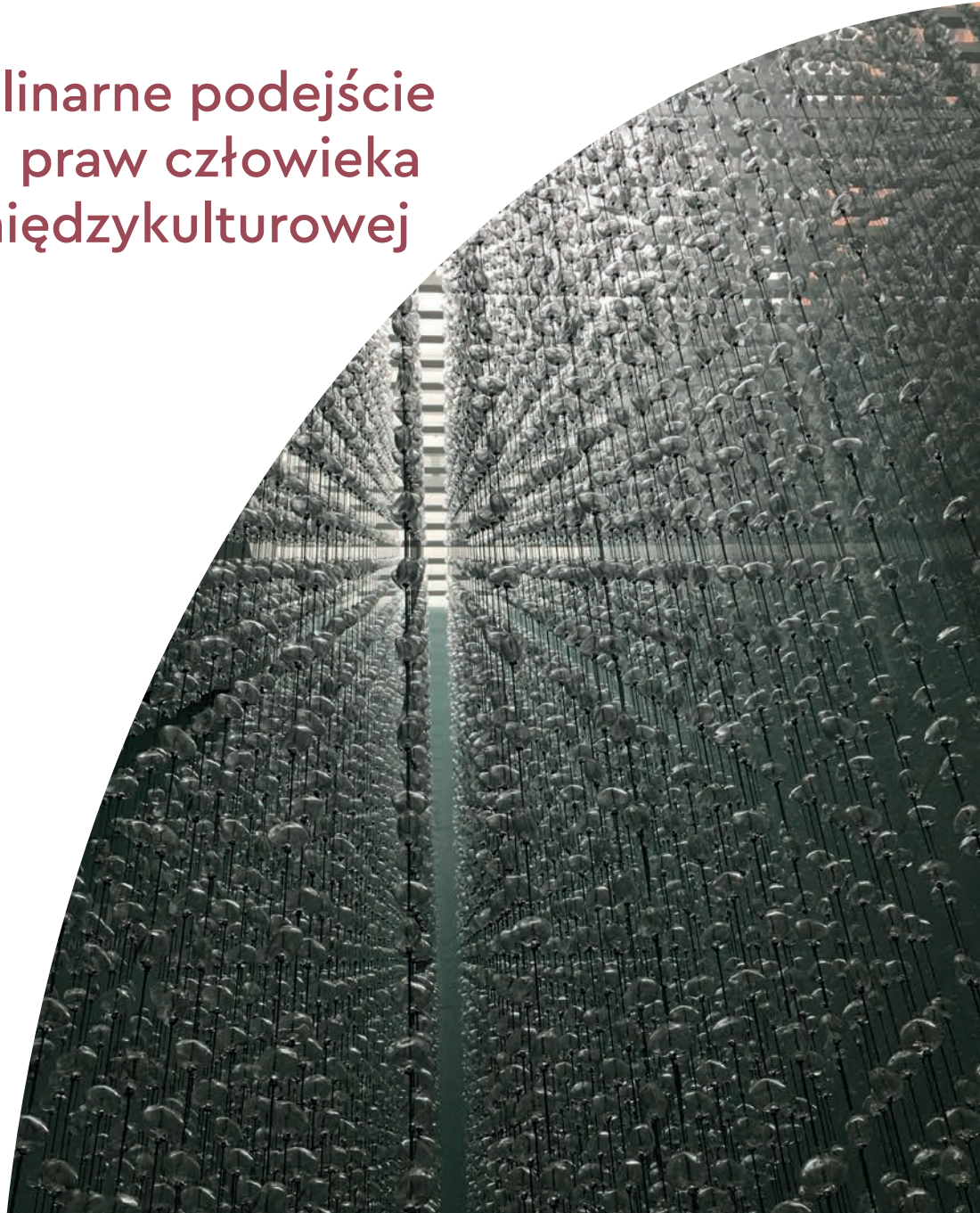


# Historia – impuls działań dla przyszłości

Interdyscyplinarne podejście  
do Zagłady, praw człowieka  
i edukacji międzykulturowej




The Olga Lengyel Institute for  
Holocaust Studies and Human Rights



# Historia – impuls działań dla przyszłości

**Interdyscyplinarne podejście  
do Zagłady, praw człowieka i edukacji  
międzykulturowej**



**Autorka:** Oana Nestian-Sandu

**Wkład i informacja zwrotna:**

Oana Bajka, Instytut Międzykulturowy Timisoara / TOLI  
Calin Rus, Instytut Międzykulturowy Timisoara  
Manuela Oprea, Instytut Międzykulturowy Timisoara  
Gadi Luzzatto Voghera, Fondazione CDEC  
Patrizia Baldi, Fondazione CDEC  
Katarzyna Łaziuk, Big Picture  
Michael Franke, edukator  
Sonya Krancheva, nauczycielka  
Dragomir Dachev, nauczyciel

Autorka pragnie podziękować profesor Emericie dr Sondrze Perl, starszej dyrektor programów amerykańskich TOLI, która w 2006 r. zainicjowała programy edukacji o Holokauście dla nauczycieli w hołdzie ocalałym z Auschwitz Oldze Lengyel. Jej praca z nauczycielami w Stanach Zjednoczonych wraz z dr Jennifer Lemberg zainspirowała działania TOLI w Europie.

Autorka pragnie również podziękować wolontariuszom Europejskiego Korpusu Solidarności: Marii Elenie Consorti, Husseinowi Al-Lami i Meghnie Singh.

**Tłumaczenie z języka angielskiego na język polski:** Dominika Gajewska

**Redakcja wersji polskiej:** Justyna Radomińska

**Skład:** Codrut Radu

**Projekt okładki:** Timea Serb

**Zdjęcie na okładce:** detal wiszącej rzeźby stworzonej we współpracy z Janem Hendrixem w Muzeum Pamięci i Tolerancji w Meksyku. Kaskada 20 000 „łez” jest symbolem 2 milionów dzieci, które padły ofiarą straszliwych ludobójstw. Zdjęcie: Oana Nestian-Sandu.

ISBN: 978-606-8311-29-6

© The Olga Lengyel Institute  
i Instytut Międzykulturowy Timisoara, 2022  
Powielanie dozwolone, z wyjątkiem  
celów komercyjnych, pod warunkiem podania źródła.

# Spis treści

Wstęp . . . . .	4
Dlaczego podejście interdyscyplinarne? . . . . .	5
Interdyscyplinarne podejście do rozwoju kompetencji . . . . .	9
Uwagi metodologiczne . . . . .	13
Działania edukacyjne . . . . .	16
<b>Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja . . . . .</b>	<b>17</b>
Godność człowieka . . . . .	17
Tożsamość i stereotypy . . . . .	20
Antysemityzm – wtedy i dziś . . . . .	26
Rasizm antyromski – wtedy i dziś . . . . .	32
<b>Przepisy i ustawy . . . . .</b>	<b>38</b>
Ustawy antysemickie w krajach europejskich . . . . .	38
Prawa człowieka nie są abstrakcyjne . . . . .	41
W centrum uwagi: prawo do obywatelstwa . . . . .	46
W centrum uwagi: Prawo do wolności słowa . . . . .	48
<b>Kultura i społeczności . . . . .</b>	<b>50</b>
Prawo do życia kulturalnego / wolność sumienia i wyznania . . . . .	50
Życie przed i po Holokauście . . . . .	53
Dziedzictwo i pustka . . . . .	53
Odkrywanie kultury żydowskiej . . . . .	56
Poznawanie kultury romskiej . . . . .	61
<b>Ofiary, ocalali, stawiający opór . . . . .</b>	<b>67</b>
Historie indywidualne – punkt wyjścia do zrozumienia historii . . . . .	67
Assia Raberman . . . . .	67
Justinian Badea . . . . .	71
Opór . . . . .	74
<b>Sprzeciwiający się, świadkowie, kolaboranci . . . . .</b>	<b>78</b>
Sprzeciwiający się . . . . .	78
Decyzje indywidualne . . . . .	83
Uchodźcy – wtedy i dziś . . . . .	87
<b>Badanie upamiętniania przez pryzmat godności człowieka . . . . .</b>	<b>91</b>
Wytyczne i zasoby innych organizacji . . . . .	94
Bibliografia. . . . .	95

## Wstęp

Inspiracją do powstania podręcznika była praca z tysiącami nauczycieli w Europie prowadzona przez The Olga Lengyel Institute for Holocaust Studies and Human Rights (TOLI) wraz z partnerami w 10 krajach europejskich przez ostatnie 10 lat.

W ramach projektu „Learning from the Past, Acting for the Future – Teaching about the Holocaust and Human Rights” (Historia – impuls działań dla przyszłości. Nauczanie o Zagładzie i prawach człowieka), współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach programu Europa dla Obywateli, w latach 2021-2022 zorganizowano serię szkoleń dla nauczycieli z Włoch, Polski, Rumunii i Bułgarii. Organizatorem było konsorcjum kierowane przez Instytut Międzykulturowy Timisoara, z udziałem Fondazione CDEC (Włochy), Big Picture (Polska) i Amalipe (Bułgaria). Doświadczenia zgromadzone w trakcie pracy z nauczycielami w ramach tego projektu, jak również z nauczycielami z innych krajów europejskich (Austrii, Grecji, Litwy, Portugalii, Serbii, Ukrainy), moderowane przez TOLI wraz z partnerami krajowymi, wykorzystane zostały do przygotowania niniejszego podręcznika.

Zaprezentowana w nim interdyscyplinarna metodologia została doceniona przez nauczycieli biorących udział w naszych programach jako skuteczny sposób łączenia przeszłości z teraźniejszością. Jesteśmy wdzięczni za możliwość pracy z zaangażowanymi nauczycielami i wspierania ich w działaniach edukacyjnych, rozwijających w uczniach zarówno szacunek dla prawdy historycznej, jak i godności ludzkiej. Proponowane podejście edukacyjne wspiera proces uczenia się i rozwijania kompetencji uczniów w taki sposób, by stali się aktywnymi obywatelami, którzy nie pozostaną bierni wobec niesprawiedliwości.

Podręcznik zawiera uzasadnienie dla interdyscyplinarnego podejścia łączącego edukację o Holokauście z edukacją o prawach człowieka i edukacją międzykulturową; wyjaśnienie, w jaki sposób owo podejście może prowadzić do rozwoju kompetencji w zakresie kultury demokratycznej; przegląd metodologii i zestaw działań edukacyjnych do wykorzystania w pracy z uczniami, a także wskazania lektur pogłębiających zagadnienie.

Teodor Adorno powiedział: „najaktualniejszym zadaniem stawianym wszelkiej edukacji jest, aby Auschwitz nigdy się nie powtórzyło” (Adorno, 2005 [1996], s. 191). Nie miał na myśli nauczania historii czy innego konkretnego przedmiotu, ale edukację w ogóle i to taką, która „zapewnia intelektualny, kulturowy i społeczny klimat, w którym powtórzenie się [Auschwitz] nie byłoby już możliwe, klimat, w którym motywy, które doprowadziły do tej okropności, zostałyby względnie uświadomione”. Mamy nadzieję, że niniejszy podręcznik zainspiruje nauczycieli do rozwijania proponowanego podejścia, do adaptacji działań interdyscyplinarnych i włączenia na stałe zagadnień związanych z godnością człowieka do własnej praktyki edukacyjnej, by przyczynić się do rozwoju społeczeństwa, w którym ludobójstwo, przemoc i dyskryminacja są nie do pomyślenia.



# Dlaczego podejście interdyscyplinarne?

Holokaust jest jednym z najbardziej złożonych zjawisk w historii świata i nie powinno się go tłumaczyć w sposób uproszczony. Narzędzia jednej dyscypliny nie wystarczą, by w pełni zrozumieć lub próbować zrozumieć Zagładę. Podejście interdyscyplinarne może sprawić, że zadamy sobie więcej niż zwykle pytań i zaczniemy analizować przeszłość i teraźniejszość z różnych perspektyw, by uzyskać zniuansowane i możliwie bezstronne odpowiedzi. Aby do tego doszło, w procesie edukacyjnym musi zaistnieć właściwa równowaga między elementami poznawczymi i emocjonalnymi, między informacjami na temat potworności Holokaustu a wiedzą o życiu Żydów przed i po Zagładzie, między indywidualnymi historiami a narracjami historycznymi, wreszcie między refleksją a działaniem. Sama w sobie wiedza nie jest wystarczająca, by dokonała się społeczna zmiana. Jest bazą dla działań.

Przez długi czas edukacja o Holokauście służyła przedstawieniu historii Zagłady z naciskiem na jej wyjątkowość na tle innych wydarzeń historycznych. Choć pozostaje to ważną częścią edukacji o Holokauście, nie można pominąć przesłań, które możemy wynieść z Zagłady dziś i w przyszłości.

Interdyscyplinarne podejście, które proponujemy w podręczniku, łączy metody stosowane w edukacji o Holokauście, edukacji o prawach człowieka i edukacji międzykulturowej. Celem jest zapoznanie uczniów z przeszłością i pokazanie jej związków z teraźniejszością dla rozwoju demokratycznych i międzykulturowych społeczeństw, w których każdy będzie mógł żyć godnie.

Kiedy patrzymy na przeszłość przez pryzmat praw człowieka, łatwiej zrozumieć, jak wydarzenie takie jak Holokaust było w ogóle możliwe, jak funkcjonowała propaganda i jak ludności żydowskiej oraz osobom należącym do innych grup odbierano prawa. Jednocześnie przez pryzmat Zagłady jesteśmy w stanie zrozumieć, że musimy reagować w sytuacji, gdy prawa człowieka w jakiegokolwiek grupie społecznej są naruszane lub zagrożone. Metodologia rozwija krytyczne myślenie oraz zdolność uczniów do kwestionowania przekazu populistycznego, który upowszechnił się w ostatnich latach w Europie i innych częściach świata. Zwiększa ich świadomość na temat niesprawiedliwego traktowania różnych grup w danym społeczeństwie oraz potrzebę reagowania i podejmowania działań.

Interdyscyplinarne podejście do nauczania o Holokauście i prawach człowieka może również sprzyjać odejściu od perspektywy nacjonalistycznej w nauczaniu historii. Perspektywy takie (nie mylić z perspektywami narodowymi) wiążą się z przekonaniem o wyższości danego narodu nad innymi oraz wykorzystywaniem i nadużywaniem historii jako narzędzia do potwierdzania tej wyższości poprzez zniekształcanie faktów i ignorowanie odmiennych perspektyw. Na przykład w wielu krajach instytucje, politycy, a nawet edukatorzy niechętnie przyznają się do udziału ich współobywateli w Holokauście. Claudia Lenz (2016) mówi o „mniej lub bardziej jawnym napięciu” między spuścizną nacjonalistycznego paradygmatu edukacji historycznej a orientacją na demokrację i prawa człowieka, gdzie nacisk kładziony jest na krytyczne, refleksyjne i zdenacjonalizowane rozumienie historii.

Według Liama Knoxa „istotą edukacji o Holokauście jest ostrzeżenie społeczeństw przed niebezpiecznymi zjawiskami, które sprzyjają naruszaniu praw człowieka, powodując ból i cierpienie; wskazywanie na podobieństwa w różnych czasach i miejscach jest niezbędne w realizacji tego zadania” (2019, s. 2). Niemniej jednak samo poznawanie historii nie jest skuteczne (zwłaszcza w przypadku młodszych uczniów), jeśli uczący się nie rozumieją,

w jaki sposób przeszłość kształtuje ich terażniejszość oraz jak ich tożsamość i kontekst społeczny mają się do wykładanego przedmiotu. Podejście interdyscyplinarne pozwala porównać różne przypadki niesprawiedliwości społecznej, ukazując jednocześnie zarówno zasięg Zagłady jako ludobójstwa, jak i jej historyczną wyjątkowość. Holokaust, jedno z najważniejszych wydarzeń czasów nowożytnych, był i powinien nadal być badany za pomocą narzędzi historycznych. Jednocześnie niezaprzeczalnie możemy wyciągnąć z niego lekcje dotyczące roli propagandy, empatii, postawy obywatelskiej itp. Ucząc się o Zagładzie, możemy uświadomić sobie kondycję praw człowieka tu i teraz oraz zdać sobie sprawę, jak ważne jest reagowanie na przejawy niesprawiedliwości.

Porównania, o ile dokonuje się ich w sposób celowy, rozważny i uwzględniający kontekst, przyczyniają się do głębszego zrozumienia zarówno historii Zagłady, jak i zasad leżących u podstaw praw człowieka. Korzystanie z ram referencyjnych, takich jak prawa człowieka, zapobiega sytuacjom, w których Holokaust porównywany jest lekkomyślnie do innych rodzajów prześladowań czy przywoływany jako ogólna metafora dla wszystkiego, co jest nie takie, jak powinno w danym społeczeństwie. Jednocześnie ważne jest, aby odniesienia do Holokaustu nie stały się narzędziem manipulacji dla osiągnięcia celów politycznych i ideologicznych. Według Elie Wiesela „nie tylko jesteśmy odpowiedzialni za pamięć o zmarłych, ale również za to, co z tą pamięcią robimy” (1993).

Hasło „Nigdy więcej” przyświeca edukatorom i decydentom od dziesięcioleci, ale przekucie go w czyn to wciąż ogromne wyzwanie. Po Holokauście doszło do wielu innych ludobójstw. Systemowa dyskryminacja jest codziennością niewiarygodnie dużej liczby ludzi na całym świecie, a dychotomia „my i oni” wciąż dominuje w dyskursie politycznym w Europie i na świecie. Nadal istnieje wiele reżimów totalitarnych. Nawet dojrzałymi demokracjami wstrząsają populistyczne ruchy polityczne lekceważące prawa człowieka.

Pomimo ogromu badań i studiów nad historią Zagłady przełożenie ich na język praktyki edukacyjnej wymaga odrębnego podejścia. Poznawanie przeszłości bez umiejętności wykorzystania płynącej z niej nauki nie wystarczy, by stworzyć bardziej demokratyczne i wielokulturowe społeczeństwa. A zdaje się, że jest to jedyne narzędzie będące w stanie zapobiec autorytaryzmowi i łamaniu praw człowieka w sposób pokojowy i długotrwały.

Gregory Wegner zastanawia się, jakie wnioski możemy wyciągnąć z Holokaustu, by uczyć kompetencji obywatelskich. Uważa on, że edukacja o Holokauście jest szczególnie aktualna, biorąc pod uwagę rozwój ruchów skrajnie prawicowych na całym świecie, pokazuje, co może się stać, gdy demokracja jest zagrożona (Wegner, 1998). Niestety, w ostatnich latach ekstremizm polityczny ciągle narasta, zagrażając społeczeństwom w Europie i innym częściom świata.

Badacze i organizacje międzynarodowe dostrzegali potencjał tkwiący w edukacji o Holokauście dla dzisiejszego świata. Jednakże van Driel (2010) zwraca uwagę na fakt, że podczas gdy w centrum uwagi pozostają kwestie historyczne, zwalczanie stereotypów, uprzedzeń, dyskryminacji i rasizmu w dzisiejszym świecie raczej jest kwestią poboczną. Twierdzi, że przyczyną takiego stanu rzeczy może być fakt, że większość nauczycieli nie posiada odpowiedniego przeszkolenia do prowadzenia rozmów o uprzedzeniach i dyskryminacji, czyli tematach, które mogą wyzwolić w uczniach różne emocje. Nie należy jednak spodziewać się, że dojdzie do swoistej „osmozy”, tzn. że zdobywając wiedzę o tym, co spotkało Żydów w Europie prawie sto lat temu, uczniowie zyskają większą empatię czy świadomość obywatelską.

Większości ludzi i całym narodom trudno jest zaakceptować niepokojącą przeszłość, gdyż zagraża ona poczuciu własnej wartości, zaburzając zarówno tożsamość osobistą, jak i mity narodowe (Ambrosewicz-Jacobs i Szuchta, 2014). Perspektywa praw człowieka może posłużyć jako mniej emocjonalnie nacechowany pryzmat, przez który możemy analizować niesprawiedliwości, co pozwoli uczniom zachować większą otwartość na fakty. Może pomóc im zrozumieć, że historia nie jest narzędziem tworzenia tożsamości i powiększania dumy narodowej, choć nazbyt często bywa w tym celu wykorzystywana, ale ciągiem wydarzeń, które należy zrozumieć, by wyciągnąć odpowiednie wnioski i tworzyć lepsze społeczeństwa. Jednocześnie pokazuje, że ludzie żyjący dziś nie są winni



tego, co wydarzyło się w przeszłości. Są jednak odpowiedzialni za pamięć, a ich obowiązkiem jest oddanie hołdu ofiarom i ocalałym oraz dbanie o teraźniejszość i przyszłość.

Ponadto edukacja o Holokauście i prawach człowieka łączy się z edukacją międzykulturową. Ich wspólnym celem jest przeciwdziałanie niesprawiedliwości społecznej oraz nietolerancji wobec inności, a także promowanie poszanowania dla różnorodności i niedyskryminacji. W XXI w. nauczanie jakiegokolwiek przedmiotu bez włączenia do niego edukacji międzykulturowej jako tematu przekrojowego oznacza uczenie w bańce fałszującej rzeczywistość, w której żyją młodzi ludzie.

Nasze społeczeństwa są coraz bardziej różnorodne, a interakcje z przedstawicielami różnych kultur – czy to osobiste, czy w sieci – należą do codzienności wielu uczniów. Choć istnieje powszechne przekonanie, że młode pokolenie jest apatyczne i nie interesuje się polityką, w rzeczywistości młodzież rezygnuje z konwencjonalnej partycypacji na rzecz uczestnictwa niekonwencjonalnego i obywatelskiego, ponieważ młodych ludzi przyciągają nowe ruchy społeczne, a nawet sami je tworzą (Chryssochoou i Barrett, 2017). Kontekst ten wymaga edukacji, która „szanuje i promuje różnorodność, jednocześnie stale kwestionując status quo i struktury władzy w społeczeństwie” (Nestian-Sandu i Lyamouri-Bajja, 2018, s. 21), a taką jest właśnie edukacja międzykulturowa.

Totten i Feinberg (2001) wymieniają 17 „racjonalnych powodów”, dla których warto uczyć o Holokauście. Wiele z nich pokrywa się bezpośrednio z celami edukacji międzykulturowej, m.in. badanie pojęć takich jak uprzedzenie, dyskryminacja, rasizm, antysemityzm, posłuszeństwo wobec władzy, syndrom osoby postronnej, konflikt i jego rozwiązywanie, podejmowanie decyzji i sprawiedliwość; rozumienie, jak „drobne” uprzedzenia mogą łatwo przerodzić się w znacznie poważniejsze; podnoszenie świadomości na temat nienawiści na tle etnicznym i religijnym; docenianie pluralizmu i różnorodności.

Tam, gdzie przecinają się nauczanie o Holokauście, nauczanie o prawach człowieka i edukacja międzykulturowa, uczniowie mogą zaangażować się w działania, które pomogą im:

- wyciągnąć wnioski z historii Holokaustu celem promowania wartości demokratycznych i praw człowieka,
- zrozumieć rolę, jaką tożsamość odegrała w prześladowaniu Żydów i innych grup podczas drugiej wojny światowej oraz rolę, jaką odgrywa w dzisiejszych społeczeństwach,
- zrozumieć własną tożsamość w kontekście własnej historii i społeczeństwa,
- zakwestionować nacjonalistyczne perspektywy w nauczaniu o Holokauście,
- zrozumieć własną odpowiedzialność, jeżeli chodzi o uznanie oraz pamięć o bólu, traumie i stratach spowodowanych przez Holocaust,
- zachować dziedzictwo żydowskie i uznać wkład ludności żydowskiej w historię miejsc, gdzie Żydzi nie są już obecni,
- poznać historię antysemityzmu i powiązać ją ze współczesnymi przejawami antysemityzmu,
- zrozumieć, że dyskryminacja i marginalizacja Romów w dzisiejszej Europie jest bezpośrednim wynikiem długiej historii prześladowań, niewolnictwa i ludobójstwa Romów w Europie,
- poznać inne kultury i dowiedzieć się, jak wchodzić w głębszy kontakt z ludźmi o różnym pochodzeniu, kulturze i doświadczeniach,
- zastanowić się nad własnymi stereotypami i znaleźć sposoby na ich przezwyciężanie,
- zrozumieć, że w przeszłości także dochodziło do różnych zmian, a społeczeństwa są zmienne,
- rozwinąć szacunek dla praw człowieka i godności ludzkiej,

- uświadomić sobie konieczność podejmowania działań społecznych w celu zabezpieczenia praw człowieka we współczesnych społeczeństwach,
- reagować na niesprawiedliwość.

Aby osiągnąć te cele, potrzeba przemyślanego i dobrze zaprojektowanego interdyscyplinarnego procesu edukacyjnego, w ramach którego nauczyciele różnych przedmiotów wspólnie ukażą złożoność kontekstu społecznego i historycznego oraz ludzkich zachowań. Jennifer Lemberg pisze o potrzebie interdyscyplinarnych rozmów, „które łączyłyby innowacyjne badania na temat Holokaustu z bardziej konkretnymi rozważaniami na temat pedagogiki i które uznałyby, że nauczanie i uczenie się o Holokauście ma w jakimś sensie związek z tym, kim jesteśmy jako istoty ludzkie” (Lemberg, 2021, s. 113).

# Interdyscyplinarne podejście do rozwoju kompetencji

O Zagładzie nie można uczyć w sposób taki, jak innych przedmiotów. Nie można uczyć o niej w oderwaniu od rzeczywistości, unikając emocji. Jednocześnie nie powinna ona być wykorzystywana jako łatwy pretekst do moralizowania. Jeśli nie pomożemy uczniom zrozumieć podstawowych przyczyn oraz kontekstu, który umożliwił Holokaust, a zwłaszcza jego związku z szerszą historią Europy i historią antysemityzmu, możemy sprawić, iż nabiorą oni przekonania, że Holokaust był odosobnionym wydarzeniem, anomalią. Skutkiem może być strywializowanie pamięci o Holokaucie.

Ważne jest, aby uczniowie mieli dostęp do rzetelnej wiedzy na temat Holokaustu, aby rozpoczęli od historycznie poprawnej definicji Holokaustu i nauczyli się prawidłowo używać związanych z Zagładą terminów. Uczenie się w oparciu o źródła historyczne pomaga w zbudowaniu bardziej obiektywnego obrazu Holokaustu. Nie trzeba jednak dodawać, że nawet w przypadku źródeł pierwotnych konieczna jest krytyczna ich analiza. Wiele źródeł wytworzyli sami sprawcy, więc analiza tego, dlaczego i w jaki sposób powstało dane źródło, pomoże uczniom zrozumieć złożone, wstrząsające wydarzenie, jakim była Zagłada. Jednocześnie nauka o Holokaucie nie powinna skupiać się wyłącznie na faktach i liczbach, pomijając wymiar czysto ludzki. Nauczyciele nie powinni też przedstawiać historii indywidualnych bez odniesienia do szerszego kontekstu historycznego. Korzystanie z różnych rodzajów źródeł, takich jak literatura, sztuka, relacje osobiste, film itp., może pomóc w wypracowaniu bardziej zrównoważonej perspektywy. Wspieranie uczniów w zrozumieniu historycznego kontekstu Holokaustu „pomaga przekazać fakt, że nazistowskie prześladowania były zamierzone, ale nie nieuniknione” (Polgar, 2018, s. 20).

Uczenie się o Holokaucie może wywoływać silne emocje, co z kolei wymaga odpowiedniej refleksji nad własnymi myślami i wrażeniami. Uczniowie mogą odczuwać bezradność, złość i frustrację. Uznanie tego faktu i konfrontowanie pojawiających się uczuć może być silną motywacją do podjęcia działań w teraźniejszości, może inspirować do kreowania zmian we współczesnych społeczeństwach. Będzie to możliwe tylko wtedy, gdy uczniowie będą czuli, że kontekst edukacyjny jest zarazem bezpieczny, jak i stymulujący oraz gdy będą mogli odnieść rozpatrywane tematy do swojej tożsamości i światopoglądu.

Peter Cook opowiada się za stawianiem „kultury przed treścią” (2021), podkreślając znaczenie kreowania kultury szkolnej nacechowanej wartościami demokratycznymi, co dopiero umożliwi zajmowanie się złożonymi i emocjonalnie obciążającymi treściami. Stworzenie bezpiecznego środowiska, w którym uczniowie nie czują się oceniani, wyrażając swoje myśli, przyczyni się do ich większego zaangażowania w przedmiot. Można to osiągnąć jedynie wtedy, gdy szacunek do siebie samego, szacunek do innych oraz poszanowanie godności ludzkiej będą zasadą, według której przebiegać będą interakcje w grupie. Uczniowie nie powinni być jedynie przedmiotem działań pedagogicznych – sami powinni świadomie i odpowiedzialnie je współtworzyć. „Dla edukacji historycznej oznacza to, że proces uczenia się musi otworzyć się na to, co jawi się jako istotne i znaczące dla uczniów w

świecie ich osobistych doświadczeń życiowych i zapraszać ich do wyrażania swoich poglądów i interpretacji przy jednoczesnym poszanowaniu cudzych” (Lenz, 2016).

Z historycznego punktu widzenia istnieje ścisły związek między Holocaustem a rozwojem nowoczesnej koncepcji praw człowieka: Holocaust był katalizatorem utworzenia Organizacji Narodów Zjednoczonych. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (PDPC) oraz systemy prawne chroniące prawa podstawowe zostały zaprojektowane z pamięcią o okrucieństwach II wojny światowej. Niemniej jednak budowanie mostów między przeszłością a teraźniejszością wymaga od nauczycieli gruntownego przygotowania, a także poszanowania prawdy historycznej, docenienia zasad demokracji i różnorodności, chęci współpracy z innymi nauczycielami i ciągłego poszukiwania odpowiednich metod, które pobudzą uczniów do głębokiej refleksji.

Nauczyciele mogą uzyskać dostęp do doskonałych materiałów do nauczania o Holocaustie, takich jak *Wytyczne dotyczące nauczania o Holocaustie IHRA* (International Holocaust Remembrance Alliance), *USHMM Guidelines for Teaching about the Holocaust* (Wytyczne dotyczące nauczania o Holocaustie Muzeum Holocaustu w Waszyngtonie) oraz wiele innych.<sup>1</sup> Materiały te wraz z doświadczeniem praktycznym Instytutu Olgi Lengyel i jej partnerów w Europie, pracujących z tysiącami nauczycieli, posłużyły jako inspiracja do stworzenia niniejszego podręcznika. Jego wartością jest proponowane tu podejście interdyscyplinarne, czerpiące z najistotniejszych aspektów każdej z dyscyplin, by wspierać uczniów w zrozumieniu związku między przeszłością a teraźniejszością oraz by dać im możliwość stania się aktywnymi obywatelami, którzy reagują na niesprawiedliwość.

Edukacja o prawach człowieka jest często określana jako uczenie się o prawach człowieka, *poprzez* prawa człowieka i *na rzecz* praw człowieka:

- Uczenie się o prawach człowieka odnosi się do znajomości historii i mechanizmów działania praw człowieka, instytucji i systemu prawnego, znaczenia i treści praw człowieka.
- Uczenie się *poprzez* prawa człowieka odnosi się do uczenia się, które odbywa się przy użyciu podejść i narzędzi edukacyjnych odzwierciedlających idee przyświecające prawom człowieka – proces edukacyjny jest zorganizowany w sposób demokratyczny, zachęca do aktywnego udziału i chroni godność ludzką każdego ucznia.
- Uczenie się *na rzecz* praw człowieka odnosi się do działania na rzecz ochrony praw człowieka oraz postępowania, które zapobiega i sprzeciwia się niesprawiedliwości, nierówności i łamaniu praw człowieka.

Podejście interdyscyplinarne, w którym uczenie się o prawach człowieka, *poprzez* nie i *na ich rzecz* odbywa się w powiązaniu z edukacją o Holocaustie i edukacją międzykulturową, oferuje uczniom bardziej wszechstronne rozumienie przeszłości oraz jej wpływu na teraźniejszość, a także swojej tożsamości i tożsamości innych uczniów w kontekście historii, ze szczególnym uwzględnieniem historii Holocaustu. Chociaż uczniowie często interesują się kwestiami praw człowieka, „mogą nie być świadomi, w jaki sposób naruszenia praw człowieka były w przeszłości konsekwencją warunków i procesów społecznych, ekonomicznych i politycznych lub jak walka o prawa człowieka ma swoją własną historię” (Tibbitts, 2016, s. 94). Interdyscyplinarne podejście może pobudzać uczniów do angażowania się w trudne rozmowy o historii, teraźniejszości i przyszłości. Może również motywować ich do podjęcia wysiłków na rzecz godnego upamiętnienia tych, którzy w przeszłości byli dehumanizowani.

Dla Azadeh Aalai kluczową rzeczą jest zdanie sobie sprawy z tego, że „nie każde doświadczenie czy wydarzenie historyczne może być w pełni zrozumiane lub pojęte”. Może to wносить szczególny potencjał

<sup>1</sup> W końcowym rozdziale podręcznika umieszczona została lista dostępnych zasobów innych organizacji.

rozwojowy zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli (Aalai, 2020, s. 215). W tym sensie badaczka ta argumentuje za wyborem określonego tematu, co pozwoli edukatorom uniknąć problemów takich jak „upraszczanie zbrodni, oferowanie „łatwych”, gotowych wniosków i/lub sprawianie, że uczniowie poczują się przytłoczeni” (Aalai, 2020, s. 210). Temat wprowadza określone ramy, pozwalając uczniom poruszać się po złożonej i niezrozumiałej zbrodni. Dzięki spojrzeniu przez pryzmat praw człowieka uczniowie mogą spróbować w jakiś sposób zrozumieć, czym była Zagłada. Zamiast oferować jednoznaczne, gotowe odpowiedzi, pryzmat ten wprowadza bogatszą perspektywę i pozwala zauważyć większą złożoność zjawiska.

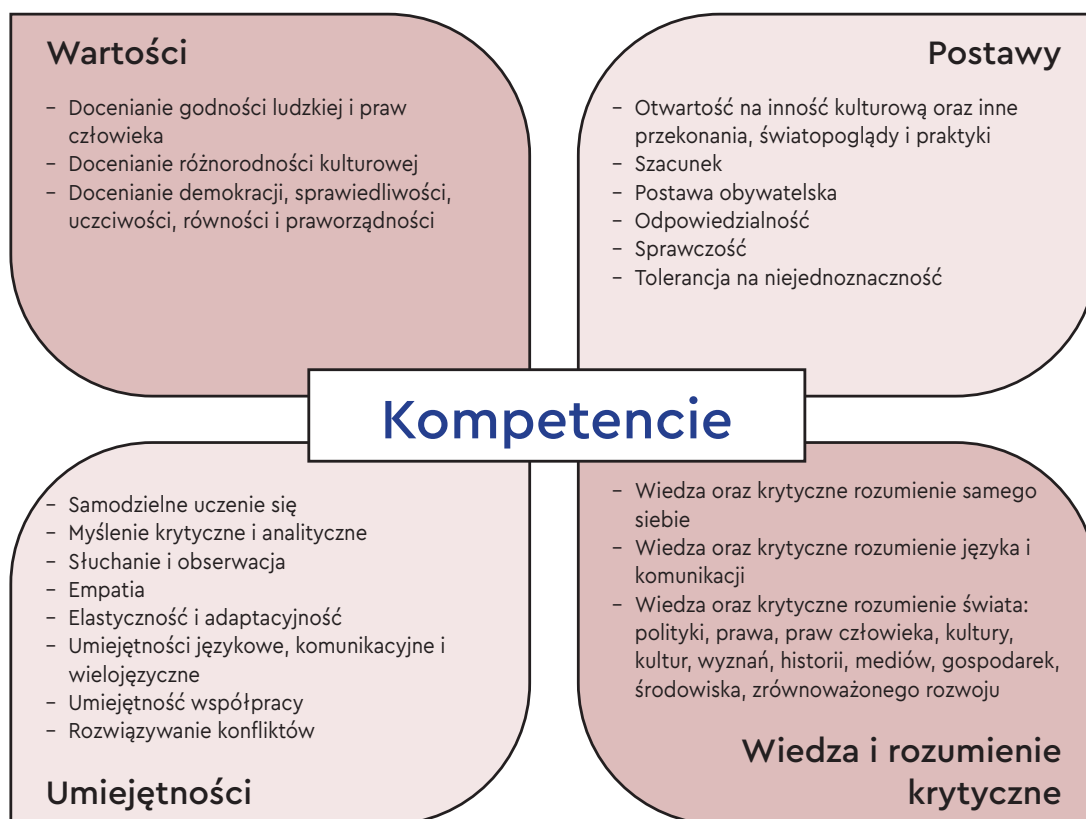
Ramy odniesienia kompetencji na rzecz kultury demokratycznej (Reference Framework of Competences for Democratic Culture – RFCDC), opublikowane przez Radę Europy w 2018 r., mogą służyć nauczycielom jako narzędzie orientacyjne w planowaniu i ocenie swoich interdyscyplinarnych działań edukacyjnych (programowych i pozalekcyjnych).

Wspomniane Ramy prezentują podejście do edukacji oparte na kompetencjach i proponują teoretyczny model kompetencji. Model ten składa się z 20 kompetencji, które dzielą się na cztery kategorie: wartości, postawy, umiejętności oraz wiedza i krytyczne rozumienie (patrz rysunek 1). Kompetencje te stanowią zasoby psychologiczne, które należy rozwijać, aby odpowiednio i skutecznie sprostać wymaganiom, wyzwaniom i możliwościom, jakie stwarzają sytuacje demokratyczne i międzykulturowe (Barrett, 2020).

Ważnym aspektem modelu jest to, że wiedza została w nim powiązana z rozumieniem krytycznym, co oznacza, że zdobywanie nowej wiedzy jest wartościowe tylko w takim stopniu, w jakim wspiera ona krytyczne rozumienie, pozwala łączyć fakty i nadawać im znaczenie (Rus, 2019). W procesie edukacyjnym przekłada się to na konieczność stwarzania uczącym się okazji do przetwarzania, dyskusowania i integrowania nowej wiedzy z ich światopoglądem, zapewniając tym samym zrozumienie i zwiększając szanse na zapamiętanie wiedzy w dłuższej perspektywie. Kolejnym ważnym aspektem modelu jest znacząca rola, jaką nadaje on wartościom jako kluczowemu elementowi kompetencji. Rozwijanie wiedzy, umiejętności i zdolności bez silnych wartości demokratycznych niesie ryzyko tworzenia społeczeństw będących przeciwieństwem tego, co rozumie się przez „nigdy więcej”.

W procesach edukacyjnych kompetencje w zakresie kultury demokratycznej mogą być rozwijane w klastrach. Są one silnie powiązane ze sobą, a zatem bez względu na sytuację, również w procesie uczenia się, uczeń może wykorzystywać i rozwijać więcej niż jedną kompetencję. Właśnie dlatego nauczanie interdyscyplinarne dobrze nadaje się do rozwoju kompetencji w zakresie kultury demokratycznej.





*Rysunek 1.* Model kompetencji na rzecz kultury demokratycznej. Źródło: Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture, t. 1.

Ramy te zostały zaproponowane przez Radę Europy jako podstawowe narzędzie, za pomocą którego edukacja o prawach człowieka i edukacja międzykulturowa mogą być wdrażane w systemach edukacyjnych państw członkowskich. Wykorzystanie ich w edukacji o Holokauście zostało przetestowane w kilku programach szkoleniowych dla nauczycieli realizowanych przez Instytut Olgi Lengyel i partnerów TOLI w Europie. Ponad stu nauczycieli brało udział w określaniu kompetencji, jakie ich uczniowie mogą rozwinąć poprzez udział w edukacji o Holokauście. Doszli oni do wniosku, że ramy te są użytecznym narzędziem zarówno do planowania działań edukacyjnych, jak i do oceny ich wpływu na uczniów, a także do określenia kompetencji potrzebnych demokratycznemu i międzykulturowemu nauczycielowi.

Wykorzystanie ram RFCDC w planowaniu, realizacji i ocenie interdyscyplinarnych działań edukacyjnych łączących tematykę Holokaustu, praw człowieka i edukację międzykulturową daje nauczycielom skonsolidowany model kompetencji i narzędzie do projektowania solidnych pod względem akademickim, partycypacyjnych i ciekawych działań edukacyjnych. Działania edukacyjne przedstawione w niniejszym podręczniku zostały opracowane w oparciu o RFCDC.

# Uwagi metodologiczne

Pedagodzy tacy jak Maria Montessori, John Dewey, Paolo Freire i David Kolb uważali, że uczenie się jest najbardziej skuteczne, gdy uczeń aktywnie angażuje się w prezentowane treści. Metodologie takie jak uczenie się przez dociekanie, uczenie się poprzez doświadczenie czy praca projektowa są odpowiednie dla interdyscyplinarnych podejść łączących edukację o Holokauście, edukację o prawach człowieka i edukację międzykulturową.

**Uczenie się przez dociekanie (ang. inquiry-based learning)** opiera się na zadawaniu istotnych pytań o życie, o ludzkie zachowania i społeczeństwo. Używanie pytań jako punktu wyjścia w procesie edukacyjnym oznacza, że „nauczyciele rozumieją niezliczone sposoby podchodzenia do treści, wybierają pytania, które żywo interesują daną grupę uczniów oraz prowadzą uczniów ku zadawaniu własnych pytań” (Lemberg i Pope IV, 2021).

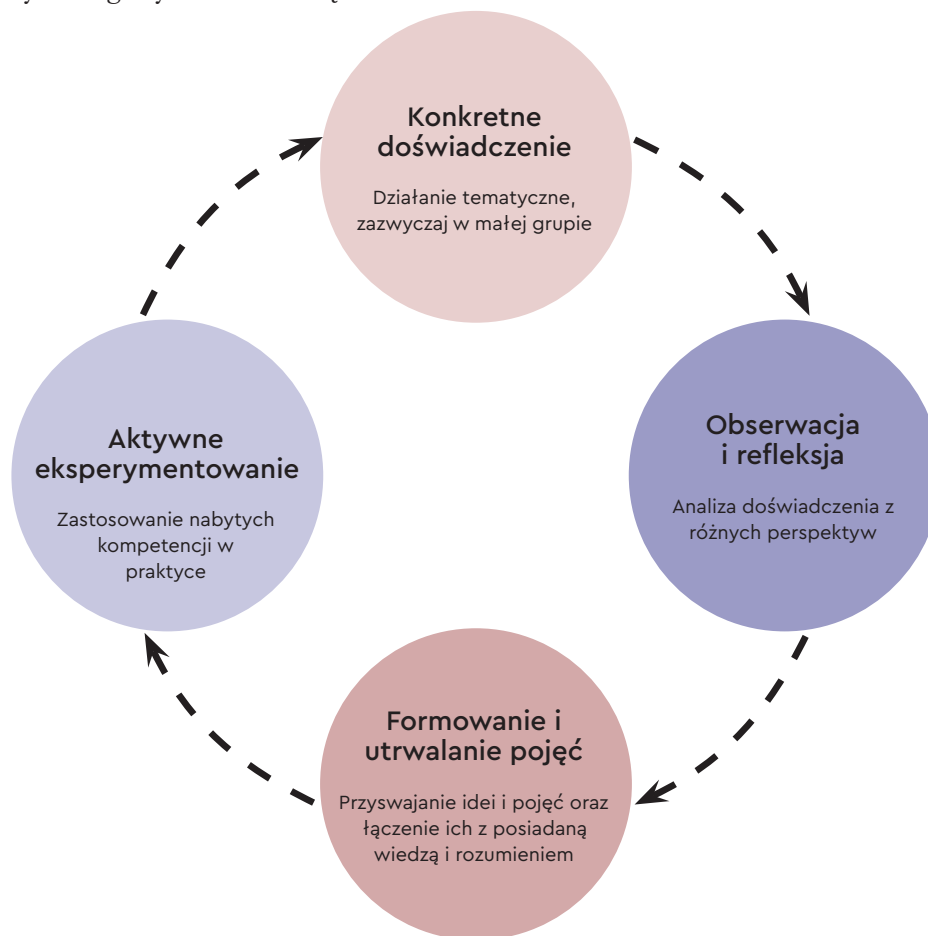
W takim procesie nie jest wskazany pośpiech w poszukiwaniu odpowiedzi. Jeśli nie damy uczniom wystarczającej ilości czasu oraz możliwości zbadania historii z ludzkiej perspektywy, by nadać sens związkom pomiędzy ich własną rzeczywistością a rzeczywistością historyczną, odpowiedzi na pytania nie będą wartościowe. „Często zachęcam grupy, by posiedziały w ciszy z pytaniami, które zostały zadane, i zachęcam każdą osobę do eksploracji pytania w kontekście jej własnego życia i intuicji. Dla mnie to właśnie oznacza nauczanie w ludzki sposób i dla ludzkości” (Zagray Warren, 2021, s. 106). Uczący się o Holokauście często zostają z większą ilością pytań niż mieli na początku. Jeśli chodzi o pytania dotyczące kondycji ludzkiej i cierpienia, każda nowa odpowiedź pociąga za sobą co najmniej jedno nowe pytanie do dalszych badań.

W przypadku nauczania o Holokauście i prawach człowieka dociekanie mogłoby obejmować następujące pytania: Jak Zagłada była w ogóle możliwa? Dlaczego prześladowano właśnie Żydów? Co zwykli obywatele wiedzieli o Zagładzie w tamtym czasie? Dlaczego inne kraje europejskie współpracowały z nazistami? Jaka była rola różnych Kościołów chrześcijańskich? Czy kraje neutralne w czasie II wojny światowej mogą pozostać neutralne w kwestii odpowiedzialności za Holokaust? Co to znaczy sprzeciwiać się lub być postronnym świadkiem (ang. *bystander*)? Jak możemy być aktywnymi obywatelami? W jakich okolicznościach możemy odmówić wykonania rozkazu? Skąd wiemy, kiedy należy podjąć działanie? Czy niektóre prawa człowieka są ważniejsze od innych?

Tego rodzaju pytania mogą być drogowskazem dla uczniów w procesie dociekania, prowadząc ich do zapoznania się z różnorodnymi źródłami, formułowania kategorii badawczych, rozwijania zniuansowanego rozumienia przeszłości oraz refleksji nad tym, jak przeszłość wpływa na teraźniejszość, a teraźniejszość na przyszłość. Wymagają znalezienia równowagi między rolą historyka a szeregowego obywatela próbującego zrozumieć swoją tożsamość i rolę w szerszym społeczeństwie. W tym sensie korzystanie z odpowiednich źródeł i odniesienie Holokaustu do współczesnych problemów są kluczowymi aspektami proponowanego procesu edukacyjnego.

**Uczenie się przez doświadczenie (ang. experiential learning)** to proces uczenia się poprzez praktyczne doświadczanie i refleksję. Demokratycznych kompetencji nie można kogoś po prostu nauczyć; uczniowie muszą ich doświadczyć i regularnie wdrażać je w działanie. Opierając się na wcześniejszych pracach Deweya, Levina i Piageta, David Kolb opracował model cyklu uczenia się przez doświadczenie. Jest to czterostopniowy proces uczenia się, który rozpoczyna się od relacji ucznia z tematem, od jego/jej *konkretnego doświadczenia*. Poprzez proces *obserwacji i refleksji*, uczniowie przyswajają (czynią swoim) to, czego się nauczyli. Następnie wnioski z refleksji łączone są z *myśleniem abstrakcyjnym* w celu wypracowania pojęć, które można następnie zastosować

w innych sytuacjach. Wykorzystując nabyte kompetencje w nowym kontekście, wzmacniamy je, tym samym kładąc podwaliny nowego cyklu uczenia się.



Rysunek 2. Uproszczony schemat modelu uczenia się przez doświadczenie Kolba

Transformacja ma miejsce, kiedy uczniowie stają się aktywnymi podmiotami w świecie, gdy doświadczają zmiany światopoglądu (Hoggan, 2016). „[A]by skatalizować transformację, musimy skonfrontować uczniów z punktami widzenia, które mogą różnić się od ich własnych” (Cranton, 2002, s. 66). Jednak zwykle przytoczenie różnych punktów widzenia w niewielkim stopniu przyczyni się do zmiany ich perspektywy. Istotne jest zaangażowanie ich w procesy, w których w sposób aktywny zetkną się z ludźmi, tekstami, filmami czy przedmiotami, które reprezentują różne punkty widzenia, podważają stereotypy, kwestionują status quo, jak również nacjonalistyczne narracje historyczne w nauczaniu. Kiedy w ślad za takim praktycznym eksperymentowaniem idzie proces ukierunkowanej refleksji, zwiększa się otwartość i empatia uczniów; odczuwają oni większy osobisty związek z historią. To z kolei może prowadzić do większego zainteresowania nauką oraz chęci podjęcia działań na rzecz społeczności.

Ważną częścią uczenia się przez doświadczenie jest kooperatywne uczenie się (ang. *cooperative learning*). Przyczynia się ono do lepszego rozumienia złożonych pojęć i zwiększa umiejętność rozwiązywania problemów, umożliwiając uczestnikom opracowanie bardziej kreatywnych i skuteczniejszych rozwiązań. Pomaga również w budowaniu spójności grupy i może przyczynić się do zmniejszenia stronniczości. Praca kooperatywna daje uczniom możliwość włączenia swoich doświadczeń, wyrażenia swoich przemyśleń, a także zachowania pewnej sprawczości w procesie uczenia się.

**Uczenie się metodą projektową (ang. *project-based learning* – PBL)** to metoda, która angażuje uczniów aktywnie w istotne dla nich kwestie dotyczące ich rzeczywistości. Uczniowie mają dłuższy czas na

realizację istotnych, szczegółowych projektów, co pozwala im rozwinąć różnorodne kompetencje. W metodzie projektowej uczniowie pracują razem w mniejszych lub większych grupach lub indywidualnie. Dzielą się wiedzą, osobistymi przemyśleniami i niezależnymi opiniami, podejmują decyzje dotyczące poznawanych treści, zbierają materiały, dyskutują ze sobą i rozwiązują problemy. Kiedy uczniowie uczą się na pamięć faktów lub znajdują łatwe odpowiedzi, prawd szybko zapomną przyswojone w ten sposób treści. Z drugiej strony, pozwolenie uczniom na samodzielne zmaganie się z ideami oraz dochodzenie do własnego rozumienia przyczyni się u nich do rozwoju szeregu różnorodnych oraz zintegrowanych kompetencji, a także do zachowania większej autonomii w procesie uczenia się.

W metodzie projektowej nauczyciel nawiązuje bardziej partnerskie relacje z uczniami, rezygnując z części tradycyjnej „władzy” nauczyciela. Jego rola nie polega wówczas na dostarczaniu informacji, ale na kierowaniu procesem uczenia się i pozwalaniu uczniom na podejmowanie decyzji, odkrywanie, zadawanie pytań i rozwijanie wiedzy poprzez poszukiwanie zasobów, które mogą pomóc im odpowiedzieć na zadane pytania, a finalnie podzielić się tym, czego się dowiedzieli, z szerszym gronem. Często w takie działania zaangażowani są eksperci zewnętrzni lub partnerzy społeczni, których zadaniem jest wsparcie procesu edukacyjnego. Uczniowie opracowują produkt lub prezentację, którą następnie dzielą się z innymi uczniami w szkole lub z zewnętrzną publicznością. Trwa proces pozyskiwania informacji zwrotnej i korekty, jak również szczegółowy proces refleksji w celu utrwalenia i docenienia rozwiniętych kompetencji.

Głównym celem metody projektowej nie jest stworzenie „najlepszego” projektu czy produktu. Główny nacisk kładzie się na proces i doświadczenie edukacyjne. Sam projekt jest tylko środkiem, za pomocą którego uczniowie rozwijają kompetencje. Jakość produktu końcowego jest drugorzędna. Nauczyciele powinni skupić się na jakości procesu, aby zaangażować uczniów, skłonić ich do współpracy, podejmowania decyzji, udzielania i przyjmowania informacji zwrotnej oraz, co najważniejsze, podejmowania dogłębnej refleksji nad procesem, rezultatami i tym, czego się nauczyli.

Bardzo ważną rolę we wszystkich tych metodologiach odgrywa **refleksja**. Uwzględnienie refleksji jako integralnej części każdego zadania może pomóc uczniom utrwalić nabyte kompetencje. Pozwoli również nauczycielom poznać światopogląd uczniów. Czas refleksji to dobra okazja dla uczniów, by wyrazili swoje przemyślenia i opinie. Przeprowadzając proces refleksji – w trakcie lub na zakończenie zajęć – nauczyciel może dowiedzieć się więcej o doświadczeniu uczniów w trakcie zadania: czego się w trakcie nauczyli i jak mogą zintegrować to z wcześniejszą wiedzą i rozumieniem, a także z własnym życiem. To z kolei może posłużyć jako wskazówka w przygotowaniu dalszych działań edukacyjnych, pozwalając dostosować je do konkretnego kontekstu i zainteresowań uczniów. Długość i treść procesu refleksji powinny być dostosowane do rodzaju przeprowadzanych zajęć. W przypadku metody projektowej refleksja koncentruje się zwykle na trzech aspektach: procesie – jakie to było doświadczenie dla uczniów i co zrobiliby inaczej w przyszłości; rezultatach – jak uczniowie oceniają rezultaty; oraz rozwiniętych kompetencjach – jak uczniowie zamierzają wykorzystać je w przyszłości.

Metodologie te dobrze sprawdzają się w podejściu międzyprzedmiotowym i dają najlepsze efekty, gdy nauczyciele nie tylko promują współpracę wśród uczniów, ale gdy sami angażują się we współpracę z nauczycielami innych przedmiotów w swojej szkole lub z nauczycielami z innych szkół lub krajów.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Jako odniesienie można wykorzystać oś czasu USHMM dotyczącą ustawodawstwa antysemitycznego w latach 1933-1939: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitic-legislation-1933-1939>.

# Działania edukacyjne

Opisane poniżej działania zostały opracowane jako inspiracja dla nauczycieli chcących zaangażować swoich uczniów w interdyscyplinarne procesy uczenia się. Pogrupowane są według sześciu głównych tematów, istotnych w interdyscyplinarnym podejściu do nauczania o Holokauście, prawach człowieka i w edukacji międzykulturowej. Do każdego tematu zaproponowano kilka działań edukacyjnych. Edukatorzy mogą wybrać te najlepiej odpowiadające ich uczniom i łączyć je w sposób właściwy dla specyfiki ich środowiska. Każde ćwiczenie zawiera sugestie dotyczące kontynuacji i pogłębienia tematu lub działania opartego na metodzie projektowej. Niektóre ćwiczenia występują w wersji prostszej lub bardziej złożonej. Warto dostosować zadania do lokalnego kontekstu. Ćwiczenia są przeznaczone dla uczniów szkół średnich, ale większość z nich może być również wykorzystana, po pewnych modyfikacjach, dla uczniów starszych klas szkół podstawowych. Wybierając ćwiczenia, należy upewnić się, że o Holokauście nie nauczamy w próżni i uczniowie mają wystarczającą wiedzę dla pełnego zaangażowania się w działania.

Proponowane ćwiczenia nie koncentrują się na głównych faktach historycznych dotyczących Holokaustu. Zakładają wstępną wiedzę historycznej na temat, ale nie wymagają eksperckości. Ponadto, nie muszą być prowadzone na osobnych zajęciach pozalekcyjnych, mogą być częścią regularnego nauczania. Proponowane działania zachęcają do głębszej refleksji i pomagają uczniom połączyć przeszłość z teraźniejszością. Niektóre mogą być wykorzystane jako kontynuacja lekcji historii, inne stać się punktem wyjścia do omówienia określonych aspektów historii Holokaustu. Mają w sobie potencjał, by zmotywować uczniów do pogłębienia wiedzy o Zagładzie. Mamy nadzieję, że zainspirują one nauczycieli do prowadzenia zajęć w sposób interaktywny, nawet jeśli wymagałyby one głównie przekazania informacji i wiedzy historycznej.



## Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja

### Godność człowieka

#### Opis:

Zadanie ma na celu pomóc uczniom zrozumieć wartość godności ludzkiej nie jako pojęcia abstrakcyjnego, ale przynależnego nieodłącznie każdemu człowiekowi oraz zachęcić ich do wypracowania świadomych zachowań, wspierających poszanowanie godności osób w ich otoczeniu.

#### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenianie godności ludzkiej i praw człowieka
- Szacunek
- Empatia
- Pogłębienie wiedzy i krytycznego rozumienia samego siebie
- Pogłębienie wiedzy i krytycznego rozumienia historii

Liczba uczestników: 10-30

#### Zasoby i materiały:

- Tablica / flipchart
- Markery

**Czas trwania:** 2,5 godz. Ćwiczenie jest podzielone na dwie 1-godzinne części. Po pierwszej części uczniowie wykonują 30-minutowe zadanie.

#### Wskazówki dla nauczycieli:

Zadanie to pomoże uczniom połączyć abstrakcyjne pojęcie godności ludzkiej z konkretnymi uczuciami i zachowaniami. Ważne jest, aby uczniowie rozumieli, że rozpatrywanie różnych przypadków naruszania godności ludzkiej nie służy porównywaniu cierpienia. Aspekt ten jest kilkakrotnie przywoływany w podręczniku i nie sposób go przecenić. Cierpienie jest czymś osobistym i nigdy nie powinno być kwantyfikowane. Niemniej, analizowanie krzywdzących, oczerniających, dyskryminujących i dehumanizujących zachowań przez pryzmat godności ludzkiej pomoże uczniom stać się mniej arbitralnymi, gdy będą decydować o czyichś postawach i lepiej rozumieć, co niesie ze sobą równość.

#### Opis ćwiczenia:

W tym ćwiczeniu uczniowie są zaangażowani w proces refleksji nad własnym życiem i uczuciami, jak również nad życiem i uczuciami ludzi, w których wymierzony był Holokaust.

#### Część I

1. Nauczyciel prosi uczniów o utworzenie grup 4-5 osobowych i podzielenie się przykładami **krzywdzących postaw/zachowań**, z którymi spotykają się w swojej szkole (ze strony innych uczniów lub dorosłych), np. różne formy dyskryminacji, brak szacunku, agresja, nękanie, zastraszanie, przemoc słowna lub fizyczna itp.

2. Następnie nauczyciel prosi uczniów, aby kontynuowali pracę w grupach i podzielili się przykładem krzywdzącej postawy/zachowania wobec siebie, którego doświadczyli w jakimś momencie swojego życia (w szkole lub poza nią) i opisali, jak się przez to czuli.
3. Uczniowie proszeni są o podzielenie się uczuciami, których doświadczyli wskutek danych postaw/zachowań. Nauczyciel sporządza listę uczuć na tablicy, a następnie prowadzi dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Jak myślisz, dlaczego ludzie przejawiają krzywdzące postawy/zachowania wobec innych ludzi?
  - b. Jak myślisz, dlaczego te postawy/zachowania nas dotyczą?
  - c. Co łączy wymienione uczucia?
  - d. Co można zrobić, aby przeciwdziałać takim postawom/zachowaniom?Nauczyciel zapisuje pomysły uczniów.
4. Nauczyciel zapisuje pojęcie godności człowieka i prosi uczniów o podzielenie się tym, co ono dla nich znaczy. Następnie wyjaśnia, że pojęcie godności człowieka leży u podstaw praw człowieka, zgodnie z Art. 1 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka: „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw”.
5. Uczniowie otrzymują poniższy cytat i są proszeni o zapisanie swoich refleksji przed kolejnym spotkaniem/częścią zajęć.

Hanna Lévy-Hass, jugosłowiańska nauczycielka więziona w obozie koncentracyjnym Bergen-Belsen, napisała w swoim dzienniku:

**8 listopada, 1944 r.**

Nie umarliśmy, ale jesteśmy martwi. Udało im się zabić w nas nie tylko nasze prawo do życia w teraźniejszości, a dla wielu z nas, z pewnością, prawo do życia w przyszłości... ale najbardziej tragiczny jest fakt, że udało im się, przy użyciu swoich sadystycznych i zdeprawowanych metod, zabić w nas wszelkie poczucie ludzkiego życia w naszej przeszłości, wszelkie poczucie normalnych istot ludzkich obdarzonych normalną przeszłością, aż do samej świadomości, że istniały kiedyś jako istoty ludzkie godne tego miana.

Wertuję myśli, chcę... i nie pamiętam absolutnie nic. Jakbym nie była sobą. Wszystko zostało wymazane z mojego umysłu. Przez pierwszych kilka tygodni zachowywaliśmy jeszcze w pewnym stopniu wewnętrzną łączność z naszym poprzednim życiem; wciąż snuliśmy marzenia, wspomnienia. Ale upokarzające i poniżające życie obozowe tak brutalnie rozdarło naszą jedność, że każdy moralny wysiłek, by choć w najmniejszym stopniu zdystansować się od otaczającej nas mrocznej rzeczywistości, okazuje się groteskową, bezużyteczną męką. Nasza dusza jest jakby zamknięta w skorupie, której nic nie może zmiękczyć ani rozbić...

**18 listopada, 1944 r.**

Mimo wszystko moja praca z dziećmi trwa nadal... Czepiam się rozpaczliwie każdej, choćby najmniejszej szansy, by zebrać dzieci, by podbudować w nich i we mnie choćby najmniejszą bystrość umysłu, a także podstawowe poczucie godności ludzkiej. (...)

Zadanie to wykonuję spontanicznie, wręcz instynktownie powiedziałabym, wskutek nieodparte potrzeby duszy – w tych rzadkich chwilach, kiedy udaje mi się ją obudzić – i wskutek nieodparte potrzeby, którą wyraźnie wyczuwam płynącą z dusz dzieci. Bo one biorą ze mnie przykład, ekscytują się, chcą żyć, chcą się cieszyć, to jest silniejsze od nich. Serce się kraje!

## Część II

6. Nauczyciel prosi uczniów o pracę w grupach 3-4 osobowych i podzielenie się tym, co napisali.
7. Kilku ochotników proszonych jest o przeczytanie swoich refleksji całej grupie.
8. Uczniowie mają za zadanie omówić w małych grupach następujący cytat Angeli Merkel: „Kiedy chodzi o godność człowieka, nie ma miejsca na kompromis”. Każda grupa spisuje swoje wnioski i przedstawia je klasie.
9. Nauczyciel wraca do listy pomysłów uczniów, jak przeciwdziałać krzywdzącym postawom/zachowaniom i pyta, czy w tym momencie chcieliby dodać coś jeszcze. Następnie zbiera kartki/pliki z wnioskami grup. Pod koniec semestru lub roku szkolnego nauczyciel może poświęcić trochę czasu na pokazanie uczniom ich refleksji, omówienie, jak w międzyczasie zmieniły się ich poglądy i co by dodali/zmienili w swoim tekście.
10. Nauczyciel prosi uczniów, aby pomyśleli o jednej rzeczy, którą każdy z nich może od teraz robić inaczej (na podstawie listy lub czegoś nowego), co może przyczynić się do bardziej godnego przeżywania codzienności przez wszystkich w szkole. Uczniowie pracują w grupach, ale każdy musi wybrać jedno zachowanie, zapisać je i zobowiązać się do jego regularnego praktykowania.

### Idąc dalej:

- Nauczyciel może zadać uczniom lekturę „Maus” Arta Spiegelmana, omówić ją w klasie przez pryzmat godności człowieka, poprosić uczniów o zapisanie swoich refleksji na temat książki i podzielenie się nimi z kolegami z klasy lub w ramach wydarzenia szkolnego z kolegami z innych klas.
- Uczniowie mogą zaprojektować i przeprowadzić kampanię informacyjną na temat godności człowieka i równości.
- Uczniowie mogą kontynuować swoje rozważania na temat godności człowieka, podejmując temat mowy nienawiści w sieci.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Więcej pomysłów na działania edukacyjne koncentrujące się na zwalczaniu mowy nienawiści poprzez edukację w zakresie praw człowieka można znaleźć w zasobach Rady Europy, takich jak *Zakładki*, dostępnych w ponad 20 językach: <https://rm.coe.int/16806f9ae7>

## Tożsamość i stereotypy

### Opis:

Zadanie pomoże uczniom zastanowić się nad własną tożsamością, rolą, jaką tożsamość odgrywała w czasie Zagłady, a także nad związkiem między tożsamością a stereotypami.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenianie godności ludzkiej i praw człowieka
- Szacunek
- Empatia
- Pogłębienie wiedzy i krytycznego rozumienia samego siebie
- Pogłębienie wiedzy i krytycznego rozumienia historii

Liczba uczestników: 10-30

Zasoby i materiały: Załączniki 1 i 2

**Czas trwania:** 3 godz. Zajęcia podzielone są na trzy 1-godzinne części. Zawierają zadanie pomiędzy pierwszą a drugą częścią o szacowanym czasie trwania co najmniej 30 minut, w zależności od zainteresowań i wieku uczniów.

### Wskazówki dla nauczycieli:

Praca z uczniami na temat stereotypów jest zawsze wyzwaniem, ponieważ często uczniowie nie są świadomi własnych stereotypów lub nie chcą się do nich przyznać. Pragną mieć pozytywny obraz samego siebie jako osoby dobrej i życzliwej. Zdarza się, że i nauczyciele ulegają stereotypom, stąd nie są w stanie w pełni zrealizować tego rodzaju zajęć. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele starali się analizować swoje własne stereotypy i rozmawiali z innymi nauczycielami o tym, skąd się one wzięły i jak mogą je przezwyciężyć. Stereotypy były i są przekazywane z pokolenia na pokolenie w różnych postaciach: w mediach, literaturze, sztuce, języku potocznym, żartach itp. Kiedy zrozumiemy, że myślimy stereotypami, bo zostały nam one przekazane w procesie socjalizacji i edukacji, możemy przezwyciężyć poczucie winy i rozpocząć pracę nad dekonstrukcją stereotypów, zamiast je ukrywać. Aby budować równe i sprawiedliwe społeczeństwa, należy pomóc uczniom zrozumieć, że nie powinni mieć poczucia winy z posiadania stereotypów, ale powinni czuć się odpowiedzialni za pracę, by im nie ulegać i nie przyczyniać się do ich utrwalania.

W rozmowach z uczniami na temat stereotypów ważne jest znalezienie równowagi między 1) pomocą uczniom w zrozumieniu, czym są stereotypy, a 2) unikaniem podsuwania im stereotypów, których wcześniej nie znali. Z tego względu należy zachować ostrożność, omawiając z uczniami stereotypy dotyczące Żydów, jakie upowszechniali naziści. Odradza się pokazywanie zdjęć.

Głównym celem pierwszego scenariusza z Załącznika 1 jest, aby uczniowie należący do uprzywilejowanych grup wyobrazili sobie sytuację, w której to oni są przedmiotem nienawiści. Młodzież często proszona jest o empatię wobec osób niesprawiedliwie traktowanych, ale wielu młodych ludzi nigdy nie doświadczyło dyskryminacji. Scenariusz służy zmianie perspektywy. Biorąc pod uwagę zróżnicowanie wewnętrzne klas, należy pamiętać, że uczniowie należący do grup nieuprzywilejowanych najprawdopodobniej doświadczyli w swoim życiu podobnych sytuacji – w takim przypadku należy postępować z uwagą, empatią i szacunkiem. Uczniowie nigdy nie powinni być zmuszani do dzielenia się historiami dyskryminacji, której sami doświadczyli, jeśli nie czują się z tym komfortowo. Jednak stworzenie bezpiecznego środowiska, w którym uczniowie mogą opowiedzieć o takich sytuacjach, jest doskonałym sposobem nie tylko uczenia szacunku, ale także jego praktykowania.

Aby pogłębić temat tożsamości i odpowiedzialności, nauczyciele mogą przeczytać książkę Sondry Perl *On Austrian Soil: Teaching those I was Taught to Hate* (2005). Jest to pamiętnik nauczycielki proponujący pedagogikę nadziei.

## Opis zadania:

### Część I – Odkrywanie tożsamości

1. Uczniowie są poproszeni o zastanowienie się nad własną tożsamością i zdefiniowanie jej głównych aspektów. Ich zadaniem jest narysowanie człowieka (siebie) i wypisanie na jego koszulce lub obok pięciu głównych aspektów swojej tożsamości. Uczniowie powinni mieć swobodę wyboru, co zechcą podkreślić jako główne aspekty swojej tożsamości. Nauczyciel może podać w razie potrzeby przykłady aspektów, które można uwzględnić, np. córka, przyjaciółka, kocha zwierzęta, uwielbia czytać, muzyk, sportowiec, chłopak, uczciwy itp.
2. Po refleksji indywidualnej uczniowie są proszeni o podzielenie się swoimi tożsamościami w grupach czteroosobowych. Każdy uczeń może powiedzieć tylko tyle lub aż tyle, na ile ma ochotę, by nie doświadczać dyskomfortu.
3. Nauczyciel prosi kilku ochotników (4-5 osób) o podzielenie się aspektami swojej tożsamości z całą klasą. W trakcie prezentacji uczniów nauczyciel zapisuje (lub zapamiętuje) poszczególne kategorie: płeć, relacje rodzinne, pochodzenie etniczne, hobby, cechy osobowości itp. Po prezentacjach ochotników nauczyciel wymienia wspomniane kategorie i pyta resztę klasy, czy uwzględnili inne kategorie, np. religię, orientację seksualną, przynależność polityczną itp.
4. Nauczyciel prowadzi krótką refleksję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy według Ciebie tożsamość jest czymś stałym czy zmienia się w czasie?
  - b. Jak sądzisz, sami definiujemy swoją tożsamość, czy ktoś inny definiuje ją za nas?
5. Nauczyciel prosi każdego ucznia, aby spojrzął na swoją listę i spróbował uporządkować różne aspekty tożsamości według znaczenia, jakie dla niego/niej mają. Następnie nauczyciel prosi uczniów, aby wyobrazili sobie, że:
  - ich przyjaciel powiedział, że nie wolno być [tym, co uczeń ma na pierwszym miejscu na swojej liście]:
    - I. Jak byś się czuł?
    - II. Jak byś zareagował?
    - III. Czy kolega ma prawo tak powiedzieć?
  - Szkoła ogłosiłaby, że nie wolno być [tym, co uczeń ma na pierwszym miejscu na swojej liście]:
    - I. Jak byś się czuł?
    - II. Jak byś zareagował?
    - III. Czy szkoła ma prawo ogłaszać coś takiego?
  - uchwalono nowe prawo stwierdzające, że nie wolno być [tym, co uczeń ma na pierwszym miejscu na swojej liście]:
    - I. Jak byś się czuł?
    - II. Jak byś zareagował?
    - III. Czy rząd ma prawo uchwalić takie prawo?
6. Nauczyciel wyjaśnia (lub przypomina) uczniom, że w czasie Holokaustu tożsamość osób pochodzenia żydowskiego została zredukowana do jednego aspektu – nie miało znaczenia, czy są kobietami, dziećmi, nauczycielami, studentami, miłośnikami książek (tu należy wymienić aspekty tożsamości wymienione wcześniej przez uczniów), ani czy byli ludźmi religijnymi lub nie, czy mieli określone sympatie polityczne



itd. Nie miało znaczenia, czy bycie Żydem znalazło się na szczycie ich listy, czy na samym dole. Liczyło się tylko to, że naziści i ich pomocnicy identyfikowali ich jako Żydów; byli prześladowani i mordowani ze względu na ten jeden aspekt. Naziści i ich pomocnicy prześladowali i mordowali również Romów, Świadków Jehowy, gejów i inne grupy ze względu na jeden określony aspekt ich tożsamości, który uznawali za „problematiczny”.

7. Nauczyciel podejmuje z uczniami refleksję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Jak myślicie, jak mogli czuć się Żydzi, gdy nakazano im noszenie gwiazdy Dawida na ubraniach?
  - b. Jak myślicie, jak mogły czuć się dzieci, gdy zabraniano im chodzić do szkoły?
  - c. Jak myślicie, jak mogli czuć się ich rodzice, gdy zabraniano im wykonywania zawodu?
  - d. Czy naziści i ich pomocnicy mieli prawo uchylać takie ustawy? Dlaczego?
8. Nauczyciel wyjaśnia, że działania nazistów i ich pomocników były legalne, w tym sensie, że uchwalano przepisy prawne, które pozwalały na wprowadzenie takich środków. Współczesne ramy praw człowieka zabraniają uchwalania takich przepisów. Na przykład artykuł 2 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka stanowi: *Każdy człowiek posiada wszystkie prawa i wolności zawarte w niniejszej Deklaracji bez względu na jakiegokolwiek różnicę rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych i innych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek innego stanu.*
9. Ważne jest, aby nauczyciel wyjaśnił uczniom, że celem ćwiczenia nie jest sprawienie, aby poczuli to, co czuli Żydzi podczas Holokaustu, ponieważ nie da się tego poczuć. Można próbować wyobrazić sobie, przez co przechodzili, można przeczytać o osobistych doświadczeniach w pamiętnikach i świadectwach, ale to, co czujemy podczas ćwiczenia jest nieporównywalne z tym, co czuli ci, dla których te wydarzenia działały się naprawdę. Niemniej jednak tego rodzaju ćwiczenia mogą pomóc nam rozwinąć empatię. W razie potrzeby nauczyciel może upewnić się, czy uczniowie wiedzą, czym jest empatia.
10. Nauczyciel wyjaśnia, że mimo iż w Europie mamy przepisy chroniące ludzi przed dyskryminacją, w rzeczywistości nie wszyscy korzystają w pełni z praw człowieka. Nauczyciel prosi uczniów, aby powiedzieli, czy znają jakieś grupy, które są dziś nadal dyskryminowane ze względu na jeden z aspektów ich tożsamości.
11. Uczniowie proszeni są o zapoznanie się na następnym spotkaniu z tym, czym są stereotypy.

## Część II - Dekonstrukcja stereotypów

12. Nauczyciel rozdaje uczniom pierwszy scenariusz z Załącznika 1 i prosi o pracę w grupach 4-osobowych, by odpowiedzieć na poniższe pytania:
  - a. Czy świat opisany w scenariuszu jest dobry czy zły? Dlaczego?
  - b. Dlaczego - w scenariuszu - wszyscy nienawidzą tej konkretnej grupy ludzi?
  - c. Jeśli identyfikujesz się z grupą wymienioną w opowieści, jak ta historia wpływa na Twoje samopoczucie?
  - d. Jeśli nie utożsamiasz się z grupą wymienioną w opowieści, jak ta historia wpływa na Twoje samopoczucie?
  - e. Czy doświadczyłeś podobnych sytuacji w prawdziwym życiu, ale odnoszących się do innej grupy w twoim społeczeństwie?
  - f. Czy była to grupa, z którą się identyfikujesz? Jeśli tak, jak się czułeś? Jeśli nie, jak myślisz, co czują ludzie z tej grupy, kiedy słyszą/czytają tego typu rzeczy? Czy kiedykolwiek zapytałeś kogoś z tej grupy, jak się z tym czuje?
13. Nauczyciel informuje uczniów, że będą teraz dyskutować o stereotypach i prosi ich o podzielenie się tym, co wiedzą na temat stereotypów oraz tym, jak zdefiniowaliby stereotypy. Pomysły są zbierane na tablicy lub we wspólnym pliku.
14. Nauczyciel podkreśla fakt, że stereotypy to nadmierne uogólnienia i uproszczenia, które przypisują jedną cechę (zwykle negatywną) całej grupie ludzi: jeśli ktoś należy do lub uważany jest za członka pewnej grupy, przypisuje mu się tę cechę.
15. Uczniowie są pytani, czy znają jakieś stereotypy wykorzystywane przez nazistów do przedstawiania Żydów. Jeśli uczniowie nie posiadają wcześniejszej wiedzy historycznej na ten temat, nauczyciel może podzielić się przykładami stereotypów, wyjaśniając, że obejmowały one cechy związane z przymiotami fizycznymi, przynależnością polityczną (komuniści), aspektami psychologicznymi takimi jak chciwość lub dominacja nad światem itp.
16. Nauczyciel rozdaje uczniom kopię Załącznika 2 i prosi o jego przeczytanie. Następnie uczniowie pracują w czteroosobowych grupach, zastanawiając się, co ich zdaniem miał na myśli Roman Kent, kiedy powiedział: „Oczywiście, słowo to nie broń. Słowa nie zabijają od razu, ale mogą stworzyć warunki, w których ludzie tracą zahamowania przed robieniem strasznych rzeczy”.
17. Grupy przedstawiają swoje refleksje i następuje ogólna dyskusja, oparta na następujących pytaniach:
  - a. Jak czuje się osoba naznaczona stereotypem?
  - b. Jakie niebezpieczeństwa wiążą się ze stereotypami?
  - c. Kto odnosi korzyść ze stereotypów?

## Część III – Podejmowanie działań

18. Uczeń-ochotnik czyta drugi scenariusza z Załącznika 1, a klasa zastanawia się nad różnicą między pierwszym scenariuszem (który może być rozdany ponownie, w razie potrzeby) a drugim.
19. Uczniowie pracują w grupach 4-osobowych i zastanawiają się nad konkretnymi działaniami, które można by wdrożyć w świecie realnym, aby rzeczywistość przypominała bardziej drugi scenariusz. Ich zadaniem jest wymyślenie konkretnych działań, które mogą podjąć oni sami, dorośli w ich życiu, szkoła, instytucje publiczne, media / media społecznościowe, społeczeństwo obywatelskie, sektor biznesowy itp. w celu obalenia istniejących stereotypów i zachęcenia do większego zaangażowania obywatelskiego.
20. Każda grupa przedstawia swoje refleksje, po czym następuje dyskusja na podstawie następujących pytań:
  - a. Czy łatwo/trudno było wymyślić pomysły na przełamanie stereotypów?
  - b. Kto według Ciebie promuje stereotypy w naszym społeczeństwie?
  - c. Czy sam posługujesz się stereotypami?
  - d. Co możesz zrobić, aby przezwyciężyć własne stereotypy?

Nauczyciel może przypomnieć uczniom, że każdy ma jakieś stereotypy, ponieważ zostały nam one przekazane przez rodziców, nauczycieli, media, książki i sztukę. To nie nasza wina, że je mamy, ale naszym obowiązkiem jest je sobie uświadamiać, przestać działać w oparciu o nie i ich nie utrzymywać.

### Idąc dalej:

- Na zakończenie tego cyklu zajęć uczniowie mogą zorganizować akcję uświadamiającą na temat stereotypów i propagandy.
- Uczniowie mogą wykonać jeden lub więcej testów Utajonych Skojarzeń (ang. *Implicit Association*) dostępnych w języku angielskim tutaj: <https://implicit.harvard.edu/implicit/selectatest.html>
- Uczniowie mogą obejrzeć przemówienie TED Chimamandy Ngozi Adichie „Niebezpieczeństwo jednej historii” (The Danger of a Single Story), dostępne z napisami w wielu językach.

## Załącznik 1

### Scenariusz 1

Obudziłeś się rano i włączyłeś telewizor. W wiadomościach podano, że grupa 3 [nauczyciel uzupełnia tu narodowość lub kulturę większości uczniów, np. rumuńską, włoską itp.] osób napadła turystę w rynku. Przeglądasz media społecznościowe i widzisz komentarze dotyczące napadu. Ludzie mówią, że [tu wstaw tę samą grupę] zawsze sprawiali tylko kłopoty i powinni zostać odesłani z Europy, gdzieś na inny kontynent, jak najdalej stąd. To nie pierwszy raz, kiedy słyszysz coś takiego i wiesz, że nie ostatni.

Wychodzisz z domu i w drodze do szkoły mijasz graffiti, jedno z tych, które mijasz codziennie od miesiąca. Jest tam napis: „Strzeżcie się plugawych [wstaw tu tę samą grupę]”. Kiedy wchodzisz do szkoły, słyszysz grupę uczniów, którzy naśmiewają się z [wstaw tę samą grupę tutaj] i nazywają ich leniwymi, nienadającymi się do niczego itd.

### Scenariusz 2

Obudziłeś się rano i włączyłeś telewizor. W wiadomościach podano, że grupa 3 osób okradła turystę w rynku. Przeglądasz media społecznościowe i widzisz komentarze dotyczące napadu. Ludzie mówią, że powinniśmy poprawić bezpieczeństwo w mieście – proponują lepsze oświetlenie nocne, więcej patroli policyjnych, lepszą edukację i więcej miejsc pracy dla mieszkańców.

Wychodzisz z domu i w drodze do szkoły mijasz graffiti, jedno z tych, które mijasz codziennie od miesiąca. Jest tam napis: „Prawa człowieka dla wszystkich”. Kiedy wchodzisz do szkoły, widzisz grupę kolegów i idziesz prosto do nich. Rozmawiają o projekcie pomocy bezdomnym w okolicy, w który wszyscy byliście zaangażowani w ramach zajęć z wiedzy o społeczeństwie.

## Załącznik 2

### Od słów do ludobójstwa, Roman Kent<sup>4</sup>

„Przeklęty Żyd”. Były to pierwsze nienawistne słowa rzucone (wraz z kamieniami) w stronę Romana Kenta przez dzieci w jego wieku, gdy szedł do szkoły w Łodzi, w Polsce.

„To było bardzo powszechne wyrażenie używane przez wielu ludzi w tamtym czasie, dla mnie nic nadzwyczajnego, ale używając go, te dzieci mówiły mi: Nie jesteś człowiekiem. Tymi słowami stawiały pierwszy krok do odczłowieczenia mnie (...) Kiedy się to osiągnie i zredukuje osobę do czegoś, co jest mniej niż człowiekiem, można jej zrobić rzeczy, których nie zrobiłoby się zwierzęciu”.

„Większość konfliktów zaczyna się od słów, a w kontekście Holokaustu słowa użyte przez takiego mistrza propagandy jak Goebbels nie mogły mieć większej mocy. Podczas wojny naziści dali jasno do zrozumienia, że nie uważają Polaków czy Słowian za ludzi i że stoją oni [zaledwie] o jeden poziom wyżej niż Żydzi”.

„Oczywiście, słowo to nie broń. Słowa nie zabijają od razu, ale mogą stworzyć warunki, w których ludzie tracą zahamowania przed robieniem strasznych rzeczy”. Ludzie są łatwowierni. Chcą wierzyć w coś, co wydaje się być dla nich korzystne, jak np. wiktyimizacja innych. „Ostatecznie słowa mogą wyrządzić znacznie większą krzywdę niż kule”.

„To obojętność i milczenie doprowadziło do Zagłady. Powiedziałbym ludziom, żeby nie odwracali się, żeby zareagowali. Słowa mogą służyć również dobru”.

<sup>4</sup> Fragment przemówienia wygłoszonego przez Romana Kenta podczas obchodów Dnia Pamięci o Ofiarach Holokaustu zorganizowanych przez UNESCO 27 stycznia 2016 r., dostępny pod adresem: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>.

## Antysemityzm – wtedy i dziś

### Opis:

Zadanie przedstawia krótką historię antysemityzmu: od uprzedzeń antysemickich w średniowieczu poprzez antysemityzm głoszony przez wybitne osobistości w XIX i XX w. po propagandę nazistowską i współczesne przejawy antysemityzmu. Celem jest ukazanie genezy i transmisji antysemityzmu oraz zastanowienie się, jak można zwalczać antysemickie stereotypy.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenienie godności ludzkiej i praw człowieka
- Docenienie różnorodności kulturowej
- Docenienie demokracji, sprawiedliwości, uczciwości, równości i praworządności
- Szacunek
- Postawa obywatelska
- Odpowiedzialność
- Sprawczość
- Tolerancja na niejednoznaczność
- Umiejętność samodzielnego uczenia się
- Umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia
- Empatia
- Umiejętność współpracy
- Wiedza o świecie i jego krytyczne rozumienie

**Liczba uczestników:** 10-30

**Zasoby i materiały:** Załączniki 1 i 2

**Czas trwania:** 3 godz.

### Wskazówki dla nauczycieli:

Podczas rozmowy o antysemityzmie ważne jest, aby uczniowie byli świadomi znaczenia i oddziaływania stereotypów oraz aby nie wyszli z lekcji z większą ilością stereotypów niż mieli przedtem. Przykłady przytoczone w Załączniku 1 koncentrują się na wydarzeniach i praktykach, które przyczyniają się do powstania i ugruntowania stereotypów. Niemniej jednak, są one przedstawione w sposób, który nie pozostawia wątpliwości, iż zostały one zmyślane na potrzeby zadania i nie mają nic wspólnego z rzeczywistymi przekonaniem lub praktykami Żydów. Zaleca się wprowadzenie pewnych dowodów historycznych, aby wyjaśnić, że antysemityzm opiera się na negatywnych stereotypowych poglądach na temat Żydów i judaizmu, niepopartych dowodami historycznymi. Jest całkiem możliwe, że uczniowie zetknęli się już wcześniej z pewnymi stereotypami, uprzedzeniami i historiami przekazywanymi przez rodzinę, media lub inne źródła. Warto zaprosić eksperta, który może przedstawić historię antysemityzmu i/lub historię ludności żydowskiej w Europie oraz odpowiedzieć na pytania uczniów przed rozpoczęciem tego ciągu zajęć.

Przykłady publikacji antysemickich mogą posłużyć do tego, by pokazać uczniom, że przedstawiciele różnych zawodów i środowisk czuli się usprawiedliwieni, publikując zjadliwe treści antysemickie.

Prowadząc zajęcia na temat antysemityzmu lub innych form nienawiści, rasizmu i dehumanizacji, należy pomóc uczniom zrozumieć, że ludzie należący do grup, które były lub są dyskryminowane, posiadają godność i sprawczość. Zasługują na szacunek, nie litość.



Ćwiczenie to może zasmucić dzieci, gdy uświadomią sobie nieludzkie zachowania swoich przodków, ich zjadliwą nienawiść, a nawet gotowość do zabijania innych ludzi. Nauczyciele powinni zwracać uwagę na sygnały dotyczące samopoczucia emocjonalnego uczniów. Ćwiczenie kończy się wezwaniem do działania, które może pomóc uczniom przekuć frustrację lub złość w aktywną postawę obywatelską.

Nauczyciele mogą skorzystać z pomocy dydaktycznych OBWE w zakresie przeciwdziałania antysemityzmowi poprzez edukację. Są one dostępne w kilku językach na stronie: <https://www.osce.org/odihr/441146>.

## Opis działań:

### Część I

1. Nauczyciel dzieli klasę na cztery grupy. Każda grupa otrzymuje materiał z jednym ze scenariuszy z Załącznika 1. Uczniowie mają za zadanie przeczytać go, a następnie omówić następujące kwestie:
  - a. Jakie oskarżenia padały w tej sytuacji pod adresem Żydów?
  - b. Dlaczego ludzie rzucali takie oskarżenia?
  - c. Jakie były konsekwencje takich oskarżeń?
  - d. Co można było zrobić inaczej?
2. Każda grupa prezentuje swój materiał i refleksje. Następuje dyskusja na forum klasy w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy zauważyłeś coś, co Cię zaskoczyło w przypadku, który analizowałeś lub w tych, które zaprezentowali Twoi koledzy? Dlaczego?
  - b. Czy miałeś wcześniejszą wiedzę na temat niektórych z tych wydarzeń/przekonań?
  - c. W jaki sposób te wydarzenia/przekonania przyczyniły się do rozpowszechniania stereotypów i antysemityzmu?
  - d. Czy ludność żydowska była postrzegana przez innych Europejczyków jako istoty ludzkie obdarzone równą godnością? Dlaczego?
3. Nauczyciel pyta uczniów, czy znają pojęcie *kozła ofiarnego* - osób, które obwiniane są za coś złego, co niekoniecznie ma z nimi związek. Pyta, czy uczniowie potrafią zidentyfikować proces tworzenia kozła ofiarnego w omawianych przypadkach.
4. Nauczyciel wyjaśnia pojęcie antysemityzmu (w najszerszym sensie, jako nienawiść do Żydów<sup>5</sup>) oraz fakt, że na przestrzeni dziejów antysemityzm przybierał wiele form.

<sup>5</sup> Bardziej złożoną definicją jest definicja robocza IHRA z 2016 r., która została zatwierdzona lub przyjęta przez ponad 30 krajów: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism>.

## Część II

5. Każdy uczeń otrzymuje egzemplarz Załącznika 2. Po przeznaczeniu kilku minut na przeczytanie materiału nauczyciel angażuje uczniów w refleksję w oparciu o następujące pytania:
- Czy w tym, co przeczytaliście, było dla was coś zaskakującego? Jeśli tak, co?
  - Jak myślicie, dlaczego ludzie wyrażali tego rodzaju antysemickie poglądy?
  - Jak sądzicie, czy ich poglądy były wyjątkiem czy normą? Tutaj nauczyciel może podać przykłady innych intelektualistów lub wybitnych ludzi, którzy wyrażali takie poglądy.
  - Jak sądzicie, czy przeciwko tym poglądom wypowiadali się inni wybitni ludzie lub intelektualiści? Nauczyciel może podzielić się z uczniami informacją, że w przypadku Wagnera do redaktora pisma wpłynął tylko jeden list ze skargą. W przypadku Paulescu nie są znane żadne publiczne reakcje. W przypadku Forda wiele osób wyraziło opinie przeciwko jego pismu, a prawnik z San Francisco i organizator żydowskiej spółdzielni rolniczej Aaron Sapiro złożył pozew o zniesławienie. W 1927 r. Ford zaprzestał wydawania pisma. Po śmierci Forda w 1947 r. rodzina Forda i Ford Motor Company wspierały wiele projektów społecznych, w tym wiele związanych z Żydami.
  - Jak sądzicie, dlaczego w tamtych czasach tak niewiele osób reagowało na antysemickie poglądy? Tutaj nauczyciel może wzbogacić kontekst historyczny, jeśli jest taka potrzeba.
6. Naziści wynieśli istniejący już w społeczeństwie antysemityzm na zupełnie nowy poziom. Stworzyli tzw. Ministerstwo Oświecenia Publicznego i Propagandy, którego celem było jak najszerze upowszechnianie nazistowskiego światopoglądu poprzez sztukę, muzykę, teatr, film, książki, radio, oświatę i prasę. Nauczyciel może przeanalizować z uczniami wybrane artykuły z „Der Stürmer” lub fragmenty przemówień Goebbelsa. Analizując materiały propagandowe, uczniowie mogą skupić się na trzech aspektach: (1) poszanowaniu godności ludzkiej, zwłaszcza na tym, jak godność była naruszana w materiałach propagandowych; (2) kozłach ofiarnych: jak za pomocą propagandy winiono Żydów za wszystkie bolączki niemieckiego społeczeństwa, zwłaszcza za zniszczenia i klęski Niemiec i ich sojuszników w I wojnie światowej oraz za kryzys gospodarczy panujący w Niemczech; (3) jak propaganda wykorzystywała istniejące stereotypy, takie jak oszczerstwo krwi, kontrola finansowa itp. Uczniowie mogą analizować materiały propagandowe w grupach podczas lekcji lub w ramach pracy domowej.

## Część III

7. Uczniowie dzielą się swoimi refleksjami na temat materiałów propagandowych, po czym następuje dyskusja grupowa:
  - a. Jak myślisz, dlaczego naziści prowadzili tak szeroko zakrojone działania propagandowe, a nawet stworzyli ministerstwo o tej nazwie?
  - b. Jakie są skutki propagandy?
  - c. Czy uważasz, że propaganda jest dzisiaj obecna w naszych społeczeństwach?
  - d. Czy zetknąłeś się z antysemicką propagandą w teraźniejszości?
  - e. Czy słyszałeś jakieś stereotypy na temat Żydów od rodziny, znajomych lub innych ludzi?
8. Nauczyciel lub uczeń-ochotnik zapisuje na tablicy lub we wspólnym dokumencie przykłady antysemickiej propagandy dziś oraz stereotypy na temat Żydów, następnie pyta uczniów, czy są w stanie zdekonstruować te stereotypy, bazując na tym, czego nauczyli się na poprzednich lekcjach (ta część sprawdza się lepiej, jeśli uczniowie byli również zaangażowani w zaproponowane wyżej zajęcia dotyczące godności człowieka, tożsamości i stereotypów). Prostym sposobem na zidentyfikowanie stereotypu jest sprawdzenie, czy używane są uogólnienia typu: wszyscy Żydzi są... W razie potrzeby nauczyciel może przypomnieć uczniom definicję stereotypów.
9. Nauczyciel pyta uczniów, czy są świadomi współczesnych przejawów antysemityzmu. Jeśli uczniowie nie mają świadomości takich incydentów, nauczyciel może przygotować dla nich konspekt z jego przejawami w ich kraju, takimi jak: bezczeszczenie cmentarzy, swastyki malowane na gmachach instytucji żydowskich lub w innych miejscach publicznych, groźby otrzymywane przez osoby pochodzenia żydowskiego (publiczne i prywatne), wiece neonazistowskie, zaprzeczanie i wypaczanie Holokaustu, obraźliwe memy i filmy wideo, ataki na synagogi itp.
10. Uczniowie w grupach zastanawiają się, jak przeciwdziałać antysemityzmowi. W tym momencie nauczyciel może poinformować ich, że nazistowskie radio było najbardziej skuteczne tam, gdzie antysemityzm był historycznie nasilony i najmniej skuteczne tam, gdzie historycznie antysemityzm był niewielki.
11. Każda grupa prezentuje wyniki swojej pracy, a następnie nauczyciel angażuje klasę w dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy trudno było wskazać pomysły na walkę z antysemityzmem?
  - b. Czy uważasz, że niektóre sposoby są bardziej skuteczne niż inne?
  - c. Czego możemy się nauczyć z faktu, że nazistowskie radio było najbardziej skuteczne w miejscach, gdzie antysemityzm był historycznie silny, ale mało skuteczne tam, gdzie antysemityzm był historycznie niewielki?
  - d. Czy jest coś, co możesz zrobić osobiście, by walczyć z antysemityzmem?
  - e. Czy jest coś, co możecie zrobić jako grupa, by walczyć z antysemityzmem?

### Idąc dalej:

- Uczniowie mogą zorganizować kampanię informacyjną mającą na celu zwalczanie antysemityzmu w ogóle lub w związku z incydentami występującymi w ich mieście/regionie.
- Uczniowie mogą napisać list do instytucji publicznych w swoim mieście z prośbą o podjęcie działań zapobiegających incydentom o charakterze antysemickim.
- Uczniowie mogą zaangażować się w projekt dotyczący teorii spiskowych dziś: czym są, jak możemy pomóc naszym rodzinom i innym obywatelom je wyeliminować, co możemy zrobić, aby ograniczyć ich rozpowszechnianie.

## Załącznik 1 – do rozdania

### 1. Bogobójstwo

Przez tysiąclecia wielu ludzi wierzyło (niektórzy nadal wierzą), że Żydzi zabili Jezusa. Według większości historyków winę za zabójstwo Jezusa ponoszą Rzymianie. W czasach Jezusa Izrael był pod surową i brutalną rzymską okupacją, a Żydzi od czasu do czasu im się sprzeciwiali. Jezus był Żydem i prowadził działalność publiczną. Niektórzy z jego zwolenników nazywali go „Królem Żydów”. Był to wystarczający powód, by Rzymianie chcieli go uciszyć. Z drugiej strony, społeczność żydowska dzieliła się na różne frakcje: faryzeuszy, saduceuszy, esseńczyków i innych. Mimo że grupy te toczyły liczne spory, żadna z nich nie uciekała się do zabijania przywódców pozostałych grup.

W 1946 r. Kościół katolicki pod przewodnictwem papieża Pawła VI ostatecznie zdyskredytował pojęcie żydowskiego bogobójstwa w „Deklaracji o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich” (*Nostra aetate*), przyjętej przez Sobór Watykański II. W jasnych, jednoznacznych słowach Deklaracja stwierdza: „A choć władze żydowskie wraz ze swymi zwolennikami domagały się śmierci Chrystusa, jednakże to, co popełniono podczas Jego męki, nie może być przypisane ani wszystkim bez różnicy Żydom wówczas żyjącym, ani Żydom dzisiejszym”. Koran również wyraźnie stwierdza, że Żydzi nie zabili Jezusa.

### 2. Oskarżenia o mord rytualny (kłamstwo krwi)

Termin ten odnosi się do fałszywych oskarżeń wobec Żydów o używaniu krwi chrześcijańskich lub innych nieżydowskich dzieci do celów rytualnych. Historycznie zarzuty te padały najczęściej w okresie Paschy, kiedy to Żydzi byli oskarżani o używanie krwi chrześcijańskich dzieci do wypieku macy (rodzaj chleba wypiekanego na święto Pesach). Pojawianie się tych pogłosek w okolicach Wielkanocy sprzyjało utrzymywaniu się przekonania, że Żydzi ponoszą odpowiedzialność za śmierć Jezusa. Wiele przypadków pomówienia o mord rytualny odnotowano w średniowieczu. W różnych częściach Europy, ilekroć dzieci ginęły lub padały ofiarą nieznanymi sprawców, winą obarczano społeczność żydowską. Kłamstwo krwi łączyło się również z oskarżeniami o zatrucie studni przez Żydów w czasie Czarnej Śmierci (epidemii dżumy) w połowie XIV w. W XVII w. oszczerstwa krwi zaczęły stawać się coraz bardziej powszechne w Europie Wschodniej i często prowadziły do wybuchu pogromów lub zamieszek antyżydowskich, nawet po Holokauście. W 1946 r. gmina żydowska w Kielcach została oskarżona o porwanie nieżydowskiego chłopca, Henryka Błaszczyka, który w rzeczywistości wyszedł z domu, nie informując o tym rodziców. Mimo że chłopiec wrócił dwa dni później, wybuchł pogrom, w którym zginęło 42 Żydów.

### 3. Lichwa (pożyczanie pieniędzy)

W średniowieczu Żydom nie wolno było posiadać ziemi ani należeć do cechów. Dlatego też, z konieczności ekonomicznej, niektórzy Żydzi zostawali lichwiarzami lub poborcami podatków i czynszów. Kilka fragmentów Starego Testamentu potępia praktykę lichwy, szczególnie w przypadku udzielania pożyczek mniej zamożnym osobom. W społeczności żydowskiej ukształtowała się zatem zasada pożyczania pieniędzy na procent tylko nie-Żydom. Mimo że Kościół zabraniał pożyczania pieniędzy, funkcjonowało wielu chrześcijańskich bankierów. Przekazywali oni duże sumy pieniędzy Kościołowi, aby ich grzech został odpuszczony. Królowie i panowie czerpali zyski z lichwy na liczne sposoby, m.in. poprzez opodatkowanie tych transakcji. Gdy chłopci pożyczali pieniądze od żydowskich pożyczkodawców, musieli płacić odsetki lichwiarzowi i podatki panu. Chłopci potrzebowali pożyczonych pieniędzy na uprawę roli. Mimo że to panowie czerpali największe korzyści z tego procederu, to właśnie Żydów udzielających im pożyczek chłopci postrzegali jako chciwych. W rzeczywistości pożyczek udzielało niewielu Żydów (1-5% Żydów, w zależności od obszaru), jednak aktywność ta była kolejnym czynnikiem zwiększającym nienawiść do Żydów, zwłaszcza na obszarach wiejskich.

## 4. Protokoły Mędrców Syjonu

Protokoły Mędrców Syjonu to dokument składający się z 24 rozdziałów lub „protokołów” spotkania, w którym pod koniec XIX w. mieli brać udział przywódcy żydowscy, tytułowi „Mędrzy Syjonu”, spiskujący rzekomo w celu przejęcia władzy nad światem. W rzeczywistości jest to dzieło całkowicie fikcyjne, którego celem było przedstawienie Żydów jako spiskujących przeciwko rządowi i pragnących osiągnąć władzę nad światem. „Protokoły” zostały po raz pierwszy wydane w Rosji w 1903 r., a następnie przetłumaczone na kilka języków. Fałszywy tekst sugeruje, że żydowscy przywódcy mieli różne plany, z których większość odzwierciedla dawniejsze antysemityczne klisze, np. skorumpowanie moralne nieżydowskiego świata, plany żydowskich bankierów kontrolujących światową gospodarkę, plany przejęcia kontroli nad prasą i ostatecznie plany zniszczenia cywilizacji. W 1921 r. „London Times” przedstawił niezbitą dowody na to, że „Protokoły” były „koślawym plagiatem”, w dużej części wzorowanym na francuskiej satyrze politycznej (w ogóle nie wzmiankującej Żydów) „Rozmowach w piekle między Machiavellim i Monteskiuszem” Maurice’a Joly (1864 r.).

## Załącznik 2 – do rozdziału

Henry Ford (1863-1947), amerykański przemysłowiec i założyciel Ford Motor Company, kupił w 1918 r. wychodzący w jego rodzinnym mieście periodyk „The Dearborn Independent”. Rok później rozpoczął na jego łamach publikację cyklu artykułów, które we wszystkich możliwych kontekstach ukazywały Żydów jako źródło problemów Ameryki i świata. Twierdzono, że Żydzi kontrolują podaż złota, a tym samym amerykańską walutę, że odpowiadają za kryzys rolnictwa, strajki i wszelkie skandale finansowe. Obwiniano ich nawet o prowokowanie aktów masowej przemocy. Artykuły, które ukazały się łącznie w 91 numerach tygodnika, zebrano w czterotomową publikację pt. „The International Jew” (Międzynarodowy Żyd). Ford przedrukował również w gazecie „Protokoły Mędrców Syjonu”.

Nicolae Paulescu (1869-1931), rumuński fizjolog, który wniósł istotny wkład w rozwój insuliny, opublikował w 1913 r. książkę „Fizjologia filozoficzna”. W tej oraz wielu innych publikacjach głosił skrajnie antysemityczne poglądy. Pisał: „Pozostaje dla nas, Rumunów, radykalne pytanie: co zrobimy z tymi niechcianymi gośćmi, którzy natychmiast osiedlili się w naszym kraju – albo lepiej powiedzieć z tymi haniebnymi pasożytami, które są w równym stopniu złodziejami i zabójcami? Czy możemy ich wytępić jak robactwo? Byłby to najłatwiejszy i najwygodniejszy sposób pozbycia się ich (...)”.

Richard Wagner (1813-1883), światowej sławy kompozytor, opublikował w 1850 r. w niemieckim czasopiśmie muzycznym esej zatytułowany „Żydostwo w muzyce” (pod pseudonimem). Twierdził w nim, że Żydzi nie są zdolni do autentycznej ekspresji artystycznej, do tworzenia muzyki, ponieważ nie mają własnego narodu i kultury. Uważał ich za niezdolnych do poprawnego posługiwania się językami europejskimi i przedstawił ich jako ludzi, których mowa przypomina „skrzypiące, piszczące, buczące prychnanie” lub „nieznośnie zagmatwany bełkot”. Wielu uczonych twierdzi, że esej ten był skutkiem zazdrości Wagnera o sukcesy żydowskich kompozytorów operowych, takich jak Giacomo Meyerbeer. Wagner jednak nigdy nie zmienił swojego stanowiska. Tekst artykułu ukazał się ponownie w 1869 r. w rozszerzonej wersji pod prawdziwym nazwiskiem Wagnera. Został również przetłumaczony na inne języki.



## Rasizm antyromski – wtedy i dziś

### Opis:

Zadanie konfrontuje uczniów z historycznymi i współczesnymi przejawami rasizmu antyromskiego. Dostarcza narzędzi pozwalających rozpoznać rasizm skierowany przeciwko Romom oraz podjąć działania, by przeciwdziałać temu zjawisku.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenienie godności ludzkiej i praw człowieka
- Docenienie różnorodności kulturowej
- Szacunek
- Postawa obywatelska
- Umiejętność samodzielnego uczenia się
- Umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia
- Umiejętność słuchania i obserwowania
- Umiejętność współpracy
- Wiedza o świecie i jego krytyczne rozumienie

Liczba uczestników: 10-30

Środki i materiały: Załączniki 1 i 2

Czas trwania: 3 godz.

### Wskazówki dla nauczycieli:

Rasizm antyromski jest nadal silnie obecny w Europie i wielu uczniów ma prawdopodobnie jakieś stereotypy na temat Romów bądź żywi do nich uprzedzenia. Ćwiczenie najlepiej sprawdzi się po podjęciu przez nich autorefleksji na temat własnych stereotypów i tych funkcjonujących w szerszym społeczeństwie (np. tych opisanych powyżej w niniejszym rozdziale). Dzięki ćwiczeniu uczniowie będą mogli zrozumieć, w jaki sposób kontekst społeczny i polityczny rzutował (i nadal rzutuje) na pozycję Romów w społeczeństwie. Może to pomóc im w odejściu od ogólnej tendencji obwiniania samych Romów za brak „udanej integracji”. Nauczyciele powinni poświęcić szczególną uwagę uczniom romskim, jeśli tacy uczestniczą w tych zajęciach. Jednak nie należy od nich oczekiwać, że będą wiedzieć więcej o tych zagadnieniach niż inni uczniowie lub że będą „ambasadorami” całej grupy etnicznej.

Ćwiczenie skupia się na ogólnych aspektach antyrasizmu. Istotne jest, by nauczyciel przypomniał uczniom, że pod liczbami zawsze kryją się jednostki - ludzie, którzy mają rodziny, własne życie, nadzieje i marzenia, godność, sprawczość, i którzy zasługują na szacunek, a nie litość. Rasizm antyromski odnosi się zarówno do uprzedzeń, jakie inni mają w stosunku do Romów, jak i do systemu opresji, który funkcjonował na przestrzeni dziejów.

Nauczyciele mogą dowiedzieć się więcej na temat historii Romów np. z zasobów dostępnych w internecie w różnych językach, m.in.:

- ◆ Arkusze informacyjne dotyczące historii Romów, opublikowane przez Radę Europy: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets>
- ◆ Losy europejskich Romów i Sinti w czasie Holokaustu: <https://www.romasintigenocide.eu/en/home>
- ◆ Cyfrowe Archiwum Sztuki i Kultury Romów: <https://www.romarchive.eu/en/>



## Opis działań:

### Część I

1. Nauczyciel rozdaje każdemu uczniowi kopię Załącznika 1 – Romowie w Europie. Po przeczytaniu materiału uczniowie pracują w grupach 4-5 osobowych, aby wspólnie odpowiedzieć na następujące pytania:
  - a. O jakich nowych aspektach historii Romów dowiedziałeś się z tekstu?
  - b. Czy coś cię zaskoczyło? Co to było?
  - c. Jakie znasz inne istotne aspekty historii Romów, które nie zostały uwzględnione w tym tekście?

2. Każda grupa przedstawia główne kwestie swojej dyskusji. Nauczyciel pyta, czy uczniowie wiedzą, co to jest rasizm antyromski. Po zebraniu opinii uczniów nauczyciel może przedstawić roboczą definicję rasizmu antyromskiego IHRA lub – jeśli użyty w niej język jest zbyt trudny – dostosowaną wersję. Definicja może być wyświetlona, zapisana na tablicy lub wydrukowana na kartkach i rozdana uczniom:

*Antycyganizm/dyskryminacja antyromska przejawia się w indywidualnych wypowiedziach i czynach, jak również w polityce instytucjonalnej i praktykach marginalizowania, wykluczania, przemocy fizycznej, deprecjonowania kultur i sposobów życia Romów, a także w mowie nienawiści, skierowanej przeciwko Romom oraz innym osobom i grupom postrzeganym, stygmatyzowanym lub prześladowanym – i w epoce nazizmu i po dziś dzień – jako „Cyganie”. Prowadzi to do traktowania Romów jako rzekomo obcej grupy i kojarzenia z nimi szeregu negatywnych stereotypów oraz wypaczonych wyobrażeń, które stanowią odmianę rasizmu.*

Jeśli nauczyciel zdecyduje się na wykorzystanie uproszczonej wersji definicji, ważne jest, by upewnić się, że uwzględnione zostały dwa aspekty – **indywidualne** wypowiedzi i czyny, a także **rasizm systemowy**: polityka i praktyki instytucjonalne. Kluczowy jest też fakt, że rasizm antyromski dotyka osób, które są Romami lub są jedynie „postrzegane” jako Romowie, co oznacza, że niekoniecznie identyfikują się jako Romowie, ale są heteroidentyfikowane.

Nauczyciel omawia definicję z uczniami, aby upewnić się, że ją rozumieją. Zwraca uwagę na to, które kwestie wymagają dalszych wyjaśnień, następnie rozdaje wydrukowaną wersję definicji.

3. Uczniowie proszeni są o pracę w grupach 4-5 osobowych i ponowne przeczytanie tekstu z Załącznika 1, w celu zidentyfikowania przykładów rasizmu antyromskiego i udzielenia odpowiedzi na poniższe pytania:
  - a. Ile przykładów rasizmu antyromskiego zidentyfikowałeś w tekście?
  - b. Wyjaśnij, dlaczego wskazane działania uważasz za przykład rasizmu antyromskiego. W razie potrzeby odwołaj się do definicji.
4. Każda grupa prezentuje główne wątki swojej dyskusji, a nauczyciel angażuje uczniów w ogólną dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy łatwo/trudno było znaleźć przykłady rasizmu antyromskiego?
  - b. Czy jesteś zaskoczony liczbą / rodzajem wystąpień antyromskich w przeszłości?
  - c. Czy byłeś świadomy (niektórych) z wymienionych aspektów historii Romów?
  - d. Czy chciałbyś poznać inne aspekty historii Romów? Jakież?

W zależności od odpowiedzi nauczyciel rozszerza ćwiczenie o kolejne aspekty zagadnienia lub dodaje kolejne części, w tym może zaprosić do rozmowy z uczniami ekspertów. Jeżeli zapraszamy do szkoły historyków (osobiście lub online), zaleca się, by byli to Romowie (aby przyczynić się do przełamania nawyku wykluczania Romów i zlecenia mówienia o nich innym) oraz by nauczyciel odbył z nimi spotkanie przygotowawcze, aby upewnić się, że są oni w stanie dostosować swój język i treści do poziomu wiedzy i rozumienia uczniów.

## Część II

5. Nauczyciel stosuje technikę *jigsaw* (układanki), metodę zespołowego uczenia się. Klasa zostaje podzielona na trzy grupy o równej liczbie uczniów. Każda otrzymuje jeden z tekstów z załącznika 2 – A, B lub C. Każdy uczeń w grupie otrzymuje właściwy egzemplarz tekstu. Po indywidualnej lekturze (za każdym razem trzeba zadbać o adekwatny czas na czytanie) tekstu uczniowie dyskutują na temat w swojej grupie (co najmniej 5 minut), aby upewnić się, że wszyscy zrozumieli tekst i są w stanie zaprezentować go kolegom z pozostałych grup. Następnie uczniowie muszą utworzyć mieszane grupy 3-osobowe, po jednym uczniu z każdej grupy (A, B i C). W ramach grup każdy uczeń prezentuje pozostałym przydzielony temat.
6. Nauczyciel angażuje uczniów w proces refleksji w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy byłeś świadomy tego, o czym przeczytałeś lub usłyszałeś? O czym wiedziałeś?
  - b. Czy nauczyłeś się czegoś nowego? Czego?
  - c. Co Cię najbardziej zaskoczyło w tym, o czym dziś rozmawialiśmy?
  - d. Czy w tym, co przeczytałeś/usłyszałeś, było coś niejasnego? Co?
  - e. O jakich aspektach zagadnienia chciałbyś dowiedzieć się więcej? W zależności od odpowiedzi uczniów nauczyciel może od razu uzupełnić informacje lub zadać uczniom samodzielne zebranie materiałów.

## Część III

7. Uczniowie pracują w grupach 3-4 osobowych, aby omówić współczesne przejawy rasizmu antyromskiego. Nauczyciel może zaproponować listę kategorii, aby pomóc w identyfikacji konkretnych przykładów. Kategorie te mogą być oparte na roboczej definicji rasizmu antyromskiego opracowanej przez IHRA:
  - Zniekształcanie prawdy o prześladowaniach lub negowanie prześladowań Romów lub ich ludobójstwa
  - Gloryfikacja ludobójstwa Romów
  - Podżeganie do, usprawiedliwianie oraz popełnianie aktów przemocy przeciwko społecznościom romskim i ich mieniu oraz poszczególnym Romom
  - Przymusowe i wymuszone sterylizacje oraz inne fizyczne i psychologiczne nadużycia w stosunku do Romów
  - Utrwalanie i głoszenie dyskryminacyjnych stereotypów dotyczących Romów i wymierzonych przeciwko Romom
  - Obwinianie Romów przy użyciu mowy nienawiści za prawdziwe lub domniemane problemy społeczne, polityczne, kulturowe, gospodarcze i dotyczące zdrowia publicznego
  - Traktowanie Romów stereotypowo jako osób podejmujących działalność przestępczą
  - Używanie określenia „Cygan” jako obelgi
  - Przyzwalanie na stosowanie lub zachęcanie do stosowania mechanizmów wykluczających skierowanych przeciwko Romom na podstawie założeń o znamionach dyskryminacji rasowej, takich jak wykluczanie ze szkół powszechnych oraz procedury i polityki instytucjonalne, które prowadzą do segregacji społeczności romskich
  - Wdrażanie polityk bez podstaw prawnych lub tworzenie warunków, które umożliwiają arbitralne lub dyskryminacyjne wysiedlanie społeczności romskich i poszczególnych osób tego pochodzenia
  - Obarczanie wszystkich Romów odpowiedzialnością za rzeczywiste lub domniemane działania poszczególnych członków społeczności romskich

- Szerzenie mowy nienawiści wobec społeczności romskich w jakiegokolwiek formie, na przykład w mediach, w tym w internecie i serwisach społecznościowych.
- 8. Każda z grup prezentuje jeden z omawianych przykładów, a uczniowie odpowiadają, czy znają osoby/instytucje podejmujące działania, by przeciwdziałać rasizmowi antyromskiemu w tej konkretnej formie.
- 9. Następnie uczniowie w grupach zastanawiają się, w jaki sposób można przeciwdziałać rasizmowi antyromskiemu.
- 10. Każda grupa prezentuje wyniki swojej pracy, a następnie nauczyciel angażuje klasę w dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy trudno było sprecyzować pomysły na walkę z rasizmem antyromskim?
  - b. Czy uważasz, że niektóre sposoby są bardziej skuteczne niż inne?
  - c. Jak sądzicie, dlaczego rasizm antyromski jest nadal powszechny w naszych społeczeństwach? Omawiając to pytanie, nauczyciel powinien pomóc uczniom zastanowić się nad dynamiką władzy (kto w społeczeństwie ma władzę – ustawodawczą, ekonomiczną, polityczną – oraz nad tym, jak stereotypy i uprzedzenia są utrwalane). Należy zwrócić szczególną uwagę na to, by uczniowie nie wpadli w pułapkę obwiniania samych Romów za rasizm antyromski. Może się tak zdarzyć, zwłaszcza jeśli sami uczniowie mają stereotypy i uprzedzenia wobec Romów.
  - d. Czy jest coś, co możesz zrobić osobiście, by przeciwdziałać rasizmowi antyromskiemu?
  - e. Czy jest coś, co możecie zrobić jako grupa, by przeciwdziałać rasizmowi antyromskiemu?

### Idąc dalej:

- Uczniowie mogą zebrać informacje o ludobójstwie Romów w innych krajach europejskich.
- Uczniowie mogą zorganizować kampanię informacyjną mającą na celu zwalczanie rasizmu antyromskiego w ogóle lub w związku z incydentami występującymi w ich mieście/regionie.
- Uczniowie mogą napisać list do instytucji publicznych w swoim mieście z prośbą o podjęcie działań zapobiegających antyromskim incydentom lub przyczyniających się do integracji Romów.
- Uczniowie mogą zaangażować się w projekt mający na celu podniesienie świadomości na temat historii Romów, zapomnianych lub słabo zbadanych aspektów tej historii, wkładu Romów w społeczeństwa europejskie.
- Uczniowie mogą zebrać informacje na temat tego, jak Romowie zaczęli organizować się – kulturowo i politycznie – na początku XX w. i w jaki sposób te działania (lub inne, np. uzyskanie praw wyborczych) spowodowały nasilenie rasizmu antyromskiego. Można wyciągnąć paralele z rasizmem w Stanach Zjednoczonych i segregacją narzuconą w celu ograniczenia dostępu Afroamerykanów do władzy.
- Uczniowie mogą zebrać i podzielić się informacjami na temat lokalnych, krajowych lub międzynarodowych organizacji romskich i dowiedzieć się, jak je wspierać.

## Załącznik 1 - Romowie w Europie<sup>6</sup>

Romowie przybywali z Indii do Europy na przestrzeni kilku wieków. Język romski należy do indoaryjskiej grupy językowej i uległ wpływom innych języków z terenów, przez które Romowie migrowali. Przyczyny migracji Romów nie zostały jeszcze jednoznacznie poznane. Na Wołoszczyźnie i w Mołdawii (regiony historycznie wchodzące w skład dzisiejszej Rumunii i Republiki Mołdawy) Romowie byli przez pięć wieków zniewoleni przez państwo, Kościół prawosławny i bojarów (właściciele ziemskich, członków szlachty). W XIX w. pod wpływem europejskich rewolucji powstał ruch abolicjonistyczny i Romowie zostali uwłaszczeni. Większość właścicieli otrzymała rekompensatę za uwłaszczenie niewolników, ale sami Romowie nie otrzymali żadnego wsparcia, by móc zintegrować się ze społeczeństwem.

W Europie Środkowej los Romów determinowały zmiany polityczne i wojny z Imperium Osmańskim. Romowie byli często zmuszani do życia na obrzeżach miast lub byli usuwani, mimo że płacili podatki i walczyli w wojsku. Hiszpania prowadziła politykę asymilacji, podczas gdy Portugalia, a później Wielka Brytania deportowały Romów do obu Ameryk. W drugiej połowie XIX w. Cesarstwo Austro-Węgierskie wydawało coraz więcej ustaw mających na celu ograniczenie możliwości zarobkowania Romom, w tym zakazywano im wykonywania niektórych zawodów.

Już w połowie lat dwudziestych XX w. w Niemczech i Austrii policja zaczęła dokonywać kontroli Romów na tle rasowym. Do rozpowszechniania istniejących stereotypów i uprzedzeń przyczyniła się nazistowska propaganda. W 1936 r. utworzono w Wiedniu centralny urząd do walki z „problemem cygańskim”. Ustawy norymberskie z 1935 r. określały Romów jako „gorszych” i pozbawiały ich obywatelstwa niemieckiego. Podobne ustawy uchwalano w innych krajach europejskich. Następnie Romowie byli deportowani do obozów koncentracyjnych, poddawani pracy przymusowej i dehumanizacji. Mordowano ich w wąwozach, lasach, pozostawiano na śmierć w obozach takich jak te w Naddniestrzu lub zagazowywano w takich jak Auschwitz. Dokładna liczba Romów, którzy zginęli w czasie II wojny światowej, nie jest znana, ale szacuje się ją na co najmniej 250 tys. osób.

Rasizm antyromski nie zniknął po II wojnie światowej. Po wojnie nie było publicznego zainteresowania losem Romów. Restytucje czy odszkodowania za Zagładę zostały przyznane bardzo późno, jeśli w ogóle. Przez wiele lat Romowie nie byli uznawani za ofiary Zagłady, zwłaszcza w krajach komunistycznych. Pomimo prześladowań, dyskryminacji i marginalizacji Romowie mają bogate dziedzictwo kulturowe, które wpłynęło na rozwój kultury europejskiej i stanowi jej część.

<sup>6</sup> Niniejszy tekst jest adaptacją artykułu opublikowanego przez Nicolettę Bitu na RomArchive: <https://www.romarchive.eu/en/about/context-project/>.

## Załącznik 2

### A. Eugenika i teorie rasowe

Pod koniec XIX w. w środowiskach intelektualnych zaczęły pojawiać się teorie z zakresu czystości rasowej i eugeniki. Mówiły one, że zachowania przestępcze, choroby psychiczne, alkoholizm, a nawet ubóstwo są skutkiem czynników dziedzicznych, a nie (jak później dowiedziono) wynikiem czynników środowiskowych. Naziści założyli instytut, który miał fabrykować pseudobadania naukowe, uzasadniające rasistowską ideologię. Stosowano w nim rasistowskie kryteria definiowania Romów i Sinti oraz zaliczania ich do różnych kategorii. Zgodnie z jedną z kilku definicji opracowanych przez ten instytut, jeśli dana osoba miała jednego pradziadka, który został zakwalifikowany jako „Cygan”, wówczas przypisywano ją do kategorii „Cyganów mieszanej krwi”, z „1/8 krwi cygańskiej” i jako taka miała być następnie poddana represjom. Szacuje się, że w latach 1933-1939 wysterylizowano około 500 Romów i Sinti, a do końca wojny około 3 tys. osób.

### B. Ustawodawstwo antyromskie

Prześladowania Romów poprzedzały Holokaust. Na przykład w 1899 r. policja kraju związkowego Bawarii utworzyła Centralne Biuro do Spraw Cyganów (niem. *Zigeunerzentrale*), które miało koordynować działania policji przeciwko Romom w Monachium i gromadzić dane o Romach i Sinti z Bawarii. W 1933 r. niektórzy Sinti i Romowie zostali poddani przymusowej sterylizacji na mocy Ustawy o zapobieganiu narodzin potomstwa obciążonego chorobą dziedziczną. W związku z ustawami norymberskimi z 1935 r. zabroniono Romom i Sinti zawierania małżeństw z „czystymi rasowo” Niemcami. W 1938 r. utworzono Centralny Urząd do Zwalczenia Plagi Cygaństwa w celu scentralizowania działań na rzecz represjonowania Romów mieszkających w III Rzeszy. W tym samym roku ukazał się Dekret o zwalczaniu plagi cygaństwa, który nakazywał stworzenie ogólnokrajowej bazy danych wszystkich Romów na terytorium III Rzeszy. Baza ta została później wykorzystana do aresztowania Romów i umieszczania ich w obozach pracy przymusowej i obozach koncentracyjnych. Podobne przepisy uchwalono w innych krajach europejskich.

### C. Deportacje i eksterminacja Romów

W 1936 r. wszyscy Romowie z Berlina i okolic zostali deportowani do Marzahn, otwartego pola położonego w pobliżu cmentarza i miejsca odprowadzania ścieków we wschodnim Berlinie. Następnie w innych częściach Niemiec zarówno miejscowi obywatele, jak i lokalne oddziały policji zaczęli doprowadzać Romów do pracy w obozach miejskich. Obozy te przekształciły się później w obozy pracy przymusowej dla Romów. Były wstępnym krokiem na drodze do ludobójstwa. Po wybuchu wojny niemieccy Sinti i Romowie zostali deportowani do okupowanej Polski i umieszczeni w żydowskich gettach, obozach pracy i obozach śmierci. Głównym miejscem zagłady był obóz Auschwitz-Birkenau. Prawdopodobnie drugim największym ośrodkiem eksterminacji Romów w Europie był Jasenovac, obóz utworzony przez rząd chorwacki sprzymierzony z nazistowskimi Niemcami, w którym zamordowano około 16 tys. Romów. Do Naddniestrza deportowano około 25 tys. Romów z Rumunii, z których tylko około połowa przetrwała wojnę. Działania przeciwko Romom, w tym masowe egzekucje, podejmowano również w innych krajach. Szacuje się, że w czasie II wojny światowej zamordowano co najmniej 250 tys. Romów. Wielu z tych, którzy pozostali przy życiu, utraciło swoje domy i majątki.



## Przepisy i ustawy

### Ustawy antysemitki w krajach europejskich

#### Opis:

Ćwiczenie pomaga uczniom zrozumieć rolę ustawodawstwa poprzez analizę ustaw antysemitki uchwalonych w nazistowskich Niemczech i innych krajach faszystowskich, a także współczesnego ustawodawstwa dotyczącego zwalczania antysemityzmu.

#### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenienie demokracji, sprawiedliwości, uczciwości, równości i praworządności
- Odpowiedzialność
- Sprawczość
- Umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia
- Wiedza o świecie i jego krytyczne rozumienie

**Liczba uczestników:** 10-30 osób

**Zasoby i materiały:** Oś czasu pokazująca przyjmowanie antysemitki aktów prawnych lub dostęp do Internetu, aby uczniowie mogli sami stworzyć taką oś.

**Czas trwania:** Czas trwania ćwiczenia zależy od głębokości procesu badawczego oraz od tego, czy nauczyciel zdecyduje się dać uczniom gotowe materiały lub poprosi o ich samodzielne zebranie; szacunkowo 3-5 godz.

#### Wskazówki dla nauczycieli:

Nauczyciel może zdecydować, jak przeprowadzić zajęcia zgodnie z zainteresowaniami i kompetencjami uczniów. Uczniowie mogą przeprowadzić własny research na temat przepisów antysemitki uchwalonych w czasie Zagłady lub dla przyspieszenia procesu skorzystać z materiałów przygotowanych przez nauczyciela.

#### Opis działań:

##### Część I

1. Nauczyciel wyjaśnia, że w czasie Holokaustu prawa ludności żydowskiej były stopniowo ograniczane przez kilka państw europejskich. Na wstępie klasa proszona jest o zebranie informacji na temat tego, jak prawa ludności żydowskiej ograniczono w nazistowskich Niemczech. Nauczyciel może dostarczyć uczniom gotową oś czasu uwidaczniającą ustawodawstwo antysemitki<sup>7</sup> lub zaangażować uczniów w proces badawczy, w którym sami dotrą do tych informacji. W przypadku drugiej opcji uczniowie mogą pracować w grupach 4-5 osobowych, każda grupa zbiera informacje na temat ustaw wydanych w konkretnym roku. Po sporządzeniu osi czasu uczniowie pracują w grupach, starając się odpowiedzieć na następujące pytania:
  - a. Jak myślisz, dlaczego takie przepisy zostały uchwalone?

<sup>7</sup> Jako punkt odniesienia można wykorzystać oś czasu USHMM dotyczącą ustawodawstwa antysemitki w latach 1933-1939: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitic-legislation-1933-1939>.





## Część III

7. W tej części uczniowie skupiają się na tym, czego społeczeństwa europejskie nauczyły się ze swojej przeszłości i w jaki sposób zapobiega się ponownemu uchwaleniu dyskryminujących przepisów. Nauczyciel umożliwi uczniom zapoznanie się ze współczesnym ustawodawstwem, które na poziomie europejskim<sup>8</sup> lub krajowym gwarantuje ochronę przed przemocą, dyskryminacją i wrogością na tle antysemitycznym. Uczniowie pracują w grupach, analizując dokument przydzielony przez nauczyciela (jeden na grupę) i przygotowują prezentację zagadnienia dla pozostałych kolegów, odpowiadając na następujące pytania:
- Jakiego tematu dotyczy dokument?
  - Jakie konkretne środki wykorzystuje do walki z przejawami antysemityzmu?
  - Kto ma wprowadzić te środki w życie?
  - W jaki sposób środki te zostały zaimplementowane do ustawodawstwa krajowego w naszym kraju? (w przypadku, gdy dokument odnosi się do prawodawstwa europejskiego)
  - Czy uważasz, że te przepisy są skuteczne? Dlaczego?
  - Czy należałoby wprowadzić inne środki, aby zapobiec przejawom antysemityzmu? Jeśli tak, to czego powinny one dotyczyć?
8. Pod koniec, po prezentacji każdej z grup nauczyciel angażuje uczniów w refleksję w oparciu o następujące pytania:
- Czy łatwo/trudno było wam analizować dokumenty? A odpowiedzieć na pytania?
  - Czy coś was zaskoczyło? Co?
  - Czy uważacie, że ważne jest, aby zwykli obywatele byli świadomi uchwalanych lub opracowywanych aktów prawnych?
  - Czy wiecie, jak zwykli obywatele mogą wpływać na prawodawstwo na poziomie europejskim i krajowym?

### Idąc dalej:

- Uczniowie badają szerszy kontekst uchwalenia aktu prawnego i zdobywają dodatkową wiedzę na temat historii antysemityzmu w Europie oraz praw antysemitycznych przed I wojną światową.
- Uczniowie analizują prawa antysemityczne z perspektywy jednostki. Na przykład, mogą przeczytać pamiętnik<sup>9</sup> i porównać wpisy z datami wejścia w życie ustaw antysemitycznych. To ćwiczenie może pomóc uczniom lepiej zrozumieć wpływ ustawodawstwa na jednostki.
- Lekcja może być dobrym punktem wyjścia do procesu uczenia się opartego na dociekaniu. Taki proces mógłby rozpocząć się od pytań takich jak: Dlaczego nikt nie sprzeciwił się antysemitycznemu ustawodawstwu? Dlaczego naziści i faszyci czynili z Żydów kozła ofiarnego?

<sup>8</sup> Listę działań UE mających na celu zwalczanie antysemityzmu, w tym prawodawstwo, nauczyciele mogą znaleźć na stronie: [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/combating-antisemitism\\_en](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/combating-antisemitism_en).

<sup>9</sup> Takimi pamiętnikami mogą być:  
Rumunia - Dziennik 1935-1944 Mihaila Sebastiana  
Niemcy - Dziennik 1933-1945 Viktora Klemperera  
Włochy - Si può stampare Silvia Lombroso.

## Prawa człowieka nie są abstrakcyjne

### Opis:

Celem zajęć jest zastanowienie się nad różnymi okresami historycznymi z perspektywy praw człowieka oraz omówienie przypadków łamania praw człowieka: jak do tego dochodzi, co sprawia, że jest to możliwe, jakie ma to konsekwencje. Analiza obejmuje okres Zagłady oraz realia współczesne.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenienie godności ludzkiej i praw człowieka
- Docenienie demokracji, sprawiedliwości, uczciwości, równości i praworządności
- Szacunek
- Postawa obywatelska
- Umiejętność samodzielnego uczenia się
- Umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia
- Umiejętność słuchania i obserwowania
- Wiedza o świecie i jego krytyczne rozumienie

Liczba uczestników: 10-30

Zasoby i materiały: Załącznik 1 do rozdania

Czas trwania: 3 godz., podzielone na dwie części 1-godzinne, z dwoma zadaniami po ok. 30 min. między pierwszą i drugą częścią

### Wskazówki dla nauczycieli:

Zadanie to pomaga uczniom zrozumieć, że prawa człowieka nie są abstrakcyjne i zachęca ich do zastanowienia się nad konkretnymi przykładami pokazującymi, jak w praktyce wyglądają prawa człowieka i ich łamanie. Ważne jest, aby wyjaśnić uczniom, że celem ćwiczenia nie jest zastosowanie dzisiejszych standardów do przeszłości bez uwzględnienia kontekstu, w jakim dane wydarzenia miały miejsce. Ponadto należy zaznaczyć, że ilekroć dokonujemy takich porównań, jest to kwestia czysto teoretyczna i w żadnym wypadku nie można porównywać indywidualnego cierpienia. Cierpienie jest czymś bardzo osobistym, nigdy nie powinno być kwantyfikowane.

Dzięki ćwiczeniu uczniowie będą lepiej rozumieli pojęcie godności ludzkiej oraz fakt, że przypisana jest ona ludziom zawsze i wszędzie. Nowoczesne ramy praw człowieka zostały ustanowione dopiero po II wojnie światowej, jednak ludzie żyjący wcześniej również posiadali godność ludzką, która w pewnych sytuacjach była respektowana, ale w innych nie. Jednocześnie prawa człowieka nie zostały wymyślone po Zagładzie. Współczesne ramy praw człowieka opierają się na wcześniejszych dziełach filozoficznych, prawnych i politycznych.

### Opis działań:

#### Część I

1. Nauczyciel zaprasza uczniów do dyskusji na temat praw człowieka i prosi ich o podzielenie się tym, co wiedzą na temat tego pojęcia. Odpowiedzi uczniów są zapisywane na tablicy lub we wspólnym pliku. O ile nie powiedzieli tego już uczniowie, nauczyciel wyjaśnia, że prawa człowieka definiowane są jako **zbiór minimalnych standardów, które pozwalają ludziom na godne życie**. Pojęcia minimalnych standardów i godności omawiane są w taki sposób, aby uczniowie naprawdę je rozumieli.

2. Każdy uczeń otrzymuje streszczenie Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (Załącznik 1). Nauczyciel prosi uczniów o przeczytanie jej i podkreślenie jednego prawa, które wzbudza ich zainteresowanie. Następnie uczniowie dobierają się w grupy zgodnie z wybranym prawem (grupy nie powinny być większe niż 4-5 osób. Jeśli wielu uczniów wybrało to samo prawo, można utworzyć dwie lub więcej grup). W grupach uczniowie odpowiadają na następujące pytania:
  - a. Dlaczego to prawo cię zaintrygowało?
  - b. Co wiesz o tym prawie?
  - c. Czego jeszcze chciałbyś dowiedzieć się o tym prawie?
3. Każda grupa dzieli się z klasą wnioskami ze swojej dyskusji, a nauczyciel przedstawia – w zależności od potrzeb klasy – ogólną charakterystykę praw człowieka (np.: prawa człowieka są uniwersalne, niepodzielne, współzależne i niezbywalne) albo kluczowe wartości, które leżą u podstaw idei praw człowieka<sup>10</sup>. Nauczyciel może również opowiedzieć, w jaki sposób powstały i rozwijały się współczesne ramy praw człowieka - reakcja społeczności międzynarodowej na okrucieństwa II wojny światowej.
4. Nauczyciel wyjaśnia, że chociaż współczesne ramy praw człowieka powstały dopiero po Zagładzie, ludzie żyjący wcześniej również posiadali godność ludzką. Zadaniem uczniów jest wskazanie konkretnych działań podejmowanych w czasie Holokaustu w odniesieniu do dwóch wybranych praw. Uczniowie pracują w grupach 4-5 osobowych. Prawa mogą być przydzielone grupom na różne sposoby: nauczyciel może przydzielić prawo, którym uczniowie już się zainteresowali, oraz jedno dodatkowe; może przydzielić je losowo; uczniowie mogą sami wybrać dwa prawa, którym chcą się przyjrzeć. Najlepiej byłoby, gdyby grupy nie rozpatrywały tych samych praw. Ćwiczenie to może być zadane jako praca grupowa w klasie lub jako praca domowa.
5. Zanim uczniowie rozpoczną pracę, nauczyciel przedstawia jeden przykład. Może na przykład wybrać prawo do wolności od tortur, niehumanitarnego i poniżającego traktowania i omówić z uczniami, w jaki sposób Żydzi, Romowie, osoby niepełnosprawne, osoby LGBTQI i członkowie innych grup musieli znosić bicie, okrutne eksperymenty pseudomedyczne, przymusową sterylizację, dotkliwie upokorzenia i degradację, wyniszczający głód i pragnienie, brak odpowiednich warunków sanitarnych itp.

## Część II

6. Każda grupa prezentuje wskazane przez siebie konkretne przykłady działań wymierzonych w godność człowieka podczas Holokaustu. Po każdej prezentacji pozostałe grupy proszone są o komentarz lub dodanie innych przykładów, które nie zostały wymienione.
7. Nauczyciel przeprowadza podsumowanie w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy trudno było wskazać działania przeciwko godności człowieka? Dlaczego?
  - b. Jak myślisz, dlaczego naziści i ich pomocnicy podjęli tak wiele działań przeciwko godności człowieka?
  - c. Jak myślisz, dlaczego tak łatwo było im podjąć te działania?
  - d. Jak myślisz, dlaczego prawie nikt nie reagował przeciwko tym środkom?
  - e. Czy uważasz, że ludzie żyjący w tamtych czasach rozumieli znaczenie godności człowieka?
  - f. Czy uważasz, że ludzie żyjący w tamtych czasach mieli wystarczającą sprawczość, by działać na rzecz praw swoich lub innych ludzi? Dlaczego?
  - g. Co może wzmocnić ludzi do działania na rzecz swoich praw?

<sup>10</sup> Nauczyciele mogą odświeżyć swoją wiedzę, czytając rozdział 4 publikacji Compass – Manual for Human Rights Education with Young People, published by the Council of Europe in 2020: <https://www.coe.int/en/web/compass/chapter-4>.

- h.** W jaki sposób ramy praw człowieka mogą być pomocne w zrozumieniu pewnych wydarzeń historycznych? Nauczyciel lub uczeń-ochotnik sporządza listę pomysłów uczniów.
- 8.** Uczniowie kontynuują pracę w grupach, skupiając się na dwóch prawach przypisanych do ich grupy oraz wskazując konkretne przykłady działań promujących i chroniących te prawa po II wojnie światowej i po przyjęciu PDPC. Uczniowie mogą odwołać się do międzynarodowych konwencji i paktów, krajowego ustawodawstwa/konstytucji, strategii unijnych lub krajowych, zaleceń Rady Europy itp.

## Część III

- 9.** Każda grupa prezentuje wyniki swoich dociekań.
- 10.** Nauczyciel pyta uczniów: „W jakim stopniu, waszym zdaniem, działania te okazały się skuteczne w zapewnieniu wszystkim możliwości korzystania z praw człowieka?”. Po ogólnej dyskusji uczniowie pracują w grupach, by zidentyfikować konkretne naruszenia praw przypisanych do ich grupy w dzisiejszym świecie – w ich kraju lub gdzie indziej na świecie.
- 11.** Każda z grup prezentuje konkretne przykłady łamania praw człowieka. Po każdej prezentacji reszta klasy proszona jest o dodanie innych przykładów.
- 12.** Nauczyciel moderuje dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a.** Czy trudno było wskazać naruszenia praw człowieka w dzisiejszym świecie? Dlaczego?
  - b.** Czy zaskoczyły Cię przykłady, którymi podzielili się Twoi koledzy?
  - c.** Biorąc pod uwagę, że istnieje wiele mechanizmów ochrony praw człowieka, m.in. te, które przedstawiliście wcześniej, jak sądzisz, dlaczego prawa człowieka są nadal łamane?
  - d.** Czy wiesz, co zrobić, gdy Twoje prawa lub prawa innych osób są łamane?
  - e.** Czy uważasz, że ludzie są świadomi swoich praw? Jeśli nie, dlaczego?
  - f.** Co można zrobić, aby ludzie byli bardziej świadomi praw człowieka?
  - g.** Czy jest coś, czego możemy się nauczyć z Holocaustu, co może pomóc nam w rozwijaniu i umacnianiu naszego szacunku dla godności ludzkiej i praw człowieka?
- 13.** Ważne jest, aby po zakończeniu ćwiczenia uczniowie jasno rozumieli, że celem nie było porównywanie cierpień różnych grup. Nauczyciel podkreśla, że cierpienie jest czymś bardzo osobistym i nigdy nie powinno być porównywane, jest niewymierne. Celem zajęć nie było również trywializowanie Holocaustu poprzez bezkrytyczne porównywanie go do przypadków dyskryminacji, do których dochodzi dzisiaj. Celem ćwiczenia było zapoznanie się z pojęciem godności ludzkiej, a także refleksja nad konkretnymi przejawami praw człowieka oraz mechanizmami ich ochrony.

## Idąc dalej:

Na głębszym poziomie analizy uczniowie mogą zaangażować się w procesy mające na celu:

- Przyjrzenie się różnym kategoriom osób podczas Holokaustu – sprawcom, ofiarom, osobom postronnym, ratującym i stawiającym opór – przez pryzmat praw człowieka.
- Analiza skutków zniesienia przez nazistowskie Niemcy (lub inny faszystowski rząd w Europie) mechanizmów ochrony praw człowieka i zastanowienie się, jakie znaczenie te mechanizmy mają dzisiaj: co mogłoby się stać, gdyby ich nie było.
- Omówienie innych mechanizmów/praw, które powinny być w mocy, by podtrzymywać i chronić prawa człowieka.
- Zbadanie innych historycznych przypadków łamania praw człowieka na dużą skalę i prześledzenie różnych wydarzeń historycznych przez pryzmat godności ludzkiej (np. niewolnictwo Afroamerykanów w USA, niewolnictwo Romów w Rumunii, prześladowania społeczności LGBTQI, skutki kolonizacji dla ludności rdzennej itp.).
- Wybranie prawa/sprawy, która najbardziej interesuje uczniów i stworzenie kampanii informacyjnej na ten temat lub włączenie się w istniejące kampanie lub akcje.



## Załącznik 1

### Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (streszczenie)

Artykuł 1 prawo do równości	Artykuł 16 prawo do małżeństwa i rodziny
Artykuł 2 wolność od dyskryminacji	Artykuł 17 prawo do posiadania własności
Artykuł 3 prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego	Artykuł 18 wolność sumienia i wyznania
Artykuł 4 wolność od niewolnictwa	Artykuł 19 wolność opinii i informacji
Artykuł 5 wolność od tortur i poniżającego traktowania	Artykuł 20 prawo do spokojnego zgromadzania i stowarzyszania się
Artykuł 6 prawo do uznania osobowości prawnej	Artykuł 21 prawo do udziału w rządzeniu i w wolnych wyborach
Artykuł 7 prawo do równości wobec prawa	Artykuł 22 prawo do ubezpieczenia społecznego
Artykuł 8 prawo do odwoływania się do kompetentnych sądów	Artykuł 23 prawo do swobodnego wyboru pracy i przystępowania do związków zawodowych
Artykuł 9 wolność od samowolnego aresztowania i wygnania	Artykuł 24 prawo do urlopu i wypoczynku
Artykuł 10 prawo do sprawiedliwego wysłuchania przez sąd	Artykuł 25 prawo do odpowiedniej stopy życiowej
Artykuł 11 prawo do bycia uznanym za niewinnego do czasu udowodnienia winy	Artykuł 26 prawo do edukacji
Artykuł 12 wolność od ingerencji w życie prywatne, rodzinne i domowe oraz w korespondencję	Artykuł 27 prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa
Artykuł 13 prawo do swobodnego poruszania się	Artykuł 28 prawo do porządku społecznego, w którym prawa i wolności zawarte Deklaracji są w pełni realizowane
Artykuł 14 prawo do azylu	Artykuł 29 prawo do swobodnego i pełnego rozwoju
Artykuł 15 prawo do obywatelstwa i jego zmiany	Artykuł 30 zakaz ingerencji w zdefiniowane w Deklaracji prawa

## W centrum uwagi: prawo do obywatelstwa

### Opis:

Celem ćwiczenia jest pomoc uczniom w zrozumieniu znaczenia prawa do obywatelstwa poprzez przyjrzenie się, w jaki sposób obywatelstwo było przyznawane i odbierane Żydom na przestrzeni dziejów oraz jakie były tego konsekwencje.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenienie godności ludzkiej i praw człowieka
- Docenianie demokracji, sprawiedliwości, uczciwości, równości i praworządności
- Umiejętność samodzielnego uczenia się
- Umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia
- Umiejętność współpracy
- Wiedza o świecie i jego krytyczne rozumienie

Liczba uczestników: 10-30

Zasoby i materiały: Dostęp do Internetu

Czas trwania: 2-3 godz.

### Wskazówki dla nauczycieli:

W tym ćwiczeniu uczniowie mają za zadanie przeprowadzić badania w grupach. Rolą nauczyciela jest upewnienie się, że uczniowie czują się komfortowo, pracując w grupach i że wiedzą, jak zebrać materiały w sieci. W razie potrzeby nauczyciel może zaproponować listę konkretnych stron internetowych, z których uczniowie mogą skorzystać. Jeśli informacje znalezione przez uczniów są nieścisłe lub pochodzą z niezetelnych źródeł, może to być dobra okazja, aby omówić z uczniami znaczenie krytycznego myślenia i pomóc im rozwinąć kompetencje w zakresie identyfikacji źródeł godnych zaufania, odróżniania ich od źródeł niezetelnych i nie przyjmowania za pewnik wszystkiego, co jest publikowane w Internecie.

### Opis działań:

1. Nauczyciel informuje uczniów, że tematem, którym się zajmą, jest prawo do obywatelstwa. Dyskutują, co się pod tym prawem kryje, a nauczyciel może przytoczyć art. 15 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka: *Każdy człowiek ma prawo do obywatelstwa. Nie wolno nikogo pozbawiać samowolnie obywatelstwa ani nikomu odmawiać prawa do zmiany obywatelstwa.*
2. Uczniowie angażują się w proces badawczy, aby dowiedzieć się, jak prawo do obywatelstwa zostało przyznane ludności żydowskiej i jak zostało jej odebrane w Niemczech i innych krajach europejskich. Nauczyciel może przydzielić uczniom kraje, na których mają się skupić lub pozwolić im wybrać te, które ich interesują. Uczniowie pracują w grupach 4-5 osobowych, by odpowiedzieć na następujące pytania:
  - a. Kiedy Żydzi otrzymali prawo do obywatelstwa w tym kraju?
  - b. Dlaczego wcześniej nie przyznano im obywatelstwa?
  - c. Co przyczyniło się do przyznania im prawa do obywatelstwa? Można odwołać się do ruchów intelektualnych, aspektów społeczno-ekonomicznych itp.
  - d. Kiedy prawo to zostało Żydom odebrane? Dlaczego?
  - e. Jakie były skutki odebrania tego prawa? Na jakie inne prawa miało to wpływ?

3. Każda grupa przygotowuje prezentację z wynikami swoich badań dla całej klasy.
4. Po prezentacjach następuje dyskusja podsumowująca:
  - a. Czy trudno było podczas pracy w grupie znaleźć odpowiedzi na pytania?
  - b. Jak wyglądała współpraca w waszej grupie?
  - c. Czy byliście zaskoczeni informacjami, które znaleźliście?
  - d. Czy ćwiczenie wzbogaciło wasze rozumienie Holokaustu? W jaki sposób?
  - e. Czy ćwiczenie pomogło wam lepiej zrozumieć prawo do obywatelstwa? W jaki sposób?
  - f. Czy wszyscy mogą się cieszyć tym prawem dziś?

### Idąc dalej:

- Uczniowie mogą zapoznać się z raportami ONZ na temat bezpieczeństwa i porównać sytuację na świecie w poszczególnych dekadach lub porównać sytuację w danym okresie w różnych częściach świata.
- Klasa może zapoznać się z Europejską konwencją o obywatelstwie podpisaną w 1997 r.
- Prawo do obywatelstwa, wraz z takimi prawami jak prawo do pracy czy prawo do własności, może być rozpatrywane w kontekście historii antysemityzmu / rasizmu antyromskiego, aby określić wpływ, jaki odmowa tych praw miała na Żydów / Romów i na ich możliwości integracji w społeczeństwach, w których żyli.

## W centrum uwagi: Prawo do wolności słowa

### Opis:

Zadanie pomoże uczniom zrozumieć znaczenie wolności słowa poprzez przyjrzenie się, w jaki sposób była ona ograniczana podczas Holokaustu oraz jaka jest dzisiaj jej kondycja, w tym, w jaki sposób jest ona dzisiaj ograniczana bez uznawania tego za naruszenie praw człowieka.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenienie godności ludzkiej i praw człowieka
- Docenienie różnorodności kulturowej
- Szacunek
- Umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia
- Umiejętność współpracy
- Wiedza na temat języka i komunikacji oraz ich krytyczne rozumienie

Liczba uczestników: 10-30

Zasoby i materiały: Dostęp do Internetu lub wydruki przygotowane przez nauczyciela

Czas trwania: 1 godz.

### Wskazówki dla nauczycieli:

W zależności od środowiska, w którym uczą, nauczyciele mogą powierzyć uczniom zadanie znalezienia informacji o wydarzeniach w Internecie lub rozdać im wydruki z opisem wydarzeń.

### Opis działań:

1. Nauczyciel zapisuje na tablicy lub rozdaje wydruki z art. 19 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Prosi uczniów, aby w grupach czteroosobowych przedyskutowali ten artykuł i powiedzieli, dlaczego wolność słowa jest ważna.

*Każdy człowiek ma prawo wolności opinii i wyrażania jej; prawo to obejmuje swobodę posiadania niezależnej opinii, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i poglądów wszelkimi środkami, bez względu na granice.*

2. Każda grupa otrzymuje jedno wydarzenie z nazistowskich Niemiec (lub innego faszystowskiego kraju w Europie) związane z wolnością słowa i ma za zadanie zebrać informacje na jego temat oraz przedyskutować je:
  - a. Jak myślisz, dlaczego władze chciały ograniczyć wolność słowa?
  - b. Jakie były konsekwencje tego wydarzenia/ustawy?

Przykładowe wydarzenia w Niemczech:

- Palenie książek, 1933 r.
- Osadzanie przeciwników politycznych w obozach koncentracyjnych, począwszy od 1933 r.
- Prawo redakcyjne, 1933 r.
- Prawo kinowe, 1934 r.
- Zakaz słuchania zagranicznych rozgłośni radiowych, 1939 r.

3. Po przedstawieniu przez każdą grupę swoich wniosków i refleksji nauczyciel moderuje dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czego możemy się nauczyć na przykładzie ograniczeń wolności słowa wprowadzonych przez nazistowskie Niemcy?
  - b. Czy według Ciebie prawo do wolności słowa oznacza, że każdy może mówić co chce?
  - c. Czy uważasz, że istnieją lub powinny istnieć ograniczenia wolności słowa?
  - d. Czy wiesz o jakichkolwiek istniejących ograniczeniach wolności słowa?

Nauczyciel wyjaśnia, że w Europie istnieją ograniczenia wolności słowa, zgodnie z europejską Kartą praw podstawowych. Dotyczą one: nawoływania do przemocy; mowy nienawiści i rasizmu; negowania Holokaustu i odwoływania się do ideologii nazistowskiej<sup>11</sup>. Ograniczenie wolności słowa zgodnie z tymi przesłankami nie jest uznawane za naruszenie praw człowieka.

4. Uczniowie są proszeni o pracę w grupach i podzielenie się wiedzą na temat naruszeń prawa do wolności wypowiedzi w dzisiejszej Europie. Każda grupa przedstawia wnioski ze swojej pracy, a nauczyciel angażuje uczniów w dyskusję opartą na następujących pytaniach:
  - a. Dlaczego uważasz, że wolność słowa jest ważna?
  - b. Co mogłoby się stać dzisiaj, gdyby władze nałożyły ograniczenia na wolność słowa?
  - c. Co my, jako obywatele, możemy zrobić, gdy dowiemy się o łamaniu praw człowieka?

**Idąc dalej:**

- Uczniowie mogą zbadać związek między propagandą a wolnością słowa w czasie Holokaustu i w dzisiejszej Europie.
- Uczniowie mogą zgłębić temat teorii spiskowych, począwszy od Protokołów Mędrców Syjonu po współczesne antysemickie teorie spiskowe.

<sup>11</sup> Więcej szczegółów: <https://rm.coe.int/handbook-freedom-of-expression-eng/1680732814>.

## Kultura i społeczności

### Prawo do życia kulturalnego / wolność sumienia i wyznania

#### Opis:

Zadanie pozwoli uczniom poznać kluczowe wydarzenia Holocaustu w kontekście dwu praw: prawa do uczestniczenia w życiu kulturowym społeczności oraz prawa do wolności sumienia i wyznania, a także konkretne sposoby, jakimi te prawa są realizowane i/lub naruszane dzisiaj.

#### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenianie różnorodności kulturowej
- Otwartość na odmienną kulturę oraz inne przekonania, światopoglądy i praktyki
- Szacunek
- Myślenie obywatelskie
- Empatia
- Wiedza o świecie i krytyczne jego rozumienie

Liczba uczestników: 10-30

Zasoby i materiały: Załączniki 1 i 2 oraz dostęp do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka

Czas trwania: 1 godz.

#### Wskazówki dla nauczycieli:

Zadanie to sprawdza się lepiej, jeśli uczniowie mają już pewną wiedzę na temat praw człowieka lub przynajmniej dostęp do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, szczególnie podczas części, w której muszą zastanowić się nad związkiem pomiędzy dwoma omawianymi prawami a innymi prawami człowieka.

Jedno z wydarzeń opisanych w załączniku 2 (kopiści z Białegostoku) nie jest powszechnie znane. Nauczyciele mogą dowiedzieć się więcej na ten temat na stronie internetowej, na której znajdują się również pomysły na działania edukacyjne: <https://kopisci.org.pl/pl/kopisci/>.

#### Opis działań:

1. Uczniowie pracują w grupach 4-5 osobowych. Każda grupa otrzymuje wydruk Załącznika 1, a ich zadaniem jest omówienie, w jaki konkretny sposób ludzie korzystają lub mogliby korzystać z tych praw dzisiaj. Innymi słowy, powinni zastanowić się, co dane prawo oznacza w praktyce.
2. Każda grupa przedstawia wnioski z dyskusji. Jeśli jakaś grupa przedstawiła już pewne aspekty, kolejne grupy nie muszą ich ponownie przywoływać. Po prezentacjach grup nauczyciel moderuje dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. W jaki sposób uczestniczysz w życiu kulturowym swojej społeczności?
  - b. Czy uważasz, że wszyscy w Twojej społeczności, w tym migranci i osoby należące do grup niedominujących, mogą w pełni realizować prawo do uczestniczenia w życiu kulturowym społeczności? Dlaczego?
  - c. Czy znacie jakiegokolwiek naruszenia prawa do uczestniczenia w życiu kulturowym społeczności?



- d. Dlaczego uważasz, że prawo do uczestniczenia w życiu kulturowym wspólnoty jest prawem człowieka?
  - e. Czy uważasz, że możesz korzystać z wolności sumienia i wyznania? Dlaczego?
  - f. Czy uważasz, że wszyscy w Twojej społeczności, w tym migranci i osoby należące do grup niedominujących, mogą w pełni korzystać z prawa do wolności sumienia i wyznania? Dlaczego?
  - g. Czy znane ci są jakiegokolwiek przypadki naruszenia prawa do wolności sumienia i wyznania?
  - h. Dlaczego uważasz, że wolność sumienia i wyznania jest prawem człowieka?
3. Uczniowie wracają do swoich grup i omawiają wydarzenia opisane w Załączniku 2.
- a. Jak myślisz, dlaczego przeprowadzono tę akcję?
  - b. Czy znasz inne sytuacje z okresu Holokaustu, kiedy arbitralnie ograniczono ludziom wolność wyznania i sumienia lub udział w życiu kulturowym?
4. Każda grupa prezentuje swoje wnioski, a nauczyciel moderuje dyskusję w oparciu o następujące pytania:
- a. Czy uważasz, że wydarzenia takie jak to zainspirowały artykuły 18 i 27 PDPC? W jaki sposób?
  - b. W jaki sposób prawa te są powiązane z innymi prawami człowieka?
  - c. Co można zrobić, aby każdy mógł w pełni korzystać z tych praw?

#### Idąc dalej:

- Uczniowie badają współczesne przykłady łamania tych dwóch praw lub inne wydarzenia z okresu Holokaustu powiązane z tymi prawami i przygotowują szkolną wystawę na ten temat, ze zdjęciami, tekstami, rysunkami itp.

## Załącznik 1 – do rozdania

### Powszechna Deklaracja Praw Człowieka

#### *Artykuł 18*

Każdy człowiek ma prawo wolności myśli, sumienia i wyznania; prawo to obejmuje swobodę zmiany wyznania lub wiary oraz swobodę głoszenia swego wyznania lub wiary bądź indywidualnie, bądź wspólnie z innymi ludźmi, publicznie i prywatnie, poprzez nauczanie, praktykowanie, uprawianie kultu i przestrzeganie obyczajów.

#### *Artykuł 27*

1. Każdy człowiek ma prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania ze sztuki, do uczestniczenia w postępie nauki i korzystania z jego dobrodziejstw.
2. Każdy człowiek ma prawo do ochrony moralnych i materialnych korzyści wynikających z jakiegokolwiek jego działalności naukowej, literackiej lub artystycznej.

## Załącznik 2 – Wydarzenia z okresu Holokaustu

#### *Palenie książek*

W 1933 r. naziści przeprowadzili akcję uroczystego palenia książek, które uznali za „nieniemieckie”. 6 maja Instytut Seksuologii, akademicka fundacja badająca seksualność i opowiadająca się za prawami homoseksualistów, został zajęty przez popierającą nazistów młodzież, a kilka dni później spalono całą jego bibliotekę. 10 maja niemieccy studenci przeprowadzili ogólnokrajową akcję, w wyniku której spalono dziesiątki tysięcy książek z bibliotek, synagog i domów prywatnych, w tym wiele dzieł autorów o międzynarodowej sławie.

#### *Kristallnacht*

W dniach 9-10 listopada 1938 r. naziści wywołali zamieszki na terenie całych Niemiec, anektowanej Austrii i części Sudetów (obecnie część Czech). Zniszczono, splądrowano, podpalamo lub zbezczeszczono setki synagog, instytucji żydowskich i cmentarzy, a także tysiące sklepów. Strażacy otrzymali rozkaz interweniowania tylko po to, by ogień nie rozprzestrzenił się na inne budynki. Rząd niemiecki obwinił za ten incydent samych Żydów, kazał im rekompensować szkody, sprzątać ulice i publicznie ich poniżać.

#### *Kopiści z Białegostoku*

W Białymstoku pewien niemiecki oficer wpadł na pomysł wykorzystania dużej grupy utalentowanych żydowskich malarzy, zmuszając ich do kopiowania dzieł wielkich mistrzów. Obrazy były wysyłane do niemieckich marszandów, którzy sprzedawali je w Niemczech i innych krajach. Artyści nie mieli wyboru i musieli wykonywać polecenia, gdyż mieszkali w getcie i od tego zależało ich przetrwanie. Nie otrzymywali dodatkowego wynagrodzenia za swoją pracę ani zwiększonych racji żywnościowych, oficer nie widział w więźniach artystów, tylko darmową siłę roboczą. Izaak Celnikier, jedyny ocalały z tej grupy, który w tym czasie nie malował, ale był pomocnikiem w pracowni, wyjaśnił, że pracownia malarstwa artystycznego w białostockim getcie działała przez prawie dwa lata, od sierpnia 1941 do 1943 r. W ciągu 24 miesięcy grupa około 20 artystów, pracujących prawdopodobnie przez sześć dni w tygodniu, stworzyła tysiące dzieł sztuki, które zasadniczo zostały rozkradzione.

## Życie przed i po Holokauście

### *Dziedzictwo i pustka*

#### **Opis:**

Celem zadania jest uświadomienie uczniom pustki, jaką pozostawił po sobie Holokaust. Uczniowie poznają żydowskie dziedzictwo swojego miasta i zastanawiają się nad wpływem Holokaustu na jednostki, społeczności i przyszłość danej społeczności.

#### **Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:**

- Docenianie różnorodności kulturowej
- Otwartość na inność kulturową oraz inne przekonania, światopoglądy i praktyki
- Tolerancja na niejednoznaczność
- Umiejętność samodzielnego uczenia się
- Umiejętność słuchania i obserwowania
- Umiejętności językowe, komunikacyjne i wielojęzyczne
- Umiejętność współpracy
- Wiedza o świecie i krytyczne jego rozumienie

**Liczba uczestników:** 10-30

**Zasoby i materiały:** Dostęp do Internetu

**Czas trwania:** 3 godz., z zadaniami przydzielonymi pomiędzy trzema częściami.

#### **Wskazówki dla nauczycieli:**

Wielu uczniów w Europie nie jest świadomych dziedzictwa żydowskiego swojej miejscowości i być może nigdy nie spotkała osoby żydowskiego pochodzenia. W wielu częściach Europy, w których kiedyś mieszkali licznie Żydzi, obecnie jest ich niewielu, o ile w ogóle są obecni. Ucząc się o Holokauście, uczniowie na ogół myślą o Żydach z przeszłości, ale to ćwiczenie pomaga im zrozumieć, że dawne ludobójstwo kształtuje również teraźniejszość i przyszłość świata, w którym żyjemy. Ćwiczenie składa się z trzech części. Pod koniec części I i II uczniowie mają do wykonania zadania, które można zadać jako pracę domową. W zależności od wieku i kompetencji uczniów nauczyciele mogą potrzebować więcej czasu na przygotowanie uczniów do wykonania pracy domowej, np. przydzielenie każdej grupie konkretnego zadania, upewnienie się, że grupy są w stanie wykonać zadanie w wyznaczonym czasie itp. W przypadku działań takich jak badania archiwalne lub spotkania ze społecznością żydowską, może pojawić się potrzeba, by nauczyciel pomógł uczniom nawiązać kontakt z właściwymi osobami.

## Opis działań:

### Część I

1. Nauczyciel prosi uczniów, aby w grupach 3-4 osobowych zbadali liczbę ludności żydowskiej w różnych krajach europejskich przed i po Holokauście. Nauczyciel może zaproponować kraje lub pozwolić uczniom wybrać kraje, które ich interesują. Jeśli uczniowie nie mają dostępu do Internetu, nauczyciel może wcześniej przygotować wykresy i rozdać je klasie. Następnie uczniowie badają liczbę osób pochodzenia żydowskiego przed i po Holokauście w swoim rodzinnym mieście (jeśli w ich rodzinnym mieście nie było społeczności żydowskiej, nauczyciel lub sami uczniowie wybierają inne miasto).
2. Nauczyciel wyjaśnia, że kiedy mówimy o tak dużych liczbach, zwykle bardzo trudno jest je sobie wyobrazić i zrozumieć, co tak naprawdę znaczą. Uczniowie proszeni są o wymyślenie, w jaki sposób można lepiej zobrazować skalę tych liczb. Może to być za pomocą porównań (np. liczba zamordowanych Żydów polskich jest równa dzisiejszej populacji Madrytu), rysunków, procentów, wykresów itp.
3. Nauczyciel przypomina uczniom, że każdy z zamordowanych miał rodzinę, krewnych, przyjaciół, znajomych, z których większość również zginęła. Oznacza to, że zgładzone zostały nie tylko pojedyncze osoby, ale całe społeczności; zniszczono również możliwość poczęcia nowego życia - dzieci i wnuków. Uczniowie mają za zadanie obliczyć, jaki procent ludności ich miejscowości przed wojną stanowili Żydzi i obliczyć, ilu Żydów żyłoby dziś w ich mieście, gdyby procent ten był taki sam.
4. Uczniowie pracują w grupach, kontynuując zbieranie informacji na temat społeczności żydowskiej w ich rodzinnym mieście. Tym razem nie skupiają się jednak na liczbach, a na żydowskim wkładzie w życie miejscowości w postaci firm i przedsiębiorstw, sztuki, budynków, edukacji, osobistości, kuchni itp. Nauczyciel może pozwolić grupom badać to, co je interesuje lub przydzielić każdej grupie określony temat. Uczniowie są zachęceni do kontaktu ze społecznością żydowską, do prowadzenia badań w archiwach, bibliotekach, do odwiedzania muzeów, przeprowadzania wywiadów z historykami itp.

### Część II

5. Nauczyciel zaprasza każdą grupę do zaprezentowania swoich ustaleń i moderuje dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy znalezienie informacji o społeczności żydowskiej było łatwe czy trudne?
  - b. Czy byliście świadomi wszystkich aspektów? Jeśli nie, jak myślicie, dlaczego?
  - c. Czy było coś, co zaskoczyło was podczas kwerendy?
  - d. Czy waszym zdaniem inni mieszkańcy są świadomi żydowskiego dziedzictwa naszej miejscowości? Dlaczego?
  - e. Co waszym zdaniem można zrobić, by więcej osób dowiedziało się o żydowskim dziedzictwie naszej miejscowości?
6. Nauczyciel zaprasza uczniów do refleksji nad pustką, jaką wytworzyła się wskutek zgładzenia tak wielu jednostek, rodzin oraz całych społeczności. Uczniowie zostają poproszeni o zdefiniowanie pojęcia pustki i zastanowienie się, w jaki sposób coś nieistniejącego (brak) można przedstawić lub unaocznic. Uczniowie w grupach 4-5 osobowych wymyślają definicję pustki, jaką pozostawiła Zagłada.
7. Po prezentacji każdej grupy nauczyciel prosi uczniów o stworzenie reprezentacji pustki – indywidualnie lub w małych grupach. Mogą to być rysunki, wiersze, piosenki, grafiki itp.

## Część III

8. Nauczyciel zaprasza uczniów do zaprezentowania swojej pracy – pokazania jej, przeczytania, wykonania, a w razie potrzeby dopowiedzenia szczegółów i przedstawienia dodatkowych wyjaśnień.
9. Po prezentacji każdej grupy/ucznia nauczyciel moderuje dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy reprezentowanie pustki było łatwe czy trudne?
  - b. Jak wybrałeś medium do przedstawienia pustki (rysunek, wiersz, itp.)?
  - c. Jak dobrałeś treść swojego dzieła sztuki?
  - d. Czy twoim zdaniem twoje dzieło szanuje godność ludzką? W jaki sposób?

### Idąc dalej:

- Uczniowie mogą stworzyć szkolną wystawę ze swoimi reprezentacjami pustki i zorganizować dyskusję z innymi kolegami.
- Korzystając z metody projektowej<sup>12</sup> uczniowie mogą przeprowadzić kwerendę na temat różnych aspektów życia społeczności żydowskiej w swojej miejscowości, np. budynków, ludzi, osobistości lokalnych, indywidualnych biografii, przepisów (dyskryminujących lub integrujących), dzielnic, kuchni, specyfiki kulturowej i tradycji. Mogą badać archiwa, przeprowadzać wywiady, zapraszać przedstawicieli społeczności do szkoły, stworzyć powieść graficzną, wystawę zdjęć, broszurę itp.
- Uczniowie angażują się w działania przyczyniające się do zachowania dziedzictwa żydowskiego, np. porządkowanie i utrzymanie cmentarzy żydowskich, pisanie petycji w sprawie renowacji synagog i innych budynków, organizowanie, w partnerstwie z gminą żydowską (jeśli taka jeszcze istnieje), wydarzeń upamiętniających Holokaust, ofiary i ocalałych, wydarzeń promujących kulturę i tradycje żydowskie itp.

<sup>12</sup> Zob. rozdział *Uwagi metodologiczne*.

## Odkrywanie kultury żydowskiej

### Opis:

Zajęcia te mają na celu zapoznanie uczniów z wybranymi aspektami kultury żydowskiej oraz zwiększenie ich uznania dla różnorodności kulturowej.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenianie różnorodności kulturowej
- Otwartość na odmienną kulturę oraz inne przekonania, światopoglądy i praktyki
- Szacunek
- Tolerancja na niejednoznaczność
- Umiejętność samodzielnego uczenia się
- Umiejętność słuchania i obserwacji
- Umiejętności językowe, komunikacyjne i wielojęzyczne
- Wiedza na temat języka i komunikacji oraz krytyczne ich rozumienie
- Wiedza o świecie i jego krytyczne rozumienie

Liczba uczestników: 10-30

Zasoby i materiały: Załącznik 1; przygotowanie spotkania z członkiem gminy żydowskiej.

Czas trwania: 3 godz., w określonych odstępach czasu oraz ok. 1-2 godz. na pracę indywidualną (w domu – napisanie wypracowania).

### Wskazówki dla nauczycieli:

Najlepszym sposobem na poznanie innej kultury jest obcowanie z ludźmi, którzy się z nią identyfikują. Niestety, w wielu częściach Europy pozostało bardzo niewiele Żydów. Jednak pomimo faktu, że społeczności żydowskie w większości miast są niewielkie, nadal pielęgnują swoje tradycje i mogą pomóc uczniom w ich poznaniu. Jeśli nie jest możliwe osobiste spotkanie z członkiem społeczności żydowskiej, można zorganizować spotkanie online z osobą z innego miasta lub nawet z innego kraju.

Aby przygotować się do wizyty, nauczyciel może omówić z uczniami pewne aspekty kultury żydowskiej i judaizmu. Może wybrać tematy w zależności od wiedzy uczniów. W tym ćwiczeniu punktem wyjścia jest kilka głównych świąt żydowskich. Być może uczniowie znają już święta opisane w załączniku. W takim przypadku nauczyciel może wybrać inne aspekty kultury żydowskiej. Być może uczniowie mają bardzo małą wiedzę na temat kultury żydowskiej i istnieje potrzeba wyjaśnienia niektórych aspektów wymienionych w załączniku, np. co to jest jidysz. Aby zaangażować uczniów, nauczyciel nie musi być ekspertem w dziedzinie kultury żydowskiej. Jeśli uczniowie zadają pytania, na które nauczyciel nie zna odpowiedzi, klasa może przedyskutować, gdzie można znaleźć informacje i jakie źródła są godne zaufania. Nauczyciele mogą również pokazać zdjęcia lub filmy, które obrazują święta przedstawione w Załączniku. Święta te zostały opisane w załączniku w porządku chronologicznym, zgodnie z kalendarzem żydowskim.

Jak zawsze, gdy mówimy o ogólnych aspektach związanych z kulturą, ważne jest, aby przypomnieć uczniom o tym, że kultura żydowska jest zróżnicowana wewnętrznie: nie każdy członek społeczności żydowskiej tak samo przestrzega zasad religijnych; niektóre tradycje są specyficzne dla pewnej części świata, a dla innych nie itp.



## Opis działań:

### Część I

1. Nauczyciel informuje uczniów, że wezmą udział w szeregu ćwiczeń mających na celu poznanie kultury żydowskiej, a na koniec napiszą indywidualne wypracowania. Celem wypracowań nie będzie sprawdzenie wiedzy, mają one być raczej okazją do dalszego poznawania kultury żydowskiej i refleksją nad tym, czego uczniowie się nauczyli, czego chcieliby się jeszcze nauczyć i jak ten proces wpłynął na ich światopogląd. Uczniowie powinni zwrócić uwagę na to, co w czasie zajęć wydało im się istotne.
2. Na wstępie nauczyciel pyta uczniów, co wiedzą na temat judaizmu, kultury i tradycji żydowskich. Klasa może stworzyć mapę myśli na tablicy lub we wspólnym pliku.
3. Następnie uczniowie pracują w grupach. Każda grupa ma za zadanie opracować jedno ze świąt opisanych w Załączniku 1. Jeśli mają dostęp do Internetu, mogą przeprowadzić kwerendę online i przygotować się do zaprezentowania informacji kolegom. Każda grupa prezentuje zbadane przez siebie święto przed klasą. Jeśli koledzy mają pytania, zapisują je, ponieważ będą one omawiane po wszystkich prezentacjach.
4. Nauczyciel angażuje klasę w dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy znaleźcie opisane w tekście tradycje? Które z nich?
  - b. Czy coś was zaskoczyło w tym, czego się dziś dowiedzieliście?
  - c. Czy jest coś, co przypomina niektóre z waszych praktyk kulturowych?
  - d. Czy jest coś, czego nie zrozumieliście? Co?
  - e. Czego jeszcze chcielibyście dowiedzieć się o kulturze żydowskiej?
5. Uczniowie notują swoje pytania i zastanawiają się, czego jeszcze chcieliby się dowiedzieć o kulturze żydowskiej, by przygotować się do spotkania z członkiem gminy żydowskiej.

### Część II

6. Spotkanie z członkiem społeczności żydowskiej jest wcześniej zaplanowane przez nauczyciela. Prelegent może zostać zaproszony do szkoły albo uczniowie mogą odwiedzić gminę żydowską i tam wziąć udział w prezentacji. Spotkanie może mieć formę prezentacji, po której następują pytania i odpowiedzi lub może rozpocząć się bezpośrednio od pytań uczniów, w którym to przypadku prelegent może dodać na koniec lub w trakcie dyskusji rzeczy, o których uczniowie nie wspomnieli. Może to być dobra okazja do zwiedzenia synagogi i dowiedzenia się, jak przebiega nabożeństwo lub poznania różnych odłamów judaizmu.
7. Na zakończenie spotkania nauczyciel przypomina uczniom o ich zadaniu, jakim jest napisanie wypracowania przedstawiającego refleksje na temat kultury żydowskiej. Każdy uczeń będzie miał okazję przeczytać swoje wypracowanie w ramach następnej części zadania.

## Część III

8. Uczniowie są proszeni o przeczytanie swoich wypracowań w grupach trzyosobowych. Po przeczytaniu każdego wypracowania pozostali członkowie grupy udzielają informacji zwrotnej. Jeśli uczniowie nie wiedzą, jak udzielać konstruktywnych informacji zwrotnych, nauczyciel powinien zachęcić ich do skupienia się na pozytywnych aspektach i zasugerować, aby używali zdań takich, jak:
  - a. W Twoim wypracowaniu usłyszałem, że ...
  - b. Rzecz, która bardzo mi się spodobała w twoim wypracowaniu, to...
  - c. Rozumiem, że chciałeś skupić się w swoim wypracowaniu na...? Czy mam rację?
  - d. Gdybyś miał/miała coś Ci zaproponować, myślę, że interesujące mogłoby być rozwinięcie aspektu...
  
9. Nauczyciel angażuje klasę w refleksję w oparciu o następujące pytania:
  - Jak to było poznawać kulturę żydowską?
  - Co było najciekawsze?
  - Czego jeszcze chcielibyście dowiedzieć się o kulturze żydowskiej? W jaki sposób możecie zdobyć tę wiedzę?
  - Kto jeszcze waszym zdaniem powinien poznać kulturę żydowską? Czy możecie pomóc mu/im w jej poznaniu?

## Załącznik 1 – do rozdania – Wybrane święta żydowskie

### Szabat

Szabat obchodzony jest siódmego dnia tygodnia. Jest to czas odpoczynku i przyjemności duchowych, który ma przypominać Żydom o celowości stworzenia i roli człowieka w świecie. Tak jak Bóg odpoczął po stworzeniu świata w sześć dni, tak i naród żydowski odpoczywa od swojej pracy. Wielu Żydów w szabat uczestniczy w nabożeństwach w synagodze. Szabat rozpoczyna się ceremonią zapalenia świec tuż przed zachodem słońca w każdy piątek. Żydzi spędzają czas z rodziną oraz spożywają potrawy szabasowe; szabat to także śpiew, nauka i wspólne świętowanie. Żydowski dzień trwa od zachodu słońca do zachodu słońca, co oznacza, że szabat zaczyna się w piątek wieczorem i trwa do soboty wieczór. Tradycyjne pozdrowienie szabatowe brzmi: „Szabat Szalom”, czyli „dobrego szabat” lub „Gut szabes”, co oznacza to samo w języku jidysz.

### Rosz Haszana

Rosz Haszana to żydowski Nowy Rok, obchodzony pierwszego dnia hebrajskiego miesiąca tiszrej, który zazwyczaj wypada na początku lub w połowie września. Święto trwa dwa dni. Centralnym elementem Rosz Haszana jest rozlegający się podczas nabożeństwa dźwięk szofaru. Po południu pierwszego dnia wytrząsa się z kieszeni w nurt rzeki, strumienia lub do morza okruchy chleba, co symbolizuje pozbycie się grzechów. Drugiego wieczoru zwyczajowo spożywa się nowy owoc, symbol nowości lub jabłka zanurzone w miodzie na słodki rok. Najczęściej używane w czasie Rosz Haszany pozdrowienie to „Szana towa” („dobrego roku”) lub, w dłuższej wersji, „Szana towa’u metuka” („Obyś miał dobry i słodki rok”).

### Jom Kipur

Jom Kipur, czyli Dzień Pojednania, uważany jest za najświętsze święto żydowskie. Jest to dzień pokuty i kontemplacji, próśb o przebaczenie win, oderwania się od codziennego świata i poświęcenia się relacji z Bogiem. Żydzi w tym dniu poszczą i modlą się w synagodze. Wieczór Jom Kipur rozpoczyna się modlitwą Kol Nidre, śpiewaną trzykrotnie, w której prosi się o unieważnienie wszystkich ślubów i przysięg złożonych pod przymusem, zbyt pochopnie lub nieświadomie, aby można było z czystym sumieniem rozpocząć nowy rok. Dzień ten jest postrzegany jako okazja do zmiany swojego postępowania oraz zmiany świata na lepsze. Powszechnie stosowanym pozdrowieniem z okazji Jom Kipur jest „Łatwego postu” lub „Gmar chatima towa” („Obyś był zapisany na dobry rok”). Jom Kipur przypada dziesięć dni po Rosz Haszana (żydowskim Nowym Roku).

### Chanuka

Chanuka to święto upamiętniające zwycięstwo Machabeuszy (żydowskich wojowników) nad królem Antiochusem, który zakazał Żydom praktyk religijnych. Jest to jedno z najradośniejszych świąt żydowskich. Przez osiem dni i nocy zapala się świece, śpiewa pieśni, spożywa tłuste potrawy i wręcza dzieciom prezenty. Każdej nocy zapala się jedną świecę w specjalnym świeczniku – chanukiji – z miejscem na dziewięć świec: po jednej na każdy wieczór oraz świecę pomocniczą. Obchody Chanuki rozpoczynają się 25 dnia miesiąca kislev (dziewiąty miesiąc kalendarza hebrajskiego), czyli zazwyczaj pod koniec listopada do połowy grudnia.

## Pesach

Pascha, czyli Pesach, upamiętnia wyzwolenie Żydów z niewoli w starożytnym Egipcie. Święto Paschy to jedno ze świąt radosnych, które jest obchodzone przez osiem dni. W pierwszy, a czasem drugi wieczór, Żydzi spożywają specjalne posiłek zwany Sederem. Najważniejszą potrawą święta jest maca, czyli chleb wypiekany tylko z mąki i wody, bez użycia zakwasu, co oznacza, że jest płaski i wygląda jak duży krakers. Ma przypominać o chlebie, który Izraelici zabrali ze sobą, uciekając z Egiptu. Nie było wtedy czasu, by chleb mógł wyrosnąć. Pesach przypada w marcu lub kwietniu. Jest to również Święto Wiosny.

## Purim

Purim upamiętnia historię Estery, która w V w. p.n.e. uratowała Żydów w Persji od zagłady. Haman, główny doradca perskiego króla, przekonał go, że Żydzi stanowią zagrożenie dla państwa. Król naiwnie mu uwierzył i upoważnił Hamana do unicestwienia Żydów. Żona króla, Estera, była Żydówką, choć ukrywała przed królem swoje pochodzenie. Kiedy dowiedziała się o spisku Hamana, wyjawiała mężowi, że jest Żydówką i przekonała go do udaremnienia planu. Purim obchodzi się w gronie rodziny i przyjaciół, przy słodyczach i ciastkach, wymieniając się prezentami i dając jałmużnę biednym. Dzieci lubią przebierać się za postaci z opowieści purimowej i brać udział w zabawach. Purim obchodzone jest 14 dnia hebrajskiego miesiąca adar, który zwykle przypada w marcu.

## Poznanie kultury romskiej

### Opis:

Ćwiczenie ma na celu zapoznanie uczniów z niektórymi aspektami kultury romskiej i zwiększenie ich uznania dla różnorodności kulturowej.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenianie różnorodności kulturowej
- Otwartość na odmiennosć kulturową oraz inne przekonania, światopoglądy i praktyki
- Szacunek
- Tolerancja na niejednoznaczność
- Umiejętność samodzielnego uczenia się
- Umiejętność słuchania i obserwowania
- Umiejętności językowe, komunikacyjne i wielojęzyczne
- Wiedza na temat języka i komunikacji i krytyczne ich rozumienie
- Wiedza o świecie i krytyczne jego rozumienie

Liczba uczestników: 10-30

**Zasoby i materiały:** Załączniki 1 i 2; przygotowanie do spotkania z członkiem społeczności romskiej lub do odwiedzenia wystawy sztuki romskiej, udziału w spektaklu itp.

**Czas trwania:** 3 godz., w określonych odstępach czasu + ok. 30 minut na indywidualną pracę w domu.

### Wskazówki dla nauczycieli:

Ten cykl zajęć obejmuje spotkanie z członkiem społeczności romskiej lub udział w romskim wydarzeniu kulturalnym. Prelegenta można zaprosić do szkoły albo uczniowie mogą odwiedzić stowarzyszenie romskie i tam wysłuchać prelekcji. Jeśli nauczyciel zdecyduje się zabrać uczniów na romskie wydarzenie kulturalne, konieczne będzie wcześniejsze zebranie materiałów na temat tego wydarzenia. Należy upewnić się, że wydarzenie jest rzeczywiście organizowane przez romskich artystów i nie jest formą zawłaszczenia kulturowego (termin zdefiniowano w Załączniku 2). Ważnym zasobem, który nauczyciel może wykorzystać w nauczaniu o kulturze romskiej, jest RomArchive<sup>13</sup>, międzynarodowe cyfrowe archiwum sztuki i kultury romskiej. Podczas gdy tradycyjne archiwa często przedstawiają Romów w sposób stereotypowy, RomArchive skupia się na autoprezentacji. Dzięki treściom tworzonym przez samych Romów RomArchive jest wiarygodnym źródłem wiedzy, które umożliwia formowanie się nowych narracji, odzwierciedlających różnorodność romskich tożsamości.

Niestety, wiele osób w Europie nadal żywi uprzedzenia wobec Romów i postrzega ich stereotypowo. Uniemożliwia to prowadzenie autentycznego dialogu z Romami. Zajęcia dotyczące stereotypów i uprzedzeń, przedstawione we wcześniejszej części niniejszego podręcznika, mogą pomóc uczniom w przezwyciężeniu niektórych stereotypów. Spotkanie z osobami pochodzenia romskiego, które mogą zaprezentować i omówić różne aspekty swojej kultury, daje uczniom możliwość zaangażowania się w dialog międzykulturowy i docenienia różnorodności kulturowej wraz z poszanowaniem godności ludzkiej.

Jak zawsze, gdy mówimy o ogólnych aspektach związanych z kulturą, ważne jest, aby przypomnieć uczniom o tym, że kultura romska jest zróżnicowana wewnątrz: nie każda osoba identyfikująca się jako Rom przestrzega tych samych praktyk czy przekonań kulturowych; niektóre tradycje są specyficzne dla pewnej części świata, a dla innych nie itd.

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

## Opis działań:

### Część I

1. Nauczyciel informuje uczniów, że wezmą udział w serii zajęć mających na celu poznanie kultury romskiej.
2. Nauczyciel na wstępie pyta uczniów, co wiedzą o kulturze i historii Romów. Klasa może stworzyć mapę myśli na tablicy lub we wspólnym pliku.
3. Następnie uczniowie pracują w grupach. Każda grupa otrzymuje Załącznik 1 z zadaniem przeczytania tekstu i odpowiedzenia na pytania. Uczniowie mogą wyszukać odpowiedzi w Internecie, jeśli ich nie znają. Po omówieniu tekstu i pytań w małych grupach uczniowie są proszeni o podzielenie się swoimi odpowiedziami z całą klasą. Jeśli są cztery grupy, każda z nich może podzielić się odpowiedziami na dwa z ośmiu pytań tak, aby omówione zostały wszystkie pytania i aby nie powtarzać informacji.
4. Nauczyciel moderuje dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czy słyszeliście wcześniej o rzeczach, o których dziś rozmawialiśmy? O których?
  - b. Czy coś z tego, czego się dziś dowiedzieliście, was zaskoczyło?
  - c. Czy jest coś, czego nie zrozumieliście? Co?
  - d. Czego jeszcze chcielibyście się dowiedzieć o kulturze romskiej?
5. Jeśli kolejna część zakłada:
  - spotkanie z członkiem społeczności romskiej - nauczyciel zachęca uczniów do zanotowania, czego jeszcze chcieliby się dowiedzieć o kulturze romskiej i sformułowania pytań do członka społeczności romskiej, z którym się spotkają.
  - zwiedzanie wystawy sztuki romskiej, udział w romskim wydarzeniu kulturalnym itp. -nauczyciel zapisuje to, co zgłosili uczniowie i przygotowuje informacje do omówienia z uczniami w trzeciej części zadania.

### Część II

6. Nauczyciel starannie planuje spotkanie z przedstawicielem społeczności romskiej. Może mieć ono formę prezentacji, po której następują pytania i odpowiedzi lub może rozpocząć się bezpośrednio od pytań uczniów, w tym przypadku prelegent może dodać na koniec lub w trakcie dyskusji rzeczy, o których uczniowie nie wspomnieli.
7. Na zakończenie spotkania nauczyciel zadaje uczniom dwa zadania domowe do wykonania przed kolejnym spotkaniem:
  - Przeczytanie Załącznika 2 i podkreślenie rzeczy, które chcieliby omówić w kolejnej części ćwiczenia;
  - Zebranie informacji na temat romskich wydarzeń kulturalnych w swojej miejscowości/kraju – teatr, muzyka, muzea, imprezy organizowane przez stowarzyszenia Romów itp.



## Część III

8. Nauczyciel angażuje uczniów w dyskusję na temat spotkania (pytania poniżej zostały sformułowane w odniesieniu do spotkania z przedstawicielem społeczności romskiej, ale mogą być dostosowane do konkretnego działania, które zrealizowano z uczniami):
  - a. Jak się czuliście podczas spotkania z [imię osoby/imiona osób]?
  - b. Jaka była najciekawsza rzecz, której się dowiedzieliście?
  - c. Czy coś was zaskoczyło podczas spotkania?
  - d. O jakich aspektach rozmowy z Mihaelą Dragan chcielibyście porozmawiać?
  - e. Czy jej spojrzenie na kulturę romską jest podobne do spojrzenia [imię osoby/osób]? W jakim sensie?
  - f. Czy po tych zajęciach zmieniło się wasze rozumienie społeczności romskiej? W jaki sposób?
  
9. Nauczyciel prosi uczniów, aby przedstawili zebrane w trakcie kwerendy informacje na temat kultury i wydarzeń romskich. Po podzieleniu się przez wszystkich informacjami, bez powtarzania tego, co już zostało powiedziane, nauczyciel zaprasza uczniów do refleksji w oparciu o następujące pytania:
  - a. Które wydarzenie z przedstawionych najbardziej was zainteresowało?
  - b. Czy według Was, te wydarzenia są tworzone przez romskich artystów, czy są formą zawłaszczenia kulturowego?
  - c. Czy uczestniczyliście wcześniej w romskich wydarzeniach kulturalnych?
  - d. Jak sądzicie, jeśli w przyszłości będziecie uczestniczyli w romskich wydarzeniach kulturalnych, to wasza perspektywa będzie inna?
  - e. Czego jeszcze chcielibyście się dowiedzieć o kulturze romskiej? Jak możecie zdobyć tę wiedzę?
  - f. Kto jeszcze waszym zdaniem powinien poznać kulturę romską? Czy możecie mu w tym pomóc?

## Załącznik 1 – Kongres Romów<sup>14</sup>

W latach 60. XX w. ruch romski przybrał na sile na poziomie międzynarodowym. W 1971 r. w Londynie odbył się Pierwszy Światowy Kongres Romów. Wzięli w nim udział uczestnicy z 14 krajów po obu stronach żelaznej kurtyny, aby dać wyraz wspólnej tożsamości etnicznej. Wstępne kroki podjęto jeszcze przed wojną, na kongresie w Bukareszcie w 1931 r. Romska flaga została przyjęta na Kongresie w 1971 r., podobnie jak romski hymn „Gelem, gelem”. Flaga składa się z zielonego i niebieskiego tła (reprezentującego niebo i ziemię) oraz czerwonej czakry z szesnastoma kolcami (symbolizującej wędrowną tradycję Romów i ich indoaryjskie korzenie). Piosenka nawiązuje do koczowniczej tradycji Romów, a także do prześladowań podczas II wojny światowej. Hasło „Opre Roma!” stało się politycznym credo ruchu romskiego i jego walki o równość i sprawiedliwość społeczną. Jedną z kwestii omawianych na Kongresie była potrzeba zakwestionowania użycia słów takich jak „cygani”, „gypsies”, „Zigeuner”, które przez wieki były synonimem szkalowania, marginalizacji i wykluczenia. Te błędne określenia miały zostać zastąpione słowem ‘Romowie’. Do tej pory zorganizowano dziewięć kongresów romskich w różnych częściach Europy.

1. Co to jest ‘błędne określenie’?
2. Co oznacza słowo *Roma* w języku romani?
3. Jakie znasz słowa w języku romskim?
4. Co oznacza *Opre Roma*?
5. Jakie są słowa hymnu Romów?
6. Dlaczego na fladze romskiej jest nawiązanie do Indii?
7. Kiedy obchodzony jest Międzynarodowy Dzień Romów? Dlaczego wybrano akurat tę datę?
8. Czym była żelazna kurtyna?

<sup>14</sup> Niniejszy tekst oparty jest na arkuszach informacyjnych Rady Europy dotyczących Romów:

<https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-oraz> na tekście napisanym przez Grattana Puxona jako Harvard FXB Guest Writer: <https://fxb.harvard.edu/2019/04/25/london-1971-the-first-world-roma-congress/>.

## Załącznik 2 – Wywiad z Mihaelą Drăgan<sup>15</sup>

### *Jakie są według Ciebie najważniejsze aspekty kultury romskiej?*

Kultura romska jest różnorodna, tak jak różnorodni jesteśmy my, Romowie. Wiele osób uważa, że kultura romska jest tradycyjna, folklorystyczna, że chodzi w niej o taniec w kolorowych strojach i radosną muzykę, ale w rzeczywistości jest ona o wiele bardziej złożona. Kultura romska jest również współczesna, nowoczesna, futurystyczna i wizjonerska; jest to kultura, która stale się rozwija.

Kultura romska jest ściśle związana z naszą tożsamością i historią ucisku. Z tego powodu mówi o naszych doświadczeniach lub o naszej walce z rasizmem. Na przestrzeni dziejów kultura romska inspirowała kulturę dominującą w krajach, w których Romowie byli obecni. Niestety, jej wkład jest rzadko uznawany i albo jest zawłaszczany przez kulturę głównego nurtu, albo przedstawiany w sposób stereotypowy, sprowadzany do tego, co uważa się za „romską tradycję” lub do klisz o Romach.

### *Co sprawiło, że Romowie zachowali swoją kulturę pomimo uprzedzeń, rasizmu, wykluczenia i pogromów, które były – i w pewnym stopniu nadal są – obecne w Europie?*

Myślę, że kultura dała nam odporność. Stawialiśmy i nadal stawiamy opór, ponieważ w naszej kulturze można znaleźć tyle radości i miłości do życia. Kochamy naszą kulturę, uwielbiamy świętować i gromadzić się. Cała społeczność jest naszą dalszą rodziną i dzielimy się wszystkim. Nawet jeśli w naszych społecznościach istnieją hierarchie, a nawet niesprawiedliwość, istotą naszej kultury zawsze było trzymanie się razem. Wyrażamy naszą walkę poprzez naszą kulturę i dlatego uważam, że kultura romska przetrwała. Pomimo ucisku, z jakim się spotykaliśmy, wciąż tu jesteśmy i jesteśmy dumni z kultury, która określa naszą tożsamość.

### *W społeczności romskiej panuje duża różnorodność, czy możesz pomóc nam ją zrozumieć?*

Istnieje duża różnorodność, ponieważ jesteśmy różnymi grupami w zależności od rzemiosła, które nasi przodkowie uprawiali w przeszłości, a niektórzy z nas uprawiają do dziś. Jesteśmy kowalami, złotnikami i srebrnikami, muzykami, sprzedawcami kwiatów, treserami niedźwiedzi, wytwórcami łyżek, Kełderaszami i tak dalej. Mówimy różnymi dialektami języka romskiego w zależności od grupy, do której należymy. Nawet sposób ubierania się tradycyjnych Romów może różnić się w zależności od społeczności. Nie wszyscy Romowie ubierają się w tradycyjne stroje i nie wszyscy mówią po romsku. Mimo to identyfikują się jako Romowie.

### *Stworzyliście nowy gatunek, zwany futuryzmem romskim. Proszę powiedzieć, co to oznacza i czym się charakteryzuje.*

Futuryzm romski to koncepcja kulturowa, którą opracowałam w 2018 r., kiedy zdałam sobie sprawę, że nie ma sztuki romskiej, która reprezentuje nas w przyszłości, że nie ma science fiction sztuki romskiej. Pracowałam nad tym nowym gatunkiem przez całe lato podczas rezydencji w Hongkongu i definiuję go tak: futurystyczny romski tworzy interakcję pomiędzy kulturą romską a technologią i czarami. Łączy elementy science fiction, historię Romów, fantastykę, romską podmiotowość, realizm magiczny i kreatywną technologię z praktykami magicznymi i rytuałami leczniczymi.

Futuryzm romski postrzega historię Romów z perspektywy, która obejmuje uzdrowienie bólu i międzypokoleniowego cierpienia genetycznie przekazywanego Romom przez ich przodków, ofiary niewolnictwa i Zagłady. Romski futurystyczny przedstawiłam w różnych formach sztuki mojego autorstwa, takich jak sztuka teatralna *Romacene: The Age of the Witch*, eksperymentalny film *The future is a safe place hidden in my braids* oraz w albumie muzycznym *TechnoWitches* stworzonym wspólnie z artystą Niko G.

<sup>15</sup> Mihaela Drăgan jest multidyscyplinarną artystką, dramatopisarką, aktorką i współzałożycielką teatru Giuvlipen, pierwszego niezależnego romskiego teatru feministycznego w Rumunii.

## *Co mogliby zrobić nie-Romowie, aby przyczynić się do zrozumienia i promocji kultury romskiej?*

Niestety, istnieje mnóstwo stereotypowych produktów artystycznych odnoszących się do kultury romskiej i ludzie powinni po prostu przestać je konsumować. Ludzie mogą być bardziej proaktywni w poznawaniu kultury romskiej poza stereotypami i rozumiejąc, że nikt nie ma prawa mówić w naszym imieniu – zwłaszcza po wiekach uciszania nas – i że nikt nie ma prawa przywłaszczać sobie\* naszej kultury. Osoby niebędące Romami, pracujące w sztuce i kulturze, które znajdują się w pozycji władzy, mogą i powinny zapewnić romskim artystom więcej miejsca i widoczności oraz promować romską sztukę współczesną.

---

\* Przywłaszczenie kulturowe ma miejsce, gdy członkowie grupy dominującej przyjmują elementy kulturowe grupy niedominującej w sposób wykorzystujący, lekceważący lub stereotypowy. Na przykład, gdy członkowie grupy dominującej czerpią korzyści finansowe lub społeczne z kultury grupy niedominującej; gdy nadmiernie upraszczają tę kulturę lub traktują ją niepoważnie; gdy oddzielają element kulturowy od jego pierwotnego znaczenia.

## Ofiary, ocalali, stawiający opór

### Historie indywidualne – punkt wyjścia do zrozumienia historii

Indywidualne historie pomagają zrozumieć historię z perspektywy człowieka, w przeciwieństwie do perspektywy politycznej, społecznej, kulturowej, religijnej czy innej. Wykorzystanie świadectw w nauczaniu to nie tylko doskonały sposób upamiętnienia ocalałych i ofiar Holokaustu, ale także rozwijania u młodzieży empatii i głębszego rozumienia konsekwencji niesprawiedliwych i nieludzkich działań. W nauczaniu historii świadectwa są zwykle włączane pod koniec procesu edukacyjnego, jako sposób na uzupełnienie wiedzy dostarczonej przez książki, archiwa czy inne źródła. Podejście przedstawione w tym podręczniku proponuje proces, który działa w odwrotną stronę: uczniowie zaczynają od indywidualnych historii, a następnie przeprowadzają kwerendę, by zrozumieć bardziej ogólny kontekst społeczny i historyczny, w którym dana historia się rozegrała.

W tym rozdziale przedstawiono dwie historie: żydowskiego ocalałego z Holokaustu i romskiego ocalałego. Wychodząc od tych historii, uczniowie zbierają informacje na temat lokalnego kontekstu, w którym miały one miejsce. Nauczyciele mogą zastosować to samo podejście, wybierając inne historie, w zależności od zainteresowań uczniów. Można na przykład wybrać historię z kraju, w którym mieszkają uczniowie lub z innego kraju w Europie. Jeśli nauczyciel jest zaangażowany we współpracę międzynarodową<sup>16</sup> z nauczycielem z innego kraju, może zdecydować się na wybór historii z tego konkretnego kraju. Nauczyciel może nawet zapytać uczniów, którą historię lub z jakiego kraju chcą wybrać.

### *Assia Raberman*

#### Przegląd:

W tym ćwiczeniu uczniowie badają sposób, w jaki Holokaust rozwijał się w określonej części Europy, wychodząc od świadectwa ocalałej z Holokaustu.

#### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenianie godności ludzkiej i praw człowieka
- Szacunek
- Empatia
- Wiedza i krytyczne rozumienie siebie
- Znajomość historii i krytyczne jej rozumienie

Liczba uczestników: 10-30

Zasoby i materiały: jeden egzemplarz historii Assii Raberman dla każdego ucznia, dostęp do Internetu

Czas trwania: 2 godz.

#### Wskazówki dla nauczycieli:

Istotą tych zajęć jest świadectwo osoby ocalałej z Holokaustu, które może mieć głęboki wpływ na uczniów. Nauczyciele powinni zwrócić szczególną uwagę na samopoczucie emocjonalne uczniów. Zadanie to jest dobrą okazją, by pomóc uczniom zrozumieć związek między osobistymi historiami a historią ogólną. Uczenie się tylko o faktach i liczbach nie doprowadzi do empatycznego rozumienia przeszłości. Jednocześnie uczenie

<sup>16</sup> Pod adresem: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/> dostępna jest broszura na temat krajowej i międzynarodowej współpracy edukatorów w dziedzinie Holokaustu i praw człowieka.

się o indywidualnych historiach bez znajomości ogólnego kontekstu może prowadzić do ograniczonego lub zniekształconego rozumienia przeszłości.

## Opis działań:

Uczniowie otrzymują ulotkę z historią Assi Raberman. Są proszeni o przeczytanie jej, a następnie, w grupach 4-5 osobowych, o zaangażowanie się w dwa procesy. Po pierwsze, zbadanie kontekstu historii Assii, a następnie zastanowienie się nad jej historią.

### 1. Zbadaj kontekst Assii:

- a. Jak wyglądało życie w Mizoczu i Równem przed wojną?
- b. Jakie wydarzenia historyczne były istotne dla tej części Europy w czasie wojny?
- c. Jakie działania podjęto wobec Żydów w Mizoczu i Równem i kiedy?
- d. W jaki sposób działania te dotknęły Assię?

Uczniowie prezentują wnioski i omawiają je w większej grupie.

### 2. Zastanów się nad historią Assii, opierając się na poniższych pytaniach:

- a. Jak myślisz, jak czuła się Assia, kiedy wszystkie jej koleżanki ją ignorowały?
- b. Jak myślisz, dlaczego ją ignorowały?
- c. Jak myślisz, co czuli rodzice Assii, kiedy zdecydowali się oddać ją rodzinie Gaborów?
- d. Jak myślisz, dlaczego piekarz zgodził się pomóc Assii?
- e. Jak myślisz, co czuła Assia, gdy ukryta w szafce usłyszała słowa ukraińskiego kolaboranta?
- f. Jak myślisz, dlaczego rodzina Gaborów postanowiła pomóc Assii?
- g. Jak myślisz, dlaczego Assia i jej brat postanowili przenieść się do Palestyny?

### 3. Grupy przedstawiają swoje refleksje, a nauczyciel prowadzi dyskusję w oparciu o następujące pytania:

- a. Czego dzięki tym zajęciom dowiedziałeś się o Holokauście?
- b. Czego dzięki tym zajęciom dowiedziałeś się o człowieku?
- c. Jakie prawa człowieka / prawa dziecka zostały naruszone w historii Assii?
- d. Czego możemy się nauczyć z osobistych historii, a czego nie możemy się dowiedzieć z akademickich podręczników historii?
- e. Czego możemy się nauczyć z akademickich podręczników historii, a czego nie możemy się dowiedzieć z osobistych opowieści?

## Idąc dalej:

- Uczniowie mogą obejrzeć nagranie świadectwa Assii: <https://youtu.be/IPopK4ehzGE>
- Uczniowie mogą stworzyć prezentację na temat Holokaustu w rejonie Mizoch i historii Assii.
- Projekty współpracy mogą być tworzone przez nauczycieli z dowolnego kraju i nauczycieli z obszaru Mizocza. W ramach tych projektów uczniowie z jednego kraju mogą studiować historię osoby ocalałej z Holokaustu w innym kraju i prowadzić wymianę z rówieśnikami z regionu.



## Historia Assii Raberman<sup>17</sup>

Assia miała 11 lat, gdy naziści przybyli do Mizocza (obecnie Ukraina), jej rodzinnego miasta. Mieszkała z matką, która była farmaceutką, ojcem, który był inżynierem rolnictwa i bratem, który studiował.

Dorastała w liberalnym i otwartym domu, wypełnionym „*mnóstwem miłości, edukacji, humanistycznych wartości: dawać, rozumieć, zachowywać się i brać pod uwagę uczucia innych ludzi. Nie przyjmować za pewnik, że ma się rację (...) nie obwiniać innych*”. Była to rodzina żydowska, ale nie zachowywała koszerności i była zasymilowana w kulturze polskiej.

Assia była bardzo lubiana w szkole, miała wielu przyjaciół. Tak było do końca czerwca 1939 r., kiedy to wśród społeczności żydowskiej zaczęły krążyć plotki, że coś się wydarzy. W tym czasie wszystkie jej koleżanki już ją ignorowały.

Jej rodzice zdecydowali, że najlepszym rozwiązaniem dla Asii będzie ukrycie jej u katolickiej rodziny do końca wojny. Maria i Józef Gaborowie byli przyjaciółmi rodziców Assii i bardzo ją lubili. Nie mieli dzieci i zaoferowali, że wezmą ją i wychowają jak własną córkę. Jeśli zaś jej rodzice przeżyją wojnę, Maria i Józef oddadzą im ją. 10 października 1942 r. Assia miała zamieszkać u rodziny Gaborów, 18 kilometrów od swojego rodzinnego miasta, ale nie chciała się zgodzić na decyzję rodziców. Chciała zostać z nimi jak najdłużej. Kiedy Gaborowie przyjechali, by uratować ją przed tym, co było oczywiste, mimo że miała spakowany bagaż, Assia zdecydowała, że pozostanie z rodzicami. Płakała i krzyczała, a oni nie mogli jej przekonać do wyjazdu. Mimo to jej matka dała Marii Gabor jedną z walizek „*Na wypadek, gdyby zmieniła zdanie...*”.

Dwa dni później w getcie, w którym mieszkała z rodzicami, rozpoczęła się akcja likwidacyjna. „*Nie możemy pozostać we trójkę razem. Będziesz musiała uciekać*”, powiedziała jej matka. Na szczęście ich dom znajdował się na samym skraju getta. Tuż po drugiej stronie ulicy, gdzie zaczynała się strona „aryjska”, mieszkała rodzina piekarza, który przyjaźnił się z rodziną Assii. Rodzice powiedzieli jej, żeby tam pobiegła, i tak zrobiła. Gdy przebiegała przez ulicę, usłyszała za sobą głośnie strzały. Natychmiast przeszła jej przez głowę myśl, że jej rodzice zostali zastrzeleni, ale miała w sobie na tyle siły, by nie obejrzeć się za siebie.

Już kilka minut po wejściu do domu piekarza ktoś zapukał do drzwi. Piekarz ukrył Assię w szafce i otworzył drzwi wejściowe. Był to ukraiński kolaborant, który pijany przyszedł świętować przybycie nazistów do Mizocza. Z wnętrza szafki Assia usłyszała, jak mężczyzna mówi: „*Wreszcie zabijają tu Żydów i bardzo się cieszę z tej okazji. Daj mi wódki, pijemy z tej okazji, że wreszcie przyszli do Mizocza zabijać Żydów*”. Następnie odszedł mówiąc, że ma dużo pracy, by zabić wszystkich Żydów.

Niepewny, jaki powinien być jego następny krok, piekarz ukrył Assię w magazynie. Umieścił ją w pustej skrzynce, która leżała na dwóch innych skrzynkach, około dwa metry nad ziemią. Dał jej chleb i kazał leżeć spokojnie, aż po nią wróci. Assia pamięta, że myślała: „*Co będzie, to będzie. Słyszałam głosy młodych ludzi, którzy zostali wyrzuceni z domów i musieli iść na rynek, a stamtąd do wąwozów (...) w Sosonkach [las koło Równego]. Tam się chodziło latem na pikniki z rodzinami*”. Leżała tam ponad 48 godzin i powtarzała jedną modlitwę, której matka nauczyła ją po hebrajsku, choć jej nie rozumiała: „*Jeden Bóg dla nas wszystkich. Błagam, pomóż*”.

Ze skrzynki słyszała głosy ludzi odprowadzanych do wąwozów: „*Słyszałam ludzi, rozpoznałam nawet głos jednej dziewczynki, 'Nie zabijajcie mnie. Ja chcę żyć. Pozwólcie mi żyć. Chcę żyć'*”. Nawet teraz, po tylu latach, Assia nadal słyszy to czasami, w nocy, kiedy nie może spać. „*Proszę, nie zabijajcie mnie!*”. Oprócz dźwięków Assia czuła też specyficzny zapach. „*Czułam ogień. Palono ciała. To osobliwe. Nie potrafię tego wyjaśnić. To jak palenie ludzi*”. Po kilku latach dowiedziała się, że kiedy leżała ukryta w skrzyni, niektóre z żydowskich rodzin, zamiast patrzeć jak ich dzieci są rozbierane i rozstrzeliwane w wąwozach, wolały podpalić swoje domy. Całe rodziny czekały na śmierć otoczone płomieniami w swoich dawnych domach.

Dwa dni później piekarz wrócił po nią. Pomógł jej wydostać się z miasta i wskazał kierunek na Buderaż, gdzie mieszkała rodzina Gaborów. Mimo że miała zaledwie jedenaście lat, udało jej się przejść nocą 18 kilometrów i

<sup>17</sup> Niniejszy tekst został opracowany na podstawie nagranych świadectw, które Assia Raberman złożyła podczas seminariów TOLI w różnych krajach europejskich.

w końcu dotarła do miejsca, które miało stać się jej nowym domem. Na wypadek, gdyby rozpytywało Gestapo, wymyślili przykrywkę, że Assia jest córką chrześną Marii Gabor, a jej ojciec był polskim policjantem, który został zesłany przez Rosjan na Syberię.

Ale żeby ten plan się powiódł, Gaborowie musieli przeprowadzić się do Równego, większego miasta, gdzie nikt nie znałby Assii. W Równem Assia chodziła do szkoły publicznej i kościoła katolickiego, tak jak inne dziewczynki w jej wieku. W 1944 r., 2 lutego, Równe zostało zajęte przez Armię Czerwoną i pozostało pod kontrolą sowiecką. Było to trudne przeżycie. Assia pamięta, że każdej nocy były bombardowania. Miała piętnaście lat. Ludzie byli biedni i trudno było chodzić po ulicach, żeby nie zostać okradzionym.

Rabusie nie oszczędzili też drugiej rodziny Assii. Pewnego dnia, gdy Maria Gabor jechała z Równego do Buderażu po jedzenie, jej wóz został obrabowany, a ona i jej woźnica zamordowani. Dowiedziawszy się, że żona nie żyje, nie mówiąc nic Assii, Józef popełnił samobójstwo. *„Straciłam drugich rodziców, którzy byli dla mnie tak dobrzy i zostałam sama w tym domu z psem (...). Bałam się. Myślałam, że jestem jedyną Żydówką, która pozostała na świecie”.*

W końcu Assia została odnaleziona przez brata, który w czasie wojny studiował w Taszkencie i któremu udało się stamtąd wrócić. Dowiedzieli się, że ich rodzice zostali zamordowani i próbowali znaleźć sposób, by przenieść się do Palestyny. Spędzili jakiś czas w obozie dla uchodźców w Austrii, potem rok we Włoszech i pół roku na Cyprze. W tej podróży Assia poznała swojego przyszłego męża. Byli oni jedną z pierwszych par, które wzięły ślub w Izraelu. Zaczęli swoje wspólne życie od zera. Assia wspomina poczęstunek na ich ślubie *„Mieliśmy kanapki”.* Oboje studiowali w Jerozolimie, a następnie przenieśli się do Hajfy, gdzie czuli, że im się udało. Pamięta, że pomyślała: *„Żyjemy w naszym własnym kraju. Jesteśmy akceptowani, nie jesteśmy gośćmi i jestem szczęśliwa. Jestem tutaj, w moim własnym domu. Mam prawo się bronić. Pracuję, jestem akceptowana i potrzebna i mogę dołożyć swoją cegiełkę, aby pomóc dzieciom, zbudować nasz własny kraj i być wreszcie akceptowaną”.*

Assia opowiada o myślach, które towarzyszyły jej przez całe życie i kazały zadawać sobie pytanie: *„Jak mogę być szczęśliwa, kiedy tak wielu ludzi zostało zamordowanych? Przez całe życie muszę żyć z dwoma ‘dlaczego’.* Dlaczego ludzie tak bardzo nienawidzili Żydów, że byli gotowi ich zabijać? Czy ja nie mam oczu ani rąk jak wszyscy, czy jestem inna? *A drugie ‘dlaczego’ to: Dlaczego jestem tu z wami? Po tylu latach jeszcze żyję, zostałam oszczędzona. Nie zamordowali mnie. Dlaczego?”.*

Próbując odpowiedzieć na drugie pytanie, Assia poświęciła swoje życie pracy z dziećmi z zaburzeniami psychicznymi.

## *Justinian Badea*

### Opis:

W tym ćwiczeniu uczniowie analizują świadectwo Romki ocalałej z Holocaustu jako punkt wyjścia do badania prześladowań Romów w czasie II wojny światowej.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenianie godności ludzkiej i praw człowieka
- Otwartość na odmienną kulturę oraz na inne przekonania, światopoglądy i praktyki
- Szacunek
- Postawa obywatelska
- Odpowiedzialność
- Tolerancja na niejednoznaczność
- Umiejętność słuchania i obserwowania
- Empatia
- Wiedza na temat świata i krytyczne jego rozumienie

Liczba uczestników: 10-30

### Zasoby i materiały:

- Jedna ulotka z historią Justyniana Badea dla każdego ucznia
- Dostęp do Internetu

Czas trwania: 2 godz.

### Wskazówki dla nauczycieli:

Istotą tych zajęć jest świadectwo osoby ocalałej z Holocaustu, które może mieć głęboki wpływ na uczniów. Nauczyciele powinni zwrócić szczególną uwagę na samopoczucie emocjonalne uczniów. Zadanie to jest dobrą okazją, by pomóc uczniom zrozumieć związek między osobistymi historiami a historią ogólną. Uczucie się tylko o faktach i liczbach nie jest w stanie doprowadzić do empatycznego rozumienia przeszłości. Jednocześnie uczenie się o indywidualnych historiach bez znajomości ogólnego kontekstu może prowadzić do ograniczonego lub zniekształconego rozumienia przeszłości. Uczniowie mogą nie wiedzieć wiele o historii Romów. Na przykład może zaistnieć potrzeba poświęcenia czasu na naukę o niewolnictwie rzymskim, które trwało przez 500 lat.

### Opis działań:

Uczniowie otrzymują ulotkę z historią Justyniana Badea. Mają za zadanie przeczytać ją, a następnie w grupach 4-5 osobowych zaangażować się w dwa procesy. Po pierwsze, zbadać kontekst dla opowieści, a następnie zastanowić się nad historią Justyniana.

#### 1. Zbadaj kontekst Justyniana:

- a. Jak wyglądało życie Romów w Bukareszcie / Rumunii przed wojną?
- b. Jakie wydarzenia historyczne były istotne dla tej części Europy w czasie wojny?
- c. Jakie środki podjęto wobec Romów i kiedy je podjęto?
- d. Jak to było możliwe, że jednych Romów wysyłano do walki w armii rumuńskiej, a innych deportowano?
- e. Jak na Justyniana wpłynęły wydarzenia i konkretne działania podjęte wobec Romów?

Wnioski są prezentowane przez uczniów i omawiane w większej grupie.

2. Dokonaj refleksji nad historią Justyniana na podstawie poniższych pytań:
  - a. Jak myślisz, co czuł Justynian, gdy jego ojciec musiał iść walczyć na wojnie?
  - b. Jak myślicie, co czuł, gdy został zmuszony do opuszczenia domu i zamieszkania przez trzy miesiące w zaułku Prefektury?
  - c. Czy możesz sobie wyobrazić, jak to było dla niego jechać pociągiem, w którym ludzie nie mieli jedzenia i wody, a wielu umarło? Co musiał myśleć? Co musiał czuć?
  - d. Jak myślicie, dlaczego ojciec Justinana opuścił wojsko i wyjechał do rodziny w Naddniestrzu?
  - e. Jakie są późniejsze refleksje Justyniana na temat tych wydarzeń? Czy potrafił pogodzić się z tym, co się stało?
  
3. Grupy prezentują swoje refleksje, a nauczyciel prowadzi dyskusję w oparciu o następujące pytania:
  - a. Czego dzięki tym zajęciom dowiedziałeś się o Holokauście?
  - b. Czego dzięki zajęciom dowiedziałeś się o człowieku?
  - c. Jakie prawa człowieka / prawa dziecka zostały naruszone w historii Justyniana?
  - d. Czego możemy się nauczyć z osobistych historii, a czego nie możemy się dowiedzieć z akademickich podręczników historii?
  - e. Czego możemy się nauczyć z akademickich podręczników historii, a czego nie możemy się dowiedzieć z osobistych historii?

**Idąc dalej:**

- Uczniowie mogą obejrzeć nagrania innych ocalałych Romów na stronie <https://iwitness.usc.edu/home>
- Uczniowie mogą stworzyć prezentację na temat deportacji do Naddniestrza.
- Nauczyciele z dwóch różnych krajów mogą realizować wspólne projekty. W ramach tych projektów uczniowie z jednego kraju mogą zbadać historię osoby ocalałej z Holokaustu w innym kraju i wymieniać się doświadczeniami ze swoimi rówieśnikami z tego regionu.

## Historia Justyniana Badea<sup>18</sup>

Justinian Badea urodził się w Bukareszcie 21 grudnia 1931 r. Jego ojciec został powołany do wojska w 1941 r. Kilka miesięcy później władze zabrały jego matkę i braci wraz z innymi Romami i internowały ich w dużym zaułku w prefekturze, nie dając im prawie nic do jedzenia. Stamtąd zabrano ich na dworzec kolejowy i umieszczono w bydłowych wagonach na dwa dni bez wody, jedzenia i niemal bez powietrza. Wiele osób zmarło w ciągu tych dwóch dni. W Tighinie<sup>19</sup> pociąg zatrzymał się na kilka godzin i żandarmi otworzyli wagony, aby wpuścić nieco powietrza, ale nie pozwolili nikomu wysiąść z pociągu. Pociąg pojechał dalej do Grigoresti, a stamtąd Romowie zostali przewiezieni w wagonach do Bogdanova.

Zima była sroga i nie było drewna na opał, ubrań, niczego. Wielu ludzi zmarło z zimna i głodu. Wiosną ojciec Justyniana zdołał ich odnaleźć. Usłyszał, że zostali deportowani i opuścił front, aby być z nimi. Wszyscy byli zmuszani do pracy na roli od zmierzchu do świtu, a ci, którzy nie mogli pracować, byli rozstrzeliwani przez rumuńskich żandarmów. Jesienią, kiedy praca na roli nie była już potrzebna, ludzie ci zostali przewiezieni do Varvaloca, niedaleko Bugu. Stamtąd zmuszano ich do marszu od wsi do wsi. Ci, którzy nie byli w stanie iść wystarczająco szybko, byli bici przez żandarmów, a wielu z nich zostało zabitych. W końcu dotarli do Tyraspoła, gdzie zostali internowani w obozie. Pewnego dnia ojciec Justyniana znalazł parę butów i mimo że nikt z jego rodziny nie miał butów, uznał, że lepiej będzie, jeśli je sprzeda, a pieniądze przeznaczy na jedzenie. Pewnej nocy próbował wspiąć się przez ogrodzenie, aby wyjść i sprzedać buty, ale nocny strażnik zobaczył go i zastrzelił.

Po czterech latach pobytu w Naddniestrzu Justynian i jego matka zostali uwolnieni i mogli wrócić do domu dzięki pomocy miejscowych z Besarabii, którzy dali im pieniądze i podwieźli na dworzec kolejowy. Kiedy dotarli do Bukaresztu i próbowali wrócić do domu, zorientowali się, że ich dom został zniszczony. Jego matka spędziła resztę życia opłakując męża i dzieci. Justynian Badea wybaczył sprawcom, ale nigdy nie zrozumie, dlaczego musiał tak cierpieć z tak prostego powodu, że był członkiem pewnej grupy etnicznej.

<sup>18</sup> Niniejszy tekst oparty jest na wywiadzie z Justinianem Badea opublikowanym w 2000 r. przez Instytut Międzykulturowy w Timisoarze w publikacji zbiorowej pt. *Mniejszości: Tożsamość i współistnienie*.

<sup>19</sup> Małe miasteczko, znane również jako Bender, obecnie w Republice Mołdawii.

## Opór

### Opis:

Ćwiczenie pomoże uczniom zastanowić się nad rozumieniem pojęcia oporu i poznać różne formy żydowskiego oporu podczas Holokaustu, w tym opór zbrojny i duchowy.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenianie godności ludzkiej i praw człowieka
- Szacunek
- Myślenie obywatelskie
- Odpowiedzialność
- Tolerancja na niejednoznaczność
- Umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia
- Empatia
- Wiedza i krytyczne rozumienie siebie
- Wiedza o świecie i krytyczne jego rozumienie

**Liczba uczestników:** 10-30

**Zasoby i materiały:** Załącznik 1

**Czas trwania:** 2 godz.

### Wskazówki dla nauczycieli:

Ucząc się o Holokauście, uczniowie mogą odnieść wrażenie, że Żydzi byli tylko bezradnymi ofiarami, które nie miały odwagi ani środków do walki. Poniższe zadania pomogą uczniom odejść od takiego przekonania. W rzeczywistości ludzie znajdowali siłę, by stawiać opór na różne sposoby. Należy pamiętać, że ludność żydowska od początku nie była świadoma intencji nazistów i ich współpracowników. Wielu osobom trudno było nawet uwierzyć w krążące plotki o obozach zagłady. Niektóre osoby miały możliwość zaangażowania się w opór zbrojny, ale opór występował również w formach bez użycia broni. Na początku uczniowie może zdziwić mówienie o nieuzbrojonym oporze, ale dzięki procesowi refleksji ich rozumienie oporu może stać się bardziej precyzyjne.

### Opis działań:

#### Część I

1. Nauczyciel pyta uczniów, co oznacza dla nich słowo „opór”. Słowo to zostaje zapisane na tablicy lub we wspólnym pliku, a nauczyciel lub uczeń-ochotnik zapisuje wokół niego wyrażone przez uczniów idee.
2. Nauczyciel dzieli klasę na cztery grupy. Każda grupa otrzymuje z Załącznika 1 jeden przykład oporu zbrojnego i jeden przykład oporu duchowego (dwie grupy otrzymują fragmenty pt. „Powstania” i „Edukacja, kultura, religia”, a pozostałe dwie: „Partyzanci” i „Dokumentacja”). Zadaniem uczniów jest przeczytanie załącznika, omówienie przykładów i przygotowanie się do zaprezentowania ich innej grupie. Dwie grupy przypisane do różnych fragmentów spotykają się i każda z nich prezentuje swoje przykłady oporu.



3. Wszystkie grupy zbierają się i nauczyciel prowadzi dyskusję w oparciu o następujące pytania:
- Czy byłeś świadomy tych form oporu w czasie Holokaustu?
  - Czy coś cię zaskoczyło w tych przykładach? Co?
  - Jak myślisz, dlaczego ludzie zdecydowali się na opór?
  - Czy uważasz, że wierzyli, że ich zbrojny opór zakończy się sukcesem? Dlaczego?
  - Jak myślisz, dlaczego ludzie angażowali się w opór duchowy?
  - Dlaczego ludziom tak trudno było stawiać opór?
  - Jakie aspekty ułatwiały opór w niektórych sytuacjach?
  - Czy znasz inne formy/przykłady oporu niż te, które omówiliśmy? Jakie?
  - Czego możemy się nauczyć od Żydów stawiających opór?
  - Jak możemy zastosować tę naukę w codziennym życiu?
  - Czy coś byś dodał/zmienił w naszym początkowej definicji oporu?

## Część II

4. Uczniowie mają wrócić do swoich grup i na podstawie zaktualizowanej definicji oporu wymyślić konkretne przykłady oporu w naszych współczesnych społeczeństwach lub z najnowszej, pohołokaustowej historii. Nauczyciel może zadać to zadanie jako pracę podczas zajęć lub jako pracę domową między częścią I i II. Każda grupa prezentuje 1-2 przykłady i wyjaśnia:
- Dlaczego uważasz to za formę oporu?
  - Jak myślisz, co próbują / próbowali osiągnąć ludzie zaangażowani w ten rodzaj oporu?
  - Czy uważasz, że był/jest to sukces? Dlaczego?
5. Po prezentacji każdej z grup nauczyciel moderuje dyskusję w oparciu o następujące pytania:
- Czy łatwo/trudno było wymyślić przykłady oporu współczesnego lub z historii najnowszej?
  - Jakie wartości wyznają osoby stawiające opór? Czy są one takie same dla wszystkich przykładów zaprezentowanych przez grupy, czy też występują różnice?
  - Czego możemy się nauczyć od osób stawiających opór?
  - Jak możemy zastosować tę naukę w codziennym życiu?
  - Wracając do naszej definicji oporu, czy coś byś dodał/zmienił?

## Idąc dalej:

- Uczniowie badają inne formy oporu, takie jak:
  - Próby zachowania dziedzictwa żydowskiego: książek, Tor i przedmiotów religijnych, zdjęć rodzinnych. Ciekawym przykładem jest Papierowa Brygada w Wilnie.
  - Intelktualny opór ze strony Żydów i nie-Żydów, np. opór Białej Róży, żeńskie kurierki Podziemnego Ruchu Młodzieżowego
  - Żydowscy spadochroniarze z Mandatu Palestyny
  - Opór poprzez listy
- Uczniowie badają inne formy oporu spośród kategorii dyskutowanych w czasie lekcji.

## Załącznik 1 – Formy oporu Żydów w czasie Holokaustu

### A. Opór zbrojny

#### 1. Powstania

Zbrojny opór zorganizowano w ponad 100 gettach. Największe powstanie miało miejsce w getcie warszawskim, gdzie w szczytowym momencie przebywało ponad 400 tys. osób narodowości żydowskiej. Dziesiątki tysięcy zmarło z chorób i głodu, setki tysięcy wywieziono do Treblinki i innych obozów. W kwietniu 1943 r., gdy Niemcy weszli do getta, by je zlikwidować, Żydzi stanęli do walki. SS i policja zostały zaskoczone, a bojownicy żydowscy zdołali zastrzelić dziesiątki z nich. Powstanie trwało cztery tygodnie. Zginęło w nim ponad 7000 Żydów, a reszta została deportowana do różnych obozów, ponieważ getto warszawskie zostało zlikwidowane, a na jego miejscu powstał niewielki obóz koncentracyjny.

Opór miał miejsce nawet w obozach hitlerowskich, w tym w ośrodkach zagłady w Treblince, Sobiborze i Auschwitz-Birkenau. 14 października 1943 r. w Sobiborze zginęło około 22 esesmanów i ukraińskich strażników. Około 300 więźniom udało się uciec. Większość z nich została wkrótce potem złapana i zamordowana. Szacuje się, że do końca wojny przeżyło 50-70 osób.

#### 2. Partyzanci

Około 20-30 tys. Żydów w Europie Wschodniej i Zachodniej walczyło w czasie Holokaustu w szeregach partyzantki. Większość stanowili zwykli ludzie – w tym wielu nastolatków – którzy uciekli z gett i obozów pracy. Dołączali do nieżydowskich grup partyzanckich, często zmuszeni ukrywać swoje pochodzenie z powodu antysemityzmu, a tam, gdzie panował duży antysemityzm, tworzyli żydowskie grupy partyzanckie. Podczas gdy nieżydowscy partyzanci mogli wymykać się do swoich domów dla bezpieczeństwa, Żydzi nie mieli dokąd pójść. Żyli w trudnych warunkach – bez prawdziwego schronienia, np. przed złą pogodą.

Partyzanci walczyli i przetrwali dzięki tworzeniu zorganizowanych grup. Mieli mało broni i amunicji, ale byli w stanie wnieść znaczący wkład w walkę z nazistami, ponieważ znali ukształtowanie terenu i wiedzieli, jak wykorzystać je na swoją korzyść. Większość udanych działań partyzanckich miała miejsce w nocy, pod osłoną ciemności i z pomocą miejscowej ludności.

### B. Opór duchowy

#### 3. Edukacja, kultura i religia

W większości Europy Wschodniej Żydzi mieli zakaz pobierania edukacji ogólnej i udziału w szkolnictwie. Jednak w niektórych gettach, mimo opłakanych warunków, zakładano tajne szkoły, często pod przykryciem jako kuchnie dla ubogich lub inne instytucje społeczne. Żydzi przemycali do wielu gett książki i otwierali podziemne biblioteki. W getcie w Terezynie, niedaleko Pragi, działacze założyli bibliotekę liczącą 60 tys. tomów.

Większość dzieci mieszkających w gettach nie mogła uczęszczać do szkoły, ponieważ musiały pracować lub opiekować się młodszym rodzeństwem. Niektóre dzieci były uczone za zamkniętymi drzwiami w domach. Znalezienie nauczycieli, odpowiednich miejsc, książek, materiałów piśmienniczych to tylko niektóre z problemów, z jakimi się borykano. Głód, brak ogrzewania i przymusowa praca sprawiły, że edukacja była trudnym zadaniem, ale postrzeganym jako afirmacja życia, jako wyraz przetrwania.

Mimo głodu, przeludnionych mieszkań i cierpienia ludność żydowska w gettach nie rezygnowała z kultury i religii. Organizowano koncerty, wykłady, przedstawienia teatralne i inne formy działalności artystycznej. Nabożeństwa religijne były w większości gett zakazane, ale wielu Żydów modliło się i odprawiało ceremonie

religijne w tajemnicy. Działania te pomagały ludziom zachować tożsamość kulturową i religijną, zapewniając komfort duchowy i podtrzymując morale.

#### *4. Dokumentacja wydarzeń i doświadczeń*

Żydzi próbowali na różne sposoby dokumentować to, co przeżyli lub widzieli podczas Holokaustu: prowadząc dzienniki, pisząc wiersze, rysując i malując, robiąc potajemne zdjęcia itp. W większości przypadków dokumentacja ta miała charakter indywidualny, ale w niektórych przypadkach była zorganizowana. Na przykład w getcie warszawskim Emanuel Ringelblum wraz z innymi historykami, pisarzami, rabinami i pracownikami socjalnymi stworzył archiwum Oneg Szabat (Radość Szabatu), będące zbiorem dokumentów na temat życia w getcie. Odnaleziona po wojnie część archiwum zawiera ponad 6000 dokumentów, m.in. eseje, dzienniki, rysunki i inne artefakty zebrane między wrześniem 1939 a styczniem 1943 r.

## Sprzeciwiający się, świadkowie, kolaboranci

### Sprzeciwiający się

#### Opis:

Ćwiczenie ma na celu zainspirowanie uczniów do bycia sprzeciwiającymi się poprzez zaangażowanie ich w proces refleksji nad działaniami podejmowanymi przez osoby wykazujące się odwagą moralną.

#### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenianie godności ludzkiej i praw człowieka
- Szacunek
- Odpowiedzialność
- Empatia

Liczba uczestników: 10-30

Zasoby i materiały: Załącznik 1

Czas trwania: 1 godz.

#### Wskazówki dla nauczycieli:

W tym ćwiczeniu uczniowie badają przykłady odwagi moralnej. Aby lepiej zaangażować się w ćwiczenie, uczniowie powinni posiadać wcześniejszą wiedzę na temat Holokaustu. Ćwiczenie to jest dobrym punktem wyjścia do projektu badającego prawa człowieka z perspektywy aktywizmu i prowadzi uczniów do zajęcia się interesującym ich tematem oraz podniesienia świadomości na jego temat.

#### Opis działań:

1. Nauczyciel prosi uczniów o utworzenie grup 4-5 osobowych i rozdaje każdej grupie wydruk z jedną lub kilkoma historiami ratujących i działaczy, upewniając się, że każda grupa otrzymała inne przykłady. Nauczyciele mogą wykorzystać przykłady z Załącznika 1 lub przygotować inne, które są istotne dla ich uczniów. Uczniowie czytają materiały, a następnie omawiają zaangażowanie osób w ratowanie i ich działania w oparciu o następujące pytania:
  - a. Co cenił ten człowiek?
  - b. Co ta osoba chciała osiągnąć?
  - c. Co ta osoba zrobiła, aby to osiągnąć?
  - d. Jaki był skutek działań tej osoby?
  - e. Czy ta osoba ryzykowała cokolwiek, podejmując te działania? Jeśli tak, jak myślisz, co motywowało ją/jego do podjęcia tego ryzyka?

Jeśli nauczyciel chce poświęcić więcej czasu na to ćwiczenie, można poprosić uczniów, aby przed omówieniem pytań zebrali więcej informacji o ratujących/działaczach.

2. Każda grupa dzieli się z resztą klasy informacjami na temat ratującego (ratujących)/działacza (działaczy) przypisanego do swojej grupy oraz swoimi przemyśleniami w odniesieniu do powyższych pytań.

3. Nauczyciel moderuje dyskusję w oparciu o poniższe pytania. Odpowiedzi na niektóre z pytań lub niektóre słowa kluczowe mogą być zapisane na tablicy lub we wspólnym pliku:
- Czego możemy się nauczyć od osób, które zdecydowały się podjąć działania w celu ochrony innych ludzi?
  - Jak dużą zmianę w rzeczywistości może uczynić jedna osoba?
  - Jakich kompetencji potrzebuje ratujący/aktywista?
  - Jakich znasz współczesnych działaczy na rzecz praw człowieka?
  - Jakie bariery mogą napotkać działacze na rzecz praw człowieka?
  - Jak możesz działać, aby promować i chronić prawa człowieka?

## Idąc dalej:

- Począwszy od tej lekcji uczniowie mogą dalej zgłębiać temat ratujących i działaczy. Mogą również zacząć podejmować działania mające na celu promowanie i ochronę praw człowieka. Wykorzystując podejście projektowe, nauczyciel może poprowadzić uczniów w następującym procesie:

### 1. Wybór tematu

- Uczniowie wybierają jedno zagadnienie społeczne, na którym chcieliby się skupić. Proces wyboru tematu powinien być dostosowany do wieku i wcześniejszych doświadczeń uczniów. Na przykład proces ten może wyglądać następująco:
  - Każdy uczeń proponuje anonimowo temat, a kwestia, która została zaproponowana przez większość uczniów, zostaje wybrana.
  - Uczniowie pracują w małych grupach, każda grupa proponuje jeden lub więcej tematów, następnie odbywa się głosowanie w celu wybrania ostatecznego problemu badawczego.

### 2. Badania

- Uczniowie prowadzą kwerendę na wybrany temat:
  - Uczniowie pracują w grupach, a każda z nich bada inny aspekt lub wykorzystuje inne medium do badań (archiwa, media, eksperci, zwykli obywatele itp.). Rolą nauczyciela jest upewnienie się, że każdy otrzymał zadanie, z którym czuje się dobrze.
  - Każda grupa dzieli się swoimi spostrzeżeniami tak, aby cała klasa zdobyła wiedzę na wybrany temat.

### 3. Działanie

- Uczniowie określają sposoby, jakie mogą przyczynić się do podniesienia świadomości i/lub rozwiązania danego problemu. Mogą wybrać kampanię internetową, kampanię w swojej szkole, napisać petycję, zorganizować zbiórkę pieniędzy, zmobilizować społeczność do wolontariatu itp. Ważne jest, aby to uczniowie decydowali o tym, co chcą zrobić, a nie nauczyciel. Rola nauczyciela polega jedynie na kierowaniu procesem.

### 4. Prezentacja publiczna

- Uczniowie organizują publiczną prezentację swojego projektu. Mogą zaprosić na prezentację innych uczniów i nauczycieli ze szkoły, rodziców, innych członków społeczności lokalnej oraz ekspertów, z którymi współpracowali podczas badań.

### 5. Refleksja

- Uczniowie są zaangażowani w proces refleksji oparty na następujących pytaniach:
  - Pytania związane z procesem:
    - Jak zorganizowana była praca w grupie?
    - Jak znalazłeś potrzebne informacje?

- W jaki sposób przedstawiłeś informacje pozostałym członkom klasy?
- Jak zorganizowałeś część dotyczącą podnoszenia świadomości/rozwiązania poruszanego problemu?
- W jaki sposób współpracowałeś z członkami swojej grupy?
- Jak przygotowałeś i zorganizowałeś publiczną prezentację?
- Co ci się najbardziej podobało?
- Co ci się nie podobało?
- Czy było coś, co cię zaskoczyło?
- Co zrobiłbyś inaczej w przyszłym projekcie tego typu?
- Pytania związane z wytworem/wynikami:
  - Jak się czujesz z efektami swojej pracy: częścią akcyjną?
  - Jak się czujesz z efektami swojej pracy: publiczną prezentacją?
  - Jak odczuwasz rezultaty swojej pracy: wpływ Twojego projektu na innych ludzi?



## Załącznik 1 – Materiały informacyjne

**Viorica Agarici** (1886-1979) była przewodniczącą lokalnego Czerwonego Krzyża w Roman w Rumunii. Latem 1941 r., krótko po przystąpieniu Rumunii do II wojny światowej, często przebywała na dworcu kolejowym, opiekując się rannymi żołnierzami przybywającymi z frontu wschodniego. W nocy z 2 na 3 lipca usłyszała jęki i wołanie o pomoc dochodzące z zaplombowanych wagonów kolejowych oddalonych od stacji. W wagonach „pociągu śmierci” stłoczono setki Żydów ocalałych z pogromu w Jassach, bez jedzenia i wody. Po wielodniowej podróży w gorącym letnim słońcu, tam i z powrotem, w szczelnie zamkniętych metalowych wagonach wielu z nich zmarło, a ci, którzy przeżyli, byli osłabieni. Żandarmi, zarówno miejscowi, jak i niemieccy, uniemożliwiali im dostęp do wody i zastrzelili kilku z tych, którzy próbowali ją zdobyć.

Viorica Agarici nalegała, aby Czerwony Krzyż dostarczył pomoc pasażerom i przekonała oficerów armii rumuńskiej do otwarcia wagonów. Ciała zmarłych zostały usunięte z pociągu, a ocalali otrzymali wodę, jedzenie i mogli się umyć. Dzięki naleganiom i pomocy Agarici część pasażerów przeżyła podróż do obozu pracy w Călărași. Ponadto, słysząc o jej działaniach, inne oddziały Czerwonego Krzyża nabrały więcej odwagi do działania i oferowania wsparcia.

Cztery lata po jej śmierci Yad Vashem uznał Vioricę Agarici za Sprawiedliwą wśród Narodów Świata.

**Irena Sendlerowa** (1910-2008) była polską działaczką społeczną, która podczas II wojny światowej udzielała pomocy żydowskim mieszkańcom Warszawy i pomagała w wyprowadzaniu żydowskich dzieci z warszawskiego getta.

Tuż po rozpoczęciu okupacji, wykorzystując swoją pozycję w miejskim Wydziale Opieki Społecznej, Irena, przy wsparciu kilku zaufanych przyjaciół, zaczęła wyrabiać fałszywe dokumenty dla rodzin żydowskich i znajdować dla nich bezpieczne kryjówki. Po uwięzieniu blisko 500 tys. Żydów w warszawskim getcie w 1940 r. Sendlerowa kontynuowała swoją działalność humanitarną. Ponieważ Niemcy obawiali się rozprzestrzenienia chorób panujących w getcie, udało jej się uzyskać specjalne pozwolenie, które umożliwiło jej wejście do getta, w celu skontrolowania warunków sanitarnych. Sendlerowej i innym wolontariuszom udało się przemycić do getta lekarstwa, ubrania, żywność i inne zapasy oraz uratować sieroty z getta, a następnie inne żydowskie dzieci. Starsze dzieci uczyły się katolickich modlitw i zakradały się do pobliskiego kościoła katolickiego. Po wejściu do budynku usuwały z ubrań żółtą gwiazdę i wychodziły przez drzwi frontowe jako polskie dzieci katolickie z nową tożsamością. Młodsze dzieci były ukrywane w skrzynkach z narzędziami lub w inny pomysłowy sposób i tą drogą opuszczały getto. Sendlerowa podróżowała z psem, więc jeśli ukryte dzieci zaczynały płakać przy strażnikach, uderzała psa w łapę, pies zaczynał szczekać, a wraz z nim psy nazistów.

Sendlerowa pomogła uratować około 2 500 żydowskich dzieci i udało jej się ukryć listę ich nazwisk i miejsc pobytu. Nigdy nie ujawniła nic na temat swojej pracy, nawet gdy została aresztowana i była torturowana przez Gestapo. W 1965 r. została uznana przez państwo Izrael za Sprawiedliwą wśród Narodów Świata.

**Martha Sharp** (1905-1999) i **Waitstill Sharp** (1902-1983) byli amerykańskimi unitarianami wysłanymi przez swój kościół z misją pomocy uchodźcom w Europie na początku II wojny światowej. W lutym 1939 r. przyjechali do Pragi, gdzie zaangażowali się zarówno w bezpośrednią pomoc, jak i w pomoc emigracyjną. Czechosłowacja znalazła się pod kontrolą nazistów 15 marca 1939 r. i chociaż Sharpowie byli przedmiotem podejrzeń Gestapo, udało im się pozostać do początku sierpnia i pomagać uchodźcom w załatwianiu formalności imigracyjnych, rozdawać pieniądze i towary oraz pomagać uchodźcom intelektualistom w znalezieniu zatrudnienia w Stanach

Zjednoczonych. Ich wizy wyjazdowe pozwalały im na krótkie wizyty zagraniczne i przy tych okazjach towarzyszyli uchodźcom, ponosząc znaczne ryzyko osobiste. Szacuje się, że pomogli około 3 500 osób: mężczyznom, kobietom i dzieciom, osobom różnych zawodów, z których wielu było Żydami. Po opuszczeniu Czechosłowacji kontynuowali pracę na rzecz uchodźców w Stanach Zjednoczonych i w Europie Zachodniej.

W 2006 r. Yad Vashem uznał Marthę i Waitstilla Sharpów za Sprawiedliwych wśród Narodów Świata.

**Chiune Sugihara** (1900-1986) był japońskim konsulem w Kownie na Litwie. Japonia była możliwym kierunkiem dla uciekających z Europy Żydów, ale rząd japoński miał pewne kryteria imigracyjne, których większość uchodźców nie spełniała. Wiedząc, że wnioskodawcom grozi niebezpieczeństwo, Sugihara wydawał wizy tranzytowe Żydom, którzy chcieli przejechać przez terytorium Japonii w drodze do Stanów Zjednoczonych. Odbywało się to wbrew ścisłym nakazom japońskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych, które zezwalało na wydawanie wiz wyłącznie osobom posiadającym wizy do kraju docelowego poza Japonią. Do 4 września 1940 r., kiedy konsulat został zamknięty, Sugihara spędzał podobno od 18 do 20 godzin dziennie na wydawaniu wiz, wydając codziennie tyle wiz, ile normalnie w miesiąc, do tego blankiety jedynie z pieczęcią konsulatu i swoim podpisem. Wiedział, że to, co robi, jest aktem nieposłuszeństwa, ale udało mu się uratować kilka tysięcy ludzi.

W 1984 r. Yad Vashem uznał Chiune Sugiharę za Sprawiedliwego wśród Narodów Świata.

**Eleanor Roosevelt** (1884-1962) przez dwanaście lat była pierwszą damą Stanów Zjednoczonych. Opowiadała się za żydowskimi uchodźcami i za powstaniem państwa Izrael. W 1939 r. publicznie poparła przyjęcie ustawy, która pozwoliłaby na wjazd do Stanów Zjednoczonych 20 tys. dzieci-uchodźców z Niemiec poniżej 14 roku życia, ale niestety ustawa ta nie przeszła. W następnym roku zorganizowała spotkanie urzędników państwowych z pracownikami socjalnymi i przedstawicielami organizacji pomagających uchodźcom w celu opracowania skoordynowanego planu ratowania dzieci. W wyniku tego spotkania powołano specjalny Komitet i sprowadzono do USA setki osieroconych i pozbawionych opieki dzieci z Europy, w tym dzieci żydowskich.

Eleanor Roosevelt pełniła funkcję przewodniczącej Komisji Praw Człowieka ONZ i odegrała ważną rolę w opracowaniu i przyjęciu Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.

## Decyzje indywidualne

### Opis:

Celem ćwiczenia jest pomoc uczniom w zrozumieniu, że sprzeciw lub bierność są indywidualnym wyborem. Uczniowie zachęceni są również do zobowiązania się do nowych zachowań, które rozwiną ich kompetencje w zakresie bycia kimś, kto reaguje na niesprawiedliwość.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Docenianie godności ludzkiej i praw człowieka
- Otwartość na odmienność kulturową oraz inne przekonania, światopoglądy i praktyki
- Szacunek
- Postawa obywatelska
- Odpowiedzialność
- Samodzielność
- Umiejętność samodzielnego uczenia się
- Umiejętność słuchania i obserwowania
- Empatia
- Elastyczność i zdolność do adaptacji
- Wiedza i krytyczne rozumienie siebie

Liczba uczestników: 10-30

Zasoby i materiały: Załącznik 1

Czas trwania: 2 godz.

### Wskazówki dla nauczycieli:

Zadanie zachęca uczniów do zastanowienia się nad wartościami i emocjami jako czynnikami umożliwiającymi lub blokującymi pewne zachowania. Ucząc się o Holokauście, uczniowie mogą mieć tendencję do myślenia tylko o bardziej oczywistych „dobrych i złych” zachowaniach, np. z jednej strony naziści wydający lub wykonujący rozkazy mordowania, a z drugiej Sprawiedliwi wśród Narodów Świata ryzykujący życiem, by ratować innych. Istnieje jednak wiele innych zachowań, które w taki czy inny sposób przyczyniły się do rozwoju wydarzeń. Dzięki zajęciom uczniowie mogą wyjść poza centralne postaci Holokaustu, takie jak Hitler, i zastanowić się nad postawami zwykłych ludzi, urzędników itp.

Podczas ćwiczenia nauczyciel nie powinien oczekiwać konkretnych, dobrych lub złych odpowiedzi, ani też kategoryzować ich jako takie, ale raczej pozwolić uczniom na refleksję nad odpowiedzialnością moralną oraz jej różnymi stopniami i rodzajami. W naszych współczesnych społeczeństwach, zwłaszcza przy wykorzystaniu mediów społecznościowych, istnieje duża tendencja do polaryzacji i bardzo pomocne dla uczniów może być nauczenie się myślenia poza jednoznacznymi kategoriami.

## Część I

1. Nauczyciel zaprasza uczniów do pracy w grupach 4-5 osobowych, rozdaje każdej grupie Załącznik 1, wyjaśniając, że dotyczy on różnych zachowań w czasie Holokaustu. Zadaniem uczniów jest przeanalizowanie każdego zachowania przedstawionego w załączniku i udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania, odnosząc je do każdej osoby:
  - a. Jak myślisz, co zmotywowało tę osobę do takiego zachowania?
  - b. Czy uważasz, że ta osoba była świadoma konsekwencji swoich działań? Czy uważasz, że jej/jemu zależało?
  - c. Czy uważasz, że ta osoba mogła zachować się inaczej? Jak? Co by się stało, gdyby ona/on/oni zachowali się inaczej?
  - d. Co by się stało, gdyby więcej/mniej osób zachowało się jak ta osoba?
2. Nauczyciel może podzielić się informacją, że wszystkie te zachowania występowały w czasie Holokaustu. Istniały również osoby, które odmawiały udziału w oddziałach zbrodniarzy i nie były za to nawet karane, po prostu przydzielano im inne obowiązki. Ostatni przykład w Załączniku oparty jest na zdjęciu tłumu ludzi, z którego tylko jedna osoba nie oddaje nazistowskiego salutu. Osoba ta została później zidentyfikowana jako August Landmesser. Nikt nie zauważył, że nie wykonał on wtedy gestu pozdrowienia hitlerowskiego, w przeciwnym razie spotkałyby go reperkusje.
3. Nauczyciel zachęca uczniów do zastanowienia się nad powodami, dla których ludzie, ogólnie rzecz biorąc, decydują się zachowywać w określony sposób, kiedy widzą, że inni ludzie są traktowani niesprawiedliwie lub są w niebezpieczeństwie. Każdy uczeń otrzymuje dwie karteczki w dwóch różnych kolorach i jest proszony o wypisanie na jednej z nich powodów, dla których ludzie są aktywni w obliczu niesprawiedliwości, a na drugiej powodów, dla których ludzie stoją z boku w obliczu niesprawiedliwości. Karteczki są wystawione po dwóch stronach Sali, a ochotnik odczytuje je dla klasy. Nauczyciel podsumowuje powody po każdej ze stron i angażuje uczniów w dyskusję opartą na następujących pytaniach:
  - a. Dlaczego uważasz, że w sytuacjach niesprawiedliwości łatwiej jest stać z boku niż zareagować?
  - b. Czemu ludzie się boją? Czy ten strach jest uzasadniony?
  - c. Jakich kompetencji potrzebują ludzie, aby stać się sprawiedliwymi?
  - d. Jak można rozwijać te kompetencje?

Nauczyciel może zapisać odpowiedzi uczniów na dwa ostatnie pytania i wykorzystać je w drugiej części lekcji.
4. Nauczyciel zaprasza uczniów do napisania krótkiego eseju na podstawie słów Raula Hilberga: „W kluczowych momentach każda jednostka podejmuje decyzje i (...) każda decyzja jest indywidualna”.

## Część II

5. Uczniowie proszeni są o przeczytanie swoich wypracowań w grupach trzyosobowych. Po przeczytaniu odpowiedzi przez jedną osobę pozostali udzielają informacji zwrotnej. Jeśli uczniowie nie wiedzą, jak udzielać konstruktywnych informacji zwrotnych, nauczyciel powinien zachęcić ich do skupienia się na pozytywnych aspektach i zasugerować, aby używali zdań takich jak:
  - a. Gdy czytałeś/czytałaś swoje wypracowanie, usłyszałem ...
  - b. Rzecz, która bardzo mi się spodobała w twoim wypracowaniu, to...
  - c. Rozumiem, że chciałeś podejść do tematu z perspektywy...? Czy mam rację?

- d. Gdybyś miał/miała coś jeszcze dodać, myślę, że interesujące mogłoby być rozwinięcie aspektu...
6. Nauczyciel przywołuje dyskusję na temat kompetencji potrzebnych do bycia osobą sprzeciwiającą się i zachęca uczniów do pracy w grupach 4-5 osobowych oraz zastanowienia się nad konkretnymi rzeczami, które mogą zacząć od teraz robić, aby rozwijać swoje kompetencje i zacząć działać jako osoba wspierająca. Nauczyciel może zaangażować uczniów w dyskusję, aby upewnić się, że nie postrzegają oni sprzeciwiającego się/sprawiedliwego wyłącznie jako kogoś, kto reaguje w sytuacji kryzysowej. Osoby zaangażowane w działania na rzecz praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji mogą wpływać na społeczeństwo nawet poprzez swoje codzienne zachowania, sposób, w jaki mówią, traktują innych ludzi, a także przez swoje wysiłki na rzecz zapobiegania niesprawiedliwości.
  7. Grupy przedstawiają główne aspekty swojej dyskusji, a nauczyciel prosi uczniów o powrót do swojej grupy i przygotowanie bardziej szczegółowego planu – nie tylko tego, co chcieliby robić inaczej, ale jak zamierzają konkretnie działać. Zmiana naszych nawyków wymaga czasu i wysiłku, przynajmniej na początku. Dlatego zrobienie konkretnego planu („Zamierzam spędzać pierwszą przerwę/przerwę obiadową w każdą środę z ludźmi, których postrzegam jako innych niż ja, aby się od nich/o nich uczyć”) jest lepsze niż zrobienie planu ogólnego („Chciałbym poznać więcej różnorodnych ludzi”). Uczniowie mogą spojrzeć na swoją listę działań i dodać kilka rzeczy, opierając się na tym, co zainspirowało ich w prezentacjach innych grup oraz zdecydować, kiedy i jak wypróbują nowe zachowanie. Mogą również współpracować z rówieśnikiem, który pomoże im pamiętać o ich planie lub monitorować postępy.

### Idąc dalej:

- Nauczyciele mogą zachęcić uczniów do zapoznania się z eksperymentami nad posłuszeństwem prowadzonymi od 1961 r. przez Stanleya Milgrama lub ze Stanfordzkim Eksperymentem Więziennym przeprowadzonym przez Philipa Zimbardo w 1971 r. w celu zbadania wpływu kontekstu na zachowanie<sup>20</sup>.
- Nauczyciele mogą zadać uczniom ćwiczenie z pisania w oparciu o słowa Edwarda Jazyńskiego, poety piszącego w jidysz, który przeżył Holokaust, ale zmarł jako więzień polityczny w Polsce: „Nie lękaj się swoich wrogów, bo oni mogą cię tylko zabić. Nie lękaj się przyjaciół, bo mogą cię tylko zdradzić. Bój się tylko obojętnych, którzy pozwalają mordercom i zdrajcom bezpiecznie chodzić po ziemi”.

<sup>20</sup> Nauczyciele mogą znaleźć informacje na temat tych eksperymentów w publikacjach naukowych, filmach edukacyjnych, a nawet filmach fabularnych.

## Załącznik 1

1. Sąsiad, który patrzy, jak Żydzi są łapani i deportowani.
2. Osoba, która plądruje dom żydowskiej rodziny, która została deportowana.
3. Osoba, która ukrywa Żydów w swoim domu.
4. Osoba, która zadenuncjowała Żydów nazistom.
5. Inżynier, który projektuje krematorium.
6. Burmistrz, który kłamie, mówiąc, że w jego wsi nie ma Romów, aby chronić ich przed deportacją.
7. Osoba, która odmawia udziału w jednostce likwidacyjnej (Einsatzgruppe).
8. Osoba, która odmawia oddania nazistowskiego salutu podczas wydarzenia publicznego.



## Uchodźcy – wtedy i dziś

### Przegląd:

Celem tego ćwiczenia jest zaangażowanie uczniów w proces uczenia się o tym, jak żydowscy uchodźcy byli postrzegani i traktowani podczas Holokaustu, a także wyciąganie wniosków z tej historii, aby lepiej zrozumieć wspólną odpowiedzialność różnych krajów i społeczności międzynarodowej za ochronę uchodźców.

### Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej:

- Szacunek
- Postawa obywatelska
- Odpowiedzialność
- Umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia
- Umiejętność współpracy
- Wiedza o świecie i krytyczne jego rozumienie

Liczba uczestników: 10-30

Zasoby i materiały: Załącznik 1

Czas trwania: 1 godz.

### Wskazówki dla nauczycieli:

Uczniowie mogą mieć różne wyobrażenia na temat uchodźców w swoim kraju, zwłaszcza jeśli mieszkają w miejscach, gdzie panuje silna populistyczna propaganda antyuchodźcza. Mogą też mieć uprzedzenia wobec ludzi pochodzących z pewnych części świata. Jeśli takie uprzedzenia się pojawiają, nauczyciele nie powinni ich pomijać, ale zająć się nimi w sposób, który pomoże uczniom zrozumieć, dlaczego uprzedzenia są negatywne, bez wzbudzania w nich poczucia winy. Więcej szczegółów można znaleźć w [ćwiczeniach dotyczących tożsamości i stereotypów](#).

### Opis działań:

1. Nauczyciel dzieli klasę na cztery grupy. Każda grupa otrzymuje wydruk z jednym z wydarzeń opisanych w Załączniku 1. Uczniowie są proszeni o przeczytanie wydruku i przedyskutowanie następujących aspektów:
  - a. Jak myślisz, dlaczego to zdarzenie miało taki przebieg?
  - b. Kto był za to odpowiedzialny?
2. Każda grupa prezentuje badane wydarzenie i refleksje do pytań. Następnie uczniowie biorą udział w dyskusji klasowej, opartej na następujących pytaniach:
  - a. Czy było coś, co Cię zaskoczyło w wydarzeniach, które badałeś lub w tych przedstawionych przez Twoich kolegów? Co?
  - b. Czy uważasz, że powody odrzucenia uchodźców, wyrażone przez różne kraje, były zasadne? Dlaczego?
  - c. Czy ludność żydowska była w tym procesie postrzegana jako istoty ludzkie o równej godności? Dlaczego?
3. Nauczyciel pyta uczniów, czy wiedzą, co oznacza termin „uchodźca”. Po udzieleniu przez nich odpowiedzi nauczyciel informuje, że zgodnie z Konwencją dotyczącą statusu uchodźców z 1951 r., kluczowym

dokumentem prawnym, uchodźca jest definiowany jako: *ktos, kto „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa” i nie może lub nie chce do tego państwa wrócić.*

4. Nauczyciel mówi również, że osoby, które opuściły swój kraj i szukają ochrony w innym, ale nie są jeszcze prawnie uznane za uchodźców, nazywane są osobami ubiegającymi się o azyl. Ubieganie się o azyl jest prawem człowieka, co oznacza, że każdy powinien mieć możliwość wjazdu do innego kraju w celu ubiegania się o azyl. Osoby, które nie są uchodźcami ani osobami ubiegającymi się o azyl, ale próbują wjechać lub mieszkają w kraju innym niż ich własny, są ogólnie nazywane migrantami.
5. Nauczyciel angażuje uczniów w dyskusję na podstawie następujących pytań:
  - a. Jaki jest, waszym zdaniem, ogólny stosunek do uchodźców i migrantów w naszym kraju? A jak to wygląda w Europie?
  - b. Komu zależy na uchodźcach?
  - c. Komu nie zależy na uchodźcach?
  - d. Czy uchodźcy są postrzegani jako istoty ludzkie o równej godności? Kto ich tak postrzega, a kto nie?
  - e. Czy kraje postrzegają niektórych uchodźców jako bardziej zasługujących na wsparcie niż inni? Dlaczego? Czy jest to zgodne z zasadami praw człowieka?
  - f. Czego Europa (i ogólnie świat) nauczyła się z Holocaustu w odniesieniu do uchodźców?
  - g. Czego Europa (i świat) musi się jeszcze nauczyć w kwestii uchodźców?

### Idąc dalej:

- Uczniowie mogą zbadać i głębiej przeanalizować jedną z opisanych sytuacji lub inne wydarzenia związane z uciekającymi z Europy uchodźcami żydowskimi.
- Uczniowie mogą zidentyfikować organizacje działające w ich okolicy wspierające uchodźców lub prowadzące wśród nich wolontariat.

## Załącznik 1

### Konferencja w Évian

W dniach 6-15 lipca 1938 r. delegaci z 32 krajów spotkali się w Évian-les-Bains, aby zająć się sprawą żydowskich uchodźców próbujących wydostać się z Niemiec i Austrii. W spotkaniu jako obserwatorzy uczestniczyli również przedstawiciele 24 organizacji wolontariackich oraz setki dziennikarzy. Delegaci wyrazili współczucie dla Żydów pod rządami nazistów, ale żaden kraj, z wyjątkiem Dominikany, nie był skłonny przyjąć dużej liczby uchodźców. Francja (i wiele innych krajów) twierdziła, że przyjęła już zbyt wielu uchodźców. Kraje takie jak Kanada czy Australia twierdziły, że przyjęcie żydowskich uchodźców stworzyłoby wewnętrzny problem „rasowy” w kraju. Wielka Brytania twierdziła, że jest już w pełni zaludniona i cierpi z powodu bezrobocia, więc nie może przyjąć większej liczby uchodźców. Stany Zjednoczone odmówiły zwiększenia rocznego limitu uchodźców jeszcze przed rozpoczęciem konferencji. Związek Radziecki nie wziął udziału w konferencji. Uważa się, że powody, dla których Dominikana była skłonna przyjąć uchodźców, były związane z faktem, że przywódca kraju: (a) rok wcześniej rozkazał swoim żołnierzom zmasakrować tysiące Haitańczyków i miał nadzieję, że pomoże mu to oczyścić swój wizerunek na arenie międzynarodowej; (b) liczył, że małżeństwa między Żydami a miejscową ludnością doprowadzą do „rozjaśnienia” karnacji skóry ludności.

### Statek z St. Louis

St. Louis, przewożący 937 pasażerów, w większości żydowskich uchodźców szukających azylu przed nazistowskimi prześladowaniami w Niemczech, płynął z Hamburga do Hawany w maju 1939 r. Mimo że pasażerowie mieli legalne wizy turystyczne na Kubę, z powodu niedawnych zmian w prawie odmówiono przyjęcia statku. Tylko garstce osób pozwolono zejść na ląd. Kapitan Gustav Schröder przez tydzień bezskutecznie próbował przekonać kubańskie władze, potem skierował statek w stronę wybrzeża Florydy, licząc na pozwolenie na wylądowanie do Stanów Zjednoczonych. Jednak władze amerykańskie również odmówiły mu prawa do zacamowania, mimo bezpośredniego apelu do prezydenta. Na początku czerwca kapitan nie miał innego wyjścia, jak tylko zawrócić w kierunku Europy, cumując w Antwerpii w Belgii z 908 pasażerami.

Wielka Brytania zgodziła się przyjąć 288 (32%) pasażerów, a po wielu negocjacjach Schrödera pozostałym 619 pasażerom pozwolono zejść na ląd w Antwerpii. Francja przyjęła 224 uchodźców (25%), Belgia 214 (23%), a Holandia 181 (20%). Statek wrócił do Hamburga bez pasażerów. W następnym roku, po bitwie o Francję i zajęciu przez nazistów Belgii, Francji i Holandii w maju 1940 r., wszyscy Żydzi w tych krajach, w tym niedawni uchodźcy, znaleźli się w niebezpieczeństwie. Badania pozwoliły ustalić, że 254 (29%) z tych, którzy wrócili do Europy kontynentalnej, zginęło w czasie Holokaustu.

## Struma

Statek Struma wypłynął z Konstancy w Rumunii 12 grudnia 1941 r. z blisko 800 żydowskimi uchodźcami, którzy próbowali dotrzeć do Brytyjskiego Mandatu Palestyny przez Sztambuł. Statek był w złym stanie, jego silnik zawodził kilka razy, ale w końcu 15 grudnia dotarł do Sztambułu. Tam pozostał na kotwicy, podczas gdy brytyjscy dyplomaci i tureccy urzędnicy negocjowali los pasażerów. Rząd brytyjski zarządzał Mandatem Palestyny i nie chciał, aby duża liczba żydowskich uchodźców dotarła na jego terytorium. Brytyjscy dyplomaci nakłaniali rząd turecki do uniemożliwienia Strumie kontynuowania rejsu. Władze tureckie odmówiły pasażerom zejścia na ląd, mimo że zabrakło im jedzenia.

Po dwóch miesiącach, 23 lutego 1942 r., okręt został odholowany do północnego Sztambułu. 24 lutego radziecki okręt podwodny storpedował statek po tym, jak został pomyłony z okrętem wroga. Była to największa cywilna katastrofa morska na Morzu Czarnym podczas II wojny światowej. Przeżyła tylko jedna osoba.

## Biała księga z 1939 r.

W latach 1920-1948 rząd brytyjski zarządzał jednostką geopolityczną zwaną Mandatem Palestyny, utworzoną na mocy postanowień Ligi Narodów. Biała Księga z 1939 r., wydana przez rząd brytyjski, ogłosiła jego politykę dotyczącą przyszłego statusu Palestyny. Odrzucała ona utworzenie niepodległego państwa żydowskiego i ograniczała imigrację żydowską do 75 tys. osób przez pięć lat. W odpowiedzi na politykę brytyjską Żydzi próbowali nielegalnie przedostać się do Mandatu Palestyny. Osoby, które zostały przechwycone, były internowane w obozach. Polityka imigracyjna nie została złagodzona w czasie wojny i obowiązywała aż do powstania państwa Izrael w 1948 r.

## Badanie upamiętniania przez pryzmat godności człowieka

Odkrywanie muzeów i innych miejsc pamięci przez pryzmat praw człowieka jest przejawem kultury praw człowieka. Oznacza to, że nasz światopogląd jest osadzony w ramach praw człowieka i jesteśmy w stanie analizować decyzje przywódców historycznych, zwykłych ludzi, kuratorów muzealnych itp. z perspektywy praw człowieka.

Kiedy uczniowie odwiedzają muzea i miejsca pamięci w ramach procesu edukacyjnego, mogą być przytłoczeni informacjami lub emocjami. Stworzenie ram dla refleksji – a nawet działań – jest skutecznym sposobem, by pomóc im połączyć historię ze współczesnymi społeczeństwami i z ich własnym życiem. Proponujemy, by te ramy były zbudowane wokół poszanowania godności ludzkiej, co pomoże im rozwinąć bardziej zniuansowane i zrównoważone rozumienie świata oraz zainspiruje do działania na rzecz budowania równych, demokratycznych i wielokulturowych społeczeństw.

W zależności od głębi, jaką nauczyciel zamierza osiągnąć w pracy z uczniami, interdyscyplinarne podejście do edukacji poprzez upamiętnienie może przybierać różne formy. Niezależnie od tego, jakie miejsce nauczyciel zdecyduje się odwiedzić z uczniami i w jaki sposób wizyta zostanie przeprowadzona, proces ten musi być dobrze przygotowany i spójnie włączony w szerszy proces edukacyjny. Często nauczyciele organizują wizytę na zakończenie procesu edukacyjnego, ale nie zawsze jest to najlepsze rozwiązanie. Wizyta w muzeum lub miejscu pamięci na wcześniejszym etapie procesu może pomóc uczniom lepiej przyswoić poznawane informacje i daje więcej czasu na przetworzenie i refleksję. Podczas gdy wizyta w muzeum może być przeprowadzona nawet na początku procesu nauczania i wykorzystana jako punkt wyjścia do nauki o Holokauście i prawach człowieka (oczywiście w zależności od muzeum), wizyta w miejscu pamięci wymaga gruntownego przygotowania, zarówno pod względem intelektualnym, jak i emocjonalnym. Aby uczniowie mogli lepiej nawiązać kontakt z miejscem pamięci, muszą przed wizytą dobrze zrozumieć ogólny kontekst historyczny i kontekst konkretnego miejsca. Po wizycie potrzebny jest znaczący proces refleksji, który pomoże uczniom lepiej zrozumieć to, co widzieli, krytycznie podejść do przekazanych informacji i połączyć je z obecną rzeczywistością.

Cel, jakim jest rozwijanie szacunku dla godności ludzkiej poprzez wizyty w muzeach i miejscach pamięci, może być realizowany poprzez takie działania, jak przedstawione poniżej.

### ❖ **Badanie ekspozycji muzealnej przez pryzmat praw człowieka**

Wizyta w muzeum Holokaustu, muzeum historii Żydów, muzeum historii Romów, muzeum LGBTQ lub jakimkolwiek innym muzeum może być przeprowadzona z perspektywy praw człowieka. Proces edukacyjny, którego celem jest wyjście od praw człowieka jako podstawy rozumienia historii, mógłby wyglądać następująco:

1. Po upewnieniu się, że uczniowie dobrze rozumieją prawa człowieka, nauczyciel włącza do procesu edukacyjnego wizytę w muzeum. Uczniowie są proszeni o pracę w grupach lub w parach. Każda grupa/para musi skupić się na jednym konkretnym prawie i „zauważyć” przypadki, w których prawo to pojawia się w sposób pozytywny lub negatywny. Uczniowie mogą mieć przypisane prawo lub sami mogą wybrać prawo, na którym chcą się skupić. Na przykład muzeum może pokazać, że Żydom nie wolno było należeć do cechów lub wykonywać pewnych zawodów, co wiąże się z prawem do pracy. Uczniowie mogą otrzymać szablony z opisem konkretnego prawa, które zostało im przydzielone oraz miejscem na zapisanie informacji, które znajdują i swoich refleksji podczas wizyty.
2. Po wizycie nauczyciel poświęca część procesu refleksji na zbadanie wystawy pod kątem praw człowieka. Każda grupa prezentuje przykłady związane z konkretnym prawem, które zidentyfikowała podczas wizyty, a klasa angażuje się w proces refleksji oparty na następujących pytaniach:

- Czy łatwo czy trudno było zidentyfikować przypadki związane z prawem, które zostało Ci przydzielone? Dlaczego?
- Czy znalezione przez Ciebie przykłady były związane z przypadkami, w których ludzie korzystali ze swoich praw, czy też w których ich prawa były ograniczane?
- Czy zidentyfikowałeś inne sytuacje, które mogą być związane z prawami, które nie zostały przypisane do żadnej grupy? Z którymi z nich?
- Czy jesteś zaskoczony tym, czego dowiedziałeś się w związku z prawami człowieka?
- Czy to ćwiczenie pomogło Ci zrozumieć, dlaczego społeczność międzynarodowa zdecydowała się na sporządzenie Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka?
- Czy nasze społeczeństwa poczyniły postępy w przestrzeganiu praw człowieka? Jakże?

Takie podejście może również zwiększyć zdolność uczniów do skupienia się na wizycie, ponieważ konkretne zadanie do wykonania sprawia, że są oni bardziej zaangażowani w proces.

## ❖ Odkrywanie miejsca przez pryzmat jednostki

Czytanie pamiętników lub świadectw to dla uczniów skuteczny sposób na poznanie określonego okresu w historii i wczucie się w ludzi, którzy go przeżyli. Możliwość połączenia historii z fizyczną przestrzenią, w której miała ona miejsce, może dodatkowo rozwinąć umiejętności uczniów w zakresie rozumienia przeszłości w odniesieniu do teraźniejszości. Proces edukacyjny, który ma na celu zbadanie miejsca przez pryzmat jednostki, może rozpocząć się od przeczytania pamiętnika lub świadectwa, a następnie odwiedzenia fizycznej przestrzeni opisanej w tym tekście. Na przykład, jeśli uczniowie czytają pamiętnik/świadectwa osoby, która była deportowana podczas Holokaustu, nauczyciel może stworzyć następujący proces edukacyjny:

1. Czytając pamiętnik/świadectwo uczniowie zapisują informacje związane z konkretnymi miejscami w mieście, które są w nim opisane. Na przykład: gdzie dana osoba chodziła do szkoły, pracowała, spotykała się z przyjaciółmi, spędzała wolny czas itp.; gdzie się ukrywała, gdzie została zabrana do wywózki, gdzie była przetrzymywana przed deportacją, itp.; do jakich innych miejsc nawiązuje po powrocie (jeśli taka sytuacja jej dotyczy).
2. Po przeczytaniu pamiętnika/świadectwa uczniowie dzielą się tym, czego się z niego dowiedzieli, zadają pytania, dyskutują z całą klasą lub w małych grupach, aby przetworzyć materiał i podzielić się swoimi refleksjami z kolegami. Następnie pracują w grupach nad określeniem lokalizacji różnych miejsc wymienionych w materiale.
3. Na podstawie zebranych informacji uczniowie mogą stworzyć przewodnik po swojej miejscowości śladami ocalałego z Holokaustu (lub ofiary). Uczniowie mogą opublikować swój przewodnik w Internecie, mogą stworzyć kody QR, aby ludzie mogli samodzielnie przejść trasę, mogą zorganizować wycieczki dla swoich kolegów, dla rodziców itp.
4. Refleksja może być prowadzona w oparciu o następujące pytania:
  - Jak się czułeś podczas tych zajęć?
  - Co było najtrudniejsze?
  - Co było najciekawsze?
  - Czy proces tworzenia przewodnika pomógł ci lepiej zrozumieć pamiętnik/świadectwo? W jaki sposób?
  - Czy wiedziałeś, że historia tych miejsc jest związana z Holokaustem?
  - Czy niektóre z opisanych w materiałach budynków/miejsc istnieją do dziś? Jakże jest ich obecne przeznaczenie?



- Czego możemy się nauczyć, patrząc na konkretne miejsce/budynek i sposób, w jaki był wykorzystywany w różnych okresach historii?

Takie podejście może zwiększyć zainteresowanie uczniów historią lokalną. Najprawdopodobniej odkryją, że regularnie mijali niektóre miejsca związane z Holokaustem, ale nigdy się nad nimi nie zastanawiali. Zadanie to rzuca nowe światło na zrozumienie przez uczniów ich miasta i może przybliżyć część historii, która dla młodych ludzi może wydawać się bardzo odległa.

### ❖ Refleksja nad poszanowaniem godności ludzkiej w upamiętnianiu

Pierwsze ćwiczenie zaproponowane w tym podręczniku koncentruje się właśnie na godności człowieka. Jeśli nauczyciele chcą pogłębić ten temat, mogą zaangażować uczniów w proces analizy tego, jak godność ludzka jest ceniona i szanowana w życiu codziennym, w mediach, w książkach i filmach, a także w miejscach, których zadaniem jest zachowywanie pamięci. Podczas zwiedzania muzeum można postawić uczniom kilka nadrzędnych pytań, nad którymi należy się zastanowić:

- Czy muzeum przedstawia Żydów lub Romów tylko jako ofiary Holokaustu, czy też znajduje sposoby na podkreślenie ich godności i sprawczości?
- Czy wystawa zawiera nazwiska ofiar Holokaustu, czy tylko sprawców? Dlaczego ważne jest, by wymieniać imiona i nazwiska?
- Czy etyczne jest prezentowanie zdjęć osób nagich, martwych lub wyniszczonych? Jak byś się czuł, gdybyś zobaczył swoje zdjęcie lub zdjęcie swoich rodziców / dziadków w takim stanie?
- Czy wizyta pomogła ci lepiej zrozumieć godność człowieka? W jaki sposób?
- Czy uważasz, że inni ludzie, którzy odwiedzą to muzeum, wyjdą z niego z większym szacunkiem dla godności ludzkiej i praw człowieka? Dlaczego?

### ❖ Refleksja nad tym, co jest wydobywane na światło dzienne, a co pozostaje w ukryciu

Uczniowie, których kompetencje w zakresie kultury demokratycznej i wiedzy o Holokaucie są bardziej zaawansowane, mogą być zaangażowani w procesy krytycznej analizy tego, co jest upamiętniane, a co zapomniane. Uczniowie mogą odwiedzić muzeum lub miejsce pamięci i zwrócić uwagę nie tylko na to, co jest prezentowane, ale także na to, co jest pomijane. Na przykład:

- Uczniowie mogą zwrócić szczególną uwagę na to, w jaki sposób ludobójstwo Romów zostało uwzględnione na wystawie, na pomniku itp. Przez długi czas ludobójstwo Romów nie było badane ani upamiętniane. Obecnie sytuacja się zmienia, rośnie zainteresowanie ze strony badaczy, artystów, a nawet niektórych polityków. Mimo to istnieje wiele luk w pamięci, które uczniowie mogą zidentyfikować. Mogą przedyskutować ich przyczyny i przedstawić pomysły na zmiany.
- Uczniowie mogą sporządzić spis miejsc pamięci i muzeów poświęconych Holokaustowi, historii Żydów, historii Romów, historii LGBTQ. Mogą porównać, w jaki sposób różne kraje dbają o pamięć o przeszłości. To ćwiczenie sprawdza się, jeśli nauczyciel jest zaangażowany w międzynarodowy projekt współpracy. Uczniowie z dwóch różnych krajów mogą podzielić się różnymi perspektywami. Użycie perspektywy praw człowieka i zaangażowanie uczniów w krytyczną analizę może pomóc im przezwyciężyć tendencję do przedstawiania swojego kraju w dobrym świetle i być bardziej obiektywnym w swojej analizie.

# Wytyczne i zasoby innych organizacji

Lista dostępnych bezpłatnie zasobów dla edukatorów zajmujących się Holocaustem i prawami człowieka (nie ma ona charakteru wyczerpującego):

- Wytyczne dotyczące nauczania o Holokauście IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance)<sup>21</sup>  
[https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Wytyczne%20dotyczące%20nauczania%20o%20Holokauście\\_0.pdf](https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Wytyczne%20dotyczące%20nauczania%20o%20Holokauście_0.pdf)
- Materiały edukacyjne Yad Vashem  
<https://www.yadvashem.org/education/educational-materials.html>
- United States Holocaust Memorial Museum – Holocaust Encyclopedia  
<https://encyclopedia.ushmm.org/en>
- Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej – Excursion to the Past, Teaching for the Future: Handbook for Teachers  
[https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/1218-Handbook-teachers-holocaust-education\\_EN.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1218-Handbook-teachers-holocaust-education_EN.pdf)
- Rada Europy – Right to Remember: A Handbook for Education with Young People on the Roma Genocide<sup>22</sup>  
<https://www.coe.int/en/web/youth-roma/right-to-remember>
- Rada Europy - Compass: Manual for Human Rights Education with Young People  
<https://www.coe.int/en/web/compass>
- OBWE-ODIHR – Addressing Anti-Semitism Through Education: Teaching Aids<sup>23</sup>  
<https://www.osce.org/odihr/441146>
- Wobec historii i nas samych - Biblioteka zasobów  
<https://www.facinghistory.org/resource-library>
- iWitness - Nauczanie za pomocą świadectw  
<https://iwitness.usc.edu/activities>
- Echa i refleksje  
<https://echoesandreflections.org>
- Wieczne echa - Ucz się i poznawaj Holocaust<sup>24</sup>  
<https://www.eternalechoes.org/gb>

---

<sup>21</sup> Dostępne w ponad 10 językach.

<sup>22</sup> Dostępne w 5 językach.

<sup>23</sup> Dostępne w 9 językach.

<sup>24</sup> Dostępne w 7 językach.

# Bibliografia

- Adorno, T. W. (2005 [1966]). *Education after Auschwitz*. In *Critical models: Interventions and catchwords* (s. 191-204). New York: Columbia University Press.
- Aalai, A. (2020). College student reactions to Holocaust education from the perspective of the theme of complicity and collaboration. *Journal of Transformative Education*, 18(3), 209-230. DOI: 10.1177/1541344620914863
- Ambrosewicz-Jacobs, J. & Szuchta, R. (2014). The intricacies of education about the Holocaust in Poland. Ten years after the Jedwabne debate, what can Polish school students learn about the Holocaust in history classes? *Intercultural Education*, 25(4), 283-299. DOI: 10.1080/14675986.2014.926156
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- Chrysochoou, X., & Barrett, M. (2017). Civic and political engagement in youth: Findings and prospects. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(4), 291-301. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000315>
- Cook, P. (2021). Culture before content: Generating empathy through testimony. In J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 41-49). New York: Teachers College Press; National Writing Project.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 63-71. DOI: 10.1002/ace.50
- Hoggan, C. D. (2015). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75.
- Kent, R. (2016). Przemówienie Romana Kenta podczas obchodów Międzynarodowego Dnia Pamięci o Ofiarach Holokaustu organizowanych przez UNESCO, 27 stycznia 2016, dostępne pod adresem: <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. W: J. Lemberg & A. Pope IV (red.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (s. 111-119). New York: Teachers College Press; National Writing Project.
- Lemberg, J. & Pope IV, A. (2021). Introduction. In J. Lemberg & A. Pope IV (red.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (s. 1-20). New York: Teachers College Press; National Writing Project.

- Lenz, C. (2016). Human rights education and history education. A congeniality of souls? W: C. Lenz, S. Brattland & L. Kvande (red.), *Crossing borders: Combining human rights education and history education*. Berlin- Münster-Wien- Zürich- London: Lit Verlag.
- Misco, T. (2009). Teaching the Holocaust through case study. *The Social Studies*, 100(1), 14-22. DOI: 10.3200/TSSS.100.1.14-22
- Nestian-Sandu, O. & Lyamouri Bajja, N. (2018). T-kit 4 – Intercultural Learning. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Accessed May 24, 2022: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>
- Polgar, M. (2018). *Holocaust and human rights education: Good choices and sociological perspectives*. Emerald Publishing Limited.
- Rus, C. (2019). The Reference Framework of Competences for Democratic Culture. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (red.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Pensa MultiMedia Editore.
- Tibbitts, F. (2016). Combining history learning and human rights education in secondary school education. W: M. Lücke, F. Tibbitts, E. Engel & L. Fenner (red.), *CHANGE: Handbook for history learning and human rights education* (pp. 91-113). Wochenschau Verlag. Wersja na Kindle.
- Totten, S. & Feinberg, S. (2001). *Teaching and studying the Holocaust*. Boston: Allyn and Bacon.
- van Driel, B. (2003). Some reflections on the connection between Holocaust education and intercultural education. *Intercultural Education*, 14(2), 125-137. DOI: 10.1080/14675980304572
- Wegner G. (1998). What lessons are there from the Holocaust for my generation today? Perspectives on civic virtue from middle-school youth. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(2), 167-83.
- Wiesel, E. (1993). Przemówienie Eli Wiesela podczas ceremonii dedykacji United Stated Holocaust Memorial Museum (Muzeum Holokaustu w Waszyngtonie). Dostęp 24 maja 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 (red.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (s. 102-110). New York: Teachers College Press; National Writing Project.



Interdyscyplinarne podejście, które proponujemy w tym podręczniku, łączy podejścia i metody stosowane w edukacji o Holokauście, edukacji o prawach człowieka i edukacji międzykulturowej, a jego celem jest zapoznanie uczniów z przeszłością, pokazanie jak przeszłość łączy się z teraźniejszością, oraz przyczynienie się do rozwoju demokratycznych i międzykulturowych społeczeństw, w których każda jednostka może godnie żyć.

Kiedy patrzymy na przeszłość przez pryzmat praw człowieka, możemy lepiej zrozumieć, jak wydarzenie takie jak Holocaust było w ogóle możliwe, jak funkcjonowała propaganda i jak stopniowo odbierano prawa ludności żydowskiej oraz osobom należącym do innych grup. Jednocześnie przez pryzmat Zagłady jesteśmy w stanie zrozumieć, że dziś również musimy reagować w sytuacji, gdy prawa człowieka jakiegokolwiek grupy społecznej są naruszane lub zagrożone. Metodologia ta rozwija krytyczne myślenie oraz zdolność uczniów do kwestionowania przekazu populistycznego, który upowszechnił się w ostatnich latach w Europie i innych częściach świata. Zwiększa ich świadomość na temat niesprawiedliwego traktowania różnych grup w danym społeczeństwie oraz potrzeby reagowania i podejmowania działań.



Aby podzielić się uwagami na temat tego Podręcznika  
lub dowiedzieć się o seminariach dla nauczycieli i  
konferencjach opartych na metodologii przedstawionej  
w tym Podręczniku, skontaktuj się z nami pod adresem:  
[onestian@tolinstitute.org](mailto:onestian@tolinstitute.org)



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

