

Lecțiile trecutului ca impuls spre acțiune

O abordare interdisciplinară:
educația despre Holocaust,
educația pentru drepturile
omului și educația
interculturală



The Olga Lengyel Institute for
Holocaust Studies and Human Rights

Autoare: Oana Neșțian-Sandu

Contribuții și feedback oferite de:

Oana Bajka, Institutul Intercultural Timișoara / TOLI - Institutul Olga Lengyel
Călin Rus, Institutul Intercultural Timișoara
Manuela Oprea, Institutul Intercultural Timișoara
Gadi Luzzatto Voghera, Fondazione CDEC
Patrizia Baldi, Fondazione CDEC
Katarzyna Laziuk, Big Picture
Michael Franke, expert în educație
Sonya Krancheva, profesoară
Dragomir Dachev, profesor

Autoarea dorește să mulțumească Prof. Emerit Sondra Perl, Senior Director al Programului TOLI din S.U.A., care a inițiat programe de educație despre Holocaust pentru profesori în anul 2006, în onoarea Olgăi Lengyel, supraviețuitoare a lagărului de la Auschwitz. Munca sa cu profesorii din Statele Unite, alături de colega sa Dr. Jennifer Lemberg, a inspirat activitatea TOLI în Europa.

Autoarea dorește să mulțumească următorilor voluntari ai Corpului european de solidaritate pentru asistență tehnică: Maria Elena Consorti, Hussein Al-Lami, Meghna Singh.

Versiunea originală a apărut în decembrie 2022 în limba engleză.

Traducere în limba română: Claudia Stoian

Lectura: Alexandra Conearic și Oana Bajka

Layout: Codruț Radu

Design copertă: Timea Șerb

Fotografie copertă: Detaliul unei sculpturi suspendate în Muzeul pentru Memorie și

Toleranță din Ciudad de Mexico, creată în colaborare cu Jan Hendrix. O cascadă de 20.000 de „lacrimi” simbolizează cele două milioane de copii care au fost victimele unor genociduri îngrozitoare. Fotografie realizată de Oana Neșțian-Sandu.

ISBN: 978-606-8311-21-0


© Institutul Olga Lengyel

și Institutul Intercultural Timișoara, 2023

Reproducerea este autorizată, cu excepția scopurilor comerciale, cu condiția menționării sursei.

Lecțiile trecutului ca impuls spre acțiune

O abordare interdisciplinară:
educația despre Holocaust, educația pentru
drepturile omului și educația interculturală



Cuprins

Introducere	5
De ce o abordare interdisciplinară?	6
O abordare interdisciplinară pentru dezvoltarea competențelor.	10
Considerații metodologice	14
Activități educaționale	17
Stereotipuri, prejudecăți, discriminare	18
Demnitatea umană	18
Identitate și stereotipuri	21
Antisemitism – Atunci și acum	27
Rasismul împotriva romilor – Atunci și acum	33
Legi și drepturi.	39
Legi antisemite în țările europene	39
Drepturile omului nu sunt abstracte	42
În centrul atenției: Dreptul la cetățenie	47
În centrul atenției: Dreptul la libertatea de exprimare	49
Cultură și comunități	51
Dreptul la viață culturală / Libertatea de credință și religie	51
Viața înainte și după Holocaust.	54
Moștenirea și absența.	54
Descoperirea culturii evreiești.	57
Descoperirea culturii romilor	62
Victime, supraviețuitori, oponenți.	68
Poveștile individuale - Un punct de plecare în înțelegerea istoriei	68
Assia Raberman	68
Justinian Badea	72
Rezistență.	75
Martori activi, martori pasivi, colaboratori	79
Martori activi	79
Decizii individuale	84
Persoane refugiate – Atunci și acum	88
Explorarea locurilor de preservare a memoriei prin prisma demnității umane	92
Ghiduri și resurse publicate de alte organizații	95
Bibliografie	96

Introducere

Acest manual a fost inspirat de activitatea cu mii de profesori din Europa, desfășurată de Institutul Olga Lengyel pentru Studierea Holocaustului și Drepturile Omului (TOLI), împreună cu partenerii săi din 10 țări europene, în ultimii 10 ani.

În cadrul proiectului *Learning from the Past, Acting for the Future - Teaching about the Holocaust and Human Rights*, cofinanțat de Programul Europa pentru Cetățeni al Uniunii Europene, în perioada 2021- 2022, au fost organizate o serie de evenimente cu profesori din Italia, Polonia, România și Bulgaria, în cadrul unui consorțiu condus de Institutul Intercultural Timișoara, cu participarea Fondazione CDEC, Italia, Big Picture, Polonia și Amalipe, Bulgaria. Activitățile cu cadrele didactice din acest proiect, precum și cu cadre didactice din alte țări europene - Austria, Grecia, Lituania, Portugalia, Serbia, Ucraina – organizate de TOLI, împreună cu partenerii săi naționali, stau la baza acestui manual.

Metodologia interdisciplinară prezentată în acest manual a fost apreciată de profesorii implicați în programele noastre ca fiind o modalitate eficientă de a conecta trecutul cu prezentul. Pe această cale, ne exprimăm recunoștința de a avea oportunitatea de a lucra cu profesori dedicați și de a-i putea sprijini să își implice elevii și elevele în activități educaționale relevante și semnificative, în moduri care respectă atât adevărul istoric, cât și demnitatea umană. Abordarea educațională propusă se concentrează pe procese de învățare activă care dezvoltă competențele elevelor și elevilor de a fi cetățeni activi care luptă împotriva nedreptăților.

În acest manual, cadrele didactice pot găsi: o argumentare pentru o abordare interdisciplinară care combină educația despre Holocaust, educația pentru drepturile omului și educația interculturală; o descriere a modalităților prin care această abordare interdisciplinară poate duce la dezvoltarea competențelor pentru o cultură democratică; o prezentare a metodologiilor care se potrivesc cel mai bine unei abordări interdisciplinare; un set de activități educaționale care pot fi folosite de cadrele didactice cu elevii și elevele lor; precum și recomandări de lecturi suplimentare.

Theodore Adorno a afirmat că „unul dintre scopurile principale ale educației, în toate formele ei, este ca Auschwitz-ul să nu se mai repete” (Adorno, 2005 [1996], p.191). Adorno nu se referea în mod special la predarea istoriei sau a unei anumite materii, ci la educație în general, o educație care „asigură un climat intelectual, cultural și social în care o recurență nu ar mai fi posibilă, un climat, prin urmare, în care motivele care au dus la acele orori ar deveni relativ conștiente”. Sperăm că acest manual va inspira cadrele didactice să folosească abordarea și activitățile propuse cu elevii și elevele lor, să își adapteze și dezvolte propriile activități interdisciplinare, precum și să își revizuiască practica educațională din perspectiva demnității umane, pentru a contribui la dezvoltarea unei societăți în care genocidul, violența și discriminarea sunt de neconceput.

De ce o abordare interdisciplinară?

Holocaustul este unul dintre cele mai complexe fenomene din istoria lumii și nu ar trebui să fie redus niciodată la explicații simpliste. Acest lucru înseamnă că instrumentele unei singure discipline nu sunt suficiente pentru a-l înțelege cu adevărat (sau pentru a încerca să-l înțelegem). Prin interdisciplinaritate putem găsi răspunsuri complexe la întrebări complexe, chiar dacă aceste răspunsuri sunt greu de acceptat. Interdisciplinaritatea ne poate face să ne punem mai multe întrebări, să ne analizăm trecutul și prezentul din perspective diverse, pentru a ajunge la o înțelegere mai nuanțată și mai obiectivă.

Pentru a atinge acest deziderat, procesul pedagogic trebuie să găsească echilibrul potrivit între elementele cognitive și cele emoționale; echilibrul între informațiile despre ororile Holocaustului și informațiile despre viața evreilor înainte și după Holocaust, pentru o narațiune mai complexă; echilibrul între experiențele individuale și cercetarea istorică; echilibrul între reflecție și acțiune – învățarea nu este suficientă, ci acțiunea pe baza a ceea ce s-a învățat este cheia schimbării sociale.

Educația despre Holocaust a fost privită mult timp ca o modalitate de a învăța despre istoria Holocaustului, punându-se accentul pe unicitatea acestui eveniment în istorie. Deși aceasta rămâne o parte importantă a educației despre Holocaust, nu putem trece cu vederea lecțiile pe care le putem învăța studiind Holocaustul, astfel încât să putem schimba prezentul și viitorul.

Abordarea interdisciplinară pe care o propunem în acest manual combină abordările și metodele educației despre Holocaust, ale educației pentru drepturile omului și ale educației interculturale, cu scopul de a îndruma elevii și elevii să învețe despre trecut, să înțeleagă modul în care trecutul este legat de prezent și să contribuie la dezvoltarea unor societăți democratice și interculturale în care fiecare individ poate trăi o viață demnă.

Atunci când privim trecutul prin prisma drepturilor omului putem înțelege mai bine cum a fost posibil un eveniment precum Holocaustul, cum a funcționat propaganda și cum drepturile evreilor – și ale persoanelor aparținând altor grupuri – au fost eliminate progresiv. În același timp, prin prisma Holocaustului putem înțelege că astăzi trebuie să luăm măsuri atunci când drepturile omului sunt încălcate sau riscă să fie încălcate pentru membrii oricărui grup ce trăiește în societățile noastre. Această metodologie dezvoltă gândirea critică a elevilor și elevelor și capacitatea lor de a contesta mesajele populiste care devin predominante în societățile europene și în alte părți ale lumii, le crește gradul de conștientizare cu privire la tratamentul nedrept aplicat diferitelor grupuri din societatea lor, precum și cu privire la necesitatea de a acționa în astfel de situații.

Predarea Holocaustului și a drepturilor omului într-o abordare interdisciplinară poate contribui, de asemenea, la înlăturarea perspectivelor naționaliste în predarea istoriei. Perspectivele naționaliste (a nu se confunda cu perspectivele naționale) se referă la credința în superioritatea națiunii și în utilizarea și instrumentalizarea istoriei

ca modalitate de afirmare a acestei superiorități, prin denaturarea faptelor și ignorarea diverselor perspective. De exemplu, în multe țări, instituțiile, politicienii și chiar profesorii sunt reticenți în a recunoaște responsabilitatea conașionalilor lor în Holocaust. Claudia Lenz (2016) vorbește despre „tensiunea mai mult sau mai puțin deschisă” dintre moștenirea paradigmei naționaliste în predarea istoriei și o orientare către democrație și drepturile omului care pune accentul pe o înțelegere critică, reflexivă și deznaționalizată a istoriei.

Potrivit lui Liam Knox, „însăși esența educației despre Holocaust este alertarea publicului cu privire la evoluțiile periculoase care înlesnesc încălcarea drepturilor omului, durerea și suferința; evidențierea similitudinilor în timp și spațiu este esențială pentru această sarcină” (2019, p. 2). Cu toate acestea, studierea istoriei în sine nu are acest impact (mai ales la persoanele tinere), decât dacă implică elevii și elevele într-un proces de înțelegere a modului în care trecutul influențează prezentul și a modului în care identitatea și contextul lor social sunt legate de subiectul pe care îl studiază.

O abordare interdisciplinară ne permite să comparăm diferite cazuri de nedreptăți sociale, înțelegând în același timp amploarea genocidului care a fost Holocaustul și unicitatea sa în istoria noastră. Holocaustul, unul dintre cele mai importante evenimente din istoria modernă, a fost și trebuie în continuare studiat cu instrumentele cercetării istorice. În același timp, nu pot fi negate lecțiile pe care le putem învăța studiind Holocaustul, cum ar fi: puterea propagandei, empatia, cum să fim cetățeni mai buni etc. În procesul de studiere a Holocaustului putem deveni conștienți de drepturile omului în zilele noastre și de responsabilitatea noastră de a acționa în fața nedreptății.

Atunci când sunt făcute cu intenție, cu atenție și într-o manieră contextualizată, comparațiile contribuie la o înțelegere mai profundă atât a istoriei Holocaustului, cât și a principiilor drepturilor omului. Utilizarea unui cadru pentru comparații, cum ar fi lentila drepturilor omului, asigură faptul că Holocaustul nu este comparat cu ușurință cu alte forme de persecuție sau folosit ca o metaforă generală pentru tot ceea ce este greșit într-o anumită societate. În același timp, este important să ne asigurăm că Holocaustul nu este folosit în mod abuziv ca instrument de manipulare în scopuri politice și ideologice. Conform lui Elie Wiesel, „nu numai că suntem responsabili pentru amintirile celor morți, dar suntem responsabili și pentru ceea ce facem cu aceste amintiri” (1993).

„Never again”¹ este un obiectiv al educației și al factorilor de decizie politică de câteva decenii, dar transpunerea lui în realitate necesită în continuare mari eforturi. O serie de alte genocide au avut loc după Holocaust; discriminarea sistemică este o realitate zilnică pentru un număr incredibil de mare de oameni din întreaga lume; dihotomia „noi vs. ei” este încă predominantă în discursul politic din Europa și din afara ei; numărul regimurilor totalitare este încă ridicat și chiar și democrațiile consacrate sunt zguduite de mișcări politice populiste care nu respectă drepturile omului.

Deși există numeroase cercetări asupra istoriei Holocaustului, este nevoie de abordări mai adecvate pentru a „transpune” aceste cercetări în practica educațională. Învățarea despre trecut nu este suficientă dacă oamenii nu pot folosi ceea ce învață pentru a crea societăți mai democratice și interculturale – probabil singurul instrument care poate preveni pe termen lung autoritarismul și încălcările drepturilor omului într-un mod pașnic.

Gregory Wegner reflectează asupra potențialului lecțiilor pe care le putem extrage din Holocaust pentru a dezvolta competențe civice. Acesta consideră că educația despre Holocaust este deosebit de actuală, având în vedere ascensiunea mișcărilor de extremă dreapta la nivel global, fiind o modalitate de a evidenția ce se poate întâmpla atunci când democrația este amenințată (Wegner, 1998). Din păcate, în ultimii ani, extremismul politic a continuat să crească și să amenințe societățile europene și alte părți ale lumii.

¹ „Never again” este o sintagmă care nu are o corespondență exactă în limba română. Expresia se referă la decizia și totodată îndemnul de a nu mai permite niciodată producerea unor atrocități precum au fost cele din timpul Holocaustului.

Potențialul educației despre Holocaust de a ne învăța lecții pentru prezent a fost recunoscut de mulți cercetători și numeroase organizații internaționale. Cu toate acestea, van Driel (2010) atrage atenția asupra faptului că se pune un accent major pe aspectele istorice, însă importanța abordării stereotipurilor, prejudecăților, discriminării și rasismului în lumea de astăzi este menționată mai degrabă ca un aspect secundar. Acesta susține că un posibil motiv pentru acest lucru ar putea fi faptul că majoritatea profesorilor nu sunt pregătiți să vorbească despre prejudecăți și discriminare, subiecte care ar putea declanșa o diversitate de emoții în rândul elevilor și elevelor. Cu toate acestea, nu ar trebui să sperăm că va avea loc un fel de „osmoză” și că, studiind ceea ce s-a întâmplat cu evreii în Europa acum aproape un secol, elevele și elevii vor deveni automat ființe umane mai empatică și cu spirit civic.

Pentru majoritatea oamenilor și națiunilor este dificil să accepte un trecut tulburător, deoarece acest trecut amenință stima de sine și afectează atât identitatea personală, cât și miturile naționale (Ambrosewicz-Jacobs și Szuchta, 2014). Lentila drepturilor omului poate oferi o perspectivă pentru analiza nedreptăților care este mai puțin încărcată emoțional, permițând oamenilor să fie mai deschiși la acceptarea faptelor, să înțeleagă că istoria nu este un instrument de întărire a identității naționale și a mândriei naționale – așa cum a fost prea des folosită – ci o serie de evenimente pe care ar trebui să ne străduim să le înțelegem cât mai exact posibil, pentru a învăța din ele și a construi societăți mai bune. În același timp, deschide perspectiva că oamenii care trăiesc astăzi nu sunt vinovați pentru ceea ce s-a întâmplat în trecut. Cu toate acestea, au responsabilitatea de a-și aminti trecutul, pentru a onora victimele și supraviețuitorii și pentru a se strădui să creeze un prezent și un viitor mai bun.

Totodată, educația despre Holocaust și educația pentru drepturile omului se intersectează cu educația interculturală în scopul lor comun de a aborda nedreptatea socială și intoleranța față de diversitate, precum și de a promova respectul pentru diversitate și nediscriminare. În secolul XXI, a preda orice disciplină fără a încorpora educația interculturală ca temă transversală înseamnă a preda într-o bulă care nu corespunde realității în care trăiesc tinerii.

Societățile noastre sunt din ce în ce mai diverse, iar interacțiunile zilnice cu persoane din culturi diferite – față în față sau online – sunt o realitate pentru majoritatea elevilor și elevelor. Deși există o părere generală conform căreia generația tânără este apatică și dezinteresată de politică, în realitate, implicarea tinerilor se manifestă mai puțin în forme de participare convențională și mai mult în forme de participare neconvențională și civică, deoarece tinerii sunt atrași de – și chiar dezvoltă ei înșiși – noi mișcări sociale (Chrysochoou și Barrett, 2017). Acest context necesită o educație care „respectă și promovează diversitatea, contestând în permanență status quo-ul și structurile de putere din societate” (Neșțian-Sandu și Lyamouri-Bajja, 2018, p. 21); iar această educație este o educație interculturală.

Totten și Feinberg (2001) enumeră 17 „argumente” pentru predarea Holocaustului, dintre care câteva corespund direct obiectivelor educației interculturale, cum ar fi: explorarea unor concepte precum prejudecata, discriminarea, rasismul, antisemitismul, supunerea față de autoritate, sindromul martorului pasiv, conflictul și rezolvarea conflictului, luarea deciziilor și justiția; înțelegerea modului în care prejudecățile „mici” se pot transforma cu ușurință în prejudecăți mult mai grave; creșterea gradului de conștientizare a urii etnice și religioase; valorizarea pluralismului și a diversității.

La intersecția dintre educația despre Holocaust, educația pentru drepturile omului și educația interculturală, elevii și elevele pot fi implicați/implicate în procese care îi ajută să:

- învețe din istoria Holocaustului pentru a promova valorile democratice și drepturile omului;

- înțelege rolul pe care identitatea l-a jucat în persecuția evreilor și a altor grupuri în timpul Holocaustului și rolul pe care îl joacă în societățile actuale;
- își înțelege propria identitate în legătură cu istoria și cu societatea în care trăiesc;
- pună sub semnul întrebării perspectivele naționaliste în educația despre Holocaust;
- înțelege responsabilitatea pe care o au de a recunoaște și a-și aminti durerea, trauma și pierderea cauzate de Holocaust;
- conserve moștenirea evreiască și să recunoască contribuția evreilor la istoria diferitelor locuri în care aceștia nu mai sunt prezenți;
- afle despre istoria antisemitismului și să facă legătura între aceasta și manifestările antisemite din prezent;
- înțeleagă că discriminarea și marginalizarea actuală a romilor din Europa este o consecință directă a unei lungi istorii de persecuție, sclavie și genocid al romilor în Europa;
- învețe despre alte culturi și despre cum să se implice în interacțiuni semnificative cu persoane cu origini, culturi și experiențe diverse;
- reflecteze asupra propriilor stereotipuri și să găsească modalități de a le depăși;
- înțeleagă că și în trecut au avut loc schimbări și că societățile sunt schimbătoare;
- își dezvolte respectul pentru drepturile omului și demnitatea umană;
- devină conștienți/conștiente de nevoia de acțiune socială care să asigure protecția drepturilor omului în societățile contemporane;

Pentru atingerea acestor obiective este nevoie de un proces educațional bine gândit, un proces care să fie trans-curricular, un proces în care profesori de diferite discipline colaborează pentru a aborda complexitatea contextului social și istoric și a comportamentului uman. Jennifer Lemberg vorbește despre necesitatea unor conversații disciplinare „care să reunească activitatea științifică inovatoare în domeniul studiilor despre Holocaust cu considerații mai concrete de pedagogie și care să recunoască modul în care predarea și învățarea despre Holocaust are legătură, într-un fel, cu ceea ce suntem noi ca ființe umane” (Lemberg, 2021, p. 113).

O abordare interdisciplinară pentru dezvoltarea competențelor

Holocaustul nu poate fi predat ca orice altă materie. Nu poate fi predat într-o manieră detașată, evitând implicațiile emoționale. În același timp, trebuie evitat să fie folosit ca un simplu pretext pentru o lecție de moralitate. Dacă nu ajung să înțeleagă cauzele care stau la baza Holocaustului și contextul care a făcut posibil Holocaustul, în special legătura sa cu istoria mai amplă a Europei și cu istoria antisemitismului, elevii și elevele pot crede că Holocaustul a fost un eveniment izolat, o anomalie, ceea ce poate duce la trivializarea memoriei Holocaustului.

Este important să ne asigurăm că elevele și elevii au acces la informații corecte despre Holocaust, că învățarea lor începe cu o definiție corectă din punct de vedere istoric a Holocaustului și că învață să folosească corect alți termeni înrudiți. Învățarea din surse primare poate ajuta elevele și elevii să își construiască o înțelegere mai obiectivă a Holocaustului. Trebuie subliniat că este necesară o analiză critică a surselor, chiar și atunci când este vorba de surse primare. Multe dintre sursele primare au fost create chiar de agresori, iar o analiză a motivelor și a modului în care a fost produsă fiecare sursă ajută elevii și elevele să ajungă la o înțelegere critică a unui eveniment complex și profund tulburător. În același timp, studierea Holocaustului nu ar trebui să se concentreze doar pe fapte și cifre, ignorând astfel dimensiunea umană și nici să prezinte povești individuale fără o înțelegere generală a contextului istoric. Utilizarea unor surse diverse, cum ar fi literatura, arta, relatările personale, filmele etc., contribuie la dezvoltarea unor perspective mai echilibrate. Sprijinirea elevilor și elevelor în înțelegerea contextului istoric al Holocaustului „ajută la transmiterea faptului că persecuția nazistă a fost intenționată, dar nu inevitabilă” (Polgar, 2018, p. 20).

Studierea Holocaustului poate declanșa emoții puternice, necesitând astfel o reflecție adecvată asupra propriilor gânduri și percepții. Este posibil ca elevii și elevele să simtă neajutorare, furie sau frustrare. Recunoașterea acestui fapt și abordarea acestor sentimente poate deveni o motivație puternică pentru a acționa în prezent, ghidând elevii și elevele să creeze schimbare în societățile actuale. Acest lucru este posibil numai atunci când contextul de învățare este sigur și stimulant, iar elevele și elevii simt că pot face legătura între propria identitate și viziune asupra lumii și subiectele pe care le studiază.

Peter Cook pledează pentru a pune „cultura înaintea conținutului” (2021), referindu-se la importanța creării unei culturi a clasei cu valori democratice puternice pentru a putea fi abordate conținuturi complexe și încărcate emoțional. Crearea unui mediu sigur, în care elevii și elevele simt că nu sunt judecați/judecate atunci când își

exprimă ideile, va duce la o implicare mai activă a acestora în temele abordate. Acest mediu poate fi creat doar atunci când respectul de sine, respectul față de ceilalți și respectul demnității umane sunt considerate valori fundamentale în interacțiunea de grup. Elevii și elevele nu ar trebui să fie văzuți ca obiecte ale intervențiilor pedagogice, ci să simtă că acestea le aparțin. „Pentru predarea istoriei, acest lucru înseamnă că procesul de învățare trebuie să se deschidă către ceea ce este relevant și semnificativ pentru elevi și eleve, în lumina propriului lor context personal, și să îi invite să își exprime opiniile și interpretările, respectându-le în același timp pe cele ale celorlalți” (Lenz, 2016).

Din punct de vedere istoric, există o legătură strânsă între Holocaust și dezvoltarea cadrului modern al drepturilor omului: Holocaustul a fost un catalizator pentru fondarea Națiunilor Unite; redactarea Declarației Universale a Drepturilor Omului (DUDO) și instituirea sistemelor juridice care să protejeze drepturile fundamentale s-a realizat în lumina atrocităților celui de-al Doilea Război Mondial. Cu toate acestea, construirea unor punți semnificative între trecut și prezent necesită o pregătire semnificativă din partea cadrelor didactice, respect pentru adevărul istoric, prețuirea principiilor democratice și a diversității, precum și dorința de a colabora cu alți profesori și de a căuta în mod continuu metode adecvate care să implice elevii și elevele în procese de reflecție relevante.

Profesorii pot accesa resurse excelente pentru predarea Holocaustului, cum ar fi *Recomandările IHRA privind predarea și învățarea despre Holocaust*, *Ghidul USHMM pentru predarea despre Holocaust* și multe altele². Aceste resurse, împreună cu experiența practică a Institutului Olga Lengyel și a partenerilor săi din Europa, obținută prin colaborarea cu mii de profesori, au servit drept sursă de inspirație pentru acest manual. Valoarea adăugată a manualului constă în abordarea interdisciplinară pe care o propune, bazându-se pe cele mai relevante aspecte ale fiecărei discipline, astfel încât elevii și elevele să fie sprijiniți/sprijinite să înțeleagă legătura dintre trecut și prezent și să devină cetățeni activi care să lupte împotriva nedreptăților.

Educația pentru drepturile omului este adesea descrisă ca o modalitate de a învăța *despre*, *prin* și *pentru* drepturile omului:

- Învățarea *despre* drepturile omului se referă la cunoașterea istoriei și a mecanismelor drepturilor omului, a instituțiilor și a sistemului juridic, a semnificației și conținutului drepturilor omului.
- Învățarea *prin* drepturile omului se referă la învățarea care are loc folosind abordări și instrumente educaționale care reflectă ideile ce stau la baza drepturilor omului – procesul educațional este organizat într-un mod democratic, încurajează participarea activă a elevilor și elevelor și protejează demnitatea umană a fiecăruia/fiecăreia.
- Învățarea *pentru* drepturile omului se referă la acțiunea de protejare a acestor drepturi și la un comportament care previne și respinge nedreptatea, inegalitatea și încălcarea drepturilor omului.

O abordare interdisciplinară, în care învățarea *despre*, *prin* și *pentru* drepturile omului are loc în legătură cu Holocaustul și educația interculturală, oferă elevelor și elevilor o modalitate mai complexă de a înțelege trecutul în legătură cu prezentul și de a înțelege identitatea lor și a colegilor/colegelor lor în legătură cu istoria, în general, și cu Holocaustul, în special. Deși problemele legate de drepturile omului prezintă adesea interes pentru eleve și elevi, este posibil ca ele/ei „să nu conștientizeze modul în care încălcările drepturilor omului au fost, din punct de vedere istoric, rezultatul condițiilor și proceselor sociale, economice și politice sau de modul în care lupta pentru drepturile omului are propriile sale istorii” (Tibbitts, 2016, p. 94). O abordare interdisciplinară poate stimula

² O listă non-exhaustivă de Ghiduri și Resurse poate fi consultată în ultimul capitol.

elevii și elevele să se angajeze în conversații dificile despre istorie, prezent și viitor și să contribuie la asigurarea păstrării cu demnitate a memoriei persoanelor care au fost dezumanizate în trecut.

Pentru Azadeh Aalai, recunoașterea faptului că „nu orice experiență sau eveniment istoric poate fi pe deplin înțeles sau priceput” este esențială. O astfel de recunoaștere poate avea un potențial deosebit de creștere atât pentru eleve și elevi, cât și pentru profesori (Aalai, 2020, p. 215). În acest sens, ea pledează pentru alegerea unei teme, ca o modalitate care le permite profesorilor să evite abordări problematice ale Holocaustului, cum ar fi „simplificarea atrocităților, oferirea de concluzii «ușoare» sau prestabilite și/sau copleșirea elevilor/elevelor” (Aalai, 2020, p. 210). O temă este o lentilă care oferă un cadru de referință, permițându-ne să navigăm printr-o atrocitate atât de complexă și de neînțeles. Lentila drepturilor omului este o perspectivă prin care elevii și elevele pot încerca să dea un sens acestei atrocități. În loc să încerce să ofere răspunsuri predefinite, aceasta oferă elevilor și elevelor o perspectivă mai bogată, permițându-le să recunoască o mai mare complexitate.

Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică (CRCCD), publicat de Consiliul European în 2018, poate servi drept instrument de orientare pentru profesori în planificarea și evaluarea activităților educaționale interdisciplinare (curriculare și extra-curriculare).

Acest cadru prezintă o abordare a educației bazată pe competențe, propunând un model conceptual al competențelor. Modelul conține 20 de competențe care se împart în patru categorii: (a) valori, (b) atitudini, (c) abilități și (d) cunoștințe și înțelegere critică (a se vedea figura 1). Aceste competențe reprezintă resurse psihologice care trebuie dezvoltate pentru a răspunde în mod adecvat și eficace la cerințele, provocările și oportunitățile pe care le prezintă situațiile democratice și interculturale (Barrett, 2020).

Un aspect important al modelului este asocierea dintre cunoștințe și înțelegerea critică, ceea ce înseamnă că dobândirea de noi cunoștințe este valoroasă doar în măsura în care sprijină înțelegerea critică, permite interconexiuni și semnificații (Rus, 2019). Într-un proces educațional, acest lucru se traduce prin necesitatea de a crea oportunități pentru ca elevele și elevii să proceseze, discute și integreze noile cunoștințe în propria lor viziune asupra lumii, asigurând astfel înțelegerea cunoștințelor și crescând șansele ca ele să fie reținute pe termen lung. Un alt aspect important al modelului este rolul semnificativ pe care îl acordă valorilor ca elemente-cheie ale competențelor. Dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor fără a avea valori democratice puternice riscă să creeze societăți care sunt opusul a ceea ce se înțelege prin „never again”.

În cadrul proceselor educaționale, competențele pentru cultură democratică pot fi dezvoltate în clustere. Acestea sunt puternic interconectate și, în orice situație dată, inclusiv într-un proces de învățare, o persoană poate utiliza și își poate dezvolta mai multe competențe. Din acest motiv, procesele de învățare interdisciplinare sunt foarte potrivite pentru dezvoltarea competențelor pentru cultura democratică.

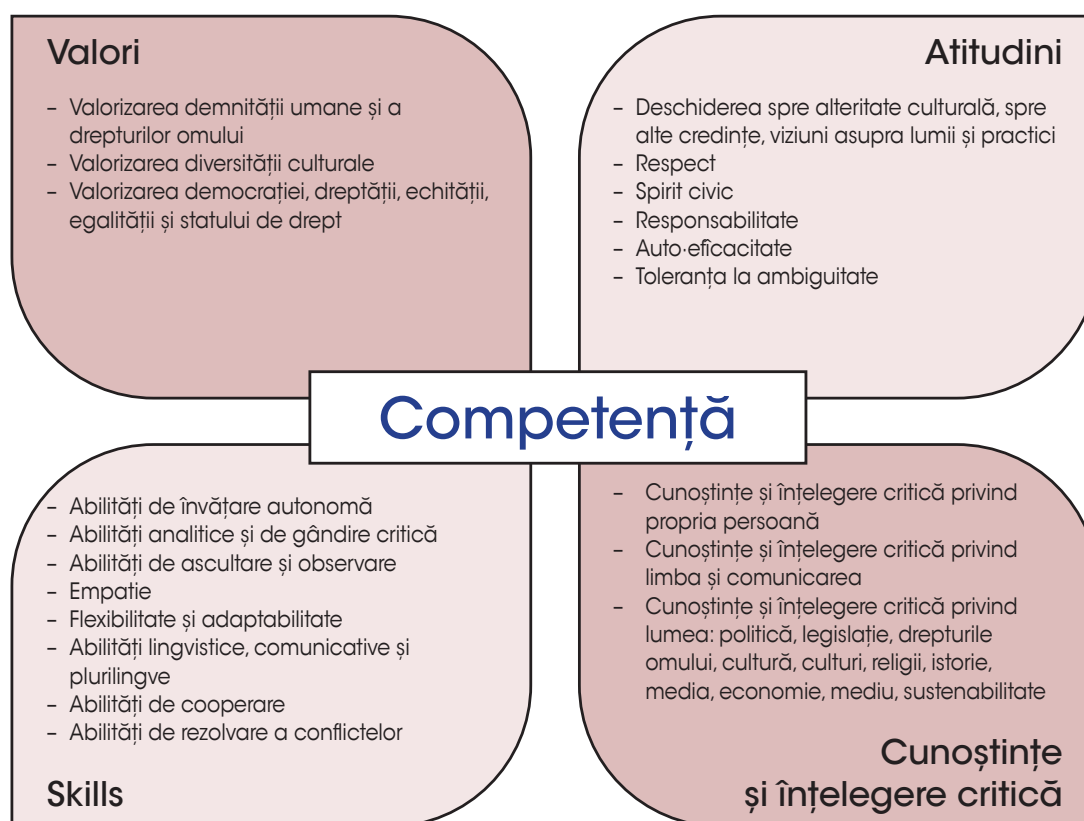


Figura 1. Modelul de competențe pentru cultură democratică. Sursa: Cadrul de referință al Consiliului Europei privind competențele pentru cultură democratică, vol. 1.

Acest cadru este propus de Consiliul Europei ca fiind principalul mijloc prin care educația pentru drepturile omului și educația interculturală pot fi implementate în sistemele educaționale ale statelor membre. Utilizarea acestui cadru în legătură cu educația despre Holocaust a fost testată în mai multe programe de formare a profesorilor implementate de Institutul Olga Lengyel și partenerii săi din Europa. Peste 100 de profesori au fost implicați în procese de identificare a competențelor pe care elevii și elevele lor le pot dezvolta prin participarea la activități de educație despre Holocaust și au ajuns la concluzia că acest cadru este un instrument util atât pentru planificarea activităților educaționale și evaluarea impactului asupra elevilor și elevelor, cât și pentru identificarea competențelor necesare unui profesor democratic și interculturalist.

Utilizarea Cadrului de referință în planificarea, implementarea și evaluarea proceselor educaționale interdisciplinare care combină educația despre Holocaust, educația pentru drepturile omului și educația interculturală, oferă profesorilor un model consolidat de competențe și un instrument de orientare pentru conceperea unor activități educaționale solide din punct de vedere academic, participative și relevante pentru elevi și eleve. Activitățile educaționale prezentate în acest manual au fost elaborate în baza CRCCD.

Considerații metodologice

Experți în educație precum Maria Montessori, John Dewey, Paolo Freire și David Kolb au promovat ideea că învățarea este mai eficace atunci când persoana care învață se implică activ în procesul de învățare. Metodologii precum învățarea prin metoda investigației, învățarea experiențială sau învățarea bazată pe proiect sunt adecvate pentru abordările interdisciplinare care combină educația despre Holocaust, educația pentru drepturile omului și educația interculturală.

Predarea prin metoda investigației se bazează pe formularea unor întrebări profunde despre viață, despre comportamentul uman, despre societate. Utilizarea întrebărilor ca punct de plecare pentru a ghida procesul educațional înseamnă că „profesorii înțeleg că există nenumărate modalități prin care se poate aborda conținutul, aleg întrebări care sunt de mare interes pentru elevii și elevele cu care lucrează și îi/le ghidează spre a-și pune propriile întrebări” (Lemberg și Pope IV, 2021).

În acest proces, graba în găsirea răspunsurilor este descurajată. Fără a acorda suficient timp și oportunități elvelelor și elevilor pentru a examina istoria dintr-o perspectivă umană și a înțelege legăturile dintre propriile realități și realitățile istorice pe care le studiază, răspunsurile nu vor avea nicio valoare. „Adesea încurajez grupurile să stea în liniște cu întrebările care au fost puse și invit fiecare persoană să exploreze întrebarea în contextul propriei vieți și a propriului suflet. Asta înseamnă, pentru mine, să predau cu și pentru umanitate” (Zagray Warren, 2021, p. 106). Atunci când învață despre Holocaust, elevii și elevele rămân adesea cu mai multe întrebări decât aveau la început. Când vine vorba de întrebări despre condiția umană și despre suferința altora, fiecare nou răspuns provoacă cel puțin o nouă întrebare pentru cercetări ulterioare.

Implicarea elevelor și elevilor în procese educaționale pe tema Holocaustului și drepturilor omului prin metoda investigației poate porni de la întrebări precum: Cum a fost posibil Holocaustul? De ce evreii? Ce știau cetățenii obișnuiți despre Holocaust la acea vreme? De ce au colaborat alte țări europene cu nașiștii? Care a fost rolul diferitelor biserici creștine? Pot țările care au fost neutre în război să pretindă neutralitate în ceea ce privește Holocaustul? Ce înseamnă să fii martor pasiv sau activ? Cum putem deveni cetățeni activi? În ce circumstanțe putem refuza să ne supunem ordinelor? Cum știm când este momentul să acționăm? Sunt unele drepturi ale omului mai importante decât altele?

Astfel de întrebări pot ghida elevii și elevele în procese de cercetare în care consultă diverse surse, stabilesc categorii de investigație, dezvoltă o înțelegere nuanțată a trecutului și reflectează asupra modului în care trecutul influențează prezentul și prezentul influențează viitorul. Căutarea răspunsului la astfel de întrebări presupune navigarea între rolul de istoric și rolul de cetățean obișnuit care încearcă să-și înțeleagă propria identitate și propriul rol în societate. În acest sens, utilizarea unor surse adecvate și găsirea modalităților prin care Holocaustul este relevant pentru preocupările moderne sunt aspecte esențiale ale procesului educațional.

Învățarea experiențială este un proces de învățare bazat pe implicarea în experiențe practice și pe reflecție. Competențele democratice nu pot fi pur și simplu predate, ci trebuie să fie experimentate și exersate în mod regulat.

David Kolb, pornind de la lucrările lui Dewey, Levin și Piaget, a dezvoltat ciclul de învățare experiențială ca un proces de învățare în patru etape, care pornește de la relația elevului/elevei cu subiectul, de la experiența sa concretă. Printr-un proces de observare și reflecție, elevii și elevele ajung să își însușească ceea ce învață. Concluziile reflecției sunt apoi puse în legătură cu gândirea abstractă pentru a forma concepte, care pot fi transferate în situații noi, pentru a pune în practică ceea ce s-a învățat. Atunci când competențele dezvoltate sunt utilizate într-un nou context, acestea sunt consolidate și formează baza unui nou ciclu de învățare.

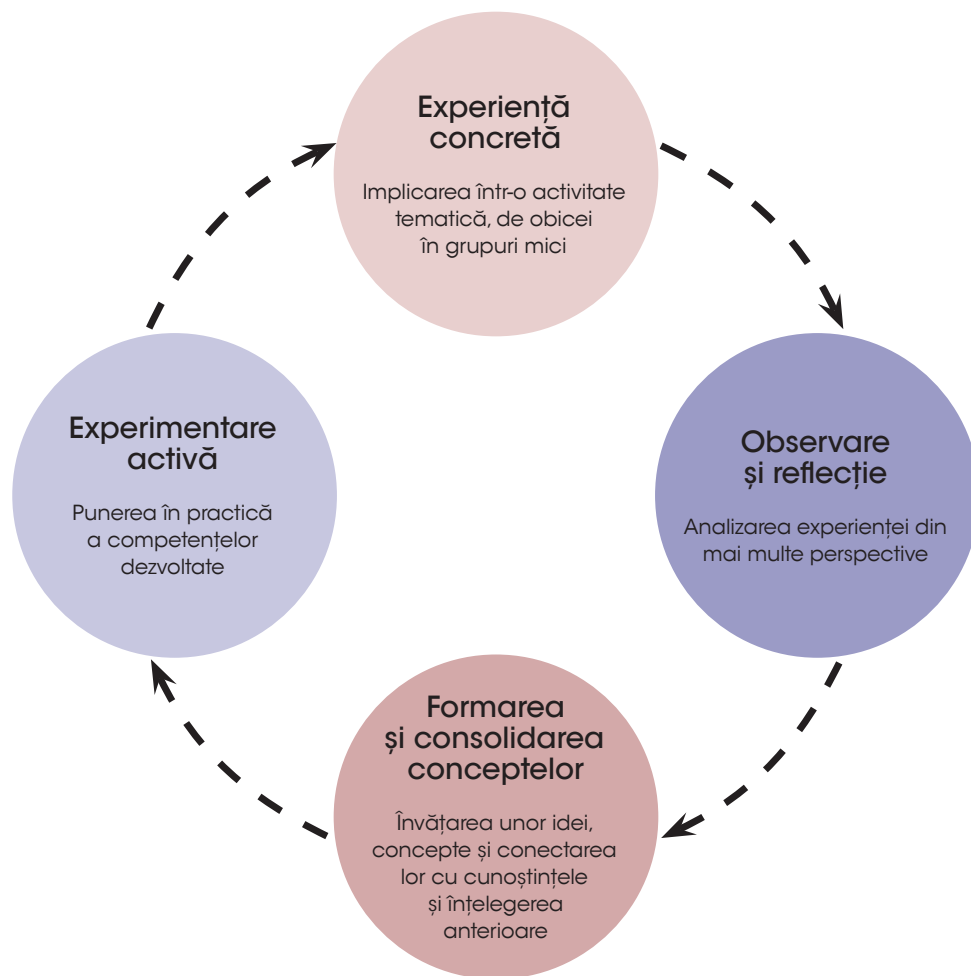


Figura 2. Versiune adaptată a Modelului de învățare experiențială al lui Kolb

Transformarea are loc atunci când elevii/elevele devin actori activi în lume, când se produc schimbări în viziunea lor asupra lumii (Hoggan, 2016) și „pentru a crea un catalizator pentru transformare, trebuie să expunem elevii/elevele la puncte de vedere care pot fi în discordanță cu ale lor” (Cranton, 2002, p. 66). Cu toate acestea, simpla „recitare” a unor puncte de vedere diferite are un potențial redus de a-i face pe oameni să ia în considerare o schimbare a perspectivei lor. Este esențială implicarea lor în procese în care să poată interacționa activ cu persoane, texte, videoclipuri și obiecte care prezintă puncte de vedere diverse, care le contestă stereotipurile, care contestă status-quo-ul, precum și perspectivele naționaliste în predarea istoriei. Această experimentare activă, urmată de un proces ghidat de reflecție va duce la o creștere a deschiderii, a empatiei elevilor și elevilor, precum și a legăturii personale a acestora cu istoria. Acest lucru, la rândul său, poate genera un interes sporit pentru a învăța și pentru a contribui la dezvoltarea comunității.

Învățarea prin cooperare este un aspect important al învățării experiențiale. Ea îmbunătățește înțelegerea conceptelor complexe și sporește abilitățile de rezolvare a problemelor, permițând participanților să elaboreze

soluții care dau dovadă de mai multă creativitate și pragmatism. De asemenea, ajută la consolidarea coeziunii grupului și poate contribui la reducerea prejudecăților. Activitățile de colaborare oferă elevilor și elevelor posibilitatea de a-și include propriile experiențe, de a-și exprima gândurile și de a avea o anumită influență asupra procesului de învățare.

Învățarea bazată pe proiect este o metodologie prin care elevii și elevele se implică în mod activ în înțelegerea problemelor din lumea reală, care sunt relevante pentru ei/ele. Elevii și elevele lucrează pentru o perioadă extinsă de timp pentru a finaliza proiecte semnificative și aprofundate care duc la dezvoltarea unui set divers de competențe. Metoda învățării bazate pe proiect presupune atât activități de colaborare – în grupuri mai mici sau mai mari, precum și activități individuale. În acest proces se împărtășesc cunoștințe, gânduri și păreri personale, se iau decizii cu privire la conținutul învățării, se cercetează, discută și se fac eforturi pentru a înțelege problemele studiate și a le găsi soluții. Atunci când elevii și elevele memorează fapte sau găsesc răspunsuri ușoare, șansele ca ei/ele să uite aceste informații sunt destul de mari. Pe de altă parte, permițându-le să analizeze ideile din diferite perspective și să ajungă la propria lor înțelegere, le oferim ocazia să își dezvolte competențe diverse și integrate și să ajungă la un nivel mai ridicat de autonomie în învățarea lor.

Folosind această metodă, profesorul intră într-o relație mai echitabilă cu elevii și elevele, renunțând la o parte din „puterea” tradițională a profesorului. Rolul său nu mai este acela de a furniza informații, ci de a ghida procesul de învățare și de a permite elevilor și elevelor să ia decizii, să descopere, să pună întrebări și să își continue învățarea prin găsirea resurselor care îi pot ajuta să răspundă la aceste întrebări, iar în cele din urmă, să împărtășească ceea ce au învățat cu un public mai larg. De obicei, sunt implicați experți externi sau parteneri din comunitate, pentru a sprijini procesul educațional. Elevele și elevii elaborează un produs sau o prezentare pe care o împărtășesc cu alte persoane din școală sau cu un public extern. Se desfășoară un proces continuu de feedback și revizuire, precum și un proces de reflecție aprofundată, pentru a sprijini consolidarea și aprecierea competențelor dezvoltate.

Scopul principal al învățării bazate pe proiect nu este dezvoltarea „celui mai bun” proiect sau produs. Accentul se pune pe proces și pe experiența de învățare. Proiectul în sine este doar un mijloc prin care se dezvoltă competențele. Calitatea produsului final este secundară. Profesorii trebuie să se concentreze pe calitatea procesului, pentru a se asigura că elevii și elevele se implică, cooperează, iau decizii, oferă și primesc feedback și, cel mai important, au ocazia de a reflecta în mod aprofundat asupra procesului, a rezultatelor și a lecțiilor învățate.

Reflecția joacă un rol foarte important în toate aceste metodologii. Includerea reflecției ca parte integrantă a oricărei activități educaționale are potențialul de a ajuta elevii și elevele să își consolideze competențele, precum și de a ajuta cadrele didactice să afle mai multe despre viziunea asupra lumii a elevilor și elevelor lor. Procesul de reflecție este o bună ocazie pentru ca elevele și elevii să își formeze și să își exprime gândurile și opiniile. Prin desfășurarea unui proces de reflecție – în timpul sau la finalul unei activități educaționale – profesorul poate înțelege mai bine cum au perceput elevele și elevii activitatea educațională, ce au învățat din ea și cum o pot conecta cu cunoștințele și înțelegerea lor anterioare, precum și cu propria lor viață. Pe baza acestor informații, profesorii pot să pregătească activități educaționale viitoare mai bine adaptate la contextul și interesele specifice ale elevilor și elevelor. Durata și conținutul procesului de reflecție trebuie adaptate la tipul de activitate desfășurată. În cazul învățării bazate pe proiect, reflecția se concentrează de obicei pe trei aspecte: procesul – cum au experimentat elevii și elevele procesul și ce ar face diferit în viitor; rezultatele – ce părere au despre rezultate; și competențele dezvoltate – modalitățile în care vor utiliza competențele în viitor.

Aceste metodologii sunt foarte potrivite pentru abordările trans-disciplinare și sunt cel mai bine implementate atunci când profesorii nu doar promovează colaborarea între elevi/eleve, ci se și angajează în colaborare cu alți profesori din școala lor, care predau discipline diferite, sau în colaborare cu profesori din alte școli sau din alte țări³.

³ O broșură privind colaborarea națională și internațională între educatorii în domeniul Holocaustului și al drepturilor omului este disponibilă la: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>

Activități educaționale

Aceste activități au fost dezvoltate pentru a inspira profesorii să organizeze procese de învățare interdisciplinare cu elevii și elevele lor. Activitățile sunt grupate în funcție de șase teme principale care sunt relevante pentru o abordare interdisciplinară a educației despre Holocaust, educației despre drepturile omului și educației interculturale. Pentru fiecare temă sunt propuse mai multe activități educaționale. Profesorii le pot alege pe cele care sunt relevante pentru elevii și elevele lor și le pot combina în moduri care să răspundă contextului specific în care trăiesc aceștia/acestea. Pentru fiecare activitate sunt oferite sugestii de extindere, aprofundare a subiectului sau de creare a unor procese de învățare bazate pe proiect. Unele activități au variante mai simple sau mai complexe. Sunt încurajate adaptările la contextele locale și la nevoile cursanților. Activitățile sunt prevăzute pentru elevi și eleve de liceu, dar majoritatea dintre ele pot fi utilizate, cu unele adaptări, și pentru gimnaziu. Atunci când se aleg activitățile, este important ca profesorii să se asigure că elevii și elevele au suficiente informații de bază despre Holocaust, pentru a se implica activ în activități și pentru a evita ca acestea să fie scoase din context.

Activitățile propuse nu se concentrează asupra principalelor fapte istorice ale Holocaustului. Ele se bazează pe presupunerea că elevele și elevii au deja cunoștințe istorice de bază despre Holocaust și despre istoria lumii înainte de Holocaust. Cu toate acestea, elevii și elevele nu trebuie să fie experți/experte în Holocaust pentru a participa la astfel de activități. În plus, activitățile nu trebuie să fie desfășurate ca activități extra-curriculare. Ele pot fi integrate în procesul de predare obișnuit și intercalate cu activități care se concentrează în principal pe dezvoltarea cunoștințelor istorice de bază. Aceste activități invită elevele și elevii la o reflecție mai profundă pentru a face conexiuni între trecut și prezent. În timp ce unele dintre aceste activități pot fi folosite ca o extindere a lecțiilor de istorie, altele pot fi folosite ca punct de plecare pentru a aborda anumite aspecte ale istoriei Holocaustului, deoarece au potențialul de a motiva elevii și elevele să învețe mai multe despre Holocaust. Sperăm că aceste activități îi vor inspira pe profesori să își desfășoare cea mai mare parte a predării în mod interactiv, chiar și atunci când se concentrează pe cunoștințe și informații istorice.

Stereotipuri, prejudecăți, discriminare

Demnitatea umană

Această activitate își propune să ajute elevele și elevii să înțeleagă demnitatea umană nu ca pe un concept abstract, ci ca pe o valoare intrinsecă a fiecărei ființe umane, și să îi încurajeze să dezvolte comportamente intenționate pentru a respecta demnitatea umană a persoanelor din jurul lor.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Respect
- Empatie
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la sine
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la istorie

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale:

- Tablă / Hârtie flipchart
- Markere

Durată: 2,5 ore. Activitatea este împărțită în două părți de câte o oră fiecare și include o sarcină de lucru între cele două părți, cu o durată estimată de 30 de minute.

Sfaturi pentru profesori:

Această activitate ajută elevii și elevele să facă legătura între concepte abstracte precum demnitatea umană și aspecte concrete precum sentimentele și comportamentele. Este important ca ei să înțeleagă că, deși au sarcina să reflecteze asupra diferitelor cazuri în care demnitatea umană a fost afectată, nu trebuie să facă niciodată comparații între suferințe. Acest aspect este menționat de mai multe ori în manual și nu poate fi subliniat îndeajuns. Suferința este ceva foarte personal ce nu ar trebui niciodată cuantificat. Cu toate acestea, analiza comportamentelor jignitoare, denigratoare, discriminatorii, dezumanizante prin intermediul conceptului de demnitate umană va ajuta elevele și elevii să nu se mai bazeze pe categorii arbitrare atunci când vor decide cum vor fi tratați oamenii și să înțeleagă mai bine ce presupune egalitatea.

Descrierea activității:

Această activitate implică elevii și elevele în procese de reflecție cu privire la viața și sentimentele lor, precum și la viața și sentimentele persoanelor care au fost ținta Holocaustului.

Partea I

1. Cadrul didactic invită elevele și elevii să formeze grupuri de 4-5 persoane și să împărtășească exemple de **atitudini/comportamente jignitoare** pe care le găsesc în școala lor (din partea elevilor/elevelor sau a adulților). De exemplu, diverse forme de discriminare, lipsă de respect, agresivitate, hărțuire, bullying, violență verbală sau fizică etc.

2. Apoi, elevii și elevele continuă să lucreze în grupuri și să împărtășească un exemplu de **atitudine/comportament jignitor față de ei înșiși/ele însele**, pe care l-au experimentat la un moment dat în viața lor (la școală sau în afara școlii) și să exprime **cum s-au simțit**.
3. Cadrul didactic roagă elevii și elevele să împărtășească sentimentele pe care le-au simțit ca efecte ale atitudinilor/comportamentelor celorlalți. Cadrul didactic notează pe tablă o listă cu sentimentele menționate de eleve și elevi, apoi conduce o discuție de reflecție pe baza următoarelor întrebări:
 - a. De ce credeți că oamenii manifestă atitudini/comportamente jignitoare față de alți oameni?
 - b. De ce credeți că ne afectează aceste atitudini/comportamente?
 - c. Ce au în comun toate aceste sentimente?
 - d. Ce se poate face pentru a contracara astfel de atitudini/comportamente? Cadrul didactic face o listă cu ideile elevilor și elevilor.
4. Cadrul didactic notează conceptul de demnitate umană și le cere elevilor și elevelor să împărtășească ce înseamnă pentru ei/ele. Ulterior, le explică faptul că acest concept se află în centrul cadrului drepturilor omului, așa cum se menționează în art. 1 din Declarația Universală a Drepturilor Omului: „Toate ființele umane sunt libere și egale în demnitate și în drepturi”.
5. Cadrul didactic invită elevii și elevele să reflecteze asupra citatului de mai jos și să își noteze impresiile înainte de următoarea întâlnire/parte a activității.

Hanna Lévy-Hass, o profesoară iugoslavă deținută în lagărul de concentrare de la Bergen-Belsen, a scris în jurnalul său la data de:

8 noiembrie 1944

Nu am murit, dar suntem morți. Au reușit să ucidă în noi nu numai dreptul la viață în prezent și, pentru mulți dintre noi, cu siguranță, dreptul la o viață în viitor... dar ceea ce este cel mai tragic este că au reușit, prin metodele lor sadice și depravate, să ucidă în noi orice urmă a unei vieți umane în trecutul nostru, orice sentiment de ființe umane normale, înzestrate cu un trecut normal, chiar și conștiința de a fi existat la un moment dat ca ființe umane demne de acest nume.

Încerc să mă gândesc, vreau să... și nu-mi amintesc absolut nimic. E ca și cum n-aș fi fost eu. Totul este șters din mintea mea. În timpul primelor săptămâni eram încă oarecum conectați la viețile noastre trecute pe plan intern; aveam încă gustul viselor, al amintirilor. Dar viața umilitoare și degradantă din lagăr ne-a tranșat atât de brutal coeziunea, încât orice efort moral de a ne distanța cât de puțin de realitatea întunecată din jurul nostru sfârșește prin a fi grotesc – un chin inutil. Sufletul nostru este ca și cum ar fi prins într-o crustă pe care nimic nu o poate înmuia sau sparge...

18 noiembrie 1944

În ciuda tuturor acestor lucruri, munca mea cu copiii continuă... Mă agăț cu disperare de fiecare șansă, oricât de mică, de a-i aduna pe copii pentru a le insufla, lor și mie, o mică urmă de claritate mentală, precum și un sentiment elementar de demnitate umană. (...)

Îmi îndeplinesc această sarcină în mod spontan, chiar instinctiv aș spune, printr-o nevoie irezistibilă din sufletul meu – în rarele momente în care reușesc să-l trezesc – și printr-o nevoie irezistibilă pe care o simt clar venind din sufletele copiilor. Pentru că ei se lasă ghidați de mine, se entuziasmează, vor să trăiască, vor să se bucure, e mai puternic decât ei. Ce durere în suflet!

Partea a II-a

6. Cadrul didactic invită elevele și elevii să lucreze în grupuri de 3-4 persoane pentru a-și împărtăși reflecțiile asupra textului.
7. Câteva persoane voluntare sunt rugate să citească ceea ce au scris în fața întregului grup.
8. Cadrul didactic roagă elevele și elevii să discute în grupuri mici următorul citat: „Când vine vorba de demnitatea umană nu putem face compromisuri” Angela Merkel. Fiecare grup trebuie să scrie concluziile discuțiilor și să le prezinte clasei.
9. Cadrul didactic revine la lista cu ideile elevilor și elevelor pentru a contracara atitudinile/comportamentele jignitoare și întreabă dacă mai sunt și alte idei în acest moment. Cadrul didactic colectează foile/fișierele cu concluziile grupurilor. La sfârșitul semestrului sau al anului școlar, cadrul didactic poate alocă timp pentru a le arăta elevilor și elevelor reflecțiile lor, pentru a discuta cum s-au schimbat între timp opiniile lor și ce ar adăuga/schimba în textul lor.
10. Cadrul didactic le cere elevilor și elevelor să se gândească la un lucru pe care fiecare îl pot face diferit de acum încolo (pe baza listei sau ceva nou) pentru ca fiecare persoană din școală să aibă experiențe mai demne în fiecare zi. Se lucrează în grupuri, dar fiecare persoană trebuie să aleagă un comportament, să și-l noteze și să se angajeze să îl practice în mod regulat.

Extindere:

- Cadrul didactic poate invita elevele și elevii să citească cartea *Maus*, de Art Spiegelman, să o discute în clasă din perspectiva demnității umane, să le ceară elevilor și elevelor să își scrie reflecțiile despre carte și să le împărtășească cu colegii și colegele lor de clasă sau din alte clase, în cadrul unui eveniment școlar.
- Elevii și elevele pot concepe și implementa o campanie de conștientizare privind demnitatea umană și egalitatea.
- Elevele și elevii își pot continua reflecția asupra demnității umane prin abordarea subiectului discursului instigator la ură din mediul online⁴.

⁴ Pentru mai multe idei de activități educaționale axate pe combaterea discursului instigator la ură prin intermediul educației pentru drepturile omului, consultați resursele Consiliului Europei, cum ar fi Bookmarks, disponibil în peste 20 de limbi: <https://rm.coe.int/168070e46a>

Identitate și stereotipuri

Această activitate ghidează elevii și elevele să reflecteze asupra propriei identități, asupra rolului pe care identitatea l-a avut în timpul Holocaustului și asupra legăturii dintre identitate și stereotipuri.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Respect
- Empatie
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la sine
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la istorie

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexele 1 și 2

Durată: 3 ore. Activitatea este împărțită în trei părți de câte o oră fiecare și include o sarcină de lucru între prima și a doua parte, cu o durată estimată de cel puțin 30 de minute, în funcție de interesul și vârsta elevilor și elevilor.

Sfaturi pentru profesori:

Abordarea subiectului stereotipurilor este întotdeauna o sarcină dificilă, deoarece, adesea, elevii și elevele nu conștientizează propriile stereotipuri sau nu vor să recunoască faptul că au stereotipuri, deoarece doresc să aibă o imagine pozitivă despre ei înșiși și ele însele, ca persoane bune și binevoitoare. Uneori, profesorii înșiși au stereotipuri și nu se pot implica pe deplin în astfel de activități. Din acest motiv, este important ca profesorii să încerce să își analizeze propriile stereotipuri și să discute cu alți profesori despre cum au ajuns să aibă stereotipuri și cum le pot depăși. Stereotipurile au fost transmise din generație în generație sub diverse forme: mass-media, literatură, artă, limbajul cotidian, glume etc. Atunci când înțelegem faptul că nu este vina noastră că avem aceste stereotipuri și că ele ne-au fost transmise prin procesele de socializare și educație, putem depăși sentimentul de vinovăție și putem începe să lucrăm la deconstruirea stereotipurilor, în loc să ne prefacem că nu le avem. Pentru a dezvolta societăți egale și echitabile, este esențial să sprijinim elevii și elevele să înțeleagă că nu ar trebui să se simtă vinovați/vinovate pentru că au stereotipuri, ci ar trebui să se simtă responsabili/responsabile să lucreze pentru a scăpa de ele și pentru a nu mai contribui la perpetuarea lor.

Atunci când se abordează subiectul stereotipurilor, un aspect important este găsirea echilibrului potrivit între 1) sprijinirea elevilor și elevelor să înțeleagă ce sunt stereotipurile și 2) evitarea transmiterii de stereotipuri pe care aceștia/acestea nu le aveau înainte. Din acest motiv, este nevoie de o atenție deosebită atunci profesorul vorbește despre stereotipurile față de evrei promovate de naziști. În acest sens, nu este recomandat să se arate fotografii.

Principalul scop al primului scenariu din anexa 1 este de a introduce elevii și elevele din grupurile privilegiate într-un scenariu în care ei sunt ținta urii. Elevilor și elevelor li se cere adesea să empatizeze cu persoanele care sunt tratate nedrept, însă o mare parte dintre ei/ele nu au fost niciodată ținta discriminării. Scenariul schimbă perspectiva. Având în vedere că multe clase sunt diverse, este important să se țină cont de faptul că, cel mai probabil, elevii și elevele care aparțin grupurilor defavorizate au trecut deja prin situații de discriminare și să le discute, atunci când apar, cu atenție, empatie și respect. Este important ca elevii și elevele să nu fie forțați/forțate să împărtășească situații de discriminare dacă nu se simt confortabil. Cu toate acestea, crearea unui mediu sigur în care aceste situații se pot împărtăși, este o modalitate excelentă nu numai de a învăța ce înseamnă respectul, ci și de a-l exercita.

Pentru a explora în continuare subiectele identității și responsabilității, profesorii pot citi *On Austrian Soil. Teaching those I was Taught to Hate*, de Sondra Perl (2005), un jurnal didactic, care oferă o pedagogie a speranței.

Descrierea activităților:

Partea I – Explorarea identității

1. Cadrul didactic invită elevii și elevele să reflecteze asupra propriei identități și să identifice aspectele esențiale ale acesteia. Sarcina lor este de a desena o ființă umană (propria persoană) și de a scrie pe tricou sau lângă persoana respectivă cinci aspecte principale ale identității lor. Elevelor și elevilor li se oferă libertatea de a alege ceea ce doresc să evidențieze ca fiind principalele aspecte ale identității lor. Dacă este necesar, cadrul didactic poate da exemple de aspecte care pot fi incluse, cum ar fi: fiică, prieten, iubește animalele, iubește să citească, muzician, atletă, băiat, cinstită etc.
2. După reflecția individuală, elevele și elevii își împărtășesc identitățile în grupuri de patru persoane. Fiecare persoană este liberă să împărtășească doar aspectele pe care se simte confortabil să le împărtășească.
3. Cadrul didactic cere câtorva persoane voluntare (4-5 persoane) să își prezinte identitatea pentru întreaga clasă. Pe măsură ce elevele și elevii prezintă, profesorul notează (sau ține minte) diferitele categorii: gen, relații familiale, etnie, hobby-uri, trăsături de personalitate etc. După ce voluntarii prezintă, cadrul didactic enumeră categoriile care au fost menționate și întreabă restul clasei dacă au inclus și alte categorii, cum ar fi religia, orientarea sexuală, apartenența politică etc.
4. Cadrul didactic ghidează o scurtă reflecție bazată pe următoarele întrebări:
 - a. Credeți că identitatea este ceva stabil sau ceva care se schimbă în timp?
 - b. Identitatea este ceva ce ne definim noi înșine/însene sau o definește altcineva pentru noi?
5. Cadrul didactic invită fiecare elev/elevă să se uite la lista sa și să încerce să ordoneze diferitele aspecte ale identității în funcție de importanța pe care o au pentru el/ea. Apoi, le cere elevilor și elevelor să își imagineze că:
 - un prieten ar spune că este greșit să fii [ceea ce elevul/eleva a pus în capul listei sale]:
 - i. Cum v-ați simți?
 - ii. Cum ați reacționa?
 - iii. Are un prieten dreptul să spună asta?
 - școala ar spune că este greșit să fii [ceea ce elevul/eleva a pus în capul listei sale]:
 - i. Cum v-ați simți?
 - ii. Cum ați reacționa?
 - iii. Are școala dreptul să spună acest lucru?
 - a fost adoptată o nouă lege care stipulează că este greșit să fii [ceea ce au pus elevii și elevele în capul listei lor]:
 - i. Cum v-ați simți?
 - ii. Cum ați reacționa?
 - iii. Are guvernul dreptul să adopte o astfel de lege?
6. Cadrul didactic le explică (sau le reamintește) elevelor și elevilor că, în timpul Holocaustului, identitatea evreilor a fost redusă la un singur aspect – nu conta că erau femei, copii, profesori, studenți, iubitori de carte, (includeți aici aspectele identitare menționate anterior de eleve și elevi), nu conta dacă erau

religioși sau nu, dacă aveau sau nu afilieri politice. Nu conta dacă a fi evreu se afla în capul listei lor sau la sfârșit. A contat doar faptul că au fost identificați de naziști și de colaboratorii lor ca fiind evrei și au fost persecutați și uciși pe baza acestui singur aspect. Naziștii și colaboratorii lor au persecutat și ucis și alte grupuri identitare precum romi, martori ai lui Iehova, homosexuali și alte grupuri pe baza unui singur aspect al identității lor, considerat „problematic” de către aceștia.

7. Cadrul didactic implică elevii și elevele într-un proces de reflecție bazat pe următoarele întrebări:
 - a. Cum credeți că s-au simțit evreii când li s-a cerut să poarte Steaua lui David pe haine?
 - b. Cum credeți că s-au simțit copiii evrei când li s-a interzis să meargă la școală?
 - c. Cum credeți că s-au simțit părinții lor când li s-a interzis să își practice profesiile?
 - d. Aveau dreptul naziștii și colaboratorii lor să adopte astfel de legi? De ce?
8. Cadrul didactic explică faptul că acțiunile naziștilor și ale colaboratorilor lor au fost legale, în sensul că au fost adoptate legi care să le permită desfășurarea acțiunilor. Cadrul modern al drepturilor omului interzice adoptarea unei astfel de legislații. De exemplu, articolul 2 din DUDO afirmă: *Fiecare om se poate prevala de toate drepturile și libertățile enunțate în prezenta Declarație, fără nicio deosebire ca, de pildă, deosebirea de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică sau orice altă opinie, de origine națională sau socială, avere, naștere sau orice alte împrejurări.*
9. Este important să li se explice elevilor și elevilor că scopul acestui exercițiu nu a fost acela de a-i face să simtă ceea ce au simțit evreii în timpul Holocaustului, deoarece este imposibil de știut acest lucru. Putem încerca să ne imaginăm prin ce au trecut oamenii și putem afla despre experiențele personale din jurnale sau mărturii, dar ceea ce simțim atunci când facem un exercițiu nu poate fi comparat cu ceea ce au simțit oamenii în situația reală. Cu toate acestea, astfel de exerciții ne pot ajuta să ne dezvoltăm empatia. Dacă este necesar, cadrul didactic poate verifica dacă elevii și elevele înțeleg semnificația empatiei.
10. Cadrul didactic explică faptul că, deși în Europa avem o legislație care protejează oamenii împotriva discriminării, în realitate nu toată lumea se poate bucura pe deplin de drepturile omului și invită elevii și elevele să discute în ce măsură au cunoștințe despre existența unor grupuri care încă sunt discriminate în prezent, pe baza unui aspect al identității lor.
11. Cadrul didactic invită elevele și elevii să cerceteze semnificația stereotipurilor pentru următoarea întâlnire.

Partea a II-a – Deconstruirea stereotipurilor

12. Cadrul didactic oferă elevilor și elevelor primul scenariu din Anexa 1 și le cere să lucreze în grupuri de patru persoane, pentru a răspunde la următoarele întrebări:
- Este lumea descrisă în scenariu una bună sau rea? De ce?
 - De ce toată lumea urăște acel grup de oameni din scenariu?
 - Dacă vă identificați cu grupul menționat în poveste, cum vă face să vă simțiți această poveste?
 - Dacă nu vă identificați cu grupul menționat în poveste, cum vă face să vă simțiți această poveste?
 - Ați văzut un eveniment similar în viața reală, dar legat de un alt grup din societatea noastră?
 - A avut aceste evenimente legătură cu un grup cu care vă identificați? Dacă da, cum v-ați simțit? Dacă nu, cum credeți că se simt persoanele din acel grup atunci când aud/ citesc astfel de lucruri? Ați întrebat vreodată pe cineva din acel grup cum s-a simțit în legătură cu acest lucru?
13. Cadrul didactic informează elevele și elevii că vor discuta despre stereotipuri și le cere să împărtășească ceea ce știu despre stereotipuri și cum ar defini stereotipurile. Ideile sunt notate pe tablă sau pe un document partajat.
14. Cadrul didactic subliniază faptul că stereotipurile sunt generalizări și simplificări excesive care atribuie o caracteristică (de obicei una negativă) unui întreg grup de persoane: dacă cineva aparține (sau este perceput ca aparținând) unui anumit grup, acea persoană „trebuie” să aibă acea caracteristică.
15. Cadrul didactic întreabă elevele și elevii dacă au conștințe despre stereotipuri folosite de naziști pentru a-i descrie pe evrei. În cazul în care elevii nu au cunoștințe istorice prealabile pe această temă, cadrul didactic poate împărtăși câteva exemple de stereotipuri, explicând că acestea au fost foarte diverse, de la atribute legate de aspecte fizice, până la afiliere politice (comuniști) sau aspecte precum lăcomia sau dominația lumii etc.
16. Elevii și elevele primesc o copie a Anexei 2 și au sarcina de a o citi și apoi de a lucra în grupuri de câte patru pentru a reflecta asupra a ceea ce cred că a vrut să spună Roman Kent când a afirmat: „Bineînțeles, un cuvânt nu este o armă. Cuvintele nu teucid pe loc, dar pot crea condiții în care oamenii își pierd inhibițiile de a face lucruri îngrozitoare.”
17. Grupurile își prezintă reflecțiile și urmează o discuție generală, bazată pe următoarele întrebări:
- Cum se simte o persoană stereotipizată?
 - Care sunt pericolele stereotipurilor?
 - Cine beneficiază de pe urma stereotipurilor?

Partea a III-a – Acțiune

18. Un voluntar sau o voluntară citește cel de-al doilea scenariu din Anexa 1, iar clasa este invitată să reflecteze asupra diferenței dintre primul scenariu (care poate fi prezentat din nou, dacă este necesar) și cel de-al doilea scenariu.
19. Cadrul didactic invită elevii și elevii să lucreze în grupuri de patru persoane și să se gândească la acțiuni concrete care pot fi făcute în lumea reală, pentru a schimba realitatea astfel încât să semene mai mult cu cel de-al doilea scenariu. Sarcina lor este să se gândească la acțiuni concrete care pot fi întreprinse de ei înșiși sau ele însele, de adulții din viața lor, de școală, de instituțiile publice, de mass-media / social media, de societatea civilă, de sectorul de afaceri etc., pentru a contesta stereotipurile existente și pentru a promova mai multă implicare civică.
20. Fiecare grup își prezintă reflecțiile și urmează o discuție ghidată:
 - a. A fost ușor sau dificil să veniți cu idei pentru a diminua stereotipurile?
 - b. Cine credeți că promovează stereotipurile în societatea noastră?
 - c. Voi aveți stereotipuri?
 - d. Ce puteți face pentru a vă depăși propriile stereotipuri?

Profesorul le poate reaminti elevilor și elevilor că toată lumea are stereotipuri, deoarece acestea ne-au fost transmise de către părinți, profesori, mass-media, cărți și artă. Nu este vina noastră că avem stereotipuri, dar este responsabilitatea noastră să le identificăm pentru a nu ne mai baza pe ele și pentru a nu le mai perpetua.

Extindere:

- La finalul acestei serii de activități, elevii și elevele pot organiza o campanie de conștientizare a stereotipurilor și a propagandei.
- Elevele și elevii pot face unul sau mai multe teste de asociere implicită, disponibile în limba engleză aici: <https://implicit.harvard.edu/implicit/selectatest.html>
- Elevii și elevele pot viziona TED Talk-ul: The Danger of a Single Story, de Chimamanda Ngozi Adichie, disponibil cu subtitrare în mai multe limbi.

Anexa 1

Scenariul 1

Te-ai trezit în această dimineață și ai deschis televizorul. La știri s-a anunțat că un grup de 3 români a jefuit un turist în piața principală. Te uiți pe rețelele de socializare și vezi comentarii referitoare la jaf. Oamenii spun că românii au făcut mereu numai probleme și că ar trebui să fie trimiși departe de Europa, undeva pe un alt continent, cât mai departe posibil. Nu este prima dată când auzi așa ceva și știi că nu va fi nici ultima.

Pleci de acasă și, în drum spre școală, treci pe lângă un graffiti, pe lângă care ai trecut în fiecare zi în ultima lună, pe care scrie: Protejați-vă de nenorociții de români. Când intri în școală auzi un grup de elevi care fac mișto de români și îi numesc leneși, buni de nimic și alte apelative negative.

Scenariul 2

Te-ai trezit în această dimineață și ai deschis televizorul. La știri s-a anunțat că un grup de 3 persoane a jefuit un turist în piața principală. Te uiți pe rețelele de socializare și vezi comentarii referitoare la jaf. Oamenii spun că ar trebui să ne facem orașul mai sigur – propun un iluminat mai bun pe străzi pe timp de noapte, mai multe patrulare de poliție pe străzi, o educație mai bună și mai multe oportunități de angajare pentru cetățeni.

Pleci de acasă și, în drum spre școală, treci pe lângă un graffiti, pe lângă care ai trecut în fiecare zi în ultima lună, pe care scrie: Drepturile omului pentru toți. Când intri în școală, vezi un grup de colegi și mergi direct la ei. Aceștia vorbesc despre un proiect de ajutorare a persoanelor fără adăpost din cartier, în care ați fost cu toții implicați în cadrul orelor de educație civică.

Anexa 2

De la cuvinte la genocid, de Roman Kent⁵

„Evreu blestemat” au fost primele cuvinte pline de ură aruncate (alături de pietre) către Roman Kent de către copiii de vârsta lui, în timp ce se îndrepta spre școala sa, în Lodz, Polonia.

„Era o expresie foarte comună folosită de mulți oameni la acea vreme, nimic neobișnuit pentru mine, dar prin folosirea ei, acei copii îmi spuneau: «Nu ești o ființă umană». Cu acele cuvinte făceau primul pas spre dezumanizarea mea (...) Odată ce s-a ajuns la acest lucru și ai redus persoana la ceva mai puțin uman, îi poți face lucruri pe care nu le-ai face unui animal”.

„Majoritatea conflictelor încep cu cuvinte, iar în contextul Holocaustului, cuvintele folosite de un maestru al propagandei precum Goebbels au fost extrem de puternice. În timpul războiului, națiștii au evidențiat faptul că nu îi considerau pe polonezi sau pe slavi ca fiind oameni și că aceștia erau cu un nivel mai sus decât evreii.”

„Bineînțeles, un cuvânt nu este o armă. Cuvintele nu teucid pe loc, dar pot crea condiții în care oamenii își pierd inhibițiile de a face lucruri îngrozitoare. Oamenii sunt creduli. Ei vor să creadă în ceva ce pare să fie în avantajul lor, cum ar fi victimizarea altora. În cele din urmă, cuvintele pot face pagube mult mai mari decât un glonț.”

„Indiferența și tăcerea oamenilor au fost cele care au făcut posibil Holocaustul. Le-aș spune oamenilor să nu rămână martori pasivi, să spună ceva. Cuvintele pot fi folosite și pentru bine.”

⁵ Fragment din discursul rostit de Roman Kent la evenimentul organizat de UNESCO cu ocazia Zilei comemorării Holocaustului, pe 27 ianuarie 2016, disponibil la: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>.

Antisemitism – Atunci și acum

În această activitate elevii și elevele explorează o scurtă istorie a antisemitismului, de la convingerile antisemite din Evul Mediu, la antisemitismul exprimat de figuri marcante ale secolelor al XIX-lea și al XX-lea, la propaganda nazistă și până la manifestările din zilele noastre. Scopul activității este de a sprijini elevele și elevii să înțeleagă modurile în care s-au format și s-au transmis stereotipurile antisemite, precum și modurile în care pot fi combătute.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Valorizarea diversității culturale
- Valorizarea democrației, justiției, echității, egalității și statului de drept
- Respect
- Spirit civic
- Responsabilitate
- Auto-eficacitate
- Toleranță la ambiguitate
- Abilități de învățare autonomă
- Abilități de gândire critică și analitică
- Empatie
- Abilitățile de cooperare
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexele 1 și 2

Durată: 3 ore

Sfaturi pentru profesori:

Atunci când abordați tema antisemitismului, este important să vă asigurați că elevii și elevele au conștințe despre semnificația și impactul stereotipurilor și că nu pleacă din clasă cu mai multe stereotipuri decât aveau înainte. Exemplele care se regăsesc în Anexa 1 se referă la anumite evenimente și practici care au dus la crearea și consolidarea stereotipurilor. Cu toate acestea, ele sunt explicate într-un mod care ajută elevele și elevii să înțeleagă faptul că au fost complet inventate pentru a servi unor scopuri și nu au avut nimic de-a face cu credințele sau practicile reale ale poporului evreu. Este recomandată folosirea unor dovezi istorice pentru a clarifica faptul că antisemitismul se bazează pe viziuni stereotipe negative despre evrei și iudaism, nesuținute de dovezi istorice. Este foarte posibil ca elevii și elevele să vină deja cu unele stereotipuri, prejudecăți și povești transmise de familiile lor, de mass-media sau de alte surse. Ar putea fi utilă invitarea unui expert/unei experte? care să prezinte istoria antisemitismului și/sau istoria poporului evreu în Europa și să răspundă la întrebările elevilor și elevelor înainte de această serie de activități.

Exemplele de publicații antisemite le pot arăta elevilor și elevelor că oameni din diferite medii sociale și profesii s-au simțit îndreptățiți să publice un antisemitism atât de virulent.

Atunci când se desfășoară activități pe tema antisemitismului sau a altor forme de ură, rasism și dezumanizare, este important să ajutăm elevii și elevele să înțeleagă că persoanele care aparțin grupurilor care au fost ori sunt discriminate au demnitate și liber arbitru, sunt oameni care merită respect, nu milă.

Această activitate ar putea să îi deprime pe copii atunci când ajung să înțeleagă comportamentul inuman al strămoșilor lor, ura lor virulentă și chiar disponibilitatea de a ucide alte ființe umane. Este important ca profesorii să acorde atenție deosebită oricărui indiciu privind la starea emoțională a elevelor și elevilor. Activitatea se încheie cu un apel la acțiune, care ar putea ajuta elevele și elevii să își transforme frustrarea sau furia în cetățenie activă.

Profesorii ar putea găsi utilă consultarea Ghidului didactic al OSCE privind abordarea antisemitismului prin educație. Acesta este disponibil în mai multe limbi: <https://www.osce.org/odihr/441146>

Descrierea activităților:

Partea I

1. Cadrul didactic împarte clasa în patru grupe. Fiecare grupă primește o fișă cu unul dintre evenimentele descrise în Anexa 1 și are sarcina de a citi fișa și de a discuta următoarele aspecte
 - a. Care au fost acuzațiile aduse evreilor în această situație?
 - b. De ce au făcut oamenii acele acuzații?
 - c. Care au fost consecințele unor astfel de acuzații?
 - d. Ce s-ar fi putut face diferit?
2. Fiecare grupă prezintă cazul studiat și reflecțiile la întrebări. Apoi urmează o discuție cu întreaga clasă, bazată pe următoarele întrebări:
 - a. A existat ceva care v-a surprins în cazul pe care l-ați studiat sau în cele prezentate de colegii voștri și colegele voastre? De ce?
 - b. Cunoșteți vreunele dintre aceste evenimente/credițe?
 - c. Cum au contribuit aceste evenimente/credițe la răspândirea stereotipurilor și la creșterea antisemitismului?
 - d. Erau evreii văzuți ca ființe umane cu aceeași demnitate de către ceilalți europeni? De ce?
3. Cadrul didactic întreabă elevele și elevii dacă cunosc semnificația termenului de *țap ispășitor*. În cazul în care aceștia/acestea nu cunosc termenul, li se explică faptul că se referă la a da vina pe alții pentru ceva ce este greșit și care nu are neapărat vreo legătură cu ei. Cadrul didactic invită clasa să identifice procesul de a transforma pe cineva în țap ispășitor, în cazurile discutate.
4. Cadrul didactic explică elevelor și elevilor termenul antisemitism (în cea mai simplă definiție a sa: ura față de evrei⁶) și faptul că acesta s-a manifestat în multe forme de-a lungul istoriei.

⁶ Pentru o definiție mai cuprinzătoare, vedeți definiția de lucru a antisemitismului adoptată de IHRA din 2016, care a fost ulterior aprobată sau adoptată de peste 30 de țări: <https://www.holocaustremembrance.com/ro/resources/working-definitions-charters/definitia-de-lucru-antisemitismului>

Partea a II-a

5. Fiecare elev/elevă primește un exemplar al Anexei 2. Cadrul didactic acordă câteva minute pentru citirea documentului, apoi ghidează elevii și elevele într-o reflecție bazată pe următoarele întrebări:
- V-a surprins ceva în ceea ce ați citit? Ce anume?
 - De ce credeți că acei oameni au exprimat astfel de opinii antisemite?
 - Credeți că opiniile lor au fost o excepție sau norma? În acest moment, cadrul didactic poate da exemple de alți intelectuali sau persoane importante care au exprimat astfel de opinii.
 - Credeți că au existat reacții împotriva acestor puncte de vedere din partea altor personalități sau intelectuali? Cadrul didactic poate împărtăși elevilor și elevelor că, în cazul lui Wagner, editorul revistei a primit doar o singură scrisoare de reclamație. În cazul lui Paulescu, nu se cunosc reacții publice. În cazul lui Ford, multe persoane și-au exprimat opiniile împotriva scrierilor sale, iar Aaron Sapiro, un avocat și sindicalist al cooperativelor agricole evreiești, a intentat un proces de calomnie. În 1927, Ford a întrerupt publicarea ziarului. După moartea lui Ford, în 1947, familia Ford și Ford Motor Company au sprijinit numeroase proiecte sociale, inclusiv multe care au abordat preocupări evreiești.
 - De ce credeți că nu au existat multe reacții împotriva opiniilor antisemite în acele vremuri? Aici cadrul didactic poate oferi mai multe elemente de context dacă elevele și elevii nu cunosc contextul istoric.
6. Naziștii au dus antisemitismul – care exista deja în societate – la un alt nivel. Au creat așa-numitul Minister al Iluminării Publice și Propagandei, cu scopul de a transmite mesajul nazist în sfere cât mai largi ale societății, prin artă, muzică, teatru, filme, cărți, radio, materiale educaționale și presă. Cadrul didactic poate alege articole din *Der Stürmer* sau fragmente din discursurile lui Goebbels pentru a le analiza împreună cu elevii și elevele. Atunci când analizează materialele de propagandă, elevele și elevii se pot concentra asupra a trei aspecte: (1) respectul pentru demnitatea umană – mai exact, modul în care acesta nu a fost asigurat în materialele de propagandă; (2) țapul ispășitor – modul în care propaganda a fost folosită pentru a da vina pe evrei pentru toate relele societății germane, în special pentru distrugerea și înfrângerea suferită de Germania și aliații săi în Primul Război Mondial și pentru criza economică în care se afla Germania; (3) modul în care propaganda s-a folosit de stereotipurile existente, cum ar fi acuzația de omor ritual, controlul financiar etc. Elevele și elevii pot lucra în grupuri pentru a analiza materialele de propagandă în clasă sau ca sarcină pentru acasă.

Partea a III-a

7. Elevii și elevele își împărtășesc reflecțiile asupra materialelor de propagandă studiate și urmează o discuție de grup:
- De ce credeți că naziștii s-au angajat într-o propagandă atât de amplă și chiar au creat un Minister cu acest nume?
 - Care sunt efectele propagandei?
 - Credeți că propaganda este încă prezentă în societățile noastre de astăzi?
 - Aveți cunoștințe despre propagandă antisemită în prezent?
 - Ați auzit stereotipuri despre evrei, de la familie, prieteni sau alte persoane?
8. Cadrul didactic notează pe tablă sau într-un document partajat exemplele de propagandă antisemită din prezent și stereotipurile despre evrei, apoi întreabă elevii și elevele dacă pot să deconstruiască

stereotipurile, pe baza a ceea ce au învățat în lecțiile anterioare (această parte funcționează mai bine dacă au fost realizate activitățile propuse anterior despre demnitatea umană, despre identitate și stereotipuri). O modalitate simplă de a identifica un stereotip este de a verifica dacă sunt folosite generalizări de genul: toți evreii sunt... Dacă este necesar, cadrul didactic le poate reaminti elevilor și elevilor definiția stereotipurilor.

9. Cadrul didactic întreabă elevii și elevele dacă au cunoștințe despre manifestări actuale ale antisemitismului, iar în măsura în care consideră că aceștia/acestea nu sunt la curent cu astfel de incidente, poate pregăti un material cu manifestări recente din țara lor, cum ar fi: profanarea cimitirelor, zvastici pictate pe instituții evreiești sau în alte spații publice, mesaje de amenințare primite de evrei (persoane publice sau private), mitinguri neonaziste, negarea și distorsionarea Holocaustului, meme-uri și videoclipuri denigratoare, atacuri asupra sinagogilor etc.
10. Elevele și elevii lucrează în grupuri pentru a discuta despre modalitățile prin care antisemitismul poate fi combătut. În acest moment, cadrul didactic le poate împărtăși faptul că radioul nazist a fost cel mai eficient în locurile în care nivelul antisemitismului a fost ridicat de-a lungul istoriei, dar a avut un efect negativ în locurile cu nivel scăzut de antisemitism de-a lungul istoriei.
11. Fiecare grup prezintă rezultatele discuțiilor și apoi cadrul didactic ghidează clasa într-o discuție de reflecție, pe baza următoarelor întrebări:
 - a. A fost dificil să generați idei pentru a combate antisemitismul?
 - b. Credeți că unele metode sunt mai eficiente decât altele?
 - c. Ce putem învăța din faptul că radioul nazist a fost cel mai eficient în locurile în care nivelul antisemitismului a fost ridicat de-a lungul istoriei, dar a avut un efect negativ în locurile în care antisemitismul era scăzut?
 - d. Există ceva ce puteți face, personal, pentru a combate antisemitismul?
 - e. Există ceva ce puteți face ca grup pentru a combate antisemitismul?

Extindere:

- Elevii și elevele pot lansa o campanie de conștientizare pentru a combate antisemitismul, fie la nivel general, fie în legătură cu incidentele care au loc în localitatea/regiunea lor.
- Elevele și elevii pot scrie o scrisoare către instituțiile publice din localitatea lor pentru a le cere să ia măsuri pentru a preveni incidentele antisemite.
- Elevii și elevele se pot implica într-un proiect axat pe teoriile conspirației în prezent: ce sunt acestea, cum putem ajuta familiile noastre și alți cetățeni să le identifice, ce putem face pentru a limita răspândirea lor.

Anexa 1 – Fișă de lucru

1. Deicid

Timp de milenii, mulți oameni au crezut (și unii încă mai cred) că evreii l-au ucis pe Iisus. Potrivit majorității istoricilor, romanii sunt de vină pentru uciderea lui Iisus. La momentul morții lui Iisus, Țara lui Israel era ocupată de romani, într-un regim dur și brutal, iar evreii erau ocazional nesupuși. Iisus era evreu și spunea mereu ceea ce gândea. Unii dintre adepții săi îl numeau „Regele evreilor”. Acesta a fost un motiv suficient pentru ca romanii să dorească să-l reducă la tăcere. Pe de altă parte, comunitatea evreiască avea diferite facțiuni – farisei, saduchei, esenieni și alții – dar, în ciuda numeroaselor dezacorduri dintre aceste facțiuni, niciun grup nu s-a angajat în execuții ale liderilor celorlalte grupuri.

În 1946, Biserica Catolică, sub conducerea Papei Paul al VI-lea, a discreditat definitiv noțiunea de deicid evreiesc în „Declarația privind relația Bisericii cu religiile necreștine” (Nostra aetate), publicată de Conciliul Vatican II. În termeni clari și fără echivoc, Declarația afirmă că răstignirea lui Iisus „nu poate fi imputată tuturor evreilor, fără deosebire, aflați atunci în viață, și nici evreilor de astăzi”. De asemenea, Coranul afirmă, în mod explicit, că evreii nu l-au ucis pe Iisus.

2. Acuzația de omor ritual

Acest termen se referă la acuzațiile false potrivit cărora evreii ar fi folosit sângele copiilor creștini sau al altor copii neevrei în scopuri ritualice. Din punct de vedere istoric, acuzațiile de omor ritualic aveau loc adesea în apropierea sărbătorii de Pesah, când evreii erau acuzați că foloseau sângele copiilor creștini pentru a coace matzo (un tip de pâine care se coace de obicei de Pesah, o sărbătoare care are loc în aceeași perioadă cu Paștele). Astfel, emiterea unor astfel de acuzații în perioada Paștilor a fost, de asemenea, adesea asociată cu convingerea continuă că evreii sunt responsabili de uciderea lui Iisus. În Evul Mediu, au fost înregistrate multe cazuri de acuzații de omor ritual. În diferite părți ale Europei, atunci când copiii dispăreau sau erau uciși în situații necunoscute, comunitatea evreiască era învinuită. Acuzația de omor ritual era combinată cu acuzațiile de otrăvire a puțurilor de către evrei în timpul Ciumei Negre (ciuma bubonică) de la mijlocul secolului al XIV-lea. Până în secolul al XVII-lea, acuzațiile de omor ritual au devenit din ce în ce mai frecvente în Europa de Est și au dus adesea la izbucnirea pogromurilor sau a revoltelor antievreiești, chiar și după Holocaust. În 1946, comunitatea evreiască a fost acuzată de răpirea unui băiat neevreu, Henryk Blaszczyk, care, de fapt, plecase de acasă fără să-și anunțe părinții. Deși băiatul s-a întors acasă după două zile, a izbucnit un pogrom în care au fost uciși 42 de evrei.

3. Cămătăria (împrumutul de bani)

În Evul Mediu, evreilor le era interzis să dețină terenuri sau să facă parte dintr-o breaslă. Prin urmare, din necesitate, unii evrei au devenit cămătari sau colectori de taxe și chirii. Mai multe pasaje din Vechiul Testament condamnă practica cămătăriei, în special atunci când se acordă împrumuturi unor persoane mai puțin bogate. În comunitatea evreiască, acest lucru a creat regula de a împrumuta bani cu dobândă doar celor care nu sunt evrei. Împrumutul de bani era interzis și în creștinism, însă au existat mulți bancheri creștini. Aceștia dădeau sume mari de bani bisericii lor, pentru ca păcatul (păcatele) lor să fie iertat(e). Regii și nobilii profitau de pe urma împrumuturilor de bani în multe feluri, inclusiv prin încasarea de taxe din aceste tranzacții. Atunci când țăranii luau împrumuturi de la cămătari evrei, trebuiau să plătească dobânzi cămătarului și să plătească impozite către nobil. Deși țăranii aveau nevoie să împrumute bani pentru lucrările agricole, ei îi considerau pe evreii care le acordau împrumuturi ca fiind lacomi. Chiar dacă nobilii erau cei care beneficiau cel mai mult de pe urma acestei practici, împrumutul de bani – care era de fapt practicat de puțini evrei (1-5% dintre evrei, în funcție de zonă) – a fost încă un factor care a sporit ura față de evrei, în special în zonele rurale.

4. Protocoalele înțelepților Sionului

„Protocoalele înțelepților Sionului” este un document organizat în 24 de capitole sau „protocoale”, care sunt prezentate ca procese-verbale ale unei reuniuni de la sfârșitul secolului al XIX-lea a liderilor evrei din întreaga lume, intitulată „Înțelepții Sionului”, care ar fi conspirat pentru a cuceri lumea. În realitate, aceasta este în întregime o operă de ficțiune, scrisă în mod intenționat pentru a-i prezenta pe evrei ca fiind conspiratori împotriva statului și complotând pentru dominarea lumii. Protocoalele au fost tipărite pentru prima dată în Rusia în 1903 și apoi traduse în mai multe limbi. Acest document fals face să pară că liderii evrei aveau o varietate de planuri, majoritatea derivate din credințe antisemite vechi, cum ar fi subminarea principiilor morale ale lumii neevreiești, planuri pentru ca bancherii evrei să controleze economiile lumii, planuri pentru controlul evreiesc al presei și – în cele din urmă – planuri de distrugere a civilizației. În 1921, London Times a prezentat dovezi concludente că Protocoalele erau un „plagiat grosolan”, copiat în mare parte dintr-o satiră politică franceză care nu i-a menționat niciodată pe evrei, „Dialogul în infern între Machiavelli și Montesquieu” (1864) de Maurice Joly.

Anexa 2 – Fișă de lucru

Henry Ford (1863-1947), un industriaș american și fondator al Ford Motor Company, a cumpărat în 1918 ziarul din orașul său natal, *The Dearborn Independent*. Un an mai târziu, a început să publice o serie de articole care se refereau la evrei în toate contextele posibile, ca fiind la originea relelor din America și din lume. Articolele susțineau că evreii controlau rezerva de aur și, prin urmare, banii americani, că evreii erau responsabili pentru criza agricolă, greve sau orice scandal financiar. Chiar îi învinuiau pe evrei de provocarea incidentelor de violență în masă. Articolele din această serie, care au apărut în 91 de numere ale săptămânalului, au fost adunate în patru volume intitulate *The International Jew*. Ford a republicat, de asemenea, „Protocoalele înțelepților Sionului” în ziar.

Nicolae Paulescu (1869-1931), un medic și fiziolog român care a avut contribuții importante la dezvoltarea insulinei, a publicat în 1913 o carte intitulată „Fiziologie filosofică”. În această carte și în multe alte publicații, Paulescu a exprimat un antisemitism virulent: „Dar pentru noi, românii, se pune o întrebare radicală: ce vom face cu acești oaspeți nedoriți care s-au stabilit de îndată în țara noastră – sau mai bine zis cu acești paraziți ticăloși care sunt în egală măsură hoți și asasini? Putem să-i exterminăm ca pe niște gândaci? Acesta ar fi cel mai simplu și mai comod mod de a scăpa de ei (...)”

Richard Wagner (1813-1883), un compozitor de renume mondial, a publicat în 1850, sub pseudonim, un eseu intitulat „Evreii în muzică”, într-o revistă muzicală germană. Wagner susținea că evreii erau incapabili de o exprimare artistică autentică, de a crea muzică, deoarece nu aveau o națiune și o cultură proprie. El îi considera incapabili să vorbească corect limbile europene și îi descrie ca pe niște oameni al căror mod de a vorbi este un „pufnit scârțâit, chițâit și bâzâit” sau o „bolboroseală intolerabil de încâlcită”. Mulți cercetători au susținut că eseuul a fost un produs al geloziei lui Wagner față de succesul compozitorilor de operă evrei, precum Giacomo Meyerbeer. Cu toate acestea, Wagner nu și-a schimbat niciodată poziția. De fapt, textul articolului a fost republicat, în 1869, într-o versiune extinsă, cu numele real al lui Wagner. Textul a fost tradus și în alte limbi.

Rasismul împotriva romilor – Atunci și acum

Această activitate aduce în discuție subiectul rasismului anti-romi, în manifestările sale istorice și prezente. Activitatea oferă elevilor și elevilor instrumente pentru identificarea cazurilor de rasism anti-romi și pentru a contribui la combaterea acestui fenomen.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Valorizarea diversității culturale
- Respect
- Simț civic
- Auto-eficacitate
- Abilități de învățare autonomă
- Abilități de gândire analitică și critică
- Abilități de ascultare și observare
- Abilități de cooperare
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexele 1 și 2

Durată: 3 ore

Sfaturi pentru profesori:

Rasismul anti-romi este încă foarte prezent în Europa și este probabil ca mulți elevi și eleve să aibă prejudecăți și stereotipuri față de romi. Această activitate funcționează cel mai bine după ce deja au fost parcurse procese de auto-reflecție cu privire la propriile stereotipuri și la stereotipurile care există în societate (precum cele sugerate la începutul acestui capitol). Prin intermediul acestei activități, elevele și elevii pot înțelege modul în care contextul social și politic a contribuit și continuă să contribuie la poziția romilor în societățile în care trăiesc. Acest lucru poate ajuta elevii și elevele să se îndepărteze de tendința generală de a da vina pe romii înșiși pentru că nu sunt „bine integrați” în societățile în care trăiesc. O atenție specială trebuie acordată atunci când elevi romi sau eleve rome sunt implicați/implicate în aceste activități. Cadrele didactice nu trebuie să se aștepte ca ei/ele să cunoască această temă mai mult decât restul clasei, nici să fie „ambasadori” ai unui întreg grup etnic.

Această activitate se concentrează asupra unor aspecte destul de generale ale anti-rasismului. Cu toate acestea, este important ca profesorul să le reamintească elevilor și elevilor că în spatele numerelor se află întotdeauna indivizi, oameni care au familii, vieți, speranțe și vise, oameni care au demnitate și capacitate de acțiune, oameni care merită respect, nu milă. Rasismul anti-romi se referă atât la prejudecățile pe care alți oameni le au față de romi, cât și la un sistem de opresiune care a fost în vigoare de-a lungul istoriei.

Profesorii pot afla mai multe informații despre istoria romilor din diverse resurse disponibile online, în diferite limbi, cum ar fi:

- ◆ Fișele informative privind istoria romilor, publicate de Consiliul Europei: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets>
- ◆ Soarta romilor și sintilor europeni în timpul Holocaustului: <https://www.romasintigenocide.eu/en/home>
- ◆ Arhiva digitală a artei și culturii romilor: <https://www.romarchive.eu/en/>

Descrierea activităților:

Partea I

1. Cadrul didactic distribuie fiecărei eleve / fiecărui elev un exemplar din *Anexa 1 – Romii în Europa*. După citirea documentului, elevii și elevele lucrează în grupuri de 4-5 persoane pentru a discuta următoarele întrebări:
 - a. Care sunt aspectele (noi) privind istoria romilor pe care le-ați învățat din acest text?
 - b. V-a surprins ceva? Ce anume?
 - c. Ce alte aspecte relevante ale istoriei romilor cunoașteți, care nu au fost incluse în acest text?
2. Fiecare grup prezintă principalele aspecte ale discuției, iar cadrul didactic întreabă elevele și elevii dacă știu ce înseamnă termenul de rasism împotriva romilor. După ce a adunat opiniile lor, cadrul didactic poate prezenta definiția de lucru a IHRA a rasismului anti-romi sau o versiune adaptată, dacă limbajul este considerat prea complex pentru clasa respectivă. Definiția poate fi proiectată, scrisă pe tablă sau tipărită și distribuită elevilor și elevelor:

Rasismul anti-romi este o manifestare a expresiilor și actelor individuale, precum și a politicilor și practicilor instituționale de marginalizare, excludere, violență fizică, devalorizare a culturilor și stilurilor de viață ale romilor și a discursului instigator la ură îndreptat împotriva romilor, precum și a altor persoane și grupuri percepute, stigmatizate sau persecutate în perioada nazistă și în prezent ca fiind „țigani”. Acest lucru duce la tratarea romilor ca un presupus grup străin și îi asociază cu o serie de stereotipuri peiorative și imagini distorsionate care reprezintă o formă specifică de rasism.

În cazul în care cadrul didactic decide să folosească o versiune adaptată, este important să se asigure că sunt incluse ambele aspecte, atât exprimarea și actele **individuale**, precum și rasismul **sistemic** cu politicile și practicile sale instituționale. Un alt aspect important este faptul că rasismul împotriva romilor este îndreptat împotriva persoanelor care sunt de etnie romă sau doar „percepute” ca fiind de etnie romă, ceea ce înseamnă că acestea nu se identifică neapărat ca atare, ci sunt hetero-identificate.

Cadrul didactic discută definiția cu elevele și elevii, pentru a se asigura că este înțeleasă și pentru a identifica întrebă dacă există aspecte ale definiției pe care nu le înțeleg sau care necesită clarificări suplimentare, apoi le înmânează o versiune tipărită a definiției.

3. Cadrul didactic roagă elevele și elevii să lucreze în grupuri de 4-5 persoane și să citească din nou textul din Anexa 1, pentru a identifica exemple de rasism anti-romi și pentru a răspunde la următoarele întrebări:
 - a. Câte exemple de rasism anti-romi ați identificat în acest text?
 - b. Explicați de ce considerați fiecare dintre acțiunile identificate ca fiind un exemplu de rasism anti-romi. Revedeți definiția, de câte ori este necesar.
4. Fiecare grup prezintă principalele aspecte ale discuției lor, iar cadrul didactic ghidează o discuție cu întreaga clasă, bazată pe întrebări:
 - a. A fost ușor sau dificil să găsiți exemple de rasism împotriva romilor?
 - b. Sunteți surprinși de numărul / tipul de manifestări împotriva romilor din trecut?
 - c. Cunoșteți (unele dintre) aceste aspecte legate de istoria romilor?
 - d. Ce alte aspecte v-ar interesa să aflați despre istoria romilor?

În funcție de răspunsurile clasei, cadrul didactic poate include anumite aspecte în următoarele părți ale acestei activități sau poate adăuga mai multe părți, inclusiv invitarea unor experți care să le vorbească elevilor și

elevilor. În cazul în care sunt invitați istorici să le vorbească elevelor și elevilor – în persoană sau online – este recomandat să fie ei înșiși romi / ele însele rome (pentru a nu mai perpetua obiceiul ca persoane care nu aparțin comunității rome să vorbească despre romi, iar aceștia să fie excluși), iar cadrul didactic să aibă întâlniri pregătitoare cu aceste persoane pentru a se asigura că acestea adaptează conținutul prezentat la nivelul de cunoștințe și de înțelegere al clasei.

Partea a II-a

5. Cadrul didactic folosește tehnica puzzle – un mod de învățare bazat pe colaborare. Clasa este împărțită în trei grupe, cu un număr egal de eleve și elevi în fiecare grupă. Fiecărui grup i se repartizează unul dintre textele din Anexa 2 – A, B sau C. Fiecare elev și elevă din grupul A primește un exemplar al textului A, fiecare persoană din grupul B primește un exemplar al textului B și fiecare persoană din grupul C primește un exemplar al textului C. După lectura individuală, elevii și elevele discută în grupul lor mic pentru a se asigura că toată lumea a înțeles textul și este capabilă să îl prezinte colegilor și colegelor din celelalte grupuri. Cadrul didactic acordă suficient timp pentru lectura individuală și cel puțin 5 minute pentru discuții. Apoi, elevii și elevele trebuie să formeze grupuri mixte de 3 persoane, câte una din fiecare grup (A, B și C). Fiecare persoană din grup le prezintă celorlalte persoane subiectul pe care l-a studiat.
6. Cadrul didactic implică elevele și elevii într-un proces de reflecție bazat pe următoarele întrebări:
 - a. Cunoșteți unele dintre aspectele pe care le-ați citit sau discutat? Care dintre ele?
 - b. Ați învățat ceva nou din această activitate? Ce anume?
 - c. Ce v-a surprins cel mai mult în ceea ce am discutat astăzi?
 - d. A fost ceva neclar în ceea ce ați citit/auzit? Ce anume?
 - e. Care sunt aspectele despre care ați dori să aflați mai multe? În funcție de răspunsurile primite, cadrul didactic poate oferi mai multe informații la fața locului sau poate implica elevele și elevii într-un proces de cercetare pentru aflarea informațiilor.

Partea a III-a

7. Elevele și elevii lucrează în grupuri de 3-4 persoane pentru a discuta despre manifestările actuale ale rasismului anti-romi. Cadrul didactic le poate oferi o listă de categorii pentru a-i ajuta să se gândească la exemple concrete. Aceste categorii se pot baza pe definiția de lucru a IHRA:
 - Distorsionarea sau negarea persecuției romilor sau a genocidului romilor.
 - Glorificarea genocidului romilor.
 - Incitarea, justificarea și comiterea de acte de violență împotriva comunităților de romi, a bunurilor acestora și a persoanelor de etnie romă.
 - Sterilizările forțate și coercitive, precum și alte tratamente abuzive din punct de vedere fizic și psihologic asupra romilor.
 - Perpetuarea și afirmarea stereotipurilor discriminatorii despre și împotriva romilor.
 - Învinovățirea romilor, folosind discursul instigator la ură, pentru probleme sociale, politice, culturale, economice și de sănătate publică reale sau percepute.
 - Stereotipizarea romilor ca persoane care au un comportament infracțional.
 - Utilizarea termenului „țigan” ca insultă.

- Aprobarea sau încurajarea mecanismelor de excludere îndreptate împotriva romilor pe baza unor presupuneri discriminatorii din punct de vedere rasial, cum ar fi excluderea din școli și procedurile sau politicile instituționale care duc la segregarea comunităților de romi.
 - Adoptarea de politici fără bază legală sau stabilirea condițiilor care permit strămutarea arbitrară sau discriminatorie a comunităților și a persoanelor de etnie romă.
 - Responsabilizarea colectivă a romilor pentru acțiunile reale sau percepute ale membrilor individuali ai comunităților de romi.
 - Răspândirea discursului instigator la ură împotriva comunităților de romi în orice formă, de exemplu în mass-media, inclusiv pe internet și pe rețelele de socializare.
8. Fiecare grup prezintă unul dintre exemplele discutate, iar cadrul didactic întreabă elevii și elevele în ce măsură cunosc persoane și instituții care acționează împotriva rasismului anti-romi exprimat/manifestat în exemplul pe care l-au prezentat.
9. Apoi, elevele și elevii lucrează în grupe pentru a identifica modalități prin care se poate contracara rasismul anti-romi.
10. Fiecare grup prezintă rezultatele discuțiilor, iar cadrul didactic ghidează o discuție cu întreaga clasă, pe baza următoarelor întrebări:
- a. A fost dificil să veniți cu idei pentru a combate rasismul anti-romi?
 - b. Credeți că unele metode sunt mai eficiente decât altele?
 - c. De ce credeți că rasismul anti-romi este încă răspândit în societățile noastre? Aici, cadrul didactic poate ajuta clasa să se gândească la dinamica de putere (cine deține puterea – legislativă, economică, politică – într-o societate) și la modul în care se perpetuează stereotipurile și prejudecățile. O atenție deosebită trebuie acordată pentru ca elevii și elevele să nu cadă în capcana de a da vina pe romi înșiși pentru rasismul anti-romi. Acest lucru se poate întâmpla, mai ales dacă aceștia/acestea au stereotipuri și prejudecăți față de romi.
 - d. Ce anume puteți face voi, personal, pentru a combate rasismul anti-romi?
 - e. Ce anume puteți face voi, ca grup, pentru a combate rasismul anti-romi?

Extindere:

- Elevii și elevele pot cerceta modul în care s-a comis genocidul romilor în diferite țări europene.
- Elevele și elevii pot lansa o campanie de conștientizare pentru a combate rasismul anti-romi în general, sau în mod special în legătură cu manifestările împotriva romilor prezente în localitatea/regiunea lor.
- Elevii și elevele pot scrie o scrisoare către instituțiile publice din localitatea lor pentru a le cere să ia măsuri pentru prevenirea manifestărilor împotriva romilor sau pentru a contribui la incluziunea romilor.
- Elevele și elevii se pot implica într-un proiect centrat pe sensibilizarea populației cu privire la istoria romilor, la aspectele uitate sau puțin cercetate ale istoriei, la contribuția romilor la societățile europene.
- Elevii și elevele pot cerceta modul în care romii au început să se organizeze – cultural și politic – la începutul secolului al XX-lea și modul în care aceste acțiuni (sau alte acțiuni, cum ar fi asigurarea dreptului lor de vot) au dus la creșterea rasismului anti-romi. Se pot face paralele cu rasismul din Statele Unite și cu legile de segregare impuse pentru a limita accesul afro-americanilor la putere.
- Elevele și elevii pot căuta informații despre organizații locale, naționale sau internaționale ale romilor, despre activitățile pe care acestea le desfășoară și pot explora modalități de a le sprijini.

Anexa 1 – Romii în Europa⁷

Populația romă a emigrat din India în Europa de-a lungul mai multor secole. Limba romani aparține grupului de limbi indo-ariene și a fost influențată de alte limbi din zonele prin care au migrat romii. Motivele migrației romilor nu au fost încă clar înțelese.

În Țara Românească și Moldova, romii au fost sclavi timp de cinci secole, sclavi ai statului, ai Bisericii Ortodoxe și ai boierilor. În secolul al XIX-lea a apărut o mișcare aboliționistă, influențată de revoluțiile europene, iar romii au fost eliberați din sclavie. Majoritatea proprietarilor de sclavi au primit compensații pentru eliberarea sclavilor, dar romii înșiși nu au primit niciun sprijin pentru integrarea lor în societate.

În Europa Centrală, soarta romilor a fost determinată de schimbările politice și de războaiele cu Imperiul Otoman. Adesea, romii au fost forțați să trăiască la marginea orașelor sau au fost evacuați, chiar dacă plăteau taxe și luptau în armată. Spania a aplicat politici de asimilare, în timp ce Portugalia și, mai târziu, Regatul Unit au deportat romii în America. În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, Imperiul Austro-Ungar a emis tot mai multe reglementări pentru a limita oportunitățile romilor de a-și câștiga existența, interzicându-le inclusiv accesul la anumite profesii.

Încă de la mijlocul anilor 1920, în Germania și Austria au fost efectuate controale ale poliției pe motive rasiale asupra romilor. Propaganda nazistă a contribuit la răspândirea stereotipurilor și prejudecăților existente. În 1936, a fost înființată o agenție centrală pentru a combate „problema țiganilor” în Viena. Legile de la Nürnberg din 1935 i-au clasificat pe romi ca fiind „inferiori” și i-au privat de cetățenia germană. Legi similare au fost adoptate și în alte țări europene. Ulterior, romii au fost deportați în lagăre de concentrare, supuși la muncă forțată și dezumanizați. Au fost uciși în râpe, păduri, lăsați să moară în lagăre precum cele din Transnistria sau gazați în lagăre precum Auschwitz. Nu se cunoaște numărul exact al romilor care au pierit în Holocaust, dar se estimează că este de cel puțin 250.000 de persoane.

Rasismul împotriva romilor nu s-a încheiat odată cu cel de-al Doilea Război Mondial. După război, nu a existat niciun interes public pentru soarta romilor. Restituțiile sau despăgubirile pentru Holocaust au fost emise foarte târziu, sau chiar deloc. Pentru multă vreme, romii nici măcar nu au fost considerați victime ale Holocaustului, în special în țările comuniste. În ciuda acestei istorii de persecuție, discriminare și marginalizare, romii au o moștenire culturală bogată – una care face parte din cultura europeană și a care contribuit la dezvoltarea acesteia.

⁷ Acest text este o adaptare a articolului publicat de Nicoleta Bitu pe RomArchive: <https://www.romarchive.eu/en/about/context-project/>

Anexa II

A. Eugenia și teoriile rasiste

La sfârșitul secolului al XIX-lea, în comunitatea intelectuală au început să apară teorii ale igienei rasiale sau ale eugeniei. Aceste teorii avansau ideea conform căreia comportamentele criminale, bolile mintale, alcoolismul sau chiar sărăcia erau generate de factori ereditari. Susținătorii teoriei eugenice nu credeau că aceste probleme erau determinate de factori de mediu (așa cum s-a dovedit ulterior). Naziștii au creat un institut pentru a produce „cercetări” (în realitate, nu era vorba de cercetări științifice reale) care să le susțină ideologia rasistă. Prin urmare, institutul a folosit criteriile rasiste pentru a defini romii și sintii și pentru a-i încadra în diferite categorii. Conform uneia dintre definițiile elaborate de institut, dacă o persoană avea un străbunic catalogat drept „țigan”, atunci acea persoană era clasificată ca aparținând categoriei „țiganilor cu sânge mixt” cu „1/8 de sânge țigan” și, ca atare, urma să fie supusă ulterior represiei. Se estimează că 500 de romi și sinti au fost sterilizați între 1933 și 1939, iar până la sfârșitul războiului au fost sterilizate aproximativ 3.000 de persoane.

B. Legislația împotriva romilor

Persecuțiile împotriva romilor au precedat Holocaustul. De exemplu, în 1899, poliția landului Bavaria din Germania a înființat *Biroul Central pentru Afaceri Țigănești (Zigeunerzentrale)* pentru a coordona acțiunile poliției împotriva romilor din München și pentru a colecta date despre romii și sintii din Bavaria. În 1933, unii sinti și romi au fost sterilizați cu forța în temeiul Legii pentru prevenirea descendenților cu boli ereditare. În legătură cu Legile de la Nürnberg din 1935, a fost interzis ca romii și sintii să se căsătorească cu germani „puri din punct de vedere rasial”. În 1938, a fost înființat *Oficiul central al Reichului pentru combaterea țiganilor*, cu scopul de a centraliza eforturile de persecutare a romilor care trăiau în cel de-al Treilea Reich. În același an, *Decretul pentru combaterea ciurmei țigănești* a ordonat crearea unei baze de date la nivel național cu toți romii care trăiesc în cel de-al Treilea Reich.

Această bază de date a fost utilizată ulterior pentru a aduna romii și a-i plasa în lagăre de muncă forțată și de concentrare. O legislație similară a fost adoptată și în alte țări europene.

C. Deportarea și uciderea romilor

În 1936, toți romii din Marele Berlin au fost deportați la Marzahn, un câmp deschis situat lângă un cimitir și o groapă de gunoi din estul Berlinului. Ulterior, în alte părți ale Germaniei, atât cetățenii locali, cât și detașamentele de poliție locală au început să îi forțeze pe romi să se mute în lagăre municipale. Ulterior, aceste lagăre au evoluat în lagăre de muncă forțată pentru romi. Aceste lagăre au reprezentat o etapă preliminară pe drumul spre genocid. Când a început războiul, sintii și romii germani au fost deportați în Polonia și plasați în ghetouri evreiești, lagăre de muncă și lagăre de exterminare. Lagărul de la Auschwitz a fost principalul loc de exterminare. Probabil că al doilea mare centru de exterminare a romilor a fost lagărul de la Jasenovac, înființat de guvernul croat aliat cu Germania nazistă, unde au fost uciși aproximativ 16.000 de romi. Aproximativ 25.000 de romi din România au fost deportați în Transnistria și doar aproximativ jumătate dintre ei au rămas în viață. Acțiuni împotriva romilor, inclusiv împușcări în masă, au fost întreprinse și în alte țări. Se estimează că cel puțin 250.000 de romi au fost uciși în timpul Holocaustului, iar multora dintre cei care au rămas în viață le-au fost distruse sau confiscate casele și proprietățile.

Legi și drepturi

Legi antisemite în țările europene

Această activitate ajută elevele și elevii să înțeleagă puterea legislației, prin studierea legislației antisemite adoptate în Germania nazistă și în alte țări fasciste, precum și prin analiza legislației actuale de combatere a antisemitismului.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea democrației, justiției, echității, egalității și statului de drept
- Responsabilitate
- Auto-eficacitate
- Abilități de gândire critică și analitică
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Liste cronologice ale legislației antisemite sau acces la internet pentru ca elevii și elevele să își creeze propriile liste cronologice.

Durată: Durata acestei activități depinde de profunzimea procesului de cercetare și de alegerea pe care o face cadrul didactic, fie să le ofere elevelor și elevilor materiale gata făcute, fie să le/ii implice într-un proces de cercetare cu o durată estimată de 3-5 ore.

Sfaturi pentru profesori:

Cadrul didactic poate decide cum să desfășoare aceste activități, în funcție de interesul și competențele elevilor și elevelor. Dacă timpul permite, elevii și elevele pot efectua propriile cercetări cu privire la legislația antisemită adoptată în timpul Holocaustului. În caz contrar, cadrul didactic poate pregăti fișe pentru a accelera procesul.

Descrierea activităților:

Partea I

1. Cadrul didactic explică faptul că, în timpul Holocaustului, drepturile evreilor au fost limitate treptat, în mai multe țări din Europa. Într-o primă fază, clasa este rugată să studieze limitarea drepturilor evreilor în Germania nazistă. Cadrul didactic poate pregăti dinainte o listă cronologică cu privire la legislația antisemită⁸ sau poate ghida clasa într-un proces de cercetare care să ducă la identificarea acestor informații. În cazul în care profesorul optează pentru cea de-a doua variantă, elevele și elevii pot lucra în grupuri de 4-5 persoane și fiecare grup are sarcina să caute informații despre legislația care a fost adoptată într-un anumit an. Odată ce au o listă cronologică, elevii lucrează în grupuri pentru a răspunde la următoarele întrebări:

- a. De ce credeți că a fost adoptată o astfel de legislație?
- b. Ce se aștepta Germania nazistă să obțină cu o astfel de legislație? A funcționat?

⁸ Lista cronologică USHMM privind legislația antisemită 1933-1939 poate fi folosită ca referință: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitic-legislation-1933-1939>

- c. În ce fel au afectat aceste restricții poporul evreu?
 - d. Care era procentul de evrei care trăiau în Germania înainte de război?
 - e. S-a opus cineva unei astfel de legislații? De ce?
2. Grupurile sunt invitate să își împărtășească răspunsurile, apoi urmează o discuție de reflecție pe baza următoarelor întrebări:
 - a. Ați fost surprinși/surprinse de numărul de legi antisemite adoptate înainte de război?
 - b. Știați care era procentul de evrei din Germania înainte de război? Dacă nu, v-a surprins această informație? De ce?
 - c. A fost dificil să răspundeți la aceste întrebări? La care dintre ele?
3. Cadrul didactic reamintește elevilor și elevilor faptul că opiniile sunt importante, dar că ele trebuie să se bazeze pe cunoștințe solide, mai ales când vine vorba de întrebări complexe ca acestea. Atunci când nu avem suficiente informații pentru a răspunde la o întrebare, cel mai bun răspuns este: *Nu știu, trebuie să adun mai multe informații înainte de a avea o opinie despre acest subiect.*

Partea a II-a

4. Cadrul didactic informează elevele și elevii că Germania nu a fost singura țară care a adoptat legi antisemite în anii 1930. Mai multe țări din Europa au făcut acest lucru. Mai mult decât atât, legislație antisemită a fost adoptată în Europa de-a lungul secolelor, nu doar în anii 1930.
5. Cadrul didactic invită elevele și elevii să studieze legislația antisemită adoptată în țara lor sau într-una sau mai multe țări la alegere, de la sfârșitul Primului Război Mondial până la sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial. Cadrul didactic poate pune la dispoziția clasei o listă cronologică, pregătită dinainte, cu privire la legislația antisemită sau poate implica elevii și elevele într-un proces de cercetare care să conducă la descoperirea acestor informații. Elevii și elevele lucrează în grupuri de 4-5 persoane pentru a efectua cercetarea și pentru a răspunde la următoarele întrebări:
 - a. De ce credeți că a fost adoptată o astfel de legislație?
 - b. Care a fost efectul unei astfel de legislații?
 - c. S-a opus cineva unei astfel de legislații? De ce?
6. Fiecare grup își prezintă constatările și reflecțiile, iar cadrul didactic ghidează o discuție bazată pe următoarele întrebări:
 - a. Este importantă legislația? De ce?
 - b. Pot contribui cetățenii obișnuiți la adoptarea legislației? Cum?
 - c. Ce credeți că a învățat societatea europeană din Holocaust?
 - d. Ce credeți că mai are de învățat?

Partea a III-a

7. În această parte, elevele și elevii se concentrează asupra a ceea ce a învățat societatea europeană din trecutul său și asupra modalităților prin care se încearcă să se prevină adoptarea unei astfel de legislații în viitor. Cadrul didactic îndrumă elevii și elevele să caute informații despre legislația actuală care oferă protecție împotriva violenței, discriminării și ostilității motivate de antisemitism la nivel european⁹ sau la nivel național. Fiecare grup primește un document pe care să îl studieze și pe baza căruia să pregătească o prezentare pentru celelalte grupuri, răspunzând la următoarele întrebări:
- Ce subiect abordează acest document?
 - Ce măsuri specifice abordează pentru a combate acțiunile antisemite?
 - Cine trebuie să pună în practică aceste măsuri?
 - Cum au fost transpuse aceste prevederi în legislația națională din țara noastră? (în cazul în care documentul se referă la legislația europeană)
 - Credeți că această legislație este eficientă? De ce?
 - Ar trebui să existe și alte măsuri pentru a preveni comportamentele antisemite? Dacă da, ce ar trebui să abordeze acestea?
8. La finalul procesului, după ce fiecare grup prezintă, cadrul didactic ghidează o discuție de reflecție pe baza următoarelor întrebări:
- A fost ușor sau dificil să analizați documentele? Dar să răspundeți la întrebări?
 - V-a surprins ceva? Ce anume?
 - Credeți că este important ca cetățenii obișnuiți să fie la curent cu legislația care este adoptată sau discutată?
 - Știți cum pot cetățenii obișnuiți să influențeze legislația la nivel european și național?

Extindere:

- Elevele și elevii cercetează contextul mai larg în care a fost adoptată această legislație și învață mai multe despre istoria antisemitismului în Europa și despre legislația antisemită dinainte de Primul Război Mondial.
- Elevii și elevele analizează legile antisemite din perspectiva unui individ. De exemplu, ei pot citi un jurnal¹⁰ și pot analiza reflecțiile din jurnal în legătură cu datele la care au fost adoptate diferite legi antisemite. Acest exercițiu poate ajuta elevii și elevele să înțeleagă mai bine impactul legislației asupra indivizilor.
- Această lecție poate fi un punct de plecare pentru un proces de învățare prin metoda investigației. Un astfel de proces ar putea începe cu întrebări de genul: De ce nimeni nu s-a opus legislației antisemite? De ce guvernele naziste și fasciste au ales poporul evreu ca țap ispășitor?

⁹ Pentru o listă a activităților UE de combatere a antisemitismului, inclusiv a legislației, cadrele didactice pot consulta această pagină: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combatting-discrimination/racism-and-xenophobia/combatting-antisemitism_en

¹⁰ Astfel de jurnale ar putea fi:
România – Jurnal 1935-1944 de Mihail Sebastian
Germania – I Will Bear Witness. A Diary of the Nazi Years 1933-1941 (vol. 1.) și 1942-1945 (vol. 2) de Viktor Klemperer
Italia – Si può stampare de Silvia Lombroso

Drepturile omului nu sunt abstracte

Scopul acestei activități este de a reflecta asupra diferitelor perioade din istorie din perspectiva drepturilor omului și de a discuta despre cazurile de încălcare a drepturilor omului: cum au loc, ce le face posibile, care sunt consecințele lor. Elevii și elevele sunt implicați/implicate într-un proces de analiză centrat pe perioada Holocaustului și pe realitățile din prezent.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Valorizarea democrației, justiției, echității, egalității și statului de drept
- Respect
- Spirit civic
- Abilități de învățare autonomă
- Abilități de gândire critică și analitică
- Abilități de ascultare și observare
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexa 1, ca fișă de lucru

Durată: 3 ore, împărțite în intervale de câte o oră, cu două sarcini intermediare de aproximativ 30 de minute fiecare.

Sfaturi pentru profesori:

Această activitate ajută elevele și elevii să înțeleagă că drepturile omului nu sunt abstracte și le/îi invită să se gândească la exemple concrete care să evidențieze cum arată în practică drepturile omului și încălcările acestora. Este important ca elevii și elevele să înțeleagă că scopul acestei activități nu este de a aplica standardele de astăzi la o perioadă din trecut fără a ține cont de contextul în care au avut loc aceste evenimente. În plus, este important să se discute faptul că, atunci când facem astfel de comparații, acestea sunt făcute dintr-o perspectivă conceptuală și în niciun caz nu ar trebui să fie permise comparații ale suferinței. Suferința este ceva foarte personal și nu trebuie niciodată cuantificată.

Prin implicarea în această activitate, elevii și elevele pot înțelege mai bine conceptul de demnitate umană și faptul că oamenii de oriunde și de pretutindeni, în orice moment și întotdeauna au avut demnitate umană. Prin urmare, chiar dacă acest cadru modern al drepturilor omului a fost stabilit abia după cel de-al Doilea Război Mondial, oamenii care au trăit înainte de acel moment au avut demnitate umană, care a fost respectată în anumite situații, dar nu și în altele. În același timp, drepturile omului nu au fost inventate după Holocaust. Cadrul modern al drepturilor omului se bazează pe lucrări filosofice, juridice și politice anterioare.

Descrierea activităților:

Partea I

1. Cadrul didactic invită clasa să discute despre drepturile omului și să împărtășească ceea ce știu despre acest concept. Răspunsurile elevilor și elevelor sunt colectate pe tablă sau într-un document partajat. Dacă acest aspect nu a fost deja menționat de nimeni, cadrul didactic aduce în discuție faptul că drepturile omului sunt definite ca **un set de standarde minime care permit oamenilor să trăiască o viață demnă**. Conceptele de standarde minime și demnitate sunt discutate astfel încât elevii și elevele să le înțeleagă cu adevărat.
2. Fiecare persoană primește un exemplar al rezumatului Declarației Universale a Drepturilor Omului (Anexa 1), având sarcina să îl citească și să sublinieze un drept care îi trezește interesul. Apoi, cadrul didactic invită elevele și elevii să se grupeze în funcție de dreptul pe care l-au ales (grupurile nu trebuie să fie mai mari de 4-5 persoane. Dacă mai multe persoane ales același drept, se pot forma două sau mai multe grupuri cu același drept) și să răspundă la următoarele întrebări:
 - a. De ce este acest drept interesant pentru voi?
 - b. Ce știți despre acest drept?
 - c. Ce altceva ați dori să știți despre acest drept?
3. Fiecare grup prezintă concluziile discuției, iar cadrul didactic împărtășește câteva aspecte generale despre drepturile omului care sunt relevante pentru clasă – de exemplu, faptul că drepturile omului sunt universale, indivizibile, interdependente și inalienabile sau discută despre valorile cheie care stau la baza ideii de drepturi ale omului¹¹. De asemenea, cadrul didactic poate împărtăși cu clasa modul în care cadrul modern al drepturilor omului a fost conceput și dezvoltat ca reacție a comunității internaționale la atrocitățile celui de-al Doilea Război Mondial.
4. Profesorul explică faptul că, deși cadrul modern al drepturilor omului a fost elaborat după Holocaust, oamenii care au trăit înainte de Holocaust aveau deja demnitate umană. Sarcina elevilor și elevelor este de a identifica acțiuni concrete întreprinse în timpul Holocaustului în legătură cu două drepturi ale omului, lucrând în grupuri de 4-5 persoane. Drepturile pot fi atribuite fiecărui grup în diferite moduri: profesorul poate atribui dreptul pentru care elevii și elevele și-au exprimat deja interesul, împreună cu un altul; drepturile pot fi atribuite aleatoriu; sau fiecare persoană își alege cele două drepturi pe care dorește să le studieze. În mod ideal, fiecare grup ar trebui să studieze drepturi diferite. Aceasta poate fi o sarcină de lucru atribuită în clasă sau ca temă pentru acasă.
5. Cadrul didactic prezintă un exemplu înainte ca elevii și elevele să înceapă să lucreze. De exemplu, se poate alege dreptul de a nu fi supus torturii, tratamentelor inumane și degradante și se discută despre modul în care evreii, romii, persoanele cu dizabilități, persoanele LGBTQI și membrii altor grupuri au trebuit să îndure bătăi, experimente medicale dure, sterilizare forțată, umilințe și degradări grave, lipsa hranei și a apei necesare sau a unor condiții sanitare corespunzătoare etc.

¹¹ Cadrele didactice își pot reîmprospăta cunoștințele citind capitolul 4 din Compass – Manual for Human Rights Education with Young People, publicat de Consiliul Europei în 2020: <https://www.coe.int/en/web/compass/chapter-4>. Această resursă era în curs de a fi tradusă în limba română la momentul publicării acestui manual. Vă invităm să verificați dacă traducerea este deja accesibilă.

Partea a II-a

6. Fiecare grup prezintă exemplele concrete de acțiuni împotriva demnității umane în timpul Holocaustului, pe care le-a identificat. După fiecare prezentare, celelalte grupuri sunt rugate să comenteze sau să adauge alte exemple care nu au fost menționate.
7. Cadrul didactic ghidează o discuție de reflecție bazată pe următoarele întrebări:
 - a. A fost dificil să identificați aceste acțiuni împotriva demnității umane? De ce?
 - b. De ce credeți că naziștii și colaboratorii lor au luat atât de multe măsuri împotriva demnității umane?
 - c. De ce credeți că a fost atât de ușor pentru ei să ia aceste măsuri?
 - d. De ce credeți că aproape nimeni nu a reacționat împotriva acestor măsuri?
 - e. Credeți că oamenii care trăiau pe atunci înțelegeau importanța demnității umane?
 - f. Credeți că oamenii care trăiau pe atunci aveau puterea de a acționa pentru drepturile lor sau ale altora? De ce?
 - g. Ce le poate da oamenilor puterea de a acționa pentru drepturile lor? Cadrul didactic sau un elev voluntar / o elevă voluntară face o listă cu ideile elevilor.
 - h. În ce fel poate fi util cadrul drepturilor omului pentru a înțelege anumite evenimente istorice?
8. Elevii și elevele continuă să lucreze în grupuri, concentrându-se pe cele două drepturi atribuite grupului lor și pe identificarea măsurilor concrete prin care aceste drepturi au fost promovate și protejate după cel de-al Doilea Război Mondial și după adoptarea DUDO. Elevii și elevele se pot referi la convenții și acorduri internaționale, legislație/constituții naționale, strategii UE sau naționale, recomandări ale Consiliului Europei etc.

Partea a III-a

9. Fiecare grup prezintă rezultatele cercetărilor sale.
10. Cadrul didactic întreabă elevele și elevii: „Considerați că aceste măsuri au fost eficiente pentru a asigura drepturile omului pentru toată lumea?” După o discuție generală, elevele și elevii revin la grupurile lor pentru a identifica exemple concrete de încălcări ale drepturilor omului (aceleași drepturi care au fost atribuite grupului lor), care au loc în prezent, în țara lor sau în alte țări.
11. Fiecare grup prezintă exemple concrete de încălcări ale drepturilor omului identificate în prezent. După fiecare prezentare, celelalte grupuri sunt invitate să adauge și alte exemple pe care le cunosc, referitoare la drepturile respective.
12. Cadrul didactic ghidează o discuție de reflecție pe baza următoarelor întrebări:
 - a. A fost dificil să identificați încălcări ale drepturilor omului în prezent? De ce?
 - b. Ați fost surprinși de unele dintre exemplele împărtășite de colegii voștri și colegele voastre?
 - c. Având în vedere că există o serie de mecanisme de protecție a drepturilor omului, cum ar fi cele pe care le-ați prezentat mai devreme, de ce credeți că oamenii încă se confruntă cu încălcări ale drepturilor omului?
 - d. Știți ce să faceți dacă drepturile voastre sau ale altor persoane sunt încălcate?
 - e. Credeți că oamenii sunt conștienți de drepturile lor? Dacă nu, de ce nu?
 - f. Ce ar putea fi făcut pentru ca oamenii să cunoască mai multe lucruri despre drepturile omului?
 - g. Ce anume putem învăța din Holocaust pentru a ne dezvolta și consolida respectul pentru demnitatea umană și drepturile omului?

13. Este important ca elevele și elevii să plece de la această activitate cu o înțelegere clară a faptului că scopul activității nu a fost acela de a compara suferința. În acest sens, cadrul didactic poate explica faptul că suferința este ceva foarte personal și nu trebuie niciodată comparată, deoarece este necuantificabilă. De asemenea, aceste activități nu au avut intenția de a banaliza Holocaustul prin compararea acestuia cu situațiile de discriminare trăite în prezent. Scopul exercițiului a fost acela de a obține informații despre conceptul de demnitate umană, de a reflecta asupra manifestărilor concrete de încălcare a drepturilor omului și asupra mecanismelor de protecție a drepturilor omului.

Extindere:

La un nivel mai profund de analiză, se pot desfășura procese educaționale pentru:

- A examina diferite categorii de persoane în timpul Holocaustului: agresorii, victimele, martorii pasivi, salvatorii și oponentii, din perspectiva drepturilor omului.
- A analiza eliminarea de către Germania nazistă (sau de către un alt stat fascist din Europa) a mecanismelor de protecție a drepturilor omului și a reflecta asupra importanței unor astfel de mecanisme astăzi, precum și asupra a ceea ce s-ar putea întâmpla dacă acestea nu ar exista.
- A discuta despre alte mecanisme/legislații care ar trebui să existe pentru a promova și proteja drepturile omului.
- A cerceta alte cazuri istorice de încălcare a drepturilor omului la scară largă și a urmări evoluțiile istorice prin prisma demnității umane (de exemplu, sclavia afro-americanilor din SUA, sclavia romilor din România, persecuțiile împotriva comunităților LGBTQI, efectele colonizării asupra populațiilor indigene etc.).
- A alege un drept sau o cauză de interes și a crea o campanie de sensibilizare cu privire la acesta/aceasta sau a contribui la campaniile sau acțiunile existente.

Anexa 1

Declarația Universală a Drepturilor Omului (Rezumat)

Articolul 1 Dreptul la egalitate	Articolul 16 Dreptul la căsătorie și familie
Articolul 2 Libertatea de a nu fi discriminat	Articolul 17 Dreptul la proprietate
Articolul 3 Dreptul la viață, libertate, securitate personală	Articolul 18 Libertatea de credință și de religie
Articolul 4 Libertatea de a nu fi în situație de sclavie	Articolul 19 Libertatea de opinie și de informare
Articolul 5 Libertatea de a nu fi supus torturii și unor tratamente degradante	Articolul 20 Dreptul la întrunire și asociere pașnică
Articolul 6 Dreptul la recunoaștere ca persoană în fața legii	Articolul 21 Dreptul de a participa la guvernare și la alegeri libere
Articolul 7 Dreptul la egalitate în fața legii	Articolul 22 Dreptul la securitate socială
Articolul 8 Dreptul la asistență juridică într-un tribunal competent	Articolul 23 Dreptul la o muncă dezirabilă și dreptul de afiliere la sindicate
Articolul 9 Libertatea față de arestarea arbitrară și exil	Articolul 24 Dreptul la odihnă și petrecere a timpului liber
Articolul 10 Dreptul la o audiere publică echitabilă	Articolul 25 Dreptul la un nivel de trai adecvat
Articolul 11 Dreptul de a fi considerat nevinovat până la dovedirea vinovăției	Articolul 26 Dreptul la educație
Articolul 12 Libertatea față de imixtiunea în viața privată, familie, domiciliu și corespondență	Articolul 27 Dreptul de a participa la viața culturală a comunității
Articolul 13 Dreptul la libera circulație în interiorul și în afara țării	Articolul 28 Dreptul la o ordine socială care să articuleze acest document
Articolul 14 Dreptul de a cere azil în alte țări din cauza persecuției	Articolul 29 Atribuții comunitare esențiale pentru o dezvoltare liberă și deplină
Articolul 15 Dreptul la o cetățenie și libertatea de a o schimba	Articolul 30 Libertatea de a nu fi supus la imixtiunea statului sau a unei persoane în drepturile de mai sus

În centrul atenției: Dreptul la cetățenie

Scopul acestei activități este de a ajuta elevii și elevele să înțeleagă semnificația dreptului la cetățenie prin studierea modului în care cetățenia le-a fost acordată și retrasă evreilor de-a lungul istoriei și a consecințelor pe care le-a avut retragerea ei.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Valorizarea democrației, justiției, echității, egalității și statului de drept
- Abilități de învățare autonomă
- Abilități de gândire critică și analitică
- Abilități de cooperare
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Acces la internet

Durată: 2-3 ore

Sfaturi pentru profesori:

În cadrul acestei activități, elevele și elevii au sarcina de a lucra pe grupuri pentru a căuta informații. Cadrul didactic are rolul de a se asigura că elevii și elevele se simt confortabil să lucreze pe grupuri și că știu cum să caute informații online. Dacă este necesar, cadrul didactic poate sugera o listă de website-uri specifice care pot fi consultate. Dacă elevele și elevii găsesc informații care nu sunt corecte, care provin din surse care nu sunt de încredere etc., aceasta poate fi o bună ocazie pentru cadrul didactic de a discuta despre importanța gândirii critice. Este important ca elevele și elevii să primească sărijin pentru a-și dezvolta în continuare competențele de a identifica sursele de informație în care pot avea încredere, de a le diferenția de cele care nu sunt de încredere și de a nu lua de bun tot ceea ce este publicat online.

Descrierea activităților:

1. Cadrul didactic informează clasa că tema pe care o vor aborda este dreptul la cetățenie și invită elevele și elevii la o scurtă discuție despre ce înseamnă acest drept. Cadrul didactic poate prezenta articolul 15 din Declarația Universală a Drepturilor Omului: *Orice persoană are dreptul la o cetățenie. Nimeni nu poate fi lipsit în mod arbitrar de cetățenia sa sau de dreptul de a-și schimba cetățenia.*
2. Elevele și elevii se angajează într-un proces de căutare de informații pentru a afla cum a fost acordat dreptul la cetățenie evreilor și cum le-a fost el retras de Germania și de alte țări din Europa. Cadrul didactic poate alege să repartizeze elevilor și elevelor țările pe care să se concentreze sau să le permită acestora să selecteze țările, în funcție de interesele lor. Elevii și elevele vor lucra în grupuri de 4-5 persoane pentru a se angaja într-un proces de căutare de informații pentru a răspunde la următoarele întrebări:
 - a. Când au primit evreii dreptul la cetățenie în această țară?
 - b. De ce nu li s-a acordat cetățenia înainte?

- c. Ce a contribuit la acordarea acestui drept? Vă puteți referi la mișcările intelectuale, la aspectele socio-economice etc.
 - d. Când le-a fost retras acest drept? De ce?
 - e. Care au fost efectele retragerii acestui drept? Ce alte drepturi a afectat această retragere?
3. Fiecare grup pregătește o prezentare cu rezultatele cercetării pentru întreaga clasă.
4. După prezentări urmează o discuție de reflecție:
 - a. A fost dificil să găsiți răspunsurile la întrebările primite?
 - b. Cum ați colaborat în cadrul grupului?
 - c. Ați fost surprinși de informațiile pe care le-ați găsit?
 - d. V-a ajutat acest proces să înțelegeți mai multe lucruri despre Holocaust? Cum?
 - e. V-a ajutat acest proces să înțelegeți mai bine dreptul la cetățenie? Cum?
 - f. Pot toți oamenii să se bucure de acest drept în prezent?

Extindere:

- Elevele și elevii pot citi rapoartele Organizației Națiunilor Unite privind apatridia și pot compara situația din diferite părți ale lumii, în diferite decenii, sau pot compara situația dintr-o anumită perioadă, în diferite părți ale lumii.
- Clasa poate studia Convenția europeană cu privire la cetățenie, semnată în 1997.
- Dreptul la cetățenie, alături de drepturi precum dreptul la muncă sau dreptul la proprietate, pot fi studiate în raport cu istoria antisemitismului/rasismului anti-romi, pentru a identifica impactul pe care negarea acestor drepturi l-a avut asupra evreilor/romilor și asupra posibilităților lor de integrare în societățile în care au trăit.

În centrul atenției: Dreptul la libertatea de exprimare

Această activitate ajută elevii și elevii să înțeleagă importanța libertății de exprimare, implicându-se într-un proces de analiză a modalităților în care aceasta a fost limitată în timpul Holocaustului și discutând despre libertatea de exprimare în zilele noastre, inclusiv despre modalitățile în care aceasta este uneori limitată, fără ca acest lucru să fie considerat o încălcare a drepturilor omului.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Valorizarea diversității culturale
- Respect
- Abilități de gândire critică și analitică
- Abilități de cooperare
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la limbă și comunicare

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Acces la internet sau fișe pregătite de cadrul didactic.

Durată: 1 oră

Sfaturi pentru profesori:

În funcție de contextul în care predau, cadrele didactice pot alege să le dea elevilor și elevelor sarcina de a căuta informații despre evenimentele atribuite, căutând pe internet, sau să le dea materiale cu descrieri ale acestor evenimente.

Descrierea activităților:

1. Cadrul didactic scrie pe tablă sau distribuie materiale cu articolul 19 din Declarația Universală a Drepturilor Omului și invită clasa să discute articolul în grupuri de câte patru persoane, pentru a identifica motivele pentru care libertatea de exprimare este importantă.

Orice persoană are dreptul la libertatea opiniei și a expresiei; acest drept include libertatea de a susține opinii fără nici o interferență și de a căuta, a primi și a răspândi informații și idei prin orice mijloace, indiferent de frontiere.

2. Fiecărui grup i se atribuie un eveniment din Germania nazistă (sau dintr-o altă țară fascistă din Europa) legat de libertatea de exprimare și i se cere să studieze evenimentul respectiv și să discute:
 - a. De ce credeți că autoritățile au vrut să limiteze libertatea de exprimare a oamenilor?
 - b. Care au fost consecințele acestui eveniment/acestei legi?

Exemple de evenimente din Germania sunt:

- Arderea cărților, 1933;
- Detenția opozanților politici în lagăre de concentrare, începând cu 1933;

- Legea editorilor, 1933;
 - Legea cinematografeiei, 1934;
 - Interzicerea ascultării posturilor de radio străine, 1939.
3. După ce fiecare grup își prezintă constatările și reflecțiile, cadrul didactic conduce o discuție bazată pe următoarele întrebări:
- a. Ce putem învăța din limitările impuse de Germania nazistă asupra libertății de exprimare?
 - b. Credeți că dreptul la libertatea de exprimare înseamnă că oricine poate spune orice?
 - c. Credeți că există sau ar trebui să existe limitări ale libertății de exprimare?
 - d. Aveți cunoștință de existența unor limitări ale libertății de exprimare?

Cadrul didactic explică faptul că în Europa există restricții în ceea ce privește libertatea de exprimare, conform Cartei europene a drepturilor omului. Restricțiile se referă la: incitarea la violență; discursul instigator la ură și rasism; negarea Holocaustului și referirea la ideologia nazistă¹². Restrângerea libertății de exprimare în conformitate cu aceste motive nu este considerată o încălcare a drepturilor omului.

4. Cadrul didactic invită elevele și elevii să lucreze pe grupuri și să împărtășească dacă au cunoștință de încălcări ale dreptului la libertatea de exprimare în Europa de astăzi. Fiecare grup prezintă concluziile discuțiilor, iar cadrul didactic ghidează o discuție de reflecție, bazată pe următoarele întrebări:
- a. De ce credeți că libertatea de exprimare este importantă?
 - b. Ce s-ar putea întâmpla astăzi dacă autoritățile ar impune limitări ale libertății de exprimare?
 - c. Ce putem face noi, în calitate de cetățeni, atunci când identificăm încălcări ale drepturilor omului?

Extindere:

- Elevele și elevii pot explora legătura dintre propagandă și libertatea de exprimare în timpul Holocaustului și în Europa de astăzi.
- Elevii și elevele pot explora subiectul teoriilor conspirației, pornind de la Protocoalele înțelepților Sionului până la teoriile conspirației antisemite din zilele noastre.

¹² Mai multe detalii pot fi găsite aici: <https://rm.coe.int/handbook-freedom-of-expression-eng/1680732814>

Cultură și comunități

Dreptul la viață culturală / Libertatea de credință și religie

Această activitate ajută elevele și elevii să învețe despre evenimentele cheie din timpul Holocaustului legate de două drepturi: dreptul de a participa la viața culturală a comunității, respectiv dreptul la libertatea de credință și religie, precum și despre modalitățile concrete în care aceste drepturi sunt exercitate și/sau încălcate astăzi.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea diversității culturale
- Deschidere spre alteritate culturală și alte credințe, viziuni asupra lumii și practici
- Respect
- Spirit civic
- Empatie
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexele 1 și 2 și acces la Declarația Universală a Drepturilor Omului.

Durată: 1 oră

Sfaturi pentru profesori:

Această activitate funcționează mai bine dacă elevii și elevele au deja cunoștințe anterioare despre drepturile omului sau cel puțin au acces la Declarația Universală a Drepturilor Omului, în special pentru partea în care trebuie să se gândească la legătura dintre cele două drepturi discutate și alte drepturi ale omului.

Unul dintre evenimentele descrise în Anexa 2 – Artiștii copiiști din Białystok nu este foarte cunoscut. Cadrele didactice pot afla mai multe despre acest eveniment pe un site web dedicat, care include și idei de activități educaționale: <https://kopisci.org.pl/en/copyists/>

Descrierea activităților:

1. Elevele și elevii lucrează în grupuri de 4-5 persoane. Fiecare grup primește fișa din Anexa 1 și sarcina de a discuta modalitățile concrete prin care oamenii se bucură sau ar putea să se bucure de aceste drepturi în prezent. Cu alte cuvinte, ele/ei trebuie să se gândească la ce înseamnă acest drept în practică.
2. Fiecare grup prezintă concluziile discuției. În cazul în care un grup a prezentat deja anumite aspecte, grupurile următoare nu trebuie să repete, ci doar să adauge, dacă au discutat alte aspecte care nu au fost menționate. După prezentări, cadrul didactic facilitează o discuție bazată pe următoarele întrebări:
 - a. Voi cum participați la viața culturală a comunității?
 - b. Credeți că toată lumea din comunitatea noastră, inclusiv migranții și persoanele care aparțin unor grupuri minoritare, se pot bucura pe deplin de dreptul de a participa la viața culturală a comunității? De ce?

- c. Cunoașteți vreo situație de încălcare a dreptului de a participa la viața culturală a comunității?
 - d. De ce credeți că dreptul de a participa la viața culturală a comunității este un drept al omului?
 - e. Considerați că vă puteți bucura de libertatea de gândire, conștiință și religie? De ce?
 - f. Credeți că toată lumea din comunitatea noastră, inclusiv migranții și persoanele care aparțin unor comunități nedominante, se pot bucura pe deplin de dreptul la libertatea de gândire și religie? De ce?
 - g. Cunoașteți vreo situație de încălcare a dreptului la libertatea de gândire, conștiință și religie?
 - h. De ce credeți că libertatea de gândire, conștiință și de religie este un drept al omului?
3. Elevii și elevele revin în grupurile lor și discută evenimentele din Anexa 2.
- a. De ce credeți că a avut loc această acțiune?
 - b. Cunoașteți alte situații din timpul Holocaustului care au limitat în mod arbitrar libertatea de conștiință și religie a oamenilor sau participarea la viața culturală?
4. Fiecare grup prezintă, iar cadrul didactic facilitează o discuție bazată pe următoarele întrebări:
- a. Credeți că astfel de evenimente au inspirat articolele 18 și 27 din DUDO? În ce sens?
 - b. În ce fel sunt aceste drepturi legate de alte drepturi ale omului?
 - c. Ce s-ar putea face pentru ca toată lumea să se poată bucura pe deplin de aceste drepturi?

Extindere:

- Elevele și elevii cercetează exemple actuale de încălcări ale acestor două drepturi sau alte evenimente din perioada Holocaustului legate de aceste drepturi și pregătesc o expoziție școlară despre acestea, cu fotografii, texte, desene etc.

Anexa 1 – Fișă

Declarația Universală a Drepturilor Omului

Articolul 18

Orice om are dreptul la libertatea de gândire, de conștiință și religie; acest drept include libertatea de a-și schimba religia sau convingerea, precum și libertatea de a-și manifesta religia sau convingerea, singur sau împreună cu alții, atât în mod public, cât și privat, prin învățătură, practici religioase, cult și îndeplinirea riturilor.

Articolul 27

1. Orice persoană are dreptul de a lua parte în mod liber la viața culturală a colectivității, de a se bucura de arte și de a participa la progresul științific și la binefacerile lui.
2. Fiecare om are dreptul la ocrotirea intereselor morale și materiale care decurg din orice lucrare științifică, literară sau artistică al cărei autor este.

Anexa 2 – Evenimente care au avut loc în timpul Holocaustului

Arderea cărților

În 1933, nașiștii au desfășurat o campanie care a constat în ceremonii de ardere a cărților pe care le considerau „negermane”. Pe 6 mai, Institutul de Sexologie, o fundație academică care cerceta sexualitatea și milita pentru drepturile homosexualilor, a fost ocupat de tineri care susțineau nașiștii, iar, câteva zile mai târziu, întreaga bibliotecă a institutului a fost incendiată. În data de 10 mai, studenții germani au desfășurat o campanie la nivelul întregii țări, care a dus la arderea a zeci de mii de cărți din biblioteci, sinagogi și locuințe particulare, multe dintre acestea fiind opere ale unor autori de renume internațional.

Noaptea de cristal

În 9-10 noiembrie 1938, nașiștii au instigat la violențe în întreaga Germanie, au anexat Austria și unele zone din Regiunea Sudetă (în prezent parte a Republicii Cehe). Sute de sinagogi, instituții și cimitire evreiești, precum și mii de magazine au fost distruse, jefuite, incendiate sau profanate. Pompierii au primit ordin să intervină doar pentru a împiedica propagarea incendiului la alte clădiri. Guvernul german a dat vina pe evreii înșiși pentru acest incident, i-a pus să plătească pentru pagube, să curețe străzile și i-a umilit public.

Artiștii copiiști

În Białystok, Polonia, un ofițer german a avut ideea de a profita de un grup mare de pictori evrei talentați și i-a obligat să copieze operele unor pictori celebri. Copiile au fost trimise unor comercianți de artă germani, care le-au vândut în Germania și în alte țări. Artiștii nu au avut de ales decât să se supună ordinelor, deoarece trăiau în ghetou și viața lor depindea de acest lucru. Nu au primit o remunerație suplimentară pentru munca lor sau rații de hrană mai mari, ofițerul nu vedea prizonierii ca pe niște artiști, ci ca pe o mână de lucru gratuită. Izaak Celnikier, singurul supraviețuitor din acest grup, care nu picta la acea vreme, dar era ajutor la atelier, a explicat că atelierul de pictură artistică din ghetoul Białystok a funcționat timp de aproape doi ani, din august 1941 până în 1943. În decurs de 24 de luni, un grup de aproximativ 20 de artiști, care lucrau probabil șase zile pe săptămână, a creat un număr estimat de mii de opere de artă, care au fost practic furate.

Viața înainte și după Holocaust

Moștenirea și absența

Această activitate ajută elevii și elevele să înțeleagă vidul lăsat de Holocaust. Elevii și elevele învață despre moștenirea evreiască a localității lor și reflectează asupra impactului pe care Holocaustul l-a avut asupra indivizilor, comunităților și asupra viitorului unei anumite societăți.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea diversității culturale
- Deschidere spre alteritate culturală și alte credințe, viziuni asupra lumii și practici
- Toleranță la ambiguitate
- Abilități de învățare autonomă
- Abilități de ascultare și observare
- Abilități lingvistice, comunicative și plurilingve
- Abilități de cooperare
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Acces la internet

Durată: 3 ore, cu sarcini repartizate între cele trei părți.

Sfaturi pentru profesori:

O mare parte dintre elevii și elevele din Europa nu au cunoștințe de moștenirea evreiască din localitatea lor și este posibil să nu fi întâlnit vreodată un evreu sau o evreică. În multe părți ale Europei, în care au locuit în trecut mari comunități evreiești, există în prezent foarte puțini descendenți ai acestor comunități (sau nu mai există nimeni). Atunci când învață despre Holocaust, elevele și elevii se gândesc la evreii din trecut, dar prin această activitate ajung să înțeleagă că un genocid din trecut are impact și asupra prezentului și viitorului. Activitatea este concepută în 3 părți. La sfârșitul primelor două părți, elevele și elevii au de îndeplinit sarcini care pot fi atribuite ca teme pentru acasă. În funcție de vârsta și de competențele elevilor și elevelor, este posibil să fie nevoie ca profesorul să ofere sprijin suplimentar pentru ca aceștia/acestea să poată realiza sarcinile pentru acasă, de exemplu prin atribuirea unei sarcini specifice fiecărui grup, asigurarea faptului că grupurile sunt capabile să îndeplinească sarcina în intervalul de timp alocat etc. Pentru activități precum cercetarea arhivistică sau întâlnirile cu comunitatea evreiască, poate fi necesar sprijinul cadrului didactic pentru ca elevele și elevii să ia legătura cu persoanele potrivite.

Descrierea activităților:

Partea I

1. Cadrul didactic invită elevii și elevele să lucreze în grupuri de 3-4 persoane și să caute informații despre numărul de evrei prezenți în diferite țări din Europa înainte și după Holocaust. Cadrul didactic poate numi țările sau poate lăsa elevii și elevele să aleagă țările pe care doresc să le studieze. În cazul în care nu există acces la internet pe durata activității, cadrul didactic poate pregăti graficele în prealabil și le poate distribui în clasă. Apoi, elevii și elevele caută informații despre numărul de evrei prezenți înainte și după Holocaust în localitatea lor natală (dacă în localitatea lor natală nu au trăit evrei, o altă localitate relevantă este aleasă de cadrul didactic sau de către elevi și eleve).
2. Cadrul didactic explică faptul că, atunci când vorbim despre numere atât de mari, este de obicei foarte dificil să le vizualizăm și să înțelegem ce înseamnă cu adevărat aceste numere. Elevii și elevele sunt invitați/invitate să vină cu idei despre cum putem înțelege mai bine magnitudinea acestor numere. Ei/ele ar putea veni cu idei de comparație (de exemplu, numărul evreilor din Polonia care au fost uciși este similar cu populația Madridului de astăzi), de desen, de calculare a procentelor, de creare de grafice etc.
3. Cadrul didactic reamintește clasei că fiecare dintre acești oameni care au fost uciși avea familie, rude, prieteni, colegi, majoritatea dintre ei fiind, de asemenea, uciși. Acest lucru înseamnă că nu doar indivizii au fost uciși, ci comunități întregi au fost distruse, precum și posibilitatea de a crea o nouă viață – copii și nepoți. Elevii și elevele au sarcina de a calcula procentul de evrei din localitatea lor natală înainte de război și să calculeze câți evrei ar mai trăi astăzi în localitatea lor dacă procentul ar fi același.
4. Cadrul didactic invită elevii și elevele să lucreze pe grupuri și să continue cercetarea despre comunitatea evreiască din localitatea lor natală. De data aceasta, nu trebuie să se concentreze asupra cifrelor, ci asupra contribuției evreilor la viața localității: afaceri, artă, clădiri, educație, personalități, gastronomie etc. Cadrul didactic poate alege să ofere fiecărui grup posibilitatea de a alege ce vrea să studieze sau să atribuie fiecărui grup un subiect de cercetare privind moștenirea evreiască, încurajând elevele și elevii să interacționeze cu comunitatea evreiască, să facă cercetări în arhive, în biblioteci, să viziteze muzee, să intervieveze istorici etc.

Partea a II-a

5. Cadrul didactic invită fiecare grup să își prezinte concluziile și ghidează o discuție de reflecție bazată pe următoarele întrebări:
 - a. A fost ușor sau dificil să găsiți aceste informații despre comunitatea evreiască?
 - b. Cunoșteți dinainte unele dintre aceste aspecte? Dacă nu, de ce credeți că nu le cunoșteți?
 - c. A fost ceva care v-a surprins în această cercetare?
 - d. Credeți că ceilalți cetățeni care locuiesc aici sunt conștienți de moștenirea evreiască a localității noastre? De ce?
 - e. Ce credeți că s-ar putea face pentru ca mai mulți oameni să afle despre moștenirea evreiască a localității noastre?
6. Cadrul didactic invită elevii și elevele să reflecteze asupra faptului că uciderea unor persoane, a unor familii întregi și a unor comunități a lăsat un vid imens și să definească ce înseamnă acest vid, gândindu-se la modul în care ceva care nu există poate fi reprezentat sau „văzut”. Elevii și elevele lucrează în grupuri de câte 4-5 persoane și vin cu o definiție a golului lăsat de uciderea evreilor.

7. După ce fiecare grup prezintă, cadrul didactic invită elevele și elevii să creeze, individual sau în grupuri mici, reprezentări ale acestui vid. Aceste reprezentări pot fi desene, poezii, cântece, lucrări grafice etc.

Partea a III-a

8. Cadrul didactic invită elevii și elevele să își prezinte lucrarea – să o arate, să o citească, să o joace și, dacă este necesar, să ofere detalii și explicații.
9. După ce fiecare grup sau fiecare elev și elevă prezintă, cadrul didactic ghidează o discuție bazată pe următoarele întrebări:
 - a. A fost ușor sau dificil să reprezentați absența/vidul?
 - b. Cum ați ales care să fie mediul de reprezentare pe care să îl folosiți pentru a reprezenta absența/vidul (desen, poem etc.)?
 - c. Cum ați ales conținutul pentru lucrarea voastră?
 - d. Credeți că lucrarea voastră respectă demnitatea umană? Cum anume?

Extindere:

- Elevele și elevii pot crea o expoziție școlară cu reprezentările lor despre absență/vid și pot organiza discuții cu alți colegi și ale colege.
- Folosind metodologia de învățare bazată pe proiect¹³, elevii și elevele se pot concentra pe studierea anumitor aspecte ale comunității evreiești din localitatea lor, cum ar fi clădiri, oameni și personalități, povești de viață, legislație – discriminatorie sau incluzivă, cartiere, gastronomie, specificități culturale și tradiții. Ei/ele pot cerceta arhive, pot intervieva persoane, pot invita reprezentanți ai comunității la școală, pot crea un roman grafic, o expoziție de fotografii, o broșură etc.
- Elevele și elevii se pot implica în activități care contribuie la conservarea patrimoniului evreiesc, cum ar fi: curățarea și întreținerea cimitirelor evreiești, scrierea de petiții pentru renovarea sinagogilor și a altor clădiri, organizarea, în parteneriat cu comunitatea evreiască, dacă mai există în localitatea lor, a unor evenimente de comemorare a Holocaustului, de comemorare a victimelor și a supraviețuitorilor, evenimente de promovare a culturii și tradițiilor evreiești etc.

¹³ Pentru detalii, a se vedea capitolul [Considerații metodologice](#).

Descoperirea culturii evreiești

Această activitate are ca scop familiarizarea elevilor și elevilor cu anumite aspecte ale culturii evreiești și creșterea aprecierii acestora față de diversitatea culturală.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea diversității culturale
- Deschidere spre alteritate culturală și alte credințe, viziuni asupra lumii și practici
- Respect
- Toleranță la ambiguitate
- Abilități de învățare autonomă
- Abilități de ascultare și observare
- Abilități lingvistice, comunicative și plurilingve
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la limbă și comunicare
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexa 1; pregătirea întâlnirii cu o persoană care face parte din comunitatea evreiască.

Durată: 3 ore distribuite pe o perioadă mai mare timp și o durată estimată de 1-2 ore pentru lucru individual (acasă) în care elevii și elevele își scriu eseurile.

Sfaturi pentru profesori:

Cel mai bun mod de a învăța despre o cultură diferită este de a interacționa cu persoane care se identifică drept membri ai acelei culturi. Din păcate, în multe părți ale Europei au rămas foarte puțini evrei. Cu toate acestea, chiar dacă comunitățile evreiești sunt mici în majoritatea localităților, acestea își păstrează tradițiile și pot ajuta elevii și elevele să învețe despre acestea. În cazul în care întâlnirea directă cu o persoană care face parte din comunitatea evreiască nu este posibilă, se poate organiza o întâlnire online cu o persoană din altă localitate sau chiar din altă țară.

Pentru pregătirea vizitei, cadrul didactic poate discuta cu clasa anumite aspecte ale culturii evreiești și ale iudaismului pentru a alege ce să exploreze, în funcție de cunoștințele acestora. Această activitate propune câteva dintre principalele sărbători evreiești ca punct de plecare. Dacă elevii și elevele cunosc deja sărbătorile descrise în anexă, cadrul didactic poate alege alte aspecte ale culturii evreiești. Dacă elevii și elevele au foarte puține cunoștințe despre cultura evreiască, poate fi necesar ca unele dintre aspectele menționate în anexă – de exemplu, ce este idiș – să fie explicate de către cadrul didactic. Pentru a realiza aceste activități, cadrul didactic nu trebuie să fie expert în cultura evreiască. În cazul în care elevii și elevele pun întrebări la care cadrul didactic nu poate răspunde, se poate discuta în clasă despre unde pot fi găsite răspunsurile la aceste întrebări și care sunt sursele de informare demne de încredere. Cadrele didactice pot, de asemenea, să arate fotografii sau videoclipuri care înfățișează sărbătorile prezentate în anexă. Sărbătorile din anexă sunt enumerate în ordine cronologică, în conformitate cu calendarul evreiesc.

Ca întotdeauna, atunci când se vorbește despre aspecte generale legate de o cultură, este important să le reamintim elevilor și elevele despre diversitatea care există în cadrul culturii evreiești: nu toți membrii comunității evreiești respectă tradițiile în egală măsură; unele tradiții sunt specifice unei anumite părți a lumii, dar nu și altora etc.

Descrierea activităților:

Partea I

1. Cadrul didactic informează elevii și elevele că se vor implica într-o serie de activități pentru a învăța despre cultura evreiască, iar la finalul acestor activități vor scrie eseuri individuale. Scopul eseurilor nu este acela de a testa nivelul de informații acumulate, ci reprezintă o modalitate prin care pot reflecta asupra a ceea ce au învățat, asupra modului în care înțeleg cultura evreiască, asupra a ceea ce ar dori să mai învețe și asupra modului în care acest proces le-a influențat viziunea asupra lumii. În acest sens, este indicat ca elevii și elevele să își noteze ceea ce găsesc relevant pe parcursul derulării activităților.
2. Cadrul didactic începe prin a întreba elevii și elevele ce știu despre iudaism, despre cultura și tradițiile evreiești. O hartă mentală poate fi creată pe tablă sau într-un document partajat.
3. Apoi, elevele și elevii lucrează în grupuri. Fiecare grup are sarcina de a studia una dintre sărbătorile descrise în Anexa 1. Dacă au acces la internet, grupurile pot cerceta în continuare acea sărbătoare pentru a se pregăti să o prezinte colegilor și colegelor. Fiecare grup prezintă sărbătoarea pe care a studiat-o în fața întregii clase. Dacă colegii și colegele au întrebări, și le notează, deoarece acestea vor fi discutate la final, după toate prezentările.
4. Cadrul didactic inițiază o discuție cu clasa pe baza următoarelor întrebări:
 - a. Cunoșteți aceste tradiții dinainte? Pe care dintre ele?
 - b. V-a surprins ceva din ceea ce ați învățat astăzi?
 - c. Există asemănări între aceste tradiții și unele dintre practicile voastre culturale?
 - d. Sunt unele aspecte pe care nu le-ați înțeles? Care?
 - e. Ce altceva ați dori să știți despre cultura evreiască?
5. Cadrul didactic încurajează elevele și elevii să își noteze întrebările pe care le au și să se gândească la alte lucruri pe care ar dori să le știe despre cultura evreiască, pentru a se pregăti de întâlnirea cu o persoană din comunitatea evreiască.

Partea a II-a

6. O întâlnire cu o persoană din comunitatea evreiască este planificată în prealabil de către cadrul didactic. Persoana respectivă poate fi invitată la școală sau clasa poate vizita comunitatea evreiască și pot asista acolo la prezentare. Formatul întâlnirii poate fi: prezentare urmată de întrebări și răspunsuri sau se poate începe direct cu întrebări din partea clasei și ulterior să fie adăugate aspecte relevante care nu au fost menționate. Aceasta poate fi o bună ocazie de a vizita și sinagoga și de a afla mai multe despre modul în care se desfășoară serviciul religios în sinagogă sau despre diferitele curente iudaice.
7. La finalul acestei întâlniri, cadrul didactic reamintește elevilor și elevelor despre sarcina de a scrie un eseu cu reflecțiile lor asupra culturii evreiești. Fiecare persoană va avea ocazia să își citească eseu în următoarea parte a activității.

Partea a III-a

8. Cadrul didactic invită elevele și elevii să își citească eseurile în grupuri de câte trei persoane. După ce o persoană își citește eseu, ceilalți oferă feedback. Cadrul didactic poate prezenta elevilor și elevilor instrucțiuni despre cum se oferă feedback constructiv, concentrându-se asupra aspectelor pozitive și le sugerează să folosească propoziții precum:
 - a. Ceea ce am înțeles din eseuul tău este că...
 - b. Un aspect care mi-a plăcut foarte mult în eseuul tău este...
 - c. Înțeleg că ai vrut să îți concentrezi eseuul pe...? Am dreptate?
 - d. Dacă ai dezvolta mai mult eseuul tău, cred că ar fi interesant să detaliezi mai mult aspectul...
9. Cadrul didactic facilitează o discuție cu întreaga clasă, bazată pe următoarele întrebări:
 - a. Cum a fost pentru voi să învățați despre cultura evreiască?
 - b. Care a fost cea mai interesantă parte?
 - c. Ce altceva ați dori să știți despre cultura evreiască? Ce puteți face pentru a obține aceste informații?
 - d. Cine credeți că ar mai trebui să învețe despre cultura evreiască? Puteți ajuta aceste persoane să învețe?

Anexa 1 – Fișă - Câteva dintre principalele sărbători evreiești

Șabat

Șabatul marchează a șaptea zi a săptămânii. Este o zi a plăcerilor spirituale și fizice, o oportunitate de a reflecta la scopul vieții și la rolul ființelor umane în lume. Așa cum Dumnezeu s-a odihnit după ce a creat lumea în șase zile, poporul evreu se oprește din munca sa. Mulți evrei participă la slujbele din sinagogă în ziua de Șabat. Sosirea Șabatului – chiar înainte de apusul soarelui în fiecare vineri – este marcată de o ceremonie de aprindere a lumânărilor. Această zi se marchează prin a fi împreună cu familia și a se bucura de mâncăruri specifice Șabatului, alături de cântece, studiu și sărbătorirea împreună. Ziua evreiască începe la căderea nopții, ceea ce înseamnă că Șabatul începe vineri seara și durează până sâmbătă seara. Salutul tradițional de Șabat este „Shabbat Shalom”, care înseamnă „Șabat bun”, sau „Gut Shabbes”, care înseamnă același lucru în idiș.

Rosh Hashanah

Roș Hașana este Anul Nou evreiesc, sărbătorit în prima zi a lunii ebraice Tishrei, care de obicei cade la începutul sau la mijlocul lunii septembrie. Sărbătoarea durează două zile. Suflatul în șofar la slujbă este o parte centrală a Roș Hașana. În după-amiaza primei zile sunt aruncate firimituri de pâine într-o apă curgătoare naturală, ca mijloc de a se lepăda de păcate. În a doua noapte se obișnuiește să se mănânce un fruct nou, simbol al noutății sau mere înmuiate în miere pentru un an dulce. Urarea obișnuită de Roș Hașana este „Shanah Tova” (An bun) sau varianta mai lungă, „Shanah Tovah Umtukah” (Să ai un an bun și dulce).

Yom Kippur

Yom Kippur sau Ziua Ispășirii este considerată cea mai sfântă dintre sărbătorile evreiești. Este o zi sumbră pentru a contempla viața și a cere iertare, pentru a se rupe de lumea mondenă și a se dedica relației cu divinul. Evreii postesc în această zi și se roagă în sinagogă. Seara de Yom Kippur începe cu Kol Nidrei, o declarație care se repetă de trei ori și care este o cerere ca toate jurămintele și promisiunile să fie iertate, pentru a putea începe noul an cu o tabula rasa. Această zi este văzută ca o oportunitate de a schimba atitudini și comportamente și de a asigura o lume mai bună pentru toți. Urările obișnuite de Yom Kippur sunt „Să ai un post ușor” sau „Gmar chatima tova” (fie ca tu să fii însemnat pentru un an bun). Yom Kippur cade la zece zile după Rosh Hashanah (Anul Nou evreiesc).

Hanuka

Hanuka este o sărbătoare care onorează victoria Macabeilor (războinici evrei) asupra regelui Antioh, care le-a interzis evreilor să își practice religia. Timp de opt zile și opt nopți se aprind lumânări, se cântă cântece, copiii primesc cadouri și se mănâncă alimente uleioase pentru a celebra una dintre cele mai fericite sărbători evreiești. În fiecare noapte se aprinde câte o lumânare într-o menoră specială – un candelabru cu spații pentru nouă lumânări – câte una pentru fiecare noapte, plus o lumânare ajutătoare. Hanuka este sărbătorită în a douăzeci și cincea zi a lunii Kislev (cea de-a noua lună a calendarului ebraic), care este, în general, de la sfârșitul lunii noiembrie până la mijlocul lunii decembrie.

Pesah

Paștele evreiesc sau Pesah, celebrează eliberarea evreilor din sclavie, în Egiptul antic. Această sărbătoare este una de mare bucurie și este celebrată timp de opt zile. O masă specială, numită Seder, marchează prima și, uneori, a doua noapte. Cel mai important aliment al sărbătorii este matzah, o pâine făcută doar din făină și apă. Neavând drojdie, această pâine este plată și arată ca un biscuit mare. Ea amintește de pâinea pe care israeliții au luat-o cu ei când au fugit din Egipt pentru a deveni liberi. Atunci nu au avut timp să lase pâinea să crească, pentru că se grăbeau să plece. Pesah are loc în martie sau aprilie. Este, de asemenea, Festivalul Primăverii.

Purim

Purim amintește de povestea Esterei, care a salvat evreii din Persia de la anihilare în secolul al V-lea î.e.n. Haman, șeful consilierilor regelui, l-a convins pe rege că evreii reprezintă o amenințare pentru regat. Regele l-a crezut, în mod naiv, și i-a acordat lui Haman puterea de a-i anihila pe evrei. Soția regelui, Estera, era evreică, dar își ascunsese originea față de rege. Când a aflat despre complotul lui Haman, ea a aranjat o întâlnire cu soțul ei, i-a dezvăluit că era evreică și l-a convins să oprească planul lui Haman. Purim este sărbătorit cu familia și prietenii, cu dulciuri și produse de patiserie, cu schimb de cadouri și pomană pentru săraci. Copiilor le place să se costumeze în personaje din povestea Purim și să joace jocuri de carnaval. Purim este sărbătorit în a paisprezecea zi a lunii ebraice Adar, care cade de obicei în luna martie.

Descoperirea culturii romilor

Această activitate are ca scop familiarizarea elevilor și elevelor cu anumite aspecte ale culturii romilor și creșterea aprecierii acestora față de diversitatea culturală.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea diversității culturale
- Deschidere spre alteritate culturală și alte credințe, viziuni asupra lumii și practici
- Respect
- Toleranță la ambiguitate
- Abilități de învățare autonomă
- Abilități de ascultare și observare
- Abilități lingvistice, comunicative și plurilingve
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la limbă și comunicare
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexele 1 și 2; pregătirea întâlnirii cu o persoană care face parte din comunitatea romă sau a vizitei la o expoziție de artă romă, la un spectacol etc.;

Durată: 3 ore distribuite pe o perioadă mai mare de timp și o durată estimată de 30 de minute pentru sarcina individuală de acasă.

Sfaturi pentru profesori:

Această serie de activități include o întâlnire cu o persoană din comunitatea romă sau o vizită la un eveniment cultural rom. Persoana respectivă poate fi invitată la școală sau elevii și elevele pot vizita o asociație de romi și pot asista acolo la prezentare. În cazul în care cadrul didactic alege să ducă elevii și elevele în vizită la un eveniment cultural rom, este necesară o informare prealabilă despre evenimentul respectiv. Este important ca evenimentul să fie într-adevăr organizat de artiști romi sau artiști rome și să nu fie o formă de apropiere culturală (termenul este definit în Anexa 2). O resursă importantă care poate fi utilizată de profesori pentru a se informa despre cultura romă este RomArchive¹⁴, o arhivă digitală internațională pentru arta și cultura romă. În timp ce arhivele tradiționale prezintă adesea romii în mod stereotip, RomArchive se concentrează pe auto-reprezentare. Prin conținutul elaborat de romi înșiși, RomArchive creează o sursă de cunoaștere de încredere, care duce la apariția unor noi narațiuni, reflectând diversitatea identităților romilor.

Din nefericire, mulți oameni în Europa încă au diverse stereotipuri și prejudecăți față de romi. Acestea îi împiedică să se angajeze într-un dialog autentic cu romii. Activitățile care abordează stereotipurile și prejudecățile, prezentate într-un capitol anterior al acestui manual, pot ajuta elevele și elevii să își depășească unele dintre stereotipuri. O întâlnire cu persoane de etnie romă care pot prezenta și discuta aspecte ale culturii lor le oferă elevilor și elevelor ocazia de a se angaja în dialog intercultural și de a-și dezvolta aprecierea față de diversitatea culturală și respectul pentru demnitatea umană.

¹⁴ RomArchive: <https://www.romarchive.eu/en/>

Acest site este disponibil doar în limba engleză. Pentru mai multe informații în limba română vă invităm să consultați resurse precum: <https://ikultura.ro> sau <https://romanomuseum.com>

Întotdeauna când se aduc în discuție aspecte generale legate de o cultură, este important să le reamintim elevilor și elevelor despre diversitatea care există în interiorul unei culturi – în cazul acesta, al culturii rome: nu toate persoanele care se identifică drept rome aderă la aceleași practici culturale și credințe; unele tradiții sunt specifice unei anumite părți a lumii, dar nu și altora etc.

Descrierea activităților:

Partea I

1. Cadrul didactic informează elevii și elevele că tema activităților care urmează este cultura romă și începe prin a întreba ce știu ei/ele despre cultura și istoria romilor. O hartă mentală poate fi creată pe tablă sau într-un document partajat.
2. Apoi, elevii și elevele lucrează pe grupuri. Fiecare grup primește Anexa 1 cu sarcina de a citi textul și de a răspunde la întrebări. Elevii și elevele pot căuta răspunsurile online dacă nu le cunosc deja. După ce discută textul și întrebările în grupuri mici, împărtășesc răspunsurile cu întreaga clasă. Dacă sunt patru grupuri, fiecare grup poate prezenta răspunsul la două dintre cele opt întrebări, pentru a acoperi toate întrebările și pentru a nu repeta ceea ce s-a spus deja.
3. Cadrul didactic inițiază o discuție cu clasa pe baza următoarelor întrebări:
 - a. Cunoșteați unele dintre lucrurile pe care le-am discutat astăzi? Pe care?
 - b. V-a surprins ceva din ceea ce ați învățat astăzi?
 - c. Este ceva ce nu ați înțeles? Ce anume?
 - d. Ce altceva ați mai dori să știți despre cultura romă?
4. În cazul în care în continuare elevii și elevele vor participa la:
 - o întâlnire cu o persoană aparținând comunității rome, cadrul didactic încurajează elevii și elevele să își noteze lucrurile pe care ar dori să le știe despre cultura romă și să le formuleze sub formă de întrebări pentru persoana din comunitatea romă pe care o vor întâlni;
 - un eveniment cultural rom, vizitarea unei expoziții de artă romă etc., cadrul didactic notează ceea ce elevii și elevele ar dori să afle și pregătește informațiile care vor fi discutate în cea de-a treia parte a activității.

Partea a II-a

5. Cadrul didactic planifică o întâlnire cu persoană de etnie romă. Formatul întâlnirii poate fi: prezentare urmată de întrebări și răspunsuri sau poate începe direct cu întrebări din partea clasei, caz în care invitata ori invitatul poate adăuga la final sau pe parcursul discuției lucruri care nu au fost aduse în discuție de către elevi și eleve.
6. La sfârșitul acestei întâlniri, cadrul didactic le comunică elevilor și elevelor cele două sarcini pe care trebuie să le îndeplinească până la următoarea întâlnire:
 - să citească Anexa 2 și să sublinieze aspectele pe care ar dori să le discute în următoarea parte a activității;
 - să se informeze despre evenimentele culturale rome din localitatea/țara lor, cum ar fi: teatru, muzică, expoziții, muzee, evenimente organizate de asociații ale romilor etc.

Partea a III-a

7. Cadrul didactic implică elevii și elevele într-o discuție de reflecție (întrebările sunt scrise cu referire la o întâlnire cu o persoană romă, dar pot fi adaptate în funcție de activitatea concretă care a fost realizată):
- Cum v-ați simțit în timpul întâlnirii cu [numele persoanei (persoanelor) invitate]?
 - Care a fost cel mai interesant lucru pe care l-ați învățat?
 - V-a surprins ceva în timpul întâlnirii noastre?
 - Ce aspecte din interviul cu Mihaela Drăgan ați dori să discutați?
 - Este viziunea ei despre cultura romă similară cu cea a [numele persoanei (persoanelor) invitate]? În ce sens?
 - S-a schimbat modul în care înțelegeți comunitatea romă după aceste activități? Cum?
8. Cadrul didactic invită elevii și elevele să împărtășească evenimentele/instituțiile culturale rome pe care le-au identificat. După ce toată lumea a împărtășit, fără a repeta ceea ce s-a spus deja, cadrul didactic facilitează o reflecție de grup bazată pe următoarele întrebări:
- Care este cel mai interesant eveniment, dintre cele prezentate?
 - Vă puteți da seama dacă aceste evenimente sunt create de artiști romi sau sunt o formă de apropiere culturală?
 - Ați mai participat până acum la evenimente culturale rome?
 - Credeți că, în viitor, când veți participa la evenimente culturale rome, perspectiva voastră va fi diferită?
 - Ce altceva ați mai dori să știți despre cultura romă? Ce puteți face pentru a obține aceste informații?
 - Cine credeți că ar mai trebui să învețe despre cultura romă? Îi puteți ajuta să învețe?

Anexa 1 – Congresul romilor¹⁵

În anii '60 Mișcarea romilor a început să devină mai activă la nivel internațional. În 1971 a fost organizat la Londra primul Congres mondial al romilor. La acesta au participat romi din 14 țări, separate de Cortina de Fier, care au călătorit pentru a fi prezenți la acest eveniment unic și pentru a-și afirma identitatea etnică comună. Câțiva pași în acest sens fuseseră făcuți chiar înainte de război, în 1932, la Congresul de la București. La Congresul din 1971 a fost adoptat steagul romilor, precum și imnul romilor, *Gelem, Gelem*. Steagul are un fond albastru și verde (reprezentând cerul și pământul) și o chakră roșie cu 16 raze (simbolizând tradiția itinerantă a romilor și un omagiu adus Indiei). Imnul face referire la tradiția nomadă a romilor, precum și la persecuțiile suferite în timpul Holocaustului. Motto-ul *Opre Roma!* a devenit crezul politic al mișcării romilor și al luptei pentru justiție socială și egalitate. Printre aspectele discutate în cadrul Congresului s-a numărat necesitatea de a contesta utilizarea unor cuvinte precum *cigani*, *Zigeuner*, *figani*, care au însemnat, timp de secole, denigrare, marginalizare și excludere. Folosirea cuvântului *rom* avea să înlocuiască aceste denumiri greșite. Până în prezent, au fost organizate nouă Congrese ale romilor, în diferite părți ale Europei.

1. De ce termenul „*figan*” este o denumire greșită?
2. Ce înseamnă cuvântul *rom* în limba romani?
3. Ce cuvinte cunoașteți în limba romani?
4. Ce înseamnă *Opre Roma*?
5. Care sunt cuvintele imnului romilor?
6. De ce există un omagiu adus Indiei pe steagul romilor?
7. Când se sărbătorește Ziua Internațională a Romilor? De ce a fost aleasă această dată?
8. Ce a fost Cortina de Fier?

¹⁵ Acest text se bazează pe fișele informative despre romi ale Consiliului Europei: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets> și pe textul scris de Grattan Puxon în calitate de invitat al Harvard FXB: <https://fxb.harvard.edu/2019/04/25/london-1971-the-first-world-roma-congress/>

Anexa 2 – Interviu cu Mihaela Drăgan¹⁶

Care considerați că sunt cele mai importante aspecte ale culturii romilor?

Cultura romă este diversă, așa cum suntem și noi, romii. Mulți oameni văd cultura romă ca fiind tradițională, folclorică, că totul se rezumă la dansuri în haine colorate și muzică veselă, dar de fapt este mult mai complexă. Cultura romă este, de asemenea, contemporană, modernă, futuristă și vizionară, este o cultură care se află în continuă dezvoltare.

Cultura romă este strâns legată de identitatea noastră și de istoria noastră de opresiune. Din acest motiv, vorbește despre experiențele noastre sau despre lupta noastră împotriva rasismului. De-a lungul istoriei, cultura romă a inspirat cultura dominantă în țările în care au fost prezenți romii. Din păcate, contribuția sa este rareori recunoscută și este fie însușită de cultura dominantă, fie prezentată în mod stereotip, redusă la ceea ce se consideră a fi „tradiția romilor” sau la clișee despre romi.

Cum au reușit romii să își păstreze cultura, în ciuda prejudecăților, a rasismului, a excluziunii și a pogromurilor care au fost – și, într-o anumită măsură, încă mai sunt – prezente în Europa?

Cred că exact cultura este cea care ne-a făcut să rezistăm. Am rezistat și continuăm să supraviețuim și să rezistăm pentru că în cultura noastră poți găsi atât de multă bucurie și iubire pentru viață. Ne iubim cultura, ne place să sărbătorim și să fim împreună. Întreaga comunitate este familia noastră extinsă și împărtășim totul. Chiar dacă există ierarhii și chiar nedreptate în cadrul comunităților noastre, esența culturii noastre a fost întotdeauna aceea de a rămâne uniți. Ne exprimăm crezul prin cultura noastră și acesta este motivul pentru care cred că cultura romă a perseverat. În ciuda tuturor opresiunilor cu care ne-am confruntat, suntem încă aici și ne mândrim cu cultura care ne definește identitatea.

Există o mare diversitate în cadrul comunității rome, ne puteți ajuta să o înțelegem?

Există o mare diversitate, deoarece suntem grupuri diferite în funcție de meșteșugul pe care strămoșii noștri l-au practicat în trecut și pe care unii dintre noi îl practică și astăzi. Suntem fierari, aurari și argintari, muzicieni, vânzători de flori, dresori de urși, lingurari, căldărari și așa mai departe. Putem vorbi diferite dialecte ale limbii romani în funcție de grupul din care facem parte și chiar modul în care se îmbracă romii tradiționali poate fi diferit de la o comunitate la alta. Nu toți romii se îmbracă în haine tradiționale și nu toți vorbesc romani. Cu toate acestea, ei se identifică drept romi.

Dumneavoastră ați creat un nou gen, numit Futurismul rom. Vă rugăm să ne împărtășiți ce înseamnă și cum se exprimă acesta.

Futurismul rom este un concept cultural pe care l-am dezvoltat în 2018, când am realizat că nu există o artă romă care să ne reprezinte în viitor, că nu există o artă romă științifico-fantastică. Am lucrat la acest nou gen o vară întreagă, într-o rezidență în Hong Kong și îl definesc așa: Futurismul rom creează interacțiunea dintre cultura romă, tehnologie și vrăjitorie. Acesta combină elemente de science-fiction, istoria romilor, fantezia, subiectivitatea romilor, realismul magic, tehnologia creativă cu practicile magice și ritualurile de vindecare.

Futurismul rom privește istoria romilor dintr-o perspectivă care include vindecarea durerii și a suferinței trans-generaționale, transmise genetic romilor de către strămoșii lor, victime ale sclaviei și ale Holocaustului. Am exprimat Futurismul rom în diferite forme de artă pe care le-am produs, cum ar fi piesa de teatru *Romacen: Vremea vrăjitoarei*, filmul experimental *Viitorul este un loc sigur, ascuns în cozile din părul meu* și în albumul muzical *Tehno Vrăjitoarele*, creat împreună cu artista Niko G.

¹⁶ Mihaela Drăgan este o artistă multidisciplinară, dramaturgă, actriță și co-fondatoare a Companiei de Teatru Giuvlipen, prima companie de teatru feminist rom independent din România.

Ce ar putea face persoanele care nu sunt de etnie romă pentru a contribui la înțelegerea și promovarea culturii române?

Din păcate, există o abundență de produse artistice stereotipice despre cultura romă și oamenii ar trebui să nu le mai consume. Cred că oamenii ar putea fi mai proactivi în a învăța despre cultura romă dincolo de stereotipuri și a înțelege că nimeni nu are dreptul să vorbească în numele nostru – mai ales după o întreagă istorie de reducere la tăcere – și că nimeni nu are dreptul să își aproprieze* cultura noastră. Persoanele care nu sunt de etnie romă și care lucrează în domeniul artei și culturii și care se află într-o poziție de putere pot și ar trebui să acorde mai mult spațiu și vizibilitate artiștilor romi și să promoveze arta contemporană romă.

* Aproprierea culturală are loc atunci când membrii unui grup dominant adoptă elementele culturale ale unui grup nedominant într-un mod exploatare, lipsit de respect sau stereotipic. De exemplu, atunci când membrii unui grup dominant profită din punct de vedere financiar sau social de pe urma culturii unui grup nedominant; atunci când simplifică în mod excesiv cultura respectivă sau o tratează ca pe o glumă; atunci când separă un element cultural de sensul său original.

Victime, supraviețuitori, oponenți

Poveștile individuale - Un punct de plecare în înțelegerea istoriei

Poveștile individuale ajută elevii și elevele să înțeleagă istoria mai degrabă dintr-o perspectivă umană, decât dintr-o perspectivă politică, socială, culturală, religioasă sau de altă natură. Folosirea mărturiilor în procesul de predare nu este doar o modalitate importantă de a ne aminti de supraviețuitorii și victimele Holocaustului, ci și de a dezvolta empatia elevilor și elevelor și abilitatea lor de a înțelege mai bine impactul acțiunilor nedrepte și inumane. În predarea istoriei, mărturiile sunt incluse, de obicei, spre sfârșitul procesului educațional, ca o modalitate de a completa ceea ce s-a învățat din cărțile de istorie, arhive și alte surse. Abordarea prezentată în acest manual propune un proces care funcționează invers: elevii și elevele pornesc de la o poveste individuală și apoi caută informații pentru a înțelege contextul social și istoric mai general în care s-a desfășurat respectiva poveste de viață.

În acest capitol sunt prezentate două povești, una a unei supraviețuitoare a Holocaustului de origine evreiască și una a unui supraviețuitor rom. Pornind de la aceste povești, elevii și elevele cercetează contextul local în care acestea au avut loc. Cadrele didactice pot folosi abordarea prezentată aici și cu alte mărturii, în funcție de interesul clasei. De exemplu, cadrul didactic poate alege o altă poveste din România sau dintr-o altă țară din Europa. În cazul în care cadrul didactic este implicat într-o colaborare internațională¹⁷ cu un cadru didactic dintr-o altă țară, el/ea poate decide să aleagă o poveste din țara respectivă sau poate întreba pe elevii și elevele ce mărturie să studieze sau din ce țară.

Assia Raberman

În cadrul acestei activități, elevele și elevii explorează modul în care s-a desfășurat Holocaustul într-o anumită parte a Europei, pornind de la mărturia unei supraviețuitoare a Holocaustului.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Respect
- Empatie
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la sine
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale:

- Câte o fișă cu Povestea de viață a Assiei Raberman pentru fiecare persoană
- Acces la internet

Durată: 2 ore

¹⁷ O broșură privind colaborarea națională și internațională între profesori, în domeniul Holocaustului și drepturilor omului, este disponibilă la: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>

Sfaturi pentru profesori:

Această activitate are la bază mărturia unei supraviețuitoare a Holocaustului, care poate avea un impact profund asupra elevilor și elevelor. Cadrul didactic trebuie să acorde o atenție deosebită stării emoționale a elevilor și elevelor. Activitatea este o bună ocazie de a ajuta elevii și elevele să înțeleagă legătura dintre poveștile personale și istoria generală. Studiarea doar a unor fapte și cifre nu poate duce la o înțelegere empatică a trecutului. În același timp, învățarea bazată doar pe povești individuale, fără cunoașterea contextului general, poate duce la o înțelegere limitată sau distorsionată a trecutului.

Descrierea activităților:

Elevele și elevii primesc fișa cu Povestea de viață a Assiei Rabermanși au sarcina de a o citi, individual, apoi, în grupuri de 4-5 persoane, parcurg un proces în două etape. În primul rând, studiază contextul în care s-a născut și a trăit Assia și apoi să reflecteze asupra poveștii ei de viață.

1. Cercetați contextul Assiei:

- a. Cum era viața în Mizoch și Rivne înainte de război?
- b. Ce evenimente istorice sunt relevante pentru această parte a Europei în timpul războiului?
- c. Ce măsuri au fost luate împotriva evreilor din Mizoch și Rivne și când au fost luate?
- d. Cum a fost afectată Assia de aceste măsuri?

Rezultatele sunt prezentate de către elevi și eleve și discutate cu toată clasa.

2. Reflectați asupra poveștii de viață a Assiei, pe baza următoarelor întrebări:

- a. Cum credeți că s-a simțit Assia când toți colegii ei o ignorau?
- b. De ce credeți că o ignorau?
- c. Cum credeți că s-au simțit părinții Assiei când au decis să o dea familiei Gabor?
- d. De ce credeți că brutarul a fost de acord să o ajute pe Assia?
- e. Cum credeți că s-a simțit Assia când a fost ascunsă în dulap și a auzit cuvintele colaboratorului ucrainean?
- f. De ce credeți că familia Gabor a decis să o ajute pe Assia?
- g. De ce credeți că Assia și fratele ei au decis să se mute în Palestina?

3. Grupurile își prezintă reflecțiile, iar cadrul didactic ghidează o discuție bazată pe următoarele întrebări:

- a. Ce ați învățat despre Holocaust cu ajutorul acestei activități?
- b. Ce ați învățat despre ființele umane cu ajutorul acestei activități?
- c. Ce drepturi ale omului / drepturi ale copilului au fost încălcate în povestea de viață a Assiei?
- d. Ce putem învăța din poveștile personale și nu putem afla din cărțile de istorie? Ce putem învăța din cărțile de istorie și nu putem învăța din poveștile personale?

Extindere:

- Elevele și elevii pot viziona o înregistrare a mărturiei Assiei: <https://youtu.be/lPopK4ehzGE>
- Elevii și elevele pot crea o prezentare despre Holocaustul din zona Mizoch și despre povestea de viață a Assiei.
- Proiecte de colaborare pot fi dezvoltate între profesori din orice țară și profesori din zona Mizoch. În cadrul acestor proiecte, elevii și elevele dintr-o țară pot studia povestea unui supraviețuitor al Holocaustului dintr-o altă țară și pot avea schimburi cu colegii și colegele lor din regiunea respectivă.

Povestea de viață a Assiei Raberman¹⁸

Assia avea 11 ani când naziștii au ajuns în Mizoch (în prezent, Ucraina), orașul ei natal. Locuia împreună cu mama ei, care era farmacistă, cu tatăl ei, care era inginer agronom și cu fratele ei, care era student la universitate.

A crescut într-o familie liberală și deschisă, cu „multă dragoste, educație, valori umaniste: să dăruiești, să înțelegi, să te comporți frumos și să iei în considerare sentimentele celorlalți. Să nu crezi că întotdeauna ai dreptate (...) să nu dai vina pe alții”. Familia ei era de origine evreiască, dar nu respecta regulile cașer și era asimilată în cultura poloneză.

Assia era o fată foarte populară la școală, cu mulți prieteni. Asta până la sfârșitul lunii iunie 1939, când zvonurile că se va întâmpla ceva au început să se răspândească în comunitatea evreiască. În acel moment, toți colegii ei o ignorau.

Părinții ei au decis că cea mai bună opțiune pentru ca Assia să supraviețuiască era să o ascundă la o familie catolică până la sfârșitul războiului. Maria și Joseph Gabor erau prieteni cu părinții Assiei și o iubeau foarte mult. Ei nu aveau copii și s-au oferit să o ia și să o crească, ca pe fiica lor. Dacă părinții ei supraviețuiau războiului, Maria și Joseph urmau să le-o înapoieze pe Assia. Pe 10 octombrie 1942, Assia trebuia să se mute la familia Gabor, la 18 kilometri distanță de orașul ei natal, dar nu a vrut să accepte decizia părinților ei. A vrut să rămână cu ei cât mai mult timp posibil. Atunci când familia Gabor a venit să o salveze de ceea ce era evident, deși avea bagajele pregătite, Assia a decis că va rămâne cu părinții ei. Plângea și striga, iar ei nu au putut să o convingă să plece. Cu toate acestea, mama ei i-a dat Mariei Gabor una dintre valize „În caz că se răzgândește...”.

Două zile mai târziu, a început „acțiunea de curățare” în ghetoul în care locuiau ea și părinții ei. „Nu putem fi toți trei împreună. Va trebui să fugi”, i-a spus mama ei. Din fericire, casa lor se afla fix la marginea ghetoului. Chiar vizavi, unde începea „partea ariană”, locuia familia brutarului care era prietenă cu familia Assiei. Părinții ei i-au spus să fugă acolo și așa a făcut. În timp ce traversa strada în fugă, a auzit împușcături puternice în spatele ei. Imediat, i-a trecut prin minte ideea că părinții ei au fost împușcați, dar a fost suficient de puternică pentru a nu se uita înapoi.

La doar câteva minute după ce a intrat în casa brutarului, cineva a bătut la ușă. Brutarul a ascuns-o pe Assia într-un dulap și a deschis ușa de la intrare. Era un colaborator ucrainean, care era beat și venise să sărbătorească sosirea naziștilor în Mizoch. Din interiorul dulapului, Assia l-a auzit pe bărbat spunând: „În sfârșit, sunt omorâți și evreii de aici și mă bucur foarte mult de această ocazie. Dă-mi vodcă să bem pentru această ocazie, că în sfârșit a venit momentul ca și în Mizoch să fie omorâți evreii”. Apoi a plecat spunând că are multă treabă, să-i omoare pe toți evreii.

Neștiind care ar fi trebuit să fie următorul pas, brutarul a ascuns-o pe Assia într-un depozit. A pus-o într-o cutie goală care se afla deasupra altor două cutii, la aproximativ 2 metri deasupra solului. I-a dat o pâine și i-a spus să stea nemișcată până când se va întoarce după ea. Assia își amintește că s-a gândit: „Ce va fi, va fi. Am auzit voci de tineri care au fost dați afară din casele lor și au trebuit să meargă în piață și de acolo în râpe (...) în Soseoky [pădurea de lângă Rivne]. Acolo obișnuiam să mergem la picnic cu familiile în timpul veri”. A zăcut acolo timp de peste 48 de ore și a continuat să repete o rugăciune pe care mama ei o învățase în ebraică, chiar dacă nu o înțelegea: „Un singur Dumnezeu pentru noi toți. Te rog, ajută-mă”.

Din cutie, auzea vocile oamenilor care erau duși în râpe: „Am auzit oameni, am recunoscut chiar și vocea unei fete: Nu mă omorâți. Vreau să trăiesc. Lăsați-mă să trăiesc. Vreau să trăiesc.” Chiar și acum, după atâția ani, Assia încă mai aude asta uneori, noaptea, când nu poate dormi, „Vă rog, nu mă omorâți!”. Pe lângă sunete, Assia a simțit

¹⁸ Acest text a fost compilat din înregistrările mărturiilor pe care Assia Raberman le-a oferit profesorilor participanți la seminariile TOLI din diferite țări europene.

și un miros puternic. „*Simțeam mirosul unui foc. Cadavrele erau arse. Este ceva ciudat. Nu pot explica. E ca și cum ar fi oameni arși.*” După câțiva ani, ea a aflat că, în timp ce era ascunsă în cutie, unele dintre familiile de evrei, în loc să-și vadă copiii dezbrăcați și împușcați în râpe, au preferat să-și dea foc la case. Familii întregi își așteptau moartea înconjurate de flăcări în locurile care le fuseseră cândva cămine.

Două zile mai târziu, brutarul s-a întors după ea. A ajutat-o să iasă din oraș și i-a indicat direcția Buderaj, unde locuia familia Gabor. La doar 11 ani, a reușit să meargă singură 18 kilometri pe jos, pe timp de noapte, și a ajuns în cele din urmă la locul care urma să devină noua ei casă. Povestea de acoperire pe care au inventat-o, în cazul în care Gestapo-ul avea să întrebe, a fost că Assia era fina Mariei Gabor și că tatăl ei era un polițist polonez care fusese trimis în Siberia de către ruși.

Dar, pentru ca acest plan să funcționeze, familia Gabor trebuia să se mute la Rivne, un oraș mai mare, unde nimeni nu ar fi cunoscut-o pe Assia. În Rivne, Assia a mers la școala publică și la biserica catolică, la fel ca celelalte fete de vârsta ei. În data de 2 februarie 1944, orașul Rivne a fost ocupat de Armata Roșie și a rămas sub control sovietic. A fost o tranziție grea. Assia își amintește că erau bombardamente în fiecare noapte. Avea cincisprezece ani. Oamenii erau săraci și abia dacă puteai merge pe străzi fără să fii jefuit.

Hoții nu au cruțat nici cea de-a doua familie a Assiei. Într-o zi, când Maria Gabor se îndrepta de la Rivne spre Buderaj pentru a lua ceva de mâncare, trăsura ei a fost jefuită, iar ea și șoferul ei au fost uciși. După ce a aflat că soția sa era moartă, și înainte de a-i spune ceva Assiei, Joseph s-a sinucis. „*Mi-am pierdut cea de-a doua familie care a fost atât de bună cu mine și am rămas singură în această casă cu câinele. (...) Mi-a fost frică. Credeam că sunt singura evreică rămasă pe lume.*”

În cele din urmă, Assia a fost găsită de fratele ei, care în tot acest timp fusese student la Tașkent și care reușise să se întoarcă. Au aflat că părinții lor au fost uciși și au încercat să găsească o modalitate de a se muta în Palestina. Au locuit o perioadă într-o tabără de refugiați din Austria, apoi un an în Italia și jumătate de an în Cipru. În această călătorie, Assia și-a întâlnit viitorul soț și cei doi au fost unul dintre primele cupluri care s-au căsătorit în Israel. Și-au început viața împreună de la zero. Assia își amintește despre mâncarea de la nunta lor: „*Am mâncat sandvișuri.*” Amândoi au studiat la Ierusalim și apoi s-au mutat la Haifa, unde au simțit că au reușit. Ea își amintește că s-a gândit: „*Trăim în propria noastră țară. Suntem acceptați, nu suntem oaspeți și sunt fericiți. Sunt aici, în propria mea casă. Am dreptul să mă apăr. Muncesc, sunt acceptată, este nevoie de mine și pot contribui pentru a ajuta copiii, pentru a ne construi propria țară și pentru a fi în sfârșit acceptați.*”

Assia vorbește despre gândurile care au urmărit-o de-a lungul vieții și care au făcut-o să se întrebe: „*Cum pot fi fericiți când atât de mulți oameni au fost uciși? Trebuie să trăiesc cu două «de ce-uri» toată viața mea. De ce oamenii îi urau atât de mult pe evrei încât erau dispuși să-i ucidă? Nu am ochi sau mâini ca voi toți, sunt eu diferită? Și al doilea «de ce» este: De ce sunt aici cu voi? După atâția ani, sunt încă în viață, am fost cruțată. Nu m-au ucis. De ce?*”

În încercarea de a răspunde la al doilea „de ce”, Assia și-a dedicat viața lucrând cu copii cu tulburări psihologice.

Justinian Badea

În această activitate, elevii și elevele explorează mărturia unui supraviețuitor rom al Holocaustului, ca punct de plecare pentru a învăța despre persecuția romilor în timpul Holocaustului.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Deschidere spre alteritate culturală și alte credințe, viziuni asupra lumii și practici
- Respect
- Spirit civic
- Responsabilitate
- Toleranță la ambiguitate
- Abilități de ascultare și observare
- Empatie
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale:

- Câte o fișă cu istoria lui Justinian Badea pentru fiecare elev și elevă
- Acces la internet

Durată: 2 ore

Sfaturi pentru profesori:

Această activitate are la bază mărturia unui supraviețuitor al Holocaustului, care poate avea un impact profund asupra elevilor și elevelor. Cadrele didactice trebuie să acorde o atenție deosebită stării emoționale a elevilor. Activitatea este o bună ocazie de a ajuta elevii și elevele să înțeleagă legătura dintre poveștile personale și istoria generală. Învățarea doar despre fapte și cifre nu poate duce la o înțelegere empatică a trecutului. În același timp, învățarea bazată doar pe povești individuale fără cunoașterea contextului general poate duce la o înțelegere distorsionată a trecutului. Este posibil ca elevii și elevele să nu știe prea multe despre istoria romilor. De exemplu, ar putea fi necesar să se dedice timp pentru a învăța despre sclavia romilor, care a durat 500 de ani.

Descrierea activităților:

Elevele și elevii primesc fișa cu Povestea de viață a lui Justinian Badea și au sarcina de a o citi, individual. Apoi, în grupuri de 4-5 persoane, să parcurgă un proces în două etape. În primul rând, să studieze contextul în care s-a născut și a crescut Justinian și apoi să reflecteze asupra poveștii sale de viață.

1. Cercetați contextul vieții lui Justinian:

- a. Cum era viața romilor din București / România înainte de război?
- b. Ce evenimente istorice sunt relevante pentru această parte a Europei în timpul războiului?
- c. Ce măsuri au fost luate împotriva romilor și când au fost luate?
- d. Cum a fost posibil ca unii romi să fie trimiși să lupte în armata română, iar alții să fie deportați?
- e. Cum a fost afectat Justinian de evenimente și de măsurile specifice luate împotriva romilor?

Rezultatele sunt prezentate de către elevi și eleve și discutate cu toată clasa.

2. Reflectați asupra poveștii de viață a lui Justinian, pe baza următoarelor întrebări:

- a. Cum credeți că s-a simțit Justinian când tatăl său a trebuit să plece să lupte în război?
- b. Cum credeți că s-a simțit atunci când a fost nevoit să-și părăsească casa și a trăit timp de trei luni pe aleea de lângă Prefectură?
- c. Vă puteți imagina cum a fost pentru el să meargă cu trenul în care oamenii nu aveau apă și mâncare și mulți au murit? Oare la ce s-a gândit? Oare ce a simțit?
- d. De ce credeți că tatăl lui Justinian a plecat din armată pentru a se alătura familiei sale în Transnistria?
- e. Care sunt reflecțiile ulterioare ale lui Justinian cu privire la aceste evenimente? Se poate împăca cu ceea ce s-a întâmplat?

3. Grupurile își prezintă reflecțiile, iar cadrul didactic ghidează o discuție bazată pe următoarele întrebări:

- a. Ce ați învățat despre Holocaust cu ajutorul acestei activități?
- b. Ce ați învățat despre ființele umane cu ajutorul acestei activități?
- c. Ce drepturi ale omului / drepturi ale copilului au fost încălcate în povestea de viață a lui Justinian?
- d. Ce putem învăța din poveștile personale și nu putem afla din cărțile de istorie? Ce putem învăța din cărțile de istorie și nu putem învăța din poveștile personale?

Extindere:

- Elevii și elevele pot viziona înregistrări cu alți supraviețuitori romi pe <https://iwitness.usc.edu/home>
- Elevele și elevii pot crea o prezentare despre deportările în Transnistria.
- Proiecte de colaborare pot fi dezvoltate între profesori din două țări diferite. În cadrul acestor proiecte, elevii și elevele dintr-o țară pot studia povestea unui supraviețuitor / unei supraviețuitoare a Holocaustului dintr-o altă țară și pot avea schimburi cu colegii și colegele lor din regiunea respectivă.

Povestea de viață a lui Justinian Badea¹⁹

Justinian Badea s-a născut la București, la 21 decembrie 1931. Tatăl său a fost înrolat în armată în 1941. Câteva luni mai târziu, autoritățile i-au adunat pe mama, pe frații săi și pe el, alături de alți romi, și i-au reținut pe o alee din apropierea Prefecturii, cu aproape nimic de mâncare. De acolo, au fost duși la gară și puși în vagoane de vite timp de două zile, fără apă, mâncare și aproape fără aer. Mulți oameni au murit în aceste două zile. În Tighina²⁰, trenul s-a oprit pentru câteva ore, iar jandarmii au deschis vagoanele pentru a permite intrarea aerului, dar nu au lăsat pe nimeni să coboare din tren. Trenul a continuat până la Grigorești și de acolo romii au fost duși în trăsură la Bogdanova.

Iarna a fost aspră și nu aveau lemne de foc, nici haine, nimic. Mulți oameni au murit de frig și de foame. Primăvara, tatăl lui Justinian a reușit să-i găsească. Auzise că fuseseră deportați și plecase de pe front pentru a fi alături de ei. Toată lumea era obligată să muncească pământul din zori până în noapte, iar cei care nu puteau munci erau împușcați de jandarmii români. Toamna, când nu mai era nevoie de munca agricolă, oamenii au fost duși la Varvaloca, lângă râul Bug. De acolo, au fost obligați să mărșăluiească din sat în sat. Cei care nu puteau merge suficient de repede erau bătuți de jandarmi și mulți dintre ei erau uciși.

În cele din urmă au ajuns la Tiraspol, unde au fost reținuți într-un lagăr. Într-o zi, tatăl lui Justinian a găsit o pereche de pantofi și, chiar dacă niciunul dintre membrii familiei sale nu avea pantofi, a considerat că este mai bine pentru ei să vândă pantofii și să folosească banii pentru mâncare. Într-o noapte, a încercat să sară gardul pentru a ieși să vândă pantofii, dar gardianul l-a văzut și l-a împușcat.

După patru ani petrecuți în Transnistria, Justinian și mama sa au fost eliberați și au putut să se întoarcă acasă, cu ajutorul unor localnici din Basarabia, care le-au dat bani și i-au dus la gară. Când au ajuns la București și au încercat să se întoarcă acasă, și-au dat seama că le fusese distrusă casa. Mama sa și-a petrecut restul vieții plângându-și soțul și copiii. Justinian Badea i-a iertat pe agresori, dar nu va putea înțelege niciodată de ce a trebuit să sufere astfel, pentru simplul motiv că face parte dintr-o anumită etnie.

¹⁹ Acest text se bazează pe un interviu cu Justinian Badea publicat în anul 2000 de Institutul Intercultural Timișoara, în volumul colectiv *Minorități: Identitate și coexistență*.

²⁰ Un oraș mic, cunoscut și sub numele de Bender, în prezent în Republica Moldova.

Rezistență

Această activitate ajută elevii și elevele să reflecteze asupra modului în care înțeleg conceptul de rezistență și să învețe despre diferitele forme de rezistență a evreilor în timpul Holocaustului, inclusiv rezistența armată și rezistența neînarmată.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Respect
- Spirit civic
- Responsabilitate
- Toleranță la ambiguitate
- Abilități de gândire critică și analitică
- Empatie
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la sine
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexa 1

Durată: 2 ore

Sfaturi pentru profesori:

Atunci când învață despre Holocaust, elevii și elevele ar putea rămâne cu impresia că evreii au fost doar niște victime neajutorate care nu au avut curajul sau mijloacele de a riposta. Următoarele activități ajută elevii și elevii să se îndepărteze de ideea că evreii au fost simple victime pasive. În realitate, oamenii au găsit puterea de a rezista în diverse moduri. Este important să ne amintim că evreii nu au fost conștienți de la început de intențiile naziștilor și ale colaboratorilor lor. Multora chiar le-a fost greu să creadă zvonurile care circulau despre lagărele de exterminare. Câteva persoane au avut opțiunea de a se angaja în rezistența armată, dar rezistența a apărut și sub forme care nu includeau arme. Elevilor și elevelor li s-ar putea părea surprinzător la început să vorbească despre rezistența neînarmată, dar printr-un proces de reflecție, înțelegerea lor despre rezistență se poate aprofunda.

Descrierea activităților:

Partea I

1. Cadrul didactic întreabă elevii și elevele ce înțeleg prin termenul de „rezistență”. Acest cuvânt este scris pe tablă sau într-un document partajat, iar cadrul didactic sau un elev voluntar ori o elevă voluntară scrie ideile exprimate în jurul acestuia.
2. Cadrul didactic împarte clasa în patru grupuri. Fiecare grup primește un exemplu de rezistență armată și un exemplu de rezistență spirituală din Anexa 1 (două grupuri primesc: „Revolte” și „Educație, cultură, religie”, iar celelalte două grupuri primesc: „Partizani” și „Documentare”). Sarcina elevilor și elevelor este să citească documentul, să discute exemplele și să se pregătească pentru a le prezenta unui alt grup. Cele două grupuri care au studiat documente diferite se reunesc și fiecare grup prezintă exemplele de rezistență studiate.

3. Toate grupurile se reunesc și cadrul didactic ghidează o discuție bazată pe următoarele întrebări:
- Știați despre aceste forme de rezistență în timpul Holocaustului?
 - V-a surprins ceva în aceste exemple? Ce anume?
 - De ce credeți că oamenii au ales să se opună?
 - Oare ei credeau că rezistența lor armată va avea succes? De ce?
 - De ce credeți că oamenii s-au angajat în rezistență spirituală?
 - De ce a fost atât de dificil pentru oameni să se opună?
 - Ce aspecte au înlesnit rezistența, în anumite situații?
 - Cunoașteți și alte forme/exemple de rezistență decât cele pe care le-am discutat? Care anume?
 - Ce putem învăța de la evreii implicați în diferite forme de rezistență?
 - Cum putem aplica această învățătură în viața de zi cu zi?
 - Revenind la înțelegerea noastră inițială a ceea ce înseamnă rezistența, ați adăuga/modifica ceva?

Partea a II-a

4. Cadrul didactic roagă elevele și elevii să se întoarcă în grupurile lor și, pe baza definiției actualizate a rezistenței, să se gândească la exemple concrete de rezistență din societățile noastre actuale sau din istoria recentă, post-Holocaust. Cadrul didactic poate atribui această sarcină ca activitate în timpul orei sau ca temă pentru acasă, între partea I și partea a II-a. Fiecare grup prezintă 1-2 exemple și explică:
- De ce considerați că aceasta este o formă de rezistență?
 - Ce credeți că încearcă / au încercat să obțină persoanele implicate în această rezistență?
 - Credeți că a avut/va avea succes? De ce?
5. După ce fiecare grup prezintă, cadrul didactic ghidează o discuție bazată pe următoarele întrebări:
- A fost ușor sau dificil să găsiți exemple de rezistență în prezent sau în istoria recentă?
 - Care sunt valorile reprezentate de persoanele implicate în aceste forme de rezistență? Sunt aceleași valori pentru toate exemplele prezentate de grupuri sau există diferențe?
 - Ce putem învăța de la aceste persoane?
 - Cum putem aplica în viața de zi cu zi ceea ce am învățat?
 - Revenind la definiția noastră a rezistenței, ați adăuga/modifica ceva?

Extindere:

- Elevele și elevii studiază alte forme de rezistență, cum ar fi:
 - Încercări de păstrare a moștenirii evreiești: cărți, toare și obiecte religioase, poze de familie. Un exemplu interesant este „Paper Brigade (Brigada de hârtie)” din Vilnius.
 - Rezistența intelectuală din partea evreilor și neevreilor, cum ar fi Weiße Rose (Trandafirul alb), femeile curieri din Mișcarea subterană de tineret
 - Parașutiștii evrei din Mandatul Palestinei
 - Rezistența prin scrisori
- Elevii și elevele studiază alte exemple de rezistență din categoriile discutate.

Anexa 1 – Forme de rezistență a evreilor în timpul Holocaustului

A. Rezistența armată

1. Revolte

Rezistența armată a fost organizată în peste 100 de ghetouri. Cea mai mare revoltă a avut loc în ghetoul din Varșovia. În ghetoul din Varșovia se aflau peste 400.000 de evrei. Zeci de mii de oameni au murit de boală și de foame, sute de mii au fost deportați la Treblinka și în alte lagăre. În aprilie 1943, când evreii s-au împotrivit deportării și au început să lupte, SS și poliția au fost luați prin surprindere, iar luptătorii din rezistență au reușit să împuște zeci dintre ei. Revolta a durat patru săptămâni. Peste 7.000 de evrei au fost uciși, iar restul au fost deportați în diverse lagăre, deoarece ghetoul din Varșovia a fost lichidat și în locul său a fost înființat un lagăr de concentrare. Rezistența a avut loc chiar și în lagărele naziste, inclusiv în centrele de exterminare de la Treblinka, Sobibor și Auschwitz-Birkenau.

2. Partizani

Aproximativ 20.000-30.000 de evrei din Europa de Est și de Vest au luptat în timpul Holocaustului ca partizani evrei. Majoritatea erau oameni obișnuiți – mulți dintre ei adolescenți – care scăpaseră din ghetouri și lagăre de muncă. Aceștia s-au alăturat unor grupuri de partizani neevrei, fiind adesea nevoiți să își ascundă originea evreiască din cauza antisemitismului, sau, în locuri cu un nivel ridicat de antisemitism, au format grupuri de partizani exclusiv evrei. În timp ce partizanii neevrei se puteau strecura înapoi în casele lor pentru a fi în siguranță, evreii nu aveau unde să se ducă. Trăiau în condiții grele – fără un adăpost real care să-i protejeze de vremea rea.

Partizanii au luptat și au supraviețuit formând grupuri organizate. Aceștia aveau puține arme și puține muniții, dar au reușit să aducă o contribuție semnificativă luptei împotriva naziștilor, deoarece cunoșteau terenul și știau cum să îl folosească în avantajul lor. Cele mai multe activități de succes ale partizanilor au avut loc noaptea, la adăpostul întinericului și cu ajutorul populației locale.

B. Rezistența spirituală

3. Educație, cultură și religie

În cea mai mare parte a Europei de Est, educația generală, prin intermediul școlii obișnuite, a fost interzisă pentru evrei. Dar în unele ghetouri, în ciuda condițiilor deplorabile, au fost înființate școli secrete, adesea deghizate în cantine pentru săraci sau alte instituții sociale. Evreii au introdus ilegal cărți în numeroase ghetouri și au deschis biblioteci clandestine. Activiștii au înființat o bibliotecă de 60.000 de volume în ghetoul Theresienstadt, în apropiere de Praga.

Majoritatea copiilor care locuiau în ghetouri nu puteau merge la școală, deoarece erau obligați să muncească sau trebuiau să aibă grijă de frații lor mai mici. Unii copii au fost educați de adulți în spatele ușilor închise, în secret, în propriile case. Găsirea cadrelor didactice, a unor locații adecvate, a cărților, a materialelor de scris erau doar câteva dintre problemele cu care se confruntau. Foametea, lipsa încălzirii, munca forțată făceau din educație o sarcină dificilă, dar care era văzută ca o afirmare a vieții, ca o expresie a supraviețuirii.

În ciuda foametei, a spațiilor de locuit supraaglomerate și a suferinței, evreii din ghetouri nu au renunțat la cultură și religie. Au organizat concerte, conferințe, spectacole de teatru și alte tipuri de producții artistice.

Serviciile religioase erau interzise în majoritatea ghetourilor, dar mulți evrei s-au rugat și au ținut slujbe în secret. Aceste activități i-au ajutat pe oameni să își păstreze identitatea culturală și religioasă, oferindu-le confort spiritual și susținându-le moralul.

4. Documentarea evenimentelor și a experiențelor

Evreii au încercat să documenteze în diferite moduri ceea ce au trăit sau au văzut în timpul Holocaustului: consemnând în jurnale, scriind poezii, desenând și pictând, făcând fotografii clandestine etc. În cele mai multe cazuri, această documentare a fost individuală, dar în unele cazuri, a fost organizată. De exemplu, în ghetoul din Varșovia, Emanuel Ringelblum a organizat o colecție de documente, împreună cu alți istorici, scriitori, rabini și asistenți sociali, dedicată relatării vieții din ghetou. A fost descoperită o mare parte a arhivei (cu numele de cod Oneg Shabbat, care înseamnă Bucuria Șabatului) conținând peste 6.000 de documente care includ eseuri, jurnale, desene și alte artefacte, colectate între septembrie 1939 și ianuarie 1943.

Martori activi, martori pasivi, colaboratori

Martori activi

Această activitate are ca scop să inspire elevii și elevii să devină martori activi, prin implicarea lor într-un proces de reflecție asupra acțiunilor întreprinse de persoane care dau dovadă de curaj moral.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Respect
- Responsabilitate
- Empatie

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexa 1

Durată: 1 oră

Sfaturi pentru profesori:

În această activitate, elevii și elevele explorează exemple de curaj moral, iar pentru a se implica eficient în activitate este necesar să aibă cunoștințe anterioare despre Holocaust. Această activitate este un bun punct de plecare pentru o activitate mai cuprinzătoare, de învățare bazată pe proiect, care explorează drepturile omului dintr-o perspectivă activistă și ghidează elevii și elevele în abordarea unui subiect de interes și îi sensibilizează cu privire la acest subiect.

Descrierea activităților:

1. Cadrul didactic invită elevii și elevele să formeze grupuri de 4-5 persoane și distribuie fiecărui grup fișe cu una sau mai multe povești despre salvatori și activiști, asigurându-se că fiecare grup are exemple diferite. Cadrele didactice pot folosi exemplele din Anexa 1 sau pot pregăti alte exemple relevante pe care elevele și elevii le citesc, apoi discută despre persoanele implicate și acțiunile lor, pe baza următoarelor întrebări:
 - a. Ce valori avea această persoană?
 - b. Ce a vrut să obțină această persoană?
 - c. Ce a făcut această persoană pentru a obține ce a vrut?
 - d. Care a fost impactul acțiunilor acestei persoane?
 - e. A riscat persoana respectivă ceva prin acele acțiuni? Dacă da, ce credeți că a motivat-o să își asume aceste riscuri?

În cazul în care cadrul didactic dorește să dedice mai mult timp acestei activități, poate invita clasa să colecteze mai multe informații despre salvatori/activiști înainte de a discuta întrebările.

2. Fiecare grup va împărtăși cu restul clasei câteva informații despre salvatorii/activiștii desemnați pentru grupul respectiv și despre reflecția asupra întrebărilor.

3. Cadrul didactic facilitează o discuție bazată pe întrebările de mai jos. Răspunsurile la unele dintre întrebări sau unele cuvinte cheie pot fi scrise pe tablă sau într-un document partajat:
- Ce putem învăța de la persoanele care au decis să acționeze pentru a proteja alte persoane?
 - Cât de mult poate să șimbe lucrurile o singură persoană?
 - De ce competențe are nevoie cineva pentru a fi salvator/activist?
 - Ce exemple de activiști pentru drepturile omului din zilele noastre cunoașteți?
 - Care sunt barierele cu care se pot confrunta activiștii pentru drepturile omului?
 - Cum puteți acționa voi pentru a promova și proteja drepturile omului?

Extindere:

- Pornind de la această lecție, elevii și elevele pot continua să exploreze subiectul salvatorilor și activiștilor. De asemenea, pot începe să acționeze pentru a promova și proteja drepturile omului. Folosind abordarea învățării bazate pe proiect, cadrul didactic poate ghida elevii și elevele în următorul proces:

1. *Selectarea subiectului*

- Elevele și elevii aleg o problemă socială pe care ar dori să se concentreze. Procesul de alegere a subiectului trebuie adaptat la vârsta și experiența anterioară a elevilor și elevelor. De exemplu, procesul ar putea arăta astfel:
 - Fiecare persoană propune o temă în mod anonim, iar tema care a fost propusă de cele mai multe persoane este cea care va fi studiată.
 - Elevii și elevele lucrează în grupuri mici, fiecare grup propune unul sau mai multe subiecte, apoi are loc un proces de votare pentru a selecta subiectul final.

2. *Culegerea de informații*

- Elevii și elevele studiază tema aleasă:
 - Mai întâi lucrează în grupuri și fiecare grup cercetează un aspect diferit sau o sursă diferită de informații pentru cercetare (arhive, mass-media, experți, cetățeni obișnuiți etc.). Rolul cadrului didactic este de a se asigura că fiecare elev și elevă primește o temă cu care se simte confortabil.
 - Apoi, fiecare grup își împărtășește descoperirile, astfel încât întreaga clasă să devină informată cu privire la subiectul ales.

3. *Acțiunea*

- Elevii și elevele identifică modalitățile prin care pot contribui la conștientizarea și/sau rezolvarea problemei abordate. Pot alege să facă o campanie online, o campanie în școala lor, să scrie o petiție, să organizeze o strângere de fonduri, să mobilizeze comunitatea pentru a face muncă voluntară etc. Este important ca elevii și elevele să decidă ce vor să facă, nu cadrul didactic. Rolul cadrului didactic este de a ghida procesul, nu de a decide sau de a controla rezultatele.

4. *Prezentarea publică*

- Elevele și elevii organizează o prezentare publică a proiectului lor, pentru a-și împărtăși munca cu o audiență mai largă. Alți elevi și profesori din școală, părinți, alți membri ai comunității și experți cu care au interacționat în faza de cercetare pot fi invitați la prezentare.

5. *Reflecția*

- Cadrul didactic implică elevele și elevii într-un proces de reflecție bazat pe următoarele întrebări:
 - Întrebări legate de proces:
 - Cum a fost organizată munca în grup?
 - Cum ați găsit informațiile de care aveți nevoie?
 - Cum ați prezentat informația celorlalți membri ai clasei?
 - Cum ați organizat partea de conștientizare/rezolvare a problemei abordate?
 - Cum ați colaborat cu celelalte persoane din grupului vostru?
 - Cum ați pregătit și organizat prezentarea publică?
 - Ce v-a plăcut cel mai mult?
 - Ce nu v-a plăcut?
 - A fost ceva ce v-a surprins?
 - Ce ați face diferit într-un proiect asemănător în viitor?
 - Întrebări legate de produs/rezultate:
 - Ce părere aveți despre rezultatele muncii voastre: partea de acțiune?
 - Ce părere aveți despre rezultatele muncii voastre: prezentarea publică?
 - Ce părere aveți despre rezultatele muncii voastre: efectele proiectului vostru asupra altor persoane?

Anexa 1 – Fișe

Viorica Agarici (1886-1979) a fost președinta Crucii Roșii locale din orașul Roman. În vara anului 1941, la scurt timp după ce România a intrat în cel de-al Doilea Război Mondial, ea se afla adesea în gară, îngrijind soldații răniți care veneau de pe Frontul de Est. În noaptea de 2 spre 3 iulie, a auzit gemete și strigăte de ajutor venind din vagoanele sigilate, aflate mai departe de gară. Sute de evrei, supraviețuitori ai pogromului de la Iași, erau înghesuiți în vagoanele „trenului morții”, fără mâncare și apă. După ce călătoriseră sub soarele fierbinte al verii zile întregi, încoace și încolo, în vagoanele metalice sigilate, mulți dintre ei muriseră, iar supraviețuitorii erau slăbiți. Jandarmii, atât cei locali, cât și cei germani, îi împiedicau să aibă acces la apă și i-au împușcat pe mai mulți dintre cei care au încercat să o procure.

Viorica Agarici a insistat asupra faptului că Crucea Roșie trebuie să ofere asistență pasagerilor și a convins ofițeri ai Armatei Române să deschidă vagoanele. Trupurile morților au fost scoase din tren, iar supraviețuitorii au primit apă, mâncare și li s-a permis să se spele. Datorită insistenței și ajutorului oferit de Agarici, unii dintre pasageri au supraviețuit călătoriei spre lagărul de muncă de la Călărași. Mai mult, auzind despre acțiunile ei, alte ramuri ale Crucii Roșii au căpătat mai mult curaj să acționeze și să ofere sprijin.

La patru ani de la moartea sa, Yad Vashem a recunoscut-o pe Viorica Agarici ca „Dreaptă între popoare”.

Irena Sendler (1910-2008) a fost o asistentă socială poloneză care, în timpul celui de-al Doilea Război Mondial, a oferit asistență cetățenilor evrei din Varșovia și a ajutat la scoaterea copiilor evrei din ghetoul din Varșovia.

De îndată ce a început ocupația nazistă, profitând de poziția sa în cadrul Departamentului Municipal de Asistență Socială, Irena, cu sprijinul câtorva prieteni de încredere, a început să întocmească documente false pentru familiile evreiești și să le găsească locații sigure. După închiderea a aproape 500.000 de evrei în ghetoul din Varșovia în 1940, Sendler și-a continuat eforturile umanitare. Întrucât germanii se temeau de răspândirea bolilor în exterior, ea a reușit să obțină un permis special care i-a permis să intre în ghetou, pentru a inspecta condițiile sanitare. Sendler și alți voluntari au reușit să introducă pe furiș medicamente, haine, alimente și alte provizii și să salveze orfanii din ghetou și apoi alți copii evrei. Copiii mai mari erau învățați rugăciuni catolice și ascunși într-o biserică catolică din apropiere. Odată ajunși în clădire, își îndepărtau steaua galbenă de pe haine și ieșeau pe ușa din față ca și cum ar fi fost copii catolici polonezi, cu identități noi. Copiii mai mici erau ascunși în cutii de scule sau în alte moduri ingenioase și erau strecurați afară din ghetou. Sendler călătorea cu un câine, astfel încât, dacă copiii ascunși plângeau în timp ce erau gardieni în apropiere, ea lovea laba câinelui și acesta începea să latre, ceea ce făcea apoi ca toți câinii naziști să latre, de asemenea.

Sendler a ajutat la salvarea a aproximativ 2.500 de copii evrei și a reușit să ascundă lista cu numele și locațiile acestora. Ea nu a dezvăluit niciodată nimic despre munca sa, nici măcar atunci când a fost arestată și torturată de Gestapo.

În 1965, a fost recunoscută de Statul Israel ca fiind „Dreaptă între popoare”.

Martha Sharp (1905-1999) și **Waitstill Sharp** (1902-1983) au fost unitarieni americani trimiși în misiune de biserică lor pentru a ajuta la salvarea refugiaților din Europa, la începutul celui de-al Doilea Război Mondial. Ei au călătorit la Praga în februarie 1939 și s-au angajat atât în acțiuni de ajutorare directă, cât și în acțiuni de asistență pentru emigrare. Cehoslovacia a intrat sub control nazist la 15 martie 1939 și, deși soții Sharp erau ținta suspiciunilor Gestapo-ului, au reușit să rămână până la începutul lunii august și să ajute refugiații cu acte de imigrare, să distribuie bani și bunuri și să ajute intelectualii refugiați să își găsească un loc de muncă în Statele Unite. Vizele de ieșire din țară pe care le aveau le permiteau să facă vizite scurte în străinătate și, cu aceste ocazii, au însoțit refugiații, cu riscuri personale considerabile. Se estimează că au ajutat aproximativ 3.500 de persoane: bărbați, femei și copii, persoane cu diferite profesii, dintre care mulți erau evrei. După ce au părăsit Cehoslovacia, au continuat să lucreze pentru cauza refugiaților din Statele Unite și din Europa de Vest.

În 2006, Yad Vashem i-a recunoscut pe Martha și Waitstill Sharp ca fiind „Drepti între popoare”.

Chiune Sugihara (1900-1986) a fost consulul Japoniei la Kaunas, Lituania. Japonia era o posibilă rută pentru evreii care încercau să scape din Europa, dar guvernul japonez avea criterii de imigrare pe care majoritatea refugiaților nu le-ar fi îndeplinit. Știind că solicitanții erau în pericol, Sugihara a eliberat vize de zece zile evreilor care doreau să tranziteze Japonia în drumul lor spre Statele Unite. Acest lucru a fost făcut împotriva ordinilor stricte ale Ministerului de Externe al Japoniei de a acorda vize doar persoanelor care aveau deja o viză pentru a părăsi Japonia spre o altă destinație, fără excepții. Până la 4 septembrie 1940, când consulatul a fost închis, se estimează că a petrecut între 18 și 20 de ore pe zi eliberând vize, producând în fiecare zi echivalentul de vize pentru o lună și a eliberat chiar și documente în alb, doar cu sigiliul consulatului și semnătura sa. Știa că ceea ce făcea era un act de nesupunere, dar a reușit să salveze câteva mii de persoane.

În 1984, Yad Vashem l-a recunoscut pe Chiune Sugihara ca „Drept între popoare”.

Eleanor Roosevelt (1884-1962) a fost Prima Doamnă a Statelor Unite timp de doisprezece ani. Ea a militat pentru refugiații evrei și pentru înființarea Statului Israel. În 1939, Eleanor Roosevelt a susținut public adoptarea unei legi care ar fi permis intrarea în Statele Unite a 20.000 de copii germani refugiați cu vârste sub 14 ani, dar, din păcate, acest proiect de lege nu a fost adoptat. În anul următor, ea a organizat o întâlnire care a pus în legătură oficiali guvernamentali cu asistenți sociali și cu reprezentanți ai organizațiilor care ajutau refugiații, pentru a dezvolta un plan coordonat de salvare a copiilor. Ca urmare a acestei întâlniri a fost înființat un comitet special și au fost aduse în SUA sute de copii europeni orfani sau neînsoțiți, inclusiv copii evrei refugiați.

Eleanor Roosevelt a fost președinta Comisiei Națiunilor Unite pentru Drepturile Omului și a jucat un rol important în elaborarea și adoptarea Declarației Universale a Drepturilor Omului.

Decizii individuale

Scopul acestei activități este de a ajuta elevii și elevele să înțeleagă că a fi martor activ sau pasiv este o decizie individuală, oferindu-le posibilitatea să se angajeze în comportamente noi, care le vor dezvolta competențele de a fi martori activi.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului
- Deschidere spre alteritate culturală și alte credințe, viziuni asupra lumii și practici
- Respect
- Spirit civic
- Responsabilitate
- Auto-eficacitate
- Abilități de învățare autonomă
- Abilități de ascultare și observare
- Empatie
- Flexibilitate și adaptabilitate
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la sine

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexa 1

Durată: 2 ore

Sfaturi pentru profesori:

Această activitate invită elevele și elevii să reflecteze asupra valorilor și emoțiilor ca factori care favorizează sau blochează anumite comportamente. Atunci când învață despre Holocaust, elevii și elevele ar putea avea tendința de a se gândi doar la comportamentele „bune și rele” mai evidente, cum ar fi naziștii care au dat sau au executat ordinele de a ucide, pe de-o parte, sau Dreptii între popoare care și-au riscat viața pentru a salva alți oameni, pe de altă parte. Cu toate acestea, există multe alte comportamente care au contribuit, într-un fel sau altul, la desfășurarea evenimentelor. Prin acest tip de activități, elevii și elevele pot trece dincolo de figurile centrale ale Holocaustului, precum Hitler, și pot reflecta asupra atitudinilor oamenilor obișnuiți, ale funcționarilor publici etc.

În timpul activității, cadrul didactic nu ar trebui să se aștepte la răspunsuri corecte sau greșite sau să le clasifice ca atare, ci mai degrabă să ofere cadre de reflecție asupra responsabilității morale și asupra diferitelor grade și forme ale acesteia. În societățile noastre actuale, în special prin utilizarea rețelelor de socializare, există o tendință ridicată de polarizare și poate fi foarte util pentru elevi și eleve să învețe să gândească în afara unor categorii prestabilite.

Descrierea activităților:

Partea I

1. Cadrul didactic invită elevele și elevii să lucreze în grupuri de 4-5 persoane și distribuie Anexa 1 fiecărui grup, explicând că se referă la diverse comportamente ale oamenilor în timpul Holocaustului. Sarcina grupurilor este de a analiza fiecare comportament prezentat în fișă și de a răspunde la următoarele întrebări, referindu-se la fiecare persoană în parte:
 - a. Ce credeți că a motivat această persoană să acționeze în acest fel?
 - b. Credeți că persoana respectivă era conștientă de consecințele acțiunilor sale? Credeți că i-a păsat?
 - c. Credeți că această persoană s-ar fi putut comporta altfel? Cum? Ce s-ar fi întâmplat dacă ea/el/ s-ar fi comportat altfel?
 - d. Ce s-ar fi întâmplat dacă mai mulți/mai puțini oameni s-ar fi comportat ca această persoană?
2. Cadrul didactic poate împărtăși faptul că toate aceste comportamente au fost prezente în timpul Holocaustului, că au existat inclusiv oameni care au refuzat să facă parte din echipele de ucidere mobile și care nici măcar nu au fost pedepsiți pentru acest lucru, ci pur și simplu au fost repartizați la alte sarcini. Ultimul exemplu din anexă se bazează pe o fotografie cu o mulțime de oameni din care doar o singură persoană nu face salut nazist. Persoana din fotografie a fost identificată ulterior ca fiind August Landmesser. Nimeni nu a observat că acesta nu a făcut salut la momentul respectiv, altfel ar fi suferit repercusiuni.
3. Cadrul didactic invită elevele și elevii să reflecteze asupra motivelor pentru care oamenii, în general, aleg să se comporte într-un anumit fel atunci când văd că alte persoane sunt tratate nedrept sau sunt în pericol. Fiecare elev și elevă primește două bilețele de două culori diferite și are sarcina de a enumera pe unul dintre bilețele motivele pentru care oamenii iau atitudine împotriva nedreptății și pe celălalt motivele pentru care oamenii stau deoparte, nu iau atitudine atunci când văd o nedreptate. Bilețelele sunt afișate pe două părți ale sălii și un voluntar sau o voluntară le citește pentru clasă. Cadrul didactic rezumă motivele identificate pentru fiecare parte și implică elevii și elevele într-o discuție bazată pe următoarele întrebări:
 - e. De ce credeți că este mai ușor să stai deoparte decât să iei atitudine în situații de nedreptate?
 - f. De ce se tem oamenii? Este această teamă justificată?
 - g. Care sunt competențele de care au nevoie oamenii pentru a lua atitudine, pentru a deveni din martori pasivi martori activi?
 - h. Cum pot fi dezvoltate aceste competențe?

Cadrul didactic poate nota răspunsurile elevilor și elevele la ultimele două întrebări pentru a le folosi în a doua parte a lecției.

4. Cadrul didactic invită elevii și elevele să scrie un scurt eseu pornind de la citatul lui Raul Hilberg: „**În momente cruciale, fiecare individ ia decizii și... fiecare decizie este individuală.**”

Partea a II-a

5. Cadrul didactic invită elevele și elevii să își citească eseurile în grupuri de câte trei persoane. După ce o persoană își citește eseul, ceilalți oferă feedback. Cadrul didactic poate prezenta elevilor și elevilor instrucțiuni despre cum se oferă feedback constructiv, concentrându-se asupra aspectelor pozitive și le sugerează să folosească propoziții precum:
 - a. Ceea ce am înțeles din eseul tău este că...
 - b. Un aspect care mi-a plăcut foarte mult în eseul tău este...
 - c. Înțeleg că ai vrut să îți concentrezi eseul pe...? Am dreptate?
 - d. Dacă ai dezvolta mai mult eseul tău, cred că ar fi interesant să detaliezi mai mult aspectul...
6. Cadrul didactic reamintește elevilor și elevelor discuția privind competențele necesare pentru a fi un martor activ și îi/le invită să lucreze în grupuri de 4-5 persoane pentru a se gândi la câteva lucruri concrete pe care le pot face de acum înainte pentru a-și dezvolta competențele și pentru a începe să acționeze ca martori activi. Este important ca elevii și elevele să nu perceapă un martor activ doar ca pe o persoană care reacționează în situații de criză. Persoanele dedicate drepturilor omului și luptei împotriva discriminării pot influența societatea chiar și prin comportamentele lor zilnice, prin modul în care vorbesc, prin modul în care îi tratează pe ceilalți, prin activitatea lor de prevenire a nedreptății.
7. După ce fiecare grup prezintă principalele aspecte ale discuției, elevii și elevele revin în grupuri pentru a elabora un plan mai detaliat – nu doar ce ar dori să facă diferit, ci și cum vor acționa în mod specific. Schimbarea obiceiurilor noastre necesită timp și efort, cel puțin la început. De aceea, realizarea unui plan specific („Îmi voi petrece prima pauză / pauza de prânz în fiecare miercuri cu persoane pe care le percep ca fiind diferite de mine, pentru a învăța de la / despre ele”) este mai bună decât realizarea unui plan general („Aș vrea să cunosc mai multe persoane diverse”). Elevele și elevii revăd lista lor de acțiuni – pot adăuga unele lucruri, inspirate din prezentările celorlalte grupuri – și pot decide când și cum vor încerca un nou comportament. De asemenea, pot lucra împreună cu un coleg sau o colegă pentru a-și oferi sprijin reciproc să își amintească sau să-și monitorizeze planul.

Extindere:

- Cadrele didactice pot îndruma elevii și elevele să învețe despre experimentele privind obediența, realizate de Stanley Milgram începând cu 1961 sau despre experimentul din închisoarea Stanford realizat de Philip Zimbardo în 1971 pentru a studia efectele contextului asupra comportamentului²¹.
- Cadrele didactice pot implica elevele și elevii într-o activitate de scriere bazată pe citatul lui Edward Yashinski, un poet de limbă idiș, care a supraviețuit Holocaustului, dar a murit ca prizonier politic în Polonia: „Nu vă temeți de dușmanii voștri, căci ei nu pot decât să vă ucidă. Nu vă temeți de prietenii voștri, căci ei vă pot doar trăda. Temeți-vă doar de cei indiferenți, care le permit ucigașilor și trădătorilor să umble în siguranță pe pământ.”

²¹ Cadrele didactice pot găsi informații despre aceste experimente în publicații academice, videoclipuri educaționale și chiar filme de lung metraj.

Anexa 1

1. Un vecin care privește cum evreii sunt adunați și deportați
2. O persoană care jefuiește casa unei familii de evrei care a fost deportată
3. O persoană care ascunde evrei în casa sa
4. O persoană care denunță evrei naziștilor
5. Un inginer care proiectează un crematoriu
6. Un primar care minte, spunând că nu există romi în satul său, pentru a-i proteja de deportare
7. O persoană care refuză să facă parte dintr-o unitate de ucidere mobilă (Einsatzgruppe)
8. O persoană care refuză să facă salut nazist la un eveniment public

Persoane refugiate – Atunci și acum

Această activitate implică elevele și elevii într-un proces de învățare despre modul în care au fost percepuți și tratați refugiații evrei în timpul Holocaustului, precum și de a învăța din această parte a istoriei, pentru a înțelege mai bine responsabilitatea comună a diferitelor țări și a comunității internaționale în protejarea refugiaților.

Competențele pentru cultură democratică vizate:

- Respect
- Spirit civic
- Responsabilitate
- Abilități de gândire critică și analitică
- Abilități de cooperare
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume

Număr de participanți: 10-30 persoane

Resurse și materiale: Anexa 1

Durată: 1 oră

Sfaturi pentru profesori:

Elevii și elevele ar putea avea percepții diferite despre refugiații din țara lor, în special dacă trăiesc în locuri cu o puternică propagandă populistă împotriva refugiaților. De asemenea, ar putea avea prejudecăți despre persoanele care provin din anumite părți ale lumii. Dacă aceste prejudecăți se manifestă, este important să nu fie trecute cu vederea de către cadrele didactice, ci să fie abordate într-un mod care să ajute elevii și elevele să înțeleagă de ce prejudecățile sunt negative, însă fără a le transmite un sentiment de vinovăție. Pentru mai multe detalii, vă invităm să consultați [activitățile despre identitate și stereotipuri](#).

Descrierea activităților:

1. Cadrul didactic împarte clasa în patru grupuri. Fiecare grup primește o fișă cu unul dintre evenimentele descrise în anexa 1 și are sarcina de citi fișa și de a discuta următoarele aspecte:
 - a. De ce credeți că acest eveniment s-a petrecut astfel?
 - b. Cine a fost responsabil?
 - c. Care au fost consecințele?
 - d. Ce s-ar fi putut face diferit?
2. Fiecare grup prezintă evenimentul studiat și răspunsurile la întrebări. Apoi, întreaga clasă este implicată într-o discuție pe baza următoarelor întrebări:
 - a. V-a surprins ceva în evenimentele pe care le-ați studiat sau în cele prezentate de colegii voștri și colegele voastre? Ce anume?
 - b. Credeți că motivele de respingere a refugiaților, exprimate de diferite țări, au fost valabile? De ce?
 - c. Au fost evreii văzuți ca ființe umane cu demnitate egală în acest proces? De ce?

3. Cadrul didactic întreabă elevii și elevele dacă știu ce înseamnă termenul „refugiat”, iar după ce răspund, le oferă informația că, în conformitate cu Convenția privind statutul refugiaților din 1951, un document juridic cheie, un refugiat este definit ca fiind:

O persoană care nu poate sau nu dorește să se întoarcă în țara de origine din cauza unei temeri bine întemeiate de a fi persecutată din motive de rasă, religie, naționalitate, apartenență la un anumit grup social sau opinie politică.

4. De asemenea, cadrul didactic explică faptul că persoanele care și-au părăsit țara și caută protecție într-o altă țară, dar care nu sunt încă recunoscute legal ca persoane refugiate, se numesc solicitanți de azil. Solicitarea de azil este un drept al omului, ceea ce înseamnă că oricine ar trebui să aibă dreptul de a intra într-o altă țară pentru a cere azil. Persoanele care nu sunt refugiate sau solicitante de azil și care încearcă să intre sau trăiesc într-o altă țară decât cea în care locuiesc, sunt numite migranți.
5. Cadrul didactic ghidează o discuție bazată pe următoarele întrebări:
- Care este, după părerea voastră, atitudinea generală față de refugiați și migranți în țara noastră? Dar în Europa?
 - Cui îi pasă de refugiați?
 - Cui nu-i pasă de refugiați?
 - Sunt refugiații văzuți ca ființe umane cu aceeași demnitate? Cine îi vede astfel și cine nu?
 - Consideră statele că unii refugiați merită mai mult sprijin decât alții? De ce? Este acest lucru în conformitate cu principiile drepturilor omului?
 - Ce a învățat Europa (și lumea în general) din Holocaust, în ceea ce privește refugiații?
 - Ce mai trebuie să învețe Europa (și lumea) în legătură cu refugiații?

Extindere:

- Elevele și elevii pot cerceta și analiza mai departe unul sau mai multe dintre aceste evenimente sau alte evenimente legate de refugiații evrei care au încercat să fugă din Europa.
- Elevii și elevele pot identifica organizațiile din regiunea lor care sprijină refugiații și pot face voluntariat în cadrul acestora.

Anexa 1

Conferința de la Évian

Delegați din 32 de țări s-au întâlnit în perioada 6-15 iulie 1938 la Évian-les-Bains pentru a aborda problema refugiaților evrei care încercau să fugă din Germania și Austria. La întâlnire au participat, de asemenea, reprezentanți ai 24 de organizații voluntare, în calitate de observatori, și sute de jurnaliști. Delegații și-au exprimat simpatia față de evreii aflați sub nazism, dar nicio țară, cu excepția Republicii Dominicane, nu a fost dispusă să accepte un număr mare de refugiați. Franța (și multe alte țări) a susținut că a acceptat deja prea mulți refugiați. Țări precum Canada sau Australia au susținut că acceptarea refugiaților evrei ar crea o problemă „rasială” internă în țară. Marea Britanie a susținut că era deja complet populată și că suferea de șomaj ridicat, așa că nu putea primi un număr mai mare de refugiați. Statele Unite au refuzat să crească cota anuală de admitere a refugiaților chiar înainte de începerea conferinței. Uniunea Sovietică nu a participat la conferință. Se crede că motivele pentru care Republica Dominicană a fost dispusă să accepte refugiați au fost legate de faptul că liderul țării: (a) ordonase soldaților săi să masacreze mii de haitieni cu un an înainte și spera că acceptarea refugiaților evrei îl va ajuta să-și reabiliteze imaginea pe plan internațional; (b) spera că mariajele mixte între evrei și locuitorii locali vor duce la „albirea” pielii populației locale.

Nava St. Louis

Nava St. Louis, care transporta 937 de pasageri, majoritatea refugiați evrei care căutau azil pentru a scăpa de persecuțiile naziste din Germania, a plecat din Hamburg spre Havana în mai 1939. Chiar dacă pasagerii aveau vize turistice legale pentru Cuba, navei i s-a refuzat intrarea în port, deoarece legile fuseseră schimbate recent. Doar câtorva persoane li s-a permis să debarce. După ce căpitanul Gustav Schröder a încercat, timp de o săptămână, să convingă autoritățile cubaneze fără succes, a îndreptat nava spre coasta Floridei, în speranța că va primi permisiunea de a intra în Statele Unite. Însă autoritățile americane i-au refuzat, de asemenea, dreptul de a acosta, în ciuda apelului direct la președinte. La începutul lunii iunie, căpitanul nu a avut altă opțiune decât să se întoarcă spre Europa, acostând la Anvers, în Belgia, cu 908 pasageri.

Numai după ce Marea Britanie a fost de acord să preia 288 (32%) dintre pasageri și după multe negocieri din partea lui Schröder, celor 619 pasageri rămași li s-a permis să debarce în Anvers. Franța a acceptat 224 de refugiați (25%), Belgia 214 (23%) și Țările de Jos 181 (20%). Nava s-a întors la Hamburg fără niciun pasager. În anul următor, după Bătălia din Franța și ocuparea de către naziști a Belgiei, Franței și Țărilor de Jos în mai 1940, toți evreii din aceste țări au fost supuși unui risc ridicat, inclusiv refugiații recent. Cercetările au stabilit că 254 (29%) dintre cei care s-au întors în Europa continentală au fost uciși în timpul Holocaustului.

Struma

Nava Struma a plecat din Constanța pe 12 decembrie 1941, cu aproape 800 de refugiați evrei care încercau să ajungă în Mandatul Palestinei, prin Istanbul. Nava era în stare proastă, iar motorul a cedat de mai multe ori până când a ajuns, în cele din urmă, la Istanbul, pe 15 decembrie. Acolo, a rămas ancorată, în timp ce diplomații britanici și oficialii turci au negociat soarta pasagerilor. Guvernul britanic care administra Palestina nu dorea ca un număr mare de refugiați evrei să ajungă pe teritoriu. Diplomații britanici au îndemnat guvernul turc să împiedice Struma să își continue călătoria. Autoritățile turcești au refuzat să le permită pasagerilor să debarce, chiar dacă rămăseseră fără mâncare.

După două luni, pe 23 februarie 1942, nava a fost remorcată în nordul Istanbulului. Pe 24 februarie, un submarin sovietic a torpilat nava, confundând-o cu o navă inamică. Acesta a fost cel mai mare dezastru naval civil din Marea Neagră în timpul celui de-al Doilea Război Mondial. Doar o singură persoană a supraviețuit.

Carta albă din 1939

Din 1920 până în 1948, guvernul britanic a administrat o entitate geopolitică numită Mandatul Palestinei, înființată în conformitate cu prevederile Ligii Națiunilor. Carta albă din 1939, publicată de guvernul britanic, a anunțat politicile sale privind viitorul statut al Palestinei. A respins înființarea unui stat evreiesc independent și a limitat imigrația evreiască la 75.000 de persoane timp de cinci ani. Ca răspuns la politica britanică, evreii au încercat să intre ilegal în Mandatul Palestinei. Persoanele care au fost interceptate au fost internate în lagăre. Politica de imigrare nu a fost modificată în timpul războiului și a rămas în vigoare până la înființarea Statului Israel în 1948.

Explorarea locurilor de preservare a memoriei prin prisma demnității umane

Explorarea muzeelor și a altor locuri de comemorare prin prisma drepturilor omului este o manifestare a culturii drepturilor omului. Acest lucru înseamnă că viziunea noastră asupra lumii se bazează pe cadrul drepturilor omului și avem abilitatea de a analiza deciziile liderilor istorici, ale persoanelor obișnuite, ale curatorilor de muzeu etc. din perspectiva drepturilor omului.

Informații pe care le află și emoțiile pe care acestea le generează pot fi copleșitoare pentru elevi și eleve atunci când vizitează muzee și monumente comemorative ca parte a procesului educațional. Oferirea unui cadru de reflecție – și chiar de acțiune – este o modalitate eficientă de a ajuta elevii și elevele să facă legătura între istorie, societățile actuale și propriile lor vieți. Propunem ca acest cadru să fie construit în jurul respectului pentru demnitatea umană, ca o modalitate de a oferi elevilor și elevelor posibilitatea de a-și dezvolta o înțelegere mai nuanțată și mai echilibrată a lumii și inspirația de a acționa pentru construirea unor societăți egale, democratice și interculturale.

În funcție de profunzimea pe care cadrul didactic intenționează să o atingă în acest proces, o abordare interdisciplinară a educației prin activități de explorare a locurilor de preservare a memoriei poate lua diverse forme. Indiferent de ceea ce decide cadrul didactic să viziteze cu elevii și elevele sau de modul în care se desfășoară vizita, procesul trebuie să fie bine pregătit și integrat în mod coerent în procesul educațional mai larg. Adesea, cadrele didactice organizează o vizită la sfârșitul procesului educațional, însă aceasta nu este întotdeauna cea mai bună opțiune. Vizitarea unui muzeu sau a unui loc memorial mai devreme în cadrul procesului educativ poate ajuta elevii și elevele să se conecteze mai bine cu informațiile pe care le învață și le oferă mai mult timp pentru a reflecta asupra vizitei și pentru a o procesa. Dacă vizitarea unui muzeu poate fi făcută chiar la începutul unui proces de învățare și folosită ca punct de plecare pentru a învăța despre Holocaust și drepturile omului (în funcție de muzeu, desigur), vizitarea unui loc memorial necesită o pregătire temeinică, atât din punct de vedere intelectual, cât și emoțional. Pentru ca elevele și elevii să se conecteze mai bine cu un loc memorial, ei/ele trebuie să înțeleagă bine contextul istoric general și contextul locului respectiv, înainte de a-l vizita. După vizită, este nevoie de un proces de reflecție temeinică, cu scopul de a ajuta elevii și elevele să înțeleagă mai bine ceea ce au văzut, să analizeze informațiile în mod critic și să le conecteze cu realitățile din prezent.

Obiectivul de a cultiva respectul pentru demnitatea umană prin vizite la muzee și locuri ale memoriei poate fi atins prin activități precum cele prezentate mai jos.

❖ Explorarea unei expoziții la muzeu prin prisma drepturilor omului

O vizită la un muzeu al Holocaustului, la un muzeu de istorie evreiască, la un muzeu de istorie a romilor, la un muzeu LGBT sau la orice alt muzeu poate fi făcută din perspectiva drepturilor omului. Un proces educațional care își propune să pornească de la drepturile omului ca bază de înțelegere a istoriei ar putea arăta astfel:

1. După ce se asigură că elevii și elevele au o bună înțelegere a drepturilor omului, cadrul didactic include o vizită la muzeu în procesul educațional, invitând elevele și elevii să lucreze în grupuri sau în perechi. Fiecare grup/pereche are sarcina de a se concentra asupra unui anumit drept și de a „identifica” situațiile în care apare acest drept, fie în mod pozitiv, fie în mod negativ. Elevilor și elevelor li se poate atribui un drept sau pot alege ei/ele dreptul asupra căruia doresc să se concentreze. De exemplu, muzeul poate arăta cum evreii nu aveau voie să facă parte din bresle sau să practice anumite profesii, iar acest lucru este legat de dreptul la muncă. Fiecare persoană primește o fișă cu descrierea dreptului specific care le este atribuit, cu spațiu dedicat pentru a-și nota informațiile pe care le găsesc, precum și reflecțiile lor în timpul vizitei.

2. După vizită, cadrul didactic dedică o parte din procesul de reflecție explorării expoziției prin prisma drepturilor omului. Fiecare grup prezintă exemplele legate de dreptul specific pe care l-a identificat în timpul vizitei, iar clasa parcurge un proces de reflecție bazat pe următoarele întrebări:

- A fost ușor sau dificil să identificați cazurile legate de dreptul care v-a fost atribuit? De ce?
- Exemplele pe care le-ați găsit au fost legate de cazuri în care oamenii s-au bucurat de drepturile lor sau în care drepturile lor au fost limitate?
- Ați identificat și alte situații care pot fi legate de drepturi care nu au fost atribuite niciunui grup? Care anume?
- Sunteți surprinși/surprinse de ceea ce ați aflat în legătură cu drepturile omului?
- V-a ajutat această activitate să înțelegeți de ce comunitatea internațională a decis să redacteze Declarația Universală a Drepturilor Omului?
- Au făcut societățile noastre progrese în ceea ce privește respectarea drepturilor omului? Ce fel de progrese?

Această abordare poate conduce, de asemenea, la o creștere a capacității elevilor și elevelor de a se concentra asupra vizitei, deoarece având o sarcină specifică de realizat vor fi mai implicați/implicate în proces.

❖ Explorarea unui loc prin prisma unei persoane

Citirea unui jurnal sau a unei mărturii este o modalitate cu impact puternic pentru elevi și eleve de a învăța despre o anumită perioadă istorică și de a empatiza cu oamenii care au trăit în acea perioadă. Capacitatea de a conecta o poveste cu spațiul fizic în care aceasta a avut loc contribuie la dezvoltarea abilităților de a înțelege trecutul în relație cu prezentul. Un proces educațional care urmărește să exploreze un loc prin prisma unei persoane poate începe cu citirea unui jurnal sau a unei mărturii și apoi cu vizitarea spațiului fizic descris în acel jurnal sau acea mărturie. De exemplu, dacă elevii și elevele citesc jurnalul/mărturia unei persoane care a fost deportată în timpul Holocaustului, cadrul didactic poate crea următorul proces educațional:

1. În timpul citirii jurnalului/mărturiei, elevii și elevele notează informațiile legate de anumite locuri din localitate care sunt descrise. De exemplu, unde a mers la școală persoana respectivă, unde a lucrat, unde s-a întâlnit cu prietenii, unde și-a petrecut timpul liber etc.; unde s-a ascuns persoana aceasta, unde a fost dusă pentru a fi deportată, care au fost locurile în care a fost reținută înainte de deportare etc.; la ce alte locuri face referire persoana după ce s-a întors (dacă este cazul).
2. După citirea jurnalului/mărturiei, elevii și elevele împărtășesc ceea ce au învățat, pun întrebări, discută cu întreaga clasă sau în grupuri mici, pentru a procesa materialul și pentru a-și împărtăși reflecțiile cu colegii. Apoi, lucrează în grupuri pentru a identifica unde se află diferitele locuri menționate în material.
3. Pe baza informațiilor colectate, elevele și elevii pot crea un tur ghidat al localității lor, pe urmele supraviețuitorului/supraviețuitoarei (sau victimei) Holocaustului, pe care îl pot publica online, pot crea coduri QR pentru ca oamenii să facă turul pe cont propriu, pot organiza tururi pentru colegii și colegele lor, pentru părinții lor etc.
4. Reflecția poate fi realizată pe baza următoarelor întrebări:
 - Cum v-ați simțit în timpul acestei activități?
 - Care a fost cea mai dificilă parte?
 - Care a fost cea mai interesantă parte?
 - V-a ajutat procesul de creare a acestui tur ghidat să înțelegeți mai bine jurnalul/ mărturia? Cum?

- Știați că aceste locuri au o semnificație legată de Holocaust?
- Mai există astăzi unele dintre clădirile/locurile descrise în material? La ce sunt folosite?
- Ce putem învăța dacă observăm un anumit loc sau o anumită clădire și modul în care a fost folosit/folosită în diferite perioade istorice?

Această abordare poate crește interesul elevilor și elevelor pentru istoria locală. Cel mai probabil, ei/ele vor descoperi că au trecut în mod regulat pe lângă unele dintre locurile care au legătură cu Holocaustul, dar că nu s-au gândit niciodată la ele. Această activitate pune într-o nouă lumină imaginea pe care elevii și elevele o au despre localitatea lor și îi/le poate apropia de o parte a istoriei care li s-ar putea părea foarte îndepărtată.

❖ Reflectarea asupra respectării demnității umane în procesul de comemorare

Prima activitate propusă în acest manual se concentrează în mod specific asupra demnității umane. În măsura în care cadrele didactice doresc să aprofundeze subiectul, poate implica elevele și elevii în procese de analiză a modalităților în care demnitatea umană este valorizată și respectată în viața de zi cu zi, în mass-media, în cărți și filme, precum și în locurile care au ca scop păstrarea memoriei. În timp ce vizitează un muzeu, elevilor și elevelor li se pot oferi câteva întrebări generale asupra cărora să reflecteze:

- Îi prezintă muzeul pe evrei sau pe romi doar ca victime ale Holocaustului sau găsește modalități de a sublinia demnitatea și capacitatea lor de acțiune?
- Include expoziția numele victimelor Holocaustului sau doar pe cele ale agresorilor? De ce este important să se menționeze numele oamenilor?
- Este etic să prezinți fotografii cu oameni (dezbrăcați) care sunt morți sau emaciați? Cum v-ați simți dacă ați vedea fotografia voastră sau a părinților ori bunicilor voștri în acest fel?
- V-a ajutat această vizită să înțelegeți mai bine demnitatea umană? Cum?
- Credeți că alte persoane care vizitează acest muzeu vor pleca de aici cu un nivel crescut de respect pentru demnitatea umană și drepturile omului? De ce?

❖ Reflectarea asupra a ceea ce este evidențiat și asupra a ceea ce este ascuns

Elevele și elevii care au un nivel ridicat al competențelor pentru cultură democratică și al cunoștințelor despre istoria Holocaustului pot face o analiză critică a ceea ce este comemorat și a ceea ce este uitat. Elevii și elevele pot vizita un muzeu sau un loc memorial și pot acorda o atenție deosebită nu numai asupra a ceea ce este prezentat, ci și asupra a ceea ce este lăsat deoparte. De exemplu:

- Elevele și elevii pot analiza dacă genocidul romilor este inclus într-o expoziție, menționat pe un monument etc. Multă vreme, genocidul romilor nu a fost cercetat sau comemorat. Situația se schimbă acum, cu un interes mai mare din partea cercetătorilor, a artiștilor și chiar a unor politicieni. Cu toate acestea, există multe lacune în memorie, pe care elevii și elevele le pot identifica, pot discuta motivele acestora și pot veni cu idei de schimbare.
- Elevele și elevii pot face un inventar al locurilor memoriale și al muzeelor dedicate Holocaustului, istoriei evreilor, istoriei romilor, istoriei LGBT sau pot compara modul în care diferite țări aleg să își amintească trecutul. Această activitate funcționează mai bine atunci când cadrul didactic este implicat într-un proiect de colaborare internațională. Elevii și elevele din două țări diferite pot împărtăși perspective diferite. Utilizarea prisme drepturilor omului și realizarea unui proces de analiză critică poate elevele și elevii să depășească tendința de a încerca să își prezinte țara într-o lumină bună cu orice preț, ajungând la un grad mai ridicat de obiectivitate în analiza lor.

Ghiduri și resurse publicate de alte organizații

Aceasta este o listă neexhaustivă de resurse disponibile gratuit pentru persoanele interesate de domeniul educației despre Holocaust și drepturile omului:

- Recomandările IHRA privind predarea și învățarea despre Holocaust

<https://www.holocaustremembrance.com/ro/resources/educational-materials/recomandari-privind-predarea-si-invatarea-despre-holocaust>

- Materiale educaționale de la Yad Vashem

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

- Enciclopedia Holocaustului - Muzeul Memorial al Holocaustului din Statele Unite ale Americii

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

- Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene – 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

- Consiliul Europei – Right to Remember. A Handbook for Education with Young People on the Roma Genocide²²

<https://www.coe.int/en/web/youth-roma/right-to-remember1#>

- Consiliul Europei – Repere: Manual de educație pentru drepturile omului cu tineri²³

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

- OSCE-ODIHR – Addressing Anti-Semitism through Education: Teaching Aids²⁴

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

- Facing History and Ourselves – Biblioteca de resurse

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

- iWitness – Predarea prin mărturii

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

- Echoes and Reflections

<https://echoesandreflections.org>

- Eternal Echoes – Teach and Learn about the Holocaust²⁵

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

²² Disponibil în mai multe limbi

²³ Idem

²⁴ Disponibil în mai multe limbi, inclusiv română

²⁵ Idem

Bibliografie

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

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

Abordarea interdisciplinară pe care o propunem în acest manual combină abordările și metodele educației despre Holocaust, ale educației pentru drepturile omului și ale educației interculturale, cu scopul de a îndruma elevii și elevele să învețe despre trecut, să înțeleagă modul în care trecutul este legat de prezent și să contribuie la dezvoltarea unor societăți democratice și interculturale în care fiecare individ poate trăi o viață demnă.

Atunci când privim trecutul prin prisma drepturilor omului putem înțelege mai bine cum a fost posibil un eveniment precum Holocaustul, cum a funcționat propaganda și cum drepturile evreilor – și ale persoanelor aparținând altor grupuri – au fost eliminate progresiv. În același timp, prin prisma Holocaustului, putem înțelege că astăzi trebuie să luăm măsuri atunci când drepturile omului sunt încălcate sau riscă să fie încălcate pentru membrii oricărui grup ce trăiește în societățile noastre. Această metodologie dezvoltă gândirea critică a elevilor și elevelor și capacitatea lor de a contesta mesajele populiste care devin predominante în societățile europene și în alte părți ale lumii, le crește gradul de conștientizare cu privire la tratamentul nedrept aplicat diferitelor grupuri din societatea lor, precum și cu privire la necesitatea de a acționa în astfel de situații.



Dacă doriți să ne transmiteți feedback-ul vostru cu privire la acest manual sau dacă doriți să aflați detalii despre seminariile și conferințele pentru profesori bazate pe metodologia prezentată în acest manual, contactați-ne la:
onestian@tolinstitute.org



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

