

Elektronická verze diplomové práce na téma Friedl Dicker-Brandeisová – didaktické odkazy, neobsahuje obrazovou dokumentaci dětských kreseb z Terezína. Tuto skutečnost zdůvodňuji přiloženou dohodou mezi mnou a Židovským muzeem Praha, které na uvedené ukázky vlastní autorská práva.

Židovské muzeum Praha požadovalo zaručení, že zpřístupněné ukázky kreseb pro diplomovou práci nebudou uveřejněny na internetu. S touto skutečností jsem byla obeznámena nejen já, autorka diplomové práce, ale i vedoucí práce a vedoucí Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Karlovy univerzity v Praze Doc. ak. mal. Ivan Špirk, který s podmínkami také souhlasil (prohlášení je zařazeno v textu diplomové práce).

Zároveň jsem prostřednictvím webového rozhraní SIS podávala žádost na vyřazení zmíněné obrazové přílohy, na níž Židovské muzeum Praha vlastní autorská práva.

Petra Kučerová

VI. ročník, VV pro ZŽ, SŠ a ZUŠ

Hradištko 4, Dačice

380 01



Jewish Museum in Prague
Jüdisches Museum in Prag
Musée juif de Prague

Praha, 4.3.2011
Č. pov. 201119
J.č.: 219/11

Židovské muzeum v Praze dává tímto

Petře Kučerové
(Hradištko 4, Dačice 38001, 4petrak@seznam.cz)

souhlas k použití fotografií:

Inventární číslo	Dílo, popř. jeho část : druh a název	Jméno a příjmení autora, popř. i umělecký pseudonym	Odkaz v Terezínské pamětní knize, Theresienstädter Gedenkbuch, event. jiných databázích obětí holocaustu (strana)
129068	kresba	Eva Julie Wollsteinová	TPK, str. 475
130552	kresba	Karel Hirsch	TPK, str. 938
130571	kresba	Robert Hirsch	TPK, str. 938
130941R	kresba	Marie Mühlsteinová	TPK, str. 258
108205E	kresba	Margita Mohrová	TPK, str. 874
121540	kresba	Ilsa Steinerová	TPK, str. 460
121581	kresba	Jan Heřman Löwenbach	TPK, str. 1091
130805	kresba	Sonja Spitzová	TPK, str. 229
121826	kresba	Zuzana Weisssová	TPK, str. 1033
130635	kresba	Marta Kendeová	TPK, str. 839
121811	kresba	Ema Taubová	TPK, str. 1193
121821	kresba	Anna Lindtová	TPK, str. 546
121837	kresba	Anna Lindtová	TPK, str. 546
130703	kresba	Dorit Weiserová	TPK, str. 663
129915	kresba	Eva Fischelová	TPK, str. 591



Jewish Museum in Prague
Jüdisches Museum in Prag
Musée juif de Prague

125405	kresba	Eva Heská	TPK, str. 643
121624	kresba	Hana Turnovská	TPK, str. 1032
121718	kresba	Hana Friedová	TPK, str.1060
133628	kresba	Hans Weil	TPK, str. 1033
163125	kresba	Helena Mändlová	TPK, str. 256
121565	kresba	Liliana Franklová	TPK, str. 207
129457	kresba	Marie Mühlsteinová	TPK, str. 258
133052	kresba	Greta Friedmannová	TPK, str. 237
131845	kresba	Hana Friedová	TPK, str.1060
163118	kresba	Hana Adlerová	Není v TPK
163121	kresba	Anna Taussigová	TPK, str. 386
130927	kresba	Kity Langendorfová	TPK, str. 1102
131863	kresba	Věra Glaserová	TPK, str. 1098
121654	kresba	Jan Klein	TPK, str. 922
121705	kresba	Marie Fantlová	TPK, str. 176
129046	kresba	Ruth Birnbaumová	TPK, str. 836
129123	kresba	Eva Meitnerová	TPK, str. 709
131205	kresba	Jiří Beutler	TPK, str. 935
129540	kresba	Eva Brocková	TPK, str. 1228
133249	kresba	Robert Perl	TPK, str. 1178
174679	kresba	Ivan Ehrlich	TPK, str. 591
129787	kresba	Judita Marie Friedmannová	TPK, str. 466
129785	kresba	Liliana Franklová	TPK, str. 207
129776	kresba	Dorit Weiserová	TPK, str. 663
130950	kresba	Alice Sittigová	TPK, str. 343
173230	kresba	Ruth Schächterová	TPK, str. 398



Jewish Museum in Prague
Jüdisches Museum in Prag
Musée juif de Prague

131756	kresba	Ema Taubová	TPK, str. 1193
129732	kresba	Otto Hugo Wassermann	TPK, str. 1235
129217	kresba	Marion Mayerová	Není v TPK
121624	kresba	Hana Turnovská	TPK, str. 1032
133494	kresba	Hana Gottlieblová (?)	TPK, str. 1188
131644	kresba	Vilém Eisner	TPK, str. 988
130923	kresba	Marie Mühlsteinová	TPK, str. 258
130934	kresba	Gustav Zweig	TPK, str. 476
130935	kresba	Anita Spitzová	TPK, str. 229
133436	kresba	Marta Kendeová	TPK, str. 839
129357	kresba	Vilém Eisner	TPK, str. 988
121706	kresba	Marie Fantlová	TPK, str. 176
129191	kresba	Petr Lederer	TPK, str. 907
129362	kresba	Sonja Spitzová	TPK, str. 229
130722	kresba	Hana Kalichová	TPK, str. 905
121801	kresba	Eva Fischelová	TPK, str. 591
121806	kresba	Irena Karpelesová	TPK, str. 1100
131094	kresba	Ruth Gutmannová	TPK, str. 269
133022	kresba	Zuzana Picková	TPK, str. 549
108205	kresba	Margita Mohrová	TPK, str. 874
121604	kresba	Greta Friedmannová	TPK, str. 237
173751	kresba	Eva Schulzová	TPK, str. 244
129223	kresba	Liselota Gansová	TPK, str. 251
129168	kresba	Jiří Beutler	TPK, str. 935



Jewish Museum in Prague
Jüdisches Museum in Prag
Musée juif de Prague

135049	kresba	Ruth Gutmannová	TPK, str. 269
135050	kresba	Alice Sittigová	TPK, str. 343
154786	kresba	Dora Zdekauerová	TPK, str. 519
121609	kresba	Zuzana Grünhutová	TPK, str. 706
129801	kresba	Malvína Löwová	TPK, str. 659
130786	kresba	Hana Kalichová	TPK, str. 905
129190	kresba	Josef Novák	TPK, str. 499
129209	kresba	Irena Karpelesová	TPK, str. 1100
133042	kresba	Hana Kalichová (?)	TPK, str. 905
129163	kresba	Tatjana Steinová	TPK, str. 831
129211	kresba	Milena Deimlová	TPK, str. 1038
129365	kresba	Hana Neufeldová	TPK, str. 371
121524	kresba	Josef Kraus (?)	TPK, str. 1101
121586	kresba	Helena Mändlová	TPK, str. 256
121792	kresba	Nely Silvinová	TPK, str. 879
125726	kresba	Ruth Klaubaufová	TPK, str. 966
129187	kresba	Eva Broková	TPK, str. 1228
133237	kresba	Eva Schurová	TPK, str. 1074
130550, 121744, 130572, 130573, 121510, 121559, 130811, 129006, 121812, 133255, 129942, 131214R, 133575, 131037, 121528, 121530, 121566, 129132R, 129134R, 129390V, 129390R, 129474R, 129487R, 121573, 133118, 174701, 174702, 129718, 129719, 129720, 176830A, 176830B, 176830C, 129779R, 129786, 129791, 129907, 129886R, 129436, 173729, 129436, 129722, 121556, 133012, 133018, 133587, 121547, 129229, 129245, 121944, 121942, 129886V, 130689R, 130691R, 130692,	kresba	Neznámý autor	



Jewish Museum in Prague
Jüdisches Museum in Prag
Musée juif de Prague

133612R, 129890, 130930, 133380, 121928, 133629R, 176844, 173178, 173181R, 173182V, 121502, 121515, 131831, 121635, 121642, 121646, 133635, 163162, 121568R, 131466, 133419, 121561, 121574R, 121500, 121520, 121704, 129213V, 129213R, 129625, 129733, 129739, 129740, 130642, 133370R			
---	--	--	--

pro

diplomovou práci

Toto povolení se vydává pouze na dobu 5 let pouze pro výše zmíněný účel. Žadatel se zavazuje uvést, že se jedná o materiál, na který má Židovské muzeum v Praze výhradní práva: **Fotoarchiv Židovského muzea v Praze.**

Žadatel se zároveň zavazuje poskytnout Židovskému muzeu v Praze 3 kopie diplomové práce (jednu pro knihovnu ŽMP a dvě pro odeslání na Státní fond kultury).

Toto povolení se vydává za poplatek **3000 Kč** (vč. DPH).

Jakub Hauser
Židovské muzeum v Praze

ŽIDOVSKÉ MUZEUM V PRAZE
U Staré školy 1,3, 110 01 Praha 1
Tel. 221 711 511, FAX 221 711 584
IČ 60459263 DIČ CZ60459263
27

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Friedl Dicker-Brandeisová

- didaktické odkazy

Vedoucí práce: Doc. ak. mal. Ivan Špirk

Autorka: Petra Kučerová

Studijní obor: Výtvarná výchova pro ZUŠ

magisterské studium, VI. ročník

Termín odevzdání: duben 2011

Charles University in Prague
Faculty of Education
Department of Art Education

Diploma Work

Friedl Dicker-Brandeis
- Didactic Links

Diploma Work Advisor: Doc. ak. mal. Ivan Špirk

Author: Petra Kučerová

Branch of Study: Art education for ZUŠ

Master's study, VI. year

Date of finish: April 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Praze dne 7. 4. 2011

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu Doc. ak. mal. Ivanu Špírkovi za trpělivost, ochotu a čas, který mi věnoval. Pracovníkům Židovského muzea v Praze. Jmenovitě paní PhDr. Janě Šplíchalové, Pavle Neuner a panu Mgr. Martinovi Jelínkovi, za jejich ochotu při spolupráci.

V neposlední řadě chci poděkovat své rodině a Miloslavu Fríbovi za dlouhodobou trpělivost a podporu při studiu na vysoké škole.

ANOTACE

Základní údaje:

Kučerová, Petra: FRIEDL DICKER-BRANDEISOVÁ – DIDAKTICKÉ ODKAZY (diplomová práce)

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy

Obsah: Teoretická část se zabývá pozůstalostí Friedl Dicker-Brandeisové v souvislostech jednotlivých životních etap. Sledován je umělecký vývoj Brandeisové, principy Bauhausu a didaktika Johanneše Ittena. Na základě dochovaných pozůstalostí a historických pramenů je specifikována a doložena podstata metodiky aplikované v Terezíně. Sledovány jsou obsahové souvislosti se současnou didaktikou výtvarné výchovy a možné inspirativní metody.

Didaktická část se věnuje otázce současných výchovných a sociálních zařízení, v nichž byla realizována pedagogická praxe a vznikaly v nich fotografie pro výtvarnou část diplomové práce.

Klíčová slova: Friedl Dicker – Brandeisová, Johannes Itten, přípravný kurz, Terezín, vzpomínky, volná tvorba, studie, diktát

ABSTRACT

Basic information:

Kučerová, Petra: FRIEDL DICKER-BRANDEIS - DIDACTIC LINKS (Diploma Work)

Charles University in Prague, Faculty of Education, Art Education Department

Content: The theoretical part deals with the inheritance of Friedl Dicker-Brandeis in the context of particular life stages. Monitoring is the artistic development of Brandeis, the principles of the Bauhaus and Johannes Ittena didactics. On the basis of preserved relic and historical sources are specified and documented the nature of methodology applied in Terezin. Content are observed with regard to the current didactics of arts and methods can be inspiring.

Teaching part is devoted to contemporary educational and social institutions in which teaching practice has been implemented and these pictures were made at the art part of the thesis.

Key words: Friedl Dicker - Brandeis, Johannes Itten, a preparatory course, Terezin, memories, free art, study, dictation

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Pro: Petru Kučerovou

Obor studia: VV pro ZŠ, SŠ a ZUŠ, magisterské studium

Typ studia: prezenční

Adresa: Hradištko 4, Dačice 380 01

Mobil: 775335321

E-mail: 4petrak@seznam.cz

V souladu s §11 Studijního a zkušebního řádu UK v Praze – Pedagogické fakulty
zadávám Vám diplomovou práci na téma:

Friedl Dicker-Brandeisová – didaktické odkazy

Pokyny pro zpracování:

V teoretické části diplomové práce prostudujte a zpracujte učitelkou pozůstalost F. Dicker-Brandeis v souvislostech předválečných studií umělkyně, žákyně J. Ittena v Bauhausu a aplikace jejích zkušeností z této školy v její budoucí učitelské praxi. Prozkoumejte osudové poslání malířky a učitelky ve válečném Terezíně a proslulé soubory Terezínských kreseb dětí, které jí byly inspirovány a iniciovány. Vytvořte studii dokumentující a shrnující metodiku její učitelské práce a zařaďte její učitelké postupy do kontextu předválečné a současné výtvarné didaktiky.

V didaktické části zpracujte a přetvořte nejsilnější a nejinspirativnější oddíly teoretických zkoumání do metodických řad a projektů pro výuku na ZŠ.

Ve výtvarné části diplomové práce vytvořte fotografický cyklus z prostředí dětí ve výchovném, nebo diagnostickém ústavu, který bude hledat relevantní obsahové kontexty s teoretickou částí diplomové práce.

Rozsah textu (NS): 60 stran + dokumentace a přílohy

Rozsah výtvarných prací: 20 fotografií většího formátu + fotografická obrazová dokumentace

Seznam odborné literatury:

- EIONOVÁ, D.: *Naše dítě – Rozvoj tvořivosti*. Fragment, 2002
UŽDIL, J., Zhoř, I.: *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. SPN, Praha 1964.
PIAGET, J., INHELDOVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. SPN, Praha 1970.
KLEE, P.: *Vzpomínky, deníky a eseje*. Praha, Argot vitae 2000
ITTEN, J.: *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later, Revised Edition*
MAKAROVA, E.: *Friedl Dicker-Brandeis, Život pro umění a ponaučení*. Český Krumlov, Egon Schiele Art Centrum 2000.
PAŘÍK, A.: *Friedl Dicker- Brandeis 1898-1944*. Státní židovské muzeum v Praze, Praha 1988.
FRANKOVÁ, A.: *Dětské kresby z koncentračního tábora Terezín*. Státní židovské muzeum v Praze, Praha 1979.
WEIL, J.: *Dětské kresby na zastávce k smrti, Terezín 1942-1944*. Státní židovské muzeum v Praze. Praha 1959.
RALEIGH, H. P.: *Johannes Itten and the Back ground of Modern Art Education*. Art Journal, Spring 1968. <http://www.jstor.org/stable/775089?seq=5>
HEUBERGER, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, 1991.

Vedoucí diplomové práce: doc. ak. mal. Ivan Špirk

Podpis:

Konzultant: PhDr. Marie Fulková, PhD.

Datum zadání diplomové práce: 21.10. 2008

Termín odevzdání diplomové práce: březen 2010.....

V Praze dne: 21.10. 2008

Doc.PaedDr.Pavel Šamšula, CSc.
vedoucí katedry

Potvrzuji, že jsem převzal–a zadání diplomové práce:

.....
podpis studenta-studentky



Jewish Museum in Prague
Jüdisches Museum in Prag
Musée juif de Prague

Praha, 4.3.2011
Č. pov. 201119
J.č.: ŽMP 219/11

Doc. ak. malíř Ivan Špirk, vedoucí Katedry výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, se zavazuje, že obrazová příloha diplomové práce Petry Kučerové „**Friedl Dicker-Brandeisová - didaktické odkazy**“ nebude zpřístupněna na internetu.

Datum a podpis

29.3.2011 I. Špirk

Předpokládám, že formulace „obrazová příloha“ zahrnuje pouze dokumentaci, která má souvislost se spřízou židovského muzea nad dětskými kresbami z Teresíaz.

děkuji a srdečně zdravím. I.Š.

Obsah

1. Úvod	3
2. Literatura a prameny	5
I. Umění, smysl života	7
3. Život Friedl Dicker-Brandeisové	8
3.1 Počátky umělecké tvorby	8
3.2 Hlavní inspirátor	10
3.3 Čas rozletu	13
3.4 Doba úspěchu	16
3.5 Hledání sebe sama	20
3.5.1 Inspirace Edith Kramerové	22
3.6 Návrat k přírodě	23
3.7 Cesta za smrtí	25
II. Život, smysl umění	29
4. Koncepce hodiny	30
4.1 Podmínky výuky	31
4.2 Struktura třídy	34
4.3 Role učitele	35
4.3 Pojetí žáka	37
4.4 Hodnota projevu	40
5. Pohybová a rytmická cvičení	43
6. Studie vizuálních prvků	45
6.1 Linie	45
6.2 Barva	47
6.3 Tvar	48
6.4 Kompozice	50
6.5 Tendence užitého umění	52
7. Fenomén diktátu	55
8. Tvorba na volné téma	58

8.1 Život ve vzpomínkách	59
8.2 Život ve snech a skutečnosti	62
9. Didaktické kontexty	66
9.1 V rozvoji sociálním a emocionálním	66
9.2 V rozvoji vzdělávání	67
III. „Kinderheimy“ dnešní doby	70
10. Dětské domovy a sociální zařízení	71
10.1 Koncepce hodin	73
10.2 Dětský domov Budkov	74
10.3 Klokánek Štěrboholy	81
11. Na první pohled	88
12. Závěr	91
13. Seznam pramenů a literatury	93
14. Seznam příloh	96
15. Seznam použitých vyobrazení	97



1. Úvod

Prvotním impulzem pro výběr tématu diplomové práce byl silný emocionální prožitek, který souvisel s návštěvou Židovského muzea v Praze a zdejší expozicí dětských kreseb z Terezína v Pinkasově synagoze. Prvotní pocity byly naprosto nepopsatelný. Jelikož události 2. světové války nám nejsou natolik časově vzdáleny, působí na nás tyto pozůstalosti velmi silně a vyvolávají otázky, na které by bylo dobré najít odpovědi. Otázky nad vykonavateli zla, nad lidskými morálními hodnotami, ale nejvíce nad oběťmi této doby. Lidmi, kteří postupně zjišťovali nevyhnutelný konec, nebo po zbytek života trpěli pocitem viny za možnost přežití. Všichni tito lidé představují část naší historie. Někteří z nich se snažili svojí prací rozvíjet a připravovat ostatní pro budoucí a pokud možno lepší život. Jedním z těchto lidí byla Friedl Dicker-Brandeisová. Absolventka Bauhausu, působící v Terezíně v letech 1942 – 1944 jako učitelka výtvarné výchovy.

Expozici židovského muzea jsem v následujících letech shlédla nesčetněkrát a tato skutečnost mi poskytla dostatek času zamyslet se nejen nad vlastními pocity, ale především nad obsahem těchto kreseb a významem učitelky výtvarné výchovy Friedl Dicker-Brandeisové. Při výběru tématu diplomové práce jsem tedy měla zcela jasno. Prvotní nadšení vystřídal obavy související s celkovým obsahem práce. Nebyla jsem si jistá, zda je ještě vůbec možné získat nové poznatky v souvislosti s tématem. Na základě dostupných publikací a archivních pramenů jsem vytvořila shrnující studii, jejíž obsah je zaměřen jak na osobnost Friedl Dicker-Brandeisové, ale především na její metodiku výtvarné výchovy, kterou v plném rozsahu aplikovala v Terezíně. Diplomovou práci jsem rozdělila na tři hlavní části. První teoretická část práce je věnována životu a uměleckému vývoji Friedl Dicker-Brandeisové, který zásadním způsobem ovlivnil její pedagogický záměr. V následující druhé teoretické části jsem se plně zaměřila na její didaktickou metodiku v několika rovinách. Pozornost jsem věnovala problematice vzdělávání v Terezíně a podmínkám, za nichž byly hodiny realizovány.



V dalších kapitolách druhé teoretické části jsem sledovala celkovou didaktickou metodiku a základní principy její výuky. Pro lepší pochopení celé metodiky jsem využila tematické okruhy s konkrétními náměty zadání, které jsem vytvořila na základě dochovaných pozůstalostí a sbírky dětských kreseb z Terezína. Cílem mého snažení nebylo pouze předložení historických faktů, ale i hledání možných odkazů a souvislostí v předválečné a současné pedagogice.

V didaktické části jsem využila poznatků teoretické části práce, které jsem považovala pro současnou didaktiku výtvarné výchovy podnětné. Na základě zjištěných skutečností jsem se rozhodla změnit prostředí pro realizaci didaktické části diplomové práce. Zvolila jsem výchovná a sociální zařízení, která byla zároveň hlavním motivem výtvarné části. V rámci didaktické části jsem se zaměřila na vymezení rozdílných systémů vybraných zařízení v kontextu dětí ze sběrného tábora v Terezíně. Do hodin jsem začlenila úkoly realizované dětmi v Terezíně, které jsem volila podle přínosnosti a možné variability náročnosti.

Výtvarnou část diplomové práce představuje cyklus fotografií z prostředí Dětského domova v Budkově, jejichž náměty jsem se snažila vystihnout atmosféru místa a životní podmínky zdejších dětí.



2. Literatura a prameny

V první teoretické části diplomové práce, která sleduje umělecký vývoj Friedl Dicker-Brandeisové, mi byla inspirací a vodítkem publikace Arna Paříka *Friedl Dicker Brandeisová 1898-1944*¹ a Eleny Makarové *Friedl Dicker-Brandeis, Život pro umění a poučení*². Obě knihy svým obsahem reflektují předválečný život Brandeisové v jednotlivých životních etapách. Zároveň se jedná v současné době o jediné dostupné publikace, které se komplexně věnují biografii její osobnosti. Avšak v otázkách didaktické metodiky mi tyto knihy nebyly příliš přínosné, neboť kapitoly věnované vyučování v Terezíně obsahují obecné informace zaměřené na motivy dochovaných kreseb.

Elena Makarová za čas vydala další publikace, v nichž se již blíže věnovala problematice vzdělávání v Terezíně³. V mnoha směrech mi pomohly lépe pochopit celkový systém zdejšího vzdělávání, ale přesto jsem stále nemohla najít odpovědi na otázky celkovou koncepcí a struktury hodin výtvarné výchovy. Tato skutečnost mě přiměla důkladněji prostudovat historické a archivní materiály, které mohly skrývat požadované informace.

Základní prameny diplomové práce představují sbírky Židovského muzea v Praze, které jsem v průběhu své práce dlouhodobě navštěvovala. Velký přínos pro mě představovaly dokumenty Oddělení pro dějiny šoa⁴, které se zabývá dějinami holocaustu českých a moravských Židů. Toto oddělení spravuje archivní sbírku Terezín, obsahující písemné pozůstalosti terezínských vězňů a poválečné vzpomínky. Nejprí-

¹ PAŘÍK, A.: *Friedl Dicker – Brandeis 1898 – 1944*. Státní židovské muzeum v Praze. Praha 1959.

² MAKAROVA, E.: *Friedl Dicker – Brandeis, Život pro umění a poučení*. Egon Schiele Art Centrum, Český Krumlov 2000.

³ MAKAROVA, E.: *Pevnost nad propastí. Já děcko bloudící? Děti a učitelé v terezínském ghettu 1941 – 1945*. Bergman, Praha 2009.

MAKAROVA, E., MAKAROV, S., KUPERMAN, V.: *Univerzita přežití, Osvětová a kulturní činnost v terezínském ghettu 1941 – 1945*. G plus G, Praha 2002.

⁴ z hebrejštiny: šoa - holocaust



nosnější pro moji práci byl dochovaný text přednášky z r. 1943⁵ a klasifikační přehledy realizovaných hodin⁶.

Kromě sbírky Terezín jsem dále hledala ve sbírce Dokumenty perzekuce a Vzpomínek pamětníků. Jejich obsah mi posloužil pro potvrzení některých informací, ale i v objevení nových poznatků. Zásadní studijní materiál mojí diplomové práce představovala Sbírká dětských kreseb z Terezína, která čítá více než 4000 ukázek a v současné době je uložena v Depozitáři sbírky vizuálního umění ŽM Praha. Přestože Židovské muzeum Praha spravuje téměř kompletní soubor kreseb terezínských dětí, nemůže se všemi obrázky volně disponovat, jelikož na mnohé ukázky se vztahují autorská práva. Z tohoto důvodu jsem musela původní výběr kreseb pozměnit a vyhledat stejné náměty od jiných autorů či vybírat z děl, u nichž není autor znám, a tudíž se k nim nevztahují autorská práva. Přestože byly tímto způsobem vyřazeny kresby, které měly mnohdy vysokou uměleckou úroveň, neshledávám tuto skutečnost za zásadní nedostatek.

Sbírká Vzpomínek pamětníků byla pro moji práci velmi cenná, přesto jsem se chtěla pokusit dohledat žijící pamětníky. Jelikož kontakty na stále žijící pamětníky nemůže Židovské muzeum Praha zveřejňovat, hledala jsem samostatně. Osobně jsem se setkala s paní Annou Hanusovou-Flachovou, která v letech 1941-1945 pobývala v Terezíně a byla žačkou Friedl Dicker-Brandeisové.

Tyto sbírky a dokumenty představovaly zásadní prameny při zpracování druhé teoretické části diplomové práce.

⁵ ŽM Praha/ Sb. Terezín, inv. č. 326, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí.

⁶ ŽM Praha/ Sb. Terezín, inv. č. 307, Úkoly dětí, klasifikační přehledy učitelů.



I. Umění, smysl života

„Tento život mne malováním vykoupil z tisíce smrtí. Malovala jsem pilně a s plným zaujetím. Bylo mi, jako bych se oddělila od viny, o které nevím, v čem spočívá.“

Friedl Dicker-Brandeisová, březen 1938



3. Život Friedl Dicker-Brandeisové

Životopis Friedl Dicker – Brandeisové považují za velmi podstatnou součást této práce. V jednotlivých meznících jejího života jsou patrné různé okolnosti a faktory, jež ovlivnily její osobnost ve vztahu k lidem, ale i sebe samé. Tyto poznatky přímo souvisí s její uměleckou tvorbou, ale i s přístupem k pedagogické činnosti.

3.1 Počátky umělecké tvorby

Friedl Dicker-Brandeisová se narodila do židovské rodiny 30. 5. 1898 ve Vídni jako Friederike Dicker. Otec Simon Dicker pracoval jako prodavač v papírnictví. Jelikož byla Friedl již od dětství velmi výtvarně činná, mohla díky profesi otce pracovat a experimentovat s různými výtvarnými materiály. V roce 1902 umírá Friedlina matka Karolina Dicker, avšak o dva roky později přichází do rodiny náhradní matka Charlotte Schön.

První výtvarné vzdělání získává v období let 1912 – 1914, kdy studuje učňovský obor fotografie a reprodukční techniky na Grafickém učebním a výzkumném ústavu ve Vídni pod vedením Johannese Beckmanna.

Po vyučení se rozhodla pokračovat ve studiu na umělecko-průmyslové škole.

V letech 1915 – 1916 studovala na textilním oddělení c. a k. umělecko-průmyslové školy ve Vídni a souběžně s tímto studiem navštěvovala kurzy profesora Franze Čížka. Friedl Dicker poprvé plně podlehl vlivu svého profesora. Profesor Čížek vyžadoval po svých žácích rozvoj spontánní umělecké aktivity. Jeho metoda byla naprosto svobodná. Svým žákům neurčoval přesné zadání či předpisy pro výtvarný projev.

Friedl Dicker společně se studiem navštěvovala večerní kurzy ve Svobodném lyceu, které ovšem odbývala z důvodu nesympatie tamních učitelů. V tomto období se plně projevila její temperamentní a vzpurná povaha. Odešla od své rodiny z důvodu



nesouhlasu otce s jejím studiem a pracovala v divadle, kde zastupovala různé pozice. Asistovala jako rekvizitářka, navrhovala kostýmy, psala divadelní hry a příležitostně i hrála. Toto období bylo pro Friedl velmi kreativní. Navštěvovala divadla, koncerty a umělecké výstavy, díky nimž rozšiřovala své umělecké zkušenosti, ale i rozvíjela vlastní osobnost dospívajícího člověka.

Roku 1916 přijíždí do Vídně pedagog a umělec Johannes Itten. Zakládá zde Soukromou uměleckou školu, do níž Brandeisová téhož roku nastoupila. Itten zde předložil naprosto odlišnou didaktickou metodiku v porovnání s přístupem profesora Čížka, jehož myšlenka rozvoje výtvarného projevu skrze spontánní potřeby byla nahrazena principy logiky. Ve své didaktice snoubí osobité zkušenosti žáka s racionálním odvozením konečných poznatků. Itten označuje umění jako celkový prvek skládající se z formy, barvy, tónu, pohybu a slova, kterým je nutné porozumět: „*Cíl umění je daleko univerzálnější: duševní pokrok. Aby člověk mohl duševně růst, musí se umět dívat duševním zrakem.*“⁷

Všechny volný čas věnovala kresbě aktů a experimentování s výtvarnými materiály. Souběžně se studiem se vzdělávala v oboru knihvazačství ve spolupráci s přítelkyní Anny Wottitz. Brandeisová se nechala metodikou svého profesora naprosto pohlit. Roku 1919 dostává Johannes Itten pozvání k vedení prvního ročníku umělecké školy Bauhaus ve Výmaru. Odjíždí a s ním i 18 žáků, mezi nimiž je i Friedl Dicker-Brandeisová.

⁷ MAKAROVA, E.: *Friedl Dicker-Brandeisová, Život pro umění a poučení*. Egon Schiele Art Centrum, Český Krumlov 2000, s. 12.



3.2 Hlavní inspirátor

Ve své výtvarné tvorbě byla Friedl Dicker-Brandeisová bezesporu nejvíce ovlivněna významným umělcem a pedagogem Johannesem Ittenem.

Na Bauhausu byl Itten dosazen na pozici mistra formy řemeslné dílny malby na skle a kovodílny. Ve zdejším prostředí Itten plně rozvinul svoji didaktickou metodiku, kterou prezentoval v rámci „přípravného kurzu“.

Až do r. 1920 byl tento kurz nepovinný a učni mohli od počátku studovat v jednotlivých dílnách, v nichž ovšem nedosahovali předpokládaných výsledků. Na základě rady mistrů z 13. 10. 1920 byla ustanovena povinná účast studentů na tomto kurzu. Přípravný kurz se tak stává povinnou zkouškou před následným rozdělením do řemeslných dílen. Přípravný kurz páteří pedagogiky Bauhausu. Během něj absolvovaly jednotlivé tematické okruhy a na základě Ittenova hodnocení ze školy odešli, nebo pokračovali dále ve studiu. Cílem kurzu bylo poskytnout studentům technický základ pro práci s jednotlivými materiály, který je předpokladem pro následné studium v rámci řemeslných dílen. V čem vlastně spočívá zvláštní význam, Ittenem vedených, přípravných kurzů na Bauhausu?

Ittenovu pedagogickou metodiku lze popsat protikladnými páry pojmů: „intuice a metoda“ a „subjektivní schopnost prožitku a objektivní poznání“. Itten vycházel z přesvědčení, že tělo, duše a duch musí být chápány jako celek. Přípravný kurz měl ve své podstatě pomoci studentovi poodkrýt a pochopit osobní tvůrčí tendence a síly. Významné postavení představovaly materiálové studie.

Na počátku každé hodiny přípravného kurzu probíhala pohybová a dechová cvičení. Žáci se tímto cvičením měli uvolnit a koncentrovat. Tento proces představoval důležitou přípravu pro následnou aktivitu a tvořivost. Význam pohybových cvičení spočíval v hledání určitého rytmu, který by korespondoval s individualitou žáka. Studenti cvičili samostatně a intuitivně, jelikož výsledný rytmus nacházel své uplatnění v následné výtvarné tvorbě. Mezi další cvičení, využívající rytmus, patřila rytmická a tvarová cvičení, která již byla řízena Ittenem. Obsah, dynamika a rytmus kresby byl



udáván jeho hlasem nebo záměrně vytvořeným zvukem. Těmito úkoly sledoval u studentů rozvoj kresebného vyjádření a koncentraci na tvorbu. Hodiny přípravného kurzu byly děleny podle tří hlavních témat: studium přírody a materiálů, analýzy starých mistrů, kresba aktu.

Studie přírody a materiálů měly za úkol prohloubit znalosti jednotlivých materiálů a pochopit jejich základní a protichůdné vlastnosti. Zároveň tento okruh úkolů sledoval osvojení základních prvků výtvarné tvorby, mezi které patří bod, linie, tvar, textura a barva. Vlastnosti materiálů jsou ovlivněny jeho okolím, které určité vlastnosti zdůrazňuje či potlačuje. Učňové tímto studiem pochopili nejen různorodost materiálů, ale i osobní tendence při práci s vybraným materiálem.

Ve studiích přírody vedl Itten studenty k řešení problematiky hodnot barev a uplatnění znalostí získaných v rámci materiálových studií. Tyto studie vznikaly na základě reálných objektů nebo podle paměti.

Paralelně s těmito úkoly probíhala výuka kontrastu tvaru a barev. Podle Ittenovy teorie je základ každé kompozice kontrast. Mezi základní kontrasty tvaru a barev patřila bilance a nestabilita, symetrie a asymetrie, tvrdé a měkké, lehké a těžké, tma a světlo, černý a bílý. Kontrasty barev vycházely z primárního kontrastu světla a tmy.

Ve studiích tohoto kontrastu pracovali studenti s jednou barvou. Následné kontrasty barev vycházely z vlastností primárních, sekundárních či komplementárních barev.

Itten se zabýval vztahy mezi barvami a jejich vlivem na lidské vnímání a psychiku.

Výuka tvaru vycházela od základních tvarů: kruh, čtverec, trojúhelník, přičemž každému tvaru byl přiřčen určitý charakter. Každý kruh platil jako „plynulý“ a „ústřední“, čtverec jako „klidný“, trojúhelník jako „kosý“.

Hlavní úkol učňů spočíval v objevování jednotlivých kontrastů a jejich popisu. Některé kontrasty byly vysvětlovány na kresbách přírody a materiálů, jiné studenti samostatně hledali. Tento způsob výuky vedl učně k individuálnímu přístupu a rozvoji osobních schopností vnímání materiálů, tvarů a barev. Zásady a kritéria, které byly pro studie přírody a materiálů rozhodující (učení kontrastu a tvaru, rytmus), byly také významné pro analýzy starých mistrů. Pomocí ukázek starých děl studenti pracovali



vali s pohybem, hlavní linií či křivkou. Podstata analýz spočívala v prožitku ze samotného díla, který měl být odražen v kompozici věnované konstrukci a prvků obrazu. Podobně to platilo pro třetí stěžejní téma vyučování, kresbu aktu. Studie aktů byly často vedeny jako rytmická cvičení s hudebním doprovodem, při nichž hledali studenti vnitřní pohyb tělesných tvarů či zaznamenávali průběh pohybu.⁸

Přípravný kurz ve své podstatě nesledoval pouze osvojení technických a výrazových dovedností, ale měl pomoci studentům pochopit své vnitřní tendence a rozšířit schopnost vnímání světa v jednotlivých souvislostech.

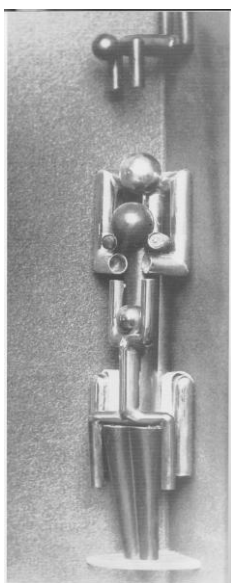
⁸ PROCHÁZKA, M., SIEBENBRODT, M.: *Bauhaus Výmar, Evropská avantgarda 1919-1925*. Kunstsammlungen zu Weimar a ČMVU, Praha 1997, s.16-18.



3.3 Čas rozletu

Brandeisová od počátku studia patřila mezi talentované a emancipované žáky. Prvotní období studia vypovídají o silném vlivu Johanneše Ittena a jeho přípravného kurzu. Přesto dokázala plně využít možností, které jí Bauhaus nabízel a pokračovat vlastní cestou.

Ittenův vliv je nejvíce patrný v jejích studiích a volných kompozicích z let 1919 – 1921, v nichž využívá barevných kontrastů a rytmických cvičení. Osvojuje si zvláštní kresebný styl, který vyniká dokonalou kreslířskou technikou a živostí kresebné linie. Po dokončení přípravného kurzu se soustředila na realizaci své první monumentální práce. V kovodílně, pod vedením Johanneše Ittena, vytvořila konstruktivistickou plastiku s názvem *Sv. Anna samotřetí* z r. 1921.



Obr.1 *Plastika Sv. Anna Samotřetí*

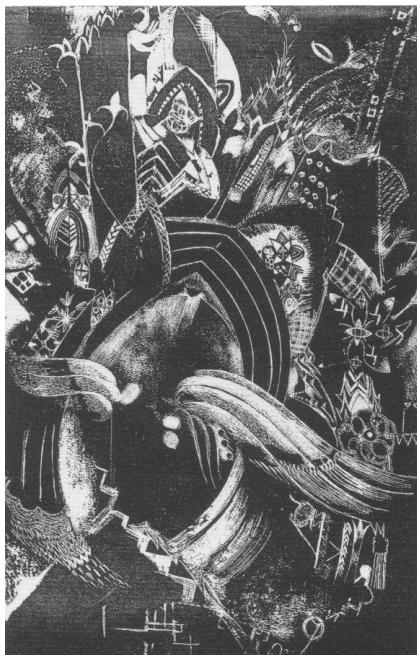


Obr. 2 *Scéna s čarodějnicemi, 1921*

Tu tehdejší kritik Hans Hildebrandt označil za jedno z neoriginálnějších děl v oblasti ženského výtvarného umění. Mezi další dílny, jimiž prošla, patří tkalcovská dílna, kde studovala textilní design u Georga Mucheho. V tiskařské dílně, s mistrem formy Lyonem Feiningerem, se věnovala litografii. Mezi nejpůsobivější díla této doby uvádím litografie *Scéna s čarodějnicemi* (1921) a *Kompozice v černobílé* (1919 – 1923).



Za významný umělecký počin Brandeisové patřila spolupráce na projektu Utopia – dokumenty skutečnosti z r. 1921. V něm ilustrovala Ittenovu kapitolu s názvem „Analýzy starých mistrů“ pomocí harmonické kompozice písma.



Obr. 3 Kompozice v černobílé, 1919-23



Obr. 4 Ilustrace kapitoly J. Ittena, 1921

Studiem pokračovala i v dílně sochařství u Oskara Schlemmera, který společně s Lotharem Schreyerem vedl divadelní výtvarnictví. Brandeisová tak mohla uplatnit své zkušenosti z Vídně a spolu s Franzem Singerem se podílela na návrzích kostýmů a divadelních dekorací pro divadla v Berlíně a Drážďanech. Rozvíjela také své zkušenosti z oboru knihvazačství a společně s Anny Wottitz a Margit Tery-Adler se ve všedních dnech věnují knihvazačským pracím.

Roku 1921 přichází na Bauhaus malíř Paul Klee, který se stává po Ittenovi další významnou osobností v životě Friedl Dicker-Brandeisové. Ta se účastní jeho výuky v rámci dílny knihvazačství a textilu, v níž vytváří ruční tkaniny, výšivky a krajky se stylizovanými motivy dětských kreseb. Nejvíce se ovšem zajímá o jeho přednášky. Klee v nich označuje přírodu jako pralátku umělecké tvorby a dětskou fantazii jako její nejvýznamnější projev. Dětské kresby považoval za hodnotná a inspirativní díla,



jejichž výrazové prostředky, symboliku a ikonografii se snažil pochopit i skrze vlastní tvorbu. Na základě dětských námětů v kombinaci s experimenty a různými technikami se pokoušel vytvořit osobitý styl s prvky dětské naivity a fantazijní představivosti.

Brandeisová tyto poznatky vnímá jako novou inspiraci, pro jejíž využití ještě nenastal správný čas.



3.4 Doba úspěchu

Odchodem z Bauhausu začala pro Friedl Dicker-Brandeisovou nová etapa jejího života a umělecké tvorby. V období let 1923 – 1934 se v převážné míře věnovala užitému umění a designu. V jejích pracích je stále patrný přetrvávající vliv Bauhausu. Prvním místem její působnosti se stává Berlín, kde společně s Franzem Singerem roku 1923 otevírá „Dílny výtvarného umění“. V nich navrhovali a zhotovovaly látky, krajky, ozdoby, hračky a přijímaly zakázky na textilní a knihvazačské práce. Souběžně s touto tvorbou spolupracovali s divadlem Bertholda Viertel. V průběhu r. 1923 vytváří scény pro tři divadelní představení. V dubnu 1923 Isbenův „John Gabriel Borkman“, v září Shakespearův „Kupec benátský“, v prosinci komedie Roberta Musilla „Vincek aneb Přítelkyně známých mužů“. Společně jevištními scénami F. Dicker-Brandeisová vytvořila také návrhy kostýmů.



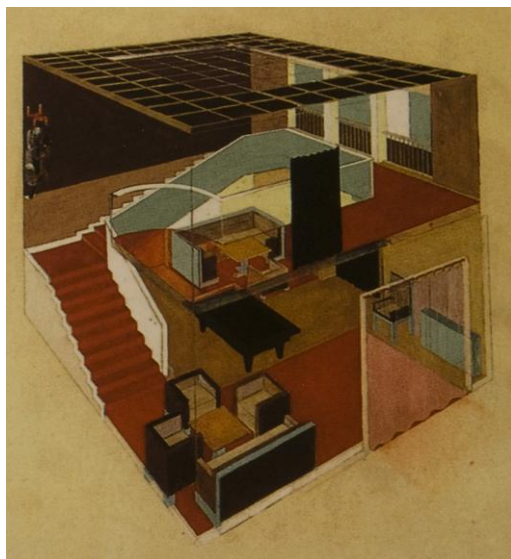
Obr. 5 Návrhy kostýmů pro hru Kupec benátský, 1923

V důsledku osobní krize s Franzem Singerem odešla Brandeisová r. 1923 do Vídně, kde s Annie Moller-Wotitz zařídila vlastní ateliér na Hintzerstrasse. Zde pracovala především na textilních doplňcích bytového zařízení. Zde setrvala až do r. 1925, kdy společně s přítelkyní Marthou Döberlovou otevřela ateliér knihvazačství a textilu, v němž se zabývala zpracováním přírodních materiálů (ovčí vlna, lýko, kožená příze) v užité formě. Brandeisová patrně potřebovala vnitřní neklid utlumit nepřetržitým přívalem pracovní aktivity.

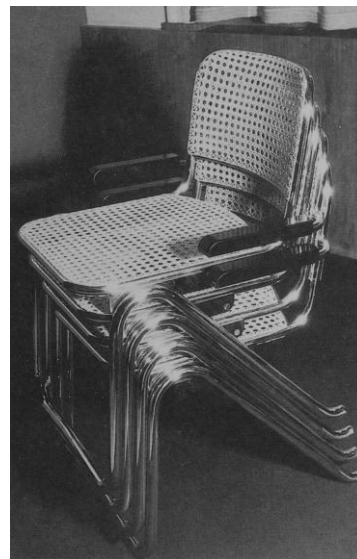
Již dosti komplikovaný vztah s Franzem Singerem pokračoval po jeho příjezdu do Vídně. Opět společně zakládají architektonickou ateliér „Singer – Dicker“, který při-



jímal objednávky z Vídně, Prahy, Brna, Budapeště a Berlína. Brandeisová a Singer se soustředili na navrhování vnitřních zařízení bytů a výrobu nábytku či bytových doplňků. Ateliér si v krátkém čase získává přízeň a oblibu u zákazníků, kteří požadují kvalitní materiál a nadčasový design. Interiéry navržené tímto ateliérem byly specifické svojí variabilitou v oblasti nábytku a doplňků.



Obr. 6 Návrh interiéru vily „Heriot“, 1932



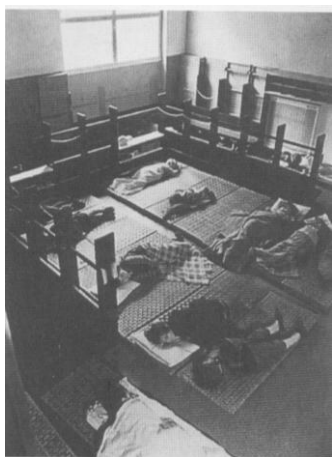
Obr. 7 Židle „V“, 1932-1933

Franz Singer vytvářel architektonické návrhy, které realizoval ve spolupráci s dalšími architekty. Brandeisová dodávala stavbám vnitřní obsah v podobě výběru barevnosti interiéru, návrhů potahových látek a celkového výběru zařízení a doplňků. Jejich práce byly vyznamenány r. 1927 na „Kunstschau“ v Berlíně a r. 1929 ve Vídni na výstavě „Moderní design“.

1930 získal ateliér Singer - Dicker zakázku na vybavení školky ve vídeňském Goethově dvoře. Při navrhování pracovali podle novátorských metod italské lékařky a pedagožky Marie Montessori. Jejím požadavkem bylo vytvořit vyhovující prostředí, v němž se bude docházet k rozvoji individuality a kreativity jedince. Na základě této zakázky vznikl neobyčejný interiér, jehož členění a využití představuje inovativní pohled na oblast vzdělávání. I tento interiér se vyznačoval rozsáhlou variabilitou prostoru a nábytku. Každý pokoj měl několik funkcí, které byly v průběhu dne měněny.



K tomuto účelu sloužil i skládací nábytek, který tak nezabíral mnoho prostoru. Společně s interiérem byly navrženy hračky, vzniklé složením jednoduchým geometrických tvarů. Bohužel tato stavba byla r. 1934 výrazně poškozena a následně zničena. Také další stavby vytvořené ateliérem „Singer – Dicker“ nezůstaly zachovány. Patřil mezi ně Vídeňský tenisový klub postavený r. 1928 a vila s ubytováním pro hosty Augusta a Hildy Heriotových, jejíž vznik je datován mezi lety 1932 – 1934.



Obr. 8 Interiér mateřské školky, 1930 Obr. 9 Interiér vily manželů Heriotových, 1932-1934



Obr. 10 Tenisový klub Dr. Hanse a Grete Heller, 1928

Rok 1931 byl obdobím velkých změn. Ateliér Singer – Dicker byl uzavřen a Brandeisová vstoupila do komunistické strany, pro niž tvořila protikapitalistické plakáty. V tomto období se také naskytl první pedagogická nabídka a zkušenost. Ve Vídni vedla kurzy pro učitelky z mateřských škol. Pro Brandeisovou tato příležitost znamenala nový směr života. V těchto hodinách se zaměřovala na přístup dospělých



k dětem a jejich projevům, tedy i výtvarných. Z těchto poznatků je přetrvávající vliv Bauhausu. Brandeisová zde poprvé aplikovala metodiku Johannese Ittena ve zjednodušené formě vhodné pro děti. Využívá pohybová cvičení a pomocí volné tvorby se snaží rozvíjet fantazii a osobitý projev. Jednou z jejích žaček byla i Edith Kramerová. U této dívky rozpoznala mimořádné nadání, které se snažila dále rozvíjet.

Přestože tato doba byla pro Brandeisovou velmi činná, kromě několika plakátů není dochována žádná její volná tvorba. Osobně nevěřím, že od vlastní výtvarné činnosti upustila. Pravděpodobnější vysvětlení shledávám v okolnostech, které její život ve Vídni nečekaně narušily a přiměly ji emigrovat do Prahy.



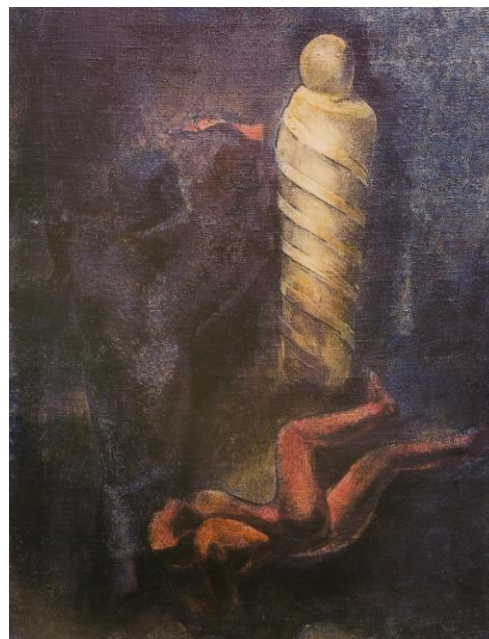
3.5 Hledání sebe sama

Z důvodu členství v komunistické straně byla F. Dicker-Brandeisová r. 1934 zatčena. Ihned po propuštění odjíždí Friedl do Prahy, kde je podporována svojí přítelkyní, psychoanalytičkou Annie Reichovou.

Jistá část její osobnosti byla náhle pryč. Zda se tak stalo z důvodu věznění či konce vztahu s Franzem Singerem, můžeme pouze odhadovat. Do Prahy přijíždí naprosto jiná žena. Už se nesnaží zběsile pracovat a tvořit. Friedl je náhle křehká a bezbranná. Jediný, kdo ji v této životní etapě dokázal pomoci, byla právě Annie Reichová, která svým působením Brandeisovou přiměla k přijetí vlastního já a k odpoutání se od všech životních křivd, mezi něž patřila především absence tolik touženého dítěte. Na její podnět Brandeisová dokončila některá rozpracovaná díla a zkušenosti z vězení ztvárňuje do malířské podoby obrazu *Výslech I* a *Výslech II* (1934).



Obr. 11 *Výslech I*, 1934



Obr. 12 *Vzkříšení Lazara*, 1936

Ve své tvorbě se zcela odvrací od tradic Bauhausu a nechává se inspirovat ryze realistickými motivy. Snaží se nalézt osobitý výtvarný styl, který by vypovídal o jejím



skutečném Já. V námětech se objevují výjevy Prahy, zátiší, portréty a alegorie. Mezi nejpůsobivější díla tohoto období považuji malbu *Vzkříšení Lazara* (1936).

V Praze nalézá novou rodinu v podobě tety Adély Fantové – Brandeisové a jejích synů. Mezi Friedl a Pavlem Brandeisem postupně vzniká blízký vztah, který je stvrzen sňatkem 29. dubna 1936. Téhož roku se stává aktivní členkou ilegální komunistické skupiny. V této skupině získává několik životních přátel, mezi nimiž uvádím Hildu Kothny, Lauru a Elsu Šimkovy.

V této době působí její život naprosto idylicky. V Pavlovi Brandeisovi našla rodinné zázemí, které chtěla zpečetit společným dítětem, ale bohužel opět potratila. Snad díky předchozí zkušenosti z Vídně našla útěchu v další pedagogické aktivitě. V Praze vedla výuku dětí emigrantů, kde plně rozvinula metodiku používanou ve Vídni. Asistentku jí dělala Edith Kramerová, která ve svých vzpomínkách k tomuto období často vracela:

„Friedl s nimi pracovala svobodně a velkolepě, na velkých listech papíru, s uhlím a barvičkami. Princip v Praze byl stejný jako ve Vídni: diktáty, podle hlasu a textu, rytmická cvičení, koláže a kopie – ale všechno ve zjednodušené formě. Pro traumatizované, z domova do cizí země vyhnané, děti to byla podivuhodně úspěšná terapie. Friedl se pro ně stala centrem inspirace.

Mnohé z toho, co později ovlivnilo terapii uměním, začalo v Rakousku a pokračovalo později v Československu. První pokusy porozumět chování dětí a dětským pracím z perspektivy vnitřního života dítěte – to byly první kroky.“⁹

Brandeisová se vzniklými výtvoři dále pracovala. Pomocí překreslování námětů a rukopisu se pokoušela odhalit jejich významy a skryté obsahy. Nezajímala se o námět jako takový, ale obsahy hledala i v linii, tvaru, rytmu a dalších výtvarných prvcích.

⁹ MAKAROVA, E.: *Pevnost nad propastí. Já děcko bloudící? Děti a učitelé v terezínském ghettu 1941 – 1945*. Bergman, Praha 2009. s.377.



3.5.1 Inspirace Edith Kramerové

Edith Kramerová se narodila 29. srpna 1916 ve Vídni. V průběhu let se s jejími rodiči spřátelila F. Dicker-Brandeisová a u mladé dívky rozpoznala velký výtvarný talent.

Edith Kramerová se v období let 1928 - 1938 účastnila hodin výtvarné výchovy pod vedením Brandeisové a zkušenosti získané v rámci její metodiky silně ovlivnily nejen její výtvarný projev, ale i celkový pohled na význam výtvarné tvorby.

Po společné emigraci se svým otcem, r. 1938, začala pracovat v pokrokové škole The Little Red School House, v níž přednesla přednášky o výtvarném umění a řemesle.

Od roku 1950 pracovala v New Yorku s nemocnými a postiženými dětmi. Zde začala uplatňovat zkušenosti získané pod vedením Brandeisové. Ve své praxi aplikovala její metody, z nichž čerpala inspiraci pro vlastní arteterapeutickou metodu. Na rozdíl od některých terapeutů neshledává hlavní význam tvorby v námětu. Stejně jako Brandeisová věnuje pozornost průběhu a vývoji tvorby, kvalitě díla, ale i faktorům okolního světa, jež mohou autora ovlivnit. Výtvarný artefakt představuje výtvarnou metaforu „Já“, ale faktické „Já“ neztrácí celistvost.

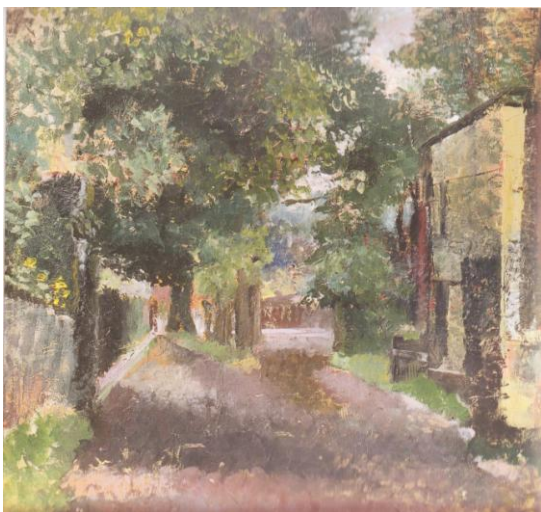
Edith Kramerová již v předválečné době pochopila význam pedagogiky F. Dicker-Brandeisové a dokázala ji rozvinout a použít ve prospěch dalších dětí a lidí.



3.6 Návrat k přírodě

Roku 1938 bylo již zřetelné nebezpečí nacismu. Vídeňští přátelé opatřili Brandeisové vízum do Palestiny. Ta ale odmítla opustit svého manžela a důsledkem toho bylo nutné přestěhování do Hronova. První období pobytu bylo velmi šťastné. Oba pracovali v hronovské tkalcovně „B. Spiegler a synové“. Pavel Brandeis jako účetní a Friedl zde navrhovala textilní vzory, se kterými sklídila úspěch na výstavě textilií „Objevy 38“.

V průběhu pobytu v Hronově je opakovaně navštěvují přátelé z Prahy. Může se zdát, že žena, která byla zvyklá na rychlé životní tempo, nemohla být v tomto odtrženém prostředí šťastná. Opak je pravdou. V prvních dvou letech se ve velké míře věnovala své umělecké tvorbě. Opět se jednalo o realistické náměty, ale oproti tvorbě vzniklé během pobytu v Praze, vyznačují určitý klid a harmonii.



Obr. 13 Ulice ke hřbitovu v Hronově, 1938-1942



Obr. 14 Portrét Marie Brandeisové, 1938-40

Brandeisová si velmi vážila zdejších lidí a jejich venkovské povahy. Její celoživotní hledání skutečné rodiny se zde naplnilo. Již neměla potřebu dokazovat sobě či ostatním své umělecké kvality. Malovala, protože chtěla a nesledovala možné hodnoty této tvorby. Její uměleckou proměnu považuji za zcela přirozenou. Celý život se snažila pochopit principy světa a věcí v něm skrze vlastní tvorbu. Události tehdejší



doby všechny principy porušovaly. To, co bylo logické, se stalo chaosem. Brandeisová vnímala skutečnost okamžiku. Ve svých námětech se zaměřila na okolní krajinu a své nejbližší.

Více než kdy jindy vnímala význam přátelství a domova. Sama se k tomuto vývoji vyjádřila v dopise věnovaném Hildě Kothny:

„Ačkoliv moje naděje dosáhnout cíle (který se ale přede mnou rýsuje nanejvýš neurčitě) je menší než dříve, nechtěla bych ani vyučovat ani dělat něco jiného než malování a jenom tímto způsobem konat to, co mohu. Už nechci pracovat alegoricky, nýbrž vyjádřit svět takový, jaký je, ani moderní ani nemoderní. Picasso a Klee chci malovat stejně jako dříve, jenom nemohu použít jejich výrazových prostředků, protože se hodí pro jejich charaktery a tam je použití těchto prostředků oprávněné.“¹⁰

Z její tvorby v Praze a Hronově vnikla r. 1940 výstava, kterou uspořádal londýnský obchodník s uměním Paul Wengraf. Naskytla se tak jedinečná příležitost k emigraci, kterou Brandeisová opět nevyužila.

Na jaře 1942 začaly první transporty rodiny Brandeisových a na podzim 1942 přišla výzva k transportu pro Friedl a Pavla Brandeisovy. Do Hronova okamžitě přijíždí Hilda Kothny, která tuto událost popsala ve svých vzpomínkách:

„Stála jsem na nádraží a nevěděla jsem, kam bych měla jet, do Prahy, do Brna? Byl to stav jako pod narkózou. (...) Tak mi zůstala ve vzpomínkách až dodnes: ve škole, v prvním poschodí, v šedém plášti a prohlíží si mne. Tak se člověk dívá, když si chce něco zapamatovat.“¹¹

Z nádraží v Hradci Králové odjeli Friedl Dicker-Brandeisová a Pavel Brandeis 14. 12. 1942. O tři dny později se stal jejich cílovou stanicí sběrný tábor Terezín.

¹⁰ ŽM Praha/ Sb. Dokumenty perzekuce, inv.č.78, Osobní pozůstalosti, Korespondence s Hilde Kothny.

¹¹ MAKAROVA, E.: *Friedl Dicker – Brandeis, Život pro umění a ponaučení*. Český Krumlov, Egon Schiele Art Centrum 2000. s. 29.



3.7 Cesta za smrtí

Terezínským ghettem prošlo během války celkem 155 000 mužů, žen a dětí. 35 000 lidí zemřelo přímo v Terezíně. V průběhu tří let odjelo z Terezína 63 transportů směřujících na Východ. 87 000 takto deportovaných lidí zemřelo ve vyhlazovacích táborech, koncentračních táborech a při pochodech smrti v závěru války. Podmínky pro vězně v Terezíně nebyly příznivé. V některých obdobích žilo v táboře až 60 000 lidí. Ve srovnání s původní kapacitou města, kdy v Terezíně žilo zhruba 7 000 lidí, z nichž 3500 civilních obyvatel a 3500 vojáků, byl tento počet alarmující. S velkým počtem obyvatel tábora souvisely samozřejmě nedostatky potravin a nemoci, které se zde velmi rychle šířily, a smrt se stala každodenní rutinou.

Do nevládního prostředí Terezína přijela Friedl Dicker-Brandeisová společně se svým manželem 17. 12. 1942. Zde se jejich cesty částečně rozdělily. Pavel Brandeis byl přidělen k dílnám. Friedl Dicker-Brandeisová byla nejprve přiřazena do technického oddělení ke svým kolegyním – umělkyním. Po značném úsilí byla přeřazena do dětského dívčího domova L 410 jako učitelka výtvarné výchovy, kde se shledala s přítelkyní Laurou Šimkovou. Vedoucí dívčího domova L 410 byla Irena Krausová, se kterou si Brandeisová po nastěhování zařídila malý pokoj v neobydlené místnosti tohoto domova. Mezi další vychovatelky patřila Rosa Engländerová, Kamila Rosenbaumová, Tella Pollaková, Eva Weissová aj.

Jejich úloha spočívala v celodenní péči o děti a organizování volného času. Vychovatelských povinností byla Brandeisová zproštěna a mohla se tak plně věnovat své pedagogické činnosti a podílet se na kulturním dění v Terezíně. Zdejší kulturní programy byly organizovány pod záštitou „Freizeigestaltung“ – oddělením pro volný čas, které bylo řízeno židovskou samosprávou Terezína.¹²

Díky obyvatelstvu tábora, které bylo zastoupeno několika národy, se zde setkaly skutečné kulturní osobnosti tehdejší doby. Od lékařů a filozofů, až po umělce a hu-

¹² MAKAROVA, E., MAKAROV, S., KUPERMAN, V.: *Univerzita přežití, Osvětová a kulturní činnost v terezínském ghettu 1941-1945*. G plus G, Praha 2002, s.7.



debníky. Ti všichni se v letech 1943-1944 podíleli na sestavování a organizaci jednotlivých kulturních programů, jejichž nabídka zahrnovala všeobecné a židovské přednášky v němčině, češtině a jiných jazycích. Pořádalo se německé, české a jidiš divadlo, recitace, koncerty, kabarety, cestovatelské pořady, vědecké a literární přednášky, baladické večery či sport.¹³

Na kulturním dění v Terezíně se Friedl Dicker-Brandeisová podílela svými přednáškami a spoluprací na divadelních představení. Své bohaté divadelní zkušenosti uplatnila při tvorbě kostýmů pro představení *Broučci* a *Dobrodružství dívky v Zemi zaslíbené*.

Představení Karafiátových *Broučků* bylo nastudováno r. 1943. Vychovatelé nejprve seznámili děti s obsahem knihy, jejíž několik výtisků bylo k dispozici. Hlavní podíl na scénickém ztvárnění měla tanečnice a choreografka Kamila Rosenbaumová, která vedla hodiny pohybové výchovy a sestavovala choreografii tance pro představení. Scénu a oponu zpracoval malíř Adolf Aussenberg. Hudbu z národních písní sestavil a doprovázel Karel Švenk.

Motiv scény louky navrhla sama Brandeisová. Ke knize Jana Karafiáta ji pojily vzpomínky na pobyt v Hronově. Kostýmy pro představení nechala navrhnout samotnými dětmi a sama pouze dohlížela na jejich zhotovení. Organizovala práce a s pomocí svých kolegyně obstarávala potřebné textilie a další nutné potřeby. Možnosti materiálů byly velmi omezené. Kostýmy byly šité ze starých kusů oděvu, které bylo nutné párat a znovu ušít.

Premiéra *Broučků* proběhla v květnu r. 1943 v Magdeburských kasárnách. Celkem v představení vystupovalo 30 dětí a díky obrovskému zájmu bylo uvedeno 28 repríz. Druhé představení, na kterém se Brandeisová podílela, neslo název *Dobrodružství dívky v Zemi zaslíbené*. Režirování hry se zhostil Walter Freud, scénu navrhl a realizoval František Zelenka a kostýmy vytvořila Friedl Dicker-Brandeisová. Mezi dochovanými díly Brandeisové nenajdeme žádný z návrhů kostýmů k těmto představení.

¹³ MAKAROVA, E., MAKAROV, S., KUPERMAN, V.: *Univerzita přežití, Osvětová a kulturní činnost v terezínském ghettu 1941-1945*. G plus G, Praha 2002, s.10.



Přesto existují návrhy kostýmů pro blíže nespecifikované představení baletu Kamily Rosenbaumové.



Obr. 15 Návrhy kostýmů pro balet Kamily Rosenbaumové, 1943-1944

Přestože se Brandeisová snažila všechen svůj čas věnovat pedagogické a kulturní činnosti, našla si čas i pro vlastní tvorbu. V Terezíně navázala na realistickou tvorbu z Hronova. V námětech se nechala inspirovat zdejším prostředím a okolím domova L 410. V této tvorbě je patrný nedostatek výtvarných materiálů, kterými se snažila šetřit pro hodiny výtvarné výchovy. Avšak tato skutečnost jim neubírá na kvalitě. Brandeisová malovala převážně vodovými barvami, které ve spojení s dokonalou technikou vytvořily harmonický celek. V malbách je výrazná dynamika. Jakoby vznikly ve vteřině okamžiku. Oproti tvorbě vzniklé během pobytu v Praze či Hronově působí tato díla lehkým a svěžím dojmem. Mnohé z toho jistě vypovídá o rozpoložení autorky, která již v době před deportací do Terezína nebyla schopná pokračovat ve své umělecké tvorbě. Co se v ní opět proměnilo? Ve svém životě ani tvorbě nerezignovala. Naopak. Dosáhla svého cíle. Malovala a učila s radostí, která byla za dané situace obdivuhodná.



Obr. 16 Portrét muže, 1943-1944



Obr. 17 Pohled na Terezín, 1943-1944

Přestože ve své tvorbě vycházela z námětů tábora, nesnažila se skrze vlastní tvorbu vyjádřit svět koncentračního tábora. Ne proto, že by chtěla krutost reality popřít.

Ale výtvarná tvorba pro ni představovala určitou ulitu bezpečí, jež nesměla být zdeformována tímto primárním zlem. Plně se vlastní tvorbě začala věnovat v létě r.

1944, kdy na krátký čas ustaly transporty směřující na Východ.

Zlo ji nakonec dostihlo v podobě transportu č. 167 směřujícího do Osvětimi 6. října 1944. Stejně jako v dřívějších případech se Brandeisová rozhodla dobrovolně následovat svého manžela, který byl transportován o týden dříve. Pavel Brandeis hrůzy Osvětimi přežil. Friedl Dicker-Brandeisová toto štěstí neměla a následující den po příjezdu 9. října 1944 nalezla smrt v plynových komorách.

Zanechala po sobě několik maleb a skic, ale především svědectví o své pedagogické činnosti v podobě dvou kufrů. Kufrů, které obsahovaly několik tisíc dětských kreseb.



II. Život, smysl umění

„Chceme-li si dětské kresby prohlížet s radostí a něco z nich získat, musíme nejprve umlčet svá přání a požadavky jak na formu, tak na obsah a s očekáváním vstřícně přijmout, co nabízejí.“

Friedl Dicker – Brandeisová, 1943



4. Koncepce hodiny

V počátcích svého bádání nad metodikou Friedl Dicker-Brandeisové jsem se snažila dohledat svědectví či záznamy, který by lépe objasnily principy a případnou strukturu hodin. Jak hodiny probíhaly? Byly náměty náhodné či řazené? Jak byla vyučovací hodina členěna? Odpověď jsem našla až ve sbírce Vzpomínek pamětníků ŽM Praha. Z výpovědi jedné pamětnice, bývalé žákyně Brandeisové, vyplívá, že struktura hodiny byla členěna do čtyř fází.¹⁴ Krátký časový úsek představovala první část hodiny, která byla věnována pohybovému cvičení. Nemohu přesně specifikovat, jakým způsobem toto cvičení probíhalo, ale jeho význam spočíval v uvolňování svalů, zklidnění a soustředění žáků. Brandeisová také velmi často využívala rytmických cvičení, která plnila podobnou funkci, ale jejich součástí byla i kresba. Druhá část hodiny byla věnována volnému tématu, kdy dítě mohlo kreslit spontánně podle fantazie. Třetí část hodiny byla určována daným tématem. Jednalo se o kresebné a materiálové studie, jejichž význam spočíval v rozvíjení výtvarných znalostí a schopností dítěte. Poslední část hodiny opět vycházela z tvorby na volné téma. Považuji za nutné zmínit věk této pamětnice. Narodila se r. 1928, z čehož vyplívá, že patřila do nejstarší skupiny dětí a hodin se účastnila ve večerních hodinách. Koncepce hodiny v jejím výkladu je velmi rozsáhlá a celkově obtížná. Domnívám se, že takto uvedená podoba hodiny byla realizována s nejstaršími dětmi. Opírám se i o tvrzení pamětnice Anny Hanusové-Flachové a Helgy Kinsky.¹⁵ Ve svých vzpomínkách na konkrétní hodinu mluví vždy o jednom zadání. Vzniká tak domněnka, že koncepce hodiny pro děti mladšího věku byla zjednodušená na jeden hlavní úkol nebo Brandeisová na hodiny připravovala více zadání, která děti plnily podle vlastního tempa. Časová dotace výuky byla nejméně dvě hodiny.

¹⁴ ŽM Praha/ sb. Vzpomínek pamětníků, kazeta č. 171.

¹⁵ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou



4.1 Podmínky výuky

Zdejší děti postihl zákaz navštěvování škol již v době před transportem do Terezína a pouze některé měly možnost pokračovat ve vzdělávání v podobě soukromé výuky. V prvním roce existence Terezína platil zákaz vzdělávání a vyučování v plném rozsahu. Ke změně došlo v průběhu r. 1943, kdy Nacisté povolili výuku ručních prací, kreslení a zpěvu. Podle jejich názoru tyto předměty nemohly děti žádným způsobem rozvíjet ve smyslu vzdělávání, a tudíž se jednalo pouze o volnočasovou aktivitu, která měla posloužit k vyplnění volného času a udržení dobré morálky. Vychovatelé a učitelé této skutečnosti okamžitě využili a vedle oficiálně povolených předmětů organizovali soustavnou ilegální výuku ostatních předmětů. Mezi vyučované předměty patřil zeměpis, dějepis, cizí jazyky či literatura. Přestože se učitelé potýkali s celkovým nedostatkem potřebných pomůcek a studijních materiálů, pracovali v plném nasazení. Složení předmětů výuky se odvíjelo od odborného vzdělání vychovatelů a učitelů daného domova.¹⁶ Touha po vzdělání musela být ohromující. Velká část dětí, které celý den tvrdě pracovaly a strádaly nedostatkem jídla, dokázaly věnovat výuce čas, který byl určený pro nutný odpočinek. Mimo programu, organizovaného v rámci domova, se mohly jeho obyvatelky účastnit kulturních akcí v rámci FZG – oddělení volného času.

V Terezíně Brandeisová pochopila smysl svého života. Z tohoto důvodu se od počátku plně zaměřila na své vyučování výtvarné výchovy, jelikož právě v dětech viděla potenciál budoucnosti.

Přestože již měla za sebou několik pedagogických zkušeností, až výukou v Terezíně dokázala plně pochopit možnosti využití výtvarné výchovy. Ve svých hodinách nepracovala s obyčejnými dětmi. Její svěřenci byli poznamenáni antisemitismem a absencí svých nejbližších. Díky těmto skutečnostem hrozila deformace jejich vnímání světa a lidské společnosti, ale i deformace jich samotných. Hodiny malování měly

¹⁶ ŽM Praha/ Sb. Terezín, ivn.č. 343, Vzpomínky a odborná umělecká činnost v Terezíně vzniklá po osvobození.



dětem umožnit odtržení od tvrdé denní reality a skrze vlastní fantazii snít o lepším životě, který měl následovat po odchodu z Terezína.

Jaké ale byly podmínky pro život těchto dětí v Terezíně? Počáteční období tohoto tábora se potýkalo s problémem nedostatku ubytovacích míst. Z tohoto důvodu bydlely ženy a děti v Drážďanských a Hamburských kasárnách. Což lze shledat jako pozitivum pro citovou stránku dětí, ale vhodné prostředí pro ubytování dětí bylo přednější. Proto po vystěhování původního obyvatelstva, které bylo stanoveno do 30. 6. 1942, bylo možné v Terezíně zřídit tzv. „kinderheimy“ neboli dětské domovy, v nichž žily děti ve věku od 7 do 16 let. V dětských domovech byly děti řazeny do pokojů podle věkové skupiny. Kapacita těchto pokojů nabízela ubytování 25-30 dětem, což i přes veškerou snahu znamenalo stísněné a stále nevyhovující prostředí. Děti ve věku od 7 do 12 let byly plně osvobozeny od pracovních povinností. Částečná pracovní povinnost se vztahovala na děti ve věku od 12 do 14 let. Starší 14 let byly nasazeny do práce jako ostatní dospělí obyvatelé. Jednalo se především o práci v zemědělství a v zahradách v okolí Terezína.

Z těchto faktů vyplívá, že nejvíce se mohly vychovatelky věnovat dětem, které patřily do první věkové kategorie. Naproti tomu u starších dětí nalézaly prostor využitelný pro vzdělávání velmi obtížně. Čas na výuku byl pouze v době přestávky mezi dopolední a odpolední prací nebo ve večerních hodinách. Výuka, v přestávce mezi prací, byla věnována přednáškám, které téměř nikdy nebyly dokončeny. Plynulé vyučování probíhalo večer ve všedních dnech a v neděli dopoledne, neboť v tuto dobu se nepracovalo.¹⁷

Nejvíce se Brandeisová podílela na výuce dívčího dětského domova L 410, ale učila i v chlapeckém domově L 417. Výuka probíhala v jednotlivých pokojích, nejčastěji ve větších skupinách. Pokoje byly vybaveny třípatrovými palandami a uprostřed místnosti stál jeden podlouhlý stůl, u kterého děti pracovaly. Ostatní využívaly míst na postelích. V prvním období r. 1942 probíhaly hodiny tajně. Při každé hodině jedno

¹⁷ ŽM Praha/ Sb. Terezín, ivn.č. 343, Vzpomínky a odborná umělecká činnost v Terezíně vzniklá po osvobození.



dítě nepracovalo a hlídkou u dveří informovalo o možném příchodu kontroly.¹⁸

Hrozba reálného nebezpečí se stala nedílnou součástí této výuky a lze si pouze představit, jakým způsobem se tato skutečnost na dětech podepsala.

Pro lepší organizaci hodin spolupracovala s Brandeisovou některá z vybraných dívek. Jednou z těchto pomocnic byla i Eva Stichová. Její hlavní úlohou bylo rozdávání papírů a ostatních materiálů. Po ukončení hodiny bylo nutné výkresy sesbírat, roztřídit, podepsat a uložit.¹⁹ Tento systém se osvědčil jednak v souvislosti s prací ve větší skupině, ale také jako způsob rychlé manipulace s obrázky a materiály v případě nebezpečí.

Nutné materiály pro hodiny výtvarné výchovy byly nedostupným zbožím. Brandeisová zprvu používala vlastní výtvarné potřeby, které si přivezla do Terezína. Následné zásobování bylo úkolem celého domova. Všichni obyvatelé, od vychovatelů až po děti, využívaly každé příležitosti k získání papírů či tužek. Brandeisová získávala mnoho materiálů od kolegyně z technického oddělení nebo jí byly zasílány od Otty Brandeise z Prahy. Také vedoucí domova L 410 Irena Krausová dodávala základní potřeby pro výuku prostřednictvím přítele Jana Žantovského.²⁰ Nejčastěji děti kreslily na kancelářské formuláře či nepotřebné kusy papíru. V krizových obdobích bylo nutné některé výkresy recyklovat. Staré kresby byly vygumovány a papír se používal opakovaně.

¹⁸ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou

¹⁹ ŽM Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 343, Vzpomínky a odborná umělecká činnost, Eva Stichová.

²⁰ ŽM Praha/ Sb. Vzpomínek pamětníků, kazeta č. 462.



4.2 Struktura třídy

Výuka v Terezíně byla možná pouze s větším počtem dětí, které byly podobné věkové skupiny. Tato skutečnost Brandeisové nevadila, jelikož sama upřednostňovala práci ve větší skupině. Žáci tak byli podněcováni k samostatné činnosti a vzájemné toleranci.

„ Je lépe vyučovat větší počet dětí nežli menší skupinu anebo jen jednotlivce. Ve větším kolektivu se děti navzájem podněcují, vytvářejí stabilnější náladu, téměř vždy se dobří žáci prosazují vůči špatným. Jedno dítě od druhého přejímá myšlenky. Už proto, že je učitel nemůže přetěžovat svou pozorností. Jsou více odkázány samy na sebe i na druhé. Tím vzniká něco, co později sehraje obrovskou roli v životě, totiž skupinová práce nikoli konkurujících jednotlivců, nýbrž kolektivní tvorba. Intenzivním společným úsilím a právě nejosobitějšími prostředky dociluje celá skupina i její jednotliví členové nejlepších výsledků. Za těchto okolností jsou rovněž připraveni vypořádávat se s nedostatky materiálu, uskromňovat se, vzájemně si pomáhat, podřizovat se kolektivu.“²¹

Ve svých hodinách musela vycházet z různorodosti povah a osobních potřeb dětí. Některé byly zvyklé na privilegované postavení a ústupky ze strany dospělých vnímaly jako samozřejmost. Ve skupině jim nemohla být věnována očekávaná pozornost, a pokud se dítě chtělo začlenit do kolektivu, muselo slevit ze svých nároků. Tento vývoj chování pozitivně ovlivňoval nejen chod výuky, ale usnadnil samotnému dítěti pobyt v domově, kde nemělo oporu v podobě rodičů. Děti se musely naučit pracovat jako celek, ve smyslu vzájemné tolerance a rovnocennosti. Pouhý nedostatek výtvarných materiálů a místa pro tvorbu představoval každodenní problém a vyžadoval společný přístup.

Přestože děti pracovaly ve větších skupinách, není známo, že by Brandeisová využívala organizační formu skupinového vyučování, kdy vytvořené skupiny dětí společně

²¹ ŽMP Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová.



zpracovávají řešení zadaní úkolu.²² Jejím snahou bylo ovlivnit dítě v souvislosti s rozvojem určité zodpovědnosti a sebekázně, ale bez omezení jejich individuálních potřeb v procesu výtvarné tvorby.

4.3 Role učitele

Ve své přednášce, kterou r. 1943 přednesla v Terezíně²³, se věnovala zásadním otázkám z oblasti výtvarné výchovy, ale i tématům, která jsou platná i pro ostatní obory. Zaujala mě část věnovaná problematice pojetí učitele a jeho vlivu, která v mnohém osvětluje její pedagogický záměr a základní principy výuky.

Friedl Dicker-Brandeisová vymezila jasné mantinely působnosti učitele ve výtvarném procesu a upozorňovala na možné chyby, kterých by se mohl nevhodným zásahem dopustit. Samotné označení „učitele“, ve smyslu vedení výtvarného procesu, ztrácí na významu. Chce-li u dětí dosáhnout rozvoje osobnostního, musí k výuce přistupovat z pozice průvodce, jehož úloha spočívá v poskytování informací, které mohou dítěti pomoci ve výtvarném projevu a rozvoji jeho znalostí. Samotné rozhodnutí dítěte, jakým způsobem bude pracovat, nespadá do kompetencí učitele. Volba materiálů a techniky má stejný význam jako samotný zájem o téma a pokud to okolnosti dovolují, je třeba mu je nabídnout. Učitel musí respektovat osobnost dítěte a tudíž i jeho způsob vyjadřování.

„Učitel, vychovatel by si měl uložit maximální zdrženlivost při ovlivňování: i ten s vkusem a uměleckými kvalitami. Právě ten bude např. z radosti nad silou a naivitou dítěte tíhnout k tomu, aby dítě držel v jisté primitivnosti anebo ho tlačil k určitému druhu výrazu, ať už některého – ismu nebo vážného akademického kreslení.

²² SKALKOVÁ, J: *Obecná didaktika*. ISV. Praha 1999. s. 208

²³ ŽM Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová.



Za prvé: dítě ať svobodně vyjadřuje, co chce říci o sobě: nápady libovolné fantazie – bohatství či chudobu až k nesmyslu, a to formou či formální řečí, jíž vládne. Získáme tak nedocenitelný vhled zčásti do těchto prožitků samých (zde je velice žádoucí pomoc psychologa) pak do stavu jeho zájmů, zálib a znalostí.“²⁴

Dále upozorňovala na snadnou manipulaci s úsudkem dítěte, kdy potřeba přirozené náklonnosti dospělého může ovlivnit jeho záliby a názory. Dítě se s těmito podněty snadno identifikuje a začne jich využívat jako způsobu zaručeného úspěchu. Tímto způsobem ztrácí tvorba dítěte spontánnost a výsledný projev nekoresponduje s jeho osobností.

Zásahy do aktivity v průběhu hodiny schvaluje pouze v nezbytných situacích. Dítě, které pracuje samostatně a svobodně, nepotřebuje usměrňovat. Naopak dítě, které obtížně zvládá téma či práci s výtvarným materiálem, tuto pomoc vyžaduje. V mnoha případech postačí povzbuzení a lepší motivace či jiná volba výtvarného materiálu nebo techniky.

Současné pojetí učitele se v zásadních principech od požadavků Brandeisové neliší. Podle Roeselové by měl být učitel výtvarné výchovy tvůrčí osobností s pedagogickými, výtvarnými a všeobecnými znalostmi, které dokáže uplatnit ve svých hodinách a zároveň citlivým vychovatelem, neboť důvěra mezi ním a dítětem je pro výtvarný proces nepostradatelná. *Má-li učitel kolem sebe vytvořit svobodný tvůrčí prostor, musí současně potlačit osobní stanoviska – nevnucovat své myšlenky, ani výtvarný názor.*²⁵ V otázce pojetí učitele v průběhu let nedošlo k výrazným změnám, jelikož působnost učitele ve výtvarném procesu se vždy odvíjí od individuality a osobnosti dítěte, která formuje průběh hodiny a předpoklady učitele.

²⁴ ŽMP Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová.

²⁵ ROESELOVÁ, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Univerzita Karlova v Praze. Praha 2003. s. 17.



4.3 Pojetí žáka

Věk a zralost dítěte představuje ve vzdělávacím procesu zásadní východisko pro plánování hodiny. Od učitele se očekává, že námět úkolu, jeho náročnost a vzdělávací či sociální přínos bude úměrný věku pracovní skupiny. Brandeisová ve svých hodinách pracovala s dětmi ve věkovém rozmezí 7 až 16 let. Jak již bylo zmíněno, děti nejstarší věkové skupiny (14 až 16 let) patřily do pracovní skupiny tábora a nemohly se tedy soustavně účastnit realizovaných hodin.

Brandeisová tak mohla pracovat s dětmi nižšího věku – 7 až 14 let. Na tuto skutečnost můžeme nahlížet z pohledu současného školství a dělit výuku podle jednotlivých tříd základní školy. Brandeisová tento způsob řazení dětí podle fyzické zralosti nezastávala. Ve svých hodinách sledovala výtvarné projevy jednotlivých dětí a na základě těchto poznatků přizpůsobovala individuálně náročnost úkolu či zadání.

„U dítěte pod 10 let – míněn je stupeň zralosti, nikoli počet let – se učitel musí starat především o to, aby při své hře, při svých pokusech nebylo rušeno. Vyučovat je nemá smysl, protože v tomto narcisistickém věku na jakékoli racionální vysvětlování odpovídá odmítnutím činnosti. V tomto věku je kreslení a malování jeho hlavním vyjadřovacím prostředkem.“²⁶

Volně tvořící dítě si lépe uvědomuje pozitivní prožitky plynoucí z vlastní aktivity a přirozené potřeby tvořivosti a fantazie. Jaromír Uždil označuje výtvarný projev tohoto období jako určitý způsob komunikace dítěte se světem a reakci na podněty okolního světa.²⁷ Pro toto období je důležitá celková podpora a motivace ze strany učitele. Dítě si přirozeně osvojuje výtvarné prvky, poznává výtvarné techniky a spontánně experimentuje v tvorbě. Tato svoboda trvá až do nástupu druhého období, v němž je naopak účast učitele nutná.

²⁶ ŽMP Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová.

²⁷ UŽDIL, J.: *Výtvarný projev a výchova*. SPN, Praha 1974, s. 83-85.



„Dítě nad 10 let začíná být nespokojeno se svými vyjadřovacími prostředky, nabývá pro něj na významu i okolní svět. Už nejen tak, jak existuje v jeho fantazii, ale jaký je ve skutečnosti. Teď teprve začíná výuka formy, která ale nesmí nabýt nad uvolněností nebo tím, co k ní vede. Technická stránka kresby a malby musí být dítěti nabízena přesně podle jeho potřeb. Prvky, jimiž operuje, jsou přirozeně tytéž jako u „ velkého umění“. Tím, že je poznává jednotlivě, mu k němu ponecháváme volnou cestu.“²⁸

Příchodem této fáze vývoje končí období raného dětského projevu a s ním související výtvarný projev využívající ikonografických znaků.²⁹ Mentální zralost dítěte není úměrná jeho výtvarným znalostem a tvorba vykazuje absenci vnitřního obsahu. Souvislost s tzv. krizí výtvarného projevu je nesporná. Dítě se ocitá v určité schizofrenní situaci. Uvědomuje si schematičnost svého výtvarného projevu a není spokojeno s danou situací. Na druhou stranu možná změna formy vyjádření v něm vyvolává strach z možného neúspěchu. Brandeisová tyto projevy vnímala jako impulz ke změně nejen formy a obsahu výuky, ale i ke změně vzájemné komunikace. Učitel se dostává do pozice zkušenějšího partnera, který dítě podněcuje pro další umělecký vývoj.

Období překonávání výtvarné krize sebou přináší i určitá úskalí. F. Dicker-Brandeisová opakovaně zdůrazňovala význam spontánnosti a tvořivosti v tvorbě, jejichž úbytek je v tomto vývojovém období obvyklý. Ve své přednášce naráží na problematiku dvoucestného rozvoje výtvarných dispozic. Dítě kompenzující si nedostatek tvořivosti prostřednictvím reálných námětů či dokonalým zvládnutím výtvarné techniky, ztrácelo schopnost spontánního projevu a s ním související prožitek vnitřního uvolnění. Brandeisová se tak setkávala s dětmi, jejich tvorba na volné téma a tvorba reálných námětů vykazovala odlišnou výtvarnou úroveň.

„13letá předčasně uvízla v hotové formě. Ještě před rokem vytvářela okouzující kresby působivé svěžesti. Témata rozpustilá a jak jí sama přicházela. Např. těžkosti

²⁸ ŽMP Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová

²⁹ ROESELLOVÁ, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Univerzita Karlova v Praze, Praha 2003, s. 19.



malého děvčátka na záchodě, který se nedá zavřít: jednou rukou si zvedá sukničku, druhou přivírá dveře, mezi zuby papír a balancuje na jedné noze, aby si nemusela sednout. Teď jí technika, důstojnost či přání mít zaručený úspěch (vůbec obzvláště nebezpečná past) v takových nepatříčnostech brání.³⁰

Brandeisová upozorňovala na příklady, v nichž dítě v důsledku výtvarného vývoje potlačilo přirozené tvůrčí tendence a zaměřilo se pouze na vizuální přepis námětů. Úbytek tvořivosti v tvorbě vždy nemusí souviset se spokojeností jeho výtvarných schopností. Každé dítě svým projevem inklinuje k určitému typu výtvarného projevu.³¹ Pokud tedy mluvíme o přirozených vlohách dítěte, musíme je respektovat, neboť násilné zásahy a manipulace by mohly dítě od tvorby trvale odradit.

V kontextu současné didaktiky výtvarné výchovy můžeme najít blízkou souvislost ve studijním programu Věry Roeselové.³² Jeho vznik byl podmíněn vývojem společnosti 70. a 80. let 20. století, v níž nebylo na dítě vnímáno jako individuální osobnost, ale jako standardní jedinec. Důsledkem mohla být ztráta sebevědomí a vědomí vlastní jedinečnosti. Ve výtvarném projevu dítěte ubývá zvědavost, tvořivost, samostatnost a citové zaujetí pro téma. Přestože problematika dětí v Terezíně souvisela s odtržením od domova a rodiny, pocit vykořenění a ztráta sebedůvěry byl hlavním zdrojem stagnace ve výtvarné tvorbě.

³⁰ ŽM Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová.

³¹ ROESELOVÁ, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen po základní umělecké školy*. Univerzita Karlova v Praze, Praha 2003, s.22-29.

³² Tamtéž. s.154-161.



4.4 Hodnota projevu

Závěr hodiny byl věnován společnému zhodnocení a diskusi nad vytvořenými díly. Tímto způsobem získávali žáci zkušenosti a sebejistotu v argumentaci svých názorů a učily se vzájemné toleranci a přijímání kritiky, neboť i kritické připomínky mohou být inspirací, stejně jako práce ostatních. Není ovšem jasné, zda byla tímto způsobem hodnocena všechna díla vytvořená v průběhu hodiny nebo pouze jejich část. Jelikož tvorba na volné téma byla v mnohých případech inspirována vzpomínkami autora, mohl být obsah vnímán jako příliš osobní a pro společnou diskusi nepříliš vhodný. Hodnocení ve smyslu známkování nebylo součástí těchto společných diskuzí, avšak sama Brandeisová si vypracovala vlastní systém hodnocení. Na základě každé hodiny si vytvořila jmenný seznam účastníků, které následně hodnotila v sedmi kategoriích: *energie, napětí, proporce, tvar, obraznost, kompozice, barva*. Hodnotící škála nabízela bodování od 1 do 6.³³

Fach	6	6	10	2720	Wagner	5	4
Winkler	6	4	2		Olson	4	5
Born	c	4	4		Reich	2	
Illis	6	4	4	9			
Gedobman	6	6	5				
Hankusch	c	6	1				
Stein Ella	6	6	3				
Stein Jan	c	5					
Stein Janina	c	5	3	4			
Stein Janina	c	5	3	4			
Schwarzlbad	4						
Sandl	c	4					
Guttmann	5	3	5				
Schö	6	6	4	5			
Reimann	1						
Prose	c	2					
Gecklich	c	6	4				
Schlichter	3	4					
Mühlstein	c	1	1				
Wohn	c	6	2				

Obr. 18 Hodnocení výuky

³³ ŽM Praha/ Sb. Terezín, inv.č.307, Úkoly dětí, klasifikační přehledy učitelů.



Co bylo cílem tohoto hodnocení a k čemu dále sloužilo? Jednotlivé kategorie představují možnost náhledu na dětskou tvorbu v otázkách výtvarného jazyka. Hodnocení kresby reflektovalo umělecký vývoj dítěte a pomáhalo Brandeisové při určování výtvarného typu žáka. Mohla tak lépe rozvíjet jeho přirozené výtvarné vlohy. Není známo, zda byly děti s tímto hodnocením seznámeny, nebo sloužily pouze Brandeisové pro osobní pedagogické poznatky.

Podoba současného hodnocení se příliš nezměnila. Otevřená diskuse v závěru hodiny je přínosná především pro žáky. Slyší názory ostatních, ale i samotného učitele. Zároveň se učí chápat význam kritiky a její přínos ve vlastní tvorbě či názorech na ni. Vzpomenu-li si na svá školní léta, vybavím si posbírání obrázků v závěru hodiny a seznámení s výslednou známkou druhého dne. Tento způsob hodnocení byl pro mnohé žáky velmi stresující. Nebyly jim objasněny důvody a kritéria, která vedla k výsledné známce. Závěrečná společná diskuse je v současné didaktice výtvarné výchovy nepostradatelná, neboť nevědomí může v dítěti vyvolat odpor k vyučovanému předmětu nebo samotnému učiteli. Učitel se při svém hodnocení často opírá o vedený archiv žákovských prací. Roeselová uvádí další význam těchto archivů, který si samotní učitelé nemusí vždy uvědomovat. *Archiv prací využívá výsledků jako dokumentu o výtvarném vývoji žáků, ale především představuje osobnost učitele a jeho vývoj.*³⁴

Brandeisová si vedla archiv prací velmi důkladně, jak zmínila pamětnice ve své výpovědi³⁵, ale po předání kreseb r.1945 do Židovského muzea v Praze byl její způsob archivace zcela zničen. Willy Groag, tehdejší správce domova L 410, který kufry s kresbami předával, ve svých vzpomínkách uvedl: „Bylo v nich několik tisíc kreseb, byly krásně uspořádány, asi ještě od Friedl.(...)Telefonoval jsem, že to přivezu, nikoho to moc nezajímalo, nestarali se o to a stěží to vůbec převzali.“³⁶ Je tedy pravděpodobné, že tehdejší zaměstnanci nepřikládali této pozůstalosti velký význam. Tomu

³⁴ ROESELLOVÁ,V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Univerzita Karlova v Praze, Praha 2003. s.102.

³⁵ ŽM Praha/ Sb.Terezín, inv.č. 343, Vzpomínky a odborná umělecká činnost, Eva Stichová.

³⁶ ŽM Praha/ Sb. Vzpomínek pamětníků, kazeta č. 082.



by nasvědčovalo současné nesystematické uspořádání Sbírký dětských kreseb z Tereziya, neboť jednotlivé kresby nejsou tematicky řazený a orientovat se ve sbírce je velmi obtížné.



5. Pohybová a rytmická cvičení

Úvodní část hodin kreslení, pod vedením Friedl Dicker-Brandeisové, patřila společným pohybovým cvičením, která měla děti uvolnit a připravit pro následnou aktivitu. Anna Hanusová-Flachová se zmínila o pohybovém cvičení v individuálním pojetí: *„Sledovala, jak třeba držím tužku a viděla, že jsem tvrdá. Tak mi tu ruku položila a hmatem uvolňovala tu křeč. Vzala mi celou tu ruku, protože ta křeč, to nebyly jenom ty prsty, ale i loket a rameno a záda. Ona všechno dělala, že to nebyl jen jeden bod, ale že to má velkou šíři. A když tedy nejsem volná tady, tak nejsem volná celá. To bylo zvláštní, že jsem poté měla tu ruku skutečně volnou a od ní jsem se naučila, jak ji mám uvolnit.“³⁷*

Pohybová cvičení ve skupině vedlo k uvolnění těla jako celku, zklidnění a koncentraci dětí. Případné cvičení s jednotlivci vypovídá o velmi citlivé vnímavosti Brandeisové, jež se tímto způsobem snažila eliminovat individuální tělesné problémy dětí a případné napětí při práci.

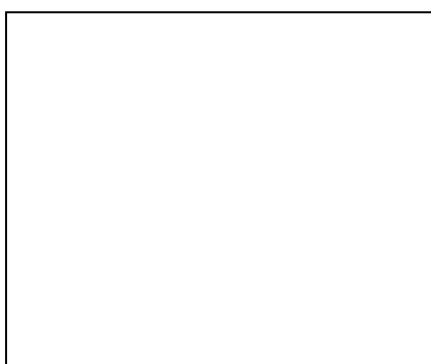
Pohybová a rytmická cvičení převzala Brandeisová z přípravného kurzu Johannes Itten, který jich také využíval v úvodu hodiny. Oproti pohybovému cvičení je rytmické cvičení zaměřeno na pozornost dítěte a rozvoj kresby. Rytmická cvičení ve své podstatě vycházela ze sloučení pohybu, rytmu a kresby. Brandeisová využívala nejen rytmus udávaný předměty, ale především svého hlasu. Pracovala s výškou a tempem. Slovně udávala tvar či daný směr. Snad si lze toto cvičení představit jako neustále nově vznikající hudební skladbu, kdy Brandeisová intuitivně sestavovala určitou linii a děj. Dítě tak muselo být neustále ve střehu, neboť rytmus a zadání se mohlo kdykoliv změnit.

Do svých hodin tato cvičení zařazovala velmi často. Jejich význam a přínos zmínila i ve své přednášce:

³⁷ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou.



„Protože jsem často dotazována právě na smysl rytmických cvičení, chci je tu vysvětlit samostatně. Osvědčují se (coby vedlejší účinek mají odlehčit a uvolnit ruku i celou osobnost malíře) jako vhodný prostředek, jak hordu proměnit v pracovní skupinu, která je ochotna věnovat se společně jedné věci, místo aby se navzájem rušili nebo si dokonce ničili práce. Kromě toho vytrhávají dítě ze stereotypů myšlení a vidění, stavějí před něj úkol, který může vykonat s chutí a fantazií a přitom s největší precizností.“³⁸



Obr. 19 Neznámý autor



Obr. 20 Neznámý autor

Další varianta rytmických cvičení byla založena na poslechu hudby. Brandeisová dětem pustila hudbu, na jejímž základě se děti začaly pohybovat a tančit. Tato pohybová zkušenost byla východiskem pro následnou kresbu, v níž měly vyjádřit celkový prožitek z hudby a tance.³⁹

Rytmická cvičení nesledovala pouze rozvoj pozornosti a techniky kresby. Rytmus, ať udávaný hlasem či hudbou, působil především na smyslové vnímání a představivost dítěte. Kresba sloužila k záznamu smyslového prožitku. Stala se tak pouze prostředkem, na nějž se dítě cíleně nezaměřovalo.

³⁸ ŽMP Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová.

³⁹ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou



6. Studie vizuálních prvků

Obrazotvorné prvky jsou součástí každé výtvarné tvorby. V průběhu života si tyto prvky osvojujeme a objevujeme jejich možnosti a hodnoty, které nám umožní vyjádřit nejen vizuální, ale i vnitřní obsahy.

Studie vizuálních prvků, vytvořené dětmi v Terezíně, představují hlavní část tvorby věnované rozvoji výtvarných schopností a dovedností dítěte. Brandeisová se snažila u dětí prohloubit znalosti v otázkách barev, tvarů, kontrastů, linie či kompozice – tedy základních vizuálních prvků. Avšak bez možného negativního vlivu na spontánnost a tvořivost dítěte. Prohloubení znalostí prvků mělo dětem pomoci lépe vyjádřit osobní zkušenost a prožitek za využití výtvarné tvorby.

6.1 Linie

Prvním vizuálním prvkem, se kterým se v životě seznamujeme, je linie. Její využití ve výtvarném projevu je nenahraditelné. Linie může v kresbě určovat tvar, výraz či dynamiku. K pochopení různých obsahů linie Brandeisová zařazovala rytmická cvičení, jež jsem uváděla v předchozí kapitole. Dítě tímto způsobem získalo nové poznatky, ale jakým způsobem je dále rozvíjelo? Rytmická cvičení v sobě skrývala rozsáhlejší potenciál, pokud je nevnímáme jako konečné dílo, ale využíváme jich jako východiska pro následnou výtvarnou tvorbu.

Brandeisová této možnosti využila ve studiích zvířat. Jejich vznik je specifický propojením rytmického cvičení s tematickým úkolem.

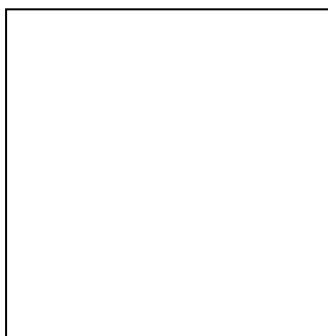
„Zvířata. Křivka, která zde byla doplněna na kohouta. Linie se kreslí náhodně, podle nálady, rytmu a pohybu, děti v ní něco vidí a křivku podle toho doplní.“



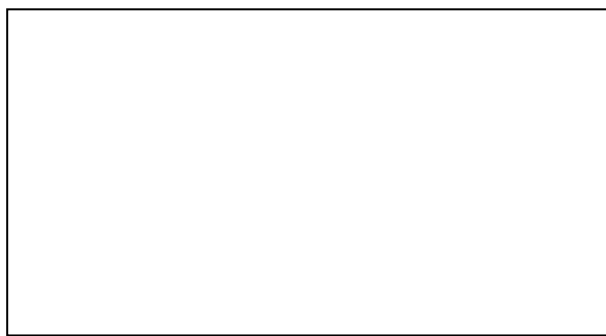
*Kreslit zvířata na základě protikladů: například kulaté zvíře a rohaté – prase a koz, velké a malé – slon a myš, pichlavé a měkké – ježek a zajíc.*⁴⁰

Linie v úkolu představuje neměnný prvek, jehož další významy dítě hledalo pomocí osobních zkušeností se zadaným námětem. Helga Kinsky, která si úkol se zvířaty pamatovala, uvedla: „Jednou jsme měly za úkol nakreslit také zvířata. A to jsme si musely vymyslet, protože v Terezíně jsme žádná zvířata neviděly. Němci sice pro nás v té době byli zvířata, ale my jsme si ty zvířata musely představovat.“⁴¹

Přestože se jednalo o úkol s reálnými náměty, jeho cílem bylo rozvíjení představivosti a tvořivosti dítěte.



Obr. 21 Ilse Levy
21.5.1934-4.4.1942-16.10.1944



Obr. 22 Neznámý autor



Obr. 23 Neznámý autor



Obr. 24 Neznámý autor

Kreseb s náměty zvířat Sbíрка dětských kreseb z Terezína neobsahuje velké množství. Můžeme se tedy domnívat, že zadání sledující vztahy mezi vlastnostmi tvarů bylo další variantou stejného úkolu.

⁴⁰ ŽMP Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová.

⁴¹ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou



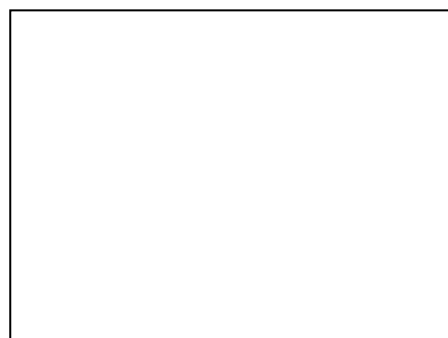
6.2 Barva

V raném výtvarném projevu využívá dítě barvu v souvislosti s její věcnou charakteristikou. Znaky a symboly užívané v tvorbě ztvárňuje s obecně platnou barevností. Až v průběhu výtvarného vývoje začíná dítě chápat barvu ve významech asociativních, emotivních či symbolických. Úkolem výtvarné didaktiky je pomoci dítěti tyto významy objevovat. Podle Roeselové je nutné nezaměřovat se „znalosti“, ale na „zkušenosti“, které mohou rozvíjet citlivost dítěte k výtvarnému jazyku.⁴²

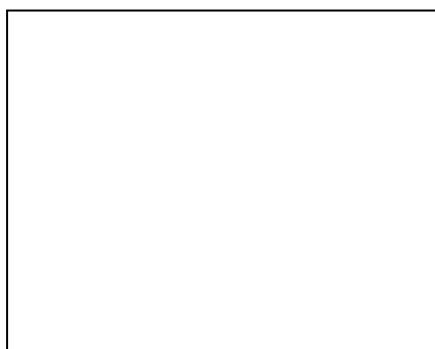
F. Dicker-Brandeisová k tomuto účelu používala studie barevné skladby. Aby dítě lépe pochopilo hodnoty jednotlivých barev, vytvořilo si v úvodu tvorby vzorník barev.



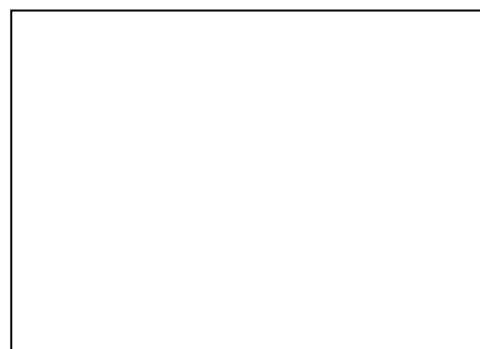
Obr. 25 Marion Mayerová
20.1.1934-2.2.194-1.10.1944



Obr. 26 Neznámý autor



Obr. 27 Neznámý autor



Obr. 28 Neznámý autor

Na základě vytvořeného vzorníku mohlo vnímat hodnotu barvy jak samostatně, tak i v kontrastu s ostatními. To byl záměr učitelky. Jakým způsobem dítě získanou zku-

⁴² ROESELOVÁ, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Univerzita Karlova v Praze, Praha 2003. s. 51.



šenost aplikovalo, bylo již zcela v jeho kompetenci. Z tohoto důvodu se ve výsledných malbách nesetkáme se stejnými náměty, jelikož cíl úkolu nespočíval v zadání námětu, ale v chápání barvy jako nástroje pro tvorbu a objevování jejích různých významů.

6.3 Tvar

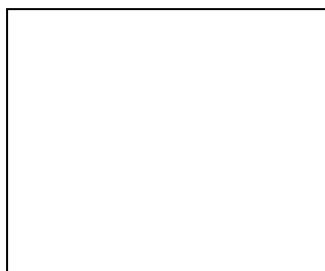
*„Tvar je vnějším utvářením věcí, jejich smyslově názorným bytím, pomocí něhož odlišujeme jedny od druhých.“*⁴³ Prvotní zkušenost dítěte s tvarem je spojena s ikonografickými znaky a symboly. Znaky jsou obecně platné v celé lidské společnosti, ale symboly vždy souvisí s její kulturou, v níž vyrůstáme. V rané tvorbě se dítě učí rozpoznávat jednotlivé tvary a aplikovat je podle zvoleného námětu. S rostoucím věkem, ale i zkušenostmi, mívá dítě potřebu ovládat tvar nejen ve vizuální podobě, ale i v podobě smyslové.

Sbírka dětských kreseb z Terezína obsahuje velké množství koláží se společnými předmětnými náměty. Technika koláže byla u dětí obecně velmi oblíbená, a pokud budeme na tato díla nahlížet jako na studie tvaru, pochopíme její přínos ve výtvarném projevu dětí.

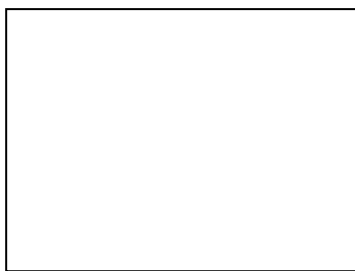
Koláže s motivy kuchyňského nádobí jako jedny z mála nevznikaly z představy dítěte, ale podle skutečných modelů, jak uvedla Helga Kinsky.⁴⁴ Koláž na rozdíl od kresby neumožňovala dítěti pracovat s detaily, které by případné nejasnosti tvarů zpřesnily. V tomto směru se jednalo o obtížnější techniku, jelikož vyžadovala schopnost představy námětu v obrysové linii, která určovala zamýšlený tvar. Na první pohled je patrná tendence pro vytvoření přesných tvarů ve statické pozici, které ještě nedisponují možnou dynamikou.

⁴³ KULKA, J.: *Psychologie umění*. Grada, Praha 2008. s. 252.

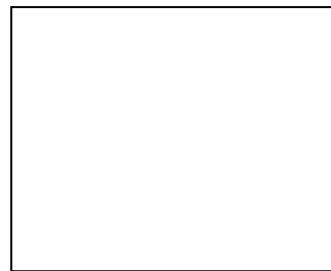
⁴⁴ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou



Obr. 29 Ruth Schächterová
24.8.1930-19.3.1942-18.5.1944



Obr. 30 Alice Sittigová
19.4.1930-8.2.1942-18.5.1944



Obr. 31 Ema Taubová
30.4.1930-9.4.1943-19.10.1944

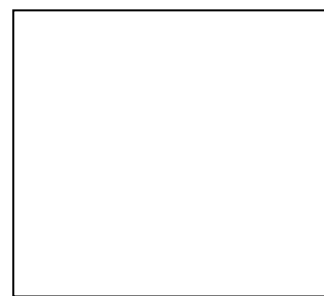
Naproti tomu koláže s námětem lidského těla plně využívají tvaru jak v dynamice, tak i ve výrazu. Tvary ve své podobě působí velmi uvolněně a přirozeně. Žáci se dokázali oprostít od přesnosti a formálního tvaru a nahradili ji zjednodušenou formou vyjadřující pohyb a děj.



Obr. 32 Neznámý autor



Obr. 33 Neznámý autor



Obr. 34 Neznámý autor

U těchto koláží nelze doložit, zda vznikaly z představy nebo byly inspirovány předlohou.

K prohloubení znalostí tvaru sloužily i figurální studie. Sbíрка dětských kreseb obsahuje několik desítek ukázek s touto problematikou, ale jedná se o náhodné ukázky bez jednoznačně společného námětu. Převážná část kreseb vznikala podle reálných modelů, při nichž pózovalo některé z dětí.⁴⁵ Děti v těchto kresbách věnovaly pozornost celé figuře, portrétu či studii detailů.

⁴⁵ ŽM Praha/ Sb. Vzpomínek pamětníků, kazeta č. 141.



6.4 Kompozice

Ve výtvarné tvorbě představuje kompozice uspořádání jednotlivých výtvarných prvků. Pomocí kompozice se dítě učí vytvářet řád a vyváženou skladbu.

Otázka kompozice představovala pro Brandeisovou problematiku související s vývojem dítěte a jeho vnímání námětu v širším kontextu.

*„(...) Děti zřídka vidí celek, jsou jim nápadné jen jednotlivé předměty, které bez vzta-
hu kladou vedle sebe, teprve po nějakém čase se pro ně nějaké téma stane dosta-
tečně poutavým, aby jím zaplnily celý list.“⁴⁶*

Stavbu kompozice dítě řešilo při jakékoliv výtvarné aktivitě. Ať se jednalo o tvorbu na volné téma, či podle zadání, vždy muselo určit pozici a význam použitých výtvarných prvků. Sbíрка dětských kreseb z Terezína obsahuje mnoho kresebných studií zátiší s předměty či květinami, které bychom mohli považovat za studie kompozice. Při studiích zátiší Brandeisová nepožadovala striktní dodržování zadání. Žáci mohli pracovat s celkovým námětem nebo pouze s určitým detailem. Studie zátiší nesměřovaly pouze ke zdokonalení či osvojení znalostí kompozice, ale i k objevování rozdílných vlastností materiálů, ze kterých byly náměty tvořeny či jimi byly obklopeny. Tuto skutečnost potvrdila také paní Anna Hanusová-Flachová⁴⁷, která se účastnila hodiny věnované kresbě dřeváku. Úkolem žáků nebyla pouze studie námětu, ale vyjádření celkové atmosféry v souvislosti s okolním prostředím a materiály. Nahlížen na svět v širším kontextu, neboť podstatné věci nefungují samostatně, ale pouze ve spojení s okolními prvky. Stejně jako v životě. Dostaneme-li se do obtížné životní situace, musíme si uvědomit, že v našem životě jsou i krásné a pozitivní podněty a na ně se musíme zaměřit. Je až zvláštní, jakým způsobem studie dřeváku dokázala ovlivnit budoucí životy terezínských dětí: *„Něco co je hodně hezké musíme pěstovat,*

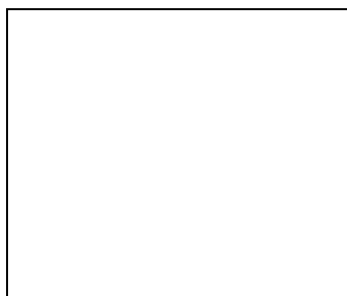
⁴⁶ ŽMP Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová.

⁴⁷ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou

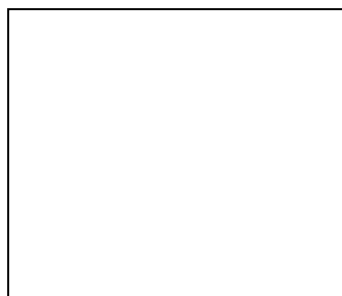


aby se to neobrátilo atd. Čili a prostě, já jsem si to všechno uvědomila až později.

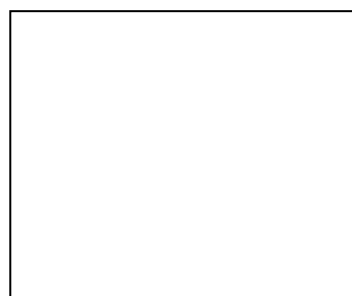
Tam jsme byly děti...⁴⁸



Obr. 35 Marta Kendeová
27.7.1930-30.7.1942-23.10.1944



Obr. 36 Zuzana Weissová
26.7.1930-20.11.1942-4.10.1944



Obr. 37 Anna Flachová (Hanusová)
26.11.1931-2.12.1941-vrátila se

Brandeisová tak úkoly nesledovala pouze rozvoj výtvarný a vzdělávací, ale i emoční a sociální. K tomuto účelu využívala i ukázek výtvarných děl.

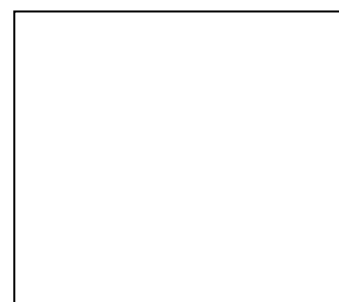
Avšak ne jako předlohu pro bezobsažný přepis, nýbrž jako inspirace pro vlastní tvůrčí aktivitu. V konkrétním případě byla použita reprodukce obrazu *Číše vína* od Jana Vermeera. Celkový motiv s jednotlivými náměty a kompozicí je pro kresebnou studii příliš obtížný, a proto děti použily techniku koláže. Co bylo sledováno tímto úkolem?



Obr. 38 Gustav Zweig
30.7.1930-8.4.1942-4.10.1944



Obr. 39 Neznámý autor



Obr. 40 Marie Mühlsteinová
31.3.1932-17.12.1941-16.10.1944

Kompozice díla a rozmístění námětů představovaly hlavní motivy, jimiž se nechaly děti inspirovat pro vytvoření zjednodušených tvarů. Při tvorbě koláže se dítě zaměřovalo na otázku kompozice a prostoru v díle. Tento způsob využití reprodukce pomáhal dětem překonávat nejen úskalí výtvarných technik, ale i v lepším pochopení

⁴⁸ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou



významu tvarů a kompozice. Nenásilným způsobem se seznamovaly s uměleckými díly a ve vlastní tvorbě promítaly s nimi spojenou emocionální zkušenost.

Jiné kresební studie byly motivovány díla Tiziana, Botticelliho, Hanse Holbeina ml., aj. Kreseb s totožným motivem těchto reprodukcí obsahuje Sběrka dětských kreseb z Tereziína malé množství, a proto je nelze přednést jako výstupy shodné hodiny.

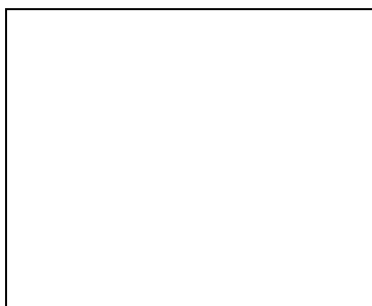
V současné výtvarné výchově se s ukázkami uměleckých děl pracuje velmi podobným způsobem. Vlastní výtvarná tvorba dítěte je při seznamování s uměleckými díly naprosto samozřejmá. Porovnáme-li koláže reprodukce od Jana Vermeera a kresebné studie ostatních umělců s dnešním pojetím výtvarné didaktiky, dojdeme ke slovnímu spojení *výtvarná parafráze*.⁴⁹ Pomocí volného přepisu, proměny barevnosti, výtvarné formy či techniky vytváří dítě novou podobu předloženého díla a zároveň tak předkládá výpověď o vlastním prožitku a způsobu vnímání.

Brandeisová těmito úkoly předběhla dobu, neboť dnešní výtvarná didaktika má v paměti dobu nedávno minulou, kdy zkušenosti dítěte s výtvarným uměním byly nahrazeny předloženými poznatky, a osobní prožitek z díla nebyl podstatný.

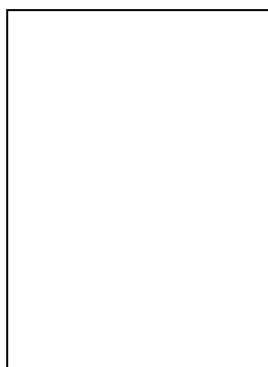
6.5 Tendence užitého umění

Některé úkoly jsou natolik specifické svým zadáním, že jejich zařazení do uvedených kategorií úkolů nebylo možné. Jejich obsah velmi úzce souvisí s různými odvětvími užitého umění a designu, což mohlo mít úzkou vazbu k dřívější umělecké činnosti F. Dicker-Brandeisové. Úkoly byly věnovány navrhování textilií či oděvů a divadelních kostýmů. Návrhy textilií vznikaly podle představ a zkušeností dětí. Naproti tomu návrhy kostýmů a oděvů byly pravděpodobně inspirovány reálnou předlohou, čemuž nasvědčují detailně propracované modely, ale i postavy svými pozicemi.

⁴⁹ ROESELVÁ, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Univerzita Karlova v Praze, Praha 2003, s. 55.



*Obr. 41 Alice Sittigová
19.4.1930-8.2.1942-18.5.1944*

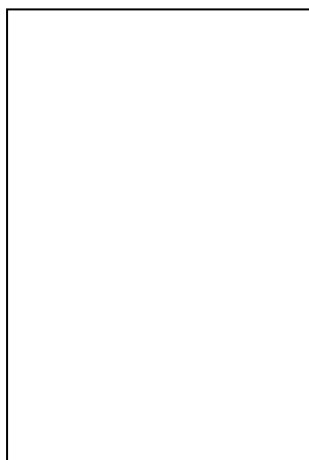


Obr. 42 Neznámý autor

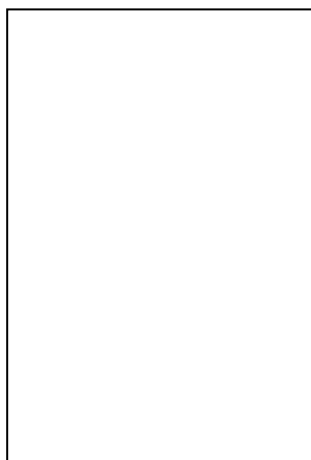


*Obr. 43 Dora Zdekauerová
15.12.1932-28.4.1942-16.10.1944*

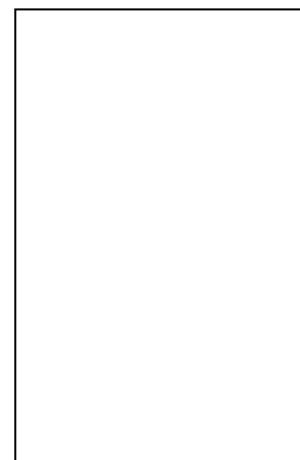
Kromě textilií a kostýmů vznikaly i návrhy interiérů. Můžeme s určitostí vyloučit variantu studií interiérů v Terezíně, jelikož zdejší zařízení bylo velmi skromné. Je tak pravděpodobné, že návrhy vznikaly na základě osobních představ dětí, nebo mohlo být čerpáno z osobních vzpomínek na domov.



*Obr. 44 Eva Fischelová
23.4.1930-5.6.1942- 16.10.1944*



*Obr. 45 Zuzana Picková
17.3.1928-12.5.1942-19.10.1944*



*Obr. 46 Ruth Gutmannová
13.4.1930-18.1.1942-6.10.1944*

Další velmi zajímavé zadání představují studie abeced. Ve Sběrce dětských kreseb z Terezína najdeme návrhy celkových abeced, které reflektují vývoj písma od běžné formy až k autorskému pojetí. Některé abecedy byly obohaceny dekorativními prvky, v jiných se objevují snahy o posun písma ve vztahu k předmětným motivům.



Další ukázky obsahují různé variace písma bez určité koncepce, jiné jsou obohaceny dekorativními prvky nebo začleněny do předmětných námětů. Najdeme i díla, v nichž je písmo použito v rámci propagačních materiálů či log.



Obr. 47 Eva Meitnerová
1.5.1931-4.7.1942-28.10.1944



Obr. 48 Ruth Birnbaumová
6.8.1934-30.7.1942-18.12.1943

Žádná variace není shodná. Není podstatné, zda dítě pracovalo s písmem ostýchavě či dynamicky a velkoryse, neboť dítě mohlo být inspirováno různě významnými motivy či disponovat odlišným tvůrčím přístupem k tvorbě.

Pouhé oproštění od jednotvárné formy znamenalo překročení konvenčního vnímání písma jako prostředku pro záznam textu. Ani v tomto případě nebylo záměrem Brandeisové dosáhnout pracemi dětí úrovně typografů či grafiků. Pouze jim poskytla prostor pro pochopení písma v souvislosti s jeho uměleckou hodnotou.

Celkový počet abeced ve sbírce odpovídá předpokladu jejich vzniku v rámci shodné hodiny. Avšak tuto skutečnost nemohu plnohodnotně doložit, neboť převážnou část těchto kreseb Židovské muzeum v Praze nemůže z důvodů autorských práv poskytnout.



7. Fenomén diktátu

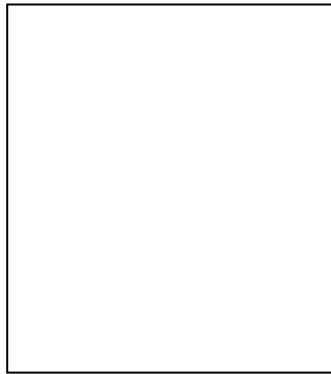
Velmi specifickou didaktickou metodu představuje tvorba vzniklá na základě diktátu, který určoval zadání úkolu. F. Dicker-Brandeisová tuto metodu velmi často používala a to v několika variantách. V některých diktátech vyprávěla pohádky a příběhy, kterými děti podněcovala ke kreslení. Inspirací mohl být celý příběh, ale i pouhá část. Pokud chtěla více zaujmout pozornost žáků, vyzvala je, aby si zapamatovaly a následně nakreslily pouze ty předměty, které se v příběhu objevují opakovaně nebo mají zásadní postavení.⁵⁰

Dalším typem diktátu byla metoda seznamu, kterou rovněž převáděla do různých variant. Nejprve dětem přečetla seznam pojmů. Z něj následně vybraly předměty, které odpovídaly předem dané velikosti, povrchovým vlastnostem a dalším kritériím. Tyto předměty poté kreslily.

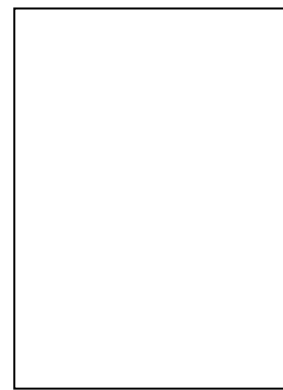
Jinak zpracovaný seznam obsahoval pouze předměty stejného okruhu využití – nářadí, ovoce, aj. Děti měly za úkol tyto předměty začlenit do svých obrázků a vytvořit s nimi spojený příběh.



Obr. 49 Neznámý autor



*Obr. 50 Robert Hirsch
17.1.1933-18.9.1942-12.10.1944*



*Obr. 51 Marie Mühlsteinová
31.3.1932-17.12.1941-
16.10.1944*

⁵⁰ ŽM Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 343, Vzpomínky a odborná umělecká činnost.



Zde je patrná rozdílná výtvarná úroveň dětí, jelikož jen některé byly schopné použít předměty jako část celkové námětu. Nejjednodušší metoda diktátu spočívala v jednoslovném zadání. Na základě daného pojmu kreslily děti z paměti.

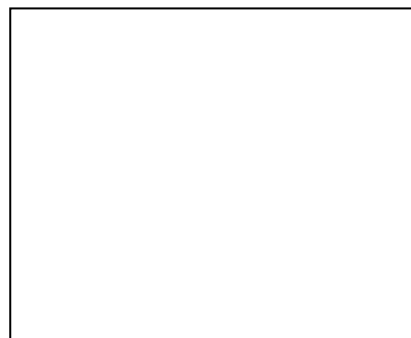
„Někdy to byla témata zcela úzká, spíš jenom etudy. Například si pamatuji, že jednou kreslily kartáč. Ani jim ho neukázala, bylo to zcela bez názorné předlohy, jen v průběhu práce se zmínila o charakteristickém znaku kartáče – štětinách.

Když jsem práce sbírala, všimla jsem si, že skutečně každý kartáč byl jiný, i podle druhu a účelu.“⁵¹

Další možnou variantu diktátu představovalo zadání námětů, které děti nemohly znát z reálných zkušeností. Například téma Palestiny, kdy děti mohly zdejší krajinu poznávat pouze podle vyprávění dospělých či obrázků. Brandeisová musela děti inspirovat vyprávěním či zadáním základních námětů, jelikož ve všech ukázkách najdeme společné prvky: velbloudy, zahalené postavy, palmy a oázu.



Obr. 52 Dorit Weiserová
17.5.1932-30.6.1942-4.10.1944



Obr. 53 Neznámý autor

Diktáty patřily nejen mezi oblíbené metody Brandeisové, ale i dětí. Zadání bylo pojeté hravou formou, která upoutávala pozornost dětí a rozvíjela jejich představivost a tvořivost. Brandeisová je uplatňovala i v případě nedostatku reálných předloh, a tudíž mnohé studie květin a zahrad nevznikaly na základě reálné předlohy,⁵² ale skrze motivaci učitelky a představivost dětí. V diktátech zúročily veškeré své dovednosti.

⁵¹ ŽMP Praha/ Sb. Terezín, ivn.č. 343, Vzpomínky a odborná umělecká činnost v Terezíně vzniklá po osvobození.

⁵² Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou



Pracovaly s představou námětu, materiálovými vlastnostmi, kompozicí, tvarem, barvou, dějem... Cíl byl určen zadáním, ale skutečný obsah naplňovalo dítě vlastní tvořivostí.

Metoda diktátu může být i v současné pedagogice velmi přínosná, neboť pozornost a soustředí dítěte je pro výtvarný proces podstatná. Velkou výhodou spatřuji ve variabilitě této metody. Učitel může obměňovat nejen náměty zadání, ale především způsob uchopení metody.



8. Tvorba na volné téma

Dosavadní poznatky a ukázky prací vycházely z výtvarné tvorby, která byla určena zadáním námětu či techniky. Avšak nejrozsáhlejší a nejvýznamnější část Sbírký dětských kreseb z Tereziína představuje tvorba na volné téma. Její hlavní význam spočíval v sebevyjádření a duševním uvolnění dítěte.

„Nápady dětí nemají být řízeny. Nejenže bychom se zbavovali možnosti proniknout do světa jejich myšlenek, ztratili bychom i přehled o aktuálním stupni jejich vnímavosti a schopnosti a o jejich psychickém stavu. Má-li pedagog dostatek zkušeností s překladem z předmětného zpět k příčinám, poskytují kresby důležité vhledy a odkazy na duševní život dítěte. Jinak je lépe se spolehnout na vlastní každodenní pozorování. Výuka kreslení nezamýšlí ze všech dětí udělat malíře, ale všem zpřístupnit nebo spíš uchovat to tvořivé, samostatné jako zdroj energie, povzbudit fantazii, posílit vlastní schopnost úsudku a pozorování.“⁵³

Souvislosti s těmito výroky ve výtvarné didaktice již nehledejme. Je zcela zřejmé, jakým směrem se Brandeisová ubírala. Volná tvorba byla východiskem pro dnešní arteterapii, neboli „léčbu uměním“. Tato psychoterapeutická disciplína využívá k léčebnému působení různých výtvarných aktivit. Výtvarná tvorba se stává náhradním prostředkem komunikace a seberealizace. *Výtvarný projev se stává prostředkem objektivního poznání pacienta i jeho vlastního sebepoznání.*⁵⁴ Estetická hodnota výtvořů není podstatná, sledován je průběh tvorby a následná analýza. V tomto bodě je nutné vymezit charakteristiku kompetentního nositele arteterapeutického vlivu. Slavík zdůrazňuje nutnost speciálního vzdělání a výcviku terapeutů s dostatečnou výtvarnou senzibilitou a výtvarnou aktivitou.⁵⁵ Jisté terapeutické znalosti Brandeisová získala již při pobytu v Praze pod vedením Annie Reichové. Ani v Tereziíně nepro-

⁵³ ŽMP Praha/ Sb. Tereziín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu tereziínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová

⁵⁴ KULKA, J.: *Psychologie umění*. Grada, Praha 2008. s. 65.

⁵⁵ SLAVÍK, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově – artefiletika*. Carolinum, Praha 1997. s. 182.



váděla analýzy kreseb samostatně, ale za spolupráce dr. Bäumelové,⁵⁶ což vypovídá o jejím zodpovědném přístupu k dané problematice.

Arteterapii je možné aplikovat s jednotlivci, ale i ve skupině. Volba témat a námětů k výtvarnému projevu je zcela volná. Ve svých hodinách F. Dicker-Brandeisová využívala především okruhů zaměřených na minulost dítěte a na budoucnost, cíle a sny. V čem se ovšem pojetí „léčby uměním“ Brandeisovou liší od současné arteterapie? Je to vědomí účastníka terapie. Současní pacienti se účastní s uvědoměním, k jakému účelu jejich tvorba slouží a jak jim může pomoci. Tereziánské děti k těmto poznatkům došly až v průběhu života.⁵⁷ Hodiny kreslení vnímaly jako vyučovací předmět, který jim nabízel prostor pro vyjádření osobních představ a snů skrze fantazii a představivost. O možných terapeutických významech výtvarné tvorby neměly žádné povědomí, stejně jako mnozí lidé tehdejší doby.

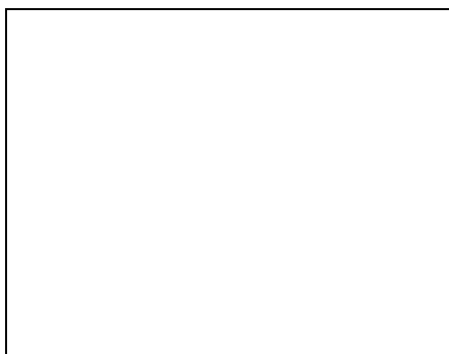
8.1 Život ve vzpomínkách

Pokud je dítě schopno vyvolávat své vzpomínky, dokáže se podvědomě sociálně zařadit. Ke své rodině, domovu a tradicím. Uchová-li si dítě toto sociální zařazení skrze vzpomínky, dokáže se následně lépe vyrovnat s novým prostředím.

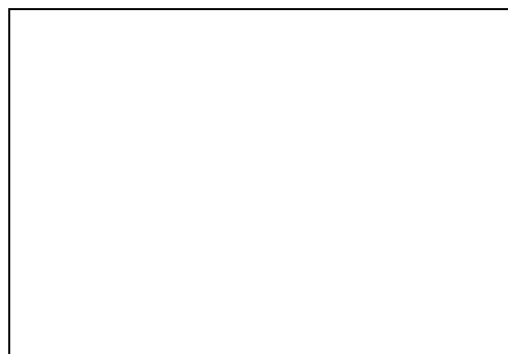
Kresby související přímo s rodinou povětšinou vychází z prostředí jejich původního domova. Náměty nejčastěji souvisí se svátky, slavnostním usednutím rodiny ke stolu nebo okamžiky všedního dne. Tyto kresby jsou specifické mnoha detaily, které získaly nový význam. Květináč v okně, nádobí, chanukový svícen či oblečení maminky. Jakoby se dítě bálo něco opomenout nebo ztratit střípek vzpomínky. Všechny tyto prvky vypovídaly o pocitech a prožitcích dítěte. Jaký měl domov, jaké tradice dodržovali, ale i jaký vztah mělo k rodičům a blízkým.

⁵⁶ PAŘÍK, A.: *Friedl Dicker – Brandeis 1898 – 1944*. Státní židovské muzeum v Praze. Praha 1959. kap. Tereziánské ghetto.

⁵⁷ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou



Obr. 54 Neznámý autor



Obr. 55 Irena Karpelesová
30.12.1930 - 22.12.1942 - 23.10.1944

Pokud tedy dítě dokázalo vyjádřit některou ze vzpomínek související s rodinou kresbou, dokázalo i své učitelce důvěřovat a poodkrýt tak svoji osobnost.

Kromě námětů rodiny se zde ale objevovaly i scény z kulturního života dítěte.



Obr. 56 Neznámý autor



Obr. 57 Zuzana Grünhutová
9.6.1931 - 4.7.1942 - 18.12.1943

Často se setkáme s výjevy ze školy, procházek či návštěvy poutě. Téměř vždy se jedná o radostné okamžiky, které prožily buď se členy rodiny, nebo s kamarády. Náměty těchto kreseb již nevypovídají tolik o rodině, ale poskytují neobyčejný náhled do běžného života tehdejšího dítěte a společenského života rodiny. Náměty vzpomínek s pozitivním obsahem byly pro děti velmi přínosné. Udržovaly jejich psychickou vyrovnanost a pozitivní přístup k životu. Ač se může zdát, že veškeré vzpomínky dětí byly ryze radostné, není tomu tak.

Na jedné straně vidíme motivy související se šťastným dětstvím a krásnými zážitky, na straně druhé můžeme najít obrázky, v nichž je patrný vliv protizidovských nařízeních během protektorátu a další násilné motivy.



Mezi kresbami objevíme motiv související se zákazem prodejem potravin Židům, střílející vojáky, hořící domy, vyhánění z domovů ale i samotné popravy.

Taková kresba odhaluje učiteli nejen hrůznost prožitku, ale zároveň ho informuje o zralosti dítěte, které zažitou skutečnost dokáže vyjádřit ve výtvarném projevu a je jí poznamenané.



Obr. 58 Josef Kraus
6.8.1931 – 22.12.1942 – 6.9.1943



Obr. 59 Josef Novák
25.10.1931 – 24.4.1942 – 18.5.1944

Brandeisová si byla vědoma, že zvědavé či nevhodně formulované dotazy mohou celou situaci pouze zhoršit. Dítě rozhodovalo, kdy a jakým způsobem projeví své emoce a zároveň, zda do nich nechá druhou osobu nahlédnout. Důvěra byla v tomto směru zásadní a špatné vyhodnocení dané situace mohlo dítěti ublížit.

„Může uběhnout x hodin bez výsledku, než člověk přijde na něco, oč dítě, které působí netečně, konečně projeví zájem. Ostatně u tohoto dítěte jediná otázka zaklapla dveře, které se chtěly otevřít (...)



Obr. 60 Eva Schurová
2.6.1935 – 9.12.1942 – 15.5.1944



Obr. 61 Eva Schurová
2.6.1935 – 9.12.1942 – 15.5.1944



Eva (Schurová) mi ukazuje svůj papír. Je na něm ženský akt pod stromem, žena zasněně hledí do dálky, do krajiny, která tam není. Za stromem se objeví muž v náznaku rytířského odění, zlehka a laskavě se k ní sklání s revolverem v ruce. Opatrně se ptám, kam se ta žena dívá a co se tam asi stalo. Eva odpovídá, jako v takovém případě všechny děti.

Neznamená to nic, to je jen tak, ale chce to vylepšit. Dostávám kresbu zpět. Teď je na ní jezero, žena sedí zcela logicky na břehu, má ale klín zakrytý šátkem: jsou tu mraky, ale revolver z ruky muže zmizel. Říkám, že je to docela nový obrázek a že je škoda toho prvního. Velmi horlivě navrhuje, že ho může nakreslit z paměti. Také se jí to daří, navlas stejně jako poprvé, nahá zamyšlená žena, laskavý muž s revolverem.“

58

8.2 Život ve snech a skutečnosti

Druhou část výtvarné tvorby na volné téma zastupují výtvořky, u nichž není možné přesně specifikovat společný námět. Děti v tvorbě promítly veškeré své pocity, sny, ale nechaly se ovlivnit prostředím Terezína a okolními vjemy. Podle vzpomínek Helgy Kinsky, byly mnohdy děti motivovány různými tématy.⁵⁹ Tato motivace nebyla míněna ve smyslu zadání, ale měla dítě inspirovat k vlastním námětům. Témata měla vždy radostný obsah, který většinou korespondoval s předpokládanými zkušenostmi dítěte. *My jsme chtěly něco tvořit, nejenom nadávat a naříkat. To byla pro nás záchrana a ona byla jeden z největších přispěvatelů, ne-li největší. Pomohla nám dívat se na ten svět, namalovat si ho.*⁶⁰ Tato slova potvrzují studie, jejichž náměty úzce souvisí s prostředím Terezína. Svým celkovým obsahem nevyjadřují negativní postoj k danému prostředí. Některé náměty jsou dokumentární, jiné až úsměvné.

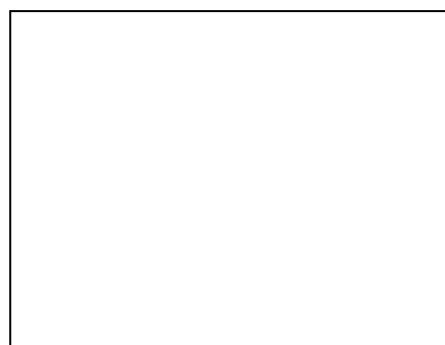
⁵⁸ ŽM Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová.

⁵⁹ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou

⁶⁰ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou

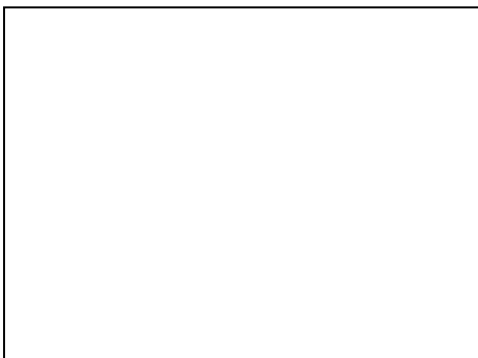


Obr. 62 Vilém Eisner
4.6.1931 – 24.10.1942 – 4.10.1944



Obr. 63 Ruth Klaubaufová
21.4.1931 – 26.9.1942 – 19.10.1944

Najdeme ale i kresby, jež se liší svými specifickými motivy. Jedná se převzaté motivy, kterými se děti rády nechávají inspirovat. *Pokud jsou děti sympatické, slouží k vyjádření citového vztahu.*⁶¹ Zásadní problém podobných motivů souvisí s prázdnotou jejich kopírování, které ničí přirozenou fantazii a učí dítě vytvářet pouhé nápodoby.



Obr. 64 Liselota Gansová
3.8.1931 – 17.12.1941 – 6.9.1943



Obr. 65 Greta Friedmannová
28.4.1931 – 14.12.1941 – 17.12.1943

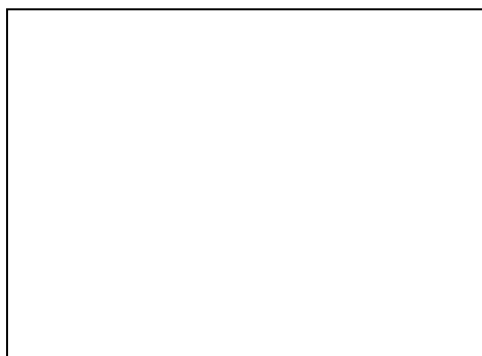
Pokud se dítě nechá ve svém výtvarném projevu ovlivnit podobnými motivy, můžeme tomu přiřadit několik důvodů – dítě není přirozeně dostatečně tvořivé a hledá inspiraci v dostupných dílech nebo se bojí a nedůvěřuje vlastním výtvarným schopnostem a kopíruje „lábivé“ motivy. Tímto problémem se Brandeisová ve své přednášce také zabývala, neboť „hotové výrobky“ označovala jako brzdící prvek tvořivé-

⁶¹ ROESELVÁ, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Univerzita Karlova v Praze, Praha 2003. s.19.

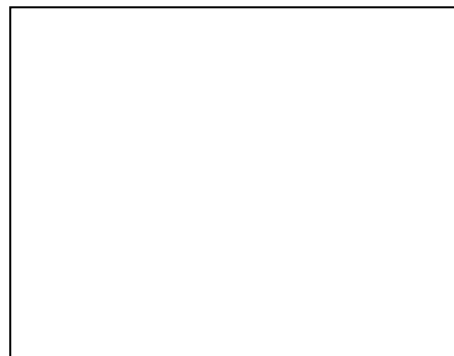


ho projevu dítěte.⁶² Posunout dítě s těmito manýry k vlastní tvorbě vyžadovalo určitý čas a trpělivost, než samo začalo chápat hodnoty vlastních námětů a tvorby.

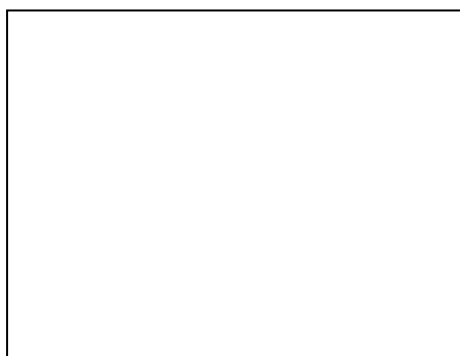
Naproti tomu vznikaly kresby se snovými krajinami, rozkvetlými květinami a mnoha dalšími symbolickými motivy. Těch si Brandeisová velmi cenila, neboť jejich náměty vycházely z představivosti a fantazie dítěte. Děti v této tvorbě promítaly nejen fantazijní představy, ale především motivy vyjadřující jejich přání a touhy. Mezi opakované zcela jistě patřil motiv domu, který symbolizoval touhu po domově, a motiv cesty jako symbolu pokračování života.



Obr. 66 Neznámý autor



Obr. 67 Neznámý autor



Obr. 68 Neznámý autor



Obr. 69 Neznámý autor

Většina námětů již přímo nesouvisela s jejich minulostí a vzpomínkami. Brandeisová se snažila v dětech udržovat a rozvíjet vnímání života v pozitivních myšlenkách. Volná tvorba měla dětem pomoci vyjádřit vnitřní emoce, ať pozitivní či negativní. Pouze

⁶² ŽM Praha/ Sb. Terezín, inv.č. 326, Literární tvorba dospělých, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí, Friedl Dicker-Brandeisová.



tímto způsobem mohla být zjednána náprava a umožnit tak rozvoj vlastní osobnosti a výtvarného projevu.

„Friedl nám přinesla svět fantazie, protože když jste zapomněla, kde jste a co se může druhý den stát. A ona nás dovedla do tohoto světa, do světa krásy a uvolněnosti, tak to je, jako kdyby byly naši lékaři. My jsme chtěly něco tvořit, nejenom nadávat a naříkat. To byla pro nás záchrana a ona byla jeden z největších přispěvatelů, ne-li největší. Pomohla nám dívat se na ten svět, namalovat si ho. Pomohla nám k té uvolněnosti, k tomu většímu rozhledu. (...) Protože nejsem jenom já, ale je okolo mě svět a kolem mě se dějí tyto hezké věci, nebo ty strašné věci. A ona nám ukazovala jenom ty pěkné věci a to ty naše dušičky zachránilo.“⁶³

⁶³ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou



9. Didaktické kontexty

Shrneme-li dosavadní poznatky didaktické metodice Friedl Dicker-Brandeisové, zjistíme dva základní principy, které největším významem zformovaly její pohled na výuku výtvarné výchovy – řád a spontánnost.

Příchodem do Terezína ztratily děti veškeré své životní jistoty. Ty byly nahrazeny výtvarnými principy a řády, k čemuž posloužily studie obrazotvorných prvků, diktáty či rytmická cvičení. F. Dicker-Brandeisová se nechala inspirovat pedagogickým přístupem J. Ittena a jeho přípravným kurzem. Výtvarný řád dětem pomáhal rozvíjet výtvarné dovednosti, které jim umožňovaly snadněji a srozumitelněji se vyjádřit ve výtvarném projevu.

Naproti tomu tvorba na volné téma vycházela ze spontánní reakce dítěte. Tvorba na volné téma neměla význam pouze terapeutický, ale i preventivní, neboť sebeuvědomění a psychická vyrovnanost dětí musela být neustále motivována a posilována. Brandeisová dokázala propojit východiska, která si v prvotním výkladu odporují, ale v kontextu významů vytvářejí harmonický celek působící na všechny stánky lidské osobnosti.

9.1 V rozvoji sociálním a emocionálním

Rozvoj osobnosti skrze tvorbu vycházející z tvořivosti a sebereflexe v rámci výtvarné didaktiky můžeme spatřit v souvislosti s koncepcí artefiletiky. Tato vzdělávací a výchovná metoda, kterou vytvořil Jan Slavík, staví především na individualitě žáka. Východisko metody v rámci výtvarné výchovy představuje výtvarný prožitek žáka.⁶⁴ Na rozdíl od arteterapie není jejím účelem léčit, ale rozvíjet a posilovat jednotlivé stránky lidské osobnosti. Podle Slavíka představuje poznávací cestu expresivní forma vyjádření. Náměty hodin vycházejí z konceptů, které jsou žákům obecně známé

⁶⁴ SLAVÍK, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově – artefiletika*. Carolinum, Praha 1997, s.170.



a společné. Při výtvarném zpracování námětu promítají do tvorby osobní postoje a zkušenosti, čímž vyjadřují osobní vztah k námětu. Cíl tvorby spočívá v osobitém pojetí námětu jako prekonceptu, který by měl odkazovat k původnímu konceptu. K tomuto účelu slouží následné konceptové analýzy námětu neboli společné diskuse. Žáci objevují nejen koncept, ale především si objasňují vlastní postoje ke společnosti, lidem, věcem a sami k sobě. Společné diskuse nad díly pomáhají žákům v uvědomění si vlastního Já, ale i k vzájemnému obohacení všech členů pracovní skupiny a toleranci. Ve své podstatě mluvíme o preventivní metodě, jejímž cílem je žáky motivovat k rozvoji sociálních kompetencí a předejít tak možným problémům. Podobným způsobem pracovala F. Dicker-Brandeisová s dětmi, jejichž psychický stav a způsob chování nevykazoval žádnou psychickou poruchu či traumata. V jistých bodech se její přístup od Slavíkovy metody liší. V části věnované námětům Slavík uvádí protikladné pojmy, ve významu pozitivní – negativní.⁶⁵ Náměty s negativním podtextem Brandeisová záměrně nepoužívala, jak vyplívá z výpovědi Helgy Kinsky.⁶⁶ Pokud Brandeisová zadávala společný námět, vždy se jednalo o obsahově pozitivní téma. Tvorbou dětí nesledovala rozbor jejich nitra skrze negativní emoce, naopak. Zadáním pozitivních námětů se snažila posilovat sebevědomí dítěte a pomoci mu nahlížet na svět beze strachu a nenávisti, který by mohl narušit psychickou vyrovnanost.

9.2 V rozvoji vzdělávání

V současné době určují cíle učiva Rámcové vzdělávací programy. Pro srovnání jsem zvolila Rámcový vzdělávací program výtvarné výchovy určený pro základní vzdělávání.⁶⁷ Dokumenty programu vymezují obsahy učiva a očekávané cílové výstupy, dosažené jejich aplikací ve vzdělávacím procesu. Pro srovnání metodiky F. Dicker-

⁶⁵ Světlo-tma, zlo-dobro

⁶⁶ Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou.

⁶⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní školy, výtvarná výchova: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf



Brandeisové bylo nutné se zaměřit na celkovou koncepci výtvarné výchovy pro základní školy. Důvod spočívá ve věkovém rozmezí tereziánských dětí, které řadíme do 1. stupně, ale i 2. stupně ZŠ.

Vzdělávací obsahy výtvarné výchovy určené pro 1. stupeň ZŠ jsou členěny 1. a 2. období, jejichž význam spočívá spíše v rozdílné obtížnosti nežli v proměně obsahu učiva. Program 1. stupně seznamuje žáky se základními prvky vizuálně obrazného vyjádření a uplatněním v rámci celku. Zároveň je od žáků očekáváno porozumění jejich základních vztahů pomocí vlastních zkušeností, prožitků, vjemů a představ. Žák si dále osvojuje schopnost vizuálního vyjádření námětů nejen vizuálních, ale i na základě ostatních smyslových podnětů. Ve své tvorbě má uplatnit osobitý přístup za využití zvolených technik a metod.

Zásadní rozpor RVP a metodiky Brandeisové vnímám ve věkové skupině, pro niž je program určen. Přestože Brandeisová uvádí jako východiska pro rozvoj výtvarného projevu také prožitky a představy dítěte, nepředkládá jasné cíle, jichž by chtěla dosáhnout v rámci celé skupiny. Rozvoj výtvarného projevu tak probíhá spontánně a úměrně k daným předpokladům dítěte. Záměrný rozvoj výtvarných znalostí a dovedností uvádí v souvislosti s nenaplněnými potřebami dítěte, kdy již chápe významy výtvarných prvků, technik a vlastností materiálů.

Vzdělávací obsahy RVP určené pro výtvarnou výchovu 2. stupně ZŠ plně směřují k rozvoji osobitého výtvarného projevu s uplatněním vlastních představ a zkušeností. Předpoklad tohoto záměru vychází z dobrých znalostí výtvarného jazyka a schopnosti uplatnění klasických i současných výtvarných technik. Žák má být schopen vhodnou formou vyjádřit a prezentovat vlastní tvorbu s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti. Celková koncepce předpokládá výtvarný projev, který svým obsahem odkazuje k osobnosti autora, tedy žáka.

V tomto směru neshledávám v metodice Friedl Dicker-Brandeisové zásadní rozdílnost. Obsahy tematických okruhů ve své podstatě korespondují se vzdělávacími obsahy RVP, které ovšem předkládají pouze zjednodušenou strukturu výuky a požado-



vaných cílů. Skutečné obsahy naplňuje až samotný pedagog, který si volí vlastní didaktickou strategii.

V čem se ovšem současný školní systém rozchází s metodikou Brandeisové?

Je to individualita dítěte, která v běžných školních zařízeních není plně upřednostňována. Náročnost a zadání úkolu, volba výtvarné techniky, čas na práci – vše je určeno s rámci celé skupiny. Pokud dítě vyžaduje větší pozornost nebo více času, bývá často vnímáno jako slabší či méněcenné. Problém školní výuky spočívá v tendencích průměrnosti, které stanovují předpokládané výsledky žáka. Brandeisová nebyla omezována učebním plánem a tak neměla důvod vyvíjet na své žáky nátlak.

Zároveň je nutné zmínit význam výtvarné výchovy z pohledu dnešních žáků a mnohdy i samotných rodičů. Tento školní předmět bývá často označován jako doplňující a pro samotné žáky málo přínosný. Pokud nejsou žáci přirozeně zaujatí výtvarnou tvorbou či nevnímají souvislost předmětu s praktickým uplatněním v životě, nepovažují za nutné pracovat v hodinách intenzivně a mnohdy plní zadání bez obsahu. Naproti tomu děti žijící v Terezíně využívaly možnost vzdělávání při každé příležitosti, přestože zažívaly každodenní nejistotu a strach, zda nebudou ony nebo jejich rodiče poslány na Východ. Tato traumata se snažily přemoci svými sny a plány do budoucna, které promítaly ve výtvarné tvorbě.

Tyto rozdílnosti mě nutí nahlížet na metodiku F. Dicker-Brandeisové více v kontextu terapeutickém, tudíž prostředí základní školy nepovažuji za vhodné místo pro ověření dosavadních poznatků. Může být vznesena námitka směřující na současný model rodiny, který v mnoha případech nekoresponduje s dříve „klasickou“ podobou rodiny jako takové. Dítě v důsledku rozvodu ztrácí do jisté míry životní jistoty, avšak sociální vazba s rodiči nebývá za normálních okolností zásadním způsobem narušena. Podoba domova, v základních principech a funkcích, zůstává zachována a dítě neztrácí potřebné zázemí pro další psychický a sociální rozvoj.



III. „Kinderheimy“ dnešní doby



10. Dětské domovy a sociální zařízení

Prostředí, která v zásadních bodech korespondují s podmínkami tereziánských dětí, představují zařízení sociální a ústavní péče. Oslovila jsem několik pražských dětských domovů, avšak jejich postoj k realizaci hodin byl odmítavý z důvodu již probíhajících výtvarných projektů či celkového nezájmu. Pochopení jsem našla až v Dětském domově v Budkově, který mi poskytl prostor pro realizaci hodiny výtvarné výchovy. Dále jsem jednala s jednotlivými pražskými pobočkami sociálního zařízení Klokánek, z nichž mi spolupráci nabídl Klokánek Štěřboholy. Rozdílnost těchto zařízení vyplývá z odlišnosti funkce zařízení a nutných administrativních postupů pro umístění dítěte. Většina dětí žijících v Dětském domově v Budkově absolvovaly před svým umístěním pobyt v Dětském diagnostickém ústavu v Brně.⁶⁸ Přestože se většinou jedná o krátkodobý pobyt, v horizontu několika měsíců, může být tato zkušenost pro dítě velmi frustrující a následné přemístění do dětského domova vyčerpávající. Naproti tomu zařízení Klokánek, spadající pod Fond ohrožených dětí, přijímá děti bez předchozího pobytu v diagnostickém ústavu. Podnět pro umístění dítěte do tohoto zařízení přichází ze strany rodičů či dítěte nebo na základě předběžného opatření. Zařízení Klokánek poskytuje dítěti přechodnou rodinnou péči po dobu, než bude navraceno do své biologické rodiny. Pokud není návrat možný, hledá se pro dítě trvalá náhradní rodina v podobě pěstounské péče či osvojení.

Rozdíl mezi dětskými domovy a zařízením Klokánek spočívá v odlišném přístupu klasické ústavní péče a přechodné rodinné péče. Ústavní péče v mnoha případech zajišťuje domov dětem až do jejich dospělosti. Naproti tomu sociální zařízení Klokánek se snaží o začlenění dítěte do standardního modelu rodiny. Z těchto důvodů jsem se ve svých hodinách zaměřovala nejen na výtvarnou tvorbu dětí, ale i na celkové prostředí, ve kterém žijí.

⁶⁸ <http://www.ddbudkov.cz/content/blogsection/4/26/>



Sběrný tábor Terezín představoval uzavřené území města, v jehož areálu probíhal předem stanovený život. Přestože zde žily celé rodiny, jejich rozdělení podle pohlaví či věku znamenalo sociální izolaci, která mohla být kompenzována pouze v rámci pobytu v přiděleném domově. Zároveň musím zdůraznit skutečnost, která mohla vzniklou situaci lehce zmírnit. Děti žijící v Terezíně byly od svých rodin odtrženy z důvodu nacistických nařízeních. V tomto bodě se nejednalo o selhání ze strany rodinných příslušníků. Přestože takto odtržené děti citově strádaly, vztah mezi nimi a rodiči nebyl deformován zklamáním či ztrátou důvěry. Rodinné zázemí nahradili pracovníci daného domova společně s ostatními dětmi.

Děti v ústavní či sociální péči získávají rovněž novou rodinu v podobě vychovatelů a ostatních umístěných dětí. Podstatný rozdíl mezi terezínskými dětmi a dětmi žijících v dětských domovech spočívá v důvodech, které vedly k umístění do těchto zařízení. Dítě žijící v dětském domově je odloučeno od rodiny na základě soudního rozhodnutí. Důvody tohoto rozhodnutí spočívají v nedostatečné rodinné péči, která vyplývá ze špatné ekonomické situace rodiny či nevhodného sociálního a výchovného zázemí. Umístění dítěte do výchovného zařízení představuje krajní řešení takové situace a případný návrat do rodiny se odvíjí od dalšího jednání a snahy rodičů.

Přestože konečné rozhodnutí náleží do kompetence soudu, primární podstata vzniká na základě selhání rodiny jako takové. V mnoha případech přichází dítě do dětského domova ovlivněno negativními zkušenostmi, které mohou výrazně deformovat jeho rodinné a sociální vazby. Takto získané zkušenosti vedou často ke ztrátě veškerých životních jistot, jak v podobě ztráty domova, ale i ve ztrátě důvěry ke svým nejbližším. V Terezíně byly některé děti zasaženy podobnými problémy, avšak ne v tak rozsáhlém měřítku jako děti těchto zařízení.



10.1 Koncepce hodin

Ve své prvotním záměru jsem chtěla v praxi realizovat náměty hodin, které byly zpracovány dětmi v Terezíně. Průběh hodiny a výsledné práce by představovaly materiál k následnému porovnání. F. Dicker-Brandeisová pracovala s dětmi dlouhodobě a na základě této skutečnosti mohla jejich tvorbu a vývoj hodnotit a analyzovat. Já jsem tuto možnost neměla a v uvedených zařízeních jsem mohla realizovat pouze jednu hodinu výtvarné výchovy.

V rámci příprav na hodinu bylo nutné vycházet z možných problémových situací a přizpůsobit jim náměty a vlastní motivaci.

Jelikož jsem nebyla seznámena s konkrétními důvody vedoucí k umístění dětí do výchovných zařízení, snažila jsem se eliminovat osobní náměty přímo související s rodinou a vzpomínkami na ni. Některé děti mohly do domova přijít s určitými traumaty, jež by bylo možné v důsledku nevhodného zadání opětovně aktualizovat a tímto způsobem negativně ovlivnit dosavadní snažení sociálních pracovníků a vychovatelů. Zároveň musím zdůraznit vlastní nekompetentnost v oblasti arteterapie, jejíž znalosti by byly v dané situaci nutné. Z tohoto důvodu bylo nutné některé části hodiny obsahově pozměnit.

Další možný problém představovala věková pluralita dětí a sní související odlišnost výtvarné a mentální zralosti. Bylo nutné zpracovat vybrané náměty v různých úrovních obtížnosti, aby byly srozumitelné a zajímavé pro všechny zúčastněné. Strukturu jednotlivých částí hodiny jsem ponechala v původní podobě. Jednotlivé úkoly jsem zadávala podle schopností a potřeb dětí. Z tohoto důvodu pracovaly děti přirozeným tempem a nebyly stresovány určeným časem pro práci.

V úkolech s daným zadáním jsem se nechala inspirovat studii starých mistrů podle reprodukce obrazu *Číše vína* od Jana Vermeera a dále jsem se pokusila aplikovat metodu diktátu, pro niž jsem si vytvořila vlastní seznam pojmů.



10.2 Dětský domov Budkov

Dětský domov Budkov, v okrese Třebíč, je umístěn do areálu renesančního zámku, postaveném v letech 1545 – 1555. Součástí zámku je také anglický park spojený s vodní zahradou, který je dětem volně k dispozici. Dětský domov byl založen r. 1957 a svoji úlohu plní nepřetržitě do současné doby.

Struktura domova vychází ze systému rodinných skupin, do kterých jsou děti začleňeny. Dětský domov Budkov se skládá ze čtyř rodinných skupin. V současné době zde žije 32 dětí, tudíž jedna rodinná skupina představuje osm dětí. Provoz a péči o děti zajišťuje 26 zaměstnanců. Ke každé skupině je přiřazen určitý počet vychovatelů, které se starají o každodenní život dětí ve skupině. Prostory vyhrazené rodinné skupině zahrnují několik ložnic, obývací pokoj s kuchyňkou a sociální zařízení. Celkové vybavení odpovídá běžné domácnosti. Na údržbě a péči o tyto prostory se podílejí z větší části děti, které si tímto způsobem osvojují nutnou každodenní činnost v domácnosti a obsluhu běžných domácích spotřebičů. Děti se mohou volně pohybovat v celém areálu dětského domova a přilehlém parku. Pouze v případech výchovných prohřešků bývá pohyb omezen na prostory vyhrazené pro danou rodinnou skupinu a venkovní prostranství.

Realizace hodiny

Pro hodinu výtvarné výchovy mi byl vyhrazen prostor obývacího pokoje v 2. rodinné skupině a děti se účastnily hodiny dobrovolně. Děti ve věku 2. stupně ZŠ nejevily přílišný zájem o tuto hodinu, a proto konečný počet účastníků se činil pět dětí ve věkovém rozmezí 7 až 13 let.

Do úvodu hodiny jsem zařadila pohybová cvičení. Využila jsem jednoduché cviky zaměřené na protažení těla a uvolnění rukou. Význam cvičení bylo nutné dětem vysvětlit, jelikož se vzájemně styděly. Této části hodiny bylo vyhrazeno zhruba deset minut.



1. Úkol

Téma: Kresba na volné téma

Motivace: příjemné prožitky, oblíbené náměty

Výtvarná technika: kresba

Výtvarný materiál: papír, tužky, pastelky, voskovky

První úkol hodiny byl věnován kresbě na volné téma. Děti jsem se snažila motivovat na podněty a zážitky, které vnímají jako příjemné a které mají rády. Okruhu souvisejícími se vzpomínkami na domov jsem se záměrně vyhnula. Převážná část dětí volí pro kresbu kombinaci tužky a pastelky. Pouze jedna dívka volí kresbu tužkou. Prvotní reakce dětí na zadání byla poněkud rozpačitá. Mnozí se nedokázali rozhodnout, co nakreslit.

Ukázky prací



Následné kresby obsahovaly náměty reálných předmětů, záznam události ale i symbolická vyjádření pocitů. Děti pracovaly v průměru 30 minut. Do jejich činnosti jsem nezasahovala, ani časově neomezovala. Po dokončení kreseb děti vysvětlovaly motiv svého obrázku a důvody, proč si ho zvolily.



2. Úkol

Téma: Studie tvaru a kompozice

Námět: Jan Vermeer – Číše vína (1658)

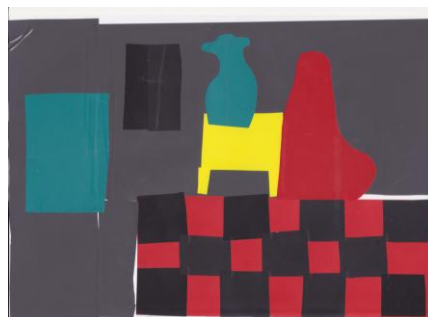
Motivace: hledání základních tvarů a kompozice na základě reprodukce

Výtvarná technika: koláž

Výtvarný materiál: papír, barevné papíry, nůžky, lepidlo, barevné samolepící fólie

Dětem jsem předložila reprodukci obrazu Jana Vermeera. Nejprve jsme společně diskutovali nad obsahem obrazu. Jaké náměty vidí? Co je hlavní téma? Otázkami jsem se snažila děti uvolnit a přimět ke společné diskuzi nad předloženou reprodukcí. Upozornila jsem je také na kompozici obrazu a jednotlivými výtvarné prvky – barvy, tvary. Na základě vlastního úsudku měly vytvořit koláž inspirovanou zmíněnou předlohou. Zaměřit se měly na kompozici a prostor obrazu a hlavní náměty, které stylizovaly do jednoduchých tvarů.

Námět motivace a ukázky prací



Děti se zprvu obávaly složitosti reprodukce a náměty obrazu se snažily ztvárnit s veškerými detaily. Zdůrazňovala jsem nutné zjednodušení námětů do celkových



tvary s plošnou barevností. Pochopení vzájemné vztahů mezi prostorem, tvary a barvou – to byl cíl zadání.

Děti pracovaly s barevnými papíry a samolepícími tapetami. Materiál nebyl dělen mezi jednotlivce, ale celé skupině. Tento způsob jsem volila záměrně. Při práci musel být brán zřetel nejen na osobní potřeby, ale i na potřeby ostatních. Přestože děti pracovaly samostatně, musely mezi sebou komunikovat a vzájemně tolerovat své potřeby.

V průběhu činnosti jsem do aktivity dětí nezasahovala. Ve svých pracích se více zaměřily na problematiku tvaru, než na otázku prostoru. Volba barevnosti vycházela z osobních představ dětí, jelikož ve většině případů nekorespondovala s viděnou předlohou.

Úkol děti pravděpodobně zaujal, jelikož pracovaly velmi soustředěně a samostatně. Výjimkou byl nejmladší člen skupiny, který nebyl schopen pochopit podstatu úkolu a nebyl spokojený se svou prací. Úkol považoval za příliš obtížný a odmítal dále pracovat. Z tohoto důvodu jsem do hodiny zařadila náhradní úkol, který jsem si připravila pro podobné situace.

3. Úkol

Téma: Studie barev a jejich vztahů

Motivace: tkaní obrazu, vztahy mezi barvami

Výtvarná technika: tkaní z papíru

Výtvarný materiál: papírová šablona, proužky barevných papírů

Úkol byl určen především pro děti nižšího věku. Jednalo se o barevnou kompozici vytvořenou proplétáním barevných papírových proužků. Mřížky potřebné pro proplétání jsem měla již dopředu připravené společně s nastříhanými barevnými proužky papírů. Systém proplétání nepředstavoval pro nejmladšího účastníka větší problém, a proto se rozhodl v práci pokračovat.



Ostatní děti dokončovaly koláž podle obrazu Jana Vermeera a následně se zapojily i do tohoto úkolu. I v tomto případě nebyl materiál dělen mezi jednotlivce. Moje úloha spočívala pouze ve vysvětlení principu tkaní a následná aktivita byla již na-prosto samostatná.

Cílem úkolu bylo vytvoření tkané kompozice za využití vybrané barev a jejich vzájemných vztahů. V průběhu úkolu zkoušely děti různé barevné variace a hledaly optimální řešení. V převážné míře používaly s rytmicky uspořádanou barevností. Dětem byl úkol přínosný nejen pro pochopení vzájemných vztahů barev, ale i v rozvoji jemné motoriky.

Závěrečnou část hodiny narušil příchod vychovatelky, a proto nebyla realizována.

Ukázky prací



Reflexe hodiny

U žádného z úkolu jsem nestanovila časový limit, jelikož takové omezení mohlo negativně ovlivnit výsledné práce. Chtěla jsem, aby děti pracovaly svobodně a spontánně. Beze strachu z vlastního pojetí úkolu.

Děti z tohoto domova byly velmi přátelské a otevřené. Automaticky mě oslovovaly jako tetu a tykaly mi. Až na jednu dívku, která mi vykala a nevěděla, jak správně mě oslovit. Byla velmi uzavřená, příliš se nezapojovala do hovorů se mnou ani s ostatními dětmi. Důvod jejího chování jsem se dozvěděla až v závěru hodiny od vychovatelek. Dívka byla v domově první den a tato hodina jí měla rozptýlit a pomoci



se seznámit s ostatními dětmi. Její citové rozpoložení a stesk po rodině promítla v námětech svých prací. Pro volné téma si zvolila námět fiktivní vázy s květinami. Dvě velké květiny v symbolické barevnosti – modrá a červená (otec a matka?) a ve středu vázy motiv malé červená květina (dítě, dcera?). Ostatní děti ve svých kresbách promítly své záliby a reálné náměty.

Podobné skryté významy jsem našla i v druhém úkolu. Dívka téměř nesledovala východzí motiv. Ve své práci využívala náměty související s předlohou, avšak jejich uspořádání ve formátu nekorespondovalo s předlohou. Stylizované postavy muže a ženy posazené naproti sobě. Společný motiv obou postav představoval nakreslený úsměv, jakoby určený pozorovateli. Další zajímavost představují pozice rukou. Červená postava drží ruce připažené k tělu. Naproti tomu černá postava svým gestem vybízí k objetí.



Poslední úkol byl natolik specifický, že podobné vedlejší obsahy nebylo možné vyjádřit. Zkušenost s touto dívkou byla pro mě velmi přínosná. Zároveň si cením přístupu zdejších vychovatelek, které mi chování dívky vysvětlily po skončení výuky. Nejsem si zcela jistá, zda bych se za těchto okolností k dívce nechovala přecitlivěle a shovívavě.

Prostředí dětského domova jsem zhodnotila jako velmi dobré. Zdejší děti jsou velmi upřímné a otevřené. Vychovatelé k nim přistupují velmi citlivě a snaží se jim vytvořit



příjemné prostředí a dobré podmínky pro život. Zkušenost s tímto domovem mě mile překvapila, jelikož do této doby jsem v podobném zařízení s dětmi nepracovala.



10.3 Klokánek Štěrboholy

Zařízení Klokánek, ve Štěrboholích, bylo uvedeno do provozu v prosinci 2005 a sídlí ve zrekonstruovaném zemědělském učilišti. Zařízení Klokánek označuje současný systém ústavní výchovy za nevyhovující⁶⁹. Proto se snaží svým přístupem a prostředím co nejvíce přiblížit klasickému rodinnému prostředí. Děti jsou do zařízení umístěny na základě podnětu za strany rodičů, ale jakožto zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, přijímají týrané a zneužívané děti bez souhlasu rodičů. Zde pobývají do doby rozhodnutí předběžného opatření.

Prostory Klokánku disponují se 13 bytovými jednotkami, do nichž může být zařazeno celkem 48 dětí. Vybavení jednotlivých bytů odpovídá klasickému zařízení běžné domácnosti. Ke každé rodinné jednotce jsou přiděleny 2 „tety“, které se střídají v týdenních intervalech. Specifikum Klokánku ve Štěrboholích představují tři manželské páry, které se plně starají o svěřené děti, které tak žijí v plném rodinném zázemí.

K budově Klokánku náleží zahrada s dětským hřištěm a děti mohou navštěvovat mnoho zájmových kroužků (rybářský, modelářský, keramika, výtvarná výchova, hra na kytaru, aj.). Děti mohou volně telefonovat domů a rodiče je mohou kdykoliv navštěvovat či brát na vycházky a víkendy, pokud tomu nebrání závažné důvody nebo odmítnutí za strany dítěte.

Na realizaci hodiny výtvarné výchovy jsem se dohodla s vedoucím tohoto zařízení, panem Janem Vaňkem. Konkrétní stanovení termínu vyvstalo z jednání se zdejší učitelkou výtvarné výchovy, Mgr. Štěpánkou Poupětovou. Bohužel musím nastínit určité okolnosti, které můj náhled na zařízení Klokánek silně ovlivnily. Při domluvě konkrétního termínu hodiny, jsem vycházela z emailové komunikace s panem Vaňkem a jeho informací o zde probíhající výtvarné výchově. Jelikož se kladně vyjádřil k mým potřebám a požadavkům, rozhodla jsem se osobně domluvit s ním a zmíněnou učitelkou.

⁶⁹ <http://www.klokaneek-sterboholy.cz/cz/>



telkou. Na místě jsem zastihla pouze slečnu Poupětovou a další pracovnice zařízení. Vysvětlila jsem jim důvod své přítomnosti a odkazovala jsem se na dohodu s vedoucím zařízení. Na základě těchto informací jsme se společně se slečnou domluvily na konkrétním datu výuky.

Avšak po mém příchodu v termínu stanovenou hodinu jsem byla panem Vaňkem nařčena z obcházení jeho osoby bez nutného souhlasu. Přestože jsem argumentovala telefonickou a emailovou dohodou, nebyly tyto skutečnosti akceptovány. Nakonec jsem mohla hodinu realizovat, ale fotografické materiály, dokumentující průběh hodiny, musely projít schválením pana Vaňka. Celá tato situace ovlivnila nejen můj osobní názor na zdejší zařízení, ale pravděpodobně i průběh a atmosféru vyučované hodiny.

Realizace hodiny

Hodina probíhala v učebně výtvarné výchovy, umístěné ve sklepním prostoru. Již tato skutečnost na mě působila velmi stísněným a depresivním dojmem. Na výtvarnou lekci jsem měla vyhrazeny dvě hodiny.

Účast dětí na hodiny byla opět dobrovolná. Pracovní skupina v konečném počtu čítala osm dětí ve věku od 5 do 13 let. S dětmi tak nízkého věku jsem se zprvu obávala pracovat, ale v dané situaci nebylo možné jejich účast odmítnout.

V úvodu hodiny jsem opětovně využila pohybového cvičení. Nejvíce živé a nesoustředěné byly nejmladší dívky, ve věku 5 až 7 let. Vyzvala jsem je tedy, aby předcvičovaly se mnou. Cvičení jim připadalo zábavné a uvolnila se i nepříjemná atmosféra ve třídě.



1. Úkol

Téma: Kresba na volné téma

Námět: příjemné prožitky, oblíbené náměty

Výtvarná technika: kresba

Výtvarný materiál: papír, tužky, pastelky

První úkol jsem ponechala stejný jako při praxi v Budkově. Jeho význam jsem považovala za zásadní pro celou koncepci hodiny. Opět jsem se snažila děti motivovat příjemnými zážitky, zálibami a motivy, které jim jsou blízké. Materiál jsem rozdělila do samostatně vytvořených pracovních skupin. Osmiletý chlapec začal kreslit, ale následně začal plakat a rozhodl se z hodiny odejít. Toto rozhodnutí jsem respektovala.

Zbývající děti kreslily naprosto samostatně a soustředěně. Problémy se objevily u nejmladších dívek, které ještě neovládaly základní vizuální prvky. Snažila jsem se je podpořit, aby kreslily podle vlastních schopností a fantazie.

Ukázky prací – děti 9 až 13 let



Ukázky prací – děti 5 až 7 let





Do průběhu tvorby jsem nezasahovala. V tomto úkolu nemohu jasně vyčlenit časovou dotaci. Některé děti kreslily 15 minut, jiné 30 minut a jedna dívka tento úkol zpracovávala celou hodinu. Takto silné zaujetí tématem jsem nechtěla narušit dalším zadáním. S nejmladšími dívkami, vzhledem k jejich věku a dovednostem, nebylo možné pracovat na následném zadání a dále se věnovaly vlastní tvorbě. Dalšího úkolu se zúčastnily z původní skupiny pouze tři děti.

2. Úkol

Téma: kresba a koláž podle diktátu

Námět: seznam motivů, 1. verze – hřebík, kladivo, pila, sekyra, 2. verze – jablko, hruška, stůl, ubrus, květina, váza

Výtvarná technika: 1. část – kresba, 2. část - koláž

Výtvarný materiál: papír, tužky, pastelky, nůžky, lepidlo, barevné papíry, samolepící barevné fólie

V rámci druhého úkolu jsem se rozhodla využít metody diktátu. Každé dítě dostalo napsaný seznam pojmů. Písemnou formu jsem zvolila z důvodu rušného prostředí třídy. Úkol spočíval ve vytvoření námětu děje, v němž by uvedené pojmy byly vyobrazeny a měly vzájemnou souvislost. První část úkolu zpracovaly děti v kresbě. Úkol byl zaměřen na rozvoj výtvarného jazyka, kompozice a představivosti reálných prvků v dějovém provedení.

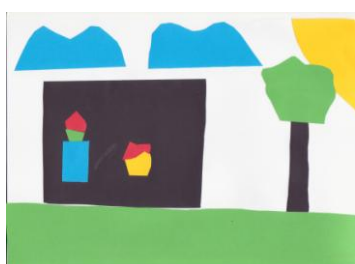
Ukázky prací - kresba





Zadání druhé části bylo opět inspirováno stejným seznamem. Cílem úkolu bylo vytvořit koláž na základě předložených pojmů. Děti se měly zaměřit na problematiku tvarů jednotlivých motivů. Vytvořit základní tvary bez zbytečných detailů. Zadání překvapivě nečinilo dětem žádné obtíže. Některé výsledné koláže byly inspirovány předchozími kresbami, jiné sledovaly samostatné ztvárnění jednotlivých motivů bez vzájemných souvislostí.

Ukázky prací – koláž



Nejmladší dívky technika koláže velmi zaujala. Poskytla jsem jim drobné odštířky a proužky papíru, aby nemusely manipulovat s velkými archy papíru. Dívky tvořily naprosto spontánně a technika koláže se jim velmi zalíbila. Po dokončení těchto úkolů byla hodina ukončena z důvodu plánované návštěvy divadla.

Reflexe hodiny

Zhodnocení této hodiny bylo pro mě velmi obtížné. Pominu-li úvodní incident s vedoucím tohoto zařízení, hodnotím hodinu jako celkem úspěšnou. Okolnosti, související s věkem zúčastněných dětí, pro mě představovaly určitou zatěžkávací zkoušku. Nejen v souvislosti se změnou zadání, ale i komunikace a pozornosti k dětem. Chci-li hodnotit tvorbu zúčastněných dětí, považuji za nutné vyjadřovat se individuálně k jednotlivým věkovým skupinám.

Starší děti, ve věku 9 až 13 let, pracovaly velmi samostatně. Vzájemně spolu nekomunikovaly a ve svých případných dotazech řešily otázky související se správností provedení. Ve své tvorbě byly nejisté a mluvit o svých námětech byly ochotné pouze



se mnou. Tvorba na volné téma obsahovala různé povětšinou reálné náměty běžného dne. U nejstarší dívky jsem se setkala s převzatými motivy. Pravděpodobně se nechala inspirovat plyšovou hračkou, ke které měla blízký vztah. Medvídek s nápisem „Mám tě rád“ a okolní motivy srdíček naznačují možné další skryté významy.



Tato domněnka mi byla potvrzena v 2. úkolu. Dívka na základě seznamu pojmů vytvořila obrázek s námětem podzimního dne. Padající listí, letící drak, slunce a rodina sbírající ovoce. Autorka se nebála přiznat pravý význam námětu a nad jednotlivé postavy napsala jména. U ostatních dětí se podobné motivy související s rodiny vůbec neobjevily. Společný prvek této věkové skupina představovala neochota mluvit o své tvorbě. Až v úplném závěru hodiny začaly samostatně komunikovat jak se mnou, ale i mezi sebou.

Naproti tomu nejmladší dívky ve věku 5 až 8 let neustále vyžadovaly moji pozornost. Tedy až na 8letou dívku, která se zpočátku projevovala agresivně a zlostně. Bylo nesmírně obtížné ji pro tvorbu nadchnout a udržet si její pozornost. V průběhu hodiny se začala zklidňovat a komunikovat. Nechtěla ode mě pochvalu, ale hlavně rady připomínky ke své tvorbě. Její mentální zralost ji podněcovala k výtvarnému projevu, kterého ale nebyla svými dovednostmi schopná dosáhnout. Zde patrně pramenila její agresivita a nespokojenost. Zbývající dvě dívky se na mě od počátku upnuly. Neustále mě chytaly za ruku a snažily si získat moji pozornost. 5letá dívka velmi špatně mluvila. Některá souhlásky vůbec nepoužívala a komunikace s ní nebyla snadná.



7letá dívka byla velmi živá a ve svém projevu přímá a otevřená. Přestože působila celkem psychicky vyrovnaně, projevila se u ní fobie ze tmy a uzavřených prostor, kterou bylo nutné řešit za spolupráce s přítomnou vychovatelkou.

Tyto skutečnosti ovlivňovaly celý průběh hodiny. Pokud bych se zaměřila pouze na samotnou tvorbu dětí, považovala bych ji za zdařilou. Ale tvorba není to hlavní, co jsem touto hodinou sledovala. Zdejší děti na mě působily nevyrovnaně. Zvonící telefon na chodbě každému z nich dával naději, že je určený právě jim. Pocit domova, zázemí a zároveň svobody v tomto zařízení nebyl patrný a tato skutečnost se projevila i v průběhu vyučovací hodiny. S dětmi jsem pracovala pouze jednu hodinu, a proto mé závěry mohou být zkreslené. Na druhou stranu, zařízení Klokánek pečuje o děti, které přichází z v důsledku aktuálně neúnosné rodinné situace a případná traumata či fobie nejsou nijak neobvyklé. Jsem přesvědčená, že dlouhodobá a soustavná výuka podle didaktické metodiky Friedl Dicker-Brandeisové by pomohla nejen dětem, ale i zdejším pracovníkům.



11. Na první pohled

Praktickou část diplomové práce představuje cyklus fotografií z prostředí Dětského domova v Budkově. Zpočátku jsem nevěděla jakým způsobem pojmout samotné fotografie. Nechala jsem se inspirovat díly od Jolany Havelkové⁷⁰ a Lukáše Jasanského⁷¹. Jejich fotografie, přestože se náměty odlišují, mě nadchly osobitou atmosférou. Náměty fotografií jsou převážně statické, působí velmi dynamicky a živě. Náhodný motiv se silným obsahem. Jedná se o náhodu či záměr? Právě tato neurčitost mě inspirovala pro vlastní tvorbu.

Ve svém prvotním záměru jsem chtěla vytvořit dva fotografické cykly, které by dokumentovaly obě výchovná zařízení. Nechtěla jsem se zaměřit na rozdílnosti či záměrně předkládat motivy vybízející k porovnávání. Fotografie měly svým obsahem vyjadřovat moje vnímání daného prostředí. Pohled náhodného návštěvníka, který nezaujatě prochází a skrze fotografii zaznamenává pro něj v daný okamžik zajímavé náměty. Východiskem pro toto pojetí byla svoboda pohybu v těchto zařízeních. Bohužel zařízení Klokánek mi tuto možnost neposkytlo. Fotografovat v jeho objektu bylo možné, ale pouze na doprovodu pana Vaňka a shlédnout jsem mohla pouze prostory, které uznal za vhodné. Ve své podstatě se jednalo o rychlou prohlídku domova s kontrolou za zády. Vzniklé fotografie byly bez obsahu a pro můj záměr naprosto nevhodné. Na základě této skutečnosti jsem se rozhodla v cyklu použít pouze fotografie vzniklé v Dětském domově v Budkově. Zde jsem se mohla pohybovat naprosto svobodně. Náměty jsem si vybírala spontánně, ale samotnému fotografování předcházela jasná úvaha, jak nejlépe zachytit a vyjádřit osobní pocit a prožitek. Jediný motiv, kterému jsem se záměrně vyhýbala, byly zdejší děti. Vycházela jsem z předpisů domova a zákona o ochraně dětí, které by vznikem těchto fotografií mohly být porušeny.⁷²

⁷⁰ <http://artlist.cz/index.php?id=5817>

⁷¹ <http://artlist.cz/index.php?id=645>

⁷² http://www.mpsv.cz/files/clanky/7263/Zakon_o_socialne-pravni_ochrane_deti.pdf



Fotografie jsem ponechala v původním pořadí, čímž jsem chtěla docílit návaznosti jednotlivých námětů. Jelikož celková koncepce cyklu úzce souvisí s osobní zkušeností, považuji jeho obsah za velmi intimní. Tato skutečnost také ovlivnila zvolenou formu prezentace. Fotografie velkých formátů jsem neshledala za vhodné, a proto jsem se rozhodla pro fotografické album s 21 fotografiemi formátu B5. Fotografie v albu pro mě vždy představovaly možnost nahlédnout do životů ostatních lidí a skrze náměty se zamýšlet nad záměrem jejich autorů, kteří jejich vznikem chtěli něco vyjádřit či zaznamenat. Album s názvem *První pohled* podkrývá nejen prostředí Dětského domova v Budkově, ale i můj osobní pohled návštěvníka a pozorovatele.







12. Závěr

Diplomovou prací jsem se snažila představit osobnost Friedl Dicker-Brandeisové a poodkrýt základní principy a východiska její didaktické metodiky. Hledání zásadních poznatků prostřednictvím historických dokumentů a sbírek Židovského muzea v Praze pro mě znamenalo novou zkušenost v rovině badatelské, ale především osobní. Zprvu pro mě bylo velmi obtížně přistupovat k těmto materiálům s potřebným nadhledem a často jsem se nechávala strhnout jejich emočním obsahem. Nebylo jednoduché zaměřit se na zásadní fakta a zároveň se oprostít od zbývajících informací, které s daným tématem přímo nesouvisely.

Avšak samotná formulace historicky podložených faktů nevypovídá o celkovém významu její výuky. Byla to právě osobnost Brandeisové, která děti prvotně ovlivňovala. Její přístup k výuce, ale především k nim samotným. Pro své hodiny vytvořila didaktický systém, díky němuž mohli žáci poznávat různé roviny výtvarné tvorby, ale vždy skrze osobní zkušenost a pomocí vlastního úsudku. Brandeisová si byla plně vědoma, jak silně mohou tyto děti být poznamenány danou situací a hodinami výtvarné výchovy jim chtěla pomoci pokračovat v životě bez nenávisti a zatrpklosti. Tuto skutečnost považuji za hlavní poselství její pedagogické práce. Uchovala v dětech víru v dobro a důvěru k lidské společnosti. Mnohé z dětí, které se dožily konce války, dokázaly ve svých následujících životech překonat osobní ztráty a další útrapy. Věřily samy v sebe a ve význam své existence, kterou nechtěly promarnit ve vzpomínkách a pocitu křivdy. Všechny tyto děti spojovala jedna společná vzpomínka. Vzpomínka na malou energickou dámu, jejíž hodiny výtvarné výchovy pro ně představovaly jedny z mála šťastných okamžiků v Terezíně.

Principy a názory na výuku výtvarné výchovy, v pojetí Friedl Dicker-Brandeisové, mohou současné či budoucí pedagogy vest k zamyšlení. Nejen ve smyslu metodiky výuky či tematických okruhů, ale především v otázkách směřovaných na pedagogy jako takové. Není v zásadě podstatné, zda pracují s dětmi ve výchovných ústavech či



v běžných školních zařízeních. Vždy se jedná o individuální dítě, jehož potřeby je nutné akceptovat a při výuce s nimi pracovat. Nenechejme se pohltit vlastní představou o výtvarné tvorbě dítěte a ponechejme žákům prostor pro osobité vyjádření, které je vždy cennější než tvorba pro zásluhu či splnění zadání.

Pokusme se přistupovat k dětem s takovým zájmem a citlivostí jako Friedl Dicker-Brandeisová a odpovězme si na její otázku.

„Proč vlastně chtějí dospělí připodobnit dítě dospělým tak rychle anebo proč vůbec, to jsme tak šťastní a spokojení sami se sebou?“

Friedl Dicker-Brandeisová, 1943

13. Seznam pramenů a literatury

Prameny:

Židovské muzeum v Praze:

Oddělení pro dějiny šoa

Sb. Terezín,

inv. č. 304/1, Zprávy k 1. Výročí činnosti domovu v L 417

inv. č. 307, Úkoly dětí, klasifikace přehledy učitelů

inv. č. 326, Pojednání o výtvarném projevu terezínských dětí

inv. č. 327, Obal z balíku do Terezína s adresou

inv. č. 343, Vzpomínky a odborná umělecká činnost

Sb. Dokumenty perzekuce,

inv. č. 78, Korespondence s dr. Hildy Kothny

inv. č. 80, Vzpomínky a literární a odborné zpracování

Sb. Vzpomínek pamětníků,

kazety č. 082, 141, 154, 164, 171, 319, 352, 375, 462, 716, 796, 801, 816, 1126

Sbírka vizuálního umění

Sbírka dětských kreseb z Terezína – digitální databáze

Literatura:

1. ADLER, H. G.: *Terezín 1941 – 1945, Tvář nuceného společenství*. Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, Brno 2007. ISBN 80-7364-024-4.

2. BRENNER-WONSCHICKOVÁ, H.: *Děvčata z pokoje 28 : přátelství, naděje a přežití v Terezíně*. Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, Brno 2007. ISBN: 978-80-87029-03-9.

3. DROSTE, M.: *Bauhaus 1919 – 1933*. Taschen, Köln 1991. ISBN 3-8228-0401-0.

4. DROSTEOVÁ, M.: *Bauhaus 1919 – 1933, Reforma a avantgarda*. Nakladatelství SLOVART, Praha 2007. ISBN 978-80-7209-881-1.

5. EINONOVÁ, D.: *Naše dítě – Rozvoj tvořivosti*. Fragment, Praha 2002. ISBN: 978-80-253-0534-8.
6. EMMERT, F.: *Holocaust*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-2511204-7.
7. EPSTEINOVÁ, H.: *Děti holocaustu*. Volvox Globator, Praha 1994. ISBN: 80-85769-27-1.
8. FRANKOVÁ, A.: *Dětské kresby z koncentračního tábora Terezín*. Státní židovské muzeum v Praze, Praha 1979.
9. FRANKOVÁ, A.: *Motýla jsem tu nevidě: dětské kresby a básně z Terezína*. Státní židovské muzeum v Praze, Praha 2006. ISBN 80-86889-26-2.
10. HAZUKOVÁ, Helena; ŠAMŠULA, Pavel: *Didaktika výtvarné výchovy I*, PedF UK, Praha 2006. ISBN 80-7290-237-7.
11. HEUBERGER, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum der Stadt Frankfurt am Main, Frankfurt am Main 1991. ISBN 3-9802125-0-5.
12. CHLÁDKOVÁ, L.: *Terezínské ghetto*. V ráji, Praha 2005. ISBN 80-86758-18-4.
13. ITTEN, J.: *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later*. Thames and Hudson, London 1983. ISBN 0-500-27067-8.
14. KLEE, P.: *Vzpomínky, deníky a eseje*. Argo vitae, Praha 2000. ISBN 80-901964-9-7.
15. KULKA, J.: *Psychologie umění*. Grada, Praha 2007. ISBN 978-80-247-2329-7.
16. LAGUS, K.: *Město za mřížemi*. Praha 1964.
17. MAKAROVA, E.: *Friedl Dicker – Brandeis, Život pro umění a ponaučení*. Egon Schiele Art Centrum, Český Krumlov 2000. ISBN – 3-85498-032-9.
18. MAKAROVA, E.: *Pevnost nad propastí. Já děcko bloudící? Děti a učitelé v terezínském ghettu 1941 – 1945*. Bergman, Praha 2009. ISBN 978-80-904207-2-4.
19. MAKAROVA, E., MAKAROV, S., KUPERMAN, V.: *Univerzita přežití, Osvětová a kulturní činnost v terezínském ghettu 1941 – 1945*. G plus G, Praha 2002. ISBN 978-80-904207-2-4.
20. PIAGET, J., INHELDOVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. SPN, Praha 1970.
21. PAŘÍK, A.: *Friedl Dicker – Brandeis 1898 – 1944*. Státní židovské muzeum v Praze. Praha 1959.
22. PROCHÁZKA, M., SIEBENBRODT, M.: *Bauhaus Výmar, Evropská avantgarda 1919-1925*. České muzeum výtvarných umění, Praha 1997. ISBN 3-929-323-14-1.
23. RALEIGH, H. P.: *Johannes Itten and the Back grand of Modern Art Educetion*. Art Journal, Spring 1968.

24. ROESELLOVÁ, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. Praha 2003. ISBN 80-7290-129-X.
25. SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. ISV, Praha 1999. ISBN 80-85866-33-1.
26. SLAVÍK, J.: *Od výrazu k dialogu – artefietika*. Karolinum. Praha 1997. ISBN 80-7184-437-3.
27. UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Portál 2002. ISBN 80-7178-599-7.
28. UŽDIL, J.: *Výtvarný projev a výchova*. SPN, Praha 1974.
29. UŽDIL, J., ZHOŘ, I.: *Výtvarné umění ve výchově dítěte*. SPN, Praha 1964.
30. WEIL, J.: *Dětské kresby na zastávce k smrti, Terezín 1942 – 1944*. Státní židovské muzeum v Praze. Praha 1959.

Webové stránky:

<http://artlist.cz/index.php?id=5817>

<http://artlist.cz/index.php?id=645>

http://www.mpsv.cz/files/clanky/7263/Zakon_o_socialne-pravni_ochrane_deti.pdf

<http://www.klokane-sterboholy.cz/cz/>

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

http://www.holocaust.cz/cz2/history/jew/czech/terezin/terezin_young

http://www.pamatnik-terezin.cz/?dl_id=51

<http://www.istor.org/stable/775089?seq=5>

<http://www.ddbudkov.cz/content/blogsection/4/26/>

14. Seznam příloh

Textová příloha: Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou-Flachovou

Příloha v digitální podobě: 1. Tvorba Friedl Dicker-Brandeisové

2. Dětské kresby z Terezína: tematické okruhy a úkoly
3. Dětský domov Budkov: tvorba + dokumentace hodiny
4. Klokánek Štěrboholy: tvorba + dokumentace hodiny
5. Fotografický cyklus První pohled + dokumentace

15. Seznam použitých vyobrazení

Obr. 1 Friedl Dicker: plastika Sv. Anna Samotřetí, 1921

Makarova, E.: *Friedl Dicker-Brandeis, Život pro umění a ponaučení*. Český Krumlov, Egon Schiele Art Centrum, 2000.

Obr. 2 Friedl Dicker: Scéna s čarodějnicemi, 1921

Makarova, E.: *Friedl Dicker-Brandeis, Život pro umění a ponaučení*. Český Krumlov, Egon Schiele Art Centrum, 2000.

Obr. 3 Friedl Dicker: Kompozice v černobílé, 1919-1923

Makarova, E.: *Friedl Dicker-Brandeis, Život pro umění a ponaučení*. Český Krumlov, Egon Schiele Art Centrum, 2000.

Obr. 4 Friedl Dicker: Ilustrace kapitoly J. Ittena, 1921

Makarova, E.: *Friedl Dicker-Brandeis, Život pro umění a ponaučení*. Český Krumlov, Egon Schiele Art Centrum, 2000.

Obr. 5 Friedl Dicker: Návrhy kostýmů pro hru Kupec benátský, 1923

Heuberger, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1991.

Obr. 6 Ateliér Singer-Dicker: Návrh interiéru vily „Heriot“, 1932

Heuberger, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1991.

Obr. 7 Ateliér Singer-Dicker: Židle „V“, 1932-1933

Heuberger, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1991.

Obr. 8 Ateliér Singer-Dicker: Interiér mateřské školy, 1930

MAKAROVA, E.: *Pevnost nad propastí. Já děcko bloudící? Děti a učitelé v terezínském ghettu 1941 – 1945*. Bergman, Praha 2009.

Obr. 9 Ateliér Singer-Dicker: Interiér vily manželů Heriotových, 1932-1934

MAKAROVA, E.: *Pevnost nad propastí. Já děcko bloudící? Děti a učitelé v terezínském ghettu 1941 – 1945*. Bergman, Praha 2009.

Obr. 10 Ateliér Singer-Dicker: Tenisový klub Dr. Hanse a Grete Heller, 1928

MAKAROVA, E.: *Pevnost nad propastí. Já děcko bloudící? Děti a učitelé v terezínském ghettu 1941 – 1945*. Bergman, Praha 2009.

Obr. 11 Friedl Dicker: Výslech I, 1934

Heuberger, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1991.

Obr. 12 Friedl Dicker: Vzkříšení Lazara, 1936

Heuberger, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1991.

Obr. 13 Friedl Dicker-Brandeis: Ulice ke hřbitovu v Hronově, 1938-1942
Heuberger, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1991.

Obr. 14 Friedl Dicker-Brandeis: Portrét Marie Brandeisové, 1938- 1940
Heuberger, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1991.

Obr. 15 Friedl Dicker-Brandeis: Návrhy kostýmů pro balet Kamily Rosenbaumové, 1943-1944
Heuberger, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1991.

Obr. 16 Friedl Dicker-Brandeis: Portrét muže, 1943-1944
Heuberger, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1991.

Obr. 17 Friedl Dicker-Brandeis: Pohled na Terezín, 1943-1944
Heuberger, G.: *Vom Bauhaus nach Terezín*. Jüdisches Museum Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1991.

Obr. 18 Hodnocení výuky
ŽM Praha, Oddělení pro dějiny šoa, Sb. Terezín, inv.č. 307

Fotoarchiv Židovského muzea v Praze:

Obr. 19 Neznámý autor
Inv.č. 129390

Obr. 20 Neznámý autor
Inv.č. 129390

Obr. 21 Ilse Levy
Inv.č. 130811

Obr. 22 Neznámý autor
Inv.č. 129006

Obr. 23 Neznámý autor
Inv.č. 121510R

Obr. 24 Neznámý autor
Inv.č. 121744R

Obr. 25 Marion Mayerová
Inv.č. 129217

Obr. 26 Neznámý autor
Inv.č. 133018

Obr. 27 Neznámý autor
Inv.č. 133012

Obr. 28 Neznámý autor
Inv.č. 129229

Obr. 29 Ruth Schächterová
Inv.č. 173230

Ob. 30 Alice Sittigová
Inv.č. 130950

Obr. 31 Ema Taubová
Inv.č. 131756

Obr. 32 Neznámý autor
Inv.č. 173729

Obr. 33 Neznámý autor
Inv.č. 129886R

Obr. 34 Neznámý autor
Inv.č. 129907

Obr. 35 Marta Kendeová
Inv.č. 130635

Obr. 36 Zuzana Weissová
Inv.č. 121826V

Obr. 37 Anna Flachová (Hanusová)
Inv.č. 121820

Obr. 38 Gustav Zweig
Inv.č. 130934

Obr. 39 Neznámý autor
Inv.č. 129890

Obr. 40 Marie Mühlsteinová
Inv.č. 130923

Obr. 41 Alice Sittigová
Inv.č. 135050V

Obr. 42 Neznámý autor
Inv.č. 173178

Obr. 43 Dora Zdekauerová
Inv.č. 154786

Obr. 44 Eva Fischelová
Inv.č. 121801

Obr. 45 Zuzana Picková
Inv.č. 133022

Obr. 46 Ruth Gutmannová
Inv.č. 131094R

Obr. 47 Eva Meitnerová
Inv.č. 129123R

Obr. 48 Ruth Birnbaumová
Inv.č. 131205

Obr. 49 Neznámý autor
Inv.č. 130550

Obr. 50 Robert Hirsch
Inv.č. 130571

Obr. 51 Marie Mühlsteinová
Inv.č. 130941V

Obr. 52 Dorit Weiserová
Inv.č. 130703

Obr. 53 Neznámý autor
Inv.č. 129942

Obr. 54 Neznámý autor
Inv.č. 121568R

Obr. 55 Irena Karpelesová
Inv.č. 129209

Obr. 56 Neznámý autor
Inv.č. 163162

Obr. 57 Zuzana Grünhutová
Inv.č. 121609

Obr. 58 Josef Kraus
Inv.č. 121524

Obr. 59 Josef Novák
Inv.č. 129190

Obr. 60 Eva Schurová
Inv.č. 133237V

Obr. 61 Eva Schurová
Inv.č. 133237R

Obr. 62 Vilém Eisner
Inv.č. 129357

Obr. 63 Ruth Klaubaufová
Inv.č. 125726

Obr. 64 Liselota Gansová
Inv.č. 129223

Obr. 65 Greta Friedmannová
Inv.č. 121604R

Obr. 66 Neznámý autor
Inv.č. 121500

Obr. 67 Neznámý autor
Inv.č. 121520

Obr. 68 Neznámý autor
Inv.č. 129733

Obr. 69 Neznámý autor
Inv.č. 129740

Textová příloha:

Přepis rozhovoru s Annou Hanusovou – Flachovou

Já s ohromnou vděčností vzpomínám na paní Friedl Dicker, poněvač ona, velká umělkyně, přišla za námi dětmi, kteří byly tak nějak talentovaní nebo ne. Já jsem byla asi prostřední. A ona přišla a když jsem měla ohlou ruku, tak takhle mi ji uvolňovala (názorně ukazuje jemné masírování ruky a pohyb s ní). Ona nás neučila jenom malovat, že po nás chtěla například před nás postavila dřevák a teď řekla: Ne jenom ten dřevák, ale i tu atmosféru kolem. Ona nás učila myslet takzvaně šířeji. A této věci jsem si poté, co jsem dospěla, nesmírně vážila. Protože člověk se má dívat šířeji na svět i v životě atd.

Dělali jste v hodinách různé techniky. Já jsem viděla některé koláže, které vznikaly na základě určitých reprodukcí.

To ano, ale já si už nepamatuji přesný námět. Ona nám donesla papíry a barvy, které jsme si mohly do těch barev namáčet a pak jsme si stříhaly ty papíry. Ale už si nepamatuji, jestli jsme všichni dělaly to samé. Ale asi ne, spíš si mohl každý vybrat techniku a námět co chtěl.

Ona mluvila převážně německy, myslím, že ani česky moc neuměla.

Já jsem se pouze dočetla, že ještě před válkou když bydlela v Hronově, tak tam ji doučovala zdejší přítelkyně.

Vím, že jsme, paní Friedl jsme jí říkaly, opravdu zbožňovaly. Ona byla tak laskavá, prostě s děckem, které nemá talent, ona přijde, pohladí, pohraje, naučí ho, jak se má uvolnit, řekne, co si má představovat. Já třeba nezapomenu na ten dřevák, poněvač ona řekla: nemalujte jen ten dřevák, vždyť tady okolo je tolik jiných věcí. Něco tam je, co dělá tu atmosféru. Čili ona nás učila skutečně šířeji myslet, šířeji se na věci dívat a my jsme si to braly taky i pro život. Nejenom tady na jednom bodu, když se nám něco líbí, nebo naopak. Něco co je hodně hodně hezký musíme pěstovat, aby se to neobrátilo atd. Čili a prostě, já jsem si to všechno uvědomila až později. Tam jsme byly děti..ale milovaly jsme ji.

Ona měla v tom domově někde svůj pokoj nebo komůrku, nevím. Vím, že jsme tam chodily a věšely jsme tam ty nejhezčí obrázky..ale já zavolám Helgu Kinsky a ona by mohla vědět víc..(telefonicky se spojuje s přítelkyní v Rakousku).

Hovor: Helga Kinsky: Ona tam měla dole pokoj a byly tam pouze vlevo nějaké poschodí. A její manžel jí tam dělal nábytek. A bylo to vážně moc hezký. Proti tomu jak my jsme bydlely. Ona byla malá, ale milá a velmi rychlá. Ona sehnala všechny ty papíry, pastelky, tužky..a jenom jednou jsem jí mohla pomoci odnést ty výkresy. To byla čest... Také výraz podle hudby. My jsme se pohybovaly, abychom jako vyjádřily tu hudbu a pak jsme ji malovaly. My jsme malovaly jenom hezké věci, ty špatné věci nikdy. Když jsme malovaly to, co bylo v Terezíně, tak to nebylo smutné. Chtěla, abychom se dívaly jenom na pěkné věci. Abychom

malovaly to, co vidíme, ale jenom pěkné. Nebo také, jak si ty věci představujeme, protože některé věci tam nebyly (třeba trh), nebo co bychom chtěly a kde bychom chtěly být

Tohle všechno byl jenom začátek. Ona začala s arteterapií. A pak v Americe její žačka s tím dále pracovala. Ona tam studovala a dále to rozvíjela, tu její metodu.

Také někde sehnala nějaké obrazy od nějakých malířů a my jsme to třeba obmalovávaly, tak třeba vznikaly ty koláže. Jednou jsme měly za úkol nakreslit také zvířata. A to jsme si musely vymyslet, protože v Terezíně jsme žádná zvířata neviděly, Němci sice pro nás v té době byli zvířata, ale my jsme si ty zvířata musely představovat (smích). Jindy přinesla květiny a ty jsme kreslily. Jindy jsme dělaly studie nádobí (čajové nádobí) a dělaly jsme studie podle tvaru toho nádobí.

Anna Hanusová – Flachová

Kdy jste byli transportováni do Terezína?

Já to dostala jako dárek k narozeninám. Já měla tenkrát 26.listopadu 1942 11.narozeniny a v ten den nám přišla výzva k transportu. My jsme byli transportováni snad prvním transportem z Brna, což byl G-transport. Zavazadlo mohlo mít 50 kg. 29. Nebo 30.listopadu jsme se museli dostavit tady do Merhartovy ulice, tam byla škola a my jsme byli v tělocvičně. Všichni jsme tam po sobě šlapali, takže jsme tam byli 3 dny a najednou v noci zařvali: Vstávat! A museli jsme v noci na nádraží pěšky, unavení, bolestní a tam nás posadili do vlaku a odjeli jsme do Terezína. My jsme nevěděli, kde jsme. Mohli jsme si nechat svá zavazadla. To jsme na tom byli ještě dobře, protože ty ostatní transporty si ty kufry už nemohly nechat.

Nejprve jsme bydlely v Sudetských kasárnách, v koňské stáji, kde bylo 25 lidí v jedné koňské stáji. Asi za tři dny přišli a řvali: Všechny ženy a děti vstát a ven. Tak jsme tam musely tatínka nechat. Naštěstí ty Drážďanské kasárny byly blízko. Já, maminka a sestra Lízinka (Alice).

Jestli vás to ještě zajímá, v ten den, co jsme dostaly tu ceduli s výzvou k transportu, jsme dostali od mé sestry Ireny. On tatínek jí chtěl zachránit, tak jí poslal loď do Izraele. Ta loď se jmenovala Patria a to je slavná loď, byl o ní film. Když dojeli do Haify, do přístavu, tam byli tenkrát Angličané. A oni ty unavené, vyčerpané, hladové uprchlíky ty Angličané nepustli do Haify, nesměli vystoupit z té lodi. A někdo tam položil bombu, nevíme kdo, a loď vylítla do povětří. A moji sestru vytahovali mezi samými mrtvolami, asi dvě třetiny lidí zabyto. Ona to přežila, ale měla doživotní trauma. My jsme jen věděli, že tam vybuchla bomba a na ty mé narozeniny jsme dostali telegram od ní, že žije. Jí taky zachránil jeden izraelský voják, protože oni ty zachráněné nechtěli nechat tam, ale zase je odvést na nějaký ostrov. A tento voják, izraelského původu, viděl moji sestru, ona byla opravdu krasavice, tak on utíkal, aby ji zachránil a honem se potom jakoby vzali. Ale bylo to potom hezké manželství. Takže ten

den nám přišel telegram, že to přežila a že je šťastně vdaná. Takže to byl pro nás takový balzám.

Do Terezína jsme šli bez babičky a ona přijela po nás asi za 14 dní a přežila asi 10 dní v Terezíně a umřela nám tam. Bylo to všechno strašně rychlé, bylo to pro nás hodně těžké.

Kde jste tedy v Terezíně bydlela? Vy jste říkala nejprve v Sudetských kasárnách – společně.

V Sudetských nejprve 3 dny a pak jsme se musely přestěhovat ženy a děti do Drážďanských, to bylo blízko, ale nevěděly jsme, co je s tatínkem. Potom jsem já dostala spálu, tak mě odvezli do Vrchlabských kasáren a tam mě našel bratr, ten věděl, že je tam karanténa, tak chtěl vědět, jestli tam není některá jeho sestřička a zjistil potom, že tam jsem. Ale to jsem se už uzdravovala a já dostala potom povolení, protože bratr tam našel taky tatínka. On ho dokázal ochránit, protože tatínek už byl hodně nemocný, tak ho vzal do těch Vrchlabských kasáren. Tak ho zachránil. Já jsem měla povolené poslední dva dny, než jsem zase odešla za maminkou, tak jsem mohla jít na návštěvu. Já jsem si říkala, co jim donesu za dárek, nic jsem neměla jenom tan chleba. Já jsem ty 3 dny nejedla, to byl nejdražší dárek mého života. A jako velký dárek jsem jim donesla ten chleba.

Zpátky k paní Friedl. Ona byla milovaná všemi, které znala. Byla laskavá k dětem i netalentovaným. Já jsem žádný velký talent nebyla. Ona si dala práci, aby nás naučila uvolňovače. To, že nám uvolňovala tělo, mělo i jiné výhody.

V čem vlastně spočívala ty její pohybová a rytmická cvičení?

Já to mám trochu zamlžené, ona když šla kolem mě a viděla, jak třeba držím tu tužku a viděla, že jsem tvrdá, tak mi tu ruku položila a hmatem uvolňovala tu křeč. Vzala mi celou tu ruku, protože ta křeč, to nabyly jenom ty prsty, ale i loket a rameno a záda. Ona všechno dělala, že to nebyl jen jeden bod, ale že to má velkou šíři. A když tedy nejsem volná tady (ruka), tak nejsem volná celá. To bylo zvláštní, že jsem poté měla tu ruku skutečně volnou a od ní jsem se naučila, jak ji mám uvolnit. A ještě to její laskavé slovo a to pohlazení od ní, to všechno doplňovalo.

Myslíte, že tím svým přístupem vám mohla nahradit určité citové strádání?

Určitě zčásti ano. My jsme věděli, že je velký člověk. Ona měla ohromnou trpělivost, že nás takhle vedla. A ještě nás naučila širěji myslet. Protože ona řekla, že to není jenom dřevák. Všechno, co se namaluje, je v určitém prostředí, které má určitou charakteristiku. I toto bylo, jak se má člověk dívat na svět, nejenom na jednoho blbého člověka, ale vidět, že i kolem jsou i dobří lidé. Člověk si to mohl vzít podle stupně inteligence, mohl si to vzít do života.

Ona byla taková drobná a ty oči, to byl balzámek. Když přišli třeba do pokoje Němci, tak tam byl řev...Ona byla takový ostrůvek, jako v přírodě, když vidíte palouček květin. Tak ona byla pro nás taková kytička.

Jak vy jste se s ní seznámila?

Ona přišla k nám do třídy, do pokoje. Učilo se na pokojích. My jsme byli zařízený, kdyby nějaký SSák přišel, protože to všechno bylo tajné to učení. Takže pokaždé měl někdo službu a dával znamení.

Ale kulturní život v Terezíně byl velmi bohatý. To ale bylo povoleno přes oddělení volného času.

Něco bylo povoleno, něco se dělalo tajně. Malíři bydleli v Malé pevnosti, takže já nevím, proč ona tam nebyla s těmi umělci. To ona by k nám nemohla chodit.

Ona byla přiřazena k vychovatelkám, i když povinnosti vychovatelky neměla.

Ona byla hřejivý člověk. Jakoby zachránila naše duše, že nemáme v sobě tu trpkost, tu nenávist, kterou jsme cítili. Já po příjezdu do Německa jsem měla nejprve zvláštní pocit, ale když se chovali hezky, tak jsme jako rodina. A to je díky Friedl, záchrana duše.

Kdy během dne probíhaly ty hodiny?

Já jsem nejprve nemusela pracovat, ale později už ano. Od 12 nebo 13 let jsme pracovali. Musela jsem loupat „glimr“, to bylo takové průhledné z vrstev a to jsme museli loupat, aby to byly jen průhledné destičky a to bylo pro německá letadla. Potom venku jsem kopala led a z toho jsem měla strašně nateklé ruce. Vyučování to byly aspoň dvě hodiny, možná i víc. Ale tyto hodiny byly ještě předtím, než jsem musela tolik pracovat, protože to jsme tam byli všichni i z vedlejšího pokoje. V pokoji byly jenom kavalce a jeden podlouhlý stůl. Takže jsme pracovali u stolu nebo na posteli.

Brundibár

My jsme v Brundibárovi vystupovali. Všechny děti tam chtěly zpívat. Hans Krása chodil pokaždé na zkoušky a všechny děti si nejprve poslechl, jestli zpívají čistě. I když jsme nebyli vybráni, jako hlavní postavy, tak jsme se ty písně učili nazpaměť, kdyby bylo zapotřebí. Měli jsme tam milovaného Brundibára, Honzu Treichlingera. Bohužel to byla jeho poslední role, on se nevrátil, byl maličký, tak nemohl tvrdit, že je mu více let. On byl tak báječný, že my jsme vždycky čekali, co si zase vymyslí. Prostě měl takové fousy a pusou si dělal takové ty zlostné výrazy a pokaždé si něco vymyslel. Ona to byla postava zlého člověka, ale on to udělal tak, že jsme se mohli smát tomu zlu. Tam byly tři zvířátka – pejsek, kočička a ptáček. Hrál se to 55krát a my jsme si to zpívali všude.

Když jsme to hráli pro Němce, tak se to i točilo pro propagandu. A toto představení nebylo v Terezíně, ale v sokolovně za Terezínem. Na to jsme museli mít propustku. Jinak se to představení hrálo i 2krát denně. Když jsme to museli filmovat, tak se nám to nelíbilo, že to hrajeme pro ty Němce.

V rámci té komice udělali v drezíně úplné Potěmkinovy vesnice. Na náměstí vysázeli květiny, udělali tam altánek a v tom altánku hrálo kvarteto, slavní muzikanti. A oni tam hráli „Pro tebe jsem se udělala hezkou“, což byla německá píseň. A ty blbci z toho Červeného kříže nepochopili, že Terezín se udělal hezký pro ně. Schválně proto hráli ten šlágr. A my děti jsme dostaly mísu, kde byl chleba s margarínem a my jsme měly ukazovat, jak hezky jíme. Byla přesně určená trasa, kudy půjdou a přesně v ten okamžik, když šli okolo, tak jsme mohly jíst, jinak ne. To byla muka. Ale pan Vrba pak utekl za těmi lidmi a řekl jim, že takhle to není, že je to jen na oko.

A na obnovené představení Broučků v březnu 1945 si pamatujete?

To si nepamatuji, ale to jsem se toho musela účastnit, protože jsem tam byla a děti už tam moc nebylo.

Ohledně představení Brundibár. Tam kostýmy dělal kdo?

Zelenka to dělal, tu výpravu, kostýmy co jsme měli na sobě, tak to nám řekl, tady si vezměte nějaké hadry. Takže podle toho, co bylo k dispozici. Ale i někdo měl hezké věci, ale jak jsme z toho oblečení už vyrostli, tak to vypadalo velmi směšně. Na scéně byl plot a my, jako sbor, jsme stáli za plotem a potom jsme teprve šli dopředu a potom tomu Brundibárovi dávali nějaké penízky a společně s těmi dětmi pomohli toto Brundibára vyhnat.

Já stále přemýšlím o té paní Friedl, jaká ona byla milá, úžasná žena.

Mohu se zeptat ještě na ty hodiny. Kolik dětí se účastnilo té hodiny.

Hodně nás tam bylo. Vypadalo to jako třída, takže někde i mimo heim. Byly tam 2 nebo 3 řady a ona chodila mezi těmi uličkami. Pokaždé jeden z nás hlídal, aby nám dal znamení. Hodně těch hodin probíhalo tajně, takže jsme pokaždé musely obrázky schovávat. Byly i doby, kdy jsme nemohly chodit ven. Ta výuka ale probíhala v našem heimu L 410, ale ona určitě chodila i jinam. Ona nás velice povznášela a ještě paní učitelka Brumlíková, to byly nejmódnější osobnosti. Ona nás zase učila dějepis a zeměpis. Ona nám nakreslila mapu a my jsme nad tou mapou cestovaly. Ona nás dokázala natolik zaujmout, že jsme skutečně věřily, že po té Evropě cestujeme. Byla také úžasný člověk. Obě nám dávaly něco strašně krásného. A v tom hrozném, co bylo kolem nás, se snažily najít i krásné věci. Za to strašně vděčná. Friedl nám přinesla svět fantazie, protože když jste zapomněla, kde jste a co se může druhý den stát. A ona vás dovede do tohoto světa, do světa krásy a uvolněnosti, tak to je, jako kdyby byly naši lékaři. My jsme chtěly něco tvořit, nejenom nadávat a naříkat. To byla pro nás záchrana a ona byla jeden z největších přispěvatelů, ne-li největší. Pomohla nám dívat se na ten svět, namalovat si ho. Že nám pomohla k té uvolněnosti, k tomu

většímu rozhledu. Já nevím, jak jinak bych to vyjádřila. Vždycky si vzpomenu na ten pantofel. Nedívat se jenom na to, to okolo. Protože nejsem jenom já, ale je okolo mě svět a kolem mě se dějí tyto hezké věci, nebo ty strašné věci. A ona nám ukazovala jenom ty pěkné věci a to ty naše dušičky zachránilo.

Chci se zeptat na témata hodin. Já jsem si to podle dostupných materiálů rozdělila do dvou základních kategorií. Témata, která souvisela se vzpomínkami a volnou tvorbou, aby děti kreslily, to na co vzpomínaly, po čem toužily.

Nebo to hezké, co jsme poznaly v Terezíně.

Ano, a dále studie. Třeba to zadání dřeváku, o kterém jste mluvila. A ještě diktáty, které četla. Například příběhy nebo seznam slov.

To si přesně nevzpomínám. Na ty příběhy si nevzpomínám, ale někdy řekla jen několik slov. A poté obcházela děti, když viděla, že některému dítěti něco chybí, tak mu něco řekla. My jsme tím kreslením zapoměly na ten strach, na ty hrůzy, na tu nejistotu, nemoc i samotu.

Díky paní Friedl jsem dokázala po válce pokračovat. Zapomenout na ty ošklivé chvíle a ponechat si pouze ty hezké. Pokračovat v životě a plnit si své sny. Kdybyste se někoho z nás zeptala, na koho nejraději vzpomínáme, řekli bychom paní Friedl, paní Brumlíková a vychovatelky. K nim jsme mohly jít, nechat se pohladit, pochovat. My jsme věděly, že nás někdo chrání. V těch 11 letech to bylo ještě těžké bez maminky. Později jsem k ní i mohla jít. Já jsem si k ní vždycky dávala chleba, abych ho nesnědla najednou. Protože ten hlad byl strašný. Ona mi ho vždycky nakrájela na tenko a tak mi ho dávala. Takhle jsem se musela vychovávat k sebekázni. A paní Friedl, to byla zase duševní potrava. Protože někteří lidé se po válce naopak stáhli a nechodili mezi lidi a neměli ten život rádi. Nevěřili, že jsou také dobří lidé. Ti si to pak ještě dotrpěli.

Večer jsme si předčítaly z knížek. Ty pozdější transporty si je už nemohly nechávat u sebe.

Vzpomněla byste si na průběh hodiny?

Ona si to vždycky prošla. Podívala se, když už se kreslilo. Ona rozdala papíry, ani nevím, kde brala ten materiál. Někdy tam byl i balící papír, jako pevnější. Ona si to prošla a dokázala vycítit, který člověk potřebuje více pozornosti, než ten, který už maloval s jistotou a lehkostí. Nejvíce se věnovala právě těm, kteří to potřebovali.

Pamatujete si kromě toho úkolu s dřevákem také jiné úkoly?

Ano, hodně jsme lepily a potom jsme kreslily kytičky, zahrádky. Vždycky s něčím přišla.

Když jste malovaly ty květiny a zahrádky, bylo to podle reálného námětu. Byly tam květiny nebo záhony?

Spíše podle představy. Někdy někdo našel venku nějakou kytičku, tak tu nám donesla. Ale mnohem častěji podle představy. Ona nám to tak krásně vysvětlila, že si to člověk dokázal krásně představit. Vedle našeho pokoje 28 byl pokoj ještě se staršími dětmi a o patro níž zase mladší děti. Myslím, že ty taky učila.

V úvodu hodiny probíhal takový proces. Poté, co nám zadala téma, tak jsme se dívaly, co máme k dispozici na kreslení a co s tím můžeme dokázat. My jsme neměly všechny barvičky, podle možností jsme se to snažily udělat. Někdy jsme měly jenom tužku. Ale ona pokud viděla, že jí něco schází, tak ještě něco donesla. Ale snažila se rozdělovat věci spravedlivě.

Stále jsme si říkaly, že se v kreslení polepšíme, aby po válce viděla, jak jsme se snažily...a ona se už nevrátila. Když ji asi uviděli, takovou maluškou, drobnou, tak si řekli, že nemůže jít na práci...takový velký člověk.