

Hudební činnosti v publikacích zaměřených na grafomotoriku předškolních a nejmladších školních dětí v ČR¹

Music Activities in Pedagogical Publications Focused on Graphomotor of Children Aged 5–7 Years in The Czech Republic

Milena Kmentová

Abstrakt: Cílem studie je představit výsledky komparace tuzemských publikací zaměřených na grafomotoriku předškolních dětí a přípravnou etapu psaní z hlediska ne/přítomnosti interdisciplinárních vazeb s hudební výchovou.

Studie chronologicky popisuje šestnáct publikací a sleduje ne/přítomnost hudebních činností, jejich četnost, způsob popisu a očekávaný přínos. Dále se zaměřuje na ne/podporování hlasitého mluvení nebo zpívání při provádění cviků na úrovni hrubé a jemné motoriky i grafomotoriky. Analyzovány jsou konkrétní práce těchto autorů: Hynek Kohoutek, František Synek, Květoslava Santlerová, Zdeněk Krivánek a Radka Wildová, Marta Bogdanowicz a Jana Swierkoszová, Jana Doležalová, Klára Smolíková, Hana Spáčilová a Libuše Šubová, Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová, Milena Lipnická, Renata Mlčáková.

Z analýzy vyplývá, že je pojetí hudebních činností u jednotlivých autorů diametrálně odlišné: v některých publikacích jsou hudební činnosti integrální součástí, jinde jsou zmíněny na obecné úrovni, v některých materiálech se nevyskytují ani v podobě rytmické deklamace. V mnoha publikacích vidí autorka studie rezervy ve způsobu popisu hudebních činností a očekávaného souladu pohybu s řečí nebo zpěvem.

Představenou teoretickou analýzu provedla autorka v rámci širšího výzkumného projektu, který usiluje o oživení zájmu o Metodu dobrého startu a o vznik metodického materiálu realizujícího principy této metody s novou hudební složkou.

¹ Studie vznikala s podporou projektu Progres Q17 na Pedagogické fakultě UK a vychází s podporou programu Cooperatio.

Klíčová slova: hudební činnosti, grafomotorika, děti ve věku 5–7 let.

Abstract: In this study, I present the results of a comparison of Czech pedagogical publications focused on graphomotor skills of children at the preparatory stage of writing in terms of non / presence of interdisciplinary links with music education.

I present sixteen publications in chronological order and describe the non / presence of musical activities, their frequency, method of description and expected benefit. I also monitor the non / support of loud speaking or singing during exercises at the level of gross and fine motor and graphomotor. There are analysed works of the following authors in this contribution: Hynek Kohoutek, František Synek, Květoslava Santlerová, Zdeněk Křivánek and Radka Wildová, Marta Bogdanowicz and Jana Swierkoszová, Jana Doležalová, Klára Smolíková, Hana Spáčilová and Libuše Šubová, Jiřina Bednářová and Vlasta Šmardová, Milena Lipnická, Renata Mlčáková.

The analysis shows that the concept of musical activities of individual authors is diametrically different: in some publications they are an integral part, while in others they are mentioned only at a general level. In some materials, they are not even like rhythmic declamation. In many publications I see shortcomings in the description of musical activities and the expected temporal connection of speech or singing with movement.

I carried out the presented theoretical analysis as part of a broader research project, which seeks to revive interest in the “Good Start Method” and the creation of methodological material that would implement the principles of this method using a new musical component.

Key words: music activities, graphomotor, children aged 5–7 years.

Úvod

Dlouhodobý odborný i praktický zájem o oborové přesahy předškolní hudební výchovy mě přivedl k tématu *hudební činnosti a grafomotorika*. Tato oblast přirozeně navazuje na předchozí zkoumanou a experimentálně rozvíjenou tematiku *hudební činnosti a komunikační schopnosti, hudební činnosti a fonematické uvědomování*.²

Již z prvního nahlédnutí do publikací zaměřených na grafomotoriku bylo zjevné, že existuje pestrá škála přístupů a očekávání, která by mělo zapojení hudebních činností ve prospěch rozvoje grafomotoriky předškolních a nejmladších školních dětí naplnit. V rámci širšího pedagogického projektu, který usiluje o oživení zájmu o Metodu dobrého startu (dále MDS) a o vznik metodického materiálu realizujícího principy této metody

² Kmentová, 2015, 2018 a 2019.

s novou hudební složkou, jsem provedla hlubší srovnávací analýzu několika publikací, jejíž výsledky předkládám čtenářům.

Srovnávací analýza vybraných publikací

Ve věci provázanosti grafomotoriky s hrubou a jemnou motorikou, psychomotorikou a senzomotorikou (zejména vizuomotorikou) panuje mezi odborníky všeobecná shoda. Jednotliví autoři ve svých přístupech akcentují v různé míře různé oblasti. Předmětem představované srovnávací analýzy je popis propojení rozvoje grafomotoriky s hudebními činnostmi v konkrétních publikacích. Srovnání je vedeno především těmito hledisky:

- **ne/přítomnost hudebních činností, jejich četnost, druh, způsob jejich popisu a očekávaný přínos,** (k hudebnímu materiálu se řadí i říkadla určená k rytmické deklamaci);
- **ne/podporování současného hlasitého mluvení/zpěvu při provádění cviků na úrovni hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky** (dále HM, JM, GFM).

U publikací by bylo možné zároveň detailně porovnávat sled činností v oblasti psychomotoriky, přítomnost a řazení konkrétních grafomotorických

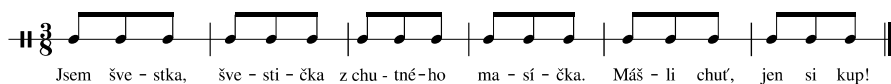
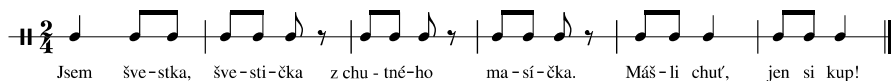
cviků a prvků. Na analýzu těchto oblastí vzhledem k očekávanému rozsahu textu vědomě rezignuji. Zastavuji se pouze u některých mimořádných prvků, které mají vztah k pilotnímu ověřování vlastní metodiky. Pozornost také věnuji případným vztahům publikací k MDS.

Sledovaný soubor tvoří 16 v ČR dostupných a původně česky psaných publikací (šest metodických příruček, čtyři vysokoškolské učební texty, pět sešitů pracovních listů, jedna výzkumná zpráva), které cílí na GFM předškolních dětí (institucionálně v mateřských školách) a na přípravnou etapu psaní (v prvních měsících 1. třídy základních škol). Časově je soubor ohraničen roky vydání 1947 a 2012³ s akcentem na publikace vydávané na přelomu století. Komparované publikace jsou zde řazeny chronologicky a představeny v následujících podkapitolách.

Hynek Kohoutek: Celostní psaní na stupni elementárním: metodická příručka pro učitele, 1947

Z metodické příručky Hynka Kohoutka o celostním psaní nás zajímá úvodní část věnovaná *přímé přípravě na psaní*. Jejím jádrem jsou cviky, které se při společném *odřikávání říkanek* realizují ve třídě kolektivně. (U následujícího vlastního psaní ovšem Kohoutek výrazně doporu-

³ Některé publikace jsou vydávány opakovaně, lze je nalézt i v reedcích v pozdějších letech až do současnosti.

Obrázek 1. Notový záznam rytmické deklamace v lichém metru

Obrázek 2. Notový záznam rytmické deklamace v sudém metru


čuje individuální přístup – včetně tempa, množství napsaného apod.) V přípravné fázi se deklamace dobře osvojeného textu říkanky doprovází pohybem a graficky zaznamenává. Kohoutek uvádí šest takových říkanek, přičemž minimálně dvě – *Prší, prší a Lístěčku lipový* – jsou de facto písně.⁴ O možnosti zpěvu se Kohoutek nezmiňuje. Rytmická deklamace se spojuje s pohybem rukou a paží při kreslení do vzduchu a dále s grafomotorickými prvky na *uvolnění ruky*. Navazující grafomotorické cviky na *ukáznění ruky* a k nim tematicky příbuzné *jednotažky* se patrně již realizují bez slovního doprovodu, individuálním tempem. (s. 11–21)

Podrobnější instrukce o metrorhythmickém provedení říkanek chybí, a to

i v případě, že si lze snadno představit více variant provedení. Např. text *Jsem švestka* by bylo snadno možné realizovat v lichém i sudém metru, v těchto nebo jiných rytmických variantách (obrázek 1 a 2).

Ani u známých, metrorhythmicky ustálených textů není přesněji popsáno sladění pohybu s říkadlem/písní. Tak se u písně *Prší, prší* pouze dočteme, že „Při odříkávání této říkanky píší děti směrové čáry.“ (s. 17) Na kolik slabik/dob připadne jeden pohyb/tah, není zadáno.

Hudebních faktorů se Kohoutek dále dotýká jen okrajově, když mluví o motivaci a nápodobě: „Tak jako pohled na tančící lidi, na dirigenty, kteří se projevují v souhlase se zaznívajícím rytmem,

⁴ Předloženy jsou konkrétně v tomto pořadí: *Vářila myšička; Jsem švestka; Prší, prší; Lístěčku lipový; Řežu, řežu polena; Jsem maličký dráteníček*. Říkanka *Lístěčku lipový* zjevně vychází z rozšířeného a v mnoha variantách existující písně *Lístěčku dubový*. Text je přizpůsoben trénovanému tvaru, který připomíná polovinu lipového listu a následně se užívá při psaní písmena s. Větší odlišnost textu nalézáme u poslední říkanky *Jsem maličký dráteníček*, která je tematicky příbuzná (opět v mnoha variantách existující) písní *Já jsem/su malý dráteníček*.

nezůstává v nás bez ohlasu, nemůže zůstat bez ohlasu na děti pohyb, zvláště rytmický pohyb při psaní podle průpovídek, říkanky, písňe atd.“ (s. 28-29)

O možném hlasitém mluvení při psaní celých slov Kohoutek nepíše, a při výrazné diferenciaci učiva, kterou doporučuje, je obtížné si je vůbec představit. Stručnou zmínku o vlastním hlasu písničáka najdeme ještě u popisu přechodu mezi psaním podle diktátu a *opisováním tisku* (tedy přepisem), kdy si má žák vlastním slyšitelným nebo vnitřním hlasem nahradit diktát učitele.

Uzavřeme tedy tím, že popis hudebních aktivit je v Kohoutkově publikaci velmi volný. Rytmicky deklamované říkanky doprovázejí pohyby na úrovni HM a grafomotorické uvolňovací cviky. Autor u nich předpokládá silný motivační účinek. K hlasitému říkání psaného se Kohoutek vyjadřuje jen okrajově.

František Synek: Říkáme si s dětmi: k praktickým otázkám výchovy jazyka a řeči u malých dětí, 1994

Jak plyne z nadpisu a podnadpisu Synkovy příručky, není zde grafomotorika přímo ve středu pozornosti, nicméně o propojení jemné motoriky mluvidel a motoriky vedoucí ruky Synek nepochybuje. Praktickým důsledkem je kapitola *Povídáme s prsty* (s. 14-21). Tvoří ji stručný úvod a 19 *veršovanék* s popisem her s prsty. Synek si zjevně uvědomuje, že

pravidelná rytmická deklamace by nebyla vždy možná s ohledem na proměnlivý charakter veršů a že by ani nepodpořila zapojení dětí do činnosti: „Veršovánky říká volným tempem zprvu dospělý sám [...] Dospělý by měl zvolňovat tempo povídání a udělat potřebnou pauzu pokaždé, kdy dítě projeví snahu opakovat nebo dokončit verš.“ (s. 14-15)

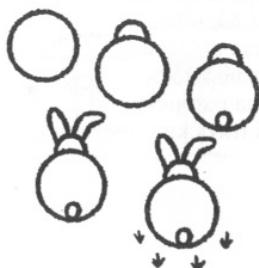
Příkladem veršovánky s poměrně náročným cvičením prstů, kterou později ve své publikaci převzala a rozvedla Jenčková (2016), je *Zajíček*.

„Zajíčku, zajíčku, natáhni uši,
zavři svou hubičku – teď ti to sluší.
Zahýbej ušima, ukaž nám zuby.
Náš malý zajíček to pěkně umí.“

(Vztyčí se ukazovák a prostředník, koneček palce se spojí s konečky malíku a prsteníku; ukazovák a prsteník [„uši“] se mírně pohybují, pak se zdvíhá koneček prsteníku opakovaně od spojených prstů palce a malíku.)“ (s. 19) Popis pohybu prstů není jednoduchá záležitost – zde zřejmě došlo k záměně prsteníku a prostředníku.

Jádrem závěrečné podkapitoly *Šla babička* (s. 21-31) jsou říkadla k slovnímu doprovázení *kresebných her* na úrovni uvolňovacích cviků a jednoduchých kreseb. Synek opět v úvodu kapitoly vyzdvihuje vzájemnou podmíněnost řečové i grafické aktivity dětí. „...řeč by měla podporovat rozvíjení konkrétních grafických projevů, ale také naopak zvládnuté pohyby rukou a prstů (jemná motorika)

Obrázek 3. Vznikající kresba. Synek, 1994, s. 25



by měly dítě podněcovat k řečovému projevu...“ (s. 21) U sedmi zařazených uvolňovacích grafomotorických cviků Synek doporučuje osově symetrickou práci obou rukou. Činnost má být tentokrát podřízena *rytmu říkanky*. Potíž spatřuji v tom, že různě umístěný přízvuk ve struktuře verše rytmickou deklamací vždy nepodporuje. Příkladem je říkanka doprovázející kresbu dolních kliček:

„Točí se to, točí
jak na kolotoči.
Toč se, Ančo, toč,
máme kolotoč.“ (s. 22)

Kolizní je zde druhý verš, kde přízvuk na předložce obsadí druhou slabiku ve verši. Kultivovaný přednes básně by spíše zajistila kombinace rytmické deklamace a recitace s respektováním ortoepických pravidel.

Kapitolu spoluutváří dalších 29 básniček, jejichž text je de facto veršovaným návodem pro kresbu jednoduchého obrázku. Náměty jsou do značné míry

nadčasové a dětem blízké (zvířata, věci, obličeje, slunce apod.). Básně jsou různé dlouhé – od čtyř až do dvanácti veršů. Přednes těchto básniček má být tempem i přítomností pomlky zcela podřízen kresebnému projevu. Nejde tedy o rytmickou deklamací, ale o volnou recitaci. Jako příklad vybírám básničku *Zajíc* s příslušným názorem vznikající kresbičky (obrázek 3).

„Koulím, koulím kuličku,
pak k ní přidám čepičku,
dole malou kličku –
a počkám chvíličku.
Co ti chybí, neposlucho?
Jedno ucho, druhé ucho.
Zajíc sedí v trávě – asi snídá právě.“
(text i obrázek s. 25)

Synek ve své publikaci jednoznačně podporuje hlasité mluvení ve spojení s jemnou motorikou prstů i s grafomotorikou. Rytmickou deklamací veršů doporučuje pouze u uvolňovacích grafomotorických cviků. Většina

básniček v jeho příručce je určena k citlivé recitaci, která je sice spojena s pohybem, ale nemá pevné tempo ani metrickou pulzaci, což se jeví v konkrétních situacích zcela funkční. Dalším hudebním činností není věnována pozornost. Synkova útlá příručka se stala inspiračním zdrojem pro další autory věnující se této problematice.

Květoslava Santlerová: *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995

Cílem vysokoškolského učebního textu je poskytnout studentům náhled do pestrosti metod, jimiž lze při výuce čtení a psaní postupovat, a vybavit tak budoucí učitele potřebnými nástroji zejména v situacích, kdy vybraná metoda u konkrétního dítěte nepřináší očekávané výsledky. Zároveň skripta poskytují historický vhled do problematiky.

Z množství informací je pro nás významná ta o *Metodě taktovací* pocházející z Francie (autor Andoyer). Veškeré činnosti spojené s psaním (namáčení brku do kalamáře, kontrola správného sezení) i samotné psací tahy vykonávala dle této metody celá třída synchronně, ve společném tempu, podle diktátu učitele a k tomu formulovaných pokynů/povelů.

(s. 26) Představa takto pracující skupiny dětí může působit panoptikálně. Na druhou stranu, pokud pracujeme Metodou dobrého startu, vede zpěv ke stejnému sjednocení psacích pohybů zúčastněných dětí. Vedle absence esteticky hodnotného jednotícího prvku, jímž je v MDS píseň, spatřuji další zásadní rozdíl v tom, že v MDS je dítě vedeno ke zpěvu (tedy i k pravidelnému dýchání a prodlouženému výdechu) během kreslení, zatímco v *Metodě taktovací* žák pracuje mlčky. Lze předpokládat, že francouzští tvůrci metody *Bon Départ* (Dobrý start) byli principy taktovací metody ovlivněni nebo s ní minimálně přišli do kontaktu.

Santlerová přináší i základní informace o psaní ve waldorfských školách.⁵ Součástí příloh jsou ukázky tzv. forem – formování linií. Santlerová představuje studentům i MDS – vychází z polské verze Marty Bogdanowicz⁶ a v souvislosti s českou adaptací zmiňuje Hanu Tymichovou. Součástí kapitoly o MDS je tabulka 28 grafických vzorů „Sestava geometrických tvarů pro cvičení pohybově akusticko-zraková“ (s. 51), která je totožná s citovanou tabulkou in Dočekalová, 1998. Santlerová ovšem neuvádí seznam příslušných písní ke grafickým vzorům. Po popisu principů MDS, typů cvičení a částí lekcí následují ukázky dvou lekcí. V prv-

⁵ Nedostupnost metodik popisujících rozvoj grafomotoriky předškolních dětí ve waldorfských školách vyřadila tento zdroj ze zkoumaného souboru, ačkoliv spojení s hudbou a pohybem je pro tento systém zcela charakteristické.

⁶ V seznamu literatury uvádí Santlerová tyto dva zdroje: Bogdanowicz, M.: *Bon Départ – metoda aktywizowania rozwoju psychomotorycznego i rehabilitacji psychomotorycznej*. Olsztyn 1975. a Jaklewicz, H., Bogdanowicz, M.: *Metoda Bon Départ v nápravě dyslexií*. Praha 1976, s. 102–107.

ní se realizuje trojice svislých čar s písní *Já do lesa nepojeďu*, v druhé jde o dvě spojené dolní kličky a píseň *Neviděli jste tu mé panenky*. V popisu činností se nerozlišují pojmy rytmus a pulzace, hovoří se pouze o „rytmu písničky“. (s. 48–51) Není upřesněno, na kolik dob, taktů nebo slabik se má realizovat grafický vzor nebo jeho část. Vyvstává zde několik dalších nejasností: grafické vzory uvedené u příkladových lekcí neodpovídají zcela vzorům v tabulce a píseň *Neviděli jste tu mé panenky* nenacházíme v žádné jiné dostupné české variantě MDS.

Skripta Květoslavy Santlerové objektivně představují existující metody rozvoje grafomotoriky, včetně metod výrazně používajících hudební činnosti. Autorka se záměrně k žádné z metod nepřiklání a nepředstavuje žádný vlastní materiál.

Zdeněk Křivánek a Radka Wildová: Didaktika prvopočátečního čtení a psaní, 1998

Autoři předložili studujícím jasně strukturovaný učební text, který obsáhl celou problematiku čtení a psaní v první třídě s akcentem na soudobou problematiku, uplatnění nových technologií, na orientaci v produkci pedagogických nakladatelství apod.

V kapitole *Předškolní příprava na čtení* jsou v souvislosti s rozvojem řeči a konkrétně s dělením slov na slabiky, se smys-

lem pro rytmus a vyhledáváním rýmů zmíněna „říkadla, rozpočítadla, básničky, písničky“ (s. 33) V jiných souvislostech se zde hudební prvky neobjevují.

V podkapitole *Přípravné období pro výuku počátečního psaní* autoři konstatují existenci obecně dostupných *souborů uvolňovacích cviků* (s. 64 a 96) s obrázky a rytmickými říkankami, od nichž se očekává nejen motivace, ale také vliv na budoucí dovednost *rytmického psaní*. Autoři neuvádějí příklady ani přesnější popis sladění řeči a pohybu. Říanky a písně jsou dále zmiňovány v souvislosti s *gymnastikou ruky*, která má předcházet psaní do písanek. Hlasité čtení a analyticko-syntetická činnost předchází samotnému psaní písmen, slabik, prvních slov i vět. Hlasité předříkávání psaného není zmiňováno. I čtení spojené se sebekontrolou napsaného textu není popisováno jako hlasité. Podobně se o hlasitém předříkávání psaného nepíše ani u opisu, přepisu a autodiktátu.

Mezi kvalitativními znaky písma je, podobně jako v jiných publikacích, zmiňována *hustota a rytmizace*. Týká se celkového rozložení psaného textu, rovnoměrnosti mezer mezi písmeny a slovy, ale i samotného grafomotorického projevu: „Pohyb pišící ruky po psací ploše by měl být rytmický.“ (s. 74)

Mezi činnostmi rozvíjejícími sluchové vnímání jmenují autoři na prvním místě (shodně s G. E. Heussovou) „rozlišování vysokých a hlubokých, hlasitých a tichých tónů a zvuků“ (s. 84), ačkoliv

nehovoří přímo o hudebním sluchu. Dále se doporučuje poznávání hudebních nástrojů podle jejich tónu, a dokonce poměrně obtížný úkol „uhádnout melodii podle rytmu“. (s. 85) Tento úkol je podle mých zkušeností na hranici předškolního a školního věku přiměřený, jen pokud má podobu výběru ze dvou kontrastních možností: Zatukám *Skákal pes*, nebo *Kočka leze dírou*?

V podkapitole *Pohybové hry s písmeny* nemá pohyb ani v jedné ze tří uvedených her rytmický charakter (jedná se o volný pohyb ve třídě nebo společnou vycházku).

Pozice hudebních činností v přípravné etapě čtení a psaní není v didaktice Krivánka a Wildové zvlášť výrazná. Hudební činnosti jsou na obecné rovině zmiňovány u uvolňovacích cviků, gymnastiky ruky i rozvoje sluchového vnímání. K hlasitému mluvení/předřikávání během kreslení a psaní se autoři explicitně nevyjadřují.

Marta Bogdanowicz a Jana Swierkoszová: Metoda dobrého startu, 1998

Metodická příručka určená učitelkám MŠ, ZŠ a speciálním pedagogům je výsledkem více než desetileté adaptace polské verze MDS do českého prostředí.

K metodické příručce neoddelitelně patří sešit pracovních listů a nahrávka 25 písní (původně na magnetofonové kazetě, v dalších vydáních na CD). Je dostupná v univerzitních knihovnách a absolventům akreditovaného kurzu vedeného J. Swierkoszovou.⁷

Ve srovnání s jinými metodami a programy *metoda Bon départ – Metoda dobrého startu – Metoda dobrého startu* klade větší důraz na akustickou složku senzomotoriky. Profiluje se jako metoda *akusticko-opticko-motorická*. Proto je hudební složka její nepostradatelnou, organickou součástí. Stěžejní je sled a návaznost cvičení: teprve na pohybově-akustická cvičení (sladění pohybů na úrovni HM a JM s hudbou) navazuje vizuomotorika a samotná grafomotorika v úzkém slova smyslu, ovšem sluchová pozornost nepřestává být stimulována ani v této poslední, vrcholné fázi, kdy má dítě současně se zpěvem realizovat grafický vzor v souladu s rytmickými faktory písně.

Česká metodická příručka obsahuje 25 lekcí s pevnou strukturou: *zahájení – modelové situace* (zde poprvé zazní píseň a probíhají cvičení na posílení jazykových kompetencí a komunikativních dovedností) – *pohybová cvičení – cvičení pohybově akustická – cvičení pohybově akusticko-optická* (tj. realizace grafického vzoru) – *závěr*. Hudební složku metodiky

⁷ O výsledcích výzkumu povědomí a použití MDS v ČR jsem informovala v tomto časopisu 3/2019.

Obrázek 4. Notový záznam rytmu písně a pulzace

O - ko - lo Tře - bo - ně, o - ko - lo Tře - bo - ně pa - sou se

tam ko - ně, pa - sou se tam ko - ně. Dej ko - by - lám, to ti po - ví - dám,

dej ko - by - lám o - vsa. Dej ko - by - lám, to ti po - ví - dám, dej ko - by - lám o - vsa.

tvorí 23 lidových a dvě autorské písně. Součástí každé lekce je přehledný notový zápis písně, s textem jedné nebo dvou slok u notového zápisu, bez akordových značek, v tóninách odpovídajících zdravému dětskému sopránů. Očekávaný soulad grafomotorického pohybu při realizaci předepsaného grafického vzoru s písní vždy popisuje *rytmické schéma*. To v převážné většině případů odpovídá pravidelné pulzaci, a bohužel se u mnoha písní nepřekrývá s konkrétním rytmem písně. Příkladem může být píseň *Oko-ko Třeboně*, kdy příslušný grafický vzor tvoří dvě svislé a jedna vodorovná čára

realizované na tři doby v každém taktu. (s. 40–42) Častý nesoulad pulzace s konkrétním rytmem písně dokumentuje notový zápis na obrázku 4.

Ve sloce čítající 18 taktů je plných 12 taktů, v nichž se rytmus písně nepřekrývá s pulzací – děti mají realizovat pohyb/tah během déle trvající slabiky (např. 2. takt), během pomlky (např. 3. takt) nebo mají v průběhu jednoho tahu zpívat dvě slabiky (např. 11. takt). Toto bohužel není ojedinělý jev.

Z vlastní podrobné analýzy písní vyplynulo, že žádná píseň neumožňuje realizaci všech grafických vzo-

rů v prosté shodě s rytmem písně. Pravděpodobnost shody pohybu na úrovni GFM a rytmu písně je vyšší u písní *Vlaštovičko, leť; Tancovala žízala; Červená, modrá fiala; Běží liška; Prší, prší; Pekla vdolky a Koulelo se, koulelo*. V těchto sedmi písních jsou tahy podpořeny slabikami textu a tóny melodie nebo je tah realizován na větší počet slabik s určitou pravidelností. Ve všech ostatních písních dochází k náročným situacím (tah během trvajících tónů, během pomlky, v kolizi s tečkovaným rytmem). Problematické je i vžití tempo zařazených písní, které je často výrazně vyšší (taneční), než odpovídá motorickým dovednostem dětí. Podrobné hodnocení rytmických faktorů písní a očekávaných pohybů při realizaci grafických vzorů vysvětluje, proč Zelinková už v roce 2000 napsala: „V některých případech může být bez předchozí přípravy obtížné spojení grafického tvaru s rytmem a melodií písně.“ (Zelinková, 2000 s. 161) Na obhajobu MDS je nutné dodat, že k realizaci grafického vzoru nemá nikdy dojít *bez předchozí přípravy*. Naše další probíhající výzkumy ovšem dokumentují, že běžná úroveň rytmického citění dětí překonání problémů, které připouští Zelinková, ani neumožňuje. **Přesto je MDS svým**

důrazem na hudební složku při celkovém rozvíjení psychomotoriky dítěte jedinečná.

Jana Doležalová: Prvopočáteční psaní, 1998

Ve vysokoškolských skriptech Jany Doležalové nalézáme hned několik inspirativních a unikátních momentů. Doležalová opakovaně zařazuje smysl pro rytmus/rytmické citění přímo mezi předpoklady psaní. (s. 4 i jinde) Očekává od realizace hudební složky odbourání přebytečného napětí a píše o přípravných a průpravných cvicích, které se díky rytmu říkanek realizují „odvážným a rytmickým pohybem ruky, svižnými tahy“ (s. 31 i jinde) Mezi činnostmi připravujícími na psaní děti ve věku 3–6 let zmiňuje manipulaci s tužkou.⁸ V kapitole *Předškolní příprava na psaní* seznamuje studenty i s principy MDS, v přílohách uvádí tabulku *28 grafických znaků* a příslušných českých a moravských lidových písní *podle publikace BOGDANOWICZ, Marta. Metoda „Dobrého startu“*. Šumperk 1991.⁹ Tím podává jedinečné svědectví o vývoji MDS v ČR.

Vedle grafomotorických aktivit respektujících rytmus říkanek a písniček píše u *obtahování opakující se řady proků*

⁸ To je mezi ostatními publikacemi unikátní návrh. Ve vlastní pilotně ověřované metodice tyto aktivity zařazují systematicky.

⁹ Tato publikace ovšem není zařazena do souborného katalogu Národní knihovny ČR a nezmiňuje ji ani Bogdanowicz a Swierkoszová ve „výsledné“ české podobě MDS z roku 1998.

o hlasovém projevu na úrovni onomato-poických slabik, konkrétně o „rytmu pravidelného střídání různých zvuků, různé síly hlasu...“ (s. 71) U všech typů cvičení a etap uvádí velké množství příkladů a jejich zdroje. V kapitole *Využití rytmu říkanek při nácviku psaní* užívá pro společnou rytmickou deklamaci textů slovo *skandování*, jako přípravu před samotnými rytmickými cvičeními na úrovni GFM „cvičíme nejprve rytmus vytleskáváním, vytukáváním, vydupáváním atp.“ (s. 83) Přesnější metroritmické uspořádání předkládaných básniček neudává, pouze v některých případech srozumitelně popisuje příslušnost tahů ke slabikám nebo celým slovům. Obdobou Synkových *kresebných her* na úrovni uvolňovacích cviků a jednoduchých kreseb jsou zde tzv. *etudy – rytmické uvolňovací cviky v obrázcích*. (s. 90–92) Doležalová zde uvádí čtyři básně jiných autorů s vlastními navrženými obrázky, jejichž součástí jsou tradiční uvolňovací cviky, a jednu kresebnou hru Františka Synka. Právě Synkova *Myš* (s. 92) do uvedeného souboru mírně nezapadá, protože uvolňovací cviky neobsahuje a Synek pro tuto aktivitu doporučuje spíše volnou recitaci než rytmickou deklamaci textu (viz výše).

Doležalová přikládá velkou váhu rytmickému cítění dětí a od spojení rytmizované řeči s grafomotorikou očekává vznik žádoucích pohybových návyků. Podporuje hlasité mluvení při kreslení a psaní i hlasový projev na úrovni neartikulované rytmické hry s hlasem. Předkládá studentům

problematiku prvopočátečního psaní v jasně strukturovaných a navazujících kapitolách společně s mnoha příklady z vlastních i přehledně citovaných zdrojů.

Klára Smolíková: Šimonovy pracovní listy: s tužkou Týnou na cestách, 2004

Tento sešit je ukázkou z rozsáhlé ediční řady nakladatelství Portál *Šimonovy pracovní listy*. V pěti tematických okruzích předkládají autoři dětem 31 listů s obrázky motivujícími k dokreslení jednoduchými grafickými prvky. Témata a z nich plynoucí motivace jsou nápadité, dokáží dnešní dítě zaujmout. U každého listu autoři dodržují strukturu informací: *úvodní text k přečtení – grafomotorické cvičení – doplňkové úkoly – otázky rozvíjející téma – pohybové hry – výtvarné hry*. Výběr a pořadí aktivit volí pedagog. **Verše doprovázející pohyb na úrovni HM a následně GFM jsou jen u prvního listu *Houpačka*.** Nabízené pohybové hry na úrovni HM mají spíše sportovní charakter a nevyžadují sladění s rytmem. **Žádné další činnosti s hudebními prvky se v publikaci neobjevují.**

Hana Spáčilová a Libuše Šubová: Příprava žáka na psaní: rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání, 2004

Autorky vysokoškolského učebního textu přiznávají hudební složce při rozvoji

GFM velkou roli. Opakovaně se tyto myšlenky objevují v úvodních kapitolách.¹⁰ Autorky explicitně píší o *sluchové pozornosti* (rozvíjené i hudebními činnostmi) jako o předpokladu jazykových analyticko-syntetických činností, nutných pro budoucí čtení a psaní. (s. 8) Zapojení říkadel nebo písni a soulad pohybu s jejich rytmem doporučují na úrovni HM, JM i GFM. Uvádějí jedenáct říkanek vhodných k doprovodu gymnastiky ruky a prstů. Zmiňují Metodu Dobrého startu, ovšem nikoliv v její francouzské, polské¹¹ nebo v české verzi Jany Swierkoszové, ale v „provedené úpravě J. Strakové“ bez dalších informací o tomto zdroji. (s. 13) V této souvislosti operují bez bližšího vysvětlení s pojmem *grafický vzor a cvičení pohybově akusticko-zraková*. Zjevně se inspiřují i u Synka, když doporučují „kreslení s říkadly“, neuvádějí příklady a zdroj není uveden. (s. 14)¹² Seznamují čtenáře s tvarovými prvky písma podle Pence: *elipsa - kličky - oblouky s vratným tahem - zátrhy*, ovšem tato posloupnost se následně neodráží v pořadí cviků v metodické části.

Podporují hlasitý zpěv při realizaci cviků HM, JM i GFM. Při kreslení malých

prvků uspořádaných v řádku připouští společný zpěv až v druhé etapě: „Nejprve děti kreslí řádek vzoru bez zpívání a potom současně všechny děti pokračují v práci za zpěvu písničky.“ (s. 14)

Metodickým jádrem skript s výrazným zastoupením hudební složky jsou dvě podkapitoly: první je Soubor metodických listů – uvolňovací cviky s možnostmi využití rytmizace a orffovského instrumentáře na s. 25–43, druhou je Soubor cviků pro uvolnění ruky s možnostmi využití popěvků a písni na s. 47–51.

První soubor obsahuje sedmáct *pracovních listů*. Každý zabírá v publikaci jednu stranu A4, vždy je dodržena posloupnost: *motivace - říkanka - hudební popěvek - cvik*. Motivace je naznačena ve vší stručnosti, buď doporučenou hrou, nebo citátem ze známé pohádky. Přiměřeně krátké říkanky jsou lidové i autorské (autor není označen). Následuje text hudebního popěvku a pod ním je jeho notový záznam – text není přímo pod notami, což je při čtení a osvojování autorských písni méně komfortní. Autorkou melodií i některých textů popěvků je **Květoslava Folprechtová**.¹³ Pod notovým zápisem je v malém měřítku nakres-

¹⁰ Klíčová teoretická podkapitola *Předpoklady pro psaní a jejich rozvoj při přípravě na psaní* je zvláštním způsobem nestrukturovaná, předkládá informace bez vysvětlení souvislostí, bez respektování návaznosti v ontogenetickém vývoji, podnadpisy neodpovídají obsahu následujícího textu (např. s. 12) a bohužel obsahuje přímé citace, aniž by byly zdroje uvedeny alespoň v seznamu použité literatury. Příkladem je ne-citovaný text ze Synkovy publikace *Říkáme si s dětmi* (1994), ve skriptech na s. 13.

¹¹ Marta Bogdanowicz a její Metoda dobrého startu je jako metodický materiál uvedena v Seznamu literatury.

¹² Spáčilová, Šubová, 2004, s. 14 a Fr. Synek, 1994, s. 23.

¹³ Hudební pedagožka UPOL, organizátorka hudebního dění.

len grafomotorický prvek označený jako *cvik*. Ten je někdy pojmenován z hlediska motivace (např. na pracovním listu č. 1 „Zuby pily“), jindy jako pohyb ruky (např. na pracovním listu č. 8 „Lehký posun ruky a sklon hřbetu ruky“) anebo jako výsledný grafický prvek (např. na pracovním listu č. 9 „Horní a dolní zátrh spojený v složený zátrh“). *Pracovní list* tedy není v tomto případě pracovním listem předkládaným dětem, ale souborem materiálů pro učitelku.

Metodický postup pro práci s *pracovními listy* je ve skriptech na obecné rovině shrnut v úvodních kapitolách, u jednotlivých pracovních listů již není žádným způsobem upřesňován. Vzniká tak řada nejasností, nebo minimálně možných variant výkladu. V případě oddělených tahů není blíže popsán soulad s metro-rytmickými faktory popěvků – nevíme, na kolik dob nebo taktů se má realizovat jeden pohyb/tah.

Písňe Folprechtové jsou převážně v sudém metru. Zvolené tóniny a rozsah písni odpovídají hladce a zdravě se vyvíjejícímu dětskému sopránu (tím bohužel nedisponuje každé předškolní dítě a zejména ne většina učitelek) – v šesti případech je nejvyšším tónem d^2 , v jednom případě es^2 , šest písni má rozsah čisté oktávy, ostatní menší. Tempo není nijak předepsáno, což podporuje doporučení „zvolit takové tempo, které je adekvátní psacímu pohybu“. (s. 14) **V tomto ohledu jsou autorské písňe bezesporu výhodou, protože s sebou nenesou vžité tempo spojené se známými**

(lidovými) písňemi, a jsou tedy při doprovázení grafomotorické aktivity flexibilnější. Bohužel zcela chybí návrh harmonizace. Interpretům se dále doporučuje „[...] zpívat lehce, jemně, nenásilně, avšak s citem pro pohyb ruky.“ (s. 14) U deseti písni je běžně užívaným pikto-gramem doporučen konkrétní rytmický nástroj z orffovského instrumentáře, jeho využití ale není blíže popsáno slovy ani notovým zápisem. I další metodické poznámky v úvodních kapitolách nabádají k citlivé realizaci hudební složky: připomíná se potřeba přede hry a dohry v délce alespoň dvou taktů, je zmíněna možnost improvizace druhého hlasu na doprovázející nástroj v rukou učitele (klavír, housle, kytara).

Druhý, podstatně stručnější *Soubor cviků pro uvolnění ruky s možností využití popěvků a písni* obsahuje pět známých písni a tematicky příbuzné náměty na grafomotorické aktivity. Texty písni jsou v tomto případě přímo u notového zápisu, ovšem ani zde nejsou akordové značky. Volené tóniny a rozsah opět odpovídají dětskému hlasu. Z hudebního hlediska je u dvou písni zajímavý námět na zaznamenání rytmu – kombinací kratších a delších svislých čárek, které znázorňují osminové a čtvrté hodnoty. I v této části publikace autorky zřejmě předpokládají uplatnění principů popsaných na obecné úrovni v počátečních kapitolách a žádné metodické pokyny k použití písni a grafomotorických aktivit nedávají.

Hudební složka hraje v přípravě na psaní podle učebního textu Spáčilové

a Šubové významnou roli. Nejvýraznějším reprezentantem jsou autorské písně Květoslavy Folprechtové – vznik souboru autorských písní s přímým cílem podpory GFM je v českém prostředí unikátní. Výklad použití hudebního materiálu je velmi volný a zdá se, že studentům a začínajícím učitelům mohou chybět konkrétní metodické pokyny k jejich funkčnímu použití. Autorky jednoznačně podporují hlasitý zpěv při realizaci cviků na úrovni HM, JM i GFM.

Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová: Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní, 2006; sešity pracovních listů Jiřiny Bednářové

Autorky (Bednářová, Šmardová, 2006) předkládají čtenářům hlubokou sondu do vývoje dětské kresby, zastavují se u tématu lateralizace a psaní levou rukou. Stěžejní část publikace věnují možnostem podpory rozvoje GFM, jednoznačně doporučují posloupnost HM – JM – senzomotorika – GFM. V kapitole věnované rozvoji HM jsou bez bližších podrobností zmíněna *rytmická cvičení*. (s. 42) Cvičení s prsty doporučují doprovázet říkankami, neuvádějí žádné příklady. (s. 47) Rytmic-

ké, dobře osvojené říkanky nebo písničky by měly dle autorek přispět k uvolnění ruky při psaní a kreslení. Za ideální považují, když v sobě text říkanky zároveň nese informaci o směru pohybu ruky s psacím náčiním. Mezi *podpůrné techniky* řadí autorky další hudební prvky: „Po ujasnění požadavků, vysvětlení činnosti, jsou na místě rytmické říkanky, písničky, hudební doprovod.“ – opět bez bližšího upřesnění nebo příkladů. (s. 63)

Příklady k popsaným postupům hledáme ve čtyřech publikacích Jiřiny Bednářové *Jak se pastelky učily kreslit (2012)*, *Mezi námi pastelkami (2005)*, *Co si tužky povídaly (2005)*, *Na návštěvě u malíře (2006)*. Toto pořadí odpovídá vzrůstajícímu věku cílové skupiny.

Motivací ke kresebným činnostem jsou příběhy pastelek a dětí v různých prostředích (domácnost, ZOO, malířský ateliér...). Pro vedení směru čar se na pracovních listech objevují předkreslené čáry (plné i přerušované), dvěma čarami vymezené pruhy (představující nejčastěji cesty) a v sešitu pro nejmladší děti (2012) i vodicí „šmouhy“. ¹⁴ U pracovních listů nejsou žádné říkanky, písně, ani motivace k práci s hlasem. Možnosti jejich využití nezmiňuje autorka ani v závěrečných informacích pro pedagogy a rodiče, kromě doporučení častějších *rytmických cvičení pro děti s horší koordinací pohybů*

¹⁴ Tato publikace, určená pro nejmladší věkovou skupinu, vyšla později. Použití vodicí šmouhy je z tohoto pohledu inovativní. Bednářová ji do publikací pro starší děti nezařadila ani při opakovaných vydáních pracovních sešitů. Naznačení tvaru šmouhou jsme se věnovali při vlastním pilotním výzkumu.

na úrovni HM (ve všech čtyřech sešitech na závěrečných stranách).

Při celkovém pohledu na teoretickou publikaci (Bednářová, Šmardová 2006) a soubory pracovních listů s metodickými pokyny nezbývá než konstatovat, že zapojení hudebních činností v rozvoji GFM je u Bednářové pojato teoreticky, není systematicky podporováno ani ilustrováno příklady. Na možnosti hlasového projevu dítěte při grafomotorických činnostech není upozorňováno. Rytmická cvičení jsou v obecné rovině ve všech publikacích doporučována při reedukaci špatné pohybové koordinace na úrovni HM.

Milena Lipnická: Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie, 2007¹⁵

I Lipnická chápe problematiku rozvoje GFM v celostním pohledu, a tedy neoddělitelně od rozvoje dalších složek psychomotoriky. Klade důraz na kognitivní aktivity. Představuje vlastní *Program rozvoje grafomotoriky a podpory psaní*. Ten tvoří 23 didaktických aktivit – každá aktivita je tematicky ucelená a obsahuje jeden pracovní list pro děti. V každé z didaktických aktivit jsou zastoupeny konkrétní činnosti v následujících oblas-

tech a posloupnosti: *navození tématu – sluchové vnímání – zrakové vnímání – taktilně-kinestetické vnímání a prostorová orientace – řeč – grafomotorické aktivity s využitím pracovního listu*. (s. 13, 14)

V podkapitole *Prevence poruchy psaní* doporučuje Lipnická zařazovat před samotné grafické aktivity *přípravná pohybová cvičení*. Zde se Lipnická dotýká i hudebních faktorů: „Měla by být motivována náměty ze skutečnosti, která je dětem blízká, a provázena říkankami nebo písničkami.“ (s. 10) Mezi činnostmi, které mají doplňovat *Program* ve dnech, kdy se přímo nepracuje podle didaktických aktivit, se na prvním místě objevují poslechové hudební činnosti ve spojení s grafickou aktivitou: dítě „poslouchá různé písně i instrumentální skladby a rozličnými grafickými znaky (tečkami, čarami v různých směrech, kruhovými tvary a jinými) zaznamenává jejich rytmus, melodii a obsah.“ (s. 12) Konkrétní písně nebo skladby autorka nenavrhuje.

V samotných *didaktických aktivitách* se hudební činnosti nevyskytují, a ani verše nemají pevné postavení. V celém souboru najdeme čtyři krátké říkanky, u nichž se předpokládá společná rytmiická deklamace. Ta není podchyce na notovým zápisem, i když z povahy řečových faktorů může mít více řešení. Např. u didaktické aktivity č. 6: *Prosévá-*

¹⁵ Milena Lipnická je slovenská pedagožka. Publikace vyšla pouze česky a je široce dostupná veřejnosti, proto je zařazena do sledovaného souboru. Představuje praktický výstup disertační práce M. Lipnické.

me mouku – v slaměném klobouku. Málo mouky máme – mámě pomáháme. Jedním z deklarovaných cílů je zde „[...] vyjádřit rytmus básně pohybem těla.“ (s. 26) Lipnická nevybízí k mluvení nebo zpěvu dětí během samotných grafomotorických cvičení. Opakovaně k mluvnímu projevu nabádá učitele, který cviky *popisuje a slovně usměrňuje a podporuje.*

Problematický se jeví vznik tvarů „pečlivým spojováním teček“ předtištěných na pracovních listech – tato instrukce se objevuje opakovaně, zdůraznění *pečlivosti* najdeme na s. 42, 46, 48. Někde je akcent na přesnost provedení ještě vystupňován: „S obrázkem pak pracuji tak, že co nejpečlivěji spojuji vytečkové krátké šikmé čáry.“ (s. 18) Zároveň ovšem jinde učitelům při spojování teček připomíná: „Děti vedeme k uvolněnému pohybu ruky.“ (s. 26) Z našich zkušeností z pilotního výzkumu plyne, že spojení požadavku pečlivého propojování teček a uvolnění ruky je protichůdné a pro předškolní dítě takřka nemožné. Pokud není dítě současně vedeno k tomu, aby mluvilo nebo zpívalo (tedy dýchalo), bude patrně zadržovat dech a zvýšená tenze způsobená snahou o co nejpečlivější provedení povede ke křečovitému úchopu pastelky a k neúměrnému přitlaku na podložku. Lipnická systematicky podporuje děti ke slovnímu vyjádření při společné evaluaci v závěru každé lekce.

Inspirace v MDS se u Lipnické odráží v celostním pohledu na rozvoj GFM a ve struktuře didaktických aktivit. Hudební složka přesto není

pravidelnou součástí lekcí ani na úrovni deklamace říkadel, pro hlasité mluvení nebo zpívání při vlastní grafomotorické aktivitě není vytvářena příležitost. Hudební činnosti jsou doporučovány v obecné rovině.

MLČÁKOVÁ Renata: Grafomotorika a počáteční psaní, 2009

Publikace Mlčákové není metodickou příručkou, ale výzkumnou zprávou, která seznamuje čtenáře s výsledky teoretického i terénního pedagogického výzkumu. Ten měl podobu experimentu realizovaného v prvních ročnících základních škol.

V teoretických kapitolách se Mlčáková odvolává na Komenského a výrazně podporuje mluvení při psaní. Hudební činnosti vstupovaly do experimentálního programu Mlčákové při činnostech zaměřených na vnímání slabičné struktury slova a na délku samohlásek. „Denně jsme rytmus slov hráli na bzučák, obměnou byla hra na flétnu, na klávesy. Na vlastním těle (příp. na těle spolužáka – což děti s oblibou činily), na ozvučných dřívkách, na bubínku, na dřevěném bloku jsme vytleskávali a vyfukávali rytmus slov... Sluchem jsme se učili vnímat jemný subtilní zvuk slyšitelný při pohybu ruky po bláně bubínku i při lehkém kontaktu dřívka o dřívko.“ (s. 93)

Mlčáková v publikaci popisuje svoje relaxační grafomotorické cviky realizované symetricky oběma rukama. Zapo-

jení řeči/zpěvu vnímá fakultativně: „Rytmičnost, plynulost, lehkost pohybu při čmárání můžeme podpořit jednoduchou říkankou, písničkou.“ Neuvádí zde konkrétní texty ani pro *relaxační etapu*, ani pro navazující obvyklé grafomotorické cviky zařazené do publikace (svislé čáry, vodorovné čáry, šikmé čáry, ovál, kličky, horní oblouk, dolní oblouk, vlnovku aj.). Realisticky popisuje počáteční obtíže a jejich spontánní překonávání: „Pro některé školáky s grafomotorickými problémy je spojení čmárání kruhů oběma rukama a říkanky či písničky zejména zezачátku, kdy se grafický pohyb teprve učí, těžké. Děti do slovního doprovodu nenutíme, většinou se přidají samy.“ (s. 112)

Postoj Mlčákové k hudební složce v rozvoji GFM je vstřícný, své místo zde mají i instrumentální činnosti, důraz je kladen na sluchovou pozornost a mluvení při psaní.

Jana Doležalová: Rozvoj grafomotoriky v projektech, 2010

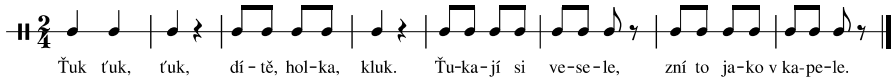
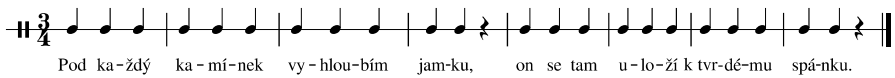
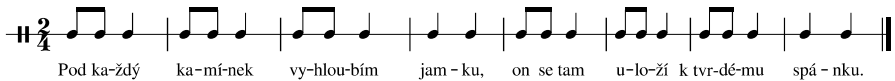
Již z výše analyzovaných skript Jany Doležalové (1998) vyplynulo, že autorka klade velký důraz na samotné rytmické cítění a na rytmický charakter pohybů na úrovni GFM. V obsáhlé metodické příručce z roku 2010 tyto akcenty jen mírně ustupují do pozadí. Nově je pojmán rozvoj GFM v komplexu gramotnosti a osobnosti dítěte. Současně se v publi-

kaci odráží „nový“ trend environmentální výchovy: v představovaných *projektech* mají děti pracovat s přírodními materiály, které jsou často navíc přirozenými zdroji zvuku (kamínky, makovice) a používají se k rytmickým hrám. Konkrétní podněty pro rozvoj rytmického cítění jsou představeny v prvních třech z celkově sedmi projektů.

Ve srovnání se skripty (1998) je v metodické příručce patrná tendence metrrytmické faktory použitých říkavek a dalších aktivit upřesňovat, např. „Do 3/4 rytmu říkat, jaký je kamínek (kulatý, studený, ...) a do 2/4 rytmu říkat, co se s ním dá dělat (házet, koulet...)“. (s. 77) Přesto je zastoupena řada dalších textů, jejichž metrrytmické uchopení zůstává na učiteli. Příkladem může být říkanka *Ťuk, ťuk*, kterou lze snadno realizovat v sudém i lichém metru. (s. 77) (obrázek 5 a 6).

Problematické je i použití textů s neperiodicky umístěným slovním akcentem, kdy pohyb/tah na úrovni GFM není v některých případech podpořen slabikou s akcentem, ale připadá na nepřízvučnou slabiku uprostřed slova. Např. „Po kamenech skáče, do vody nespádneme. (Jednotázně horní oblouky se kreslí zleva doprava – z kamene na kámen.)“ (s. 73) Autorka navíc nijak nespecifikuje, na kolik slabik se realizuje jeden tah. V jiných textech je slabičná struktura pravidelná, např.:

„Pod každý kamínek
vyhloubím jamku,

Obrázek 5. Notový záznam rytmické deklamace v sudém metru**Obrázek 6.** Notový záznam rytmické deklamace v lichém metru**Obrázek 7.** Notový záznam rytmické deklamace v lichém metru**Obrázek 8.** Notový záznam rytmické deklamace v sudém metru

on se tam uloží
k tvrdému spánku.“ (s. 74)

Text bude s největší pravděpodobností deklamován v třídobém taktu, i když ani dvojdobé provedení nelze vyloučit, jak dokumentují uvedené varianty (obrázek 7 a 8).

Autorka slovně popisuje i složitější rytmické aktivity: „ma - ko - vi - ce, 1. doba: ma - ťuk makovicí do dlaně, 2.–4. doba: ko - vi - ce - hrkání s makovicí do prostoru

před sebe.“ (s. 87) Zdá se, že převedení nebo alespoň doplnění podobných informací notovým zápisem by prospělo srozumitelnosti. Notový zápis se nevyskytuje ani u popisu hudebně pohybových činností s písněmi, např. u taneční hry na s. 98 je uveden pouze text písně *Mám šáteček, mám...*

Pojetí Doležalové, kdy grafomotorické aktivity tvoří integrující součást projektového vyučování, je velmi inspirativní. Doležalová znovu

akcentuje rozvoj rytmického citění ve prospěch GFM. V popisu rytmických aktivit, které se vyskytují alespoň v části projektů, sledujeme určité nedostatky. Grafomotorické aktivity mají dle Dočekalové jednoznačně probíhat současně s hlasitou rytmickou deklamací, chybí ale přesnější popis jejich souladu.

Závěr

Vybraný soubor analyzovaných publikací zdaleka nezahrnuje všechny původní české dostupné publikace zabývající se rozvojem GFM a přípravnou etapou psaní. Přesto jasně ilustruje, že se přístup autorů k hudebním činnostem a hlasovému projevu různí. Jen v jediném sešitu pracovních listů jsme nedetekovali žádnou hudební činnost, kromě zcela ojedinělé básničky. Většinou jsou hudební aktivity doporučovány alespoň na obecné úrovni a očekává se od nich motivace, odbourání přebytečného napětí a navození souladu pohybu (na úrovni HM, JM, GFM) s rytmickými faktory současně deklamovaných říkadel nebo zpívaných písní. Převládají pěvecké a hudebně pohybové činnosti. Instrumentální a specificky poslechové činnosti se objevují v textech jen ojediněle. V šesti publikacích nalezneme explicitně vyjádřený kladný postoj a příklady k podpoře současné hlasité deklamace/zpěvu během pohybových aktivit na úrovni HM, JM i GFM.

V analyzovaných publikacích je řada inspirativních momentů: citlivé rozli-

šování recitace a rytmické deklamace u Františka Synka (1994), systematický důraz na rozvoj rytmického citění u Jany Doležalové (1998, 2010), existence souboru autorských písní pro rozvoj GFM Květoslavy Folprechtové (Spáčilová, Šubová 2004), principy MDS uplatňované v české adaptaci Jany Swierkoszové (1998) a zrcadlící se v příručce Mileny Lipnické (2007), vodící „šmouhy“ nenásilně směřující kreslené čáry v sešitu Jiřiny Bednářové (2012) a mnoho dalších prvků.

Napříč publikacemi se setkáváme s problematickým souslovím „rytmus říkadla/říkanky/básničky“. Dokud nejsou rytmické faktory lidových i autorských říkanek podchyceny notovým zápisem, je možná celá řada jejich interpretací, jak zde dokládám notovými zápisy některých možných variant vybraných textů. Žádná z publikací podobný notový zápis pro záznam rytmizace říkadel nepoužívá. Notový zápis písní je funkčně použit jen ve dvou případech: Metoda dobrého startu (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998) a Příprava žáka na psaní: rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání (Spáčilová, Šubová 2004). Informační hodnota notového zápisu se zdá být tedy nedocenená.

I v publikacích, které přikládají hudebním činnostem v rozvoji GFM velký význam, zůstává velmi často nepřesný popis souladu deklamace či zpěvu a pohybu – tj. nedozvídáme se, na kolik dob/slabik/taktů má být realizován konkrétní pohyb/tah. Tento problém sice přehledně řeší česká verze MDS

(Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998), ovšem výběrem písní, ve kterých se čas-to nepřekrývá konkrétní rytmus melodie s pravidelnou pulzací, staví děti/žáky do situace, na kterou není dostatečně zralé jejich rytmické citění.

Na teoretické analýze a praktické zkušenosti s uvedenými i dalšími zdroji

stojí současné pilotní ověřování vlastní metodiky úzce propojující hudební a grafomotorické aktivity. Doufejme, že pedagogický výzkum bude završen vznikem a publikováním srozumitelného a poutavého materiálu, který bude respektovat (nejen hudební) schopnosti a potřeby dětí i učitelek.

Literatura

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Computer Press.
- Bednářová, J. (2005). *Co si tužky povídaly: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let – 2. díl*. Computer Press.
- Bednářová, J. (2012). *Jak se pastelky učily kreslit: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 2,5 do 4 let*. Edika.
- Bednářová, J. (2005). *Mezi námi pastelkami: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 3 do 5 let – 1. díl*. Computer Press.
- Bednářová, J. (2006). *Na návštěvě u malíře: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let – 3. díl*. Computer Press.
- Bogdanowicz, M., & Swierkoszová, J. (1998). *Metoda dobrého startu*. Kasimo.
- Doležalová, J. (1998). *Prvopočáteční psaní* (2. vyd). Gaudeamus.
- Doležalová, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Portál.
- Jenčková, E. (2016). *Prstohrátky*. Tandem.
- Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kmentová, M. (2018). *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko!: hudební činnosti v logopedické prevenci*. Portál.
- Kmentová, M. (2019). *Třída zpívá ÍÁÍÁ: hudební hry v rozvoji fonematického uvědomování*. Portál.
- Kmentová, M. (2019) Awareness of the Good Start Method and its Application in the Current Pedagogical Practice in the Czech Republic. *Gramotnost, pregramotnost, vzdělávání*, (3, 3) 27–40.
- Kohoutek, H. (1947). *Celostní psaní na stupni elementárním: methodická příručka pro učitele*. Komenium.

- Křivánek, Z., & Wildová, R. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Lipnická, M. (2007). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Portál.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Grada.
- Santlerová, K. (1995). *Metody ve výuce čtení a psaní*. Paido.
- Smolíková, K. (2004). *Šimonovy pracovní listy: s tužkou a Týnou na cestách* (11, Grafomotorická cvičení). Portál.
- Spáčilová, H., & Šubová, L. (2004). *Příprava žáka na psaní: rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání*. Univerzita Palackého.
- Synek, F. (1994). *Říkáme si s dětmi: k praktickým otázkám výchovy jazyka a řeči u malých dětí*. ArchArt.
- Zelinková, O. (2000). Metoda Dobrého startu – jedna z možností rozvíjení psychomotoriky. *Pedagogika Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 50(2), 153–162.

Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

Univerzita Karlova

milena.kmentova@ped.cuni.cz