



Pojmové zakotvení modelu spirituální gramotnosti v českém pedagogickém prostoru a možnosti její kultivace ve školním prostředí

IVO JIRÁSEK

Abstrakt: Studie s využitím metody pojmové analýzy zdůrazňuje téma spirituální gramotnosti (jako rozvoje specifické duchovní osobnostní kvality jedince) ve veřejném sekulárním školství. Spirituální dimenze je součástí lidského způsobu bytí a neměla by být zaměňována za religiózní vztah k posvátnému. Vyjevuje se ve čtyřech typech vztahů, přičemž první je vztahem k sobě s důrazem na schopnosti sebereflexe a kladení otázek po smyslu života. Druhý je vztahem k lidem v přátelském a láskyplném postoji. Třetí zakládá vztah k přírodě v modu spřízněnosti a citlivosti. A čtvrtý je přesahem zažívaným v údivu a úžasu při transcendenci zakoušené v transformativních prožitcích. Příspěvek závěrem upozorňuje na vybrané možnosti, jimiž lze spirituální gramotnost kultivovat ve veřejném školství s ohledem na věkové dispozice dětí a mládeže.

Klíčová slova: spiritualita, edukace, vztah, příroda, transcendence

ÚVODEM

Spirituální rozměr lidského života, až do osvícenských dob naprosto samozřejmá součást výchovy a vzdělávání, byl v posledních dvou stoletích ostrakizován západní společností z pozice racionalisticky a materialisticky vnímané edukace. Pedagogická encyklopedie z období první republiky termíny „spiritualita“ ani „duch“ nezná. U pojmu „duše“ upozorňuje na mnohoznačnost konceptu bez možnosti uspokojivého vymezení, neboť se v něm slučují „prvky mytické, mystické, náboženské, církevní, filosofické, psychologické, poetické, ethické“, přičemž „[n]ovodobý ma-

terialismus odmítá princip duševna a to jest mu funkcí těla“ a „[z]ástupci novodobého směru spiritualistického spatřují krizi positivistické psychologie v nedostatku zřetelů k filosofickému problému duševna“ (Chlup, Kubálek & Uher, 1938, s. 383). V encyklopedii absentující termín duch (*pneuma, spirit*) je ještě více nasycen religiózními konotacemi než pojednávána duše (*psyché, anima*). Pojem, který zakládá centrální sdělení tohoto příspěvku, spadá i dnes mezi oblasti, jež řeší spíše metafyzika než psychologie a pedagogika, protože takto vymezená oblast zkoumání pokračuje možnosti přísně definovatelných empirických daností. Nutně se proto musíme

v tomto pedagogickém příspěvku dotýkat filosofie, protože obsah pojmu spirituální gramotnost spadá více do filosofie výchovy než do obecné pedagogiky.

Tehdejší *Pedagogická encyklopedie* se rovněž nevyjadřuje k pojmu „gramotnost“, který ani v soudobé literatuře, bez ohledu na jeho vysoce frekventované používání, nezískal jednoznačně ohraničenou sémantickou přesnost. Problémem není (jako v případě spirituality) metafyzický základ, ale významové kolísání v mnoha ohledech závislé rovněž na zahraničních zdrojích, resp. soudobé *lingua franca*, totiž angličtině. Ve strategických dokumentech MŠMT se odlišuje gramotnost jako „schopnost praktického uplatnění znalostí v rozmanitých životních situacích“, na rozdíl od kompetence, která „je složitým souborem znalostí, dovedností a postojů, které tomu, kdo si je osvojil, umožňují úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává“ (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020, s. 11). Zdá se, že význam obou pojmů v základním dokumentu vzdělávací politiky je takřka totožný, přičemž šíři průniků naznačuje ve stejném zdroji i používání sousloví matematická gramotnost a matematická kompetence, přírodovědná gramotnost i kompetence v oblasti přírodních věd (tamtéž), aniž by byl mezi nimi patrný jakýkoli rozdíl. Problém ne zcela pevného vymezení se ještě zvyšuje odkazem na Evropský referenční rámec z roku 2018, kde první z osmi klíčových kompetencí je „kompetence v oblasti gramotnosti“ (tamtéž).

Pokračující rozprava proto vede k upřesnění klíčových kompetencí (k uč-

ení, k řešení problémů, komunikační, sociální a personální, občanská, pracovní, digitální a kulturní) a základních gramotností (čtenářská a matematická) s tím, že další oborové gramotnosti budou stanoveny odborníky na jednotlivé vzdělávací oblasti, případně obory (*Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, 2022, s. 4). V takovém pojetí by bylo jisté možno hovořit o spirituální kompetenci, záměrně se zde však přidržujeme v zahraničí zavedeného termínu spirituální gramotnost. Gramotnost není pouze označení znalostí (obsahu), tedy kognitivního rozměru osobnosti, ale také dovedností a postojů. Jedná se o celostní, holistické možnosti funkčního používání vymezené životní oblasti (v našem případě spirituality) v různorodých situacích (kontextech). Spiritualitu jako dimenzi lidského způsobu bytí nelze zaměnit za konkrétní dovednost, která by mohla být součástí klíčové kompetence. V takovém mechanistickém pojetí by pak např. i dovednost kritického myšlení byla součástí pouze kompetence k řešení problémů, ale nikoli dalších, ačkoli by se taková dovednost měla využívat ve všech pedagogických souvislostech – obdobně jako by měl důraz na spiritualitu pronikat do všech součástí školního vzdělávání, včetně skrytého kurikula.

Přesnější vymezení obou pedagogických termínů (gramotnost a kompetence) není cílem tohoto příspěvku, přidržujeme se však úzu, kdy je ze zahraniční odborné literatury přejímaný název „literacy“ v podobě „gramotnost“, např. pohybová gramotnost (Vašíčková, 2016; Whitehead, 2010), deklarovaná však nikoli v podobě



vazby na školní předmět (tělesná výchova), ale v celoživotní osobnostní kvalitě každého jedince. Tím spíše téma spirituality nelze svázat s jedním školním předmětem či oborovým diskursem, vzdělávací oblastí apod. V posledním desetiletí jsme svědky nebývalého růstu frekvence využívání anglického sousloví „*spiritual literacy*“ (Binder, 2011; Holmberg, Jensen & Vetere, 2021; McVittie & Smalley, 2013; Polemikou & Da Silva, 2022), ale česká pedagogika na tento zájem prozatím nereagovala odbornou diskusí.

Metafyzická transcendence, překročení empirické reality a hlubší kontakt s univerzem ve vazbě na různorodé spirituální i religiózní proudy jsou hlavním společným znakem spiritualistických vzdělávacích teorií (Bertrand, 1998). Jednou z možností je tázání se po lidské přirozenosti s odkazem na Komenského myšlení, kde všudypřítomná spiritualita je chápána jako „osobní spojení stvoření a Stvořitele“ (Hábl, 2017, s. 81). Další je využití možností spirituality v mravní výchově prostřednictvím participací na paradigmatických příbězích a obnovou posvátna (Říčan, 2006). Nebo porozumění spiritualitě jako prožitku vztahu a utváření prosociálních vztahů, jehož součástí je zakoušená posvátnost života (Misauerová, 2011). Se spirituální dimenzí se setkáme v edukaci obratu (Helus, 2009, 2016) i v rámci osobnostně rozvíjejícího paradigmatu vzdělávání a humanistické, nedirektivně pojaté pedagogiky (Helus et al., 2012).

Přesto, s ohledem na sekularizovanou českou společnost, mohou být termíny jako „Stvořitel“ či „posvátno“ pro řadu pe-

dagogů jen obtížně přijatelné coby vodítko pro vlastní úvahy a činnosti. Mezi kulturní specifika naší země patří, že se k náboženství hlásí zhruba 20 % populace (Lužný & Navrátilová, 2001; Nešporová & Nešpor, 2009), u mladé generace (19–26 let) dosahuje religiozita dokonce pouhých 9 % (Bullivant, 2018), zatímco u našich sousedů kulturně – ve smyslu politicky, historicky, ekonomicky aj. – nejbližších (Slovensko, Polsko, Maďarsko) přesahuje míra religiozity 80 % (Palcěk, 2015). Nízká míra religiozity však *eo ipso* neznamená nízkou míru spirituálních prožitků.

Idea spirituální gramotnosti není součástí kurikulárních dokumentů českého školství a absentuje v odborných diskusích. Současně však vzdělávání bez spirituálního přesahu, bez rozvoje spirituální dimenze osobnosti, je zásadně nedostačivé. V tomto příspěvku se proto budeme přidržovat teze, že pro zřetelnější a cílenější rozvoj spirituality ve školním prostředí je třeba zřetelněji odlišovat spiritualitu od religiozity a pevněji ukotvit základní terminologii, která se s těmito pedagogickými možnostmi propojuje. Volíme podobu teoretické studie vhodné pro pomezí pedagogických a filosofických úvah, založené na kritické analýze pojmů a logickém myšlení. Přestože k argumentaci obhajující základní tezi využíváme výsledků jak teoretických prací, tak textů z oblasti empirických výzkumů, není záměrem ucelená přehledová studie. Cílem je pevnější založení rozpravy o spirituálním rozměru výchovy a vzdělávání na kategorii spirituální gramotnosti, včetně naznačení možností její kultivace ve školním sekulárním prostředí.



ZÁKLADNÍ TEZE

Spiritualita je označení způsobu lidské existence odlišujícího se od tělesných, psychických a sociálních modů bytí, vyjevující se ve specifických akcentech vztahů k sobě, k druhým, k přírodě a k transcenci. Rozvíjet a kultivovat spiritualitu je možné v rámci náboženských tradic i mimo ně. Termín „nenáboženská spirituální gramotnost“ označuje schopnost aplikovat dovednosti sebereflexe, všímavosti a koncentrace; jednat v horizontálním přesahu sebe sama ve vztahu k druhým lidem v modu prosociální orientovanosti a altruismu, tedy přátelsky a láskyplně; prožívat environmentální citlivost a spřízněnost s přírodou; zakoušet vertikální přesah při zážitcích údivu a úžasu, při zakoušení transcendence ve vztahu k celku, např. v mimořádných stavech vědomí a transformativních prožitcích.

ARGUMENTY PODPORUJÍCÍ

ZÁKLADNÍ TEZI

Argumentační podpora základní teze je metodologicky vystavěna na filosofické metodě pojmové (konceptuální) analýzy. Ta ústí u jednodušších fenoménů v definiční vymezení (v aristotelské tradici nejbližším nadřazeným rodem a druhovým rozdílem), u složitějších a komplexnějších jevů však definiční výměr není možný a je potřebné pomocí základních pojmů a dalších podmínek zpřesnit význam možného užívání slov, jimiž se pojem označuje. Stejně jako by byla obtížná (a pravděpodobně nemožná) nějaká „ob-

jektivní“ definice pojmu „umělecké dílo“ nebo „autentický prožitek“, rovněž termín „spirituální gramotnost“ nelze jednoznačně definovat, přesto jej můžeme pojmově analyzovat a tím přispět k jeho smysluplnějšímu užívání v pedagogických diskusích.

Pojmová analýza je nutná zejména v případech, kdy je porozumění ovlivněno perspektivou kulturních a sociálních odlišností, tudíž je nutné zpřesnit jazykový výraz, který nese více významů v různých kontextech. Zaměřuje se na abstraktní a významově nejednoznačné pojmy a umožňuje jejich propracování v kontextu zvoleného vědeckého oboru vytvořit předpoklady pro užití ve výzkumných aktivitách. Pojmová analýza tak spočívá ve výběru konceptu, účelu analýzy, určení použití pojmu a jeho atributů, příp. dalších aspektů (modelového případu, hraničního, protikladného, nelegitimního případu aj.), a identifikaci důsledků a empirických referentů (Cronin, Ryan & Coughlan, 2010; Schiller, 2018). V pedagogice to jsou zejména behaviorální koncepty týkající se porozumění zkušenostem výchovy, vzdělávání a šířeji pojatého osobnostního rozvoje.

Konkrétní přístupy ke zkoumání spirituality ve vzdělávání jsou značně odlišné a sahají zejména od typicky fenomenologických a hermeneutických směrů uvážování tíhnoucích k holismu (Miller, 1999, 2016; Palmer, 2003a, 2009; Tisdell, 2003) přes existencialistická a personalistická východiska (Strouhal & Kořá, 2013) až ke spíše ojedinelému zkoumání možností postpozitivistické epistemologie (Kalenda,



2013). Zdá se, že v této oblasti je vhodnější koncipovat poznání na obdobném principu jako kreativní a vizuální aspekty tvorby a edukace, tj. na principech metaforické pravdivosti. Ta je založena na významové síti modifikovaných podobností artefaktů a jimi zobrazované reality. Interpretace metaforických podobností „vyžaduje percepční i konceptuální citlivost, protože sdružuje objekty z původně rozdílných tříd, jejichž shodné části (vlastnosti) nemusí být na první pohled dostatečně zřejmé, přesto je možné testovat jejich správnost či pravdivost“ (Slavík et al., 2013, s. 106). Tato pravdivost však není doslovná, ale obrazná, např. tvrzení „jezero je safír“ je při doslovném chápání nepravda, avšak obrazně se jedná o pravdivou metaforu (Goodman, 1992).

Duchovní dimenze lidské osobnosti proniká tělesně zakotvené prožívání, sociální vztahy i duševní (psychické, mentální) dispozice myšlení, citů a vůle. Ontologicky holistický modus lidského způsobu bytí můžeme proto v jeho spirituálním rozměru rozkrývat spíše prostřednictvím atributů oné čtveřiny vztahů (k sobě, k druhým, k přírodě a k celku), jimiž se realizuje. Sebereflexe, všímavost, horizontální přesah k druhým v modu altruismu, přátelství a lásky, environmentální citlivost a spřízněnost s přírodou, údiv a úžas při zakoušení přesahu a transcendence jsou základními a podstatnými znaky, jimiž můžeme rozvoj spirituální gramotnosti vnímat a poměřovat. Stručně řečeno, holisticky chápaná edukace nemůže opomíjet duchovní dimenze osobnosti (Nyarko, 2020; Miller, 2016).

Předpokládáme, že uvědomování a využívání vlastního spirituálního potenciálu umožňuje lidem prožívat své životy s vyšší mírou naplnění a životní spokojenosti, dosahovat vyšších stupňů realizace, o nichž pojednává zejména pozitivní psychologie v termínech jako rozkvět osobnosti (*flourishing*) (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), nalézající odezvy rovněž ve filosofických aspektech výchovy a vzdělávání (Kristjánsson, 2020; Machura, 2018). Východiskem tohoto příspěvku je přesvědčení o tom, že spirituální rozměr lidského způsobu bytí patří mezi vertikální, ne-věcné a ne-předmětné dimenze v edukaci (Jirásek, 2013; Veselský et al., 2013). Argumentace podporující základní tezi příspěvku tak postupuje od pojmové analýzy termínu spiritualita k upřesnění dimenzí nenáboženské spirituální gramotnosti a ústí v příkladech kultivace spirituální gramotnosti v sekulárním školním prostředí.

Spiritualita

Sémantické pole vymezující porozumění tematice tohoto příspěvku je velmi neostře a nepřesné. Konceptu spirituality je využíváno v mnoha různorodých oblastech výzkumu a její porozumění je dáváno do bytostné vazby s jinými fenomény lidské existence. Jednou z možností je vliv spirituality na fyzické i mentální zdraví (Barnes et al., 2000; Houskamp, Fisher & Stuber, 2004; Miller & Thoresen, 2003), resp. konstituce spirituálního zdraví (Dhar, Chaturvedi & Nandan, 2013; Hawks et al., 1995). Žel, obvykle bez odlišení od náboženství,



tudíž je nutné rovněž kritické posouzení předpokládaného vztahu (Sloan, Bagiella & Powell, 1999; Sloan et al., 2000; Weaver, Flannelly & Stone, 2002). V české populaci existenci spirituálního zdraví připouští 26,4% obyvatel, avšak 47,0% lékařů, tedy signifikantně více (Jirásek & Hurych, 2018).

Spiritualita je dále chápána jako svébytná dimenze osobnosti, např. jako šestý faktor rozšiřující pětisložkový model osobnosti „big five“ (Henningsgaard & Arnau, 2008; Piedmont, 1999) či ve vazbě se čtyřmi jungiánskými osobnostními funkcemi (Bunker, 1991).

Jiné psychologické pojetí předpokládá spiritualitu jako svébytnou formu inteligence (Emmons, 2000; Vaughan, 2002), resp. vazbu spirituální a existenciální inteligence (Halama & Stríženec, 2004). To je však výrazně diskutabilní pojetí, neboť spirituální prožitek fenomenologicky přesahuje intelektuální sféru (Gardner, 2000).

Ani jedno z těchto pojetí (spirituální zdraví, jeden z osobnostních faktorů, spirituální inteligence) nevyhovuje plně potřebám edukace a pedagogického výzkumu. Pro potřeby (nejenom) tohoto článku stavíme argumentaci ve prospěch spirituální gramotnosti na následujících pozicích.

Ve filosoficko-antropologickém zakotvení opíráme předložené analýzy o porozumění Maxe Schelera (1968), pro nějž je duch základním konstitutivním prvkem lidského způsobu bytí, jímž se odlišuje od zvířat. Duch, výlučně lidská charakteristika, není předmětem či substancí, ale

děním, neustálou seberealizací a aktualizací. Centrem projevů ducha je osoba a jeho specifickým otevřenost vůči světu, svoboda, existenciální odpoutanost. První premisou tedy je, že spiritualita je nedílnou součástí lidského způsobu bytí, jedním z modů, jimiž se lidská existence vyznačuje.

Druhý, navazující předpoklad zní, že se může realizovat jak v rámci religiozních tradic, tak mimo ně (Vaughan, 2002). Dříve bylo obvyklé, že se termín spiritualita používal zejména pro zbožnost, tedy v ryze náboženských souvislostech. V souvislosti s hnutím *New Age*, vlnou environmentalismu a feminismu ve druhé polovině 20. století, se však tímto termínem označuje širší okruh duchovních prožitků (Vliegthart, 2020), které se však mohou proměnit i v jistou podobu konzumu populární kultury (Hurych, 2019; Possamai, 2002). Na diskusi týkající se rizikových souvislostí (nejenom ve vazbě na ezoterický konzumerismus, spiritistické typy iracionality či nárůst *fake news*) však v tomto příspěvku nezbyvá dostatečný prostor. Potenciálním odlišujícím znamením by mohlo být odlišení spirituality, konstitutivního rysu lidského života bez ohledu na náboženské přesvědčení, a spiritismu, náboženského hnutí předpokládajícího mj. komunikaci s duchy zemřelých či jinými přízraky. V souvislostech tohoto textu zcela opomíjíme veškerá témata, která předpokládají označení „duch“ pro ontologicky jinou realitu, než je součást lidského (tedy rovněž nezbytně tělesného) prožívání.

Odtud pramení předpoklad, že je možné analyzovat spiritualitu bez vazby



na náboženství, a tudíž že je adekvátní uvažovat o fenoménu nenáboženské spirituality (Hyland et al., 2010; Jirásek, 2013; Němečková, 2016; Schnell, 2012; Štampach, 2010). Přesto označení „spirituální, ale nenáboženský“ zůstává ve způsobu používání různorodé a nejednoznačné, kulturně podmíněné (Wixwat & Saucier, 2021).

Dalším východiskem je hypotéza odlišnosti duchovních (spirituálních, pneumatických) a duševních (mentálních, psychických) stavů, procesů a prožitků. První z nich se vyznačují důrazem na existenciální rozměr života a jeho smysl (Frankl, 1994, 1997) a překračují tak nejenom tělesnou zakotvenost ve světě, ale i psychické výkony (tj. rozum, vůli a cit).

Poslední premisou je charakteristika nenáboženské spirituality, patrná ve čtvero odlišných typech vztahů: k sobě, k druhým lidem, k přírodě a k transcenci (Jirásek, 2015; Mata-McMahon et al., 2019; Rogers & Hill, 2002; Walton, 1996). Poznamenejme, že právě poslední vztah je patrně hlavním důvodem směřování náboženských a nenáboženských modů spirituality, tedy odlišení pomocí kategorie posvátna, základního prvku náboženství, a existenciality, již je charakterizována spiritualita. Jsme přesvědčeni, že pro adekvátní spirituální osobnostní rozvoj, včetně prožívané transcence, nemusí být základní porozumění kotveno prostřednictvím náboženských termínů označujících ontologicky jinou realitu (Bůh, Pán, Stvořitel, vyšší síla, božství aj.) a prožitků předpokládajících vztah k ní (náboženský postoj, víra, modlitba apod.).

Spirituální gramotnost

Spiritualita jako antropologická konstanta, jako prožitková dimenze charakterizující každou lidskou bytost může být záměrně rozvíjena a kultivována. Termín spirituální gramotnost (*spiritual literacy*) se sporadicky objevuje v zahraniční literatuře, avšak jedná se o oblast terminologicky neukotvenou a významově značně polysémantickou, vázanou na religiózní porozumění. Do širší pozornosti vstupuje koncem 90. let v podobě univerzální otázky hledající posvátné ve všedním životě (Brussat & Brussat, 1998). Abeceda duchovní gramotnosti popisuje spirituální praktiky od pozornosti (*attention*) po horlivost (*zeal*) a využívá různorodé ukázky z poezie, fiktivní literatury, filmů i divadla s vírou, že všichni mohou rozeznávat posvátno v běžném životě. Není proto divu, že kniha našla ocenění jako příležitost rozvoje osobní cesty víry a bohatý zdroj pro kázání a náboženskou výuku (Fittipaldi, 1998; Morehouse, 1999). S odkazem na využití termínu spirituální gramotnost v kontextu náboženské výchovy (Wright, 2000) je termín kritizován jako ze své podstaty nestabilní (Taggart, 2002). Pojmová nejednoznačnost proto může být důvodem, proč je duchovní rozvoj obecně vnímán jako paradoxní ideál (Moulin-Stozek, 2020).

V současné době se můžeme s využitím totožného pojmu setkat zejména při výzkumu dětské spirituality prostřednictvím vizualizačních metod (Binder, 2011; McVittie & Smalley, 2013), kdy je však idea spirituální gramotnosti předkládána



bez postačujícího teoretického vymezení a předpokládá se její intuitivní zřejmost při popisu konkrétních aktivit ve školním prostředí.

Nejnověji je termín použit u publikace (Polemikou & Da Silva, 2022), která shrnuje literaturu o vynořující se spiritualitě dětí a chápání spirituálního vývoje s poukazem na nesourodé teoretické postoje k danému konstrukt. Vysvětluje význam duchovní zkušenosti v životě dětí, hodnotí vymezení spirituality vůči náboženské výchově nebo umístění v ní a zamýšlí se nad možnou implementací do kurikula a zavedení spirituální gramotnosti do veřejného školství. V českém prostředí daný pojmový konstrukt prozatím nenalezl uplatnění. Aby se tak stalo, vnímáme jako důležité odklonit se od jeho religiozních konotací a poukázat na možnost nenáboženské spirituality a jejího rozvoje v podmínkách sekulárního školství.

Dimenze spirituální gramotnosti

Možnosti rozvoje spirituální gramotnosti předpokládáme v koncentraci na prožitky v již uváděných čtyřech typech vztahů. Samozřejmě nelze učinit ucelený výčet všech typů prožitků, ale spíše je naznačit vybranými ilustrativními ukázkami:

1. Spiritualita ve vztahu k sobě se vyjevuje v dovednostech sebereflexe (včetně naslouchání hlasu svědomí), v pozorné všímavosti (*mindfulness*), v koncentraci na přítomné stavy bytí, v kladení otázek po smyslu života. Kultivovat lze tuto

oblast prostřednictvím zklidnění a usebrání, omezením vnímání tlaku a nadměrných vjemů vnějšího světa, kontemplací, meditací, prací s dechem, aktivní imaginací. (Podrobnější argumentace in Benda, 2019; Han, 2016; Schnabel, 2014; Veselský, 2011). Připomeňme, že se zde nejedná o psychologizaci celého života, ale spíše o nalezení sebe sama, tedy bytostného Já analytické psychologie (Jung, 1993), o projevy sebeaktualizace a seberealizace humanistické psychologie (Maslow, 2014), o osobnostní rozkvet pozitivní psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

2. Spiritualita ve vztahu k druhým lidem se prezentuje v horizontálním přesahování sebe sama v prosociální orientovanosti a altruismu, v bytostně osobnostních přátelských a láskyplných postojích, v soucitu vůči ostatním. Jedná se tedy o tradiční filosofické pojetí pedagogického Eróta ve scéně, kde se Alkibiades vyznává ze svého oslnění Sókratovou osobností a jeho vlivem (Platón, 1994). Péče o duši je svojí podstatou filosofická, což znamená erotická, neboť tento způsob poznávání je nemyslitelný bez jistého druhu touhy po krásnu, dobru a celku. Erotický podnět duši k plození a rození v krásnu vede ke skutečné zdatnosti osobnosti. Takový vztah není možné pojímat ve vlastnickém modu, není založen pouze osobnostními individuálními vlastnostmi, ale je budováním prostoru „mezi“ dvěma lidmi. Bytostný vztah k druhému se může vyznačovat rysy překročení sebe sama, které z původně horizontálního interpersonálního směřování může pře-



růst i v transcenci vertikální (Buber, 1995).

3. Spiritualita ve vztahu k přírodě je patrná v environmentální citlivosti a ve spřízněnosti se světem přirozenosti, v možnostech „napojení“ na krajinu i přírodu. Tato oblast je velmi dobře komunikována kvalitně rozvíjenou tradicí environmentální výchovy a výchovy v přírodě (Heintzman, 2003, 2010; Solomon, 2003).

4. Spiritualita ve vztahu k celku a k transcenci, jež je evidentní ve vertikálním přesahu sebe sama, se vyjevuje ve schopnosti údivu a úžasu, ve chvílích filosofického vytržení nad krásou kosmu. Zakoušení přesahu, hlubokého propojení, souznění či splynutí přibližují deskripce mimořádných stavů vědomí označované jako vrcholné prožitky (Maslow, 1994), plynutí (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1992) či holotropní (Grof & Grof, 2011) a transformativní prožitky (Jirásek, 2020a), v zážitku nalezení místa v celku skutečnosti a přijetí paradoxní povahy reality (Piff et al., 2015; Schinkel, 2020).

Co je však nezbytné zdůraznit, to je holistický princip, kterým jsou popsány čtyři dimenze spirituální gramotnosti (vztah k sobě, k druhým, k přírodě a k celku) propojeny ve svém vzájemném celostním spolupůsobení. Spirituální dimenzi lidského života totiž nelze analyticky kategorizovat do samostatných dílčích oblastí, které ji tvoří, obdobně jako celek lidského prožívání nelze redukovat na součet analýz specificky se věnujících krevnímu řečišti, obsahu psychických

aktů a sociálních kontaktů. Přestože každá ze jmenovaných částí (vedle velikého množství dalších) konstruuje celek osobnosti, nelze zkoumání prožitku vnímat jako součet jednotlivých částí, do nichž můžeme celostní fenomén pomyslně rozložit. Stejně tak koncept spirituální gramotnosti nahlížíme perspektivou čtyř dílčích projevů, chápeme jej však v jejich vzájemně se podmiňujícím scelujícím propojení.

Jako duchovně gramotnou (kultivovanou) osobnost tedy můžeme vnímat jedince, který reflektuje a kultivuje dovednosti sebereflexe (Ezealah, 2020; Hennira et al., 2020), který dokáže jednat ve vztahu k druhým lidem v modu vyznačujícím se prosociální orientací a altruismem (Timmins et al., 2018; Zarghi & Bolghan-Abadi, 2021), který dokáže prožívat environmentální citlivost a spřízněnost s přírodou (Preston & Shin, 2022; Suganthi, 2019) a který je schopen úžasu a údivu při prožívání transcence ve vztahu k celku (Abernethy & Kim, 2018; Jastrzebski, 2021; Manuel-Morgan & Lomas, 2021).

Kultivace spirituální gramotnosti v sekulárním prostředí škol

Spirituální gramotnost nelze vymezit přísně podle požadavků pozitivisticky orientované vědy. Jedná se prioritně o jevy spíše tacitní, skryté a neuvědomované, které unikají jasnému popisu obsahu kurikula a pronikají spíše do světa za slovy, do oblasti imaginace a symbolických archetypů.



Idea spirituální gramotnosti není součástí kurikulárních dokumentů českého školství a absentuje v odborných diskusích. Současně však vzdělávání bez spirituálního přesahu, bez rozvoje spirituální dimenze osobnosti, je zásadně nedostačivé. Není ovšem nezbytně znakem spirituální gramotnosti odkazovat na Komenského slova o tom, že cílem školního vzdělávání je to, aby se mladí lidé stali „živými obrazy Boha, tvory Tvůrci nejpodobnějšími“ (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020, s. 24), neboť to je záměr náboženské výchovy. Rozvoj nenáboženské spirituální gramotnosti lze spíše založit na slovech Komenského, aby „člověk neupadal v nečlověka“ (Hábl, 2017). Přestože existuje model, který chápe spiritualitu jako pojem širší než náboženský, a popisuje proto duchovní rozvoj v rámci náboženské výchovy (O'Donnell, 2020), tento příspěvek předkládá alternativní pojetí, totiž rozvoj spirituální gramotnosti v sekulárním prostředí veřejných škol.

Přestože s tématem velmi úzce souvisí i možnosti rozvoje spirituální gramotnosti jinde než ve škole, zejména v rodině (Říčan & Janošová, 2016), musíme s ohledem na rozsah textu takové možnosti opomenout. Ponecháváme zcela stranou tohoto příspěvku rovněž obsáhlou tematiku rozvoje spirituální gramotnosti v religiózním prostředí církevního školství, tedy ve školských zařízeních zřízených církvemi, která se zaměřují na náboženskou výchovu (Šefčíková & Fojtíková Roubalová, 2020). Taktéž musíme opominout prostředí tzv. alternativního školství (montessori, založené na kreativité, či prvořadě waldorfské,

budované na základech anthroposofie), v nichž je otevřenost vůči spirituálnímu přesahu výrazně otevřenější, mj. proto, že i míra spirituality pedagogů je vyšší než u pedagogů tradičních škol (Suchánková & Matušů, 2020). Podobně ponecháváme stranou i možnosti edukativního využití prvků spirituality v andragogice, ať se jedná o buddhismus (Veselský, 2011), o specifické přístupy systemických konstelací (Jirásek & Jirásková, 2013; Jirásek et al., 2017) či další, spíše okrajové fenomény.

Tak jako lze spirituální rozměr osobnosti vnímat v holisticky chápaném lidském způsobu bytí vedle tělesnosti, duševní a sociální dimenze života, lze spirituální gramotnost vnímat jako součást pronikající do vzdělávacích obsahů ve vazbě jak na ostatní gramotnosti, tak na definované klíčové kompetence. Nemělo by valného smyslu vytvářet samostatnou spirituální kompetenci, když se spirituální dimenze jedince vyjevuje při řešení problémů, v komunikaci, v personálním, sociálním i občanském rozměru života. Zároveň nelze vnímat spirituální aspekty prožívání jako samostatnou gramotnost ve smyslu vzdělávacího obsahu. Jedná se spíše o přístup, o podporu osobnostního rozkvětu, o filosofické podloží pedagogické práce.

Protože zmíněné principy života nelze chápat jako učivo, je obtížné přesně vymezit jejich rozvoj v rámci definovaných vzdělávacích oblastí. To však neznamená, že se ke zjištění možné účinnosti či k evidenci kultivace této osobnostní dimenze nelze vztahovat jiným způsobem. Připomínka „metaforické pravdivosti“ naznačuje, že příklady a metafory mohou poukázat



na bytostný rys pedagogického působení, jímž se rozvíjí, nebo naopak nerozvíjí spirituální dimenze osobnosti. Pokud tedy někdo v rámci mravní a charakterové výchovy pomáhá dětem kultivovat jejich schopnost naslouchat hlasu svědomí, bezpochyby se podílí na kultivaci spirituální gramotnosti. Pokud se v rámci úvah o člověku posiluje dovednost sebereflexe a pozorná všímavost, podporuje se tím spirituální gramotnost. Pokud se v rámci vzdělávací oblasti „člověk a svět práce“ kladou otázky po smyslu života, posiluje se spirituální rozměr edukace. Není-li průřezové téma osobnostní a sociální výchovy chápáno pouze jako pragmaticky orientovaný rozvoj argumentačních a prezentačních dovedností sloužících k úspěšnějšímu sebeprosazení, ale také v zaměření na altruismus a soucit, získává takto vedená výuka znaky spirituální kultivace. Pokud se výchova k rodičovství degraduje pouze na informace o sexuálně přenositelných chorobách a ochraně proti početí, spirituální hodnota lásky nemůže být posilována. Nedostatečně rozvinutá spirituální gramotnost se projevuje narcistickým přeceňováním vlastní důležitosti a přehnaným sebeobdivem, často v psychopatické aroganci ve vztahu k právům a pocitům druhých lidí. V nedostatku citlivosti k otázkám životního prostředí a v nezodpovědném drancování přírodních zdrojů. Stručně řečeno, život s nerozvinutou spiritualitou je životem bez zásad a míry, který se projevuje honbou za mamonem nebo povrchním zaujetím bez kladení hlubokých otázek.

Ideu spirituální gramotnosti tak nelze vymezit jednotlivými pedagogickými kate-

goriemi, protože se jedná spíše o filosofický přístup a celkové zaměření stylu výuky, o princip výběru vhodných forem, metod a prostředků. Je to spíše způsob chápání kurikula jako uceleného paradigmatu pedagogického působení, na rozdíl od dílčích diskursů jednotlivých oborů, kdy je jedna událost nahlížena různou optikou vytvářející svébytné verze světa (Slavík, 2007). Rozvoj spirituální gramotnosti tak lze chápat jako filosofické pozadí realizace učitelské profese konkrétní osobností projevující se nejenom v kurikulu, ale také ve skrytém kurikulu, v němž mají mimořádnou důležitost rovněž iracionální prvky, hodnoty a jejich hierarchie (Walterová, 1994), tedy ty oblasti učení, které můžeme jen obtížně verbálně artikulovat. Symbolické významy tradic a rituálů, kultura a klima školy, její étos a duch (Wren, 1999), neplánované činnosti, školní prostředí a příběhy, emoce, jímž právě kontext místa poskytuje smysl (Judson, 2006). Je-li skryté kurikulum v rozporu s formálním kurikulem, např. když se ve výuce probírá demokracie a poctivost, v prostorách školy však panuje moc a dominance, když se vyučují principy ekologického chování, ale ve škole není prostor pro tříděný odpad, vyučuje-li se zdravá výživa, ale na kvalitě stravy ve školní jídelně to není patrné, pak evidentně důraz na spirituální gramotnost abscentuje. Role učitele v celém procesu je zcela klíčová (Martinson, 2003), včetně nepřipravovaných komunikačních situací s gestikulací, intonací a symbolickým jednáním (Kirk, 1992). Právě učitel se stává součástí kurikula při kultivaci spirituální gramotnosti, jeho osobnost, hodnoty, dovednosti, chování



lze vnímat jako učivo, jako materii a obsah učení, jako učební látku (Valenta, 2008). A to přesto (nebo i právě proto), že často působí bezděčně a neuvědomovaně a jedná se tedy spíše o součást kurikula skrytého než explicitního, formálního, zjevného, plánovaného.

Obvyklé nahlížení na edukaci zejména prostřednictvím vzdělávacích oblastí či mezipředmětových vazeb a průřezových témat se na spirituální gramotnost nedá aplikovat. Postrádalo by zcela smyslu pokusit se např. o zařazování specifického předmětu či prosazování spirituální gramotnosti do vzdělávacích plánů. Rozvíjení spirituální gramotnosti nelze vměstnat do vzdělávacích obsahů. A to přesto, že můžeme vnímat jisté souvislosti jednotlivých dimenzí spirituální gramotnosti a kurikulárních dokumentů či vymezení jednotlivých oborů. Například konkrétní aspekty vztahu k sobě lze bezpochyby nalézt v oblastech psychologie a filosofie, vztah k druhým v sociální psychologii či osobnostní a sociální výchově, vztah k přírodě v biologii a ekologii a vztah k celku se částečně nachází ve filosofii či umění. Rovněž u typů škol či školního prostředí lze předpokládat jisté vazby, např. u lesních mateřských škol a center ekologické výchovy lze očekávat vyšší zaměření na vztah k přírodě, zatímco u církevních škol může být více akcentován vztah k transcendenci (byť s překročením do náboženského kontextu porozumění).

S ohledem na přiměřený rozsah příspěvku nám nezbyvá než pouze heslovitě přiblížit možnosti rozvíjení spirituální gramotnosti s ohledem na věkové období žáků a studentů. Volíme formu spíše mini-

malistického přiblížení tématu s bohatším doprovodem odkazů pro případné zájemce o hlubší seznámení se s konkrétní věkovou skupinou.

V útlém dětství, v prostředí předškolního vzdělávání, se akcentuje zejména forma volné hry a tvůrčího vyjádření a zdůraznění možností holistické edukace při budování interpersonálních vztahů a praktikování ctností (Mata-McMahon, 2019; Mata-McMahon et al., 2019, 2020). Zaměření učitelů v mateřských školách by mělo být podpořeno ukázkami, jak tuto vzdělávací oblast rozpoznat a jak ji začlenit do vzdělávací politiky a praxe, spíše než podporou prostřednictvím školení a textů s vysvětlujícími definicemi (Goodliff, 2016).

V primárním vzdělávání se osvědčují jako vhodné prostředky ke kultivaci spirituální gramotnosti obrázkové knihy navazující na Komenského *Orbis sensualium pictus*, představující nejenom témata poznání spojená se smyslovou zkušeností, ale také témata abstraktní a transcendentální, včetně smrti (Spicer, 2019). Soudobé obrázkové knihy lze využít pro řízenou diskusi dětí s dospělým moderátorem ke zdůraznění duchovních otázek (Kendall, 1999), pro interpretaci asociací mezi vlastním životem a mytologickými příběhy (Hyde, 2005) nebo s využitím výtvarných technik, dramatizace a hraní rolí (Gellel, 2018). Obdobně může posloužit čtení příběhů bez obrazového doprovodu (Myers & Myers, 1999).

U dětí staršího školního věku s rozvinutějšími kognitivními dovednostmi a abstraktním myšlením se osvědčuje jako vhodný nástroj pro rozvoj spirituální gra-



motnosti pedagogický přístup filosofie pro děti – P4C (Lipman, 2011). Dialog s ideami a hodnotami, výuka uvažování a argumentace prostřednictvím vyprávění a čtení příběhů, hledání významů a interpretací, kladení otázek (Lipman, 1976) a podporování zájmu o všeobecnou lidskou zvědavost (Altıparmak, 2016). Pokud je cílem P4C holistické myšlení (Lipman, 1993), resp. forma „plné gramotnosti“ (*full literacy*) (Murriss, 2016), setkává se se snahou o kultivaci spirituální gramotnosti v celostní existenci. Metoda sokratovského dialogu může překročit výměr vědeckého obsahu vzdělání do spirituálních stimulů a filosofických konceptů jako je sebepojetí, osobní identita, zdatnost, tvořivost, pravda, dobro, spravedlnost a další. Klíčovou se stává role učitelů a jejich příprava (Mayes, 2001) jako „duchovního zprostředkovatele“ (Fisher, 1999), učitele „srdcem a duší“ (Palmer, 2003b).

V adolescenci se ukazuje jako vhodná možnost rozvoje spirituální gramotnosti výchova v přírodě a zážitková pedagogika, neboť životní transformace prostřednictvím dobrodružných a prožitkových programů radikálně mění vztahy k sobě, k druhým, k přírodě i k celku (Jirásek & Svoboda, 2015; Nicol, 2003; Quay, 2013). Překonání jistoty v pedagogickém diskursu je interpretováno jako vykročení ze zóny komfortu do nejistoty a sféry učení spojené s dobrodružstvím (Brown, 2008; Brown & Fraser, 2009). Zdá se, že podstata právě těchto edukativních aktivit může být chápána ve své ambivalenci atraktivita a obav z možného rizika jako princip spirituálního rozvoje či implicitního ná-

boženství (Jirásek, 2020b). Dobrodružné prožitky při pobytu a výchově v přírodě bývají velmi často spojovány s fenoménem spirituality, resp. s transcendentálními zkušenostmi spojenými se vztahem k přírodě a druhým lidem (Heintzman, 2010; Sweatman & Heintzman, 2004), zejména pak s pocitem úžasu a něčeho většího, než je pouhé ego (Piff et al., 2015). Specifickou roli v takto koncipovaných edukativních programech mohou zastávat projekty podobné přechodovým rituálům v tradičních společnostech (Stephenson, 2012; van Gennep, 2018), které moderní civilizace odmítla, ale nedovedla nahradit žádným adekvátním způsobem. Setkání s vlastními hranicemi, překonávání bolesti a zakoušení strachu z konce fyzické existence setkáním se symbolem smrti, akceptace rizika a nejistoty s převzetím zodpovědnosti za svůj život, to jsou základní rysy těchto rozvojových zkušeností. Pokud společnost nenabídne dospívajícím jedincům dobrodružství a riziko v adekvátním, sociálně přijatelném provedení, naleznou si je sami v projevech šikany, obtěžování, vandalství, násilí či extrémního politického aktivismu (Birks et al., 2017; Kimmel, 2007; Pike, 2013).

ZÁVĚREM

Zmínění několika možností, jimiž lze kultivovat spirituální gramotnost v sekundárním školním prostředí, si samozřejmě neklade za cíl úplný výčet přístupů, metod a prostředků, jimiž lze rozvíjet vztah k sobě, k druhým lidem, k přírodě i k celku skutečnosti. Mají posloužit pouze jako



ukázka, že pedagogická veřejnost nemusí rezignovat na podstatnou složku rozvoje osobnosti, která v pragmaticky orientované pedagogice v modu uplatnitelnosti na trhu práce nenalezla dostatečnou argumentační oporu. Koncept spirituální gramotnosti však poukazuje na to, jak i sekulární školství může nabídnout přístupy k podstatnému obohacení života.

Smysl tohoto textu spočívá v uvedení termínu spirituální gramotnost do českého pedagogického kontextu. Kritická analýza pojmů naznačila, že se nemůže jednat o gramotnost (či v českém pojetí spíše kompetenci), kterou lze označit jednoznačně za jeden z měřitelných cílů školního vzdělávání, ale spíše o postojové (filo-

sofické) zaměření pedagoga a étos (skryté kurikulum) konkrétní školy. S odkazem na „metaforickou pravdivost“ text připomíná některé z možností, v nichž lze duchovní rozvoj ve školním prostředí vnímat, stejně jako konkrétní metody i edukativní strategie, které jsou pro takové působení vhodné v konkrétním věkovém období.

Má-li učitel naplnit své poslání průvodce, měl by je naplnit i ve zdůrazňování těch způsobů vztahování se ke světu, jež se vyjevují v dovednostech sebereflexe, v individuálním přesahu, v přátelském a láskyplném vztahu k druhým lidem, v kultivaci spřízněnosti s přírodou a ve schopnosti údivu a úžasu při zakoušení transcendence transformativních prožitků.

LITERATURA

- Abernethy, A. D., & Kim, S.-H. (2018). The spiritual transcendence index: An item response theory analysis. *International Journal for the Psychology of Religion*, 28(4), 240–256.
- Altiparmak, İ. G. (2016). The concept of curiosity in the practice of philosophy for children. *Croatian Journal of Philosophy*, 16(48), 361–380.
- Barnes, L. L., Plotnikoff, G. A., Fox, K., & Pendleton, S. (2000). Spirituality, religion, and pediatrics: Intersecting worlds of healing. *Pediatrics*, 106(Suppl. 3), 899–908.
- Benda, J. (2019). *Všímavost a soucit se sebou: Proměna emocí v psychoterapii*. Praha: Portál.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Binder, M. J. (2011). ‘I saw the universe and I saw the world’: Exploring spiritual literacy with young children in a primary classroom. *International Journal of Children’s Spirituality*, 16(1), 19–35.
- Birks, M., Budden, L. M., Biedermann, N., Park, T., & Chapman, Y. (2017). A ‘rite of passage?’: Bullying experiences of nursing students in Australia. *Collegian*, 25(1), 45–50.
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3–12.
- Brown, M., & Fraser, D. (2009). Re-evaluating risk and exploring educational alternatives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 61–77.
- Brussard, F., & Brussard, M. A. (1998). *Spiritual literacy: Reading the sacred in everyday life*. New York: Touchstone.
- Buber, M. (1995). *Já a Tj*. Olomouc: Votobia.



- Bullivant, S. (2018). *Europe's young adults and religion: Findings from the European Social Survey (2014–16) to inform the 2018 Synod of Bishops*. Twickenham, UK: Benedict XVI Centre for Religion and Society, St Mary's University.
- Bunker, D. E. (1991). Spirituality and the four Jungian personality functions. *Journal of Psychology & Theology*, 19(1), 26–34.
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2010). Concept analysis in healthcare research. *International Journal of Therapy & Rehabilitation*, 17(2), 62–68.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Dhar, N., Chaturvedi, S., & Nandan, D. (2013). Spiritual health, the fourth dimension: A public health perspective. *WHO South-East Asia Journal of Public Health*, 2(1), 3–5.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3–26.
- Ezealah, I. Q. (2020). *The role of self-reflection in the spiritual quest to make meaning of experiences*. (Dissertation). Clemson University.
- Fisher, J. W. (1999). Helps to fostering students' spiritual health. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 29–49.
- Fittipaldi, S. (1998). [Review of the book *Spiritual literacy: Reading the sacred in everyday life*, by F. Brusset & M. A. Brusset]. *Journal of Ecumenical Studies*, 35(2), 295.
- Frankl, V. E. (1994). *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek.
- Frankl, V. E. (1997). *Vůle ke smyslu: Vybrané přednášky*. Brno: Cesta.
- Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 27–34.
- Gellel, A.-M. (2018). Towards a symbol literacy approach in the education of children. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(2), 109–121.
- Goodliff, G. (2016). Spirituality and early childhood education and care. In M. de Souza, J. Bone & J. Watson (Eds.), *Spirituality across disciplines: Research and practice* (s. 67–80). Cham: Springer.
- Goodman, N. (1992). Contraverting a contradiction: A note on metaphor and simile, reply to Tomas Kulka. *Poetics Today*, 13(4), 807–808.
- Grof, S., & Grof, C. (2011). *Holotropní dýchání: Nová cesta k sebeobjevování a léčení*. Opava: Holos.
- Hábl, J. (2017). *Aby člověk neupadal v nečlověka: Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Halama, P., & Stráženeč, M. (2004). Spirituality, existential or both? Theoretical considerations on the nature of “higher” intelligences. *Studia Psychologica*, 46(3), 239–253.
- Han, B.-C. (2016). *Vyhorelá společnost*. Praha: Rybka.



- Hawks, S. R., Hull, M. L., Thalman, R. L., & Richins, P. M. (1995). Review of spiritual health: Definition, role, and intervention strategies in health promotion. *American Journal of Health Promotion*, 9(5), 371–378.
- Heintzman, P. (2003). The wilderness experience and spirituality: What recent research tells us. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(6), 27–31.
- Heintzman, P. (2010). Nature-based recreation and spirituality: A complex relationship. *Leisure Sciences*, 32(1), 72–89.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2016). Retrospektiva a perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v teorii a praxi: Proč je osobnostní zřetel v edukaci důležitý a jak jej uplatňovat v edukaci obratu. *Pedagogika*, 66(1), 4–14.
- Helus, Z., Kratochvílová, J., Lukášová, H., Rýdl, K., Spilková, V., & Zdražil, T. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Henningsgaard, J. M., & Arnau, R. C. (2008). Relationships between religiosity, spirituality, and personality: A multivariate analysis. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 703–708.
- Hennira, R., Merlyn, I. R. P., Latipun, L., & Iswinarti, I. (2020). Examining the moderator role of gender in the association between self-reflection and spirituality. *Spiritual Psychology and Counseling*, 5(3), 301–312.
- Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. (2022). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Dostupné z <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files>.
- Holmberg, Å., Jensen, P., & Vetere, A. (2021). Spirituality – a forgotten dimension? Developing spiritual literacy in family therapy practice. *Journal of Family Therapy*, 43(1), 78–95.
- Houskamp, B. M., Fisher, L. A., & Stuber, M. L. (2004). Spirituality in children and adolescents: Research findings and implications for clinicians and researchers. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13(1), 221–230.
- Hurych, E. (2019). *Duchovní rozměr pohybu v sekularizující se společnosti: Celkový rámec a vybrané pohledy poutníků a běžců*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hyde, B. (2005). Beyond logic – entering the realm of mystery: Hermeneutic phenomenology as a tool for reflecting on children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 10(1), 31–44.
- Hyland, M. E., Wheeler, P., Kamble, S., & Masters, K. S. (2010). A sense of “special connection”, self-transcendent values and a common factor for religious and non-religious spirituality. *Archive for the Psychology of Religion*, 32(3), 293–326.
- Chlup, O., Kubálek, J., & Uher, J. (Eds.). (1938). *Pedagogická encyklopedie, I. díl*. Praha: Novina.



- Jastrzebski, A. K. (2021). Recent developments in understanding spirituality as exemplified by the concept of self-transcendence. *Verbum Vitae*, 39(2), 515–526.
- Jirásek, I. (2013). Verticality as non-religious spirituality. *Implicit Religion*, 16(2), 191–201.
- Jirásek, I. (2015). Spiritualita a zdraví: ideové podloží pro zkoumání empirických dat. *Československá psychologie*, 59(2), 174–186.
- Jirásek, I. (2020a). Transformative experience as a change of horizon. In J. Parry & P. Allison (Eds.), *Experiential learning and outdoor education: Traditions of practice and philosophical perspectives* (s. 112–129). Abingdon, UK: Routledge.
- Jirásek, I. (2020b). Unsafe safety: The essence of challenge and experiential education as implicit religion. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 22(1), 66–76.
- Jirásek, I., & Hurych, E. (2018). The perception of spiritual health differences between citizens and physicians in the Czech Republic. *Health Promotion International*, 33(5), 858–866.
- Jirásek, I., & Jirásková, M. (2013). Využití spirituálních metod ve vzdělávání: případ systemických konstelací. *Paidagogos*, 2013(2), 152–167.
- Jirásek, I., Jirásková, M., Majewská, P., & Bolcková, M. (2017). Experiencing spiritual aspects outdoors in the winter: A case study from the Czech Republic using the method of systemic constellations. *British Journal of Religious Education*, 39(2), 122–148.
- Jirásek, I., & Svoboda, J. (2015). *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Judson, G. (2006). Curriculum spaces: Situating educational research, theory, and practice. *Journal of Educational Thought*, 40(3), 229–245.
- Jung, C. G. (1993). *Analytická psychologie: její teorie a praxe – tavistocké přednášky*. Praha: Academia.
- Kalenda, J. (2013). Spiritualita ve vzdělávání v postpozitivistické epistemologii. *Paidagogos*, 2013(2), 168–178.
- Kendall, S. (1999). The role of picture books in children's spiritual development and meaning making. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 61–76.
- Kimmel, M. (2007). Racism as adolescent male rite of passage. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36(2), 202–218.
- Kirk, D. (1992). Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44(1), 35–56.
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. London: Routledge, Taylor & Francis.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17–39.
- Lipman, M. (1993). Promoting better classroom thinking. *Educational Psychology*, 13(3–4), 291–304.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2(1), 3–16.



- Lužný, D., & Navrátilová, J. (2001). Religion and secularisation in the Czech Republic. *Sociologický časopis*, 9(1), 85–98.
- Machura, P. (2018). Flourishing vs. market: Towards the Aristotelian concept of education. *Filozofia*, 73(2), 145–157.
- Manuel-Morgan, A., & Lomas, T. (2021). How atheists interpret self-transcendent experiences: An interpretative phenomenological analysis of three atheist men. *International Journal of Existential Positive Psychology*, 10(1), 1–18.
- Martinson, D. L. (2003). Defeating the “hidden curriculum”: Teaching political participation in the social studies classroom. *The Clearing House*, 76(3), 132–135.
- Maslow, A. H. (1994). *Religions, values, and peak-experiences*. New York, N.Y.: Penguin.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. (Překlad H. Antonínová). Praha: Portál.
- Mata-McMahon, J. (2019). Finding connections between spirituality and play for early childhood education. *International Journal of Children's Spirituality*, 24(1), 44–57.
- Mata-McMahon, J., Haslip, M. J., & Schein, D. L. (2019). Early childhood educators' perceptions of nurturing spirituality in secular settings. *Early Child Development & Care*, 189(14), 2233–2251.
- Mata-McMahon, J., Haslip, M. J., & Schein, D. L. (2020). Connections, virtues, and meaning-making: How early childhood educators describe children's spirituality. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 657–669.
- Mayes, C. (2001). Cultivating spiritual reflectivity in teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 5–22.
- McVittie, E., & Smalley, P. M. (2013). The use of visualisations to develop the aesthetic aspects of spiritual literacy. *International Journal of Children's Spirituality*, 18(2), 200–213.
- Miller, J. P. (1999). *Education and the soul: Toward a spiritual curriculum*. Albany, NY: State University of New York.
- Miller, J. P. (2016). Equinox: Portrait of a holistic school. *International Journal of Children's Spirituality*, 21(3–4), 283–301.
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24–35.
- Misauerová, A. (2011). Současné pojetí spirituality jako zdroj úvah o utváření prosociálních postojů. *Pedagogika*, 61(3), 248–256.
- Morehouse, T. (1999). Spiritual literacy: Reading the sacred in everyday life. *Word & World*, 19(4), 436–438.
- Moulin-Stozek, D. (2020). Spiritual development as an educational goal. *ECNU Review of Education*, 3(3), 504–518.
- Murriss, K. (2016). Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 652–667.
- Myers, B. K., & Myers, M. E. (1999). Engaging children's spirit and spirituality through literature. *Childhood Education*, 76(1), 28–32.



- Němečková, K. (2016). *Kapitoly k nenáboženské spiritualitě*. Praha: Carpe Momentum.
- Nešporová, O., & Nešpor, Z. R. (2009). Religion: An unsolved problem for the modern Czech nation. *Sociologický časopis*, 45(6), 1215–1238.
- Nicol, R. (2003). Outdoor education: Research topic or universal value? Part three. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3(1), 11–27.
- Nyarko, G. A. (2020). A reflection on spiritual development of students as part of holistic education in Ghana: A Christian's perspective. *E-Journal of Religious and Theological Studies*, 6(1), 35–42.
- O'Donnell, K. (2020). Modelling spirituality: Language, love, alterity and transcendence. *Journal of Religious Education*, 68(2), 201–212.
- Paleček, A. (2015). Sekularizace v pohledu inter- a intragenerační transmise: ČR ve srovnání post-komunistických zemí střední Evropy. *Naše Společnost*, 13(2), 13–26.
- Palmer, P. J. (2003a). Education as spiritual formation. *Educational Horizons*, 82(1), 55–67.
- Palmer, P. J. (2003b). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 376–385.
- Palmer P. J. (2009). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67(6), 985–1013.
- Piff, P. K., Dietze, P., Feinberg, M., Stancato, D. M., & Keltner, D. (2015). Awe, the small self, and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(6), 883–899.
- Pike, S. M. (2013). Radical animal rights and environmental activism as rites of passage. *Journal of Ritual Studies*, 27(1), 35–45.
- Platón. (1994). *Symposion*. Praha: OIKOYMENH.
- Polemikou, A., & Da Silva, J. P. (2022). Readdressing spiritual growth: What can we learn from childhood education? *Journal of Humanistic Psychology*, 62(3), 334–351.
- Possamai, A. (2002). Cultural consumption of history and popular culture in alternative spiritualities. *Journal of Consumer Culture*, 2(2), 197–218.
- Preston, J. L., & Shin, F. (2022). Opposing effects of spirituality and religious fundamentalism on environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 80, 101772.
- Quay, J. (2013). More than relations between self, others and nature: Outdoor education and aesthetic experience. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(2), 142–157.
- Rogers, G., & Hill, D. (2002). Initial primary teacher education students and spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 7(3), 273–289.
- Říčan, P. (2006). Spiritualita jako základ mravní výchovy. *Pedagogika*, 61(2), 119–131.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2016). *Spirituální výchova v rodině: Co radí psychologové?* Praha: Portál.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14.



- Scheler, M. (1968). *Místo člověka v kosmu*. Praha: Academia.
- Schiller, C. J. (2018). Teaching concept analysis to graduate nursing students. *Nursing Forum*, 53(2), 248–254.
- Schinkel, A. (2020). Education as mediation between child and world: The role of wonder. *Studies in Philosophy and Education*, 39(5), 479–492.
- Schnabel, U. (2014). *Umění zahálky aneb rozkoš z nicnedělání*. Podlesí – Slavonice: Dauphin.
- Schnell, T. (2012). Spirituality with and without religion – differential relationships with personality. *Archive for the Psychology of Religion*, 34(1), 33–61.
- Slavík, J. (2007). Sebereflexe, komunikace a socio-konstrukce reality. In T. Janík, P. Knecht & V. Najvarová (Eds.), *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* (s. 11–19). Brno: Paido.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Sloan, R. P., Bagiella, E., & Powell, T. (1999). Religion, spirituality, and medicine. *The Lancet*, 353(9153), 664–667.
- Sloan, R. P., Bagiella, E., VandeCreek, L., Hover, M., Casalone, C., Hirsch, T. J., ... Poulos, P. (2000). Should physicians prescribe religious activities? *New England Journal of Medicine*, 342(25), 1913–1916.
- Solomon, J. (2003). Spirituality in science education: Studying the environment. *Interdisciplinary Science Reviews*, 28(4), 251–258.
- Spicer, A. (2019). Religious representation in Comenius's *Orbis sensualium pictus* (1658). *Reformation & Renaissance Review*, 21(1), 64–88.
- Stephenson, B. (2012). *Co dělá z chlapců muže: Duchovní přechodové rituály ve věku nevíšmavosti*. Praha: DharmaGaia.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. (2020). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z www.msmt.cz/file/54104/.
- Strouhal, M., & Koťa, J. (2013). Tajemství, čin a naděje. Vybrané motivy Marcelovy filosofie jako inspirace pro výchovu ke spiritualitě. *Paidagogos*, 2013(2), 280–301.
- Suganthi, L. (2019). Ecospirituality: A scale to measure an individual's reverential respect for the environment. *Ecopsychology*, 11(2), 110–122.
- Suchánková, E., & Matuš, R. (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika*, 8(2), 29–43.
- Sweatman, M. M., & Heintzman, P. (2004). The perceived impact of outdoor residential camp experience on the spirituality of youth. *World Leisure Journal*, 46(1), 23–31.
- Šefčíková, V., & Fojtíková Roubalová, M. (2020). Vztah výuky náboženství a katecheze z pohledu rodičů a vyučujících náboženství, katechetů. *Paidagogos*, 2020(2), 114–126.
- Štampach, I. O. (2010). *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: Vyšehrad.
- Taggart, G. (2002). Spiritual literacy and tacit knowledge. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 23(1), 7–17.



- Timmins, F., King, C., de Vries, J. M., Johnson, M., Cullen, J. G., & Haigh, C. (2018). Altruism, honesty and religiosity in nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, 27(19–20), 3687–3698.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valenta, J. (2008). Cesta k druhým aneb Sociálně kompetentní učitel sociálních kompetencí. In J. Kolář & B. Lazarová (Eds.), *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků* (s. 45–57). Brno: Masarykova univerzita.
- van Gennep, A. (2018). *Přechodové rituály: Systematické studium rituálů*. Praha: Portál.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16–33.
- Veselský, P. (2011). *Animační strategie v původní Buddhově nauce*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Veselský, P., Poslt, J., Majewská, P., & Bolcková, M. (2013). Spiritualita ve vzdělávání – zpět k širšímu pojetí učení se. *Paidagogos*, 2013(2), 411–430.
- Vliegthart, D. (2020). (Re)Introducing “secular religion”: On the study of entangled quests for meaning in modern western cultures. *Numen: International Review for the History of Religions*, 67(2–3), 256–279.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Walton, J. (1996). Spiritual relationships: A concept analysis. *Journal of Holistic Nursing*, 14(3), 237–250.
- Weaver, A. J., Flannelly, K. J., & Stone, H. W. (2002). Research on religion and health: The need for a balanced and constructive critique. *The Journal of Pastoral Care & Counseling*, 56(3), 213–219.
- Whitehead, M. (Ed.) (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London: Routledge.
- Wixwat, M., & Saucier, G. (2021). Being spiritual but not religious. *Current Opinion in Psychology*, 40, 121–125.
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 592–596.
- Wright, A. (2000). *Spirituality and education*. London: Routledge Falmer.
- Zarghi, M., & Bolghan-Abadi, M. (2021). The altruism trait: The role of religiousness. *Journal of Religion & Health*, 60(2), 684–691.

prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.,

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky;

e-mail: jirasek@utb.cz



JIRÁSEK, I. The Conceptual Grounding of the Model of Spiritual Literacy in the Czech Pedagogical Space and the Possibilities of Its Cultivation in the School Environment

Using the method of conceptual analysis, the study highlights the topic of spiritual literacy (as the development of a specific spiritual personal quality of an individual) in public secular education. The spiritual dimension is part of the human way of being and should not be confused with a religious relationship to the sacred. It emerges in four types of relationships, the first being the relationship to the self, with an emphasis on the capacity for self-reflection and questioning the meaning of life. The second is relating to people with a friendly and loving attitude. The third establishes a relationship with nature in a mode of kinship and sensitivity. And the fourth is transcendence experienced in wonder and amazement at the transcendence experienced in transformative experiences. The paper concludes by highlighting selected ways in which spiritual literacy can be cultivated in public education with respect to the age dispositions of children and young people.

Keywords: *spirituality, education, relationship, nature, transcendence*