

Spirituální gramotnost na prvním stupni základní školy

Ivo Jirásek, Petra Urbánková

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

Redakci zasláno 1. 3. 2023 / upravená verze obdržena 22. 8. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 18. 9. 2023

Abstrakt: Studie vnáší do pedagogické rozpravy opomíjené téma kultivace spirituální dimenze lidství, a to již na prvním stupni základní školy. Teoretický rozvrh akceptuje odbornou literaturou zdůvodněné vymezení spirituální gramotnosti v dimenzích vztahu k sobě, k druhým, k přírodě a transcenci. S ohledem na celostní rozvoj dětí a jejich budoucí seberealizaci se cílem příspěvku stává poukaz na způsoby, jimiž lze rozvíjet spirituální gramotnost v sekulárním prostředí veřejného školství. Na systematický přehled anglicky psaných textů vybraných dle zvolených kritérií z databází *Web of Science* a *Scopus* (n = 21) navazuje obsahová analýza specificky zaměřeného vzorku z nich (n = 6) metodou otevřeného kódování, a to s ohledem na techniky a pomůcky uplatňované při rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti u žáků na prvním stupni základních škol. Výsledky představují bohaté významové pole sedmi hlavních kategorií (čerpaných ze 103 kódů), a to zavedení do škol, svobodné prostředí, rituály, pomůcky, obléknout všímavost těla, žáci, plody spirituální gramotnosti. Dosud upozaděné téma by si zasloužilo širší odbornou diskusi, zda by koncept spirituální gramotnosti neměl být více reflektován a jeho obsah zařazován do edukativního působení českých škol.

Klíčová slova: nenáboženská spiritualita, gramotnost, všímavost, rituál, transcendence

Termín *spirituální gramotnost* není v pedagogice příliš frekventovaný, a pokud se používá ve společenskovědním výzkumu, pak takřka výlučně v náboženském porozumění (Binder, 2011; Brussat & Brussat, 1998; Holmberg et al., 2021; Morehouse, 1999). K ojedinělým nám známým výjimkám patří přehledová zahraniční studie (Polemikou & Da Silva, 2022) a české představení čtyřdimenzionálního modelu spirituální gramotnosti (Jirásek, 2023). Cílem tohoto textu je poukázat na to, jakým způsobem lze rozvíjet spirituální dimenzi v rozvoji dětí v sekulárním prostředí na prvním stupni základních škol, tedy jaké jsou na tomto stupni vzdělávání možnosti rozvoje spirituální

gramotnosti. S ohledem na absenci tohoto tématu v české pedagogice je cílem analýza tématu v zahraniční odborné literatuře, včetně deskripce technik a pomůcek vhodných pro rozvoj nenáboženské spirituální gramotnosti. Širším účelem je zájem o celostní rozvoj dětí, hledání cest jejich budoucí seberealizace a celoživotního osobnostního rozkvětu.

Všeobecně známá vazba pojmu *spiritus*, duch, ke vzduchu a dechu poukazuje na základní charakteristiku této oblasti lidského způsobu bytí: obtížné porozumění a uchopení výlučně prostřednictvím slov a racionálního diskursu. Vzdušná podstata volného vanutí, která je se spiritualitou bytostně propojena, se vzpírá jakémukoliv pevnému vymezení. Historie používání termínu směřuje od církevní zbožnosti k širšímu označování duchovních, tedy tělesnost a mysl (intelekt a emoce) překračujících rozměrů prožívání. Ačkoliv se využívá stále častěji, patří „spiritualita“ mezi slova, která získávají příliš mnoho kontextových porozumění, takže v podstatě není možné, aby se všichni uživatelé tohoto jazykového výrazu shodli na obecně akceptovaném významu (Štampach, 2010; Vojtíšek et al., 2012).

Přestože v minulosti byla spiritualita myslitelná výlučně v propojení s náboženským životem, v současnosti může být chápána jako nábožensky neutrální (Jirásek, 2013; Němečková, 2016). Obvykle se k odlišení odkazuje na institucionální založení náboženského života a osobní prožívání spirituality (Nash, 2002), přesto se domníváme, že vztah obou oblastí individuálního prožívání a sociálního života je komplikovanější, včetně odlišení náboženských a spirituálních prožitků (James, 1930; Jirásek, 2020; Maslow, 2017; Říčan, 2007). Zejména osobní vazby překračující běžnou zkušenost, tedy vztah k transcenci, k překročení empiricky detekovatelné reality, jsou oblastí, na níž se spiritualita nejvíce setkává (či překračuje) s náboženstvím. Stále oblíbenější sebe-označovací fráze „duchovní, ale nenáboženský“ („spiritual but not religious“), s níž se identifikuje relativně široká část populace západní civilizace, však zůstává ve způsobu používání různorodá a nejednoznačná, kulturně podmíněná (Wixwat & Saucier, 2021). Pro potřeby této práce chápeme spiritualitu jako samostatný, od náboženství oddělený konstrukt. Proto se ani nezabývá specifickými způsoby rozvoje spirituální gramotnosti v náboženském prostředí, např. v církevních školách.

Nenáboženské pojetí spirituality je u nás rozvíjeno zejména psychology (Křivohlavý, 2006; Říčan, 2007; Smékal, 2005) v dimenzi osobních prožitků vztahu k tomu, co nás přesahuje, a to bez vztahu k náboženským doktrínám.

V pedagogickém rozměru se pak jedná o specifickou ne-egocentričnost, kdy se člověk nezabývá sám sebou, což je patrné např. v osobnostním přístupu láskyplného vztahu (Helus, 2009a, 2014). Takto vnímaná spiritualita je vrozenou složkou života, úzce související s konečností života a hledáním jeho smyslu (Němečková, 2016). Vertikální rozměr vztahování se k transcendentci můžeme vnímat jako vazbu k hlubokým idejím a vysokým ideálům (Jirásek, 2013) při oceňování vnitřní transformace jedince (Němečková, 2014). Souhrnně tedy zdůrazněme, že u spirituální dimenze lidského způsobu bytí a jejího pojmání v pedagogickém diskursu vstupuje do popředí možnost kultivace této složky života provázané s proměnou osobnosti. Pro konceptuální uchopení procesů sebe-překračování, úsilí o autentický způsob existence a hledání smysluplnosti života budeme využívat termín *spirituální gramotnost*.

Pojem *gramotnost* byl historicky vnímán zejména jako dovednost číst a psát, přičemž zavedením povinné školní docházky se začíná rozšiřovat jeho význam a porozumění. Na rozdíl od dřívějšího statického vnímání (jedinec je, nebo není gramotný) se v současnosti preferuje užívání jazykového výrazu pro označení celoživotního procesu neustálého rozvíjení komplexu dovedností a znalostí používaných v každodenním životě. Základním nástrojem rozvoje gramotnosti je formální vzdělávání realizované vzdělávacími institucemi na všech úrovních vzdělávacího systému, přesto se kvalita a výsledky povinného vzdělávání v jednotlivých zemích liší. Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) se zaměřuje na tzv. funkční gramotnost, tedy na gramotnost čtenářskou, přírodovědnou a matematickou. Nicméně termín gramotnost lze připojit k rozvoji takřka každé oblasti lidského života a jeho rozvoje. Proto se dnes rozvíjí, ale také výzkumně zkoumá gramotnost finanční (Wuttke et al., 2016), digitální (Sefton-Green et al., 2009), mediální (Potter, 2013), zdravotní (Osborne, 2013), pohybová (Whitehead, 2010) a celá řada dalších.

Termín *spirituální gramotnost* se začíná v Čechách reflektovat teprve nyní (Jirásek, 2023), v anglickém ekvivalentu (*spiritual literacy*) se sporadicky objevuje v zahraniční literatuře, vždy však v přímém propojení s náboženským rozměrem života, navíc v sémanticky neukotvené a neujasněné podobě. Nejzřetelnějším vymezením je hledání posvátného ve všedním životě (Brussat & Brussat, 1998), připomeňme však, že v religionistickém diskursu se pro tutéž oblast používá rovněž sousloví *implicitní náboženství*

(Bailey, 2012). Opakovaně se termínu využívá bez konceptuálního upřesnění, např. při výzkumu dětské spirituality prostřednictvím vizualizačních metod (Binder, 2011; McVittie & Smalley, 2013), nebo přímo v kontextu náboženské výchovy (Wright, 2000), takže je pojem kritizován jako nestabilní (Taggart, 2002). Neutrální pojetí spirituálního rozvoje v odlišení od náboženství sumarizuje (Polemikou & Da Silva, 2022) se zdůrazněním spirituality jako fundamentální součásti lidského způsobu bytí a nekonsenzuálního vymezení základních pojmů i přístupů v odborné literatuře, včetně konstatování, že podpora duchovního rozvoje prostřednictvím školních institucí není příliš patrná a spirituální gramotnost není akceptována hlavním proudem pedagogiky.

Přesto rozvoj duchovních aspektů lidské existence patří do zásadních životních úkolů, pokud vnímáme lidský způsob bytí vskutku holisticky a nevyřadíme spiritualitu ze zorného úhlu, jako učinila moderní filozofie a přírodověda po Descartesovi, s osvícenským přeceněním výlučně rozumu a redukce světa na racionální vykazatelnost faktů. Ovšem pokud všechny životní zkušenosti zbavíme duchovního významu, pak je zbavíme i lidského rozměru (Eliade, 2006). Obdobně jako transformační sílu duchovních prožitků dosvědčuje psychologie, např. v termínech *vrcholné prožitky* (*peak experience*) (Maslow, 1962, 2017), *prožitek plynutí* (*flow*) (Csikszentmihalyi, 1975; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1992), *holotropní prožitky* (*holotropic experience*) (Grof & Grof, 2010) aj., může pedagogika využít síly transformačních prožitků k rozšiřování a proměně životních horizontů (Jirásek, 2019).

Spirituální gramotnost proto vnímáme jako sféru kultivace prožívání ve čtyřech dimenzích (Jirásek, 2023):

- 1) vztah k sobě (dovednosti sebereflexe; všímavost, koncentrace na „tady a teď“; otázky po smyslu života), tedy rozšiřování procesu sebeuvědomování zklidněním a usebráním, kontemplací, meditačními technikami či aktivní imaginací, omezením přemíry podnětů vnějšího světa (Benda, 2019; Veselský, 2011);
- 2) vztah k druhým lidem (horizontální přesahování sebe sama v prosociální orientovanosti a altruismu; přátelský a láskyplný postoj), tedy péče o pedagogického Eróta z platonské tradice (Platón, 1994; Scheler, 1971) a o bytostný vztah k druhému, který však není vlastností dvou subjektů, ale prostorem „mezi“ (Buber, 1995), vyznačující se soucitem;

- 3) vztah k přírodě (environmentální citlivost; spřízněnost se světem přírodností), kde lze navázat na kvalitně rozvíjenou tradici environmentální výchovy a výchovy v přírodě (Heintzman, 2003, 2010; Solomon, 2003);
- 4) vztah k celku, k transcenci (vertikální přesah sebe sama vyjevující se ve schopnosti údivu a úžasu; zakoušení přesahu, hlubokého propojení, souznění či splynutí – mimořádné stavy vědomí, transformativní prožitky), tedy zařazení jedince do celku skutečnosti a přijetí paradoxní povahy reality, k čemuž mohou výrazně prospět předchozí aspekty prožívání v holistickém propojení a celistvosti (Piff et al., 2015; Schinkel, 2020).

Edukace obratu (Helus, 2009b, 2016) zahrnuje spirituální dimenzi do rámce pedagogického působení v rámci osobnostně rozvíjejícího paradigmatu vzdělávání a humanistické nedirektivně pojaté pedagogiky (Helus et al., 2012). Zákonně postavení spirituality, resp. práva na spirituální rozvoj (článek 27 *Úmluvy OSN o právech dítěte*), předpokládá od učitele, že svojí prací nebude dětem upírat toto právo, a současně bude respektovat sociokulturní realitu náboženské nebo sekulární orientace dané země (Polemikou & Da Silva, 2022). Takový požadavek však může vzbuzovat obavy či rozechvění konkrétních učitelů, protože spiritualitu nelze přesně vymezit a neexistují standardní pokyny pro rozvoj spirituální gramotnosti, přitom bezpochyby vyžaduje vyšší míru propojenosti se žáky či studenty při hledání smyslu a autenticity, vytváření komunity sdílení životních zkušeností (Ambrose, 2005; Jones, 2005; Koetting & Combs, 2005). Odstraňování spirituální negramotnosti proto vnímáme jako obtížný, náročný, avšak mimořádně důležitý pedagogický úkol. Protože bez rozvíjení tohoto potenciálu může člověk – slovy Jana Amose Komenského – upadnout do *nečlověka* (Hábl, 2017), narcisticky přeceňovat vlastní důležitost s přehnaným sebeobdivem, projevovat psychopatickou aroganci ve vztahu k druhým lidem, nezodpovědně drancovat přírodní zdroje.

Relativně obsáhlé úvodní pojmové vymezení jsme považovali za nutné předložit, aby bylo pro čtenáře zřetelnější, v jakém ideovém kontextu lze očekávat interpretaci zjištěných informací. Základní tezi (argument či výzkumný problém) příspěvku tak lze formulovat prostřednictvím následujících bodů:

- 1) pojem „spirituální gramotnost“ je vhodný rovněž pro podmínky českého sekulárního školství, včetně prvního stupně základních škol;

- 2) možnosti kultivace spirituální gramotnosti se v Čechách prozatím nediskutují, proto může být přínosné identifikovat tematicky adekvátní zdroje zahraniční odborné literatury;
- 3) autoři vnímají rozvoj spirituální gramotnosti školních dětí jako žádoucí možnost využitelnou i na prvním stupni základních škol a rádi by v ucelené podobě prezentovali zahraniční zkušenosti s touto specifickou výchovně-vzdělávací doménou.

1 Metodika

Výzkumným problémem předložené studie jsou tedy možnosti rozvoje spirituální gramotnosti v sekulárním prostředí na prvním stupni základní školy. S ohledem na absenci takového tématu v české pedagogice si klademe za cíl zjistit, jak je toto téma řešeno v zahraniční odborné literatuře, a dále popsat, jaké techniky a pomůcky jsou využívány k rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti.

1.1 Výběr a analýza dat

Pro řešení byla zvolena přehledová studie, resp. systematický přehled (Mareš, 2013) textů dohledatelných prostřednictvím databází *Web of Science* a *Scopus* ($n = 21$). Při obsahové analýze (Dvořáková, 2010; Gavora, 2015) jsme se zaměřili na techniky a pomůcky uplatňované při rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti u žáků na prvním stupni základních škol ($n = 6$). Přitom jsme využili metodu otevřeného kódování (Švaříček & Šedová, 2014). Proces postupuje od rozdělení souvislých textů na sémantické jednotky (slova, věty či odstavce) a přidělení popisného typového kódu (v našem případě 103 kódů) k následné kategorizaci hlavních témat.

1.2 Výzkumný soubor

Výběr článků byl pro zařazení do přehledové studie veden následujícími kritérii. Texty byly vyhledávány výlučně prostřednictvím databází *Web of Science* a *Scopus*, za pomoci vyhledávacích klíčových slov (viz Tabulka 1). Upřesňujícími charakteristikami se stal typ dokumentů (články v časopisech), jazyk (angličtina) a s ohledem na co možná nejaktuálnější informace rovněž datum publikace (z posledních pěti let před počátkem zahájení jejich analýzy, totiž 2017–2021).

Tabulka 1

Články vyhledávané v databázích

Klíčová slova	Počet nalezených článků		Počet článků dle kritérií	
	WoS	SC	WoS	SC
non-religious spirituality NEBO non-religious NEBO spirituality	55	18	9	3
spiritual literacy; development; primary school; children NEBO pupils; influence; meditation	24	53	4	5

Pozn.: WoS = *Web of Science*; SC = *Scopus*

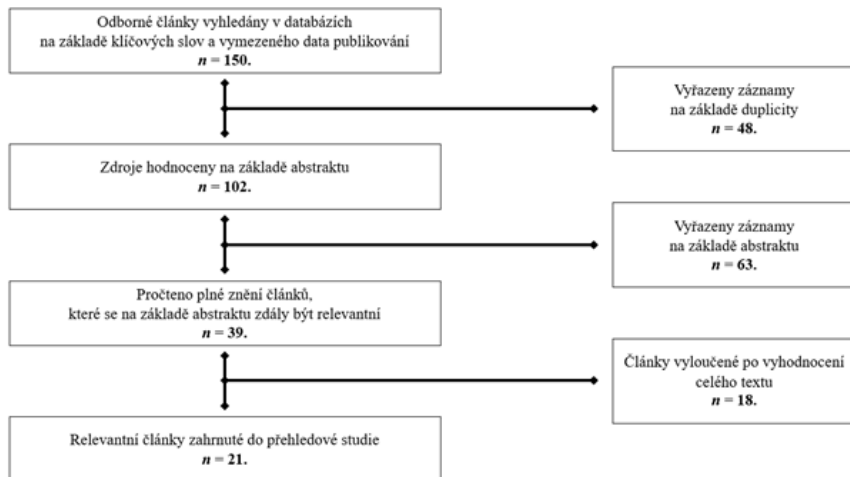
Dle výše zmíněných kritérií bylo v obou databázích identifikováno celkem 150 příspěvků v časopisech. První selekce byla provedena na základě dupli-
city, přičemž bylo vyřazeno 48 záznamů. U zbývajících 102 položek, jejichž ti-
tuly odkazovaly k tematice zájmu této studie, proběhla četba abstraktů a pro
nevhodnost bylo vyřazeno dalších 63 textů, neboť jejich zaměření nesměro-
valo k nenáboženské spirituální gramotnosti, ale zaměřovalo se na:

- 1) religiozitu; trajektorii dějin náboženství; aspekty nedělní bohoslužby; te-
ologická témata;
- 2) manažerskou práci; spiritualitu na pracovišti, jak vnímají zaměstna-
vatelé spiritualitu; akademickou práci; rozvoj tiskařství; manažerskou
literaturu;
- 3) léčbu traumatu; chronická onemocnění; očkování; religiozitu a vliv na ne-
moc; religiozitu a zdraví v Evropě; zdraví žen; lékařskou pomoc při umí-
rání; roli náboženské příslušnosti v obecných a zdravotních rozhodnu-
tích; vypořádání se se smrtí; zvládání stresu; náboženství a sebevraždu.

Do četby plné verze článků tak bylo zařazeno 39 příspěvků a po jejich vyhod-
nocení bylo vyřazeno dalších 18 záznamů, a to opět s ohledem na pojedná-
vané téma (studium umělecké hodnoty mediální produkce; emoční gramot-
nost, zdravotní gramotnost; spiritualita lidí s afázií, neurogení poruchy
řeči a myšlenkových procesů; spiritualita žen s gynekologickými nádory),
resp. na jazyk (ruština a portugalština). Jako relevantních bylo do přehledové
studie zařazeno 21 článků v odborných časopisech (viz obr. 1).

Obrázek 1

Postup identifikace výzkumného souboru



2 Výsledky

Výsledky prezentujeme v podobě rozdělení na obecně zaměřené výzkumy (Tabulka 2) vztažené k nenáboženské spirituální gramotnosti (tedy aplikované na různé věkové kategorie a různá kulturní prostředí) a na oblast školního prostředí, zaměřenou na žáky mladšího školního věku (viz *Seznam článků z obsahové analýzy* uvedený níže).

Tabulka 2

Výzkumy obecně zaměřené na spiritualitu

Článek	Cíle výzkumu	Metodologie	Výsledky
(Preston & Shin, 2017)	Prozkoumat, jak duchovní zážitky vyvolávají pocity úcty u náboženských i nenáboženských lidí prostřednictvím pocitu malého já.	Autobiografické vzpomínání, škála religiozity	Věřící lidé si jako zdroje spirituality více vybavovali explicitní náboženské události a události života a smrti, zatímco nenáboženská lidé častěji uváděli jako duchovní zážitky v přírodě, vrcholné zážitky, vědu a jógu/meditaci.
(Büssing, 2021)	Empiricky analyzovat četnost vnímání úžasu (s ohledem na pohlaví, věk, náboženské nebo nenáboženské osoby) a kvalitativně analyzovat řadu spouštěčů vnímání úžasu	Vnímání úžasu/ úcty (škála GrAw-7), kvalitativní obsahová analýza	Osoby, které prožívaly Úctu/Věčnost v nízké míře, byly nejmladší a měly nejnižší pohodu a nejnižší zapojení do meditace/modlitby, zatímco osoby s vysokým skóre GrAw-7 byly nejstarší, měly nejvyšší pohodu a častěji meditovaly nebo se modlily; za spouštěče lze označit kategorie Příroda, Osoby, jedinečné okamžiky a Estetika, krásy a oddanost. Emocionálně dojemné zážitky s úžasem mohou vyústit v pocity vzájemného propojení, prosociálního chování, všímavého uvědomění a přispět k tomu, že člověk má smysl života a pohodu.
(Spännäri & Lacey, 2021)	Zjistit, jak jsou praktiky vytváření smyslu života spojeny s náboženstvím a spiritualitou; co nás učí role náboženství a spirituality v praxi hledání smyslu o vztahu mezi individuálními a sociálními aspekty utváření smyslu.	Písenná korespondence, polostrukturované rozhovory, online dotazníky s otevřenými otázkami	Náboženství a spiritualita jsou přítomny různými způsoby a jeví se jako vzájemně provázané a ne tak snadno oddělitelné. V této populaci existuje řada náboženských i nenáboženských forem spirituality a všechny tyto formy mohou být relevantními faktory při utváření smyslu. K vytváření smyslu dochází jako k procesu, který je často vlastní každodenním činnostem, jež se mohou zdát "triviální". Autentická subjektivní pozice je zasazena do společenských praktik každodenního života respondentů, které živí jejich individuální spiritualitu.

Článek	Cíle výzkumu	Metodologie	Výsledky
(Cavaliere, 2021)	Zkoumat modernější účinek náboženských a duchovních mechanismů zvládnání emočního stresu vyvolaného pandemií COVID-19 u skupiny japonských žen věnujících se náboženství, chrámové meditaci a józe.	Polostrukturovaný rozhovor, narativní analýza	Více žen upřednostňuje mechanismy duchovního zvládnání ve formě meditace a cvičení těla a myslí k budování emocionální odolnosti. Zatímco organizovaná náboženství si přisvojila více holistické formy spirituality, duchovní praktiky těla a mysli se staly přitažlivější pro mladší náboženské i nenáboženské japonské ženy.
(Bellous, 2021)	Článek nastiňuje duchovní péči jako základ náboženské výchovy dítěte.	Konceptuální analýza	Smyslem duchovní péče je zaměřit se na lidskost dětí a podnítit konverzaci mezi náboženskými tradicemi jako jeden ze způsobů, jak naplnit nehlubší duchovní potřeby dětí, a to nabídkou perspektiv z výzkumu lidské spirituality za posledních 60 let. Záměrem je vzdělávat děti k zasvěcení do tradice víry, zároveň však vyvolává možnost duchovní péče jako základu sekulární výchovy.
(Ahmadi et al., 2019)	Zjistit vliv kultury u tureckých onkologických pacientů na smyslné vypořádání se s existenciálními otázkami, se zvláštní pozorností věnovanou náboženským, spirituálním a existenciálním aspektům.	Rozhovory	Na rozdíl od zjištění z podobných studií provedených v jiných zemích, v Turecku náboženská víra (islám) přímo určuje používané copingové metody, včetně nenáboženských přístupů (nalezení síly v sobě samém, altruismus, rodinná láska, hledání smyslu, pozitivní životní perspektiva).
(Cai et al., 2020)	Porozumět spiritualitě rodičů, kteří nejsou věřícími teisty, a prozkoumat, jak rodiče diskutují o smrti se svými nevyléčitelně nemocnými dětmi v pevninské Číně.	Polostrukturované rozhovory	Rodiče hledali náboženskou podporu tváří v tvář život ohrožujícím stavům, které postihly jejich dítě, a považovali náboženskou víru za důležitý způsob, jak získat psychickou a duchovní útěchu po smrti svého dítěte. Náboženská podpora by mohla částečně řešit spirituální potřeby rodičů.

Článek	Cíle výzkumu	Metodologie	Výsledky
(Wu, 2021)	Systematicky zhodnotit pokrok Číny v oblasti politik, teorií a praxe celoživotního vzdělávání (CŽV) za 40 let od reformy a otevření země.	Systematický přehled	V souladu s cíli ČŽV stanovenými Organizací spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu Čína vyvinula a zavedla CŽV s výraznými čínskými charakteristikami. Mezi čtyři charakteristiky čínských zkušeností (odpovědnost vlády, praktický status, hodnotový základ, vědecký rozvoj založený na praxi) patří i očekávání dalšího zvyšování duchovní kultivace a kvality života.
(Csala & Kóteles, 2021)	Vyvinout a ověřit maďarskou verzi krátké formy dotazníku Spiritual Connection Questionnaire (SCQ-14). Prozkoumat souvislost spirituality s afektem a stylem myšlení.	Online dotazníky Spiritual Connection Questionnaire, Spiritual Transcendence Scale, Rational-Experiential Inventory a Positive and Negative Affect Schedule	Maďarský dotazník SCQ-14 vykazoval vynikající vnitřní konzistenci, nevhodnou shodu s teoreticky předpokládaným jednofaktorovým modelem. SCQ-14 byl pozitivně spojen se spirituální transcendentí, prožitkovým stylem myšlení a částečně s pozitivním afektem; nebyly zjištěny žádné významné korelace s racionálním stylem myšlení a negativním afektem.
(Dawn et al., 2018)	Prozkoumat hudbu, well-being a spiritualitu prostřednictvím komunitní hudební tvorby v různých organizacích v australském státě Victoria.	Případová studie, rozhovory	Názory členů na přínosy se týkaly především uspokojování osobních potřeb, včetně těch hudebních, ačkoli všichni byli spokojeni s tím, že jejich zpěv přináší potěšení obecně a přínosy znevýhodněné komunitě z výtežku z prodeje vstupenek. Většina z nich viděla souvislost mezi zpěvem a spiritualitou, ale pouze menšina z nich uvedla náboženské konotace, ostatní se vztahovali k nenáboženským faktorům, jako je „lidský duch“.
(Copier et al., 2020)	Zkoumat zkušenosti s nepředvídatelnými událostmi v osobních biografích vedoucích pracovníků škol.	Narativní biografické rozhovory	Způsoby nakládání se zkušenostmi s nepředvídatelnými událostmi jsou přítomny v biografických vedoucích pracovníků škol, jež lze chápat jako duchovní zkušenost, která zahrnuje prožitky náboženských i nenáboženských lidí, kteří vykazují proměnu svého sebeporozumění, chápání světa a konečného smyslu života.

Článek	Cíle výzkumu	Metodologie	Výsledky
(Sango & Forrester-Jones, 2019)	Prozkoumat pečovatelskou službu založenou na víře a zjistit, zda a jakým způsobem byla duchovní podpora poskytována lidem s mentálním a vývojovým postižením.	Pozorování, rozhovor pomocí otázek ze Škály kompetencí duchovní péče (SCCS) a Perspektivy duchovní péče (SCPS)	Zjištěná témata se týkala komunitních hodnot, domácí funkční péče a překážek ve spirituální péči. Nevěřící pracovníci měli tendenci poskytovat spíše náboženskou duchovní péči, zatímco věřící pracovníci poskytovali jak náboženskou, tak nenáboženskou spirituální podporu. Rozdíl může souviset s typem školení zjištěným pouze u věřících pracovníků.
(Mosalamejad et al., 2018)	Zhodnotit zkušenosti jednotlivců ve vztahu k duchovní péči o sebe s využitím fenomenologického přístupu.	Polostrukturované rozhovory, tematická analýza	Výsledky byly rozděleny do dvou hlavních skupin (náboženská péče a nenáboženská péče založená na spiritualitě) a čtyř podkategorií zahrnujících náboženský soulad, respekt k právům a důstojnosti, oddanost humanistickému a etickému chování a hledání smyslu života.
(Chen et al., 2021)	Prozkoumat spirituální pohodu a její souvislost s kvalitou života, úzkostí a depresí u pacientek s gynekologickým nádorovým onemocněním.	Dotazníkové nástroje pro šetření kvality života Evropské organizace pro výzkum a léčbu rakoviny (EORTC QLQ-SWB32 a EORTC QLQ-C30) a Škála nemocniční úzkosti a deprese	Dobrá spirituální pohoda je spojena s nižší úzkostí a depresí a lepší kvalitou života. Poskytovatelé zdravotní péče by měli poskytovat více duchovní péče pacientům bez náboženského vyznání a kombinovat duchovní péči s psychologickým poradenstvím.
(Lipiäinen et al., 2021)	Zjistit, jaké světonázory identifikují finští ředitelé ve svých školách a jaká je realita světonázorů, které ovlivňují školy z pohledu vedení škol.	Rozhovory, obsahová analýza	Ve školách je zdůrazňována rozmanitost a pluralita světonázorů, ředitelé identifikovali celkem 30 různých světonázorů zahrnujících jak náboženské, tak nenáboženské koncepty. Žitá realita světonázorů byla rozdělena do čtyř kategorií: světonázory ve školní praxi, neutralita školy, viditelnost světonázorů jednotlivců a světonázorové vzdělávání.

Tabulka 3

Výzkumy spirituality z oblasti školního prostředí, zaměřené na žáky mladšího školního věku

Článek	Cíle výzkumu	Metodologie	Výsledky
(Chen et al., 2020)	Zkoumat nekognitivní aspekty „času v kruhu“:	Pozorování a analýza etnografického videozáznamu	Pro vytváření a zvládní heterogenity v kruhu jsou klíčové tři aspekty: symbolická konstrukce uzavřeného rituálu pospolitosti třídní kultury; tělesný pohyb jako primární médium vědomí těla a uznání genderové a kulturní heterogenity; a lidská interakce prostřednictvím divadelních inscenací, předvádění a opakujících se cvičení.
(Adams & Beauchamp, 2018)	Zkoumat, jak změna fyzického umístění hudební tvorby žáků do venkovního prostředí ovlivnila děti ve věku 7–11 let.	Polostrukturované rozhovory pomocí videostimulovaného reflektivního dialogu	Kombinace prostředí (většně rituální struktury činnosti), přesunu ze školního prostředí na místo, kde se činnost odehrávala, a čtyř témat (emoce, smysly, svoboda, děj) přispívají k vytvoření efektu „víru“, potenciálně vtažujícího děti do stavu liminality a vrcholného prožitku, než dosáhnou stavu klidného soustředění.
(Keating, 2017)	Zjistit, jak praxe meditace ovlivnila spiritualitu dětí, jak tyto popisují zkušenost s hlubokými plody meditace ve svém životě.	Polostrukturované rozhovory, photo-elicitation, Selection Box Method	Děti mohou prožívat a prožívají hluboké stavy vědomí. Meditace prohlubuje jejich sebeuvědomění, probouzí srdce dítěte k pravému vnitřnímu já, využívaje vrozenou spiritualitu dítěte, inspiruje je k autentickému, soucítěnému životu.
(Folch et al., 2021)	Posoudit vliv všímavosti (mindfulness) na neuropsychologickou výkonnost a psychickou pohodu dětí na základní škole.	Neuropsychologické testy (změny v paměti, pozornosti a výkonných funkcích), psychologické dotazníky	Po intervenci dosáhly skupiny dětí, které absolvovaly sezení všímavosti, lepších výsledků než kontrolní skupiny v několika neuropsychologických úlohách, jako je krátkodobá a pracovní paměť, učení, mentální flexibilita, vizuálně-prostorové schopnosti a rychlost zpracování dat. Při hodnocení každodenního stresu nebo emočních a behaviorálních problémů nebyly zjištěny žádné významné rozdíly.

Článek	Cíle výzkumu	Metodologie	Výsledky
(Konczi et al., 2021)	Zkoumat účinky programu založeného na praktikách všímavosti, včetně možného mechanismu (zda meditační praxe může snížit stres, zejména při ohrožení zvýšenou hladinou kortizolu).	Corsi Block Tapping Test, měření hladiny kortizolu	Nebyl zjištěn žádný vliv na ranní hladinu kortizolu ve slinách, ale schopnosti pracovní paměti dítě se významně zlepšily v důsledku intervence všímavosti založené na příběhu.
(Piotrowski et al., 2017)	Zjistit, jak učitelé vnímají praxi všímavosti u dětí a jak ji zavádějí do primární školy.	Polostrukturované rozhovory, tematická analýza	Učitelé sledali přínosy začlenění mindfulness do každodenní rutiny ve třídě. Domnívali se však, že komplexnější přístupy, jako je řízené dýchání, jóga a meditace láskyplné pozornosti, by mohly více podpořit pohodu dětí. Učitelé u dětí zavádějí typy praktik jako všímavé dýchání, všímavý pohyb, uvědomění si smyslu, aktivity, které se zaměřovaly na pozitivní myšlenky, čímž se děti staly klidnějšími, otevřenějšími k vyjádření svých emocí a navázání více přátelství.

Podrobná analýza šesti článků, které popisují možnosti rozvoje nenáboženské spirituality v sekulárním prostředí prvního stupně základních škol, může vzbudit metodologické pochybnosti, neboť takto se obvykle nepostupuje. Hlavní informace jsou navíc zřetelné ze stručné deskripce závěrů jednotlivých výzkumů. Rovněž může být vznesena relevantní námitka, že vybrané informace jsou vytrženy z kontextu jejich použití. Přesto se zdá, že aplikace kvalitativní metody analýzy textů otevřeným kódováním, která je určena zejména pro texty narativní povahy, může přinést zajímavé poznatky i o hlubší struktuře námi zkoumaného tématu. Upřeme-li podrobný pohled nejenom na metodiku jednotlivých výzkumů, ale také na sémantický rozměr výpovědí udávaných v úvodech a diskusních částech příspěvků, otevírá se před námi bohaté významové pole tvořené souborem 103 kódů, jež bylo možno následně roztrždit do sedmi hlavních kategorií, vytvářejících strukturu pro prezentaci výsledků. V následující části prezentace značí první číslo uvedení článku v Seznamu, přičemž 1 = (Chen et al., 2020), 2 = (Adams & Beauchamp, 2018), 3 = (Keating, 2017), 4 = (Folch et al., 2021), 5 = (Koncz et al., 2021), 6 = (Piotrowski et al., 2017). Druhé číslo označuje číslo stránky dle použité paginace konkrétního článku.

2.1 Zavedení do škol

Pro zavedení technik a praktik zaměřených na rozvíjení spirituální gramotnosti do prostředí škol je potřeba vytvořit vhodnou „volnou strukturu pro práci“ (2, 54), která umožní, aby většina žáků i bez jasných pravidel sdílela základní postup „jak by se měl rituál provádět“ (1, 5). Čas v kruhu je jedna „z nejrozšířenějších strategií organizace třídy na celém světě, zejména ve vzdělávání v raném dětství“ (1, 1), přičemž neškolení učitelé mohou neadekvátně považovat tuto strategii – protože pro předávání dané ideje do škol nebyly vypracovány teoretické podklady – „za prostředek pro kontrolu chování“ (1, 2). Učitelé by při začleňování zvolených strategií měli experimentovat s různými způsoby a určit, „zda dobře fungují“ (6, 236), zejména pak „přizpůsobit program věku dětí a začlenit jej do rozvrhu hodin“ (4, 19). A to nejenom prostřednictvím formálního, ale také skrytého kurikula (2, 64). Naprosto klíčová je osobní praxe učitele (6, 236), pro což existuje rostoucí báze důkazů (4, 14). Přesto se učitelé často uchylují k používání praktik bez spirituálního přesahu, „protože se snaží naplnit potřeby kurikula, bez zřetele k potřebám každého jednotlivého žáka“ (6, 227). Vhodně zvolenými

technikami holistických přístupů (např. meditace všímavosti, řízené dýchání či jóga) lze napomáhat studijním zkušenostem, zlepšovat pohodu a rozvíjet třídní komunitu, neboť podporují u dětí dovednosti, „které hrají důležitou roli v akademickém výkonu a sociálně-emocionální pohodě“ (5, 1), pomáhají „dětem s adaptací na školní požadavky“ (5, 12), zlepšují „přízpůsobení se škole“ (4, 14) a podporují „pohodu dítěte“ (6, 225).

2.2 Svobodné prostředí

Prostředí pro realizaci rozvoje spirituální gramotnosti musí být svobodné, podnětné a bezpečné. Proměňuje se pohled na navykou roli autority učitele jako nositele znalostí, přičemž „učitel i žáci mohou snadno překonat institucionální, stanovené role a hranice“ a autoritu zakotvit „v uznání interakce subjektů, kde pravidla ještě nejsou stanovena a moc regulována“ (1, 8). Dokonce se můžeme setkat s požadavkem odporujícím obvyklému chápání pedagogiky a didaktických postupů, neboť „čím méně učitelé „učí“, tím větší potenciální přínosy pro žáky mohou mít“ (2, 63). Vhodné je přizpůsobení prostoru, např. „přeskupení třídy tak, že se lavice přesunou na okraj třídy a židle se umístí do kruhu“ (1, 4), příp. využít možností výuky ve venkovním prostředí, které je „zábavné, vzrušující, stimulující“ a tím „podporuje rozvoj dětí a přirozenou zvědavost zkoumat a učit se prostřednictvím zkušeností“ (2, 51). Tím se výrazně liší od práce ve třídě, kde se „nemohou tolik soustředit na všechny své smysly“ a „nechají se snadno rozptýlit“ (2, 62). Práce žáků by neměla být limitována, ti by měli mít možnost „změnit nebo vylepšit“ svoji práci, pokud by „cítily, že změny vyhovují atmosféře“ (2, 52). V otevřené komunikaci např. jeden ze žáků vnímá podstatu svobody v možnosti „rozhodnout se být nejlepším člověkem, kterým by mohl být, (...) žít podle svých ideálů“ (3, 5). Dle učitele je svoboda „získána osvobozením od omezení kultury třídy a školního prostředí“, čímž „otevřela dveře k novému způsobu prožívání světa i sebe sama“ (2, 55).

2.3 Rituály

Zatímco v religionistice je rituál považován za usměrňující řád a způsob realizace náboženských obřadů, z hlediska školního prostředí se jedná o soubor aktivit, které mají „hluboký symbolický význam“ a „úzce souvisí s herním polem a typy fyzického pohybu“ (1, 3). Např. čas v kruhu je realizace „hry, práce, oslavy a konverzace“ umožňující „dětem být propojeny“ (1, 3) a uvědomit si tělesnou interakci mezi jednotlivci. Jedním z možných rituálů je „kruh

s poděkováním, kdy všichni stojí a střídají se v poděkování někomu“, nebo „laskavý kroužek, kde žáci zmíní něco, co oni či jiní udělali a bylo to laskavé“, či „myšlenkový kruh, kde jeden po druhém říkají, na co myslí“ (6, 230). I jednoduchý dotaz na věk (ve třídě, kde jsou děti stejně staré) vyvolává v kruhovém rituálu komunikační strategii, kdy se děti zaměří „na své podobnosti a homogenní rysy – dočasně tak zanedbávají rasové, genderové a kulturní rozdíly“ (1, 5). Pro odbourávání interpersonálních tenzí lze využít „meditaci laskavosti“ při záměrném spojení žáků, kteří to „mají mezi sebou těžké“ a následně „museli uznat, že nejsou přáteli s někým, kdo je jako oni, kdo cítí smutek, stejně jako oni“ a „nakonec se všichni objali“ (6, 231). Další možností je každodenní rutina, např. jóga pro zapojení jedinců do třídy (6, 229), přístup všímavosti, jenž vede ke „znatelným změnám v chování studentů a celkové dynamice třídy“ (6, 232).

2.4 Pomůcky

Pro rozvoj nenáboženské spirituální gramotnosti v sekulárním prostředí škol lze využít vhodných nenáročných pomůcek a technik. Relativně snadno lze začlenit umělecký prvek, umožňující i malým dětem účast na cvičení „prostřednictvím kreslení nebo dramatické hry“ (6, 236). Využít různorodé hudební nástroje, jako „bubny ze zvířecí kůže, djembe, dřevěné a kostěné flétny“ (2, 54), nebo „tibetské zpívající mísy a buvolí buben“ (6, 229). K hlubšímu emočnímu porozumění lze využít konkrétní hudební skladby, např. „Sounds in space (les, bouře, noc, vítr, moře), The Typewriter (šťěstí), Brothers: A tale of two sons (smutek), Mythodea (hněv), Jaws (strach, úzkost), Earth Spirit (klid)“ (4, 15). K uvědomění vlastních pocitů lze využít také kartičky „fuzzy friends“, kdy si děti vybírají karty podle své nálady, stávají se „citlivější ke svým emocím a rozvíjejí smysl pro empatii“ (6, 231) či „přátelská setkání“, zápis seznamu přání nebo básničky (4, 15). Vizualizační aktivizaci umožňuje práce s fotografiemi, např. z portfolia „třiceti obrázků zachycujících řadu běžných životních situací a některé imaginativní výjevy, které s tématem meditace nesouvisejí“ každé dítě během rozhovoru vybírá „tři nebo čtyři obrázky, které mu nejvíce připomínají meditaci“ (3, 4). Oblíbenou technikou kruhových rituálů je např. „velký křemenný krystal“, který si žáci předávají jako „jejich mluvící kámen. Není jim dovoleno mluvit, pokud nedrží mluvící kámen“ (6, 230). Učitelé mohou vytvářet své vlastní autorské programy, např. když do narativního příběhu z dětské knihy vloží praktiky všímavosti či jógy, realizované společně s literárními postavami (5). Projekt „Meditace s dětmi“

nevyžaduje žádné pomůcky, přičemž děti „meditují alespoň dvakrát týdně v rámci celé školy“ (3, 1) stejně jako implementace programu „MindfulKids“ prokázala, že „je snadné integrovat programy všímavosti s nízkou intenzitou do tříd základních škol“ (6, 227). Zkrátka zapojení programů, jež doplňují vzdělávací postupy o dimenzi spirituální gramotnosti „jsou levné a k jejich aplikaci ve školách nejsou potřeba žádné speciální přístroje“ (5, 13).

2.5 *Obléknout všímavost těla*

Slovní označení kategorie přejímáme od učitelky realizující ve škole meditace všímavosti, která žádá žáky, „aby si oblékli svá všímavá těla“ a „rozhledli se po místnosti a všimli si věcí, kterých si předtím nevšimli“ (6, 229). Všímavé vnímání rozvíjí i „relaxační příběh“ učící děti „vizualizační techniky pro zvýšení kreativity při snižování úrovně stresu a úzkosti“ (5, 14). Oblíbené je cvičení „ukotvení v dýchání, těle a pohybu“, kdy uvědomování vlastního dechu napomáhá „počítání od jedné do deseti při výdechu a relaxace při nádechu“ (4, 15), nebo „konkrétní asociace, jako je vůně květiny nebo sfouknutí svíčky“ (6, 230). Dále „je pozornost zaměřena na jakýkoli obsah procházející myslí, se zvukem zvonu jako průvodcem“ (4, 15), či při využití různých verzí zvukových záznamů meditace (5, 14), či při využívání všech smyslů poskytujících taktilní spojení, kdy při hraní hudby jsou děti požádány, „aby zavřely oči, poslouchaly a přemýšlely o tom, jak to v nich vyvolalo lepší vnímání zvuku“ (6, 230). Všímavý pohyb lze rozvíjet praktikováním cvičení jógy zasazené do literárních příběhů (5, 4; 5, 14), či „napodobováním pohybů partnera za účelem prožití pohybu v tandemu s jinou osobou“ (4, 15).

2.6 *Žáci*

Žáci by ve školách měli dostávat dostatek příležitostí a povzbuzení ke svobodnému vyjadřování názorů, které by měly být vyslyšeny (1, 8), nebát se riskovat a dělat chyby, být aktivními tvůrci (2, 61). Dětská reflexe v takovém prostředí dokládá, že meditace „mu dává prostor být sám sebou“ (3, 5), či „dává vědět: OK, teď je tvůj čas vyrůst“ (3, 5). Dokonce i sedmileté dítě sděluje, že při hluboké meditaci „máte pocit, že jste někde, kde jste vždy chtěli být od doby, kdy jste byli malí“ (3, 6), či dvanáctiletý chlapec říká, že energie z meditace „pochází ze srdce (...), jako by ti tvé srdce říkalo dobrou věc (...). Někdy mám pocit, že prostě chci být tím, kým jsem, ale pokud jsem tou osobou, lidé by mě kvůli tomu mohli šikanovat“ (3, 7). Takto silné deklarace zkoumání toho, kým děti skutečně jsou, poukazují na chápání pravé podstaty

svého já (3,5), k čemuž při běžné školní komunikaci na prvním stupni základní školy samozřejmě nedochází. Při práci s fotografiemi pak viděné přechází do pojmenování procesů aktivní imaginace: „Vidím strom, živý strom, jako živý člověk. A pták je jako můj mozek, když medituji – je klidný a nehybný, nic ho netrápí a vše je v klidu“ (3, 4).

2.7 Plody spirituální gramotnosti

Rozvíjení spirituální gramotnosti cestou meditace přináší, jak už bylo řečeno, výrazný pocit svobody: „Mříže klece prostě zmizí a vy víte, co máte dělat. Dokážete si představit svou vlastní cestu a následujete ji“ (3, 9). Je to současně cesta tréninku procesů „spojených s pracovní pamětí, útlumem chování a přesouváním pozornosti“ (4, 14), kritického myšlení (1, 8), dovedností „autoregulace a nezbytných pro organizaci účelného chování“ (5, 1), koncentrace pozornosti a „detailní orientace ve hře i práci“ (6, 235), tedy vedoucích ke školnímu úspěchu či akademickému výkonu a ke zvyšování kvality života. Mezi přínosy patří i posilování zvládnutí emocí, prozkoumávání pocitů a empatie, zvýšený pocit klidu (5, 1; 2, 52; 6, 235), povzbuzení k riskování a zvyšování sebevědomí (1, 2), kultivace dovedností v sociální oblasti (1, 8) a v rozvoji spolupráce s ostatními (5, 1). Celkově meditace pomáhá žákům „více se soustředit na prožívanou přítomnost“ a být více sami sebou (3, 6).

3 Diskuse

Fenomény údivu, úžasu, radosti, soucitu, lásky, smyslu a další jsou nedílnou součástí lidské existence, připisované zejména její duchovní složce. Obdobné prožitky se vyskytují jak u náboženských, tak u nenáboženských jedinců, tudíž kultivací spirituální gramotnosti můžeme napomoci obohatit život každého člověka. Ba dokonce holisticky pojaté vzdělávání nesmí zanedbávat spirituální dimenzi osobnosti (Miller, 2016; Nyarko, 2020), resp. rozvoj spirituální gramotnosti. Pokud tato do jisté míry opomíjená a pozapomenutá oblast lidského způsobu bytí není rozvíjena, pak se vyjevuje projevy vyprázdňování života, existenciální frustrací, zaměřením na konzum, podléháním tlaku reklamy a ztrátou autentické existence, narcistickými a psychopatickými sklony v individuálním i sociálním rozměru – neboli, Komenského slovy – člověk upadá v nečlověka (Hábl, 2017). Naopak vytváření smyslu je syce- no často každodenními jednoduchými činnostmi, propojenými s hodnotami a zakotvenými v sociálních vztazích (Spännäri & Laceulle, 2021), přichází v úžasu z vystavení se majestátní kráse přírody, z úcty, pokory a z okamžiků

osobního přesahu (Preston & Shin, 2017) aj. Protože se vyskytují bez ohledu na religiozní zakotvení či kontext, mohou být tyto způsoby existence kultivovány, a to už u dětí na prvním stupni základní školy, všímavostí, tedy vědomým vnímáním reality (Koncz et al., 2021; Piotrowski et al., 2017), meditací uvádějící do hlubokých stavů vědomí (Keating, 2017), ale také prožíváním vděčnosti a úcty (Büssing, 2021), aktivní uměleckou tvorbou, zejména tou hudební (Joseph et al., 2018).

Kategorie pramenící ze získaných kódů zakotvených v datech se přímo nevztahují či neodpovídají základní tezi, jak byla formulována v závěru úvodní části této studie. Přesto se k ní stručně vrátme:

- pojem „spirituální gramotnost“ je vhodný rovněž pro podmínky českého sekulárního školství, včetně prvního stupně základních škol: protože zahraniční studie využívají *promiscue* různorodou terminologii (včetně neodlišování spirituálních a religiozních typů prožitků), pro českou pojmovou analýzu nelze tyto zahraniční texty využít, nicméně jejich obsahem a zaměřením není nabourán předpoklad vhodnosti označení „spirituální gramotnost“ jako adekvátního termínu pro holistický rozvoj dětí na prvním stupni základních škol;
- možnosti kultivace spirituální gramotnosti se v Čechách prozatím nediskutují, proto může být přínosné identifikovat tematicky adekvátní zdroje zahraniční odborné literatury: v tomto bodu je možné přínos analyzovaných textů potvrdit, neboť tato přináší značné množství impulsů a podnětů jak pro hlubší úvahy nad danou tematikou, tak přístupy, techniky, pomůcky i přínosy převoditelné přímo do školní praxe;
- autoři vnímají rozvoj spirituální gramotnosti školních dětí jako žádoucí možnost využitelnou i na prvním stupni základních škol a rádi by v ucelené podobě prezentovali zahraniční zkušenosti s touto specifickou výchovně-vzdělávací doménou: i zde je přínos analýzy podle našeho názoru neoddiskutovatelný, neboť se podařilo shromáždit dostatečné množství konkrétních informací, jakým způsobem lze rozvíjet spirituální gramotnost v sekulárním prostředí na prvním stupni základních škol.

Vyjdeme-li z tematické kategorizace prezentované ve výsledkové části tohoto příspěvku (zavedení do škol; svobodné prostředí; rituály; pomůcky; obléknout všímavost těla; žáci; plody spirituální gramotnosti), pak jen obtížně můžeme diskutovat tyto výsledky s další odbornou literaturou. Bez ohledu

na to, že kategorie označují jednotlivé sémantické segmenty, jež se s rozvojem spirituální gramotnosti na prvním stupni základní škol pojí, není možné je vztahovat k jinak koncipovaným, odlišně ideově zakotveným a kontextově naprosto odlišným výzkumům. Na druhé straně, pokud bychom obsahové výměry jednotlivých kategorií hodlali nasytit oporou o další odborné zdroje, dostali bychom se do příliš širokého diskursu (pojednání o svobodném prostředí, rituálech, všímavosti či žácích by předpokládalo příliš velký rozsah), který by zcela ztratil adekvátní výpovědní hodnotu.

Proto se v diskusi raději přidržíme úvodního teoretického rozvrhu (Jirásek, 2023), který vnímá potenciální rozvoj spirituální gramotnosti ve čtyřech dimenzích (vztah k sobě, k druhým lidem, k přírodě a k transcendenci). Zjevnou obdobu ve sledované oborové literatuře nalezneme v prvních třech zcela zjevně. První oblast potvrzují analyzované texty odkazem na jedinečné životní okamžiky, vyznačující se bohatou variabilitou jejich obsahů. Ty byly v úvodní části této studie představeny prostřednictvím konceptů pozitivní a transpersonální psychologie jako *peak experience*, *flow*, *holotropic experience*, které jsou součástí odborného diskursu již řadu desetiletí (Csikszentmihalyi, 1975; Grof, 2003; Maslow, 1962). Z našich výsledků tak můžeme téma vnímat např. ve zjištění role otevřené komunikace, sdíleného poděkování, v poukazu na laskavost, nálady, proces všímavosti, vnímání dechu a pohybu, zaměření pozornosti, symbolické vyjadřování, pocit svobody a klidu, koncentraci pozornosti, autoregulaci.

Setkání s druhými, interpersonální napojení, obdiv k postojům a k jednání vzorových osobností, vedoucí až k dojmům propojenosti, byly rovněž v souboru textů patrné. I zde můžeme odkázat na bohatou tradici, zejména prostřednictvím filozofických podnětů zabývajících se tematikou lásky a přátelství (Buber, 1995; Platón, 1994; Scheler, 1971). V našich výsledcích se jedná např. o blízkost a podobnost různých jedinců, sdílení v kruhu, propojení a interakci mezi jednotlivci, vyšší míru empatie.

Nicméně nejčastěji zmiňovaným zdrojem byla třetí oblast, totiž příroda a úžas známé již z Kantova „hvězdného nebe nade mnou a mravního zákona ve mně“. Zážitky uchvácení a okouzlení hvězdným nebem a krásou přírody, zažívaná svoboda a otevřenost prostoru ústící v dojem propojenosti, pedagogicky reflektuje environmentální výchova (Cincera et al, 2020; Činčera, 2007). Překvapivě se v našem korpusu literatury objevuje toto téma relativně méně často, totiž jako výuka stimulovaná venkovním prostředím.

Příznějme, že nejproblematictější kategorií je dimenze čtvrtá, vymezující se jako překročení, transcendence běžných stavů vědomí, přesažení běžné fyzické úrovně existence. Právě zde pravděpodobně spočívá největší obtíž odlišení nenáboženských a náboženských spirituálních prožitků: co je to za sféru, která se vymyká obvyklé empirické realitě? Jak se vztahuje k posvátné sféře religiozity a čím se odlišuje? Právě tato distinkce není v odborné literatuře uspokojivě pojmově odlišena, což je pravděpodobně důvodem obvyklého propojování náboženství a spirituality do společného konceptu. Směr budoucích úvah naznačme pouze tím, že za nenáboženskou transcendenci můžeme považovat překročení zkušenostních stavů do mimořádných stavů vědomí (často analyzovaných jako součást první dimenze), zatímco pro náboženské specifikum rezervujeme termín hierofanie, vyjevování posvátného, průlomy nadpřirozeného do světa (Eliade, 2006, 2017). Posvátno je však ontologicky zcela odlišným způsobem bytí a svým etymologickým kořenem (*hieros* = svatý, božský původ) odkazuje mimo sféru lidské přirozenosti (Otto, 1998). V našem segmentu je tato dimenze sycena zejména tematikou hluboce významných rituálů, meditací či jógo.

Za limity předložené práce považujeme i z tohoto důvodu nedostatečné rozlišování pojmu spiritualita a religiozita v odborných textech. Jestliže jsme se koncentrovali na nenáboženskou spiritualitu, sekulární spirituální gramotnost a k opoře tohoto stanoviska jsme využívali rovněž ideje, jejichž autoři mezi těmito dvěma koncepty nerozlišují, religiózně zaměřený člověk by mohl akcentovat odlišné rozměry tematiky, než v tomto příspěvku předkládáme. Dalším limitem je lingvistická adekvátnost, neboť při práci se zahraniční literaturou, obzvláště s tematikou vyžadující sémantické odlišování v detailních nuancích, nejsme schopni plně zaručit, že veškeré překlady byly plně shodné s intencí autorů zdrojových textů.

4 Závěr

Ke spirituálnímu rozvoji dítěte zavazuje české školství Úmluva o právech dítěte, jejímž signatářem byla v roce 1990 ještě Československá federativní republika. Náš stát tedy de iure uznává právo každého dítěte mj. na „tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální rozvoj“, avšak v kurikulárních dokumentech se s duchovní sférou nepracuje, s termínem spirituální gramotnost se prozatím příliš nesetkáváme ani v odborné literatuře domácí proveniencí. Ačkoliv u nás panuje do značné míry svoboda učitele v rozhodování o tom,

jaký smysl do své práce vtiskne, a zda zakomponuje spirituální gramotnost do svého působení, není pojednávána oblast v pedagogice diskutována do dostatečnou měrou. Ostatně i zahraniční zkušenosti poukazují na fakt, že neexistují žádné standardy či návody na rozvoj spirituální gramotnosti a její zavedení do kurikula. Je tedy na jednotlivých pedagogických pracovnících, jak dospějí k hlubšímu pochopení účelu a smyslu své práce (Polemikou & Da Silva, 2022).

Předložená studie tak v návaznosti na takto popsanou situaci reaguje selekcí zahraniční odborné literatury dostupné v databázích *Web of Science* a *Scopus*, analýzou tematicky vhodných publikací a hledáním konkrétních postupů a technik rozvoje spirituální gramotnosti v sekulárním prostředí na prvním stupni základních škol. Přestože zvolený metodický postup nemusí být všeobecně akceptován, vnímáme studii do značné míry jako explorační, tudíž otevřenou potenciálnímu přezkoumání dalšími zájemci o téma, a to za pomoci odlišných metodologických postupů. Domníváme se, že analýzou získané kategorie mohou být pro hlubší promýšlení tématu rozvoje spirituální gramotnosti v českém kontextu inspirativní a za přínosné je považujeme zejména s ohledem na následující zjištění:

- kultivaci spirituální gramotnosti je vhodné zavádět do sekulárního školního prostředí různými metodami a technikami (např. sdílením v kruhu či realizací rituálů), což však plně spočívá na přístupu konkrétního učitele, využívajícího jak formálního, tak skrytého kurikula, přičemž důraz na rozvoj spirituální gramotnosti pomáhá žákům v jejich přístupu ke školnímu výkonu a vzdělávání obecně, posiluje atmosféru pohody a rozvíjí třídní komunitu;
- vhodným prostředím je svobodné, bezpečné a podnětné klima školy, včetně otevřené komunikace a adaptace prostoru třídy (např. sezení v kruhu či výuka stimulovaná venkovním prostředím), podporující přirozenou dětskou zvědavost;
- zásadní roli nesou symbolicky hluboce významné rituály, napomáhající propojení a interakci mezi jednotlivci, např. sdílené poděkování, poukaz na laskavost, uvědomování si specifík a kulturních rozdílů, ale také blízkosti a podobnosti mezi různými jedinci;
- mezi osvědčené pomůcky a techniky, které jsou levné a nevyžadují žádné speciální přístrojové vybavení, patří výtvarná činnost, dramatická hra, hra na hudební nástroje, recitovaná poezie, karty popisující různé nálady,

vizualizační aktivizace prostřednictvím fotografií běžných životních situací i imaginativních výjevů, „mluvící kámen“, praktiky všímavosti, meditace či jógy;

- zvolené postupy akcentují zaměření pozornosti na proces všímavosti, vizualizační techniky, ukotvení ve vnímání dechu a pohybu, zaměření pozornosti (na vůni květiny, zvuk zvonu, napodobování pohybu);
- žáci mají dostat dostatek příležitostí ke svobodnému vyjadřování názorů, akceptaci chyb jako prostředku osobnostního rozvoje, podporu symbolického vyjadřování (komunikace srdce, dětské zkoumání vlastního jáství, aktivní imaginace);
- výstupem je výraznější pocit svobody a klidu, přirozené využívání kritického myšlení, zvládnání emocí, vyšší míra empatie, koncentrace pozornosti, autoregulace a zvyšování kvality života.

Přestože nezpochybňujeme, že na individuální úrovni konkrétního učitele se žáci mohou setkat s „velkými otázkami“, že potřebný prostor může poskytnout oblast etické a sociální výchovy, mezipředmětové vztahy či skryté kurikulum, rádi bychom tímto příspěvkem podnítili širší diskusi, zda by spirituální gramotnost a její rozvoj neměla být více reflektovanou a cíleně zaváděnou složkou pedagogického působení u nás.

Seznam článků z obsahové analýzy

- Adams, D., & Beauchamp, G. (2018). Portals between worlds: A study of the experiences of children aged 7–11 years from primary schools in Wales making music outdoors. *Research Studies in Music Education, 40*(1), 50–66. <https://doi.org/10.1177/1321103X17751251>
- Chen, H., Zeng, Q., & Peng, Z. (2020). Creating the recognition of heterogeneity in circle rituals: An ethnographic study in a German primary school. *SAGE Open 10*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244019899440>
- Folch, A., Gasol, L., Heredia, L. et al. (2021). Mindful schools: Neuropsychological performance after the implementation of a mindfulness-based structured program in the school setting. *Current Psychology, 1*–11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02572-z>
- Keating, N. (2017). How children describe the fruits of meditation. *Religions, 8*(12), 261. <https://doi.org/10.3390/rel8120261>
- Koncz, A., Köteles, F., Demetrovics, Z., & Takacs, Z. K. (2021). Benefits of a mindfulness based intervention upon school entry: A pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(23), 12630. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312630>
- Piotrowski, S. A., Binder, M. J., & Krmpotić Schwind, J. (2017). Primary teachers' perceptions of mindfulness practices with young children. *LEARNING Landscapes, 10*(2), 225–240. <https://doi.org/10.36510/learnland.v10i2.812>

Literatura

- Adams, D., & Beauchamp, G. (2018). Portals between worlds: A study of the experiences of children aged 7–11 years from primary schools in Wales making music outdoors. *Research Studies in Music Education, 40*(1), 50–66. <https://doi.org/10.1177/1321103X17751251>
- Ahmadi, F., Erbil, P., Ahmadi, N., & Cetrez, Ö. A. (2019). Religion, culture and meaning-making coping: A study among cancer patients in Turkey. *Journal of Religion and Health, 58*(4), 1115–1124. <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0646-7>
- Ambrose, R. (2005). Relational spirituality and the lived experiences of classroom community. *Journal of Curriculum and Pedagogy, 2*(2), 93–96. <https://doi.org/10.1080/15505170.2005.10411554>
- Bailey, E. (2012). "Implicit religion?" What might that be? *Implicit Religion, 15*(2), 195–207.
- Bellous, J. E. (2021). Spiritual care as the foundation for a child's religious education. *Religions, 12*(11), 1–28. <https://doi.org/10.3390/rel12110954>
- Benda, J. (2019). *Všímavost a soucit se sebou: proměna emocí v psychoterapii*. 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. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2010.542132>
- Brussat, F., & Brussat, M. A. (1998). *Spiritual literacy: Reading the sacred in everyday life*. Touchstone.
- Buber, M. (1995). *Já a Ty*. Votobia.
- Büssing, A. (2021). Wondering awe as a perceptive aspect of spirituality and its relation to indicators of wellbeing: Frequency of perception and underlying triggers. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738770>
- Cai, S., Guo, Q., Luo, Y., Zhou, Y., Abbas, A., Zhou, X., & Peng, X. (2020). Spiritual needs and communicating about death in nonreligious theistic families in pediatric palliative care: A qualitative study. *Palliative Medicine, 34*(4), 533–540. <https://doi.org/10.1177/0269216319896747>
- Cavaliere, P. (2021). Building emotional resilience: Japanese women's religious and spiritual coping strategies in the time of COVID-19. *Religions, 12*(9), 1–22. <https://doi.org/10.3390/rel12090723>
- Cincera, J., Johnson, B., & Kroufek, R. (2020). Outdoor environmental education programme leaders' theories of experiential learning. *Cambridge Journal of Education, 1*–17. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1770693>
- Copier, J., Hermans, C. A. M., & van der Zee, T. (2020). Spirituality and contingency in narrative biographical interviews with primary school leaders of catholic schools in the Netherlands. *Acta Theologica, 30*, 113–132. <https://doi.org/10.18820/23099089/acta.sup30.5>
- Csala, B., & Köteles, F. (2021). Validation of the Hungarian version of the short form of Spiritual Connection Questionnaire (SCQ-14). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika / Journal of Mental Health & Psychosomatics, 22*(2), 207–228. <https://doi.org/10.1556/0406.22.2021.006>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.
- Činčera, J. (2007). *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Paido.

- Dawn, J., Page-Shipp, R. J., & Van Niekerk, C. (2018). Singing and spirituality in a South African male voice group. *International Journal of Community Music, 11*(1), 21–38. https://doi.org/10.1386/ijcm.11.1.21_1
- Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *ANTROPOWEBZIN, 2*, 95–99.
- Eliade, M. (2006). *Posvátné a profánní* (F. Karfík, Trans.). OIKOYMENH.
- Eliade, M. (2017). *Šamanismus a archaické techniky extáze* (J. Vacek, Trans.). Argo.
- Folch, A., Gasol, L., Heredia, L., Vicens, P., & Torrente, M. (2021). Mindful schools: Neuropsychological performance after the implementation of a mindfulness-based structured program in the school setting. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 42*, 12118–12128. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02572-z>
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace, 25*(3), 345–371. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>
- Grof, S. (2003). Implications of modern consciousness research for psychology: Holotropic experiences and their healing and heuristic potential. *The Humanistic Psychologist, 31*(2–3), 50–85. <https://doi.org/10.1080/08873267.2003.9986926>
- Grof, S., & Grof, C. (2010). *Holotropic breathwork: A new approach to self-exploration and therapy*. State University of New York Press.
- Hábl, J. (2017). *Aby člověk neupadal v nečlověka: Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém*. Pavel Mervart.
- 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. <https://doi.org/10.1080/01490400903430897>
- Helus, Z. (2009a). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál.
- Helus, Z. (2009b). Výchova obratu – úkol naší doby: k 85. výročí narození prof. PhDr. Radima Palouše, dr. h. c. *Pedagogika, 59*(4), 336–340.
- Helus, Z. (2014). K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace, 24*(4), 468–487. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-468>
- 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*. Asociace waldorfských škol ČR.
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12298>
- Chen, H., Peng, Z., & Zeng, Q. (2020). Creating the recognition of heterogeneity in circle rituals: An ethnographic study in a German primary school. *SAGE Open, 10*(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019899440>

- Chen, J., You, H., Liu, Y., Kong, Q., Lei, A., & Guo, X. (2021). Association between spiritual well-being, quality of life, anxiety and depression in patients with gynaecological cancer in China. *Medicine*, *100*(1), e24264–e24264. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024264>
- James, W. (1930). *Druhy náboženské zkušenosti* (J. Hruša, Trans.). Melantrich.
- Jirásek, I. (2013). Verticality as non-religious spirituality. *Implicit Religion*, *16*(2), 191–201.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Portál.
- Jirásek, I. (2020). 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). Routledge.
- Jirásek, I. (2023). Pojmové zakotvení modelu spirituální gramotnosti v českém pedagogickém prostoru a možnosti její kultivace ve školním prostředí. *Pedagogika*, *73*(1), 63–84. <https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2301>
- Jones, L. (2005). What does spirituality in education mean? *Journal of College and Character*, *6*(7), Article 11. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1485>
- Joseph, D., Page-Shipp, R., & Van Niekerk, C. (2018). Singing and spirituality in a South African male voice group. *International Journal of Community Music*, *11*(1), 21–38. https://doi.org/10.1386/ijcm.11.1.21_1
- Keating, N. (2017). How children describe the fruits of meditation. *Religions*, *8*(12), 1–11. <https://doi.org/10.3390/rel8120261>
- Koetting, R. J., & Combs, M. (2005). Spirituality and curriculum reform: The need to engage the world. *Taboo: The Journal of Culture & Education*, *9*(1), 81–91.
- Koncz, A., Koeteles, F., Demetrovics, Z., & Takacs, Z. K. (2021). Benefits of a mindfulness-based intervention upon school entry: A pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*, Art. 12630, 1–16. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312630>
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Grada.
- Lipiäinen, T., Jantunen, A., & Kallioniemi, A. (2021). Leading school with diverse worldviews: Finnish principals' perceptions. *Journal of Beliefs & Values*, *42*(4), 450–465. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1859791>
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, *23*(4), 427–454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- Maslow, A. H. (1962). Lessons from the peak-experiences. *Journal of Humanistic Psychology*, *2*(1), 9–18. <https://doi.org/10.1177/002216786200200102>
- Maslow, A. H. (2017). *Náboženství, hodnoty a vrcholné zážitky* (I. Žampachová, Trans.). Nadační fond Holar.
- 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. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2013.796308>
- Miller, J. P. (2016). Equinox: Portrait of a holistic school. *International Journal of Children's Spirituality*, *21*(3–4), 283–301. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1232243>
- Morehouse, T. (1999). Spiritual literacy: Reading the sacred in everyday life. *Word & World*, *19*(4), 436, 438.
- Mosalanejad, L., Dastpak, M., Abdollahifard, S., & Pendar, R. (2018). Spiritual self-care in Iranian people: A qualitative study using a phenomenological approach. *Journal*

- of Clinical and Diagnostic Research*, 12(1), LC05-LC08. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2018/25106.11141>
- Nash, R. J. (2002). *Spirituality, ethics, religion, and teaching: A professor's journey*. Peter Lang Publishing.
- Němečková, K. (2014). Spiritualita a kultura. *Anthropologia Integra*, 5(1), 29–38. <https://doi.org/10.5817/ai2014-1-29>
- Němečková, K. (2016). *Kapitoly k nenáboženské spiritualitě* (Vydání první). Carpe Momentum.
- 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. <https://doi.org/10.32051/01202004>
- Osborne, H. (2013). *Health literacy from A to Z: Practical ways to communicate your health message*. Jones & Bartlett Learning.
- Otto, R. (1998). *Posvátno: iracionalita v ideji božství a její poměr k racionalitě* (J. J. Škoda, Trans.). Vyšehrad.
- 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. <https://doi.org/10.1037/pspi0000018>
- Piotrowski, S. A., Binder, M. J., & Schwind, J. K. (2017). Primary teachers' perceptions of mindfulness practices with young children. *LEARNing Landscapes*, 10(2), 225–240.
- Platón. (1994). *Symposion* (F. Novotný, Trans.). 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. <https://doi.org/10.1177/0022167820938612>
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Preston, J. L., & Shin, F. (2017). Spiritual experiences evoke awe through the small self in both religious and non-religious individuals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 70, 212–221. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.11.006>
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Portál.
- Sango, P. N., & Forrester-Jones, R. (2019). Spiritual care for people with intellectual and developmental disability: An exploratory study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(2), 150–160. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1350834>
- Sefton-Green, J., Nixon, H., & Erstad, O. (2009). Reviewing approaches and perspectives on "digital literacy". *Pedagogies*, 4(2), 107–125. <https://doi.org/10.1080/15544800902741556>
- Scheler, M. (1971). *Řád lásky*. Vyšehrad.
- Schinkel, A. (2020). Education as mediation between child and world: The role of wonder. *Studies in Philosophy and Education*, 39(5), 479–492. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09687-8>
- Smékal, V. (2005). *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Cesta.
- Solomon, J. (2003). Spirituality in science education: Studying the environment. *Interdisciplinary Science Reviews*, 28(4), 251–258. <https://doi.org/10.1179/030801803225008659>

- Spännäri, J., & Laceulle, H. (2021). Meaning making in a retirement migrant community: Religion, spirituality, and social practices of daily lives. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707060>
- Štampach, I. O. (2010). *Na nových stezkách ducha: přehled a analýza současné religiozity*. Vyšehrad.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Taggart, G. (2002). Spiritual literacy and tacit knowledge. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education, 23*(1), 7–17. <https://doi.org/10.1080/13617670220125638>
- Veselský, P. (2011). *Animační strategie v původní Buddhově nauce*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vojtíšek, Z., Motl, J., & Dušek, P. (2012). *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Portál.
- Whitehead, M. (Ed.) (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Wixwat, M., & Saucier, G. (2021). Being spiritual but not religious. *Current Opinion in Psychology, 40*, 121–125. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.09.003>
- Wright, A. (2000). *Spirituality and education*. Routledge Falmer.
- Wu, Z. (2021). China's experiences in developing lifelong education, 1978–2017. *ECNU Review of Education, 4*. <https://doi.org/10.1177/2096531120953959>
- Wuttke, E., Seifried, J., & Schumann, S. (2016). *Economic competence and financial literacy of young adults: Status and challenges*. Verlag Barbara Budrich.

Autoři

prof. PhDr. Ivo Jirásek Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, e-mail: jirasek@utb.cz

Petra Urbánková, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

Spiritual literacy at primary school

Abstract: The study introduces into the pedagogical debate the neglected topic of cultivating the spiritual dimension of humanity, already at primary school. The theoretical outline accepts the literature-based definition of spiritual literacy in the dimensions of relationship to self, to others, to nature and transcendence. With regard to the holistic development of children and their future self-realization, the aim of the paper becomes to point out ways in which spiritual literacy can be developed in the secular environment of public education. A systematic review of English-language texts chosen according to selected criteria from the *Web of Science* and *Scopus* databases ($n = 21$) is followed by a content analysis of a specific sample of them ($n = 6$) using the open coding method, with regard to the techniques and tools applied in the development of non-religious spiritual literacy in primary school pupils at the first level. The results present a rich field of meaning in seven main categories

(drawn from 103 codes), namely, introduction to schools, free environment, rituals, aids, put their mindful bodies on, pupils, fruits of spiritual literacy. The topic, which has been neglected so far, deserves a wider professional discussion on whether the concept of spiritual literacy should be more reflected and its content included in the educational activities of Czech schools.

Keywords: non-religious spirituality; literacy; mindfulness; ritual; transcendence