

Koncept spirituality v pedagogice: Přehledová studie

Jan Klokočka

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Abstrakt: Studie přináší přehled a systematizaci klíčových teoretických přístupů k fenoménu spirituality od druhé poloviny 20. století a ukazuje jejich implikace pro současný pedagogický výzkum a diskurz. Pro tento cíl jsou jednotlivé přístupy členěny na základě disciplinárního zakotvení. Jedná se o přístupy vycházející z: 1) psychologie náboženství a spirituality, zaměřující se na vztah spirituality a lidského prožívání, myšlení a chování; 2) filosofie a teorie výchovy, diskutující edukační cíle, formy a metody; a 3) „vědy o well-beingu“, která spojuje perspektivu subjektivního prožívání a standardizovaných indikátorů lidského prospívání. Studie ukazuje klíčová východiska a koncepty jednotlivých přístupů a otevírá diskusi o možném směřování pedagogického výzkumu v této oblasti.

Klíčová slova: spiritualita, spirituální well-being, spirituální vzdělávání, holistické vzdělávání, přehledová studie

The Concept of Spirituality in Pedagogy: Literature Review

Abstract: The study provides an overview and systematization of key theoretical approaches to the phenomenon of spirituality since second half of the 20th century and shows their implications for contemporary pedagogical research and discourse. For this purpose, the different approaches are differentiated based on their disciplinary origin. These are approaches rooted in 1) the psychology of religion and spirituality, focusing on the relationship between spirituality and human experience, thought, and behaviour; 2) the philosophy and theory of education, discussing educational goals, forms and methods; and 3) the “science of well-being,” which combines the perspective of subjective experience and standardized indicators of human flourishing. The study highlights the key ideas and concepts of each approach, opening the discussion on the possible direction of pedagogical research in this area.

Keywords: spirituality, spiritual well-being, spiritual education, holistic education, literature review

Vliv spirituality na pedagogické fenomény je již řadu let diskutován v zahraniční odborné literatuře (např. Behera & Dash, 2015; Ben-Arieh et al., 2014; de Souza et al., 2009; Fisher, 2011; Pandya, 2017; Wane et al., 2011). Důležitost jeho zkoumání přitom dokládají poznatky o pozitivních asociacích mezi úrovní spirituality a pozitivním utvářením osobnosti nebo nižší mírou rizikového chování či symptomů deprese mezi žáky (Dankulincova Veselska et al., 2018; Henningsgaard & Arnau, 2008; Pérez et al., 2009; Raftopoulos & Bates, 2011). Navzdory rostoucí pozornosti v zahraničí, je zájem o toto téma v rámci pedagogického bádání v České republice spíše okrajový. Pokud

6 k jeho zkoumání dochází, je tomu tak prozatím v nesystematizované podobě (Jirásek, 2023; Říčan, 2006; Suchánková & Matušů, 2020; Veselský et al., 2013). Abychom podpořili systematizaci výzkumu spirituality v oblasti edukace, je cílem této studie nabídnout přehled teoretických proudů od druhé poloviny 20. století zaměřujících se na spiritualitu v kontextech důležitých pro pedagogiku (např. proudů dotýkajících se cílů, forem a metod edukačního procesu, jeho didaktické roviny, psychologické podstaty spirituality a jejím propojení s osobností či chováním žáků). Tímto krokem chceme také podpořit diskusi, jak může být spiritualita v tuzemském pedagogickém kontextu dále zkoumána.

K zaměření studie je zapotřebí učinit dvě důležité poznámky: 1) Na spiritualitu nahlížíme širší optikou, tj. jako na dimenzi života, která zahrnuje i fenomény přesahující religiozitu a tradiční náboženský kontext. Vnímáme ji v souladu s definicemi Elkinse a spolupracovníků (1988) či Zinnbauera (např. Paloutzian & Park, 2005) jako „způsob bytí a prožívání, jež se uskutečňuje skrze vědomí transcendentní reality a který je charakterizován určitými identifikovatelnými hodnotami ve vztahu k sobě, druhým, přírodě, životu a čemukoli, co člověk cítí, že jej přesahuje“. 2) Studie se primárně zaměřuje na problematiku spirituality žáků, to proto, že tato oblast nebyla v tuzemském pedagogickém výzkumu systematicky zkoumána.

Přehledová studie je pojata narativním způsobem, který patří k nejčastějším v sociálních vědách a který je charakteristický použitím co nejširšího souboru zdrojů. Záměrem narativního přístupu jsou analýza a shrnutí poznatků k určitému tématu za stanovené období (Efron & Ravid, 2019; Grant & Booth, 2009; Mareš, 2013). Narativní typ přehledu byl zvolen z důvodu zaměření studie na mapování a systematizaci rozmanitých teoretických přístupů a diskusi o jejich vztahu k aktuálnímu pedagogickému diskurzu. Na rozdíl od systematických přehledových studií se neopírá o striktně vymezený soubor zpravidla časopiseckých studií, ale čerpá i z řady dalších zdrojů - monografií, neindexovaných kompendií ad.

Prvním krokem při tvorbě přehledu byla rešerše a identifikace zdrojů. Tento krok byl zacílen na nalezení relevantní literatury vztahující se k tématu spirituality v kontextu edukace. Identifikace zdrojů probíhala metodou „sněhové koule“, která je pro tento typ přehledů často využívána (Efron & Ravid, 2019). Nejprve byly nalezeny aktuální studie a knihy o sledovaném tématu. Následovalo provedení prvotního exploratorního vyhledávání, k němuž byla využita řada nástrojů (databáze Web of Science Core Collection, Scopus, Google Scholar, univerzitní databáze závěrečných prací a knihoven). Dostupné zdroje byly zaznamenávány a ukládány. Dále bylo uskutečněno vyhledávání další relevantní literatury citované v nalezených zdrojích. Tento postup byl opakován a ukončen, jakmile z literatury vyplynuly klíčové teoretické přístupy. Nakonec byla vytvořena myšlenková mapa, která schematicky zachycovala identifikované koncepty či teorie a vztahy mezi nimi.

V průběhu této fáze bylo nutné určit, které zdroje budou či nebudou zahrnuty do přehledu. Rozhodování bylo inspirováno doporučeními Bruceové (2001) a Coopera (1988), na jejichž základě jsme sestrojili tabulku 1 zachycující oblasti hodnocení způsobilosti zdrojů.

Tabulka 1 Oblasti hodnocení způsobilosti zdrojů

Oblast hodnocení	Rozhodnutí o způsobilosti
tematičnost	Zahrnuty byly zdroje dotýkající se tématu spirituality v kontextech důležitých pro pedagogiku (viz výše).
obsáhlost přehledu	Na základě argumentace Coopera (1988) jsme zvolili kombinaci centrálního a reprezentativního přehledu. V rámci přehledu teoretických proudů byly zahrnuty zdroje důležité v daných výzkumných oblastech, které byly doplněny o reprezentativní zdroje poukazující na starší i soudobé myšlenkové tendence. Oddíly propojující identifikované proudy s pedagogikou jsou pojaty volněji jako diskuse a syntéza zjištěných informací.
relevance	Byla posuzována jak přímá relevance (viz tematičnost výše), tak i nepřímá relevance zdrojů (tj. přínos zdrojů, které se k primárnímu tématu přímo nevážou, ale je vhodné je uvést z ilustrativních či kontextuálních důvodů).
aktuálnost	Sledována byla teoretická literatura od druhé poloviny 20. století, neboť se od této doby začíná explicitně vymezovat spiritualita a zároveň je tato literatura v rámci aktuálního diskurzu stále relevantní. Empirické studie nejsou starší než dvacet let.

Druhým krokem bylo kritické pročtení, analýza zjištěných informací a nalezení souvislostí či rozdílů mezi jednotlivými přístupy. V této fázi byly také tříděny detailnější informace o identifikovaných přístupech. Zároveň byla opět kontrolována vhodnost zdrojů pro zařazení do studie. Posledními kroky byly vytvoření struktury textu, následná syntéza a popis nalezených informací. Text studie byl psán iterativně s cílem zpřesnění argumentace či doplnění hledisek. Tato metodologie nám umožnila zmapovat a na závěr syntetizovat řadu poznatků z různých vědních disciplín, v nichž je koncept spirituality ukotven.

Na základě výše popsané metodologie jsme identifikovali tři klíčové teoretické přístupy, které s konceptem spirituality pracují v souvislostech důležitých pro pedagogiku, a to: 1) psychologii náboženství a spirituality, 2) filosofii a teorii výchovy a 3) „vědu o well-being[u]“¹. Studie se postupně věnuje jednotlivým teoretickým směrům. Nejprve je vždy představen přehled jednotlivých pojetí a následně je diskutován jejich vztah k pedagogice. Řazení jednotlivých směrů je záměrné a odpovídá úrovním konceptualizace spirituality. Psychologie ji sleduje jakožto pozorovatelný fenomén ovlivňující lidské myšlení a jednání, zatímco filosofie a teorie výchovy představují specifická vzdělávací paradigmata. Nakonec, ze studia well-beingu je dostupná řada operacionalizovaných pojetí i kurikulárních ukotvení spirituality. Závěr studie je zaměřen na shrnutí poznatků a podpoření diskuse o výzkumu spirituality ve školním prostředí.

¹ V rámci této práce jsme se rozhodli pojem well-being nepřekládat. V české odborné literatuře bychom se nejčastěji setkali s překlady jako pohoda, prospívání, blaho, případně životní spokojenost. Překlad pojmu well-being je však již řadu let diskutován a zatím nebyl nalezen vhodný český ekvivalent (Kebza & Šolcová, 2003). Označení „věda o well-being[u]“ trefně využívá Urban (2016) a přejímá jej ze zahraniční literatury k pojmenování rozsáhlého multidisciplinárního výzkumu tohoto konceptu.

1 Psychologie náboženství a spirituality

O psychologické vymezení spirituality se pokusila již řada badatelů (Paloutzian & Park, 2005; Piedmont, 1999; Řičan, 2007; Strženeč, 2007). Na rozdíl od mnoha dalších vědních disciplín je to právě psychologie, která se zajímá o spiritualitu coby fenomén a sleduje, jak ovlivňuje lidské myšlení, prožívání či chování.

Vývoj psychologického uvažování o spirituálních fenoménech je silně provázán s poznávacími východisky, přičemž na počátku 20. století převládal pozitivistický naturalismus zaměřující se na empirická data a materiální svět (Davis et al., 2022), který spiritualitě nepřikládal velký význam. U zrodu psychologie náboženství a spirituality stály práce W. Jamese či G. S. Halla a jejich pokračovatelů, které se zaměřovaly primárně na náboženské prožívání a vývoj (Davis et al., 2022; Nelson, 2009). Tyto starší přístupy v diferenciaci náboženských fenoménů můžeme podle Paloutziana a Parkové (2005) označit jako substantivní a funkcionální. Substantivní přístupy vymezovaly náboženské fenomény na základě jejich podstaty, kterou je *posvátno*. Uchopovaly je jako systém přesvědčení doprovázený specifickou zkušeností a s hodnotou samo o sobě. Funkcionální přístupy naproti tomu měly v centru pozornosti účely, které posvátno v lidském životě naplňuje (např. vyrovnání se se smrtí či utrpením), a tudíž jej vnímaly i jako nástroj k dosahování nenáboženských cílů. Tomuto vymezení také přibližně odpovídá Allportovo (1967) rozdělení na náboženskou orientaci vnitřní a vnější (angl. *intrinsic* a *extrinsic*).

V průběhu času psychologické bádání ukázalo, že spiritualita a religiozita nejsou aktéry vnímány stejně (Pargament, 1999). Původně neurčitá hranice mezi spiritualitou a náboženstvím začala být zřetelnější, a to natolik, že byl projednáván návrh Americké psychologické společnosti přejmenovat sekci *psychologie náboženství* na *psychologie náboženství a spirituality*. Mnoho autorů se pak vymezení těchto pojmů vyhýbá a používá obrat religiozita/spiritualita (Hacklová, 2014; Řičan, 2007).

Významný krok v chápání spirituality přinesly práce autorů Zinnbauera a Pargamenta koncem devadesátých let, kteří představili nová pojetí, jež jsou dodnes hojně využívána napříč různými výzkumnými kontexty. Spiritualitu definovali vždy ve vztahu k nábožnosti, a to právě s přihlédnutím k výše nastíněnému vývoji. Zinnbauer et al. (1997, 1999) považují spiritualitu za širší konstrukt než nábožnost a vnímají ji coby osobní či skupinové hledání posvátna. Nábožnost pak vymezují jako osobní či skupinové hledání posvátna, jež se rozvíjí v rámci tradičního posvátného (náboženského) kontextu. Naopak Pargament (1999) vnímá nábožnost jakožto širší konstrukt, a to jako hledání významu způsobu vztahujícími se k posvátnu. V jeho pojetí totiž nábožnost dokáže naplnit širší spektrum potřeb, cílů a hodnot než spiritualita.

Mimo výše uvedená pojetí Zinnbauera a Pargamenta se v současnosti můžeme také setkat s chápáním spirituality jako zkušenostní a osobní stránky lidského vztahu k transcendentnu či posvátnu, případně jako prožitkového jádra náboženství. Záleží na tom, jak silně autoři spiritualitu a náboženství rozdělují (Nelson, 2009). V posledních letech je rovněž patrná snaha o propojení pozitivní psychologie a psychologie náboženství. Pozitivní psychologie pak se spiritualitou a náboženstvím pracuje

v kontextu rozvoje či naplňování lidského potenciálu, přičemž tato témata nejsou v moderním psychologickém diskurzu častá. Jako taková vycházejí z prací humanistických, fenomenologických či transpersonálních psychologů, a staví se tak proti výše zmíněnému staršímu pozitivistickému paradigmatu (Davis et al., 2022).

Za zmínku stojí ještě několik dalších pojetí. Zajímavou konceptualizací je např. pojmání „spirituálnosti“ coby šesté dimenze tzv. velké pětky. Jako taková by pak patřila k základním rysovým faktorům osobnosti (Křivohlavý, 2015; Piedmont, 1999; Říčan, 2007). Toto pojetí považujeme za zajímavou reflexi důležitosti, kterou psychologie spiritualitě přisuzuje. Další významné pojetí považuje spiritualitu za specifickou formu inteligence, nicméně aktuální pedagogická pojetí inteligence (kupř. Průcha, 2013; Průcha et al., 2003) ani širší psychologické pojetí Gardnera (2018) zatím nedokázaly spirituální rovinu života plně integrovat.

1.1 Význam poznatků psychologie náboženství pro pedagogiku

Jaké jsou klíčové argumenty a empirická zjištění, jež psychologie náboženství předkládá v kontextu vzdělávání? V návaznosti na Piedmonta i další autory lze argumentovat, že prvním podstatným aspektem vzdělávacího procesu, který spiritualita z psychologického hlediska ovlivňuje, je osobnost žáků, a to jako možný *samostatný rys osobnosti*, tak i částečný determinant jiných rysů (de Souza et al., 2009; Henningsgaard & Arnau, 2008; Piedmont, 1999). Psychologické studie v posledních dvaceti letech vyzdvihovaly především její pozitivní vliv, např. vztah mezi spiritualitou a resiliencí adolescentů, a s tím spojenou vyšší míru otevřenosti, sebevědomí, optimismu a životní spokojenosti na jedné straně a nižší míru symptomů deprese na straně druhé (Ataei & Chorami, 2021; Beauvais et al., 2014; Brown-Smythe, 2022; Jalilian et al., 2017; Mirhosseini et al., 2022; Pérez et al., 2009; Raftopoulos & Bates, 2011). Přestože psychologické bádání ukazuje na pozitivní korelace mezi úrovní spirituality a zdravým utvářením osobnosti (Papaleontiou-Louca et al., 2023; Simpson et al., 2007; Womble et al., 2013), je třeba brát ohled na různé druhy spirituální/religiózní identity, které mediují sílu či povahu některých výše uvedených korelací (Chen et al., 2023; Schnell, 2012). Zda je spiritualita sama o sobě neutrálním, či obecně pozitivním rysem osobnosti, tak prozatím není možné generalizovat, zvláště pak s ohledem na dosavadní převažující zájem o výzkum její religiózní složky.

Na základě empirických výzkumů diskutovaných výše (viz zejména Henningsgaard & Arnau, 2008; Papaleontiou-Louca et al., 2023; Simpson et al., 2007; Womble et al., 2013) se domníváme, že se spiritualita může v případě vhodného uchopení stát důležitou součástí výchovného aspektu edukačního procesu, u kterého řada autorů vyzdvihuje cílevědomé a celostní rozvíjení osobnosti žáků (Blížkovský, 1997; Průcha et al., 2003). Právě význam rozvoje spirituality ve vztahu k osobnosti je již řadu let zdůrazňován v proudech holistického či transformativního vzdělávání (viz oddíl 2), které zdůrazňují zmocňování a poznávání sama sebe. Tyto aspekty vnímají jako klíčové pro žákovskou motivaci k učení a jeho efektivitu (Wane et al., 2011).

Ve většině pojetí můžeme rovněž identifikovat druhou rovinu spirituality, na niž psychologie upozorňuje, a to její *vztah k chování člověka* (Paloutzian & Park, 2005). Pro edukační proces je podstatný vztah mezi spiritualitou a chováním žáků. V minulosti byla vysledována souvislost spirituality s pozitivním vývojem mladých lidí v podobě nižší míry rizikového chování či delikvence (Hacklová, 2014). Tomu odpovídají i výsledky studie Pandyaové (2017), která zjistila, že pedagogové z celé řady zemí vnímají spiritualitu jako protektivní proměnnou a faktor posilující resilienci a soustředění s pozitivním dopadem na školní výsledky. Na tento „ochranný“ rozměr poukazují i Sifersová a Warren (2012). Nedávné studie z této oblasti pak spiritualitu adolescentů spojují také s nižší mírou šikany či viktimizace vrstevníků (Carter et al., 2013; Dutkova et al., 2017). Z pohledu pedagogiky se tedy tento aspekt spirituality zdá důležitý, neboť může přispívat k pozitivnímu zvládnání zátěžových situací a působit preventivně ve vztahu k nežádoucímu chování. Na druhou stranu spatřujeme možné riziko v negativních vzorech, jež mohou představovat vedoucí představitelé spirituálních a náboženských organizací, kteří nemusí vždy jednat v souladu s předkládanými hodnotami či morálními zásadami. Kauzalita mezi spiritualitou a neetickým či přímo psychopatologickým jednáním není zřejmá a dosavadní výzkum se zaměřoval především na religiozitu (Schnell, 2012). Nedávná studie Biaggiho a Issy (2022) nicméně poukazuje na negativní korelaci mezi mírou spirituality a tímto jednáním. Usuzujeme tedy, že neetické jednání souvisí spíše s jinými osobnostními rysy, případně s členstvím v některých spirituálních/náboženských skupinách, než se spiritualitou jako takovou.

Třetím podstatným rysem spirituality vystupujícím z psychologické optiky je *vliv na kvalitu vztahů k ostatním lidem* (Řičan, 2007). Tento aspekt, podobně jako předešlý, je velkou měrou ovlivněn hodnotami, jež ze spirituální dimenze života plynou a které člověk vůči druhým zaujímá (Elkins et al., 1988). Význam hodnotové roviny spirituality reflektuje taktéž většina psychologických pojetí (Allport, 1967; Fowler, 1991; Paloutzian & Park, 2005). V tomto kontextu pak u spirituality a religiozity předešlé psychologické bádání poukázalo na pozitivní korelace s prosociálním jednáním a také se schopností odpouštět, pokorou, důvěrou a vděčností (Paloutzian & Park, 2005). Dalšími projevy spirituálního prožívání jsou též úcta k druhým lidem či soucit, přičemž ke kultivaci těchto i dalších vztahových emocí vybízí Řičan (2007), který uvádí, že aktuálně se tak děje především v psychoterapii nebo zážitkové pedagogice. Psychologická zjištění je v této oblasti však opět těžké zobecňovat, neboť konkrétně religiozita bývá spojována i s odsuzováním druhých, předsudky, autoritářstvím či přímým násilím (Nelson, 2009). Co konkrétně determinuje tyto pozitivní a negativní korelace, není zřejmé.

S ohledem na vše uvedené lze říci, že spiritualita je spojována jak s pozitivními, tak i negativními psychologickými tendencemi, které se mohou výrazně lišit v závislosti na řadě individuálních a sociálních faktorů. Nicméně podle některých autorů zřejmě představuje vrozenou lidskou kapacitu (Papaleontiou-Louca et al., 2023), díky čemuž by byla inherentním činitelem působícím v edukačním procesu. Považujeme tedy za přínosné, že plánovaná revize *Rámcového vzdělávacího programu pro*

základní vzdělávání (RVP ZV), které se věnujeme v oddílu 3.1, spirituální dimenzi života reflektuje (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022). Jakým způsobem však se spiritualitou žáků pracovat tak, abychom se vyhnuli možným rizikům, by mělo být předmětem nejen dalších psychologických, ale i pedagogických výzkumů.

2 Filosofie a teorie výchovy

Významnou disciplínou, která se spiritualitou zabývá explicitně v edukačním kontextu, je filosofie a teorie výchovy. Její optika nám odkrývá další aspekty spirituální dimenze života a poukazuje na její možné uchopení v rámci výchovy a vzdělávání – např. se zaměřuje na její hodnotovou a morální rovinu nebo na význam sebepoznávání či sebepřesahování. Kromě konceptualizace spirituality a jejího rozvoje také přináší didaktickou rovinu, to v podobě nabídky specifických vzdělávacích metod. Na základě literatury jsme identifikovali tři následující proudy: 1) spiritualistické, 2) alternativní a 3) holistické vzdělávání.

Prvním zmíněným vzdělávacím proudem implementujícím spiritualitu jsou tzv. spiritualistické teorie vzdělávání. Bertrand (1998) tento přístup označuje jako vzdělávání založené na vztahu člověka k tomu, co jej přesahuje (transcendentní realitě, univerzu, posvátnu atd.). Čelní představitelé tohoto přístupu, Maslow (1987, 1993) či Leonard (1969, 1972, 2006), ve svých pracích popisují první z jeho hlavních rysů – seberealizaci a sebepřesahování prostřednictvím vrcholných prožitků. Ty jsou cíleny na nalezení smyslu života a životního poslání. Spolu s nimi tento směr také vyzdvihuje vnitřní učení (angl. *intrinsic learning*) a učení skrze intuici. Základem tohoto proudu je pak specifické epistemologické východisko, neboť autoři pracují s myšlenkou, že poznání sebe sama předchází poznání vnějšího světa. Právě proto je v centru zájmu spiritualistických teorií realizace vlastního potenciálu (Dennis, 1975; Miller et al., 2005).

Dále spiritualistické teorie vyzdvihují hledání souladu mezi různými druhy zkušeností, např. učením a životem, rozumem a emocemi či intuicí a tvořivostí (Ferguson, 1987; Harman, 1998; Harman & Clark, 1994; Leonard, 1969, 1972, 2006). V neposlední řadě je důležité zmínit jejich filosofické a antropologické kořeny (tradice zen-buddhismu, hinduismu, islámu, taoismu či myšlenky Platona, Huxleyho aj.; Bertrand, 1998). Z těchto tradic si pak berou inspiraci pro specifické edukační metody zaměřující se na rozvoj spirituality, kupř. meditaci a kontemplaci, a dále přidávají též skupinovou terapii, výcvikové skupiny, psychodrama či další (Harman, 1998; Harman & Clark, 1994; Maslow, 1993).

Mnohé z výše uvedených myšlenek zůstávají stále pouze filosofickými koncepty, k jejichž realizaci v rámci běžného vzdělávacího proudu buďto nedošlo vůbec, nebo pouze částečně. Existují však vzdělávací směry, ve kterých je důraz na spiritualitu aktuálně přítomen. Jedná se o směry alternativní, které mohou mít místy silnou inovativní či reformní povahu (Průcha, 2012, 2013). Aspekty spirituální edukace jsou nejpatrnější u waldorfských škol, v jejichž koncepci je zastoupen rozvoj těla, duše

12 a ducha. Základním myšlenkovým rámcem waldorfského vzdělávání je antroposofie, tj. nauka, která sice není tématem pedagogické činnosti jako takové, ale měla by být východiskem pro pedagogy v tom, jak nahlížet na žáky, svět i sama sebe. Učitel by se měl rozvíjet po stránce sebepoznání, které pak má vliv na jeho reflexi, empatii a otevřenost vůči ostatním (Goldshmidt, 2017; Pol, 1995; Steiner, 1993). Cílem tohoto přístupu by měla být vnitřní svoboda, potažmo spíše podpora potenciálu žáků dále se v životě rozvíjet (Stoltz & Wiehl, 2021). V určitém smyslu je spiritualita zastoupena i v Montessori pedagogice, např. v podobě prožitků, jako je úžas, v chápání lásky nebo při cvičení ticha. Jedním z aspektů této pedagogiky je pomoc žákům osvobodit svého ducha a pomoc s udržení čistě mysli (Montessori, 2001, 2012, 2018). Podobně jako v pojetí Maslowa (1993; Dennis, 1975) je i zde žakovské sebepoznání bráno za výchozí bod pro pochopení druhých i celku. Můžeme tedy v těchto směrech pozorovat určité průniky s výše zmíněnými spiritualistickými teoriemi, avšak rozvoj spirituality zde nezaujímá přední místo v rámci edukačních cílů a je spíše jednou ze součástí jejich edukační filosofie.

Spiritualita je aktuálně explicitní komponentou edukace i v dalším myšlenkovém proudu - holistickém vzdělávání, přičemž se jí v tomto kontextu věnuje řada autorů (de Souza et al., 2009; Miller et al., 2005; Wane et al., 2011; Wright, 2000). Základními východisky jsou v tomto případě odklon od „standardizovaného“ vzdělávání a snaha rozvíjet celou žakovskou osobnost, tj. po stránce intelektuální, emoční, fyzické, společenské i spirituální (Miller et al., 2005). Miller (2007) pak uvádí tři základní principy tohoto vzdělávání – propojenost, inkluzi a rovnováhu. Princip propojenosti odpovídá na roztržitost kurikula podobně jako spiritualistické teorie Harmana (1998) a Fergusonové (1987), zatímco princip inkluze se dotýká šíře žakovských potřeb. A konečně třetí princip se snaží o nalezení rovnováhy mezi různými komplementárními silami, kupř. rozumem a intuicí. Dlouhodobý zájem těchto směrů o spiritualitu dokládá např. vize vzdělání představená Globální aliancí pro přeměnu vzdělání v devadesátých letech. Ta vyzdvihuje řadu aspektů, jež akcentují kupř. i zmíněné spiritualistické teorie, tj. důraz na rozvoj hodnot, subjektivní zkušenost a duchovní rozměr, pojmáný jako vnímání významu a smyslu, nebo odpočinek (Hrdličková, 1993).

2.1 Implikace filosofie a teorie výchovy pro aktuální pedagogický diskurz

Přestože každý z výše uvedených myšlenkových proudů filosofie výchovy implementuje spiritualitu jiným způsobem, existuje mezi nimi několik společných bodů. Prvním a možná nejdůležitějším rysem spojujícím tyto vzdělávací směry je důraz na rozvoj žakovské osobnosti (Leonard, 1969; Maslow, 1993; Montessori, 2001; Wright, 2000). Spiritualita pak působí buď jako jeden z činitelů tohoto rozvoje, nebo je dokonce jeho hlavním prvkem. Nejbližší klasickému vzdělávání jsou v tomto směru holistické či alternativní myšlenkové proudy, jež jej rozšiřují o další dimenze žakovského rozvoje. Na rozdíl od nich poté spiritualistické teorie vidí v podpoře

spirituálního rozvoje nejdůležitější cíl edukačního působení, a to s důrazem na roli vrcholných prožitků. Ačkoli se předkládané cíle vzdělávání i metody k jejich dosažení různí, je patrné, že osobnostní rozvoj je základem těchto směrů. V jeho rámci jsou akcentovány např. sebepoznávání, pozitivní prožívání či rozvoj pocitu smyslu života. Mimo to hraje v tomto kontextu důležitou úlohu i mravní rozvoj žáků. Ten se děje skrze zmíněné poznávání sebe sama, a tedy skrze vnitřní zkušenost, kterou nahlížíme základní (transcendentální, univerzální) hodnoty, jež přesahují naše city a emoce (např. Bertrand, 1998; Goldshmidt, 2017; Mahmoudi et al., 2012).

Problematika osobnostního rozvoje, které jsme se dotkli již v oddílu 1.1, samozřejmě není pro českou pedagogiku neznámá a její důležitost ilustruje kupř. její ukotvení v *RVP ZV* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023). Byť jsou diskutované vzdělávací proudy a jejich myšlenky výrazně mladší, nemůžeme si nevěšimnout zajímavých průníků s myšlenkami J. A. Komenského (kolem 1645/1992), který předkládá např. koncept pansofie zaměřený na mravní nápravu člověka a rozvoj jeho ducha. Zároveň rozvoj lidské osobnosti pozoruhodně propojuje s lidskou spiritualitou a zdůrazňuje mimo jiné pěstování osobního vztahu k transcendentnu (Hábl, 2017). V jeho díle bychom pak také našli důraz na celostní chápání světa a člověka v něm. Celý svět i samotného člověka pojímá jako jednotný, harmonický celek, kde poznáváním jednoho poznáváme druhé (Lukavec, 2015; Palouš, 1992). Můžeme tedy říci, že Komenského ontologie i epistemologie, byť jsou zakořeněné v křesťanství a dalece přesahují tradiční edukační koncepce, nejsou nepodobné myšlenkám autorů spiritualistických, alternativních i holistických vzdělávacích proudů. V rámci pedagogické diskuse o spiritualitě tak mohou být jeho myšlenky i v současnosti inspirativní.

K dalším stěžejním charakteristikám uvedených směrů náleží jejich snaha o nalézání *komplementárnosti mezi různými druhy zkušeností* a integrační přístup k žákovskému poznávání (Harman & Clark, 1994; Miller et al., 2005; Steiner, 1993). Tím se sice odklánějí od čistě pragmatického či mechanistického pohledu na vzdělávání a jeho obsahy, nepopírají však význam racionality, kterou zahrnují jako jednu ze složek edukačního procesu a jež je touto komplementaritou podporována. S ní se však také snaží o celostní podporu rozvoje různých dimenzí života, kam řadí nejen fyzickou a emoční, ale též sociální či právě spirituální. Výsledkem vzdělávání založeného na uvedených myšlenkách má být integrované poznání sebe sama a z něho plynoucí poznání okolního světa. Zajímavým příkladem takového působení je např. vedení žáků k psaní deníku pro hodiny matematiky, do nichž si mohou zapisovat své poznatky, zkušenosti či pocity ve vztahu k probírané látce.

Lze namítnout, že i aktuální pedagogika si je vědoma bio-psycho-sociálních rovin žákovského života a zamýšlí se nad nimi v souvislosti s podmínkami edukačního procesu. Je nicméně otázkou, nakolik je schopna tyto životní dimenze efektivně rozvíjet a směřovat k naplňování edukačních cílů. Miller et al. (2005) v tomto směru upozorňují, že se klasické vzdělávání zaměřuje především na racionalitu a soutěživost, a opomíjí tak rovinu intuice či kooperativních vzdělávacích metod. Atomizace žákovského poznávání není ovšem patrná pouze po stránce zkušenostní, nýbrž také z hlediska vzdělávacích obsahů. Jak uvádí Šíp (2020), toto obsahové rozdělení má

14 své historické kořeny, a je tak do jisté míry logické. Má však zásadní důsledky pro přechod mezi školou a „světem dospělých“, v němž je segmentované poznání jen těžce uplatnitelné. Změna k poznání v holistickém smyslu, tj. integrovanému, dynamickému, zkoumajícímu vnitřní i vnější a kvalitativní i kvantitativní aspekty světa, by však vyžadovala radikální změnu epistemologického vzdělávacího paradigmatu jako takového (Kubičková, 2000).

Posledním důležitým rysem představených myšlenkových tradic je implementace různorodých a specifických edukačních metod (Harman, 1998; Harman & Clark, 1994; Maslow, 1993; Steiner, 1993; Wane et al., 2011). U směrů vyzdvihujících vrcholné prožitky není náhodou, že k jejich dosahování předkládají metody meditační či kontemplační, neboť se jedná o metody přímo vycházející z náboženských a filosofických kořenů těchto proudů (Bertrand, 1998). Nicméně i holistické vzdělávání tyto metody doporučuje, např. k dosažení stavu *flow*, tedy hluboké koncentrace na různorodé aktivity, k zmírňování stresu nebo k vědomější práci se vzdělávacími obsahy (Miller et al., 2005). Dalšími metodami pak mohou být některé, jež vycházejí z psychologie, např. skupinová a gestalt terapie či psychodrama; ty by poté měly mimo jiné směřovat k větší otevřenosti, upřímnosti a sebejistotě. Miller a Thoresen (2003) v tomto kontextu zmiňují např. nutnost vytvářet bezpečné prostředí, kde by žáci mohli objevovat základní existenciální otázky, dávat jim prostor pro samotu a klid, podporovat je v přesahování sebe sama či v kreativitě. Všechny tyto prvky by potom měly vést k jejich motivaci, pozitivnímu formování identity a celostnímu poznávání své osobnosti.

3 Věda o well-beingu

Předchozí části textu se opíraly o poměrně jasně vymezené hranice oborů, z nichž čerpaly. Na základě literatury jsme však identifikovali další z teoretických proudů, jež konceptualizuje spiritualitu, a to do jisté míry odlišným způsobem a pro jiné účely než psychologie náboženství či filosofie výchovy. Tento proud jsme již slovy Urbana (2016) charakterizovali jako „vědu o well-being[u]“. Well-being si na základě literatury pro záměry této práce dovolíme definovat coby „transdisciplinární koncept vystihující lidské prospívání a zahrnující jak jeho subjektivní, tj. vnímanou tělesnou, psychologickou, sociální a spirituální rovinu, tak i jeho objektivní a měřitelné indikátory, např. příjem domácnosti, dosažené vzdělání či zdravotní stav“ (Ben-Arieh et al., 2014; Ellison, 1983; Kebza & Šolcová, 2003; Statham & Chase, 2010; Urban, 2016).

Ústava Světové zdravotnické organizace konceptualizuje well-being coby indikátor zdraví a jako takový jej dělí na well-being tělesný, duševní a sociální (World Health Organization, 2021). Obdobně je pak i spirituální well-being chápán jako indikátor spirituálního zdraví jedince. Svou podstatou pak spadá do oblasti subjektivního well-beingu, o který má zájem především psychologie, a to od šedesátých let minulého století (Ben-Arieh et al., 2014; de Souza et al., 2009; Ellison, 1983; Fisher, 2011; Stoll, 2014). Konceptu spirituálního well-beingu se za posledních čtyřicet let důkladně věnovali autoři Ellison a Fisher. Ellisonova (1983) konceptualizace

je založena na dvou rovinách: horizontální, tj. na pocitu smyslu života a životní spokojenosti, a vertikální, vystihující pocit well-beingu ve vztahu k Bohu. Tyto dimenze jsou navzájem propojeny v jednotném celku, u kterého nejde o jeho přítomnost či absenci, jako spíše o jeho míru.

Druhé významné pojetí spirituálního well-beingu navrhl Fisher (2010, 2011). Ten jej odráží od výše uvedeného a také od definice spirituálního well-beingu organizace National Interfaith Coalition on Aging a uvádí jeho čtyři dimenze, v nichž lidé rozvíjejí své vztahy: osobní, komunální, environmentální a transcendentální. Jak je patrné, výraznou rovinu tohoto pojetí tvoří lidské vztahy, přičemž se snaží postihnout vztahy člověka k sobě samému, ostatním lidem, životnímu prostředí a k tomu, co člověka přesahuje. Fisherovo (2011) pojetí je tedy širší než Ellisonovo (1983) a zahrnuje větší spektrum aspektů lidského prospívání. Vztahovou rovinu lidského bytí a aspekty well-beingu, jež z ní plynou, vyzdvihuje stejně tak i de Souza (2009) v rámci snahy o implementaci spirituality do konceptu well-beingu.

Implementace spirituality do obecného konceptu zdraví a well-beingu však není jednoduchá, a jak již bylo zmíněno, někdy je pozitivní vliv religiozity/spirituality zpochybnován (Holden & Williamson, 2014; Kebza & Šolcová, 2003). V souladu s dříve uvedenými výhradami vůči spiritualitě i zde bychom našli kritiku týkající se především její náboženské podoby. Nelson (2009) uvádí, že je v tomto kontextu základním problémem přehnaná – či naopak nedostatečná – interpretace empirických dat. Nalezené pozitivní korelace mezi náboženstvím a zdravím totiž nemusí platit pro širší populaci a zároveň má náboženství jen omezený vliv, tj. spíše preventivní než uzdravující, přičemž důležitější se zdá genetika. Dále doplňuje, že problémem mimo rizika spojená s konkrétními sociálními skupinami je také časté odmítání vyhledání adekvátní zdravotnické pomoci.

Jedním z důležitých aspektů konceptu well-beingu i jeho spirituální roviny je jeho aplikační potenciál. Bývá totiž často operacionalizován a skrze to zasahuje i do veřejné a politické sféry, přičemž je již řadu let kladen důraz na implementaci indikátorů well-beingu mezi indikátory rozvoje zemí a společností. Vedle hrubého domácího produktu se tak well-being (potažmo štěstí) obyvatel stává jedním z hlavních parametrů pro hodnocení tohoto rozvoje (Urban, 2016). Zde se však nachází jedno úskalí, a to problematiku srovnávání takových indikátorů na mezinárodní úrovni. Za tímto stojí různorodost pojetí well-beingu. Jeho teoretické vymezení není vždy vzhledem k jeho mnohovrstevnaté povaze snadné, což má vliv i v rovině operacionalizace.

3.1 Spirituální well-being v kontextu pedagogiky

Spirituální well-being je multidimenzionální koncept, jehož uchopení a využití nemusí být vždy snadné. Zaměříme-li se však na jeho silné stránky, může obohatit pedagogickou diskusi o spiritualitě v několika směrech. První z jeho silných stránek je poměrně dobré *vymezení životních oblastí, v nichž se spiritualita projevuje* a které je možné v rámci vzdělávacího procesu zkoumat a případně rozvíjet. Při hledání odpovědi na otázku, jak lze tyto oblasti rozvíjet, nám do jisté míry odpovídá holistické vzdělávání

16 společně s dalšími dříve uvedenými vzdělávacími směry. V holistickém vzdělávání je totiž spirituální well-being (a well-being obecně) již implicitně obsažen. Jak jsme uvedli výše, toto vzdělávání si klade za cíl celostní žákovský rozvoj, tj. rozvoj fyzický, duševní, emoční, sociální i spirituální (de Souza et al., 2009; Miller et al., 2005; Wane et al., 2011; Wright, 2000). Toto jsou však i komponenty well-beingu (Ben-Arieh et al., 2014; Ellison, 1983; Kebza & Šolcová, 2003; Urban, 2016). Vzhledem k dříve uvedeným psychologickým zjištěním lze soudit, že využití metod holistického vzdělávání může být jednou z vhodných cest, jak tuto životní oblast pomoci rozvíjet.

Druhou silnou stránkou tohoto konceptu je *dostupnost efektivních nástrojů, které jej operacionalizují* (Pariláková & Babinčák, 2018; Roberts, 2015; Stoyles et al., 2012). To z toho důvodu, že nám dovolují takto uchopenou spiritualitu zkoumat z různých hledisek či v rozličných kontextech. Jak jsme již předeslali výše, výběr vhodného teoretického pojetí a s ním spojeného výzkumného nástroje by měl být předmětem odborné diskuse. Při tomto je nutno vzít v potaz kontext, v jakém by dané pojetí a nástroj měly být uplatňovány. Kdybychom vycházeli z předpokladu, že je spiritualita v dětském věku založena na vztazích, které si dítě utváří k sobě samému, ostatním, okolí a transcendentnu, kteréžto vztahy jsou pak i komponentami spirituality v pozdějším věku (Gall et al., 2011; Hay & Nye, 2006), velmi vhodným výchozím pojetím se jeví spirituální zdraví/well-being dle Fishera (2010, 2011, 2016). Výhodou tohoto pojetí je postihnutí všech výše uvedených vztahových rovin a zároveň z něj vychází řada široce uplatnitelných nástrojů pro jeho měření, tj. nástroje pro žáky základních a středních škol i pro dospělou populaci.

Ve všem výše uvedeném nacházíme třetí silnou stránku konceptu spirituálního well-beingu – *uplatnitelnost v rámci kurikulárních dokumentů*. Nabízí totiž jasný teoretický a terminologický rámec pro práci s touto životní oblastí v oblasti vzdělávání. Dosavadní *RVP ZV* z roku 2023 při vymezení průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchova* uvádí jako její smysl „pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023, s. 126). Při pohledu na toto průřezové téma si nejde nevšimnout průniku s tím, jak je v současnosti chápán well-being, i s tím, na co apeluje zmiňované holistické vzdělávání. Ze srovnání je ovšem patrné, že jedna z dimenzí well-beingu chybí – spiritualita. V předešlých částech textu jsme se již párkrát dotkli nového chystaného znění *RVP ZV*, které v tomto směru přinese řadu změn. Jednou z nich je explicitní rozšíření sociálních a personálních kompetencí o principy well-beingu. Jeho vymezení by se pak mělo stát součástí vzdělávacího obsahu, přičemž má být ve školách rozvíjen právě i well-being duchovní (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022). Prozatím není zřejmé, jakým způsobem bude well-being včetně jeho spirituální dimenze uchopen, snaze o nalezení vhodného přístupu však může napomoci jak diskuse o výše představených pojetích, tak i inspirace zahraničím. Právě tam je téma žákovského well-beingu široce diskutováno a existují jeho rozpracované konceptualizace a na ně navazující kurikula či intervenční programy, jež zahrnují i oblast spirituality. Implementace well-beingu do vzdělávání nicméně není snadná a je potřebný další výzkum

této oblasti jak v úrovni teoretické, tak empirické (Brooker et al., 2019; Bula & Nehyba, 2023; Duraiappah et al., 2021; McCallum & Price, 2016; Upsher et al., 2022).

4 Diskuse

Cílem této studie bylo předložit přehled a systematizaci klíčových teoretických přístupů k fenoménu spirituality od druhé poloviny 20. století a poukázat na jejich akcenty a společné i rozdílné aspekty. V tomto směru se pak studie věnovala především koncepcím spirituality v širším smyslu, tedy takovým, které přesahují oblast religiozity. Zároveň s tím studie diskutuje identifikované přístupy v kontextu pedagogiky.

Všechny tři identifikované myšlenkové směry jsou odlišné a každý na koncept spirituality nahlíží jiným způsobem, pedagogický výzkum i diskurz však mohou čerpat z jejich rozsáhlé komplementarity. Tuto komplementaritu lze shrnout ve dvou úrovních, které jsou schematicky zachyceny v tabulce 2: 1) tematické a 2) obsahové. Tematická úroveň vystihuje obecnou povahu daných směrů a může sloužit coby tematické vodítko pro pedagogickou diskusi o spiritualitě. Obsahová úroveň pak definuje důležité aspekty představených směrů, které mohou být konkrétními předměty této diskuse a dalšího pedagogického či mezioborového výzkumu.

Tabulka 2 Shrnutí teoretických proudů konceptualizujících spiritualitu

Teoretický proud	Tematická úroveň	Obsahová úroveň
psychologie náboženství a spirituality	psychologické základy studia spirituality	poznatky o osobnostní stránce spirituality poznatky o behaviorálních aspektech spirituality poznatky o propojení s dalšími psychologickými fenomény (např. s poznáváním, autoregulací, sociabilitou)
filosofie a teorie výchovy	paradigmata edukačního procesu, jeho cíle, formy a metody	podpora celostního žákovského rozvoje komplementarita žákovských zkušeností specifické vzdělávací metody k podpoře rozvoje spirituality
věda o well-beingu	konceptualizace spirituality uplatnitelné ve vzdělávání a jejich operacionalizace	teoretické koncepce spirituálního well-beingu výzkumné nástroje k jeho měření jeho současná kurikulární ukotvení v dalších zemích

V rámci shrnutí můžeme uvést, že optika psychologie náboženství nám v rámci školního prostředí umožňuje identifikovat spiritualitu jako faktor působící na: 1) osobnost žáků, 2) jejich chování a 3) kvalitu jejich vztahů k dalším lidem. Domníváme se, že vhodným krokem v rámci pedagogického výzkumu je systematické zkoumání těchto

18 souvislostí ve školním prostředí. Tento výzkum by pak měl cílit primárně na spiritualitu v širším smyslu, jež má v české populaci významnější postavení než religiozita a která v prostředí České republiky doposud nebyla soustavně zkoumána (Hacklová, 2014).

Koncepce spirituality z filosofie a teorie výchovy mohou být pro pedagogiku podnětné z toho důvodu, že předkládají specifická edukační paradigmaty a s nimi spojené cíle, formy a metody vzdělávání. Nejpodstatnějšími aspekty uvedených směrů, které by měly být předmětem odborné diskuse, jsou témata: 1) celostního žákovského rozvoje, 2) komplementarity žákovských zkušeností a 3) edukačních strategií určených k rozvoji spirituality. Tato témata jsou v rámci pedagogického diskurzu a výzkumu aktuální, a to jak v rovině obecné, tak i po stránce vhodného uchopení spirituálního well-beingu, jenž s nimi úzce souvisí a který nejspíše bude implementován do kurikulárních dokumentů.

Nakonec, téma zdraví a well-beingu není pro pedagogiku neznámé, a to vzhledem k průniku s holistickým vzděláváním. Spirituální well-being je pak zajímavým a mnohvrstevnatým konceptem, který čerpá z řady vědních disciplín. Přínos „vědy o well-beingu“ ve vztahu k pedagogice spatřujeme ve třech základních oblastech: 1) v přesných teoretických uchopeních spirituality, 2) ve výzkumných nástrojích k jejímu měření a 3) v možné uplatnitelnosti zvoleného pojetí na úrovni kurikulárních dokumentů. Při práci s těmito pojetími spirituality je však nutné brát v potaz jejich různorodá ukotvení, např. v konceptech kvality života či koncepcích well-beingu z pozitivní psychologie. Tedy tomu, jakým způsobem nejlépe uchopit spiritualitu v pedagogickém kontextu, by měla předcházet odborná diskuse.

4.1 Limity studie

Tato studie se věnuje spiritualitě v kontextech důležitých pro pedagogiku. Vzhledem k širší zvolenému tématu je jejím limitem nutnost selektivního přístupu ve výběru zdrojů. Byť uvádí nejprominentnější teorie či koncepce, nelze postihnout řadu dalších, také význačných. Tento limit se pak promítá i do zvoleného metodologického postupu. Mimo to je limitem zvolené časové kritérium, tedy orientace na myšlenkové proudy od druhé poloviny 20. století. Toto kritérium je záměrné (viz jeho popis v úvodu), nicméně kvůli němu nebylo možné důkladně diskutovat některé myšlenkové proudy významné v kontextu českého pedagogického výzkumu (např. spiritualita v díle J. A. Komenského).

4.2 Doporučení a závěr

Otázkou zůstává, jaké by měly být následující kroky v rámci dalšího výzkumu a aplikace uvedených poznatků o spiritualitě. Na základě všech představených informací můžeme formulovat tři oblasti budoucího badání:

1) Obohacení pedagogického diskurzu a výzkumu v České republice o téma spirituality, zvláště pak v jejím širším pojetí. Domníváme se, že není důležité zkoumat

spiritualitu pouze v kontextu náboženství, tedy coby religiozitu, ale zásadním se zde jeví rozšíření jejího konceptuálního uchopení. To dovolí zkoumat a popisovat širší spektrum jevů a souvislostí, jež by jinak byly přehlíženy, zkoumány nepřesně či okrajově. Tento bod se jeví jako důležitý i vzhledem k plánovaným změnám kurikulárních dokumentů.

- 2) Provedení systematického přehledu zaměřeného na aktuální empirická zjištění o spiritualitě či spirituálním well-beingu ve školním prostředí. Tento krok vnímáme jako zásadní, neboť pomůže systematizovat současný stav poznání v této oblasti a bude moci posloužit jako referenční bod pro další teoretické i empirické práce.
- 3) Tvorba a validování nových výzkumných nástrojů pro měření spirituality vhodných pro kontext pedagogiky, které tuzemský výzkum prozatím postrádá.

Domníváme se, že v rámci pedagogiky existuje opodstatněný prostor pro širší odbornou diskusi o spiritualitě. Věříme také, že tento přehled poslouží jako první systematický impuls k takové diskusi. S přihlédnutím k množství zdrojů inspirace, ze kterých je v tomto ohledu možné čerpat, jsme přesvědčeni, že jejím výsledkem bude kvalitnější a efektivnější vzdělávací proces zohledňující větší škálu životních oblastí žákovského života. Za důležité pak konkrétně považujeme téma spirituálního well-beingu, a to i z hlediska jeho adekvátního uchopení v rámci aktualizovaných kurikulárních dokumentů. Nakolik v nich spirituální well-being zůstane pouze na deklaratorní úrovni, nebo bude plně implementován, ukážou nicméně další léta.

Poděkování

Tento příspěvek byl zpracován jako jeden z výstupů výzkumného projektu Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně „Spiritualita v rámci edukačního procesu žáků středních škol“ za finanční podpory IGA, u které je registrován pod číslem IGA/FHS/2023/001.

Literatura

- Allport, G. W. (1967). The religious context of prejudice. *Pastoral Psychology*, 18(5), 20–30. <https://doi.org/10.1007/BF01762402>
- Ataei, Z., & Chorami, M. (2021). Predicting academic emotions based on spiritual well-being and life satisfaction in students of Shahrekord Girls' Technical and Vocational School. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE3), Article e1250. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1250>
- Beauvais, A. M., Stewart, J. G., & DeNisco, S. (2014). Emotional intelligence and spiritual well-being: Implications for spiritual care. *Journal of Christian Nursing*, 31(3), 166–171. <https://doi.org/10.1097/CNJ.0000000000000074>
- Behera, S., & Dash, M. (2015). Stress and spirituality among schoolteachers. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(3), 305–308.

- 20 Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.). (2014). *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8>
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.
- Biaggi, C., & Issa, J. (2022). Failing to live the sermon: The influence of spirituality and nationality on unethical behavior among leaders of Christian organizations. *European Journal of Applied Sciences*, 10(6), 392–433. <https://doi.org/10.14738/aivp.106.13528>
- Blížkovský, B. (1997). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi* (2. vyd.). Amosium servis.
- Brooker, A., McKague, M., & Phillips, L. (2019). Implementing a whole-of-curriculum approach to student wellbeing. *Student Success*, 10(3), 55–63. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1417>
- Brown-Smythe, C. A. (2022). Spirituality: A mediator of depression and subjective well-being of Jamaican college students. *Counseling and Values*, 67(1), 66–87. <https://doi.org/10.1163/2161007X-67010004>
- Bruce, Ch. (2001). Interpreting the scope of their literature reviews: Significant differences in research students' concerns. *New Library World*, 102(4/5), 158–166. <https://doi.org/10.1108/03074800110390653>
- Bula, M., & Nehyba, J. (2023). Charakteristika a efekt programů na podporu well-beingu ve vzdělávání adolescentů: Přehledová studie. *Studia paedagogica*, 27(3), 63–97. <https://doi.org/10.5817/SP2022-3-3>
- Carter, J. C., Flanagan, K. S., & Caballero, A. B. (2013). Spirituality and peer victimization in early adolescence: Associations within a Christian school context. *Journal of Psychology and Theology*, 41(2), 150–160. <https://doi.org/10.1177/009164711304100205>
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104–126. <https://doi.org/10.1007/BF03177550>
- Dankulincova Veselska, Z., Jirasek, I., Veselsky, P., Jiraskova, M., Plevova, I., Tavel, P., & Madarasova Geckova, A. (2018). Spirituality but not religiosity is associated with better health and higher life satisfaction among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2781. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122781>
- Davis, E. B., Worthington, E. L., & Schnitker, S. A. (Eds.). (2022). *Handbook of positive psychology, religion, and spirituality*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-10274-5>
- Dennis, L. J. (1975). Maslow and education. *The Educational Forum*, 40(1), 49–54. <https://doi.org/10.1080/00131727509336416>
- de Souza, M. (2009). Promoting wholeness and wellbeing in education: Exploring aspects of the spiritual dimension. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (s. 677–692). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_36
- de Souza, M., Francis, L. J., O'Higgins-Norman, J., & Scott, D. (Eds.). (2009). *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9>
- Duraiappah, A., Van Atteveldt, N., Asah, S., Borst, G., Bugden, S., Buil, J. M., Ergas, O., Fraser, S., Mercier, J., Restrepo Mesa, J. F., Mizala, A., Mochizuki, Y., Okano, K., Piech, C., Pugh, K., Ramaswamy, R., Chatterjee Singh, N., & Vickers, E. (2021). The international science and evidence-based education assessment. *NPJ Science of Learning*, 6(1), 7. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00085-9>
- Dutkova, K., Holubcikova, J., Kravcova, M., Babincak, P., Tavel, P., & Madarasova Geckova, A. (2017). Is spiritual well-being among adolescents associated with a lower level of bullying behaviour? The mediating effect of perceived bullying behaviour of peers. *Journal of Religion and Health*, 56(6), 2212–2221. <https://doi.org/10.1007/s10943-017-0392-2>
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2019). *Writing the literature review: A practical guide*. The Guilford Press.
- Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., & Saunders, C. (1988). Toward a humanistic-phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. *Journal of Humanistic Psychology*, 28(4), 5–18. <https://doi.org/10.1177/0022167888284002>

- Ellison, C. W. (1983). Spiritual well-being: Conceptualization and measurement. *Journal of Psychology and Theology*, 11(4), 330–338. <https://doi.org/10.1177/009164718301100406>
- Ferguson, M. (1987). *The Aquarian conspiracy: Personal and social transformation in the 1980s*. J. P. Tarcher.
- Fisher, J. (2010). Development and application of a spiritual well-being questionnaire called SHALOM. *Religions*, 1(1), 105–121. <https://doi.org/10.3390/rel1010105>
- Fisher, J. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions*, 2(1), 17–28. <https://doi.org/10.3390/rel2010017>
- Fisher, J. (2016). Assessing adolescent spiritual health and well-being (commentary related to Social Science & Medicine – Population Health, ref: SSMPH-D-15-00089). *SSM - Population Health*, 2, 304–305. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2016.04.002>
- Fowler, J. W. (1991). Stages in faith consciousness. *New Directions for Child Development*, 11(52), 27–45. <https://doi.org/10.1002/cd.23219915204>
- Gall, T. L., Malette, J., & Guirguis-Younger, M. (2011). Spirituality and religiousness: A diversity of definitions. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 13(3), 158–181. <https://doi.org/10.1080/19349637.2011.593404>
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí* (2. vyd.). Portál.
- Goldshmidt, G. (2017). Waldorf education as spiritual education. *Religion & Education*, 44(3), 346–363. <https://doi.org/10.1080/15507394.2017.1294400>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hábl, J. (2017). Samosvojnost, spiritualita, patření: Tři aspekty lidské přirozenosti v Komenského výchovatelství. *Pedagogika*, 67(1), 78–87. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.393>
- Hacklová, R. (2014). Religiozita a spiritualita jako cesta k budování resilientních charakteristik u mladých lidí. *Paidagogos*, 2014(1), 4–28.
- Harman, W. W. (1998). *Global mind change: The promise of the 21st century*. Institute of Noetic Sciences, Berrett-Koehler Publishers.
- Harman, W. W., & Clark, J. (Eds.). (1994). *The metaphysical foundations of modern science*. Institute of Noetic Sciences.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The spirit of the child* (rev. ed). Jessica Kingsley Publishers.
- Henningsgaard, J. M., & Arnau, R. C. (2008). Relationships between religiosity, spirituality, and personality: A multivariate analysis. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 703–708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.004>
- Holden, G. W., & Williamson, P. A. (2014). Religion and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (s. 1137–1169). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_158
- Hrdličková, A. (1993). Vzdělávání v roce 2000: Holistická perspektiva. *Pedagogika*, 50(1), 86–88.
- Chen, Z. J., Cowden, R. G., & Streib, H. (2023). More spiritual than religious: Concurrent and longitudinal relations with personality traits, mystical experiences, and other individual characteristics. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1025938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1025938>
- Jalilian, N., Ziapour, A., Mokari, Z., & Kianipour, N. (2017). A study of the relationship between the components of spiritual health and happiness of students at Kermanshah University of Medical Sciences in 2016. *Annals of Tropical Medicine and Public Health*, 10(4), 1010. https://doi.org/10.4103/ATMPH.ATMPH_311_17
- 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>
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47(4), 333–345.
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Svoboda.
- Křivohlavý, J. (2015). *Positivní psychologie* (3. vyd.). Portál.

- 22 Kubičková, M. (2000). Vzdělávání pro umění být. *Pedagogická orientace*, 10(2), 3–12.
- Leonard, G. (1969). *Education and ecstasy*. Delacorte Press.
- Leonard, G. (1972). *The transformation: A guide to the inevitable changes in mankind*. Delta.
- Leonard, G. (2006). *The silent pulse: A search for the perfect rhythm that exists in each of us*. Gibbs Smith.
- Lukavec, J. (2015). Komenského Labyrint světa, křesťanský světonázor a spiritualita. *Svět literatury*, 25(52), 124–133.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21st century. *International Education Studies*, 5(2), 178–186. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- 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. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1993). *The farther reaches of human nature*. Arkana.
- McCallum, F., & Price, D. (Eds.). (2016). *Nurturing wellbeing development in education: From little things, big things grow*. Routledge – Taylor & Francis Group.
- Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum* (2nd ed.). OISE Press.
- Miller, J. P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D., & Colalillo Kates, I. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. State University of New York Press.
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24–35. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.24>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/blog/zneni-hlavnich-smeru-revize-rvp-zv>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Mirhosseini, S., Grimwood, S., Dadgari, A., Basirinezhad, M. H., Montazeri, R., & Ebrahimi, H. (2022). One-year changes in the prevalence and positive psychological correlates of depressive symptoms during the covid-19 pandemic among medical science students in northeast of Iran. *Health Science Reports*, 5(1), e490. <https://doi.org/10.1002/hsr.2.490>
- Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte* (1. české vyd.). SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství* (2. vyd. [v Tritonu 1. vyd.]). Triton.
- Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Portál.
- Nelson, J. M. (Ed.). (2009). *Psychology, religion, and spirituality*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-87573-6>
- Palouš, R. (1992). Komenský – průvodce do budoucích časů. *Pedagogika*, 42(4), 425–430.
- Paloutzian, R. F., & Park, C. L. (Eds.). (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. Guilford Press.
- Pandya, S. P. (2017). Teachers' views on spirituality for adolescents in high schools across countries. *Pastoral Care in Education*, 35(2), 88–110. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1290132>
- Papaleontiou-Louca, E., Esmailnia, S., & Thoma, N. (2023). Spirituality of the developing person according to Maslow. *New Ideas in Psychology*, 69, Article 100994. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100994>
- Pargament, K. I. (1999). The psychology of religion and spirituality? Yes and no. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9(1), 3–16. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0901_2
- Parišáková, M., & Babinčák, P. (2018). The review of instruments of spirituality measurement in children. *Psychology and Pathopsychology of Child*, 52(1), 4–23. <https://doi.org/10.2478/papd-2018-0002>

- Pérez, J. E., Little, T. D., & Henrich, C. C. (2009). Spirituality and depressive symptoms in a school-based sample of adolescents: A longitudinal examination of mediated and moderated effects. *Journal of Adolescent Health, 44*(4), 380–386. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.08.022>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00080>
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: Izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3., aktualiz. vyd.). Portál.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5., aktualiz. a dopl. vyd.). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd.). Portál.
- Raftopoulos, M., & Bates, G. (2011). „It’s that knowing that you are not alone“: The role of spirituality in adolescent resilience. *International Journal of Children’s Spirituality, 16*(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2011.580729>
- Roberts, E. C. (Ed.). (2015). *Spirituality: Global practices, societal attitudes, and effects on health*. Nova Publishers.
- Říčan, P. (2006). Spiritualita jako základ mravní výchovy. *Pedagogika, 56*(2), 119–131.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Portál.
- Schnell, T. (2012). Spirituality with and without religion – Differential relationships with personality. *Archive for the Psychology of Religion, 34*(1), 33–61. <https://doi.org/10.1163/157361212X644495>
- Sifers, S. K., & Warren, J. S. (2012). Measuring spirituality in children. *Journal of Psychology and Christianity, 31*(3), 209–218.
- Simpson, D. B., Newman, J. L., & Fuqua, D. R. (2007). Spirituality and personality: Accumulating evidence. *Journal of Psychology and Christianity, 26*(1), 33–44.
- Statham, J., & Chase, E. (2010). *Childhood wellbeing: A brief overview*. Childhood Wellbeing Research Centre.
- Steiner, R. (1993). *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy; Metodika vyučování a životní podmínky výchovy* (2. vyd.). Baltazar.
- Stoll, L. (2014). A short history of wellbeing research. In C. L. Cooper (Ed.), *Wellbeing* (s. 1–19). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell098>
- Stoltz, T., & Wiehl, A. (Eds.). (2021). *Education – spirituality – creativity: Reflections on Waldorf education*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32968-6>
- Stoyles, G. J., Stanford, B., Caputi, P., Keating, A.-L., & Hyde, B. (2012). A measure of spiritual sensitivity for children. *International Journal of Children’s Spirituality, 17*(3), 203–215. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2012.733683>
- Stríženec, M. (2007). *Novšie psychologické pohľady na religiozitu a spiritualitu*. SAP – Slovak Academic Press.
- Suchánková, E., & Matušů, R. (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika / Social Education, 8*(2), 29–43. <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02>
- Šíp, R. (2020). *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Masarykova univerzita.
- Upsher, R., Nobili, A., Hughes, G., & Byrom, N. (2022). A systematic review of interventions embedded in curriculum to improve university student wellbeing. *Educational Research Review, 37*, Article 100464. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100464>
- Urban, P. (2016). Věda o well-being – několik (více méně kritických) poznámek. *Československá psychologie, 60*(1), 13–21.
- Veselský, P., Postl, J., Majewská, P., & Bolcková, M. (2013). Spiritualita ve vzdělávání – zpět k širšímu pojetí učení se. *Paidagogos, 2013*(2), 411–430.
- Wane, N. N., Manyimo, E. L., & Ritskes, E. J. (2011). *Spirituality, education & society: An integrated approach*. Sense Publishers.

- 24 Womble, M. N., Labbé, E. E., & Cochran, C. R. (2013). Spirituality and personality: Understanding their relationship to health resilience. *Psychological Reports, 112*(3), 706–715. <https://doi.org/10.2466/02.07.PR0.112.3.706-715>
- World Health Organization. (2021). *The Geneva charter for well-being*. <https://www.who.int/publications/m/item/the-geneva-charter-for-well-being>
- Wright, A. (2000). *Spirituality and education*. Routledge/Falmer.
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., Cole, B., Rye, M. S., Butter, E. M., Belavich, T. G., Hipp, K. M., Scott, A. B., & Kadar, J. L. (1997). Religion and spirituality: Unfuzzifying the fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion, 36*(4), 549–563. <https://doi.org/10.2307/1387689>
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., & Scott, A. B. (1999). The emerging meanings of religiousness and spirituality: Problems and prospects. *Journal of Personality, 67*(6), 889–919. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00077>

Mgr. Jan Klokočka
Centrum výzkumu FHS
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
j_klokočka@utb.cz