



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů

Helena Skarupská

To cite this article: Skarupská, H. (2017). Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů [Cultural identity as part of civic education of adolescents]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 15–26. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.02>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.02>



Published online: 15 November 2017



Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, [MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via [email](#), [FB](#), [Twitter](#), [Google+](#), [LinkedIn](#)



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů

Helena Skarupská 

Abstrakt: Cílem předloženého článku je poskytnout informace o utváření identity ve vztahu k výchově k občanství. Autor/ka studie vychází z teze Juhy Hämäläinena, že sociální pedagogika má být hlavním nástrojem k formování občanství. Formování identity je celoživotní proces, s jedním z vrcholů v období adolescence. Rozmanitost sociálního prostředí, klima školy i klima třídy mají vliv na to, jaká je identita dospívajícího, a to nejen identita osobní, ale především identita sociální a kulturní. Článek je studií, která se věnuje vymezení pojmů identita, sociální a kulturní identita a vztahu mezi utvářením identity a edukací. Důležitou roli zde hraje edukace k občanství, která by měla vést žáka k tomu, aby se stal režisérem svého života. Proto se v dalším textu studie zabývá pojmy edukace střední školy, rámcový vzdělávací program střední školy a občanské kompetence. Na základě studia vybraných autorů seznamuje s koncepty identity ve vztahu k identitě kulturní a provádí analýzu rámcových vzdělávacích programů v této oblasti, protože zde je prostor pro sociálně pedagogické působení na utváření kulturní identity a rozvoj tolerance k diverzitě světa.

Kontakt na autora

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
nám. T. G. Masaryka 5555
760 01 Zlín
skarupska@fhs.utb.cz

Klíčová slova: identita, kulturní identita, vývojové koncepty, občanské kompetence, rámcové vzdělávací programy

Cultural identity as part of civic education of adolescents

Abstract: The aim of this article is to provide information about how identity is formed in relation to civic education. The author of this study was inspired by Juha Hämäläinen's thesis, which claims that social pedagogy should become the main tool for building citizenship. Building an identity is a lifelong process, and adolescence is one of the most important and critical periods in this. The diversity of the social environment, the school and classroom climate have an impact on forming the identity of teenagers, and besides their personal identity, attention is also paid to the formation of their social and cultural identity. The article is a study that focuses on defining the concepts of identity, social and cultural identity and the relationship between identity formation and education. Civic education plays an important role here and should guide the students to take responsibility for their lives. Therefore, the following text deals with the concepts of secondary school education, the secondary school curriculum

✉ Korespondence:
skarupska@fhs.utb.cz

Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



and civic competences. Based on a study of selected authors, the following study introduces concepts of identity in relation to cultural identity and conducts an analysis of the framework educational programs, since there is a space here for socio-pedagogical influence on the formation of cultural identity and the development of tolerance with regard to worldwide diversity.

Keywords: identity, cultural identity, developmental concept, civic competence, framework educational programme

1 Úvod

Globalizovaný svět na počátku 21. století je samozřejmostí, prostě žijeme v multikulturním světě. Proto se nezbytnou součástí edukace stává požadavek na utváření multikulturní identity, pojmu, který zavádí [Jensen \(2003\)](#), jako jedné z rovin kulturní identity, protože současní dospívající vyrůstají s vědomím různých kulturních přesvědčení a chování.

Obecně se uvádí, že adolescentní období je etapou, která je pro vývoj identity nejcitlivější. V tomto období se jedná o dospívající jedince, kteří si ve svém životě upevňují a vyjasňují svoji identitu, své hodnoty, dochází zde k sebe-přijetí, k sebe-pochopení a sebe-uvědomění. Utváření identity je celoživotní proces, ale v období adolescence hraje pro jedince významnou roli, protože se jedná o jednu z krizových etap života.

Na utváření kulturní identity adolescentů se podílí prostředí, ve kterém se jedinec nachází – rodina, vrstevníci, region, ale také zde má nezastupitelné místo škola, v našem případě střední, protože tam se adolescent nejčastěji nachází. V tomto kontextu si ovšem musíme položit otázku, nakolik jsou pedagogové připraveni a schopni tento těžký výchovný cíl splnit.

Tato studie si tedy klade za cíl na základě teoretických východisek přiblížit koncepty utváření kulturní identity v období adolescence a na základě systému edukace v rámci středních škol formou analýzy rámcových vzdělávacích programů popsat kulturní identitu jako součást občanských kompetencí.

Proč občanských kompetencí? Protože jen ten člověk, který je vybaven dostatečnými občanskými kompetencemi, se stává plnohodnotným členem společnosti, schopným nejen řídit vlastní život, ale také spolurozhodovat o životě ostatních a v podstatě o společnosti jako celku.

K tomu cíli může velmi napomoci sociální pedagogika, která se podle [Hämäläinen \(2015\)](#) vyvinula jako teorie výchovy k občanství. Jedná se o koncept sociální pedagogiky, v němž jde o speciální výchovu – výchovu k občanství. Sociální pedagogika je chápána nejen jako obor, ale i jako předmět. V pojetí tohoto článku je sociální pedagogika vnímána jako odborný předmět. Tímto pojetím v podstatě navazuje na oblast kritické pedagogiky, jak ji nastínil [Freire \(2005\)](#) ve svém díle *Pedagogy of Oppressed*, kde dochází k závěru, že výchova má vést k tomu, aby jedinec mohl řídit svůj život, tedy, aby byl aktivním občanem. Proto by měla být sociální pedagogika jako předmět společně s pedagogickou antropologií nezbytnou součástí přípravy všech pedagogických profesí.

Než se ovšem k tomuto cíli dostaneme, musíme nejdříve definovat identitu jako takovou. Jí se tedy věnuje první kapitola naší studie. Stěžejní kapitolou je kapitola následující, která pojednává o koncepcích vývoje identity u adolescentů s přihlédnutím k identitě kulturní a etnické. Další kapitola pak je zaměřena na oblast edukace a postavení občanských kompetencí ve stěžejních pedagogických dokumentech.

Než ovšem přistoupíme k definování pojmu identita, musíme si zde vytýčit pojem adolescent. Jak už sám tento termín říká, jedná se o dospívající, protože slovo pochází z latinského termínu *adolescens*. V jazyce se používají i termíny dorostenec nebo mladistvý. Ve vývojové psychologii bývá

toto období časově ohraničeno různě. V některých koncepcích je to jediné vývojové období po dětství, v jiných je děleno na pubertu a adolescenci. Proto se nejčastěji jedná o období mezi 11. – 21. rokem věku. V naší práci se budeme držet českého dělení a za adolescenci budeme považovat období mezi 15. – 20. rokem věku, tedy dobu, kterou jedinec tráví nejčastěji na střední škole.

2 Identita

Při vyslovení pojmu identita se většina lidí bude domnívat, že mu rozumí. Většina si řekne, jsem to já. Ovšem s pojmem identita to není tak jednoduché. V odborné literatuře má mnoho různých významů, čímž by se dalo říci, že člověk svou vlastní identitu téměř ztratil, jak to uvádí ve své knize [Tyrlík \(2010\)](#). Základním vysvětlením pojmu identita je, že pochází z latinského slova *identitas* – totožný, které je odvozeno od *idem*, což znamená *týž*.

Podle [Maliny \(2011\)](#) je identita podstatou lidského subjektu, která se formuje mnoha faktory. Autoři sem zařazují faktory biologické, sexualitu, gender, věk, rasu, kulturu, vrstevnickou skupinu, ale také sociálně ekonomické a politické vlivy. Sami toto pojetí identity zařazují do strukturalismu, protože v tomto smyslu znamená, že identita je produktem sociálních struktur existující nezávisle na subjektu. Přidávají ale i pojetí hermeneutické, které definuje identitu jako sebereflexivní projekt, kde si jedinec vytváří identitu aktivně. Dále upozorňují, že identita je vždy mnohorozměrná a nestabilní (neustále přebudovávaná) a definice identity má být východiskem pro budování sebeuvědomění a subjektivity.

Takto pojatá identita by měla být známa všem pedagogickým pracovníkům, aby z ní mohli ve své, především výchovné, práci vycházet.

Velmi jednoduchou definici identity nabízí Velký psychologický slovník. Podle autorů [Hartlových \(Hartl & Hartlová, 2009\)](#) identita tvoří vztah mezi dvěma nebo více předměty, jedinci či jevy, které se shodují ve všech oblastech, a zároveň je to také prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti a své odlišnosti od ostatních.

Musíme si neustále uvědomovat, že proces formování a utváření identity je závislý na příslušnosti jedince k určité skupině, a zároveň na jeho vymezení se vůči jiným, ostatním, odlišným skupinám. [Kroger \(2004\)](#) odkazuje ve své práci na Baumeistera a Muravena, kteří zdůrazňují, že identita je odraz jedincovy adaptace v souvislosti se vzájemnou interakcí s jinou osobou a je formována jako adaptace na sociální, kulturní a historický kontext.

Vraťme se k formování identity v období adolescence. V tomto období poprvé vystupuje do popředí vlastní já a dospívající jedinec zápasí s problémem sebeurčení. [Tyrlík \(2010\)](#) uvádí, že identita v adolescenci má v sobě zakomponovanou představu budoucnosti, do které promítá vědomí vlastního aktérství a důležitá rozhodnutí, o co se jedinec bude dále snažit.

V odborné literatuře se setkáváme s různorodým rozdělením samotné identity, a to například podle psycholožky [Vágnerové \(2010\)](#), která tvrdí, že identitu můžeme rozdělit na tři základní složky, a to na identitu tělesnou, identitu psychickou a identitu sociální. Zároveň tyto tři složky ve své publikaci také vysvětluje. Tělesná identita je vnímání vlastního těla a prožívání citového vztahu k němu. V této složce dochází k hodnocení a regulování tělesné aktivity. Psychická identita vychází z duševních procesů a jejich projevů a ty vytvářejí představy o vlastní psychice a především o její jedinečnosti. Sociální identita je představa jedince o tom, kam patří a jak je pro něj společenství, ke kterému náleží, důležité.

Jiné, a ve společenských vědách tradičnější, dělení identity je na identitu osobní a kolektivní nebo osobní, sociální a kulturní. Zde záleží na tom, zda o identitě pojednává sociální psycholog, filozof, sociolog nebo antropolog. Z posledního dělení budeme vycházet v následujícím textu.

2.1 Sociální identita

Sociální identitu můžeme ve zkratce chápat jako pojetí sebe sama ve společnosti. Obecně je sociální identita vnímána jako udělení sociální totožnosti, jako způsob přijetí nově příchozího do skupiny. Podle antropologů se jedná o univerzální motiv společný všem kulturám. Po celou lidskou minulost platilo, že nově příchozí musí být zařazen do společenské skupiny, protože jinak je na jedné straně sám o sobě zranitelný, na druhé straně tím pádem nebezpečný, protože ohrožuje skupinu i tím, že zpochybňuje její platnost (srov. [Malina, 2011](#)).

O vymezení a zkoumání sociální identity se pokusil britský sociální psycholog Tajfel v roce 1981 ve své knize *Human Groups and Social Categories*. [Tajfel \(1981\)](#) uvádí, že se sociální identitou se nejčastěji můžeme setkat ve spojení jedince a určité skupiny, ve které se jedinec momentálně nachází, především v závislosti na tom, jak jedinec sám sebe hodnotí na základě svého členství. Dle toho můžeme konstatovat, že jedinec má přesně tolik sociálních identit, kolika sociálních skupin je členem, a všechny tyto sociální identity definují, kým jedinec je, jak by měl jednat a přemýšlet. Zároveň je sociální identita také založena na předpokladu, že jednotlivci upřednostňují pozitivní představu o sobě – jinými slovy *self-image* – před negativní.

Další odborník, který se zabývá sociální identitou, je [Jenkins \(2014\)](#), který sociální identitu pojmenoval jako kolektivní identifikaci. To znamená, že sociální identita je obraz lidí, nebo spíše mnoho obrazů lidí, kteří přicházejí do kontaktu s jedincem a jsou mu jistým způsobem podobní. Na základě toho Jenkins také naráží na problém - aby lidé mohli mluvit o členství v jakékoliv skupině, musí mít samozřejmě s těmito lidmi něco společného, a to i bez ohledu na to, jak se to může na první pohled zdát nedůležité.

S pojmem sociální identita je spojena celá řada výrazů, jež nám samu sociální identitu přibližují. Jedná se o výrazy, které představují a vysvětlují chování jedince v určitých skupinách, tedy v těch skupinách, ke kterým jedinec náleží. Mezi tyto výrazy můžeme řadit například pojem *sebepojetí* neboli *self-concept*, který vyjadřuje postoj a očekávání jedince vůči sobě samému ([Vágnerová, 2010](#)). Dalším takovým výrazem je pojem *sebeúcta* neboli *self-esteem*, který ovlivňuje, jak jedinec hodnotí své vlastnosti a schopnosti. Dalo by se také říci, že sebeúcta je hodnotící složkou sebepojetí ([Hayes, 1998](#)). Posledním z těchto výrazů je pojem *sebehodnocení* neboli *self-evaluation*, který vyjadřuje proces hodnocení vlastních činností, schopností a vlastností. Zároveň zahrnuje pocity a představy jedince, jak je vnímám druhými lidmi ([Nakonečný, 2009](#)).

Proč je sociální skupina pro adolescenta tak důležitá? Protože sociální skupina adolescentovi nabízí bezpečnost, pozornost a důstojnost ve světě, který je jinak vůči němu anonymní, necitlivý a oslabující. Navíc nesmíme zapomínat na to, jak je pro dospívajícího členství ve skupinách, zejména těch vrstevnických, důležité.

2.2 Kulturní identita

V minulosti byla kultura tím, co vytvářelo pravidla a normy, podle kterých se jedinec ve své skupině choval. Skupina měla svou kulturu, která byla relativně stálá. Ovšem nyní, kdy žijeme v době internetu a globalizace, dochází k rychlým proměnám kultur a tato doba klade nárok nejen na proces enkulturace, ale především na proces akulturace. Ten se stává pro soudobou kulturní identitu velmi důležitou složkou. To je jedním z důvodů, proč, jak bylo již výše uvedeno, [Jensen \(2003\)](#) hovoří o multikulturní identitě.

Nyní se zaměříme na definování vlastní kulturní identity. Podobně jako u osobní identity, i kulturní identita se vyvíjí již od raného věku jedince, protože jedinec se vždy rodí do sociální skupiny. Takovou skupinou je v první řadě rodina, pak lokální prostředí (obec, čtvrť, město), region a následně celá společnost. Každá z těchto skupin si vytváří svoji specifickou kulturu, se kterou jedinec sdílí své názory a přesvědčení. Podle serveru Czech Kid ("[Kulturní identita](#)", 2016) se jedná o vnímání postavení jedince v oblasti sociálních rolí a vztahů.

Kulturní identita vzniká na základě styku jedince s jinými lidmi a jeho mnohovrstevnou identifikací s nejrůznějšími kulturními, etnickými, sociálními, profesními, zájmovými či jinými skupinami. Taková identifikace může mít jisté determinanty, dle kterých se jedinec může řídit, a na základě toho se začleňovat do dané kulturní společnosti. Mezi tyto determinanty například podle *What is cultural identity?* ([“What is cultural identity”, 2016](#)) patří víra a náboženství, oblékání, vlasy a jejich sestřih či jídlo. Zde se jedná pouze o malý výčet determinantů, které určují příslušnost jedince do určité kulturní společnosti. Je jisté, že podobných znaků existuje celá řada.

Důležitým faktem u kulturní identity je, že u žádného jedince není stálá a trvalá. Běžně se stává, že se kulturní identita u daného jedince mění tak, jak se mění jeho členství v sociálních skupinách. Děje se tak například z důvodu, že jedinec žije v jiném regionu, v jiné zemi, v jiné skupině s jinou kulturou, než ze které pochází, a tudíž si vzorce chování a jednání této kultury osvojil natolik, že se jeho původní kulturní identita změní. Jak uvádí [Šišková \(2008\)](#), změna je závislá na mnoha faktorech, mezi nejčastější patří délka pobytu, věk jedince, z jaké původní skupiny pochází apod.

Nedílnou součástí kulturní identity je **identita etnická**. Podle [Phinneyové a Onga \(2007\)](#) etnická identita pochází ze smyslu pro lidství utvářeného v rámci skupiny, kultury a místního prostředí. Podle [Průchy \(2010\)](#) je etnická identita pojímána jako pocit sounáležitosti s určitým etnikem, jenž je dán společným jazykem, historií, společenskými hodnotami a ideály. Zde vidíme rozdíl ve vnímání toho, co je etnikum, etnická skupina. Zatím co Phinneyová a Ong za etnickou skupinu vnímají každou skupinu se svou specifickou kulturou, a za její projev považují určitou formu lidství, tak Průcha se drží staršího vymezení etnika jako skupiny, která má společnou historii, jazyk a hodnoty a za její projev považuje sounáležitost. [Phinneyová a Ong \(2007\)](#) upozorňují, že stejně jako osobní identita, i etnická identita odkazuje na smysl sebe sama, ale liší se tím, že zahrnuje společný pocit sounáležitosti s ostatními, kteří patří do stejné etnické skupiny.

Vědci z Kentucké univerzity ([“Ethnic identity”, 2016](#)) uvádějí, že etnická identita se skládá ze čtyř hlavních částí, kterými jsou:

- Etnické povědomí: porozumění vlastní skupině, ale zároveň pochopení jiných etnických skupin.
- Etnická sebeidentifikace: uvědomění si vlastního postavení ve vlastní skupině.
- Etnické postoje: vnímání pocitů členů vlastní skupiny a zároveň členů z jiných skupin.
- Etnické chování: jedná se o určité vzorce chování, které jsou specifické pro danou etnickou skupinu.

Etnická identita je velmi důležitá, ale často bývá v českém prostředí podceňována anebo nepochopena. Otázky etnicity, které úzce souvisí s etnickou identitou, jsou v přípravě i v dalším vzdělávání pedagogů často na okraji zájmu. Proto se s ní velmi málo pracuje. Tomu by měla výrazně napomoci sociální pedagogika, edukační antropologie a výchova k občanství.

S pojmem etnická identita se pojí i zde uváděný předposlední pojem, kterým se budeme zabývat, a to **národní identita**. Národní identita je podle některých autorů¹ totožnost nebo příslušnost k jednomu státu nebo k jednomu národu. Americký politik [Emerson \(1960\)](#) definoval národní identitu jako skupinu lidí, kteří mají pocit, že jsou národ. Jak to za své přijali i [Tajfel a Turnerem \(2004\)](#). Podle [Piscové \(1997\)](#) národní identitě můžeme rozumět jako vyobrazení země jakožto celku, které zahrnuje její kulturu, jazyk, tradice, ale i politiku a také může být charakterizováno z hlediska funkcí, které plní, což je například integrační úloha, která formuje solidaritu mezi členy společenství a dodává pocit sounáležitosti.

Národní identita, stejně jako identita sociální, kulturní a etnická, je spojena se sebekategorizací – *self-categorization*, tedy s identifikací k národu a chápáním své výjimečnosti a odlišnosti od ostatních. Efektem národní identity je láska k vlasti, národní hrdost, vlastenectví. K posilování národní

¹ Srov. [Ashmore, Jussim a Wilder \(2001\)](#) a [Tajfel a Turner \(2004\)](#).

identity dochází ve vypjatých situacích, jako jsou přírodní katastrofy nebo sociální konflikty, jak o tom píše ve svých pracích norský antropolog [Erikson \(2007\)](#). Proto národní identita nebývá v některých případech totožná se státním občanstvím.

Jak bylo uvedeno již v úvodu této stati, podle [Jensenové \(2003\)](#) je jednou z rovin kulturní identity **multikulturní identita**, což je také poslední pojem, který v této kapitole budeme definovat. Autorky [Nguyen a Benet-Martínez \(2010\)](#) z University of California uvádějí, že jedinec má multikulturní identitu jen v tom případě, když vyjadřuje vazbu a loajalitu vůči všem kulturám, kterým byl vystaven a ve kterých byl vychováván. Tím se v podstatě ztotožňuje s [Jensenovou \(2003\)](#), která říká, že současní lidé nevyrůstají v jedné, ale díky globalizovanému světu ve více kulturách zároveň.

3 Vývojové koncepty identity

Každý jedinec prochází během svého života určitým vývojem, a u každého jedince probíhá tento vývoj jiným tempem, za jiných okolností a jiným způsobem, ale z komplexního pohledu můžeme říci, že vývoj jedince probíhá alespoň v důležitých meznících života u všech stejně. Tento vývojový proces je v průběhu života jedince rozdělen do určitých etap. Tyto etapy jsou rozdílné, především podle autorů, kteří se zabývali vývojovou teorií jedince.

Pravděpodobně nejzákladnějším rozdělením vývoje jedince je rozdělení života jedince na dětství, dospívání, dospělost a stáří. Každá z těchto uvedených fází má svá určitá specifika a rizika, která by měli splňovat všichni jedinci bez ohledu na pohlaví, inteligenci, rasu apod. Je jasné, že pro náš článek bude důležité zaměřit se především na vývojové teorie a etapy v dospívání, ale pro komplexnost a pochopení celého vývoje si ve zkratce uvedeme i vývoj ve všech zbylých fázích.

V této studii se nejdříve podíváme, jakým vývojem prochází identita obecně v období adolescence. Za nejznámější vývojovou teorii můžeme považovat koncept E. H. Eriksona. Erikson byl žák Freuda, tudíž navázal na jeho teorii psychosexuálního vývoje. Zároveň byl prvním psychoanalytikem, který se zabýval fenoménem formování identity v průběhu dospívání, jak uvádí ve své publikaci [Kroger \(2004\)](#).

Jeho vývojová teorie se skládá z osmi etap lidského života, kde každá etapa má svůj charakteristický znak pro dané období a jedinec v každém období stojí uprostřed konfliktu dvou rozdílných osobních tendencí a jeho úkolem je v každém období tuto krizi překonat a dostat se tak bez úhony do dalšího stupně vývoje. Erikson zároveň také popisuje formování identity, která závisí na souhrně toho, co mladí lidé na konci dětství pro sebe představují a co znamenají pro ty, kteří se v tuto chvíli stávají pro ně významnými ([Kroger, 2004](#)). Identitu popisuje i na základě své teorie vývoje, kdy se identita objevuje v pátém období jeho teorie a stojí v konfliktu se zmatením rolí.

Krogerová ve své práci z roku 2004 shrnula vývojové koncepty utváření identity u adolescentů i z pera dalších psychologů. Dále uvádí P. Blosa, který se jako jeden z mála psychodynamických vědců zabýval výhradně vývojem během mládí a dospívání. Pro formování identity u adolescentů užíval pojem *charakter* jako označení bytosti – jsoucna, které se přebudovává a sjednocuje v průběhu dospívání, a jeho podstatu rozdělil do dvou psychoanalýz. Vývoj adolescentů rozdělil do čtyř oblastí, tzv. problémů, které se týkají formování charakteru a jsou důležité pro správné fungování všech funkcí během života v dospělosti. Mezi tyto čtyři charakterové problémy patří: *Druhý proces individualizace, Zvládnutí dětských traumat, Nepřetržitost ega a Sexuální identita*.

Další je Kohlbergova teorie, která se zakládá na úvaze, že každá etapa vývoje má svůj vlastní režim a každá zachycuje momentální vývoj jedince, a tím je tedy každá fáze kvalitativně odlišná od předcházející nebo následující etapy. Jako jeden z mála psychologů ve své teorii uvádí, že věk nemusí být přesný ukazatel uvažování jedince v průběhu vývoje, přinejmenším tedy ne během dospívání a dospělosti, tudíž v jeho rozdělení nenajdeme rozdělení etap podle věku.

Těmito etapami jsou:

- *Před-konvenční morálka*: toto stádium odpovídá kulturním předpokladům, co je dobré a co je špatné, ale jedinec si tyto předpoklady určuje pouze pro své vlastní zájmy. Setkáváme se zde se stádii, která můžeme pojmenovat jako *heteronomní morálka* a *individualismus*.
- *Konvenční morálka*: v tomto období jedinec zachovává očekávání rodiny nebo sociální skupiny bez ohledu na to, jaké to bude mít důsledky. Opět se zde vyskytují další dvě stádia jedince, a to *morálka* a *sociální souhra*.
- *Post-konvenční morálka*: nyní jedinec dokáže definovat význam zvyků a konvencí sociálních skupin na základě dodržování sociálního systému. Opět se zde setkáváme s dalšími stádii vývoje, a to *společenská smlouva* a *univerzální etické principy*.

[Krogerová \(2004\)](#) dále podrobně popisuje koncept Loevingerové, který je velmi podobný konceptu Eriksona a Kegana, jenž ze svého zaměření na manželské vztahy nazval svou vývojovou teorií identity *významná tvorba (meaning – making)*.

Vývojovým konceptům kulturní nebo etnické identity se věnují autoři působící především v USA. V této stati se zaměříme na práce původem dánské, v současnosti v USA působící autorky Jensenové, která provedla řadu výzkumů v oblasti kulturní identity adolescentů po celém světě. Jensenová ([Jensen, 2003](#); [Jensen, Arnett, & McKenzie, 2011](#)) uvádí, že formování kulturní identity adolescentů se prolíná v mnoha ohledech s náboženstvím a morálkou, protože náboženské přesvědčení a chování jsou často klíčovými prvky k pochopení jejich kulturní identity. Autorka upozorňuje, že v globalizovaném světě může docházet k rozporům mezi hodnotami tradičních kultur postavených na náboženských základech a sekularizovaným, autonomním světem Západu. Podle ní důležité prvky kulturní identity tvoří rodinné a komunální povinnosti nebo dodržování duchovních pravidel nebo pojetí autonomie a nezávislosti. Upozorňuje, že nejen pro ni, ale také pro Eriksena, Krogerovou a Marciu je kulturní identita centrem formování identity adolescentů. Přitom, jak píše velké množství autorů, žijeme ve světě zmatků v kulturní identitě.

Tyto zmatky jsou způsobeny množstvím kultur – jejich pravidel, hodnot, norem, zvyků, víry, se kterými se dnes denně setkáváme díky globalizovanému světu na jednom místě. To vytváří chaos v tom, jaká kultura je ta, ke které se má adolescent přihlásit, se kterou se má ztotožnit. Navíc, kultury nejsou stabilní. Tím, jak se spolu setkávají, prolínají, dochází u nich k velkým proměnám ve velmi krátkém čase.

Proto Jensenová navrhuje formovat u adolescenta multikulturní identitu, což je úkol velmi náročný. Sama žádný schématický koncept kulturní identity nevytváří. Ve svých pracích se také věnuje formování etnické identity, ale zde odkazuje především na další autorku působící ve Státech, a to Jean S. Phinneyovou.

Phinneyová v knize *Ethnic Identity: Formation and Transmission among hispanics and other minorities* ([Phinney, 1993](#)) zpracovala kapitolu *Vývoj etnické identity u adolescentů*. Zde na základě mnoha výzkumů dochází k závěru, že existuje jeden model vývoje etnické identity, který je totožný pro všechny etnické skupiny. Jedná se o třífázový model:

- První fáze (neověřená etnická identita) jednotlivci mají neprozkoumaný pozitivní nebo negativní pohled na svou etnickou skupinu,
- Druhá fáze (etnické vyhledávání/odklad) jednotlivci začali hledat, co znamená být členem skupiny,
- Třetí fáze (dosažení etnické identity) jednotlivci prozkoumali členy své etnické skupiny a je jim jasné, jaký je jejich etnický původ.

Tento model ukazuje, jak dospívající musí projít dlouhým a i dosti náročným procesem uvědomění si, o jakou skupinu se jedná, jaké jsou její hodnoty, cíle, tradice, zvyky a pravidla, co mu z toho připadá přirozené a co nikoliv, co se musí naučit a co musí přijmout, aby došlo ke ztotožnění s touto skupinou.

Jiný model etnické identity nabízí [Cross \(1971\)](#). Ten se věnoval výzkumu etnické identity u afroameričanů a zjistil, že jejich etnická identita se utváří v oblasti dvou pólů od sebenenávisti až k sebelásce. Jedná se o pětifázový model skládající se z pre-setkání nebo také předběžného střetnutí v první fázi. Druhou fází tvoří střetnutí, třetí je reprezentována ponořením a vynořením se, čtvrtá zvnitřením a poslední pátá zvnitřením vedoucím k závazku. Výzkumy, které dál Cross realizoval, však ukazovaly na to, že jednotlivci často ustrnou uprostřed toho modelu, nejsou schopni se vnořit do nové etnické skupiny, ale ani se vrátit zpět k původní, protože ta již neexistuje. Také na základě kritiky, které byl jeho model vystaven, se rozhodl v letech 1991 a 1995 o jeho revizi, při zachování jeho základní myšlenky. Jeho model poskytl rámec pro introspekci, porozumění, diskurz a případnou změnu v sobě i v rámci společnosti. Proto jeho zjištění je velmi důležité v současném migrujícím světě. Může nám totiž pomoci vysvětlit, proč dospívající druhé nebo třetí generace nejsou schopni ztotožnit se s většinovou společností, ale ani zůstat v menšinové kultuře, a zůstávají vykořenění.

Nyní se vraťme k procesu utváření multikulturní identity. Ten je podle autorek [Nguyen a Benet-Martínez \(2010\)](#) velmi složitý a vícestranný. Podle výzkumů, které autorky zmiňují, multikulturní jedinci hovoří velmi často o své identitě komplikovaně a to jak pozitivně, tak i negativně. Pro zjišťování multikulturní identity se v současné době používá metoda MULTIIS (Multicultural Identity Intergration Scale) autorek [Yampolsky, Amiot a de la Sablonniere \(2014\)](#). Její výhodou je, že se nezaměřuje jen na bikulturní identity, ale právě na ty více rozměrné. Základem utváření multikulturní identity nejen u adolescentů není pouze proces enkulturace, ale především proces akulturace, kde dochází momentálně k jeho předdefinování.

4 Edukace

Vzhledem k tomu, že se studie zaměřuje na identitu v rámci edukace, je příhodné zmínit se, jak je tato zasazena do edukace. Vyjdeme-li z předpokladu, že edukace je formování, pak je zřejmé, že hlavním činitelem formování identity adolescentů je právě edukace. A to edukace ve všech rovinách, tak, jak ji dnes moderní edukační vědy člení – edukace formální, neformální a informální. V naší stati se zaměříme pouze na obsah edukace z hlediska identity ve formální edukaci. Činíme tak z jednoho prostého důvodu, formální edukace naplňuje státem vytýčené cíle vzdělávací politiky, ke kterým patří i rozvoj osobnosti a občanství ve smyslu naplnění konceptu lidskosti.

Tomuto tématu se věnovali na základě svých výzkumů autoři Pourtois a Desmetová, kteří ve své publikaci *L'éducation postmoderne* z roku 1996 vycházejí z téze Charlota, již publikoval v roce 1995: „Myšlenka edukace dnes, to je konfrontace všech problémů najednou – psychologických, kulturních, ekonomických, společenských, symbolických, jejichž součástí jsou různorodé a často protichůdné, kdy konečným cílem je hledání formy svobody, rovnosti, solidarity, důstojnosti, pohody v moderní postindustriální společnosti“ ([Pourtois & Desmet, 2012, s. 17](#)). Na otázku, kam má směřovat současná edukace, našli odpověď, že má být postavena na konceptu utváření identity. Ta má být obecným cílem formální edukace.

Podle nich se identita musí rozvíjet už v průběhu dětství, aby v dospělosti byl jedinec schopen odpovědět na otázky typu: Kdo jsem? Jak bych se měl vyrovnat se světem změn? Jak správně vychovávat? Na základě svého výzkumu vytvořili koncept paradigmatu 12-ti potřeb, který vychází z identity a směřuje k potřebám současné edukace. Zároveň je celé paradigma postaveno na teorii, že výchova má vést k platónskému ideálu „dobrého člověka“, tedy toho, co ve smyslu kritické pedagogiky znamená zmocňování - *empowerment* - vést jedince k tomu, aby byl schopen převzít odpovědnost za život svůj a své společnosti.

Celý koncept [Portoise a Desmetové \(2012\)](#) je postaven na čtyřech základních oblastech, v nichž je následně definováno 12 potřeb, které jsou potřebné pro naplnění identity. Jedná se o tyto oblasti:

1. *Koncepce potřeb*: oblast není hotová a patrně ani nikdy nebude, neboť každý autor vytváří jinou koncepci na základě různých hledisek. Tato potřeba se podílí na utváření otázky - *Kdo jsem?*

2. *Koncepce identity*: jako první ji vytvořil Erikson – jeho vymezení identity znamenalo citlivost subjektu a napětí v jednotě osobnosti a časového spojení. Zde se identita dělí na *identita já* (sebeuvědomění) a *identita pro jiné* (sociální, kulturní nebo kolektivní).
3. *Konstrukce identity*: zde je charakteristická interakce s jinými diferenciacemi já a ti druzí, což znamená, že se jedná o vztahy, které se podílejí na utváření osobnosti.
4. *Názvoslovní potřeb*: neexistuje jedno obecně přijímané názvoslovní potřeb, i zde se setkáváme s názorem různí autoři – různé názvy. Co se ale týká edukace, zajímají nás potřeby vnímání a potřeby manipulace.

Celá koncepce je zasazena do tří dimenzí postmoderní edukace – racionality, subjektivity a integrace. A právě integrace má nejvíce napomoci utváření identity tím, že jejím cílem má být odpověď na otázku *Kdo jsem?*

Kde realizovat tyto cíle edukace u adolescentů? Jako nejvýhodnější se jeví oblast výchovy k občanství, tedy získávání občanských kompetencí. S pojmem občanské kompetence se v rámci edukace v českém prostředí na středních školách setkáváme především díky rámcovým vzdělávacím programům (dále jen RVP), které jsou vytvořeny pro celkové vzdělávání žáků od 3 do 19 let. RVP formulují očekávanou úroveň vzdělání, která je stanovená pro všechny absolventy jednotlivých typů oborů v oblasti středního vzdělávání, a také podporují pedagogickou autonomii škol, zároveň však podporují i profesní odpovědnost učitelů za výsledky edukace. Součástí každého RVP jsou tzv. průřezová témata, která určují pedagogům, kterým směrem by se měla výuka vyvíjet a jakou problematiku by měli s žáky probírat.

RVP pro střední školy a gymnázia obsahují určité kompetence, kterých musí daný jedinec po absolvování dané střední školy dosáhnout. Především se jedná se o klíčové kompetence, které jsou pro všechny typy středních škol stejné. Klíčové kompetence představují soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Klíčové kompetence jsou univerzálně použitelné v různých situacích. V edukačním procesu se neváží na konkrétní vyučovací předměty, což znamená, že mají být rozvíjeny ve všech předmětech, ve všech oblastech edukace.

Občanské kompetence jsou v rámci RVP zařazeny mezi klíčové kompetence. Autoři RVP při tvorbě občanských kompetencí spojili občanské kompetence a kulturní povědomí uváděné v evropském referenčním rámci do jedné kompetence, a to občanské. Oblast této kompetence rozdělují na několik částí. Cílem vzdělávání je uznávání a dodržování hodnot a postojů podstatných pro život v demokratické společnosti v souladu s udržitelným rozvojem a podporou všech typů kultur. První část tvoří kompetence občanské – aktivní zapojení do veřejného života, znalost norem nejen společenských, ale i právních, respekt a tolerance k jiným, odlišným. Druhou částí je pluralita kultur, názorů, myšlení a multikulturní výchova. Třetí část tvoří edukace ve vztahu k životnímu prostředí ve smyslu teorie trvale udržitelného života a podpory zdraví. Poslední část je zaměřena na poznání a uznání tradic a hodnot vlastního národa, ale i evropské a světové kultury (srov. [MŠMT, 2007a](#), [2007b](#), [2007c](#), [2008](#), [2009](#)).

Tyto občanské kompetence se na odborných středních školách i gymnáziích víceméně shodují, jak jsme zjistili porovnáním různých RVP.² V některých případech můžeme nalézt mírné odchylky v názvu kompetence, nicméně ve výsledku se jedná téměř o tutéž kompetenci, kterou žák musí v rámci svého středoškolského vzdělávání zvládnout.

Význam občanských kompetencí spočívá v dovednosti vcítit se do situace druhých lidí, uvědomování si vlastních práv a povinností a zároveň respektování právních, společenských i morálních norem a pravidel. Pod tímto pojmem můžeme chápat i ochranu tradic, kulturního, historického i národního

² Byly porovnávány RVP pro gymnázia, stavebnictví, obchodní akademie, přípravu zdravotnických asistentů, veřejnosprávní činnost, pedagogické lyceum, vychovatelství.

dědictví, ale také ochranu životního prostředí, zapojení se do kulturního dění a respektování rozvoje společnosti (viz RVP). V RVP je uvedeno, co by měla tato kompetence obsahovat v edukaci, a následně by měly být tyto informace vloženy do vzdělávací obsahu dané střední školy, tedy do školního vzdělávacího programu.

Úkolem občanské kompetence středního vzdělávání je vychovat z žáků občany, kteří budou uznávat a dodržovat pravidla, práva a normy společnosti, ve které žijí, a zároveň si budou uvědomovat své vlastní postavení ve společnosti. Dalším úkolem občanské kompetence je také samozřejmě uctívání kulturních, historických a přírodních artefaktů, které se dochovaly do dnešní doby, a zároveň jejich udržení pro další generace. Asi nejdůležitější rolí občanských kompetencí je právě pomoc žákům s jejich kulturní identitou. Získávání poznatků o tradicích, zvycích kraje, kde žijí, znalost historie nejen svého kraje, ale celé společnosti, ale také schopnost přijímat odlišnost, to vše jsou dovednosti, které napomáhají k utváření kulturní identity, zdravého vztahu žáka ke státu, k utváření jeho etnicity. Proto jsou občanské kompetence tak důležité, protože jakmile žáci dokončí vzdělávání na středních odborných školách či gymnáziích, měli by mít všechny tyto poznatky osvojeny a být schopni je praktikovat ve společenském životě a předávat je dál. Je samozřejmé, že proces utváření kulturní identity je celoživotní záležitostí. Jak však bylo uvedeno v úvodu, období adolescence je z celého vývoje nejcitlivější.

5 Závěr

Předložená teoretická studie shrnuje poznatky o utváření identity, s přihlédnutím k identitě kulturní a etnické, v období adolescence a také velmi stručně popisuje postavení občanských kompetencí v systému edukace na středních školách. Pro práci pedagoga, ať již se jedná o učitele, vychovatele, trenéra, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga atd., je velmi důležité pochopit, že klíčové kompetence nejsou navázány na žádný z předmětů, ale jsou nedílnou součástí veškeré edukace. Proto s nimi musí umět pracovat každý pedagog. Zde se nabízí otázka, nakolik je pedagog vybaven vhodnými metodami, formami edukace pro tuto oblast.

Dále je nutné, aby si každý pedagog byl vědom toho, že žáky nejen vzdělává, ale též vychovává, že na ně vždy – ať chce či nikoli – nějak působí a tím ovlivňuje jejich dospívání, jejich utváření identity ve všech složkách, tedy i ve složce kulturní. Škola jako instituce může výrazně napomoci zmírnit tzv. krizi identity a při dobrém vedení pomoci odpovědět žákovi na otázky *kdo jsem, kam patřím, kde mám kořeny?*

Bohužel, český pedagogický výzkum se formování identity u adolescentů téměř nevěnuje. V zahraničí se jedná o oblast, která je v centru výzkumů jak sociálních psychologů, sociologů a antropologů, tak i pedagogů.

Přítom pochopení utváření především kulturní identity je pro současnou edukační praxi nezbytností. Jen správně nastavenými obsahy edukace jsme schopni připravit jedince na život v globalizovaném světě, jsme schopni ho provést náročným obdobím a vytvořit u něj to, co [Jensenová \(2003\)](#) nazývá multikulturní identitou, tedy identitou, kdy jedinec je schopen být zároveň členem více skupin zároveň, aniž by u něj docházelo k vnitřním konfliktům – kým vlastně je.

Literatura

Ashmore, R. D., Jussim, L., & Wilder, D. (Eds). (2001). *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*. Oxford: Oxford University Press.

Utváření kulturní identity
v období adolescence má vliv
na občanské chování
v průběhu dalšího života
jedince a škola zde vedle
rodiny sehrává nejdůležitější
roli.

- Cross, W. E. (1971). Negro to Black conversion experience. *Black World*, 20(9), 13–27.
- Emerson, R. (1960). *From empire to nation: The rise to self-assertion of Asian and African peoples*. Cambridge: Harvard University Press.
- Erikson, T. H. (2007). *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha: Triton.
- Ethnic identity. (2016, Únor 2). *University of Kentucky*. Dostupné z: https://www.uky.edu/Classes/FAM/357/fam544/ethnic_identity.html
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct174>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. New York: Routledge.
- Jensen, L. A. (2003). Coming of age in multicultural world: Globalization and adolescent cultural identity formation. *Applied Development Science*, 7(3), 189–196. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_10
- Jensen, L. A., Arnett J. J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity. Theory and research* (pp. 285–301). New York: Springer.
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. London: Routledge.
- Kulturní identita. (2016, Únor 1). *Czech Kid*. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1120.html>
- Malina, J. (2011). *Encyklopedie antropologie* [Encyclopaedia of anthropology]. Brno: Masarykova univerzita.
- MŠMT. (2007a). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- MŠMT. (2007b). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 36-47-M/01 Stavebnictví*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- MŠMT. (2007c). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/02 Obchodní akademie*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- MŠMT. (2008). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53-41-M/01 Zdravotnický asistent*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- MŠMT. (2009). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martínez, V. (2010). Multicultural identity: What it is and why it matters. In R. J. Crisp (Ed.), *Social issues and interventions. The psychology of social and cultural diversity* (pp. 87–114). <https://doi.org/10.1002/9781444325447.ch5>
- Phinney, J. S. (1993). Three-stage model of ethnic identity. Development in adolescence. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and Transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61–80). New York: State University of New York Press.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>

- Piscová, M. a kol. (1997). *Aspekty národnej identity a národná identita v Strednej Európe: Závěrečná správa projektu štátnej objednávky 95/5305/065*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2012). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Průcha, J. (2010). *Interkulurní komunikace*. Praha: Grada Publishing.
- Šišková, T. (2008). *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups & social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings* (pp. 276–293). New York: Psychology Press.
- Tyrlík, M. (2010). *Sebepojetí a identita v adolescenci: Sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- What is a cultural identity? (2016, Únor 1). *NoBullying*. Dostupné z: <http://nobullying.com/cultural-identity>
- Yampolsky, M. A., Amiot, C. E., & de la Sablonnière, R. (2016). The Multicultural Identity Integration Scale (MULTIIS): Developing a comprehensive measure for configuring one's multiple cultural identities within the self. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 22*(2), 166–184. <https://doi.org/10.1037/cdp0000043>