

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra Genderových studií

Bc. Lenka Zvolská

**Současný diskurz sexuální výchovy na
základní škole v České republice**

Diplomová práce

Vedoucí práce: **Doc. Věra Sokolová, Ph.D.**

Praha 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repositáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne

Lenka Zvolská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní docentce Věře Sokolové za milý a přátelský přístup během vedení mé diplomové práce, cenné rady a vstřícnost. Dále chci touto cestou poděkovat katedře genderových studií a jejímu pedagogickému kolektivu, kterým vděčím za zcela nový náhled na život, na společnost i na sebe samu. Díky tomu jsem nyní schopna mnoho věcí chápat z jiných perspektiv. V neposlední řadě také velmi děkuji mé rodině a přátelům, kteří mě během studií vždy podporovali a byli mi tak nepostradatelnou oporou a motivací.

OBSAH

OBSAH	4
1. ÚVOD	9
2. TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1. SEXUÁLNÍ VÝCHOVA A ZÁKLADNÍ POJMOVÉ APARÁTY	11
2.1.1. Definice sexuální výchovy.....	11
2.1.2. Základní pojmové aparáty v rámci sexuální výchovy.....	13
2.1.2.1. Gender a pohlaví	13
2.1.2.2. Genderové stereotypy	14
2.1.2.3. Lidská sexualita v kritické perspektivě	15
2.1.2.3.1. Heterosexualita.....	17
2.1.2.3.2. Homosexualita.....	20
2.1.2.3.3. Bisexualita.....	22
2.1.2.3.4. Transsexualita	23
2.1.2.3.5. Dětská sexualita	24
2.1.2.4. Reprodukce a otázka reprodukčního zdraví.....	25
2.2. INSTITUCIONÁLNÍ ROVINA SEXUÁLNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICCE	26
2.2.1. Škola jako formující sociální prostor a její role v sexuální výchově.....	27
2.2.1.1. Specifické edukační funkce školy.....	28
2.2.1.2. Škola a genderová reprodukce	29
2.2.1.3. Sexuální výchova na českých základních školách	32
2.2.2. Sexuální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu ČR.....	33
2.2.3. Funkce rodiny v sexuální výchově.....	35
2.2.3.1. Instituce rodiny – současné pojetí.....	37
2.2.3.2. Vliv rodiny a rodinného prostředí na dítě při výuce sexuální výchovy ve škole	40
2.3. SEXUÁLNÍ VÝCHOVA V BLIŽŠÍ PERSPEKTIVĚ	41
2.3.1. Význam sexuální výchovy	41
2.3.2. Cíle sexuální výchovy	42
2.3.3. Principy sexuální výchovy	44
2.3.3.1. Princip spolupráce školy a rodiny	44
2.3.3.2. Sexuální výchova jako součást všeobecného vzdělání	45
2.3.3.3. Sexuální výchova jako odraz stupně vývoje společnosti	45
2.3.3.4. Koedukační charakter sexuální výchovy	45
2.3.3.5. Princip etičnosti.....	46
2.3.3.6. Princip aktuálnosti, latentnosti a projekce	46
2.3.3.7. Princip komplexnosti	47
2.3.3.8. Princip přiměřenosti a individuálního přístupu.....	47
2.3.3.9. Princip spolupráce.....	47
2.3.3.10. Princip odbornosti a pedagogičnosti vyučujících.....	48

2.3.4. Obsah sexuální výchovy	48
2.3.4.1. Oblast kognitivní (informativně poznávací)	49
2.3.4.2. Oblast emotivně postojová	49
2.3.4.3. Oblast dovedností, návyků a chování	49
2.3.5. Didaktické pomůcky a literatura pro sexuální výchovu	50
2.4. SEXUÁLNÍ VÝCHOVA POD DOHLEDEM DISKURZIVNÍ MOCI	54
2.4.1. Diskurz heteronormativity v sexuální výchově	54
2.4.2. Diskurz genderového esencialismu v sexuální výchově	56
2.4.3. Medicínský diskurz	58

3. EMPIRICKÁ ČÁST **63**

3.1. ÚVOD K EMPIRICKÉ ČÁSTI	63
3.2. METODOLOGICKÉ ZÁZEMÍ VÝZKUMU	64
3.2.1. Předmět a cíl výzkumu	64
3.2.2. Motivace k výzkumu – vlastní pozicionalita a lokace	65
3.2.3. Výzkumný vzorek - Představení zkoumaných materiálů	67
3.2.3.1. Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách	67
3.2.3.2. Sexuální výchova – vybraná témata	68
3.2.4. Výzkumné otázky	70
3.2.5. Metodologie práce	71
3.2.5.1. Paradigma výzkumu	71
3.2.5.2. Klíčový pojem analýzy – diskurz	72
3.2.5.3. Kritická diskurzivní analýza	73
3.2.5.4. Postup kritické diskurzivní analýzy v rámci výzkumu	74
3.3. ANALYTICKÁ ČÁST	76
3.3.1. Kritická diskurzivní analýza dokumentu <i>Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách (2010)</i>	76
3.3.1.1. Diskurz heteronormativity	76
3.3.1.2. Diskurz genderového esencialismu	79
3.3.1.3. Medicínský diskurz	83
3.3.2. Kritická diskurzivní analýza dokumentu <i>Sexuální výchova – vybraná témata (2009)</i>	88
3.3.2.1. Diskurz heteronormativity	88
3.3.2.2. Diskurz genderového esencialismu	91
3.3.2.3. Medicínský diskurz	95
3.3.3. Závěr analytické části a komparace výsledků analýzy	97

LITERATURA (BIBLIOGRAFIE) **103**

1. LITERÁRNÍ ZDROJE	103
2. INTERNETOVÉ ZDROJE:	107

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o sexuální výchově v kontextu současného vzdělávání v rámci základních českých škol. Práce se soustředí na sexuální výchovu z genderové perspektivy, přičemž zkoumá její pojetí ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, a to prostřednictvím dvou vybraných materiálů, konkrétně *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (2010) a *Sexuální výchova - vybraná témata* (2009), které se vztahují k tématice sexuální výchovy na českých základních školách a které jsou z pozice instituce státu předkládány jako podklad pro realizaci tohoto předmětu. Stanoveným cílem této práce je zhodnocení možných diskurzů, které zvolenými materiály mohou prostupovat a ovlivňovat tím tak celkovou podobu a realizaci sexuální výchovy v českých školách.

Práce je rozdělena do dvou částí, přičemž v první, části teoretické, je definována sexuální výchova a další relevantní pojmové aparáty v rámci tohoto předmětu. Současně je zde blíže pojednáno o významu, cíli, principech a obsahu sexuální výchovy. Část teoretická také sexuální výchovu kontextualizuje v rámci České republiky a českého vzdělávacího systému, popisuje funkci a vliv školy a rodiny včetně socializačního procesu probíhajícího v těchto dvou prostředích a vztahuje celou problematiku k re/produkcí genderových stereotypů v sexuální výchově. V návaznosti na část empirickou a konstruktivistický přístup v celé práci je součástí teorie také zhodnocení tří diskurzivních rovin v sexuální výchově, které poskytují teoretické zázemí pro vlastní výzkum, kde jsou tyto tři diskurzy základem stanovených výzkumných otázek a východiskem pro výzkumnou část, ve které je využito kritické diskurzivní analýzy dvou výše uvedených vybraných materiálů jako kvalitativní výzkumné metody. Věřím, že tato práce přispěje ke zprůhlednění současné podoby sexuální výchovy ve škole z kritické perspektivy genderových studií.

Klíčová slova: gender, diskurz, sexualita, reprodukce, zdraví, sexuální výchova, škola, rodina

ABSTRACT

This thesis discusses the sex education in the context of contemporary education within the Czech elementary schools. This particular study focuses on sex education from gender perspective, and explores its interpretation by the Ministry of Education, Youth and Sports, using two selected materials, namely the *Recommendation of the Ministry of Education Youth and Sports to implement the sex education in primary schools (2010)* and *Sex Education - selected topics (2009)* - those relate to the topic of sex education at Czech elementary schools and are presented by the state, from the position of statutory institution, to be the basis for the realisation of this subject. The aim of this study is to evaluate the possible discourses that can pervade the selected materials and thus affect the overall form and implementation of sex education in Czech schools.

The study is divided into two parts, the first part of the theory presents the definition of sex education and other relevant terminology of the subject. Simultaneously, the importance, objectives, principles and contents of sex education are further discussed. The theoretical part of this paper also contextualises sex education in the terms of the Czech Republic and the Czech educational system, the theory describes the function and the influence of school and family, including the socialisation process taking place in these two environments, and relates to the whole issue to the re/production of gender stereotypes in sex education. Based on the empirical and constructivist approach throughout the work, there is an assessment of three discursive levels of sexual education, providing theoretical background for their own research, where these three discourses are the basis of set research questions and the basis for the research part of this study, where the critical discourse analysis of the two previously mentioned materials are used as qualitative research methods. I believe that this work will contribute to the transparency of the current form of sex education at school, in the context of gender studies.

Key words: gender, discourse, sexuality, reproduction, health, sex education, school, family

1. ÚVOD

Sexuální výchova je předmětem, ve kterém se potkávají mnohé koncepty, jež úzce souvisí s problematikou genderových studií. Do popředí se tak dostávají pojmy jako je sexualita, pohlaví, lidská reprodukce, zdraví a socializace, které se různorodě prolínají a dohromady utvářejí podobu tohoto předmětu. Sexuální výchova ve škole je současně tématem, které průběžně vzbuzuje zájem především díky svému etickému pozadí a zdánlivému potenciálu „narušovat přirozený stud“ dítěte, čímž se z perspektivy genderu celá problematika stává relevantní pro feministické zkoumání jako aktuální téma v rámci školního vzdělání a jeho působení na jedince.

To bylo také hlavním důvodem, proč jsem si pro mou diplomovou práci zvolila právě téma sexuální výchovy, přičemž smyslem této práce je zkoumání diskurzivního pozadí problematiky ve vztahu k mocenskému ustanovování jednotlivých kategorií a jejich normativního působení. Pro samotný výzkum, jenž je veden primárně jako feministický s odkazem na konstruktivistické paradigma, byla zvolena kritická diskurzivní analýza, která pracuje s konstruováním sociální reality, přičemž zjišťuje, za jakých podmínek je vyjednávána, reprodukována a utvářena v jazyce s důrazem na pozicionalitu a lokaci vyjednávacího jedince v daném čase kontextu situace. Výzkum této práce se bude konkrétně zabývat konstruováním sexuální výchovy z pozice instituce státu a to prostřednictvím dvou vydaných materiálů Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které se k dané problematice vztahují a jejichž záměrem je posílení systematické implementace sexuální výchovy jako předmětu do českých škol. Konkrétně se jedná o *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (2010) a související pedagogickou příručku *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009), ve které je problematika zpracována podrobněji prostřednictvím odborných příspěvků různých autorek a autorů.

Cílem této práce bude proto zjistit, jaké je diskurzivní pozadí obou vybraných materiálů, přičemž ve výzkumu bude využito kategorie genderu jako hlavního analytického nástroje v rámci zkoumání mechanismu fungování moci. S tím úzce souvisí také stanovení výzkumných otázek pro tuto práci, které se táží, *zda a jakým způsobem jsou vybrané materiály heteronormativní, zda se v nich objevují genderové stereotypy a pokud*

ano, tak jaké a v neposlední řadě také *zda a jak se ve zkoumaných materiálech objevuje a projevuje medicínský diskurz*. Výzkumné otázky jsem stanovila takto z toho důvodu, že v rámci důkladného čtení vybraných dokumentů, které výzkumu předcházelo, vystupovaly uvedené diskurzivní rámce různorodě do popředí, přičemž se vzájemně prolínaly a utvářely tak celkovou podobu obou dokumentů. V souvislosti s tím považuji právě koncept genderu díky svému potenciálu rozkrývat mocenské struktury jako vhodnou analytickou kategorii, skrze kterou budu v rámci výzkumu a kritické diskurzivní analýzy zkoumat působení těchto tří diskurzivních perspektiv stanovených ve výzkumných otázkách v rámci obou dokumentů.

V návaznosti na podobu empirické části a zvoleného výzkumu této práce předchází samotnému bádání teoretický rámec vztahující se k problematice sexuální výchovy v kontextu českého školství. Zde je nejdříve definován samotný pojem sexuální výchovy a jsou popsány související základní pojmové aparáty v problematice, jako je například lidská sexualita, reprodukce a reprodukční zdraví či problematice zacházení s pojmem pohlaví ve vztahu k genderu. V části teoretické je také sexuální výchova zasazena do kontextu institucionálního zázemí České republiky na úrovni školy jako formujícího sociálního prostoru a objasňuje současnou podobu tohoto předmětu v Rámcovém vzdělávacím programu ČR. Následně je také popsáno prostředí rodiny a jeho vlivu na sexuální výchovu ve škole.

Nedílnou součástí teoretického rámce je uchopení sexuální výchovy v bližší perspektivě, v rámci které jsou vymezeny význam, cíle a principy sexuální výchovy a současně, v úzké návaznosti na stanovený cíl práce, je také k dispozici kritický náhled na sexuální výchovu ze tří diskurzivních perspektiv – heteronormativity, genderového esencialismu a medicínského diskurzu, které jsou důležitým teoretickým podkladem pro analytickou část a navazují na samotný výzkum této práce.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Sexuální výchova a základní pojmové aparáty

2.1.1. Definice sexuální výchovy

Pojem sexuální výchova lze definovat z více úhlů pohledu. V současnosti se v mnohé literatuře objevuje definice sexuální výchovy jako součást výchovy k manželství a rodičovství. Například J. Mellan a A. Brzek pojem sexuální výchovy popisují jako výchovný proces, který by měl směřovat k osvojení si předpokladů pro správné chování v oblasti sexuality, zahrnující nejen oblast pohlavního života, ale i problematiku rodiny a manželství. (Brzek, Mellan, 1995)

Pedagogický slovník pak definuje sexuální výchovu jako výchovný proces, který má směřovat k získávání návyků, dovedností, znalostí a hodnot, stejně tak jako norem a postojů týkající se vztahovosti mezi mužem a ženou. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) V pedagogickém slovníku je také pojem sexuální výchovy ztotožněn, ačkoliv jen částečně, s pojmem výchova pohlavní, považovaný za „dřívější“ označení. Petr Weiss se však k pojetí sexuální výchovy jako procesu kultivující jedince směrem k hodnotě manželství vyjadřuje takto: „*Sexuální výchova, dříve často označovaná jako výchova pohlavní, bývá v současnosti často pojednávána jako součást výchovy k manželství a rodičovství. Děje se tak buď proto, že se autoři vyhýbají kritickým postojům zaměřeným na odmítání sexuální výchovy na školách, nebo nechápou sexuální výchovu v komplexních souvislostech mezilidských vztahů vůbec.*“ (Weiss, 2010, s. 34)

Při snaze vymezit pojem sexuální výchovy se lze také odkázat k charakteristice vypracovanou Světovou zdravotnickou organizací (WHO), která uvádí, že: „Podstatu a cíle sexuální výchovy tvoří vše, co přispívá k výchově celistvé osobnosti, schopné poznávat a chápat sociální, mravní psychologické a fyziologické zvláštnosti jedinců podle pohlaví a díky tomu zformovat optimální mezilidské vztahy s lidmi svého i opačného pohlaví“ (In. Uzel, R. 1996, s. 62). WHO také v roce 2010 vydala dokument „*Standardy pro sexuální výchovu v Evropě. Rámec pro tvůrce plánů, výchovné a zdravotní úřady a specialisty.*“, jehož cílem je prosazování ucelené sexuální výchovy v kontextu přiměřenosti vůči rozvoje dítěte či dospívajícího. V rámci tohoto přístupu prosazovaného Světovou zdravotnickou

organizací je kladen důraz především na oblast zdraví, ale také současně i na právní rovnost, otázku rozvoje osobnosti a vlastní sexuality, respektu a tolerance a stejně tak je i zohledněn genderový aspekt celého předmětu, například i v kontextu potenciálu reprodukovat genderové stereotypy a tím i tak nerovnosti ve společnosti. (Jarkovská, 2012, online¹)

Poněkud jinou perspektivu lze zachytit v rámci instituce Mezinárodní federace plánovaného rodičovství (IPPF), která sexuální výchovu definuje z hlediska přípravy mladých lidí na jejich pozdější sociální role s důrazem na manželství a rodinný život jakožto důležitého prvku v životě většiny obyvatelstva. Současně uvádí, že škola je povinna prostřednictvím sexuální výchovy zprostředkovat dětem a mladým lidem takové informace, aby byli schopni si utvořit správný názor, životní postoje a úsudek² (In. Wynnyczuk, 1989). Poněkud širší definice sexuální výchovy se nabízí od V. Täubnera jako záměrné, dlouhodobé a plánovité činnosti vychovatele/ky, učitele/ky či rodičů, díky které vychovávaný jedinec subjektivně získává a osvojuje vědomosti postoje a chování z nejširšího pole sexuálních témat, jež jsou chápány jako společensky *žadoucí*. Souběžně s tím by proces sexuální výchovy měl tyto jedince pedagogicky kultivovat jejich sexuální chování. Důležitým aspektem této definice sexuální výchovy je zmínění respektování jedinečného vývoje jedince v oblasti sexuality. (Täubner, 1998) „*Sexuální výchova (SV) formuje postoje a názory na sexualitu, sexuální identitu, vztahy a intimitu. Rozvíjí schopnosti mládeže, která pak jedná podle vlastního uvážení a cítí se ve svém rozhodování soběstačná. Mládež má na sexuální výchovu právo a to především proto, že jí pomáhá chránit se před zneužíváním, nechtěným těhotenstvím, sexuálními nemocemi a pěstuje v nich zodpovědný a pozitivní vztah k vlastní sexualitě.*“ (Doležalová, 2006, s. 1)

Jak uvádí autor Janiš (2002), pojem sexuální výchova v současnosti představuje jeden ze základní pojmů v sociálních vědách i z hlediska společenského kontextu, neboť jej můžeme pojímat jako nedílnou součást globální výchovy a současně jako jednotlivý vyučovací předmět pro děti a mladistvé. Jak podobně vysvětluje V. Täubner, sexuální

¹ článek *O dívkách či pro dívky? aneb Sexuální výchova a gender*. in Sborník z kongresu Pardubice 2012. Zdroj dostupný online ke dni 30. 3. 2015 na <http://www.planovanirodiny.cz/clanky/SV-a-gender>

² ² Z kritické perspektivy genderových studií lze u této definice zareagovat na užití adjektiva „správný“ (postoj, názor...) vzhledem k tomu, že vymezení samotné „správnosti“ je poněkud problematické – je vůbec možné určit, jaký postoj člověka vůči sexualitě je ten správný a tzv. v normě, kde se nacházejí její hranice a kdo je určuje?

výchovu lze chápat na úrovni lidské interakce jako proces rozvíjení pozitivních mezilidských vztahů a citů s ohledem na vše, co se sexualitou souvisí a které jsou v životě člověka důležité. Současně je možné sexuální výchovu interpretovat z pedagogického hlediska, kdy je součástí výchovy a vzdělávání dospělých, vedoucí k regulaci, korigování a rozvíjení chování, postojů a znalostí v souvislosti s lidskou sexualitou s odkazem na vývoj společnosti, čímž tak přispívá k harmonickému a vyváženému rozvoji osobnosti dětí a mladých lidí. (Täubner, 1996)

2.1.2. Základní pojmové aparáty v rámci sexuální výchovy

2.1.2.1. *Gender a pohlaví*

Za zcela zásadní vnímám vymezení pojmu gender, který je stěžejním pojmovým aparátem v rámci sexuální výchovy i celé diplomové práce, neboť bude využit současně i v části praktické jako hlavní analytický nástroj. Koncept genderu bývá mnohdy v kontextu sexuální výchovy zaměňován nebo ztotožňován s pojmem *pohlaví* či bývá přímo opomíjen. Pojem gender je však velmi komplexní termín, zahrnující jistý třídící princip společnosti, jenž rozkrývá mnohé sociokulturní struktury a hierarchie a nelze ho tak s pojmem pohlaví slučovat.

Zatímco Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) termín gender definuje v jeho nejužším slova smyslu jako čirý překlad z anglického jazyka do českého jako pohlaví či rod, Velký sociologický slovník (1996) popisuje termín gender jako pojem, který vyjadřuje podíl vlivu kultury a společnosti na procesu formování muže a ženy a to jak z hlediska procesu socializace, tak i jejich kulturního a sociálního obrazu, který je zpětně formuje. Zároveň tato definice dodává, že gender nelze chápat jen jako „pohlaví“, neboť na rozdíl od něj, které je univerzální a ahistorické, funguje gender právě na principu historické proměnlivosti a vývoje společnosti, čímž se ukazuje, že určování rolí, norem a chování vztahující se k ženám a mužům je dané vždy daným kulturním prostředím, zasazeným v určitém časovém a prostorovém kontextu. Na zjednodušené chápání pojmu gender upozorňuje také H. Maříková: „Pojem gender je do češtiny převzat ze soudobé angličtiny, kde původně znamenal gramatický rod. Prapůvod tohoto slova je však starší,

jeho kořeny spočívají ve starověké řečtině a označoval se jím rod. Převést však tento výraz do češtiny zcela jednoduše jako "rod" může být zavádějící.³

Jak uvádí autorka A. Oakley, zatímco „pohlaví“ je termín biologický, gender je psychologicko-kulturní pojem, přičemž neznamená, že člověk, který je pohlaví ženského, se bude současně ztotožňovat s kulturním vzorcem, který „odpovídá“ kategorii ženy. (Oakley, 2000) Gender tedy nelze chápat jako synonymum či překlad k *pohlaví*, neboť je obohacen právě o onu rovinu sociální a podílí se na utváření lidských identit, sociální norem a hranic. Podle Judith Butler, samo tělo se potažmo stává konstruktem kultury, což je dáno procesem socializace a „vpisování hodnot dané kultury do těl“ – každá kultura *tělo* určitým způsobem „opracovává“ a určuje jeho hranice a člověk pak prostřednictvím svého socializovaného těla zpětně dodržuje řád společnosti a jeho mocenské struktury. Butler v tomto navazuje na M. Foucaulta a jeho koncept *subjektu*, když říká, že hranice mezi „vnějším“ a „vnitřním“ je ve výsledku kulturním konstruktem a kulturní pořádek a normy, vepsané do našich těl z nás utváří *subjekt*. (Butler, 1990)

Toto téma, které v daném kontextu J. Butler spolu s M. Foucaultem otevírá, úzce souvisí s procesem socializace, který probíhá v rodině a ve škole, kde je také realizována sexuální výchova. Obsah předmětu a způsob jejího výkladu děti a jejich *těla* významně formuje a jsou jim tak předkládány hodnotové vzorce. Je proto důležité, aby náplň předmětu byla kvalitně zpracována a dávala dětem a dospívajícím možnost chápat lidskou sexualitu jako otevřený prostor pro sebevyjádření, nikoliv jako oblast daných a pevných norem, které by moly vývoj jejich vlastní identity negativně ovlivnit.

2.1.2.2. Genderové stereotypy

Genderovými stereotypy se rozumí takový soubor představ, který přisuzuje určité „tradiční“ či „přirozené“ vlastnosti ženám a mužům vytvářející společenské kategorie (genderové role) „femininní ženy“ a „maskulinního muže“, ke kterými se váže určité předpokládané jednání pro obě skupiny, což však významně přispívá k genderované socializaci (učením se *bytí ženou* a *bytí mužem*) jedinců, generalizaci samotných definic

³ Zdroj dostupný online ke dni 16. 5. 2014:
<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=225&lst=120>

obou kategorií a ukotvuje heteronormativně nastavenou sociální realitu⁴. Jedinci, kteří se do daných kategorií neumí či nechtějí zařadit, jsou často považováni/y jako nekonformní, jsou stigmatizováni a jejich chování či přímo oni/y sami/y jsou považováni/y za deviantní.

V souvislosti se sexuální výchovou a genderovými stereotypy autorka A. Janachová Doležalová vysvětluje: „*Genderové stereotypy se stále prolínají celou společností a tudíž i vzdělávacím systémem. Objevují se rovněž v sexuální výchově. Jedním z cílů efektivní sexuální výchovy by mělo být genderové stereotypy bourat; často tomu tak bohužel není. Snaha o potlačení genderových stereotypů v sexuální výchově může přispět k podpoře odpovědného rodičovství a partnerství, sdílení rodičovských rolí či posilování aktivní péče o děti nejen u žen, ale i mužů. Genderově nestereotypní sexuální výchova rovněž posiluje odpovědné sexuální chování nejen u dívek, ale i chlapců, předchází násilí v intimních vztazích a rozvíjí jejich znalosti v této oblasti.*“ (Janachová Doležalová, 2006, s. 4)

2.1.2.3. Lidská sexualita v kritické perspektivě

Lidská sexualita je oblastí, která se týká nejen samotné tematiky sexuální výchovy jako předmětu, ale je významnou součástí existence a chování člověka, děti nevyjímaje. Existuje jakýsi společenský předsudek či obecně usnesený předpoklad, že sexualita je okruhem, do něž patří především dospělí a dospívající jedinci. Je však důležité si uvědomit, že sexualitu svým specifickým, a přesto různorodým způsobem prožívají i samy děti. Předtím však, než se pustím do užší debaty o lidské sexualitě v souvislosti s mocenskými mechanismy ve společnosti s tím spojeného procesu socializace k té „správné“ sexuální orientaci, definujme samotný pojem. Pro realizaci sexuální výchovy je sexualita stěžejním tématem, a je proto důležité ji vymezit. Literatura zpracovávající toto téma však v definici přistupuje k pojmu sexualita různorodě.

Například Slovník cizích slov (1985) uvádí, že sexualita představuje „fyzické vztahy mezi mužem a ženou“ (s. 649), což by se však z perspektivy feministických teorií dalo kriticky zhodnotit jako předpoklad dvou pohlaví a uvažování v kontextu binárních opozic muže a ženy a tím pádem je tato definice z mého pohledu nedostačující. A. Oakley

⁴ K problematice heteronormativity se vyjadřuje i autorka Judith Butler, která upozorňuje, že *heterosexuální model* vládne společenskému řádu, čímž se z něj tak stává ideologický systém, skrze která je definována „přirozenost“, jež je přisuzována sociálním tělům a jejich touhám. (Butler, 1990)

například upozorňuje, že často dochází k chápání pojmů „sex“, „sexuální“, „pohlavnost“ a „pohlavní“ na úrovni lidské tělesnosti, biologického pohlaví a pohlavní reprodukce, autorka však dodává, že „sexualita“ zahrnuje mnohem širší pole osobnosti, než jen stránku rozmnožování se, neboť se současně s tím vztahuje i k sexuálnímu chování. (Oakley, 2000)

To, na co A. Oakley naráží, tak navazuje na podobně nedokonalou interpretaci a jistý esencialistický přístup, jak je již popisováno v předchozí kapitole v kontextu pojmů *pohlaví* versus *gender*. Sexualita je mnohem komplexnější pojem a nelze jej zjednodušovat na pohlavní styk, rozmnožování a fyzické projevy, neboť samotný koncept sexuality se také ve společnosti ukotvuje jako mocenský mechanismus, který jedince rozvrstvuje do různých sociálních pozic. Jak uvádí Dana Šterbová, sexualita je spíše celkovým souhrnem našich představ, postojů a vztahů k jiným lidským bytostem. Postoje k sexualitě a její vnímání, jak autorka dodává, jsou utvářeny souhrnem vlivů okolí, které tyto postoje formují a směřují. K tomu dochází již od raného dětství, od prvotních kontaktů s rodiči a vývoje v rodinném okruhu, až po sociální učení v rámci školního prostředí spolu s vlivem kulturním, etnickým, náboženským a geografickým. (Šterbová, 2006 - online⁵)

K. Janiš se ke komplexnějšímu chápání sexuality vyjadřuje následovně: „*Lidská sexualita je založena na hormonálních změnách, ale na rozdíl od zvířat je do značné míry osvobozena od hormonálního determinismu. Dále je ovlivněna psychickými, sociálními a kulturními faktory. Jedná se o důkaz složitosti a zároveň o nutnosti interdisciplinárního přístupu k celkové problematice lidské sexuality.*“ (Janiš, 2002, s. 7) Sexualita tedy představuje podstatu pohlavní identity, která v sobě zahrnuje jednak biologické pohlaví, psychosexuální roli danou kulturně (gender identita) a v neposlední řadě také sexuální chování. (Oakley, 2000)

V souvislosti se sexualitou je třeba si uvědomit, že není vztahována k oběma pohlavím zcela rovnocenně – jinak je pohlíženo na sexualitu muže a jinak na sexualitu ženy. Problematickými se stávají i samotné kategorie „sexualita ženy“ a „sexualita muže“, neboť nelze zcela říci, že něco jako rozdílná sexualita vůbec existuje a nejedná se tudíž o společenské konstrukty. Navíc může docházet ke značné generalizaci těchto kategorií jako binárních opozic a homogenizaci jejich potřeb – žena je archetypálně vnímána jako pasivní, přijímající a muž jako aktivní, dávající, což však neodráží skutečné projevy a

⁵Zdroj dostupný online ke dni 16. 2. 2015.

<http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006010301>

potřeby člověka dle pohlaví v oblasti sexuality. V případě, že bychom vzali v potaz otázku sexuality primárně, upozorňuje například autorka L. Irigaray, že sexualita je v rámci patriarchátu definována skrze mužské parametry a maskulinní definici sexuality a nelze ji tudíž skrze tyto definice relevantně poznat na úrovni obou pohlaví. (Irigaray, 1985) Zdánlivost rozdílné sexuality dle pohlaví zkoumá také například autorka A. Oakley ve své knize Pohlaví, gender a společnost (2000).

Nad sexualitou tedy nelze primárně uvažovat pouze jako nad pohlavním aktem a vztahovat ji jen na úroveň lidské tělesnosti, ale je na místě pojmut sexualitu komplexně s jejím sociálně kulturním kontextem, ze kterého její definiční hodnota vychází. Současně s tím je důležité zmínit, že sexualita *není* ahistorická, ale naopak tento pojem prochází specifickým vývojem v návaznosti na danou dobu a s tím spojené společenské klima. V sexualitě a jejích projevech dochází k propojení mnoha aspektů – jak na úrovni společenských mechanismů a specifík jednotlivých kultur, vycházejících z kontextu historického vývoje, tak především na úrovni samotného genderu, který utváří naši zcela jedinečnou a specifickou identitu.

Sexualita se tak významně podílí na rozvoji naší osobnosti a tvorbě identity. Na úrovni proměnlivého a dynamického rozměru naší osobnosti se stává součástí kvality našeho bytí jako jedna z nejintimnějších forem prožívání a potřeby emočního a fyzického naplnění ve vazbě s druhým člověkem. Sexualita zároveň existuje po dobu celého našeho životního cyklu a je tak základem pro blahobyt člověka ve smyslu akceptace a pochopení sebe samých (Štěrbová, 2006 - online⁶).

2.1.2.3.1. Heterosexualita

Pojem heterosexualita lze definovat jako sexuální preferenci opačného pohlaví, kdy heterosexuální muž je přitahován a vzrušován ženou a heterosexuální žena je přitahována a vzrušována mužem (Brzek, Pondělíčková-Mašlová, 1992), přičemž heterosexuální jedinci současně také se svou sexuální orientací na opačné pohlaví „získávají“ heterosexuální identitu, ke které se buď sami hlásí, nebo je jim často stereotypně přiřazena. Ačkoliv se tak jeví „fakt“, že heterosexualita je přirozeným stavem (vycházející z genderového řádu a genderových rolí), je nutné si uvědomit značnou normativnost této „přirozené“ kategorie a

⁶ Zdroj dostupný online ke dni 16. 2. 2015,
<http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006010301>

rozkrýt její historický kontext, neboť historizace je jedním ze základních způsobů, jak poukázat na mnohé společenské konstrukty, mezi něž patří i (hetero)sexualita.

Na tuto skutečnost poukazuje například Jonathan Katz, který upozorňuje na konstruktivní charakter sexuality jako takové, zvláště pak heterosexuality jako normativně nadřazené kategorie vůči ostatním sexuálním kategoriím. Ve své knize „*The invention of heterosexuality*“ dochází k závěru, že heterosexuality není přirozená, nýbrž je společenským konstruktem, vytvořeným společenskými institucemi, kterými jsou především škola, mocenské orgány a zdravotnické organizace a církev. Heterosexuality je prezentována těmito institucemi jako ta „správná“ sexuální a genderová kategorie a pokud některý jedinec neztotožňuje s touto identitou, jeho sexualita je považována za deviantní odchylku, vycházející z „normálního“ a přirozeného“. Vzhledem k mocenskému aspektu společenských institucí, diktujících ze svých pozic jedinou pravdu vědění ve všech oborech, dochází k postupnému vnučení těchto hranic uvažování a existence celé společnosti a jedinci jsou nuceni se v rámci heteronormativního vzorce jednání přizpůsobit a identifikovat se s danou normou. (Katz, 1995)

Podobně tak i M. Foucault poukazuje na významný mocenský potenciál sociálních institucí, kterými jsou především škola, církev, rodina a manželství. Tyto instituce pak mají moc definovat, která sexualita je tou „správnou“ a „přirozenou“. Sama sexualita se tak stává regulačním mechanismem a nástrojem moci ve společnosti. (Foucault, 1999) Na základě tohoto procesu tak dochází k tomu, že heterosexuality se stává jedinou „správnou“ kulturní kategorií, se kterou by se člověk měl identifikovat. J. Katz však upozorňuje, že proces ustanovování sexuálních kategorií započal již na konci 18. století, kdy dochází ke změnám k chápání vlastního těla a touhy. V tomto období začíná být heterosexuality chápána jako ta nadřazená vůči „ostatním sexualitám“ a Katz o tomto procesu hovoří jako o „vynálezu heterosexuality“. (Katz, 1995)

Za proměnou chápání lidské touhy a sexuality samotné stojí dle Katze nástup kapitalismu, celkový rozvoj populace, takže společenské instituce a vládnoucí vrstva nepracují se společností pouze jako s poddanými, ale jako s populačním celkem, který sebou přináší např. ekonomické či reprodukční problémy a především rozvoj konzumní společnosti. V této době se tělo stává konzumentem a není již nadále jen prostředkem reprodukce - a současně s tímto se také proměňuje vztah k sexualitě jako takové. Sexualita a pohlavní akt přestávají sloužit „jen“ k reprodukci a vstupuje do nich vášně a touha - sex

sám o sobě se tak stává prostředkem potěšení. Touha je však definována pouze vůči druhému pohlaví, čímž je tak upevňována kategorie heterosexuality a binární opozice muže a ženy a jejich esencialisticky odvozené vzájemné přitažlivosti. „Nově objevená“ touha je ovšem v puritánské společnosti chápána jako deviantní jednání sexuálního projevu. (Katz, 1995)

Zpočátku byla samotná heterosexualita („projevující se“ touhou po opačném pohlaví) vnímána jako deviantní chování a projev extrémní touhy stejně jako homosexualita, nacházející se na opačné straně sexuálního spektra a tyto dvě kategorie stály v opozici vůči dosud jedinému, puritánskému *sexuálovi*, jež svou sexualitu využíval především k plození potomků v rámci zachování nukleární rodiny a současně s tím tak naplňoval svou reprodukční roli. Nová touha však vyvolala nové rozložení sexuality ve společnosti a dochází tak, jak definuje Katz, ke „zrodu heterosexuála“ jako nové, normativní sexuální kategorie. Zároveň na základě tohoto kontextu upozorňuje, že kategorie heterosexuála je společenským konstruktem, který jsme byli nuceni přijmout za přirozený, konkrétně o tomto stavu hovoří jako o „vynálezu heterosexuality“. Heterosexualita se stala novým společensko-mocenským diskursem a získala nadřazenost vůči ostatním sexuálním kategoriím, které již nebyly „správné“. Jonathan Katz proto na základě těchto skutečností označil heterosexualitu jako „erotický apartheid“ (odvozený od rasového apartheidu). (Katz, 1995, str. 352)

V současné euroamerické společnosti je na heterosexualitu často nahlíženo velmi esencialisticky a nekriticky – je obecně vnímána jako „přirozená“ preference druhého pohlaví a takto je ukotvována i společenskými institucemi, jako zmiňují oba výše uvedení autoři a autorka. Definování kategorií heterosexuality a potažmo homosexuality ustanovilo opozici normy versus deviace, čímž se současně poukázalo na odlišnosti v sexuálních projevech. Toto užší vymezení sexuální normy vedlo jak k omezení sexuální pestrosti, tak také ustanovení mocenského mechanismu, který degradoval jiné druhy sexuálních identit vůči nadřazené heterosexualitě a který je prostřednictvím společenských institucí produkován dodnes.

Příkladem takovéto reprodukce je například v rámci instituce školy a potažmo sexuální výchovy časté nekritické zacházení s heterosexualitou, přičemž se nehledí na její historický kontext a konstruovanost jako kategorie samotné. Sexuální výchova na základní škole často směřuje především k přípravě na manželský (heterosexuální) život a

rodičovství a nebere v potaz případné jiné možnosti „vývoje“ dítěte než směrem k této instituci, neboť právě takováto možnost se jeví ve společnosti jako přirozená. Bohužel tím však dochází k reprodukci normativních vzorců a genderových stereotypů, které mohou velmi negativně ovlivnit sebe-chápání dětí samotných, obzvláště v případě, že do sexuálních kategorií, které jsou v rámci sexuální výchovy „produkovány“, samy nezapadají. Je proto nezbytné, aby obsah sexuální výchovy umožňoval ponechat prostor pro vlastní sebevyjádření v oblasti sexuální orientace a aby dětem nebyl předkládán vzor heterosexuality jako nadřazený a „přirozený“ systém vůči jiným sexuálním kategoriím.

2.1.2.3.2. Homosexualita

Homosexualita, je pojem, který v nejužším pojetí vyjadřuje sexuální preferenci k osobě stejného pohlaví. Benkert, který tento termín poprvé použil v roce 1869, však výraz homosexuality užil po vyjádření lásky muže či ženy k osobě stejného pohlaví, čímž tak obsáhl nejen onu sexuální preferenci s tendencí být opačným pohlavím sexuálně vzrušen a potřebou uskutečňovat pohlavní styk, ale i zahrnul zde citovou náklonnost. Homosexualitou tedy rozumíme sexuální orientaci na osoby stejného pohlaví, přičemž se jedná o celoživotní, neměnný stav, jenž je charakterizován pohlavní přitažlivostí a vzrušením vůči stejnému pohlaví: homosexuální muž je přitahován mužem a homosexuální žena je přitahována ženou. (Brzek, Pondělíčková-Mašlová, 1992)

Jak uvádí F. Vrhel, při vymezení termínu homosexuality se problematickým bodem stává konceptuální předpoklad, že homosexualita je protipólem heterosexuality, přičemž uvádí, že: *„Jako projev určité deviace je její existence myslitelná pouze v kombinaci s existujícím normativním konceptem heterosexuality.“* (Vrhel in Weiss a kol., 2010, s. 681) Takové zacházení s pojmem homosexuality jako něčeho opozitního vůči „normální“ heterosexuality má za následek to, že *homosexuální* získává povahu jisté deviace a je tedy nutné si uvědomit onen normativní kontext při vymezení takových pojmů. Stejně tak je stěžejní brát v potaz ten fakt, že samotná (zcela zdánlivě „přirozená“) heterosexuality je společenským konstruktem, jak v souvislosti se svým výzkumem uvádí J. Katz (1995) (viz. předchozí podkapitola *Heterosexualita*).

Na základě vymezení „deviantní“ homosexuality vůči „správné“ heterosexuality dochází ve společnostech k řadě útlakům a nespravedlnostem, kterým musí často homosexuální jedinci čelit. V této souvislosti se o koncept spravedlnosti zajímá například

N. Fraser ve smyslu, jakým způsobem je s ním operováno a jak je vůbec definován, respektive dle jakých diskursů (ekonomického, heteronormativního, politického, kulturního...) je formulován - Fraser například uvádí ekonomickou nespravedlnost gayů a leseb, neboť v mnoha státech mohou být paušálně vylučováni z veřejné a vojenské služby, stejně jako jsou jim upírány části sociálních výhod, určených rodině či problematický přístup k dědickému právu. (Fraser, 2004)

Tyto nespravedlnosti, jak uvádí Fraser, pocházejí především ze statusové hierarchie a z institucionalizované heteronormativity, což má za následek vznik skupiny opovrhovaných osob, která čelí ekonomické a společenské újmě. Fraser dále upozorňuje, že *„takto heteronormativní hodnotové vzorce, které jsou rozsáhle institucionalizované, pokrývají široké pole sociální interakce. Tak jak jsou výslovně kodifikovány v četných právních oblastech (včetně rodinného a trestního práva), určují ráz právní konstrukce rodiny, intimacy, soukromé sféry a rovnosti.“* (Fraser, 2004, str. 37).

V kontextu české veřejnosti homosexualita v rámci ČSSR dekriminálnízována v roce 1961, což bylo v té době mnohem dříve než v mnoha zemích západní Evropy, přičemž od roku 1990 je homosexuální chování posuzováno stejně jako chování heterosexuální. V souladu s evropskou direktivou byl v roce 2000 do českého Zákoníku práce začleněn zákaz diskriminace při výkonu povolání na základě sexuální orientace. Následně v roce 2006 Česká republika přijala zákon o registrovaném partnerství osob stejného pohlaví, díky kterému je možné legitimně uzavírat homosexuální svazky (adopci dětí homosexuálními páry však tento zákon zatím neumožňuje).⁷

V souvislosti s homosexualitou se mnohdy na sociálním poli, do kterého patří také školní prostředí, setkáváme s *homofobií*. Tento jev je spojen s negativním společenským hodnocením homosexuálních jedinců a spíše než patologickou obavou z homosexuality zahrnuje kulturně podmíněné postoje, které v sobě obsahují jistou netoleranci. Svými postoji se *homofobie* často blíží sexismu a diskriminaci. (Weiss a kol., 2010) V rámci sexuální výchovy je proto nutné dětem vysvětlit homosexualitu takovým způsobem, aby výklad tohoto pojmu nebyl normativně zatížen, nenesl si žádný diskriminující podtext, a také aby v rámci vymezení termínu homosexualita nedocházelo k dichotomním definicím vůči heterosexualitě.

⁷ dostupné online ke dni 28. 5. 2013 na <http://www.zakony-online.cz/>

2.1.2.3.3. Bisexualita

Termín *bisexualita* byl poprvé použit Darwinem v souvislosti s označováním těch jedinců z rostlinné a živočišné říše, kteří jsou nositeli obou pohlaví. Později došlo k přenosu tohoto termínu na úroveň lidské sexuality, přičemž jeho definicí je sexuální přitažlivosti lidí vůči ženám a mužům stejnou či podobnou měrou. Takoví jedinci mohou s jedněmi či druhými uspokojivě pohlavně žít. (Brzek, Pondělíčková-Mašlová, 1992)

Jak autoři dále s odkazem na výzkum amerického psychologa J. Moneyho uvádějí, bisexualita je výsledkem nitroděložního vývoje, během kterého se utváří buď monosexuální nebo bisexuální predispozice mozku. Na základě toho pak jedinec ve svém životě inklinuje k jednomu pohlaví, nebo je nevyhraněně přitahován k oběma. Bisexualita je tak výsledkem prenatálního vývoje plodu a následného směřování (procesu socializace) v období raného dětství ze strany různých sociálně kulturních činitelů (rodiče, okolí, dané společenské klima, sexuální hry a další). Striktně bisexuální chování, při kterém je muž či žena oběma pohlavími přitahován zcela rovnocenně, je však velmi vzácné – mnohem častěji u bisexuálních jedinců dochází k různým monosexuálním fázím, při kterých preferují partnera/partnerku jednoho pohlaví. (Brzek, Pondělíčková-Mašlová, 1992)

V rámci uvažování o překračování genderových hranic a genderu samotného je bisexualita specifickou problematikou. V tomto kontextu o ní hovoří autorka G. Christina, která upozorňuje na to, že projev sexuality je ve společenském měřítku zasazen do přesně vymezených (tradičně heterosexuálních či homosexuálních) „komor“ - bisexualita však stojí mimo tyto vyhraněné vzorce sexuálního jednání či potřeb. (Christina, 1995)

Bisexualita je, jak dále autorka uvádí, celistvým a integrovaným projevem sexuální identity. Otázkou však zůstává, zda bisexualita stojí na stejné charakterové linii a podstatě jako heterosexualita a homosexualita (ve smyslu sexuální orientace), či je něčím jiným. Na komplikovanosti přidává také to specifikum, že na straně jedné lze u bisexuálů tvrdit, že sexuálního partnera nebo partnerku nevybírají na základě pohlaví, ale na obecné přitažlivosti danou zcela jinými důvody, než je samotné pohlaví, čili tak „smazávají“ svým jednáním pohlavní rozdíly, protože upřednostňují lidské kvality nezávisle na pohlaví (tzv. „genderová slepota“), na druhé straně, jak zde právě argumentuje Greta Christina, si bisexuální jedinci rozdíly mezi muži a ženami zřetelně uvědomují a sexuální zkušenost s oběma v nich naopak vyvolává vyšší senzitivitu v poznávání a uvědomování si rozdílů

mezi pohlavími a jejich sexuálními, kulturními, či jinak specifickými projevy. (Christina, 1995)

2.1.2.3.4. Transsexualita

Transsexualita je pojem, který souvisí s pocitem nesouladu pohlavní identity s vlastním tělem. *Pohlavní identita* se sama přitom skládá z primárních a sekundárních pohlavních znaků i se sociální rolí přisuzovanou danému pohlaví. Pohlavní identita se následně odráží v jedincově chování, myšlení i cítění včetně jeho profese, společenských vztahů a pozic a zájmů. (P. Weiss a kol., 2010) Transsexualita je mnoha lékařskými zdroji definována jako porucha této pohlavní identity, přičemž její klinická diagnostika je založena na souboru „poznávacích charakteristik“. Mezi ně patří především to, že transsexuální jedinec se nachází v roli opačného pohlaví se vším, co k pohlavní identitě náleží, a v takovém stavu se necítí být sám sebou. Klasifikace MKN-10⁸ nabízí následnou definici: „*Transsexualita (F 64.0) je definována jako stav jedince, který si přeje žít a být akceptován jako příslušník opačného pohlaví.*“ (in P. Weiss a kol., 2010, s. 440)

Transsexualita je tedy projevem nesounáležitosti biologického pohlaví s pohlavní identitou – samo biologické tělo je však, jak např. upozorňuje Vodrážka ve své kritice lékařských definic transsexuality, kontextuálně (genderově) podmíněno, přesto však mnoho vědeckých odborníků definují transsexualitu především na základě heteronormativně usazených představ o tom, jak má vypadat soulad mezi tělem biologickým a psychickou identitou jedince.⁹ Vodrážka však odmítá lékařskou definici transsexuality, která je založena na uzavřené sadě charakteristik, zahrnující víru, že dotyčný/á je příslušníkem opačného pohlaví a touží po změně pohlaví operativní cestou, protože tím je ukotvována jednoznačnost pohlaví, se kterou lékaři pracují. (Vodrážka, 2001) Doktorka Hana Fifková, která se transsexualitou ve své práci zabývá, k dualitě pohlaví říká, že: „*Dnešní medicína má tendenci klienty zavírat do škatulek s názvem „ta správná transsexualita“.* Výběr probíhá na základě kritérií jasně a přesně stanovených. Já osobně bych doporučovala méně škatulkovat a více poslouchat. Vždyť kdo by nám mohl říci lépe, co cítí a prožívá, než ten, kdo si to prožil na vlastním těle a na vlastní duši.

⁸ Klasifikace poruch pohlavní identity dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10). V České republice je tato klasifikace platná od roku 1994.

⁹ Takovým příkladem je existence souvisejících pojmů - také *transsexualita FtM* (female to male) a *transsexualita MtF* (male to female). Tyto pojmy pracují s předpokladem duality pohlaví biologické ženy a biologického muže a v principu mají potenciál ukotvování genderových stereotypů.

Budeme-li naslouchat, možná se toho více dozvíme o rozdílech mezi MtF a FtM. Možná se ale také díky tomu budeme moci více orientovat v tom, co znamená být mužem a být ženou v dnešní době.“ (Fifková in *Gender rovné příležitosti a výzkum*, 2001, s. 3)

2.1.2.3.5. Dětská sexualita

V návaznosti na téma je zcela stěžejní do definice sexuality pojmout rovinu dětské sexuality, která je mnohdy upozadována či mylně považována za latentní. Přitom vývoj našeho chápání sexuality z dětství přímo vychází, neboť je místem, kde se formují naše postoje, ukládají se prvotní zkušenosti s interními pocity v oblasti sexuality a dochází k prvním mezilidským kontaktům a dotekům. Uznání sexuality dítěte na úrovni vžitých společenských představ o sexualitě jako intimním projevu dospělých je však mnohdy problematické vůbec. K otázce dětské sexuality se také vyjadřuje M. Foucault, který poukazuje na to, že dětská sexualita byla v minulosti opomíjena prostřednictvím systematického režimu „mlčení“ a zákazů. Na základě těchto mechanismů se ve společnosti ukotvil názor, že samotná sexualita se v nás „probouzí“ až v dospělosti. Autor ale upozorňuje, že sexualita je nedílnou součástí dítěte a proces regulace vědění o této dětské sexuální identitě omezuje a určuje naše sebe-chápání v dospělosti. Foucault tím navazuje na teorii represe, kterou definuje jako základní mocenský mechanismus propojující lidskou sexualitu a politiku vědění, z čehož následně vyvozuje, že v souvislosti s touto regulací se celá historie nachází de facto v procesu represe. (Foucault, 1999)

V souvislosti s myšlenkou Foucaulta, totiž že vědění je moc, lze v sexuální výchově (respektive obecně ve výchově jako procesu předávání informací a formování jedince) spatřit právě onen akt předávání vědění jako zprostředkování moci. Jak však autorka Jarkovská (2013) upozorňuje, dětství je v současné euroamerické kultuře konstruováno jako nevinné. Tato nevinnost je spojována s bezbranností, jejíž konstitučním prvkem se stává právě úroveň vědění. Dospělí (potažmo vyučující a rodiče) tak rozhodují, co děti mohou o sexualitě vědět a jaké informace dle nich nekorespondují s konstruktem kategorie dítěte. Snaha o potlačování významu dětské sexuality tak ve skutečnosti nespočívá jen v konzervativním přístupu ze strany institucí, nýbrž vyplývá ze snahy udržet vědění jako mocenský nástroj v rukou dospělých a identitu dětí tak „zachovat“ jako nevinnou a prostou sexuálními potřebami či emocemi.

V kontextu sexuální výchovy je stěžejní uvědomit si, že sexualita *je* součástí dítěte a je tedy třeba téma sexuality v rámci instituce školy a rodiny adekvátně k věku dítěte otevírat a vytvářet pozitivní vztah k vlastnímu tělu i sexualitě. Jak upozorňuje L. Šilerová, ve vztahu člověka k sexualitě a také ve vztahu k sobě je významným konstitučním prvkem samotné chápání vlastního těla. Je proto stěžejní, aby ve škola byla témata lidského těla, pohlavních orgánů a lidské sexuality otevírána, aby tak děti přijaly samy sebe. (Šilerová, 2003)

2.1.2.4. *Reprodukce a otázka reprodukčního zdraví*

Sexuální reprodukci jedince se rozumí biologický proces, při kterém dochází ke spojení muže a ženy prostřednictvím pohlavního aktu, jehož výsledkem je těhotenství ženy a následné porození dítěte. Synonymním vyjádřením pro tento pojem je termín *rozmnožování*. Otázka reprodukce je jednak ústředním tématem sexuální výchovy, současně je úzce spojena s konceptem rodiny, která stojí na principu sexuálně reprodukční schopnosti (biologicko-reprodukční funkce rodiny).

Pekingská akční platforma (program pro posílení ženských pozic, dále jen *Platforma*) z roku 1995 definuje pojem reprodukčního zdraví jako stav daný nejvyšší kvalitou duševního a sociálního bytí a současně také zahrnuje zdraví sexuální. Principem reprodukčního zdraví je potom zvyšování hodnoty lidského života a mezilidských vztahů. Rovnost ve vztahu mezi mužem a ženou, týkající se sexuálního soužití a plození dětí spočívá na vzájemné úctě, oboustranném souhlasu a dělbě odpovědnosti. *Platforma* uznává, že reprodukční práva vycházejí ze základního lidského práva každého páru či jedince rozhodnout se svobodně a zodpovědně, kolik dětí a kdy je chceme mít.¹⁰ Otázku reprodukčního zdraví také zmiňuje například M. Nussbaum, která ji zahrnuje do svého *Seznamu funkčních schopností* (Nussbaum, 2000, 78-80). Vedle základního lidského práva na život autorka Martha Nussbaum uvádí na druhém místě právo na tělesné zdraví ve smyslu možnosti těšit se dobrému zdravotnímu stavu včetně reprodukčního zdraví, stejně tak jako mít možnost sexuálního uspokojení a volby v otázkách reprodukce.

¹⁰ zdroj dostupný online ke dni 25. 09. 2013 na http://www.mpsv.cz/files/clanky/12427/Peking-1995_1.pdf

Evropský parlament, který vynesl usnesení o stavu dodržování lidských práv v Evropské unii v letech 2004-2008¹¹, se v souvislosti k sexuální výchově vyjadřuje k důležitosti zvýšit povědomí veřejnosti o svých právech v oblasti sexuálního a reprodukčního zdraví a současně vyzývá členské státy, aby se o prosazování tohoto podvědomí aktivně zasazovaly prostřednictvím umožnění všem ženám plně využívat svých reprodukčních práv, zavedením přiměřené sexuální výchovy do škol, zavedením důvěrných informačních poradenských služeb, usnadněním přístupu k antikoncepčním metodám a také prostřednictvím boje s praktikami mrzačení ženských pohlavních orgánů.

Sexuální výchova je tak jednou z významných cest, jak přispět k podvědomí o reprodukčním a sexuálním zdraví člověka a jeho právech v této oblasti. Ve školním prostředí se s tématem reprodukce a reprodukčního zdraví se děti v současnosti setkávají především prostřednictvím vzdělávacích oblastí *Člověk a jeho svět* na prvním stupni ZŠ, na druhém stupni základní školy pak v rámci okruhu *Člověk a zdraví*, který na první vzdělávací okruh plynule navazuje a propojuje získané základní poznatky s tématy týkající se hygieny, stravování, prevence zdravotních problémů, předcházení úrazům a odmítání škodlivých látek. Celý okruh je dále rozdělen do následujících oblastí – vztahy mezi lidmi a formy soužití, zdraví způsob života a péče o zdraví, rizika ohrožující zdraví a související prevence, hodnota a podpora zdraví, osobností a sociální rozvoj a změny v životě člověka.¹²

2.2. Institucionální rovina sexuální výchovy na základních školách v České republice

Tato kapitola se bude sexuální výchovou věnovat na úrovni dvou stěžejních sociálních institucí, ve kterých probíhá, či by probíhat měla. V rodině, jakožto primární sociální instituci, ve které dítě začíná poznávat svět kolem sebe včetně sebe samého a přichází do prvotního kontaktu s city, láskou, doteky a se sociální realitou na úrovni své

¹¹ Zpráva o stavu dodržování základních lidských práv v Evropské unii v letech 2004-2008 (G. Catania, 2008) in Usnesení Evropského parlamentu ze dne 14. ledna 2009

¹² Převzato z: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013), úplné znění upraveného RVP ZV, zdroj dostupný online ke dni 29. 3. 2015 na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

vlastní rodiny, a posléze v prostředí instituce školy, kde by předmět sexuální výchovy měl na toto poznání pedagogicky navazovat a rozvíjet v žákovi/žákyni pozitivní vztah k problematice a současně o souvisejících tématech komplexně informovat.

2.2.1. Škola jako formující sociální prostor a její role v sexuální výchově

Škola, která funguje jako jedna z nejdůležitějších institucí, se kterými jedinec přijde do kontaktu, se významně podílí na utváření sociálních hodnot, které jsou ve své vnitřní diferenciaci podstatnou součástí osobní a sociální identity člověka a představují vazbu se sociálním systémem, která umožňuje kontrolu sociálních mechanismů a automatismů nebo alespoň dovoluje o tuto kontrolu usilovat. O pojmu sociálních hodnot se zmiňuje Velký sociologický slovník: *„Hodnoty představují jednu ze základních složek kultury. Umožňují integraci kultury samotné i její sepětí se systémem osobnosti a se sociálním systémem. Jsou svorníkem pro různé vrstvy psychiky, integrují organicko-biologickou sféru a její pudové tendence se sférou afektivně-volní a s účastí na kulturním životě, na významech, které jedince přesahují, s nimiž se však ztotožňuje, přičemž to nepociťuje jako vnější nátlak, ale vidí v tom své vlastní naplnění. V hodnotové sféře jsme daleko od tohoto typu sociálních norem, které vyžadují poslušnost, bez ohledu na to, co si o nich lidé myslí.“* (Velký sociologický slovník 1996, s. 376)

Tyto hodnoty jsou bezprostředně v humanitních předmětech na základní škole obsaženy a mohou se měnit v kontextu s pojetím předmětu. Sexuální výchova, která mezi tyto předměty patří, hraje tím pádem významnou roli ve formování našich poznatků z oblasti sexuality a mezilidské interakce, stejně tak jako v procesu sebepoznávání a utváření si vlastní identity. Ovšem jak uvádí autorka Šilerová, sexuální výchova je na základních školách v České republice realizována prostřednictvím „příbuzných“ předmětů, jako jsou přírodopis, prvouka, občanská nauka a rodinná výchova a jednotlivá témata jsou rozložena na základě obsahu biologických, psychologických či právních aspektů. (Šilerová, 2003) Dítě se tak skrze výše uvedené předměty seznamuje se „žádoucím“ žebříčkem hodnot, prostřednictvím kterého se učí vymezit a „objevit“ svou vlastní identitu a možné sociální jednání v rámci společenské reality. Je proto stěžejní, aby sexuální výchova jako předmět předávající hodnoty (nejen) v oblasti sexuálního života jedince, ale

také vzájemné mezilidské interakce, porozumění a vlastní integrity vycházela z předpokladu neutrality a zůstala ve svém obsahu pokud možno normativně a dogmaticky nezatížená a aby naopak dodávala co největší prostor „překračovat sociální hranice“ a dala tak možnost zcela liberálně a otevřeně hovořit s dětmi a dospívajícími o otázkách v oblasti sexuality a příbuzných témat s odkazem na genderově senzitivní perspektivu.

Základní škola je přitom jedinečným subjektem v celém systému výchovy dítěte, jenž je schopen v plné míře realizovat sexuální výchovu, neboť svoji působností ovlivňuje celou dětskou populaci, která je k tematice sexuality velmi citlivá. Sexuální výchova se proto stává nezastupitelným edukačním procesem v rámci kultivace¹³ lidské osobnosti a přípravy na budoucí život. (Janiš, 2002) To, do jaké míry je škola schopna dítěti předat informace v rámci sexuální výchovy a následně ho ovlivnit a podnítit jeho citlivost vůči tématům z oblasti sexuality, dokazuje v následující podkapitole souhrn těch konkrétních edukačních funkcí školy, ze kterých je zřejmé, jak významný je vliv sexuální výchovy na dítě v rámci edukačního procesu na základní škole.

Jak uvádí autorka Šulová (in Weiss a kol., 2010), škola dokáže v rámci sexuální výchovy poskytnout institucionální, kontinuální a odborné působení na všechny děti a dospívající a zároveň je tak jakousi přípravou pro reálný život. Svým působením skrze sexuální výchovu tak škola může pozitivně přispívat ke stabilitě mezilidských vztahů a vazeb. V následující kapitole jsou popsány specifické edukační funkce, kterými škola disponuje a stává se tak jedinečnou institucí v předmětu sexuální výchovy a potažmo v celém systému vzdělávání.

2.2.1.1. *Specifické edukační funkce školy*

Škola si jako sociální instituce nese mnoho významných funkcí, které lze shrnout pod komplexní záměr systematické a řízené edukace. Specifické edukační funkce odlišují školu jako instituci od jiných sociálních institucí, v nichž proces edukace také probíhá (například rodina, církev, masová média). Prostřednictvím specifických edukačních procesů škola působí na jedince v několika rovinách. Jednak přispívá k celkovému rozvoji

¹³ Nemohu se zde nepozastavit nad termínem *kultivace*. Naskýtá se nám totiž řada otázek, které poukazují na normativní zatížení pojmu – *Jaká je vlastní definice sociální kultivace jedince? Odkud kam vedou její hranice? Koho lze již považovat za nekultivovaného jedince? Co ve své podstatě znamená „býti kultivovaný?“ Může kultivovanost jít ruku v ruce s přizpůsobivostí? A v neposlední řadě také otázka „Jaké (žádoucí? správné? přijatelné?) hodnoty se s procesem sociální kultivace pojí?“ (pozn. autorky)*

jednotlivce a poskytuje mu takové poznatky a dovednosti, které nelze získat jen z čistě osobních zkušeností a prožitků mimo instituci školy. Škola však současně funguje jako ochranné zřízení – děti a mládež vede k takovým ideálům a hodnotám, které mohou být ve společnosti negativně ovlivněny chováním dospělých. Škola také působí jako formovatel lidských bytostí, přičemž toto formování vždy probíhá v určitém socio-kulturně historickém kontextu, ze kterého dané hodnoty a normy, které škola studujícím předává, vycházejí. Významnou skutečností v celém edukačním procesu zůstává, že instituce školy je nástrojem především sociální politiky, neboť prostřednictvím systematického vzdělávání připravuje jedince na participaci na trhu práce a současně se od školy očekává, že bude potlačovat určité negativní návyky, kterou jsou ve společnosti přítomny a z hlediska sociální ekonomiky jsou nepřijatelné (příkladem návyky na drogy). V neposlední řadě má škola úlohu být součástí životního prostředí dětí, které se zde rozvíjí a rostou. Je tak důležité, aby si škola jako instituce zachovala profesionální přístup a současně aby byla místem, kde se děti cítí bezpečně a příjemně. (Tuijnman, Halls in Průcha, 2002)

2.2.1.2. Škola a genderová reprodukce

Škola je po rodině významným stěžejním prostředím, se kterým dítě aktivně a intenzivně přichází během svého vývoje a dospívání do kontaktu, místem sociální interakce a předávání vzdělání a informací. Jak však varuje Dillabough (2001), škola je především prostorem konstruování sociálních identit a místem kulturní reprodukce. Působí tak jako silný instrument, který má potenciál udržovat status quo, ale zároveň může být i indikátorem pro změnu. Dillabough (tamtéž) ale dále konstatuje, že typičtější jevem školy jako instituce je udržování statu quo, čímž tak dochází k reprodukci genderované struktury společnosti. Ve škole, která se tak vedle instituce rodiny významně podílí na socializaci dítěte ve smyslu začleňování do společnosti, dochází k působení společensky ukotveného sociálního systému, který nese soubor „společensky přijatelných“ norem a hodnot, ale také mnohých stereotypů. Vzdělávání ve škole je posléze těmito normami podmíněno a tak je dále celý systém udržován a reprodukován.

Jak uvádí autorka I. Smetáčková, svoji povahou si škola jako instituce nese klíčový význam jak na úrovni jednotlivce, tak pro celou společnost. Protože primárním jevem její aktivity je zajištění kontinuity, projevující se jako učení se zvyklostem předchozí generace, nabývá „nová“ generace stejných či podobných norem a hodnot existence a sociální realizace. Z toho vyplývá, že škola má nejen významný podíl na utváření genderové

identity člověka, ale také souvisí s genderovým očekáváním, které je na žáky a žákyně kladeno. V rámci vzdělávání se ve škole může tak docházet buď k podpoře a ukotvení genderových stereotypů, či naopak jejich podvracení. Autorka dále zdůrazňuje, že hlavním nástrojem genderové socializace probíhající na úrovni školy je kurikulum – na úrovni formální (učivo, učebnice) i neformální (organizace školních činností, frekvence a náplň kontaktů vyučujících a studujících, ale také poměr žen a mužů v učitelském sboru). (Smetáčková, 2005)

Sexuální výchova jako komplexní předmět, ve které se setkává nejen vzdělání v oblasti sexuality a reprodukčního zdraví a příbuzných témat, ale i snaha vzbudit v dětech pozitivní vztah k ostatním lidským bytostem včetně sebe samých, má však v kontextu této diskuze zároveň potenciál genderovou socializaci redukovat. Irena Smetáčková se k potenciálu školy jako genderově sensitivního prostředí vyjadřuje následovně: „*Škola představuje jednu z cest, jak nabourávat genderové stereotypy a namísto nich podporovat rovné příležitosti žen a mužů ve společnosti. Z hlediska školství znamenají rovné příležitosti možnost každého jedince bez ohledu na jeho/její pohlaví zvolit si takovou vzdělávací dráhu, která odpovídá jeho/jejím dispozicím.*“ (Smetáčková, 2005, s. 79) Autorka však dále varuje, že přestože je škola svým potenciálem schopna posouvat naši společnost v boření genderových stereotypů a rozrušování sociálních nerovností vpřed, není takový jev samozřejmostí. To je dáno také díky tomu, že lidé, působící jako vyučující ve škole, jsou vystaveni těm samým stereotypům, které pak sami/y předávají dále.

Aby k reprodukci genderových stereotypů docházelo co nejméně či vůbec, je třeba myslet na potenciál školy jako genderově senzitivního prostředí. K tomu je zapotřebí dostat genderové korektnosti ve dvou stěžejních oblastech výuky – jednak na straně vyučujících, kteří by měli/y výuku a výchovu vést v genderově sensitivním duchu – žáci/žákyně jsou podporováni/y a rozvíjeni/y rovnocenně¹⁴ a současně také prostřednictvím zvolení vhodného didaktického materiálu a takových učebních pomůcek, které svým obsahem reprezentují muže a ženy jako rovnocenné bytosti a vyzdvihují důležitost jedinečnosti jedince a individuality nad společensky očekávané genderové role (Smetáčková, 2005)

¹⁴ Na opomíjení dívek a jejich zkušeností ve vzdělávání upozornily již autorky druhé vlny feminismu (Belotti 1975, Spender 1985)

K procesu genderové socializace ve škole přispívá také teorie reprodukce sociálních nerovností ve vzdělávacím systému, kterým se zabývá např. Basil Bernstein (1975). Ten uvádí, že během výuky dochází k využívání mluvy, která je považována za *správnou* (tzv. regulativní registr). Současně s tím si žáci/žákyně během výkladu při výuce osvojují předkládané pozice a role v souladu s obecným přesvědčením širší veřejnosti, což vede k genderové reprodukci stereotypů. Bourdieu a Passeron (1977) nazývají tento proces pravým účelem vzdělání, během kterého tak dochází k upevňování stávajících sociálních norem a připoutává jedince k příslušným sociálním pozicím.

Esencialistické pojetí sexuální výchovy a absence genderové reflexe ve výuce se tak jeví jako nevýhodná pro individuální rozvoj dítěte. Jak uvádí L. Jarkovská (2013, s. 170): „*Má-li být vzdělání nástrojem emancipace, je třeba, aby se ve výukovém procesu nepohlíželo na kategorie gender, věk a etnicita jako na individuální charakteristiky žáků a žákyň, ale aby byly reflektovány jako charakteristiky sociální skupiny.*“ Autorka dále varuje, že dokud budou tyto kategorie vyučujícími nadále vnímány normativní, je tím omezen emancipační potenciál školy. Aby však k takovému posunu funkce školy mohlo dojít, je třeba se o změnu aktivně podílet i v samotném přístupu ke vzdělávacímu systému jako instituci, která přispívá k sociálnímu smíru a kulturnímu rozvoji prostřednictvím orientace k tématům, které budou přispívat ke kvalitě života a občanské odpovědnosti a oproštění se od pojetí vzdělávání pouze jako nástroje pro výchovu nové kvalitní pracovní síly na trhu práce. (Jarkovská, 2013).

K tomu lze přispět myšlenkou autora I. Illicha, který uvádí, že v dřívějších dobách byla škola institucí jen pro vyvolenou vrstvu lidí, zatímco v moderní demokratické společnosti došlo k jejímu *zeškolení*. Hlavním aspektem vzdělání se tak stal ekonomický faktor, tj. schopnost školy dostatečně připravit žáky a žákyně pro jejich budoucí zaměstnání a například výchova k občanské angažovanosti nebo otázka kvalitního rovnoprávného života jsou tak upozaděny. (Illich, 2001) To má však za následek, že humanitní obory jsou upozaděny jako *méně významné* a sexuální výchova, ačkoliv si ve svých cílech a náplni nese hodnoty s potenciálem přispět k celkové genderové senzitivě a uvědomění si možné konstruovanosti společenských rolí (a tím pádem může tak přispět i k odbourávání genderových stereotypů), je tento předmět jako jeden z humanitních směrů i přes svůj emancipační potenciál často podceňován.

2.2.1.3. Sexuální výchova na českých základních školách

V současnosti je předmět sexuální výchovy v České republice integrován především do vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* na druhém stupni základní školy. Otázkou, se kterou přichází L. Jarkovská v rámci sborníku *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém* (2008), však zůstává, že přestože je sexuální výchova do procesu výuky do rámcově vzdělávacího programu (RVP) zařazena, je důležité se zkoumat i její náplň. V České republice je sexuální výchově věnováno poměrně málo pozornosti (např. v porovnání se sousedními zeměmi, jako je Polsko a Slovensko), což však také přináší řadu problémů, kterými jsou nedostatek zdrojů pro výuku na úrovni kvalitních výukových materiálů a metodik či nedostatečná aprobace vyučujících pro tento předmět.

S tím souvisí i další významná rovina sexuální výchovy, kterou je její genderový aspekt, jenž je často opomíjen a jak Jarkovská (tamtéž) upozorňuje, může díky tomu v rámci sexuální výchovy docházet k nevědomé reprodukci genderových stereotypů a genderově asymetrické sociální struktury, ve které jsou ženy marginalizovány a v porovnání s muži zastupují nižší společenské příčky. Současně také v rámci opomíjení genderových aspektů sexuální výchovy dochází k situaci, kdy je obsah výuky tohoto předmětu redukován na informace tykající se biologických pochodů v těle žen a jejich plodnosti, přičemž samotný pojem sexuality je mylně zaměňován s biologickou reprodukcí, a celý předmět tak bývá považován spíše za dívčí záležitost. Tím však dochází k systematickému vylučování chlapců, kteří tak mohou nabýt dojmu, že sexuální výchova se jich v podstatě netýká, zatímco je na dívky pohlíženo primárně jako na budoucí matky v souvislosti s jejich mateřstvím a celý obsah výuky se nese spíše v duchu apelu na zodpovědné jednání dívek vůči reprodukčnímu zdraví a „jejich“ reprodukčnímu poslání. (Jarkovská, 2008)

Problematickým bodem v kontextu výše uvedených úskalí se také stává negativně konotativní interpretace sexuality jako nebezpečné aktivity, spojené s mnohými riziky. Tento přístup, jak Jarkovská (tamtéž) dále upozorňuje, je promítán i do výukových materiálů, kde je samotný sex propojován s *rizikem, nebezpečím, deviací a pohlavně přenosnými nemocemi*, přičemž zodpovědnost za možná rizika spojená se sexuálními vztahy a aktivitami je přenášena především na dívky. Tím se však nejenže vytváří dvojí genderový standart, ve kterém je přísnější měřítko zaměřeno na dívky, jež jsou v rámci této situace konstruovány jako ty rozumnější a odpovědné za zdravotní stav dalších generací,

ale souběžně s tím se i vytváří negativní vztah k sexuálním aktivitám ze strany žáků a žákyň, kteří jsou od nich systematicky prostřednictvím výše uvedených praktik odrazováni. Jak autorka (tamtéž) dále uvádí, opomíjení či mylná interpretace ohledně homosexuality¹⁵ patří mezi velké nedostatky v sexuální výchově na českých školách i na dalších institucích. Dívky a chlapci s homosexuální orientací často v rámci sexuální výchovy problematiku homosexuality ve výukových materiálech stále ještě najdou pod hlavičkou sexuálních deviací (ačkoliv se zde dočtou, že homosexualita se za deviaci již nepovažuje), což se může výrazně podepsat na jejich vlastní identitě a pozitivnímu vztahu k sobě samým. Sexuální výchova je tak stále předmětem zatíženým heteronormativním diskurzem a posiluje logiku genderových stereotypů a biologické perspektivy lidské sexuality. (Jarkovská, 2008)

2.2.2. Sexuální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu ČR

Rámcový vzdělávací program¹⁶ (RVP) v České republice je kurikulární dokument, který vymezuje závazné „rámce“ v jednotlivých etapách vzdělávání – předškolní, základní a střední, přičemž na školní úrovni je pak výuka uskutečněna podle školního vzdělávacího programu (ŠVP). Rámcový vzdělávací program přitom vychází z nové strategie vzdělávání zdůrazňující její provázanost vědomostí s klíčovými kompetencemi, které si žák/kyně osvojí a je schopen/a je uplatňovat v praktickém životě a současně také vychází z koncepce celoživotního učení jedince.

Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání¹⁷ (dále jen RVP ZV) spočívají v:

- vymezení celého vzdělávacího obsahu, ze kterého vycházejí očekávané výstupy a učivo v povinném základním vzdělávání žáků a žákyň

¹⁵ a potažmo dalších sexuálních orientací, viz kapitola 1. 2. 3. této práce (pozn. autorky)

¹⁶ Tento dokument byl aktualizovaně vydán na základě Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, který Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) pozměnil, přičemž aktualizovaný materiál účinnosti nabyl od 1. 9. 2013. Tato práce bude proto pracovat s touto aktualizovanou verzí dokumentu.

¹⁷ převzato z: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, Praha 2013. Zdroj dostupný online ke dni 29. 3. 2015 na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

- specifikaci úrovně klíčových kompetencí dosažených žáky a žákyněmi na konci základního vzdělávání
- stanovení standardů pro základní vzdělávání za účelem napomáhat dosažení stanovených cílů v rámci RVP ZV
- komplexním přístupem v realizaci vzdělávacího obsahu a současně v podpoře volby různorodých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky a využití všech podpůrných mechanismů a opatření v rámci individuálních potřeb žáků a žákyně
- umožnění modifikace výuky a jejího obsahu v případě žáků a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami

Rámcový vzdělávací program si současně klade za cíl podporovat profesní odpovědnost učitelů/učitelky za výsledky vzdělávání a pedagogickou autonomii škol a umožnil proto v souladu se školským zákonem ze dne 24. 8. 2004 individuálně utvářet jednotlivými školami Školní vzdělávací program (ŠVP), který sice stojí na základě postupů Rámcového vzdělávacího programu, umožnil však zároveň pedagogům a pedagožkám připravit jedinečný výukový program dle individuálních potřeb dané školy, který nemusí vycházet z „tradičních“ osnov a zajistil tak určitou pedagogickou vyváženost s ohledem na výukové zkušenosti, představy a specifika konkrétního prostředí ve škole a jejích žáků/kyň. Obsah výuky tak může být na jedné straně obohacen o přidané didaktické prostředky, metody výuky, rozšiřující informace v tématu či být kulturně přizpůsoben specifickým potřebám konkrétního kraje, na druhé straně však díky flexibilitě rámcového vzdělávacího programu mohou být některá témata zcela vypuštěna. (Jarkovská, 2013) V rámcovém vzdělávacím programu není přitom kladen tolik důraz na konkrétní obsahy, jako spíše na kompetence, které by si žáci/kyně měli/y v rámci vzdělávání se ve škole osvojit. Spolu s tímto záměrem a zároveň faktem, že si školy mohou kurikulární rámce efektivně přizpůsobit, vytváří dle autorky Jarkovské (tamtéž) velmi dobré podmínky pro výuku sexuální výchovy, zároveň však existuje nebezpečí, že bude ve výuce zcela opomenuta.

Sexuální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu není v současnosti vytyčena jako samostatný předmět, ani není nijak konkrétně definována, co se sexuální výchovou rozumí, či jak by měla být pojata. Místo toho je sexuální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zahrnuta do vzdělávacích oblastí *Člověk a*

jeho svět, Člověk a příroda a Člověk a zdraví, přičemž souvztažnost k sexuální výchově je zde pojata jen ve velmi obecné míře, zatímco hlavní apel je v kontextu předmětu kladen na odpovědnost za bezpečné sexuální chování, morální zásady a etiku či je k obsahu přistupováno na úrovni biologie a reprodukčních schopností člověka (viz kapitola *Sexuální výchova v diskurzu genderového esencialismu*). Na druhé straně, jak autorka Jarkovská dále upozorňuje, díky obecnějšímu pojetí sexuální výchovy v rámci výše uvedených vzdělávacích oblastí RVP ZV ponechává poměrně volný prostor pro upřesnění výuky až na úrovni jednotlivých škol. Zde může být sexuální výuka zakomponována například do předmětů biologie, rodinné či občanské výchovy, kde se dané tematiky výuka často dotýká jen velmi obezřetně, nebo je možné sexuální výchovu realizovat jako samostatný výukový projekt, prostřednictvím kterého lze tematiku sexuální výchovy pojmout komplexně a obohatit výuku zapojením externích odborníků a odborníků, které/ří mohou nabídnout dětem i vyučujícím genderovou perspektivu tohoto předmětu. (Jarkovská, 2013)

2.2.3. Funkce rodiny v sexuální výchově

Sexuální výchova může dosáhnout komplexního pojetí, pokud je této tematice věnováno dostatečné množství prostoru jak ve školním prostředí, tak i v rámci rodiny, kde dítě vyrůstá a jehož prostředí považuje (v ideálním případě) za místo, kde se může o tématech týkajících např. sexuality, lidské reprodukce, lásky a mezilidských vztahů dozvědět od svých rodičů a kde se s těmito věcmi a pocity v kontextu problematiky může dítě svým rodičům svěřit. Je proto nezbytné, aby si rodiče byli vědomi významu zařazení sexuální výchovy do komunikace se svými dětmi a nečekali, až se dítě o sexuálním tématech dozví například z médií či od vrstevníků. Na jedné straně je význam sexuální výchovy v rodině nepopíratelný, na straně druhé je však stěžejní, *jak a v jakém věku* taková výchova probíhá. Vezmeme-li v úvahu ten fakt, že dítě (potažmo dospívající) je bytostí sexuální, neboť sexualita je součástí člověka, kterou každý jedinec vnímá a rozvíjí svým osobitým způsobem, opora ze strany rodiče může pomoci v dětství a později v žákovi/žáknyni základní školy sexuální témata rozvíjet, otevírat a propojovat s jeho/jejím citovým a emocionálním poznáním, včetně sebepoznávání vlastního fyzického těla. V rámci socializace v rodině však významně souvisí ten fakt, jaké hodnoty a postoje vůči „světu“ i sobě samým mají samotní rodiče, jejichž děti je pak přebírají, například do jaké míry jsou rodiče emancipováni, jak si uvědomují kulturně zatíženou interpretaci reality a druhých lidí

a situací, v níž se mohou nacházet, či zda se nacházejí v zajetí genderových stereotypů, které pak (nejčastěji nevědomky) předávají dál svým dětem a formují tak jejich sociální těla¹⁸ a názory, včetně postojů a hodnot týkajících se sexuální výchovy a příbuzných témat.

Funkcí rodiny by tedy měla být v rámci sexuální výchovy především schopnost včas dané téma otevřít a vyvarovat se redukování jejího obsahu pouze na biologickou reprodukci člověka nebo znalost pohlavních orgánů. Rodina by naopak měla být (ideálním) prostředím, kde otázka lásky a porozumění bude provázána s tématy, která se vlínají do problematiky sexuální výchovy. Dítě by se tak mělo dozvědět nejen informace týkající se biologie a reprodukční roviny sexuality člověka, ale také se seznámit s významností lásky, mezilidských vztahů a vzájemné tolerance, respektu a rovnosti lidských bytostí.

Dle Višňovského patří mezi funkce rodiny především *funkce biologická* - rovina reprodukční, *ekonomická* - rovina uspokojování fyzických potřeb, *výchovná* - rozhodující pro kvalitu osobnosti dítěte, *psychohygienická a emocionální funkce* - dodává pocit stability a citového bezpečí, *ochranná funkce* - která je legislativně daná Zákonem o rodině, *socializační* – dodávající dítěti prostor pro vlastní poznávání reality a interakce s druhými lidmi a *rekreační* - spočívající v efektivní organizaci volného času, rozvíjí zájmy dítěte. (Višňovský, 2002). Jak však upozorňuje autor Čáp, výchova a socializace neprobíhá jednostranně pouze ze strany rodičů, neboť dítě se nikdy nenachází v neproniknutelném sociálním vakuu, nýbrž je ovlivňováno také svým okolím pocházejícího z určitého sociálně kulturního prostoru. Nejedná se přitom o bezvýhradní vliv, ale o průběžně intervenující složku, která se na výchově a socializaci dítěte podílí. Díky této určité „neprůhlednosti“ výchovy se celý její proces přesouvá mimo jednoznačnou kontrolu rodičů a stává se z ní jedna z nejnáročnějších činností v životě člověka. (Čáp, 1996)

Právě i proto z principu intervenující složky¹⁹ během socializačního procesu, na kterou zmíněný autor Čáp upozorňuje, je velice důležité, aby právě rodina byla místem, ze

¹⁸ K tomuto lze přispět významnou Teorií performativního genderu autorky Judith Butler, kterou popisuje v díle *Gender trouble: feminisms and the subversion of identity* (1990) v kontextu poststrukturalistických teorií. Autorka se zde kriticky vymezuje vůči samotnému pojmu *tělo*, které popisuje jako pasivní médium, do něž jsou vpisovány kulturní významy a *tělo* je tím tak samo o sobě konstruktem, který opakovaně ustanovuje prostřednictvím jazykových aktů. Současně také rozlišování na „muže“ a „ženy“ (a stejně tak „mužnost“, „ženskost“) je dle autorky výsledkem působení genderu jako sociokulturního tlaku a v podstatě se jedná o iluzi vedoucí k esencialismu.

kterého znalosti v oblasti sexuální výchovy dítěte vychází²⁰, aby později (či současně), kdy se dostane do informačního víru ze strany médií a vrstevníků, ze kterého může dítě dané informace získávat zkresleně, bylo schopné získané poznatky adekvátně roztřídit a aby například neohrozily pozitivní vnímání jeho vlastní individuality.

2.2.3.1. *Instituce rodiny – současné pojetí*

Rodina je specifickým sociálním prostorem, ve kterém dítě přichází do prvotního kontaktu s druhými lidmi, seznamuje se s vzory, normami a rolemi svých rodičů, se kterými během svého dospívání interaguje. Rodina tak představuje zázemí, ve kterém se může dítě emocionálně i intelektuálně rozvíjet, učit se, pozorovat a vnímat rodinné vzorce chování, které dále přejímá. Samotné jednoznačné vymezení pojmu rodiny se však může zdát jako problematické. Na koncept rodiny je totiž možno pohlížet z mnoha výzkumných pozic a myšlenkových diskurzů, ve kterých se definice opírají o mnohé různé aspekty. Vycházíme-li však z jakékoliv definice, je stěžejní si uvědomit, že *pozice* rodiny v sociálním poli, stejně jako z hlediska vnitřního zázemí tohoto prostoru, vychází z historického a sociálně kulturního kontextu, ve kterém se v daném momentě nachází a ze kterého se samotná definice pojmu rozvíjí.

Za obecně pojatelnou definici by se dalo pojmut například výklad Psychologického slovníku (2000), který se k pojmu rodiny staví jako ke společenské skupině spojené manželstvím či pokrevními vztahy, vzájemnou pomocí a odpovědností. Širší definici, ve které lze pozorovat potenciál rodiny ve smyslu sociální reprodukce, nám předkládá také J. Odehnal (in Výrost J., Slaměník I., 1998, s. 303), který popisuje rodinu jako univerzální socializační činitel poskytující danému jedinci identifikační vzory, učí ho reagovat *žádoucím* způsobem v procesu interakce a dává mu prostor pro praktické ověření získaných dovedností prostřednictvím sociální interakce se svým okolím. Díky vlivu rodinného působení si jedinec utváří postoj k sobě samému, stejně tak jako ke svému okolí i společnosti obecně.

¹⁹ Ve smyslu společnosti, potažmo kultury a specifického prostředí, ze kterého daný socializující se jedinec vychází. (pozn. autorky)

²⁰ Tomuto předpokladu by se však zároveň dalo vytknout, že rodina jakožto významné socializační zázemí dítěte má silný potenciál sexuální výchovu podat genderově stereotypní cestou, a tím pádem v dítěti mocenské mechanismy společnosti jako systému píše ukotvovat. (pozn. autorky)

Rodina je tak svou povahou významnou formující sociální institucí, ze které může plynout re/produkce genderových stereotypů, stejně tak jako disponuje potenciálem v souvislosti se stylem výchovy (či „nevýchovy“) a předávání vzorů dítěti tento proces nabourávat. K pojetí rodiny jako stěžejního prostředí, ze kterého jedinec dále interpretuje sebe i své okolí, přispívají interpretativní teorie, které staví jedince na pozici hlavní/ho aktéra/ky, který/á skrze rodinu vyjednává sociální realitu a zároveň zpět skrze tuto realitu rodinné prostředí vytváří. Erving Goffman rodinu popisuje jako prostředí reprodukující genderovou nerovnost, která je způsobována především díky dělby práce „určené“ ženě - jako pečovatelce a muži - jako živiteli, což následně utváří i další sociální nerovnosti ve společnosti. Z tohoto pohledu, kdy je právě většinou žena *upoutávána* k domácí práci²¹ je tak celý den svázána s jedním prostorem, ve kterém současně i jí a odpočívá, oproti muži, jehož aktivita je rozvrstvena do více sociální prostorů a prostředí domova si pro něj nese jiné konotace než prostředí pracovní, nazývá Goffman rodinu jako *totální instituci*, neboť pro ženu se může tento prostor stát v určitém smyslu vězením. (Goffman, 1997).

Podobně i autorka Janet Finch předkládá teorii pojmající rodinu jako prostor, ve kterém jedinci ve vzájemné interakci zobrazují či předvádějí (*displaying*) svoji existenci každodenního života a svým chováním sdělují, že to, co dělají, pro ně představuje definici rodiny, jež si následně verifikují prostřednictvím zpětné vazby sociální reality, která potvrzuje, že daná rodina je chápána jako fungující. (Finch, 2007) K interpretativní teorii přispívá také Pierre Bourdieu, který „rodinu“ popisuje jako jakýsi „imperativ“ třídící a strukturující realitu, který se projevuje jednak prostřednictvím společenského tlaku a také v tom, kdy fluidní představa rodiny není vměstnatelná do sociokulturních norem. (Bourdieu, 1998)

P. Bourdieu (tamtéž) hovoří také o *nastolování rodiny* a *nastolování v rodině*, přičemž samotný proces „nastolování“ probíhá prostřednictvím technického a rituálního ukotvování jednoty a zajišťováním integrace rodiny, čímž se tak podílí na ukotvování sociálního řádu a jeho reprodukci. Rodina je tak ustanovována na základě praktického i symbolického úsilí, např. pomocí inauguračních aktů jako je svatba nebo prostřednictvím vzájemné pomoci, obdarovávání, návštěv a laskavostí. Podle Bourdieu se tím rodina stává individuálně prožívanou zkušeností, jež je však současně ovlivněna kontextem dominantní

²¹ Tématice domácí práce jako časově i psychicky vyčerpávající, neplacené činnosti, které jsou ženy často pod vlivem genderované sociální reality nuceny podstupovat na úkor kariéry i sebe samých, se blíže věnuje např. autorka Ann Oakley (In *Woman's work: The housewife, past and present*. New York: Vintage, 1974)

představy o rodině, definovanou termíny jako je *dům*, *domov* nebo *domácnost*. (Bourdieu, 1998)

Z pohledu poststrukturalistického feminismu je samotný koncept „rodiny“ podroben kritice jakožto sociálního konstrukt, ve kterém dochází esencialistickému pojetí „tradiční rodiny“, konstruování sociálních identit „muže“ a „ženy“ a jejich rolí otce či matky v rámci této instituce, jež vedou jednak ke kulturnímu tlaku a společenskému očekávání určitého (normativně zatíženého) jednání obou rodičů a jednak k produkci genderových stereotypů. Současně je rodina prostředím, kde (s odkazem na Foucaultovo myšlení) dochází k boji o moc a v tomto kontextu je následkem existence rodiny jako spíše legitimní součást politiky a nikoliv jako soukromý prostor.

V České republice má instituce rodiny v současnosti tendenci se zužovat. Rodinu tak většinou tvoří manželský pár a jedno nebo dvě děti (nukleární rodina), přičemž model tradiční rodiny se má spíše na ústupu, naopak tendencí je spíše dvoukariérní rodina, kdy oba z páru pracují. Děje se tak především skrze postupnou emancipaci, díky které se proměňují *tradiční role* muže a ženy, díky které je umožněno (především ženám) seberealizovat se mimo sféru domova, ale také mj. díky ekonomickému tlaku, který vyžaduje změnu životních priorit. Sociolog Milan Tuček uvádí, že na základě tlaků vnějších faktorů dochází v rodině k poklesu a oslabení svobodných rozhodnutí²², což však současně vede k rozrůžňování životních stylů jak jednotlivců, tak i manželského páru a jejich dětí. (Tuček, 1998) Ke změnám v české rodině, ke kterým nejzřetelněji v průběhu druhé poloviny 20. let v české společnosti dochází, se vyjadřuje také Ivo Možný (1999). Podle něj již například jediným účelem partnerského vztahu v manželství není jen výchova dětí, přičemž samotný počet potomků se významně snížil, ale v žebříčku hodnot postupuje také kariérní uplatnění obou partnerů. Autor také dále uvádí, že v souvislosti s kariérním uplatněním žen není mateřství jejich jedinou životní náplní, ale naopak dochází k posunu řady tradičních funkcí rodiny v důsledku společenské dělby práce. Rodina se tak stává především emocionálním zázemím pro její členy, zatímco práce, volnočasové aktivity či vzdělávání probíhají mimo soukromou sféru instituce rodiny.

²² Z pohledu poststrukturalistického feminismu je však samotný koncept „svobodného myšlení“ problematický, neboť naše existence a jednání v sociální realitě je vždy podmíněna mocenským mechanismům a tlakům, kterým jsme jakožto účastníci/ce reality podrobeni/y. (pozn. autorky)

2.2.3.2. *Vliv rodiny a rodinného prostředí na dítě při výuce sexuální výchovy ve škole*

Spolu se školou patří rodina jako instituce ke stěžejnímu výchozímu bodu sociálního učení, na kterém jedinec ve svém poznávání reality staví. Prostředí rodiny, stejně jako škola, dokáže sociální reprodukci genderových stereotypů a společenských vzorců chování jak ukotvovat, tak je i schopna tento proces potlačit (viz kapitola 3.1.2 *Škola a genderová reprodukce*). Jak upozorňuje autor R. A. Lippa v díle *Pohlaví, příroda a výchova* (2009), období socializace v rodině v našem dětství je důležitým stádiem při konstruování vlastní identity a budování sensitivity vůči rozdílům, které kolem sebe vnímáme. Takovými *rozdíly* je například performativní zobrazení muže a ženy a jejich genderových rolí v rámci nukleární rodiny, se kterými jedinec v období svého dětství intenzivně interaguje. Na základě těchto pozorování se dítě učí a následně pojímá sebe sama a buduje svou vlastní genderovou identitu v rámci systému. Jak autor dále vysvětluje, podle této kognitivní perspektivy, kdy se děti snaží koncept genderu uchopit a v souladu s jeho projevem utvářejí své názory, které promítají do svého jednání, dochází k ukotvování genderu, který je tak přenášen a reprodukován stále dokola. (Lippa, 2009)

Rodinné prostředí, ze kterého daný jedinec vychází, se tak významně podílí na jeho interpretaci a způsob uchopení témat, která jsou v rámci sexuální výchovy ve škole probírána, neboť rodina jako prvotní zázemí je primárním zprostředkovatelem hodnot, vzorů i názorů, které dítě přejímá. V návaznosti na předpoklad, že se dítě o tématech týkajících se sexuální výchovy dozví v prostředí rodinného zázemí jako první, je však důležité, aby tyto prvotní znalosti byly dále rozvíjeny odborným pedagogickým vedením ve škole, přičemž důraz by měl být kladen (vedle samotné informovanosti v tématice) na rozvíjení pozitivního vztahu vzdělávaných k sobě samým i svému okolí. V souvislosti s tímto je proto důležité, aby sexuální výchova u dětí probíhala na obou rovinách, jak v rodině, tak i ve škole, neboť jedině tak bude obsah tohoto předmětu plně rozvrstven a dítě tak získá co největší prostor pro uchopení tématu. Naopak jisté „zakazování“ či stigmatizace tohoto předmětu může vést spíše k negativním výsledkům, neboť dítě je tématu vystaveno ze strany médií a svých vrstevníků/nic, přičemž k těmto okruhům může informace týkající se sexuální výchovy získávat mnohdy neúplně a často také v genderově stereotypním tónu, který přispívá, jak zde již bylo mnohokrát uvedeno, k reprodukci genderových stereotypů a ukotvování mocensky nastaveného systému společnosti.

S odkazem na definici sexuální výchovy dle autora V. Täubnera (1996), který ji definuje jako předmět s potenciálem rozvíjet pozitivní mezilidské vztahy, může právě jeho absence ve školách i v rodině přinést spíše dezorientaci v tématu ze strany dítěte a negativně ovlivnit vývoj jeho sexuality, například v kontextu značně heteronormativně nastaveného vlivu mediální informatiky, jemuž je dítě v dnešní době intenzivně vystaveno.

2.3. Sexuální výchova v bližší perspektivě

2.3.1. Význam sexuální výchovy

Význam sexuální výchovy je patrný na několika rovinách. Významnou úlohu plní sexuální výchova při samotném otevírání tématu *lidské sexuality*. Tím, že je s dětmi a dospívajícími hovořeno o sexualitě, dochází tak k její detabuizaci. Škola by měla dát studujícím dostatečný prostor a sexuální výchovu pokud možno koncipovat tak, aby k ní děti a dospívající přistupovali otevřeně a nevnímali toto téma za „špatné“ a tabu. Současně je sexuální výchova předmětem, kde se žáci a žákyně mohou seznámit s konceptem genderu, neboť jeho pochopení a zanesení do obsahu sexuální výchovy by mohlo žactvu usnadnit chápání mnohých sociálních konstruktů, ve kterých společnost funguje a také tak lze přispět k rozvolnění genderových stereotypů, se kterými se děti a dospívající denně setkávají, a tím tak rozkrýt a pochopit i svoji vlastní genderovou identitu.

Další významnou rovinou tohoto předmětu je fakt, že by v jeho rámci mělo být dbáno na ty lidské hodnoty, které pozitivně rozvíjí mezilidské vztahy a budovat u dětí tolerantní postoje a chápání individuality jedince. Je důležité, aby v rámci výuky sexuální výchovy dítě dostalo přístup k informacím o důležitosti mezilidských vztahů a to jak na úrovni partnerství a sexuality, tak i přátelství. Autor Janiš (2002) v souvislosti s tím uvádí, že význam sexuální výchovy spočívá v kultivaci lidských hodnot a formování postojů v oblasti partnerství, manželství a mezilidské interakce. Význam sexuální výchovy tak spočívá v působení na úrovni komplexních mezilidských vztahů, kultury a současně v potenciálu předmětu schopna propojit ve svém obsahu biologické a psychosociální aspekty. Zcela stěžejní je si přitom uvědomit, že škola jakožto sociální instituce má

významný potenciál ovlivňovat děti a dospívající, na které působí (viz kapitola *Specifické edukační funkce školy*).

Jak uvádí například Lenka Šulová: „*Sexuální výchova, která probíhá na odborné úrovni v institucích a vychází z aktuálních vědeckých poznatků, jistě přispívá k chápání sexuality v širších souvislostech. Působí proti zužování tématu na pouhé reprodukční chování nebo na pouhé uspokojení momentální potřeby.*“ (Šulová L., in Weiss a kol., 2010, s. 691) Je tedy důležité se sexuální výchovu zaobírat v komplexním pojetí a uvědomit si široké spektrum otázek, které v souvislosti se svým obsahem otevírá. Ačkoliv zde stále také zůstává oblast reprodukčního zdraví člověka, která je se sexualitou primárně úzce spjata a zabývá se samotným sexuálním životem člověka, je stěžejní pojmout i rovinu sociální a kulturní, tzn., jak uvádí L. Šulová, chápat sexualitu a sexuální chování v kontextu jednotlivce a současně i zahrnout prostředí, ze které vychází.

Významnou rovinou sexuální výchovy je také prevence a ochrana před sexuálním zneužíváním a dalšími nežádoucími situacemi, ke kterým může při neznalosti sexuálních témat u dětí a mládeže dojít. K tomuto tématu se výstižně vyjadřuje také A. J. Doležalová v publikaci *Reprodukční práva žen a mužů: „Sexuální výchova (SV) formuje postoje a názory na sexualitu, sexuální identitu, vztahy a intimitu. Rozvíjí schopnosti mládeže, která pak jedná podle vlastního uvážení a cítí se ve svém rozhodování soběstačná. Mládež má na sexuální výchovu právo a to především proto, že jí pomáhá chránit se před zneužíváním, nechtěným těhotenstvím, sexuálními nemocemi a pěstuje v nich zodpovědný a pozitivní vztah k vlastní sexualitě.*“ (Reprodukční práva žen a mužů, 2006, s. 16) Je zcela nesporné, že sexuální výchova je stěžejním předmětem, který se významně podílí nejen na informační osvětě v oblasti lidské sexuality a příbuzných témat, ale současně rozvíjí empatické a sociální dovednosti dětí a dospívajících, kteří pak mají možnost lépe chápat sami sebe, respektovat ostatní a dále pozitivně rozvíjet mezilidské a partnerské vztahy.

2.3.2. Cíle sexuální výchovy

Cíle sexuální výchovy jsou v celku stěžejním souhrnem toho, co by měl tento předmět žákům a žákyním v kontextu jejich poznávání a rozvoje přinášet a to nejen na úrovni kognitivní, ale i z hlediska emocionální stránky vývoje dítěte. Zcela neodmyslitelným cílem sexuální výchovy by z perspektivy genderových studií mělo být

rozvíjení genderové nezájatosti a rovnocenného chápání ostatních bytostí a jejich různorodé existence ve společnosti.

Jak uvádí V. Täubner, sexuální výchova si klade za cíl vzdělat přiměřeně jedince v oblasti lidské sexuality, partnerských a společenských vztahů. Dále má sexuální výchova rozvíjet emocionální postoje k sexualitě v nejširším slova smyslu a to tak, jak je pro člověka nezbytné v individuálním a společenském fungování na úrovni partnerských vztahů, manželství a rodiny. Současně je významným cílem sexuální výchovy rozvíjet pozitivní lidské city a mezilidské vztahy. Sexuální výchova se tak stává základní předpokladem pro vyvážený a harmonický rozvoj jedince. (Täubner, V., 1997, s. 5)

Cíle sexuální výchovy na obecnější úrovni uvádí např. P. Weiss a kol. v knize *Sexuologie* (2010, s. 695), kde jsou vytyčeny následovně jako: *cíle kognitivní*, jejichž hlavní náplní je předání poznatků a informací, vztahující se a přímo se týkající lidské sexuality, *cíle emocionální a postoje* zaměřující se na utváření postojů a hodnot v této oblasti a *cíle spojené se skutečnými činnostmi a dovednostmi*, které vytvářejí podmínky sexuální výchovy tak, aby si jedinec dokázal osvojit adekvátní způsoby reakcí a chování v širokém měřítku lidské sexuality. K cílům sexuální výchovy se také Mezinárodní federace plánovaného rodičovství²³ (IPPF): „*Hlavním cílem školní výchovy je připravit mladé lidi pro život v dospělosti a jejich role ve společnosti. Jestliže sexualita, manželství a rodinný život jsou důležitým prvkem v životě většiny obyvatelstva, potom zcela jistě je logickou a nutnou povinností školy připravit pro tuto oblast.*“²⁴

Existuje tudíž několik důležitých rovin, které by sexuální výchova, ať již jako samostatný předmět, tak i jako výuka v rámci humanitních předmětů měla pojmout a vytyčit za své primární cíle. Jsou jimi především (*in Reprodukční práva žen a mužů A. Jachanová Doležalová, 2006, s. 16*): přiměřené vzdělání dítěte v oblasti sexuality a reprodukčního zdraví, seznámení s informacemi týkajícími základních a příbuzných témat, která se k sexualitě vztahují, pochopení vlastní (sexuální) identit, budování a kultivace

²³ Mezinárodní federace plánovaného rodičovství - anglicky International Planned Parenthood Federation (IPPF) je největší dobrovolná organizace na světě, zabývající se plánováním rodiny a sexuálním a reprodukčním zdravím. Byla založena r. 1952 v Bombaji a pod svou záštitou sdružuje autonomní asociace plánovaného rodičovství z mnoha různých zemí. IPPF spolu se svými členskými asociacemi podporují práva žen a mužů na svobodném rozhodování ohledně počtu dětí a doby jejich narození. Dále pak podporují nejvyšší možnou úroveň sexuálního a reprodukčního zdraví. (zdroj: <http://ippf.org>)

²⁴ převzato z: <http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/sexualni-vychova.html>, dostupné online ke dni 5.11.2014

pozitivních mezilidských vztahů, respekt k ostatním sexuálním orientacím a sexuálním menšinám, vytvoření pozitivního vztahu k vlastnímu tělu a vlastní sexualitě, detabuizace sexuality, bourání předsudků v genderových stereotypech a rolích, podpora kvalitního životního stylu, znalost sexuální tematiky jako prevence proti sexuálně přenosným nemocím a prevence sexuální kriminality.

Díky sexuální výchově se dětem do rukou dostává významný soubor informací, který je připravuje na budoucí existenci ve společnosti, zjemňuje jejich vnímání ostatních lidí, dalších projevů sexuálních identit a chápání sexuality samotné, jako tématu, o kterém lze otevřeně hovořit bez pocitů studu. Takto vytyčené cíle sexuální výchovy na základních školách, jak je definují výše uvedené autorky Jachanová a Doležalová (2006), mohou významně posílit rovnocenné nastavení mužů a žen, redukovat genderové stereotypy a celkově vylepšit život ve společnosti, což považuji za primárně důležitý potenciál tohoto předmětu.

2.3.3. Principy sexuální výchovy

Sexuální výchova stojí na specifických principech, které vyplynuly z dlouholeté praxe ve výuce tohoto předmětu na základních školách. Jak uvádí V. Täubner, tyto principy vychází ze zkušeností a bádání v zemích, jako je Švédsko, Dánsko, Německo či Kanada a USA, přičemž v kontextu České republiky by tyto principy měly být aplikovány s ohledem na místní sociálně-kulturní prostředí, psychologické, demografické a materiální podmínky. Následující seznam principů neboli určitých pilířů, na kterých by měl předmět sexuální výchova stát, tedy vychází ze širších kulturních kontextů²⁵ (Täubner, V., 1996, s. 10-13):

2.3.3.1. Princip spolupráce školy a rodiny

Tento princip je možné realizovat prostřednictvím intenzivní komunikace mezi rodiči dítěte a školou. Rodiče musí být informováni o náplni a metodách sexuální výchovy, stejně

²⁵ Při zmiňování otázky „širších kulturních kontextů“ je však důležité si uvědomit, že stále pohybujeme v prostředí, které nelze aplikovat napříč všemi kulturami na světě. Je nutné vzít v potaz, *kým* jsou tyto principy vystavěny (např. problematika androcentrického pohledu), z jakých pozic byly zkoumány a ustanoveny a do jaké míry pracují s tématem na úrovni genderové perspektivy či například postkoloniálních studií. (pozn. autorky)

tak jako s ní musí souhlasit. Rodiče mají právo znát obsah sexuální výchovy, probíraný ve škole, a mít tak možnost navázat v rámci domácí výchovy svých dětí a současně se tak podílet na komplexní realizaci tohoto předmětu.

2.3.3.2. *Sexuální výchova jako součást všeobecného vzdělání*

Sexuální výchova by neměla být vytržena ze všeobecného kontextu informací, které dítě v rámci svého vzdělání ve škole získává. Sexuální výchova by naopak měla být součástí celé řady záměrných i nezáměrných postupů vyučujících a rodičů, takže dítě je sexuálně²⁶ vychováno i v případech, kdy sexuální výchova není přímo předmětem školní výuky. Tento princip současně vyžaduje, aby byli/y všichni pedagogičtí odborníci/odbornice přiměřeně vzděláni v oblasti sexuální výchovy.

2.3.3.3. *Sexuální výchova jako odraz stupně vývoje společnosti*

Informace, které jsou dětem a dospívajícím v rámci sexuální výchovy předávány, jsou odrazem současného vědeckého poznání v dané společnosti. Tyto informace, které jsou zároveň pedagogicky transformovány tak, aby byly přiměřené věku dítěte, musí být pravdivé. Sexuální výchova by přitom současně měla respektovat úroveň konkrétní společnosti a jejího stupně vývoje a také dané regionální zvláštnosti. Učitel/učitelka by měl/a respektovat odlišné názory a postoje dětí, přičemž mírou tolerance je zákonná společenská norma²⁷. Používá také ověřené pedagogické pomůcky, které odpovídají stupni poznání a zralosti dítěte.

2.3.3.4. *Koedukační charakter sexuální výchovy*

Tento princip je pro výuku předmětu sexuální výchovy zcela stěžejní, neboť koedukovanost tohoto předmětu z něj činí zcela přirozenou věc a odebírání znaků „tajemna“ či nemravnosti a staví ji tak na úroveň lidské přirozenosti a relevantního poznání. Dívky i chlapci by měli být vedeni ke vzájemné korektní komunikaci o sexualitě, přičemž k odděleným či individuálním debatám dochází pouze v případě intimní zpovědi, řešení

²⁶ Zde považuji pojem „sexuální“ vzdělávání dítěte za poněkud problematický, neboť tímto termínem nelze plně obsáhnout množství témat, jaké třeba mohl obsáhnout pojem *gender*, a které by měly být v rámci Sexuální výchovy probírány. (pozn. autorky)

²⁷ Také pojetí uznání názorové odlišnosti dítěte v rámci zákonných společenských norem se z kritické perspektivy genderových studií jeví jako problematické. Ve skutečnosti je tak dítě nuceno své názory a postoje vtěsnat do rigidně vytyčených sociálně normativních rámců, čímž se jeho svoboda projevu stává relevantním pojmem a de facto konstruktem, který si nese nádech zdánlivé volitelnosti. (pozn. autorky)

osobních problémů nebo porady s vyučujícím. Koedukační charakter vede děti a dospívající k asertivnímu jednání a nácviku vzájemnosti a důvěry v mezilidské vztahy a svým způsobem se jedná o pedagogizaci sexuálního chování vůbec.

2.3.3.5. *Princip etičnosti*

Sexuální výchova je postavena na hodnotách vzájemnosti, partnerství, lásky, přátelství a odpovědnosti. Současně s tím její obsah nestojí pouze na biologických faktech, ale opírá se o široký kontext společenských a mezilidských vztahů. Důraz by měl být kladen na individualitu jedince, stejně tak jako na společenské fungování lidí. Vyučující klade důraz na odpovědnost vůči druhým lidem, dítěti a mateřství a vede děti ke vzájemné úctě a respektu. Tento princip tvoří jistou rovnováhu vůči biologizující rovině sexuální výchovy a je realizován především při tvorbě postojů a hodnot dítěte.

2.3.3.6. *Princip aktuálnosti, latentnosti a projekce*

Informace, které jsou dítěti v rámci sexuální výchovy předávány, formují jeho vědomosti, postoje a chování nejen v současném, ale i budoucím společenském a osobním životě. Některé informace a poznatky, stejně tak jako postoje a hodnocení si nenesou svůj aktuální smysl, přesto je však nutné je do výuky zahrnout, neboť v pozdější době není možné některé oblasti charakteru dítěte pedagogicky formovat a je proto nutné je do sexuální výchovy zahrnout již dříve. Takový typ informací má povahu latentní a projektivní.

Příkladem latentní informace může být například prevence sexuálního zneužívání a sexuálního násilí. S takovými informacemi musí být dítě seznámeno, aby bylo na takovou eventuální situaci adekvátně připraveno a to tak, aby bylo schopno v případě nutnosti svoje dovednosti aktualizovat. Jako projektivní informaci pak lze příkladem uvést otázku prevence pohlavně přenosných nemocí, kdy ještě před zahájením sexuálního života je nutné dítě seznámit se způsoby šíření a přenosu pohlavních chorob a současně musí znát možnosti ochrany svého zdraví. Včasnost znalosti těchto typů informací není předčasnou akcelerací dítěte, ale předcházení pozdější neschopnosti vzniklé situace adekvátně a asertivně řešit.

2.3.3.7. *Princip komplexnosti*

Tento princip dbá především na harmonický rozvoj všech sfér dítěte, které souvisejí s jeho sexualitou. Nelze sexuální výchovu realizovat například jen na úrovni kognitivní, nýbrž je nezbytné, aby vyučující respektoval/a ostatní postoje a dovednosti dítěte. Je důležité, aby sexuální výchova probíhala jako komplexní a ucelený systém vzdělání v oblasti lidské sexuality, psychiky a mezilidské interakce. Jednotlivá témata by proto měla být rozvíjena vzájemně v souladu s věkem a úrovní poznání dítěte a to jak do šířky, tak do hloubky. Harmonie předmětu spočívá také v tom, že vyučující dává přiměřený prostor jak novým vědomostem, tak i tvorbě postojů a názorů. Současně s tím musí být v rámci sexuální výchovy vyvážena složka biologizujících témat a témat etických. Právě princip komplexnosti je jedním z nejdůležitějších a jeho porušování (pouhé strohé předávání znalostí) bývá v edukačním procesu častou chybou ze strany vyučujícího.

2.3.3.8. *Princip přiměřenosti a individuálního přístupu*

Princip přiměřenosti a individuálního přístupu v rámci předmětu sexuální výchovy velmi důležitý a je realizován na několika rovinách. Přiměřenost je chápána z hlediska zralosti žáka a to na úrovni biologické, psychické a sociální. Důležitou součástí přiměřenosti je také respektování specifčnosti jednotlivých regionů a jeho tradic, stejně tak jako uznání názoru dítěte a jeho způsobu života. Princip přiměřenosti a individuálního přístupu je tedy realizován za prvé jako rovina zvolených pedagogických metod, za druhé jako rovina obsahu z hlediska jeho šíře a hloubky jednotlivých témat a za třetí jako rovina postupných i konečných cílů sexuální výchovy - na obecné úrovni však princip přiměřenosti v zásadě respektuje jedinečnost každého člověka a jeho pohlavní identitu a také v rámci sexuální výchovy vede k této toleranci a respektu i u dětí.

2.3.3.9. *Princip spolupráce*

Princip spolupráce je založen na tom předpokladu, že jsou v předmětu sexuální výchovy upřednostňovány především aktivizační metody výchovy a výuky, kdy je dítě chápáno jako spolutvůrce svých postojů, vědomostí a postojů, stejně tak jako svého chování. Je tedy důležité, aby získávání těchto hodnot probíhalo skrze kreativní proces ve spolupráci s vyučující/m, neboť tyto vědomosti, postoje a dovednosti fungují jako aktivní instrument pro aktuální i následný život a jejich vývoj jsou součástí sexuální výchovy. Samotná aktivní účast dítěte v průběhu sexuální výchovy je stěžejní při konstrukci jeho

postojů k jednotlivých oblastem sexuální výchovy a je tedy na vyučující/m, aby v žákovi/žákyni snahu aktivně participovat podnítil/a.

2.3.3.10. *Princip odbornosti a pedagogičnosti vyučujících*

Důležitou součástí celkového konceptu sexuální výchovy je princip odbornosti a splnění pedagogických požadavků vyučujících, díky kterým se sexuální výchova stává systematickým a uceleným předmětem, ze kterého jsou děti a dospívající schopny pochopit sdělované informace a poznatky. Mimo tento pedagogický základ je však důležité vzít v potaz odbornost v oblasti lidské sexuality²⁸, biologií člověka, etiky, didaktiky sexuální výchovy, psychologie dětí a mládeže a schopnosti transformace vědeckých paradigmat v souvislosti s probíranou látkou. Zcela nezastupitelným prvkem v sexuální výchově se tak stává osobnost samotné/ho vyučující/ho, který/á formuje vědění a získávané poznatky dítěte, stejně jako nově získávané životní perspektivy a interpretace světa.

V rámci každé jednotlivé školy by proto měl/a být jmenován/a učitel/ka – didaktik/čka, kteří jsou posléze zodpovědní za sexuální výchovu na dané škole, za celkovou koordinaci tohoto předmětu a současně s tím jsou odborným pojítkem mezi institucí školy a rodinami. Je proto stěžejní, aby taková osoba disponovala takovými charakterovými vlastnostmi a pedagogickými dovednostmi, díky kterým bude v takové pozici adekvátně a genderově senzitivně realizovat předmět sexuální výchovy.

2.3.4. **Obsah sexuální výchovy**

Předmět sexuální výchovy by měl ve svém obsahu korespondovat se svými cíli a principy, na kterých je založen (viz předchozí kapitola). Obsah sexuální výchovy je na obecné úrovni dle autora Täubnera (1997) koncipován jednak ve spirále, kdy se jednotlivá témata opakují a průběžně rozvíjejí do hloubky dle věkové kategorie žáků/kyň a jednak v blocích reagujících na aktuálně řešená témata v rámci určitého regionu. Dle autora Täubnera (tamtéž) je přitom nezbytné probíranou látku nevykládat jako neměnné dogma, nýbrž ji musí vychovatel/ka či učitel/ka přizpůsobit vzhledem k úrovni znalostí a psychickému vývoji studujících i vzhledem k místnímu prostředí, ve kterém výuka probíhá a ze kterého děti vycházejí. „*Někdy se stává, že desetileté děti nemají znalosti a chování,*

²⁸ a genderové problematiky vůbec (pozn. autorky)

keré bychom očekávali u dětí šestiletých. Jindy nás zaskočí neuvěřitelné vědomosti některých dětí šestiletých. Proto vychovatel musí nejprve zjistit určitý stav vědomostí, dovedností, návyků a chování a na něm potom vytvořit svůj výchovně vzdělávací projekt. Často také zjistíme, že děti a mládež mají vědomosti a dovednosti velmi disharmonicky rozložené. To vše musí vychovatel vzít v úvahu při tomto projektu sexuální výchovy.“ (Täubner, 1997, s. 7-8) Sexuální výchova dle Täubnera (tamtéž) má ve svém obsahu tři hlavní oblasti, které se vzájemně doplňují a různě prolínají. Jsou jimi: *oblast kognitivní (informativně-poznávací), oblast emotivně postojová a oblast dovedností, návyků a chování.* V bližší perspektivě budou následně popsány cíle, náplň a ideová základna jednotlivých oblastí sexuální výchovy, jak je popisuje výše uvedený autor:

2.3.4.1. *Oblast kognitivní (informativně poznávací)*

V rámci kognitivní oblasti v předmětu sexuální výchova je žák/žákyně seznámen/a se souborem informací z pohledu nejnovějšího stavu vědeckého bádání vztahující se k tématu, který pedagogicky uzpůsobený tak, aby byl stravitelný pro určené posluchačstvo. Tato oblast je specifická právě v konkrétním uzpůsobení obsahu dle věku a psychické úrovně dětí. Některá témata tak například nejsou pro dítě aktuální, přesto jsou však ve skryté, pedagogicky utvořené podobě v rámci předmětu předány. Cílem takového postupu je především snaha o plnou informovanost a tím pádem se tak současně jedná o prevenci dítěte před negativními vlivy reality, jakým může být např. sexuální obtěžování.

2.3.4.2. *Oblast emotivně postojová*

Cílem emotivně postojové oblasti je především utvoření vlastních emotivních postojů k získávaným vědomostem, dovednostem a návykům v oblasti sexuální výchovy, přičemž tento proces ještě nutně neznamená schopnost dítěte ho aktivního a správně začít používat (například znalost škodlivosti během užití toxických látek ještě nutně není zárukou, že se dítě v budoucnosti toxikomanem/kou nestane). Během poznávání tématu jde tedy primárně o interiorizaci s danou problematikou a tvorbou postojů k ní, přičemž hlavním faktorem zde bývá pedagogické umění vyučující/ho.

2.3.4.3. *Oblast dovedností, návyků a chování*

Slabým místem ve výuce (nejen) sexuální výchovy v České republice je orientace předmětu pouze na složku informativní, čímž dochází k zanedbání rozvoje dovedností,

návyků a chování dětí včetně tvorby vlastního postoje, které představují aktivní a interaktivní část výuky. Potlačení důležitosti této oblasti v předmětu sexuální výchovy tak způsobuje neefektivní přístup a pasivní přijímání množství informací. Sexuální výchovu je tudíž nutné pojmut komplexně tak, aby se dítě rozvíjelo souměrně ve všech směrech výuky a vytvářelo si během ní vlastní postoje k tématu. Přesto zde existuje určitá část, ve které pochopení a identifikaci ve vztahu k dovednostem, návykům nebo chování nelze vzhledem k věku dítěte očekávat. Například úcta k druhým lidem, rodičům, těhotné ženě je chápán jako identifikovatelný postoj, avšak úcty ke stáří např. u osmiletého dítěte nelze předpovídat a očekávat, neboť se k pojmu stáří v tomto věku ještě nedokáže emocionálně identifikovat – přesto je nezbytné, z principu komplexnosti celého předmětu, děti vhodně pedagogicky se všem oblastmi sexuální výchovy seznámit a souběžně jim dopřát prostor pro vlastní postoj k probíraným tématům.

2.3.5. Didaktické pomůcky a literatura pro sexuální výchovu

Autoři Täubner a Janiš popisují didaktické pomůcky dvojího typu: *Názorné pomůcky dvojrozměrné – statické*, kam lze zařadit především ilustrované učebnice, obrazové tabule, schémata, diapozitivy, letáčky, transparenty a dynamické filmové projekce a videoprojekce. Mezi *Názorné pomůcky trojrozměrné* pak patří názorné využití různých druhů antikoncepčních prostředků, didaktických her či modelů znázorňující pohlavní styk. (Janiš, Täubner, 1999)

Učebnice, se kterými pedagogové a pedagožky v rámci výuky sexuální výchovy pracují, právně upravuje školský zákon. Ten udává, že vedle učebnic a učebních textů, schválených seznamem vydaným MŠMT, lze na školách používat i jiné učební materiály, pakliže nejsou v rozporu s cíli vzdělávání, které udává zákon, Rámcový vzdělávací program či právní předpis. Současně musí takový materiál vyhovovat ve svém obsahu a svou strukturou také pedagogickým a didaktickým zásadám ve vzdělávacím procesu, přičemž samotný výběr dalších učebnic a učebních textů je v kompetencích ředitele/ky školy podle jejich vlastního uvážení. (Štoček, 2006)

V současnosti je samostatná sexuální výchova z povinné školní výuky odstraněna a od září 2012 je součástí nepovinné etické výchovy. V návaznosti na výše uvedené předkládám vybraný seznam učebnic pro základní školy ZŠ v ČR, které se tématice

sexuální výchovy věnují, nebo se jejího obsahu alespoň dotýkají, podle nejnovější schvalovací doložky platné pro školní rok 2014/2015²⁹:

Pro první stupeň základních škol:

- *Člověk a jeho svět – Přírodověda pro 4. ročník, 1. díl (učebnice a pracovní listy)*. Kholová, H., vydání: 1.
- *Člověk a jeho svět – Přírodověda pro 4. ročník, 2. díl (učebnice a pracovní listy)*. Novotný, A. a kol., vydání: 1.
- *Lidé kolem nás – aplikovaná etika pro 4. ročník (učebnice a pracovní sešit)*. Bradáčová, L., Staudková, H., Šotolová, A., vydání: 1.
- *Lidé kolem nás – aplikovaná etika pro 5. ročník (učebnice a pracovní sešit)*. Bradáčová, L., Staudková, H., Šotolová, A., vydání: 1.
- *Člověk a jeho zdraví (pro 4. a 5. ročník ZŠ), (učebnice a pracovní sešit)*. Jančová, M., Grigárková, M., vydání: 1.

Pro druhý stupeň základních škol:

- *Občanská výchova, Rodinná výchova pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. Janošková, D., Ondráčková, M., Čechilová, A., vydání: 1.
- *Občanská výchova, Rodinná výchova pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia*. Janošková, D., Ondráčková, M., Čábalová, D., Marková, H., Šebková, J., vydání: 1
- *Občanská výchova, Rodinná výchova pro 8. ročník základní školy a tercii víceletého gymnázia*. Janošková, D., Ondráčková, M., Čábalová, D., Marková, H., Šebková, J., vydání: 1
- *Občanská výchova, Rodinná výchova pro 9. ročník základní školy a kvartu víceletého gymnázia*. Janošková, D., Ondráčková, M., Čábalová, D., Marková, H., Šebková, J., vydání: 1
- *Výchova ke zdravému životnímu stylu*. Havlíková, Krejčí, Rozum, Šulová, vydání: 1
- *Přírodopis pro 8. ročník základní školy (biologie člověka)*. Černík, V. a kol., vydání: 1.

²⁹ Dostupné online na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>, ke dni 14. 3. 2015

Jak však upozorňuje autorka Smetáčková (2005), v souvislosti s tematikou didaktických materiálů je nezbytné si uvědomit, že učivo a učebnice *nejsou* objektivním materiálem na základě nezávislého výběru souboru nejpodstatnějších informací, nýbrž naopak - učivo je sociálním konstruktem. Děje se tak především na základě arbitrárního výběru konkrétních faktů a informací, které budou do daného učebního materiálu zaneseny jako *důležité*, přičemž samotný výběr je podroben rozdílnému názoru z hlediska témat, která však mohou být různými autorskými týmy vnímána rozdílně. V souvislosti s tím však může takový výběr obsahu podléhat genderovým stereotypům a ty mohou být pak skrze vybraný učební materiál dále reprodukovány mezi žáky a žákyně, kteří si při výuce předávané informace osvojují. Jak autorka dále v souvislosti problematičtým výběrem obsahů učebnic varuje, je rovněž důležité si všimnout, jaké informace daný výukový materiál *neobsahuje*. „*To je typické například pro přehledy významných osob. Ženy v nich jsou obvykle zastoupeny pouze sporadicky – a to jednak proto, že jsou častěji opomíjeny, a jednak proto, že v daných oblastech může působit jen malý počet žen. Učebnice však obvykle nevysvětlují důvody, které vedly k těmto skutečnostem. Žáci/žákyně si tak odnáší představu, že ženy nejsou kvůli svému nezájmu nebo nižším schopnostem ve veřejném životě přítomny.*“ (Smetáčková, 2005, s. 76)

K problematice genderovaného zatížení učenic a učebních textů také významně přispívají dle Smetáčkové (tamtéž) jejich názornost, ilustrace k textům a nekritické užívání generického maskulina. Z hlediska názornosti se jedná především o výběr takových příkladů, se kterými se mohou dívky a chlapci ztotožnit různě díky jiným zkušenostem. Tím, že jsou příklady vybírány buďto na základě předpokládaných zkušeností chlapce a zkušeností dívek, tak může dojít k zneprístupnění učiva právě pro skupinu opačného pohlaví. Stejně tak ilustrace u učebnicích mohou přispívat k genderové diskriminaci, kde mohou dívky i chlapci být systematicky zobrazovány v genderově stereotypních rolích a činnostech, se kterými se děti v rámci výuky následně ztotožňují. Také nadměrné užívání generického maskulina ve výukových materiálech může negativně ovlivňovat rozvoj genderové identity dětí, kterou si v průběhu socializačního procesu budují. (Smetáčková, 2005)

Významným dokumentem, který vznikl jako podpora pro zavádění rovných příležitostí žen a mužů do českých škol, je příručka pro vyučující předmětu občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd - *Gender ve škole* (2005). Tento

dokument je koncipován jako školní doplňkový didaktický materiál a vychází ze současně probíraných témat, která podrobuje genderové perspektivě a nabízí tak ucelený alternativní pohled na výuku předmětů, ke kterým se tato příručka vztahuje, v kontextu genderové problematiky. Příručka tak obsahuje následující okruhy: *Gender a věda, Gender a osobnost člověka, Gender společnost, Gender a trh práce, Gender a politika, Gender a právo, Gender a média, Gender a jazyk, Gender a náboženství, Gender a globální problémy, Gender a školství, Gender a volba povolání*. Zároveň mají vyučující v tomto dokumentu k dispozici žákovské aktivity, skrze které mohou jednotlivá témata aplikovat přímo ve výuce daného předmětu. Význam tohoto dokumentu spočívá především v apelu na vyučující, kteří tak mohou do své výuky (včetně sexuální výchovy ať již jako samostatného předmětu, nebo v rámci implementace do jiných výukových programů na základní škole) začlenit téma rovných příležitostí žen a mužů a zároveň mohou kriticky reflektovat genderové stereotypy, které jinak často (nevědomě) výukou prostupují a dochází tak jejich reprodukci. Genderová perspektiva, kterou tato příručka nabízí, mohou vyučující taktéž využít při výuce sexuální výchovy a podvrátit tak např. stereotypní vnímání muže a ženy jako homogenizující kategorie a jejich rolí ve společnosti nebo v kontextu heteronormativity lidské sexuality a příbuzných témat souvisejících se sexuální výchovou jako předmětem na základních školách.

2.4. Sexuální výchova pod dohledem diskurzivní moci

V sexuální výchově je mnohdy nekriticky zacházeno s mnoha pojmy, kde například kategorie ženy a muže jsou interpretovány jako přirozené, neměnné a pro obě pohlaví závazné identity, které jsou (nejen) v sexuální výchově vázány na různá omezení i příkázání. Poststrukturalismus však jako filosofický směr, jenž významně ovlivnil smýšlení 20. století, tyto kategorie chápe jako uměle zkonstruované a upozorňuje na pozadí diskurzivní moci. Stěžejním konceptem těchto teorií je orientace na subjekt, moc a vědění s odkazem na francouzský kulturní okruh odvíjející se především od kritického smýšlení (již výše v této práci zmiňovaného) Michela Foucaulta. V rámci této kapitoly je proto zpracována neopomenutelná část teoretického základu vztahující se k sexuální výchově, a tím je, s odkazem na empirickou část této práce, jež se bude zabývat kritickou diskurzivní analýzou konkrétních vybraných dokumentů, kritická perspektiva působení diskurzivní moci na sexuální výchovu na úrovni tří významných diskurzů, které tímto předmětem mohou různorodě prostupovat.

2.4.1. Diskurz heteronormativity v sexuální výchově

Z historického hlediska se dle autora Jonathana Katze (1995, viz kapitola *Lidská sexualita v kritické perspektivě* této práce) usazuje heteronormativní diskurz především na základě pocitu *přirozenosti* heterosexuální orientace, která je však, jak autor dále popisuje, ve skutečnosti sociálně konstruována – především společenskými institucemi, které vymezují a prezentují heterosexuality vůči „ostatním“ sexuálním orientacím jako jedinou *normální a společensky přijatelnou*. Normativní nadřazenost heterosexuality Katz (tamtéž) implementuje do problematiky proměny společnosti v 18. století, nástupu kapitalismu, celkového rozvoje populace, kdy se tělo stává konzumentem a proměňuje se vztah k sexualitě, do popředí vyvstává touha. Tato touha³⁰ postupně přispěla k novému rozložení sexuality ve společnosti a došlo tak ke „zrodu heterosexuála“ a „vynálezu heterosexuality“.

³⁰ Zpočátku byla samotná heterosexuality, „projevující se“ touhou po opačném pohlaví, chápána podobně deviantně jako homosexualita. Obě tyto sexuality stály v opozici vůči dosud jedinému, *puritánskému sexuálovi*, jenž svou sexualitu využíval především k plození potomků, aby tak byl využit reprodukční potenciál a současně byla zachována kontinuita rodiny. (Katz, 1995)

Heterosexuální orientace se stala normou a současně s tím i společensko-mocenským diskurzem, který (latentně) nutí jedince se do této kategorie vměstnat. Autor na základě těchto skutečností označuje heterosexualitu jako „erotický apartheid“ (Katz, 1995, s. 352)

Teorii povinné heterosexuality popisuje autorka Adrienne Rich v díle *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence* (1980), která upozorňuje na všudypřítomný heterosexuální tlak, kterému jsme v rámci společnosti vystaveni na úrovni ekonomické, emocionální i fyzické. Povinná heterosexuality se projevuje také například prostřednictvím erotizace žen či ideálem lásky. Lidská sexualita a vyzdvihování její reprodukční funkce uplatňované v rámci dlouhodobého, monogamního a heterosexuálního (manželského) svazku muže a ženy, však přináší sociální tíhu na jinou sexuální preferenci jedinců a současně ji degraduje na úroveň deviace. Koncept povinné heterosexuality přisuzuje jedincům očekávané jednání a sexuální preferenci, aby tak mohli dostát *té správné* sociální roli. Adrienne Rich svůj výzkum vztahuje také k lesbickému vztahu, který je diskursem povinné heterosexuality omezován a stigmatizován, nejen na úrovni sexuality, ale i mezilidských vztahů, neboť konstruuje ženu jako „normální“ pouze ve vztahu s mužem, kterého potřebuje v mnoha sociálních a emocionálních vrstvách. (Rich, 1980)

Rovina povinné heterosexuality, kterou A. Rich popisuje, se do sexuální výchovy promítá například na úrovni předpokladu *heterosexuální* rodiny s primárně *reprodukční funkcí*, což vnáší nátlak na utváření partnerských vztahů a konstruování sexuální identity dítěte, u kterého je *předpokládána* heterosexuální orientace³¹. Tím také může docházet ke konstruování jiných sexuálních preferencí na úroveň deviace, či dokonce tematika diversity lidské sexuality může být zcela vynechána. Absence těchto témat však může přispívat k homofobii mezi dětmi, vyvstávající z nedostatečné informovanosti, konzervativního přístupu ze strany vyučující/ho/ a rodiny či prostého předpokladu heterosexuality jako *té správné* a *jediné* sexuální orientace, skrze kterou se jedinec může legitimně ve společnosti ukotvit a prosadit.

³¹ Mnozí rodiče také často „doufají“, že jejich dítě bude „normální“, tzn., bude projevovat heterosexuální orientaci. Tyto obavy však sami rodiče produkují právě prostřednictvím heteronormativního diskurzu, který je k takovým úvahám latentně vede. Dítě je tak prostřednictvím těchto obav a současně školní výuky sexuální výchovy vystaveno dvojímu tlaku, neboť právě tato moc společnosti legitimizovat určité projevy sexuality jako vyhovující, zatímco jiné (homosexuální či bisexuální) „sklony“ jsou stigmatizovány jako deviace, mají přímý podíl na konstruování naší vlastní orientace a genderové identity. (pozn. autorky)

Perspektiva heteronormativního diskurzu může výukou sexuální výchovy prostupovat především v nekritickém zacházení s náplní výuky. Pokud se totiž v rámci výkladu upřednostňuje např. téma manželství, dochází k redukci sexuality pouze na její biologickou úroveň, či ke konstruování lidského partnerství jako instituce mezi dvěma jedinci opačného pohlaví s cílem reprodukce potomstva, čímž dochází k reprodukci heteronormativních vzorců a předpokladu heterosexuality jako jediné normální v rámci prožití naplněného vztahu. Jak také upozorňuje Lucie Jarkovská (2013), vedení sexuální výchovy v duchu heteronormativní totality může výrazně přispívat ke zpochybnění legitimacy neheterosexuálních vztahů, homofobii³² a celkovému upevnování genderové nerovnosti.

2.4.2. Diskurz genderového esencialismu v sexuální výchově

Biologický výklad v sexuální výchově se na mnoha českých základních školách často stává hlavním těžištěm výuky tohoto předmětu. Jedním z hlavních důvodů, proč tomu tak je, může být ten fakt, že vyučující se cítí při výkladu lidské sexuality a reprodukce z perspektivy biologie jako objektivního zázemí vědecké aprobace jistěji, neboť se pohybují mimo morální dilemata, která tento předmět může podle nich přinášet. Ve snaze udržet výuku ze strany vyučujících v bezpečném prostoru vědy, která reprezentuje objektivní přístup k tématice, se však žactvu dostává objektivně neutrálního výkladu jen zdánlivě, neboť právě biologická perspektiva sexuální výchovy má potenciál normativně konstruovat ženské a mužské tělo v návaznosti na maskulinitu a feminitu jako kulturně konstruovaných kategorií. (Jarkovská, 2013)

Problém, který tak v rámci výuky lidské reprodukce a reprodukčního zdraví v kontextu sexuální výchovy vyvstává, spočívá v interpretaci biologické reprodukce člověka v diskursu genderového esencialismu. Ten pokládá biologické pohlaví člověka za primárně určující rovinu muže a ženy a jejich rozdílné vlastnosti a chování v sociální realitě. Autorka J. Butler v rámci svého zpochybňování pohlaví jako přirozené kategorie upozorňuje, že i samo *pohlaví* je kulturním normativem, který využívá označení konkrétních orgánů jako „pohlavních“, aby jim mohly být přisouzeny specifické kulturní a

³² *Homofobie* je pojem, který zavedl roku 1972 G. Weinberg, aby tak pojmenoval iracionální odsuzování, strach a nenávisť vůči homosexuálně orientovaným osobám. Termín *homofobie* tak odkazuje k široké škále negativních postojů, smýšlení a jednání vůči neheterosexuálním jedincům. (pozn. autorky)

symbolické významy, jež následně definují „ženství“ a „mužství“. (Butler, 1993) Tato „danost“ je přitom často odůvodňována *přirozeným* evolučním vývojem, tudíž jednání žen a mužů v rámci jejich femininity a maskulinity je považováno za vrozené. (Smetáčková, 2005) Ženám tak „připadá“ úloha péče o dítě a domácnost, zatímco muž je „předurčen“ k obživě rodiny a působení především mimo prostředí domova. Takový způsob výuky, jenž je genderovým esencialismem ovlivněn např. při výkladu o pohlavních orgánech muže a ženy a zdůrazňování jejich rozdílů, může žáky a žákyně uvést v přesvědčení, že biologické pohlaví předurčuje jejich „správné“ či „normální“ chování (současně spjaté se sociální rolí), které je od nich očekáváno. Autorka Lucie Jarkovská ve své publikaci *Gender před tabulí* k tématice biologického výkladu sexuální výchovy a jeho interpretativních rizik upozorňuje: „*Sexualita je pro dívky rámována zodpovědností a mateřskými povinnostmi. Pro chlapce je v tomto podání reprodukce spojena se slastí – orgasmem. Zdravotní rizika jejich chování pro reprodukční zdraví nejsou rozebírána, pokud se vůbec mluví o jejich budoucí otcovské roli, neznamena to omezení pro jejich současné životy.*“ (Jarkovská, 2013, s. 115) V kontextu genderového esencialismu v sexuální výchově tak dochází jednak k samotné reprodukci genderových stereotypů, ale také přenášení tíhy reprodukční zodpovědnosti pouze na dívky v souvislosti s jejich „přirozenou“ rolí budoucí těhotné ženy a posléze matky, zatímco chlapci zůstávají v pozadí situace, což však nemusí nutně reflektovat skutečný zájem dívek a chlapců o tuto problematiku, nemluvě o heteronormativně zatížené interpretaci ženy/muže jako duální kategorie s „příslušnou“ sociální rolí v heterosexuálním svazku.

Současně lze přispět výzkumem Emily Martin uveřejněným v článku *The Egg and The Sperm* z roku 1991, ve kterém autorka upozorňuje na zdánlivě objektivní interpretaci informací skrze vědecký popis anatomie lidského těla a jeho reprodukčních procesů. Jazyk vědy totiž využívá specifických metafor odrážejících společenské konvence a postoje, které jsou kulturně a historicky podmíněny a nesou si genderovaný symbolický význam. Dětem se ve škole tak například dostává výkladu o pasivně vyhlížející ženské pohlavní buňce - vajíčku, která „čeká“ na oplodnění mužskou pohlavní buňkou - aktivními spermii se soupeřivě dobytelským potenciálem a hrdinným záměrem oplodnit pasivní vajíčko. Jak Martin dále vysvětluje, v takové interpretaci lidské reprodukce na názornosti pasivity vs. aktivity lze spatřit zakódovaný ekvivalent v kulturní konstruovanosti poddajné femininity a agresivní maskulinity, čímž dochází k biologickému ospravedlňování

sociálních představ o *přirozených* vlastnostech ženy a muže jako sociální kategorie na základě reprezentace přírody. (Martin, 1991)

K uvedené problematice genderového esencialismu prostupujícího výkladem v rámci sexuální výchovy je možné vztáhnout také významnou teorii Sandry Bem (1993), která vychází z předpokladu existence relativních, avšak zdánlivě pevných sociálních představ (danými sociálním diskurzem a institucemi), které udávají, jak bychom měli jako jedinci v rámci své společnosti *adekvátně* fungovat. Tyto představy Bem popisuje jako „optická skla“, prostřednictvím kterých jedinec hodnotí svět kolem sebe a zároveň je přes tato skla definován lidmi okolo. Jedním z těchto skel (čoček) může být také koncept genderu, jenž si postupně v rámci socializačních procesů osvojujeme a tím se v dané kultuře pevně ukotvujeme – například procesem *stávání se* mužem či ženou – a postupně pozbýváme schopnosti rozlišit *skutečné* od *sociálně nastaveného*. (Bem, 1993) Takovým genderovým sklem může být právě výklad založený na biologickém esencialismu, který konstruuje rozdíly mezi muži a ženami a odůvodňuje tím také genderové stereotypy a mocenské mechanismy nastavené společností. Jak také autorka Lucie Jarkovská (2013) upozorňuje, v tomto ohledu má sexuální výchova potenciál prostřednictvím genderového esencialismu v rámci biologického výkladu podílet se na konstrukci normativní ženské a mužské biografie, která je prostřednictvím výuky dětem ve skrytých vzorcích reprodukována a pod záštitou školního předmětu legitimizována.

2.4.3. Medicínský diskurz

Medicínský diskurz prostupuje sexuální výchovou zcela zjevně a to především prostřednictvím soustavného propojování předmětu s konceptem *zdraví*, jak na úrovni jednotlivce v zájmu komplexního začlenění se do sociálního prostoru a plnohodnotného sexuálního života, tak i na rovině reprodukčního zdraví a důrazu na zodpovědné sexuální chování a antikoncepci v kontextu reprodukce člověka.

V kritické perspektivě vůči konceptu *zdraví* přispívá například autor I. Illich, který upozorňuje na medikalizaci³³ naší současné kultury, v rámci které jsou jedinci omezováni mechanickým systémem lékařského kodexu, například na úrovni dozoru v každodenním

³³ Medikalizací se rozumí proces, v rámci kterého jsou problémy definovány prostřednictvím lékařských termínů. (Conrad, 2005)

„rituálu“ osobní hygieny, kdy se podrobujeme vymezeným instrukcím a normám, abychom tak dostáli stavu *zdraví*. (Illich, 2012) V kontextu medikalizace se tak lékařství podílí na utváření norem a struktur, který diskurz zdraví a nemoci staví do dichotomní opozice, přičemž snahou je vyselektovat zdravé jedince od těch nemocných. Zároveň se současná medicína staví k jedinci jako k potenciální/mu pacientce/pacientovi), který/á tím nabývá i role klientky/klienta v komercializovaném medicínském oboru (přičemž v rámci sexuální výchovy je pak žákům a žákyním přistupováno jako k potenciální *budoucí* klientele).

V našem sociokulturním prostoru se tak stáváme konzumenty lékařského průmyslu, který svým principem usiluje o „zdravého“ jedince a „zdravé“ tělo, čímž ale betonuje normativní mocenský rámec kultu *zdraví*, mimo jehož diskurz existovat v podstatě lze jen jako „nemocný“ s konotativním zatížením „nežádoucího“, „postiženého“ a „jiného“. Požadavek *zdraví* a tím potažmo požadavek *způsobilosti jedince* na základě jeho tělesných a intelektuálních dispozic vynáší ideologický nárok vycházející z naturalizované perspektivy „ideální normy“ v kontextu medicínského diskurzu, čímž je tak utvářena nepropustná dělící linie mezi „normálními“ a „postiženými“. Obě kategorie jsou však ve skutečnosti kulturními konstrukty s univerzalizujícím potenciálem (Kolářová, 2012) V takto nastaveném normativním prostoru stojící na principu zodpovědného chování tak, abychom dostáli zdraví jako žádoucího existenciálního statutu, je také stěžejní, kdo tato očekávání konstruuje. Mocenský diskurz, který stojí v pozadí výstavby normativního rámce zdraví, je založen na předpokladu civilizované společnosti s adekvátní mírou produktivity, který ovšem tkví, jak upozorňuje autorka Šlesingerová (2003) ve zdravém životním stylu, jehož rámec je vystaven vědecky (zdravotnický) aprobovanými členy/členkami společnosti, kteří na základě znalostí v oblasti medicíny a příbuzných oborů získávají sociální moc tyto normy ustanovovat či reprodukovat pod záštitou zdánlivě objektivní a pravdy.³⁴

S konceptem *zdraví* úzce souvisí také pojem *reprodukční* zdraví, probírané v rámci sexuální výchovy jako stěžejního rámce, který propojuje jednotlivá témata. Na základě závěrů, uvedených Mezinárodní konferencí o populaci a rozvoji (in Reprodukční práva žen

³⁴ Problematiku biomedicínského vědění a její moci kriticky zpracovává také autor Ivan Illich (1976, 2012), který medicínu popisuje jako instituci intenzivně zasahující do našich životů s negativními dopady svého působení.

a mužů, 2006) vyjadřuje pojem reprodukční zdraví³⁵ stav celkového blaha na úrovni fyzické, psychické a sociální a není tedy jen dáno pouze nepřítomností nemoci či neduhu v oblasti rozmnožovacího systému a souvisejících funkcí a procesů. Autorka H. Konečná (2005) naopak předkládá nejužší definici reprodukčního zdraví ve smyslu schopnosti oplodnit, otěhotnět, donosit a porodit zdravé dítě³⁶. V širším slova smyslu pak pojem obsahuje zajištění *dostatečného zdraví* nebo alespoň znalosti o jeho stavu a případných poruchách. Na otázku lidské reprodukce a definic tohoto konceptu však lze pohlédnout problematiku a kriticky. Autorky R. Rapp a F. Ginsburg propojují tuto tematiku s konceptem rasy³⁷ a upozorňují na úzkou souvislost, v jejíž perspektivě vyvstávají do popředí normy a hierarchie, ve kterých principy „žádané“ reprodukce fungují. Koncept reprodukce se váže k procesu kontroly a regulace, jež prostupuje celým reprodukčním systémem v rámci společenských institucí. Tato kontrola nám ale zároveň umožňuje analyzovat kulturní normy. V globálním měřítku je totiž diskurs reprodukce ovlivněn západoevropskou nadřazenou kulturou, což je samozřejmě problematické, vzhledem k faktu, že nelze uvažovat „globálně západoevropsky“ nad různorodými kontexty, které reprodukci doprovázejí, a tímto způsobem nastavená situace je často pro mnoho jedinců (a především žen) stigmatizující a mocensky zatížená. (Rapp, Ginsburg, 1991)

Kritický protipól chápání reprodukčního zdraví (a potažmo konceptu „zdravého“ dítěte) nabízí autorka B. Hartmann, která problematiku zasazuje do kontextu konce druhé světové války, kdy vyvstala otázka kvantity a kvality, přičemž převážila diskuze nad kvalitou západní kultury v protikladu s konceptem kvantity ve smyslu přelidnění třetího světa, což

³⁵ Pojem reprodukční zdraví bývá mnohdy slučován s termínem *sexuální zdraví*, tento pojem ale zahrnuje především spokojenost jedince se sexuálním životem na úrovni koitálních i nekoitálních aktivit a nemusí tedy nutně obsahovat pouze rovinu reprodukce potomstva. Převzato z http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2008042903,_zdroj dostupný online ke dni 25. 09. 2014

³⁶ S odkazem na feministickou kritiku je však taková definice omezující v duchu genderového esencialismu primárně pro ženu, na kterou (respektive na její *tělo*) padá tíha zodpovědnosti v celém procesu „udržení stavu“ reprodukčního zdraví, kterého lze dostat jedině tehdy, naplní-li se její „ženská role“ v reprodukční schopnosti „otěhotnět, donosit a porodit *zdravé* dítě“, zatímco na muži stojí „pouze“ úloha oplodnění, která sebou de facto nenese žádné sociální sankce v případě jejího nenaplnění. (pozn. autorky)

³⁷ Teoretický rámec, věnující se problematice rasy, zpracovává například Gerlinda Šmausová ve svém díle *Rasa jako rasistická konstrukce* (1999). Autorka zde uvádí, že koncept rasy je naturalizačním procesem, který vytváří předobrazy pocházející z přírody. Zároveň, jak dále Šmausová zmiňuje, je koncept rasy mocenským aparátem, neboť jeho ukotvení ve společnosti slouží k vytváření mocenských pozic. „Rasa“ tudíž není přirozeným ani neutrálním termínem, naopak je hierarchickou kategorií, kdy „bílá rasa“ jako symbol vyspělé společnosti stojí na vrcholu této hierarchie, zatímco „barevné“ kultury jsou níže postavené, neboť je jim přisuzována právě ona „přirozená blízkost“ k přírodě a potažmo manuální (neintelektuální) práce, přičemž autorka tento stav nazývá rasový apartheid. (G. Šmausová, 1999)

však ve výsledku mělo za následek přesouvání viny z přelidnění na „nebílé“ obyvatelstvo mimo Evropu. To úzce souvisí s reprodukčním systémem společnosti, který je ospravedlňován medicínským diskursem *zdravého dítěte*. Na základě tohoto diskursu pak dochází ke kontrole reprodukce a potažmo kontrole nad /ženským/ tělem, jež si nese silný eugenický podtext. (Hartmann, 2007) Jak autorka dále uvádí (tamtéž), *eugenika*³⁸ je skryta především za vědeckým pokrokem a výše uvedeným diskursem zdraví, což však v praxi neznamena nic jiného než selekce heterosexuálních, zdravých jedinců, kteří jsou schopni se *adekvátně* zařadit do sociálního prostoru a jsou potenciálně schopni reprodukce potomstva.

Je ale nutné si klást otázku, kde ona pomyslná hranice *zdravého jedince* a nemoci (v úzké návaznosti na společenské normy a lékařsky vymezenou „normalitu“) je a kde se již pohybujeme v mocenských strukturách eugenického uvažování a politiky neoliberalismu³⁹, či zdali je možné z těchto rámců vůbec vystoupit. (Hartmann, 2007) Souběžným jevem je totiž v kontextu působení diskursu jeho zpětná reprodukce skrze jedince, na které tato moc působí. Jak upozorňuje autorka D. Lupton, norma „zdraví“ je nám předávána prostřednictvím sociálních institucí, jako je zdravotnický průmysl, škola, média či vlastní rodina, kteří nás „varují“ před možnými *zdravotními* „problémy“ či „komplikacemi“, jež nás čekají po upuštění od úsilí udržet svůj zdravotní stav v *normě*. „Varovaný“ jedinec na základě tohoto tlaku tak usiluje o dosažení „stavu zdraví“ prostřednictvím sebe-kontroly a sebe-disciplinace *těla*, což je však v principu vlastní projev disciplinační moci, která je navíc umocněna veřejným dohledem na jedincovým konáním⁴⁰. (Lupton, 2003)

Mocenskému mechanismu medicínského diskursu je taktéž vystaven obsah i celkový koncept sexuální výchovy v českých základních školách, ve kterém hodnota zdraví a potažmo zdraví reprodukčního vyvstává do popředí jako stěžejní koncept celého předmětu. Prostřednictvím instituce školy a rodiny se nám tak dostává systematické kontroly a

³⁸ Eugenika se zabývá studiem metod, které ve svém výsledku povedou k dosažení co nejlepší genetického fondu jedince. Tento pojem byl poprvé použit v 19. století britským vědcem, Sirem Francisem Galtonem. (pozn. autorky)

³⁹ (Neo)liberalismus je vládnoucí systém, který se formuje od 18. století, kdy se ukotvuje jako politika prosazující společnost založenou na „svobodných principech“ a osobní autonomii. M. Foucault (2005) však upozorňuje, že tato „svoboda“ je ustanovována prostřednictvím vztahu „vládnoucích“ a „ovládaných“, takže sociální prostor, který je vytvořen jako svobodný, ve skutečnosti obsahuje mnoho regulativ, omezení a různých forem nátlaku, jež jsou na jedince v různé míře systematicky uplatňovány.

⁴⁰ Jak bude dále ukázáno v empirické části, systematické „varování“ prostupuje sexuální výchovou v kontextu možným zdravotními rizik a nález, které s aktivní sexuální životem souvisejí. (pozn. autorky)

předkládání hodnoty *zdraví* jako ekvivalentu civilizovanosti, úspěšnosti a morality. S tím úzce souvisí také disciplinace těla, která je s medicínským diskurzem v sexuální výchově propojena. Lidské tělo je v rámci sociálního prostoru deformováno a přizpůsobováno tak, aby „vyhovělo“ normám, jež daný kulturní kontext ustanovuje. Tato disciplinace je potom vlastním úsilím realizovaným mnohými specializovanými sociálními institucemi (jako je například právě škola) s cílem přinutit *lidské tělo* k *poslušnosti*, tj. dosáhnout jeho pevného zasazení do *norem*. Problematiku ovládnutí lidského *těla* zkoumal také M. Foucault (2004), který propojil disciplinační moc s biopolitikou, jež chápe jako racionalitu moderní moci nad populací dosahovanou systematickým dozorem a disciplínou, což je však ve skutečnosti především snaha o posílení moci a o řízení lidské sexuality a reprodukce. Reálný výraz *racionality moderní moci* (vlády) Foucault pak shledává v rozmanitých formách moci uplatňovaných především skrze sociálních instituce, vědecké expertízy a analýzy, které jsou zastřešeny moderním státem jako nejvyšší mocenskou instancí. Disciplinační moc se také projevuje v sexuální výchově, neboť disciplinace těla je propojena s kontrolou reprodukce (Foucault 1999). Ta předmětem rezonuje například na úrovni propagace antikoncepčních metod a důrazného apelu na zodpovědného sexuálního chování. Foucault (tamtéž) ale tento proces chápe jako promyšlený systém celospolečenské (potažmo i medicínské) kontroly prostřednictvím těla jednotlivce.

3. EMPIRICKÁ ČÁST

3.1. Úvod k empirické části

Tato práce v části teoretické dává podklad k tématice současné sexuální výchovy na základních českých školách. Kriticky definuje základní pojmové aparáty, které se k tématice vztahují, především pojetí sexuality, problematiku pojmů pohlaví a genderu, genderových stereotypů a také definici reprodukce a reprodukční zdraví, na které je pak blíže navázáno v rámci medicínského diskurzu v analýze vybraných materiálů. Dále část praktická shrnuje obsah, cíle, principy a samotný význam předmětu jak v rodině, tak také na úrovni základní školy a poukazuje skrze feministickou perspektivu různých autorek a autorů na genderové zatížení sexuální výchovy a s tím možných souvisejících problematických momentů, které mohou během výuky vyvstat. Z kontextu teoretické části vyplývá, že sexuální výchova si nese silný potenciál reprodukce genderových stereotypů a nerovnosti ve společnosti či zažitých předsudků týkajících se sexuality a sexuálního chování. Zároveň je však předmětem, který může rozvíjet dítě k otevřenosti, genderové rovnosti a pozitivnímu vztahu k sobě samému i ke svému okolí a z tohoto důvodu je důležité význam sexuální výchovy podpořit v současných debatách.

Část empirická se proto současné situaci ohledně sexuální výchovy jako předmětu v českých základních školách věnuje a to především prostřednictvím dvou vybraných dokumentů, které tematiku sexuální výchovy na českých základních školách z pozice státu otevírají – konkrétně se jedná o *Doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (2010) a souvisejícího dokumentu vydaného taktéž pod záštitou MŠMT *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009), který má funkci především jako pedagogické příručky v rámci výuky sexuální výchovy. Oba tyto materiály, které jsou dále blíže představeny, budou v rámci praktické části vystaveny kritické diskurzivní analýze, která si klade za cíl zprůhlednit přístup obou dokumentů k tématice sexuální výchovy a implementaci tohoto předmětu do českých škol. Současně jsou v rámci empirické části vymezeny cíl a motivace k výzkumu, formulace výzkumné otázky a definiční zázemí samotné diskurzivní analýzy jako zvolené metody pro výzkum této práce.

3.2. Metodologické zázemí výzkumu

3.2.1. Předmět a cíl výzkumu

Sexuální výchova ve svém obsahu jako předmět ve škole otevírá témata, jako je lidská sexualita, biologická reprodukce člověka, mezilidské vztahy a interakce či význam rolí ženy a muže a s tím související interpretace femininity a maskulinity ve společnosti, čímž se výrazně dotýká samotného konceptu genderu, stejně tak jako se podílí na socializaci a formování názorů zasažených jedinců. Sexuální výchova se tak skrze svůj obsah může podílet nerovném třídění sociální prostoru na základě bipolarit, nekritickém zacházení s „přirozenými“ kategoriemi, se kterými je v rámci předmětu operováno, či reprodukci zažitých stereotypů, které odpovídají *zdánlivě přirozenému* principu, stejně jako může sexuální výchova tyto jevy eliminovat skrze svůj genderově sensitivní obsah. Poststrukturalistické metody, které se ve svém pojetí reality snaží o dekonstrukci mechanismů modelujících tyto sociální konstrukce, vystavují do popředí různorodé diskurzy, které se za ustanovování užívaných kategorií, smýšlení a názorů v sexuální výchově skrývají.

V kontextu tohoto předmětu je stěžejní si uvědomit, v jakém diskurzu je předmět veden a *keré* informace jsou postaveny před jiné jako ty *důležité* a jiné budou naopak upozaděny, abychom tím tak rozkryli možné normativní rámce, které celkový koncept sexuální výchovy ustanovují. Současně zde vyvstává otázka, *jak a kým* jsou informace týkající se sexuální výchovy koncipovány, předávány a interpretovány. Předmětem výzkumu proto skrze vybrané materiály, konkrétně *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (2010) a související příručky *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009), bude zjišťování přítomnosti diskurzivních rámců podílejících se na mocenských mechanismech, v nichž je sexuální výchova prostřednictvím těchto materiálů konstruována a které utvářejí její současnou podobu v českých základních školách. V návaznosti na teoretický kontext a téma celé této práce jsem proto jako výzkumnou metodu zvolila kritickou diskurzivní analýzu, která z poststrukturalismu a jeho analytických postupů vychází. Diskurzy, ze kterých obě strany argumentačně vycházejí a skrze které interpretují své postoje a pojetí sexuální výchovy, bude hlavním předmětem zkoumání analytické části

práce, přičemž oba dokumenty budou současně zkoumány z kritické perspektivy genderových studií, jež mnohá diskurzivní pozadí odkrývají.

3.2.2. Motivace k výzkumu – vlastní pozicionalita a lokace

Z feministické perspektivy považuji za stěžejní představit na tomto místě svou vlastní pozicionalitu a lokaci ve vztahu k prováděnému výzkumu této práce. Jak totiž upozorňuje R. Braidotti (1994), ve feministické teorii a genderovém vědění je politika lokace stěžejním epistemologickým základem, neboť odkazuje k „*praxi dekódování – jazykovému vyjadřování a sdílení podmínek možnosti osobních politických a teoretických voleb. Odpovědnost a pozicionalita jsou ruku v ruce.*“ (Braidotti, 1994, s. 168) Zkoumání vlastní politiky lokace je ve skutečnosti kritickým úsilím, proces práce s vlastními privilegii, marginalizací, touhami a boje proti nim. V procesu identifikace vlastní lokace a pozicionality je samotný *subjekt* konfrontován sám před sebou, se svou vlastní zranitelností.

Politika lokace předpokládá, že pozice každého subjektu je začleněna do konkrétních časově a prostorově specifických vztahů neustále soupeřících o dominanci. S odkazem na feministická východiska v problematice autorky A. Rich (1986) která lokaci a pozicionalitu⁴¹ označuje jako artikulaci a zkoumání své osobní existence ve strukturách sociokulturního prostoru, bych ráda definovala ve vztahu k této práci a souvisejícímu výzkumu sama sebe. V kontextu feministické politiky a problematiky mocenských vztahů chci uvést, že mě má lokace Středoevropanky definuje jako ženu bílé pleti, dle *normativ* západní medicíny jsem v pozici *zdravého jedince* (mentálně i fyzicky). Zároveň se nacházím v centru Evropy a současně také České republiky, což mi jistým způsobem na jednu stranu přináší mnohé normativní rámce, jež mě mocensky mohou omezovat, na straně druhé mi přináší jistá privilegia, kterých jsem si dříve nebyla vědoma. Díky možnosti studovat (jako jedné z rovin těchto privilegií) jsem však získala přístup ke kritické perspektivě vůči sobě samé i prostoru, ve kterém se nacházím. Dokázala jsem tak prvně, díky smýšlení z pohledu genderových studií, nalézt také svou vlastní pozicionalitu a lokaci, která mi pomohla rozkrýt mnohé mocenské struktury a diskurzivní rámce, ve kterých se jako subjekty nacházíme. S doslovným údivem jsem pročetla mnohé materiály

⁴¹ Ačkoliv jsou si koncepty pozicionality a lokace blízké, pozicionalita bývá spojována spíše s myšlenkou různorodých pozic subjektu v daném diskurzu, zatímco lokace vyjadřuje souvztažnost subjektu s konkrétním geografickým prostorem. Problematikou obou termínů se blíže zabývají například A. Phillips (2001), G. Ch. Spivak (1988), Ch. T. Mohanty (1987/1992), R. Braidotti (2003) či A. Rich (1986)

kriticky smýšlejících autorek a autorů, kteří ve mně stále dokola vzbuzovali pocit, že mi zcela z „nejasných“ důvodů dlouho byly utajeny struktury, které jsem dříve neměla potřebu jakkoliv hodnotit a analyzovat, či si jich vůbec všimnout, neboť mi díky své rafinovaně zdánlivé přirozenosti zůstávaly dlouho skryty.

Proto právě v den, kdy mi byly v rámci přednášek *Rasa a reprodukce* otevřeny další z dveří vedoucích k prozření o politice moci, vědění, norem a regulativ, které v sociokulturním prostoru formují naše *těla* i *duše*, jsem při debatě nad sexuální výchovou v českém školním prostředí pocítila silnou potřebu zpracovat toto téma blíže, neboť vnímám široký potenciál tohoto předmětu ovlivňovat naše současné i budoucí životy a ustanovovat nás jako sociálně opracované bytosti. Sexuální výchova je prostorem s obojetným potenciálem, který tyto mocenské mechanismy může *normativně omezeným* výkladem vztahující se k sexualitě a příbuzným tématům ukotvovat, stejně tak jako tento předmět může být pojat genderově senzitivně tak, aby dal jedinci co největší možný prostor pro existenci a sebepojetí.

Já osobně jsem na základní škole prošla sexuální výchovou, která ovšem neměla de facto žádný ucelený koncept samostatného předmětu a spíše „vyplovala na povrch“ v různorodých předmětech, jako byla biologie či rodinná výchova, kde jsem se seznamovala především s tématy rodinného života a lidské reprodukce. Jako dítě jsem nekriticky přijímala obsah výuky jako *daný*, v čemž mě utvrzovala pedagogická autorita a mocenská záštitová instituce školy. Témata, která mi byla v rámci sexuální výuky předložena, se přímo podílela na mé socializaci, ustanovování názorových hodnot a chápání sama sebe ve vztahu k druhým. Proto jsem se rozhodla v této práci a výzkumu odrýt možná normativní působení, která mají potenciál *formovat* žáky a učitelky základních škol. Škola, jako zcela stěžejní instituce ve vzdělávání společnosti, se tak stává významným prostorem, ve kterém děti téměř každý den koexistují. Ministerstvo školství, které se jako státní instituce primárně podílí na utváření školních osnov (a tím i tak na podobě sexuální výchovy ve škole), vydalo dva důležité dokumenty - *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (2010) a související příručku *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009), které dále podrobují kritické diskurzivní analýze, abych tak odhalila možné diskurzivní rámce, jež se mohou na socializaci a formování hodnot a postojů, které děti v rámci tohoto předmětu nabývají, významně podílet v případě vedení sexuální výuky pod záštitou těchto dvou dokumentů vydaných z pozice státní autority.

3.2.3. Výzkumný vzorek - Představení zkoumaných materiálů

3.2.3.1. Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách

Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách⁴² (dále jen Doporučení) bylo vydáno na jaře v roce 2010 pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jako podpůrný a první oficiální dokument v realizaci předmětu sexuální výchovy adresovaný především vedením škol, metodikům a metodičkám prevence, výchovným poradcům a poradkyním, pedagogům a pedagožkám, kteří sexuální výchovu učí a dále všem, kteří se podílejí na ucelené koncepci podpory tohoto předmětu v českých základních školách.

Doporučení ve svém úvodu definuje svůj existenční záměr ve funkci dokumentu jako „*podkladu pro pochopení všech souvislostí a propojení sexuální výchovy s celým výchovně vzdělávacím procesem, ale také jako nástroji pro objektivní argumentaci ke komplexnímu pojetí sexuální výuky ve školách.*“ (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010, s. 1) a stává se tak významným dokumentem v posílení snah prosazování sexuální výchovy v českém školství. Doporučení je zároveň prvním takto zpracovaným pohledem ve smyslu potřeby *komplexní* realizace sexuální výchovy v základních školách – zdůrazňuje biologické, pedagogicko-didaktické, psychologické a sociální aspekty tohoto předmětu, současně poukazuje na nutnost etického přístupu a také zohlednění regionálních specifik při realizaci sexuální výchovy v jednotlivých školách.

Tento dokument je rozčleněn do následujících kapitol obsahující vymezená témata:

- I. Úvod (Naléhavost sexuální výchovy, Komplexní pojetí sexuální výchovy)
- II. Sexuální výchova ve školních dokumentech (Sexuální výchova v RVP ZV⁴³; Sexuální výchova v ŠVP ZV⁴⁴ a minimálním preventivním programu školy)
- III. Podmínky pro realizaci sexuální výchovy ve školách (Personální podmínky; Organizační podmínky, formy a metody výuky; Podmínky spolupráce školy s rodinou)
- IV. Specifika sexuální výchovy u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

⁴² dostupný online na stránkách ministerstva - <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuzeni-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich>

⁴³ Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

⁴⁴ Školní vzdělávací program základního vzdělávání

- V. Seznam použitých právních předpisů, literatury a jiných dokumentů
- VI. Doporučené odkazy
- VII. Přílohy (Základní pojmy; Naléhavost komplexního přístupu k realizaci sexuální výchovy – některá aktuální témata ve výzkumech; Právní předpisy a jiné dokumenty; Sexuální výchova v RVP ZV; Sexuální výchova v RVP ZV - LMP⁴⁵; Sexuální výchova v RVP ZŠS Díl I, II)

3.2.3.2. *Sexuální výchova – vybraná témata*

MŠMT současně s Doporučením vydalo v roce 2009 také pod svou záštitou související příručku pro učitele a učitelky s názvem „*Sexuální výchova – vybraná témata*“ (dále jen Příručka) jako podpůrný dokument k Doporučení, který vybraná témata vztahující se k sexuální výchově blíže zpracovává v příspěvcích odborníků a odbornic v dané problematice a je navíc v některých částech rozšířen o odpovědi na nejčastější dotazy souvisejících s tematikou. Tato příručka si klade za cíl být podkladem (ačkoliv se vymezuje vůči postu materiálu na úroveň učebnice) pro samotnou výuku předmětu sexuální výchovy na základních, a potažmo také středních školách, přičemž, jak je uvedeno na úvodní straně, „*plně respektuje nově schválené i stávající kurikulární dokumenty MŠMT ČR*“⁴⁶. Oba tyto materiály jsou sestaveny a prezentovány jako první ucelený krok v posílení systematické sexuální výchovy v českých školách.

Příručka obsahuje následující témata, která jsou zpracována různými autorkami a autory:

- I. Sexuální výchova z pohledu etiky
- II. RVP ZV z pohledu sexuální výchovy
- III. Ochrana reprodukčního zdraví mladistvých
- IV. HIV / AIDS
- V. Nemoci přenosné pohlavním stykem
- VI. Sexuální orientace
- VII. Sexuální deviace a deviantní chování
- VIII. Sexuální dysfunkce
- IX. Sexuální výchova a legislativa

⁴⁵ Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením

⁴⁶ in *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009, s. 2)

- X. Sexualita a média – Bezpečný internet
- XI. Genderové aspekty sexuální výchovy
- XII. Syndrom CAN
- XIII. Sexuální výchova v rodině a ve škole
- XIV. Sexuální výchova u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- XV. Didaktické náměty
- XVI. Návrh učiva vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků

Sexuální výchova – vybraná témata je materiál určený především do pedagogických rukou a nabízí možná řešení realizace sexuální výchovy v rámci výuky prostřednictvím výše uvedených témat, jež jsou v příručce zpracovány. Jak je však v tomto dokumentu souběžně uvedeno, názory autorů a autorek v jednotlivých příspěvcích nemusejí nutně odrážet oficiální politiku MŠMT. Podkladem pro zpracování jednotlivých témat jsou různé dokumenty, jako je např. Úmluva o právech dítěte (1989), Onkologický program ČR (2003), Charta sexuálních a reprodukčních práv (2008) a odborné lékařské dokumenty.

Spolu s vydáním této Příručky a plánem její distribuce do českých škol vznikla v roce 2010 vlna nevole iniciovaná Výborem na obranu rodičovských práv (dále jen VORP)⁴⁷, který se vůči tomuto dokumentu vymezil a definoval snahy ministerstva školství o opětovné zavedení sexuální výchovy na základní školy jako zásah do rodičovských práv.⁴⁸ VORP své snažení doplnil také o petici stojící proti povinné sexuální výchově na základních školách, na základě které později MŠMT příručku sexuální výchovy stála z distribuce, přesto tento dokument zůstává k dispozici ke stažení na oficiálních stránkách ministerstva školství jako volitelný materiál pro realizaci sexuální výchovy ve škole.

⁴⁷ Výbor na obranu rodičovských práv (dále jen VORP) je spolek občanů a občanek, jehož hlavním záměrem je chránit práva rodičů na výchovu svých dětí tak, aby se tato výchova odrážela od morálního a náboženského přesvědčení rodičů, jak dává Listinou základních práv a svobod. Sdružení VORP vzniklo v roce 1995 v přímé souvislosti s aktivitou Ministerstva školství, které v té době připravovalo zavedení sexuální výchovy jako povinného předmětu do českých základních škol. VORP se proti zavedení sexuální výchovy postavil z pozice těch rodičů, kteří se vůči konceptu předmětu vymezují jako neslučitelného s jejich morálními, etickými a náboženskými zásadami. Svá stanoviska, prohlášení a záměr sdružení formuluje a publikuje VORP prostřednictvím webového portálu www.vorp.cz.

⁴⁸ převzato z <http://www.vorp.cz/clanek/kdo-jsme/>, zdroj dostupný online ke dni 21. 3. 2014

3.2.4. Výzkumné otázky

Ve výzkumném pátrání v rámci této práce je stěžejní stanovit výzkumnou otázku, respektive soubor tří výzkumných otázek, na které se budu snažit prostřednictvím kritické diskurzivní analýzy zodpovědět. Vzhledem k tomu, že se v analytické části zabývám diskurzivním působením moci z genderové perspektivy prostřednictvím vybraných analyzovaných materiálů na sexuální výchovu v českých základních školách (*Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (2010) a *Sexuální výchova - vybraná témata* (2009)), se výzkumné otázky táží následovně:

1. Zda a jakým způsobem jsou zkoumané materiály heteronormativní?
2. Zda a jakým způsobem se ve zkoumaných materiálech objevují genderové stereotypy a pokud ano, tak jaké?
3. Zda a jak se ve zkoumaných materiálech objevuje/projevuje medicínský diskurz?

Proto, aby mohly být výše stanovené výzkumné otázky adekvátně zodpovězeny, budou výše zvolené dokumenty v rámci kritické diskurzivní analýzy jako zvolené metody pro výzkum této práce vystaveny zkoumání těch pojmů, které jsou ke stanoveným perspektivám ve výzkumných otázkách z genderové perspektivy relevantní.

Konkrétně tedy bude zkoumáno, *jak* je v rámci dokumentů ve vztahu k sexuální výchově nakládáno s koncepty, jako je sexualita, sexuální orientace, rodina a její význam v sociálním prostoru. Bude také zkoumáno, jak jsou v dokumentech zobrazovány koncepty maskulinity a femininity a s tím související problematika sociálních rolí, důraz na biologický výklad na úkor ostatních relevantních témat spadající do sexuální výchovy, způsob zacházení se zdánlivě *danými* kategoriemi ženy a muže, konstruovanost rozdílů na základě pohlaví a přítomnost genderových stereotypů (a potažmo také přítomnost generického maskulina v textu). V daných materiálech bude také zkoumán přístup k otázce reprodukčního zdraví, antikoncepce a přenášení zodpovědnosti na dívky vůči reprodukci a sexuálnímu životu, zdůrazňování funkce reprodukce, důraz na medicínskou interpretaci sexuality, snaha o selekci *normality* versus *deviace*, přístup k jedinci jako potenciální/mu pacientce/pacientce či jaký je v obou dokumentech přístup k samotnému lidskému tělu.

3.2.5. Metodologie práce

V rámci analytické části této práce jsou zvolené materiály (*Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (2010) a *Sexuální výchova - vybraná témata* (2009)) podrobeny kritické diskurzivní analýze, která se snaží odhalit možné diskurzivní rámce, které těmito materiály mohou prostupovat a určovat tak jejich potenciální normativní podobu působící na sexuální výchovu. Tato výzkumná metoda se zabývá dekonstrukcí zdánlivě přirozené pravdy, jež však svoji podstatou zakořeněna v daném diskurzu a zde je ukotvována a reprodukována mocenskými mechanismy. Kritická diskurzivní analýza, která vychází z filosofie poststrukturalismu a dekonstrukce je proto jako zvolená výzkumná metoda této práce definována blíže v následující podkapitole.

3.2.5.1. Paradigma výzkumu

Na tomto místě je v kontextu metodologie nutné zmínit, že tato práce je feministickým výzkumem, v rámci kterého vycházím z konstruktivistického paradigmatu. Jak uvádějí Guba a Lincoln (1994), paradigma je určitým nahlížením na okolní svět, které přímo ovlivňuje jeho způsoby jeho zkoumání, přičemž dané paradigma vychází z konkrétních ontologických, epistemologických a metodologických předpokladů, jež svoji podstatou zkoumají podobu, podstatu a poznatelnost reality.

Konstruktivismus jako paradigma ke zkoumanému přistupuje kriticky a předpokládá přítomnost mnoha realit, které jsou sociálně konstruovány z různorodých pozic. Jednotlivé reality jsou vystavěny na základě zkušeností v rámci sociálního prostoru, který je sdílen mezi jeho účastníky a to na úrovni jednotlivce nebo i mezi jednotlivými kulturami. Konstruktivistické paradigma předpokládá, že v rámci každého takového prostoru dochází k sociálním konstrukcím, které jsou zároveň, současně s realitou, ve které vznikají, proměnitelné. (Guba, Lincoln, 1994) To je také důvodem, proč chci v rámci této práce vycházet z konstruktivismu, neboť právě sexuální výchova může vytvářet prostor sociálních konstruktů, které svými významy utvářejí specifickou realitu v rámci předmětu.

3.2.5.2. Klíčový pojem analýzy – diskurz

V souvislosti se zvoleným výzkumem této práce, jenž je založen na kritické diskurzivní analýze, je stěžejní nejprve definovat samotný pojem diskurz a jeho podstatu. Diskurz lze chápat jako soubor představ, prostřednictvím kterého interpretujeme sebe i sociokulturní prostor, ve kterém se nacházíme. Diskurzivně analytické smýšlení pak vychází především z myšlenkových proudů poststrukturalismu a dekonstruktivismu, přičemž významnou teoretickou úlohu v definici diskurzu přináší autor M. Foucault, který vystavuje diskurz na úroveň moci - dle něj se v podstatě jedná o mocenské struktury, které svojí povahou a působením ustanovují svět. Samotných diskurzů je mnoho a svým principem organizují naše představy a chování v rámci sociálního prostoru. Také autorka J. Butler v souvislosti s foucaultovým myšlením navazuje svojí teorií performativity, která popisuje, jak se různorodé diskurzy kulturně vpisují do našich *těl*⁴⁹, přičemž je tento proces dovršen zdánlivým pocitem *přirozeného*. (Butler, 2003) Diskurz lze podle Phillipse a Jørgensenové (2002, s. 66) užít na úrovni třech možných významů: diskurz jako forma jazyka v rámci specifického pole, diskurz jako aspekt sociální praxe a diskurz jako způsob mluvy v konkrétní sociokulturní perspektivě.

To, co se nachází uvnitř diskurzu, *zdá se* být přirozené, pravdivé a přijatelné, co se nachází vně, jako by neexistovalo. Diskurz tak vytváří strukturu, která se jeví být danou a prostřednictvím mocenských mechanismů v systému, našeho jazyka i performativity těla je stále dále ukotvován a reprodukován. Mocenská struktura v diskurzu, jak Foucault (1994) upozorňuje, je však skryta, neboť působí prostřednictvím subjektu, zatímco ten věří, že jedná svobodně. Tato svoboda je však zdánlivá, protože subjekt operuje a žije v rámci *svého* diskurzu. Ten působí i na subjekt v procesu vymezování se vůči sobě samému, okolnímu prostředí a situacím v něm obsaženými a stejně tak i vůči sexualitě, kterou v daném diskurzu poznává a zkoumá a následně se v *této* sexualitě také vymezí.⁵⁰

Podle Foucaulta (1994) lze lidskou moderní společnost charakterizovat jako společnost diskurzů. Tyto diskurzy nejsou neměnné, vyvíjejí se v kontextu historie, která je v každém

⁴⁹ sociálních i biologických, přičemž J. Butler (2003) upozorňuje, že „tělo“ vzniklo současně s diskurzem, zatímco M. Foucault hovoří o „tělu“ jako o „povrchu pro záznam událostí“. (Foucault in Butler, 2003, s. 179)

⁵⁰ Např. pokud se člověku (subjektu) dostává k „dispozici“ stát se heterosexuálem jako uznávanou kategorií v rámci daného diskurzu, stane se jím, aniž by měl skutečnou svobodnou volbu jemu specifického sexuálního projevu, který však díky heteronormativní povaze společnosti může zůstat neobjeven či potlačen (pozn. autorky).

svém období specifická v projevu moci a vůli vědění. Diskurzy tedy lze svoji povahou vymezit jako mocenské a historické, přičemž se současně neustále vztahují ke konkrétnímu sociokulturnímu prostředí, kde se tříbí, organizují a reprodukují. Koncept samotného diskurzu, jak ho definuje M. Foucault, je stěžejní ve výzkumu genderových vztahů ve společnosti, neboť je zdrojem analytických postupů dokazující sociální konstruovanost genderu, jeho mocenské působení na jedince a danou související existenci v kulturně sociální realitě.

3.2.5.3. *Kritická diskurzivní analýza*

Kritická diskurzivní analýza, zvolená jako výzkumná metoda této práce, je kvalitativní analytickou metodou vycházející z filosofie poststrukturalistických teorií. Jak uvádí autorka Zábrodská (2009), v diskurzivní analýze a poststrukturalismu se setkává zájem o jazyk, který zkoumanou realitu určitým způsobem interpretuje a současně tím i konstituuje. Každý vznesený výrok se tudíž wpisuje jak konstruující akt, jenž určitým způsobem reprodukuje realitu tak, jak ji autor/ka výroku chápe v rámci diskurzu, skrze který hovoří a ze kterého vychází.

Metoda kritické diskurzivní analýzy jako výzkumná technika tedy především pracuje s konstruovaností sociální reality, přičemž zjišťuje, za jakých podmínek je vyjednávána, reprodukována a utvářena v jazyce s důrazem na pozicionalitu a lokaci vyjednávajícího jedince v daném čase kontextu situace. Philips a Jørgensen (2002, s. 5-6) vymezují v kritické diskurzivní analýze (KDA) následující konstituční body, které tuto výzkumnou techniku definují:

- KDA přistupuje ke zkoumanému kriticky, přičemž se snaží odkrýt „obecně rozšířené vědomí“ (common sence) a dekonstruovat ho jako neobjektivní, zdánlivou pravdu.
- KDA bere v potaz kulturní a historickou podmíněnost zkoumaného. Interpretace určitého postoje či výroku, který je analyzován, je tedy vždy determinován jak časově, tak i kulturně v rámci prostředí, ze kterého vychází.
- Existuje vztah mezi věděním a sociálními procesy, které v rámci určitého diskurzu probíhají. Toto vědění, které je současně reprodukováno a ukotvováno prostřednictvím sociální interakce, je významným výzkumným bodem v procesu kritické diskurzivní analýzy.

- Tato sociální interakce vychází ze vztahu mezi věděním a sociálním jednáním, takže soubor vědění, kterým daný jedinec disponuje, je katalyzačním prostředkem vedoucí k určitému specifickému sociálnímu jednání vůči druhým.

Philips a Jørgensen (2002) dále upozorňují, že pro kritickou diskurzivní analýzu je stěžejní její zařazení do proudu postrukturalismu s odkazem na M. Foucaulta⁵¹, z jehož kritického konceptu tato analytická metoda vychází. Související koncepční rámec foucaultovy filosofie, totiž že *vědění je moc*, vynáší oba zmíněné aspekty v dekonstrukci zkoumaného na stěžejní pozici, neboť v rámci diskurzu je to právě moc, prostřednictvím které jsou selektovány a konstruovány obsahy (vědění), vztahy mezi subjekty i samotné subjekty a jejich identity.

3.2.5.4. *Postup kritické diskurzivní analýzy v rámci výzkumu*

Kritická diskurzivní analýza jako zvolená výzkumná metoda této práce popsaná výše bude v části empirické sloužit pro zodpovězení tří výzkumných otázek (viz předchozí podkapitola) ve vztahu ke zkoumaným dokumentům - *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (2010) a *Sexuální výchova - vybraná témata* (2009) - které se vztahují k realizaci sexuální výchovy na českých základních školách z pozice instituce státu, konkrétně Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jenž se prostřednictvím vydání těchto dvou dokumentů snaží o komplexní a systematickou implementaci sexuální výchovy jako předmětu do českých škol.

Během kritické diskurzivní analýzy aplikované na vybrané materiály jsem primárně pracovala se třemi diskurzivními perspektivami, které vyplývají ze stanovených výzkumných otázek. V rámci kritického zkoumání jsem tedy ve zvolených dokumentech vyhledávala možnou přítomnost diskurzivního působení heteronormativity, genderového esencialismu a medicínského diskurzu. Postupovala jsem tak systematicky na základě klíčových pojmů, konceptů a formulací, které jsem stanovila pro jednotlivé diskurzivní perspektivy a zkoumala jejich přítomnost v analyzovaném textu.

Mezi tyto zkoumané pojmy jsem zařadila především genderově relevantní termíny a formulace, jako jsou koncepty žena, muž a vztahy mezi nimi, rodina, reprodukce, reprodukční zdraví, sexualita, sexuální orientace, genderové role, rodina, manželství a

⁵¹ např. Foucault, M.: „*Subjekt a moc*“ in Myšlení vnějšku, Ed. Č. Pelikán et al., Herrmann a synové. Praha 2002

etika, které mají podíl na utváření mocenských struktur a normativního působení a utvářejí asociace, hierarchické vztahy a binární opozice. Po vyhledání těchto a dalších relevantních konceptů ve zkoumaných materiálech jsem jejich významy a obsahy podrobila kritické diskurzivní analýze z hlediska genderu, abych tak rozkryla jejich možný podíl při utváření zkoumaných diskurzivní rovin v rámci sexuální výchovy tak, jak ji předkládá instituce státu zastoupená v rámci výzkumu MŠMT.

Následující část je již proto samotnou realizací kritické diskurzivní analýzy vybraných dokumentů, přičemž zkoumání jednotlivých materiálů je rozvrženo na tři zmíněné diskurzivní perspektivy, aby tak mohly být adekvátně zodpovězeny stanovené výzkumné otázky této práce.

3.3. Analytická část

3.3.1. Kritická diskurzivní analýza dokumentu *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách (2010)*

3.3.1.1. Diskurz heteronormativity

Ve vybraném dokumentu – *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (dále jen *Doporučení*) – lze z hlediska heteronormativního působení textu spatřit problematické momenty především v důrazu na výchovu k manželství a apel na zdraví v rámci realizace výuky sexuální výchovy. Např. na str. 2 v kapitole *Naléhavost sexuální výchovy* *Doporučení* apeluje v rámci předmětu na řešení problematiky šikany ve škole vykazující homofobní znaky, na straně následující ale popisuje sexuální výchovu jako předmět vedoucí jedince k rodinnému životu a odpovědným přístupem k reprodukčnímu zdraví a založení rodiny. Takové cíle sexuální výchovy jdou vůči sobě v rozkol, neboť pokud je v tomto případě primárně předpokládáno (a zde není vyloženo jinak - v souvislosti zdůraznění spojitosti reprodukčního zdraví a rodinného života), že *založení* rodiny je ukotveno v rámci heterosexuálního páru, který je schopen reprodukce a tím pádem zajištění kontinuity rodiny, vyvstává do popředí normativní tlak, kterému jsou děti s homosexuální či jinou orientací než heterosexuální v rámci předmětu vystaveni.

Jak *Doporučení* ve výše uvedené kapitole předkládá:

„MŠMT poukazuje v souladu s kurikulární reformou na naléhavost systematického přístupu k řešení problematiky sexuální výchovy v souvislosti s aktuálními výsledky různých šetření a analýz realizovaných v této oblasti (nebezpečí hrozící v souvislosti s užíváním internetu, nárůst počtu HIV pozitivních osob, zvyšující se výskyt pohlavně přenosných chorob, zvýšený výskyt rakoviny prostaty, rakoviny prsu a děložního čípku, sexuální zneužívání dětí zejm. s ohledem na komercializaci sexu, nežádoucí otěhotnění, zvyšující se počet případů domácího násilí, šikana vykazující homofobní znaky, změny ve struktuře rodiny, apod.), s potřebou akcentovat nejen mravní jednání v obecné rovině, ale i mravní bezpečné jednání v souvislosti se sexuálním chováním.“⁵²

V kontextu této citace se tak dozvídáme o potřebě systematického přístupu v sexuální výchově ve škole s ohledem na různorodá „rizika“, kterým jsou děti dle výsledků „různých šetření“ vystaveni. Na jedné straně je velice důležité, že stát jako instituce vůbec poukazuje

⁵² cit. in: *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, 2010, s. 2

na problematiku *šikany vykazující homofobní znaky* ve škole jako nežádoucího jevu který je třeba v rámci sexuální výchovy řešit, na straně druhé se v tom stejném výčtu možných „nebezpečí“ vyskytuje například také problematika *změny ve struktuře rodiny*. Co však taková *změna* může představovat, není dále specifikováno, takže na tomto místě zůstává pouze domněnka, co samotný pojem „struktury rodiny“ vlastně obsahuje.

Pokud vycházím z předpokladu, že rodina je institucí státu *tradičně* definována jako svazek dvou heterosexuálních partnerů za účelem plození potomků, má taková podoba a chápání rodiny jako instituce silný potenciál reprodukce genderových stereotypů a heteronormativního útlaku. Současně se jakákoliv „změna“ v této struktuře stává *nežádoucí výchylkou* v dané „normě“, proti které je třeba v rámci sexuální výchovy „bojovat“ - koncept *tradiční rodiny* a potažmo také hodnot společnosti však lze v rámci diskurzivní analýzy rozložit jako pojem vyjadřující takové způsoby jednání, jež jsou prostřednictvím mocenských struktur legitimizovány jako správně v daném systému a současně jsou reprodukovány aktéry sociálního prostoru stále dokola, čímž se tak společensky ukotvují jako genderové stereotypy. Zároveň si tento pojem nese význam *přijatelnosti*, neboť právě díky tomuto procesu sociálního ukotvování pomocí legitimizace a reprodukce se přívlastek tradice stává ekvivalentem pro sociálně *ověřené, fungující* a tím pádem také pravdivé. Nezbytnou otázkou také v této diskuzi zůstává, *kdo je tvůrcem* těchto „tradičních hodnot“ v sociálně - historickém kontextu.

Doporučení zároveň také v rámci příloh předkládá výzkumné šetření vztahující se k diskriminaci na základě sexuální orientace autorky Pechové z roku 2009, z jehož výsledků vyplývá, že diskriminace tohoto typu je v kontextu českého prostředí stále velmi rozšířeným jevem, přičemž 56% dotazovaných respondentů a respondentek uvedlo, že se během posledních pěti let alespoň jednou s diskriminací nebo obtěžováním setkalo.⁵³ MŠMT ale v rámci konkrétně nedefinuje, jak využít potenciál předmětu sexuální výchovy tak, aby docházelo k efektivní eliminaci diskriminace na základě sexuální orientace v prostředí českých škol. Jediným odkazem je výše uvedený apel na problematiku homofobního prostředí ve škole a důraz na osobnost pedagoga a její znalosti příslušné legislativy v oblasti registrovaného partnerství a otevřenosti v individuálních zvláštěnostech v sexualitě žáka (s. 5-6), bližší strategii v boji proti těmto jevům ale neposkytuje, ačkoliv

⁵³ Diskriminace na základě sexuální orientace. Pechová, O. (2009) in Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010, s. 21

právě takový dokument, který má za cíl navrhnout efektivní strukturu sexuální výchovy důrazem na komplexnost obsahu, by této problematice měl v rámci snahy o rovnoprávnou a otevřenou společnost umožnit větší prostor.

Za potřebou, proč MŠMT v tomto dokumentu klade apel na založení a udržení manželského svazku dvou osob opačného pohlaví za účelem reprodukce a vybudování rodiny, stojí především institucionalizace a legitimizace lidské reprodukce na společensky přijatelné úrovni, přičemž stěžejním bodem v manželském svazku je naplnění svého *společenského účelu*, kterým je podle zákona *založení rodiny, vytváření zdravého rodinného prostředí, výchova dětí a vzájemná pomoc a podpora manželů*. (Možný, 1999, s. 175) Důležitým konstitučním bodem je tak v rámci manželství konstrukt *naplnění potenciálu rodičovství*, čímž se tak toto manželství nabývá statutu „úplnosti“. Autorka A. Rossi v rámci vymezení hlavních aspektů přechodu k rodičovství upozorňuje na silný kulturní tlak, který je s tímto de facto sociálně nuceným činěním páru spjat, přičemž je směřován především na *ženu* historicky vyplývajícího ze *statutu mateřství*. (Rossi, 1980 in Možný, 1999, s. 126) Otázka manželství a rodičovství je také úzce propojena s heteronormativním diskurzem, který tyto instituce definuje skrze heterosexuální svazek *muže a ženy* jako legitimizujícího mechanismu v celém sociálním vzorci a dochází tak k ukotvování celé struktury prostřednictvím sexuální výchovy jako *úzce související* problematiky, čímž však svoji povahou nedává prostor pro pojetí diverzity lidské sexuality jako rovnoprávné a svobodomyšlné volby v sexuální/emocionální identifikaci jedince.

Doporučení dále v kapitole *Komplexní pojetí sexuální výchovy* klade důraz na pojmání tohoto předmětu v širších souvislostech. Jak je v tomtéž dokumentu uvedeno:

„Na sexuální výchovu nelze nahlížet pouze z hlediska biologického, ale také z hlediska sociálního a psychologického, přičemž všechna hlediska by měla být v rovnováze. V souladu s vývojovými předpoklady žáků a jejich poznávacími možnostmi směřuje výuka v oblasti sexuální výchovy k tomu, aby si žáci osvojili a kultivovali odpovědné chování, rozhodování a komunikaci v situacích souvisejících s reprodukčním zdravím, partnerskými vztahy, rodinným životem a rodičovstvím a aby jejich vstup do dospělosti byl provázen odpovědným přístupem ke zdraví a založení rodiny.“⁵⁴

Pokud MŠMT apeluje na *rovnováhu* biologického, psychologického a sociálního hlediska v sexuální výchově, je zcela stěžejní podotknout, že takový zájem je zcela na místě. Problematická je ovšem interpretace jednotlivých okruhů, která je zde pojata

⁵⁴ cit. in: *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, 2010, s. 3

především jako snaha vštípit dětem kultivované a odpovědné chování. Tato odpovědnost však ve skutečnosti poukazuje na sebekontrolu vlastního těla, a to především na úrovni reprodukčního zdraví. Celá *komplexnost* je tak zaštitěna směřováním k založení rodiny a rodinnému životu, což však vytváří silný normativní tlak na jedince, kteří jsou takovému pojetí sexuální výchovy vystaveni. Je tak od nich očekáváno, že v rámci zodpovědného chování naplní svůj sociální „statut“ v heterosexuálním svazku s budoucí rodičovskou rolí. Tím však dochází k opomíjení různorodosti sexuální orientace, která nemusí nutně obsahovat (jako je například právě homosexualita) rovinu reprodukčního potenciálu a skrze předmět sexuální výchovy staví tyto jedince do minoritní a nerovnoprávné pozice, ačkoliv se tak děje právě na základě předpokladu heterosexuálního svazku a rodičovství.

3.3.1.2. *Diskurz genderového esencialismu*

V rámci toho dokumentu se často objevuje zasazení obsahu sexuální výchovy do kontextu *uznávaných* norem společnosti. Například v kapitole komplexního pojetí sexuální výchovy se dočítáme, že:

„Sexuální výchova je určena pro současný i budoucí život žáků, jehož cílem by měl být spokojený život zejména v oblasti partnerské, manželské i rodičovské a měl by fungovat v souladu s principy a normami společnosti.“⁵⁵

Takový výrok je však sám o sobě v opozici, neboť současná normativně nastavená společnost, která se stále ještě ocitá v klimatu genderových stereotypů a diskriminace, posouvá jedince vykazující nekompatibilitu s výše vyřčenými *principy a normami společnosti* na úroveň minority, jež nemá u moci své místo, což (například na primární úrovni prosazování a zajištění svých práv) nemůže zajistit spokojenost daného jedince. Otázkou současně zůstává, *co* je onou náplní spokojeného života člověka tak, aby mohl koexistovat v souladu s těmito *normami* – zdali je to vůbec možné – a co tento *soulad* představuje. Pokud se totiž daný jedinec nachází v takovém sociálním prostoru, který je prosycen genderovými stereotypy, jež jsou legitimizovány na základě „přirozených“ rozdílů mezi muži ženami, je jeho identita (pohlavní i genderová) tímto prostředím konstruována a vymezována danými mantinely, které tyto normy tvoří. Vztáhneme-li tuto problematiku k sexuální výchově, i zde jsou utvářeny jisté normativní tlaky odůvodněné na

⁵⁵ cit. in: *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, 2010, s. 3

základě *přirozeného* a *biologického*. Tím se tak dostáváme k diskurzivní moci genderového esencialismu, který s řádem *přirozenosti* pracuje a vystavuje tak jedince konstruování sociální reality, čímž dochází k nerovnostem na úrovni vztahu lidského pohlaví a sociální (genderové) role.

Budoucí život dítěte v souladu se společenským pořádkem, který prostupuje sexuální výchovou jako pojící linka probíraných témat v rámci předmětu, tak ve skutečnosti představuje *genderově-sexuální řád*, o kterém hovoří G. Šmausová (2002) s odkazem na výzkum S. Harding (1979). Tento řád je založen na principu hierarchizovaného genderovaného dualismu, jehož společným měřítkem je moc, která ustanovuje sociální asymetrii. Jestliže je sociální prostor nastaven podle *těchto* norem a řádu, je onen *spokojený život* ve výše uvedené citaci jako vyvstávající hodnota zastřen diskurzem, který vytváří pocit souladu jen zdánlivě; ve skutečnosti jsou žáci a žákyně mocensky zasazováni do pevných struktur, které reprodukují genderové stereotypy a obhajují nerovné pozice jedinců pod záštitou *přirozenosti* jako konstruujícího a naturalizujícího mechanismu v celém procesu.

Genderově-sexuální řád také spočívá v existenci genderových rolí, které v životě přejímáme, učíme se jim a tím reprodukujeme symbolické univerzum a společenskou dělbu práce. Současně s tím tyto genderové role utváří duální pole „mužských“ a „ženských“ vlastností, přičemž vlastnosti vztahující se k „mužům“ jsou ustanoveny jako *norma*, „ženské“ vlastnosti jsou odvozeny jako *úchylka*. K výše uvedenému přejímání a učení se normám lze přispět také následující citací v Doporučení, která sexuální výchovu současně vztahuje k výchově etické:

„V řadě cílů, metod a forem práce je tedy sexuální výchova úzce propojena s etickou výchovou, která je založena na systematickém a metodicky propracovaném osvojování sociálních dovedností u žáků, především na základě řešení modelových situací a sociálního učení.“⁵⁶

Velice problematickým bodem může v rámci sexuální výchovy být právě onen důraz na řešení *modelových situací* a *sociálního učení* v kontextu systematického osvojování *sociálních dovedností*, které v sobě skrývá silný reprodukční potenciál genderových stereotypů. MŠMT však blíže nespecifikuje, které *sociální dovednosti* si má konkrétně dítě v rámci sexuální výchovy osvojit. Současně je důležité zvýznamnit snahu MŠMT propojit

⁵⁶ cit. in: *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, 2010, s. 3

sexuální výchovu s výchovou etickou – také dále v Doporučení v kapitole *Organizační podmínky, formy a metody výuky* Ministerstvo školství upozorňuje na tři základní hlediska při výběru metod a forem práce vyučujících:

„Při výběru metod a forem práce vyučující uplatňuje 3 základní hlediska:

- *hledisko biologické a psychologické (obecná zdravotní, biologická a psychologická stránka sexuální výchovy, respektování věkových zvláštností žáků),*
- *hledisko sociální a etické (vzory chování, které již děti získaly a jejich vztah k etickým normám společnosti),*
- *pedagogicko-didaktické a osobnostně zkušenostní hledisko (ve smyslu získávání vzorců chování v různých situacích běžného života a jejich ovlivňování pedagogickým působením).“⁵⁷*

Opět se tak dostává do popředí apel MŠMT v předávání dětem prostřednictvím sexuální výchovy *vzorů chování* ve vztahu k etickým normám společnosti, přičemž nekriticky pracuje se samotným užíváním konceptu *normy*. Normy společnosti, které jsou pod záštitou etické výchovy vštěpovány dětem, však fungují v rámci diskurzivních vzorců, které si nesou jistý mocenský potenciál ustanovovat hranice *přijatelnosti* ve vztahu k *etickému* a tím pádem také i *žádoucímu*. Dítě je tak v rámci sexuální výchovy vystaveno prostřednictvím pedagogického působení socializačnímu procesu, který však ve skutečnosti přináší mnohá normativní regulativa vystavená na principu *žádoucího projevu* (na mnoha úrovních učení – sociální interakce, přejímání vzorců jednání včetně sexuálních projevů a chování) pod záštitou instituce školy, která zde vystupuje jako autorita verifikující ze své pozice předávané informace a skrze apelu na etické zásady společnosti, které Ministerstvo školství v tomto dokumentu využívá jako podpůrné moci ke svým argumentům.

Normativní působení, které je ospravedlňováno etickými principy ve výše uvedené citaci, je současně zdrojem genderových stereotypů. Jak Doporučení při výběru metod výuky dále navrhuje, součástí sexuální výchovy ve škole je významná interaktivní povaha předmětu, aby se žáci a žákyně mohli/y rozvíjet ve svých komunikačních a sociálních dovednostech. Jak se však v souvislosti s touto řešenou problematikou v dokumentu dále dočteme, že vedle klasických metod (výklad a diskuze v hodině) doporučuje MŠMT využívat také:

⁵⁷ cit. in: *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, 2010, s. 7

„Interaktivní práci se žáky ve smyslu rozvoje komunikačních a sociálních dovedností, řešení modelových situací, hraní rolí, ve kterých si žáci osvojují pozitivní modely mezilidských vztahů, učí se rozpoznávat rizikové situace a seznamují se s optimálními postupy řešení problémů v oblasti zdraví a mezilidských vztahů, prostřednictvím interaktivní práce se žáky má učitel možnost koordinovat projevy žáků, postupně odstraňovat slangové výrazy a vulgarismy apod.)“⁵⁸

Rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností v rámci sexuální výchovy zcela jistě patří ke stěžejním cílům, které si v možnostech tohoto předmětu je důležité klást, nicméně je stejně tak významné, jakými metodami tyto dovednosti rozvíjet. Ministerstvo školství v rámci tohoto dokumentu předkládá, jak výše citovaný výrok v Doporučení uvádí, jako jednu z možných metod *řešení modelových situací a hraní rolí*. Přestože zde náplň těchto modelových situací není blíže specifikována, může právě prostřednictvím takovýchto výukových metod docházet k reprodukci genderových stereotypů, obzvlášť pokud by přisuzované role v rámci výuky imitovaly současné stereotypní představy náplně sociálních rolí na základě pohlaví. Ačkoliv je tato úvaha z mé pozice kritické výzkumnice jistou domněnkou, bylo by v rámci tohoto dokumentu psaného ze strany státní organizace přínosné blíže specifikovat tyto metody, aby tak bylo předejito podobným spekulacím. Současně však v celé problematice zůstává kritickým momentem samotné „učení se rolím“ neboť tím jsou jedinci de facto „tlačeni“ do určitých pozic, které nutně nemusí vystihovat jejich vlastní identitu. Ke stejnému „jevu“ může docházet také v metodě *řešení modelových situací*, kde ovšem opět záleží na jednotlivých situacích, jak jsou v rámci předmětu koncipovány a dále interpretovány. Na straně druhé MŠMT zde vyzdvihuje rozvíjení pozitivních mezilidských vztahů, což může přispívat k tolerantnímu chápání svého okolí očima dítěte a budovat perspektivní vztahy s ostatními jedinci.

Mezi další cíle sexuální výchovy ve škole předepisuje Ministerstvo školství v rámci analyzovaného dokumentu také spolupráci rodiny a školy:

„Plnění cílů vzdělávání napomáhá také rodina – spolupráce rodiny (zákonného zástupce) se školou. U plnění cílů sexuální výchovy to platí především. Sexuální výchova v rodině začíná, z rodiny vychází a škola by měla na rodinnou sexuální výchovu navazovat, dále ji rozšiřovat a prohlubovat, neboť rodina je nejvýznamnějším zprostředkovatelem tzv. sociálního učení, díky kterému si žáci osvojují hodnoty, normy a pravidla chování.“⁵⁹

⁵⁸ cit. in: *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, 2010, s. 8

⁵⁹ cit. in: *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, 2010, s. 9

V souvislosti s citovaným úryvkem vyvstává do popředí jednak opět problematika osvojování si norem, které jsou zde prezentovány jako významný prvek sociálního učení v rodině a které mohou v mnohých vrstvách působit spíše jako mocenský nástroj v kontrole chování jedince v sociálním prostoru, na straně druhé lze na tomto místě vytknout samotný *předpoklad* existence rodiny jako jistého zázemí dítěte. Přitom nelze však předpokládat, že každé dítě disponuje rodinným zázemím, popřípadě takovým, kde by panovala láskyplná atmosféra jako příznivé klima pro realizaci sexuální výchovy v rodině. Pokud dítěti takové rodinné zázemí chybí, kde by mohlo přijít do prvotního kontaktu s tématy týkajícími se sexuální výchovy, je prvním prostorem k takové interakci až škola, čímž se takový jedinec může dostávat vůči svým vrstevníkům do znevýhodněné pozice, neboť školní sexuální výchova jistý „předvoj“ na úrovni rodinné komunikace předpokládá a jak je v Doporučení uvedeno, na rodinnou sexuální výchovu *navazuje*. Pokud je navíc od jedince očekáváno, že právě díky rodině a souvisejícímu sociálnímu učení bude disponovat znalostí *pravidel chování*, které bude současně také dodržovat, je na něj vyvíjen normativní nátlak, který je navíc provázán se stereotypními očekáváními *určitého* jednání a chování.

Zajímavým jevem, či spíše drobnou nuancí v uvedené citaci je posloupnost jednotlivých konceptů, přičemž hodnoty a normy stojící vedle sebe působí dojmem určité návaznosti, respektive *hodnoty* osvojované v rámci rodiny jdou ruku v ruce se sociálně akceptovanými *normami*, které je jedinec nucen institucionalizovanou záštitou školy skrze diskurzivní mocenské praktiky dodržovat a tím i dále v rámci sociálně kulturního prostoru reprodukovat.

3.3.1.3. *Medicínský diskurz*

Vedle výše uvedených problematických momentů se ve zkoumaném dokumentu se lze zcela zřetelně setkat se soustavným propojováním sexuální výchovy ve vztahu ke konceptu *zdraví*. V Doporučení se o *významu* zdraví a jeho propojení se sexuální výchovou lze dočíst hned v úvodní části dokumentu a následně tento koncept rezonuje celým materiálem jako „stavební kámen“ v problematice předmětu. Jak Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách uvádí:

„Zdraví je základním předpokladem pro aktivní a spokojený život, optimální pracovní výkonnosti a participaci jedince v životě společnosti. Stává se, společně s jeho ochranou a

*podporou, jednou ze základních priorit vzdělávání ve školách. Vzhledem k tomu, že do komplexního pojetí ochrany a podpory zdraví neodmyslitelně patří i sexuální výchova, je toto doporučení věnováno právě této problematice a mělo by být podpurným a doplňujícím materiálem pro školy, zejména pak pro učitele sexuální výchovy.*⁶⁰

MŠMT zde klade jednak důraz na zdraví jedince ve spojení s jeho schopností participace v sociálním prostoru, zároveň vyzdvihuje význam zdraví jeho zahrnutím do školních osnov. Tím tak dochází k legitimizaci prostřednictvím sociální instituce, na kterou upozorňuje již M. Foucault (2004). V pozadí důrazu na zdraví jedince ve spojení se sexualitou ve skutečnosti stojí také mocenská snaha o *kontrolu lidského těla*, skrze kterou je regulována produktivita celé populace (Foucault, 1999). Děje se tak především prostřednictvím systematického ukotvování hodnoty zdraví ve vztahu se sexualitou na půdě instituce školy, aby tím mohly být naplněny normativní rámce, které diskurzivní moc medicíny a biopolitiky určuje a soustavně na participujících účastnících sociokulturního prostoru vymáhá.

Institucionalizaci *zdraví* a ukotvení vlivu moci medicínského diskurzu lze také spatřovat v tom, v čem je v současnosti sexuální výchova v českých školách zahrnuta. Jak je v Doporučení dále uvedeno (s. 3), je sexuální výchova v současnosti realizována jako součást vyšších vzdělávacích oblastí, zejména prostřednictvím výukového okruhu *Člověk a jeho svět* pro I. stupeň ZŠ a *Člověk a zdraví* pro II. stupeň ZŠ. V Doporučení jsou jednotlivé okruhy obsahově v krátkých bodech vyjmuty a sepsány, konkrétně ty, které se sexuální výchovou v rámci RVP ZV dle MŠMT souvisejí⁶¹:

Člověk a jeho svět

Místo, kde žijeme

- *domov – prostředí domova,*
- *škola – bezpečná cesta do školy*

Lidé kolem nás

- *rodina – postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, život a funkce rodiny,*
- *soužití lidí – mezilidské vztahy, komunikace,*
- *chování lidí – vlastnosti lidí, pravidla slušného chování,*
- *právo a spravedlnost – základní lidská práva a práva dítěte, protiprávní jednání.*

⁶⁰ cit. in: *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, 2010, s. 1

⁶¹ in: *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, 2010, s. 26-27

Člověk a jeho zdraví

- *lidské tělo – životní potřeby a projevy, základní stavba a funkce, pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou, základy lidské reprodukce, vývoj jedince,*
- *partnerství, rodičovství, základy sexuální výchovy – rodina a partnerství, biologické a psychické změny v dospívání, etická stránka sexuality, HIV/AIDS (cesty přenosu),*
- *péče o zdraví, zdravá výživa – osobní, intimní a duševní hygiena – stres a jeho rizika, reklamní vlivy,*
- *osobní bezpečí – bezpečné chování v rizikovém prostředí, krizové situace (šikana, týrán, sexuální zneužívání, brutalita a jiné formy násilí, služby odborné pomoci)*

Člověk a zdraví

Vztahy mezi lidmi a formy soužití

- *vztahy ve dvojici – kamarádství, přátelství, láska, partnerské vztahy, manželství a rodičovství,*
- *vztahy a pravidla soužití v prostředí komunity – rodina, škola, vrstevnická skupina.*

Změny v životě člověka a jejich reflexe

- *dětství, puberta, dospívání – tělesné, duševní a společenské změny,*
- *sexuální dospívání a reprodukční zdraví – předčasná sexuální zkušenost, těhotenství a rodičovství mladistvých, poruchy pohlavní identity.*

Zdravý způsob života a péče o zdraví

- *tělesná a duševní hygiena – zásady osobní, intimní hygieny,*
- *ochrana před přenosnými a nepřenositelnými chorobami, chronickým onemocněním a úrazy – bezpečné způsoby chování (nemoci přenosné pohlavním stykem, HIV / AIDS, hepatitidy, preventivní a lékařská péče).*

Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence

- *skryté formy a stupně individuálního násilí a zneužívání, sexuální kriminalita – šikana a jiné projevy násilí, formy sexuálního zneužívání dětí, komunikace se službami odborné pomoci,*
- *bezpečné chování – komunikace s vrstevníky a neznámými lidmi, pohyb v rizikovém prostředí, přítomnost v konfliktních a krizových situacích,*
- *manipulativní reklama a informace – reklamní vlivy, působení sekt.*

Hodnota a podpora zdraví

- *celostní pojetí člověka ve zdraví a nemoci – složky zdraví a jejich interakce, základní lidské potřeby a jejich hierarchie (Maslowova hierarchie potřeb),*
- *podpora zdraví a její formy – prevence a intervence, odpovědnost jedince za zdraví.*

Osobnostní a sociální rozvoj

- *sebepoznání a sebepojetí – vztah k sobě samému, vztahy k druhým lidem, zdravé a vyrovnané sebepojetí,*
- *seberegulace a sebeorganizace činností a chování – cvičení sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání a zvládání problémových situací,*
- *psychohygienu v sociální dovednosti pro předcházení a zvládání stresu, hledání pomoci při problémech,*
- *mezilidské vztahy, komunikace a kooperace – respektování sebe sama i druhých,*
- *morální rozvoj – dovednosti pro řešení problémů v mezilidských vztazích, pomáhající a prosociální chování.*

V kontextu výše uvedeného je zajímavé sledovat, která témata MŠMT v rámci Doporučení klade do popředí jako významná a *související* se sexuální výchovou. Tím však může docházet k záměrnému stavění některých informací před jiné, které se tak stávají zdánlivě *méně důležitými* nebo jsou přímo zneviditelňovány. Jak je zjevné z jednotlivých podtémat v rámci vzdělávacích okruhů, je sexuální výchova propojována především se problematikou *zdraví* a rodinným životem. Děti se tak například ve škole prostřednictvím těchto okruhů seznamují s tím, jak má vypadat struktura rodiny či jaké jsou jednotlivé *role* členů rodiny. Právě zvýznamňování rolí jednotlivých rodinných příslušníků může být problematické, neboť tím mohou být předávány různorodé genderové stereotypy, které jsou dětem v rámci výuky předkládány jako ty *správné*, což se však ve výsledku stává jistým normativním tlakem působícím pod záštitou školního předmětu.

K ukotvování genderových stereotypů a vedení výuky v duchu genderového esencialismu také ve výše uvedeném souhrnu rámcových vzdělávacích okruhů vymezených v Doporučení může výrazně přispívat zvýrazňování pohlavních rozdílů mezi mužem a ženou a jejich stavění do binárních opozic namísto hledání společného. Z takového výkladu si mohou děti mylně vyvodit i zdánlivě další *přirozené* rozdíly, což může v budoucnosti přispět ke zkreslenému vnímání femininity a maskulinity v opoziční perspektivě.

V kritickém náhledu v propojování sexuální výchovy s konceptem *zdraví* lze vyzdvihnout samotné názvy jednotlivých vzdělávacích témat, která MŠMT k sexuální výchově vztahuje. Péče o zdraví je významnou oblastí, ve které by děti měly být v rámci školy informovány, avšak soustavný apel na přímý vztah k lidské sexualitě může mít spíše negativní dopady. Do popředí totiž zřetelně vyvstává tlak na jedince projevující se především v důrazu na vlastní odpovědnost a *seberegulativní* aktivity, které by *měl* každý jedinec praktikovat. Tento apel na zodpovědnost a sebedisciplínu, která je dětem

vštěpována, je však ve skutečnosti vlastním projevem diskurzivní moci s cílem regulace a podrobení jedince systému – jakékoliv „vybočení“ z jasně vymezených normativních hranic a vynucené povinné „regulace“ vlastní existence je chápáno jako neschopnost adekvátní participace a adaptability jedince ve společnosti. Jako podpůrný mechanismus diskurzu zdraví v propagaci sebekontroly a zodpovědného přístupu k sobě samému, který je v sexuální výchově provázán především s prevencí *rizikového* sexuálního chování, působí prostřednictvím implementace rozsáhlých varování před možnými nemocemi, pohlavními nemocemi, riziky a úskálími, které jedince v případě selhání ve snaze vlastní sebekázně čekají, o čemž hovoří také již výše zmíněná autorka D. Lupton (2003)

Systematické varování před následky sexuální *nezodpovědnosti* lze sledovat průběžně v celém dokumentu, například v již výše citované části kapitoly *Naléhavost sexuální výchovy* (s. 2), kde MŠMT poukazuje na důležitost komplexního pojetí předmětu ve smyslu zahrnutí témat jako je nárůst počtu HIV pozitivních osob, pohlavně přenosné choroby, zvýšený výskyt rakoviny prostaty, rakoviny prsu a děložního čípku či nežádoucí otěhotnění a posléze propojení těchto témat s akcentem na mravnost a mravní bezpečné jednání v souvislosti se sexuálním chováním. Mravní jednání ale ve skutečnosti vychází ze sociálně ustanovených norem diskurzivně stanovených pro danou kulturu. Ve vztahu k sexualitě se tak může jednat například o princip heterosexuality či založení rodiny jako proklamovaných hodnot v rámci sexuální výchovy či, v souvztažnosti k medicínskému diskurzu, apel na pravidelné lékařské prohlídky a užívání antikoncepce v kontextu politiky reprodukce, kontroly těla a tím i udržení normativně nastaveného systému západní medicíny.

3.3.2. Kritická diskurzivní analýza dokumentu *Sexuální výchova – vybraná témata (2009)*

3.3.2.1. *Diskurz heteronormativity*

V této části bude provedena kritická diskurzivní analýza druhého výzkumného materiálu, který na předchozí zkoumaný dokument - *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách (2010)* – navazuje, respektive je podpůrným materiálem v implementaci sexuální výchovy do českých škol. *Sexuální výchova – vybraná témata (2009)* je příručkou koncipovanou jako pedagogický soubor vybraných témat pro sexuální výchovu. Jak již bylo výše v rámci představování zkoumaných materiálů uvedeno, Příručka obsahuje následující témata⁶²:

- I. *Sexuální výchova z pohledu etiky*
- II. *RVP ZV z pohledu sexuální výchovy*
- III. *Ochrana reprodukčního zdraví mladistvých*
- IV. *HIV / AIDS*
- V. *Nemoci přenosné pohlavním stykem*
- VI. *Sexuální orientace*
- VII. *Sexuální deviace a deviantní chování*
- VIII. *Sexuální dysfunkce*
- IX. *Sexuální výchova a legislativa*
- X. *Sexualita a média – Bezpečný internet*
- XI. *Genderové aspekty sexuální výchovy*
- XII. *Syndrom CAN*
- XIII. *Sexuální výchova v rodině a ve škole*
- XIV. *Sexuální výchova u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*
- XV. *Didaktické náměty*
- XVI. *Návrh učiva vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků*

Z kritické perspektivy lze zhodnotit samotné seřazení jednotlivých okruhů, což naznačuje preferovanost některých témat před jinými. Při prvním otevření příručky se tak jako první ve vztahu k sexuální výchově dočítáme o problematice etiky v sexuální výchově a ochraně reprodukčního zdraví, zatímco tematika genderových aspektů v sexuální výchově je až jedenáctým tématem. Na druhé straně považují na nutné podotknout samostatné zařazení problematiky genderu za pozitivní přístup z pozice Ministerstva školství, neboť ještě před pár desítkami let bychom si implementaci právě této významné perspektivy ze strany státní instituce představovali stěží, neboť přináší kritický vhled například vůči možným normativním a stereotypním strukturám, které mohou sexuální

⁶² in *Sexuální výchova – vybraná témata (2009, s. 3)*

výchovou prostupovat pod záštitou „normálního“ a „přirozeného“. Také posloupnost témat *sexuální orientace* a *sexuální deviace a deviantní chování* stojících přímo za sebou může vyvolávat jisté *návaznosti* těchto témat, která může způsobovat konstruování souvislosti rozmanitosti lidské sexuality a *deviace*.

Při bližším zkoumání jednotlivých výše uvedených tematických okruhů zpracovaných v rámci Příručky do popředí vyvstávají některé kritické momenty, které v genderově senzitivní perspektivě mohou poukazovat svůj mocenský a normativně zatížený obsah. Například v první kapitole *Sexuální výchova z pohledu etiky* autorky L. Kubrichtové dochází k vyzdvihování *etických norem*, které by si dítě mělo v rámci sexuální výchovy osvojit:

*„V souladu s vývojovými předpoklady, poznávacími možnostmi a postupně získávanými zkušenostmi žáků z každodenního života směřuje výuka v této oblasti k tomu, aby si žáci osvojili a kultivovali odpovědné chování, rozhodování a komunikaci v situacích souvisejících s reprodukčním zdravím, partnerskými vztahy, rodinným životem a rodičovstvím a aby jejich vstup do dospělosti byl provázen odpovědným přístupem ke zdraví a založení rodiny.“*⁶³

Etické normy jsou ve výše uvedené citaci definovány prostřednictvím odpovědného chování, které je však dáno do souvislosti s reprodukčním zdravím, partnerskými vztahy rodinným životem a rodičovstvím. Tím je však etická rovina redukována de facto apelem na *založení rodiny*, se kterým přichází předpoklad heterosexuální orientace jedince, na nějž dopadá tlak ve formě odpovědného chování ve vztahu k vlastní reprodukční schopnosti, které by měl v rámci založení rodiny jako vyžadované sociální hodnoty dostat. Zároveň může z celého důrazu na odpovědnost vůči reprodukčnímu zdraví a rodičovství jako etické hodnoty vycházet předpoklad, že jedinci, kteří se pro rodinný život nerozhodnou, budou stigmatizováni jako *nezodpovědní* vůči svému sociálnímu potenciálu „zplodit potomka“ v manželském svazku a založit tak rodinu a tím současně do popředí také dostává heterosexuální normativ celé problematiky s mocenským potenciálem skrýt apel zodpovědnosti a heterosexuálního způsobu života za *etické jednání* jedince. Pro homosexuální jedince může takový tlak komplikovat jejich vlastní sebe-přijetí, popřípadě je donutí potlačit svou homosexuální identitu a uzavřít manželství, aby tak dostáli sociální legitimizace a integrace v rámci společenského prostoru.

⁶³ cit. in *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009, s. 5)

Příručka *Sexuální výchova - vybraná témata* (2009) však také obsahuje témata, která svým obsahem hovoří jasně při plném vědomím z genderové perspektivy, například šestá kapitola *Sexuální orientace* autorky H. Fifkové, kde se máme možnost dočíst o heterosexuality stejně tak jako o homosexualitě či bisexualitě jako rovných sexuálních preferencích jedince. Autorka také vymezuje rozdíl mezi sexuálním chováním a sexuální orientací:

„Od sexuální orientace je totiž třeba odlišovat sexuální chování, které nemusí být vždy s vrozenou dispozicí ve shodě. Homosexuálně se často chovají heterosexuálně orientovaní lidé v podmínkách omezeného výběru (např. výkon trestu). Heterosexuálně se často chovají lidé s homosexuální orientací proto, že se snaží splynout s většinovou společností.“⁶⁴

Zde je tak upozorněno na možná normativní působení na jedince, která jsou spjata s kulturním řádem dané společnosti, a zároveň je poukázáno na to, že „také“ heterosexuálně orientovaní jedinci se mohou pod tlakem dané situace chovat jako homosexuálně orientovaní lidé, což přináší rozvolnění rigidní představy o pevně daných hranicích sexuální orientace. K tomu také ve stejné kapitole přispívá zmínění homosexuality jako normální většinové orientace, přičemž autorka dále upozorňuje na možné související situace:

„Homosexuálně orientovaní lidé mohou mít nicméně ztíženou situaci především v dětství a dospívání, kdy si poprvé uvědomí, že jsou příslušníky této menšiny. Většina z nich pak prochází obdobím zvaným coming out, v rámci které přijímají sami sebe i se svým menšinovým zaměřením a dávají možnost i svému okolí, aby je v této roli respektovalo. Výraznou podporu zde může poskytnout rodina, škola a blízcí přátelé.“⁶⁵

Vzhledem k tomu, že zkoumaný dokument patří především do rukou pedagogů, kteří se budou na realizaci sexuální výchovy podílet či tento předmět budou přímo ve školním prostředí realizovat, považují právě takovýto přístup v přiblížení problematiky sexuální orientace za přínosný konkrétně v českém prostředí, kde se stále můžeme setkávat s nepochopením a diskriminací jiné než heterosexuální orientace. Učitelé/ky tak mohou žákům a žákyním v rámci předmětu podat informace týkající se sexuální orientace genderově senzitivně, aniž by své výroky zatěžovaly normativními diskurzy, diskriminujícím podkresem a genderovými stereotypy. Také již výše zmíněná kapitola *Genderové aspekty sexuální výchovy*, která se zabývá působením genderu v rámci tohoto předmětu autorky L. Jarkovské, může v rámci výuky pozitivně přispívat k rozpouštění

⁶⁴ in *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009, s. 34)

⁶⁵ in *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009, s. 34)

heteronormativního diskurzu a genderových stereotypů, které sexuální výchovou mohou při nekritickém zacházení s jednotlivými relevantními tématy prostupovat.

3.3.2.2. Diskurz genderového esencialismu

Ve zkoumaném dokumentu se lze také setkat s genderovými stereotypy, například v rámci kapitoly *Sexuální dysfunkce* autorky H. Fífkové. Zde se dočítáme o různorodých sexuálních dysfunkcích jedince, jako je nadměrná či nedostatečná sexuální apetence, nebo problematika nedosahování orgasmu. Problematické však může být rozdělení sexuálních dysfunkcí na *mužské* a *ženské*, přičemž jednotlivé „problémy“ jsou definovány rozdílně a jsou zde také vyčteny odlišné příčiny. Tím však může být přispíváno k genderově stereotypnímu nazírání na danou problematiku a docházet také k upevňování rozdílnosti v ženské a mužské sexualitě a utváření binárních opozic, o čemž se lze dočíst v následující ukázce z této kapitoly Příručky, která vysvětluje příčinu mužské a ženské nadměrné sexuální apetence následovně:

*„Mužské sexuální dysfunkce: Nadměrná sexuální apetence
Stejně jako nízkou sexuální apetenci je těžké ji definovat. Za problém je třeba považovat tak vysokou sexuální potřebu, která obtěžuje dotyčného jedince, narušuje mu výrazným způsobem životní styl a zabraňuje mu vykonávat běžné každodenní povinnosti. Nadměrná sexuální potřeba může být způsobena vysokou hladinou testosteronu nebo duševní nemocí, ale často vzniká spíše na základě nesexuálních příčin (například jako nutkavé chování, které jedinec používá ke snižování hladiny neurotického stresu nebo napodobuje mechanismus vzniku závislosti na drogách).“⁶⁶*

*„Ženské sexuální dysfunkce: Nadměrná sexuální apetence
U žen se poměrně často setkáváme s požadavkem vysoké sexuální frekvence ve vztazích, ve kterých jsou v asymetrické pozici a na partnerovi závislé. Vymáhání sexu jim slouží jako prostředek k dokazování si vlastní ceny a zvyšování nízkého sebehodnocení. Roli někdy i jiné nesexuální mechanismy (viz. Nadměrná sexuální apetence u mužů).“⁶⁷*

V komparativní perspektivě výše uvedených definic můžeme sledovat rozdílný přístup k sexuální dysfunkci konstruovaného na základě pohlaví. Zatímco problém *muže* v potřebě vyšší sexuální aktivity tkví dle uvedené citace pravděpodobně v biologické příčině –

⁶⁶ in *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009, s. 38)

⁶⁷ in *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009, s. 39)

vysoké hladině testosteronu nebo duševní nemoci - a tím pádem je tato dysfunkce také lékařsky obhajitelná z pozice medicínského diskurzu, je nadměrná sexuální apetence (dále jen NSA) *ženy* pojata skrze psychickou perspektivu, která femininitu konstruuje jako emocionálně nestabilní s odkazem na *zvyšování si nízkého sebehodnocení a dokazování si vlastní ceny*. Muž se dle definice také potýká s *nutkáním* jednat sexuálně nadmíru a stává se tak de facto *obětí* celé situace. Ženy jsou ale v tomto případě konstruovány jako ty, které si mají potřebu vymáhat si svou vlastní *cenu* a jednají tudíž *záměrně*. Hodnota muže není zde zpochybňována, ani není uváděna jako možná příčina nadměrné sexuální potřeby.

Dysfunkce NSA zde navíc pro muže znamená omezení především v oblasti životního stylu a každodenních povinností, ale u žen omezení definováno blíže není. Maskulinita je zde představena jako *aktivní esence* nacházející se ve sféře produktivního prostoru, který zahrnuje různorodé povinnosti a určitý způsob životního stylu, zatímco femininita je v tomto kontextu posazena do pasivní role, ve které je na muži *závislá*, v *asymetrické pozici* (tj. nachází se mocensky v podřízenosti) a prostřednictvím zvýšené sexuální aktivity a sexuální *vymáháním* si buduje svoji pozici. Možnost, že by NSA byla u ženy způsobena i „jinak“, je v souvislosti s předpokládanou mírou nepravděpodobnosti postavena až nakonec celého textu o odkazem na mužskou NSA, což ukotvuje pozici předchozího popisu.

Taková definice dělicí sexuální dysfunkce na „mužské“ a „ženské“, která je v Příručce k dispozici, se tímto výkladem problematiky podílí na utváření binárních opozic v rámci lidské sexuality a zdůrazňuje rozdíly v příčinách NSA a současně ukotvuje genderové stereotypy v konstruování aktivní nadřazené maskulinity a pasivní, nestabilní a podřízené femininity a jejich souvisejícího projevu v sexuálním chování. Paralelně s tím dochází také ke generalizaci obou pohlaví a příčin popisované dysfunkce – nelze totiž zobecňovat *všechny ženy* ani *všechny muže* (vezmeme-li navíc v potaz samotné problematické homogenizování obou „skupin“, které jsou vnitřně diferenciované a tím pádem neexistuje „obecný muž“ ani „obecná žena“ na které by se dala taková definice pravděpodobně vztáhnout). V souvislosti s tím je třeba také zmínit, že v nabízené definici NSA je nekriticky zacházeno s generickým maskulinem, ze kterého lze vyvodit, že *žena* svoji sexuální potřebu vztahuje k *partnerovi* a tím pádem je heterosexuálně orientována, což však samozřejmě nemusí odrážet skutečnou orientaci daného jedince.

Obecně kritickým momentem se také v kontextu zkoumané kapitoly v rámci Příručky stává samotné zařazení nadměrné sexuální apetence mezi *sexuální dysfunkce*, přičemž hranice, kdy lze již o sexuální dysfunkci hovořit, zde není blíže specifikována. Tím však dochází k utváření normativního zázemí celé problematiky, které určuje, kdy je sexuální potřeba, respektive její míra, společensky *přijatelná* v rámci normality a kdy se již jedná o poruchu. Sexuální chování, které nespadá do sociálně vymezených mantinelů *normálního*, si nese označení dysfunkce čili nefungujícího *správně* tak, jak se *očekává*.

V rámci takto stanovených hranic se do popředí dostává medicínský diskurz, skrze který hovoří lékařská autorita autorky, která ze své pozice hodnotí dané mantinely *správnosti a přijatelnosti* míry sexuálních projevů a konstruuje různorodé sexuální dysfunkce jako odchylky od společensky přijatelné normy, čímž je tak na jedince vyvíjen mocenský nátlak, kterému se „musí“ podrobit, aby nebyli stigmatizováni sexuální poruchou. To se může negativně projevit také v sexuální výchově, kde jsou tyto vytyčené „abnormální“ projevy sexuálního chování definované již jako dysfunkce či porucha předávány dětem jako nezpochybnitelné a *dané informace*, která jsou navíc obhajována dvojí autoritou – jednak lékařským původem samotné definice a výčtu sexuálních dysfunkcí a posléze i pedagogickou autoritou v prostředí instituce školy, což na dítě působí normativně a může se významně podílet se na chápání jeho vlastní identity, včetně konstruování a hodnocení vlastní sexuality *v rámci* těchto definic.

Jak již bylo v rámci kritické diskurzivní analýzy heteronormativity tohoto dokumentu zmíněno výše, Příručka se potýká s nesourodostí ve výkladu jednotlivých témat. Například na s. 34 v rámci kapitoly *Sexuální orientace* autorka H. Fifková upozorňuje na problematiku reprodukce genderových stereotypů v sexuální výchově, kdy může docházet k nekritickému *učení se* rolím „muže“ a „ženy“ a s tím související femininity a maskulinity:

„Existence stereotypů vede k odlišnému očekávání, a tedy i odlišné výchově děvčátek a chlapců. Není přitom zdaleka jasné, které vlohy a dispozice má dítě vrozené, bez ohledu na jeho pohlaví, a neodpovídá očekávaným rodovým stereotypům, které se naučilo právě díky rodově konformní výchově.“⁶⁸

Později však na straně 52 v Příručce kapitola *Sexuální výchova v rodině a ve škole* autorky M. Sopkové předkládá průběh sexuální výchovy na obecné úrovni s odkazem na

⁶⁸ in *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009, s. 35)

uchopení problematiky profesorem Matějčkem (2005), který definoval sexuální výchovu probíhající v rodině jako *přirozený systém*. Ten se dle autora projevuje ve třech rovinách – rovině *vztahu, vzoru a poučení*. Právě však *rovina vzorů* může být zdrojem mnohých genderových stereotypů. V Příručce je popsána následovně:

„Rovina vzorů – dítě přijímá modely chování osob, které jsou pro něj vzorem, ve většině případů jsou to právě rodiče. Dítě poznává „mužský“ (otcovský) a „ženský“ (mateřský) svět, pozoruje, jak se obě pohlaví k sobě chovají, jak si projevují přízeň a něžnosti, ale také jak se na sebe zlobí a jak se usmířují.“⁶⁹

V souvislosti výše uvedeným je třeba zmínit, že právě rovina *sociálního učení se prostřednictvím osvojování si vzorů* v rodině může způsobovat, že si dítě internalizuje a propojuje pozorované role právě s příslušným pohlavím. Citovaný výrok popisující rovinu vzorů je právě takovým popisem situace, která je navíc zaštitěná definicí *přirozeného systému*. Tím se však může zdánlivě jevit, že právě otcovská role je „mužská“, čím je současně naplněno očekávání maskulinního jednání, stejně tak jako „mateřský svět“ (přičemž již samotný pojem „svět“ odkazuje k hermeticky uzavřenému prostoru, jehož pravidla chápou pouze příslušníci daného pohlaví) naplňuje roli „ženy“ a femininní chování. Celé pojetí je problematické jednak v esencialistickém přístupu ve smyslu přirozenosti osvojování si roviny vzorů, čímž tak dochází k verifikaci dělby těchto rolí na základě pohlaví a současně dochází ke stavění problematiky na binárních opozicích „mužského“ a „ženského“ jako zdánlivě daných, homogenních a neměnných kategorií.

Dle této definice se má dítě učit, jak se k sobě obě pohlaví chovají, čímž je tak socializováno na základě rodové příslušnosti jako rodové kategorie. To však stojí v přímém rozporu s předcházejícím citovaným výroku autorky Fífkové (H. Fífková in *Sexuální výchova – vybraná témata*, 2009), která právě takový přístup zpochybňuje a upozorňuje na jeho zdroj možné reprodukce genderových stereotypů. Takové kontrasty stojící v jednom dokumentu, který má sloužit de facto jako jednotná pedagogická příručka pro realizaci sexuální výchovy považují matoucí, především pro čtenářky a čtenáře, ať se již jedná o pedagogickou/kého odborníci/níka nebo laickou veřejnost, která má k tomuto dokumentu rovněž přístup a může tak způsobovat nepřehlednost a rozporuplnost v celkovém přístupu k problematice sexuální výchovy.

⁶⁹ cit. in *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009, s. 52)

3.3.2.3. Medicínský diskurz

Zkoumaný dokument *Sexuální výchova – vybraná témata* (2010) se již ve svém úvodu odvolává k tomu, že: „*sexuální výchova je neoddělitelnou součástí koncepce ochrany zdraví ve škole*“ (s. 4) a následně uvádí, že význam tohoto dokumentu spočívá v přispění k realizaci sexuální výchovy ve škole, která je z hlediska ochrany a podpory zdraví neopomenutelná. Soustavným apelem na úzkou souvislost sexuální výchovy s konceptem *zdraví* může stát v rámci kritického zkoumání skrytá potřeba *ukotvit* sexuální výchovu v aprobovaném oboru lékařství a tím tento předmět obhájit jako uznatelný díky mocenské podpoře medicínského diskurzu a související nezpochybnitelnosti oboru lékařství pod záštitou tzv. „tvrdých věd“ na rozdíl od sexuální výchovy, která se jeví spíše jako obor humanitní.

Otázkou reprodukčního zdraví, které je úzce propojeno s medicínským diskurzem, se také zabývá celá třetí kapitola v Příručce s názvem *Reprodukční zdraví mladistvých* od autora V. Unzeitiga, kde je zpracována především problematika vývoje dospívání a užívání antikoncepčních metod. Celé téma je však pojato především jako *dívčí oblast*, jak ukazují jednotlivé podkapitoly, které se zabývají otázkami menstruace, zavádění tamponu, návštěvy gynekologa, těhotenství a antikoncepce a v tomto kontextu soustavně oslovují v jednotlivých odstavcích dívky. (s. 18-20). Může se tak v daném kontextu jevit, že dospívání s důrazem na ochranu reprodukčního zdraví se týká „pouze“ dívek, na které je vyvíjen nátlak v podobě vlastní zodpovědnosti, zatímco dopívající chlapci jsou z problematiky vyčleněni či stojí v této diskuzi spíše stranou⁷⁰. Jak je dále v téže kapitole v souvislosti s antikoncepcí uvedeno:

„Antikoncepce a potraty jsou ve všech zemích světa veličiny nepřímě úměrné a jejich vzájemný poměr je mírou kulturní vyspělosti společnosti. Vyspělé země mají umělých potratů málo, zato se právem chlubí velkým počtem uživatelů spolehlivých antikoncepčních metod. Mezi ně patří i Česká republika.“⁷¹

Z výše uvedeného tak vyplývá, že užívání antikoncepce je symbolem *vyspělosti* a pokroku, kterým je třeba se *chlubit*. Ve skrytém principu se však jedná o vliv medicínské diskurzivní moci, která tuto vyspělost propojuje s užíváním antikoncepce jako žádoucího konání přinášejícího jistě výhody, avšak ve skutečnosti v pozadí stojí snaha o

⁷⁰ Systematickým vyčleňováním chlapců ze sexuální výchovy se blíže zabývá například také Lucie Jarkovská v etnografickém výzkumu *Gender před tabulí* (2013).

⁷¹ cit. in *Sexuální výchova – vybraná témata* (2009, s. 20)

systematickou kontrolu reprodukce populace pod záštitou farmaceutického průmyslu. Dívky a ženy, které antikoncepci odmítají, mohou být nazíráni z nezodpovědného jednání. K tomu přispívá také fakt, že téměř všechna antikoncepce, která je momentálně k dispozici, je určena pro ženy, zatímco muži mohou využít antikoncepce v podobě prezervativu. Přesto se však do určité míry předpokládá (v kontextu Příručky, kde je tomuto tématu věnováno několik stran), že *žena* bude v tomto ohledu „ta zodpovědná“ a vědoma si této zodpovědnosti dlouhodobě využije jednu z možných antikoncepčních metod, čímž je ale vyvíjen genderový tlak na základě pohlaví. Dochází tak k převrácenému působení celé situace, neboť antikoncepce by měla přinášet především svobodnou volbu žen v plánovaném rodičovství a zbavit je tak zátěže nechtěného těhotenství, což jim umožní širší participaci ve veřejném prostoru.⁷²

V problematice antikoncepce a její propagace v rámci sexuální výchovy tak existují obě roviny potenciálu – na jedné straně je rovina větší svobody žen v důsledku volby doby těhotenství a posléze rodičovství, na straně druhé ty samé ženy – *spolehlivé uživatelky* – se jako žádoucí subjekty nacházejí pod diskurzivním nátlakem lékařské autority (v tomto případě reprezentované osobností Doc. MUDr. Víta Unzeitiga, CSc., který navíc hovoří ze sociálně privilegované pozice *muže*) spočívající v apelu ochrany reprodukčního zdraví a *zodpovědného* reprodukčního počínání, čímž tak dochází ke kontrole lidského/ženského/těla na základě vlastní seberegulace vlivem neustálého potenciálního mocenského dohledu, o čemž hovoří již také M. Foucault.

Problematické se v rámci celé Příručky opakovaně jeví především názorová různorodost jednotlivých kapitol, což může, díky tomu, že jsou jednotlivá témata zpracována různými autory a autorkami a tudíž také odlišnými perspektivami, výrazně přispívat k názorovému rozporu a nekompatibilitě v celkovém dokumentu. Ačkoliv je tak v některých kapitolách dané téma zpracováno genderově senzitivním přístupem (viz např. kapitola *Genderové aspekty sexuální výchovy* autorky L. Jarkovské), jiné se potýkají s normativně zatíženým pojetím. Například kapitola *Sexuálně přenosné nemoci*, sepsané v rámci příručky R. Uzlem upozorňuje na různorodá zdravotní rizika spojená se sexuálními aktivitami:

⁷² První kliniku pro plánované rodičovství založila v USA roku 1916 Margaret Sanger (1883-1966), která se také významně zasloužila o prosazení myšlenky osvobození žen od nedobrovolné zátěže vlivem nechtěného těhotenství. (pozn. autorky)

„Bezpečný sex neexistuje! Možná, že pro někoho to bude znít jako poplašná zpráva, ale už samotné spojení slova bezpečný se slovem „sex“ představuje stejný nesmysl jako kulatý čtverec, studený oheň nebo suchá voda. Máme teď samozřejmě na mysli takový sex, při kterém dochází k tělesnému kontaktu dvou nebo více osob. A hlavním nebezpečím je sexuálně přenosná nemoc.“⁷³

Obsah této kapitoly pokračuje následným výčtem sexuálně přenosných nemocí, jako je syfilis, kapavka nebo genitální opar. Dochází zde tak k systematickému strašení a možného „nebezpečí“ v podobě sexuálně přenosné nemoci, kterému je jedinec vystaven v rámci svých sexuálních aktivit. Celková atmosféra této kapitoly stojí na principu strachu ze sexu, který je zde systematicky implementován také například v podobě detailního popisu jednotlivých nemocí (s. 29-32).

Celá kapitola je navíc legitimizována z lékařské pozice sexuologa, který tím vystupuje z mocenské pozice pod záštitou medicínského diskurzu. Na konci popisu jednotlivých sexuálních nemocí je také k dispozici typ léku, který na vzniklé onemocnění nejlépe působí, což má potenciál umocňovat a obhajovat závažnost celé situace, která ze sexuální aktivity může vyplývat. Tím je také se čtenáři nakládáno jako s *potenciálními pacienty*, čímž je mocensky staví *pod* lékařskou autoritu, která disponuje věděním o adekvátní léčbě a tím také, s odkazem na Foucaultovu filosofii, disponuje mocenským aparátem, skrze který v rámci sociálního prostoru artikuluje *zdánlivě daná* stanoviska a pravdy.

3.3.3. Závěr analytické části

Cíl této práce spočíval v podrobení pojetí sexuální výchovy z perspektivy dvou vybraných materiálů, konkrétně Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách (2010) a související pedagogické příručky Sexuální výchova – vybraná témata (2009) prostřednictvím kritické diskurzivní analýzy, aby tak mohl být odkryt možný mocenský potenciál diskurzivních praktik, který oběma zkoumanými dokumenty v různé míře prostupuje. Bylo tak učiněno na základě tří vybraných diskurzivních perspektiv, konkrétně konceptů heteronormativity, genderových stereotypů a medicínského diskurzu, které byly zkoumány v rámci stanovených výzkumných otázek, jež vybrané perspektivy obsahově zrcadlí.

⁷³ in Sexuální výchova – vybraná témata (2009, s. 29)

V rámci analýzy jsem vycházela z filosofie poststrukturalismu a dekonstrukce v pojetí konstruktivistického paradigmatu s cílem odhalovat mnohavrstvá normativní omezení, které kolem nás existují a mohou na nás mocensky působit. V sexuální výchově pak k těmto tlakům může docházet na základě nekritického uchopení těmi, kteří s problematikou a relevantními koncepty z různých vyjednávacích pozic různorodě pracují a o nichž hovoří a tím prostřednictvím ustanovování v jazyce vytvářejí normativní podobu předmětu, který má přitom potenciál ty samé struktury dekonstruovat. V následujícím shrnutí analytické části práce se pokusím interpretovat, co kritická diskurzivní analýza vybraných materiálů přinesla a to prostřednictvím tří výzkumných otázek stanovených v empirické části této práce.

Současně je důležité zmínit, že se jednotlivé diskurzy ve zkoumaných materiálech vzájemně prolínaly a nebylo možné vyhodnotit stanovené diskurzivní perspektivy zcela separativně. Pokud jsem tedy například pracovala v rámci kritické diskurzivní analýzy s pojmem manželství jako heteronormativně působícího konceptu, vyvstala současně do popředí otázka rozdělení manželských rolí na základě pohlaví na „otcovský svět“ jako mužský a „mateřský svět“ jako ženský, což odkazuje k genderovým stereotypům a binárním opozicím ve zkoumané problematice. Podobně se tak dělo během kritického zkoumání diskurzu medicínského, kdy jsem zkoumala mocenský vliv konceptu reprodukčního zdraví v sexuální výchově v kontextu antikoncepce. Součástí mocenského pozadí ve smyslu interpretace problematiky lékařskou autoritou však také bylo pojmání ochrany reprodukčního zdraví primárně jako dívčí záležitosti, což se projevovalo upřednostněním „dívčích“ témat, jako například těhotenství nebo menstruace, čímž opět do popředí vstoupilo působení genderového esencialismu, v tomto případě v propojování významu mateřství ženy jako dané budoucí role dívek ve vztahu k zodpovědnému reprodukčnímu jednání.

Problematickým se v rámci zkoumání také jevil fakt, že zatímco první analyzovaný materiál (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, dále jen Doporučení) svým obsahem vykazoval poměrně jednotný přístup k realizaci sexuální výchovy ve škole, ve druhém zkoumaném materiálu (Sexuální výchova – vybraná témata, dále jen Příručka) docházelo k vnitřní nesourodosti jednotlivých kapitol, což bylo způsobeno především tím, že jsou jednotlivé tematické okruhy zpracovány různými autorkami a autory, kteří hovoří z různorodých vyjednávacích pozic. V rámci analytického zkoumání roviny heteronormativního diskurzu v Příručce tak na jedné straně do popředí

vystoupilo pojetí sexuální výchovy ve škole genderově senzitivním způsobem (například kapitola Genderové aspekty sexuální výchovy), v jiných kapitolách byl však tento přístup de facto popřen protichůdnými výroky v apelu na osvojování si mužských a ženských rolí v rámci sociálního učení se a opětovný důraz na manželství a rodičovství jako primárně heterosexuálního svazku dvou osob, což však přispívá k celkové nepřehlednosti v nejednotné interpretaci sexuální výchovy tímto dokumentem.

Na obecné úrovni dle výsledků analýzy se tak potvrdil předpokládaný fakt, kdy gender je natolik významným konceptem, že proniká do všech oblastí lidské existence v sociálním prostoru, přičemž v kontextu zkoumaných dokumentů se projevil jako dominantní třídící princip, který ustanovuje mocenské pozadí celé sexuální výchovy. Současně jsem si vědoma toho, že právě filosofie genderových studií byla hlavní kritickou perspektivou a také stěžejním analytickým nástrojem sloužící k interpretaci jednotlivých konceptů v rámci zkoumaných diskurzů, takže přítomnost tohoto konceptu není překvapivým výsledkem.

Velice „výrazným“ diskurzem, který však během analytického zkoumání vystupoval do popředí, a který svými výsledky tak odpověděl na první výzkumnou otázku – Zda a jakým způsobem jsou dané materiály heteronormativní, byl předpoklad heteronormativního nazírání na předmět sexuální výchovy, k čemuž docházelo v rámci obou zkoumaných dokumentů. Dělo se tak především prostřednictvím prosazování konceptů rodiny a manželství jako žádoucího sociálního stavu jednotlivce, které v celkovém pojetí sexuální výchovy oběma dokumenty rezonovaly a to především v pojmání předmětu sexuální výchovy jako výchovy k manželství a rodičovství a soustavného apelu na budoucí založení rodiny. Tím však dochází k tomu, že je dětem ve škole v rámci vedení předmětu v duchu heterosexuální totality podsouván „ideální model“ partnerství, který také současně přináší uznání v sociálním prostoru. Zároveň je tím zpochybňována legitimita neheterosexuálních vztahů, což může přispívat k homofobii mezi dětmi a celkové netoleranci „jiných“ projevů a chování než těch, které jsou do heteronormativních rámců vměstnatelné. Diskurz heteronormativity byl také v daných materiálech obhajován skrze zodpovědné chování, které ve svém principu odkazovalo opět k založení rodiny a naplnění tak reprodukčního potenciálu jedince. Rodina a manželství je v obou materiálech postavena na vrchol sociální existence, čímž tak dochází k normativnímu útlaku, který je současně reprodukován také v rámci předkládané realizace sexuální výchovy zkoumanými dokumenty.

V případě další zkoumané perspektivy ve vztahu k výzkumné otázce Zda a jak se ve zkoumaných materiálech objevují genderové stereotypy, analýza ukázala, jak v rámci diskurzivního působení genderového esencialismu dochází k umocňování genderových stereotypů. Děje se tak například nekritickým zacházením s binárními opozicemi muže a ženy a jejich přiřazených sociálně ustanovených konstruktů, jako jsou genderové role či sociální výhody/nevýhody plynoucí z ustanovených kategorií. U obou zkoumaných materiálů se do popředí dostává role ženy a její zdánlivě přirozené reprodukční funkce jako stěžejního bodu v konstruování této kategorie. Dětem je v sexuální výchově, tak jak její realizaci navrhuje oba zkoumané dokumenty, vštěpována hodnota rodičovství a založení rodiny v kontextu soustavného apelu na ochranu reprodukčního zdraví jako hlavní hodnoty celého předmětu. Během analýzy současně vystoupilo do popředí, především v rámci druhého zkoumaného materiálu (Sexuální výchova – vybraná témata, konkrétně kapitoly Ochrana reprodukčního zdraví mladistvých), zdůrazňování úlohy dívek a jejich zodpovědného chování vůči reprodukčnímu chování. Tím je se však dívky dostávají pod souvislý nátlak na základě biologického pohlaví, který je na ně prostřednictvím apelu na zodpovědné chování v kontextu s jejich reprodukční funkcí a souvisejícím reprodukčním potenciálem vyvíjen. Zároveň jsou dívky v sexuální výchově konstruovány jako budoucí matky, čímž dochází k apriornímu přisuzování genderových rolí pod záštitou kategorie ženy ustanovených jako přirozených. Celý tento způsob vedení sexuální výchovy vycházející z diskurzu genderového esencialismu má silný potenciál ukotvovat lidskou existenci do normativně vymezených a „daných“ pozic, čím redukuje bytí lidské existence dle omezujících mocenským mantinelů genderového esencialismu.

Třetí perspektivou, která byla využita jako kritický analytický nástroj v rámci diskurzivního zkoumání sexuální výchovy, je medicínský diskurz, na jehož přítomnost a projevy se ptala také třetí výzkumná otázka analytické části. Medicínský diskurz svoji moc v předmětu sexuální výchovy tak, jak k ní přistupují zkoumané dokumenty, uplatňuje především prostřednictvím provázáním předmětu s konceptem zdraví. Tento koncept se silným normativním potenciálem sekundárně ustanovuje pojem reprodukčního zdraví, jenž je v sexuální výchově ve škole navázán na mnohá „příkázání“ a „varování“ před možnými riziky sexuálního jednání, která jsou dětem v tomto předmětu vštěpována. V rámci analýzy tak například do popředí vystupoval soustavný nátlak na vlastní sebekázeň, seberegulaci a zodpovědného chování v otázce vlastního zdraví. V případě selhání ve vlastní sebekontrolě jsou děti prostřednictvím sexuální výchovy seznámeny s možnými riziky nemocí a

spojenými následky. Tím však dochází k selektivnímu definování zdravého těla od nemocného, jejichž hranice je pevně vymezena a obhajována z pozice lékařské autority. Žáci a žákyně se tak během výuky vypořádávají s nátlakem zkonstruovaných dichotomických kategorií normality versus jinakosti, které mají moc ustanovovat jejich pozice v sociokulturním prostředí. Děje se tak pod záštitou „ideálu normy“ a diskurzivní moci medicíny, které vymezují hranice zdraví a počátek nemoci a které rovněž k jedinci přistupují jako k potenciální/mu pacientce/tům.

Kritická analýza také ukázala, jak pod záštitou medicínského diskurzu vystupují zkoumané materiály, ve kterých obhajují a legitimizují své výroky ve vztahu k pojetí sexuální výchovy z pozice státní instituce. Ministerstvo školství ve vydaných dokumentech zpracovávající implementaci sexuální výchovy do českých základních škol doporučuje sexuální výchově a potažmo všem školním předmětům koncept zdraví a souběžná témata podrobně implementovat do svých obsahů v rámci Minimálního preventivního programu školy, aby tak byla zajištěna prevence „rizikového chování“ žactva, zároveň samotný pojem zdraví propojuje v rámci Doporučení se spokojeným partnerským životem a pracovní výkonností v rámci sociální participace. Užívání výrazu spokojeného života se v rámci diskurzivní analýzy projevilo jako nekritické, neboť tento pojem opět odkazuje k takovému životu, jenž je normativně vymezen způsobem, aby tak splnil daná diskurzivní očekávání, které medicína na jedinci vymáhá. K tomu patří také mj. školním prostředím institucionalizovaný apel v sexuální výchově na dodržování hygienických návyků, umocněná propagace antikoncepce jako latentní kontroly lidské reprodukce či doporučovaný lékařský dohled a konzultace vlastních sexuálních „potíží“ s medicínskou autoritou. Medicínské autority využívá rovněž druhý zkoumaný materiál Sexuální výchova – vybraná témata (2009), který mnohé kapitoly zpracovává pod záštitou lékařské aprobace. Tím však dochází k reprodukci medicínské moci a diskurzivního jazyka, který může skrze literaturu betonovat normativní vzorce, ve kterých jednotlivé koncepty vztahující se k sexuální výchově konstruuje a jež jsou dětem jejich rodiči nadále předávány jako „správné“ a „normální“.

Jak ukázala kritická diskurzivní analýza této práce, sexuální výchova je v obou zkoumaných dokumentech utvářena normativním působením diskurzů, v jejichž moci je ustanovovat sociální realitu a formovat podobu subjektů, kteří v ní participují. Děje se tak většinou latentně, čímž vzniklá moc působí jako přirozenost daných věcí. Dětem jsou tak

díky této moci mnohé normativy vpisovány v prostředí školy prostřednictvím sexuální výuky jako školního předmětu do jejich identit. Diskurzivní nátlak však ve své působnosti omezujícího mechanismus vymezuje, jak by sexuální výchova měla vypadat a se kterými tématy by děti měly být v jejím rámci seznámeny, se tak projevil jako přítomný v obou zkoumaných dokumentech, ačkoliv je nutné zároveň připustit, že především druhý zkoumaný materiál (Sexuální výchova – vybraná témata) ve svém obsahu zahrnuje také genderovou perspektivu, což jistě pozitivně přispívá k emancipačnímu potenciálu předmětu sexuální výchovy, i když se tak neděje komplexně v celém textu.

Kritické zkoumání obou vybraných dokumentů tak poukázalo na to, jak instituce státu pojímá předmět sexuální výchovy a jak si představuje její realizaci v rámci českého školství. Současně také byly pomocí genderové perspektivy odkryty diskurzivní rámce, ve kterých je tento předmět konstruován a jehož podobu mají potenciál ustanovovat. Je však stěžejní si uvědomit, že sexuální výchova současně dokáže svým komplexním potenciálem normativní moc vyplývající z diskurzivních praktik potlačovat a to především otevřeným přístupem k rozmanitosti lidské sexuality a systematickou implementací genderové perspektivy jako dekonstruujícího nástroje mocenských struktur do konceptu celého předmětu a zůstává tak jednou z nejvýznamnějších vzdělávacích oblastí, která se může podílet na genderově senzitivním přístupu vůči jedinci v rámci školy.

LITERATURA (BIBLIOGRAFIE)

1. Literární zdroje

BRZEK, A., PONĎĚLÍČKOVÁ-MAŠLOVÁ, J., „*Třetí pohlaví?*“ Scientia Medica. Praha, 1992. ISBN 80-85526-03-4

BECKER, G. S., „*A Treatise on the Family*“ Harvard University Press, Cambridge 1981. ISBN 0-674-90698-5

BEM, S. L. „*The Lenses of Gender*“ New Haven: Yale University Press. 1993. ISBN 97-803-00056-76-1

BELLOTTI, E. „*Little girls*“. Writers and Readers Publishing Co-op. London, 1975. ISBN 0-333-77154-0

BERNSTEIN, B., „*Class, codes and control. Towards a theory of educational transmission*“. Routledge&Kegan Paul. London, 1975. ISBN 0-415-30289-7

BOURDIEU, P., „*Teorie jednání*“. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7239-122-4

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., „*Reproduction in education, Society and Culture*“. SAGE. London, 1977. ISBN 0-8039-8320-4

BRAIDOTTI, R., „*Transpositions: On Nomadic Ethics.*“ Polity Press, Cambridge 2006. ISBN 89-951903-8-8

BUTLER, J., „*Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*“. Routledge. New York 1993. ISBN 0-415-90366-1

BUTLER, J., „*Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*“. Routledge, New York 1990. ISBN 0-415-90042-5

BUTLER, J., „*Trampoty s rodom. Feminizmus a podryvanie identity*“. Aspekt. 2003. ISBN 80-85549-41-7

CONRAD, P., „*The Shifting Engines of Medicalization*“. Journal of Health and Social Behavior 46, 2005

DILLABOUGH, J.-A., „*Gender Theory and Research in Education. Modernist Traditions and Emerging Contemporary Themes*“. in B. Francis, C. Skeleton (eds.) *Investigating gender: Contemporary perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press, 2001.

- FRASER, N. *"Sociální spravedlnost ve věku politiky identity: přerozdělování, uznání a participace"*. In Nancy Fraser a Axel Honneth, *Přerozdělování nebo uznání*. Filosofia. Praha, 2004. ISBN 80-7007-200-8
- FOUCAULT, M., *Dějiny sexuality I*. Herrmann & synové. Praha 1999. ISBN 80-238-5090
- FOUCAULT, M., *„Je třeba bránit společnost“*. Kurs na Collège de France 1975-1976. Filosofia, Praha 2005. ISBN 80-238-0471-5
- FOUCAULT, M., *„Subjekt a moc. Myšlení vnějšku“*. Herrmann & synové. Praha 2003. ISBN 80-205-0406-0
- GUBA, E., LINCOLN Y., *„Handbook of Qualitative Research.“* Sage, London 1994. ISBN 978-08-0394-679-8.
- GINSBURG, F., RAPP, R., *„The Politics of Reproduction,“* in Annual Review of Anthropology, 1991. ISBN 978-80-86429-68-7
- GOFFMAN, E.: *„Frame analysis of gender“*. In LEMERT, Charles; BRANAMAN, Ann. *The Goffman reader*. Malden: Blackwell Publishing, 1997. ISBN 1-55786-893
- HARDING, S. G., *"Is the equality of opportunity principle democratic?"* Philosophical Forum, 1979. ISBN 978-0-205-91179-0
- HARTMANN B., *„Old Roots, New Shoots: Eugenics of the Everyday.“* in Different Takes 2007/47:1-4. ISBN 978-80-86429-68-7
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *„Psychologický slovník“*. PORTÁL, Praha, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- CHRISTINA G., *"Bisexualita"*. In Naomi Tucker, ed. *Bisexual Politics: Theories, Queries and Visions*. Harrington Park Press, 1995.
- ILLICH, I., *„Odškolení společnosti“*. Sociologické nakladatelství (SLON), Praha 2001. ISBN 978-80-7419-032-2
- ILLICH, I., *„Limity medicíny: Nemesis medicíny – Zaprodané zdraví“* Emitos, Brno (1976) 2012. ISBN: 978-80-87171-26-4
- IRIGARAY, L., *„The sex which is not one“*. Cornell University Press (United States), 1985. ISBN 0-8014-1546-2
- JACKSON, S., *„Childhood and sexuality“*. Basil Blackwell, Oxford 1982. ISBN 978-06-31128-71-7

- JANACHOVÁ DOLEŽALOVÁ, A., J., „*Sexuální výchova=> prevence interrupcí, AIDS a cesta k odpovědnému partnerství a rodičovství*“. Gender Studies, o.p.s., Praha 2006. ISBN 80-7168-403-1
- JANIŠ, K., „*Sexuální výchova – příspěvek k teorii a praxi*“. Gaudeamus, Hradec Králové 2002. ISBN: 80-7041-377-8
- JANIŠ, K., TÄUBNER, V., „*Didaktika sexuální výchovy*“. Gaudeamus, Hradec Králové 1999. ISBN 807-0419-02-4
- JARKOVSKÁ, L., „*Gender před tabulí*“. Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Masarykovou univerzitou, Praha a Brno 2013. ISBN 978-80-7419-119-0
- JARKOVSKÁ, L., in „*Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*“. Sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR. Gender Studies, o.p.s, 2008. ISBN: 978-80-86520-28-5
- JONES, A., „*The Feminism and Visual Culture Reader*“. Routledge, London 2003. ISBN 978-04-15543-69-9
- KATZ, J., „*The Invention of Heterosexuality*“. In Major problems in the History of American Sexuality, 1995. ISBN 978-02-26426-01-3
- KONEČNÁ, H., „*Reprodukční zdraví 2005. Co dělat, aby člověk měl děti, když a až je bude chtít mít.*“ České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, 1. vydání, ISBN 80-7040-765-4
- KOLÁŘOVÁ, K., „*Kritika: Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu*“ Sociologické nakladatelství. Praha 2012. ISBN 978-80-7419-050-6
- LIPPA, R. A.: „*Pohlaví, příroda a výchova*“. Academia, Praha 2009. ISBN 978-80-200-1719-2
- LUPTON, D., „*Medicine as Culture, Illness, Disease and the Body in Western Societies*“. Sage, London 2003.
- MARTIN, E., „*The Egg and The Sperm: How Science has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles.*“ In: Signs: Journal of Women in Culture and Society 16 (31), 1991. ISBN 1-4338-0240-6
- MAŤEJČEK, Z., „*Výbor z díla.*“ Karolinum, Praha 2005. ISBN 80-246-1056-6
- MOŽNÝ, I., „*Sociologie rodiny*“. Sociologické nakladatelství (SLON), Praha, 1999. ISBN 80-85850-75-3
- NUSSBAUM, M. „*Women and Human Development: The Capabilities Approach*“ Cambridge university press, 2000. ISBN: 0521660866

OAKLEY, A., „*Woman's work: The housewife, past and present*“. New York: Vintage, 1974. ISBN 978-039-4719-60-3

PHILIPS, L., JØRGENSEN, M. W. „*Discourse Analysis as Theory and Method*“. Sage Publications, London 2002. ISBN 0-7961-7112-2

PRŮCHA, J., „*Moderní pedagogika, 2., přepracované a aktualizované vydání*“. Portál, s.r.o., Praha 2002. ISBN 80-7178-631-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. „*Pedagogický slovník*“. Praha: Portál, 1995, 1998, 2001. ISBN 80-7178-621-7

Reprodukční práva žen a mužů, Gender Studies, o.p.s., Praha 2006, ISBN: 80-86520-16-1

ROSSI, A., „*Transition to parenthood*.“ *Journal of Marriage and the Family* 30. 1980
Sexuální výchova – vybraná témata. Kolektiv autorů. Vydalo MŠMT ve spolupráci s VÚP v Praze, Praha 2009. ISBN 978-80-87000-29-8

RICH, A., „*Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*.“ in *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose*, 1986. ISBN 039-3311-62-7

Sexuální výchova – vybraná témata. Vydalo MŠMT ve spolupráci s VÚP. Praha 2009

Slovník cizích slov. Praha: SPN, 1985

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. a kol., „*Gender ve škole*“. Otevřená společnost, o. p. s., Praha 2005. ISBN 80-90-3331-2-5

SPENDER, D., „*Invisible Women: the schooling scandal*“. *Writers and Readers*, London. 1982. ISBN : 090-64-9594-6

STATISTICKÁ ROČENKA ČESKÉ REPUBLIKY. Český statistický úřad, Praha 2012. ISBN 978-80-250-2253-5

ŠILEROVÁ, L., „*Sexuální výchova. Jak a proč mluvit s dětmi o sexualitě*“. Grada Publishing a.s., Praha 2003. ISBN 80-247-0291-6

ŠMAUSOVÁ, G., „*Rasa jako rasistická konstrukce*“. in *Sociologický časopis* 1999, 35/4: 433-446.

ŠMAUSOVÁ, G., „*Prosti tvrdošijné představě o ontické povaze gender a pohlaví*“. in *Sociální studia*, 2002

ŠLESINGEROVÁ, E., „*Zdraví a silní*“. in *Sociální studia* 2003, 9/121-142

ŠTOČEK, M., „*Rukověť základní školy*“. 1. vydání, aTre. Praha 2006. ISBN 80-85866-26-9

TÄUBNER, V., „Metodika sexuální výchovy pro učitele, vychovatele, rodiče a studenty učitelství“. Státní zdravotní ústav. Praha 1996. ISBN: 80-7071-029-2

TÄUBNER, V. „Metodika sexuální výchovy“. 2.vyd. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-403-1

TÄUBNER, V., „Sexuální výchova a její problémy“. In STŘELEČEK, S. kapitoly z teorie a metodiky výchovy I. Brno: Paido, 1998. ISBN 978-80-244-1737-0

TUČEK, M. a kol., „Česká rodina v transformaci - stratifikace, dělba rolí a hodnotové orientace“. Sociologický ústav AV ČR, Praha 1998 ISBN 80-85950-45-6

UZEL, R., „Sexuální výchova u nás a v Evropě“. In 4. kongres k sexuální výchově. SPRSV, Praha 1996. ISBN 80-7169-195-X

VODÁKOVÁ A., PETRUSEK M. „Velký sociologický slovník“. Sociologický ústav Akademie věd ČR, Universita Karlova, Praha 1996. ISBN 80-7184-310-5

VODRÁŽKA, M., "Život mezi". In Gender, rovné příležitosti a výzkum 3:3/2001. Sociologický ústav AV ČR, Praha.

VIŠŇOVSKÝ, L., KAČÁNI, V., „Základy školskej pedagogiky“. Iris, Bratislava 2002. ISBN: 808-9018-25-4

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. Aplikovaná sociální psychologie. Portál, Praha, 1998. ISBN 80-7178-269-6

WEISS, P., a kolektiv. „Sexuologie“. Grada Publishing, a. s. Praha, 2010. ISBN 978-80-247-2492-8

WYNNYCZUK, V., „Sociální a demografické aspekty sexuální výchovy a cesta k jejímu zefektivnění“. Praha: Psychologický ústav ČSAV, 1989. ISBN 80-7178-286-6

ZÁBRODSKÁ, K.: „Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita“. Academia Praha, 2009. ISBN 978-80-200-1752-9

2. Internetové zdroje:

CATANIA, G. EP: „Příliš mnoho případů porušování základních práv v EU. Zpráva o stavu dodržování základních práv v Evropské unii v letech 2004–2008“ (2007/2145(INI)). 2008. [online]. Itálie: Skupina konfederace Evropské sjednocené levice, 2008. Dostupné na internetu: <http://www.europarl.europa.eu/news/expert/infopress_page/017-46094-012-01-03-902-20090113IPR46093-12-01-2009-2009-false/default_cs.htm>

Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách. Praha 2010. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuceni-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich>

FINCH, J. „Displaying families“. Sociology, ročník 41, čís. 1., s. 65-81. London 2007. Dostupné online. ISSN 0038-0385

GENDER, ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI, VÝZKUM 3/2001. Sociologický ústav AV ČR, Praha. ISSN 1213-0028

<http://mpsv.cz/>

<http://msmt.cz>

<http://www.planovanirodiny.cz/>

<http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006010301>

<http://www.vorp.cz/>

<http://www.vychovakezdravi.cz/>

<http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/sexualni-vychova.html>

<http://www.who.cz/>

<http://www.zakony-online.cz/>

JARKOVSKÁ, L., „O dívkách či pro dívky? aneb Sexuální výchova a gender“. in Sborník z kongresu Pardubice 2012. Zdroj dostupný online ke dni 30. 3. 2015 na <http://www.planovanirodiny.cz/clanky/SV-a-gender>

PECHOVÁ, O. Diskriminace na základě sexuální orientace 2009. E-psychologie. Zdroj dostupný online ke dni 10. 5. 2015 na <http://e-psycholog.eu/pdf/pechova.pdf>. ISSN 1802-8853.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013), úplné znění upraveného RVP ZV, zdroj dostupný online ke dni 29. 3. 2015 na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Schvalovací doložky učebnic, online na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>, Dostupné ke dni 14. 3. 2015

ŠTĚRBOVÁ, D. „Přístup k dětské sexualitě – zamyšlení a podněty“. Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu. 2006. Dostupné online ke dni 10. 3. 2015 na <http://planovanirodiny.cz> ISSN: 1214-2017