

Gendered Policies in Europe. New York, NY: St. Martin's Press.

Zippel, K. 2004. „Transnational Advocacy Networks and Policy Cycles in the European Union: The Case of Sexual Harassment.“ *Social Politics*, Vol. 11, No. 1: 57–85.

Poznámky

1 Výsledky studia tohoto tématu, které rozšiřují a doplňují tuto verzi textu, jsou a budou dále publikovány [Hašková, Křížková 2006, Křížková, Hašková forthcoming]. Vzhledem k délce textu jsou tedy uváděny jen některé citace, které pouze ilustrují bohatost materiálu, která byla kombinací různých metod v průběhu výzkumu získána.

2 Projekt „Constructing Supranational Political Spaces: The European Union, Eastern Enlargement and Women's Agency“ byl koordinován Joannou Regulskou (Rutgers University) a financován National Science Foundation USA v letech 2002–2005.

3 V tomto textu vycházím z rozhovorů, které byly v letech 2003–2005 provedeny s představitelkami 38 ženských ob-

čanských skupin a nevládních neziskových organizací, s osmi českými političkami/politiky a státními úřednicemi/úředníky, kteří byli aktivní v oblasti prosazování genderové rovnosti a/nebo byli pověřeni implementací genderové rovnosti v ČR nebo dalšími otázkami v rámci přístupových jednání a příprav vstupu do EU, a s pěti představitelkami a představiteli Evropské komise, kteří se věnovali problematice genderové rovnosti nebo východního rozšiřování EU.

4 Počátek vyjednávacího období o vstupu ČR do EU vymezují rokem 1996, kdy byla Českou republikou podána oficiální přihláška k členství v EU, ale skutečné kroky k tomu, aby byla Česká republika uznána členem Evropské unie, začaly až v roce 1998.

Mgr. Alena Křížková vystudovala sociologii na Fakultě sociálních věd UK, kde v současnosti v rámci Ph.D. studia pracuje na tématu Životní strategie žen a mužů v české podnikatelské sféře. Je vědeckou pracovnící a zastupující vedoucí oddělení Gender & sociologie Sociologického ústavu AV ČR.

FEMINISMUS A SEXUÁLNÍ VÝCHOVA¹ / LUCIE JARKOVSKÁ

Sexuální výchova ve školách je dobrým příkladem pro pochopení významu feministického sloganu „soukromé je politické“. Ačkoli se týká stránky lidského života, která je považována spíše za soukromou, je jedním z nejpolitizovanějších předmětů vyučovaných ve školách. Jak upozornil již Foucault, soukromá je sexualita jen zdánlivě, právě její usměrnění do soukromí (nejlépe do rodičovských ložnic) je aktem politickým. Sexualita je nedílnou součástí kultury a jako taková je využívána k politickým cílům. V 19. století byla její regulace směrem k manželské heterosexuality způsobem podpory fertility, a tudíž oporou národním státům, které potřebují vyprodukovat silný národ (Foucault 1999: 10). Příklad sexuální výchovy poukazuje na neadekvátnost dichotomií soukromého a veřejného, nepolitického a politického, tak jak byly ustaveny v moderní době. Sexualita není ničím soukromým, či pouze soukromým, ale je podle Foucaulta výsledkem mocenských diskursů, odráží se v ní společenské hierarchické struktury.

Proces politizace sexuality prostřednictvím zájmu o sexuální výchovu ve školách lze dobře sledovat v zemích se silnou pozicí katolické církve, jako je např. Slovensko či Polsko, kde se odehrává bouřlivá veřejná diskuse o tom, zda sexuální výchova má vůbec ve školách své místo, a kde existuje tlak na to, aby byla konzervativní, pojednávala sexualitu jako dar od boha a byla prezentována jako výchova k manželství. Sexuální výchova zde má nábožensko-moralizující tón a prostřednictvím regulace sexuality směřuje k upevňování genderově asymetrické sociální struktury ve sféře partnerských vztahů a rodiny. Jak upozornila Šmausová (2004), i v zemích, kde si feminismus² a reflexe dekonstrukce gen-

deru vydobyly respektovanější místo, je sexuální výchova předmětem politik, i když působících opačným směrem. Stává se jedním z prostředků posilování genderové rovnosti. Na příkladu německých výukových materiálů k sexuální výchově Šmausová ukázala, že koncept normativní heterosexuality ztrácí v Německu svůj vliv, neboť slast už není spojována s prokreací, a tím dochází k narušení legitimacy duální genderové struktury.

Sekulární Česká republika stojí někde mezi těmito dvěma póly. Konzervativní, moralizující přístup se objevuje spíše zřídka³, sexuální výchova ale ve školách nepatří mezi frekventovaná témata, o kterých se veřejně diskutuje. To by mohlo svědčit ve prospěch liberálního přístupu k sexualitě. Lobby usilující o konzervativní přístup nemá silnou vyjednávací pozici a např. čeští sexuologové propagující svého druhu otevřenost v diskusích o sexu, patří k mediálně známým a populárním osobnostem. To přispívá k dojmu, že sexualita není v Česku tabu a že se o sexu bavíme otevřeně, a to i s dětmi ve škole.

Avšak je česká výuka skutečně liberální? V liberálním pojetí je sexualita svázaná s rovností, sexuální subjektivitou, neomezenou individuální volbou a individuální zodpovědností definovanou principem nepoškozování. Jak uvádí Kathryn P. Morgan, sexuální vzdělávání postavené na liberální teorii je vnímáno jako nezbytný prostředek k zodpovědnému sebeurčení v oblasti sexuality a je mu přiznána vysoká instrumentální hodnota. Avšak její analýza (amerických) materiálů, určených k sexuální výchově dětí a mládeže, které byly prezentovány jako liberální, ukázala, že mnohé z nich neprosazují liberální hodnoty, naopak ve jménu se-

sexuálního liberalismu podporují utváření nesvobodné sexuální subjektivity (Morgan 1996: 170). Nejinak je tomu i v českém kontextu, kde liberální říkáme stavu, kdy jsou žákyním a žákům dostupné informace o antikoncepci, ale málokdo se pozastavuje nad tím, jaký diskurs tyto informace rámuje a jak je reflektována spojitost sexuality a genderových norem. Tento článek nabízí vhled do problematiky sexuální výchovy v českých školách, a to prostřednictvím analýzy hodin sexuální výchovy v šesté třídě (žákyně a žáci ve věku 11–13 let) jedné základní školy. Analýza vychází z přímého pozorování ve výuce a z materiálů, které tato třída ve výuce používala.

Kontextualizace v českém prostředí

Na českých školách není sexuální výchova vyučována jako zvláštní předmět⁴. Na základní škole je nejvíce pozornosti sexuální výchově věnováno v hodinách rodinné výchovy. Je proto třeba zastavit se nejdříve u specifík rodinné výchovy. Předměty, které mají v názvu slovo ‚výchova‘, mají v rámci ostatních předmětů poněkud marginální postavení. Za hlavní funkci školy je většinou vyučujících i rodičů považováno ‚vzdělávání‘, tj. předávání znalostí a dovedností využitelných k dalšímu vzdělání a následné profesi. Předávání kulturních hodnot či schopnosti reflexivního utváření postojů je považováno za jakýsi přídavek, sice podstatný, ale přece jen méně důležitý. Výchovy obecně⁵ jsou někdy chápány jako hodiny, v nichž se žáci a žákyně odreagují, a které prokládají ostatní (důležitější) předměty tak, aby výuka jako celek nebyla příliš vyčerpávající. Z marginálního statusu plyne i skutečnost, že vyučující v těchto hodinách mají větší volnost a podléhají menšímu tlaku na to, aby děti probíraly dostatečné penzum látky. Pro výuku to znamená na jedné straně výhodu z důvodu větší flexibility a možnosti aktuálně reagovat na potřeby dětí ve třídě. Na druhé straně je nevýhodou, že náplň výuky nepodléhá žádným regulím. V rámci rodinné výchovy se probírají nejrůznější osobní až intimní témata a diskuse a aktivity mívají často terapeutický charakter. Přesto většina učitelů a učitelek, kteří vyučují tento předmět, nemá za sebou specializovaný výcvik, který by jim umožnil zvládat dynamiku takto orientovaných hodin, jejich práce nepodléhá supervizi. Marginální status rodinné výchovy se odráží i v tom, že je svěřena nezřídka lidem, kterým chybí aprobace pro tento předmět. Protože sexuální výchova není problematizována, chybí možnosti dalšího vzdělávání vyučujících v této oblasti.

České školství trpí i nedostatečnou nabídkou školení v oblasti genderově citlivé výuky. Genderové stereotypy a hierarchie se v souvislosti se sexualitou objevují obzvláště ostře, sexualita či přesněji představa o rozdílné sexualitě mužů a žen vycházející z podstaty biologické konstrukce ženských a mužských těl slouží jako legitimizace genderových nerovností. Pokud je tímto způsobem zprostředkována dětem, je možné předpokládat, že přispěje k otisknutí nerovnosti do jejich vlastních těl. Inkorporovaná nerovnost se později stává důkazem o přirozenosti genderových nerovností, a to nejen pro „common sense“, ale i pro dívky

a chlapce samotné – *tak to je, protože se tak cítím*. Regulační praktiky utvářejí podobu pohlaví a tato jeho materializace se stává normativním regulačním vzorem. Pohlaví je performativním zvýznamněním tělesnosti (Butler 1993), kterému jsou chlapci a dívky normativně vyučováni.

Pokud vyučující nereflektují genderové aspekty, a to především ve vztahu k nerovnostem, lze předpokládat, že lehce sklouznou k jejich reprodukování. Nereflektují totiž symbolický systém, jehož jsme součástí a v jehož rámci jsou stále ženy a muži pojednávání rozdílně. Tyto rozdíly nespočívají ve variabilitě, jak mnozí věří, ale v nadvládě a podřízenosti, jak budu ilustrovat na několika příkladech z výzkumu.

Z terénu

V následující části textu chci poukázat na aspekty sexuální výchovy, které jsou problematické z hlediska (re)produkce genderových nerovností, a tak nastínit prostor, v němž by mohl angažovaný feministický přístup přispět ke změnám v této oblasti. Jde o analýzu výzkumných pozorování, která jsem uskutečnila v hodinách rodinné výchovy. Šlo o šest hodin v rámci předmětu rodinná výchova v jedné šesté třídě základní školy.⁶ Předkládaná analýza se zaměřuje na identifikaci problematických momentů z hlediska reprodukce genderových nerovností.

Ve výzkumných rozhovorech, které jsem vedla se školní psycholožkou a vyučující třídy, stejně jako v neformálních rozhovorech o rodinné a sexuální výchově s dalšími vyučujícími, se objevoval názor, že rodinná i sexuální výchova jsou tzv. dívčí záležitosti, že je to něco, co baví spíše holky, které také opanovávají prostor těchto hodin, a to proto, že se týká především tělesných změn v dospívání u dívek, menstruace, partnerských vztahů, tedy jde o tzv. dívčí témata. Hodiny sexuální výchovy, které jsem sledovala, se však vyznačovaly tím, že v nich byly dívky ještě méně viditelné než v hodinách ostatních. Diskuse se odvíjela od otázek a poznámek, které nastolili chlapci. Rozhodně tedy nebylo možné považovat tyto hodiny za dívčí záležitost. V průběhu jednotlivých hodin bylo možno identifikovat několik diskursů, které rámuji podobu sexuální výchovy. Všechny tyto diskursy představují redukci tématu a zdůraznění jednoho aspektu. Redukce je pro výuku nezbytná, avšak analýza těchto diskursů ukazuje, že takovou podobu sexuální výchovy nemůžeme považovat za liberální, ve smyslu výchovy k rovnosti a svobodnému utváření sexuální subjektivity. Subjektivita je upírána především dívkám.

Milujte se a množte se

Sexuální výchově, kterou jsem měla možnost sledovat, dominovala biologie, slovy paní učitelky „*příroda*“. Paní učitelka začala popisem pohlavních orgánů a jejich funkcí. Žákyně a žáci si z výukových materiálů obkreslili schéma mužských a ženských pohlavních orgánů. Znalost anatomie vlastního těla i těla příslušníků či příslušnic opačného pohlaví a znalost procesů, ke kterým v těle dochází, je důležitá, avšak výsadní postavení biologického diskursu v sexuální výchově je problematické. Uchýlení se k této redukci je svůdné z to-

ho důvodu, že popis anatomie a biologických procesů se zdá být neutrální. Vyučující nemá pocit, že zprostředkováním těchto informací vyjádří nějaký postoj, že výklad je kontaminován ideologií. Legitimitu takový výklad čerpá nejen z přesvědčení o objektivní danosti, ale také z odkazu na vědeckost. Biologický diskurs v sexuální výchově se zdá být bezpečným prostorem.

Avšak genderová i sexuální subjektivita jsou produktem moci, která se legitimizuje vědeckostí, věda (medicina) funguje jako sociální kontrola (Foucault 1999). Vědecký jazyk popisující biologická fakta není zdaleka neutrální. V hodinách, které jsem sledovala, zazněly následující výroky: „Menstruace je takový měsíční úklid. Všechn odpad odchází z těla ven.“ nebo „Vyběhne spermie a zaútočí na vajíčko.“

Popis biologie a biologických procesů je zahalen do metafor s genderovaným symbolickým významem. Ve své analýze těchto metafor poukázala Emily Martin na to, jak jsou vědecké poznatky ovlivněny kulturním systémem. Tyto metafory naturalizují společenské konvence a prostřednictvím předávání symbolických významů týkajících se „přirozené“ podstaty fungování těl mužů a žen jsou součástí mechanismů, které udržují ženy a muže o jejich genderovaných společenských pozicích (Martin 1992: 34).

Dominantní postavení biologického diskursu symbolicky signalizuje, že sexualita je něco přírodního. Vyučující nezřídka hledala oporu pro své argumenty v přírodním či přirozeném biologičnu. Tak, jak je to běžné v populárně-naučné sociobiologické literatuře, používala pro vysvětlení chování lidí příklady z říše zvířat či se odvolávala na „přírodu“, která podmiňuje podobu sexuality v první řadě rozmnožovací funkcí. To dokumentuje následující citace z výuky, kdy vyučující popisuje, co se děje při orgasmu. Je to zároveň příklad metaforického popisu oplodnění, který jeden z žáků identifikuje jako metaforu sportovního souboje.

Vyučující: ...[při orgasmu] *dojde k tomu největšímu vlastně vzrušení, a ta příroda řekne: Tak a teďka je potřeba oplodňovat. Vyběhne skutečně proudem, vyběhnou, vyběhne to sperma, vystříkne. A vemte si zase, když ten pohlavní orgán, když ten šuldík je zasunut někam asi semka [ukazuje na schéma nakreslené na tabuli] a ten proud je vlastně vypuštěn, musí se prostříknout co nejdál, aby se, aby se dostal...*

Žák 1: *To je jak sport, paní učitelko.*

Vyučující: *To víš, že jo, a víš, že skutečně ten nejrychlejší a nejmrštnější-*

Žák 1: *No určitě, vyhrává.*

Vyučující: *No skutečně vyhrává.*

Žák 1: *No nevím.*

Vyučující: *On vyhrává cenu. A víš jakou?*

Žák 2: *Život.*

Biologický diskurs je značně zaměřen na menstruaci. To je jednou z příčin, proč se mnozí domnívají, že sexuální výchova je více o dívkách a pro dívky. Sledovaná třída využívala dva učební materiály, učebnici *Rodinná výchova. Zdravý životní styl* a dvě brožury (dívčí a chlapecká verze) distribuované firmou Procter & Gamble s názvem *Čas proměn*.⁷ V chlapecké variantě brožury je zobrazen dvanáctiletý chla-

pec, který říká: „Protože děvčata mají menstruaci, tak se jim věnuje větší pozornost a nám je někdy líto, že se na nás jaksi zapomíná.“ (2005: 6) Avšak je pozornost věnovaná menstruaci totéž co pozornost věnovaná dívkám? Co ve skutečnosti znamená popis pohlavních orgánů a jejich funkcí? Jak se to vztahuje k dívčí zkušenosti, touhám a strachům? V celé dívčí verzi brožury není jediná zmínka o orgasmu, masturbaci či jakákoli jiná informace o sexuálním vzrušení či prožívání. Ani chlapecká verze není o mnoho sdílnější, ale přeci jen se zde vyskytují informace o erekci, poluci a orgasmu, které jsou uvedeny ve spojitosti se sexuální rozkoší.

Zaměření na menstruaci je součástí obecnějšího diskursu reprodukce. Chlapci a dívky ve sledované třídě se dozvěděli, že sexualita slouží k zplodění dítěte. Většina informací, které děti získaly, byla zaměřena na budoucí rodičovství. I tyto informace jsou však genderově nerovné – rodičovství se podle nich týká více dívek (a jejich potenciálního mateřství) než chlapců (a jejich potenciálního otcovství). Informace o menstruaci jsou podávány především v kontextu budoucí reprodukce. Pozornost věnovaná menstruaci je mechanismem kontroly ženské reprodukce. Jde o linku, kterou načrtla Šmausová: prokreace – normativní heterosexuality – genderová nerovnost (2004).

Normativní heterosexuality byla všudypřítomná, jak v přímé výuce, tak ve výukových materiálech. Sexualita byla prezentována v první řadě jako prokreativní, a tudíž jako samozřejmě heterosexuální. Výše uvedená citace z výuky dokládá inherentní heteronormativitu informací, které jsou dětem předávány. Záměrem bylo vysvětlit, co je to orgasmus, avšak popis orgasmu byl v první řadě popisem biologických procesů při orgasmu, které podporují oplodnění, zdůrazněna byla funkčnost orgasmu směřující k plození. Heterosexuality byla samozřejmou prerekvizitou veškerého výkladu, kterou nebylo třeba ani uvádět. Právě koncept povinné heterosexuality rozpracovaný především lesbickými feministkami ukázal, jak je nátlak na utváření heterosexuálních partnerských vztahů úzce spjat s ustavováním těchto intimních vztahů jako nerovných. Ženy jsou v nich konstruovány jako závislé a diskvalifikované z podílu na moci a veřejném životě, neboť svůj život ve jménu lásky (více či méně dobrovolně) obětují péči o děti, manžela a domácnost.

V druhém učebním textu, který sledovaná šestá třída využívala při hodinách sexuální výchovy, se dočteme: „Aniž si to dospívající dívky uvědomují, tato [reprodukční] stránka jejich zdraví může být ohrožena již v období dospívání, tj. v době, kdy by měla probíhat nerušená příprava organismu dívky na její budoucí mateřství. Předpokladem pro to, aby žena mohla chránit své zdraví a schopnost reprodukce, je i znalost fungování menstruačního cyklu.“ (2000: 93) Dívky ve věku 11 či 12 let, které sedí v lavicích šesté třídy, získají obrovské množství instrukcí vztahujících se k jejich budoucí reprodukci, které se týkají již jejich dnešního každodenního života. Například jsou varovány, že zapomínat přezůvky a chodit po třídě naboso je pro ně nebezpečnější než pro chlapce. Ne proto, že se můžou nastydnout, ale proto, že se jim můžou nastydnout vaječníky a bude tak ohrožena

jejich budoucí reprodukce. Jejich každodennost je spoutána tisíci pravidly, která mají dodržovat jako zodpovědné budoucí matky. Tato pravidla jim mají neustále připomínat, že jejich ženské životy jsou determinovány mateřstvím.

Netvrdím, že reprodukční zdraví není důležité a že by se děti neměly dozvídat o tom, že určité návyky mohou mít vliv např. na plodnost. Avšak informace by měly být adresovány jak dívkám, tak chlapcům. Za každým napomenutím dívky by neměla v pozadí stát výtku – takhle se budoucí matka nechová, ohrožuje své potenciální dítě. Takto orientovaný zájem o menstruaci a reprodukční zdraví dívek ve spojení s absencí diskuse o sexuálním prožívání dívek, o jejich sexuální subjektivitě, nemůže být v žádném případě vnímán jako zájem o dívky. Nejde totiž o dívky samotné, ale o jejich budoucí dítě. Tento heteronormativní a na prokreaci zaměřený diskurs v sobě obsahuje poselství, že jejich životy jsou důležité a hodnotné především ve vztahu k životu někoho jiného (dítě, manžel). Sexuální výchova orientovaná na menstruaci a biologickou reprodukci reprodukuje ženskou existenci jako vztahovou, a proto nerovnou s existencí mužskou.

Sex nikdy není bez rizika

To je další poučka učebnice rodinné výchovy (Mádrová 2000: 95). Dalším dominantním diskursem sexuální výchovy je diskurs zodpovědnosti. Ten je založen na výčtech rizik a na získávání znalostí, jak těmto rizikům předcházet. Sám o sobě je nesmírně důležitou součástí vzdělávání, avšak často bývá úzce propojen s diskursem strachu. Zodpovědnost je chápána jako důsledek strachu z možných rizik, proto je třeba prezentovat sex v první řadě jako riziko. Za touto strategií zřejmě stojí domněnka – čím víc se budou děti bát, tím spíš oddálí zahájení sexuálního života a budou se chovat zodpovědně. Lze však předpokládat, že spojování sexuality se strachem z rizik, opět při absenci diskuse o sexuální subjektivitě, požitku a prožívání, může u dětí přispět k vytvoření negativního vztahu k sexu, vnímání sexu jako něčeho špatného a nebezpečného. Fisher, Byrne a White (in Fine 2002: 377–378) poukázali na negativní korelaci mezi negativními postoji k sexu (vnímání sexu jako něčeho špatného) a používáním antikoncepce. Podle jejich studie negativní postoje k sexu nesnižují sexuální aktivitu, ale snižují výskyt používání antikoncepce. Teenageři, kteří věří, že sexuální vztahy jsou špatné, odmítají zároveň používat antikoncepci, neboť to by podle nich ospravedlňovalo „špatné“ chování. Fisher a kol. ukázali, že naopak adolescenti s kladným postojem k sexu tendují k důslednému používání antikoncepce. Výuka zaměřená na negativní aspekty sexuality evidentně nezabraňuje sexuálním aktivitám, ale může snižovat ochotu k používání ochrany.

V učebnici *Rodinná výchova. Zdravý životní styl 2* je sexualitě věnováno 25 stran. Z toho více než polovina obsahu referuje o sexualitě v negativním kontextu rizik, nemocí, poruch⁸ a násilí. Negativní aspekty jsou prezentovány buď genderově neutrálně, anebo jako týkající se dívek. Například kapitola *Předčasné zahájení pohlavního života*, kde

se dočteme: „Organismus dospívajících dívek není vybaven ochranou proti pohlavním nemocem a proti mikrobiálním zánětům vnitřních pohlavních orgánů tak, jako u dospělé ženy.“ (2000: 95) Tato pasáž jasně nastoluje dvojí standard, k předčasnému⁹ zahájení pohlavního života u chlapců se učebnice nevyjadřuje. K budování strachu ze sexuality přispívá i vytvářením nepravdivé představy o tom, že imunitní systém dospělé ženy je vybaven ochranou proti pohlavním nemocem, což znamená, že dospívající dívka¹⁰ je pohlavními nemocemi ohrožena více.

I důsledky diskursu strachu jsou genderované – poselství strachu je důrazněji adresováno dívkám. Rizika jsou prezentována jako zásadní především pro dívky. Je zdůrazňováno, že jejich rizikové sexuální chování (stejně jako např. chození naboso při zapomenutí přezůvek) může vést v budoucnu k jejich neplodnosti. Dívky jsou prezentovány jako ohroženější a zranitelnější. Potvrzuje se výzkum Fine (Fine 2002), která provedla analýzu sexuální výchovy v amerických veřejných školách a všimla si, že velká část předávaných informací je spojena s viktimizací žen. Ženy jsou poučovány o své zranitelnosti ze strany potenciálních mužských predátorů. Aby se vyvarovaly viktimizaci, mají se dívky naučit, jak se bránit proti nemocem, těhotenství a využívání ze strany mužů. V takto zaměřené výuce je důraz kladen na aktivity jako „naučit se říci ne“, sexuální abstinence, vypočítávání sociálních a emočních rizik sexuálního života a vyjmenovávání sexuálně přenosných nemocí. Jazyk tohoto způsobu výuky prezentuje ženy jako skutečné či potenciální oběti mužské touhy, nikoli jako sexuální subjekty (Fine 2002: 378). Dívky v hodinách sexuální výchovy citelněji než v hodinách jiných pociťují svůj odlišný status, než je status chlapců, přičemž tento status pro ně znamená nemožnost vnímat sebe sama jako nezávislou bytost, neboť sexualita je pro ně v první řadě spojována se zodpovědností za budoucí generace. Mluví-li se skutečně o dívčím prožívání sexuality, dochází se často ke spojení: sexuální styk – bolest, zneužití, pohlavní nemoci, nechtěné těhotenství apod. U chlapců je sexualita mnohem více spojována s potěšením.

Při rozhovorech s vyučujícími se setkávám nezdůvěhodně s opačným názorem, podle něhož jsou dnešní dospívající dívky aktivnější než chlapci, mluví o sexu častěji, chlapce je téměř potřeba chránit před agresivními dívkami, které se dožadují erotické pozornosti. Psycholožka Sharon Lamb tuto zkušenost neinterpretuje jako důrazné projevoování vlastní sexuální subjektivity, naopak tvrdí, že toto jednání obvykle nevychází z potřeby vyjádřit svou sexualitu a porozumět jí či z respektu k vlastnímu tělu, ale z potřeby získat pozornost chlapců a definovat se jako žádoucí, i když divoká, v očích chlapců (Lamb 2001: 7). Nejde tedy o prolomení či převrácení genderových stereotypů, ale jejich zakryptování v nových podobách, symbolický význam však zůstává stejný.

Závěr

Současná podoba sexuální výchovy, ať již pojmána spíše konzervativně, či liberálně, nereflektuje otázky gendero-

vých stereotypů a nerovností. Nesoustředí se na podporu utváření svobodné sexuální subjektivity, rovnosti a schopnosti sexuálního sebevyjádření dívek a chlapců. Předkládá asymetrický model sexuálních a partnerských vztahů, který znevýhodňuje dívky a podporuje jejich marginální status definovaný již od dětství mateřstvím. Jakkoli se sexuální chování jeví být soukromou záležitostí, je součástí širších sociálních struktur. Sexualita slouží jako podpůrný mikrokosmos sociální dynamiky, která zahrnuje systematické užívání moci mužů nad ženami (Morgan 1996: 78). Pokud nebude sexuální výchova reflektovat tento fakt, bude i nadále mocným nástrojem udržování statu quo a indoktrinace dívkách a chlapeckých těl, jejich sexuálních a partnerských vztahů genderovou sociální nerovností.

Zjištěné nedostatky nelze klást za vinu samotným pedagogům a pedagožkám. Protože chybí možnosti komplexního¹¹ vzdělávání v oblasti sexuality i genderově senzitivní výuky, není divu, že mnozí nereflextovaně reprodukuji zažitě stereotypy. Ačkoli rodinná výchova a znalosti a dovednosti v ní získané nejsou klíčové např. pro přijetí na střední školu, je v její moci značně ovlivnit současný i budoucí život dětí, proto by jí měla být věnována patřičná pozornost ministerstva, pedagogických fakult i ředitelů a ředitelky škol. Svou úlohu by měly sehrát i feministické teoretičky, výzkumnice a aktivistky, které mohou přispět k utváření takové podoby sexuální výchovy, která přispěje k rozrušování genderové duální struktury a k prohlubování rovných příležitostí pro ženy a muže v soukromém i veřejném prostoru.

Literatura

- Butler, J. 1993. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of „Sex“*. New York: Routledge.
- Čas proměn. 2005. Praha: Procter & Gamble.
- Fine, M. 2002. „Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire.“ Pp. 375–406 in *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Foucault, M. 1999. *Dějiny Sexuality I. Vůle k vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Lamb, S. 2001. *The Secret Lives of Girls*. New York: The Free Press.
- Mádrová, E. 2000. *Rodinná výchova. Zdravý životní styl 2*. Praha: Fortuna.
- Martin, E. 1992. *Women in the Body*. Boston: Beacon Press.
- Morgan, K. P. 1996. „The Moral Politics of Sex Education.“ Pp. 170–179 in Diller, Ann et al. *The Gender Question in Education*. Boulder: Westviewpress.
- Šmausová, G. 2004. „Normativní heterosexuality bez nátlaku k prokreaci?“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, č. 2–3: 1–4.

Poznámky

1 Tato studie vznikla s podporou Grantové agentury České republiky v rámci výzkumného záměru „Volba vzdělání a anticipace šancí na pracovním trhu z genderové perspektivy“ (GA403/06/0067).

2 Osvobození ženského těla a sexuality ze svazujícího rámce genderových norem je velkým tématem feminismu. Právě feminismus upozornil na to, jak je sexualita využívána k udržování a legitimizaci společenského řádu, v němž jsou ženy znevýhodněny. Sexuální výchova by tedy měla být nedílnou součástí strategie k podpoře rovných příležitostí dívek a chlapců ve výchově a vzdělávání. Diskuse o rovných příležitostech ve škole se však zatím týkají především profesní segregace a rozdílů ve výkonech.

3 Například v aktivitách hnutí ProLife, které rozesílá do škol protipotravné výukové materiály a nabádá mládež k předmanželské sexuální abstinenci.

4 V současné době přechází české základní školství na tzv. rámcové vzdělávací programy, v nichž již nebudou existovat jednotlivé předměty tak, jak jsme je znali. Dosud však byla sexuální výchova součástí předmětů rodinná výchova, biologie, občanská nauka, základy společenských věd a někdy obsahem mimořádných přednášek, které škola zorganizuje, či náplní třídnických hodin.

5 Tělesná, hudební, výtvarná, rodinná.

6 Sběr dat pro disertační výzkum probíhal od června 2005 do června 2006. Ve školním roce 2005–2006 celkem bylo uskutečněno zhruba 45 pozorování přímo ve třídě v hodinách rodinné a výtvarné výchovy a při mimořádných akcích, jako je vánoční besídka, školní výlet apod. Dále byly uskutečněny tři formální interview s vyučující a psychologkou a 21 rozhovorů s dětmi. Součástí výzkumu byly také experimentální projektivní techniky s dětmi. Hodiny sexuální výchovy probíhaly v listopadu 2005 až lednu 2006, přičemž nenavazovaly plynule jedna na druhou.

7 Tato příručka je součástí reklamního balíčku, v kterém firma Procter & Gamble distribuuje dětem vložky a tampony. Analýza konsekvencí faktu, že je ve výuce nejvíce využíván propagační materiál komerční firmy a co tím tato firma sleduje, by vydala na samostatný článek.

8 Relativně obsáhlá je kapitola o sexuálních deviacích. Na konci této kapitoly za definicí nekrofilie najdeme informace o homosexualitě. Je zde uvedeno, že homosexualita dnes již není považována za sexuální deviaci, avšak umístění této informace v kapitole o deviacích je výmluvné. V materiálech, které analyzovala Šmausová jako neheteronormativní, figurovaly informace o homosexuálních vztazích dokonce před těmi o heterosexuálních vztazích (2004).

9 Nehledě na to, že není řečeno, co vlastně znamená předčasné.

10 Opět je otázkou, kde je hranice mezi dospívající dívkou a dospělou ženou.

11 Komplexní = s širším záběrem, než je specializace na prevenci sociálních a zdravotních rizik spjatých se sexualitou.

Mgr. Lucie Jarkovská působí jako asistentka genderových studií na katedře sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, kde také studuje v doktorském studijním programu. Věnuje se tématům genderová socializace, genderově senzitivní pedagogika a genderový aspekt školství.