



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce

# Vztahová a sexuální výchova na druhém stupni základních škol

Vypracovala: Bc. Markéta Pavlíčková

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne ....

Markéta Pavlíčková

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na důvody, proč je potřeba vztahové a sexuální výchově na základních a středních školách věnovat pozornost, přičemž největší prostor je věnován prevenci sexualizovaného násilí a obtěžování. Jsou představeny možnosti zapojení vztahové a sexuální výchovy do školní výuky a popsán současný stav v českém *Rámcovém vzdělávacím programu* i vybraných *Školních vzdělávacích programech*. Autorka využívá zdrojů a zkušeností, které získala v průběhu pobytu Erasmus+ ve Spojeném království a navazuje na systém nastavený konkrétně v Anglii. Praktická část je realizována kvalitativním výzkumem, kdy autorka nasbírala rozhovory s vybranými žáky a žákyněmi o jejich postoji k vyučování vztahové a sexuální výchovy ve školách, ale zároveň o jejich zkušenostech s výukou takových témat. V praktické části jsou rovněž popsány workshopy vedené neziskovou organizací *Konsent*.

**Klíčová slova:** Vztahy, sex, sexualita, vztahová a sexuální výchova, prevence sexualizovaného násilí a obtěžování

## **Abstract**

The diploma theses concentrates on reasons why it is important to teach Relationships and Sex Education in schools while the main focus is on preventing sexual violence and harassment. Possibilities of integrating these topics into our educational system are introduced and the contemporary state according to Czech guidance for education is described. The author works with sources and experience gained in the United Kingdom during her *Erasmus+* mobility, therefore, the thesis follows the system of *Relationships and Sex Education* in England. The practical part was realised via qualitative research for which the author interviewed chosen learners about their views on Relationships and Sex Education and moreover, about their experience with such education in schools. In the practical part, workshops carried out by non-profit organization named *Konsent* are also described.

**Key words:** Relationships, sex, sexuality, Relationships and Sex Education, prevention of sexual violence and sexual harassment

## **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za její trpělivost, vstřícnost a neutuchající podporu při vedení práce. Dále děkuji lidem z neziskové organizace *Konsent* za možnost hospitace na workshopu a za důvěru ve vedení vlastního workshopu jejich jménem. Jmenovitě děkuji Lucii Ingrové za možnost hospitace na workshopu, Dagmar Křišové za konzultace a podporu ohledně vedení vlastního workshopu a v neposlední řadě Karolíně Křížové za umožnění spolupráce a následnou konzultaci všech zmíněných záležitostí s organizací *Konsent*. Poděkování také náleží paní doktorce Sache Mason za čas a rozhovor k tématu práce ve Spojeném království

# Obsah

1	Úvod.....	8
2	Teoretické vymezení vztahové a sexuální výchovy .....	9
2.1	Základní vymezení vztahové a sexuální výchovy a pojmů s tím spojených.....	9
2.2	Současný stav v České republice.....	11
2.2.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	12
2.2.2	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a střední odborné školy.....	15
2.2.3	Vybrané školní vzdělávací programy pro základní vzdělávání.....	17
2.2.4	Vybrané rámcové vzdělávací programy pro gymnázia a střední odborné školy.....	18
2.3	Výchova o vztazích a sexualitě v různých zemích .....	19
2.3.1	Statutární směrnice pro výchovu o vztazích a sexualitě v Anglii .....	21
3	Představení vlastního výzkumu.....	24
3.1	Uvedení do metodologie výzkumu.....	25
3.2	Představení poznatků z rozhovorů s mladými studujícími o vztahové a sexuální výchově .....	26
4	Přemýšlení a diskuze nad možnostmi realizace .....	36
4.1	Rámcování výchovy o vztazích a sexualitě.....	36
4.1.1	Kdy by se mělo začít? .....	36
4.1.2	Co by se mělo vyučovat? .....	39
4.2	Opodstatnění výchovy o vztazích a sexualitě ve školním vzdělávání.....	47
4.2.1	Prevence sexualizovaného násilí a obtěžování.....	52
4.3	Jak vyučovat výchovu o vztazích a sexualitě? .....	60

4.3.1	Inspirace pro vedení hodin výchovy o vztazích a sexualitě .....	60
4.3.2	Hospitace na workshopu od neziskové organizace <i>Konsent</i> .....	67
4.3.3	Reflexe vedení vlastního workshopu ve jménu organizace <i>Konsent</i> .....	72
5	Závěr.....	77
6	Seznam použité literatury .....	79
7	Příloha .....	85

# 1 Úvod

Diplomová práce se zabývá implementací výchovy o vztazích a sexualitě na druhý stupeň základní školy, opodstatněním jejího zařazení do školní výuky a možnostmi realizace v konkrétních vyučovacích hodinách. Práce se opírá především o poznatky ze zahraničí (většina zdrojů byla nasbírána při pobytu ve Spojeném království, kde autorka absolvovala i osobní konzultaci s paní doktorkou Sachou Mason) a současný zavedený systém v Anglii. Neopírá se o systém zavedený v celém Spojeném království, protože na dalších územních celcích může být systém odlišný z důvodu určité samosprávy. Praktická část probíhala kvalitativním výzkumem formou rozhovorů s mladými studujícími a tvoří ji jejich zkušenosti a poznatky týkající se výchovy o vztazích a sexualitě. Do praktické části patří i popsané workshopy neziskové organizace *Konsent*, v jednom případě se jednalo o hospitaci, v druhém případě o vlastní vedení workshopu.

Práce začíná obecným vymezením výchovy o vztazích a sexualitě, co se pod tímto označením skrývá, ale i původ a význam samotného názvu *výchova o vztazích a sexualitě* (přičemž v textu je volně zaměňováno názvosloví *vztahová a sexuální výchova s výchovou o vztazích a sexualitě*). Hned vzápětí následuje rozbor *Rámcových vzdělávacích programů* pro základní i střední školy a pojetí vztahů a sexuality v nich v současnosti. Jak bylo nastíněno, práce vychází převážně z anglického modelu zavedení výchovy o vztazích a sexuality do škol, proto následuje shrnutí jejich směrnice pro tyto účely. Diplomová práce pokračuje představením vlastního výzkumu a popsáním jednotlivých rozhovorů. Následuje část věnovaná možnostem realizace výuky od toho, kdy by se vůbec mělo ideálně s touto výukou začít, co by se mělo vyučovat, proč vůbec tato výchova do škol patří a nelze ji nechat jen na rodičích, a v neposlední řadě konkrétní návrhy na vedení hodin věnovaných výchově o vztazích a sexualitě, což je zakončeno popsáním dvou workshopů neziskové organizace *Konsent*.

Diplomová práce není striktně rozdělena na teoretickou a praktickou část, jak to tradičně bývá. Praktická část prostupuje částí teoretickou, což znamená, že teoretické poznatky jsou dokreslovány konkrétními citacemi z nasbíraných rozhovorů. Nicméně pro lepší přehlednost jsou rozhovory shrnuty i v samostatné kapitole. Bylo tak učiněno z důvodu kontinuity a posloupnosti práce. Text samotný se snaží o genderově citlivý jazyk, ale ne za každou cenu, protože český jazyk má gramatický rod a maskulinum je povětšinou užíváno jako neutrální varianta, což se projevuje například ve shodě podmětu s přísudkem.



## 2 Teoretické vymezení vztahové a sexuální výchovy

*„Mluv s ní o sexu a začni brzy. Sice to asi bude trochu trapné, ale je to potřeba. Nenamlouvej jí, že sex slouží pouze a cíleně k rozmnožování. Nebo že se sex provozuje jen v manželství. Bylo by to od tebe pokrytectví. (Sama jsi s Chudim spala dlouho předtím, než sis ho vzala, což Chizalum nejspíš už v takových dvanácti bude vědět.) Řekni jí, že sex může být krásná věc a že kromě zjevných tělesných důsledků (pro ni jakožto pro ženu!) může mít i důsledky emoční. Že její tělo patří jen a jen jí a že by nikdy neměla cítit potřebu kývnout na něco, co nechce nebo k čemu ji někdo tlačí. Pokud odmítne v situaci, kdy má pocit, že odmítnout je na místě, měla by být na sebe hrdá – tohle jí musíš vštípit.“ (Adichie, 2018, s. 76-77)*

Výše uvedený úryvek je z krátkého feministického manifestu, který autorka pocházející z Nigérie věnovala své kamarádce a snaží se jí v něm radit, jak svou dceru vychovávat ve feministických hodnotách. Autorka Chimamanda Ngozie Adichie pochopitelně nezapomíná na důležitost sexuální výchovy a v pár větách vystihuje podle ní nezákladnější pilíře, které by mladé dívky měly být vštípeny. Jak to ale vypadá u nás v Evropě a v Čechách ve školství? Klademe také na vztahovou a sexuální výchovu důraz?

### 2.1 Základní vymezení vztahové a sexuální výchovy a pojmů s tím spojených

Název *Vztahová a sexuální výchova* je volným překladem anglického názvu *Relationships and Sex Education*, který je v současné době snaha používat. Konkrétně Mason & Woolley (in Gibson & McDonald, 2021, s. 205-206) prosazují tento název z několika důvodů. *Relationships* (tedy vztahy) by měly být na prvním místě, protože je to základní část lidského vývoje a ideálně by vztahy měly i předcházet sexu. Množné číslo je důležité proto, že nezažíváme jen milostné vztahy, ale měli bychom hovořit i o vztazích v rodině, mezi kamarády apod. Ostatně i milostných vztahů zažíváme většinou více během života. Při vztahové a sexuální výchově bychom neměli zapomínat ani na lásku, péči, respekt, řešení problémů, empatii, konflikty (Mason & Woolley, 2019, s. 5). Možná by byl tedy lepší překlad *Výchova o vztazích a sexualitě*, abychom toto zdůraznili. Dále v textu jsou používány obě varianty.

Forrest (in Cole, 2018, s. 134) definoval *sexualitu* jako „část identity, ve které vnímáme sami sebe v kontextu navzájem propojených sexuálních pocitů, ideologií, tužeb a potřeb; současně

s našimi sexuálním projevem a chováním.“ Podobně definují *sexualitu* Mason & Woolley (2019, s. 6), podle kterých je sexualita to, jak vnímáme sami sebe jako sexuální bytost, což zahrnuje naše chování i společenské interakce. *Sexuální orientace* je pak vyloženě „emociální, romantická nebo sexuální přitažlivost k jiným lidem“, což je ve společnosti rozdělováno na heterosexuality, homosexualitu či bisexualitu, přestože realita je mnohem složitější (Mason & Woolley, 2019, s. 6).

V Anglii je považováno za autoritu v oboru vztahové a sexuální výchovy v Anglii *Sex Education Forum*, založené už roku 1987 (Blake, 2002, s. 1). To se podílí na zdokonalování vztahové a sexuální výchovy. *Sex Education Forum* (2015, s. 1) definuje vztahovou a sexuální výchovu jako „učení se o emočních, sociálních a fyzických aspektech dospívání; vztahů; sexu; lidské sexuality; a sexuálního zdraví.“ Uvedená definice značí, že se jedná o poměrně rozsáhlou oblast témat, kde fyzické aspekty jsou jen menší součástí celkového souboru otázek, které bychom si v průběhu vztahové a sexuální výchovy měli klást. Neklade důraz jen na sex a sexuální zdraví, ale i na emoční a vztahovou stránku. Haffner (in Sears, 1992, s. vii) dokonce říká, že jde v nejlepším případě o „společenskou změnu, která pomáhá vytvářet svět, ve kterém mají všichni lidé informace a právo dělat rozumná rozhodnutí o svém sexuálním životě bez ohledu na věk, gender, socioekonomický status nebo sexuální orientaci.“ Fine & McClelland (in Darder, Torres & Baltodano, 2017, s. 307) dodávají, že mladí lidé si zaslouží mít informace k jejich často poměrně aktivnímu sexuálnímu životu, aby spolu navzájem mohli bezpečně o těchto věcech komunikovat.

Mason & Woolley (2019, s. 2-3) navazují na *Sex Education Forum* a rozšiřují jimi vymezené klíčové elementy ve výchově o vztazích a sexualitě. Měl by to být celoživotní vzdělávací proces začínající už v brzkém dětství a pokračující i v průběhu dospělého života. Zdůrazňují, že by výchova o vztazích a sexu měla být dostupná všem, bez rozdílu (chlapcům i dívkám, ale i lidem jiných genderů; heterosexuálním osobám i homosexuálním, bisexuálním, trans, intersex osobám i asexuálním lidem, nehledě na jejich víru). V neposlední řadě by výchova o vztazích a sexualitě neměla zapomínat na emoční a sociální vývoj.

Carlson (in Sears, 1992, s. 56) upozorňuje na to, co si naopak nepředstavuje pod pojmem sexuální výchova. Neměla by se podle něj zaměřovat převážně na biologické a reprodukční záležitosti ani se omezovat jen a pouze na sexuálně přenosné infekce a metody antikoncepce. Sexuální výchova by neměla být normativní ani sloužit jako možná terapie. Sexuální život lidí není něco, co by se dalo vykládat jako jasně daná fakta, která obecně platí, protože na otázky

s ním spojené se velmi často ani nedá najít jasná a zřejmá odpověď (Lee & Berman in Sears, 1992, s. 286). Proto je sexuální výchova tak složitá. Ostatně jak zmiňuje Cole (2018, s. 6-7), školy by měly být místem, kde jsme vybízeni ke kritickému myšlení a kde nejsme vedeni jen k jednostrannému smýšlení. Sexuální výchova je ale také akademickou oblastí, ve které by získané znalosti měly žactvu posloužit přímo v jejich současném životním období (Fine & McClelland in Darder, Torres & Baltodano, 2017, s. 319). Ovšem vzdělávání také utváří identity mladých lidí a prostřednictvím nich formuje národ budoucnosti (Epstein & Johnson, 1998, s. 28), což je u vztahové a sexuální výchovy obzvlášť důležité.

Zároveň Blake (2002, s. 56) zdůrazňuje, abychom si byli vědomi kulturních a náboženských odlišností, se kterými se mezi žáky můžeme setkat a které bychom měli respektovat. Přestože Česká republika je převážně ateistickou zemí, můžeme se ve svých třídách setkat s věřícími, kteří vyznávají jiné hodnoty a mají na témata spojená se sexualitou jiný pohled než ateisté. Možná se ne vždy musí jednat o souvislost s kulturou a náboženstvím, ale například s rodinným zázemím, které může být konzervativní, a my bychom měli tyto postoje respektovat. Vyučující by neměli prosazovat jeden (svůj) pohled, protože chceme, aby se děti naučily vnímat pozitivně rozdíly mezi lidmi (Blake, 2002, s. 56). S tím, že by si vyučující měli být vědomi odlišností mezi jednotlivými dětmi souvisí i to, že by správně měli při hodinách věnovaným vztahům a sexu počítat s tím, že v každé třídě může být někdo, kdo zažil sexualizované násilí nebo obtěžování (Blake, 2002, s. 60). Ve výuce se dotýkáme velmi citlivých témat, může se i stát, že se někomu vybaví nepříjemné zkušenosti nebo že si dokonce někteří teprve uvědomí, že byli obětí.

## **2.2 Současný stav v České republice**

Náš *Rámcový vzdělávací program (RVP)* se zaměřuje především na klíčové kompetence, což umožňuje variabilitu vztahové a sexuální výchovy a dává vyučujícím prostor přizpůsobovat výuku konkrétním dětem. S tím ale přichází riziko, že některá důležitá témata mohou být ve výuce opomenuta (Jarkovská, 2013, s. 92). Důvody opomenutí mohou být různé, ať už obava vyučujících otevírat některá témata nebo samotné přesvědčení vyučujících, že témata nejsou podstatná, případně že by mohla podněcovat v dětech nepřijatelné sexuální chování.

Pravděpodobnou komplikací je, že sexuální výchova není v *RVP* samostatnou oblastí ani není jasně vymezena (Jarkovská, 2013, s. 92). Zda by měla být samostatnou oblastí je otázka, o které se dá dlouze spekulovat, ve světě se objevují tendence vyučovat sexuální výchovu skrze

kurikulum, ne samostatně. Halstead & Reiss (qtd. in Mason & Wolley, 2019, s. 47) například tvrdí, že se sexuální výchově nedá vyhnout téměř nikde ve škole. Ani v hodinách literatury se nedá vyhnout tématům jako jsou sexuální, rodinné, přátelské a jiné vztahy nebo rozmnožování (už v pohádce o Popelce se setkáváme s různými typy vztahů a nevlastní rodinou). Mason & Woolley (2019, s. 349) také kladou důraz na propojenost této výchovy se všemi oblastmi kurikula.

Přesto by vztahová a sexuální výchova vymezena v našich předpisech určitě být měla, jak se snaží tato diplomová práce dokázat. V roce 2009 sice byla pod záštitou MŠMT vydána brožura s názvem *Sexuální výchova – vybraná témata*, ale po změně ministra byla stažena (Jarkovská, 2013, s. 93-94).

V rámci základního vzdělávání se sexuální výchova obvykle vyučuje na 2. stupni základní školy v oblasti *Výchova ke zdraví*, v rámci gymnaziálního vzdělávání se jedná o oblast *Člověk a zdraví* a v rámci středního odborného vzdělávání o oblast *Vzdělávání pro zdraví* (Hřivnová, Cichá, Slaná Reissmannová, Sofková & Marciánová in Mítlöhner & Prouzová, 2020, s. 25).

### **2.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

První setkání se sexualitou je v současném RVP naznačeno v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* určené pro první stupeň, která je dále rozdělena do dalších pěti oblastí. Zmínka o sexualitě se nachází ve vzdělávacím oboru *Výchova ke zdraví* v části učiva:

„Osobní bezpečí, krizové situace – vhodná a nevhodná místa pro hru, bezpečné chování v rizikovém prostředí, označování nebezpečných látek; bezpečné chování v silničním provozu, dopravní značky; předcházení rizikovým situacím v dopravě a v dopravních prostředcích (bezpečnostní prvky), šikana, týrání, sexuální a jiné zneužívání, brutalita a jiné formy násilí v médiích“ (RVP ZV, 2021, s. 51).

Je chvályhodné, že už na prvním stupni nám záleží na prevenci sexuálního zneužívání, které se bohužel týká i dětí v nízkém věku. Problematické ovšem je, že pokud jde o skutečně první otevření tématu sexuality, není prospěšné děti děsit. Spojování tématu sexuality s pocitem nebezpečí a strachem, a to hlavně u dívek, působí pak i v dospělosti, kdy se například bojí chodit samy za tmy venku (Křišová & Poláčková, 2022, s. 164). Vhodnější je nejprve se soustředit na vyjasnění označení intimních částí svého těla (využití označení penis, vulva,

vagína) a porozumět tělesné integritě, citlivosti k osobním hranicím intimity. Tím můžeme snížit riziko, že zneužívané děti nechápou, co se s nimi při zneužívání děje, a proto se nikomu nesvěří (Křišová & Poláčková, 2022, s. 37).

Vzhledem k tomu, že u nás ale nemáme metodiku od *MŠMT* (i když dnes už existují jiné metodiky od neziskových organizací), školy nemají podporu, jak toto téma citlivě pojmout. Tuto možnost mají při tvorbě *ŠVP*, čemuž je věnována pozornost dále.

Už bylo několikrát řečeno, že u sexuální výchovy by se nemělo zapomínat na vztahy, v tomto případě především (i když nejen) na milostné vztahy. Obecně je téma mezilidských vztahů ve společnosti zařazeno do *Výchovy k občanství*, která spadá pod oblast *Člověk a společnost*: „osobní a neosobní vztahy, mezilidská komunikace; konflikty v mezilidských vztazích, problémy lidské nesnášenlivosti“ (*RVP ZV*, 2021, s. 58). I zde by mohla být tématem intimita, její význam a hranice.

Často bývá nějaká podoba sexuální výchovy zařazována do hodin biologie či přírodopisu, kde se učíme o rozmnožovací soustavě a našich pohlavích. Zajímavé ale je, že v *RVP* u této vzdělávací oblasti zmíněna není, očekávaným výstupem, pod který se zřejmě někdy zařazuje, je „P-9-5-01 určí polohu a objasní stavbu a funkci orgánů a orgánových soustav lidského těla, vysvětlí jejich vztahy“ (*RVP ZV*, 2021, s. 74). I přesto se ale stále setkáváme se spoustou mýtů a nepřesností ohledně lidské anatomie ve spojitosti se sexualitou (např. mýtus o panenské bláně, neznalost přesných názvů pohlavních orgánů apod.).

Nicméně vzdělávací oblastí, kde si děti „rozšiřují a prohlubují poznatky o sobě i vztazích mezi lidmi, partnerských vztazích, manželství a rodině, škole a společenství vrstevníků“ (*RVP ZV*, 2021, s. 90) je *Výchova ke zdraví*. Očekávanými výstupy, které se týkají vztahů a sexu tedy jsou:

„VZ-9-1-01 respektuje přijatá pravidla soužití mezi spolužáky i jinými vrstevníky a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů v komunitě

VZ-9-1-09 projevuje odpovědný vztah k sobě samému, k vlastnímu dospívání a pravidlům zdravého životního stylu; dobrovolně se podílí na programech podpory zdraví v rámci školy a obce

VZ-9-1-11 respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje; kultivovaně se chová k opačnému pohlaví

VZ-9-1-12 respektuje význam sexuality v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a pozitivními životními cíli; chápe význam zdrženlivosti v dospívání a odpovědného sexuálního chování“ (RVP ZV, 2021, s. 92)

Učivo dále specifikuje témata jako kamarádství, přátelství, partnerské vztahy, manželství, rodičovství, ale i vztahy v komunitách (škola, rodina, obec apod.). Nezapomíná ani na změny v období puberty a dospívání. Ve spojitosti se sexuálním dospíváním zmiňuje: „zdraví reprodukční soustavy, sexualita jako součást formování osobnosti, zdrženlivost, předčasná sexuální zkušenost, promiskuita; problémy těhotenství a rodičovství mladistvých; poruchy pohlavní identity“ (RVP ZV, 2021, s. 92).

Jsou vyzdvihována primárně témata sexuální abstinence, oddálení první sexuální zkušenosti. Zařazení tématu poruch pohlavní identity je ovšem velmi pozitivní, jen je zajímavé, že nejsou zařazena jiná LGBTQ+ témata, například alespoň různé sexuální orientace. V další části věnované zdraví a hygieně neopomíjí intimní hygienu a u chorob pohlavně přenosné infekce. Na témata týkající se vztahů upozorňuje dále v části nazvané *Osobnostní a sociální rozvoj*: „respektování sebe sama i druhých, přijímání názoru druhého, empatie; chování podporující dobré vztahy, aktivní naslouchání, dialog, efektivní a asertivní komunikace a kooperace v různých situacích, dopad vlastního jednání a chování“ (RVP ZV, 2021, s. 93).

Téma nazvané *Sexuální zdraví* je zařazeno i pod doplňující vzdělávací obor *Etika*, který ale nespadá do povinné části základního vzdělávání. Nicméně v tomto oboru najdeme v učivu pro 1. stupeň například i komunikaci citů (RVP ZV, 2021, s. 115). V učivu pro 2. stupeň se zde objevují témata zaměřená na komunikaci, naslouchání, úctu k lidem, jedinečnosti člověka a sexuální zdraví. Všechno zmíněné (nejen sexuální zdraví) jsou témata související se vztahovou a sexuální výchovou.

Z *Rámcového vzdělávacího programu* vyplývá, že by se studující měli dozvědět většinu informací o sexu z hodin *Výchovy ke zdraví*. Naštěstí se nezapomíná ani na vztahy a komunikaci, což je obsaženo ve *Výchově k občanství*, případně v doplňujícím vzdělávacím oboru *Etika*. Ideálně by ovšem vztahy a sexuální témata měly být v jedné oblasti, protože jak je vysvětleno hned zpočátku této práce, vztahy a sex nelze úplně oddělit, proto bychom tak neměli činit ani ve vzdělávacích programech. Přestože často převládá pocit, že sexuální výchova spadá pod biologická témata, v RVP v této části jasně vytyčena není.

Zajímavé ovšem je, že témata vztahové a sexuální výchovy nejsou zmíněna v *Průřezových tématech*, přestože vztahy a sex jsou všude kolem nás a můžeme se setkat se situacemi, na které je potřeba jako vyučující reagovat, v různých hodinách. Ostatně jak bude nastíněno dál, objevují se i přístupy zařazení vztahové a sexuální výchovy skrz kurikulum. Pod průřezovým tématem *Osobnostní a sociální výchova* je zmíněna alespoň komunikace a mezilidské vztahy, takže téma intimity sem patří.

Pokud by měla být jmenována témata, která v *RVP* zmíněna chybí, byl by to souhlas a respekt k hranicím druhých, pornografie a již výše zmíněná LGBTQ+ témata. *RVP* nabízí poměrně velkou volnost ve zpracování dalších témat, nechává velkou část zodpovědnosti na samotných školách, které si vytváří podrobnější (přestože ne vždy) *ŠVP*.

### **2.2.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a střední odborné školy**

V *RVP pro gymnázia* (2021, s. 32) se pod *Biologií člověka* vyskytuje jen zmínka o rozmnožovací soustavě. Vztahy a komunikace, ale i duševní vztahy jsou zahrnuty pod vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, kde konkrétně pod *Občanský a společenskovední základ* patří vzdělávací obsahy *Člověk jako jedinec* a *Člověk ve společnosti*, které s tím souvisí (*RVP G*, 2021, s. 39).

Nejvíce témat vztahové a sexuální výchovy je opět obsaženo u *Výchovy ke zdraví*, která „směřuje především k hlubšímu poznávání rizikového a nerizikového chování (v partnerských vztazích, rodičovských rolích, ve styku s návykovými látkami a jinými škodlivinami, při ohrožení bezpečí atd.)“ (*RVP G*, 2021, s. 56). Mezi cíle vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* (pod níž spadá i *Výchova ke zdraví*) patří i „zprostředkování vhledu do života dospělých a rodiny a k uplatňování zákonnosti, tolerance, respektu a pomoci jako předpokladu bezkonfliktního vztahu a rodinného života“ (*RVP G*, 2021, s. 57).

U části vzdělávacího obsahu *Výchovy ke zdraví* nazývajícím se *Zdravý způsob života a péče o zdraví* najdeme zmínku v učivu o hygieně pohlavního styku a hygieně v těhotenství. Následuje vzdělávací obsah *Vztahy mezi lidmi a formy soužití*, který vytyčuje následující očekávané výstupy:

„žák:

- korektně a citlivě řeší problémy založené na mezilidských vztazích
- posoudí hodnoty, které mladým lidem usnadňují vstup do samostatného života, partnerských vztahů, manželství a rodičovství, a usiluje ve svém životě o jejich naplnění
- projevuje etické a morální postoje k ochraně matky a dítěte“  
(RVP G, 2021, s. 57).

U vzdělávacího obsahu *Změny v životě člověka a jejich reflexe* jsou v učivu zahrnuta následující témata: změny v období adolescence, péče o reprodukční zdraví, modely vzájemného chování související s etickými a psychosociálními aspekty partnerského a sexuálního života. Témata jsou dále rozvedena a například péče o reprodukční zdraví je popsáno následovně: „faktory ovlivňující plodnost; preventivní prohlídky; osvěta spojená s abúzem nikotinu, alkoholu, drog a sexuálně přenosnými chorobami“ (RVP G, 2021, s. 58).

V další části vzdělávacího obsahu nazvaném *Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence* by se studující měli setkat i s tématy jako choroby přenosné pohlavním stykem, rizika v oblasti sexuálního a reprodukčního zdraví (konkretizováno na promiskuitu, předčasné ukončení těhotenství), sexuálně motivovaná kriminalita (pornografie, pedofilie, dětská prostituce, obchod se ženami), skryté formy a stupně individuálního násilí a zneužívání (šikana, brutalita, zanedbávané a týrané děti) (RVP G, 2021, s. 58-59).

V RVP pro střední odborné školy spadá vzdělávání o sexu pod oblast *Vzdělávání pro zdraví*, což zahrnuje „výchovu k odpovědnému přístupu k sexu“ (RVP SOV, 2020, s. 24). Jediná zmínka v očekávaných výstupech a učivu je „partnerské vztahy, lidská sexualita“ (RVP SOV, 2020, s. 25). Je zarážející, že následující tělesná výchova je rozvedena mnohem podrobněji než výchova ke zdraví.

Po uvedené analýze českého RVP vystupuje zejména důraz na prevenci rizikového chování a jeho následků (předčasné sexuální aktivity, pohlavně přenosných chorob, dokonce i sexuálně motivované kriminality apod.). Chybí neutrální pohled, který představuje sex jako příjemný a že si ho můžeme užívat bez velikých obav.



### 2.2.3 Vybrané školní vzdělávací programy pro základní vzdělávání

Po uvedené analýze *RVP* pro základní školy i gymnázia budou představeny vybrané *ŠVP*, přičemž budou zastoupeny jak vybrané základní školy, tak gymnázium a střední odborná škola. V analýze bude rozebráno, jak jsou témata pojatá v konkrétních *ŠVP*, zda jsou rozvedena konkrétněji, nebo ne.

*Základní škola Krásovy Domky v Pelhřimově* (2015, s. 191) má ve svém *Školním vzdělávacím programu* centrem výchovy o vztazích a sexualitě *Výchovu ke zdraví*, kde si „žáci rozšiřují a prohlubují poznatky o sobě i vztazích mezi lidmi, partnerských vztazích, manželství a rodině, škole a společenství vrstevníků.“ Tento předmět je zde vyučován v 6. a 8. ročníku jednu hodinu týdně. Když se ale podíváme dále na konkrétní výstupy a učivo, nejsou nijak blíže specifikovány než v *RVP*. Škola ani nenabízí volitelný předmět *Etika* (*ZŠ Krásovy Domky*, 2015).

*Základní škola Dukelská v Českých Budějovicích* (2021, s. 190) má pro změnu pro 6. a 8. ročník povinný předmět *Etická výchova*, který je dotován jednou hodinou týdně a pokrývá průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova*. To znamená, že se zřejmě ve větší míře věnují komunikaci, mezilidským vztahům, komunikaci emocí, řešení konfliktů. Ovšem *sexuální zdraví* zmiňované v *RVP* pod *Etickou výchovou* konkrétně nezmiňují. *Výchova ke zdraví* se na *ZŠ Dukelské* vyučuje v 7. ročníku s dotací jedna hodina týdně a výstupy s učivem týkající se témat ohledně sexu nejsou blíže specifikované než v *RVP* (*ZŠ Dukelská*, 2022, s. 323-326). Detailněji ale rozepisují jednotlivé soustavy v biologii člověka u *Přírodopisu*, přičemž u rozmnožovací soustavy jsou výstupy následující:

- popisuje stavbu a funkci mužské a ženské pohlavní soustavy
- vysvětluje způsob oplození
- uvádí příklady pohlavních chorob a způsoby prevence před nimi
- hodnotí význam zdravého způsobu životního stylu matky pro zdraví dítěte
- orientuje se ve vývojových změnách v době puberty a v jednotlivých vývojových stupních fylogeneze člověka
- ví, jaká jsou nebezpečí předčasného pohlavního styku
- objasní vznik a vývin nového jedince od početí až do stáří

(*ZŠ Dukelská*, 2022, s. 245).

Je dobře, že se ve větší míře věnují vztahům a komunikaci, studující by si zde měli osvojit i biologické znalosti potřebné k vztahové a sexuální výchově, nicméně jediná zmínka o pohlavním styku v jiném, než reprodukčním smyslu je, jak uvedeno výše, že „ví, jaká jsou nebezpečí předčasného pohlavního styku.“

Na ZŠ Otokara Březiny v Jihlavě (2016, s. 261) je *Výchova ke zdraví* vyučována od 6. do 8. ročníku s dotací jedna hodina týdně. Ve výuce se věnují poměrně velkému množství projektů, spolupracují i se *Střední zdravotní školou v Jihlavě* a *Státním zdravotním ústavem v Jihlavě*, ale témata ohledně sexu a tělesných změn v pubertě nejsou blíže rozepsána než v *RVP* (ZŠ Otokara Březiny, 2016, s. 265-268). Nicméně výuka probíhá i v rámci celoškolského projektu *Veletrh zdraví*, který je popsán následovně:

Dvoudenní projekt na podporu tělesného i duševního zdraví. První den prezentují žáci pohybové aktivity, které mohou v rámci zájmových činností ve škole navštěvovat, prezentovány jsou i některé zajímavé sportovní aktivity organizací v Jihlavě, do kterých jsou naši žáci zapojeni. V dopoledních hodinách druhého dne jsou žáci zapojeni do aktivit, které si předem zvolili, mohou se zúčastnit soutěže o zdravé jídlo, mohou prezentovat svoje výtvarné a literární práce na dané téma. Odpoledne probíhá prezentace vybraných aktivit pro veřejnost, zejména pro rodiče a naše bývalé žáky (ZŠ Otokara Březiny, 2016, s. 28).

Ze srovnání vybraných ŠVP vyplývá, že školy témata *RVP* většinou nerozpracovaly. Některé školy nabízejí předmět zabývající se etikou, ve kterém rozšiřují otázky vztahů a komunikace. Jiné školy ovšem tento předmět nenabízí. Nicméně nevíme, jak k tématům přistupují ve své prevenci a různých preventivních programech, které pravděpodobně na školách probíhají.

#### **2.2.4 Vybrané rámcové vzdělávací programy pro gymnázia a střední odborné školy**

Po popsání vybraných ŠVP základních škol budou v následující kapitole představeny ŠVP vybraného gymnázia a jedné střední odborné školy. V analýze bude opět rozebráno, jak jsou témata pojata, zda jsou rozvedena detailněji než v *RVP* a zda se liší od základních škol.

*Gymnázium Jírovcova* zahrnuje část vztahové a sexuální výchovy do *Biologie* k rozmnožovací soustavě. Konkrétně by si studující měli osvojit schopnost popsat stavbu a funkci mužské

a ženské pohlavní soustavy, objasnit hormonální řízení rozmnožování a menstruačního cyklu, vysvětlit oplození, nitroděložní vývoj, porod, porovnat typy antikoncepce, vysvětlit nebezpečí přenosu pohlavních chorob, charakterizovat individuální vývoj člověka a posoudit jej v pozitivním a negativním směru (*Gymnázium Jírovcova*, 2009, s. 212). To jsou všechno důležitá témata, která v předchozích rozebraných *ŠVP* chyběla. Tady je uveden i mezipředmětový vztah s *Výchovou ke zdraví*. Témata vztahů v *ŠVP Gymnázia Jírovcova* najdeme u *Občanského a společenskovědního základu*, kam zahrnují rodinu, manželství, postavení dětí v rodině, syndrom týraného a zneužívaného dítěte, ale i práva dítěte, soužití generací, genderová studia, sexualitu a další (*Gymnázium Jírovcova*, 2009, s. 234). Samostatnou *Výchovu ke zdraví* nemají, ovšem pod ní spadající témata jsou zařazena k *Občanskému a společenskovědnímu základu* a k *Biologii*.

Obchodní akademie ve Zlíně řadí témata vztahů k *Občanské nauce* a studující by si měli osvojit schopnosti „diskutovat a argumentovat o etice v partnerských vztazích, o vhodných partnerech a o odpovědném přístupu k pohlavnímu životu; popsat funkci rodiny“ (*Obchodní akademie Tomáše Bati*, 2009, s. 140). S biologií se studující setkávají ve shrnujícím předmětu *Základy přírodních věd*, kde mají v prvním ročníku biologii s chemií a jediným výstupem týkajícím se výchovy o vztazích a sexualitě je, že „popíše stavbu lidského těla a vysvětlí funkci orgánů a orgánových soustav“ (*Obchodní akademie Tomáše Bati*, 2009, s. 149). Jiná zmínka o vztahové a sexuální výchově v tomto *ŠVP* není.

Je zřejmé, že školy k tématům přistupují ve svých *ŠVP* různě, což právě *RVP* umožňuje a má to své výhody. Vracíme se zpátky k tomu, co píše Jarkovská (2013, s. 92), že pak mohou být některá témata opomenuta, vyučující se jim mohou vyhnout, protože nejsou proškoleni a nemají mnoho podpory k učení vztahové a sexuální výchovy. Přeci jen se jedná o témata velmi intimní a jsou pochopitelné určité obavy. S tím souvisí i možné různorodé pojetí témat na jednotlivých školách, proto nelze zaručit, že na některých školách výuka probíhá objektivně a bez nevhodné stereotypizace. Ze všech dosud rozebraných se naší představě blíží nejvíce *ŠVP Gymnázia Jírovcova*, kde jsou témata konkretizována v rámci biologie, přestože opět chybí téma souhlasu, LGBTQ+ témata a pozitivnější přístup k sexualitě obecně.

### **2.3 Výchova o vztazích a sexualitě v různých zemích**

Vzhledem k několika výhradám k pojetí výchovy o vztazích a sexualitě v našich *Rámcových vzdělávacích programech* a *Školních vzdělávacích programech* je na místě představit, jak jsou

témata vztahů a sexuality zařazována do výuky v zahraničí, kde je možné se v některých ohledech inspirovat a možná i v budoucnu využít již nastavené systémy. Diplomová práce vychází především ze systému nastaveného v Anglii, nicméně zmiňuje i další země a přístupy.

Od podzimu roku 2020 je v **Anglii** vztahová výchova (sexuální ne) povinná i na jejich prvním stupni. Ostatně už v roce 2000 byla vydána směrnice zasazující sexuální výchovu do oblasti osobních vztahů (Mason, 2010, s. 158). Důvodem změn v roce 2020 je velmi snadná dostupnost všech různých obsahů ať už v médiích, na internetu, sociálních sítích, v časopisech atd. Děti jsou často vystavené zobrazeným násilným vztahům, ale i kyberšikaně, obtěžování na internetu (Mason & Woolley in Gibson & McDonald, 2021, s. 205-206). Školy musí mít sepsaný aktuální oficiální dokument, ve kterém je jasně definovaný jejich postup při výuce vztahové a sexuální výchovy, což platí jak pro jejich první (*primary education*), tak pro jejich druhý stupeň (*secondary education*), přičemž rodiče mají právo své děti z části sexuální výchovy omluvit, nikoliv však ze vztahové výchovy (DfE, 2018, s. 11). Jak ale uvedla paní doktorka Sacha Mason při osobní konzultaci, rodiče by k tomu měli mít řádný důvod a zároveň děti po dovršení šestnácti let věku mají možnost tuto výchovu absolvovat zpětně. Navíc nemusí dítě omluvit z celého programu, ale jen z části (Mason, 2021). V již zmíněném oficiálním dokumentu musí být jasně definovaná vztahová výchova, musí být uveden obsah i metody a způsob, jakými bude učena; musí být popsán, jak je tento předmět monitorován a hodnocen (DfE, 2018, s. 9). Od roku 2019 je také předepsáno, že kurikulum by mělo reflektovat pohledy rodičů a dětí (Woolley & Mason, 2019, s. 349). Anglická směrnice pro výchovu o vztazích a sexualitě bude v práci rozebrána podrobněji později.

V **Argentině** musí být skrz kurikulum zahrnuta *comprehensive sexual education* (tento název používají především články z Ameriky), což by se dalo přeložit jako *zevrubná sexuální výchova*, přičemž by témata sexuální výchovy měla být zahrnuta například i ve výuce anglického jazyka (Banegas & Lauze, 2020, s. 199). Když zevrubná, měla by obsahovat i témata spojená s genderem, genderovým násilím, sexualitou, lidskými právy, sexuálním obtěžováním; také by měla opravdu prostupovat celým kurikulem od literatury, přes historii, výuku cizího jazyka atd. (Banegas & Lauze, 2020, s. 200).

Nicméně jednou z prvních zemí, která uvedla povinnou výchovu o vztazích a sexualitě do škol již v roce 1955, bylo **Švédsko** (Wallin et al. qtd. in Unis & Sällström, 2020, s. 26-27). V roce 2011 ve Švédsku uvedli nové kurikulum pro povinné vzdělávání, které definuje sexuální výchovu jako průřezové téma, proto musí být zařazena do několika školních předmětů a musí

být uvedena v každém sylabu předmětu. Nové kurikulum i stanovuje, jak by měla být sexuální výchova vyučována: za použití několika variant vyučovacích metod, s využitím dialogu, diskuze, možností pro reflexi, pro pohledy studentů, jejich myšlenky a otázky (*The Swedish National Agency for Education* qtd. in Unis & Sällström, 2020, s. 30).

Unis & Sällström (2020, s. 45) se na konci svého článku zamýšlí nad tím, jestli je švédské zařazení sexuální výchovy takto skrz kurikulum efektivní. Na jednu stranu to podle nich umožňuje nazírat sexuální výchovu i z jiných perspektiv než pouze biologických, jak často bývá zvykem, na stranu druhou se s tím pojí riziko, že zodpovědnost bude ležet na několika vyučujících a nemusí se proto docílit celistvosti, dokonce mohou být některá důležitá témata opomenuta.

Na **Slovensku** je sexuální výchova v kurikulárních dokumentech rozdělena mezi pět předmětových oblastí na prvním i druhém stupni: občanská nauka, etika, náboženství, biologie a přírodní vědy. Navíc ještě školy někdy pořádají jednorázové semináře a zvou si odborníky (Miškolci, Bosý, Jesenková, Bosá & Minarovičová, 2019, s. 336). Zmíněná studie ale poukazuje na fakt, že respondenti a respondentky výzkumu (v celkovém počtu 1 015) uvedli, že neměli buď žádnou sexuální výchovu nebo ne kvalitní. Musíme přihlédnout i k tomu, že Slovensko má konzervativnější tendence a je rozhodně pod větším vlivem katolické církve než Česká republika (Jarkovská, 2019, s. 148). Na Slovensku byly dokonce i vypracované samostatné osnovy nazvané *Výchova k manželství a rodičovstvu*, které ovšem nejsou povinné (Bosá et al., 2015, s. 8). Za problematický se dá považovat už samotný název osnov, který je jednak heteronormativní a jednak nebere v potaz ani heterosexuální páry, které nejsou sezdané a nemají děti. Bosá et al. (2015, s. 8-9) sice tvrdí, že „může budít dojem, že je určená jen pro ty, kteří chtějí být manžely a rodiči“, ale že se má brát ohled i na samotné žactvo – na jejich věk, duševní i tělesnou vyspělost, na jejich rodinné prostředí apod.

### **2.3.1 Statutární směrnice pro výchovu o vztazích a sexualitě v Anglii**

Jak bylo zmíněno v úvodu diplomová práce vychází převážně ze systému nastaveného v Anglii, kde autorka byla na výjezdu v rámci Erasmu. Měla tak možnost se s místním systémem hlouběji seznámit a většina použité literatury pochází právě odtud. Navíc v rámci rešerše pro tuto práci proběhla i osobní konzultace s paní doktorkou Sachou Mason z *Bishop Grosseteste University* v Lincolnu.

V Anglii platí samostatná zákonná směrnice aktualizovaná naposledy v roce 2021, vydaná v roce 2019, která je zaměřena na výchovu o vztazích, výchovu o vztazích a sexualitě a také na výchovu o zdraví. Především je rozdělena na výchovu o vztazích pro primární vzdělávání (tedy něco jako náš první stupeň) a na výchovu o vztazích a sexualitě pro sekundární vzdělávání (náš druhý stupeň). Ovšem už v obsahu je vidět, že nezapomínají ani na studující se speciálně vzdělávacími potřebami a disabilitami, ani na LGBTQ+ studující. Vzhledem k tomu, že jde i o směrnici zaměřenou na výchovu o zdraví, část se věnuje menstruaci, fyzickému zdraví a mentálnímu wellbeingu. Kromě témat obsahuje i doporučení, jakým způsobem by měla být tato témata zařazována do výuky (DfE, 2019, s. 2-3).

Na začátku směrnice odkazuje na další důležité dokumenty a směrnice, které s touto výchovou souvisí, zabývají se například bezpečím dětí, chováním a disciplínou ve školách, mentálním zdravím, prevencí šikany, sexualizovaným násilím a sexualizovaným obtěžováním mezi dětmi ve školách a další (DfE, 2019, s. 7). V úvodu je mimo důvody pro zařazení těchto výchov do vzdělávání i zmínka o právu rodičů omluvit své děti z výchovy o sexualitě, ale nikoliv z výchovy o vztazích a zdraví (DfE, 2019, s. 8). Směrnice vybízí i k neopomíjení jevů jako sexualizovaného násilí a sexualizovaného obtěžování ve školách, vybízí k podporování dobrých vztahů a dobrého klimatu mezi dívkami a chlapci navzájem, což by mělo být obecně platným přístupem ve škole; školy by neměly přehlížet jakékoliv formy sexismu, misogynie, homofobie ani genderových stereotypů (DfE, 2019, s. 14).

Směrnice zdůrazňuje LGBTQ+ témata, která by měla být součástí této výchovy a neměla by být řešena jednou samostatnou hodinou (DfE, 2019, s. 15). Hodiny věnující se výchově o vztazích, sexualitě i zdraví by měly být dobře vedené, rodiče by měli být o všem dostatečně informováni (DfE, 2019, s. 16). Směrnice rodiče uznává jako primární vzdělavatele těchto témat, kteří na své děti mají velmi podstatný vliv, vybízí k dobré komunikaci s rodiči s představením obsahu těchto výchov rodičům a také vysvětlení, proč se tato témata ve škole budou otevírat (DfE, 2019, s. 17). Detailněji je popsáno právo rodičů na omluvení jejich dětí z hodin sexuální výchovy, nikoliv tedy z hodin výchovy o vztazích a zdraví (DfE, 2019, s. 17).

Na primárním stupni v Anglii je kladen důraz na témata přátelství, rodinných vztahů, ale i dalších vztahů s ostatními dětmi a dospělými. K tématu rodiny by mělo být přistupováno citlivě, nestigmatizovat žádnou podobu rodiny, naopak vést je k porozumění, že rodiny mohou mít různé formy. Pozvolna se zde začíná otevírat téma souhlasu, ne přímo, ale už porozumění hranicím vhodných, nevhodných až nebezpečných fyzických i jiných kontaktů vychovává

k citlivosti ke svým potřebám a hranicím, i souhlasu. Navazuje se na to na sekundárním stupni v dalších otázkách souhlasu (DfE, 2019, s. 19). Zabývají už se také osobními hranicemi, rozpoznáním a nahlašování různých forem jejich překračování, jejich vlastním bezpečím (i online) a victim blamingem (DfE, 2019, s. 20).

Každá škola by měla mít popsáno, jak přistupují k složitějším otázkám, které děti v těchto hodinách kladou a které často dokonce i přesahují témata učená v hodinách. Pokud se odpovědi na nějakou otázku jako vyučující vyhneme, je pravděpodobné, že si odpověď děti budou hledat samy na internetu, kde nemusí najít vždy vhodné odpovědi (DfE, 2019, s. 23). Sexuální výchova na primárním stupni v Anglii není povinná, ovšem v rámci biologie se dozví základní informace o svých tělech (DfE, 2019, s. 23). Současné školy sexuální výchovu mohou už na primární stupeň zařadit. Opět je důležité o všem informovat rodiče, mít všechno popsáno v jednotném dokumentu a také brát v potaz témata sexuální výchovy vhodná pro děti v daném věku (DfE, 2019, s. 24).

Na sekundárním stupni jsou do výchovy o vztazích a sexualitě zařazena i témata jako je antikoncepce, intimní vztahy a nátlak k sexu, přičemž se klade velký důraz na téma zdravých a nezdravých vztahů (DfE, 2019, s. 25). Stejně jako se v těchto výchovách mluví o heterosexuálních vztazích, měly by být zmiňovány i ty stejnopohlavní, aby se všichni mohli dozvědět pro ně relevantní informace a dostali stejně prostoru pro přemýšlení (DfE, 2019, s. 26). Důraz je také kladený na vysvětlení uzákoněných pojmů: souhlas, znásilnění, sexualizované napadení a obtěžování (DfE, 2019, s. 26).

V rámci tématu rodiny by se studující měli na sekundárním stupni mimo jiné dozvědět, že existuje více druhů stabilních vztahů, co je manželství, o rodičovství, ale i o rozpoznání hrozby případného nebezpečí ze strany někoho v rodině (např. sexuální zneužívání) a následném řešení (DfE, 2019, s. 27). Dalším větším tématem jsou vztahy (i přátelství) plné respektu, kde se otevírá i téma různých stereotypů: genderových, náboženských, rasových, spojených se sexuální orientací i disabilitami (DfE, 2019, s. 28). Otevírají i témata jako online svět a média nebo vlastní bezpečí (DfE, 2019, s. 28-29). Posledním velkým tématem jsou intimní a sexuální vztahy zahrnující sexuální zdraví. Do této části jsou zařazena i témata jako reprodukční zdraví, plodnost u mužů i žen, menopauza, těhotenství i potraty a interrupce, sexuálně přenosné nemoci a infekce (DfE, 2019, s. 29).

O menstruaci by mělo být vyučováno v rámci výchovy o zdraví, a to ještě předtím, než studující začnou menstruat, aby tak byli připraveni na změny, které oni nebo jejich vrstevníci a vrstevnice budou prožívat. Měli by tak rozumět (dívky i chlapci) celému cyklu i emočnímu a fyzickému zdraví. Školy by navíc měly menstrující zajistit pro ně potřebné a komfortní prostředí, s čímž souvisí i dostupnost menstruačních potřeb (DfE, 2019, s. 31).

Všechny části výchovy o vztazích a sexualitě, výchovy o zdraví (fyzickém i psychickém) i biologie by se měly navzájem doplňovat a navazovat na sebe (DfE, 2019, s. 41). Školy by neměly slevovat ze svých požadavků na práci a na výsledky studujících v těchto výchovách oproti ostatním předmětům. Hodnocení by mělo podávat informace o tom, kde studující potřebují větší podporu a intervenci. Jako formy hodnocení jsou navrženy testy, písemné úkoly nebo osobní evaluace (DfE, 2019, s. 43).

V představené směrnici je důležité samotné propojení vztahů a sexuality, což v českých *RVP* není, protože vztahy jsou řazeny především do *Výchovy k občanství* a sexualita do *Výchovy ke zdraví*, což by mohlo vytvářet dojem, že spolu vztahy a sexualita nesouvisí a rozhodně to nespĺňuje vymezení výchovy o vztazích a sexualitě na začátku tohoto textu. Je vidět, že těmto tématům je v Anglii věnována mnohem větší pozornost i prostor ve vzdělávání, přičemž popsanou směrnici určují směr, jakým se mají výchovy ubírat. Neméně důležité je, že neopomíjejí téma souhlasu ani LGBTQ+ žactvo. Co se týče souhlasu, v České republice narážíme v tomto ohledu na komplikaci, protože souhlas uzákoněný prozatím není a definice znásilnění neodpovídá obsahu výchovy o vztazích a sexualitě předkládaném v této diplomové práci.

V porovnání s českým systémem je zřejmý důraz na rozdílná témata, jako sympatické vnímám, že ve směrnici pro Anglii je sexuální zdraví až posledním velkým tématem, přičemž předchází několikaleté vzdělávání o vztazích apod. Kladou důraz na LGBTQ+ žactvo, které v českých *RVP* zmíněno není.

### **3 Představení vlastního výzkumu**

Těžiště diplomové práce spočívá v představení anglického pojetí vztahové a sexuální výchovy, jak je ukotveno zejména ve směrnici rozebrané výše. Vychází i ze zkušeností autorky získaných při výjezdu v rámci Erasmu, kde měla možnost i osobní konzultace s paní doktorkou Sachou Mason.



Nicméně autorka chtěla získat vlastní představu o současném stavu v České republice. Proto zrealizovala kvalitativní sondu, v níž mapovala zkušenosti dospívajících studujících se vztahovou a sexuální výchovou.

Nejprve bude představena metodologie výzkumu.

### **3.1 Uvedení do metodologie výzkumu**

Cílem výzkumné sondy je mapování zkušeností studujících s výchovou o vztazích a sexualitě na základních školách a jejich potřebami ohledně vzdělávání v této oblasti.

Výzkumné otázky se proto zaměřovaly na jejich osobní zkušenost s výukou daných témat:

1. Jak bylo téma vztahů, sexu a sexuality v rámci výuky probíráno?
2. Jak zpětně tuto výuku hodnotí?
3. Jakou podobu vztahové a sexuální výchovy by považovali za vhodné?
4. Jaké jsou postupy a preference respondentů a respondentek ohledně otevírání témat vztahů a sexuality s rodiči a s kým jiným, a jak se tyto preference odrážejí v jejich hledání informací o tématu?

#### **Volba přístupu a výzkumných metod a analýzy**

Vzhledem k povaze výzkumného cíle a otázek byl využit kvalitativní přístup a pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Nicméně konkrétně se autorka v některých bodech doptávala, například měla připravený seznam možných (doporučovaných) témat, která by měla být v rámci vztahové a sexuální výuky probírána, a následně byly během rozhovorů postupně s každým z respondentů a respondentek procházeny.

Získané rozhovory autorka opakovaně poslouchala, následně přepsala a provedla tematickou analýzu. Označila si témata, na jejichž základě vypracovala zkrácená představení jednotlivých rozhovorů. V textech jsou kurzívou uváděny krátké autentické výpovědi. Získaná data ale hlouběji analyzována nejsou.

#### **Etické aspekty výzkumu**

Respondenti a respondentky, s nimiž byly vedeny rozhovory, souhlasili s účastí na výzkumu pro účely diplomové práce. Vzhledem k tomu, že nejsou plnoletí, byl v předstihu získán

informovaný souhlas od jejich rodičů. Dopředu jim bylo sděleno, čeho se rozhovor bude týkat. Zároveň byli ubezpečeni, že otázky nebudou směřovat k jejich osobním záležitostem, ale spíše k jejich postoji k výchově o vztazích a sexualitě ve školách.

V diplomové práci je zachována jejich anonymita. Jména budou změněna a údaje o jejich bydlišti a škole budou zobecněny.

Byla jim nabídnuta možnost neodpovídat na otázku, na kterou nebudou chtít reagovat.

Všichni souhlasili s nahráváním jen pro účely zpracování diplomové práce, přičemž nahrávky nebudou nikde zveřejňovány, rozhovory byly následně přepsány do písemné podoby.

### **Představení respondentů**

Bylo nasbíráno celkem pět rozhovorů. Rozhovory byly zrealizovány mezi březnem a zářím roku 2022. Z důvodu anonymity budou dále používána fiktivní jména respondentů a respondentek a zmíněny budou jen některé obecné údaje důležité pro výzkum. Vybraní respondenti a respondentky byli osloveni, protože jde o autorčiny známé.

Ondřej v době rozhovoru studoval 3. ročník gymnázia v menším městě, proto reflektoval vztahovou a sexuální výchovu na základní škole s větším časovým odstupem.

Iva byla v době rozhovoru v 9. ročníku základní školy v menším městě.

Filip je studentem poměrně prestižního a zatím nižšího gymnázia, což umožňuje srovnání se základními školami v malých městech. V době rozhovoru studoval druhým rokem šestileté gymnázium.

Poslední dvě respondentky Kateřina a Jana navštěvují 2. stupeň ZŠ, přičemž obě pochází z menšího města.

## **3.2 Představení poznatků z rozhovorů s mladými studujícími o vztahové a sexuální výchově**

### **Ondřej**

Ondřej se hned na začátku rozhovoru nechal slyšet, že je v tématech vztahů a sexu otevřený, nemá potíže si o nich v obecné rovině povídat s kamarády ani s rodiči. Sdílet své vlastní intimní

záležitosti už je pro něj méně komfortní, ale v obecné rovině pro něj tato témata nejsou tabu. Podle něj se mladí lidé v současnosti dozvídají nejvíce informací na internetu, případně na sociálních sítích, protože, jak uvádí, „*tam se dá najít všechno, že jo.*“ Případně ještě od starších kamarádů, ale nejvíce z internetu, od rodičů má informace podle Ondřeje „*jeden z deseti třeba, ale furt je to málo a taky se někdo třeba stydí řešit to s rodiči.*“

V době rozhovoru už studoval na gymnáziu, ale vracel se ve vzpomínkách na základní školu. Při přechodu z prvního na druhý stupeň (**zřejmě v šesté nebo sedmé třídě**) měli jednu (maximálně dvě, ale více ne) hodinu věnovanou sexuální výchově, kdy je rozdělili na **chlapce a dívky zvlášť**. Předpokládá, že s dívkami se otevírala témata především ohledně menstruace, což ovšem neví přesně. Dále přiznal, že si už nevybavuje, co konkrétně bylo na hodinách zmíněno, proto se ho autorka dále ptala na konkrétní možná témata. Téma menstruace podle něj na hodině věnované chlapcům zmíněno být mohlo, ale myslí si, že jen okrajově. U ochrany při sexu už si byl jistější, že to s nimi bylo probráno, erekce pravděpodobně také. Masturbace ale zmíněna nebyla a myslí, že problematika souhlasu „*tam určitě nebyla*“, přičemž otázka na problematiku souhlasu byla při rozhovoru formulována nepřímou formou tak, jestli v rámci hodiny řešili, jak poznat, že s námi někdo chce mít také sex a jak poznat, že se jim to líbí.

Protože věděli, že budou mít hodinu zaměřenou na sexuální výchovu, měli **možnost napsat anonymní dotazy**, které vyučující v průběhu hodiny vytahovali a probírali. Všechny otázky se nestihly, nicméně vyučující vybírali ty nejdůležitější. Na tyto hodiny měli vyučující přímo z jejich školy, ne tedy žádné externí odborníky apod. Chlapci měli učitele, dívky učitelku, přičemž oba jsou vyučujícími biologie. Učitel je učil jeden rok, ale učitelku měli jen na suplování. Ohledně osoby, která by měla takovou lekci vést se domnívá, že před externím člověkem by se nemuseli tolik stydět, dále bude určitě hrát roli věkový rozdíl, „*protože když nám tam bylo kolem patnácti a přišel tam ředitel, kterému bylo šedesát, tak je to taky takový...*“ Poznamenal také, že začátek byl rozpačitý a nechyběl ani počáteční smích ze strany studujících: „*Tak to určitě muselo být. Nevzpomínám si, ale když se tohle řeší, tak se tomu nikdo nevyhne. Takovýto klasický, když se něco řekne, tak se všichni začnou smát. Když se v pátý třídě řekne ‚sex‘, tak se prostě všichni smějí. Takže to se tam určitě někdo smál.*“

V závěru zmínil, že téma sexu na základní škole je mezi žáky a žákyněmi přítomné. K tématu narážek na těla jiných spolužáků a spolužaček, doteky a další projevy možného sexualizovaného obtěžování uznal, že „*určitě tam padaly takovýhle vtipný narážky nebo něco,*

*z legrace, to je i teďka normální jako.*“ Co se týče dotyků, přiznal, že „*jo, určitě jsme si plácli třeba...*“

## **Iva**

Pro Ivu téma vztahů a sexuality nejsou úplné tabu a nemá problém o nich otevřeně mluvit s kamarádkami ani kamarády. Dokonce zmínila, že by si v obecné rovině zvládla o sexu povídat i s cizím člověkem, pokud by konverzace byla reciproční, on by řekl něco jí, ona jemu a převažovala by obecná rovina, ne osobní. Podobná komunikace s rodiči pro ni také netvoří překážku, intimní rozhovory vede spíše s matkou než s otcem. Její vrstevníci a vrstevnice podle ní nejčastěji nachází informace na internetu, přičemž zmínila i reklamy vyskakující při sledování filmů či seriálů na neoficiálních webových stránkách, kde se velmi často objevuje právě sexuální podtext (seznamky, erotické hry apod.). Dalším zdrojem informací jsou podle Ivy starší kamarádi a kamarádky.

Iva studuje nyní v deváté třídě a mají dvě hodiny přírodopisu (v osmé měli jen jednu) týdně, aby měli více hodin na téma lidského těla. Předpokládá tedy, že se o sexualitě budou v bližší době učit. Někdy v šesté nebo sedmé třídě měli program věnovaný tématům sexu, menstruaci a dalším. Program vedl externí pracovník nebo pracovnice a byl dohromady pro dívky a chlapce. Program probíhal spíše formou přednášky, žáci a žákyně byli sice vyzýváni, aby se ptali, ale neměli možnost pokládat dotazy anonymně.

Co se týče témat, Iva si nepamatovala, o čem přesně přednáška byla. Pravděpodobně se dozvěděli něco o menstruaci, ochraně při sexu, antikoncepci, možná i o erekci a poluci, i když to si nebyla jistá, jestli se nedozvěděla jinde než ve škole. V každém případě téma vztahů a souhlasu součástí přednášky nebylo: „*No na tý přednášce to úplně o vztazích nebylo. Asi spíše ne, nechci tomu člověku křivdit, ale myslím si, že ne.*“

Pokud by si mohla zvolit, jestli by program o vztazích a sexualitě vedl nějaký cizí člověk nebo někdo z vyučujících od nich ze školy, raději by si vybrala někoho cizího: „*Ty učitelky máme zažité, že nás prostě učí a jakoby svým způsobem nás ti učitelé štvou, takže bych se s nimi asi miň radši bavila o těchto věcech, nevím no.*“ Na druhou stranu, pokud by „*byl ten člověk v pohodě,*“ přijala by i někoho z vyučujících, ale doplnila, že „*když mám tu učitelku prostě zažitou, že jí mám na matiku, na ten příraz, ne pokaždý se naše názory shodují, takže...*“ Tím pádem hraje roli i určitá názorová a hodnotová shoda s případnými vyučujícími. Pokud

s nimi v něčem nesouhlasí a ví, že mají v určitých oblastech různé názory, může být obtížnější absolvovat program o vztazích a sexualitě s takovou osobou.

Iva poznamenala, že teď v deváté třídě by třída mohla na podobný program věnovaný tématům vztahů a sexualitě reagovat lépe, přestože drobné rozpaky a smích by se i tak zřejmě objevily, což doplnila tím, že *„kluci prostě dospívají trošku pomaleji.“* Ovšem už při zmíněné hodině v šesté třídě se nálada v průběhu programu uklidnila, Iva uvedla, že se chlapci smáli převážně na začátku. Protože zde vyšel najevo evidentní rozdíl mezi tím, jak vnímali hodinu chlapci a dívky, následovala doplňující otázka, jak konkrétně reagovaly na hodinu dívky: *„Já si myslím, že holky byly v pohodě, já nevím proč, ale myslím si, že holky k tomu mají prostě blíž, jako k tomu to probírat, přijde mi, že kluci, jak který samozřejmě, ale většinou to berou spíš povrchně, tuhle tu debatu.“*

Co se týče podoby programu o vztazích a sexualitě, Iva přiznala, že nikdy nezažila vyloženě interaktivní program s různými aktivitami, takže není schopná posoudit, co je lepší. Nicméně vyjádřila názor, že interaktivní forma může být přijatelnější, protože má šanci zaujmout více spolužáků a spolužaček, přestože stále ve třídě může být někdo, koho program nezaujme: *„Ne každého baví ty aktivity, že by to mohlo vyjít na stejno, ale někoho by to mohlo víc třeba zajímat, víc by si z toho vzali, protože jinak se jim tam začne přehrávat ten film a neposlouchají.“*

Ocenila by, aby se téma otevřelo nyní v 9. třídě hlouběji, podrobněji. Podle ní se jedná pro ně v patnácti letech o důležité téma: *„...protože jako hlavně když nám to řekli v šesté třídě a podle mě bychom teďka od půlky roku do toho měli zanořit a prostě my už, že jo, už nám je všem skoro patnáct, že jo, jsme starší, už to chápeme a podle mě bychom se o tom v pohodě zvládali bavit.“*

Současně považuje za důležité, aby se téma nabízelo již mladším dětem. Ovšem například v šesté třídě to ještě *„nebereme zas až tak vážně,“* proto je dobré téma otevřít později znovu, kdy je pro ně více relevantní.

V závěru rozhovoru Iva potvrdila, že téma sexu a vztahů je ve škole všudypřítomné, přestože v současnosti možná převažují témata týkající se kouření, marihuany a nikotinových sáčků. Občas ale padají i komentáře na těla ostatních: *„...že občas řekne: ‚Jo, ta má dobrej zadek prostě...‘ Občas prostě jdou, poplácají tě po zadku.“* Pokračovala ale tím, že se dívky proti podobnému chování většinou ohradí, že je pro ně nepřijatelné, Iva sama by se v podobné situaci také ohradila.

## Filip

Filip navštěvoval základní školu v menším městě a následně přešel na šestileté poměrně prestižní gymnázium. Každopádně téma sexu pro něj také není úplné tabu, jen s některými dívkami potřebuje mít větší pocit jistoty, že se svěřené informace nebudou šířit dále. S rodiči téma sexu otevírat nechce, spíše vyhledá svého strýce, který je mu věkově blíží, případně tetu, se kterou si může povídat například o menstruaci. Pokud by podobná témata komunikoval s rodiči, připadal by si jako „malé dítě.“ Nejvíce podle něj vrstevníci a vrstevnice čerpají informace z internetu, pokud ne ze školy, „s rodiči se o tom asi bavít nepůjdou, kor moji vrstevníci.“

Filip zmínil, že v páté třídě na konci školního roku měli program, který byl **zvlášť pro děvčata a chlapce**. Dívky se pravděpodobně učily o menstruaci a byly jim představené vložky, chlapcům naopak kondomy (u čehož Filip dodal, že přítomno bylo patnáct chlapců a kondomy jen dva). Dále se dozvěděli o rozdílech mezi ženami a muži, zmíněné pravděpodobně byly tělesné změny (ochlupení, erekce, ovšem poluce zmíněny nebyly), na téma ochrany i antikoncepce byl kladen důraz, pohlavně přenosné infekce a nemoci byly zmíněny, ale menstruace byla probrána jen s dívkami, masturbace nebyla zmíněna vůbec. Program vedla pravděpodobně **lékařka**, přičemž jejich třídní vyučující nebyla na hodině přítomna. Byla snaha o interaktivní formu programu, kdy seděli v komunitním kruhu, lékařka ukazovala obrázky, které popisovala a ptala se, co si žactvo myslí, co je správně apod. Protože ale podle Filipa byli ještě malé děti, báli se zapojovat a mluvit před třídou, proto spíše mluvila paní lékařka. Ve spojitosti s tím také zmínil, že se ozýval rozpačitý smích ze strany spolužáků a spolužaček. Program mu v té době přišel **užitečný**, protože to pro něj bylo první setkání se vztahovou a sexuální výchovou, předtím se o tato témata nezajímal.

Filip přešel na šestileté gymnázium, kde měli další program, přičemž zmínil, že jeho spolužáci a spolužačky ze základní školy už nic dalšího neměli, což zdůvodnil následovně: „*Na tom gymplu jsme víc schopni se o tom bavít, na základce ne. My jsme vedení k tomu mluvit.*“ Program byl zaměřený na sexualizované násilí a souhlas, ale i na antikoncepci a pohlavně přenosné infekce a nemoci (kde se mimo jiné dozvěděli, „že AIDS se dá přenést i při orálním sexu“). Co se týče tělesných změn, byly zmíněné i poluce a erekce v pubertě. Prezentace byla nazvaná „*NE znamená NE.*“ Dále zmiňoval, že jim bylo promítáno populární video, kde je souhlas připodobněn k nabízení čaje. Filip přiznal, že očekával obsah videa (např. že si můžeme sex i v průběhu rozmyslet), protože i když si objednává jídlo, může se nakonec rozmyslet, že

chce něco jiného, a proto mu přijde přirozené, že to stejné platí i u sexu. Tento druhý program už měli **na gymnáziu dohromady pro děvčata i chlapce** a sám Filip uznal, že mu tato forma vyhovovala více: „*Lepší bylo to spojené, všichni jsme slyšeli to samé, v páté třídě holkám mohli říct něco jiného, je dobré slyšet i o tom druhém pohlaví, když s nimi pak něco budeme mít.*“

Program vedla **školní psycholožka s metodikem prevence** a jejich třídní vyučující spíše poslouchala, přičemž si Filip myslí, že prezentaci měli od nějakých externích pracovníků. Uznal, že je pro něj důležité, aby osoba, která program vede, byla odborníkem či odbornicí na dané téma. Pokud by se ale někdo z vyučujících specializoval na výchovu o vztazích a sexualitě, bylo by to pro něj také v pořádku. V případě, že by si měl vybrat mezi lidmi se stejnou odborností, jen by šlo o cizího člověka a někoho z vyučujících, **uvítal by raději cizího člověka**, protože „*je to člověk, kterého už nikdy neuvidím, tak mu řeknu cokoli, ale učitele budu potkávat a řeknu si, jak se na mě asi bude dívat, když mu řeknu tohleto.*“ Program byl do určité míry anonymní, protože mohli odpovídat na otázky přes odkaz na svých telefonech. Konkrétně na otázky typu, jak moc si myslí, že je znásilnění časté nebo jestli někdy viděli pornografii. Při této druhé otázce se neobjevilo žádné „ne“ a následně jim bylo vysvětleno, že se jedná o film, akorát erotický, pornografie není reálná a herci a herečky jsou záměrně vybíráni atraktivní. O stereotypu mužského a ženského sexuálního prožitku se vedoucí programu nezmínili.

Následně se rozdělili do skupin (protože jsou ve třídě jen dva chlapci, pracovali spolu) a měli za úkol napsat, jaké by podle nich měly dívky být, dívky psaly naopak o chlapcích. Své poznatky prezentovali před třídou a zdůvodňovali své postoje. Filip přiznal, že nevěděl, čím začít, ani jeho spolužák, protože nechtěli nikoho urazit. Metodik prevence jim nakonec lehce pomohl. Filip dodal, že cílem aktivity mělo být uvědomit si, jak by se chlapci měli chovat dívkám a naopak. Aktivita byla podle něj užitečná, protože „*jsme se dozvěděli, co ty holky chtějí.*“ Uznal, že jeho spolužáci a spolužačky brali témata vážně a vůbec se nesmáli, jen byli zpočátku ostýchaví v mluvení před třídou, takže mluvil hlavně Filip sám, ale jedna jeho spolužačka se potom rozpovídala na téma pornografie. Program mu přišel přínosný převážně proto, že sice věděl, že může vždy říct ne a odmítnout, ale ocenil, jak se téma sexualizovaného násilí dalo otevřít příjemnou formou, protože „*nemluvili pořád jen o znásilnění, ale přirovnali to k čaji, mluvilo se o čaji, ale přitom se mluvilo o znásilnění.*“

Téma vztahů a sexu otevírá i s dalšími vrstevníky a některými vrstevnicemi. Například při školním vícedenním výletě si večer s mladšími spolužáky často povídali o sexu. Filip jim říkal

například informace o pornografii, které se dozvěděl ve škole, což prý slyšely i některé spolužačky, které stály za dveřmi a poslouchaly.

V rámci hodnocení vztahů mezi spolustudujícími sdělil, že se u nich ve třídě na gymnáziu nijak po ostatních nepokřikuje. Jen jeden spolužák řekl, „*že u nás ve třídě by si holku nevybral, protože nemá zadek ani kozy, neřekl to ale před holkama.*“ Na základní škole v šesté a sedmé třídě spolužáci „*plácali holky přes zadky, já si to nedovoloval, přišlo mi to nevhodný a nedojdu za tou holkou a neplácnu jí přes zadek, je to ujetý podle mě.*“ Přestože se sexualizovaným obtěžováním se setkávají především dívky a ženy, obětmi jsou i chlapci a muži, Filip zmínil, že v šesté třídě měli spolužáka, který byl starší než oni, protože měl dva roky odklad kvůli rodinným problémům. Někteří jeho spolužáci mu z legrace stahovali kalhoty, občas i se spodním prádlem.

Jakousi propast mezi studujícími základní školy a gymnázia Filip zmiňoval opakovaně. Nabízí se zde spousta otázek, proč tomu tak je, zda je to vyloženě špatně, případně co děláme špatně na základních školách, proč Filip bere studující z gymnázia jako více schopné mluvit o tématech spojených se vztahy a sexualitou. Zároveň v konkrétním Filipově případě je znatelný rozdíl v respektu mezi studujícími na Filipově gymnáziu a základních školách, protože na gymnáziu se projevy sexualizovaného obtěžování neobjevují, nebo alespoň v menší míře. Problematika nastíněného rozdílu by stála za důkladnější prozkoumání, nicméně se nejedná o téma této diplomové práce. V závěru našeho rozhovoru Filip ještě podotknul, že by určité hodiny věnované výchově o vztazích a sexualitě ve školách být měly: „*Určitě aspoň nějaká dvouhodinová by měla být v každém roce od té páté třídy, protože už se začínají vyvíjet.*“

### **Kateřina**

Kateřina ze sedmé třídy hned na začátku rozhovoru přiznala, že intimní témata moc často neotvírají ani s kamarády a kamarádkami, protože „*je to takový nepříjemný.*“ Přestože v jejich věku často přichází první menstruace, ani to pro ně není úplně téma: „*No, třeba jenom Ivča, moje nejlepší kamarádka, tak ta jenom řekne, že jí bolí břicho, že to má zrovna.*“ Nutno podotknout, že Kateřina je velmi introvertní a plachá dívka, i v průběhu rozhovoru bylo znát, že pro ni není lehké mluvit o intimních tématech. Nejčastěji se prý její vrstevníci a vrstevnice dozvídají informace o vztazích a sexualitě tak, že někde něco slyší, případně si informace vyhledají na internetu.



Na základní škole mají každý rok od šesté do deváté třídy jeden den věnovaný finanční gramotnosti, dopravní výchově a sexuální výchově. Z každého bloku mají dvouhodinový program. Sexuální výchovu měli **v šesté třídě společně s chlapci**, ale **v sedmé třídě to bude oddělené**, „*protože se tam budou rozebírat takový víc soukromý věci*.“ První hodinu mají vždy **s třídními vyučujícími**, ale na druhou přichází **i někdo externí** a třídní vyučující zůstávají. První hodinu s třídní vyučující dělali různé aktivity, ale druhá hodina byla spíše informační. „*Jenom sedíme a posloucháme, něco tam na tabuli ukazují. Třeba prezentaci s nějakýma obrázkama*.“ Bohužel vůbec **neměli možnost pokládat otázky**, ani anonymně.

Co se týče aktivit z první hodiny, Kateřina přiznala, že ji aktivity moc nezaujaly. „*Ale co si pamatuji, měli jsme papírky a na tom jsme měli napsaný nějaký věci. Měli jsme si vybírat svého partnera, jaký by měl být. Že jsme tam měli na papírkách třeba: hodnej, milej, připraví ráno snídani a takhle. Tak jsme to měli tam dát od nejlepšího po to nejhorší*.“ Děti při této aktivitě měly určitou míru volnosti, dívky si nemusely vybírat pouze chlapce (a naopak), ale některé si opravdu právě vybíraly dívky, což Kateřina okomentovala následovně: „*Daly se do role, že budou kluk a budou vybírat holku*.“ Dále dodala, že i dívky mohly zůstat v pozici dívky, která si vybírá jinou dívku. Děti tedy měly opravdu otevřené možnosti, aktivita nebyla úplně heteronormativní, přestože se při ní pravděpodobně jakási míra heteronormativity projevila.

V šesté třídě měli podobný program dokonce dvakrát, v prvním pololetí bylo hlavním tématem dospívání, v druhém rodina, vztahy apod. Samotný sex ještě zmíněný nebyl, menstruace nebyla probírána dopodrobna, „*prostě se řeklo, že to je*.“ Ve spojitosti s menstruací pravděpodobně v krátkosti vysvětlili, proč menstruaci lidé mají, ovšem druhy menstruačních potřeb jim představeny nebyly. Vliv hormonů na naše prožívání a emoce v průběhu celého cyklu alespoň lehce zmínili. Masturbace byla opomenuta úplně, stejně jako poluce, erekce, pornografie a především souhlas. Na druhou stranu ale Kateřina zmínila, že ve čtvrté nebo páté třídě měli program od externí organizace zaměřený na násilí a hranice lidí. Co se týče programu o vztazích, tématem nebyly jen milostné vztahy, ale i rodinné, kamarádské, ovšem Kateřina přiznala, že si téměř nepamatuje, co na hodinách dělali. Problematika konfliktů ve vztazích bývá podle ní probírána na jiných programech. Každopádně zmínili různé druhy vztahů, různé podoby rodin.

Kateřina na otázku, zda ji popsané hodiny bavily, odpověděla: „*No, bylo to zajímavý, ale moc ne*.“ Zároveň se nedozvěděla moc nových přínosných informací: „*Bud' se nás ptali na otázky, který už jsme věděli, anebo tam prostě říkali většinu věcí, který už vim*.“ Atmosféru ve třídě

v průběhu programu popsala tak, že dívky si povídaly mezi sebou a moc nedávaly pozor, chlapci se naopak smáli, ale ke konci, kdy se probírala témata týkající se přímo jich, začali dávat pozor.

Na otázku, zda si myslí, že by podobné programy měly na školách probíhat, odpověděla: „*No, mně je to jedno, ale myslím si, že pro někoho je to dobrý, že ty věci neví a na internetu si to třeba nemůže najít, tak je to pro něj zas dobrý, že to uslyší.*“ Pokud by ale byla zmíněná i jiná témata, o kterých se moc nemluví, tak by jí přišel program zajímavý. Kdyby se Kateřina měla vybrat, kdo by měl podobné programy vést, uvítala by někoho, kdo je jim věkově blíž, ale když padla otázka, zda by to tedy měl být někdo cizí, koho by už pak nemuseli vídat, reagovala: „*No, to by bylo lepší, kdybychom ho zas viděli.*“ Uvítala by tedy, kdyby podobný program probíhal opakovaně, mohl by ho vést i někdo z vyučujících od nich ze školy, kdo by jim byl věkově bližší. Zároveň by Kateřině vyhovovala jakási střední cesta mezi přednáškou a interaktivním programem s různými aktivitami. Pokud by se nemusela do všeho zapojovat a mohla by jen sledovat, co se ve třídě děje, případně nemusela mluvit, pak by uvítala i interaktivní program. V závěru ještě řekla myšlenku, kterou nelze opomenout: „*A hlavně kdyby byl třeba ve škole nějaký ten psycholog a hlavně noví učitelé, který jsou lepší.*“

## **Jana**

Nejmladší respondentkou byla Jana z páté třídy, která hned na začátku nastínila situaci u nich ve třídě, kde je téma sexu momentálně hodně přítomné: „*...ale většinou kluci, oni si tam třeba dělaj takový úchylný zvuky anebo dělaj třeba před holkama, že to jako dělaj spolu, že to naznačujou...*“ Jinak ale přiznala, že o intimních tématech s vrstevníky a vrstevnicemi moc nemluví, ani dívky mezi sebou o menstruaci, takže neví, jestli už u nich ve třídě někdo menstruuje. S rodiči téma sexuality také vůbec neotevírají. Informace podle ní nejčastěji získávají od starších sourozenců či kamarádů a kamarádek, od rodičů ne. Zároveň si myslí, že ti, co si z těchto témat dělají legraci, si mohou informace vyhledávat na internetu, ovšem ostatní ne.

Ve škole zatím žádný program neměli, jen už v učebnici na přírodovědu mají lidské tělo a podle Jany si z toho „*všichni dělají srandu.*“ Nicméně tato látka je teprve v učivu čeká, proto se rozhovor rovnou ubíral směrem, jak by podle Jany měla výuka výchovy o vztazích a sexualitě probíhat, nejdříve se nechala slyšet, kdo by podle ní měl vést takové hodiny: „*Chtěla bych spíš učitelku, která nás učí na přírodovědu a ta je taková hodná a s tou máme tu přírodovědu, kde*

*máme probírat to lidský tělo a ta je hodná.*“ Protože ale nerada mluví o intimních tématech, forma programu by jí vyhovovala spíše přednášková. Nicméně o interaktivní aktivity projevila také zájem, jen má obavy a stydí se, pokud by tedy nebyla nucena mluvit před celou třídou a nemusela by se zapojovat do všeho, byla by to pro ni přijatelná forma. Zmínila i ostatní spolužačky: *„Holky by se v naší třídě hodně styděly, ony jsou takový hodně stydlivý, takže nám by to asi úplně nevyhovovalo.*“ Zároveň by se její spolužáci a spolužačky v takové hodině podle ní hodně smáli, protože *„když se řekne slovo sex, tak se tlemí.*“ Z tohoto důvodu by podle ní ona i její spolužačky měly obavy z takového programu, protože kdykoliv by dívky něco řekly, chlapci by se smáli. Uvítala by proto oddělený program pro dívky a zvlášť pro chlapce. Uvedla téma, které si myslí, že by všechny zajímalo: jak získat někoho, o koho mám zájem.

Na otázku, zda se u nich ve třídě objevují komentáře na těla ostatních mezi žáky a žákyněmi přiznala, že chlapci se takto projevují. Jednou dokonce i na někoho sáhli, ale to už se mezi nimi teď moc neděje. Pak ale popsala následující situaci: *„No, třeba Danča a Viktor, on jí jako miloval a on říkal, že jí zatáhne domu a tam ji znásilní, tak Danča to řekla mamce, ale nijak se to neřešilo. Ale takhle to kluci dělaj, prostě vtipálci to jsou.*“ Myslí si, že motivem bylo se takzvaně předvést před ostatními a zároveň uvedla, že dívky se podobně vůbec neprojevují.

### **Shrnutí poznatků z rozhovorů**

Poměrně často se v rozhovorech opakovala zkušenost s otevřením témat ve škole v rozdělených skupinách na dívky a chlapce, výjimečně byl zvolen ve školách přístup společného programu. Respondent Filip konkrétně společný program pro dívky a chlapce vítal. V probíraných tématech opět výrazně absentovalo téma souhlasu. Při některých programech bylo možné pokládat dotazy anonymně, při některých ne. Celkově z rozhovorů vyplynulo, že pro dotazované je náročné vzpomenout si na průběh a témata programů věnovaných vztahům a sexualitě, protože každý a každá z nich absolvovali za svá prozatímní školní léta jeden, maximálně dva programy. Nikdo nevyjádřil velkou míru přínosu školních programů pro jejich osobní život. Pouze Filip byl z programu, který absolvoval na gymnáziu, nadšený a popisoval ho s velkým zapálením.

V průběhu rozhovorů se také projevil nezvyk dotazovaných s výukou prostřednictvím různých aktivit a činnosti jich samotných. Někteří dokonce vyjádřili obavy z takového programu, nicméně po ujištění, že není nutnost se zapojovat, by také uvítali dostat při výuce výchovy o vztazích a sexualitě více prostoru. Na otázku, kdo by měl programy vést vyžadovali

odbornost, nižší věkový rozdíl a spíše člověka, kterého neznají. Přičemž některé respondentky zdůraznily důležitost opakování podobných programů.

Přestože rozhovorů je jen pár, i z nich vyplývá, že nelze v edukaci ohledně vztahů a sexuality plně spoléhat na rodiče, protože ne všichni s nimi tato témata otevírají, a ne pro všechny je to komfortní. Vnímají, že informace jejich vrstevníci a vrstevnice získávají nejčastěji z internetu nebo od starších kamarádů.

## **4 Přemýšlení a diskuze nad možnostmi realizace**

Výzkumná sonda představená v minulé kapitole naznačuje, že ne vždy jsou hodiny výchovy o vztazích a sexualitě realizovány uspokojivě pro dospívající. Proto v této následující kapitole budou naznačeny možnosti jak, kdy a proč tuto výchovu realizovat.

### **4.1 Rámcování výchovy o vztazích a sexualitě**

#### **4.1.1 Kdy by se mělo začít?**

Pokud bychom měli pevně zavést výchovu o vztazích a sexualitě do výuky na základních a středních školách, hned na začátku nás pravděpodobně napadne několik otázek. Jednou z nich zřejmě bude: kdy by se mělo začít? Mladí lidé můžou ze zákona začít vést sexuální život od patnácti let, což se bude převážně týkat žactva v deváté třídě základní školy. Je tedy devátá třída dobou, kdy bychom měli otevřít téma vztahů a sexuality? Nebo bychom měli začít dřív?

Připomeňme si, co uvedla respondentka Iva: „...jako hlavně když nám to řekli v šestý třídě a podle mě bychom teďka od půlky roku do toho měli zanořit a prostě my už, že jo, už nám je všem skoro patnáct, že jo, jsme starší, už to chápeme a podle mě bychom se o tom v pohodě zvládali bavit.“ Po další upřesňující otázce pokračovala: „...prostě bych to probrala víc v těch čtrnácti nebo patnácti znova a podrobněji. Protože v tý šestý třídě to nebereme zas až tak vážně.“ Z toho vyplývá, že hodiny věnované sexuálním tématům berou vážněji, když jsou pro ně opravdu relevantní. Obecně se ovšem doporučuje začít otevírat vztahová a sexuální témata co nejdříve (jak bude vysvětleno dále). Možná pokud by se s nimi tato témata otevírala častěji a postupně se dostávali dál a otevírali další témata, mohlo by být jednodušší s nimi o vztazích a sexualitě ve škole mluvit, byli by na to zvyklí. Měli by nějaké vědomosti, které by se znovu připomněli a dospívající by si je spojili se svou aktuální situací. Kateřina naopak zmínila, že od šesté do deváté třídy mají každý rok jeden den, kdy mají celý den dvě hodiny z dopravní

výchovy, finanční gramotnosti a sexuální výchovy, což je vhodnější varianta, protože si každý rok některá témata mohou připomenout a rozvést podrobněji.

Děti ví totiž o sexu možná ještě dříve, již od předškolního období, což v rozhovorech také zaznívalo, ostatně je výše popsána situace z páté třídy, kde je zřejmé, že téma sexu je v kolektivu přítomné. Sexuoložky Sejbalová & Martincová (2020, n.p.) provedly průzkum mapující zkušenosti s pornografií. Autorky se mimo jiné ptaly, kdy respondenti a respondentky poprvé navštívili pornostránky. Nejnižší objevující se věk je 6 let, kdy pornostránky navštívilo 26 dotazovaných z celkového počtu 921, což jsou děti teprve začínající školní docházku. Čísla postupně rostou, až k věku 13 let, kdy porno vidělo poprvé celkem 201 dotazovaných, následně čísla opět postupně klesají (Sejbalová & Martincová, 2020, n.p.). Pokud některé děti vidí porno už v šesti letech, snadno se jim utváří nereálná a nesprávná představa o sexu, která je může poznamenat do budoucna. Zvláště, když s nimi nikdo o sexu nemluví. Totiž, „učit se sexu z porna je jako učít se řídit auto sledováním filmů ze série *Rychle a zběsile* – nakonec narazíte“ (Spitz, 2018, s. 78).

Halama (in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 19) uvádí, že prevenci rizikové sexuálního chování aplikuje v šestém ročníku na základních školách, nejčastěji pak ale v osmém, devátém ročníku na základních školách a v prvním ročníku na školách středních. Znovu vyvstává otázka, jestli jde o dobré načasování. Když tyto informace porovnáme s výzkumem o pornografii zmíněném výše, je možné (a pravděpodobné), že už v šesté třídě máme děti, které pravidelně tráví čas na pornografických webech, jež je ovlivňují. Kde chlapci z páté třídy zmíněné v jednom z rozhovorů čerpají informace? Nemůže se jednat o pornografické weby? Kde jeden z chlapců přišel na to, že říct o spolužačce, že ji znásilní, ho v očích ostatních možná povýší? Zároveň už v šesté třídě máme děti procházející si pubertou a všemi tělesnými i duševními změnami s tím spojenými. Není tedy pozdě začínat s výchovou o vztazích a sexualitě?

Jak píše Blake (2002, s. 5) „pro spoustu dětí a mladistvých začíná výchova o sexu a vztazích pozdě – často až potom, co jim začala puberta, zažili city spojené se sexualitou a atraktivitou a často i poté, co už začali být sexuálně aktivní.“ Dále zmiňuje, že i *SRE Guidance*, tedy směrnice pro výchovu o vztazích a sexu, doporučuje, aby se děti s touto výchovou setkaly už na prvním stupni, ještě předtím, než začnou být v pubertě (Blake, 2002, s. 7). Děti by měly rozumět fyzickým i psychickým změnám, které se v nás v průběhu puberty odehrávají, a to právě ještě předtím, než začnou takové změny samy zažívat (Blake, 2002, s. 66). Mason & Wolley (2019, s. 138) navrhuji, že by se děti měly o změnách v pubertě dozvídat už

na prvním stupni, dívky klidně v osmi letech i dříve. Pak na změny v pubertě mohou být připravené a mohou je i lépe snášet, ale když se tolik potřebné informace dozví až v průběhu puberty, kdo jim pomůže pochopit, co se s nimi děje na začátku? Na rodiče se stoprocentně spoléhat nemůžeme, již z výše popsaných rozhovorů vychází, že ne každé dítě otevřeně komunikuje o intimních tématech se svými rodiči. Čím dříve začneme s dětmi řešit sexuální témata, tím spíše si zvyknou o nich otevřeně mluvit, beze studu, pokud se ale s výchovou o vztazích a sexualitě nesetkají až do nějakých deseti nebo jedenácti let, může to pro ně být mnohem těžší, mohou se stydět a cítit nepříjemně při takových hovorech (Mason qtd. in Mason & Wolley, 2019, s. 177). Ostatně i stud ze strany dotazovaných byl dosti přítomný v průběhu rozhovorů k této diplomové práci. Nikdo s dětmi o intimních tématech nemluvil a najednou v době puberty mají výuku věnovanou sexuální výchově.

Ne vždy je lehké mluvit už s malými dětmi o sexu. Jak uvádí Ward & Taylor (in Sears, 1992, s. 194) ve svém výzkumu, někteří rodiče se svými dětmi (i staršími) nemluví o intimních tématech (tady konkrétně o antikoncepci), protože si mysleli, že by v nich podnítli začátek jejich sexuálního života. Jednou z častých obav bývá, že když s dětmi budeme moc brzy otevírat téma sexu, začnou až moc brzy sex mít, ovšem to vyvrací doktorka Sacha Mason (mimo jiné i při našem rozhovoru v roce 2021), která říká, že naopak díky vzdělání v těchto tématech mladí lidé se sexem nespíchají. Ve své publikaci to Mason & Wolley (2019, s. 109) ještě rozvádějí dále, že pokud se zvyšuje povědomí mladých lidí o sexu a sexualitě, nemají tendenci tolik pospíchat s prvním sexem a snižují se i další rizika, když už sex mají.

Zděšené reakce na zařazení výchovy o vztazích a sexualitě pro mladší děti do škol se objevily i ve Spojeném království, když se ustanovila povinná výchova o vztazích a sexualitě pro primární i sekundární stupeň ve školách. Na serveru *Daily Express* vyšel článek, který cituje slova Andrey Williams, že by to bylo „devastující“ a děti bychom doslova „okradli o jejich nevinnost“ (Williams qtd. in O’Grady, *Daily Express*, 2017). Když si ale vzpomeneme na zmiňovaný výzkum o pornografii a vybavíme si, že děti vidí porno poprvé třeba už v šesti letech (i když ne většina), opravdu jim výchovou o vztazích a sexu „ukradneme jejich nevinnost?“ Naopak, je potřeba s nimi o sexu mluvit a vysvětlit jim, že porno neodpovídá realitě. S tím ale souvisí i nastavení naší společnosti, kdy děti nemají tolik soukromí a také, pod záminkou ochrany, můžeme sexualitu dětí regulovat, narušovat či jinak do ní zasahovat (Epstein & Johnson, 1998, s. 61).

Jarkovská (2013, s. 94-95) uvádí konkrétní příklady, kdy hraní si na různé sexuální polohy je pro nás u dětí něco nevhodného, ale narušování intimního prostoru dětí (objímání se, líbání s jinými členy rodiny) je v naší společnosti v pořádku, dětem bývá i přikázáno někoho obejmout nebo políbit, nehledě na to, jestli dítě samo chce, či nechce. Konkrétně téma souhlasu by mělo být řešeno s dětmi už například od dvou let, jak tvrdí vyučující z Nového Zélandu (Beres, 2019, s. 233), protože je potřeba děti vychovávat k respektu a k tělesné autonomii své i ostatních. Je pravda, že výchovou k souhlasu od tak nízkého věku můžeme přispět, že lidé budou souhlas považovat za normální.

Je důležité si i uvědomit, že sex a sexualita nás provází celý život, jak vystihuje Koch (in Sears, 1992, s. 253): „*from womb to tomb*“ (od dělohy do hrobky). Stejně jako vztahy nás provází celý život, už před narozením jsme ve vztahu ke své rodině a vztahy navazujeme během celého života, i ve stáří. Není to tedy něco, co začíná až v pubertě, přestože puberta je obdobím velkých změn. To potvrzuje i Forrest (in Cole, 2018, s. 160-161) tvrzením, že sexualitu, gender i identity se vyvíjí už v nízkém věku a děti kolem pěti let jsou schopné rozumět některým aspektům sexuality, jak souvisí se vztahy dospělých, ale i dovedou vyjádřit, jak je sexualita genderově podmíněná. „Ony ví a zřejmě i dělají až moc, hodně brzy a hodně mladé. Sexuálně už nejsou dostatečně dětské“ (Epstein & Johnson, 1998, s. 36).

Epstein & Johnson (1998, s. 96) dále napadají argument o nevinosti ve spojitosti s dětmi. Pokud by děti podle nich měly splňovat podmínky takovéto nevinosti, neměly by se vůbec zajímat o sexualitu v tak nízkém věku, neměly by být zvědavé, neměly by nic vědět ani v nic věřit. Jako kdyby děti vůbec nevnímaly sexualitu všude okolo nás (v televizi, v médiích atd.). Pokud se při tomto přesvědčení o dětské nevinosti objeví dítě, které projevuje sexuální zájem, může být bráno jako zvláštní, nebezpečné, možná až deviantní, ne hodno ochrany (Epstein & Johnson, 1998, s. 97). Přitom je zvědavost spojená se sexualitou i v tak nízkém věku normální. Nevinnost je proto „stav, který si někteří dospělí chybně přejí u dětí a který jen potvrzuje jejich moc nad nimi“ (Epstein & Johnson, 1998, s. 97).

#### **4.1.2 Co by se mělo vyučovat?**

Po problematice, kdy by se mělo s vyučováním výchovy o vztazích a sexualitě začít, přichází další otázka: co by se mělo v takových hodinách vyučovat. Témat je spousta a dá se k nim přistupovat různě, například čistě z biologického či společenského hlediska. Je důležitější téma

pohlavně přenosných infekcí nebo souhlasu? Měli bychom k výuce přistupovat vyloženě jako k prevenci rizikového chování nebo spíše vyzdvihovat pozitivní stranu věcí a průběhu vztahů?

Respondenti a respondentky rozhovorů k této práci byli dotazováni na témata, s nimiž se setkali při výchově o vztazích a sexu na školách. Respondentka Kateřina dokonce zmínila, že v šesté třídě měli dva programy na téma sexuální výchovy, přičemž v prvním pololetí se zaměřili na dospívání a v druhém na rodinu a vztahy (i kamarádké). Otevřelo se zde téma různých podob vztahů (rodinné, přátelské, milostné), byly i zmíněny různé podoby rodin (rozvedené apod.). Řešení konfliktů ani téma souhlasu ale otevřeno nebylo. Samotného sexu se tento program ještě netýkal, masturbace ani pornografie nebyla vůbec zmíněna, ovšem probírala se menstruace, i když podle Kateřiny ne nijak dopodrobna. Zlehka jim bylo vysvětleno, proč někteří lidé menstruaci mají, ale nebyli vůbec seznámeni s různými možnostmi menstruačních potřeb. V současnosti je více menstruačních potřeb a menstrující osoby si mohou mezi nimi volit ty, které jim vyhovují, ovšem je potřeba vědět, že vůbec existují. Podle Kateřiny byly na tomto programu zmíněny hormonální změny, které ovlivňují, jak se cítíme, přestože toto téma opět nebylo rozváděno nijak detailněji. Co se týče dospívání chlapců, těžko kontrolovatelná erekce v dospívání zmíněna nebyla a *„o mokřých snech moc neříkali, spíš o tom dospívání.“* Na otázku, jestli jí nějaké informace z těchto dvou programů v šesté třídě přišly užitečné, odpověděla: *„Bud' se nás ptali na otázky, který už jsme věděli a nebo tam prostě říkali většinou věci, který už vim.“*

Respondent Ondřej zmínil, že byli ve škole seznámeni s ochranou při sexu (předpokládáme, že s nimi byla probrána antikoncepce a pohlavně přenosné infekce a nemoci), byla zmíněna erekce (zde je důležité podotknout, že na hodině byli jen chlapci). Nebyl vůbec zmíněn souhlas, ani například masturbace. Zřejmě byla povrchně probrána nejčastěji otevřená témata v těchto hodinách, ale nebyla možnost věnovat se tématům hlouběji a dostat se i k jiným. Respondent Filip zmínil, že měli v páté třídě hodinu odděleně pro chlapce a dívky a probíral se tam s nimi především rozdíl mezi ženou a mužem, tělesné změny, byly jim dokonce ukázány i vložky a kondomy. Dále se dozvěděli něco o ochraně při sexu, o erekci, ale menstruace byla otevřena jen v hodině pro dívky a o masturbaci ani tzv. mokřých snech zmínka nepadla. V deváté třídě už měli hodinu dohromady pro dívky i chlapce a hlavním tématem byl souhlas. Bylo jim i puštěno populární video, kde je souhlas připodobněný k čaji. Dalším tématem byla i pornografie, kde jim bylo vysvětleno, jak se liší pornografie od reality a proč je důležité si to uvědomovat. Filip přešel ze základní školy na gymnázium, proto zmíněnou druhou hodinu v deváté třídě zažil na gymnáziu.



Jak už bylo řečeno, v první řadě by se s výchovou o vztazích a sexualitě mělo začít co nejdříve. Malé děti by se měly učit rozumět jednak vztahům, ale zároveň i intimitě jejich těla, měly by chápat, že jejich těla jsou jen jejich, že různý fyzický kontakt je vhodný v různých situacích (Mason & Wolley, 2019, s. 123). Už ve školce by děti měly umět nazvat části svého těla pravými jmény, nejen nohy a ruce, ale i penis, vulvu, které máme tendenci nazývat různými eufemistickými výrazy a vyhýbat se přímým názvům (Russell, Mallory, Bishop & Dorri, 2020, s. 604). Především bychom je ale měli vést ke schopnosti dělat vlastní rozhodnutí a ke schopnosti říci „ne,“ pokud to tak v nějaké situaci cítí, což je dovednost důležitá i pro další roky jejich života (Mason & Wolley, 2019, s. 123). Dále jim můžeme pomoci v socializaci a ve vztazích k druhým lidem, můžeme jim pomoci pochopit respekt, trpělivost nebo odlišnosti mezi lidmi (Mason & Wolley, 2019, s. 123). Děti na druhém stupni už by měly rozumět změnám v období puberty, díky čemuž by mohli lépe chápat své vlastní emoce, ale i emoce svých kamarádů a spolužáků (Mason & Wolley, 2019, s. 138).

V české společnosti stále v určité míře převládá pocit, že sexuální výchova spadá pod učivo biologie, což vyplývá i z průzkumu *České středoškolské unie* (2020, s. 5), kde se s tématy spojenými s výchovou o vztazích a sexu dotazovaní a dotazované nejčastěji setkali právě v hodinách biologie. I v rozhovorech pro tuto diplomovou práci toto vyšlo najevo, respondentka Iva zmínila, že to budou probírat v blízké době v přírodopisu: „*No, v přírodopisu. Že vlastně ona mi to učitelka odůvodnila tak, že v osmičce jsme měli jednu hodinu přírodopisu a teďka v devítce máme dvě, takže abychom na to měli víc hodin, na to lidský tělo, tak proto máme víc hodin.*“ Ondřej uvedl, že na hodinu věnovanou sexuální výchově měli vyučujícího, který učil biologii, přestože to byla samostatná hodina, ne v rámci hodin biologie. Pokud se ale podíváme do *RVP*, spíše spadá pod *Výchovu ke zdraví*. Už jen tento nesoulad mezi *RVP* a realitou ve školách ukazuje, že skutečnost může být odlišná od našeho očekávání.

Jarkovská (2013, s. 80) upozorňuje na sociobiologický přístup, kdy jsou často společenské jevy argumentovány biologii jako nějaký nezpochybnitelný fakt, a tím ospravedlňuje sociální nerovnosti. Biologie pak slouží jako ochranný štít, který nelze obejít a za který se při sexuální výchově snažíme schovávat. Přitom ani biologie není úplně objektivní, může být cenzurována, některé informace mohou být zamlčené (Jarkovská, 2013, s. 112-113). Při hlubším zkoumání si uvědomíme, že i biologický výklad se odehrává na pozadí nastavení společnosti, dokonce i v biologickém výkladu se objevují stereotypní představy. Navíc přestože bývá sexuální výchova vyučována pod záštitou biologie, přetrvávají různé mýty a nepřesné informace (Ward & Taylor in Sears, 1992, s. 192). V knize *Bible vagíny* od americké gynekoložky

Jen Gunter (2022) se dozvídáme, jaká spousta mylných představ a mýtů ženskou anatomii stále ještě obestírá, a především jak málo o ní pořád ještě víme.

K sexuální výchově v českém prostředí je většinou přistupováno tak, že se klade důraz na prevenci pohlavně přenosných nemocí a infekcí, klade se důraz na zodpovědné chování v sexuálním životě, přičemž to konkrétně je kladeno na srdce hlavně dívkám (Jarkovská, 2013, s. 96). V sexuální výchově se většinou i probírají témata související s dívkami: menstruace, oplodnění, těhotenství, porod, ale i péče o rodinu, která je stále ještě prisuzována ženám (Jarkovská, 2013, s. 101). Ovšem, přestože se s dětmi probírá téma menstruace, často se s nimi neprobírá emoční stránka s tím spojená a není dětem vysvětleno, jaké dopady mohou mít na menstrující lidi hormonální změny v průběhu cyklu (Woolley & Mason in Gibson & McDonald, 2021, s. 218). Jarkovská (2013, s. 102) při svém výzkumu v rámci hodin sexuální výchovy v jedné třídě zpozorovala, že se vše točilo kolem reprodukční funkce sexu a vyučující se k ní vracela „jako k vysvětlujícímu principu sexuality vůbec.“ Je už obecně známo, že dnešní společnost takto nefunguje a sex rozhodně není jen prostředkem k našemu rozmnožování. Hraje roli vzájemného sbližování ve vztazích, dopřívání si vzájemného potěšení, což ostatně vyvrací přesvědčení, že by větší břemeno mělo být uvaleno na dívky a ženy. Také vybírání jen některých témat o sexualitě (konkrétně pro dívky) potvrzuje zakořeněné stereotypní uvažování.

Respondentka Iva vysvětlila, proč se dívky při přednášce sexuální výchovy smály méně než kluci, tímto: „*Já si myslím, že holky byly v pohodě, já nevím proč, ale myslím si, že holky k tomu mají prostě blíž jako k tomu to probírat, přijde mi, že kluci – jak který samozřejmě – ale většinou to berou spíš povrchně tuhleto debatu.*“ Tato citace potvrzuje, že větší břemeno je kladeno na dívky a pravděpodobně si ho i uvědomují. Další respondent zmínil, že byli rozdělení na chlapce a dívky a každá skupina měla jednu samostatnou hodinu, přičemž s dívkami se zřejmě probírala témata jako menstruace apod. Na hodině určené pro chlapce se téma menstruace zřejmě také lehce otevřelo, ale rozhodně ne nijak dopodrobna. Větší zájem o výchovu o vztazích a sexualitě ze strany žen a dívek potvrzuje i studie ze Spojených států, ze které vychází, že na amerických univerzitách se na kurzy sexuální výchovy zapisují dvě až tři ženy na jednoho muže v průměru (King, Burke & Gates, 2019, s. 351).

Proti přístupu k sexu pouze jako součástí rozmnožovacího procesu se vymezují Mason & Woolley (2019, s. 148), protože spíše by mělo být dětem vysvětleno, že ne všichni v milostném vztahu mají sex, že když už chce heterosexuální pár dítě, může to trvat, že

v prvních týdnech těhotenství mohou o dítě přijít, ale že si heterosexuální pár může i zvolit nemít děti a užívat různé formy antikoncepce nebo nemít pohlavní styk. Je potřeba dětem vysvětlit, že stejnopohlavní páry mohou chtít potomka a jaké jsou jejich možnosti. Mladí lidé několikrát zmiňovali, že chybí v hodinách výchovy o vztazích a sexu informace, že „sex může být zábavný: ve stabilním, důvěrném a milujícím vztahu může vyjadřovat i blízkost dvou lidí a může být velmi příjemný“ (Mason & Woolley, 2019, s. 148), což chybí i v našich RVP a ŠVP. To potvrdila i respondentka Iva v průběhu rozhovoru pro tuto diplomovou práci, když mluvila o přednášce, kterou měli na základní škole zřejmě v šesté třídě: „*No na tý přednášce to úplně o vztazích nebylo. Asi spíš ne, nechci tomu člověku křivdit, ale myslím si, že ne.*“ Dostáváme zde i nepřímou odpověď na potřebu Hřivnové, Ciché, Slané Reissmannové, Sofkové & Marciánové (in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 26) zařadit do výuky důraz na včasné mateřství a rodičovství, spíš bychom měli děti učit o možnostech jejich volby.

Protože pojednáváme nejen o sexuální výchově, ale i vztahové výchově, téma vztahů by nemělo chybět. Jak bylo vysvětleno výše, i u názvosloví výchovy by vztahy měly předcházet sexu, což poukazuje na to, jak by měla být rámcována celá výchova o vztazích a sexualitě. Vztahy a sexualitu není možné oddělit. Opomíjením tématu vztahů odpíráme dospívajícím možnost připravit se na příjemné a zodpovědné sexuální vztahy (Mason & Woolley, 2019, s. 33). Patří sem i rodinné vztahy, a protože se můžeme setkat s různými typy rodin a obecně naše žactvo může pocházet z různých typů rodin, neměli bychom se tomuto tématu vyhýbat. Mason & Woolley (in Gibson & McDonald, 2021, s. 208-209) upozorňují, že se rodinné vztahy v posledních třiceti letech hodně změnila a v jedné třídě můžeme mít děti, které například nežijí se svými biologickým rodiči, které mají nevlastní rodiče nebo které mají rodiče jednoho genderu. Každé dítě si tak do hodin výchovy o vztazích a sexualitě přináší jiné zkušenosti, se kterými musíme pracovat (Mason & Woolley in Gibson & McDonald, 2021, s. 208-209).

V Anglii je situace odlišná od České republiky, protože hlavním impulsem k zavedení výchovy o vztazích a sexualitě do škol byl vysoký počet těhotenství v mladistvém věku, proto u nich byla hlavním tématem právě prevence těhotenství, což ovšem také nestačí. Mason & Woolley (2019, s. 17) dále upozorňují i na zdravotní hlediska (jak fyzická, tak psychická), potěšení a osobní naplnění obou osob ve vztahu, porozumění emočním i fyzickým změnám člověka (Mason & Woolley, 2019, s. 21) a znalost správného pojmenování pro části těla (Mason & Woolley, 2019, s. 23). V roce 2000 byla vydána směrnice, která přímo propojuje sex se vztahy a obsahem jsou i různé vztahy, bezpečnost, schopnost rozhodování se, respekt k sobě i ostatním (Mason & Woolley, 2019, s. 55).

Do směrnice v Anglii určené pro výchovu o vztazích a sexualitě je do části o vztazích zařazeno i téma šikany už na prvním stupni: „různé typy šikany (zahrnující kyberšikanu), důsledky šikany, odpovědnost přihlížejících (primárně oznamování šikany dospělým) a kde najít pomoc“ (DfE, 2019, s. 22). Mason & Wolley (2019, s. 241, 262) dále vyzdvihují témata vzájemného respektu a souhlasu, která by měla být nedílnou součástí výchovy o vztazích a sexualitě, ale zmiňují i znalost anatomicky správných názvů pro pohlavní orgány a chápání, jak se rodí děti. S tím vším souvisí i téma puberty, masturbace a těhotenství.

Při výchově o vztazích a sexualitě se můžeme zamýšlet i o tématech jako je mužská agrese v protikladu s ženskou submisí (Mason & Wolley, 2019, s. 292). Nezisková organizace *Konsent* zařazuje do svých workshopů pro školy i téma stereotypů spojených se sexem, například jestli muži potřebují sex častěji než ženy (Křišová & Nejedlová in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 53). Především by ale výchova o vztazích a sexualitě neměla být heteronormativní. Při workshopech organizace *Konsent* lektorující toto reflektují ve svém jazyce a rozhodně nepředpokládají, že všichni studující v dané skupině jsou heterosexuální (Křišová & Nejedlová in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 55). V současnosti nechávají studující na jmenovku (kterou si lepí na tričko) napsat i zájmeno, kterým chtějí být osloveni. Křišová & Nejedlová (in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 55) dále vyjmenovávají, co chtějí, aby si studující z lekcí od organizace *Konsent* odnesli:

- Respekt je základ.
- Sex bez souhlasu je znásilnění.
- Existuje mnoho typů vztahů, lásek, sexuálních orientací, genderových identit.
- Neexistuje univerzální ideální mužství nebo ženství.
- Orgasmus je důležitý pro všechny, bez ohledu na pohlaví nebo gender.
- Klitoris není malý pahrbek.
- Panenská blána není nepropustná membrána, která praskne při první penetraci.
- Porno je pohádka.
- Posílání nahých fotografií je v pohodě, pokud o ně druzí stojí.
- Šíření intimních fotografií někoho jiného je trestný čin.
- Vinu nese vždy pachatel\*ka nikdy oběť.
- Sex není pouze penetrace.
- V tom, jestli člověk prožije hezký sex, hraje velikost penisu nebo vzhled vulvy minimální roli.

Když si klademe otázku, která témata bychom měli vyzdvihnout ve výchově o vztazích a sexualitě, je důležité brát v potaz i samotné žactvo, jejich vlastní pohled, protože oni už částečně ví, které informace jim schází. Zároveň bychom měli pracovat s jejich znalostmi, které už mají osvojené, a navazovat na ně, protože jsou vystaveni informacím ze všech stran – z médií, od starších přátel a sourozenců (Mason & Woolley in Gibson & McDonald, 2021, s. 208-209).

Výzkum provedený *Českou středoškolskou unií* s celkovým počtem dotazovaných 2 283 ukazuje, že se studující nejčastěji ve školách setkávají s tématy jako pohlavně přenosné choroby, kybernásilí, antikoncepce, ale naopak ve školách schází témata jako souhlas, genderové role, masturbace a orgasmus (ČSU, 2020, s. 7). Dokonce uvádí, že tři ze čtyř dotazovaných se nikdy nesešli s tématem souhlasu ve škole, přestože z výzkumu vychází, že témata, kterým by se dotazovaní a dotazované chtěli věnovat ve škole nejvíce, jsou právě souhlas, ale i antikoncepce a kybernásilí (ČSU, 2020, s. 8).

Při výzkumu v Austrálii vyšlo najevo, že studující požadují méně opakování biologických aspektů sexuality a nejvíce žádanými tématy byly: násilné vztahy, genderová diverzita, láska, začátky ve vztahu, ukončení vztahu, jak mít sex, masturbace, sexuální požitky, pornografie (Johnson, Flentje & Bartholomaeus, 2020, s. 195, 197). Z výzkumu tentokrát provedeného ve Spojených státech amerických metodou ohniskových skupin vyplývá i touha věnovat se ve školách duševní vyspělosti při situacích jako je třeba otěhotnění, ale i jak poznat, jestli už jsou připraveni být sexuálně aktivní a jak se na to duševně připravit. Bylo i zdůrazněno, že pouze biologické znalosti a výchova k abstinenci je nepřipraví na všechna rozhodnutí, kterým musí dnešní mladí lidé čelit (Astle, McAllister, Emanuels, Rogers, Toews & Yazedjian, 2021, s. 96-97, 101). V jiném výzkumu ze Spojených států dokonce 79 % rodičů podpořilo zahrnutí téma potratů a interrupcí do výuky (Taverner & Brick, 2006, s. 80), přičemž nesmíme zapomenout na nedávné události v USA, kdy byly interrupce v některých státech zakázány.

Další výzkum ze Spojených států amerických, probíhající metodou ohniskových skupin nejen mladistvých, ale i rodičů, ukazuje, že by podle dotazovaných měla být více pokryta témata jako těhotenství, pohlavně přenosné infekce, sexuální chování, chození na rande, emoční násilí ve vztazích, sexualizované násilí a sexualizované obtěžování (Marshall, Hudson & Stigar, 2020, s. 43). Byla ale vyzdvížena i dvě témata, která by si dotazovaní a dotazované přáli pokrýt: témata vztahující se k LGBTQ+ komunitě a lásku (Marshall, Hudson & Stigar, 2020, s. 43). V závěru výzkumu je uvedeno doporučení, co všechno by mělo být obsaženo v státem

ustanoveném kurikulu, a kromě již zmíněných témat v předchozích odstavcích odkazujících k jiným zdrojům, upozorňují i na témata komunikace, charakteristiky zdravých a nezdravých vztahů, žárlivost, strategie pro řešení konfliktů, ale především odmítnutí a s tím spojené copingové strategie pro zvládnutí odmítnutí a vůbec schopnost odmítat (Marshall, Hudson & Stigar, 2020, s. 45). Nejde jen o odmítnutí milostné, ale i o odmítnutí v rodině, mezi přáteli apod., což je velkou součástí našich životů. Na druhou stranu ale při rešerši pro tuto diplomovou práci téma odmítnutí nebylo moc často zmiňováno, přičemž dost souvisí s celou otázkou vztahů a sexu, konkrétně i s problematikou souhlasu, kdy strach z odmítnutí může být pro někoho pravděpodobně i vnitřní motivací, proč se souhlasu vyhnout.

LGBTQ+ témata a prevence homofobie také nesmíme opomenout, ale otázkou je, jestli by toto téma mělo být vyčleněno a probráno samo o sobě nebo jestli má ve třídách probíhat přímo nějaký preventivní program týkající se homofobie. Bengtsson & Bolander (2019, s. 160-161) ze Švédska si stojí za tím, že LGBTQ+ otázky by měly být zařazeny mezi ostatní témata a ne samostatně. Toho můžeme docílit právě tak, jak mluvíme a jak ke všem skupinám přistupujeme. Nepřistupujeme ke všem ve skupině jako k cisgender heterosexuálním lidem, ale počítáme s tím, že je v každé skupině lidí někdo LGBTQ+. Výchova o vztazích a sexualitě by měla být v tomto smyslu inkluzivní a měla by předpokládat, že ve třídě máme někoho, kdo se zabývá otázkami ohledně své genderové identity nebo někoho, kdo už si je vědom své sexuální orientace (Mason & Wolley in Gibson & McDonald, 2021, s. 210). Se stejným přístupem se můžeme setkat právě i na workshopech od organizace *Konsent*, kdy nejen že se studujícími lektorující nemluví heteronormativně a studující si na svou jmenovku mají napsat i své zájmeno, ale navíc se při aktivitě s modelovými příběhy s následující diskuzí studující nesetkají jen s příběhy o heterosexuálních párech, ale i o stejnopohlavních párech. Stejně doporučení je ostatně i ve směrnici pro Anglii rozebrané dříve, že by pro LGBTQ+ témata neměla být vyhrazena jedna speciální hodina.

Střetávají se nám tady dva směry obsahu výchovy o vztazích a sexualitě. Jedním je to, co chtějí naši studující vědět a druhým to, co my vyučující považujeme za důležité, aby věděli. Valná většina článků dostupných pro tuto práci vychází především ze spolupráce se studujícími a naslouchá jim samotným v tom, jaká témata jsou pro ně důležitá a ta témata se i často opakují. Nejčastěji se jedná o souhlas, obecně témata vztahů, přístup k sexu v pozitivním směru, nejen jako k prevenci něčeho nebezpečného a rizikového (Křišová & Nejedlová in Mithöner & Prouzová, 2020, s. 53). To poslední je vůbec nejdůležitější, měli bychom změnit

celkový přístup výchovy o vztazích a sexu: nejde o prevenci rizikového chování, ale spíše o budování zdravých vztahů a sexuality.

## 4.2 Opodstatnění výchovy o vztazích a sexualitě ve školním vzdělávání

Názory na zařazení výchovy o vztazích a sexualitě do školního vzdělávání se ještě stále liší, někteří se domnívají, že tato výchova patří do rodin ne do škol. Zároveň se objevuje čím dál více hlasů podporující různé oblasti, které ve vzdělávání chybí, ať už mediální, finanční gramotnost, duševní zdraví, wellbeing apod. Proč tedy zrovna výchova o vztazích a sexualitě by měla mít zvláštní postavení ve vzdělávacím systému a měli bychom se jí zabírat a nenechat zodpovědnost pouze na rodičích? Rodina je prvotním a základním pilířem ve výchově o vztazích a sexualitě, na druhou stranu, když si uvědomíme, jak moc velkou součástí naší společnosti vztahy jsou a jak moc naši společnost ovlivňují, můžeme si dovolit nechat tuto výchovu pouze na rodině?

Při rozhovorech pro tuto diplomovou práci byla pokládána otázka, jestli se respondenti a respondentky otevřeně baví o sexuálních tématech se svými pečujícími. Pouze pro jednoho z dotazovaných (zároveň nejstaršího) Ondřeje to nepředstavuje vůbec žádný problém a pro další respondentku Ivu je v pořádku sexuální témata rozebírat se svojí matkou, ovšem ne s otcem. Jiný dotazovaný zmínil: „...*přijdu si jako malý dítě, není vhodná chvíle o tom mluvit s rodiči.*“ Dále ale zmínil, že je pro něho komfortnější mluvit o vztazích a sexualitě s tetou či strýcem, kteří jsou mu věkově bliž než rodiče. Další dvě dotazované s rodiči podobné intimní rozhovory nevedou vůbec. I tento drobný vzorek odpovědí dokazuje, že si naše společnost nemůže dovolit nechat veškerou zodpovědnost ve výchově o vztazích a sexualitě na pečujících.

Na základě výzkumu Farrell (qtd. in Mason & Wolley, 2019, s. 63) dochází k poznatku, že mladí lidé, kteří už mají sexuální zkušenost, dbají v menší míře na vliv rodičů. Z toho vyplývá, že by bylo vhodnější začít se svými dětmi jako rodiče mluvit o sexuálních tématech dříve, protože v době puberty už může být pozdě (Mason & Wolley, 2019, s. 63). Výzkum ale ukazuje, že i spousta dětí mladších jedenácti let nemluví se svými rodiči o sexuálních tématech (Mason qtd. in Mason & Wolley, 2019, s. 63). To ostatně potvrdily i rozhovory k této diplomové práci. Při výzkumu prostřednictvím ohniskových skupin ve Spojených státech amerických se nechal někdo z pečujících slyšet, že kdyby s nimi jako dospívajícími o podobných tématech ve škole mluvili, bylo by pro ně jednodušší o nich mluvit se svými dětmi, a že možná tohle může být jedním z důvodů, proč se rozhovorům o sexu se svými dětmi

vyhýbají (Marshall, Hudson & Stigar, 2020, s. 41). Znovu se vracíme k problematice studu, kterou si děti velmi brzy osvojují taktéž. Jiní pečující uvedli, že téma sexu se svými dětmi neotvírají, protože sami postrádají potřebné vědomosti (Marshall, Hudson & Stigar, 2020, s. 44). Podobnou obavu vyjadřuje i Rašková (2011, s. 49), protože nemůžeme zaručit, že rodiče budou předávat svým dětem vědomosti a postoje, které jsou pro naši společnost žádoucí. Pečující osoby samy nebyly vzdělány v oblasti vztahů a sexuality, musely na všechno přijít v průběhu života samy, mají tedy subjektivní zkušenost, která ovšem pro předávání mladším lidem nestačí, jak už bylo v diplomové práci ostatně zmíněno. Za současného stavu nemůžeme zaručit u nás v Čechách ani ve školách, že vyučující mají všeobecný přehled a nevychází jen ze svých subjektivních zkušeností a postojů.

Odkud v současné době děti získávají informace o vztazích a sexu, když ne ve škole a někteří ani od rodičů? Všichni dotazovaní a dotazované k této diplomové práci vyloučili rodiče, Filip doslova řekl: „*S rodiči se o tom asi bavít nepůjdou, kor moji vrstevníci.*“ Nejčastěji jako zdroj informací zmiňovali internet, Iva dokonce uvedla, že když se člověk dívá na filmy, tak u nich vyskakují různé reklamy. Je pravda, že při sledování filmů na různých neoficiálních webových stránkách se objevují reklamy se sexuálním podtextem na seznamky, erotické hry apod. Pokud informace získávají nejčastěji prostřednictvím internetu, mohou narazit na různé informace, zřejmě mezi vyhledávané záležitosti patří i pornografie, která nemůže sloužit jako prostředek k učení se o sexu. Dále respondenti a respondentky uváděli starší sourozence, kamarády a kamarádky jako zdroj informací, ovšem jeden z dotazovaných uvedl, že ti to zřejmě mají také z internetu. Takové prostředí je ideální pro šíření mýtů a zavádějících informací. Když ještě vezmeme v potaz jak individuální záležitost vztahy a sex jsou, tak lidi předávající své zkušenosti dalším nejsou úplně relevantním zdrojem. Jsou schopni předat primárně svou subjektivní zkušenost, která se může u ostatních lišit. Další respondent zmínil i sociální sítě, kde je přeci jen obsah poměrně kontrolovaný a některé profily záměrně užívají upravená slova, např. místo *sex* používají *seggs*, aby jejich účty nebyly zablokovány. Na sociálních sítích můžeme najít i edukativní účty, např. *Vyhonit ďábla* nebo *Konsent*. Opět se ale na sociální sítě nedá spolehnout úplně, nejsou primárně zdrojem informací a nelze na ně v tomto ohledu úplně spoléhat.

Pro některé mladé lidi může být škola jediným prostředím, kde mohou otevřeně mluvit o některých možnostech, například o interrupcích (Phillips & Fine in Sears, 1992, s. 247). Přeci jen na možnost interrupce se pohledy ve společnosti (i v různých zemích) různí, tím pádem i v rodinách. Znovu zmíníme, co při rozhovoru k této práci zmínil respondent Ondřej: „*Jako*



*určitě to někdo má od rodičů, jeden z deseti třeba, ale furt je to málo. Tak někdo se taky třeba stydí řešit to s rodiči.*“ Můžeme tedy ve třídě mít děti, které vyrůstají v rodině, kde jsou některá témata naprosté tabu a nemají, kde jinde se o nich dozvědět a vůbec se dozvědět o některých možnostech, které v životě mají. V ideálním případě by ale škola měla spolupracovat s rodiči a právě dobrá spolupráce s nimi (kdy výchova o vztazích a sexualitě bere v potaz i jejich očekávání a přání, co by se jejich děti měly dozvědět) povede i k lepší kvalitě výchovy o vztazích a sexualitě ve školách (Woolley & Mason in Gibson & McDonald, 2021, s. 207). Škola hraje v ohledu na výchovu o vztazích a sexualitě velmi důležitou roli:

...základní škola představuje jedinou instituci, která může v daném okamžiku oslovit všechny členy dětské populace, škola je schopná zajistit dlouhodobou a systematickou výchovnou práci prováděnou profesionálními pracovníky. Současně je schopná zhodnocovat i vlivy jiných činitelů, mobilizovat a aktivizovat. Jak již bylo uvedeno, škola zaujímá v systému sexuální výchovy dominantní postavení, které vychází do jisté míry z neschopnosti rodiny naplnovat výchovnou roli na úseku sexuální výchovy (Janiš in Mitlöchner & Prouzová, 2020, s. 37).

Naše vztahy a sexualita jsou intimní záležitostmi a dalo by se možná navrhnout, že ve veřejném prostoru (tedy konkrétně ve škole) nemají své místo. Stát do naší sexuality zasahuje ale velmi často, protože musí regulovat určité záležitosti (např. dětskou pornografii, ale i věkovou hranici prvního sexu), musí určovat i další hranice (znásilnění a další trestné činy) (Epstein & Johnson, 1998, s. 5). V jiných zemích vidíme navíc bohužel i tendence doslova kontrolovat ženská těla přes reprodukci, jedná se například o zákazy interrupcí (Epstein & Johnson, 1998, s. 5).

Vztahy a sexualita jsou ve škole přítomné všude, na druhém stupni už se objevují první páry, které se vodí za ruce, líbají se před školou. Páry nám vznikají i přímo ve škole, přímo v našich hodinách se na sebe někteří mohou dívat s milostným zájmem, posílat si vzkazy atd. (Sears, 1992, s. 146). Sexualita se stává ve škole součástí skrytého kurikula, kdy „kultura školy odráží širší společnost; škola socializuje chlapce i dívky do jejich předpokládaného heterosexuálního osudu“ (Sears, 1992, s. 146). Při rozhovoru respondent Ondřej potvrdil, že téma sexu je ve škole všudypřítomné. Jana z páté třídy základní školy popsala situaci u nich ve třídě následovně (odpovídala na otázku, jestli se se spolužáky baví o intimních tématech): „*No, ne, ale většinou kluci, oni si tam třeba dělaj takový úchylný zvuky anebo dělaj třeba před holkama, že to jako dělaj spolu, že to naznačujou... Protože my máme ve škole takový blázny, že třeba tancujou před tabulí, dělaj kraviny, takže...*“

Než se dostaneme k nejdůležitějším důvodům pro zařazení výchovy o vztazích a sexualitě do škol, zmíníme ještě jiné oblasti, kde by mohla být tato výchova prospěšná. Na začátku kapitoly bylo zmíněno, že se v současné době čím dál více hovoří o wellbeingu ve školách. Wellbeing úzce souvisí s výchovou o vztazích a sexualitě, protože je součástí našeho zdraví (Russell, Mallory, Bishop & Dorri, 2020, s. 607). Výchova o vztazích a sexualitě rozvíjí i mezilidské vztahy mezi studujícími, rozvíjí totiž důvěru a férovost (Su, Guo, Tang, Ye, Zhang, Liu & Liu, 2019, s. 33). Studující se stávají více tolerantními ke druhým, snižuje se násilí mezi muži, snižuje se výskyt slovní šikany v kolektivech, a celkově výchova o vztazích a sexualitě pomáhá vytvářet bezpečnější školní klima (Su, Guo, Tang, Ye, Zhang, Liu & Liu, 2019, s. 33-44).

Jsou i další důvody, proč by zařazení výchovy o vztazích a sexualitě mohlo být prospěšné. Existuje i tzv. *orgasm gap* v naší společnosti, což znamená, že ženy zažívají při sexu méně orgasmů než muži. Zároveň u masturbace žádný rozdíl mezi dosahováním orgasmu u žen a mužů není, dokonce ženy, které mají sex s jinou ženou, dosahují orgasmu častěji, než když mají za partnera muže (Warshowsky, Mosley, Maha & Mintz, 2019, s. 1-2). Příčinou může být nedostatečná znalost anatomie, kde má žena nejcitlivější místa a jak u žen k orgasmu dochází, v čemž by mohla pomoci právě sexuální výchova (Warshowsky, Mosley, Mahar & Mintz, 2019, s. 2). Dnes už víme, že i vaginální orgasmus (tolik propagovaný S. Freudem) se děje díky klitoris, ale že stimulace vnější části klitoris je některým ženám příjemnější a dovede je k orgasmu snadněji. Na univerzitách v zahraničí probíhal výzkum, kde studentky měly kurz na téma *orgasm gap* a výsledky ukázaly, že dosáhnout tímto prostředkem změny je velmi složité, i když je možné, že se výsledky ukážou až po delším čase (Warshowsky, Mosley, Mahar & Mintz, 2019, s. 13). Na druhou stranu z této studie vyplývá, že na kurzech byly jen ženy, proto bylo ve výsledku jejich úkolem komunikovat své potřeby partnerům, možná by bylo efektivnější, kdyby základní znalosti o klitoris a o tom, jak přivést ženu k orgasmu, měly ženy i muži bez rozdílu. Ženy by měly mít pochopitelně znalosti i o mužích v tomto ohledu. Pojí se s tím i schopnost komunikovat své potřeby a být schopni si říct, co se nám líbí a co ne, což opět můžeme podpořit otevřenější komunikací o sexu obecně.

Měli bychom i vychovávat naše mladistvé, aby chlapci a dívky (muži a ženy) dokázali být spojenci, aby uměli spolupracovat, aby měli možnost lépe chápat lidi druhého pohlaví (Sapon-Shevin, & Goodman in Sears, 1992, s. 89-90). Tomu se dá pomoci i tak, že nebudeme při výchově o vztazích a sexu rozdělovat naše studující do skupin podle pohlaví, ale všichni se budou dozvídat o všem. Dívky například o erekci, chlapci o menstruaci, což potvrdil Filip při rozhovoru pro tuto diplomovou práci, který zažil v páté třídě hodinu sexuální výchovy odděleně

a v deváté třídě už společně s dívkami: „*Lepší bylo to spojené, všichni jsme slyšeli to samé, v páté třídě holkám mohli říct něco jiného, je dobré slyšet i o tom druhém pohlaví, když s nimi pak něco budeme mít.*“ Pokud tak ale neučiníme, uděláme z nich navzájem podle Sapon-Shevin & Goodman (in Sears, 1992, s. 90) „mimozemšťany“ a důsledkem mohou být i pocity jako nedůvěra, strach a zranitelnost v interakci s lidmi druhého pohlaví (Sapon-Shevin & Goodman in Sears, J., 1992, s. 89-90). Složité vztahy mezi muži a ženami se pak projevují i v pracovním prostředí. V jedné americké studii (Shakeshaft in Sears 1992, s. 331) vyšlo najevo, že muži neradi pracují se ženami, protože je vnímají jako sexuální nebezpečí, což podle autorů studie vychází ze společenského vnímání žen především pro sexuální potěšení. Stejná studie (Shakeshaft in Sears, 1992, s. 331) na druhé straně zmiňuje problém u žen, které bývají obezřetné ohledně pozornosti od mužských spolupracovníků, protože si nejsou jisté, co tím sledují. Shakeshaft (in Sears, 1992, s. 331) tak dochází k závěru, že pokud sexuální témata nebudou zahrnuta do vzdělávacího kurikula, budou se s podobnými problémy potýkat také.

V Anglii byl (jak už je v diplomové práci zmíněno) hlavním důvodem pro zařazení výchovy o vztazích a sexualitě do škol vysoký počet těhotenství mladistvých, dokonce nejvyšší počet ve východní Evropě. V roce 1998 otěhotnělo v Anglii celkem 95 000 mladých žen (Blake, 2002, s. 8). Může se stát, že ženy, které otěhotní velmi mladé, nedostudují, což je pro stát poměrně nevýhodné. Data o těhotenství teenagerů mimo jiné také ukazují, že jsou sexuálně aktivní, a proto potřebují mít znalosti, které využijí v jejich současném životě, jinak „ignorance bude dále vytvářet oběti“ (Earls, Fraser & Sumpter in Sears, T. J., 1992, s. 311). Ve Spojeném království v reakci byla vydána směrnice v roce 2000 nazvaná *Sex and Relationships Education (SRE)*. *SRE* měla být vyučována hlavně z vědecké perspektivy, ale také skrz kurikulum v oblasti nazvané *Personal, Social, Health and Citizenship Education (PSHCE)*, dále měla být pevně ustanovena v každé škole a ve vydaném dokumentu, kde měly být popsány detaily vyučování (Forrest in Cole, 2018, s. 176).

Dalším častým důvodem, proč země zařadily do svého vzdělávání povinnou sexuální výchovu byla epidemie HIV/AIDS (Haffner in Sears, 1992, s. viii). Ovšem neosvědčilo se studující v tomto ohledu děsit, spíše je vyzdvihována lepší znalost pohlavně přenosných nemocí a infekcí (Silin in Sears 1992, s. 279). Ve spojitosti s HIV/AIDS by se nemělo zapomínat na stigmatizaci gayů v tomto ohledu, protože důsledkem může být, že se mohou bát vyjít ven se svou sexualitou před jinými lidmi, ale také se mohou zdráhat vyhledat testování a jinou zdravotní podporu, což způsobuje další šíření pohlavně přenosných nemocí a infekcí právě mezi gay lidmi (Forrest in Cole, 2018, s. 179). Sexuální výchova je prostředkem kontroly jak sexuální, tak společenské

a ovlivňuje počet těhotenství mladistvých, interrupcí, pohlavně přenosných nemocí a infekcí (Sears 1992, s. 7). Když v návaznosti k sexuální výchově přidáme i výchovu o vztazích, mělo by jít o společenskou kontrolu, která by mohla mít za důsledek změnu chování mezi lidmi.

„Instituce, jako je církev, rodina, média a škola, jsou důležitými agenty pro předávání přesvědčení a hodnot vztahujících se k sexualitě“ (Sears, 1992, s. 15). Ostatně i sama veřejnost věří, že škola hraje důležitou roli v adresování těchto témat (Klein in Sears, 1992, s. 173). Pokud sexuální témata ve školách úplně opomíjíme, necháváme mezi mladými lidmi kolovat různé nesprávně pochopené a mylné informace, které mohou některým způsobit i úzkosti (Forrest in Cole, 2018, s. 184). Mladí lidé potřebují pracovat a diskutovat o sexuálních tématech a zároveň potřebují přijmout sami sebe jako sexuální bytosti (Brunner in Sears 1992, s. 238). Nestačí pokrýt sexualitu a vztahy jen z hlediska reprodukční funkce, protože zkušenost s vnějším světem studujících je v současnosti úplně jiná. Sexualita je mnohem otevřenější, zbavujeme ji postupně různých stereotypních přesvědčení, stavíme ji především na potěšení a pokud k ní takto nepřistupujeme ve škole, bereme mladým lidem právo na relevantní vzdělání, které je připravuje pro život (Forrest in Cole, 2018, s. 246). Obzvláště to platí pro LGBTQ+ lidi, kterým bychom také neměli upírat právo na základní vzdělání v oblasti sexuálních témat, a navíc jim vytvářet bezpečné prostředí bez homofobie, jinak to lze označit za nedodržování základní lidských práv (Forrest in Cole, 2018, s. 186). Máme možnost je vychovat tak, aby se byli schopni ptát, zamýšlet se a rozhodovat, jak sami za sebe, tak společně (Phillips & Fine in Sears, 1992, s. 246).

Teenageři, kteří jsou schopní se zapojit do rozmluvy širší než ‚prostě řekni ne,‘ jsou lépe připravení dělat informovaná rozhodnutí, rozpoznat pro ně osobně důležité hodnoty, a tím podpořit jejich činy a rozhodnutí a také lépe rozumět jejich pocitům o nich samotných jako celkově lidských a sexuálních bytostech (Lee & Berman in Sears 1992, s. 295).

#### **4.2.1 Prevence sexualizovaného násilí a obtěžování**

Při rozhovorech k této diplomové práci byli respondenti také dotazováni, jestli se ve škole setkávají s narážkami na těla jiných spolužáků a spolužaček. „*Určitě tam padaly takovýhle vtípný narážky nebo něco, z legrace, to je i teďka normální jako,*“ odpověděl Ondřej. Po další otázce, která se vztahovala k dotykům pokračoval: „*Jo, tak určitě jsme si plácli třeba... Takovýto, co se prostě dělalo, tak se to dělalo no. Ale že bychom rozepínali podprsenky, tak to*

*ne, to už je extrém podle mě. To už je fakt extrém ty jo.*“ Je zajímavé, že Ondřej považuje „plácnutí“ za něco, co je v pořádku, ale rozepínání podprsének pod tričkem už je pro něj „extrém.“ Iva zmínila, že se u nich ve škole objevují různé narážky se sexuálním podtextem a „plácání po zadku“, ovšem podle ní se dívky v jejich třídě nezdráhají v takové situaci ohradit. Filip se naopak nechal slyšet, že pokřikování se u nich ve třídě na gymnáziu neděje, ale jiná situace byla na základní škole, než přešel na gymnázium: „*Moji spolužáci v šestý, sedmý třídě plácali holky přes zadky, já si to nedovoloval, přišlo mi to nevhodný a nedojdu za tou holkou a neplácnu jí přes zadek, je to ujetý podle mě.*“ Dále ještě popisoval, že v šesté třídě měli o dva roky staršího chlapce, který měl odklad a rodinné problémy a ostatní spolužáci mu z legrace stahovali kalhoty, občas i se spodním prádlem.

Jana z páté třídy základní školy zmínila, že podobné incidenty se u nich ve třídě dějí také (komentáře, vtipy apod.). Na otázku, jestli spolužáci i na někoho sahají, odpověděla: „*No, jednou to někomu udělali, ale teď už ne, to se mezi náma úplně neděje. No, třeba Aneta a Honza, on jí jako miloval a on říkal, že jí zatáhne domu a tam jí znásilní, tak Aneta to řekla mamce, ale nijak se to neřešilo. Ale takhle kluci dělaj, prostě vtipálci to jsou.*“ Dále Jana zmínila, že to zřejmě říkal proto, že se chtěl „*vytáhnout před kamarádama.*“ Navázala, že ve třídě mají dva spolužáky, kteří „*milujou každého ze třídy, kromě kluků.*“ Dívky u nich ve třídě ale prý nic takového (ani vtipy, ani komentáře) nedělají, protože „*to holky se baví o jiných věcech.*“ Vzhledem k tomu, že se situace nijak dál neřešila, dá se předpokládat, že chlapci (doufejme však v opak) nebylo ani vysvětleno, proč je špatně něco takového říkat. Když se zaměříme na slova samotné Jany, která se incidentu přímo neúčastnila, jen byla svědkem, svým způsobem chlapce omlouvá, říká o nich, že jsou to „*prostě vtipálci.*“ Dívka už v páté třídě přijala takovéto chování chlapců za něco, co se prostě děje a smířila se s tím.

Tím nejdůležitějším důvodem pro zařazení výchovy o vztazích a sexualitě do školního vzdělávání je právě prevence sexualizovaného násilí a obtěžování. Jen co se týče dat o znásilnění v České republice, ročně je nahlášeno na policii přibližně 600 případů (Policie ČR qtd. in Konsent, z. s., 2021). Odhaduje se ale, že se jen u nás ročně stane až 12 000 znásilnění (Šimáčková, Havelková & Špondrová qtd. in Konsent, z. s., 2021), což je vypočítáno na základě evropského odhadu, kolik procent znásilnění bývá nahlášeno. Odhaduje se, že znásilnění za svůj život zažije každá desátá žena a každý třicátý muž (Křišová & Nejedlová in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 53). Dále je důležité zmínit, že v 70-80 % případech je znásilnění páčáno člověkem, kterého přeživší zná, dokonce v 50 % je to jejich partner/partnerka nebo manžel/manželka (Čírtková & Vitoušová, 2010). Podle *World Health Organization* (2021,

n. p.) zažije dokonce jedna ze tří žen na světě sexualizované násilí. U dětské populace je na základě Wynnyczuka (qtd. in Janiš in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 40) odhad, že „do 15 let je pouze u nás sexuálně zneužito asi 25 tisíc dětí.“

Většina sexualizovaného násilí a obtěžování je páchána muži a většinou obětí jsou ženy. Nicméně to neznamená, že by se muži nestávali oběťmi sexualizovaného násilí a sexualizovaného obtěžování, ať už ze strany muže či ženy. Nemáme dostupná data, která by se tímto zabývala, navíc je otázkou, zda by byla relevantní, protože u mužů je sexualizované násilí z hlediska oběti mnohem více stigmatizováno. To, že podle současných dat většinu sexualizovaného násilí páchají muži bývá často vysvětlováno jejich větší tendencí k agresivitě způsobenou vyšší hladinou testosteronu. Jak ovšem objasňuje Smetáčková (in Smetáčková & Vlková, 2005, s. 19), souvislost s vyšší hladinou testosteronu nelze prokázat, protože hladina testosteronu se liší u jednotlivých mužů i žen a existují i ženy, které mají vyšší hladinu testosteronu než někteří muži. Což vyvrací biologický argument nepřímo tvrdící, že se s mužskou agresivitou nedá nic dělat. Navíc u mužů je často jejich touha spojována s jakousi naléhavostí a neschopností svůj chtíč udržet pod kontrolou, což má za následek obviňování obětí, které muže buď vyprovokovaly nebo s ním šly někam dobrovolně a muž se jednoduše nezvládl udržet (Smetáčková in Smetáčková & Vlková, 2005, s. 24). Podobným způsobem je pak přístupováno i k sexualizovanému obtěžování na půdách škol (Smetáčková in Smetáčková, & Vlková, 2005, s. 24).

V naší společnosti se nepotýkáme jen se sexualizovaným násilím, ale i se sexualizovaným obtěžováním. Janošová (qtd. in Janošová in Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa & Dědová, 2016, s. 111) nepřímo definuje sexuální obtěžování následovně: „Sexuální útoky typu osahávání nebo svlékání již většinou zcela ignorují předpoklad oboustranné dobrovolnosti a v těchto případech se jedná o sexuální obtěžování.“ Jenže jak potom naložit s nevhodnými a někomu nepříjemnými komentáři se sexuálním podtextem? Ostatně i catcalling na ulici je řazen do sexualizovaného obtěžování. Krišová (qtd. in Konsent, z. s., 2021, s. 3) mezi možné formy sexuálního obtěžování řadí například i nevíтанé flirtování, sexuální poznámky o těle jiného člověka, dotazování na intimní život, vtipy o sexuální orientaci či genderové identitě, komentování nálady člověka spojené s menstruačním cyklem, nevyžádané fotografie či zprávy a další. Vtipy o sexuální orientaci a genderové identitě řadí Janošová (in Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa & Dědová, 2016, s. 111) k homofobní šikaně.

Některé kampaně (například MeToo) upozorňují na problematiku sexualizovaného obtěžování a zvyšují povědomí o tom, že téměř každá žena se s nějakou formou sexualizovaného obtěžování za život setká (Harmat 2020, s. 42-43). *Ofsted* (2021, n. p.). Ve Spojeném království v rámci průzkumu, kdy navštívili přes třicet škol a mluvili s více než devíti sty studujícími, zjistili, že přibližně 90 % dívek a přibližně 50 % chlapců obdržely zasláné fotografie nebo videa, které nechtěli vidět. Se sexistickým nazýváním a pokřikováním se setkala 92 % dívek a 74 % chlapců. Zároveň uvedli, že se s tímto setkávají tak často, až je to mezi jejich vrstevníky považováno za běžné (*Ofsted*, 2021, n. p.). *Ofsted* (2021, n. p.) zmiňuje, že v roce 2015 policie na žádost oznámila, že za předešlé tři roky bylo ve školách nahlášeno celkem 4 000 domnělých sexualizovaných napadení a 600 znásilnění, ovšem upozorňují, že ne všechny případy se staly přímo ve škole, některé se staly jinde, jen byly ve škole nahlášeny.

V našich školách, jak kdyby neexistovalo sexualizované obtěžování mezi samotnými studujícími. Zvláště na druhém stupni a středních školách převládá pocit, že to patří k věku, je to projev počátku sexuálního zájmu. Máme nad tím tendenci mávnout rukou s frázemi typu: „co se škádlívá, to se rádo mívá“ nebo „kluci jsou kluci.“ Janošová (in Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa & Dědová, 2016, s. 106) ovšem zmiňuje, že se sexualizovaným obtěžováním „epizodicky během druhého stupně vyrovnává většina třídních kolektivů.“ Když se ale pracovníci a pracovnice *Ofstedu* ve Spojeném království (2021, n. p.) při průzkumu dotazovali, kde se nejčastěji děje sexualizované násilí, bylo to právě na nehlídaných místech mimo školu, například v parcích nebo na večírcích, kde nejsou přítomni dospělí, také ale některé dívky zmínily, že na školních chodbách zažívají nechtěné dotyky. Přestože se u nás o sexualizovaném obtěžování na školách základních a středních nemluví, Pavlík (in Smetáčková & Vlková, 2005, s. 37) potvrzuje, že bude potřeba „přehodnotit shovívavost k ‚normálním‘ projevům adolescentních chlapců.“ Dále Pavlík (in Smetáčková & Vlková, 2005, s. 37) upozorňuje, že pokud takové projevy chování tolerujeme v jejich mládí, není vůbec překvapivé, že v něm pokračují i v dospělosti.

Ve výzkumu od *Ofstedu* (2021, n.p.), při kterém se pracovníci a pracovnice *Ofstedu* dotazovali mladistvých ve věku třinácti a výše let ohledně sexualizovaného násilí a obtěžování, vyšlo najevo, že zažívají sexistické poznámky a nepříjemné nazývání druhých (92 %), dále zvěsti o jejich sexuálním životě (81 %) a nechtěné nebo nevhodné poznámky sexuálního charakteru (80 %). V online prostředí se nejčastěji setkávají se zasláním fotografií nebo videí, které nechtějí vidět (88 %). Vyloženě se sexualizovaným napadením se setkala 79 % dotazovaných. V návaznosti na to *Ofsted* (2021, n. p.) považuje za silné kurikulum takové kurikulum, které

vyzdvihuje respekt, souhlas a zdravé vztahy, což přesně v našich *RVP* a *ŠVP* chybí. Mělo by jít především o výchovu k respektu hranic jiných lidí, které se mohou lišit od našich vlastních hranic (něco je přijatelné chování pro mě, ale nemusí být pro někoho jiného). Nehledě na to, že v Čechách nemáme ani data, která by nás informovala, jak často se naše žactvo a studující pravděpodobně setkávají se sexualizovaným obtěžováním.

Ve Spojených státech amerických probíhal podobný výzkum už mezi lety 1980-81, byla to první studie, která ukázala, že mladé ženy jsou častějším terčem sexualizovaného obtěžování než muži, a především, že sexualizované obtěžování mezi samotnými studujícími je častější než obtěžování ze strany vyučujících ke studujícím. Jedná se o slovní i psané narážky až po fyzické napadení a pokusy o znásilnění (Linn, Stein, Young & Davis in Sears 1992, s. 115-116). Některé formy sexualizovaného obtěžování se mohou zdát drobnými formami, které možná ani nestojí za pozornost. Vážným problémem ovšem je, že různými nevyžádanými komentáři to běžně začíná, pokračuje přes nevyžádané doteky až po sexualizované násilí a znásilnění (Meyer in Darder, Torres & Baltodano, 2017, s. 454). Proto je důležité i drobnějším formám sexualizovaného obtěžování věnovat pozornost a zastavit je včas.

Sexualizované obtěžování a násilí je o moci, přičemž naše společnost žije v narativu, kdy se nepřímou neustále utvrzujeme v tom, že muži mají větší moc: „ženy jsou pasivní, muži agresivní; muži jsou drsní, ženy jemné; muži jsou racionální, ženy emocionální; muži jsou silní a ženy slabé“ (Linn, Stein, Young & Davis, in Sears 1992, s. 108). Data uvedená výše tuto mocenskou nerovnost dokazují: většinu sexualizovaného obtěžování a násilí páchají muži a většinou přeživších jsou ženy. Naše každodenní komunikace v běžném životě toto také odráží (Linn, Stein, Young & Davis in Sears 1992, s. 109), což podporuje výše uvedené a nebezpečné stereotypy, které je potřeba neustále vyvracet. „Sexuální a genderové stereotypy jsou přesvědčení, že lidé konkrétního genderu se budou konkrétně chovat na základě jejich genderu, a že v návaznosti na to mají specifickou společenskou roli“ (Harmat, 2020, s. 69). Dokonce i sami studující používají ve své komunikaci o sexualitě a vztazích takový jazyk, ve kterém ženy vystupují jako sexuální objekty (Linn, Stein, Young & Davis in Sears 1992, s. 109), na což má zřejmě vliv samotné nastavení společnosti, které přebírají i mladí lidé, aniž by si to uvědomovali. Ostatně, jsou to právě „ženská těla, která nesou dopady omezené sexuální výchovy a jsou místem, kde progresivní vzdělávací a zdravotní postupy mohou mít významný efekt“ (Fine & McClelland in Darder, Torres & Baltodano, 2017, s. 296).



Ve školách mezi dospívajícími může mít sexualizované obtěžování ještě jiný původ. Meyer (in Darder, Torres & Baltodano, 2017, s. 453) vysvětluje, že dospívající mohou cítit nutnost obtěžovat dívčí spolužačky, protože pokud by se na takovém chování nepodíleli (neprojevovali tedy zájem o druhé pohlaví), mohli by být vystaveni homofobní šikaně. Tento tlak na muže naplnit společenskou (a stereotypní) představu maskulinity je ale samo o sobě formou obtěžování (Meyer in Darder, Torres & Baltodano, 2017, s. 453). Může se zdát i složité oddělit od sebe sexualizované obtěžování a oboustranný sexuální zájem z obou stran. Všichni máme hranice jinde a to, co pro někoho může být v pořádku, pro někoho zase vůbec ne. V problematice šikany už ale Kolář (2009) definoval rozdíl mezi šikanou a škádlením následovně:

Neškodné aktivity tohoto druhu jsou autentickou zábavou pro všechny zúčastněné, role vítěze a poraženého se také situačně střídají. Aktéři dovedou včas přestat, pokud vycítí, že střet přestává být pro druhou stranu příjemný. Cílem není ublížit druhému, a pokud k nějaké újmě dojde, jedná se o neúmyslnou nehodu. Nejde o to, pokořit partnera, ale společně si užít radost ze samotné aktivity (Kolář qtd. in Janošová in Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa & Dědová, 2016, s. 27).

Do jisté míry by se dala tato definice aplikovat i na problematiku sexualizovaného obtěžování proti vítanému flirtování, především část o možnosti přestat, kdykoliv je potřeba. Zůstává ovšem otázka, zda bychom se neměli snažit zamezit zmíněné „neúmyslné nehodě,“ a to právě ověřením souhlasu a neustálým ujišťováním se, že nepřekračujeme hranice druhého člověka. Přestože se může stát, že hranice překročíme, měli bychom se co nejdříve stáhnout a ujistit se, že je vše v pořádku.

Je na čase u nás v Čechách oddělit šikanu a sexualizované obtěžování (i když spolu někdy souvisí) a přestat obtěžování přehlížet. Některé projevy šikany dříve nebyly brány vážně, ale na šikanu už v současnosti nahlížíme většinou jako na nepřijatelné chování, o šikaně se ve společnosti mluví více než dříve (Janošová in Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa & Dědová, 2016, s. 22). Pořádají se preventivní programy, což všechno může být i důvodem, proč se preventisté ve své praxi setkávají s méně nápadnými nebo nepřímými formami šikany (Olweus qtd. in Janošová in Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa & Dědová, 2016, s. 18). Navíc, „díky nim si možná žáci uvědomili, že i některé méně nápadné, na první pohled nezávažné útoky či poznámky, mohou být ve skutečnosti pro jejich

příjemce bolestivé a že se může jednat o šikanu“ (Janošová in Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa & Dědová, 2016, s 22). Potřebujeme, aby se to samé stalo se sexualizovaným obtěžováním. Řešit sexualizované obtěžování v pracovním prostředí a na univerzitách nestačí, máme i školy základní a střední. Takové prostředí ve školách popírá rovné příležitosti ve vzdělávání (Linn, Stein, Young & Davis in Sears, 1992, s. 116).

Ideální by bylo, aby se sexualizované násilí a obtěžování nedělo vůbec. Následky to má v naší společnosti (převážně pro ženy) enormní, ať už se jedná o následky psychické, emocionální či dokonce fyzické (Pavlík in Smetáčková & Vlková, 2005, s. 37). Přestože se nám některé formy sexualizovaného obtěžování mohou zdát jako drobnosti, následky pro oběť mohou být větší, než si myslíme. Měli bychom se proto postarat, aby přeživší sexualizovaného obtěžování a násilí byli schopni rozeznat, že se jim děje něco špatného, nekladli to sami sobě za vinu a nebáli se takový čin nahlásit a svěřit se se svými pocity někomu (Linn, Stein, Young & Davis in Sears, 1992, s. 111-112). Tomu se dá pomoci vzděláváním mladých lidí, aby věděli, jak vypadá zdravý a fungující vztah, bez těchto znalostí má jejich první partner i partnerka nad nimi ještě větší moc, mohou to být potom právě oni, kdo nezkušeného člověka seznamují s tím, jak to ve vztazích chodí (Gunter, 2019/2022, s. 42). „Pokud jsou mladí lidé vedeni pouze ke schopnosti říct ne, nepomáhá jim to dělat těžká rozhodnutí, ale naopak jim to těžká rozhodnutí bere a klade do rukou jiných s větší mocí – do rukou státu, médií, reklam, partnerů a partnerek, zneužívajících lidí nebo predátorů“ (Fine & McLelland in Darder, Torres & Baltodano, 2017, s. 319). Zařazení výchovy o vztazích a sexu do našich škol jako pevné součásti našeho vzdělávání by mohlo mít obrovský význam i proto, že by přišla doba zabývající se právy dětí i mladých lidí ve spojitosti s jejich sexualitou, protože by měli možnost jí rozumět a mít nad ní kontrolu, a tak být i ve větším bezpečí před zneužíváním (Forrest in Cole, 2018, s. 150).

V současnosti je proto hlavním pilířem výchovy o vztazích a sexualitě především souhlas. Když se podíváme ještě dál, můžeme se zamýšlet nad tím, jestli takový souhlas opravdu stačí a jestli právě vzdělávání o souhlasu funguje jako nejlepší prevence sexualizovaného násilí a obtěžování. Určitě ano, ale v takovém případě bychom předpokládali, že všechno sexualizované násilí se děje na základě jakéhosi nedorozumění a že se sexualizovaného násilí pachatelé dopouštějí kvůli své neschopnosti ověřit si souhlas (Beres, 2019, s. 227). Jenže tak to není. Souhlas by měl proto splňovat několik charakteristik, u nás vytvořila mnemotechnickou pomůcku Marcela Poláčková z neziskové organizace *Konsent: NIKDO* by nás do ničeho neměl nutit a souhlas by tak měl být Nadšený, Informovaný, Konkrétní, Dobrovolný a Odvolatelný (Křišová & Poláčková, 2022, s. 139).

K souhlasu můžeme děti vychovávat už od mala, mohou mít možnost kdykoliv odmítnout někoho obejmout nebo někomu dát pusy, nikdo je do ničeho nenutí, což v dospělosti může vést k tomu, že budou respektovat druhé a budou očekávat respekt druhých k nim samotným (Beres, 2019, s. 233-234). Přestože výchovou k souhlasu sexualizované násilí a obtěžování úplně nevymýtíme, je to první a velmi důležitý krok k prevenci, a především, předáváme tím i vědomosti, co je vůbec sexualizované násilí a obtěžování, a díky tomu ho pak dospívající ve svém životě rozeznají a budou na to moci reagovat (Beres, 2019, s. 234-235). Jen respondent Filip pro tuto diplomovou práci se setkal ve škole s otevřením tématu souhlasu, což okomentoval následovně: „*Některý holky vypadaly, že jim to došlo, že vždycky můžou říct ne, já očekával obsah toho videa. ... Když si třeba objednáвам jídlo, tak se taky můžu nakonec rozmyslet, že chci něco jiného, takže mi přijde naprosto přirozené, že tohle platí i u sexu.*“ Respondentka Kateřina zmínila, že ve čtvrté nebo páté třídě měli program od externí organizace, který se týkal násilí, kdy někdo někoho může zraňovat i svými nemístnými vtipy apod.

V zemích jako je Nizozemí, Německo nebo Francie, kde je k výchově o vztazích a sexualitě přistupováno pozitivně, to znamená, že se nejedná v prvním případě o prevenci sexuálních rizik, ale výchovu k zdravým vztahům, komunikaci, zodpovědnosti, empatii, je opravdu nižší výskyt pohlavně přenosných infekcí a nemocí, nižší počet těhotných v dospívajícím věku a současně mají tamější dospívající první sex později (Berne & Huberman qtd. in Unis & Sällström, 2020, s. 26-27). Naopak, když jsou ve výchově o vztazích a sexu zdůrazňována možná rizika, je to kontraproduktivní a nevyhází tak dobré výsledky (Allen qtd. in Unis & Sällström, 2020, s. 27). Vracíme se zpátky k našim RVP a ŠVP, kde je k problematice přistupováno spíše z druhé negativní strany věci. I Filip v průběhu rozhovoru k této diplomové práci uvítal, že se u tématu souhlasu nemluvílo striktně jen o znásilnění: „*Líbilo se mi, jak o tom mluvili příjemnou formou, nemluvili pořád jen o znásilnění, ale přirovnali to k čaji, mluvilo se o čaji, ale přitom se mluvilo o znásilnění.*“

Když si k tomu všemu, co už bylo řečeno, uvědomíme, že to, co jim v hodinách výchovy o vztazích a sexualitě předáme, využijí hned ve svém současném životě, a navíc tím vychováváme lidi, kteří budou schopni vzdělávat dál lidi ve svém okolí, a hlavně své děti, pokud se rozhodnou nějaké mít, mohlo by to mít na stav naší společnosti v tomto ohledu velmi důležitý vliv (Koch in Sears, 1992, s. 254). Filip při rozhovoru zmínil, že se s některými mladšími kamarády o těchto tématech baví a vysvětluje jim, co se dozvěděl ve škole na

semináři, konkrétně například o pornografii. Díky němu se tak možná někteří jeho kamarádi dozví stejné informace jako on ve škole, přestože oni žádný podobný seminář neměli.

### **4.3 Jak vyučovat výchovu o vztazích a sexualitě?**

#### **4.3.1 Inspirace pro vedení hodin výchovy o vztazích a sexualitě**

Při rozhovorech k této diplomové práci bylo také zjišťováno, jak by podle dotazovaných mohly hodiny věnované výchově o vztazích a sexualitě probíhat. Co se týče osoby, která by měla hodiny vést, měl by to být někdo, s kým se budou cítit pohodlně. Roli hrají jednak osobní sympatie (jedna respondentka doslova zmínila, že pokud ví, že se s vyučujícími v některých věcech neshoduje, nevyhovovalo by jí mít hodiny právě s nimi), věkový rozdíl (jeden respondent uvedl, že bylo zvláštní, když jim o sexu přednášel přibližně šedesátiletý ředitel) i určitá anonymita. Pokud přijde do třídy někdo, s kým už se nevidí, mohou se před tím člověkem více otevřít, nemusí mít obavy, že se budou nadále potkávat v hodinách a na chodbách. Jeden dotazovaný dokonce zmínil, že je pro něj důležité, aby šlo o odborníka nebo odbornici, což by ale mohl být i někdo z vyučujících, kdo se specializuje na vztahy a sexualitu ve vzdělávání.

Co se týče průběhu samotné výuky a užitých metod, při rozhovorech bylo znát, že některé děti nejsou zvyklé na interaktivní program, spíše jsou zvyklé na přednášky. Nicméně když bylo v průběhu jednoho rozhovoru popsáno, jak probíhají například workshopy od organizace *Konsent*, dotazovaná reagovala: „*Jo, jo, to zní dobře, nikdy jsem to nezažila, takže to nemůžu posoudit. Ale zní to líp, než když si tam sedneme do kroužku, můžeme se na něco zeptat, oni tam něco vypráví...*“ Další dotazované, kteří si byli interaktivním program nejistí, uklidnilo, že by nebylo nutné se zapojovat, jen pokud by chtěli, ale stále by mohli být jen pozorovateli. Z těch, kteří zažili interaktivní programy o vztazích a sexualitě, byl jeden dotazovaný spokojený s aktivitami, nicméně jiná respondentka zmínila, že ji aktivity nezaujaly. Následně ovšem přiznala, že pokud by byla otevírána témata, o kterých se moc často nemluví, zajímal by ji program více. Nutno dodat, že se jedná o introvertní dívku, která je současně i pravděpodobně vyčleněná z kolektivu. Ze všech uvedených důvodů vyplývá, že vytvoření bezpečného prostředí je velmi důležité.

Jarkovská (2013) ve své publikaci *Gender před tabulí* zaznamenává průběh výuky sexuální výchovy v jedné konkrétní třídě. Jedná se o rok 2013, takže je možné namítnout, že už se výuka za posledních deset let posunula, ovšem rozhovory k této diplomové práci prokazují, že

rozhodně ne všude. V průběhu výuky tato konkrétní vyučující několikrát zmínila mylné a zavádějící informace, ať už se jedná o mýtus panenské blány či podsouvání osobního přístupu k sexu v době menstruace jako něčeho „neestetického“ (Jarkovská, 2013, s. 107). Jarkovská (2013, s. 108) vyzdvihuje dotaz jedné žačky na to, proč ženy mají panenskou blánu, ze kterého vyznívá pocit nespravedlnosti. Vyučující ale na otázku odpověděla mylně, že se při prvním styku blána protrhne, dokonce zmínila, že „muž takzvaně získá počestnost ženy, když je stále ještě panna, jestli je ještě čistá“ (Jarkovská, 2013, s. 107), což může vyvolat dojem, že po prvním sexu už je žena „nečistá“ a „nečestná.“

Jarkovská (2013, s. 99) ve své publikaci zmiňuje slova paní učitelky, která uvedla, že v hodinách používá převážně své vlastní zkušenosti, protože chybí metodika a chybí materiály, ze kterých by mohla čerpat, proto čerpá informace i od známých sexuologů. První sexuolog, který nám zřejmě vytane na mysli, je pan MUDr. Radim Uzel, CSc., známý mimo jiné sexistickými televizními reklamami a téměř na sklonku svého života i výroky podporujícími sexualizované obtěžování (např. při rozhovoru v *DVTV*). To se neshoduje s tím, co bychom rádi ve výchově o vztazích a sexu předávali. S tím, co vyučující zmínila souvisí i otázka, jestli může vyučující čerpat ze svých vlastních zkušeností, když vztahy a sex jsou ve velké míře individuální a je potřeba neustále individualitu a různost při této výchově zmiňovat. Mason & Wolley (2019, s. 5-6) objasňují, že není vhodné propagovat ani jednu sexuální orientaci, právě proto vyučující nemohou při výuce vycházet ze své zkušenosti a prosazovat tak své pohledy, názory i předsudky. Bohužel ale zmiňovaná vyučující neměla přístup k dostatku jiných zdrojů, a tak vycházela převážně ze své zkušenosti, což je na místě změnit a poskytnout vyučujícím relevantní zdroje.

Na otázku, zda mohou vyučující vycházet ze svých vlastních zkušeností, jsme narazily i při společném rozhovoru se Sachou Mason v roce 2021, kdy objasnila, že v Anglii se snaží být co nejvíce objektivní a nedotýkat se osobních záležitostí. Ovšem přiznala, že to může být kulturní záležitost a je možné, že v Čechách bychom na tuto otázku nahlíželi jinak. Lektorky z *Konsentu* (v rámci mé hospitace) naopak po workshopu zmínily, že když už s nimi studující sdílí své postoje, je spravedlivé, aby tak místy učinily i ony samy. Na druhou stranu je ale rozdíl mezi externími lektorujícími a vyučujícími, kteří a které studující budou učit i nadále. Podle Mason & Woolley (2019, s. 197) by si vyučující měli stanovit své hranice ještě před samotnou výukou, může to být velmi individuální. Pro někoho je v pořádku mluvit se studujícími o svém partnerovi či partnerce, pro někoho ne. Zároveň si s sebou vyučující do výuky o vztazích a sexualitě přináší pomyslné *zavazadlo* (Mason & Woolley, 2019, s. 205), ve kterém jsou

osobní zkušenosti a prožitky daného či dané vyučující, což pochopitelně utváří subjektivní perspektivu k určitým tématům a ovlivňuje naše postoje. Znovu je proto na místě si toto promyslet před tím, než předstoupíme před skupinu studujících.

Když budeme chtít začít výchovu o vztazích a sexualitě učit, je vhodné si na začátku stanovit základní pravidla pro průběh hodiny (například taková, jaká jsou uvedena níže u workshopu vedeného organizací *Konsent*). Pokud si nevíme rady, jakým tématem začít či jaké téma je pro naše studující aktuální, můžeme nabídnout anonymní pokládání otázek, ze kterých lze následně vyjít (Sapon-Shevin & Goodman in Sears, 1992, s. 103). Dají nám představu, čím se naši studující aktuálně zabývají a čím bychom je mohli zaujmout. Když zvolíme práci ve skupinách či dvojicích, je vhodnější nechat uspořádání skupin na nich, aby pracovali s lidmi, se kterými se cítí uvolněně a kterým důvěřují (Trudell in Sears, 1992, s. 219). Pokud máme obavy z reakce studujících a z případného smíchu v průběhu programu, je možné inspirovat se vyučující z jedné případové studie, která děti upozornila, že je v pořádku cítit se lehce nesví při otevírání takto intimních témat, což nás může vybízet ke smíchu, a je to v pořádku, dokud se nesmějeme na adresu někoho jiného (Mason & Wolley in Gibson & McDonald, 2021, s. 215).

Někteří a některé vyučující se obávají otázek ze strany studujících. Co když nebudou vědět, jak zareagovat? Mason & Woolley (2019, s. 279) doporučují dát studujícím možnost pokládat otázky anonymně pár dní před samotnou výukou. Tím dáme možnost i více uzavřeným dětem položit otázky, protože přímo v hodině by se nemusely zeptat, zároveň získáme čas na promyšlení odpovědí. Pokud odpověď nevíme, je vhodné vyhledat pomoc u někoho z ostatních vyučujících (Mason & Woolley, 2019, s. 279). Stejně se ale pravděpodobně nevyhneme otázkám i v průběhu výuky, některé otázky mohou směřovat na osobní záležitosti vyučujících (např. jak často mají sex). Mason & Woolley (2019, s. 280) zdůrazňují, že by vyučující v takové situaci neměli odpovídat na základě vlastních zkušeností a postojů (tedy spíše vysvětlit, že se jedná o velmi individuální záležitost). „Je důležité dítěti poděkovat za zajímavý dotaz, ale zároveň vysvětlit, že jejich osobní život je soukromá záležitost a nemohou mluvit sami o sobě. Mohou dokonce zmínit, že až bude ono dítě samo dospělé a bude mít milostný vztah, bude si možná chtít také uchovat soukromí“ (Mason & Woolley, 2019, s. 280). Při každé otázce je dobré nedát na sobě znát překvapení, poděkovat a případně navrhnout, že se potřebujeme nad otázkou zamyslet a zodpovíme ji dítěti například další den (Mason & Woolley, 2019, s. 282).

Role vyučujících by měla spojit jejich postavení jako vzdělavatelů a vzdělavatelek s respektujícím a opatrným přístupem ke studujícím (Phillips & Fine in Sears, 1992, s. 248).

Vyučující tedy nevystupují čistě jak nositelé faktických a pravdivých informací, ale podporují společnou diskuzi, přičemž ji moderují tak, aby se studující setkali s různými pohledy a názory, případně je v některých ohledech navádí určitým směrem. Právě tento přístup pomáhá rozvíjet schopnost činění rozhodnutí, kterou bychom studujícím měli předat (Brunner in Sears, 1992, s. 237). Můžeme vyjít i z kritické pedagogiky, u které „dialog a analýza slouží jako základ“ (Darder, Baltodano & Torres in Darder, Torres & Baltodano, 2017, s. 14). U kritické pedagogiky jsou studující a vyučující v dialogickém vztahu: studující se učí od vyučujících a naopak (Darder, Baltodano & Torres in Darder, Torres & Baltodano, 2017 s. 14). Skupinu, se kterou pracujeme, je nutné brát jako heterogenní (nikoliv homogenní), uvědomovat si tedy rozdíly mezi nimi a plně je respektovat, vytvořit prostředí, kde „odlišnost není jinakostí, ale normou“ (Mason & Woolley, 2019, s. 111-12), což tím nepřímo předáme dětem.

Blake (2002, s. 30-31) vyzdvihuje důležitost aktivního učení ve výchově o vztazích a sexualitě, kdy se díky práci ve skupinách děti učí využívat své znalosti a dovednosti společně, ale také je přitom obohacuje naslouchání ostatním a jejich názorům a poznatkům. Konkrétně uvádí aktivitu, kdy děti nejprve v menších skupinách diskutují o následující citované situaci s podotázkami:

Rosie a Paul se společně vídají už přibližně čtyři měsíce. Rosie chce mít s Paulem sex. Paul se ještě necítí být připravený. Rosie je na Paula našťvaná a neustále se ho ptá, co je s ním špatně. Bojí se, že už se Paulovi nelíbí.

Jak se Paul zřejmě cítí? Co se Paulovi zřejmě honí hlavou? Co může Paul udělat? Jaké jsou možné důsledky? Jak se zřejmě cítí Rosie? Co se pravděpodobně honí hlavou Rosie? Co může Rosie udělat? Jaké jsou možné důsledky? (Blake, 2002, s. 31)

Měly by být dávány jasné úkoly a v případě otázek spíše konkrétní otázky k diskuzi (například otázky uvedené v aktivitě výše). Otázky by ale měly být převážně otevřené, aby dávaly dětem prostor přemýšlet o jejich vlastních postojích, možnost rozhodovat se na místě (co si vlastně o tématu myslím?), a tak děti můžeme lépe zaujmout (Mason & Woolley, 2019, s. 135). Dále je doporučováno používat odosobňující techniky, kdy děti nemusí mluvit o sobě ani vystupovat přímo za sebe, například stavění se do různých rolí je vhodná aktivita (Blake, 2002, s. 37-38). Tady se nabízí propojení s literaturou, protože díky příběhům postav máme možnost otevírat spoustu témat (Blake, 2002, s. 41). Další možnou aktivitou, kdy děti nevystupují přímo za sebe

je, že je rozdělíme do dvou skupin, vyřkneme tvrzení a jedna skupina bude argumentovat pro tvrzení, zatímco druhá skupina proti. Je možné děti rozdělit do dvojic nebo udělat dva kruhy. Po aktivitě je vhodné udělat reflexi (Blake, 2002, s. 40).

Podobnou aktivitu navrhuji (Smetáčková & Vlková, 2005, s. 98), kdy si studující stoupnou na určité místo po třídě podle svého názoru na danou problematiku, čímž se rozdělí do skupin, kde si mohou připravit argumenty a následně svůj postoj hájit. Nicméně mohou být studující rozdělení náhodně, což by znamenalo, že mohou vymýšlet argumenty pro tvrzení, se kterým nesouhlasí, ale zajistili bychom tím rovnoměrné rozmístění. Zároveň by si studující vyzkoušeli přemýšlet o tématu z jiné perspektivy. V tomto konkrétním případě (Smetáčková & Vlková, 2005, s. 98) je aktivita využita pro téma interrupcí, přičemž se studující rozdělovali podle následujících tvrzení:

Potrasy ANO – Potrasy do určitého stáří plodu by neměly podléhat žádnému omezení. Každá žena má právo rozhodnout se o potratu sama, nikdo ji do ničeho nemůže a nesmí nutit.

Potrasy SPÍŠE ANO – Potrasy by neměly být zcela jednoduchou procedurou. Má-li však žena vážné osobní důvody, neměl by jí být potrat znemožněn.

Potrasy SPÍŠE NE – Potrasy by měly být a priori zakázané. Povolovat by se měly pouze ve výjimečných případech, kdy je ohrožen život matky.

Potrasy NE – Potrasy musí být přísně zakázané, nesmí se umožňovat ani v případě znásilnění, postižení plodu či ohrožení života matky. (Smetáčková & Vlková, 2005, s. 98)

Další podobnou aktivitou je rozdělení na dvě skupiny, které zastávají rozdílný názor. Smetáčková & Vlková (2005, s. 107) navrhuji konkrétně téma příčiny znásilnění. Studující dostanou k přečtení příběh znásilnění. Následně jeden tábor zastává názor, že veškerá vina je na straně pachatele, druhý tábor to dává za vinu oběti. Je možné jim dát chvíli na vyhledávání na internetu, případně můžeme určit ještě třetí skupinu, která diskuzi jen pozoruje a na závěr shrne. Závěrečné shrnutí je v každém případě důležité, protože je vhodné probrat jednotlivé argumenty, které zaznívaly (Smetáčková & Vlková, 2005, s. 107). Jedná se do jisté míry o podobnou aktivitu těm, které využívá organizace *Konsent* v práci s příběhy. Rozdíl je ale v tom, že na workshopech *Konsentu* dostanou studující několik příběhů do několika skupin,



v nichž mohou diskutovat. Nemusí tedy zastávat žádný konkrétní názor, také pro ně diskuze v menších skupinách může být bezpečnější. Nejdříve se shodnou jako skupina a poté už stačí, aby mluvil jen jeden člověk za všechny.

Při diskutování se nabízí využít myšlenkové mapy, které můžou podpořit naše přemýšlení a můžeme se v nich lépe orientovat (Mason & Woolley, 2019, s. 13). Pro některé děti může být mnohem pohodlnější diskuze prostřednictvím tzv. *snowballing*, což znamená, že diskutují nejdříve například ve dvojici, pak se spojí do čtveřice atd., díky čemuž nemusí hned mluvit před více lidmi (Mason & Woolley, 2019, s. 14). Lze připomenout škály (utváření řady na základě svých názorů) používané organizací *Konsent* při svých workshopech, kdy Mason & Woolley (2019, s. 15) vyzdvihují možnost opřít se o argumenty ostatních stojících na stejné straně při objasňování svého postoje. Zároveň v této aktivitě dáváme prostor různým pohledům a vybízíme studující k respektování jiných pohledů, ale také si mohou uvědomit, že je v pořádku změnit názor, protože se pořád učíme (Mason & Woolley, 2019, s. 15).

Nabízí se i využití filmů pro představení některých témat. Tady je ale důležité mít na paměti hned několik věcí, protože nelze brát film jako prostředek, který za nás udělá celou práci. Jak zdůrazňuje Šilerová (in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 119) je potřeba pečlivě vybrat vhodný film a zajistit studujícím bezpečné psychologické prostředí. Je nutné počítat s tím, že někdo z přítomných má podobné zkušenosti (např. se sexualizovaným násilím) a film i případná následná diskuze pro tuto osobu může být nepříjemná, což by mělo být ošetřeno předem (nicméně tato opatření by se měla dělat i u všech ostatních používaných metod). Děti by měly být informované předem, účast by měla být dobrovolná a za souhlasu pečujících osob, měly by obdržet kontakty na další pomoc a měla by proběhnout následná diskuze, kde je možné probrat i aktuální pocity a vhodná je i přítomnost například metodika či metodičky prevence, školního psychologa či psycholožky apod. (Šilerová in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 119-120). Přestože film nemusí být nejlepší variantou, na druhou stranu „přináší příběh, se kterým se děti a dospívající dokážou ztotožnit, evokuje emoce, vyvolává diskuzi“ (Šilerová in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 119).

Nezisková organizace *Konsent* pracuje ve svých workshopech s příběhy i dalšími modelovými příklady (například videa, autentické příběhy sexualizovaného obtěžování), přičemž lektorující podněcují diskuzi, jak je popsáno níže v konkrétních workshopech. Při tvorbě lekcí vycházeli především ze sexuální výchovy ve Spojeném království a Kanadě. Jejich cílem je vytvořit prostředí, kde si studující mohou vyslechnout různé názory ostatních, kde si mohou uvědomit,

že některé jejich předpoklady jsou stereotypní. Zdůrazňují, že nepřichází do tříd s jasně danými a jednoduchými odpověďmi, čímž se vracíme zpět na začátek této práce, kde bylo zmíněno, že výchova o vztazích a sexualitě se nedá vyučovat jako jasně daná fakta a jednoduché řešení různých otázek (Křišová & Nejedlová in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 53-54). Křišová & Nejedlová (in Mitlöhner & Prouzová 2020, s. 53) píší: „Facilitujeme diskusi, ve které se společně se zúčastněnými snažíme dobrat k tomu, že o sexu je potřeba s druhým mluvit, a ne automaticky předpokládat, že druhý chce to samé, co chceme my.“

Dalším příkladem programu věnovanému výchově o vztazích a sexualitě byla interaktivní edukativní výstava od organizace NESEHNUTÍ v roce 2019 (Kiliánová, Kvapilová & Martanovič in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 57-63). Výstava byla rozdělena na různá interaktivní stanoviště. Všichni zúčastnění mohli na stanovištích pracovat samostatně a ve svém vlastním tempu, nemuseli dokonce ani obejít všechna stanoviště. Na žádném stanovišti ale nechyběl proškolený personál. Mezi interaktivními aktivitami bylo například seřazování komiksových příběhů na škále, kde bylo vyobrazeno téma souhlasu, poslech audionahrávek o možnostech antikoncepce, kvíz v mobilní aplikaci na znalosti o sexu a tělesnosti, soutěž na poznávání menstruačních potřeb. Mezi dalšími tématy se objevila i pornografie a líbání, ke kterým byly vytvořené informační tabule. U líbání se účastníci a účastnice mohli dozvědět i různé zajímavosti a reálné příběhy. V jedné části výstavy si pro změnu mohli prohlédnout i odlitky různých tvarů penisů a vulv, které byly zakryté zástěrkami, za něž studující mohli nahlížet. Přestože většina zpětné vazby na tuto výstavu byla pozitivní, ukázalo se, že pro někoho jsou tato intimní témata stále ještě částečně tabu a probouzejí v nich „znehucení či stud“ (Kiliánová, Kvapilová & Martanovič in Mitlöhner & Prouzová, 2020, s. 63).

Protože už bylo několikrát zmíněno, že výchova o vztazích a sexualitě může být průřezovým tématem a je možné tyto témata otevírat v různých předmětech, je na místě uvést konkrétní příklad: propojení sexuální výchovy a historie. Ve Spojeném království probíhal výzkumný projekt na Univerzitě v Exeteru, při kterém byly používány objekty z historie a účastníci se mladí lidé byli vyzváni k diskusi o možném využití a významech daných objektů (Allen & Rasmussen, 2017, s. 30-31). Vzhledem k různorodosti jednotlivých objektů dávných kultur zdůrazňuje kulturní rozdílnosti, které účastníky a účastnice mohou obohatit, navíc diskuze o objektech, a ne o lidech účastnících se programu samotných (jedná se o odosobňující techniky), může být pro spoustu lidí přijatelnější a příjemnější variantou (Allen & Rasmussen, 2017, s. 31). Zároveň samotná existence sexuální objektů z historie dává účastnicím a účastníkům programu důležitou zprávu, že lidstvo se o sex zajímalo vždy a je naprosto

přirozené se o sex zajímat (Allen & Rasmussen, 2017, s. 31). Jedním objektem například byl japonský slonovinový předmět, na kterém byla zachycena žena čtoucí knihu s ilustrací ztopořeného penisu a nadzvedávající si sukni, čímž je odkryta její vulva a pubické ochlupení. Tento konkrétní objekt inicioval diskuzi o pornografii, o kulturních rozdílech krásy (co je považováno za krásné) a jak je sexuální potěšení genderováno (Allen & Rasmussen, s. 34). Jedna účastnice dokonce zmínila, že po příchodu domů z takového programu začala sdílet se svou matkou, co se školou navštívili za program a matka jí prý dokonce kladla doplňující otázky, čímž program posloužil i jako cesta, jak otevřít intimní témata doma s rodiči (Allen & Rasmussen, 2017, s. 33).

V rámci jiného výzkumu byli studující těmi, kdo tvořili možné aktivity do hodin věnujícím se vztahům a sexualitě. Jedna skupina studujících přišla s písni s tématem homosexuality, přičemž vyzdvihovali hlavně silnou emotivní stránku a také možnost nazírat na téma z perspektivy někoho jiného (Johnson, Flentje & Barholomaeus, 2020, s. 200). Další skupina studujících pracovala se třemi ukázkami divadelních her o lásce. Studující by měli nazkoušet úryvky z her a představit je zbytku třídy. Každý úryvek byl zároveň doplněn otázkami na postavy a jejich chování (Johnson, Flentje & Barholomaeus, 2020, s. 200). Jiná skupina studujících přišla s využitím básně o rozchodu (Johnson, Flentje & Barholomaeus, 2020, s. 200). Objevila se ale i desková hra s otázkami a diskuzními kartami na téma genderové a sexuální diverzity, sexuální atraktivitu. Při hře studující za každou správně zodpovězenou otázku sbírají body (Johnson, Flentje & Barholomaeus, 2020, s. 201).

#### **4.3.2 Hospitace na workshopu od neziskové organizace *Konsent***

Workshop trval celkem tři vyučovací hodiny se dvěma přestávkami a přítomné byly dvě lektorky z organizace *Konsent*. Při workshopech od *Konsentu* jsou vždy přítomny dvě lektorující osoby, aby v případě potřeby jedna z nich mohla odejít a věnovat individuálně v soukromí pozornost někomu, kdo takovou podporu potřebuje. Při těchto workshopech se otevírají i citlivá témata jako například sexualizované násilí a obtěžování, a tak se mohou někomu ze studujících vybatit nepříjemné vzpomínky a je potřeba být na tuto situaci připraveni. Zároveň jsou lektorující v *Konsentu* důkladně proškolení, aby byli schopni řešit možné nenadálé situace, ale i vést workshopy citlivě.

#### **Oslovení**

Workshop probíhal v komunitním kruhu, což nabízí lepší prostor k diskusi a otevírání těchto témat. Je potřeba na takovýchto workshopech vytvořit příjemné uvolněné prostředí. Na začátku si všichni účastníci a účastnice (i lektorující) nalepili na viditelné místo cedulku se jménem, což opět pomáhá vytvářet příjemné a uvolněné prostředí, protože jsou si účastníci se mladí lidé blíží a lektorující se nemusí ptát na jména, nebo se jménům krkolomně vyhýbat, ale mohou studující přímo oslovovat tak, jak chtějí (tedy tak, jak si na cedulku napsali). V současnosti nechávají studující napsat na cedulky i zájmeno, které pro sebe používají, čímž utváří prostředí, které je pro všechny a přijímá je, jak cis gender lidi, tak trans i nebinární osoby.

### **Naladění**

Lektorující začaly otázkami, jak se cítí, jestli je pro studující v pořádku bavit se o sexu, čímž začaly úspěšně vytvářet potřebné příjemné prostředí. Studující si na každou otázku měli stoupnout či sednout podle svých odpovědí. Jsou unavení, unavené? Je pro ně v pořádku bavit se otevřeně o sexu? Mají s kým si povídat úplně otevřeně o sexu?

### **Pravidla**

Pokračovalo se zmíněním pravidel pro další průběh workshopu. První zmíněné pravidlo vybídlo k respektování různých názorů, které mohou v průběhu workshopu zaznít, což je velmi důležité zmínit před otevřením těchto témat. Názory se mohou lišit a ve spoustě případech ani nejde jasně poukázat na správný a nesprávný názor. Dalším pravidlem bylo to, že všechno, co zazní v následujících pár hodinách, zůstane ve třídě a nikdo nebude vynášet citlivé informace ven. Studující také dostali možnost neúčastnit se některých aktivit, pokud nechtějí, ovšem lektorky zmínily, že budou rády, pokud i tak budou sledovat, co se ve třídě děje. Studujícím také bylo řečeno, že mohou kdykoliv ze třídy odejít, pokud budou cítit, že potřebují na chvíli přestávku, nebo jen být sami. Jedna z lektorek by je během chvíle přišla zkontrolovat. Případně studujícím byla nabídnuta možnost kdykoliv v průběhu workshopu přijít, pokud by cokoli potřebovali, například si o něčem promluvit. Vracíme se tak zpátky k důvodům, proč jsou lektorující osoby přítomné vždy dvě.

### **Brainstorming**

První zahřívací aktivitou byly asociace ke slovu sex. Na tabuli lektorky napsaly velkými písmeny SEX a vybídly studující, aby říkali, co je napadá. Ozývaly se výrazy týkající se tělesné stránky jako penis, vagina apod. Při zmínce slova vagina lektorky zmínily rozdíl mezi vagínou

a vulvou, což studující nevěděli. Dále ale studující zmiňovali i slova týkající se vztahů, pocitů a emoční stránky sexu jako například láska. Pokračovali i různými sexuálními praktikami. Při této aktivitě je nutno vyzdvihnout, že lektorující na tabuli napíšou opravdu všechny výrazy, které studující řeknou, žádné nepřejdou bez povšimnutí. Navíc je po studujících vždy zopakují nahlas, což dělají záměrně, aby nastavili atmosféru, kde sex a témata s ním spojená nejsou tabu. Jedinou výjimku v této aktivitě tvoří vulgarismy, které lektorující také zopakují nahlas (čímž dají najevo, že se nenechají rozhodit), ale následně poprosí studující, aby slovo přeformulovali. Pokud se tedy objeví vulgarismus označující pohlavní orgán, nechají studující přeformulovat výraz na penis, vagina či vulva. Také se lektorující snaží, aby se zbytečně nerozvádělo nějaké téma, proto pokud například začnou vyjmenovávat různé druhy pornografie, přesunou pozornost jinam. V průběhu aktivity na těchto konkrétních studujících byla zpočátku vidět drobná ostýchavost, která postupně opadávala, což pomohlo nastavit atmosféru ve třídě pro další aktivity. Aktivity zároveň slouží k tomu, aby si lektorující udělali obrázek o tom, jak otevřená třída v tomto tématu je, jaká konkrétní témata v kolektivu rezonují, o čem jsou studující zvyklí mluvit a co je naopak tabu a podobně.

### **Škály postojů a následující diskuze**

Navazující aktivitou jsou tzv. škály, které se neodehrávají v komunitním kruhu. Lektorky umístily na jednu stranu třídy papír s velkým nápisem „ANO“ a na druhou stranu třídy „NE“. Následně četly vybraná tvrzení a studující měli za úkol postavit se na škálu podle toho, jak moc s tvrzením souhlasí, případně nesouhlasí. Prostředek škály je možné při této aktivitě i označit za neutrální místo: ani souhlasím, ani nesouhlasím, případně za vyjádření odpovědi „nevím“, „nemám názor“, „záleží na situaci“ apod. Lektorující po rozmístění studujících rozvíjejí diskusi, pokud se studující chtějí ke svému postoji vyjádřit. V průběhu tohoto workshopu se ani jednou nestalo, že by po nějakém tvrzení nikdo svůj postoj neokomentoval. První tvrzení znělo přibližně takto: „*Porno může být dobrým zdrojem informací.*“ Lektorky vyzvaly studující na krajích škály, jestli se k tvrzení chtějí vyjádřit, následně lektorky vyjádření okomentovaly, ale spíše kladly další doplňující otázky, kterými chtěly studující ještě dovést k jiné myšlence. Nikdy ale názory studujících nehodnotily, naopak, škály spíše ukazovaly, že pravdu mohou mít do určité míry obě strany. Diskuzi lektorky rozváděly o doplňující informace, tady například upozorňovaly na stereotypy a upřednostňování tužeb mužů v pornografii.

Následovalo další tvrzení: „*Pro ženu je těžší dosáhnout orgasmu.*“ Tady lektorky zmínily informaci, že když žena spí se ženou, má větší pravděpodobnost dosáhnout orgasmu, než když

spí s mužem. Vzájemnou diskuzí se došlo k závěru, že mnoho z nás neumí komunikovat o tom, co se nám líbí (ostatně nám dělá problém i nazývat své pohlavní orgány). Zároveň i v pornografii je upřednostňován mužský orgasmus. Následovalo tvrzení: „*Když měl člověk orgasmus, tak to není znásilnění.*“ Přestože většina zmíněných tvrzení nabízí více možností a nedá se na ně ani jasně odpovědět, rozhodně to neplatí u tohoto tvrzení. Lektorky zdůraznily, že i přesto se jedná o znásilnění, protože orgasmus je vyvolaná tělesná reakce, stejně jako mužská erekce, kterou muži nemohou vždy mít úplně pod kontrolou. Na všech těchto tvrzeních je vidět, že cílem bylo vyvrátit objevující se mylná přesvědčení ve společnosti.

Nicméně zajímavá diskuze proběhla u tvrzení: „*Když někomu pošlu nahou fotku a ten člověk to rozšíří dál, je to moje chyba, neměl\*a jsem fotku posílat.*“ Jedna menší skupina dívek se okamžitě vydala na stranu „ANO“ a naproti stála jediná dívka znatelně nejbližší „NE“. Skupina dívek argumentovala tím, že bychom neměli nikomu posílat své obnažené fotografie a je tedy naše chyba, že jsme fotografie poslali. Dívka naproti ale oponovala příkladem situace, že spolu dva lidé mohou být manželé, mohou si věřit, ale po pár letech se jejich vztah pokazí a jeden z nich zveřejní fotky toho druhého nebo té druhé. Bylo zřejmé, že si studující mohli uvědomit, že na stejnou věc mohou mít různí lidé různé názory a ty je potřeba respektovat, což ostatně vyzdvihuje celá tato aktivita. Lektorky diskuzi opět doplnily důležitými informacemi, tedy že trestným činem je, když někdo dané fotografie či videa rozšíří (tzv. revenge porn), ovšem do osmnácti let páchají trestný čin oba. Posledním tvrzením bylo: „*Každý, kdo spáchá znásilnění, by měl jít do vězení.*“ Tady lektorky zmínily, jaká je realita v České republice, tedy že u nás za znásilnění trest vězením udělován často nebývá, většinou se jedná o podmínky. Na všech uvedených tvrzeních je zřejmé, že odpověď na ně většinou nebývá jednoznačná, ostatně jako výchova o vztazích a sexualitě není jednoznačná, což už bylo zmíněno na začátku této práce při vymezování výchovy o vztazích a sexualitě. Díky této aktivitě se studující mohou navzájem obohatit svými různými pohledy.

### **Práce s příběhy**

Při další aktivitě byli studující rozděleni do skupin a každá skupina dostala jeden příběh, který si měli za úkol přečíst a diskutovat, jestli se jedná v příběhu o sexualizované násilí. Ve všech příbězích šlo o sexualizované násilí, jen pokaždé v jiné situaci. *Konsent* záměrně v příbězích používá neobvyklá jména, která se většinou neobjevují mezi studujícími. Mezi příběhy na tomto workshopu byla například situace, kdy se člověk v průběhu rozmyslí a nechce dál pokračovat, nebo psychický nátlak ve vztahu. U těchto dvou příběhů bylo zdůrazněno, že se může stát, že

si sex s námi někdo rozmyslí (nebo naopak my si sex rozmyslíme), a že není povinnost mít sex ve vztahu, pokud nechci. Tím už lektorky postupně vedly studující ke konceptu souhlasu.

V prvním příběhu byla popsána situace, kdy se dívka (17 let) líbí o tři roky starší chlapec. Na jednom večírku se sblíží, chlapec dívku vyzve, ať jdou spolu ven, jenže dívka se začne obávat, že s ní bude chtít mít sex, proto mu sama od sebe začne poskytovat „alespoň“ orální sex. V průběhu se jí to evidentně přestane líbit, odtáhne se, ale chlapec dívce hlavu přitlačí, dívka se vzepře ještě víc, chlapec odejde a neodpustí si na její adresu vulgární výraz. Problém je právě v momentu, kdy jí chlapec hlavu přitlačí, proto se jedná o sexualizované násilí. Zajímavá byla diskuze mezi studujícími, kdy se jeden student lehce zastával chlapce z příběhu, že mohl být zmatený, dívka začala s orálním sexem sama od sebe, což byl opět velmi důležitý poznatek. Lektorky ovšem upozornily na část příběhu, kde dívka hlavu odtáhne a on jí hlavu zpátky přitlačí.

Následující příběh se týkal manipulace ve vztahu. Jednalo se o stejnopohlavní pár, kdy jeden z partnerů nechtěl mít s tím druhým sex, ale pod psychickým nátlakem (přemlouváním, manipulací) se raději podvolil. Po těchto dvou příbězích lektorky zdůraznily, ať studující nikdy nedělají nic, co nechtějí, už vůbec ne proto, že mají pocit, že něco musí udělat. V dalším příběhu byla popsána situace, kdy u sebe spí kamarád s kamarádkou. Jsou u dívky doma a ta se po bytě pohybuje ve spodním prádle. Její kamarád se s ní zkusí během večera víc sblížit, ale ona ho odmítne. Ráno se dívka vzbudí, když s ním má sex. Studující bez váhání potvrdili, že se jedná o sexualizované násilí, protože chybí souhlas. Lektorky se dále ptaly na dívčino oblečení v příběhu a jedna studující se nechala slyšet, že nezáleží na tom, co má na sobě, že tím nedává souhlas.

### **Podpora člověka se zkušeností se sexualizovaným násilím**

Poslední aktivita se zabývala tím, co můžeme dělat, když se nám někdo svěří se svou zkušeností se sexualizovaným násilím. Objevily se odpovědi, že by ihned chtěli vědět, kdo je pachatelem, aby ho mohli případně konfrontovat, ovšem lektorky upozornily, že se nemáme na nic vyptávat ani nemáme dělat nic, co přeživší nechce. Spíše bychom se měli ptát, jak můžeme pomoci a co od nás přeživší potřebuje. Nejčastější odpovědí bylo, že by přeživším řekli, ať to jdou nahlásit na policii. Jedna z lektorek se ujala vysvětlení, proč tohle v naší zemi nemusí být nejlepší řešení a proč bychom nikdy neměli přeživší tlačit jít znásilnění nahlásit na policii (nebo postupovat jinak proti vlastní vůli). Těch několik minut, kdy lektorka vysvětlovala, v čem je problém,

atmosféra ve třídě zvažněla nejvíce za celý workshop. Na studujících bylo vidět, že si uvědomují vážnost situace, kdy jejich první automatická reakce by byla jít na policii, ovšem v naší zemi to mnohdy znamená prohloubení traumatu. Lektorka zmínila, že v ideálním stavu věcí by jejich reakce byla správná.

Přes prvotní rozpaky, u takových témat pochopitelné, se studující postupně i díky přístupu lektorek a zmíněným aktivitám uvolnili. Po celou dobu workshopu se aktivně zapojovali, bylo zřejmé, že je téma zajímavá a chtějí vědět víc. Nestalo se, že by se někdo nechtěl účastnit nějaké aktivity, pouze někteří mluvili méně než jiní, což je ale ve výuce běžné. Lektorky se navíc snažily dát prostor všem a podpořit méně výřečné studující v jejich zapojení. Na základě uvedených poznatků se dá workshop považovat za úspěšný, protože splnil svůj cíl a studující zaujal.

### **4.3.3 Reflexe vedení vlastního workshopu ve jménu organizace *Konsent***

V rámci akce *Noc vzdělávání*, kterou pořádá organizace *Otevřeno*, mi byla od organizace *Konsent* dána důvěra a měla jsem možnost vést workshop jejich jménem. Konkrétně se jednalo o téma sexualizovaného obtěžování, kdy náplní workshopu bylo ukázat si, jak by mohla vypadat výuka tématu sexualizovaného obtěžování ve škole. Zájemci o workshop tedy měli možnost vyzkoušet si metodiku sami na sobě. Workshop trval celkem hodinu a půl a účastnilo se ho celkem třicet lidí. Při vstupu do třídy jsem je prosila, aby si vytvořili jmenovku a nalepili na tričko, abychom všichni věděli, jak se jmenují, v čemž jsem se inspirovala na workshopu *Konsentu* v Praze popsaném výše. Na mém workshopu mi to přišlo ještě příhodnější, protože sami účastníci a účastnice se navzájem neznali. Nutno podotknout, že se workshopu účastnili jen čtyři muži.

Na začátku jsem je přivítala, pár věty jsem představila sebe i organizaci *Konsent*. Dále jsem zmínila nové metodiky pro vyučující, ze kterých budeme čerpat a které jsou volně dostupné na webových stránkách *Konsentu*, takže je zájemci a zájemkyně mohou používat. Po úvodu, který proběhl v komunitním kruhu, jsem je rozdělila do menších skupin a zadala jim první úkol z metodiky: zamyslet se ve skupinách nad tím, co je sexualizované obtěžování. Měli na to jen dvě minuty, i když bylo vidět, že by byli schopni povídat si mnohem déle, takže jsem poznala, že spolupráce ve skupinách nebude dělat problémy. Tato aktivita jim umožnila se navzájem ve skupinách poznat a navázat počáteční spolupráci. Následně jsem se skupin ptala, o čem si povídali a psala jsem klíčová slova na tabuli. Zmiňovali konkrétní projevy jako zírání do



výstřihu, osahávání apod., ale dodali u toho i slova jako *nechtěné*, *nevyžádané*, což jsou důležité výrazy, které jsem záměrně napsala zvlášť. Objevil se i výraz *nevyprovokované* – tzn. jedná se o nevyprovokované chování, což jsem ocenila. Nijak víc jsem jejich poznatky nekomentovala, jen jsem je znovu přečetla a shrnula, co všechno zaznělo a řekla jsem, že budeme pokračovat v dalších aktivitách, které nám možná pomohou vymezit sexualizované obtěžování více.

Přesunuli jsme se k části s autentickými příběhy. Příběhy jsem rozdala záměrně podle toho, jestli byla skupina vyloženě dámská, nebo v ní byl i nějaký muž. Vyloženě ženským skupinám jsem totiž dala příběhy mužů, kteří zažili sexualizované obtěžování. Muži byli na celém workshopu jen čtyři, ale i tak byli schopni diskusi náležitě obohatit svými úhly pohledu. Na rozebrání a přečtení příběhů ve skupinách měli pět minut a úkolem bylo popsat projevy sexualizovaného obtěžování v příběhu, přičemž se následně mohli zamýšlet i nad tím, jak se asi daná osoba v příběhu cítila, případně jak by se cítili oni sami. Po uplynulých pěti minutách jsme se přesunuli zpátky do komunitního kruhu. Vybrala jsem vždy jeden příběh a oslovila skupinu, která ho měla za úkol rozebrat. Nejdříve jsem se ptala dané skupiny na otázky a snažila se je navést k podstatným věcem, které bylo potřeba u příběhu vyzdvihnout. Příběhy jsou záměrně vybrané tak, že narušují stereotypy. U první skupiny bylo ještě potřeba klást hodně otázek a navádět je k odpovědím, ale už u druhého příběhu se rozpoutala samostatná, volně a přirozeně plynoucí diskuze, což trvalo po několik následujících minut. Téměř nebyla potřeba mého zásahu. Chvillemi jsem do jejich diskuze vstupovala, abych doplnila informace, které někdo naznačil, případně je správně pojmenovala, nebo vyzdvihla, že to, co zaznělo, je moc důležité. Snažila jsem se zároveň děkovat za to, co účastníci či účastnice říkají. Na poslední příběhy nám bohužel nezbylo moc času, protože bylo potřeba ještě stihnout poslední aktivitu, kterou jsem považovala za důležitou, a závěrečnou reflexi. Zbylé příběhy jsme prošli rychleji právě z těchto důvodů, zeptala jsem se skupin na to, co v příbězích našli, případně doplnila dál. Občas se někdo přihlásil o slovo, občas jsem se i zeptala, jestli ještě někdo něco chce dodat, ale z časových důvodů nebylo možné nechat plynout volnou diskusi.

Poslední aktivitou bylo psaní post-it notes na tři daná témata: 1) co můžeme dělat, aby se sexualizované obtěžování nedělo; 2) co můžu dělat, když se mi někdo svěří; 3) co můžu dělat, když se to děje mně. Všichni si v klidu napsali, co je napadlo a pak chodili lístky lepit do rozdělených a přidělených sloupců na tabuli. Já jsem pak jejich poznatky četla a komentovala, doplňovala a reagovala na ně. Některé jsem vyzdvihla, že jsou důležité, případně dobré poznatky. Některé se často opakovaly. Upozornila jsem na to, že i když je důležité se ozvat, pokud se nám něco nelíbí, tak to není povinnost a neměli bychom se cítit špatně, že jsme se

neohradili. V rychlosti jsem vysvětlila základní rady na to, jak se na ulici vymezit proti *catcallingu* a sexualizovanému obtěžování: jít vzpřímeně, sebevědomě a hrdě, přestože v momentech očekávání nějakého *catcallingu* máme spíše tendenci se krčit a klopat oči k zemi. Případně pokud už na nás někdo hvízdá či pokřikuje – ozvat se. Říct stručně, ostře a za použití vykání: Ne! Nechte mě! Jděte pryč! Upozornila jsem na to, že daná osoba nečeká, že se ohradíme, proto pravděpodobně bude chtít odejít s hlavou vztyčenou a může nám říct něco ošklivého. V tuto chvíli už jsem pospíchala, abychom stihli i závěrečnou reflexi, a když jsem uváděla příklad, co by tak na té ulici v reakci na naše ohrazení mohlo zaznít, použila jsem dost nevhodný a sprostý výraz. To беру jako své pochybení, i když účastníci a účastnice workshopu to přijali dobře, chvíli byli v šoku, ale hned jsem se omluvila a dala najevo, že tohle jsem nechtěla. Pak jsem se od jednoho účastníka po skončení workshopu dozvěděla, že to působilo dojmem, jako bych řekla vulgární výraz schválně a pak hrála zděšení, což mě mrzí a rozhodně to tak nebylo. Na post-it notes se objevily i rady, že když se nám někdo svěří, máme dát tomu člověku najevo, že se může vždycky ohradit, což byla dobře myšlená rada, ale upozornila jsem, že by se pak oběť mohla cítit špatně, protože se neohradila.

Poslední čtvrt hodinu času jsme věnovali závěrečné reflexi, kdy všichni popořadě měli říct, co si z workshopu odnáší a jaké to pro ně bylo. První slečna se přiznala, že si díky workshopu uvědomila, že se se sexualizovaným obtěžováním setkávají i muži, a poděkovala za to. Někteří účastníci či účastnice už *Konsent* znali, nedozvěděli se nic nového, jedna slečna podle daných metodik dokonce i učila, takže se přiznala, že to moc dobře zná. Později jsem se z doslechu dozvěděla, že na workshopu byla jiná slečna, která už podle daných metodik učila a nebavilo ji to. Jedna slečna se zeptala, kdy by se se sexuální výchovou podle nás mělo začínat, že by možná nebylo špatné mít něco i na prvním stupni. Odpověděla jsem, že by se ideálně mělo začít opravdu co nejdříve a uvedla jsem důvody. Na to reagovala další účastnice s tím, že je z prvního stupně a je ráda, že od někoho slyší, že už na prvním stupni může otevírat témata vztahů a sexuality, dokonce zmínila, že už má díky dnešnímu workshopu pár nápadů. Upozornila jsem na komunikaci a spolupráci s rodiči, aby s tím byli obeznámeni (například formou schůzky, kde je seznámíme s tím, co přesně s dětmi budeme probírat), zároveň mají právo své dítě z takové hodiny omluvit. Později jsem zjistila, že *Konsent* svolení rodičů nevyžaduje a neklade na něj důraz, protože u jiných vyučovacích hodin se to také nevyžaduje.

Ozývaly se další pozitivní ohlasy: že si workshop užili, že mají radost, jaká atmosféra se při workshopu vytvořila a někteří byli nadšení z toho, kolik lidí přišlo a že téma sexualizovaného obtěžování, ale i sexuální výchovy považuje za důležité více lidí. Negativní reakce byly

převážně na organizaci akce, že bylo málo času, na což jsem reagovala tím, že souhlasím a ve školách podobné workshopy opravdu trvají zpravidla tři vyučovací hodiny, protože je potřeba navodit příjemnou atmosféru, což může chvíli trvat. Ovšem konkrétní použitá metodika je plánovaná na 90 minut, mohlo proto jít o mou nezkušenost. Také vím, že jsme v rámci workshopu nepokryli vůbec všechny důležité informace. Zároveň byla v počátku chyba v programu, takže jedna slečna se dozvěděla o změně tématu až v den workshopu, ale přiznala, že to zas až tak moc nevadí. Jiná slečna mi po workshopu v soukromí řekla, že zná dané metodiky a trochu jí chyběly informace, kam se děti mohou obrátit, když budou potřebovat. Zpětně si uvědomuji, že jsem uvedla tyto informace jen v rámci diskuze a dostatečně je nevyzdvihla. Zároveň jsem mluvila k nám jako studentům vysoké školy, zmínila jsem, že máme nového ombudsmana a že legislativně je trestně podchyceno převážně sexualizované obtěžování na pracovišti, ale jinak je situace horší a nejlepší je obracet se na někoho přímo v rámci instituce, kde se nám sexualizované obtěžování děje. Jít za někým, komu věříme.

Bohužel se v rámci závěrečné reflexe nedostalo na všechny, museli jsme končit, protože po nás byl ve třídě další workshop. Omluvila jsem se a zeptala se, jestli chce ještě někdo něco dodat. Všichni zavrtěli hlavou, takže jsem poděkovala za účast. Ještě ovšem považuji za důležité zmínit jeden moment v rámci závěrečné reflexe. Jedna slečna naznačila, že si ještě sama pro sebe potřebuje popřemýšlet nad tím, že sexualizované obtěžování je „nevyprovokované“. Protože jsem nevěděla, co přesně tím myslí, ale zároveň mě to zarazilo a tušila jsem, že je pravděpodobně potřeba zareagovat, doptala jsem se. Odpověděla, že neví, jestli se jedná opravdu vždy o nevyprovokované chování. Snažila jsem se její názor přijmout, dát najevo, že ho беру v potaz pokývnutím hlavy a souhlasným citoslovcem. Hned poté jsem se zamyslela nad tím, jestli na tom přeci jen něco není – což jsem dala také neverbálně najevo. Uvědomila jsem si ale, že oběť si v žádném případě za toto chování nemůže sama a tím pádem ho nemůže ani vyprovokovat a i přesto, že já bych byla schopná o tom polemizovat déle a možná i částečně připustit, že má slečna pravdu (dnes téměř po roce bych už nepochybovala), věděla jsem, že musím být v souladu s tím, co prosazuje organizace *Konsent*, protože vystupuji jejich jménem. Proto jsem začala opatrně a zlehka vysvětlovat, že si oběť nikdy za sexualizované obtěžování nemůže sama. Dostali jsme se nakonec až k rozdílu mezi flirtováním a obtěžováním, což jsem vysvětlila i názornou ukázkou. Když s mužem flirtuji a líbí se mi to, je to chtěné, ale on mi dá ruku na stehno, a přestože já mu ji vyloženě neshodím nebo neřeknu, že toto je pro mě za hranou, ale třeba jen nohou uhnu nebo si poposednu kousek dál, on by měl vycítit, že se něco děje a ujišťovat se, jestli nepřekročil hranici nebo moc nepospíchá. Po téhle chvilkové diskuzi

jsem zaregistrovala, že slečna protočila očima a s dalšími pár slečnami, co seděly kolem ní, se na sebe podívaly způsobem, jako by si naznačovaly, že to se mnou asi nemá cenu řešit,

Po workshopu jsem s dvěma účastníky, kteří byli zároveň mými známými, řešila, jestli jsem se zachovala dobře. Oba řekli, že ano. Jeden z nich mi řekl, že jsem udělala, co jsem udělat musela – takže odprezentovat názor *Konsentu*, v rámci čehož jsem i musela i reagovat – a zároveň jsem to podle něho dobře obešla. Navíc jsem od těchto mých známých dostala zpětnou vazbu, že jsem působila velmi zkušeně, jako bych workshopy vedla už řadu let, a ne jako by to byl můj první workshop.

Největším negativem celého workshopu byl určitě nedostatek času, který se podepsal na celém průběhu workshopu, protože jsem byla nucena zastavovat diskuze, abychom stihli i poslední aktivitu, co můžeme proti sexualizovanému obtěžování dělat. Přeci jen se jedná o velmi podstatnou aktivitu, protože jinak bychom pouze otevřeli společenský problém bez jakéhokoliv řešení. Nicméně workshop účastníci a účastnice vnímali veskrze jako úspěšný a zpětná vazba byla víceméně také pozitivní.

## 5 Závěr

Diplomová práce dochází k několika závěrům: je potřeba postarat se, aby se na všech školách vyučovala výchova o vztazích a sexualitě; k tématům bychom měli přistupovat především pozitivně a neděsit studující; je potřeba spojit téma vztahů a sexuality do jedné oblasti; je důležité zařadit chybějící téma souhlasu a být LGBTQ+ inkluzivní; vyučující potřebují podporu a podklady k výchově o vztazích a sexualitě.

Diplomová práce vyjmenovává důvody, proč je potřeba se výchově o vztazích a sexualitě ve školách věnovat. Nejdůležitějším a momentálně nejpalčivějším tématem naší společnosti je sexualizované násilí a obtěžování a jejich prevence. Nelze roli vzdělavatele v tomto ohledu plně nechat na rodičích a jiných pečujících osobách, protože si nemůžeme být jistí, zda svou úlohu splní, což dokazují i nasbírané rozhovory. Samozřejmě bychom podle anglického modelu měli rodiče brát jako primární vzdělavatele a měla by ideálně probíhat jakási spolupráce.

Přestože výchovou provádíme prevenci, neměla by probíhat negativně a děsit studující. Jak ukazují výzkumy, tento přístup nemusí být úplně efektivní. Proto bychom měli změnit přístup a například místo vyjmenovávání všech možných rizik a nebezpečností spojených se sexualitou a vztahy, bychom se mohli zaměřovat na to, jak mohou vypadat zdravé vztahy a jak docílit toho, abychom byli ve vztazích spokojeni. Sami studující potvrzují, že málo slýchají, že sex může být také příjemný a mohou si ho užívat, ne se jen obávat všech možných rizik (pohlavně přenosných infekcí, těhotenství apod.).

V současnosti je *Rámcový vzdělávací program* nastavený tak, že témata vztahů jsou zařazena převážně do výchovy k občanství, nicméně samotná sexuální témata do výchovy ke zdraví. Zmíněné nastavení je v rozporu s názvoslovím používaným v této diplomové práci pocházejícím z anglického *Relationships and Sex Education*, kde je kladen důraz na vztahy v množném čísle, předcházející sexu, protože sex většinou vychází ze vztahu (i přátelského apod.) a vztahů zažíváme v našich životech více. Kladou tím důraz na propojení vztahů a sexuality.

V našem *RVP* absolutně chybí téma souhlasu, které tato diplomová práce považuje za základní pilíř výchovy o zdraví a sexualitě a tím pádem prevence sexualizovaného násilí a obtěžování, se kterým se společnost potýká. Zároveň chybí jakákoliv zmínka o LGBTQ+ žactvu v našich školách, kterým by mělo být zajištěno bezpečné prostředí a výchova o vztazích a sexualitě by

neměla být heteronormativní. Se vším řečeným souvisí potřeba podpory vyučujících z hlediska výchovy o vztazích a sexualitě. Vyučujícím chybí oficiální metodiky a podklady, kterými by se mohli řídit.

*„Aby od tebe nepřevzala pocit trapnosti – který ty jsi převzala zase od své matky -, musíš se od něj sama oprostit. Vím, jak je to strašlivě těžké. V každé kultuře po celém světě se ženská sexualita točí kolem pocitu trapnosti. Dokonce i kultury, které od žen očekávají, že budou sexy – jak je tomu často na Západě -, si zároveň pořád ještě představují, že se ženy nebudou chovat jako sexuální bytosti.“*  
(Adichie, 2018, s. 78)

## 6 Seznam použité literatury

Adichieová, CH. N. (2018). *Milá Ijeawele aneb Feministický manifest v patnácti doporučeních* (P. Štádler, Překl.). Host. (Originál vydaný 2017)

Allen, L., & Rasmussen, M. L. (Eds.). (2017). *The palgrave handbook of sexuality education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8>

Astle, S., McAllister, P., Emanuels, S., Rogers, J., Toews, M. & Yazedjian, A. (2021). College students' suggestions for improving sex education in schools beyond 'blah blah blah condoms and STDs'. *Sex Education* 21(1), 91-105. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749044>

Banegas, D. L. & Lauze, C. (2020). CLIL and comprehensive sexual education: A case of innovation from Argentina. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, 22(2), 199-209. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80528>

Bengtsson, J. & Bolander, E. (2019). Strategies for inclusion and equality – 'norm-critical' sex education in Sweden. *Sex Education* 20(2), 154-169. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>

Beres, M. (2019). Perspectives of rape-prevention educators on the role of consent in sexual violence prevention. *Sex Education* 20(2), 227-238. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1621744>

Blake, S. (2002). *Sex and Relationships Education: A Step-by-Step Guide for Teachers* (1<sup>st</sup> ed.). David Fulton Publishers.

Bosá, M., K. Minarovičová, D. Bosý & M. Lukáč. (2015). *Sexuálna výchova očami študentiek a študentov: Výskumná Správa. Prešov: EsFem.* Dostupné z [https://www.academia.edu/28655955/SEXU%C3%81LNA\\_V%C3%9DCHOVA\\_O%C4%8CAMI\\_%C5%A0TUDENTIEK\\_A\\_%C5%A0TUDENTOV\\_V%C3%9DSKUMN%C3%81\\_SPR%C3%81VA](https://www.academia.edu/28655955/SEXU%C3%81LNA_V%C3%9DCHOVA_O%C4%8CAMI_%C5%A0TUDENTIEK_A_%C5%A0TUDENTOV_V%C3%9DSKUMN%C3%81_SPR%C3%81VA)

Brunner, D. D. (1992). Discussing Sexuality in a Language Arts class: Alternative Meaning-Making and Meaning-Making as an Alternative. In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 227-238). New York: Teachers College Press

Carlson, D. L. (1992). Ideological Conflict and Change in the Sexuality Curriculum. In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 34-56). New York: Teachers College Press.

Cole, M. (2018). *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class* (4th ed.). New York: Routledge.

Česká středoškolská unie (2020). *Zpráva z průzkumu – sexuální výchova na středních školách.* Česká středoškolská unie, z. s. Dostupné z <https://stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2020/11/Zprava-z-pruzkumu-sexualni-vychova-na-strednich-skolach.pdf>

Čírtková, L. & Vitoušová, M. (2010). *Pomoc oběti trestného činu znásilnění: informace pro zdravotnický personál.* Diagnóza č. 4, 32-34. [https://c9e160f1-5cfe-49a1-9ef8-5984a7ae37c4.filesusr.com/ugd/52ec8e\\_1d04adc1a735412789bad0cc45358c5c.pdf](https://c9e160f1-5cfe-49a1-9ef8-5984a7ae37c4.filesusr.com/ugd/52ec8e_1d04adc1a735412789bad0cc45358c5c.pdf)

Darder, A., Baltodano, M. P. & Torres, R. D. (2017). Critical Pedagogy: An Introduction. In Darder, A., Torres, R., & Baltodano, M. (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader* (3rd ed.) (pp. 3-14). New York: Routledge.

Department of Education. (2019). *Relationships Education, Relationships and Sex Education (RSE) and Health Education: statutory guidance for governing bodies, proprietors, head teachers, principals, senior leadership teams, teachers*. London: Department for Education. Dostupné z [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/1090195/Relationships\\_Education\\_RSE\\_and\\_Health\\_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1090195/Relationships_Education_RSE_and_Health_Education.pdf)

Earls, R. F., Fraser, J. & Sumpter, B. (1992). Sexuality Education – In Whose Interest? An Analysis of Legislative, State Agency, and Local Change Arenas. In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 309-324). New York: Teachers College Press.

Emmerson, L. (2015). *SRE – the Evidence. Sex Education Forum: Evidence Briefing*. Dostupné z <https://www.sexeducationforum.org.uk/sites/default/files/field/attachment/SRE%20-%20the%20evidence%20-%20March%202015.pdf>

Epstein, D. & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.

Fine, M. & McClelland, S. I. (2017). Sexuality Education and Desire: Still Missing After All These Years. In Darder, A., Torres, R. & Baltodano, M. (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader* (3rd ed.) (pp. 296-320). New York: Routledge.

Forrest, S. (2018). Sexualities, Identities and Equal Rights: The Making and Remaking of Sexualities. In Cole, M. (Ed.), *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class* (4th ed.) (pp. 131-154). New York: Routledge.

Forrest, S. (2018). Time for Straight Talking: Challenges and Opportunities in Teaching and Learning about Sexuality and Homophobia in Schools. In Cole, M. (Ed.), *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class* (4th ed.) (pp. 158-186). New York: Routledge.

Gunter, J. (2022). *Bible vagíny* (M. Drlíková, F. Drlík, Trans.). Jen Melvil Publishing. (Original work published 2019).

Gymnázium Jírovcova (2009). *Školní vzdělávací program pro vyšší stupeň osmiletého gymnázia a pro čtyřleté gymnázium*. Gymnázium, České Budějovice, Jírovcova 8. Dostupné z <https://jirovcovka.net/pro-uchazece/skolni-vzdelavaci-program.html>

Haffner, D. W. (1992). Foreword: Sexuality Education in Policy and Practice. In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. vii-xv). New York: Teachers College Press.

Halama, P. (2020). Proč, kdy a jak sexuální výchovu ve škole? In Mitlöhner, M. & Prouzová, Z. (Eds.). *28. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: sborník referátů* (pp. 18-20). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, z. s.

Harmat, G. (2020). *Intersectional pedagogy: Creative Education Practices for Gender and Peace Work* (1st ed.). New York: Routledge.



Hřivnová, M., Cichá, M., Slaná Reissmannová, J., Sofková, T. & Marciánová, V. (2020). "In Time" interaktivní edukace mladých dospělých v problematice včasného těhotenství/rodičovství. In Mitlöhner & M., Prouzová, Z. (Eds.). *28. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: sborník referátů* (pp. 25-26). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, z. s.

Janiš, K. (2020). Aktuálnost a realizace sexuální výchovy. In M. Mitlöhner & Z. Prouzová (Eds.). *28. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: sborník referátů* (pp. 37-42). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, z. s.

Janošová, P. (2016). Definování šikany. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J. & Dědová, M. (Eds.). *Psychologie školní šikany* (p. 27). Grada Publishing, a. s.

Janošová, P. (2016). Je šikana „cool“? Nadřazená emoční nezúčastněnost u šikanujících žáků. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J. & Dědová, M. (Eds.). *Psychologie školní šikany* (pp. 106-112). Grada Publishing, a. s.

Janošová, P. (2016). Školní šikana v posledních dvou desetiletích. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J. & Dědová, M. (Eds.). *Psychologie školní šikany* (pp. 18-22). Grada Publishing, a. s.

Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Sociologické nakladatelství (SLON).

Jarkovská, L. (2019). The European Union as a child molester: sex education on pro-Russian websites. *Sex Education* 20(2), 138-153. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634041>

Johnson B., Flentje J. & Bartholomaeus C. (2020). Co-researching and designing innovative learning approaches in sexuality and relationships education, *Pastoral Care in Education* 38(3), 191-207. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1773907>

Kiliánová, K., Kvapilová, K. N. & Martanovič, Z. (2020). Udělej si to po svém – interaktivní edukativní výstava NESEHNUTÍ o sexu a partnerských vztazích. In M. Mitlöhner & Z. Prouzová. *28. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: sborník referátů* (pp. 57-63). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, z. s.

King B. M., Burke S. R. & Gates T. M. (2019). Is there a gender difference in US college students' desire for school-based sexuality education? *Sex Education* 20(3), 350-359. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1668762>

Klein, S. S. (1992). Commentary: Why Should We Care About Gender and Sexuality in Education? In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 172-181). New York: Teachers College Press

Koch, P. B. (1992). Integrating Cognitive, Affective, and Behavioral Approaches into Learning Experiences for Sexuality Education. In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 253-262). New York: Teachers College Press.

Konsent, z. s. (2021). *Chce to souhlas*. Konsent. <https://konsent.cz/souhlas/>

Křišová, D. & Nejedlová, J. (2020). Žádná tabu před tabulí. In M. Mitlöhner & Z. Prouzová. *28. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: sborník referátů* (pp. 53-56). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, z. s.

Křišová, D. & Poláčková, M. (2022). *Děti to chtěj vědět taky: o respektujících vztazích a sexuálním zdraví*. Konsent, z. s.

Lee, D. & Berman, L. M. (1992). Ill-Structured Problems: Reconsidering Teenage Sexuality. In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 284-297). New York: Teachers College Press.

Linn, E., Stein, N. D., Young, J. & Davis, S. (1992). Bitter Lessons for All: Sexual Harassment in Schools. In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 106-119). New York: Teachers College Press.

Marshall, S. A., Hudson, H. K. & Stigar, L. V. (2020). Perceptions of a School-Based Sexuality Education Curriculum: Findings from Focus Groups with Parents and Teens in a Southern State. *The Health Educator* 52(1), 37-51. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268518.pdf>

Mason, S. (2010). Braving it out! An illuminative evaluation of the provision of sex and relationship education in two primary schools in England. *Sex Education*, 10(2), 157-169. DOI: 10.1080/14681811003666366

Mason, S., Woolley, R. (2019). *Relationships and Sex Education 3-11: Supporting Children's Development and Well-being* (2nd edition). Bloomsbury Academic.

Meyer, E. J. (2017). A Feminist Reframing of Bullying and Harassment: Transforming Schools Through Critical Pedagogy. In Darder, A., Torres, R., & Baltodano, M. (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader* (3rd ed.) (pp. 448-457). New York: Routledge.

Miškolci, J., Bosý, D., Jesenková, A., Bosá, M. & Minarovičová, K. (2019). Young people's attitudes toward sex education as their human right in Slovakia. *Sex Education* 20(3), 334-349. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1668760>

Mitlöhner, M. & Prouzová, Z. (2020). *28. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: sborník referátů*. Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, z. s.

Obchodní akademie Tomáše Bati (2009). *Školní vzdělávací program: obchodní akademie*. Obchodní akademie Tomáše Bati a Vyšší odborná škola ekonomická Zlín. Dostupné z [http://www.oazlin.cz/wcd/docs/svp/svp\\_oa.pdf](http://www.oazlin.cz/wcd/docs/svp/svp_oa.pdf)

Ofsted. (2021). *Review of sexual abuse in schools and colleges*. <https://www.gov.uk/government/publications/review-of-sexual-abuse-in-schools-and-colleges/review-of-sexual-abuse-in-schools-and-colleges>

O'Grady, S. (2017). Sex education to be made compulsory in all secondary schools in England. *Daily Express*. Dostupné z <https://www.express.co.uk/news/uk/773737/sex-education-compulsory-secondary-schools-england-sexting-porn-relationships-government>

Pavlík, P. (2005). Gender a trh práce. In I. Smetáčková & K. Vlková (Eds.), *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách* (p. 37). Otevřená společnost, o. p. s.

Phillips, L. & Fine, M. (1992). Commentary: What's "Left" in Sexuality Education? In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 243-248). New York: Teachers College Press.

Rašková, M. (2011). *Užití metod sexuální výchovy z pohledu historie a současnosti českého školství*. Arnica 2011 (2), 49-55. Západočeská univerzita v Plzni. <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/16775/1/Raskova.pdf>

Russell, S. T., Mallory, A. B., Bishop, M. D. & Dorri, A. A. (2020). Innovation and Integration of Sexuality in Family Life Education. *Family Relations* 69 (July 2020), 595-613. DOI:10.1111/fare.12462

RVP G (2021). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. MŠMT Praha. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

RVP SOV (2020). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 63 – 51 – J/01 Obchodní škola*. MŠMT Praha. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-j/63-ekonomika-a-administrativa/>

RVP ZV (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT Praha. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Sapon-Shevin & M., Goodman, J. (1992). Learning to Be the Opposite Sex: Sexuality Education and Sexual Scripting in Early Adolescence. In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 89-103). New York: Teachers College Press.

Sears, J. (1992). *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.). New York: Teachers College Press

Sejbalová, P. & Martincová, J. (2020). *Děti ohrožené pornem a lovci na síti – výsledky průzkumu u dospívajících*. Babyonline, s r. o. Dostupné z <https://www.babyonline.cz/vysledky-sexualniho-pruzkumu>

Shakeshaft, C. (1992). Commentary: Administrators as Barriers to Change? In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 328-334). New York: Teachers College Press.

Silin, J. G. (1992). School-based HIV/AIDS Education: Is There Safety in Safer Sex? In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 267-279). New York: Teachers College Press.

Smetáčková, I. (2005). Gender a osobnost člověka. In I. Smetáčková & K. Vlková (Eds.), *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách* (pp. 19-25). Otevřená společnost, o. p. s.

Smetáčková, I. & Vlková, K. (2005.), *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Otevřená společnost, o. p. s.

Spitz, A. (2018). *Kniha o penisu* (Lalíková Z., Povolná D., Trans.). Esence. (Original work published 2018).

Su R., Guo L., Tang H., Ye P., Zhang S., Xiao Y., Liu W. & Liu C. (2019). Comprehensive sexuality education weakens the effect of in-group bias on trust and fairness. *Sex Education* 20(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1610373>

Šilerová, L. (2020). Využití filmů s tematikou sexuálního zneužívání v sexuální výchově. In M. Mitlöhner & Z. Prouzová. *28. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: sborník referátů* (pp. 119-120). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, z. s.

Taverner, W. J. & Brick, P. (2006). Unplanned Pregnancy: Making a Decision. *American Journal of Sexuality Education* 1(3), 73-81. doi:10.1300/J455v01n03\_05

Trudell, B. K. (1992). Inside a Ninth-Grade Sexuality Classroom: The Process of Knowledge Construction. ). In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 211-223). New York: Teachers College Press.

Unis, B. D. & Sällström, C. (2020). Adolescents' conceptions of learning and education about sex and relationships. *American Journal of Sexuality Education* 15(1), 25-52. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1617816>

Ward, J. V., & Taylor, J. M. (1992). In Sears, J. (Ed.) *Sexuality and the curriculum* (2nd ed.) (pp. 188-198). New York: Teachers College Press.

Warshowsky, H., Mosley, D. V., Mahar, E. A. & Mintz, L. (2019). Effectiveness of undergraduate human sexuality courses in enhancing women's sexual functioning. *Sex Education*, 20(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1598858>

Woolley, R. & Mason, S. (2021) Relationships and Sex Education. In P. Gibson & R. McDonald (eds) *Inspiring Primary Learners: Insights into Excellence in the Primary Classroom*. London: Routledge. ISBN 9780367110659

World Health Organization (2021). *Violence against women*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

Základní škola Dukelská (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: škola pro život*. Základní škola, Dukelská 11, České Budějovice. Dostupné z file:///C:/Users/Admin/Downloads/svp-zv-2022.pdf

Základní škola Krásovy domky (2015). *Školní vzdělávací program zájmového vzdělávání*. Základní škola Pelhřimov, Krásovy domky 989. Dostupné z <https://www.krasovy-domky.cz/files/documents/12/SVP-SD.pdf>

Základní škola Otokara Březiny (2016). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: naše cesty k učení*. Základní škola Otokara Březiny, Jihlava, příspěvková organizace, Demlova 34. Dostupné z [https://www.zsobreziny.cz/sites/default/files/2017-10/SVP2016\\_Nase\\_Cesty\\_K\\_Uceni.pdf](https://www.zsobreziny.cz/sites/default/files/2017-10/SVP2016_Nase_Cesty_K_Uceni.pdf)

## 7 Příloha

### Přepis jednoho z nasbíraných rozhovorů

*Jaké pro tebe je mluvit s někým o sexu a intimních tématech? S kamarády, s rodiči, s kýmkoliv?*

No, je to takový nepříjemný A s kamarádama se o tom moc nebavíme.

*Takže ani ve škole nic takovýho neřešíte?*

Ne, jenom jednou za rok máme takový... je to den, jak se to jmenuje. No, takovej den, kdy máme finanční gramotnost, dopravní výchovu a sexuální výchovu.

*A to máte každý rok už od šestý třídy?*

Jo.

*Dřív to nebylo, na prvním stupni?*

Ne.

*A to si můžete vybrat, kam jít?*

To máme na celý den hodiny, jakože. Z každýho předmětu dvě.

*Se spolužákama teda tohle vůbec neřešíte. Ani s holkama třeba menstruaci neřešíte, nebavíte se o tom?*

No, třeba jenom moje nejlepší kamarádka, tak ta jenom řekne, že jí bolí břicho, že to má zrovna, ale jinak ne.

*Třeba s rodičema, bavíš se o tom?*

Ne.

*Měli jste to odděleně – kluci x holky?*

Ted'ka v sedmý třídě to budeme mít oddělený, jinak v šestý jsme to měli společný. Protože se tam budou rozebírat takový víc soukromý věci.

*Vedl to někdo z učitelů nebo jiný lektor, přednášející?*

Je tam vždycky naše třídní a má tam pozvanýho někoho nákýho, kdo to prezentuje a každý rok je tam jedna paní. A jednu hodinu vlastně máme s třídním učitelem a druhou máme s obouma. S paní učitelkou třídní tam máme nějaký aktivity, hry, ale tu druhou hodinu máme spíš povídací.

*Byla to přednáška, nebo seminář, kde jste dělali aktivity a mohli se i více zapojit, diskutovat, ptát se?*

Jenom sedíme a posloucháme, něco tam na tabuli ukazují. Třeba prezentaci s nějakýma obrázkama.

Nic moc z těch aktivit mě nebavilo. Ale co si pamatuji, měli jsme papírky a na tom jsme měli napsaný nějaký věci. Měli jsme si vybírat svého partnera, jaký by měl být. Že jsme tam měli na papírkách třeba: hodnej, milej, připraví ráno snídani a takhle. Tak jsme měli tam dát od nejlepšího po to nejhorší.

*A bylo to jako vyloženě, že holky si měli vybrat kluka a kluci holku. Nebylo možný, že by si holka vybírala holku, kluk kluka?*

No holky si daly, že si budou vybírat holku. Daly se do role, že budou kluk a budou vybírat holku. No, že jsme si to mohli vybrat jak chceme. My s kamarádkou jsme vybíraly kluka, ale každej to mohl mít jako jak chce.

*Ale i když bych teda já holka si vybrala, že si chci vybírat holku, tak v ten moment jsem za kluka.*

No, to si taky můžeš vybrat, co chceš.

*Takže taky můžu být normálně holka, co si vybírá holku.*

Jo.

*Pak tam byla ta přednáška, kde jste seděli a poslouchali. Byl tam prostor i na dotazy? Třeba anonymně napsat na papírek, aby nikdo nevěděl, kdo se na to ptá.*

Ne, to tam nebylo.

*Takže ani v průběhu třeba s tou třídní nebylo možnost se jako na něco zeptat, nejenom tak, že se přihlásíš a něco řekneš, ale že můžeš anonymně...*

To tam nebylo.

*Bavilo tě to tyhle hodiny?*

No, bylo to zajímavý, ale moc ne.

*Dozvěděla ses tam třeba něco takovýho důležitýho, za cos byla ráda, že ti tam řekli?*

Většinu toho... Buď se nás ptali na otázky, který už jsme věděli anebo tam prostě říkali většinou věci, který už vim.

*Co se tam řešilo za témata? Řešil se tam sex samotný, ale i menstruace, masturbace, antikoncepce, pohlavně přenosné choroby, vztahy obecně? Co by tam podle tebe mělo zaznít? Co jsou důležité informace? O jakých tématech byste rádi slyšeli?*

V šestý třídě jsme to měli dvakrát, že první dvě hodiny to bylo v prvním pololetí, tak jsme probírali o dospívání a v druhým pololetí jsme to měli nějak jakože o rodině, o vztazích a podobně.

Sex se tam ještě neřešil. Menstruaci ne dopodrobna, prostě se řeklo, že to je.

*Vysvětlili vám tam, proč třeba menstruaci máme?*

Jenom tak jako zlehka, ne dopodrobna.

*Říkali vám třeba, co všechno za menstruační potřeby máme?*

Nene. Nic nezmiňovali.

*Ani se tam neřešily třeba změny nálad, jak to nás ovlivňuje?*

To jo. To říkali něco. Ale zase jenom trošku.

*Zmínili se tam třeba masturbace?*

O tom nemluvili vůbec.

*Pak jste tam měli ještě vztahy, mezi partnery, rodinný...*

I kamarádský.

*Vzpomeneš si na něco, co ti třeba z tohohle konkrétně uvízlo v hlavě?*

To asi zrovna nic.

*Bavilo se tam třeba, jak o něčem mluvit spolu, jak řešit třeba, když se nepohodneme?*

To se řeší většinou na nějakých jiných těch, tam jsme to neřešili.

*Takže se řešilo třeba jaký druhy vztahů můžeme mít? S partnery s kamarády, v rodině...*

Tohleto tak nějak jako jo.

*Nakouslo se tam třeba i to, že rodiny můžou být různé? Můžeš mít nevlastní sourozence, že můžou být rozvedení...*

Jo, to tam bylo.

*Řešily se tam i témata „klučičí“ jako mokré sny, těžko kontrolovatelná erekce v pubertě...?*

Jo. Noo, o mokrých snech moc neříkali, spíš o tom dospívání. To o erekci taky nezmiňovali.

*Dozvěděli jste se, jak poznáte, že ten druhý\*ta druhá to chce taky? Jak poznat, jestli se jí\*mu to líbí a je příjemný?*

No, ani moc o tom nemluvili.

*Ještě mě napadá, že jsou situace, kdy se tak navzájem pošťuchujeme, je to myšleno jako sranda, ale ona to sranda úplně být nemusí, děláme fórky, ale vlastně ten člověk... nebo ho to trošku zraňuje.*

No, o tom spíš povídali na jedny akci a to tam přijedou takový dva lidi a ti tam mají taky nějaký témata, o kterých povídají. To jsme zrovna měli v pátý nebo ve čtvrtý třídě a to bylo o tom násilí.

*Otevřelo se tam třeba i téma pornografie?*

To ani slovo.

*Jak by to podle tebe mělo probíhat? Kdo by měl takový program nebo diskuzi vést? Umíš si představit, že by se to učilo opravdu přímo ve škole a učil by to někdo z vyučujících na vaší škole? Umíš si představit všechny vyučující, se kterými by takové hodiny mohly probíhat? Nebo*



*jen některé? Nebo žádného učitele a rozhodně by bylo lepší, kdyby tam přišel někdo cizí z venku?*

Nejradši bych si vybrala tebe, spíš.

*Takže někoho, kdo je vám věkově bližší, kdo přijde a pak už ho zas neuvidíte.*

No, to by bylo lepší, kdybychom ho zas viděli.

*Jakože by se další rok ten člověk vrátil znovu?*

Jo.

*Mohla by to být teda i učitelka na vaší škole?*

Jo.

*Nepřišlo by ti zvláštní, kdyby vás i učila?*

Ani ne.

*Takže kdyby to byl někdo, kdo je fajn a kdo je vám i věkově bližší, tak by to bylo dobrý.*

Jo.

*Vyhovovalo by ti spíš dělat o těch hodinách nějaký aktivity, nebo spíš aby někdo přišel a mluvil k vám?*

No, něco mezi.

*A když by se sice dělaly aktivity, ale nebylo by povinné se jich účastnit, můžeš si stoupnout stranou a neříkat proč nechceš, pak se zas do něčeho zapojit, ale nemusíš ani nic říkat, co si třeba myslíš a tak, to už by bylo lepší?*

To jo.

*Jak myslíš, že by celá tvoje třída reagovala na takové hodiny, kde by se řešil sex, menstruace, masturbace apod.? Bylo by to pro ně nepříjemné nebo by se smáli a dělali si z toho legraci, nebo si myslíš, že pokud by to vedl dobrý učitel nebo lektor, tak by je to zajímalo a dobrovolně se zapojovali do diskuze?*

Jo, pochechtávali se tam, tak nějak čtvrt hodiny před zvoněním přestali. No protože na konci se začalo bavit zase o klukách.

*Aha, takže kluci hlavně zlobili...*

No, holky se tam mezi sebou bavily, těm to bylo úplně jedno a kluci se tam smáli.

*A předtím se o klucích nebavilo?*

No, to se bavilo tak nějak obecně, pak se rozebíraly holky, pak kluci.

*A kluci zpozornili, když se bavilo o nich?*

Jo.

*Jak na to ta vaše učitelka nebo ta paní reagovaly?*

Paní učitelka třídní říkala „děcka uklidněte se, nevyrušujte při hodině.“ Ta paní ale vykládala dál, ta se ani nezastavila.

*Kde tvoji spolužáci nejčastěji získávají informace o sexu, intimitě a podobně? Ze školy, od rodičů, od vrstevníků, z internetu, sociálních sítí...*

No většinou to prostě od někoho slyšej a když jako nevěděj úplně co to je, tak si to vyhledávaj.

*Jak moc se se spolužáky bavíte o sexu a podobných tématech? Objevují se u vás ve třídě i komentáře na těla jiných? Prsa, zadek, penis apod.*

Nene.

*Myslíš si, že je dobře, že tyhle hodiny na školách máte?*

No, mně je to jedno, ale myslím si, že pro někoho je to dobrý, že ty věci neví a na internetu si to třeba nemůže najít, tak je to pro něj zas dobrý, že to uslyší.

*Kdyby se tam řešily třeba i jiný témata, o kterých se moc nemluví, tak by ti to přišlo zajímavý?*

Jo, docela jo. A hlavně kdyby byl třeba ve škole nějaký ten psycholog a hlavně noví učitelé, který jsou lepší.

*Chybělo ti tam třeba něco, co ses chtěla dozvědět, ale nezmínili to?*

To ani ne.

*Nebo třeba do budoucna, když budete mít tyhle hodiny, napadá tě něco, co by se tam mělo zmínit?*

No, mně je to tak nějak jako jedno, co se tam řeší.

*Myslíš, že by se tam třeba mělo mluvit o té masturbaci?*

No, třeba by to mohli říct, mně je to tak nějak jedno.