

Tyto kategorie se také navzájem protínají v interakcích a v jednání osob, které jsou jejich nositelkami/nositeli. Pro děti představuje dospělost idealizovaný cíl, stav, v němž dosáhnou větší svobody a moci. Děti také mohou využívat různých znaků dospělosti k tomu, aby si zajistily zvýšení svého statusu už nyní. Tato strategie zároveň podporuje genderovou konformitu, neboť dětem se nabízejí genderované vzorce dospělosti; věk se zde prolíná s genderem. Po ruce mají především chování rámované hegemonní maskulinitou a zdůrazněnou femininitou (Connell 1987: 183), což jsou vzorce s jasnou dimenzí mocenských vztahů. Pro dívky i chlapce se v nich skrývá návod na to, jak získat přístup k moci, ať již přímý, nebo zprostředkovaný. Viděli jsme ovšem na příkladu romské žákyně, jak se zvláště pro dívku s marginalizovanou etnicitou stává tato strategie pastí. Na jedné straně zdůrazněná femininita funguje jako strategie upevnění statusu romské dívky v kolektivu, na straně druhé může její erotizovaná složka způsobit, že dívka bude hodnocena negativně, protože nedostojí představě „slušné“ dívky. Možnost vybalancovat tuto strategii způsobem, který zajistí, aby si dívka udržela popularitu, ale nebyla považována za neslušnou a vulgární, není v jejích rukou. Záleží na tom, jak její projevy bude číst okolí.

II. 4. Moc a bezmoc v diskursu: Analýza hodin sexuální výchovy

V předchozí kapitole jsem představila gender jako kontinuum a analyzovala ho v souvislosti s dalšími kategoriemi, a to věkem a etnicitou/národností. Tyto kategorie bývají často vnímány jako přirozený základ sociálních rozdílů a slouží jako legitimizace nerovností. Ukázala jsem, jakými způsoby jsou re/konstruovány a rozehrávány v sociálním poli, jak se protínají a jak se jejich souhra projevuje v chování a strategiích různých sociálních aktérů a akterek, žáků a žákyně ve třídě. V této kapitole se zaměřím na to, jakým způsobem se na reprodukci genderu podílí diskurs, a to konkrétně na příkladu sexuální výchovy.

Když jsem začala jako výzkumnice docházet do školy na hodiny rodinné výchovy, netušila jsem, co bude jejím obsahem. Třídní učitelka Pavla neměla připravený plán témat, která bude s dětmi v šestém ročníku probírat. Všechna témata, která se v průběhu roku objevila, měla své genderové aspekty, ale hodiny sexuální výchovy se ukázaly jako analyticky obzvlášť podnětné. Nejen pro svůj obsah, ale také proto, že jsem měla možnost pozorovat, jak způsob, jakým je téma uchopeno, ovlivňuje chování aktérů a interakce mezi nimi a jak formuje jejich pozice. Při sexuální výchově se hovoří o rolích žen a mužů, jejich vztazích, o lidské sexualitě a její analýza odhaluje, jak se utvá-

ří chápání sexuality a jakým způsobem je konstruován vztah mezi genderem a sexualitou.

Kde je ve škole místo pro sexuální výchovu

Výuka na téma sexuality je v mnoha zemích živou politickou otázkou, a to zdaleka ne jen ve státech se silnou katolickou lobby, jako je Polsko či Slovensko. Sexualita přináší, jak přesvědčivě ukázal Michel Foucault, obrovské možnosti regulace lidského chování. Přístup, jenž se prosadil na konci 18. století, konstituuje sexualitu jako klíčovou složku identity jedince a prostřednictvím péče, kultivace a vědeckého zájmu se sexualita stává polem pro výkon moci (Foucault 1999). Foucault se nezajímal o genderové aspekty mocenských diskursů týkajících se sexuality. Ustavování sexuality je však na ustavování a reprodukci genderového řádu velmi úzce navázáno. Judith Butler např. dokazuje, že heterosexuální matice legitimizuje genderový řád společnosti, a je to právě především (hetero)sexualita, co tvoří podstatu konstituování genderu (Butler 1990, slovensky 2003).

Protože je sexualitě ve společnostech západního typu vyhrazeno tak výsadní postavení a protože je jejím prostřednictvím uplatňována moc a normativně usměrňováno lidské chování a prožívání, není divu, že je právě sexuální výchova v mnohých státech předmětem vášnivých debat různých názorových skupin. Jak ukázaly např. Michelle Fine (2002) nebo Debbie Epstein, Sarah O'Flynn a David Telford (2003), bouřlivé diskuse při vyjednávání obsahu sexuální výchovy se odehrávají i ve státech, jako je Velká Británie, Spojené státy americké či Austrálie, a úřady a ministerstva se angažují při vymezení její náplně. Ve Velké Británii například Department for Education and Employment definuje sexuální výchovu jako:

„Celoživotní učení se o fyzickém, morálním a emočním vývoji. [Sexuální výchova] je o porozumění významu manželství pro rodinný život, stabilních a láskyplných vztazích, lásce a péči. Jde také o výuku o sexu, sexualitě a sexuálním zdraví. [Sexuální výchova] není propagací sexuální orientace a sexuálních aktivit – taková výchova by byla nevhodná.“ (DfEE 2000, cit. podle Epstein, O'Flynn, Telford 2003: 1)

Od roku 1988 upravuje ve Velké Británii sexuální výchovu také tzv. Článek 28 (Section 28), který zakazuje místním autoritám, mezi které se řadí i školy, propagaci homosexuality a označování homosexuálních vztahů za možná rodinná uspořádání. Taková nařízení zřetelně vymezují rámec pro britské vyučující sexuální výchovy. Ti musí vše, o čem před dětmi a s dětmi mluví,

podrobovat cenzuře takovým způsobem, aby vyhověli předepsaným nařízením. V České republice byla situace do roku 2010 jiná. Sexuální výchova nebyla nijak ožehavým tématem a vyučující měli relativní volnost učit, co uznají za vhodné, pokud to odpovídalo obecným dokumentům MŠMT.

Rámec pro sexuální výchovu v českých školách nastavují rámcové vzdělávací programy (RVP). Ty vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání). Na jejich podkladě si pak jednotlivé školy připravují vlastní školní vzdělávací programy. Vyučující tedy již nevyučují podle osnov, které by plošně definovaly obsah výuky pro žákyně a žáky určitého věku. RVP se nezaměřují ani tak na konkrétní obsah, který by měl být dětem vyložen, ale kladou důraz na kompetence, které by si děti měly osvojit. To představuje velmi dobré podmínky právě pro sexuální výchovu, kterou mohou svým žákům a žákyním ušít vyučující přímo na míru. RVP však kromě flexibility umožňují také některá témata z výuky vypustit či zredukovat. Z toho vyplývá nebezpečí, že by sexuální výchova mohla být v některých školách opomíjena. Ačkoli RVP nestanoví závazně obsah výuky, závazné jsou pro školy tzv. očekávané výstupy definované v RVP (tj. to, co děti mají umět), a to také posléze kontroluje a vymáhá Česká školní inspekce.

RVP jsou rozčleněny do vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů. Sexuální výchova není ani samostatným oborem ani oblastí. RVP nijak konkrétně nevymezuje, co se vlastně sexuální výchovou rozumí. Sexuální výchova je ekvivalentní např. dopravní výchově, jde o souborné označení nejrůznějších témat a kompetencí, které jsou součástí různých vzdělávacích oblastí a oborů. To, co rozumíme sexuální výchovou, je součástí především těchto vzdělávacích oblastí: Člověk a jeho svět, Člověk a příroda a Člověk a zdraví. Dokument je velmi obecný a obecně jsou definovány i výstupy. Jedním z bodů očekávaných výstupů pro 2. stupeň ZŠ vzdělávacího oboru výchova ke zdraví je např. následující: v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a životními cíli mladých lidí přijímá [žák/yně] odpovědnost za bezpečné sexuální chování, optimálně reaguje na fyziologické změny v období dospívání a kultivovaně se chová k opačnému pohlaví (Rámcový vzdělávací program pro ZŠ 2007: 74).

Na základě RVP si každá škola připravuje vlastní školní vzdělávací program (ŠVP). V něm rozpracuje postupy, jakými bude dosaženo očekávaných výstupů, které jsou pro školy v RVP definovány jako závazné. RVP je dokumentem velmi obecným, a to z toho důvodu, aby ponechal volnost právě školám a vyučujícím. ŠVP je potom již dokumentem mnohem konkrétnějším. Školám je ponechána velká volnost k tomu, aby mohly zvolit adekvátní způsoby výuky. Sexuální výchova může být po kapkách dávkována různými vyučujícími v různých předmětech, jako jsou biologie, občanská či rodinná výchova, může být náplní speciálních projektových dnů, ve kterých se

téma uchopí komplexně, škola může zapojit externí odbornice a odborníky z oblasti lidských práv, medicíny, kriminalistiky či nevládní organizace, které nabízejí specializované programy zaměřené na tuto problematiku. V České republice není ve srovnání se zahraničím mnoho organizací, které nabízejí specializované programy. Můžeme ale uvést alespoň Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu⁶¹, která se specializuje především na velmi účinné peer programy, tj. programy, v nichž se vzdělavateli stávají vyškolení vrstevníci, či společnost STUD Brno⁶², která nabízí diskuse na téma homosexualita.

Stojaté vody kolem sexuální výchovy v Česku se rozvířily v roce 2010. Na sklonku roku 2009 vydalo MŠMT brožuru *Sexuální výchova – vybraná témata*. Šlo o publikaci, která vedle relativně známých informací dostupných i z jiných zdrojů nabídla vyučujícím i nová témata jako sexuální zneužívání dětí přes internet či genderové aspekty sexuální výchovy. K brožuře měla několik výhrad Česká biskupská konference, ale tehdejší ministryně školství Kopicová se za brožuru postavila a zdůraznila, že MŠMT nechalo příručku vypracovat po tom, co v průzkumu zjistilo, že většinu informací získávají děti v oblasti sexu především od kamarádů a škola nehraje v informování významnější roli, proto je třeba sexuální výchovu ve školách zkvalitnit. Obrat nastal po volbách do sněmovny v květnu 2010. Ve vládě zasedli ministři inklinující ke konzervativismu a dříve spíše slabé hlasy kritiků sexuální výchovy nabraly na síle. Ministrem školství se stal Josef Dobeš a brzy po jeho inauguraci s ním vstoupil do kontaktu Výbor na obranu rodičovských práv (VORP), spolek ultrakonzervativních křesťanů, který již v průběhu 90. let zabránil snahám o inovace ve školní sexuální výchově. VORP zároveň vyhlásil petici pod heslem: „Opravdu chcete, aby se vaše děti učily na základní škole souložit bez zábran a výčitek s kýmkoli, kdykoli a jakkoli?“ S touto peticí si vyžádal schůzku s ministrem Dobešem a výsledkem schůzky bylo, že ministr stáhl brožuru z ministerského webu a od publikace se distancoval. VORPu vadilo především to, že text informuje o homosexualitě jako o normální sexuální orientaci, nepovažuje manželství za nezbytnou podmínku pro sex a zdůrazňuje genderovou rovnost.

Výsledkem snah VORPu bylo stažení brožury a v březnu 2011 také prohlášení ministra školství Josefa Dobeše, že sexuální výchova bude z povinné výuky odstraněna a od září 2012 se stane součástí nepovinné etické výchovy. Na podzim 2011 otevřel Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) veřejnou debatu ke změnám rámcových vzdělávacích programů, které by bylo třeba

61 Bližší informace naleznete na <http://www.planovanirodiny.cz/>

62 Bližší informace naleznete na <http://www.stud.cz/>

přepracovat, aby se sexuální výchova stala nepovinnou. VÚP žádné zásadní změny nedoporučil, a proto ministr vzápětí odňal tuto agendu VÚP a rozhodl se sestavit vlastní komisi expertů, která měla změny v RVP provést. Snahy o odstranění sexuální výchovy ze školních lavic nakonec utichly s odstoupením ministra Dobeše v březnu 2012.

Debaty o sexuální výchově ve světě i u nás úzce souvisejí se způsobem, jakým je v současné době chápáno dětství. Předmětem sporů je v první řadě otázka, jaké informace mají děti získat a jaké ne. Dětství je v současné euroamerické kultuře konstruováno jako nevinné a bezbranné, vyžadující ochranu. Jak podotýká Stevi Jackson, tato nevinnost znamená v první řadě nevědomost. V souladu s foucaultovskou myšlenkou, že vědění je moc, je dětská nevědomost v různých oblastech konstitutivním prvkem hierarchického řádu, v němž dospělí (rodiče a vyučující především) rozhodují o tom, kdy se dětem dostane jakých znalostí, kdy se jim zakáží a kdy povolí sexuální aktivity. Ochrana dětí před přemírou sexuality znamená zároveň jejich kontrolu. Děti jsou udržovány v nevědomosti a tato nevědomost se stává legitimizací odepření jejich přístupu k moci a je ospravedlněním jejich bezmocnosti (Jackson 1982). Dětství je konstruováno jako asexuální (o sexu nevědomé, sex nepraktikující), a jak říká Foucault,

„[...] to je důvod, proč jim [dětem – pozn. autorka] sex zakázat, proč jim bránit o něm mluvit, proč zavírat oči a zacpávat si uši, kdykoli by náhodou mohly dát najevo, že o něm vědí, proč uložit všeobecné a systematické mlčení.“ (Foucault 1999: 10)

Dospělí drží moc a rozhodují o dětech a jejich chování. Dítě, které ví, ztrácí právo na ochranu, protože už není vnímáno jako nevinné a bezbranné.⁶³ Dětská nevinnost spočívá kromě jiného také v poslušnosti vůči dospělým, kteří definují správné chování. Znáť různé polohy při sexuálním styku a hrát si na ně s ostatními dětmi definují dospělí obvykle jako nevhodné, ba přímo šokující a neslučitelné s neviností, zatímco vstupování do intimního prostoru jedince (např. nechat se líbat na rozloučenou od neoblíbeného strýčka či tety a nechat se od nich objímat), mohou dospělí považovat za správné a mohou

63 S tím se můžeme setkat u případů sexuálního zneužívání, kdy dětem, které se projevují sexuálně, může být za jejich sexuální zneužívání přičítána vina. Valerie Walkerdine (1997) si povšimla, že tato praktika souvisí často s etnickou a třídní příslušností, protože děti z etnických menšin a z dělnického prostředí jsou vnímány často jako „zkažené“ a případy jejich zneužívání nebudí takový rozruch jako zneužívání dětí z tzv. dobrých bílých rodin.

V České republice můžeme souvislost nevědomosti a nároku na ochranu vidět v diskusi o snížení věkové hranice trestní odpovědnosti a snížení věkové hranice legálního pohlavního styku. Je zajímavé, že ruku v ruce s touto debatou nejde také debata o snížení věkové hranice pro volební právo.

takové chování dokonce přikázat. Míra přístupnosti informací o sexu tedy není zdaleka jen otázkou konzervativních lobby, ať už církevních či politických, ale úzce souvisí i se snahou o zachování dalších sociálních kategorií a hierarchií. I v českém kontextu je patrná obava z přílišné otevřenosti ve školách v oblasti sexu, která se objevovala v médiích ještě před zahájením tažení proti sexuální výchově v roce 2010. Můžeme si to ukázat na příkladu jednoho z článků z denního tisku.

„Sexuální výchova na školách bude důkladnější. Ministerstvo chystá učebnici sexu a vztahů

Praha – Učitelé budou muset důkladněji učit děti o sexu a rodině. Počet lidí, kteří se u nás ročně nakazí virem HIV, totiž rapidně stoupá. Sexuologové tvrdí: Děti mají o nebezpečích spojených se sexem málo informací – a to se musí změnit. Ministerstvo školství se proto chystá do škol vyslat inspektory, kteří se zaměří na výuku sexuální výchovy. Resort ministra Ondřeje Lišky plánuje také další kroky, jak zjistit, kde má sexuální výchova v českých školách mezery. Chce se pomocí dotazníku obrátit na učitele a zeptat se jich, jaké pomůcky k výuce choulostivého předmětu by považovali za užitečné. Odborníci upozorňují, že české učebnice rodinné a sexuální výchovy za těmi, jež se používají ve světě, zaostávají. „Výuka ve světě probíhá mnohem interaktivněji, děti si zkoušejí různé modelové situace. Například, jak se má dívka zachovat, když jí chlapec chce přimět k sexu, ale ona ještě nechce,“ říká předseda Evropské společnosti pro antikoncepci David Cibula. Úroveň sexuální výchovy v jednotlivých školách záleží nejvíce na osobnosti učitele, který se danému předmětu věnuje. Anketa MF DNES na školách ukázala, že rozdíly jsou velké. Zatímco některé učitelky s žáky nacvičují nasazování kondomů, například na noze od židle, jiné se ostýchaly o sexu být i jen mluvit. Učitelé často nemají vhodné vzdělání. Nestačí, aby látku vysvětlil matikář nebo učitel biologie. Ti sice popíší anatomii, ale podstatu nevysvětlí,“ podotýká David Cibula. Podle ministryně Džamily Stehlíkové by se měla vytvořit učebnice rodinné výchovy, která by děti připravila na situace, ve kterých se mohou ocitnout. „V metodice sexuální výchovy by se měl podporovat odklad zahájení pohlavního života, partnerská věrnost a dodržování zásad bezpečného sexu,“ vypočítává Stehlíková. Čerstvý průzkum mezi více než tisícem dívek a žen přitom ukázal, že jen deset procent z nich získalo první informaci o sexu ve škole. Většina z nich se tak opírala o to, co zaslechla od svých vrstevníků. „A to je ten nejméně spolehlivý zdroj. Právě tady vidím jednu z příčin, proč se pohlavní nemoci podceňují,“ komentuje výzkum jeho autor sexuolog Petr Weiss.“ (Lucie Frýdecká, s přispěním Lenky Nejezchlebové, MF Dnes, 30. 4. 2008)

Tento článek je typickým příkladem nahlížení na sexuální výchovu v českém prostředí. Jádrem sexuální výchovy má tvořit prevence pohlavních chorob, jejich šíření lze zabránit tím, že se děti přimějí k odkladu pohlavního života. Sexualita a zodpovědné chování v sexuálním životě jsou zároveň vnímány jako doména žen.⁶⁴

Michelle Fine (2002) ukázala, že v sexuální výchově v USA je kladen důraz na rizika. Analýza dokumentů z českého prostředí naznačila, že v České republice je situace obdobná. Sexualita je často prezentována jako nebezpečná aktivita. Dokumenty MŠMT, které se tomuto tématu věnují, mluví o sexualitě především ve spojení s riziky, např. v *Koncepci státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007* se praví, že: „Mladistvé ohrožuje celá řada rizik typických pro toto životní období, např. drogy, alkohol, touha po sexuálních zkušenostech.“ Touha po sexuálních zkušenostech tedy má v tomto dokumentu stejné negativní konotace jako užívání drog. V dokumentu *Zdraví 21 – Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století* se o sexualitě mluví pouze v rámci prevence přenosu HIV/AIDS a dalších sexuálně přenosných chorob a prevence komerčního sexuálního zneužívání dětí. Sexualita je ve vládních dokumentech asociována s nebezpečím a deviacemi. Tyto dokumenty představují obecný rámec pro vytváření metodik a materiálů, které mají vyučující používat ve výuce.

Na českých školách není sexuální výchova vyučována jako zvláštní předmět. Na základní škole je jí nejvíce pozornosti věnováno v hodinách rodinné výchovy, a tak to bylo i v mnou navštěvované třídě. Nejdříve se proto zastavíme u specifik rodinné výchovy. Předměty, které mají v názvu slovo „výchova“, mají ve srovnání s ostatními tzv. výukovými předměty poněkud marginální postavení. Učitelka Pavla také rozdělovala předměty na výukové a tzv. výchovy. V rozhovoru uvedla, že považuje své předměty (rodinnou, hudební a výtvarnou výchovu) za důležité a přistupuje k nim velmi zodpovědně, protože by při své práci s dětmi, která má až terapeutický charakter, mohla hodně pokazit, pokud by je brala na lehkou váhu. Vypověděla, že si je vědoma toho, že při nich může otevřít různá tabu nebo se třeba dostat do konfliktu s jinými učiteli, se kterými měly děti problémy. Zároveň však některé praktiky, které užívala, stavěly její předměty v hierarchii níže, a vyzdvihovaly hodnotu předmětů výukových. Děti při výchovách na rozdíl od jiných předmětů směly sedět libovolně, nemusely dodržovat pevný zasedací pořádek. Vyučující jim dovolila kreslit si a nedávat pozor, pokud je probírané téma nezajímalo. Často odkazovala na to, že ve výchovách platí jiný režim, svobodnější. To

64 Citovaný výzkum byl prováděn pouze na dívkách a ženách, uvedený příklad prezentuje dívku v roli té, která odmítá sex a měla by si to v hodinách sexuální výchovy nacvičit.

samo o sobě nestaví výchovy do podřadného postavení. Dichotomie svoboda vs. disciplína je však součástí širšího přemýšlení o vzdělávání. Svoboda je dovolena tam, kde nezáleží na výsledku, disciplína je nutná tam, kde jde o důležité věci, kde je potřeba něčeho dosáhnout. Vyučující například dětem během rodinné výchovy vysvětlovala: „*My si tady můžeme třeba tančit a zpívat, ale v matematice to nejde. Tam se musíte něco naučit.*“

Výchovy obecně⁶⁵ jsou někdy chápány jako hodiny, v nichž se žáci a žákyňe odreagují a které mají prokládat ostatní (důležitější) předměty tak, aby vyučovací proces jako celek nebyl příliš vyčerpávající. Školy jsou zaměřeny na soutěživost, přičemž úspěch je měřen ve společensky rozpoznatelné formě, jako je např. úspěšnost absolventů v přijetí na další vzdělávací stupeň, úspěšnost žákyň a žáků v republikových i mezinárodních soutěžích, u vyšších stupňů potom uplatnitelnost na trhu práce apod. Důsledkem takové politiky je to, že školy raději investují čas a peníze do aktivit, které bude možno prezentovat na veřejnosti jako měřitelné úspěchy. Výchovy mají tedy v rámci výukových předmětů marginální status, všichni ve škole vědí, že na nich příliš nezáleží, není třeba jim věnovat tolik pozornosti.⁶⁶

Z marginálního statusu rodinné výchovy plyne i skutečnost, že vyučující v těchto hodinách mají větší volnost a podléhají menšímu tlaku na to, aby děti probraly dostatečné penzum látky. To znamená na jedné straně výhodu v podobě větší flexibility a možnosti aktuálně reagovat na potřeby dětí ve třídě. Nevýhodou na druhé straně je, že vyučující nemají k dispozici mnoho zdrojů pro výuku v podobě metodik či doporučení, chybí jim adekvátní profesní příprava a trénink. V rámci rodinné výchovy se probírají nejrůznější osobní až intimní témata a diskuse a aktivity mívají často terapeutický charakter. Přesto většina učitelů a učitelek, kteří vyučují tento předmět, za sebou nemá specializovaný výcvik, který by jim umožnil zvládat dynamiku takto orientovaných hodin, jejich práce nepodléhá supervizi. Marginální status rodinné výchovy se odráží i v tom, že je nezřídka svěřena lidem, kterým chybí aprobace pro tento předmět. Rodinnou výchovu často učí lidé s nejrůznějšími aprobacemi, pokud např. nemají naplněný úvazek hodinami, pro které mají adekvátní vysokoškolské vzdělání. Protože sexuální výchova není problematizována, chybí možnosti dalšího vzdělávání vyučujících v této oblasti. Vyučující Pavla ke svému vzdělání k předmětu rodinná výchova uvedla toto:

⁶⁵ Tělesná, hudební, výtvarná, rodinná.

⁶⁶ O tom se snadno přesvědčí každá výzkumnice či každý výzkumník, kteří budou chtít např. distribuovat ve škole dotazníky a při hodině je vyplnit. Nejspíš se jí/mu dostane následující odpovědi: „Přijďte do té devítky ve čtvrtek v osm, to mají výtvarku/hudebku/rodinku.“

výzkumnice: Ještě se tě zeptám, u té sexuální a vůbec rodinné výchovy, to se jako studuje na vysoký škole? Ten obor?

vyučující: Myslím, že teď jo. I když to strašně závisí, jak si to kdo otevře, tak teď to znáš na té veřejce, tak tam teďka málem přijde někdo, teď se tam rozhodne upíchnout na školu, tak se mu tam udělá nějaký předmět, že jo. [...] Ale si myslím, že rodinka teďka, nebo aspoň, já jsem měla základní kurz, kterej byl seznam nějakých takovejch přednášek, který jsme absolvovali, abychom něco měli. Bylo nás tam asi osm, abychom si to odškrtnli, že jsme tam byli. Měli jsme z toho papír.

výzkumnice: A ten kurz byl kde? Na pedáku?

vyučující: Ne, [...] v Lužánkách, [...]. A bylo to docela dobrý, protože [...] nám tam ukazovali věci [...] z těch všech oblastí, já nevím výživa, fit nějaký cvičení, psychologie tam byla, sexuologie, i ty drogy na tu prevenci. [...], poliš tam nějaký byl. Všechny tady tyhle věci tam byly. I pak vlastně přes rodinný právo a tak, jako bylo to docela dobrý, bych řekla, s tím, že si člověk udělal takovou ochutnávku, a pak mohl si jít po svým. [...] Takže obecně ta rodinka myslím, ale že už to existuje i třeba jako pětiletý obor, ale to si nejsem jistá. To si zjisti. Za mě to ještě nebylo, což už je nějakých deset, dvanáct let, a já to mám jen tak jakoby rychlokurz [...].

výzkumnice: A co třeba na tu sexuální výchovu, tam je možnost nějakýho vzdělávání, nějakých kurzů? Něčeho, přímo na to zaměřenýho?

vyučující: Upřímně řečeno [...] my jsme měli na to přednášku jednu, [...] to byla ta primářka ze sexuologie tady z Bohnic, doktorka Hajnová, já jsem s ní teda měla co dočinění ještě předtím ohledně jedné žákyně, která tam vlastně byla jako klientka, jako pacientka. Která se tam dostala přese mě, protože tam bylo pohlavní zneužívání ze strany rodiny, no a, takový incestuální vztah, nikdy nedokázaný, a připleťl se do toho strýc. Já jsem tam rozjela takovej šílený, takovej monstr proces, no, to je na dlouho na vykládání. Ale dělala nám tam přednášku a vlastně povídala nějaký takový, [...] jak třeba u mužů a u ženských, nebo jak obecně s věkem jako funguje takovej ten největší sexuální apetit, jo, nebo ta intenzita té zamilovanosti, pak jak už to jde dolů, nebo že i ten apetit tak nějak kulminuje kolem třiceti, a pak že to pozvolna přece jen tak klesá. Ale jako jak vlastně o to, o co jde, jak to těm děčkám vysvětlit, to z ní nevypadlo, a je to naprosto logický, protože to byla baba, která pracuje s dospělákama. [...]

Je možný, že udělám víc škody než užitku, přestože mám nejlepší úmysly, fakt to říkám zcela na rovinu. – A je fakt, že je možný, že neudělám ani moc dobrou službu okolí, protože některý věci s těma děčkama hodně tak nějak otevřeně probírám [...]. Takže já si to uvědomuju, tohle je fakt způsob, jakým já prostě do toho jdu naprosto na rovinu a naprosto za sebe a naprosto se svejma

jaksi samozřejmě i svejma jaksi citovejma, emočníma zkušenostma plus teda posbíraný v okolí, samozřejmě dospěláků. A vůbec netuším, jaký to na ty děti může mít vliv.

(Rozhovor s učitelkou Pavlou, 2. února 2006)

Pro Pavlu byly zdrojem pro její práci při hodinách sexuální výchovy především její vlastní zkušenosti. Při neformálních rozhovorech mi sdělila, že když se poprvé postavila před třídu a měla vést hodinu sexuální výchovy, bylo to pro ni hrozné. Zažívala pocit studu, nevěděla, jak s dětmi mluvit. V té době také řešila vážné rodinné problémy, které vyvrcholily rozvodem a jejím psychickým zhroucením. Potom se přihlásila do sebezkušenostního výcviku pro pedagogy a preventisty, od kterého si slibovala přínos jak pro soukromý, tak pro profesní život. Pavla vnímala soukromou situaci a svou vlastní zkušenost jako velmi důležité faktory ovlivňující její práci v hodinách rodinné výchovy a uváděla, že u ní skutečně díky výcviku došlo k velkému posunu a ona už je dnes schopná s dětmi při sexuální výchově mluvit, aniž by se u toho cítila trapně, červenala se a zadržávala v řeči. Avšak uvědomovala si, že jí stále chybí návod na to, jak s nimi mluvit smysluplně, že by jí pomohla konkrétní metodika sexuální výchovy, která k dispozici není. Sebezkušenostní výcvik jí umožnil, aby vůbec byla schopná toto téma otevřít, avšak specializovaná školení pro pedagogy byla nedostatečná. Uvedla, že inspiraci čerpá především od českých sexuologů, kteří vystupují v médiích.

Česká sexuologická škola je opravdu jedním z mála dostupných zdrojů informací o sexualitě, které mohou vyučující v sexuální výchově využít. Její představitelé a představitelky jako Radim Uzel, Petr Weiss či Jaroslav Zvěřina se podílejí na přípravě učebnic a dalších výukových materiálů k sexuální výchově, jsou podepsáni pod různými brožurami, které mají sloužit k prevenci (např. Uzel nedatováno), píšou knihy, ze kterých mohou vyučující čerpat informace (např. Weiss a kol. 2005; Budínský, Zvěřina 2004; Murín, Weiss 2004; Zvěřina 2003; Uzel 1990, 1999; Plzák, Uzel 1995), přednášejí na seminářích, často vystupují v médiích a píšou populárně-naučné články. Vyučující Pavla uvedla, že sama měla za celé své učitelské působení možnost se zúčastnit pouze jednoho školení na téma sexuální výchovy, a to bylo vedeno primářkou brněnské sexuologie Růženu Hajnovou. V českém kontextu je sexuologie jedním z dominantních regulátorů sexuality a formuje i podobu sexuální výchovy ve školách. Genderová analýza sexuální výchovy tedy nemůže opomenout genderové aspekty české sexuologie. Tu detailně analyzovala Kateřina Lišková (2009). Poukázala na to, že tento obor je značně normativní a snaží se předepisovat nejen sexuální chování, ale i genderové role a identity (Lišková 2009: 95–99). Lišková uvádí, že česká sexuologie se sice

vymezuje vůči zpátečnickým a nevědeckým názorům církve, v mnohém však je stejně konzervativní a rigidní. Hojně používání sociobiologických argumentů operujících v první řadě s logikou zachování druhu vysvětluje, proč se takto zaměřený výklad stává zároveň výkladem ideologicky konzervativním. Lišková identifikovala dva proudy českého sexuologického diskursu, konzervativní a liberální, které však mají společné to, že sexualitu vnímají jako základní prvek sociální soudržnosti a za zdravý a normální sex považují prokrativní sex monogamního páru zakládajícího rodinu (Lišková 2009: 87).

Sexuální výchova jako dívčí téma?

Výše jsem představila kontext, ve kterém je sexuální výchova na české škole realizována. Nyní přistoupím k analýze dat, která jsem získala při výzkumu.

V rámci hodin rodinné výchovy proběhlo v mnou sledované třídě šest hodin jednoznačně identifikovatelných jako sexuální výchova. Tyto hodiny se uskutečnily od konce září 2005 do konce ledna 2006. Netvořily nijak koncepčně propojený celek a jejich realizace byla spíše momentálním rozhodnutím vyučující Pavly, která se pro náplň každé jednotlivé hodiny rozhodovala flexibilně/nahodile. K těmto hodinám, které byly deklarovány jako sexuální výchova, je možné připočítat hodinu, ve které vyučující Pavla řešila se svou třídou případ, kdy před školou postával podezřelý muž, kterého děti označily za úchyla. V této hodině se Pavla snažila s dětmi rekonstruovat, co se vlastně stalo, co dotyčný před školou přesně dělal a zda došlo k nějakým interakcím mezi ním a žactvem. Posléze dětem vyložila, co je to sexuální obtěžování a co v případě sexuálního obtěžování dělat. Se sexuální výchovou měla jistou spojitost i hodina na téma „projevy lásky“ a hodina výtvarné výchovy, kterou jsem vedla já a ve které jsem děti požádala, aby kreslily obrázek na téma „vztah jako dům“.

Předkládaná analýza vychází z dat nasbíraných při přímém pozorování v hodinách, při rozhovorech s vyučující a také z výukových materiálů, které měly děti k dispozici. Konkrétně se jednalo o dva díly učebnice *Zdravý životní styl* (Marádová 2000a, 2000b) a reklamní balíček firmy Procter & Gamble, který obsahoval vzorky vložek a tampónů a informační brožury *Čas proměn* (2005) ve dvou variantách, dívčí a chlapecké.

Výzkumnice není nepopsaným listem papíru a realitu pozoruje již s určitými předpoklady. V případě sexuální výchovy jsem vstupovala do terénu také s jedním zakořeněným předpokladem, kterým bylo přesvědčení, že rodinná, stejně jako sexuální výchova, jsou tzv. dívčí záležitosti. To znamená, že toto téma bude oslovovat především dívky a bude je také více zajímat, zatímco kluci budou v těchto hodinách stát spíše stranou. Že tuto domněn-

Tab. 1: Přehled hodin sexuální výchovy a jejich náplně

20. 9. 2005	rodinná výchova	sex. výchova/jak se cítím
15. 11. 2005	rodinná výchova	třídnické důtky/sex. výchova
22. 11. 2005	rodinná výchova	sex. výchova
13. 12. 2005	rodinná výchova	kauza: úchyl před školou
10. 1. 2006	rodinná výchova	sex. výchova
17. 1. 2006	rodinná výchova	sex. výchova
24. 1. 2006	rodinná výchova	sex. výchova
26. 1. 2006	výtvarná výchova	vztah jako dům
14. 2. 2006	rodinná výchova	projevy lásky

ku nesdílím sama, dokládá např. výše uvedený článek z *MF Dnes* nebo text v chlapecké variantě informační brožury *Čas proměn*, kterou vydává firma Procter & Gamble a distribuuje ji dospívajícím do škol. Je zde zobrazen dvánáctiletý chlapec, který říká: „Protože děvčata mají menstruaci, tak se jim věnuje větší pozornost, a nám je někdy líto, že se na nás jaksi zapomíná“ (*Čas proměn* 2005: 6). Názor, že sexuální výchova je něco, co baví spíše holky, které také opanovávají prostor těchto hodin, zastávala rovněž vyučující Pavla a mnoho dalších učitelek a učitelů, se kterými jsem se setkala na seminářích pro vyučující, kde jsem působila jako lektorka. Tato představa pramení ze skutečnosti, že sexuální výchova se věnuje především tělesným změnám, k nimž dochází v období dospívání u dívek, procesům jako je menstruace, oplodnění probíhající v těle ženy, porod apod. Obecně se mívá, že jde tedy o témata, ke kterým by z povahy své zkušenosti (či potenciální zkušenosti) měly mít blíže spíše dívky než chlapci. K jádru sexuální výchovy, které spočívá v předávání informací o biologických změnách a procesech, je přidáno téma partnerských vztahů, lásky a péče o rodinu, což je doména také tradičně spojovaná s dívkami a ženami.

Sama jsem v důsledku této představy byla zvědavá, jestli se vyučující podaří vtáhnout do výkladu i chlapce, nebo zda budou chlapci k tématu rezistentní. Dynamika dění ve třídě při hodinách sexuální výchovy však pro mě byla velkým překvapením. Hodiny vedené na toto téma, které jsem sledovala, se vyznačovaly tím, že v nich byly dívky ještě méně viditelné než v hodinách ostatních. Diskuse se odvíjela od otázek a poznámek, které nastolovali chlapci. Do konverzace s vyučující i ve vrstevnické skupině byly dívky zapojeny minimálně. Rozhodně tedy nebylo možné považovat tyto hodiny za dívčí záležitost. Toto zjištění mě překvapilo a vzbudilo můj výzkumnický zájem. Čím to, že jsou dívky v hodinách na téma, které je považované za jejich doménu,

tišší než jindy, doslova se krčí v lavicích a rozpačitě se usmívají? A takto nesměle se projevují dokonce i ty, které jindy není možné přehlédnout ani přeslechnout, protože je jich všude plno, jako jsou Magda a Vladka.

Obecně menší aktivita dívek ve vyučování bývá vysvětlována především přístupem vyučujících, kteří se věnují chlapcům více než dívkám (Sadker, Sadker 1994). V tomto případě ale toto vysvětlení není adekvátní, protože vyučující byla stále stejná a způsob komunikace s dívkami a chlapci se neodlišoval od jiných hodin. Přesto se dívky angažovaly méně než v jiných hodinách se stejnou vyučující. V následujícím textu se pokusím ukázat kořeny tohoto překvapivě menšího zapojení dívek v hodinách sexuální výchovy a odpovédět si na otázku: Je sexuální výchova skutečně dívčím tématem?

Jazyk – metafora – zkušenost

Jak jsem uvedla výše, důvodem, proč existuje všeobecná domněnka, že sexuální výchova je dívčí záležitost, souvisí s tématy, kterými se zabývá.⁶⁷ Předpokládá se, že její hlavní náplní je biologická reprodukce, tj. těhotenství a porod, a s tím spojené procesy, jako je menstruace. Tento předpoklad moje pozorování potvrdilo. Výuka sexuální výchovy začala opakováním informací o biologii člověka, popisem anatomie pohlavních orgánů ženy a muže, výkladem o menstruaci. Hlavní důraz byl kladen na rozmnožovací funkci sexu. Tématem biologické reprodukce celá výuka na toto téma začala a vždy se k němu kruhem vracela, jako k vysvětlujícímu principu lidské sexuality vůbec. Ilustruje to zahájení hodiny sexuální výchovy.

vyučující: Co znamená pohlaví?

Jura: Co máme mezi nohama.

Bořek: Penis.

Petra: Pohlavní orgány.

Olda: Rozmnožovací orgány.

vyučující: Ano, Olda uhodil hřebík na hlavičku. To je to nejdůležitější, proč to máme.

(Transkript audionahrávky, 15. listopadu 2005, hodina rodinné výchovy)

Lidská sexualita byla vysvětlována a legitimizována svou funkcí biologické reprodukce. V tomto směru zjištění odpovídá předpokladu: těžiště sexuální

⁶⁷ Při prezentaci tohoto tématu na konferenci se v diskusi objevil názor, že v sexuální výchově jde přece o sex a ten jistě více zajímá chlapce než dívky. Avšak obsahem sexuální výchovy není prožitkový aspekt sexu, vzrušení a uspokojení, její jádro leží, jak ukážu dále, v reprodukční funkci sexu.

výchovy spočívalo ve výkladu o rozmnožování. V tomto případě si ale musíme položit další otázku: Lze rozmnožování považovat za dívčí/ženské téma? Ačkoli je biologická reprodukce automaticky s ženami spojována a ženám je připisován zájem o ni, je třeba podívat se na to, jak je to se zájmem dívek o toto téma, zda je vtahuje a reflektuje jejich zkušenost. V následujícím textu budu analyzovat způsob, jakým se o rozmnožování mluvilo.

Součástí sexuální výchovy byla anonymní listárna. Učitelka chtěla reagovat na potřeby dětí, chtěla s nimi probrat témata, která zajímají je samotné, a proto jim nabídla, aby anonymně napsaly své dotazy na lístky papíru a vhodily je do krabice. Vyučující posléze na jejich otázky odpovídala. Jeden z anonymních dotazů zněl: *Proč při orgasmu dochází k výstříku?* Níže uvedený transkript zaznamenává odpověď učitelky na tuto otázku:

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

Bořek: *To je jak sport, paní učitelko.*

vyučující: *To víš, že jo, a víš, že skutečně ten nejrychlejší a nejmrštnější.*

Bořek: [pochybovačně] *No určitě, vyhrává.*

vyučující: *No skutečně vyhrává.*

Bořek: *No nevím.*

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

Olda: *Život.*

(Transkript audionahrávky, 17. ledna 2006, hodina rodinné výchovy)

Vidíme, že ačkoli se vyučující původně snažila identifikovat pomocí anonymní listárny, o co se děti zajímají, od podstaty anonymního dotazu uniká a navádí diskusi k tématu, které se vynořuje v průběhu všech hodin sexuální výchovy jako pro ni klíčové, tj. k prokreaci.

Vyučující se při popisu orgasmu soustředí na jeho roli při oplodnění. Využívá k tomu metaforu, kterou jeden z žáků identifikuje jako metaforu sportovního souboje. Orgasmus a následné oplodnění je popsáno jako sportovní zápas, kde se ten nejrychlejší stává vítězem a vyhrává nejcennější trofej, kterou je sám život. Když jsem slyšela Oldovu odpověď, přeběhl mi mráz po zádech a stejný pocit mám znovu, kdykoli si tuto citaci přečtu. Příběh, který se v konverzaci učitelky a dvou žáků vynořil, měl velmi dramatické vyvrcholení a bylo znát, že učitelka je Oldovou odpovědí skoro dojatá a její

pohnutí zapůsobilo i na třídu, která na malou chvíli ustala v neustálém šramotu a sdílela s učitelkou pocit významnosti okamžiku.

Představa o tom, že zrod nového života je výsostně ženským tématem, zde dostává první trhliny. Metafora, kterou učitelka Pavla použila, je metaforou sportovní, proto symbolicky spíše maskulinní než femininní. Netvrdím, že by snad z podstaty vyhovovala lépe chlapcům, ale za maskulinní je možné ji označit proto, že se váže ke zkušenosti, v níž jsou socializováni spíše chlapci než dívky. Chlapci mají častěji zkušenost se soutěživými sporty zaměřenými na rychlost/silový výkon. To dokládá např. množství chlapců zapsaných na sportovní školy či do sportovních klubů, které je zde výrazně vyšší než zastoupení dívek. Sportovní metafora využitá k popisu oplodnění nijak nereflektuje ženskou zkušenost ani nestaví do středu příběhu aktérku ženu, neoslavuje ji jako hlavní hrdinku. Oplození se stává součástí soutěživého maskulinního diskursu, který může být pro mnohé dívky obtížně proniknutelný.⁶⁸

Učitelka se nezmínila o přítomnosti vajíčka, neučinila z něj hlavní postavu příběhu, tak jako to udělala se spermií, nepřiznala vajíčku žádný důležitý úkol, který by mohl být popsán jako napínavé dobrodružství nebo zajímavý příběh. Vajíčko je zde přítomno jako samozřejmý předpoklad, o kterém není třeba hovořit. Jeho úkolem je pasivně čekat na vítěznou spermii. Androcentrická orientace výkladu, která stimuluje používání maskulinních metafor, se projevuje už tím, že učitelka automaticky spojuje termín orgasmus s orgasmem mužským.

V celé sekvenci se neobjevuje přímá zmínka ani o vajíčku, ani o jakékoli jiné části ženského těla. Existence ženského těla je samozřejmou kulisou, v níž se odehrává děj, ale o ní není třeba mluvit. Všichni se soustředí především na dobrodušný příběh, který se v kulisách odehrává. Maskulinní charakter tohoto diskursu je podpořen maskulinním jazykem. V průběhu konverzace dokonce dojde k proměně gramatického rodu spermie z ženského na mužský. *Ta spermie se mění na toho: ...skutečně ten nejrychlejší a nejmrtnější...*

Pokud bychom se i nadále drželi divadelní metafory, je tento kus klasickým dílem s tradičním rozdělením rolí. To, co reprezentuje mužský princip (sperma), je hlavním hrdinou, který nese děj příběhu. Je aktivní, soutěží a vyhrává cenu. To, co reprezentuje ženský princip, má roli objektu – nejdřív jde o kulisy, v nichž se příběh odehrává, později se „ženské“ mění na odměnu pro vítěze. Pro dívky i chlapce není tento příběh ničím novým. Na stejný syžet jsou zvyklí z klasických pohádek, kde princ či hloupý Honza vyhrává

68 Pozornost dívek bývá vyučujícími soustřeďována na kooperaci spíše než na soutěživost, a pokud dívky soutěží, bývají jim přisovány za vlastní disciplíny, kde nejde o rychlost a sílu, ale o krásu – nejlepší nezíská prvenství objektivně měřitelným způsobem, ale je vybrána na základě úsudku druhých (např. Delamont 1990; Sadker, Sadker 1994).

půl království a princeznu k tomu. Dívky jsou odsouzeny do role pasivních čekatelek. Pokud nemají v plánu se proti osudu odměny za výkon otevřeně vzbouřit, není, co by k této věci dodaly. Tento metaforický příběh jim nedává prostor pro aktivitu, nestimuluje k promyšlení dalšího vývoje vlastní role, protože ta se zdá dopředu daná a neměnná.

Metafory jsou často využívány ve vědeckém jazyce, avšak těmi, kdo je používají, nejsou obvykle jako metafory rozeznány a jsou vnímány jako neutrální popis objektivně existující skutečnosti. Nezřídka pak mají genderovaný symbolický význam. Emily Martin ve své analýze poukázala na to, jak jsou vědecké poznatky ovlivněny kulturním systémem. Používané metafory naturalizují společenské konvence a prostřednictvím předávání symbolických významů týkajících se „přirozené“ podstaty fungování těl mužů a žen jsou součástí mechanismů, které udržují ženy a muže na jejich genderovaných společenských pozicích (Martin 1991: 34). Martin přesvědčivě popsala, jak je idea pasivních žen a aktivních mužů-hrdinů importována do představy o povaze pohlavních buněk v článku *The Egg and The Sperm*. Sociální představy jsou implantovány do reprezentací přírody, a stavějí tak pevný základ pro to, aby mohly být zpětně reimportovány jako přirozená vysvětlení sociálních fenoménů (Martin 1991). I výklad vyučující Pavly čerpá z obecnějšího vědeckého diskursu, který není zdaleka neutrální.

Pokračováním tohoto příběhu je barvitý popis náročnosti úkolu mužského hrdiny, se kterým se snáze mohou identifikovat chlapi. To, že se tak děje, dosvědčuje i vývoj konverzace, v níž se chlapi zajímají o osud hrdiny, a komplikace, které můžou v situaci nastat.

vyučující: *Jistě, krásněs to řekl, Oldo. Protože se dostane, tady máme ty vaječníky, tady jsou ty cestičky, tady jsou ty vaječníky. Šššš. Takže tady vlastně ty spermie mažou, mažou až vlastně do těch vaječnicků, teda až do těch vejcovodů. A tady někde u těch vaječnicků, kde je strašlivě moc těch vajíčků, jedno vajíčko vycestuje ven a tady ta nejšikovnější spermijka se dostane, a ta jedna jediná vyhraje, zpravidla. Můžou bejt výjimky, ale nejsem doktor, zpravidla, ššš, takže skutečně, ale prosím vás, oni to ty spermie vůbec nemají jednoduché, i když člověk prožívá zrovna velmi příjemné pocity právě v rámci toho orgasmu, protože děcka, to je zase chemie. Na jedné straně putují ty pohlavní buňky a současně u toho orgasmu se tomu muži začnou v mozku vylučovat chemické látky zvané endorfiny, ale jemu je opravdu velice dobře, je velice spokojený, klidný, je to prostě trošku opravdu, dalo by se to přirovnat k nějaké droze nebo když si dáte něco sladkého a jste takoví spokojení, že vám to chutná, jo. Tak to je velice podobný pocit. Prosím.*

Bořek: *Pavel se, Pavel se chce zeptat, esi prej, esi prej z toho bolí hlava.*

vyučující: Je to dobrej dotaz, Pavle, mohl ses zeptat. Bolí hlava u toho, když potom muži je v tomto zabráněno, když to musí nějak ovládnout, jo. Magdo! Magdo je to blbý, to cos teďkon řekla. Tos udělala špatně, otoč se směrem ke mně. A Pavle, takže když tomu muži, když ten muž nemůže dojít k tomu, aby si v tomhle směru takzvaně ulevil, protože ten tlak, ta potřeba vlastně vystříknout to semeno může být jaksi hodně velká, a když vlastně ta krev, která vlastně ta krev, která je shromážděna vlastně v tom penisu, tak vlastně dochází vlastně ke změnám v tom těle, tak potom říkají, musím to rozchodit a bolí mě z toho hlava, protože prostě při tom vzrušení musel to potlačit, jo? Takže právě je důležité, aby lidi se milovali tehdy s tím opravdu, měli na to dostatek klidu, prostoru a měli opravdu to spojeno s tím stavem a ne jak křečci, kteří prostě jedou jenom aby. Vidíte aj tady ti naši pískomilové si to užijí jenom čas od času a jenom, když je tady klid, tak jsou k sobě milí. Jo, tak, ššš! Ale oceňuju, oceňuju i tady to, že tady Bořek upozornil na to, že skutečně ten nejrychlejší vyhrává [...]. Dále deme. [...] Orgasmus už jsme probírali, proč máme panenskou blánu jsme taky řešili. Honím každé večer před spaním penis. To nevim, kdo to napsal.

Třída: [smích] To byl Mirek, to byl Mirek.

(Transkript audionahrávky, 17. ledna 2006, hodina rodinné výchovy)

Bez významu není ani to, jakým způsobem se o dívkách a chlapcích v sexuální výchově uvažuje, jak diskurs konstruuje povědomí o charakteru dívek a chlapců. V učebnici *Zdravý životní styl* začíná kapitola o dospívání následujícím textem:

„Obvykle mezi 10. a 14. rokem přichází období, kdy chlapci mají pocit, že dívkám přestávají rozumět. Jsou poněkud zmateni některými změnami v jejich chování, nevědí, proč tomu tak je. Reagují většinou po svém. Trochu zpovzdálí sledují, jak jsou jejich spolužačky – ještě včera ‚prima holky‘ – roztržité, stydlivé, mrzuté, někdy nafoukané, někdy uplakané, jindy bez příčiny rozesmáté. Chování děvčat, která mají před nimi spoustu tajností, jim připadá zvláštní až směšné. Dívky však už vědí své. Vstupují totiž jen o něco dřív do období dospívání. Co mohou kluci vědět o jejich nových starostech? A tak si někdy ani neuvědomují, že jejich spolužáci už také nejsou malí, a že je čekají v dospívání trochu jiné starosti.“ (Marádová 2000a: 85)

Učebnice opředla dívčí existenci řadou adjektiv, která z dívek dělají záhadné, nevypočitatelné a spíše nepříjemné bytosti, které je obtížné chápat. Chlapcům věnuje učebnice méně pozornosti a pouze konstatuje, že ani oni už nejsou malí a čekají je starosti. V konverzaci probíhající v hodině se však před-

stava o charakteru pohlaví utvářela i sofistikovanějšími a podprahovějšími způsoby, než je přímočaré připsování vlastností mužům a ženám. V případě dívek docházelo k připsování negativních významů prostřednictvím mytizace jejich tělesnosti a prostřednictvím jejího vymezování opozity čistý/nečistý. Ukážeme si tento proces na dalších dvou odpovědích na otázky z anonymní listárny:

Vyučující: Proč ženy nemůžou mít sex, když mají menstruaci? Asi jste pochopili děcka, když tady má se do ženy nebo při milostném, při milování se vsouvá muž ženě do vlastně do té pochvy svůj pohlavní orgán, svůj penis, tak aby, když žena krvácí, tak zkrátka je to takové nějaké, ne zrovna moc čisté, ne zrovna moc estetické a není to zrovna moc často ani příjemné, protože žena má při čistění dělohy, vlastně dochází k takovým stahům, ta žena může mít i velmi velké křeče, nebo ta dívka než ta děloha ze sebe jako setřepe tu starou sliznici nebo ty zbytky staré sliznice plus to neoplozené vajíčko, tak vlastně to je i bolestivé. Tak vlastně celý tady ten pohlavní orgán se snaží zbavit, se vyčistit, aby vlastně se mohl nachystat na další možné těhotenství, tak jak to činí každý měsíc, tak velice často je tady tohle bolestivé. Takže ona ta žena na ten sex, na nějaký milování vůbec nemá náladu a je to právě skutečně takové neestetické, jo. Může to být takové nepříjemné. Také z hygienických důvodů, žena v téhle době je háklivá na nejrůznější nečistoty a infekce. Takže raději se tohle nepraktikuje.

(Transkript audionahrávky, 17. ledna 2006, hodina rodinné výchovy)

Vyučující: Proč máme panenskou blánu a kluci ne? [...] Takže když ta žena se ještě s nikým, říká se tomu milovala, takže když se ještě s nikým nemilovala, neměla žádný pohlavní styk, tak tady má u toho vchodu jako do té pochvy vlastně má takovou jakoby blanku. [...] Dokonce, co se týče té blanky, a říká se tomuto aktu, kdy muž takzvaně získá počestnost ženy, když je stále ještě panna, jestli je ještě čistá, takže vlastně když poruší panenství ženy, panenskou blánu, říká se tomu odborně deflorace, to znamená, že vlastně natrhne tu blánu. A dokonce jsou kultury, jsou národy, kde na tomhle doslova závisí budoucnost té dívky, na velikosti té dírký a čím je menší, tím je to lepší, protože tím je větší šance, že bude krvácet, že dá důkaz toho, že opravdu je čistá a s nikým ještě nic neměla, protože dívky, které jaksi mají ten otvor větší a vlastně nekrvácí, tak vlastně nejsou schopné nijak dokázat, že s žádným mužem nic neměly, takže jsou přímo i takové národy, kde manžel, je sepsána smlouva o tu ženu, a ten manžel v případě, že po první svatební noci, je to vázáno na ten sňatek, po první svatební noci má pocit, že ta dívka ještě vlastně, že už s někým spala, protože nekrvácela při prvním milostném aktu, tak jakoby ji jde

reklamovat za těmi rodiči: Ona není panna, tak to bacha, to pozor, my jsme se na něčem domluvili. A ta dívka může svatosvatě něco vysvětlovat, úplně cokoli, ale prostě jí nikdo nevěří, takže dokonce jsou ještě i jiné národy, které tohleto řeší ještě svým způsobem ještě vlastně hůř, a skutečně už tady dochází k nějakému násilí, že dívky, malé holčičky kolem desátého dvanáctého roku, teďka přesně nevím. Luci, je to tak nějak? [...] No někdy i v šesti letech. Doslova, doslova je tady, je tady zašijí. [...] Prostě zašijí všechny tady ty jakoby výstupky kůže dohromady a tím vlastně potom, když ten muž chce zplodit potomka, když potom mají to první takzvaně to milování, tak je to pro tu dívku opravdu samozřejmě příšerné, protože vlastně dojde k natržení, ani potom nejdou k lékaři, aby jim to rozstříhl. Ne, skutečně je to podmíněno příšernou bolestí a především příšernou potupou pro ty mladé holky. Velice se to často činí za špatných hygienických podmínek, za příšerného křiku té dívky. A toto už je tak velice zaběhlé, že změnit to je velice náročné a těžké, ale naštěstí se už jiný civilizovaný svět právě na tohle téma snaží něco dělat a bavit se s těmi ženami, které mají další potomky, kteří vlastně mají ty své dívky už jako coby malé holky a snaží se jim to rozmlouvat, nicméně bohužel je to stále ta otázka takzvaně té prodejnosti té dívky na trhu toho sňatku, takže ony by se bez toho nevdaly. (Transkript audionahrávky, 17. ledna 2006, hodina rodinné výchovy)

Vyučující zcela nereflexivně reprodukuje spojení menstruace s nečistotou a panenství s čistotou. Ačkoli by se mohlo zdát, že jevy jako menstruace nebo panenství v naší současné kultuře nepředstavují žádné tabu a nejsou vnímány jako překážka plnohodnotného lidství, protože jsme např. bombardováni televizní reklamou na vložky a panenství dávno není předpokladem úspěšného sňatku, vidíme, že jejich propojení s archetypální představou o ženské čistotě či nečistotě stále nachází své uplatnění a vytěšňuje ženy do iracionální, temné sféry. Kromě toho je staví do pozice objektu, jehož čistota bude podle daných kritérií posuzována jinými, přičemž výsledek tohoto soudu je určující pro jejich celkovou společenskou pozici. Objektifikovaná tělesnost hraje tedy v případě dívek na rozdíl od chlapců zásadní roli, dívky jsou v roli posuzovaných a chlapci v roli jejich posuzovatelů.

Dotaz „Proč máme panenskou blánu a kluci ne?“ vznesený některou z dívek se doslova nabízí k tematizaci genderových nerovností v oblasti sexuality. Zaznívá z něj pocit nespravedlnosti: proč máme něco tak zbytečného, kolem čeho se ale nadělá tolik povyku a ještě k tomu to při prvním sexu bolí? Učitelka však ukřivďenost a obavy nevnímá, nejsou totiž součástí běžného diskursu rozprávění o sexualitě a s jiným, alternativním diskursem, např. feministickým, který usiluje o sebevědomé přijetí ženského těla, se nesetkala. Chybí jí proto receptory, kterými by zachytila dívčí výzvu ukrytou v polože-

ném dotazu, stejně jako nemá v repertoáru způsoby, kterými by na ni byla schopna reagovat. Z tohoto důvodu přehazuje výhybku a místo odpovědi na otázku, proč mají dívky panenskou blánu, nabízí žákyním a žákům výklad na téma hodnota panenství v různých kulturách a reprodukuje tak dále právě ten diskurs, který konstruuje panenskou blánu jako břemeno.

Ačkoli je téma biologické reprodukce symbolicky připisováno ženám, může být uchopeno způsobem, který za femininní považovat nelze. Příběh oplození je diskursivními praktikami vyjmut z ženské zkušenosti a zasazen do pomyslné zkušenosti mužské. V součinnosti s maskulinními metaforami jsou i další praktiky, které z předpokládaně ženského tématu mohou udělat téma dívkám cizí a především dívky konstruuující jako problematické (nečisté, neestetické, nehodnotné).

Provokace a humor jako performance maskulinity

Výše uvedené ukázky z debaty ve třídě odkazují k jednomu z nejčastějších způsobů, kterým se chlapci zapojovali do diskuse. Jejich projevy se odehrávaly na škále od vážných připomínek a komentářů až k provokacím a snaze zesměšnit učitelku nebo někoho ze spolužáků a spolužaček. Dotaz na bolest hlavy v případě vzrušení, stejně jako informace o *honění* vhozená do anonymní listárny jsou právě takovým balancováním na hranici zesměšňování a provokace. Také tento druh humoru je součástí hradeb, které stráží diskurs před aktivním zapojením dívek. Vulgární humor a provokace jsou způsoby, kterými chlapci demonstrují maskulinitu v její vyhraněně drsnějšácké podobě. Debbie Epstein a Richard Johnson upozorňují na fakt, že hodiny sexuální výchovy produkují obzvláště tvrdé a homofobní performance maskulinity mladých mužů. Chlapci využívají hodiny sexuální výchovy jako prostor pro ostré uplatnění hyperheterosexuálního výkonu, neboť sexuální výchova je místem *par excellence*, kde se mohou bezděčně vypořádat strachy a nejistoty týkající se heterosexuality (Epstein, Johnson 1998: 182). Homofobie a performance tvrdé maskulinity pak slouží k podepření heterosexuální identity, jejíž křehkost při hodinách sexuální výchovy vyplývá na povrch (Epstein, O'Flynn, Telford 2003: 63), a slouží k zastrasování a zesměšňování všech žáků ve třídě, kteří se s tímto modelem neidentifikují, ať již jde o gaye nebo žáky, kteří volí alternativní způsob maskulinní identity. Humor jako jeden z prostředků udržování maskulinní dominance identifikovali také Mary Jane Kehily a Anoop Nayak, kteří popsali disciplinační účinky humoru praktikovaného chlapci ve školní třídě na genderové identity dětí v kolektivu. Uvádějí, že humor je využíván k ustavičnému předvádění „tvrdé“ maskulinity a jako prostředek potlačení strachu a nejistoty. Ustavené rituály humoru obsahují

vtělení heterosexuality, přičemž disciplinační praktiky představují nástroje moci a působí utlačivě na ženy ve třídě, tj. na učitelky i spolužačky (Kehily, Nayak 2006: 144–145). Vulgární a sexualizovaný humor představuje hluk, který vylučuje ty, jež jsou potichu. Ruth Simpson a Patricia Lewis, které se zabývají genderovaností organizací z hlediska hlasu a vizibility, popisují exkluzivní účinky hluku takto:

„Ticho a hluk odkazují k otevřené a skryté genderované dominanci uvnitř organizací (Harlow et al. 1995). Hluk (který odpovídá převážně, ne však výhradně neomalené povaze mužských hlasů) vzniká v zasedacích místnostech a na schůzích, kde mužské hlasy získávají vrch [...] prostřednictvím zastrásovacího způsobu užití sexistického jazyka. [...] Hluk slouží k marginalizaci a exkluzi těch, ke kterým mluví (především žen). [...] Ženy často ztrácejí hlas, jsou-li konfrontovány s hlukem mužských hlasů v organizacích.“ (Simpson, Lewis 2007: 18)

Svou pervazivní povahou potom hlučný a zesměšňující způsob projevu některých chlapců znemožňuje vstup do symbolického prostoru diskuse dívkám, od kterých by zapojení se do této hry vyžadovalo performanci maskulinní identity hrubého zrna. To je pro ně nemožné. Buď proto, že takové chování nemají ve svém repertoáru, nebo, v případě, že by měly zdroje k tomu, aby se do této hry zapojily, by to pro ně bylo riskantní, neboť by mohla být zpochybněna buď jejich heterosexuální femininita, nebo jejich „dobrá pověst“. Sexualita dívek a chlapců stále podléhá dvojímu standardu. Dívky se tak raději drží v debatách týkajících se sexuality stranou a varují se toho, aby zaujímal aktivní sexuální roli, přestaly být bezmocnými a staly se mocnými. Pravidla hry jsou internalizována a tento proces nelze vnímat jako vědomé rozhodnutí, odehrává se spíše neuvědomovaně a automaticky.

Zde se opět ukazuje paralela mezi ženským genderem a pozicí dítěte. Ženy stejně jako děti si zaslouží v hierarchizovaném patriarchálním uspořádání ochranu, ta je však navázána na bezmocnost a nevinnost. Jak přesvědčivě ukázal Pierre Bourdieu⁶⁹, „rytířská ochrana“ slouží k tomu, aby byly ženy drženy stranou (Bourdieu 2000: 57). Pokud by ženy vystupovaly jako mocné a sexuálně vědomé, nárok na ochranu ztrácejí a mohou být vnímány dokonce negativně.⁷⁰

Emily Martin popsala stejné diskursivní praktiky v příbězích o vajíčku a spermii. Vedle tradičního vyprávění o pasivním čekajícím vejci a aktivní

⁶⁹ Zde blíže viz strany 74–75.

⁷⁰ Jako například zlé královny a čarodějnice v pohádkách.

soutěživé spermii našla také nové příběhy, v nichž už byla vejci přiznána aktivní role. Přesto však nedošlo k překonání kulturních stereotypů, protože aktivní ženský princip představoval nebezpečnou, agresivní sílu. Příkladná např. revidovaný model laboratoře Johns Hopkins, ve kterém se vajíčko ocitá v roli ženské agresorky, která zajme a spoutá spermii svým lepkavým povrchem, podobně jako pavouk čekající na svou oběť uprostřed své pavučiny (Martin 1991). Diskurs tedy dává dívkám na výběr z těchto dvou rolí: pasivní, hodná a bezmocná, anebo aktivní, mocná a zlá.⁷¹ Agresivita chlapců, diskursem značkováná jako soutěživost, je naopak vyžadována, neboť je potřebná pro realizaci jejich maskulinní identity, a je prezentovaná jako nezbytná hybná síla příběhu, jehož vyvrcholením je zplnění nového života.

Vyučující Pavla bojovala s vulgární provokací tak, že provokativní výrocky přeformulovala do takové podoby, aby se týkaly tématu, které ona považuje za relevantní a bezpečné, tj. vracela diskusi zpět k prokreaci. Snažila se reagovat na provokace chlapců, jako by to byly vážně míněné a zcela patřičné příspěvky do diskuse. Zároveň bylo patrné, že ve výuce opanovala většinu prostoru sama, aniž by dala možnost vyjádření žactvu, a to přesto, že původně chtěla hodiny sexuální výchovy postavit na diskusi. Šlo však o strategii, jak minimalizovat prostor pro chlapecké provokace: čím více dá prostoru dětem, tím je pravděpodobnější, že se diskuse dostane za tolerovatelné meze. Pavla nechtěla jít s chlapci do otevřeného boje, ale snažila se provokace neutralizovat. Tímto způsobem se jí dařilo vyhnout se situaci, že by se skutečně nechala vyprovokovat a na původce provokace by se rozzlobila. Kdyby vybuchla, znamenalo by to, že nastraženou minu klučičí provokace nezneškodnila, ale šlápla na ni, a tím by dopřála chlapcům pocit vítězství. Věnovala velké množství energie tomu, aby zachovala vážnou, klidnou a chápavou tvář, nezbytnou pro vytvoření prostoru důvěry a otevřenosti. Nebylo v silách vyučující, aby zastavila předvádění některých chlapců, a tím zvrátila hegemonně maskulinní charakter diskuse. Díky tomu však měli prostor pouze ti, kteří byli schopni performovat hegemonně maskulinní identitu. To znemožnilo zapojení do diskuse všem, kterým tento způsob komunikace nevyhovoval.

Výše jsem rozebrala mechanismy, které z diskuse na téma považované za ženské dělají diskusi maskulinní, ve které se realizují pouze chlapci, a to jen ti, jejichž projevy lze označit za drsné. Jedním z těchto mechanismů je maskulinně metaforický diskurs, druhým využívání drsného humoru. Třetím důvodem, proč se dívky tak málo účastnily diskuse, jsou konsekvence výkladu zaměřeného na biologii. Dále se budu věnovat právě analýze tohoto aspektu.

71 Přičemž to druhé jsem při vyučování nezaznamenala.

Biologický výklad v sexuální výchově jako dívčí břemeno

Dominantu sexuální výchovy tvoří popis biologických procesů a anatomie pohlavních orgánů. I sexuální výchova v mnou sledované třídě začala výkladem o anatomii pohlavních orgánů, ke které se posléze vyučující vracela v každé další hodině. Brožura *Čas proměn* i učebnice *Zdravý životní styl* dětem nabízí obrázek pohlavních orgánů s popisem, prvním úkolem, který děti v hodině dostaly, bylo překreslit toto schéma na tabuli a do sešitu a naučit se vyjmenovávat jednotlivé části.

Biologie představuje pro vyučující bezpečný prostor, ve kterém se cítí mimo morální dilema obestírající diskusi na téma, co a jak žákyním a žákům říci, jaké hodnoty a normy dětem předat. Biologie reprezentuje objektivní vědu, o které vyučující věří, že je prostá morálních dilemat, protože (pouze) objektivně popisuje to, co existuje, popisuje biologické procesy odehrávající se v lidském těle. Avšak biologický popis je objektivně neutrální jen zdánlivě. Jak jsem společně s Martin ukázala výše, používá věda hodnotově zabarvené metafory. Zároveň může být její neutralita narušena cenzurou, tedy tím, že některé informace zůstanou neúplné nebo jsou zcela zamlčené. Když se vyučující snažila odpovědět na otázku, proč mají dívky panenskou blánu a kluci ne,⁷² chtěla dětem zakreslit do schématu místo, kde panenská blána je. Panenská blána nebyla v žádné z učebnic, a tak vyučující chtěla znalosti systematicky doplnit, jistě i proto, aby získala čas při odpovědi na tuto nelehkou otázku. Nebyla si ale jistá, kam hymen zakreslit, a přišla se poradit za mnou do zadní lavice. Uvědomila jsem si, že ani já jsem se v průběhu svého vzdělávání na základní a střední škole tuto informaci nedozvěděla a nevím, kde přesně panenská blána je. Domnívala jsem se, že musí být hned na začátku pochvy, vyučující se to ale nezdálo, a tak ji na tabuli zakreslila více dovnitř. Díky tomuto incidentu jsem si uvědomila, jak málo o ženském těle víme, přesto, že výuka klade na anatomii takový důraz. Informace, které jsou dětem už několik generací⁷³ předávány, se týkají jen faktů přímo souvisejících s oplodněním. Ženské tělo je stále zahaleno tajemstvím. Přispívá k tomu i fakt, že schéma, které nalezneme v učebnicích, i schéma, které děti kreslily na tabuli, bylo v případě mužských pohlavních orgánů vykresleno i s částí trupu, tudíž bylo všem jasné, kde se popisované orgány nacházejí. V případě ženského těla byly nakresleny jen orgány nacházející se uvnitř a nebylo vůbec zřejmé, kde tyto jednotlivé části v těle jsou, kontext těla chyběl. Podobně nejednoznačná je situace při pojmenovávání ženských a mužských pohlav-

72 Pro přesnou citaci viz stranu 107–108.

73 Schéma výuky a biologický výklad prakticky kopírovaly to, co si ze své školní docházky pamatují já.

ních orgánů. Pro mužské pohlaví existuje jasný a jednoznačný název penis, u ženského pohlaví panuje nejasnost v tom, zda jde o vagínu, pochvu, v brožůře od Procter & Gamble se objevil název rodidla. V citaci na s. 103 vidíme, že se vyučující označení ženských pohlavních orgánů zcela vyhýbá a vystačí si s následujícím výrazem „...když ten pohlavní orgán, když ten šuldíík, je zasunut někam asi *semka*.”⁷⁴

Biologický výklad se také podílí na konstrukci normativní ženské biografie. K oplodnění, které je v podání učitelky Pavly pointou sexuality, dochází v těle ženy. Ta se pak v tomto příběhu stává automaticky matkou, z čehož vyplývá mnoho závazků a povinností. Už samotná proměna ženy v matku je vnímána jako závazek, a to i pro jedenáctileté dívky. Ty jsou již od útlého dětství disciplinovány velkým množstvím příkazů, jež jsou legitimizovány právě budoucím mateřstvím.

To dokládá i situace z prvního školního dne, kdy se hovořilo především o pravidlech. Děti se seznamovaly s pravidly, která je třeba ve škole dodržovat. Jedním z bodů diskuse o řádu bylo pravidlo přezouvat se ve škole z bot do bačkor. Aby se zamezilo krádežím, neměly si děti nechávat bačkory v šatně, ale měly si přezůvky nosit každý den ráno z domova a odpoledne zase zpět. Často se stávalo, že si děti přezůvky zapomněly, popřípadě vyjadřovaly rezistenci vůči školnímu řádu tím, že si je záměrně nepřinesly nebo se do nich odmítaly přezouvat. I v těch případech se však musely vyzout z bot a děti bez bačkor musely zůstat ve škole jen v ponožkách. Vyučující vysvětlovala, že to není dobré, protože klukům často smrdí nohy a ponožky, a proto je třeba je schovat do bačkor. Pro dívčí přezouvání uvedla vyučující zcela jiný důvod. Dívky by neměly podle učitelky Pavly chodit naboso, protože „*holky budou chtít být do budoucna maminy, a mohly by se jim nastydnout vaječníky a nemusely by těma maminama tak snadno být*“.

V instrukci nezazněla obava o dívky samotné, ale o jejich vaječníky, které je třeba ochránit pro budoucí mateřství. Téma mateřství nebylo prezentováno jako aréna ženské síly a moci, ale jako svazující povinnost. Dívkám byla opakovaně připomínána zodpovědnost, kterou by jako budoucí matky měly mít. Tato a podobné příhody, v nichž vyučující odkazovala na budoucí mateřský úděl dívek, vytvářely představu o pomyslném ženském osudu, který je pro všechny dívky stejný. O chlapcích Pavla nikdy tímto způsobem nemluvila. Když mluvila o budoucnosti chlapců, nikdy nešlo o něco, co je s největší pravděpodobností všechny bez rozdílu v budoucnu čeká. Nic jako „budoucnost chlapců“ (např. jako otců) neexistovalo, existovala pouze individuální budoucnost každého jednotlivého chlapce. Ustavování normální

74 Děkuji Ivo Možnému, který učinil tento postřeh při veřejné prezentaci mé práce.

ženské biografie je diskursivní praktikou, která do centra ženského osudu klade plození/mateřství. Takový způsob smýšlení a přístupu diskursivně omezuje svobodu uvažování dívek o vlastní budoucnosti.⁷⁵

Podívejme se ještě detailněji do učebnice, kterou děti měly v předmětu rodinná výchova k dispozici. V učebnici *Rodinná výchova: Zdravý životní styl 2* nalezneme kapitolu „Reprodukční zdraví“, která vztahuje téma schopnosti reprodukce opět pouze k dívkám a praví:

„Reprodukčním zdravím rozumíme schopnost ženy otěhotnět, donosit plod a porodit zdravé dítě. Aniž si to dospívající dívky uvědomují, tato stránka jejich zdraví může být vážně ohrožena již v období dospívání, tj. v době, kdy by měla probíhat nerušená příprava organismu dívky na budoucí mateřství.“
(Marádová 2000b: 93)

Text zní naléhavě, mluví o vážném ohrožení, přitom však zůstává vágní. Nevysvětluje, co by si žákyně a žáci měli představit pod spojením „nerušená příprava organismu na budoucí mateřství“. Skrýt se pod tento imperativ mohou nejrůznější disciplinující nároky uvalené na dívčí a ženské životy. Takovým nárokem je kupříkladu sexuální zdrženlivost, vyžadovaná právě pouze od dívek. V oddílu této kapitoly, který nese název „Předčasné zahájení pohlavního života“, se dočteme:

„Organismus dospívajících dívek není vybaven ochranou proti pohlavním nemocem a proti mikrobiálním zánětům vnitřních pohlavních orgánů tak, jako u dospělé ženy. [...] V souvislosti s nižším věkem při zahájení pohlavního života má dívka zpravidla i větší počet sexuálních partnerů. To znamená ohrožení chorobami přenosnými pohlavním stykem včetně HIV. Proto se stává celosvětovým trendem odsunutí začátku pohlavního života.“ (Marádová 2000b: 95)

Tato podkapitola varuje dívky (!) před raným zahájením pohlavního života. Mylně naznačuje, že ve vyšším věku bude jejich imunitní systém vybaven ochranou proti pohlavním nemocím, a do přímé souvislosti dává nízký věk a riziko pohlavních chorob, které potom způsobují neplodnost. Tato pasáž jasně nastoluje dvojí standard ženské a mužské sexuality. K předčasnému zahájení pohlavního života u chlapců se učebnice nevyjadřuje. Zahájení pohlavního života dívek mytizuje. Nedefinuje totiž, co ono předčasné zahájení

⁷⁵ Signifikantní je, že dívky jsou v tomto ohledu utvářeny jako skupina definovaná genderem, zatímco o chlapcích se mlčí. Rezonuje to s argumentem Simone de Beauvoir, že existuje jediné pohlaví, a tím jsou ženy. Muži nejsou reprezentanty pohlavnosti, ale neutrálního lidského bytí (Beauvoirová 1966: 9).

je, dívka si na základě této informace nemůže být prakticky nikdy jistá, jestli je ještě brzy, nebo jestli už je vhodná doba. Zahájení pohlavního života a pohlavní život dívek a žen vůbec takto formulovaný text opřádá pocitem viny, nejistoty a strachu.

Již jedenáctileté dívky jsou posuzovány v první řadě jako (budoucí) matky, zodpovědné za reprodukci života, povinné chránit své reprodukční zdraví. Na jejich bedra je nereflexivně přenášen společenský zájem o biologickou reprodukci, který je však prezentován jako jejich individuální zodpovědnost. Jejich sexualita, jak dokazuje text učebnice, ale i další oblasti života a chování, jak jsme viděli na příkladu s přezůvkami, se má podříditi pravidlům eliminujícím rizika ohrožující jejich budoucí rozmnožovací schopnosti. Zodpovědnost dívek vůči reprodukční povinnosti je v hodinách i v používaných tiskových materiálech mnohokrát připomenuta. Sexualita je pro dívky rámována zodpovědností a mateřskými povinnostmi. Pro chlapce je v tomto podání reprodukce spojena se slastí – orgasmem. Zdravotní rizika jejich chování pro reprodukční zdraví nejsou rozebírána; pokud se vůbec mluví o jejich budoucí otcovské roli, neznamená to omezení pro jejich současné životy.

Důraz na biologii a prokreaci má ještě další genderový aspekt, kterým je heteronormativita. Podívejme se na způsob, jakým byl zodpovězen další dotaz z anonymní listárny:

vyučující: [čte další dotaz z anonymní listárny] *Tak. Kdo je rychlejší udělanej, holky nebo kluci? Udělanej, co to může znamenat, přeložte mi to.*

Jura: *Kdo dřív bude mít ten pocit.*

vyučující: *Já si vzpomínám, jak to tady posledně Kuba hezky nazval. To je ten pocit, budeme ho nazývat tím správným jménem.*

Jura: *Orgasmus.*

vyučující: *Orgasmus, ano správně. To je ten pocit, kdy vlastně je, ššš, kdy vlastně je ta šance velká, že vznikne nový život, a proč bychom ze vzniku nového života neměli radost. To je opravdu jako k tomuto. Takže Oldo, chceš k tomu?*

Olda: *Kluci říkali, že prej v autoškole učili...*

Bořek: *Jo v autoškole. [smích]*

Olda: *...že prej v autoškole se učili a ten chlap onanoval.*

(Transkript audionahrávky, 17. ledna 2006, hodina rodinné výchovy)

V této sekvenci transkriptu vidíme procesy, které již byly popsány výše. Původní otázka se týká rozdílů v prožívání sexuální rozkoše u mužů a u žen. Učitelka se snaží o přeformulování otázky ze slangových výrazů, které mohou znamenat pokus o provokaci, a chce, aby diskuse probíhala v seriózním duchu. Při přeformulování slangového *kdo je dřív udělanej* přejde k již dříve

probíranému orgasmu a diskuse pokračuje po prošlapané cestě na téma reprodukce. Konverzace pokračuje dalším pokusem o provokaci.

V poslední ukázce zmínka o zrodu nového života působí jako podprahová reklama. Učitelka od připomenutí toho, co je to orgasmus, jakoby bez souvislosti přeskakuje opět k heslu: Zrod nového života je zázrak. Tato diskursivní praktika konstituuje logiku rovnice „pohlavnost/sexualita = plození“ jako ještě samozřejmější, než když je vztah mezi sexualitou a plozením vysvětlován jako příčinná souvislost. Již vlastně není potřeba logického zdůvodňování, protože toto spojení se stává všudypřítomnou, neviditelnou samozřejmostí, kterou není třeba nijak vysvětlovat. Praktiky neustálého připomínání, že sex slouží ke zplodění nového života, obsahují heteronormativní předpoklad, že sexualita se odehrává mezi dvěma jedinci různého pohlaví. V oplození vajíčka spermií je spatřován smysl pohlavního aktu a sexuality vůbec. Jak připomíná Gerlinda Šmausová, v patriarchálním systému je to především prokreativní vyžadující heterosexuální vztahy, která je mechanismem reprodukce genderových nerovností a s nimi spojených individuálních identit (Šmausová 2004). I v této skutečnosti můžeme spatřovat jeden z důvodů, proč se nakonec diskuse o tzv. dívčím tématu stala diskusí vedenou chlapci.

Pozorujeme tedy, že v sexuální výchově byla nastolena heterosexuální totalita. Kromě několika zmínek o masturbaci se o žádném jiném sexuální projev, než je heterosexuální prokreativní styk, nemluvilo. Z rozhovorů s vyučující Pavlou vím, že zaujímala k homosexualitě liberální postoj, uváděla, že na homosexualitě nevidí nic špatného a má gaye mezi svými přáteli. Avšak ani ji nenapadlo v sexuální výchově o tomto tématu s dětmi mluvit. Absence určitých témat ve výuce je součástí skrytého kurikula a může být výmluvnější než cokoli vyřčeného. Kromě toho ticho kolem tématu homosexuality nebylo v hodině sexuální výchovy absolutní. Zmínku o homosexualitě jsem našla v učebnici *Zdravý životní styl* (Marádová 2000a, b). Pavla sice nepracovala v hodině přímo s tímto textem, ale děti ho měly k dispozici jako materiál k výuce. Krátký text o homosexualitě byl v této učebnici zařazen do kapitoly o sexuálních deviacích, a to na její konec, za definici nekrofilie. V textu věnovaném homosexualitě bylo sice uvedeno, že dnes již není považována za sexuální deviaci, avšak samo zařazení homosexuality do kapitoly o deviacích je symbolicky významné, zvláště pokud jde o jedinou zmínku o ní v průběhu celé výuky.⁷⁶ I kdyby se však o homosexualitě mluvilo, domnívám se, že by heteronormativní vyznění sexuální výchovy nebylo narušeno. A to právě proto, že sexualita byla během výuky konceptualizována jako prokre-

76 V novějších německých učebnicích sexuální výchovy, které analyzovala Gerlinda Šmausová, figurovaly informace o homosexuálních vztazích dokonce před těmi o heterosexuálních vztazích (Šmausová 2004).

ativní. I kdyby byla homosexualita tematizována, musela by v rámci tohoto prokreativního diskursu vyznít vždy jako nepochopitelná deviace.

V této heteronormativní totalitě je tak nejen zpochybněna legitimita neheterosexuálních vztahů, ale dochází i k upevňování genderových nerovností a znevýhodňování žen a dívek. Adrienne Rich (1980) a další lesbické feministické teoretičky pomocí konceptu povinné prokreativní heterosexuality ukázaly, jak je nátlak na utváření heterosexuálních partnerských vztahů úzce spjat s ustavováním těchto intimních vztahů jako nerovných. Ženy jsou v nich konstruovány jako závislé a diskvalifikované z podílu na veřejném životě a moci, neboť svůj život ve jménu lásky (více či méně dobrovolně) obětují péči o děti, manžela a domácnost. Toto heterosexuální vztahování je neustále propagováno, odměňováno a tím reprodukováno, zatímco alternativní způsoby existence, jako např. lesbická, jsou potlačovány, stigmatizovány a trestány.

Vyučující Pavla byla ve svých názorech na sexualitu liberální, ale neustálým vyzdvihováním reprodukční funkce sexuality se stával její výklad značně konzervativním. Neztotožňovala se s názorem, že sex patří pouze do manželství. Avšak tím, že ho tak silně spojovala s plozením, situovala ho pomyslně do dlouhodobého monogamního svazku dvou jedinců opačného pohlaví, kteří jsou schopni a ochotni starat se o dítě, což manželství nápadně připomíná. Hovořila o tom, že sex je vhodné nechat na dobu, kdy jsou lidé v situaci, že mohou mít z početí nového života radost. Tato představa o sexu pouze za účelem plození je prakticky totožná s těmi nejkonzervativnějšími ideály. Norma praktické prokreativní heterosexuality je novou formou normy morální, která je v méně sekulárních společnostech prosazována do sexuální výchovy církvemi.

Konzervativní diskurs konstituuje dívky jako ty, které se ve jménu lásky obětují. Ženská oběť je tichá a soukromá, nikoli hlučně hrdinská a veřejná jako oběť mužská.⁷⁷ Primární propojení sexuality s reprodukcí představuje břemeno, které je vloženo na bedra dívkám, zatímco chlapcům zůstává volnost a svoboda. I v tom lze spatřovat jeden z důvodů, proč se dívky zapojovaly do debaty v hodinách sexuální výchovy tak málo. Stávající diskurs nenabízí dívkám mnoho možností pro vyjádření vlastního hlasu. Pokud diskurs akceptují, mají hrát part zodpovědných, a proto nerebelujících matek.⁷⁸

⁷⁷ Jak jsme to viděli např. v hrdinském příběhu o tom nejrychlejším a nejmrtnějším a jak to známe z pohádek o udatných princích.

⁷⁸ Umlčování dívčího hlasu souvisí také s otázkou sociální třídy. Je to v první řadě hlas bílých středostavovských dívek, který je umlčován, protože explicitní ženská sexualita je ohrožením především pro středostavovskou femininitu „slušných dívek“. Kdyby se dívky do hovoru na toto téma zapojily, riskují, že bude zpochybněna jejich dobrá pověst a dojde ke snížení jejich statusu. K tomuto tématu blíže viz případ Mariky v předchozí kapitole.

Pokud by zpochybnily zodpovědnost, která je od nich vyžadována, zpochybnily by samotnou podstatu celé výuky. Stály by nejen proti vyučující, ale musely by se vymezit vůči celému diskursu, který definuje smysl jejich života mateřskou rolí. Kromě toho se tento diskurs prolíná s diskursem heterosexu- alizované romantiky a pomáhá dívkám definovat jejich snění o budoucnosti v monogamním, heterosexuálním a trvalém svazku. Naplnění tohoto svazku je korunováno zplozením dítěte, čímž se kruh uzavírá. Žádná z dívek v mnou sledované třídě nejevila známky toho, že by disponovala zdroji, které by jí zpochybnění těchto diskursů umožňovaly. Tedy alespoň ne v prostoru výuky v diskusi s vyučující, spolužačkami a spolužáky.

Heteronormativita, zaměření na reprodukci či preventivní vbuzování strachu ze sexuality skládají dohromady logicky fungující diskurs, který přispívá k udržování statu quo genderového uspořádání. V rámci tohoto diskursu dochází k reprodukci femininních pozic jako podřízených a tichých a maskulinních pozic jako silných, dominujících a hlasitých.

Kdo za to může?

Ukázala jsem, že heteronormativita, důraz na zodpovědnost, a to v první řadě zodpovědnost dívek, vyzdvihování rizik spojených se sexuálním životem, důraz na popis biologických procesů a maskulinní metafory vyřazovaly dívky z diskuse, protože nedávaly prostor pro jejich hlas. Když jsem tyto poznatky prezentovala na různých akademických fórech nebo při lektorování na seminářích o genderově citlivé výuce, publikum reagovalo velmi často obviňováním učitelky za to, že nedokázala toto téma vyučovat dostatečně kvalitně.

V následujícím textu bych chtěla ukázat, že popsany stav nelze považovat za individuální selhání učitelky, ale že jde o důsledek nastavení sociálních struktur. Výsledná podoba výuky sexuální výchovy je průsečíkem několika faktorů: diskursů, které se sexuality dotýkají, pozice učitelky v systému vzdělávání i její femininní pozice v genderovém uspořádání společnosti. Domnívám se, že za daných okolností udělala Pavla pro kvalitu výuky maximum. Zúčastnila se školení, přihlásila se do sebezkušenostního výcviku, o téma se zajímala a četla dostupnou populárně-naučnou literaturu, v rámci možností aktivní a angažované učitelky a matky samoživitelky se snažila o reflexi vlastních zkušeností a jejich implementaci do toho, co s dětmi ve třídě probírala.

Konkrétní obsah výuky v hodině je utvářen na základě obecných dokumentů ministerstva školství, tzv. rámcových vzdělávacích programů (blíže k RVP viz výše), které jsou konkretizovány ve školním vzdělávacím programu. K jeho podobě přispívají dostupné učebnice a další výukové materiá-

ly, které fungují jako vodítka pro vyučující, i osobnost vyučujících (jejich znalosti, kvalifikace, přesvědčení, zkušenosti, charakter apod.). Výuka odráží také obecnější diskursy popkultury, vědy, politiky atd. Různí vyučující v různých předmětech mísí tyto vlivy v různém poměru. Jak bylo řečeno výše, sexuální výchova jakožto součást rodinné výchovy dává jejich aktivitě a invenci obrovský prostor; mohou se téměř libovolně rozhodnout, čím ji naplní. Podobně je to např. i s výtvarnou výchovou. Sexuální výchova se však od výtvarné zásadně liší, neboť je i v českém sekularizovaném prostředí na rozdíl od výtvarné výchovy vnímána jako do značné míry kontroverzní.⁷⁹ To klade na vyučující vysoké nároky. Vyučující se musí vyrovnat s dilematem, co všechno mohou dětem sdělit/naučit je. Zatímco v jiných předmětech je cíl jasný, čím více látky se zvládne probrat, tím lépe, v sexuální výchově se zdá, že je to spíše naopak. Pavla k tomuto tématu uvedla:

vyučující: Ale říkali nám na tom školení, že není dobré brzy sexualizovat mládež, že prostě to fakt nejde. To je hrozně těžký to jako nespustit brzo, ale na druhé straně, kdy je na to připravit? Kde najít míru, hranici? To je všechno o té míře, no tak, to víš, že mám pocit, že se pohybuju na velice tenkým ledě, velice tenkým.

(Rozhovor s učitelkou Pavlou, 2. února 2006)

Pavla byla poučena autoritami, že sexualizovat znamená říci příliš mnoho, a to není dobré. Stejně názory jsem zaznamenala i u ostatních vyučujících z této základní školy, se kterými jsem se setkala např. při školním výletě, a také u vyučujících, které jsem potkala v rámci různých školení. Vyučující

⁷⁹ To, že sexuální výchova je i přes sekulární charakter české společnosti problematickým politikem, dokládá i situace na jedné další brněnské škole, kde jsem v březnu 2009 sbírala pro jednu ze svých přednášek materiály používané k sexuální výchově na základních školách. Setkala jsem se tam s učitelkou (ženou mezi čtyřicetkou a padesátkou), která jako jediná na této základní škole sexuální výchovu vyučuje. Ta uvedla, že ostatní kolegyně a kolegyně vyučující rodinnou výchovu, biologii či občanskou výchovu toto téma ze svých hodin vyloučili. Nevědí, jak s ním zacházet. Šlo o školu v dobré brněnské čtvrti a podle této učitelky si rodiče občas chodí stěžovat, že nechtějí, aby se jejich děti ve škole bavily o sexu a zejména např. o antikoncepci. Tato vyučující byla jediná, která byla ochotná se tématu ujmout. V přípravě na výuku byla velmi angažovaná, pracovala s velkým množstvím materiálů, které podle svých zkušeností a potřeb kompilovala tak, aby ušila každé třídě na míru vlastní program. Uvedla, že se zúčastnila také několika školení v Praze se známými sexuology, ale s úrovní těchto školení spokojená nebyla. Informace, které se tam dozvěděla, nebyly podle ní relevantní pro tak mladé školáky a školáčky, s jakými pracuje ona (od 11 let).

Nasazení a entuziasmus dotyčné učitelky jsou obdivuhodné. Zaráží mě však instituční rámec celé situace a domnívám se, že vyučující je vystavena riziku většinou, než možná sama tuší. Vedení školy umožnilo vyloučit téma rozmnožovací soustavy a sexuality z biologie a koncentrovalo rizika konfliktu s konzervativně smýšlejícími rodiči na jednu jedinou osobu. Je otázka, co se stane v případě, že se mezi rodiči objeví někdo, koho sexuální výchova v jejím podání hodně pobouří, kdo si bude stěžovat a kdo bude kupříkladu usilovat o potrestání viníka. Postaví se škola, která tak ochotně umožnila zamlčet toto téma v jiných hodinách, za svou vyučující? Nebo jí třeba vedení školy strhne odměny, aby rodičům z „dobrých“ rodin vyhovělo?

vyjadřovali obavy z toho, aby žactvu jednak nevnucovali informace o sexualitě, pro které by děti ještě nebyly zralé, a zároveň, aby jim neposkytovali sexuální výchovou návod k sexuálním experimentům. Vyučující musí udělat rozhodnutí, co je legitimní znalost, kterou může dětem předat, přičemž má k dispozici jen velmi mlhavá vodítka v podobě směrnic či dostupných výukových materiálů. Vyučující obvykle řeší toto dilema únikem do biologického výkladu.

I Pavla využívala biologii coby objektivní popisnou vědu, nejen jako morálně neutrální prostor, jak jsem ukázala výše; vedle toho plnila biologie ještě další funkci. Pavla jako žena zaujímala femininně genderovanou pozici, která je symbolicky spojena s nižší autoritou. Maskulinně genderovanou objektivní vědu pak využívala jako oporu své vlastní autority v očích žactva. To, co o životě a světě říká učitelka, může být mnohem snáze zpochybněno než tvrzení, která mají punc vědeckých poznatků. Pro její autoritu představovaly ohrožení i neustálé provokace a zesměšňování ze strany některých chlapců. Někteří žáci rozehrávali při výuce sexuální výchovy představení drsnácké hypermaskulinity, jejíž součástí je využívání sexuality jako způsobu dehonestování dívek a žen. Účelem sexuálních nadávek a dalších vyhroceně vulgárních projevů zacílených na příslušnice ženského pohlaví je jakési jejich symbolické pošpinění. Nadávky, komentáře a provokace mají vyvolat pocit studu, který potvrdí podřízenou (femininní) pozici zahanbených a dominanci těch, kdo mají moc zahanbovat.

Valerie Walkerdine popsala situaci, v níž se chlapci snaží použít sexualizovanou vulgaritu jako zbraň v protiútku vůči učitelce, která jim přikázala, aby nezasahovali do hry jejich spolužačky. Chlapci pokřikovali na učitelku, aby se vysvlékla a ukázala jim kalhotky a podprsenku. Učitelka se snažila jejich chování zarazit, ale nijak rázně je nepokárala, pouze jim opakovala, aby se svým hloupým chováním přestali (cit. podle Davies 2003: 81). Davies interpretovala tuto mírnou sankci jako důsledek skutečnosti, že sexualita projevovaná chlapci, a to i agresivním způsobem, je považována za „přirozený“ maskulinní projev, a nevzbuzuje tedy pocit, že by měla být nutně sankcionována (Davies 2003: 82). Domnívám se, že tato neochota učitelek vznést námitky proti agresivním sexualizovaným projevům chlapců souvisí také s faktem, že učitelky nechtějí hrát v takovéto konverzaci svou femininní úlohu, a proto aktivují instituční moc. Snaží se chlapce zastavit tím, že jim nepřiznají moc definovat situaci.

Podobně jako učitelka v britské škole, o které psala Walkerdine, se chovala i učitelka Pavla. Jak jsem popsala v podkapitole věnované sexualizovanému humoru, nereagovala Pavla na klučičí provokace podrážděně, neuplatňovala autoritativní, ostře disciplinující praktiky, výhrůžky třídními důtkami,

jako to dělala v případě zlobení při jiných hodinách, ale snažila se usměrnit chlapce v diskusi tím, že provokace a vulgarity překládala do diskursu seriózních problémů, kterým je možné věnovat v sexuální výchově prostor. Pokud by se vyučující Pavla vůči vulgaritě narážek ohradila a provokatéra by se pokusila v dalších akcích důrazně zastavit, uznala by tím sílu a význam toho, co chlapci říkají. Popřípadě by se vystavila riziku, že její jednání bude označeno za prudérní a determinované strachem ze sexuality a pošpinění, čímž by opět uznala a připomněla svou (slabší, ohroženou) femininní pozici, neboť by kapitulovala ve svém úsilí mluvit o sexualitě podle svých možností co nejotevřeněji. Každá chlapecká provokace znamenala pro Pavlu problematickou situaci, ve které byla její moc v pozici učitelky ohrožena její femininní bezmocí. Zároveň jako liberální vyučující nechtěla tyto interakce smést ze stolu a vzbudit dojem cenzury. Učitelka v příhodě, kterou zaznamenala Walkerdine, odmítla chlapcům, kteří na ni útočili, vracet jejich výpady a pokoušela se ze situace dostat pasivní neúčastí v jejich hře. Učitelka Pavla se snažila zaštitit biologií (objektivní, mužsky genderovanou vědou) a převáděla provokace a narážky na seriózní problémy, pro které má věda nějaké vysvětlení. Vyučující se snažila vyváznout z problematické situace tím, že na sebe převzala roli komunikátorky vědy, která na rozdíl od femininní role zaštití její učitelskou autoritu. Mužsky genderovaná objektivní věda jí pomohla v diskusi o sexualitě překonat femininní pozici, k jejímuž zvýznamnění docházelo v interakcích s chlapci, kteří se ji snažili vyprovokovat.⁸⁰

Používání biologie jako jednoznačného nekomplikovaného příběhu o sexualitě souvisí také se společenským klimatem. Pokud by vyučující přistupovala k sexualitě tak, že by zpochybňovala jasně dané významy a funkce, pokud by vykládanou látku relativizovala a otvírala v diskusi možnost různorodých názorů a praktik, mohla by svou autoritu ohrozit. Děti jsou socializovány v prostředí, které si cení spíše jasných a jednoznačných vědeckých závěrů o objektivních faktech než zpochybňování a kritické rozpravy nad problémy. Pokud by se ukázalo, že učitelka nemá na otázky jednoznačnou odpověď, že nedokáže říci, jak věci jsou a proč tak jsou, mohlo by to v našem kulturním kontextu znamenat zpochybnění její legitimacy ve funkci vyučující, potvrzení jejího ženského genderu ve smyslu znalostní nekompetence, neschopnosti se jasně, pregnantně a logicky vyjadřovat. Nejde zdaleka jen o to, co a jak vyučující říká. Je třeba reflektovat i různé způsoby čtení jeho/jejích výpovědí; a pokud se vyučující pokusí o genderově citlivější výuku, může tím určitým

⁸⁰ To rezonuje s argumentem Benta Flyberga, který říká, že v demokratických společnostech je racionální argument jednou z mála forem moci, kterou mohou bezmocní stále vlastnit (Flyberg 1998: 229). Na druhé straně je právě takovýto způsob používání vědy jakožto nezpochybnitelné a nezpochybňované autority jedním z mechanismů zachování statu quo.

způsobem ohrozit svou autoritu v rámci třídy. Případná snaha o proměnu podoby a charakteru vyučování je značně omezena kulturním kontextem.

Oblíbenost biologických vysvětlení může pramenit i z (nevědomé) obavy, že pokud by se dětem předestřel obraz společenských uspořádání, která by se opírala o méně pevné základy, než je evoluce a biologie, mohly by dojít k závěru, že normy nejsou determinovány absolutně, jejich dodržování není otázkou života a smrti a společnost může vypadat i úplně jinak, než vypadá, lze ji udělat jinou, lze ji měnit, lze dělat revoluci a začít třeba právě ve třídě. Protože chlapci a dívky v šesté třídě už vědí, že biologický argument je nediskutovatelný, nebudou proti němu nic namítat. Pokud by vyučující použila logiku konstruktivistického paradigmatu, byla by její práce s dětmi mnohem obtížnější, neboť její projev by nezapadal do logiky, kterou si děti už osvojily. Obtížně by se jí také předestíraly normy, které chce dětem vštípit, protože by za nimi nestál nezvratný důvod biologické podstaty, kterou se naučily vnímat jako neměnnou a která v jejich očích dělá požadavky učitelky na dodržování norem legitimními.

Zázrak zrození: Jak říci to, co diskurs skrývá

Poststrukturalistické soustředění se na praktiky však umožňuje komplexnější analýzu a umožňuje vidět víc než jen mechanismy reprodukce. Praktika, ačkoli se odehrává v rámci určité struktury a je touto strukturou formována, vždy zůstává do jisté míry otevřená. Praktika vychází ze struktury, která ji omezuje, ale zároveň se může otočit proti těmto omezením, může je posunout či rozvolnit. Tuto skutečnost ukázala i analýza sexuální výchovy. V následujícím textu ukážu, že ani diskurs nepředstavuje jednoznačnou totalitu, že není komplexním a neproblematickým rámcem, který lze považovat za zcela determinující význam sdělovaného, a tím i předurčující jednání a myšlení subjektů.

Analyticky inspirativní bývá vždy rozpor. Tak jako mě na začátku analýzy sexuální výchovy podnítil nesoulad mezi předpokládaným a viděným, tj. nesoulad mezi domněnkou, že sexuální výchova bude dívčí doménou, a pouze nepatrnou aktivitou dívek během její výuky, motivoval mě k další analýze nesoulad mezi tím, co a jak Pavla učila děti v hodinách rodinné výchovy, a tím, jak jsem Pavlu poznala mimo její učitelskou roli. Během školního roku jsem strávila s Pavlou mnoho hodin, a to nejen při vyučování. Setkaly jsme se také mimo školu v čajovně, navzájem jsme se navštívily. Během těchto setkání mimo školní prostředí jsme spolu vedly přátelské rozhovory nejen o její profesi a její třídě, ale i o soukromém životě, o vztazích. Pavla byla rozvedená a starala se o dvě děti. V soukromí se mnou zcela otevřeně mluvila

i o svých sexuálních vztazích a z toho, jak o sexu hovořila v soukromí, jsem nabyla dojmu, že má k sexualitě i ke svému tělu velmi pozitivní vztah, je liberální a velmi otevřená. Zaráželo mě, proč tedy sexuální výchova v jejím podání vyznívá tak normativně, proč se každá diskuse vždycky nakonec stočí k plození, jako kdyby jiný než prokreativní sex neměl nárok na existenci. Z rozhovorů, které jsme spolu vedly, jsem pochopila, že chce, aby sexuální výchova vyzněla pozitivně, aby se jí podařilo žákům a žákyním zprostředkovat emocionální náboj, který vnímala jako důležitou součást sexuálního života. Jenže z přítomnosti v hodinách i při pozdějším pročitání transkriptů a terénních poznámek mi její výklad stále připadal svou prokreativní heteronormativitou značně konzervativní. Ten paradox mě zarážel. Proč je osoba s velmi liberálními názory, které realizuje ve svém soukromém životě, tak konzervativní při výkladu ve škole?⁸¹ Z Pavliných výpovědí bylo vidět, že o výuce hodně přemýšlí a chce dětem dát to nejlepší, předat jim nějaké pozitivní poselství. V rozhovoru, který jsme spolu vedly mimo výuku, k tomu uvedla:

vyučující: Dneska maj informace z filmů, prostě je to všude kolem nich, jo. Ale teď nějak poskládat to a zahrnout do jejich emoční zkušenosti, to prostě není práca. A teď vlastně i já v té škole si uvědomuju, že mám dost malej prostor, však jsi to viděla sama, vlastně na to, říct jim racionálně, co se děje s tělem, jednoduše racionálně. A současně usadit je nějak emocionálně, aby to přijali, aby se s tím prostě srovnali, aby to brali, opravdu, že jo. Já to беру furt k tomu zázraku vzniku života, tak ještě aby si to vzali jako, že to je úžasný. Já jsem vlastně se hodlala tím zabývat, konkrétně s pochody menstruačními, fakt až kolem nějaké osmé, deváté, což je blbost, protože já to fakt musím popsat už teďka, jo, tělovědu mají až v osmičce jo. Ale já to, protože fakt tam jo, pohazuju vložky nebo už v té šestce, tak to musím dát hodně dřív. Vlastně je to počítačová generace, takže oni mají všechno jako zkušenost přes počítače. Dneska máme hodně informace takové zjednodušené, okořeněné nějakýma srandičkama, vlastně je to jakoby, jak bych to řekla, možná i samozřejmě dobrý je to. Tak prostě na to ta současná doba je dobrá, že ty děcka mají hodně podnětů, ale je třeba jim to dát dohromady. Takže někdy mám pocit, že i v těch děckách, právě pod vlivem různých těch bravíček a těhlenc těch všech věcí může vznikat i jako falešná iluze, a to se samozřejmě já jaksí snažím, zase těžko říct s jakým úspěchem, se snažím vlastně rozbourat. Že není žádněj blbec ten, ktorej ve čtrnácti, patnácti není in [nemá zkušenost s pohlavním stykem – pozn. autorka]. [...]

⁸¹ Vyloučila jsem, že by šlo o pokrytectví, kdy by vyučující zatajila své názory proto, aby ve škole neriskovala, že se dostane do konfliktu s rodiči nebo s vedením.

Od šesté třídy jim tam pouštím tyhle ty filmy [dokumentární film o porodu – pozn. autorka]. To jsem dělala ve všech třídách, abych nějak jako komentovala to, co jsem třeba zrovna prožívala, nebo co jsem zrovna já chápala jako tu rodinku. Tak jako ty děcka jo, tam byla krev a to fakt jim z toho nebylo úplně dobře. Ale já jsem prostě strašně se chtěla, snažila jsem se to postavit do toho, jako že to je právě spíš o tom zázraku, a že to může jako šíleně vypadat, ale že tam je hlavně ta radost.

(Rozhovor s učitelkou Pavlou, 2. února 2006)

Příčinu výše uvedeného rozporu jsem následně identifikovala v možnostech dostupného diskursu, v tom, kam diskurs výklad směřoval, co umožňoval říci a co říci nedovoloval. Teoreticky, např. Stevi Jackson (1982), Sharon Lamb (2001), Michelle Fine (2002) nebo Louisa Allen (2006), které se sexuální výchovou zabývaly v anglosaském prostředí, upozornily na to, že v sexuální výchově na školách chybí tematizace touhy a erotiky, a to především té ženské. Touha a erotika jsou vnímány autoritami jako něco nežádoucího, něco, co může děti „předčasně sexualizovat“ a dodat jim nevhodné informace, které by sex prezentovaly jako přitažlivý a dobrý a které by potom děti příliš brzy podněcovaly k tomu, aby začaly sexuálně experimentovat. Pavla mluvila během výuky o vzrušení a sexuální touze pouze ve spojení s mužskou sexualitou; dívčí sexualitu tematizovala kolem pojmů „obavy“ či „povinnosti“. Tím, jak byla sexualita prezentována dívkám, se opět vracíme k problematice nevinného a nevědomého dětství a k otázce moci vědění. Informace, které jsou považované za vhodné pro děti a mládež, jsou především informace o rizicích sexuality. Dětská sexualita a především sexualita dospívajících má být držena na uzdě strachem z nemocí a nechtěného těhotenství. Sexuální výchova je i v České republice vnímána v první řadě jako prevence patologických jevů.⁸² V učebnici *Rodinná výchova. Zdravý životní styl 2* je sexualitě věnováno 25 stran ze 115. Z toho více než polovina referuje o sexualitě v negativním kontextu rizik, nemocí, poruch a násilí.

V rozhovoru učitelka Pavla uvedla, že chtěla do svého výkladu zahrnout především emoce a mluvit o určitém kouzlu sexuality. Při výuce, ať začala mluvit z kteréhokoli konce, skončila vždy u zrození. Stejně tomu bylo i během cvičení, jehož cílem bylo podpořit pozitivní vztah dětí k vlastní pohlavnosti. Děti při tomto cvičení měly nahlas říci, zda jsou mužské či ženské pohlaví. Toto cvičení je mělo zbavit ostychu z vyslovování slova pohlaví.

⁸² Dokládají to výše uvedené dokumenty MŠMT jako *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007*, kde je sexuální touha považována za stejně nebezpečnou jako drogy a alkohol, či dokument *Zdraví 21 – Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století*, ve kterém se o sexualitě mluví pouze v souvislosti s chorobami a sexuálním zneužíváním dětí.

vyučující: Já když jsem to říkala v šesté A, tak se děcka u toho slovíčka pohlaví začali chechtat, když jsem to řekla poprvé, ale pak když to řekli několikrát, tak říkali, že už jim to nijak divný nepřijde. No vidíte, proto jsem chtěla, abysme si to pohlaví pěkně zopakovali, abychom věděli opravdu teda, že je to naprosto normální, a zaplat' pánbůh za to, protože ta úžasná chvíle, kdy vznikne ze dvou lidí třetí, to je něco, z čeho je většina lidí úplně paf. Oldo, jaké seš pohlaví?

Olda: No kluk, ne?

vyučující: Tak běž si sednout a pak se zeptáme. [...] Takže i páni doktoři, když se narodí mimino, jsou vždycky z něho strašně jako, strašně mile dojatí a vykulení, a i když třeba je to jejich denní chleba, protože jsou to porodníci, tak pořád v těch miminech si uvědomují. Alice! [vyučující napomíná] Oldíku, já ti ukážu, co řekneš. Ženské pohlaví?

Olda: No, já nejso ženské.

(Transkript audionahrávky, 15. listopadu 2005, hodina rodinné výchovy)

I toto cvičení využila vyučující jako možnost připomenutí, že pohlavnost se pojí v první řadě s plozením, zcela bez souvislosti se svým původním záměrem cvičení. Podobná situace nastala v úvodu další hodiny, při rozdávání výukových pomůcek:

Začátek hodiny, učitelka přinesla do třídy krabici reklamních výukových balíčků od firmy Procter & Gamble, které obsahují vzorky vložek a informační brožurku Čas proměn ve dvou variantách, oranžové pro dívky, modré pro chlapce. Maruška je rozdává.

vyučující: Takže oranžové, to bývá v těch balíčcích, tak je možné, že je [informační brožurky] tam objevíte... Maruško, už se posaď. Pššš. Takže abychom, pššš, přestaňte tedka všechno studovat, abychom se trochu rozdělili v tom, že se naučíme u každého to říkat, ta úžasná věc, která vlastně se nazývá zrození nového člověka a zrození ze dvou... to je prostě zázrak. Vždycky je to zázrak. Dále si zopakujeme, kdo jsme jaké pohlaví. Ženské pohlaví.

(Transkript audionahrávky a terénní poznámky, 22. listopadu 2005, hodina rodinné výchovy)

Domnívám se, že heteronormativní romantizující příběh o plození nového života poskytl Pavle opěrný bod pro její záměr zahrnout do výkladu i její vlastní pozitivní zkušenost sexuality, pro jejíž vyjádření jí ale diskurs nedával místo. Pokud se v jejím výkladu objevila přímá zmínka o rozkoši, slasti nebo touze, byla vždy napojena na mužskou zkušenost, jak jsme měli možnost vidět v ukázkách, nejčastěji na mužský orgasmus, popřípadě erekci. Odkazy na pozitivní prožívání sexuality ženami se ve výkladu neobjevily. Vyučující

mluvila pouze o mužském orgasmu, který popisovala jako slastný zážitek. Slovo orgasmus se stejně tak objevilo v učebnici *Zdravý životní styl* i v brožuře *Čas proměn* pouze v pasážích věnovaných chlapcům, v souvislosti s popisem funkcí mužských pohlavních orgánů. Orgasmus dívek či žen učebnice neuváděla. Pokud se mluvilo o ženách a pohlavním styku, měl výklad nejčastěji negativní konotace, jak jsme viděli na úryvcích věnovaných sexu při menstruaci nebo problematice panenské blány. Zčásti lze hledat příčinu v tom, že otevřené pojmenování mužské sexuální rozkoše není v rozporu s dominantními vzorci maskulinity, díky čemuž se o mužské slasti Pavle hovořilo snadno, zčásti v tom, že téma ženské rozkoše mohla Pavla vnímat jako příliš osobní, příliš odhalující. „Zázrak zrození“ pro ni představoval metaforu, pomocí které mohla vyjádřit i silný emocionální náboj sexuality, tak jak jej sama prožívala. Sama byla dvojnásobnou matkou, a porod a mateřství pro ni znamenaly velmi intenzivní pozitivní zkušenost, a když mluvila o „zázraku zrození“, pokoušela se tím dostat do výkladu onu dávku magična a pozitivní síly, kterou v sexualitě sama cítila. Měla pocit, že vědomosti, které mají její žáci a žákyně z časopisu *Bravo* a dalších podobných zdrojů, tuto intenzivně citovou stránku sexuality postrádají, a děti tak mohou vnímat sex pouze jako obyčejnou technicistní záležitost nebo soutěž o to, kdo je *in* a kdo *ne*. Preventivní aspekty sexuální výchovy považovala Pavla za důležité, ale sama viděla smysl sexuality v něčem jiném, sex pro ni byl prostorem k dobrodružství i k upevňování blízkosti, vnímala ho jako něco výjimečně důležitého a to chtěla dětem říci, jenže nevěděla jak. „Zázrak zrození“ představoval způsob, jak dostat do výkladu erotickou touhu, vzrušení, extázi, které může člověk zažívat a o kterých si netroufla (neuměla) s dětmi otevřeně mluvit přímo, protože jí to dominantní diskurs nesexualizovaného dětství, dvojí standard sexuálního chování platný pro ženy a muže a represivní diskurs prevence neumožňoval. Kdykoli chtěla zdůraznit pozitivní stránku sexuality, využila metaforu „zázraku zrození“, ačkoli se v té chvíli o rození vůbec nemluvalo.

Vyučující si našla v dominujícím konzervativně normativním diskursu sexuální výchovy způsob, jakým mluvit o touze, vzrušení a extázi. Dostupné nástroje diskursu použila k jeho mírnému narušení tím, že se jeho vlastními nástroji pokusila sdělit zkušenost, kterou diskurs zamlčoval. Nekonečné připomínání „zázraku zrození“ mělo ovšem dvě strany. Na jedné straně magicky zabarvená metafora prokreace působila jako heteronormativní podprahová reklama přispívající k udržování statu quo. Na straně druhé poskytovala možnost, jak do výkladu dostat náboj erotické extáze. Analýza těchto diskursivních praktik ukazuje, že ačkoli diskurs směřuje aktérky a aktéry do určitých způsobů interakcí, přemýšlení o sobě či vyjadřování se, nejde o pouhou reprodukci. Právě prozkoumání případů rezistence může přispět

k dekonstrukci reprodukce nerovností. Je třeba věnovat pozornost případům, které nezapadají do stereotypního rámce, které se vymykají tradičním mechanismům reprodukce, a zvažovat možnosti jejich zvědomění a rozšíření.

Shrnutí

Přes původní očekávání, že sexuální výchova bude dívčí záležitostí, se toto téma ukázalo být doménou chlapeckou. Pro diskurs sexuální výchovy je typické, že ponechává dívky v hodinách sexuální výchovy mimo dění a především jim nedává prostor pro zapojení do diskuse. Viděli jsme, že oblast symbolicky považovaná za ženskou se může v důsledku určitých diskursivních praktik stát oblastí, v níž se realizují spíše muži/chlapci. Paradoxně přesto, že se výuka týká dívčích těl a jejich předpokládané role při reprodukci, není v ní pro dívky jako subjekt místo, výuka nerezonuje s jejich zkušeností. Jejich těla zpředměťňuje a tím dívkám vymezuje podřadnou společenskou pozici úzce spjatou s jejich tělesností. Prostřednictvím diskursu jsou disciplinována jejich těla a omezovány jejich životy. Ženské biografie jsou normativně disciplinovány reprodukční funkcí a rámovány do soukromé sféry vymezené rodinou a normativní představou mateřství. Přesto, že by se mohlo zdát, že v důsledku zaměření na reprodukci a mateřství budou dívky v sexuální výchově hrát hlavní roli, ukazuje se, že dívčí/ženská role je prezentována jako pasivní; tato pasivita působí pro dívky v diskusi exkluzivně a výuka angažuje spíše chlapce.

Na vymezování genderovaných pozic dívek a chlapců ve výuce se podílí několik druhů diskursivních praktik, jejichž výsledkem je umlčování dívek:

- použití maskulinních metafor a maskulinního jazyka,
- prokreativní heteronormativita odrážející dvojí standard sexuálního chování (mužská slast a ženská zodpovědnost),
- uplatňování sexualizovaného humoru jako performance maskulinity.

Genderové nerovnosti jsou reprodukovány subtilními mechanismy, které se vztahují nejen k rovině jednání individuí a k jejich identitám, ale odrážejí a zároveň utvářejí struktury, ve kterých individuum zaujímá určitou sociální pozici a realizuje svou existenci. Během školního vyučování dostávají žáci a žákyně mnohem více než jen lekci z právě probírané látky daného předmětu; prostřednictvím skrytého kurikula dochází k reprodukci struktur a symbolických významů, tak zásadních právě pro genderové nerovnosti. Dívky a chlapci se učí nejen tomu, že rodičovství a reprodukce je úkolem dívčím, na úrovni skrytého kurikula navíc dochází k podpoře dívčí pasivity a k reprodukci symbolické mytizace ženského těla.

Při analýze diskursu sexuální výchovy jsem však odhalila nejen praktiky reprodukcující gender, ale také praktiky určitého vychýlení z existujících struktur. Jedině nelze vnímat jako zcela determinovaného strukturami, praktika sice vychází ze struktury, která ji omezuje, ale zároveň se může z těchto struktur vychýlit, či dokonce otočit proti těmto omezením. Zpětně může tyto struktury podryvat či alespoň rozvolnit. Když učitelka Pavla mluvila o „zázraku zrození“, bylo to na jedné straně možné vnímat jako heteronormativní sdělení, zároveň ale šlo o snahu vnést do výkladu vlastní (ženskou) zkušenost a sdělit o sexu něco pozitivního, pro což jinak diskurs mnoho místa neposkytoval. Neodvážuji se nazvat tuto praktiku přímo subverzí, protože se domnívám, že její heteronormativní složka převládala nad nečekaným pokusem o zprostředkování libidinálního aspektu sexuality. Avšak domnívám se, že jsou to právě tyto skulinky víceznačnosti, které, jsou-li rozpoznávány, mohou přispět k narušování dominantních diskursů a schematického nahlížení na fungování společnosti.

II. 5. Gender Fiction: Analýza dětských výpovědí o genderu

Kultura společnosti se skládá z toho, co člověk musí vědět nebo v co musí věřit, aby mohl jednat způsobem přijatelným pro ostatní (Goodenough in Geertz 2000: 21). Gender je možno také chápat jako znak, který má pro členy společnosti určitý význam, je zasazen do určitého kontextu a sítě dalších vztahů. Valerie Walkerdine tvrdí, že femininita a maskulinita jsou mocné fikce: získávají svůj význam ve fantazii, ale zároveň jsou žité jako fakta (Walkerdine 1990). Práce o genderu a dětech by nebyla úplná, kdybych se nepokusila zjistit, jak právě děti rozumí genderu, co pro ně znamená být mužem nebo ženou. Za tímto účelem jsem s dětmi realizovala několik cvičení, v nichž jsem se snažila porozumět tomu, čím jsou ženy a muži v dětských představách, jak gender ve fantaziích dětí funguje, jak strukturuje jejich myšlení o světě i o nich samotných.

Tato práce si neklade za cíl předložit návod, jak s genderem ve výuce pracovat, nicméně má aplikační potenciál. Dvě předchozí kapitoly vycházely především z dat získaných při pozorování. Jejich cílem byla komplexní genderová analýza, která zahrnuje strukturní a situovanou povahu genderu. Usilovala jsem v ní dostat se za koncept rolí, který tvoří nejčastěji teoretický rámec toho, co je vnímáno jako genderově citlivá výchova, tj. předkládání nestereotypních vzorců, jako je žena profesionálka a pečující muž. Ukázala jsem, jakým způsobem gender ovlivňuje umístování dětí na pozice sociální struktury, stává se součástí jejich jednání a strategií při dosahování cílů,

popsala jsem, jak se gender reprodukuje v interakcích i prostřednictvím diskursu. Osoby, které působí na poli pedagogiky a které usilují o genderově senzitivní výuku, mohou tuto analýzu využít především jako inspiraci pro reflexi genderových vztahů v dětských kolektivech, se kterými sami pracují. Mnohé z toho, o čem píšu, jistě budou znát ze své vlastní praxe, neboť se jedná o jevy, které mají obecnější povahu, a genderový řád i sociální struktura společnosti, které tvoří rámec života jedinců, jsou nám společné; zároveň však každá školní třída, každá dívka a každý chlapec v ní, mají svoje specifika, a strategie uplatňování genderově citlivé výchovy mohou mít v různých kolektivech různý efekt. Proto nelze předložit jednoduchý univerzální návod, jak genderově citlivě učit, jak neblokovat děti genderovými stereotypy, a zároveň přihlížet k existující genderové struktuře. Úsilí o genderově citlivou výuku znamená především prohlubování citlivosti samotných vyučujících, tak aby dokázali zahrnout do svého přístupu strukturní hledisko i pochopení pro individualitu a aby byli schopni evaluovat své vlastní strategie uplatňování genderové (i jiné) rovnosti – neboť jedině tak se jejich úsilí nestane kontraproduktivním. Stejně jako jsem se o to pokusila já, mohou vyučující zmapovat genderové vztahy ve třídě, přemýšlet o aliancích, které v kolektivu děti vytvářejí, pátrat po kořenech genderovaných projevů konkrétních chlapců i dívek, a zhodnotit genderové aspekty vlastního výkladu na nejrůznější témata. Kromě této evaluace vlastní práce mohou také vnést gender a genderové vztahy ve společnosti do výuky jako téma. Odlišnost této kapitoly spočívá právě v tom, že popsané aktivity mohou přímo využít i vyučující, kteří chtějí ve výuce otevřít genderovou diskusi.

Analýza této části práce vychází z dat, jejichž základem jsou výpovědi dětí vytvořené na zakázku přímo pro můj výzkum. Mým záměrem bylo zjistit pomocí těchto aktivit, jaké povědomí o genderu děti mají a jaké významy mu připisují. Pro děti jsem vytvořila dotazník, ve kterém jsem se jich ptala na to, co považují za výhody a nevýhody bytí holkou nebo klukem a jak si představují, že by se jejich život změnil, pokud by se narodily jako opačné pohlaví. Dále jsem pracovala s fantaziemi dívek a chlapců na téma jejich budoucnosti. Třetí aktivita byla inspirována výzkumem Bronwyn Davies, která četla dětem feministické pohádky a sledovala, jak děti s takovými příběhy pracují. Zdrojem analýzy však nejsou jen samotné dětské výpovědi, ať již písemné nebo výtvarné. Dětským výpovědím jsem měla větší možnost porozumět právě díky tomu, že jsem o dětech věděla mnohem více, než kolik toho o sobě při konkrétní aktivitě samy prozradily. Díky tomu, že jsem znala kontext života jednotlivých dětí ve třídě, dávaly mi odpovědi hlubší smysl a zároveň mnohdy potvrzovaly či dokreslovaly moje interpretace vyvozené z dat získaných pozorováním.