

Sexualita jako riziko? Sexuální výchova v českých kurikulárních dokumentech

Barbora Benešová¹, Dagmar Krišová²,
Marcela Macháčková³

¹ Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd

² Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

³ Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Sexuální výchova a její formální uchopení ve vzdělávacím systému jsou v posledních letech stále diskutovanější témata. V České republice se oblast dostala do centra veřejněpolitického zájmu na začátku roku 2023, kdy v reakci na řadu kauz sexuálního obtěžování vyjádřil tehdejší ministr školství Vladimír Balaš potřebu posílení sexuální výchovy ve školách. S probíhající revizí rámcového vzdělávacího programu a s vědomím nedostatečně výzkumně pokryté oblasti považujeme za vhodné zkoumat, jak je sexuální výchova v současné České republice rámována institucionálními dokumenty. Provádíme kvalitativní analýzu *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, vybraných školních vzdělávacích programů a minimálních preventivních programů. Ty srovnáváme s principy, východisky a tématy artikulovanými ve *Standardech pro sexuální výchovu v Evropě*, které vznikly s cílem podpořit zavádění holistické sexuální výchovy. Poukážeme na významné odlišnosti v pojetí českých dokumentů, zejména na normativní, biologizující a na rizika zaměřenou sexuální výchovu. Nevýřčený potenciál pro kvalitní uchopení sexuální výchovy, zohlednění sexuální subjektivity a jedinečnosti prožitku dospívajících a interakční povahy sexuality, kterou *Standards pro sexuální výchovu v Evropě* zdůrazňují, spatřujeme v oblastech *Výchova k občanství*, *Etická výchova* či v *Osobnostní a sociální výchově*.

Klíčová slova: sexuální výchova, školní vzdělávací program, minimální preventivní program, *Standards WHO*, obsahová a srovnávací analýza

Sexuality as a Risk? Sex Education in Czech Curriculum Documents

Abstract: Formal sex education and its implementation in education have been increasingly debated in recent years. In the Czech Republic, the area came to the centre of public policy interest in early 2023, when, in response to several sexual harassment cases, former Minister of Education, Mr. Balaš, expressed the need to strengthen sex education in schools. With the ongoing revision of the national Framework Educational Programme and the awareness of the lack of research coverage in this area, we consider it appropriate to look at how sex education is framed in institutional documents in the Czech Republic today. We conduct a qualitative analysis of the *Recommendation of the Ministry of Education for the Implementation of Sexuality Education in Primary Schools*, selected school education programmes and minimum prevention programmes. We compare these with the principles, rationale and topics articulated in the *Standards for Sexuality Education in Europe*, which were developed to support the implementation of holistic sexuality education. We point out significant differences in the conceptualisation of the Czech documents, particularly the normative, biologizing and risk-oriented sex education. We see the untold potential for a quality approach to sex education, which takes into account the sexual subjectivity and uniqueness of adolescents' experience and the interactive nature of sexuality, which the *Standards for Sexuality Education in Europe* emphasize, in the areas of *Education for Citizenship*, *Ethics Education* or in *Social and Personal Development*.

Keywords: sexuality education, school education programme, minimum prevention programme, *WHO Standards*, content and comparative analysis

<https://doi.org/10.14712/23363177.2024.3>
www.orbisscholae.cz

62 Sexuální výchova je tématem, které se dostává do veřejného prostoru čím dál častěji. Částečně díky neziskovým organizacím, které potřebnost kvalitní sexuální výchovy dlouhodobě zdůrazňují, zčásti zásluhou kauz sexuálního obtěžování na českých univerzitách, které od roku 2021 plní mediální prostor. V reakci na množství kauz neetického chování v univerzitním prostředí ministr školství Vladimír Balaš začátkem roku 2023 artikuloval potřebu posílení prevence formou sexuální výchovy (Endrštová & Hromková, 2023).

Sexuální výchova u nás byla doposud spíše na okraji výzkumného zájmu, dostupných je proto jen velmi málo relevantních informací. Průzkum České středoškolské unie (2020) ukazuje, že pro dospívající je škola jako zdroj informací o sexualitě a partnerských vztazích až na posledním místě za internetem, vrstevníky, rodiči a médií. Přičemž dospívající by uvítali, kdyby se tématům sexuální výchovy věnovaly školy zevrubněji, probíraly více témat a hodiny probíhaly interaktivnější formou. K podobným závěrům dochází i přehledová studie Sadkové (2018) věnující se sexuální výchově v rámci základních škol.

Poslední větší iniciativou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR v oblasti sexuální výchovy bylo vydání příručky *Sexuální výchova – vybraná témata* (Fifková et al., 2009) a *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* z roku 2010 (dále též uváděno jako *Doporučení MŠMT*). *Doporučení MŠMT* deklaruje, že sexuální výchova by měla být pojímána komplexně a rovnoměrně zohledňovat biologické, sociální a psychologické hledisko. V rámcových vzdělávacích programech (RVP) nalezneme témata spadající do sexuální výchovy zejména ve vzdělávacích oblastech *Člověk a jeho svět*, *Člověk a společnost*, *Člověk a zdraví*, *Člověk a příroda* a v doplňujícím vzdělávacím oboru *Etická výchova*. Školy mají svobodu v tom, jak jednotlivé vzdělávací oblasti a obory propojí a jak dosáhnou požadovaných očekávaných výstupů. O tom, jak tuto pravomoc jednotlivé školy v realitě školních tříd uchopují, nejsou dostupná data.

Můžeme se ale v prvním kroku podívat na institucionální dokumenty, které vymezují základní principy sexuální výchovy (*Doporučení MŠMT*) a její obsah (školní vzdělávací programy a minimální preventivní programy), a analyzovat způsoby, jimiž je sexualita dětí a dospívajících v současném českém formálním vzdělávání rámována.

Přesvědčení o důležitosti tohoto kroku vychází z našich oborově různých, avšak vzájemně propojených hledisek. Ze sociálněvědního hlediska téma uchopujeme pomocí feministicky orientovaných teorií, které sexualitu (a sexuální výchovu) chápou jako arénu, ve které mají určití aktéři a instituce moc definovat její význam, a utvářet tak sociální realitu. Z pedagogicko-psychologického hlediska navazujeme na mezinárodní expertizu artikulovanou ve *Standardech pro sexuální výchovu v Evropě* (dále též *Standardy WHO*), které poskytují základní principy a východiska pro zavádění holistické¹ sexuální výchovy (WHO Regional Office for Europe & Federal

¹ V originále *holistic sexual education*. České vydání *Standardů WHO* se z politických důvodů rozhodlo pro termín „ucelený“. Termíny *holistická* nebo *celostní* podle editorů evokují oblast alternativní medicíny (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní

Centre for Health Education, BZgA, 2010).² Ústřední roli zde hraje dítě/dospívající jako sexuální subjekt, jehož právo na autonomní rozvíjení a prožívání sexuality je v první řadě regulováno respektem k druhým a lidským právům, nikoli vštěpováním společenských norem a představ o tom, co je správné a špatné. Tento princip pak *Standardy WHO* zohledňují při výběru a rámování témat, která by v sobě měla formální sexuální výchova zahrnovat.

V analytické části se proto zaměříme na způsoby rámování a řazení obsahu sexuální výchovy a témat s ní spojených v *Doporučení MŠMT* a v odpovídajících částech vybraných školních vzdělávacích programů (ŠVP) a minimálních preventivních programů (MPP). Referenčním rámcem nám jsou výše zmíněné *Standardy WHO*, s nimiž tyto dokumenty srovnáváme, přičemž na základě hlavních nesrovnalostí charakterizujeme jejich pojetí sexuální výchovy. Konkrétně si stanovujeme následující výzkumné otázky: 1) Jak se liší pojetí sexuální výchovy prezentované ve *Standardech WHO* a v *Doporučení MŠMT*? 2) Jakým obsahem školy naplňují sousoví sexuální výchova? 3) Jak školy uchopují témata, která v holistickém pojetí spadají do sexuální výchovy – kde je v rámci kurikula umísťují, jak a v jakých konotacích?

1 Holistická sexuální výchova a koncept intimního občanství

Důležitost sexuální výchovy, resp. její nedostatky v současném západoevropském vzdělávacím systému jsou aktuálně politicky silným (a kontroverzním) tématem. Nejčastějším předmětem kritiky stávající sexuální výchovy je její důraz na rizikové aspekty (pohlavní choroby, neplánované těhotenství) a opomíjení jejích pozitivních aspektů (viz Aggleton & Campbell, 2000; Alldred & David, 2007; Ingham, 2005; McKee et al., 2010).

Diskurz sexuality jako rizika a věci veskrze negativní přitom s sebou nese implikace pro autonomii těch, kterých se týká a o kterých promlouvá – děti a dospívající. Společenskovední teorie genderu a sexuality dlouhodobě spatřují naprosto klíčový význam diskurzu v produkci (genderových, sexuálních) subjektů,³ jež v sobě mají internalizovat normativní soudy a hodnoty jako přirozeně dané, a reprodukovat tak sociální řád včetně jeho mocenských nerovností (Butler, 1993; Davies, 2006; Fine, 1988).

Sexuální výchova, která se zaměřuje pouze na prevenci neplánovaných těhotenství, pohlavně přenosných chorob a ochranu reprodukčního zdraví, tak mimoděk sexualitu redukuje na pohlavní styk (vaginální penetraci penisem) a předepisuje

vzdělávání, 2017), my jsme se rozhodly ponechat přílehlavější a v akademické obci rozšířený termín *holistická*.

² Do češtiny byly *Standardy WHO* přeloženy v roce 2017, v analýze vycházíme z obou verzí, přičemž v textu citujeme českou verzi.

³ Diskurz je v tomto ohledu považován za produktivní. Nevytváří pouze vědění o určité oblasti, ale do jisté míry také konstruuje subjekty, o kterých promlouvá. To, jak se o sexualitě mluví, mlčí, jak je definována, jaké výroky o sexu jsou považovány za legitimní, je zde považováno za diskurzivní akt, kterým jsou vytvářeny žádoucí subjektivity a normativní řád (Foucault, 1999).

64 heterosexuální identity (Allen, 2004; Epstein et al., 2000; Jarkovská, 2013). Děti a dospívající v tomto přístupu nemají prostor pro rozvíjení své sexuální subjektivity – to, jak mají sexualitu prožívat a co jí rozumět, je v tomto případě definováno dospělými/institucí (Allen, 2021).⁴ Sexuální výchova je tak odtělesněná a racionalizovaná, primárním zaměřením na předávání faktů spojených s rizikovými faktory sexualitu biologizuje a medikalizuje (Lamb et al., 2013)⁵ a nereaguje na potřeby mladých lidí (Allen, 2005; Corteen, 2007; Jackson, 1999). Objektivita předávaných znalostí může být navíc zkreslena kulturními stereotypy, protože oblast sexuální výchovy je nutně zatížená morálními přesvědčeními a hodnotami (Zimmerman, 2015).⁶

Regionální kancelář WHO pro Evropu (WHO) a Federální centrum pro zdravotní vzdělávání (BZgA) vydaly v roce 2010 *Standardy pro sexuální výchovu v Evropě*, které mnohé z těchto problematických aspektů zohledňují. *Standardy WHO* představují ucelený materiál, který podrobně formuluje obsah formální sexuální výchovy. Kromě obecných principů vedení sexuální výchovy poskytuje i přehled informací, které by měli děti a dospívající znát, a schopností a postojů, které by měli rozvíjet. Jednotlivá témata specifikuje a třídí podle věkových skupin (0–4, 4–6, 6–9, 9–12, 12–15, 15 a více let). Jedná se o nadnárodní dokument vytvořený specificky pro evropský kontext. V naší studii se *Standardy WHO* pracujeme jako s klíčovým dokumentem, k němuž je možné se vztahovat jako k pomyslnému ideálu holistického pojetí sexuální výchovy a s nímž je možné porovnávat stávající podobu národních, resp. lokálních kurikulárních dokumentů. Jedná se totiž o materiál, který je zaštitěn Světovou zdravotnickou organizací, což mu dává symbolickou moc a dostatečnou relevanci, díky níž se na něj mohou odvolávat tvůrci národních vzdělávacích dokumentů.

Podle *Standardů WHO* je třeba reformovat sexuální výchovu směrem k holistickému pojetí. Holistická sexuální výchova tady znamená:

... učení se o kognitivních, emocionálních, sociálních, interakčních a fyzických aspektech sexuality. Sexuální výchova začíná brzy v dětství a pokračuje v období adolescence a dospělosti. U dětí a mladých lidí je jejím cílem podpora a ochrana sexuálního vývoje. Postupně vybavuje a posiluje děti a mladé lidi informacemi, schopnostmi a pozitivními hodnotami, aby pochopili a užívali si svou vlastní sexualitu a měli bezpečné a naplňující vztahy. Také je vede k odpovědnosti za svou vlastní sexualitu a za sexuální zdraví a pocit pohody ostatních lidí. (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 25)

Holistická sexuální výchova se odvíjí od širší konceptualizace sexuality, které se *Standardy WHO* věnují v první části dokumentu. Sexualitu chápou jako přirozenou součást

⁴ Z průzkumu České středoškolské unie (2020) vyplývá, že se jedná i o případ českého vzdělávání. V hodinách sexuální výchovy převažuje frontální výklad vyučujících a v některých třídách není ponechán prostor pro kladení otázek či diskusi.

⁵ V českém kontextu upozorňuje na biologizující pojetí formální sexuální výchovy Sadková (2018).

⁶ Například feministická antropoložka Emily Martinová ve svém kanonickém textu *The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles* (1991) odhaluje, jak laické i vědecké výklady o pohlavním rozmnožování reprodukují a naturalizují kulturní stereotypy o (aktivních) mužích a (pasivních) ženách.

lidského života ve všech fázích vývoje a jako oblast, která hraje ústřední roli v utváření osobnosti. Z celostního pojetí sexuality pak vyplývají hlavní principy holistické sexuální výchovy: studující jsou sexuálními subjekty a sexuální výchova by jim měla pomoci této integrální oblasti života porozumět a pozitivně ji rozvíjet.

V dokumentech zabývajících se sexuální výchovou se vedle „holistické sexuální výchovy“ můžeme setkat s termínem „komplexní sexuální výchova“ (*comprehensive sexuality education*). Komplexní sexuální výchova obvykle reaguje na *abstinence-only* sexuální výchovu (tj. výchovu založenou na prosazování sexuální abstinence až do manželství coby nejbezpečnějšího prostředku ochrany veřejného zdraví), kterou považuje za omezenou a v praxi neúčinnou. Sexuální výchovu tak rozšiřuje o další oblasti, jakými jsou např. učení o antikoncepci, pohlavně přenosných chorobách, sexualizovaném násilí, ale také učení se komunikačním a interakčním dovednostem. Přestože komplexní sexuální výchova zahrnuje větší škálu témat a přesahy do psychosociální oblasti, primární východiska a cíle zůstávají stejné jako u *abstinence-only* přístupu – sexualita je pojmána především jako záležitost riziková a sexuální výchova má sloužit jako prostředek ochrany veřejného zdraví (Ketting & Winkelmann, 2013).

Standardy WHO se termínu „komplexní sexuální výchova“ záměrně vyhýbají. Sexualitu nevnímají primárně jako riziko, ale jako „pozitivní lidský potenciál a zdroj uspokojení a potěšení“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 25). Pozornost přenáší na subjekt, na právo prožívat a vyjadřovat svou sexualitu a na sexuální zdraví nikoli jako na absenci patologických jevů, ale jako na pocit celkové (duševní, sociální, tělesné, emocionální) pohody, k jejichž dosažení je potřeba, aby byla respektována, chráněna a naplňována sexuální práva všech osob.

Lidskoprávní rozměr sexuální výchovy (a sexuality) *Standardy WHO* vysvětlují konceptem „intimního občanství“. Intimní občanství lze definovat jako svobodu a schopnost jedince vytvářet a prožívat sebe a své intimní vztahy podle své osobní volby spolu s uznáním a podporou státu a společnosti (Dudová, 2012). Za jeho klíčový princip *Standardy WHO* považují morální vyjednávání, ve kterém jsou sexuální záležitosti dohodnuty za souhlasu všech zúčastněných. Podmínkou je vzájemná rovnost a rozvíjení společného chápání souhlasu. K tomu je potřeba, aby jedinci neustále reflektovali a uplatňovali lidská (sexuální) práva sebe sama i druhých, uvědomovali si svou sexuální autonomii a rozuměli následkům svého jednání. Primárním cílem formální sexuální výchovy, která chápe význam intimního občanství v dnešní evropské společnosti a řídí se principem rovného práva na sebeurčení, by tedy mělo být rozvíjení interakčních schopností dětí a dospívajících, jejich kritického myšlení a uvědomění si sebe sama a své sexuální identity. Předávání vědomostí a faktů ohledně sexuality by stále mělo být součástí kurikula, nicméně důraz se přesouvá na aktérství žactva, na pozitivní a emancipační rozměr sexuální výchovy s vědomím, že sexualita a s ní spojené hodnoty a normy jsou závislé na významech, které se vyjednávají v sociální interakci (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017).

2 Metodologie

V naší studii provádíme dva typy analýzy kurikulárních dokumentů, srovnávací analýzu *Doporučení MŠMT* a *Standardů WHO* a kvalitativní obsahovou analýzu školních vzdělávacích programů (ŠVP) a minimálních preventivních programů (MPP). Obě analýzy mezi sebou propojuje náš zájem o rámování jednotlivých témat či oblastí sexuální výchovy. Podobně jako Entman totiž věříme, že význam textu (výpovědi) je velkou měrou ovlivněn právě rámováním – tedy připisováním významů, interpretací a „výběrem některých prvků vnímané reality a jejich zdůraznění ve sdělovaném textu tak, aby se podpořila určitá definice problému, určitá kauzální interpretace, morální hodnocení a/nebo doporučení k řešení popisovaného problému“ (Entman, 1993, s. 52). To, že jsou sexuální výchova a sexualita v kurikulech nějak utvářeny, zároveň vychází z našeho čtení společenskovedních teorií sexuality a genderu: zaujíme kritický postoj vůči chápání sexuality coby univerzální a přirozeně dané entity a nahlížíme ji spíše jako oblast, která je interpretována a konstruována (Laumann et al., 1994). Aktivním výběrem témat, jež mají být probírána – tím, že jsou zdůrazňována, anebo naopak vynechávána –, analyzované kurikulární dokumenty vytvářejí jakousi sémantickou reprezentaci sexuality.⁷

V první fázi provádíme srovnávací analýzu dvou dokumentů vymezujících obecné principy sexuální výchovy – *Standardů WHO* prosazujících koncept holistické sexuální výchovy a *Doporučení MŠMT*, které pracuje s konceptem komplexní sexuální výchovy. V souladu s principy srovnávací analýzy kurikulárních dokumentů (Dvořák, 2012) zachycujeme významné rozpory či rozdíly v pojetí sexuální výchovy mezi sledovanými kurikuly. Sledujeme, na jakých představách a normativních hodnotách staví a jak se tyto představy a normativní hodnoty vážou na jednotlivá doporučení ohledně podoby výuky, jejích očekávaných výstupů, role vyučujících atp. Na základě našeho přesvědčení o tvárné povaze sexuality (tvárném utváření jejího významu) zdůrazňujeme momenty, ve kterých se tato povaha promítá do principů sexuální výchovy stanovených *Standardy WHO*. Tyto momenty srovnáváme s tím, jak je pojednává a rámuje *Doporučení MŠMT*.

Druhá fáze analýzy pak navazuje na zjištění z první části. Provádíme kvalitativní obsahovou analýzu (Gavora, 2015) jednotlivých ŠVP a MPP a sledujeme, nakolik se obsah dokumentů týkající se sexuální výchovy přibližuje pojetí holistické výchovy a intimního občanství a jejich důrazu na vyjednávání významů a rozvíjení sexuální subjektivity. Analýze podrobuje dokumenty z dvaceti institucí, které jsme vybraly náhodně ze seznamu základních škol v České republice. Některé z vybraných škol neměly uveřejněný minimální preventivní program, celkem tak zkoumáme 20 ŠVP a 15 MPP. Věnujeme se přitom pouze obsahu určenému pro 2. stupeň. Důvodem je naše přesvědčení, že je oblast sexuální výchovy společensky méně tabuizovaná

⁷ Tedy reprezentaci, která není pouhým popisem či odrazem již existující reality, ale aktivně tuto realitu (či její verze) utváří (Potter & Wetherell, 1987).

v období adolescence, a zúžení na 2. stupeň tak představuje potenciál pro bohatší data.

V obsahové analýze jednotlivých ŠVP a MMP se zaměřujeme na rámování sexuální výchovy a témat s ní spojených. Identifikace pasáží, které podrobujeme analýze, se odvíjí od dvou různých klíčů, což následně rozděluje tuto část do dvou pododdílů:

1) Pozorujeme, zdali školy s termínem sexuální výchova pracují, jak tento termín rámuje a kam jej v kurikulu umisťují. Soustředíme se primárně na formulace a rámce, ve kterých se tato témata v dokumentech objevují. Odhalujeme tak možné významy a definice, které tyto formulace vymezují pro pojetí sexuality a sexuální výchovy, a upozorňujeme na momenty, ve kterých se oddalují od principů holistické sexuální výchovy, jež jsme identifikovali v první fázi analýzy.

2) Hledáme v ŠVP a MMP takový obsah, který školy sice explicitně neoznačují termínem sexuální výchova, ale dle *Standardů WHO* jej lze za sexuální výchovu považovat. Vycházíme přitom z matice uvedené ve *Standardech WHO*.⁸ Témata uvedená v matici tvoří spíše formální rámec naší analýzy a v prvním kroku se řídíme kritériem vyskytuje/nevyskytuje se. Témata poté analyzujeme na základě narativu a kontextu, ve kterém se v jednotlivých kurikulárních dokumentech vyskytují. Principy holistické sexuální výchovy a matici od sebe totiž nelze oddělit – *Standardy WHO* uvádějí témata v matici s tím, že se nejedná o pouhé nabytí znalostí v dané oblasti. Pokud bychom se soustředily pouze na formální stránku témat, dala by se najít celá řada podobností s českým kurikulem, jednalo by se však o redukci, která by nevystihla podstatu výuky doporučené *Standardy WHO*.

Jsme si vědomy, že dvacet institucí, jejichž dokumenty jsme analyzovaly, představuje malý vzorek v porovnání s celkovým počtem základních škol, jichž jsou v České republice přes čtyři tisíce. Naším cílem nebyla kvantitativní analýza zmíněných dokumentů a představení reprezentativního výčtu použitých formulací souvisejících se sexuální výchovou. Realizovaly jsme kvalitativní sondu zaměřující se na to, jak může být sexuální výchova v kurikulu jednotlivých škol přítomna, jakých může nabývat významů a jak jsou tyto významy v souladu, nebo naopak rozporu s koncepty holistické sexuální výchovy a intimního občanství. Na začátku výzkumu jsme se rozhodly vybrat náhodně jednu školu z každého kraje. V této fázi jsme mezi jednotlivými školami pozorovaly pro nás relevantní rozdíly v možné strukturační předmětů a současně řadu podobností týkajících se zvolených témat a způsobu, jak jsou formulována. Rozhodly jsme se vzorek rozšířit o další dokumenty a došly k počtu 20 škol, poté jsme konstatovaly, že se rámování sexuální výchovy prezentované v dokumentech shoduje. Máme ovšem potřebu zdůraznit, že vzhledem k velikosti našeho vzorku nelze z výsledků naší analýzy usuzovat obsah ŠVP a MMP všech základních škol v ČR.

⁸ Výčet témat matice, která byla referenčním rámcem analýzy, nabízíme v závěru oddílu 3.3.

3 Výsledky

V tomto oddílu postupně představujeme porovnání principů *Standardů WHO* a *Doporučení MŠMT*, použití a obsah sousloví sexuální výchova a témata sexuální výchovy a jejich rámování ve vybraných ŠVP a MMP.

3.1 Porovnání principů Standardů WHO a Doporučení MŠMT

Standardy WHO i *Doporučení MŠMT* deklarují záměr přispět k zavádění a systematickému ukotvení sexuální výchovy ve školách. Oba dokumenty jsou rámovány důrazem na zdraví coby základního předpokladu pro aktivní a spokojený život a sexuální výchovu shodně chápou jako jeden z nástrojů podpory širší koncepce zdraví, která zahrnuje biologickou, psychickou i sociální oblast. Potřebu sexuální výchovy oba dokumenty vysvětlují výzvami, které globalizace a související společenské změny představují pro zdraví. Mírně odlišná formulace této potřeby ale předznamenává zásadní rozdíl, který lze pozorovat napříč celou koncepcí. *Doporučení MŠMT* hovoří o *naléhavé* potřebě sexuální výchovy, společenské změny přitom pojednává z hlediska souvisejícího „nebezpečí negativního ovlivňování zdraví dětí a mládeže“ (2010, s. 2). *Standardy WHO* ve výčtu společenských změn také podávají výčet negativních jevů (stoupající míru HIV, sexuálně přenosných infekcí, neplánovaných těhotenství), potřebu ale nazývají *novou*, takovou, která reaguje na měnící se společenská uspořádání a dovolí dětem a mladým lidem k sexualitě rozvíjet „pozitivní a zodpovědný postoj“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 6).

Je to právě důraz na riziko, kterým se *Doporučení MŠMT* a jeho pojetí (sexuálního) zdraví liší od *Standardů WHO*. Navrhovanou koncepci sexuální výchovy a jejího rozšíření o psychosociální oblast nazývá *Doporučení MŠMT* komplexní, přičemž svým pojetím komplexnosti se nevzdaluje od výše zmíněné definice komplexní sexuální výchovy. Soustředí se primárně na rizikové a negativní aspekty sexuality a za cíl si klade eliminaci patologických jevů a zajištění reprodukčního zdraví. Sexuální výchovu zde činí *komplexní* její komplexní pojetí rizik (biologických, sociálních, psychologických), která mohou ovlivňovat zdravý život jedince, nikoli komplexní pojetí sexuality jakožto žité přítomnosti mladých lidí a zdraví jako pocitu celkové pohody. Holistické pojetí *Standardů WHO* naopak spočívá v chápání sexuality jako všeprostopující a všudypřítomné součásti života a v uvědomění, že „soustředění se na problémy a rizika není vždy v souladu se zvědavostí, zájmy, potřebami a zkušenostmi samotných mladých lidí“ (2017, s. 12).

Tento rozdíl se projevuje i v pojednání sociokulturních faktorů, které je dle obou dokumentů třeba zohledňovat. *Doporučení MŠMT* argumentuje jejich zohlednění v souvislosti s rostoucí migrací a kulturní rozmanitostí. Více k tomuto tématu nezazní, ovšem bezprostřední rámování textu – tj. výčet zdraví nebezpečných společenských změn, sexuálních nemocí a rizikového chování, zakončený apelem na „mrvní bezpečné jednání v souvislosti se sexuálním chováním“ (2010, s. 1) – vnuká

myšlenku, že sociokulturní faktory jsou pojednány spíše z hlediska jejich potenciálních rizik. *Standardy WHO* také zmiňují sociální a kulturní faktory v souvislosti s jejich vlivem na sexuální zdraví, ale v duchu intimního občanství zohledňují roli norem a hodnot ve vytváření sexuality/sexuální subjektivity a ve výčtu zásadních výstupů uvádějí, že holistická sexuální výchova má „přemýšlením o sexualitě a různých normách a hodnotách s ohledem na lidská práva docílit budování vlastního kritického postoje“ (2017, s. 35).

Co se týká pedagogických kompetencí, *Standardy WHO* kladou důraz na otevřenost vyučujících, jejich vysokou motivaci k výuce tohoto tématu a jejich pevnou víru v uvedené principy holistické sexuální výchovy. Neposkytují formální popis podmínek, které by měli vyučující splňovat, spíše se soustředí na význam hodnotových postojů a roli pedagogů a pedagožek ve vztahu ke studujícím a vzdělávací situaci. Jako jeden ze základních předpokladů kvalitní sexuální výchovy zmiňují ochotu „reflektovat své vlastní postoje k sexualitě, k hodnotám a normám společnosti“ (2017, s. 39). Dále uvádějí, že by vyučující neměli pouze předávat fakta, ale také pomáhat žákyním a žákům rozvíjet vhodné postoje a dovednosti. Komunikaci, vyjednávání, sebereflexi, rozhodování a dovednosti řešit problémy přitom považují za základ kvalitní sexuální výchovy. Ve výčtu pedagogických kompetencí se skrývá důraz na aktivní zapojení studujících do výuky, na uznání jejich aktérství a poskytnutí prostoru pro jejich spoluúčast na formování výuky. Vyučující by se v tomto pojetí měli vzdát své autoritativní pozice a jednat spíše jako ti, kdo umožňují a podněcují diskusi mezi žáky. Tento přístup k výuce sexuální výchovy předznamenává již úvod dokumentu, ve kterém si tvůrčí tým uvědomuje palčivý nedostatek stávající sexuální výchovy – tj. irelevanci vyučovaných témat pro žitou přítomnost žactva.

Doporučení MŠMT je v pojednání kompetencí vyučujících oproti *Standardům WHO* formalističtější, nereflktuje svá filozofická východiska ani interakčně utvářenou podstatu sexuality, a nevěnuje se tak ani významu, který tato povaha sexuality může mít pro výuku sexuální výchovy. Zejména se nezaobírá pozicí žáků a žákyň ve vztahu k vyučujícím a obsahu výuky, ve smyslu jejich podílu na definování či diskutování sexuality a témat s ní spojených. Dokument sice zmiňuje nutnost vyučujících pozitivně smýšlet, mít empatii a schopnost vést dialog, více prostoru ale věnují kompetencím souvisejícím s prevencí a řešením zdravotně a sociálně patologických jevů. Vyučující by zde měli znát legislativní rámec týkající se témat sexuální výchovy (v příkladech jsou zmíněny pohlavní styk, prostituce a kuplířství, obchodování s lidmi, pohlavní nemoci, pornografie či rodičovství). Sexuální výchova vnímaná jako součást preventivních aktivit také klade důraz na spolupráci mezi školním metodikem prevence, školním speciálním pedagogem či psychologem, na to, aby vyučující měli přehled o specializovaných pracovištích, či na znalost povinností v případě „spáchání sexuálně motivovaného trestného činu, mravního ohrožení mládeže apod.“ (2010, s. 5). Otevřenost pedagožek a pedagogů k dalším možným náhledům na sexualitu (a případné diskusi na toto téma) je zmíněna na posledním místě a podobně jako další body není nijak dále rozebrána či opodstatněna.

V oblasti výuky *Doporučení MŠMT* sice zmiňuje jako důležitý aspekt důvěru žáků a žáků ve vyučující, tu nicméně rámuje z hlediska „efektivního výchovně vzdělávacího působení na žáky“, implikuje tak pasivní roli žáků ve výuce (mají na sebe nechat působit) a upírá jim aktivní spoluúčast na výběru a utváření probíraných témat souvisejících s jejich prožíváním sexuality. Popření možnosti, že by se sexualita mohla v přítomném životě žáků a žáků zhmotňovat i nějak jinak než jako vědomí rizika pro budoucí zdravý život, se pak zřetelně projevuje v proklamované nutnosti propojit sexuální výchovu s výchovnými postupy „i mimo sexuálně výchovný záměr“, jako „například vztahy mezi chlapci a dívkami“ (2010, s. 9). *Doporučení MŠMT* tímto rámováním staví vztahy mimo oblast sexuality a intimity. Jako protichůdné či ne zcela v souladu s konceptem intimního občanství se může také jevit definování etického přístupu ve výuce coby „zachování morálních zásad“. Snad by se dalo domnívat, že morálními zásadami se zde rozumí respekt a uznání sexuální autonomie a práva jedinců na sebeurčení v intimních vztazích, nicméně ve spojení s jejich „zachováním“ vybízí spíše k interpretaci tohoto doporučení jako apelu na konzervování či předepřísavování přijatých norem a hodnot a uzavření se možnosti morálního vyjednávání, bez něhož dle zmiňovaného konceptu intimního občanství nelze prosazovat a ochraňovat lidská a sexuální práva.

Oba dokumenty rozumí sexuální výchově jako nástroji ochrany a podpory zdraví a vidí ji jako přípravu jedinců na budoucí život a jejich zapojení do občanské společnosti. Oba se v jistém smyslu dívají do budoucnosti. Pojednání toho, co zdraví a sexualita znamenají, má však zásadní dopad na to, zdali je tato budoucnost normovaná představami společnosti nebo zdali je její utváření svěřené do rukou žáků a žáků. Komplexní sexuální výchova se v podání *Doporučení MŠMT* soustředí na rizika a preventivní opatření, která za děti definují dospělí, a neponechává žactvu prostor pro aktérství. V důsledku tak dochází k reprodukci norem, sexuální výchova připravuje žáky na fungování „v souladu se společenskými normami“, žákovi „vštěpuje morální principy“, „formuje jeho jednání“. *Standardy WHO* se také vztahují k ideální zdravé budoucnosti, ke které má sexuální výchova přispívat. Tato budoucnost je ale rámována nikoli jasnou představou rizik, ale ideou rovnoprávnosti – a to především všeprostupujících sexuálních práv. Uvědomuje si, že tato všeprostupující sexuální práva nemají jednu danou formu, že jsou neustále vytvářena a přetvářena v interakci, důraz proto kladou na morální vyjednávání a rozvíjení sexuální subjektivity a aktérství žáků a žáků.

Odlíšný přístup obou dokumentů pravděpodobně vyvěrá z jejich rozdílné situovanosti – *Standardy WHO* představují dokument, k němuž se mohou odkazovat tvůrci národních politik v případě, že chtějí v kurikulu sexuální výchovu akcentovat, ale tvůrčí tým *Standardů WHO* nenesou žádnou odpovědnost za jejich přenesení do praxe a nemusí se zodpovídat různým názorovým proudům, které panují jak mezi vyučujícími, tak mezi rodiči. Naproti tomu *Doporučení MŠMT* promlouvá ke konkrétnějšímu publiku a je pravděpodobné, že jeho formulace vyvolají reakce, ať již ze strany škol, tak ze strany rodičů. Konceptualizace sexuální výchovy jako ochrany a podpory zdraví ve smyslu prevence rizikových faktorů může představovat společensky

přijatelnější formu argumentace než konceptualizace sexuální výchovy, kterou představují *Standardy WHO*. *Doporučení MŠMT* navíc musí zvažovat celkový obsah kurikula, provázanost dokumentu s dalšími národními dokumenty i aplikační možnosti škol, i proto může být jeho vyznění oproti *Standardům WHO* formalističtější.

3.2 Použití a obsah sousloví sexuální výchova

V souladu s RVP, který slovní spojení sexuální výchova v popisu očekávaných výstupů nebo učiva u předmětů 2. stupně nepoužívá, námi analyzované ŠVP a MMP operují spíše s termíny, jako jsou sexuální dospívání, sexualita, sexuální zdraví, sexuální chování, sexuální zkušenost, sexuální kriminalita nebo sexuální zneužívání. Přesto se termín sexuální výchova v několika dokumentech objevuje.

Dvě školy sexuální výchovu pouze zmiňují a neposkytují bližší vysvětlení toho, co je jejím obsahem. Příkladem může být formulace „Sexuální výchova – základní pojmy a fakta“ (*Výchova ke zdraví*, 6. ročník), ze které nelze vyvodit, co je myšleno oním „základem“. V jiných případech školy nabízejí konkrétnější popis a představu, jak koncipují obsah a cíle sexuální výchovy. Jedna škola ve výčtu témat sexuální výchovy uvádí lásku a zamilovanost, které můžeme chápat jako pozitivní aspekty sexuality. Jiná zařazuje téma „sexualita jako součást formování osobnosti“, v němž lze spatřovat potenciál pro zapojení žactva do zkoumání toho, jak sexualita formuje jejich osobnost. Nicméně většina školami specifikovaných témat odkazuje k rizikovosti sexuálního života. Příkladem může být ukázka učiva *Rodinné výchovy* vypsaneho současně pro 8. a 9. ročník: „zdraví reprodukční soustavy, sexualita jako součást formování osobnosti, zdrženlivost, předčasná sexuální zkušenost, promiskuita; problémy těhotenství a rodičovství mladistvých; poruchy pohlavní identity“.

Další z ukázek ilustruje ještě jiné pojetí sexuální výchovy, takové, které se nezaměřuje na rizika sexuálního života a věnuje se primárně fyziologickým proměnám v období puberty. Z hlediska holistické výchovy je zajímavé, jak si škola představuje, že by studující měli k probíraným tématům přistoupit: „sexuální výchova – žák zná pojmy pohlavní zralost, hormony, menstruace, chápe rozdíly mezi mužem a ženou, dokáže vysvětlit fáze vývoje dívky a chlapce, vysvětlí pojmy zralost – duševní, tělesná, sociální“ (*Rodinná výchova / Výchova ke zdraví*, 7. ročník). Studující mají znát pojmy, chápat rozdíly, vysvětlit fáze. Škola zde funguje jako předkladatelka obsahu – norem, které mají studující nějakým způsobem přijmout a případně je vysvětlit. Žáci a žákyně nejsou přizváni k tomu, aby se procesu aktivně účastnili a společně hledali, jaké významy může například „zralost“ mít pro různé aktéry a aktérky.

Sousloví sexuální výchova v minimálních preventivních programech

Rozpracovanost jednotlivých minimálních preventivních programů se velmi liší, v některých se pouze dozvídáme, že jedním z témat prevence je rizikové sexuální chování, někde se škola tématům spadajícím do sexuální výchovy věnuje zevrubněji, ale

72 neoznačuje je jako sexuální výchovu. Stejně jako u školních vzdělávacích programů však i u programů prevence nalezneme pouhé zmínky bez bližší specifikace. Když školy sexuální výchovu v MPP blíže specifikují, je její obsah vymezován podobně jako u ŠVP, jedná se primárně o ochranu před pohlavně přenosnými infekcemi (se zvláštním důrazem na HIV), výchovu k plánovanému rodičovství, popř. prevenci dalších „rizikových“ jevů. Pouze u jedné školy se objevuje formulace, kterou lze interpretovat tak, že se studujícím může dostávat prostor pro hledání vlastních pozic a přístupů k sexuálnímu životu: „rozhodování v oblasti sexuálního života“.⁹

3.3 Témata sexuální výchovy a jejich rámování

V předchozí části jsme se zabývaly obsahem, který školy samy nazývají sexuální výchovou. V této části se zaměříme na obsah ŠVP a MMP, který školy explicitně nenazývají sexuální výchovou, ale do sexuální výchovy jej můžeme na základě *Standardů WHO* zařadit. Analyzované dokumenty porovnáváme s maticí uvedenou ve *Standardech WHO*, která vychází z principů uvedených v první části dokumentu a rozvíjí jednotlivá témata sexuální výchovy v souladu s psychosociálním vývojem dětí. My se obracíme konkrétně na část matice věnující se věkovému rozmezí 12–15 let.

Školní vzdělávací programy se v mnoha bodech s tematickými doporučeními matice WHO pro věk 12–15 let překrývají, tento překryv má však svá omezení. Témata dle *Standardů WHO* se v ŠVP objevují napříč různými předměty, což je na jednu stranu žádoucí, protože se zde nabízí potenciál mezipředmětového přesahu, na druhou stranu jejich zařazení v čase (ať už během jednoho školního roku, nebo napříč ročníky) vzbuzuje otázku, nakolik se je daří v realitě propojovat nebo zda jsou vyučujícími i studujícími vnímána jako témata související se sexuální výchovou, když tak nejsou explicitně označována. Například komunikace, naslouchání, empatie či asertivita, jež se ve *Standardech WHO* prolínají napříč jednotlivými kategoriemi, jsou i v ŠVP bez výjimky obsaženy, nicméně není jasné, zda je učivo navázáno i na oblast intimních vztahů a zda se probírají i témata, jako je souhlas k sexu nebo komunikace vlastních hranic a potřeb v rámci intimních, romantických či sexuálních vztahů. Jako konkrétní příklad lze uvést skutečnost, že většina námi analyzovaných ŠVP zařazuje téma rozpoznání manipulativního chování a nácvik odmítnutí v případě návykových látek, ale o rozpoznání manipulativního chování ve vztahu a možnosti odmítnutí sexuální aktivity se nezmiňují. Analyzované ŠVP a MMP mají blíže k pojetí komplexní sexuální výchovy artikulované *Doporučením MŠMT* než k pojetí holistické sexuální výchovy. Zřetelné je zaměření na prevenci rizik spojených se sexualitou (pohlavně přenosné nemoci, otěhotnění v brzkém věku, sexuální zneužívání atp.) a důraz na význam sexuální zdrženlivosti.

⁹ Minimální preventivní programy v některých případech obsahují informace o tom, s jakými externími subjekty školy spolupracují a jaké typy programů svým studujícím zprostředkovávají. Obsahu programů externích organizací se v naší studii blíže nevěnujeme.

Současně je znát, že kurikulum není dostatečně aktualizováno, protože i přes toto zaměření na rizika pouze dva ŠVP explicitně zmiňují téma pornografie, které je v posledních letech (pedagogickou) veřejností vnímáno jako palčivé vzhledem k nízkému věku, ve kterém se děti s pornografií poprvé setkávají (Children's Commissioner England, 2023). *Standardy WHO* toto téma, na rozdíl od *Doporučení MŠMT* a většiny námi analyzovaných ŠVP a MPP, ve své matici reflektují.

Když se zaměříme na popis kognitivních operací, pomocí nichž mají studující deklarované učivo zpracovat a které jsou formulovány primárně v očekávaných výstupech, je v ŠVP a MMP zřejmá značná normativnost předávaného obsahu. Setkáváme se s formulacemi odkazujícími na osvojení předaného učiva zapamatováním a jeho případnou reprodukci či aplikaci v praxi, ať už jde o faktické informace, nebo předávané postoje či hodnoty, např.: „dokáže vysvětlit roli rodiny v životě člověka“, „zná prevenci pohlavně přenosných chorob“, „identifikuje základních chyby v komunikaci“, „rozdlišuje manipulační působení médií“. Pouze jeden ŠVP uvádí v rámci *Etické výchovy* formulace, které v souladu s holistickým přístupem implikují, že je studujícím dána možnost rozvíjet své vlastní představy o sexualitě: „rozvíjí svoji sexuální identitu“ či „vyjádří své názory, pocity a postoje k lásce“.

Jsmo si přitom vědomy, že pedagogika musí být do jisté míry normativní, protože jak tvrdí Dvořák s Dvořákovou, „(...) jinak by byl výběr cílů a obsahů vzdělávání zcela ponechán praxi (...) nebo politikům“ (2018, s. 136). Ovšem podobně jako Dvořák a Dvořáková, kteří se v tomto případě věnují kurikulární podobě historického učiva, věříme, že normativní rozhodnutí o výběru a řazení učiva by se mělo odvíjet od empirických a etnografických výzkumů o vnímání sexuality samotnými aktéry (zejména pak studujícími), a nikoli morálními přesvědčeními a společenskými dogmaty.

Standardy WHO v některých formulacích uvedených v matici mohou rovněž vyznívat normativně, ovšem v porovnání s analyzovanými ŠVP a MPP berou více v potaz sociální faktory a jedinečnost každého člověka. Studující mají např. podle matice dostat informace o „různých očekáváních a chování souvisejícím se sexuálním vzrušením a pohlavními odlišnostmi“ (2017, s. 56), čímž *Standardy WHO* uznávají existenci rozdílných potřeb a nabízejí diskusi o společenských očekáváních ohledně sexuality. Formulace, jež by naznačovaly, že studující dostávají prostor k diskusi a vyjednávání významů jednotlivých témat spojených se sexualitou, se v analyzovaných ŠVP a MPP objevovaly velice zřídka.

Matice *Standardů WHO* rozděluje témata sexuální výchovy do osmi hlavních kategorií: lidské tělo a vývoj člověka; plodnost a rozmnožování; sexualita; emoce; vztahy a životní styl; sexualita, zdraví a pocit pohody; sexualita a práva; sociální a kulturní faktory ovlivňující sexualitu (hodnoty/normy). Matice u každé kategorie specifikuje témata, tedy informace, které by si měli studující osvojovat, a dovednosti a postoje, které by měli v dané oblasti rozvíjet. Ačkoli je matice takto rozčleňuje, témata i kategorie jsou vzájemně provázané a například kategorie „sexualita a práva“ a „sociální a kulturní faktory ovlivňující sexualitu“ se více či méně prolínají se všemi ostatními kategoriemi. Pokud bychom měly matici *Standardů WHO* srovnávat se školními kurikuly podle každé z kategorií, nutně bychom se dopouštěly opakování.

- 74 Při prezentaci výsledků naší analýzy tak kategorie slučujeme do dvou větších celků, které oscilují kolem: 1) sexuality a tělesnosti (tělesných změn a jejich prožívání) a 2) sociálního rozměru sexuality (partnerských vztahů, emocí, práv a sociokulturních faktorů ovlivňujících sexualitu).

Tělesnost a sexualita

Tělesnost je v ŠVP a MMP pojednána primárně v souvislosti s fyziologickým vývojem („žák popíše s užitím vhodné terminologie tělesné a fyziologické změny v období dospívání“), tělesnou hygienou a udržováním zdraví jednotlivých tělesných soustav, které je dáváno do souvislosti s plodností a reprodukcí („žák charakterizuje nástup reprodukčních funkcí“). Formulace v učivu a očekávaných výstupech naznačují zásadní odchýlení od principů holistické sexuální výchovy a jejich důrazu na to, jak tělesné změny prožívají sami žáci a žákyně. Dospívání je v analyzovaných kurikulech pojednáno spíše jako významný předěl, který se vztahuje k budoucnosti a ve kterém je důležité přijmout odpovědnost („žák vysvětlí, proč je období dospívání zlomové pro přijetí odpovědného vztahu k sobě samému, ke svému zdraví a životnímu stylu“) či jako jedna z životních fází, které lze „popsat“ („žák charakterizuje jednotlivá období lidského života od novorozence až po stáří“), čímž se vytváří dojem, že si těmito fázemi prochází všichni jedinci stejně – bez ohledu na gender, sociokulturní a interakční faktory, vlastní prožitek atp. – a že studující by tyto změny měli jednoduše „uznat“, jako když žák/žákyně „respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje“. Apel na „vhodné“ chování vytváří prostor pro vynášení normativního soudu o správném chování za studující, a stojí tak v kontrastu s maticí *Standardů WHO*, podle níž má tato oblast pomoci žákům a žákyním „popsat, jak pocity z vlastního těla mohou ovlivnit jejich zdraví, chování a vnímání sebe sama“, či v nich rozvíjet „pochopení a přijetí změn a rozdílů každého těla“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 55) bez pevně daných normativních očekávání.

Pojednání dospívání jakožto fyziologických změn je pak v analyzovaných ŠVP často uváděno v souvislosti s reprodukčními funkcemi, a implicitně se tak vytváří dojem, že dospívání spočívá především v přípravě na zodpovědnou prokreativní budoucnost. V oblasti reprodukce je dáván důraz na „správné“ načasování a ochranu zdraví před sexuálně přenosnými infekcemi (jmenovitě jsou zmiňovány HIV/AIDS a hepatitida), přičemž předčasný pohlavní styk je pojednán jako riziko pro tělesné i „psychické zdraví (narušení vývojového úkolu zformování identity, nesprávná motivace k sexu aj.)“. Podle *Standardů WHO* by měla sexuální výchova v oblasti reprodukce studujícím pomoci „vědomě se rozhodnout, zda mít, nebo nemít sexuální zážitky“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 55). Analyzovaná ŠVP naproti tomu v této oblasti vytváří dojem, že by se studující měli sexuálním zážitkům spíše vyvarovat. Obdobně je pojednáno i téma antikoncepce, kde zcela chybí zmínky o komunikaci a sdílení odpovědnosti za antikoncepční metody zdůrazňované v matici *Standardů WHO*.

O tělesnosti jako jednom z prostředků vztahování se k sobě a k jiným lidem, které může přinášet potěšení, se ve většině námi analyzovaných dokumentů nemluví. Pouze jeden ŠVP udává zmínku o orgasmu, masturbaci a erekci, slovo potěšení se nevyskytlo ani jednou. Michelle Fineová již v roce 1988 pozoruje, jak jsou ve výuce sexuální výchovy umlčována témata, která se vážou na prožívání a vnímání sexuality žákyněmi a žáky. Fineová se přitom soustředí na chybějící diskurz touhy, zejména ženské, a argumentuje, že umlčování diskurzu touhy ve výuce sexuální výchovy upírá žákyním jejich (sexuální) aktérství, zabraňuje jim rozvíjet jejich sexuální subjektivitu a odpovědnost, a tím v důsledku zvyšuje šanci, že se stanou oběťmi přesně těch rizik, která jim jsou při výuce tepána do hlavy. O dvě desetiletí později považuje situaci stále za aktuální (Fine & McClelland, 2006). K podobným závěrům došla v českém kontextu i Jarkovská (2013), která při analýze hodiny sexuální výchovy pozorovala, že pokud byly zmíněny rozkoš či slast, byly vždy dávány do souvislosti s mužskou zkušeností – primárně z toho důvodu, že mužský orgasmus je na rozdíl od ženského podmínkou početí. Jarkovská dále ukazuje, že v dětském vnímání ženské tělesnosti nejenže absentovalo potěšení, ale převažovala obava z bolesti spojené s menstruací a porodem. Ženské tělo a jeho procesy byly žáky a žákyněmi vnímány silně negativně. Potěšení je přitom jedním z hlavních důvodů pro zapojování se do sexuálních aktivit a zařazení tématu potěšení do sexuální výchovy může mladým lidem pomoci uvědomit si vlastní preference ohledně toho, co je jim příjemné, a následnou komunikaci těchto přání partnerům a partnerkám (Ingham, 2005).

Vztahy, emoce a sociální rozměr sexuality

Co se týká vztahů, láska je v analyzovaných ŠVP vymezována po boku přátelství a dalších vztahů, které mezi sebou mohou dva lidé mít. Opakovaně se objevuje formulace „Vztahy mezi lidmi a formy soužití: vztahy ve dvojici: přátelství, láska, manželství, rodičovství“, která implicitně stanovuje určitou chronologii vztahů a předepisuje scénář heterosexuální reprodukce. Orientace kurikula na budoucnost žactva, která je normovaná představami společnosti, se pak promítá ve formulacích jako „specifikuje kvality partnerského vztahu a vyvodí závěry důležité pro volbu partnera“, „pojmenuje povahové vlastnosti partnerů, které jsou předpokladem pro založení stabilní rodiny“ či „objasní rizika spojená s neuváženou volbou partnera“. Podobné formulace vytvářejí dojem, že je nutné si najít vhodného partnera či partnerku, a implicitně přenášejí odpovědnost za nefunkční partnerské vztahy na studující, kteří měli učinit uvážlivější výběr.

ŠVP adresují rozdíly mezi chlapci a děvčaty, ať už v souvislosti s fyziologickými změnami v pubertě nebo v souvislosti s chováním, např. „rozdíly mezi mužem a ženou i jejich odlišné role ve společnosti“. Není však jasné, do jaké míry dochází k reflexi sociokulturních norem, které ovlivňují genderové role, nebo zda se odkazuje v duchu biologického determinismu na jejich „přirozenou“ danost. Často se v souladu s RVP v analyzovaných ŠVP operuje s (kultivovaným) chováním či respektem „k opačnému pohlaví“. Některé školy nabádají k hledání vlastností, které mají

76 dívky a chlapci společné, u většiny ŠVP se však odhaluje chápání chlapců a dívek jako dvou přirozeně odlišných entit, které stojí ve vzájemné opozici. Tato binarita je přitom pojímána jako komplementární, jak se ukazuje při pojednání vztahů, jež jsou v analyzovaných ŠVP téměř výlučně heterosexuální. Předepisují tak existenci vztahů, ve kterých se mají ženy a muži vzájemně doplňovat, a zapomínají na další sexuální a vztahové orientace. Registrované partnerství zmiňoval vedle manželství pouze 1 ŠVP, jinde byla „homosexualita“¹⁰ zmíněna mezi pojmy, jakými jsou celibát, incest, úchylka či sexuální deviace – je tedy namístě se ptát, jakým způsobem je téma sexuální orientace vyučováno a zda nedochází ke stigmatizaci neheterosexuality či přímému spojování s poruchou. Většina analyzovaných ŠVP se zabývá problémem diskriminace a nesnášenlivosti, homofobii zmiňuje jen pět analyzovaných škol (některé v ŠVP, jiné v rámci MPP), lze se pouze domnívat, jak a zda vůbec se školy vypořádávají s problémem nesnášenlivosti vůči lidem jiné než heterosexuální orientace.

Podobně problematické může být pojetí genderové identity, ta nebyla zmíněna ani v jednom z analyzovaných ŠVP, a je tak nasnadě pochybovat, jak školy o genderu pojednávají a zda jsou schopny rozlišovat mezi kategoriemi genderu a pohlaví.¹¹ V této oblasti se setkáváme s pojmem „poruchy pohlavní identity“, který pravděpodobně odkazuje k již neaktuálnímu medicínskému pojetí trans identity, a ani zde není zřejmé, jakým způsobem je s tématem pracováno. WHO již před několika lety jasně deklarovala, že trans identita je variací genderové identity, nikoli poruchou, což zohledňuje i nejnovější 11. vydání *Mezinárodní klasifikace nemocí* (MKN-11; World Health Organization, 2019).¹² Současné rámování trans identity v analyzovaných ŠVP může být pro žáky a žákyně značně stigmatizující, nemluvě o hrozbě trans-fobních činů, kterých se v Česku často dopouštějí nejen vrstevníci, ale i pedagogický sbor (Pitoňák & Macháčková, 2023).

Kurikulum založené na předepisování společenských norem v oblasti intimních vztahů nutně zastarává, neboť nedokáže postihnout dynamické společenské změny. Tento nedostatek je zvláště patrný u otázek genderové a sexuální identity a vztahových uspořádání, které se neustále proměňují. Školy by měly být schopny na tyto společenské změny adekvátně reagovat, aby pro své studující zůstávaly relevantním zdrojem poznání. Jak uvádí Fafejta, sexualita je „proměnlivá, reaguje na sociální změny a její součástí je vzájemné vyjednávání aktérů – sexualitě dává podobu interakce“ (2016, s. 75).

¹⁰ Termín „homosexualita“ lze vidět jako diskutabilní, jelikož historicky odkazuje k diagnostické kategorii, která viděla gay a lesbickou sexuální orientaci jako poruchu. Tento pojem však používají i *Standardy WHO*.

¹¹ Považujeme za nutné podotknout, že k zaměňování pojmů gender a pohlaví dochází bohužel i v české verzi *Standardů WHO*. Přestože původní anglická verze dokumentu používá termín „gender“ (nikoli „sex“, tj. biologické pohlaví), česká verze jej na mnoha místech nesprávně překládá jako „pohlaví“.

¹² MKN-11 je v České republice stále v procesu překlada, nicméně náhled poslední verze pracuje s označením „nesoulad pohlavní identity“ v kategorii Stavů související se sexuálním zdravím (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2023).

4 Diskuse

Od roku 2021 probíhá tzv. velká revize RVP ZV, v době uzávěrky článku byla veřejně dostupná koncepce revize jednotlivých vzdělávacích oblastí. *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a zdraví* uvádí, že vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* má klást „důraz na rozvoj osobnosti žáků – jejich sebepoznávání, vzájemné poznávání a posilování odolnosti žáka, což vede k rozvoji psychického a fyzického zdraví“ (Národní pedagogický institut České republiky, 2023, s. 2), v poznámce pod čarou pak doplňuje:

K sebepoznávání a vzájemnému poznávání patří: sebeidentifikace, sebevědomí, sebeuvědomění, sebeúcta, dále rozvíjí strategie práce s překážkami a tlakem okolí, rozvoj vůle, sebeovládání a odolnost, citlivost k vlastním potřebám a potřebám druhých, znalost vlastních hranic (tělesných i psychických), zaměřuje se na ohleduplné a podporující vzájemné vztahy, empatii a vzájemnou pomoc a spolupráci vedoucí k všestranné pohodě v režimu školy i v životě mimo školu, rozvíjí digitální hygienu atd.

Jednou z největších změn, kterou koncepce navrhuje, je zavedení samostatného vzdělávacího oboru *Osobnostní a sociální výchova*¹³ s tím, že by se v *Osobnostní a sociální výchově* dostalo většího prostoru *Etické výchově*, která v současném RVP figuruje jako doplňující, tedy školou volitelný vzdělávací obor. Dále koncepce zdůrazňuje potřebu dostatečné časové dotace, důležitost metod aktivního učení a prožitku, potřebu mezioborové provázanosti a propojení s dalšími vzdělávacími oblastmi, jako je *Výchova k občanství*.

Zavedení *Osobnostní a sociální výchovy* jako samostatného vzdělávacího oboru považujeme za příležitost pro rozvoj sexuální výchovy v duchu principů WHO. *Osobnostní a sociální výchova*, v níž se „učivem stává sám žák“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, s. 133) a jež má klást důraz na prožitek vlastního těla, emocí, na diskusi událostí každodenního života a témat, která jsou pro žáky a žákyňe aktuální, může mít pro rozvoj pozitivního, odpovědného a bezpečného přístupu k sexualitě a intimnímu životu zásadní význam. Ve stávajícím RVP je *Osobnostní a sociální výchova* zařazena jako průřezové téma a je otázkou, nakolik se jednotlivým školám v realitě školních tříd daří zařazovat průřezová témata do výuky a jakým způsobem tato na vyjednávání a diskusi založená témata soupeří s diskurzem sexuality, jež je v ŠVP (i RVP) pojednána jako záležitost riziková, biologická či reprodukční, implicitně se vztahující ke zdravé (heterosexuální) budoucnosti žactva.

Pokud však bude *Osobnostní a sociální výchova* svébytným vzdělávacím oborem s dostatečnou časovou dotací a kvalifikovaným vedením, je šance, že se vedle pouhého předávání informací otevře ve výuce prostor, ve kterém budou studující aktivně rozvíjet praktické dovednosti potřebné pro jednání v souladu s těmito informacemi. Je to právě rozvoj schopností, jako např. „jak komunikovat, jak vyjednávat, jak

¹³ Součástí vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* by podle koncepce měly být celkem tři obory: *Tělesná výchova*, *Výchova ke zdraví a bezpečí* a *Osobnostní a sociální výchova*.

78 vyjadřovat své pocity nebo jak jednat v nežádoucích situacích“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 42), které *Standardy WHO* považují za klíčovou součást holistické sexuální výchovy. V obecné rovině lze říci, že nabízená *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a zdraví* konvenuje se *Standardy WHO*. Záležit však bude na tom, nakolik a jakým způsobem se myšlenky formulované v koncepci promítnou do formulace očekávaných výstupů a následně do vzdělávacího obsahu.

Závěr

V naší studii jsme provedly kvalitativní analýzu *Doporučení MŠMT* (2010), vybraných školních vzdělávacích programů (ŠVP) a minimálních preventivních programů (MPP) s cílem zjistit, jak se jejich pojetí odlišuje od principů, východisek a témat holistické sexuální výchovy artikulovaných ve *Standardech WHO* (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2010; 2017).

V *Doporučení MŠMT* i jednotlivých ŠVP a MPP jsme identifikovaly mnoho stejných či podobných témat, která *Standardy WHO* zahrnují do holistické sexuální výchovy. Ne vždy lze z českých kurikul interpretovat obsah, principy a významy, které se za jednotlivými tematickými okruhy skrývají, nicméně u mnohých lze alespoň narýsovat možné interpretační rámce, do kterých jsou témata zasazována, a ty se od principů *Standardů WHO* významně liší.

Když školy pracují přímo se souslovím sexuální výchova, pojmají jej v řadě případů tak, jako by se jednalo o sousloví, jehož obsah není třeba vysvětlovat, jako by byl jeho význam všem zřejmý. V případě, že školy sexuální výchovu naplňují nějakým konkrétním obsahem, vymezují jej spíše úzce a je zřejmá primární orientace na rizika. Sexuální výchova v pojetí škol představuje prostor pro vysvětlení reprodukce, varování před „předčasným“ rodičovstvím, vysvětlení zásad ochrany před pohlavně přenosnými infekcemi se zvláštním důrazem na HIV, které je na rozdíl od jiných typů pohlavně přenosných infekcí explicitně jmenován. V případě, že ŠVP a MPP pojednávají témata spojená s holistickou sexuální výchovou, jako jsou komunikace, prožitky, vztahy, identita a sebeurčení atp., není zřejmé, nakolik jsou navázána na intimní partnerství a zda nejsou podávána tak, jako by se sexualitou nesouvisela.

I kdybychom odhlédly od konceptu holistické výchovy, můžeme konstatovat, že sexuální výchova potřebuje zrevidovat, protože současné RVP a na něj navázané ŠVP nezohledňují společenské změny. Ať už se jedná o používání zastaralých termínů, jako je „porucha pohlavní identity“ odkazující k transgender identitě, nebo nereflexivní rozmachu internetové pornografie či společenské debaty o sexuálním násilí.

Současné pojetí sexuální výchovy lze popsat jako předepisující normy ohledně sexuality, tedy se zdá, že kurikulum spíše předává studujícím hotové představy o tom, jak mají sexuální zkušenosti a intimní vztahy vypadat. V ŠVP se často objevují proklamace, že naučí „zdravému přístupu, postojům“, a implicitně tak předkládají jednu

formu zdravého těla, vztahu, sexuality. *Standardy WHO* se proti takovému přístupu vymezují. Zdůrazňují, že holistická sexuální výchova je „orientovaná na souvislosti a věnuje patřičnou pozornost potřebám žáků. Ti se velmi liší ve svém sociálním a kulturním zázemí, což musí být adekvátně reflektováno (neexistuje jeden ‚všeobecný, na vše pasující‘ přístup)“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 38).

Je samozřejmě nasnadě se ptát, zdali by škola mohla témata pojednat jinak, méně normativně, a dát tak studujícím prostor pro vlastní objevování významů, když se tato témata objevují převážně ve *Výchově ke zdraví*. Samotné RVP v charakteristice vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*, pod kterou *Výchova ke zdraví* spadá, odhaluje svůj normativní postoj, když deklaruje, že naučí „správnému“, „zdravému“ chování. Tedy takovému, které spíše než jako vyjednávané působí jako předepsané společenskými normami. Oblast má přinášet „základní podněty pro pozitivní ovlivňování zdraví (poznatky, činnosti, způsoby chování)“, studující se s nimi mají seznamovat a vyučující mají jít „kladným osobním příkladem“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, s. 97).

Později má sice přistoupit „důraz i na větší samostatnost a odpovědnost žáků v jednání, rozhodování a činnostech souvisejících se zdravím“ a dalo by se tedy očekávat, že i v rozpisu učiva a očekávaných výstupů bude kladen na svobodu vyjednávání a rozhodování patřičný důraz, nebo – podíváme-li se z druhé strany – bude ustoupeno od předávání jasně daných norem a hodnot. Samostatnost v rozhodování je však, zdá se, legitimní v případech, kdy se tak děje v mantinelech zásad dohodnutých společností a předaných školní institucí: „Žáci si osvojují zásady zdravého životního stylu a jsou vedeni k jejich uplatňování ve svém životě“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, s. 97).

Formulace očekávaných výstupů a učiva, které implikují, že by se studující měli věnovat vlastnímu prožitku a vyjednávat či diskutovat význam interpersonálních vztahů, se objevují pouze zřídka, ve spojení se sexualitou téměř vůbec. Potenciál lze vidět ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství*. Ten ze své podstaty zaměřený se na společenské fenomény může vytvářet prostor pro diskusi, vyjádření názorů, reflexi vlastních postojů a zohlednění různorodosti. Obdobný potenciál vidíme i v *Etické výchově*. Přestože určité morální a etické principy jsou dány evropskými hodnotami a právním řádem, existuje v této oblasti řada otázek, jejichž „správné“ řešení se bude lišit na základě konkrétních situací a zkušeností, hodnot a potřeb zúčastněných aktérů a akterek. Také zde lze tedy vidět prostor pro podporu studujících v hledání jejich vlastních odpovědí a kritickém nahlížení sociokulturních faktorů. Podporu vyjednávání studujících považujeme za základní princip výuky, protože kurikulum bude ze své podstaty vždy do jisté míry zaostávat za společenskými změnami. K obdobným závěrům, tedy že potřebám studujících by více než současné biologizující pojetí sexuální výchovy spojené s předáváním společenských norem odpovídala koncepce sexuální výchovy v předmětech založených na budování osobních a občanských kompetencí, kde je dáván větší prostor reflexi současných norem a jejich vyjednávání, dochází nizozemská studie Censeové et al.

- 80 (2020). Jak zmiňují i *Standardy WHO*: „V rámci biologie bude převažovat zaměření sexuální výchovy na fyzické a zdravotní aspekty. Naproti tomu, je-li zastřešující předmět z oblasti humanitních věd, bude více pozornosti věnováno sociálním, interakčním a morálním aspektům“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 16). Nejde tedy pouze o to, jaká témata sexuální výchovy vyučovat, ale také v rámci jakých předmětů je zařazovat, neboť zastřešující vzdělávací obor determinuje způsob, jakým budou pojednaná témata rámována, a spolu s tím determinuje i celkovou povahu sexuální výchovy.

Poděkování

Studie byla podpořena Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 261923) a Masarykovou univerzitou (projekt MUNI/A/1470/2022). Děkujeme redakci a anonymním recenzujícím za cenné připomínky, které nám významně pomohly při dopracování našeho textu.

Literatura

- Aggleton, P., & Campbell, C. (2000). Working with young people – towards an agenda for sexual health. *Sexual and Relationship Therapy*, 15(3), 283–296. <https://doi.org/10.1080/14681990050109863>
- Allred, P., & David, M. E. (2007). *Get real about sex: The politics and practice of sex education*. Open University Press.
- Allen, L. (2004). Beyond the birds and the bees: Constituting a discourse of erotics in sexuality education. *Gender and Education*, 16(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/0954025031001690555>
- Allen, L. (2005). *Sexual subjects: Young people, sexuality and education*. Palgrave Macmillan.
- Allen, L. (2021). *Breathing life into sexuality education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-82602-4>
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Cense, M., de Grauw, S., & Vermeulen, M. (2020). „Sex is not just about ovaries“: Youth participatory research on sexuality education in the Netherlands. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228587>
- Corteen, K. M. (2007). Schools' fulfillment of sex and relationship education documentation: Three school-based case studies. *Sex Education*, 6(1), 77–99. <https://doi.org/10.1080/14681810500508741>
- Česká středněškolská unie. (2020). *Zpráva z průzkumu – sexuální výchova na středních školách*. <https://stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2020/11/Zprava-z-pruzkumu-sexualni-vychova-na-strednich-skolach.pdf>
- Davies, B. (2006). Identity, abjection and otherness: Creating the self, creating difference. In M. Arnot & M. Mac an Ghail (Eds.), *The RoutledgeFalmer reader in gender & education*. Routledge.
- Dudová, R. (2012). *Interrupce v České republice: Zápas o ženská těla*. Sociologický ústav AV ČR.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: Proměny kurikulární teorie a praxe*. Pedagogická fakulta UK.

- Dvořák, D., & Dvořáková, M. (2018). Kurikulární reformy v anglofonních zemích: Tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání. *Orbis Scholae*, 12(1), 135–157. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.289>
- Endrštová, M., & Hromková, D. (2023, 17. února). Odvolání děkana i sexuální výchova do škol: Balaš reaguje na případy obtěžování. *Aktuálně.cz*. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/odvolani-dekana-sexualni-vychova-balas-reaguje/r-b145528aad3f11eda25a0cc47ab5f122/>
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58.
- Epstein, D., O'Flynn, S., & Telford, D. (2000). „Othering“ education: Sexualities, silences, and schooling. *Review of Research in Education*, 25(1), 127–179. <https://doi.org/10.2307/1167323>
- Fafejta, M. (2016). *Sexualita a sexuální identita: Sociální povaha přirozenosti*. Portál.
- Fífková, H., Hricz, M., Jarkovská, L., Kubrichtová, L., Machuta, J., Neklapilová, V., Petrnoušek, P., Písecký, V., Porubský, P., Procházka, I., Sopková, M., Unzeitig, V., Uzel, R., & Veselá, M. (2009). *Sexuální výchova – vybraná témata*. MŠMT.
- Fine, M. (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29–53.
- Fine, M., & McClelland, S. I. (2006). Sexuality education and desire: Still missing after all these years. *Harvard Educational Review*, 76(3), 297–338. <https://doi.org/10.17763/haer.76.3.w5042g23122n6703>
- Foucault, M. (1999). *Vůle k vědě (Dějiny sexuality I)*. Herrmann a synové.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 354–371. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>
- Children's Commissioner, England. (2023). „A lot of it is actually just abuse“: *Young people and pornography*. <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/wp-content/uploads/2023/02/cc-a-lot-of-it-is-actually-just-abuse-young-people-and-pornography-updated.pdf>
- Ingham, R. (2005). „We didn't cover that at school“: Education against pleasure or education for pleasure? *Sex Education*, 5(4), 375–388. <https://doi.org/10.1080/14681810500278451>
- Jackson, S. (1999). *Heterosexuality in question*. Sage Publications.
- Jarkovská, L. (2013). Moc a bezmoc v diskursu: Analýza hodin sexuální výchovy. In *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy* (s. 90–127). Sociologické nakladatelství (SLON).
- Ketting, E., & Winkelmann, C. (2013). New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 56(2), 250–255. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1599-8>
- Lamb, S., Lustig, K., & Graling, K. (2013). The use and misuse of pleasure in sex education curricula. *Sex Education*, 13(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.738604>
- Laumann, E. O., Gagnon, J. H., Michael, R. T., & Michaels, S. (1994). *The social organization of sexuality: Sexual practices in the United States*. University of Chicago Press.
- Martin, E. (1991). The egg and the sperm: How science has constructed a romance based on stereotypical male-female roles. *Signs*, 16(3), 485–501.
- McKee, A., Albury, K., Dunne, M., Grieshaber, S., Hartley, J., Lumby, C., & Mathews, B. (2010). Healthy sexual development: A multidisciplinary framework for research. *International Journal of Sexual Health*, 22(1), 14–19. <https://doi.org/10.1080/19317610903393043>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2010). *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuceni-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)*. <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyymi-zmenami.pdf>
- Národní pedagogický institut České republiky. (2023). *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a zdraví*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-cz.pdf>
- Pitoňák, M., & Macháčková, M. (2023). *Být LGBTQ+ v Česku*. Výzkumná zpráva. http://lgbt-zdravi.cz/WEB/wp-content/uploads/2023/02/BytLGBTQvCesku2022_report.pdf

- 82 Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications.
- Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, BZgA. (2017). *Standardy pro sexuální výchovu v Evropě: Rámec pro tvůrce osnov, vzdělávací a zdravotnické instituce a odborníky*. Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu. https://www.planovanirodiny.cz/storage/Standardy_pro_sexualni_vychovu_v_Evrope.pdf
- Sadková, T. (2018). Současný stav sexuální výchovy v rámci základního vzdělávání v České republice – systematický přehled teorie a praxe. *Adiktologie*, 18(1), 48–58.
- Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2023, červen). *Náhled české verze Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize – MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti (ICD-11 MMS Czech Pre-release, červen 2023)*. <https://www.uzis.cz/ext/mkn-11-nahled/>
- WHO Regional Office for Europe & Federal Centre for Health Education, BZgA. (2010). *Standards for sexuality education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialist*. Federal Centre for Health Education, BZgA. https://www.BZgA-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_English.pdf
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.)*. <https://icd.who.int>
- Zimmerman, J. (2015). *Too hot to handle: A global history of sex education*. Princeton University Press.

Analyzované dokumenty vybraných škol

- Masarykova základní škola Plzeň. (2021). *Směrnice školy: Preventivní program*. <https://masarykovazs.cz/wp-content/uploads/2021/12/PREVENTIVNI-PROGRAM.pdf>
- Masarykova základní škola Plzeň. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Škola pro Evropu“*. <https://masarykovazs.cz/wp-content/uploads/2022/08/SVP-ZV-2022.pdf>
- Základní škola a mateřská škola Kněžice. (2017). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Škola pro všechny“*. <https://www.zsknezice.cz/zakladni-skola/dokumenty/>
- Základní škola a Základní umělecká škola Petřvald, Školní 246. (2022). *Minimální preventivní program pro školní rok 2022/2023*. <https://www.zsazuspetrvald.cz/dokumenty-ke-stazeni/>
- Základní škola a Základní umělecká škola Petřvald, Školní 246. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život*. <https://www.zsazuspetrvald.cz/dokumenty-ke-stazeni/>
- Základní škola Brno, Sirotkova 36. (2021). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://www.zssirotkova.cz/wordpress/?page_id=89
- Základní škola Bučovice 711. (n. d.a). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://bucovice711.edupage.org/a/vseobecne-o-skole?eqa=dGV4dD10ZXh0L2Fib3V0JnN1YnBhZ2U9Mg%3D%3D>
- Základní škola Bučovice 711. (n. d.b). *Minimální preventivní program ZŠ Bučovice 711. Školní rok 2021/2022*. https://cloud-f.edupage.org/cloud/Minimalni_preventivni_program_21.pdf?z%3ACWfXCiYltoHwGHN%2FSoAwmqTKgG80oTDxcnzYon%2Fn47HDfP8FREVl%2BpqzcbaxO
- Základní škola Dukelská 11, České Budějovice. (2019). *Strategie školního poradenského pracoviště 2019/2020*. <https://www.zsdukelska.cz/phocadownloadpap/poradenstvi/dokumenty/strategie-svp.pdf>
- Základní škola Dukelská 11, České Budějovice. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život*. 6. verze. <https://www.zsdukelska.cz/index.php/dokumenty-horizontalni/category/31-svp>
- Základní škola Jeseník. (2020). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život*. https://zsjesenik.cz/storage/user-4/module-3044/svp_jesenik-2020_web-16475346760phprkxp33.pdf
- Základní škola Jeseník. (2022). *Preventivní program školy: 2022/2023*. <https://zsjesenik.cz/storage/user-4/module-3044/preventivni-program-2022-2023-16727745070phpeneoyq.pdf>
- Základní škola Karla Hynka Máchy Doksy. (2021). *Minimální preventivní program Základní školy Karla Hynka Máchy v Doksech pro školní rok 2021/2022*. https://www.zsdoksy.cz/assets/File.ashx?id_org=400138&id_dokumenty=2728
- Základní škola Karla Hynka Máchy Doksy. (2022). *ŠVP ZV ZŠ K. H. Máchy Doksy: Škola školou*. 3. verze. https://www.zsdoksy.cz/assets/File.ashx?id_org=400138&id_dokumenty=3062
- Základní škola Kojetín, náměstí Míru 83. (2018). *Charakteristiky a osnovy předmětů vzdělávacího programu školy. Vítejte*. <https://zskojetin.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty>
- Základní škola Kojetín, náměstí Míru 83. (2018). *Školní vzdělávací program školy: Vítejte*. 5. verze. <https://zskojetin.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty>
- Základní škola Kojetín, náměstí Míru 83. (2019). *Minimální preventivní program školy – MPP*. <https://zskojetin.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty>
- Základní škola Lanškroun, Dobrovského 630. (2022). *Minimální preventivní program 2022–2023*. <https://www.zslado.cz/index.php/pro-rodice-a-zaky/metodik-prevence>
- Základní škola Lanškroun, Dobrovského 630. (2022). *Škola dětí – školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 7. verze. <https://www.zslado.cz/index.php/o-nas/skolni-dokumenty/svp>
- Základní škola Liberec, Lesní 575/12. (2022). *Školní preventivní program: Školní rok 2022/2023*. https://www.zslesni.cz/upload/soubory/galerie_souboru/kolni-preventivni-program-2022231-1880.pdf

- 84 Základní škola Liberec, Lesní 575/12. (2022). *ŠVP ZV: Škola pro život*. 2. verze. https://www.zslesni.cz/upload/soubory/galerie_souboru/kolaprozivot2022233-2171.pdf
- Základní škola Mělník, Jaroslava Seiferta 148. (2022). *Školní preventivní program 2022/2023*. https://www.seifert-melnik.cz/files/posts/1611/files/skolni_preventivni_program_2022-23.pdf
- Základní škola Mělník, Jaroslava Seiferta 148. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Společně si rozumíme*. 1. verze. https://www.seifert-melnik.cz/files/pages/92/files/skolni_vzdelavaci_program_spolecne_si_rozumime_zs_2022.pdf
- Základní škola Nová Role. (n. d.) *Preventivní program 2022/2023*. https://www.zsnovarole.cz/?page_id=5558
- Základní škola Nová Role. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Nová role učitele, nová role žáka*. 5. verze. <https://www.zsnovarole.cz/wp-content/uploads/2023/01/SVP-2022.pdf>
- Základní škola Nový Hrozenkov 437. (2017). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://zsnovyhrozenkov.cz/files/dokumenty/svp/svp-zv-aktualizace-7-9-2020.pdf>
- Základní škola Pardubice-Polabiny, Družstevní 305. (n. d.). *Obsah tabulace učiva*. <https://www.zspolabiny1.cz/media/cache/file/16/02-tabulace-uciva.pdf>
- Základní škola Pardubice-Polabiny, Družstevní 305. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 3. verze. <https://www.zspolabiny1.cz/media/cache/file/43/04-SVP-od-1.9.2022.pdf>
- Základní škola Praha 4, Mendelova 550. (2021). *Škola úspěšného života*. 7. verze. <https://www.zsmendelova.cz/files/editor/4/Skola/SVP-2021.pdf>
- Základní škola Praha 4, Mendelova 550. (2022). *Preventivní program školy. Školní rok 2022/2023*. <https://www.zsmendelova.cz/files/editor/4/Skola/Preventivni-program-skoly-2022-23.pdf>
- Základní škola Roudnice nad Labem, Karla Jeřábka 94. (2022). *Preventivní program školy. Školní rok 2022/2023*. <https://www.zskjerabka-rce.cz/files/176/dokumenty/pps-2022-2023.pdf>
- Základní škola Roudnice nad Labem, Karla Jeřábka 94. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola vzájemného porozumění a spolupráce*. <https://www.zskjerabka-rce.cz/files/176/dokumenty/vp-2022-platny-do-192022-dat-na-web-skoly.pdf>
- Základní škola Semice. (2020). *Minimální preventivní program. Školní rok 2020/2021*. https://www.zssemice.cz/modules/file_storage/download.php?file=8fed0b10%7C467&inline=1
- Základní škola Semice. (2022). *Škola pro tebe: Učme se pro život*. 1. verze. <https://www.zssemice.cz/skola/dokumenty/zakladni/>
- Základní škola Strž, Dvůr Králové nad Labem. (2021). *Otevřená škola: Vzdělávání pro všechny*. 2. verze. <https://www.zsstrz.cz/Skola/Dokumenty/Skolni-vzdelavaci-program/SVP-2022/>
- Základní škola Třeboň Na Sadech 375. (2007). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Barevná škola pro všechny*. 7. verze. <https://www.zstrebon.cz/a-8352-skolni-vzdelavaci-program-barevna-skola-pro-vsechny.html>
- Základní škola Třeboň Na Sadech 375. (n. d.). *Program primární prevence sociální patologických jevů: Školní rok 2021/2021*. <https://www.zstrebon.cz/a-7565-2021-2022.html>

Korespondenční autorka:

Mgr. Dagmar Krišová

katedra sociální pedagogiky

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Poříčí 31, 639 00 Brno

krisova@mail.muni.cz