

MASARYK UNIVERSITY

Faculty of Education

SEX EDUCATION AS AN EDUCATIONAL CHALLENGE IN THE 21ST CENTURY

SEXUÁLNÍ VÝCHOVA JAKO VZDĚLÁVACÍ VÝZVA 21. STOLETÍ

Habilitation thesis

Habilitační práce

(A collection of previously published scholarly works with commentary)

(Soubor publikovaných textů s komentářem)

Brno 2022

Lucie Jarkovská

I declare that this thesis has been composed solely by myself using only the cited literature, information, and resources and that it has not been submitted in any previous application for a degree.

In on.....

.....
author's handwritten signature

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracovala samostatně s využitím pouze citované literatury, informací a zdrojů a že tato práce nebyla předložena k udělení žádného předchozího titulu.

V dne.....

.....
vlastnoruční podpis autora

Acknowledgement

I want to thank all of my colleagues with whom I have been working for years on the topics of gender equality and sensitivity and sexuality in education. These colleagues are interested in entering debates that move us all forward, committed to improving conditions, and dedicated to naming sexist or otherwise discriminatory practices in education. In particular, I would like to thank Kateřina Lišková, Helena Vaňurová, Lenka Slepíčková, Martina Kampichler, Katarína Slezáková, and Kristýna Pešáková. For their formal assistance and patient and careful checking of the file, I would like to thank Lenka Gajzlerová and Dana Nesnídalová. For proof reading, I thank to Ann Johnson and Ivo Papoušek. For his support and trust, I thank Karel Pančoch, Head of the Institution of Inclusive Education. I am grateful to the Masaryk University Faculty of Education for the opportunity to spend a month at the University of Massachusetts Boston in preparation for my habilitation. Thanks also go to all the teachers, lecturers, and other practitioners who have taken an interest in my work, applied for workshops, provided written feedback, and in various ways signalled that my scholarly work has reach beyond academia. I thank my family, specifically Aleš, my children, and my parents, for respecting me as a woman and a professional, among other things.

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat všem kolegyním a kolegům, se kterými se již léta věnujeme tématům genderové rovnosti a citlivosti a sexuality ve vzdělávání, které se zájmem vstupují do debat, které nás všechny posouvají dále, angažují se za zlepšení podmínek, pojmenování sexistických či jinak diskriminačních praktik ve vzdělávání. Jmenovitě chci poděkovat Kateřině Liškové, Heleně Vaňurové, Lence Slepíčkové, Martině Kampichler, Kataríně Slezákové a Kristýně Pešákové. Za formální pomoc a trpělivou a pečlivou kontrolu spisu děkuji Lence Gajzlerové a Daně Nesnídalové. Za korekturu děkuji Anne Johnson a Ivo Papouškovi. Za podporu a důvěru děkuji vedoucímu Institutu inkluzivního vzdělávání Karlu Pančochovi. Pedagogické fakultě MU vděčím za příležitost strávit v rámci přípravy habilitace měsíc na University of Massachusetts Boston. Poděkování patří také všem vyučujícím, lektorům a lektorkám a dalším lidem z praxe, kteří se o mou práci zajímají, hlásí se na workshopy, píší zpětné vazby a různými způsoby signalizují, že moje vědecká práce má dosah i mimo akademickou půdu. Děkuji své rodině, Alešovi, svým dětem i svým rodičům, že mě krom všeho jiného respektují i jako ženu-profesionálku.

Content / Obsah

INTRODUCTION	5
Úvod.....	7
A COMMENTARY ON THE COLLECTION OF PUBLISHED WORKS	9
Sexuality and school institutions	10
Children, childhood, and sexuality	13
The political game of curriculum	15
A clash of moral values?	19
Methodological remarks	21
KOMENTÁŘ K SOUBORU PUBLIKOVANÝCH TEXTŮ.....	24
Sexualita a instituce školy	25
Děti, dětství a sexualita.....	28
Politická hra o kurikulum	30
Střet morálních hodnot?	34
Metodologická poznámka	36
BIBLIOGRAPHY / LITERATURA	38
PUBLISHED SCHOLARLY WORKS / PUBLIKOVANÉ TEXTY.....	41
Jarkovská, L., Lamb, S. (2019) Not Innocent, but Vulnerable: An Approach to Childhood Innocence.....	42
Jarkovská, L. (2014) Children's literature and the politics of gender.	61
Jarkovská, L. (2006) Feminismus a sexuální výchova. Gender, rovné příležitosti, výzkum.	72
Jarkovská, L., Lišková, K. (2013) Tradice, její rozpad a záchrana skrze sex: Diskurzivní strategie odpůrců sexuální výchovy.	78
Jarkovská, L. (2020) The European Union as a child molester: Sex education on pro- Russian websites.....	101

INTRODUCTION

The topic of sex education is to the scientific exploration of education as a drop of water is to the exploration of the universe. It may seem that it is only a very tiny fraction of what education is about. It is, after all, a fairly narrowly defined area of interest for specialist researchers or specialist teachers who are in charge of the subject in schools. However, a closer look reveals that – just as a drop of water reflects the whole universe, its structure and its image – sex education reflects the whole educational context, its development and direction, and its anchoring in contemporary social and political events. Dealing with sex education takes us to the basic questions of education itself.

Why do we need education at all?

To what extent should schools teach and to what extent should they educate?

To what extent do children need to learn a body of knowledge in an ever-changing world?

How can schools become institutions that foster social integration and cohesion?

Should schools do so through unifying perspectives or by finding ways to integrate a whole with very different perspectives?

How is school content shaped by the ideology of the state?

There are no universal and eternally valid answers to these questions because the school is a living and evolving institution, intertwined with social, political, and technological developments, forced to cope with contemporary challenges. Each generation must renegotiate the answers. When examining sex education, we inevitably come to these general questions. Sex education can help in the search for answers to these questions precisely because it enables the meaningful delimitation of the slice of reality being examined, so that it is graspable. I believe, therefore, that my work focusing on sex education can be enriching for anyone involved in education, whether as researchers or as practitioners seeking to reflect on their pedagogical practice.

As my habilitation thesis, I present a collection of articles published throughout my academic career. They reflect the evolution in my thinking on the topic and encompass different aspects of sex education, from the conceptual framing of phenomena related to children and sexuality,

to the curricular content, to the social and political contexts. This introductory commentary is intended to illuminate the relevance of sex education and sexuality in general to education and to link the sub-texts.

Table 1: Selected papers from the collection of previously published scholarly works

no	Text	Methodology	note	Author participation (research, manuscript)
1.	Jarkovská, L., Lamb, S. (2019) Not Innocent, but Vulnerable: An Approach to Childhood Innocence. In S. Lamb, J. Gilbert (Eds.) <i>The Cambridge Handbook of Sexual Development: Childhood and Adolescence</i> (pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge Handbooks in Psychology.	theoretical essay		50%
2.	Jarkovská, L. (2014) Children's literature and the politics of gender. <i>Journal of Gender and Power</i> , 1(2), 73-83. ISSN 2391-8187.	theoretical essay		100%
3.	Jarkovská, L. (2006) Feminismus a sexuální výchova. Gender, rovné příležitosti, výzkum. [Feminism and sex education. Gender, equal opportunities, research] <i>Gender & Research</i> , Institute of Sociology: Prague, 7(2), 41-45. ISSN 1213-0028.	ethnography		100%
4.	Jarkovská, L., Lišková, K.(2013) Tradice, její rozpad a záchrana skrze sex: Diskurzivní strategie odpůrců sexuální výchovy. [The Demise of Tradition and Its Salvation through Sex: The discursive strategies of opponents of sex education] <i>Czech Sociological Review</i> . Prague: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. 49(2), 269-290. ISSN 0038-0288.	discursive analysis	WOS	50%
5.	Jarkovská, L. (2020) The European Union as a child molester: Sex education on pro-Russian websites. <i>Sex Education-Sexuality Society and Learning</i> 20(2), 138-153. ISSN 1468-1811. doi:10.1080/14681811.2019.1634041.	discursive analysis	WOS	100%

Úvod

Téma sexuální výchovy se má k vědeckému zkoumání vzdělávání jako kapka vody ke zkoumání vesmíru. Může se zdát, že je to jen velmi nepatrný zlomek toho, o čem vzdělávání je. Je to přeci jen poměrně úzce vymezená oblast, která zajímá jen specializované výzkumnice a výzkumníky, případně specializované vyučující, kteří danou problematiku mají ve škole na starost. Ovšem podrobnější pohled ukazuje, že tak jako kapka vody odráží celý vesmír, jeho strukturu i jeho obraz, odráží i sexuální výchova celý vzdělávací kontext, jeho vývoj a směřování, jeho ukotvení v aktuálním společenském a politickém dění. Zabýváme-li se sexuální výchovou, zavede nás to k bazálním otázkám vzdělávání.

K čemu nám je vlastně vůbec vzdělání?

Nakolik má škola učit a nakolik vychovávat?

Do jaké míry je třeba, aby se děti v neustále se měnícím světě učily nějaké penzum znalostí?

Jak se může škola stát institucí, která napomáhá společenské integraci a kohezi?

Má tak škola činit skrze sjednocování perspektiv anebo hledáním cest k schopnosti integrovat celek s velmi odlišnými perspektivami?

Jak je školní obsah formován ideologií státu?

Na tyto otázky nelze najít univerzální a věčně platnou odpověď, protože škola je živá vyvíjející se instituce, provázaná se společenským, politickým i technologickým vývojem, nucená vyrovnat se s aktuálními výzvami. Každá generace musí odpovědi na ně zas a znovu vyjednávat. Při zkoumání sexuální výchovy se nevyhnutelně dostáváme k těmto obecným otázkám a sexuální výchova může pomoci s hledáním odpovědí na ně právě proto, že umožňuje smysluplně ohraničit výsek zkoumané reality tak, aby byl uchopitelný. Věřím proto, že moje práce zaměřená na sexuální výchovu může obohatit všechny, kdo se vzděláním zabývají, ať už výzkumně nebo jako praktici a praktičky snažící se o reflexi svého pedagogického působení.

Jako svou habilitační práci předkládám soubor článků publikovaných za celou dobu své akademické kariéry. Odrážejí vývoj v mém uvažování o tématu a uchopují různé aspekty sexuální výchovy od konceptuálního rámování fenoménů spjatých s dětmi a sexualitou, přes obsah kurikula, po společenský a politický kontext sexuální výchovy. Tento úvodní komentář

chci využít k tomu, abych osvětlila význam sexuální výchovy a obecně sexuality pro vzdělávání a abych dílčí texty propojila .

Table 2: Texty zařazené do habilitačního spisu v pořadí dle zařazení

č.	Text	Metodologie	Poznámka	Autorský podíl (výzkum, manuskript)
1.	Jarkovská, L., Lamb, S. (2019) Not Innocent, but Vulnerable: An Approach to Childhood Innocence. In S. Lamb, J. Gilbert (Eds.) <i>The Cambridge Handbook of Sexual Development: Childhood and Adolescence</i> (pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge Handbooks in Psychology.	teoretická esej		50%
2.	Jarkovská, L. (2014) Children's literature and the politics of gender. <i>Journal of Gender and Power</i> , 1(2), 73-83. ISSN 2391-8187.	teoretická esej		100%
3.	Jarkovská, L. (2006) Feminismus a sexuální výchova. Gender, rovné příležitosti, výzkum. [Feminism and sex education. Gender, equal opportunities, research] <i>Gender & Research</i> , Institute of Sociology: Prague, 7(2), 41-45. ISSN 1213-0028.	etnografie		100%
4.	Jarkovská, L., Lišková, K.(2013) Tradice, její rozpad a záchrana skrze sex: Diskurzivní strategie odpůrců sexuální výchovy. [The Demise of Tradition and Its Salvation through Sex: The discursive strategies of opponents of sex education] <i>Czech Sociological Review</i> . Prague: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. 49(2), 269-290. ISSN 0038-0288.	analýza diskurzu	WOS	50%
5.	Jarkovská, L. (2020) The European Union as a child molester: Sex education on pro-Russian websites. <i>Sex Education-Sexuality Society and Learning</i> 20(2), 138-153. ISSN 1468-1811. doi:10.1080/14681811.2019.1634041.	analýza diskurzu	WOS	100%

**A COMMENTARY ON THE COLLECTION
OF PUBLISHED WORKS**

SEXUALITY AND SCHOOL INSTITUTIONS

Sexuality does not seem to belong in school; in school, students are supposed to be educated, learning to read, to count, and later to know grammar rules and chemical formulas. Sexuality is something that is supposed to remain outside the school building. If they could, quite possibly some schools would prefer to announce over the PA system at the beginning of each school year, ‘We ask that students leave sexuality at home and not bring it to class. Those who disobey this order will have their sexuality confiscated and returned at the end of the school year.’ At most, sexuality may be invited as a guest in sex education classes, but otherwise it should remain beyond the high fence of the school yard. But sexuality cannot be left at home or stowed in the locker room upon arrival. The students cannot separate themselves from it and neither can the teachers. Sexuality is an integral part of human life and school life. Sexuality therefore cannot be erased from education. It is, like gender, written into the nature of institutions.

According to Freud (cited in Gilbert, 2014), sexuality is a source of curiosity, and this curiosity, so central to learning, is in some ways a threat to education. Children are eager to learn about sexuality, but adults proclaim that they need to learn about something else entirely. And this something else entirely is what they should learn about in the first place, to distract them from what they are most interested in. Freud puts learning in seemingly paradoxical opposition to education, believing that the point of education is to teach the child to lose interest in what really matters most. The child’s curiosity needs to be redirected away from spontaneous instinctiveness towards culturally acceptable goals, and it is for this reason that learning motivated by spontaneous curiosity needs to be replaced by institutionally grounded education that gives instinctual curiosity the form of a legitimate social order. Sexuality, however, makes its way through education whether adults and social institutions wish it or not, and it often does so in ways that disrupt order and bring chaos.

From kindergarten to university, sexuality bubbles to the surface, refusing to be confined to a lecture on adolescence designed for sixth-grade girls. Already kindergarten teachers (Rašková, 2011) receive questions from four-year-olds: ‘Where do babies come from?’ What is a kindergarten teacher to do with such a question? It would be best if she answered it truthfully. But even if she does not answer, she will teach the child something about sexuality. Trying to avoid answering by saying that the child is too young or that the child’s parents should explain is also information about sexuality. In this way, the child learns that there is something strange about having babies, something the teacher is ashamed of, perhaps afraid of, something

secret and all the more interesting. Maybe it is something wrong, something they too should be ashamed of or afraid of or not talk about at all. The extroverted and courageous child will understand that this area of human life is something that can always make the teacher uncomfortable and provoke a response.

Sexuality is present in educational content and it is important to address what it contains and how it is talked about (Sundaram & Sauntson, 2016a), and what is not talked about. Discourse represents practices of speaking that make ways of being accessible by making them intelligible. Discourse is a form of organising knowledge and practice that has productive and ideological effects (Zabrodská 2009), which means that it can shape and elevate certain actors, processes, and attitudes, while denying and marginalising others. When first graders read their first texts as ‘THIS IS MY MUM. SHE COOKS.’ or listen to the fairy tale of Sleeping Beauty, they receive messages about sexuality and also about gender (for more detail, see Jarkovská, 2013; Smetáčková, 2016). Any story in which the pretext is a (hetero)sexual relationship, and in which the fact that male and female characters occupy gender-specific and asymmetrical roles is an obvious part and often a necessary condition of this relationship, participates in the formation of a sex/gender matrix in which each person spins their self-concept and searches for their place. For years, the young child listened to wonderful fairy tales about beautiful princesses and brave princes between whom the gift of great love flourishes, and learned to read through texts set in capital letters in which the mother prepares the meat and takes care of the father and the children. And in this child, whether she does not feel like a desirable princess or he does not feel like a yearning prince, there can grow, quite imperceptibly, stealthily, a sense that they do not fit into this world, that there is something wrong with them, that the important institution of the school does not speak to them or people like them. This feeling that they are wrong does not even need to be expressed directly by anyone at school. It is enough to discursively displace them (Renold, 2020). The school simply does not address those who do not fit in (Sundaram & Sauntson, 2016b).

Sexuality is also a source of great energy and affects the relationship between learners and teachers. Initially, sexuality is manifested mainly as affection and admiration, but as we grow older, the volume of erotic overtones increases. Children who ‘love’ the teacher in the first grade are on their way to liking school and learning. We see the infatuation of children’s hearts as innocent and beautiful. But as children get older, this relationship becomes complicated. I used to be a team leader at a summer camp. The children kept a camp chronicle, and the chronicle keeper was a 12-year-old girl named Majka. I don’t remember if she was assigned

the position or if she took charge of the chronicle on her own, but the truth was that she was quite neglectful and removed from it. One day, she learned that the 20-year-old partner of one of the other staff members was visiting the camp. She had never seen him herself; she didn't know what he looked like or what he was like. However, the news of the young man's impending presence provoked her into action. Suddenly the chronicle was finished and filled with colourful pictures. Majka fantasised about showing the chronicle to her 'friend' and pondered what he might find interesting. 'Do you think he'll read the whole thing?' and 'Will he like the pictures?' or 'And I'll say: "I didn't do a very good job with this!"' and 'And he might ask what my name is.' We couldn't stop her all day. When he arrived, Majka just giggled and watched him from a respectful distance. She probably continued to fantasise about what she would do if he asked her what her name was or how old she was. She didn't approach him, even though she could have made all those fantasised situations a reality. In any case, the chronicle was written, and Majka's sexual desire contributed to it, clinging to a fantasy object that was offered to her by coincidence and that had suitable imaginary parameters. Sex education is not just curricula; it is also how adults react in such situations to such displays. Will they ridicule them? Will they accept them with understanding and delight in the energy they exude, or – if the displays are directed at them – will they exploit them to massage their own egos?

Sexuality is present in the relationships between teachers and students. It is a crackling energy that can be put to good use or misused in the teaching process. In the Czech environment, people often act as if the sexual tension between teachers and their students does not exist. Cases of sexual relationships are often ignored, romanticised, or treated as scandals, a response which in turn contributes to the fact that many institutions are afraid to raise the topic because they feel that to thematise this area of the pedagogical relationship is necessarily scandalous and it is better to pretend that nothing of the sort exists.

The teacher-student relationship is an unequal one and therefore the responsibility for shaping it rests primarily with the teachers. Teachers are supposed to impart to their students knowledge that they do not yet possess; the teacher's work is supposed to help students find their way to their dream goals, to open the door to a sense of fulfilment through preparation for their profession and, above all, through broadening their horizons and understanding of the world. At the same time, the teacher has the authority and power to make decisions about the students' lives and their futures. Thus, students look up to their teachers, are impressed by how much they know and what they have already accomplished, and feel inexperienced in comparison. It

is thus much easier for students to be inspired to admire their teachers than to admire their peers, and this admiration can easily become a precursor to feelings of infatuation. If a teacher has charisma and arouses admiration and even a feeling of infatuation in students, this is a positive energy that can contribute to student development, which is exactly the job of the teacher. But if the teacher uses the situation to establish a relationship, it is a professional and ethical failure.

The professional literature describes a process called ‘transference’ (Freud, 1920; Jung, 1969; Andersen & Berk, 1998). It is the process of transferring the feelings we had for our parents as children to another person who is in a position of both superiority and protection towards us. This feeling is most often described in the context of therapy and was considered by Freud as part of the healing process (Celenza, 2010). However, it can only be healing if the therapist actively works with these feelings as a resource that gives the patient the energy to make life changes, find harmony, and discover a healthy way of living and conducting relationships. If the therapist does not use this surge of energy coming from transference for active therapeutic work, but to establish a relationship, it is a major ethical and professional failure. This is because the therapist wastes the healing potential of transference and at the same time deprives the patient of their therapist, i.e. the professional from whom the patient needed professional help, by replacing this role with that of a partner. The role of the teacher is different from that of the therapist, but in many ways it is similar to that of the parent. Eroticism and sexuality are present in these relationships. It is not helpful to pretend that they are not or that they can simply be repressed; it is necessary to talk constructively and establish boundaries, transparent rules, and procedures for what to do if someone comes dangerously close to or crosses the boundaries (Smetáčková & Pavlík, 2011; Sundaram & Jackson, 2018).

CHILDREN, CHILDHOOD, AND SEXUALITY

The idea that sex education is a very narrow and specialised topic is based on the belief that school and childhood in general do not really have that much to do with sexuality. As Wallis and VanEvery point out, many laypeople as well as professionals believe that sexuality does not exist in young children in kindergarten and in basic school and that children are asexual and innocent beings (2000) who need to be protected from sexuality because it could corrupt them and destroy their childhood and innocence. Such considerations are based on a common-sense conception of childhood and sexuality and do not suffice in an analytical consideration of the topic (Lamb, 2001). Why should innocence imply asexuality? Why should sexuality imply

corruption and guilt? This thought construction reflects the social representations of childhood and sexuality and the discourses through which they are grasped. In order to understand the often difficult negotiation of curriculum content and political struggles around sex education, as well as the challenging nature of the didactics of sex education, we need to understand the discourse around sexuality and childhood. The articles *Not Innocent, but Vulnerable* (Jarkovská & Lamb, 2019) and *Children's Literature and the Politics of Gender* (Jarkovská, 2014) provide an analytical grasp of the concepts. The first article addresses the issue of child protection and childhood in the context of sexuality. Child protection is most often cited as the reason for the taboo around child sexuality. We see this aspect more often misused than applied; however, we have to take the question of protection seriously. A critical approach to the discourse of sexual innocence in children and of emancipatory efforts to promote the sexual agency of children can seem to overlook the fact that the conceptual framing of childhood as innocent has entitled children to previously unprecedented protections. This protection may, from a certain perspective, seem like protection through the encirclement of a high fence with barbed wire on top. However, in seeking to bring down this somewhat oppressive fence, we should not forget that protecting children from sexual exploitation and violence is a priority. Written with Sharon Lamb, the article sought a starting point for a conceptual frame of childhood and sexuality that encompassed both child sexual agency and entitlement to protection.

The second of the two articles, *Children's Literature and The Politics of Gender* (Jarkovská, 2014), relates the concept of sexuality and childhood innocence to the children's books that thematise gender and sexual diversity. Using several books as examples, I document how even texts perceived as liberal and progressive are inhibited by dominant discourses that deny those who are different the right to an unconditional existence. In these books, difference is often justified by utility and deserved credits. Usefulness and functional utility is the bottom line to get the 'normal' to tolerate the 'different'. The plot laid out by the milestones of someone who is strange and therefore rejected, someone strange who has done something good for the normal ones, the normal ones who therefore accept the strange one among themselves, implies that the 'strange' one must earn recognition and must earn some indulgence for their difference by their actions. The question of what use the 'normal' ones are to the strange one, and what they have done that is useful and good is never raised. Stories conceived in this way are consistent in their application of the principle of 'tolerance of difference', which is already being overcome and replaced by the concept of diversity. Tolerance, according to Mendus, is merely a substitute for the acceptance that is a necessary condition for true equality, for it maintains the power

relationship between the ‘tolerators’ and the ‘tolerated’ (Mendus cited in Wilson, 1993: 174). While the concept of tolerance is based on the dichotomy of normal/different or us/them and corresponds to the modernist conception of democracy as a majority rule that maintains respect for the minority but maintains a privileged position in relation to it, the concept of diversity is meant to shift attention to the fact that we are all different in some way, we all have our peculiarities, and the system needs to be opened so that we can all fit into it and find our places, rather than constantly measuring ourselves against the norm and normality. This conceptual shift from tolerance to diversity is very important in terms of the content of sex education.

THE POLITICAL GAME OF CURRICULUM

The curriculum is subject to ideological disputes between different social actors who want to project their goals and values into the form of sex education (in sex education, see for example Lamb & Randazzo, 2016). It is therefore necessary to address not only the form of the curriculum, but also the political and social context in which it emerges. I would like to mention here a few historical contexts that can help to understand the current content of sex education and the debates around it. Sex education is not an achievement of recent decades in education;¹ it has always existed in various forms as part of education and training. The idea that schools and the state have a responsibility to teach young people about sex is essentially modern. It is linked to the profound changes of the birth of modern society, which also affected the field of sexuality and which Michel Foucault has described convincingly.

According to Michel Foucault, the current conception of sexuality as an integral part of the individual was born precisely with the advent of modern society. Until then, of course, there were norms that defined legitimate sexual relations and practices, but the violation or observance of these norms was not seen as a defining feature of a particular individual. Foucault illustrates this with the example of sexual intercourse between two men. In pre-modern times, this situation described two men who had committed a sin; in modern times, this behaviour is used to define them – they become homosexuals. Sexuality begins to be viewed primarily through the prism of its reproductive function. Foucault showed that since the 18th century,

¹ For more on the history of sex education under socialism, see Lišková, Jarská, and Szegedi (2020).

there has been a growing interest in sexuality that is dysfunctional from this point of view, i.e., sexuality that is non-reproductive. Such sexuality is identified as a perversion and something to be eradicated by either treatment or punishment. This view has also influenced attitudes towards child sexuality, which is also unproductive. Sexuality is discursively displaced from the landscape of childhood and the child begins to be constructed as asexual at this time. Foucault commented that this was why they were forbidden to talk about it, why one closed one's eyes and stopped one's ears whenever they came to show evidence to the contrary, and why a general and systematic silence was imposed (Foucault, 1978).

But this displacement does not mean that child sexuality is ignored. The silence is imposed on children, but it is precisely the pressure from adults that needs to be exerted to suppress it. Sexuality becomes the subject of medical treatises and the subject of many pamphlets aimed primarily at young men, warning them in the first instance of the pernicious consequences of masturbation. This is also related to the shift in the sphere of technologies of power described by Foucault. It is exercised through governance rather than force. And so these pamphlets no longer prohibit masturbation as a sin, but conceive of the prevention of masturbation as part of health and hygiene care, trying to detail its disastrous health consequences such as headaches, general physical malaise, or blindness. Young men should avoid it not because they fear punishment but to stay healthy.

As ridiculous as warnings about blindness due to masturbation may seem from today's perspective, they serve to illustrate the fact that the history of sex education must be read as part of the broader struggles of modern times over who exercises power over the bodies and simultaneously the minds of the rising generation. Will it be the Church or medical science? The discursive shift from masturbation understood as a sin that leads to hell to masturbation as a health risk illustrates the tendency for power to shift from authoritarian governance (the Church) to often strongly paternalistic but no longer authoritarian governance (through social and health policies), with more and more areas of personal life coming under rational control. The history of sex education is thus also in significant part the story of the modern Enlightenment, which sought to overcome the darkness of ignorance through rationality, scientific knowledge, and the ordering of individual and social life on the basis of that knowledge.

The theme of relationships and sexuality can also be found in historical texts on education and upbringing. They were touched upon, for example, by Jean-Jacques Rousseau in his treatise

Emile, or On Education (1762), in which he presented love, happiness, and sex as inextricably linked. Sexuality is formally theorised, especially in relation to nature, socialisation and imagination, in the second part of *Emile, or On Education*. In Book V of *Emile*, Rousseau argued that woman should be subordinate to man (Howells, 2005). He expressed the belief that men and women would be happiest if they assumed the appropriate gendered roles. This is not because gender roles have any value in themselves, but because it is the only way couples can have a harmonious relationship and a happy life (Jonas, 2016). These passages of Rousseau are interesting to us for two reasons. They illustrate that sex education is closely linked to gender relations, and that through such sex education boys and girls are educated not only in desirable sexual behaviour but also in appropriate gender roles. At the same time, however, this conception presents these roles as socially constructed, because it described them as something that must be arrived at through education, not something that boys and girls would naturally grow into without effort. Rousseau's text rests on a foundation that can still be seen in sex education today: he saw education as a process that was meaningfully carried out rationally in order to lead to a functional way of life. This foundation is exactly what I analysed in my study *Sex Education and Feminism* (Jarkovská 2006).

The ambition of this text is not so much an exhaustive historical survey of all sources and approaches to sex education. Its purpose is to demonstrate that sex education is the result of the cooperation or conflict between different social and political actors and their values and worldviews. On the one hand, there is Michel Foucault's observation that sexuality is subject to rational governance through health science. However, social attitudes towards sexuality are changing at other levels. Jeffrey Weeks argued that we live 'in the midst of a long, unfinished but profound process of revolution that has transformed the possibilities of experiencing sexual diversity and sexual life by creating intimate life and by bringing people the possibility of greater openness and claim to self-concept, and in so doing has been very beneficial for most people' (Weeks. 2007). By this, Weeks means the sexual liberation that brought freedom through the decriminalisation of homosexuality, the legitimisation of non-marital sex, and sexual and gender self-expression in general. We might equally include here the naming of sexual oppression through sexualised violence and the exploitation of women. I applied this emancipatory perspective in my first study on sex education when I analysed the particular form of sex education in primary school from a gender perspective. The result was the article *Feminism and Sex Education*, in which I focused precisely on those aspects of sex education that continue to preserve and reproduce gender asymmetries. My analysis shows that sex

education focuses on the functionally reproductive aspects of sexuality, making it inherently heteronormative and also gender asymmetrical. It conforms to the aforementioned pattern in which functionality ensures legitimacy. Thus, in 2006, an article was published with the aim of contributing to the improvement of the content of sex education. The shift of this focus could help to make this educational topic even more inclusive and non-discriminatory.

This sexual and gender liberation is part of a radical change in what is perceived as the social order. The tightly set and maintained boundaries between different groups of people have also defined ideas about morality. The transformation of values and norms brings not only liberation but also uncertainty. This insecurity from the perceived loss of a fixed order and clear moral principles leads to a certain backlash against this gender/sexual liberation and a counter-pressure seeking to restore the old order. These tendencies are reflected in the initiatives of opponents of sex education who believe that the current sex education shaped by democratic ideals of diversity is harmful to children and society. These voices are very strong in countries such as Slovakia and Poland, where the Church plays a significant social role, despite being an institution that is losing its influence in the processes of modernisation and democratisation. In the Czech Republic, the Church has not played such a significant role. However, in 2010 even the Czech Republic faced a heated affair with sex education. Josef Dobeš, a member of the party *Věci veřejné* [Public Affairs], who was linked to ultra-conservative church circles, became the Minister of Education at that time. The previous leadership of the Ministry of Education had prepared a booklet entitled *Sex Education - Selected Topics*, to which I contributed a chapter on sex education from the perspective of gender equality. Under Minister Dobeš, a group of ultra-conservative sex education opponents gathered in a Committee on the Defence of Parental Rights, which sparked a heated media debate about the handbook and got the Minister to withdraw it from the website, and started lobbying for the removal of sex education from the national curricula (RVP)². In 2010, I started to analyse the voices criticising sex education and fighting for its removal from schools; in 2013, I co-authored an article with Kateřina Lišková entitled *The Demise of Tradition and Its Salvation through Sex: The Discursive Strategies of Opponents of Sex Education* (Jarkovská & Lišková, 2013).

² Their internal materials were titled 'Cleaning up the RVP' and sought to remove words like genitalia, sexual abuse, etc. from the national curricula (RVP).

The moral panic around the topic of children and sexuality as well as around emancipation and gender equality (Ringrose, 2013) has undeniable politically activating potential. In recent decades, the democratic world has seen a rise of populism that has built on the backlash of emancipatory movements and modernisation processes. Certain political and social actors have taken advantage of the tensions and uncertainties associated with the reconfiguration of the sexual and gender order and have exploited the moral panic that offers the possibility to sentimentally recollect a past that can be adored – the idealised ‘good old days when everything had its place’. This moral panic around gender and sexuality has come to play a role in the domestic political context and has also become interesting in terms of international developments. This shift is explored in my article *The European Union as a child molester: Sex education on pro-Russian websites* (Jarkovská, 2020), in which I analyse how this moral panic has been capably exploited by Russian propaganda.

Discourses of sexuality and gender have become part of the ideology that the Kremlin is trying to use to destabilise the ‘West’. Through what is called the ‘defence of traditional values’ and the ‘fight against gender ideology’, Vladimir Putin is strengthening the establishment, weakening the opposition, and, above all, winning international allies. He presents himself as a ‘real man’, which is no longer a category in the West (because of political correctness, feminists, and LGBTQ+). He is positioning himself as the leader of a conservative revolution that offers a solution to the crisis of values in Western societies. This crisis, he argues, is characterised by spiritual decline, the loss of Christian morality, right-wing liberalism in economics and left-wing liberalism in culture, and open sex education is just part of it. The fight against so-called gender ideology is part of Putin’s strategy to undermine the Western coalition and win allies and supporters across Europe and the US. Sex education, with its divisive potential for controversy, has become attractive for disinformation aimed at destabilising society. In my analysis, I show how articles about sex education on pro-Russian websites undermine trust in institutions and democratic values.

A CLASH OF MORAL VALUES?

Fortunately, this shift from examining the educational content of sex education to international politics and disinformation in my research work does not mean that I no longer focus on the curricula and content of sex education. Developing high-quality and inclusive sex education materials and sources is part of my applied professional work. Nevertheless, it is still a little

worrying that the debate on sex education may be moving from the question of what and how to communicate to children and young people through sex education to the fact that this topic, even in the secularised Czech Republic, can become something that divides society and is subject to disinformation and propaganda. I therefore consider it very important to examine sex education precisely with regard to the involvement of the various social-political actors who speak out and make demands on schools and the system. Without this analysis, an observer unfamiliar with the situation can easily fall into the trap of seeing the conflict over sex education as a clash between conservative and liberal approaches, a clash between religious and secular, and reflecting a stricter or more relaxed view of moral values. For this reason, too, I think it is still important to show that sex education is not mutually exclusive with religiosity, and that efforts to open sex education do not contradict appeals to moral values (e.g., Lamb, 2013).

The history of sex education demonstrates that the party promoting sex education also had a strong religious background, which we can document with examples from global and Czech developments. Mary Steichen Calderone, one of the most influential sex education advocates in the United States, co-founder of the Sex Information and Education Council of the United States (SIECUS), was a Quaker and described her activism on sexual rights as spiritually driven. Her sex education efforts stemmed from her faith-based social work, during which she witnessed many drastic situations related specifically to sexuality and reproduction, including unwanted children, sexual violence, and health-threatening illegal abortions. But her work was not just motivated by effort to prevent pathologies; she saw sexuality as part of the spiritual being. She stated, ‘Whether one is Christian, Jewish, theist or non-theist, black or white, we cannot exist or survive if we lack the deep conviction that to be human is to be good. And since humans were created as sexual beings, then being sexual must – or should – be good as well.’ (Griffith 2017: 167) Calderone sought and found allies among all religious groups that were willing to recognise the expertise of physicians. Calderone had a number of liberal Protestant associates who worked selflessly with SIECUS. Reverend William Genne of the National Council of Churches served as secretary of SIECUS, and Presbyterian chaplain Graham Cole and Rabbi Bernard Kligfeld served on the board of directors. The alliance between SIECUS and the religious groups resulted in the ‘Interfaith Statement on Sex Education’ which was published in June 1968. The document was signed by three major U.S. religious organisations: the National Council of Churches, the Synagogue Council of America, and the United States Catholic Conference (Griffith 2017: 183). From today's perspective, the document spoke in

a conservative tone, but it is definitive proof that, in general, advocates of sex education do not overlap solely with non-religious segments of society.³

The history of sex education in the Czech Republic shows that the situation is much more diffuse than it sometimes appears at first glance. After the Velvet Revolution in 1989, the Ministry of Education decided to create a new concept of sex education and the sexologists Antonín Brzek and Jiří Mellan were in charge. Antonín Brzek was a sexologist with a Catholic background, active in the Christian Democratic Party. However, the sex education curriculum that he developed with Mellan was opposed by the Committee for the Defence of Parental Rights, founded in 1995. The small and – in the secular Czech context – seemingly insignificant association managed to prevent the curriculum from being introduced in schools. VORP's representatives expressed surprise that Antonín Brzek was involved in such activities as a Christian and described his efforts as a tendency of some Christian Democrats to gain political capital by rejecting real Christian values and trying to please the general public.

I see the issue of plurality of opinion as essential for the school of the 21st century, and the topic of sex education can be a model in this area. From a didactic point of view, it is crucial to build a curriculum that contains relevant and scientifically validated facts, to incorporate soft communication skills and the plurality of worldviews and moral attitudes related to the cultural and religious background of families, and to navigate through all this in the face of disinformation and conspiracy theories and the power plays of other political and social actors.

METHODOLOGICAL REMARKS

The articles included in my habilitation dossier, which are based on my own research, each contain a description of the methodology, so I do not consider it meaningful to discuss the methodology of individual studies in this introductory commentary. I only mention here that all the texts rely on qualitative methodology, primarily ethnography and discourse analysis. However I consider it appropriate to mention my own positionality. The professional work

³ When I spoke about sex education with colleagues in the US, I learned that excellent sex education programmes are provided by the Unitarian Church. In these church-organised programmes, youth often learn much more and more openly than in schools.

I have been doing on sex education for about fifteen years now, and the continuous monitoring of debates on sex education, as well as my active participation in the events surrounding sex education (e.g. participation in the revisions of the RVP), as well as the effort to contribute to its improvement by writing texts, preparing didactic materials, and lecturing seminars, means that my research interest becomes to some extent autoethnography. Autoethnography is a research method that uses personal experience to enable the researcher to describe and interpret the phenomena, events, or processes under investigation. Autoethnographers believe that personal experience is imbued with political/cultural norms and expectations, and therefore pursue rigorous self-reflection, which we refer to as ‘reflexivity’, to identify and examine political and cultural norms, expectations, or events. Autoethnography can best be described as the intersection between the researcher herself and social life, and as her efforts to navigate these events (Adams, Holman Jones, & Ellis 2015). Each of the individual studies has been produced with a particular research aim; however, in compiling them into a unified whole and writing this explanatory introduction, my own engagement with the field cannot be overlooked, and I will therefore further reflect on my own positionality and subjectivity in this methodological note.

As a sex education researcher, I do not consider myself to be a detached and objective observer. I subscribe to a tradition of engaged scholarship. That is, I reflect on the fact that the science we do is always done from a particular position that helps shape the questions we ask, is related to the conditions and funding available to us, and reflects a desire to not only understand things, but to understand them with a particular purpose. I consider this not a limitation but rather a strength of my research. Social science, which seeks to understand human experience as a series of rational, cognitive decisions, neglects many aspects that can be grasped through human subjectivity itself, and in social science methodology this approach is entirely legitimate (Ellis & Flaherty, 1992).

This is a common position in the field of pedagogy, since the goal of pedagogy is to seek good educational pathways and to discuss the fact that what is good may not be universally good. It may serve different social groups, and different educational goals. At a time when we increasingly observe a divided society and declining social cohesion, I believe that the study of sex education and the sometimes dramatic events surrounding it is very useful precisely for understanding not only how value conflict arises and deepens, but in terms of finding pedagogical ways to educate about sexuality. In a classroom where there are children from

families with a variety of views and religious backgrounds, such an understanding can also be helpful in finding ways to promote social reconciliation in the wider society.

I work not only as a researcher, but also as a populariser and lecturer of seminars for educators. When I analyse and promote sex education, my aim is that it should not be oppressive, that it should not prescribe the right paths, but rather that it should be a platform on which children and young people, and often also adults, can confidently ask their questions and seek answers together – answers that will not necessarily have universal validity. A new direction for sex education can be opened by the involvement of an ethics of care, which has the potential to bridge current contradictions and emphasise neglected aspects such as solidarity (Jeseková & Minarovičová, 2018). I base my activities on the premise that sex education should be an opportunity for participants to explore their own boundaries and desires, rather than letting them be dictated, whether by peers, institutions, or pornography. In order for this to be the case, I believe it is also important to understand where the roots of the current form of sex education are, and it is to this end that my work presented in this volume is dedicated.

KOMENTÁŘ K SOUBORU PUBLIKOVANÝCH TEXTŮ

SEXUALITA A INSTITUCE ŠKOLY

Sexualita jakoby do školy nepatří, ve škole se mají žáci vzdělávat, učit se číst, počítat a později vyjmenovaná slova a chemické vzorce. Sexualita je něčím, co má zůstat mimo školní budovu. Kdyby to šlo, dost možná by některé školy nejraději na začátku každého školního roku vyhlásily rozhlasem: „Žádáme, aby žáci nechali sexualitu doma a nenosili ji do vyučování. Kdo tento příkaz neuposlechne, tomu bude sexualita zabavena a vrácena na konci školního roku.“ Sexualita se může nanejvýš pozvat jako host do hodin sexuální výchovy, ale jinak ať zůstane za vysokým plotem školní zahrady. Jenže sexualitu nelze nechat doma ani odložit při příchodu v šatně. Nemohou tak učinit žáci, ale ani vyučující. Sexualita je v hojné míře neoddelitelnou součástí vzdělávání. Sexualitu nelze vygumovat ze života lidského ani ze života školního. Je, stejně jako gender, vepsána do povahy institucí.

Podle Freuda (cit. dle Gilbert 2014) je sexualita zdrojem zvědavosti, a tato zvědavost, tak ústřední pro učení, je svým způsobem hrozbou pro vzdělávání. Děti dychtí poznávat sexualitu, ale dospělí jim vysvětlí, že poznávat potřebují něco úplně jiného. A toto něco úplně jiného by se měly dozvědět především proto, aby je to odvedlo od toho, o co se zajímají nejvíc. Freud staví učení do zdánlivě paradoxní opozice ke vzdělávání a domnívá se, že smyslem vzdělávání je naučit dítě, aby ztratilo zájem o to, na čem ve skutečnosti záleží nejvíc. Zvědavost dítěte je třeba přeměrovat od spontánní pudovosti ke kulturně přijatelným cílům a právě z tohoto důvodu je potřeba nahradit učení motivované spontánní zvědavostí institučně podchyceným vzděláváním, které pudové zvědavosti vtiskne formu legitimního společenského řádu. Sexualita si ovšem razí svou cestu vzděláváním bez ohledu na to, zda si to dospělí a společenské instituce přejí nebo ne. Často takovými způsoby, které řád narušují a přinášejí chaos o to silněji, o co méně jsou zúčastněnými aktéry a aktérkami reflektovány.

Od mateřských školek po univerzitu probublává sexualita na povrch a odmítá se nechat ohraničit přednáškou o dospívání určenou pro dívky ze šestých tříd. Už učitelky v mateřských školách (Rašková 2011) dostávají otázky od čtyřletých: „Jak se rodí miminka?“ Co si má učitelka ve školce s takovou otázkou počít? Nejlepší by bylo, kdyby na ni pravdivě odpověděla. Ale i když neodpoví, něco dítě o sexualitě naučí. Snaha vyhnout se odpovědi s tím, že je dítě moc malé, anebo že mu to mají vysvětlit rodiče, je totiž taky informací o sexualitě. Dítě se takto dozví, že na tom rození miminek je něco divného, něco, za co se paní učitelka stydí, čeho se možná bojí, co je tajné a o to zajímavější. Možná je to něco špatného, za co by se i ono mělo stydět nebo se toho bát, případně o tom vůbec nemluvit. Pokud je dítě extrovertní a odvážné,

pochopí, že tahle oblast lidského života je něčím, čím může učitelku vždycky přivést do úzkých a čím se dá provokovat.

Sexualita je přítomna ve vzdělávacích obsazích a je důležité se zabývat tím, co obsahuje a jak o tom mluví (Sundaram, Sauntson 2016a). A o čem nemluví. Diskurs představuje praktiky mluvy, které zpřístupňují způsoby bytí tím, že je dělají srozumitelnými. Diskurs představuje formu organizace vědění a praxe, která má své produktivní a ideologické efekty (Zábrodská 2009: 81), což znamená, že může určité aktéry, procesy, postoje utvářet a zvýhodňovat, jiné popírat a marginalizovat. Slabikářové “MÁMA MELE MASO” nebo pohádka o Šípkové Růžence, to vše dětem předává zprávu o sexualitě, a také genderu (blíže Jarkovská 2013, Smetáčková 2016). Každý příběh, jehož pretextem je (hetero)sexuální vztah a v němž samozřejmě součástí a často i nezbytně nutnou podmínkou tohoto vztahu je skutečnost, že mužské a ženské postavy zaujímají genderově specifické a sobě navzájem asymetrické role, se spolupodílí na utváření sexuálně-genderového matrixu, ve kterém každý člověk spřádá své sebepojetí a hledá své místo. Malé dítě po léta poslouchalo nádherné pohádky o krásných princeznách a statečných princích, mezi kterými vzkvétá dar velké lásky, a učilo se číst skrze texty vysázenými velkými písmeny, ve kterých máma mele maso a pečuje o tátu a děti. A v tomto dítěti, pokud se necítí dostatečně žádoucí princeznou, chrabrým princem, který o princeznu usiluje, ani mámou, která chce mlít maso pro svou rodinu, může zcela nepozorovaně, pokradmu narůstat pocit, že do tohoto světa nezapadá, že je s ním něco špatně, že významná instituce školy nepromlouvá k takovým, jako je ono samo, a to aniž by mu kdokoli ve škole řekl, že je špatné. Stačilo ho diskurzivně vymístit (Renold 2020). Škola jen nemluvila o takových, jako je ono (Sundaram, Sauntson 2016b).

Sexualita je také zdrojem obrovské energie a ovlivňuje vztah mezi studujícími a vyučujícími. Zpočátku jde především o náklonnost a obdiv, ale s přibývajícím věkem narůstá objem erotických podtónů. Děti, které “milují” v první třídě paní učitelku/pana učitele, jsou na nejlepší cestě si oblíbit školu i učení. Zamilovanost dětských srdcí vnímáme jako nevinnou a krásnou. Jenže s přibývajícím roky dětí se tento vztah začíná komplikovat. Kdysi jsem dělala vedoucí na jednom táboře. Děti psaly táborovou kroniku a správkyňu kroniky byla dvanáctiletá Majka. Už nevím, jestli jí funkce byla přidělena, nebo si vzala kroniku na starosti sama od sebe, ale pravdou bylo, že ji docela zanedbávala a odbývala. Jednoho dne se dozvěděla, že tábor navštíví dvacetiletý partner jedné z vedoucích. Sama ho nikdy neviděla, nevěděla, jak vypadá ani jaký je. Avízo o přítomnosti mladého muže ji však vyprovokovalo k aktivitě. Najednou byla kronika dopsaná a doplněná pestrými obrázky a Majka fantazírovala o tom, jak příteli své vedoucí

kroniku ukáže a co by ho asi mohlo zaujmout. “Myslíš, že si to přečte celé?”, “Budou se mu líbit ty obrázky?”, “A já řeknu: Tohle se mi moc nepovedlo.”, “A on se třeba zeptá, jak se jmenuju.” Celý den jsme ji nemohli zastavit. Když dotyčný přijel, Majka se jen chichotala a z uctivé dálky ho pozorovala. Nejspíš dál spřádala fantazie o tom, co by udělala, kdyby se jí zeptal, jak se jmenuje nebo kolik jí je let. Nepřiblížila se k němu, i když si mohla všechny ty vyfantazírované situace vyzkoušet v realitě. Každopádně kronika byla napsaná a přispěla k tomu Majčina sexuální touha, která se zavěsila na fantazijní objekt, jenž se jí shodou okolností nabídl a měl vhodné imaginární parametry. Sexuální výchova je i to, jak dospělí zareagují v takovýchto situacích na takovéto projevy. Zesměšní je? S pochopením a s radostí z prýšící energie přijmou, nebo zneužijí pro masáž svého vlastního ega, pokud jsou nasměrovány na jejich osobu?

Sexualita je přítomna ve vztahu mezi vyučujícími a žactvem. Je to třeskutá energie, kterou je možné v pedagogickém procesu dobře využít, ale i zneužít. V českém prostředí se často setkáme s tím, jako by sexuální napětí mezi vyučujícími a jejich svěřenkami a svěřenci neexistovalo. Případy takových sexuálních vztahů se nezdá ignorují nebo romantizují, případně skandalizují, což zpětně přispívá k tomu, že mnohé instituce se bojí téma otevřít, neboť mají pocit, že tematizovat tuto oblast pedagogického vztahu znamená nutně skandál a je tedy lepší předstírat, že nic takového neexistuje.

Vztah vyučující-studující je vztah nerovný a proto zodpovědnost za jeho tvarování spočívá v první řadě na vyučujících. Učitel má svým studentům a studentkám předat znalosti, které oni zatím nemají, jeho práce jim má pomoci najít cestu k vysněným cílům, otevřít dveře k pocitu naplnění skrze přípravu na jejich profesi a především skrze rozšiřování obzorů a porozumění světu. Zároveň má autoritu a moc rozhodovat o jejich životech i budoucnosti. Studující tedy ke svému vyučujícímu vzhlížejí, jsou ohromeni tím, kolik toho ví a co už dokázal, a ve srovnání s ním si připadají nezkušení. Pro učitele je tak mnohem snazší vzbudit obdiv právě u studentů a studentek než u sobě rovných kolegů a kolegyně a tento obdiv se snadno může stát předstupněm pocitu zamilovanosti. Pokud má učitel charisma a vzbudí u studujících obdiv a klidně i pocit zamilovanosti, jedná se o pozitivní energii, která může přispět k jejich rozvoji, což je přesně ten úkol, který učitel má. Pokud ale vyučující využívá tuto situaci k navázání vztahu, je to profesní etické selhání.

Odborná literatura popisuje proces, kterému se říká přenos (Freud 1920, Jung 1969, Andersen, Berk 1998). Je to proces, kdy přeneseme city, které jsme jako děti chovali ke svým rodičům, na

jinou osobu, která je vůči nám v nadřazené a zároveň ochranné pozici. Nejčastěji je tento pocit popisován v terapii a už Freud ho považoval za součást léčivého procesu (Caldenza 2010). Léčivý ale může být pouze v případě, že terapeut s těmito city aktivně pracuje jako se zdrojem, který dodává klientce/klientovi energii měnit svůj život, nacházet harmonii a najít si zdravý způsob života a vztahů. Pokud terapeut tento příval energie přicházející z přenosu nevyužije pro aktivní terapeutickou práci, ale k navázání vztahu, jedná se o velké etické profesní selhání. To z toho důvodu, že terapeut promarní léčivý potenciál přenosu a zároveň připraví svou klientku o terapeuta, tedy profesionála, od kterého potřebovala odbornou pomoc, neboť tuto roli nahradil rolí partnera. Role učitele se od role terapeuta liší, ale v mnohém je jí podobná, stejně jako je podobná roli rodiče. Erotika a sexualita je v těchto vztazích přítomná. Není přínosné se tvářit, že není nebo že ji lze jednoduše potlačit, proto je třeba o ní konstruktivně mluvit a nastavit hranice, transparentní pravidla a postupy, co dělat, pokud se někdo k hranici nebezpečně přiblíží nebo ji překročí (Smetáčková, Pavlík 2011, Sundaram, Jackson 2018).

DĚTI, DĚTSTVÍ A SEXUALITA

Představa, že sexuální výchova je velmi úzké a specializované téma, vychází z přesvědčení, že škola a dětství vůbec vlastně se sexualitou nemají až tak moc co do činění. Jak upozorňují Wallis a VanEvery, mnoho laiků, ale i odborníků má za to, že u malých dětí v mateřské škole a na prvním stupni sexualita neexistuje, má se za to, že děti jsou asexuální a nevinné bytosti (2000), které je třeba před sexualitou chránit, protože ta by je mohla zkažit, zničit jejich dětství i nevinnost. Jenže tyto úvahy stojí na zdravorozumovém pojetí dětství a sexuality a při analytickém ohledávání tématu s nimi nevystačíme (Lamb 2001). Proč by nevinnost měla implikovat asexualitu? Proč by sexualita měla znamenat zkaženost a vinu? Tato myšlenková konstrukce odráží sociální reprezentace dětství i sexuality a diskurzy, kterými jsou uchopovány. K tomu, abychom mohli pochopit často obtížné vyjednávání obsahu kurikula i politické boje kolem sexuální výchovy, stejně jako náročnou povahu didaktiky sexuální výchovy, potřebujeme pochopit právě tyto diskurzy kolem sexuality a dětství. Jejich analytické uchopení předkládám v textech *Not Innocent, but Vulnerable* (Jarkovská, Lamb 2019) a *Children's Literature and the Politics of Gender* (Jarkovská 2014). První jmenovaný se zabývá otázkou ochrany dětí a dětství v souvislosti se sexualitou. Právě ochrana dětí je nejčastěji uváděna jako důvod pro tabu kolem dětské sexuality. A tento aspekt, jakkoli vidíme mnohé případy, kdy je spíše zneužit, než aplikován, není radno brát na lehkou váhu. Kritický přístup k diskurzu dětské sexuální nevinnosti a emancipační snaha o podporu dětské sexuální agency může zdánlivě

opomíjet fakt, že konceptuální rámování dětství jako nevinného přineslo dětem nárok na dříve nebývalou ochranu. Tato ochrana se z určitého pohledu může zdát jako ochrana pomocí obehnání vysokým plotem s ostnatým drátem na vrcholu. Nicméně při snaze o svržení tohoto do jisté míry utlačivého plotu bychom neměli zapomínat, že ochrana dětí před sexuálním vykořisťováním a násilím je naprosto na místě. Společně s Sharon Lamb se tak v textu snažíme najít východisko ke konceptuálnímu uchopení dětství a sexuality, které by zahrnovalo jak dětskou sexuální agency, tak nárok na ochranu.

Druhý z těchto dvou textů *Children's Literature and The Politics of Gender* (Jarkovská 2014) vztahuje koncept sexuality a dětské nevinnosti k obsahu dětských knih, které tematizují genderovou a sexuální diverzitu. Na příkladu několika knih ukazuje, jakým způsobem jsou i texty vnímané jako liberální a progresivní inhibovány dominantními diskurzy, které odlišným odpírají právo na nepodmíněnou existenci. V těchto knihách je totiž odlišnost často ospravedlňována užitečností. Užitečnost a funkční prospěšnost je pointou, která má přimět „normální“ k toleranci „odlišných“. Syžet vykolíkový milníky někdo je divný a proto zavrhovaný, někdo divný udělal něco dobrého pro ty normální, normální berou proto divného mezi sebe, implikuje, že „divný“ si musí své uznání zasloužit, musí si nějakým svým činem vysloužit pro svou odlišnost odpustek. Otázka, k čemu jsou „normální“ divnému a co užitečného a dobrého vykonali, není vznášena. Takto koncipované příběhy odpovídají uplatňování principu „tolerance odlišnosti“, který je už v současné době překonáván a nahrazován konceptem diverzity. Tolerance je dle Menduse pouze náhražkou za přijetí, které je nezbytnou podmínkou skutečné rovnosti, udržuje totiž mocenský vztah mezi „tolerujícími“ a „tolerovanými“ (Mendus cit. dle Wilson 1993: 174). Zatímco koncept tolerance stojí na dichotomii normální/odlišní, my/oni a odpovídá modernistickému pojetí demokracie jako vlády většiny, která zachovává respekt k menšině, ale udržuje si vůči ní privilegované postavení, má koncept diverzity posunout pozornost ke skutečnosti, že všichni jsme nějakým způsobem odlišní, všichni máme své zvláštnosti a systém je třeba otevřít tak, abychom se do něj všichni vešli a našli v něm své místo, spíše než se neustále poměřovat s normou a normalitou. Tento konceptuální posun od tolerance k diverzitě je velmi důležitý z hlediska obsahu sexuální výchovy.

POLITICKÁ HRA O KURIKULUM

Kurikulum je předmětem ideologických sporů různých sociálních aktérů, kteří chtějí do podoby sexuální výchovy promítnout své cíle a hodnoty (v sexuální výchově viz například Lamb, Randazzo 2016). Je tedy třeba zabývat se nejen podobou kurikula, ale i politickým a sociálním kontextem, ve kterém vzniká. Ráda bych zde zmínila několik historických souvislostí, které mohou napomoci porozumět současnému obsahu sexuální výchovy a debatám kolem ní. Sexuální výchova totiž není ve vzdělávání nějakým výdobytkem posledních desetiletí. Jako součást výchovy a vzdělávání existovala v různých formách vždy, nicméně myšlenka, že školy a stát mají povinnost učit mladé lidi o sexu, je v zásadě moderní⁴. Souvisí s hlubokými změnami zrodu moderní společnosti, který zasáhl i do oblasti sexuality a který přesvědčivě popsal Michel Foucault.

Podle Michela Foucaulta se současné pojetí sexuality jakožto nedílné součásti individuality jedince rodí právě s příchodem moderní společnosti. Do té doby samozřejmě existují normy, které vymezují legitimní sexuální vztahy a praktiky, ale jejich porušování či dodržování není vnímáno jako definiční znak konkrétního jedince. Foucault to ukazuje na příkladu sexuálního styku dvou mužů. V premoderní době to byli dva muži, kteří spáchali hřích, v moderní době je toto chování začíná definovat – stávají se homosexuály. Sexualita začíná být nazírána primárně prizmatem své reprodukční funkce. Foucault ukazuje, že od osmnáctého století vzrůstá zájem o sexualitu, která je z tohoto hlediska nefunkční, tj. sexualitu, která je nereproduktivní. Ta je označena za perverzi a něco, co je třeba vymýtit, ať už léčbou nebo tresty. To ovlivnilo i přístup k dětské sexualitě, která je také nereproduktivní. Sexualita je diskurzivně z krajiny dětství vymísťována a dítě začíná být v této době konstruováno jako asexuální. Foucault k tomu říká: „... 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)

Toto vymísťování ale neznamená, že je dětská sexualita ignorována. Mlčení se ukládá dětem, ze strany dospělých však je potřeba vyvíjet právě onen tlak k jejímu utlumování. Sexualita se stává předmětem lékařských pojednání a tématem mnoha pamfletů určených především mladým mužům, které v první řadě varuje před zhoubnými důsledky masturbace. To souvisí

⁴ Blíže k historii sexuální výchovy za socialismu viz Lišková, Jarska, Szegedi 2020.

i s Foucaultem popisovaným posunem ve sféře technologie moci. Ta je spíše než silou vykonávána prostřednictvím správy. A tak ony pamflety už nezakazují masturbaci jako hřích, ale pojmají zabránění masturbaci jako součást péče o zdraví a hygienu, snaží se dopodrobna vylicít její katastrofální zdravotní následky jako jsou bolesti hlavy, celková fyzická neduživost či slepota. Mladí muži by se jí měli vyhýbat ne proto, že se budou bát trestu, ale proto, aby zůstali zdraví.

Jakkoli se může z dnešního hlediska zdát varování před oslepnutím v důsledku masturbace jako směšné, ilustruje dobře fakt, že historii sexuální výchovy je třeba číst jako součást širších bojů moderní doby o to, kdo bude uplatňovat moc nad těly a současně myslí nastupující generace. Bude to věda lékařská nebo církev? Diskurzivní posun od masturbace chápané jako hřích, který vede do pekla, k masturbaci jako zdravotně rizikovému zlovyku dokládá tendenci přesunu moci od autoritářského vládnutí (církev) k často silně paternalistické, ne však již autoritářské správě (skrže sociální a zdravotní politiky), kdy se stále více oblastí osobního života dostává pod racionální kontrolu. Historie sexuální výchovy je tak z podstatné části také příběhem moderního osvícenství, které usilovalo o překonání temnoty nevědomosti skrže racionalitu, vědecké poznání a uspořádávání života jedince i společnosti na základě tohoto poznání.

Téma vztahů a sexuality najdeme i v historických textech zaměřených na výchovu a vzdělávání. Dotkl se jich například i Jean-Jacques Rousseau ve svém spisu *Emil aneb O výchově* (1762), ve kterém prezentuje lásku, štěstí a sex jako neoddělitelně spojené. Sexualita je formálně teoreticky zpracována, zejména ve vztahu k přírodě, socializaci a představivosti v druhé části díla *Emil aneb O výchově*. V páté knize *Emila* tvrdí Rousseau, že žena má být podřízena muži (Howells 2005). Vyjadřuje přesvědčení, že muži a ženy budou nejšťastnějšími, pokud zaujmou patřičné pohlavně vymezené role. Tak tomu má být nikoli proto, že by pohlavní role měly nějakou hodnotu samy o sobě, ale proto, že jedině tak mohou mít harmonický vztah a šťastný život (Jonas 2016). Tyto Rousseauovy pasáže jsou pro nás zajímavé ze dvou důvodů. Ilustrují, že sexuální výchova je úzce spjata s genderovými vztahy a skrže ni jsou chlapci a dívky vychováváni nejen k žádoucímu sexuálnímu chování, ale také k příslušným genderově podmíněným rolím. Zároveň však toto pojetí prezentuje tyto role jako v zásadě sociálně konstruované, protože je popisuje jako něco, k čemu je třeba dopracovat se výchovou, nikoli jako něco, do čeho chlapci a dívky bez námahy a snažení sami od sebe přirozeně vrostou. Rousseauův text stojí na základech, které můžeme v sexuální výchově pozorovat dodnes – vnímá výchovu jako proces, který je smysluplné provádět racionálně tak, aby vedl k funkčnímu způsobu života.

Ambicí tohoto textu není ani tak vyčerpávající historický přehled všech zdrojů a přístupů k sexuální výchově. Jeho smyslem je demonstrovat, že sexuální výchova je výslednicí kooperace či soubojů různých sociálních a politických aktérů a jejich hodnot a světonázorů. Na jedné straně tedy stojí postřeh Michela Foucaulta o tom, že sexualita podléhá racionální správě skrze zdravotní vědu. Ovšem společenský přístup k sexualitě se mění i na dalších úrovních. Jeffrey Weeks tvrdí, že žijeme "uprostřed dlouhého, nedokončeného, ale hlubokého procesu revoluce, která proměnila možnosti prožívání sexuální rozmanitosti a sexuálního života, vytváření intimního života a přinesla lidem možnost větší otevřenosti a nároku na sebepojetí, čímž byla pro většinu lidí velmi prospěšná (Weeks 2007). Weeks tím má na mysli sexuální uvolnění, které přineslo svobodu skrze dekriminální homosexualitu, legitimizaci nemanželského sexu a obecně sexuálního i genderového sebevyjádření. Stejně tak sem můžeme zařadit pojmenování sexuálního útlaku skrze sexualizované násilí a vykořisťování žen. Tuto emancipační perspektivu jsem uplatnila ve své první studii věnované sexuální výchově, kdy jsem analyzovala konkrétní podobu sexuální výchovy na základní škole z genderového hlediska. Výsledkem byl článek *Feminismus a sexuální výchova*, ve kterém jsem se zaměřila právě na ty aspekty sexuální výchovy, které nadále konzervují a reprodukují genderové asymetrie. Ukazují, že sexuální výchova se zaměřuje na funkčně reproduktivní aspekty sexuality, čímž je ze své podstaty heteronormativní a reprodukuje genderová očekávání. Odpovídá výše zmíněnému vzorci, ve kterém funkčnost zajišťuje legitimitu. Reflexe a změna takového vyznění může napomoci k ještě inkluzivnějšímu a nediskriminačnímu přístupu v tomto vzdělávacím tématu. V roce 2006 tedy vyšel můj článek, jehož cílem bylo přispět ke zkvalitnění obsahu sexuální výchovy.

Toto sexuální a genderové osvobození je součástí radikálních změn v tom, co je vnímáno jako společenský řád. Pevně nastavené a udržované hranice mezi různými skupinami lidí vedly také k definování představ o morálce. Transformace hodnot a norem však přináší nejen osvobození, ale také nejistotu. Tato nejistota z pocíťované ztráty pevného řádu a jasných morálních principů vede k určité protireakci na toto genderově sexuální rozvolňování a k protitlaku usilujícímu o obnovení starého řádu, nebo přesněji k nastolení norem, které odráží současné představy o dřívějším řádu. Tyto tendence se odrážejí v iniciativách odpůrců sexuální výchovy, kteří se domnívají, že současná sexuální výchova formovaná demokratickými ideály diverzity je pro děti i společnost poškozující. Tyto hlasy zaznívají velmi silně ve státech jako jsou Slovensko či Polsko, kde hraje výraznou společenskou roli církev, tedy instituce, která v procesech modernizace a demokratizace ztrácí svůj vliv. V České republice církev tak

významnou roli nemá. To se změnilo v roce 2010, kdy se ministrem školství stal Josef Dobeš, člen strany Věci veřejné, který byl napojen právě na ultrakonzervativní církevní kruhy. Předchozí vedení ministerstva školství si nechalo zpracovat brožuru *Sexuální výchova – vybraná témata*, do níž jsem přispěla kapitolou právě o sexuální výchově z hlediska genderové rovnosti. Za ministra Dobeše rozpoutal žhavou mediální debatu o příručce Výbor na obranu rodičovských práv (VORP) a u ministra dosáhl jejího stažení z webových stránek a zároveň začal lobbovat za odstranění sexuální výchovy z RVP⁵. V roce 2010 jsem se pustila do analýzy hlasů kritizujících sexuální výchovu a bojujících za její odstranění ze škol a v roce 2013 vydala ve spoluautorství s Kateřinou Liškovou článek nazvaný *Tradice, její rozpad a záchrana skrze sex: Diskurzivní strategie odpůrců sexuální výchovy* (Jarkovská, Lišková 2013).

Morální panika okolo tématu dětí a sexuality, ale také emancipace a genderové rovnosti (Ringrose 2013) má svůj nesporný politicky aktivizující potenciál. V posledních dekádách došlo v demokratickém světě k nárůstu populismu, který stavěl na protireakci emancipačních hnutí a modernizačních procesů. Určití politici a sociální aktéři využili tenzí a nejistot spojených s přestrukturováním sexuálního a genderového řádu a využili morální paniky, která nabízí možnost sentimentálního vzpomínání na minulost, kterou lze adorat – na idealizované "staré dobré časy, kdy vše mělo své místo". Tato morální panika okolo genderu a sexuality začala hrát roli nejen ve vnitropolitickém kontextu, ale stala se zajímavou i z hlediska mezinárodního dění. Tímto posunem se zabývám v článku *European Union as a child molester: sex education on pro-Russian websites* (Jarkovská 2020), ve kterém analyzuji, jak tuto morální paniku schopně využila ruská propaganda.

Diskursy sexuality a genderu se staly součástí ideologie, kterou se Kreml snaží využít k destabilizaci "Západu". Skrze to, čemu se říká „obrana tradičních hodnot“ a „boj proti genderové ideologii“, posiluje Vladimír Putin establishment, oslabuje opozici a především získává mezinárodní spojence. Sám sebe prezentuje jako „opravdového chlapa“, jací už na Západě (kvůli politické korektnosti, feministkám a LGBTQ+) nejsou. Staví se do pozice vůdce konzervativní revoluce, která nabízí řešení krize hodnotově rozvrácených západních společností. Tuto krizi podle něj charakterizuje duchovní úpadek, ztráta křesťanské morálky,

⁵ Jejich interní materiály nesly název Pročištění RVP a snažily se z RVP odstranit slova jako genitálie, sexuální zneužívání atp.

pravcový liberalismus v ekonomice a levicový liberalismus v kultuře a jeho součástí je právě i otevřená sexuální výchova. Boj proti tzv. genderové ideologii je součástí Putinovy strategie podkopávání západní koalice a získávání spojenců a podporovatelů v Evropě i USA. Sexuální výchova se svým potenciálem pro kontroverzi stala zajímavou pro dezinformace, jejichž cílem je destabilizace společnosti. Ve své analýze ukazují, jakým způsobem články o sexuální výchově na proruských webech podřívají důvěru v instituce a demokratické hodnoty.

STŘET MORÁLNÍCH HODNOT?

Tento posun od zkoumání vzdělávacího obsahu sexuální výchovy k mezinárodní politice a dezinformacím v mé výzkumné práci ale naštěstí neznamená, že bych se obsahu sexuální výchovy už nevěnovala. Rozvoj kvalitní a inkluzivní sexuální výchovy je součástí mé na praxi orientované odborné činnosti. Nicméně i přesto je trochu znepokojující, že se debata o sexuální výchově může posouvat od otázky, co a jak skrze sexuální výchovu zprostředkovávat dětem a mladým lidem, ke skutečnosti, že se toto téma i v sekularizované České republice může stát něčím, co rozděluje společnost, a co je předmětem dezinformací. Považuji proto za velice důležité zkoumat sexuální výchovu právě s ohledem na zapojení různých sociálních a politických aktérů, kteří se k ní vyjadřují a na školy i systém vznášejí své nároky. Bez této analýzy může pozorovatel neznalý situace snadno spadnout do pastí perspektivy, že střet ohledně sexuální výchovy je střetem mezi konzervativním a liberálním přístupem, střetem mezi náboženským a sekulárním, a odráží přísnější nebo uvolněnější pohled na morální hodnoty. I z tohoto důvodu považuji ještě za důležité ukázat, že sexuální výchova se s religiozitou nevyklučuje a úsilí o otevřenou sexuální výchovu neodporuje apelu na morální hodnoty (například Lamb, 2013).

Historie sexuální výchovy dokládá, že strana prosazující sexuální výchovu měla také silné náboženské zázemí, což si můžeme zdokladovat na příkladech ze světového i českého vývoje. Mary Steichen Calderoneová, jedna z nejvlivnějších obhájkyní sexuální výchovy v USA, spoluzakladatelka Rady pro sexuální informace a výchovu ve Spojených státech (Sex Information and Education Council of the United States, SIECUS), byla kvakerka a svůj aktivismus v oblasti sexuálních práv označila za duchovně vedený. Její snahy o sexuální osvětu vycházely z její vírou motivované sociální práce, během které byla svědkem mnoha drastických situací souvisejících právě se sexualitou a reprodukcí - nechtěné děti, sexuální násilí, zdraví ohrožující nelegální potraty a mnoho dalšího. Nešlo ale jen o prevenci patologických jevů,

sexualitu vnímala jako součást spirituality. Prohlásila: "Ať už je člověk křesťan, žid, teista nebo ne-teista, černoch nebo běloch, nemůžeme existovat nebo přežít, pokud chybí hluboké přesvědčení, že být člověkem znamená být dobrý. A protože lidé byli stvořeni jako sexuální bytosti, pak být sexuální musí - nebo by mělo - být také dobré." (Griffith 2017: 167) Calderone hledala a nacházela spojence mezi všemi náboženskými skupinami, které byly ochotny uznat odbornost lékařů. Calderone měla řadu liberálních protestantských spolupracovníků, kteří obětavě spolupracovali se SIECUSem. Reverend Genné z Národní rady církví zastával funkci tajemníka SIECUS, presbyterijní kaplan William Graham Cole a rabín Bernard Kligfeld působili ve správní radě. Spojenectví mezi SIECUS a náboženskými skupinami vyústilo v "Mezináboženské prohlášení o sexuální výchově", které bylo veřejně publikováno v červnu 1968. Dokument podepsaly tři významné americké náboženské organizace: Národní rada církví, Rada amerických synagog a Katolická konference Spojených států (Griffith 2017: 183). Z dnešního pohledu dokument hovořil v konzervativním tónu, ale definitivně je dokladem toho, že obecně se zastánci sexuální výchovy nepřekrývají s nenáboženskými segmenty společnosti. Když jsem hovořila o sexuální výchově s kolegyněmi a kolegy v USA, dozvěděla jsem se, že vynikající programy sexuální výchovy poskytuje Unitářská církev. V těchto církvích organizovaných programech se mládež často dozví mnohem více a otevřeněji, než ve školách.

Také historie sexuální výchovy v Česku dokládá, že situace je mnohem méně černobílá, než se někdy na první pohled zdá. Po sametové revoluci v roce 1989 se ministerstvo školství rozhodlo vytvořit novou koncepci sexuální výchovy, kterou zpracovávali sexuologové Antonín Brzek a Jiří Mellan. Antonín Brzek byl sexuolog s katolickým pozadím, působící v Křesťanskodemokratické straně. Proti jeho a Mellanovým osnovám sexuální výchovy se však postavil Výbor na obranu rodičovských práv založený v roce 1995. Malému a v sekulárním českém kontextu zanedbatelnému sdružení se podařilo zabránit tomu, aby byly Brzkovy a Mellanovy osnovy zavedeny do škol. Představitelky a představitelé VORP se vyjádřili, že je překvapuje, že se jako křesťan na takových aktivitách podílí, a označili jeho úsilí za tendenci některých křesťanských demokratů získat politický kapitál odmítáním skutečných křesťanských hodnot a snahou vyhovět široké veřejnosti. Domnívám se, že Výbor na obranu rodičovských práv alias ultrakonzervativní katoličtí rodiče neuspěli ne proto, že by veřejnost reagovala na konzervativní hodnoty a náboženské nároky, ale proto, že česká veřejnost v té době neměla vyhraněné chápání toho, co je konzervativní a co liberální.

Otázku názorové plurality vnímám pro školu 21. století jako zásadní, a téma sexuální výchovy může v této oblasti být modelovým. Z hlediska didaktiky je zásadní, jak vybudovat kurikulum,

kteřé bude obsahovat relevantní a vědou potvrzená fakta, jak zahrnout měkké komunikační dovednosti a pluralitu světonázorů a morálních postojů souvisejících s kulturním a náboženským pozadím rodin, a jak mezi tím vším prokličkovat s ohledem na dezinformace a konspirační teorie a mocenské hry dalších politických a sociálních aktérů.

METODOLOGICKÁ POZNÁMKA

Články, které jsou součástí tohoto habilitačního spisu a které vycházejí z vlastního výzkumu, obsahují popis metodologie, nepovažuji tedy za smyslupné zabývat se metodologií jednotlivých studií v tomto úvodním komentáři. Zde pouze zmíním, že všechny texty se opírají o kvalitativní metodologii, a to především etnografii a analýzu diskurzu. Zde považuji za vhodné zmínit především vlastní pozicionalitu, neboť odborná práce, kterou sexuální výchově již zhruba patnáct let věnuji, a kontinuální sledování debat o sexuální výchově i aktivní účast v dění kolem sexuální výchovy (např. účast na revizích RVP), i snaha přispět k jejímu zkvalitňování skrze psaní textů, přípravu metodik i lektorování seminářů, znamená, že můj výzkumný zájem se stává do určité míry autoetnografií. Autoetnografie je výzkumná metoda, která využívá osobní zkušenosti k tomu, aby výzkumnice popsala a interpretovala zkoumané fenomény, události či procesy. Autoetnografové věří, že osobní zkušenost je prodchnuta politickými/kulturními normami a očekáváními, a proto usilují o důslednou sebereflexi, o které hovoříme jako o "reflexivitě", k tomu, aby identifikovali a zkoumali politické a kulturní normy, očekávání či události. Autoetnografie může být nejlépe popsána jako křižovatka mezi výzkumnicí samou a společenským životem, a její snaha se v tomto dění zorientovat (Adams, Holman Jones, Ellis 2015). Každá z jednotlivých studií vznikla s partikulárním výzkumným cílem, nicméně při jejich kompilaci do jednotného celku a při psaní tohoto vysvětlujícího úvodu nelze opomenout mé vlastní angažmá v této oblasti, a proto v této metodologické poznámce ještě zreflektuji vlastní pozicionalitu a subjektivitu.

Jakožto výzkumnice zabývající se sexuální výchovou se nepovažuji za nestrannou a nezaujatou pozorovatelku, ale hlásím se k tradici angažované vědy. To znamená, že reflektuji skutečnost, že vědu, kterou děláme, děláme vždy z určité pozice, která napomáhá formovat otázky, které si klademe, souvisí s podmínkami a financováním, které máme k dispozici, a touží věcem nejen porozumět, ale chce jim porozumět s určitým cílem. Považuji to nikoli za omezení, ale naopak přednost svého bádání. Sociální věda, která se snaží pochopit lidskou zkušenost jako sérii racionálních, kognitivních rozhodnutí, opomíjí mnohé aspekty, které lze uchopit

prostřednictvím vlastní lidské subjektivity, a v metodologii sociálních věd je tento přístup zcela legitimní (Ellis, Flaherty 1992).

Na poli pedagogiky je to pozice běžná, neboť cílem pedagogiky je hledat dobré vzdělávací cesty a diskutovat o tom, že co je dobré, nemusí být dobré univerzálně. Může to sloužit různě různým sociálním skupinám i různým vzdělávacím cílům. V době, kdy se stále naléhavěji mluví o rozdělené společnosti a upadající společenské kohezi, se domnívám, že právě studium sexuální výchovy a někdy až dramatického dění kolem ní je velmi užitečné právě pro porozumění nejen tomu, jak hodnotový konflikt vzniká a prohlubuje se, ale z hlediska hledání pedagogických cest k tomu, jak o sexualitě vzdělávat ve třídě, kde se nalézají děti z rodin s nejrůznějším názorovým a náboženským pozadím, a může napomoci i hledání možností pro sociální smír v širší společnosti.

Působím nejen jako výzkumnice, ale i jako popularizátorka a lektorka seminářů pro pedagožky a pedagogy. Když sexuální výchovu analyzuji i propaguji, je mým cílem, aby nebyla utlačivá, aby nepreskribovala správné cesty, ale aby se jednalo spíše o platformu, na které mohou děti a mladí lidé, ale často i dospělí, s důvěrou pokládat své otázky a hledat na ně společně odpovědi, které nebudou mít nutně univerzální platnost. Nový směr sexuální výchově může dodat zapojení etiky péče, které má potenciál překlenovat současné rozpory (Jesnková, Minarovičová 2018). Své aktivity stavím na předpokladu, že sexuální výchova má být příležitostí k tomu, aby participanti a participantky sami ohledávali své hranice a touhy, než aby si je nechali diktovat, ať už vrstevníky, institucemi nebo pornografií. Aby tomu tak mohlo být, považuji za důležité porozumět i tomu, kde jsou kořeny současné podoby sexuální výchovy, a právě tomu je věnována má práce, kterou předkládám v tomto spisu.

BIBLIOGRAPHY / LITERATURA

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research* (1st ed.). Oxford University Press.
- Andersen, S. M., & Berk, M. (1998). The social-cognitive model of transference: Experiencing past relationships in the present. *Current Directions in Psychological Science*, 7(4), 109-115. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10774744>
- Celenza, A. (2010). The guilty pleasure of erotic countertransference: Searching for radial true. *Studies in Gender and Sexuality*, 11(4), 175-183. <https://doi.org/10.1080/15240657.2010.513222>
- Ellis, C., & Flaherty, M. G. (Eds.). (1992). *Investigating subjectivity: Research on lived experience* (1st ed.). Sage Publications.
- Foucault, M. (1999). *Dějiny sexuality I.: Vůle k věděni*. [History of sexuality I.: The Will to Knowledge] Herrmann & synové.
- Freud, S. (1920). *A general introduction to psychoanalysis*. Horace Liveright.
- Gilbert, J. (2014). *Sexuality in school: The limits of education* (1st ed.). University of Minnesota Press.
- Griffith, R. M. (2017). *Moral combat: How sex divided American Christians and fractured American politics*. Basic Books.
- Howells, R. (2005). Reading Rousseau's sexuality. In S. Knott & B. Taylor (Eds.), *Women, gender and Enlightenment* (pp. 174-188). Palgrave Macmillan.
- Jarkovská, L. (2006) Feminismus a sexuální výchova. Gender, rovné příležitosti, výzkum. [Feminism and sex education. Gender, equal opportunities, research] *Gender & Research*, Institute of Sociology: Prague, 7(2), 41-45. ISSN 1213-0028.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy* (1st ed.) [Gender in front of the blackboard]. SLON.
- Jarkovská, L. (2020) The European Union as a child molester: Sex education on pro-Russian websites. *Sex Education-Sexuality Society and Learning* 20(2), 138-153. ISSN 1468-1811. doi:10.1080/14681811.2019.1634041.
- Jarkovská, L., Lamb, S. (2019) Not Innocent, but Vulnerable: An Approach to Childhood Innocence. In S. Lamb, J. Gilbert (Eds.) *The Cambridge Handbook of Sexual Development: Childhood and Adolescence* (pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge Handbooks in Psychology.

- Jarkovská, L., Lišková, K. (2013) Tradice, její rozpad a záchrana skrze sex: Diskurzivní strategie odpůrců sexuální výchovy. [The Demise of Tradition and Its Salvation through Sex: The discursive strategies of opponents of sex education] *Czech Sociological Review*. Prague: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. 49(2), 269-290. ISSN 0038-0288.
- Jesenková, A., & Minarovičová, K. (2018). Research and educational potential of feminist care ethics in sex education. *Human Affairs*, 28(2), 196-211.
<https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0016>
- Jonas, M. E. (2016). Rousseau on sex-roles, education and happiness. *Studies in Philosophy and Education*, 35(2), 145-161. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9472-5>
- Jung, C. G. (1969). *The psychology of the transference*. Princeton University Press.
- Lamb, S. (2013). *Sex ed for caring schools: Creating an ethics-based curriculum*. Teachers College Press.
- Lamb, S. (2001). *The secret lives of girls: What good girls really do--sex play, aggression, and their guilt*. Free Press.
- Lamb, S., & Randazzo, R. (2016). From I to we: Sex education as a form of civics education in a neoliberal context. *Curriculum Inquiry*, 46(2), 148-167.
<https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1144465>
- Lišková, K., Jarska, N., & Szegedi, G. (2020). Sexuality and gender in school-based sex education in Czechoslovakia, Hungary and Poland in the 1970s and 1980s. *The History of the Family*, 25(4), 550-575. <https://doi.org/10.1080/1081602X.2019.1679219>
- Rašková, M. (2011). Sexuální výchova: Inovace v pregraduální přípravě učitelů primární a mateřské školy. In E. Šmelová & M. Fasnerová (Eds.), *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy* (1st ed., pp. 249-253). [Undergraduate preparation of primary and pre-primary school teachers in the context of curriculum reform] Univerzita Palackého.
- Renold, E. (2020). "Coming out": Gender, (hetero)sexuality and the primary school. In J. J. Dean & N. L. Fischer (Eds.), *Routledge international handbook of heterosexualities studies* (1st ed., pp. 122-138). Routledge.
- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist education? Girls and the sexual politics of schooling* (1st ed.). Routledge.
- Smetáčková, I. (2016). *Genderové představy a vztahy: Sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a feminity v průběhu základní školy* (1st ed.). [Gender ideas and relations: social and cognitive aspects of the development of masculinity and femininity during primary school] SLON.

- Smetáčková, I., & Pavlík, P. (2011). Sexuální obtěžování na vysokých školách: Teoretické vymezení, metodologický přístup, výzkumné výsledky. [Sexual Harassment at Universities: Definition, Methodology, Research Results] *Czech Sociological Review*, 47(2), 361-386. <https://doi.org/10.13060/00380288.2011.47.2.06>
- Sundaram, V. (2018). Gender, sexuality and global citizenship education: Addressing the role of higher education in tackling sexual harassment and violence. In I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (1st ed., pp. 409-423). Palgrave Macmillan.
- Sundaram, V., & Jackson, C. (2018). "Monstrous men" and "sex scandals": The myth of exceptional deviance in sexual harassment and violence in education. *Palgrave Communications*, 4, 147. <https://doi.org/10.1057/s41599-018-0202-9>
- Sundaram, V., & Sauntson, H. (Eds.) (2016a). *Global perspectives and key debates in sex and relationships education: Addressing issues of gender, sexuality, plurality and power* (1st ed.). Palgrave Pivot.
- Sundaram, V., & Sauntson, H. (2016b). Discursive silences: Bringing together critical linguistic and qualitative analysis to explore the continued absence of pleasure in sex and relationships education in England. *Sex Education*, 16(3), 240-254. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1058771>
- Wallis, A., & VanEvery, J. (2000). Sexuality in the primary school. *Sexualities*, 3(4), 409-423. <https://doi.org/10.1177/136346000003004003>
- Weeks, J. (2007). *The world we have won: The remaking of erotic and intimate life* (1st ed.). Routledge.
- Wilson, A. R. (1993). Which equality? Toleration, difference or respect. In J. Bristow & A. R. Wilson (Eds.), *Activating theory: Lesbian, gay and bisexual politics* (pp. 171–189). Lawrence & Wishart.
- Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender: Poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita* (1st ed.) [Variations on the theme of gender: Poststructuralism, discourse analysis and gender identity]. Academia.

PUBLISHED SCHOLARLY WORKS

PUBLIKOVANÉ TEXTY

Jarkovská, L., Lamb, S. (2019)

Not Innocent, but Vulnerable: An Approach to Childhood Innocence.

In S. Lamb, J. Gilbert (Eds.) *The Cambridge Handbook of Sexual Development: Childhood and Adolescence* (pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge Handbooks in Psychology.

Theoretical essay / teoretická esej

Author participation / Autorský podíl 50 %

The chapter is not included in this file for copyright reasons of Cambridge University Press (pp. 43-60).

Licenční podmínky vydavatelství Cambridge University Press neumožňují zveřejnění kapitoly (s. 43-60).

Summary

The chapter begins by examining the concept of childhood innocence, the critiques of the concept, and critiques about the political use of the concept. The authors go on to ask what about childhood innocence or similar concepts might be preserved in the area of sex education and childhood sexuality in general. We agree that using the concept of innocence to make claims on behalf of children has an insidious effect on discourse about children, not only because it positions children as helpless, incompetent, and entirely dependent on the will and decisions of adults but because it also supports political agendas harmful to children and other marginalized groups. The concept of innocence, as it is currently used across the globe with regard to sex and sexuality, also tends to be activated around certain (privileged) groups of children, while other kinds of children are neglected based on their race, class, ethnicity, or geopolitical location. We acknowledge, however, that the concept of innocence has historically also been closely connected with some policies and actions that were taken in order to make children's lives better. So, we argue that when critiquing the concept of childhood sexual innocence, scholars should be careful not to at the same time neglect the need for children's protection. We suggest replacing the concept of innocence with the concept of vulnerability.

Shrnutí

Kapitola kriticky přezkoumává koncept dětské nevinnosti a politické využití tohoto konceptu. Zamýšlí se nad tím, co z tohoto konceptu může být užitečné pro sexuální výchovu a obecně dětskou sexualitu. Koncept nevinnosti, jak se v současnosti používá po celém světě v souvislosti se sexem a sexualitou, má tendenci aktivizovat se kolem určitých (privilegovaných) skupin dětí, zatímco jiné skupiny dětí jsou opomíjeny na základě jejich rasy, třídy, etnické příslušnosti nebo geopolitické polohy. Koncept nevinnosti byl historicky úzce spojen také s některými politikami a opatřeními, která byla přijata s cílem zlepšit život dětí. Kritika konceptu dětské nevinnosti by neměla vést k opomíjení ochrany dětí. Navrhujeme nahradit koncept nevinnosti konceptem zranitelnosti.

Jarkovská, L. (2014)

Children's literature and the politics of gender.

Journal of Gender and Power, 1(2), 73-83. ISSN 2391-8187.

Theoretical essay / teoretická esej

Author participation / Autorský podíl 100 %



Vol. 2, No. 2, 2014

Lucie Jarkovská

Masaryk University (Czech Republic)

Children's literature and the politics of gender*

ABSTRACT. The article discusses children's literature as a matter that can become highly politicized. While often viewed as apolitical, stories for children have always been subjected to hegemonic ideologies and mediated dominant norms. The analysis focuses on gender dimension of this normativity and shows that the attempts to create gender subversive stories for children have to face not only the conservative backlash but they also have to deal with wider cultural context and contemporary meanings of childhood. The last section of the article shows that no matter how gender balanced or stereotypical a story is, the interpretation lies with children themselves. Thus, researchers analyzing messages in children's stories always have to take into account young readers and their diverse ways of understanding.

KEYWORDS: children's literature, gender, gender subversion, innocence, sexuality

As any other form of art, children's literature is a product of its time; it reflects contemporary thought and general ideals, as well as specific ideals of scientific disciplines such as psychology or pedagogy. The plurality of lifestyles brings the plurality in the subjects of children's literature. And thus, the field of children's literature is marked by political and ideological conflicts that stir the society. Parents who read and tell stories to their children want to communicate to them a worldview to which they can commit. For some parents, it is enough if the stories correspond to the basic moral principles, but others can be sensitive to seeming details that do not correspond to the ideals they want to live to. This internal conflict with mainstream stories for children is experienced e.g. by vegetarians, who mind how matter of course it is for story characters to eat meat; by environmentalists, who need not agree with the exploitation of nature or adoration of the world of machines and means of transport that get anthropomorphized and equaled to humans

* This work was supported by Czech Science Foundation under Grant Educational Strategies of Migrants and Ethnic Minority Youth [grant number P404-12-1487].

(remember the films *Cars* or *Plances*); or by some religious groups (c.f. the Christian critique of *Harry Potter* for occult and Satanist features). Mainstream children's literature is criticized for reproducing hegemonic structures, raising children into modernist-capitalist subjects focused on performance and rewarded by consumption. Part of this critique concerns also the reproduction of social inequalities related to the categories of gender and ethnicity. This article aims to discuss the relations of children's literature to gender and politics.

Gender and children's stories

Childhood gets often connected to the world of fantasy and fairy tales. Fairy tales are stories with magical motives that show an idealized world in which good triumphs over evil and justice always wins. Frequently, social inequalities are overcome. The borders of class are transgressed (a villager marries a princess), there is a remarkable social mobility (a poor girl becomes queen) and wealth inequalities are balanced (a poor person can find a treasure, leaves turn into gold), or sometimes wealth turns against the wealthy (they end up imprisoned in treasure caves, or lack basic food, like salt, etc.). Other inequalities, however, remain unchanged, and gender inequalities are among these.

Since 1970s, gender analyses of children's literature have been pointing that the literature for children reflects gender structure of society and helps to reproduce it (e.g. Dixon, 1977; Gooden & Gooden, 2001; Jackson & Gee, 2005; Pace Nilsen, 1971; Weitzman et al., 1972; Zipes, 1986). In addition to the fact that male and female characters show stereotypical gender features, there is a significantly lower number of female characters and almost always their stories involve heterosexual plots, while stories of male characters can function without any relations to the opposite sex. Moreover, the author team McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido a Tope, who analyzed almost 6000 titles of American production since the beginning of 20th century, have illustrated that the shift towards gender equality has been uneven, non-linear and closely tied to the level of feminist activism or anti-feminist backlash (2011).

As Judith Butler shows, gender and the ways in which we are recognized as men or women, stem from the (hetero)sexual framework of our culture (2003). Heterosexual relations represent certain fundamental grid that forms the structure of society. This is clearly obvious in children's tales where a heterosexual relationship between the hero and the heroine

is the drive motor of the story. These stories are not only heteronormative; they also present very narrow gender norms. That is to say, the heterosexual couples that inhabit fairy tales usually demonstrate indispensable normative traits: the male hero is valiant, inventive, and strong, while the female heroine has to be beautiful in the first place, and it is also considered appropriate when she is hard-working, kind, and humble—and when she is not, then she should reform herself and become like that. The male character is an active human subject, while the female character often finds herself in the role of an object that for example a king can donate to a prince for killing a dragon. Children's tales thus contribute to the fact that children who do not correspond to gender norms—e.g. those who are or will be attracted to same-sex persons—will see the culture they are born into as strange, and they can feel lonely and unwelcome. Children, who conform to heterosexual norms, only confirm that otherness is strange, dangerous and despicable. It is difficult to come up with educational programs promoting tolerance and diversity, when the environment children meet with both at school and outside of it, acts as a cultural monolith with a uniform image of the right life, not open to other variants.

Even if children's tales suffer from the under-representation of women, stereotypes about women as well as men, and heteronormativity, there is a production that strives to un-follow these literary patterns. From 19th century, we can see a specific category of books with a strong heroine defying the gender norms, such as *Anne of Green Gables* by Lucy Maud Montgomery, or *Pippi Longstocking* by Astrid Lindgren. Hopes and desires of many young girls have been set on these heroines and similar characters, as these girls have not been content with the ideal of a languid waiting princess.

Contemporary children's literature offers also other types of heroines and heroes transgressing gender norms. It is populated by boys who want dolls (*William's Doll* by Charlotte Zolotow, 1976) or who want to dance (*Oliver Button Is a Sissy* by Tomie de Paula, 1979), by transgender children (*10 000 Dresses* by Marcuse Evert, 2008), or same-sex couples (*King and King* by Linda de Haan, 2001). The authors of these books attempt at the subversion of dominant gender structures and/or try to reflect their own experience or the experience of children whom they know e.g. from stories of homoparental families (*Jura a Lama* by Markéta Pilátová, 2012; *And Tango Makes Three* by Peter Parnell and Justin Richardson, 2005). The literature that is created intentionally strives to subvert the gender orders; however, this literature is not only a contribution to larger offer by demand, but—as we will see later—it becomes the object of political disputes.

Children stories as a political matter

Children's literature is not an apolitical genre standing outside of the wider societal debate—which can be proved by disputes running for more than a hundred years. At the beginning of 20th century, a Swedish teacher was punished by a school board in Skanör for reading loud from the book *The Wonderful Adventures of Nils* (*Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige / Nils Holgersson's wonderful journey across Sweden*). The author of this book was the later Nobel prize winner Selma Lagerlöf, who wrote this book on demand from the Swedish National Teachers Association. After they had ordered a geographic reader for public schools in 1902, Lagerlöf created a readable text that children liked. Not so much the church authorities that held power also in the school institution and that disapproved of some parts of the book, such as the chapter dealing with "how it happened that our Lord and Saint Peter created Småland" (Strömstedt, 2006). Some fifty years later, a stormy debate was started with the publication of another Swedish author's book—*Pippi Longstocking* by Astrid Lindgren. Her book became criticized for offering a bad example that children would follow. Pippi as a literary heroine is untidy, cheeky, and has no respect for social order that parents, educators and teachers have such a hard time to imprint into children. Lindgren, however, is an author who has been criticized from many different camps. Besides the conservatives, she had struggled later, in 1970s and 1980s, with the critique by the neo-Marxists (Strömstedt, 2006).

Similar controversies are aroused by books that do not copy the long-term gender codes. And some cases show that these do not have to be programmatically feminist or activist literature. In Slovakia, a textbook called *Hups' Spelling-book* (2013) was published, in which the main character was a gender-less person Hups. Hups was neither a woman, nor man, and this was seen by the conservative Catholic circles as a dangerous implant of gender ideology threatening the social order. Part of the critique involved the aversion to a story of a little boy who is growing up fatherless, and later his mother marries their neighbor and he gets a new father. The Catholic Church perceived this story as undermining the traditional family, and based on their critique, the minister of education decided that the text must be removed from the spelling-book. Hups can (for the time being) stay.

Another tempestuous debate was inspired by the TV series *Teletubbies* intended for the youngest children, in which we find the character

Tinky Winky. In 1999, US pastor Jerry Falwell criticized this character, because he could see Tinky Winky as a gay role model—the character is violet (a color representing gay pride), has a triangle antenna (i.e. pride symbol) and moreover, carries a red bag that looks rather like a ladies bag. According to Falwell, “the role modelling the gay lifestyle is damaging to the moral lives of children.” A similar debate sparkled in 2007 in Poland, where the Ombudsman for Children Ewa Sowińska demanded that the character is examined by psychologists of their office in an apprehension that Tinky Winky might endanger children’s development by seeming promoting homosexuality. Already during the US debates over Tinky Winky, Kim Viselman from Itsy-Bitsy Entertainment that was in charge of the series distribution in the USA, said that Tinky Winky was neither gay, nor straight. Sexuality was not supposed to be represented, and still it was, coded by apparently non-sexual signifiers like a bag or violet color. It might not have been intended by the authors, yet the viewers (mainly those who were vigilant of the intruders against the gender system) found it in between the lines.

Tinky Winky’s case reveals the anatomy of relation between gender and sexuality in Butler’s meaning of the words. According to Butler, gender system is legitimized by heterosexual matrix, and only those individuals can be socially acceptable, whose sex-gender-desire triad is constant and stable (Butler 1990). In case Tinky Winky is a boy, who walks around equipped not with a gun, but with a magic hand-bag, this triad is disrupted and the defenders of gender order find it easier to put this sign in harmony with desire. It is much more easier than admit that a heterosexual man walks around with a hand-bag. This would have been a more dangerous threat to the gender order.

Homosexuality in children’s tales is often rejected even by relatively tolerant public, and this is because it seems to visualize sexuality more than heterosexuality does. It can be assumed that Tinky Winky was regarded as a more sexualized character than a prince kissing a princess. For the very same reasons, stories of homoparental families can annoy some people.

The first title in which a homoparental family appears was *Jenny Lives with Eric and Martin* (1981 in Danish, 1983 in English) by a Danish author Susanne Bösche. The book composed of black-and-white photographs pictures the life of a five-year old Jenny, who lives with her dad and his boyfriend. Her mother lives not far away and often comes to visit. The book captures the everyday life of the family. Also homophobia is thematized, when a woman passing by expresses her contempt for

Jenny's family. When this book was published in Great Britain in 1983, it became one of the pretexts of the disputed Section 28 of the Local Government Act 1988, i.e. the regulation that prohibited promotion—mere mentioning—of homosexuality in education at schools or documents issued by local administration. This regulation was in force between 1988 and 2003, and it resulted in the fact that the book about little Jenny could not be displayed in any school library, and during educational process, homosexuality could not be mentioned.

A beautiful story about homoparental family is found in the book *And Tango Makes Three* (2005) by Peter Parnell and Justin Richardson. It portrays an actual event that happened in New York's Central Park ZOO, where two male Chinstrap penguins formed a couple. In vain they tried to hatch a chick on an egg-like rock, until one of the zookeepers gave them an egg discarded by another couple and Roy and Silo managed to hatch a penguin girl named Tango, who got admired by the whole of New York. This book, together with other children's books depicting homosexual characters or families (*Daddy's Roommate*, *King & King*, *Heather has Two Mommies*) made it to the list of the most challenged books of the American Library Association, which contains books that attracted most protests and attempts at censorship or complete ban.

Homosexuality in the children's stories is more considered to be sexuality than heterosexuality. Heterosexuality is a kind of blueprint that we do not even notice in children's tales; so that when mother and father appear in such a story, nobody thinks about them having a sexual life. When two mothers or two fathers appear, sexuality seems to be more present. That is why the children's stories that involve a homosexual couple or family seem to cause embarrassment at least, or aversion even in relatively open and tolerant people. In the contemporary Euro-American culture, childhood is constructed as innocent and helpless, calling for our protection. We love children, because we are captured by their vulnerability, fragility, innocence, sincerity and totally unspoiled nature. Children who are not like this are not considered childish at all. We love the idealization of childhood that is the embodiment of paradise on Earth.

Childhood as a paradise of innocence

In our culture that is built on the Jewish-Christian grounds, the concept of paradise excludes sexuality. When Adam and Eve tasted the fruit of the tree of knowledge, they became conscious of their nudity and

experienced shame—and lost paradise forever. In this Biblical narration, we can see the roots of our current debates over the impropriety of the connection of children and sexuality. That is to say, childhood serves as the projection of Jewish-Christian paradise, in which there is no place for the consciousness of one's sexuality.

Sexuality is related to sin and possible defilement, and that is why it has no place in the paradise. It is conceived as a very problematic field, in which one can easily slip to the darkness of perdition. In the past, it used to be the Church that would connect sexuality with sin. As Foucault shows, nowadays it is mainly science—medicine, psychology, and others—that set the boundaries of the right experience of sexuality and the transgression of these boundaries is defined as deviance calling for redress. Sexuality in our cultural context represents something that is always potentially unclear and dangerous, which is in an utter contrast with the representation of childhood. The connection of childhood and sexuality is taboo, and it seems that the sexual revolution that questioned many taboos has reinforced the one concerning sexuality and childhood. A gay or lesbian character in a children's story is problematic not only for conservative defenders of the "traditional" gender order, but also for all who find it unpleasant to open the topic of sexuality with children.

There is a point in the connection of sexuality and knowledge in the myth about Adam and Eve's expulsion from Eden. Part of the construction of childhood as naturally asexual involves the fact that a child does not practice sex, does not experience erotic desire, and has no consciousness of sex. And, as Foucault says, this is the reason why children should be denied sex, they should be forbidden to talk about it, and they should close their eyes and cover their ears, whenever they might give an appearance of knowing about it (Foucault, 1980).

In accordance with Foucault's concept that knowledge is power, children's ignorance in some areas constitutes a hierarchical order in which adult people (parents and teachers mainly) are the more powerful once, and they decide when the children get certain knowledge, and when they are prohibited or allowed to engage in sexual activities. The protection of children from information about sexuality at the same time means their control. Children are kept in ignorance, and this ignorance legitimizes the refusal to grant them access to power and their subordination to authority (Jackson, 1982). Thematising sexuality in children's stories is not just a question of the conservative lobby, whether church-

related or political, but it is closely related to the effort at preserving other social categories and hierarchies. If we admit the sexual subjectivity of childhood and its right to information, it can lose its paradise-like innocence and purity, and cease to be childhood for us.

Defying the structure

On one hand, we can see that the subversion of the gender order and heteronormativity conflicts with the general norms and hierarchies. On the other hand, the books that attempt to transgress the boundaries and norms set, are often conforming to gender patterns or to the more general structures of repression. An excellent illustration of this is the analysis of Jane Sunderland and Mark McGlashan focused on children's literature about homoparental families (2012). They analyzed 25 picture books featuring two-mum and two-dad families, and focused on 'explicitness' of these couples about their sexuality, and they explored differences in the representation of the gay mums and the gay dads. Their analysis has shown that mums and dads were displayed differently. For example the dads were more frequently called by their first name and displayed physical contact with their partners, while the mums were more identified by 'relational identification' (Mum, Mama, Mommy) and displayed less physical contact. Women and men in the analyzed books to some extent followed gendered stereotypes. Mums were more constructed than dads as co-parents, and dads were more frequently than the mums constructed as partners. Not even the literature about homoparental couples could defy the deeply rooted gender order.

A significant symbolic place in stories about gender-unconventional children belongs to the topic of bullying. Especially the stories about sensitive boys who may engage in girlish activities tend to repeat the same scheme—the main character is different, other than the majority, his environment despises him—or at least the male part of his community, he is being driven out of places, mocked, and people are angry at him; later on, he achieves something good or useful, and thus he gains the right to exist or even the respect and friendship of others. Such a merit-based recognition can be found in the books *Oliver Button is a Sissy*, *10 000 Dresses*, *The Boy with Pink Hair*, etc. This scheme is, however, quite tricky. It does not present diversity as something which we all are part of and which is valuable in itself, but as something that puts a dif-

ferent individual against a homogeneous majority—and the only thing s/he can do to make it right is to be useful enough. When we read children stories like this, we remind them of the marginality of the other and the dominance of mainstream. One can remedy one's handicap by being a productive individual, who may be a little bit queer, but who has not resigned on the more general modernist-capitalist meaningfulness dwelling in merit.

Bronwyn Davies reminds that the feminist analysis of stories requires not just the identification of stereotypes, but besides focusing on the content, we also need to focus on metaphors, forms of relationships and models of power and desire that are created in the text (Davies, 2003, p. 47). The poststructuralist perspective laid the emphasis from the text on the reader. A fundamental question for the feminist reading of children's texts is how the child relates to the text, how s/he invests herself/himself in it, how s/he interprets and uses it. A text does not work in a linear, unequivocal way; its interpretation always is related to the way of reading, the experiences of readers, and to their relating to the text and context in which they read. It is not at all certain that gender-stereotypical stories will determine children to traditional gender structuring of their lives, while feminist stories will emancipate them from these traditional structures. It is not just a matter of what is happening in a story and who the characters are, but mainly of what children take from them. It often can be significant details that the adult do not even notice.

Similarly to Davies, I read the story of Paper Bag Princess by Robert Munsch (1980) with children of one Czech school. It narrates the story of a princess who had been kidnapped by a dragon and saved by a prince (Jarkovská, 2013). The fairy tale, however, does not end with a marriage, since the saved prince does not like that the princess is dirty and clothed in a paper bag. For some children (mainly those who were considered to be "good girls"), it was a story about a brave princess and a stupid prince who did not want the princess. For some (mainly boys), it was a story of a stupid prince, who got kidnapped by a dragon. For others (boys), it was a story of a dragon who demolished a kingdom (for one boy, the dragon was a mother who taught little dragons how to set a castle on fire), for other children it was a story of a burnt castle, and one girl, the class tomboy, tried to prevent me from reading the story. She did not want to accept that the dragon kidnapped the prince, and she started to protest at this moment and asked me to admit that the princess should

be kidnapped. When I refused, she found a different solution—she declared that it was a homosexual dragon. Similarly to Tinky Winky, a queer character became more acceptable as gay as an atypical heterosexual male.

REFERENCES

- BÖSCHE, S. (1983) *Jenny lives with Eric and Martin*. Gay Men's Press.
- BUTLER, J. (1990) *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- DAVIES, B. (2003) *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- DE HAAN, L. (2000) *Koning & Koning*. Gottmer Uitgevers Groep.
- DE PAOLA, T. (1979) *Oliver Button is a sissy*. Brace & Company.
- DIXON, B. (1977) *Catching Them Young: Sex, Race and Class in Children's Fiction*. London: Pluto Press.
- EVERT, M. (2008) *10 000 Dresses*. Seven Stories Press.
- FOUCAULT, M. (1980) *The history of sexuality*. New York: Vintage.
- GOODEN, A. M. & GOODEN, M. A. (2001) Gender representation in notable children's picture books: 1995–1999. *Sex Roles*. 45(1–2), pp. 89–101.
- HILTON, P. (2011). *The Boy With Pink Hair*. Celebra Children's Books.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. (2013) *Hupsov šlabikár. Lipka. 1. Čast'*. Aitec.
- JACKSON, S. (1982) *Childhood and Sexuality*. Oxford: Basil Blackwell.
- JACKSON, S. & GEE, S. (2005) 'Look Janet', 'No you look John': constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years. *Gender and Education*. 17(2). pp. 115–128.
- JARKOVSKÁ, L. (2013) *Gender před tabulí*. Praha: Slon.
- MUNSCH, R. (1980) *Paper Bag Princess*. Annick Press.
- NEWMAN, L. (1989) *Heather Has Two Mommies*. Alyson Books.
- PACE NILSEN, A. (1971) Women in children's literature. *College English*. 32(8). pp. 918–976.
- PILÁTOVÁ, M. (2010) *Jura a Lama*. LePress.
- STRÖMSTEDT, M. (2006) *Astrid Lindgrenová. Životopis*. Praha: Albatros.
- SUNDERLAND, J. & MCGLASHAN M. (2012) The linguistic, visual and multimodal representation of two-Mum and two-Dad families in children's picturebooks. *Language and Literature*. 21. pp. 189–210.
- WEITZMAN, L. et al. (1972) Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*. 77. pp. 1125–150.
- WILLHOITE, M. (1991) *Daddy's Roommate*. Alyson Books.
- ZIPES, J. (ed.) (1986) *Don't Bet on the Prince: Contemporary Fairy Tales in North America and England*. Aldershot: Gower.
- ZOLOTOW, CH. (1972) *William's doll*. Harper & John.

Jarkovská, L. (2006)

Feminismus a sexuální výchova. Gender, rovné příležitosti, výzkum.

[Feminism and sex education. Gender, equal opportunities, research]
Gender & Research, Institute of Sociology: Prague, 7(2), 41-45. ISSN 1213-0028.

Ethnography / Etnografie

Author participation / Autorský podíl 100 %

FEMINISMUS A SEXUÁLNÍ VÝCHOVA¹ / LUCIE JARKOVSKÁ

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

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

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

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

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

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

Kontextualizace v českém prostředí

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

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

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

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

Z terénu

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

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

Milujte se a množte se

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

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

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

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

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

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

Žák 1: To je jak sport, paní učitelko.

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

Žák 1: No určitě, vyhrává.

Vyučující: No skutečně vyhrává.

Žák 1: No nevím.

Vyučující: On vyhrává cenu. A víš jakou?

Žák 2: Život.

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

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

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

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

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

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

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

Sex nikdy není bez rizika

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

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

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

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

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

Závěr

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

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

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

Literatura

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

Poznámky

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

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

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

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

5 Tělesná, hudební, výtvarná, rodinná.

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

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

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

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

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

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

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

Jarkovská, L., Lišková, K. (2013)

Tradice, její rozpad a záchrana skrze sex: Diskurzivní strategie odpůrců sexuální výchovy.

[The Demise of Tradition and Its Salvation through Sex: The discursive strategies of opponents of sex education] *Czech Sociological Review*. Prague: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. 49(2), 269-290. ISSN 0038-0288.

Discursive analysis / Analýza diskurzu

Author participation / Autorský podíl 50 %

WOS

Tradice, její rozpad a záchrana skrze sex: Diskurzivní strategie odpůrců sexuální výchovy*

LUCIE JARKOVSKÁ, KATEŘINA LIŠKOVÁ**

Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

The Demise of Tradition and Its Salvation through Sex: The Discursive Strategies of Opponents of Sex Education

Abstract: In 2010 sex education became a surprising target of criticism in the secular Czech Republic. The voices of social conservatives were raised and were answered by the Minister of Education, who launched a reform of educational curricula to exclude sex education. This article analyses the discursive strategies employed by conservative opponents of sex education and highlights the interpretive repertoires of sexuality and gender. The authors argue that Czech conservatives deploy both a moral panic strategy and a discursive strategy of empowerment that uses positive sanctions to support 'good sex', defined exclusively as marital, procreative heterosexual. This interpretive repertoire of 'good and healthy sexuality' is universally intelligible and thus has the potential to resonate not only with social conservatives but throughout society. When combined with other socially conservative agendas it has the capacity to regiment the public space and diminish the role of public institutions.

Keywords: sex education, discursive strategies, gender, conservatism, Czech Republic

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2013, Vol. 49, No. 2: 269–290

V létě roku 2010 se v médiích rozpoutala debata o sexuální výchově v českých školách. Rozruch vzbudila brožura Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy *Sexuální výchova – Vybraná témata* určená vyučujícím a dokument *Doporučení k realizaci sexuální výchovy v základních školách*. Jako první reagovala na brožuru Česká biskupská konference a posléze se do jednání intenzivně zapojil Výbor na obranu rodičovských práv (VORP), který zahájil petici proti brožuře i doporučením. 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 roku 2011 otevřel Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) veřejnou debatu ke změn-

* Tato publikace byla vydána za podpory projektu specifického výzkumu (MUNI/A/0833/2011).

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Lucie Jarkovská, Ph.D., Kateřina Lišková, Ph.D., Genderová studia, katedra sociologie, Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Joštova 10, 602 00 Brno; e-mail: jarkovsk@fss.muni.cz, katerina@fss.muni.cz.

nám rámcových vzdělávacích programů (RVP), které by bylo třeba změnit, 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. K tomu nakonec nedošlo, neboť rozruch kolem sexuální výchovy v agendě MŠMT byl s počátkem roku 2012 překryt kauzou vysokoškolských reforem a protestů proti nim. Ministr Dobeš nakonec odstoupil v březnu 2012, nicméně dění a debaty kolem sexuální výchovy v době jeho působení na ministerstvu považujeme za analyticky zajímavé, neboť boří mýtus o sekulární povaze české společnosti, v níž se sexualita nemůže stát ožehavým tématem a předmětem sporů. Zároveň se domníváme, že sociální vědy v dvacetileté historii postsocialistického Česka doposud opomíjely sociálně politický kontext sexuální výchovy, která byla pojednávána především v souvislosti se zdravím a prevencí zdravotních rizik. Výzkumně prozatím nebyla reflektována jako prostor, ve kterém se střetávají různé názory, hodnoty a morální postoje, stejně tak v ní byly opomíjeny otázky genderových/sexuálních nerovností a občanství či lidských práv.¹

Smyslem následujícího textu je analýza argumentů odpůrců otevřené sexuální výchovy ve školách právě s důrazem na otázky inkluze/exkluze různých sociálních skupin a reprodukce genderových nerovností. Představíme témata, jež jsou přítomna v textech odpůrců sexuální výchovy, ať už explicitně či implicitně, poukážeme na užité interpretační repertoáry [Wetherell 1992, 1998] a zaměříme se na identifikaci diskurzivních strategií, jichž využívají oponenti otevřené sexuální výchovy v českých školách. Ačkoli je možné (a děje se to) argumentovat proti školní sexuální výchově z rozličných pozic, naše analýza se bude věnovat konzervativním argumentačním a legitimizačním strategiím. Analýze jsme podrobily následující publikace: brožuru s názvem *Důvody, proč neučit sexuální výchovu* [2010], kterou vydalo Hnutí pro život ČR v roce 2010 a rozeslalo ji do škol jako alternativu ministerské publikace *Sexuální výchova – Vybraná témata*; internetové stránky Výboru na obranu rodičovských práv (VORP) www.vorp.cz a www.nesexuveskole.cz; a internetové stránky Akce D.O.S.T., která iniciativy VORPu podpořila. Tyto texty a internetové stránky byly k analýze vybrány proto, že tvoří kostru argumentů odpůrců sexuální výchovy a byly často citovány v mediálních diskuzích, které se odehrávaly od léta 2010. Naše analýza je ukotvena v širším sociálně-politickém kontextu vyjednávání o výuce sexuality.

¹ Sexuální výchova se v Česku prozatím nestala předmětem sociologického bádání. Považujeme však za důležité na tomto místě připomenout, že z pedagogicko-psychologického hlediska se jí zabývá celá řada odbornic a odborníků. Za všechny uvedme Miluši Raškovou, Danu Štěrbovou, Lenku Šulovou či Evu Marádovou. Dlouhodobě se sexuální výchově věnuje Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu vedená Zuzanou Prouzovou, která sdružuje osoby zabývající se tímto tématem nejen z hlediska pedagogického, ale i sexuologického či právního.

² Stránky www.nesexuveskole.cz provozovalo sdružení VORP od června 2010 do poloviny roku 2011, během letních prázdnin 2011 zprovoznilo stránky www.vorp.cz, kde o svých aktivitách informuje dosud a kam převedlo již jen některé texty z původních stránek.

Analytickou metodou nám bude diskurzivní analýza, konkrétně přístup vycházející z kritické diskurzivní sociální psychologie Margaret Wetherell [1992, 1998]. Zaměříme se na identifikaci významových struktur, které se v textech nacházejí a jež budeme identifikovat skrze interpretační repertoáry, tak jak je definuje Wetherell [1998: 90–102; blíže k metodě analýzy dále v textu]. Zajímá nás, jaká témata jsou v textech odpůrců sexuální výchovy obsažena? Jaké interpretační repertoáry sexuality a genderu používají? Jak tyto repertoáry varíují? Jaké vzorce koherence v nich lze identifikovat? Jaká je jejich argumentační textura, tedy jak se analyzované texty napojují na širší sociální formy utváření významu [Wetherell 1998]? Jak se promlouvá o sexualitě a genderu? Jaké formy jsou označovány za normální a žádoucí, a které naopak za patologické? Jak texty mluví o dívkách/ženách a chlapcích/mužích? Jaká je proporcionalita těchto výpovědí? Jaké další diskurzivní formy (přísliby a hrozby; souhlas a nesouhlas; umírňování a přehánění) je možno v textech identifikovat? Jaké diskurzivní strategie texty užívají (jaké jsou strategie posilování kredibility, jak je ospravedlňován odsudek)?

Teoretické a metodologické zázemí

Naši analýzu kotvíme ve feministické teorii, která se soustředí na propojení a diskontinuity mezi genderem, sexualitou a strukturou současných západních společností [Jamieson 1999; Evans 2003; Butler 2008; Braidotti 2008]. Vycházíme rovněž ze zjištění feministických badatelek, které zkoumaly sexuální výchovu ve školách [Lees 1993; Jackson 1999; Bijelic 2008; Herzog 2008; Levine 2002; Irvine 2002]. Referenčním rámcem je nám Foucaultův postulát o disciplinační moci sexuality v moderní společnosti a produktivní povaze diskurzů sexuality [Foucault 1999].

Evropské feministické autorky [např. Lees 1993; Jackson 1999; Bijelic 2008] upozornily na skutečnost, že způsob, jakým je sexuální výchova vedena, může působit diskriminačně vůči určitým sociálním skupinám. Ve svých analýzách dokládají, že např. homosexuálové, rodiče samoživitelé (a především matky samoživitelky), osoby žijící v nesezdaných soužitích či obecně ženy mohou být konstruováni v diskurzích sexuální výchovy jako méně hodnotní členové společnosti. Dochází tak k diskriminaci a zároveň reprodukci sociálních nerovností.

Ve Spojených státech, kde dlouho zuřila válka proti sexu vedená z konzervativních pozic [Herzog 2008], se situace pozvolna proměňuje. Jak ukazuje např. Janice Irvine [2002], boje o sexuální výchovu byly v USA důležité pro vzestup politické moci konzervativních katolíků a evangelikánských křesťanů. Liberální diskurz o sexualitě, který byl silný od 60. let, se ocitl v defenzivě a debaty o sexu opanovala konzervativní pravice [Herzog 2008]. Diskurzivní spojení dětství či mládí se sexualitou je v důsledku toho patologizováno a v sexuální výchově je prosazována abstinence [Levine 2002]. Konzervativci tak přecházejí od válečné strategie ke strategii hegemonizace diskurzu sexuální výchovy [Irvine 2002; Levine 2002; Herzog 2008].

Analytickým nástrojem ke zkoumání textů konzervativních odpůrců sexuální výchovy v současném Česku nám jsou interpretační repertoáry Margaret Wetherell [1992, 1998]. Wetherell definuje interpretační repertoáry coby „rozlišitelné shluky termínů, popisů a řečnických obrátů, které jsou často shromážděny kolem metafor nebo barvitých obrazů“ [Wetherell 1992: 90]. Interpretační repertoáry (IR) lze chápat jako systémy signifikace, jako jakési „stavební kameny, které slouží ke konstrukci verzí událostí, jednání či sociálních struktur“ [ibid.]. Skrze IR můžeme porozumět obsahu diskurzu a tomu, jak je tento obsah organizován. Wetherell upozorňuje, že pro IR je typická variabilita. V rámci IR existují totiž různé způsoby konstrukce událostí, procesů a skupin, jež jsou používány k dosahování různých efektů [Wetherell 1992: 101–102].

Pro pochopení způsobů, jimiž IR fungují v sociální realitě, je důležité uvědomit si, že jsou napojeny na relativně široce sdílené módy vnímání a zvýznamňování sociálních jevů a událostí. V tomto smyslu Wetherell navrhuje chápat IR jako klišé [Wetherell 1992: 102], respektive jako „kulturně povědomý a navyklý způsob argumentace, který se skládá z rozpoznatelných témat, ořelých výrazů a tropů“ [Wetherell 1998: 400]. Považujeme za produktivní chápat interpretační repertoáry jako odkazující na doxický charakter diskurzu. Koncept doxa rozvíjí Bourdieu [1992: 127–136], který – ve shodě s principy diskurzivní analýzy – argumentuje, že „sociální řád vděčí za svou trvalost skutečnosti, že uvaluje klasifikační schémata“, jež „produkují formu rozpoznání a uznání (*recognition*) tohoto řádu“ [Bourdieu 1992: 127]. Doxa je v tomto smyslu nereflektovaná artikulace ustaveného řádu a jeho dodržování. Projevy orto-doxie lze identifikovat všude tam, kde se vynášejí zdravorozumové soudy, které jsou tím přijatelnější, oč méně explicitní legitimizace vyžadují. Doxický diskurz je diskurzem dominantním/ch; takový, který přináší univerzální pocit samozřejmosti a nezbytnosti, s jakou věci zkrátka musejí zůstat takové, jaké jsou, protože tak jsou správné a přirozené. Doxa se předvádí jako jazyk politicky neoznačený, charakteristická je pro něj rétorika nestrannosti, je centrován kolem symetrie, rovnováhy a zlatého středu. Podporován je étosem správnosti a slušnosti [srovnej Bourdieu 1992: 131–132]. Interpretační repertoáry jsou v tomto smyslu doxické, což implikuje jejich širokou srozumitelnost a užívání napříč danou společností.

V následujícím textu se zaměříme na interpretační repertoáry sexuality a genderu, resp. jejich variabilitu, tak jak se objevují v projevech konzervativních kritiků školní sexuální výchovy. Dále identifikujeme diskurzivní strategie, jimiž odpůrci sexu ve škole legitimizují svá stanoviska. Ve zmíněných analyzovaných textech jsme hledaly pravidelnosti, které formují promluvy sociálních konzervativců o sexuální výchově a sexu. V tomto článku nám jde o zachycení diskurzivní proměny, která se kolem „sexu ve škole“ udála. Proto k analyzovaným textům přistupujeme jako ke korpusu, který reprezentuje současný konzervativní diskurs o sexuální výchově v Česku, spíše než jako k prohlášením individuálních mluvčích či konkrétních skupinek. V tomto korpusu dat jsme identifikovaly pasáže, které *zdůvodňují* spíše, než jen popisují, konzervativní stanoviska ke

školní sexuální výchově.³ Interpretační repertoáry byly identifikovány na základě jejich zaměření [Seu 2010: 443]. Tedy identifikujeme IR sexuality, IR genderu a dále diskurzivní strategie morální paniky a empowermentu.

Interpretační repertoáry sexuality

Konzervativní kritikové sexuální výchovy mobilizují diskurz přírody a přirozenosti. Představují sexualitu jako vrozenou a univerzálně existující, napříč dějinami a prostorem. Sexualita je podle nich normální v tom smyslu, že se projevuje „zdeděnými pohlavními impulsy“ [Důvody 2010: 53], přičemž „normální sensuální prožitek souvisí se zachováním života“ [ibid.: 19]. Vyzývání přírody a přirozeného bylo nesčetněkrát identifikováno coby legitimizace odporu proti sociální změně [Lewontin et al. 1984; Haraway 1984; Hubbard 1990], a tak užití těchto argumentů ze strany konzervativců stěží překvapí [Lišková 2009].

Sexualita, jakkoli „přirozená“, je však podle konzervativního diskurzu dvojího druhu. Na jedné straně existuje „životadárná sexualita, která je naprosto závislá na něžném, monogamním, dlouhotrvajícím vztahu lásky mezi mužem a ženou“ [Důvody 2010: 50]. Na straně druhé je sexualita nízká, špinavá, která vede k pohlavním nemocem, a to jak fyzickým, tak (především) k těm psychickým. Interpretační repertoáry sexuality tak varíují na pomyslné škále mezi sexualitou špatnou, nežádoucí, nemocnou, deviantní, amorální a sexualitou dobrou, žádoucí, zdravou, normální, morální.

Interpretační repertoár nežádoucí sexuality reprezentují masturbace, promiskuita a homosexualita. Masturbace je pojmána jako významná deviace v normálním civilizovaném pohlavním vývoji. Kasuistika masturbující dívky, jak ji představují Důvody, vypadá takto:

„Z děvčete, které se naučí opakování klitorální sexuální hry pod vlivem úchylného člověka nebo sexuální výchovy v mateřské škole, může vyrůst nymfomanka. Život nymfomanky je život v troskách; k pohlavnímu aktu ji vede pouhé naléhavé necitové mechanické nutkání zopakovat svou ranou fixaci na klitorální sexuální hru. Za vhodného partnera považuje každého muže, který je ochoten se s ní spojit. Její touha po pohlavním vzrušení je jako alkoholikova touha po pití – nikdy nemá dost, nikdy není zcela spokojena a nemá ze styku žádný požitek. Nebude nikdy schopna zralého, životodárného pohlavního přizpůsobení, bez ohledu na to, zda se vdá a bude mít děti, nebo ne.“ [Důvody 2010: 23–24]⁴

³ Podobně svá data skrze interpretační repertoáry analyzují Reynolds, Wetherell a Taylor [2007].

⁴ *Důvody, proč neučit sexuální výchovu* jsou překladem materiálu pocházejícího ze Spojených států amerických. Navzdory běžně očekávané rozdílnosti mezi Evropou a USA, zvláště co se otázek sexu týče, se nezdá, že by čeští vydavatelé této brožury měli s rozdílností kontextů problémy. K otázce sexuální jinakosti Evropy a Ameriky se vrátíme v závěru textu.

Působení sexuální výchovy je diskurzivně stavěno na roveň aktivit sexuálního útočnicka. První věta implikuje kauzalitu mezi masturbací a promiskuitou (jakkoli je logicky inkonzistentní kreslit kauzální linku mezi solitérním sexem a mnohostrannými sexuálními vztahy). Tato sexuální nevýlučnost způsobuje závislost – analogie s alkoholismem implikuje představu zkázy, již sexuální výchova-promiskuita-závislost přináší. Každopádně mnohost sexuálních partnerů znamená pro ženu nejen životní katastrofu, ale brání jí v sexuální naplnění (o terapeutických aspektech diskurzu proti sexuální výchově níže).

Výbor na obranu rodičovských práv (VORP) argumentuje následovně proti homosexualitě:

„Naprosto nesouhlasíme s tím, aby děti byly ve školách formovány ideologií, kdy různé pohlavní odchylky a nemoci jsou prezentovány jako varianty sexuálního chování. Nesouhlasíme, aby byly seznamovány na základní škole s perverzními sexuálními praktikami. Názory odborníků na tato témata jsou odlišné a stále se mění, zákony také. My, rodiče, se řídíme zdravým selským rozumem a staletím osvědčenou praxí, že sexualita patří do manželství, které je svazkem mezi mužem a ženou, a jen v tomto trvalém a láskyplném vztahu mohou vyrůstat fyzicky i psychicky vyrovnané děti. Sexuální život lidí, kteří se odchylují od této normy, není třeba propagovat, natož v základní škole.“ [VORP, Tisková zpráva: Důvody proč odmítáme státní sexuální výchovu ve škole, 15. 6. 2010]

Nežádoucí a deviantní sexualita je tak zcela explicitně veškerá sexualita, která se provozuje mimo manželství, chápané jako výlučná privátní jednotka spojující muže a ženu, a která nemá prokreativní charakter. Jakkoli se v ukázce o masturbaci nabízí čistý repertoár nežádoucí sexuality, ukázkou o homosexualitě již prosvítá repertoár sexu žádoucího. Ten se zřetelněji uplatňuje v následující pasáži, která propojuje sex s city:

„Muži si zvláště váží čistých děvčat, a obvykle nemají úctu k děvčatům, která dostanou snadno. Zduchovnění sexuality vede k idealizaci určitého, „jedinečného člověka“ druhého pohlaví, což naplňuje život obou partnerů. V tomto případě tedy neplatí, že $1 + 1 = 2$, ale že půl + půl je jedna celá osoba. To je základ monogamní lásky, na kterém jsou postaveny rodiny v demokratické společnosti. Pokud nejsou během pohlavního styku uspokojeny citové potřeby a ten je omezen jen na fyzický zážitek, dochází k frustraci, která často vede k vážným depresím. Mnozí pohlavně aktivní mladí lidé hledají dnes uvolnění z těchto duševních depresí v perverzích, alkoholu, drogách a nezdědka sebevraždě.“ [Důvody 2010: 34–35].

Tragické konce, deprese, ponížení a smrt jsou výrazně přítomny, nicméně je naznačeno, jak se jim lze vyhnout. Důraz na citové naplnění skrze životní spojení s člověkem, jenž tvoří můj ideální protějšek, s kterým teprve jsem „komplet“ – to je diskurz romantické lásky. Pro sociologii ho objevil Anthony Giddens [1992]

a definoval jej jako formu intimního vztahu, jež se rozvíjela s postupující modernitou a stala se převládajícím typem vztahu ve 20. století. Pokud modernitu vnímáme jako transformaci veřejné sféry, která upevnila postavení mužů a z níž byly ženy vyloučeny, pak takové modernitě představuje romantická láska radikální výzvu. Skrze romantickou lásku se společnost proměňuje a v tomto smyslu jsou ženy „citovými revolucionářkami modernity“ [Giddens 1992: 130].

V diskurzu konzervativních kritiků sexuální výchovy vystupuje láska, která naplňuje charakteristiky lásky romantické. I zde je zdůrazňována komplementarita jinak neúplných polovin. I zde je zdůrazňováno spojení duší, které dominuje nad sexuálním zápallem. Konzervativní láska, podobně jako Giddensova romantická, není slučitelná s chůčem a přízemní sexualitou: ten druhý je idealizován. Pro konzervativce, stejně jako je tomu u Giddense, je láska celoživotním projektem.

Giddensova představa romantické lásky coby nástroje emancipace žen však byla kritizována feministickými autorkami pro odhlášení od přetrvávajících genderových nerovností v rámci partnerských vztahů [Jamieson 1999] či pro přehlížení zásadní důležitosti nerovného ekonomického uspořádání společnosti, jež ženy znevýhodňuje a které zůstává případnými proměnami intimních vztahů nepoznamenáno [Evans 2003].⁵ My upozorňujeme, že diskurz romantické lásky slouží navýsost konzervativním účelům, konkrétně legitimizuje repertoár žádoucí a zdravé sexuality. Zřetelně to ukazuje následující pasáž, která kritizuje negativistické pojetí sexuální výchovy ve škole:

„Potíž je v tom, že doporučení ministerstva školství a navrhované učební materiály z poloviny roku 2010 více než kdy dříve vytrhují sex z kontextu vztahů a z kontextu rodiny. Poukazují spíše na všechna možná rizika, od rozpadu rodiny přes nemoci a různé deviace až po násilí ohrožující život dítěte. Místo aby bylo malé, bezbranné dítě společností a rodinou účinně chráněno, uvádíme ho ve zmatek a hrůzu ze života, a to již ve velmi útlém věku. Už se v nich nedočteme o vzájemné lásce rodičů, o jejich společné lásce k dětem, ani o tom, že když dítě takovou lásku má, roste z něho zdravý, sebevědomý a zodpovědný člověk. Člověk, který ví, že ze sexuálního styku se může narodit dokonce !!! i nový jedinec, a ten by chtěl být nejmíň tak šťastný a milovaný, jako jsou doposud alespoň někteří z nás.“ [http://fatym.com/]

Tato ukázka představuje interpretační repertoár dobré, zdravé, žádoucí sexuality. Ten kopíruje mainstreamový náhled na to, co sex je a má být – vztahově ukotvený, usazený v láskyplných emocích, rámovaný rodinou. Je to právě cituplná domestikovaná sexualita, která napojuje sexualitu v pojetí konzervativních kritiků sexuální výchovy na commonsensuální chápání, čímž činí tento diskurz přijatelným pro širokou veřejnost a legitimizuje odmítnutí či okleštění otevřené sexuální výchovy v českých školách.

⁵ Analýza romantické lásky v diskurzu české sexuologie a psychoterapie viz Lišková [2011].

Interpretační repertoár genderu

S pojetím sexuality souvisí i chápání genderu. Interpretační repertoár genderu, který představují konzervativní kritikové sexuální výchovy, se vyznačuje binaritou, esenciálností a komplementaritou. Ženy jsou podle nich vybaveny přirozenými, typicky ženskými vlastnostmi, jako jsou intuice, duchovnost, empatie a senzitivita. Tyto charakteristiky jsou „vrozené a představují věčné ženské jádro“ [Důvody 2010: 61]. Muži jsou objektivní, průbojní a ovládají své životní prostředí. Muž užívá svých charakteristik „ke zvládnutí problémů“ [ibid.: 83], zatímco žena se připravuje na svůj zásadní úkol, totiž reprodukci. Text však výslovně odmítá hierarchii mezi mužskými a ženskými vlastnostmi – přirozená ženskost a mužskost jsou explicitně prezentovány jako komplementární.

V pojetí VORPu se však komplementarita neslučuje s genderovou rovností:

„Publikace MŠMT nerespektují přirozené rozdíly mezi mužem a ženou, kteří se ve vztahu navzájem doplňují. Nezmiňují se o jejich odlišném vnímání sexuality, nenahraditelnosti matky v prvních letech života dítěte, rozdílnosti mateřské a otcovské role, jak nás učí staleté zkušenosti. Kapitola o genderu naopak vnáší do školy ničím neprokázaný názor o stejnosti a zaměnitelnosti obou rolí, který může vytvořit u dítěte zmatek. Nechceme, aby naše děti byly vystaveny působení této módní ideologie.“ [VORP, Tisková zpráva: Důvody proč odmítáme státní sexuální výchovu ve škole, 15. 6. 2010]

VORP zde posouvá strukturu významu [Potter 1996], a to když využívá přeznačení rovnosti na stejnost. Genderová rovnost dle nich neznamená rovnost mezi ženami a muži, ale požadavek na stejnost mužů a žen. VORP se vymezuje vůči zestejnění, nicméně v jejich pojetí různorodost může nabývat pouze a jediné dvou variant.

Genderová diference je analogická diferenci sexuální. Muž je na sex připraven dříve, je agresivní. Ženský sexuální život je omezenější, a to z důvodů biologických a psychologických. Dívka si má odříkat ve jménu svého reprodukčního úkolu: „Vývoj pravého ženství (největšího daru lidstvu) vyžaduje nerušené dospívání a pohlavní zralost.“ [Důvody 2010: 41]. Slovo „nerušené“ tu značí prostě sexu, a to jak promluvu o něm v rámci formální školní výuky, tak především jeho praktikování. „Ne(na)rušenost“ sexuální praxí má své jméno: panenství.

„Před současnou ‚sexuální revolucí‘ se 5000leté vysoké hodnocení panenství stalo tak evidentním a tak hluboce se vrylo do lidské psychiky, že by bylo pro muže nebo ženu těžké vymyslet vysvětlení, proč by měl muž chtít, aby si jeho snoubenka nepřinášela do manželství vzpomínky na pohlavní styk s jiným mužem. Psychoanalýza ukazuje, že první muž, který má s dívkou nebo ženou pohlavní styk, zanechá v ní trvalý dojem, který už nikdy nebude k dispozici jinému muži.“ [Důvody 2010: 58]

Panenství je úhelným kamenem kultury, která je definována monogamním manželstvím a tvořena kolem něj, a jako další totemické aspekty kultury je nadáno i jistou magií. Žena je od přírody nadána jistou kvalitou, kterou odevzdá muži, a to pouze jedenkrát. Toto prvotní odevzdání se jí poznačí na celý život, a pokud její první sexuální partner není jejím manželem, její budoucí manželský sex bude narušen pochybnostmi a pocity viny. Žena má být zdrženlivá a k dispozici jedinému muži, na čemž závisí její vyrovnanost. Muž má být exkluzivním vlastníkem ženiny sexuality, kterou on formuje skrze první styk, na čemž závisí jeho sebejistota. Mužská sexualita v kontextu panictví diskutována není. Tato asymetrie se propojuje s komplementaritou genderového uspořádání.

Součástí „pravého ženství“, jež si vyžaduje ono dlouhé nerušené období zrání, mají být předpubertální dívčí přátelství, v nichž se sdílejí tajemství, ke kterým kluci nemají přístup. Tento „přirozený“ vývoj ženské osobnosti může být nevratně narušen sexuální výchovou. Ovšem ani holčičí kamarádství nejsou bez rizika:

„Výlučná přátelství dospívajících dívek, bez kontaktu s chlapci, mají tendenci vést dívky k ‚homosexuálním‘ pocitům. Erotické impulzy se pak postupně mění v homosexuální jednání. Nemůže se rozvinout heterosexuální přizpůsobivost a nevyvinutá dospívající žena zůstane vázána na homosexuální spojení.“ [Důvody 2010: 64]

Žena je tedy v neustálém ohrožení a ať udělá krok kterýmkoli směrem, pohybuje se v minovém poli. Buď naváže vztahy s chlapci a nechá se sexuálně zkorumpovat, což ji uvrhne do celoživotního neštěstí, nebo se upne na přátelství s jinými ženami, které se zvrhne v homosexualitu. Ani v jednom případě žena nedosáhne „pravého, zralého“ ženství. Autentické ženství je ohroženo ještě jedním nebezpečím. Pokud je dívka „proti svým přirozeným zábránám svedena“ sexuální výchovou k sexu, výsledek je, že „její ženské emoce vysychají, stávají se sterilními, a mezi ní a jejím vnitřním ženstvím a mateřskými city vzniká celoživotní konflikt. Tak se rodí dnešní extrémní feministické aktivistky“ [Důvody 2010: 34]. Tímto způsobem jsou dívky vedeny k tomu, aby se orientovaly především na vztah s jedním mužem (manželem a otcem společných dětí) a nevytvářely příliš silné koalice jinde. Právě ženská izolovanost v soukromí je pro zachování *statu quo* výhodná, udržuje ženy v soukromí, oslabuje zdroje, které by bylo možno mobilizovat v případě potřeby, ať už v politické angažovanosti ve veřejné sféře, nebo v konfliktech v oblasti soukromé.

Ženy jsou dozorovány způsobem, který se ani v náznaku nevztahuje na muže. Jsou to opět především dívky, které jsou disciplinovány rozdělením na čisté a nečisté. Jsou to především ony, které se mohou sexuální aktivitou „ušpinit“, a především ony jsou zodpovědné za dodržování předmanželské čistoty, tedy zachování panenství. Dichotomie čisté a nečisté je archetypálně spojena s ženským tělem a v mnoha náboženstvích, mezi něž patří i křesťanství, představuje mechanismus, pomocí kterého jsou ženy udržovány na jasně definovaných pozicích. Symbolické zdůrazňování ženské tělesnosti a její neustálé ohrožení nečis-

touto vytěsňuje ženy do iracionální, temné sféry. Kromě toho je staví do pozice objektu, jehož čistota bude dle 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.

Z logiky binárního uspořádání vyplývá, že „nižší“ prvek musí být hlídán a disciplinován, protože bez dohledu by se vymkl kontrole. Zároveň se ozřejmuje, že tuhá kontrola v sobě skrývá pasti, jež brání ženám, příslušnicím „nižšího“ genderu, aby se ze své ponížené pozice vysvobodily. V logice konzervativních kritiků sexuální výchovy nemá žena dobrou volbu, a vůbec nejhorším rozhodnutím je aktivní emancipační úsilí.

Jakkoli diskurz konzervativních kritiků sexuální výchovy zdůrazňuje komplementaritu (a nehierarchičnost) obou pohlaví, výše uvedené výroky naznačují, že jedno je tu pro druhé více než druhé pro první, tedy jedno (nikoli náhodou to ženské) je v pozici přizpůsobujícího se, definovaného, odevzdávajícího se, zatímco druhé (mužské) je v pozici toho, kterému se přizpůsobuje, které definuje a kterému se odevzdává. Muž (první sexuální partner) se otiskuje do ženy, tedy definuje ji. První sexuální partnerka pro muže tuto moc nemá. Žena, která masturbuje, nebude schopna „životadárného přizpůsobení“, neboť si rozvine méně hodnotnou reflexivní klitoridální rozkoš na úkor zralé vaginální [feministická kritika nadřazování vaginálního orgasmu – Koedt 1970]. Ženě/dívce je také věnováno disproporčně více pozornosti, její sexualita, tělo, ale i chování na první pohled se sexualitou nesouvisející (dívčí přátelství) je podrobeno dohledu a disciplinaci.

Interpretační repertoár genderu se soustředí na jinakost a komplementaritu mužů a žen, která má hierarchický charakter a jež nese manželství, kolem něhož je organizována kultura a které zprostředkovává reprodukci – jak reprodukci biologickou, tak reprodukci genderových a sexuálních pořádků.

Morální panika jako diskurzivní strategie

Konzervativní odpůrci sexuální výchovy zastávají názor, že sexuální výchova by neměla mít místo v povinné školní výuce. Argumentují především odkazy na morálku, normy a řád. Diskurzivní strategií mobilizující konzervativce proti sexuální výchově je morální panika varující jednak před devastujícími následky sexuální výchovy na děti a jejich psychosociální vývoj, jednak před jejím zhoubným působením na celou společnost. Školní promluvy o sexu jsou identifikovány jako faktor kauzálně způsobující sociální problémy a jevy, které jsou za problémy označeny, jako delikvence mladistvých, rozpad rodiny, potraty, eutanázie.

„Četné případy gangsterství, prostituce a kriminality u 10–12letých pramení z násilného přerušení normálního pohlavního vývoje před pubertou a školní sexuální výchovou a předčasně probuzeným zájmem o pohlavní styk.“ [Důvody 2010: 84]

Sexualita je líčena coby záležitost výhradně intimní. Pokud je intimita narušena, byť jen promluvou o sexu, může dojít k narušení vývoje jedince s nenapravitelnými následky, jež dotyčná osoba ponese celý život. Sexuální výchova v očích odpůrců vypadá jako výuka toho, „jak si najít sexuálního partnera ochotného ke všemu (jak se pářit jakýmkoliv způsobem); jak překonat vrozené mentální bariéry proti perverznostem; jak spoléhat na antikoncepci a potraty; a jak provozovat všechny možné druhy pohlavní aktivity bez pocitu provinění... to jsou jasné rysy pasáků a prostitutek“ [Důvody 2010: 88]. Podobně český VORP vedl svou kampaň pod heslem „Opravdu chcete, aby se vaše děti učily na základní škole souložit bez zábran a výčitek s kýmkoli, kdekoli a jakkoli?“

Morální panika se netýká jen jednotlivých sociálně patologických jevů přičítaných na vrub sexuální výchově. Při snaze o její zákaz nejde o nic méně než o „zastavení úpadku západní civilizace (...) postavené na rodinách, které se skládají z jednotlivců žijících podle svědomí (a ne barbarů žijících jen podle instinktů)“ [Důvody 2010: 49–50]. Kontrapunktem k devastaci, již způsobuje sexuální výchova, má být židovsko-křesťanská sexuální morálka, která „podporuje zápas o existenci; udržuje civilizovaný život; je v souladu se všemi uznávanými náboženstvími“ [ibid.: 88]. Jelikož morálka vzešlá pouze ze dvou náboženství může stěží konvenovat všem náboženstvím bez rozdílu, dává výraz „uznávaný“ tušit, která „všechna“ náboženství jsou hodna respektu, a která respektována být nemusejí.

V tomto bodě nacházejí odpůrci sexuální výchovy styčnou plochu s iniciativami nacionálně orientované pravice, jejichž politický program stojí na představě ohrožení „naší civilizace“. Zastánci sexuální výchovy jsou stavěni do role vnitřního nepřítel, který odklonem od hodnot a tradic „naší křesťanské společnosti“ přispěje k jejímu pádu. Není proto divu, že výrazného uznání se aktivitám VORPu dostalo od nacionalisticky orientovaného sdružení Akce D.O.S.T., která si jako cíl své činnosti vytkla podporu občanských práv a svobod i tradičních hodnot české kultury a státnosti. Akce D.O.S.T. uspořádala 1. září 2010 na podporu VORPu demonstraci, na které zazněla zdravice prezidentského vicekancléře Petra Hájka, který si stěžoval na nízký mediální zájem a prohlásil, že většinu zájmu by se zúčastnění těšili, pokud by to byli „veselí homosexuálové nebo rozzlobené sufražetky, levicoví radikálové, takřečení antifašisté, nebo alespoň kapličtí knihovníci, otvírači hrobů německých obětí české zvůle či věrozvěstové eurounionistického ráje pod berlínsko-bruselským protektorátem. Prostě pokroková elita národa!“ (<http://www.akce-dost.cz/>)

V Hájkově projevu můžeme identifikovat další zdroj nacionalisty pociťovaného ohrožení. To nepřichází jen z „necivilizovaného“ či „nábožensky odlišného“ Východu, ale také z „autoritářského“ Západu, tj. od nadnárodních politických struktur, které omezují národní suverenitu. Právě od Evropského soudu vyšlo rozhodnutí, že dítě má právo na informace v oblasti sexuality, a to i v případě, že samo pochází z ultrakonzervativní náboženské rodiny. Evropská unie je odpůrci sexuální výchovy vnímána jakožto instituce omezující práva rodičů, popřípa-

dě jako původce eroze tradičních hodnot. Nacionální ultrapravicové občanské sdružení Akce D.O.S.T. tak vytvořilo funkční symbiózu s VORPem.⁶

Mezi výpověďmi odpůrců povinné sexuální výchovy lze nalézt i sofistikované konstrukce, které upozorňují na to, že je třeba chránit naši civilizaci právě proto, aby se určitým skupinám, jako jsou např. homosexuálové, dostalo určitých základních práv. Roman Joch, poradce premiéra Petra Nečase a manžel jedné z čelných představitelk VORPu Jany Jochové Trlicové, v rozhovoru pro týdeník *Respekt* uvedl: „Kdybych já byl homosexuál, tak bych si především uvědomil – a jako heterosexuál si to uvědomuji –, že žiji ve společnosti, která mou lidskou svobodu a důstojnost chrání dobře, dokonale. Nejsem persekčován, a proto bych si měl takové společnosti vážit a považovat ji za unikátní. Čeho bych se ale bál dlouhodobě, je, že by se tu mohli vytratit k moci (sic!) lidé, kteří nezastávají tyto liberální názory.“ (<http://respekt.ihned.cz/>) Naznačil tedy, že na obranu „našich“ tradičních hodnot by se měly stavět právě tyto skupiny, které však titíž konzervativci zatracují pro „životní styl“ v rozporu s tradičními hodnotami.

Jochův argument je pozoruhodný v kontextu nedávných feministických debat o postsekularismu v Evropě. Rosi Braidotti [2008] si všímá, že v Evropě, kterou jsme zvyklí vnímat jako sekulární kontinent, se postupně proměňuje motivace k jednání ve veřejném prostoru a (znovu) získává charakter zbožnosti a spirituality. Veřejná sféra přestává být výhradně sekulární. Co je ještě důležitější, je skutečnost, že v Evropě, fundamentálně formované osvícenstvím, přestává dělicí linie mezi kritickým myšlením a dogmatismem kopírovat linii mezi sekularismem a náboženstvím. Podobně argumentuje Judith Butler [2008], která tvrdí, že normativní sekularismus riskuje, že se stane oporou antiislámské xenofobie. V posledních měsících skutečně ultranacionalistické strany napříč Evropou výrazně bodují ve volbách a hlasy voličů získávají nikoli na primitivním hesle „cizí pryč“, ale prostřednictvím sofistikovanější rétoriky o ochraně „našich“ západních svobod a tradičně znevýhodněných segmentů populace, jakými jsou například ženy. Z podobných pozic Joch pléduje za práva homosexuálů. Ovšem s tím rozdílem, že se neodvolává na osvícensky sekulární Evropu, ale na křesťanskou tradici. Jakkoli lze propagovat xenofobii z čistě sekulárních pozic, jak ukazují Butler a Braidotti, tak lze xenofobně argumentovat z pozice tradičně hegemonního náboženství. V případě současné České republiky se zdá, že je to právě prolínání a (znovu)sbližování majoritní náboženské doktríny se státní politikou, které vytváří amalgám netolerance a porušování práv.

Pozoruhodným textem, ve kterém lze dobře sledovat tyto diskurzivní strategie VORPu, je dokument „Pročištění RVP sporná témata“, který přichystal VORP v září 2011 pro veřejnou diskuzi ke změnám RVP. Tuto diskuzi inicioval Výzkumný ústav pedagogický na podnět z MŠMT. Už samotný název dokumen-

⁶ VORP na oplátku vyjádřil podporu rozhodnutí ministra školství Dobeše dosadit do funkce svého náměstka Ladislava Bátoru, předsedu Akce D.O.S.T. a bývalého lídra kandidátky neonacistickým postojům blízké Národní strany, jenž je znám také svými výpady proti homosexuálům.

tu je signifikantní. K hlavním požadavkům vzneseným v tomto dokumentu patří vyškrtávání určitých slov, slovních spojení a především s nimi spojených agend. Kromě vyškrtávání slov spjatých přímo se sexualitou, jako je slovo *intimní* nebo sousloví *sexuální zneužívání*, navrhl VORP vyškrtnout termíny jako *rovné postavení mužů a žen* nebo *prevence rasistických, xenofobních a extremistických postojů*.

„Svůj požadavek zdůvodňuje následovně: Žáci se mají učit slušnému chování ke všem lidem, bez ohledu na to, kým tito lidé jsou. Různé antidiskriminační aktivity (zde genderová) pouze vnášejí pochybnosti o skutečné rovnoprávnosti lidí z označené skupiny (zde ženy). (...) Výchova k toleranci a respektování lidských práv JE prevencí rasistických, xenofobních a extremistických postojů. Zdůrazňováním negativních postojů lze dosáhnout pouze jejich akceptací žáky jako symbolu vzpoury v pubertě.“ [VORP, Pročištění RVP sporná témata]

VORP nezduodňuje vyškrtnutí rovných příležitostí mužů a žen či prevence xenofobie explicitním odmítnutím této agendy, ale tvrdí, že jejich zahrnutí by vlastně paradoxně způsobilo minulé cíle. Sám sebe tak staví do role obhájce těchto agend, ba co více, ochránce všeobecnějších principů rovnosti a tolerance, které by mohly být podryty tím, že některé skupiny budou v RVP zmíněny a jiné ne, proto navrhuje jejich odstranění, tedy očištění od nich.

Ochránit naši civilizaci i dobrý psychosociální rozvoj a zdraví dětí a mládeže chtějí odpůrci sexuální výchovy příklonem k tradici. Tradice je označována jako to, co je prověřené, stabilní, a proto dobré. To, co je nové, neověřené, netradiční, je zhoubné a amorální. Podezřelé jsou především proměny, jichž sexuální chování doznalo za posledních několik desetiletí, jak jsme viděli ve výše uvedeném stanovisku VORPu k homosexualitě. Podobně referují o tématu i Důvody: „tisíce let vyzkoušených a ověřených životodárných standardů a hodnot nelze NIKDY zlepšit názory a chováním popularizovanými jednou či dvěma generacemi.“ [Důvody 2010: 67; zvýraznění v originále] Lidé si nemohou sami určovat, co je správné a nesprávné, jde-li o sex, a rozhodně se nemají „spoléhat na sexuální propagandu homosexuálních aktivistů“ [ibid.: 38], jíž se jim dostává prostřednictvím školní sexuální výchovy. Tradice je jeden z nejproměnlivějších fenoménů současnosti. Je to idealizovaná představa o minulosti, která je využívána k udržování *statu quo*, k legitimizaci nerovností a nespravedlností. Velmi dobře se hodí i k posilování autoritářských politických tendencí, neboť šíření pocitu ohrožení přispívá k růstu potřeby ochrany před vším jiným a neznámým.

Diverzita je naopak něčím, co dle konzervativců tradici odporuje, a je proto třeba se jí vyvarovat. Rozmanitost praktik je, jak jsme viděli výše, spojována s perverzí. Nezůstává však u vymezení se vůči určitým praktikám, netolerovatelná je i rozmanitost názorů. VORP deklaruje, že:

„Výbor na obranu rodičovských práv (obnoven v červnu 2010) bojuje od svého vzniku proti povinnému vyučování takových předmětů a témat, v nichž není všeobecná

společenská shoda názorů. Sexuální chování člověka k takovým tématům nepochybně patří. Proto také VORP odmítl vnucování tzv. „otevřené sexuální výchovy“ povinně do škol, protože tento směr popírá morální hodnoty uznávané podstatnou částí naší společnosti. Zároveň však rodičům nezakazuje, aby se jejich děti zúčastnily jakéhokoliv nepovinného předmětu, pokud je pro ně rodiče dobrovolně vyberou.“ [VORP, Tisková zpráva: Svoboda názorů a volitelnost proti vnucování, 3. 10. 2010]

„Požadujeme, aby se ve veřejných školách učily povinně a jednotně jen předměty a témata, kde je všeobecná společenská shoda názorů. Vše ostatní ať je vyučováno pouze volitelně na základě souhlasu rodičů, kteří musí být předem seznámení s obsahem a metodami výuky.“ [VORP, Tisková zpráva: Svoboda názorů a volitelnost, 8. 9. 2010]

Je to právě sexuální výchova, která ve studujících vzbouzí „nežádoucí přehnanou toleranci, (jež) ničí přirozené mentální obranné mechanismy, které vedou k udržování odstupů od pervertů z obavy před vlastním znečištěním. Výsledkem je, že jsou studenti bezbranní“ [Důvody 2010: 40]. Přirozená heterosexuality se tu snoubí s přirozenou netolerancí, která má zůstat školou netknuta. Homosexuálové si tedy mají vážít kultury, která je neperzekuuje smrtí či vězněním, a na jejím zachování se mají podílet tím, že se nechají nazývat perverty a stanou se neviditelnými. Netolerance vůči nim je vnímána jako potřebná a funkční, neboť zabraňuje korozi hodnot naší společnosti.

VORP vyžaduje ve škole jednotu myšlení. Prezenci rozdílných názorů, hodnot či přístupů, než které by zastávali rodiče školou povinných dětí, považuje za nemístné vměšování do rodičovských práv a za útok proti jejich vlastním hodnotám. Tento požadavek ve své podstatě znamená umenšování rozmanitosti ve veřejném prostoru. Diverzita je pro VORP akceptovatelná pouze pokud není vidět a lze se jí vyhnout. VORPu nejde o zahrnutí jejich vlastního názoru, tedy o názorovou pluralitu, ale prosazuje umlčení názorů jiných, tedy názorovou totalitu. Toho se snaží dosáhnout právě vytlačení odlišných názorů z veřejného prostoru do soukromí. Instrukce školy je pro tuto snahu vhodná, neboť je dobře uchopitelná skrze její státní správu (na rozdíl např. od médií). Škola má tedy prezentovat jednotu a jednoznačný názor (na sexualitu, ale i všechno ostatní), diverzita může přijít až po vyučování jako koníček pro volný čas.

V tomto smyslu je přístup VORPu v souladu s neoliberálními tendencemi privatizace veřejného prostoru. Umenšuje se smysl pro společné, v němž by mělo být v demokratické společnosti místo a respekt pro různé názorové skupiny. Instrukce důležité pro moderní stát, jako je právě škola, mají přispívat k schopnosti soužití a respektu lidí různých názorů. VORP tímto svým požadavkem na odstranění témat, která nelze vyložit jednotně a jednoznačně, zpochybňuje samu roli školy v demokratické společnosti a požaduje názorovou privatizaci – děti nesmí být konfrontovány s názory, které nezastávají jejich rodiče. V tomto svém

nároku se přitom hájí nárokem na demokraticky uznávané svobody, jako je svoboda názorů a náboženská svoboda.⁷

„Rodiče sdružení ve VORP nechtějí v žádném případě zatajovat dětem informace o sexualitě, proto se nás také netýká hrozba Listinou základních práv a svobod pro upírání práva na informace. Poučení o sexuálním chování nejsou totiž neutrálními informacemi, ale vždy patří do morálního rámce, který se může u rodičů i tvůrců příručky zásadně lišit. Jsou to rodiče, kteří nesou za chování svých dětí zodpovědnost a mají také právo vychovávat děti podle svého přesvědčení, jak potvrzují základní právní dokumenty, např. Mezinárodní pakt o občanských a politických právech, čl. 18, odst. 4.: „Státy, smluvní strany Paktu, se zavazují respektovat svobodu rodičů (...) zajistit náboženskou a morální výchovu svých dětí podle vlastního přesvědčení rodičů.“ [VORP, Odpověď Výboru na obranu rodičovských práv na stanovisko MŠMT, 21. 7. 2010]

Je signifikantní, že konzervativní diskurz zdůrazňuje požadavek svobod, nikoli lidských práv. Naopak označení lidskoprávní je v diskurzu VORPu a především D.O.S.T.u využíváno jako pejorativní označení. Svobodu totiž konzervativci chápou v negativním duchu jako svobodu od něčeho, konkrétně od vměšování státu do prostoru jednotlivců a rodin. Lidská práva naopak vyžadují garanci ze strany státu či dokonce nadstátní entity.

Požadavky konzervativců na odstranění sexuální výchovy ze školních osnov jsou legitimizovány morální panikou, jejíž strategií je dát do přímé souvislosti předpokládaný úpadek mravů a civilizace jako takové s nějakým konkrétním jevem označeným jako negativní a kauzálně všechna zla způsobující. Tímto nežádoucím jevem je v diskurzu českých konzervativců sexuální výchova.

Empowerment jako nová diskurzivní strategie konzervativců

Ačkoli je odstrašování převládající diskurzivní strategií odpůrců sexuální výchovy, v textech se vyskytuje i jeho pomyslný protipól, totiž *empowerment*, posílení. V analyzovaných textech se objevuje především v podobě jakéhosi negativního empowermentu, tedy diskurzu předkládajícího konkrétní žádaný jev, jehož dosažení stojí v cestě záporné projevy způsobené sexuální výchovou. Jedním způsobem empowermentu, který odpůrci sexu ve škole nabízejí, je akcentace citů, jež by měly doprovázet sexuální vztah. „Citová složka je stejně důležitá jako fyzická, ne-li důležitější. (...) V případě, že potřeba citu je oslabena, a vše, co zůstává, je

⁷ Pádnějšího účinku svých požadavků se VORP snaží dosáhnout tím, že se prezentuje jako nenáboženské sdružení, které mluví za všechny rodiče. „Výbor na ochranu rodičovských práv (VORP) není organizací katolickou ani křesťanskou. Je sdružením rodičů, kteří hájí své právo a povinnost dohlížet na obsah a metody výuky svých dětí ve školách.“ [VORP, Dopis redakci *Katolického týdeníku*]

fyzický zážitek, ztrácí pohlavní styk na významu a život se vyprazdňuje.“ [Důvody 2010: 14] V tomto případě je explicitně vyjádřen negativní jev, totiž „pocitové vyprázdnění“, jemuž je možno předejít, jak text implicitně naznačuje, primátem citů v intimních vztazích. Tyto aspekty negativního empowermentu rezonují s interpretačním repertoárem žádoucí a zdravé sexuality, tedy takové, která se odehrává exkluzivně v manželství.

Monogamní párová sexualita, tolik zdůrazňovaná konzervativci, má hned několik předpokládaných dopadů, z nichž jeden rezonuje s feministickými snahami – totiž důraz na respekt k ženám. „Tělesně milovat ženu a nerespektovat či neoceňovat její vnitřní citovou podstatu znamená jednat s ní jako s ochočeným tupým zvířetem,“ píše se v Důvodech [2010: 91]. Feministické hnutí se před půlstoletím znovu ustavovalo kolem respektu k ženské polovině lidstva a nemalou roli v ženském úsilí o emancipaci sehrál i důraz na sexuální svébytnost žen. A je to právě respekt k ženám v oblasti sexu, na něž se odvolávají konzervativci ve snaze odmítnout sexuální výchovu a privatizovat sex jako takový. V konzervativním diskurzu, jenž se – jak jsme viděli – vyznačuje morální panikou, překvapivě zaznívá akcent na respekt k ženám propojený s terapeutickou zásadou citového naplnění.

Povšimněme si, že konzervativní diskurz vyzývající lásku, již lze označit za romantickou, se na rozdíl od Giddensova konceptu vyznačuje důrazem na čistotu. Ta znamená jednoduše naprostou sexuální abstinenci před manželstvím a bezvýhradnou věrnost v něm. S akcentováním čistoty souvisí i další strategie negativního empowermentu, kterou je důraz na tzv. „psychické pohlavní nemoci“, tedy újmu, již sex působí, v podobě nízkého sebehodnocení a sebeúcty. Tyto negativní jevy opět hrozí (pouze) děvčatům. Sexuálně aktivní dívky se účastní „sexuálních urážek sebe samých“ [Důvody 2010: 89], volná láska jim přivodí zničující „pověst lehké ženy“ [ibid.: 90].

„Přesvědčeny učením dnešní školní sexuální výchovy nechají se dnes mnohé dospívající dívky zneužívat chlapci jako ‚nádoby na sperma‘. Některá z těchto děvčat litují svého sebeponižujícího chování, ale přesto se dále dopouštějí pohlavních přestupků proti sobě samým jako určitého druhu sebetrestání. Některé jiné dívky naprosto odmítnou sexuální požadavky, které na ně dnešní společenské zvyky kladou, a vrátí se ke svým rodinám. Bohužel jsou tyto dívky sexuálními pedagogy často označeny jako ‚nezralé‘ a ‚závislé na rodině‘. Takové dívky se však s největší pravděpodobností rozvinou ve zralé, milující manželky a výborné matky s podivuhodnou schopností vytvářet domov; tj. podle mužsky orientovaných feministek – monstra.“ [Důvody 2010: 67]

Diskurzivní strategie negativního empowermentu identifikuje dvě možné polohy ženství: padlá žena či děvka a proti ní panna a manželka. Toto dělení ženství na dobré a špatné a jeho disciplinační potenciál doložila celá řada feministických autorek již během tzv. druhé vlny feminismu [Koedt 1973; Snitow et

al. 1983; Vance 1984]. Binární pojetí ženství slouží k reprodukci *statu quo*, v němž je hlavní úlohou ženy fyzická reprodukce a péče o rodinu. Privatizace žen coby manželek a matek vede k další reglementaci podob ženství. Správné ženství, tak jak je artikuluje negativní empowerment, vylučuje realizaci žen v jakýchkoli oblastech, které se bezprostředně netýkají rodiny. Ženské aspirace mají směřovat výhradně k heteronormativnímu vztahu:

„Některé dorůstající dívky, například, rozvinou na obranu svůj intelektualismus. Pokud se děvče nenarodilo s nadbytkem intelektu, živí se intelektualismus citovým životem ženskosti a zbavuje takovouto intelektuálku bohatého hřejivého ženství. (...) Sport, hra, intelektuální snahy apod. však nejsou dostačujícími náhražkami za blízký, laskavý, družný vztah s osobou opačného pohlaví.“ [Důvody 2010: 68]

Diskurzivně jsou předkládány dva způsoby, jimiž se dívky mohou bránit nebezpečím spočívajícím v „psychických pohlavních nemocích“. Jedním z nich je obrat dovnitř, tedy návrat k rodině, jenž v době dospívání znamená rodinu výchozí (a tedy dívčino setrvávání doma) a v dospělosti rodinu manželskou, kterou samy úspěšně založí (a tedy ženino setrvávání doma). Druhý způsob dívčí obrany může spočívat v obrácení se navenek, tedy v soustředění se na studium, sport, práci, kariéru či politické angažmá. Tato možnost je však podřadná ve srovnání s manželstvím a rodinou, a může je dokonce ohrozit až znemožnit. Diskurzivní strategie negativního empowermentu neargumentuje, jak jsme u konzervativních diskurzů zvyklí, hříchem či povinností ženy splnit svou předepsanou roli, avšak jejím vlastním dobrem.

Stejně jako v případě morální paniky, tak i co se týče empowermentu operují konzervativci na úrovni individuální i celospolečenské a nabízejí kromě individuálních benefitů také výhody celospolečenské, spočívající v „zastavení úpadku západní civilizace, působeného znevažováním lidské sexuality“ [ibid.: 49]. Navrhovaným řešením jsou abstinenční programy. Takzvané „Č a Z“ programy, tedy programy čistoty a zdrženlivosti, ovšem strategicky nepoužívají slovo panenství, které by mohlo mladé odrazovat svým puritánstvím a staromódností. „Č a Z“ programy učí mládež „prostě říct NE“, čímž „povzbuzují zmatenou mládež“, aby se zdržela sexuální aktivity.

„Neprovdaným těhotným, pohlavně promiskuitním nebo pohlavně deprimovaným studentkám se dostává od nových ‚Č a Z‘ učitelů laskavého, starostlivého poradenství. Poradenství spočívá hlavně v poučování studentů o zhoubnosti přesvědčení, že je pohlavní aktivita normální a nutná k tomu, aby byl člověk přijímán ve společnosti mladých lidí. [Důvody 2010: 54]

Negativní empowerment se i v případě abstinenčních programů vyznačuje terapeutickými akcenty na sebezpřijetí. Navíc využívá feministických diskurzivních strategií, když své adresáty označuje za menšinu, která by měla být posí-

lena v odporu proti normě (zde chápané jako sexuální promiskuita mládeže). Podobně adoptují konzervativci původně feministické heslo „prostě řekni ne“, které mělo umocnit ženskou kontrolu nad vlastním tělem a zabránit znásilnění [k feministické kritice strategie „just say no“ viz Kitzinger, Frith 1999]. I akcent na čistotu se vyznačuje aspektem, který jinak patří do feministického diskurzu. Zdrženlivost totiž „vede mládež k úctě k druhému pohlaví“ [Důvody 2010: 34]. Opět požadavek, který známe z feministického repertoáru, se objevuje jako diskurzivní strategie konzervativců. Konečně i způsob provádění „Č a Z“ kampaní odkazuje ke grassroots přístupům zdomácněným ve feminismu: za neúspěšnější jsou označovány ty „Č a Z“ programy, které vedou studující sami.⁸

Závěry: Osobní je politické

Jakkoli panuje představa o tom, že sexualita je záležitostí soukromou, a konzervativní boj proti sexuální výchově se může jevit jako obhajoba výsostného místa pro sexualitu v soukromí (v rodině), je sexualita fenomén s obrovským politickým nábojem. Je paradoxní, že ačkoli konzervativci prosazují omezení sexuálního projevu a vytěsnění tématu sexuality mimo veřejný prostor školy, jsou sociální konzervativci velice závislí na mluvení o sexu [Irvine 2002; Levine 2002; Herzog 2008]. Podíváme-li se však na tento paradox z foucaultovské perspektivy, vidíme, že to, co se jeví jako snaha o vytěsnění sexuality a její potlačení, je snahou o konstituování sexuality určitého typu (výhradně heterosexuální, manželská a prokreativní) a využívání sexuality k marginalizaci, diskriminaci či diskreditaci všech, kteří tomuto typu neodpovídají. V našem textu jsme analyzovaly interpretační repertoáry [Wetherell 1992, 1998] a diskurzivní strategie, které za tímto účelem v diskuzi o sexuální výchově ve školách využívají sociální konzervativci.

Ukázaly jsme, že převládající diskurzivní strategií je morální panika a „záchranné“ repertoáry křesťanské náboženské tradice a přirozenosti a na nich založené společnosti. Dominantní diskurzivní formou morálních konzervativců je hrozba: na individuální rovině hrozí osobním neštěstím, na sociální patologickými jevy a rozpadem společnosti. Morální panika kolem sexuality slouží k mobilizaci a budování konzervativního hnutí [Irvine 2002]. Diskurzem sexuálního armageddonu však prosvítá i vize šťastného života naplněného zdravou sexualitou a terapeutický akcent na empowerment. Diskurzivní strategie empowermentu se speciálně obrací k ženám a skýtá pro konzervativce nezanedbatelný mobilizační potenciál nového typu. Neslouží jako hrozba trestem za porušování pravidel, ale jako nabídka odměny za jejich dodržování.

Diskurzivní strategie morální paniky a empowermentu jsou rozehrávány v interpretačních repertoárech sexuality a genderu. V rámci těchto interpretačních repertoárů jsou konstruovány normy jednání, které podpoří udržování konzervativního řádu a příslušných hierarchií, např. nerovností na osách gen-

⁸ V českém kontextu je to například iniciativa Free teens.

deru a sexuality. Svou legitimitu čerpají tyto interpretační repertoáry z univerzální srozumitelnosti. Dochází k upevnění orto-doxního diskurzu, který ke své reprodukci potřebuje apel na normálnost a slušnost; jak upozorňuje Bourdieu, konzervatismus vždy vzývá „slušné lidi“ [Bourdieu 1991: 131–132]. Commonsensuálnost apelující na zdravou sexualitu či romantickou lásku má velký potenciál rezonovat celou společností a zpětně legitimizovat konzervativní požadavky (nejen) na okleštění sexuální výchovy ve školách.

Specifikem českého prostředí je navíc to, že náboženské je často diskurzivně zaměňováno za kulturní. Pro české prostředí je typické, že konzervativní diskurz proti sexuální výchově není (např. v médiích) rozpoznáván jako katolický (či obecně církevní). Iniciativy VORPu jsou označovány obecně za iniciativu rodičů. V tomto se česká situace liší např. od polské, kde stabilně silná pozice katolické církve a její intervence do politiky státu i silný hlas ve veřejné debatě tříbí smysl pro identifikaci křesťanských názorů a požadavků jako církevních, nikoli univerzálně kulturních. Záměna náboženství za kulturu je usnadněna tím, že odpor vůči sexuální výchově se již neodehrává ve jménu Boha. Křesťanská pravice bývá nejúspěšnější tam, kde použije sekulární diskurz: pseudovědecké argumenty o fyzickém a psychickém zdraví snoubící se s terapeutickým diskurzem sebepřijetí a sebezdokonalení. Navíc diskurz psychického zdraví se zdá být proženský a podporující rovnost. Jak ukazuje Dagmar Herzog [2008], americké abstinenční hnutí je úspěšné také proto, že jde o self-improvement hnutí, které s sebou nese příslib dokonalosti. Náboženská pravice se proměňuje ve svého druhu sexuální hnutí. Bez příslibu slasti by křesťanská pravice nebyla zdaleka tak úspěšná. Obzvláště pozoruhodné je, že přejala dokonce některá z témat feministické druhé vlny (např. zaměření na intenzifikaci sexuální slasti pro ženy či alespoň respekt k nim).

Konzervativci využívají diskurzu protestu, který mobilizuje k boji za určité hodnoty a proti stávajícím pořádkům, což je taktika, která historicky charakterizovala levicová protestní hnutí. Konzervativní skupiny tak nepřejaly jenom témata (sex), ale také taktiku progresivních levicových hnutí, jako jsou petice, demonstrace, apely na politické reprezentanty. Zároveň se odvolávají na obecné výsostně demokratické principy, jako je svoboda či tolerance, a argumentují, že právě jejich požadavky a praktiky brání tyto hodnoty účinněji a důsledněji než praktiky liberálů.

Řada autorek ukazuje, jak konzervativní pravice ovládla sexuální výchovu na amerických školách [Irvine 2002; Levine 2002; Herzog 2008]. Tyto autorky kriticky analyzují podmínky ve své domovské zemi a za pozitivní vzor jim slouží Evropa, kde lidé vědí, že „sexuální vyjádření je zdravou a radostnou součástí dospívání“ [Levine 2002]. Mají za to, že diskurz ve Spojených státech se centruje na riziko, kdežto v Evropě v jeho středu stojí slast [Herzog 2008]. Může se zdát paradoxní, že v Česku dnešních dní identifikujeme podobné interpretační repertoáry, jaké tyto autorky popsaly na příkladě Spojených států. Jakkoli existují mezi Evropou a Amerikou rozdíly v přístupu k sexualitě, diskurzivní strategie odpůrců sexuální výchovy se zdají být velice podobné.

V České republice se kritika sexuální výchovy neozývala do roku 2010 příliš často, a s ohledem na výše uvedené to byla často právě feministická kritika, která upozorňovala na to, že v tak sekulárním a liberálním státě, jako je Česko, je upřednostňována snaha o desexualizaci mládeže strašením (především dívek) před nebezpečnými následky sexu namísto výchovy k sebevědomému a zodpovědně pozitivnímu přístupu chlapců i dívek k sexualitě [např. Jarkovská 2006]. Současné debaty o sexuální výchově v Česku však posouvají téma do zcela nových sfér a signalizují možná hlubší společenské změny příklonu ke konzervatismu, privatizace veřejného prostoru a umenšování role veřejných institucí.

LUCIE JARKOVSKÁ je odbornou asistentkou oboru genderová studia na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Zabývá se genderovými aspekty školství, výchovy a vzdělávání a sexuální výchovou, zkoumá rovněž vzdělávání v kontextu genderu a etnicity. Působí také jako lektorka v oblasti genderově citlivé pedagogiky. Je spoluautorkou knihy *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých* (Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010), momentálně jí vychází kniha *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy* (Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013).

KATEŘINA LIŠKOVÁ je socioložka, přednáší na oborech genderová studia a sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Výzkumně se zaměřuje na otázky genderu, sexuality a sociální organizace intimity, zkoumá rovněž vzdělávání v kontextu genderu a etnicity. V současné době pracuje jako Marie Curie Visiting Scholar na Columbia University v New Yorku. Jako Fulbright Scholar působila na New School for Social Research a jako Visiting Scholar na New York University. Přednášela na několika amerických univerzitách, publikovala v zahraničních monografiích vydaných nakladatelstvími Routledge, SAGE, Palgrave a Blackwell. V Česku jí vyšla kniha *Hodné holky se dívají jinak. Feminismus a pornografie* (Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009) a je spoluautorkou knihy *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých* (Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010).

Literatura

- Baxter, J. 2003. *Positioning Gender in Discourse: A Feminist Methodology*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bijelic, N. 2008. „Sex Education in Croatia: Tensions between Secular and Religious Discourses.“ *European Journal of Women's Studies* 15 (4): 329–343.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti, R. 2008. „In Spite of the Times. The Postsecular Turn in Feminism.“ *Tudory, Culture and Society* 25 (6): 1–24.
- Butler, J. 2008. „Sexual Politics, Torture, and Secular Time.“ *The British Journal of Sociology* 59 (1): 1–23.

- Evans, M. 2003. *Love: An Unromantic Discussion*. Cambridge: Polity.
- Foucault, M. 1999. *Dějiny sexuality I. Víle k věděni*. Praha: Herrmann a synové.
- Giddens, A. 1992. *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love, and Eroticism in Modern Societies*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Haraway, D. 1984. „Primateology is Politics by Other Means.“ *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association* 1984: 489–524.
- Herzog, D. 2008. *Sex in Crisis: The New Sexual Revolution and the Future of American Politics*. New York: Basic Books.
- Hubbard, R. 1990. *The Politics of Women's Biology*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Irvine, J. M. 2002. *Talk about Sex: The Battles over Sex Education in the United States*. Berkeley: University of California Press.
- Jackson, S. 1999. *Heterosexuality in Question*. London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: Sage.
- Jamieson, L. 1999. „Intimacy Transformed? A Critical Look at the ‚Pure Relationship‘.“ *Sociology* 33 (3): 477–494.
- Jarkovská, L. 2006. „Feminismus a sexuální výchova.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 7 (2): 41–45.
- Kitzinger, C., H. Frith. 1999. „Just Say No? The Use of Conversation Analysis in Developing a Feminist Perspective on Sexual Refusal.“ *Discourse and Society* 10 (3): 293–316.
- Koedt, A. 1970. *The Myth of the Vaginal Orgasm*. Somerville, Mass: New England Free Press.
- Koedt, A. et al. (eds.). 1973. *Radical Feminism*. New York: Quadrangle Books.
- Lees, S. 1993. *Sugar and Spice: Sexuality and Adolescent Girls*. Harmondsworth: Penguin.
- Levine, J. 2002. *Harmful to Minors: The Perils of Protecting Children from Sex*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lewontin, R. C., P. Steven, R. Rose, L. J. Kamin. 1984. *Not in Our Genes: Biology, Ideology, and Human Nature*. New York: Pantheon Books.
- Lišková, K. 2009. *Hodné holky se dítvají jinam. Feminismus a pornografie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Lišková, K. 2011. „Released from Gender? Reflexivity, Performativity, and Therapeutic Discourses.“ Pp. 189–204 in Michaela Benson, Roland Munro (eds.). *Sociological Routes and Political Roots*. Oxford: Blackwell.
- Potter, J. 1996. *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, J., M. Wetherell. 1987. *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Reynolds, J., M. Wetherell, S. Taylor. 2007. „Choice and Chance: Negotiating Agency in Narratives of Singleness.“ *Sociological Review* 55 (2): 331–351.
- Seu, I. B. 2010. „‚Doing Denial‘: Audience Reaction to Human Rights Appeals.“ *Discourse and Society* 21 (4): 438–457.
- Snitow, A. et al. (eds.). 1983. *Powers of Desire. The Politics of Sexuality*. New York: Monthly Review Press.
- Tannen, D. 1996. *Gender and Discourse*. New York: Oxford University Press.
- Vance, C. (ed.). 1984. *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality*. Boston, London: Routledge, Kegan Paul.
- Wetherell, M. 1992. *Mapping the Discourse of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Wetherell, M. 1998. „Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue.“ *Discourse and Society* 9 (3): 387–412.

Analyzované texty:

- „Akce D.O.S.T. se 1. září zúčastnily stovky lidí.“ [online] [cit. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <<http://www.akce-dost.cz/20100903.htm>>.
- Důvody, proč neučit sexuální výchovu.* 2010. Praha: Hnutí! Pro život ČR.
- „Nezkrácená verze rozhovoru s Romanem Jochem.“ [online] [cit. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <<http://respekt.ihned.cz/respekt-doporucuje/c1-45855760-nezkracena-verze-rozhovoru-s-romanem-jochem>>.
- „Pročištění RVP sporná témata.“ [online] [cit. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <<http://www.cssd.cz/aktualne/aktuality/vraci-se-s-dobesem-skolstvi-do-doby-temna/>>.
- www.vorp.cz [naposledy navštíveno 14. 3. 2012].
- „Znojensko – sexuální výchova ve školách.“ [online] [cit. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <<http://www.fatym.com/view.php?cislocclanku=2011010084>>.
- VORP, Dopis redakci *Katolického týdeníku*, 3. 10. 2010. [online] [cit. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <<http://www.vorp.cz/clanek/dopis-redakci-katolickeho-tydeniku/>>.
- VORP, Odpověď Výboru na obranu rodičovských práv na stanovisko MŠMT, 21. 7. 2010. [online] [cit. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <<http://www.vorp.cz/clanek/odpoved-vyboru-na-obranu-rodicovskych-prav-na-stan/>>.
- VORP, Pročištění RVP sporná témata. 20. 9. 2011. [online] [cit. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <<http://www.cssd.cz/aktualne/aktuality/vraci-se-s-dobesem-skolstvi-do-doby-temna/>>.
- VORP, Tisková zpráva: Důvody proč odmítáme státní sexuální výchovu ve škole, 15. 6. 2010. [cit. 20. 4. 2011]. Dříve dostupné na www.nesexuveskole.cz, nyní již nedostupné.
- VORP, Tisková zpráva: Svoboda názorů a volitelnost proti vnucování, 3. 10. 2010. [online] [cit. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <<http://www.vorp.cz/clanek/svoboda-nazoru-a-volitelnost-proti-vnucovani-3-10/>>.
- VORP, Tisková zpráva: Svoboda názorů a volitelnost, 8. 9. 2010. [online] [cit. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <<http://bezva.info/view.php?nazevclanku=tiskova-zprava-a-petice-vorp&cislocclanku=2010090031>>.

Jarkovská, L. (2020)

The European Union as a child molester: Sex education on pro-Russian websites.

Sex Education-Sexuality Society and Learning. 20(2), 138-153. ISSN 1468-1811. doi:10.1080/14681811.2019.1634041.

Discursive analysis / Analýza diskurzu

Author participation / Autorský podíl 100 %

WOS

The article is not included in this file for copyright reasons of Taylor and Francis (pp. 102-117).

Licenční podmínky vydavatelství Taylor and Francis neumožňují zveřejnění článku (s. 102-117).

Summary

As a part of education fostering diversity, human rights and gender equality, sex education has proved an ideal target for disinformation. This article offers an analysis of articles on sex education published between 2007 and 2016 on pro-Russian websites in Czech and Slovak. The extreme and manipulated representations of sex education on these websites are part of a Russian disinformation campaign that activates social anxiety by triggering emotions and utilising regionally sensitive issues to foment feelings of inferiority in post-socialist countries. The Russian Federation strives to be perceived as a saviour of traditional values, actively feeding a conservative backlash and anti-gender and anti-LGBT movements. It therefore recruits conservative allies across Europe to expand its sphere of influence.

Shrnutí

Sexuální výchova realizovaná jako součást vzdělávání k rozmanitosti, lidským právům a genderové rovnosti je zajímavým terčem pro dezinformační kampaně. Článek nabízí analýzu textů věnovaných sexuální výchově mezi lety 2007 – 2016 na proruských webech v češtině a slovenštině. Extrémní a manipulované reprezentace sexuální výchovy na těchto webech jsou součástí dezinformační kampaně, která má aktivovat sociální úzkost skrze rozdmýchávání silných emocí a využívá regionálně citlivá témata pocitů inferiority postsocialistických států. Ruská Federace usiluje o to být vnímána jako ochránce tradičních hodnot a aktivně podporuje konzervativní backlash a anti-genderová hnutí, čímž získává konzervativní spojení napříč Evropou, aby posílila sféru svého vlivu.