

Karolína Olive Křížová

BEZ ROZPAKŮ

O sexuální
výchově
pro pestrou
mládež

Karolína Olive Křížová

Bez rozpaků:

O sexuální výchově pro pestrou mládež

Olomouc 2025

Odborné recenzentky:

doc. Mgr. Lucie Jarkovská, Ph.D.

PhDr. Olga Pechová, Ph.D.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv
a může zakládat občanskoprávní, správněprávní,
popř. trestněprávní odpovědnost.



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-NC-ND
(Uveďte původ – Neužívejte komerčně – Nezpracovávejte – 4.0 Mezinárodní).
Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

1. vydání

© Karolína Olive Křížová, 2025

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2025

<https://doi.org/10.5507/ff.25.24465586>

ISBN 978-80-244-6558-6 (print)

ISBN 978-80-244-6559-3 (online: iPDF)

Obsah

	Předmluva	7
1	Vztahy, hodnoty a bezpečí: O sexuální výchově	10
1.1	Nauka o sexu? Co se vlastně myslí sexuální výchovou?	10
1.2	Poradí si sami? Proč má sexuální výchova smysl a co mladistvým přináší	13
1.3	Až se zeptá? Kdy, co a jak se mají děti dozvídat	15
1.4	Jak jsme na tom? Sexuální výchova v ČR	17
1.4.1	Národní a mezinárodní rámec: Relevantní odborné standardy a doporučení	17
1.4.2	Sexualita jako strašák: Kontroverznost sexuální výchovy, dezinformace o „LGBTQ+ ideologii“ a bouřlivé debaty	22
1.4.3	(Ne)užitečné materiály: Dostupné podklady pro výuku sexuální výchovy	26
1.4.4	Česká realita: Současná situace a stav sexuální výchovy u nás	28
1.5	Patří citlivá témata domů? Proč má v rodině sexuální výchova své místo – a proč to nestačí	32
2	Pestrá mládež, pestré potřeby: O LGBTQ+ identitách	36
2.1	„Tisíc identit a 52 pohlaví“: Ujasněme si pojmy	37
2.2	„Dneska je LGBTQ+ každý druhý“: Jak časté jsou queer identity	42
2.3	„Co by ještě chtěli?“ Přetrvávající nerovnosti v českém právu	45
2.4	„U nás se jim žije dobře“: Problémy, jimž čelí LGBTQ+ lidé v Česku	48

2.5	„Pro dnešní mládež je to cool“: Specifická úskalí a zranitelnost LGBTQ+ dospívajících	52
3	Všem k užtku: O inkluzivní sexuální výchově	56
3.1	Je to vůbec potřeba? Důležitost a přínosy inkluzivní sexuální výchovy	56
3.2	Jak na to? Možné formy zahrnutí LGBTQ+ problematiky do sexuální výchovy	59
3.3	Od mlčení po klouzání po povrchu: Neviditelnost LGBTQ+ hledisek v současné sexuální výchově	62
4	Pohled queer dospívajících: Výzkum sexuální výchovy v ČR	66
4.1	Metodologie výzkumu	67
4.2	Výsledná témata	70
4.2.1	„Byli jsme na to sami“: Nedostatečnost současné sexuální výchovy	70
4.2.2	„Já jsem na to narazila až na Instagramu“: Internet jako z nouze ctnost	74
4.2.3	„Možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jiné“: Zájem o sexuální výchovu a vnímání její důležitosti	76
4.3	Širší závěry výzkumu	80
4.4	Mezi teorií a praxí: Tabu a rozpaky nechávají dospívající na holičkách	82
5	Co si z toho odnést: Doporučení pro praxi a výzkum	89
	Závěr	96
	Conclusion	109
	Souhrn	123
	Summary	125
	Literatura	127
	Jmenný rejstřík	146
	Věcný rejstřík	149
	O autorce	152

Předmluva

V práci na poli sexuální výchovy a prevence sexuálního násilí se setkávám s dospívajícími, kteří řeší palčivé a nesnadné otázky vlastní identity, vztahů, sexuality, tělesnosti a místa ve světě. Často na to, že s nimi otevřeně mluvím a zároveň jim naslouchám, reagují vděkem a zároveň překvapením. Jsou zvyklí, že s nimi dospělí o těchto tématech nemluví. Vyhýbají se jim, zametají je pod stůl nebo chtějí mladé jen poučit a na odlišné úhly pohledu reagují kritikou a nepochopením. Sama se přitom od těchto mladých lidí zas a znovu učím. Poznávám nové perspektivy a žasnu, jak kriticky jsou schopni uvažovat, kolik informačních zdrojů užívají a jak s nimi dokážou zacházet.

Škála těchto dovedností a postojů je ale široká a mnohdy se radikálně liší jednotlivce od jednotlivce, třída od třídy, škola od školy. Při své práci s mládeží jsem zjistila, že zdaleka ne všichni mladí lidé jsou tak liberální a informovaní, jak jsem předpokládala. Spousta mladistvých je zahlcená informacemi, dezinformacemi a čím dál radikálnějšími názory, kterých na internetu a v médiích rapidně přibývá. Často ve třídách narážím na zakořeněné (a nebezpečné) stereotypy, zkreslené představy o sexualitě a vztazích, nenávistné postoje i projevy či bagatelizaci sexuálního násilí. Zároveň se mi nezdá, že studující (často mladší 15 let) svěřují s vlastními zkušenostmi se znásilněním, pohlavním zneužíváním a sexuálním

obtěžováním od nejrůznějších blízkých osob. Pro mnohé jsem první, komu o prožitém zranění dokázali říci, protože dospělým ve svém okolí z různých důvodů nedůvěřují. Nejsou zvyklí s nimi mluvit o citlivých tématech. O to těžší je pro ně říci si o podporu, když se cítí nejzranitelnější.

Na workshopech a seminářích sexuální výchovy pracuji i s dospělými. Ti si nesou spoustu vlastních obav, nejistot a otázek spojených s tím, jak přistupovat k citlivým tématům s dětmi. Vyučující se bojí reakce rodičů na sexuální výchovu ve škole. Často by chtěli učit o tématech, jejichž zásadního místa v životě a ve vzdělávání jsou si vědomi, ale netroufají si je otevřít ze strachu z odezvy. Nevědí, jak si výuku sexuální výchovy obhájit a jak se vypořádat s obavou, že dětem uškodí. Navíc si ani nejsou jisti, jak takovou výuku uchopit, protože jim v tomto tématu chybí pedagogická průprava.

Podobně většina rodičů, se kterými se setkávám, žádnou sexuální výchovu doma ani ve škole nezažila a nyní má pocit, že tápe, když se jich dítě zeptá na ožehavou otázku. Nezřídka chtějí být dětem zdrojem informací a opory, ale nevědí, jak na to. Mají pocit, že dospívajícím nerozumějí, když přijde na otázky sexuality a vztahů, že dnešní doba sexuální a genderové rozmanitosti je pro ně příliš složitá. Nechtějí dítěti ublížit nebo „plést hlavu“ ještě víc. Čekají, až se dítě zeptá, až přijde do puberty, až bude mít první vztah, až... Často pak na smysluplnou sexuální výchovu ani nedorazí. Děti se na rodiče neobráť, protože na to nejsou zvyklé, a raději hledají informace a podporu mezi (stejně (ne)informovanými) vrstevníky nebo na internetu.

Dospělí i dospívající se tak často raději vyhýbají společnému dialogu o sexu, sexualitě, těle, sexuálním zdraví a vztazích. Tabu ale ubližuje. Je podhoubím pro nebezpečí a nezdravé vztahové vzorce a životní východiska. Zaměření se jen na heterosexuální vztahy nebo vyhýbání se otázkám genderové identity zneviditelňuje zkušenost a prožívání části mladistvých

a mnohdy se na nich podepisuje hlubokými zraněními. Děti, které objevují svou genderovou identitu, mohou čelit obrovskému stresu způsobovanému okolím i vlastním nitrem, pokud jim neposkytujeme podporu a přijetí v období dospívání, které je složité pro všechny. Nenechávejme je v tom samotné. Buďme rodiči, vyučujícími, dospělými na svém místě – buďme těmi, kdo dá základ spokojenému, zdravému a bezpečnému budoucímu životu dětí, pro které chceme to nejlepší.

Tato publikace může být startovním bodem. Přináší přehled odborně ověřených informací o sexuální výchově, jejích přínosech, současném stavu v České republice a její žádoucí podobě, stejně jako o problematice genderové a sexuální rozmanitosti. Rodičům i pedagogickým pracovníkům a pracovnícím pomůže zorientovat se v hlavních principech moderní sexuální výchovy, která je dětem skutečně k užitku a která zohledňuje jejich pestré potřeby. Vyučujícím také poslouží jako argumentář. Posílí jejich jistotu, že dokáží srozumitelně a z odborného pohledu, podloženého výzkumy a stanovisky expertních institucí, obhájit, proč je inkluzivní sexuální výchova potřeba a jak má vypadat. K užitku bude jistě i studujícím pedagogických, psychologických, sociologických a dalších humanitních a společenskovědních oborů. Nasměřuje je při pronikání do otázek sexuální výchovy, dospívání a genderové a sexuální identity, a to v českém i mezinárodním kontextu.

Ať už tento text čtete z jakékoli pozice, přeji vám, ať vám pomůže porozumět otázkám, které se více či méně týkají nás všech. Věřím, že i díky vám zvládnou mladí lidé v České republice čelit úskalím utváření vlastní identity a vztahů k sobě i druhým o něco snáze.

1

Vztahy, hodnoty a bezpečí: O sexuální výchově

 Pokud čtete tyto řádky, pravděpodobně stejně jako já vnímáte téma sexuální výchovy jako zajímavé a snad i důležité. Možná ale úplně nevíte, co si pod pojmem „sexuální výchova“ vlastně představit. Nebo se bojíte, že dětem uškodíte nevhodným načasováním sexuální výchovy či tím, co a jak s nimi budete sdílet. Nebo vás zajímá, jak se k sexuální výchově staví české školství, rodiny a společnost a jaké sexuální výchovy se dostává dnešní mládeži. O tom všem pojednává první část této publikace.

1.1 Nauka o sexu? Co se vlastně myslí sexuální výchovou?

Pod pojmem „sexuální výchova“ se každému z nás nejspíš vybaví něco jiného. Možná si vzpomeneme na trapno v hodině přírodopisu věnované reprodukční soustavě člověka. Nebo se začervenáme u vzpomínky na snahu našich rodičů poučit nás o důležitosti používání ochrany při sexu. Ve skutečnosti je ale sexuální výchova poměrně široký pojem, na jehož

komplexitu narazíme už v rámci definování v odborné literatuře a prostřednictvím relevantních orgánů.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT; 2010a, s. 3) definuje sexuální výchovu jako „dlouhodobé, záměrné, cílevědomé a systematické působení na žáka, které ovlivňuje formování jeho osobnosti v otázkách rodiny a lidské sexuality“. International Planned Parenthood Federation¹ (IPPF, 2007, citováno v Loeber et al., 2010) osvětluje rozdíly mezi anglickými termíny „sex education“ a „sexuality education“, kde druhý termín zahrnuje kromě všech témat toho prvního i širší oblast vztahů, postojů a hodnot (např. otevřenost, respekt k sobě a druhým), sexuálních a genderových rolí nebo společenský tlak na sexuální aktivitu. „Sexuality education“ vymezuje dále také možným obsažením nácviku dovedností – např. komunikačních, rozhodovacích či kritického myšlení (IPPF, 2010). V tomto textu se věnuji sexuální výchově spíše v tomto širším pojetí.

Podobně Světová zdravotnická organizace (WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2010) pracuje s konceptem „holistic sexuality education“. V českém překladu Společnosti pro plánování rodiny a sexuální výchovu (SPRSV, 2017) je označována jako „ucelená sexuální výchova“, proto ve zbytku publikace užíváme tento pojem. Ucelená sexuální výchova má být pozitivně orientovaná a zahrnovat „učení se o kognitivních, emocionálních, sociálních, interakčních a fyzických aspektech sexuality“ (tamtéž, s. 25). Stejně chápe sexuální výchovu i European Expert Group on Sexuality Education (Ketting et al., 2016) a UNESCO (2018).

.....

1 International Planned Parenthood Federation, česky Mezinárodní federace plánovaného rodičovství, sdružuje 150 členských organizací z více než 146 zemí. Zaměřuje se na posilování sexuálního a reprodukčního zdraví a práv. Konkrétně se věnuje propagaci ucelené sexuální výchovy, zpřístupňování antikoncepce a bezpečných interrupcí, podpoře rodičovské péče a pomoci během humanitárních krizí.

Sadková (2019) rovněž zdůrazňuje širší témat sexuální výchovy a polemizuje o vhodnosti možných názvů tohoto oboru. Zmiňuje především pojem „zdravé vztahy“ jako alternativu, která je na rozdíl od spojení „sexuální výchova“ zatížena méně nevhodnými a nepřesnými konotacemi a která zároveň dle autorky dobře vystihuje její hlavní cíl i obsah. Obzvláště na prvním stupni je totiž podle ní klíčové vedení dětí ke zdravým a respektujícím mezilidským vztahům – o sex jako takový zde v podstatě nejde. Na základě syntézy různých dostupných odborných vymezení pak sexuální výchovu obecně definuje jako „dlouhodobý vzdělávací proces, který se ve svém obsahu věnuje sexualitě a otázkám s tím spojeným ve všech rovinách lidského bytí (fyzické, sociální, etické, právní, ...) a svým působením ovlivňuje další formování osobnosti vzdělávaného jedince a jeho budoucí chování“ (tamtéž, s. 24).

Sexuální výchova ale není jen otázkou samotné výuky a oficiálních vzdělávacích programů škol, tj. formálního vzdělávání a formálního kurikula (Průcha et al., 2013). Chounová (2023) a Sloboda (2016) podotýkají, že aspekty sexuální výchovy, otázky sexuality a vztahů, postoje, hodnoty a související dovednosti se prolínají i neformálním kurikulem (tzn. školou zaštiťovanými, ale ne přímo školními aktivitami a zkušenostmi) a neformálním vzděláváním (tzn. vzděláváním mimo školní systém, např. skrze kluby, kroužky nebo nadace). Neopomenutelné jsou také koncepty oficiálního a skrytého kurikula (Jarkovská, 2013; Křišová, 2019), přičemž skryté kurikulum představuje (často nevědomou) reprodukci společenských vzorců, nerovností a postojů prostřednictvím toho, jak vyučující k dětem a dospívajícím přistupují, jaká je dynamika mezi studujícími atd. Sexuální výchova tedy netvoří jen součást oficiální výuky, učebnic a osnov, nýbrž i širšího vzdělávání a výchovy mládeže.

1.2 Poradí si sami? Proč má sexuální výchova smysl a co mladistvým přináší

V předchozí části jsme se pokusili nastínit, co vše lze za sexuální výchovu považovat a kolik témat může zahrnovat. Proč bychom se jí ovšem vůbec měli věnovat, obzvláště v době nadbytku informací, jež jsou mladým idem dostupné na internetu? Může nás napadnout, že dospívající si poradí sami. Nenabízí ale sexuální výchova mladistvým i něco víc než jen pouhé vědomosti?

Sexuální výchova má celé spektrum cílů a možných přínosů². Mezi ty zjevné patří prevence rizikového sexuálního chování, neplánovaného těhotenství nebo šíření sexuálně přenosných infekcí (Goldfarb & Lieberman, 2021; Křišová & Poláčková, 2022; Rašková, 2008; Stretti & Kaňák, 2014; Vivancos et al., 2013; Weiss et al., 2005). Snáze opomíjené, ovšem neméně podstatné cíle sexuální výchovy představuje např. ochrana mladých před sexualizovaným násilím či zneužíváním i prevence toho, aby se sami takového jednání dopouštěli na druhých (Goldfarb & Lieberman, 2021; Křišová & Poláčková, 2022; Loeber et al., 2010; National Sexual Violence Resource Center; NSVRC, 2021; SPRSV, 2017). Z pozitivnějšího úhlu pohledu lze konstatovat, že přístup ke kvalitním informacím a hodnotovému vzdělávání skrze sexuální výchovu může zprostředkovávat hlubší sociálně-emoční učení a přispět tak ke zdravému vývoji sexuality a navazování kvalitních a respektujících vztahů do dospělosti (Goldfarb & Lieberman, 2021; Křišová & Poláčková, 2022; Rašková, 2007, 2008; Sadková, 2018).

Ve studii Sculla et al. (2022) věnující se evaluaci zahraničního programu sexuální výchovy bylo zaznamenáno snížení úrovně přijímání partnerského násilí zúčastněnými chlapci, zvýšení komunikace dívek s rodiči

.....
2 Goldfarb a Lieberman (2021) uceleně shrnují přínosy sexuální výchovy v systematickém přehledu literatury z posledních třiceti let.

o sexuálním zdraví a naopak snížení obecných zkreslených přesvědčení dospívajících jedinců o sexu. U celého souboru měl program také pozitivní efekt na znalosti sexuálního zdraví a zmírňování mylných normativních přesvědčení o frekvenci nechráněného sexu mezi vrstevníky. Podobné byly zjištěné dopady workshopu sexuální a vztahové výchovy *Když to nechce, tak to nechce* české organizace Konsent (Dolský et al., 2023). Data získaná tři měsíce po realizaci workshopu ukázala vyšší úroveň komunikačních schopností a otevřenosti, větší informovanost o tématu sexuality a sexuálního násilí, stejně jako rozvoj kritického myšlení a schopnosti zvážit a respektovat různé úhly pohledu. Osoby, které se workshopu zúčastnily, vykazovaly hlubší reflexi médií (zejm. pornografie) i mýtů a stereotypů o sexualitě a sexuálním násilí (Dolský et al., 2023). To je zásadní zjištění vzhledem k významné pozici internetu a pornografie mezi zdroji, ze kterých mládež čerpá svá poznání sexuality, jak uvádíme dále.

Systematický přehled Goldfarba a Liebermana (2021) podobně dokládá, že sexuální výchova rozvíjí mediální gramotnost, tj. kompetenci účelného a poučeného nakládání s dostupnou mediální produkcí a případně odhalení skryté manipulace (MŠMT, 2021). Některé zahrnuté studie (Berman & White, 2013; Scull et al., 2014; Smolak & Levine, 2001) konkrétně ukázaly, že sexuální výchova může v dospívajících posilovat schopnost kriticky analyzovat mediální obsahy a vyhodnocovat jejich vliv na vnímání sebe sama, především pak vlastního těla (body image). Zároveň sexuální výchova vykazuje pozitivní dopady na utváření sociálních norem dospívajících. Později publikovaná randomizovaná kontrolovaná studie (Scull et al., 2022) tyto závěry podporuje – absolvování programu zaměřeného na rozvíjení mediální gramotnosti *Media Aware* vedlo k tříbení kritického uvažování o mediálních zprávách a k vnímání jejich odlišností od reality.

Podle průzkumu České středoškolské unie (ČSU; 2020) mají navíc sami studující o komplexní a inkluzivní sexuální výchovu zájem, který současná kurikula neuspokojují. Zmíněný program zaměřený na rozvoj mediální

gramotnosti *Media Aware* byl také pozitivně subjektivně hodnocen samotnými zúčastněnými (Scull et al., 2022), podobně jako workshop *Když to nechce, tak to nechce*, u nějž účastníci a účastnice oceňovali osvojení si nových konceptů a pojmů (Dolský et al., 2023). Absolvováním tohoto workshopu se také zvýšil zájem dotázaných čerpat informace ze školy a od vyučujících i jejich schopnost aktivně a otevřeně diskutovat o tématech sexuality a vztahů, a to hlavně u dívek, které byly zpočátku pasivnější.

1.3 Až se zeptá? Kdy, co a jak se mají děti dozvídat

Mnoho rodičů a vyučujících – včetně těch, kteří sexuální výchovu považují za důležitou a chtějí ji dětem poskytovat – naráží na řadu dilemat. Kdy se sexuální výchovou začít? Může sdílení informací s mladšími dětmi vést k jejich předčasné sexualizaci, a uškodit jim tak? Je v pubertě naopak pozdě? O čem všem s dětmi mluvit? A jakou formu by sexuální výchova měla mít, aby se neminula účinkem? K těmto otázkám se zde pokusím nabídnout vodítka.

Jak bylo nastíněno v terminologickém úvodu (podkapitola 1.1), pole sexuální výchovy zahrnuje poměrně bohatý repertoár témat. Podle Standardů pro sexuální výchovu v Evropě (SPRSV, 2017) by sexuální výchova měla pokrývat klíčové oblasti lidského těla a vývoje, plodnosti a rozmnožování, sexuality (vč. jejích pozitivních aspektů a potěšení), emocí, vztahů, životního stylu, zdraví a pocitů pohody, práv souvisejících se sexualitou a socio-kulturních faktorů sexuality. Tyto standardy WHO vyvinula za účelem podpory škol při tvorbě osnov, resp. školních vzdělávacích programů (ŠVP), tudíž všechna zmíněná témata jsou relevantní pro formální sexuální výchovu. International Planned Parenthood Federation (2010) uplatňuje v rámování komprehensivní sexuální výchovy přístup zaměřený na práva („a *rights-based approach*“) a opět podtrhuje fyzické, emoční, individuální i vztahové komponenty sexuality.

Publikované evaluace programů sexuální výchovy realizovaných v praxi často nezahrnují některá důležitá kritéria, konkrétně indikátory sexuálního well-beingu a pozitivních aspektů sexuality. Ketting et al. (2016) podotýkají, že literatura většinou vychází z perspektivy veřejného zdraví a chybějí v ní pozitivní složky sexuality, jež jsou ovšem její nedílnou součástí a je potřeba jim věnovat více pozornosti (viz také BZgA, 2016). Důležité je tedy k sexuální výchově přistupovat pozitivně a komplexně, s pozorností věnovanou různým aspektům sexuality a vztahů, nejen jejich biologickému rozměru. S tím souhlasí i většina veřejnosti – podle 78 % českých dospělých má sexuální výchova vybavit mladé lidi znalostmi potřebnými k poznání vlastní sexuality a k potěšení ze sexu (Konsent & NMS, 2023). Konkrétně prevence sexuálního násilí, respekt k druhým a poznání vlastního těla jsou důležitými tématy, která by sexuální výchova měla obsahovat, pro dvě třetiny dotázaných.

Je žádoucí dětem poskytovat sexuální výchovu adekvátní formou už od nejútlejšího věku (SPRSV, 2017; Stretti & Kaňák, 2014). IPPF (2010) podotýká, že informace související se sexuální výchovou by měly být dostupné dětem a mladistvým všech věkových skupin, v souladu s jejich poznávacími schopnostmi. Pozitiva brzkého započetí sexuální výchovy a jejího postupného prohlubování podporují i empirické studie (Goldfarb & Lieberman, 2021). WHO uvádí, že sexuální výchova by měla začít už od narození dítěte, a ve výše zmíněných standardech představuje matici mapující klíčové tematické oblasti ve vztahu k věkovým, resp. vývojovým stádiím dítěte (SPRSV, 2017). Doplnuje pak, že sexuální výchova by měla probíhat průběžně a v souladu s paradigmatem celoživotně se vyvíjející sexuality. Manuál UNESCO (2018) pokrývá věkové skupiny od 5 let do dospělosti, jelikož je zaměřen na formální vzdělávání. Expertní organizace a mezinárodní orgány se tedy shodují, že sexuální výchova by měla být ucelená a vedena průběžně od raného dětství, adekvátně k aktuálnímu věku. Co se týče postojů laické veřejnosti, podle 85 % by se sexuální výchova měla

začít učit nejpozději na 2. stupni ZŠ, jedna třetina dotázaných je dokonce pro její výuku napříč školní docházkou (Konsent & NMS, 2023).

Důležitá je také forma výuky školní sexuální výchovy. Odborné standardy a doporučení (IPPF, 2010; MŠMT, 2010a; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018) i dvě třetiny české veřejnosti (Konsent & NMS, 2023) se shodují, že sexuální výchova má být vyučována interaktivně, resp. participativně, se zohledněním potřeb studujících. Nezanedbatelnou roli hraje také osobnost a kompetence vyučujícího (Barr et al., 2014; IPPF, 2010). Formu a obsah žádoucí právě dle doporučení a standardů expertních subjektů nastíníme v následující podkapitole.

1.4 Jak jsme na tom? Sexuální výchova v ČR

Ujasnili jsme si zatím, co všechno by mělo být obsahem sexuální výchovy a kdy a jak by ideálně měla být realizována. Nasnadě je otázka, jak se věci mají v České republice. Jaké standardy a školské dokumenty mají význam pro sexuální výchovu u nás a jaké materiály jsou k dispozici vyučujícím a rodinám? Jaké debaty se vedou v české občanské společnosti? A jaké sexuální výchovy se tedy dostává českým dětem?

1.4.1 Národní a mezinárodní rámec: Relevantní odborné standardy a doporučení

Hlavní závazný rámec určující povinné standardy obsahu i formy vzdělávání na základních a středních školách v ČR stanovují tzv. rámcové vzdělávací programy (RVP) (MŠMT, n. d.). Ty existují v několika variantách dle stupně vzdělávání – pro zaměření této publikace je relevantní rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), platný také pro nižší stupeň víceletých gymnázií, dále jsou to rámcové vzdělávací programy pro gymnázia (RVP G*), platné pro vyšší stupeň víceletých gymnázií a čtyřletá gymnázia, a rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání (RVP SOV). RVP jsou průběžně revidovány v souladu

s vývojem poznání v oblasti pedagogiky a aktuálních metod a témat. V posledních letech byla v RVP např. značně aktualizována oblast informačních a komunikačních technologií (MŠMT, n. d.). RVP konceptuálně vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) (MŠMT, 2001) a jsou ukotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

RVP vymezují nejen povinný vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo), ale také závazná formativní průřezová témata a širší klíčové kompetence, které mají být u mládeže napříč vzděláváním rozvíjeny (MŠMT, n. d., 2021, 2023). Jednotlivé školy vytvářejí své ŠVP dle vlastního uvážení a potřeb, ale vždy v rámci „mantinelů“ stanovených RVP. Sexuální výchovu se nicméně RVP dotýkají spíše nepřímě a okrajově, jak bude představeno v následující části. Prezentovaná stručná analýza pokrytí témat sexuální výchovy rámcovými vzdělávacími programy se zaměřuje na RVP ZV a RVP G, jelikož RVP SOV jsou specifické dle oboru vzdělávání a není tedy v možnostech tohoto textu je podobným způsobem analyzovat.

Co se týče *vzdělávacího obsahu*, RVP ZV pracuje s pojmem „sexuální výchova“ jen na jednom místě, a to ve vymezení Doplňující vzdělávací oblasti v rámci vzdělávacího oboru Etická výchova, kde zmiňuje mimo jiné „základy sexuální výchovy“ (MŠMT, 2023, s. 114), včetně tématu sexuální identity. Na rozdíl od ostatních oblastí není nicméně obsah Doplňující vzdělávací oblasti pro školy povinný a může být zahrnut např. v rámci nepovinných či povinně volitelných předmětů. RVP G pak pojem „sexuální výchova“ nezmiňuje explicitně vůbec (MŠMT, 2021).

Samotných témat a cílů sexuální výchovy tak, jak byly představeny v předchozích podkapitolách, se nicméně v RVP ZV v nějaké formě dotýkají vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (koncipovaná pouze pro první stupeň) a Člověk a jeho zdraví – zde především vzdělávací obor Výchova ke zdraví, viz např. očekávaný výstup VZ-9-1-12: „respektuje význam

sexuality v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a pozitivními životními cíli; chápe význam zdrženlivosti v dospívání a odpovědného sexuálního chování“ (MŠMT, 2023, s. 92). V posledně jmenované části Člověk a jeho zdraví najdeme také biologická témata (lidská reprodukce, změny v dospívání), prevenci sexuálního zneužívání i otázky sexuální zdrženlivosti, ochrany před sexuálně přenosnými chorobami nebo problematiku „poruch pohlavní identity“ (MŠMT, 2023, s. 93; WHO, n. d., 2019). Vzdělávací oblast Člověk a jeho zdraví se témat sexuality a vztahů i biologických aspektů sexuální výchovy dotýká rovněž v RVP G (MŠMT, 2021), např. výukou hygieny pohlavního styku, psychohygieny nebo modelů sociálního chování v intimních vztazích a modelů vzájemného chování souvisejícího s etickými a psychosociálními aspekty partnerského a sexuálního života.

Relevantní jsou také některé *klíčové kompetence* v RVP ZV (MŠMT, 2023). Kompetence sociální a personální například zahrnují aktivní spolupráci ve skupině a přispívání do diskuse v malé skupině i na úrovni celé třídy, podobně jako kompetence komunikativní. Kompetence občanské obsahují respekt k přesvědčení druhých a odmítání útlaču a kompetence digitální, kompetence k učení i kompetence k řešení problémů pokrývají z různých úhlů schopnost kritického myšlení a práci se zdroji informací. V *průřezových tématech* RVP ZV pak najdeme důraz na mezilidské vztahy a komunikaci, prevenci rizikového chování, respekt k rozmanitým názorům a odlišnostem nebo kritický a analytický přístup k mediálním obsahům, tzn. mediální gramotnost (MŠMT, 2023). Klíčové kompetence a průřezová témata jsou analogicky pokryty i v RVP G (MŠMT, 2021), kde jsou dále prohlubovány.

Sexuální výchova je tedy součástí RVP napříč oblastmi, ale spíše vágně – není v nich ukotvena s dostatečnou specificitou, která by zaručovala její

kvalitní a ucelenou výuku (Křišová, 2019; Sadková, 2018, 2019).³ Chybí také efektivní systém monitorování naplňování RVP školami ze strany MŠMT (Konsent, n. d.a; Sadková, 2018), tudíž nelze ani s jistotou říci, zda jsou výše zmíněné prvky ukotvené v RVP na školách reálně pokrývány.

V době psaní tohoto textu (jaro–podzim 2024) RVP ZV prochází revizí, jejímiž zásadními aspekty jsou větší důraz na kompetenční pojetí výuky, kontinuitu vzdělávacího procesu a větší podporu škol ve vytváření ŠVP (Národní pedagogický institut; NPI, n. d.a). Rada vlády pro rovnost žen a mužů na svém zasedání v dubnu 2024 doporučila MŠMT v rámci revize posílit důraz na sexuální výchovu a sexuální zdraví v souladu se standardy WHO a dále prostřednictvím České školní inspekce monitorovat rozsah a způsob sexuální výchovy na základních školách (Vláda ČR, 2024). Zřizovatelům škol (včetně MŠMT) také doporučila posílit metodické vedení škol v tématu sexuální výchovy a prevence sexuálního a vztahového násilí. Na jaře 2024 proběhla veřejná konzultace návrhu revize RVP PV a RVP ZV, částečně formou série kulatých stolů, včetně jednoho přímo zaměřeného na sexuální výchovu a na příklady dobré praxe ze zahraničí (K. Kadár, osobní sdělení, 28. května 2024). Školy mají novou verzi RVP implementovat od školního roku 2025/2026 dobrovolně a od roku 2027/2028 povinně (NPI, n. d.d). Souběžně jsou plánovány také revize RVP dalších úrovní vzdělávání (NPI, n. d.a).

Z dokumentů národní úrovně se sexuální výchovy dále týká *Doporučení k realizaci sexuální výchovy v základních školách* (MŠMT, 2010a) a *Desatero MŠMT k sexuální výchově* (MŠMT, 2011). Oba dokumenty rámuji sexuální výchovu jako ucelenou disciplínu, v souladu s mezinárodními standardy (Sadková, 2018). Na úrovni prevence rizikových jevů je dále relevantní *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování*

.....
3 Detailnějším rozbořem pokrytí témat sexuální výchovy ve starší verzi RVP se zabývají Sadková (2018, 2019) a Křišová (2019), aktuálněji také Chounová (2023).

u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (MŠMT, 2010d), zejména Příloha 18 – Rizikové sexuální chování (MŠMT, 2010b) a Příloha 8 – Homofobie (MŠMT, 2010c). O zmíněné materiály se mohou školy opířit při tvorbě ŠVP a minimálních preventivních programů (MPP). Je nicméně důležité podotknout, že na rozdíl od RVP tyto dokumenty nejsou pro školy závazné a je na každé z nich, zda a nakolik se bude uvedenými doporučeními řídit. Školy tedy mají poměrně velkou svobodu v tom, jak sexuální výchovu uchopí ve svém ŠVP (Ketting & Ivanova, 2018; Pitoňák & Spilková, 2016; Sadková, 2019). Na jednu stranu je pozitivní, že školy mají určitou svobodu v přizpůsobení sexuální výchovy svému přístupu a fungování, ovšem na druhou stranu dopadá tento nedostatek regulace a standardů na sexuální výchovu i negativně, jelikož chybí sjednocující rámec (Jarkovská, 2006).

Pro zajištění kvalitní sexuální výchovy jsou důležité např. fundované stanovené standardy a požadavky na kompetence vyučujících, kteří se sexuální výchově ve škole věnují (Barr et al., 2014; MŠMT, 2010a; WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2010, 2017). Indikátory vyvinuté expertní skupinou v USA (Barr et al., 2014) zahrnují kromě relevantních faktických znalostí také profesní předpoklady, právní a profesní etiku, kompetence plánování, implementace a vyhodnocování, ale i důraz na diverzitu a rovnost. Podobně IPPF (2010) klade důraz na kvalitní průpravu a základní principy poskytování sexuální výchovy – osoba, která se této činnosti věnuje, by měla usnadnit vytvoření bezpečného prostředí a být někým, komu mohou mladí lidé důvěřovat, kdo jim předává znalosti i dovednosti a je nesoudící a přístupný.

Na evropské úrovni je v tomto ohledu důležitým materiálem dokument vydaný WHO (WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2017), který charakterizuje tři základní kompetenční oblasti potřebné pro kvalitní vedení sexuální výchovy – dovednosti, znalosti a postoje. Mezi dovednostmi zmiňuje především schopnost vytvořit ve třídě bezpečné a inkluzivní

prostředí, využívat interaktivních výukových metod, efektivně komunikovat a kriticky reflektovat přesvědčení a hodnoty vlastní i ostatních lidí a tuto dovednost předávat i studujícím. Oblast znalostí zahrnuje nejen expertizu v celé škále témat sexuální výchovy (včetně rozmanitých vztahů) a pedagogiky obecně, ale i přehled o kontextu a souvislostech sexuální výchovy, např. společenském odporu vůči sexuální výchově nebo kritériích kvality programů a metod. Žádoucí postoje pak souvisejí zejména s otevřeností k různým formám sexuality a vztahů (vč. diversity sexuálních a genderových identit), s povědomím o možných faktorech ovlivňujících prožívání sexuality a s respektem k osobní integritě a hranicím.

Existence mezinárodních standardů kompetencí vyučujících a standardů sexuální výchovy obecně se nicméně do tuzemské praxe nepropisuje automaticky, a to hlavně z důvodu výše zmíněné velké svobody škol ohledně sexuální výchovy. Loeber et al. (2010) představují tezi, že vyvíjení standardů sexuální výchovy, které budou aplikovatelné a přijímané například evropskými zeměmi, je jednou z výzev 21. století. Mezi důvody komplikované standardizace a modernizace sexuální výchovy autoři uvádějí přetrvávající kontroverze a celospolečenské debaty o sexuální výchově, kterým se věnujeme v následující podkapitole.

1.4.2 Sexualita jako strašák: Kontroverznost sexuální výchovy, dezinformace o „LGBTQ+ ideologii“ a bouřlivé debaty

Samotný pojem „sexuální výchova“ dlouhodobě vyvolává kontroverzi. Představa části veřejnosti o jejím obsahu je nicméně zkreslená (Sadková, 2019). Podepisuje se na ní sociálně-politický kontext sexuální výchovy v Evropě i mimo ni a bouřlivé celospolečenské debaty živěné masmédií a vedené v emoční rovině, za užití strategií morální paniky (Kuhar & Zobec, 2017; Loeber et al., 2010). Roli hraje i odpor konzervativních a nábožensky založených skupin, jako jsou Hnutí pro život ČR nebo Výbor na obranu rodičovských práv (VORP). Tato uskupení dlouhodobě usilují o co největší redukci témat sexuality v RVP (Chounová, 2023; Jarkovská,

2006; Jarkovská & Lišková, 2013; MŠMT, 2010e; Pitoňák & Spilková, 2016). Na základě odporu VORP např. MŠMT stáhlo velmi záhy po jejím vydání příručku *Sexuální výchova – Vybraná témata* (Fifková et al., 2009), kterou publikovalo a doporučovalo (nikoliv nařizovalo) jako metodickou oporu školám (EDUin, 2010; Jarkovská, 2006; Křišová, 2019). Odporem vůči sexuální výchově se blíže zabývaly také Jarkovská a Lišková (2013), na něž čtenářstvo odkazujeme pro hlubší porozumění této problematice.

Naopak na větší ukotvení standardů obsahu a kvality sexuální výchovy na národní úrovni, na monitorování jejich dodržování i ucelenější metodickou podporu ze strany MŠMT apeluje v současné době petice a advokační činnost organizace Konsent (n. d.a). V únoru 2023 v reakci na ni tehdejší ministr školství Vladimír Balaš přislíbil požadavkům vyhovět a poskytnout větší koncepční podporu sexuální výchově na druhém stupni ZŠ (Endrštová & Hejl Hromková, 2023). Zástupkyni Konsentu Mgr. Dagmar Křišovou zároveň přizval do širší konzultační skupiny pro oblast Člověk a zdraví k připravované revizi RVP pro základní vzdělávání (Endrštová & Hejl Hromková, 2023; NPI, n. d.b). Jak již bylo nastíněno, v současnosti je většina veřejnosti včetně rodičů výuce sexuální výchovy nakloněna – proti jejímu zahrnutí na jakémkoli stupni vzdělávání je jen 1 % českých dospělých (Konsent & NMS, 2023). Navzdory tomu debaty kolem potřeby či naopak škodlivosti sexuální výchovy neutichají.

Sexualita dospívajících je obzvláště citlivým a kontroverzním tématem ve vztahu ke queer identitám, které jsou vlivem svého vyobrazování v médiích často považovány za „módní“ záležitost (Sloboda, 2016). Současné vnímání témat sexuality a identity je každopádně nutné vnímat i v širším kulturním a historickém kontextu (makro-sociální rovina), ačkoli jde na individuální úrovni o intimní a každodenní fenomény (mikro-sociální rovina) (Sloboda, 2016). Zkreslené vnímání LGBTQ+ problematiky a sexuální výchovy obecně je důsledkem nejen nízké informovanosti a „náhodného“ obecného nepochopení, ale i specifického jednání politických

aktérů, kteří její kontroverznost využívají ke sledování vlastních zájmů (např. Jarkovská, 2019; Jones, 2019). Negativní postoje vůči sexuální výchově a LGBTQ+ skupinám pak souvisejí mimo jiné s rapidním šířením dezinformací o genderu a sexualitě (Jarkovská, 2017, 2019).

V českém online prostoru, konkrétně na proruských webech, se hojně objevují dezinformační články založené na zkreslených informacích a manipulativních rétorických technikách (Jarkovská, 2017, 2019). Sexuální výchova je zde prezentována v šokujících extrémech – jako nástroj „indoktrinace“ dětí nebezpečnou ideologií, omezování občanských svobod, dosahování zvrhlých cílů „pedofilní lobby“ a jako symptom morálního úpadku západní civilizace apokalyptických rozměrů vůbec (Jarkovská, 2019; Kuhar & Zobec, 2017). V tomto diskurzu přitom nejde jen o kritiku sexuální výchovy jako takové. Sexuální výchova je prezentována pouze jako jeden z příkladů svědčících o rozkladu společnosti způsobeném vymizením hodnoty tradiční, heterosexuální rodiny (Jarkovská, 2019; Kuhar & Zobec, 2017).

Pozice sexuální výchovy v těchto narativech jde ruku v ruce s anti-LGBTQ+ a anti-genderovou rétorikou. Anti-genderové hnutí tvrdí, že se ve školství i širší společnosti šíří tzv. „genderová teorie“, případně „LGBTQ+ ideologie“ (Commissioner for Human Rights, 2023; Jarkovská & Lišková, 2013). Ta dle něj ohrožuje tradiční rodinu a má za cíl kulturní revoluci směřující k „post-binárnímu“ světu bez přirozeného ženskosti a mužství (Kuhar & Zobec, 2017). Proponenti antigenderu dále prohlašují, že děti jsou „genderovou teorií“ sexualizovány a indoktrinovány.

Jinak řečeno, sexuální výchova je proruskou dezinformační propagandou vykreslována jako příznak kolapsu bok po boku s posilováním LGBTQ+ práv nebo zrovnoprávněním žen a mužů (Jarkovská, 2019; Kuhar & Zobec, 2017). Liberální postoje vůči LGBTQ+ identitám jsou pak – stejně jako sexuální výchova – rámovány jako „trend ze Západu“. Děje se tak

paralelně s širším vzestupem nacionalismu, populismu a odporu vůči progresivistickému a kulturně-liberálnímu smýšlení v západní Evropě (Commissioner for Human Rights, 2023; Kuhar & Zobec, 2017; Pitoňák & Spilková, 2016). Značná část anti-genderových „výbojů“ však cílí právě na oblast školství a vzdělávání (Kuhar & Zobec, 2017).

Výše popsané dezinformace tvoří součást tzv. informační války. Jejich ultimátním cílem tedy není přesvědčit o určité „pravdě“, nýbrž spíše hlubší polarizace společnosti, šíření strachu a nedůvěry a relativizace pravdy (Jarkovská, 2019). Publikum na dezinformace reaguje rozdělením na ty, kteří těmto zprávám věří, ty, kteří jim *nevěří* a cítí rozhořčení vůči první skupině (spíše než vůči strůjčům dezinformací) a na ty, kteří se nepřiklání ani k jedné straně, cítí se *zmateni* a rezignují na samotnou existenci pravdy. To, že sexuální výchova je dlouhodobě tématem konfliktu mezi feministickými a LGBTQ+ aktivistickými skupinami na straně jedné a konzervativními a náboženskými skupinami na straně druhé, z ní činí ideální prostředek informační války (Jarkovská, 2019). Neslučitelnost těchto skupin hraje do karet externím silám, tj. Rusku (Jarkovská, 2019; Jones, 2019).

Sexuální výchova je tedy účelně používána jako nástroj politické moci cílící na oslabování západní společnosti a snížení důvěry v národní i mezinárodní instituce, zejména Evropskou unii (Jarkovská, 2017, 2019; Sadková, 2019). Analogicky je využíváno i téma LGBTQ+ mládeže (Jones, 2019). V jeho případě jsou proti sobě v USA poštávány skupiny progresivní (podněcováním aktivní obhajoby LGBTQ+ práv) a konzervativní (posilováním vlasteneckých a homofobních postojů). Způsoby, jak tyto rozkoly Rusko cíleně posiluje, analyzovala Jones (2019), na niž odkazujeme pro hlubší vhled do problematiky dezinformací o genderu, sexualitě a sexuální výchově.

Konkrétně ve středoevropských a východoevropských zemích jsou anti-genderová hnutí a obavy z „LGBTQ+ ideologie“ ukotvené v kontextu

dlouhodobé sociální nedůvěry a nízké politické participace (Pitoňák & Spilková, 2016). Jarkovská (2019) také poukazuje na pocity méněcennosti post-socialistických zemí východní Evropy, jichž při šíření dezinformací Rusko využívá. Stavěním se do role silného ochránce tradičních hodnot získává na Západě spojence, a tak posiluje svůj vliv (Jarkovská, 2019). Sexuální výchova se tudíž ocitá v roli zbraně kulturních a informačních válek o moc.

1.4.3 (Ne)užitečné materiály: Dostupné podklady pro výuku sexuální výchovy

Zatímco anti-genderové hnutí a dezinformační weby hovoří o všudypřítomné „genderové teorii“ a systematické indoktrinaci dětí ve školách, ve skutečnosti se tématům sexuální výchovy věnuje mizivé množství dostupných učebnic a podkladů. Sadková (2018, 2019) poskytuje vhled do českých i zahraničních materiálů a učebnic sexuální výchovy. Podotýká, že v roce 2016 ani jedna z 1044 knih na seznamu učebnic schválených doložkou MŠMT neobsahovala část speciálně věnovanou sexuální výchově. Učebnice prvouky, resp. přírodopisu, pro první stupeň zaujímají převážně biologické hledisko a obsah tedy není ucelený, často v nich ale nejsou obsaženy ani základní informace o lidském těle a pohlavních orgánech (Hrozová, 2015). Hrozová (2015) také poukazuje na rozdílnost obsahu jednotlivých učebnic a vysvětluje ji nejasným ukotvením témat výchovy ke zdraví v RVP ZV.

Jarkovská (2006) analyzovala učebnici *Rodinná výchova: Zdravý životní styl 2* (Mádrová, 2000) a shrnula, že z 25 stran věnovaných sexualitě je více než polovina zaměřená na rizika, nemoci, poruchy a násilí. Podobně i další učebnice dostupné v českém prostředí rámuje sexualitu spíše riziky, nebezpečím a nutností se chránit, ideálně oddalováním sexuálního života (Lechnerová, 2007). Ve vzdělávacích materiálech jsou zároveň výrazně více poučovány o rizicích dívky, které jsou tak prezentovány jako zranitelnější, a je apelováno na jejich ochranu sebe samých (Jarkovská, 2006, 2013;

Lechnerová, 2007). Učebnice dále kladou důraz primárně na reprodukční aspekty sexuality, bez pozornosti věnované (zejména ženskému) potěšení nebo masturbaci (Jarkovská, 2013; Lechnerová, 2007), přestože IPPF (2010) uvádí potěšení mezi sedmi klíčovými složkami komprehensivní sexuální výchovy. Podtrháváním prokreačních cílů sexuality navíc materiály v podstatě „ilegitimizují“ neheterosexuální vztahy (Sadková, 2018).

Jiné než heterosexuální vztahy a identity jsou v učebnicích prezentovány zřídka a tam, kde jsou aspoň zmíněné, je tak učiněno v rámci separátní kapitoly (Lechnerová, 2007). Častěji je také neheterosexuální orientace prezentovaná jako abnormalita s negativními konotacemi. Sexuální výchova je tudíž vedena v kontextu normativní heterosexuality (Jarkovská, 2006; Lechnerová, 2007), neboli heteronormativity (např. Sloboda, 2016), jíž se podrobněji věnujeme v podkapitole 2.4. Učebnice se také často negativně vyjadřují k homoparentalitě, tj. výchově dětí dvěma ženami či dvěma muži (Titlbach, 2022), a obsahují heterosexistická tvrzení o inherentních nedostatech stejnopohlavních rodičovských párů ve smyslu chybějících identifikačních rolí (Lechnerová, 2007). Postulované dopady těchto „nedostatků“ nicméně byly opakovaně vyvráceny vědeckými studiemi, které dokládají, že děti LGBTQ+ rodičů se svým vývojem nebo well-beingem nijak neliší od dětí heterosexuálních či cisgender rodičů (Čechová & Hajdíková, 2016; Farr, 2017; Jsme fér, 2020a; Pfeffer & Jones, 2020; Sloboda, 2016; Tasker & Lavender-Stott, 2020). Obecně proto Hajdíková et al. (2016) zdůrazňují, že schválené učebnice by neměly obsahovat patologizující a stereotypní obsahy o LGBTQ+ lidech.

Mimo učebnice lze zmínit metodický portál RVP.cz (NPI, n. d.c), který obsahuje praktické materiály využitelné ve výuce a teoretické články o tématech sexuální výchovy. Školy však mohou čerpat i z metodických materiálů vydaných nevládními organizacemi a dalšími subjekty. Organizace Konsent (n. d.b) vydala volně dostupné metodiky zatím sedmnácti lekcí sexuální výchovy na různá témata, z nichž čtyři jsou vhodné pro výuku

na prvním stupni ZŠ (*Osobní hranice, Intimní části těla, Láska a přátelství, Rozmanitost a identita*). Ostatní se zaměřují na studující od osmé (v jednom případě šesté) třídy ZŠ (např. *Respekt, Zasilání intimního obsahu* nebo *Emoce ve vztazích*). Vyučující se také mohou zúčastnit doprovodného školení. Dle Sadkové (2019) mají vyučující o tematické semináře zájem. Brněnský spolek Nesehnutí dále vydal inkluzivní šanony *Školka pro mě: Jak si užít školku zábavně a citlivě 1 a 2* (Čechovská & Kvapilová, 2020; Pešáková et al., 2018), kterými se lze inspirovat při práci s dětmi v nižších ročnících prvního stupně. Shrnutí dalších pedagogických příruček, učebnic a publikací nabízí také Sloboda (2016).

1.4.4 Česká realita: Současná situace a stav sexuální výchovy u nás

S nedostatkem dostupných pedagogických materiálů se pojí otázka, jak (a jestli) sexuální výchova v české pedagogické praxi probíhá. Existujících kvalitních výzkumů na téma sexuální výchovy v České republice se podařilo dohledat pomálu. Většina dosud provedených výzkumů byla realizována v rámci studentských závěrečných prací a jejich kvalita je tedy různorodá (Sadková, 2019). Dostupná literatura nicméně poskytuje alespoň určitý vhled do obsahu, forem a problémů sexuální výchovy u nás.

Ve starším článku uvádí Jarkovská (2006), že na prvním stupni je sexuální výchova nejčastěji vyučována v rámci rodinné výchovy. Sadková (2019) zkoumala, jak je sexuální výchova realizována na prvním stupni ZŠ samotnými vyučujícími a externími organizacemi. Shrnula, že nejméně pokrývané je téma rodičovství, nejčastěji naopak téma vztahů. V přehledu dosavadních výzkumů (Sadková, 2018) autorka došla k závěru, že sexuální výchova je převážně vyučována až na druhém stupni a dominují jí biologická témata. V souladu s tím je dle autorky většinou součástí biologie nebo občanské výchovy, zatímco na prvním stupni je zařazována do prvouky (ČSU, 2020; Sadková, 2018, 2019). Podobné výsledky průzkumu ČSU (2020) ukazují na převahu témat sexuálně přenosných infekcí

a metod antikoncepce, nicméně i tyto oblasti byly na SŠ probírány jen málo až středně. Téměř žádná pozornost pak nebyla věnovaná konsentu (tj. souhlasu), masturbaci, orgasmu či genderovým rolím. Nebyla probírána ani řada témat ukotvených v RVP G (MŠMT, 2021), např. pornografie nebo reprodukční zdraví (ČSU, 2020).

Jarkovská (2006, 2013) zaznamenala v analýze praxe sexuální výchovy rozšířené diskurzy strachu, zodpovědnosti, kladení důrazu na rizika se sexem spojená a na osobní odpovědnost (především dívek) v jejich předcházení (podobně jako v případech učebnic, viz předchozí podkapitulu). Zaměření primárně na prevenci rizik se také promítlo do zjištění v průzkumu Konsentu (2021), kde vyučující ZŠ a SŠ v rámci probíraných témat spolu s biologickými otázkami nejčastěji zmiňovali prevenci rizik a rizikového chování. Vyučována jsou více „faktická“ témata, která vyučující vnímají jako „bezpečnější“, jelikož nevyžadují diskusi různých názorů a úhlů pohledu (ČSU, 2020; Jarkovská, 2013). IPPF (2010) přitom zdůrazňuje, že sexuální výchova by měla pokrývat širší spektrum témat než jen prevenci nemocí nebo nechtěného otěhotnění. Zároveň je na místě podotknout, že i samotné probíráání biologických otázek v českých školách často nemívá formu čistě objektivního prezentování neutrálních faktů, nýbrž výuky silně ovlivněné genderově stereotypními narativy (Jarkovská, 2006, 2013).

Školy poměrně často vedou výuku odděleně s chlapci a s dívkami a v některých případech uzpůsobují obsah těchto hodin dané skupině (Chounová, 2023). Dle Sadkové (2019) přesto převažuje formát koedukace. Kvalitativní pozorování čtyřhodinových workshopů Konsentu ukázalo, že v souladu s širšími genderově typickými vzorci jsou zpočátku v diskusi aktivnější chlapci, ale během workshopu se zapojení dívek do společných aktivit postupně zvyšuje a otevírá se i diskuse mezi oběma „tábory“ – dívkami a chlapci –, které zpočátku fungovaly spíše odděleně (Dolský et al., 2023). Společné aktivity tak umožňují větší vzájemné porozumění a respektující dialog. Ve třídách bylo také evidováno znatelné opadání

počátečního studu, což je pozitivním zjištěním obzvlášť vzhledem k jednorázovosti programu a jeho externímu vedení „cizími“ lidmi.

Obecně využívají vyučující podle Chounové (2023) různých metod výuky, nejčastěji frontálního výkladu, diskuse se žactvem a interaktivní práce. Rozsáhlejší přehled Sadkové (2018, 2019) udává jako dominantní metodu na prvním stupni rozhovor, besedu či diskusi (96 %), zatímco na druhém stupni převažuje frontální výklad, případně promítnutí videa, bez zapojení do diskuse nebo interaktivity. V průzkumu ČSU (2020) 60 % dotázaných uvedlo, že výuka neprobíhá jinak než formou výkladu, třetina se v sexuální výchově nesetkala s diskusí a dle čtvrtiny v hodinách nebyl prostor na dotazy. Tyto formální aspekty jsou v rozporu s mezinárodními standardy představenými v podkapitole 1.4.1, podle kterých je diskuse v sexuální výchově klíčová (ČSU, 2020). Čtvrtina dotázaných se navíc v sexuální výchově necítila bezpečně a/nebo se styděla mluvit, což někteří z nich spojovali s vlastní sexuální orientací. ČSU (2020) také upozorňuje na absenci předávání pozitivních hodnot a postojů vyučujícími. Školy dále často využívají externích přednášek a jeví o ně zájem, ale narážejí na finanční omezení (Chounová, 2023; Sadková, 2019). Zatímco 40 % studujících tuto formu sexuální výchovy upřednostňuje, obdobný podíl z nich žádnou takovou preferenci nemá (ČSU, 2020).

Vyučující ZŠ a SŠ považují výuku celého spektra témat sexuální výchovy za důležitou, zároveň se ale objektivně i subjektivně potýkají s nedostatečnou odbornou připraveností (Jarkovská, 2006; Ketting & Ivanova, 2018; Konsent, 2021; Rašková, 2008, 2012; Sadková, 2019; Smetáčková & Machovcová, 2022). Mají zájem o metodickou podporu formou bezplatných školení a metodických materiálů, zejména k tématům pornografie a mýtů o sexualitě (Konsent, 2021; Sadková, 2019) nebo genderových a sexuálních identit (Smetáčková & Machovcová, 2022). Pedagogové a pedagožky se obecně shodují na tom, že není nutné zavádět sexuální výchovu jako samostatný předmět (Smetáčková & Machovcová, 2022) – navzdory

doporučením WHO (SPRSV, 2017) –, ale za důležitou považují detabuizaci sexuality a pokrytí širšího spektra témat kvalifikovaným personálem (Chounová, 2023).

O zkvalitňování sexuální výchovy ve školách stojí podle aktuálních dat i široká veřejnost včetně rodičů. Podle reprezentativního výzkumu organizace Konsent a výzkumné agentury NMS (2023) považuje stávající podobu sexuální výchovy za dobrou jen 17 % českých dospělých. O něco častější je pozitivní hodnocení stavu sexuální výchovy specificky mezi rodiči dětí navštěvujících ZŠ nebo SŠ, z nichž ji jako rozhodně dobrou či spíše dobrou hodnotí 26 %. Nicméně i v rámci této skupiny vnímá většina dotázaných sexuální výchovu jako průměrnou, spíše špatnou nebo rozhodně špatnou (celkem 53 %).

Jedním z důsledků mezer ve formální sexuální výchově je využívání alternativních zdrojů informací mladými. Nejčastěji čerpají tyto znalosti z internetu a od vrstevníků, zatímco škola v průzkumu ČSU (2020) zaujala poslední místo. Rovněž dle Sejbalové a Martincové (2021) jsou nejpopulárnějšími zdroji informací (pro 70 % mladistvých) spolužáci a internet, včetně pornostránek. Primárně z porna a internetu získávají dle autorek informace zejména chlapci. S pornografií se nezletilí poprvé setkávají velmi brzo, ve 12 % případů už mezi 6 a 10 lety, nejčastěji pak ve 13 letech. Důležité je zjištění autorek, že čerpání z tohoto typu obsahu je více než dvakrát častější u lidí, kteří se nesetkali s kvalitní sexuální výchovou doma ani ve škole. Škola je přitom primárním zdrojem informací z oblasti sexuální výchovy jen pro 9 % mladých, rodina pak pro 15 % z nich (Sejbalová & Martincová, 2021). Poněkud znepokojivé je také to, že 47 % dotázaných nezískalo ze školy *žádné* informace z oblasti sexuální výchovy (ČSU, 2020). Zároveň ale 80 % mladých uvádí, že považují sexuální výchovu za důležitou, a podobný počet by si přál, aby jí bylo věnováno více prostoru (ČSU, 2020). Sadková (2018, 2019) shrnuje, že sexuální výchova na českých školách je poznamenaná nedostatky jak obsahovými, tak formálními.

1.5 Patří citlivá témata domů? Proč má v rodině sexuální výchova své místo – a proč to nestačí

Jak bylo ilustrováno výše, školy (přínejmenším v ČR) se tedy sexuální výchově často téměř nevěnují. Nabízí se argument, že svou roli by zde měla sehrát rodina. V celospolečenské debatě (a v dezinformačních článcích) dokonce zaznívá, že citlivá témata vztahů a sexuality patří výhradně rodičům, a ve škole tedy není potřeba (případně ani vhodné) je otevírat. Níže se věnujeme právě nezastupitelné roli rodiny v sexuální výchově a důvodům, proč sexuální výchova v rodině sama o sobě nestačí.

Rodina je zpravidla zásadním zdrojem, který dává základ vztahovým vzorcům, dovednostem a hodnotám dětí (SPRSV, 2017). Děti se na vztazích mezi rodiči i dalšími rodinnými příslušníky učí, jak se chovat k druhým, jak komunikovat své potřeby nebo jak řešit neshody. Je také právem rodičů / zákonných zástupců vést dítě k životním hodnotám a principům, které považují za správné a rodině vlastní. V ideálním případě jsou také rodiče (potažmo jiné pečující osoby) těmi, na které se dítě obrátí, když potřebuje informace, pomoc nebo emoční podporu. Sexuální výchova má proto logicky v rodině své nezpochybnitelné místo.

Sama o sobě rodina jako zdroj ale podle WHO (SPRSV, 2017) nepostačuje, protože není v možnostech rodičů nabídnout všechny potřebné (především odborné) informace. Na rozdíl od rodičů mají vyučující pedagogické zázemí, vzdělání v určitých tématech a také možnost zvát do hodin odborníky a odbornice tam, kde jejich expertíza nestačí (Potužníková, 2024). Starší děti a dospívající navíc preferují čerpání z jiných zdrojů, než je rodina, takže je žádoucí vytvářet bezpečné a informativní prostředí i skrze školní sexuální výchova, ideálně ve spolupráci s rodinou (SPRSV, 2017). Je pravděpodobné, že v mnoha předmětech v tomto věku zazní dotazy nebo poznámky, které téma sexuality, tělesna či vztahů otevrou – byť to může být formou „provokativního“ vtipu, který na první pohled voláním

po sexuální výchově není. Ve skutečnosti lze ale tyto situace interpretovat jako příležitost mluvit s dospívajícími o tématu, které je v jejich životě aktuální a relevantní (Potužníková, 2024). V neposlední řadě v pubertě osobnost mladistvých do značné míry utváří vliv vrstevnických skupin – děti často zažívají první hlubší přátelství, zamilování, ale i neopětované city se spolužáky či spolužačkami. Školní třída je proto přirozeným prostředím, kde si dospívající mohou „natrénovat“, jak zvládat tyto složité vztahové situace (Potužníková, 2024). Vyučující by tomuto nácviku pochopitelně měli dát žádoucí rámec.

Sadková (2019) poukazuje na přetrvávající tabu kolem sexuality ve značné části rodin – třetina rodičů nechce toto téma doma probírat vůbec. Podobně ve výzkumu Vaisové (2021) největší část dotázaných (47 %) hovoří s dětmi jen o některých tématech sexuální výchovy a 11 % neotevívá žádné z nich. U rodičů dětí na prvním stupni je důvodem převážně přesvědčení, že děti tohoto věku jsou na dané téma příliš malé, což může souviset i s konotacemi samotného pojmu „sexuální výchova“ (Sadková, 2019). Nuñez Bolívar (2014, citováno v Sadkové, 2019) nicméně uvádí, že ani ve 36 % rodin dětí z vyšších ročníků ZŠ se o sexualitě vůbec nemluví. Časté obavy z předčasné sexualizace dětí (Kuhar & Zobec, 2017; pro příklad viz Misterka, 2023) ovlivňují i přístup vyučujících (Jarkovská, 2013), ačkoliv jim hlavní odborné orgány oponují (BZgA, 2016; UNESCO, 2018).

Navzdory tabu obestírajícímu sexualitu je 78 % rodičů toho názoru, že hlavním zdrojem informací v oblasti sexuální výchovy by měla být rodina, a zároveň kolem 95 % z nich souhlasí s tím, že by se na ní měla podílet i škola (Vaisová, 2021). Ve výzkumu Sadkové (2019) přitom 42 % dotázaných uvedlo, že nechtějí, aby na prvním stupni bylo téma sexuality probírané a pětina zastávala názor, že tato témata nelze „vyučovat“, nýbrž je potřeba je pokrývat v neformálním, rodinném prostředí. U některých rodičů vychází odpor vůči formální výuce sexuální výchovy i z obav ze sdílení postojů a názorů v těchto hodinách vyučujícími, které nebudou v souladu

s jejich vlastními přesvědčeními (Sadková, 2019). Podle odborného konsensu je žádoucí, aby v tomto směru byly škola a rodina provázané a v součinnosti (Sadková, 2019; SPRSV, 2017). Ovšem reálná spolupráce rodiny a školy je slabá (Sadková, 2018, 2019).

V současné době mají obavy z vedení sexuální výchovy zaujatým způsobem ze strany daného vyučujícího širší společensko-politický kontext. Kuhar a Zobec (2017) diskutují strach z „indoktrinace genderovou teorií“ a rozpadu tradičních, přirozených hodnot a odkazování na právo rodičů vychovávat děti v souladu s vlastním morálním a náboženským přesvědčením. Jarkovská a Lišková (2013) analyzovaly diskursivní strategie odpůrců sexuální výchovy v českém kontextu a poukázaly na užívání strategie morální paniky (viz také Kuhar a Zobec, 2017; Warner, 2000). Je na místě poznamenat, že právo na výchovu dítěte v souladu s vlastními hodnotami a názory neznamena, že by se vyučující měli vyhýbat LGBTQ+ tématům, pokud je (stejně jako jakékoli jiné téma) prezentují objektivně, kriticky a pluralisticky (Kuhar & Zobec, 2017).

Sexuální výchova v rodině má také svá specifika v případě LGBTQ+ dětí. Jen 25 % českých LGBTQ+ lidí je otevřeno ohledně své sexuální orientace vůči celé rodině (u plurisexuálních a asexuálních osob je to jen 10-13 %), zatímco 34 % je otevřených jen vůči několika lidem v rodině a 18 % není otevřených vůči nikomu, což platí i pro 25 % plurisexuálních a asexuálních osob (Pitoňák & Macháčková, 2023). Otevřenost ohledně necisgenderové identity je o něco vyšší – vůči všem členům a členkám rodiny je otevřených 30 % trans žen a 27 % trans mužů, ale jen 5 % nebinárních osob (Pitoňák & Macháčková, 2023). LGBTQ+ lidé mívají největší strach z coming-outu, tzn. odhalení své identity, vůči otci (Takács, 2006), což souvisí s tím, že otcové obecně hůře přijímají neheterosexuální identitu svých dětí, zejména synů, ve srovnání s matkami (Sloboda, 2016). Až 28 % LGBTQ+ uvádí, že svou identitu vůči rodině tají z důvodu obav z obtěžování, napadání či vyhrožování, které mnohdy ze strany rodiny skutečně

zažívají (Pitoňák & Macháčková, 2023). Přijetí dítěte během jeho coming-outu má přitom důležitý vliv na jeho pozitivní sebepojetí a zvládání dané situace (Sloboda, 2016).⁴

Rodiče dětí a dospívajících (všech genderových a sexuálních identit) mohou potřebovat pomoc, aby dokázali svým potomkům porozumět a adekvátně je podpořit (Doležalová et al., 2021). Je jim k dispozici např. kniha *Děti to chtěj vědět taky* (Křišová & Poláčková, 2022) a stejnojmenná volně dostupná brožura (Konsent, 2022), které inkluzivně pokrývají celé spektrum témat sexuální výchovy a obsahují modelové konverzace s dětmi různého věku a informace a tipy opřené o mezinárodní standardy sexuální výchovy (SPRSV, 2017). Součástí sexuální výchovy v rodině může být také nabídnutí tematických knih potomkům (např. Du Pontavice, 2021; Chavez Perez, 2019; Silverberg & Smyth, 2022) a společná diskuse o jejich obsahu (Křišová & Poláčková, 2022).

.....
⁴ Sloboda (2016) nabízí detailnější informace o problematice coming-outu v rodině, možných obavách rodičů a dostupných zdrojích podpory a nasměrování.

2

Pestrá mládež, pestré potřeby: O LGBTQ+ identitách

 Téma sexuální výchovy nelze kvalitně zmapovat bez alespoň základního vhledu do otázek genderové a sexuální rozmanitosti. Sexualita a gender jsou přirozeně spjaté s dalšími aspekty sexuální výchovy – se vztahy, našimi rolemi v nich, respektem k druhým nebo sexuálním a reprodukčním zdravím. Kdo chce uchopit téma sexuální výchovy kvalitně a uceleně, ať už v rámci výchovy, vzdělávání nebo akademické činnosti, neobejde se tedy bez pochopení klíčových aspektů genderové a sexuální rozmanitosti.

LGBTQ+ problematika je zároveň v současnosti probíraným tématem. Její porozumění znesnadňují spousty mýtů, stereotypů a dezinterpretací, jimiž je opředená a které chceme postupně v dalších podkapitolách uvést na pravou míru. Následující řádky mohou být nápomocné při zorientování se v LGBTQ+ terminologii. Shrnují, jak časté queer identity ve skutečnosti jsou a jakým problémům a nerovnostem LGBTQ+ lidé v České republice stále čelí. Podíváme se také na to, nakolik lze považovat homofobní předsudky za věc minulosti a kolik diskriminace queer dospívající nadále zažívají.

2.1 „Tisíc identit a 52 pohlaví“: Ujasněme si pojmy

Sexuální výchova pochopitelně úzce souvisí s pohlavím, genderem a sexualitou. Tyto pojmy mohou být pro někoho matoucí a někdy jsou mylně zaměňovány. Nejasná může být i zkratka LGBTQ+, případně její variace, které se objevují v médiích a celospolečenské debatě. Pojďme si tedy tyto termíny ujasnit.

Pohlaví se váže k biologickým znakům člověka, zejm. genitáliím, chromozomům a hormonům, a k termínům „muž“ a „žena“, které jsou v našem kontextu při narození zapisovány do rodného listu dítěte (Kaňák, 2014; Sloboda, 2016). Je na místě podotknout, že biologické charakteristiky se u některých lidí (označovaných jako *intersex*) objevují i ve variacích, které nejsou typicky mužské ani ženské (Titlbach, 2022; Transparent, n. d.a; Sloboda, 2016). Zájemcům o tuto problematiku doporučujeme publikaci Duškové et al. (2022), která shrnuje, s jakými právními a společenskými dopady se tato skupina osob potýká. Pro naše účely pouze shrňme, že vzhledem k variabilitě těchto variací (podobně jako k rozmanitosti lidských těl obecně) lze stěží říci, kolik takových „pohlaví“ existuje. Zjednodušeně ale můžeme z biologického hlediska označit lidská těla jako mužská, ženská a *intersex*.

Gender naproti tomu představuje komplexní sociální konstrukt, který zahrnuje to, jak sami sebe vnímáme (*genderová identita*), za co nás považuje okolí (*genderový status*) a jak navenek prezentujeme svou maskulinitu a/nebo feminitu (*genderové zobrazení*) (Dozier, 2005; Sloboda, 2016). Všechny tyto aspekty jsou pak situovány do kontextu psychologických, sociálních a kulturních norem toho, co společnost přisuzuje mužům a ženám (Kaňák, 2014; Titlbach, 2022; Sloboda, 2016). Současné, především konstruktivistické perspektivy vnímají gender jako něco kontinuálně a dynamicky (re)konstruovaného v částečné závislosti na konkrétní situaci, nikoli jako statickou, esenciální entitu (Kaňák, 2014; Sloboda, 2016).

Gender může, ale nemusí navazovat na pohlaví (Kaňák, 2014; Titlbach, 2022). Pokud je genderová identita jedince shodná s pohlavím/genderem jemu přisouzeným po narození, můžeme ho označit slovem *cisgender* (případně *cis*), v opačném případě hovoříme o *transgender* (případně *trans*) člověku (Čechová & Hajdíková, 2016; Pitoňák & Macháčková, 2022; Prague Pride, n. d.; Titlbach, 2022; Transparent, n. d.a). V posledních letech je termín *trans* (někdy *trans** pro zdůraznění rozmanitosti; Prague Pride, n. d.; Transparent, n. d.a) čím dál užívanější pro souhrnné označení identit, které nějakým způsobem překračují tradiční kategorie genderu (Čechová & Hajdíková, 2016; Hajdíková et al., 2016). To se týká např. i *nebinárních* osob, tzn. těch, které se částečně nebo vůbec neztotožňují ani s jednou z dichotomních „škatulek“ muž/žena (Čechová & Hajdíková, 2016; Matsuno et al., 2021; Titlbach, 2022; Transparent, n. d.a).

V odborné obci v poslední době zásadním způsobem rezonuje téma trans identit, a to hlavně v souvislosti s posunem v klinické diagnostice. V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10; ÚZIS, 2024) se v rámci skupiny diagnóz s označením F64 hovořilo o *transsexualismu* (F64.0) a *poruše pohlavní identity v dětství* (F64.2). Obě diagnózy spojovalo intenzivní přání osoby patřit k „opačnému“ než vlastnímu biologickému pohlaví, nespokojenost s vlastním pohlavím a touha být akceptován jako člen společnosti opačného pohlaví.^{5, 6} V 5. vydání Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-V) (American Psychiatric Association, 2013) se pak v podobném duchu jako u diagnóz v MKN-10 užívá pojmu

.....
⁵ V případě diagnózy transsexualismu navíc s dovětkem o přání „chirurgického a hormonálního zásahu, aby tělo odpovídalo, pokud možno, preferovanému pohlaví“ (ÚZIS, 2024, F64.0).

⁶ Kromě diagnóz souvisejících s genderovou identitou také MKN-10 obsahovala diagnostické kategorie týkající se sexuální orientace (skupina diagnóz F66). Přestože v úvodu explicitně zmiňovala, že „sexuální orientace sama o sobě se nepovažuje za poruchu“, např. egodystonní sexuální orientace (F66.1), při níž si člověk přeje, aby jeho sexuální preference byla jiná, jako porucha klasifikována byla. To mohlo být matoucí či působit zavádějícím dojmem při prezentování LGBTQ+ problematiky laické veřejnosti.

genderová dysforie. Pojmem *transgender* jsou zde označovány osoby, které se přechodně či trvale identifikují s jiným než jim připsaným genderem (vázaným na biologické pohlaví) a jako *transsexuálové* ti, kteří podstoupili či chtějí podstoupit sociální či somatickou změnu pohlaví (změnu jména, hormonální terapii, operaci apod.). Jedenáctá revize MKN naproti tomu upouští od předchozí terminologie i od pojmu *genderové dysforie* a hovoří o *nesouladu pohlavní identity* (synonymně *genderová inkongruence*). Tato diagnóza navíc v MKN-11 (WHO, 2019) nově není řazena mezi duševními poruchami, nýbrž v sekci sexuálního zdraví (také Pitoňák & Macháčková, 2022; Prague Pride, n. d.; WHO, n. d.). V souvislosti s tímto vývojem paradigmatu současní autoři a autorky upozorňují na nevhodnost pojmů „transsexualita“ a „transsexuál“ a doporučují pojmy zmíněné v předchozím odstavci (Pitoňák & Macháčková 2022, 2023; WHO, n. d.). Koncept sexuality, resp. sexuální orientace, je zároveň vícerozměrný a zahrnuje *sexuální preferenci* (jakého genderu jsou lidé, kteří mě přitahují), *sexuální identitu* (sebepojetí) a *sexuální chování* (Galupo, 2018; Krčmářová, 2014; Sloboda, 2016). Jednotlivé složky mohou, ale nemusejí být v souladu a například dva lidé s podobnými vzorci sexuálního chování se tak mohou označovat odlišnými identitními termíny (Galupo, 2018). Tato publikace se primárně zaměřuje na zkušenosti dospívajících ve světle toho, jak sami sebe vnímají, proto ve zbytku textu užíváme převážně termíny *genderová* a *sexuální identita*.

Zaužívala se rovněž zkratka LGBTQ+ jakožto souhrnné označení rozmanitého spektra lesbických, gay, bisexuálních, transgender, queer a dalších identit, které nejsou heterosexuální nebo/ani cisgender (Krčmářová, 2014; Pitoňák & Macháčková, 2022; Titlbach, 2022; Prague Pride, n. d.). Pitoňák a Macháčková (2023) diskutují některá negativa této zkratky (konkrétně směšování genderových a sexuálních identit), nicméně pro zjednodušení s ní v této monografii pracujeme. Pitoňák a Macháčková (2022, 2023; také Pitoňák, 2021) každopádně zdůrazňují nevhodnost původně medicínského a dnes již překonaného pojmu „homosexuál“ a zdrobnělého „lesbička“.

V tomto textu je proto nepoužíváme. Vyhýbáme se také spojení „LGBTQ+ komunita“, které může evokovat automatický předpoklad LGBTQ+ populace jako „jednotlivé“, angažované v komunitních akcích a sociálních vztazích s dalšími neheterosexuálními/necisgender lidmi, což samozřejmě není relevantní u všech LGBTQ+ osob (Pitoňák & Macháčková, 2023).

Za zmínku stojí také současná dekonstrukce „nálepek“ a nová paradigma vnímání sexuality mladými lidmi (Hayfield & Křížová, 2021; Sloboda, 2016). V souvislosti s těmito perspektivami nabírají na popularitě pansexuální identity, ale i principiální odmítání jakéhokoli označování vlastní sexuality (Callis, 2014; Galupo et al., 2017; Gonen, 2013; Hayfield & Křížová, 2021). Sebeidentifikace jako *pansexuální* (tj. identita charakterizovaná přítazlivostí ke všem genderům nebo bez ohledu na gender) tak zdůrazňuje odmítnutí tradičního dělení na „muže“ a „ženy“, popř. heterosexuály a homosexuály, čímž se liší od identity *bisexuální*, která dle názoru některých osob tuto dichotomizaci stále ještě zahrnuje nebo přímo reprodukuje. Volba pansexuální identity tedy souvisí zejména s úsilím o explicitní uznání trans a nebinárních genderových identit a zdůrazněním lidské sexuality jako fluidního konceptu (Elizabeth, 2013; Galupo et al., 2017; Gonen, 2013; Hayfield & Křížová, 2021).

Je nicméně důležité zmínit, že i mezi samotnými jednotlivci, kteří se označují za *pansexuální*, se interpretace tohoto termínu různí. Zatímco někteří pansexuální lidé se distancují od bisexuální identity, jak jsme popsali výše, jiní vnímají slova *pansexuální* a *bisexuální* jako synonyma, nebo s nimi zacházejí vědomě odlišně v různých kontextech. Chápání významu obou slov, stejně jako jazyka obecně, se navíc vyvíjí v čase a v sociokulturním kontextu. Bližší vhled do tématu bisexualit, pansexualit a komplexního vztahu těchto identit poskytuje náš dřívější výzkum (Hayfield & Křížová, 2021).

Označení *queer* je značně nespecifické a v anglosaském prostředí nese více významů, které se navíc v průběhu času měnily. V současnosti označuje kohokoli, jehož identita není heterosexuální nebo cisgenderová (proto je dále v textu užíváno zaměnitelně se zkratkou LGBTQ+). Někteří ho užívají záměrně, aby nebyli přiřazováni ke konkrétní sexuální identitě/genderu nebo aby upozornili na přehnanou výlučnost a rigiditu těchto kategorií (Pitoňák & Macháčková, 2022; Sloboda, 2016; Titlbach, 2022). Za zmínku stojí fakt, že historicky bylo slovo *queer* v angličtině užíváno jako homofobní urážka, a to s ohledem na jeho původní význam – *podivný, zvláštní*. V devadesátých letech minulého století bylo nicméně re-artikulováno americkou organizací Queer Nation, potažmo queer lidmi obecně, v zájmu inkluzivnějšího označení LGBTQ+ skupin a boje proti jejich útlaku (Pitoňák, 2014). V následujících dekádách tak postupně pojem *queer* ztratil do značné míry svou původní hanlivou konotaci a jeho význam byl přetaven do podob popsaných výše.

Pokud mluvíme o variabilitě lidské sexuality, nemůžeme opomenout ani asexualitu. *Asexualita* – stejně jako jiné variace sexuality – se v rámci přirozené diverzity vyskytuje u lidí i u dalších savců (Bogaert, 2015; Roselli et al., 2004). Velmi zjednodušeně ji můžeme chápat jako přetrvávající nízkou úroveň sexuální přitažlivosti nebo sexuálního zájmu o druhé. Její psychosociální a identitní aspekty přitom nabývají na významu ve výzkumu, v kultuře a občanské společnosti až v posledních letech a její konceptualizace je hojně diskutována odbornou obcí (Bogaert, 2015; Brunning & McKeever, 2021). Jelikož, jak popisujeme výše, sexualita jako taková sestává z řady složek (zejm. sexuální přitažlivosti, sexuální identity a sexuálního chování), i asexualita má mnoho různých podob a jde spíše o zastřešující, velmi široký pojem. Někteří – ale ne všichni – asexuální lidé např. masturbují, navazují romantické vztahy a pociťují určitý vzorec i určitou míru sexuální touhy (Bogaert, 2015; Brunning & McKeever, 2021). Je tedy nemožné stanovit jednoznačnou hranici mezi asexualitou a jejím protipólem, *allosexualitou* (často označovanou také jen jako „sexualita“).

Jen v některých případech (především za přítomnosti subjektivní psychické tísně) lze asexualitu považovat za *poruchu snížené sexuální touhy* dle MKN-11 (WHO, 2019), resp. za *mužskou hypoaktivní poruchu sexuální touhy* nebo *ženskou poruchu sexuálního zájmu/vzrušení* dle DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Diagnózu poruchy ale vylučuje absence subjektivního distresu (Jáderek & Lew-Starowicz, 2018) a v případě DSM-5 také ztotožnění se s asexuální identitou (Bogaert, 2015). Při diagnostikování je také nutné zohlednit kulturní, náboženské, vztahové a další faktory sexuality jedince (Jáderek & Lew-Starowicz, 2018). Jinak řečeno, u mnoha asexuálních lidí nelze hovořit o poruše, nýbrž pouze o projevu přirozené rozmanitosti lidské sexuality.

Podobně, jako je tomu u dalších LGBTQ+ identit, čelí i asexuální lidé ne-zřídka diskriminaci a předsudkům (Barreto & Boislard, 2023). Na rozdíl třeba od gayů a leseb však s heterosexuálními lidmi nemají společný prožitek samotné sexuální přitažlivosti. Vzhledem k tomu, že naše společnost obecně považuje sexuální touhu za jednu z ústředních složek lidství, tato jinakost asexuální osoby vyčleňuje a zneviditelňuje specifickým způsobem (Bogaert, 2015; MacInnis & Hodson, 2012). Allosexuální populace tak asexuální lidi vnímá negativněji a jako méně „lidské“ než jiné sexuální menšiny (MacInnis & Hodson, 2012). Je o to důležitější udržovat a rozvíjet v rámci sexuální výchovy povědomí o existenci a specifických potřebách asexuálních lidí a nepředpokládat jednotné prožívání sexuální touhy.

2.2 „Dneska je LGBTQ+ každý druhý“: Jak časté jsou queer identity

Vzhledem k popularitě LGBTQ+ témat v současných kulturně-společenských debatách můžeme nabýt dojmu, že v rámci mladé generace je LGBTQ+ téměř každý. Je ale na místě podívat se na statistická data z věrohodných pramenů. Nabízíme zde jejich přehled.

Je velmi těžké stanovit, jaká část české mládeže se ztotožňuje s některou z LGBTQ+ identit. Relevantní, důvěryhodné a geograficky specifické statistiky se nepodařilo dohledat skrze variace hesel typu „LGBT statistiky“, „počet LGBTQ+ v Česku“ ve vyhledávání Google a Google Scholar ani prohledáním webů Českého statistického úřadu, instituce Eurostat, nevládní organizace Prague Pride, ani hnutí za manželství pro všechny Jsme fér. Sčítání lidu, které proběhlo naposledy v roce 2021, se neptalo na genderovou ani sexuální identitu, pouze na pohlaví (s možnostmi „muž“ a „žena“). Podle článku na serveru Aktuálně.cz (Pálová, 2021) statistická data o LGBTQ+ populaci v ČR zkrátka neexistují. Krčmářová (2014) nicméně uvádí odhad 4–6 % *homosexuální* orientace u mužů a cca 1 % u žen.

V USA se podle novějšího průzkumu společnosti Gallup (Jones, 2021) identifikuje jako *LGBTQ+* rekordní množství lidí (přes 5 %) a nárůst je připisován zejména mladé generaci, v jejímž rámci se za LGB považuje téměř 10 % osob (ve věku 16–24 let). Obecně se odhaduje, že globálně je LGBTQ+ asi 5–10 % populace (Lancet, 2016; Pitoňák, 2021). Vzestup četnosti i rozmanitosti queer identit souvisí do velké míry s rostoucím porozuměním sexuální rozmanitosti lidí (Pitoňák & Macháčková, 2023) a její destigmatizaci, např. prostřednictvím otevřené LGBTQ+ identifikace globálních celebrit (Titlbach, 2022). V ČR dále uvedlo 88 % dospívajících, že znají někoho, kdo je LGBTQ+ (Hajdíková et al., 2016). Ze stejného výzkumu navíc vyplývá, že v praxi se pedagogové a pedagožky s LGBTQ+ studujícími setkávají běžně. Je tedy podstatné, aby věděli, jak s těmito lidmi pracovat, ale i aby v obecné rovině nepředpokládali, že všichni ve třídě jsou cisgender či heterosexuální (Hajdíková et al., 2016).

V současnosti také roste popularita *plurisexuálních* identit, tj. identit charakterizovaných sexuální přitažlivostí k více než jednomu genderu (Hayfield, 2020; Maliepaard, 2021; Pitoňák & Macháčková, 2023). Kvalitní data charakterizující českou populaci z pohledu sexuální identity se opět nepodařilo dohledat (kromě dat z metodologicky problematických

studií dospělé populace ČR provedených Weissem a Zvěřinou) (Pitoňák, 2021; Weiss & Zvěřina, 2012). V britském národním průzkumu uvedlo 7,5 % mladých lidí (16–24 let) jako svou sexuální identitu bisexualitu; ve věkové skupině 25–24 let to byly 3,4 %. Ve všech starších skupinách v rámci queer populace převažovala identifikace jako gay/lesba (Office for National Statistics, 2025). V USA se z obecné populace za bisexuální považuje 12 % mladých (18–29 let), zatímco jen 4 % stejné věkové skupiny uvedla jako svou identitu označení gay/lesba (Brown, 2023). Dle Mitchell et al. (2015) roste popularita plurisexuálních identit obecně, což podle některých souvisí právě s výše zmíněným posunem k odmítání rigidních „nálepek“ (Galupo et al., 2017).

Co se týče *asexuality*, stanovení jejího zastoupení v populaci komplikují metodologické i koncepční faktory. Asexuální lidé jsou skupinou ve výzkumu sexuality dlouhodobě „neviditelnou“, zčásti kvůli její nedostatečné motivaci k účasti (Bogaert, 2012, 2015; Brunning & McKeever, 2021). Chybí také jednotná a jednoznačná definice asexualit (Bogaert, 2015). Při posuzování četnosti asexualit totiž pochopitelně hraje roli to, co tímto pojmem myslíme a koho do daného počtu zahrneme (viz terminologickou diskusi výše). Bogaert (2012) nicméně shrnuje, že přiměřené „pracovní číslo“ pro podíl asexuálních lidí v populaci je 1 %.

Transgender a *nebinární* lidé tvoří globálně dle dostupných zdrojů mezi 0,5 a 2 % populace (Goodman et al., 2019; Herman et al., 2022; Spizzirri et al., 2021). Doležalová et al. (2021) uvádějí rozpětí od 0,3 do 4 %. Tyto identity jsou navíc mladými lidmi uváděné častěji než předchozími generacemi (Brown, 2022; Herman et al., 2022). Herman et al. (2022) udávají, že jako transgender se identifikuje asi 0,5 % celkové populace USA, ale 1,4 % mladých mezi 13 a 17 lety věku. Z celkového počtu trans lidí (asi 1,3 milionu dospělých) se zde přibližně čtvrtina označila za genderově nekonformní (Herman et al., 2022). Podobně podle Brown (2022) se v USA ve věkové skupině 18–29 let asi 5,1 % lidí identifikuje jako transgender (2,0 %) nebo

nebinární (3,0 %) – výrazně více, než je tomu ve věkových skupinách 30–49 let (celkem 1,6 %) a nad 50 let (celkem 0,3 %). Podle stejného průzkumu zároveň 44 % dospělých v USA (52 % dotázaných ve věku 18–29 let) zná někoho, kdo je transgender. Celkově Brown (2022) poukazuje na postupný nárůst těchto čísel v posledních letech.

Pro mladé lidi v ČR se opět nepodařilo dohledat kvalitní výzkumná data vzhledem k jejich prakticky neexistujícímu sběru. Statistiky jsou navíc značně ovlivněné tím, jak výzkum zkoumanou skupinu definuje (např. lidé žádající o operativní změnu biologického pohlaví vs. sebeidentifikace) (Doležalová et al., 2021; Pitoňák & Macháčková, 2022). Komerční průzkum společnosti Mastercard (2022) nicméně uvádí, že v České republice se dokonce 3,3 % populace považují za nebinární. O operativní změnu pohlaví žádalo v roce 2022 komisi Ministerstva zdravotnictví, která v České republice o povolení provedení tohoto úkonu rozhoduje, celkem 208 osob (Muška, 2023). To je nejvíce od legislativního ukotvení této změny v roce 2012. Počet žádostí navíc každoročně roste. Podle Ministerstva zdravotnictví žádají o změnu pohlaví nejčastěji mladí lidé (Muška, 2023). Je nicméně důležité podotknout, že o operaci dle zákona není možné žádat před 18. rokem věku a že ne každý transgender člověk se o ni vůbec kdy rozhodne žádat (Pavlica et al., 2018). Zmíněný počet žadatelů a žadatelek má tedy jen velmi limitovanou výpovědní hodnotu ve vztahu k počtu transgender lidí u nás.

2.3 „Co by ještě chtěli?“ Přetrvávající nerovnosti v českém právu

Nezanedbatelnou část české společnosti (a mladé generace) tedy tvoří LGBTQ+ lidé. Do jejich života se značně promítá legislativní uchopení jejich práv, které je zároveň historicky a kulturně podmíněné. Níže proto shrnujeme, s jakými nerovnostmi se aktuálně potýkají queer lidé v českém právu.

V České republice dosud nebylo uzákoněno manželství pro všechny, ačkoli jeho první legislativní návrh byl předložen už v roce 2018 a dle průzkumů ho podporuje 67 % české veřejnosti (Jsme fér, 2020c). Současný institut registrovaného partnerství (uzákoněný v roce 2006) přitom 95 % LGBTQ+ lidí nevnímá jako adekvátní náhradu manželství (Kancelář veřejného ochránce práv; KVOP, 2019), jelikož se od něj liší ve více než stech právních předpisech (Jsme fér, 2020b). Důležitým rozdílem je nemožnost registrovaných partnerů či partnerek adoptovat společně dítě či přiosvojit si zákonného potomka partnera/partnerky (Amnesty International ČR, 2022).

Stejnopohlavní páry přitom reálně mohou děti vychovávat (a nezdědka vychovávají) (Sloboda, 2016). Jde buď o biologické potomky jednoho z partnerů/partnerek (např. z předchozího vztahu), nebo o dítě adoptované individuálně. Dvojici v registrovaném partnerství však adopce umožněny nejsou (Amnesty International ČR, 2022; Sloboda, 2016). V „duhových rodinách“ tak často najdeme jednoho legislativně uznaného (biologického či adoptivního) rodiče a jednoho sociálního, legislativně neuznaného rodiče, tj. rodiče, který dítě fakticky vychovává také, ale z pohledu zákona vůči dítěti nemá žádná rodičovská práva (Sloboda, 2016). Problémy nastávají zejména v kritických situacích, např. při rozchodu páru, kdy legislativně neuznaný rodič nemá na dítě nárok, ale ani dítě z rozcházejícího se páru nemá nárok na kontakt s tímto sociálním rodičem ani na finanční a materiální zabezpečení z jeho strany (Fiala, 2019; Sloboda, 2016).

Na přelomu let 2023 a 2024 tak v Poslanecké sněmovně (opět) probíhala debata o narování práv stejnopohlavních párů a uzákonění manželství pro všechny. Ve třetím čtení navrhované novely byl v únoru 2024 nakonec odhlasován pozměňovací návrh poslance Jiřího Navrátila (KDU-ČSL) a poslankyně Heleny Válkové (ANO), který zachovává oddělené „škatulky“: manželství (pro páry muž–žena) a nově zřízený institut „partnerství“ (pro stejnopohlavní páry). Partnerství přiznává párům většinu zákonných práv a povinností shodných s manželstvím. Zásadní výjimkou je však

stále možnost společné adopce – partneři si budou moci přiosvojit (biologické či adoptované) dítě partnera či partnerky, nebudou si ale moci osvojit dítě společně (Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, n. d.). V praxi půjde toto omezení „obejít“ dvoukolovým osvojením – nejprve jeden z páru adoptuje dítě jako jednotlivce a následně si jeho partner/partnerka může dítě přiosvojit. Tento adopční proces bude ovšem představovat větší zátěž jak pro pár, tak pro osvojované dítě (Jsme fér, 2024). Za principiálně problematické je považováno také samotné udržování separátních institutů pro stejnopohlavní páry a pro páry manželské, které dává jasný signál o nerovnosti těchto partnerství (Jsme fér, 2024). Novela byla Senátem bez usnesení předána prezidentovi, který ji podepsal 29. 4. 2024. Zákon vejde v platnost 1. 1. 2025, resp. 1. 1. 2027 v případě několika dílčích bodů (Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, n. d.).

Legislativa také určuje podmínky úřední tranzice, tj. oficiální, plně platné změny pohlaví zapsaného v osobních dokladech. Na rozdíl od mnoha jiných zemí vyžadovaly dosud české zákony pro úřední tranzici mimo jiné podstoupení operativního zákroku k přeměně pohlavních orgánů včetně znemožnění jejich reprodukční funkce, tzn. sterilizaci (Pitoňák & Macháčková, 2023). Podmínky pro umožnění úřední tranzice, včetně požadavku na rozvod sezdáných jedinců a již zmíněného odstranění reprodukční funkce pohlavních orgánů, kritizovala jako jednoznačně v rozporu s lidskými právy například Dunja Mijatović, komisařka Rady Evropy pro lidská práva, v návaznosti na návštěvu v ČR na jaře 2023 (Commissioner for Human Rights, 2023). Upozornila, že tyto požadavky nejsou v souladu se standardy dobré praxe ani s mezinárodními závazky, které ČR má, např. s Úmluvou o ochraně lidských práv a základních svobod. Připomněla také, že Česká republika byla na porušování mezinárodních závazků a práva v této oblasti upozorňována již několikrát. Podobnou kritiku formulovala také Agentura Evropské unie pro základní práva (European Union Agency for Fundamental Rights) (FRA, 2020).

V dubnu 2024 pak Ústavní soud zrušil stávající legislativní úpravu vyžadující chirurgický zákrok zahrnující sterilizaci a přeměnu pohlavních orgánů (Ústavní soud, 2024b). Požadavek těchto zákroků pro úřední tranzici označil za protiústavní, jelikož zasahuje do práva na tělesnou integritu a osobní autonomii trans lidí (Ústavní soud, 2024a). V tiskové zprávě k nálezu Ústavní soud mimo jiné odkázal na judikaturu Evropského soudu pro lidská práva, která poukazuje na rozpor požadavku sterilizace s Úmluvou o ochraně lidských práv a základních svobod (Ústavní soud, 2024b). Odložením vykonatelnosti nálezu do konce června 2025 dal Ústavní soud politické reprezentaci možnost projednat a přijmout novou právní úpravu, která bude respektovat lidská práva trans lidí (Ústavní soud, 2024b).

Zákony upravující práva LGBTQ+ osob mají i nepřímé, sociálně-psychologické souvislosti. Výzkum například zjistil nejnižší míru homonegativity v těch zemích, které umožňují sňatky stejnopohlavním párům (van den Akker et al., 2013), a celkově byla podpořena spojitost mezi legislativním rámcem a celospolečenskými postoji vůči queer lidem (Takács & Szalma, 2011). Podobně jako sexuální výchova zůstává nicméně i LGBTQ+ problematika společensky a politicky kontroverzním tématem. Poměr LGBTQ+ lidí, kteří považují urážlivé výroky politiků za rozšířené, se dokonce za posledních 5 let zvýšil ze 43 % na 71 % (KVOP, 2019; Pitoňák & Macháčková, 2023), zatímco v roce 2012 to ještě bylo jen 27 % dotázaných (FRA, 2020). Pitoňák a Macháčková (2023) tak diskutují širší politizaci LGBTQ+ práv a témat a poukazují na její systémovou škodlivost. Česká legislativa má každopádně značné mezery co do rovných práv LGBTQ+ osob.

2.4 „U nás se jim žije dobře“: Problémy, jimž čelí LGBTQ+ lidé v Česku

Queer lidé jsou si pochopitelně právního rámce souvisejícího s jejich sexuální nebo genderovou identitou většinou vědomi a vnímají ho často jako diskriminační (Takács, 2006). Nezřídka negativně pociťují nemožnost

uzavřít sňatek, mít děti, ale třeba i získat pojištění za stejných podmínek jako heterosexuální pár (Cahill & Tobias, 2006; Rostosky et al., 2010; Takács, 2006). Někteří trans lidé, kteří žijí v manželství a/nebo mají děti, čelí specifickým obavám a nejistotě, zejména v konzervativnějších právních kontextech (Cahill & Tobias, 2006; Pfeffer & Jones, 2020). Vnímání nepřiznivého společenského a legislativního klimatu vytváří v queer lidech pocit, že nejsou bráni jako plnohodnotní občané a občanky své země (Cahill & Tobias, 2006; Takács, 2006), a odráží se na jejich celkovém psychickém zdraví (Raifman et al., 2017; Rostosky et al., 2009; Wight et al., 2013). Do jejich života vstupuje ovšem i řada jiných překážek, než jsou zákony.

Ačkoli v globálním srovnání je Česká republika např. vůči homosexualitě poměrně tolerantní (Pew Research Center, 2013), neznamená to, že by zde nebyla přítomna diskriminace a předsudky (Pitoňák & Spilková, 2016). LGBTQ+ lidé čelí řadě přetrvávajících problémů v různých společenských oblastech. Předsudky, obavy, odpor nebo nepřátelství až nenávisť vůči queer lidem a identitám označuje „zlidovělý“, ač nepřesný souhrnný pojem *homofobie*, původně úžeji aplikovaný na tyto postoje vůči homosexuálním lidem (Smetáčková & Braun, 2009). Dnes se paralelně setkáváme také s alternativním termínem *queerfobie* (Titlbach, 2022) i se specifitějšími pojmy *transfobie* a *bifobie* pro negativní postoje a projevy vůči trans, resp. bisexuálním lidem (Čechová & Hajdíková, 2016; Pitoňák & Macháčková, 2022; Sloboda, 2016).

Pitoňák a Macháčková (2022) nicméně podotýkají, že zmíněná slova jsou odborně nepřesná, jelikož jádro jimi označovaných jevů netvoří fobie ve smyslu strachu, nýbrž nesnášenlivost. Prezентují proto novější alternativní pojmy *homonegativita*, *binegativita* a *transnegativita*. Uznávají ale, že s ohledem na zaužívanost termínu homofobie je přijatelné ho užívat jako souhrnné označení negativních postojů a chování vůči LGBTQ+ lidem (Pitoňák & Macháčková, 2022). Pro stručnost tedy v rámci této práce používáme pojem homofobie v tomto širším, zaužívaném smyslu.

Homofobie v každém případě stále dopadá na životy queer lidí. S ohledem na rozsah této monografie není možné zde detailně diskutovat homofobii ani transfobii ve všech jejich podobách. V následující podkapitole nabízíme alespoň užší přehled jejich dopadů na LGBTQ+ mladistvé. Obecně lze říci, že diskriminace, předsudečné projevy a násilí motivované genderovou či sexuální identitou jsou i v dnešní době časté. Zatímco 59 % české veřejnosti zastává názor, že homosexualita by měla být společensky přijímána, 26 % si myslí opak (Poushter & Kent, 2020). Současně 43 % LGBTQ+ dotázaných v ČR uvádí, že v posledních pěti letech zažili diskriminaci, a 35 % ji zažilo v posledním roce (Pitoňák & Macháčková, 2023). Obtěžování zažilo 51 % výzkumného souboru za posledních 5 let a 38 % za poslední rok (Pitoňák & Macháčková, 2023). Situace trans osob je přitom ještě náročnější než situace lidí s menšinovou sexuální identitou (KVOP, 2019; Pitoňák & Macháčková, 2023). Pro nebinaritu má dle průzkumu společnosti Mastercard (2022) pochopení jen 33 % českých dotázaných ve srovnání s mezinárodním průměrem 49 % (napříč 16 zeměmi).

Studie Pitoňáka a Macháčkové (2023) navazuje na výzkumné šetření z roku 2019 zaštitěné tehdejší veřejnou ochránkyní práv Annou Šabatovou (KVOP, 2019) a společně tyto zdroje poskytují kvalitní vhled do problematiky situace LGBTQ+ lidí v českém kontextu. Zároveň poukazují na to, že zatímco některé indikátory vykazují postupné zlepšování (např. obecné subjektivní hodnocení předsudečnosti a nesnášenlivosti), jiné stagnují (např. subjektivně hodnocená rozšířenost předsudečného násilí) nebo se dokonce zhoršují (např. vnímaná diskriminace). Pro detailnější přehled týkající se situace trans a nebinárních lidí v ČR odkazují na Pavlicu et al. (2018).

Subtilnější, ale o to rozšířenější negativní jev představuje *heteronormativita*, tj. vnímání a konstruování heterosexuality jako jediné přirozené a normální sexuální orientace (Čechová & Hajdíková, 2016; Pitoňák & Macháčková, 2022; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022; Titlbach,

2022), a *cisnormativita*, tj. výhradní normalizace a automatický předpoklad *cisgender* identity (Čechová & Hajdíková, 2016). Tyto fenomény a související zneviditelnování queer identit tvoří jakési „podhoubí“ výraznější homofobie a *heterosexismu*, tedy vnímání heterosexuálních lidí a preferencí jako nadřazených těm neheterosexuálním (Pitoňák & Spilková, 2016; Smetáčková & Braun, 2009).

Za zmínku stojí také novější koncept *homonormativity*, který označuje určité přizpůsobení homosexuální identity sociálním normám spojeným původně s heterosexualitou (Sloboda, 2016). Týká se to zejm. tradičních partnerských a rodinných vztahových vzorců, jejichž naplňováním stejnopohlavní páry snáze „zapadají“ do společenských norem a dostává se jim tak větší tolerance, nikoliv však uznání v pravém slova smyslu (Sloboda, 2016). Jinak řečeno, stejnopohlavní páry jsou snáze přijímány větší novou společností, pokud příliš „nevyčnívají“ a dodržují (tzn. neohrožují) ustálená pravidla vztahů, projevů a sebe prezentace ve veřejném prostoru (Sloboda, 2016).

Homonormativita je nicméně problematická v tom, že vede k o to silnější stigmatizaci identit a lidí, kteří udržované normy nenaplnují (např. nežijí v dlouhodobém dyadickém monogamním partnerství) (Sloboda, 2016). Podobně plurisexuální identity *per se* narušují normativní dichotomní paradigma sexuality a genderu, což v důsledku souvisí s některými specifiky bifobie. Jde např. o stereotypy bisexualy jako slabosti a dočasného rozmaru či tzv. *dvojitou diskriminaci* ze strany jednak heterosexuální společnosti, jednak i gayů a leseb, jejichž zájmem je ochránit své alespoň homonormativně podmíněné přijetí heterosexuální většinou (Hajdíková et al., 2016; Sloboda, 2016).

Dopady *heterosexismu* a homofobie jsou dalekosáhlé a propisují se do duševního i fyzického zdraví LGBTQ+ osob (Hunt et al., 2018; Moe, 2016; Pitoňák, 2017b; Pitoňák & Spilková, 2016; Pollitt et al., 2020; Williams et al.,

2021). Výzkumy také konzistentně ukazují, že tato skupina je ohroženější rizikovým chováním (Dunlop et al., 2020; Valencia et al., 2018) či partnerským násilím (Chakrapani et al., 2019). Jedním ze souvisejících mechanismů podpořených odbornou literaturou je *internalizovaná homofobie/transfobie*, tzn. zvnitřnění negativních postojů a předsudků vůči neheterosexuálním/trans lidem samotným queer jedincem (Krčmářová, 2014). Internalizovaná homofobie může mít vážné negativní dopady na psychiku člověka (Krčmářová, 2014). Druhým hojně diskutovaným mechanismem je model *minoritního (menšinového) stresu*, který vysvětluje horší psychické a fyzické zdraví LGBTQ+ lidí prostřednictvím stresorů souvisejících se stigmatem a diskriminací v každodenním životě, včetně dopadů nerovných práv (Pitoňák, 2017a; Pitoňák & Macháčková, 2022; Pollitt et al., 2020; Rostosky & Riggle, 2017).

2.5 „Pro dnešní mládež je to cool“: Specifická úskalí a zranitelnost LGBTQ+ dospívajících

Jevy představené v předchozí podkapitole se pochopitelně týkají všech LGBTQ+ lidí. Je ale na místě zmínit i některá specifika spojená se zkušeností queer *mladistvých*. Jejich postavení a prožívání jsou ovlivněné zranitelností spojenou s věkem, ale i společensko-kulturními faktory.

V první řadě je dospívání obdobím sebepoznávání a formování sebepojetí (Sloboda, 2016), což může implikovat i komplexní proces uvědomování si (*vnitřní coming-out*) a komunikace (*vnější coming-out*) vlastní sexuální a genderové identity (Krčmářová, 2014; Prague Pride, n. d.; Sloboda, 2016; Titlbach, 2022). Adolescence, jakožto období sexuálního zrání, tak může dospívající činit zranitelnějšími vůči vnější i internalizované homofobii a dalším negativním jevům popsaným výše (Doležalová et al., 2021; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022; Takács, 2006).

Na jednu stranu je ztotožnění se s neheterosexuálními (zejm. plurisexualními) a necisgender (genderově nekonformními) identitami mezi dnešními mladými lidmi čím dál běžnější (Brown, 2023; Hayfield & Křížová, 2022; Jones, 2021), jak už bylo zmíněno v podkapitole 2.2. S mladšími generacemi také přichází větší liberalizace postojů vůči sexuální a genderové diverzitě. Pew Research Center (2013) v ČR zjistilo statisticky významné rozdíly v míře přijetí homosexuality mezi lidmi staršími 50 let (72 % souhlasí, že homosexualita by měla být přijímána) a mezi těmi mladšími (84–87 % souhlasí). Z českých mladých má přijímající postoje vůči lesbám, gayům a bisexuálním lidem většina (Hajdíková et al., 2016).

Na druhou stranu literatura ukazuje, že školní prostředí je stále velmi často heteronormativní a protkané homofobií (Hajdíková et al., 2016; Huebner et al., 2015; Konishi et al., 2013; Pavlica et al., 2018; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022). Podle evropského průzkumu zažilo ve škole 61 % LGBTQ+ lidí předsudky/diskriminaci mířené na jejich sexuální či genderovou identitu a 43 % zaznamenalo tyto prvky přímo ve školním kurikulu (Takács, 2006). Rozsáhlá meta-analýza (Myers et al., 2020) ukázala, že LGBTQ+ jedinci jsou během studia základní a střední školy viktimizováni častěji než jejich heterosexuální a cisgender vrstevníci. Popsaný efekt se dotýkal výrazněji transgender mládeže a homofobní viktimizace.

I český průzkum Hajdíkové et al. (2016) přinesl znepokojivá zjištění. Kolem 10 % mladistvých v něm uvedlo, že se v přítomnosti gayů a leseb necítí dobře a nechová se k nim stejně jako k heterosexuálním lidem. Nejvíce nepřátelských postojů bylo zjištěno vůči trans osobám, se kterými uváděli účastníci a účastnice nejmenší ochotu sdílet prostor ve škole, třídě nebo lavici. Homofobní postoje mladých zde vyplývaly jak z odpovědí samotných studujících, především heterosexuálních chlapců (např. jedna čtvrtina z nich by zavrhl kamaráda, kdyby byl trans), tak z externího hodnocení pedagogickým personálem. Pitoňák a Macháčková (2023) rovněž zjistili rovněž předchozí homofobní viktimizaci u 36 % queer

účastnictva, konkrétně transfobii ve škole čelilo kolem 46 % trans a 34 % nebinárních dotázaných. Zjištění doplňují výsledky rozsáhlého průzkumu FRA (2013), v němž 83 % dotázaných z ČR uvedlo, že se v rámci školní docházky setkali s homofobními projevy ve svém okolí. Novější data FRA (2020) ukazují, že tento fenomén přetrvává a že zatímco mladší generace častěji proti homofobii aktivně vystupuje, čelí také častěji homofobnímu obtěžování.

Homofobně motivovaná šikana má řadu negativních emočních dopadů, mezi něž patří např. příznaky post-traumatického stresu (Rivers, 2004), deprese, demotivace, diskomfort ve škole, sebepoškozování nebo snížené sebevědomí (Hajdíková et al., 2016). Důsledkem diskriminace nebo šikany ve škole může být kromě emočních dopadů také záškoláctví, předčasné opouštění školního prostoru a vzdělávání, kompenzace frustrace násilím na druhých, problémy v mezilidských vztazích či zdravotní potíže (Hajdíková et al., 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022; Takács, 2006). Vzhledem k objemu času, který mladí lidé ve školním prostředí tráví, je pochopitelně zásadní, zda se v něm cítí bezpečně a přijímání (Krišová, 2019; Smetáčková & Machovcová, 2022).

Jak už bylo zmíněno v podkapitole 1.5, pro mnohé představuje zátěž také coming-out v rodině, ve které se mnohdy setkají s homofobií, se stereotypy o sexuální identitě (např. spojování homosexuality s HIV/AIDS či užíváním drog) a s požadavkem na návrat k „normálu“ (Takács, 2006). Mladí lidé jsou tak často přímo či nepřímo nuceni svou sexuální či genderovou identitu skrývat a žít jakýsi „dvojitý život“, případně odejít z domova nebo popírat svou identitu sami před sebou (Pitoňák & Macháčková, 2023; Takács, 2006). Mnoho queer dospívajících pak raději o své identitě doma nemluví, aby se vyhnuli negativní odezvě a odmítání, přestože zároveň touží po podpoře a přijetí (Takács, 2006). Trans a nebinární lidé mohou rovněž potlačovat své genderově nekonformní pocity, aby se vyhnuli odmítnutí nebo zmatku ostatních (Doležalová et al., 2021).

Queer dospívající nicméně nejsou vždy osamoceni. Doležalová et al. (2021) dokládají přínosy podpůrných skupin a komunitních iniciativ pro trans a nebinární jedince. Mnoho LGBTQ+ mladých navíc cítí oporu ve svých kamarádech a kamarádkách, ačkoli i v této sféře zažilo 30 % z nich homofobní předsudky a/nebo diskriminaci (Takács, 2006). Coming-out bývá proto někdy následován určitou restrukturalizací okruhu přátel a budováním nových přátelství, zejm. s dalšími queer vrstevníky. Smetáčková a Machovcová (2022) zároveň poukazují na potenciální pozitiva, jež může mít zažívání heteronormativity ve škole pro odolnější jedince se silným podpůrným systémem. Tito dospívající se často vůči heteronormativitě a heterosexismu zvládají vymezovat, prezentují odborně podložené argumenty v diskusích (až bojovných hádkách) se spolužáky i vyučujícími, a rozvíjejí tak svou identitu i občanské kompetence.

3

Všem k užitku: O inkluzivní sexuální výchově

● Každé dítě má dle Úmluvy o právech dítěte (1989) právo na vzdělání a na svobodný přístup k informacím. Sexuální výchova, stejně jako výchova a vzdělávání obecně, by měla obohacovat a rozvíjet každého mladého člověka bez ohledu na jeho gender nebo sexualitu. Jak ale sladit rozmanité potřeby různých dětí či dospívajících? Co když je ve třídě někdo gay? Nebo se naopak domíváme, že ve třídě nikdo queer není? Je vůbec potřeba sexuální výchovu přizpůsobovat LGBTQ+ studujícím, nebo se stačí pohybovat v obecné, univerzálně platné rovině? Jak se ujistit, že queer témata nezůstanou neviditelná, a přitom je zbytečně nevyčleňovat? Těmito otázkami se zabýváme v následujících podkapitolách.

3.1 Je to vůbec potřeba? Důležitost a přínosy inkluzivní sexuální výchovy

Jak bylo nastíněno v podkapitole 2.2, podle zahraničních průzkumů přibývá lidí otevřeně se identifikujících jako LGBTQ+. I kdyby tomu u nás tak nebylo, není možné zanedbávat potřeby queer mladistvých. Přínosům

inkluzivní sexuální výchovy pro ně i pro všechny ostatní studující se budeme věnovat v následující části.

Křišová (2019) vyzdvihuje důležitost inkluzivity vůči LGBTQ+ identitám pro vytváření bezpečného školního prostoru, ve kterém dospívající mohou být sami sebou a nemusejí svou identitu skrývat ani se obávat útla-ku. Podobně IPPF (2010) zdůrazňuje, že mladí lidé by bez ohledu na svou sexuální orientaci měli mít přístup k informacím, které jim umožní cítit se sebejistě ve vztahu ke svému tělu a sexualitě. Nastavování respektujícího a pozitivního školního a třídního klimatu obecně může mimo jiné přispět k tomu, že se studující s důvěrou obrátí na školu pro podporu, když se setkají s (nejen) homofobním obtěžováním nebo šikanou (Hajdíková et al., 2016).

Queer osoby jsou navíc skupinou, pro kterou je obzvláště důležitá inkluzivní a citlivá sexuální výchova (Lapointe, 2017). Mezinárodní standardy (např. UNESCO, 2018) apelují na zajišťování sexuální výchovy a obecně školního prostředí, která je respektující vůči různým sexualitám, genderovým identitám a intersex statusům a v nichž se na ně nezapomíná. Zároveň by měla sexuální výchova brát v potaz širší kulturní kontext (Jones, 2020; UNESCO, 2018). Sotva někoho překvapí, že spojování LGBTQ+ témat primárně (nebo dokonce výlučně) s riziky, nemocemi nebo hříchem má na neheterosexuální žactvo negativní dopady (Takács, 2006). Úplné vyhýbání se tématům sexuálních a genderových identit je ale mladými rovněž vnímáno jako zneviditelňování těchto témat a jako projev diskriminace a heterosexismu (Takács, 2006; Warner, 2000). Warner (2000) podotýká, že heteronormativní výchova má často za následek pocity odcizení, hanby a izolace. Účastníci a účastnice našeho předchozího výzkumu (Hayfield & Křížová, 2021) sami zdůrazňovali negativní dopady, které na ně měla a má malá inkluzivita sexuální výchovy. Šlo o nutnost dohledávat si informace vlastními silami, ale i pocit vyloučení a chybějící komunitní příslušnosti. Zmíněný výzkum byl ovšem realizován v britském prostředí, kde má

sexuální výchova pochopitelně jinou podobu, a nelze z něj tedy vyvozovat závěry pro naše prostředí.

Systematický přehled odborných článků (Goldfarb & Lieberman, 2021) dále ukazuje, že inkluzivita sexuální výchovy vůči pestrým identitám je přínosná pro všechny, a to hlavně při implementaci od útlého věku. Taková sexuální výchova podle autorek rozvíjí v mladistvých respekt k sexuální rozmanitosti. Analogicky odborná literatura diskutuje roli škol při socializaci dospívajících a při přejímání norem, které mohou zahrnovat i heteronormativitu, potažmo homofobii (Pitoňák & Spilková, 2016; van den Akker et al., 2013). Lze se tedy domnívat, že inkluzivita sexuální výchovy ve vztahu k sexuální diverzitě se propisuje v širším důsledku do formování celospolečenských postojů (Kehily, 2002). To je důležité obzvláště ve světle vzrůstající polarizace společnosti, vzestupu anti-genderových hnutí a jejich vlivu na vzdělávání (Commissioner for Human Rights, 2023; Kuhar & Zobec, 2017).

Homofobní šikana a stereotypy navíc někdy dopadají i na heterosexuální a cisgender dospívající. Záminkou pro tyto stereotypy totiž může být i pouhé „překračování“ tradičních genderových projevů, např. v oblékání nebo chování, tj. genderová nekonformita (Sloboda, 2016), a tedy mylně přisuzovaná neheterosexuality (Hajdíková et al., 2016; Konishi et al., 2013; Sloboda, 2016; Takács, 2006). Nemusí však vůbec jít ani o sexualitu – homofobní nadávky mohou být využívány zkrátka jen k zesílení ostrakizace určitého jedince (Hajdíková et al., 2016; Jarkovská, 2013; Sloboda, 2016; Smetáčková & Braun, 2009).

Homofobie a hyper-heterosexuální projevy maskulinity se obzvláště „aktivují“ právě v hodinách sexuální výchovy, která vyvolává bezděčné nejistoty, jakožto obrana (zejm. chlapecké) heterosexuální identity (Epstein & Johnson, 1998; Epstein et al., 2003 in Jarkovská, 2013). Hajdíková et al. (2016) zjistili nejnížší míru tolerance vůči queer osobám právě

u heterosexuálních chlapců. Jako prostředky k udržování maskulinní dominance a „povinné“ heterosexuality i k potlačení vlastního strachu a nejistoty během sexuální výchovy slouží především hrubý humor, zesměšňování a provokace, adresované často neheterosexuálním nebo genderově nekonformním spolužákům (Hajdíková et al., 2016; Jarkovská, 2013).

Tyto projevy představují hrozbu a zátěž pro vyučující usilující o efektivní výuku sexuální výchovy, ale i pro dívky, pro chlapce nezapadající do hegemonní představy maskulinity a pro všechny, kterým tento způsob komunikace nevyhovuje a které umlčuje (Jarkovská, 2013). Dominance chlapců během sexuální výchovy byla evidována i v kvalitativní části analýzy workshopu sexuální výchovy (Dolský et al., 2023), v němž se především zpočátku aktivně zapojovali převážně chlapci, zatímco dívky byly opatrnější, tišší a zdrženlivější. Homofobní projevy tedy fungují v širším sociálním kontextu, který se netýká jen LGBTQ+ jedinců, nýbrž studujících celkově. V zájmu všech je tedy informovaná a kvalitní sexuální výchova, která dokáže omezit nenávistné projevy a tím podporovat respekt k rozmanitosti.

3.2 Jak na to? Možné formy zahrnutí LGBTQ+ problematiky do sexuální výchovy

I když už známe důvody, proč je zásadní v sexuální výchově neopomíjet queer hlediska, může být těžké si představit, jakou formou je do ní zahrnout. Kdy s tím začít? Je vhodné věnovat se LGBTQ+ problematice samostatně, nebo je lepší ji zakomponovat do ostatních témat? A kde čerpat metodickou inspiraci? Těmto otázkám se věnujeme v následující části.

Stejně jako se sexuální výchovou celkově, je na místě i se zahrnutím LGBTQ+ hlediska začít brzy. Doporučení MŠMT (2010a) vyzývá k zařazení témat genderu a sexuální orientace už na základní škole. Obecně se

doporučuje pokrývat uceleně všechna témata sexuality a věnovat pozornost tomu, aby ve výuce nebyly opomíjeny queer perspektivy. Ty je vhodné zahrnovat napříč předměty a tématy jakožto běžnou součástí sociální reality (Čechová & Hajdíková, 2016; Smetáčková & Braun, 2009). Podobně Bengtsson a Bolander (2020) poukazují na vhodnost průřezového zahrnutí LGBTQ+ hlediska napříč kurikulem, aniž by tato problematika byla „odštěpena“ jako samostatné téma. Autorky představují mimo jiné argument, že takové vyčleňování přispívá k vnímání této tematiky jako kontroverzní nebo ke zdůraznění jinakosti queer identit ve vztahu k heterosexuální normě.

V praxi je žádoucí ilustrování jednotlivých otázek rozmanitými příklady a typy vztahů (pro český příklad takové praxe viz metodiky *Žádná tabu před tabulí*; Konsent, n. d.b) a užívání inkluzivního a genderově citlivého jazyka. Genderově neutrálnímu jazyku se věnuje web *ucimolgbt.cz* (Prague Pride et al., n. d.), který dokonce nabízí metodický list k aktivitě sloužící pro nácvik takové komunikace s žactvem/studujícími. Přínosy má dále reprezentace různých identit např. prostřednictvím představování významných děl a zásluh osob, které jsou/byly queer, analýzy mediálních produktů⁷ nebo osobního setkání s queer člověkem⁸ (Čechová & Hajdíková, 2016; Hajdíková et al., 2016). Zvláště transfobie je totiž často zakořeněna ve faktu, že mladí lidé žádnou trans osobu sami neznají (Hajdíková et al., 2016). V praktické rovině mohou dále vyučující využít některé z metodik a materiálů vyvinutých organizacemi občanského sektoru.

Rozsáhlým zdrojem opory může být také přímo zmíněný web *ucimolgbt.cz* (Prague Pride et al., n. d.), vyvinutý pro potřeby pedagogické veřejnosti

.....
⁷ Sloboda (2010) např. vytvořil metodickou příručku pro práci s konkrétními filmy s LGBTQ+ tematikou.

⁸ Příkladem je program Živé knihovny organizace Amnesty International ČR (n. d.), který studujícím může poskytnout příležitost k otevřenému dialogu s osobou („živou knížkou“) reprezentující konkrétní menšinu, např. LGBTQ+ identitu.

při zařazování tématu genderové identity a vztahové a sexuální orientace do školní výuky. Obsahuje metodické listy s aktivitami pro základní i střední školy, řazené dle vzdělávacích oblastí RVP. Nabízí ale i texty a e-learningové moduly pro klíčová témata (např. *Základy LGBTQ+ terminologie*, *Školní poradenství*, *Profesní a osobní předsudky*), jejichž prostřednictvím mohou vyučující upevnit své porozumění LGBTQ+ problematice, než tyto aktivity přinesou do třídy. Nechybí ani slovníček pojmů, obecná praktická doporučení, argumentář *Jak reagovat na námitky* (rodičů, vedení škol, kolegů a kolegyň) nebo odkazy na další literaturu a komunitní zdroje podpory. V neposlední řadě se lze prostřednictvím webu přihlásit na některý z online seminářů pro vyučující či si prohlédnout nabídku besed pro žactvo a studující.

Za zmínku stojí též *Duhová příručka pro vyučující* vydaná Platformou pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu (Čechová & Hajdíková, 2016) nebo materiál *Homofobie v žákovských kolektivech* (Smetáčková & Braun, 2009). Ty poskytují vyučujícím praktické nástroje pro zvyšování respektu ve škole, posilování empatie a redukci stereotypního vnímání LGBTQ+ lidí, ale i pro práci s již rozvinutou homofobní šikanou a obtěžováním. Podobně jako *ucimolgbt.cz* zahrnuje i *Duhová příručka pro vyučující* (Čechová & Hajdíková, 2016) kromě manuálu k tematicky zaměřeným aktivitám (např. coming-out, práva queer lidí ve světě, stereotypy a předsudky) také základní tipy pro práci s mládeží.

Zmíněné zdroje doporučují neexponovat konkrétní studující (např. vyvoláním gay studenta k prezentaci tématu LGBTQ+ identit) a pochopitelně respektovat jejich sexuální a genderovou identitu. Zásadní je poskytovat podporu a otevřenost k rozhovoru a celkově usilovat o vytváření bezpečného sociálního klimatu. Důležité je také používat citlivý jazyk (viz Bengtsson & Bolander, 2020) a nepřehlížet žádné, byť drobné homofobní projevy, posměšky či vtipy (Čechová & Hajdíková, 2016). Reflektovat přitom můžeme třídní normy (kdo nebo co je považováno za „normální“),

ale i své vlastní profesní a osobní předsudky a zažitě stereotypy (Prague Pride, n. d.).

Doporučení specificky pro práci s trans studujícími a k vytváření genderově inkluzivního prostoru nabízí na svých webových stránkách i organizace Transparent (n. d. b). Na další příklady dobré praxe inkluze queer identit v různých evropských zemích dále odkazuje např. Takács (2006). Dostupné jsou též zahraniční příklady vzdělávání pedagogické veřejnosti ve výuce inkluzivní, ucelené sexuální výchovy (WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2017), nebo praktický manuál pro všestranný rozvoj obecného principu rovnosti a vzájemného respektu (Blackmore & Sanderson, 2017). Podklady, materiály a příklady dobré praxe inkluzivní sexuální výchovy jsou tedy k dispozici.

3.3 Od mlčení po klouzání po povrchu: Neviditelnost LGBTQ+ hledisek v současné sexuální výchově

Odborná doporučení a metodické podklady k zahrnutí LGBTQ+ perspektiv do sexuální výchovy tedy existují. Jak ale vypadá praxe? Následující řádky shrnují významné nedostatky (nejen) českého školství v oblasti inkluzivity sexuální výchovy. Popisují také důvody těchto mezer v pedagogické i společenské rovině. Opomenuta není ani otázka, nakolik bezpečné je školní prostředí pro LGBTQ+ studující a jak to ovlivňuje jejich využívání školy jako zdroje sexuální výchovy.

Jak bylo nastíněno v dřívější podkapitole (1.4.2), dostupné vzdělávací materiály jsou převážně heteronormativní nebo heterosexistické, ačkoli mezinárodní standardy sexuální výchovy zdůrazňují důležitost uplatňování a předávání respektu k diverzitě (IPPF, 2010). Na národní úrovni, tzn. v RVP (MŠMT, 2021, 2023), není téma sexuální orientace zmíněné. Genderová identita je tematizovaná pouze v RVP ZV zmínkou o porozumění problematice „poruch pohlavní identity“ (MŠMT, 2023), což je sám

o sobě problematický a zastaralý pojem (WHO, n. d., 2019; viz také podkapitolu 2.1).

V obecnější rovině sice RVP klade důraz na vedení mladistvých k respektu k odlišnostem a budování zdravých mezilidských vztahů, ale pouze prostřednictvím poměrně vágního rámování, které LGBTQ+ problematiku jako takovou neuchopuje (MŠMT, 2021, 2023; Pitoňák & Spilková, 2016). Homofobie se přitom vyznačuje některými specifiky, které nejsou typické pro ostatní druhy nesnášenlivosti (např. xenofobii, rasismus, antisemitismus apod.). S ohledem na rozsah této publikace je zde blíže nerozebíráme, jejich diskusi ale nabízí Hajdíková et al. (2016).

Ze zahraniční literatury (např. Bradford et al., 2018; Hall et al., 2019; Hayfield & Křížová, 2021; Lapointe, 2017; Sondag et al., 2022) vyplývá, že LGBTQ+ témata jsou ve vzdělávání obecně marginalizována. Nakolik se tématu věnují české školy ve svém ŠVP je závislé především na jejich vlastním zájmu a aktivitě (Sloboda, 2016), jak již bylo tematizováno v podkapitole 1.4. Dle dostupných zdrojů tak činí jen velmi málo z nich a vyučující se LGBTQ+ tématům často přímo vyhýbají, případně je otevírají jen reaktivně (Pitoňák & Spilková, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022). Míru informovanosti a angažovanosti škol by dle některých pomohlo sjednotit jasnější a komplexnější ukotvení problematiky homofobie v kurikulárních dokumentech (Hajdíková et al., 2016; Pitoňák & Macháčková, 2023). I v širším měřítku je potřeba zkvalitnit metodickou podporu škol ve vytváření bezpečného a inkluzivního prostředí pro pestré spektrum studujících (Pitoňák & Macháčková, 2023).

Průzkum ČSU (2020) dokládá mizivé pokrytí LGBTQ+ témat na českých středních školách – nulovou pozornost věnovanou na těchto školách sexuální orientaci dokonce uvedla každá druhá dotázaná osoba. Rozsáhlý průzkum BZgA a IPPF (Ketting & Ivanova, 2018) uvádí sexuální orientaci v kategorii témat, která jsou na českých školách probírána „stručně“.

Jarkovská a Lišková (2013) nebo Sloboda (2016) poukazují na to, že kde se LGBTQ+ témat kurikulum dotýká, spojuje je převážně s problematikou rizikového sexuálního chování a sexuálně přenosných infekcí. Tento diskurz vynechává důležité emoční a sociální aspekty (nejen) neheterosexuálních vztahů (Jarkovská & Lišková, 2013). Podle nejnověji dostupného relevantního výzkumu (Smetáčková & Machovcová, 2022) je queer problematika nejčastěji pokryta pouze z právně-informativního úhlu, tj. tématem manželství a registrovaného partnerství.

Redukcionistický přístup k tématům sexuální výchovy, zvláště co se sexuální orientace týče, není podle Jarkovské a Liškové (2013) pouhým „zapomínáním“ na konkrétní témata, nýbrž je částečným důsledkem kontroverzí a negativních postojů vůči sexuální výchově popsanych v podkapitole 1.4.2. Mladí queer lidé si nedostatečné či nevhodné uchopení témat identity v sexuální výchově vysvětlují právě strachem vyučujících z výuky kontroverzního a politizovaného tématu (Smetáčková & Machovcová, 2022), ale i jejich nedostatečnými znalostmi a odborným vzděláním (Hayfield & Křížová, 2021; Takács, 2006). WHO (WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2017) přitom znalost různých forem vztahů řadí mezi standardy, které by měli vyučující sexuální výchovy naplňovat.

Vyučující nicméně nadále čelí nedostatku průpravy k výuce o tématech sexuální orientace, genderu a homofobie (Hajdíková et al., 2016; Konsent, 2021; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022). Smetáčková a Machovcová (2022) zjistily vysokou míru profesní nejistoty vyučujících obzvláště u tématu sexuální a genderové identity. Autorky zmiňují nejistoty ohledně toho, jak rozlišit „skutečné“ LGBTQ+ studující od těch „módních“, a upozorňují, že tato dichotomie je *bezpředmětná* (jelikož experimentování pod vlivem trendů je u dospívajících normální) a *potenciálně škodlivá* (protože vede k riziku znevýhodňování části studujících). Vyučující sami by ocenili materiály a větší metodickou podporu od MŠMT (Hajdíková et al., 2016; Konsent, 2021; Smetáčková & Machovcová, 2022).

Žádoucí by pochopitelně bylo také vzdělávání v LGBTQ+ problematice už na půdě pedagogických fakult (Hajdíková et al., 2016).

Problematické je v tomto ohledu i výše zmíněné skryté, resp. neformální kurikulum (Jarkovská, 2013; Smetáčková & Braun, 2009), zejména v kontextu mezer kurikula formálního. Alarmující je obzvláště míra homonegativity, šikany a diskriminace motivovaná sexuální a genderovou identitou ve školním prostředí i mimo něj (viz kapitolu 2.5). Podle Hajdíkové et al. (2016) přitom školy zvládají pracovat spíše s vážnějšími formami šikany, zatímco „obyčejná“ homofobie a transfobie bývá častěji přehlížena. Je ale důležité, aby si pedagogický personál všímal nejen závažných, ale i subtilnějších projevů homofobie (např. homofobního jazyka), a aktivně je řešil (Hajdíková et al., 2016).

Mladí lidé někdy pociťují heterosexismus i na institucionální úrovni a mají proto pocit, že kdyby se na vyučující obrátili pro podporu nebo radu, nedostalo by se jim zastání (Rivers, 2001; Takács, 2006). Jako faktor tohoto fenoménu je vnímáno i to, že se ve škole téměř nikdy nesetkávají s otevřeně queer vyučujícími, kteří by jim mohli sloužit jako vzor (Takács, 2006). Samotná homofobie zároveň někdy pochází přímo od pedagogického personálu (Hajdíková et al., 2016; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022; Takács, 2006). V českém průzkumu dokonce pětina dotázaných studujících uvedla, že slýchají od vyučujících homofobní slovní projevy včetně nadávek (Hajdíková et al., 2016). Osm procent dotázaných pak bylo svědkem popírání existence LGBTQ+ lidí nebo jejich problematické situace (Hajdíková et al., 2016). Ve světle těchto dat jsou obavy queer mládeže z vyhledání podpory u vyučujících pochopitelné (Sloboda, 2016).

4

Pohled queer dospívajících: Výzkum sexuální výchovy v ČR

Představené prameny ukazují na značné obsahové i formální mezery v praxi sexuální výchovy v České republice, především ve vztahu k rozmanitosti genderových a sexuálních identit. Poskytují nicméně malý vhled do vnímání a prožívání těchto nedostatků samotnými studujícími. V této kapitole představíme závěry z výzkumu realizovaného v roce 2023, jehož záměrem bylo osvětlit, jak svou sexuální výchovu vnímá a prožívá česká LGBTQ+ mládež. Kam se obrací pro informace o sexu a vztazích? Jak, pokud vůbec, proběhla sexuální výchově v jejich třídě, a nakolik naplnila jejich potřeby a přání? Jak se během ní cítili? Dostává se jim nějakou formou sexuální výchovy v rodině? Cítí v ní důvěru a možnost požádat o radu či informace? Jak si stojí škola a rodina s ohledem na LGBTQ+ témata? Jak sexuální výchovy, které se jim dostalo, ovlivňuje jejich život, vztahy a duševní pohodu? Jakou sexuální výchovu by si přáli?

V následující části nastiňujeme metodologii provedeného výzkumu a dále představujeme přehled zjištění. Pro podrobnější popis metodologického rámce včetně důvodů zvolených metod, bližších informací o výzkumném

souboru, diskuse etického hlediska i detailní analýzy dat odkazujeme na původní text (Olive Křížová, 2024).

4.1 Metodologie výzkumu

Ve výzkumu v oblasti LGBTQ+ identit je zvláště důležité etické hledisko (tím spíše při dotazování nezletilých) a složení výzkumného souboru. Níže proto nabízíme komentář k těmto aspektům provedené studie. Uvádíme také stručný popis její metodologie.

Výzkumný problém byl řešen v kvalitativním metodologickém rámci, pomocí polostrukturovaných rozhovorů (v online a offline formě). Výzkumný soubor byl získán metodou samovýběru. K oslovení potenciálního účastnictva jsme sdíleli graficky zpracovanou výzvu na sociálních sítích nevládní organizace Konsent. Příspěvek dále šířily relevantní spolky a profily.

Výsledný výzkumný soubor ($n = 9$) je popsán v tabulce 1. Byl rozmanitý z hlediska velikosti místa bydliště, typu navštěvované školy, ročníku a věku (v rámci rozmezí 15–18 let), ale i genderové a sexuální identity. V souboru nicméně nebyla zastoupena asexuální populace, což zřejmě souvisí se specifickými výzvami náboru asexuálních osob do výzkumných studií a jejich nízkým zapojením do výzkumů témat sexuality (Bogaert, 2012, 2015). Z etických důvodů a v souladu s doporučeními např. Americké psychologické asociace (Matsuno et al., 2021) nebylo účastnictvo dotazováno na biologické ani úřední pohlaví, nýbrž pouze na genderovou identitu.

Pestrost souboru, a tudíž rozmanitost perspektiv a možných faktorů žité zkušenosti dotazovaných umožnila získat bohatší obrázek o výzkumném problému. Trans a nebinární lidé bývají dlouhodobě ve výzkumu LGBTQ+ témat málo zastoupeni a často se jejich perspektiva ztrácí kvůli směřování queer lidí do domněle homogenní skupiny (Kortegast et al., 2020; White,

2017). Z intersekcionalního úhlu pohledu je přitom zkušenost trans lidí komplexní a specifická (Mizock & Hopwood, 2016; Pew Research Center, 2022). Získaná zjištění proto nabízejí cennou perspektivu trans a nebínárních lidí vzhledem k jejich zastoupení ($n = 3$) ve výzkumném souboru. Důležitým aspektem pestrosti souboru je také fakt, že do rozhovorů se zapojili lidé z různých velkých měst sedmi okresů a šesti krajů České republiky a z různých ročníků rozličných typů škol. Zjištění tudíž nejsou zakotvena např. jen v perspektivách lidí z gymnázií ve velkých městech.

V psané i ústní komunikaci s dotazovanými jsme se vyhýbali užívání generického maskulina. V tomto textu jej ovšem v zájmu snazšího čtení a stručnosti výjimečně používáme, ačkoli usilujeme alespoň o částečnou aplikaci genderově citlivého jazyka tam, kde to vnímáme jako možné a vhodné. „Zúčastněnými“ zde tedy mohou být míněny osoby různého genderu v rámci výzkumného souboru. Podobně zacházíme s měkkým „i“ v příčestí minulém množného čísla.

Rozhovory byly realizovány v červnu a červenci 2023. Osnova rozhovoru vycházela z výzkumných otázek a cílů (viz výše). U otázky na probíraná témata sexuální výchovy jsme jako vizuální pomůcku využili psaný seznam témat vytvořený organizací Konsent (n. d.a) pro účely petice zmíněné v podkapitole 1.4.2. Tento seznam je v souladu se Standardy pro sexuální výchovu v Evropě vydanými WHO (SPRSV, 2017).

Data jsme následně podrobili interpretativní formě tematické analýzy (TA) dle Braun a Clarke (2006), konkrétněji v souladu s kriticky realistickou, kontextualistickou epistemologicko-ontologickou perspektivou (Braun & Clarke, 2012; Clarke et al., 2015). Tento přístup předpokládá, že účastnictvo (potažmo data) komunikuje nějakou skutečnou, existující realitu. To, jak ji komunikují zúčastnění a jak tuto komunikaci interpretujeme z výzkumné perspektivy, je ale zčásti modelováno socio-kulturními

významy. Výsledkem je pak poznání zkoumaného problému z pohledu subjektivních realit zúčastněných (včetně výzkumného týmu).

Tabulka 1 Výzkumný soubor

Přezdívk	Zájmena ^a	Genderová identita ^a	Sexuální identita ^a	Věk	Typ školy ^b	Ročník ^c	Velikost obce ^d	Formát účasti
Tomáš	on/jeho	trans muž	nespecifická	15	ZŠ	9.	> 1 mil.	off.
Sára	ona/její	cis žena	bisexuální	18	G	7./8	> 1 mil.	off.
René	on/they	trans muž	bisexuální, nespecifická	16	SOŠ, G	1., 3./6	50–100 tis.	on.
Adéla	ona/její	cis žena	bisexuální	15	SOU	1.	< 5 tis.	on.
Petr	on/jeho	cis muž	gay	18	SOŠ	3.	< 5 tis.	on.
Jindra	on/they	nebinární, nespecifická	queer, gay	16	SOŠ, G	1.	100–400 tis.	off.
Magda	ona/její	cis žena	bisexuální	18	G	8./8	100–400 tis.	on.
Amálie	ona/její	cis žena	nespecifická, pansexuální	16	soukromé G	2./4	100–400 tis.	on.
Hana	ona/její	cis žena	bisexuální	18	SOŠ	2.	100–400 tis.	off.

Pozn.: trans = transgender; cis = cisgender; ZŠ = základní škola; G = gymnázium; SOŠ = střední odborná škola; SOU = střední odborné učiliště; off. = offline; on. = online.

^a Tyto údaje byly zjišťovány otevřenou otázkou s možností více odpovědí. Při více odpovědích byl v tabulce zaznamenán pouze první pád každého zájmena. Anglická zájmena byla přeložena do češtiny, s výjimkou zájmena „they“, jehož gramatické a jazykově-pragmatické vlastnosti nemají přímý český ekvivalent.

^b Několik dotazovaných navštěvovalo více než jednu školu, a to buď souběžně, nebo v tom smyslu, že v minulosti školu změnili či v době konání rozhovoru přecházeli z jednoho typu školy na druhý.

^c Dvě čísllice oddělené lomítkem značí ročník víceletého gymnázia ve formátu „současný ročník/celkový počet ročníků“. Např. „7./8“ tedy označuje 7. ročník osmiletého gymnázia.

^d Účastnictvo udávalo konkrétní obec bydliště. V rámci anonymizace prezentovaných dat byly názvy obcí nahrazeny jejich rámcovou velikostí.

4.2 Výsledná témata

Následující část představuje zjištění provedeného výzkumu. Prezентujeme zde témata identifikovaná skrze TA spolu s ilustrativními segmenty dat, tj. citacemi výroků samotných zúčastněných. Přiblížíme si tak, jakou sexuální výchovu zažili a zažívají queer dospívající a jak ji vnímají.

Tři tečky v hranaté závorce značí vynechání části výpovědi pro stručnost. Hranatými závorkami značíme také paraverbální a neverbální projevy (tón hlasu, gesta, smích apod.). Detailnější analýza dat a příslušnost citací k jednotlivým zúčastněným (včetně jejich demografických a identitních označení) je dostupná v původním textu (Olive Křížová, 2024).

4.2.1 „Byli jsme na to sami“: Nedostatečnost současné sexuální výchovy

První téma zachycuje formální i obsahové nedostatky sexuální výchovy ve škole i v rodině. Škola a rodina byly (až na výjimky v případě rodiny) zúčastněnými hodnoceny jako naprosto minimální – někdy dokonce nulové – zdroje informací o sexu, vztazích, intimitě atp. Ve své vzdělávací a výchovné roli tedy v tomto směru selhávají. Několik dotázaných laskavě poznamenalo, že v rodině nebo ve škole se o tématech sexuální výchovy nemluvílo „vůbec“, že zkrátka nic „neproběhlo“. Ať už byla o něco málo lépe hodnocena škola, nebo rodina, oba zdroje se umísťovaly na posledních příčkách: „nejméně škola a rodina“, zhodnotil Tomáš.

Škola a zejména rodina podle dotázaných často vedly sexuální výchovu reaktivně, tzn. v odpovědi na vyvstalou situaci (např. první menstruace) nebo otázku dítěte. Jen tokenisticky – tzv. „aby se neřeklo“ – a stroze pak byla pokryta některá biologická témata (nejčastěji menstruace, případně pohlavní orgány, puberta, antikoncepce), zatímco většina ostatních (hlavně vztahových a hodnotových) témat byla opomíjena. Adélina zkušenost ilustruje tuto „minimalistickou“ podobu sexuální výchovy, poskytnutou až v reakci na vyvstalou potřebu:

„Jsem byla za mamkou, aby se mi nechala napsat antikoncepce. [...] Protože už v tu dobu jsem měla přítele, kterej byl starší jak' já, tak mamka [s uchechtnutím] v rámci toho, že už mi bude teda 15, tak jako radši šla... a... tak mi jako vysvětlila, že jako co to... [...] a nějak mi k tomu zas [váhavě] něco málo [s úsměvem] řekla. Takový ty nejdůležitější věci úplně a... tím to nějak pak skončilo.“

Někteří zúčastnění přitom namítali, že rodiče a vyučující by měli k sexuální výchově přistupovat naopak aktivně, témata tělesnosti, sexuality a vztahů sami přinášet a dávat jim adekvátní rámec.

Většina těch, kdo se něco dozvěděli v rodině, získávala informace primárně od matky. U otců vyjadřovali větší ostražitost a odstup, zvláště co se týče otázek sexuální a genderové identity. V rozhovorech zaznívaly i vlastní negativní zkušenosti s coming-outem v rodině. V rodinách některých (zejm. plurisexuálních a nebinárních) dotázaných *„se to prostě popírá“*, a to i poté, co se se svou identitou rodině svěřili. Ani ve škole se pak někteří nevyhnuli homonegativitě, ať už ze strany vrstevníků, nebo vyučujících a externistů. Homofobii často zažívali ve formě reprodukce mýtů o LGBTQ+ identitách, např. prostřednictvím homonormativních stereotypů nebo spojování neheterosexuality s duševními poruchami: *„Ona tam ta paní [...] spojovala bisexualitu nebo pansexualitu [nevěřičně] se zoofilii,“* zaznělo od Jindry.

Z obecné nedostatečnosti sexuální výchovy ve škole a v rodině vyplývalo prožívání chybějící podpory a *„vlastně pocit selhání sexuální výchovy v České republice“*. Zúčastnění se proto rezignovaně přeorientovali na jiné zdroje poznání, jak shrnul například Petr: *„Byli jsme na to sami. Museli jsme si najít své informace.“* Dospělé osoby (až na výjimky) vnímali tito dospívající jako málo informované a nedostatečně kompetentní vzdělávat mladé lidi v sexuální výchově, obzvláště co se týče LGBTQ+ problematiky, protože *„oni těm pojmům stejně nerozumí“*. Zúčastnění proto

neměli důvěru, že by se jim dostalo fundované a citlivé odpovědi, kdyby se na rodiče či vyučující obrátili s dotazem. Kromě internetu, kterému se blíže věnujeme v následujícím tématu, tak nejčastěji k výměně informací a perspektiv využívali vrstevníky: „*Spíš si snažím najít to, kde si o tom můžu povídat, někde jinde, u kamarádů nebo tak,*“ uvedla Sára.

Porozumění LGBTQ+ problematice bylo z pohledu zúčastněných do určité míry podmiňováno vlastní žitou zkušeností v tom smyslu, že o sexuální a genderové identitě má význam bavit se jen s jinými queer lidmi. Naopak sexuální výchova prožitá v rodině a ve škole byla naprostou většinou dotazovaných hodnocena buď jako heteronormativní, nebo dokonce explicitně homofobní. Sex dle jejich výpovědí rodina i škola prezentovala primárně z biologického, reprodukčního, a tudíž *a priori* heteronormativního hlediska: „*Nám to vždycky bylo prezentováno, jako že ,sex je to, jak lidi mají děti’. A tím to končí,*“ popsala Amálie. Tam, kde queer identity byly tematizovány, šlo většinou o zmínku v učebnici, přičemž Adéla například podotkla: „*Jeli jsme celej sešit a bylo tam tohle a to se prostě přeskočilo a jelo se dál.*“ Pokud proběhla ve třídě o LGBTQ+ problematice diskuse, soustředila se většinou pouze na její právní rozměr, tedy především registrované partnerství a otázku adopce stejnopohlavními páry.

Tento redukcionistický přístup v zúčastněných vyvolával pocity nepatřičnosti, osamělosti a jinakosti ohledně jejich queer identit: „*Oni ani nemuseli říkat, že to je divný. Ale když to prostě nezmínili, tak to bylo takový divný,*“ shrnula Sára. (Nejen) z její výpovědi bylo také zřejmé propisování heteronormativity sexuální výchovy až do prožívání internalizované homofobie:

„Když jsme se o tom neučili prostě a já jsem začala – třeba se mi líbila holka, tak jsem se cítila hrozně divně, že to není normální, že... jsem nechutná, že jsem divná, že bych se měla jít někam léčit.“

Kromě neznalosti vyučujících si účastnictvo vysvětlovalo opomíjením queer perspektiv také strachem z reakcí rodičů a působením

antigenderového, konzervativního společenského klimatu, ve kterém se chce pedagogický personál za každou cenu vyvarovat toho, že „tady bude učit nějakou ideologii“. Zároveň účastníci a účastnice podtrhovali zásadní roli sexuální výchovy právě při utváření společenských postojů (nejen) vůči queer lidem: „Někdo takovej to prostě přednáší, pak si z toho nějaký lidi berou názory a pak se divíme, proč máme homofobní společnost, která nic neuznává,“ zdůraznil cynicky Tomáš.

V širším měřítku zasazovali účastníci a účastnice do velké míry sexuální výchovu do kontextu českého školství a její nedostatky prezentovali jako symptomy hlubších problémů vzdělávacího systému. Sexuální výchovu zkrátka považovali jen za jednu z potřebných tematických oblastí, která je v současnosti ve školství „na druhé koleji“ a není dostatečně systémově upřednostňována. Podobně situovali např. neochotu zapojit se do diskuse v rámci sexuální výchovy do kontextu obecně pasivního přístupu, který mají studující ve škole navykklý i z jiných předmětů. Analogicky většinou uváděli možnost zeptat se v rodinném prostředí, kterou ale zpravidla nevyužili, protože nebyli zvyklí se s rodiči o tématech sexuální výchovy bavit. Tento přístup zároveň kritizovali. Za ideální formát formální sexuální výchovy naopak naši respondenti shodně považovali (alespoň částečně) interaktivní zapojení studujících. Rozpor preferovaného formátu a reálné praxe ilustruje například zkušenost, kterou má s didaktickým přístupem René:

„Já si myslím, že jako super by byla nějaká práce těch studentů, ale – jak říkám, [s úsměvem] já jsem teď tři roky nedělal nic jinýho, než sedím v lavici a poslouchám ty učitele.“

V neposlední řadě bylo důvodem neochoty klást dospělým dotazy to, že „oni o tom asi taky moc nechtěli mluvit, protože je to pro ně jako... stigmatizovaný téma“. Jako frustrující a matoucí vnímaly účastnice a účastníci aktivní vyhýbání se vyučujících, resp. externistů, tématům sexuální výchovy a odpovídání na dotazy třídy: „My jsme se na něco chtěli zeptat

a [s úsměvem] ona prostě vždycky byla úplně hrozně utrápená a div pak z té třídy neutekla,“ vyprávěl pobaveně Tomáš. Vyučující navíc zúčastnění prezentovali jako někoho, kdo je „v podstatě takovej... až skoro cizí člověk“, a ke komu tedy nemají dostatečně důvěrný vztah na probírání citlivých témat. Zároveň zdůrazňovali, že si u dospělých cení otevřenosti a přímocharosti, například když externista „aspoň odpovídal otevřeně a nevypadal, že by se styděl“. Tento věcný a transparentní přístup k dotčeným tématům viděli dotazovaní jako základní kámen efektivní sexuální výchovy. V neposlední řadě hrají podle nich velkou roli nejen faktické znalosti vyučujících a rodičů, ale i jejich vlastní postoje a jazyková citlivost, kterou je mohou komunikovat. Účastnictvo tedy mělo představu o tom, co pro ně činí sexuální výchovu efektivní. Tato představa se nicméně nepotkávala s jejich žitou realitou.

4.2.2 „Já jsem na to narazila až na Instagramu“:

Internet jako z nouze ctnost

Zatímco (a protože) škola a rodina byly popisovány jako převážně neúčinné, dominantním zdrojem informací o sexualitě a vztazích byl prakticky pro všechny dotázané „víceméně jenom internet“. Účastnictvo hodnotilo online zdroje jako nejsnáze dostupné a nejvíce přínosné: „Na internetu jsem měla jako drtivou většinu informací, ze kterých teďka momentálně čerpám,“ vystihla i zkušenost ostatních Magda. Internet byl se školou a rodinou i explicitně srovnáván jako „nejlepší z těchhle těch třech zdrojů“, a to s výrazným náskokem: „[cynicky] No, tak já bych řekla, že [uchechtnutí] škola je samozřejmě na posledním místě. Uhh, potom je ta rodina a potom – ale hodně vpředu – je internet,“ vyhodnotila Magda. Ve výzkumném souboru také panovala shoda, že „co se týče lidí mého věku, tak to mají podobně.“ Specificky u queer účastnictva hrály sociální sítě a internet roli také ve vnitřním coming-outu: „Když jsem ještě prostě nevěděl... o tom, že jsem gay nebo tak, nebyl jsem vlastně s tím smířený, tak určitě prostě informace o identitě na internetu,“ sdílel Petr.

Účastnictvo zdůrazňovalo svobodu a hojnost informačních pramenů, které internet nabízí, a přesvědčení, že „*tam se dozvídáme vlastně úplně všechno – když se chcem' dozvědět.*“ Paradoxně k dostupnosti informací ale dotázaní u řady témat upozorňovali, že mnoho jejich vrstevníků a vrstevnic o nich nic neví, „*protože se to prostě neučili*“, a někteří „*mají představy vyložené jenom z porna*“. V rozhovorech tak zaznívalo přesvědčení, že internet sám o sobě neřeší mezery ve formální sexuální výchově a nemůže ji nahradit, ba naopak může mít při absenci kvalitnější sexuální výchovy škodlivý efekt.

Problematika pornografie jako nerealistického zobrazení sexu, tělesnosti a vztahů se objevila u více dotázaných, někdy i ve vztahu k vlastním dřívějším zkresleným představám. Zúčastnění odkazovali na pocítované potíže, jako je negativní vztah k vlastnímu tělu a (sebe)objektifikace, tj. redukované vnímání vlastní/druhé osoby jako (sexuálního) objektu. Objektifikační efekt pornografie diskutovala například Sára:

„Hodně nereálná body image, prostě zase jsem si říkala [dramaticky] ‚proč nevypadám takhle‘, ‚proč prostě moje pohlavní orgány nevypadají takhle‘, nevím. A taky je to hodně... prostě hodně se tam objektifikují ženy. Takže... takovej divnej pohled jsem na to začala mít.“

Rizika online obsahu ale účastnictvo spojovalo i s celospolečenskými problémy, např. s politizací sexuality a normalizací či dokonce sexualizací násilí. Svoboda internetu byla konstruována jako dvojsečný meč, jelikož „*tam může napsat kdokoliv cokoliv, prostě... může tam najít... oba názory*“ a často i nenávistné a homofobní projevy. Účastníci a účastnice proaktivně komunikovali, že jsou si vědomi rizikovosti online zdrojů, a prezentovali techniky kritického myšlení a mediální gramotnosti, které v online světě aplikují. Za důležité považovali „*ověřovat si ty informace*“ a obecně „*aby se v tom člověk nějak neztratil a uměl s tím nějak pracovat*“.

Diskutovali přitom poměrně subtilní práci s internetovými zdroji, rozlišování mezi různými typy kanálů a jejich odlišnými rolemi. V jejich diskurzech se formovalo jakési „kurátorství“ proudu informací, které konzumují, skrze pečlivé volení sledovaných profilů a vědomou práci s algoritmy, které jim následně nabízejí podobné stránky. Ve výpovědích zazníval vděk za informace a perspektivy, které tyto užitečné účty nabízejí. Cesta k nim ovšem vyžadovala určitý proces, který popsala Sára: *„Bylo to jednu dobu hodně škodlivý, protože jsem sledovala prostě nějaké... špatnej ‚content‘, ale... teďka, co mám v mobilu, tak většina toho mi pomáhá, bych řekla.“*

Svým vyjadřováním vděku internetu za jeho přínosné a bohaté online zdroje paralelně se zdůrazňováním jejich rizikovosti a negativních dopadů konstruovali zúčastnění internet jako z nouze ctnost, na kterou byli odkázáni, *„jelikož není až tak prostě veřejných nějakých zdrojů“*. Zmiňovali vyplňování informačních mezer a to, že před dohledáním na internetu jim vědomosti (dlouho) chyběly: *„Jak říkám, mně to v životě nikdo neřekl. Já jsem na to narazila až na Instagramu,“* shrnula Hana.

Objevoval se dokonce i diskurz napravování škod „napáchaných“ formální a rodinnou sexuální výchovou, zejména v tématech body image, sexuální a genderové identity a souhlasu k sexu. Tuto korektivní funkci internetu zmínila například Sára: *„Že jsem se začala přeučovat ty věci, co mě doma naučili. [...] S víc informacema určitě přišel nějaký větší klid, pohoda.“* Zúčastnění tedy internet vnímali jako cenný a užitečný zdroj. Simultánně ale zdůrazňovali jeho rizika a nenahraditelnou roli funkční sexuální výchovy v rodinném a školním kontextu.

4.2.3 „Možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jinej“: Zájem o sexuální výchovu a vnímání její důležitosti

Jak jsme naznačili výše, čerpání informací z internetu zúčastnění prezentovali jako nedokonalou „záplatu“ na mezery ve formální a rodinné

sexuální výchově. V rozhovorech proto opakovaně a často proaktivně apelovali na potřebu jejího zkvalitnění. Komplexitu sexuální výchovy by podle nich mělo zajistit průběžné a postupné prohlubování porozumění otázkám sexuální výchovy přiměřeně věku, a to už od raného dětství, jak poznamenal Tomáš:

„Aby se to postupně jako s věkem – protože podle mě se dá začít už s nějakou sexuální výchovou jako v malém věku. Sice to bude úplně jiný než třeba u devátáka, ale... chápeme se.“

V souvislosti s brzkým začátkem sexuální výchovy účastnictvo spontánně oponovalo běžným obavám rodičů „z toho, že by tím mohli traumatizovat svoje dítě“ a vnímání sexuální výchovy jako něčeho „tak kontroverzního, že o tom nemůžou vyučovat“. Některá témata sexuální výchovy (zejména tělesnou autonomii) dotazovaní rámovali jako naprosto základní, jelikož „to vysvětlíte už každému i pětiletému dítěti, že když se ho někdo špatně dotýká, tak je to prostě špatně“. V tomto směru vnímali sexuální výchovu jako nezastupitelný nástroj prevence sexuálního násilí. Někteří dokonce sdíleli své zkušenosti se sexuálním zneužíváním v dětství či sexualizovaným násilím v dospívání a komunikovali přesvědčení, že kvalitnější sexuální výchova by je před ním bývala mohla ochránit, případně mohla zmírnit jeho dopady na jejich duševní zdraví a vývoj. Nejvýrazněji tento argument zastávala Hana:

„Moje rodina tomu nijak jakože nepředěšla, protože mi nic neřekli. [...] Když to prostě chybí – ta výuka – tak... vlastně... prostě ten člověk pak neví, že se mu něco dělo špatně. Například já před čtrnácti lety.“

Sexuální výchovu zároveň účastnictvo považovalo i za přímou prevenci násilí. Podle něj sexuální výchova pomáhá odbourávat společenskou normalizaci sexualizovaného násilí a vůbec přispívá k předcházení tomu, že se někdo podobného chování dopustí.

Další potenciální přínosy sexuální výchovy spatřovali účastníci a účastnice ve výše zmíněném budování zdravého vztahu k vlastnímu tělu nebo sebezpřijetí při objevování vlastní sexuální a genderové identity, na které odkázal Tomáš:

„Pokud do nějakých dvanácti let nevíte, že existuje něco jako transgender člověk, a... přitom už jako nějak tušíte, že něco – není špatně, ale myslíte si, že to takhle má každé, tak je to takový jakoby – určitě, možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jiný, protože... to bylo prostě blbý, no.“

Někteří popisovali v souvislosti s heteronormativní sexuální výchovou prožívání internalizované homofobie (viz první téma) a uváděli, že inkluzivní sexuální výchova může člověku naopak ukázat, *„že něco takového vůbec existuje a že v tom nejsem sám. A že nejsem jedinej prostě divnej.“* Přicházení do kontaktu s informacemi a reprezentací LGBTQ+ identit představovalo uvědomění si toho, *„že nejsem sama konečně. Že to je vlastně normální. A... taková úleva, prostě. Že tam je ještě někdo jiný, kdo to má třeba podobně.“*

Tyto přínosy nicméně ze zkušenosti dotázaných většinou nebyly výsledkem sexuální výchovy ve škole ani v rodině. Buď šlo o hypotetické přínosy jejich představy ideální sexuální výchovy, nebo o zkušenosti, které získali jinde, převážně online nebo ve vlastních komunitách. Ačkoli právě vrstevnické skupiny byly konstruovány jako cenné až hojivé, ukazovalo se také, že sdílení informací a zkušeností v tomto kontextu nabývá spíše formy vtipkování a „klábosení“ bez větší hloubky, jak upřesňuje René: *„Mám partu kamarádů, kde se tyhleto témata otvírají, ale spíš tak jako ve srandě.“* Lze tedy vyvodit, že samotné vrstevnické interakce nenaplníují všechny potřeby dospívajících související se sexuální výchovou.

V souvislosti s negativně hodnoceným stavem sexuální výchovy na školách (a vzdělávání obecně) byla evokována nutnost celkového

přenastavení priorit českého školství, s větší pozorností věnovanou praktickému užítku učiva, na což upozorňuje třeba Jindra:

„Věřím, že se jednou dočkáme reformy školství. A nebudeme se učit zbytečný věci a místo toho budeme mít třeba víc hodin občanky. A budeme se moct naučit praktický věci, jako je třeba sexuální výchova nebo... jak se platěj daně..., protože to jsou jako doopravdy potřebný věci, o kterých se ve škole nemluví.“

Srovnání s placením daní staví sexuální výchovu do pozice inherentní, běžné a nevyhnutelné součásti dospělého života, se kterou se většina lidí potýká a na které by je tedy škola měla připravit – ale neděje se tak. V rozhovorech se proto objevovaly také diskurzy angažovanosti a boje za kvalitnější vzdělávání. Vznášení kritiky vůči homofobním, nekorektním nebo fakticky nepřesným výrokům vyučujících a externího personálu ilustruje další vyprávění Jindry:

„A já jsem se tam s ní hrozně zhádal... Pak jsem jí říkal, že jako expert na tohle téma by měla používat správný termíny a ona mi řekla, [pobaveně, důrazně] že na to není expert, že je jenom od nějaký agentury prostě, že jí tam jako víceméně poslali...“

Účastnice a účastníci každopádně zdůrazňovali právo na kvalitní a inkluzivní formální vzdělání a jeho význam, především proto, že „ne každéj má možnost to třeba získávat z rodiny... anebo z okolí a právěže třeba ta škola je pro ně jedinej takovej zdroj.“ I ti, kteří sami doma informace získali, apelovali na to, aby formální sexuální výchova spolehlivě sloužila jakožto „pojistka“ v tom smyslu, že „když člověk nemá oporu doma, tak by ji měl mít aspoň v té škole“. Škola i rodina byly nicméně vnímané jako žádoucí zdroje, které by měly lépe plnit svou roli.

Z dat navíc vyplývá, že i absence sexuální výchovy v oficiálním kurikulu je určitou formou sexuální výchovy. Jak podotýká René, „tohleto se bude odrážet úplně vždycky, když těch informací bude málo, i když jich bude

dostatek.“ I mimo explicitní sexuální výchovu současně můžeme posilovat její přínosy. V oblasti tělesné autonomie je např. *„důležitý to dítě poslouchat, když něco nechce“*. Naopak negativně mladistvé ovlivňuje třeba homofobní vyjadřování rodičů o queer lidech v médiích, bagatelizace sexuálního obtěžování a překračování osobních hranic nebo situace šikany, kdy *„ty učitelky s tím stejně nic nedělaly“*. Skryté kurikulum a projevované postoje rodičů a vyučujících zkrátka na mladé lidi dopadají i tam, kde se dospělí sexuální výchově jako takové vyhýbají – a možná o to silněji. Škola a rodina tak dávají základ sebepojetí, postojům a vztahům dospívajících, ať už s tématy sexuální výchovy pracují otevřeně a inkluzivně, nebo *„hlavně prostě...co [s uchechtnutím] nejrychleji a... abychom už se o tom nemuseli bavit dál.“* Výsledky těchto podob sexuální výchovy jsou ale diametrálně odlišné.

4.3 Širší závěry výzkumu

Předchozí část ilustrovala základní témata, která zachycují „příběh“ dat z pohledu TA. Pro ujasnění si nejdůležitějších závěrů nicméně může být užitečné shrnout zjištění, která se objevovala nejvýrazněji, napříč výše prezentovanými tématy a výpověďmi účastnictva.

Školní sexuální výchovu účastnice a účastníci vnímali jako naprosto nedostatečnou jak po stránce obsahu, tak formy. Kritizovali její úzké zaměření na témata biologie a reprodukce i její heteronormativní rámec. Zmiňovali ale i zkušenosti s homofobií ve školním prostředí. K vyučujícím cítili nedůvěru z důvodu subjektivně vnímaných tabu u dospělých, jejich nedostatečné expertízy a slabého „lidského“ vztahu. Jako zdroj informací a podpory je proto většinou nevnímali. Oceňovali ale (výjimečné) případy otevřeného odpovídání vyučujících na otázky sexuální výchovy.

Kvůli nedostatkům formální sexuální výchovy cítili zúčastnění nutnost čerpat informace převážně z internetu, a to nejčastěji formou sledování

relevantních účtů na sociálních sítích. Internet ale vnímali jako z nouze ctnost, která má řadu rizik a nedokonalostí a jejíž užívání u nich vedlo či může vést k řadě problémů. Popisovali potřebnou mediální gramotnost a zdůrazňovali, že ne každý s internetem dokáže nakládat vhodným způsobem. Rady a poznání sdíleli dotázaní také v rámci svých komunit, s přáteli, v queer kruzích, skautských oddílech či podobných skupinách. Výjimečně bylo zmíněno i čerpání informací a podpory v oblasti sexuality od rodičů, většinou doprovázené zdůrazněním, že ne v každé rodině to funguje obdobně.

Většina dotázaných cítila v oblasti sexuální výchovy tabu, především kolem určitých témat (např. potěšení, sexuální a genderová identita). Rodinné prostředí vnímali jako heteronormativní a někdy dokonce homofobní, čímž odůvodňovali částečné či úplné skrývání vlastní queer identity. Podobně jako u vyučujících navíc často cítili nedůvěru v to, že by jejich rodiče měli o tomto tématu relevantní znalosti. Zeptat se jich na citlivé otázky vnímali jako nekomfortní i proto, že s nimi o podobných tématech nikdy nemluvili, takže na to nebyli zvyklí a raději hledali odpovědi jinde.

V rozhovorech rezonovala řada hypotetických či reálně prožívaných negativních dopadů nedostatku sexuální výchovy v rodině i ve škole. Šlo hlavně o vliv na vnímání vlastního těla (body image), prožívání vlastní identity a coming-out nebo (ne)schopnost rozpoznat sexualizované násilí, zneužívání či nezdravý partnerský vztah. Tyto dopady podle dotázaných pramení jak z užívání nevhodných zdrojů poznání sexuality a tělesna (zejm. pornografie), tak ze samotného „vakua“ kolem určitých témat, jimž se rodiče a vyučující vyhýbají nebo o nich mlčí.

Dospívající proto volají po inkluzivní, citlivé, komplexní a průběžné sexuální výchově, poskytované od útlého věku, a to jak ve škole, tak i v rodině. Měla by dle nich probíhat v atmosféře otevřenosti, bezpečí a důvěry. Ve škole považují za žádoucí aktivní zapojení studujících, ovšem

za předpokladu, že jsou na tuto formu práce zvyklí i u jiných témat a předmětů. Důležité jsou pro ně také vlastní respektující chování a postoje dospělých, tzn. že chtějí, aby jejich rodiče i vyučující šli příkladem.

4.4 Mezi teorií a praxí: Tabu a rozpaky nechávají dospívající na holičkách

Dřívější kapitoly představovaly, jak má inkluzivní sexuální výchova ideálně vypadat, aby měla žádoucí přínosy. Prezentovaná výzkumná zjištění ale ukazují ostrý kontrast teorie s praxí. Čím lze tento rozpor vysvětlit? Z čeho pramení problémy popisované zúčastněnými v oblasti sexuální výchovy ve škole a v rodině? V jakých směrech jsou tato data v souladu s odbornými doporučeními a dřívějšími výzkumy a kde naše poznání rozšiřují o nová, unikátní zjištění? Zasazení představeného výzkumu do širšího kontextu nám poskytne hlubší vhled do zkoumané problematiky. Umožní nám také vyvodit, co si z něj odnést.

Závěry o obsahových a formálních mezerách současné sexuální výchovy v České republice nejsou vzhledem k předchozím zjištěním o redukci sexuální výchovy na prevenci rizik a na biologické aspekty sexuality (ČSU, 2020; Jarkovská, 2013; Lechnerová, 2007; Sadková, 2018, 2019) i o jejím reaktivním fungování nijak překvapivé (Sadková, 2019; Smetáčková & Machovcová, 2022). Je ale na místě zdůraznit, že tento přístup je v rozporu s českými i mezinárodními standardy sexuální výchovy, které apelují na její ucelenost, kontinuitu a komplexitu (IPPE, 2010; Ketting et al., 2016; MŠMT, 2010a, 2011; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018).

Výpovědi zúčastněných podtrhovaly důležitost sexuální výchovy v tomto širokém pojetí. Obsahovaly řadu tíživých příběhů – o problémech se sebeúctou, poruchách příjmu potravy či sexualizovaném násilí – spojených dotázanými právě s úzkým zaměřením prožité sexuální výchovy nebo její absencí. Těmto příběhům nelze předejít, aniž by sexuální výchova

pokrývala otázky rozmanitosti, zdravého vztahu k vlastnímu tělu nebo důležitosti respektu a souhlasu ve vztazích. K tomu ovšem nestačí jedna externí přednáška nebo jeden rozhovor s rodiči, tak jak tomu bylo u většiny zúčastněných.

WHO (SPRSV, 2017) a UNESCO (2018) poskytují matice a podrobnější vodítka pro otevírání množství témat sexuální výchovy již od útlého věku. Brzký základ sexuální výchovy považovali za žádoucí i účastníci a účastnice v této studii. Jedna z nich s námi např. sdílela zkušenost s dlouhodobým pohlavním zneužíváním, kterému čelila od 4 let věku, a zdůraznila, že raná sexuální výchova od její rodiny by ji bývala mohla ochránit. Bez ní totiž nedokázala rozpoznat nevhodnost daného chování. Ilustrovala také, jak by taková sexuální výchova mohla vypadat. V sexuální výchově mladších dětí totiž nejde o probírání sexuality v její komplexnosti, ale třeba „jen“ o srozumitelné osvětlení tématu tělesné autonomie a poučení, že jsou části těla, na které dítěti lidé (s určitými výjimkami) nesmějí sahat (také např. SPRSV, 2017).

Za mezerami ve formální sexuální výchově pravděpodobně stojí vícero důvodů. Jedním z nich je nedostatečně specifické a široké ukotvení spektra témat v RVP ZV (MŠMT, 2023) a RVP G (MŠMT, 2021), na něž poukazuje i další dostupná literatura (Křišová, 2019; Sadková, 2018, 2019). Po větší prioritizaci sexuální výchovy v kurikulárních dokumentech ale volalo i samo účastnictvo. Několik dotázaných hovořilo o nahodilosti sexuální výchovy a omezené celkové časové dotaci relevantních předmětů. Podobně Smetáčková a Machovcová (2022) ilustrovaly praktické překážky výuky sexuální výchovy, včetně nedostatečné časové alokace i v těch předmětech, ve kterých musí vyučující dle ŠVP (potažmo RVP) probrat jiná témata.

Můžeme tedy vyvozovat, že na sexuální výchovu, která podobně ukotvena není, v hodinách nezbývá čas. To pravděpodobně souvisí se zúčastněnými subjektivně pocíťovanou nízkou prioritou sexuální výchovy

ve školství. Zdůrazňovali, že kurikulární dokumenty by měly sloužit jako záruka, že kvalitní sexuální výchova bude všude skutečně realizována. Zároveň z jejich výpovědí ale vyplývá, že ani některá z – dle RVP závazných – průřezových témat (např. respekt k rozmanitým názorům a odlišnostem) a klíčových kompetencí (např. aktivní diskuse a skupinová spolupráce) se nepropisují do pedagogické praxe. Způsobeno to může být mimo jiné nedostatečným monitorováním a vymáháním naplňování RVP (Konsent, n. d.a; Sadková, 2018).

Zkvalitnění praxe sexuální výchovy by tedy pomohla větší metodická a rámcová podpora MŠMT. Sadková (2019) nicméně upozornila, že stávající podklady MŠMT (2010b) vyučující většinou nevyužívají a někteří se k nim staví s nedůvěrou a kritikou. Zároveň jsou k dispozici metodické podklady, o které se vyučující mohou opřít (viz podkapitoly 1.4.3 a 3.2), ale je možné, že si jejich existence nejsou vědomi nebo mají jiné důvody pro jejich nevyužívání. Tak či onak je na místě poskytovat pedagogické veřejnosti metodickou oporu i širší osvětu o tématech sexuální výchovy a tím ji motivovat k její výuce.

Novým zjištěním je v této oblasti souvislost stavu sexuální výchovy s širšími, systémovými problémy českého školství z pohledu dospívajících. Ti zde diskutovali obecnou nezáživnost a neužitečnost učiva i frontálních metod výuky, které jsou i v sexuální výchově nejčastější (ČSU, 2020; Chounová, 2023; Sadková, 2018, 2019). Z jejich zkušenosti nemá sexuální výchova vedená nevhodnou formou kýžený výsledek. Ačkoliv za vhodný formát sexuální výchovy považují diskusi a interaktivní zapojení studentstva, stejně jako dvě třetiny veřejnosti (Konsent & NMS, 2023), jako úskalí prezentovali fakt, že obecně diskutovat nejsou zvyklí. Jedna účastnice postavila pasivitu třídy ve vztahu k sexuální výchově na roveň hodinám matematiky, v nichž nikdo neodpovídá ani na ty nejjednodušší otázky učitelky. Jde tak o širší, hlouběji zakořeněný problém. Dolský et al. (2023) přitom doložili, že studující lze při sexuální výchově aktivizovat navzdory

počátečnímu studiu, a mezinárodní standardy podtrhují význam interaktivní a pestré výuky sexuální výchovy (ČSU, 2020; IPPF, 2010; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018). Základ zapojení studujících do výuky je ale potřeba pokládat napříč všemi předměty.

Výzkumný soubor dále vnímal kompetence vyučujících sexuální výchovy jako nedostatečné, zvláště co se týče LGBTQ+ problematiky. Za tímto subjektivním dojmem je pravděpodobně skutečná pedagogická nepřipravenost a nejistota (Konsent, 2021; Smetáčková & Machovcová, 2022). Podle Smetáčkové a Machovcové (2022) až 45 % vyučujících chybí znalosti a dovednosti potřebné k probírání LGBTQ+ tematiky, zejména otázek trans identit. Dle autorek je pro vyučující obzvláště nepřehledná „esence“ queer identit a to, kdo ze studujících je „skutečně“ LGBTQ+ a u koho jde o „módní“ záležitost (Sloboda, 2016). Tato nejistota může vysvětlovat i zpochybňování a nerespektování identit zažívané účastníky a účastnicemi. Důležitou roli v kvalitě sexuální výchovy přitom podle dotazovaných dospívajících i odborné veřejnosti hraje osobnost, proškolenost a kompetence vyučujících (Barr et al., 2014; IPPF, 2010; Sládková, 2013 in Sadková, 2019; WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2010, 2017) a uznání sexuální a genderové identity studujících bez posuzování její „esence“ (Smetáčková & Machovcová, 2022). Odborné standardy jsou tedy v rozporu s praxí i co do citlivosti vůči rozmanitým identitám a potřebám studentstva (také v ČSU, 2020; Jarkovská & Lišková, 2013; Ketting & Ivanova, 2018; Pitoňák & Spilková, 2016; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022).

Heteronormativita sexuální výchovy může souviset mimo jiné s kontroverzemi, jimiž jsou LGBTQ+ témata i sexuální výchova jako celek opředené (Kuhar & Zobec, 2017; Loeber et al., 2010), a s působením anti-genderových a konzervativních hnutí (nejen) v ČR (Comissioner for Human Rights, 2023; Jarkovská & Lišková, 2013; Jones, 2011; Křišová, 2019; Pitoňák & Spilková, 2016; Sadková, 2019). Tyto faktory spadají do makro-sociální roviny vnímání queer identit, jak ji formuluje Sloboda (2016).

V důsledku toho 80 % vyučujících uvádí, že se jejich kolegové a kolegyně vyhýbají veškeré queer tematice a jen u 15 % z nich má její pokrytí podporu vedení školy (Smetáčková & Machovcová, 2022). Obavy vyučujících mohou být také jednou z příčin popisovaného omezování výuky o LGBTQ+ tématech na jejich právní aspekty, bez otevírání „riskantní“ názorové roviny (ČSU, 2020; Jarkovská, 2013).

Ačkoli by bylo snadné vnímat vyhýbání se queer tématům jako jakousi neutrální, neškodnou pozici, opak je pravdou. Dokládají to výpovědi zúčastněných. V důsledku heteronormativity popisovali pocity izolace, hanby a jinakosti. Jedna účastnice líčila znechucení sama sebou a zoufalou touhu být „normální“. Jinak řečeno, heteronormativní prostředí je podhoubím internalizované homofobie (Krčmářová, 2014; Sadková, 2018; Sloboda, 2016; Warner, 2000). Tento mechanismus je zajímavým zjištěním, jelikož předchozí literatura (Krčmářová, 2014) spojovala internalizovanou homofobii s externí, explicitní homofobií spíše než se subtilnější heteronormativitou. Jak se ukázalo, i ta má ale kritické dopady na duševní zdraví mladých lidí.

I se zjevnou homofobií a heterosexismem se nicméně účastnictvo setkávalo, a to jak od vrstevníků, tak od rodiny a vyučujících (Hajdíková et al., 2016; Pitoňák & Spilková, 2016; Sloboda, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022; Takács, 2006). Důsledkem byla u zúčastněných nedůvěra k dospělým. Tato skepse se pak u nich, podobně jako u tří čtvrtin českých queer lidí (Pitoňák & Macháčková, 2023), projevovala skrýváním vlastní LGBTQ+ identity. Dospívající cítí, že s některými dospělými nemohou být sami sebou. Za povšimnutí stojí, že v souvislosti s homonormativitou a tlakem na genderovou dichotomii svou identitu tají především plurisexuální a nebinární lidé (Hajdíková et al., 2016; Pitoňák & Macháčková, 2023; Sloboda, 2016). Právě tyto identity měla za své většina výzkumného souboru.

Je zřejmé, že nenávistné a předsudečné projevy do školy nepatří. Vyučující mají naopak pěstovat inkluzivní a bezpečné prostředí, být nesoudící,

přístupní a důvěryhodní a předávat studujícím pozitivní postoje (Barr et al., 2014; IPPF, 2010; WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2017). Sami účastníci a účastnice zdůrazňovali potřebu otevřenosti a podpory (také Čechová & Hajdíková, 2016). Nástroji vytváření bezpečného klimatu jsou podle nich jazyková citlivost (viz i Bengtsson & Bolander, 2020; Čechová & Hajdíková, 2016; Smetáčková & Machovcová, 2022) či důsledné projevo-
vání vlastních respektujících postojů vyučujících napříč interakcemi, tzn. i v neformálním a skrytém kurikulu (také Chounová, 2023; Jarkovská, 2013; Křišová, 2019; Sloboda, 2016). Vyučující zkrátka mají jít příkladem. Nutné je také explicitní vymezování se vůči homofobii v jakékoli – byť nená-
padné – formě (Barr et al., 2014; Čechová & Hajdíková, 2016; IPPF, 2010).

Několik dotazovaných zmínilo také obavy školy z reakce rodičů na výuku sexuální výchovy jako takové. Tyto obavy mají nicméně malé opodstatnění. Jak už bylo řečeno, většina veřejnosti ve skutečnosti výuku sexuální výchovy nejpozději na 2. stupni ZŠ podporuje a jen 1 % je proti výuce sexuální výchovy na ZŠ i SŠ (Konsent & NMS, 2023). Obavy rodičů z před-
časné sexualizace dětí (Kuhar & Zobec, 2017) ale mohou být vysvětlením minimální a heteronormativní sexuální výchovy v rodině, kterou popi-
sovala většina dotázaných. Neochota otevírat témata sexuální výchovy s dětmi může dále souviset s absencí sexuální výchovy prožití rodiči
během vlastního dětství (Sadková, 2019). Tabu a rozpaky rodičů účastnic-
tvo v představeném výzkumu reflektovalo. Vnímalo je jako „nešťastné“ a zároveň je bralo v potaz při rozhodování, s čím se na rodiče (ne)obrátit. Aby se vyhnulo rozpačitému přístupu rodičů, raději hledalo odpovědi jin-
de. Důležitým zjištěním tedy je, že naopak aktivní a otevřená komunikace
dospělých o tématech sexuální výchovy bez tabuizace a rozpaků může
přispět k tomu, že děti/dospívající půjdou pro radu právě za nimi (také viz
Dolský et al., 2023; Hajdíková et al., 2016).

Vzhledem k prožívané nedostatečnosti sexuální výchovy ve škole a rodi-
ně ale účastnice a účastníci popisovali nutnost dovzdělávat se svépomocí

(viz i Takács, 2006; Warner, 2000), nejčastěji na internetu (ČSU, 2021; Hayfield & Křížová, 2021; Sadková, 2019). Novým zjištěním je subtilní rozlišování mezi internetovými zdroji, uvědomělá práce s konzumovaným obsahem, kritické smýšlení o jeho kvalitě a mediální gramotnost obecně. Její význam zdůrazňují i RVP ZV (MŠMT, 2023) a RVP G (MŠMT, 2021). Dle dotázaných i literatury navíc mediální gramotnost souvisí např. s body image (Scull et al., 2014, 2022) a odmítáním zkreslených a nezdравých vztahových vzorců v médiích (Berman & White, 2013; Dolský et al., 2023; Goldfarb & Lieberman, 2021). Podstatné je diskutované využívání pornostránek jako zdroje informací, na něž upozornily již Sejbalová a Martincová (2021). Za pozitivní považujeme, že vyučující ohledně tématu pornografie a mýtů o sexu jeví zájem o metodické podklady (Konsent, 2021; Sadková, 2019). Je zcela na místě připomenout význam rozvoje kritické práce s mediálními obrazy a informacemi obecně jakožto nedílné součásti sexuální výchovy.

Může nás tedy napadat – a z části budeme mít pravdu – že dnešní mládež si potřebné informace dohledá sama. Napříč tématy se navíc objevovaly diskurzy osvícenosti mladých a výměny informací v rámci nejrůznějších komunit (také v ČSU, 2020; Doležalová et al., 2021; Hayfield & Křížová, 2021; Takács, 2006). Za povšimnutí ale stojí nastíněná povrchnost interakcí s vrstevníky, co se týče témat sexuality a vztahovosti. Na vlastní zdroje mladistvých bychom proto neměli spoléhat. Pokud jako rodiče či vyučující chceme přispívat ke zdravému rozvoji mladých lidí počínaje respektujícími vztahy a konče obecnou duševní pohodou, musíme dostát své roli. Je na nás poskytovat takovou sexuální výchovu, jakou naše děti a dospívající potřebují.

5

Co si z toho odnést: Doporučení pro praxi a výzkum

● Věříme, že tato monografie poslouží k posílení informovanosti o sexuální výchově a queer identitách. Přejeme si, aby rovněž inspirovala a motivovala. Z představených odborných standardů a výzkumů – včetně studie pohledu českých LGBTQ+ dospívajících – vyplývají praktická doporučení, která mohou aplikovat školy, rodiny i relevantní instituce, a přispět tak ke kvalitnější a inkluzivnější sexuální výchově.

Co mohou pro kvalitní a inkluzivní sexuální výchovu udělat...

- ▶ ...tvůrci vzdělávacích politik a relevantní instituce (zejména MŠMT):
 - **Uceleně, jasně a závazně ukotvit vhodnou formu a obsah sexuální výchovy**, včetně průřezového zohlednění genderové a sexuální rozmanitosti, v národních kurikulárních dokumentech (především RVP). Vycházet by přitom měli ze standardů mezinárodních expertních subjektů (IPPE, 2010; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018) a z relevantního a aktuálního poznání potřeb dospívajících různých sexuálních a genderových identit.

- **Systematicky monitorovat a vymáhat kvalitní výuku** v souladu s těmito dokumenty. Jak se ukazuje, teorie a praxe sexuální výchovy se často nepotkávají. I při existenci solidního vzdělávacího rámce je proto potřeba pravidelně vyhodnocovat, zda a jak je plněn, případně jaké překážky jeho plnění v praxi brání. Zjištění monitoringu by měla sloužit ke směřování metodické (a jiné) podpory školám.
 - **Prohloubit metodickou podporu školám** v oblasti sexuální výchovy a především queer problematiky. Pedagogům a pedagožkám v těchto tématech často chybí jistota a znalosti opřené o kvalitní, ověřené zdroje. Jejich praxi pak mohou negativně ovlivňovat obavy či dezinformační proudy. Relevantní instituce (např. NPI, MŠMT) mohou posloužit publikacemi, shromažďováním a zpřístupňováním kvalitních metodických podkladů a realizací školení pro pedagogickou veřejnost, případně finanční a jinou podporou vzdělávacích a osvětových iniciativ občanského sektoru.
- **...školy a pedagogická veřejnost:**
- **Nevyhýbat se tématům sexuální výchovy.** Studující oceňují otevřené a upřímné diskutování o otázkách a situacích, které průběžně vyvstávají. Reaktivní přístup ovšem nestačí. Je důležité k sexuální výchově **přístupovat aktivně** i bez iniciativy ze strany mládeže. Máme tak možnost dávat rámec tomu, jaké informace děti dostanou a jak s nimi dokážou naložit.
 - **Vyvarovat se redukování sexuální výchovy** na biologická témata a LGBTQ+ problematiky na její právní rámec. Tyto otázky jsou důležité, ale tvoří jen zlomek rozsahu potřebné sexuální výchovy. Pro efektivní informování mládeže a podporu jejího rozvoje je nutné **uchopovat sexuální výchovu uceleně a se zaměřením na budování**

pozitivních mezilidských vztahů a životních dovedností

(např. schopnost respektující diskuse, práce s emocemi atd.). Nasměrování k žádoucímu obsahu sexuální výchovy mohou posloužit mezinárodní odborné standardy (IPPE, 2010; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018).

- **Otevírat témata sexuální výchovy již od mladšího školního věku.** Obavy z předčasné sexualizace dětí nejsou na místě, když k sexuální výchově přistupujeme adekvátně věku a vývojovým specifikům. Na prvním stupni můžeme otevírat např. témata respektu v rámci přátelství nebo k tělesným hranicím a postupně je s věkem prohlubovat o problematiku souhlasu k sexu a sexualizovaného násilí (viz např. matici v SPRSV, 2017). Žádoucí je také **včas (tj. s dospívajícími) diskutovat problematiku pornografie.** Mladiství se s ní velmi běžně setkávají před dovršením plnoletosti a při absenci sexuální výchovy a podpory mediální gramotnosti může mít negativní vliv na vývoj jejich vztahu k vlastnímu tělu a sexualitě.
- **Zajistit užívání kvalitních a pestrých metod, nástrojů a dalších zdrojů v sexuální výchově.** Funkční je nespoléhat se výhradně na frontální výklad, ale kombinovat ho s interaktivnějšími metodami výuky včetně moderované diskuse zejména tehdy, pokud chceme mladistvým předávat nejen informace, ale i pozitivně působit na jejich osobnost a interpersonální dovednosti. Podobně je ale potřeba přistupovat i k výuce jiných předmětů. Studující si tak průběžně osvojí schopnost aktivního zapojení a snáze se přizpůsobí interaktivní práci s citlivými tématy v sexuální výchově.
- **Zajistit kvalitní realizaci sexuální výchovy na straně vyučujících.** Hodiny na tato témata by měli vést pedagogové a pedagožky s vhodným osobnostním profilem

a dostatečnou teoretickou a metodickou průpravou. Žádoucí je především otevřenost a schopnost konstruktivně a s respektem reagovat na dotazy a názory studujících. Na výsledcích sexuální výchovy se naopak negativně podepíše její vedení vyučujícími s nízkým porozuměním (nejen) LGBTQ+ problematice či předsudečnými postoji.

- **Koncipovat sexuální výchovu inkluzivně**, tedy s respektem k genderové a sexuální rozmanitosti. Dle expertních stanovisek i pohledu queer dospívajících je žádoucí **nevyčleňovat queer problematiku jako separátní téma, nýbrž zohledňovat ji průřezově** napříč vzdělávacím procesem. Takový přístup normalizuje a validuje LGBTQ+ perspektivy a zkušenosti. Zásadní je také celkově se vyvarovat heteronormativity ve formálním i neformálním kurikulu, tj. neprezentovat LGBTQ+ perspektivu jako „odchylku od normy“, která stojí mimo „běžnou“ sexualitu a vztahy.
- **Neopomíjet význam citlivého a inkluzivního jazyka** (viz např. Prague Pride, n. d.) **napříč pedagogickým působením**. Genderově citlivé vyjadřování posiluje ve studujících pocit respektu a důvěry. Dáváme jim tím najevo, že u nich nepředpokládáme automaticky určitou identitu nebo žitou zkušenost (včetně prožívání sexuální přitažlivosti a zájmu o sexuální vztahy) a chceme být oporou všem studujícím bez rozdílu.
- **Poskytovat dětem a dospívajícím podporu a respekt na každodenní bázi** a budovat tak vzájemnou důvěru. Vyučující mají **být vzorem** skrze vlastní respektující chování. Je zásadní prosazovat a projevovat pozitivní hodnoty i v tzv. neformálním kurikulu, nejen při hodinách sexuální výchovy.
- **Netolerovat homofobii ani jiné nenávistné projevy od žádných osob zúčastněných ve vzdělávacím procesu.**

Je nezbytné řešit jakékoli, byť zdánlivě nepatrné, případy předsudečného chování. Nulová tolerance by se měla vztahovat na studující i pedagogický a nepedagogický personál školy. Homofobní a transfobní projevy narušují bezpečné klima školy a sytí ve studujících pocity nedůvěry vůči dospělým, kteří za jeho ochranu nesou odpovědnost.

► **...rodiče a další pečující osoby:**

- **Vyvarovat se redukování sexuální výchovy** na biologická témata a LGBTQ+ problematiky na její právní rámec. Tyto otázky jsou sice důležité, ale tvoří jen zlomek rozsahu potřebné sexuální výchovy. Pro efektivní informování mládeže a podporu jejího rozvoje je nutné **uchopovat sexuální výchovu uceleně a se zaměřením na budování pozitivních mezilidských vztahů a životních dovedností** (např. schopnost respektující diskuse, práce s emocemi atd.). K nasměrování vůči žádoucímu obsahu sexuální výchovy mohou posloužit odborné příručky (IPPE, 2010; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018) či tematické materiály určené pro laickou veřejnost (např. Konsent, 2022; Křišová & Poláčková, 2022).
- **Vyhnout se heteronormativnímu vyjadřování a užívat citlivý a inkluzivní jazyk** (viz např. Prague Pride, n. d.). Nelze předvídat, zda a s kým bude chtít mít naše dítě partnerský vztah. Výroky typu „až si najdeš kluka...“ tak mohou přispívat k obavě, že potomka nepřijmeme, když jeho sexualita (resp. gender objektu jeho zájmu či touha po intimních vztazích jako takových) nebude odpovídat našim předpokladům. Inkluzivním jazykem naopak dáváme najevo, že k nám může být dítě upřímné a s důvěrou se na nás obrátit, když bude potřebovat. Můžeme říci třeba: „Když budeš s někým chodit, budu ráda, pokud mi o tom povíš.“

- **Nevyhýbat se tématům sexuální výchovy.** Děti a dospívající oceňují otevřené a upřímné diskutování otázek a situací, které vyvstanou. Reaktivní přístup ovšem nestačí. Pokud s námi dítě o sexualitě a vztazích není zvyklé mluvit, pravděpodobně v případě potřeby vyhledá informace a podporu jinde. Je důležité jít mu naproti. **Dávat najevo, že sexualita není tabu** a dítě se na nás může kdykoli obrátit – i když tak zatím nečiní. Aktivní přístup nám dává možnost určovat rámec toho, jaké informace děti dostanou a jak s nimi dokážou naložit.
 - **Poskytovat dětem podporu a respekt na každodenní bázi** a budovat tak vzájemnou důvěru. Rodiče a další pečující osoby by měly **být vzorem** svým vlastním respektujícím chováním. Týká se to nejen jejich přímých interakcí s dítětem, ale i tím, jak se vyjadřují o dalších lidech a tématech.
- **...budoucí výzkum:**
- **Detailněji osvětlit perspektivu vyučujících.** Je potřeba zmapovat jejich potřeby, přání a obavy ve vztahu k sexuální výchově a LGBTQ+ problematice. Na místě je i prozkoumat úskalí, kterým v tomto ohledu čelí. Tato zjištění pomohou lépe zacílit potřebnou metodickou oporu a další opatření pro reálné zkvalitňování sexuální výchovy.
 - **Přiblížit perspektivu rodičů a dalších pečujících.** Poznání jejich potřeb, přání a obav doplňuje důležitý úhel pohledu na sexuální výchovu a queer tematiku. Školní vzdělávání a výchova v rodině by navíc měly jít ruku v ruce. Postoje a přístup rodičů a pečujících k sexuální výchově mohou pomoci informovat pedagogickou praxi a podporovat efektivní propojení rodiny a školského systému. Výzkum v této oblasti může v současném kontextu také prohloubit

akademické porozumění dezinformacím a působení politicko-společenských činitelů, jelikož sexuální výchova a queer identity jsou dlouhodobě předmětem širších hodnotových debat a kontroverzí.

- **Doplnit perspektivu asexuálních osob.** Jejich zastoupení ve výzkumu témat souvisejících se sexualitou je dlouhodobě nízké, tím spíše v českém kontextu. Dosavadní výzkumy asexualit jako takové přitom ukazují, že ji zasahuje specifické společenské stigma a diskriminace. Lze tedy předpokládat, že potřeby asexuálních mladistvých v rámci sexuální výchovy nemusejí být naplněny, pokud se budeme řídit jen perspektivami heterosexuálních, cisgender a LGBTQ lidí. Hledisko asexualit je potřeba zmapovat v zájmu skutečně inkluzivní sexuální výchovy.

Závěr

Tato monografie se věnuje **sexuální výchově** v České republice, a to **ve vztahu k rozmanitosti genderových a sexuálních identit** dospívajících.

V první kapitole se soustředí na přesnější **vymezení konceptu sexuální výchovy** v celé jeho šíři. Jde o komplexní pojem, který zahrnuje mnohem více než jen reprodukční biologii či používání ochrany při sexu. Ministerstvo školství ji definuje jako dlouhodobý a systematický proces, který ovlivňuje formování osobnosti žáka v otázkách rodiny a lidské sexuality. Světová zdravotnická organizace a další expertní subjekty prosazují **ucelenou sexuální výchovu**, která pokrývá kognitivní, emocionální, sociální, interakční i fyzické aspekty sexuality. Důležitým rozměrem sexuální výchovy je také to, že se prolíná jak **formálním vzděláváním** ve školách, tak **neformálním vzděláváním** mimo ně a zahrnuje také tzv. **skryté kurikulum**, které sestává z často nevědomého předávání postojů a vzorců dětem prostřednictvím vlastního chování a hodnot dospělých.

Dále jsou diskutovány **přínosy sexuální výchovy** a důvody, proč se jí věnovat. Patří mezi ně prevence rizikového sexuálního chování, neplánovaného těhotenství a šíření sexuálně přenosných infekcí, stejně jako ochrana před sexualizovaným násilím a zneužíváním. Kvalitní sexuální

výchova navíc přispívá k **sociálně-emočnímu učení** a zdravému vývoji sexuality a vztahů. Evaluační zahraničních programů i českých workshopů sexuální výchovy ukazují její pozitivní efekty na znalosti o sexuálním zdraví, **komunikační dovednosti**, kritické myšlení a **mediální gramotnost**. Sami studující mají zájem o komplexní a inkluzivní sexuální výchovu, kterou současná kurikula neuspokojují. Účastníci a účastnice programů hodnotí tyto iniciativy pozitivně, což ukazuje na zájem o aktivní diskusi o sexualitě a vztazích.

Zodpovězeny jsou rovněž otázky toho, **co, kdy a jakou formou** by měla sexuální výchova pokrývat. Podle evropských standardů má sexuální výchova tematicky zahrnovat **spektrum oblastí** od lidského těla, vývoje a plodnosti přes pozitivní aspekty sexuality, emoce, vztahy a zdraví až po práva a sociokulturní faktory. Evaluační relevantních programů přitom často nezahrnují **pozitivní aspekty sexuality**, které jsou klíčové pro well-being a sexuální zdraví v jejich uceleném pojetí. Veřejnost podporuje, aby sexuální výchova pomáhala mladým lidem poznat své potřeby a těšit se ze zdravého vztahu k sobě i druhým, s důrazem na prevenci násilí a respekt. Sexuální výchova by také měla být **interaktivní a participativní**, vedená kompetentními vyučujícími. Expertní organizace, jako WHO a UNESCO, podporují položení základu sexuální výchově v raném dětství a její průběžné prohlubování adekvátně věku a vývojovým stádiím dětí.

Následně je diskutován rámec sexuální výchovy v Česku, co se týče národních kurikulárních dokumentů. **Rámcové vzdělávací programy (RVP)** stanovují povinné standardy obsahu a formy vzdělávání na základních a středních školách v ČR. RVP existují ve variantách pro různé úrovně a typy vzdělávání a jsou průběžně revidovány. Sexuální výchova je v části RVP věnované vzdělávacímu obsahu zmíněna jen okrajově, což neumožňuje její kvalitní a jednotnou výuku. RVP dále definují nejen povinný obsah, nýbrž i klíčové kompetence a průřezová témata. Některé z nich jsou sice pro sexuální výchovu relevantní, ale ve své vágnosti negarantují

jednotnou ani kvalitní podobu sexuální výchovy v praxi. Školy v návaznosti na RVP vytvářejí vlastní **školní vzdělávací programy (ŠVP)**. Existují také národní doporučující metodické materiály, které školy při tvorbě ŠVP mohou využít, nicméně tyto dokumenty pro ně nejsou závazné, což vede k velkému rozpětí kvality sexuální výchovy napříč školami. **Nedosta-
tečná regulace a absence efektivního monitorování** přispívají k těmto odlišným standardům. V současnosti probíhá **revize RVP** pro základní vzdělávání s důrazem na kompetenční pojetí výuky a podporu škol při tvorbě ŠVP, včetně plánovaného posílení sexuální výchovy.

Pozornost je věnována také **kontroverzím** panujícím kolem sexuální výchovy a problematice dezinformací v této oblasti. Sexuální výchova je dlouhodobě tématem vyvolávajícím spory, zejména kvůli zkresleným představám veřejnosti o jejím obsahu a kvůli sociálně-politickému kontextu. Promítá se zde vliv **konzervativních a náboženských skupin**, které usilují o omezení těchto témat ve školách a využívají **strategie morální paniky**. Přesto většina české veřejnosti začlenění sexuální výchovy do školního vzdělávání podporuje. Téma sexuality je zvláště citlivé ve vztahu ke queer identitám, což je rovněž komplikováno **dezinformacemi a politickými manipulacemi**, zejména v proruských médiích, která vykreslují sexuální výchovu jako nástroj indoktrinace a morálního úpadku. Tento diskurz je součástí širší **informační války**, jejímž cílem je polarizace společnosti a oslabení důvěry v instituce, což je využíváno k posilování geopolitického vlivu určitých aktérů.

Monografie dále nabízí **přehled učebnic a metodických podkladů** dostupných v českém kontextu. Relevantních materiálů je velmi málo. Výzkumy ukazují, že v roce 2016 nebyla žádná z více než tisíce schválených učebnic zaměřena na sexuální výchovu. Existující učebnice se soustředí hlavně na biologické aspekty sexuality, často zdůrazňují její rizika a opomíjejí potěšení i aspekty neheterosexuálních vztahů. Místo toho posilují heteronormativní pohled a někdy dokonce přímo vykreslují LGBTQ+

problematiku negativně, bez opory v datech a kvalitních, odborných zdrojích. Kromě tradičních učebnic existují metodické materiály od nevládních organizací, které jsou inkluzivnější a pokrývají široké spektrum témat sexuální výchovy. Jejich používání ovšem závisí na jednotlivých školách a vyučujících.

Na představení učebnic a metodických materiálů navazuje stručný **přehled stavu praxe sexuální výchovy v ČR**. Sexuální výchova je převážně vyučována až na druhém stupni ZŠ. Pokud se jí škola věnuje už na prvním stupni, je nejčastěji začleněna v rámci rodinné výchovy a pokrývá hlavně téma vztahů, zatímco rodičovství je opomíjeno. Na druhém stupni se pak výuka zaměřuje především na biologická témata, jako jsou sexuálně přenosné infekce a antikoncepce, s minimální pozorností věnovanou pornografii, masturbaci či souhlasu k sexu. Vyučující často používají frontální výklad a diskuse ve třídách probíhá zřídka. Výuka navíc bývá rámována genderovými stereotypy a vyvoláváním strachu z rizik spojených se sexem. Školy dále využívají externí přednášky, které jsou ale finančně náročné. Pedagogové a pedagožky cítí nedostatečnou odbornou připravenost a mají zájem o metodickou podporu. Nedostatky ve formální výuce vedou mladé lidi k hledání informací na internetu a mezi vrstevníky a vrstevnicemi, přičemž škola je pro ně méně důvěryhodným zdrojem. Veřejnost včetně rodičů považuje současnou sexuální výchovu za nedostatečnou a podporuje její zlepšení.

V oblasti sexuální výchovy nelze opomenout ani **roli rodiny**. Rodina je klíčovým zdrojem pro formování vztahových vzorců, dovedností a hodnot dětí, učí je komunikaci a řešení neshod. Rodiče mají právo vést dítě k hodnotám, které považují za správné, a v ideálním případě jsou prvními, na které se dítě obrací pro informace a podporu. Rodina sama o sobě nicméně často neposkytuje všechny potřebné odborné informace, které mohou nabídnout školy a vyučující, pokud ovšem mají potřebné vzdělání a přístup k dalším zdrojům. Formální sexuální výchova je rovněž důležitá

z toho důvodu, že starší děti preferují získávání informací i z jiných zdrojů, než je rodina, a školní prostředí nabízí možnost formativní vrstevnické interakce a diskuse. V ideálním případě jde školní a rodinná sexuální výchova ruku v ruce. Přes přetrvávající tabuizaci tohoto tématu i obavy některých rodičů z předčasné sexualizace dětí je většina rodičů i veřejnosti právě pro kombinaci školní a rodinné sexuální výchovy. Zásadní je také neopomíjet specifické potřeby LGBTQ+ dětí. Rodiče mohou potřebovat pomoc, aby dokázali svým dětem správně porozumět a podpořit je, přičemž k dispozici jsou různé zdroje a publikace, které pokrývají témata sexuální výchovy inkluzivně.

Druhá kapitola monografie se věnuje oblasti **LGBTQ+ identit**, související terminologii a přetrvávajícím problémům, a to i specificky ve vztahu k mladým lidem. **Pohlaví** se týká biologických znaků člověka, jako jsou genitálie, chromozomy a hormonální úroveň, a souvisí s kategorizací těla na mužská, ženská a intersex. **Gender** je sociální konstrukt zahrnující genderovou identitu, genderový status a genderové zobrazení a formovaný psychologickými, sociálními a kulturními normami. Gender může, ale nemusí být v souladu s přiřazeným pohlavím, přičemž pojem **cisgender** označuje shodu a **transgender** nesoulad s tímto pohlavím. Diskutovány jsou dále **posuny v klinické taxonomii** (z duševních poruch do sekce sexuálního zdraví) a **terminologii** (od transsexualismu a poruchy pohlavní identity v dětství k nesouladu pohlavní identity). Monografie se samozřejmě věnuje i pojmům souvisejícím se **sexuální identitou**. Nechybí ani diskuse problematických a zastaralých termínů a pozornost je věnována také vzrůstající popularitě specifických sexuálních identit v mladé generaci. Neopomíjíme ani téma **asexuality** a jejího vymezení ve vztahu k poruchám spadajícím do diagnostických klasifikačních systémů, či obtíže a diskriminaci související s asexualitou, které je rovněž důležité v rámci sexuální výchovy zohledňovat.

Navzdory popularitě LGBTQ+ témat v kulturních debatách je těžké stanovit, kolik mladých lidí v České republice se jako LGBTQ+ reálně identifikuje. Kvalitní **statistiky v ČR** chybí, přičemž sčítání lidu v roce 2021 otázky na genderovou ani sexuální identitu nezahrnovalo. Obecně se odhaduje, že globálně je **LGBTQ+ asi 5–10 % populace**, s vyššími čísly mezi mladými. Podíl asexuálních lidí v populaci je metodologicky velmi těžké určit, ale literatura uvádí zhruba 1 %. Stoupá počet plurisexuálních (tzn. s přitažlivostí k více než jednomu genderu) a transgender identit, přičemž trans a nebínární osoby tvoří dle různých zdrojů mezi 0,5–4 % populace. Rostoucí počet žádostí o operativní změnu pohlaví naznačuje zvýšenou viditelnost těchto identit, avšak tato čísla mají jen omezenou výpovědní hodnotu.

Monografie věnuje pozornost také přetrvávajícímu **nerovnému postavení LGBTQ+ lidí v českém právu**. Manželství pro všechny v České republice dosud nebylo uzákoněno, i když jej podporuje většina veřejnosti, a registrované partnerství se od něj odlišuje řadou nevýhod. Současná legislativa vytváří nejednotné právní postavení stejnopohlavních párů a jejich dětí, což se promítá do problémů při rozchodu nebo v kritických životních situacích. Debaty o právní úpravě probíhají, ovšem nedávno schválená novela, která odděluje manželství a partnerství, stále diskriminuje stejnopohlavní páry v otázce adopce. Ústavní soud dále nedávno zrušil požadavek na sterilizaci pro úřední změnu pohlaví, jenž byl mezinárodními orgány považován za porušování lidských práv. V České republice je však LGBTQ+ tematika stále politicky kontroverzní a LGBTQ+ lidé se potýkají s rostoucí mírou urážlivých výroků od politické reprezentace. Celkově má česká legislativa v oblasti rovných práv LGBTQ+ osob značné nedostatky.

LGBTQ+ lidé si uvědomují právní rámec týkající se jejich identity a často jej vnímají jako diskriminační. Tento nepříznivý právní a společenský kontext tak přispívá k jejich pocitu, že nejsou plnohodnotnými občany, což negativně ovlivňuje jejich psychické zdraví. I přes relativní toleranci

vůči LGBTQ+ lidem v ČR nadále přetrvávají předsudky a diskriminace. Homofobie a transfobie stále ovlivňují životy těchto skupin, přičemž diskriminace a násilí motivované nenávistí jsou poměrně běžné. **Heteronormativita a cisnormativita** zneviditelňují LGBTQ+ identity a posilují předsudky vůči nim. **Homonormativita a bifobie** dále stigmatizují ty, kteří neodpovídají tradičním vztahovým vzorcům, i uvnitř LGBTQ+ kruhů. Tyto faktory výrazně ovlivňují duševní i fyzické zdraví LGBTQ+ lidí, u kterých je vyšší pravděpodobnost, že budou vystaveni rizikovému chování a partnerskému násilí. Negativní postoje společnosti se navíc propisují i do **internalizované homofobie či transfobie** LGBTQ+ lidí, což má, stejně jako **menšinový stres**, vážné dopady na jejich psychické i fyzické zdraví.

Diskutovány jsou také **problémy dopadající konkrétně na LGBTQ+ mladistvé**. Ti čelí specifickým výzvám kvůli své zranitelnosti spojené s věkem a společensko-kulturními faktory. Dospívání je klíčové období sebepoznávání a uvědomování si vlastní identity, což je v případě LGBTQ+ osob často komplikované vnější i internalizovanou homofobií. Přestože mladší generace mají do určité míry k LGBTQ+ lidem liberálnější postoje, **školní prostředí** zůstává často heteronormativní a homofobní, což zvyšuje riziko viktimizace a negativních emočních dopadů. Předsudky a diskriminace ve školách vedou k záškoláctví, sebepoškozování a dalším potížím. Rovněž rodinné prostředí může představovat zátěž, a to v těch případech, kdy v rodinách mladí lidé čelí homofobii a hostilnímu prostředí, vyvíjejícímu tlak na popření jejich identity. Navzdory těmto obtížím nacházejí LGBTQ+ dospívající podporu v přátelích, komunitách a podpůrných skupinách, což jim pomáhá vyrovnávat se s negativními zkušenostmi a rozvíjet svou identitu.

Třetí kapitola, věnovaná **inkluzivní sexuální výchově**, představuje syntézu výše diskutovaných oblastí a jejich implikaci pro sexuální výchovu, která je efektivní a slouží všem studujícím. Inkluzivní přístup k LGBTQ+ perspektivám je klíčový pro **vytváření bezpečného školního prostředí**,

kde se studující cítí být přijímáni a mohou otevřeně projevovat svou identitu bez strachu z útlaku. Zajištění přístupu k informacím o sexualitě a těle pro všechny mladé lidi je nezbytné pro jejich sebevědomí a pozitivní rozvoj. Školní prostředí by mělo být respektující a podporovat rozmanitost, což by mělo pozitivní dopady nejen na LGBTQ+ studentstvo, ale v konečném důsledku i na celkový stav společnosti. Homofobní šikana a stereotypy často postihují i heterosexuální a cisgender jedince, zejména pokud se projevují genderově nekonformně. Homofobní projevy a hypermaskulinní chování během samotné sexuální výchovy navíc představují komplikace pro vyučující a negativně ovlivňují všechny přítomné. Výuka sexuální výchovy by proto měla být inkluzivní a citlivá, aby se minimalizovaly takové projevy a podporoval vzájemný respekt.

Začlenění LGBTQ+ hlediska do sexuální výchovy by mělo začít již na základní škole, jak doporučuje i MŠMT, a mělo by být průřezově integrováno napříč kurikulem, aby se stávalo běžnou součástí sociální reality. Doporučuje se užívání inkluzivního jazyka a ilustrace tematiky rozmanitými příklady. Monografie nabízí odkazy na relevantní podklady. **Praktické materiály**, jako je *Duhová příručka pro vyučující* nebo *Homofobie v žákovských kolektivech*, poskytují nástroje ke zvyšování respektu, empatie a naopak k redukci stereotypů. Důležité je také neexponovat konkrétní studující, respektovat jejich identitu a nepřehlížet žádné homofobní projevy. K dispozici jsou rovněž doporučení a příklady dobré praxe z různých evropských zemí a manuály pro inkluzivní sexuální výchovu, což ukazuje na dostupnost podkladů pro kvalitní a respektující výuku.

Dále je prezentován **přehled současné situace sexuální výchovy v České republice specificky s ohledem na její inkluzivitu**. Dostupné vzdělávací materiály jsou často heteronormativní a heterosexistické, přestože mezinárodní standardy zdůrazňují respekt k diverzitě. V RVP není téma sexuální orientace zmíněno vůbec a genderová identita je zastarale popsána jako „porucha pohlavní identity“. LGBTQ+ témata jsou ve školství

marginalizována a jejich zahrnutí závisí na iniciativě jednotlivých škol. Průzkumy ukazují, že LGBTQ+ tématům se výuka věnuje minimálně, často jen reaktivně a v souvislosti s rizikovým sexuálním chováním, což zanedbává emoční a sociální aspekty sexuality a vztahů. Na vyučujících se i v tomto ohledu podepisuje nedostatek odborné přípravy a podpory, což je vede k profesní nejistotě a vyhýbání se těmto tématům. Homofobie a transfobie jsou ve školách časté, což mladým LGBTQ+ lidem brání hledat podporu. Situaci zhoršuje i fakt, že homofobie někdy přichází přímo od pedagogů a pedagožek. Celkově je třeba zkvalitnit metodickou podporu a zahrnout LGBTQ+ problematiku do formálního kurikula pro vytvoření bezpečného a inkluzivního školního prostředí.

Čtvrtá kapitola představuje **výsledky kvalitativního výzkumu** realizovaného v roce 2023 se záměrem přiblížit, **jak svou sexuální výchovu vnímá a prožívá česká LGBTQ+ mládež**. Výzkumný problém byl řešen pomocí polostrukturovaných online a offline rozhovorů s devíti LGBTQ+ dospívajícími ve věku 15–18 let, vybraných metodou samovýběru. Soubor byl různorodý z hlediska typu školy, ročníku, velikosti místa bydliště a genderové i sexuální identity. Nezahrnoval nicméně asexuální osoby, což je přičítáno specifickým obtížím při jejich náboru. Důraz byl kladen na etické aspekty výzkumu, zejména s přihlédnutím k citlivosti zkoumaného tématu a věku zúčastněných osob. Data byla zpracována tematickou analýzou dle Braun a Clarke (2006), a to v rámci kriticky realistického, kontextualistického paradigmatu. Výzkum tak poskytl cenné poznatky, zohledňující kulturně-společenské významy.

Prostřednictvím nastíněné metodologie byla identifikována tři hlavní témata. Téma „**Byli jsme na to sami**“: **Nedostatečnost současné sexuální výchovy** zachycuje značné formální i obsahové nedostatky sexuální výchovy ve škole i v rodině. Tato prostředí byla (až na výjimky v případech rodiny) hodnocena jako naprosto minimální, někdy dokonce nulový zdroj informací o sexu, vztazích, intimitě atp., jenž ve své vzdělávací a výchovné

roli v této oblasti selhává. Diskutována byla reaktivní a tokenistická povaha sexuální výchovy úzce zaměřené na témata biologie a reprodukce. Účastnice a účastníci popisovali zkušenosti s homofobií a heteronormativitou a související pocity osamělosti, jinakosti, frustrace a rezignace. Konstruovali také diskurzy osvícenosti (queer) mladých v kontrastu ke konzervatismu dospělých, potažmo většinové společnosti. Nedostatky sexuální výchovy navíc zasazovali do kontextu širších problémů českého vzdělávacího systému, zejména neužitečnosti učiva a nezáživnosti výukových metod.

V tématu „**Já jsem na to narazila až na Instagramu**“: **Internet jako z nouze ctnost** účastníci a účastnice vysvětlovali komplexní faktory získávání informací z internetu, na který byli částečně odkázáni právě kvůli nedostatkům a heteronormativitě sexuální výchovy ve škole a rodině. Internet na jedné straně vnímali jako dostupný nástroj svobodného sebevzdělávání, na druhé straně zdůrazňovali jeho rizika a negativní dopady např. na sebepojetí dospívajících. Zmiňovali také problematiku využívání pornografických stránek jako zdroje (zkreslených) informací o sexu a tělesnosti. Ilustrovali i prvky vlastní mediální gramotnosti a kritického myšlení a subtilní způsoby práce s různými online kanály.

V tématu „**Možná by můj život byl trochu šťastnější a trochu jiný**“: **Zájem o sexuální výchovu u a vnímání její důležitosti** byl ústředním aktivním apel zúčastněných na kvalitní a inkluzivní sexuální výchovu a vědomé reflektování dopadů mezer v jejím současném stavu na žitou zkušenost dospívajících. Prvky žádoucí sexuální výchovy zahrnovaly průběžné pokrývání celého spektra témat už od útlého věku, a to způsobem a jazykem zohledňujícím rozmanitost genderových a sexuálních identit. Účastnictvo diskutovalo vnímané obavy a překážky na straně dospělých. Zároveň zdůrazňovalo důležitost a roli aktivního otevírání témat sexuální výchovy v prevenci sexualizovaného násilí a zneužívání, problematického vztahu k vlastnímu tělu a sexuální nebo genderové identitě a v bourání

pomyslných bariér na individuální i společenské úrovni. Z výpovědí také vyplývalo, že „žádná sexuální výchova – taky sexuální výchova“ v tom smyslu, že její absence má sama o sobě negativní dopady, a to jak přímé (např. chybějící znalosti), tak nepřímé (motivováním mladých lidí k čerpání z nevhodných zdrojů, zejména z porna).

Pátá kapitola závěrem prezentuje **shrnutí hlavních zjištění**, která rezo-
novala napříč tématy. Účastnice a účastníci výzkumu považovali školní
sexuální výchovu za zcela nedostatečnou, kritizovali její zaměření na bio-
logii a reprodukci a heteronormativní rámec a poukazovali na přítomnost
homofobie ve školním prostředí. K vyučujícím měli nedůvěru kvůli vní-
mané tabuizaci sexuálních témat z jejich strany, jejich nedostatečné od-
bornosti i slabým osobním vztahům k nim. Informace a podporu hledali
dotazovaní hlavně na internetu, což vnímali jako nouzové a rizikové řeše-
ní, a také v rámci svých komunit. Rodinu jako zdroj informací a podpory
zmínili jen výjimečně, často kvůli heteronormativnímu a někdy homo-
fobnímu rodinnému prostředí, jež je vedlo k částečnému nebo úplnému
skrývání vlastní identity. Nedostatečná sexuální výchova měla podle nich
negativní dopady na vnímání vlastního těla, prožívání identity a coming-
outu a na schopnost rozpoznat nezdравé vztahy a sexualizované násilí.
Dospívající proto volají po inkluzivní, citlivé, ucelené a průběžné sexuální
výchově od útlého věku ve škole i v rodině, která by probíhala v atmosféře
otevřenosti, bezpečí a důvěry, s aktivním zapojením studujících a respek-
tujícími postoji dospělých.

Uvedená zjištění jsou dále zasazena do kontextu širší empirické literatury
a odborných standardů. **Vyvozena jsou následující** doporučení pro praxi
a další výzkum v oblasti sexuální výchovy:

- ▶ **Pro tvůrce vzdělávacích politik a relevantní instituce (zejména MŠMT):**
 - uceleně, jasně a závazně ukotvit vhodnou formu a obsah sexuální výchovy;

- systematicky monitorovat a vymáhat kvalitní výuku sexuální výchovy;
- prohloubit metodickou podporu školám v této oblasti.

► **Pro školy a pedagogickou veřejnost:**

- nevyhýbat se tématům sexuální výchovy;
- vyvarovat se redukování jejího obsahu na rizika, biologické aspekty a právní stránku LGBTQ+ problematiky;
- otevírat témata sexuální výchovy od mladšího školního věku a včas s dospívajícími diskutovat problematiku pornografie;
- zajistit užívání kvalitních a pestrých metod výuky;
- zajistit kvalitní realizaci sexuální výchovy na straně vyučujících;
- koncipovat sexuální výchovu inkluzivně, nevyčleňovat LGBTQ+ problematiku jako separátní téma, nýbrž zohledňovat ji průřezově;
- neopomíjet význam citlivého a inkluzivního jazyka napříč pedagogickým působením;
- poskytovat dětem podporu a respekt na každodenní bázi a budovat tak vzájemnou důvěru;
- netolerovat homofobii ani jiné nenávistné projevy od osob zúčastněných ve vzdělávacím procesu.

► **Pro rodiče a další pečující osoby:**

- vyvarovat se redukování obsahu sexuální výchovy na rizika, biologické aspekty a právní stránku LGBTQ+ problematiky;
- vyhnout se heteronormativnímu vyjadřování a užívat citlivý a inkluzivní jazyk;
- nevyhýbat se tématům sexuální výchovy, být v ní naopak aktivní a tato témata detabuizovat;

- poskytovat dětem podporu a respekt na každodenní bázi a budovat tak vzájemnou důvěru, být jim vzorem.
- **Pro budoucí výzkum:**
- detailněji osvětlit perspektivu vyučujících;
 - přiblížit perspektivu rodičů a dalších pečujících;
 - doplnit perspektivu asexuálních osob.

Pojem „sexuální výchova“ vyvolává řadu emocí a reakcí. Tato monografie ukazuje, že sexuální výchova je především příležitostí k položení základu zdravým vztahům a ochraně dětí před riziky. Kniha odpovídá na klíčové otázky – co si vlastně pod sexuální výchovou představit, zda má jít o doménu škol nebo rodiny, jaké má přínosy a jak vypadá její žádoucí podoba. Poskytuje také vhled do aktuální situace sexuální výchovy v České republice. Publikace se dále věnuje problematice genderových a sexuálních identit, jejíž pochopení je pro poskytování kvalitní sexuální výchovy zásadní. Uvádí na pravou míru běžné mýty a dezinterpretace, prezentuje výzkumnou studii o zkušenostech českých LGBTQ+ dospívajících a nabízí praktická doporučení. Čtenářstvu pomůže zorientovat se v tématu a poslouží jako argumentář pro zkvalitňování sexuální výchovy.

Conclusion

This monograph addresses **sexuality education in the Czech Republic**, focusing on the **diversity of gender and sexual identities** among adolescents.

The introductory chapter offers a detailed **definition of the concept of sexuality education** in its entirety. This is a comprehensive term that encompasses far more than just reproductive biology or the use of protection during sex. The Ministry of Education, Youth and Sports (MEYS) defines it as a long-term and systematic process that influences the formation of a student's personality regarding family and human sexuality. The World Health Organization and other expert bodies advocate for **holistic sexuality education** that covers the cognitive, emotional, social, interactive, and physical aspects of sexuality. An important dimension of sexuality education is that it permeates both **formal education** in schools and **informal education** outside of them, including the so-called hidden curriculum, which consists of often unconscious transmission of attitudes and patterns to children through the behaviour and values of adults.

The **benefits of sexuality education** and the reasons for its implementation are further discussed. These include the **prevention** of risk

behaviours, unplanned pregnancies, and the spread of sexually transmitted infections, as well as protection against sexualised violence and abuse. Quality sexuality education also contributes to **socio-emotional learning** and the healthy development of sexuality and relationships. Evaluations of foreign programs and Czech sexuality education workshops support their positive effects on knowledge about sexual health, **communication skills**, critical thinking, and **media literacy**. Students themselves are interested in comprehensive and inclusive sexuality education, which current curricula do not satisfy. Participants in the programs rate these initiatives positively, indicating an interest in active discussion about sexuality and relationships.

The questions of **what topics** sexuality education should cover, and **when and how** it should do so, are answered. According to European standards, sexuality education should thematically cover a **spectrum of areas** from the human body, development, and fertility to positive aspects of sexuality, emotions, relationships, health, rights, and socio-cultural factors. Evaluations of relevant programs often do not include **positive aspects of sexuality**, which are key to overall well-being and sexual health in a comprehensive concept. The public supports sexuality education that helps young people understand their needs and enjoy a healthy relationship with themselves and others, with an emphasis on violence prevention and respect. Sexuality education should also be interactive and participatory, led by competent educators. Expert organisations, such as WHO and UNESCO, support laying the foundation for sexuality education in **early childhood** and its continuous deepening, appropriately to age and developmental stages of children.

The framework of sexuality education in the Czech Republic regarding national curricular documents is also discussed. The **framework educational programs (RVPs)** set mandatory standards for the content and form of education in primary and secondary schools in the Czech

Republic. RVPs exist in versions for different levels and types of education and are continuously revised. Sexuality education is mentioned only marginally in the part of the RVP devoted to educational content, which does not allow for its quality and uniform teaching. The RVP further defines not only the mandatory content but also key competencies and cross-cutting themes. Some of these are relevant to sexuality education, but their vagueness does not guarantee a uniform and quality form of sexuality education in practice. Schools, in response to the RVP, create their **school educational programs (ŠVP)**. There are also national recommended methodological materials that can be used when creating ŠVPs; however, these documents are not binding for schools, leading to a wide range of quality of sexuality education across schools. **Insufficient regulation and the absence of effective monitoring** contribute to these different standards. Currently, a **revision of the RVP** for Primary Education is underway with an emphasis on a competency-based approach to teaching and support for schools in creating ŠVPs, including the planned strengthening of sexuality education.

Attention is also given to **the controversies surrounding sexuality** education and the issue of misinformation in this area. Sexuality education has long been a controversial topic, especially due to the public's distorted perceptions of its content and the socio-political context. The **influence of conservative and religious groups** seeking to limit these topics in school curricula and employing **strategies of moral panic** is evident. Despite this, the majority of the Czech public supports the inclusion of sexuality education in school education. The topic of sexuality is particularly sensitive concerning queer identities, which is further complicated by **misinformation and political manipulations**, especially in pro-Russian media that portray sexuality education as a tool of indoctrination and moral decay. This discourse is part of a broader **information war** aimed at polarising society and weakening trust in institutions, which is being used to strengthen geopolitical influence.

The monograph also provides an **overview of textbooks and methodological materials** available in the Czech context. There are very few relevant materials. Research shows that in 2016, none of the more than a thousand approved textbooks were focused on sexuality education. Existing textbooks mainly focus on biological aspects, often emphasising the risks of sexuality and neglecting pleasure and aspects of non-heterosexual relationships. Instead, they reinforce a heteronormative view and sometimes even portray LGBTQ+ issues negatively, without support from data and quality, expert sources. In addition to traditional textbooks, there are methodological materials from non-governmental organisations that are more inclusive and cover a wide range of sexuality education topics. However, their usage depends on individual schools and teachers.

A brief **overview of the state of sexuality education** practice in the Czech Republic follows. Sexuality education is predominantly taught at the second stage of primary school. If a school addresses it at the first stage, it is most often integrated within family education and mainly covers the topic of relationships, while parenthood is neglected. At the second stage, the teaching focuses primarily on biological topics, such as sexually transmitted infections and contraception, with minimal attention given to consent, masturbation, or pornography. Teachers often use frontal teaching, and classroom discussion rarely occurs. The teaching is also framed by gender stereotypes and fear-mongering about the risks associated with sex. Schools also use external lectures, which are financially demanding. Educators feel inadequately professionally prepared and seek methodological support. The deficiencies in formal education lead young people to seek information on the internet and among peers, with the school being a less trusted source for them. The public, including parents, considers current sexuality education insufficient and supports its improvement.

In the field of sexuality education, the **role of the family** cannot be overlooked. The family is a key source for shaping relational patterns, skills, and values of children, teaching them communication and conflict resolution. Parents have the right to guide their child toward values they consider right, and ideally, they are the first to whom the child turns for information and support. However, the family alone often does not provide all the necessary expert information that schools and teachers, who have the required education and access to additional resources, could offer. Formal sexuality education is also important because older children prefer obtaining information from sources other than the family, and the school environment offers the opportunity for formative peer interaction and discussion. Ideally, school and family sexuality education go hand in hand. Despite the persisting taboo and fears of some parents about the premature sexualisation of children, the majority of parents and the public support the combination of school and sexuality education. It is also crucial not to overlook the specific needs of LGBTQ+ children. Parents may need help to understand and support their children correctly, with various resources and publications available that inclusively cover sexuality education topics.

The second part of the monograph addresses **LGBTQ+ identities**, related terminology, and ongoing issues, particularly concerning young people. **Sex** refers to the biological characteristics of a person, such as genitalia, chromosomes, and hormone levels, and relates to the categorization of bodies as male, female, and intersex. **Gender** is a social construct that includes gender identity, gender status, and gender expression, shaped by psychological, social, and cultural norms. Gender may or may not align with the assigned sex, with the term **cisgender** indicating alignment and **transgender** indicating a misalignment. Further discussed are the **shifts in clinical taxonomy** (from mental disorders to the sexual health section) **and terminology** (from transsexualism and gender identity disorder in childhood to gender incongruence). The monograph also addresses terms

related to **sexual identity**. It includes a discussion of problematic and outdated terms and attention is given to the growing popularity of specific sexual identities among the younger generation. The monograph does not neglect the topic of **asexuality** and its place in relation to disorders falling under diagnostic classification systems. The challenges and discrimination related to asexuality are also important to consider within sexuality education.

Despite the popularity of LGBTQ+ topics in cultural debates, it is difficult to determine how many young people in the Czech Republic actually identify as LGBTQ+. Quality **statistics are lacking** in the Czech Republic, with the 2021 census not including questions on gender or sexual identity. Generally, it is estimated that globally, about **5–10% of the population is LGBTQ+**, with higher numbers among young people. The proportion of asexual people in the population is methodologically very difficult to determine, but literature cites roughly 1%. The number of plurisexual (i.e., those characterised by attraction to more than one gender) and transgender identities is rising, with trans and non-binary individuals making up between 0.5-4% of the population according to various sources. The increasing number of applications for gender affirmation surgery suggests increased visibility of these identities, but these numbers have limited informational value and need to be interpreted with caution.

The monograph pays attention to the persistent **unequal status of LGBTQ+ people in Czech law**. Marriage for all has not yet been legalised in the Czech Republic, although it is supported by the majority of the public, and registered partnership differs from it in many disadvantages. Current legislation creates an inconsistent legal status for same-sex couples and their children, leading to problems during separation or in critical situations. Debates about legal adjustments are ongoing, but the recently approved amendment, which distinguishes marriage and partnership, still discriminates against same-sex couples in terms of adoption.

The Constitutional Court recently abolished the requirement for sterilisation for official gender change, which had been considered a human rights violation by international bodies. However, LGBTQ+ issues remain politically controversial in the Czech Republic, and LGBTQ+ people face increasing levels of offensive remarks from political representatives. Overall, Czech legislation in the area of equal rights for LGBTQ+ individuals has significant shortcomings.

LGBTQ+ individuals are aware of the legal framework concerning their identity and often perceive it as discriminatory. This unfavourable legal and social context contributes to a sense that they are not full citizens, which negatively affects their mental health. Despite the relative tolerance towards LGBTQ+ people in the Czech Republic, prejudices and discrimination persist. **Homophobia and transphobia** continue to affect the lives of these groups, with discrimination and hate-motivated violence being relatively common. **Heteronormativity and cisnormativity** render LGBTQ+ identities invisible and reinforce prejudices. **Homonormativity and biphobia** further stigmatise those who do not conform to traditional relationship patterns, even within LGBTQ+ circles. These factors significantly impact the mental and physical health of LGBTQ+ people, who face higher chance of risk behaviours and intimate partner violence. Negative societal attitudes also translate into **internalised homophobia or transphobia** among LGBTQ+ individuals, which, like **minority stress**, have severe consequences for their mental and physical health.

The **issues specifically affecting LGBTQ+ adolescents** are also discussed. They face unique challenges due to their vulnerability related to age and socio-cultural factors. Adolescence is a crucial period of self-discovery and identity awareness, which is often complicated for LGBTQ+ individuals by external and internalized homophobia. Although younger generations tend to have somewhat more liberal attitudes towards LGBTQ+ people, the **school environment** often remains heteronormative and

homophobic, increasing the risk of victimisation and negative emotional impacts. Prejudices and discrimination in schools lead to truancy, self-harm, and other difficulties. The **family environment** can also be perilous, especially when young people face homophobia and a hostile climate that pressures them to deny their identity. Despite these challenges, LGBTQ+ adolescents find support in friends, communities, and support groups, which helps them cope with negative experiences and develop their identity.

The third part of the monograph is dedicated to **inclusive sexuality education**, synthesising the previously discussed areas and their implications for effective sexuality education that serves all students. An inclusive approach to LGBTQ+ perspectives is crucial for **creating a safe school environment** where students feel accepted and can openly express their identity without fear of oppression. Ensuring access to information about sexuality and the body for all young people is essential for their self-esteem and positive development. The school environment should be respectful and support diversity, which has positive impacts not only on LGBTQ+ students but ultimately on society as a whole. Homophobic bullying and stereotypes often affect even heterosexual and cisgender individuals, especially if they display gender non-conforming behaviours. Homophobic expressions and hyper-masculine behaviour during sexuality education also present challenges for educators and negatively impact all attendees. Therefore, sexuality education should be inclusive and sensitive to minimise such expressions and promote mutual respect.

Incorporating LGBTQ+ perspectives into sexuality education should start at the elementary school level, as recommended by the Ministry of Education, Youth and Sports (MEYS), and should be integrated across the curriculum to become a regular part of the social reality. The use of inclusive language and illustrating topics with diverse examples is recommended. The monograph signposts relevant materials. **Practical**

resources such as the “Rainbow Guide for Educators” or “Homophobia in Student Groups” provide tools for increasing respect, empathy, and reducing stereotypes. It is also important not to single out specific students, to respect their identities, and have a zero-tolerance policy towards the expressions of homophobia and transphobia. Recommendations and examples of good practice from various European countries and manuals for inclusive sexuality education demonstrate the availability of resources for quality and respectful teaching.

Additionally, an **overview of the current state of sexuality education in the Czech Republic specifically regarding its inclusivity** is presented. Available educational materials are often heteronormative and heterosexual, although international standards emphasise respect for diversity. The RVP does not mention sexual orientation, and gender identity is outdat- edly described as a “gender identity disorder.” LGBTQ+ topics are margin- alised in the education system, and their inclusion depends on individual schools’ initiatives. Surveys indicate that LGBTQ+ topics are minimally covered in education, often only reactively and in connection with risk behaviours, neglecting the emotional and social aspects of sexuality and relationships. The lack of professional training and support for educators leads to teachers’ uncertainty and avoidance of these topics. Homopho- bia and transphobia are common in schools, preventing young LGBTQ+ people from seeking support. The situation is worsened by the fact that homophobia sometimes comes directly from educators. Overall, there is a need to improve methodological support and include LGBTQ+ issues in the formal curricula to create a safe and inclusive school environment.

The fourth part of the monograph presents the **findings of qualita- tive research** conducted in 2023 with the aim of understanding **how Czech LGBTQ+ youth perceive and experience sexuality education**. The research question was tackled through semi-structured online and offline interviews with 9 self-selected LGBTQ+ adolescents aged 15–18.

The sample was diverse in terms of school type, grade, city size, and gender and sexual identity. However, it did not include asexual individuals, which is attributed to specific recruitment challenges. Ethical aspects of the research were emphasised, particularly considering the sensitivity of the topic and the age of the participants. Data was processed using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis, within a critically realist, contextualist paradigm. The research thus provided valuable insights, taking into account cultural and social meanings.

Through the outlined methodology, three main themes were identified. The theme ***“We Were On Our Own”: The Inadequacy of Current Sexuality Education*** captures significant formal and content-related deficiencies in sexuality education both at school and at home. These environments were (with rare exceptions in the case of family) evaluated as minimal, sometimes even nonexistent sources of information about sex, relationships, intimacy, etc., failing in their educational and upbringing roles in this area. The reactive and tokenistic nature of sexuality education, narrowly focused on biology and reproduction, was discussed. Participants described experiences with homophobia and heteronormativity and related feelings of loneliness, otherness, frustration, and resignation. They also constructed discourses of (queer) youth's enlightenment in contrast to the conservatism of adults and the general society. Deficiencies in sexuality education were further contextualised within broader problems of the Czech education system, especially concerning the (un)usefulness of the curriculum and the dullness of teaching methods.

In the theme ***“I Only Came Across It on Instagram”: The Internet as a Virtue of Necessity***, participants explained the complex factors of obtaining information from the internet, which they were reliant on partially due to the deficiencies and heteronormativity of sexuality education at school and home. The internet was seen as an available tool for free self-education; on the other hand, its risks and negative impacts on

adolescents' self-concept were emphasised. They also mentioned issues related to using pornographic websites as sources of (distorted) information about sex and the body. They illustrated elements of their own media literacy and critical thinking and subtle ways of working with various online channels.

The theme ***“Maybe My Life Would Be a Little Happier and Different”:*** ***Interest in Sexuality Education and Perception of Its Importance*** presented a central active call from participants for quality and inclusive sexuality education and a conscious reflection on the impacts of gaps in its current state on adolescents' lived experiences. Desired elements of sexuality education included ongoing coverage of the full spectrum of topics from an early age, in a manner and language that considers the diversity of gender and sexual identities. Participants discussed perceived concerns and barriers on the part of adults. They also emphasised the importance and role of proactively addressing sexuality education topics in preventing sexual violence and abuse, problematic relationships with one's own body and sexual or gender identity, and breaking down barriers on both individual and societal levels. Statements also indicated that “no sexuality education is also sexuality education,” meaning that its absence itself has negative impacts, both direct (e.g., lack of knowledge) and indirect (e.g., motivating young people to turn to inappropriate sources, especially porn).

A **summary of the core findings** resonating across the themes is also presented. Research participants considered school sexuality education to be completely inadequate, criticised its focus on biology and reproduction and heteronormative framework, and pointed out the presence of homophobia in the school environment. They had distrust towards educators due to perceived taboos, insufficient expertise, and weak personal relationships. They sought information and support mainly online, which they saw as an „emergency“ and risky solution, and also within their

communities. Family as a source of information and support was mentioned rarely, often due to heteronormative and sometimes homophobic family environments, leading to partial or complete concealment of the participants' identity. They believed that inadequate sexuality education had negative effects on their perception of their own bodies, experience of identity and coming out, and ability to recognise unhealthy relationships and sexualised violence. Adolescents therefore call for inclusive, sensitive, comprehensive, and continuous sexuality education from an early age both in schools and families, conducted in an atmosphere of openness, safety, and trust, with active involvement of students and respectful attitudes of adults.

The findings are further contextualised within broader empirical literature and expert bodies' standards. **The following recommendations** for practice and further research in the field of sexuality education **are drawn:**

- ▶ **For educational policy makers and relevant institutions (particularly MEYS)**
 - Clearly and mandatorily establish appropriate forms and content of sexuality education.
 - Systematically monitor and enforce quality sexuality education.
 - Deepen methodological support for schools in this area.
- ▶ **For schools and the educational community**
 - Do not avoid sexuality education topics.
 - Avoid reducing its content to risks, biological aspects, and legal aspects of LGBTQ+ issues.
 - Address sexuality education topics from a younger school age; discuss pornography issues with adolescents.
 - Ensure the use of quality and diverse teaching methods.

- Ensure competent implementation of sexuality education by teachers.
 - Design sexuality education inclusively; do not isolate LGBTQ+ perspectives as a separate topic but implement them across the curriculum.
 - Do not overlook the importance of sensitive and inclusive language throughout pedagogical activities.
 - Provide children with support and respect on a daily basis and build mutual trust.
 - Do not tolerate homophobia and other hateful expressions from any individuals involved in the educational process.
- **For parents and other caregivers**
- Avoid reducing sexuality education content to risks, biological aspects, and legal aspects of LGBTQ+ issues.
 - Avoid heteronormative expressions and instead use sensitive and inclusive language.
 - Do not avoid sexuality education topics; be proactive and work to destigmatise these topics.
 - Provide children with support and respect on a daily basis and build mutual trust; be role-models.
- **For future research**
- Further explore the perspectives of educators.
 - Examine the perspectives of parents and other caregivers.
 - Supplement the perspectives of asexual individuals.

The term “sexuality education” evokes a range of emotions and reactions. This monograph shows that **sexuality education is primarily an opportunity** to lay the foundation for healthy relationships and protect children from risks. The book addresses key questions – what exactly should be understood by sexuality education, whether it should be the

domain of schools or families, what its benefits are, and what its desirable form looks like. It also provides insight into the current state of sexuality education in the Czech Republic. The publication further deals with issues of gender and sexual identities, understanding of which is crucial for providing quality sexuality education. It debunks common myths and misconceptions, presents research on the experiences of Czech LGBTQ+ adolescents, and offers practical recommendations. It helps readers navigate the topic and serves as a basis for improving sexuality education.

Souhrn

Tato monografie se věnuje **sexuální výchově** v Česku, a to **v kontextu rozmanitosti genderových a sexuálních identit** dospívajících. Sexuální výchova, jak ji vymezují klíčové české i mezinárodní dokumenty (IPPF, 2010; Ketting et al., 2016; MŠMT, 2010a; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018), je poměrně komplexní pojem zahrnující **široké spektrum témat**, relevantních napříč dětstvím a dospíváním. V praxi sexuální výchovy ve školách i rodinách však najdeme **značné mezery** – od chybějících metodických podkladů pro pedagogickou veřejnost po tabu panující v rodinách. Diskutována je mimo jiné souvislost nedostatků sexuální výchovy s **vágním ukotvením** sexuální výchovy v RVP a kontroverzemi do značné míry živenými **globálními dezinformačními vlivy**.

Zároveň **vzrůstá počet lidí**, kteří se identifikují jako **LGBTQ+** (Jones, 2021) a s vývojem aktuálního poznání dochází i k **proměnám odborného diskurzu** o LGBTQ+ problematice (Pitoňák & Macháčková, 2023). LGBTQ+ lidé přitom čelí **přetrvávajícím úskalím**, které významně dopadají na jejich psychické i fyzické zdraví, a to obzvláště v případě dospívajících (Hajdíková et al., 2016; Hunt et al., 2018; Moe, 2016; Pitoňák, 2017b; Pitoňák & Spilková, 2016; Pollitt et al., 2020; Williams et al., 2021). Monografie se proto zaměřuje specificky na **sexuální výchovu citlivou vůči genderové a sexuální rozmanitosti**.

Představena jsou dále aktuální empirická zjištění **kvalitativní evaluace sexuální výchovy z pohledu českých LGBTQ+ dospívajících**. Dokládají formální i obsahové **nedostatky současné sexuální výchovy** ve škole i v rodině. Tato prostředí byla hodnocena jako naprosto minimální zdroje informací o sexu, vztazích a intimitě, které ve své vzdělávací a výchovné roli (přínejmenším v této oblasti) selhávají. I proto je pro zúčastněné dospívající dominantním zdrojem poznání **internet a sociální sítě**. Spolu s riziky a negativními dopady takového využívání internetu však výzkumná zjištění ukazují i na prvky mediální gramotnosti a kritického myšlení mezi LGBTQ+ mladými. Zazníval od nich také apel na kvalitní a inkluzivní sexuální výchovu a reflexe jejích **dopadů na žitou zkušenost dospívajících** – v oblasti sexualizovaného násilí a zneužívání, vztahu k vlastnímu tělu a identitě nebo celospolečenského klimatu.

Závěrem publikace nabízí **vyplývající doporučení** pro tvůrce vzdělávacích politik, pedagogickou veřejnost i rodiče a pečující osoby. **Na národní úrovni** je potřeba smysluplné a jasné ukotvení sexuální výchovy, poskytování kvalitních metodických podkladů a monitorování praxe ve školách. **Rodinám a pedagogické obci** je doporučen aktivní, ucelený, otevřený a zároveň citlivý přístup k tématům sexuální a vztahové výchovy, postavený na hodnotách vzájemného respektu a podpory.

Summary

This monograph explores **sexuality education** in the Czech Republic, specifically in the context of the **diversity of young people's gender and sexual identities**. Sexuality education, as defined by key Czech and international documents (IPPF, 2010; Ketting et al., 2016; MŠMT, 2010a; SPRSV, 2017; UNESCO, 2018), is a rather complex concept encompassing a **wide range of topics** relevant throughout childhood and adolescence. However, **significant gaps** can be found in the practice of sexuality education in schools and families – from the lack of methodological resources for educators to taboos prevailing within families. The monograph also discusses the connection between the deficiencies in sexuality education and its **vague positioning** in the national curriculum, as well as controversies largely fueled by **global disinformation influences**.

At the same time, the **number of people identifying as LGBTQ+ is increasing** (Jones, 2021), and ongoing **developments in current knowledge** are influencing expert discourse on LGBTQ+ issues (Pitoňák & Macháček-ová, 2023). LGBTQ+ people continue to face **persistent challenges** that significantly impact their mental and physical health, particularly in the case of adolescents (Hajdíková et al., 2016; Hunt et al., 2018; Moe, 2016; Pitoňák, 2017b; Pitoňák & Spilková, 2016; Pollitt et al., 2020; Williams et al.,

2021). Therefore, this monograph specifically focuses on **sexuality education that is sensitive to gender and sexual diversity**.

The monograph also presents current empirical findings from a **qualitative evaluation of sexuality education from the perspective of Czech LGBTQ+ youth**. These findings reveal both formal and content-related **deficiencies in current sexuality education** at school and within families. These environments were assessed as extremely limited sources of information about sex, relationships, and intimacy, failing in their educational and nurturing roles (at least in this area). For this reason, the **internet and social media** have become the dominant sources of knowledge for the adolescents involved. Alongside the risks and negative impacts of such internet use, the research findings also highlight elements of media literacy and critical thinking among LGBTQ+ youth. The participants also actively called for high-quality and inclusive sexuality education, reflecting on its **impacts on their lived experiences** – including issues of sexual violence and abuse, body image and identity, and the broader societal climate.

Last but not least, the publication offers **recommendations** for education policy makers, educators, parents, and caregivers. **At the national level**, a meaningful and clear official framework of sexuality education, the provision of high-quality methodological resources, and the monitoring of school practices are needed. **Families and the educational community** are encouraged to adopt an active, comprehensive, open, and sensitive approach to topics related to sexuality and relationship education, rooted in values of mutual respect and support.

Literatura

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. vydání). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amnesty International ČR. (n. d.). *Živé knihovny*. Amnesty International. Získáno 4. listopadu 2023 z <https://www.amnesty.cz/vzdelavani/zive-knihy>
- Amnesty International ČR. (2022, 25. května). *LGBTI+ v České republice*. Získáno 13. listopadu 2023 z <https://www.amnesty.cz/lgbti/v-cr>
- Barr, E. M., Goldfarb, E. S., Russell, S., Seabert, D., Wallen, M., & Wilson, K. L. (2014). Improving sexuality education: the development of teacher-preparation standards. *The Journal of school health*, 84(6), 396–415. <https://doi.org/10.1111/josh.12156>
- Barreto, L. T., & Boislard, M.-A. (2023). The influence of shame in the psychological well-being of asexual people who experienced discrimination: A mediation model. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 32(2), 164–177. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2023-0015>
- Bengtsson, J., & Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality – ‘norm-critical’ sex education in Sweden. *Sex Education*, 20(2), 154–169. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>
- Berman, N., & White, A. (2013). Refusing the stereotype: Decoding negative gender imagery through a school-based digital media literacy program. *Youth Studies Australia*, 32(4), 38–47. https://www.researchgate.net/publication/289423666_Refusing_the_stereotype_Decoding_negative_gender_imagery_through_a_school-based_digital_media_literacy_program

- Blackmore, E., & Sanderson, B. (2017). *Framing equality toolkit*. ILGA-Europe & PIRC. <https://www.ilga-europe.org/files/uploads/2022/06/Framing-Equality-Toolkit-1.pdf>
- Bogaert, A. F. (2012). *Understanding asexuality*. Rowman & Littlefield.
- Bogaert, A. F. (2015). Asexuality: What it is and why it matters. *The Journal of Sex Research*, 52(4), 362–379. <https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1015713>
- Bradford, N. J., DeWitt, J., Decker, J., Berg, D. R., Spencer, K. G., & Ross, M. W. (2019). Sex education and transgender youth: ‘Trust means material by and for queer and trans people’. *Sex Education*, 19(1), 84–98. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1478808>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Sage Publications.
- Brown, A. (2022, 7. června). About 5 % of young adults in the U.S. say their gender is different from their sex assigned at birth. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2022/06/07/about-5-of-young-adults-in-the-u-s-say-their-gender-is-different-from-their-sex-assigned-at-birth/>
- Brown, A. (2023, 23. června). 5 key findings about LGBTQ+ Americans. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/06/23/5-key-findings-about-lgbtq-americans/>
- Brunning, L., & McKeever, N. (2021). Asexuality. *Journal of Applied Philosophy*, 38(3), 497–517. <https://doi.org/10.1111/japp.12472>
- BZgA. (2016). *Standards for sexuality education in Europe: Frequently asked questions*. <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/standards-for-sexuality-education/>
- Cahill, S., & Tobias, S. (2006). *Policy issues affecting lesbian, gay, bisexual, and transgender families*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.92262>

- Callis, A. S. (2014). Bisexual, pansexual, queer: Non-binary identities and the sexual borderlands. *Sexualities*, 17(1-2), 63–80.
<https://doi.org/10.1177/1363460713511094>
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 222–248). Sage Publications.
- Commissioner for Human Rights. (2023). *Commissioner for Human Rights of the Council of Europe Dunja Mijatović: Report following her visit to the Czech Republic from 20 to 24 February 2023*. Rada Evropy. <https://rm.coe.int/report-on-czech-republic-by-dunja-mijatovic-commissioner-for-human-rig/1680ac88cd>
- Čechová, H., & Hajdíková, L. (2016). *Duhová příručka pro vyučující: Jak přispívat k bezpečnému a zdravému klimatu v prostředí školy na příkladu prevence homofobní šikany*. Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu, z. s. (PROUD). <http://proud.cz/o-proudu/dokumenty.html>
- Čechovská, L., & Kvapilová, K. (2020). *Školka pro mě: Jak si užít školku zábavně a citlivě 2*. Nesehnutí. <https://nesehnuti.cz/skolka-pro-me-2/>
- Česká středoškolská unie (ČSU). (2020). *Zpráva z průzkumu: Sexuální výchova na středních školách*. <https://stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2020/11/Zprava-z-pruzkumu-sexualni-vychova-na-strednich-skolach.pdf>
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603–616.
<https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Doležalová, P., Heumann, V., Orlíková, B., Hull-Rochelle, G., Pavlica, K., Procházka, J., Escotorin-Soza, P., Graglia, M., Baione, M., Bonvicini, F., Malkova, M., Brando-Garrido, C., Cardoner, N., Casoni, C., Catilino, F., Espelt, C., Giuliani, S., Goldberg, X., Marino, M., ..., Salzillo, S. (2021). *Rozvoj duševní pohody u transgender klientů. Poznatky a holisticky orientovaný terapeutický přístup*. Národní ústav duševního zdraví. https://www.nudz.cz/fileadmin/user_upload/Ke_stazeni/Publikace_ke_stazeni/rozvoj-dusevni-pohody-u-transgender-klientu.pdf
- Dolský, M., Janská, H., Klicperová, L., Soukupová, A., Šály, J., & Vlasáková, R. (Socionaut, z. s.). (2023). *Analýza dopadu workshopů sexuální a vztahové výchovy (Závěrečná zpráva)*. Konsent, z. s.
- Dozier, R. (2005). Beards, breasts, and bodies: Doing sex in a gendered world. *Gender & Society*, 19(3), 297–859. <https://doi.org/10.1177/0891243204272153>

- Dunlop, B. J., Hartley, S., Oladokun, O., & Taylor, P. J. (2020). Bisexuality and non-suicidal self-injury (NSSI): A narrative synthesis of associated variables and a meta-analysis of risk. *Journal of Affective Disorders*, 276, 1159–1172. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.103>
- Du Pontavice, C. (2021). *Sex a láska ve skutečném životě: Povídání o sexu a sexualitě svobodně a zodpovědně*. Vašut.
- Dušková, Š., Fafejta, M., & Sloboda, Z. (2022). *Trampoty s pohlavím: sociální a právní aspekty života intersex lidí*. Wolters Kluwer.
- EDUin. (2010, 16. srpna). *Sexuální výchova vybraná témata*. <https://www.eduin.cz/clanky/sexualni-vychova-vybrana-temata/>
- Elizabeth, A. (2013). Challenging the binary: Sexual identity that is not duality. *Journal of Bisexuality*, 13(3), 329–337. <https://doi.org/10.1080/15299716.2013.813421>
- Endrštová, M., & Hejl Hromková, D. (2023, 17. února). *Odvolání děkana i sexuální výchova do škol: Balaš reaguje na případy obtěžování*. Aktuálně.cz. Získáno 28. října 2023 z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/odvolani-dekana-sexualni-vychova-balas-reaguje/r-b145528aad3f1leda25a0cc47ab5f122/>
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. McGraw-Hill Education.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2013). *EU LGBT survey: European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: Main results*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2020). *A long way to go for LGBTI equality*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf
- Farr, R. H. (2017). Does parental sexual orientation matter? A longitudinal follow-up of adoptive families with school-age children. *Developmental Psychology*, 53(2), 252–264. <https://doi.org/10.1037/dev0000228>
- Fiala, J. (2019, 10. února). *Registrované partnerství u nás uzavřelo přes 3 000 párů*. Jsme fér. https://www.jsmefer.cz/3000_registraci
- Fifková, H., Hricz, M., Jarkovská, L., Kubrichtová, L., Machuta, J., Neklapilová, V., Petrnoušek, P., Písecký, V., Porubský, P., Procházka, I., Sopková, M., Unzeitig, I., Uzel, R., & Veselá, M. (2009). *Sexuální výchova – vybraná témata*. MŠMT a Výzkumný ústav pedagogický.

- Galupo, M. P. (2018). Plurisexual identity labels and the marking of bisexual desire. In D. J. Swan & S. Habibi (Eds.), *Bisexuality: Theories, research, and recommendations for the invisible sexuality* (s. 61–75). Springer.
- Galupo, M. P., Ramirez, J. L., & Pulice-Farrow, L. (2017). “Regardless of their gender”: Descriptions of sexual identity among bisexual, pansexual, and queer identified individuals. *Journal of Bisexuality*, 17(1), 108–124. <https://doi.org/10.1080/15299716.2016.1228491>
- Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Gonel, A. H. (2013). Pansexual identification in online communities: Employing a collaborative queer method to study pansexuality. *Graduate Journal of Social Science*, 10(1), 36–59. <https://www.semanticscholar.org/paper/Pansexual-Identification-in-Online-Communities%3A-a-Gonel/6920f1e5acc8067ea364eed0925b501875b7366>
- Goodman, M., Adams, N., Corneil, T., Kreukels, B., Motmans, J., & Coleman, E. (2019). Size and distribution of transgender and gender nonconforming populations: a narrative review. *Endocrinology and Metabolism Clinics*, 48(2), 303–321. <https://doi.org/10.1016/j.ecl.2019.01.001>
- Hajdíková, L., Slíva, V., & Burešová, Z. (2016). *České školy pod lupou: Výzkum homofobie a transfobie na školách*. Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu, z. s. (PROUD). <http://proud.cz/o-proudu/dokumenty.html>
- Hall, W. J., Jones, B. L., Witkemper, K. D., Collins, T. L., & Rodgers, G. K. (2019). State policy on school-based sex education: A content analysis focused on sexual behaviors, relationships, and identities. *American Journal of Health Behavior*, 43(3), 506–519. <https://doi.org/10.5993/AJHB.43.3.6>
- Hayfield, N. (2020). *Bisexual and pansexual identities: Exploring and challenging invisibility and invalidation*. Routledge.
- Hayfield, N., & Křížová, K. (2021). It's like bisexuality, but it isn't: Pansexual and panromantic people's understandings of their identities and experiences of becoming educated about gender and sexuality. *Journal of Bisexuality*, 21(2), 167–193. <https://doi.org/10.1080/15299716.2021.1911015>
- Herman, J. L., Flores, A. R., & O'Neill, K. K. (2022). *How many adults and youth identify as transgender in the United States?*. The Williams Institute. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Trans-Pop-Update-Jun-2022.pdf>

- Hrozová, M. (2015). Výchova ke zdraví v učebnicích 1. stupně ZŠ: výsledky analýzy didaktického aparátu učebnic prvouky/přirodovědy. *Pedagogická orientace*, 25(2), 249–270. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-2-249>
- Huebner, D. M., Thoma, B. C., & Neilands, T. B. (2015). School victimization and substance use among lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescents. *Prevention Science*, 16(5), 734–743. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0507-x>
- Hunt, L., Vennat, M., & Waters, J. H. (2018). Health and wellness for LGBTQ. *Advances in Pediatrics*, 65(1), 41–54. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2018.04.002>
- Chakrapani, V., Lakshmi, P. V. M., Tsai, A. C., Vijin, P. P., Kumar, P., & Srinivas, V. (2019). The syndemic of violence victimisation, drug use, frequent alcohol use, and HIV transmission risk behaviour among men who have sex with men: Cross-sectional, population-based study in India. *SSM – Population Health*, 7, článek 100348. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2018.100348>
- Chavez Perez, I. (2019). *Respekt: Všchno, co kluci potřebují vědět o sexu a lásce*. Paseka.
- Chounová, K. (2023). *Sexuální výchova na základních školách v České republice* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/183224>
- International Planned Parenthood Federation (IPPF). (2010). *IPPF framework for comprehensive sexuality education (CSE)*. https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexuality_education.pdf
- International Planned Parenthood Federation. (n. d.). *About Us*. <https://www.ippf.org/about-us>
- Jaǳerek, I., & Lew-Starowicz, M. (2018). Changes in the diagnosing of sexual dysfunctions of women in ICD-11 classification. *Sexological Review*, 2, 12–20. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=757201>
- Janghorban, R., Latifnejad Roudsari, R., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: the new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9(1), článek 24152. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Jarkovská, L. (2006). Feminismus a sexuální výchova. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 7(2), 41–45. <https://www.genderonline.cz/pdfs/gav/2006/02/08.pdf>
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Sociologické nakladatelství (SLON) a Masarykova univerzita.

- Jarkovská, L. (2017). Sexuální výchova na proruských webech. In 25. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice. Sborník referátů (s. 62–64). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu.
- Jarkovská, L. (2019). The European Union as a child molester: sex education on pro-Russian websites. *Sex Education*, 20(2), 138–153. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634041>
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2013). Tradice, její rozpad a záchrana skrze sex: Diskurzivní strategie odpůrců sexuální výchovy. *Sociologický časopis*, 49(2), 269–290. <https://doi.org/10.13060/00380288.2013.49.2.04>
- Jones, J. M. (2021, 24. února). *LGBT identification rises to 5.6 % in latest U.S. estimate*. Gallup. <https://news.gallup.com/poll/329708/lgbt-identification-rises-latest-estimate.aspx>
- Jones, T. (2011). Saving rhetorical children: sexuality education discourses from conservative to post-modern. *Sex Education*, 11(4), 369–387. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.595229>
- Jones, T. (2019). Double-use of LGBT youth in propaganda. *Journal of LGBT Youth*, 17(4), 408–431. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1670121>
- Jones, T. (2020). *A student-centred sociology of Australian education: Voices of experience*. Springer.
- Jsme fér. (2020a). *Postoje odborníků a odbornic k výchově dětí dvěma matkami nebo dvěma otci*. https://assets.nationbuilder.com/themes/58f3c55578b8e25d5e000000/attachments/original/1613568827/Brozura_Postoje_odborniku_a_odbornic_2020.pdf?1613568827
- Jsme fér. (2020b). *Proč je manželství pro všechny správné a důležité*. https://assets.nationbuilder.com/themes/58f3c55578b8e25d5e000000/attachments/original/1613568910/Brozura_Proc_je_manzelstvi_pro_vsechny_dulezite_2020.pdf?16135689109
- Jsme fér. (2020c, 23. ledna). *Podpora manželství pro všechny roste, 67 % Čechů a Češek říká ano. Přijetí podpoří ekonomiku*. https://www.jsmefer.cz/podpora_manzelstvi_roste_67_procent
- Jsme fér. (2024, 10. května). *Partnerství pro stejnopohlavní páry přijato: Otázky a odpovědi*. Získáno 12. května 2024 z https://www.jsmefer.cz/otazky_odpovedi_partnerstvi_prijato
- Kancelář veřejného ochránce práv (KVOP). (2019). *Být LGBT+ v Česku: Zkušenosti LGBT+ lidí s předsudky, diskriminací, obtěžováním a násilím z nenávisli. Výzkum veřejného ochránce práv 2019*. https://www.ochrance.cz/dokument/byt_lgbt_v_cesku/

- Kaňák, J. (2014). Problematika genderu a sexuality u dětí a dospívajících. In Kolektiv autorů, *Děti a jejich sexualita: rádce pro rodiče a pedagogy* (s. 35–52). CPress.
- Kehily, M. J. (2002). Sexing the subject: teachers, pedagogies and sex education. *Sex Education*, 2(3), 215–231.
<https://doi.org/10.1080/1468181022000025785>
- Ketting, E., Friele, M., Michielsen, K., & European Expert Group on Sexuality Education (2016). Evaluation of holistic sexuality education: A European expert group consensus agreement. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 21(1), 68–80.
<https://doi.org/10.3109/13625187.2015.1050715>
- Ketting, E., & Ivanova, O. (2018). *Sexuality education in Europe and central Asia: State of the art and recent developments. An overview of 25 countries*. Federal Centre for Health Education (BZgA) & The International Planned Parenthood Federation (IPPF). https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_IPPFEN_ComprehensiveStudyReport_Online.pdf
- Konishi, C., Saewyc, E., Homma, Y., & Poon, C. (2013). Population-level evaluation of school-based interventions to prevent problem substance use among gay, lesbian and bisexual adolescents in Canada. *Preventive Medicine*, 57(6), 929–933. <https://doi.org/10.1016/j.jypmed.2013.06.031>
- Konsent, z. s. (n. d.a). *Petice za zkvalitnění sexuální výchovy na českých školách*.
Získáno 1. listopadu 2023 z <https://konsent.cz/petice-za-kvalitni-vyuku/>
- Konsent, z. s. (n. d.b). *Žádná tabu před tabulí*. Získáno 10. listopadu 2023 z <https://konsent.cz/pro-vyucujici/>
- Konsent, z. s. (2021). *Dotazníkové šetření mezi vyučujícími ZŠ a SŠ: Jak na školách probíhá výuka sexuální výchovy?*. <https://konsent.cz/wp-content/uploads/2022/02/Prezentace-Konsent.pptx.pdf>
- Konsent, z. s. (2022). *Brožura Děti to chtěj vědět taky: O respektujících vztazích a sexuálním zdraví*. <https://konsent.cz/rodice/>
- Konsent, z. s., & NMS Market Research, s. r. o. (2023). *Sexuální výchova ve školách: Závěrečná zpráva z výzkumu – listopadový omnibus*.
- Kortegast, C. A., Jaekel, K. S., & Nicolazzo, Z. (2021). Thirty years of LGBTQ pre-publication knowledge production in higher education research: A critical summative content analysis of ASHE conference sessions. *Journal of Homosexuality*, 68(10), 1639–1663. <https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1702351>

- Krčmářová, B. (2014). Coming out neboli objevování vlastní sexuality. In Kolektiv autorů, *Děti a jejich sexualita: rádce pro rodiče a pedagogy* (s. 53–76). CPRESS.
- Křišová, D. (2019). Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí: Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku. *Sociální pedagogika*, 7(2), 32–46. <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.02.02>
- Křišová, D., & Poláčková, M. (2022). *Děti to chtěj vědět taky: O respektujících vztazích a sexuálním zdraví*. Konsent.
- Kuhar, R., & Zobec, A. (2017). The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools. *CEPS Journal*, 7(2), 29–46. <https://doi.org/10.25656/01:14594>
- Lancet, T. (2016). Meeting the unique health-care needs of LGBTQ people. *The Lancet*, 387(10014), 95. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00013-1)
- Lapointe, A. A. (2017). "It's not pans, it's people": Student and teacher perspectives on bisexuality and pansexuality. *Journal of Bisexuality*, 17(1), 88–107. <https://doi.org/10.1080/15299716.2016.1196157>
- Lechnerová, Z. (2007). *Prezentace sexuality v materiálech určených pro výuku sexuální výchovy* [Bakalářská diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. https://is.muni.cz/th/t68zb/Lechnerova_-_bakalarska_prace.pdf
- Lobe, B., Morgan, D. L., & Hoffman, K. (2022). A systematic comparison of in-person and video-based online interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221127068>
- Loeber, O., Reuter, S., Apter, D., van der Doef, S., Lazdane, G., & Pinter, B. (2010). Aspects of sexuality education in Europe – definitions, differences and developments. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 15(3), 169–176. <https://doi.org/10.3109/13625181003797280>
- MacInnis, C. C., & Hodson, G. (2012). Intergroup bias toward "Group X": Evidence of prejudice, dehumanization, avoidance, and discrimination against asexuals. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15(6), 725–743. <https://doi.org/10.1177/1368430212442419>
- Maliepaard, E. (2021). Bisexuality/plurisexuality in romantic relationships: Making space for bisexuality/plurisexuality?. *Journal of Bisexuality*, 21(4), 560–580. <https://doi.org/10.1080/15299716.2022.2031369>
- Mastercard. (2022, 2. srpna). Podle průzkumu True Name více než 1/3 lidí v ČR má pochopení pro identitu nebinárních a trans lidí. <https://www.>

mastercard.com/news/europe/cs-cz/tiskove-centrum/tiskove-zpravy/
cs-cz/2022/srpen/podle-pruzkumu-true-name-vice-nez-l-3-lidi-v-cr-ma-
pochopeni-pro-identitu-nebinarnich-a-trans-lidi/

Matsuno, E., Webb, A., Hashtpari, H., Budge, S., Krishnan, M., & Basam, K.
(2021). *Nonbinary fact sheet*. APA Div. 44: The Society for the Psychology of
Sexual Orientation and Gender Diversity. [https://www.apadivisions.org/
division-44/resources/nonbinary-fact-sheet.pdf](https://www.apadivisions.org/division-44/resources/nonbinary-fact-sheet.pdf)

Mádrová, E. (2000). *Rodinná výchova: Zdravý životní styl 2*. Fortuna.

Misterka, M. T. (2023, 20. května). *Perverzní kniha o sexuální výchově dětí: Stavi
na vědci, který strnil pedofilům*. Echo24. [https://echo24.cz/a/HPxqh/uhel-
pohledu-perverzni-kniha-sexualni-vychova-deti-aliance-pro-rodinu](https://echo24.cz/a/HPxqh/uhel-pohledu-perverzni-kniha-sexualni-vychova-deti-aliance-pro-rodinu)

Mitchell, R. C., Davis, K. S., & Galupo, M. P. (2015). Comparing perceived
experiences of prejudice among self-identified plurisexual individuals.
Psychology & Sexuality, 6(3), 245–257.
<https://doi.org/10.1080/19419899.2014.940372>

Mizock, L., & Hopwood, R. (2016). Conflation and interdependence
in the intersection of gender and sexuality among transgender
individuals. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(1),
93–103. <https://doi.org/10.1037/sgd0000157>

Moe, J. L. (2016). Wellness and distress in LGBTQ populations: A meta-analysis.
Journal of LGBT Issues in Counseling, 10(2), 112–129.
<https://doi.org/10.1080/15538605.2016.1163520>

MŠMT. (n. d.). *RVP – Rámcové vzdělávací programy*. Edu.cz. Získáno
1. listopadu 2023 z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha*. Tauris.
[https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-
program-rozvoje-vzdelani-v-cr](https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr)

MŠMT. (2010a). *Doporučení k realizaci sexuální výchovy v základních školách*.
Získáno 28. října 2023 z [https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-
vzdelavani/doporuceni-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich](https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuceni-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich)

MŠMT. (2010b). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování
u dětí a mládeže (č.j. 21291/2010-28), Příloha 18 – Rizikové sexuální chování*.
Získáno 28. října 2023 z [https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-
programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny](https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny)

MŠMT. (2010c). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování
u dětí a mládeže (č.j. 21291/2010-28), Příloha 8 – Homofobie*. Získáno

28. října 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- MŠMT. (2010d). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* (č.j.: 21291/2010-28). Získáno 28. října 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- MŠMT. (2010e, 6. srpna). *Setkání ministra školství se zástupci výboru na obranu rodičovských práv*. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/setkani-ministra-skolstvi-se-zastupci-vyboru-na-obranu>
- MŠMT. (2011). *Desatero MŠMT k sexuální výchově*. Získáno 28. října 2023 z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-msmt-k-sexualni-vychove>
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Získáno 28. října 2023 z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
- MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno 1. listopadu 2023 z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Muška, Š. (2023, 18. října). *Žádostí o změnu pohlaví v Česku každým rokem přibývá, loni jich bylo přes dvě stě*. ČT24. <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3622376-zadosti-o-zmenu-pohlavi-v-cesku-kazdym-rokem-pribyva-loni-jich-bylo-pres-dve-ste>
- Myers, W., Turanovic, J. J., Lloyd, K. M., & Pratt, T. C. (2020). The victimization of LGBTQ students at school: A meta-analysis. *Journal of School Violence*, 19(4), 421–432. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1725530>
- Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES. Evropská unie.
- National Sexual Violence Resource Center (NSVRC). (2021). *Key findings from "Comprehensive sexuality education as a primary prevention strategy for sexual violence perpetration"*. <https://www.nsvrc.org/resource/2500/key-finding-comprehensive-sexuality-education-primary-prevention-strategy-sexual>
- Národní pedagogický institut (NPI). (n. d.a). *Co revize přinese žákům, školám i celé společnosti: Průvodce procesem tvorby a zavádění nových rámcových*

- vzdělávacích programů. Získáno 12. května 2024 z <https://revize.rvp.cz/revize-rvp>
- Národní pedagogický institut (NPI). (n. d.b). *Člověk a zdraví*. Získáno 12. května 2024 z <https://velke-revize-zv.rvp.cz/clovek-a-zdravi>
- Národní pedagogický institut (NPI). (n. d.c). *Metodický portál RVP.CZ*. <https://rvp.cz/>
- Národní pedagogický institut (NPI). (n. d.d). *Veřejná konzultace rámcových vzdělávacích programů*. Získáno 12. května 2024 z <https://revize.rvp.cz/verejna-konzultace>
- O'Connor, H., & Madge, C. (2017). Online interviewing. In N. G. Fielding, R. M. Lee, & G. Blank (Eds.), *The SAGE Handbook of Online Research Methods* (s. 416–434). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473957992>
- Office for National Statistics. (2025, 29. ledna). *Sexual orientation, UK: 2023*. Získáno 25. ledna 2025 z <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/sexuality/bulletins/sexualidentityuk/2023>
- Olive Křížová, K. (2024). *Zkušenosti českých LGBTQ+ dospívajících se sexuální výchovou a její vnímání*. [Magisterská diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. UPOL. <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=1604228289>
- Pavlica, K., Heumann, V., Kučera, Ch. et al. (2018). *Obavy a přání trans lidí: Výsledná zpráva z výzkumu realizovaného spolkem Transparent v roce 2018*. Transparent. https://jsmettransparent.cz/wp-content/uploads/2022/07/Transparent_Obavy-a-prani-trans-lidi_2019_978-80-906362-4-8.pdf
- Pálová, A. (2021, 12. května). *Data o LGBT+ lidech státu chybí: Sčítání lidu promarnilo příležitost, tvrdí odborník*. Aktuálně.cz. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/data-o-lgbt-lidech-statu-chybi-scitani-lidu-promarnilo-prile/r-6414685eac2211eb89ccacf6b220ee8/>
- Pešáková, K., Čechovská, L., Havlíková, P., Kvapilová, K., Bartáková, E., & Čechovská, D. (2018). *Školka pro mě: Jak si užít školku zábavně a citlivě. Nesehnutí*. <https://nesehnuti.cz/skolka-pro-me-jak-si-uzit-skolku-zabavne-a-citlive/>
- Pew Research Center. (2013). *The global divide on homosexuality: Greater acceptance in more secular and affluent countries*. <https://www.pewresearch.org/global/2013/06/04/the-global-divide-on-homosexuality/>

- Pew Research Center. (2022, 7. června). *The experiences, challenges and hopes of transgender and nonbinary U.S. adults: Findings from Pew Research Center focus groups*. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2022/06/07/the-experiences-challenges-and-hopes-of-transgender-and-nonbinary-u-s-adults/>
- Pfeffer, C. A., & Jones, K. B. (2020). Transgender-parent families. In A. E. Golberg, & K. R. Allen (Eds.), *LGBTQ-parent Families*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1_12
- Pitoňák, M. (2014). Queer prostor(y). In R. Matoušek & R. Osman (Eds.), *Prostor(y) geografie*. Karolinum.
- Pitoňák, M. (2017a). Mental health in non-heterosexuals: Minority stress theory and related explanation frameworks review. *Mental Health and Prevention*, 5, 63–73. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2016.10.002>
- Pitoňák, M. (2017b). Rozdíly v duševním zdraví mezi ne-heterosexuály a heterosexuály: Přehledová studie. *Československá psychologie*, LXI(6), 575–592. https://www.researchgate.net/publication/322228234_Rozdily_v_dusevnim_zdravi_mezi_ne-heterosexuality_a_heterosexuality_prehledova_studie
- Pitoňák, M. (2021). Sexual orientation as an overlooked variable: terminological, methodological, and contextual issues concerning sexuality measurement as part of "representative" surveys. Do 4 % still count?. *Československá psychologie*, 65(5), 440–458. <https://doi.org/10.51561/cspych.65.5.440>
- Pitoňák, M., & Macháčková, M. (2022). *Standardy a doporučení pro zjišťování společenského postavení, diskriminace a násilí vůči neheterosexuálním a genderově rozmanitým osobám*. Národní ústav duševního zdraví. <https://queergeography.cz/standardy-pro-zjistovani-postaveni-lgbt-osob/>
- Pitoňák, M., & Macháčková, M. (2023). *Být LGBTQ+ v Česku 2022*. Národní ústav duševního zdraví. https://lgbt-zdravi.cz/WEB/wp-content/uploads/2023/02/BytLGBTQvCesku2022_report.pdf
- Pitoňák, M., & Spilková, J. (2016). Homophobic prejudice in Czech youth: a sociodemographic analysis of young people's opinions on homosexuality. *Sexuality Research and Social Policy*, 13, 215–229. <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0215-8>
- Pocock, T., Smith, M., & Wiles, J. (2021). Recommendations for virtual qualitative health research during a pandemic. *Qualitative Health Research*, 31(13), 2403–2413. <https://doi.org/10.1177/10497323211036891>

- Pollitt, A. M., Reczek, C., & Umberson, D. (2020). LGBTQ-parent families and health. In A. E. Golberg, & K. R. Allen (Eds.), *LGBTQ-Parent families*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1_12
- Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky. (n. d.). *Sněmovní tisk 241* *Novela z. – občanský zákoník*. Získáno 12. května 2024 z <https://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=9&T=241>
- Potužníková, J. (2024, 10. května). Stát by měl říct, jaké hodnoty v sexuální výchově zastává, říká lektorka organizace Konsent. *EDUzin*. <https://eduzin.cz/wp/2024/05/10/stat-by-mel-rikt-jake-hodnoty-v-sexualni-vychove-zastava-rika-lektorka-organizace-konsent/>
- Poushter, J., & Kent, N. (2020, 25. června). *The global divide on homosexuality persists: But increasing acceptance in many countries over past two decades*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/global/2020/06/25/global-divide-on-homosexuality-persists/>
- Prague Pride, z. s. (n. d.). *Jak psát o Prague Pride a LGBT tématech. Návodný slovníček pojmů*. <https://praguepride.cz/cs/kdo-jsme/media-download/tiskove-zpravy/59-slovnicek-pro-komunikaci-o-lgbt/file>
- Prague Pride, z. s., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Mezipatra, z. s., & Transparent, z. s. (n. d.). *Ucimolgbt.cz*. <https://ucimolgbt.praguepride.com/>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vydání). Portál.
- Raifman, J., Moscoe, E., Austin, S. B., & McConnell, M. (2017). Difference-indifferences analysis of the association between state same-sex marriage policies and adolescent suicide attempts. *JAMA Pediatrics*, 171(4), 350–356. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.4529>
- Rašková, M. (2007). *5 otázek k sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku (3–11 let): Informativní příručka o sexuální výchově nejen pro studenty, učitele, vychovatele a rodiče*. Univerzita Palackého.
- Rašková, M. (2008). *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. Univerzita Palackého.
- Rašková, M. (2012). Užití metod sexuální výchovy z pohledu historie a současnosti českého školství. *Arnica*, 2011(2), 49–55. https://www.arnica.zcu.cz/images/casopis/2011/rozdelene_clanky/3ClanekARNICA2011.pdf
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18(1), 32–46. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2001.18.1.32>

- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 25(4), 169–175.
<https://doi.org/10.1027/0227-5910.25.4.169>
- Roselli, C. E., Larkin, K., Schrank, J. M., & Stormshak, E. (2004). Sexual partner preference, hypothalamic morphology, and aromatase in rams. *Physiology & Behavior*, 83, 233–245. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2004.08.017>
- Rostosky, S. S., & Riggle, E. D. B. (2017). Same-sex relationships and minority stress. *Current Opinion in Psychology*, 13, 29–38.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.04.011>
- Rostosky, S. S., Riggle, E. D. B., Horne, S. G., Denton, F. N., & Huellemeier, J. D. (2010). Lesbian, gay, and bisexual individuals' psychological reactions to amendments denying access to civil marriage. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 302–310.
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01033.x>
- Rostosky, S. S., Riggle, E. D. B., Horne, S. G., & Miller, A. D. (2009). Marriage amendments and psychological distress in lesbian, gay, and bisexual (LGB) adults. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 56–66.
<https://doi.org/10.1037/a0013609>
- Sadková, T. (2018). Současný stav sexuální výchovy v rámci základního vzdělávání v České republice – systematický přehled teorie a praxe. *Adiktologie*, 18(1), 48–58. https://www.addiktologie.cz/wp-content/uploads/2018/10/Pages-from-Adiktologie_I_24-48-58-1.pdf
- Sadková, T. (2019). *Sexuální výchova na 1. stupni základních škol v České republice* [Dizertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. [Theses.cz. https://theses.cz/id/iyyздо/33272130](https://theses.cz/id/iyyздо/33272130)
- Scull, T. M., Dodson, C. V., Geller, J. G., Reeder, L. C., & Stump, K. N. (2022). A media literacy education approach to high school sexual health education: Immediate effects of Media Aware on adolescents' media, sexual health, and communication outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(4), 708–723. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01567-0>
- Scull, T., Malik Dodson, C. V., & Kupersmidt, J. (2014). A media literacy education approach to teaching adolescents comprehensive sexual health education. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 1–14.
<https://doi.org/10.23860/jmle-6-1-1>

- Sejbalová, P., & Martincová, J. (2021). Průzkum na téma: Děti ohrožené pornografií a on-line sexuálními agresory. *Psychiatrie pro praxi*, 22(e3), e34–e46. <https://doi.org/10.36290/psy.2021.040>
- Silverberg, C., & Smyth, F. (2022). *Sex je vtipný slovo: Kniha o tělech, pocitech a o tobě*. Idea.
- Sloboda, Z. (2010). „Co vědět o sexuálních menšinách, jak o nich se žáky a žákyněmi mluvit a jak se na ně dívat.“ Metodická příručka k filmům s LGBT tematikou. Poradna pro občanství.
- Sloboda, Z. (2016). *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Pasparta.
- Smetáčková, I., & Braun, R. (2009). *Homofobie v žákovských kolektivech: Homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách – jak se projevuje a jak se proti ní bránit. Doplnkový výukový materiál pro základní a střední školy*. Úřad vlády ČR. https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/sexualni-mensiny/dokumenty/homofob_web_NEW.pdf
- Smetáčková, I., & Machovcová, K. (2022). *LGBT+ studující a témata ve školách: Výzkumná zpráva z projektu OUT*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. <https://kps.pedf.cuni.cz/vyzkumna-zprava-projektu-out/>
- Smolak, L., & Levine, M. P. (2001). Body image in children. In J. K. Thompson & L. Smolak (Eds.), *Body Image, Eating Disorders, and Obesity in Youth: Assessment, Prevention, and Treatment* (s. 41–66). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10404-002>
- Sondag, K. A., Johnson, A. G., & Parrish, M. E. (2022). School sex education: Teachers' and young adults' perceptions of relevance for LGBT students. *Journal of LGBT Youth*, 19(3), 247–267. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1789530>
- Spizzirri, G., Eufrásio, R., Lima, M. C. P., de Carvalho Nunes, H. R., Kreukels, B. P., Steensma, T. D., & Abdo, C. H. N. (2021). Proportion of people identified as transgender and non-binary gender in Brazil. *Scientific Reports*, 11(1), 1–7. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81411-4>
- Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, z. s. (SPRSV). (2017). *Standardy pro sexuální výchovu v Evropě*. Získáno 29. října 2023 z https://planovanirodiny.cz/storage/Standardy_pro_sexualni_vychovu_v_Evropě.pdf
- Stretti, S., & Kaňák, J. (2014). Jak s dětmi mluvit o sexualitě. In Kolektiv autorů, *Děti a jejich sexualita: rádce pro rodiče a pedagogy* (s. 163–194). CPress.
- Sullivan, J. R. (2012). Skype: An appropriate method of data collection for qualitative interviews?. *The Hilltop Review*, 6(1),

- článek 10. <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=hilltopreview>
- Takács, J. (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. ILGA-Europe and IGLYO. <https://www.ilga-europe.org/files/uploads/2022/05/social-exclusion-young-lgbt-people-europe.pdf>
- Takács, J., & Szalma, I. (2011). Homophobia and same sex partnership legislation in Europe. *Equality, Diversity and Inclusion*, 30(5), 356–378. <https://doi.org/10.1108/02610151111150627>
- Tasker, F., & Lavender-Stott, E. S. (2020). LGBTQ parenting post-heterosexual relationship dissolution. In A. E. Golberg, & K. R. Allen (Eds.), *LGBTQ-Parent families*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1_12
- Titlbach, F. (2022). *Byli jsme tu vždycky*. N media.
- Transparent, z. s. (n. d.a). *Pro média*. Získáno 20. října 2023 z <https://jsmetransparent.cz/pro-media/>
- Transparent, z. s. (n. d.b). *Transgender dítě ve škole a jeho duševní zdraví*. Získáno 7. listopadu 2023 z <https://jsmetransparent.cz/transgender-dite-ve-skole-a-jeho-dusevni-zdravi/>
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach* (revidované vydání). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- Úmluva o právech dítěte, 20. listopadu, 1989. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Ústavní soud. (2024a, 24. dubna). *Nález Ústavního soudu Pl. ÚS 52/23*. https://www.usoud.cz/fileadmin/user_upload/Tiskova_mluvci/Publikovane_nalezky/2024/Pl-52-23_AN_s_disenty.pdf
- Ústavní soud. (2024b, 7. května). *Chirurgický zákrok včetně sterilizace jako podmínka úřední změny pohlaví neobstál před Ústavním soudem*. <https://www.usoud.cz/aktualne/chirurgicky-zakrok-vcetne-sterilizace-jako-podminka-uredni-zmeny-pohlavi-neobstal-pred-ustavnim-soudem>
- ÚZIS. (2024). *Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů*, 10. revize. Dostupné z <https://mkn10.uzis.cz>
- Vaisová, Š. (2021). *Postoje rodičů k vybraným tématům sexuální výchovy na prvním stupni základní školy* [Magisterská diplomová práce, Technická univerzita v Liberci]. TUL. <https://dspace.tul.cz/handle/15240/160122>

- Valencia, R., Wang, L. Y., Dunville, R., Sharma, A., Sanchez, T., & Rosenberg, E. (2018). Sexual risk behaviors in adolescent sexual minority males: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention* 39, 619–645. <https://doi.org/10.1007/s10935-018-0525-8>
- van den Akker, H., van der Ploeg, R., & Scheepers, P. (2013). Disapproval of homosexuality: Comparative research on individual and national determinants of disapproval of homosexuality in 20 European countries. *International Journal of Public Opinion Research*, 25(1), 64–86. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edr058>
- Vivancos, R., Abubakar, I., Phillips-Howard, P., & Hunter, P. R. (2013). School-based sex education is associated with reduced risky sexual behaviour and sexually transmitted infections in young adults. *Public Health*, 127(1), 53–57. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2012.09.016>
- Vláda ČR. (2024, 8. dubna). TZ: Rada vlády pro rovnost žen a mužů podpořila nový zákon o domácím násilí i Chartu proti domácímu násilí. <https://vlada.gov.cz/cz/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/aktuality/tz-rada-vlady-pro-rovnost-zen-a-muzu-podporila-novy-zakon-o-domacim-nasili-i-chartu-proti-domacimu-nasili-212787/>
- Warner, M. (2000). *The trouble with normal: Sex, politics, and the ethics of queer life*. Harvard University Press.
- Weiss, P., Brichcín, S., Dunovský, J., Fifková, H., Kolářský, A., Mitlöhner, M., Procházka, I., Pöthe, P., Spilková, J., Uzel, R., Täubner, V., Trojan, O., Weiss, P., Zvěřina, J., & Želásko, P. (2005). *Sexuální zneužívání dětí*. Grada.
- Weiss, P., & Zvěřina, J. (2012). *Sexuální chování v ČR – situace a trendy*. Portál.
- White, M. (2017). Conflating sexual orientation and gender identity. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 398–399. <https://doi.org/10.1192/bjpp.211.6.398b>
- Williams, A. J., Jones, C., Arcelus, J., Townsend, E., Lazaridou, A., & Michail, M. (2021). A systematic review and meta-analysis of victimisation and mental health prevalence among LGBTQ+ young people with experiences of self-harm and suicide. *PLoS ONE* 16(1), článek e0245268. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245268>
- WHO. (n. d.). *Gender incongruence and transgender health in the ICD*. <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gender-incongruence-and-transgender-health-in-the-icd>
- WHO. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11. vydání). <https://icd.who.int/>

- WHO Regional Office for Europe, & BZgA. (2010). *Standards for sexuality education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Federal Centre for Health Education (BZgA). <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/standards-for-sexuality-education/>
- WHO Regional Office for Europe, & BZgA. (2017). *Training matters: A framework for core competencies of sexuality educators*. Federal Centre for Health Education (BZgA). <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/concepts/training-matters-a-framework/>
- Wight, R. G., Leblanc, A. J., & Lee Badgett, M. V. (2013). Same-sex legal marriage and psychological well-being: findings from the California Health Interview Survey. *American Journal of Public Health*, 103(2), 339–346. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301113>
- Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Česká republika.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Česká republika.

Jmenný rejstřík

B

Barr, E. M. 17, 21, 85, 87
Barreto, L. T. 42
Bengtsson, J. 60, 661, 87
Berman, N. 88
Blackmore, E. 62
Bogaert, A. F. 41, 42, 44, 67
Boislard, M.-A. 42
Bolander, E. 60, 61, 87
Bradford, N. J. 63
Braun, R. 49, 51, 58, 60, 61, 65
Braun, V. 68, 104, 118
Brown, A. 44, 45, 53
Brunning, L. 41, 44

C

Cahill, S. 49
Callis, A. S. 40
Clarke, V. 68, 104, 118

Č

Čechová, H. 27, 28, 38, 49–51, 60, 61, 87
Čechovská, L. 28

D

Doležalová, P. 35, 44, 45, 52, 54, 55, 58
Dolský, M. 14, 15, 29, 59, 84, 87, 88
Dozier, R. 37
Du Pontavice, C. 35

Dunlop, B. J. 52
Dušková, Š. 37

E

Elizabeth, A. 40
Endrštová, M. 23
Epstein, D. 58

F

Farr, R. H. 27
Fiala, J. 46
Fifková, H. 23

G

Galupo, M. P. 39, 40, 44
Goldfarb, E. S. 13, 14, 16, 58, 88
Gonel, A. H. 40
Goodman, M. 44

H

Hajdíková, L. 27, 38, 43, 49–51, 53, 54,
57–61, 63–65, 86, 87, 123, 125
Hall, W. J. 63
Hayfield, N. 40, 43, 53, 57, 63, 64, 88
Hejl Hromková, D. 23
Herman, J. L. 44
Hodson, G. 42
Hopwood, R. 68
Hrozová, M. 26, 34

Huebner, D. M. 53
Hunt, L. 51, 123, 125

Ch

Chakrapani, V. 52
Chavez Perez, I. 35
Chounová, K. 12, 20, 29–31, 84, 87

I

Ivanova, O. 21, 30, 63, 85

J

Jađerek, I. 42
Jarkovská, L. 12, 21–30, 33, 34, 58, 59, 64,
65, 82, 85–87
Johnson, R. 58
Jones, B. L. 63
Jones, C. 51, 123, 125
Jones, J. M. 43, 123, 125
Jones, K. B. 27, 49
Jones, T. 24, 25, 57, 85

K

Kaňák, J. 13, 16, 37, 38
Kehily, M. J. 58
Kent, N. 50
Ketting, E. 11, 16, 21, 30, 63, 82, 85, 123,
125
Konishi, C. 53, 58
Kortegast, C. A. 67
Krčmářová, B. 39, 43, 52, 86
Krišová, D. 12, 13, 20, 23, 35, 54, 57, 83,
85, 87, 93
Křížová, K. 40, 53, 57, 63, 64, 67, 70, 88
Kuhar, R. 22, 24, 25, 33, 34, 58, 85, 87
Kvapilová, K.

L

Lancet, T. 43
Lapointe, A. A. 57, 63
Lavender-Stott, E. S. 27
Lechnerová, Z. 26, 27, 82

Levine, M. P. 14
Lew-Starowicz, M. 42
Lieberman, L. D. 13, 14, 16, 58, 88
Lišková, K. 23, 24, 34, 64, 85
Loeber, O. 11, 13, 22, 85

M

MacInnis, C. C. 42
Mádrová, E. 26
Macháčková, M. 34, 35, 38–41, 43, 45,
47–50, 52–54, 63, 86, 123, 125
Machovcová, K. 30, 50, 52–55, 63–65,
82, 83, 85–87
Maliepaard, E. 43
Martincová, J. 31, 88
Matsuno, E. 38, 67
Misterka, M. T. 33
Mitchell, R. C. 44
Mizock, L. 68
Moe, J. L. 51, 123, 125
Muška, Š. 45
Myers, W. 53

O

Olive Křížová, K. 67, 70

P

Pálová, A. 43
Pavlica, K. 45, 50, 53
Pešáková, K. 28
Pfeffer, C. A. 27, 49
Pitoňák, M. 21, 23, 25, 26, 34, 35, 38–41,
43, 45, 47–54, 58, 63, 85, 86, 123, 125
Poláčková, M. 13, 35, 93
Pollitt, A. M. 51, 52, 123, 125
Potužníková, J. 32, 33
Poushter, J. 50
Průcha, J. 12

R

Raifman, J. 49
Rašková, M. 13, 30
Riggle, E. D. B. 52
Rivers, I. 54, 65

Roselli, C. E. 41
Rostosky, S. S. 49, 52

S

Sadková, T. 12, 13, 20–22, 25–31, 33, 34,
82–88
Scull, T. M. 13–15, 88
Sejbalová, P. 31, 88
Silverberg, C. 35
Sloboda, Z. 12, 23, 27, 28, 34, 35, 37, 39–
41, 46, 49–53, 58, 60, 63, 64, 65, 85–87
Smetáčková, I. 30, 49–55, 58, 60, 61,
63–65, 82, 83, 85–87
Smolak, L. 14
Smyth, F. 35
Sondag, K. A. 63
Spilková, J. 21, 25, 26, 49, 51, 58, 63, 85,
86, 123, 125
Spizzirri, G. 44
Stretti, S. 13, 16
Szalma, I. 48

T

Takács, J. 34, 48, 49, 52–55, 57, 58, 62, 64,
65, 86, 88

Tasker, F. 27
Titlbach, F. 27, 37–39, 41, 43, 49, 50, 52
Tobias, S. 49

V

Vaisová, Š. 33
Valencia, R. 52
van den Akker, H. 48, 58
Vivancos, R. 13

W

Warner, M. 34, 57, 86, 88
Weiss, P. 13, 44,
White, M. 14, 67, 88
Wight, R. G. 49
Williams, A. J. 51, 123, 125

Z

Zobec, A. 22, 24, 25, 33, 34, 37, 58, 75, 85,
87, 100
Zvěřina, J. 44

Věcný rejstřík

A

adopce 46, 47, 72, 101
American Psychiatric Association 38, 42
Amnesty International ČR 46, 60
Anti-genderové hnutí 24
asexualita 41, 42, 44, 95, 100, 114
allosexualita 41

B

bifobie 49, 51, 102
Bílá kniha, viz Národní program rozvoje vzdělávání v ČR
body image 14, 75, 76, 81, 88, 126
BZgA 11, 16, 21, 33, 62–64, 85, 87

C

cisnormativita 51, 102, 115
coming-out 34, 35, 54, 55, 61, 71, 81, 106
vnější 52
vnitřní 52, 74
Commissioner for Human Rights 24, 25, 47, 58
Česká středoškolská unie (ČSU) 14, 28–31, 63, 82, 84–86, 88

D

Desatero MŠMT k sexuální výchově 20

dezinformace 7, 22, 24–26, 95
Diagnostický a statistický manuál duševních poruch 38
diskriminace 49–55, 57, 65, 95, 100, 102
dvojitá 51
Doporučení k realizaci sexuální výchovy v základních školách 20

E

EDUin 23
European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) 47, 48, 54

G

gender 24, 25, 36–41, 43, 51, 56, 59, 64, 68, 93, 100, 101, 113, 114
cisgender 27, 38, 39, 43, 53, 58, 69, 95, 100, 103, 113, 116
genderová identita 8, 9, 22, 30, 37, 38, 40, 48, 50, 52–54, 57, 61, 62, 64–67, 69, 71, 72, 76, 78, 81, 85, 89, 100, 103, 105, 108, 113, 117, 119
genderová inkongruence, viz nesoulad pohlavní identity
genderový status 37, 100, 113
genderové zobrazení 37, 100
nebinární 34, 38, 44, 45, 50, 54, 55, 67–69, 71, 86, 101

transgender 38, 39, 44, 45, 53, 69, 78

H

heteronormativita 27, 50, 55, 58, 72, 85, 86, 92, 102, 105, 115, 118

heterosexismus 51, 55, 57, 65, 86

homofobie 21, 49–54, 58, 61, 63–65, 71, 80, 86, 87, 92, 102–106, 107

internalizovaná 52, 72, 78, 86, 102

homonegativita, viz homofobie

homonormativita 51, 86, 102, 115

homoparentalita 27

Hnutí pro život ČR 22

I

informační válka 25, 26, 98

inkongruence, viz nesoulad pohlavní identity

International Planned Parenthood Federation (IPPF) 11, 15–17, 21, 27, 29, 57, 62, 63, 82, 85, 87, 89, 91, 93, 123, 125

intersex 37, 57, 100, 113

J

Jsme fér 27, 43, 46, 47

K

Kancelář veřejného ochránce práv (KVOP) 46, 48, 50

klíčové kompetence 18, 19, 84, 97

koedukace 29

komprehenzivní sexuální výchova, viz ucelená sexuální výchova

Konsent 14, 16, 17, 20, 23, 27, 29, 30, 31, 35, 60, 67, 68, 84, 85, 87, 88, 93

kurikulum 14, 53, 60, 64, 97, 103

formální 12, 65

neformální 12, 65, 92, 104

oficiální 79

skryté 12, 80, 87, 96

L

LGBTQ+ 22–25, 27, 34, 36–43, 45, 46, 48–53, 55–57, 59–67, 71, 72, 78, 85, 86, 89, 90, 92–94, 98, 100–104, 107, 108, 112–117, 120–126

M

manželství pro všechny 43, 46, 101

Mastercard 45, 50

mediální gramotnost 14, 19, 75, 81, 88, 91, 97, 105, 124

menšinový stres, viz minoritní stres

Mezinárodní klasifikace nemocí 38

minoritní stres 52, 102

N

Národní pedagogický institut (NPI) 20, 23, 27, 90

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR 18

násilí 26, 54, 75, 77, 97

předsudečné 50

sexuální, sexualizované 7, 13, 14,

16, 20, 77, 81, 82, 91, 96, 105, 106, 124

motivované genderovou či

sexuální identitou 50

motivované nenávisť 102

partnerské 13, 52, 102

National Sexual Violence Resource Center (NSVRC) 13

nesoulad pohlavní identity, viz

inkongruence 39, 100

NMS Market Research 16, 17, 23, 31, 84, 87

O

Office for National Statistics 44

operativní změna pohlaví, viz

tranzice, operativní

P

pansexualita 40, 71

Pew Research Center 49, 53, 68

plurisexualita 34, 43, 44, 51, 53, 71, 86, 101, 114,
 pohlaví 37, 38, 39, 43, 45, 47, 67, 100, 101
 porno (též pornografie,
 pornostránky) 14, 29–31, 75, 81, 88,
 91, 99, 105, 107, 112, 119, 120
 Poslanecká sněmovna Parlamentu
 České republiky 46, 47
 Prague Pride 38, 39, 43, 52, 60, 62, 92, 93
 prevence rizik, viz prevence
 rizikového sexuálního chování
 prevence 13, 19, 20, 29, 97
 rizikového sexuálního chování 13,
 29, 82, 96
 sexuálního násilí 7, 16, 20, 77, 105
 průřezová témata 18, 19, 84, 97
 předčasná sexualizace 15, 33, 87, 91, 100

Q

queer 23, 36, 39, 41–45, 48–62, 64–67, 69,
 70, 72–74, 80, 81, 85, 86, 89, 90, 92, 94,
 95, 98, 105, 111, 118

R

registrované partnerství 46, 64, 72, 101
 Rusko (též proruský) 24–26, 98
 rámcový vzdělávací program (též
 RVP) 17–23, 26, 27, 29, 61–63, 83, 84,
 88, 89, 97, 98, 103, 110, 111, 117, 123

S

sexuální orientace 30, 34, 38, 39, 50, 57,
 59, 61–64, 103
 chování 13, 19, 21, 39, 41, 64, 96, 104
 identita 9, 18, 30, 35, 39, 41, 43, 44, 50,
 54, 66, 67, 96, 100, 104, 105, 108, 109,
 114, 118, 119, 122, 123, 125, 126
 preference 38, 39
 Společnost pro plánování rodiny
 a sexuální výchovu (SPRSV) 11, 13,
 15–17, 31, 32, 34, 35, 68, 82, 83, 85, 89,
 91, 93, 123, 125

Standardy pro sexuální výchovu v
 Evropě 15, 68
 strategie morální paniky 22, 34, 98
 sociálně-emoční učení 13, 97

Š

šikana 54, 57, 58, 61, 65, 80, 103
 školní vzdělávací program (ŠVP) 15,
 18, 20, 21, 63, 93, 98, 111
 školský zákon (zákon č. 561/2004
 Sb., o předškolním, základním,
 středním, vyšším odborném
 a jiném vzdělávání)

T

tematická analýza (TA) 68, 70, 80, 104
 trans, viz gender, transgender
 transfobie 49, 50, 52, 54, 60, 65, 102, 104
 transsexualita 39
 tranzice
 úřední 47, 48
 operativní 45, 47, 101
 sterilizace 47, 48, 101

U

ucelená sexuální výchova 11, 16, 20,
 36, 62, 82, 89, 90, 93, 96, 106
 UNESCO 11, 16, 17, 33, 57, 82, 83, 85, 89,
 91, 93, 97, 110, 123, 125
 Ústavní soud 48, 101
 ÚZIS 38

V

Vláda ČR 20
 WHO 15, 16, 19, 20, 21, 31, 32, 39, 42, 63,
 64, 68, 83, 97
 Regional Office for Europe 11, 21, 62,
 64, 68, 85, 87
 Výbor na obranu rodičovských práv
 22
 vzdělávací oblasti (obsah) 18, 19, 61, 97

O autorce

Karolína Olive Křížová působí v nevládní organizaci Konsent jako metodička lekcí sexuální a vztahové výchovy a projektová manažerka. Několikaleté zkušenosti má také jako lektorka workshopů pro nejrozličnější cílové skupiny (od žactva základních škol přes rodiče a vyučující po personál barů a klubů). Podílela se na vydání knihy Děti to chtěj vědět taky a tvorbě edukativních her pro mládež i dospělé. Mimo oblast sexuální a vztahové výchovy pracuje jako psycholožka ve zdravotnictví a je frekventantkou psychoterapeutického výcviku. Vystudovala psychologii na Univerzitě Palackého v Olomouci a na University of the West of England v Bristolu, kde se zaměřovala na psychologii sexuality a získala prestižní výzkumné stipendium Britské psychologické společnosti (The British Psychological Society Research Assistantship Scheme). Od ní obdržela také ocenění Undergraduate Award.

Karolína Olive Křížová

Bez rozpaků: O sexuální výchově pro pestrou mládež

Výkonná redaktorka Lenka Křupková

Odpovědný redaktor Otakar Loutocký

Technická redakce Jiřina Vaclová

Návrh a grafické zpracování obálky Jiřina Vaclová

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

vup@upol.cz

Olomouc 2025

I. vydání

<https://doi.org/10.5507/ff.25.24465586>

ISBN 978-80-244-6558-6 (print)

ISBN 978-80-244-6559-3 (online: iPDF)

Neprodejná publikace

VUP 2024/0496, 0497



Tato kniha nabízí odpovědi na nejpálčivější otázky související se sexuální výchovou:

Co si pod tímto pojmem vůbec představit? Proč je sexuální výchova potřeba? Patří sexuální výchova do školy, nebo má být záležitostí rodiny? Jaká je situace v Česku a jaké zdroje jsou dostupné vyučujícím, rodičům a dalším dospělým, kteří se s dětmi setkávají? A hlavně – jak má tedy kvalitní sexuální výchova vypadat?