

# Problematika sexuální výchovy na základní škole

Jitka Březinová

---

Diplomová práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2011/2012

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ing. Jitka BŘEZINOVÁ**  
Osobní číslo: **H10623**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Problematika sexuální výchovy na základní škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti rodina, škola, výchova, sexuální výchova.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvalitativního výzkumu.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

JANIŠ, K., MARKOVÁ, D. Příspěvek k základům sexuální výchovy. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-621-1.

RAŠKOVÁ, M. Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-244-2077-6.

ROZINAJOVÁ, H. Pedagogika pre rodičov. 1. vyd. Martin: Osveta, 1988. SÚKK 121/I.-88-70-057-88 PPR.

STŘELEČ, S. Studie z teorie a metodiky výchovy II. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7.

TĀUBNER, V., JANIŠ, K. Na pomoc studentům a učitelům v sexuální výchově. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-194-5.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Helena Řeháčková**  
Ústav pedagogických věd


Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce:

**27. dubna 2012**

Ve Zlíně dne 17. ledna 2012

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

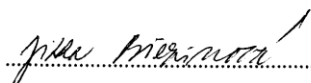
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..26..4..2012



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou sexuální výchovy na základní škole. Teoretická část nastiňuje současné problémy v rodině i ve škole, objasňuje pojmy související se sexuálním chováním a sexuální výchovou v rodině a na základní škole. Podrobněji jsou rozebrány metody plánování rodičovství, interrupce a postoje k sexuální výchově. Praktická část se zabývá kazuistikou týkající se sexuální výchovy na konkrétní základní škole. Kazuistika je doplněna rozhovory s adolescenty, kteří se k sexuální výchově na základní škole vyjadřují. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že sexuální výchova byla zaměřena zejména na předávání vědomostí o antikoncepci a pohlavních chorobách bez návaznosti na mravní výchovu. Učitelé při výuce nerespektovali individuální zvláštnosti žáků, neformovali postoje k prosociálním hodnotám, nevychovali k ideálu, ale spíše podporovali konzumní způsob života. V závěru diplomové práce jsou uvedeny návrhy pro sexuální výchovu, která by měla vést k zodpovědnosti a mravnímu chování.

**Klíčová slova:** sexuální výchova, mravní výchova, učitel, žák, rodina, základní škola, reprodukční zdraví, antikoncepce, interrupce, kazuistika, rozhovor

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the subject of sexuality education in primary schools. The theoretical part presents the current problems in the family and at school, explaining terms connected with sexual behaviour and sexuality education in the family and in primary school. Closer attention is given to methods of family planning, abortion and attitudes to sexuality education. The practical part provides a case study in the field of sexuality education in a specific primary school. The case study is supplemented by interviews with adolescents who express their opinions on sexuality education in primary school. The results of the research indicate that subject matter of sexuality education focused primarily on informing about contraception and sexually transmitted diseases without reference to morality and moral education. During instruction, the teachers did not respect individual differences, did not form pro-social attitudes, did not educate towards an ideal, but more or less supported a consumer lifestyle. The conclusion of this thesis offers tips for improving sexuality education as a subject educating towards responsibility and moral behaviour.

**Keywords:** sexuality education, moral education, teacher, pupil, family, primary school, reproductive health, contraception, abortion, case study, interview

Za obětavou pomoc a velkou podporu při zpracování diplomové práce bych chtěla poděkovat vedoucí práce, Mgr. Heleně Řeháčkové. Děkuji také všem, kteří poskytli rozhovory, cenné rady a konzultace, zejména respondentům, učitelům, rodičům a lékařům. Dále chci poděkovat svým dětem za ušlechtilý příklad jejich života a radost, kterou přináší. Poděkování rovněž patří učitelům, vychovatelům a všem těm, kteří v dnešní náročné době zůstávají stále dobrými lidmi a vzory pro ostatní a pomáhají lidem nalézat hodnoty, které lidstvo vedou k lepší budoucnosti.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

#### MOTTO

„Milovat neznámá nechat se unášet nádherným pocitem, znamená to chtít ze všech svých sil, dokonce za cenu vlastního života, působit štěstí druhému, druhým a ve svém úsilí nacházet povznesení a radost.“

Michel Quoist

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA – EDUKAČNÍ PROCES</b> .....	<b>14</b>
1.1 PROCES VZDĚLÁVÁNÍ .....	14
1.2 PROCES VÝCHOVY .....	14
1.2.1 Výchova v dnešní společnosti .....	15
1.2.2 Cíle výchovy.....	16
1.2.3 Mravní výchova a výchova k hodnotám .....	17
1.2.4 Výchova k hodnotám v současné době .....	18
1.2.5 Sociální role a postoje .....	20
1.3 RODINA A JEJÍ VÝZNAM VE SPOLEČNOSTI .....	21
1.3.1 Rodina a její funkce ve společnosti.....	22
1.3.2 Výchova v rodině .....	24
1.4 VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	26
1.4.1 Škola jako faktor socializace.....	27
1.4.2 Sociální klima školy .....	28
1.4.3 Úloha školy v dnešní společnosti .....	29
<b>2 SEXUÁLNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>30</b>
2.1 SEXUÁLNÍ VÝCHOVA V RODINĚ .....	30
2.1.1 Zásady sexuálního poučování .....	31
2.2 SEXUÁLNÍ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	32
2.2.1 Motivy k zavedení sexuální výchovy do škol .....	33
2.2.2 Principy sexuální výchovy .....	34
2.2.3 Osobnost pedagoga v edukačním procesu.....	36
2.2.4 Požadavky na připravenost učitele k sexuální výchově .....	39
2.2.5 Cíle sexuální výchovy na základní škole .....	39
2.2.6 Vliv hromadných sdělovacích prostředků na jedince a společnost.....	42
2.2.6.1 Pornografie.....	43
2.2.7 Statistické údaje .....	44
2.2.8 Vliv soudobé civilizace na utváření postojů k sexuálnímu životu.....	45
2.2.9 Sexuální výchova v ČR.....	46
2.2.9.1 Výbor na ochranu rodičovských práv .....	47
2.2.10 Reprodukční zdraví .....	47
2.3 SEXUÁLNÍ CHOVÁNÍ .....	48
2.3.1 Masturbace .....	49
2.3.2 Pohlavní styk .....	50
2.3.3 Sexuální zneužívání dětí .....	51
2.3.4 Asistovaná reprodukce .....	52
2.3.5 Antikoncepce.....	54
2.3.5.1 Hormonální antikoncepce .....	54
2.3.5.2 Nitroděložní tělísko.....	57
2.3.5.3 Prezervativ .....	57



2.3.5.4	Sterilizace.....	58
2.3.6	Umělý potrat.....	58
2.3.6.1	Právo na svobodnou volbu.....	60
2.3.6.2	Postabortivní syndrom .....	61
2.3.6.3	Následky umělých potratů pro společnost .....	63
2.3.6.4	Svědectví žen po umělém potratu .....	63
2.3.7	Antikoncepční mentalita a její důsledky .....	64
2.3.8	Přirozené plánování rodičovství.....	67
2.3.9	Svoboda a člověk .....	68
2.3.10	Pojetí lásky .....	69
2.3.10.1	Vědecký pohled na lásku.....	69
2.3.10.2	Láska je velké tajemství .....	70
2.3.10.3	Láska bez podmínek.....	70
2.3.10.4	Láska je smyslem lidského života.....	71
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>72</b>
<b>3</b>	<b>VÝZKUM V PROBLEMATICE SEXUÁLNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....</b>	<b>73</b>
3.1	CÍL VÝZKUMU .....	73
3.2	POJETÍ VÝZKUMU .....	74
3.3	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	75
3.4	VÝZKUMNÁ TECHNIKA .....	75
3.5	ZPŮSOBY ZPRACOVÁNÍ DAT.....	75
3.6	KAZUISTIKA .....	76
3.6.1	Rodinná anamnéza .....	82
3.6.2	Řešení případu.....	82
3.6.3	Analýza kazuistiky .....	83
3.7	VÝSLEDKY ROZHOVORŮ S RESPONDENTY .....	86
3.7.1	Pasivita žáků a nezájem učitele.....	86
3.7.2	Neobjektivnost a neúplnost informací ve výuce .....	88
3.7.3	Pozitivní a negativní zkušenosti se sexuální výchovou .....	90
3.7.4	Vést k mravnosti a zodpovědnosti .....	91
3.7.5	Přirozenost a ochrana zdraví i života .....	93
3.7.6	Rodina a škola .....	94
3.8	ANALÝZA ROZHOVORŮ S RESPONDENTY .....	96
3.9	ZHODNOCENÍ KAZUISTIKY A ROZHOVORŮ .....	96
3.10	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	97
3.11	DISKUSE .....	98
	Sexuální výchova na základní škole.....	98
	Charta sexuálních a reprodukčních práv .....	108
3.12	NÁVRHY ŘEŠENÍ.....	114
<b>4</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>118</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>119</b>

<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>128</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>129</b>

## ÚVOD

Diplomová práce na téma Problematika sexuální výchovy na základní škole je zaměřena na zjištění, jaké mají adolescenti zkušenosti se sexuální výchovou na základní škole, kterou absolvovali, a na zjištění postojů k některým otázkám souvisejícím se sexuálním životem.

O problematiku rodinné i sexuální výchovy se zajímám již delší dobu a tato práce navazuje na moji bakalářskou práci, v níž jsem se zabývala informovaností žáků na druhém stupni základní školy v souvislosti rodinnou výchovou, přičemž některé otázky v dotazníku bakalářské práce byly směřovány i na informovanost žáků v oblastech sexuální výchovy. Výzkum v rámci diplomové práce byl prováděn kvalitativním šetřením, čímž byla problematika sexuální výchovy na základní škole zkoumána podrobněji a více do hloubky.

Dnešní společnost je zaměřena spíše na materiální hodnoty, na zvyšování znalostí a vědomostí v mnoha oblastech, a to někdy na úkor výchovy dobrých mezilidských vztahů, ze kterých jsou nejdůležitější právě vztahy v rodině. S rodinnou výchovou úzce souvisí sexuální výchova. Odborníci zabývající se touto oblastí hledají vhodný obsah a k tomu adekvátní způsoby výuky vztahů mezi pohlavími. Zvolené téma lze považovat za poněkud kontroverzní. Někteří odborníci propagují v sexuální výchově téměř neomezenou liberálnost, jiní prosazují konzervativní názory navrhuující zrušení povinné sexuální výchovy ve školách s možností volitelnosti tohoto předmětu s odůvodněním, že sexuální výchova spadá do kompetence rodičů. Myslím si, že sexuální výchově v rámci výchovy k zodpovědnému rodičovství bychom měli věnovat patřičnou pozornost. Jako hlavní důvod můžeme považovat zejména stále se prohlubující krizi morálky, rodiny a vztahů mezi lidmi vůbec, což se projevuje zvýšením patologických jevů a nárůstu kriminality u dětí, mládeže i dospělých. V učitelské praxi chybí propracovaný výukový program, který by se soustřeďoval na teoretické i praktické znalosti, vědomosti a dovednosti v oblasti výchovy k rodinnému životu a morálce. Výchova k tradičním prosociálním hodnotám jako je láska, odpuštění, zodpovědnost, pokora, sebeovládání, zdrženlivost, věrnost, úcta aj. by mohla pozitivně přispět k řešení výše uvedených problémů celospolečenského charakteru. V oblasti výchovy k mravnému životu velmi záleží na osobních vlastnostech i hodnotovém zaměření učitelů a vychovatelů a rovněž na způsobu podání učiva, ale zejména však na jejich vztahu k žákům i ostatním lidem.

Teoretická část nastiňuje současné problémy v rodině, ve škole i v celé společnosti, objasňuje pojmy související se sexuálním chováním a sexuální výchovou v rodině a na základní škole. Podrobněji jsou rozebrány principy sexuální výchovy na základní škole, ale i různé oblasti sexuálního chování. V teoretické části se zabývám také metodami plánování rodičovství, interrupcemi a asistovanou reprodukcí. Teoretická část je poněkud rozsáhlejší, neboť zde uvádím názory odborníků, které jsou v některých případech protichůdné. Diplomová práce obsahuje mnoho lékařských i pedagogicko-psychologických poznatků a zkušeností s oblastmi a jevy souvisejícími se sexualitou a sexuální výchovou.

Praktická část se zabývá kazuistikou týkající se sexuální výchovy na konkrétní základní škole. Kazuistika je doplněna rozhovory s adolescenty. Respondenti se vyjadřují k metodám, obsahu, zaměření a pozitivním i negativním zkušenostem se sexuální výchovou na základní škole. Rovněž jsou zkoumány jejich postoje k některým otázkám souvisejícím se sexuálním životem. V závěru práce je diskuse k sexuální výchově v návaznosti na zjištěné skutečnosti i v souvislosti s některými dokumenty, které se sexuální výchovou zabývají.

Cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou vlastní zkušenosti adolescentů se sexuální výchovou na základní škole a upozornit na některé problémy, které v souvislosti se sexuální výchovou na konkrétní škole vznikly. Výzkum poukazuje na objektivitu informací, obsah i celkové zaměření sexuální výchovy a dále na to, jaké jsou preference hodnot a životního způsobu.

Na základě analýzy výsledků výzkumu jsou v závěru vypracovány návrhy řešení, které by v pedagogické praxi mohly přispět ke zkvalitnění výuky sexuální výchovy zaměřené na zodpovědný a plnohodnotný život v rodině.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA – EDUKAČNÍ PROCES

Chceme-li se zabývat problematikou sexuální výchovy na základní škole, je třeba si nejprve objasnit základní teoretická východiska edukačního procesu, neboť z úrovně, obsahu a cílů výchovy a vzdělávání v rodině a ve škole se odvíjí kvalita a charakter výchovy k zodpovědnému sexuálnímu životu, kterou nelze oddělit od rodinné výchovy a s výchovy k hodnotám.

Edukační proces zahrnuje proces výchovy a vzdělávání, jehož cílem je vzdělaná, kultivovaná, duševně zdravá, normální a vyvážená osobnost žáka či studenta připravená k seberealizaci. Současně by totéž mělo platit i pro pedagogy. Taková osobnost má dobrý vztah k ostatním, je ochotná pomáhat, přebírat odpovědnost a své schopnosti uplatňuje k prospěchu ostatních i svému (Musil, 2005, s. 109).

### 1.1 Proces vzdělávání

Proces vzdělávání můžeme charakterizovat jako nabývání znalostí, vědomostí a dovedností, který probíhá v rodině, ve škole, na pracovišti, v lokálním prostředí, ve volném čase a je procesem celoživotním. Vzděláváním se zabývá antický filozof Demokritos (cit. podle Mařová, 2007, s. 10), který tvrdí, že lidé se stávají dobrými častěji učením a ne od přírody, neboť umění ani moudrosti člověk nedosáhne, pokud se tomu nenaučí. Ke krásným věcem se dopracovává namáhavě učením, ale ohavné věci se získávají samy bez námahy.

V této citaci Demokritos vyjadřuje skutečnou životní moudrost, kterou známe i ze své praxe, neboť bez každodenního úsilí a kvalitního vzdělání a dobré výchovy by se člověk stěží stal dobrým, moudrým a pro druhé užitečným člověkem. Komenský (1948, s. 23-27) doporučuje, aby byli vzděláváni všichni lidé, ve všem, co může člověka učinit moudrým a šťastným a všestranně, tj. k pravdě. Přednostně potřebují moudrost ti, kteří vedou, učí a řídí druhé.

### 1.2 Proces výchovy

Janiš (2011, s. 16-20) výchovu chápe jako specificky rozvojetvornou, pozitivní, dynamickou a dlouhodobou lidskou činnost zaměřenou na péči o tělesný a duševní vývoj člověka včetně osvojení nezbytných vědomostí, dovedností, názorů na svět a dodržování společensky platných a žádoucích mravních norem – tedy pozitivně záměrné formování vychovávava-

ného vychovatelem. Výchovu jako působení přírodního prostředí na člověka pojímá Helvétius (Emmerová, 2007, s. 38), který tvrdí, že „výchova je všemocná.“ Tento výrok o všemocnosti výchovy je zásadní a lze s ním souhlasit, pokud je výchova považována za působení osob, prostředí, kultury, vzájemných vztahů na jiného člověka, neboť právě ono výchovné působení, vedení a vlastní příklad v propojenosti vzájemných vztahů opravdu bez pochyb ovlivňuje jednotlivce i celé skupiny. Pozdní utopisté Saint – Simon a Robert Owen výchovu považovali za prostředek nápravy společnosti, jak píše Emmerová (2007, s. 39).

### 1.2.1 Výchova v dnešní společnosti

Silný účinek výchovy v dnešní společnosti spatřuje Komenda (1994, cit. podle Kraus, 2001, s. 42), který konstatuje, že výchovu můžeme považovat za účinnější nástroj řízení a kontroly než zákazy a příkazy uložené v předpisech a zákonech. Výchovu považuje za naději společenského vývoje.

Jestliže platí, že výchova je prostředek k nápravě společnosti, tak máme k dispozici důležitý „nástroj“ jak zlepšit morálku, vztahy mezi lidmi, postavení člověka atd. Tento „nástroj“ však musí být v rukou těch, kteří s ním umí dobře zacházet a sami jsou dobrými lidmi. Ohledně docenění významu výchovy v současnosti uvádí Kraus (2001, s. 43), že podle výzkumů veřejného mínění nejsou otázky výchovy a vzdělání stále mezi prioritami společenského dění. Středem zájmu však je korupce, kriminalita, mezilidské vztahy, přičemž se zapomíná na to, že podstata a příčiny těchto problémů souvisejí se stavem výchovy. Efektivnost snahy vychovatelů v současné době je poznamenána stavem celé společnosti, ve které je kladen důraz na neomezené uspokojování všech potřeb a tužeb, což však nevede k blahu, ani ke štěstí nebo maximu rozkoší. Lidé se nestávají svobodnými, nýbrž „kolečky byrokratického stroje manipulovaného vládami a průmyslovým kapitálem.“

Preference konzumního způsobu života zejména v médiích působí škodlivě na charakter dětí, mládeže a ovlivňuje i nás dospělé, neboť i my tomuto tlaku podléháme a stáváme se závislími na hmotných statcích – podléháme módě, technice, značkovým výrobkům, negativním vzorům, touze po žádoucí tělesné vizáži, kariéře, požitcích. Toto však není správná cesta ke štěstí, jak si někteří myslí. Měli bychom klást větší důraz na tradiční hodnoty, životní zkušenosti předešlých generací a také se poučit z chyb, ale to se málokdy stává. V rodinách i ve školách bychom měli vychovávat k úctě ke každému člověku, k péči o staré a

nemocné, vyzvedávat chvályhodné charakterní osobnosti a zejména věnovat dětem i sobě navzájem více času i na úkor například uspokojování nadstandardních potřeb či vlastní kariéry v zaměstnání nebo získávání nadbytečných vědomostí ve škole.

### 1.2.2 Cíle výchovy

Výchova má určitý cíl, působí na rozvoj tělesné i duševní stránky člověka, na chování jedince, jeho myšlení, city, poznání, rozvoj hodnot. Výchova umožňuje člověku přizpůsobovat se podmínkám k životu ve společnosti, a co je velmi důležité, je to proces neustálý. Nelze tedy hovořit pouze o výchově dětí a mládeže, neboť i dospělí se v průběhu svého života učí stále něčemu novému, na základě svých zkušeností a prožitků upevňují nebo přehodnocují své postoje či hodnoty. Podstatnou součástí výchovy jsou cíle výchovy – tedy to, čeho bychom chtěli dosáhnout; dále způsoby dosažení – jak splníme cíle; také úmysl – co sleduji stanovenými cíli. Cíle mohou být dobré i špatné tak, jak jsou i lidé dobří, nebo bezcharakterní. Cíle by měly být pozitivní – takové, které prospívají rozvoji člověka, zejména jeho mravní stránky, neboť můžeme vychovat osobnosti nadmíru vzdělané, kreativní, aktivní, flexibilní, výkonné, ale pokud to nebudou jedinci mravně vyzrálí, nic to lidstvu neprospěje. Důležitý je i způsob dosažení cílů, použití vhodných metod, které budou mít na zřeteli individuální charakteristiky vychovávaných. Samozřejmě i úmysl nepochybně ovlivňuje vychovávaného, neboť záleží na tom, zda chce vychovatel například sám sebe zviditelnit, vyzkoušet nějakou výchovnou metodu, vydělat peníze, provést experiment, proslavit vychovávaného nebo se snaží o dobro jedince či celé společnosti. Nutno podotknout, že nejvíce působí vlastní příklad vychovatele, dále láska k vychovávaným, pokora, mírnost, trpělivost, ochota, podpora, poskytnutý čas, pochvaly i vhodné tresty. S tímto úzce souvisí osobnost vychovatele a jeho kompetence.

Obecně lze charakterizovat cíl jako objekt, účel, k němuž je zaměřena motivace a jeho nedosažení může provázet napětí nebo frustrace (Hartl, 2000, s. 86). Chudý (2005, s. 69-70) uvádí, že člověk jako tvořivá bytost nachází smysl svého snažení ve směřování do budoucnosti a ve zdokonalování se. Za základní otázku smyslu života lze považovat cíl, kterého chceme dosáhnout, přičemž k dosažení žádoucích cílů a ideálů musí člověk poznat hodnoty a především usilovat o hlavní cíl, tj. formování osobnosti v komplexnosti se zaměřením na všelidské hodnoty.



V době, kdy člověk utváří svoji hodnotovou orientaci a dozrává v osobnost, jsou mu nejbližší rodiče a učitelé, s nimiž tráví většinu času. Z tohoto pohledu je třeba klást důraz na kvalitní výchovu k rodičovství, učitelství i vychovatelství a podporovat nejen vzdělávání v teorii, ale i formování především následovníhodných vzorů. Výchova má přecházet v sebevýchovu, za jejíž předpoklad považuje Chudý (2006, s. 10) zájem jedince o sebezdokonalení, jehož základem je sebepoznání, jako aktivní proces dozvídání se jaký jsem, spolu s aktivním formováním své osobnosti, intelektu, morálky.

K tomu, aby člověk chtěl a měl zájem vychovávat sám sebe, klást si dobré cíle a stále se zdokonalovat, ho musíme vést již od útlého dětství. Děti potřebují vysvětlit „proč“ se to či ono nemá dělat anebo naopak, co prospívá k dobrému. Mnoho se však předává ne vysvětlováním, ale právě vlastním příkladem jednání a chování osob, kteří jsou s jedincem v blízkém kontaktu. Z tohoto důvodu bychom měli klást důraz na obsazování pedagogických povolání lidmi, kteří jsou charakterní, zodpovědní, mají pozitivní vztah k lidem a svoji učitelskou profesi vnímají jako životní poslání. A jak dodává Maňák (cit. podle Švec, 2003, s. 61), neměli bychom zapomenout také na důležitou součást výchovy, a tou je humor, který vytváří ovzduší důvěry, optimismu, vzájemné blízkosti a sounáležitosti. Veselá mysl, dobrá nálada a přátelské naladění je předpokladem pozitivně podporujícího výchovného prostředí. Jedná se zde o optimistický životní postoj a vstřícnost, samozřejmě díky správnému odhadu a citlivosti vzhledem k dané situaci.

### 1.2.3 Mravní výchova a výchova k hodnotám

Následující kapitola se podrobněji věnuje mravní výchově a výchově k hodnotám, neboť tato problematika úzce souvisí s rodinnou i sexuální výchovou. Jestliže člověka nepovedeme k žádoucímu mravnímu jednání v obecné rovině, nelze předpokládat zodpovědné chování ani v jiných oblastech jako například v rodinném či partnerském životě. Rozinajová (1988, s. 86) považuje výchovu k rodičovství především jako součást mravní výchovy, která se v této souvislosti zabývá zejména problematikou pohlavního, manželského a rodinného života, kdy je dítě seznamováno s mravními normami života v rodině.

Mravní (etickou) výchovu lze charakterizovat jako výchovu charakteru a vůle, výchovu k hodnotám. Morálka je souhrnem etických norem a pravidel a jim odpovídajících způsobů jednání a chování. Mravnost chápeme jako shodu jednání člověka s mravními normami, svědomím. Mravní výchova si klade za cíl formovat autonomní, vnitřně integrovanou, svo-

bodnou a zodpovědnou osobnost, která ze svého přesvědčení jedná mravně, v souladu s přijatými mravními normami a v souladu se svým svědomím jako regulátorem jednání a chování. Etika je věda zabývající se morálkou, která však v současnosti pod vlivem postmoderních proudů nabývá relativnosti, tj. nejistoty v tom, co je správné a co není, zároveň ale potvrzuje svůj historický charakter koncepce „dobra“ mezi lidmi zdůrazňující všelidské hodnoty (Filová, 2005, s. 59-60). Za hodnotu lze považovat to, co je pro člověka důležité, žádoucí. Hodnoty se diferencují v procesu socializace a odrážejí kulturu společnosti a kultivovanost jedince (Řezáč, 1998, s. 60-61). Hodnoty odrážejí orientaci či smysl života člověka a utváří společenské závazky, působí na identitu, řešení složitých situací, vytváří jistoty, propojují generace a mohou chránit potřebné a handicapované. Pod tlakem konzumní společnosti a pocitu vlastní svobody lidé podléhají hédonistickému pojetí života, k čemuž výrazně přispívají média, ve kterých jsou hodnoty zpochybňovány. Hodnoty jsou všeobecně platné normy lidského chování, ne pouze individuální hodnoty, které mohou vést k nihilismu, egoismu, morální devastaci. Důležitý je dialog mezi předávajícím hodnoty a přijímajícím a u mladé generace záleží na vytvoření pozitivní atmosféry pro náročná témata jako je například svoboda, interrupce, eutanazie, homosexualita, práva žen a mužů, výchova v rodině, víra, migrace, menšiny atd. V současné době plné rozporů a kompromisů potřebujeme hledat a poznávat dobro, rozlišovat pravé a pomíjivé hodnoty a správně a zodpovědně se zachovat v různých životních situacích (Gulová, 2005, s. 37-44). S posuzováním hodnot úzce souvisí svědomí, které Řezáč, (1998, s. 59) chápe jako formu prožívání morálního hodnocení sebe sama, vlastního jednání, ale i pocíťovaných motivů. Ke svědomí se přiřazuje pocit viny jako specifický prožitek rozporu mezi vlastním jednáním a normou reprezentovanou svědomím, které umožňuje hledat smysl života a je ovlivňováno kulturními normami společnosti. Komenský (1948, s. 153) stanovil tři způsoby, jak učit děti mravům: příkladem, kázní a poučováním, které má být otevřené a jasné. Kučerová (1993, cit. podle Kraus, 2001, s. 47) nahlíží na problém výchovy člověka jako na problém výchovy k hodnotám.

#### **1.2.4 Výchova k hodnotám v současné době**

Vztahem současné civilizace k hodnotám se zabývá Střelec (2005, s. 96-97), který uvádí, že postmoderní myšlení charakterizuje skepse vůči obecným koncepcím, zdůrazňuje pluralitu, diskontinuitu (mnohost jevů či nejistotu jako trvalý stav), relativizuje racionalitu, od-

mítá omezování pravdy na její racionální rozměr, zpochybňuje ideje pravdy, svobody a pokroku, odmítá osvícenský optimismus a nahrazuje ho postmoderním pesimismem, potvrzuje hodnotový relativismus a nepředpokládá existenci univerzálních hodnot: věci a jevy mají hodnoty jen, když jim ji přisoudíme. Problém vidí Machová (2002, s. 13) rovněž v tom, že dosavadní sociální hodnoty platné téměř půl století jsou často odmítány a nové vzory postojů a zdravého chování dosud chybí. Dospívající, kteří nemají dostatek životních zkušeností, láká to, co je líbivé, co obdivují a uznávají jejich vrstevníci, nebo co usnadňuje řešení situace bez nějakého omezení či vynaložení úsilí. Gulová (2005, s. 42-44) dodává, že vkládáme velké naděje do mladé generace s nadějí, že mladí lidé odmítnou konzumní způsob života, budou žít v pluralitní společnosti v duchu tolerance, empatie a ideálů, za které protestovali proti konformismu a devastaci životního a kulturního prostředí. Lze být takovými optimisty, když kritizujeme mládež v souvislosti s patologickými jevy? Za mládež však nesou odpovědnost dospělí, kteří ustoupili ze svých ideálů, pokud nějaké měli. Rodina, stát, škola a lokální prostředí musí dát mladým šanci prožít hodnotově orientované jednání, kde si prověří pocity svobody a sociální zodpovědnosti, a to ve vzájemném dialogu založeném na rovnosti, vzájemné důvěře a otevřenosti, ne v poučování, ale přátelském setkání. V dnešní společnosti, jak upozorňuje Poláčková (2001, s. 17), platí pravidla, která se odvíjí od cílů společnosti.

Hodnoty a mravní normy se skutečně stávají relativními a mění se přístup k sociálním jevům oproti generacemi osvědčeným hodnotám ve skutečích, které byly dříve pokládány za nemorální a nepřijatelné nebo v situacích, k nimž vůbec nedocházelo. Příkladem může být postoj k životu: u potratů se preferuje se svobodná volba ženy; provádějí se potraty na základě prenatalně diagnostikovaných vad (novodobý návrat eugeniky); neplodnost se řeší umělým oplodněním, kdy dochází k tzv. selekci plodu neboli výběru silných jedinců – ostatní se odstraní potratem, pokusy nebo se zmrazí; dále se uvažuje o zavedení eutanazie v duchu „důstojného umírání“ a „práva na vlastní smrt“. Můžeme si položit následující otázky: Jaký je cíl dnešní společnosti? Podporujeme péči o nemocné, bezbranné nebo usilujeme pouze o „zdravé a silné jedince“? Jak lze hodnotit společnost, která nechrání zdravotně handicapované a ty nejmenší v prenatalním stadiu vývoje, ať jsou z pohledu zdravých užiteční či ne? Zmíněná problematika je natolik závažná, že by se pedagogičtí pracovníci měli zabývat nejen studiem mravní výchovy a výchovy k lidstvu prospěšným hodnotám, ale oni sami by měli být osobnostmi mravně vyzrálými a bezúhonnými, kteří se budou snažit

nadchnout své svěřence pro dobro i za cenu nepřijetí, nepochopení či odmítnutí. Řešení problémů současné doby vidí Filová (2005, s. 75-76) v následujícím: Aby byl člověk přínosem pro společnost a on sám prožíval pozitivní a plnohodnotný život, měl by být empatický, připravený reagovat pozitivně i v náročných situacích, neoplácet zlo zlem, ale rozšiřovat dobro, tj. být prosociální (altruistický), schopný konat dobro pro druhého člověka bez očekávání odměny nebo protislužby.

Rodiče, učitelé ani vychovatelé by se neměli podřizovat módním prvkům, tomu, co se děje ve světě a co mnozí vnímají jako nesprávné, nemorální a člověku škodlivé, ale měli by vychovávat k zodpovědnému a lidskostí naplněnému životu, přestože se tato výchova může zdát jako zpátečnická, nemoderní či konzervativní. Petrušek (1993, s. 67) uvádí, že ve všem, co prošlo sítím času, jsou nabízeny tytéž praktické rady a tytéž vyšší mravní normy, a to, že „nejvyšším lidským cílem je ovládnutí sebe sama, nepodléhání žádostivosti a touze po moci.“

### 1.2.5 Sociální role a postoje

K základům pevného charakteru osobnosti patří schopnost reagovat za jakékoliv situace tak, aby jednání respektovalo potřeby a práva druhých lidí a přitom nesnižovalo mravní stránku člověka. Vlivem sociálního učení a zkušenosti se člověk naučí jednat výběrově a relativně stabilně, vznikají postoje, které nejsou pouze názorem, ale určitou připraveností se nějak chovat, jednat (Řezáč, 1998, s. 23-45). Individuální postoje či předsudky jsou výrazem vztahu jedince k hodnotám a odpovídají stupni dosažené sociální zralosti, která je prvořadou individuální hodnotou, vychází z kultivovanosti jeho předků, formy a kvality rodinného prostředí (Musil, 2003, s. 305).

Ze zkušeností víme, že obhájit nebo prosadit vlastní názor, o jehož správnosti jsme přesvědčeni, či chovat se jinak než většina, vyžaduje určitou dávku odvahy, sebezapření nebo i oběti. Lidé se podřizují názoru silných jedinců nebo většiny, protože se nechtějí vyčleňovat nebo se nějak odlišovat. Výrazný vliv v tomto ohledu mají hromadné sdělovací prostředky, které formují názory mnoha lidí. Spekuluje se také s pojmem normality, který je často spojován s projevy většiny bez ohledu na hodnotu jevu, životní zkušenosti nebo soulad se svědomím člověka. Řezáč (1998, s. 45) potvrzuje v poslední době se vyskytující jev zvaný dezirabilita, který vyjadřuje určitou pohotovost či připravenost chovat se sociálně schvalovaným způsobem tak, aby člověk byl akceptován.

### 1.3 Rodina a její význam ve společnosti

Rodina má pro společnost nezastupitelný význam, pokud však dobře plní své poslání a funkce, proto můžeme považovat za důležité rodinu a rodinný život podporovat jak pedagogickými pracovníky, tak státem. Výchova k rodičovství ve školách navazuje na výchovu dětí v rodině, proto je nutné věnovat patřičnou pozornost výchově v rodinách a jejím úskalím. Pšenička (1994, s. 304) charakterizuje rodinu jako základní buňku velké lidské „rodiny“, kterou tvoří trvalý svazek muže a ženy jako předpoklad dobrého fungování a dobré výchovy dětí včetně sexuální výchovy. Význam rodin pro společnost zdůrazňuje Rozinajová (1988, s. 263), podle které jsou rodiny oběhovým systémem společnosti, tepnami, kudy proudí krev národa. Jedině skrze mravné rodiny je možné očekávat mravnou společnost. Přes všechny vývojové problémy rodiny, jak uvádí Kraus (2008, s. 79-80), je rodina stále nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí i pro dospělého člověka, natož pro dítě, zejména v socializaci člověka při předávání hodnot z generace na generaci a taktéž v rozvoji a ovlivňování jedince. Fungování rodiny v současnosti prochází změnami, neboť tradiční kritéria přestávají platit. Především se to týká institucionálního spojení zákonným manželským svazkem, který přestává být nutnou podmínkou rodinného života, přičemž době volných soužití v dnešní přibývá a roste i počet dětí, které se rodí mimo legitimní manželství (přibližně třetina). I tato soužití však mohou fungovat jako rodina a splňovat další znak rodiny, tj. její členové bydlí pod jednou střechou a spolupracují mezi sebou v rámci společensky uznávané dělby práce.

Sociální politika státu by měla být nastavena tak, aby v maximální možné míře podporovala rodinu jako základní sociální skupinu. Prosperita státu je důležitá, avšak úzce spojená s postavením a fungováním rodiny ve státě. Stát nebude vzkvétat, pokud nebudeme mít mravně vyspělé charakterní osobnosti vyrůstající ve zdravých rodinách, které tuto prosperitu zaručí. Rodina přestává plnit svoje tradiční funkce, morální stav společnosti je neuspokojivý, narůstají patologické jevy. Legitimní manželské soužití, samozřejmě kromě mnoha pozitivních stránek přispívajících k rozvoji členů rodiny i společnosti, můžeme považovat za závazek přijetí odpovědnosti a plnění povinností nejen před manželi navzájem, ale před celou společností. V případech nesezdaných párů ani jeden z partnerů oficiálně na sebe tyto závazky nebere. Jistěže volné soužití může fungovat, třeba i lépe než platně uzavřené manželství. Avšak přijetí druhého za životního partnera před ostatními a především před sebou navzájem má větší váhu a lze ho považovat za vyzrálejší a prospěšnější nejen pro partnery,

ale zejména pro jejich děti. Nakolik jsou volná soužití partnerů stabilní, lze statisticky stěží zjistit, protože se oficiálně tato soužití neregistrují. Dá se předpokládat nižší stabilita a vyšší počet spolu bez závazků žijících partnerů, kde jeden z nich není biologickým rodičem dětí, se kterými žijí v jedné domácnosti. Takové svazky mohou postrádat pevnější citové vazby a nepřináší pocit jistoty, což je nepříznivé pro harmonický rozvoj dětí, jež jsou často zraněny rozchodem rodičů. Schwengelerovi (1993, s. 92) konstatují, že lidé, kteří střídají sexuální partnery a žijí ve volné lásce, nejsou schopni milovat a nedovedou se orientovat v hodnotovém systému. Jako argument těm, kteří za manželství považují jen kus papíru, Powell (2010, s. 46, 47) sděluje, že manželství je v dnešní době jediným veřejným vyznáním bezpodmínečné lásky, která vyjadřuje: „Přijímej mne a mou lásku jako samozřejmost“.

### 1.3.1 Rodina a její funkce ve společnosti

Ve společnosti plní rodina nezastupitelnou funkci biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou, ochrannou (zaopatřovací, pečovatelskou), funkci zajištění rekreace, relaxace, zábavy, funkci emocionální (Kraus, 2008, s. 81-83). Řezáč (1998, s. 203) konstatuje, že jestliže rodina neplní svoje funkce, stává se rodinou deprivující, rodinou s nedostatečnou péčí. S vývojem společnosti dochází ke změně či modifikaci některých funkcí rodiny ve společnosti. Kraus (2008, s. 81) ohledně biologicko-reprodukční funkce rodiny v dnešní společnosti píše, že ve většině vyspělých zemí je dítě často vnímáno jako překážka v profesním růstu a vlastní seberealizaci obou rodičů a v rodinách s nižšími příjmy pak také jako přepych, což má za následek snižování počtu dětí v rodinách. Stále více partnerů plánuje vychovávat jedináčka a některé páry vůbec neuvažují o tom, že by dítě měly. Tělupilová (1990, s. 96) zařazuje problém vnímání dítěte jako zátěže již do první poloviny minulého století v souvislosti se šířením feministického hnutí, které v extrému považuje poslání manželky a matky jako něco méněcenného, jako brzdu ženiny kariéry.

Naši předkové považovali dítě za dar a pokračování života pro další generace. Upřednostňování materiálních hodnot, touha po kariéře, seberealizaci nebo úspěchu přináší s sebou mnoho negativních jevů, mezi které právě patří vnímání dítěte jako přítěže či překážky. „Studujte, pracujte, kupujte, cestujte, užívejte, vše je dovoleno, poznejte svět a vše co nabízí“ prosycuje náš život do té míry, že nejsme schopni rozeznat skutečné dobro, vyhýbat se zlu, uspořádat hodnoty a žít jeden pro druhého. Mít radost z vlastních dětí je touhou všech rodičů, tato radost však nepřichází automaticky, neboť výchova a péče o děti vyžaduje

mnoho fyzických i psychických sil a odříkání. Ale co cenného v životě je bez oběti? Není seberealizace i v tom, že vychovám vlastní děti a připravím je pro život? Nelze považovat právě rodičovství a výchovu dítěte v dobrého člověka za nejnáročnější, ale i nejkrásnější povolání? Můžeme se zamyslet nad tím, jak vnímá dítě učitel národů – Komenský (2007, s. 23-26), který pokládá děti za klenot hodný opatrování, důstojnosti a lásky, přičemž my dospělí se od dětí máme učit pokoře, tichosti, dobrotě a smířlivosti.

Ohledně socializačně-výchovné funkce rodiny Kraus (2008, s. 82-83) konstatuje, že v současné době rodina v některých případech přesouvá odpovědnost za výchovu s očekáváním, že profesionální přístup učitelů napraví i chyby, jichž se ve svých výchovných přístupech dopouští.

Přesouvání odpovědnosti rodičů za výchovu na školu vyplývá z hodnot, které současná společnost preferuje. Upřednostňování materiálních hodnot před duchovními, vysoké nároky na rodiče v zaměstnání, přetěžování dětí znalostmi a vědomostmi ve škole a někdy i volnočasovými aktivitami po škole zapříčiňuje nedostatečné plnění socializačně-výchovné a emocionální funkce v rodině. Rodiče nemají čas si s dětmi popovídat, vyslechnout jejich problémy či trápení, nevěnují jim dostatečnou pozornost, bývají nedůslední a rovněž i děti tráví mnoho času plněním úkolů do školy či sledováním televize nebo internetu. Významný vliv na prevenci negativního chování představuje efektivní a optimální využití volného času, přičemž je třeba se vyhnout nadměrnému organizování volného času dětí, což je může přetěžovat, a respektovat volný výběr vhodné aktivity v určité části dne, aby dítě bylo vedeno k samostatnosti a kreativitě. K základním předpokladům předcházení negativním jevům patří vzájemná láska v rodině, důvěra, zdravé vztahy, kvalitní péče rodičů, každodenní přátelská komunikace a „bytí spolu“, ne „vedle sebe“. Především rodiče by měli zejména u menších dětí vysledovat jejich nadání či vlohy pro zájmovou činnost a tuto ve volnočasových aktivitách, zájmových kroužcích rozvíjet. Dítě však má mít dostatek času na přípravu do školy i na volné aktivity podle jeho výběru a samozřejmě by podle možností mělo pomoci rodičům v domácnosti. Volný čas dítěte by neměl být přeorganizován, aby nebyla potlačena kreativita. U starších dětí je třeba poskytnout větší volnost, ale snažit se vést dítě tak, aby svůj volný čas efektivně využívalo, dále je nutné mít v patrnosti společnost, přátele, se kterými se dítě schází. Jako příčinu našich poklesků, problémů a špatností vidí Pšenička (1994, s. 37-40) v nedostatku lásky, neboť když nemáme lásku, otvíráme se zlu, čímž vznikají konflikty v rodinách, potraty, vraždy, války a hlad. Pro zdravý vývoj

potřebuje dítě zkušenost, že tatínek s maminkou se mají rádi, pomáhají si a umí si odpouštět, rovněž musí prožívat, že ho rodiče milují bez jakýchkoliv podmínek. Děti umějí vycítit pravdivou lásku. S potřebou předávání a přijímání lásky souvisí emocionální funkce rodiny, kterou se zabývá Kraus (2008, s. 83) a dodává, že potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty nedokáže vytvořit žádná instituce kromě rodiny. Přibývá rodin, které tuto funkci (z důvodu rozvodů, dezintegrace, zaneprázdněnosti atd.) plní jen s velkými obtížemi, nebo neplní téměř vůbec, čímž narůstá počet dětí citově deprivovaných nebo i týraných. Augustyn (1998, s. 12) podotýká, že mnoho mladých prosí o pomoc při řešení svých sexuálních problémů, neboť v dětství a v dospívání prodělali ve styku s rodiči často velmi hluboká citová zranění. Proto za jeden z velmi důležitých cílů sexuální výchovy považuje nasměrování mladého člověka k překročení negativních zkušeností z rodiny, aby pak v rodině, kterou založí, neopakoval stejné chyby jako jeho rodiče.

V této situaci lze spatřovat neodkladný a náročný úkol pedagogů, na které alespoň částečná náhrada emocionálního naplnění či nápravy citových deprivací žáků přechází. Z tohoto důvodu by školství a vzdělávací programy měly zahrnout, a to i na úkor znalostí a vědomostí z jiných předmětů, etickou výchovu dětí, která by děti formovala i po stránce citového prožívání. Do života patří řád, jasně stanovené role, pravidla chování, normy. Každá generace je provázena nějakými problémy, ale současná společnost jich má více než dost, především v oblasti dodržování mravních norem. Za cenné můžeme považovat to, co se osvědčilo a má zdravé kořeny – tj. například trvalé společenství muže a ženy v manželství, věrnost manželů, autorita a zodpovědnost muže v rodině, laskavá a trvalá péče matky o rodinné blaho všech, podpora kázně dětí a úcty k autoritě, výchova k odpovědnosti, čestnosti a pravdě, přijímání dětí jako daru života, poslušnost dětí aj. Jak uvádí Burdová (2011, s. 7-8) nezoufejme: opravdová láska stále ještě existuje, neboť i v dnešní době jsou manželské páry, v nichž si manželé zachovávají věrnost, sexualitu prožívají v kontextu vzájemné úcty a lásky, nepřijímají děti jako břemeno bránící ve svobodě, přestože média často ukazují pravý opak. Kvalitní vztahy existovat mohou, dá to však někdy velkou námahu, ale tato investice se nám opravdu vyplatí.

### 1.3.2 Výchova v rodině

Na rozvoj dítěte má největší vliv rodina jako první sociální skupina, se kterou se ve svém životě setkává. Závisí tedy na charakterových vlastnostech rodičů, morální úrovni a zejmé-



na jejich vlastním příkladu při výchově dětí. Jestliže se rodina harmonicky vyvíjí, má jasně stanovená základní pravidla, žije v určitém řádu a rodinné vztahy jsou uspořádané, většinou i děti bývají dobrými lidmi přispívajícími k rozvoji společnosti. Samozřejmě, že existuje mnoho spořádaných a fungujících rodin, kde se rodiče mají rádi a předávají svým dětem lásku, usilují o jejich dobrou výchovu k zodpovědnosti a mravnému životu. Děti potřebují a chtějí slyšet i cítit, že je rodiče mají rádi, potřebují společné zážitky a pozornost svých rodičů. K mnoha konfliktům a nedorozuměním dochází v období puberty dětí, kdy se vyhraňují názory dospívajících, které bývají často určitým protestem právě proti rodičovské autoritě či hodnotám. Rodiče by měli být trpěliví, empatičtí, přátelští a mají se snažit dítě pochopit, podporovat k dobrému a projevovat lásku slovy i vhodným fyzickým kontaktem – pohlazením, políbením či objetím, a to nejen u malých dětí, ale i u dospívajících. Komenský (2007, s. 68-71) zdůrazňuje, že dětem je zapotřebí ustavičně dávat dobrý příklad mravného a ctnostného života, včasně je poučovat, neboť ony vše napodobují. Za základ výchovy považoval Pestalozzi (cit. podle Emmerová, 2007, s. 43-47) laskavou výchovu v rodině, přičemž smysl výchovy spatřuje ve službě člověku. Matku považuje za nejlepší vychovatelku, jež má rozvíjet tělesnou i duševní stránku dítěte, vychovávat ho k lásce k lidem, vštěpovat pracovní návyky a základní vědomosti.

Velký význam na rozvoj dítěte má vztah dítěte k matce, zejména v předškolním věku, neboť je nezbytný pro uspokojení citových potřeb dítěte a pro jeho další život. Stát by měl podporovat maminky na mateřské dovolené, aby co nejdéle zůstávaly s dětmi doma a také nesvěřovaly předškolní děti předčasně do mateřských školek, zejména když doma pečují o mladšího sourozence. Dítě se doma účastní rodinného života a z něho vyplývajících povinností, pozoruje maminku při domácích pracích a není zaměřeno pouze na hru a zábavu jako ve školce. Citovým vztahem matky a dítěte v raném dětství se utváří základy pro utváření vztahů k ostatním lidem i budoucím partnerům v manželství. Komenský (2007, s. 87) píše, že „před šestým letem z mateřského klína vypouštět a preceptorům k cvičení oddávati neradím. Protož v mateřiněm klíně ještě jim lépe.“ Za jednu z hlavních příčin ztroskotávání rodinné výchovy pokládá Pšenička (1994, s. 55) to, že ženy dlouhá léta neplnily své mateřské poslání, odcházely do zaměstnání a své děti svěřovaly jiným lidem, jeslím nebo školcům.

## 1.4 Výchova na základní škole

Škola vedle rodiny představuje nejvýznamnější část sociálního prostředí, neboť rozšiřuje sociální život dítěte o společenskou dimenzi a zastupuje širší společnost. Edukační interakce školy ve srovnání s rodinou více zprostředkovává kulturní obsah společenského života (Řezáč, 1998, s. 208). Komenský (cit. podle Hroncová, 2007, s. 33-34) zdůrazňuje úlohu školy a vzdělání a považuje edukaci za důležitý prostředek vývoje člověka i nápravy společnosti a tvrdí, že člověk se stává člověkem jen vzděláním a náprava světa musí začít nápravou školy a člověka. Jestliže se však každý sám nenapraví a nebude napravovat vše spolu související, vše bude upadat a měnit se v chaos. Podle Kohoutka (1996, s. 6-7) správná výchova akceptuje osobnost vychovávaného, uspokojuje jeho potřeby, vede ho k harmonickému a všestrannému rozvoji, je přiměřeně autoritativní, cílevědomá, jednotná a směřující k sebevýchově. Učitel musí dobře znát žáka i jeho individuální zvláštnosti, jednat taktně a má mít schopnost předvídat následky svého jednání vůči žákovi. Navíc, jak upozorňují Lorenzová a Poláčková (2001, s. 190-194), je děti třeba chránit před negativními vlivy již od útlého dětství, neboť příliš brzy proniká svět dospělých do světa dětí a mládeže, a to včetně sociálně rizikových jevů. Zásadní podíl na chování, prožívání a rozvoji osobnosti má rodina, ale pokud tato selže, nastupuje úloha školy, jako významné socializační instituce, která má mít na zřeteli dobro žáka, což patří k etice učitelství.

Jak jistě víme, že zejména v poslední době přibývá rozvrácených rodin, narůstá patologie u dospělých, mládeže i dětí. Intervence sociálních pracovníků v těchto případech sice probíhá, ale nemůže být soustavná a intenzivní. Zde můžeme spatřovat významný vliv, možnosti a především úkol výchovně vzdělávacích institucí, které mohou realizovat své poslání ve společnosti a pomáhat ke zlepšení situace ve prospěch jedinců, skupin i celé společnosti. V obdobích krize či morálního úpadku společnosti se zvyšuje úloha škol a výchovných zařízení, což můžeme vidět i v dnešní společnosti. Nepostradatelnou podmínkou jsou jak kvalitní, mravně vyspělí a bezúhonní učitelé a vychovatelé, tak i důraz na přípravu povolání pedagogů a vychovatelů a rovněž podpora rozvoje školství i prarodinných aktivit ve státě. Střelec (2005, s. 10) upozorňuje, že v protikladu s tradičními hodnotami lidské svobody, spravedlnosti, demokracie, solidarity, zdravého životního prostředí, důstojnosti, empatie, odpovědnosti, tvořivosti se ve školství projevuje přetíženost učivem, intelektualismus, pasivní osvojování, nesoulad vzdělání a osobnostním rozvojem žáka, rozdělení role

učitele a žáka, nedostatečné podmínky pro mravní, estetický a emocionální rozvoj, rozvoj individuálních schopností a talentů, mezilidských vztahů a seberealizaci.

V současné době jsou přetěžovány nejen děti, ale i na učitele bývají kladeny vysoké nároky, a to v důsledku znamená, že učitel se nemůže dostatečně věnovat záležitostem, na kterých závisí kvalita výuky jako například klima ve třídě, vzájemné vztahy mezi spolužáky atd. Může zde být problém v osobnosti učitele, ale také v jeho časových či profesních možnostech. Bylo by vhodné, kdyby jednotliví učitelé na školách měli možnost se vyjadřovat k obsahu a rozsahu vzdělávacích programů a ovlivňovat jejich tvorbu. Jestliže má učitel povinnost předat žákům předepsané množství učiva, nemá mnoho příležitostí žáky aktivizovat či vychovávat. Problematikou encyklopedického pojetí vzdělávání na školách by se měli zabývat pedagogičtí odborníci a zejména ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jinak se stále budeme pohybovat v začarovaném kruhu.

#### 1.4.1 Škola jako faktor socializace

Rodina hraje v procesu socializace nejvýznamnější roli, zejména v období dětství. Po nástupu do školy se dalším určujícím faktorem socializace stává právě školní prostředí, které může formovat dítě pozitivně, ale v některých oblastech života i negativně (vrstevníci, nekvalitní učitelé, špatné vzory). Školu lze podle Krause (2008, s. 102-125) považovat za základní nástroj přizpůsobování nastupující generace společenským poměrům, i když v současnosti funkci socializace částečně přebrala média a vliv školy se zeslabuje. Zvláštní pozornost musíme věnovat dětem a mládeži, neboť tato část populace je nejvíce ovlivnitelná a záporné vlivy médií zanechávají výraznější negativní následky jak po fyziologické, tak po psychické stránce více než u dospělých. Usměrnování působení médií na mladou generaci nutno zahrnout do úkolů výchovy v rodině, ve škole i dalších institucích. Škola by měla klást menší důraz na předávání poznatků a kognitivní rozvoj a upřednostňovat celkový osobnostní rozvoj s důrazem na složky emotivní a konativní. Podle Komenského (1948, s. 102) si žáci si mají odnášet ze škol řádně vypěstovanou mysl, srdce, jazyk a ruce tak, aby nenosili moudrost v knihách, ale ve svém nitru a osvědčovali ji svými skutky. Přadka (1987, cit. podle Kraus, 2008, s. 102) potvrzuje, že současná škola je příliš scientistická, nauková, která na výchovnou práci nemá čas a ani ji nedoceňuje.

Jistě je dobré, aby rodiče a učitelé učili děti přizpůsobovat se změnám ve společnosti, avšak v oblasti morálky, manželských a rodinných vztahů bychom měli být prozíraví vůči

adaptaci na současné podmínky, neboť situace ve světě co do morálních kvalit a žádoucího chování v některých oblastech není ve stavu, kterému by bylo dobré se podřizovat nebo ho napodobovat. Škola by měla přes všechny překážky vzdělávat a vychovávat děti a mládež k mravnímu ideálu, k harmonickému rozvoji takové osobnosti, která by měla mít možnost uspokojovat své potřeby a zájmy v souladu s potřebami a zájmy ostatních. Je to však úkol velmi náročný, zvláště v dnešní přetechnizované společnosti, kdy mnozí kladou důraz na výkon, vědomosti, zážitek a také konformismus. K tomu lze dodat, že jestliže budeme mít vysokou úroveň vzdělání na úkor mravní výchovy dětí, mládeže a nepochybně i dospělých, nepřispěje to společnosti k žádoucímu růstu ani ve smyslu materiálním ani duchovním, neboť obě tyto kategorie spolu úzce souvisí, což se však nemusí projevit bezprostředně.

#### 1.4.2 Sociální klima školy

Jak uvádí Havlíková (1995, cit. podle Kraus, 2001, s. 96), projekt „Zdravá škola“ odhalil nedostatky v tom, že škola není založena výhradně pro žáky, které zatěžuje nepřiměřenými nároky, nerozvíjí individuální schopnosti, ale pouze usiluje o plnění osnov, kdy žáci jsou stresováni orientací celé školní práce na výkon. Škola zanedbává potřeby k rozvoji jedince, zastrahuje, demoralizuje žáka, učitele i rodiče a nemá dost učitelů, kteří by se snažili o své zdokonalení.

Zde se potvrzuje skutečnost, že i na školu působí tendence současné společnosti, což se i v edukačních zařízeních projevuje zdůrazňováním výkonu, přílišnou soutěživostí žáků i jednotlivých škol. Předpokládá se, že harmonická a zdravá osobnost je samozřejmostí, nebo spočívá pouze na bedrech rodiny, která by měla vést spořádaný život. Podobně vnímá současnou situaci Kováč (1999, cit. podle Maňák, 2005, s. 23), podle kterého dochází k narušení tradičních mravních hodnot, proto je zapotřebí rozvíjet moudrost, prosociálnost, střídmost, pokoru apod. Vzniká rozpor mezi pokrokem vědy a techniky, růstem bohatství a konzumního životního stylu a mezi obecností demokratické společnosti, zneužíváním svobody, převládající liberalistickou výchovou, odmítáním výchovných cílů a netečností k veřejným záležitostem. Proto zde vzniká otázka, zda škola vnímá tyto změny, jestli na ně reaguje a je připravena tuto situaci řešit.

### 1.4.3 Úloha školy v dnešní společnosti

Pedagogické disciplíny a edukační zařízení se snaží reagovat na situaci ve společnosti a jak uvádí Střelec (2005, s. 9-10), v posledním období vzrůstají humanizující tendence i v oblasti výchovného působení, neboť dochází k vyhrocování rozporů směřujících k ohrožení smyslu, cílů a hodnot života člověka. Svět je ohrožen sociálními, ekologickými, energetickými a ekonomickými problémy či katastrofami. Dochází k šíření drogové závislosti, nárůstu násilí, nenávisti, nezaměstnanosti a ekonomického a sociálního napětí v důsledku honby za ziskem a prosazování sebe sama. Patologické jevy zasahují rovněž do mezilidských, ale i partnerských vztahů, což podle Rauchfleische (1999, s. 81) úzce souvisí s psychickými zraněními raného dětství včetně pocitů existenčního ohrožení, které zanechávají hluboké stopy, zejména v podobě extrémní nedůvěry. Tyto děti touží po náklonnosti, ale zároveň mají obavy z intenzivní mezilidské blízkosti, což prakticky vede k tomu, že se snaží vyvarovat toho, po čem v podstatě touží a následně je toto prožívání vede k únikům k „náhradním prostředkům“, např. alkoholu, drogám apod. Od vztahů, které pak navazují, očekávají nereálné a tyto osoby jsou jim většinou jen prostředkem k dosažení jejich cílů, neboť oni sami ve svém životě v podstatě nepoznali nic jiného. Doporučuje se mravní výchova ve školách, avšak Smith (1999, cit. podle Kyriacou, 2005, s. 145) tvrdí, že větší účinek než morální výchova mají strategie posilování charakterových rysů nebo hodnotového systému a výchova vzorem. Vystávají náročné úkoly i pro sociální pedagogiku, kterou Kraus a Poláčková (2001, s. 12) vymezují jako vědu zabývající se nejen problémy patologického charakteru, ale i každodenním životem jedinců se zaměřením na optimální způsob života v souladu s potřebami společnosti.

Současná škola je zaměřena na poskytování znalostí a vědomostí na úkor komunikace s žáky, podpory aktivity, iniciativy, kooperace a tvořivosti žáků včetně nedostatečné mravní výchovy, se kterou uvedené problémy úzce souvisí. Tendence ve školství v současnosti je spíše žákům učivo přidávat, soutěžit a předhánět se ve znalostech a vědomostech mezi jednotlivými školami i mezi žáky, než u dětí podporovat jejich psychický a mravní rozvoj, aplikovat aktivizační metody, které jsou náročnější než zaběhlý monologický přednes učiva. V některých případech škola zamlčuje problémy a může to být z důvodu, že učitelé problém nevidí, nejsou schopni ho vyřešit nebo ho nechtějí vidět či se maximálně snaží chránit jméno školy. Problémy v chování nutno řešit nejen holisticky, ale hlavně ve spolupráci rodiny a školy.

## 2 SEXUÁLNÍ VÝCHOVA

Sexuální výchovu charakterizujeme jako přípravu dětí a mládeže na partnerský, manželský, rodičovský, sexuální život včetně ochrany zdraví a výchovy dobrých mezilidských vztahů. Tato výchova má připravit dítě pro šťastný individuální a společensky prospěšný život v harmonii sociální, etické, psychické a biologické (Janiš, 1999, s. 5-9). Sexuální výchova, jak podotýká Pšenička (1994, s. 11-13), patří v současné době k nejobtížnějším tématům, a to pro rozpornost lidského myšlení, pro narušenou rovnováhu mezi přírodou a uplatňováním výsledků vědeckotechnického bádání a pro krizi morálních hodnot, která se projevuje rozpadem rodin, nárůstem zločinnosti a duševními poruchami. Díky těmto deformacím ve společnosti vznikají ve výchovném systému různé a často protichůdné názory. Ze sexuality se vytrácí její duševní složka, která je vytlačována sexuální technikou včetně používání tzv. erotických pomůcek, prosazuje se tzv. „sexuální technologie“ neboli „studený sex“ zaměřený na osobní sobectví bez ohledu na partnera, čímž se narušují citové vazby a dochází k citovému strádání. Přes všechny tyto negativní jevy vzniká u některých mladých lidí snaha žít ve zdravých sexuálních vztazích až do manželství a až zde rozvíjet tělesnou a duševní sexualitu v prostředí skutečné a pravé lásky.

### 2.1 Sexuální výchova v rodině

Střelec (2005, s. 117-118) konstatuje, že odpovědnost za výchovu dětí nese rodina a že nepřímá výchova v rodině a v jiných volnočasových výchovných institucích bývá důležitější než výchova přímá, neboť jim vytváří příznivé podmínky životních zkušeností podporujících výchovu v mravného, pilného a schopného člověka. Za základní podmínku dobré rodinné výchovy považuje Rozinajová (1988, s. 86) harmonický citový vztah rodičů, jednotné výchovné působení, ale i využívání poznatků pedagogiky, přičemž prvořadé místo ve výchově pro rodinný a partnerský život má mravní a citová výchova. Věrnosti a mravnosti v oblasti pohlavního a manželského života se dítě učí z příkladu života rodičů. Za nejdůležitější informaci v celé sexuální výchově považuje Augustyn (1998, s. 18-20) osobní pocit dítěte, že je plodem lásky otce a matky, přičemž za nezbytné pokládá vyjadřování lásky rodičů k dítěti gesty blízkosti a citlivosti přiměřené věku, potřebám a citové situaci. Naopak vědomí, že dítě není rodiči přijímáno, nebo je nechtěným, má rozhodující vliv na izolování sexuálních zkušeností od zkušenosti lásky. Rovněž tabuizace sexuality může u dospívajících způsobit obavy z probouzející se sexuality, pocity zvědavosti, fascinace proje-

vující se v autoerotickém chování, sexuálním snění nebo zájmu o pornografii. Rozpory, nedostatek citu mezi rodiči, časté nedorozumění či konflikty, jak potvrzuje Imieliński (1983, s. 39-41), deformují vývoj dětí a způsobují vytváření nesprávných sexuálních postojů, což často způsobuje neurotický vývoj a poruchy pohlavního života v dospělosti. Společnost by měla posilovat citové svazky v manželství, protože rozvrácených manželství rapidně přibývá. Sexuální abnormalita a problémy v manželství mohou souviset s neshodami mezi rodiči v době dětství, závislostmi, brutalitou, lhostejností rodičů, s nesprávnou výchovou. Gebhardtová (1993, s. 21-22) upozorňuje, že nezdravá sexualita nabývá významu, když existuje nějaký nedostatek v prostředí, ve kterém mladý člověk žije: nedostatek rodičovské lásky, kázně, zájmu, zaměstnání, citu a svědomí. Dále konstatuje, že rodiče mají právo, povinnost a zodpovědnost za sexuální výchovu, nemají tuto výchovu přenechávat někomu jinému a už vůbec nemohou dopustit poučování ve skupinkách, protože zde není možno zohlednit individualitu dítěte.

### 2.1.1 Zásady sexuálního poučování

Správné sexuální poučení má význam v prevenci proti psychickým a neurotickým poruchám a také z důvodu vulgarizace sexuálního života, škodlivým předsudkům nebo případnému zneužití. Se sexuální výchovou v rodině, odpovídáním na otázky, s poučováním by rodiče měli čekat tak dlouho, až se dítě začne samo ptát, aby nebyl vyprovokován zájem dítěte o sexuální problémy předčasně. Jestliže se dítě zeptá, nutno mu na danou otázku odpovědět pravdivě, přirozeně, s ohledem na jeho věk a stupeň rozumového rozvoje, používat odborné výrazy. Děti se začínají ptát ve třetím až čtvrtém roce života a nejvhodnějším obdobím pro sexuální poučení lze považovat pubertu, tj. mezi dvanáctým a čtrnáctým rokem. Sexuální poučování má být individuální, ne hromadné, zejména pro mladší děti nejsou vhodné přednášky v kolektivu. Ve školním věku mohou být ve výjimečných případech poučeny hromadně, když se například žák zeptá učitele v hodině, což vyžaduje od pedagoga velkou rozvahu, znalosti a mravní úroveň, aby u dítěte nebylo vyvoláno duševní trauma. Poskytovat poučení dětem mají především jejich rodiče a ve školním věku učitelé, případně lékaři, přičemž by měli být důvěryhodnými a v této oblasti vzděláni (Imieliński, 1973, s. 11-15). Burdová (2011, s. 35-36) se přiklání k tomu, aby dívky a chlapci byli poučováni zvlášť, neboť každé dítě dozrává v jinou dobu a v sexuálních otázkách jsou specificky ženské a mužské otázky. Naopak o otázkách manželství a rodičovství doporučuje, aby byly

děti poučeny společně, aby se naučily, jak se k sobě navzájem chovat, komunikovat, usmiřovat se, jaké vlastnosti pěstovat a vyhledávat. Rozinajová (1988, s. 183) upozorňuje, že mládež musíme vychovávat tak, aby chápala lásku jako hluboký cit, který má předcházet manželství i sexuálnímu soužití, neboť sexuální život vychází z lásky, ne naopak. Předmanželský sexuální život nelze pokládat za dobrou přípravu na manželství a rodičovství. S dětmi je zapotřebí zavčas mluvit o tom, že sexuální život bez lásky je nemravný a že předmanželský pohlavní život může mít za následek početí a narození dítěte, což však patří k cílům manželství, protože dítě mohou nejlépe vychovávat manželé.

V rámci sexuální výchovy bychom měli brát ohled na přirozený stud dítěte a také děti k cudnosti vést. V dnešní době bývá stud vysmíván, potlačován a narušován zejména prezentací toho, co je v rozporu s morálkou a úzce souvisí se sexualitou. Sexuální podtext může zasahovat i do vnějších projevů jako je například móda, způsob oblékání, zdobení těla apod., když se mladí chtějí nějak odlišit, vyniknout nebo na sebe upozornit. Na zdravotní rizika spojená s dnes rozšířeným tetováním či piercingem poukazuje Uzel (2007, s. 19), který uvádí, že například propichování těla – piercing může mít zdravotní rizika spojená v zanesení infekce, zejména hepatitidy, ale byl již zaznamenán i přenos HIV/AIDS tímto způsobem. Burdová (2011, s. 32) konstatuje, že současné módní trendy v oblékání odhalují to, co by mělo zůstat skryto. Položme si otázku, zda ženy a dívky tak trochu samy nedávají podnět svým chováním a oblékáním k sexuálním deliktům, když ve zprávách například slyšíme, že třináctiletý znásilnil spolužačku.

Jako nemoderní může rovněž některým připadat touha po pohlavní zdrženlivosti do manželství, ke které se jakoby v protikladu k současným trendům sexuálního chování zavazují někteří mladí lidé. Ke zdrženlivosti se vyjadřuje Pšenička (1994, s. 284-285), který píše, že panenství ženy spočívá především v postoji srdce, že její tělo bude jedním z krásných darů věnovaných svému manželovi po sňatku. K postoji panenství může dorůst i ta žena, která měla již pohlavní styk, je to „přerod myšlení“, které se umí dívat na druhé pohlaví, pohlavní styk, těhotenství a narození dítěte čistýma očima.

## 2.2 Sexuální výchova na základní škole

Sexuální výchova v současné základní škole v ČR, jak uvádí Rašková (2008, s. 9), je součástí komplexní výchovy, má interdisciplinární charakter a její cíle jsou naplňovány prostřednictvím všech vyučovacích předmětů. Obsah je vymezen v RVP pro základní vzdělá-



vání prostřednictvím vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, v tematickém okruhu Člověk a jeho zdraví. Gebhardtová (1993, s. 22-34) chápe sexuální výchovu za součást celkové výchovy, přičemž není možná bez správné výchovy vůle, citů a svědomí. Kromě vnějšího tělesného dění považuje za nutné ve stejné míře zprostředkovávat úctu k životu a vést děti od malička k sebezáporu.

Do oblasti sexuální výchovy je třeba zahrnout otázky týkající se anatomických a fyziologických znaků mužů a žen, a to v souvislosti s reprodukční schopností, sexuálním soužitím, oplodněním, těhotenstvím, porodem, plánovaným rodičovstvím, pohlavními nemocemi, pohlavními úchylkami, interrupcí, pohlavní hygienou apod., není však zapotřebí zacházet do podrobností (popisovat pohlavní akt či techniky pohlavního styku apod.). Důležitým faktorem při sexuální výchově je výchova citu lásky, a to nejen k partnerovi, ale k lidem vůbec. Cílem sexuální výchovy je formování člověka v rámci mravních norem. Pohlavní život pokládáme za mravný tehdy, když se zakládá na vzájemné lásce partnerů a naplňuje se v rodině. Vstupní branou do pohlavního soužití je manželství (Rozinajová, 1988, s. 197).

### **2.2.1 Motivy k zavedení sexuální výchovy do škol**

Za základní motiv zavedení sexuální výchovy do škol považuje Janiš (2007, s. 22-23) výchovně vzdělávací přednosti školy, která představuje jediný subjekt v systému výchovy, jež je schopen plně realizovat a ovlivnit sexuální výchovu dětí a dospívajících. Žáci vyšších ročníků základní školy vnímají sexualitu v jednotě biologické, psychické i mravní a ojedinele vstupují do intimních vztahů. Sexuální výchova na základní škole je zajišťována dlouhodobě, systematicky a profesionálními pracovníky a zaujímá dominantní postavení vycházející z určité „neschopnosti“ rodiny tuto výchovu naplňovat. Učitelé ve srovnání s rodiči mají větší předpoklady vybírat a poskytovat informace mezi těmi, které se k dětem dostávají z různých zdrojů, nejčastěji kamarádů.

Vzhledem k tomu, že problematika sexuální výchovy se týká citlivých a důvěrných otázek intimního života člověka souvisejících s morálkou, city a svědomím, má být v kompetenci především rodičů. Autor podceňuje rodičovskou výchovu v této oblasti, přičemž můžeme pokládat za obecně platné, že rodinu považujeme za základní socializační faktor, navíc na děti nejvíce působí příklad dospělých žijících v jeho blízkosti, v tomto případě vlastních rodičů. Uvedené edukační možnosti školy nemohou být oprávněným důvodem sexuální

výchovy na školách. Výchova pro rodičovství a partnerský život má být v souladu s výchovou v rodině a v souladu s obecně platnými mravními normami. Rodiče by měli být o obsahu sexuální výchovy ve škole informováni a měli by mít možnost se k této výchově vyjádřit. Schwengelerovi (1993, s. 94) přisuzují odpovědnost za sexuální výchovu rodičům, neboť ani spolužáci nebo škola nejsou správným zdrojem informací. Problém u rodičů v souvislosti se sexuální výchovou vlastních dětí spatřuje Augustyn (1998, s. 24-27) v jejich přílišné zaměstnanosti a také v nedostatečné přípravě v této oblasti, což nemůže být zneužito státem k přebírání rodičovského práva k výchově dětí. Rodiče by v případě nesprávného přístupu neměli svá práva hájit pouze konfrontací, ale sami se zapojit do tvorby sexuální výchovy. Důležitá je i solidarita rodičů. Pokud však výuka škodlivým způsobem narušuje práva a zraňuje svědomí jejich dětí, mají právo je z výuky odvolat.

### 2.2.2 Principy sexuální výchovy

Mezi základní principy výchovného působení můžeme zařadit individuální a holistický přístup k vychovávanému s cílem formovat ušlechtilého člověka k dobru celé společnosti, přičemž bychom měli zdůrazňovat volní výchovu. Pevná vůle je nezbytným předpokladem pro zvládání náročných životních úkolů a cílů, a proto vést svěřence k odříkání, houževnatosti, spolehlivosti, odpovědnosti, cílevědomosti by měl každý vychovatel. To, že pedagogové mají podporovat vytváření jednoty cílů individuálních a společenských, považujeme za složitý úkol, avšak pro rozvoj osobnosti jedince a celé společnosti, velmi potřebný. O to náročnější lze považovat výchovu mravní, která je úzce spojena s výchovou sexuální. Principy výchovy k rodičovství a partnerství jsou tedy specifické, neboť sexuální výchova pojednává o citlivých oblastech lidského života, a na jejich dodržování bychom měli klást důraz. Janiš a Täubner (1999, s. 12-17) mezi principy sexuální výchovy řadí:

- *Princip spolupráce rodičů a školy*, který znamená, že rodiče musí být informováni o účasti jejich dětí na sexuální výchově, dále o obsahu, metodách a cílech. Učitel respektuje světonázorové postoje rodičů, přičemž primární úloha v sexuální výchově náleží rodině. V případě, že rodiče nesouhlasí s některým tématem školní sexuální výchovy, rodiče mohou žádat individuální přístup, nebo alternativní program.

- *Princip začlenění sexuální výchovy do obecného projektu výchovy dítěte* znamená, že sexuální výchova tvoří složku globální výchovy a má být prezentována v souvislosti s výchovou rozumovou, mravní, estetickou, tělesnou atd.
- Předávání informací v souladu se současnou úrovní vědeckého poznání vztažená k úrovni a poznání žáka vyjadřuje *princip vědeckosti*.
- Informace, postoje, dovednosti a chování spadající do sexuální výchovy se týkají intimních situací, vztahů a jevů, proto učitel má uplatňovat *princip důvěry*. Odpovědi na dotazy, rady musí být pravdivé a nemohou ponižovat či znevažovat postoje žáků nebo jejich vědomosti.
- *Princip koedukovanosti* umožňuje vychovávat a vzdělávat chlapce a dívky až na některá témata společně s cílem vzájemného výcviku dovedností, asertivity, mravního chování. Učí vzájemnému respektování názorů a postojů.
- *Princip etičnosti* je základním principem sexuální výchovy, která by měla vést k mravnímu ideálu, společensky žádoucímu chování v sexuálním životě jako například k odpovědnosti, pohlavní zdrženlivosti, úctě k ženě, matce, dítěti, rodičům atd.
- *Princip aktivity žáka a spolupráce s žákem* se uplatňuje tehdy, když učitel volí při výuce zejména aktivizační metody a klade důraz na kreativitu a aktivní zapojení žáka.
- *Princip komplexnosti* znamená rozvíjení všech oblastí sexuální výchovy najednou s ohledem na věk a *princip harmonie* vyjadřuje vyvážený vztah mezi jednotlivými tématy a výchovou postojů, dovedností a chování.
- Na základě *principu osobnosti sexuálního pedagoga* by na škole měl být jmenován učitel odpovědný za sexuální výchovu, který koriguje výchovu, je poradcem i konzultantem v této oblasti. Sexuální pedagog má mít odpovídající vzdělání v oblasti sexuální výchovy a svými vlastnostmi a dovednostmi má být vhodný pro sexuální výchovu.
- Uplatňování *principu přiměřenosti* je zde chápáno jako zohledňování biologické, psychické a sociální zralosti žáka, stejně tak i přiměřenosti k tradicím regionu, so-

ciální skupině, rodině, světovému názoru, dosavadnímu způsobu života, metodám a prostředkům, obsahu, cílům. Zde je obsažen i princip individuálního přístupu.

Zásadami sexuální výchovy mládeže v době puberty se zabývá Imieliński (1983, s. 16-20), uvádí následující zásady, kterými by se rodiče a pedagogové měli řídit.

- *Neprobouzet sexuální život*, neposkytovat sexuální impulzy, vytvářet schopnost ovládat a brzdit různá chtění už od raného dětství, což následně umožní ovládnutí sexuálního pudu. Vytvářet podmínky pro vybití energie uspokojováním potřeb společenských styků jako jsou hry, zábavy, sport.
- *Zdrženlivost v sexuálním životě* je nezbytná a člověk se má naučit ovládat sexuální pud, který je silný a snadno proniká do života a podřizuje si různé projevy lidského konání. Výchovou bychom měli podporovat podřizování pohlavního pudu intelektu.
- Lidé mohou dobrovolně upustit od sexuální aktivity, tzn., že člověk se vzdává sexuálního života ve prospěch vznešenějších potřeb a hodnot.
- *Vyšší city jsou neoddělitelné od pohlavního pudu*, pohlavní akt je vyvrcholením hlubokých citových prožitků dvou navzájem si oddaných lidí. Pohlavní styky bez citového vztahu sexuální život vulgarizují. Nejprve lidé mají mít mezi sebou citové pouto a teprve potom může následovat sexuální soužití, v opačném pořadí mezi se mezi nimi těžko zrodí láska.
- Je třeba *vychovávat k odpovědnosti v sexuálním životě*, partnerském vztahu a v rodičovské roli, neboť neuvážené zahájení sexuálního života může být příčinou mnoha osobních neštěstí.
- V sexuální výchově se doporučuje uplatňovat koedukační výchovu, neboť podle výzkumů jsou erotické zájmy v chlapeckých, nebo dívčích školách větší, protože ve smíšených školách jsou vytvořeny podmínky pro kamarádské vztahy, kritický a střízlivý pohled na druhé pohlaví.

### 2.2.3 Osobnost pedagoga v edukačním procesu

Ve výchovně-vzdělávacím procesu je důležitá kvalita informací, způsob, jakým se informace k žákům dostávají, avšak zásadní pro výuku a výchovu lze považovat charakteristiky osobnosti učitele či vychovatele. Na pedagogickém pracovníku ve velké míře závisí koneč-

ný efekt výchovy a vzdělávání. Učitel má mít nejen všeobecné a odborné znalosti, vědomosti a dovednosti, ale měl by zvládat komunikaci s žáky, rodiči i ostatními pedagogy. Dále jsou vyžadovány organizační schopnosti, ale zejména morální kvality. Rovněž záleží na prospěšnosti myšlenek a postojů učitele, neboť ne vždy, co chce prosadit, přispívá k dobru ostatních. Aby byl spokojený on i jeho žáci, má mít rád svoji profesi a především žáky a co je rovněž důležité, měl by dávat najevo svůj pozitivní vztah k žákům tak, aby oni sami toto pocítili. Podle Řezáče (1998, s. 207) učitel svým přístupem k žákům a stylem práce nejen ovlivňuje sociální klima ve třídě, ale do značné míry nasměřuje jejich životní dráhu. Němec (2005, s. 19-22) konstatuje, že v posledních patnácti letech nemálo rodin přestalo plnit svoje funkce a následkem toho učitelé a třídní společenství přebírá mnoho úkolů dříve naplňovaných v rodině. Škola zajišťuje téměř celodenní péči o žáky v oblasti výchovy, vzdělání i rozvoje zájmů. Podcenění významu zdravých interakcí a zanedbání péče v raném věku může vést k disharmonickému vývoji a delikventnímu chování. Je třeba si uvědomit, že každý ve společenství má hodnotu pro ostatní, pokud tuto hodnotu objevíme a ostatním dáme najevo. Dále podotýká, že učitel, který si není vědom svého postavení, může nevědomě vyvolat rivalitu, předsudky, sociální vyloučení až šikanu, a to například nevhodným poměřováním schopností a dovedností. K negativnímu vlivu učitele se vyjadřuje Kohoutek (1996, s. 23-32), který uvádí, že mnoho škod ve vývoji osobnosti žáka zavíňují učitelé, kteří nejsou duševně zdraví (neurotici, psychopati atd.) a z tohoto důvodu by bylo zapotřebí počítat se zdravotnicko-psychologickými dispozicemi při výběru učitelů, neboť oni jsou nejmocnějším nástrojem ovlivňování žáků více než pedagogické metody, prostředky a techniky. Musil (2005, s. 67) jako další deformující faktory učitele v jeho působení kromě neurotických tendencí či náladovosti uvádí frustraci a stresy jako vrozené tendence učitele, ideologickou malformaci, burn-out syndrom, duševní zpustošení, ztrátu hodnoty a vážnosti, ztrátu schopností, dovedností a návyků včetně profesionálních. Podle Komenského (1948, s. 102) má být učitel pečlivě vybrán a má být takový, jakými má učinit jiné, má znát způsoby k dosažení tohoto cíle, musí být horlivý, počestný, příčinnivý, pracovitý, moudrý, bezúhonný. Učitel má mít u svých žáků i ve společnosti autoritu, kterou, jak uvádí Svobodová (2005, s. 91), ovlivňuje postavení učitele ve společnosti a také ochota žáků učitele respektovat a je samozřejmě dána i vlastnostmi a projevy učitele. Sociální klima školy vytvářejí pedagogové a žáci, kteří jsou ve vzájemných formálních i neformálních sociálních vztazích. Učitel musí při formování žáka brát v úvahu i jeho členství v různých sociálních skupinách (Musilová, 2004, s. 41). Edukační proces pedagoga ovliv-

ňují jeho osobní vlastnosti a charakteristiky, ale i atmosféra ve škole, vzájemné vztahy a preferované hodnoty. Může tedy docházet k situacím, kdy méně kvalitní pedagogové jsou podněcováni díky pozitivnímu klimatu k sebezdokonalování, ale i naopak, že aktivní a dobří učitelé mohou rezignovat a inklinovat k negativním jevům či postojům svých kolegů.

V humanitní oblasti předpokládá Kraus (2008, s. 29), že proces porozumění určitý emoční vztah, přičemž platí, že co člověk sám neprožije, těžko pochopí.

Je pochopitelné, že pokud chce pedagog vyučovat, poskytovat poradenství či pomoc, měl by s vychovávaným mít vztah, měl by s ním soucítit, tj. být empatický a snažit se vžít do situace žáka. Tvrzení, že co člověk sám neprožije, tak těžko pochopí, lze považovat za pravdivé, avšak není možné a ani žádoucí, aby učitel měl zkušenost se všemi možnými životními situacemi a prakticky to ani nelze uskutečnit. Z těchto důvodů považujeme důležité u pedagoga kvalitní vzdělání v oblasti etiky, v umění naslouchat, správně komunikovat a pokud možno už při studiu projít různými výchovně vzdělávacími zařízeními k získání co největšího množství praktických zkušeností, což potvrzuje Musilová (2003, s. 7), když píše, že nezbytným předpokladem pro povolání učitele je i jeho příprava na praxi již v období jeho studií. Dovedností potřebných k výchově a vzdělávání žáků student nabývá na základě vlastních zkušeností a nezastupitelnou roli zde sehrávají různé typy pedagogických praxí jako součást studia.

Osobnosti učitele se podrobně věnoval Komenský (2007, 30-31), který doporučuje, aby rodiče svěřili své děti rozumným a váženým učitelům, kteří by je vedli ke kázni a dobrému vzdělání tak, aby učení jim bylo milé, příjemné jako hra a zábava a ne, aby školy byly „mučírny“ a „trapírny“. Učitelé nesmí být zahaleči, opilci, nemravníci. Ve výchově nejsou vždy rozhodující nabyté znalosti a vědomosti z doby studia, protože jak uvádí G. A. Lindner (cit. podle Klapilová, 2000, str. 8), „mnohdy bezvědomé vlivy vychovávací jsou účinnější než samotná práce vychovatelů“. Hloubka tohoto názoru spočívá v tom, že ve výchovném procesu na vychovávané silně působí charakter osobnosti učitele, jeho gesta, chování, spontánnost, projevované hodnoty, tj. vlastní příklad, a to do určité míry v protikladu k naučeným metodám či formám výchovy, tj. vědomé činnosti. Schopnosti, vědomosti, dovednosti a charakterové vlastnosti žáka především odráží jeho rodinné zázemí, výchovu v rodině a v neposlední řadě i vliv vrstevníků, ale zároveň jsou „zrcadlem“ autority a chování učitelů a vychovatelů. I zde můžeme spatřovat důraz na mravní stránku učitele a jeho konkrétní projevy myšlení, chování a jednání. Učitel může používat efektivní meto-

dy práce například při výkladu o morálce, ale pokud sám nebude příkladně žít, výuka se zřejmě mine účinkem. Nejen studiu, ale i výběru uchazečů na pedagogické školy by měla být věnována patřičná pozornost. Nutnou podmínkou by měly být talentové zkoušky, psychologické testy způsobilosti k takto náročné a odpovědné profesi. Učitelé a vychovatelé by měli být mravními vzory pro ostatní, aby byli způsobilí vykonávat své poslání a byli pro ostatní příklady hodnými následování.

#### **2.2.4 Požadavky na připravenost učitele k sexuální výchově**

Učitel by měl být na tak náročný úkol jakým je sexuální výchova náležitě připraven a jak uvádí Rašková (2008, s. 44-45), má být zralou, stabilní, důležitou osobností, je žákovi vzorem chování a hierarchie hodnot; musí mít odbornou kvalifikaci, tj. profesní znalosti, dovednosti i osobní předpoklady; dále má rozumět problematice sexuální výchovy, znát strategie a metody předávání učiva; musí znát zvláštnosti žáků mladšího školního věku; musí znát koncepci sexuální výchovy, definovat sexuální výchovu, znát její cíle, obsah, principy, metody, etické zásady, sexuální a reprodukční práva, humanizační aspekty; měl by učit dovednostem přiměřeně, adekvátně věku; měl by komunikovat otevřeně, srozumitelně, přímo a pravdivě, umět improvizovat, argumentovat, nestydět se, diskutovat a mít k sexuální výchově pozitivní vztah a měl by se dále profesně rozvíjet. Učitelé vyučující sexuální výchovu zaujímají podle Augustyna (1998, s. 46-48) různé postoje, kdy na jedné straně pociťují rozpaky, poskytují vyhýbavé odpovědi, nebo jsou na straně druhé nepřiměřeně otevření a soustředění na tělesnou oblast v sexuálních záležitostech, čímž často dochází k negativnímu působení na emoční a psychickou stránku dítěte. Vychovatel by měl upřímný, důvěryhodný a vstřícný, ale rozhodně by se neměl snížit k exhibicionismu a vulgaritě ve snaze se přiblížit mládeži a ani by neměl vnucovat své vlastní názory.

#### **2.2.5 Cíle sexuální výchovy na základní škole**

V současnosti se v ČR nabízí dva směry sexuální výchovy, které se liší v obsahu a cílech. První směr, jak uvádí Pšenička (1994, s. 110-111), zastupuje Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, k jejímž cílům patří naučit mládež teoretickým i praktickým znalostem antikoncepce, který vyvolává silný antikoncepční postoj, přičemž když antikoncepce selže, doporučuje se potrat. Žáci jsou vychováni k tzv. bezpečnějšímu sexu s podrobnými teoretickými návody, jak navlékat prezervativ například na model pohlavní-

ho údu, nebo pobídku, aby učitel nebo učitelka nechali chlapce vyzkoušet navlékat prezervativ na vlastní úd při hodině sexuální výchovy ve škole při zhasnutém světle, což nutno považovat za úchylnost. Někteří poučují i mládež od třinácti let, jak dosáhnout pohlavní slasti nekoitálním sexem a mají vypracovanou techniku pro vzájemnou onanii či orální sex. Například v Hradci Králové se hodně promítá studentům pedagogické fakulty i mládeži animovaný film dánského původu, který ukazuje techniku onanie chlapce a děvčete, způsob, jak se mají dívky zbavit panenské blány, způsoby dráždění při pohlavním styku. Tyto praktiky jsou však pro tělesné i duševní zdraví dětí a mládeže nevhodné a škodlivé. Poslání lidské sexuality se zde zužuje na prožívání pocitů slasti od doby, kdy to pohlavní orgány umožňují. Hamanová (cit. podle Pšenička 1994, s. 111) k tomu dodává, že celostátní programy sexuální výchovy jsou sponzorovány farmaceutickým a zdravotnickým průmyslem a dalšími službami, které na antikoncepci vydělávají velké peníze. Hamanová konstatuje, že „někdo musí mládež bránit před tímto tvrdým byznysem.“ V USA se pokusili nahradit antikoncepční program výukou přirozených metod regulace početí s důrazem na etiku, čímž v pěti letech dosáhli podle statistik významného oddálení počátku pohlavní aktivity u dospívajících. Druhý směr, jak dále pokračuje Pšenička (1994, s. 111), vychovává k zodpovědnému rodičovství a budování zdravé stabilní rodiny se zaměřením na dobré vztahy, zodpovědné sexuální postoje, sexuální zdrženlivost před manželstvím, na věrnost, úctu k panenství a mateřství.

Sexuální výchova na základní škole má rozvíjet pozitivní lidské cítění a mezilidské vztahy s cílem vychovávat ke kvalitnímu životu v partnerství, manželství i rodičovství s důrazem na harmonii biologickou, psychickou, sociální a etickou. K základním cílům sexuální výchovy lze zařadit předávání přiměřených znalostí o anatomii, fyziologii, psychologii a etice sexuality, vytváření předpokladů pro vlastní hodnotový systém a zodpovědnost v životě, dále naučit děti vnímat sexualitu jako nedílnou součást života a respektovat různorodost názorů. Na prahu 21. století patří sexuální výchova na základní škole mezi nepostradatelnou integrální součást výchovy a vzdělávání žáků mladšího školního věku již od 1. ročníku a musí být citlivě realizována učitelem na základě specifických zásad, metod, forem a prostředků (Rašková, 2008, s. 9-19). Podobně vnímá potřebu sexuální výchovy na základní škole Janiš (2011, s. 116), který tvrdí, že se sexuální výchovou by se mělo začít co nejdříve a v rámci základní školy již od prvního ročníku z důvodu uvědomění si vlastní identity. Podle Anchella (2010, s. 88) se však učitelé sexuální výchovy vyhýbají nejzákladnějším



psychoanalytickým faktům, které nepochybně dokazují, že školní sexuální výchova od mateřské školy do dvanácti let nenapravitelně poškozuje žáky na celý život.

Při výchově záleží na osobnosti pedagoga, jeho postojích, vlastním příkladu zvláště v oblasti mravů, se kterými sexuální výchova souvisí. Dále sexuální výchovu ovlivňuje obsah vzdělávacích programů, klima školy, trendy vývoje společnosti aj. Nelze tedy jednoznačně tvrdit, že sexuální výchova na ZŠ je nepostradatelná již od 1. ročníku ZŠ či dokonce od mateřské školy. Pokud nebudou zohledněny individuální odlišnosti dětí, jejich věk, hodnoty, svědomí, práva včetně postojů, práv a povinností rodičů, může být sexuální výchova spíše ke škodě. Vzhledem k hypersexualizaci prostředí a riziku vzbuzení předčasného zájmu o sexuální otázky u malých dětí díky předčasně zavedené sexuální výchově, je nutné přistupovat k této problematice velmi citlivě. Vystává otázka, zda nedostatečně vzdělaní pedagogové v oblasti morálky, psychologie a medicíny, jsou skutečně kompetentní vyučovat sexuální výchovu tak, aby žádného žáka nepoškodila. Uvedené skutečnosti v podstatě potvrzuje Janiš (2007, s. 24), když konstatuje, že sexuální výchova ve škole působí v mnoha ohledech destruktivně, neboť se zaměřuje na pohlavně přenosné nemoci, nežádoucí otěhotnění, zneužití a znásilnění, prostituci apod. Problémem je nevyváženost pozitivních a negativních informací, což může působit nepochopení některých otázek. Dále informování o sexuálním životě nebývá v souladu s vývojem osobnosti, a to může výrazně zatěžovat psychoerotickou sféru. Kvalitní sexuální výchova se musí zabírat také láskou, zodpovědností, intimními vztahy, rodičovstvím atd. V jiné publikaci Janiš (2011, s. 88-89) na tuto problematiku navazuje a předpokládá, že na úkor informačních možností bude zdůrazňována potřeba rozšíření emocionální dimenze výchovy včetně garance za sexuální výchovu, výchovu k partnerství, k manželství a k rodičovství. Na některých pedagogických fakultách již probíhá pregraduální přípravu učitelů pro předmět Rodinná výchova v rámci základní školy s cílem kvalitní přípravy žáků a individuální spokojenosti v osobním a společenském životě.

Přestože odborníci vyvíjejí snahu o zlepšení situace ve školství, zejména v oblasti přípravy budoucích pedagogů či začleňování mravní výchovy, stále zde existuje a narůstá problém jiný, a to jsou hromadné sdělovací prostředky, které silně ovlivňují nejen život rodin, ale i výchovně vzdělávacích institucí včetně škol.

### 2.2.6 Vliv hromadných sdělovacích prostředků na jedince a společnost

Vlivu hromadných sdělovacích prostředků na jedince a společnost se věnuje Spousta (2001, s. 70-71), který uvádí, že nezodpovědnost některých tvůrců programů televize a rozhlasu ohrožují postoje a chování nejmladší generace, dochází k devastaci hodnot, ztrátě mravní odpovědnosti a absenci morálních zábran. Lidé ztrácí svědomí, jsou vystavováni neprofesionalitě a nekompetentnosti, z čehož vyrůstá arogance a agresivita. Program je diktován požadavky trhu a zejména tím, jaké přináší zisky. Média jsou oprávněně obviňována, že přispívají k vzestupu zločinnosti, násilí, korupce, morálního rozkladu a povrchnosti, že potlačují tvořivost, deformují estetické cítění, vkus a kulturní povědomí svých diváků, děti nevyjímaje. Televizní (rozhlasové) seriály i postmoderní virtuální realita jsou založeny na využívání stereotypů (láska, krása, sex, násilí a krev), které se mohou opakovat nesčetněkrát. Rybář (2005, s. 54-58) zmiňuje lékařský výzkum, který prokázal, že nadměrné sledování televize může vést k rychlejší demenci, neboť při kriminálních zprávách, akčních filmech či hororech vznikají stresové hormony, jež při vyšší koncentraci poškozují nervové buňky v mozkové kůře, které mají zásadní význam pro lidskou paměť. Děti mají snadný přístup k nevhodným pořadům, stávají se agresivními, přestávají vnímat násilí jako zlo, někdy mají sklony k sexuálnímu týrání, mají zálibu v krutostech nebo naopak jiné se stávají bázlivé či zbabělé. Uvádění obscénních a skandálních zpráv zvyšuje sledovanost a zisk za vysílání reklam. Vedle televize mají nepříznivý vliv agresivní počítačové hry, které oslabují jeho vnitřní zábrany proti násilí. Sledování pornografie dětem zkracuje dětství, předčasně probouzí sexuální cítění a aktivitu a deformuje představy o sexuálních vztazích, kdy žena v pornu je předváděna jako zboží. Naše společnost soustředěná na peníze ažitky v duchu nezřízeného liberalismu a relativismu hodnot připomíná dobu úpadku starověkého Říma v posledních fázích svého vývoje, kdy zvrhlost slavila triumf. Problémem je, že slušný člověk nezačne křičet, ale stáhne se a tiše trpí, a tak se necitelnost, hrubost a netečnost šíří dál. Měli bychom se naučit vyjadřovat své názory i mimo okruh své rodiny a projevovat to, co si myslíme.

Hlavní těžiště řešení problematiky vlivu médií na postoje jedince patří opět do rodiny. Rodiče jsou ti, kteří by měli být uvědomělí a neměli by umožňovat dětem vše, na co si vzpomenu a co chtějí – včetně dívání se na televizi nebo prohlížení internetu. Problémem však je velká zaneprázdněnost rodičů, zaměstnanost matek již od tří let věku dítěte (nebo i dříve), nepřítomnost či jiné pracovní povinnosti většiny rodičů v odpoledních hodinách po

příchodu dětí ze školy, kdy si děti v mnoha případech dělají, co chtějí. Někteří rodiče, aby měli od dětí pokoj a nějak je zabavili, tak jim často pouští televizi nebo pohádky již od útlého dětství, nechávají je hrát i několik hodin hry na počítači, což má negativní vliv nejen na jejich fyzické zdraví, ale zasahuje i psychický vývoj, ovlivňuje vytváření postojů, hodnot, narušuje mezilidské vztahy, komunikaci, navazování přátelských kontaktů, omezuje a tlumí jejich aktivitu, iniciativu a kreativitu. Televize uvádí násilné i nemravné filmy, které jsou přístupné všem, tedy i dětem během celého dne. Rodiče i učitelé by měli dětem vštěpovat správné návyky a poučovat o škodlivosti určitých programů v masmédiích. V této věci by se měla zasadit o důkladné řešení tohoto problému vláda, zejména ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy i ministerstvo kultury a přimět média k vysílání kvalitních programů a vydávání dobrých tiskovin. Souvislost mezi vizuálními a audiovizuálními prostředky a morálním vývojem lze spatřit již u Komenského (2007, s. 53), který ohledně nabývání vědomostí ve svém díle píše, že paměť dětí je třeba chránit od špatností, dětem máme předkládat pouze věci dobré, prospívající rozumnosti a ctnostem. „Odporných tomu věcí ani na oči, ani na uši jim nepouštětí“. Dopady erotických filmů či pornografie na člověka podrobněji popisuje následující kapitola.

### **2.2.6.1 Pornografie**

Imieliński (1983, s. 44) upozorňuje, že soudobá civilizace vytváří mnoho příležitostí pro vytváření představivosti a fantazie v sexuální oblasti, což povzbuzuje nárůst předčasné sexuální aktivity mládeže, přestože pedagogové a psychologové na tento jev upozorňují. Pornografické obrázky a erotické filmy uměle vyvolávající vzrušení jsou snadno dostupné a ovlivňují rozmanitost projevů sexuálního života včetně nárůstu pohlavně úchylných osob. Ovládnout pohlavní pud je téměř nemožné a člověk se pak vůči němu stává bezradný. Konzumní erotismus prosycuje téměř každý časopis, film, což při nedostatku vypěstovaných duševních zábran vede k přesunu životních cílů a úkolů stále více do sexuální sféry a k nadvládě pohlavního pudu v osobnosti mladého člověka. Při nadměrném probuzení pudu snadno dochází u mládeže, která pud nemůže ukojit přirozenou cestou, k různým deformacím. Východiskem z této situace je správná výchova a vhodná modifikace vývojových civilizačních tendencí. Pšenička (1994, s. 145, 229) potvrzuje, že pornografie spolu s jinými projevy hypersexualizace konzumní společnosti způsobuje předčasnou erotizaci dětí v časně pubertě, díky čemuž mládež nepozná platonickou zamilovanost jako nezbytný vý-

vojový stupeň zdravé sexuality. Mládež, která neovládá sexuální pud, propadá promiskuitě, objevuje se u ní osobnostní nezralost, nepřizpůsobivost k rodinnému a společenskému životu, neodpovědnost vedoucí k pohlavním nemocem, potratům, nemanželským dětem, předčasným sňatkům s následnými rozvody. Odlišný názor na pornografii zaujímá Uzel (2007, s. 51), který tvrdí, že opakovanými studiemi bylo potvrzeno, že nejčastějšími konzumenty pornografie jsou spokojení manželé středních vrstev, jimž erotické materiály přispívají k utužení rodinné harmonie. Podle autora (s. 52) „nejvášnivějšími odpůrci pornografie jsou vlastně úchylní lidé, kteří se při pohledu na takovou podívanou sami zhrozí skutečností, že to na ně vlastně příznivě působí. Násilnická sadomachistická a pedofilní pornografie je právem i v našich podmínkách postavena mimo zákon. V žádném případě by se to však nemělo týkat ostatní pornografické produkce, která ani pod přísným reflektorem objektivní expertizy žádný škodlivý vliv nemá.“ Jiná fakta uvádí Pšenička (1994, s. 232), který konstatuje, že výzkumy v posledních desetiletích ukazují na nebezpečnost pornografie nejen pro mládež, ale i pro dospělé, neboť mění názory a chování těch, kteří se na ni dívají. Dlouhodobý vliv i tzv. „měkké“ pornografie (na rozdíl od „tvrdé“ zobrazující deviaci a zvrácenosti) výrazně snižuje sexuální uspokojení vlastním partnerem. U studentů způsobuje sledování pornografie zhrubnutí citu a naladění na sledování i „tvrdé“ pornografie. Všeobecně vede pornografie k rozšíření zločinnosti spojené se sexuálním násilím na ženě, a jak dodává Sikora (cit. podle Pšenička 1994, s. 233), má souvislost s růstem sexuálních deliktů a hraje rozhodující úlohu v šíření AIDS.

### 2.2.7 Statistické údaje

Přestože jedním z hlavních důvodů pro zavedení sexuální výchovy bylo prosazování plánovaného rodičovství, jak uvádí Janiš (2011, s. 117-119), statistiky stále vypovídají o negativních dopadech tendencí postmoderní doby v oblastech vztahujících se k sexuálnímu životu. V 80. letech se v ČR 60 % prvních dětí rodilo do 9 měsíců po svatbě a do 10 let se 90 % takto uzavřených manželství rozpadlo. Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) se ročně ve světě provede 36-53 milionů interrupcí. Dalším důvodem sexuální výchovy je ochrana dětí před sexuálním násilím a zneužíváním. V ČR je do 15 let věku zneužito přibližně 25 000 dětí za rok. Na světě podle odhadů OSN žije 40 milionů infikovaných HIV, ročně přibývá 5 milionů. V ČR je evidováno kolem 1000 osob nakažených HIV. O situaci onemocnění HIV informuje Procházka (2009, s. 24), který uvádí, že v posledních

pěti letech dochází v ČR k soustavnému vzestupu počtu nových případů HIV infekce. Nejčastějším způsobem přenosu HIV je homosexuální styk (55 %), u heterosexuálních 30 %, u injekčních uživatelů drog je to 5-7 %. Kraus (2001, s. 86) potvrzuje nežádoucí jevy včetně účinků na rodinu. Snížila se stabilita rodiny, kdy 40 % manželství končí rozvodem (z důvodu emancipace, nárůstu ateismu, emotivních důvodů zakládání manželských svazků), zároveň klesá počet dětí v rodině a zvyšuje se počet volných partnerských svazků. Jako pozitivní dopad sexuální výchovy v ČR spatřuje Janiš (2011, s. 117-119) v trvalém poklesu všech forem přerušení těhotenství (v roce 1988: 110 031 potratů, v roce 1999: 37 157 potratů, v roce 2011: méně než 30 000 potratů), a to díky vyšší a snazší dostupnosti antikoncepce, sexuální osvětě, stoupající neplodnosti, zodpovědnějšímu sexuálnímu chování zejména u mladých.

### 2.2.8 Vliv soudobé civilizace na utváření postojů k sexuálnímu životu

Každá společnost si formuluje vlastní mravní kodex zahrnující vztahy k projevům lidské sexuality (např. prostituce, potraty, homosexualita, incest apod.), což znamená, že nelze jednoznačně definovat sexuální normalitu a zdraví. Většinou mezi funkce sexuality patří: funkce reprodukční, komunikační (intimní komunikace), redukování napětí na základě sexuálního pudu podle Freuda, funkce prestižní jako součást prestižního společenského postavení, kdy je považována za znak úspěchu, součást schopností podnikatelů nebo prostředek k ovlivnění klientů (Janiš, 2007, s. 7-8). Mohlo by se zdát, že přestože se v různých historických obdobích pojímala sexualita jinak, a to na základě obecně přijímaných mravních norem, nemůže člověk rozlišit jevy nežádoucí od prospěšných. V mnoha případech jednání však jedinec dokáže posoudit, co je správné a co není, a to díky svému svědomí. Po tisíciletí se ví, že krást, podvádět, lhát, zabít je špatné a stejně tak lze usuzovat, že i v oblasti sexuálního života platí obecné etické normy, které však lidé v rozličných etapách vývoje lidstva přijímali různě. V dnešní době jsou názory zřetelně vyhroceny, což můžeme spatřovat propagací ultraliberálních postojů v kontrastu s postoji konzervativními. Pojetí sexuálního života jako záležitosti prestižní, jako prostředku k ovlivnění jiných či zábavy nemůžeme považovat z pedagogického ani lidského hlediska za přijatelné. Žádoucí by bylo, abychom se poučili ze zkušeností předešlých generací a abychom se vyhýbali tomu, co bylo životem ověřeno jako člověku škodlivé. Můžeme sami posoudit, na jaké závažné problémy někteří současní odborníci poukazují. Hoffmann (2011) uvádí, že Amerika je

v zjetí závislosti na sexu. Podle statistik je 40 milionů Američanů denně připojeno na porno stránky (tj. asi 13 % americké populace), z čehož 9 milionů může být klasifikováno jako závislých na sexu. Američané jsou denně bombardováni zákeřnými zprávami o lidské sexualitě: filmy, hudba, televizní pořady, videohry, reklamy oslavují povrchní, požitkářské, promiskuitní a sobecké pojetí sexuality, přičemž často jsou témata doprovázena násilím a znásilněním. Sexuální terapeut konstatuje, že mnoho heterosexuálních mužů závislých na sexu se obrací pro uspokojení k homosexuálním mužům, neboť ženy nejsou tak snadno kulturně a biologicky dostupné, aby měly sex ve všech denních dobách.

### 2.2.9 Sexuální výchova v ČR

Do roku 1989 se na ZŠ otázky spojené se sexualitou probíraly většinou jen v rámci hodin biologie a občas mívali na školách přednášky sexuologové nebo gynekologové. V dubnu roku 2010 vydalo MŠMT Doporučení k realizaci sexuální výchovy na základních školách (dále jen Doporučení), které informuje o obsahu sexuální výchovy, požadavcích na pedagogické pracovníky, dále metodách, formách sexuální výchovy atd. V Doporučení (2010, s. 1-10) je uvedeno, že sexuální výchova v ČR je na ZŠ realizována na základě RVP pro základní vzdělávání, a to prostřednictvím vzdělávacích oblastí Člověk a svět na 1. stupni ZŠ a Člověk a zdraví na 2. stupni ZŠ, přičemž tyto vzdělávací oblasti jsou propojeny se vzdělávacími oblastmi Člověk a společnost, Člověk a příroda, s průřezovými tématy Osobnostní a sociální výchova, Mediální výchova a tematicky zasahuje také do dalších vzdělávacích oblastí a průřezových témat. Dále dokument poukazuje na to, že do ochrany a podpory zdraví neoddělitelně patří i sexuální výchova a upozorňuje na naléhavost systematického přístupu k řešení této problematiky zejména v souvislosti s nárůstem pohlavně přenosných nemocí, HIV pozitivních osob, rakoviny prostaty, prsu, děložního čípku, sexuálního násilí a zneužívání, nežádoucích otěhotnění, domácího násilí, šikany, nebezpečí internetu aj. Sexuální výchova má rozvíjet morální principy, postoje, citovou oblast, začíná v rodině a škola by měla na ni navázat, dále rozšiřovat a prohlubovat. Současně s tímto Doporučením byla do škol distribuována příručka Sexuální výchova – Vybraná témata (dále jen Příručka), ve které byla některá aktuální témata zpracována odborníky.

Uvedená Příručka vyvolala žhavé diskuse mezi odbornou i laickou veřejností. Mezi organizace protestující proti obsahu sexuální výchovy na ZŠ obsaženému v Příručce se zařadil Výbor pro ochranu rodičovských práv, Hnutí Pro život ČR, Centrum pro rodinu, ale i mno-

ho dalších odborníků a rodičů. V praktické části této práce budou některá sporná témata uvedena a rozebrána.

### **2.2.9.1 Výbor na ochranu rodičovských práv**

Výbor na ochranu rodičovských práv (VORP) je seskupením rodičů i z řad odborníků, které vzniklo v roce 1995 jako protest proti zavedení povinného předmětu sexuální výchovy do ZŠ, jehož obsah byl neslučitelný s přesvědčením mnoha rodičů. K protestům se přidali další rodiče, díky čemuž MŠMT tehdy svůj záměr stáhlo. V dubnu 2010 vydalo MŠMT výše zmíněné Doporučení včetně Příručky sexuální výchovy, která však obsahuje závadnou ideologii, což rodiče sdružení ve VORP vnímali jako zásah do rodičovských práv. Rodiče mají přednostní právo na výchovu dětí a stát nemá právo působit na děti v rozporu s hodnotovým, morálním nebo náboženským přesvědčením rodičů. Proto byla zahájena petiční akce na protest proti povinné sexuální výchově a necitlivému zasahování státu do kompetencí rodičů a intimity dětí, kterou podpořilo na 40 000 občanů. Bývalý ministr školství Josef Dobeš po jednání se zástupci VORP rozhodl o stažení Příručky z webu ministerstva a poslal ředitelům dopis, že Příručka není závazná a sexuální výchova má probíhat s vědomím a souhlasem rodičů. Situace je o to komplikovanější, že RVP platný od roku 2004 předpokládá výuku témat sexuální výchovy v řadě jiných předmětů, proto rodiče, kteří nesouhlasí s obsahem sexuální výchovy, mohou stěžít své děti z výuky uvolnit. Zástupci VORP nyní jednají s MŠMT o vyjmutí těchto morálně kontroverzních témat z RVP (VORP 2012).

### **2.2.10 Reprodukční zdraví**

Obecně patří zdraví k největším hodnotám života. Šmahel (1997, cit. podle Kraus, 2001, s. 159) konstatuje, že žít zdravě znamená neohrozit zdraví své ani svých blízkých, ale především to vyjadřuje spojení své snahy s ostatními, úsilí o změnu hodnotových principů a hodnotové orientace lidské společnosti jako celku. Reprodukčním zdravím, jak uvádí Machová (2002, s. 11-169), se rozumí zdraví v oblasti lidského rozmnožování (reprodukce) neboli schopnost oplodnit, otěhotnět, donosit a porodit zdravé dítě. K poruchám reprodukčního zdraví zahrnujeme neplodnost (sterilitu), nepravidelnosti a patologie těhotenství, samovolný (spontánní) potrat, mimoděložní těhotenství, předčasný porod, vícečetné těhotenství, porod mrtvého dítěte nebo porod dítěte s vrozenou vývojovou vadou. Výchova

k reprodukčnímu zdraví má být citlivá, pozitivní (zdůrazňující kladné aspekty partnerství, reprodukčního zdraví a rodičovství), nemá přebíhat aktuální zájmy dítěte a respektovat vývojovou úroveň ani nepřicházet pozdě, má přinášet informace seriózní, respektovat názorové postoje a hodnotové stupnice žáků a jejich právo na soukromí a intimitu a působit ve spolupráci s rodiči. Rodiče i veřejnost mají být o obsahu informováni a rodiče mají mít možnost schválit účast na programech výchovy k reprodukčnímu zdraví. Podle WHO reprodukční zdraví obohacuje osobnost, zlepšuje vztahy k lidem a rozvíjí schopnost lásky.

Pod pojmem „rozvíjí schopnost lásky“ si lze představit cokoliv, v tomto kontextu však evokuje pojetí lásky spíše souvislost se sexuálním životem než se životem obecně, a to vede k nesprávnému pojetí nejhlubšího lidského citu, které charakteristické pro naši dobu. Víme přece, že láska má mnoho podob – mateřská, otcovská, sourozenecká, mezi příbuznými, milenecká, romantická, manželská, láska k rodičům, přátelům, přírodě atd. Zúžení pojmu „láska“ pouze do sexuální oblasti přineslo a přináší mnoho problémů a nedorozumění.

Mezinárodní federace plánovaného rodičovství (IPPF – International Planned Parenthood Federation) přijala v roce 1995 Chartu sexuálních a reprodukčních práv (dále jen Charta). V ČR působí nevládní organizace s názvem Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu (SPRSV), jejímž výkonným ředitelem je Radim Uzel a která má od roku 1997 členství v IPPF (Rašková, 2008, s. 22). Charta obsahuje požadavky týkající se práva na speciální vzdělávací informace k zajištění zdraví a blaha jednotlivců a rodin včetně informací a poradenství o sexuálním a reprodukčním zdraví a právech. IPPF je největší světovou dobrovolnou organizací pro plánování rodiny (Janiš, 2011, s. 122). Podrobněji o Chartě sexuálních a reprodukčních práv bude pojednáno v praktické části této práce (v diskusi).

### **2.3 Sexuální chování**

Sexuálním chováním rozumíme chování, které přímo souvisí s reprodukčním chováním a sexualitou (masturbace, pohlavní styk, početí, porod, antikoncepce, sexuální deviace, sexuální zneužívání atd.), projevuje se mezilidskými vztahy, komunikací, tvorbou mravních hodnot a norem a ochranou zdraví (Janiš, 1999, s. 8). V následujících kapitolách jsou podrobněji popsány některé aspekty uvedeného pojetí sexuálního chování, zejména zde uvádíme sexuální chování, na které se názory odborníků různí a často bývají protichůdné.



### 2.3.1 Masturbace

Masturbace (sebeukájení), jak uvádí Imieliński (1983, s. 25-28), spočívá v dráždění pohlavních orgánů, aby člověk sám u sebe vyvolal pohlavní rozkoš. Bývá obvykle prováděna od puberty, u některých přechází i do dospělosti, což může být výsledkem ustálení nezralých způsobů uspokojování pohlavního pudu nebo návratem k dřívější formě ukojení. Komplikace může nastat v případě, že dospělá osoba upřednostňuje sebeukájení před pohlavním stykem v manželství. V době puberty masturbaci mnoho badatelů považuje za normální fázi vývoje pohlavního pudu a připisují jí určitý pozitivní význam. Masturbace je podmíněna intenzitou pohlavního pudu za současného nedostatku možností ukojení pohlavním stykem a také nedostatkem silných duševních zábran charakteristickým pro období puberty. Z hlediska společenského je masturbace spíše odmítána, neboť by se chlapci a dívky měli naučit ovládat sexuální impulsy a měli by vědět, že toto ovládání je nezbytné pro budoucí manželské soužití. Správně se má člověk naučit ovládat i jiné pudy, například chuť na určité jídlo neuspokojíme tak, že ho ukradneme. Autor dále uvádí, že by se energie plynoucí z pohlavního pudu v pubertě měla využívat ne k jeho uspokojování, ale spíše se má usměrnit k všestrannému rozvoji, k vědě, práci, sportu, zábavě. V některých případech může být vhodný rozhovor mezi čtyřma očima o sebeukájení jako činnosti neestetické a biologicky neúčelné. Uzel (1999, s. 35-36) zmiňuje tzv. „zdrženlivé“ sexuálně výchovné programy v USA, které podporují odmítnutí soulože, ale současně hlásají možnosti tzv. nekoitálního (nesouloživého) sexu jako přirozeného ventilu sexuálního napětí u mladistvých, kam zařazují především masturbaci jako blahodárnou a všestranně prospěšnou činnost. Autor považuje tyto programy za chvályhodné i pro sexuální výchovu v ČR, avšak se zdůrazňováním nutnosti stabilního vztahu, výběru zdravého partnera a dodržování pohlavní i ústní hygieny. Jinak se k masturbaci vyjadřuje Rozinajová (1988, s. 210-211), která konstatuje, že lidská pohlavnost se má vždy spojovat s láskou a etikou, s čímž je sebeukájení v rozporu. Nelze ho považovat za přirozené uspokojování pohlavní touhy, vede k nemravným návykům, může se změnit na zvyk a brzdit rozvoj heterosexuálních zájmů. Zážitek z orgasmu vyžaduje opakování, u dítěte předčasně probouzí sexuální představy a zájmy a vyvolává riziko předčasného zahájení pohlavního života. Schwengelerovi (1993, s. 102) uvádí, že sebeukájení převrací smysl sexuality naruby, jejím výsledkem je zklamání a podle Frankla (2006, s. 225) pocit viny či kocovina, přičemž příčinou masturbace může být narušený vývoj nebo pochybený poměr k milostnému životu.

Názory na masturbaci se různí, někteří ji považují za normální a prospěšný životní projev, jiní shledávají v této aktivitě škodlivost. V dnešním světě preferujícím soustředěnost na sebe a požitky ve smyslu „žij a užívej si“, ke kterým lze sebeukájení zařadit, můžeme toto pojetí pokládat za věrný odraz žebříčku v současnosti propagovaných „hodnot“. Pokud se zamyslíme nad důsledky masturbace, můžeme spatřovat určitý rozpor. Někteří odborníci považují sebeukájení za normální projev vývoje přinášející pozitiva, přestože zde nastává možnost vzniku závislosti na sebeuspokojování, riziko neschopnosti se ovládat, vyprovokování předčasného zájmu o sexuální aktivity, dále riziko vzniku problémů v manželském sexuálním životě, zaměření se na sebe sama a nesoustředění se na plnění úkolů, tvůrčí či jiné prospěšné činnosti. S určitostí můžeme u sebeukájení předpokládat ovlivnění duševní stránky člověka a s ohledem na to, že sexuální aktivity jsou přirozené pouze pro pár, tj. pro muže a pro ženu, lze usuzovat na negativní vliv na citovou stránku a prožívání člověka, což následně může zasahovat do jeho fyzického zdraví. Mladí mají v sobě mnoho pozitivní energie, elánu, nadšení a ideálů, které v nich my dospělí musíme především pěstovat a podporovat a vést je už od malička k lidstvu prospěšným aktivitám. Vychovávejme mladou generaci k tomu, co můžeme považovat za zaručeně správné a prospěšné a co nepřináší rizika narušení fyzického a duševního rozvoje.

### 2.3.2 Pohlavní styk

Machová (2002, s. 16) uvádí, že touha po sexuálním životě se projevuje u mladistvých zejména tam, kde výchovou nebyly vytvořeny schopnosti sebeovládání, smyslu po odpovědnosti a nebyly rozvinuty zájmy k využití volného času. K ranému sexuálnímu životu přispívá rovněž liberalizace sexu a rozšířenost sexuálních podnětů (reklama na erotické kluby a služby, inzeráty, pornografické materiály). Zahájení sexuálního života před dosažením dospělosti přináší mnohá rizika. Rozinajová (1988, s. 182-190) však konstatuje, že dospělost ještě neopravňuje člověka k pohlavnímu životu a ani ho nedělá mravně vyspělým. Stoupající orientace mladých lidí na předmanželský pohlavní život vychází z neochoty dodržovat předmanželskou zdrženlivost, ale i z nesprávných názorů na škodlivost pohlavní zdrženlivosti či neopodstatněných tvrzení, že si partneři mají ověřit sexuální shodu, kterou však podmiňuje především citová náklonnost. Nesprávné tendence nejednou podporují sami rodiče, kteří si přejí být „módní“ a například přenechávají dětem volné byty či chaty nebo chtějí mít od dítěte klid. Rodiče mají vést děti k mravnosti a zdrženlivosti, neboť

předmanželský pohlavní život nelze pokládat za dobrou přípravu na manželství a rodičovství. Předmanželská zdrženlivost činí vztah chlapce a dívky krásným, naplněným neopakovatelnou romantikou mladosti. Pšenička (1994, s. 197) podotýká, že sexuální styk u dívek před úplným vyvrácením tkáně pohlavních orgánů (kolem 18 let) je spojen s rizikem rakoviny děložního hrdla. Na otázku zahájení pohlavního života odpovídá Brzek (1993, cit. podle Pšenička, 1994, s. 212) takto: tehdy, kdy se mladá dvojice cítí být připravena na důsledky vzniku nového života a je schopna možného potomka zajistit hmotně i duchovně, přičemž duchovní dospělost se objevuje před 22. rokem zřídka, u mužů ještě později. Novákovi (1990, s. 31-32) považují sexuální aktivitu před manželstvím jako negativní přípravu na manželský život, neboť je překážkou sebekontroly jako podstatného prvku zralosti a takéž narušuje vývoj hluboké lásky a skutečného porozumění mezi partnery. V každém manželství vznikají situace, kdy je nutná abstinence v sexuálním styku a již v době známosti se budoucí manželé mají naučit, že láska se neprojevuje jen v pohlavním styku. Sexualitu charakterizují Schwengelerovi (1993, s. 93) jako tělesný projev opravdové, závazné a odpovědné lásky, která patří pouze do ochranného rámce manželství.

### 2.3.3 Sexuální zneužívání dětí

Sexuální (pohlavní) zneužívání znamená, když se dospělý sexuálně uspokojuje dítětem nebo je využívá pro prostituci či pornografii. Dítě vnímá tyto aktivity nepříjemně, může však vzniknout syndrom přizpůsobení pohlavnímu zneužití, neboť dítě prožívá strach z následného psychického zraňování a pronásledování (Machová, 2002, s. 103-104). Kyriacou (2005, s. 105) uvádí, že trvalé zneužívání mívá obvykle za následek vážnou psychickou újmu nebo i těžké ublížení na těle, někdy končí smrtí dítěte a mnohdy nebývá odhaleno vůbec. U obětí často dochází k sebepoškozování (včetně pokusů o sebevraždu) a útěkům z domova. Učitele a sociální pracovníky by měly tyto projevy upozornit na možné případy zneužívání. Jako prevenci uvádí Machová (2002, s. 107-108) dobře fungující rodinu. Malé děti by neměly být venku bez dozoru a měly by vědět, že nikdo nemá právo se dotýkat jeho těla, vysvětlit jim možnost sexuálního zneužití a poučit je, jak se bránit. Stejně tak škola má žáky vyučovat ochraně dítěte před sexuálním zneužíváním. Burdová (2011, s. 26) poukazuje na to, že klinické zkušenosti ukazují, že některé oběti zneužívání mají velký odpor ke svému tělu a sklony k sebepoškozování, poruchám příjmu potravy nebo promiskuitě, prostituci, užívání drog či asociálnímu chování. Často ve svém utrpení zůstávají osamělé,

protože se nemají komu svěřit nebo se bojí posměchu a odmítnutí. To považuje za vážný důvod, proč neučit sexuální výchovu hromadně, neboť i sebelepší pedagog nezná situaci každého dítěte ve třídě a nemůže vědět, zda někdo z žáků nebyl obětí trestné činnosti. Zkusme se vžít do situace dítěte, které bylo včera znásilněné vlastním otcem a dnes má vyslechnout přednášku o sexuálním spojení. Jak se asi bude cítit? Možná se mu udělá nevolno nebo se rozpláče. A jak na jeho projevy budou reagovat spolužáci?

Zneužívání dětí patří k těm nejvíce závažným činům proti lidskosti, důstojnosti, bezbrannosti, nevinnosti dětí a jeho následky si oběti nesou po celý život. Často bývají děti zneužívány rodinnými příslušníky, a přestože jsou příznaky zneužívání popsány, stále více tento problém narůstá. Rizikové rodiny či jedinci by měli být více sledováni sociálními pracovníky i učiteli, kteří by měli projít výcvikem, jak rozpoznat zneužívání a jak řešit tyto případy. Dále by u dětí sociálně problematických rodin měla být povinná zdravotnická prohlídka vícekrát do roka, na místě by bylo zavedení pravidelných povinných konzultací s psychologem. Důležitá je osvěta v masmédiích, aby lidé věděli, jak případy zneužívání odhalit a co dále dělat. Žáci ve školách by měli být vhodným a citlivým způsobem upozorněni na tyto negativní jevy a poučeni v tom, jak se bránit a hlavně povzbuzováni, aby neměli strach se svěřit, třeba i učiteli.

#### **2.3.4 Asistovaná reprodukce**

Asistovanou reprodukcí se rozumí soubor léčebných metod a postupů, kde probíhá laboratorní manipulace s lidskými pohlavními buňkami v souvislosti s léčbou neplodnosti. Mezi metody asistované reprodukce patří in vitro fertilizace (IVF) a embryotransfer (odběr vajíčka po hormonální stimulaci a kultivace se spermiemi mimo tělo ženy), umělé oplodnění - inseminace (vpravení spermií do dělohy), injekce jedné spermie do vajíčka pod mikroskopem, mikrochirurgické odebrání spermií z varlete či nadvarlete, zmrazení spermií a embryí (kryokonzervace). Následkem uplatnění asistované reprodukce může vzniknout tzv. vaječnickový hyperstimulační syndrom (nevolnost, bolesti břicha, zvracení, průjem, vznik cyst, poškození ledvin), vznik vícečetného těhotenství a s tím spojená redukce plodů, předčasný porod, riziko vzniku zhoubných nádorů prsu vlivem hormonu estrogeneru, genetická rizika (přenos neplodnosti na potomky). Etickým problémem jsou přebytečná embrya či darování embryí (Machová, 2002, s. 116-119). Mnoho párů v dnešní době trápí problémy s početím a vkládají své naděje v lékařskou vědu, která prostřednictvím asistované reproduk-

ce může splnit jejich touhu po dítěti, avšak nepřirozeným způsobem oplodnění ženského vajíčka v nepřirozeném prostředí, tzn., že nedochází k početí v láskyplném partnerském spojení muže a ženy. V důsledku upřednostňováním kariéry, konzumního života (majetek, zábava, promiskuita) do vyššího věku, mnohaletého užívání antikoncepce či z jiných důvodů se mnohé páry stávají neplodnými, přičemž věří, že moderní medicína tento problém vyřeší. Procedura asistované reprodukce je pro ženu nebezpečná, především v souvislosti s užíváním hormonů a umělých zásahů do jejího těla. Muž získává sperma pro některé morálně nepřijatelnou masturbací. Podle uvážení lékařů dochází k výběru „kvalitních“ lidských zárodků, ostatní se usmrtí nebo zmrazí k dalšímu pokusu oplodnění a některé se používají pro výzkum. Co z takto počatých dětí bude a jaké problémy mohou nastat v oblasti psychického a fyzického zdraví nebo v chování, zatím můžeme jen odhadovat, nebo si domýšlet, neboť uměle počaté děti jsou v podstatě výsledky doposud řádně neprobádaných laboratorních pokusů. Při dárcovství embryí nebo pohlavních buněk zde vzniká problém příbuzenských vztahů: kdo vlastně je otcem a kdo matkou dítěte. Zásahy do přirozenosti, zvláště v takto závažné věci jako je zrození nového života, se nemusí lidem vyplatit. Morální dilema může nastat pro jedince, který se dozví, že přišel na svět právě asistovanou reprodukcí, když si uvědomí, že on se mohl narodit, ale jeho sourozenci však takové štěstí neměli. O možných rizicích asistované reprodukce informuje Kryn (2011) v souvislosti s vyšší pravděpodobností výskytu vzácných genetických poruch. Genetička Weksberg z kliniky v Torontu vyzývá k dalšímu zkoumání souvislostí mezi léčbou neplodnosti a genetickými vadami. Na své klinice se setkala s IVF dětmi s Beckwith-Wiedermannovým syndromem způsobujícím nestejnou velikost končetin, rozšířený jazyk a vysoké riziko ledvinových nádorů. Dále se setkala s Angelmanovým syndromem, jehož příznakem je mentální retardace a vady řeči. Tyto genetické poruchy se u in-vitro fertilizací objevují 10 krát častěji než u přirozeně počatých dětí. Výzkumy naznačují rovněž zvýšené riziko autismu. Příčinu genetických problémů uměle počatých dětí lze spatřovat v kombinaci problémů neplodnosti biologických rodičů, jejich genetiky a samotného procesu umělého oplodnění. Studie ve Francii z roku 2010 zjistila u asistované reprodukce riziko deformací, v roce 2009 varovali odborníci ve Velké Británii o zvýšeném riziku genetických abnormalit. Ještě jiný, etický problém v asistované reprodukci spatřuje Skočovský (4/2009, s. 14), a to v dárcovství ženských vajíček, jak například žádají plakáty v tramvajích apod. se sloganem: „Darujte svoje vajíčko! Pomůžete ženám, které by jinak nemohly mít dítě.“ Za odběr vajíčka pak dotyčná žena obdrží 10 – 15 tisíc korun a její dítě, pokud projde zkouškou ži-

vota a smrti, bude mít neznámého otce, dají ho do dělohy neznámé ženy a nikdy na ni nevolá „maminko“.

Umělé oplodnění, ač to někteří mohou popírat, má s velkou pravděpodobností spojitost s hojným rozšířením užívání antikoncepce, především hormonální, která ve svých vedlejších účincích může neplodnost způsobit.

### **2.3.5 Antikoncepce**

V poslední době kladou odborníci důraz na předávání znalostí i dovedností pro plánování rodičovství vztahující se na plánování počtu dětí v rodině, a to antikoncepčními prostředky nebo formou přirozeného plánování rodičovství. Antikoncepce, jak uvádí Trojan (2009, s. 145-147), je prostředek k zabránění nechtěnému otěhotnění. Rozlišuje antikoncepci bariérovou (prezervativ, poševní pesar, femidom – prezervativ pro ženy), chemickou (hormonální), přirozené metody (neplodné dny), ostatní metody (přerušovaný styk, nitroděložní tělísko, sterilizace). Pšenička (1994, s. 197) konstatuje, že nárůst užívání antikoncepce souvisí s její masovou propagací, která je provázena polopravdami, zkreslováním či zamlčováním závažných skutečností, přičemž velké morální škody způsobují tzv. programy sexuální výchovy, při kterých se patnáctiletým i mladším rozdávají prezervativy. Rozšířením hormonální antikoncepce došlo k tzv. „sexuální revoluci“ a následně prudkému zvýšení promiskuity.

#### **2.3.5.1 Hormonální antikoncepce**

Hormonální antikoncepci (HAK) v dnešní době propagují a doporučují nejen učitelé, ale i lékaři, čímž se stává hojně užívanou na celém světě. Pro zdravé ženy je naprosto jistě HAK naprosto neškodná, představuje velmi bezpečnou metodu, prakticky bez zdravotního rizika a podle WHO má ve srovnání s možnými vedlejšími účinky několikanásobně účinků příznivých. HAK by se neměla užívat při onemocněních srdečních a cévních, sklonu k trombózám a mozkovému krvácení, vysokém tlaku a onemocnění jater (Uzel, 1999, s. 73-85). Obecně HAK, jak popisuje Rybová (1/2012, s. 7), má zabránit ovulaci a zahušťuje hlen děložního hrdla. Dále HAK oslabuje děložní sliznici (endometrium) a ztěžuje transport případně počatého dítěte vejcovody, v důsledku čehož může docházet k opakovaným chemickým raným potratům. Dřívější vysoké dávky estrogenu zabraňující ovulaci byly pro ženy nebezpečné, takže se dávky postupně snižovaly, byly přidány gestagenní složky, při-

čemž tyto dávky nejsou primárně určeny k zabránění ovulace, ale ke znemožnění uhnízdění případně počatého dítěte kvůli změnám děložní sliznice. U mnoha preparátů však byl v posledních letech v nových vydáních příbalových informací potratový účinek zcela vypuštěn, což ale neznamená, že preparát je bezproblémový. Informace o účincích HAK možno najít na internetových stránkách Státního ústavu pro kontrolu léčiv. Mintz (1970, cit. podle Kippleyovi, 1995, s. 24) nazývá pilulku nejnebezpečnějším jedem, který byl vypuštěn do rukou široké veřejnosti. Na další závažnou skutečnost upozorňuje Prentis (1/2012, s. 16), když uvádí, že syntetický estrogen obsažený v HAK, patří podle WHO do první kategorie karcinogenních látek. Někteří lékaři doporučují hormonální antikoncepci z léčebných důvodů. Preiningerová (1/2012, s. 6) k této problematice podotýká, že mnohdy bývá antikoncepce nasazena bez předchozího objasnění příčin obtíží z pohodlnosti lékaře. Často indikovaná HAK při nepravidelnosti menstruace cyklus upraví jen zdánlivě, po vysazení „léčby“ se porucha zpravidla vrací a může se zhoršit. Reklamu na pozitivní účinek HAK na akné zpochybňují kožní lékaři a tvrdí, že účinek může být i opačný. Snížení rizika výskytu zhoubného nádoru dělohy a vaječníků ve své praxi Preiningerová nezaznamenala, ale naopak bylo zaregistrováno zvýšení rizika karcinomu děložního čípku a prsu. Hormony obecně jsou chemické sloučeniny řídící celý lidský organismus a nelze předpokládat, že jejich užití ovlivní pouze jediný proces v těle. Reklamy o „minimálních dávkách“ hormonů v pilulkách jsou nesmyslem, neboť by vůbec nefungovaly a nazývat hormonální antikoncepce léčivými přípravky je zvrhlost. Pšenička (1994, s. 199) potvrzuje, že antikoncepce nepřirozeně zabraňuje otěhotnění a nemůže být nikdy zdraví nepoškozující metodou. Hormonální pilulky potlačují přirozený hormonální cyklus ženy a hrubě zasahují do složitých vztahů v lidském těle. Přes ujišťování farmaceutických firem i lékařů na zanedbatelné nežádoucí účinky zkušenosti poukazují na větší závažnost škod, a to například i zvýšené riziko rakoviny prsu. Občas se objevují zprávy i o úmrtích způsobených užíváním HAK, jako například případy na Slovensku, kde zemřely na následky nesprávně podané antikoncepce tři ženy, přičemž lékaři odmítli odpovědnost s odůvodněním, že na rizika užívání HAK upozorňují příbalové letáky (Hnutí Pro život, 2/2008, s. 3). Margel a Fleshner (2011) podávají zprávu o nedávno provedených ekologických studiích v 87 různých národech světa, které prokázaly významnou souvislost mezi užíváním orální hormonální antikoncepce a výskytem rakoviny prostaty. Výzkumníci objasňují tento fakt tím, že ženy užívající HAK v moči vylučují estrogen (ethinylestradiol), který se pak dostává do pitné vody nebo potravinového řetězce. Vlivem hormonů na těhotenství se zabývali pracovníci Britského institu-

tu, jak uvádí Bielenberg (2001, cit. podle Prentisová, 52/2003, s. 2-3) a zjistili neblahý vliv užívání hormonů na neurofyziologický vývoj dítěte. Nedostatečná výživa, nemoc matky stejně jako hormonální preparáty během těhotenství nebo před ním ovlivňují motorický vývoj dítěte a jeho schopnost učit se (např. žáci s lehkou mozkovou dysfunkcí – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, hyperaktivita, vrozené vady). Odborné studie zaznamenaly statisticky významný vzestup poškození nervové tkáně u dětí, jejichž matky užívaly v posledních třech měsících orální kontraceptiva. Někteří odborníci doporučují čekat s otěhotněním tři měsíce, Bielenberg doporučuje čekat jeden rok od vysazení pilulky a zásobit organismus důležitými vitamíny a minerály.

Mezi nepříznivé vedlejší účinky hormonální antikoncepce zařazuje Preiningerová (1998, s. 37-42) onemocnění srdce, cév a krve (zvýšení krevního tlaku, změny ve srážení krve, plicní embolie, mozkové příhody, infarkt srdce), poškození jater, poruchy látkové přeměny (změny hmotnosti, snížení hladiny vitaminů, vznik cukrovky), nádory (rakovina prsu, děložního čípku, jater), bolesti hlavy, deprese, ztráta libida, poruchy vidění, snížení obranyschopnosti, mimoděložní těhotenství aj. Existují studie o spojitosti mezi užíváním HAK a narozením zdravotně poškozeného dítěte.

Jako záchranná hormonální antikoncepce působí tzv. „pilulka po“, která zabrání uhnízdění oplodněného vajíčka v děloze (např. preparát Postinor), je jakousi první pomocí a při jejím selhání se doporučuje požádat o umělé přerušování těhotenství. Výrazné snížení komplikací přináší tzv. „potratová tableta“ RU 486 neboli mifepriston, v němž tisíciletá snaha lidí po vynalezení spolehlivého prostředku způsobujícího potrat až do 49. dne těhotenství bez poškození organismu ženy našla naplnění. (Uzel, 1999, s. 96-98, 131). Jiné informace o preparátu RU 486 (tableta s označením Mifegyne nebo Mifeprex) uvádí Rybová (3/2010, s. 8), když píše, že v roce 2006 byl preparát zakázán v Itálii po té, co se prokázalo úmrtí nejméně 17 žen po požití tablety v průběhu šesti let její dostupnosti v rámci experimentu. V ČR používání tohoto preparátu není dovoleno, avšak v roce 2010 pronikly zprávy, že se aktivizuje skupina lékařů a farmaceutů, kteří znovu usilují o registraci RU 486 u nás. Rushton (2012) podává zprávu o úmrtí australské ženy v roce 2010, která několik dní po užití prostředku známého jako mifepriston (RU 486) dostala závažnou bakteriální infekci v krevním řečišti. Lékařka Deirdre Little v roce 2005 varovala před komplikacemi RU 486 a potvrdila, že preparát není tak bezpečný, jak se prezentuje a potřebuje větší dohled, zejména ve venkovských oblastech. Mifepriston účinkuje tak, že způsobí úmrtí plodu, ale



dítě nemusí být ihned vypuzeno a placenta nemusí vyjít úplně, takže tkáně mohou zůstat v děloze, čímž vzniká příznivé prostředí pro růst bakterií, které se pak dostávají do krevního oběhu a způsobí otravu krve.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem a možným rizikům HAK nelze považovat za úspěch skutečnost, o které informuje Unzeitig (2009, s. 18), že za posledních 15 let poklesl u nás počet umělých potratů o více než 70 % a několikanásobně se zvýšilo užívání antikoncepce.

### **2.3.5.2 Nitroděložní tělísko**

Abortivní účinek uvádí odborníci i u často používaného nitroděložního tělíska, které může způsobit záněty, krvácení, křeče, perforaci dělohy, otravu krve, cysty, neplodnost a dokonce i smrt (Kippleyovi, 1995, s. 23-26).

### **2.3.5.3 Prezervativ**

Prezervativ představuje velmi bezpečnou a efektivní antikoncepční metodu, která uživatele chrání před sexuálně přenosnými nemocemi včetně AIDS jako prostředek umožňující přežití člověka, neboť při normálním použití neporušeného kondomu jeho stěnou neprochází ani molekula vody, natož pak podstatně větší molekuly infekčního materiálu. Žena je chráněna také před neplodností a rakovinou děložního čípku, který způsobuje virová infekce papilomavirem (Uzel, 1999, s. 49-57). Na veřejnosti i na školách bývá prezervativ opravdu takto propagován. Na závažné skutečnosti při používání prezervativu však poukazují Kelly a Lawrence (1987, s. 323, cit. podle Clowes 2/1999, s. 4), kteří uvádí výsledky studie z roku 1987 na univerzitě v Miami, která prokázala, že tři z deseti žen, jejichž manželé byli nakaženi virem HIV, se při poctivém používání kondomu nakazily během 18 měsíců. Napsali, že „možné následky selhání kondomu, kdy jeden partner je nakažen virem HIV, jsou natolik vážné a pravděpodobnost selhání tak vysoká, aby používání kondomu rizikovými skupinami nebylo prezentováno jako bezpečný sex.“ Hatcher et. al. (1994, cit. podle Clowes, 2/1999) konstatují, že i sebelepší používání nepoškozeného kondomu nechrání před pohlavními chorobami, které se přenášejí přímým kontaktem kůže, jako lidský papilomavirus (papillomavirus – HPV) a opar pohlavního ústrojí. Růžičkovi (2002, s. 131-132) spatřují největší nebezpečí nákazy s HIV pozitivním v případě protržení nebo sklouznutí prezervativu při pohlavním styku. Podle studie publikované v New Scientist v roce 1987

bylo přes pečlivé používání kondomů za 1 – 3 roky nakaženo virem HIV 25 % partnerů. Na další nebezpečí upozorňuje Čepický (1993, cit. podle Pšenička, 1994, s. 196), který uvádí možnost alergie a zvýšeného výskytu hypertenze při následném těhotenství při používání bariérových metod, neboť imunitní systém nepřijde do styku se spermiemi otce svého dítěte a nemůže si tedy předem vytvořit imunologickou toleranci vůči znakům plodu pocházejícím od otce. Gjorgov (1981, cit. podle Pšenička, 1994, s. 196) zpracoval rozsáhlou studii, která nasvědčuje tomu, že v případě dlouhodobého užívání bariérových metod, zejména prezervativu a pesaru, se zvyšuje riziko karcinomu prsu 4,5 krát. Pšenička (1994, s. 196) konstatuje, že obě uvedené studie sledují přirozené reakce pohlavního styku, přičemž znemožněním kontaktu spermií se stěnou pochvy je tělo ženy ochuzeno o vstřebávání působků (hormonů, enzymů, biokatalyzátorů) i o řadu přirozeně reagujících látek (např. prostaglandinů) a mnohé nervově-hormonální reakce pravděpodobně probíhají jiným směrem. Tato situace může být jednou z mnoha příčin vzniku rakoviny prsu. Podobně lze usuzovat na stejná rizika i při přerušované souloži.

Uvedené skutečnosti ohledně možných zdravotních důsledků používání prezervativu či pesaru prezentované jako bezpečné antikoncepční metody bychom měli vzít na zřetel a žákům i veřejnosti poskytovat pravdivé a úplné informace. Nejvyšší nebezpečí však můžeme vnímat v riziku nakažení nevyléčitelnou nemocí virem HIV, neboť poškození lidského zdraví či dokonce zmaření života musíme považovat za věc velmi závažnou.

#### **2.3.5.4 Sterilizace**

Sterilizace (Burdová, 2011, s. 108) zabraňuje otěhotnění, a to podvázáním vejcovodů u žen, nebo přerušením chámovodů u mužů, přičemž se jedná o metodu do značné míry nevratnou. Jedinci se po zákroku mohou cítit nepřirozeně („jako bych už ani nebyla normální ženská“), mohou nastat psychosomatické komplikace, pokles zájmu o sex. Uzel (1999, s. 129) konstatuje, že ovlivnit plodnost a regulovat počet dětí lze těmito způsoby: sexuální abstinencí, antikoncepcí a umělým potratem, který podrobněji řeší následující kapitola.

#### **2.3.6 Umělý potrat**

Mohlo by se zdát, že umělý potrat přímo nesouvisí se sexuální výchovou, ale z praxe víme, že tomu tak není, neboť tato závažná událost ovlivňuje mnoho žen po celý jejich život, přestože to některé nepřiznají. Pokud dojde k neplánovanému otěhotnění nebo selhání an-

tikoncepce, mnoho dívek a žen práva na ukončení těhotenství využívá. Ve společnosti bývají informace ohledně potratu zamlčovány, bagatelizovány nebo se uvádí informace nepravdivé. Žáci by měli být citlivě a především pravdivě o potratu informováni, osvětu v této oblasti lze pokládat za nepostradatelnou. Vzhledem k závažnosti této problematiky je tato kapitola poněkud rozsáhlejší.

Umělý potrat neboli umělé přerušování těhotenství (abortus) lze charakterizovat jako záměrný zákrok, který ukončuje těhotenství. V roce 1957 vstoupil v ČR v platnost zákon č. 68/1957 Sb., o umělém přerušování těhotenství, čímž přestalo být umělé ukončení do 12. týdne těhotenství trestné. V roce 1973 byla vyhláškou 71/1973 Sb. umožněna interrupce do 24. týdne těhotenství při prokázání těžkého poškození plodu a z důvodů genetických. Od ledna roku 1987 nabytí platnosti zákon č. 66 o umělém přerušování těhotenství, podle kterého žena v žádosti o interrupci nemusela uvádět důvody svého rozhodnutí. Zákon zdůrazňuje prevenci a výchovu k plánovanému a odpovědnému rodičovství v rodině, ve škole a zdravotnických zařízeních a ukládá povinnost lékařů o poučení ženy o možných zdravotních důsledcích potratu a antikoncepčních metodách (Machová, s. 89-91). Zkušenost žen s informováním o potratu však bývá jiná, jako například u této ženy, která prodělala před 32 lety potrat a píše (Proč pláčeš, Miriam, 2000, s. 128): „Lékař řekl: ‚To přece nic není, jen malý zákrok a vaše problémy jsou vyřešeny!‘ Tak jsem v několika málo minutách zničila na mnoho let svůj další život a zatížila život své rodiny. Toto téma je v naší společnosti tabu. Mnoho žen je pak na pokraji zhroucení (a jsou velmi nemocné), ale nemohou o tom s nikým hovořit. Také často nepřipisují následné příznaky tomu, že zabily své dítě. Pokládám za povinnost (také zákonodárců), aby tyto souvislosti odhalovali a informovali o pravdě – i když je pro postižené ze začátku nepřijemná a bolestná.“ Od existence tohoto zákona v ČR bylo podle statistik ke 2. lednu 2012 usmrceno umělým potratem 3 245 065 dětí (Hnutí pro život, 1/2012, s. 9). V Listině základních práv a svobod (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.) je uvedeno: „Každý má právo na život. Lidský život je hoden ochrany již před narozením. Nikdo nesmí být zbaven života“. Avšak dalším článkem ve znění "Porušením práv podle tohoto článku není, jestliže byl někdo zbaven života v souvislosti s jednáním, které podle zákona není trestné“, se v podstatě toto právo popírá, neboť zákon o umělém přerušování těhotenství zabití nenarozeného dítěte umožňuje.

WHO potvrzuje, že sedm z deseti žen užívajících antikoncepci spolehlivou na 95 % vyžaduje nejméně jednou za život umělé přerušování těhotenství, jestliže chtějí mít jen dvě děti.

Nabídnutí pomocné ruky v řešení svízelné životní situace nemůže být chápáno jako nějaká propagace potratů. Britští psychiatři potvrdili, že provedení chtěného a žádaného potratu je pro psychický stav ženy blahodárným výkonem, po kterém většinou následuje duševní úleva, psychické komplikace bývají u chtěného těhotenství po provedení potratu ze zdravotních důvodů nebo vývojové vady plodu (Uzel, 1999, s. 129-133).

### **2.3.6.1 Právo na svobodnou volbu**

V problematice potratů, jak uvádí Uzel (2000, s. 9-26), se ve světě vytvořily dva nepřátelské tábory – jedni zastávají názor na nezadatelné právo ženy svobodně se rozhodovat o osudu svého těhotenství, tj. svobodná volba, zda mít či nemít dítě, druzí přiznávají toto právo ženě jen do okamžiku uhnízdění oplodněného vajíčka, kdy nastupuje právo nenarozeného dítěte. Obhájci práv nenarozeného dítěte argumentují proti zastáncům práva žen na svobodnou volbu, že jsou propagátoři potratů, přičemž tito tvrdí, že žádný rozumný člověk by potraty jako metodu plánovaného rodičovství nepropagoval, ale považují ho za krajní řešení a východisko z nouze. V mnoha zemích jsou interrupce prováděny v souladu se zákonem, v důstojných podmínkách v raných stádiích těhotenství školeným personálem, tedy s minimálním rizikem zdravotních komplikací. Podle Uzla je za základním bodem diskuse o počátku lidské bytosti považováno porovnávání práva v daném okamžiku. Matku lze považovat za dospělou lidskou osobnost, zatímco zárodek se každodenně mění. Podle zastánců práva na svobodnou volbu embrya na počátku nitroděložního života nevlastní žádné struktury, schopnosti nebo atributy, které by odlišovaly člověka od jiných živých tvorů. „Jedná se tedy o konflikt práva jedince vlastního známky lidství s jedincem, který tyto vlastnosti nemá“, proto by měla být právní prioritou na straně matky. Mezi početím a porodem leží období neustálých změn a vývoje, kdy je nesmírně obtížné vytyčovat nějaké pevně stanovené hranice, proto nutno stanovit jeden nezpochybnitelný znak vývoje lidství a dát problému určitý záchytný bod. Jiné stanovisko zastává Hach (2000, s. 140), přednosta Histologického a embryologického ústavu Univerzity Karlovy, který uvádí v popisu chronologie nového života že spermie pronikne do vajíčka a spojením jader vzniká nová buňka. Ta obsahuje všechny potřebné informace pro každý detail lidského vývoje – pohlaví, barvu vlasů a očí, výšku, odstín pleti, 21. – 22. dne začíná fungovat srdce, ve třetím měsíci spí, budí se, pohybuje se, otáčí hlavu, otevírá ústa, cucá si palec, koncem 20. týdne mu fungují všechny orgány a v dalším období plod už „jen“ roste. K tomu Pšenička (1994, s. 18) do-

dává, že jednoznačné poznatky embryologie, genetiky a imunologie potvrzují, že početím se zrodil nový člověk, početím vzniká komplexní, jedinečná a neopakovatelná bytost a ne náhodný „shluk buněk“. Potrat, jak uvádí Příhoda (cit. podle Pšenička, 1994, s. 203), se provádí nikoli proto, aby nebyl shluk buněk, ale aby nebyl někdo, tj. další člověk, který už je na cestě. Neexistuje ‚nechtěné dítě‘, jsou však někteří, kteří dítě nechtějí, přičemž příčinou všech potratů není dítě, ale sobectví, strach a slabost“ (Hnutí pro život, leden 2012, s. 1).

Můžeme se pokusit zamyslet se nad výše uvedenými tvrzeními. Jestliže Uzel považuje těhotnou ženu za matku, jak uvádí, je tedy zřejmé, že čeká dítě a ne embryo bez znaků lidství. Hach jasně popisuje, že po oplodnění má zárodek zakódovány detaily nové lidské osobnosti, u které lze od 8. týdne zaznamenat tlukot srdce. Jak ukazuje zkušenost od počátku lidstva, se z oplodněného ženského vajíčka nikdy nezrodilo nic jiného, než lidský potomek, kterému bychom mohli upírat právo i po porodu oproti dospělé matce, neboť dítě po narození bez cizí pomoci není schopno do věku několika let samostatného života a rovněž i po porodu se stále mění. Lze snad po novorozenci chtít, aby mluvil, chodil a sám jedl, podobně jako po embryu, aby od okamžiku početí mělo všechny údy a vypadalo jako člověk? Aby bylo uznáno právo na svobodnou volbu, Uzel upřednostňuje právo matky jako jedince vlastního známky lidství, přičemž za známku lidství lze obecně považovat lásku k druhým, obětavost, zodpovědnost, péči o potřebné či ochranu života před narozením uzákoněnou v Listině základních práv a svobod. Dává do konfliktu právo matky, tj. osoby předurčené k mateřství, něžnosti, lásce, k péči o vlastní děti, a právo dítěte, jehož život závisí na životu a péči matky. Tolik opěvovaná mateřská láska dostává podobu nepřátelství, boje o právo.

### **2.3.6.2 Postabortivní syndrom**

Tvrzení zastánců práva na svobodnou volbu o minimálním riziku zdravotních komplikací vyvrací odborníci zabývající se postabortivním syndromem (PAS), jež je charakterizován jako soubor psychických příznaků, které mohou nastat jako důsledek po prožití potratu. Podle Neye a Peetersové (2000, s. 64) je ztráta nenarozeného dítěte pro ženy reálnou událostí, která se často projevuje ničivými a ochromujícími následky. Strach související s těhotenstvím, vnitřní nouze ovlivňující rozhodnutí ženy, agrese vedoucí ke zničení rostoucího dítěte a všechna bolest jako následek ztráty vyvolává hluboké psychologické kon-

flikty, které jsou těžko řešitelné. Potrat zanechává zřejmě významný vliv na rodičích matky, jejím partnerovi, lékařích a zdravotním personálu, ale i na sourozencích, které mohou trpět tzv. postabortivním syndromem přežití (PASS). Götz (2000, s. 81) uvádí konkrétní zkušenost, že lékaři a zdravotní sestry na potratové klinice v New Yorku se hroutili pod pocity viny, propadli alkoholu a v operačním sále někteří ztráceli nervy. Dále Ney a Peetersová (2000, s. 69-76) konstatují, že především ženy, ale i ostatní osoby zasažené potratem, se snaží obrannými mechanismy potrat popřít, racionálně si ho zdůvodnit a odsunout do podvědomí. Jakmile se zhroutí systém sebeobrany, mohou osoby, zejména ženy, pociťovat žal a bolest, vinu, strach z rodičovství, hněv, dále PAS provází náladovost, plachost, nedůvěra, ztráta smyslu života, paranoia, deprese, psychóza. Ženy trpí nespavostí, nechutenstvím či poruchami příjmu potravy, bolestmi hlavy, v podbřišku, mívají děsivé sny, může docházet k omezování kontaktů či promiskuitě, vzniku závislostí až k suicidiálnímu chování. Výzkumy ukázaly, že lidé po potratu mají spíše sklon ke zneužívání svých dětí a lidé zneužití mají více sklon k potratu. Uzdravení následků po potratu bývá náročným procesem, ale důležité je, aby jedinec skutečnost přijal a naučil se novým způsobům chování a myšlení. Ehmann (2000, s. 106) uvádí, že studie v Německu prokázala, že 80 % žen trpí psychickými následky po potratu a tvrdí, že každý moderní člověk může a musí dnes vědět, že lidský život začíná oplodněním a od tohoto okamžiku až po přirozenou smrt život člověka nedotknutelný. Pšenička (1994, s. 206) zmiňuje závěry profesora Brinda, který přesvědčivě ukazuje, že potrat je nezávislým rizikovým faktorem rakoviny prsu, k níž může vést náhlé přerušování přirozené proměny při rozsáhlém bujení buněk prsní žlázy na začátku těhotenství. Nathanson (2000, s. 55-57), bývalý zastávce umělých potratů, spoluzakladatel Národní akční ligy za právo na potrat (National Abortion Rights Action League) a dřívější ředitel největší potratové kliniky na světě, přiznává, že zfalšováním údajů o ilegálních potratech a lživými údaji názorů veřejnosti na potrat, se podařilo potratový zákon v USA legalizovat. Po zhlédnutí potratu na ultrazvukovém záznamu se stal bojovníkem za zrušení potratů a potvrzuje: „Jako vědec vím, že lidský život začíná početím.“ Pšenička (1994, s. 15, 19) k tomu dodává: Početím začíná mateřství a otcovství, početí a vývoj nového člověka lze považovat za největší zázrak života, který by měl stále znovu budit úžas.

### **2.3.6.3 *Následky umělých potratů pro společnost***

Potrat je největší tragédií v dějinách lidstva, zanechává hluboké a téměř nevyhléditelné změny v srdcích rodin a společnosti. Podle WHO je na světě provedeno 40 až 60 miliónů potratů ročně. V sociální oblasti se následkem potratů stávají lidé pasivní vůči lidským tragédiím, více emocionálně zatvrzelí reakce vůči vraždě a násilí, dochází k rozpadu rodin, ke ztrátě potřeby chránit dítě, stále stoupají požadavky kontroly porodnosti. Klesá důvěra ve vztahu lékař – pacient, přičemž lékaři chránící život jsou pronásledováni, pravda je překrucována, rozvíjí se mentalita „zabíjení z milosti“. Zákony neslouží jako mravní směrnice a ze zabíjení mají určité společnosti finanční profit. Jestliže se nebudeme věnovat uzdravení traumatům po potratu a zneužívání, bude to mít za následek totálně rozvrácenou evropskou společnost (Peetersová, 2000, s. 63-96). Komenský (1948, s. 51-55) zdůrazňuje, ať je všem dovoleno soudit o věcech dobře pochopených, užívat svobodné volby po přesném rozeznání rozdílu mezi dobrým a zlým a volbu uvádět ve skutek tam, kde se volí věc lepší nikoli horší. Je třeba pohnout lidi k lásce a péči o budoucí život.

### **2.3.6.4 *Svědectví žen po umělém potratu***

V této kapitole jsou uvedeny úryvky svědectví žen, které neplánovaně otěhotněly a které podstoupily umělý potrat (Proč pláčeš, Miriam, 2000).

„Pláču nad svým pátým dítětem. Nechala jsem si je vzít. Hrozně toho lituji. Jsem plna smutku, lítosti a zoufalství, když na to pomyslím.“ (s. 10, 11)

„Připadala jsem si tak bídná a špinavá, tak bezmocná a osamělá. Dnes bych to již nikdy neudělala, nehleděla bych na to, jak by reagovalo okolí, protože žiji ve stálém strachu a nikdy se s tím nevyrovnám. V děsivých snech vidím, jak ke mně běží malé děvčátko s nataženýma rukama a stále se mě ptá: ‚Proč, maminko, proč?‘ Nedělejte stejnou chybu jako já! Věčně toho budete litovat!“ (s. 12, 13)

„Asi půl roku po potratu mého dítěte ze mne byla psychická ruina! Začala jsem brát uklidňující prášky, pít a často měnila muže. Chci všechny, co stojí před potratem, varovat! Já jsem to psychické peklo zažila a přetrpěla a nechci, aby to musel zažít ještě někdo další!“ (s. 16, 17)

„Když jsem cestou zahlédla dítě, tekly mi proudy slz – tiché výkřiky smrti v mém zkaženém břichu. Moje vina byla nesnesitelná, tížila jako skála vážící tuny a zakrývala všechno hezké v mém srdci.“ (s. 21)

„Před dvěma lety jsem otěhotněla po znásilnění. Po myšlenkách na sebevraždu jsem se nakonec rozhodla pro potrat. Čím více jsem o tom přemýšlela, tím více jsem měla výčitky svědomí. I teď se cítím úplně nemorální, protože se mi po tak dlouhé době ještě vede tak zle.“ (121, 122)

„Stále znovu se ptám, proč mi to nikdo neřekl? Opravdu ti ostatní, lékař, konzultantka, mí rodiče, přítelkyně a můj muž nevěděli, co pak přijde? Když jsem byla před dvěma lety donucena k potratu, všichni říkali, že je to to nejlepší pro mne a pro mé dítě! Teď je mé dítě mrtvé a já jsem tak zoufalá! Nemohu spát a smát se. Nikdo mě nechápe! Neměla jsem tehdy sílu se proti tomu postavit. Také dnes jsem ve své nouzi a bídě sama. Prosím, řekněte všem lidem, jak strašný je potrat. Často chci utéci pryč, běžet, hnát se – ale myšlenky jsou rychlejší. Vždy mě dohoní. Mé tělo a duši trápí strašné bolesti! Proč mi to tedy nikdo neřekl?“ (s. 127)

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem a svědectvím žen, můžeme považovat za nepravdivé následující tvrzení Uzla (1999, s. 132), který uvádí: „Jisté však je, že výkon sám k žádným škodlivým psychickým následkům nevede. Ty jsou vesměs způsobeny jenom okolnostmi, v nichž se žena v okamžiku potratu nachází“.

Ještě jeden závažný negativní důsledek přináší antikoncepce a především interrupce, a to nedůvěru k lékařům, neboť jak uvádí Frankl (2006, s. 64) „je lékař ustanoven lidskou společností pouze k tomu, aby pomáhal, kde může, a mínil bolesti, kde musí; aby léčil, pokud může, a pečoval o lidi, když už je nemůže léčit.“

### **2.3.7 Antikoncepční mentalita a její důsledky**

Často dnes slyšíme zprávy o nadměrně nízké porodnosti a vymírání národů. Z druhé strany se však ozývají názory o nebezpečí přelidnění, o hrozícím nedostatku obživy a zdrojů pro lidstvo a v souvislosti s těmito problémy o nutnosti plánování počtu dětí. K problému přelidnění se vyjadřuje Uzel (1999, s. 137), podle kterého je hrozivý nárůst světové populace naštěstí omezen díky spolehlivé antikoncepci, a pokud toto filozofičtí účastníci společenské konverzace nepochopí a nepokusí se sblížit s vědeckou diskusí, autor sděluje: „Ne-



váhám jejich postup označit za ignoranci a jejich názory za tmářské.“ Dále autor potvrzuje, že moderní antikoncepce je nepostradatelnou součástí reprodukčního zdraví člověka a přispívá k jeho svobodě a životnímu štěstí. Jak konstatuje Tělupilová (1990, s. 96-103), myšlenky hroící populační exploze pocházející z období po 2. světové válce nevycházely z obav seriózních ekonomů, ale společností, které usilovaly, aby se chudé národy rozmnožovaly tak, že by ohrozily bohaté. Například mocná americká společnost s názvem Plánované rodičovství (Planned Parenthood) rozvíjí státní programy omezující porodnost, nemorální a nedůstojné depopulační programy. Tyto snahy jdou ruku v ruce s rozmachem výroby antikoncepčních prostředků a potratářských služeb, které přinášejí velké zisky. Podle statistických údajů (Hnutí pro život, 1/2012, s. 12) používá HAK v ČR více než 1,3 milionu žen, tj. 53 % žen fertilního věku, což při průměrných finančních nákladech 300 Kč za měsíc za balení představuje roční obrat ve výši téměř 5 miliard Kč. Avšak gynekologové, kteří HAK nepředepisují a nevykazují pojišťovnám patřičný počet pravidelných výkonů, mají tak velké obtíže ambulanci finančně udržet. Podle Uzla (2007, s. 55) bere HAK ve světě téměř 100 miliónů žen. Tělupilová (1990, s. 103) dále uvádí, že jedním z nejtragičtějších následků antikoncepce je proniknutí antikoncepční mentality do veřejného života, což vede k odhodlání vyhnout se těhotenství za cenu ohrožení zdraví ženy a za cenu usmrcení dítěte. Kippleyovi podotýkají (1995, s. 14), že efektivnost (spolehlivost) metod plánování rodičovství se měří Pearlovým indexem (počet neplánovaných těhotenství u 100 žen při používání určité regulace porodnosti za rok), který uvádí míru selhání metody. Když tedy selže způsob regulace početí, není výsledkem „chyba“, ale nová lidská bytost. Neblahý vliv na sexuální chování už v minulosti uvádí Lippmann (1929, cit. podle Kippleyovi, 1995, s. 57), kdy dostupnost a obecné uznání a používání antikoncepčních prostředků ve dvacátých letech minulého století způsobilo vzrůst promiskuity a rozšíření myšlenek partnerských, bezdětných „manželství“ na zkoušku propagací antikoncepce s vyloučením prokreativní složky pohlavního styku. Grecmanová (2000, s. 8) zmiňuje negativní vliv druhé sexuální revoluce v 60. a 70. letech 20. století, která přinesla odstranění zábran v sexuálním nemanželském styku, zvýšenou promiskuitu a porodnost nemanželských dětí, zvýšení rozvodovosti a volného soužití partnerů. Tělupilová (1990, s. 112) potvrzuje, že usilovným poučováním mládeže o antikoncepčních prostředcích bez jakékoliv etické výchovy se mladí ve větší míře pouští do riskantního sexuálního experimentování, přičemž zákon 80/1980 Sb. zajišťuje při selhání antikoncepce potrat „ze zdravotních důvodů“ bez poplatků a zbytečných průtahů. Kippleyovi (1995, s. 122) konstatují, že nejsou

žádné důkazy o tom, že by přijímání, používání a filozofie antikoncepce vedla k pozdvižení veřejné a osobní sexuální morálky. Historie spíše ukazuje, že nemůže mít dlouhého trvání civilizace, která opustí skutečně zušlechťující sexuální etiku v souladu s tím, co je na muži a ženě nejlepšího a nahradí takovou, jež nedokáže odmítnout nic, co je vzájemně příjemné. Můžeme se v této souvislosti zamyslet nad výrokem Komenského (1948, s. 44), podle kterého má člověk řádně pečovat o své vlastní zdraví po celý život, zvláště na počátku života, aby zdravý duch sídlil ve zdravém těle. Lidé nemají poznávat věci jen zvnějšku, ale musí je vnitřně pochopit, aby nevznikaly výstřední nápady, chaos domněnek nebo bludy.

Nad působením antikoncepce na společnost se zamýšlí Prentis (2012, s. 16). Konstatuje, že, antikoncepce, prezentovaná jako „zázračná pilulka“, byla původně určena pro manžele, avšak brzy začali používat i jiní, čímž byla sexualita degradována na pouhou zábavu, rozšířila se promiskuita i pohlavní nemoci včetně HIV/AIDS. Antikoncepce má negativní dopad i na manželství, ruší podstatný význam manželského aktu – úplné vzájemné sebedarování jeden druhému v lásce, vylučuje možnost početí dítěte, protože partneři odmítají vzájemnou plodnost, tedy odmítají jeden druhého. Toto odmítání, byť i podvědomé, se stává pro vztah břemenem a v horším případě vede k rozvodu. Při selhání antikoncepce jde žena většinou na potrat – u poloviny potratů se jedná o selhání antikoncepce, která vytváří protidětskou mentalitu s důsledkem nízké porodnosti. Ztrácí se úcta k životu a důstojnosti člověka. Když pohlavní aktivita přestane sloužit k plození dětí a stává se pouhou zábavou, padají zábrany i vůči jiným sexuálním praktikám: homosexuálnímu styku, pedofilii, bestialitě, nekrofilii aj., za které společnost platí rozpadem vztahů a rodin a vysokými výdaji v sociální sféře. V současnosti propagovaná antikoncepční praxe, jak upozorňují Kippleyovi (1995, s. 30), vzbuzuje otázku, zda plánování rodiny pomocí antikoncepčních metod je hodnotou vyšší než život sám.

Mezi příčiny zla související s hypersexualizací dnešní doby lze podle výše uvedených skutečností považovat zejména to, že se lidstvo odklání od výchovy v duchu tradičních hodnot, neexistuje cenzura a důkladný postih hromadných sdělovacích prostředků na uvádění násilných, erotických a pornografických snímků, stát se soustředí na řešení zejména ekonomických problémů, nikoli mravních. Lidé podléhají konformismu a společností nastavenému standardu, než aby oprávněně zasahovali do kompetence jiných nebo hájili kompe-

tence své. Naděje na zlepšení situace určitě je, ale jak uvádí Komenský (1950, s. 87) „Neodstraní-li se příčina zla, neodstraní se zlo.“

Z výše uvedených možných rizik a zdravotních komplikací nelze antikoncepci ani asistovanou reprodukci a už vůbec ne interrupci považovat za péči o reprodukční zdraví. Mnozí z nás si vzhledem k uvedeným skutečnostem a rizikům řeknou: Co tedy máme dělat, když neplánujeme větší počet dětí, potrat odmítáme a zároveň nechceme poškozovat svoje zdraví? O řešení této situace podává informace kapitola, která se zabývá přirozeným plánováním rodičovství.

Mezi možnosti plánování rodiny zařazujeme i metody přirozeného plánování rodičovství, které však nejsou antikoncepčními metodami, neboť jejich podstatou není vytvoření nějaké nepřirozené zábrany mezi tělesným vyznáním lásky a plodností ženy. Podle Pšeničky (1994, s. 297) je pravdivost sexuality založena na požadavku přirozeného pohlavního styku, který neodděluje uměle pohlavní spojení od plodnosti.

### 2.3.8 Přirozené plánování rodičovství

Metody přirozeného plánování rodičovství (PPR), tzv. symptotermální, se uplatňují při předcházení těhotenství nebo jeho pro jeho dosažení a spočívají v pozorování tělesných známek plodnosti a neplodnosti u žen. Předávané informace o těchto metodách však bývají zavádějící, neboť jsou mylně považovány za nevědecké a často zaměňovány za méně spolehlivou kalendářní metodu. Jako nevýhodu někteří považují nutnost zdržení se pohlavního styku v plodném období ženy při předcházení těhotenství, přičemž za obecné motivy odmítání zdrženlivosti spatřuje Tělupilová (1990, s. 20-23) v dnešní kultuře, a to v odvyknutí čekat, v bezprostředním uspokojování potřeb (chceme vše hned), v používání náhražek (potravin, umělé oplodnění, zástupné matky, nekoitální sex), v nerozlišování mezi chtěním a potřebou (potřebuji auto, sex), v paradoxu touhy (touha po tom, co nemůžu mít), pokušení zakázaného ovoce (mít požitky z toho, co se nesmí, nebo není správné). Nováková (2012, s. 11) k tomu dodává, že jen člověk, který se umí ovládat, je skutečně svobodný a pouze takový může skutečně milovat, neboť bez svobody není láska možná. Mezi přednostmi PPR zařazují (Kippleyovi, 1995, s. 4-39) hodnoty materiální: ekologie (nezatěžují životní prostředí); estetika (ponechávají sexuálnímu objetí přirozenou krásu a nenarušují spontánnost sexuálního spojení manželů); finanční náklady používání jsou téměř nulové; spolehlivost (při správném používání je srovnatelná s nejefektivnější antikoncepcí, Nováková

(2012, s. 11) uvádí Pearl index 0,4-3; neškodí fyzickému zdraví. V oblasti duchovní PPR podporuje sebepoznávání, vztahy mezi manžely, osobnostní a mravní rozvoj, vytváří pozitivní vztah k dětem. Období plodnosti při předcházení těhotenství mohou manželé využít dvořením či jinými způsoby prokazování něhy a lásky. Organizace Liga pár páru (LPP) založená v roce 1971 se věnuje pomoci manželským párům při osvojování metod přirozeného plánování rodičovství, které nazývá uměním, neboť manželé se musí seznámit s pravidly PPR, naučit se je používat a dodržovat osobní disciplínu a sebekontrolu. Mnoho manželských párů praktikujících PPR potvrzují pozitivní vliv na manželský život, viz svědectví praktikujících PPR: „Naše manželská láska vzrostla a je spontánnější a krásnější, než jsme kdy považovali za možné“.

### 2.3.9 Svoboda a člověk

O svobodě uvažoval Rousseau (cit. podle Emmerová, 2007, s. 36), který tvrdí, že vzdát se svobody znamená vzdát se své lidské hodnoty, svých lidských práv a dokonce i svých povinností. Vychovávat člověka znamená vychovat jeho srdce. O svobodě píše Komenský (1948, s. 44-45), podle kterého velmi záleží na tom, aby se lidé učili a dovedli svobodně, podle vlastního uvážení, volit věci správně pochopené a svobodně s nimi nakládat, aby nebyl porušen obraz dobra v člověku, který spočívá právě ve svobodě volby. Cipro (2001, cit. podle Kraus, 2008, s. 43) uvádí, že úkolem teorie i praxe sociální politiky má být spíše prevence než represe, což je ovšem v současnosti ztíženo tím, že často nezodpovědné jednostranné zdůrazňování a prosazování práva na svobodu jedince není provázeno stejným důrazem na povinnost respektovat svobodu druhých.

Za minulého režimu jsme pocíťovali nesvobodu, nemohli jsme ledacos dělat. Vydobyli jsme svobodu, kterou se snažíme si užívat, alespoň tak je to propagováno: „žij a užívej si“, „smíš cokoli“, „máš svobodnou volbu“ aj. Ale je toto skutečná svoboda, pro všechny, pro mě i pro ty druhé? Vychovávají média k ohledu na druhé, k dodržování práva na svobodu každého člověka? Jak je to s hojně diskutovaným právem ženy na potrat a právem ochrany dítěte od početí, právem na život a právem na smrt eutanazií, právem na volbu pohlaví, právem na dítě z umělého oplodnění, právem partnerů stejného pohlaví na adopci apod.? Mnohé z těchto věcí nepřináší lidem ani vytouženou svobodu ani dobro pro všechny zúčastněné, vždy najdeme někoho, kdo trpí, strádá. Měli bychom vycházet ze zkušeností moudrých, navázat na tradici a osvědčené hodnoty, poučit se z životních příběhů i historie

lidstva. Sociální politika demokratického státu by měla brát ohled palčivé problémy naší doby a řešit je formou novelizací zákonů ve prospěch celé společnosti, nejen jednotlivců nebo určitých skupin, což lze považovat za prevenci, která nás bude stát méně než odstranění či „léčení“ následků nesprávných rozhodnutí. Lorenzová (2001, s. 174) s naléhavostí upozorňuje, že věda každý den vstupuje do zakázaných komnat bádání, aniž by si vědci, u nichž stále přetrvává osvícenecká víra, že právě ona je ztělesněním pokroku, položili otázku, zda se jejich kroky slučují s dobrými mravy. Vznikají situace, na jejichž přijetí či odmítnutí člověk není psychologicky, eticky ani právně připraven. Jaký postoj zaujmout ke klonování, vylepšování lidského genomu, ke graviditě mužů, eutanazii, asistované reprodukci, kdy babičky rodí svá vlastní vnoučata?

Tyto tendence někteří považují za nebezpečné, jiní za moderní, pokrokové, podporující svobodu člověka. Ale je tomu skutečně tak? Jsou tyto nepřirozené aktivity skutečně ku prospěchu člověka, nás všech? Je opravdu věda v každém ohledu užitečná? Svoboda je věc dobrá a žádoucí, avšak musíme mít na zřeteli, že moje svoboda nesmí narušovat a ohrožovat svobodu druhého člověka, což v dnešní době ne vždy platí. Aby jednotlivec vnímal potřeby druhých, musí vědět, co je dobré a co není, co jiným prospěje a co uškodí a hlavně musí být veden, vychováván a vzděláván k ohleduplnosti, zodpovědnosti, ale především lásce k ostatním lidem, kterou však lidé chápou různě. Rozličným pojetím lásky se věnuje další kapitola.

### **2.3.10 Pojetí lásky**

V dnešním světě lidé charakterizují a vnímají lásku různě. Někteří ji považují za nádherný a jedinečný projev lidskosti, jiní zužují lásku pouze na cit mezi zamilovanými a někteří ji ztotožňují se sexuálním životem. V následující kapitole jsou uvedena různá pojetí lásky.

#### ***2.3.10.1 Vědecký pohled na lásku***

Podle Uzla (1999, s. 12-13) vzájemná náklonnost dvou lidských jedinců, které říkáme láska, se z ryze pragmatického hlediska může někdy jevit jako zbytečná, hloupá a bezúčelná věc. Moderní vědecký pohled považuje lásku za jev položený na základech tvořených evolucí, biologií a biochemií a to, co se zdá jako nesmyslné a zmatené chování, je ve skutečnosti součástí mistrné přírodní strategie, která umožňuje přežít, prosperovat a množit se. Projevy lásky lze vysvětlit na základě biochemických procesů, kdy v období zamilovanosti

působí v těle látky podobné účinku amfetaminu způsobující vzrušení, blaženou euforii, která je však pouze dočasná. Později nastupují endorfíny, jejichž účinky lze srovnat s morfinem přinášející utišení, pocity pohody, míru a bezpečí, přičemž toto stádium zralé lásky je dlouhodobější.

### ***2.3.10.2 Láska je velké tajemství***

Láska je v dnešním světě nebezpečně znehodnocena, přičemž někteří už na lásku nevěří, zvláště na lásku jednoho stálého páru, protože prý manželství už není nezbytné, věrnost není možná a život na zkoušku je nevyhnutelný. Lásku mnozí považují za rozkoš, techniku, kterou se člověk učí a musí ji zvládnout. Mladí lidé jsou poučováni o tom, jak provozovat „bezpečný sex“. Někteří začínají být unaveni bezduchou výchovou i vlastními zkušenostmi s „láskou“, jiní se pyšní tím, že jsou osvobozeni od předsudků, přičemž však po svých dobrodružstvích štěstí nenalézají. Milostný život považují za zábavu, lásku za přitažlivost, reakci na jejich nutkové potřeby. Mnozí odhalují hodnoty života v manželství, věrnosti i předmanželské zdrženlivosti a stávají se výzvou životu ohroženého smrtí, kdyby láska zemřela. Pravé místo lásky se nachází v srdci člověka i v srdci dějin světa, láska má nekonečný rozměr, je to síla, bez níž se člověk ani svět nemohou harmonicky rozvíjet a prožívat štěstí. Středem tohoto velkého dobrodružství je lidský pár a domov, kdy se láska projevuje tělesně a stává se zdrojem nového lidského života. V srdci každého života je ukryta nejhlubší touha: milovat a být milován (Quoist, 2010, s. 5-18).

### ***2.3.10.3 Láska bez podmínek***

Současná společnost nepovažuje přijetí lásky jako životního programu smysluplné existence za šťastné rozhodnutí. Životní styl svědčí o zpochybňování uskutečnitelnosti trvalé lásky a hlavní otázkou dnešního člověka je: Jaký z toho budu mít prospěch? Naši generaci prosáklou sexem zaplavují knihy s návody na vystupňování erotické rozkoše, přičemž tito autoři degradují lásku, manželství a rodinu a označují je za staromódní. Naléhají, abychom se zaměřili na své vlastní štěstí a byli svobodní od slibů a odpovědnosti. Opak však je pravdou, protože pokud nedáte někomu své slovo a neslíbíte mu věrnost, nemůže vzniknout skutečná důvěra ani vztah, v němž by dva mohli růst. Jestliže dám sebe jako dar lásky, získám hluboký a trvalý uspokojivý pocit, že jsem dobře naložil se svým životem a druhé jsem obohatil. Láska předpokládá ochotu k boji, k práci, k utrpení a společně prožívané

radosti a předpokládá to, že milujeme sami sebe v tom dobrém smyslu slova. Láska není pocitem, ale rozhodnutím a závazkem a pouze láska bez podmínek umožňuje růst a rozvoj člověka (Powell, 2010, s. 30-48).

#### ***2.3.10.4 Láska je smyslem lidského života***

Láska je prožíváním druhého člověka v celé jeho jedinečnosti a jednorázovosti, kdy člověk aktivně realizuje tvůrčí hodnoty a získává si lásku činem. Druhou cestou, aniž se sami přičiníme, se stává člověk milovaným a pro toho, kdo jej miluje, je nenahraditelným, nezastupitelným. Lásku považujeme za kouzlo, které činí u milujícího vnímavým pro hodnoty. Pak nastupuje třetí moment – zázrak lásky, čímž vstupuje do života nový člověk – dítě. V partnerství považujeme za nejprimitivnější lásku sexuální vycházející z tělesného zjevu jiné osoby, který spouští sexuální pud. Za vyšší formu lze pokládat lásku erotickou neboli zamilovanost, při níž jsou partneři zaměřeni na psychiku druhého člověka, na jeho charakterové vlastnosti. U obou forem milujeme druhého pro to, co má, přičemž tato láska není trvalá. Opravdovou láskou, která je více než citovým stavem a má platnost jednou provždy, milujeme druhého pro to, co tento člověk „je“. Pro lásku mezi pohlavími není tělesnost, sexuální něčím primárním, není žádným sebeúčelem, nýbrž prostředkem vyjádření. Láska je natolik nezávislá na tělesnosti, že může přetrvat smrt milovaného a vytrvat až do vlastní smrti. Láska může být silnější než smrt (Frankl, 2006, 122-128). Lásku charakterizuje Pšenička (1994, s. 28) jako dar sebe sama druhému člověku bez vypočítavosti, zaměření rozumu a vůle na pomoc a péči o druhého, jako službu a často i oběť pro dobro druhého. „Vztah lásky je nejvyšším duchovním projevem člověka, je smyslem a cílem lidského života“ Pšenička (1994, s. 26).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST



### 3 VÝZKUM V PROBLEMATICE SEXUÁLNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Problematikou související se sexuální výchovou na ZŠ se zabývám již delší dobu a touto prací chci navázat na svoji bakalářskou práci, ve které jsem dotazníkovým šetřením zjišťovala informovanost žáků 2. stupně ZŠ v některých oblastech rodinné výchovy, přičemž dotazník obsahoval i otázky týkající se sexuální výchovy. V rámci výzkumu jsem zvolila kvalitativní přístup, který umožňuje řešit otázky související se sexuální výchovou na ZŠ hlouběji, a to analýzou kazuistiky realizace sexuální výchovy na konkrétní škole, která byla doplněna rozhovory s adolescenty s otázkami zaměřenými na uvedené téma.

#### 3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu diplomové práce je zjištění, jak se realizovala sexuální výchova na konkrétní ZŠ, jaké jsou osobní zkušenosti adolescentů se sexuální výchovou na ZŠ a dále zjištění postojů adolescentů k sexuální výchově a k některým otázkám souvisejícím se sexuální životem.

Provedený výzkum ukazuje, jak se realizovala sexuální výchova na ZŠ, kterou žáci absolvovali (metody, obsah, zaměření, pozitivní a negativní zkušenosti) a jaké jsou postoje žáků k otázkám souvisejícím se sexuálním životem (zahájení pohlavního života, způsoby plánování rodičovství, interrupce, umělé oplodnění, úloha rodiny a školy v sexuální výchově).

V souvislosti s cíli výzkumu jsme si položili následující otázky:

##### **I. Realizace sexuální výchovy na ZŠ**

1. Jaké metody používali učitelé v hodinách sexuální výchovy?
2. Co bylo obsahem sexuální výchovy?
3. Jaké metody plánování rodičovství prezentovala ZŠ?
4. Na co zejména se učitelé zaměřovali v sexuální výchově?
5. Jaké zkušenosti měli žáci se sexuální výchovou?
6. Jaký by měl být cíl sexuální výchovy na ZŠ?

##### **II. Postoje žáků k otázkám souvisejícím se sexuální výchovou**

7. Kdy mohou mladí lidé zodpovědně zahájit pohlavní život?
8. Jaký je vhodný způsob plánování rodičovství?
9. Jaký je názor žáků na interrupci, umělé oplodnění, antikoncepci?

10. Může sexuální výchova na ZŠ ovlivnit sexuální život?

11. Jakou úlohu má rodina a jakou škola v sexuální výchově?

Ve výzkumu vycházíme z pojetí sexuální výchovy podle Rozinajové (1998, s. 197), které zahrnuje oblast anatomických a fyziologických znaků mužů a žen souvisejících s reprodukční schopností, sexuálním soužitím, oplodněním, těhotenstvím, porodem, plánovaným rodičovstvím, pohlavními nemocemi, pohlavními úchylkami, interrupcí, pohlavní hygienou apod., přičemž podle Rozinajové není zapotřebí zacházet do podrobností (popisovat pohlavní akt či techniky pohlavního styku apod.). Důležitým faktorem při sexuální výchově je výchova citu lásky, a to nejen k partnerovi, ale k lidem vůbec. Cílem sexuální výchovy je formování člověka v rámci mravních norem. Pohlavní život pokládáme za mravný tehdy, když se zakládá na vzájemné lásce partnerů a naplňuje se v rodině.

Vzhledem k šíři problematiky bude výzkum zúžen na zjištění, jak se realizovala sexuální výchova na ZŠ, zejména v oblasti plánování rodičovství, partnerských vztahů a formování mravních norem.

Postoj je sklon reagovat ustáleným způsobem, souvisí se sklony a zájmy. Postoje jsou součástí osobnosti a předurčují poznání chápání, myšlení a cítění, získávají se v průběhu života. Postoje jsou relativně trvalé a obsahují složku kognitivní, afektivní a behaviorální (Hartl, 2000, s. 442).

### 3.2 Pojetí výzkumu

Problematika sexuální výchovy na ZŠ byla zkoumána kvalitativně, a to za pomoci kazuistiky a polostrukturovaných rozhovorů. Kazuistika zaznamenává sexuální výchovu na konkrétní ZŠ v rozmezí několika let, není však zaměřena na podrobné pozorování, ale spíše zaznamenání důležitých aspektů a událostí týkajících se dané oblasti. Otázky pro respondenty jsou uvedeny v Příloze 1. Kvalitativní výzkum navazuje na výsledky mé bakalářské práce, ve které, kromě jiného, byla zkoumána dotazníkovým šetřením i oblast sexuální výchovy a jejímž cílem bylo zjistit míru informovanosti žáků 2. stupně ZŠ v oblastech dotýkajících se rodinné výchovy. Do výzkumu byly zařazeny čtyři základní školy Zlínského okresu, bylo osloveno 141 žáků 9. tříd. V dotazníku mé bakalářské práce na téma „Informovanost žáků 2. stupně ZŠ v problematice související s rodinnou výchovou“ byly některé položky věnovány sexuální výchově (Březinová, 2009).

Rozhovory s adolescenty ohledně jejich zkušeností se sexuální výchovou by mohly přispět k pochopení vztahů mezi obsahem a cíli sexuální výchovy na ZŠ a jejich osobními postoji k uvedené problematice a zároveň by mohly být impulzem pro revizi a zkvalitnění programů sexuální výchovy na ZŠ.

### **3.3 Výzkumný vzorek**

Kazuistika se zabývá problematikou sexuální výchovy na konkrétní ZŠ. Kazuistika byla doplněna rozhovory se třemi žáky, kteří absolvovali sexuální výchovu na této škole ZŠ. Dále byl uskutečněn rozhovor s dívkou, která absolvovala jinou ZŠ. Věk respondentů se pohybuje v rozmezí od 15 do 21 let. Pro volbu výzkumného vzorku byl zvolen záměrný výběr, a to z důvodu zkoumání problémů souvisejících se sexuální výchovou na konkrétní škole. Tento výběr zároveň splňoval kritéria snadné dostupnosti a umožňoval doplňování informací a snadnější ověření správnosti zpracování dat samotnými respondenty.

### **3.4 Výzkumná technika**

Pro zjišťování dat byl zvolen kvalitativní výzkum. Základní technikou je zpracování a analýza kazuistiky doplněné hloubkovými polostrukturovanými rozhovory s respondenty. Podkladem pro zpracování kazuistiky byly rozhovory s osobami, jichž se kazuistika týkala, a korespondence související s kazuistikou. Odpovědi respondentů v rozhovorech byly s jejich souhlasem zapisovány. U nezletilých respondentů byl dán souhlas zákonného zástupce s uskutečněním rozhovoru.

### **3.5 Způsoby zpracování dat**

Zjištěná data z kazuistiky a rozhovorů byla převedena do textové podoby, byly vynechány nepodstatné, irelevantní a opakující se údaje. Analýza kazuistiky byla provedena v návaznosti na principy sexuální výchovy podle Janiše a Täubnera, které jsou uvedeny v teoretické části diplomové práce, v kapitole 2.2.2. Pro zpracování a analýzu rozhovorů bylo použito kódování, po kterém byla provedena kategorizace, tedy slučování kódů podle vztahů k jevům souvisejícím s danou problematikou. Na základě výsledků analýzy bude provedena interpretace dat. K ověření správnosti a důvěryhodnosti zpracování dat bylo provedeno ověření interpretace dat zúčastněnými respondenty. Výsledky výzkumu byly podrobeny diskusi. Jména účastníků kazuistiky a respondentů jsou smyšlená.

### 3.6 Kazuistika

Kazuistika, kterou uvádím ve své diplomové práci, není příkladem klasické kazuistiky s podrobnou analýzou či dlouhodobým pozorováním zúčastněných osob. Záměrem je poukázat na obsah a způsob předávání informací v sexuální výchově na konkrétní ZŠ, na který upozornili samotní žáci.

Případ začal opakovanými, dalo by se říci, nezávažnými „stížnostmi“ či připomínkami dce-ry Veroniky její matce, že v rodinné výchově slyší stále dokola o drogách, AIDS a antikoncepci. Toto byl samozřejmě zjednodušený popis výuky, ale upozorňoval již na problém, který tato žákyně vnímala. Učitelky z pohledu Veroniky tuto problematiku velmi zdůrazňují a opakují natolik, že určitým způsobem zastíňují ostatní kvalitní a prospěšná témata. Matka dceru vyslechla, snažila se jí stručně objasnit postoj vyučujících i přístup k antikoncepci ve světě obecně, ale se školou nic neřešila. Impulsem k řešení problematiky spojené se sexuální výchovou bylo to, že Veronika při jiné příležitosti a spíše jen náhodně, upozornila na „motto“, které si žáci 8. tříd měli nalepit na titulní stranu sešitu do rodinné výchovy s textem: „Nejvhodnějším způsobem při milování je použití kondomu při pohlavním styku. Moderní člověk se lásce nevyhýbá. Při milování používá vhodnou ochranu.“ To matku přimělo, aby zašla do školy a snažila se situaci nějak řešit. Přinesla do školy materiály od lékařů ohledně používání antikoncepce, zejména upozornění lékařů na možné nežádoucí účinky antikoncepce, rizika používání prezervativu a informace o přirozeném plánování rodičovství s žádostí, aby je pan ředitel předal učitelům, kteří rodinnou výchovu vyučují, aby si texty přečetli. Ředitel dohodl schůzku učitelky Markové, která požadovala nalepení uvedeného textu, s matkou a ještě jedním učitelem. Matka upozornila přítomné učitele, že tento text navádí k promiskuitě a ztotožňuje význam slova sex s láskou. Na otázku matky, zda si učitelka četla dodané materiály o antikoncepci, tak odpověděla záporně. Přítomný učitel se snažil dceru nařknout z toho, že lže a je v pubertě, že se podivně chová a ve vyučování nedává pozor, přičemž tato žákyně patřila k nejlepším ve třídě a s chováním problémy během celé ZŠ neměla. Když matka oponovala, začali argumentovat z jiné strany a snažili se matku přesvědčit, že její názory nejsou odborné. Zejména se to týkalo nežádoucích účinků hormonální antikoncepce, o kterých informovali lékaři v dodaných materiálech. Učitelka oponovala, že hormonální antikoncepce má pozitivní účinky na rakovinu dělohy, děložního čípku, úpravu cyklu a také na akné. Matka žádala, aby učitelé povzbuzovali a vedli žáky ke zdrženlivosti v sexuálním životě a aby je objek-

tivně a pravdivě informovali i o nežádoucích účincích propagované hormonální antikoncepce. Oba učitelé více méně tyto požadavky nepřijali. Matka upozornila na nevhodný přístup k žákům v souvislosti s doporučováním antikoncepce v tak útlém věku a sdělila nesohlas i jiných rodičů s chováním učitelky, která před týdenním zájezdem 9. tříd organizovaným školou, navrhovala žákyním, aby si nechaly předepsat antikoncepci. Tímto v podstatě vyučující naznačila, že k pohlavnímu styku mezi spolužáky by během zájezdu mohlo dojít. Učitelka přislíbila, že se bude snažit mluvit o zdrženlivosti, avšak o negativních účincích antikoncepce odmítla žáky informovat s odůvodněním, že není lékařka.

Po několika měsících přišla Veronika domů a řekla: „Mami, kdybys věděla, jaký film nám paní učitelka pouštěla!“ Jednalo se o švédský film s názvem „Honem, honem“, který učitelka rodinné výchovy Nováková promítala žákům 9. třídy v rámci multikulturní výchovy a který pojednával o problémech se zamilovaností, životě různých etnických skupin a jejich tradic, ale také se zde řešil problémy sexuálního života hlavního hrdiny – konkrétně problémy s erekcí při souloži. Dcera ohodnotila film jako nemravný a nevhodný nejen pro žáky, přestože učitelka o filmu sdělila, že je úžasný a určitě se žákům bude líbit. Dcera nevěděla, jak se má při výuce zachovat, když se mají ještě na polovinu tohoto filmu dodívat v další hodině, nebo zda do školy vůbec jít. Ptala se i spolužaček, jak se na film dívají a některým rovněž připadal film nevhodný. Matka se tedy doma domluvila s dcerou, že zajdou za učitelkou Novákovou, která je vyučovala, a pokusí se ji požádat o objasnění důvodu promítání tohoto filmu s prosbou, aby další část již nepouštěla a nepromítala ani jiné filmy se sexuální tematikou. Když se starší bratr Veroniky, osmnáctiletý Jan, dozvěděl, že matka plánuje jít za učitelkou Novákovou, tak se jí svěřil, že tatáž vyučující jim v 8. třídě promítala v rámci rodinné výchovy film, který on ohodnotil jako porno. Film vnímal velmi negativně a v určité fázi musel zavřít oči, protože se už nemohl déle dívat. Odmítal o podrobnostech filmu mluvit. Ještě si vzpomněl na promítání jiného dokumentu o změně muže na ženu, který operaci zachycoval, a tento film posoudil také jako velmi nevhodný. Na otázku matky, proč jí o filmu, který označil jako porno, neřekl dříve, ale mluvil o své negativní zkušenosti až po 4 letech, sdělil, že nebyl schopný a nechtěl o tom mluvit. Až snad po týdnů rozebírání tohoto problému objasnil matce, co ve filmu konkrétně viděl, stěžil se vyjadřoval a při vzpomínkách byla v jeho tváři patrná bolest a stud. Na otázku matky, jak reagovali ostatní spolužáci, řekl, že celá třída byla po promítání filmu zticha, jakoby v údivu nad tím, co je jim ve škole předkládáno. Matka o případu mluvila

s psycholožkou a ta potvrdila, že pokud dítě prožije nějaké trauma, může se stát, že o tom i několik let nemluví, což se zřejmě stalo i zde. Matka si dohodla schůzku s učitelkou Novákovou, aby ji požádala o vysvětlení důvodů promítání těchto filmů (filmu „Honem, honem“ a uvedeného „porno“ filmu), které tito žáci považovali za nevhodné, a zároveň požádala, aby takové filmy nepromítala. Matka vzala s sebou na schůzku i dceru, aby se ona mohla vyjádřit, jak konkrétní film „Honem, honem“ vnímá. Učitelka film obhajovala jako výuku k multikulturalismu, stejně obhajovala i dokument, který syn nazval pornem s tím, že ho učitelka prezentovala jako přehled různých druhů antikoncepce a pouští ho žákům 8. tříd jako shrnutí učiva o antikoncepčních prostředcích. Obě strany stály za svým názorem, učitelka byla rozrušená a navrhla, že půjdou za ředitelem, aby on zaujal nějaké stanovisko a navrhl řešení situace. V ředitelně učitelka Nováková na základě svých postojů filmy obhajovala. Film o antikoncepci považovala za vhodné ukončení sexuální výchovy 8. tříd jako ucelený přehled antikoncepčních prostředků. Dokument o transsexualitě pouštěla žákům proto, aby je seznámila s tím, co se může přihodit a aby oni dokázali tyto věci chápat. Veronika se vyjádřila, že obsah prezentovaný učitelkou jako výuka k multikulturalismu nepostřehla. Učitelka Nováková sdělila, že když se Veronice a Janovi filmy nelíbily, měli se přihlásit a ona by je třeba zavedla na chodbu, aby film nemuseli sledovat. Ředitel hájil učitelku Novákovou s tím, že škola se musí přizpůsobovat tomu, co se děje ve světě, že se stejně děti doma na erotické filmy dívají. Oba obhajovali způsob sexuální výuky, který tito žáci považovali za nemorální. K filmům promítajícím ve škole se ředitel školy vyjádřil tak, že všechny mají doložku schválení ministerstva školství, což se ale nakonec nepotvrdilo. Názory matky a její dcery Veroniky na výchovu žáků ke zdrženlivosti a mravnímu ideálu nebrali vážně. V ředitelně se společně dohodli, že žákyně Veronika ani její mladší bratr, který stejnou ZŠ navštěvoval, se nebudou promítání filmů se sexuální tematikou zúčastňovat.

Na doporučení sociálního pracovníka, kterého matka znala, písemně požádala ředitele o zapůjčení filmů (o multikulturalismu s názvem „Honem, honem“, dokumentu o antikoncepci, transsexualitě), aby sama mohla posoudit jejich vhodnost či závadnost.

V dohodnutém termínu si matka pro filmy přišla i se synem Janem. Ředitel však filmy nezapůjčil a dal matce písemné vyjádření, že po konzultaci se zřizovatelem školy není oprávněn školní majetek a pomůcky nikomu půjčovat a že film k multikulturní výchově a o transsexualitě ve škole již nemají k dispozici, neboť byly staženy z televizního vysílání.

Prislíbil také konání krátké prezentace v rámci třídních schůzek v nadcházejícím novém školním roce, která se bude týkat sexuální výchovy na této ZŠ. Na dotaz matky neuvedl ředitel ani název dokumentu o antikoncepci, kopie obalů videokazet některých filmů týkajících se sexuální výchovy ředitel poskytl. Matka požádala ředitele, jestli by si nemohli některé filmy prohlédnout přímo ve škole, s čímž souhlasil. Syn Jan však ani jeden z nich neidentifikoval jako shodný s dokumentem o antikoncepci, který viděl a který nazval pornem. Ředitel přizval matku i syna k rozhovoru, při kterém syn sdělil, že se ve škole promítaly nemravné a agresivní filmy a že tolik, co jich shlédl ve škole, neviděl za celý svůj život a ani by se na takové filmy dobrovolně nedíval. Ředitel řekl, že si s učitelkou Novákovou promluví a problémy s výběrem filmů proberou i na pedagogické poradě. Ředitel také přislíbil, že nevhodné filmy se ve škole promítat nebudou. Matka poslala panu řediteli dopis, ve kterém stručně popsala to, co se mezi školou a její rodinou odehrálo s žádostí, aby se nevhodné a mravně závadné filmy na ZŠ nepromítaly. Také žádala, aby vyučující sexuální výchovy dětem předkládali pravdivé informace o antikoncepčních prostředcích a povzbuzovali ke zdrženlivosti. Písemné vyjádření k řešení problému, o které matka žádala, však ředitel neposlal. Oba sourozenci rovněž napsali řediteli dopis, ve kterém mu oznamovali nespokojenost se sexuální výchovou a upozornili i na další závažné skutečnosti ve škole.

Veronika a Jan ve svém dopise uvedli, že na ZŠ docházelo k tomu, že byly žákům promítány nevhodné filmy a filmy se sexuálním podtextem a sexuálními scénami. V rámci rodinné výchovy byly v tzv. výukovém filmu o antikoncepci promítány žákům záběry na nahé pohlavní orgány, osahávání, nasazování kondomu. Tento dokument, který zhlédl Jan a nazval ho pornem, učitelka Nováková doporučovala jako ucelený přehled učiva o antikoncepčních prostředcích. V jiném filmu byl ukázán naturalistickým způsobem porod se záběry z pohledu lékaře. Tento dokument byl promítán chlapcům i dívkám ve třídě žákyně Veroniky, přičemž jeden chlapec se při sledování pozvracel. Pro dívky byl dokument nevhodný, říkaly, že nikdy rodit nebudou, stejně tak na něj reagovala i Veronika. Film o transsexualitě dokumentoval operaci přeměny muže na ženu, opět v detailních záběrech.

Dále žáci v dopise upozorňovali na tzv. zábavné filmy, které byly promítány převážně na konci školního roku, a to s násilnými akčními scénami (např. „Skála“, „Hellboy“), zejména však filmy se sexuálním podtextem jako např. „Prci, prci, prcičky“, „Velmi nebezpečné známosti“, „Scary Movie“ apod. Oba sourozenci k těmto filmům uvedli, že je v nich propagován sex jako pouhý akt uspokojení a schází zde očekávání dítěte jako plodu sexuální-

ho spojení, nabádá se v nich ke zhýralosti, k předčasnému pohlavnímu životu a ke střídání sexuálních partnerů. Sami žáci nosí tyto filmy do školy, kde jsou potom se souhlasem učitelů promítány.

Jan a Veronika se v dopise vyjadřovali i k sexuální výchově, která podle nich spočívala z velké části v propagaci antikoncepčních prostředků, a to bez upozornění na možné nežádoucí účinky. Třídou putovaly nafouknuté kondomy, což bylo některým žákům nepříjemné. Žáci upozornili na to, že ve škole nebyli vedeni k pohlavní zdrženlivosti, což může vést k předčasnému a nezodpovědnému pohlavnímu životu, přestože je některým teprve 13 – 15 let. Výuku rodinné výchovy oba sourozenci vnímali jako propagaci sexu a antikoncepčních prostředků. Dále upozornili, že v některých třídách visely na nástěnkách články se sexuální tematikou, například o prvních sexuálních zkušenostech dětí už ve 13-ti letech aj., z časopisů Bravo, Top dívka, Popcorn apod., které se prodávají i ve školním bufetu. Podle obou žáků tyto časopisy nejsou pro děti a mládež vhodné a neměly by se ve škole prodávat. Žáci v dopise navrhli, aby se ve škole nepromítaly filmy s násilnými akčními scénami, filmy se sexuálním podtextem a sexuálními scénami, filmy podporující promiskuitní chování a filmy s vulgárními výrazy. Navrhovali odstranit tyto filmy ze školní videotéky, aby nemohly být opět použity. Dále žádali ředitele, aby žáci nebyli vedeni k předčasnému pohlavnímu životu a byli informováni objektivně o účincích antikoncepce, dále aby se ve škole nepoužívaly učebnice ani jiné materiály s fotografiemi nahých těl a pohlavních orgánů, aby se ve škole neprodávaly časopisy se sexuální tematikou a učitelé aby kontrolovali obsah nástěnek.

Vypadalo to, že rodina se se školou dohodla. Mladší bratr Veroniky, Vojtěch, žák 7. třídy, však po čase přišel s tím, že učitelka Nováková, která suplovala za svoji kolegyni Šedou, jim v angličtině pouštěla film „Zamilovaný Shakespeare“, který má rovněž sexuální podtext. Učitelky se ale zastával, že „postelové scény“ se snažila přetáčet, ale moc se jí to prý nepodařilo. Matku to rozzlobilo, protože byla s panem ředitelem dohodnutá, že její děti se promítání filmů se sexuální tematikou nebudou zúčastňovat. Rovněž ředitel přislíbil, že si s paní učitelkou promluví a že se již takové filmy v jejich škole pouštět nebudou. Napsala tedy informativní email řediteli s požadavkem, aby nevhodné filmy ze školní videotéky odstranili. Požadovala také seznam všech filmů ve školní videotéce. Když se učitelka Šedá, vyučující angličtinu Vojtěcha vrátila zpět do školy, zcela nevhodným způsobem informovala třídu, že se na film „Zamilovaný Shakespeare“ nemohou dodávat. Když se děti ve třídě



tázaly proč, sdělila jim s pohledem upřeným na Vojtěcha, že někdo si stěžoval, z čehož spolužáci usoudili, že to byl právě Vojta, který měl nějaké připomínky. To vyvolalo šikanu, spolužáci se Vojtovi posmívali a pohoršovali se nad ním. Učitelé začali provokativně pouštět žákům kreslené pohádky a spolužáci obviňovali Vojtěcha, že je to jeho vina, že kvůli němu se teď nemohou dívat na dobré filmy. Naštěstí byl konec školního roku a žáci si po prázdninách na tuto situaci již nevzpomněli.

Problém však nebyl u konce. Dalšího roku učitelka Nováková vyučovala Vojtěcha sexuální výchovu, a to podle příručky „Sexuální výchova – Vybraná témata“ (dále jen Příručka). Matka se o této Příručce doslechla náhodně a nevěnovala tomu dostatečnou pozornost. Jednou Vojtěch doma matce sdělil, že se ho učitelka dotazovala, zda: „Právo na informace o sexuálním životě lidí má i dítě, jehož rodič si to nepřeje“, on odpověděl, že nemá, což nebyla správná odpověď. Matka pochopila, že učitelka záměrně dala synovi tuto otázku, která je právě součástí uvedené Příručky a rozhodla se, že syna z hodin sexuální výchovy vyloučí. Požádala ředitele, aby o příručce informoval ostatní rodiče, aby měli možnost se s obsahem seznámit.

Kazuistika této rodiny tímto končí.

Když proběhla široká diskuse v ČR ohledně vhodnosti či nevhodnosti Příručky a obsah vešel ve známost, někteří se k problematice nevyjádřili, jiní zásadně nesouhlasili, jiní o problému nevěděli, nebo s obsahem souhlasili. Mnozí rodiče i některé organizace vyjádřili svůj protest proti sexuální výchově, jak byla doporučena v Příručce. Také na tuto školu přišla paní, která se pořádá rodinné aktivity ve volném čase, a požádala ředitele, aby se podle Příručky ve škole neučilo, neboť s obsahem mnoho rodičů nesouhlasí. Pan ředitel paní ujistil, že podle Příručky se u nich ve škole nevyučuje.

Dotazováním žákyně Marty s odstupem 3 let v rámci výzkumné části této práce bylo zjištěno, že v jejich třídě učitelka Nováková nejvíce diskutované didaktické náměty z Příručky nepoužívala. V rámci sexuální výchovy si pouštěli filmy dokumentární o dospívání, zde byly informace pouze z biologie: rozdíly mezi pohlavími. Na konci školního roku žáci do školy filmy z domu už nepřinášejí, ale filmy vybírají učitelé. Buď to bývá k učivu, nebo většinou komedie, ale v jednom filmu byla i erotická scénka. Časopisy Bravo, Top dívka, Popcorn se ve školním bufetu stále prodávají a kupují si je dívky z prvního stupně. Na nástěnkách příspěvky z těchto časopisů již nebývají.

### 3.6.1 Rodinná anamnéza

Uvedená rodina sice není úplná, ale matka se snaží dětem věnovat a dobře o ně pečuje. Její děti Jan, Veronika i Vojtěch patřili k nejlepším žákům ve třídách, prospívali s vyznamenáním a mívali většinou na vysvědčení samé jedničky. Ve škole byli aktivní a jejich chování bylo bez problémů. Jan a Vojtěch byli šikanováni, ale šikana nebyla závažná, pouze na úrovni vysmívání. Chlapci se svěřili doma matce a ta situaci neprodleně řešila s třídními učiteli a toto vysmívání většinou ustalo. Matka je zaměstnaná, žije sama s dětmi, které naplňují smysl jejího života.

Žákyně Martina pochází ze spořádané a dobře fungující rodiny. Ve škole se učí výborně a výchovné problémy s ní nejsou.

### 3.6.2 Řešení případu

Pro matku nebylo snadné smířit se s tím, co její děti ve škole prožily, co všechno viděly a musely si vyslechnout. S ničím takovým vůbec nepočítala, přesto byla ráda, že se jí děti svěřily. Snažila se s nimi vzniklé problémy v souvislosti se sexuální výchovou řešit, hodně s dětmi diskutovala o tom, co a jak ve škole probíhalo. Otcí děti tyto problémy oznámila a ten byl také udivený, co se to ve škole děje a děti se snažil podpořit, nijak však případ s matkou ve škole neřešil. Jak již bylo uvedeno, nejdříve se snažila matka vyjasnit úmysl učitelů, kteří poskytovali dětem nepravdivé, zavádějící a neobjektivní informace a pouštěli závadné filmy. Celkem se uskutečnilo pět setkání s matkou, dětmi, učitelkami i ředitelem. Písemné zápisy ze schůzek se neprováděly. Matka navštívila školní inspekci a radila se, jak má v tomto případě postupovat. Zástupce pracoviště si však nevěděl s daným případem rady, neboť v mravních otázkách, jak sdělil, nejsou jasně uvedené normy a právě v otázkách sexuality se názory velmi různí. U filmu o antikoncepci by se odborně muselo prokázat, že má pornografické rysy. Navrhoval, že možné řešení je podat stížnost na školní inspekci, která však problém nemusí nijak vyřešit, zvláště tehdy, když škola k dispozici závadné filmy neposkytla a uvádí, že je již nemá. Sám nevěděl, jak by postupoval, kdyby se něco podobného stalo jeho dětem.

Matka na doporučení její známé s dětmi navštívila psychologku, která rovněž učila mládež ve škole, takže měla zkušenosti i v pedagogické oblasti. V podstatě se k případu sexuální výchovy vyjádřila tak, že vždy záleží na přístupu učitele, jak učivo podá a co on sám upřednostní. Problémy ve škole má škola řešit ve spolupráci s rodiči. O filmu o antikon-

cepci sdělila, že pokud žák vnímá tento film jako porno, je naprosto nevhodné ho ve škole pouštět. Co se týká filmu o transsexualitě, neměly by se takové dokumenty vysílat, a už vůbec ne ve škole, neboť je to záležitost jen toho člověka. V sexuální výchově nedoporučuje propagovat antikoncepci a zatěžovat tímto děti.

Jiní pedagogové matce sdělili, že by se k filmům vyjádřili, avšak filmy, které žáci uváděli jako nevhodné, se nepodařilo sehnat.

Matka se dotazovala i známého právníka, ten však s tímto případem nechtěl mít nic společného. Rovněž navštívila některé rodiče, situaci ve škole jim objasnila a požádala o pomoc a podporu. Rodiče ale v podstatě odmítli, neboť neměli k dispozici filmy, aby sami mohli posoudit vhodnost či nevhodnost. Jejich děti jim doma nic neřekly.

### 3.6.3 Analýza kazuistiky

Z kazuistiky je patrná závažnost problému sexuální výchovy na ZŠ. Žáci popisují konkrétní příklady neprofesionálního přístupu a pochybení pedagogů. Lze konstatovat, že uvedený nevhodný způsob sexuální výchovy a promítání závadných filmů ohrozil mravní výchovu žáků. Kazuistika byla analyzována na základě principů sexuální výchovy podle Janiše a Täubnera, které byly uvedeny v teoretické části, viz kapitola 2.2.2.

Nebyl uplatněn *princip spolupráce rodiny a školy*, neboť rodičům nebyl sdělen obsah sexuální výchovy, v uvedeném případě pro výuku na ZŠ nevhodný – film o porodu, o transsexualitě, o antikoncepčních prostředcích se záběry na nahá těla, milostnou předeheru a nasazování kondomu, uváděly se rovněž filmy násilné a erotické. Při řešení problémů uvedených v kazuistice ředitel sice umožnil schůzku matky s učitelem, avšak žádnou písemnou odpověď k řešení neposlal, přestože ho matka opakovaně žádala. Informativní schůzka o sexuální výchově na třídních schůzkách sice proběhla, ale v podstatě se zde nic podstatného neřešilo, nic konkrétního nebylo rodičům předloženo, třídní učitel situaci spíše zlehčoval a konkrétně o žádných problémech nehovořil.

Sexuální výchova nebyla začleněna *do obecného projektu výchovy*, neboť postrádala výchovu mravní, výchovu k hodnotám a k zodpovědnému chování. Samotní žáci na problém upozornili, což je oprávněným důvodem k zamyšlení nad touto situací.

Vyučující nepřistupovali k žákům s ohledem na jejich individualitu. Ve třídě mohou být žáci citliví na záběry v dokumentech (porod, transsexualita, násilí, erotika). Konkrétně u

filmu porod se jeden chlapec pozvracel a negativně ho vnímali i jiní žáci, zejména žákyně. Stejně tak u filmu o antikoncepci byli žáci jakoby v údivu nad tím, co jim učitelka ve škole předkládá, Jan ho posuzoval jako porno. Mohli zde být žáci, kteří jsou vedeni k tomu, aby se na filmy tohoto typu vůbec neřadili, nebo takoví, u kterých je to v rozporu s jejich světonázorovým přesvědčením. Veronice a Janovi z kazuistiky nebylo příjemné se na uvedené filmy dívat, neboť byly v rozporu s jejich svědomím a v rozporu s výchovou v jejich rodině. S tímto souvisí porušení *principu důvěry*, který má vyvolávat důvěryhodnost učitele u jeho žáků. V tomto případě došlo k porušení důvěry mezi žáky a učiteli a také ke znevážení postojů žáků odlišných od postojů vyučujících, byť i skrytému. Žáci byli vystaveni stresu a nepříjemným prožitkům.

Na neuplatnění *principu vědeckosti* lze usuzovat z toho, že informace v sexuální výchově nebyly vždy objektivní. Učitelky například neuváděly možné nežádoucí účinky hormonální antikoncepce – vyučující odmítla žádost matky, aby informovala žáky o nežádoucích účincích žáky informovat. Ani na základě písemné žádosti učitelé tyto informace neposkytovali.

Zjevné bylo v uvedeném případě porušení *principu etičnosti*, neboť žáci nebyli vedeni a podporováni k mravnosti, pohlavní zdrženlivosti, odpovědnosti za své chování, úctě k matce, ženě, dítěti aj. Sexuální výchova nebyla spojena s výchovou k hodnotám ani mravní výchovou. Propagací antikoncepce se může stát žena či muž pouhým objektem uspokojení – dochází k oddělení rozkoše a láskyplného objetí partnerů. Zabránění nežádoucího těhotenství užíváním antikoncepce degraduje odpovědnost za následky pohlavního soužití – avšak i antikoncepce může selhat a zde často nastupuje umělý potrat a s tím spojená další řada problémů. Dále užívání antikoncepce může navádět k uvolnění mravů a ke střídání partnerů, na dítě je pohlíženo jako na nežádoucí důsledek sexuálního aktu a jako na překážku v uspokojování vlastních cílů a potřeb. Degraduje se i role matky, které má podle konzumní společnosti předcházet kariéru, cestování, hmotný blahobyt. O výchově k mravnímu ideálu tedy v tomto konkrétním případě nelze hovořit. Žáci vnímali sexuální výchovu jako propagaci sexu a antikoncepce. Ve školním bufetu se prodávaly časopisy, které jsou pro žáky zcela nevhodné, neboť zde uvádějí zkušenosti s pohlavním životem už i třináctiletých dětí, což je v rozporu se zákonem a může vést děti k přesvědčení, že sexuální život patří k životu adolescentů. Vzniká tedy riziko zahájení předčasných sexuálních aktivit dětí.

Při sexuální výchově nebyl uplatněn *princip aktivity žáka a spolupráce se žákem*, neboť při výuce učitelé používali zejména výklad, o názory žáků se nezajímali. Jednostranným zaměřením výuky na poskytování informací především o antikoncepci bez návaznosti a propojenosti s mravní výchovou učitelé nerealizovali *princip komplexnosti*.

Učitelé neuplatnili *princip přiměřenosti*, neboť žákům byly promítány filmy, které byly pro ně zcela nevhodné. Vyjádření učitelky, že žáci při výuce měli možnost se přihlásit a sdělit, že se jim promítané filmy nelíbí, je poněkud sporné. Těžko žák najde odvahu se přiznat k tomu, že se mu erotické či jinak závadné filmy nelíbí, a to před celou třídou. Vystavil by se sám výsměchu a není jisté, jak by učitelka na připomínku žáka reagovala. Když by film obhajovala, znevážila by postoj žáka před ostatními spolužáky, pokud by mu dala za pravdu, před celou třídou by se přiznala k tomu, že vybrala nevhodný film. My dospělí často nedokážeme hájit svůj názor proti většině, nemůžeme tedy předpokládat, že toho bude schopné dítě na ZŠ. Komunikací mezi učitelem a žákem se zabývá Gavora (cit. podle Klapiřová, 2000, s. 55), který mezi práva učitele v komunikaci zahrnuje právo vzít si kdykoli slovo; hovořit s kým chce; o čem chce; jak dlouho chce; místo, kde chce; v pozici, kterou považuje za vhodnou. Naproti tomu má žák právo hovořit jen tehdy, kdy mu učitel udělí slovo; o tom, co má určeno; jak dlouho mu bylo určeno; na místě, které mu bylo určeno; v pozici, která mu byla stanovena.

Z uvedených obvyklých práv při komunikaci ve škole vyplývá, že žákovi se v podstatě nedává prostor ke komunikaci, vyjádření vlastního názoru, aktivitě či kreativitě. Na stranu druhou se však tímto podporují určitá pravidla komunikace. Žádoucí by bylo najít kompromis mezi žáky a učiteli ohledně vzájemné komunikace a například uspořádat vyučovací hodinu tak, aby měli i žáci prostor se vyjádřit, což lze předpokládat, že kvalitní pedagogové dělají. Otázkou je, zda v sexuální výchově jsou všichni žáci schopni rovnocenně diskutovat a zda by diskuse o otázkách sexuality byla vůbec vhodná, neboť každé dítě je na jiném stupni vývoje, zastává a upřednostňuje jiné hodnoty, jinak se vyjadřuje. Někomu může být „všechno jasné“ a může se například o těchto věcech vyjadřovat vulgárně, některé dítě se stydí a má zábrany, jiné se o tuto oblast nezajímá nebo si nepřeje se takto v kolektivu bavit a cítí se nepříjemně. Je tedy velmi obtížné najít vhodný způsob komunikace mezi učiteli a žáky o citlivých záležitostech sexuálního života tak, aby výklad či diskuse nezasahovaly do svědomí a nikoho poskytnuté informace nezranily.

### 3.7 Výsledky rozhovorů s respondenty

V rámci výzkumné části diplomové práce byly uskutečněny rozhovory se čtyřmi žáky (věk od 15 do 20 let). Tři respondenti absolvovali sexuální výchovu na škole ZŠ, na které byla řešena uvedená kazuistika. Dále byl uskutečněn rozhovor s dívkou, která absolvovala jinou ZŠ.

Následující podkapitoly shrnují odpovědi jednotlivých respondentů v souvislosti s otázkami, které s otázkami, které jsme si položili na počátku výzkumu. Odpovědi respondentů jsou zaznamenány tak, že každému respondentu bylo přiřazeno pořadí, které mu bylo při rozhovoru přiděleno, tedy R1, R2, R3 a R4 (celkem 4 respondenti). Každému kódu „K“ bude přiřazeno číslo, například K1. Odpovědi respondentů přiřazené ke kódům budou sloučeny v jednom označení, tzn. že označení R1K2 znamená, že odpověď respondenta R1 se vztahuje ke kódu označeném jako K2. Jednotlivé kapitoly jsou nazvány podle kategorií, do kterých byly odpovědi zařazeny. Kategorie se vztahují k sexuální výchově na ZŠ a k postojům jednotlivých respondentů k otázkám souvisejícím se sexuálním životem.

Celkem bylo vytvořeno šest kategorií: Pasivita žáků a nezáměr učitele; Neobjektivnost a neúplnost informací ve výuce; Pozitivní a negativní zkušenosti se sexuální výchovou; Věst k mravnosti a zodpovědnosti; Přirozenost a ochrana zdraví i života; Rodina a škola.

#### 3.7.1 Pasivita žáků a nezáměr učitele

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: Výklad (K1), Diskuse a názory žáků (K2), Přednášky externích odborníků (K3), Názorné pomůcky (K4), Filmy (K5).

##### Výklad

Respondenti byli dotazováni na to, jaké metody používali učitelé při sexuální výchově na ZŠ. Všichni respondenti odpověděli jednotně v tom, že v sexuální výchově převažoval výklad učitele.

„Učitelé nám předávali učivo především výkladem.“ (R1K1); „... používali převážně výklad.“ (R2K1); „Učitelé nám sexuální výchovu přednášeli.“ (R3K1); „Učitelé používali výklad, vysvětlování.“ (R4K1).

##### Diskuse a názory žáků

Diskuse v podstatě neprobíhala, zcela výjimečně se učitel zeptal na názory žáků.

„ ... ale na náš názor se nás učitelé neptali.“ (R1K2); „Na názory se nás neptali. Nebyl prostor pro diskusi na utváření postojů a názorů na tuto problematiku.“ (R2K2); „Diskuse byla jen výjimečně, když se někdo na něco zeptal. Občas se vyučující zeptala, co si o tom myslíme, ale to velmi málo. Názory se neříkaly, mluvila učitelka.“ (R3K2); „ ... měli jsme i diskusi, ale málo.“ (R4K2). K diskusi nebyly vytvořeny podmínky: „Navíc jsme byli dohromady s klukama a nedalo se řešit spoustu věcí.“ (R3K2).

### **Přednášky externích odborníků**

Tři respondenti potvrdili přednášku externích odborníků. V jednom případě to byl gynekolog, který přednášel a prezentoval antikoncepci, ale bez upozornění na možné nežádoucí účinky. „Jedenkrát jsme měli přednášku gynekologa, který nám ukazoval antikoncepci, ale o nežádoucích účincích nic neříkal.“ (R2K3)

Ve druhém případě školu navštívila porodní asistentka, která mluvila o těhotenství, porodu a antikoncepci. Tato přednáška byla hodnocena velmi pozitivně. „Pak jsme měli přednášku porodní asistentky a ta se mi líbila.“ (R3K3).

Ve třetím případě byla uskutečněna přednáška o potratech, kterou respondentka vnímala jako přínos k zamyšlení nad touto závažnou problematikou. Učitelka však uvedenou prezentaci před žáky znevážila. „Pak jsme měli přednášku o potratech, která byla dost krutá, ale pravdivá. Pouštěli nám i film o potratu. Paní učitelka z toho byla znechucená a říkala, že kdyby věděla dopředu, jaká to bude přednáška, tak tu paní by do školy nezvala.“ (R4K3)

### **Názorné pomůcky**

Z názorných pomůcek učitelé předváděli především kondom.

„Jednou nám učitelka donesla kondomy.“ (R1K4); „Z názorných pomůcek nám ukazovali kondom a antikoncepční prostředky.“ (R2K4); „ ... ukazovali nám kondom, pěnu, pesar.“ (R4K4)

### **Filmy**

Učitelé v rámci sexuální výchovy pouštěli žákům filmy.

„Některé filmy v rodinné výchově byly čistě biologické, kde byl popis pohlavního ústrojí, nakreslené, ne fotky. A ještě nám pouštěli některé filmy o sexualitě a antikoncepci.“ (R1K5); „Pouštěli nám film o porodu.“ (R2K5); „Pouštěli nám ve škole film pro holky o

dospívání a tam byly pouze biologické informace – rozdíly mezi pohlavími.“ (R3K5); „Pouštěli nám i film o potratu.“ (R4K5)

### 3.7.2 Neobjektivnost a neúplnost informací ve výuce

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: Způsoby plánování rodičovství (K6), Partnerské vztahy (K7), Pohlavní choroby (K8), Sexualita a mravy (K9), Rodinný život (K10).

#### Způsoby plánování rodičovství

Jako negativní žáci uvedli, že je učitelé neinformovali objektivně a pravdivě, informace nebyly úplné. V rámci výuky o způsobech plánování rodičovství učitelé ve všech případech informovali žáky o antikoncepčních prostředcích a výhodách jejich používání. O možných negativních účincích ani v jednom případě žáky neinformovali. Učitelé zdůrazňovali antikoncepci, především kondom a hormonální antikoncepci, o přirozených způsobech plánování rodičovství většinou nehovořili, nebo ho prezentovali jako nespolehlivou metodu. Žáci vnímali, že informace poskytované učiteli jsou neobjektivní a neúplné.

„Učitelé nám říkali o tom, jaké druhy antikoncepce existují, o negativních účincích nám nic neříkali. O potratech nám říkali, ale spíše právní záležitosti kolem potratů, o nějakých negativních účincích nám nic neříkali. Znáám přirozené plánování rodičovství, ale ve škole nám o tom moc neříkali.“ (R1K6); „Učitelé nám sdělili druhy antikoncepce, o vedlejších účincích nám nic neříkali. O interrupci nám řekli, že ta možnost je, o možných důsledcích po potratu nám nic neřekli. Předání informací nebylo však úplné a objektivní. O přirozeném plánování rodičovství nám říkal velmi zběžně gynekolog, ale říkal, že je to nespolehlivé.“ (R2K6); „O antikoncepci nás informovali hodně, říkali nám, jaké druhy antikoncepce jsou, ale o negativních účincích nám nic neřekli. O kondomu řekli, že ochrání před AIDS, ale že to není stoprocentní. Přirozené plánování rodičovství nebylo zmíněno. O hormonální antikoncepci „pilulce po“ nám řekli, že způsobuje potrat, ale že je nejlepší si přijít pro pilulku dřív, než když už má problémy.“ (R3K6); „Bavili jsme se především o různých druzích antikoncepce, o negativních účincích nám neříkali, moc jsme o hormonální nemluvili. Nasazování kondomu učitelka vysvětlovala, přinesla nějaké pěny proti spermiím a kolečka (asi pesary) pro ženy. Mluvili jsme i o pilulce „po“, říkala, že by se to mělo používat jen výjimečně, neupozornila na to ale nijak důrazně, že je to potrat. Ale o přirozeném plánování rodičovství jako takovém ne, toto slovní spojení tam snad ani nepadlo.“ (R4K6)



### **Partnerské vztahy**

Partnerské vztahy učitelé se žáky neprobírali.

„Partnerské vztahy se neprobíraly.“ (R1K7); „O partnerských vztazích jen, že jsou homosexuální a heterosexuální.“ (R2K7); „O chování kluků k holčkám a jejich komunikaci, o zamilovanosti ani o vztazích nám nic neříkali.“ (R3K7); „O partnerských vztazích jsme nemluvili.“ (R4K7)

### **Pohlavní choroby**

Dále učitelé zmiňovali pohlavní choroby a jako nejdůležitější ochranu doporučovali kondom, aniž by sdělili možná rizika jeho používání.

„Hodně nám říkali o pohlavních chorobách.“ (R1K8); „O pohlavních chorobách nás učili v přírodopisu a rodinné výchově. O kondomu nám říkali, že chrání před pohlavními nemocemi, o riziku nic nezmínili.“ (R2K8); „O pohlavních chorobách říkali.“ (R3K8); „O pohlavních chorobách říkali něco málo.“ (R4K8)

### **Sexualita a mravy**

Respondenti postrádali návaznost sexuální výchovy na morálku, což vnímali také jako neúplnost informací. Někteří postrádali informace o pohlavním zneužívání.

„Hodně nám říkali o pohlavních chorobách. Určitě by bylo dobré varovat žáky před příliš brzkým zahájením sexuálního života, říci, že k tomu také potřebná jistá odpovědnost.“ (R1K9); „Zkušenosti nám nepředávali a ani nevychovali, ani neformovali postoje k mravnímu chování. O pohlavním zneužívání nám skoro nic neřekli.“ (R2K9); „Předávali pouze informace, o zkušenostech neříkali.“ (R3K9); „Předávání informací, zkušeností a tím se vlastně formoval náš postoj, ale ne zrovna v tom dobrém. O zneužívání nic neříkali.“ (R4K9)

### **Rodinný život**

Podle respondentů spočívala neúplnost informací i v tom, že jim učitelé neposkytli znalosti a vědomosti pro přípravu na rodinný život. Například výběr partnera, životospráva v těhotenství, komunikace mezi manžely, rodiči a dětmi, péče o děti a jejich výchova, role a poslání otce a matky, řešení konfliktních a krizových situací se neprobíralo.

„O mateřství, výchově dětí nebo komunikaci jsme se nedozvěděli. O chování ve známosti nebo v manželství nám nic neříkali.“ (R1K10); „O výběru vhodného partnera nám neříkali, ani o známosti a zamilovanosti. Řekli nám o podmínkách uzavření sňatku. Zmiňovali se o harmonické a disharmonické rodině, ale o komunikaci mezi manžely nebo rodiči a dětmi ne. Měli jsme projekt mimina, ale tam jsme se o výchově nic nedozvěděli, pečovali jsme o panenky. Neprobírali jsme životosprávu v těhotenství, o porodu nám pouštěli video. O roli otce a matky nám nic neříkali, ani o rozdílech mezi muži a ženami ne. Řešení konfliktních situací s námi také nikdo neprobíral.“ (R2K10); O chování kluků k holkám a jejich komunikaci, o zamilovanosti ani o vztazích nám nic neříkali. Diskutovali jsme o uzavření sňatku – jestli ano nebo ne. Spíš nám učitelé předávali pouze informace, o zkušenostech neříkali.“ (R3K10); „ O výběru správného partnera, komunikaci mezi manžely, rodiči a dětmi jsme si nic neříkali. Ani o výchově dětí, ani životosprávě v těhotenství, porodu také ne, rozdílech mezi muži a ženami také ne, ani o řešení konfliktních situací nic.“ (R4K10)

### 3.7.3 Pozitivní a negativní zkušenosti se sexuální výchovou

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: Informování (K11), Žádná výchova (K12), Naprosto nevhodné (K13)

#### Informování

Respondenti vnímali jako pozitivní, že jim učitelé poskytovali informace o biologii člověka, funkcích pohlavních orgánů, o pohlavních nemocech a druzích antikoncepce.

„Pozitivní bylo poskytnutí informací o antikoncepci a tak, hlavně proto, abych věděl, o co se vlastně jedná. Některé filmy v rodinné výchově byly čistě biologické“ (R1K11); „Líbil se mi projekt mimina, pozitivní bylo předání informací o plánování rodičovství.“ (R2K11); „Pak jsme měli přednášku porodní asistentky a ta se mi líbila. Paní mluvila o těhotenství, porodu, antikoncepci. Líbil se mi projekt mimina. Dobré bylo, že nám předali informace. A tam byly biologické informace – rozdíly mezi pohlavími.“ (R3K11); „ ... předávání informací.“ (R4K11)

#### Žádná výchova

Učitelé neformovali postoje k mravnímu chování, zodpovědnosti, o zdrženlivosti se učitelé nezmiňovali. Sexuální výchova byla zaměřena na antikoncepci, čímž nepřímou vyzývala k předčasnému zahájení pohlavního života.

„Nemyslím si, že na naší škole by učitelé sexuální výchovu vyučovali dobře, nemám z toho dobrý pocit. Co se týká postojů, tak jsem to spíše vnímal jako propagaci sexu, o zdrženlivosti nám nic neříkali. Mravní výchova ve škole vůbec nebyla.“ (R1K12); „Mravní výchova v podstatě ve škole nebyla žádná. Zkušenosti nám nepředávali a ani nevychovávali, ani neformovali postoje k mravnímu chování. Neřekli nám rizika předčasného pohlavního styku, o zdrženlivosti nemluvili vůbec. Byla to propagace hormonální antikoncepce a kondomu.“ (R2K12); „O citech a o vztazích se nemluvalo, mravní výchova nebyla. Hodina ale v něčem vážla, byla prázdná, paní učitelka vážla, hodiny byly tiché.“ (R3K12); „Sexuální výchova – byl to spíše návod, jak si užít a neotěhotnět. Paní učitelka do nás hustila, že čekat až do svatby je blbost, protože by mohlo v této oblasti dojít k nedorozumění. Tím se vlastně formoval náš postoj, ale ne zrovna v tom dobrém. Mravní výchova se v podstatě vůbec nevyučovala. Tehdy mně to tak nepřišlo, ale nyní shledávám, že jsme dostali opravdu velmi zkreslené informace, zaměřené pouze na antikoncepci a hurá do toho.“ (R4K12)

### **Naprosto nevhodné**

Respondenti uvedli negativní zážitky ze sexuální výchovy, které vnímali jako nevhodné nejen do školní výuky. Zcela záporně byl hodnocen v jednom případě výukový film o antikoncepci zaznamenávající milostnou předehru včetně nasazování kondomu.

„Silně negativním zážitkem pro mě byl film o antikoncepci, který jsem vnímal jako porno. Byly tam záběry na nahé pohlavní orgány, osahávání a nasazování kondomu. Takový film do školy určitě nepatří. Ve škole nám pouštěli, sice ne v sexuální výchově, i erotické filmy, které nabádaly ke zhýralosti, předčasnému sexuálnímu životu a promiskuitě.“ (R1K13)

Negativně byl vnímán film o porodu (realistické záběry). „Pouštěli nám film o porodu, který nás negativně ovlivnil. Po jeho zhlédnutí jsme si se spolužačkami řekly, že už nechceme rodit. Jeden kluk se dokonce potom pozvracel. Učitelka nám pouštěla ještě film, který měl být k multikulturalismu, ale nic z toho jsem tam nepostřehla, byl úchylný.“ (R2K13)

### **3.7.4 Vést k mravnosti a zodpovědnosti**

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: Osvojování mravních hodnot (K14), Zodpovědně žít (K 15), Zodpovědné rodičovství (K16)

### **Osvojování mravních hodnot**

Podle respondentů by cílem sexuální výchovy mělo být nejen poskytnutí objektivních a úplných informací o antikoncepci, pohlavních nemocech, biologii člověka, ale především by učitelé měli správně formovat postoje a mravní hodnoty, měli by hovořit o vztazích, citech, komunikaci, zdrženlivosti.

„Biologické informace jsou důležité. Ve škole by se měli žáci dozvědět o biologii oplodnění, pohlavních orgánech. Dále škola musí poskytnout informace o pohlavních nemocech, varovat před nimi. Je dobré, když žáci získají přehled o všech metodách plánování rodičovství, o jejich výhodách i nevýhodách. Určitě by bylo dobré varovat žáky před příliš brzkým zahájením sexuálního života, říci, že k tomu také potřebná jistá odpovědnost. Že sexualita je především vyjádřením lásky k druhé osobě.“ (R1K14); „Cílem sexuální výchovy na ŽS by mělo být především vychovat zralé osobnosti. Proto musí znát problematiku vztahů, ale i správného fungování svého těla, biologii těla.“ (R2K14); „Sexuální výchova má být spojena s mravní výchovou, mělo by se mluvit o citech, vztazích, komunikaci. Měli by nás vychovávat k mravnosti.“ (R3K14); „V sexuální výchově by nám učitelé měli předávat poznatky, zkušenosti, měli by správně formovat naše postoje a mravní hodnoty. Také by nás měli informovat o antikoncepčních prostředcích, ale objektivně a pravdivě, říkat i to, že to škodí.“ (R4K14)

### **Zodpovědně žít**

K zodpovědnému zahájení pohlavního života se respondenti vyjádřili tak, že by mladí lidé měli být rozumově a tělesně vyspělí, měli by být schopni převzít odpovědnost a následky pohlavního života, tj. postarat se o dítě.

„Tehdy, až jsou schopni postarat se o dítě, ať už ho plánují, nebo ne.“ (R1K15); „Až na to budu rozumem i tělesně vyspělí, budu schopni převzít odpovědnost za pohlavní život a nést jeho následky.“ (R2K15); „Záleží to na nich. Já osobně až po svatbě.“ (R3K15); „Po svatbě.“ (R4K15)

### **Zodpovědné rodičovství**

Učitelé by podle respondentů měli vychovávat k zodpovědnosti a měli by žáky dobře připravit k životu v manželství.

„... které budou schopny navazovat vztahy i sexuální vztahy rozumně, uvážlivě.“ (R2K16); „... a připravit na dobrý život v manželství.“ (R3K16); „Měli by vést žáky k zodpovědnému otcovství a mateřství.“ (R4K16)

### 3.7.5 Přirozenost a ochrana zdraví i života

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: V souladu s přírodou (K17), Chránit si zdraví (K18), Chránit druhé (K19), Největší vliv (K20)

#### V souladu s přírodou

Za nejvhodnější způsob plánování počtu dětí považují respondenti přirozené plánování rodičovství, neboť je v souladu s přírodou a neničí zdraví, důležitá je dohoda obou partnerů.

„Podle mně je třeba se poradit s někým starším, popř. s lékařem.“ (R1K17); „Vhodný způsob plánování rodičovství je podle mě přirozené plánování rodičovství, protože neničí tělo, nebrání přirozenému sexuálnímu styku.“ (R2K17); „Záleží na domluvě v manželství. Je lépe přirozeně plánovat rodičovství.“ (R3K17); „Přirozené plánování rodičovství, protože je to v souladu s přírodou, nijak to neškodí.“ (R4K17)

#### Chránit si zdraví

Respondenti se vyjadřovali k metodám plánování rodičovství. Shodli se na tom, že cokoliv je proti přírodě, nese vždy nějaké problémy či rizika.

„Cokoliv je nepřirozené, tak přináší s sebou problémy jak tělesné, duševní a sociální.“ (R2K18); „Přirozené plánování rodičovství, nijak to neškodí.“ (R4K18)

Podle respondentů antikoncepce příliš zasahuje do organismu, může mít mnoho negativních důsledků včetně způsobení potratu.

„Určitě je dobré se v životě nespolehat jen na antikoncepci, protože ta může být v malém, ale nenulovém procentu případů neúčinná. Např. o hormonální antikoncepci si myslím, že příliš zasahuje do organismu.“ (R1K18); „Antikoncepce brání přirozenému, tak z toho opět plynou negativní důsledky. A navíc některá může způsobit potrat.“ (R2K18); „Antikoncepce – nedokážu se do toho zatím vžít. Nemám přímo s tím takový problém jako například s potratem.“ (R3L18); „Antikoncepce je mnohdy též vraždění, záleží na druhu, ale i kdyby to bylo bez vraždění, nic dobrého pro zdraví to podle mě není.“ (R4K18)

#### Chránit druhé

Respondenti vyjadřovali své postoje k interrupci, většina ji považuje za zabití, neetický čin.

„Interrupce je zabití člověka. Pokud někdo nepovažuje plod za lidskou bytost, pak lze uvažovat o zabití budoucího člověka, což je v podstatě to samé. Odsuzuji ji, pokud je odůvodněná pouze nechutí starat se o dítě. V dnešní době se stát může postarat o novorozeně, proto jsou podle mně nepřijatelné i důvody finanční, nebo sociální. Pokud však je matka plodem ohrožena na životě, pak proti interrupci nic nemám.“ (R1K19); „Interrupce je vražda, kterou nemá právo nikdo vykonat.“ (R2K19); „Interrupce – tak s tím nesouhlasím. Není k tomu co dodat.“ (R3K19); „Interrupce je vraždění. Po zhlédnutí filmu o potratu.“ (R4K19)

Při umělém oplodnění dochází k zabíjení embryí, je to nepřirozený zásah do organismu, neetický čin, takto většinou odpovídali všichni respondenti.

„Umělé oplodnění je poslední krok pro neplodné páry, pokud už vyzkoušely všechny jiné prostředky k získání dítěte. Nelíbí se mi, že při umělém oplodnění se vkládá do dělohy více zárodků, kde se po nějaké době ty slabší, nebo nadbytečné prostě ‚odstraní‘.“ (R1K19); „Umělé oplodnění, jak jsem již říkala, vše nepřirozené, umělé s sebou přináší různé druhy problémů a navíc dochází k zabíjení embryí, je to neetický čin.“ (R2K19); „Umělé oplodnění – když ta máma bere antikoncepci a nemůže mít dítě, tak je to její chyba. Já bych na to nešla. Nesouhlasím s tím.“ (R3K19); „Umělé oplodnění je vraždění.“ (R4K19)

### Největší vliv

Podle vyjádření respondentů tyto jejich postoje formovali rodiče, kamarádi a také mnoho informací čerpali z kvalitní literatury.

„Četl jsem si knihy a také mamka doma mě k těmto postojům vedla.“ (R1K20); „K těmto postojům mě vedla doma moje maminka, ale hodně jsem si o tom také četla a díky tomu jsem se v tom v podstatě upevnila.“ (R2K20); „Tyto postoje jsem nezískala ve škole, ale kamarádka mi dala číst nějaké knížky a také jsem je získala od rodičů a dobrých známých.“ (R3K20); „K těmto postojům mě přivedla moje kamarádka, známí a také jsem si o tom četla v knihách.“ (R4K20)

### 3.7.6 Rodina a škola

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: Rodina je základ (K21), Velký vliv školy (22), Spolupráce (K23)

### **Rodina je základ**

Rozhovory s respondenty potvrdily, že sexuální výchovu by měli především předávat rodiče, kteří jsou pro dítě největší a první autoritou.

„Určitě je nejlepší, když se děti o existenci sexuality dozví od rodičů.“ (R1K21); „Rodiče jsou největší a první autorita pro dítě, proto ho ovlivňují po celý jeho život a jejich úloha je velká a nezastupitelná.“ (R2K21); „Rodiče by to měli sdělit sami. Mám sedět ve škole, ale mít už základ s rodiny.“ (R3K21); „Nechala bych to raději na rodičích,“ (R4K21)

### **Velký vliv školy**

Respondenti se shodují na tom, že škola může ovlivnit partnerský a sexuální život, a to pozitivně i negativně.

„Určitě mohou, jelikož škola formuje názory žáků. Je také důležitý způsob, jakým jsou informace předávány.“ (R1K22); „Ano, může, a to velmi. Pokud dítě nemá správný základ v rodině, správný postoj v problematice nezíská v médiích. Dítě nemá kde získat, takže na prvním místě je rodina, na druhém škola, a ta může ovlivnit pozitivně i negativně.“ (R2K22); „Když je to podané dobře tak ano. Jinak je to ovlivněno ke zlému.“ (R3K22); „Ano, samozřejmě. Buď pozitivně, že povedou k odpovědnosti a zdrženlivosti, nebo negativně, že mladí začnou dříve pohlavně žít. V tomto věku na mladé určitě může něco silně zapůsobit a formuje to postoje do života.“ (R4K22)

### **Spolupráce**

Respondenti se shodli, že škola má s rodinou spolupracovat, prioritní ve výchově je rodina.

„Škola má rodině pomáhat. Ve škole by se měli žáci dozvědět o biologii oplodnění, pohlavních orgánech. Dále škola musí poskytnout informace o pohlavních nemocech, varovat před nimi. Je dobré, když žáci získají přehled o všech metodách plánování rodičovství, o jejich výhodách i nevýhodách.“ (R1K23); „Škola musí s rodinou spolupracovat a nepřebírat její úlohu. Protože když škola bude dobré podporovat, tak od toho se to dozví i ti druzí spolužáci, kteří dobrý základ z rodiny nemají. Vrstevníci mají velký vliv, a když se to dobré upevní, tak se to od nich naučí i ti druzí. Škola by měla diagnostikovat, jak to děti z rodin mají a doplnit mezery.“ (R2K23); „Mají spolu spolupracovat. Škola má navázat na rodinu.“ (R3K23); „Těžko říct, jestli má škola co mluvit do sexuální výchovy. Podepsala jsem petici proti sexuální výchově na ZŠ. Jelikož děti může hodně ovlivnit, co se dozví ve

škole, i negativně, nechala bych to raději na rodičích, aby své ratolesti správně nasměrovali. Nebo by sexuální výchova na školách mohla být volitelná, to by myslím bylo dobrý řešení, ne?“ (R4K23)

### **3.8 Analýza rozhovorů s respondenty**

V rámci výzkumné části diplomové práce byly provedeny rozhovory se žáky Janem, Veronikou a Martinou, kteří navštívili tuto ZŠ. Dále byl uskutečněn rozhovor s Evou, která absolvovala sexuální výchovu na jiné ZŠ.

Rozhovory jsou doplněním a prohloubením informací získaných z kazuistiky. Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé předávali učivo v sexuální výchově pouze výkladem, aktivizační metody v podstatě nepoužili, k diskusi vyzvali jen zcela výjimečně a o názory žáků se nezajímali. Výuka byla jednostranně zaměřena na informování o různých druzích antikoncepce, pohlavních chorobách a biologii pohlavních orgánů. Informace byly podle respondentů neúplné, neobjektivní a nepravdivé bez výchovy mravní a citové, kterou respondenti považují za důležitou a nezbytnou součást sexuální výchovy. S odstupem času mohli někteří respondenti sami posoudit, co jim sexuální výchova na ZŠ do života přinesla a mohli porovnat objektivitu, pravdivost a důležitost poskytnutých informací, (tři z nich jsou již plnoletí).

### **3.9 Zhodnocení kazuistiky a rozhovorů**

Základním problémem v kazuistice bylo, že učitelé se soustředili na předávání informací bez důrazu na mravní výchovu a důsledky aspektů sexuálního života. To, že žáci vnímali výuku jako propagaci sexu a antikoncepčních prostředků, je v rozporu s mravní výchovou a posláním školy. Co se týká metod, tak použití filmu k výuce může být pro žáky přínosem, avšak ve školním prostředí musí být kladen důraz na pečlivý výběr filmu. V této ZŠ v rámci výuky byly žákům promítány komerční a nemravné filmy, z nichž některé uvádí televizní programy i v denních či podvečerních hodinách. Mohlo by se tedy zdát, že když děti mohou vidět tyto filmy doma v televizi, tak proč by je nemohly zhlédnout i ve škole – takový byl názor pana ředitele. Nelze ale předpokládat, že ve všech rodinách se děti mohou dívat na jakékoliv pořady. Za to, co dělají děti doma, zodpovídají rodiče a na nich záleží, co dětem povolí. Jestliže se ale nevhodný film promítne ve škole, může to vyvolat v dětech pocit, že jsou takové filmy dobré, když je přece pouští i paní učitelka. Učitelé však mají



vystupovat jako morální autority a měli by vyučovat mravnímu ideálu, kam patří zdrženlivost, věrnost, láska, odpovědnost, škola by se neměla přizpůsobovat světu.

Pochybení je na straně vyučujících, kteří nevhodně vyučovali sexuální výchovu, ale i na straně pana ředitele, neboť nekontroloval obsah učiva a způsob výuky v oblasti sexuální výchovy. Pohoršující je také to, že na konci školního roku si žáci sami přinesli a odhlasovali filmy, které jim pedagogové pouštěli a podle slov žáků je nechávali bez dozoru se na tyto filmy dívat.

Je třeba ocenit odvahu žáků, kteří se nebáli napsat řediteli a učitelům dopis, ve kterém v podstatě upozorňují na jejich chyby. V současnosti nemáme často odvahu ani my dospělí, abychom se postavili za dobrou věc nebo podpořili jiné v dobrém úmyslu. Stěžujeme si na všechno a na všechny, ale nic konkrétního nejsme vždy ochotni podstoupit.

Příslib ředitele, byť jen ústní, o tom, že se filmy agresivní a se sexuálním podtextem již promítat ve škole nebudou, je chvályhodné. V každém případě bylo rozhodnutí ředitele v daném okamžiku pozitivní. Podle výsledků rozhovoru uskutečněného po třech letech se zjistilo, že ředitel i učitelé částečně splnili požadavky matky a jejích dětí, které ředitel písemně obdržel a měl s nimi seznámit i ostatní učitele. Jestli budou učitelé tuto dohodu dodržovat v následujících letech, nelze s určitostí potvrdit. Záleží vždy na vedení školy, jak bude korigovat obsah výuky, ale i na konkrétním učiteli, jakou výuku upřednostní.

### **3.10 Shrnutí výsledků výzkumu**

Na základě dat zjištěných v kazuistice a rozhovorech s respondenty lze konstatovat:

Při sexuální výchově učitelé zkoumaných škol používali především výklad, žáci byli pasivní. Učitelé poskytovali neúplné a neobjektivní informace. Sexuální výchova byla zaměřena na předávání vědomostí a znalostí (o biologii, antikoncepci a pohlavních chorobách) bez návaznosti na mravní výchovu a nezbytné znalosti a dovednosti související s manželským a rodinným životem (komunikace, vztahy). Učitelé při výuce nerespektovali individuální zvláštnosti žáků, neformovali postoje k prosociálním hodnotám, nevychovali k ideálu, ale spíše podporovali konzumní způsob života.

### 3.11 Diskuse

Již z teoretické části diplomové práce jsou patrné různé postoje k sexuální výchově i k sexuálnímu životu, často zcela protichůdné. Následující diskuse nastíní různost těchto názorů v návaznosti na tvrzení odborníků a výsledcích výzkumu této práce. Pro přehlednost je rozdělena do několika celků.

#### Sexuální výchova na základní škole

Z důvodů regulace porodnosti usilují některé organizace v ČR o zavádění sexuální výchovy do škol právě v duchu propagace antikoncepce jako obrany proti nechtěnému těhotenství. Nežádoucí otěhotnění dívek vnímá Janiš (2011, s. 118) jako aktuální problém a navrhuje, že pokud nelze etickými nástroji omezit jejich sexuální aktivitu, je potřebné do systému prevence začlenit prezentaci účinné a spolehlivé antikoncepce. Podobně uvažuje i Trojan (2009, s. 8-9), když tvrdí, že ochrana před početím záleží na informacích získaných před začátkem pohlavního života k ovlivnění vzorců chování, sebevědomí a sebeprosazení, které mohou tvořit „zbraně“ proti smůle při nechtěném těhotenství nebo pozitivním HIV. Pozornou a účelnou sexuální výchovu potřebují děti, a to i velmi malé, neboť nebezpečí spočívá v tom, řekneme-li dítěti „příliš málo příliš pozdě“.

Z provedeného výzkumu v rámci této práce vyplynulo, že učitelé na uvedených školách prezentovali antikoncepční prostředky, avšak bez upozornění na možné nežádoucí účinky na zdraví člověka. Informace byly tedy neúplné a neobjektivní, jak uvedli respondenti, kteří postrádali zejména mravní výchovu, zejména výchovu k zodpovědnému chování a zdrženlivosti. Respondenti sami poukázali na to, že pouhé informování o druzích antikoncepce jako ochrany před nežádoucím těhotenstvím není prevencí, ale spíše pobídkou k předčasnému zahájení pohlavního života. Musíme se zamyslet nad tím, zda-li vyvíjíme dostatečné úsilí k formování mladé generace k hodnotám všeobecně prospěšným, zda správně a efektivně využíváme mocný nástroj výchovy a jestli my sami jsme vzory pro naše děti a mládež. Z výše uvedeného tvrzení Janiše bychom mohli usoudit, že výchova a pedagogové selhávají. Jistě ovlivňuje chování mladých mnoho jiných faktorů, nelze však takto rezignovat a nabízet pohodlnější cestu antikoncepce, která nevede k řešení problému, nýbrž nabaluje na sebe spoustu dalších komplikací. Nazývat smůlou nechtěné početí či smrtelné onemocnění je poněkud nepatřičné. Nabízí se zde otázka opačná: Co když řekneme dítěti příliš mnoho a příliš brzy, jak nyní někteří odborníci propagují? Není kořen pro-

blémů předčasného zahájení sexuálního života, promiskuity, pohlavních nemocí, vulgarit a absence zodpovědného chování právě v předčasném a nesprávném informování jak masmédií, tak i rodiči a školy? Nezbyvá než uvažovat ve všech souvislostech nad uvedenými skutečnostmi, nacházet poučení ze zkušeností a zdůrazňovat hodnoty, které život chrání a ne poškozují či ničí. Jak konstatuje Anchell (2010, s. 86-87), tak za obvyklých podmínek normálního životního prostředí jsou dospívající zdrženliví a dávají přednost platonickým vztahům, což v podstatě sexuální výchova narušuje. Jako důvody pro zahájení sexuální aktivity uvádí mládež snahu dokázat, že jsou dospělí, dále snahu předejít starší sourozence a kamarády, získat uznání spolužáků provozováním školou uznávaného pohlavního styku, využít školou tolerované sexuální volnosti, nebo se pomstít rodičům. V podstatě mladí říkají: „Když nás to učí ve škole, říkají nám: jděte do toho a užijte si, proč by nám jinak dávali bezplatně kondomy?“ Toto neodborné vměšování učitelů sexuální výchovy do vývoje sexuality dětí od mateřských škol po střední školy, zavádění nových norem a hodnot v rozporu s prověřenými životně důležitými pravdami takto způsobuje hrozné škody, neboť ničí přirozený pohlavní růst. Argumenty proti zahájení předmanželského sexuálního soužití uvádí Imieliński (1983, s. 37-38), který zde zahrnuje sociální obtíže z prozrazení na veřejnosti, nežádoucí otěhotnění, pohlavní nemoci, pocit provinění z uvědomělého porušování mravních norem, odsouzení veřejností, pocit povinnosti k uzavření manželství se sexuálním partnerem či v případě těhotenství, pravděpodobnost manželské nevěry, přenesení předmanželských sexuálních komplexů do manželského soužití, obava žen, že muž s ní nebude chtít uzavřít manželství kvůli předmanželskému soužití. Jak dodává Rozinajová (1988, s. 183), s předmanželským životem přímo souvisí vysoká potratovost, rozvodovost a uzavírání manželství pro těhotenství ženy i přes rozšířené užívání antikoncepce

Na jedné straně vidíme snahy o nutnosti sexuální výchovy na ZŠ, jako například Janiš (2007, s. 22-23), který tvrdí, že jedině škola, ne rodina, je schopna plně a na profesionální úrovni zajistit sexuální výchovu, na straně druhé, jak uvádí Gulová (2005, s. 40), je tu odpovědnost rodinných příslušníků za předávání hodnot v souladu se svědomím, kteří mají apelovat na stát a společnost, aby výchovu v souladu s těmito požadavky umožnily. Hlavní odpovědnost rodiny za výchovu svých dětí potvrzuje i Střelec (2005, s. 117-118), jenž uvádí, že tato odpovědnost vychází z historických a kulturních tradic života společnosti, je zakotvena v právních normách a právě na rodinu dlouhodobě dopadají důsledky výchovy.

Škola a jiné výchovné instituce odpovídají jen za dílčí oblasti výchovy, přičemž ani tato částečná odpovědnost není zcela autonomní. Rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli, ostatní vychovatelé mohou jen doplňovat to, čeho ve výchově dosáhli rodiče. Proto, jak podotýká Rabušicová (2004, s. 5-22), jsou úzké vztahy mezi rodiči a školou žádoucí, neboť považujeme za důležité, aby se významní lidé pro život dítěte chovali soudržně, aby mezi prostředím školním a rodinným byly pozitivní vztahy bez znevýhodnění některých rodičů. Rodiče mají být ve skutečnosti partnery a spolupracovníky, kteří mohou svými názory a postoji významně ovlivnit chod školy. Rybář (2005, s. 56-59) upozorňuje, že ke zvýšení úrovně výchovně vzdělávacích institucí a pozvednutí morálky společnosti jako celku, je nezbytné, aby se rodiče ani učitelé nestali otroky konzumu, ale mají učit děti hodnotám, jež stojí za to pro smysluplný život hledat. Nelze vychovávat děti a mládež podle hyperliberálního scénáře společnosti, která klade důraz na materiální hodnoty. Musíme si uvědomit, že my všichni neseme odpovědnost i za ty děti, které nejsou naše. A není to lehký úkol, protože, jak uvádí Filová (2005, s. 73), „člověk nesměruje k dobrému automaticky: pro dobré se musí rozhodnout, pro dobré musí také něco udělat.“

Mezi problémy dnešní doby patří uspěchanost, důraz na výkon, materiální zabezpečení, nezáměr o druhé a soustředěnost na sebe, odkládání a neřešení problémů, nedostatek času nejen na sebe, rodinu, ale i na vlastní děti. Jak správně uvádí Rybář, viz výše, měli bychom se zajímat a nést odpovědnost nejen za vlastní děti, ale také za ty ostatní, neboť ne všechny mají kvalitní podmínky pro svůj rozvoj. K zájmu o druhé máme vést děti a mládež, zejména však ty, kteří v budoucnu budou výchovně působit na jiné, tj. zvláště vychovatele a pedagogy. S nápravou, jak píše Komenský (1950, s. 240), má každý začít sám u sebe, zvláště ti, kteří jsou určeni k nápravě jiných. Chudý (2005, s. 69-70) podotýká, že k tomu, aby naše snažení mělo úspěch, potřebuje mladý člověk především lidské vzory, které mu předávají ideály a hodnoty právě v procesu výchovy

Na nedostatky ve formování žádoucích postojů v partnerském a manželském životě upozornují výzkumy, které ukazují patologické jevy v sexuálním chování.

### **Výzkumy týkající se sexuálního chování**

V roce 1976 provedla Rozinajová (1988, s. 181-182) výzkum s názvem „O manželském štěstí“, kterého se zúčastnilo 3 500 mladých ve věku od 16 do 26 let. Některé otázky byly zaměřeny na předmanželský sexuální život. Až 76 % respondentů pokládalo předmanžel-

ský pohlavní život za správný, 71 % bylo proti uzavření manželství z důvodu těhotenství dívky, 50 % dotazovaných se vyjádřilo, že by manželství neuzavřeli se svobodným rodičem, 50 % bylo proti interrupci i proti antikoncepci (ze zdravotního hlediska ženy). Dokonce 34 % dívek a 43 % chlapců uvedlo, že by jim vadilo, že by měl jejich budoucí partner v manželství pohlavní styk s někým jiným. Z výsledků výzkumu vyplývá, že předmanželský pohlavní život si nárokují tři čtvrtiny oslovených, ale nejsou však ochotni snášet jeho následky.

Výzkum sexuální výchovy na ZŠ proběhl v letech 2001 – 2002 a bylo osloveno 3002 respondentů ZŠ a gymnázií. O provedeném výzkumu informuje Marádová\_(2003). Výzkum byl zaměřen na oblast výchovy ke zdravému životnímu stylu, a to v otázkách týkajících se rodinné a sexuální výchovy se zaměřením na aktuální problémy efektivitu výuky s cílem stanovit vhodné strategie výchovy ke zdraví. V oblasti postojů dospívajících k důvodům zahájení sexuálního života byla uvedena kromě zamilovanosti, lásky nebo „až budu chtít“ i zvědavost, snaha se vyrovnat kamarádům, pouze 6 % dotázaných spojilo pohlavní styk s manželstvím. Podle výsledků výzkumu jsou hlavním zdrojem informací o sexuálním životě kamarádi, média a především internet jako zdroj informací o pornografii a dalších formách komercializované sexuality. Z provedeného výzkumu vyplývá, že výchova k ochraně reprodukčního zdraví ve školách si klade za cíl žádoucím způsobem ovlivňovat sexuální chování dospívajících s důrazem na vytváření hodnotového systému a vzdělávacích programů zaměřených na optimální rozvoj osobnosti dítěte v aktivní spolupráci rodiny se školou.

Weiss (2001, s. 29-31) informuje o výsledcích z průzkumů sexuálního chování v ČR, kde v posledních desetiletích lze spatřovat následující hlavní obecné trendy: snižování věku zahájení pohlavního života; zvyšování věku prvního sňatku; nárůst počtu sexuálních partnerů; nárůst předmanželských sexuálních zkušeností; sbližování věku prvního styku a částečně i počtu sexuálních partnerů u mužů a žen; zvyšování počtu adolescentů zahajujících pohlavní život před věkem zákonným; zvýšení počtu uživatelů antikoncepce u mladší generace.

V souladu s pojetím sexuální výchovy IPPF a WHO, o které bude zmínka dále, se sexuální výchova vyučuje ve Švédsku a v USA. Jak uvádí Uzel (2007, s. 56-57), obsahuje přípravu na sexuální život, vychovává k mezilidským a rodinným vztahům, klade důraz na antikoncepci a prevenci sexuálně přenosných nemocí. Podle tohoto pojetí je sexuální výchova nad-

řazena rodinné výchově, neboť problémy předmanželské sexuality, onanie, homosexuality, prevence zneužívání nelze zahrnout pod pojem rodinná výchova. Názor, že sexuální výchovu v tomto pojetí může zabezpečit výchova v rodině, je naivní, nebo existuje více než třetina dysfunkčních a neúplných rodin. Úkol a poslání sexuální výchovy ve škole v tomto směru hraje nezastupitelnou roli a jakákoliv tabuizace je navýsost zhoubná. Machová (2002, s. 170-172) však uvádí právě příklad Švédska, kde je sexuální výchova nejdéle povinná (několik desetiletí) a podle provedených výzkumů Anderrsson-Ellströma a Forssmana z roku 1991 a Klanger z roku 1994, se zde opakovaně zjišťuje, že s pohlavním stykem dospívající začínají oproti ostatním evropským zemím o rok dříve, přičemž se věk začínajících s pohlavním životem stále snižuje. Před deseti lety známost před pohlavním stykem trvala déle než půl roku, nyní je kratší než jeden měsíc, přičemž asi třetina uskutečnila první pohlavní styk pod vlivem alkoholu. Podle výzkumů Evropské komise z roku 2000 zde klesá porodnost 20 – 24letých žen (druhá nejnižší v západní Evropě), míra potratů patří mezi nejvyšší a u dívek mladších 20 let je potratovost druhá nejvyšší. Dvě třetiny prvorozených dětí se rodí mimo manželství. O důsledcích osvětového programu federální vlády v rámci boje proti AIDS a pohlavně přenosným nemocem, programu tzv. „bezpečného sexu“ zavedeného od roku 1970 v USA píše Dobson (1997, cit. podle Růžičkovi, 2002, s. 132). Zmiňuje, že se zvýšil počet případů otěhotnění svobodných dívek ve věku mezi 15. a 19. rokem o 87 %, počet potratů u dospívajících vzrostl o 67 % a počet narozených nemanželských dětí se zvýšil o 61 %.

Neměli bychom si vzít příklad z těchto statistických údajů negativních důsledků programů, které se v podstatě již v ČR začaly uskutečňovat? Některé principy IPPF byly zahrnuty do příručky Sexuální výchova – Vybraná témata, kterou zaslalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na jaře roku 2009 jednotlivým ZŠ. Tato Příručka vyvolala četné diskuse odborníků i laické veřejnosti a jak už bylo uvedeno, petici proti sexuální výchově prezentované v Příručce podepsalo kolem 40 000 osob. Následující text se zabývá Příručkou podrobněji.

### **Sexuální výchova – Vybraná témata**

V úvodu příručky Sexuální výchova – Vybraná témata (2009), dále jen Příručka, je uvedeno, že sexuální výchova je obsahově velmi úzce spojena s etikou, přičemž musí respektovat lidská práva, důstojnost, mravní vědomí a hodnoty, kterými je jedinec formován v rodině a spolupráce rodiny a školy je nevyhnutelná Zastavme se nyní u sporných otázek

Příručky, které jsou zde uvedeny. Sexuální výchova podle Příručky má být vyučována již od prvního ročníku ZŠ. Palouš (cit. podle Pšenička, 1994, s. 304) uvádí, že ve velmi časně sexuální výchově se skrývá požadavek nejširší informovanosti o pohlavním styku, jeho technice a ochraně před početím v duchu hesla ‚neznalost škodí – znalost prospívá‘. Tento výrok potvrzují následující části Příručky: Ve 4. – 5. ročníku se mají žáci orientovat v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku (Kubrichtová, 2009, s. 13). Všechny způsoby milování jsou rovnocenné, pro mnoho dívek je nekoitální sex více uspokojivý (Fifková, 2009, s. 40). Už nežijeme ve středověku, tak se neočekává, že žena zachová panenství do manželství (Jarkovská, 2009, s. 46). Palouš (cit. podle Pšenička, 1994, s. 304) ale podotýká, že pohlavní styk má být součástí lásky, která je vztahem úcty, spolupráce, spoluprožívání a odpovědnosti, je vztahem na život a na smrt. O těchto skutečnostech dnešní sexuální poučování říká málo a stěžuje se, že se nachází správná míra hovorů o sexu, což přináší s sebou zkažené ovoce: sexuální zdrženlivost před manželstvím není ctností, pohlavní styk před svatbou se považuje za nutný, a to nejlépe s více partnery, aby se předešlo neshodám v tělesném styku – tento postoj je však velmi pomýlený.

Dále v Příručce uvádí Unzeitig (2009, s. 29), že kondom je dostatečně spolehlivý při ochraně HIV a představuje pro infekci účinnou bariéru. Různé zprávy o tom, že jsou v něm malé otvory, kudy infekce pronikne, jsou samozřejmě nesmyslné (Uzel, 2009, s. 33). Clowes (1999, s. 3-4) informuje o studii Úřadu pro výživu a léky z roku 1992, která zdůraznila, že v latexových kondomech se skutečně vyskytují póry. Studie jako první simulovala samotné podmínky pohlavního styku a prokázala zjizvitelný únik částic velikosti HIV u jedné třetiny testovaných kondomů. Hlavička spermie měří v průměru přibližně 50 mikronů, hlavička viru HIV 0,1 mikronu. Největší nebezpečí však spočívá v roztržení, prasknutí nebo sklouznutí kondomu. Pšenička (1994, s. 246) nazývá prezentaci prezervativu jako spolehlivé ochrany proti AIDS hlubokým omylem, který považuje za jednu z příčin prudkého nárůstu sexuálně přenosných nemocí v ČR. Virem HIV jsou ohroženi především dospělí střídající sexuální partnery a pubescenti, kteří začínají s příležitostnými pohlavními styky již kolem 15 let. Podle Pšeničky je pravou prevencí, která je zcela bezpečná, sexuální abstinencí do té doby, kdy je možné založit trvalé, věrné manželství. Uzel (2009, s. 29) však tvrdí, že bezpečný sex neexistuje.

Pokud by však tento předpoklad platil, bylo by celé lidstvo v neustálém ohrožení, neboť bez pohlavního spojení bychom vymřeli.

Mezi sporná témata patří i problematika homosexuality. V Příručce se zabývá homosexualitou Fífková (2009, s. 34-35), která uvádí, že homosexualita je v civilizovaných zemích vnímána jako normální menšinová sexuální orientace, přičemž se rozlišuje genetické pohlavní (dáno pohlavními chromozómy), genitální (pohlavní orgány) a psychické pohlaví, kde se člověk cítí být mužem nebo ženou. Dětem by měla být dána v rodině, ve škole i ve společnosti taková volnost, aby mohly rozvíjet své nejlepší vlohy, bez ohledu na to, zda se jim říká mužské, nebo ženské. Podle Burdové (2011, s. 55) někteří odborníci tvrdí, že homosexualita je vrozená, neměnná a daná, jiní zastávají názor, že může být i získaná, např. zneužitím v dětství, nebo nezdravým životním stylem, například experimentováním v sexuální oblasti. Nutno také upozornit na to, že homosexuální vztahy jsou nestabilní, zvláště mužské. Není dobré říkat dětem, že homosexuální vztahy, pokud napodobují manželství, jsou zcela normální a zdravé. Tyto osoby však máme přijímat s úctou a soucitem. Uzel (2007, s. 26) tvrdí, že všechny dosavadní poznatky svědčí o tom, že sexuální orientace je vrozená, homosexuálnímu chování se nedá naučit ani ho vyléčit. Výchozí rodina za homosexuální orientaci svého potomka v žádném případě nemůže. Schwengelerovi (1993, s. 105-106) však uvádí, že podle zkušeností do homosexuálního života nejnáze upadají děti se zanedbanou výchovou, které nenachází přívětivé přijetí od nejbližších. Některé děti nepocítí lásku kvůli tomu, že si rodiče přáli místo chlapce děvče. Průzkumy potvrdily, že pokud je matka majetnický nebo vůdcovský typ a otec lhostejný, děti se mohou stát homosexuály, stejně tak jsou rizikovým faktorem panovační a násilníci otcové. S některými chlapci se ze sexuálních důvodů spřátelili starší chlapci, nebo muži a svedli je k homosexualitě. Rozhovory s homosexuálními muži prokázaly, že tito se velmi brzy dozráli a ukájeli se. Podle autorů se homosexualita nedědí a je to naučené, nebo jinak získané chování, přičemž nejlepší ochranou je zdravá rodina. Anchell (2010, s. 86) upozorňuje v rámci homosexuálního chování ještě na jiný jev. Podle něho je katastrofálním důsledkem plynoucím sexuální výchovy na školách stále rostoucí počet lesbických adolescentek v USA, zejména prezentací úchylek jako normality. Některé zklamané dívky, které nenacházejí potěšení v pohlavním styku, se cítí být podvedeny a zneužity k pohlavnímu uspokojení chlapů a vracejí se znovu k opravdovějším dívčím přátelstvím. Erotické citění během adolescence však bývá intenzivnější a může posunout dívky do homosexuálních aktivit, které zastavují další heterosexuální vývoj.



Příručka nabízí učitelům i tzv. didaktické hry zpracované Petrnouškem (2009, s. 57-59), které však vyvolaly nesouhlas veřejnosti i některých odborníků. Mezi doporučované didaktické náměty sexuální výchovy patří hra „Kompot“. Učitel má při hře vyzvat žáky, aby si vyměnili místa například ti, kteří se už někdy zamilovali, kteří se líbali, které menstruovaly, kteří onanovali, kouřili, viděli porno, kteří určitě „poprvé“ použijí kondom, kteří pili alkohol, dostali nabídku zakouřit si marihuanu, kterým roste ochlupení, kteří se v posledních 14 dnech pohádali s rodiči, kteří mluví sprostě, kteří si myslí, že sex u nich v budoucnu bude hrát velkou roli apod.

Uvedené otázky však hrubě zasahují do svědomí a soukromého života žáků, mohou vyvolat šikanu, ovlivnit chování a v důsledku toho narušit vnímání a morální vývoj dítěte. Otázky jsou v rozporu s Úmluvou o právech dítěte, která v článku 16 uvádí: „Žádné dítě nesmí být vystaveno svévolnému zasahování do svého soukromého života, rodiny, domova nebo korespondence ani nezákonným útokům na svou čest a pověst. Dítě má právo na zákonnou ochranu proti takovým zásahům nebo útokům.“

Dalším námětem v Příručce je hra, kdy žáci mají napsat názvy mužských a ženských pohlavních orgánů a pohlavního styku včetně vulgárních (Petrnoušek, 2009, s. 59). Děti se snažíme vést k tomu, aby vulgárně nemluvili a nepoužívali sprosté výrazy. Zde učitel žáky vybízí k tomu, aby takové výrazy vyslovovali.

Podle Petrnouška (2009, s. 60) má učitel informovat žáky o masturbaci, orgasmu, defloraci, heterosexuality a homosexualitě, rozdílné sexuální apetenci mužů a žen. Se žáky probere nekoitální sexuální aktivity (mazlení, líbání, necking, petting, orální sex – felaci a cunilingus), koitální sex a rizikové sexuální chování (nechráněný pohlavní styk do pochvy, příp. konečníku, sex s drogově závislou osobou). Učitel má žáky poučit, že nekoitální aktivity nepředstavují z hlediska nechtěného těhotenství žádné riziko a riziko přenosu pohlavních nemocí je u nich výrazně nižší než při aktivitách koitálních. Učitel například může přivítat děti podáním ruky v kondomu.

Seznamování dětí s různými sexuálními praktikami lze považovat za nevhodné a neetické. Tak jak již bylo uvedeno i v teoretické části, mnoho odborníků, například viz kapitola 2.2 Gebrardtová (1993, s. 22-34), Rozinajová (1988, s. 197), kapitola 2.2.1 Schwengelerovi (1993, s. 94), kapitola 2.2.5. Janiš (2007, s. 24), nesouhlasí s poučováním o technikách sexuálního života a spíše kladou důraz na výchovu k odpovědnosti a zdrženlivosti

s důrazem na mravní a citovou výchovu. Při sdělování uvedených informací se děti mohou stydět nebo se cítit nepříjemně, v tom horším případě to může vyvolat zvědavost, předčasné experimentování nebo psychickou újmu. Na možná rizika nekoitálních sexuálních aktivit upozorňuje Pšenička (1994, s. 292), který je odmítá ze zdravotních důvodů s odůvodněním, že tyto nepřírozené kontakty jako orální a anální sex jsou spojeny s rizikem zánětu pohlavních orgánů muže i ženy. Autor uvádí, že normální bakteriální flóra dutiny ústní je velmi patogenní (choroboplodná) a způsobuje u mužů zánět močové trubice, u žen záněty zevních i vnitřních rodidel. V konečniku se nachází bakterie a kvasinky, které také mohou nepříznivě působit na pohlavní orgány. A jak už bylo uvedeno dříve, jestliže dochází k orgasmu ženy bez výronu semene do pochvy po delší dobu, zvyšuje se riziko karcinomu prsu. K análnímu styku dodává Zvěřina (cit. podle Pšenička, 1994, s. 292), že anatomicky není konečník vhodný pro zavádění pohlavního údu, sliznice zde je snadno zranitelná a každý anální pohlavní styk znamená určité zranění a otevřenou bránu pro infekci. Doporučování nekoitálního sexu jako vhodného způsobu předmanželské sexuality a přípravu na pohlavní styk v manželství jsou podle Pšeničky (1994, s. 291-292) klamnými iluzemi. Zkušenosti totiž ukazují, že každá dvojice poměrně brzy přechází na přirozený pohlavní styk se všemi závažnými důsledky, neboť sexuální aktivity tak převládnu nad vzájemným poznáváním a seznamování partnerů, což následně vede ke konzumní sexualitě.

Další didaktické náměty uvádí Petrnoušek (2009, s. 63), žáci mají odpovídat ano – ne. Například na otázku: „Když budou mít žáci ve školách sexuální výchovu, začnou dříve souložit?“ Odpověď zní „ne“.

Žáci jsou postaveni před jasnou odpověď, aniž by nad ní mohli sami přemýšlet nebo si podle svých zkušeností sdělit vlastní názor. Když bychom vztáhli tuto otázku na výsledky výzkumu této diplomové práce, tak by byla odpověď následovná, tj.: „Na naší ZŠ jsme měli takovou sexuální výchovu, která mohla vést některé žáky k dřívějšímu zahájení sexuálního života“. Při výuce záleží na obsahu, objektivitě, pravdivosti, úplnosti podaných informací, také na přiměřenosti informací k věku, osobnosti žáka a rovněž na morálním profilu, přesvědčení učitele a způsobu podání učiva v této oblasti. Důležitý je cíl sexuální výchovy: zda pedagog vyučuje k mravnímu jednání, nebo nevhodným způsobem výuky vychovává k předčasnému a promiskuitnímu sexuálnímu životu. Informace, ať týkají sexuální

nebo jiné výchovy, nesmí ohrožovat mravní vývoj dětí a musí podporovat morálku a zdravý způsob života.

Další otázka didaktické hry Petrnouška (2009, s. 63) v Příručce s odpovědí ano – ne zní: „Právo na informace o sexuálním životě lidí má i dítě, jehož rodič si to nepřeje?“ Odpověď podle Příručky je „ano“. Toto tvrzení však zpochybňuje autoritu rodičů. Jestliže platí § 31 zákona o rodině, kdy rodiče zodpovídají za péči o zdraví dítěte, tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, tak mají povinnost chránit dítě při ohrožení jeho vývoje v těchto oblastech. Kdo tedy ve skutečnosti nese zodpovědnost za výchovu, vývoj a chování dítěte v případě, že se ve škole dětem předkládají informace, se kterými rodiče nesouhlasí a jsou v rozporu s jejich cílem výchovy? Je třeba brát v úvahu i právo dítěte na svobodu myšlení, svědomí a náboženství podle článku 14 Úmluvy o právech dítěte a stejně tak podle článku 15 v Listině základních práv a svobod, která uvádí, že „svoboda myšlení, svědomí a náboženského vyznání je zaručena“. Informace poskytované v sexuální výchově podle Příručky, jsou v rozporu s těmito právy. Na pravdivost nebo nepravdivost tohoto tvrzení se dotazovala učitelka v kazuistice Vojtěcha, který odpověděl, že uvedené tvrzení je nesprávné – a měl na to podle zákona právo. Učitelka však jeho názor uvedla jako chybný.

Doporučovaným doplněním sexuální výchovy v Příručce je například preventivní program Hrou proti AIDS. V tomto kursu jsou žákům 8. – 9. tříd poskytovány informace o sexuálních aktivitách (koitálních a nekoitálních) a v rámci získávání dovedností se žáci učí nasazovat kondom na model penisu. Lektorka tohoto programu potvrdila, že jí nebylo příjemné o sexuálních aktivitách mluvit. Při nasazování kondomu se děti červenaly a styděly. Podle lektorky by pro hodnocení programu potřebovala zpětnou vazbu od dětí, s čímž ale projekt nepočítá. Zůstává však stále otázka vhodnosti a přípustnosti získávání těchto dovedností, když sami žáci vnímají tyto aktivity jako nepříjemné. Nezbytný je také souhlas rodičů s metodami a obsahem sexuální výchovy, neboť se výuka týká citlivých a intimních témat. Jak uvádí Komenský (1948, s. 53-60), musíme se vyhnout tomu, co zdraví poškozuje a užívat toho, co zdraví posiluje, nebýt změkčilý, ale pracovitý. Máme se učit všemu, co prospívá a neučit tomu, co škodí.

Pro možnost srovnání rozdílnosti kultur v sexuální výchově je v této práci uveden rozhovor matky se synem, který navštěvuje 8. třídu v USA ve státě Colorado. Zde uvádíme zestručněné informace zaznamenané v rozhovoru tak, jak je matka zapsala.

„Sexuální výchova byla zaměřena na vysvětlení biologie těla muže a ženy, funkci sexuálních orgánů a učitelé se zmiňovali o kondomech jako ochraně proti sexuálně přenosným nemocem. Výuka probíhala především formou výkladu, přednášek, názorné pomůcky nebyly používány, jen nákresy při výuce anatomie. Shlédli jsme video s ukázkou porodu. Učitelé své názory do výuky nezahrnovali ani se nesnažili formovat postoje k sexuálnímu životu a mravní výchově. Vše bylo informativní. Informace o používání antikoncepce, interrupce, umělého oplodnění, vhodných způsobech plánování rodičovství jim učitelé nepředávali. Sexuální výchova byla stručná, nebyla pohoršující, a když učitel vybídl k diskusi, nikdo se nezúčastnil. Rodiče zde mají možnost se dopředu seznámit, čeho se výuka týká a pokud s tím nesouhlasí, tak mohou dítě z výuky vyloučit. Vše se v USA dělá s velkou opatrností, protože pokud jsou porušena nějaká práva, tak se tu každý o vše proti jakékoli maličkosti soudí, a tak z toho vzniká velká opatrnost neporušit nic. Když jsem synovi překládala část o hře „Kompot“ (která je v ČR doporučována), byl tím úplně znechucený. Jeho odpověď byla, že to jsou přece soukromé věci, na které se nemá právo nikdo ptát a že u nich by na to nikdo neodpověděl, té hry by se nikdo neúčastnil. Učitel by se neodvážil něco takového ve třídě provést, protože to opět patří do rizika, že by si rodiče mohli stěžovat a možná by to dali do médií nebo k soudu. V USA jsou také velké problémy například s drogami, šikanováním mezi vrstevníky, sebevraždami mladých, ale učitelé se snaží ne problémy přidávat, ale spíše pomáhat. Rodiče zde mají možnost větší kontroly. Mají například místní televizi, kde je šest kanálů a nevysílají zde erotické filmy a pokud se vyskytnou, tak ne s úplným obnažením. Kanály na kabelové televizi a satelitu mají možnost rodičovské kontroly, lze zadat heslo a bez něho děti nemají na kanál přístup nebo jsou programy zablokované. V běžných videopůjčovnách „porno“ filmy nejsou nebo jsou v oddělené místnosti a děti tam nemají přístup. Totéž časopisy jako například Playboy v normálních prodejnách nebo stáncích nejsou a kde je prodávají, tam nejsou vystavené. Zde je velký rozdíl oproti ČR, kde i ve městech mají časopisy vystavené a malé děti to mohou vidět.“

### **Charta sexuálních a reprodukčních práv**

Jedním z podkladů pro zpracování Příručky byla použita Charta sexuálních a reprodukčních práv (2008), kterou v roce 1995 přijala Mezinárodní federace pro plánované rodičovství (International Planned Parenthood Federation, IPPF), jejíž členství přijala v roce 1997 i česká Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu (dále SPRSV). Následující od-

díl se o Chartě zmiňuje. Členové SPRSV v ČR usilují o začlenění práv Charty sexuálních a reprodukčních práv (dále jen Charta) do našeho právního řádu a rovněž o to, aby tato práva byla uplatňována v naší společnosti. Je třeba podotknout, že v Listině základních práv a svobod zakotvena nejsou, dokument lze tedy považovat pouze jako doporučení SPRSV pro uplatnění těchto práv. Přesto však tato práva jsou obsahem některých výchovně vzdělávacích programů i dokumentů, ke kterým patří příručka Sexuální výchova – Vybraná témata. K vybraným článkům Charty, jak je uvádí Uzel (2012) uvádíme komentáře, a to bezprostředně pod textem z důvodu lepší přehlednosti.

2.1 „Každý má právo svobodně rozhodovat o svém sexuálním a reprodukčním životě, přičemž jedná s patřičným ohledem na práva ostatních.“

Komentář k bodu 2.1: Jestliže máme brát ohled na práva ostatních, je třeba neporušovat v tomto ohledu právo na ochranu lidského života před narozením, nedávat mravně špatný a pohoršující příklad druhým, pečovat o zdraví své i jiných a dodržovat povinnost jednat ve prospěch nejen vlastní osoby, ale i svých blízkých a celé společnosti.

2.5 „Každý má právo být chráněn před vnějšími faktory vyvolávajícími strach, hanbu, vinu, přesvědčeními založenými na mýtech a před dalšími psychologickými faktory, ovlivňujícími jeho sexuální reakci nebo narušujícími jeho sexuální vztahy.“

Komentář k bodu 2.5: Pokud jsou vnější faktory vyvolávající strach, hanbu, vinu, faktory objektivními, pravdivými, potvrzenými zkušeností, nežádoucími pro dobro jednotlivce i ostatních, je třeba eliminovat chování, které tyto pocity vyvolávají. Pokud člověk ve svém svědomí cítí, že jedná neprávě, měl by se tomuto jednání vyhnout.

3.1 „Nikdo nesmí být diskriminován ve svém sexuálním a reprodukčním životě, pokud jde o přístup ke zdravotní péči anebo službám, z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví nebo sexuální orientace, rodinného stavu, postavení v rodině, věku, jazyka, náboženského, politického nebo jiného smýšlení, národnostního či sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení.“

Komentář k bodu 3.1: Poskytnutí zdravotní péče nebo služby bychom měli zajistit v případě, že nepoškozuje zdraví jedince ani dalších osob.

3.5 „Nikdo nesmí být zahrnut do jakéhokoliv programu péče o sexuální a reprodukční zdraví, jehož důsledkem je diskriminace určité skupiny populace.“

3.8 „Nikdo nesmí být v průběhu života diskriminován z důvodů pohlaví, věku, sexuální orientace nebo tělesného či duševního postižení, pokud jde o přístup k informacím, zdravotní péči či službám týkajícím se sexuálního a reprodukčního zdraví, práv a potřeb.“

4.3 „Každý má právo vyjádřit svou sexuální orientaci, aby mohl vést bezpečný a uspokojivý sexuální život, přičemž zachovává potřebný ohled na blaho a práva ostatních, bez obav z perzekuce nebo odpírání svobody, nebo společenských zásahů.“

Komentář k bodům 3.5, 3.8 a 4.3: Každý člověk by měl žít tak, aby sebe ani druhé neuváděl do zdravotních rizik, mravního úpadku nebo nedával špatný příklad druhým, ale přispíval k harmonickému rozvoji své osobnosti a společnosti v duchu prosociálních hodnot.

5.1 „Každý má právo na svobodu myšlení a vyjadřování, pokud jde o jeho sexuální a reprodukční život.“

5.4 Každý má právo na ochranu proti restriktivnímu výkladu náboženských textů, víry, filozofií a obyčejů, jako nástrojů k okleštění svobody myšlení v oblasti péče o sexuální a reprodukční zdraví a pokud jde o další problémy.“

Komentář k bodům 5.1. a 5.4: Nelze omezovat svobodu myšlení jedněch na úkor druhých, přestože se jedné straně může jevit smýšlení druhé strany jako omezující, vždy je však třeba mít ohled na důsledky určitého chování na jedince a ostatní.

3.2 „Každý má právo na stejný přístup ke vzdělání a informacím v zájmu zajištění svého zdraví a blaha, včetně přístupu k informacím, poradenství a službám týkajícím se sexuálního a reprodukčního zdraví a práv, bez ohledu na rasu, barvu pleti, chudobu, pohlaví, sexuální orientaci, rodinný stav, postavení v rodině, věk, jazyk, náboženské, politické nebo jiné smýšlení, národnostní či sociální původ, majetek, rod nebo jiné postavení.“

6.1 „Každý má právo na přístup ke vzdělání a k pravdivým informacím týkajícím se jeho sexuálního a reprodukčního zdraví, práv a odpovědnosti, které berou v úvahu specifika jeho pohlaví, nejsou stereotypní, a jsou sdělovány objektivním, kritickým a pluralistickým způsobem.“

Komentář k bodu 3.2 a 6.1: Poskytování vzdělání a informací podléhá etickým normám. Souhlas s poskytováním vzdělání či informací pro osoby je podřízen zejména těm, kteří mají právní i morální zodpovědnost za tyto osoby, kterým by se vzdělání či informace měly poskytnout. Nutno brát ohled na to, komu jsou informace poskytovány, kdo je poskytuje a o jaké informace se jedná. Za děti zodpovídají rodiče a ti mají výsadní právo rozhodovat o

informacích týkajících se sexuálního a reprodukčního zdraví, práv a odpovědnosti, neboť je třeba brát v úvahu individuální zvláštnosti jedince a také důsledky těchto informací. Zodpovědnost nesou učitelé, vychovatelé, ale i ti, kteří podklady pro vzdělání a informování poskytují či předkládají. Podobně by to mělo platit i u dospělých, kteří by měli být vychováni a vzděláváni na základě osvědčených a životem ověřených norem právních i mravních.

Další část diskuse je věnována dokumentu, který vydala WHO a který vychází z principů Charty, a tím jsou Standardy pro sexuální výchovu v Evropě.

### **Standardy pro sexuální výchovu v Evropě**

V roce 2010 Světová zdravotnická organizace (WHO) vydala Standardy pro sexuální výchovu v Evropě (Standards for Sexuality Education in Europe, 2010, s. 5-21), dále jen Standardy. Důvodem vydání Standardů je neutěšená situace v evropských zemích, k čemuž lze zařadit zejména nárůst HIV a jiných sexuálně přenosných nemocí, nárůst nechtěných těhotenství mladistvých a sexuální nezřízenosti aj. Jak je uvedeno ve Standardech, děti a mladí potřebují znát informace obohacení i rizika sexuality, aby rozvíjeli pozitivní a zodpovědný postoj a svobodně se rozhodovali o svém sexuálním životě a vztazích. Sexuální výchova je součástí všeobecného vzdělání, může zlepšit kvalitu života, zdraví a celkového blaha. Tato iniciativa byla zahájena Regionálním úřadem pro Evropu WHO v roce 2008 a rozvíjena Federálním centrem pro zdravotní vzdělání (BZgA), Spolupracujícím centrem pro sexuální a reprodukční zdraví WHO v těsné spolupráci se skupinou expertů. Tento dokument byl vytvořen jako odpověď k potřebám vytvořit standardy sexuální výchovy. Přestože většina západoevropských zemí má své národní směrnice nebo minimální standardy, tento dokument je prvním krokem k doporučení standardů v evropském regionu nebo na evropské úrovni. Bylo rozhodnuto vyžadovat přístup, v němž sexuální výchova začíná od narození, kdy se děti učí hodnotám a potěšení z tělesného kontaktu, dítě je od začátku bráno jako sexuální bytost. Sexualita je základním aspektem lidského bytí. Sexuální práva zahrnují práva na informace a vzdělání. Podle Standardů (2010, s. 38-47) se ve věku do 4 let mají dětem předat informace o potěšení a radosti z dotyků vlastního těla, o masturbaci, objevování genitálií. Dítě v tomto věku má být utvrzováno, že má právo zkoumat nahotu a tělo, má být vychováváno k postoji, že jeho tělo patří jemu a může si dělat svá vlastní rozhodnutí. Dítě ve věku 4-6 let má dostávat opět informace o masturbaci, má být informováno o pocitech vzrušení, má umět mluvit o sexuálních záležitostech. Učí

se rozeznávat, co mu dává dobrý a co špatný pocit v souladu s heslem: ‚Poslouchej své tělo‘. Ve věku 6-9 mají být děti informovány o antikoncepci jako možnosti plánování rodiny, o metodách oplodnění, opět o masturbaci. Děti mají chápat přijatelný sex, mají jim být poskytovány informace o sexuálních právech dítěte. Ve věku 9-12 jim učitelé mají poskytnout informace o tělesných rozdílech lidského těla (velikost penisu, vulvy, prsou), mají znát typy antikoncepce a její použití, mýty o antikoncepci, což jim má umožnit v budoucnu efektivně používat kondomy a antikoncepci. Poskytují se informace o prvních sexuálních zkušenostech. Děti mají být vedeny k postojům, aby nepocit'ovaly stud nebo vinu ze sexuálních pocitů nebo tužeb a mají převzít odpovědnost za bezpečné a příjemné sexuální zážitky u sebe a ostatních. Ve 12-15 letech si děti mají umět zvolit, získat a používat antikoncepci na správném místě, například u zdravotnického odborníka, a vědomě se rozhodnout, zda mít nebo nemít sexuální zážitky. Děti by měly být schopny se dohodnout a umět komunikovat, aby měly bezpečný a uspokojivý sex.

Standardy vychází z především principů IPPF a z Charty. Ve své podstatě se zde objevují shodné prvky s Příručkou vydanou v ČR. Ve stručnosti byly uvedeny části Standardů, které lze vnímat v rozporu s tradičními mravními normami a výchovou k harmonické osobnosti v oblasti duševní, duchovní i fyzické. Již od útlého dětství je zde kladen důraz na soustředění se na sebe, vlastní tělo, potěžitky, prožívání blaha například formou masturbace, která má svá úskalí i rizika, jak bylo uvedeno v teoretické části, viz kapitola 2.3.1 Imieliński (1983, s. 25-28), Schwengelerovi (1993, s. 102), Rozinajová (1988, s. 2010-211). Dětem je vštěpováno jejich právo na vlastní rozhodování, upozorňováno na sexuální práva. To však může být v rozporu s výchovou v rodině, čímž může být dítě postaveno do opozice proti vlastním rodičům, a to zásadně není v pořádku. Děti se neučí odříkání, sebezáporu, ale mají poslouchat své tělo a získávat potěžitky potěšení z vlastního těla. Uvedený způsob výchovy zasahuje dětem do svědomí, neboť jsou vychovávány k postojům tak, aby nepocit'ovaly vinu a stud, což narušuje hodnotový systém a může mít vážné následky i v jiných oblastech života. Takto předkládané informace mohou vést děti k preferenci potěžitkářství a konzumního způsobu života, k předčasnému zahájení pohlavního života, který s sebou přináší mnoho dalších problémů. Nebere se ohled na individuální zvláštnosti, neboť se s určitostí nedá předpokládat, že všechny děti budou schopny bez újmy přijmout informace tohoto typu. Rodičovská autorita je znevážena a rodiče jsou odsunuti stranou. Není zde možnost svobodného rozhodnutí rodičů, zda rodiče mají zájem o takto zaměřený způsob výchovy.



Zamysleme se nad tím, zda uvedením Příručky nebo Standardů do praxe skutečně přispějeme k dobru našich dětí a k pozvednutí mravů současné civilizace, která už nyní vykazuje zásadní nedostatky, neboť jak upozorňuje Spousta (2001, s. 74), „svět vyžaduje permanentní nápravu.“ Petrusek (1993, s. 155) konstatuje, že na počátku každé sociální činnosti stojí motiv a intence.

Můžeme si položit otázku: Jaký je tedy motiv a úmysl sexuální výchovy ve škole podle takto stanovených zásad?

Můžeme zde zmínit hlubokou moudrost Komenského (2007, s. 84-85), který již ve své době upozorňuje, že při výchově je nezbytné děti bránit před jakýmkoli zlem. Musíme je chránit ode všeho, co by mohlo nakazit jejich mysl, co je nebezpečné stavět před jejich oči nebo uši, protože co se lidem do mysli uvede, ať dobré nebo zlé, vše zapustí hluboké kořeny. Není na světě žádný prostředek, který by vyprázdnil mysl a paměť od toho, co bylo jednou člověku předloženo i kdyby to on sám chtěl nebo mu to jiní poroučeli.

Záleží tedy zejména na nás dospělých, jaké stanovíme priority a kolik času a úsilí budeme věnovat těm, kteří po nás převezmou štafetu života. Jak uvádí Střelec (2005, s. 44), výzkumy potvrzují, že mladá generace nemusí nutně směřovat ke konzumismu, ale že vyznává pozitivní hodnoty jako je tolerance, přátelství, láska, víra, skromnost, vztah dětem, přírodě k rodinnému životu. V diskusi se nyní budeme zabývat výchovou, která vede k zodpovědnosti a mravnímu chování.

### **Výchova k zodpovědnosti a mravnímu chování**

Mnoho zde již bylo napsáno o tom, jak důležité je vychovávat děti k prosociálním hodnotám a že lidské ctnosti jsou nepostradatelné pro harmonický vývoj osobnosti. O to více se musíme zaměřit vychovávat děti a mládež k dobrému, a to zvláště v oblastech, které se týkají rodinného, a tím i sexuálního života, neboť pro většinu z nás je manželství a rodičovství celoživotním posláním. Pšenička (1994, s. 303) píše, že rodiče mohou změnit svět tím, že vychovávají takové děti, které budou usilovat o dobré mezilidské vztahy, o ideály lásky, přátelství, skromného života, budou hledat dobré vzdělání a připravovat se na svoji úlohu vychovatele. Musí být svými láskyplnými vztahy pro děti zdrojem bezpečí již od jejich početí, budou jim správně předávat lásku, odmítnou konzumní život a udělají si pro děti čas – tedy budou usilovat o zdravou rodinu po stránce duchovní, duševní a tělesné. Podle Thomase, 2000 (cit. podle Machová, 2002, s. 171) bylo v USA provedeno hodnocení

programů sexuální výchovy doplněné o výchovu k reprodukčnímu zdraví s propagací sexuální abstinence v dospívání jako jediné ochrany proti pohlavním chorobám, HIV/AIDS a těhotenství, přičemž těmito projekty bylo dosaženo významného úspěchu. Do ostatních národů světa se rozšířila iniciativa „Pravá láska počká“ (True Love Waits) založená právě na pohlavní zdrženlivosti. Jako reakce na výše uvedené skutečnosti se rozvíjí snahy o zachování pohlavní zdrženlivosti před manželstvím, a to nejen v zahraničí, ale i v ČR. Po vzoru této iniciativy vzniklo v ČR tzv. Společenství čistých srdcí, jehož členové usilují o naplňování ideálu čistého srdce a pohlavní zdrženlivosti do manželství. K předmanželskému životu se vyjadřuje Rozinajová (1988, s. 262), která uvádí, že předmanželský pohlavní život je jako trhání květů z ovocných stromů, které má za následek, že pro nedočkavost a neschopnost zřící se lákavého voňavého květu nebudeme moci ochutnat zralé ovoce.

### 3.12 Návrhy řešení

Výzkum v rámci diplomové práce poukázal závažné problémy, které se na konkrétní základní škole v sexuální výchově vyskytly. Rozhovorem s dívkou, která absolvovala jinou ZŠ, bylo zjištěno, že sexuální výchova probíhala v podstatě stejným způsobem, a to co do obsahu i zaměření. Dá se tedy předpokládat, že problémy nastíněné v kazuistice se vyskytují i na jiných ZŠ.

Problematiku sexuální výchovy můžeme považovat skutečně za nesnadnou a zároveň komplikovanou, zejména pro různost názorů a složitou situaci ve společnosti, která podléhá vlivu konzumismu prezentovaného zejména médií.

Jedním z nejdůležitějších úkolů společnosti je podpora rodiny a rodinného života, neboť zde se vytváří předpoklady pro chování jedinců, které ostatním prospěje, nebo uškodí. Velmi záleží na vládě, která rodinnou politiku, ale i život celé společnosti řídí a ovlivňuje. Měl by být vytvořen program sociální podpory pro mladé rodiny a rodiny s více dětmi (například vyšší sociální dávky včetně přídavek na děti, daňové úlevy, příspěvky na zvýšené výdaje při těžkých onemocněních, na zájmovou činnost dětí a vzdělávání dětí atd.). Stejně školství a kultura by měly být zaměřeny na prorodinné aktivity. Pro zlepšení morálního rozvoje společnosti by mělo dojít k revizi nevhodných a mravně závadných pořadů, filmů či tiskovin ve hromadných sdělovacích prostředcích, které v dnešní době mají výrazný vliv na formování postojů. Stát by měl podporovat osvětové programy k mravnímu růstu ve

společnosti, aby byly rozvíjeny prosociální hodnoty a vytvořeny předpoklady pro harmonický rozvoj osobnosti i celé společnosti.

Jak už bylo v diplomové práci uvedeno, mnoho zdravotních rizik i sociálních problémů s sebou přináší propagované metody plánování rodičovství. Řešit vzniklé problémy spojené s prováděním umělých potratů, užíváním antikoncepce a asistovanou reprodukcí je určitě možné, ale veškeré změny záleží na iniciativě zastánců života a ochotě vlády a politických stran akceptovat výše uvedené následky, zasadit se o pravdivé informování veřejnosti a usilovat o změnu zákonů, které lidem neprospívají.

Výrazný vliv na výchovu jedince mají samozřejmě i výchovně vzdělávací instituce, zejména školy, neboť dítě školou povinné tráví ve škole mnoho času. Záleží na obsahu školních vzdělávacích programů, ale zejména na profesionálních a osobnostních kvalitách učitelů a vychovatelů.

Zvolit žádoucí způsob předávání vědomostí a dovedností v oblastech spojených s přípravou na život v rodině není jednoduchý, jak už nastínila teoretická i praktická část práce.

Pokusíme se zde nastínit alespoň některé návrhy, které by mohly přispět k řešení problematiky sexuální výchovy na ZŠ.

- Sexuální výchovu by měli především poskytovat rodiče svým dětem, a to s ohledem na jejich individuální potřeby a vývoj.
- Otázkou je volitelnost výuky sexuální výchovy. Jestliže se učivo dotýká svědomí a postoju a rodiče mají obavu, že škola povede dítě v rozporu s jejich výchovou, měli by mít rodiče možnost si tento předmět zvolit. Návrhem iniciativy rodičů VORP je sexuální výchova v rámci projektových dnů, čímž se s možností volby počítá. Pokud by se sexuální výchova měla vyučovat podle Příručky nebo Standardů WHO, je lépe ji vůbec nevyučovat, důvody byly uvedeny v teoretické části i v diskusi.
- Pokud se sexuální výchova na školách vyučuje, rodiče mají být seznámeni s obsahem, metodami a cíli výuky a musí mít možnost se ke způsobu výuky vyjádřit. Škola má požadavky rodičů respektovat. Jestliže rodiče se způsobem výuky ve škole nesouhlasí, měli by mít možnost své dítě z výuky omluvit.

- Sexuální výchova by měla být vyučována v rámci rodinné výchovy, ne jako samostatný předmět, neboť sexuální život je úzce spojen s manželstvím.
- Sexuální výchova ve škole musí vždy respektovat individualitu dítěte, jeho postoje a svědomí. Učivo nemůže být v rozporu s hodnotami, které rodiče svým dětem předávají.
- Sexuální výchovu je nutno vyučovat v úzkém spojení s mravní výchovou a vést žáky v duchu tradičních prosociálních hodnot, zejména ke zralé osobnosti, odpovědnosti a zdrženlivosti.
- Škola se nemůže přizpůsobovat tendencím ve světě, které se prezentují jako moderní nebo i vědecké, ale má vést k mravnímu ideálu, přestože je tato výchova velmi náročná.
- Ve výuce by měly být používány i aktivizační metody, ale s určitou opatrností, aby v citlivých otázkách nebylo žádné dítě zraněno nebo vystaveno posměchu.
- V přípravě na rodičovství by měli učitelé předávat žákům objektivní, pravdivé a ucelené informace, ale vždy s citlivostí a uvážlivostí k individualitě žáka tak, aby výuka přispěla k formování prosociálních postojů. Žáci by měli být vhodným způsobem informováni o partnerských vztazích, způsobech plánování rodičovství (včetně možných rizik), interrupci, umělém oplodnění, pohlavních chorobách, pohlavním zneužívání, výběru správného partnera, komunikaci mezi manžely, rodiči a dětmi, životosprávě v těhotenství, o porodu, poslání a role otce a matky, výchově dětí, rozdílech mezi muži a ženami, řešení konfliktních situací, možnostech pomoci v konfliktních či krizových situacích apod.
- Kvalitní a svědomitý učitel může zodpovědným postojem přispět k pozvednutí morálky každého žáka. Proto je důležitá příprava na profesi pedagoga jako člověka, který drží v rukou mocný nástroj výchovy a může prokázat lidstvu mnoho dobrého.
- Odborníci by měli vytvořit kvalitní program pro výuku rodinné výchovy, který nebude v rozporu s postoji rodičů a zaměřením rodičovské výchovy, bude respektovat vývojová stadia vývoje dětí a zaměří se především na podporu mravního rozvoje žáků.

Praktická část ukázala na problém a na to, že existuje reálná potřeba neustále zkvalitňovat školství včetně přístupu učitelů k žákům, kteří mají předávat učivo a vychovávat v souladu s mravními hodnotami, což se netýká jen sexuální výchovy.

## 4 ZÁVĚR

V současné době se výuka na ZŠ soustřeďuje na edukaci žáků k získávání všeobecných znalostí, dovedností a schopností, ve kterých se později podle svého profesního zaměření budou dále vzdělávat. Měli by však být vychováváni a vzděláváni také k morálnímu životu. Učitelé a vychovatelé mají svým svěřencům objasňovat, co je morální a jaké chování je v rozporu s morálkou, co prospívá k upevnování mezilidských vztahů, anebo naopak vztahy ničí. K základním vztahům patří zejména vztahy mezi manžely a partnerské soužití úzce souvisí s lidskou sexualitou. V minulosti byla sexuální výchova spíše tabu, současná společnost je charakterizována sexuální uvolněností, nestabilitou partnerských vztahů i celkovým mravním úpadkem, což se projevuje zejména patologickým chováním nejen dospělých, ale i dětí a mládeže. Je proto žádoucí podporovat mravní výchovu, předkládat kladné vzory a usilovat o pěstování prosociálních hodnot.

Profese pedagoga je náročným, ale zároveň i krásným povoláním. Patří k němu celoživotní vzdělávání, ale i kvalitní morální vlastnosti učitele. V poslední době autorita pedagogů klesá a může to být způsobeno nevychovaností žáků, ale i přístupem a chováním samotných pedagogů. Každý člověk má chyby – malé i velké, avšak v profesi, která ovlivňuje výchovu a chování budoucí generace, by měly působit opravdové osobnosti, lidé zralí a pevní zejména v oblasti morálky. Spoustu takových osobností v dějinách lidstva bylo, je i bude. Ke zlepšení situace v oblasti morálního života může přispět každý z nás tím, že se bude snažit žít podle svého svědomí a prokazovat ostatním dobro. Bylo by přínosem, kdybychom podporovali mravní výchovu dětí a sami jim byli dobrým příkladem, neboť jen takto se budeme cítit na tomto světě lépe. Věřím, můžeme doufat i ve zkvalitnění našeho školství, musíme však každý přiložit ruku k dobrému dílu.

Zřejmě jsme došli dost daleko, když nás dospělé děti napomínají a upozorňují nás na to, co děláme špatně. Děti by pro nás měly být pokladem, dávají nám smysl našeho života. Snažme se je chránit před každým zraněním, opatrujme jejich srdce, nevinnost a čistotu, vždyť ony jsou naší radostí i nadějí.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografie

ANCHELL, Melvin, 2010. *Důvody, proč neučit sexuální výchovu*. Zkrácené vydání. Praha: Hnutí Pro život ČR. ISBN 978-80-904144-1-9.

AUGUSTYN, Józef, 1998. *Sexuální výchova v rodině a ve škole. Cíle. Zásady. Metody*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 80-7192-331-1.

BURDOVÁ, Ilona, 2011. *Jak s dětmi mluvit o sexu, manželství a rodičovství*. Brno: Kartuziánské vydavatelství. ISBN 978-80-86953-83-0.

EHMANN, Rudolf, 2000. Život dítěte je jedinečný, nelze s ním libovolně nakládat. In *Proč pláčeš, Miriam. Utrpení žen po potratu. „Postabortivní syndrom“*. Svědectví postižených žen a informace lékařů o psychických následcích potratu. Praha: Hnutí pro život. 1. vyd. ISBN 80-238-4824-0.

GÖTZ, Georg, 2000. Lékaři a sestry se zhroutili pod výčitkami svědomí. In *Proč pláčeš, Miriam. Utrpení žen po potratu. „Postabortivní syndrom“*. Svědectví postižených žen a informace lékařů o psychických následcích potratu. Praha: Hnutí pro život. 1. vyd. ISBN 80-238-4824-0.

HACH, Petr, 2000. Chronologie nového života. In *Proč pláčeš, Miriam. Utrpení žen po potratu. „Postabortivní syndrom“*. Svědectví postižených žen a informace lékařů o psychických následcích potratu. Praha: Hnutí pro život. 1. vyd. ISBN 80-238-4824-0.

EMMEROVÁ, I., 2007. Neskorí utopický socialisti. In HRONCOVÁ, Jolana, EMMEROVÁ, Ingrid, KRAUS, Blahoslav, 2007. *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy*. Banská Bystrica: PdF UMB. ISBN 978-80-8083-436-4.

EMMEROVÁ, I., 2007. Sociálno-pedagogické názory osvietenských filozofov a pedagogov. In HRONCOVÁ, Jolana, EMMEROVÁ, Ingrid, KRAUS, Blahoslav, 2007. *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy*. Banská Bystrica: PdF UMB. ISBN 978-80-8083-436-4.

FIFKOVÁ, Hanka, JARKOVSKÁ, Lucie, KUBRICHTOVÁ, Lenka, PETRNOUŠEK, Pavel, PROCHÁZKA, Ivo, UNZEITIG, Vít, UZEL, Radim, et. al. 2009. *Sexuální výchova –*

vybraná témata. *Výchova ke zdraví. Příručka pro učitele*. Praha: MŠMT ve spolupráci s VÚP v Praze.

FILOVÁ, Hana, 2005. Mravní výchova dětí školního věku. In STŘELEČEK, Stanislav, 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, ISBN 80-210-3687-7.

FRANKL, Viktor, Emanuel, 2006. *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta. ISBN 80-7295-085-1.

GEBHARDTOVÁ, Gusti, 1993. *Od pěti do pětadvaceti. Sexuální výchova v rozhovorech*. Třebíč: FiBox.

GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, URBANOVSKÁ, Eva, et al., 2000. *Obecná pedagogika II*. 1.vyd. Olomouc: Hanex, ISBN 80-85783-24-X.

GULOVÁ, Lenka, 2005. Výchova k hodnotám a hodnotová orientace současné mládeže. In STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HRONCOVÁ, Jolana, EMMEROVÁ, Ingrid, KRAUS, Blahoslav, 2007. *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy*. Banská Bystrica: PdF UMB. ISBN 978-80-8083-436-4.

CHUDÝ, Štefan, 2005. *Úvod do pedagogiky I: vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Univerzitní institut. ISBN 80-7318-365-X.

CHUDÝ, Štefan, 2006. *Typológia a riešenie výchovných situácií*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Univerzitní institut. ISBN 80-7318-403-6.

CHLUMSKÝ, Jan, 1998. *Tajemství šťastného manželství. 2. díl. Nový život*. 1. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o.

IMIELIŃSKI, Kazimierz, 1983. *Psychohygiena sexuálního soužití*. 1. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, n. p. ISBN 08-060-82.

JANIŠ, Kamil, TÄUBNER, Vladimír, 1999. *Didaktika sexuální výchovy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-902-4.



- JANIŠ, Kamil, LOUDOVÁ Irena, 2011. *Vybraná témata z teorie výchovy (studijní opora)*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. 162 s. ISBN 978-80-7435-113-6.
- JANIŠ, Kamil, MARKOVÁ, Dagmar, 2007. *Příspěvek k základům sexuální výchovy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-621-1.
- KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. 184 s. ISBN 80-858667-94-X.
- KIPPLEYOVI, John a Sheila, 1995. *Umění přirozeného plánování rodičovství*. 1. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o.
- KOMENSKÝ, Jan, Amos, 1950. *Všenáprava (Panorthosie). Všeobecné porady o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Praha: Orbis.
- KOMENSKÝ, Jan, Amos. 1948. *Vševýchova*. 1. vyd. Státní nakladatelství v Praze. 269. s.
- KOMENSKÝ, Jan Amos; STEINER, Martin, 2007. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra, LORENZOVÁ, Jitka, SPOUSTA, Vladimír, et al., 2001. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KLAPILOVÁ, Světlá, 2000. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-669-8.
- KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- MACHOVÁ, Jitka, HAMANOVÁ, Jana, 2002. *Reprodukční zdraví v dospívání (příručka k sexuální výchově)*. 1. vyd. Jinočany: Nakladatelství H&H Vyšehradská, s.r.o. ISBN 80-86022-94-3.
- MALOVÁ, M., 2007. Sociálno-pedagogické myslenie v období stredoveku. In HRONCOVÁ, Jolana, EMMEROVÁ, Ingrid, KRAUS, Blahoslav, 2007. *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy*. Banská Bystrica: PdF UMB. ISBN 978-80-8083-436-4.

MUSIL, Jiří, V., 2005. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-291-2.

MUSIL, Jiří, V., 2005 *Sociální psychologie*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-292-0.

MUSIL, Jiří, V., 2003. *Sociometrie v psychologické kognici. Nástroj sociální kompetence učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Cyrilometodějská teologická fakulta. ISBN 80-238-8935-4.

MUSILOVÁ, Marcela, 2004. *Individuální praxe. Metodika a cvičebnice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. ISBN 80-244-0854-6.

MUSILOVÁ, Marcela, 2003. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 2. upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. ISBN 80-244-0749-3.

NATHANSON, Bernard, 2000. *Zodpovědný za 75 000 potratů*. In *Proč pláčeš, Miriam. Utrpení žen po potratu. „Postabortivní syndrom“*. Svědectví postižených žen a informace lékařů o psychických následcích potratu. Praha: Hnutí pro život. 1. vyd. ISBN 80-238-4824-0.

NĚMEC, Jiří, 2005. *Sociální svět žáka*. In STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7.

NEY, Philip, PEETERSOVÁ, Marie, 2000. *Příčiny a následky traumatu po potratu*. In *Proč pláčeš, Miriam. Utrpení žen po potratu. „Postabortivní syndrom“*. Svědectví postižených žen a informace lékařů o psychických následcích potratu. Praha: Hnutí pro život. 1. vyd. ISBN 80-238-4824-0.

PEKÁRKOVÁ, Milena, PRIMUSOVÁ, Hana, UZEL, Radim, SALAJKA, Milan, 2000. *Potrat ano – ne aneb na pokraji života*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o. ISBN 80-7169-922-5.

PETRUSEK, Miloslav, 1993. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. 1. vyd. ISBN 80-7066-799-0.

POWELL, John, 2010. *Láska bez podmínek*. Praha: Portál. 5. vyd. ISBN 978-80-7367-821-0.

- PREININGEROVÁ, Xenie, 1998. Antikoncepce aneb nejen proti početí. In CHLUMSKÝ, Jan, 1998. *Tajemství šťastného manželství. 2. díl. Nový život*. 1. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o.
- PŠENIČKA, Oldřich, 1994. *Sexuální výchova v rodině*. 1. vyd. Pardubice: Hnutí rodina. ISBN 80-901524-1-4.
- QUOIST, Michel, 2010. *Povídej mi o lásce*. Praha:Portál. 5.vyd. ISBN 978-80-7367-822-7.
- RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina, ČIHÁČEK, Vlastimil, 2004. *Škola a/verzus/ rodina*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3598-6.
- RAŠKOVÁ, Miluše, 2008. *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-2077-6.
- RAUCHFLEISCH, Udo, 1999. *Doprovázení a terapie delikventů*. 1. vyd. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-83-9.
- ROZINAJOVÁ, Helena, 1988. *Pedagogika pro rodičov*. 1. vyd. Martin: Osveta. SÚKK 121/I.-88-70-057-88 PPR.
- ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
- STŘELEČEK, S, 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3687-7.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, 2005. Autorita v edukačních souvislostech. In STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7.
- SCHWENGELEROVI, Bruno a Yvonne, 1993. *Slasti a strasti výchovy*. Ostrava: Ethos.
- ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Životní cesta jako proces výchovy a sebevýchovy. Dialogy s Josefem Maňákem nejen o pedagogice*. 1. vyd. Brno: Konvoj. ISBN 80-7302-056-4.
- TROJAN, Ondřej, 2009. *Jak mluvit s dětmi o sexu. Rádce pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Praha: Fragment. ISBN 978-80-253-0833-2.
- UZEL, Radim, 1999. *Antikoncepční kuchařka aneb cesty k sexuálnímu zdraví*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-767-2.

UZEL, Radim, MITLÖHNER, Miroslav, 2007. *Vybrané otázky lidské sexuality*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7041-609-9.

### Internetové zdroje

BŘEZINOVÁ, Jitka, 2010. *Informovanost žáků 2. stupně základních škol v problematice související s rodinnou výchovou* [online]. Bakalářská práce (Bc.). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. [citováno 20. dubna 2012].

Dostupné z: <http://theses.cz/id/zqo8ck/>

HOFFMAN, Matthew Cullinan, 2011. *Newsweek admits the obvious: America is in the grip of sex addiction* [online]. Life Site News, published 30 November 2011. [citováno 4. dubna 2012]. Dostupné z: <http://www.lifesitenews.com/news/newsweek-admits-the-obvious-america-is-in-the-grip-of-sex-addiction>

MARGEL, David, FLESHNER, Neil, 2011. *Oral contraceptive use is associated with prostate cancer: an ecological study* [online]. BMJ open, published 14 November 2011. [citováno 4. dubna 2012]. Dostupné z:

<http://bmjopen.bmj.com/content/1/2/e000311.full?sid=bdfb3294-f0f4-4340-b16f-bbe1fa597a5f>

KRYN, Jeremy, 2011. *IVF babies up to 10 times more likely to suffer rare genetic disorders: geneticist* [online]. Life Site News, 26 September 2011. [citováno 5. dubna 2012]. Dostupné z: <http://www.lifesitenews.com/news/ivf-babies-up-to-10-times-more-likely-to-suffer-rare-genetic-disorders-gene>

MARÁDOVÁ, Eva, 2003. K novému pojetí rodinné a sexuální výchovy v programech pro základní vzdělávání. In: *Sborník z kongresu Pardubice 2003* [online]. Pardubice. [citováno 6. dubna 2012]. Dostupné z:

<http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cislocclanku=2006011316>

RUSHTON, Jason, 2012. *Australian dies tragically after using the abortion drug RU486* [online]. Life Site News, Melbourne, March 19, 2012. [citováno 2. dubna 2012]. Dostupné z: <http://www.lifesitenews.com/news/australian-dies-tragically-after-using-the-abortion-drug-ru486>

Úmluva o právech dítěte 104/1991 Sb. [online]. [citováno 24. dubna 2012]. Dostupné z: [http://www.stopdetskepraci.cz/download/pdf/documents\\_2.pdf](http://www.stopdetskepraci.cz/download/pdf/documents_2.pdf)

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., Listina základních práv a svobod [online]. [citováno 24. března 2012].

Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

UZEL, Radim. *Charta sexuálních a reprodukčních práv IPPF* [online]. [citováno 19. dubna 2012]. Dostupné z: <http://home.tiscali.cz/iva.w/chIPPF.htm>

WHO REGIONAL OFFICE FOR EUROPE AND BZGA, 2010. *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists* [online]. Cologne: Federal Centre for Health Education, BZgA, 2010. [citováno 19. dubna 2012]. Dostupné z:

<http://www.bzga.de/infomaterialien/einzelpublikationen/who-regional-office-for-europe-and-bzga-standards-for-sexuality-education-in-europe/>

Výbor na ochranu rodičovských práv, 2012 [online]. [citováno 19. dubna 2012]. Dostupné z: <http://www.vorp.cz/clanek/kdo-jsme/>

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině [online]. [citováno 24. dubna 2012]. Dostupné z: <http://www.zakonycr.cz/seznamy/094-1963-sb-zakon-o-rodine.html>

### **Periodické časopisy**

CLOWES, Brian, 1999. Jak chrání kondomy před AIDS a pohlavními nemocemi? *Hnutí Pro život*. 2/1999.

*Hnutí Pro život ČR*. Informační oběžník občanského sdružení Hnutí Pro život ČR, 1/2012. Antikoncepce – spouštěč umělých potratů. Praha: Hnutí Pro život, o. s. ISSN 1214-4096.

*Hnutí Pro život ČR*. Informační oběžník občanského sdružení Hnutí Pro život ČR, 1/2012. Proč je hormonální antikoncepce údajně tak populární? Praha: Hnutí Pro život, o. s. ISSN 1214-4096.

*Hnutí Pro život ČR*. Informační oběžník občanského sdružení Hnutí Pro život ČR, 2/2008. Slovensko: Smrt způsobená hormonální antikoncepcí. Praha: Hnutí Pro život, o. s. ISSN 1214-4096.

NOVÁKOVÁ, Jitka, 2012. Přirozené plánování rodičovství. *Hnutí Pro život ČR*. Informační oběžník občanského sdružení Hnutí Pro život ČR, 1/2012. Praha: Hnutí Pro život, o. s. ISSN 1214-4096.

PREININGEROVÁ, Xenie, 2012. Antikoncepce z léčebných důvodů? *Hnutí Pro život ČR*. Informační oběžník občanského sdružení Hnutí Pro život ČR, 1/2012. Praha: Hnutí Pro život, o. s. ISSN 1214-4096.

PRENTIS, David, 2012. Působení antikoncepce na společnost. *Hnutí Pro život ČR*. Informační oběžník občanského sdružení Hnutí Pro život ČR, 1/2012. Praha: Hnutí Pro život, o. s. ISSN 1214-4096.

PRENTISSOVÁ, Michaela, 2003. Vliv hormonů na následné těhotenství. *Zprávy Ligy pár páru*. Členský bulletin Ligy pár páru, 52/2003. Kladno: Liga pár páru.

RYBOVÁ, Zdeňka, 2012. Antikoncepční ruleta, aneb když otěhotnět je riskantní. *Hnutí Pro život ČR*. Informační oběžník občanského sdružení Hnutí Pro život ČR, 1/2012. Praha: Hnutí Pro život, o. s. ISSN 1214-4096.

RYBOVÁ, Zdeňka, 2010. Smrtonosná past aneb RU-486 znovu na scéně. *Hnutí Pro život ČR*. Informační oběžník občanského sdružení Hnutí Pro život ČR, 3/2010. Praha: Hnutí Pro život, o. s. ISSN 1214-4096.

SKOČOVSKÝ, Karel, 2009. Daruj svoje vajíčko? *Hnutí Pro život ČR*. Informační oběžník občanského sdružení Hnutí Pro život ČR, 4/ 2009. Praha: Hnutí Pro život, o. s. ISSN 1214-4096.

### **Sborníky**

MAŇÁK, Josef, 2005. Hledání orientace moderní základní školy. In *Orientace české základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3870-5.

NOVÁKOVI, František, Anna, 1990. Metoda Knaus-Oginova. In *Kurs pro instruktory metod přirozeného plánování rodičovství. Sborník přednášek*. Olomouc: Centrum pro rodinný život. s. 30-36.

RŮŽIČKA, Ivan, RŮŽIČKOVÁ, Kamila, 2002. Poznámky k východisku prevence mládeže proti HIV/AIDS. In *Rodinná a sexuální výchova: problémy, akcenty, souvislosti. Sborník příspěvků z 5. celostátní konference: K aktuálním otázkám rodinné výchovy. Hradec Králové 17. 4. 2002.* Hradec Králové: Gaudeamus. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. ISBN 80-7041-317-4.

RYBÁŘ, Radovan, 2005. Jeden z problémů etické orientace na základní škole. In *Orientace české základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3870-5.

TĚLUPILOVÁ, Olga, 1990. Antikoncepce. In *Kurs pro instruktory metod přirozeného plánování rodičovství. Sborník přednášek.* Olomouc: Centrum pro rodinný život. s. 94-106.

TĚLUPILOVÁ, Olga, 1990. Boj proti potratům. In *Kurs pro instruktory metod přirozeného plánování rodičovství. Sborník přednášek.* Olomouc: Centrum pro rodinný život. s. 107-117.

TĚLUPILOVÁ, Olga, 1990. Přirozené plánování rodičovství. In *Kurs pro instruktory metod přirozeného plánování rodičovství. Sborník přednášek.* Olomouc: Centrum pro rodinný život. s. 2-12.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

HAK	Hormonální antikoncepce.
IPPF	International Planned Parenthood Federation.
LPP	Liga pár páru.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
PAS	Postabortivní syndrom.
PASS	Postabortivní syndrom přežití.
PPR	Přirozené plánování rodičovství.
RVP	Rámcový vzdělávací program.
SPRSV	Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu.
VORP	Výbor na ochranu rodičovských práv.
ZŠ	Základní škola.



## SEZNAM PŘÍLOH

### PŘÍLOHA P I: Otázky pro respondenty

1. Jak se realizovala sexuální výchova na ZŠ, kterou jste absolvoval(a)? Jaké metody učitelé používali při sexuální výchově?
2. O čem Vás učitelé na ZŠ v rámci sexuální výchovy informovali? Jaká problematika se probírala podrobněji?
3. Jaké znáte způsoby plánování rodičovství a co jste se o těchto způsobech dozvěděli ve škole?
4. Byla sexuální výchova zaměřena na předávání informací, zkušeností nebo i na formování postojů k sexuálnímu životu v souvislosti mravní výchovou?
5. Jaké máte zkušenosti se sexuální výchovou na ZŠ? Uveďte pozitivní i negativní stránky sexuální výchovy.
6. Co by podle Vás mělo být cílem sexuální výchovy na ZŠ?
7. Kdy mohou mladí lidé, podle Vás, zodpovědně zahájit pohlavní život?
8. Jaký je podle Vás vhodný způsob plánování rodičovství? Proč?
9. Co si myslíte o interrupci, umělém oplodnění, antikoncepci? Kdo Vaše postoje nejvíce formoval?
10. Mohou informace poskytnuté v sexuální výchově na základní škole ovlivnit partnerský život?
11. Jakou úlohu podle Vás mají rodiče a jakou úlohu má škola v sexuální výchově dětí?