

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra genderových studií

Bc. Dagmar Matulíková

Výuka o menstruaci na 2. stupni základních škol externími subjekty

Diplomová práce

Praha, 2022

Vedoucí práce: Mgr. Jana Dvořáčková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a s použitím pramenů a literatury řádně citovaných a uvedených v seznamu literatury. Práci jsem nevyužila k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s tím, že tato diplomová práce může být zveřejněna v elektronické knihovně FHS UK a může být využita i jako studijní text.

Bc. Dagmar Matulíková

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Janě Dvořáčkové, Ph.D. za cenné rady, které mi v průběhu psaní poskytla, a také za vstřícnost, pochopení a přátelský přístup během vedení mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce nahlíží na problematiku výuky o menstruaci na druhém stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých středních škol. Skrze kvalitativní rozhovory s externími subjekty, které školám nabízejí semináře či přednášky týkající se menstruace, jsem zmapovala způsoby výuky o řečeném fenoménu. Hlavní cíl práce kladen na zodpovězení otázky témat, které se s výukou o menstruaci pojí. Práce se zaměřuje na socio-kulturní přesah a snaží se o destigmatizaci přirozeného tělesného procesu, kterým menstruace je.

KLÍČOVÁ SLOVA

menstruace, stigma, medikalizace, sexuální výchova, druhý stupeň základních škol, vzdělávání

ABSTRACT

The master diploma thesis concentrates on the issue of education about menstruation at lower secondary schools. Through qualitative interviews with external subjects who run workshops or lectures related to the topic of menstruation at schools, I have mapped the ways of teaching about this phenomenon. The primary objective of my work is to inform about the topics that are directly connected to the education about menstruation. Last but not least, I believe my work goes beyond the physical education and into the sociocultural area and seeks to destigmatize the natural physical process that menstruation is.

KEY WORDS

menstruation, stigma, medicalization, sexual education, lower secondary school, education

OBSAH

ÚVOD	2
I. TEORETICKÁ ČÁST	4
1 MENSTRUACE	5
1.1 MENSTRUACE JAKO PŘEDMĚT STIGMATIZACE I KULTURNÍ TABU.....	6
1.2 DŮSLEDKY STIGMATIZACE MENSTRUACE	11
1.2.1 Jazyk jako nástroj stigmatizace	16
1.2.2 Nejen ženy menstrují.....	18
1.3 PŘÍRODA VS. KULTURA: MEDIKALIZACE TĚLESNÝCH PROCESŮ	19
2 SEXUÁLNÍ VÝCHOVA NA ŠKOLÁCH	25
2.1 ČASOVÉ VYMEZENÍ	26
2.2 INSTITUCIONÁLNÍ OPORA SEXUÁLNÍ VÝCHOVY V ČESKÉM KONTEXTU	28
2.3 GENDEROVÝ ASPEKT SEXUÁLNÍ VÝCHOVY	30
2.4 DISKURZIVNÍ MOC V RÁMCI SEXUÁLNÍ VÝCHOVY.....	31
2.4.1 Esencialistický diskurz	32
2.4.2 Heteronormativní diskurz.....	34
2.4.3 Medicínský diskurz	37
2.5 VÝZNAM KOEDUKACE V SEXUÁLNÍ VÝCHOVĚ	39
3 VÝUKA O MENSTRUACI	41
3.1 VÝUKA O MENSTRUACI A BIOLOGICKÝ DISKURZ: REDUKCE NA ROZMNOŽOVACÍ SOUSTAVU.....	42
II. EMPIRICKÁ ČÁST	44
4 METODOLOGIE	45
4.1 FEMINISTICKÝ PŘÍSTUP K METODOLOGII	45
4.1.1 Reflexe jazyka v produkci vědění	48
4.2 PŘEDMĚT A CÍL VÝZKUMU	50
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE.....	51
4.3.1 Zpracování dat.....	54
4.4 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO SOUBORU.....	55
4.4.1 Hnutí za aktivní mateřství	56
4.4.2 Kateřina Marešová	56
4.4.3 Na počátku, o. p. s.	57
4.4.4 Nesehnutí.....	57
4.5 MOTIVACE K VÝZKUMU A VLASTNÍ POZICIONALITA	57
5 ANALYTICKÁ ČÁST	60
5.1 ROVINA OBSAHU VÝUKY	61
5.1.1 Dekonstrukce stigmatu.....	61
5.1.2 Menstruace na individuální úrovni.....	65
5.1.3 Menstruace na společenské úrovni.....	67

5.1.4	Ekologický diskurz.....	68
5.1.5	Diskurz zdraví.....	69
5.1.6	Menarché.....	70
5.1.7	Ekonomický rozměr.....	72
5.2	ROVINA SUBJEKTU.....	73
5.2.1	Otevřenost a důvěra.....	73
5.2.2	Osobní motivace.....	75
5.2.3	Princip koedukace.....	77
5.2.4	Pedagogický dozor.....	78
5.2.5	Interaktivita.....	80
6	VÝSLEDKY A DISKUZE.....	83
6.1	LIMITY PRÁCE.....	86
	ZÁVĚR.....	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	88
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	96
	SEZNAM PŘÍLOH.....	97

ÚVOD

T Polovina lidí obývajících Zemi přivítá svou menstruaci zhruba 400krát za život. Na základě těchto ilustrativních počtů by nikdo neměl přemýšlet nad tím, že je menstruace něčím jiným, než přirozeným tělesným procesem a samozřejmým děním v každé společnosti. Opak je bohužel pravdou. V současné androcentricky orientované společnosti menstruaci obklopuje stigma. Menstruující osoby jsou nuceny pravidelně skrývat toto období před svým okolím a vymýšlet si důvody, proč nemohou to či ono. Problematické stigma, které menstruaci obklopuje, však může mít dalekosáhlejší důsledky, než jen schovávané menstruační potřeby při chůzi na veřejnou toaletu.

V teoretické práci proto představím důvody vzniku tohoto stigmatu a také jeho důsledky, jež ovlivňují každodenní život milionům menstruujících osob, od těžce diagnostikovaných onemocnění orgánů rozmnožovací soustavy po diskriminaci v pracovních organizacích. Vysvětlím také, jak se na udržování stigmatizace podílí instituce jazyka. V první kapitole představím také nadměrnou medikalizaci tělesných procesů v tělech žen, která slouží jako kontrola těl, jež se odchyľují od normalizovaného androcentrického modelu.

Problém však nastává také v tom momentu, kdy menstruaci obklopuje takové stigma, že se k dospívajícím lidem nedostanou potřebné informace, popřípadě jen zkresleně. Z toho důvodu se budu ve druhé kapitole věnovat současnému pojetí sexuální výchovy na českých školách. Zaměřím se na otázku institucionální opory sexuální výchovy v českém kontextu, na genderový aspekt sexuální výchovy i na diskurzivní moc, která sexuální výchovu rámuje. Ve třetí kapitole pak reflektuji biologický diskurz, který prostupuje výuku o menstruaci na českých školách.

Cílem mé diplomové práce je zmapovat, jak probíhá výuka o menstruaci na základních školách externími subjekty, které za tímto účelem vstupují na půdu škol. Skrze kvalitativní výzkum se pokusím odpovědět na hlavní výzkumnou otázku „S jakými tématy je výuka o menstruaci na základních školách spojována?“ a na dvě vedlejší podotázky „Jakými diskurzy je výuka o menstruaci rámována?“ a „Jakou roli hraje ve výuce přednášející subjekt?“. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila rozhovory se subjekty, které působí po celé České republice a nabízejí základním školám přednášky na zmiňované téma.

Má motivace zajímat se empiricky o téma menstruace vyvstala během kurzu Gender, zdraví, medicína, jež jsem absolvovala v průběhu svého studia. Četba odborné literatury společně s vlastním proměňujícím se nahlížením na menstruaci a také nenaplněným snem stát se učitelkou mě motivovala k tomu, abych svou magisterskou diplomovou práci zasvětila tomuto tématu.

Stěžejní část empirické kapitoly se samozřejmě věnuje analýze a interpretaci získaných dat, následné diskuzi výsledků i limitům mého výzkumu či doporučením pro další výzkum.

V textu se snažím vyhýbat automatickému spojování menstruace pouze se ženami a raději používám genderově neutrální jazyk ve variantě menstruuující osoby. Nerada bych opomněla skupiny lidí, jichž se stigma spojeno s menstruací dotýká o poznání více. Jakožto studentka Genderových studií bych chtěla svou diplomovou práci psát co nejinkluzivnějším jazykem, který se jako významný činitel podílí na udržování společenských nerovností.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MENSTRUACE

Když v roce 2015 indicko-kanadská umělkyně Rupī Kaur na svém instagramovém účtu zveřejnila sérii fotografií zobrazující menstruaci¹ a zkušenosti s ní, zvedla se vlna kritiky. Instagram fotografie z jejího účtu opakovaně mazal s odůvodněním, že porušují Zásady komunity (Community Guidelines). Jediným „proviněním“ však byla krvavá skvrna na kalhotách modelky, která se prosákla i na šedé prostěradlo. Kaur se nehodlala se smazáním svého příspěvku smířit a ve věci se angažovala tak dlouho, dokud nebyly fotky obnoveny a jejich původní smazání označeno za omyl. Umělkyně chtěla touto akcí upozornit na to, že fotografie, na kterých jsou ženy a často i nezletilé dívky sexuálně objektivizovány, jsou společensky přijatelné, kdežto fotografie zachycující přirozené procesy lidského těla jsou cenzurovány. „*Jako by tento proces byl méně přirozený než dýchání.*“ [Kaur 2015, online].

Samozřejmě, že v tomto měla Rupī Kaur pravdu. Když mohou (nejen) veřejné osobnosti zveřejňovat téměř nahá těla, proč by měla být fotografie zahalené ženy s drobnou skvrnou od menstruační krve považována za nevhodnou? Proč menstruace, neškodný proces nezbytný pro produkci lidského života, vyvolává strach či znechucení? Menstruační krev je totiž stigmatizovaným až tabuizovaným výměškem zdravých lidských těl.



Obrázek č. 1: Fotografie ze série fotografií Rupī Kaur tematizující menstruaci.

Zdroj: <https://rupikaur.com/pages/photo-album>

¹ Tyto fotografie jsou stále dostupné na jejím webu <https://rupikaur.com/pages/photo-album>.

1.1 Menstruace jako předmět stigmatizace i kulturní tabu

Podle Goffmana [2003] slovo stigma označuje jakoukoli skvrnu nebo značku, která odlišuje některé lidi od ostatních; předává informaci, že tito lidé mají tělesnou nebo charakterovou vadu, která kazí jejich vzhled nebo identitu. Toto slovo pochází z praxe starověkého Řecka, kde byly vizuálně označovány osoby pošpiněné, rituálně nečisté, jimž bylo dobré se vyhýbat, jako byli například zločinci, lidé v otroctví nebo zrádci a zrádkyně, aby byl jejich status patrný na první pohled. Podle autora se dnes tento termín běžně používá ve svém doslovném původním významu, vztahuje se však spíše k hanbě samotné než k jejímu tělesnému důkazu [Goffman 2003: 9].

Stigma je tedy znamením hanby nebo nežádoucí fyzickou nebo sociální vlastností, která diskvalifikuje jedince z plného přijetí ve společnosti. Marginalizace těch jedinců ve společnosti, kteří vyvolávají negativní odezvu u ostatních, je připisována jejich údajné stigmatizované identitě, která je v určitém směru ponižující [Weeks et al. 2016: 343]. Goffman [2003] však udává, že termínem stigma neoznačujeme pouze diskreditující atribut, ale vztah mezi atributem a stereotypem. Protože je to právě projev vztahů, nikoli projev samotných atributů, co stigma způsobuje [Goffman 2003: 11].

Sociolog Goffman [2003] kategorizoval stigmata do tří typů: prvním je podle něj „tělesná ošklivost“, tedy různá tělesná znetvoření, jako popáleniny, jizvy a další deformace. Druhým typem jsou „vady individuálního charakteru“, mezi něž řadí například kriminalitu, závislosti, duševní poruchy, homosexualitu² či radikální politické projevy. Třetím typem jsou kmenová stigmata rasy, národa, náboženství a další atributy, jež se mohou šířit po rodových liniích. Ve všech typech uvedených stigmat lze nalézt společný rys, a to, že jedinec, který mohl být v běžném společenském styku snadno přijatý, je nositelem charakteristického atributu, jenž se může vnutit do pozornosti ostatních lidí, se kterými interaguje [ibid.: 12-13].

² Při parafrázování textu jsem zachovala slova a příklady autora. Osobně bych však homosexualitu či duševní poruchy do škatulky s označením „vady individuálního charakteru“ nikdy nezařadila, neboť homosexualitu atp. za vadu nepovažuji. Zároveň je silně neetické řadit kriminalitu a homosexualitu na stejnou úroveň. Na druhou stranu však homosexualita i další sexuální orientace jsou stále ve většinové společnosti obklopeny stigmatem, takže by bylo zavádějící ji z výčtu vyřadit a tvářit se, že neheterosexuální orientace již stigmatizovány nejsou. Kniha E. Goffmana *Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity* byla poprvé publikována v roce 1963, historický kontext může vysvětlit a do jisté míry ospravedlnit autorovo pojetí „vad individuálního charakteru“ [pozn. autorky].

Stigmatizací pak rozumíme zvláštní případ sociálního předsudku vůči určitým osobám, jimž jsou pak kvůli tomu připisovány různé negativní vlastnosti [Petrušek et al. 1996: 1231]. Podle Goffmana [2003] je pak časté připisovat dané osobě na základě jedné původní nedokonalosti řadu dalších. Lidé tak vytváří teorii stigmatu, tedy ideologii vysvětlující méněcennost osoby se stigmatem. O tento předpoklad se pak opírají různé formy diskriminace [Goffman 2003: 13-14].

Nabízí se však otázka, kde vzniklo stigma spojené s menstruací? Autorky Johnston-Robledo a Chrisler [2013] se domnívají, že stigma okolo menstruační krve odráží několik klíčových historických náhledů, které se formovaly na základě androcentrického pojetí toho, co je normální tělo. Jejich projevem je pak například to, že menstruační krev byla (a v některých kontextech stále je) považována za nebezpečnou, magickou a jedovatou. Mnoho antropologů a antropoložek teoretizovalo o původu a účelech této symboliky. Podle zdrojů může menstruace působit magicky, neboť předtím, než byla pochopena fyziologie menstruačního cyklu, jednotlivci nechápali, jak ženy, které nebyly zraněny, mohly po dobu 5 dnů krváčet, aniž by byly vážně oslabeny nebo by zemřely. A protože muži sami menstruaci nezažívali, báli se, že by jim blízký kontakt s menstruační krví mohl způsobit nějaké fyzické poškození nebo je znečistit spojením s magickým ženským tělem [Johnston-Robledo, Chrisler 2013: 10]. K podobnému závěru došel i Stephens [citován in Montgomery 1974]. Ten na základě mezikulturních studií spatřoval předpoklad o vzniku menstruačních tabu v obavě mužů z kastrace či možnosti zranění jejich genitálií. Tato představa byla vyvolána právě obrazem menstrující ženy v kombinaci s nepochopením pravých fyziologických příčin. Muži se tedy snaží vyhnout kontaktu s menstrující ženou pomocí celé řady vytvořených zákazů a pravidel, které musí menstrující žena dodržovat³. Takovými zákazy a pravidly se rozumí například zákaz vstupu do kuchyně, nutnost spát odděleně (v odděleném stanu nebo alespoň na podlaze), jezení z jiného nádobí a absolutní zákaz se vztahuje na návštěvu chrámů a na účast při jakýchkoli rituálech v době menstruace [Kolářová 2004, online]. Autor Stephens tvrdí, že čím větší obava mužů

³ Všimněte si však paradoxu, že přestože se kastrace obávají muži daného kmene, jsou to menstrující ženy, které musí dodržovat určitá pravidla a zákazy [pozn. autorky]. V tomto kontextu je možné vypožorovat korelace mezi menstruačním tabu a tzv. sociální rigiditou a mužskou solidaritou. Tabu jsou především mužským nástrojem institucionalizované diskriminace žen. Poukazují tak na úzký vztah mezi existencí menstruačních tabu a společenským postavením ženy, z čehož vyplývají i vzájemné vztahy mezi muži a ženami [Montgomery 1974: 147-148].

z kastrace se v dané společnosti vyskytuje, tím rozsáhlejší menstruační tabu v ní existuje [Stephens citován in Montgomery 1974: 146-147].

Pověry o nebezpečí menstruační krve přežívají u některých přírodních národů doposud. Například u populace Sambů z Papui Nové Guiney je pravidelný příchod menstruace připodobňován k období pravidelných chorob, kterých se žena zbavuje krvácením přebytečné nahromaděné krve. Žena je tedy chápána jako nečistá a menstruace slouží jako přirozený prostředek, jak se znovu „očistit“. Muž tuto samo-očišťující schopnost nemá, je tedy potřeba ji u něj vyvolat uměle pomocí rituálů. Přestože krev živočišného původu je tímto národem pozitivně konotována, menstruační krev vycházející z ženského těla je z výše zmíněné podstaty považována za znečištěnou. Z tohoto důvodu se pro muže, kteří se s ní dostanou do kontaktu, stane, jak sami věří, velmi nebezpečnou až smrtelnou substancí. Pokud se nějaký muž dostane do styku s menstruační krví, v rámci očištného rituálu je tomuto muži uměle a násilně vyvoláno krvácení z nosu. U populace Sambů z Papui Nové Guiney jsou obvyklé také tzv. menstruační chýše, v nichž ženy po dobu své menstruace pobývají [Herdt 1999: kap. 4].

V současnosti se na stigmatizaci menstruace podílejí média, respektive populární kultura celkově. Nejčastější obrazy žen během menstruace či v premenstruační fázi zobrazující nekontrolovatelné ženy, které mohou kdykoli verbálně či fyzicky zaútočit, posilují starodávnou představu, že menstruace představuje nebezpečí [Johnson-Robledo, Chrisler 2013: 11]. Podle autorek Chrisler a Gorman [2015] obsahové analýzy článků populárních médií ukazují, že menstruace či například premenstruační syndrom bývají většinou zobrazovány negativně, a ženy i muži jsou varováni před změnami chování, které je způsobeno ženskými „splášenými hormony“. Premenstruační syndrom pak bývá spojován s takovými projevy, které se vymykají stereotypnímu očekávání o ženské přizpůsobivosti [Chrisler, Gorman 2015: 86, 87]. Negativní postoje jsou přenášeny také prostřednictvím kulturních artefaktů, jako jsou „humorné“ produkty (blahopřání, magnety na ledničku, samolepky, trička a mikiny s nápisy apod.). Většina postojů, které tyto nosiče sdělují, jsou negativní a společně vytvořily stereotyp menstruujiících žen, a zejména žen před menstruací, jako výbušných až agresivních, iracionálních, emočně labilních, nekontrolovatelných a fyzicky nebo duševně nemocných [Johnson-Robledo, Chrisler 2013: 11].



Obrázek č. 2: Tričko tematizující menstruaci. Zdroj: <https://www.redbubble.com/i/t-shirt/PMS-Prepare-to-meet-satan-by-artack/10813590.X0CCM>



Obrázek č. 3: Hrnek tematizující menstruaci. Zdroj: https://society6.com/product/time-of-the-month-funny-quote_mug



Obrázek č. 4: Magnet tematizující menstruaci. Zdroj: <https://www.winterparkproducts.com/products/m85-pms-funny-magnet>

Autorky Chrisler a Gorman dále uvádějí, že muži s ženami o menstruaci většinou nediskutují. A diskuze o menstruaci ve skupině mužů obvykle obsahuje vtipy o menstrujících ženách a jejich náladě v tomto období či v premenstruačním období. [Chrisler, Gorman 2015: 88-89]. Kissling udává, že na základě menstruačního tabu je jediný akceptovatelný způsob, jak se o menstruaci bavit veřejně: buď stěžovat si na symptomy menstruace, zesměšňovat či parodovat menstrující ženy nebo prodávat nějaké produkty s menstruací související [Kissling citována in Chrisler, Gorman 2015: 89].

Pokud ve veřejném prostoru panuje taková představa o menstrujících osobách, není žádným překvapením, že se snaží tento stigmatizovaný stav skrývat. Menstruace obecně je spíše skrytým než viditelným stigmatem. A to právě proto, že ženy vynakládají velké úsilí pro to, aby ji skryly. K tomu dle Johnston-Robledo a Chrisler [2003] přispívají i samotné potřeby pro menstruační hygienu. Tyto výrobky jsou navrženy tak, aby absorbovaly tekutiny a pachy, nebyly vidět přes oblečení, byly dostatečně malé, aby je bylo možné nenápadně nosit v kabelce a (v případě jednorázových menstruačních potřeb) diskrétně odhodit do koše na veřejných toaletách či v koupelně. Obvykle tak není možné s jistotou vědět, že žena menstruje, pokud to sama neřekne nebo pokud její menstruační krev neprosakuje přes její oblečení a neodhaluje tak její stigmatizovaný stav. Toto tabu prohlubují i reklamy, které svou komunikací zdůrazňují utajení a svěžest. Alegorické obrazy, jako jsou květiny, a v minulosti spíše modrá než červená tekutina, také podporují tajemství. Reklamy často cílí na strach žen z toho, že budou během své menstruace odhaleny. Správným výběrem hygienických produktů by totiž žena měla projevy menstruace pod dohledem [Johnston-Robledo, Chrisler 2013: 11]. Podle britského výzkumu se téměř polovina z tisíce dívek (48 %) ve věku od 14 do 21 let za svou menstruaci stydí. Zároveň téměř tři čtvrtiny (71 %) dívek přiznaly, že se při nákupu hygienických potřeb cítí trapně [Plan International 2017, online].

Důležité jsou však také důkazy, které ukazují, že menstruační stav, ať už skutečný nebo jen symbolický, vyvolává vůči ženám negativní postoje. Roberts s autorským kolektivem [2002] provedli výzkum, ve kterém zkoumali postoje k menstrujícím ženám. Jejich výzkumná asistentka před jednou skupinou účastníků a účastnic studie „omylem“ upustila na zem tampon, před druhou skupinou upustila sponu do vlasů. Dle výsledků výzkumu studenti i studentky vysoké školy, kteří viděli asistentku upustit tampon, ji později hodnotili jako méně kompetentní a sympatickou, v porovnání s tím, jak ji hodnotila

skupina, jež viděla asistentku upustit sponu do vlasů. Zároveň ti, kteří viděli asistentku upustit tampon, měli během sběru dat tendenci sedět od ní dál. Studie tak naznačuje, že porušení skrývání menstruačního stavu vede k sociálnímu distancování a negativnímu vnímání menstrující osoby [Roberts et al. 2002: 131–139]. Ve společnosti je však možné setkat se i s dalšími důsledky, ke kterým stigmatizace menstruace vede.

1.2 Důsledky stigmatizace menstruace

Přestože v naší společnosti⁴ v takové důvody tabuizace menstruace jako je strach z kastrace či otrávení v současnosti nevěříme, stigmatizace menstrujících osob nadále přetrvává. Troufám si tvrdit, že v patriarchálních společnostech, ve kterých jsou ženy považovány za podřízenější skupinu, je menstruace užívána spíše jako ospravedlnění tohoto statusu než jeho důvod.

S touto myšlenkou přišla i Lorber [2005], která uvádí, že je menstruace užívána ke zpochybnění duševních a tělesných schopností žen. Původní představy menstruační krve jako jedovaté látky byly v Evropě a Americe nahrazeny vědeckými studiemi o špatném vlivu vyššího vzdělání na schopnost žen menstruat. Na konci 70. let 20. století pak, s postupným pronikáním žen do atletických závodů, nové (avšak velice podobně uvažující) vědecké studie zjistily, že ženy v důsledku tvrdého tréninku nutně přestanou menstruat, protože budou mít nedostatek tělesného tuku na probíhající ovulaci. Přestože u některých lidí je toto tvrzení jistě pravdivé, jejich počet není tak velký. Komparativní studie prováděná na 66 ženách, z nichž se 21 připravovalo na maraton, 22 běhalo týdně více než hodinu a 23 cvičilo méně než hodinu týdně, ukázala, že pouze 20 % z nich měla pravidelný menstruační cyklus. Nebezpečí intenzivního tréninku pro ženskou plodnost bylo tedy přeháněno v kontextu pronikání žen do sféry dříve spojované především s muži [Prior et al. citováni in Lorber 2005: 98-99]. Autorka Jordánová [2020] ve své práci zaměřující se na odchylky od fyziologického menstruačního cyklu, se kterými se setkávají sportovkyně, provedla kvantitativní výzkum zjišťující mimo jiné přítomnost výskytu sekundární

⁴ Českou republiku vnímám jako součást západní kapitalistické společnosti, ve které dominuje patriarchální společenský řád.

amenorey⁵ u sportovkyň na vrcholové nebo vysoké sportovní úrovni ve věku od 17 do 40 let. Z celkového počtu 114 respondentek pouze 21,93 % dotazovaných někdy amenoreu zaznamenalo a 78,07 % respondentek uvedlo, že nikdy netrpěly nepřítomností menstruačního krvácení delšího jak tři měsíce od posledního krvácení [Jordánová 2020: 39].

Tzv. menstruační etiketa je složitou soustavou pravidel řídící interakci mezi muži a ženami a mezi ženami navzájem, vyjednávající fyzické projevy a kulturní významy menstruace. Určuje, kdo komu může o menstruaci říct, jaký má při tom použít jazyk, co může být vysloveno a co ne. Pravidla „menstruační etikety“ doporučují použít určité produkty a vybavení, určují, jakým způsobem se tyto produkty opatřují, přemísťují, skladují, likvidují a jakým způsobem se o nich komunikuje. Především však „menstruační etiketa“ určuje chování ženy tak, aby zajistila, že menstruace zůstane skryta téměř pro každého. „Menstruační etiketa“ ve veřejných institucích vyžaduje, aby menstrující ženy skrývaly to, že právě menstrují, pokud chtějí okupovat veřejný prostor společně s muži a jinými nemenstrujícími ženami. Podle Young [2005] je neustálá kontrola úniku krve či zápachu a také sebekontrola chování po emocionální i behaviorální stránce plýtváním času i psychické energie, kterou by menstrující osoby mohly vynaložit na důležitější a zajímavější činnosti. Podle autorky je menstruace pro ženy zdrojem útlaku kvůli studu i výzvám, kterým ve veřejném prostoru (jako je práce a škola) čelí. Na základě toho dělá společnost z menstrujících žen „divné“ a muže bez menstruace identifikuje jako „normálního“ člověka [Young 2005: kap. 6]. Také autorka Acker [1991] vnímá, že procesuálně jsou instituce genderově velmi hierarchizované a nastavení pracovních organizací je budováno okolo zdánlivě netělesné bytosti (*disembodied worker*), jejíž vlastnosti však lépe naplňují muži, neboť jsou vytvořeny podle androcentrického modelu. Muž je pro instituce ideálním typem pracovníka, neboť, jak uvádí Acker, není omezen těhotenstvím, rodičovskou dovolenou apod., tudíž se může své práci plně věnovat. Žena

⁵ Amenorea označuje úplnou absenci menstruačního krvácení po dobu více jak tří měsíců. Primární amenorea označuje absentující menarché (tedy první menstruaci), bývá označována také jako opožděná puberta. Sekundární amenorea značí nepřítomnost menstruačního krvácení, přestože před vynecháním menstruace probíhal menstruační cyklus normálně. Nejčastější tělesnou příčinou sekundární amenorey je těhotenství. Příčiny sekundární amenorey však mohou být psychické i fyzické, například stres, konflikty v partnerském vztahu, výkonnostní sport apod. [Národní zdravotnický informační portál 2022, online].

oproti tomu je obtěžkána dvojitým břemenem, omezena menstruací, těhotenstvím, péčí o děti atd. [Acker 1991: 162-176].⁶

Dalším důsledkem menstruačního stigmatu je dodržování sexuálního tabu, tedy vyhýbání se intimním sexuálním stykům během menstruace. Nejběžněji udávaným důvodem nepraktikování sexu během menstruace je estetika. Slovo estetika se zdá být skvělým nástrojem k vyjádření pocitu, že milování s menstrující ženou je špinavé a nechutné. Není to však jen mužská perspektiva, pokud se bavíme v kontextu heterosexuálního vztahu, nepříjemné pocity a nepatřičnost sexu při menstruaci jsou udávány i ženami. To, že se odkazují na hygienu a estetičnost, však může být projevem internalizace mužské (heterosexuální) perspektivy nahlížení těla, jeho objektivizace a sexualizace [Lee 1994]. Teorie objektivizace může pomoci vysvětlit, proč menstrující osoby svou menstruaci skrývají. Sexuální objektivizace obecně znamená, že je osoba oddělena od částí svého těla, které jsou považovány za sexuální, jako jsou například poprsí či hýždě, nebo je jimi zastoupena. V naší kultuře, kde jsou těla žen běžně sexuálně objektivizována, mohou samy ženy internalizovat sexuální objektivizaci svých těl a dívat se na sebe optikou kritického mužského pohledu. Tato sebeobjektivizace může vést ženy k tomu, že neustále sledují svou sebezprezentaci. A protože menstruace není v souladu s kulturními standardy krásy, je považována za špinavou, tak ji skrývají. Ovšem pohlížení na sebe tímto způsobem má negativní důsledky pro psychickou a sexuální pohodu a vysvětluje negativní postoje k menstruaci [Johnston-Robledo, Chrisler 2013: 13].

Sebeobjektivizace je zavedeným důsledkem objektivizujících zkušeností a nastává, když ženy přijmou perspektivu outsidera, aby se sebou zacházely jako s objekty, na které je třeba se dívat a hodnotit je. Sebeobjektivizace se často projevuje jako dozor nad tělem, při kterém ženy přijímají perspektivu druhých, aby zajistily, že splňují tělesné normy kultury a vyhnou se negativním úsudkům. V závislosti na okolnostech se tato internalizace může u některých žen projevovat odlišně na základě individuálních nebo kontextových proměnných. Nežádoucí zažívají stud, pokud se domnívají, že jejich tělo neodpovídá patriarchálním standardům. Jindy se mohou těšit z obdivu mužů k jejich tělu, protože to

⁶ V současnosti se do mediální pozornosti dostala diskuze nad tzv. menstruačním volnem, které by mělo být uzákoněno ve Španělsku pro ženy s velmi bolestivou menstruací. Podle některých kritiků a kritiček by však právě tzv. menstruační volno mohlo vést k ještě větší diskriminaci žen na trhu práce než doposud, pokud by měly možnost čerpat více volna než jejich mužští kolegové.

naznačuje, že úspěšně dosáhly ideálů krásy, i když je takový obdiv také indikátorem toho, že jsou vnímány jako sexuální objekty [Baildon et al. 2021: 192]. Johnston-Robledo a kolektiv [2007] ve svém výzkumu zjistili, že ženy, které mají sklon k sebeobjektivizaci, mají k menstruaci zvláště negativní postoje. Uvedly, že by raději menstruační cykly neměly vůbec a převládaly u nich pozitivní postoje k odstranění menstruace používáním kontinuální orální antikoncepce (tj. potlačení menstruace) [Johnston-Robledo et al. 2007: 32-36].

Problém nastává také v tom momentu, kdy menstruaci obklopuje takové stigma, že se k mladým lidem nedostanou potřebné informace, popřípadě jen zkresleně. Je-li totiž menstruace považována za nečistou či za něco, za co je třeba se stydět, stigma je ve veřejném prostoru udržováno a takové uvažování skrze mladé lidi reprodukováno a utužováno. Ovšem vnímání menstruace formuje vztah lidí ke svým vlastním tělům. Zároveň jsou stigmatem ovlivňovány i další společenské fenomény, jako je menstruační chudoba nebo prevence různých onemocnění.

To znamená, že se nemluví ani o ekonomickém dopadu menstruace. Menstruační chudoba je globální sociální nespravedlnost postihující lidi, kteří nemají přístup k menstruačním potřebám, ať už z finančních nebo jiných důvodů. Každý den má menstruaci více než 800 milionu lidí, z nich 500 milionů má omezený přístup k hygienickým potřebám [Free Periods 2022, online]. U nás je menstruační chudoba zatím systémově přehlížena a je považována za něco, co se týká „jen“ rozvojových zemí. Ovšem aktuální výzkumy ze zahraničí ukazují, že se menstruační chudoba týká i Evropy. Ve Spojeném království si každá desátá školačka nemůže dovolit nákup menstruačních potřeb. Podle stejného průzkumu až 19 % menstruuujících osob ve Velké Británii muselo z finančních důvodů přejít na méně vyhovující menstruační potřebu. Jako náhradu používají například i noviny, toaletní papír či staré látky, a v období periody často nechodí kvůli studu i strachu z „protečení“ do školy [Plan International 2017, online].

Mlčení o menstruaci a její stigmatizace může mít i negativní zdravotní důsledky, neboť může oddálit diagnostiku některého z onemocnění, případně k ní nemusí dojít vůbec. Například endometrióza, tedy patologický stav, kdy se sliznice dutiny děložní nachází mimo dutinu, postihuje 5–15 % žen v plodném věku. Endometrióza se projevuje chronickými pánevními bolestmi, bolestí při pohlavním styku, bolestivou ovulací, silným

menstruačním krvácením či příznaky podobné infekci močových cest. Výjimečné nejsou ani různé cyklicky se vyskytující trávicí obtíže (křeče, zácpa, průjem), nevolnost či únava. Toto onemocnění může vést i k neplodnosti, a to dokonce až u 50 % osob trpících endometriózou [Grec 2021, online].

Dalšími poruchami menstruačního cyklu je například abnormální děložní krvácení, které se obtížně diagnostikuje. Dělí se na metroragii (nepravidelné krvácení, bez cyklického charakteru, projevující se různou intenzitou), hypermenoreu (silné a prodloužené menstruační krvácení, doprovázené krevní ztrátou více než 80 ml a krevními sraženinami), hypomenoreu (slabé cyklické krvácení způsobeno změnou struktury a cévního zásobení endometria, nebo narušenou funkcí ovarií), kryptomenoreu (neschopnost odchodu krve z důvodu překážky v odvodných pohlavních cestách), polymenoreu (krvácení, které se objevuje v pravidelných intervalech menších než 21 dní), kontaktní krvácení (postkoitální krvácení způsobené vaginální infekcí, cervikálními polypy nebo cervikálním karcinomem) atd. Dalším možným onemocněním může být například tzv. menstruační migréna, tedy migréna bez neurologického nálezu, jež se vyskytuje pouze v návaznosti na menstruační cyklus, přesněji na pokles hladiny estrogenu [Pilka 2017].

V neposlední řadě je důsledkem stigmatizace menstruace i to, že jsou menstruuující osoby v některých kontextech nuceny lhát. Výzkum odhalil, že dívky cítí potřebu vymýšlet si výmluvy, když menstruace ovlivňuje jejich každodenní život. Až 49 % dívek vynechalo celý den školy kvůli menstruaci, 59 % z nich si vymyslelo lež nebo jinou omluvu. 64 % dívek vynechalo tělesnou výchovu nebo sport kvůli menstruaci, z toho 52 % si vymyslelo lež nebo výmluvu [Plan International 2017, online].

Existence rozdílů, dokonce i tehdy, když jsou biologického původu, nevyjadřuje nutně jejich hierarchické uspořádání. Nevyjadřuje nutně ani to, že určitý typ chování či vlastnost jsou inherentně lepší než jiné. To, že ženy a muži jsou v mnoha ohledech jiní, je zjevný fakt, avšak to, že by jedno pohlaví mělo být na základě těchto rozdílů diskriminováno, je sociální nespravedlností [Renzetti, Curran 2003: 91].

1.2.1 Jazyk jako nástroj stigmatizace

Institucí, která se na stigmatizaci podílí nejvýrazněji, je dle mého názoru jazyk. Komunikační tabu je podporováno existencí desítek jazykových alternativ, jimiž lze menstruaci označit, a které lze dle Ernster [1975] nalézt po celém světě. Pokud by menstruace nebyla stigmatizována, nebyl by důvod nazývat ji jinak než jejím formálním názvem: menstruace nebo menses. Výrazy, které se objevují v českém kontextu, jsou například tyto: měsíčky, krámy, mít své dny, červený týden, perioda, dostat to, přijela teta, ženské neštěstí, sedět na jahodách či mít jahůdky, atp.⁷ Ernster [1975] rozdělila „eufemismy“⁸ v kontextu anglického jazyka do několika kategorií (které by se daly nalézt také v kontextu českého jazyka, což však není cílem této diplomové práce): některé alternativní výrazy se vztahují k „návštěvě“, některé odkazují na cykličnost, nemoc nebo utrpení, přírodu, rudost nebo krev, v poslední řadě pak na menstruační potřeby [Ernster 1975].

Autorky Tinková a Lenderová [2014] uvádí, že v podstatě až do poloviny 19. století vykládali lékaři tuto specificky ženskou „záhadu“ – v souladu se starým galénovským paradigmatem a učením o tělesných šťávách – pouze jako formu „čištění“, jako vylučování nadbytečné krve. Proč je vlastní pouze ženám, to jasně vysvětlovala hippokratovská teorie šťáv a tělesné teploty a suchosti: muž je horký a suchý, žena je studená a vlhká, proto se musí přebytečné tekutiny zbavit: Podobně ještě Johann Peter Frank definoval koncem 18. století menstruaci jako „zbavování se přebytečných šťáv, které příroda nepotřebuje“, neboť tato krev bude jednou sloužit k vyživování zárodku. Teprve Luigi Galvani na konci 18. století zjevně jako první odhalil původ menstruační krve v děloze, nikoli ve vagině či děložním hrdle, jak se domnívali ještě jeho současníci. Podstata ovulačního cyklu, a tím i funkce menstruace u samic vyšších savců a člověka, byla pochopena a vysvětlena teprve ve 40. letech 19. století. Proto není divu, že ani jazykově nebyla menstruace správně pojmenována. Josef Jungmann, jehož slovník se stal základním kamenem pro ustanovení

⁷ Tyto pojmy jsem čerpala z veřejné diskuze na diskuzním fóru, kde byl vznesen dotaz, jak nazývat menstruaci v gynekologické ordinaci, aby se dotyčná jako pacientka necítila trapně. Diskuze je dostupná zde: <https://fora.babinet.cz/viewtopic.php?id=6280>.

⁸ Výraz eufemismus byl převzat z textu Ernster [1975]. Ovšem samotné pojmenování jazykových alternativ pro označení menstruace jako „eufemismů“ implikuje přijetí logiky, že je menstruace děsivým výrazem. Přestože to je motivací k tomu, že tyto výrazy vznikly, po konzultaci s vedoucí práce vyvstala otázka, zda je vhodné toto označení reprodukovat i v uchopení této diplomové práce. Proto jsem nakonec výraz „eufemismus“ ponechala, ale označila jsem jej uvozovkami [pozn. autorky].

norem spisovné češtiny, neznal podstatu ovulačního cyklu, takže v první babické příručce z roku 1804 charakterizoval menstruaci zkrátka jako „čištění“ nebo užíval též pojmu „měsíční květy“ [Tinková, Lenderová 2014: 153-154].

V jazyce je však reflektováno i sociální postavení menstruuujících osob. I na první pohled vědecké neutrální výrazy, jež popisují reprodukční biologii, nenabízejí tak objektivní popis, jak by se mohlo zdát. Text Martin [1991], ve kterém se zaměřuje na analýzu jazyka, ukazuje, že lidé socializují přírodu. Mluvčí totiž nemají nástroj, aby popsali realitu, aniž by použili jazyk, ve kterém byli socializováni. Mluvčí se totiž nemůže vymanit z kulturních významů. A protože je jazyk produktem kultury, je genderovaný a ustavuje nerovnosti. Tedy, popis biologie a biologických procesů je zahalen do metafor s genderovaným symbolickým významem. Což hraje roli také v přijetí genderových rolí, neboť gender působí jako přirozený, když se vyskytuje i v „neutrální“ vědě. Biologický popis dokáže ovlivňovat sociální realitu a má dopad na naše vnímání reality. Konkrétním příkladem dle Martin může být rozdělení aktivity a pasivity u pohlavních buněk. Mužské, potažmo samčí, pohlavní buňky jsou vnímány jako aktivní. Spermie se vydává za dobrodružství, je mobilní a silná. Naopak ženská, potažmo samičí, pohlavní buňka je pasivní. Vajíčko je vnímáno jako spící a čekající na oplodnění (podobně jako princezna čeká, až ji zachrání nebojácný a aktivní princ). Genderové stereotypy se tak reprodukuje i skrze vědecký jazyk a vytváří negativní konotace k ženskému reprodukčnímu systému [Martin 1991: 485–501].

A konečně, menstruační stigma je udržováno nepřímo také prostřednictvím ticha. Například když vyučující oddělují dívky a chlapce na hodiny sexuální výchovy nebo když matky vedou osobní, soukromé, „životní“ rozhovory se svými dcerami, sdělují nejen fakta, ale reprodukuje také pokyny pro komunikaci – dělají z menstruace zvláštní téma, nikoli téma vhodné pro běžnou konverzaci. Exkluzivní rozhovory konané v soukromí vyjadřují představu, že menstruace je trapná událost, kterou je třeba před ostatními skrývat a ne o ní otevřeně diskutovat [Johnson-Robledo, Chrisler 2013: 12]. Na základě výzkumu Williamse z roku 1983 se prokázalo, že se téměř všechny dívky domnívají, že by o menstruaci neměly mluvit s chlapci, a více než třetina z nich se domnívala, že není vhodné o menstruaci mluvit s otcem [Williams 1983]. Přestože od tohoto výzkumu uběhlo již téměř 40 let, velký posun nenastal. Britský průzkum z roku 2017 odhalil, že méně než třetina (29 %)

dotazovaných dívek se cítí komfortně, má-li o menstruaci mluvit se svým otcem [Plan International 2017, online].

Polak [citována in Johnston-Robledo, Chrisler 2013] tvrdí, že větší otevřenost k diskuzi o menstruaci mají mluvčí v online prostoru než osobně. Autorka zjistila, že americké dospívající dívky používají on-line prostor k tomu, aby o menstruaci mluvily otevřeně. Navzájem si například odpovídaly na otázky, ověřovaly si své zkušenosti a povzbuzovaly se. Polak zaznamenala absenci „eufemismů“ a dokonce i otevřený dialog o extrémně stigmatizovaných aspektech menstruace, jako jsou různé barvy či konzistence menstruační krve. Tvrdila, že tyto nové on-line diskuze o menstruaci by mohly usnadnit rozvoj identity dívek a zdravou tělesnost (*healthy embodiment*), protože zde „přepisují“ dominantní negativní narativ o menstruaci. Je zajímavé si uvědomit, že relativní anonymita chatovacích místností může usnadnit diskusi o tématech, která jsou v osobních rozhovorech tabu [Polak in Johnston-Robledo, Christler 2013: 15].

Musím podotknout, že jakožto autorka této diplomové práce sama na sobě pozoruji hluboce zakořeněné stigma týkající se menstruace, a snažím se jej reflektovat. Například cítím drobný stud či diskomfort, když se o své diplomové práci bavím s okolím, které také daným tématem přivádím do rozpaků. O to více si pak ale uvědomím, že je potřeba o menstruaci mluvit otevřeně a netvářit se, že je to něco, co se nás netýká.

1.2.2 Nejen ženy menstrují

Menstruace se netýká pouze žen a dívek. Z biologické podstaty totiž mohou menstruat i transgender muži, intersexuální, nebinární či genderově fluidní osoby. Proto se ve svém textu snažím užívat neutrální označení, jako například menstrující lidé či osoby s menstruací. Stigma, které menstruaci obklopuje, je u genderově nonkonformních osob ještě výraznější než u cis žen.

Zároveň si uvědomuji, že naopak ne každá dívka a žena menstruuje, například transgender ženy, těhotné ženy či ženy v šestinedělí, mladé dívky či naopak osoby po menopauze, osoby s chirurgicky odstraněnými rozmnožovacími orgány atd. Na některých místech v textu je však užito v souvislosti s menstruací generalizující a esencialisticky

pojaté označení „ženy“. Je z toho důvodu, že parafrázuji text jiných autorek a autorů, kteří označení *žena/ženy* či *woman/women* užili ve svých publikacích.

Dle mého názoru je potřeba na menstruaci nahlížet způsobem, jaký ve svém textu naznačila i autorka Lorber: „*Některé ženy po jistý čas kojí, někteří muži mají laktaci. Menstruace, laktace a těhotenství jsou individuální zkušenosti ženství, nikoli determinanty sociálních kategorií „ženský“ nebo „žena“* [Lorber 2005: 92, pův. uvozovky].

V tomto kontextu je zajímavé přemýšlet také nad tím, že menstrující muže nikdo neobviňuje z toho, že mají premenstruační syndrom (PMS) či menstruaci v případě, že jsou nepříjemní, asertivní, naštvaní, hádaví atp., protože sociální rolí mužů není být neustále příjemný, vstřícný a usměvavý, jako se očekává od žen. A za jejich podrážděním mohou být hledány jiné důvody, což v případě žen není tak obvyklé. Symptomy PSM jsou v naší společnosti interpretovány jako porušení norem pro „vhodnou“ ženskost. Ussher [2004] tvrdí, že tendence žen patologizovat premenstruační zážitky a uplatňovat na sebe nálepku PMS představuje formu behaviorální sebekontroly, která jim umožňuje distancovat se od svého vtěleného já ve snaze zachovat si svou ženskost. Za chyby v sebekontrolě, jako je například rozhodnutí říci ostatním „ne“, pak mohou obviňovat spíše „tělesné procesy“, než vlastní tužbu [Ussher 2004]. Kulturnímu pojetí premenstruačního syndromu je více prostoru věnováno níže (v kapitole 1.3.1).

1.3 Příroda vs. kultura: Medikalizace tělesných procesů

Medikalizace je společenskovědním konceptem, který se objevuje od 70. let, kdy medicína začala přitahovat stále větší pozornost v souvislosti s rozšiřujícím se polem působnosti psychiatrie. Jeho přesný význam znamená „stát se medicínským“, nicméně v sociologii získal tento termín další významy – například je užíván ke kritice nějakého stavu, než k jeho neutrálnímu popisu [Conrad 2007: 5-6].

Medikalizace se týká procesů, lidských situací a problémů v interakci s lékařskou vědou, lékařskou kulturou a medicínským diskurzem. Je to proces rozšiřování působnosti medicíny do sfér, které dříve v medicínské kompetenci nebyly (jako jsou například různé sociální či individuální problémy) nebo aplikace lékařských postupů a postojů na problémy, které s nemocemi nesouvisejí (jako je například estetická medicína či přirozené

tělesné procesy, jako je těhotenství, menstruace nebo stárnutí). Nemedicínské problémy se začínají definovat jako medicínské a je s nimi tak zacházeno, obvykle v termínech nemoci nebo poruchy [ibid.: kap. 1].

Dle Conrada [2007] je však důležité sledovat také sociální aspekt rozšiřujícího se lékařského zájmu a jeho sociální důsledky. Definováním nějakého jevu jako lékařské záležitosti dochází k legitimizaci poskytování určitého typu péče lékařskou profesí a tento stav je udržován a zároveň ospravedlňován otázkou zdraví a nemoci. Medikalizace se skládá z definování problému, použití lékařského rámce k pochopení tohoto problému a použití lékařské intervence k jeho řešení [ibid.].

Autor Conrad [1992] dělí koncept medikalizace na tři úrovně: konceptuální, institucionální a interakční. Do konceptuální úrovně spadá především definování medicínskému problému. Medikalizace je velmi mocným nástrojem, neboť jazyk lékařské vědy umožňuje definovat situace a procesy s obrovskou dávkou legitimacy, která vyvěrá ze symbolické moci lékařů/ek jako lidí, kteří vládou sumou vědomostí, jež jsou ostatním lidem nepřístupné. Moc spočívá také v tom, že se lékařské definice jeví jako zdánlivě objektivní. Medikalizace na institucionální rovině znamená, že organizace adoptují medicínské definice v přístupu k řešení určitého problému. Jako příklad Conrad udává léčebnu pro lidi závislé na alkoholu. Alkoholismus je považován za diagnózu, při jeho řešení jsou tedy uplatňovány medicínské postupy. Rovina interakční odkazuje k medikalizaci jako součásti interakce mezi doktorem*kou a pacientem*kou, při které má lékař*ka moc definovat problém jako medicínský nebo řeší sociální problém medicínskou metodou. Medikalizace ale nemění společenský systém, pouze hledá zdroj problému v jedinci a ne v sociálním prostředí [Conrad 1992: 211].

Conrad [2007] mimo jiné upozorňuje také na to, že přestože medikalizace má v sociálním kontextu jisté kladné stránky, má také ty špatné. Jako negativa autor artikulovat problém toho, že veškeré projevy se mohou stát patologií, čímž mohou být individuální odlišnosti lidí vnímány jako špatné a abnormální a diverzita nemusí být postupem času tolerována. Instituce medicíny má totiž moc definovat normalitu a tím i přijatelnost, což autor ilustruje na příkladu výšky jedince či stárnutí. Lékařství je tak jedním z prvků sociální kontroly a dohledu nad lidmi ve společnosti [Conrad 2007: kap. 8].

Problematiku ovládní lidských těl zkoumal také Foucault, který propojil disciplinační moc s biopolitikou či biomocí, kterou chápe jako racionalitu moderní moci nad populací dosahovanou systematickým dozorem a disciplínou. Koncept biomoci či biopolitiky interpretoval život, respektive živou bytost, a jeho podmínky produkce i životní procesy jako záležitost nových politických zápasů a nových ekonomických strategií. Biopolitika se stala nezbytným prvkem rozvoje kapitalismu, protože kapitalismus mohl být zajištěn jen za cenu kontrolovaného zařazení těla do aparátu produkce, a to prostřednictvím přizpůsobení fenoménů populace ekonomickým procesům, doslova mnohačetných postupů investování živého těla, jeho valorizace a distribuce jeho sil. V návaznosti na to se stalo ženské tělo důležitým pilířem nové „ekonomie života“ a také součástí specificky moderního způsobu výkonu moci [Tinková, Lenderová 2014: 127-128]. V návaznosti na to byla ženskému tělu připsána inherentní patologie, ženská těla byla hysterizována a podrobena celoživotní medicínské kontrole. V osobních identitách žen totiž byla v mocenském diskurzu 19. století zakotvena zodpovědnost za zdraví zvětšujícího se národa [Šmausová 2004: 2]. Tato medicínská kontrola fungování ženských těl však přetrvává i nadále. Ženská těla a přirozené procesy, které se v nich odehrávají, jsou podle některých [Cahill 2001; Chrisler a Gorman 2015; Lorber 2005; Tinková a Lenderová 2014 aj.] v současné době v západní kultuře nadměrně medikalizována.

Sociolog Turner [1995] se dívá na zdraví jako na akt sociálního jednání, tedy, že zdraví je nahlíženo na třech úrovních (individuální, sociální a společenské). Podle něj se totiž každé nemoci přiřazuje sociální význam. Způsob, jakým je nemoc pojmána, je v souladu s převládajícím kulturním systémem a mocenskými strukturami spojenými s dominantními diskurzemi dané společnosti [Turner 1995: 85-87].

Největší pozornost si však vždy vysloužila ženská těla, která byla považována za zvláště ohrožující morální a sociální stabilitu společnosti. Z toho důvodu byla regulace ženských těl nezbytná pro zachování sociálního řádu. Podle autora znamená ovládní ženských orgánů ovládní jejich osobnosti a tento akt autority nad tělem je symbolem obecného politického procesu, který se pokouší regulovat konkurenční povahu vztahů mezi muži a ženami v systému patristické kontroly. Ženské tělo bylo historicky vnímáno jako ohrožující morálku a stabilitu společnosti. Docházelo k propojení ženského těla s patriarchálním řádem. Důraz dostalo soustředění se na plodnost, rodinný prostor a morální odpovědnost vůči dětem. Předmětem dohledu se tak stala ženská sexualita

a reprodukce, zvýznamňovala se menstruace a různá tabu s ní spojená [Turner 1996: 87-96].

Disproporční medikalizace ženských tělesných procesů, jako je premenstruační syndrom, menstruace, těhotenství, porod, menopauza aj., vedla k tomu, že jsou tyto procesy implicitně vnímány jako „nenormální a vyžadují tak lékařskou intervenci. Tedy, staly se předmětem medikalizace. Lidé v naší společnosti tak stále zastávají přesvědčení, že menstruační cyklus způsobuje, že jsou ženy fyzicky (např. během menstruační fáze) nebo mentálně (například v období premenstruační fáze) narušené, pak stigma menstruace označuje ženy jako nemocné, postižené, nekontrolovatelné, neženské, popř. dokonce bláznivé [Chrisler 2011: 2-3]

Součástí „léčby“ ženských těl je tak například těhotenství, porod, menstruace, menopauza či premenstruační syndrom. V souvislosti s těmito „nemocemi“ si autorky Chrisler a Gorman [2015] pokládají otázku, jak se stalo, že emoce začaly být nahlíženy jako symptomy nemocí? Například premenstruační syndrom i premenstruační dysforická porucha jsou zářimovány biomedicínsky, což dělá z těchto přirozených procesů v tělech žen (a potažmo dalších lidí) „špatně fungující“ procesy, které je třeba medicínsky napravit [Chrisler a Gorman 2015: 79].

Autorka Lorber [2005] uvádí, že to, co je v jiných kontextech nahlíženo jako opakovaná a snesitelná událost odehrávající se v organismu ženských těl, se v různých socio-kulturních souvislostech stává syndromem, patologií nebo „nemocí“ [Lorber 2005: 100]. Autorky Chrisler a Gorman [2015], Montgomery [1974] i Harrell [1981] souhlasí, že záleží na kulturní perspektivě, neboť mimo západní industrializované země byl PMS donedávna málo známý. Existuje tu tudíž předpoklad, že u premenstruačního syndromu jde o syndrom, který je vázaný na určitou kulturu. Přestože i všude jinde na světě mohou osoby s menstruací pociťovat obdobné projevy nastupující menstruace, v jejich kultuře však nejsou tyto předmenstruační změny brány jako abnormální nebo jako syndrom, který vyžaduje léčbu [Chrisler a Gorman 2015: 86]. V naší kultuře je však premenstruační syndrom nahlížen jako (premenstruační tenze) nahlížen jako souhrn fyzických, psychologických a emocionálních symptomů, které se objevují u žen po ovulaci a trvají až do menstruace, a je provázen přítomností somatických a psychických změn. Projevy obtíží jsou individuální a mohou mít různou intenzitu a charakter. Nejčastěji se potíže objevují

asi sedm dní před menstruačním krvácením, kdy při začátku krvácení mizí. Diagnóza se určuje při výskytu jednoho fyzického a jednoho psychického příznaku, při třech po sobě navazujících cyklech. Mezi psychické obtíže jsou řazeny: úzkost, podrážděnost, emoční labilita, úzkost či přecitlivělost, únava, nesoustředěnost, zlost či vztek. K neurologickým příznakům patří bolesti hlavy, palpitace, závratě. Nejčastějšími somatickými projevy jsou otoky končetin a bolesti kloubů, napětí v oblasti prsou, bolestivost bradavek, tlak v podbřišku, nadýmání, zvýšená chuť k jídlu a chuť na sladké, zhoršení akné aj. Premenstruační dysforická porucha (PMDD) je pak vážná forma premenstruačního syndromu, postihující 3 až 8 % žen [Pilka 2017].

Před objevením (či snad „vynálezem“) PMS a PMDD bylo normální uvažovat způsobem, že jsou ženy naštvané, protože je něco naštvalo, nebo smutné, protože se setkaly s něčím smutným. Že podrážděnost, nadýmání nebo pupínky jsou normálními zkušenostmi patřící do každodenních životů. Objevení premenstruačního symptomu se váže na období Velké hospodářské krize, kdy americký gynekolog Frank publikoval článek, který navrhl důvod, proč by ženy měly zůstat mimo pracovní sféru a nechat veškerá zaměstnání, která byla v těchto zoufalých ekonomických dobách dostupná, mužům. [Chrisler, Gorman 2015: 80]. Toto „načasování“ se shoduje s výše naznačenou myšlenkou sociologa Turnera, že je regulace těl nezbytná pro zachování sociálního řádu.

Autorky Chrisler a Gorman [2015] uvádí, že PMS v sobě může zahrnovat až sto příznaků [Chrisler, Gorman 2015: 78] a postihují 50 až 70 % menstrujících osob [Moje zdraví 2017, online]. Tyto příznaky jsou však genderované, protože by se nikdy nepovažovaly za problematické, pokud by se objevily u muže (zvýšená chuť k jídlu, vztek, sexuální vzrušenost, aj.). Tyto symptomy pouze nejsou v souladu s genderovou rolí žen ve společnosti. A zároveň, pozitivní změny (jako je kreativnost, výdrž, aj.) často nebývají v populárně naučných publikacích uvedeny, protože se neshodují s konceptualizací PMS jako nemoci [Chrisler, Gorman 2015: 78].

Donedávna byl PMS mimo západní industrializované země málo známý a předpokládalo se, že jde o syndrom vázaný na kulturu. Nemoc vázaná na kulturu neznamená, že je imaginární nebo nelegitimní. Ženy na celém světě mohou před menstruací pociťovat zadržování vody, napětí, smutek, akné nebo zácpu, ale ne každý si myslí, že tyto předmenstruační změny jsou abnormální nebo jsou syndromem, který

vyžaduje léčbu. V západní společnosti jsou PMS i PMDD zarámovány biomedicínsky, tedy, že je s tělem něco „špatně“ a je potřeba to „zpravit“ léčbou. Tělo však pracuje tak, jak má: děloha se připravuje na přijetí oplodněného vajíčka. Důležitou roli zde hraje sociokultura, která na „příznaky“ reaguje a ukazuje, že ženy „potřebují“ léčbu pokaždé, když je jejich emoce negativní (smutek, úzkost) nebo nefemininní (zlost, iritace) [ibid.: 83-91]. Ženy jsou totiž vnímány stereotypně jako permanentně dobře naladěné a usměvavé psychické podpory ostatního členstva domácnosti. Pokud se u nich projeví nějaké negativní či „nefemininní“ emoce, jsou takové projevy přikládány nějaké nemoci. Následkem medikalizace přirozených tělesných procesů a změn nálad je tak vyvolán pocit, že ženy potřebují léčbu pokaždé, když jim někdo jiný způsobuje zlost či frustraci, a je to vnímáno jako jejich chyba.

Přestože zajisté existují ženy, kterým by lékařská péče pomohla od oslabujících předmenstruačních, menstruačních a menopauzálních stavů, zdaleka nepředstavují většinu [Lorber 2005: 100], nemělo by být na tyto medikalizované stavy pohlíženo jako na syndromy, které ospravedlňují podřadný sociální status žen jakožto neplnohodnotných lidských bytostí.

2 SEXUÁLNÍ VÝCHOVA NA ŠKOLÁCH

Základní funkcí škol je vzdělávání. To se skládá ze dvou složek. Z formálního a neformálního (skrytého) kurikula. Formální kurikulum je výsledkem výběru důležitých faktů v daném učebním předmětu. Neformální kurikulum můžeme považovat za vedlejší produkt výuky a souvisí s reprodukcí sociálních vztahů a nerovností, které v sobě zahrnují i nerovnosti genderové. K tomu dochází tzv. čtením mezi řádky a komunikací mezi vyučujícími a studujícími [Jarkovská, Lišková 2008].

Ve vzdělávacích institucích jakožto normativních společenských institucích jsou genderové nerovnosti přítomné na mnohých úrovních a jsou komplexním problémem na všech stupních vzdělávacích zařízení. Příkladem je přístup vyučujících ke studujícím, vztahy mezi studujícími navzájem, vztahy mezi vyučujícími navzájem, vertikální a horizontální segregace mezi vyučujícími, obsah učiva, užívání generického maskulina, genderově nesenzitivní učebnice, které reprodukuje genderové stereotypy a klišé a podobně [Smetáčková 2007; Jarkovská, Lišková 2008; Slavík 2018].

Genderově citlivé vzdělávání je pak procesem takového vzdělávání, během kterého vyučující reflektují genderové nerovnosti ve společnosti a uzpůsobují svou komunikaci se studujícími tak, aby nereprodukovali genderově stereotypní vzorce chování. Je důležité, aby škola neškatulovala studující a jejich schopnosti podle stereotypních představ v závislosti na pohlaví a/nebo genderu. Tradiční genderové role a stereotypy totiž omezují dívky i chlapce v jejich osobním rozvoji. Kvůli sebenaplňujícímu charakteru stereotypů se ženy i muži často ubírají tradiční cestou, což vede mimo jiné například k nerovnostem na trhu práce.⁹

Sexuální výchova by měla tvořit podstatnou část genderově senzitivní výuky. Neboť kde jinde je život žákyň tak silně spojován s jejich budoucím mateřstvím než v tomto předmětu? Hodiny sexuální výchovy jsou však rámovány několika diskurzí, které mají schopnost reprodukovat sociální nerovnosti a udržovat tak současné mocenské

⁹ O tom, že potřeba genderově citlivého vzdělávání existuje, svědčí závěr studie z roku 2018, ke kterému dospěla Česká školní inspekce na základě rozsáhlého zkoumání, jak metody výuky ovlivňují výsledky vzdělávání. Například ve školách, které uplatňují inovativní, praktické a výzkumně orientované výukové metody, jsou dívky v oblasti přírodních věd stejně úspěšné jako chlapci. Ovšem dívky navštěvující školu s tradičním přístupem k metodám obvykle zaostávají za chlapci i svými vrstevnicemi z inovativnějšího vzdělávacího prostředí [Česká školní inspekce 2018].

struktury ve společnosti, což v této kapitole představím na základě textů Jarkovské [2006, 2013] či Zvolské [2015] aj.

2.1 Časové vymezení

Výuka na druhém stupni základních škol (a v odpovídajících ročnících víceletých středních škol) je prostorem, kde se žactvo v rámci vzdělávacích oborů mimo jiné dozvídá více informací o fungování lidského těla. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [2021] garantuje, že žactvo pozná samo sebe na základě poznávání člověka jako lidské bytosti, která má své biologické a fyziologické funkce a potřeby [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021: 45]. Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice jsou RVP zavedeny školským zákonem. Tento kurikulární dokument vychází ze strategie vzdělávání, která zdůrazňuje provázanost vědomostí s klíčovými kompetencemi, které si žactvo či studentstvo osvojí a je schopno je uplatňovat v praktickém životě. Současně vychází také z koncepce celoživotního učení jedince [Národní ústav pro vzdělávání 2022].

Výuka o tělesných procesech začíná již na prvním stupni základního vzdělávání¹⁰. V rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, jež je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV koncipovanou pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání, figuruje tematický okruh s názvem Člověk a jeho zdraví. Zde žactvo poznává především sebe na základě poznávání člověka jako živé bytosti, která má své biologické a fyziologické funkce a potřeby. Poznávají zdraví jako stav bio-psycho-sociální rovnováhy života a seznamují se s tím, jak se člověk vyvíjí a mění od narození do dospělosti, co je pro člověka vhodné a nevhodné

¹⁰ Téma sexuální výchovy bývá okrajově řešeno i v předškolním vzdělávání. Ačkoliv se v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání žádná z oblastí samostatně nevěnuje tématu sexuální výchovy jako takové, prostupuje všemi jednotlivými oblastmi, které můžeme v souvislosti se sexuální výchovou najít v dílčích vzdělávacích cílech, kterými jsou Uvědomování si vlastního těla; Osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví; Osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí; Vytváření zdravých životních návyků a postojů; Poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomování si vlastní identity, osobní spokojenosti); Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat; atp. [Rámcový vzdělávací program pro předškolní

z hlediska denního režimu, hygieny, výživy, mezilidských vztahů atd. V rámci stejného tematického okruhu se žactvo učí také o lidském těle: o jeho stavbě, základních funkcích a projevech, životních potřebách člověka, biologických a psychických změnách v dospívání, základech lidské reprodukce atp. [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021: 45-51]. Tato témata jsou však vyučována spíše povrchově, přiměřeně věku žactva.

K hlubšímu ponoření se do obdobných témat, ve kterých menstruace figuruje jako samostatný předmět zájmu, dochází opět na druhém stupni základního vzdělávání. S menstruací, jež je nahlížena z biologického hlediska, se žactvo podrobněji seznamuje v rámci vzdělávacího oboru Přírodopis, kde figuruje téma „biologie člověka“ obecně. Do tohoto okruhu spadá jak fylogeneze a ontogeneze člověka, tak také oblast anatomie a fyziologie člověka, tedy stavba a funkce jednotlivých částí lidského těla, orgány, orgánové soustavy (opěrná, pohybová, oběhová, dýchací, trávicí, vylučovací a rozmnožovací, řídicí) a vyšší nervová činnost [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021: 73].

Dále na druhém stupni základních škol figuruje vzdělávací obor Výchova ke zdraví. Očekávaným výstupem tohoto vzdělávacího oboru je mimo jiné také to, že „[žactvo] respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje; kultivovaně se chová k opačnému pohlaví a respektuje význam sexuality v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a pozitivními životními cíli; chápe význam zdrženlivosti v dospívání a odpovědného sexuálního chování“ [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021: 91]. V rámci Výchovy ke zdraví jsou se studujícími probírány tělesné, duševní a společenské změny, které člověka provází v době puberty a dospívání, a také zdraví reprodukční soustavy, ale i zásady osobní, intimní a duševní hygieny [ibid.: 91-92]. Do Výchovy ke zdraví bývá zahrnuta i tzv. sexuální výchova, která v současné době netvoří na základních školách samostatně vyučovaný předmět, jak vysvětlím níže.

Podle výzkumů, na které se odvolává autorka Janošová [2008], je průměrný věk příchodu menarché (tj. první menstruace) v 12,3 až 13,8 letech [Janošová 2008: 198], což

vzdělávání 2016: 14-29]. Nicméně výuka o tématu menstruace je v tomto období nerelevantní, proto předškolnímu vzdělávání v této diplomové práci nevěnuji pozornost.

je věk, který odpovídá druhému stupni základního vzdělávání. Je to tedy období, v němž dochází i k výrazným změnám v tělech studujících v návaznosti na jejich dospívání.

2.2 Institucionální opora sexuální výchovy v českém kontextu

„Bublinu“ vzdělávacích oborů a jejich obsahu, které jsou pro tuto diplomovou práci relevantní, představuje přírodopis, výchova ke zdraví či výchova k občanství. Ve zmíněných vzdělávacích oborech se žactvo začíná dozvídat víc o pohlavních rozdílech mezi mužem a ženou, biologických a psychických změnách v dospívání nebo o základech lidské reprodukce. Rovněž sem spadá výuka o přirozených a sociálních rozdílech mezi lidmi [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021: 51, 58, 91]. Pro tuto diplomovou práci je relevantních vzdělávacích oblastí více, neboť v České republice v současnosti neexistuje Sexuální výchova jako samostatně vytyčená vzdělávací oblast ani samostatně vytyčený vzdělávací obor¹¹ a zároveň není v RVP pojata ani jako samostatné průřezové téma¹². Tudíž není konkrétně definováno, co se sexuální výchovou rozumí a jak by měla být pojata.

Dokument *Standardy pro sexuální výchovu v Evropě* [2017], jenž byl vydán Světovou zdravotnickou organizací (WHO)¹³, definuje sexuální výchovu jako „...učení se o kognitivních, emocionálních, sociálních, interakčních a fyzických aspektech sexuality.“ [Světová zdravotnická organizace 2017: 25] Sexuální výchova začíná brzy v dětství a pokračuje v období adolescence a dospělosti. Postupně vybavuje a posiluje děti a mladé lidi informacemi, schopnostmi a pozitivními hodnotami, aby pochopili a užívali si svou sexualitu a měli bezpečné a naplňující vztahy. Také je vede k zodpovědnosti za svou vlastní sexualitu a za sexuální zdraví a pocit pohody ostatních lidí. Všechny děti a mladí

¹¹ Vzdělávací oblastí se rozumí orientačně vymezené celky vzdělávacího obsahu základního vzdělávání; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) obsahuje devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Oproti tomu vzdělávací obor znamená samostatné části vzdělávacích oblastí v RVP ZV; vymezují vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo) [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021: 162].

¹² Průřezovými tématy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání [2021] jsou Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021: 124-138]. Částečně je však sexuální výchova propojena s průřezovými tématy Osobnostní a sociální výchova a Mediální výchova.

lidé mají právo na přístup k věku přiměřené sexuální výchově. V definici, kterou WHO nabízí, je primárním cílem pohlížet na sexualitu jako na pozitivní lidský potenciál a zdroj uspokojení a potěšení. V tomto pozitivním přístupu je pak tedy potřeba rozvíjet znalosti a dovedností k tomu, aby se předešlo sexuálním nemocem, až na druhém místě. Zároveň WHO pojímá sexuální výchovu jako multidisciplinární předmět. Přestože se situace napříč Evropou liší, nejčastěji je sexuální výchova integrována do jiných předmětů. Nejzjevnější bývá souvislost s biologií, ale závisí to na zemi, typu školy a dalších podmínkách. Někdy je sexuální výchova vyučována v rámci občanské výchovy, výuky sociálních schopností a dovedností, výchovy ke zdraví, filozofie, náboženství, jazykové nebo sportovní výchovy. Z toho samozřejmě vyplývá, že zastřešující předmět a vzdělávací podklady pro vyučující významně ovlivňují její obsah a používané metody. Například v rámci biologie bude převažovat zaměření sexuální výchovy na fyzické a zdravotní aspekty. Naproti tomu, je-li zastřešující předmět z oblasti humanitních věd, bude více pozornosti věnováno sociálním, interakčním a morálním aspektům [ibid.: 16-25].

V českém RVP ZV je sexuální výchova, jak jsem již naznačila výše, zahrnuta do vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a příroda a Člověk a zdraví, přičemž sexuální výchovy definované podle WHO se dotýká v obecné míře, především v jejím pojetí jako multidisciplinárního předmětu. Je-li její vyučování zastřešeno některým z humanitních předmětů, je hlavní pozornost kladena na odpovědnost za bezpečné sexuální chování, morální zásady a etiku (zdrženlivost, předčasná sexuální zkušenost, promiskuita atp.). K tématu je však přistupováno především na úrovni biologie a reprodukčních schopností člověka a zdraví reprodukční soustavy [Císařová 2013: 33-34].

Na druhou stranu, jak uvádí autorka Jarkovská [2013], díky flexibilitě RVP mohou být témata, metody výuky či rozšiřující informace přizpůsobeny specifickým (např. kulturním) potřebám a požadavkům studujících. V této výhodě se však může skrývat i dvousečná zbraň, neboť kvůli volnosti RVP mohou být některá témata zcela vypuštěna. Podle Jarkovské si tedy školy mohou kurikulární rámce efektivně přizpůsobit a vytvořit dobré podmínky pro výuku sexuální výchovy, zároveň však existuje nebezpečí, že bude její výuka zcela opomenuta. Zmiňovaná flexibilita však může být jednotlivými vzdělávacími institucemi využita rozdílně. Výuka o tématu bývá zakomponována do předmětů biologie,

¹³ České vydání dokumentu zajistila Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu v roce 2017.

rodinná či občanská výchova, stejně jako je to předpokládáno v RVP ZV. Stejně tak je však možné sexuální výchovu realizovat jako samostatný výukový předmět či výukový projekt nebo do výuky zakomponovat besedu s externí odbornicí či externím odborníkem, kteří by mohli dětem i vyučujícím nabídnout například genderovou perspektivu tohoto předmětu [Jarkovská 2013: 91-100]. Výuka o menstruaci, která do oblasti sexuální výchovy bezrozporně patří, pak bývá nejčastěji zahrnuta do hodin přírodopisu a převládá u ní biologický diskurz.

Výzkumy [Fine 2002; Jarkovská 2006 aj.] (i žitá zkušenost osobní a lidí v mém okolí) ukazují, že se obsah výuky týkající se sexuálního dospívání a reprodukčního zdraví liší na základě toho, zdali je směřována k žákům nebo k žákyním, a také podle toho, kým je vyučována.

2.3 Genderový aspekt sexuální výchovy

Sexuální výchova je místem, kde může docházet k mnohdy nevědomé, avšak výrazné reprodukci genderových stereotypů a genderově asymetrické sociální struktury, v níž jsou ženy na pomyslných společenských příčkách stavěny níže než muži. Jarkovská [2006] udává, že pokud jsou ve výuce opomíjeny genderové aspekty a obsah sexuální výchovy je často redukován pouze na informace týkající se biologických procesů v tělech – a to především v tělech žen –, které se váží k plodnosti či schopnosti reprodukce, celý předmět pak bývá považován především za dívčí záležitost. Zároveň s tím dochází k vylučování chlapců, kteří mohou nabýt dojmu, že jich se sexuální výchova netýká, když jsou do středu pozornosti kladeny biologické procesy v tělech žen.

Ovšem *„takto orientovaný zájem o menstruaci a reprodukční zdraví dívek ve spojení s absencí diskuse o sexuálním prožívání dívek, o jejich sexuální subjektivitě, nemůže být v žádném případě vnímán jako zájem o dívky. Nejde totiž o dívky samotné, ale o jejich budoucí dítě. Tento heteronormativní a na prokreaci zaměřený diskurs v sobě obsahuje poselství, že jejich životy jsou důležité a hodnotné především ve vztahu k životu někoho jiného (dítě, manžel). Sexuální výchova orientovaná na menstruaci a biologickou reprodukci reprodukuje ženskou existenci jako vztahovou, a proto nerovnou s existencí*

mužskou“ [Jarkovská 2006: 43-44]. Zmiňovaný genderově asymetrický model se pak reprodukuje v rámci sexuálních i partnerských vztahů, neboť nazírá dívky jako ty odpovědné za zdravotní stav (sebe, partnera i budoucí generace). Jarkovská udává, že ve výukových materiálech bývá samotný sex propojován s rizikem, nebezpečím, deviací a pohlavně přenosnými nemocemi, přičemž zodpovědnost za možná rizika spojená se sexuálními vztahy a aktivitami je přenášena především na dívky [ibid.: 44].

Genderové stereotypy mohou být reprodukovány také didaktickými materiály. Na to upozorňuje autorka Smetáčková [2005], která říká, že je nutné si uvědomit to, že učebnice nelze považovat za objektivní materiál, který byl vytvořen na základě nezávislého výběru souboru nejdůležitějších informací. Je potřeba reflektovat, že učivo je sociálním konstruktem. Výběr samotných faktů a informací, ale například i doprovodných ilustrací, které budou do učebních textů zaneseny, podléhá názorům a hlediskům autorských kolektivů [Smetáčková 2005: 76]. V návaznosti na to mohou informace, které se „tváří“ neutrálně, podléhat například genderovým stereotypům či předsudkům o lidech různých sexuálních orientací a genderových identit. Dané informace jsou pak reprodukovány mezi žactvo, které si je při výuce osvojuje. Autorka v kontextu učebních materiálů dále upozorňuje na to, že je důležité si také všimnout, jaké informace daný výukový text neobsahuje [ibid.].

2.4 Diskurzivní moc v rámci sexuální výchovy

Slovem diskurz lze chápat verbalizované vědění, které je sdíleno, či způsob myšlenkového postupu. Na základě autora Foucaulta, který rozšířil nazírání na diskurz i mimo oblast filozofie a nauky o jazyce, lze diskurz pojímat jako anonymní, téměř autonomní produkci a sebeprodukcii vědění [Petrušek a kol. 1996: 213].

Předmětem sexuální výchovy může různorodě prostupovat velká řada diskurzů. v kontextu této diplomové práce (a také zaměření mého studia) jsou nejrelevantnějšími a nejvýznamnějšími diskurzy, pod jejichž „dohledem“ se sexuální výchova vyučuje, tyto:

heteronormativní diskurz, esencialistický diskurz, medicínský diskurz¹⁴ a v neposlední řadě také biologický diskurz, který je patrný například ve výuce o menstruaci. Všechny zmíněné diskurzy se vzájemně prolínají a doplňují, jak bude z textu patrné.

2.4.1 Esencialistický diskurz

V sexuální výchově vyučující užívají řadu pojmů, na něž nenazírají kriticky, a tím pádem je reprodukuje mnohdy ve zjednodušeném či stereotypizujícím významu. Zejména kategorie *žen* a *mužů* jsou často interpretovány jako přirozené, neměnné a pro obě pohlaví závazné identity, na které pak navazují různá omezení nebo očekávání.

Důvodem je, jak udává autorka Jarkovská [2013], že se vyučující v hodinách sexuální výchovy při výkladu o lidské sexualitě a reprodukci opírají o „neutrální“ biologii a „objektivní“¹⁵ vědecká zjištění. Na základě toho udržují svou výuku v pro ně bezpečném prostředí vědeckého jazyka a vědy obecně, jenž reprezentuje nekontroverzní přístup k danému tématu. Taková představa je však mylná, neboť podle Jarkovské právě biologická perspektiva má potenciál normativně konstruovat ženské a mužské tělo podle kulturně konstruovaných kategorií, jež se váží na maskulinitu a feminitu [Jarkovská 2013]. Problém, který vyvstává v rámci výuky o lidské reprodukci, spočívá v interpretaci biologické reprodukce člověka v diskurzu genderového biologického esencialismu.

Esencialismus obecně předpokládá existenci fixního jádra, které posléze determinuje různé výchozí fenomény, popřípadě lidské jednání. Biologický esencialismus v kontextu genderu tedy staví na představě existence rozdílu žen a mužů v jejich principu, v jejich jádru. Toto jádro je pak považováno za fixní a je stavěno na úroveň biologické determinace [Jansová 2015, online]. Pokud tedy probíhá výuka pod nadvládou diskurzu biologického esencialismu, studující dostávají informaci, že biologické pohlaví člověka je primární určující rovinou muže a ženy a zároveň i od nich očekávaného chování a jejich rolí v sociální realitě.

¹⁴ Přestože jsou to obecněji známé diskurzy, jejich přítomnost v hodinách sexuální výchovy potvrdila také Zvolská [2015], která se ve své diplomové práci zabývala kritickou perspektivou působení diskurzivní moci na sexuální výchovu.

¹⁵ Jak jsem naznačila v předchozí kapitole, ani věda jako taková není objektivním poznáním. I věda je vždy produktem konkrétní kultury a tím pádem jí i podléhá [pozn. autorky].

Biologický esencialismus se však z řady feministických autorů a autorek setkává s kritikou. Například Connell [2005] vidí slabé místo esencialismu již ve volbě samotné esence. Znamější kritičkou je pak autorka Butler [2014], která v rámci zpochybňování pohlaví jako přirozené kategorie upozorňuje na to, že i samo pohlaví je kulturně ustanoveno. Je nesmyslné definovat gender jako kulturní interpretaci pohlaví, protože samo pohlaví je sociálně konstruované. Je sice určováno na základě biologických znaků, ale i tyto znaky byly ustaveny člověkem – konkrétní orgány jsou označeny jako pohlavní, na jejichž základě se definuje „mužství“ a „ženství“, a těmito kategoriím jsou následně přiřazeny specifické kulturní a symbolické významy [Butler 2014: 35-57]. Butler zakládá svou teorii na performativní koncepci genderu. Tedy nepředpokládá primární existenci fixní genderové identity, ale chápe ji jako stále znovu ustavovanou skrze opakované provádění v lidských interakcích. Butler vyvrací představu, že existuje vrozená esence genderu. Podle ní je fixní genderové jednání pouhou ideou, které je, jako jiné sociální rituály, pouze opakovaně performováno [ibid.: 203-210].

Ovšem v případě, že vyučující sociální konstrukci genderových identit nereflektují, ale naopak údajnou přirozenou danost odůvodňují například evolučním vývojem či genderově zatíženým jazykovým popisem biologických procesů (viz Emily Martin v kapitole 1.2.1), ukotvují i žactvo v představě o vrozeném jednání na základě jejich maskulinity či femininity. Genderový biologický esencialismus ukazuje, že ženy a muži jsou biologicky odlišní a že tyto biologické odlišnosti (zejména ty, které se týkají reprodukce, tedy že ženy rodí děti a kojí je) vedly k ustavení odlišných genderových rolí. Tyto role vznikly již v rané fázi lidských dějin a úspěšně se institucionalizovaly, protože podporovaly přežití lidského druhu jako celku. Genderové role mužů a žen jsou protikladné a vzájemně kompatibilní [Renzetti, Curran 2003: 23-29]. Ženám je tak stále přiřazována úloha péče o děti a domácnost, zatímco muž má na starost působení především ve veřejné sféře a finanční zajištění rodiny.

Takový způsob výuky, jak upozorňuje Jarkovská [2006], biologickou reprodukci dívek rámuje zodpovědností a mateřskými povinnostmi, kdežto reprodukci chlapců spojuje s orgasmem, tedy se slastí. Chlapecká budoucí otcovská role není rozebírána v souvislosti se zdravotními riziky, jak je tomu u dívek, které mají za úkol ve svém každodenním životě opatrovat své reprodukční zdraví (viz v kapitole 3.1). Zároveň je problematický fakt, že tato reprodukce normativních ženských a mužských genderových rolí prostřednictvím

genderového esencialismu v rámci sexuální výchovy je pod záštitou školního vyučování legitimizována [Jarkovská 2006: 43-44].

Genderový biologický esencialismus kromě genderových stereotypů reprodukuje také heteronormativně zatíženou interpretaci ženy a muže jako binárních kategorií, jež se vzájemně doplňují, a v jejichž heterosexuálním vztahu mají náležitou sociální roli. Esencialistický přístup tak může nepřímo podporovat například homofobii, neboť je úzce spjatý s heteronormativním diskurzem.

2.4.2 Heteronormativní diskurz

Lidská sexualita není doménou pouze konkrétní výuky v rámci sexuální výchovy, ale významně prostupuje také lidskou existenci jako takovou, včetně chování dospělých jedinců i dětí, které ji také určitým způsobem prožívají.

Sexualita, jak ji pojímá Světová zdravotnická organizace [2017], je ústředním aspektem lidského bytí po celý život a zahrnuje pohlaví, pohlavní identitu a pohlavní roli, sexuální orientaci, erotiku, potěšení, intimitu a reprodukci. Je prožívána a vyjadřována v myšlenkách, fantaziích, tužbách, přesvědčeních, postojích, hodnotách, chování, praktikách, rolích a vztazích. Zatímco sexualita může zahrnovat všechny tyto rozměry, ne všechny z nich jsou vždy prožívány a vyjádřeny. Sexualita je ovlivněna interakcí biologických, psychologických, sociálních, ekonomických, politických, etických, právních, historických, náboženských a duchovních faktorů. Je třeba zdůraznit, že sexualita je mnohem širší pojem než reprodukce. Zahrnuje více než pouze prvky chování a se může výrazně lišit v závislosti na široké škále vlivů. Nad sexualitou tedy nelze uvažovat pouze jako nad pohlavním aktem či ji jinak vztahovat na úroveň tělesnosti. Sexuální výchova by tak měla být interpretována tak, aby pokrývala mnohem širší a mnohem rozmanitější oblast než „vzdělávání ohledně sexuálního chování“, s nímž je bohužel často mylně zaměňována. Sexualita se významně podílí na rozvoji osobnosti člověka i tvorbě identity [Světová zdravotnická organizace 2017: 21]. Je tedy potřeba na ni nahlížet komplexně, včetně jejího sociálního a kulturního kontextu.

V hodinách sexuální výchovy je výuka postavena především na otázce reprodukce, splynutí mužských a ženských pohlavních buněk, a tím pádem i na heterosexuálním

pohlavním aktu, potažmo heterosexuálním vztahu, který je potvrzován existencí biologických pohlaví, jež jsou vůči sobě duální. Heterosexuální orientace je automaticky a implicitně prezentována jako normální, obvyklá, nezbytná. A toto pojetí není nijak reflektováno. Následně bývá/bývají další sexuální orientace právě vůči heterosexualitě vymezovány.

Podle autora Jonathana Katze [1995] se heteronormativní diskurz obecně zakládá především na pocitu přirozenosti heterosexuální orientace, která je však, jak autor dále popisuje, ve skutečnosti sociálně konstruována, a to především společenskými institucemi, které vymezují a prezentují heterosexualitu vůči jiným sexuálním orientacím jako jedinou normální a společensky přijatelnou [Katz 1995]. V současnosti je heterosexualita jeví jako přirozený stav, a to na základě genderového řádu a genderových rolí. Pro pochopení normativnosti této kategorie je však třeba rozkrýt její historický kontext, což by v důsledku ukázalo, že i sexualita je společenským konstruktem.

Existuje předpoklad, že je sexualita univerzální a ahistorická, tedy že „stejná“ sexualita existovala v jakémkoli historicko-geograficko-kulturním kontextu, a že tak lze přehlížet historický vývoj i dějinnou skutečnou. S tímto předpokladem však někteří autoři a autorky [například Katz 1995; Rupp 2001; Halperin 1993 aj.] polemizují a udávají, že sexualita prochází specifickým vývojem v návaznosti na danou dobu a s tím související společenské klima. Například dle Rupp [2001] je sexuální systém úzce spjatý s rozsáhlým ekonomickým, společenským a politickým vývojem [Rupp 2001: 51]. Dále Foucault [1999] tvrdí, že se v sexualitě odráží mocenské a společenské hierarchické struktury. Historicky, v 19. století, byla její regulace směřována k manželské heterosexualitě způsobem podpory plodnosti, a tudíž oporou národním státům, které potřebují vyprodukovat silný národ [Foucault 1999: 10].

Podle Jonathana Katze [1995] nás odhalování vzniku normativní nadřazenosti heterosexuality zavádí i k problematice transformace společnosti 18. století, do doby vzniku kapitalistické společnosti, což vedlo k „očištěnému“ pojetí slasti. Rodiny se začaly transformovat z výrobních na spotřebitelské, což vedlo k akcentaci potěšení (i sexuálního). Tělo se v této době stává konzumentem, neboť se začal proměňovat vztah k sexualitě a touha se tak dostává do popředí. Právě zmiňovaná touha postupně přispěla k novému

rozložení sexuality ve společnosti a došlo tak ke „zrodu heterosexuála“ a „vynálezu heterosexuality“ [Katz 1995].

Vynález heterosexuality měl však, podle Kazte [1995], velmi silné normativní a mocenské dopady, neboť se začalo rozlišovat, jaké jednání a jaká osoba je „normální“ a jaké nikoliv. Došlo ke konstituci dvou opozičních a hierarchicky uspořádaných kategorií: heterosexualita tak byla ustanovena jako normální sexualita a homosexualita jako deviantní. Sociální konstrukt normativní heterosexuality je v tomto případě patrný zejména ve faktu, že ze začátku byla heterosexualita, stejně jako homosexualita, chápána jako deviantní, neboť byla podmíněna touhou, což bylo v rozporu s do té doby schvalovaným modelem puritánství, ve kterém byla sexualita vnímána primárně ve vztahu k reprodukci a zachování kontinuity rodiny [ibid.: 5, 8].

Nicméně to, že se heterosexuální orientace začala pojímat jako jediná normální, mělo normativní a vylučovací důsledky. Heterosexualita byla velmi úzce vymezena a představovala menšinové sexuální chování, ale jako normativní a regulativní ideál byla aplikovaná na většinu společnosti. Společensko-mocenský diskurz nutil jedince vměstnat se do kategorie heterosexuál/ka. Autor na tomto základu označuje heterosexuality jako erotický apartheid, tedy, že heterosexualita byla vyselektována jako nadřazená a homosexualita byla hozena do „pytle deviací“. A zároveň vše, co nespadá do jedné ze dvou sexuálních kategorií, se stává problematickým, čímž dochází také k omezení pestrosti sexuality a k postupnému prosazování ideologie, která ustanovila velmi úzce vymezenou normalitu [ibid.: 5-6].

Úvahy o povinné heterosexuality lze nalézt také u autorky Rich [1986], která heterosexuality vnímá jako násilnou instituci. Autorka upozorňuje na všudypřítomný heterosexuální tlak, kterému jsou lidé ve společnosti vystavení na úrovni ekonomické, emocionální i fyzické. Heterosexualita je dle Rich ideologií a politickým nástrojem, který se snaží ženy udržet v podřízené pozici. Není to ani vrozená touha či heterosexuální orientace, nýbrž politická instituce a ideologie heterosexuality, patriarchy a mateřství, která drží ženy v heterosexuálních vztazích, a tedy i v podřízených pozicích. Heterosexualita jako politická instituce ženy zbavuje moci, neboť jim nedovoluje prožít život tak, jak by si představovaly [Rich 1986]. Na základě konceptu povinné

heterosexuality jsou společností od jedinců očekávány nějaké způsoby jednání a sexuální preference, na základě čehož jsou schopní dostat správné sociální roli.

Povinná heterosexuality se projevuje například prostřednictvím erotizace žen násilnou pornografií, ale i ideálem lásky. Vyzdvihování reprodukční funkce lidské sexuality, jež je uplatňována v rámci dlouhodobého, monogamního a heterosexuálního (manželského) svazku [ibid.: 6-9]. Ovšem právě s těmito projevy je možné se setkat v hodinách sexuální výchovy. To vytváří nátlak na konstruování sexuální identity dítěte, u kterého je automaticky předpokládána heterosexuální orientace. Není ojedinělé, že ve výuce dochází ke konstituci jiných sexuálních orientací jako deviantních nebo je téma diverzity sexuálních preferencí zcela vynecháno, a to například i „za pomoci“ učebních materiálů. Jak uvádí autorka Jarkovská [2006] na základě své analýzy, například v učebnici s názvem *Rodinná výchova. Zdravý životní styl 2* je sexualitě věnováno 25 stran. Relativně obsáhlou je pak kapitola o sexuálních deviacích. Na konci této kapitoly za definicí nekrofilie lze nalézt i informace o homosexualitě. Přestože je tam uvedeno, že homosexualita dnes již není považována za sexuální deviaci, umístění této informace v kapitole o deviacích je výmluvné [Jarkovská 2006: 44, 45].

Perspektiva heteronormativního diskurzu může výukou sexuální výchovy prostupovat především v nekritickém zacházení s náplní výuky: pokud je v rámci výkladu sex spojován především s institucí manželství, může docházet k redukci sexuality pouze na její na reprodukční úroveň – tedy ke konstruování lidského partnerství jako instituce mezi dvěma jedinci opačného pohlaví s cílem plodit potomstvo, čímž dochází k reprodukci heteronormativních vzorců a předpokladu heterosexuality jako jediné normální v rámci prožití naplněného vztahu. Zároveň skrze předpoklad heterosexuality jako správné sexuální orientace, díky které se může člověk ve společnosti legitimně ukotvit a prosadit [Zvolská 2015: 55-56]. Heteronormativita také může vést k celkovému upevňování genderové nerovnosti, pokud není spojitost sexuality a genderových norem reflektována.

2.4.3 Medicínský diskurz

Jak bylo představeno výše, sexuální výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu [2021] zakomponována do vzdělávacího oboru *Výchova ke zdraví*. Odtud tedy

vystupuje předpoklad, že bude koncept *zdraví* prostupovat i teorií spjatou se sexuální výchovou, a to jak na úrovni jednotlivce, tak především v rovině reprodukčního zdraví.

Reprodukčním zdravím je v základním pojetí, podle Dunovského [2005] „...*schopnost oplodnit (u muže), otěhotnět, donosit a porodit zdravé dítě*“ [Dunovský 2005: 327]. Tato definice je omezující, neboť kategorii ženy představuje skrze biologický esencialismus. Zároveň pak na ženu připadá zodpovědnost za udržení celého reprodukčního zdraví. To se pak naplní v tom případě, pokud je žena schopná dostat „ženské role“ a otěhotnět a následně porodit zdravé dítě. Pokud této role nedostane, je společností sankcionována (ať už přímo či nepřímo). „Mužská role“ je pak naplněna pouze oplodněním, a při jejím nenaplnění nejsou společenské sankce tak výrazné, jako v případě žen.

Přestože je tato definice Dunovského problematická, v kontextu této práce hraje významnou roli, neboť stejnou optikou bývá nazíráno na koncept reprodukčního zdraví i v hodinách sexuální výchovy. Výuka o různých návycích či pravidlech, které mohou plodnost přímo ovlivnit, bývá směřována pouze k dívkám: takto by ses jako budoucí matka měla či neměla chovat, neboť v opačném případě ohrožuješ svého potenciálního budoucího potomka [Jarkovská 2006: 43]. Dle Illich [2012] zdraví vypovídá o procesu přizpůsobení se. Není výsledkem instinktu, ale autonomní, kulturně formovanou odpovědí na sociálně vytvářenou skutečnost. Úspěšnost v tomto osobním úkolu je z velké části výsledkem sebeuvědomění, sebekázně a vnitřních zdrojů, s jejichž pomocí každý řídí svůj denní rytmus, aktivity, stravu a sexuální život. Tyto osobní aktivity jsou formovány a podmiňovány kulturou, v níž jedinec vyrůstá: rytmus práce a odpočinku, oslavy a spánek, produkce a příprava jídla a pití, rodinné vztahy a politika [Illich 2012: 175-176]. Na dívky je tak kladena velká zodpovědnost za to, aby vyhověly současným požadavkům na udržení si svého reprodukčního zdraví.

Zároveň je v kontextu zdraví a nemoci rozšiřována medikalizace a lékařství se tak podílí na utváření norem a struktur. Na základě toho je pak může být přirozený proces v lidském těle, jak například menstruace či porod, nadměrně medikalizován a na zdravá těla je pak nahlíženo jako na neustále nemocná (viz kapitolu 1.3).

2.5 Význam koedukace v sexuální výchově

Vladimír Täubner [1996] vyzdvihl hlavních deset principů nebo také jakýchsi pilířů sexuální výchovy v rámci českého školství.¹⁶ Výsledná podoba těchto principů vznikala na základě spojování sociálních, historických a vědeckých poznatků a také zkušeností z českého i zahraničního prostředí. Jedním z těchto principů je také princip koedukace, tedy společná školní výchova dívek i chlapců. Koedukační charakter sexuální výchovy je stěžejní v tom smyslu, že společná výuka z předmětu činí zcela přirozenou věc a nezahaluje jej tajemstvím či konotacemi nemravnosti. Koedukační charakter vede děti a dospívající k asertivnímu jednání, neboť rozvíjejí svou schopnost vzájemné korektní komunikace, a nácvičku vzájemnosti a důvěry v mezilidské vztahy a svým způsobem se jedná o pedagogizaci sexuálního chování vůbec. Všichni studující mají možnost naučit se vzájemně vnímat a respektovat a mohou také ve vzájemných interakcích rozvíjet citlivost v mezilidských vztazích, stejně tak jako své mravní chování a respekt k partnerskému soužití. Na druhou stranu je přípustné rozdělovat třídu v takovém případě, jedná-li se o obzvlášť citlivé téma, kdy by se před sebou zástupci a zástupkyně jednotlivých genderů mohli vzájemně stydět, pokud by diskuze o tématu zahrnovala otázky intimnějšího charakteru atp. [Täubner 1996].

K rozdělení třídy většinou dochází právě v případě, hovoří-li se o menstruaci. Chlapci jsou z tohoto výkladu většinou vynecháni a výuka je směřována pouze k dívkám. Zde se však může nacházet kámen úrazu, neboť, jak vyplynulo z výzkumu autorky Fingerson [2006], dívky poté v osobních interakcích mimo výuku využívají privilegií znalostí o svém těle, které chlapci nemají. Některé dívky připisovaly posílení vlastního postavení schopnosti uvést chlapce do rozpaků pouhou zmínkou o tamponech nebo menstruační krvi [Fingerson 2006]. Zde je pak patrné, že rozdělováním dívek a chlapců při

¹⁶ Těmito pilíři dle Täubnera [1996] jsou:

- Princip spolupráce školy a rodiny
- Sexuální výchova jako součást všeobecného vzdělání
- Sexuální výchova jako odraz stupně vývoje společnosti
- Koedukační charakter sexuální výchovy
- Princip etičnosti
- Princip aktuálnosti, latentnosti a projekce
- Princip komplexnosti
- Princip přiměřenosti a individuálního přístupu
- Princip spolupráce
- Princip odbornosti a pedagogičnosti vyučujících

výuce o menstruaci dochází opět k reprodukci stigmatizace. Zároveň je tabu prohlubováno „tichem“, které menstruaci obklopuje (viz kapitolu 1.2.1). Dle mého názoru by přirozené procesy v lidském těle neměly plošně vyvolávat rozpaky.

Zároveň je třeba podotknout, že se s rozdělováním třídy na chlapce a dívky stává přístup k vědění problematickým u transgender, nebinárních, genderfluidních a dalších gender nekonformních osob.

3 VÝUKA O MENSTRUACI

Podle Světové zdravotnické organizace [2017] by specifický obsah, schopnosti a postoje měly být předávány v souvislosti s vývojem dítěte. V ideálním případě je představovat témata ještě předtím, než dítě dosáhne odpovídajícího stupně vývoje, aby bylo připraveno na změny, které u něj nastanou. Například dívka by měla vědět o menstruaci předtím, než ji zažije poprvé [Světová zdravotnická organizace 2017: 28-29]. Přesto se však u nás najdou dívky, kterým na začátku menstruace nikdo nepoví, co se s jejich tělem děje, jak se používají menstruační potřeby nebo co je to kupříkladu ovulace. O to vážnější to může být problém, pokud se o menstruaci nedozví potřebné informace ani v prostředí domova. Například mezi Romkami je stále silně zakořeněná představa, že žena, která menstruuje, je považována za nečistou. Romské etnikum tak stále považuje menstruaci za tabu [Vanda 2022, online]. V takových případech pak škola může hrát nenahraditelný zdroj informací. Je proto nutné přistupovat k výuce o menstruaci zodpovědně a informace nadměrně neredukovat. Základní školy totiž mohou navštěvovat žáčky, které nevědí, co to menstruace je, kde sehnat hygienické potřeby či jak je používat, neznají základní hygienické návyky, jelikož jim to doma nikdo nevětlil [ibid.].

V současné době má výuka o menstruaci stále esencionalizující charakter. Většina přednášek o menstruaci je směřována pouze osobám, jejichž biologické pohlaví je ženské, přestože by měl být jejich obsah známý všem. Z toho důvodu, že je polovina studujících z přednášek týkajících se menstruace vynechána [Beat Sexism 2021, online], okolo tématu vzniká tabu, které umocňuje stigmatizaci menstrujících osob.

Výzkum provedený ve Spojeném království [2017] odhalil, že pouze 22 procent dívek se cítí komfortně, pokud mají diskutovat téma menstruace se svými vyučujícími [Plan International 2017, online]. Některé základní školy či víceleté střední školy však najímají pro přednášky o menstruaci externí subjekty, což by se mohlo jevit jako vhodné řešení pro překonání studu studujících. Podle průzkumu České středoškolské unie [2020] by dokonce až 40 % studujících preferovalo mít na sexuální výchovu externí odborníci nebo odborníka [ČSU 2020, online]. Vedení školy se však často nepozastavuje nad tím, jaký diskurz rámuje informace, které externí přednášející předávají studujícím na základních školách. Jak jsem však popisovala výše, způsob, jakým jsou pojímány různé reality, je v souladu s převládajícím (kulturním) systémem a mocenskými strukturami,

kteře mohou být například typické pro danou instituci, která je externím subjektem zastupována. A právě do těchto způsobů se mohou promítat odlišné přístupy k tématu menstruace či například redukce studentek na rozmnořovací soustavu, jak představím níže.

3.1 Výuka o menstruaci a biologický diskurz: Redukce na rozmnořovací soustavu

Znalost anatomie vlastního těla i těla příslušníků či příslušnic opačného pohlaví a znalost procesů, ke kterým v těle dochází, je důležitá. Ale výsadní postavení biologického diskursu v sexuální výchově je problematické. Uchýlení se k této redukci je pro vyučující svůdné z toho důvodu, že popis anatomie a biologických procesů se zdá být neutrální. Vyučující nemá pocit, že zprostředkováním těchto informací vyjádří nějaký postoj, že výklad podléhá ideologii. Legitimitu takový výklad čerpá nejen z přesvědčení o objektivní danosti, ale také z odkazu na vědeckost. Biologický diskurz v sexuální výchově se zdá být bezpečným prostorem. Ovšem v kontextu sexuální výchovy i menstruace je biologický diskurz značně nedostačující. Přestože předá žačkám všechny informace týkající se vnitřního fungování jejich rozmnořovací soustavy, opomíjí praktické hledisko, které bývá pro mladé studující často tou požadovanou informací, či širší společenský pohled. Konkrétně menstruace pak bývá nahlížena pouze v kontextu obecnějšího diskursu reprodukce. Studentky jsou tak vnímány spíše jako budoucí matky než jako lidé samy o sobě. Je jim neustále připomínáno, že ženské životy jsou determinovány mateřstvím, jsou tedy nahlíženy skřze vztahovost k jiným osobám (dětem, manželovi či partnerovi), což jejich existenci dělá nerovnou s existencí mužskou [Jarkovská 2006: 42-43]. Navíc se však kategorizace žen jako bytostí se schopností rodit nezakládá na tom, zda skutečně rodí, ale pouze na tom, že mají rodidla [Landweehr 1999].

Pokud jsou ve výuce ženy degradovány na reprodukční orgány, pozornost věnovaná menstruaci se stává mechanismem kontroly ženské reprodukce. Informace vztahující se k menstruaci jsou plné návodů, jak si chránit své reprodukční zdraví a být tak osobou schopnou reprodukce. Jarkovská [2006] uvádí, že aniž si to dospívající dívky uvědomují, reprodukční stránka jejich zdraví může být ohrožena již v období dospívání, tj. v době, kdy by měla probíhat nerušená příprava organismu dívky na její budoucí mateřství. Dívky ve

věku 11 či 12 let získají od svých vyučujících množství instrukcí, které se vztahují k jejich budoucí reprodukci, ale které se týkají jejich současného každodenního života. Například jsou varovány, že zapomínat přezůvky a chodit po třídě naboso je pro ně nebezpečnější než pro chlapce. Ne proto, že se můžou nastydnout, ale proto, že se jim můžou nastydnout vaječníky. Jako budoucí zodpovědné matky by měly dodržovat pravidla, která jim však budou neustále připomínat, že jejich ženské životy jsou determinovány mateřstvím [Jarkovská 2006: 43-44]. Životní dráhy žen jsou často svázány s péčí o děti či blízké, až je podle Křížkové [2011] mateřství chápáno jako povinná součást ženských životů. Proto je bezdětnost, kterou si žena sama zvolila, stigmatizována a popisována jako nenormální. Mateřství se stalo normou [Křížková 2011: 28-32].

Tento redukováný způsob předávání informací o menstruaci řízený především biologickým diskurzem přispívá k genderové nerovnosti, která je studentkám nepřímě vštěpována. Spočívá totiž v dodržení souvislostí mezi prokreací, normativní heterosexuální a genderovou nerovností, stejně, jako tuto navazující linii souvislostí popsala autorka Šmausová [2004]. Kdyby se dívky učily, že na prvním místě (jejich vlastní) sexuality stojí slast a prevence těhotenství, odpojuje se explicitně prokreativní účel heterosexuality od jejího libidonálního prožitku. Tím se postupně narušuje legitimizace duální genderové struktury a systematicky se oslabuje i normativní heterosexuální sama, protože byla jen trikem, jak spojit libido s reproduktivní funkcí [Šmausová 2004: 3].

Praktikovaná výuka o menstruaci skrze biologický diskurz se neshoduje ani s úvahami autorky Demello [2014], podle níž tělo nemůžeme poznat bez dřívějšího pochopení společenského, kulturního a historického kontextu, ve kterém tělo existuje. Faktory obklopující tělo zvenčí jsou lidmi internalizovány a naše náhledy na těla jsou tak také ovlivňovány kulturou [Demello 2014: 15-19].

Je jasné, že redukce je pro výuku nezbytná, avšak analýza diskursů ukazuje, že takovou podobu sexuální výchovy nemůžeme považovat za liberální, ve smyslu výchovy k rovnosti a svobodnému utváření sexuální subjektivity. A subjektivita je upírána především dívkám.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

V empirické části této diplomové práce představím základní východiska mého výzkumu, jež jsem se rozhodla využít k tomu, abych co nejlépe prozkoumala a propracovala problematiku výuky o menstruaci na základních školách a v odpovídajících ročnících středních škol. Vzhledem k tomu, že jsem v teoretické části vycházela z konceptů a myšlenek feministických autorek a autorů, vnáším feministickou perspektivu také do empirické části své magisterské diplomové práce. Snažila jsem se s ní aktivně pracovat v průběhu všech podniknutých kroků. To se odrazilo jak v metodologické stránce výzkumu, tak v etických dilematech, se kterými jsem se v průběhu výzkumu potýkala.

Co se týká již existujících diplomových prací psaných na příbuzné téma, z rešerše, kterou jsem provedla před zahájením psaní své diplomové práce, vyplynulo, že publikace či jiné diplomové práce týkající se obdobného tématu se soustředí spíše na (chybějící) sexuální výchovu na českých školách jako celku nebo naopak na sociálně-kulturní pojetí menstruace jako takové.¹⁷ Na menstruaci v kontextu výuky však byla pozornost kladena spíše okrajově. A troufám si tvrdit, že mnou nabízený výzkum, který mapuje způsob výuky o menstruaci z pohledu externích přednášejících, je poměrně ojedinělý.

4.1 Feministický přístup k metodologii

Feministická perspektiva ve výzkumu je charakteristickým způsobem vědecké práce a dotýká se všech jednotlivých kroků výzkumu. Ve svém výzkumu jsem se rozhodla využít feministickou perspektivu, neboť jsem chtěla dosáhnout, stejně jak uvádí Ramazanoglu a Holland [2004], komplexnějšího vhledu do genderované sociální existence. Feministický výzkum je vhodné zvolit tehdy, pohybujeme-li se v takových kontextech, do kterých zasahují sociálně konstruované (a tím pádem i variabilní) genderové normy, koncepty a zkušenosti [Ramazanoglu, Holland 2004: 147]. Do zmiňovaného kontextu spadá i předmět mého výzkumu, neboť oblast sexuální výchovy a výuky o menstruaci

¹⁷ V oblasti sexuální výchovy je to například magisterská diplomová práce L. Zvolské s názvem *Současný diskurz sexuální výchovy na základní škole v České republice* z roku 2015, či bakalářská diplomová práce R. Císařové s názvem *Sexuální výchova jako veřejněpolitický problém* z roku 2013. V oblasti menstruace pak například bakalářské práce autorek J. Pecharové s názvem *Menstruace tajná a tajemná* z roku 2011 a M. Miholové s názvem „*Krvácející kulturní tělo*“ – *menstruace jako tabu* také z roku 2011.

a potažmo i rozmnožovací soustavě lidského těla jako celku je často zatížena genderovými stereotypy a rozdílnými předsudky, jež se k genderové identitě vztahují. Feministická perspektiva poskytuje odlišný pohled na sociální existenci, jež je genderově zatížená, a zároveň pomáhá odhalit mocenské vztahy, hierarchie a institucionální vztahy ve zkoumaném prostředí [ibid].

Jak uvádí autorka Letherby [2003], nejvýznačnějším rysem feministické vědecké práce je její politická povaha. Feministické výzkumnice a feminističtí výzkumníci začínají svůj výzkum s politickým závazkem produkovat užitečné vědění, které má potenciál změnit životy žen (a dle mého názoru i dalších sociálně znevýhodněných, diskriminovaných či marginalizovaných skupin) prostřednictvím sociálních a individuálních změn. Lidé provádějící feministický výzkum zpochybňují hlavní výzkumný proud, a to jak ve vztahu ke studovaným problémům, tak také ve vztahu ke způsobům, jimiž je studium prováděno. Feministická perspektiva ve výzkumu zdůrazňuje skutečnost, že výběr metod, zkoumaného tématu a zkoumané populace je vždy politickým aktem. A přestože se řada autorů a autorek shoduje na tom, že neexistuje nic jako „feministická metoda“ nebo „feministická metodologie“ [např. Letherby 2003, Reinharz 1992, Ramazanoglu a Holland 2004], je patrné, že feministický výzkum je odlišitelný od jiných forem výzkumu, a to například otázkami, které si výzkumníci a výzkumnice kladou, či reflexe týkající se otázky moci v procesu produkce vědění. To znamená, že v celém výzkumném procesu je potřeba reflektovat rozhodnutí o předmětu zkoumání, práci s teorií, výběr metodologie a sběr dat až po samotnou analýzu a následnou interpretaci výzkumných zjištění a vlastní roli v ní [Letherby 2003: 4-5, 75-78]. Zde je však potřeba upozornit, že stejně jako feminismus není tvoře jedním homogenním proudem, tak ani přístupy jednotlivých výzkumníků a výzkumnic nejsou homogenní v užívání teoretických modelů, významů moci, spravedlnosti a dalších kategorií [Ramazanoglu, Holland 2004: 2-3].

Jinými slovy, feministický výzkum díky specifickému politickému nastavení kombinace teorie, epistemologie a etiky umožňuje pochybovat o existujících „pravdách“ a rozkrývat tak vztahy mezi produkcí vědění a moci [Ramazanoglu, Holland 2004: 10-11]. Zaměření feministické perspektivy na úlohu moci v produkci vědění se však netýká pouze konkrétních kroků ve výzkumu, avšak zahrnuje například i mocenskou reflexi vědy jako takové. Tato reflexe se týká již od základů provádění vědy nebo metodologických přístupů bádání.

Morrow [1994] i Letherby [2003] uvádějí, že mocenská nerovnováha se ve výzkumném kontextu projevuje například ve vytvoření dichotomie mezi kvalitativní a kvantitativní metodologií, jež pramení převážně z historie a tradice sociálních věd. V mainstreamovém vědeckém diskurzu je vyzdvižována kvantitativní metodologie nad kvalitativní. A to zejména prostřednictvím velmi pozitivní hodnocené konotace mezi produkcí „tvrdých“ dat a objektivitu, preciznosti a standardizace, které jsou obecně považovány za vědecky nejrelevantnější. Numerická analýza je často nahlížena jako vědecký standard. Politický zájem o sociologické výzkumy navíc podporuje spíše kvantitativní bádání, čímž toto „nadřazené“ postavení pouze legitimizuje. Privilegování kvantitativních výzkumných metod vede k devalvování výsledků kvalitativního výzkumu a potažmo i celé kvalitativní metodologie. Zmiňování autor a autorka souhlasí s tím, že by tato dichotomie měla být dekonstruována. Morrow navíc upozorňuje, že je dichotomie často falešná, neboť se metody mohou prolínat [Morrow 1994: 200-202; Letherby 2003: 84-86].

Letherby [2003] s odkazem na autorku Oakley upozorňuje, že je toto dělení problematické, neboť je genderově zatíženo. Kvantitativní výzkum je spojován s racionalitou, vědeckostí a objektivitou, a je tak asociován s maskulinními hodnotami či vlastnostmi. Naproti tomu kvalitativní výzkum je nazírán jako jemný, intuitivní a subjektivní a je asociován s feminitou. Zmíněný náhled dichotomické dělení ještě více prohlubuje, ale také prohlubuje sexistické nazírání na schopnosti mužů a žen (ženy jsou lepší posluchačky, muži jsou lepší v numerickém bádání). Toto stereotypní nazírání na výzkumné metody, které jsou však odlišné a ze své podstaty žádný gender nemají, však v důsledku rozděluje i celou vědeckou obec a do různé míry omezuje badatelky a badatele ve vlastní vědecké práci. Zmíněné konotace pak svádí ke zjednodušování, že kvalitativní výzkum dělají pouze ženy a kvantitativní pouze muži. Gender osob provádějících výzkum neovlivňuje, jakou metodologii si zvolí. A stejně tak ani provádění kvalitativního výzkumu ženou-vědkyní nezaručí, že se bude jednat o feministický či při nejmenším genderově uvědomělý výzkum. Gayle Letherby zároveň upozorňuje, že by se výzkumníci*e měli orientovat spíše na to, aby metody, které používají, byly zvolené citlivě k výzkumné otázce a cílům výzkumu. Vymanění se z této dichotomie podle slov Oakley [in Letherby 2003] osvobodí výzkumnice a výzkumníky v jejich rozhodování a hlavním měřítkem jim bude

jen maximální přínos využití metody pro daný kontext namísto výběru kontextu vhodného pro danou metodu [Letherby 2003: 86-87].

4.1.1 Reflexe jazyka v produkci vědění

Specifičnost feministického přístupu tkví také v reflexi jazyka. Tento krok je pro feministickou perspektivu ve výzkumu charakteristickým a v produkci vědění klíčovým. Jazyk je totiž významným činitelem, který často hraje rozhodující roli v produkci vědění, ale zejména v udržování kategorií, které vytváří nerovnosti mezi gendery. Mocenské vztahy jsou jazykem efektivně konstituovány, tudíž i chápání genderu je částečně konstituováno jazykem [Ramazanoglu, Holland 2004: 153].

Jazyk sám o sobě vyjadřuje hodnoty naší kultury i její genderová očekávání. Je prostředkem socializace. Když se dítě učí jazyk své kultury, v podstatě se spolu s tím učí i to, jak být členem*kou dané kultury, jak se má chovat a jak má myslet [Renzetti, Curran 2003: 173-174]. A proto je potřeba užití jazyka reflektovat. Například sociolog Bourdieu [1991] upozorňoval na falešnou neutralitu jazyka a jeho užívání v tom smyslu, že jazyk není nástrojem, který by nehodnotícím způsobem zrcadlil svět. Bourdieu vnímal jazyk jako mocenskou manipulační metodu ve vytváření reality [Bourdieu 1991]. Autorská dvojice Renzetti a Curran je obdobného názoru a udává, že jazyk funguje jako spolutvůrce dominantních myšlenek ve společnosti skrze psaný text i skrze verbální komunikaci. A v patriarchálních společnostech jazyk funguje falocentrickým způsobem, tedy, že privileguje muže, respektive určitou skupinu mužů, a dále vytváří takovou sociální realitu, ve které jsou jiné skupiny mužů, ženy a další gendery do různé míry privilegované skupině mužů podřízeny [Renzetti, Curran 2003: 174-176]. V každé společnosti obvykle existuje jeden typ maskulinity, který je v daném sociokulturním kontextu symbolicky nadřazený ostatním typům mužství. Je označován jako hegemonní maskulinita. Většinou se jedná o odosobnělý idealizovaný vzor mužství, se kterým jsou muži z dané společnosti srovnáváni, přestože jen minimum z nich tohoto ideálu fakticky dosáhne. Hegemonní maskulinita se praktikuje skrze instituce, kterou je například i zmiňovaný jazyk [Connell, Messerschmidt 2005: 829-859].

V konkrétním užití (nejen) českého jazyka to pak znamená projev jazykového sexismu. Tím Renzetti a Curran [2003] rozumí způsoby, jimiž jazyk prezentuje jedno pohlaví, a to téměř bez výjimky ženy, jako méněcenné (například tím, že jsou ženy spojovány spíše s negativními slovními asociacemi, kdežto muži s pozitivními), či ženy v jazyce činí neviditelnými nebo je dokonce ignoruje. To se explicitně projevuje například užíváním tzv. generického maskulina či tím, že označení ženským tvarem stojí pozičně až za označením mužským tvarem podstatných jmen. Toto zmiňované druhořadé užití ženských podstatných jmen tak nejen reflektuje nerovné postavení žen a jiných, méně hodnotných skupin, ale podílí se i na jeho udržování [Renzetti a Curran 2003: 175-178].

Zmiňované generické maskulinum, dle Valdřové [2018], znamená označení podstatných jmen mužským rodem, přičemž zastupuje jak muže, tak ženy. Ovšem kritika používání generického maskulina vychází ze zjištění¹⁸, že jeho generická schopnost, tj. schopnost zastupovat muže a ženy, nefunguje tak spolehlivě, jak se očekávalo. Zviditelnění žen v jazyce lze docílit pouze vyváženějším vyjadřováním [Valdřová 2018: 138-143].

I já jsem při tvorbě své diplomové práce měla na paměti tuto hierarchizující funkci jazyka. Proto jsem se v průběhu psaní aktivně pokoušela o zviditelňování žen v jazyce, a to hned několika způsoby: u psaní jsem se vyhnula užívání generického maskulina a vždy, když je to relevantní, jazykově odkazuji na muže i ženy. Na druhou stranu jsem tak volila pouze u užívání podstatných jmen. U užívání sloves v minulém čase jsem se pro zmírnění krkolomnosti textu uchýlila pro tradiční užívání měkkého „i“, stojí-li v podnětu mužský rod životný. Zároveň jsem v průběhu textu střídala poziční postavení mužských a ženských tvarů, neboť, jak uvádí Renzetti a Curran, „*tradice umísťovat femininum za maskulinum je dalším znakem podřízeného statutu žen*“ [Renzetti, Curran 2003: 176].

¹⁸ První reprezentativní výzkum působení mužských jazykových tvarů na smýšlení o skutečnosti byl u nás realizován lingvistkou Janou Valdřovou v roce 2006. Mezi respondenty a respondentkami výzkumu byli žačky a žáci 1. stupně ZŠ. Zadání znělo: Dejte vtipná jména a příjmení různým lidem vykonávající některé z povolání, jako je vědec, učitel, prodavač, lékař, kuchař, pracovník ZOO, odborník na počítače nebo žák, zloděj v supermarketu atp. Výsledkem bylo, že si testované dívky při užívání generického maskulina vybavily obraz muže průměrně v 83,1 % všech případů, chlapci si spojili generické maskulinum s mužským příjmením dokonce v 92,6 % případů. Současně s výzkumem vlivu generického maskulina byl testován i vliv používání genderově vyvážených formulací. Zadání spočívalo v označení profese současně ženským i mužským tvarem. Takové zadání navodilo u dívek představu muže průměrně u 44,6 % položek a u chlapců u 57,4 % položek. Výzkum tak ukazuje, že teprve vyvážené formulace umožňují vybavení obrazu muže i ženy. Celkové shrnutí výzkumu koresponduje i se závěry německého lingvisty Josefa Kleina, že vyvážené používání názvů osob sice posílí reprezentaci žen, nicméně i v takových podmínkách přetrvává tendence asociování spíše s muži [Valdřová 2008].

Plné vypisování podstatných jmen jak v ženském, tak mužském rodě někdy zkracuji užitím speciálního znaku „hvězdičky“ (např. žák*yně). Užívání hvězdičky preferuji s ohledem na nebinární osoby, neboť tento znak – na rozdíl od znaku lomítka – není binární a neodkazuje pouze na muže a ženy. Nicméně se domnívám, že užívání těchto speciálních znaků dělá text neobratným. Proto jsem upřednostnila označování osob tzv. neutrálními pojmy (jako např. žactvo, studující atp.). Význam těchto pojmů totiž zahrnuje bez rozdílu jakýkoliv gender či jazykový rod. Doufám, že se mi touto prací podaří podpořit úmysl k nastolení větší neutrality, a to nejen na akademické půdě.

4.2 Předmět a cíl výzkumu

Celá magisterská diplomová práce se orientuje kolem tématu menstruace, důsledků stigmatizace menstruace či medikalizace přirozených tělesných procesů. Výuka o menstruaci hraje nezastupitelnou roli v získávání informací o tomto procesu či také v následném pojmání vlastního těla. Z toho důvodu jsem právě na ni upřela svou pozornost.

Hlavním cílem empirické části je odhalit, jak probíhá současná výuka o menstruaci na základních školách (a v odpovídajících ročnících víceletých středních škol) v návaznosti na to, jak výuku pojmají externí subjekty, které do škol s tímto účelem vstupují. Externí přednášející působí na více školách po celé České republice současně, jejich vliv tak není omezen na pouze jednu konkrétní instituci. Vzhledem ke kapacitě diplomové práce není mým cílem analyzovat výuku o menstruaci vyučujícími, kteří*teré působí na školách v klasickém zaměstnaneckém poměru a vyučují například přírodopis, výchovu ke zdraví či rodinnou výchovu, kde toto téma může být rovněž probíráno.

Po prostudování relevantní literatury tematizující fenomén menstruace i sexuální výchovy na českých školách chci zmapovat, jaké diskurzy rámuji současnou výuku o menstruaci nebo s jakými dalšími tématy je spojována.

Moje základní výzkumná otázka zní: „**S jakými tématy je výuka o menstruaci na základních školách spojována?**“. V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku jsem si stanovila také dvě podotázky, na které se v této diplomové práci pokusím nalézt odpověď.

První z nich zní: „**Jakými diskurzy je výuka o menstruaci rámována?**“. V druhé řadě se chci zaměřit na prozkoumání a zmapování vlivu konkrétních subjektů, které za účelem výuky o menstruaci na základní školy vstupují. Další podotázka proto zní: „**Jakou roli hraje ve výuce přednášející subjekt?**“.

4.3 Volba výzkumné strategie

Pro zisk a následnou analýzu dat v empirické části magisterské diplomové práce se mi jako nejvhodnější jeví užití kvalitativního výzkumu. Využití „vnímavosti“ kvalitativního výzkumu je v tomto případě lepší zejména v kontextu způsobu, kterým se se sbíranými daty zachází. Cílem kvalitativní analýzy je systematické a nenumerné organizování dat, které vede k odhalení témat, pravidelností, kvalit a vztahů ve zkoumaném prostředí [Šed'ová, Švaříček 2007: 207], což je rovněž cílem i výzkumu v rámci této diplomové práce.

Za důležitý bod považuji zapojení feministického přístupu k výzkumu. Při provádění samotného výzkumu se budu pohybovat v konstruktivistickém paradigmatu. Konstruktivismus dle autorského kolektivu Guby a Lincoln [1994] vnímá, že neexistuje pouze jedna realita, ale že všichni přistupují k realitě v kontextu nějakého diskurzu, a že realitu poznávají na základě konstruktů, které jsou jim vlastní [Guba a Lincoln 1994: 110-112].

V kombinaci těchto třech kritérií (tedy feministický přístup ke kvalitativnímu výzkumu vedenému v konstruktivistickém paradigmatu) jsem se rozhodla pro sběr dat zvolit metodu otevřených participativních rozhovorů. Rozhovor, jakožto hlavní metodu sběru dat, jsem zvolila, neboť souhlasím s tvrzením Denzin a Lincoln [2003], že v dnešní době je rozhovor nejčastějším a nejpřirozenějším způsobem, jakým získáváme informace od okolního světa a jak komunikujeme s jinými lidmi tváří v tvář. Metoda rozhovoru je podle nich vhodná pro užití za účelem porozumění perspektivě jedince, jelikož je aktivním způsobem interakce mezi dvěma lidmi a poskytuje cenné informace nejen o zkoumaném fenoménu [Denzin a Lincoln 2003: 62-63]. Na participativní rozhovor se nahlíží jako na vyjednávaný text, kdy výzkumník nepůsobí jako neviditelná a neutrální entita, ale jako plnohodnotný* a aktivní participant*ka interakce, kterou ovlivňuje a spoluvytváří [Denzin

a Lincoln 2003: 90]. S užitím participativního modelu rozhovorů je důraz kladen také na pozici komunikačních partnerek a partnerů. Participativní model rozhovoru umožňuje dát větší prostor zkoumaným a odhalit tak jejich sociální zkušenost [Letherby 2003: 81-83]. Přestože mými komunikačními partnerkami*partnery nebyli lidé z tradičně marginalizovaných skupin, i tak se mi participativní model jevil jako nejvhodnější, neboť se domnívám, že mocenská hierarchie (na straně zkoumající osoby) nemá ve výzkumu místo. A právě participativní rozhovory nehierarchický vztah umožňují [Ibid: 83-84].

Osobní motivací pro výběr rozhovoru jakožto výzkumné metody byl také pocit, že si připadám ve vedení rozhovorů jistější než v provádění jiných výzkumných metod. Přestože jsem svou osobní preferenci nijak nereflektovala, může být jejím důvodem i to, jak uvádí Letherby [2003], že otevřené rozhovory jsou pro výzkumnice vhodné, protože ženy jsou v západní společnosti k tomuto typu komunikace socializovány již od malička, když se cení jejich otevřený, chápající postoj umožňující hovořit o citlivých tématech bez nebezpečí ohrožení participujících [Letherby 2003: 82-83].

U samotných rozhovorů jsem zvolila pozici tzv. znalé cizinky, jak ji popisuje Reinharz [1992]. Předností této pozice je udržení si znalostí odborného studia, které provádění rozhovorů předcházelo, ale také vlastní pozice. Mým cílem bylo vyhnout se tomu, abych zaměňovala vlastní zkušenosti a hodnoty za pozici komunikačních partnerů a partnerek či abych se naopak nevyvarovávala kladení takových otázek, které by mohly zpochybnit mé domněnky.

Co se týká volby prostředí pro realizaci rozhovorů, při domlouvání jsem navrhovala dvě možnosti: buď se sejít osobně, nebo v online prostředí. V případě rozhovorů s komunikačními partnery a partnerkami z organizací, které sídlí v Brně, jsme společně zvolili osobní setkání v kanceláři daných organizací, kam jsem za nimi dorazila. Zbytek rozhovorů byl koncipován jako online videohovor, na který jsem vytvořila požadovaný online prostor a v případě neznalosti jsem předem seznámila participující s tím, jak dané online prostředí funguje. Uvědomovala jsem si, že volba online prostředí by mohla být pro komunikační partnery*ky překážkou, nicméně tuto možnost si zvolili na základě vlastních preferencí (alternativou k osobnímu setkání), tudíž jsem dále nad případnou nedostupností potřebných elektrozařízení nepřemýšlela. Průběh rozhovorů do velké míry závisel také na

participantkách a participantech. Délka jednotlivých rozhovorů se lišila, obecně se však pohybovala v rozmezí od 45 po 90 minut.

Při všech rozhovorech jsem si výpovědi zaznamenávala na aplikaci ve vlastním mobilním telefonu, která slouží k záznamu zvukových stop. Tento audio záznam mi následně sloužil jako hlavní zdroj pro následný přepis dat. Kromě toho jsem si i ručně zapisovala poznámky. Před započítím samotného rozhovoru jsem participující informovala o tom, že mám zájem jejich výpovědi nahrávat. S tímto krokem všichni souhlasili; jejich souhlas je také na audionahrávce zaznamenán. Zároveň jsem se s participujícími domluvila, zda můžu organizaci či program, které zastupují, ve své diplomové práci popsat. Většina participujících s uvedením popisu jejich organizace souhlasila. Zároveň však byla komunikačním partnerům*ám zaručena anonymita na individuální úrovni, tedy že jejich osobní identita v diplomové práci prozrazena nebude, stejně tak jejich odpovědi nebudou propojitelné s konkrétními organizacemi.¹⁹

Na druhou stranu je však potřeba reflektovat omezení, která se k užití rozhovorů jakožto výzkumné metody váží. Přestože jsem při rozhovoru měla možnost maximálně prozkoumat pohled komunikačních partnerek a partnerů na danou problematiku, byla jsem odkázaná právě a pouze na jejich interpretaci reality či vlastních postojů. Sesbíraná data v podobě výpovědí byla tvořena informacemi filtrovanými komunikačními partnery*kami. V rámci rozhovoru tak například nemusí vyjít najevo nevědomé chování během výuky, které ani samotnými subjekty není nijak reflektováno, neboť se děje nevědomě například na základě zakořeněných vzorců chování. Také má přítomnost jakožto výzkumnice mohla vést ke zkreslení, například v kontextu vědomí mého pozadí coby studentky Genderových studií. Po konzultaci výzkumného záměru mi bylo vedoucí mé diplomové práce doporučeno, abych zvolila kombinaci více výzkumných metod. Z ryze věcného hlediska, tedy naplnění cílů, by bylo ideální zvolit pozorování či analýzu dokumentů. Mně se však nepodařilo vyjednat, že bych šla na některou z hodin společně s externími přednášejícími. Důvodem bylo především to, že bych působila jako rušitelka, neboť se jedná o intimní téma a externí přednášející se snaží své přednášky stavět na pocitu vzájemné důvěry mezi

¹⁹ Při osobním setkání jsem participujícími nechala podepsat Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů. Vzor tohoto formuláře je k nahlédnutí v Příloze P1 této diplomové práce. Při online komunikaci jsem (ne)souhlas zaznamenala na audionahrávku.

nimi a žactvem, která by mohla být mou přítomností ve spojení s pozorováním a zapisováním poznámek narušena. Zvolila jsem proto metodu analýzy dokumentů.

V kvalitativním výzkumu se jeví jako přípustné kombinovat metody zkoumání. Tato kombinace poskytuje obohacení výsledků a jejich doplnění o nové informace. Pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu [Hendl 2005: 149]. Dle podstaty určených cílů výzkumné části jsem zkombinovala dvě metody kvalitativního výzkumu: participativní rozhovory a analýzu dokumentů. Podle Hendla se při analýze dokumentů jako výzkumné metodě za dokumenty považují taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum [ibid.] Cílem kvalitativní textové analýzy je systematické a nenumerické organizování dat, které vede k odhalení témat, pravidelností, kvalit a vztahů. Přístup kvalitativní analýzy je založen na předpokladu, že nejdůležitější významy jsou utajené či latentní a nedají se vyčíst z numerických dat. Je potřeba si všimnout také propojení prvků textu, i toho, co chybí či co je bráno jako samozřejmé [Šedřová 2007: 207].

Konkrétně jsem tedy využila analýzu dostupných informací na webu organizací, které externí subjekty, s nimiž jsem rovněž vedla rozhovory, zastupují. K této metodě jsem se uchýlila z toho důvodu, abych alespoň částečně vyvážila nedostatky, na které jsem narazila v souvislosti s užitím pouze metody rozhovorů. Díky analýze webových stránek se mi podařilo více proniknout do užívaných diskurzivních rámců, které například samy subjekty při našem rozhovoru nereflektovaly.

4.3.1 Zpracování dat

Zpracování kvalitativních dat spočívá ve dvou krocích – v systematické analýze a interpretaci. Analýzou rozumím postupy třídění dat, při nichž soubory (v tomto případě části jednotlivých výpovědí komunikačních partnerek a partnera) výzkumníci*ice strukturují a rozčleňují na dílčí úseky, jež se stávají základními podklady následné interpretace, ve které se snaží rekonstruovat a vysvětlit smysl dat, a to s ohledem na kontext jejich vzniku. Jde o kombinaci útržků z textů, které jsou analyzovány, a vřazování

útržků sociologické promluvy různých autorů*ek a dalších badatelů*ek. Nově tak vznikají texty a kategorie, které definují jejich tematické zaměření. Studovaný text je tak v nově vzniklém textu obsažen, nikoli převzat. Role výzkumníka*ice spočívá především v nalezení a stanovení adekvátních kritérií k rozdělení dat, dále ve specifikaci vlastností vzniklých podskupin dat a odhalení jejich výpovědní hodnoty pro výzkum [Konopásek 1997].

Výstupy z kvalitativních výzkumů obecně nejsou zobecnitelné. Stejně tak výsledek mé analýzy není zobecnitelný na veškerou výuku o menstruaci, která na základních školách (a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií) probíhá, ale týká se pouze zapojených subjektů.

4.4 Charakteristika zkoumaného souboru

Pro naplnění cílů diplomové práce jsem navázala spolupráci se čtyřmi externími institucemi, které nabízejí přednášky či semináře týkající se tématu menstruace pro studující základních škol (a studujícím odpovídajících ročníků víceletých středních škol). Mezi těmito externími subjekty se nacházely organizace s rozličným pozadím – od obecně prospěšných společností po ziskové společnosti. Mou snahou bylo postihnout externí subjekty působící na území celé České republiky.

Výběr komunikačních partnerů a partnerek probíhal tak, že jsem do internetového vyhledávače napsala hesla „výuka menstruace základní škola“ a poté jsem oslovila relevantní subjekty, které mi vyhledávač nabídl. Vzorek se přirozeně zúžil na základě ochoty externích subjektů podílet se na tomto výzkumu. Zároveň jsem při oslovování uplatnila princip saturace, tedy přestala jsem nalézat další odlišné typy subjektů. Ze dvanácti oslovených organizací mi odpovědělo čtyři, všechny se zájmem se na mém výzkumu podílet. Výběr konkrétních osob jsem pak již nechala na organizaci, podle časových možností lektorek a lektorů.

Rozhovor jsem tedy provedla s pěti komunikačními partnerkami a partnery. Výzkumný vzorek se na první pohled může zdát velmi malý, avšak dle mého názoru je jeho velikost pro účely diplomové práce přiměřená. Vzhledem k tomu, že jeden externí subjekt přednáší na několika školách zároveň, poskytuje to kvalitní zdroj dat o tom, jak je

téma menstruace vyučováno. Zároveň je výchozí „populace“ relevantních subjektů poměrně malá, neboť organizací, které se zabývají přednáškami o menstruaci, existuje pouze relativně omezené množství.

Z celkových 5 rozhovorů byly čtyři uskutečněny se ženami a jeden s mužem. Jednalo se o zástupkyně a zástupce těchto organizací (v abecedním pořadí): Hnutí za aktivní mateřství, Kateřina Marešová, Na počátku, Nesehnutí. Dva z participujících zastupovali tutéž organizaci. V rámci psaní diplomové práce jsem se snažila klást důraz na etiku ve výzkumu, a pokud to bylo možné, požadovala jsem udělené písemného souhlasu se zveřejněním názvu konkrétní organizace. Přestože se však v textové části popis organizací nachází, žádná z výpovědí nebude s konkrétní organizací propojovaná. V analytické části práce výpovědi jednotlivých komunikačních partnerů a partnerek označuji zkratkou KP a pro odlišení přidávám pořadové číslo (tedy KP1 až KP5). Tato čísla se shodují s tím, v jakém pořadí byly rozhovory prováděny, neshodují se však s pořadím, v jakém jsou jednotlivé organizace představeny.

4.4.1 Hnutí za aktivní mateřství

Pod hlavičkou Hnutí za aktivní mateřství vznikl ucelený vzdělávací projekt s názvem Zdravé dospívání, v jehož rámci nabízí lektori a lektorky cyklus interaktivních seminářů pro základní a střední školy. Jedním z nich je seminář Od dívky k ženě / Od chlapce k muži anebo dospívání a s ním spojené tělesné změny. V rámci semináře jsou tematizovány oblasti jako dospívání, menstruace, intimita, sexualita, vztahy, partnerství, antikoncepce, těhotenství, porod, mateřství a rodičovství [Zdravé dospívání 2022, online].

4.4.2 Kateřina Marešová

Kateřina Marešová je certifikovaná lektorka projektu Cyklická žena®. Workshop Rozkvétající žena: Hravě a zdravě o menstruaci a ženském cyklu nabízí jak soukromým zájemkyním z řady dívek starších 7 let i dospělých žen, tak jej také přednáší na základních školách [Marešová 2022, online].

4.4.3 Na počátku, o. p. s.

Obecně prospěšná společnost Na počátku nabízí základním školám semináře zaměřující se na prevenci sexuálního rizikového chování. Autorem tohoto semináře je Národní iniciativa pro život, o.p.s. V rámci semináře se žactvo seznamuje s rozdíly ve stavbě těla muže a ženy, se základy lidské reprodukce a zabývá se také procesem dospívání a vztahovými vlastnostmi pro zodpovědné partnerství [Na počátku 2022, online].

4.4.4 Nesehnutí

Nesehnutí je nezávislé sociálně ekologické hnutí se sídlem v Brně. V rámci činnosti organizace funguje několik programů. Jedním z nich je program F*éra, ve kterém se organizace specializuje především na téma genderově citlivého přístupu ve vzdělávání. S mladými lidmi pracuje na pozitivním vztahu k vlastnímu tělu a sexualitě, podporuje jejich jedinečnost, otvírá témata týkající se moci a příčin násilí. V rámci tohoto programu Nesehnutí realizuje workshopy pro střední školy a druhé stupně základních škol. Jeden z těchto workshopů je zaměřen na téma partnerských vztahů a sexuality. Část tohoto workshopu je věnována tématu menstruace [Nesehnutí 2022, online].

4.5 Motivace k výzkumu a vlastní pozicionalita

Z feministické perspektivy považují za stěžejní na tomto místě představit svou vlastní pozicionalitu ve vztahu k prováděnému výzkumu této práce. Je totiž potřeba mít neustále na paměti, že my sami, jako vědci a vědkyně, hrajeme významnou roli v tom, co bude považováno za vědecké poznatky. Především feministické výzkumnice a výzkumníci si musejí předem stanovit, jakým způsobem budou produkovat a ospravedlňovat své vědění a jaké to bude mít důsledky [Letherby 2003: 52; Ramazonglu, Holland 2004: 154-155]. Osoba provádějící výzkum působí v interakci plnohodnotně a aktivně, což znamená, že interakci ovlivňuje a spoluvytváří [Denzin, Lincoln 2003: 90]. Nelze se tedy tvářit, že by má přítomnost jako „odosobnělého výzkumníka“ nezanechala ve výzkumném procesu jako takovém nějaký důsledek. Jako člověk provádějící výzkum musím mít na paměti například to, že já sama hraji významnou úlohu v tom, co bude a co nebude považováno za vědecké

poznatky. Podle Ramazonglu a Holland [2004] je důležité stanovit si předem, jakým způsobem budu produkovat vědění, a jak budu ospravedlňovat onu neobjektivitu. V tomto je feministický výzkum unikátní, neboť díky specifickému politickému nastavení teorie, epistemologie a etiky umožňuje pochybovat o existujících „pravdách“ a rozkrývat tak vztahy mezi produkcí vědění a moci [Ramazonglu, Holland 2004].

V procesu odhalování vlastní pozicionality jsem konfrontována sama před sebou, neboť musím reflektovat věci, které jsou mou součástí natolik, že jsem se nad nimi vědomě nikdy nezamýšlela. Nyní se však pokusím sebe samu ve vztahu k této práci definovat. V návaznosti na feministickou politiku a problematiku mocenských vztahů je nutné nejprve uvést, že jsem cis-žena bílé pleti původem ze střední Evropy. V kontextu normativů západní medicíny jsem fyzicky i mentálně zdravá. Vzhledem k bezplatnému systému vysokého školství v České republice jsem využila možnosti studovat, což je privilegiem v celosvětovém kontextu. Studium Genderových studií mi pomohlo (alespoň částečně) pochopit mocenské struktury ve společnosti a také diskurzivní rámce, ve kterých se jako subjekty nacházíme, ale které jsou nám často skryté.

Díky absolvování kurzu s názvem Gender, zdraví a medicína jsem pochopila, že lidská těla jsou konstruována jako zdravá či nemocná a normální či podřadná v návaznosti na aktuální normy a regulativy daného sociokulturního prostředí. Díky četbě odborné literatury jsem rozkrývala, že se politika moci propisuje do konkrétních těl. A že menstruace je jedním z aspektů, kterých se přímo dotýká. Postupně jsem začala reflektovat stigma, kterým je menstruace obtěžkána, a jeho důsledky při formování náhledu na vlastní tělo, tělesnost i prožívání. Začala jsem se vracet do vzpomínek na výuku, která byla mně osobně a mým vrstevnicím na základních školách nabízena. Naše vyučující nám říkala, že se výuka o menstruaci od doby, kdy ona sama chodila na základní školu, posunula, neboť jim jejich vyučující pouze pustila gramofonovou desku s audionahrávkou o menstruaci a sama odešla ze třídy. Dívky si pak o menstruaci údajně tajně povídaly se slovy, že „čůrají krev“. I přesto s námi naše vyučující mluvila velmi otevřeně, výuka však byla rámována biologickým diskurzem a předávána v kontextu oplodnění či neoplodnění vajíčka, což mně samotné i mým vrstevnicím přišlo nedostačující. Jako dítě jsem však obsah výuky přijímala nekriticky jako daný, v čemž mě utvrzovala pedagogická autorita i mocenská záštita instituce školy.

V současnosti mám k menstruaci spíše kladný vztah a téma mě zajímá, ale k tomu, abych se o něm otevřeně bavila s kýmkoliv, vede ještě dlouhá cesta, na které musím neustále reflektovat vlastní postoje a chování (například když sama sebe nachytám, jak se snažím schovat menstruační potřebu před zraky ostatních i na veřejných toaletách pro ženy). Osobně bych sama sobě i všem ostatním přála mnohem větší otevřenost a pocit (sebe)jistoty ve spojení s menstruací. A domnívám se, že kvalitní výuka je jedním ze základních stavebních kamenů pro tento společenský posun. Proto jsem se rozhodla tomuto tématu svou diplomovou prací věnovat.

5 ANALYTICKÁ ČÁST

Výsledkem výše popsaného postupu je vznik dvou hlavních rovin, do kterých jsem rozdělila hlavní kategorie a tematické celky, které v návaznosti na výuku o menstruaci vyvstaly. Většina kategorií spolu však souvisí a vzájemně se propojuje, což je patrné v neostrém rozdělení tematických celků, kterými je výuka rámována.

První rovinou je samotná výuka a její obsah. Témata, kterými je menstruace rámována, či se kterými je spojována, jsou:

- Dekonstrukce stigmatu
- Menstruace na individuální úrovni
- Menstruace na společenské úrovni
- Ekologický diskurz
- Diskurz zdraví
- Menarché
- Ekonomický rozměr

Během analýzy mi vyvstalo jako vhodné oddělit od sebe rovinu obsahu výuky a rovinu subjektu.

- Otevřenost a důvěra
- Osobní motivace
- Princip koedukace
- Pedagogický dozor
- Interaktivita

Každá z kategorií je rozebrána v následujících podkapitolách. Pro lepší názornost uvádím i úryvky ze samotných rozhovorů. Citace jsou uvedeny kurzívou.

5.1 Rovina obsahu výuky

Do této roviny jsem zařadila témata a kategorie, které se týkaly obsahové náplně výuky, tedy jak o ní subjekty mluví a co o ní říkají. Na základě toho vyvstaly tematické rámce, které menstruaci rámují či které jsou s ní dávány do spojitosti.

5.1.1 Dekonstrukce stigmatu

Jako nejčastěji a nejvýrazněji akcentované téma v souvislosti s menstruací vyvstala otázka přirozenosti. Ukázat, že je menstruace přirozený tělesný proces, který se odehrává v tělech zdravých žen, je hlavním cílem náplně výuky.

KP2: *Mým cílem je téma normalizovat. Ukázat, že je to věc, která běžně patří k životu, není to tabu.*

KP3: *Tak hlavně přistupujeme k tomu tím způsobem, že to chceme detabuizovat. To je vlastně asi náš hlavní cíl. Vůbec jakoby to téma, aby o něm si ti studující vůbec zkusili mluvit nějak otevřeně, aby vůbec řekli to slovo třeba.*

KP1: *Zmiňujeme to nějakým takovým způsobem, aby si osvojili, že to ty holky mají úplně přirozeně. A že i ty pomůcky, který si ukazujem, a který se někdy stávají i terčem vtipů nebo posmívání, tak aby si uvědomili, že to je stejný, jako když mají papírovej kapesník nebo toaletní papír. A že to je běžná hygienická pomůcka a že není nejmenší důvod, proč bychom z toho měli dělat cokoli, co to není.*

V kontextu přirozenosti vyvstávalo také téma jedinečnosti. Je přirozené, že menstruace u každé menstrující osoby nabírá jiné podoby, co se týká například délky cyklu, bolestivosti, projevů chování apod. I otevření tohoto tématu může sloužit k destigmatizaci menstruace.

KP1: *Prostě je s tím seznamuju, aby věděli, že ten cyklus je nějakým způsobem přirozený a že to je individuální i co se týče dylky, i co se týče toho chování. Takže spíš je seznámit s tou jinakostí, protože pak přistupujeme*

v tom životě, že aha, takhle to máme my, tak ten druhý to má stejně. Ale tady je to prostě totálně jinak.

KP3: *A ještě je to zmiňováno vlastně v té různorodosti, že každé, každá potřebuje vlastně něco jiného. Hodně se tam toho dotýkáme ve chvíli, kdy některý říká, jak měli jít plavat vlastně, tak že si dají tampon a přece půjdou plavat. A některý říká, no já bych to takhle nezvládla, bych byla ráda, kdybysme šli radši do kavárny nebo něco takovýho. A některá říká, že já bych radši chtěla zůstat ležet doma [...]. Takže na to přijde řeč, že si porovnávají ty zkušenosti a vychází tam z toho nějaká ta různorodost těch zkušeností, že ne každé to má stejně.*

Přestože je menstruace na přednáškách subjekty rámována jako přirozená, téma studu je stále přítomné. To může souviset s v podvědomí zažitým a nereflektovaným stigmatem, které menstruaci společensky obklopuje.

KP5: *Někdy se může z počátku projevovat i trochu trapnosti, než začne ta třída vědět, jak my to téma uchopíme. Protože se můžou bát, že my je do toho budeme nějak násilím nutit, aby něco sdíleli.*

KP4: *Občas je to tak, že já ukazuju ty menstruační pomůcky a pošlu je po tý třídě a někdo si to vezme a fakt to jako prohlíží, zkouší, studuje. A někdo má zábrany se toho jenom dotknout a hnedka to posílá dál [...]. Byly holky, které se mnou krásně sdílely svoje zkušenosti s menstruací. A pak jsou holky, které ani nejsou schopné vyslovit to slovo.*

Podle Bourdieua [2000] se mužský řád cestou nevyslovených příkazů, které provázejí kolektivní či soukromé rituály, vepisuje i do těl. To znamená, že androcentrické vidění je tak neustále legitimováno praktikami, které samo plodí: protože dispozice žen jsou plodem nepříznivého předsudku vůči ženství zabudovaného do řádu věcí, nemohou ženy jinak, než tento předsudek neustále potvrzovat. „Vpisování“ nadvlády do těl se může projevovat například emocemi, které člověk prožívá, pokud se chová jinak, než by dle zaběhnutého řádu měl. Podle Bourdieua jsou tyto emoce, jak je například stud, naučené.

Přesto tělesné prožívání dané emoce vede k přesvědčení, že jsou přirozené. Proto je těžké je překonat, když se člověk cítí špatně v tom, co dělá či jak se chová [Bourdieu 2000: 25-32]. Skrze androcentrické vidění se pak menstruace jeví jako něco „špatného“, za co je potřeba se stydět, neboť není v souladu s normativním androcentrickým modelem.

Stigma je podporováno také nedostatkem otevřené a zdravé komunikace, s tím, že tato komunikační propast bývá prohlubována existencí jazykových alternativ, jimiž lze menstruaci označit [Ernster 1975]. Toho si však byly subjekty velmi dobře vědomy a tuto jazykovou stránku výuky o menstruaci automaticky reflektovaly.

***KP4:** Myslím si, že v pětadevadesáti procentech mluvím o menstruaci. Měsíčky možná zmíním, protože mluvím o té souvislosti s měsícem, takže řeknu, že se říká měsíčky. Možná menzes, aby věděly, že to všechno je to stejný.*

***KP5:** Jako jsme schopný vyjmenovat všechna označení pohlavních orgánů, včetně těch nejvulgárnějších i včetně těch nejfamiliérních, ale vždy říkáme penis a vulva a to samé o menstruaci. Ani neříkáme, že krev je modrá.*

***KP3:** Nebo když to použije někdo v tom workshopu, když třeba neví, jaký má použít výraz, tak to můžeme nějak komentovat [...] Že opakujeme další slova, aby se necítili tlačeni do toho říct vyloženě menstruace, když se třeba stydí. Jako stává se nám, že nechtějí říct slovo menstruace nebo třeba slovo klitoris. Ale jinak se snažíme používat vyloženě menstruace, vagina, vulva, všechno tak, jak to má být.*

***KP2:** Fakt používáme výrazy, jak jsou v literatuře, s tím, že u té menstruace někdo řekne... nebo já třeba říkám, že lidově se třeba říká měsíčky. Někdo občas řekne třeba krámy. Tak já říkám, že jsou různé výrazy pro to, ale já osobně používám jenom slovo menstruace, používám ho i v osobním životě a přijde mně prostě nejlepší takhle, bez nějakého citového zabarvení. Že to je prostě věc, která patří k životu.*

Na druhou stranu však byla jazyková stránka týkající se užívání správné terminologie jedinou vědomě reflektovanou. Mluvíci socializují přírodu, neboť nemají

nástroj, jak by realitu objektivně popsali, aniž by museli použít jazyk, ve kterém byli socializováni. V užití zdánlivě neutrálního jazyka jsou reprodukovány či legitimovány společenské nerovnosti (včetně těch genderových) [Martin 1991], což potvrzuje i analýza užívaného jazyka. Subjekty v rámci popisu biologického procesu v těle užívají zjednodušující výrazy či přirovnání, kterými by těžce uchopitelné téma žactvu přiblížily.

***KP1:** Tam já se snažím klukům vysvětlovat, zaprvé odkad' to pochází, co to znamená, co se děje v těle, že tam dochází ke zrání vajíčka, ovulaci, a potom vlastně k tomu, že ten cyklus končí tím krvácením. My to tak popisujem, že to je takovej pokojíček pro miminko, kterej se připravuje, a když miminko nepřijde, tak že se zase uklízí. To je pro ty nejmenší, ale takhle tomu rozuměj i ti dospívající.*

***KP2:** Že bud' se to vajíčko potká se spermií a dojde k oplodnění, a vznikne teda život, anebo nedojde k oplodnění a to vajíčko vlastně odchází z těla ven a odchází spolu se sliznicí v děloze, která se vlastně chystala na příchod toho nového obyvatele, my říkáme, že ta děloha je vlastně hotel, používáme někdy takovou zjednodušenou terminologii. No, a že když je tam nikdo nebytoval, tak ta sliznice vlastně narostla a v určité fázi musí z toho těla odejít, takže je to vlastně takové čištění té dělohy, které je doprovázené krvácením.*

Přestože jsou důvody, proč k takovému zjednodušení dochází, pochopitelné, vnímám jako důležité podrobit jej kritice. Pokud se o děloze bavíme pouze jako o „hotelu“ pro „budoucí miminko“, probíhá výuka o menstruaci v heteronormativním a na prokreaci zaměřeném diskurzu. Ten obsahuje poselství, že životy dívek jsou hodnotné ve vztahu k někomu dalšímu či na základě jejich schopnosti počít a rodit děti. Menstruace, která je pak nahlížena jako „čištění“ nevyužitého „pokojíčku pro miminko“, je rámována jako plýtvání potenciálem počít. To může vést k podpoře marginálního statusu dívek, jež je definovaný již od dětství materstvím [Jarkovská 2006: 45].

5.1.2 Menstruace na individuální úrovni

Toto nereflektované užívání jazyka ve výuce o menstruaci spadá také pod diskurz reprodukce a plodnosti. Plodnost a menstruaci dávají subjekty do souvislostí i zcela explicitně.

KP5: Já třeba ráda v rámci cykličnosti ukazuju, jaký úsek toho cyklu vlastně ta dívka a ta žena může být plodná, že se to dá nějak objevovat, že ty hormony tam opravdu hrají roli.

KP2: Ale přijde nám to hrozně důležitý, aby pochopili ten princip té plodnosti, aby věděli, že žena nemá plodných všech 28 dní, ale že je tam ta ovulace. Plus ještě to, že když se ještě před tou ovulací dostanou spermie do jejího těla, třeba dva tři dny předtím, tak můžou v tom jejím těle na to vajíčko počkat. Takže to jsou ty plodný dny. [...] přijde mi to strašně důležitý, aby chápali spojitost a ten princip menstruace, té plodnosti ženy a aby pak věděli tím pádem, kterou antikoncepční metodou se teda zabrání otěhotnění.

KP4: Co vyzdvihnu, je to, že jsou plodné. A že jsou plodné ještě dřív. Že ta první ovulace předchází té první menstruaci. Neříkám teda, že by měly počít před první menstruací, ale že tak tělo funguje. U té první menstruace je to spíš teoretická možnost. Ale je dobrý si to potom uvědomit, to potom zmiňuju, že po porodu platí to stejný.

Podle Janošové [2008] pocit vlastní dospělosti či vědomí o potenciálu stát se matkou ve spojitosti s první menstruací bývá dívkami na začátku menstruace vnímáno poněkud neosobně a stává se spíše zdrojem obav než příjemných prožitků. Podle výzkumů [citovaných in Janošová 2008] trpí dospívající dívky častěji reaktivní formou deprese než dospívající chlapci [Janošová 2008: 202].

Předávání informací je založeno na biologickém popisu procesů, které se odehrávají v těle. Je zajisté potřeba předat informace týkající se vnitřního fungování rozmnožovací soustavy, je však zapotřebí neopomenout také praktické hledisko menstruace nebo širší společenský pohled. Jinak je výuka spíše „o dívkách“. Na druhou stranu se však lze pohybovat stále v rámci individuálního prožívání menstruace, ovšem pojímat ji více jako

„pro dívky“ než „o nich“ [Jarkovská 2006: 43]. Je to taková výuka, při které je do středu pozornosti stavěna menstruuující osoba pro ni samotnou (pro to, jaká je, jaké má kvality, jaké aktivity jí dělají radost a podobně), nikoli pouze pro její schopnost počít a porodit dítě.

***KP4:** Já se k té menstruaci dostávám skrze cykličnost, protože to je to moje hlavní téma. Takže ty moje kurzy jsou o ženské proměnlivosti a menstruaci. Takže my se k tomu jakoby postupně propracováváme během toho semináře a tím to celé završíme, tou menstruací, protože ten ženský cyklus má nějaký fáze a tu menstruaci si nechávám vždycky na konec.*

***KP2:** Vpozorovat na sobě a pak i z toho těžit. Respektovat v jaké fázi se nacházím. Já taky nemám ráda, když ty reklamy říkají, že stačí, když si dáte tampon a nijak vás to v ničem neomezuje, že je to den jako každý jiný. Není. Proč bych se měla před menstruací nebo třeba během prvních dvou dnů menstruace do něčeho nutit, když vím, že výkon by byl stejně na 20 %. A když vím, že přijdou dny, kdy to udělám všechno. Podle toho si i plánuji nějaký svůj program, co kdy budu dělat. [...] Je potřeba si uvědomit, že my to nemáme jako ti chlapi, hormony pořád takhle [gestikulace ruky v úrovni hrudníku naznačující konstantní linii].*

Ženská cykličnost je princip, který pomáhá menstruuujícím osobám pochopit jejich měsíční tělesný rytmus. Díky tomu je možné lépe snášet změny v těle, které během cyklu nastávají, a využít je v praktickém každodenním životě. Tento cyklus se dělí na čtyři fáze a každá z nich přináší jiná pozitiva a jiné vlastní prožívání. V každé fázi má menstruuující osoba jiné potřeby, zájmy a například i náladu. Dynamická fáze dává ženám jasné a racionální myšlení a fyzickou sílu. Ovulační fáze jim přináší schopnost empatie a porozumění druhým a dovednost přesvědčivé komunikace. Premenstruační fáze je charakteristická kreativitou a intuitivními nápady. Menstruační fáze je pak fází odpočinku a nabírání síly do dalšího měsíce, ale i moudrosti a vhledů [Cyklická žena 2022, online].

***KP1:** Ta změna toho chování co se děje, tak to popisuju, že asi to znáte od maminky, že když přijde k vám do pokoje a vy jste kluci, takže tam určitě máte pořád uklizeno, to se vždycky všichni začnou smát, že jo, tak říkám, že no, a když ta máma přijde a teď je v té první fázi, tak prostě přijde, řekne Ježíš, ty*

tady máš strašnej bordel, tak si to uklid', a pak zase odejde. Když je v tý druhý fázi, takže je v ovulaci, tak že ten bordel chce udělat ještě hezčí, takže tam třeba ještě přinese kytku nebo buchtu nebo něco. Jo ve třetí fázi přilítne a křičí, že to vyhází z vokna. A je schopná to i vyhodit. A že v tý čtvrtý už ani nepřijde a bude radši, když jí přinesou čaj a přikryjou ji dekou, že prostě potřebuje ten vnitřní úklid. V kostce takto, aby se s tím seznámili, aby si uvědomili, že to vlastně znaj.

5.1.3 Menstruace na společenské úrovni

KP5: *Protože já třeba hodně zdůrazňuju, že ve 21. století [...] že to je téma pro ženy i pro muže. Že to je společenské téma, o kterém se mluví, že je v pořádku, když vzájemně víme, kdo má menstruaci, a můžeme s tím pracovat. To potom dobře ilustruje ta cykličnost. Že víme třeba, když ta máma má menstruaci, tak že je dobrý jí uvařit čaj a zabalit ji do deky a pomoci jí [...]. A když ji chceme pozvat třeba na výlet na kolo, tak je zase lepší v nějakým období po menstruaci, kdy má nejvíc energie, a tak dále. Rozhodně hodně mluvíme o tom, že ta menstruace ovlivňuje celý lidstvo. Přímo ovlivňuje půlku lidstva a tím pádem je tím ovlivněna i ta druhá půlka.*

Nejde však přímo o to, aby menstrující i nemenstrující osoby pochopily, jak funguje princip cykličnosti. Především je důležitá komunikace o pocitech, které mohou (ale nemusí) celý menstruační cyklus provázet. Komunikační rovina ve vztahu byla také postihnutá jedním ze subjektů.

KP3: *[...] snažíme se vcítit... aby se vcítili i do osob, který s tou menstrující osobou interagují. [...]. Snažíme se do té debaty vždy inkludovat i nemenstrující osoby, takže chceme, aby vlastně i kluci o tom uměli nějak mluvit. Je to vlastně nějaká výzva, kterou máme, protože je docela těžký je do toho zapojit, protože to nevnímají jako něco, co by se jich týkalo, přestože polovina planety menstruuje zhruba [smích]. Mě vždycky fascinovalo, když někdo v partnerským vztahu nebyl schopnej s tím partnerem nebo partnerkou*

mluvit o té menstruaci. A přišlo mi to strašně smutný, že velká část života spousta lidí je menstruace a věci s tím spojené, a že když o tom nemůžou mluvit v tom vztahu, tak jak to může být zdravý partnerský vztah.

5.1.4 Ekologický diskurz

Co se týká společenského hlediska, menstruace zasahuje také do oblastí ochrany životního prostředí. Ekologický rozměr menstruace považovali všichni a všechny komunikační partneři a partnerky za velmi důležitý bod svých přednášek. V rámci ekologického diskurzu žactvu představují udržitelné menstruační potřeby a také důsledky, které s sebou nese užívání jednorázových produktů. Dle statistik spotřebuje menstruuující osoba za celý život průměrně 16 800 kusů produktů, jako jsou vložky nebo tampony [O Hara 2015, online]. Jedna konvenční vložka či jeden tampon se přitom na skládce či v přírodě rozkládá po dobu 100 až 250 let [BIOneeds 2022, online].

KP1: *Takže rozhodně se snažíme říct, že jednorázové vložky, z toho je kupička, pak hromádka a pak hromada. A že je mnoho jiných způsobů, ať už je to kalíšek nebo to je houbička nebo to jsou kalhotky nebo to jsou textilní vložky, jo, který jsou daleko ekologičtější i ekonomičtější v tom používání.*

KP3: *Bavíme se o tom s těma děčkama, že vlastně ty varianty typu kalhotky, látkovky, kalíšky, i ta houba teda, jsou o dost ekologičtější a měli jsme tam myslím naučenou i nějakou statistiku, kterou si teď nepamatuju [...]. Nějaká statistika o tom, kolik žena spotřebuje jednorázových menstruačních potřeb, ať už tampónů nebo vložek.*

KP4: *A docela na to i ty holky slyšej, že to samy i začnou říkat. Teď na poslední přednášce třeba byla holka, co používá menstruační houbu, což není úplně obvyklá věc, navíc v osmý třídě. Tak to mě mile překvapilo. Vždycky se tam najde někdo, kdo má zkušenost, nebo řeknou, že maminka používá kalíšek, nebo ty kalhotky, ty taky dneska už používá ledaskdo. To je ale takový téma, které tato generace docela řeší, takže i ony samy si to mezi sebou řeknou, že to je ekologičtější.*

5.1.5 Diskurz zdraví

V návaznosti na jednorázové produkty některé ze subjektů reflektovaly také aspekty týkající se zdraví.

KP5: *Ta vložka, přestože máme pocit, že je z nějaké bavlny, vlny, papíru, vaty, tak je v podstatě ze stejného materiálu jako PET lahev, tak to taky zdůrazňuju, že můžou zjistit, že je ta vložka nějakým způsobem třeba dráždí a pak je dobré hledat si nějakou jinou variantu. A že v každé drogerii se dají koupit i šetrnější jak ty jednorázové, tak právě i ty, kterými šetříme přírodu a tu hromadu odpadu snižujeme.*

KP5: *Co mě teď napadá, o čem mluvím docela hodně, je imunita děložního čípku. Že taková první pomoc, zjednodušeně řečeno, tkví v tom, že tam nebudeme do té vagíny moc brzo nic moc strkat. A to se týká nejenom brzkého zahájení pohlavního života, což je dost osobní věc a je určitě na těch dívkách samých, střídání partnerů a tak dále. Ale patří tam i příliš časté používání menstruačních tampónů. Takže popisujeme a ukazujeme třeba příběh té modelky, co má zlaté protézy, protože přišla o nohy v důsledku syndromu toxického šoku. Tak se snažíme nestrašit před tím, ale já to zdůrazňuju, protože potkávám dívky, které mají menstruační pomůcku číslo jedna a [důraz hlasu] pouze jedna jenom ten tampon.*

Zajisté, že je důležité žactvo upozornit na možné zdravotní problémy, které užívání nevhodných menstruačních potřeb může vyvolat. Zdraví však bývá v kontextu sexuální výchovy a dospívání nahlíženo také jako systematické varování v kontextu možných zdravotních rizik či nález, které souvisejí s aktivním sexuálním životem, jak upozornila také Zvolská [2015].

KP2: *[...] o HPV viru, o rakovině děložního čípku. A mluvíme o tom, že těch virů HPV jsou desítky druhů a asi 4 teda můžou vést k tomu rakovinovému bujení. A že čím větší počet partnerů, tak tím větší je pravděpodobnost, že se člověk potká s nějakým tím škodlivým. Ale mluvíme o tom, že to je i otázka celkově nějaké imunity a životosprávy. A říkáme, že existuje i očkování, ale*

neříkáme, běžte nebo nechod'te se očkovat. Já jen říkám, že existuje. A je na každém, jakou půjde cestou.

Podle Lupton [2003] je norma zdraví předávána prostřednictvím sociálních institucí, jako je zdravotnický průmysl, škola, média nebo rodina. Tyto instituce varují před zdravotními problémy či komplikacemi, kterých je možné se dočkat, pokud člověk upustí od úsilí udržet svůj zdravotní stav v normě. Jedinec, který byl varován, pak na základě tlaku usiluje o dosažení stavu zdraví prostřednictvím sebe-kontroly a sebe-disciplinace těla, což je však v principu projev disciplinační moci. Apel na zodpovědnost a sebe-disciplínu, která je dětem vštěpována, je projevem diskurzivní moci s cílem regulace a podrobení jedince systému – jakékoliv „vybočení“ z jasně vymezených normativních hranic je chápáno jako neschopnost adekvátní participace a adaptability jedince ve společnosti [Lupton 2003]. Péče o zdraví je významnou oblastí, ve které by děti měly být v rámci školy informovány, avšak vyzdvihování vztahu mezi lidskou sexualitou a nemocí může mít spíše negativní dopady.

5.1.6 Menarché

První menstruace nebo také menarché bývá subjekty rámována jako důležitý milník v životě dívek.

***KP2:** A tohle říkáme, že je taková důležitá změna, takovej milník v životě té dívky, ta menstruace. [...] A říkáme, že pro holky je toto [menstruace] důležitá změna a pro kluky toto [poluce], když odchází to sperma samovolně z těla, protože se trénuje na tu dospělost.*

Ovšem podle Janošové [2008] může první menstruace vést ke znejistění nejen ve smyslu psychického a sociálního sebepojetí, ale též ve smyslu tělesném. Může vést k pocitu jakéhosi selhání vlastního těla, může být „podprahově“ vnímána jako nemoc nebo zranění. Stud dívek se projevuje také tím, že některé z nich – častěji patrně ty, které vyspívají dříve – o ní odmítají se svým okolím hovořit.

Menarché je pro dívky větší zátěží než zkušenost první ejakulace u chlapců. Dívky pravděpodobně v dospívání prodělávají hlubší proměnu vztahu ke svému tělu, zvláště k jeho intimním částem. Menstruace vyžaduje zvýšenou pozornost, větší nároky na hygienu a celkovou péči o tělo. Několikadenní trvání menstruace se odráží i v některých běžných činnostech dívek. Obdobné požadavky v zásadě v případě pohlavního zrání chlapců nevznikají.

Podobně tuto proměnu vnímají i Johnston-Robledo a Chrisler [2013]. Když dívky dosáhnou menarché, lidé v okolí se k nim chovají jinak než dřív. Říkají jim například, že jsou nyní „dospělé“, a vyzývají je, aby se chovaly „jako dáma“, tedy způsobem, který omezuje svobodu chování, jak ji znají z minulosti. Menstruace tedy označuje dívky a ženy za odlišné od normativního a privilegovaného mužského těla, kterému vlivem dospívání žádná svoboda chování odebrána nebyla [Johnston-Robledo, Chrisler 2013: 10].

Pozitivní přijetí biologických a tělesných změn je z velké části dáno otevřeností rodiny k těmto tématům, a to již v době raného dětství dívky. Dalším vlivem je dívčino kladné sebepojetí a její vztah k tělu, včetně genitálu. Záleží i na tom, jak rodina příchod menarché uvítá. Rodiče mohou radostný význam této události projevit dárkem nebo společnou oslavou. Dobrou alternativou je i „dámská jízda“ matky a dcery. Důležité ovšem je, aby také matka sama vnímala pozitivně ženskou roli a aby měla i ona vytvořený kladný vztah ke svému tělu a k sexualitě. Otevřenost a přiměřená pozornost dospívání v rodině pravděpodobně zlepšuje i sebepojetí a sebepřijetí dívky [Janošová 2008: 199-201]. Otázka menarché jakožto důvodu k oslavě bývá subjekty ve výuce také tematizována.

***KP4:** Pak se snažím vyzdvihnout to, že je to důvod k oslavě. Dávám jim nějaký tipy, může to být obyčejný to, že si zajdou s mámou na zmrzlinu nebo na oběd nebo že si dojdou něco koupit nebo tak. Snažím se tam dostat i tento rozměr.*

***KP5:** Já často zdůrazňuju, že je to významný den a významný okamžik, [...] a že to je nějaký znamení takové jako dospělosti. To samé si popisujeme u kluků, že podobný proces je, když se začnou tvořit ty první spermie a dojde k té první ejakulaci nebo té poluci. Takže určitě tyhle momenty zdůrazňujeme a říkáme, že je dobré je nějak oslavit. Nemusíme si dělat velké mejdan s krvavýma dortama, když zrovna nejsme naladěni nebo takový, že bychom to*

chtěli zveřejňovat. Ale že je hezký třeba dát si s rodiči... zajít si do cukrárny nebo dát si dobrý čaj. Vyprávím třeba, jak to prožívaly moje dcery. To je podle mě zajímavý tam dát vždycky nějaký vlastní příklad, ty děti ty příklady ze života ve zpětných vazbách kvitujou. Takže vyprávím třeba, že moji dceru zajímala menstruace, když jí bylo sedm osm devět, a když ji poprvé dostala, tak jí bylo 15 a už rozhodně nechtěla mít žádnou velkou oslavu, kterou si tehdy, když byla malá holčička, plánovala. Ale táta jí přines kytku a šli spolu koupit nějaký hezký šaty, který si přála, já jsem jí dala červený náramek. Je to... ideálně by to ta dívka měla oslavit alespoň sama, protože je to krok k dospělosti.

5.1.7 Ekonomický rozměr

Z analýzy rozhovorů vyvstalo, že okrajovým tématem, které výuku rámuje, je také ekonomický rozměr menstruace.

***KP5:** Já, když na to vyjde čas, tak zmiňuji i svobodnou nebo volnou menstruaci, a tam vyprávím třeba i příběhy dívek, které na to přišly samy, že to jde, právě přes to ekonomické hledisko, že chtěly ušetřit peníze, které dostávaly z domova na vložky a chtěly si za ně užít jiné věci nebo jít do kina nebo něco.*

Ovšem jak zmínila jedna z komunikačních partnerek: *Tím, že ty děti si často ty vložky ani samy nekupují, tak to pro ně není zas tak moc zajímavé.* Přitom se otázka menstruační chudoby se dotýká podle výzkumů každé desáté školačky, která si nákup menstruačních potřeb nemůže dovolit [Plan International 2017, online]. Menstruační chudoba v České republice může narůstat i z toho důvodu, že se v naší zemi vztahuje na tampony a vložky základní daň 21 %, stejně jako například na alkohol a tabákové výrobky [Del Vayo, Belmonte 2019, online], což představuje jednu z nejvyšších daní v Evropě [Buchholz 2020, online]. Ovšem právě otevírání tohoto tématu a znalost problematiky by mohla vést ke změně k lepšímu.

V České republice je menstruační chudoba zatím systémově přehlížena, nebyl například proveden žádný celostátní průzkum, který by mapoval, jak velkým problémem u nás nedostupnost hygienických potřeb je. Největším příčiněním státu v této problematice je podpora potravinových bank, ve kterých jsou kromě jídla rozdávány také hygienické potřeby. Přestože je záměr chvályhodný, je patrné, že se nejedná o plošné a dlouhodobé řešení. Ideálním řešením by například bylo, po vzoru Skotska, poskytovat všem menstruujiícím osobám bezplatný přístup k menstruačním potřebám, nebo alespoň snížit základní sazbu 21% DPH na 10%, která platí například na léky, či na menstruační potřeby zavést nulovou daň [Šmídová 2021, online].

***KP3:** Chtěla jsem ještě nějak ty kluky povzbudit v té aktivitě, aby se do toho tématu zapojovali víc. Říkala jsem, že se jim to může hodit, třeba kdyby chtěli dělat politiky, protože pak budou vědět, jak finančně to vyjde ty holky, které menstruuju. Že jsem teď četla o nějakým týpkovi, kterej vypočítal, že žena spotřebuje podle množství krve, který průměrně žena vlastně vyprodukuje během menstruace, tak že spotřebuje čtyři tampony, takže to vůbec není drahý. Tak jsem říkala, že třeba tohle není úplně funkční. Holky jim vysvětlily, proč to není funkční a tak. Takže v tom případě jsme to tam nějak nakousli [...]. Ale není to nic, co bychom tam plánovaně přinášeli.*

5.2 Rovina subjektu

Do této oblasti jsem zařadila vše, co se subjekty souvisí, tedy jejich pozadí, motivace, principy výuky apod.

5.2.1 Otevřenost a důvěra

Všechny subjekty staví přednášky o menstruaci, podle svých slov, na upřímnosti a otevřené komunikaci.

***KP5:** Jako kdyby ta škola chtěla, abychom dětem zamlčovali nebo naopak říkali něco, co je v rozporu právě s těmi dostupnými poznatky vědy a výzkumu, tak rozhodně bychom do toho nešli.*

KP1: *My ten rámcovej program jsme si nějak utvořili a myslím, že stojíme právě na tom, že se nevyhýbáme ničemu.*

KP2: *A ono vlastně to téma je pro ně... nebaví se o něm každé den. Jako začíná je zajímat sex a nějaký intimnosti a takový... dneska je toho plnej internet. Ale že si fakt sedneme a budeme se o tom bavit otevřeně a pojmenovávat ty věci normálními výrazy, to se jim asi nestává každé den.*

KP5: *Je pravda, že já mluvím o menstruaci velmi otevřeně, klidně mám v ruce menstruační pohárek a ukazuju, jak se zavádí, teda na nějaký umělý děložce.*

Absence některých témat je vysvětlována a částečně i obhajována nedostatkem času. Všichni komunikační partneři*rky zmiňovali, že mají na svůj workshop pouze omezené množství času, na které jsou školy ochotné přistoupit. Tato časová investice však nestačí, aby byla potřebná pozornost věnovaná všem tématům.

KP2: *Upřímně řečeno, na to téma... já bych si třeba přála, aby tam bylo víc prostoru na to téma [bolestivé menstruace]. Protože mě to samotnou fakt zajímá.*

KP1: *I děti v nabídce mají možnost si vybrat, co jsou ta jejich témata, o čem chtějí mluvit. Který třeba rezonují v té třídě nebo v tom jejich věku. A snažíme se to uzpůsobit. A zahrnout tam i ta témata, o kterých by mělo být řečeno. Ale samozřejmě toho času je tak málo, takže pak dycky narazíme na to, že o tomhle jsme nemluvili a o tamtom jsme taky nemluvili.*

Nicméně všichni přiznali, že pokud by ze strany žactva vyvstala jakákoli otázka, tak by na ni otevřeně odpověděli. V případě, že by nevěděli odpověď, by svou neznalost přiznali a odpověď by si údajně našli společně se žáky a žákyněmi, například na internetu.

KP3: *Co se týká přímo té menstruace, tak tam se, tam klidně budu mluvit o čemkoliv. Jediný, co je tam takový náročnější, a co vlastně většinou neříkáme, pokud na to vysloveně nedojde řeč, tak je to o translidech a menstruaci. Ale když na to nějakým způsobem přijde dotaz, tak říkáme, že existují i lidi, kteří se neidentifikují jako ženy, a přesto menstruuji. To je důležité říkat.*

***KP1:** Já se nepovažuji za odborníka z nějakého hlediska zdravotního nebo spíš to podávám z toho, co jsem sám za život zjistil. Takže já říkám, že moje největší výhoda je moje otevřenost. Že se s nimi můžu bavit víceméně o čemkoliv. Není nic, čemu bych se bránil. A když je něco, co nevím, tak řeknu, hele nevím, můžeme si to najít společně nebo se potom na to podíváme nebo si to můžem vygooglit. To je takový můj přístup.*

Zároveň se někteří ze subjektů nebojí hovořit ani o takových věcech, které jsou tabu i v souvislosti s menstruací. Což je, podle Polak [Polak in Johnston-Robledo, Christler 2013] typičtější spíše pro více anonymní prostředí, například online.

***KP4:** Bavíme se o krvi, ukazuju kolik jí je. Otevírám téma děložního hlenu. To bych taky řekla, že to je takové tabu nebo aspoň citlivější téma. Na to se pak hodně doptávají, že to z nich vytejká a jak to mají uchopit.*

5.2.2 Osobní motivace

Motivace je dle Hlad'a [2012] činitelem, který vede člověka, když stojí před důležitými životními volbami, tedy i při volbě své profese; provází jej během profesní přípravy i samotného výkonu povolání. Jedinec má nějaký důvod proč chce dané povolání vykonávat a dále má nějaký důvod proč v něm setrávat a nezvolit si jiné. Volba povolání je jednání individuálně i společensky závažné. Do procesu rozhodování vstupuje spousta faktorů [Hlad'o 2012].

Osobní motivace pro to vykonávat povolání jako externí přednášející o tématech dospívání mezi komunikačními partnery*rkami silně rezonovala. Analýza však odhalila, že osobní motivace se opírá spíše o nějaké do jisté míry negativní zkušenosti z minulosti, než naopak o předávání vlastních dobrých zkušeností nabitých v období subjektova dospívání.

***KP5:** Povzdech, který jsme mnohokrát slyšeli od našich dospělých vrstevníků se slovy, proč jsem se tohle nedozvěděl nebo nedozvěděla už na základce. A netýká se to samozřejmě jen menstruace a porodů, ale i třeba vztahy mezi ženami a muži, jak si vytyčit hranice, to je naše velké téma, jak na ty vztahy*

a tak dále. To je jedna z našich motivací, aby ta další generace do dospělosti vstupovala přece jenom víc vybavená, než my.

KP2: *Já sama jsem to neměla úplně jednoduché. Moje máti o tom se mnou nemluvila, její bábi s ní o tom taky neuměla mluvit. A pak jsem já to téma musela vysvětlit svojí dceři. A ona se mě ptala, proč někdo říká, že děti nosí čáp. Tak jsem jí vysvětlila, že někdo se o tom třeba bojí mluvit. Že moje mamka o tom neuměla mluvit a ani její mamka ani babička o tom neuměly mluvit. A dcera mi říká, že je vtipné, že já to teď lektoruju (smích). Chtěla bych, aby to moje dcera měla mnohem snazší, než jsem měla já. A nejenom dcera, ale všechny holky, které to čeká.*

KP3: *Ale vlastně vím, že ve spoustě vztahů to tak není. Že spousta žen skrývá ty své menstruační potřeby před téma partnerama. [...] A různý takový ty historky, i ze střední, že bylo nutný, když jsem si potřebovala vyměnit nějakou menstruační potřebu, jak se to různě muselo schovat do kapsy a tak. Tak mi to přišlo hrozně nešťastný všechny tady ty situace. A teď se cítím vlastně strašně svobodná, díky tomu, že o tom můžu mluvit kdykoliv, kdy potřebuju a jakkoliv potřebuju a nemusím nic schovávat a můžu klidně partnerovi všechno říct. Takže vlastně bych chtěla, aby tohle mohli dělat i ostatní [...], pokud budou chtít. Pokud nebudou chtít mluvit o menstruaci, samozřejmě nemusí.*

KP4: *Já jsem začala vlastně učit dospělé ženy skrze tu cykličnost a měla jsem pocit, že to musím šířit dál, tak jsem začala učit ty dospělý ženy. A vlastně u sebe i ta zpětná vazba dospělejších žen byla taková, kdybych tohle věděla, když mi bylo deset, dvacet nebo i třicet říkají. Tak jsem si říkala [...] pojďme tohle téma otevřít už na základních školách. To je asi... vidím, jak obrovskou úlevu a osvobození to přináší těm dospělejším ženám a přijde mi vlastně škoda, aby... nebo v tomhle to můžeme usnadnit těm našim dcerám a holčkám a ony zase budou řešit něco jinýho a posunovat jiný věci.*

Na tuto vlastní motivaci posunout téma na lepší úroveň navazuje i snaha subjektů částečně přizpůsobit své přednášky konkrétním potřebám daného kolektivu.

KP1: *Akorát se ptáme, když kontaktujeme tu školu, jestli tam mají oni nějaký specifický... jestli řeší něco, co bysme měli zohlednit i my v tom programu. Když třeba napíšou, teď tady řešíme porno, tak my říkáme jo, to je součástí normálně toho našeho povídání a s těma klukama to berem jako téma.*

KP3: *Že potřebujeme různě vědět od nich jednak technický zázemí, ale potřebujeme od nich vědět i něco o tý třídě. A to je pak různý. Některý školy mají zmapovaný, co se děje v tý třídě, fakt dobře. A některý školy vlastně říkají, no je to taková průměrná třída. A my tam pak dojdeme a je to prostě totální šikana, totálně se nám tam odhalují lidi, co se nám rozbrečí na kdovičem, co by člověk ani nečekal. Takže je to různorodý, ale spíš si ty požadavky dáváme my než školy.*

5.2.3 Princip koedukace

S požadavky školy souvisí také otázka koedukace neboli inkluze chlapců do tématu menstruace. Jak ukázal dosavadní výzkum, většina přednášek o menstruaci je směřována pouze osobám, jejichž biologické pohlaví je ženské [Beat Sexism 2021, online]. Jak však ukázala analýza rozhovorů, často to není kvůli preferenci samotných přednášejících, nýbrž školy. Vedení školy tak reprodukuje genderové stereotypy, kdy klade péči o (potenciální) dítě klade pouze na bedra dívek. Při vynechání chlapců ze studia menstruačního cyklu a s ním spojených souvislostí reprodukuje genderově asymetrický model jak v rámci sexuálních, tak i partnerských vztahů, neboť označuje dívky za ty zodpovědné [Jarkovská 2006: 44].

KP2: *My pracujeme standardně s jednou třídou jako s kolektivem. To znamená, že my nespojujeme třídy, neděláme to, že bysme vzali jenom holky nebo jenom kluky. Protože občas s tím ti učitelé přijdou, že by ten program chtěli jenom pro holky. Ale my zastáváme ten názor, že se to týká všech, i když kluků se netýká menstruace ve smyslu, že by menstruovali, ale zřejmě se ve svém životě setkají s nějakou ženou, která bude menstruovat. A naopak zase holky, holek se taky netýká poluce, ale prostě se o tom bavíme všichni společně. [...] Zatím jsem se nesečkala s tím, že by někdo řekl, že to chce fakt*

jenom pro ty holky a že kluky tam nepustí. Vždy to jako vysvětlíme a zatím jsem se setkala s tím, že to nakonec chtějí dohromady.

KP3: *Původně ten workshop, když se začal dělat, před asi 5 lety, tak jsme rozdělovali. Bylo to s tím, že jsme chtěli zajistit holkám bezpečnější prostředí, ale za mě osobně, nevím, jestli je to názor i mých kolegyň, tak se ukazuje dost to, že ty holky si to umí zajistit samy. [...] Nicméně si myslím, že se nám to daří v té smíšené třídě, ať už se bavíme jenom čistě o té menstruaci, nebo o jakýmkoli jiným tématu. Takže nerozdělujeme.*

KP4: *No jako zase, ta moje počáteční představa byla, že to může být i pro kluky a vždycky jsem to nechávala na tý škole, ať se sama rozhodne, jestli je do toho zahrneme nebo ne. A vlastně všechny školy doposavad' si to vybraly jenom pro ty holky. Takže já už jsem si to upravila i na stránkách a už nabízím jenom pro ty dívky.*

KP5: *Co se týče menstruace, tak snažíme se, máme v týmu jak muže, tak ženy, a snažíme se v otázkách menstruace vzdělávat jak holky, tak kluky, to je asi pro nás hodně důležitý.*

Na druhou stranu, podle Janošové [2008] o zkušenosti pohlavního zrání jsou chlapci ochotní hovořit s druhými lidmi ještě méně než dívky. Téma tělesné zralosti a sexuality je sice v chlapecké skupině oblíbené, ale bývá verbalizováno takřka výlučně na rovině obecné, formou humorných historek, vtipů a narážek se sexuálním podtextem. Příčina menšího sdílení však může tkvít i v očekávání, které se váže na mužskou roli, a to požadavek zdrženlivosti v záležitosti svěřování se druhým, citové stability a nezávislosti [Janošová 2008: 205].

5.2.4 Pedagogický dozor

Velkým tématem pro mé komunikační partnerky* a byla přítomnost pedagogické pracovnice či pracovníka na jejich přednášce/semináři.

KP1: *Většinou, pokud nemá škola požadavek, že tam musí být pedagog nebo pedagožka, tak jsme bejvali radši, že jsme s něma byli třeba i mimo ten pedagogickej dozor. Protože i to je nějakým způsobem uzavírá, bojí se mluvit, jo.*

KP2: *My dokonce vyžadujeme, aby na těch našich přednáškách byli vyučující. My máme přítomnost pedagoga jako jeden z bodů smlouvy. Je to z toho důvodu, že nepřebíráme odpovědnost za ty děti, když to vezmu od praktických věcí, ten učitel tam musí být přítomen po dobu toho programu. Ideální je, když je to třídní učitel, ale ne vždycky se to kvůli rozvrhu povede.[...] Stává se, že některé děti jsou třeba zaraženější, nechce se jim mluvit a to respektujeme. Ale není v mých silách zjistit, jestli je to kvůli tomu, že je tam učitel nebo protože je to třeba stydlivé dítě.*

KP3: *[...] že musí být někdo přítomen, to je asi jedinej požadavek, který zaznamenáváme. Což pak vede k tomu, že se ten vyučující, který byl vybrán pro tuto roli, cítí hodně trapně a lituje toho [smích]. Ale my na to přistoupíme, je to pochopitelný, že oni můžou mít zpřísněný pravidla, že nechtějí, aby tam byl někdo cizí bez toho, aby oni nad tím měli dohled. Ale nikdy se nám nestalo, že by nám do toho někdo vstupoval.*

KP5: *Určitě preferujeme, pokud máme třídu rozdělenou na kluky a holky, tak se snažíme apelovat na to, aby s holkama byla vyučující žena, s klukama vyučující muž.*

Naopak subjekt KP4 vnímal přítomnost vyučující na svých seminářích pozitivně či negativně v návaznosti na konkrétní osobnost dané zaměstnankyně školy.

KP4: *Jinak mi přijde dobrý, že je tam se mnou ještě ta druhá dospělá, že i ty holky mají třeba dva různý pohledy toho dospělýho světa nebo jsem to vlastně tak vyhledávala. A tam právě taky jsem vyzorovala, že hraje velkou roli to, jaká je tady ta žena. Pokud je taková otevřená, chce tady to téma předat nějakým jiným způsobem, než jsme byli zvyklí my, tak je to v pohodě. Ale teďka naposled tam [...] přišly i další učitelky, u kterých bylo vidět, že tomu*

nejsou nějak nakloněný nebo otevřený, a myslím, že to pak mělo dopad i na ty holky. I když jsem je třeba vyzvala, ať si tam sednou za náma do toho kruhu, tak ony zůstaly stát nad náma a bylo vidět, že to vlastně nepřijímají a pak i ty holky byly takový svázanější.

Dalo by se to však interpretovat také na základě toho, jak moc se pedagogický dozor ztotožňuje s užívaným diskurzem, kterým subjekt KP4 rámuje svůj seminář. Nejdůležitější však zůstává, aby tomuto diskurzu bylo nakloněno vedení školy.

KP4: *Celý ten projekt o menstruaci závisí na tom řediteli a tom, jak je tomu nakloněnej on. Nebo mi řeknou no, on pan ředitel to neschválil. Většinou je potřeba, aby ty poradkyně, které mě našly, měly podporu v tom vedení.*

5.2.5 Interaktivita

Troufám si tvrdit, že největší výhodou přednášek, workshopů a seminářů nabízených externími subjekty je to, že je jejich náplň plná interaktivních prvků, diskuze a v případě subjektů, které se zúčastnily mého výzkumu, se nejedná o frontální výuku. Žactvo často sedí v komunitním kruhu či půlkruhu.

KP4: *Já veškeré kurzy, co vedu, dělám hodně prožitkově a smyslově. Není to prostě klasická přednáška, že bych jim tam pustila nějakou powerpointovou prezentaci a tam jim ukazovala obrázky nebo tak [...] Ale když to [téma menstruace] jakoby nechávám až na konec, kdy už máme za sebou to, že jsme si tam tančily a zpívaly a tak, tak ony jsou tomu takový víc otevřený.*

KP2: *Oni skládají ty kartičky, znaky dospívání, takže vlastně těch znaků my tam máme asi dvanáct nebo deset a oni mají vybrat, co do toho dospívání patří [...] a pak o tom hodně diskutujeme, ptají se na otázky a tak.*

KP3: *Většinou pracujeme tak, že máme nějaké konkrétní situace ze života, takový jako modelový. Tak aby si mohli projít nějakou tou modelovou situací a vcítit se do té osoby, která v ní je, ať už je to ta menstruuující osoba nebo osoba, která něco řeší s tou menstruuující osobou. Třeba typicky můj hodně oblíbenej příběh je o tom, kdy je dívka, která jde na rande se svým klukem,*

jsou na vysoké, už se znají nějakou dobu, ale ne zas tak dobře. A jdou spolu plavat. A ona neočekávaně dostane menstruaci dřív a stydí se. A neví, jestli mu to má říct, ale zároveň neví, jak on by zareagoval. A vlastně studující potom musí řešit, má mu to ona říct, jak mu to má říct, jaký jsou okolnosti, a pak řeší, jak on by se zachoval.

Součástí výuky je užívání také velkého množství vizuálních i haptických pomůcek. V neposlední řadě pak prezentace všech možných menstruačních potřeb, které se v současnosti na českém trhu nacházejí.

KP3: *A součástí bylo i to, že jsme nakoupili velké množství vložek a tamponů a mohli z nich vyrábět umělecká díla. Krom toho, že si mohli všichni osahat tu houbu nebo ty kalhotky a tak, aby jako věděli ty různé alternativy, protože není jedna věc, která by vyhovovala všem. A pak si to mohli osahat v rámci toho kreativního tvoření, což bylo zase cílem zaangažovat je, i když třeba nemají o to téma takový zájem, jsou třeba mladší nebo z jakýchkoliv důvodů se jim nelíbí sahat na ty věci, který jsou a vypadají klasicky. Ale když z toho dělají to umění, tak to nevypadá jako klasická menstruační potřeba a už se to stane něčím trochu jiným. Takže jsme to takto posunuli trochu.*

Kromě obsahu jednotlivých seminářů či workshopů, ve kterých je téma menstruace komunikováno, je potřeba soustředit se také na to, jakou to probíhá formou. Na základě analýzy vyvstala totiž spojitost mezi publikem a užívanými metodami. Některé z externích subjektů volí stereotypně femininní způsoby předávání informací, neboť svůj seminář směřují pouze ke specifickému publiku, tedy k dívkám.

KP4: *A takhle procházíme všechny ty čtyři fáze, plus do toho zařazuju různý takový hry, že třeba nevím, když máme dynamickou fázi, tak tam mám červený a bílý nafukovací balonky a s těma si tam jakoby pinkáme. Když je ovulační fáze, tak se tam třeba češou. Když je premenstruační, tak si tam něco malujou nebo navlíkají korálky. A až úplně na konci se bavíme o těch praktických věcech typu menstruační pomůcky, jak dlouho to trvá, jak často a takhle.*

Toto pojetí aktivit je rámováno esencialistickým diskurzem, v rámci kterého existuje předpoklad jednotné ženské esence. Na druhou stranu, dívky jsou do naplňování těchto stereotypních kulturně konstruovaných kategorií, jež se na feminitu váží, již od mala socializovány [Jarkovská 2013]. Díky tomu třeba o seminář projeví větší zájem, když bude proložen aktivitami, které je baví. Poté si budou moci z něj odnést informace a pocity, díky kterým si zlepší vztah k vlastnímu tělu. K tomu, aby menstruuující osoby přijaly samy sebe každý den v měsíci, musí kultury změnit pohled na menstruaci a samy musí převzít větší kontrolu nad tím, jak menstruaci prožívají a jak ji vnímají. Jinými slovy, ženy musí odolat stigmatu a kultura musí stigma „nalepené“ na menstruaci odstranit. A k tomu je kvalitní výuka prvním krokem.

***KP2:** Dá se tak zabránit různým traumatům, různě se tématu vyhýbat, říkat dostala jsem to nebo mám to. To vyvolává pocit, že je to něco obtěžujícího, hrozného. Já už to teď vnímám spíš tak, že pro nás je to dar, je to věc, co patří k životu.*

6 VÝSLEDKY A DISKUZE

Výzkum provedený v rámci mé diplomové práce, jenž se soustředil na oblast výuky o menstruaci na základních školách (a v odpovídajících ročnících víceletých středních škol), přinesl několik zjištění, která bych ze své pozice autorky výzkumu označila jako relevantní.

Jak je uvedeno v teoretické části, podle aktuálních výzkumů z českého prostředí by dokonce až 40 % studujících preferovalo mít na sexuální výchovu externí odbornici nebo odborníka [ČSU 2020, online]. Špatná výuka o menstruaci je totiž jedním z pilířů obecných tendencí negativního nahlížení na menstruaci i osoby s menstruací. Opatrné našlapování kolem tohoto tématu jen prohlubuje již tak hluboko ve společnosti zakořeněné stigma. Ovšem to, že vedení pozve za účelem výuky do svých škol externí subjekty, automaticky neznamená, že bude provedený seminář či workshop kvalitním zdrojem informací. Vždy záleží na pojetí přednášky konkrétními subjekty. Jak taková výuka externími subjekty vypadá, jsem se pokusila zmapovat v této diplomové práci. Mou snahou bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku ve znění: „S jakými tématy je výuka o menstruaci na základních školách spojována?“

Jak je patrné z mé analýzy, velkou roli hraje například samotná motivace externích subjektů pro přednášení. Všichni komunikační partneři a partnerky se v rámci rozhovorů stočili k tomu, že měli potřebu akcentovat svou osobní motivaci, která se nesoustředila kolem nich samotných, nýbrž vždy kolem žáků a žákyň s cílem pomoci jim na jejich cestě dospíváním tak, jak nikdo nepomohl jim samotným, když byly ve školním věku.

Velkým tématem tak bylo například představení různých možností menstruačních potřeb, které jsou v současnosti na trhu dostupné. Na to u všech subjektů navazoval také ekologický zájem o jejich používání, neboť všechny komunikační partnerky*partner před studujícími zdůrazňují problematiku užívání konvenčních jednorázových menstruačních potřeb. Zde je však potřeba reflektovat, že všechny subjekty osobně či v návaznosti na pozadí svých organizací obecně považovaly vztah k přírodě či k životnímu prostředí za stěžejní téma. Reflektováno bylo také to, že prezentace pouze jednoho typu menstruačních potřeb může mladé menstrující osoby vést k tomu, že na základě neinformovanosti budou stále využívat zmiňované jednorázové produkty, které však mohou být nevyhovující až zdraví škodlivé (od dráždivosti kůže po syndrom toxického šoku apod.)

Pro účely rozhovoru jsem kontaktovala také organizace „z druhé strany spektra“, tedy takové, které v rámci přednášek o menstruaci propagují²⁰ některou z konkrétních nadnárodních značek jednorázových menstruačních vložek a tamponů (jako například Always či Tampax); tato propagace se promítá například i v jimi distribuovaných brožurách. Takové brožury mnohou dle Erchull a kol. [2002] také reprodukovat stigmatizovaný stav menstruace. Autorský kolektiv provedl obsahovou analýzu 28 takových brožurek, a zjistili, že brožury kladou mnohem větší důraz na negativní než pozitivní aspekty menstruace. Byly v nich často zmiňovány křeče, náladovost či protečení krve. Jediným zmiňovaným pozitivním aspektem bylo dospívání. Popisy menstruačního cyklu byly z větší části vágní. Estrogen a progesteron byly zmíněny v méně než polovině brožurek. Dokonce ani termíny menstruace a ovulace nebyly použity v žádné brožurce a pouze jedna brožurka obsahovala slovo menarché (výraz pro první menstruaci). Problematické byly i ilustrace. Několik brožurek nezobrazovalo žádné vnější genitálie a diagramy ženských reprodukčních orgánů byly prezentovány odděleně od jakéhokoli tělesného odkazu nebo obrysu těla, což ztěžuje dívce představit si rozsah reprodukčního systému. Přestože se tyto brožury používají ke vzdělávání, čtenářky se mohou dozvědět více o stigmatu než o své fyziologii. Jedna brožurka přímo uvedla, že „vaším hlavním zájmem bude pravděpodobně vyhnout se nehodám s vhodně savou vložkou, vyhnout se pocitu vlhka a používat vložku, která není vidět.“ Důraz na utajení a potenciál pro rozpaky je přítomen ve všech brožurách a tento důraz může přispět k negativnímu postoji k menstruaci [Erchull a kol. 2002: 464-472].

Odpovědi na žádost o zapojení do výzkumu od těchto organizací spolupracujících s některou ze značek konvenčních menstruačních potřeb jsem se však nedočkala. Osobně se domnívám, na základě analýzy dat získaných z rozhovorů, že je možné „zaškatulkovat“ subjekty, které se do mého výzkumu zapojily, jako organizace či osoby s vlastním silným zájmem o téma, které chtějí rozvíjet a posouvat dál, a není jejich hlavní motivací především ziskovost. Jejich zájem o téma byl patrný už ze samotné komunikace a z projeveného nadšení nad výběrem tématu mé diplomové práce.

²⁰ A buď to explicitně uvádí na svých webových stránkách, nebo je možné dočíst se o těchto praktikách ve veřejných webových diskuzích.

Na mou první doplňující výzkumnou otázku, která zněla: „Jakými diskurzy je výuka o menstruaci rámována?“ se dá odpovědět dvěma výraznými kategoriemi. Výuka je rámována buď diskurzem menstruace „na úrovni jednotlivců“ či „na úrovni společnosti“. Subjekty pohybující se v prvním zmíněném diskurzu považovaly za nejdůležitější vysvětlit žactvu biologickou podstatu menstruace v návaznosti na plodnost či neplodnost, a také to, jaké základní hygienické návyky je v této době dobré dodržovat či jak přistupovat k vlastní tělesné aktivitě. Nejvýrazněji byl na první až druhý den menstruace doporučován klidový režim. Subjekty pohybující se v druhém zmíněném diskurzu, tedy menstruace jako společenský fenomén, se zaměřovaly především na oblast komunikace a očekávání od druhých. Důležitým společenským problémem souvisejícím s menstruací je ekonomický rozměr. Menstruační chudoba však byla subjekty zmiňována velmi okrajově. Finanční stránka menstruace byla dávána spíše do souvislostí s volnou či svobodnou menstruací (označovanou také jako „bezvložková metoda“ neboť k ní nejsou potřeba žádné z menstruačních potřeb) jako jednou z metod zadržování menstruační krve.

Má druhá doplňující výzkumná otázka „Jakou roli hraje ve výuce přednášející subjekt?“ byla zodpovězena kombinací několika témat. Jako nejdůležitější obecně pro subjekty byla snaha o vytvoření bezpečného, otevřeného prostředí, ve kterém se jim alespoň částečně podaří mezi sebou a žactvem navázat vztah důvěry. Ve vlastní reflexi subjekty uváděly, že se domnívají, že se jim to v některých případech daří lépe bez přítomnosti jiné dospělé osoby z řady pedagogického sboru. Díky otevřenému přístupu k výuce o menstruaci může být společnost o krok blíže ke snížení stigmatizace, která je mlčením prohlubována. Důsledek mlčení však může mít dalekosáhlejší důsledky, jako je například oddálení diagnostiky různých onemocnění ženských pohlavních orgánů a podobně.

Důraz subjekty kladly také na nevyločení chlapců z tohoto tématu. Pouze jedna přednášející se setkala s požadavkem udělat workshop pouze pro dospívající dívky, přestože v jejím původním konceptu byli chlapci zahrnutí. Některé procesy a úpravy workshopu tak nejsou v možnostech samotných subjektů, ale souvisí také s přímými požadavky školy a jejího vedení.

6.1 Limity práce

Největším limitem práce dle mého názoru spočívá ve zvolené výzkumné metodě rozhovorů. Veškerá data totiž mohou být komunikačními partnerkami*y zkresleny. Sesbíraná data jsem však porovnávala také s informacemi, které mají subjekty uvedeny na svých webových stránkách. Nikde jsem nenarazila na nesoulad mezi ústní výpovědí a daty z oficiálních webů organizací. Proto nelze v analytické části textu nalézt reflexi obsahu.

Výzkum si nekladl za cíl postihnout, jak probíhá výuka o menstruaci na školách v celorepublikovém měřítku. Cílem bylo především sledovat opakující se tendence jednotlivých subjektů, jak k výuce přistupují, ale i různá a rozdílná pojetí zmiňované výuky. Další navazující práce by mohla spočívat v analýze výuky o menstruaci vyučujícími, který tvoří interní součást pedagogických sborů, a kteří*které se k výuce dostávají například skrze předměty jako je biologie nebo občanská výchova.

ZÁVĚR

V teoretické části magisterské diplomové práce jsem představila hlavní předmět této práce, a to menstruaci. Představila jsem především socio-kulturní nahlížení na zmiňovaný fenomén, nikoli biologickou podstatu. Zabývala jsem se vznikem a udržování stigmatu, který menstruaci v naší společnosti i ve 21. století stále obklopuje. Stigmatizovaný stav menstruace s sebou nese dalekosáhlé důsledky, které se mohou projevit na zdraví, sexualitě, sebe prezentaci, tělesném vzhledu a obecné pohodě menstruujiících osob. Ve druhé kapitole jsem představila koncept sexuální výchovy na českých školách, jejíž nedílnou součástí je právě menstruace.

Empirickou část práce jsem pojala skrze feministický přístup k metodologii a refletovala, jakým způsobem se jazyk v produkci vědění podílí na udržování nerovností ve společnosti. V návaznosti na výzkumnou otázku „S jakými tématy je výuka o menstruaci na základních školách spojována?“ jsem zvolila kvalitativní výzkumnou metodu participativních rozhovorů. Mými komunikačními partnerkami a partnery byly externí subjekty, které základním školám nabízejí přednášky tematizující menstruaci.

Jak vyplynulo z analýzy získaných dat, hlavním cílem subjektů je snaha o detabuizaci menstruace a prezentace procesů, které se odehrávají v tělech menstruujiících osob, jako přirozené. Menstruace je totiž důležitým indikátorem, dokonce vitálním znakem, celkového zdraví dívek, žen a dalších menstruujiících osob. Je potřeba zvýšit povědomí o roli menstruace v psychickém i fyzickém prožívání. Zároveň je potřeba nastolit zdravou a otevřenou komunikaci a netematizovat menstruaci jako tabu. Kvalitní výuka je jedním ze základních kroků, jak lze tohoto pojetí menstruace dosáhnout.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Acker, J. 1991. „Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organisations.“ In: J. Lorber, S. S. Farrell (Eds.). *The Social Construction of Gender*. Sage Publications, Inc.
2. Allen, K. R., A. E. Goldberg. 2009. „Sexual activity during menstruation: a qualitative study.“ *The Journal of Sex Research* 46 (6): 535-545.
3. Almost half of girls aged 14-21 are embarrassed by their periods. 2017. *Plan International* [online]. [cit. 23. 4. 2022]. Dostupné z: <https://plan-uk.org/media-centre/almost-half-of-girls-aged-14-21-are-embarrassed-by-their-periods>
4. Amenorea: vynechání menstruace. 2022. *Národní zdravotnický informační portál* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022 [cit. 29. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/403-amenorea>
5. Baildon, A. E., S. R. Eagan, Ch. C. Christ, T. Lorenz, S. F. Stoltenberg, S. J. Gervais. 2021. „The Sexual Objectification and Alcohol Use Link: The Mediating Roles of Self-Objectification, Enjoyment of Sexualization, Body Shame, and Drinking Motives.“ *Sex Roles* 85(3/4): 190-204.
6. Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Harvard: University Press.
7. Bourdieu, P. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
8. Buchholz, K. 2020. Where the "Tampon Tax" is Highest and Lowest in Europe. *Statista* [online]. [cit. 20. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.statista.com/chart/18192/sales-tax-rates-on-feminine-hygiene-products-in-europe/>
9. Butler, J. 2014. *Trampoty s rodom: feminizmus a podryvanie identity*. Druhé, revidované vydanie. Bratislava: Záujmové združenie žien Aspekt.
10. Cahill, H. A. 2001. „Male Appropriation and Medicalization of Childbirth: An Historical Analysis.“ *Journal of Advanced Nursing* 33 (3): 334–342.
11. Císařová, R. 2013. *Sexuální výchova jako veřejněpolitický problém*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce M. Horáková.
12. Connell, R. 2005. *Masculinities*. 2. vyd. Los Angeles: University of North Carolina Press.
13. Connell, R., J. W. Messerschmidt. 2005. „Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept.“ *Gender and Society* 19 (6): 829 – 859.
14. Conrad, P. 1992. „Medicalization and Social Control.“ *Annual Review of Sociology* 18 (1): 209-232.

15. Conrad, P. 2007. *The Medicalization of Society. On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
16. Česká středoškolská unie. 2020. *Zpráva z průzkumu - sexuální výchova na středních školách*. Dostupné z: <https://stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2020/11/Zprava-z-pruzkumu-sexualni-vychova-na-strednich-skolach.pdf>
17. Česká školní inspekce. 2018. *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků*. Praha. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/PI SA2015_vysledky_ceskych_zaku_.pdf
18. Del Vayo, M. Á., E. Belmonte. 2019. Half of EU countries still tax tampons as much as tobacco and alcohol. *Voxeurop English* [online]. [cit. 20. 6. 2022]. Dostupné z: <https://voxeurop.eu/en/half-of-eu-countries-still-tax-tampons-as-much-as-tobacco-and-alcohol/?fbclid=IwAR2pm6rPmaDFkbfzUJ8HgJx9Do0LEltMlqDQ0hQTfxuofYHzkwrHcwR13X4>
19. Demello, M. 2014. *Body Studies: An Introduction*. London, New York: Routledge.
20. Denzin, N. K., Y. S. Lincoln. 2003. *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications.
21. Doba rozkladu odpadků, znáte tyto zděšující fakta? 2022. *BIONeeds* [online]. [cit. 20. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.bioneeeds.cz/bioneeeds-blog/doba-rozkladu-odpadu/>
22. Dobrodružství dospívání. 2021. *Na počátku* [online]. [cit. 11. 6. 2022]. Dostupné z: <https://napocatku.cz/dobrodruzstvi-dospivani/>
23. Dobrodružství dospívání. 2022. *Národní iniciativa pro život* [online]. [cit. 12. 6. 2022]. Dostupné z: <https://niz.cz/primarni-prevence/moje-cesta-na-svet-plus/>
24. Dunovský, J. 2005. „Reprodukční zdraví.“ *Kontakt* 7 (3-4): 327-329.
25. Erchull, M. J., J. C. Chrisler, J. A. Gorman, I. Johnston-Robledo. 2002. „Education and Advertising: A Content Analysis of Commercially Produced Booklets About Menstruation.“ *Journal of Early Adolescence* 22 (4): 455-474.
26. Ernster, V. L. 1975. „American menstrual expressions.“ *Sex Roles* 1 (1): 3–13.
27. Fine, M. 2002. „Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire.“ Pp. 375-406 in S. M. Bailey. *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

28. Fingerson, L. 2006. *Girls in power: Gender, body, and menstruation in adolescence*. Albany: State University of New York Press.
29. Foucault, M. 1999. *Dějiny Sexuality I. Vůle k vědění*. Praha: Herrmann & synové.
30. Goffman, E. 2003 *Stigma: poznámky k problému zvládnání narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství.
31. Grec, R. 2021. Endometrióza trápí až 10 % žen v plodném věku. Jaké má příznaky? *Dr. Max* [online]. [cit. 15. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.drmax.cz/pece-o-zdravi/endometrioza>
32. Guba, E. G., Y. S. Lincoln. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Pp. 105-116. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications.
33. Harrell, B., B. Barbara. 1981. „Lactation and Menstruation in Cultural Perspective. *American Anthropologist*“. *New Series* 4: 796-823.
34. Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Grada.
35. Herdt, G. 1999. *Sambia Sexual Culture: Essays from the Field*. Chicago: University of Chicago Press.
36. Hlad'o, P. 2012. *Profesní orientace adolescentů*. Brno: Konvoj.
37. Chrisler, J. C. 2011. „Leaks, lumps, and lines: Stigma and women's bodies.“ *Psychology of Women Quarterly*, 35 (2): 202–214.
38. Chrisler, J., J. Gorman. 2015. „The Medicalization of Women's Moods: Premenstrual Syndrome and Premenstrual Dysphoric Disorder.“ Pp. 77-98 in M. C. McHugh, J. C. Chrisler (eds.). *The Wrong Prescription for Women: How Medicine and Media Create a "Need" for Treatments, Drugs, and Surgery*. Santa Barbara: Praeger.
39. Illich, I. 2012. *Limity medicíny: Nemesis medicíny – Zaprodané zdraví*. Brno: Emitos.
40. Jak jinak říkáte menstruaci? 2006. *Babinet.cz: Vše pro ženy a dívky* [online]. [cit. 16. 5. 2022]. Dostupné z: <https://fora.babinet.cz/viewtopic.php?id=6280>
41. Janošová, P. 2008. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada.
42. Jansová, I. 2015. Gender. *MedKult.cz* [online]. [cit. 12. 5. 2022]. Dostupné z: <http://medkult.upmedia.cz/Keywords/gender/>

43. Jarkovská, L. 2006. „Feminismus a sexuální výchova“. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 7 (2): 41-45.
44. Jarkovská, L. 2013. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
45. Jarkovská, L., K. Lišková. 2008. „Genderové aspekty českého školství.“ *Sociologický časopis*, č. 4: 683–701.
46. Johnston-Robledo, I., K. Sheffield, J. Voigt, J. Wilcox-Constantine. 2007. „Reproductive shame: Self-objectification and young women’s attitudes toward their bodies.“ *Women & Health* 46 (1): 25–39.
47. Johnston-Robledo, I., J. Chrisler. 2013. „The Menstrual Mark: Menstruation as Social Stigma.“ *Sex Roles* 68 (1-2): 9-18.
48. Jordánová, P. 2020. *Sport a menstruační cyklus ženy*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Lékařská fakulta. Vedoucí práce D. Soldánová.
49. Katz, J. 1995. „The Invention of Heterosexuality“. In: K. Peiss. *Major problems in the History of American Sexuality*. University of Pennsylvania.
50. Kdo je cyklická žena? 2022. *Cyklická žena* ® [online]. [cit. 12. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.cyklickazena.cz/>
51. Kolářová, M. 2004. Menstruace v jiných kulturách. *Feminismus.cz* [online]. [cit. 13. 4. 2022]. Dostupné z: <http://www.feminismus.cz/cz/clanky/menstruace-v-jinych-kulturach>
52. Konopásek, Z. 1997. „Co si počít s počítačem v kvalitativním výzkumu: program ATLAS/ti v akci“. *Biograf* 12: 71-110.
53. Křížková, A. 2011. *Pracovní dráhy žen v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
54. Landwehr, H. 1999. „Anthropologische, soziale und moralische Grenzen der Vervielfältigung der Geschlechter“. In: *Freiburger FrauenStudien, Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung* 5: 123-140.
55. Lee, J. 1994 „Menarche and the (hetero)sexualization of the female body.“ *Gender and Society* 8 (3): 343–362.
56. Letherby, Gayle. 2003. *Feminist research in theory and practice*. Philadelphia: Open University Press.

57. Lorber, J. 2005. „Věřit znamená vidět. Biologie jako ideologie“. *Sociální studia* 2 (2): 91-113.
58. Lupton, D. 2003. *Medicine as Culture, Illness, Disease and the Body in Western Societies*. Londýn: Sage.
59. Martin, E. 1991. „The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles.“ *Signs* 16 (3): 485–501.
60. Montgomery, R. E. 1974. „A Cross-Cultural Study of Menstruation, Menstrual Taboos, and Related Social Variables.“ *Ethos* 2 (2): 137-170.
61. Morrow, R. A. 1994. *Critical theory and methodology*. London: SAGE Publications.
62. O Hara, M. E. 2015. ‘Robin Danielson Act’ Would Mandate Independent Testing on Tampon Safety. *Rewire News Group* [online]. [cit. 17. 6. 2022]. Dostupné z: <https://rewirenewsgroup.com/article/2015/04/21/robin-danielson-act-mandate-independent-testing-tampon-safety/>
63. Petrusek, M., H. Maříková, A. Vodáková. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
64. Photo Album. 2022. *Rupi Kaur* [online]. [cit. 14. 4. 2022]. Dostupné z: <https://rupikaur.com/pages/photo-album>
65. Pilka, R. 2017. *Gynekologie*. Praha: MAXDORF.
66. Premenstruační syndrom (PMS). 2017. *Moje zdraví* [online]. [cit. 30. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.mojezdravi.cz/nemoci/premenstruacni-syndrom-pms-2550.html>
67. Prožitkový seminář pro dívky. 2022. *Katka Marešová* [online]. [cit. 13. 6. 2022]. Dostupné z: <https://katkamaresova.cz/cyklicke-kurzy-pro-divky/>
68. Ramazanoglu, C., J. Holland. 2004. *Feminist methodology: challenges and choices*. London: SAGE.
69. Rámcové vzdělávací programy. 2022. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 12. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/rvp>
70. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2016. Praha: MŠMT.
71. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2021. Praha: MŠMT.
72. Reinharz, S. 1992. *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.

73. Renzetti, C. M., D. J. Curran. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
74. Rich, A. 1986. „Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence.“ In: A. Rich. *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose 1979-1985*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
75. Roberts, T.-A., J. L. Goldenberg, C. Power, T. Pyszczynski. 2002. „Feminine protection‘: The effects of menstruation on attitudes toward women.“ *Psychology of Women Quarterly* 26 (2): 131–139.
76. Rupi Kaur. 2015. *Rupi Kaur* [online]. [cit. 12. 4. 2022]. Dostupné z: https://www.instagram.com/p/0ovWwJHA6f/?utm_source=ig_embed&ig rid=1f0a2c68-6fbf-47ac-8400-8a8980dbc038
77. Rupp, L. 2001. *Vytoužená minulost: Dějiny lásky a sexuality od příchodu Evropanů po současnost*. Praha: OWP.
78. Seminář od dívky k ženě / od chlapce k muži. 2022. *Zdravé dospívání* [online]. [cit. 13. 6. 2022]. Dostupné z: <https://zdravedospivani.eu/seminar-od-divky-k-zene-od-chlapce-k-muzi/>
79. Slavík, L. 2018. *Gender a genderově senzitivní pedagogika optikou českých škol a vyučujících*. Brno: Genderové informační centrum NORA, o.p.s. Dostupné z: https://www.gendernora.cz/files/200000658-9197c9197e/GICNora_genderove_senzitivni_pedagogika_optikou_ceskych_skol_a_vyucujících.pdf
80. Smetáčková, I. 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.
81. Smetáčková, I., K. Vlková. 2005. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost.
82. Světová zdravotnická organizace. 2017. *Standardy pro sexuální výchovu v Evropě: Rámec pro tvůrce osnov, vzdělávací a zdravotnické instituce a odborníky*. Praha: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu. Dostupné z: https://planovanirodiny.cz/storage/Standardy_pro_sexualni_vychovu_v_Evrope.pdf
83. Šedřová, K., R. Švaříček. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
84. Šmausová, G. 2004. „Normativní heterosexualita bez nátlaku na prokreaci?“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 5 (2-3): 1-3.

85. Šmídová, V. 2021. Když je i vložka luxus. Menstruační chudoba trápí miliony žen, Česko ji léta ignorovalo. *Heroine* [online]. [cit. 19. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.heroine.cz/zena-a-svet/3915-kdyz-je-i-vlozka-luxus-menstruacni-chudoba-trapi-miliony-zen-cesko-ji-leta-ignorovalo>
86. Täubner, V. 1996. *Metodika sexuální výchovy pro učitele, vychovatele, rodiče a studenty učitelství*. Praha: Fortuna.
87. Tinková, D., M. Lenderová. 2014. „Tělo ‚plodící‘: žena jako předmět i subjekt reprodukce.“ Pp. 127-167 in M. Lenderová, D. Tinková, V. Hanulík (eds.). *Tělo mezi medicínou a disciplínou. Proměny lékařského obrazu a ideálu lidského těla a tělesnosti v dlouhém 19. století*. Nakladatelství Lidové noviny.
88. Turner, B. S. 1995. *Medical Power and Social Knowledge*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
89. Ussher, J. M. 2004. „Premenstrual Syndrome and Self-policing: Ruptures in Self-Silencing Leading to Increased Self-Surveillance and Blaming of the Body.“ *Social Theory & Health* 2 (3): 254–272.
90. Valdřová, J. 2018. *Reprezentace ženství z perspektivy lingvistiky genderových a sexuálních identit*. Praha: Sociologické nakladatelství.
91. Valdřová, J. 2008. „Žena a vědec? To mi nejde dohromady.‘ Testy generického maskulina v českém jazyce.“ *Naše řeč* 91 (1): 26-38.
92. Vanda, V. 2022. „Při první menstruaci dostávají Romky facku, říká porodní asistentka Linda. Chce změnit sexuální výchovu na školách.“ *Refresher* [online]. [cit. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://refresher.cz/110396-Pri-prvni-menstruaci-dostavaji-Romky-facku-rika-porodni-asistentka-Linda-Chce-zmenit-sexualni-vychovu-na-skolach?utm_source=www.seznam.cz&utm_medium=sekce-z-internetu&fbclid=IwAR16Wd7iH8kPLVo28BIVdc_Io4_SYbrcAnKz6DaL6trvtnEO76JK3uctzEU
93. Výuka o menstruaci na středních a základních školách. 2021. *Beatsexismcz* [online]. [cit. 12. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.instagram.com/p/CV0WCCvs3A/>
94. Vzděláváme. 2022. Nesehnutí [online]. [cit. 13. 6. 2022]. Dostupné z: <https://nesehnuti.cz/vzdelavame/>
95. Weeks, M., M. Hobbs, M. Todd, S. Tomley, Ch. Thorpe. 2016. *Knihy sociologie*. Praha: Knižní klub.
96. What is period poverty? 2022. *FreePeriods* [online]. [cit. 15. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.freeperiods.org/periodpoverty>

97. Williams, L. R. 1983. „Beliefs and Attitudes of Young Girls Regarding Menstruation." In S. Golub (ed.). *Menarche*. Lexington, MA: Lexington.
98. Young, I. M. 2005. *On female body experience: "Throwing like a girl" and other essays*. New York: Oxford University Press.
99. Zvolská, L. 2015. *Současný diskurz sexuální výchovy na základní škole v České republice*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce V. Sokolová.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Fotografie ze série fotografií Rupí Kaur tematizující menstruaci.

Dostupný z: <https://rupikaur.com/pages/photo-album>

Obrázek č. 2: Tričko tematizující menstruaci.

Dostupný z: <https://www.redbubble.com/i/t-shirt/PMS-Prepare-to-meet-satan-by-artack/10813590.X0CCM>

Obrázek č. 3: Hrnek tematizující menstruaci.

Dostupný z: https://society6.com/product/time-of-the-month-funny-quote_mug

Obrázek č. 4: Magnet tematizující menstruaci.

Dostupný z: <https://www.winterparkproducts.com/products/m85-pms-funny-magnet>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

PŘÍLOHA P1: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ VE VÝZKUMU A SE ZPRACOVÁNÍM OSOBNÍCH ÚDAJŮ

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Výzkum k magisterské diplomové práci, který provádí Dagmar Matulíková, studentka oboru Genderová studia na Fakultě humanitních studií v Praze na Univerzitě Karlově.

Cílem výzkumu je zjistit, jak probíhá současná výuka o menstruaci na základních školách a jakými diskurzy je rámována.

Komunikační partner / komunikační partnerka nemusí odpovědět na všechny položené otázky a zároveň nemusí uvést důvod, proč odpověď nechce poskytnout.

Informace o komunikačním partnerovi / komunikační partnerce:

Jméno a příjmení komunikačního partnera / komunikační partnerky se ve zveřejňované části diplomové práce nikde neobjeví. Výzkum zaručuje individuální anonymitu.

Ve výzkumu se však může objevit medailon instituce, kterou komunikační partner / komunikační partnerka zastupuje. A to na základě níže uvedeného (ne)souhlasu.

S uvedením názvu a krátkého medailonu instituce, kterou zastupují,

- SOUHLASÍM
- NESOUHLASÍM*

Svým podpisem komunikační partner / partnerka stvrzuje svůj souhlas s pořízením audio nahrávky.

Dne:

Podpis:

*Nehodící se škrtněte