

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Mezinárodní humanitární a sociální práce

Bc. Marcela Krejčí, DiS.

*Role školních zahrad v potravinové bezpečnosti
a snižování chudoby na základních školách
v jihozápadní Keni*

Diplomová práce

vedoucí práce: Mgr. Vladislava Závorská

2016

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 10. listopadu 2016

.....

Marcela Krejčí

Poděkování:

Velice děkuji vedoucí mé práce Mgr. Vladislavě Závorské, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a vstřícnost. Také děkuji Mgr. Evě Krutílkové a Mgr. Radce Valové za cenné rady a připomínky, a organizaci ShineBean za umožnění stáže v Keni. Dík patří též mé rodině a všem ostatním, kteří mi byli při psaní této práce důležitou oporou.

OBSAH

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST.....	4
1 POTRAVINOVÁ BEZPEČNOST A CHUDOBA V KENI.....	4
1.1 POTRAVINOVÁ BEZPEČNOST	4
1.2 CHUDOBA.....	10
1.3 POTRAVINOVÁ BEZPEČNOST A CHUDOBA V ROZVOJOVÝCH ZEMÍCH	17
1.4 SITUACE V KENI.....	21
2 ŠKOLNÍ ZAHRADY A ŠKOLNÍ STRAVOVACÍ PROGRAMY V KENI.....	25
2.1 ŠKOLNÍ ZAHRADY.....	25
2.2 ŠKOLNÍ STRAVOVACÍ PROGRAMY	32
2.3 ŠKOLNÍ ZAHRADY A ŠKOLNÍ STRAVOVACÍ PROGRAMY V KENI.....	34
3 VÝZKUMY ŠKOLNÍCH ZAHRAD A JEJICH DOPADU NA ŽÁKY, RODINY ČI KOMUNITY V ZEMÍCH VÝCHODNÍ AFRIKY	37
3.1 UGANDA	37
3.2 RWANDA.....	39
3.3 KEŇA	41
METODOLOGICKÁ ČÁST.....	44
4 ROLE ŠKOLNÍCH ZAHRAD V CHODU ŠKOL A ŽIVOTECH ŽÁKŮ, JEJICH RODIN A KOMUNIT S OHLEDEM NA POTRAVINOVOU BEZPEČNOST A SNIŽOVÁNÍ CHUDOBY V KENI	44
4.1 CÍLE PRÁCE.....	44
4.2 METODY, TECHNIKY A PRŮBĚH SBĚRU DAT	45
4.3 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	49
4.4 MOŽNÁ OMEZENÍ VÝZKUMU	50
ANALYTICKÁ ČÁST	53
5 UVEDENÍ DO KONTEXTU	53
6 ANALÝZA DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMU	56
6.1 VZTAH ŽÁKŮ, UČITELŮ A RODIČŮ KE ŠKOLNÍ ZAHRADE	57
6.1.1 <i>Motivace pro zapojení se do chodu školní zahrady ze strany žáků.....</i>	<i>59</i>
6.1.2 <i>Motivace pro vznik školní zahrady ze strany školy</i>	<i>60</i>
6.2 ŠKOLNÍ ZAHRADA JAKO ŽIVOTNÍ ZMĚNA	61
6.2.1 <i>Změna v oblasti nakládání s financemi.....</i>	<i>61</i>
6.2.2 <i>Změna v nakládání s časem</i>	<i>62</i>
6.2.3 <i>Změna ve stravování.....</i>	<i>63</i>
6.2.4 <i>Změna ve výuce a školních výsledcích.....</i>	<i>65</i>
6.3 ŠKOLNÍ ZAHRADA JAKO TRŽIŠTĚ A MÍSTO SETKÁVÁNÍ	66
6.4 DOMÁCÍ ZAHRADY JAKO PRODUKTY ŠKOLNÍCH ZAHRAD	67
6.5 ŠKOLNÍ ZAHRADY JAKO „ZÁCHRANNÁ SOCIÁLNÍ SÍŤ“ PRO ZRANITELNÉ DĚTI	69
6.6 ÚSKALÍ ŠKOLNÍCH ZAHRAD.....	72
6.7 ROLE ŠKOLNÍCH ZAHRAD V CHODU ŠKOL A ŽIVOTECH ŽÁKŮ, RODIN A KOMUNIT	75
6.7.1 <i>Hledisko výživy a potravinové bezpečnosti</i>	<i>76</i>
6.7.2 <i>Hledisko vzdělávání.....</i>	<i>76</i>
6.7.3 <i>Sociální hledisko a chudoba</i>	<i>77</i>
6.7.4 <i>Ekonomické hledisko.....</i>	<i>78</i>
DISKUZE.....	80
SHRNUTÍ.....	82
ZDROJE A LITERATURA	84
PŘÍLOHY	89
PŘÍLOHA Č. 1 POLO-STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – PŘEKLAD	89
PŘÍLOHA Č. 2 PŘEHLED RESPONDENTŮ.....	90

ÚVOD

Prvním impulsem k napsání této diplomové práce byl můj pětiměsíční pobyt v Ugandě, kde jsem pracovala jako dobrovolník na projektu Adopce na dálku.

V rámci projektu Adopce na dálku na jedné ze škol v severozápadní Ugandě, fungovala skupina rodičů, kteří se snažili všemožně zapojit komunitu do zlepšování svých životních podmínek. Tato skupina lidí dostala nápad, jak bojovat s problémem absence vlastnictví půdy u chudých lidí, a tím jejich zranitelnosti vůči nedostatku potravin. Rozhodli se, že by chtěli vybudovat komunitní zahradu při základní škole.

Ze své pozice studenta tehdejší sociální a humanitární práce jsem tento nápad podporovala, a ráda by jim i přispěla, avšak z etického hlediska to bylo v rozporu s tím, že jsem v této zemi působila jako dobrovolník jisté organizace. Rozhodla jsem se tedy za vedením této organizace zajít a osvětlit jim, jaké mají místní v této oblasti aktuální potřeby a nápady. Avšak organizace tomuto nápadu nakloněna nebyla.

Po této zkušenosti, kdy byly potřeby donora, tedy aktéra a podporovatele zahraničních projektů disponujícího značnými finančními prostředky, povýšeny nad potřeby místních, jsem se rozhodla, že využiji nabízené možnosti podívat se na fungující projekty školních zahrad v Keni a zjistím, jakou roli hrají v životech žáků, rodičů a celých komunit, o čemž pojednává tato práce.

Toto téma může být velkým přínosem nejen pro studenty oboru Mezinárodní sociální a humanitární práce či specializace Mezinárodní humanitární a komunitní sociální práce, ale i pro neziskové organizace a donory. Neboť se zabývá školními zahradami, jakožto nástrojem rozvoje škol a schopností dětí, rodičů a komunit zvýšit své možnosti zajištění dostatku potravin – potravinové bezpečnosti, a tím omezení hladu a jeho negativních důsledků, jakými jsou kromě nemocí i zranitelnost vůči chudobě, jež však může být i samotnou příčinou hladu.

Právě chudoba je ústředním tématem mezinárodní sociální práce. V současnosti je boj proti chudobě a hladu hned v prvních dvou Cílech udržitelného rozvoje OSN. Kromě prvního a druhého cíle, jímž jsou konec chudoby a konec hladu, s tématem této práce souvisí i cíl třetí – zdraví a kvalitní život, a čtvrtý – kvalitní vzdělání. Školní zahrady ze své povahy nástroje pro produkci jídla a prostoru pro praktickou výuku mohou pomoci naplňovat všechny tyto 4 cíle tím, že poskytují stravu žákům, kteří jsou pak odolnější vůči nemocem, lépe se koncentrují a učí, a také získávají praktické znalosti a dovednosti důležité pro budoucí zaměstnání. Navíc díky nízké absenci ve škole, dobrým školním výsledkům a schopnosti koncentrace na učení, k čemuž školní zahrady a školní stravovací programy pozitivně přispívají, mohou dosáhnout vysokého vzdělání a zkvalitnit si tak svůj život a vymanit se z pasti chudoby. (Informační centrum OSN v Praze, nedatováno)

Pro pochopení všech těchto souvislostí, tedy potravinové bezpečnosti, snižování chudoby, školních zahrad, a jejich fungování a vliv na chod škol včetně životů žáků, rodičů a komunit v praxi, je tato práce, ze své povahy empirická, rozdělena do třech částí – teoretické, metodologické a analytické, přičemž jednotlivé oblasti jsou rozpracovány do celkem 6 kapitol.

První kapitola se věnuje teoretickému uchopení a vysvětlení pojmů potravinová bezpečnost a chudoba. Kromě definic různých autorů jsou v této kapitole uvedeny i bariéry potravinové bezpečnosti, či potravinová nejistota. Téma chudoby je pak rozpracováno do jednotlivých konceptů, jako je absolutní a relativní chudoba, chronická a krátkodobá či městská a vesnická. Všechny pojmy jsou v rámci této kapitoly uvedeny i v kontextu rozvojových zemí, konkrétně pak v Keni.

Druhá kapitola se zabývá vysvětlením pojmů školní zahrady, školní stravovací programy a jejich uvedení do kontextu rozvojových zemí, konkrétně pak Keni. Obsahuje však i kritiku tohoto rozvojového počínu.

Třetí kapitola je zaměřena na vybrané výzkumy o školních zahradách či školních stravovacích programech v zemích Východní Afriky – Ugandy, Rwandy a Keni.

Čtvrtá kapitola se věnuje metodologii kvalitativního výzkumu, týkajícího se role školních zahrad v životech škol, žáků, rodičů a komunit. Součástí této kapitoly je i určení cílů, metod a technik výzkumu.

Pátá kapitola se zabývá uvedením do kontextu a situace konkrétních škol v Keni – ZŠ Barchando a ZŠ Gobey, kde výzkum proběhl.

V poslední šesté kapitole jsou pak představeny výsledky výzkumu na základě dvojího třídění a analýzy dat skrze využití zakotvené teorie. Tyto výsledky jsou rozděleny do 7 podkapitol zaměřených na vztah respondentů ke školním zahradám a jejich motivace pro zapojení se do chodu zahrad, a na změnu, jež se udála v životech škol, žáků, rodin a komunit. Kromě toho jsou zde uvedeny i další role školních zahrad jakožto tržiště pro komunitu a „záchrannou sociální síť“ pro zranitelné děti. Nebo také přenositelnost školních zahrad do domácností. Všechny pozitivní stránky školních zahrad jsou taktéž doplněny o různá úskalí, jež komplikují jejich fungování. Poslední sedmou kapitolou je role školních zahrad v chodu škol a životech žáků, rodičů a komunit, kde se věnují jejich kategorizování do 4 skupin podle jednotlivých rolí – vzdělávací, ekonomické, sociální a potravinové bezpečnosti/výživy s uvedením konkrétních významů pro jednotlivé skupiny.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Potravinová bezpečnost a chudoba v Keni

Abychom pochopili souvislosti mezi chudobou a potravinovou bezpečností, musíme si nejdříve vysvětlit základní pojmy jako je potravinová bezpečnost a chudoba. Pro uvedení do kontextu jsou dále tyto pojmy aplikovány přímo na situaci v Keni.

1.1 Potravinová bezpečnost

Definice potravinové bezpečnosti a potravinové soběstačnosti

Potravinová bezpečnost a problémy s ní spojené pocházejí již z dávných dob historie lidstva, jako jsou válečná období či hladomory. V těchto dobách bylo cílem obyvatelstva, hlavně pak v rodových liniích, zajistit si, co největší zásoby potravin na dobu nezbytně nutnou pro přežití v těžkých časech. Později se problémy potravinové bezpečnosti začali řešit i v rámci širších skupin obyvatelstva nejen různých zemí, ale i regionů. Nakonec díky globalizaci a propojování kontinentů včetně všech negativních dopadů, které s tím souvisejí, se problém potravinové bezpečnosti a jeho řešení dostalo na úroveň kontinentů a celého světa, neboť některé země již nebyly takoveto problémy schopny řešit samy. (Stachowiak, 2003, str. 5)

Podle Organizace pro výživu a zemědělství (FAO), jež spadá pod OSN, je potravinová bezpečnost mnohostranný koncept, různě definovaný a interpretovaný. Na jednom konci spektra potravinová bezpečnost znamená dostupnost adekvátních zdrojů potravin v globálním a národním měřítku, na druhém významovém konci je koncept potravinové bezpečnosti spjat s adekvátní výživou a blahobytem domácností a jednotlivců. (FAO, 2003, str. 3)

Koncept potravinové bezpečnosti vznikl teprve v polovině 70. let 20. století na jednáních mezinárodních problémů potravin v době globální potravinové krize. Počátečním centrem pozornosti byly

především problémy s dodávkami potravin - zajištění dostupnosti a do určité míry cenové stability základních potravin na mezinárodní i národní úrovni. Na straně mezinárodního a institucionálního uspořádání světa se odráželo znepokojení z měnící se globální potravinové ekonomiky, která spěla ke krizi. Následoval proces mezinárodního vyjednávání, což vedlo k Světové potravinové konferenci v roce 1974 a ke vzniku nové sady institucionálních opatření zahrnujících informace a zdroje pro podporu bezpečnosti potravin a fórum pro dialog o politických otázkách. (FAO, 2003, str. 26)

Otázky hladomoru, hladu a potravinové krize byly také značně přehodnoceny po událostech z poloviny 70. let. Výsledkem bylo nové vymezení potravinové bezpečnosti, jež uznává, že chování potenciálně zranitelných a zasažených lidí je kritický aspektem. Třetí, možná rozhodujícím faktorem při změnách pohledu na potravinovou bezpečnost bylo průkazné zjištění, že technické úspěchy zelené revoluce nevedly automaticky a rychle k dramatickému snížení chudoby a úrovní podvýživy, což bylo záměrem této revoluce. (FAO, 2003, str. 26)

Potravinová bezpečnost souvisí se zajištěním potravin na úrovni státu. Ačkoliv některé země mají dostatečné množství úrodné půdy, zásoby vody, finanční zdroje a prostředky pro výzkum a inovaci, tedy velké a různorodé spektrum výrobních aktiv, stále existuje mnoho zemí, hlavně pak v subsaharské Africe, které nejsou schopné svým obyvatelům zajistit dostatečné množství dostupných potravin a dosažení potravinové bezpečnosti je pro ně velmi nákladné a náročné. (Jančovičová, Ondrušová, 2012, str. 59)

V Globálním a národním měřítku hovoříme o potravinové bezpečnosti tehdy, když jsou státy či jednotlivé regiony z finančního hlediska schopné zajistit produkci a dostupnost potravin všem svým občanům. (Stachowiak, 2003, str. 15) Schopnost státu zajistit dostatečné množství potravin pro své občany se podle Duškové nazývá potravinová soběstačnost státu. Soběstačnost státu při zajišťování potravin znamená využívání domácí produkce potravin ve prospěch obyvatel konkrétního

státu, což zároveň i vede k úspoře zahraniční měny na nákup dalších potravin, jenž není možné pěstovat lokálně. (Dušková, 2011, str. 216, 218) Navíc stát v rámci potravinové bezpečnosti garantuje jakousi minimální úroveň dostupnosti potravin všem svým občanům, včetně těch nejchudších, která ještě naplňuje fyziologické potřeby. (Stachowiak, 2003, str. 15)

Na úrovni domácností a jednotlivců je potravinová bezpečnost závislá na množství vzájemně propojených faktorů. Prvním faktorem jsou příjmy domácností, nároky na dávky či důchody a další aktiva. Dalším faktorem je závislost domácích trhů na trzích zahraničních, například v případě dovozu potravin. Tyto trhy ovlivňují tuzemskou nabídku a poptávku a tím zasahují do cen lokálních potravin. To může být problém nejen pro konečné příjemce a konzumenty, kdy cena potravin může být natolik vysoká, že si je nebudou moci dovolit, ale i pro drobné farmáře, kteří budou trhem nuceni snížit cenu svých výrobků, takže místo zisků budou vykazovat ztrátu, a tak se obě skupiny mohou snadno dostat do potravinové nejistoty a tím i uvíznout v pasti chudoby. (Gitu, 2006, str. 4)

Jak uvádí Dušková, schopnost státu zajistit dostatek potravin pro své obyvatele ještě nemusí znamenat potravinovou bezpečnost domácností nebo jednotlivců, neboť pokud stát nemá například mechanismy pro podporu chudých, jejich prostředky nemusejí pokrýt potřebné náklady na zajištění potravy. Dostupné potraviny a finanční prostředky taktéž nemusí nutně znamenat potravinovou bezpečnost pro členy domácností, neboť jde o samotné nakládání s financemi. Pokud má rodina i další výdaje jako například školné, může jejich placení významně krátit rodinný rozpočet a připravit tak členy domácnosti o kvalitní a pravidelný přísun potravin. (Dušková, 2011, str. 217)

Nejznámější definice potravinové bezpečnosti, kterou používá mnoho autorů, pochází od FAO, podle ní potravinová bezpečnost existuje tehdy, když všichni lidé v každé době mají fyzický, sociální a ekonomický přístup k dostatečnému, hygienicky nezávadnému

a výživově bohatému jídlu, jenž naplňuje nutriční potřeby a výživové preference pro aktivní a zdravý život. (FAO, 2016)

Cafiero tuto definici již z její podstaty obecnosti a zahrnutí všech lidí v každé době, považuje za nesplnitelnou a hlavně nekontrolovatelnou, neboť není v lidských možnostech a silách zkontrolovat, jestli opravdu každý člověk z více než 7 miliard lidí na této planetě má opravdu adekvátní přístup k potravinám. (Cafiero, 2012, str. 5)

Komise pro světovou potravinovou bezpečnost identifikovala 4 pilíře potravinové bezpečnosti a těmi jsou – dostupnost adekvátního množství potravin, přístup k potravinám z hlediska fyzické přítomnosti potravin v zemi/regionu a dostatku ekonomických prostředků pro jejich nákup, využití stravy a stabilita dostupnosti kvalitních potravin. (Committee of World Food Security, 2009, str. 3) Tyto pojmy dále rozvíjí Dušková, podle které je dostupnost adekvátního množství potravin závislá na schopnosti státu garantovat dostatečnou nabídku potravin z domácí produkce, což je závislé na jeho výnosech a zásobách. Případně pokud stát dostatečné zásoby potravin nemá, zajistit jejich dovoz. Přístup k potravinám úzce souvisí s dalším ukazatelem – využitím stravy. Pro tyto pilíře je důležité věnovat pozornost nejen ekonomickým ukazatelům hospodaření domácností v rámci potravinové bezpečnosti, jako jsou příjmy, výdaje a náklady domácnosti při zajišťování stravy, ale i podmínky pro samotnou přípravu a využití jídla – přístup k nezávadné vodě, hygienické podmínky či dostupnost zdravotní péče. Stabilita dostupnosti kvalitních potravin znamená podle Duškové schopnost jednotlivcům a domácnostem i v případě nenadálých a nepředvídaných situacích, jako jsou klimatické změny a problémy či krize ekonomiky, zajistit si dostatek potravin. Tato stabilita a její udržitelnost je závislá na klimatických změnách, politické nestabilitě, stavu cen potravin či míry zaměstnanosti v konkrétním státě. (Dušková, 2011, str. 216-217)

Bariéry potravinové bezpečnosti a potravinová nejistota

Bariéry potravinové bezpečnosti je možné podle Stachowiaka vnímat jako její možná ohrožení, neboť právě ohrožení potravinové bezpečnosti je stavem, kdy je za určitých pravidel a podmínek, díky vzniku bariér či hrozbou jejich vzniku, společností bráněno v přístupu k potravinám, a to jak v jeho vytváření, tak i v jeho udržování. Tyto bariéry neboli také obtíže či překážky, mohou být mezinárodního či národního charakteru nebo se mohou dotýkat jen domácností. Ať už z krátkodobého, střednědobého či dlouhodobého hlediska, vždy mohou mít vliv na přístup lidí k potravinám. Ten může být, jak uvádí Stachowiak nejen fyzický tedy, že může dojít k fyzickému nedostatku potravin, ale i zdravotní, čili nedostatek zdravotně nezávadných potravin či ekonomický, čímž se potraviny stávají finančně nedostupné. (Stachowiak, 2003, str. 17-18)

Stachowiak bariéry a ohrožení potravinové bezpečnosti rozdělil do 6 oblastí podle jejich příčin. První z nich jsou nepředvídatelná a tedy náhlá ohrožení jako jsou povodně, zemětřesení, tajfuny či tsunami. Lidem zasaženým některým z těchto typů přírodních katastrof, kterých díky globálnímu oteplování stále přibývá, se poskytuje okamžitá humanitární pomoc ve formě potravinové pomoci s cílem poskytnout jídlo, jako jednu ze základních fyziologických potřeb člověka a zároveň zabránit hladu a s ním spojeným zdravotním komplikacím. Dalším typem bariér jsou člověkem způsobené katastrofy jako války, válečné převraty, ale i různé havárie, požáry a další. Tato ohrožení kromě okamžité potravinové pomoci zasaženým obyvatelům jednoho či více států, vyžadují též následnou pomoc a rekonstrukci či obnovu zemědělství a produkce potravin v dlouhodobějším horizontu. Třetím problémem potravinové bezpečnosti jsou přírodní jevy zapříčiňující neúrodu a související s počasím. Jedná se o sucha, kobyly či jiný hmyz a různé nákazy zemědělských plodin. Řešení tohoto problému je většinou v krátkodobém měřítku. Čtvrtou bariérou jsou opakující se přírodní jevy zapříčiňující neúrodu, jako jsou sucha či záplavy, jen jsou způsobeny hlavně dlouhodobou nepřízní počasí, ale i špatnou odolností pěstovaných

plodin a neadekvátním nakládáním se zemědělskou půdou. Vzhledem k jejich opakujícím se charakteru tyto problémy kromě okamžitého řešení vyžadují též strukturální změny v oblasti zemědělství – hospodaření s půdou. S tímto problémem souvisí další ohrožení potravinové bezpečnosti, a tím jsou globální potravinové krize. Jedná se o celkové zvýšení cen potravin pro jejich nedostatek z důvodů neúrody, ale i špatných strategií potravinové bezpečnosti v různých částech světa. Poslední šestou bariérou jsou potravinové krize finančního rázu, které vznikají i v době dostatku potravin a dobré úrody. Lidé při tomto typu krize nejsou ekonomicky schopni získat přístup k potravinám, neboť ani celé státy nemají přístup na globální trhy díky ekonomické recesi, což je stav, kdy ekonomická aktivita na trhu klesá a ceny potravin tak mohou buď klesat či stoupat, avšak zároveň s tím klesá či stoupá i hodnota peněz. (Stachowiak, 2003, str. 18).

S bariérami potravinové bezpečnosti velice úzce souvisí potravinová nejistota. S tímto problémem se lidstvo potýká již odnepaměti, avšak v současné době je to stále častější téma různých mezinárodních konferencí a zasedání. Potravinová nejistota může v krajním případě vést až k hladomorům. V relativně nedávné historii jsou známé hladomory hlavně z 90. let 20. století v Etiopii.

Pro identifikování stavu nedostatečného zajištění potravin či potravinové nejistoty, v angličtině „food insecurity“ je možné využít definici potravinové bezpečnosti od FAO (viz výše), ze které lze vyčíst konkrétní ukazatele charakteristické právě pro potravinovou nejistotu. K tomuto stavu dochází, když je splněno jedno či více kritérií. Prvním z nich je, že lidé nemají přístup k adekvátnímu množství potravy, neboť ta není fyzicky dostupná v místě a v době, kdy je jí potřeba. Druhým ukazatelem potravinové nejistoty je stav, kdy je jídlo sice fyzicky dostupné, ale lidé nemají ekonomický přístup k zajištění jídla. Tento problém se v dnešním světě týká i vyspělých zemí, kde je lze možné vidět rozdíly mezi chudými a bohatými, přičemž chudoba a nedostatek finančních prostředků je právě jedním z důvodů k nedostupnosti

kvalitních a živiny obsahujících potravin, které mohou být pro chudé lidi drahé a tím i těžko dosažitelné. Další ukazatel, tedy stav, kdy si lidé mohou dovolit pouze jídlo, které neodpovídá jejich preferencím, nenaplnuje veškeré potřeby organismu na vyváženou stravu, anebo je z hygienického hlediska zdravotně závadný, se týká z velké části rozvojových zemí. Obyvatelé asijských a afrických zemí mnohdy jedí pouze jedno druhové potraviny, například fazole a kukuřici, avšak chybí jim vitamíny z dalších druhů zeleniny, jako je zelenina listová. (Cafiero, 2012, str. 5)

Potravinová nejistota se dělí na přechodnou a chronickou, přičemž přechodná nejistota se objevuje při náhlých změnách v oblasti ekonomické, jako jsou války či ekonomické krize, ale i v dobách neúrody. Zatímco chronická potravinová nejistota je mnohem komplikovanější stav dlouhodobějšího charakteru, který úzce souvisí s dlouhotrvající chudobou a s tím spojenými dlouhodobě nízkými příjmy. (Dušková, 2011, str. 217)

Potravinová bezpečnost má pozitivní vliv na snižování úmrtnosti a různých chorob z nedostatku jídla a tím vzniklé podvýživy. Naopak neadekvátní potravinová bezpečnost zvyšuje míru chudoby. (Jančovičová, 2012, str. 59)

1.2 Chudoba

Definice chudoby

Chudoba je označována jako nejvýznamnější problém současného moderního světa, což je podpořeno i tím, že více než 1/3 obyvatelstva na této zeměkouli žije v chudobě nebo se nachází na její hranici, a je tak chudobou ohroženo. Kromě toho se o chudobě mluví také jako o největším skandálu tohoto světa, neboť lidstvo má jednak dostatek bohatství a znalostí k boji s chudobou, ale i přesto jí nedokáže účinně čelit. (Cox, Pawar, 2006, str. 161)

Mezi chudobou a hladem, způsobeným potravinovou nejistotou, existuje přímý vztah. Chudoba vede k chronickému hladu, což vede zpět

k chudobě. Chudoba má několik forem – chronickou chudobu v méně rozvinutých státech světa, chudobu dočasně nezaměstnaných a chudobu způsobenou nečekanými přírodními katastrofami. Měřítko pro určování hranice chudoby se různí podle států. Avšak definice relativní chudoby je celkem jasná, protože je určena podle referenčních skupin v tom kterém státě. Znamená to, že jedinec, který by v jiné zemi měl dostatečný příjem na to, aby si zajistil veškeré své životní potřeby, je ve srovnání s obyvateli konkrétního státu vnímán jako chudý, neboť jeho příjem není srovnatelný se zbývající populací. Přičemž čím je společnost konkrétního státu bohatší, tím vyšší musí být příjem jednotlivce, aby nebyl vnímán jako chudý. Pro srovnání chudoby na mezinárodní úrovni, Světová banka určila mezinárodně uznávanou hranici chudoby na 1 dolar na den. Ačkoliv je na planetě více než 7 miliard lidí, téměř polovina lidí žije s příjmem pod 2 dolary denně a 1/5 dokonce za méně než dolar na den. Nejvíce chudých přes 40% je mezi obyvateli Jižní Asie, dalších téměř 25% žije v Subsaharské Africe a 23% ve Východní Asii. Téměř polovina všech chudých lidí na světě je z Číny a Indie, ačkoliv tyto dvě země mají v posledních letech jedny z nejrychleji rostoucích ekonomik světa. (Jeníček, 2012, str. 191-192)

O souvislosti potravinové nejistoty a chudoby píše i Lukášová, podle které s potravinovou nejistotou konkrétně souvisí absolutní forma chudoby. Je to natolik komplexní problém, že ani v současné době jí stále není přisuzována taková pozornost, jakou by bylo potřeba a to nejen z hlediska ekonomického, ale i sociálního. Navíc řešení potravinové nejistoty jsou svým charakterem spíše krátkodobá, například potravinová pomoc, ačkoliv by spíše vyžadovala dlouhodobější a komplexní zásah do systému jednotlivých zemí či společností. (Lukášová, et. al., 2014, s. 11)

Chudoba je relativní pojem a v kontextu potravinové bezpečnosti a chudoby domácností může být definována jako nedostatek potravy či její neadekvátnost z hlediska kvality a kvantity. Může to však znamenat i nedostatek finančních zdrojů pro zajištění potravy a základních životních potřeb jako je jídlo, oblečení, přístřeší a další. Navíc zajištění

těchto základních potřeb nemůže být ignorováno, pokud má dojít k zajištění potravinové bezpečnosti. Kromě toho potravinovou bezpečnost ohrožují i další aspekty chudoby, jako jsou negativní dopady nemocí, nedostatek zvládacích mechanismů lidí a také ztráta práce či neschopnost pracovat. (Oluoko-Odingo, 2006, str. 269) Navíc, jak píše Oluoko-Odingo (2008), potravinová bezpečnost a chudoba jsou tak úzce propojené, že nedostatek potravinové bezpečnosti prohlubuje chudobu a naopak jakékoliv snahy o zvýšení potravinové bezpečnosti mají pozitivní vliv i na snižování chudoby. Kromě toho potravinová bezpečnost a chudoba mají též vliv na zranitelnost komunit. Chudí lidé jsou méně odolní vůči okolním vlivům, stresům a katastrofám, protože nemají dostatek zdrojů a kapacit v době, kdy již ohrožení katastrofou pominulo a nastává čas obnovy a rekonstrukcí zasažených oblastí. (in Oluoko-Odingo, 2011, str. 2)

Pod pojmem chudoba tradičně chápeme materiální nedostatečnost, která pramení z nízkého příjmu a nízké úrovně spotřeby, což je charakteristické pro neadekvátní výživu a nízkou životní úroveň. Tento typ chudoby často souvisí s tzv. lidskou chudobou, tedy situací, kdy jedinec žije s nízkou úrovní vzdělání a špatným přístupem ke zdravotní péči, přičemž tento stav vede opět k zajištění pouze nízkého příjmu. (Jeníček, 2012, str. 192)

Podle Mareše lze chudobu na národní úrovni chápat jako stav, kdy je společnost určitého státu rozdělena do dvou skupin podle svých příjmů, původu či sociálního statusu, přičemž tyto dvě skupiny se navzájem neakceptují a existuje mezi nimi nejen nerovnost v extrémním slova smyslu, ale též absolutně různé možnosti životních podmínek. Zatímco chudoba na úrovni globální znamená, že chudé či bohaté jsou přímo celé státy, což snižuje či naopak zvyšuje úroveň jejich obyvatel a dostupné možnosti pro jejich život. (Mareš, 1999, str. 39-40)

Chudoba, jak ji dále popisuje Mareš, úzce souvisí s nerovností nejen v oblasti tržní ekonomiky a tím pádem nízké produktivity práce, marginalizace určitých skupin obyvatel, jež nedosahují na určitý standard

materiálního zajištění, ale i s nerovností sociální, tedy naprostou odlišností skupin bohatých a chudých a jejich životních možností. (Mareš, 1999, str. 39)

Koncepty chudoby

Dušková rozlišuje několik typů chudoby. Prvním z nich je materiální chudoba, způsobená nedostatkem finančních prostředků na základní životní potřeby jako je výživa a ochrana před vnějšími přírodními vlivy, tedy přístřeší, ošacení a zdroje energie pro vytápění. Tento koncept chudoby je v dnešní době vyjádřen peněžně jakožto hranice extrémní chudoby, což je 1,25 dolarů osoba/den. Avšak v bohatých společnostech tato hodnota není směrodatná, neboť vzhledem k vyšší příjmů se v nich lidé mohou považovat za chudé i v případě, že se jejich příjmy pohybují vysoko nad touto hranicí. (Dušková, 2011, str. 106) Tento stav, kdy jsou chudí vnímáni jako chudí jen proto, že nemají určitý standard, který je v konkrétní společnosti běžný, označuje za chudobu relativní. Jejím opakem je pak chudoba absolutní, tedy naprostý nedostatek zdrojů pro naplnění základních životních potřeb, přičemž pokud tento stav přetrvává po delší čas, může vážně ohrozit životy lidí, případně vést až ke smrti. Na rozdíl od relativní chudoby, se absolutní chudoba a její hranice, tedy koncept zaměřený pouze na zajištění minimální úrovně přežití skrze naplnění primárních fyziologických potřeb, nemění v závislosti na úrovni životních standardů konkrétní společnosti. (Mareš, 1999, str. 112)

V Evropských zemích je chudoba většinou ve formě relativní, neboť vyspělé státy s rostoucími ekonomikami mají oproti například chudým africkým státům mnohem vyšší příjmy, které by v těchto zemích zajistili domácnostem naprosto dostačující životní úroveň a pokrytí všech životních potřeb, ne-li jejich přebytek. Avšak chudoba v Evropě je jiná, než byla dříve, například v první polovině 20. století. Lze vidět rozdíly mezi úrovní života v západní Evropě a v její střední až východní části, která se teprve nedávno vymanila z nadvlády komunistických režimů. Podle Mareše by se dalo říci, že rozdíly mezi životní úrovní v těchto

částech Evropy jsou dány špatným nastavením ekonomik po pádu totalitních režimů. (Mareš, 1999, str. 42)

Jak Mareš zmiňuje, chudoba se za poslední dobu změnila natolik, že se změnila i charakteristika toho, kdo je a není chudý. Přispěla k tomu doba industrializace a s ní vznik trhu práce a rozvoj ekonomik. Proto rozlišuje kategorii staré a nové chudoby. Starou chudobu popisuje jako chudobu demografickou či horizontální, nezávislou na trhu práce. Jedinci žijící v této formě chudoby se v ní ocitají vlivem věku a s ním spojených zdravotních komplikací, jež ovlivňují jejich schopnost pracovat, životním cyklem a cyklem rodiny. Může se týkat dlouhodobé životní existence či jen krátké životní etapy, například při narození dítěte, pořizování bytu apod. Naproti tomu nová chudoba je vertikální a vzhledem k tomu, že se odvíjí od trhu práce, tak se týká nejen jednotlivců, ale i celých sociálních kategorií, jako jsou nezaměstnaní, znevýhodněné osoby, matky samoživitelky apod. (Mareš, 1999, str. 45)

Kromě chudoby, která je na první pohled viditelná, tedy, že na první pohled poznáme, že je někdo chudý, například lidé bez domova, Mareš rozlišuje ještě chudobu skrytou a latentní. Skrytá chudoba se týká lidí, jež sice žijí v chudobě, avšak nežadají si o pomoc ze strany státu, buďto proto, že neexistuje, neví o ní a o tom, že na takovou pomoc mají právo, nebo jednoduše mají strach z odsouzení svého statusu chudého majoritní společností či jsou natolik hrdí, že by si o pomoc někoho třetího neřekli. Nejvíce lidí žijících ve skryté chudobě můžeme najít například na venkově, kde jsou lidé více na očích, neboť vesnice nemají tolik obyvatel, aby zde mohl žít někdo anonymně. V současné době uprchlické krize, kdy do Evropy přichází stále více migrantů, se tento problém týká i jich. Latentní chudoba neboli ohroženost chudobou, je podle Mareše založena na tom, že jednotlivci či rodiny sice uplatňují nároky na dávky garantující minimální příjmy jako je životní a existenční minimum či různé příspěvky například rodičovský či příspěvek na bydlení, avšak jakmile by o některý z těchto příspěvků přišli, ocitly by se opět

v chudobě. Tento problém se tedy může týkat i střední třídy. (Mareš, 1999, str. 58-59)

Ještě lze z hlediska místního rozlišovat chudobu městskou a vesnickou, jak píše Dušková. Podle ní většina lidí stále žije na venkově, kde je přístup k základním životním potřebám omezen, a lidé jsou závislí na zemědělství, které je mnohdy jejich jedinou obživou. S tím souvisí městská chudoba, která vzniká migrací lidí z vesnických oblastí do měst, neboť tito lidé doufají, že ve městě naleznou lepší budoucnost. Avšak brzo zjišťují, že materiální náklady na život ve městě jsou vyšší a uchylují se tedy do nelegálních provizorních přístřešků tzv. slumů. (Dušková, 2011, str. 107)

Kromě materiálních aspektů chudoby je velmi důležité sledovat i jiné faktory. Například dostupnost základních služeb včetně sociálních, jež definovala v 70. letech 20. století Mezinárodní organizace práce, a jež byly jádrem Rozvojových cílů tisíciletí a dnes jsou obsažených v Cílech udržitelného rozvoje. (Dušková, 2011, str. 106). V mnoha zemích je sektor služeb mnohdy nedostačující, nebo je přístup k němu omezen, což je problém hlavně na vesnicích, kde služby jako například školství, zdravotnictví, telekomunikace nebo odvoz odpadu, společný vodovod s pitnou a užitkovou vodou či kanalizace buďto chybí úplně, nebo jsou natolik drahé, že si je většina obyvatel nemůže dovolit. S tímto úzce souvisí nedostatečná úroveň infrastruktury, hlavně pak kvality cest, díky nimž se přístup ke službám pro občany ze vzdálenějších a těžko dostupných oblastí stává komplikovanějším nežli nereálným, a tím se jejich chudoba prohlubuje. Důležitá je i míra bezpečnosti, která však též souvisí s úrovní služeb, protože nefungující a zkorumpovaná policie není v boji se zločinem efektivním nástrojem, neboť ze zločinu sama těží. Velmi důležitým faktorem je i sociální vyloučení ať už z důvodu rasy, náboženství či genderu. Sociálně vyloučení lidé mají mnohem horší přístup ke službám, jsou diskriminováni a utlačováni. Navíc sami žijí v oblastech s nízkou mírou bezpečnosti, vzdělanosti a obrovskou chudobou, že je pro ně velmi obtížné se z těchto podmínek dostat

a z chudoby se vymanit. (Exnerová, 2008) Podle Dušková jsou chudobou mnohem více ohroženy ženy, děti, staří, nemocní a zdravotně či mentálně hendikepovaní. Kromě toho však chudobou trpí i členové nejnižších kast v Indii či různá utlačovaná etnika. (Dušková, 2011, str. 106)

Právě ženy jsou chudobou ohroženy již ze své podstaty ženství. V mnoha státech totiž stále nejsou plně uznávány jako jejich občané a jako držitelé svých vlastních práv. Co se týče dětí, tak ty jsou nejvíce ohrožené chudobou hlavně v situacích, kdy se například následky konfliktů či HIV/AIDS stanou sirotky, a nemají nikoho, kdo by se o ně postaral. (Cox, Pawar, 2006, str. 180-181)

Na základě participativních výzkumů Hnutí participativního rozvoje a postrozvoje, kterých se aktivně zúčastnili místní komunity, bylo zjištěno, že různé kultury chápou chudobu různými způsoby. Což znamená, že například materiální zajištění a dostatek či naopak nedostatek, nemusí mít žádnou váhu v kulturách, jež jsou postaveny na principu kočovnictví a nejsou tedy spjaty s majetkem, který by je držel na jednom místě, ale pro svou mobilitu využívají pouze základních věcí. Ačkoliv materiální chudoba pro některé kultury není prioritním problémem, nedostatek půdy a přírodních zdrojů či přístup k nim, včetně absence vlastnického práva či práva na sdružování a navštěvování kulturních či náboženských akcí v rámci komunity, již závažným problémem je. Tyto problémy tedy spadají až do oblasti lidských práv. (Dušková, 2011, str. 106)

Jak uvádí Cox a Pawar existuje i několik typů chudoby, jež úzce souvisejí s různými fenomény, které ji ovlivňují, a chudoba je pak důsledkem těchto situací. Tyto problémy nejvíce ohrožují zranitelné země, což jsou právě země s největšími počty chudých. První z nich je chudoba následkem konfliktů, což znamená, že se lidé ocitnou v chudobě právě díky konfliktu, jež zemi, ve které žijí, natolik destabilizuje, že naplňování základních lidských potřeb je ohroženo. Navíc války způsobují těžká zranění či smrt. Tím zneschopňují lidi k práci a zajištění obživy. Také jsou příčinami rozpadů rodiny, případně připravují děti

o oba rodiče, a činí z nich sirotky. Dalším typem je chudoba následkem přírodních katastrof, které podobně jako války způsobují zranění či úmrtí, rozpady rodin, destrukci infrastruktury a tím i nedostatek zdrojů pro základní lidské potřeby. Avšak závažnost důsledků přírodních katastrof se dá pozitivně ovlivnit skrze mechanismy posilující kapacity a přispívající ke snižování zranitelnosti obyvatelstva konkrétního státu či regionu. Třetím typem je chudoba související s ekologickými vlivy, hlavně pak s degradací půdy. To souvisí jednak se špatnou úrodností půdy, jejím nedostatkem a také s migrací lidí do měst. Poslední je chudoba spojená s vysokým populačním růstem, což může vést k nedostatku zdrojů v určitých oblastech a zvyšování počtu chudých, jež nejsou schopni na zdroje dosáhnout. To vede nejen k migraci do měst a vzniku chudinských čtvrtí, ale i migraci do jiných států či na jiné kontinenty. (Cox, Pawar, 2006, str. 182-186)

1.3 Potravinová bezpečnost a chudoba v rozvojových zemích

Nejaktuálnějším a nejvíce probíraným tématem na mezinárodních konferencích je potravinová bezpečnost rozvojových zemí. Je to dáno nejen rychlým růstem populace, která za posledních 200 let narostla z jedné miliardy na více než 7 miliard (Exnerová, Volfová, 2008), ale též globalizací, která na jedné straně otevírá možnosti, avšak na druhé rozvírá nůžky společenských rozdílů a ukazuje propastné rozdíly mezi bohatými a chudými, kterých je nejvíce právě v rozvojových zemích. Ačkoliv největší počet chudých je v jižní a jihovýchodní Asii, největší podíl hladovějících a podvyživených je právě v Africe. (Rozvojovka, 2016) Cox k tomu dodává, že podle odhadů žije v Africe největší počet lidí žijících pod 1 dolar na den. (Cox, Pawar, 2006. str. 164) Je to i proto, že na rozdíl od Asie či Jižní Ameriky, africké země mají nízkou produktivitu zemědělské výroby, neboť v minulosti neprošli její modernizací. Tato modernizace se nazývala „zelenou revolucí“. Řešením problému potravinové bezpečnosti afrických zemí, jež souvisí s nízkou

produktivitou zemědělství a je kromě neznalosti moderních technologií způsobeno i klimatickými změnami a stále větší závislostí zemědělství na klimatických podmínkách, hlavně pak dešťových srážkách, je například pěstování upravených neboli geneticky modifikovaných plodin (GMO). Tyto plodiny mají na jedné straně velký potenciál, co se týče zvýšené výživové hodnoty a přidaných látek, avšak na druhé straně nejsou stále ještě detailně prozkoumány jejich negativní dopady na lidský organismus. Kromě používání GMO je další cestou vedoucí ke zvýšení potravinové bezpečnosti rozvojových zemí i tzv. Africká zelená revoluce, o které píše Negin (2009), což je politika s cílem zajistit přístup na trh, dostupnost potravin a jejich na kvalitu zaměřenou produkci nejen pro obyvatele měst, ale i venkova, a také dosáhnout rozvoje podnikání drobných farmářů. (Dušková, 2011, str. 218)

Podle Jeníčka je potravinovým problémem rozvojových zemí hlavně nedostatek živin z potravy, jenž způsobuje podvýživu, což je stav, kdy tělo nemá dostatek látek potřebných pro jeho normální fungování a člověk je tak jednak náchylnější k různým nemocem, ale i přímo ohrožen na životě, neboť je životní funkce jsou poškozeny či zpomaleny. S podvýživou jakožto následkem potravinové nejistoty a nedostatku kvalitních výživově hodnotných potravin, souvisí vícero faktorů. Prvním z nich je nedostatek vody a sanitace. Voda je totiž základním zdrojem potravinové bezpečnosti, a pokud lidé k této životodárné tekutině nemají přístup či je její kvalita zhoršena, vede to nejen k podvýživě, ale přímo hladomoru. S vodou souvisí i sucho, neboť v mnoho obyvatel rozvojových zemí a jejich zemědělská aktivita závisí na dešťových srážkách, takže pokud je dlouhodobé sucho a málo deště, úroda je minimální, nebo téměř žádná, což zvyšuje poptávku po potravinách na trhu a tím i jejich cenu, která pak činí potraviny chudším obyvatelům téměř nebo zcela nedostupné. Dalším problémem je nemoc AIDS a virus HIV. V rozvojových zemích, hlavně pak těch afrických umírá značná část střední generace na tuto nemoc, jež se přenáší pohlavním stykem, kontaktem s krví či z matky na dítě, a díky tomu jsou populace afrických

států velmi mladé s malým procentem střední věkové kategorie a seniorů. To vede jednak k vysokému počtu sirotků, ale i k problému s potravinovou bezpečností, neboť střední generace, která normálně pracuje, v zemědělství téměř chybí, avšak děti jsou na práci mladé a senioři již zdravotně nemohoucí. Navíc sirotci jsou svým sociálním statutem mnohdy již dlouhodobě v pasti chudoby, ze které nemají moc šancí se vymanit. Avšak i samotná potravinová nejistota vede ke vzniku této nemoci, neboť lidé jsou nuceni kvůli suchu a z toho plynoucího nedostatku jídla migrovat do měst, kde se usadí v chudinských čtvrtích tzv. slumech, a pro svoje přežití se uchylují například i prostituci, jenž mimo jiné vede právě ke vzniku AIDS. (Jeníček, 2012, str. 169-194)

Důležitým důvodem vzniku potravinového problému rozvojových zemí je i chudoba. Hlad a podvýživa ve světě, kde je jídla dostatek, ukazuje na fakt, že extrémní chudoba je hlavním důvodem podvýživy a zároveň hlad a podvýživa jsou důležitými příčinami chudoby. Ovlivňují totiž schopnost jedince překonat chudobu například tím, že snižují fyzickou výkonnost a produktivitu pracovníků. Kromě toho se stávají bariérami pro psychický a fyzický rozvoj dětí, což vede k jejich špatným výsledkům ve škole a vysoké absenci v rámci školní docházky. Navíc způsobují dlouhodobé zdravotní problémy a komplikace, které mohou vést až ke smrti. (Jeníček, 2012, str. 190)

Podvýživa a hlad se též přenáší z generace na generaci, jak uvádí Jeníček. Hladové matky totiž rodí podvyživené děti, pro které je život náročnější, neboť se často rodí s hendikepem. Kromě toho tyto dva problémy vedou k sociální a politické nestabilitě, což negativně ovlivňuje schopnost vlád snižovat míru chudoby ve svých státech. Chronicky podvyživení lidé častokrát uvíznou v tzv. pasti chudoby, jež znamená, že tito lidé mají nízkou produktivitu a trpí chronickou chudobou a hladem. (Jeníček, 2012, str. 191) Podle Duškové jsou „řešení těchto globálních problémů na úrovni jednotlivých států nedosažitelná a vyžadují dlouhodobou a co možná nejširší spolupráci na úrovni mezinárodního společenství.“ (Dušková, 2011, str. 218-219)

Klíčem k rozvoji dětí a jejich budoucnosti je adekvátní výživa a vzdělání. Tyto priority jsou obsaženy v prvním a druhém Miléniovém cíli tisíciletí, jak popisuje Ndayambaje. Avšak realita světa, kde je mnoho miliónů dětí, činí tento cíl velice těžko naplnitelným. Děti, které jdou do školy hladové, nemají dobré školní výsledky. Jejich fyzická aktivita klesá, stejně tak jejich kognitivní schopnosti, a k tomu se přidává ještě snížení odolnosti vůči infekcím. Školní výsledky stejně jako školní docházka jsou na velice nízké úrovni a děti jsou tak velice brzy nuceny opustit školu nebo jsou z ní vyhozeny. Z dlouhodobého hlediska způsobuje chronická podvýživa dětí snížení jejich potenciálu a produktivity, čímž ovlivňuje výši příjmů a rozvoj dokonce i na národní úrovni. Z tohoto důvodu by se rozvojové země měly zaměřit na děti a mladistvé. Právě k tomu slouží investice do vzdělávání a výživy, jež jsou základním nástrojem k prolomení cyklu chudoby a podvýživy. (Ndayambaje, 2007, str. 7)

Ndayambaje na základě participativního výzkumu ve Rwandě popisuje, že na úrovni jednotlivců jsou muži či ženy chudí jednak, pokud jsou konfrontováni se souborem složitých problémů souvisejících s vnějšími faktory, jež nejsou schopni řešit. Dále také když nemají dostatek půdy, příjmů nebo dalších zdrojů sloužících k uspokojení jejich potřeb a díky tomu žijí v nejistých podmínkách, přičemž základní potřeby podle něj zahrnují jídlo, oblečení, náklady spojené se zdravotní péčí, poplatky související se vzděláváním dětí, atd. Kromě toho jsou chudými též osoby, které se o sebe nedokáží sami postarat ať už z důvodu zdravotního stavu, věku či dalších příčin. Na úrovni domácností jsou důležitými kritérii určování chudoby vlastnictví půdy, velikost domácnosti a charakteristika hlavy domácnosti. Přičemž k chudým či k chudobou ohroženým skupinám se řadí domácnosti vedené vdovami, dětmi, starými lidmi nebo hendikepovanými. Co se týče úrovně komunity, charakteristické znaky chudoby na této úrovni jsou splněny, pokud mají komunity nedostatek přístupu k ekonomickým a sociálním službám a přírodním zdrojům. (Ndayambaje, 2007, str. 10)

1.4 Situace v Keni

Keňa leží ve východní Africe, přičemž jejími sousedy jsou Somálsko, Etiopie, Uganda, Rwanda a Tanzanie. Kromě úrodných nížinných oblastí má i hory, množství zalesněných ploch a také přístup k Indickému oceánu. Mimoto se na území Keni nachází část největší africké sladkovodní plochy – Viktoriino jezero, které patří mezi centra rybolovu.

V oblasti východoafrických zemí je Keňa se svými 43 miliony obyvatel, jediným státem, který nespadá do kategorie nejméně rozvinutých zemí (Least Development Country – LDC). Je to dáno mimo jiné i tím, že je v regionu vnímána jako centrum finančnictví a obchodu, hlavně kvůli své strategické poloze a přístupu k oceánu, což usnadňuje mezinárodní obchod například s asijskými zeměmi. Navíc je i nejvyspělejší ekonomikou bývalých koloniálních zemí východní Afriky a mnoho let byla mezi zeměmi, které sužovaly konflikty, války a genocida, jedinou stabilní a tedy i příklad postkoloniálního úspěchu. Avšak po vážných nepokojích na přelomu let 2007 a 2008, kdy zemi zasáhlo vážné povolební násilí, se Keňa potýká s mnoha problémy, včetně obrovských korupčních skandálů. (Milerová Prášková, 2013, str. 6)

Nejdůležitějším zdrojem příjmů pro většinu obyvatel (70%) je zemědělství, s tím souvisí i fakt že okolo 80% obyvatel Keni je situováno na venkově. Bohužel možná právě i díky tomu, že do zemí subsaharské Afriky nedošla zelená revoluce, tedy zmodernizování technologií používaných v zemědělství, o kterých se zmiňuji výše, Keňa je stále závislá na dešťových srážkách v období dešťů, která přicházejí ve dvou vlnách, avšak rok od roku se jejich délka zkracuje a přicházejí také později, což farmářům a domácnostem znesnadňuje hospodaření s vodou. Navíc podle statistik z roku 2011 má v Keni přístup k pitné vodě pouze necelých 55 % obyvatel. S tím souvisí i fakt, že velká část keňských domácností nemá dostatek jídla a je tak závislá na potravinové pomoci

zvenčí. Takto ohrožených je každoročně zhruba 10 milionů lidí, tedy čtvrtina obyvatel. (Milerová Prášková, 2013, str. 6-7)

Potravinová nejistota v Keni se odvíjí od množství faktorů, mezi které patří klesající zemědělská produktivita, nevhodný systém distribuce potravin, populační růst, nezaměstnanost a nedostatečný přístup k dávkám či důchodům, a také velký počet nakažených HIV/AIDS. Díky tomu je potravinová nejistota v Keni klasifikována buď jako chronická nebo přechodná. Chronická potravinová nejistota je výsledkem nepřetržitého nedostatečného přístupu k potravě a je způsobena chronickou neschopností domácností buďto produkovat nebo nakupovat jídlo, zatímco přechodná potravinová nejistota znamená neadekvátní přístup k jídlu kvůli nestabilní potravinové produkci, nedostatečným zásobám potravin a nízkým příjmům. Potravinový problém v Keni je ve většině případů spíše přechodné povahy. Je charakterizován špatnou a neefektivní politikou, institucionálním selháním a také opakujícími se obdobími sucha. To vede k tomu, že produkce potravin a chov hospodářských zvířat značně klesá a Keňa je tak nucena dovážet podstatné množství potravin jako je pšenice, rýže či kukuřice z okolních zemí, což navyšuje jejich ceny na lokálních trzích a činí tak dostupnost jídla pro některé komunity nedosažitelné z důvodu jejich nízkých příjmů. (Gitu, 2006, str. 9-10) „*Chudé rodiny v Keni utratí za potraviny zhruba 40 až 60 % svých příjmů, a tak pociťují i sebemenší nárůst cen potravin.*“ (Milerová Prášková, 2013, str. 8)

Kromě toho je potravinová nejistota v Keni způsobena též záborou půdy, neboť mnoho farmářů s velkovýrobou bylo nuceno části svých farem pronajmout či rozprodat velkým firmám kvůli ekonomické neudržitelnosti. Výsledkem tohoto rozdělování půdy je, že 89 % domácností v Keni žije na méně než 3 hektarech půdy, zatímco okolo 47 % obyvatel žije na farmách, které jsou menší 0,6 hektarů. Navíc i díky tomu čelí Keňa problému s nedostatkem půdy, neboť velké množství nevyužitých půdy je stále majetkem státu nebo jednotlivců, a nijak se s ní

nepracuje. Je proto nutné začít pracovat na změně práv a systému vlastnictví půdy. (Gitu, 2006, str. 10)

Potravinovou bezpečnost v Keni kromě výše zmíněných faktorů ovlivňuje též politická situace sousedních států a konflikty, které se v nich dějí, neboť ty jsou impulsem pro pohyb obyvatelstva těchto zemí a migraci do okolních stabilnějších států. Právě Keňa je cílovou zemí pro mnoho tisíc uprchlíků například z destabilizovaného Somálska, ze Rwandy po genocidě v roce 1994, taktéž ze sousední Ugandy, kde několik let působila armáda Božího odporu a Konga, kam odešli jednak rebelské armády z Ugandy a částečně i Hutuové ze Rwandy a přispěli tak k destabilizaci i této země. Keňa má dva obrovské uprchlické tábory Dadaab a Kakuma, jež mnohonásobně překročují únosné limity a proto je v nich velké množství podvyživených žen a dětí. (Milerová, Prášková, 2013, str. 9)

Jak uvádí Milerová Prášková „*v souvislosti se současným stavem potravinové bezpečnosti v Keni můžeme hovořit o paradoxu. Skoro celá polovina Keňanů 45,9% ze 43 milionů (Milerová Prášková, 2013, str. 7) totiž žije pod hranicí chudoby, což je v porovnání s ekonomickým vývojem sousedních zemí zarážející. Například Uganda i Tanzanie mají nižší procento populace žijící v chudobě, a to 31%, resp. 36 %, přestože nedosahují zdaleka takových hospodářských výsledků.*“ (Milerová Prášková, 2013, str. 6)

Mezi faktory ovlivňujícími chudobu v Keni patří nízká produktivita zemědělství a nízká úroveň marketingu. S tím souvisí i nezaměstnanost a nízká mzda. Kromě toho je v Keni nedostatečný přístup k produktivním aktivům, hlavně pak k půdě. Keňa má též špatnou infrastrukturu, přičemž nejhůře na tom jsou vesnice a těžko dostupné oblasti. Co se týče sociálních problémů, je zde genderová nevyrovnanost a diskriminace žen, vysoké ceny sociálních služeb, jež je činí nedostupnými pro velké množství nízkopříjmových domácností. K tomu všemu je potřeba si ještě uvědomit, že keňská vláda není příliš produktivní a pokud již produktivní je, potýká se s korupcí ve všech

svých vrstvách. Navíc je v Keni velké množství lidí nemocných HIV a AIDS, což jednak zvyšuje úmrtnost středních generací a snižuje věkovou hranici státu, neboť produktivní část obyvatelstva zastoupena právě střední generací vymírá a zůstává po ní mladá generace, která ještě mnohdy není schopna plně pracovat z důvodu nízkého věku. Právě HIV/AIDS má za následek i velké množství sirotků, jejichž cesta ven z chudoby je tak velice komplikovaná. (Gitu, 2006, str. 12)

2 Školní zahrady a školní stravovací programy v Keni

V první kapitole byly vysvětleny pojmy potravinová bezpečnost, potravinová nejistota a potravinová soběstačnost státu, jež byly uvedeny do souvislostí a plynule navázaly na charakteristiku a definice chudoby. Kromě toho byly všechny tyto pojmy zasazeny do kontextu rozvojových zemí a posléze i Keni, která mezi rozvojové země patří. Z první kapitoly je patrné, že existuje úzké propojení mezi potravinovou bezpečností, potravinovou nejistotou jako negativní formou potravinové bezpečnosti a chudobou, a že se oba tyto fenomény navzájem ovlivňují. Chudoba totiž ohrožuje potravinovou bezpečnost a způsobuje potravinovou nejistotu. Zároveň jakékoliv zlepšení potravinové bezpečnosti znamená i zlepšení chudoby. Jak bylo popsáno výše, potravinová bezpečnost souvisí se zajišťováním potravy. Nedostatek potravy vede ke zhoršení psychických a fyzických vlastností jednotlivců a vede k nedostatečnému vzdělání, nízkým mzdám a chudobě.

V této části práce bude uveden pojem školní zahrady a školní stravovací programy, neboť jsou jednou z možností, jak přispět k řešení problému se zajištěním potravy. Navíc mohou, jak bude dále uvedeno, podpořit vzdělání a pomoci tak jednotlivcům a skupinám vymanit se z cyklu chudoby. Tyto pojmy budou dále uvedeny do kontextu Keni.

2.1 Školní zahrady

Definice školních zahrad

Mnoho lidí věří, že výuka ve škole se odehrává pouze uvnitř třídy. Avšak pro rozvoj dítěte se dá využít celý školní prostor, neboť půda školy je nejen zdrojem jídla pro zkvalitnění stravy a zdraví dítěte, které ale pomáhá ovlivňovat i dostupností nezávadné pitné vody, fyzickými aktivitami, hygienickými latrínami, umývárny s vodou a v neposlední řadě též školními obědy. Kromě toho je školní půda

prostorem pro učení se o přírodě, zemědělství a výživě. Je také místem uvolnění, radovánky a odpočinku a to díky květinám, keřům, hracím plochám, stínu a místům sloužícím pro stravování. Navíc je školní půda nikdy nekončící lekcí o respektování životního prostředí a umožňuje dětem být hrdými na svou školu. Školní zahrady vedou nejen ke změně návyků dětí, ale i ke změně prostředí a životních podmínek. Mění betonové plochy, suchá místa, bahno a prázdné prostory v zelené plochy, venkovní laboratoře, zeleninová políčka, bylinkové zahrádky a studijní prostory. (FAO, 2005, str. VII)

Školní zahrady jsou plochy určené k obdělávání půdy nebo také „školní laboratoře“ v těsné blízkosti škol a mohou zahrnovat malý chov drůbeže, ryb či včel, pěstování ovocných stromů nebo květin, budování ekologického povědomí a výuku o ekologii, a také pěstování základních zemědělských plodin, tedy produkci potravin. (Drescher, 2002, str. 2)

Podle FAO můžeme školní zahrady najít v mnoha zemích, v rozličných formách a velikostech, s rozdílnými cíli. Ve většině případů jsou školní zahrady prostorem buď přímo v areálu školy či v její bezprostřední blízkosti. Na školních zahradách se většinou pěstuje zelenina, květiny, léčivé rostliny, stromy, keře a mnoho dalších rostlin. Občas se v rámci školních zahrad chovají malá zvířata jako králíci, kachny, kuřata, kozy či dokonce ryby. Ve městech, kde mají školy omezený prostor nebo nedostatek venkovních ploch pro pěstování, je provoz školních zahrad ve formě pěstování rostlin v kontejnerech či různých nádobách. Ačkoliv termín „školní zahrada“ zahrnuje různorodé typy zahradničení a zemědělských prvků, školní zahrady mají většinou společné dvě věci. První z nich je to, že školní děti aktivně pomáhají rodičům a dalším zapojeným členům komunity v utváření a udržování zahrady. A za druhé, tyto děti využívají školní zahradu pro učení se, odpočinek a také ke konzumaci potravin ze sklizně. (FAO, 2006)

Jak uvádí Ndayambaje, aktivity na školních zahradách mohou zahrnovat výuku o výživě, techniky uchovávání potravin, jednotné postupy pro zvládání drobných škůdců a plevelů, postupy pro udržování

úrodnosti půdy, udržitelný management přírodních zdrojů a techniky recyklování či kompostování. Kromě toho se výuka na školních zahradách může zaměřovat též na zvyšování povědomí o životním prostředí, hlavně pak v městských oblastech. (Ndayambaje, 2007, str. 14)

Školní zahrady jsou mocným nástrojem pro zkvalitnění výživy dětí a jejich vzdělávání. Mají potenciál zvýšit potravinovou bezpečnost a výživu lidí na úrovni domácností a to díky přenositelnosti znalostí o fungování školních zahrad do rodin dětí a zakládání rodinných zahrad či farem. Právě jednoduché techniky využívané při pěstování různých druhů zeleniny a ovoce jsou tím, co pomáhá žákům aplikovat získané znalosti o zahradnických technikách v jejich domovech a zároveň rodičům a učitelům usnadňuje vedení zahrady. (FAO, 2006)

Ať už ve vesnickém či městském prostředí, školní zahrady mají mnoho benefitů jako je zvyšování významu a kvality vzdělávání městských a vesnických dětí skrze integrovanou výuku praktických a akademických předmětů, což pomáhá podporovat aktivní učení. Poskytuje dětem hmatatelnou zkušenost s produkcí potravin, ekologií a managementem přírodních zdrojů, a tím zvyšuje znalosti dětí v oblasti výživy. Kromě toho školní zahrady zvyšují výživovou hodnotu školních obědů, protože poskytují čerstvé jídlo bohaté na stopové prvky. (FAO, 2006)

Školní zahrady mohou pomoci nejen dětem, ale též rodičům zlepšit si znalosti o správných technikách produkce potravin, lidské výživě a také podnítit rozvoj domácích zahrad. To může vést jak ke zlepšení výživy dětí a jejich rodin tak i ke zkvalitnění lidských zdrojů. Potenciál role školních zahrad je také v získávání životních znalostí a dovedností dětí, což poskytuje přidanou hodnotu hlavně v situacích, kdy jsou rodiny vedeny dětmi například z důvodů epidemií HIV/AIDS, jenž zabíjí jejich rodiče. (Ndayambaje, 2007, str. 14)

Jak píše FAO, školní zahrady jsou mnohem více úspěšné, když je do jejich chodu zainteresovaná a zapojená i komunita. Navíc jejich zapojení do samotného plánování a diskuzí o zahradě už na jejím začátku

je dobrým nápadem právě proto, že to buduje závazek, přerozděluje pracovní vytížení, pomáhá omezit a vyhnout se chybám a hlavně stimuluje zájem komunity o školní aktivity. Školní zahrada, o jejíž aktivitách jsou lidé jasně informováni, posiluje důvěryhodnost školy jako instituce, jež pomáhá dětem růst nejen fyzicky, ale i psychicky. (FAO, 2005, str. 10)

Výhodou zapojení komunity a rodičů do školních zahrad je jednak aktivní role, kterou školní děti mohou hrát v procesu zajišťování vlastní potrawy, ale hlavně v zapojení jejich rodičů do učebního procesu naproti pasivní roli jakožto příjemců potrawy. Některé z dětí, které se zapojují do aktivit v rámci školní zahrady, mohou chtít pomoci jejich rodičům a rodinám v založení domácích zahrad. Touto cestou se rozšiřuje efekt produkce potravin v rámci komunity, což je mnohem více důležité pro produkci potravin jako takovou, než jsou samotné školní zahrady. (Ndayambaje, 2007, str. 14-16)

Role školních zahrad

Školní zahrady jsou podle Jančaříkové a Mazáčové prostorem, který pomáhá dětem rozvíjet jejich dovednosti a schopnosti například skrze kreativní výuku a využívání jejich tvořivosti. Dále školní zahrady slouží k utváření vztahu dítěte k místu, tedy ke konkrétní škole a jejímu okolí včetně fauny a flory. Zároveň pomáhají dětem rozvíjet interakci s vrstevníky a socializaci dítěte, neboť školní zahrada a výuka v ní se může zaměřovat i na spolurozhodování dětí, odpovědnost a trénink diskuze. A v neposlední řadě je to místo komunitního života, kde se setkávají děti i dospělí. (Jančaříková, Mazáčová, 2013, str. 10)

Školní zahrady mají několik rolí/funkcí, avšak lze je rozčlenit do třech skupin a to na role/funkce ekologické, sociální a hospodářsko-ekonomické/technické. Ezechel a kolektiv uvádí, že „*mezi funkce hospodářsko-technické patří funkce produkční, hygienické a mikroklimatické.*“ (Ezechel a kol., 2013, str. 7)

Ekologickou rolí zahrady je jednak udržování rozmanitosti rostlinných a živočišných druhů, udržitelnost z hlediska ekologie, ale též může sloužit pro vznik příznivého prostředí důležitého pro různé další významné organismy nejen uvnitř zahrady, ale i vně. Sociální funkce školních zahrad je tímto autorem vnímána jako nejdůležitější, neboť školní zahrada je místem nejen vzdělávání a výchovy dětí k práci, ale i odpočinku a zvyšování povědomí o zemědělství, přírodě a péči o ni. Poslední rolí je role produkční, tedy produkce plodin jako je zelenina či ovoce, a to v rámci ekonomicko-technické oblasti. U školních zahrad je důležité kromě samotného procesu pěstování produktů, taktéž poznávání nových typů a druhů rostlin či živočichů. Díky tomu může být výuka na školních zahradách nejen formální, ale i neformální, a to skrze různé zájmové kroužky pro zainteresované jedince. Kromě příznivého působení školních zahrad na psychiku dětí a dalších osob, které mají na zahradu přístup a mohou tak relaxovat v prostředí zeleně, je školní zahrada může vzdělávat i poskytováním informací o různých druzích rostlin a živočichů, které se na ní vyskytují, například pomocí popisků či organizováním exkurzí a prohlídek pro žáky či širokou veřejnost. (Ezechel a kol., 2013, str. 7)

Ndayambaje rozděluje funkce školních zahrad do dvou skupin, a to na funkci vzdělávací a funkci ekonomickou/funkci potravinové bezpečnosti. Vzdělávací funkci školních zahrad dále rozvádí do vzdělávacích cílů. Prvním z nich je zvyšování důležitosti a kvality vzdělávání pro děti z vesnických i městských oblastí skrze zavedení důležitých životních dovedností do systému vzdělávání. Dalším cílem v oblasti vzdělávání, ke kterému školní zahrady přispívají, je učení dětí jak založit a obhospodařovat domácí zahrady a podpořit produkci a konzumaci na minerály a stopové prvky bohatého ovoce a listové zeleniny. Třetím vzdělávacím cílem školních zahrad je aktivní učení spojením výuky na zahradě s výukou dalších předmětů, jako je matematika, biologie, čtení a psaní. Čtvrtý cíl, jež autor popisuje, se zaměřuje na zvyšování přístupu ke vzdělání dětí skrze zatraktivnění školy

pro děti a pro rodiče, jakožto instituce vyučující předměty a témata relevantní pro praktický život vzdělávání dětí a jejich rodin. Dále mohou školní zahrady v oblasti vzdělávání přispívat ke zvyšování povědomí a přístupu dětí k zemědělství a životu na vesnici, což může vést ke snížení počtu migrace lidí z vesnic do měst. Kromě toho lze výukou na školních zahradách o environmentálních tématech včetně toho, jak pěstovat zdravé a zdravotně nezávadné jídlo bez užívání pesticidů, dosáhnout praktických znalostí dětí v oblasti výživy a jejich znalosti zdravého životního stylu a zdravého stravování. Navíc školní zahrady poskytují studentům účinný nástroj pro přežití v časech nedostatku jídla. (2007, str. 11-12)

V oblasti funkce ekonomické a funkce zajištění potravinové bezpečnosti hrají školní zahrady důležitou roli v dosahování mnoha cílů. Prvním z nich je seznámení dětí s metodami udržitelné produkce potravin, která je aplikovatelná na jejich domácnosti nebo farmy, je důležitá pro potravinovou bezpečnost domácností, poskytuje příležitosti pro získávání příjmů a zlepšuje dostupnost a rozmanitost potravy. Druhým z cílů, ke kterým výuka na školních zahradách pomáhá je zvýšení výživové kvality školních obědů a snižování počtu podvyživených dětí, které školu pravidelně navštěvují. Poslední a neméně důležitou funkcí školních zahrad je zvyšování školní docházky dětí a vynahrazování ztrát při přenosu životních zkušeností z rodičů na děti v případech, kdy děti své rodiče vlivem HIV/AIDS ztratí a roste tak fenomén dětmi vedených domácností. (Ndayambaje, 2007, str. 12)

Drescher uvádí jako 4 klíčové prvky školních zahrad – produkci jídla, výživu, vzdělávání a finanční podporu. První tři prvky jsou podobné tomu, o čem se zmiňuje Ndayambaje, avšak k produkci jídla Drescher dodává, že školní zahrady a tato jejich funkce je závislá na klimatických podmínkách a přístupu k vodě, který je omezený a závislý na přírodním střídání období dešťů a tedy času vhodného pro pěstování, a obdobím sucha a tedy neúrody. Přičemž k podpoře celoroční produkce školních zahrad mohou pomoci například jednoduché, ale účinné metody

zavlažování. Kromě toho se školy mohou potýkat i s nedostatkem prostor pro školní zahradu a její rozšiřování. Pěstování a produkci jídla též ohrožuje i nedostatečné zásobení škol semínky, sazenicemi a zemědělským nářadím a v neposlední řadě i špatným managementem lidských zdrojů během prázdnin a svátků či chybějícím personálem, který by se o zahradu v těchto obdobích staral. V oblasti vzdělávání dětí Drescher doplňuje, že školní zahrady a výuka na nich mohou do školního vzdělávacího systému pomoci zařadit i marketing a podnikání v zemědělství, což jsou i další znalosti, jež mohou žákům a studentům přinést výhody do běžného života. Navíc tyto znalosti mohou pomoci sirotkům a chudým dětem v přežití. Drescher více rozvádí funkci finanční podpory školy. Uvádí, že velké projekty školních zahrad závislé na donorech zvenčí, hlavně pak na finanční podpoře státu, jsou často neudržitelné a končí v momentech, kdy skončí i finanční příspěvky. Podle něj je pro udržitelnost těchto projektů zajistit finanční schopnosti školy tento projekt vlastními silami financovat. To je možné jednak tím, že jsou školní zahrady integrovány do rozpočtu školy a jsou jeho součástí, stejně jako ostatní školní předměty ve výukovém systému. Dále, že je vytvořena struktura schopná samofinancování, například tak, že část vyprodukovaného se prodá na trhu a finanční prostředky takto získané jsou zpět použity na chod zahrady. Kromě toho je možné požádat rodiče o jejich příspěvní buďto finanční či materiální, tedy dodáním zemědělského náčiní, semen či sazenic. A v neposlední řadě se zde otevírá i prostor pro spolupráci se soukromým sektorem a neziskovými organizacemi. (Drescher, 2002, str. 17-20)

Kritika školních zahrad

Školní zahrady ačkoliv se může zdát, že jde o dokonalý model, který pomáhá při cestách z chudoby a při snahách o nasycení všech lidí na zeměkouli, obzvláště pak těch z nejchudších poměrů, setkává se i s mnoha kritikou a problémy, které funkci tohoto důležitého nástroje komplikují a snižují jeho účinnost.

Jak uvádí Drescher, mnoho škol nemá buďto adekvátní materiální zajištění pro udržitelnost zahrady, jako například zemědělské náčiní, sazenice a semena, případně nemá dokonce ani vhodné plochy, které by sloužily jako školní zahrada, nebo je jejich dostupnost k nim velice náročná či nedosažitelná. Kromě toho práce na školní zahradě může v rukou některých učitelů sloužit jako nástroj zneužívání a využívání žáků jako levné pracovní síly, dětská práce, kdy děti pracují na školních pozemcích neadekvátně dlouhou dobu. Velké množství škol navíc školní zahrady přestane používat, jednak v situaci, kdy jim dojdou zdroje odjinud, a také pokud jejich výuka není pevně ukotvena ve vzdělávacím systému. Mimoto fungování školních zahrad ohrožuje i nedostatečné vzdělání učitelů, kteří mají školní zahrady a výuku žáků na starosti, v oblasti zemědělství a péče o zahradu, což je dáno jednak nedostatkem kapacit konkrétních škol a za druhé též chybějícími finančními zdroji. Ty jsou i důvodem pro nedostatečně motivované učitele, kteří starost o zahradu mají jako další povinnost bez možnosti a vidiny příplatků či jiných odpovídajících benefitů, které by ohodnotily jejich úsilí oproti jiným kolegům, kteří se školní zahradou nezabývají. Naproti tomu mnoho učitelů neoprávněně těží z levné pracovní síly žáků a využívá ji ve svůj prospěch například tím, že zisky z úrody si nechávají pro sebe a žákům či škole nic nenechají. Neméně důležitým kritickým bodem realizace školních zahrad jsou přírodní podmínky, jako je dostatek dešťových srážek, úrodná půda či existence zavlažovacích systémů. (Drescher, 2002, str. 10-11)

Co se týče produkce potravin jakožto potenciálu školních zahrad, sám o sobě byl v minulosti přeceňovaný. Školní zahrady mohou za normálních podmínek plnit zásobovací požadavky na objem potravin například pro školní obědy pouze omezený počet měsíců nebo dokonce týdnů v každé sezóně. (Ndayambaje, 2007, str. 14)

2.2 Školní stravovací programy

Školní stravování je důležitým nástrojem rozvoje a je obsaženo minimálně ve 3 Miléniových cílech tisíciletí, jež jsou velmi vysoko v mezinárodní rozvojové agendě. Prvním z cílů, které souvisejí se školními zahradami je snížit extrémní chudobu a hlad, druhým z nich je dosáhnout univerzálního základního vzdělání pro všechny, a v neposlední řadě prosadit rovnost pohlaví a zplnomocnit ženy. (Foeken, Owuor, Mwangi, 2010, str. 1)

Podle Světového potravinového programu (World Food Program – WFP) v sobě školní stravovací programy zahrnují hlavně obědy pro studenty a vysoce-energetické sušenky nebo tyčinky na školách, které jsou ohrožené potravinovou krizí či se nacházejí v mimořádné situaci. Obědy ve škole, hlavně pak ty pravidelné, navíc fungují jako magnet, který děti ve škole udrží. Kromě toho školní obědy pomáhají rodinám ve vzdělávání jejich dětí a v ochraně potravinové bezpečnosti dětí během doby krize. Skrze školní obědy je podpořen rozvoj dětí, stávají se z nich pak zdraví a produktivní dospělí jedinci, což pomáhá v přerušení cyklu hladu a chudoby v nejvíce zranitelných a ohrožených částech světa. Školní obědy jsou mnohdy jediným jídlem, které dítě během dne dostane, dají se tedy považovat za investici do dětské budoucnosti. Tato investice se může znásobit, pokud se školní obědy kombinují s odčervovacími medikamenty a obsahují stravu bohatou na vitamíny a minerály adekvátní pro určité věkové skupiny, hlavně pak pokud se jedná o dospívající dívky, které jednou budou matkami. Navíc školní stravování ve školách snižuje absenci žáků a zvyšuje jejich kognitivní schopnosti a učenlivost. Pokud se tyto programy zaměří zvláště na dívky, mohou tak přispívat ke snižování rozdílnosti mezi pohlavími, a diskriminaci žen v určitých regionech. Ze školních obědů též těží i komunita, neboť pokud škola nemá vlastní školní zahradu, jsou využívány produkci místních farmářů či rodin dětí, což přispívá i k udržitelnosti programu. (WFP, 2016)

Školní stravování je též mocným prostředkem pro zmírňování krátkodobého hladu a zvýšení schopností dětí se učit. Je taktéž motivující

pro rodiče dětí a komunitu, navíc zvýrazňuje dlouhotrvající dopad na dětské zdraví, výživu a zlepšuje vzdělávací výsledky dětí. Školní zahrady mohou doplňovat školní výživu dětí skrze produkci čerstvých potravin bohatých na stopové prvky, avšak jak již bylo zmíněno výše, nejsou schopny stoprocentně a za všech okolností pokrýt požadavky na množství potravy potřebné pro celou školu a její školní stravovací program. Zapojení žáků do chodu školních zahrad činí děti pyšnými a šťastnými, když vidí, že plodiny, které vypěstovali, potom slouží jako jejich obědy. (Ndayambaje, 2007, str. 15-16)

2.3 Školní zahrady a školní stravovací programy v Keni

V afrických zemích jsou jak domácí tak i školní zahrady důležitým zdrojem jídla a výživy. Mají i potenciál pro zlepšování potravinové bezpečnosti domácností stejně tak jako zmírňování chudoby. Školní a domácí zahrady mohou domácnostem pomoci dosáhnout potravinové bezpečnosti skrze přímý přístup k výživově bohaté a čerstvé zelenině. (Mcata, Ajuruchukwu, 2011, str. 1)

Od začátku roku 2016 je v Keni ohroženo nedostatkem potravin, tedy potravinovou nejistotu, která vyžaduje okamžitou humanitární pomoc až 640.000 lidí. Avšak potravinová bezpečnost domácností se i díky nadprůměrně krátkým deštům, způsobeným klimatickým jevem El Niño, zlepšila. (FEWS NET, 2016, str. 1)

Školní farmy nejsou podle Odera v Keni ničím novým, jelikož převážně ve vesnických oblastech fungovaly již v době koloniální nadvlády. Farmaření, hlavně pak na vesnických základních školách, bylo podporováno vládou skrze takzvané 4-K kluby, což jsou akronyma pro 4 svahilská slova Kuungana, Kufanya na Kusaidia Kenya a znamená to „sejít se spolu, dohromady jednat a pomáhat Keni“. Hlavním cílem tohoto programu bylo jednak učit mládež o vylepšených metodách v zemědělství, ale také je učit vážit si zemědělství a důstojnosti práce s respektem k zemědělství jako profesi. Kromě toho šlo také o pomoci

mladým produkovat jídlo pro jejich rodiny a pro ně samotné a v neposlední řadě také o rozvoj vůdčích schopností mezi mládeží a dospělými skrze dobrovolnické zapojení se do zemědělských programů s cílem změnit přístup a praxi dospělých farmářů. (in Foeken, Owuor, Mwangi, 2007, str. 3)

Školní stravovací programy dotované vládou v Keni začaly fungovat od 70. let 20. století, konkrétně již v roce 1967 pod taktovkou Národního školního stravovacího výboru Keni (Foeken, 2007, str. 4), avšak s rozdílnými výsledky. Primárně byl tento program určen ke zvýšení počtu zapsaných vesnických dětí do škol a k jejich udržení na školách až do dosažení základního vzdělání, a to skrze programy dotovaného jídla, jež hrály nedílnou roli při naplňování cíle týkajícího se dosažení univerzálního primárního vzdělání v zemi. Roli keňské vlády ve vedení a realizaci těchto programů značně ovlivnilo zapojení mezinárodních hráčů. Díky jejich dotacím se tyto programy staly na mezinárodní pomoci zvanými závislými a při ztrátě jejich finanční podpory tak hrozila jejich neudržitelnost. Proto přišla keňská vláda v roce 2009 s programem s názvem „Stravovací program na školách z doma vypěstovaných surovin“, který by měl být udržitelnější, neboť suroviny pro výrobu školních obědů pocházejí částečně i ze zdrojů rodin a komunit. (Langinger, 2011, str. 30)

Tento program vznikl také díky tomu, aby se Keňa stala částečně nezávislou na dotacích ze Světového potravinového fondu a vytvořila si tak program, který by byl financovaný z vládních zdrojů. Keňská vláda se pokusila, jak píše (Bogonko 1992) o něco podobného již v roce 1980, kdy realizovala program „Školní mléko“, s cílem podpořit domácí produkci mléčných výrobků, který však neměl dlouhého trvání. Selhal totiž kvůli vysokým nákladům, nízké finanční návratnosti a špatnému stavu infrastruktury. (in Langinger, 2011, str. 34)

Právě díky státem dotovaným programům školních obědů, jak uvádí Mwago (2000) nebylo v Keni až do 80. let 20. století potřeba pěstovat plodiny, protože žáci za stravu ve škole platili tak málo, že to

pro většinu z jejich rodin nebyl problém. Avšak na začátku roku 1978 vláda přestala dotovat školní obědy, díky čemu si školy začaly uvědomovat důležitost pěstování jedlých plodin na svých pozemcích namísto květin a stromů. (in Foeken, 2007, str. 3) Navíc produkce takovýchto plodin, většinou kukuřice a fazolí, a také chování zemědělských zvířat, převážně pro produkci mléka, bylo úkolem školní administrativy, neboť to pomáhalo snižovat náklady na pořízení jídla pro studenty. Kromě toho je to i jedna z cest jak školy zvládají zvyšující se ceny potravin, snižující se dotace ze strany vlády a zároveň snaha o co nejnižší poplatky za studium pro rodiče žáků, díky čemuž by mělo být vzdělání dostupnější. (Foeken, 2007, str. 3)

Výuka zemědělství byla na základních školách v Keni zavedena do školních osnov v roce 1986, což souviselo se zavedením nového školního systému 8-4-4 (8 let základní školy, 4 roky střední školy a 4 roky bakalářského studia) a začala se vyučovat v rámci předmětu přírodní vědy. Na většině škol pak bylo praxí, že školy nejen na venkově, ale i ve městě měli své školní zahrady, kde si žáci, hlavně z vyšších ročníků základní školy, osvojovali praktické dovednosti a znalosti z oblasti zemědělství a péče o půdu. (Foeken, 2007, str. 3)

V dnešní době, jak píše Odera jsou farmářské aktivity včetně pěstování květin a stromů na školách realizovány skrze různé kluby, jako je 4-K klub, kluby mladých farmářů či environmentální kluby. Péči o zahradu se kromě klubů mohou věnovat také zemědělské třídy či školy samotné. Kluby a jejich aktivity mají na starost učitelé, kteří jsou patrony klubu. Aktivity klubu fungují v rámci výukového rámce zemědělství a praktických činností a slouží jako praktická výuka toho, co se probralo teoreticky ve třídě. Každý ze žáků pak má svůj záhon, o který se stará. (in Foeken, 2007, str. 4)

3 Výzkumy školních zahrad a jejich dopadu na žáky, rodiny či komunity v zemích východní Afriky

Předchozí kapitoly byly věnovány uvedení základních pojmů použitých v této práci a hlavně pak v její empirické části. Jednotlivé kapitoly se zabývaly jednak potravinovou bezpečností a chudobou v obecné rovině a následně v kontextu rozvojových zemí s konkrétním příkladem v Keni, a za druhé školními zahradami a školními stravovacími programy, jež byly prvně definovány a zasazeny do podmínek Keni. V této poslední kapitole teoretické části, bude uvedeno několik výzkumů školních zahrad v zemích východní Afriky, které se zaměřují na jejich dopady na žáky, rodiny a komunity.

3.1 Uganda

V letech 2005 – 2007 byla v Ugandě vytvořena studie na téma „Jak moc se mohou žáci naučit z výuky na školních zahradách?“, jež byla realizována na 8 základních školách ve dvou distriktech ve východní části Ugandy. Data pro tento výzkum byla sbírána po dobu 4 semestrů a to s využitím dotazníků, ohniskových skupin, rozhovorů, pozorování a testování znalostí dětí. Cílem tohoto výzkumu bylo na základě srovnání výsledků mezi žáky, kteří pracovali na své domácí zahradě, avšak byli pod dohledem učitele, a žáků, pracujících na školní zahradě, zjistit do jaké míry vylepšuje výuka na školních zahradách pod dohledem odborníka dosahované vzdělávací výsledky, a zda a v jaké míře ovlivňuje zavedení výuky zemědělství do vzdělávacího systému základních škol. (Okiror, Matsiko, Oonyu, 2011, str. 24)

Z každé školy bylo vybráno 30 žáků 6. třídy, jenž byli rozděleni do 2 testovaných skupin s využitím techniky fish-bowl. Jedna skupina pracovala na školní zahradě, přičemž druhá skupina si založila zahradní projekty ve svých domovech. Každá ze skupin pěstovala rajčata, zelí,

sukuma wiki a lilek, což jsou jedny ze základních druhů zeleniny, pěstované v Ugandě. (Okiror, Matsiko, Oonyu, 2011, str. 25-27)

Výsledkem bylo, že sice není výrazný rozdíl mezi znalostmi mezi žáky, jež pracovali doma a těmi, pracujícími ve škole, avšak žáci pracující na své domácí zahradě získali několik benefitů navíc. Mezi tyto benefity patřil osobní příjem a díky zisku i možnost nakoupit další produktivní majetek, jako kuřata či králíky. Dále pro ně bylo přínosem i jídlo pro domácnost a nezávislá individuální forma výuky. 73 % žáků, pracujících na domácích zahradách uvedlo, že byli doma alespoň 2krát navštíveni učitelem, což je v kontextu Ugandy velice zajímavý počet, neboť učitelé zemědělství normálně žáky doma nenavštěvují, avšak tohoto výsledku bylo možné dosáhnout i díky správné motivaci, jakou bylo poskytnutí kol učitelům, čímž ušetřili čas potřebný pro přesun do domácností jejich žáků. (Okiror, Matsiko, Oonyu, 2011, str. 26-27)

Výsledkem této studie bylo zjištění přínosu školních zahrad pro výuku žáků a rodičů. Co se týče přínosu pro žáky, tak ti jednak získali možnost pracovat na jejich vlastním projektu a tím si mohli osvojit prvky sebe-učení. Dále se naučili jak se starat o rostliny a zeleninu během všech cyklů spojených s jejich pěstováním. Žáci též měli možnost se naučit nové techniky jako je sterilizace hlíny určené pro „školku sazenic“, což je místo, kde sazenice dorůstají do požadované velikosti určené k přesazení do klasického záhonu, a také péči o záhony v této „školce“. V případě přínosů pro výuku rodičů, autoři zmiňují například, že v případě domácích zahrad byla část výuky na samotných rodičích, neboť učitel nebyl přítomen každý den. Rodiče tak byly v roli pozorovatelů svých dětí a mohli sledovat, jak si děti osvojují vyučované praktiky jako je výsadba, prořezávání či prostřívání rostlin, či kolíkování záhonů. Kromě toho měli rodiče možnost sledovat, jaké žákům plynou z jejich políček výhody. Navíc měli rodiče možnost naučit se více o školních zahradách a zemědělství díky prohlídkám školních zahrad s průvodci během školních setkání. (Okiror, Matsiko, Oonyu, 2011, str. 29)

3.2 Rwanda

Ve Rwandě byl realizován výzkum na téma Role programu školních zahrad v potravinové bezpečnosti a snižování chudoby, jenž zkoumal skrze případovou studii rwandské základní a střední školy. Tento výzkum sloužil jako evaluace ministerstvem školství založeného dlouhotrvajícího programu školních zahrad a výživy na základních a středních školách. Cílem tohoto programu bylo jednak zlepšit znalosti žáků, jejich postoje a životní dovednosti související s potravinovou bezpečností a výživou, a také podporovat produkci, distribuci a konzumaci ovoce a zeleniny v souladu se snahou o přístup k pestré stravě. (Ndayambaje, 2007, str. 19)

Pilotní program byl financován ze zdrojů Organizace pro výživu a zemědělství, a začal na 20 školách (10 základních a 10 středních), přičemž se snažil jednak o integraci praktických dovedností žáků s výživovým vzděláváním do školního vzdělávacího systému, o propagaci školních zahrad jakožto živých laboratoří a kromě spolupráce se Světovým potravinovým programem, jež financoval program školního stravování, zde šlo i o zapojení rodičů do vytváření školních a komunitních zahrad. (Ndayambaje, 2007, str. 19)

Mezi aktivity dětí v rámci tohoto pilotního programu patřilo jednak sbírání odpadu z kuchyně, tříd, internátu a zahrad a jeho využívání jako kompost, jež se pak byl rozptýlen po zahradě a sloužil jako hnojivo. Za druhé bylo úkolem dětí zalévání nejen zahrady, ale i „školky pro rostliny“, což byla jedna z nejvíce oblíbených činností. Navíc se děti zapojovali do pletí a okopávání záhonků a později samozřejmě i sklizení vypěstovaných plodin. Tyto aktivity byly doplněny o aktivity výživového klubu, kde se děti učili o základech správné výživy. Kromě školní zahrady měli školy ještě několik krav hlavně kvůli produkci mléka. (Ndayambaje, 2007, str. 19-20)

Z kvalitativního výzkumu tohoto pilotního projektu, kterého se zúčastnili žáci a jejich rodiče, vyplynulo několik výhod, jež školní

zahrady nabízejí. První z nich je zlepšení znalostí dětí v pěstování zeleniny a zájem o manuální práci, což je pro žáky jednak profesní, ale i životní zkušenost. Druhou výhodou je pozitivní dopad vyvážené stravy na jejich dobrý fyzický a intelektuální rozvoj. Mezi další výhody patří například snižování nemocí souvisejících s podvýživou, snižování míry opakování ročníků, vyhazovů ze školy a nedochvilnosti u žáků, čímž došlo i ke zlepšení školních výsledků. Kromě toho se snížila délka obědové pauzy, neboť žáci již nemuseli pro obědy docházet i několik kilometrů domů a mohli se najíst ve škole, tím se snížila či úplně zrušila doba, jenž rodiče strávili přípravou obědů pro své děti. Navíc přenosem znalostí a dovedností ze školy na rodinné prostředí se zlepšilo i stravování rodiny. Tím se snížil i hlad a úmrtí s ním spojená. Školy také získaly určité finanční zdroje díky prodeji části z vypěstovaných plodin na místním trhu, což pomohlo k další udržitelnosti projektu. (Ndayambaje, 2007, str. 20)

Co se týče zapojení rodičů a komunity v rámci tohoto projektu, tak rodiče například motivovali svoje děti tím, že jim pomáhali s chodem jejich domácí zahrady a pěstováním plodin doma. Kromě toho podporovali chod školní zahrady skrze dodávání kompostu a vody. Komunita hrála velkou roli při ochraně zahrady, hlídání pozemku školy a omezování přístupu zemědělských zvířat k pěstovaným plodinám. Navíc zástupci komunit poskytovali důležité a cenné rady v oblasti zemědělství vedení školy, zdarma poskytovali veterinární péči o školní chovnou zvěř a podporovali děti v tom, aby do školy docházeli i během prázdnin, neboť bylo potřeba se starat o zahradu. (Ndayambaje, 2007, str. 21)

Tento projekt neměl samozřejmě pouze výhody, mezi jeho problémy, jak uvádí Ndayambaje patřily například špatné přírodní podmínky, nedostatek vody a s ním spojený neadekvátní systém pro její uchování. Dále také nedostatečné množství kompostu. Navíc se pěstované plodiny potýkaly s různými škůdci, nemocemi a predátory, jako jsou myši či ptáci, a to hlavně v období sucha. A v neposlední řadě

na školách chyběl dostatek zemědělsky vzdělaných učitelů či odborníků na tuto oblast a také ochranné oblečení pro děti. Avšak i přes tyto problémy jsou školní zahrady ve Rwandě důležitým hráčem v boji proti problémům souvisejícím se špatnou výživou. (Ndayambaje, 2007, str. 21)

3.3 Keňa

Zajištění vzdělání pro všechny je hlavní složkou v realizaci programu Keňa-vize 2030. Tento program je zaměřen na transformaci Keni jakožto zemi se středním příjmem a vyšší kvalitou života a to díky přeměně na industrializovaný stát. (Itrade, 2012) Avšak jak uvádí Khatete, Pendo a Oyabi, takový cíl je velkou výzvou, jelikož v Keni ještě neexistují rovné příležitosti pro všechny, což je způsobeno i chudobou v mnoha domácnostech, jež připravuje děti o možnost docházet do školy a získat tak nezbytné znalosti a dovednosti pro budoucí život. (2013, str. 895)

V letech 2003 - 2009 byla v Keni realizována studie na 70 školách ve dvou distriktech Taita-Taveta (26 škol) a Nairobi West (44 škol). Zabývala se vlivem Školního stravovacího programu (dále ŠSP) na zapojení žáků základních škol v Keni. Tato studie byla rozpracována do 5 cílů, kterých chce výuka na základních školách dosáhnout. Prvním z cílů bylo otestovat, v jakém rozsahu ovlivňuje ŠSP docházku žáků do veřejných základních škol. Druhý cíl se zaměřoval na stanovení vlivu ŠSP na dosahování školních výsledků. Další cíl se věnoval stanovení rozsahu v jakém ŠSP působí na úroveň zapojení učenců v aktivitách souvisejících s učebním plánem na základních školách. Ve čtvrtém cíli šlo o určení úrovně zřízení školou vedeného projektu, jenž by přispíval k udržitelnosti školního stravovacího programu. A posledním cílem bylo zjistit v jaké míře je jídlo poskytované žákům v rámci ŠSP adekvátní pro ovlivňování školní docházky na veřejných základních školách. (Khatete, 2013, str. 895)

Studie byla provedena na základě teorie očekávání od Vrooma a Valence. Podle Vrooma a Valence je motivace pocit o konkrétních výstupech, tedy atraktivnosti nebo preferencích konkrétního výsledku jednotlivce. V této studii bylo využito deskriptivního šetření, což bylo vhodným nástrojem pro shromažďování informací o postojích, pocitech a názorech druhých lidí. (Khatete, 2013, str. 895)

Co se týče výsledků této studie, tak v oblasti vztahů mezi školním stravovacím programem a školní docházkou, bylo v případě počtu zapsaných žáků zjištěno, že ve druhém roce zkoumání, a taktéž druhém roce fungování Stálého školního stravovacího programu (Regular School Feeding Program – RSFP), jež v Keni odstartoval v roce 2004, došlo k 52,5 % nárůstu počtu zapsaných žáků do základních škol v distriktu Taita-Taveta, což se moc nezměnilo až do roku 2008, kdy toto číslo pokleslo o 18,7 %, to bylo pravděpodobně způsobeno tím, že celý první semestr toho roku, na školách v této oblasti chyběly zásoby dodávané v rámci RSFP. V případě školní docházky, bylo zjištěno, že studenti, kteří pravidelně chyběli ve výuce, měli též i horší školní výsledky při zkouškách. Avšak po zavedení RSFP se zvedla školní docházka na 98 %, což znamená, že školní stravovací programy jsou mocným nástrojem pro posilování školní docházky. 79,3 % učitelů uvedlo, že ŠSP vnímají jako velmi důležitý. Další výsledky ukazují, že 88 % ředitelů škol uvedlo školní stravovací program jako nástroj velice pozitivně ovlivňující počet žáků zapsaných do škol v oblasti, což bylo dáno i tím, že většina rodičů ve slumech Nairobi nebyla schopna pokrýt náklady na obědy pro své děti. Pokud jde o vliv školních stravovacích programů na akademické výsledky učenců, tak během výzkumných let bylo zjištěno pouze mírné zlepšení a to o 6,6 % v roce 2007. Jak uvádí Levinger (2002) stalo se tak i proto, že je důležité nejen poskytnout žákům stravu, ale zaměřit se i na ulehčení vzdělávacích podmínek pro žáky. (in Khatete, 2013, str. 899) V případě role ŠSP v zapojení žáků do aktivit souvisejících se vzdělávacím systémem, tak většina žáků 97,7 % se účastní míčových her a 79,3 % i atletiky, přičemž tyto dvě sportovní aktivity představují

nejvyšší úroveň energie, a znamená to tedy, že ŠSP má velký vliv i na fyzickou aktivitu žáků. Poslední oblastí výzkumu byla budoucnost a udržitelnost programu školního stravování na školách. V rámci tohoto cíle bylo zjištěno, že jenom 2 školy ze 17 v distriktu Taita Taveta byly schopny pokračovat v udržitelnosti programu díky fungování školních zahrad, na kterých pěstovali kukuřici a vigny (druh luštěniny). Další výsledky ukazovali, že 43,6 % škol se snažilo o udržitelnost programu zapojením komunity formou finančního přispíváním na plat kuchaře. Kromě toho komunita přispívala k udržitelnosti programu i dodávkami topného dřeva, vody, nákupem soli či zapůjčením kuchyňských potřeb. (Khatete, 2013, str. 897-899)

METODOLOGICKÁ ČÁST

4 Role školních zahrad v chodu škol a životech žáků, jejich rodin a komunit s ohledem na potravinovou bezpečnost a snižování chudoby v Keni

V předchozích kapitolách byly popsány a vysvětleny základní pojmy jako potravinová bezpečnost, chudoba a školní zahrady, jež úzce souvisejí a navazují na tuto kapitolu, stejně jako 3. kapitola zaměřená na několik již realizovaných výzkumů na toto téma ze zemí východní Afriky, kam Keňa patří.

Obsahem této kapitoly je popis tvorby a průběhu kvalitativního výzkumu, stejně tak jako deskripce analýzy dat a shrnutí výsledků. Výzkum byl realizován na 2 základních školách v západní Keni, a to v období března – června letošního roku.

4.1 Cíle práce

Výzkumným cílem této práce je zjistit, jaké změny ať už pozitivní či negativní vnesla existence školních zahrad do života školy, žáků, jejich rodin a komunit. Půjde tedy o to objevit přínosy a úskalí, jež hrají důležitou roli pro školu, žáky, rodiče a komunitu, a které s sebou přináší realizace projektu školních zahrad. V neposlední řadě chci také nalézt spojitost mezi školními zahradami, zajištěním stravy a snižování míry chudoby u dětí, rodičů a komunit.

Symbolický cíl pro výzkum v rámci této práce se snaží upozornit na úzkou souvislost vzdělávání a obstarávání obživy, jako základních pilířů cesty z chudoby, neboť jen „najedený mozek, je zároveň i koncentrovaný mozek“.

Hlavní výzkumnou otázkou (HVO), kterou si pokládám v rámci kvalitativního výzkumu je: *Jakou roli má školní zahrada v chodu školy*

a v životech žáků, rodičů a komunit s ohledem na oblast potravinové bezpečnosti a snižování chudoby.

Hlavní výzkumná otázka byla rozdělena na několik **dílčích výzkumných otázek (DVO)**, díky nimž bylo možné získat informace, jež sloužily jako nástroj pro naplnění výzkumného cíle:

DVO1: *Jak žáci, učitelé a rodiny vnímají existenci školní zahrady? Co pro ně znamená?*

DVO2: *Jaké změny zahrada přinesla do života rodin a chodu školy?*

DVO3: *Jakým způsobem žáci, učitelé a rodiny profitují z existence školní zahrady? Co jim přináší pozitivního?*

DVO4: *Vnímají žáci, rodiny a učitelé nějaká omezení, zátěž či negativa spojená s existencí zahrady?*

Z těchto otázek vyplývá, že se zajímám o zjištění pozitivních i negativních faktorů ovlivňujících jak školy, tak žáky, učitele, rodiny a celé komunity, jež souvisejí s realizací projektu školní zahrady.

Vzhledem k tomu, že bylo kvalitativní výzkumné šetření realizováno se 3 skupinami respondentů – rodiči, žáky a učiteli na vzorku dvou škol poblíž Viktoriina jezera v Keni, bylo využito 3 souborů otázek v rámci polo-strukturovaného rozhovoru (viz. Příloha č. 1)

4.2 Metody, techniky a průběh sběru dat

Jak již bylo zmíněno v úvodu této práce, téma jsem si zvolila na základě své dřívější zkušenosti s projektem Adopce na dálku v Ugandě a zájmem rodičů podporovaných dětí, který však ze strany českého realizátora projektu nebyl vyslyšen. Proto jsem rozhodla sepsat tuto práci a ukázat, jak školní zahrady zasahují do životů komunit v praxi, a poskytnout tak informace o dalších možnostech rozšíření projektu Adopce na dálku a podobných projektů na bázi podporování vzdělávání dětí, nejen neziskovým organizacím, ale i dárcům a donorům.

V Keni jsem strávila necelé 3 měsíce v období března až června roku 2016, přičemž školy, jež jsem si zvolila k výzkumu, jsem před

samotnou realizací výzkumného šetření navštívila několikrát. Za tuto dobu jsem měla jak možnost poznat vedení školy, podívat se na školní zahrady, tak i během těchto 3 měsíců sledovat případné pokroky, pokud se na zahradě něco pěstovalo.

Jako výzkumnou metodu sběru dat v pro mě nové zemi, která se v mnoha ohledech liší od České republiky nejen kulturními, ale i socioekonomickými a environmentálními podmínkami, jsem proto zvolila **terénní výzkum**, který Miovský charakterizuje jakožto jeden ze základních přístupů v kvalitativním výzkumu, jenž se snaží zachytit lidi a jejich chování a jednání v jejich přirozeném prostředí a každodenní realitě, aniž by se výzkumník snažil nějakým způsobem tento život místních ovlivňovat nebo do něj zasahovat. (Miovský, 2006, str. 103)

Technikou sběru dat byl **polo-strukturovaný rozhovor**, jenž je podle Miovského nejrozšířenější metodou interview. Rozdíl oproti nestrukturovanému rozhovoru je v tom, že výzkumník je nucen se na interview více připravit a předem si nachystat okruh otázek, jenž bude určovat směr výzkumného rozhovoru. (Miovský, 2006, str. 159)

Nástrojem pro sběr dat k tomuto výzkumu byl **hlasový záznamník**, neboli diktafon, na který byla zaznamenávána veškerá interview, a díky němuž bylo možné tato data uschovat pro pozdější analýzu a přepis do formy psaného dokumentu, důležitého pro analýzu dat. Miovský audio či zvukový záznam charakterizuje jako nástroj, jenž *„zachycuje veškeré kvality mluveného slova, tedy sílu hlasu, délku pomlk, různé doprovodné zvuky či řečové vady atd. Tyto kvality nám záznam metodou tužka-papír nenabídne. Záznam je nestranný a je na něm vše tak, jak se odehrálo.“* (Miovský, 2006, str. 197) Hendl dodává, že takovéto záznamy jsou pro výzkumníka stěžejní a usnadňují mu porozumění proběhlých interakcí. (Hendl, 2005, str. 50)

Jak již bylo uvedeno výše, vzhledem k tomu, že cílem bylo zachytit co možná nejkomplexnější obraz zkoumaného fenoménu školních zahrad a jeho vlivu na životy lidí, jež se jejich existence dotýká, byly vytvořeny 3 různé polo-strukturované rozhovory, přičemž některé

otázky se u jednotlivých skupin opakovaly. Navíc většina respondentů tohoto výzkumu byli žáci základní školy 6. až 8. ročníku, takže bylo nutné připravit sadu otázek speciálně pro ně a přizpůsobit jim i jazyk těchto otázek, aby pro ně byly srozumitelné.

Sběr dat probíhal v poslední části mého pobytu v oblasti u Viktoriina jezera, což mi pomohlo se lépe připravit na polostrukturované interview, neboť znalost kontextu a oblasti, ve které jsem se jako výzkumnice pohybovala, byla nedílnou součástí výzkumu. Dále mi to otevřelo cestu k žákům, pro které jsem již nebyla tak docela cizí osobou, neboť mnoho dětí mě už několikrát vidělo a s některými jsem mluvila v jiných souvislostech už předtím. Navíc toto zvolené období na konci pobytu poskytlo dostatek času utřídit si poznatky o zkoumaných školách ať už viditelných či skrytých.

Výběr vzorku

Výzkum v rámci této práce byl realizován na 2 základních školách v oblasti poblíž Viktoriina jezera v jihozápadní části Keni. První z těchto dvou škol, Základní školu Barchando jsem si zvolila na základě doporučení své kolegyně Evy Krutílkové, která do této oblasti jezdí již více než 7 let, takže zná místní podmínky a mohla mi doporučit školu, která se provozem školní zahrady zabývá komplexně. Druhá Základní škola v Gobey byla vybrána proto, že o výsledky výzkumu na této škole projevila zájem česká nezisková organizace ShineBean, která mi stáž v Keni umožnila. ZŠ Gobey je totiž jednou z jejích programových škol a v budoucnu by se chtěli zaměřit na rozvoj školní zahrady i na této škole. ShineBean dlouhodobě podporuje právě i ZŠ Barchando.

Výběr vzorku v rámci tohoto výzkumu probíhal nepravděpodobnostní metodou, konkrétně pak kombinací různých výběrů vzorku, například účelového výběru či záměrného a příležitostného, Miovským popisovanou jako metodu **sněhové koule**, kde je prvotním úkolem výzkumníka navázání kontaktu s prvotní skupinou respondentů, což v tomto případě byli ředitelé školy a učitelé výuky prvouky, kteří

autorce poté poskytli kontakt na svoje žáky a zároveň na některé rodiče žáků. (Miovský, 2006, str. 131)

Důležitým kritériem výběru školy byla existence školní zahrady, ať už v čase rozhovorů fungovala nebo ne. Co se týče charakteristiky vzorku učitelského sboru, bylo prvotní realizovat rozhovory s řediteli obou škol, neboť ti by měli vědět vše, co se týká pozitivních a negativních aspektů ovlivňujících jednak fungování školy, ale i životy žáků, rodičů a komunit v okolí školy. Dále se výzkum zaměřil na učitele výuky prvouky či biologie, což v sobě v Keni zahrnuje jednak vzdělávání v oblasti ochrany přírody, a znalost různých živočichů, ale i výuku základů zemědělství včetně praktického nácviku právě na školních zahradách, pokud je škola má, případně pokud je takovýto druh výuky zaveden do školních vzdělávacích osnov. (Ndayambaje, 2007, str. 14)

Pro výběr studentů a jejich rodičů bylo klíčové, aby šlo o studenty, kteří se podíleli na chodu školní zahrady, ať už v čase realizace rozhovoru či v době dřívější.

Zpracování dat

Miovský charakterizuje zpracování dat v rámci výzkumu jako fázi, kdy „*technicky zpracováváme data a připravujeme je pro analýzu.*“ (2006, str. 195) Na základě tohoto byla sesbíraná data ve formě audiozáznamů přepisována do elektronického textového souboru a překládána do českého jazyka, což sloužilo ke snadnější interpretaci výsledků. Tyto textové soubory byly vytištěny, pro jednodušší vyhledávání informací, jejich kategorizování a hledání souvislostí mezi nimi. Proces analýzy dat byl několikrát opakován, aby se zachytilo, co největší množství kategorií. V rámci zakotvené teorie, o které se detailně zmiňuji v kapitole 6, byla data nejdříve analyzována v rámci otevřeného kódování a následně v rámci kódování axiálního.

Vzhledem k tomu, že jsem realizovala rozhovory se 3 typy respondentů – žáci základních škol, ředitelé a učitelé, a rodiče žáků, měla jsem tedy i 3 skupiny přepisovaných rozhovorů.

4.3 Etické aspekty výzkumu

V této části je potřeba si ujasnit, jak jsem v rámci výzkumu nakládala s osobními údaji a soukromím respondentů.

Před samotným zapojením účastníků do výzkumu, jsem opakovaně navštívila obě školy, kde jsem se jednak seznámila s jejich vedením a také s celkovým prostředím, ve kterém výzkum probíhal. Potenciálním účastníkům výzkumu byl vysvětlen obsah výzkumu a byli dotázáni, zda se chtějí zapojit, přičemž zainteresovaní žáci, již měli zájem se na výzkumu podílet, obdrželi informovaný souhlas, který mi přinesli zpět s podpisem rodičů či opatrovníků. Dotazování rodiče a učitelé, jež se rozhodli zapojit a stali se tak regulárními respondenty, podepsali informovaný souhlas na místě. Informovaný souhlas Miovský popisuje jako nástroj pro ochranu účastníků a pro jejich vyjádření souhlasu se sdělením informací, přičemž by měl obsahovat jednak informace o výzkumu, výzkumné technice a nástroji, kontakt na výzkumníka pro případ dotazů či připomínek ze strany respondenta a uvedení rizik, nevýhod či výhod, jež se mohou respondenta během či po výzkumu týkat. (Miovský, 2006, str. 280)

Jak již bylo uvedeno výše, pro pořízení výzkumných dat bylo využito audio záznamu na diktafon neboli audio-rekordér, přičemž účastníci o jeho použití byli předem informováni právě v informovaném souhlasu a byl viditelně umístěn po celou dobu rozhovoru. Audiozáznam neobsahoval žádné citlivé údaje, jako je věk, pohlaví či jméno. Poté byl přepsán do tištěné podoby, přičemž informace v něm uvedené byly opět anonymní. Níže v analýze jsou uvedena pouze obecná pojmenování jako „žák 1“ či „učitel 1“, čímž dochází k naprosté anonymitě a ochraně osobních údajů respondentů.

Co se týče dopadů na účastníky výzkumu, jež zmiňuje Hendl (2005, str. 347), z negativního hlediska si autor není žádných dopadů vědom, neboť rozhovory probíhali s každým s respondentů individuálně, v separované místnosti školy, takže nemohlo dojít k úniku citlivých

informací, navíc audiozáznamy rozhovorů byly po přepsání do tištěné podoby vymazány, přičemž z tištěné podoby nelze určit identitu respondentů. V případě pozitivních dopadů, byli respondenti drobně odměněni dle zvyklostí, jež mi byly sděleny předchozími zkušenými výzkumníky.

4.4 Možná omezení výzkumu

Vzhledem k tomu, že je kvalitativní výzkum, jak ho popisuje Strauss a Corbinová nástroj k „*odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme.*“ (1999, str. 11) Může při jeho realizaci docházet k různým problémům, jež mohou ovlivňovat pravdivost uvedených výsledků.

Aby se tomuto zkreslování výsledků dalo zabránit, bylo nutné, abych byla jednak já, při kladení otázek, tak i respondenti při jejich zodpovídání, nezaujata a tím záměrně neměnila výpovědi zapojených osob. Tomu jsem se snažila zamezit jednak sebereflexí a za druhé dostatkem času mezi jednotlivými rozhovory. Jelikož, jak uvádí Disman, kvalitativní výzkum začíná pozorováním a sběrem dat induktivní metodou, tedy vyvozením obecného závěru z různých dílčích částí, ze kterých pak analyzuje na základě jejich souvislostí a vztahů závěry, přičemž může tvořit nové hypotézy nebo dokonce i teorie. (2011, str. 287)

Protože je kvalitativní výzkum ze své podstaty metoda, jež podává mnoho informací o nízkém počtu vzorků, je tedy velmi problematické zobecnění výsledků takovýchto studií na celkovou populaci ať už v regionu či v celé zemi. (Disman, 2011, str. 286) Tento výzkum nevznikl proto, aby byl zobecnitelný na celou oblast Keni. Jeho cílem je, aby se stal jakýmsi vodítkem či zdrojem informací jednak pro oblast rozvojové spolupráce, jež by se mohla zaměřit na využitelnost potenciálu školních zahrad a také pro budoucí výzkumy na toto téma.

Co se týče problému s ovlivnitelností jednotlivých respondentů, tak zde jsem se snažila o co největší objektivitu. Ačkoliv jsem znala

prostředí výzkumu a s některými zainteresovanými osobami, hlavně pak učiteli a řediteli, jsem byla v kontaktu již před realizací výzkumu, výzkumný záměr včetně obsahu výzkumu, jim byl sdělen bezprostředně před započítím výzkumného šetření, takže nebylo možné, aby se respondenti na rozhovory nějakým způsobem připravili. Bylo též zabráněno možnému ovlivnění odpovědí v důsledku vidiny drobné odměny, neboť ta byla každému darována až po zodpovězení otázek. V případě žáků navíc byly vytvořeny takové podmínky, že zainteresovaní žáci čekali ve vedlejší místnosti, takže nemohli vidět, co jejich spolužáci, jež již byli s rozhovorem hotovi, dostali za odměnu. Proto byly rozhovory na jednotlivých školách realizovány v jediný den, čímž se zabránilo přenosu informací o průběhu interview mezi jednotlivými žáky.

Jako možné omezení výzkumu vnímám fakt, že rozhovory byly realizovány v anglickém jazyce, avšak byly překládány a přepisovány do češtiny. Navíc obyvatelé Keni kromě 2 oficiálních jazyků – angličtiny a svahilštiny, mají ještě několik desítek kmenových jazyků. S čímž souvisí i úroveň znalosti angličtiny na školách neboť základní školy jsou většinou státní, přičemž úroveň vyučované angličtiny se různí školu od školy v závislosti na tom, jaká je znalost jazyka místního učitele a také jak individuální je výuka jednotlivých žáků. Realita je totiž taková, že v mnoha třídách je i kolem 50 dětí, takže o individuální výuce jazyka nemůže být řeč, což se odráží i na kvalitě a porozumění v rámci anglické konverzace. Proto byli učiteli jednak vybráni žáci, již měli lepší znalost angličtiny, a otázky pro ně určené byly volené v jednodušší a jim srozumitelné formě odpovídající věku, a pokud to bylo nutné, byly několikrát zopakovány či ještě zjednodušeny v průběhu rozhovoru s konkrétním dítětem. V případě rodičů byli řediteli škol osloveni pouze ti, jež rozumí a mluví obstojně anglicky, neboť vzhledem k tomu, že v Keni je stále relativně vysoká negramotnost místních obyvatel, ne všichni navštěvovali základní školu a hovoří anglicky. Právě při překladech z angličtiny do češtiny by mohlo dojít k různým zkreslením,

avšak tomu jsem se snažila zamezit výběráním, co nejvíce odpovídajících českých ekvivalentů a aktivním používáním anglicko-českého slovníku.

ANALYTICKÁ ČÁST

Tato část práce je zaměřena na analyzování dat výstupů z realizovaných rozhovorů a jejich utřídění do jednotlivých kategorií. V teorii jsem se zabývala souvisejícími tématy, jako je potravinová bezpečnost, chudoba, školní zahrady a školní stravování, a kromě toho jsem ještě uvedla několik vybraných výzkumů na podobné téma, jež byly realizovány v sousedních zemích nebo přímo v Keni, což sloužilo k uvedení do problematiky v regionu.

5 Uvedení do kontextu

Na úvod je důležité uvést několik informací o kontextu jednotlivých škol, jež jsem získala jednak během rozhovorů s vedením škol a také v rámci opakovaných návštěv na těchto školách.

V Keni je systém základního vzdělávání v délce 8 let. Školní výuka trvá od ledna do prosince, avšak jsou zde 3-4 týdny prázdnin, a to v měsíci dubnu a srpnu. Nejdelsí prázdniny jsou v období ledna a prosince. Výuka na veřejných základních školách je od roku 2003 zdarma, a žáci nastupují do 1. třídy ve věku 6 let. Školní vzdělávací systém v Keni a konkrétně pak jeho forma pro základní vzdělání je vytvořena tak, aby poskytla dostatek informací jednak pro žáky, kteří ukončí školu hned po 8 letech základní docházky, ale i pro ty, již se rozhodnou pokračovat na 4 - letou střední školu, a případně dále na 4 - letý bakalářský stupeň. Tento systém v sobě zahrnuje výuku jazyků (angličtina a svahilština jako úřední jazyky), matematiky, dějepisu, zeměpisu, přírodních věd, náboženství a praktickou výuku řemesel. Na konci 8. ročníku žáci skládají zkoušku s certifikátem z 5 předmětů – svahilština, angličtina, matematika, přírodní vědy a zemědělství, a sociální vědy. (EP-Nuffic, 2015, str. 3-7)

Základní škola Barchando se nachází stejně jako základní škola Gobey v jihovýchodní části Keni, poblíž vesnice Ajigo v distriktu Bondo, což je zhruba 50 km od Kisumu, 3. největšího města v Keni. V oblasti se nachází největší africká sladkovodní plocha, Viktoriino jezero. Nejvíce

lidí zde pracuje v zemědělství, stejně jako 70 % obyvatel celé země. Největší podíl obyvatel 80% žije na vesnicích. Zemědělství je v této oblasti, taktéž jako ve zbytku Keni, závislé na dešťových srážkách. (Mílerová Prášková, 2013, str. 6)

Obě školy, jak Barchando, tak i Gobey mají jak školní zahrady, tak i školní stravovací program. V Barchandu školní zahrada funguje zhruba 2 roky a je úzce propojena se stravováním žáků. V Gobey byla školní zahrada založena taktéž před 2 roky, avšak v současné době nefunguje, a od již od loňska se na ní nic nepěstuje. Školní obědy na obou školách jsou ve formě vařených ochucených kousků kukuřice a fazolí s trochou zeleniny na cibulce. Tomuto jídlu se v místním jazyce říká „nyoyo“ [ňojo], a z nutričního hlediska by se dalo říct, že se jedná o vyvážené jídlo, díky zelenině obsahuje vitamíny a minerály, díky fazolím proteiny, skrze kukuřici pak sacharidy a olej, který se přidává, jídlo obohacuje o tuky.

Základní škola Barchando

Barchando leží na kopci s částečně skalnatým terénem, asi 4 km od hlavní silnice a trhu, a též 4 km od vesnice Ajigo, kde jsem strávila většinu svého pobytu v Keni. Škola byla založena v roce 1978. Skládá se jednak ze základní školy se 426 žáky a také mateřské školy se 68 dětmi, avšak kromě společného pozemku spolu nemají moc společného, neboť například obědy si mateřská škola zajišťuje sama. V Barchandu mají školní zahradu rozdělenou do několika zemědělských ploch na pozemku školy i mimo něj. V rámci školy mají jednak menší políčko tzv. školku pro sazenice, kde nechávají vyrůst v zabezpečených podmínkách a chráněny před dravci či silným větrem, semínka do požadovaných velikostí sazenic, které pak přesazují na méně chráněná místa. Kromě této „školky“ mají i další 2 políčka, kde pěstují zeleninu, jako je cibule, rajčata a místní zelenou listovou zeleninu podobnou špenátu, s názvem sukuma wiki. Navíc mají na pozemku školy i několik mangovníků, avokádovníků a banánovníků. Většina vypěstované zeleniny je určena pro prodej, případně ovoce ze stromů pak volně ke konzumaci učitelů, či

žáky. Mimo školu má škola pronajaté velké pole, kde pěstuje kukuřici a fazole na školní obědy. Školní obědy jsou na škole určeny převážně pro děti z vyšších ročníků 4. třídy výše, tedy ty, jež mají i odpolední výuku. Škola vlastní i několik nosných slepic a ovcí. Výuka zemědělství v rámci přírodních věd je vyučována právě na školní zahradě. Mimo výuku se o školní zahradu stará asi 40 dětí z 4K-klubu, jež je vedený 1 hlavním učitelem a tedy patronem klubu a dalšími 2 zástupnými. Členové klubu jsou většinou děti ze sociálně slabých rodin či sirotci.

Základní škola Gobey

Gobey leží na kopci u hlavní silnice mezi okresním městem Bondo a Kisumu, zhruba 1 km od vesnice Ajigo a tedy i trhu. U školy je zastávka mikrobuseu tzv. matatu. V Gobey je celkem 655 žáků, přičemž se jedná pouze o základní školu, nikoliv o spojení s mateřskou školou. Škola byla založena, podle slov ředitele v roce 1945. Školní zahrada zde vznikla, jak již bylo uvedeno výše, zhruba před 2 lety, avšak v současné době se na ní nic nepěstuje a půda leží ladem. Škola zajišťuje školní obědy taktéž žákům vyšších ročníků, avšak vzhledem k nefunkčnosti školní zahrady, jsou suroviny dotované taktéž ze strany rodičů. Na pozemku školy již nerostou ani ovocné stromy, neboť škola je závislá na zavlažování deštěm, a v období sucha tak trpí nedostatkem vody. Navíc díky její poloze na vysokém kopci, nejvyšším v okolí, je i více sužována vedrem a slunečním zářením. V době, kdy školní zahrada fungovala, se o ni staraly děti v rámci výuky přírodních věd, jako dobrovolníci. Ve škole uskupení jako 4k-klub neexistovalo.

6 Analýza dat a výsledky výzkumu

Pro analýzu dat v rámci této diplomové práce bylo využito metody otevřeného kódování v rámci zakotvené teorie, kterou Strauss a Corbinová charakterizují jako „teorii induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“ (Strauss a Corbinová, 1999, str. 14) Otevřené kódování je pak analytický proces, kdy se výzkumník zabývá „označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.“ Během tohoto typu analýzy jsou informace například z rozhovorů rozděleny na jednotlivé úseky a části, jež jsou vzápětí detailně zkoumány a prostudovány. Poté následuje jejich porovnání mezi sebou a tím výzkumník nachází další souvislosti, detaily a rozdíly. Kromě toho jsou skrze kladení otázek zjišťovány jevy, které jsou v informacích skryty. Do tohoto procesu kromě myšlenek respondentů zasahují i myšlenky výzkumníka, jež však nejsou na škodu, nýbrž mohou mít obohacující charakter a vést k novým informacím. (Strauss a Corbinová, 1999, str. 43) Dalším krokem analýzy v rámci zakotvené teorie je po otevřeném kódování, kódování axiální, což znamená, že jsou údaje při opětovné kontrole a porovnání utříděny do jednotlivých kategorií a jsou hledána pojítka mezi nimi. Děje se to v rámci „kódovacího paradigmatu, jež v sobě zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.“ (Strauss a Corbinová, 1999, str. 70) Poté následuje selektivní kódování, což je proces, kdy „se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna o vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí.“ (Strauss a Corbinová, 1999, str. 86)

Jak již bylo zmíněno dříve, výzkum byl realizován se 3 různými skupinami a obsahoval tedy i 3 různé formy otázek, které však byly ze stejných okruhů a snažili se zodpovědět na dílčí cíle, jež jsem si stanovila.

Rozdělení do skupin bylo následující:

(1) Ředitelé a učitelé škol – nejvyšší zástupci škol, zdroj celkových informací o škole a fungování školní zahrady, učitelé prvouky, tedy přírodních věd pro druhé stupně základních škol, se zaměřením mimo jiné na výuku zemědělství a se zodpovědností za školní zahrady

(2) Žáci druhého stupně základních škol – žáci, již pracovali či pracují na školní zahradě ať už v rámci výuky přírodních věd či nad její rámec, skrze aktivity 4K-klubu.

(3) Rodiče žáků těchto škol – Rodiče žáků a zároveň zástupci širší komunity z okolí školy.

Konkrétní charakteristiku výzkumného vzorku včetně jejich pseudonymů v rámci ochrany osobních údajů a jmen, uvádím v přehledu na konci práce v příloze č. 2.

Výsledky analýzy dat jsou rozděleny a dále rozpracovány do 7 podkapitol. V prvních 6 z nich jsou výsledky na základě otevřeného kódování a v 7. podkapitole Role školních zahrad v chodu škol a životech žáků, rodin a komunit jsou pak shrnuté výsledky v rámci kódování axiálního.

6.1 Vztah žáků, učitelů a rodičů ke školní zahradě

První téma, ke kterému se účastníci výzkumu vyjadřovali, bylo jejich vnímání školních zahrad a jejich důležitost v chodu školy a v životech konkrétních žáků, učitelů a rodičů. Toto téma sloužilo jako jakési uvedení do celkové problematiky, proto jsem jej v rámci analýzy uvedla na začátek. Jaký je tedy vztah žáků, učitelů a rodičů ke školní zahradě? Jak se na školní zahrady dívají rodiče? Co vůbec vedlo učitele a ředitele škol k založení školních zahrad? Jaká byla motivace žáků pro zapojení do školních zahrad?

Z rozhovorů se všemi skupinami respondentů vyplynulo, že jejich vztah ke školní zahradě je vesměs **kladný**, neboť převažují hlavně pozitivní stránky vnímání školních zahrad. Pan Don se o školní zahradě, jakožto pozitivnímu prvku v rámci školy, vyjádřil takto: „*Školní zahrada je pro nás dobrá marketingová strategie, protože každý návštěvník, který stejně jako Vy přijde na školní pozemek naší školy, může velmi rychle vidět dva nebo tři druhy rostlin, které na naší školní zahradě pěstujeme, a zaujme ho to, a když pak zjistí, že tu máme ještě klub žáků, kteří na zahradě pracují, tak to zvýší náš kredit.*“ Z jeho slov vyplývá, že školní zahrady mohou být školami brány dobře i proto, že mají pozitivní dopad na samotné vnímání školy ze strany veřejnosti, tedy její **prestíž a reklamu**. **Pozitivní vliv školní zahrady na školu** potvrzuje i výpověď Borise z Gobey: „*Myslím si, že založit školní zahradu je velmi dobrý krok, protože to pomůže škole nejen ekonomicky, ale poskytuje to i jídlo pro školu.*“ **Ekonomická role** školních zahrad, o které Boris mluvil a kterou ve své práci uvádí i Ezechel a Ndayambaje (viz. Kapitola 2.2), právě úzce souvisí s prestiží a reklamou, neboť díky těmto marketingovým krokům, může škola **získat například i další finance od dárců** na své fungování a zajistit si tak **zdroj pro samofinancování**, jak uvádí i učitel Monty z Barchanda: „*Nějaká kuřata jsme koupili a další nám darovali lidé, kteří viděli, že je náš projekt školních zahrad dobrý. I kvůli dárcům jsme proto jedinou školou v okolí, která je známá v tom, že je schopna se zafinancovat sama.*“ což pomůže nejen udržitelnosti projektu školních zahrad, ale i škole samotné. Navíc, jak uvádí, školní zahrady hrají **roli producenta jídla**, neboť produkují potraviny a zajišťují stravu **pro školní populaci**, čímž **pozitivně ovlivňují i potravinovou bezpečnost žáků a učitelů** škol.

Se vztahem ke školní zahradě úzce souvisí i motivace jednotlivých aktérů výzkumu, která je důležitá nejen pro vznik školních zahrad ze strany vedení školy, ale i pro zapojení do jejího chodu ze strany žáků.

6.1.1 Motivace pro zapojení se do chodu školní zahrady ze strany žáků

Jeden ze žáků Boris, začal rozhovor takto: „Znám výhody, proto jsem se rozhodl stát dobrovolníkem na školní zahradě. Je to něco, co tě naučí novou roli – zaměstnání potenciálního farmáře, naučí tě to tvrdé práci, taky produkci a získání dalších zdrojů. Není to jenom povinnost. Když participuješ na školní zahradě, tak po skončení školy nemusíš řešit hledání práce ve sféře služeb například. Prostě pracuješ na svojí zahradě, ke které ti stačí jen kousek půdy, na které zasadiš a vypěstuješ plodiny a pak je prodáváš. Tohle je třeba ekonomicky velmi výhodné.“ Tato myšlenka, že práce na školní zahradě člověka naučí nové roli a připraví ho na nové povolání – zemědělce, tedy že její pozitivní stránkou je **poskytnutí nových životně důležitých dovedností a znalostí žákům a příprava na budoucí povolání, například v zemědělství**, jakožto potenciální cesta k zajištění potravy a rozvoji dalších dovedností, jako je marketing a prodej vypěstovaných plodin, se prolíná napříč všemi rozhovory se žáky. To potvrzuje i Lenka, která dodává: „Rozhodla jsem se stát se dobrovolníkem na školní zahradě, protože jsem viděla tvrdě pracovat svoje spolužáky a chtěla jsem se taky zapojit. Díky tomu vím, jak okopávat zahradu a mám svou vlastní zahradu doma.“ Další důvod motivace žáků pro zapojení do chodu školní zahrady je úzce **spjat s produktivní rolí školní zahrady**, o které se zmiňuje Ndayambaje (viz. Kapitola 2.2), a které je i uvedena v odstavcích výše. Takovou motivaci měl například žák Dan z Gobey: „Rozhodl jsem se pracovat na školní zahradě, protože jsem chtěl, aby bylo více jídla pro studenty. Mohli jsme ušetřit peníze za jídlo, které jsme tak mohli uchovat.“ Tento výrok se opět vrací k **ekonomické roli školních zahrad**, díky, které škola skrze vlastní produkci ušetří značnou část finančních nákladů.

6.1.2 Motivace pro vznik školní zahrady ze strany školy

Všichni dotázaní učitelé se shodli na tom, že k založení školní zahrady je motivoval jednak **příznivý vliv na výuku dětí**, jako je zlepšení školní docházky či školních výsledků, což ve své práci uvádí i Ndayambaje (viz. Kapitola 2.2). Svou výpovědí to dokládá i Jakob, učitel prvouky z Gobey: *„Prvním důvodem bylo, že nám školní zahrada pomáhá ve výuce, a druhým důvodem je, že je zdrojem pro stravovací program, který na škole máme.“* K tomu Gregory, učitel ze stejné školy dodává *„Máme tu stravovací program, a chtěli jsme ze školní zahrady vypěstované plodiny využít jako zdroj pro školní jídelnu, kde se stravují naši žáci, většinou sirotci.“* Z toho též plyne, že dalším častým důvodem pro vznik školní zahrady, jež učitelé uváděli, byla **pozitivní role školních zahrad v zajištění stravy pro chudé či zranitelné děti**, čemuž se v teorii věnuje Ndayambaje (viz. Kapitola 2.1). Potvrzuje to i učitel Monty z Barchanda, jenž se k tomu vyjádřil takto: *„Věděli jsme, že to bude mít pozitivní dopad na výuku našich dětí. Dalším důvodem bylo to, že jsou na naší škole i děti, které jsou zranitelné, a doma nemají kolikrát, co jíst. Někdy přijdou do školy, aniž by měli, co k snídani. Další děti třeba ani nedostanou večeři v předešlém dni. Takže nás napadlo, že založení stravovacího programu pro děti, bude dobrým řešením těchto situací. Pak jsme přemýšleli, jak začít. Napadlo nás, že musíme mít nějaký zdroj – produkci plodin, tak začala naše školní zahrada.“* O pozitivní roli školních zahrad v situacích zranitelných dětí a sirotků, jakožto motivaci školy pro vznik takového projektu, se zmiňuje i Don, další učitel z Barchanda, jež uvedl jako důležitou **roli 4k-klubu**, tedy nástroje pro přímou pomoc svým členům – zranitelným žákům a sirotkům. V teorii se definici 4k-klubu věnuje Odera (viz. Kapitola 2.5) *„Když o tom tak mluvíme, tak 4k-klub dělá ještě mnoho dalších věcí, kromě péče o školní zahradu. Jeho členové například poskytují službu stříhání vlasů, což jim pomáhá růst a zrovnoprávnit se ekonomicky. Pomáhal jsem jim, protože někteří ze členů klubu jsou zranitelní, protože jsou sirotky.“* Jeho výpověď doplňuje již výše zmíněnou pozitivní roli

školních zahrad při **poskytování životně důležitých znalostí a dovedností**, v tomto případě pak praktické dovednosti pro **výkon povolání holiče**. Navíc doplňuje o další poznatky i roli ekonomickou – **příspěvní k finanční rovnoprávnosti mezi chudými a bohatými žáky a k částečné finanční nezávislosti těchto znevýhodněných dětí**.

6.2 Školní zahrada jako životní změna

Dalším velmi důležitým tématem, které se objevovalo téměř ve všech rozhovorech, byla role školních zahrad jakožto životní změny z pohledu dětí, rodičů a škol. Obě školy mají školní zahrady teprve pár let, takže mnoho studentů, rodičů a učitelů si ještě pamatuje doby, kdy na jejich školách nefungovaly jak školní zahrady, tak i školní stravovací programy. Jakou změnu tedy žákům, rodičům a školám školní zahrady přinesly?

6.2.1 Změna v oblasti nakládání s financemi

První změnou, která se objevovala ve většině rozhovorů, je změna **finanční**. O té v teorii píše i Drescher (viz. Kapitola 2.2). Respondenti mluvili o tom, že před založením školní zahrady pro ně bylo jednak náročnější shánět peníze na nákup potravin pro školní stravovací program, pokud fungoval již před založením školní zahrady. O tom mluvil i Boris, bývalý žák z Barchanda a současný žák ZŠ Gobey: *„Co vidím jako problém nebo výzvu, je to, že učitelé teď více utrácejí za nakupování jídla a věcí, potřebných k přípravě školních obědů, místo toho, aby tyto peníze investovali do sazenic ve školní zahradě, kde by pak získali další peníze prodejem vypěstovaných plodin. Bylo by to určitě více ekonomické a přijatelnější mít fungující školní zahradu oproti nákupu potravin zvenčí.“* Školní zahrada ve své finanční a zásobovací roli tedy pomáhá **rodičům a škole ušetřit peníze za nákup** těchto potravin a zároveň pomáhá **škole v získávání prostředků** pro další aktivity.

Za druhé v době, kdy na škole nefungovaly ani školní obědy a ani školní zahrady, **rodiče** byli **nuceni přerušovat svou práci**, protože

museli domů, uvařit obědy pro své děti, aby nešly hladové zpátky do školy. Toto přerušení práce s sebou neslo nejen **snížení efektivnosti pracovního výkonu**, ale též **finanční náklady spojené s transportem** domů a zpět do práce. Jak ve své výpovědi uvádí i Joseph, otec žáka z Gobey: *„Když má člověk nějaké pochůzky nebo spoustu práce, tak je náročné ji zastavit a jít domů připravovat oběd. Protože člověk utratí peníze za dopravu domů, kde dítěti uvaří oběd a zpátky do práce.“*

A v neposlední řadě mohou školní zahrady a aktivity například v rámci 4k-klubu, **finančně pomoci rodičům a žákům také se školními poplatky**, nebo poskytují dětem kromě znalostí a dovedností v oblasti farmaření i **znalosti a dovednosti** pro jiné možnosti **budoucího povolání**, například v **kadeřnictví**. Což ve své výpovědi uvedl Erick, žák z Barchanda: *„U mě se změnilo to, že můžeme získat nějaké peníze, které nám mohou pomoci se školními poplatky. Taky můžeme ve svém volném čase používat holicí strojek, který máme zde ve škole.“*

6.2.2 Změna v nakládání s časem

Další změna se týkala hlavně **úspory času a snížení míry absence žáků**. Neboť s fungováním školních zahrad a stravovacího programu žáci jednak **nemuseli chodit mnohdy velmi daleko domů** na oběd a zpátky, tím se neopozdila školní výuka a snížila se i míra absence žáků na odpoledním vyučování, protože mohli hned po obědě být zpátky ve škole. To uvádí i Don, učitel z Barchanda: *„Řekněme, že od té doby, co stravovací program na naší škole společně s 4k-klubem začal, tak úroveň školní docházky se zvýšila. Můžete snadno najít studenty, jak se dobře nají, ale zároveň jsou zase rychle zpátky ve třídě. Nebo se nejdříve zeptají na povolení ze školy, jdou do nemocnice a hned se vracejí zpátky a nejdou už domů. Což také znamená, že naše komunikace se žáky se také zlepšila.“* Další učitel ze stejné školy, Monty k tomu dodává: *„Předtím to byla výzva. Děti chodili třeba daleko z domova do školy ráno a ještě během oběda museli jít zase daleko domů na oběd, to bylo zhruba kolem 12 hodiny a učitelé pak na své žáky čekali mnohdy až do dvou hodin*

odpoledne.“ Dále se o pozitivní roli školních zahrad ve snižování absence žáků v teorii zmiňuje i Světový zdravotnický program (viz. Kapitola 2.4).

Kromě toho **rodiče neměli starosti** s tím, zda jejich dítě není hladové, **a místo cestování domů kvůli obědům** pro své děti, se **mohli pokračovat v dalších pracovních úkolech**. O tom během rozhovoru mluvil i Carl, otec žáka z Gobey: *„Když děti nemusejí chodit během polední pauzy na oběd domů, protože mají oběd ve škole, rodiče se cítí dobře, protože ví, že je o děti postaráno. Víte, doma pracujeme velmi těžce, do práce odcházíme brzo ráno. Jediné, co naši celodenní práci může přerušit, je návrat domů v poledne jen kvůli obědu pro naše děti. Pokud dítě nemá oběd ve škole, musíme opustit naši rozdělanou práci a jít domů vařit oběd. Ale když má dítě oběd ve škole, tak je to pro nás snazší, protože nemusíme odcházet z práce a můžeme pracovat nepřetržitě celý den.“*

Navíc školní zahrady mohou fungovat jako **prevence sociálně patologických jevů u mládeže v jejich volném čase**, například v období svátků a prázdnin, jak uvádí Boris, žák z Gobey: *„Budu mluvit hlavně o změnách během prázdnin. Někteří studenti během prázdnin dělají i nezdravé aktivity. Ale školní zahrada je udržuje zaneprázdněné i během prázdnin, takže nemají čas dělat blbosti. Takže tak nějak to redukuje jejich volný čas.“*

6.2.3 Změna ve stravování

Oběd navíc dětem dodal **výživu nutnou pro správnou funkci mozku a koncentraci** na odpolední vyučování, což mělo velmi pozitivní vliv na vývoj dětí. Žáci navíc skrze školní obědy, které jsou vyrobené z **kvalitních surovin** vypěstovaných na školních zahradách, přijímají **stravu bohatou na vitamíny a minerály**, u které navíc **znají její přesný původ**. Už při samotném pěstování také **mohou ovlivnit výslednou chuť** vypěstovaných plodin vhodně zvolenou péčí o konkrétní listovou zeleninu či ovoce, a to například způsobem a kvalitou vody na zalévání či

výběrem hnojiv. O tom mluvil nejen Boris, žák ze ZŠ Gobey: „Největší rozdíl v tom, když máš jídlo odjinud, než ze školní zahrady je v tom, že neznáš ty procesy, které předcházely vypěstování té konkrétní plodiny, kterou koupíš na trhu a pak sníš. Ale plodiny, které máš ze školní zahrady, tak u nich víš a vidíš, jak rostou, jaké se na ně používá hnojivo a další procesy spojené s růstem. Když mluvíme o školní zahradě, tak k hnojení je většinou využíváno pouze zvířecího trusu od krav, naproti tomu v jiných farmách, tedy u plodin zakoupených na trhu, používají pesticidy a chemické látky nebo spreje pro ošetření a hnojení plodin na poli, což má negativní dopad na jídlo. Takže když si pěstuješ svoje vlastní věci ať už na školní zahradě nebo doma, vždycky máš přehled o tom, co se s tím děje.“ Ale i Fredy, jež uvedl: „Když třeba pěstujeme sukumawiki, tak někteří studenti seženou sazenice z domu. Takže když to koupíš a pak uvaříš, tak je tam určitý rozdíl. Naše vypěstované rostliny můžeme nechat vyrůst tak, aby jejich chuť nebyla tak drsná, taky proto, že používáme vodu z vodní nádrže. Ale plodiny odjinud jsou třeba zavlažovány vodou z rybníka, který je velmi špinavý, což ovlivňuje kvalitu a chuť rostlin. Dále naše banány. Když rostou, a u nás rostou do velkých velikostí, tak když je pak sníme, jsou sladké. Ale někdy si je koupíš i jinde a nejsou tak sladké. Takže si prostě raději užiješ věci, které jsi vypěstoval ve školní zahradě.“

Výživná strava navíc úzce souvisí s dobrými školní výsledky a s překonávání chudoby, jak v teorii potvrzuje i Světový potravinový program (viz. Kapitola 2. 4). Pokud se dítěti daří ve škole a je dostatečně fyzicky a mentálně vyvinuté, čemuž výživná strava pomáhá, má tak potenciál pokračovat na další stupně vzdělání, což mu pomůže vymanit se z pasti chudoby. Svě o tom ví i Jakob, učitel z Gobey „Víte, když nemáte ve škole jídlo, tak i vaše školní výsledky klesají. Děti jsou hladové a myslí více na jídlo než na to, co je zrovna ve třídě učíte.“

6.2.4 Změna ve výuce a školních výsledcích

Školní zahrady jakožto zdroj zásob pro školní stravovací programy má též podle respondentů pozitivní roli ve školních výsledcích a samotné výuce žáků. Neboť díky těmto programům a školním obědům, nejsou děti hladové, obědová pauza jim poskytne **dostatek času na přípravu na další hodinu**, čímž se **zlepšují jejich školní výsledky**. Navíc školní strava hraje i **pozitivní roli ve sportovních výsledcích žáků**. To uvádí i Don, učitel z Barchanda: *„Školní docházka je teď mnohem vyšší a školní výsledky lepší, protože kromě jiných věcí se vliv školního stravovacího programu dá najít i ve výsledcích ve sportu, stejně tak jako v tom, co se děje na farmě. Tohle vše je teď vyšší a roste to. Když víte, že vaši žáci mají ve škole školní obědy, tak i pro ty žáky samotné je snazší, zapojit se do školních aktivit jako je sport či práce na farmě. Což je rozdíl oproti tomu, když nevíte, jestli nějaký žák jídlo měl, když šel na oběd domů. Takže když víme, že zde máme školní obědy, tak děti můžeme vzít do terénu, nebo s nimi sportovat. Můžeme je také vzít mimo školu, kde budou vykonávat manuální práci, která jim bude pomáhat se učit, což je také další zlepšení.“*

Školní zahrady jsou navíc **prostorem**, kde je možné **realizovat praktickou výuku**, jak popisuje i Jakob, učitel z Gobey *„Vzdělávání dětí v praktické činnosti nebylo bez školních zahrad možné dělat ve škole, děti se to mohly naučit jen doma, takže učitel nemohl vidět, jak děti pracují na poli.“* Tím si děti osvojí základní dovednosti nutné pro zemědělství, což jim poskytne další výhody do budoucnosti. Mohou například **pracovat právě jako zemědělci**. O tom se v teorii zmiňují i Drescher a Ndayambaje (viz. Kapitola 2.1) Lenka, žákyně z Gobey dodává: *„Když jsi na školní zahradě, můžeš se naučit mnoho prací, které se na zahradě dělají. Například když dokončíš školu, a nenajdeš žádnou práci, kterou bys mohl dělat, můžeš se stát zemědělcem. A na školní zahradě právě můžeš vidět, jak lidé pracují. Budeš vědět, že tohle se pěstuje takhle a takhle atd....Takže se naučíš spoustu práce. A může to pro tebe být*

dobrá pracovní příležitost, když vyjdeš školu a staneš se zemědělcem. Uvidíš, jak se jednotlivé plodiny pěstují, jaká hnojiva jsou používána, takže rostliny můžou růst rychle a jsou velké. Taky třeba jak uchovat vypěstované plodiny.“

6.3 Školní zahrada jako tržiště a místo setkávání

Kromě výše uvedených témat se v rozhovorech velmi často opakovala role školních zahrad jakožto trhu pro komunitu a zároveň jakési místo setkávání, čímž trh, ze své podstaty místa s vysokou kumulací lidí i z historického a kulturního hlediska, je.

Jak již bylo zmíněno výše, školní zahrady hrají jednak roli ekonomickou, a jsou tedy zdrojem příjmů, za druhé roli v dodávání výživy pro žáky a učitele na školách, ale kromě toho, mají **vliv i na potravinovou bezpečnost rodin žáků a komunit v blízkém sousedství školy**, neboť ti mohou navštěvovat školní pozemky, prohlédnout si nabídku vypěstovaných produktů školy od zeleniny a ovoce přes maso až po mléko a vejce. **Přímo ve školách** či v jejich sousedství si mohou tyto produkty bez problému **nakoupit a tím ušetřit čas a finanční náklady** spojené s cestou na trh do vesnice Ajigo, která je v případě ZŠ Barchando zhruba 3-4 km, daleko a od ZŠ Gobey, pak asi 1 km.

Na toto téma se vyjádřila například Maurine, žákyně z Barchanda: *„Když třeba máme dost vypěstovaných věcí u nás ve školní zahradě, tak řekneme našim rodičům, že nemusejí na trh, že máme trh ve škole připraven a mohou si nakoupit u nás. Protože trh je odsud velmi daleko, takže rodiče a kdokoliv sem může přijít a nakoupit si zeleninu či vajíčka přímo u nás ve škole.“* K tomu Fredy, žák z Barchanda dodává: *„Někdy se ženy vrací pozdě z různých setkání, tak jdou kolem školy, a my jim prodáme nějakou zeleninu domů, aby už nemusely chodit tak daleko na trh.“* Monty, učitel z Barchanda se na toto téma taktéž podobně vyjádřil, avšak zmínil ještě, že v rámci ekonomické role školních zahrad, je pak škola schopna **vyšší míry samofinancování svých projektů**: *„Další výhodou této živočišné a rostlinné produkce, kterou naše školní zahrada*

poskytuje je, že komunita získá přístup k našim produktům, bez toho aniž by chodili až na trh do Ajiga. Chceme, aby lidé ze spádových oblastí kolem naší školy měli přístup k našim produktům a nakupovali u nás. Takže zde můžou sehnat to, co potřebují, jako například vajíčka a zeleninu. I díky tomu jsme jediná škola v okolí, která je známá pro svůj program, který je schopn se zafinancovat sám“

Navíc pokud se na škole povede školní zahrada rozvinout na takovou úroveň, že **bude škola schopná zaměstnávat odborníky** z oblasti zemědělství, může škola **začít pořádat i různé vzdělávací kurzy** či **praktické ukázky pěstování plodin** i pro rodiče či širokou veřejnost.

Co se týče školní zahrady jako místa setkávání, tak kromě toho, že to souvisí i s rolí zahrad jako trhu pro komunitu, tak jde hlavně o **místo různých školních soutěží či slavností**, přičemž právě díky fungující školní zahradě nemá vedení školy problém se zajištěním občerstvení během takovýchto aktivit. Jak se o tom zmiňuje i Don, učitel z Barchanda: *„Když tu máme nějakou slavnost, tak nemusíme nikam chodit pro potraviny na hostinu, vystačíme si s produkcí ze školní zahrady.“* Učitel Monty ze stejné školy k tomu dodává, že *„žáci školy v Barchandu dokonce i učitelé a komunita, si mysleli, že pracovat na školní zahradě je něco jako trest, ale skrze setkávání 4k-klubu a veřejnosti, se s tím snažíme něco dělat. Já členy 4k-klubu učím o tom, aby myšlenky našeho klubu přinášeli domů a informovali o našich aktivitách i své rodiče a příbuzné. Také se je snažím učit o souvislostech mezi zemědělskou produkcí plodin a komfortním způsobem života/dobrym živobytím.“* Z jeho tvrzení plyne, že školní zahrady jsou taktéž **nástrojem** pro lepší **informovanost lidí o souvislostech mezi zemědělstvím, zajišťováním potravy a snižováním míry chudoby.**

6.4 Domácí zahrady jako produkty školních zahrad

Dalším velice často uvedeným tématem, o kterém se zmiňují jak žáci a učitelé, ale i rodiče žáků, je **přenositelnost znalostí ze školních**

zahrad domů a zakládání zahrad vlastních, domácích. S tím souvisí i osvojení si znalostí a dovedností důležitých pro **marketing a prodej vypěstovaných plodin**, což se děti učí právě skrze výše uvedené aktivity spojené s prodejem plodin v rámci role školní zahrady jakožto trhu pro komunitu.

To dokládá i žákyně Petra z Gobey „*Myslím si, že je to pro nás super mít školní zahradu, protože nám to pomáhá sledovat naše vlastní zahrady doma.*“, Právě o přenositelnosti znalostí ze školních zahrad domů se zmiňuje i FAO (viz. Kapitola 2.1). To potvrzuje i paní Berta, matka jednoho z žáků ZŠ Barchando, která uvádí, že „*mít školní zahradu je dobrá věc, protože se moje dítě naučí na této škole, jak pěstovat zeleninu nebo například banány a toto pak může pěstovat i u nás doma.*“ Učitel Don z Barchanda se k tomu vyjádřil takto: „*Vzhledem k tomu, že na školní zahradě demonstrujeme praktickou výuku, očekáváme, že to, co se žáci naučí zde ve škole, pak mohou použít buď doma na svých vlastních zahradách, nebo na farmách, které fungují mimo školu, včetně naší další farmy, kterou máme.*“

Školní zahrada může být v kontextu domácích zahrad i jakousi **motivací**, jenž žáky opět utvrdí v tom, že jejich již předtím **fungující domácí zahrady mají smysl**. To byl případ například Petry, žákyně z Barchanda, jež uvedla: „*Předtím, než jsem do 4k-klubu přišla, nestarala jsem se o svou zahradu doma tolik, ale jakmile jsem přišla do 4k-klubu, tak jsme zjistila, že školní zahrada je dobrá věc a začala jsem se o ni více starat.*“

Většina dětí z obou škol již své **domácí zahrady má**, nebo by je alespoň chtěla mít, navíc velká část z nich **vypěstované plodiny prodává**, čímž **získává finanční prostředky** jednak pro svou vlastní potřebu, nebo pro nákup školních pomůcek, či pro výpomoc rodině. Některé děti zase svoje vypěstované produkty raději sami sní nebo se rozdělí s rodinou. Každopádně to ukazuje, že školné zahrady mají v rámci své přenositelnosti **pozitivní vliv na potravinovou bezpečnost nejen dětí, ale i rodin a komunit v okolí školy**. Například Fredy, žák

z Barchanda uvedl: „Mám svou vlastní zahradu doma, když pak moje rostliny rostou dobře, tak je můžu vzít a prodat. Pak mám peníze, které můžu použít na nákup sešitů a dalších věcí do školy. Školní zahradu jsem měl ještě dřív, než jsem vstoupil do 4k-klub, ale od té doby, co v klubu jsem, jsem si více uvědomil, že to, co pěstuji doma, je dobré.“ Boris, žák z Gobey, zase uvádí, že vše vypěstované na své zahradě, využívá pouze pro rodinné účely: „Moje plodiny neprodávám, využíváme je pouze pro domácí konzumaci.“ Naproti tomu Petra, žákyně z Barchanda řekla: „Já nic neprodávám, můj bratr ano, ale já ne, já svoje vypěstované plodiny, jako kukuřici, fazole a „cowpease“ (vignu čínskou pozn. autora), jím.“

6.5 Školní zahrady jako „záchranná sociální síť“ pro zranitelné děti

Posledním velice důležitým tématem, o kterém se zmiňovalo mnoho respondentů je role školních zahrad a školních stravovacích programů v sociální oblasti, respektive v sociálních mechanismech pro ochranu zranitelných dětí.

Keňa, stejně jako velká část afrických zemí, nemá stejný systém záchranné sociální sítě a sociálně-právní ochrany dětí, jako v naší zemi. V Keni je navíc vysoké procento dětí, jejichž rodiče zemřeli na HIV/AIDS, díky čemuž se stali sirotky. O tom píše i Ndayambaje (viz. Kapitola 2.2). Pokud mají takové děti štěstí, dostávají se do péče svých příbuzných, ať už blízkých či vzdálených, avšak ani to nemusí být nutně výhra. Vzhledem k tomu, že průměrně má každá rodina 5 a více dětí, není úplně snadné pro „adoptivní rodiče“ postarat se o další hladový krk, natož posílat takové dítě do školy. Co se zranitelnosti týče, nemusí se jednat pouze o sirotky. Zranitelné mohou být i děti z chudých rodin, které mají oba rodiče, avšak počet dětí v rodině a její finanční možnosti jsou tak špatné, že dítě nemá vůbec žádnou jistotu, jak dlouho bude moci z finančního hlediska chodit do školy a kdy bude muset školu opustit, protože bude potřeba, aby svou prací přispíval do rodinného rozpočtu. Ačkoliv je veřejný školní vzdělávací systém v Keni bezplatný, stále je

potřeba zajistit finance na školní pomůcky, uniformy a také na další doplňkové poplatky spojené s výukou, jako jsou závěrečné zkoušky a podobně.

A právě zde se ukazuje velký potenciál školních zahrad jakožto „záchranné sociální sítě“ z hlediska poskytování příležitostí pro osobní růst dětí, získávání dovedností pro život, znalostí a zkušeností pro různé pracovní pozice, ať už zemědělce, obchodníka či kadeřníka, ale také finančního zdroje pro školu využitelného nejen pro školní stravovací program a udržitelnost zahrady, ale i pro pokrytí dalších nákladů, případně pro finanční úlevy konkrétních skupin žáků a jejich rodin.

V první řadě může škola prodejem plodin například komunitě v okolí, získat peníze, ze kterých může **zafinancovat školní poplatky za zkoušky** pro velkou část populace škol, ne-li pro celé osazenstvo školy. Tak je tomu například v Barchandu, kde se škola snaží získat tolik finančních prostředků, aby v budoucnu byla schopná zaplatit poplatky za celou školu, nejen za členy 4k-klubu, který je právě z velké části tvořen sirotky či dětmi ze sociálně slabých rodin. Právě **roli 4k-klubu** uvádí Boris, žák z Gobey, a bývalý žák ZŠ Barchando: *„Největší výhodu vidím v tomto. Je mnoho dětí, které nemají peníze na školní poplatky, a tyto děti se aktivně podílejí na školní farmě. Takže jsme se v naší skupině rozhodli (4K Klub – Barchando, pozn. autora), že vypěstujeme mnoho kvalitních plodin, z nichž část se využije ve škole, a část se prodá venku na trhu. Takže dostaneš alespoň 1% z prodeje pro sebe. Takže pro učitele to pak nebude problém, přispět ti tuto menší dostupnou část, kterou pak můžeš využít třeba na školní poplatky nebo věci do školy.“* Kromě toho uvedl ještě další informace, o kterých se zmiňují i další respondenti a to, že školní zahrada **pomáhá žákům růst fyzicky a mentálně**, a **učí je dovednosti potřebné pro život po dokončení školy, například farmaření, nebo kadeřnické služby**, jež byly uvedeny výše. *„Na školní zahradě mám nejradši to, že pomáhá růst žákům nejen fyzicky, ale i mentálně. Protože některé děti se chodí do školy jen učit, ale v Barchandu je ta možnost se naučit i jiné aktivity, důležité pro život,*

*například farmaření.“ Školní zahrady a 4k-klub může dále **rozvíjet i další sociální dovednosti dětí**, například **schopnost vedení skupiny a nahlédnutí do rozhodovacích procesů** v rámci klubu. To uvádí například Erick, žák z Barchanda: „Prvně jsem nechtěl být v této skupině, ale patron tohoto klubu mě oslovil a řekl mi, abych do tohoto klubu vstoupil. Protože mu to přišlo smysluplné, abych se do tohoto klubu zapojil. Nyní jsem za to velmi rád. Jsem dokonce předseda a jsem schopen svou skupinu vést.“*

Jak již bylo několikrát zmíněno výše, školní zahrady a 4k-klub mohou žákům poskytnout **prostor pro osvojení si znalostí a dovedností důležitých pro budoucí povolání**. Tento fakt obsahovala i výpověď učitele Montyho z Barchanda: „Školní zahrada a členství ve 4k-klubu motivuje naše žáky, jsou tak schopni identifikovat svoje zájmy a koníčky. Protože ti, co mají rádi zemědělskou produkci, pak více pracují na svých vlastních zahradách. Další děti třeba mohou přijít na to, že je baví stříhat druhé, protože ve škole máme holicí strojek. Takže naši žáci už velmi brzo mohou přijít na to, co je baví, takže my tím vlastně připravujeme i talenty.“ Kromě toho jeho další odpověď koresponduje s častými výpověďmi dalších respondentů, které se týkají toho, že školní zahrada a její produkce mohou poskytnout škole takový **dostatek financí**, že si bude moci založit **fondy pro studenty**, skrze které bude moci studentům poskytnout **finanční pomoc i pro další studium**, čímž poskytne naději a **možnost na vyšší vzdělání i dětem**, u kterých by to byla jinak nereálné díky **chudým rodinným poměrům**. „Víte, někteří z členů 4k-klubu pocházejí z velmi skromných poměrů, takže máme zde i děti, které si nemohou dovolat zaplatit různé školní poplatky, některé děti zase mají hrozně potrhané uniformy, tak jsme pro ně našli místo, kam jít, další děti třeba mají problém se dostat na střední školu, protože nemají absolutně nic do začátku. Takže nás napadlo, že když bude 4k-klub dostatečně silný, tak že bude schopen nahradit část peněz za tyto poplatky. Takže členové klubu by si mohli být jistí, že pro ně nakoupíme třeba boty nebo uniformy.“

Podobné fondy **šetří peníze a finanční prostředky i samotným rodičům žáků**, přičemž mnoho z nich jsou matky samoživitelky. Jednak škola poskytuje plodiny, jež má navíc a jsou určeny k prodeji, za nižší cenu než na trhu, a také právě může z podobných **fondů zaplatit poplatky či uniformy pro děti**. O tom se zmiňuje i Naďa, matka 2 dětí z Barchanda: *„Můžu přijít a koupit si zde zeleninu za nižší cenu než na trhu, navíc je to blíže než trh ve vesnici. Navíc je zde pro děti něco jako fond, který se zvyšuje s každým prodejem plodin, které škola na školní zahradě vypěstovala, přičemž z tohoto fondu je možné využít peníze na nákup školní uniformy nebo zaplatit z toho školní poplatky.“*

Jak již bylo uvedeno výše, pokud má škola určité vize, může chtít **dosáhnout zaplacení poplatků pro celou populaci školy**. Tak jak to ve své výpovědi potvrzuje i ředitel ZŠ Barchando, Don: *„Vzhledem k tomu, že jsem teprve na začátku, tak v prvních chvílích pro nás byl prvotní 4k-klub. Ale díváme se do budoucna, kdy například prodej 1 ovce v dobrý čas, nám přinese okolo 5000 šilinků, z čehož se dají zaplatit poplatky za zkoušky pro každé dítě na této škole. Takže čekáme a připravujeme se na ten čas, kdy to budeme moci udělat. Stejně tak vidíme i situaci, kdy nám prodej stejné ovce přinese možnost koupit za tuto částku uniformy pro 10 dětí.“*

Všechny tyto pozitivní výhody, jež školní zahrady, školní stravování a 4k-klub nabízejí, mají jedno společné a to, že **pomáhají dětem osvojit si takové znalosti, dovednosti a mechanismy, které jim pomohou jednat přežít v těžkých časech ztráty rodičů**, jak o tom píše například Ndayambaje (viz. Kapitola 2.2), ale hlavně jim to **dává nástroje pro boj s chudobou** a pro jejich vlastní cestu z pastí chudoby.

6.6 Úskalí školních zahrad

Vzhledem k tomu, že školní zahrady, stejně jako většina rozvojových projektů nejsou ideálním řešením bez chyb, o čemž ve svých odpovědích mluvili i sami respondenti, stejně jako Drescher a Ndayambaje (viz. Kapitola 2.3), je nutné uvést v této podkapitole

i nejčastější úskalí, kterým školy, žáci a rodiče čelí při snaze o udržitelné fungování školních zahrad.

Kromě již výše uvedených negativ spojených s realizováním školních zahrad, jako je potřeba financí pro jejich udržitelný chod, neschopnost školních zahrad produkovat dostatek plodin pro úplně celou populaci škol, či nestabilní podpora ze strany vlády, se respondenti zmiňují ještě o dalších úskalích.

Nejčastějšími z nich, které jsou spojeny s běžným chodem zahrad, je jejich **nedostatečné oplocení**, což jednak způsobuje ztráty plodin z důvodu krádeží, nebo jejich poničení díky okolní zvěři. Tak jako v případě ZŠ Barchando, o čemž mluvil ředitel Don: *„Další výzva se týká naší malé farmy u školy. Když necháme ptáky se volně pohybovat po naší zahradě, tak hlavně v noci je jejich první zastávkou naše farma. Takže když třeba objeví sukumawiki, tak ji hned zničí. Proto doufáme, že budeme schopni zajistit kvalitní oplocení. Také doufáme, že se nám podaří zlepšit stav našich kuřat tak, abychom byli schopni dále pokračovat s naším chovem drůbeže zde u školy.“*

Školy se většinou pro ochranu školních pozemků snaží zapojovat **komunitu, jež funguje jako takové „strážné oko“**, má přehled o všech osobách, které se na pozemku vyskytují, a tím **poskytuje škole ochranu**, jak uvádí Monty, učitel z Barchanda: *„Komunita věří tomu, co děláme a že nás sleduje v tom, co děláme. A taky, že komunitní politika je o tom, že sleduje a hlídá vše, co v rámci komunity děláte, takže komunita bude hlídat váš majetek, a nebude tolerovat nikoho, kdo by přišel a jen tak si vzal sukumawiki z vaší zahrady, v době, kdy je škola zavřená. Protože kolem naší školy jsou i obytné domy rodičů našich dětí a zároveň i naši žáci jsou kousek. Takže mají dobře ohlídko, kdo chodí dovnitř a ven.“*

Další výzvou související s pozemky určenými pro školní zahrady, je jejich **nedostatek**, o kterém se respondenti zmiňují, a **který jim brání v růstu**. Neboť například Barchando má pronajaté pozemky od komunity v relativně větší vzdálenosti od školy, kde pěstuje základní plodiny na

školní obědy, jako jsou fazole a kukuřice. O tomto se zmiňuje Monty, učitel z Bachanda: „*Nevýhodou je akorát to, že nemáme další pozemek, takže nemáme dostatečný prostor pro růst.*“

S oplocením souvisí i **vymírání zemědělských zvířat**, která se volně pohybují po pozemku školy a mohou se tak dostat do styku i se zvířaty zvenčí a od nich se nakazit. To uvádí například Don, ředitel Barchanda: „*Další výzvou, které čelíme, je například současné vymírání našich zvířat, kuřat. Přišlo to velice rychle, předtím, než jsme byli tuto situaci schopni řešit, jsme ztratili hned 5 kuřat. Takže tohle je výzva a my doufáme, že se nám to podaří zastavit.*“ Kromě toho se školy potýkají i s **různými škůdci a nemocemi rostlin**, neboť mnohdy nemají dostatečné prostředky na zakoupení přípravků pro jejich hubení. Jakob, učitel z Gobey se k tomu vyjadřuje takto: „*Prvním problémem jsou nemoci, hlavně, když chceme pěstovat kel (druh listové zeleniny, něco jako kapusta, pozn. autorky). Kel je totiž náchylný k mnoha onemocněním jako například plísní, přičemž ve stejnou dobu se mohou přidat právě škůdci. Dá se říct, že škůdci si na nás vybíjejí svou zlost. A také si můžete všimnout, že množství vody přichází z tohoto směru. Což znamená, že přiděl vody pro zeminu se shromažďuje dole, zatímco my jsme na kopci. Takže toto je další problém, kterému čelíme.*“ Z jeho výpovědi vyplývá ještě další problém, ke kterému se ve svých výpovědích vyjadřovala většina respondentů, a to **sucho a nedostatek vody**.

V Keni je většina obyvatel závislá na dešťové vodě, která přichází ve dvou dešťových obdobích, v dlouhém a krátkém. Majetnější rodiny mají na svých pozemcích několik obrovských nádrží o různých objemech, například 10 000 litrů, přičemž do těchto nádrží chytají dešťovou vodu, která jim pak musí vydržet na období sucha, tedy mezidobí, kdy neprší. Avšak s globálními změnami se období dešťů jednak zpožďuje a zároveň i krátí, čímž dochází k vážným problémům v nakládání s vodou, hlavně pak v zemědělství. V současné době sice v některých oblastech dochází k budování jakýchsi vodovodních cest

mezi jednotlivými domácnostmi, avšak mnoho z nich si to ještě z finančních důvodů nemůže dovolit.

Pokud rodina nemá nádrže, tak musí používat vodu z veřejných zdrojů, jako jsou rybníky a potoky, avšak kvalita vody v takovýchto zdrojích není valná a může působit mnoho nejen zdravotních problémů.

Další výzvou, které základní školy mohou čelit, je to, že pokud nejsou internátní a nemají tedy stálý i víkendový provoz, musejí si buďto najmout nějakou další pracovní sílu, která by se o **školní zahradu starala v období svátků a prázdnin**, nebo pokud na to škola nemá peníze, což je většině případů, musí si vystačit s vlastními zaměstnanci, tak jako v ZŠ Barchando. Ředitel Monty k tomu uvádí: „*Výzva přichází během víkendů, protože nejsme internátní škola, kde by děti přespávaly. Takže když naše zvířata a naše farma potřebuje dohled během víkendů, může to být problém. Kdo přijde, a jestli vůbec někdo přijde, takže dohled nad tím během víkendů je problém. My máme domluvené 3 učitele, kteří se pravidelně střídají.*“

Z výše uvedeného vyplývá, že nejzávažnějšími problémy, kterým školy čelí, jsou jednak chybějící finance na provoz zahrad, ale i nedostatečná kapacita zemědělské plochy potřebné pro růst. Také se školy kromě klasických zemědělských problémů jako jsou nemoci, škůdci či ničení plodin zvířaty nebo zloději, potýkají s mnohem závažnějšími problémy. Problémy klimatického rázu jako je sucho a nedostatek vody. Řešením těchto problémů však není předmětem této práce. Může to být ale inspirací pro další výzkumníky.

6.7 Role školních zahrad v chodu škol a životech žáků, rodin a komunit

Výzkumnou otázkou tohoto výzkumu bylo zjistit jakou roli má školní zahrada v případě školy a životech žáků, rodičů a komunit s ohledem na oblast potravinové bezpečnosti a snižování chudoby. Tato výzkumná otázka byla rozdělena do 4 dílčích otázek, jež byly

rozpracovány výše. Pro přehlednost jsem si dovolila rozdělit stanoviska a závěry výzkumu do 4 oblastí, korespondujících s hlavní výzkumnou otázkou.

6.7.1 Hledisko výživy a potravinové bezpečnosti

V případě výživy a potravinové bezpečnosti bylo uvedeno, že školní zahrada má jednak produktivní a zásobovací roli nejen pro školní stravovací program, ale i pro celou komunitu, neboť se v oblasti stává jakýmsi trhem, kde si mohou rodiče a lidi z okolí nakoupit nejen zeleninu a ovoce, ale i vajíčka. Kromě toho je školní zahrada prostředím, kde se děti učí, jak si vypěstovat zdravé a pesticidy neošetřené plodiny, čímž si jednak osvojují dovednosti pro zajištění své potravinové bezpečnosti a za druhé, pokud tyto znalosti uplatní i doma, zajistí tak potravinovou bezpečnost i pro svou rodinu. Školní zahrada a plodiny na ní vypěstované, jsou bohaté na minerály a stopové prvky, protože se většinou pěstuje listová zelenina jako „kel“ či „sukumawiki“, a také rostliny bohaté na bílkoviny, převážně pak fazole ze skupiny luštěnin. Dále produkují i plodiny s vysokým obsahem sacharidů, jako je kukuřice. Z těchto potravin jsou pak pro děti připravovány výživné obědy. Navíc existence obědů na školách pomáhá předcházet různým nemocem z podvýživy a hladu, jako je třeba malárie.

6.7.2 Hledisko vzdělávání

Co se týče vzdělávání, tak školní zahrada je místem praktické výuky, kde se žáci učí, základům zemědělství v praxi, což jim jednak může pomoci osvojit si tyto znalosti a dovednosti, a po ukončení základního vzdělání pracovat ve sféře zemědělství. Kromě toho 4K-kluby, které jsou na některých školách nedílnou součástí školní zahrady, vytvářejí prostory pro další získávání dovedností, spojených i s jinými zaměstnáními, než je zemědělství. Prvním z nich je podnikání, neboť plodiny ze školní zahrady se prodávají na trhu, což se naučí i děti, které pak mohou prodávat úrodu ze svých vlastních zahrádek a získat dovednosti potřebné pro obchodování. Dalším potenciálním

zaměstnáním, k němuž děti v rámci 4k-klubu a školních zahrad mohou získat dovednosti a znalosti, je kadeřnictví a holičství. Například žákům ZŠ Barchando škola poskytuje holicí strojek, díky kterému se naučí, jak stříhat druhé a získají za to i nějakou finanční částku.

Školní zahrady a školní stravovací programy jsou též prospěšné pro školu, protože právě demonstrací praktické výuky na zahradách, může škola zaujmout své návštěvníky, u kterých to zvyšuje její kredit. Navíc žáci, jež mají školní obědy, mají i nižší školní absenci, omezuje se tím počet jejich pozdních příchodů do školy, zvyšuje se míra koncentrace a tím i školní výsledky, a to nejen v prostředí školních lavic, ale i ve sportu. Tím se též zvyšuje prestiž školy.

6.7.3 Sociální hledisko a chudoba

Školní zahrada a 4K-klub poskytují svým členům prvky záchranné sociální sítě tím, že jsou pro ně jednak zdrojem výživy a nástrojem pro získávání financí, ale též podporují žáky v dalším studiu skrze různé fondy a tím pozitivně ovlivňují jejich budoucí život. Škola díky školní zahradě a aktivní práci na ní, může úzce spolupracovat s komunitou, která se ukazuje, jako dobrý hlídač majetku, ale zároveň i potenciální zákazník. Kromě toho mohou být fungující školní zahrady i inspirací pro školy v okolí, jež se mohou snažit taktéž o vznik zahrady a propojení se stravovacím programem. Jak bylo uvedeno výše, 4K-klub se většinou zaměřuje na pomoc dětem ze sociálně slabých rodin či sirotkům. Pro tyto děti má členství v klubu určité výhody, jako je přispívání na školní poplatky, školní uniformy nebo i jejich pořízení, případně obuv, což dětem jednak pomáhá cítit se v kolektivu školy více konformně a jednak to buduje i jejich sebevědomí a pomáhá jim získat dost sil, schopností a zkušeností, při práci na zahradě a taktéž zlepšováním svých výsledků, které mohou vést z úniku z pasti chudoby.

Navíc mnoho dětí nemá kromě obědu ve škole doma žádné jídlo, takže tím školní obědy a školní zahrady jakožto zásobárna školního stravovacího programu, dětem poskytují alespoň nějakou stravu, čímž

zvyšují jejich schopnost učením se, jejich výsledky ve škole, pomáhají jim se na škole udržet a pravidelně do ní docházet, zvýšit si tak vzdělání, získat možnosti uplatnitelnosti na trhu práce a tím zvýšit své šance na cestu ven z cyklu chudoby.

V případě funkce školní zahrady jako trhu pro komunitu, se též stává místem setkávání lidí z komunity a také místem společenským, kde se navazují sociální vazby a vztahy, komunikuje se a pořádá.

6.7.4 Ekonomické hledisko

Z ekonomického hlediska je školní zahrada nejen místem pro finanční směnu a zdrojem financí pro školní stravovací program, ale i pro další růst školy. Jak uvedl jeden z učitelů z Barchanda: „*Školní zahrada je pro nás marketingovou strategií.*“ To může fungovat i jako fundraising, tedy lákadlo pro potenciální dárce. Kromě toho školní zahrada a prodej části úrody pomáhá ve schopnosti školy se samofinancovat a k udržitelnosti školního stravovacího programu, o které píše Foeken a Mwango v Kapitole 2.5.

V případě dopadů na rodiče a žáky, školní zahrada a výtěžky z prodeje jsou zdroje pro školní fondy, ze kterých je možné dětem přispět na školní pomůcky či zaplatit část poplatků nebo pořídit školní uniformy, čímž se snižuje míra finančního přispění ze strany rodičů a šetří jim to jejich peníze, které mohou použít na něco jiného v rámci domácnosti. Poskytuje to také možnost budoucnosti i pro nemajetné děti, neboť školy mohou mít, stejně jako Barchando, i fondy pro děti, které budou pokračovat na střední škole. Školní stravování šetří rodičům starosti o jejich děti, protože vědí, že je o jejich dítě během oběda postaráno, a nemusejí tak utrácet další peníze za transport z práce domů a zpátky do práce, kvůli vaření obědu. Navíc neklesá jejich pracovní produktivita a morálka, a tím se nesnižují jejich příjmy. Pokud dítě svoje znalosti ze školní zahrady uplatní i doma, může to výrazně pomoci domácnosti se získáváním dalších příjmů, hlavně, když se dítě rozhodne, vyprodukované plodiny prodat nebo alespoň jejich část.

Co se týče komunit, tak ekonomická funkce školních zahrad se týká i jich, neboť v rámci trhu, kterým se školní zahrada může stát, jsou ceny potravin nižší se zachováním vyšší kvality produktů, neboť si to mohou dovolit, skrze nulovou konkurenci v okolí. Dále komunita může těžit i z poskytování pronájmu polí pro školu. Tak jako v případě ZŠ Barchando, kdy část školní zahrady byla mimo pozemek školy, na poli, jež měla škola v pronájmu od farmářů z komunity. Právě místní farmáři mají potenciál pro předávání svých znalostí a dovedností na své děti či žáky ve škole, pokud by se aktivně zapojovali do výuky, například pravidelnými workshopy.

Diskuze

Ačkoliv to vypadá, že jsou školní zahrady a školní stravovací programy ideálními nástroji pro potravinovou bezpečnost a snižování chudoby. Potýkají se, stejně jako většina projektů s různými problémy. Největším problémem v oblasti, potažmo ve většině částí Keni, je sucho a nedostatek vody v mezidobích mezi obdobími dešťů, a závislost obyvatel Keni na dešťových srážkách, bez znalosti adekvátních postupů zavlažování a nakládáním s vodními zdroji. Kromě toho se školní zahrady, jako například Gobey, mohou potýkat s problémem nedostatků finančních zdrojů, což rozvoj školních zahrad a školního stravování zbrzdí, ne-li odsoudí k zániku. Právě nedostatek financí a nedostatek vůle ze strany vedení školy, je problémem, se kterým se mohou potýkat sami žáci, pokud chtějí na škole školní zahradu udržovat jako fungující. I sebelépe fungující škola, jež má školní zahradu a školní stravovací program, jako například Barchando, nemusí být schopná zajistit stravu pro všechny žáky, a to nejen z hlediska vysoké populace žáků na škole, ale též z nedostatku zdrojů, hlavně pak zemědělských ploch, kam by se školní zahrady mohly dále rozšiřovat, a tím zvyšovali i produkci plodin pro školní obědy a prodej.

V rámci této diskuze je nutné opětovně zmínit omezení výzkumu, ať již z podstaty toho, že se jedná o výzkum kvalitativní, jež není zobecnitelný na celou populaci v Keni, případně v celém regionu Východní Afriky, ale také z důvodu toho, že šlo o výzkum v rozdílné kultuře a navíc i v jiném jazyce, ze kterého se pak překládalo do češtiny. Tyto fakta mohla vést k určitým drobným odchylkám, jejichž existence jsem si vědoma.

V této práci bylo i několik odstavců, jež se věnovali kritice školních zahrad či školního stravovacího programu, což bylo nutné uvést, pro proces zpětné vazby a uvědomění si, že nic není ideálním řešením pro boj s chudobou a pro potravinovou bezpečnost, protože kdyby takové ideální řešení existovalo, problémy světa by byly hned menší.

Tato práce byla napsána jednak pro studenty, neboť jejím cílem bylo, aby se studenti humanitární a sociální práce, případně rozvojových studií, dozvěděli o souvislostech mezi chudobou a potravinovou bezpečností a zemědělstvím ve formě školních zahrad, jako jednou z cest z chudoby. Tak i pro neziskové organizace či donory, aby měli alespoň několik základních informací o možných výhodách školních zahrad, jakožto vhodné strategii pro boj s chudobou a potravinovou nejistotou v rozvojových zemích.

V rámci výzkumu bylo sesbíráno obrovské množství dat, která však byla i nad rámec této práce, jako například data o dalších plánech škol na jejich rozvoj. Toto téma by si zasloužilo vlastní detailní výzkumná šetření. Navíc se tato práce zabývá pouze pohledem na školní zahrady ze strany aktérů, do jejichž životů zasahuje. Nikoliv detailním rozbořením a analýzou rozdílů mezi fungujícími a nefungujícími školními zahradami, což by určitě stálo za pozornost a mohlo by to být obohacující a zajímavé pro celou společnost. Kromě toho se jako ideální téma na další výzkum nabízí hledání řešení problémů, jež jsou nedílnou součástí chodu školních zahrad, o kterých píšu v kapitole 6.6. Nechť je to inspirací pro další studenty.

SHRNUTÍ

Tato práce, jež byla rozdělena do 3 částí a obsahovala celkem 6 kapitol, se zabývala školními zahradami a jejich rolí v potravinové bezpečnosti a snižování chudoby na základních školách v Keni.

V teoretické části, jež byla rozdělena do 3 kapitol, byly v prvních dvou kapitolách vysvětleny klíčové pojmy, jako potravinová bezpečnost a s ní související potravinová nejistota, chudoba, školní zahrady a školní stravovací programy. Tyto pojmy byly uvedeny v kontextu rozvojových zemí a konkrétně pak Keni. Třetí kapitola teoretické části se zabývala příklady realizovaných výzkumů v zemích Východní Afriky, jako je Rwanda, Uganda a Keňa.

V metodologické části jsem představila výzkumnou metodu a také cíl výzkumu, jímž bylo, zjistit jakou roli mají školní zahrady na životy škol, žáků, rodin a komunit. Kromě cíle výzkumu v této části byly uvedeny i metody výběru vzorku, ale též i etická hlediska výzkumu či jeho omezení.

Analytická část práce se nejprve zabývala uvedením do kontextu výzkumu, tedy informacemi o školách, na nichž výzkum proběhl. Dále byla analytická část rozdělena do několika podkapitol v závislosti na třídění dat prostřednictvím zakotvené teorie. A to jednak v rámci otevřeného kódování, kdy jsem data roztřídila do podkapitol/kategorií zaměřených na vztah respondentů ke školním zahradám včetně jejich motivace pro zapojení se do jejich chodu, na školní zahrady jako životní změnu, na školní zahrady a jejich vztah k domácím zahradám a také školní zahrady jako tržiště a místo setkávání. Kromě toho jsou zde uvedeny i úskalí spojené s fungováním školních zahrad. Za druhé jsem v rámci axiálního kódování data následně roztřídila podle 4 hledisek – sociálního, zahrnujícího i roli školních zahrad v boji s chudobou; vzdělávacího, ekonomického a hlediska potravinové bezpečnosti a výživy.

Teoretická část, empirický výzkum a jeho výsledky v rámci této práce, ukázaly, nejen úzké vztahy mezi potravinovou bezpečností

a chudobou, ale také fakt, že školní zahrady opravdu mohou být jednou z cest z chudoby a k zajištění potravinové bezpečnosti. Což znamená, že mohou pozitivně přispívat k naplňování Cílů udržitelného rozvoje (Informační kancelář OSN v Praze, nedatováno)

Navíc dopady na školu, žáky, rodiče a komunitu nejsou nepatrné, dotýkají se jak ekonomické a sociální stránky, tak i zajišťování výživy a potravinové bezpečnosti, a tím vším pozitivně ovlivňují vzdělávání dětí, takže mají obrovský potenciál do budoucna.

Avšak stejně jako většina rozvojových projektů i školní zahrady, mají své problémy. Jejich provoz a fungování je velmi citlivý na vnější podmínky, od finančních možností školy, přes přírodní podmínky, jako je dostatek vody a možnosti zavlažování v období sucha, s čímž souvisí i škůdci a nemoci rostlin a živočichů, až po problémy se zajištěním zázemí, tedy oplocením a lidskými zdroji, jež na školní zahradě nejen pracují, ale starají se o ni, hlavně pak v době, kdy je škola z důvodu prázdnin či svátků, zavřená.

Největší výhodou však je, že založení školních zahrad může pocházet přímo od samotných škol a komunit, tak jak tomu bylo v případě výzkumného vzorku v této práci, čímž mají tyto projekty potenciál pro udržitelnost i poté, co z oblasti odejdou důležití donoři a dárci ze zahraničí nebo škola přijde o dotace ze strany státu.

ZDROJE A LITERATURA

CAFIERO, C.: *What do we really know about food security?*. [online] 2012. 34 stran. [cit-29-09-2016] Dostupné z WWW: <http://www.fao.org/fileadmin/templates/ess/ess_test_folder/Food_security/What_do_we_really_know_about_FS_Sept9.pdf>

COMMITTEE OF WORLD FOOD SECURITY: *Reform of the Committee on World Food Security – Final version*. [online] CFS:2009/2 Rev.2. Řím, 2009. 14 stran. [cit-29-09-2016] Dostupné z WWW: <<ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/meeting/018/k7197e.pdf>>

COX, D., PAWAR, M.: *International Social Work: Issues, Strategies, and Program*. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, 2006. 415 pages. ISBN: 978-1412914086.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

DRESCHER, A.W.: *Improving child nutrition and agricultural education through the promotion of School Garden Programs: First draft Concept Note on School Gardens*. [online] Freiburg, 2002. 27 stran. [cit-12-10-2016] Dostupné z WWW: <http://vgts.avrc.org/download/Drescher_2002_Review_School_Gardens.pdf>

DUŠKOVÁ, Lenka et al. *Encyklopedie rozvojových studií*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 421 s. ISBN 978-80-244-2948-9.

EP NUFFIC: Education System Kenya: The Kenyan education system described and compared with the Dutch system. [online]. 1st edition October 2012 | version 2, January 2015. 23 pages. [cit-23-10-2016]. Dostupné z WWW: <<https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-kenya.pdf>>

EXNEROVÁ, V., VOLFOVÁ, A.: *Demografický vývoj ve světě*. [online] 2012. Rozvojovka. [cit-15-10-2016] Dostupné z WWW: <<http://www.rozvojovka.cz/demograficky-vyvoj-ve-svete>>

EXNEROVÁ, V., VOLFOVÁ, A.: *Chudoba*. [online] 2012. Rozvojovka. [cit-15-10-2016] Dostupné z WWW: <<http://www.rozvojovka.cz/chudoba>>

EZECHEL, Miroslav et al. *Školní zahrady a jejich využití k EVVO a k udržitelnému rozvoji*. 2., rozš. vyd. Mělník: Česká zahradnická akademie Mělník, 2013. 122 s. ISBN 978-80-87610-12-1.

FAMINE EARLY WARNING SYSTEM NETWORK (FEWS NET): *Kenya Food Security Outlook: February to September 2016*. [online] 9 stran, 2016.[cit-17-10-2016] Dostupné z WWW: <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/KE_02_2016_0.pdf>

FOEKEN, D., OWUOR, O. S., MWANGI A. M.: *School farming and school feeding in Nakuru town, Kenya: Practice and potential*. [online] African Studies Centre. Working Paper 76/2007, 2007. 57 stran. [cit-17-06-2016] Dostupné z WWW: <<http://erepository.uonbi.ac.ke/xmlui/bitstream/handle/11295/38836/ASC-074138723-065-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

FOEKEN, D., OWUOR, O. S., MWANGI A. M.: *School farming and school feeding: Experiences from Nakuru, Kenya*. [online] The journal of field actions: Field Actions Science Reports, Special Issue 1 (2010), Urban Agriculture, 2010. 6 stran. [cit-17-06-2016] Dostupné z WWW: <<https://factsreports.revues.org/563>>

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS: *Conceptual background: FAO's conceptual understanding of School Gardens*. [online] 2006. [cit-12-10-2016] Dostupné z WWW: <http://www.fao.org/schoolgarden/concept_en.htm>

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS: *Setting up and running a school garden: A manual for teachers, parents and communities*. [online] Řím, 2005. 198 stran. ISBN: 92-5-105408-8. [cit-12-10-2016] Dostupné z WWW: <<ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/012/a0218e/a0218e.pdf>>

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS: *School Gardens: What are School Gardens?*. [online] 2006. [cit-12-10-2016] Dostupné z WWW: <<http://www.fao.org/schoolgarden/>>

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS: *Statistics: Food security Statistics*. [online] [cit-29-09-2016] Dostupné z WWW: <<http://www.fao.org/economic/ess/ess-fs/en/>>

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS: *Trade reforms and food security: Conceptualizing the linkages*. [online] Řím, 2003. 315 stran. [cit-29-09-2016] Dostupné z WWW: <<ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/005/y4671e/y4671e00.pdf>> nebo <<http://www.fao.org/docrep/005/y4671e/y4671e06.htm>>

GITU, K.,W.: *Agricultural development and Food Security in Sub-Saharan Africa (SSA): Building a Case for more Public Support: The*

Case study of Kenya. [online]. Working paper No.3. Řím, 2006. 74 stran. [cit-16-10-2016] Dostupné z WWW: <<http://www.fao.org/3/a-a0782e.pdf>>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

ITRADE NEWS: *Exportní šance: Keňa – vize 2030*. [online] 2012. [cit-12-10-2016] Dostupné z WWW: <<https://itradenews.cz/exportni-sance/121/kena-vize-2030>>

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a MAZÁČOVÁ, Nataša. *Bádání na zahradě: metodická příručka ke kurzu badatelské činnosti na školní zahradě: příručka k projektu Věda do škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 43 s. ISBN 978-80-7290-691-8.

JANČOVIČOVÁ, L., ONDRUŠOVÁ, A.: *Riešenia detskej podvýživy v Keni*. [online]. Nadácia Pontis, Bratislava, 2012. 225 stran. ISBN 978-80-968229-5-9. [cit-16-10-2016] Dostupné z WWW: <<http://www.nadaciapontis.sk/data/education/8/file/podvyziva-final.pdf>>

JENÍČEK, Vladimír a SRNEC, Karel. *Fundamental problems of developing countries*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2012. 265 s. ISBN 978-80-7380-375-9.

KHATETE, I. W., PENDO, S., OYABI, J. M.: *School Feeding Program and Pupil`s Participation in Primary Schools in Kenya: A Study of Taita Taveta and Nairobi Districts*. [online] 2013. In Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies. ISSN: 2141-6990, pp 895-900. [cit-12-10-2016] Dostupné z WWW: <<http://jeteraps.scholarlinkresearch.com/articles/School%20Feeding.pdf>>

LANGINGER, N.: *School Feeding Programs in Kenya: Transitioning to a Homegrown Approach*. [online] Stanford Journal of International Relations, Vol. XIII, No.1, 2011. page 30-37. [cit-17-10-2016] Dostupné z WWW: <<https://web.stanford.edu/group/sjir/13-1/kenya.pdf>>

LUKÁŠKOVÁ, Eva et al. *Potravinová (ne)bezpečnost*. Vydání první. Praha: Academia, 2014. 167 stran. ISBN 978-80-7454-463-7.

MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 248 s. Základy sociologie; sv. 6. ISBN 80-85850-61-3.

MCATA, B., AJURUCHUKWU, O.: *Home gardening as a strategy for food security and poverty alleviation in low income households in South Africa*. [online] University of Fort Hare. 2011. 20 stran. [cit-17-06-2016] Dostupné z WWW:

<http://www.ifama.org/files/conf/2015%20Conference/1343_paper_Mcanta.pdf>

MILEROVÁ PRÁŠKOVÁ, Dagmar. *Potravinová bezpečnost a zemědělský obchod v Keni: jak dohoda o ekonomickém partnerství (EPA) ovlivňuje potravinovou bezpečnost chudých Keňanů?*. Vyd. 1. Praha: Pražský institut pro globální politiku - Glopolis, 2013. 25 s. ISBN 978-80-87753-08-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

NDAYAMBAJE, J., C.: The Role of School Garden Program in Food Security and Poverty Reduction: A case study to Rwanda Primary and Secondary Schools. [online] 2007. Young Professionals Platform on Agricultural Research and Development Rwanda Chapter. 25 stran. [cit-12-10-2016] Dostupné z WWW: <http://www.academia.edu/7805879/Role_of_school_garden_in_food_security_and_poverty_reduction-_Case_of_Rwanda_Primary_and_secondary_schools>

OKIROR, J. J., MATSIKO, B. F., OONYU, J.: *Just How Much Can School Pupils Learn from School Gardening? A Study of Two Supervised Agricultural Experience Approaches in Uganda*. [online] Makerere University, Uganda. In Journal of Agricultural Education, Volume 52, Number 2, pp 24-35. 2011. 11 pages. [cit-19-10-2016] Dostupné z WWW:<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ955688.pdf>>

OLUOKO-ODINGO, A.A.: *Food security and poverty among small-scale farmers in Nayando District, Kenya*. [online] Doctor thesis, Faculty of Arts, University of Nairobi. 320 stran. [cit-16-10-2016] Dostupné z WWW: <http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/19173/Oluoko-Odingo%20_Food%20Security%20And%20Poverty%20Among%20Smallscale%20Farmers%20In%20Nyando%20District,%20Kenya.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

OLUOKO-ODINGO, A.A.: *Vulnerability and Adaptation to Food Insecurity and Poverty in Kenya*. [online] in Annals of the Association of American Geographers, volume 101, issue 1, 2011, strany 1-20. [cit-16-10-2016] Dostupné z WWW: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00045608.2010.532739?scroll=top&needAccess=true>>

UNITED NATIONS, INFORMAČNÍ CENTRUM OSN V PRAZE: *Cíle udržitelného rozvoje*. [online] Nedatováno. [cit-07-11-2016] Dostupné z

WWW: <<http://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/cile-udrzitelneho-rozvoje-sdgs-2015-2030/>>

ROZVOJOVKA: *Hlad a podvýživa*. [online] 2016. [cit-15-10-2016] Dostupné z WWW: <<http://www.rozvojovka.cz/hlad-a-podvyziva>>

STACHOWIAK, Zenon. *Potravinová bezpečnost země*. 1. vyd. Brno: Vojenská akademie v Brně, 2003. 133 s. ISBN 80-85960-56-7.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. Scan; sv. 2. ISBN 80-85834-60-X.

WORLD FOOD PROGRAM (WFP): *School Meals*. [online] 2016. [cit-19-10-2016] Dostupné z WWW: <<https://www.wfp.org/school-meals>>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Polo-strukturovaný rozhovor – překlad

Níže uvedené otázky sloužili pouze jako návodné otázky polo-strukturovaného rozhovoru. Jejich pořadí a struktura byla mnohdy změněna a upravena, některé otázky byly vynechány, některé doplněny, a to podle odpovědí respondentů jednotlivých škol.

Otázky pro studenty:

1. Vidím, že tu máte školní zahradu, co si o ní myslíš? Jak ti připadá?
2. Pamatuješ si svou školu bez školní zahrady? Co se změnilo založením zahrady?
3. Změnilo se u tebe něco od té doby, co jsi členem 4k-klubu?
4. Co je podle tebe nejlepší na tom, že máte školní zahradu? Co na tom máš nejraději?
5. Je tu něco, co na školní zahradě nemáš rád?
6. Máš rád jídlo z vaší školní zahrady? Dokážeš ho srovnat s jídlem odjinud?
7. Co ses naučil ze školní zahrady?
8. Chtěl bys mít školní zahradu i v budoucnu?
9. Proč ses rozhodl stát dobrovolníkem na školní zahradě?

Otázky pro učitele/ředitele:

1. Co vás vedlo k založení školní zahrady?
2. Jak školní zahrada konkrétně pomáhá Vaší škole, žákům, rodičům a komunitám v okolí Vaší školy?
3. Jakým problémům či úskalím při realizaci školní zahrady čelíte?
4. Co by pro rodiče, děti a školu znamenalo, kdyby u Vás školní zahrada či školní stravovací program nebyl? nebo Jak to u Vás fungovalo v době, kdy zde školní zahrada nebo program školních obědů nefungoval?

Otázky pro rodiče:

1. Co si myslíte o tom, že tato škola má školní zahradu?
2. Jak Vám či Vaším dětem školní zahrada na této škole pomáhá?
3. S čím Vám naopak školní zahrad působí starosti či problémy?
4. Jaké to pro Vás bylo, když na škole Vašeho dítěte nefungovala školní zahrada a ani školní stravovací program? nebo Jak to fungovalo předtím, když zde na škole nebyla školní zahrada?

Příloha č. 2 Přehled respondentů

Základní škola Barchando

Žáci

Přiřazené jméno	Věk	Třída
Maurine	14	8. třída
Fredy	12	6. třída
Erick	17	8. třída
Prokop	14	7. třída
Petra	12	6. třída
Boris	16	5.-7. třída v Barchando, nyní žákem v ZŠ Gobey

Učitelé

Přiřazené jméno	Věk	Funkce
Don	41	Ředitel
Monty	40	Učitel Prvouky, Patron 4k-klubu

Rodiče

Přiřazené jméno	Věk	Počet dětí na škole
Berta	35	1
Nad'a	34	2

Základní škola Gobey

Žáci

Přiřazené jméno	Věk	Třída
Lenka	14	8. třída
Joselin	14	8. třída
Dan	14	8. třída
Penny	14	8. třída
Boris	16	8. třída

Učitelé

Přiřazené jméno	Věk	Funkce
Gregory	56	Ředitel
Jakob	40	Učitel Prvouky, Vedoucí školních zahrad

Rodiče

Přiřazené jméno	Věk	Počet dětí na škole
Joseph	55	1
Carl	45	1