

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra rozvojových a environmentálních studií

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

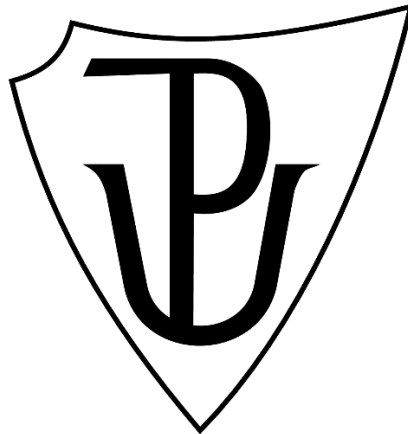
Olomouc 2019

Veronika HYPŠOVÁ

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra rozvojových a environmentálních studií



# NEROVNOST VE VZDĚLÁNÍ V ČÍNĚ

Bakalářská práce

Veronika HYPŠOVÁ

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Syrovátka, Ph.D.

Mezinárodní rozvojová studia

Olomouc 2019

## **Abstrakt**

Tato práce se zabývá nerovností ve vzdělání v Číně, což je problém, se kterým čínská vláda bojuje již od vzniku ČLR. Cílem práce je analýza a zhodnocení vzdělávací nerovnosti v Číně. První kapitola rozebírá možnosti měření nerovnosti ve vzdělání. Druhá kapitola pomocí popisné statistiky analyzuje nerovnost ve vzdělání mezi regiony a mezi muži a ženami. S využitím ukazatelů nerovnosti (Gini koeficient a variační koeficient) je zkoumána nerovnost v míře gramotnosti, v počtu studentů na jednoho učitele a v průměrném počtu let strávených ve škole. Třetí kapitola se zabývá faktory ovlivňujícími nerovnost ve vzdělání v Číně. Dle analýzy došlo v čase ke snížení nerovnosti jak mezi regiony, tak mezi muži a ženami, i přesto lze dodnes určitou míru nerovnosti mezi těmito skupinami nalézt. Dále bylo zjištěno, že nerovnost ve vzdělání je ovlivňována jak vládními faktory, tak rodinným zázemím studentů a sociálními či kulturními aspekty.

## **Klíčová slova**

Čína, nerovnost, vzdělání, Gini koeficient, variační koeficient

## **Abstract**

This thesis focuses on education inequality in China which Chinese government has been struggling with since the establishment of People's Republic of China. The aim of this thesis is to analyze and evaluate educational inequality in China. The first part of the thesis concentrates on possible measurements of inequality in education. By using descriptive statistics, the second part analyzes inequalities in education between regions and between men and women. By using indicators of inequality (Gini coefficient and coefficient of variation), literacy rate, pupil-teacher ratio and mean years of schooling are examined. The third part deals with factors influencing educational inequality in China. According to the analysis, inequality in education has been reduced in time both between regions and between men and women, although some level of inequality can still be found between these groups. Furthermore, it was found that inequality in education is influenced by governmental factors as well as students' family background and social or cultural aspects.

## **Key words**

China, inequality, education, Gini coefficient, coefficient of variation

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně na základě zdrojů a literatury, které jsem uvedla v příloženém seznamu.

V Olomouci dne .....

.....

Veronika HYPŠOVÁ

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Miroslavu Syrovátkovi, Ph.D. za vstřícný přístup, trpělivost, odborné vedení a cenné rady při psaní práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, příteli S. a přátelům, kteří mě během celého studia podporovali.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Přírodovědecká fakulta  
Akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika HYPŠOVÁ**  
Osobní číslo: **R15182**  
Studijní program: **B1301 Geografie**  
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**  
Název tématu: **Nerovnost ve vzdělání v Číně**  
Zadávající katedra: **Katedra rozvojových a environmentálních studií**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Bakalářská práce se zabývá vzdělanostní nerovností v Číně. Cílem práce je analyzovat vývoj a příčiny této nerovnosti a následně zjistit, jaké politiky vedly k její změně. První část práce popisuje koncepty a měření nerovnosti ve vzdělání. Druhá část se zabývá vývojem a příčinami vzdělanostní nerovnosti v Číně. Poslední část práce analyzuje politiky vedoucí ke snížení vzdělanostní nerovnosti v Číně.

Rozsah grafických prací: **dle potřeby**  
Rozsah pracovní zprávy: **10 - 15 tisíc slov**  
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**  
Seznam odborné literatury:

**Cheng, H. 2009. Inequality in Basic Education in China: A Comprehensive Review. International Journal of Educational Policies 3(2), s. 81-106.**  
**Fu, Q., Ren, Q. 2010. Educational Inequality under China's rural - urban divide: the hukou system and return to education. Environment and Planning A 42, s. 592-610.**  
**Hannum, E., Xie, Y. 1994. Trends in Educational Gender Inequality in China: 1949-1985. Research in Social Stratification and Mobility 13, s. 73-98.**  
**Knight, J., Sicular, T., Yue, X. 2011. Educational Inequality in China: The Intergenerational Dimension. Centre for Human Capital and Productivity. CHCP. Working Papers 13.**  
**Thomas, V., Wang, Y., Fan, X. 2001. Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education. Policy Research Working Paper 2525. The World Bank.**

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Miroslav Syrovátka, Ph.D.**  
Katedra rozvojových a environmentálních studií

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2017**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **13. dubna 2018**

L.S.

prof. RNDr. Ivo Frébort, CSc., Ph.D.  
děkan

doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.  
vedoucí katedry

V Olomouci dne 11. května 2017



# Obsah

Úvod.....	1
Cíle a metody.....	2
1. Koncept a měření nerovnosti ve vzdělání.....	3
1.1 Koncept nerovnosti ve vzdělání.....	3
1.2 Měření nerovnosti ve vzdělání.....	6
2. Nerovnost ve vzdělání v Číně.....	13
2.1 Vzdělávací systém Čínské lidové republiky v letech 1949–2018 .....	13
2.2 Nerovnost ve vzdělání mezi regiony .....	16
2.3 Nerovnost ve vzdělání mezi muži a ženami .....	33
3. Faktory ovlivňující nerovnost ve vzdělávání v Číně .....	41
3.1 Rozdělení faktorů.....	41
3.2 Vládní faktory .....	41
3.3 Ostatní faktory .....	47
Závěr .....	49
Použitá literatura .....	51

## Seznam použitých zkratek

ČLR	Čínská lidová republika
ČŠI	Česká školní inspekce
Fi	relativní kumulativní četnost
HDP	Hrubý domácí produkt
IEA	The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
KPMG	<i>celosvětová síť poradenských společností, zkratka jmen značí původní společnosti zakládajících firem (Klynveld, Peat, Marwick, Goerdeler)</i>
MDGs	Millennium Development Goals
META	Sdružení pro příležitosti mladých migrantů
MOE	Ministry of Education of the People's Republic of China
NCES	National Center for Education Statistics
OCHA	United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OSN	Organizace spojených národů
PIAAC	Programme for International Assessment of Adult Competencies
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	The Programme for International Student Assessment
p. b.	procentní body
SDGs	Sustainable Development Goals
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Seznam tabulek

- Tab. 1: Modelový příklad popisující odlišnost Gini koeficientu a variačního koeficientu
- Tab. 2: Správní systém Čínské lidové republiky
- Tab. 3: Členění Číny dle rozvinutosti
- Tab. 4: Členění Číny na západní, centrální a východní část
- Tab. 5: Gramotnost v čínských správních celcích v letech 2002 a 2017
- Tab. 6: Počet studentů na jednoho učitele na základních školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017
- Tab. 7: Počet studentů na jednoho učitele na nižších a vyšších středních školách v Číně v roce 2017
- Tab. 8: Počet studentů na jednoho učitele na vysokých školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017
- Tab. 9: Genderová nerovnost v míře gramotnosti v čínských správních celcích v letech 2002 a 2017
- Tab. 10: Míra dosaženého vzdělání čínského obyvatelstva v letech 2002 a 2017
- Tab. 11: Počet škol v Číně v letech 1970–1989

## Seznam grafů

- Graf 1: Lorenzova křivka gramotnosti v Číně v letech 2002 a 2017
- Graf 2: Lorenzova křivka počtu studentů na jednoho učitele na základních školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017
- Graf 3: Počet studentů na jednoho učitele na základních školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017
- Graf 4: Lorenzova křivka počtu studentů na jednoho učitele na vysokých školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017
- Graf 5: Počet studentů na jednoho učitele na vysokých školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017
- Graf 6: Míra gramotnosti v Číně u populace 15+ v letech 1980–2010
- Graf 7: Míra gramotnosti v Číně u populace 15–24 let v letech 1980–2010
- Graf 8: Míra gramotnosti v Číně u populace 25–64 let v letech 1980–2010
- Graf 9: Míra gramotnosti v Číně u populace 65+ v letech 1980–2010
- Graf 10: Vládní výdaje na vzdělávání v Číně v letech 1970–2014 (% z HDP)

## **Seznam map**

Mapa 1: Administrativní systém Čínské lidové republiky

## **Seznam obrázků**

Obr. 1: Lorenzova křivka a výpočet Gini koeficientu

## Úvod

Čínská lidová republika je v současné době jedním z nejrychleji se rozvíjejících států. Od roku 1949 zde funguje centrálně plánovaná ekonomika, avšak od 80. let 20. století se Čína začíná otevírat světu. Čína je tak oproti 70. letům mnohem bohatší a schopnější investovat do sociálních služeb, ovšem na úkor rovného a spravedlivého rozdělení ekonomických příležitostí v zemi. I přesto je Čína Světovou bankou zařazována do skupiny zemí s vyšším středním důchodem, a tím pádem ji lze považovat za rozvojovou zemi.

S ekonomickým růstem a rozvojem je mimo jiné spojováno vzdělávání. Žádná země se nestala bohatou před dosažením všeobecného primárního vzdělání, navíc podle teorie lidského kapitálu vzdělání zvyšuje lidskou produktivitu. Vzdělání je zároveň považováno za cestu k demokracii. V neposlední řadě, bez skutečné gramotnosti jsou občané nuceni spoléhat na „odborníky“ a na ty, kteří mají v dané době politickou a ekonomickou moc. Možnost být skutečně gramotný by ve skutečnosti měl mít každý, ne jen vybrané skupiny lidí na základě vnějších faktorů, kterými jsou např. etnický původ či pohlaví. Podle OECD (2016) má Čína největší vzdělávací systém na světě (cca 260 mil. studentů, 15 mil. učitelů a cca 514 tis. škol). Ovšem je kvalitní vzdělání v Číně dostupné opravdu všem?

Tématu vzdělání a nerovnosti se přímo věnují hned tři z Cílů udržitelného rozvoje<sup>1</sup> (SDGs). Čtvrtý cíl se zabývá kvalitním vzděláním a jeho dostupností pro všechny, pátý rovností mužů a žen a desátý přímo samotnou nerovností. Z tohoto je zřejmé, že nerovnost ve vzdělání je globálním problémem, s nímž se musí vypořádávat výrazná část světa. Čína tomuto problému věnuje spolu se vzdělávací reformou čím dál tím více pozornosti. V posledních letech se také čím dál tím více odborníků snaží zjistit příčiny nerovnosti ve vzdělání a také analyzovat nerovnost ve vzdělání v Číně.

---

<sup>1</sup> Cíle udržitelného rozvoje představují program rozvoje pro roky 2015–2030. Navazují tak na agendu Rozvojových cílů tisíciletí (MDGs). (OSN, 2019)

## Cíle a metody

Cílem bakalářské práce je analýza a zhodnocení nerovnosti ve vzdělání v Číně. Dle zadání autorka zjišťuje možnosti měření tohoto druhu nerovnosti, koncept nerovnosti ve vzdělání, příčiny, vývoj a politiky, jež vedou ke snížení této nerovnosti.

První kapitola popisuje koncepty a měření nerovnosti ve vzdělání. Druhá kapitola se zabývá vývojem nerovnosti ve vzdělání v Číně. V úvodní části této kapitoly autorka popisuje čínský vzdělávací systém v letech 1949–2019. Díky této podkapitole může čtenář pochopit kontext vzdělávacího systému, jenž je důležitý v následné analýze nerovnosti ve vzdělání. Autorka následně popisuje zvlášť nerovnost mezi regiony (správními celky a městskými vs. venkovskými oblastmi) a mezi muži a ženami. Třetí kapitola se zabývá faktory ovlivňujícími nerovnost ve vzdělání. Tato kapitola shrnuje dva cíle, a to příčiny nerovnosti ve vzdělání a zároveň politiky, jež vedou k jejímu snížení.

Autorka k dosažení cílů využívá rešerše literatury a popisnou statistiku. Za účelem získání dat používá databáze UNESCO a Čínského statistického úřadu. Čínský statistický úřad používá automatické řazení správních celků, které se autorka rozhodla ponechat. Ačkoliv Čína počítá Taiwan, Hong Kong a Macau jako své další správní celky, ve statistikách je vůbec neuvádí. Autorka s nimi z tohoto důvodu nepracuje. Data následně zpracovává formou tabulek a grafů v Microsoft Excel. S daty pracuje jak v absolutních, tak v relativních hodnotách. V případě absolutních hodnot analyzuje rozdíl v procentech, naopak v případě relativních hodnot počítá rozdíl v procentních bodech (dále p. b.).

Nerovnost ve vzdělání je měřena pomocí Gini koeficientu s tím, že autorka využívá jak jeho klasickou formu, tak také přímo Gini koeficient pro vzdělání. Dále používá variační koeficient a variační rozpětí. K analýze využívá indikátory jako míra gramotnosti, poměr počtu studentů na jednoho učitele nebo průměrný počet let na strávených ve škole. Naopak kvůli nedostatku či zkreslenosti dat nemůže použít indikátor míry zápisnosti nebo mezinárodní testy.

# 1. Koncept a měření nerovnosti ve vzdělání

## 1.1 Koncept nerovnosti ve vzdělání

Teorie nerovnosti ve vzdělání se začínaly rozvíjet především ve 2. polovině 20. století. V té době se autoři zabývali především otázkou vzniku tohoto druhu nerovnosti. Sociologové Simonová a Katrňák (2008) rozdělují tyto autory do dvou skupin. První skupina propaguje teorii kulturní reprodukce, dle které je vzdělanostní nerovnost důsledkem společenské nerovnosti. Naopak druhá skupina preferuje teorii sociální reprodukce, podle níž naopak vzdělanostní nerovnost způsobuje společenskou nerovnost (Simonová a Katrňák, 2008). Teorii kulturní reprodukce popisuje blíže také sociolog Petr Matějů. Podle něj škola nehledí pouze na znalosti, které se studenty sama snaží naučit, ale také na schopnosti neboli kulturní kapitál, který získali ve svém rodinném prostředí. Tímto kulturním kapitálem může být například forma řeči studenta, kterou blíže popisuje sociolog Basil Bernstein (Matějů a Straková, 2006). Dle Bernsteina si totiž děti již v raném věku vytvářejí různé kódy a formy řeči. Zatímco děti chudých rodičů, stejně jako jejich rodiče, jsou zvyklí používat jednodušší formu jazyka, děti bohatých rodičů jsou zvyklí používat rozvětvenější věty a složitější výrazy. Děti chudých a bohatých rodičů tak mají odlišný způsob používání jazyka a odlišnou schopnost verbalizovat myšlenky, takže děti, které jsou v dětství zvyklé používat pouze jednoduchou formu jazyka, mohou mít ve škole problém pochopit výklad učitele, což později ovlivňuje školní výsledky (Bernstein, 1974).

V 60. letech 20. století představili svůj model sociální stratifikace Blau a Duncan (1967). Dle této teorie existuje vztah mezi vzděláním a zaměstnaneckou pozicí jedince s tím, že ke zvyšování celkové vzdělanosti populace dochází pomocí procesu industrializace. Zároveň zjistili, že existuje pozitivní korelace mezi zaměstnaneckým statutem syna a zaměstnaneckým statutem otce. Vzdělání a zaměstnanecká kariéra tak jsou ovlivněny sociálním původem a mentálními schopnostmi. Duncan se svůj model pokoušel nadále rozvíjet, k čemuž využíval sociálně-psychologické charakteristiky jedince jako motivaci, hodnoty či vliv primárních skupin (Simonová a Katrňák, 2008). Vznikl tak sociálně-psychologický model, dle kterého je míra dosaženého vzdělání ovlivněna sociálně-psychologickou charakteristikou (Sewell a kol., 1970).

Rozvoj teorií nerovnosti ve vzdělání pokračoval na konci 20. století, kdy tyto koncepty vycházely z teorií z předešlého období. Z uvedených konceptů lze jmenovat např. koncept alokace vzdělání Roberta Marea (1980, 1981). Dle něj byla do té doby nerovnost měřena jen na základě nejvyššího dosaženého vzdělání jedince, nikoliv však na základě šancí v přístupu ke vzdělání. Mare ve svém tzv. tranzitivním modelu vysvětluje, že zatímco díky distribuci vzdělání může vliv sociálního původu na nejvyšší dosažené vzdělání klesat, tak naopak vliv sociálního původu na úspěšný přechod mezi jednotlivými stupni vzdělání může zůstat nezměněn nebo se může dokonce zvětšit. Jako další lze jmenovat koncept maximálně udržované nerovnosti (*maximally maintained inequality*) Rafteryho a Houta (1993). Podle autorů jsou lidé z vyšších společenských vrstev schopni zajistit svým dětem přednostní přístup ke vzdělání. Nerovnost ve vzdělání se tak sníží teprve tehdy, kdy bude uspokojena poptávka po vzdělání ze strany vyšších vrstev, teprve poté přijdou na řadu uchazeči z nižších vrstev.

V rozvíjení teorií týkajících se vzdělanostní nerovnosti pokračovali také Richard Breen a John Goldthorpe. Ti představili teorii racionálního jednání, dle které existují dva druhy příčin nerovnosti ve vzdělání, a to primární a sekundární. Mezi primární příčiny viditelné převážně na nižších stupních vzdělávání řadí např. vrozené schopnosti či kulturní kapitál, který byl již výše představen Basilem Bernsteinem. Sekundární příčiny se začínají projevovat v době, kdy je třeba se rozhodnout pro jednu z alternativ. Může se tak stát například v době, kdy se student ukončující povinnou školní docházku spolu s rodiči rozhoduje, zda bude pokračovat na další stupeň studia či nikoliv, a pokud ano, tak jakou školu zvolí. V danou chvíli posuzují potenciální přínosy a náklady, které by celá rodina daným rozhodnutím získala či ztratila. V této situaci lze vidět rozdíl mezi rozhodováním socio-ekonomicky bohatší a méně bohaté rodiny. Ačkoliv by rodina s nižším statutem získala vyšší mírou vzdělanosti větší přidanou hodnotu, bude se rozhodovat na základě vysokého rizika, které by pro ní případný studijní neúspěch znamenal. Z tohoto důvodu volí rodina nižší nebo méně kvalitní studium, a to i přes to, že v době předchozího studia zaznamenával student stejné studijní výsledky jako student z bohatší rodiny. (Breen a Goldthorpe, 1997)

Tento výčet teorií zakončuje modernizační teorie. Dle Simonové (2002) byla tato teorie sestavena na základě postupné industrializace, která pro stát znamenala vyšší poptávku po kvalifikovanější pracovní síle. Z důvodu získání této kvalifikované pracovní síly je



studium umožněno především nadaným jedincům a to bez ohledu na sociální původ. Vliv sociálního původu, jenž byl představen teorií racionálního jednání, tak postupně klesá.

## 1.2 Měření nerovnosti ve vzdělání

Nerovnost ve vzdělání je možné měřit pomocí obecných ukazatelů vzdělávání, kterými jsou např. míra zápisnosti, míra gramotnosti, srovnávací testy apod. Hodnoty těchto ukazatelů lze následně analyzovat pomocí nástrojů určených přímo pro měření nerovnosti. Těmito nástroji mohou být např. Gini koeficient, Lorenzova křivka či variační koeficient. Autorka v první řadě popisuje nástroje měřící nerovnost a následně obecné ukazatele vzdělávání.

Jedním z nejznámějších nástrojů pro měření nerovnosti je Gini koeficient. Původně byl sestaven pro analýzu ekonomické nerovnosti, avšak ekonom Vinod Thomas (2001) ho ve své studii upravil pro měření vzdělanostní nerovnosti. Je možné ho měřit přímou a nepřímou metodou. Zatímco přímou metodou lze spočítat pomocí vzorce číselné vyjádření, nepřímou metodou lze vyjádřit zobrazení grafické pomocí Lorenzovy křivky. Přímou metodu tak lze vypočítat pomocí vzorce

$$E_L = \left(\frac{1}{\mu}\right) \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} p_i |y_i - y_j| p_j$$

kde:

$E_L$ .....Gini index pro vzdělání (pro velký počet obyvatel)

$\mu$ .....průměrná délka školní docházky dané populace

$p_i$  a  $p_j$ .....podíl obyvatelstva s určitou úrovní vzdělání

$y_i$  a  $y_j$ .....roky vzdělání na různých úrovních vzdělání

$n$ .....počet kategorií

Barro a Lee (1993) rozdělili populaci do sedmi kategorií podle toho, jak která část obyvatelstva dokončila určitý stupeň vzdělání. Vznikly tak následující kategorie:

1. obyvatelstvo, které vůbec nenavštěvovalo základní školu
2. obyvatelstvo, které navštěvovalo základní školu, avšak bez úspěšného ukončení
3. obyvatelstvo, které kompletně dokončilo základní školu
4. obyvatelstvo, které navštěvovalo střední školu, avšak bez úspěšného ukončení
5. obyvatelstvo, které kompletně dokončilo střední školu
6. obyvatelstvo, které navštěvovalo vyšší než středoškolský stupeň studia (vyšší odbornou nebo vysokou školu), avšak bez úspěšného ukončení

7. obyvatelstvo, které kompletně dokončilo vyšší než středoškolský stupeň studia (vyšší odbornou nebo vysokou školu)

Thomas Vinod zároveň připojuje možnost, jak vypočítat nerovnost ve vzdělání pro malou populaci:

$$E = \left( \frac{N}{N-1} \right) * \left[ \left( \frac{1}{\mu} \right) \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} p_i |y_i - y_j| p_j \right] = \left( \frac{N}{N-1} \right) * E_L$$

kde:

N...počet obyvatel měřené populace.

Autorka bakalářské práce používá Gini koeficient pro velký počet obyvatel s tím, že nejprve upravila počet kategorií dle čínského vzdělávacího systému. Detailní rozpis používaného vzorce tak vypadá následovně:

$E_L$

$$= (1/\mu) [ p_2(y_2-y_1)p_1 + p_3(y_3-y_1)p_1 + p_3(y_3-y_2)p_2 + p_4(y_4-y_1)p_1 + p_4(y_4-y_2)p_2 + p_4(y_4-y_3)p_3 + p_5(y_5-y_1)p_1 + p_5(y_5-y_2)p_2 + p_5(y_5-y_3)p_3 + p_5(y_5-y_4)p_4 ]$$

kde:

$p_1$ .....podíl obyvatelstva bez vzdělání

$p_2$ .....podíl obyvatelstva s kompletně ukončenou základní školou

$p_3$ .....podíl obyvatelstva s kompletně ukončenou nižší střední školou

$p_4$ .....podíl obyvatelstva s kompletně ukončenou vyšší střední školou

$p_5$ .....podíl obyvatelstva s kompletně ukončenou vysokou školou

$y_1$ .....počet let, které strávil jednotlivec vzděláváním ve škole, pokud do školy nechočil (tj.  $y_1 = 0$ )

$y_2$ ..... počet let, které strávil jednotlivec vzděláváním ve škole, pokud kompletně dokončil základní školu (tj.  $y_2 = 6$ )

$y_3$ ..... počet let, které strávil jednotlivec vzděláváním ve škole, pokud kompletně dokončil nižší střední školu (tj.  $y_3 = 3$ )

$y_4$ ..... počet let, které strávil jednotlivec vzděláváním ve škole, pokud kompletně dokončil vyšší střední školu (tj.  $y_4 = 3$ )

$y_5$ ..... počet let, které strávil jednotlivec vzděláváním ve škole, pokud kompletně dokončil vysokou školu (tj.  $y_5 = 5$ )<sup>2</sup>

$\mu$ ..... průměrná délka školní docházky dotyčné populace (v letech).

Gini koeficient lze vyjádřit v hodnotách od 0 do 1 (popř. od 0 do 100, pokud je počítán v procentech). Nula vyjadřuje úplnou rovnost, naopak jedna úplnou nerovnost. Čím je tedy hodnota blíže nule, tím populace dosahuje vyšší rovnosti, naopak čím je hodnota blíže jedné, tím populace dosahuje vyšší nerovnosti.

Nepřímou metodu Giniho koeficientu lze podle Thomase vytvořit pomocí Lorenzovy křivky, kterou lze vidět na obrázku 1. Lorenzova křivka je graf o dvou osách, z nichž osa x zobrazuje relativní kumulativní četnost (neboli  $F_i$ ) populace a osa y relativní kumulativní četnost průměrného počtu let strávených na škole. Grafem prochází křivka absolutní rovnosti. Platí, že čím blíže této křivce se Lorenzova křivka (zobrazena červeně) nachází, tím populace vykazuje vyšší rovnost.

Ovšem nerovnost ve vzdělání lze měřit také klasickou formou Gini koeficientu. V tomto případě se Gini koeficient počítá jako

$$GINI = \frac{A}{A + B}$$

kde (blíže na obrázku 1):

A..... oblast mezi křivkou absolutní rovnosti a Lorenzovou křivkou

B..... oblast nacházející se pod Lorenzovou křivkou

A + B..... oblast nacházející se pod křivkou absolutní rovnosti

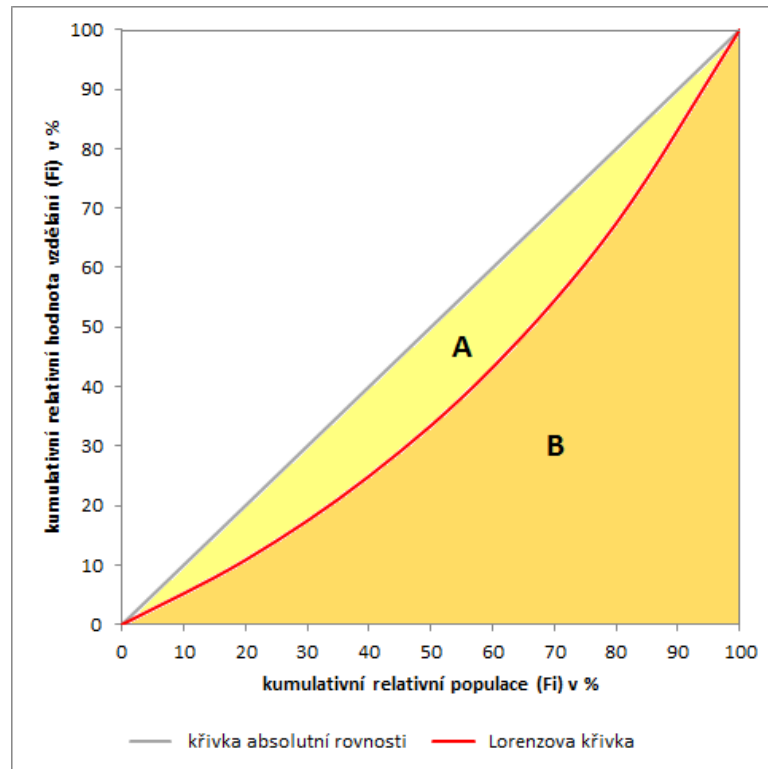
Pro výpočet tohoto základního typu Gini koeficientu je třeba nejprve seřadit data podle velikosti (od nejnižší po nejvyšší) a následně rozdělit do intervalů taktéž podle velikosti.

---

<sup>2</sup> Vysoká škola je v Číně studována zhruba 3–7 let. Autorka z tohoto odhadu vzniklém na základě čínského vzdělávacího systému vytvořila průměr.

Autorka řadila data do kvintilů. U každé skupiny jsou následně vypočítány relativní a kumulativní relativní hodnoty, po jejichž sečtení vznikne plocha B. Po odečtení plochy B od oblastí A+B vznikne plocha A a následně podle vzorce je vypočítán Gini koeficient. (Cobham a Sumner, 2013)

Obr. 1: Lorenzova křivka a výpočet Gini koeficientu



Převzato z: Cobham a Sumner (2013)

Zdroj: vlastní zpracování

Jak již bylo zmíněno na začátku kapitoly, nerovnost ve vzdělání lze dle organizace UNESCO (2018) měřit také pomocí variačních ukazatelů, mezi něž jsou řazeny např. směrodatná odchylka, variační koeficient nebo variační rozpětí. Problémem směrodatné odchylky je vyjádření jejích výsledků v rozdílných jednotkách a v absolutních hodnotách, čímž jsou tyto výsledky špatně porovnatelné (Agresti a Finlay, 2009). Z tohoto důvodu se autorka rozhodla ve své práci použít variační koeficient, který je nezávislý na průměrných jednotkách, takže je dobře porovnatelný. Obecně platí, že čím vyšší je variační koeficient, tím vyšší je nerovnost, avšak na rozdíl od Gini koeficientu variační koeficient nemá horní hranici, tj. jeho hodnoty mohou dosahovat více než jedné (De Maio, 2007). Počítá se jako

$$v_x = \frac{S_x}{\bar{x}} (* 100)$$

kde:

$v_x$ .....variační koeficient

$s_x$ .....směrodatná odchylka

$\bar{x}$ .....aritmetický průměr souboru.

Výsledky variačního koeficientu lze pro zajímavost porovnávat s variačním rozpětím. Variační rozpětí je rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším pozorováním. Jedná se o nejjednodušší možnost, jak zjistit variabilitu daného souboru dat. Problémem jsou extrémní hodnoty, které mohou výslednou hodnotu výrazně ovlivnit. (Agresti a Finlay, 2009)

Autorka následně porovnává pohled Gini koeficientu a variačního koeficientu na nerovnost. Jelikož hodnota Gini koeficientu se pohybuje od nuly do jedné (popř. 0–100 %), umožňuje tento koeficient velmi snadnou interpretaci. Naopak hodnota variačního koeficientu nemá určenou horní hranici, a proto může být s interpretací někdy problém. Avšak Gini koeficient má i své nevýhody. Jednou z nich je jeho citlivost na střední část spektra Lorenzovy křivky. Naopak variační koeficient bývá ovlivněn extrémními hodnotami (De Maio, 2007). V některých případech porovnávání dvou skupin či období se tak může stát, že při změně distribuce se oba ukazatele nezmění přesně stejně. Autorka tento případ popisuje v tabulce 1. Modelový příklad porovnává dvě období podle průměrného počtu let strávených na škole u populace rozdělené na kvintily. Zatímco Gini koeficient ukazuje, že nerovnost mezi těmito obdobími se nezměnila, podle variačního koeficientu se nerovnost snížila. Případ, kdy se při změně distribuce jeden ukazatel změní a druhý ne, je velmi málo pravděpodobný, avšak tento model názorně ukazuje, že každý ukazatel se mění trochu jinak.

Tab. 1: Modelový příklad popisující odlišnost Gini koeficientu a variačního koeficientu

Kvantilové rozdělení populace	Průměrný počet let na škole	
	Období 1	Období 2
spodních 20 %	5	6
druhých 20 %	10	8
třetích 20 %	10	10
čtvrtých 20 %	10	12
horních 20 %	15	14
<b>Průměr</b>	10	10
<b>Gini koeficient</b>	<b>0,16</b>	<b>0,16</b>
<b>Variační koef.</b>	<b>0,32</b>	<b>0,28</b>

Zdroj: vytvořeno autorkou (2019)

Jak bylo zmíněno na začátku kapitoly, nerovnost ve vzdělání lze dle organizace UNESCO (2018) analyzovat pomocí obecných ukazatelů vzdělávání. Jedním z těchto obecných ukazatelů je podle Thomase míra zápisnosti, která je dělena na hrubou a čistou. Hrubá míra zápisnosti (*gross enrolment ratio*) zobrazuje podíl studentů zapsaných v daném stupni studia a to bez ohledu na jejich věk. Bývá vyjádřena jako procento populace školního věku, který odpovídá danému stupni vzdělání (UNESCO, 2019b). Z toho důvodu, že jsou do hrubé míry zápisnosti započítáváni také studenti, kteří se zapsali ke studiu později (tj. starší, než je standardní věk pro absolvování daného stupně školy) nebo studenti, kteří se ke studiu zapsali dříve (tj. mladší) a zároveň studenti, kteří minimálně jeden ročník studia opakují, může tato hodnota dosahovat více než 100 % (The World Bank, 2019). Pro přesnou interpretaci je nutné tyto informace znát. K tomu může dopomoci čistá míra zápisnosti. Čistá míra zápisnosti (*net enrolment rate*) zachycuje celkový podíl studentů pouze standardního školního věku pro daný stupeň studia, který je v tomto studiu zapsán. Z toho důvodu nemůže tento indikátor překročit hodnotu 100 %. Pokud čistá míra zápisnosti roste, pokrytí školní docházkou na daném území se zlepšuje (UNESCO, 2019c). Čína však poskytuje pouze hodnoty hrubé míry zápisnosti, která je sama o sobě obtížně interpretovatelná. Je více než 100% hrubá míra zápisnosti způsobena tím, že jsou vzděláváni i starší lidé, kteří dosud neměli příležitost se na daném stupni vzdělání vzdělat nebo tím, že studenti propadají? Toto bez dalších informací nelze zjistit. Z tohoto důvodu autorka indikátor míry zápisnosti pro zjištění nerovnosti ve vzdělání ve své práci nepoužívá.

Dalším indikátorem, pomocí kterého je možné dle Thomase měřit nerovnost ve vzdělání, je průměrný počet let strávených ve škole (*mean years of schooling*). Tento ukazatel je obvykle počítán pro populaci ve věku 25 a více let. (UNESCO, 2019d)

Organizace UNESCO (2018) dodává, že vzdělanostní nerovnost lze analyzovat také pomocí míry gramotnosti, která je binárním indikátorem, tzn., že rozděluje celek do dvou kategorií. V tomto případě je jedinec buď gramotný, nebo negramotný, do jiné kategorie v tomto případě nelze být zařazen. Podle organizace UNESCO je člověk považován za gramotného, pokud umí číst a psát (UNESCO, 2005). Zde je tak měřena pouze základní míra gramotnosti.

Nerovnost ve vzdělání lze měřit také podle kvality vzdělání. Vinod Thomas v tomto případě rozlišuje dva přístupy, a to „vstupní“ a „výstupní“ (Thomas a kol., 2001). Přístup

„vstupů“ zahrnuje zdroje, které jsou přiděleny vzdělávacímu sektoru. Hanushek a Kim (1995) do této skupiny řadí např. počet studentů na jednoho učitele (*pupil-teacher ratio*), výdaje na mzdy učitelů nebo výdaje na učebnice a učební pomůcky. Autoři zároveň upozorňují, že vysoký objem zdrojů nemusí nutně přinést vysokou kvalitu vzdělání. Naopak přístup „výstupů“ zjišťuje nerovnost pomocí mezinárodních srovnávacích testů, které vyplňují studenti stejné věkové skupiny. Asi nejznámějším koordinátorem mezinárodních organizací hodnotící vzdělávání je Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávání (IEA, *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), jehož součástí jsou např. PISA<sup>3</sup>, PIRLS<sup>4</sup>, TIMSS<sup>5</sup>, PIAAC<sup>6</sup> nebo TALIS<sup>7</sup> (NCES, 2019a). Nevýhodou velké řady mezinárodních testů je, že se do nich zapojují pouze převážně vyspělé státy (Thomas a kol., 2001). Podobný problém se týká také Číny, která je sice zapojena do testů PISA, PIRLS a TIMSS (nikoliv tak do testů PIAAC a TALIS), avšak data jsou sbírána pouze z vyspělejších správních celků jako Beijing, Shanghai, Jiangsu nebo Guangdong (OECD, 2016; NCES, 2019b; NCES, 2019c; NCES, 2019d; NCES, 2019e). Z tohoto důvodu nelze výsledky Číny pokládat za nezkrácené a právě z tohoto důvodu ani autorka s výsledky těchto testů ve své práci nepracuje.

---

<sup>3</sup> PISA (*The Programme for International Student Assessment*) je test, kterého se zúčastňují studenti, jež v daném čase dokončují povinnou školní docházku, tj. převážně patnáctiletí studenti. PISA zahrnuje čtení, matematiku a vědu a probíhá každé tři roky. (OECD, 2018)

<sup>4</sup> PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) testuje po pětiletých intervalech čtenářskou gramotnost studentů čtvrté třídy základních škol. (ČŠI, 2012a)

<sup>5</sup> TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) zjišťuje po čtyřletých intervalech úroveň znalostí v matematice a přírodovědných předmětech u studentů čtvrtého a osmého ročníku základních škol. (ČŠI, 2012c)

<sup>6</sup> PIAAC (*Programme for International Assessment of Adult Competencies*) zkoumá úroveň dovedností potřebných v dnešní době v běžném životě nebo na pracovním trhu. (ÚIV, 2011)

<sup>7</sup> TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) zjišťuje, v jakém prostředí a s jakými pracovními podmínkami učitelé na školách pracují. (ČŠI, 2012b)



## 2. Nerovnost ve vzdělání v Číně

### 2.1 Vzdělávací systém Čínské lidové republiky v letech 1949–2018

Čínská vláda musela již při vzniku Čínské lidové republiky v roce 1949 řešit rozsáhlé nedostatky týkající se čínského vzdělávacího systému. Podle pedagožky Růženy Klečánkové (1987) se čínská vláda již v 1. polovině 20. století potýkala s nedostatkem školních budov a učitelů, který se nadále promítl do období vzniku Čínské lidové republiky. Se vznikem Číny však byly postupně realizovány nové reformy, které měly tyto problémy eliminovat. V roce 1952 byl vydán výnos o školské reformě, jehož cílem byla modernizace školství a zpřístupnění vzdělání veškerému obyvatelstvu. Hlavním dlouhodobým cílem se stalo zvyšování gramotnosti za pomoci postupného zavádění povinné školní docházky. Během následujících deseti let tak došlo i díky tzv. politice sta škol a sta květů z roku 1956 k rapidnímu nárůstu jak počtu škol, tak počtu studentů (Klečánková, 1987). V 50. letech 20. století zahrnoval čínský vzdělávací systém pět stupňů, a to mateřskou školu (5 ročníků, věk 3–8 let), základní školu (5 ročníků, věk 8–13 let, střední školu prvního stupně (3 ročníky, věk 13–16 let), střední školu druhého stupně (3 ročníky, věk 16–19 let) a vysokou školu (4–5 ročníků, věk nad 19 let) (Kujal, 1958). Už od vzniku Čínské lidové republiky bylo vysoké školství ovlivněné sovětským modelem, který je charakteristický centrálním plánováním (Cai, 2004). V návaznosti na zmíněné centrální plánování vláda zároveň v rámci reformy postupně rušila soukromé a náboženské univerzity (Cai, 2007).

Nárůst vzdělanosti však byl v letech 1958–1962 zkomplikován politikou Velkého skoku vpřed, jejímž cílem bylo radikální zvýšení čínské produkce a vybudování komunismu. K naplnění tohoto cíle však v plném rozsahu nedošlo, naopak celé období bylo ukončeno velkým hladomorem, jehož následkem zemřelo podle odhadů 20–30 mil. obyvatel (Dikötter, 2010). V letech 1964 až 1965 nechodilo podle odhadů do školy stále asi 30 mil. dětí školního věku a situace se nezlepšila ani v následujících pěti letech, kdy školní výuka v letech 1966–1969 během čínské kulturní revoluce téměř neprobíhala. Studenti tak měli dostatek času na postupné povinné pálení děl světové literatury a na studium prací Mao Ce-tunga (Klečánková, 1987). Nicméně v pozdějších letech kulturní revoluce byly školy znovu otevřeny a reformovány. Změny nastaly také v náboru studentů na vysoké školy, kdy přijímání nebylo založeno jen na výsledcích zkoušek, ale především na doporučení od tovární nebo venkovské obce (Bauer a kol., 1992). Situace se výrazně začala měnit až

v 80. letech 20. století, kdy šestý pětiletý plán pro roky 1981–1985 vytyčil cíl dosáhnout povinného základního vzdělání ve většině oblastí země (Klečánková, 1987). V roce 1986 byl vydán *Zákon o povinném vzdělávání*, který dodnes oficiálně zajišťuje devítiletou povinnou školní docházku, jež je tímto povinná pro chlapce, dívky i děti rodičů z etnických menšin. Podle tohoto zákona jsou si všichni studenti rovni nehledě na pohlaví, národnost, rasu, bohatství rodiny nebo náboženskou víru. Rodiče jsou povinni posílat své děti do škol po dosažení šestého roku věku, ve výjimce sedmého roku věku. Vláda je povinna racionálně přidělovat zdroje na vzdělávání a tím zajistit povinné vzdělávání i v méně rozvinutých oblastech Číny a podpořit rodiny s finančními potížemi a jedince se zdravotním postižením. Dle tohoto zákona je zároveň organizacím i jednotlivým osobám přísně zakázáno zaměstnávat děti školního věku do ukončení povinné devítileté školní docházky (MOE, 2009). Tento dodatek je pro čínské školství velice podstatný, jelikož podle Klečánkové *„většina děvčat starších deseti let zůstává doma jako pomocnice rodičů v domácnosti a hlídají mladší sourozence. Stále převládá názor, že vzdělání se musí poskytnout především chlapci, protože zůstává členem rodiny, zatímco dívka se vdá a odchází z domu.“* (Klečánková, 1987, str. 73). Během 80. let zároveň postupně docházelo ke změnám v rámci vysokého školství. Jelikož Čína začala přecházet z centrálně plánované ekonomiky na tržní, musel být tomuto trendu přizpůsoben systém vysokých škol, které tímto začaly následovat americký vzdělávací přístup (Yang, 2000).

I přes veškeré snahy čínské vlády se musel čínský vzdělávací systém v 80. letech 20. století potýkat s mnoha problémy. Patřily mezi ně např. nedostatek kvalifikovaných učitelů, jejich nízké sociální postavení, nedostatek učebnic nebo nepravdělné navštěvování základních škol dětmi, které pomáhají svým rodičům na poli. Během 90. let 20. století došlo k postupnému zavádění povinné školní docházky, která vešla v zákon v roce 1986. Do roku 1990 měla být zavedena ve městech a ekonomicky silných oblastech, do r. 1995 v ekonomicky středně rozvinutých oblastech a do r. 2000 ve zbývajících ekonomicky zaostalých oblastech (Klečánková, 1987). Zároveň v 80. a 90. letech 20. století docházelo ke zvyšování počtu základních škol, avšak po roce 2000 se jejich počet začal snižovat kvůli školnímu slučovacímu programu, jehož cílem bylo budování velkých centralizovaných škol s lepšími možnostmi, vybavením, kvalifikovanějšími učiteli nebo stravovacími zařízeními pro studenty, kteří žijí příliš daleko od školy. Zároveň docházelo ke zlepšování podmínek na středních školách a

k zvyšování počtu vysokých škol. Dle Zenga se tak příležitost chodit do školy mezi lety 1980 až 2000 jednoznačně zvýšila (Zeng a kol., 2014).

V současné době se čínský vzdělávací systém skládá z předškolního, základního, nižšího a vyšší středního a vysokého stupně vzdělání. Děti od narození do 6–7 roku věku mají možnost navštěvovat předškolní docházku, která však není v Číně povinná. Mezi nejpopulárnější předškolní programy patří školky určené dětem od 3 do 6 let věku. Děti v nich mohou strávit celý den, konkrétně od 7:30 do 17:00 hodin. V roce 2015 navštěvovalo školku 70,5 % čínských dětí. Děti ve věku 5–6 let mohou navštěvovat předškolní přípravu. Někteří rodiče zapisují své děti také do jeslí, v nichž mohou strávit první tři roky svého života. Především však mají rodiče povinnost zapsat své dítě v šesti letech (popř. v sedmi letech) k povinné školní docházce, která se skládá z šestileté základní školy a tříleté nižší střední školy (v některých provinciích funguje pětiletá základní škola a čtyřletá nižší střední škola). Následně se mohou absolventi povinné školní docházky zapsat ke studiu na vyšší střední škole, jež je obdobou české střední školy. Dělí se na obecné a odborné s tím, že tento stupeň vzdělání je již nepovinný. Úspěšní absolventi následně mohou studovat vysokou školu či univerzitu. Délka terciárního studia je závislá na druhu studijního programu. Bakalářské studium běžně trvá 3–4 roky, magisterské 2–3 roky a doktorské 3–4 roky. (Morgan a kol., 2017)

## 2.2 Nerovnost ve vzdělání mezi regiony

Čína je se svou rozlohou 9,59 mil. km<sup>2</sup> čtvrtým největším státem na světě a vzhledem k této skutečnosti se její správní či administrativní jednotky mohou nacházet ve zcela odlišných fyzickogeografických a od toho se odvíjejících socio-ekonomických podmínkách, které mohou vést k nerovnostem ve vzdělávání. Vzájemnou závislost těchto proměnných se pokusilo analyzovat hned několik výzkumníků, avšak každý z nich zkoumá nerovnost mezi odlišně rozlehlými oblastmi země. Dle základního administrativního členění bývá Čína rozdělována na 22 provincií, 5 autonomních území a 4 municipality neboli města přímo podřízených úřední správě (mapa 1 a tabulka 2). Čína zpravidla zároveň zahrnuje Taiwan do svého administrativního členění jako svou 23. provincii a také Hong Kong a Macau jako své dvě zvláštní administrativní oblasti. (Central Intelligence Agency, 2019)

Mapa 1: Administrativní systém Čínské lidové republiky



Podkladová data: OCHA, 2019

Zdroj: ArcGIS 10.2, vlastní zpracování

Tab. 2: Administrativní systém Čínské lidové republiky

Kategorie	Správní celek
Provincie (22–23)	Anhui, Fujian, Gansu, Guangdong, Guizhou, Hainan, Hebei, Heilongjiang, Henan, Hubei, Hunan, Jiangsu, Jiangxi, Jilin, Liaoning, Qinghai, Shaanxi, Shandong, Shanxi, Sichuan, Yunnan, Zhejiang, (Taiwan)
Autonomní území (5)	Guangxi, Nei Mongol (Inner Mongolia), Ningxia, Xinjiang Uygur, Xizang (Tibet)
Municipality (4)	Beijing, Chongqing, Shanghai, Tianjin
Zvláštní administrativní oblasti (2)	Hong Kong, Macau

Zdroj: Central Intelligence Agency (2019); upraveno autorkou

Např. čínská socioložka Xue Lan Rong ve své studii z roku 2011 rozděluje správní oblasti Číny na základě vybraných ekonomických a sociálních indikátorů na čtyři skupiny podle míry rozvinutosti (tab. 3). Jiné dělení přináší socioložka Henan Cheng (2009) z Kolumbijské univerzity v New Yorku, která rozděluje Čínu na tři oblasti, a to západní, centrální a východní, avšak konkrétní rozčlenění jednotlivých správních celků ve své studii neuvádí. Autorka se proto rozhodla využít podobné členění ze studie Jian Du a kol. (2015), které blíže uvádí v tabulce 4.

Tab. 3: Členění Číny dle rozvinutosti<sup>8</sup>

Kategorie	Správní celek
1. skupina (nejrozvinutější)	Beijing, Tianjing a Shanghai
2. a 3. skupina	Hebei, Shanxi, Liaoning, Jilin, Heilongjiang, Jiangsu, Zhejiang, Anhui, Fujian, Shandong, Henan, Hubei, Hunan, Guangdong, Chongqing, Sichuan, Xinjiang
4. skupina (nejméně rozvinuté)	Gansu, Guangxi, Guizhou, Hainan, Inner Mongolia, Jiangxi, Ningxia, Qinghai, Shaanxi, Tibet, Yunnan

Zdroj: Rong (2011); upraveno autorkou

<sup>8</sup> Xue Lan Rong ve své studii uvádí pouze názvy nejrozvinutějších a nejméně rozvinutých správních celků (první a čtvrtá skupina), nikoliv však názvy správních celků patřících konkrétně do druhé a třetí skupiny. Z tohoto důvodu byly tyto správní celky spojeny.

Tab. 4: Členění Číny na západní, centrální a východní část

Kategorie	Správní celek
Západní	Chongqing, Gansu, Guizhou, Ningxia, Qinghai, Shaanxi, Sichuan, Xinjiang, Yunnan, Xizang (Tibet)
Centrální	Anhui, Heilongjiang, Henan, Hubei, Hunan, Inner Mongolia, Jiangxi, Jilin, Shanxi
Východní	Beijing, Fujian, Guangdong, Guangxi, Hainan, Hebei, Jiangsu, Liaoning, Shandong, Shanghai, Tianjin, Zhejiang

Zdroj: Du a kol. (2015); upraveno autorkou

Autorka se první řadě rozhodla analyzovat nerovnost v míře gramotnosti. K tomu použila vzorek populace z Čínského statistického úřadu z roku 2002, kdy byla tato data sesbírána poprvé a následně z roku 2017 s tím, že respondenty tvoří obyvatelé ve věku 15 a více let. Následně mezi sebou porovnává jak tyto dva roky, tak správní celky.

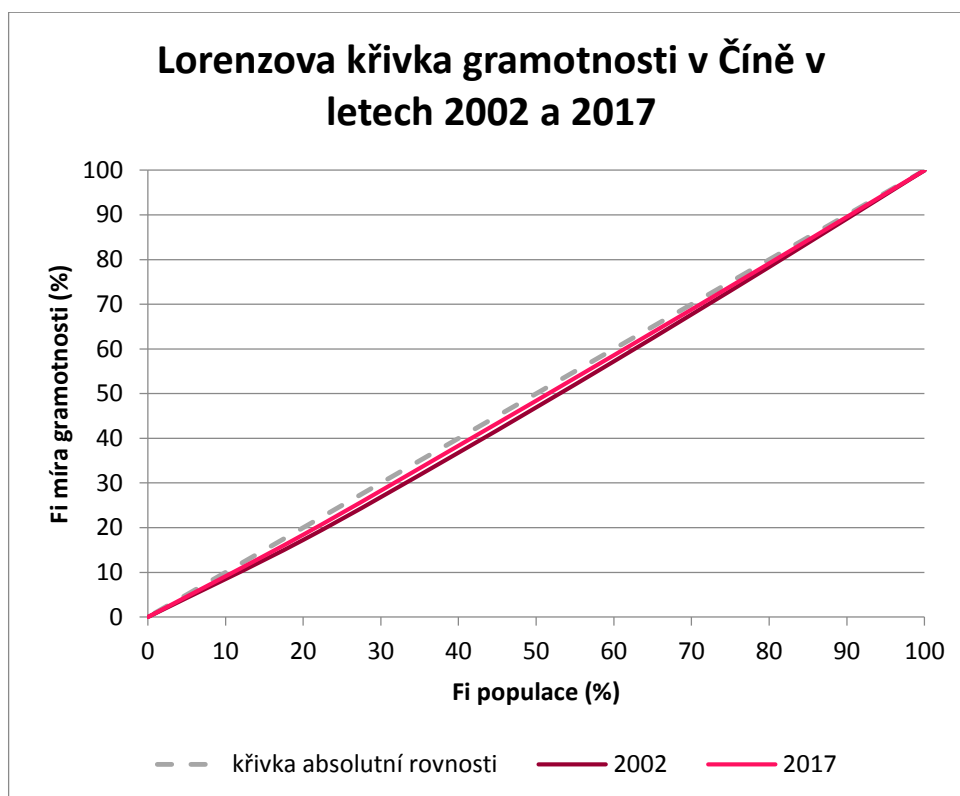
Tabulka 5 ukazuje, že průměrná míra gramotnosti v Číně pro rok 2002 dosahovala hodnoty 87,10 %. V tomto roce měl nejnižší míru gramotnosti Tibet (56,18 %) následovaný provinciemi Qinghai a Yunnan. Naopak nejlépe si vedla provincie Jilin (95,64 %), dále Liaoning a hlavní město Beijing. Z tabulky dále vyplývá, že gramotnost čínské populace ve věku 15 a více let během následujících 15 let rapidně narostla, jelikož průměrná míra za rok 2017 činila 94,20 %. V tomto roce se na nejhorší příčce umístil opět Tibet (65,05 %), jehož míra gramotnosti sice rostla v rámci Číny nadprůměrným tempem, avšak rozdíl mezi ním a druhou provincií Qinghai narostl na 24,84 procentních bodů (v roce 2002 byl rozdíl mezi první a druhou nejhorší provincií 19,04 procentních bodů). Qinghai si zároveň v rychlosti růstu gramotnosti vedl z celé Číny nejlépe, jelikož rozdíl mezi lety 2002 a 2017 činil 15,15 procentního bodu. Naopak nejhůře si ve zvyšování gramotnosti vedly provincie Jilin, Liaoning a Heilongjiang, avšak jejich míry gramotnosti patřily v roce 2017 k jedněm z nejvyšších, a proto (zejména v případě druhé a třetí provincie) není nevýrazný rozdíl mezi těmito roky velkým problémem. Mezi lety 2002 a 2017 zároveň došlo ke snížení nerovnosti, jelikož hodnoty variačního koeficientu i Gini koeficientu poklesly a Lorenzova křivka (graf 1) se téměř přiblížila ke křivce absolutní rovnosti.

Tab. 5: Gramotnost v čínských správních celcích v letech 2002 a 2017

Správní celky	Gramotnost (%)		Rozdíl (p. b.)
	2002	2017	
Beijing	94,65	98,77	4,12
Tianjin	93,26	98,09	4,83
Hebei	92,19	96,52	4,33
Shanxi	93,60	98,22	4,62
Inner Mongolia	86,54	95,18	8,64
Liaoning	94,84	98,46	3,62
Jilin	95,64	96,50	0,86
Heilongjiang	93,46	97,11	3,65
Shanghai	91,82	97,71	5,89
Jiangsu	85,69	94,05	8,36
Zhejiang	86,46	94,60	8,14
Anhui	82,12	93,20	11,08
Fujian	86,33	94,40	8,07
Jiangxi	89,24	95,64	6,40
Shandong	88,76	93,93	5,17
Henan	90,86	95,00	4,14
Hubei	84,87	94,31	9,44
Hunan	91,65	96,87	5,22
Guangdong	92,99	97,49	4,50
Guangxi	90,55	96,70	6,15
Hainan	91,13	95,77	4,64
Chongqing	89,69	96,98	7,29
Sichuan	86,45	92,95	6,50
Guizhou	81,26	89,89	8,63
Yunnan	76,90	91,61	14,71
Tibet	56,18	65,05	8,87
Shaanxi	84,44	94,50	10,06
Gansu	78,89	90,83	11,94
Qinghai	75,23	90,38	15,15
Ningxia	82,51	92,82	10,31
Xinjiang	91,79	96,81	5,02
<b>Průměr</b>	<b>87,10</b>	<b>94,20</b>	<b>7,11</b>
<b>Variační rozpětí</b>	<b>39,46</b>	<b>33,72</b>	<b>-5,74</b>
<b>Variační koef.</b>	<b>9,00</b>	<b>6,00</b>	<b>-3,00</b>
<b>Gini koeficient</b>	<b>4,00</b>	<b>2,00</b>	<b>-2,00</b>

Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou (zelená barva zobrazuje nejlepší hodnoty, červená barva nejhorší hodnoty)

Graf 1: Lorenzova křivka gramotnosti v Číně v letech 2002 a 2017



Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou

Dle rozdělení Xue Lan Rong, měla v roce 2002 první, nejrozvinutější, skupina vyšší průměrnou míru gramotnosti (93,24 %) než čtvrtá, nejméně rozvinutá, skupina (81,17 %). Do roku 2017 rozdíl mezi těmito dvěma oblastmi poklesl, jelikož hodnota první skupiny dosahovala 98,19 % a čtvrté skupiny 90,76 %. V případě rozdělení Číny na tři geografické oblasti podle Cheng autorka zjistila, že západní oblast Číny v roce 2002 disponovala nižší průměrnou mírou gramotnosti (80,33 %) než centrální oblast Číny (89,78 %) či než východní oblast Číny (90,72 %), která si tak vedla nejlépe. Toto pořadí bylo zachováno také v roce 2017, avšak rozdíl mezi těmito oblastmi se snížil. Zatímco průměrná míra gramotnosti v západní Číně byla 90,18 %, v centrální Číně to bylo 95,78 % a ve východní 96,37 %. Nerovnost mezi těmito třemi oblastmi se tak výrazně snížila, což dokazují také Gini koeficient (z 4 % na 2 %) a variační koeficient (z 9 % na 6 %).

Jak ukazují předchozí dva odstavce, nerovnost v gramotnosti se nachází jak mezi jednotlivými správními celky, tak mezi více rozvinutými a méně rozvinutými oblastmi a mezi západní, centrální a východní oblastí Číny. Zároveň dochází k zvyšování míry gramotnosti věkové skupiny 15 a více let v čase a k snižování rozdílu mezi nejvíce a nejméně gramotným správním celkem. Zatímco v roce 2002 byl rozdíl mezi nejméně



gramotným Tibetem a nejvíce gramotnou provincií Jilin 39,46 procentních bodů, v roce 2017 už se jednalo o rozdíl mezi Tibetem a hlavním městem Beijing 33,72 procentních bodů, což spolu se snižujícím se variačním koeficientem a Gini koeficientem dokumentuje snížení nerovnosti.

Autorka dále analyzuje regionální nerovnost v počtu studentů na jednoho učitele, což je jeden z indikátorů, který dle některých odborníků (mimo jiné) určuje kvalitu vzdělání. V následujícím textu postupně rozebírá problematiku regionální nerovnosti nejprve na základních, poté na středních a nakonec na vysokých školách.

Jak ukazuje tabulka 6, v roce 1949 připadalo v Číně na jednoho učitele základní školy průměrně 30,84 studentů. Nejhubě na tom byla provincie Liaoning s 47,75 studenty, za ní následovaly Henan a Shandong s taktéž více než čtyřiceti studenty. Naopak nejlépe si vedly Guandong s 14 studenty, Guangxi a Guizhou. Variační rozpětí tak činilo 33,16 studentů, variační koeficient 30% a Gini koeficient 16 %. Nicméně v roce 1990 došlo oproti roku 1949 k výraznému zlepšení. V daném roce připadalo v Číně na jednoho učitele 21,58 studentů, variační koeficient se snížil na 15 % a Gini koeficient na 8 %, čímž došlo k poklesu nerovnosti. Je však pozoruhodné, že se na nejhorších pozicích umístily správní celky, které v roce 1949 vykazovaly jedny z nejlepších hodnot. Nejhubě tak dopadla provincie Zhejiang s 27,67 studenty na učitele následovaná autonomním územím Guangxi a provincií Guangdong. Tyto správní celky zároveň vykazovaly nejmenší zlepšení mezi roky 1949 a 1990, ve skutečnosti však došlo ke zhoršení, jelikož v předposledním sloupci vykazují záporné hodnoty. Naopak nejméně studentů na jednoho učitele se nacházelo v roce 1990 v provinciích Inner Mongolia (15,23 studentů), Tianjin a Shanxi, které v roce 1949 vykazovaly jedny z nejhorších hodnot. Podobně tak tomu bylo i v hlavním městě Beijing. Variační rozpětí se tak snížilo na 12,44 studentů. Mezi roky 1990 a 2017 se počet studentů na učitele opět snížil. Jejich průměrný počet činil 16,18 studentů. Nejlépe se umístily provincie Jilin s 11,33 studenty na učitele nebo Heilongjiang a Gansu. V těchto provinciích dochází ke zlepšování již od vzniku Čínské lidové republiky. Největší počet studentů na učitele zařadil s 19,24 studenty na poslední místo provincii Hunan, jež se od roku 1949, kdy se nacházela ve výrazně nadprůměrné pozici, zhoršuje. Naopak v Guangxi, jejíž hodnota patří v rámci Číny také k nejhorším, došlo od roku 1990 k výraznému zlepšení. Variační koeficient se opět mírně snížil na 13 % a Gini koeficient na 7 %, čímž opět došlo ke snížení nerovnosti. Snížení nerovnosti je taktéž viditelné v grafu 2.

Tab. 6: Počet studentů na jednoho učitele na základních školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017

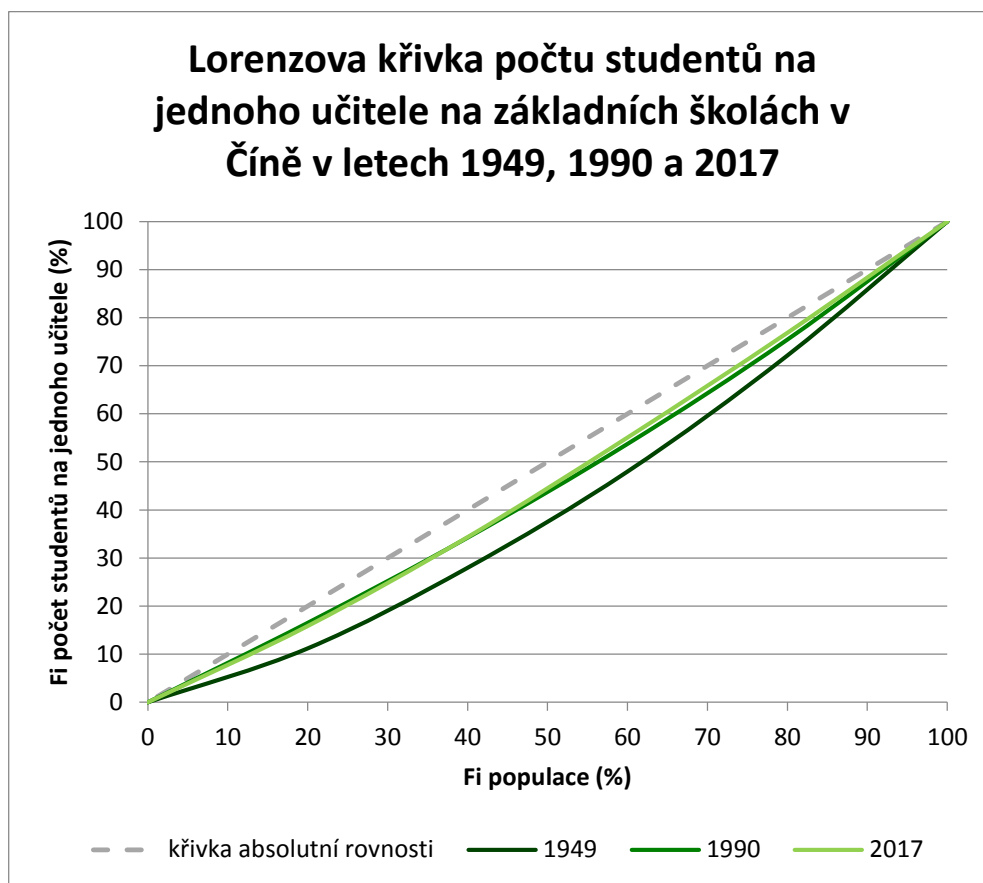
Správní celek	1949	1990	2017	Δ 1949 a 1990 (%)	Δ 1990 a 2017 (%)	Δ 1949 a 2017 (%)
Beijing	41,13	18,58	13,58	-54,83	-26,91	-66,98
Tianjin	41,78	18,16	15,07	-56,53	-17,02	-63,93
Hebei	40,60	26,14	17,42	-35,62	-33,36	-57,09
Shanxi	36,26	18,17	13,49	-49,89	-25,76	-62,80
Inner Mongolia	34,64	15,23	13,29	-56,03	-12,74	-61,63
Liaoning	47,16	19,20	13,88	-59,29	-27,71	-70,57
Jilin	40,71	18,91	11,33	-53,55	-40,08	-72,17
Heilongjiang	42,17	18,44	12,02	-56,27	-34,82	-71,50
Shanghai	28,34	18,49	14,35	-34,76	-22,39	-49,36
Jiangsu	32,84	22,72	18,00	-30,82	-20,77	-45,19
Zhejiang	18,56	27,67	17,26	49,08	-37,62	-7,00
Anhui	33,36	23,37	17,98	-29,95	-23,06	-46,10
Fujian	27,28	22,65	18,18	-16,97	-19,74	-33,36
Jiangxi	21,38	20,10	18,63	-5,99	-7,31	-12,86
Shandong	42,23	19,73	16,79	-53,28	-14,90	-60,24
Henan	43,75	21,68	18,63	-50,45	-14,07	-57,42
Hubei	29,85 <sup>9</sup>	21,07	17,44	-29,41	-17,23	-41,57
Hunan	20,70	22,63	19,24	9,32	-14,98	-7,05
Guangdong	14,00	26,95	18,55	92,50	-31,17	32,50
Guangxi	14,67	27,38	18,77	86,64	-31,45	27,95
Hainan	30,85	24,74	16,26	-19,81	-34,28	-47,29
Chongqing	---	23,25 <sup>10</sup>	16,76	---	-27,91	---
Sichuan	34,24	21,47	16,98	-37,30	-20,91	-50,41
Guizhou	18,44	26,10	17,92	41,54	-31,34	-2,82
Yunnan	17,50	25,65	16,51	46,57	-35,63	-5,66
Tibet	---	18,52	15,45	---	-16,58	---
Shaanxi	28,12	20,01	15,86	-28,84	-20,74	-43,60
Gansu	30,35	19,41	13,07	-36,05	-32,66	-56,94
Qinghai	27,00	18,51	17,04	-31,44	-7,94	-36,89
Ningxia	---	24,54	17,00	---	-30,73	---
Xinjiang	25,70	19,53	14,90	-24,01	-23,71	-42,02
<b>Průměr</b>	<b>30,84</b>	<b>21,58</b>	<b>16,18</b>	<b>-16,95</b>	<b>-24,37</b>	<b>-39,71</b>
<b>Var. rozpětí</b>	<b>33,16</b>	<b>12,44</b>	<b>7,91</b>	<b>-62,48</b>	<b>-36,41</b>	<b>-76,15</b>
<b>Variační koef.</b>	<b>0,30</b>	<b>0,15</b>	<b>0,13</b>	<b>-50,00</b>	<b>-13,33</b>	<b>-56,67</b>
<b>Gini koeficient</b>	<b>0,16</b>	<b>0,08</b>	<b>0,07</b>	<b>-50,00</b>	<b>-12,50</b>	<b>-56,25</b>

Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou (zelená barva zobrazuje nejlepší hodnoty, červená barva nejhorší hodnoty)

<sup>9</sup> Data pro některé správní celky za rok 1949 nejsou dostupné. Hodnoty v této tabulce psané kurzívou proto pochází z let 1952–1959

<sup>10</sup> Data pro správní celek Chongqing jsou dostupné až od roku 1996. Počet studentů na jednoho učitele za rok 1990 pro tento správní celek proto pocházejí z roku 1996

Graf 2: Lorenzova křivka počtu studentů na jednoho učitele na základních školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017



Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou

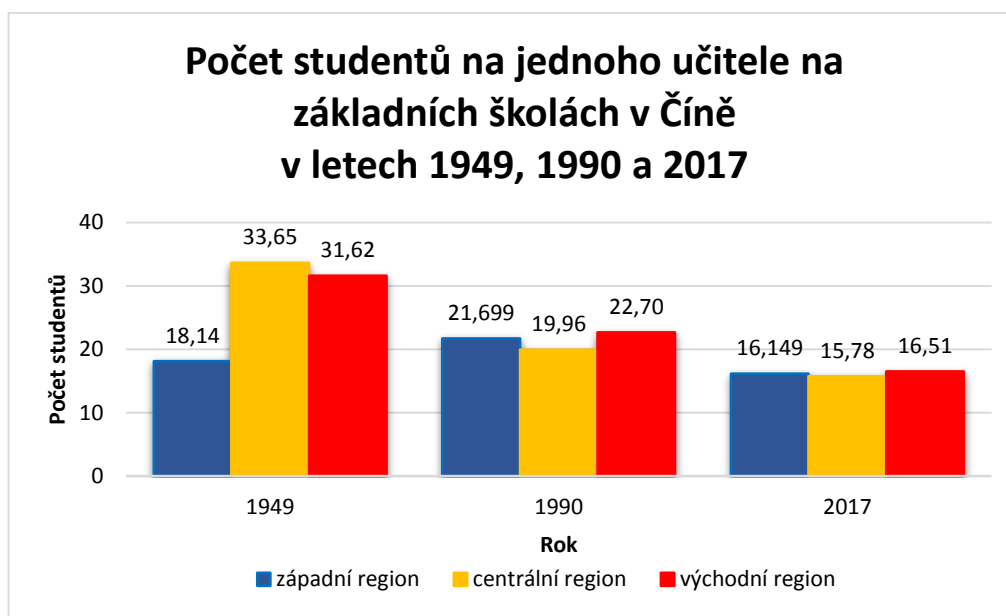
Zajímavé je také porovnání hodnot Číny s členskými zeměmi Evropské unie. Podle OECD připadalo v roce 2016 nejméně studentů na učitele na Lucembursko, konkrétně 10,52 studentů, což je množství, kterým se nemůže pyšnit žádný čínský správní celek. Naopak nejhůře si vedla Francie s 19,44 studenty na učitele a hned za ní Česká republika s 19,15 studenty na učitele (OECD, 2019). V rámci Čínské lidové republiky by uvedené hodnoty průměrných počtů studentů na učitele v České republice a Francii představovaly znaky typické pro regiony s vyšším resp. nadprůměrným počtem studentů na učitele.

Podle klasifikace Xue Lan Rong došlo mezi nejvíce a nejméně rozvinutými oblastmi Číny během 2. poloviny 20. století k výměně pozic v počtu studentů na učitele. Zatímco v roce 1949 v první, nejvíce rozvinuté, skupině připadalo na jednoho učitele v průměru 37,08 studentů na jednoho učitele, ve čtvrté, nejméně rozvinuté, skupině jich na jednoho učitele připadalo průměrně 20,27 studentů. Nicméně do roku 1990 se situace otočila, jelikož správní celky první skupiny dokázaly svůj poměr výrazně snížit a dostaly se tak na 18,41 studentů na jednoho učitele, čímž přeskočily čtvrtou skupinu, ve které naopak

poměr na rostl na 21,84 studentů na učitele. Během následujících 27 let poměry obou skupin klesly a rozdíl mezi nimi se snížil. V roce 2017 připadlo průměrně první skupině 14,33 studentů na učitele a čtvrté skupině 16,35 studentů na učitele.

K podobným změnám došlo i v západní, centrální a východní oblasti, tzn. podle rozdělení Henan Cheng. Graf 3 ukazuje, že v roce 1949 se nejnižší počet studentů na učitele (18,14 studentů) nacházel v západní oblasti Číny a nejvyšší (33,65 studentů) v centrální oblasti. Mezi všemi třemi oblastmi se zároveň byla patrná výrazná nerovnost. V roce 1990 došlo ke snížení této nerovnosti a k celkové změně trendu, jelikož centrální oblast tentokrát disponovala nejnižším počtem studentů na učitele a východní oblast nejvyšším. Počet studentů na učitele se tak v západní oblasti lehce zvýšil a v centrální a východní oblasti výrazně snížil. Do roku 2017 došlo ke snížení počtu studentů na učitele ve všech třech oblastech a zároveň k výraznému poklesu nerovnosti.

Graf 3: Počet studentů na jednoho učitele na základních školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017



Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou

Autorka tak zjistila, že průměrný počet studentů na jednoho učitele se na čínských základních školách jak mezi lety 1949 a 1990, tak mezi lety 1990 a 2017 snížil. Krátce po vzniku Čínské lidové republiky disponovaly východní a centrální oblast výrazně vyšším počtem studentů na jednoho učitele, avšak tato situace se do roku 1990 obrátila a v dnešní době mezi západní, centrální a východní oblastí Číny téměř žádná nerovnost neexistuje. Zároveň dochází k postupnému snižování nerovnosti mezi jednotlivými

správnými celky, jelikož zatímco v roce 1949 byl rozdíl mezi provinciemi s nejvyšším a nejnižším počtem studentů na učitele 33,16 studentů, v roce 1990 se jednalo o 12,44 studentů a v roce 2017 už o pouze 7,91 studentů. Navíc, variační koeficient i Gini koeficient vykazovaly výrazné snížení.

Součástí povinné školní docházky v Číně je kromě základní školy také nižší střední škola. Jak ukazuje tabulka 7, průměrný počet studentů na učitele na nižších středních školách v roce 2017 byl 12,07 studentů, což je zhruba o čtyři studenty méně než na základních školách. Nejlépe si vedl Beijing, v němž na nižší střední škole připadalo na jednoho učitele průměrně 7,72 studentů. Naopak největší počet studentů na učitele se nacházelo v Jiangxi (15,84 studentů). I když v daném roce tvořilo variační rozpětí 8,12 studentů, variační koeficient byl pouze 16 % a Gini koeficient dokonce 9 %. Nerovnost se tak poměrně nízká. Pokud autorka zhodnotila počet studentů na učitele ve východní, centrální a západní oblasti Číny, zjistila, že mezi nimi, stejně jako na základních školách, nerovnost téměř neexistuje. Nejméně studentů na jednoho učitele připadalo ve východní oblasti (průměrně 11,74 studentů) a nejvíce v západní oblasti Číny (průměrně 12,49 studentů).

V podobné situaci se nachází vyšší střední školy, na kterých v roce 2017 připadalo na jednoho učitele průměrně 13,04 studentů. Jak ukazuje tabulka 7, zatímco nejmenší počet studentů na jednoho učitele se nacházel v hlavním městě Beijing (7,63 studentů), největším počtem studentů na jednoho učitele disponovalo autonomní území Guangxi (17,41 studentů). Variační rozpětí tak bylo 9,78 studentů, avšak variační koeficient činil pouhých 17 % a Gini koeficient stejně jako v případě nižších středních škol 9 %. Nicméně větší nerovnost mezi sebou zaznamenaly jak oblasti uskupené podle socioložky Rong, tak podle socioložky Cheng. Dle Xue Lan Rong, v nejvíce rozvinutých oblastech připadalo na jednoho učitele průměrně 8,81 studentů, naopak v nejméně rozvinutých oblastech připadalo na jednoho učitele průměrně 14,08 studentů. Dle Cheng, nejvyšší počet studentů na učitele zaznamenala centrální oblast (průměrně 13,97 studentů), nejnižší východní oblast (průměrně 11,76 studentů). Hodnoty jsou tak lehce vyšší, než u nižších středních škol.

Tab. 7: Počet studentů na jednoho učitele na nižších a vyšších středních školách v Číně v roce 2017

Správní celek	Počet studentů na jednoho učitele	
	Nižší střední školy	Vyšší střední školy
Beijing	7,72	7,63
Tianjin	9,75	9,92
Hebei	13,87	13,68
Shanxi	9,99	11,26
Inner Mongolia	10,74	12,21
Liaoning	9,68	12,27
Jilin	9,58	13,84
Heilongjiang	10,08	13,09
Shanghai	10,48	8,88
Jiangsu	11,47	9,96
Zhejiang	12,50	11,11
Anhui	13,00	13,91
Fujian	12,17	12,57
Jiangxi	15,84	17,36
Shandong	11,94	12,31
Henan	14,35	16,48
Hubei	11,53	12,43
Hunan	13,38	15,12
Guangdong	12,73	12,50
Guangxi	15,67	17,41
Hainan	12,87	12,86
Chongqing	13,00	15,27
Sichuan	12,38	14,49
Guizhou	14,35	15,77
Yunnan	14,52	14,74
Tibet	12,46	11,31
Shaanxi	10,50	13,20
Gansu	10,57	12,72
Qinghai	12,78	13,62
Ningxia	13,82	13,65
Xinjiang	10,49	12,74
<b>Průměr</b>	<b>12,07</b>	<b>13,04</b>
<b>Variační rozpětí</b>	<b>7,95</b>	<b>9,78</b>
<b>Variační koef.</b>	<b>0,16</b>	<b>0,17</b>
<b>Gini koeficient</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>

Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou (zelená barva zobrazuje nejlepší hodnoty, červená barva nejhorší hodnoty)

V poslední řadě autorka analyzuje počet studentů na jednoho učitele na vysokých školách. Tabulka 8 ukazuje, že v roce 1949 připadalo na jednoho učitele průměrně 6,42 studentů s tím, že nejvíce se jich nacházelo v provincii Hebei (18 studentů) a nejméně v autonomním území Ningxia (3 studenti). Variační rozpětí tak činilo 15 studentů, variační koeficient 50 % a Gini koeficient 21 %. Nerovnost tak byla poměrně vysoká. Do roku 1990 se průměrný počet studentů na jednoho učitele lehce snížil na 5,06 studentů. Nejnižším počtem tentokrát disponoval Tibet s 2,86 studenty na učitele, který byl podle Čínského statistického úřadu způsoben nejnižším počtem studentů v celé Číně. Naopak nejvíce studentů na učitele připadalo na Hainan (6,42 studentů). Variační rozpětí se tak rapidně snížilo na 3,56 studentů a stejně tak také variační koeficient, který činil 15 % a Gini koeficient 8 %. Nerovnost se tak výrazně snížila. Během následujících 27 let však došlo k rapidnímu nárůstu počtu studentů. Průměrný počet studentů na učitele narostl na 16,66 studentů s tím, že největší nárůst zaznamenal Tibet (téměř o 400 %, avšak z malého základu), naopak nejmenší Beijing (o 119,90 %). Největší počet studentů na učitele se nacházel v Guangxi (20,06 studentů) a nejmenší v hlavním městě Beijing (8,51 studentů). Variační rozpětí tak opět výrazně narostlo, avšak tento nárůst byl způsoben extrémně nízkou hodnotou hlavního města Beijing. Naopak variační koeficient (14 %) i Gini koeficient (7 %) se lehce snížily. Nerovnost se tak mírně snížila, což dokazuje také graf 4 (str. 29).

Tab. 8: Počet studentů na jednoho učitele na vysokých školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017

Správní celek	Počet studentů na jednoho učitele					
	1949	1990	2017	Δ 1949 a 1990 (%)	Δ 1990 a 2017 (%)	Δ 1949 a 2017 (%)
Beijing	6,91	3,88	8,51	-43,91	119,50	23,15
Tianjin	11,50	4,59	16,55	-60,05	260,20	43,91
Hebei	18,00	5,59	17,41	-68,95	211,48	-3,28
Shanxi	5,00	5,70	18,61	14,00	226,49	272,20
Inner Mongolia	6,00	4,74	16,97	-21,08	258,45	182,83
Liaoning	5,17	5,29	15,52	2,42	193,32	200,19
Jilin	12,33	4,92	16,06	-60,12	226,44	30,25
Heilongjiang	10,00	5,03	15,86	-49,75	215,56	58,60
Shanghai	10,63	4,70	11,84	-55,78	151,76	11,38
Jiangsu	5,54	5,32	15,66	-3,90	194,21	182,67
Zhejiang	6,20	5,20	16,06	-16,16	209,00	159,03
Anhui	5,50	5,33	19,00	-3,03	256,19	245,45
Fujian	9,25	6,25	16,54	-32,46	164,79	78,81

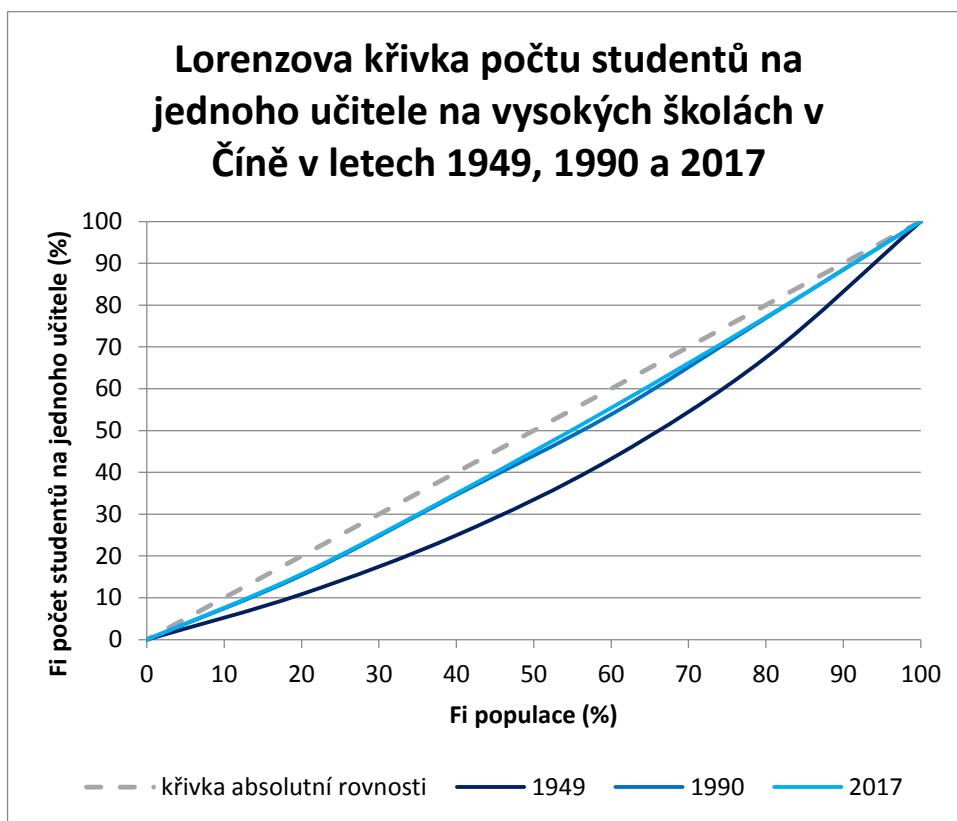
Jiangxi	8,33	6,22	18,55	-25,36	198,31	122,69
Shandong	8,00	5,75	18,19	-28,13	216,32	127,38
Henan	4,00	5,74	18,49	43,57	222,03	362,25
Hubei	7,42	5,30	16,78	-28,53	216,50	126,15
Hunan	5,20	6,13	18,14	17,79	196,11	248,85
Guangdong	10,00	6,11	18,45	-38,92	201,99	84,50
Guangxi	10,00	5,56	20,06	-44,41	260,91	100,60
Hainan	---	6,42	19,32	---	201,14	---
Chongqing	---	---	17,91	---	---	---
Sichuan	7,58	5,71	17,87	-24,72	213,13	135,75
Guizhou	5,67	4,91	17,88	-13,37	264,29	215,34
Yunnan	4,25	5,58	17,96	31,22	222,07	322,59
Tibet	---	2,86	14,24	---	398,40	---
Shaanxi	4,60	4,87	15,99	5,81	228,41	247,61
Gansu	9,00	5,56	16,36	-38,23	194,24	81,78
Qinghai	---	4,13	14,26	---	244,89	---
Ningxia	3,00	5,00	14,77	66,67	195,37	392,33
Xinjiang	---	4,43	16,80	---	279,27	---
<b>Průměr</b>	<b>6,42</b>	<b>5,06</b>	<b>16,66</b>	<b>-15,33</b>	<b>214,22</b>	<b>155,89</b>
<b>Variační rozpětí</b>	<b>15,00</b>	<b>3,56</b>	<b>11,55</b>	<b>76,27</b>	<b>-224,44</b>	<b>23,00</b>
<b>Variační koef.</b>	<b>0,50</b>	<b>0,15</b>	<b>0,14</b>	<b>70,00</b>	<b>6,67</b>	<b>72,00</b>
<b>Gini koeficient</b>	<b>0,21</b>	<b>0,08</b>	<b>0,07</b>	<b>61,90</b>	<b>12,50</b>	<b>66,67</b>

Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou (zelená barva zobrazuje nejlepší hodnoty, červená barva nejhorší hodnoty)

Také podle Xue Lan Rong se situace mezi nejméně a nejvíce vyspělými správními celky otočila. V roce 1949 se v nejvyspělejších správních celcích nacházelo na jednoho učitele průměrně 9,68 studentů, kdežto v nejméně vyspělých správních celcích pouze 4,62 studentů. Naopak v roce 2017 v nejvyspělejších správních celcích připadalo na jednoho učitele 12,30 studentů a v nejméně vyspělých celcích 16,94 studentů. Nejnižší nerovnost vykazoval rok 1990 s tím, že rozdíl mezi oběma skupinami činil 0,69 studentů. Podobný trend je viditelný také mezi západní, centrální a východní oblastí Číny. Jak ukazuje graf 5, nejvyšší nerovnost v počtu studentů na jednoho učitele byl zaznamenán v roce 1949, naopak nejnižší v roce 1990. Od roku 1990 se nerovnost lehce zvýšila. V roce 2017 se nejnižší počet studentů na učitele nacházel ve východní oblasti a nejvyšší v centrální oblasti.

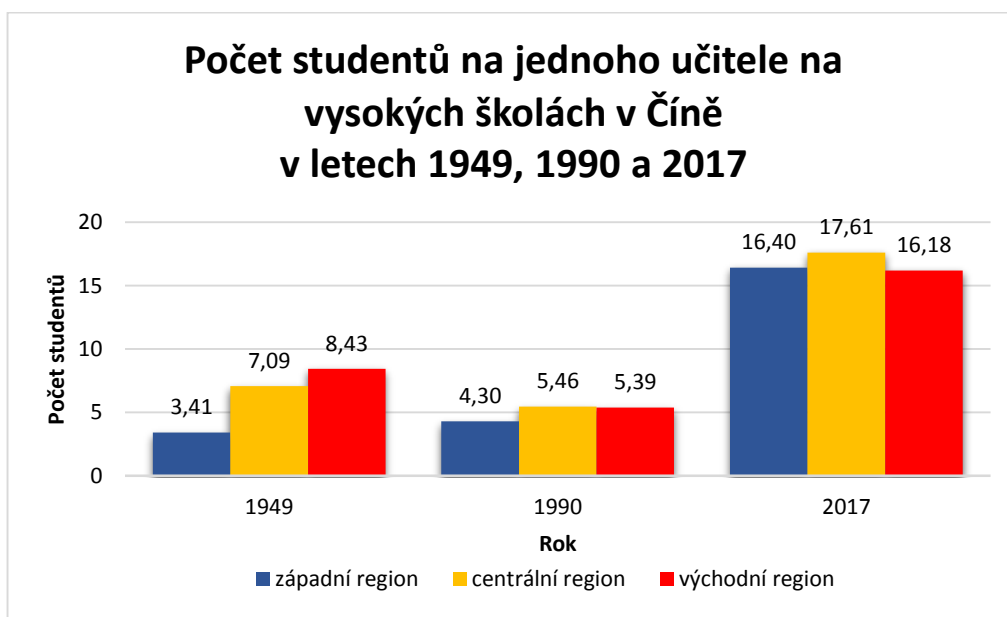


Graf 4: Lorenzova křivka počtu studentů na jednoho učitele na vysokých školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017



Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou (zelená barva zobrazuje nejlepší výsledky, červená barva nejhorší hodnoty)

Graf 5: Počet studentů na jednoho učitele na vysokých školách v Číně v letech 1949, 1990 a 2017



Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou

Autorka zjistila, že nerovnost ve vzdělávání mezi regiony se od roku 1949 rapidně snížila, a to jak nerovnost v gramotnosti, tak v počtu studentů na jednoho učitele. V roce 2017 je stále vidět nejvýraznější nerovnost mezi Tibetem a zbytkem Číny, jelikož např. zatímco v Tibetu bylo gramotných 65,05 % obyvatelstva ve věku 15 a více let, druhá nejméně gramotná provincie vykazovala hodnotu 89,89 %. Zároveň v rámci základních a středních škol prakticky neexistuje nerovnost v počtu studentů na jednoho učitele mezi západní, centrální a východní oblastí Číny, avšak mezi jednotlivými správními celky stále ano. Stejně jako v základních školách, tak i na vysokých školách docházelo od roku 1949 do roku 2017 ke snižování počtu studentů na jednoho učitele a snižování nerovnosti.

Ovšem regionální nerovnost ve vzdělání se nenachází pouze mezi správními celky či mezi západním, centrálním a východním regionem Číny, ale také mezi městskými a venkovskými oblastmi. Tento typ nerovnosti byl patrný již v 50. letech 20. století, kdy nová ekonomika Čínské lidové republiky vyžadovala soustředění financí hlavně do městských částí, v nichž především ekonomická modernizace probíhala (Hannum a Xie, 1994). Zároveň byl v roce 1951 zaveden hukou systém, kvůli němuž lidé museli navštěvovat školu ve spádové obci, v níž mají registrované bydliště. Lidé, kteří měli zájem o kvalitnější vzdělání ve městech, tak nemohli toto vzdělání absolvovat (Yang, 2014). Lidé se zemědělským statusem tak žili v konfrontaci s trvalými nevýhodami, jimiž byly například nižší kvalita vzdělávání či nedostatek kariérních příležitostí. Kvůli nedostatku financí musely provinční vlády získat finance nutné pro fungování vzdělávacích zařízení, a tak nutily rodiče k placení poplatků (za každé dítě), jež byly využívány pro chod výuky, pro pořizování pomůcek či dokonce údržbu zchátralých škol (Fu a Ren, 2010).

Během období politiky velkého skoku vpřed, tj. na přelomu 50. a 60. let 20. století., byly v rurálních oblastech otevírány školy přizpůsobené venkovskému životu. V městských oblastech byly zavedeny experimentální devítileté a desetileté školní systémy s cílem rozšířit možnosti vzdělávání. Mezi venkovskými a městskými oblastmi tak vznikalo mnoho rozdílů, a to hlavně v učebních osnovách, ve financování nebo v délce školní docházky. Čínská vláda si tento problém uvědomovala, a tak bylo hlavním cílem během kulturní revoluce probíhající v letech 1967–1976 minimalizovat či zcela eliminovat rozdíly mezi městy a venkovem, respektive mezi dělnictvem a rolníky. Nicméně v 80. letech se nůžky nerovnosti začaly opět rozevírat, jelikož část základních a středních

škol na venkově musela být kvůli nedostatečnému financování uzavřena. (Hannum a Xie, 1994)

Zvyšování nerovnosti pokračovalo dle Cheng (2009) i v 90. letech. Luo (1999) ve své studii popisuje, že v tomto období byly stále vidět rozdíly mezi školami ve městech a na venkově. Městské školy měly standardně modernější vybavení a více kvalifikovaných učitelů pobírajících vyšší mzdy. Zároveň Yuan (2005) uvádí, že ačkoliv se kvalita učitelů v Číně zvyšovala, tak rozdíly v kvalitě učitelů mezi městy a venkovem se zvětšovaly. Navíc dokládá, že na vesnicích se nacházelo 81,97 % škol v katastrofálním stavu oproti 4,95 % škol ve městech. Rozdíly se dle něj nacházely také v kurikulech a učebnicích, které byly vytvářeny především pro potřeby městského obyvatelstva, čímž zanedbávaly potřeby venkovského obyvatelstva. V neposlední řadě byla vidět nerovnost v návštěvnosti škol. Dle Luo (1999) bylo běžné, že děti ve městech navštěvovaly základní školu s tím, že spousta dětí po vystudování základní školy pokračovala ve svém vzdělání na středních školách. Naopak rodiny na venkově svým dětem často z finančních důvodů nemohly dopřát ani základní vzdělání, a když už ano, základní povinnou docházkou jejich vzdělání skončilo. Navíc, pokud bylo dítě vzděláno na venkově, neznamenalo to, že dostane opravdu kvalitní vzdělání, jelikož zde učili většinou méně kvalifikovaní učitelé. V roce 2000 tak měli obyvatelé venkova v průměru 6,8 let strávených ve škole, tj. o tři roky méně, než obyvatelé měst. (Luo, 1999; Cheng, 2009)

Nerovnost ve vzdělání mezi rurálními a urbanizovanými oblastmi je aktuální také během 21. století. Vliv na to má mimo jiné stále hukou systém, kvůli kterému studenti, kteří nemají trvalé bydliště v urbanizované oblasti, nemohou navštěvovat městské veřejné školy. Tito studenti mají zároveň nízké příležitosti pro pokračování studia na vysokých školách, avšak tento problém se Čína snaží vyřešit různými programy, mezi něž patří např. tzv. Speciální přijímací plán pro studenty z chudých oblastí z roku 2012, díky němuž narostlo množství studentů z rurálních oblastí na elitních univerzitách o 10 %. Morgan a kol. (2017) zároveň popisují jak nerovnoměrné přerozdělování zdrojů, tak z tohoto přerozdělování vyplývající rozdíl v kvalitě učitelů. Zatímco městské školy získávají více finančních zdrojů a nachází se v nich více kvalifikovaných učitelů, vesnické školy musí hospodařit s menším obnosem financí a zaměstnávají méně kvalifikované učitele. Morgan tento problém identifikuje především mezi středními školami, avšak uznává, že čínská vláda si je tohoto problému vědoma. Ministerstvo školství vydává dokumenty garantující adekvátní vzdělání ve venkovských oblastech a

zároveň jim poskytuje finanční podporu. V letech 2010 a 2011 centrální vláda investovala 21,8 mld. yuanů (dle směnného kurzu z 13. 3. 2019 se jedná v přepočtu o 3,26 mld. USD) na projekty zahrnující např. opravu a stavbu nových školních budov v rurálních oblastech. Vláda zároveň reaguje na problémy s nedostatkem učitelů, se kterými se venkovské oblasti potýkají. Činí tak např. investicemi do stavby bytů a jejich zařízení pro učitele vyučující na venkově (v roce 2010 investovala v přepočtu 837 tis. USD na 105 tis. bytů). Snaží se tak nalákat učitele do venkovských škol.

### 2.3 Nerovnost ve vzdělání mezi muži a ženami

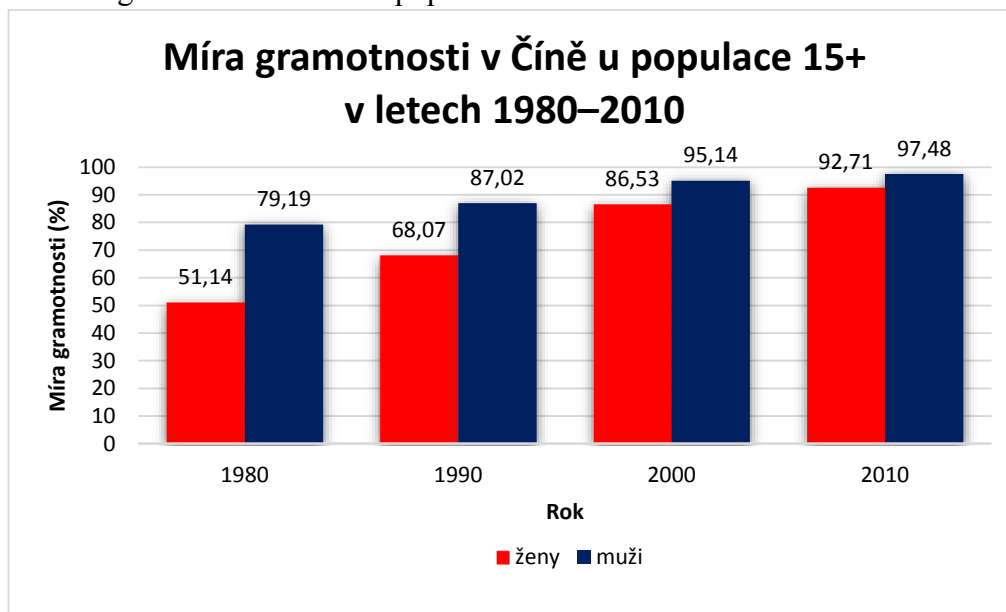
Nerovnost ve vzdělání mezi muži a ženami měla v čínské historii velký význam a otázkou zůstává, zda ve společnosti přetrvává i nyní. Touto problematikou se zabývalo hned několik studií, mezi nimi i studie socioložky Junxia Zeng a kol. (2014). Výsledkem jejího výzkumu je, že i když od 80. let 20. století došlo k výraznému pokroku, genderová nerovnost ve vzdělávání je i v současné době vážná. Dále zjistila, že tento typ nerovnosti se liší podle geografické oblasti a stupně školy a navíc se časem snižuje. Tento závěr se rozhodla autorka analyzovat za pomoci dat z Čínského statistického úřadu a z organizace UNESCO, a to na míře gramotnosti a míře dosaženého vzdělání.

Jednou z možností, jak lze zjistit výši celkového vzdělání na daném území, je analýza míry gramotnosti. Jak ukazují následující grafy, výrazný podíl mužů a žen byl v době vzniku Čínské lidové republiky negramotný, s tím, že rozdíl mezi podíly mužů a žen byl vysoký. Graf 6 zobrazuje míru gramotnosti v Číně u veškeré populace starší patnácti let v letech 1980 až 2010. UNESCO zveřejňuje tyto hodnoty pouze jednou za celou dekádu, a proto lze poslední nerovnost mezi muži a ženami vyhodnotit z dat pro rok 2010. V roce 1980 bylo v Číně gramotných 51,14 % žen, tj. v podstatě pouze polovina všech žen. Oproti tomu bylo ve stejném roce gramotných 79,19 % všech mužů, rozdíl je tedy téměř 30 procentních bodů. Tento rozdíl byl daný především faktory blíže popsány v kapitole 4, mezi něž především v minulosti patřily ekonomická situace rodiny studenta, výše starobního důchodu, počet sourozenců studenta a jejich pohlaví či vzdělání a povolání rodičů. Díky reformám a politikám měnící tyto faktory postupně došlo během třiceti let jak k nárůstu gramotnosti u obou pohlaví, tak k výraznému poklesu nerovnosti. Rozdíl mezi muži a ženami v míře gramotnosti tak v roce 2010 činil 4,77 procentních bodů.

Významným faktorem je taktéž měnící se role žen ve společnosti. Bauer a kol. (1992) rozlišuje z pohledu role žen ve společnosti dvě období. První, tradiční období, datuje před vznikem Čínské lidové republiky. V čínské společnosti tehdy byla zavedena přísná hierarchie, v níž byly ženy podřízeny mužům a mladí lidé starším. Nejnižší vrstvou tak byly mladé ženy. Všechny ženy se měly podle Rong a Shi (2001) starat o domácnost a o děti. Naopak během druhého období, jehož kořeny sahají již do roku 1949, se komunistická vláda snaží dosáhnout změny postavení žen. V tamní společnosti je však tato snaha úkolem na dlouhou trať, jelikož i o čtyřicet let později genderová nerovnost ve

vzdělávání existovala. Ženy však postupně začaly získávat příležitosti se vzdělávat a získat zaměstnání s dobrým platovým ohodnocením.

Graf 6: Míra gramotnosti v Číně u populace 15+ v letech 1980–2010

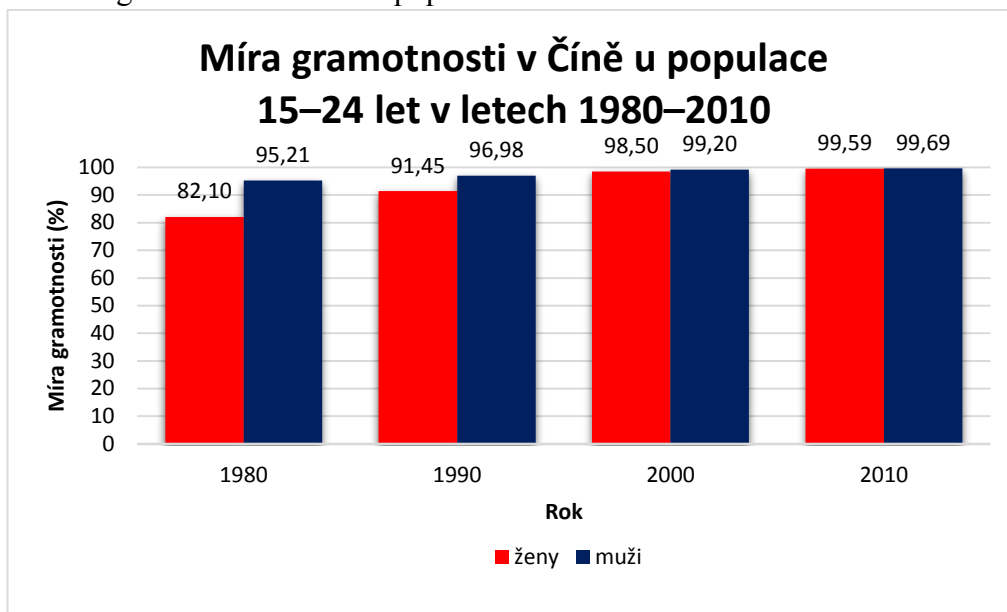


Zdroj: UNESCO (2019a); upraveno autorkou

Výhodou grafu 6 je jeho snadnost popisu vzhledem k jedné velké věkové skupině. Nevýhodou je právě tato příliš různověká skupina, která znemožňuje pochopit, ve kterém věku nejčastěji dochází k dosažení gramotnosti. Pro další popis nerovnosti bude proto lepší rozdělit obyvatelstvo do tří věkových skupin.

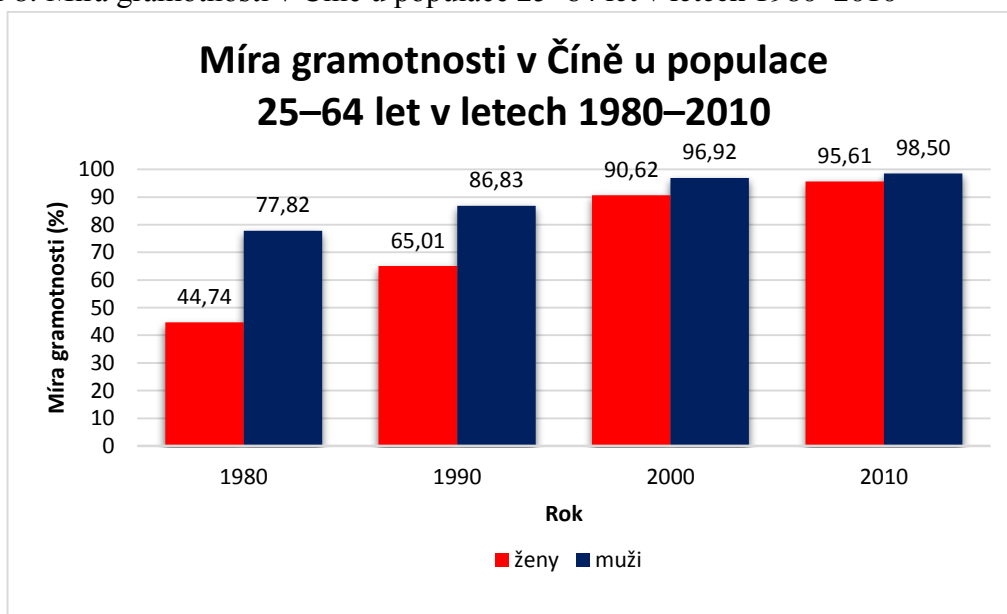
První skupinou je obyvatelstvo ve věku od 15 do 24 let včetně. V grafu 7 lze vidět, že zatímco v roce 1980 byl rozdíl v míře gramotnosti mezi muži a ženami 13,11 procentních bodů, dnes už tato nerovnost v podstatě vymizela. Tento pokles nerovnosti lze kromě dalších zákonů a kampaní odůvodnit Zákonem o povinné školní docházce z roku 1986, podle něhož by dnes celá tato skupina měla mít dokončenou povinnou školní docházku a být tak gramotná. Pokud je tato věková skupina porovnána s celou čínskou populací, je vidět, že obyvatelstvo ve věku 15–24 výrazně zvyšuje gramotnostní průměr celé populace a zároveň snižuje nerovnost mezi muži a ženami.

Graf 7: Míra gramotnosti v Číně u populace 15–24 let v letech 1980–2010



Zdroj: UNESCO (2019a); upraveno autorkou

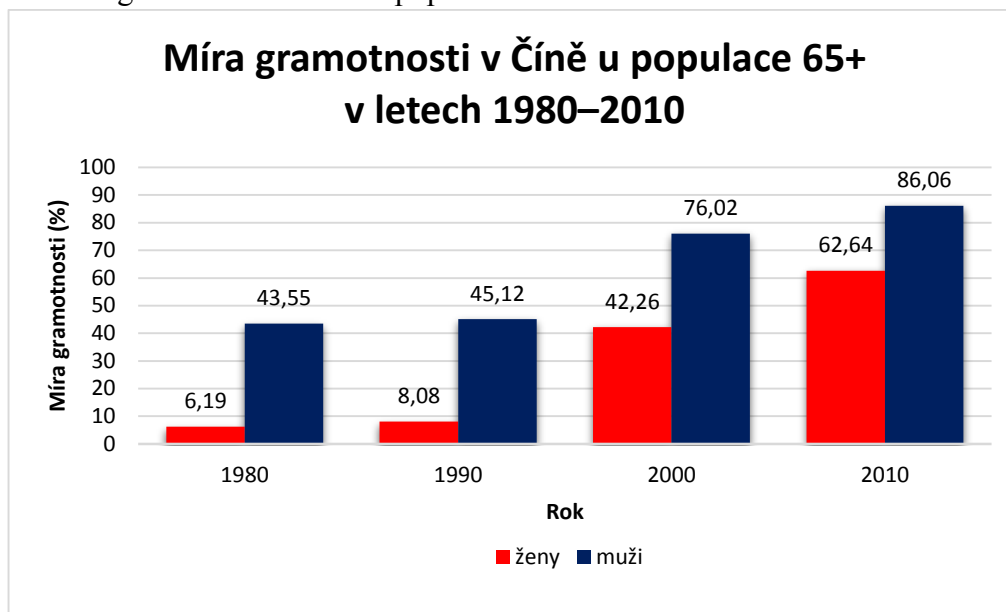
Graf 8: Míra gramotnosti v Číně u populace 25–64 let v letech 1980–2010



Zdroj: UNESCO (2019a); upraveno autorkou

Druhou skupinou je populace ve věku od 25 do 64 let včetně. Tato skupina zahrnuje převážně ekonomicky aktivní obyvatelstvo, a jelikož se jedná o početně největší skupinu, lze její hodnoty považovat téměř za průměrné. Její hodnoty tak jsou nižší, než u první skupiny a vyšší, než u třetí skupiny. Graf 8 ukazuje, že zatímco v roce 1980 činila nerovnost 33,08 procentních bodů, v roce 2010 se jednalo o 2,89 procentních bodů. Došlo tak k poklesu o 30,19 procentních bodů.

Graf 9: Míra gramotnosti v Číně u populace 65+ v letech 1980–2010



Zdroj: UNESCO (2019a); upraveno autorkou

Třetí skupinou je populace ve věku 65 a více let. V roce 1980 se tak jednalo o obyvatele, kteří se narodili během druhé dekády 20. století a v roce 2010 o obyvatele, kteří se narodili těsně před vznikem Čínské lidové republiky. Lidé narození na počátku 20. století byli v době vzniku Čínské lidové republiky dospělí, tudíž nemohli jako děti nepřímo využít prvních vzdělávacích reforem. Z tohoto důvodu je jen velmi malá část z nich gramotná. Z grafu 9 lze vyčíst, že zatímco mužů bylo v roce 1980 gramotných 43,55 %, žen bylo v téměř roce gramotných pouze 6,19 %, jedná se tak s hodnotou 37,36 procentních bodů o největší rozdíl ze všech tří věkových skupin v daném roce. Výrazné zvýšení gramotnosti u obou pohlaví nastalo o dvacet let později, stejně úspěšně ovšem nelze mluvit o nerovnosti, která se téměř nezměnila. Její první výraznější snížení lze pozorovat až u obyvatelstva narozeného těsně před vznikem Čínské lidové republiky. Velká část těchto lidí začala chodit do školy během prvních reforem v 50. letech 20. století, které si kladly za cíl zvýšit gramotnost všech obyvatel, tj. i žen. Na grafu tak lze v roce 2010 vidět rozdíl v míře gramotnosti mezi muži a ženami 23,42 procentních bodů.

Výše zobrazené grafy dokazují, že nerovnost ve vzdělání mezi muži a ženami se časem snižuje s tím, že gramotnost obou pohlaví se neustále zvyšuje. Zatímco v době vzniku Čínské lidové republiky byla míra gramotnosti mužů i žen školního věku nízká, dnešní době je u stejné věkové kategorie téměř stoprocentní. Také výše genderové nerovnosti ve vzdělávání v oblasti gramotnosti se časem měnila. Zatímco v době vzniku Čínské lidové



republiky byla gramotnostní nerovnost mezi muži a ženami školního věku extrémně vysoká, nyní je u stejné věkové skupiny téměř zanedbatelná. V dnešní době tedy gramotnostní nerovnost ve vzdělávání mezi muži a ženami v Číně přetrvává, avšak postihuje nejvíce obyvatelstvo starší 65 let, která tímto zvyšuje nerovnostní průměr celé čínské populace. Naopak obyvatelstvo ve věku 15–24 let nerovnostní průměr snižuje, jelikož u něj nerovnost téměř neexistuje. Lze tak v budoucích desetiletích očekávat navyšování průměrné míry gramotnosti a snižování nerovnosti díky postupnému přesouvání obyvatelstva z první, dosud nejvíce gramotné skupiny do druhé, částečně méně gramotné skupiny, jejíž jednotlivci se přesunou do třetí, prozatím nejméně gramotné skupiny.

Jak bylo řečeno na začátku této kapitoly, Zeng a kol. (2014) ve své studii uvádí, že nerovnost ve vzdělání mezi muži a ženami se liší podle geografické oblasti, kterou lze rozdělit na dvě skupiny. První skupinou jsou čínské správní celky a druhá rozlišuje městské a venkovské oblasti. Pro analýzu nerovnosti mezi čínskými správními celky se autorka rozhodla použít data z výzkumu Čínského statistického úřadu, který byl poprvé proveden v roce 2002.

Tabulka 9 ukazuje, že dle výzkumu byl v roce 2002 průměrný rozdíl mezi muži a ženami z hlediska gramotnosti 10,78 procentních bodů. Největší rozdíl vykazovaly provincie Qinghai (rozdíl 20,48 p. b.), Yunnan a Tibet. Naopak nejlépe si vedly Jilin (rozdíl 3,01 p. b.), Xinjiang a Heilongjiang. O 15 let později se průměrný rozdíl mezi muži a ženami snížil na 5,05 p. b. V roce 2017 největší rozdíl s výrazným náskokem vykazoval Tibet (rozdíl 15,59 p. b.) a nejnižší Liaoning (rozdíl 1,38 p. b.). Nejvyšší mužská i ženská gramotnost byla zjištěna v hlavním městě Beijing, naopak nejnižší v provincii Tibet. Variační rozpětí se během těchto 15 let snížilo z 15,34 p. b. na 14,15 p. b. Zároveň došlo ke snížení variačního koeficientu z 6 % na 3 % a Gini koeficientu z 3 % na 1 %. Genderová nerovnost v gramotnosti se tak mezi jednotlivými správními celky snížila.

Některé studie také řešily, zda existuje rozdíl v genderové nerovnosti ve vzdělání mezi městy a venkovem. Podle Xue Lan Rong (2001) se v nejhorší situaci se vzděláním v 90. letech 20. století nacházely dívky žijící na venkově. Podobně píše ve své studii také Henan Cheng (2009), podle které je dítě žijící na vesnici znevýhodněné z hlediska vzdělávání, a pokud je tímto dítětem dívka, je znevýhodněné ještě více. Cheng se zároveň zabývala otázkou, proč není ve městech genderová nerovnost ve vzdělání tak významná

jako na vesnicích. Podle ní mají lidé v městských oblastech vyšší sociálně-ekonomické postavení, rodiče bývají vzdělanější a bývala tu také přísnější politika jednoho dítěte. Otázku genderové nerovnosti ve vzdělávání zkoumali také Zeng a kol. (2014) nebo Yang (2014), podle nichž v minulosti došlo k velkému snížení tohoto typu nerovnosti s tím, že ve městech už nerovnost ve vzdělání mezi muži a ženami není téměř významná, kdežto na venkově ještě částečně existuje.

Tab. 9: Genderová nerovnost v míře gramotnosti v čínských správních celcích v letech 2002 a 2017

Správní celek	2002			2017		
	muži (%)	ženy (%)	rozdíl (p. b.)	muži (%)	ženy (%)	rozdíl (p. b.)
Beijing	97,77	91,13	6,63	99,49	98,05	1,43
Tianjin	96,93	89,68	7,25	99,15	96,89	2,26
Hebei	95,83	88,54	7,29	98,30	94,73	3,57
Shanxi	96,09	90,97	5,12	99,13	97,24	1,90
Inner Mongolia	91,58	81,26	10,32	97,19	93,18	4,01
Liaoning	97,38	92,28	5,10	99,15	97,77	1,38
Jilin	97,15	94,14	3,01	97,90	95,09	2,81
Heilongjiang	95,89	90,94	4,95	98,07	96,13	1,94
Shanghai	96,44	87,38	9,06	99,15	96,24	2,91
Jiangsu	93,23	78,35	14,88	97,47	90,59	6,88
Zhejiang	92,03	80,88	11,14	97,41	91,49	5,92
Anhui	89,63	74,55	15,07	96,28	90,08	6,20
Fujian	93,65	78,56	15,09	98,01	90,75	7,26
Jiangxi	94,81	83,67	11,14	97,98	93,24	4,74
Shandong	94,49	83,04	11,45	97,60	90,32	7,28
Henan	95,04	86,70	8,35	97,46	92,53	4,93
Hubei	91,66	78,03	13,63	97,28	91,22	6,06
Hunan	95,53	87,59	7,93	98,22	95,53	2,69
Guangdong	97,26	88,63	8,63	99,07	95,71	3,36
Guangxi	95,92	84,90	11,03	98,46	94,82	3,64
Hainan	96,38	85,61	10,77	97,85	93,54	4,32
Chongqing	94,41	84,89	9,53	98,52	95,49	3,02
Sichuan	91,79	81,23	10,56	96,48	89,42	7,06
Guizhou	89,18	72,89	16,29	94,64	84,93	9,71
Yunnan	86,33	67,05	19,28	95,05	87,96	7,09
Tibet	66,20	47,23	18,97	72,84	57,25	15,59
Shaanxi	89,49	79,25	10,24	96,80	92,31	4,49
Gansu	85,58	71,99	13,59	95,04	86,61	8,43
Qinghai	85,23	64,75	20,48	94,18	86,37	7,81
Ningxia	89,36	75,32	14,04	96,03	89,81	6,22
Xinjiang	93,52	90,02	3,51	97,68	95,93	1,74
<b>Průměr</b>	<b>92,44</b>	<b>81,66</b>	<b>10,78</b>	<b>96,71</b>	<b>91,65</b>	<b>5,05</b>
<b>Variační rozpětí</b>	<b>31,57</b>	<b>46,91</b>	<b>15,34</b>	<b>26,65</b>	<b>40,80</b>	<b>14,15</b>
<b>Variační koeficient</b>	<b>6,00</b>	<b>12,00</b>	<b>6,00</b>	<b>5,00</b>	<b>8,00</b>	<b>3,00</b>
<b>Gini koeficient</b>	<b>3,00</b>	<b>6,00</b>	<b>3,00</b>	<b>2,00</b>	<b>3,00</b>	<b>1,00</b>

Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou (zelená barva zobrazuje nejlepší hodnoty, červená barva nejhorší hodnoty)

Z výše uvedených odstavců vyplývá, že genderová nerovnost ve vzdělávání mezi nejvyššími správními celky Číny a mezi městskými a venkovskými oblastmi stále existuje, i když ne v tak vysoké míře, jako v druhé polovině minulého století. Tímto je potvrzena Zengova myšlenka, že nerovnost mezi muži a ženami se nejen časem mění, ale také se liší podle geografické oblasti.

Zeng a kol. (2014) v neposlední řadě dospěli k názoru, že nerovnost ve vzdělání mezi muži a ženami se liší podle stupně dosaženého vzdělání. Zároveň pozitivně hodnotí téměř dosažení rovnosti na úrovni základních a nižších středních škol díky nízkým nebo neexistujícím poplatkům za povinnou školní docházku. Autoři ovšem upozorňují na stále výraznou nerovnost dosaženého vzdělání na úrovni vyšších středních a vysokých škol. Naopak, Zhu a Lou (2011) ve své studii popisují, že ženy a muži dnes mají stejný přístup k vysokoškolskému vzdělání.

Tab. 10: Míra dosaženého vzdělání čínského obyvatelstva v letech 2002 a 2017

Dosažené vzdělání	2002			2017		
	Muži (%)	Ženy (%)	Rozdíl (p. b.)	Muži (%)	Ženy (%)	Rozdíl (p. b.)
Bez vzdělání	5,80	14,80	-8,99	3,01	7,65	-4,64
Základní škola	33,74	36,22	-2,48	21,82	26,88	-5,06
Nižší střední škola	38,76	34,19	4,56	40,19	33,47	6,72
Vyšší střední škola	13,99	10,87	3,12	19,20	15,86	3,34
Vysoká škola	5,48	3,92	1,57	14,14	13,61	0,53
<b>Celkem</b>			<b>-2,23</b>			<b>0,89</b>
<b>Gini koeficient</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>4</b>

Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou

Tabulka 10 zobrazuje míru dosaženého vzdělání čínského obyvatelstva v letech 2002 a 2017. Lze vidět, že míra dosaženého vzdělání mezi těmito lety se zvýšila a zároveň došlo k celkovému snížení nerovnosti mezi muži a ženami, což dokazuje také Gini koeficient pro vzdělání. Nejvýraznější posun nastal u obyvatelstva bez vzdělání, jejichž podíl se snížil ku prospěchu především vyšších středních a vysokých škol a zároveň u této skupiny došlo k nejvýraznějšímu snížení nerovnosti mezi muži a ženami. Je zajímavé, že ačkoliv došlo také ke snížení podílu obyvatelstva, kteří dosáhli pouze základního vzdělání, nerovnost této skupiny se zvýšila, to znamená, že ženy své vzdělání zakončují či zakončovali základní školou častěji než muži. Otázkou je, čím může být tato nerovnost dána. Možným důvodem je, že tyto hodnoty byly sesbírány pomocí výzkumu, do něhož bylo zapojeno veškeré obyvatelstvo starší šesti let. S největší pravděpodobností

tak starší část populace bude zvyšovat nerovnostní průměr a naopak u mladé skupiny obyvatel nebude nerovnost téměř nalezena. Na rozdíl od základních a středních škol, u kterých došlo ke zvýšení nerovnosti, rozdíl v podílu mužů a žen, jež dosáhli vysokoškolského vzdělání, byl snížen. Tím autorka potvrdila teorii Zhu a Lou (2011) a naopak je v rozporu se Zeng a kol. (2014). Míra nerovnosti však může být dána i jinými faktory než pouze mírou dosaženého vzdělání, a proto autorka Zengův výsledek nevyvrací.

Autorka v této kapitole zjistila, že ačkoliv byla nerovnost ve vzdělání mezi muži a ženami již v době vzniku Čínské lidové republiky v roce 1949 vysoká, postupem času docházelo k jejímu snižování. Zároveň se lišila podle geografické polohy. Zatímco východně položené správní celky disponovaly nízkou nerovností, u západních celků to bylo spíše naopak, avšak i u nich došlo v posledních letech k výraznému snížení. V dnešní době se tak tento typ nerovnosti v Číně postupně vytrácí, jelikož nerovnost doprovází spíše starší generace, kdežto u mladé generace není téměř k nalezení.

## 3. Faktory ovlivňující nerovnost ve vzdělávání v Číně

### 3.1 Rozdělení faktorů

Faktory ovlivňující nerovnost ve vzdělání v Číně autorka pro větší přehlednost rozděluje na vládní a ostatní. Mezi vládní faktory řadí podíl financí, které vláda uvolňuje z rozpočtu do vzdělávacího systému a jejich distribuci mezi zprostředkovatele jednotlivých stupňů vzdělávání. Dále do této skupiny zařazuje (především) vzdělávací vládní politiky. Naopak do skupiny ostatních faktorů řadí např. vliv rodinného prostředí či roli mužů a žen ve společnosti.

### 3.2 Vládní faktory

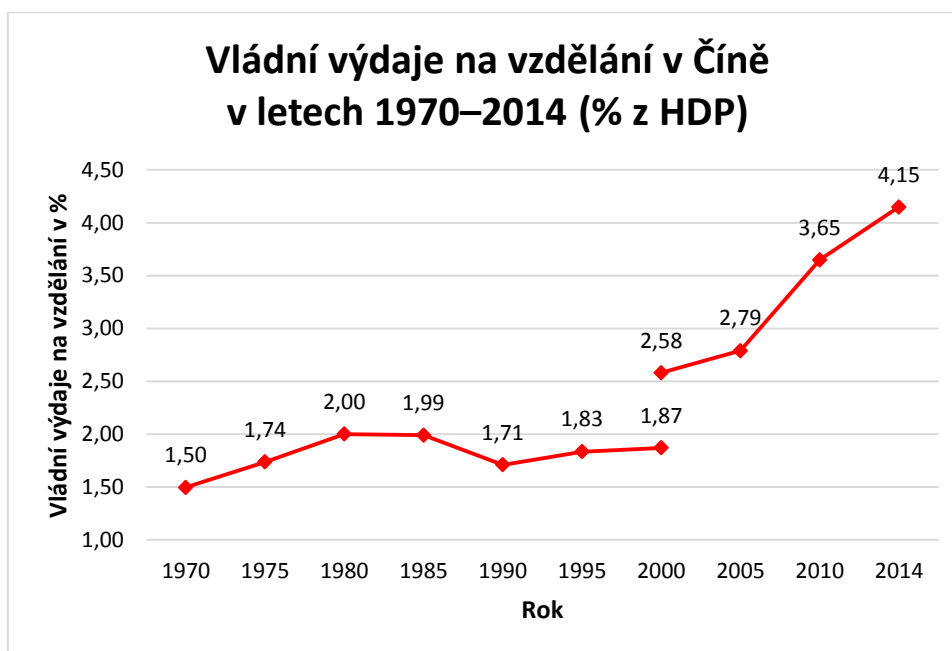
Jak již bylo zmíněno výše, autorka mezi vládní faktory řadí podíl financí, které vláda uvolňuje z rozpočtu do vzdělávacího sektoru, dále jejich distribuci mezi zprostředkovatele jednotlivých stupňů vzdělávání a v jednotlivých provinciích a vládní politiky.

První ze jmenovaných příčin je nedostačující množství finančních prostředků směřované do sektoru školství. Graf 10 zobrazuje míru vládních výdajů na vzdělání v Číně v letech 1970–2014 jako procento z HDP. Tyto hodnoty pochází ze dvou různých zdrojů, jejichž pravdivost nelze ověřit<sup>11</sup>. UNESCO poskytuje data za roky 1970–2000 a Čínský statistický úřad za roky 2000–2014. Dle grafu narostly výdaje na vzdělávání v Číně mezi lety 1970 a 2000 z 1,5 % na 1,87 %, tj. o 0,37 procentního bodu. Vláda tak nesplnila cíl dosáhnout do roku 2000 alespoň 4 % z HDP, který si stanovila v roce 1993. Překlenout čtyřprocentní hranici se podařilo až v roce 2012 a od té doby se jí daří těsně nad hranicí udržet. I tak se jedná o světový podprůměr, protože průměrné veřejné výdaje na vzdělání ve světě činí cca 7 %, u vyspělých zemí dokonce kolem 9 % (Yan, 2017).

---

<sup>11</sup> Rozdíl dat je dle autorky možné vysvětlit dvěma způsoby. První možnost se týká přepočtu měny z čínského yuanu na americké dolary. Je pravděpodobné, že zatímco jeden ze zdrojů používá přepočet pomocí směnných kurzů, druhý zdroj používá přepočet podle parity kupní síly. Druhou možností je záměrné nadhodnocování dat Čínským statistickým úřadem.

Graf 10: Vládní výdaje na vzdělávání v Číně v letech 1970–2014 (% z HDP)



Zdroj: UNESCO (2019e) a National Bureau of Statistics of China (2015); upraveno autorkou

Z důvodu omezeného množství financí směřovaných do vzdělávání je nutné, aby vláda pečlivě zvažovala jejich přerozdělování jak mezi zprostředkovatele jednotlivých stupňů vzdělávání, tak mezi jednotlivé geografické oblasti (především mezi jednotlivé provincie nebo mezi přímořské a vnitrozemské oblasti). Takto musela postupovat např. v 80. letech 20. století, kdy začala být řešena otázka, zda se z důvodu omezenosti financí snažit spíše o všeobecnou gramotnost ve všech regionech pomocí zkvalitňování primárního vzdělávání či zlepšit vysokoškolské vzdělávání pomocí zakládání vysokých škol. Vláda se rozhodla pro druhou možnost, jelikož v této době začala tzv. doba hospodářského růstu, během níž vznikala nová pracovní místa vyžadující vysoce kvalifikované a specializované pracovníky, obchodní manažery nebo vojenské důstojníky. Toto vládní rozhodnutí upřednostňující spíše obyvatele urbanizovanějších oblastí na úkor rurálních oblastí kritizuje Yuan (2005). Ten uvádí, že výdaje na jednoho studenta základní školy byly pro městské děti o 86 % vyšší než pro venkovské děti. U žáků nižších středních škol je tento rozdíl ještě větší, a to téměř 2:1. Rozhodnutí vlády tak vyvolalo vlnu nespokojenosti obyvatel z vnitrozemí a z venkova. Vláda se proto tyto skupiny snažila uspokojit alespoň neformálními programy jako např. *Xiwang Gongcheng* (Project Hope), *Chenlei Jihua* (Project Spring Flower Bud) nebo *Saomang Jihua* (Eliminating Illiteracy Campaign) (Rong a Shi, 2001). Tyto programy dodnes (i když nepravidelně) pomáhají

lidem v nejchudších čínských oblastech získat alespoň základní vzdělání tím, že staví školní budovy nebo kupují učebnice a další školní potřeby (Ilchman a kol., 1998). Chenlei Jihua se zaměřuje na dívky z chudých oblastí, kterým pomáhá získat základní vzdělání (China Internet Information Center, 2019).

Do rurálních oblastí tak bylo směřováno menší množství financí, a jelikož v dnešní době žije na venkově zhruba polovina čínského obyvatelstva, jedná se o výrazný problém, ze kterého plyne řada důsledků. V 90. letech se často stávalo, že zatímco v městských školách se povětšinou nacházelo modernější vybavení, ve venkovských školách byly často k nalezení pouze křída, tabule a občas staré učebnice. Navíc městské a venkovské obyvatelstvo potřebuje pro své budoucí potřeby nabýt lehce odlišné znalosti, ale ve skutečnosti byly v 90. letech osnovy, učebnice a vzdělávací standardy tvořeny především pro městské studenty a tím pádem zanedbávaly potřeby venkovského obyvatelstva, což způsobovalo nedostatečnou motivaci venkovských dětí a jejich rodin navštěvovat výuku. (Luo a Wendel, 1999; Marlow-Ferguson, R., 2002)

Z důvodu nedostatečné výše financí proudící na venkov mohou mít venkovské školy problém se zajištěním platů pro své učitele, kteří poté nemají zájem v těchto oblastech vyučovat (Danešová, 2006). To vedlo v 90. letech až k uzavření některých venkovských škol (Hannum a Xie, 1994). Rurální školy tak musely v minulosti začít hledat alternativní možnosti, jak poskytnout alespoň částečné vzdělání svým studentům. Nakonec tyto školy našly řešení ve vyžadování poplatků po rodičích studentů označovaných jako *poplatky za školní potřeby*, tudíž se nejednalo o oficiální školné. I tak byly tyto poplatky pro některé rodiny příliš vysoké a pro své děti si tak nemohli dovolit ani základní vzdělání. Mohlo by se zdát, že do kontrastu s chudým venkovem by se mohla stavit velká města, avšak i v periferiích těchto sídel žijí lidé, kteří se potýkají s nedostatkem příjmů. Tito lidé často pracují „na černo“ a i když pracují ve městě, dostávají tak nízkou mzdu, že mají problém své dítě vůbec do školy z důvodu nedostatku prostředků poslat. Navíc, pokud se v Číně prostřednictvím kontrolních orgánů zjistí, že je někdo ilegálním pracovníkem, může mít jeho dítě vyšší vstupní poplatek při vstupu do školy (Danešová, 2006).

Dalšími vládními faktory jsou vládní politiky. První vládní politiky vznikaly již krátce po vzniku Čínské lidové republiky v roce 1949, kdy předseda Komunistické strany Číny Mao Ce-tung vytvořil kampaň na odstranění vysoké ngramotnosti, a to jak u mužů z měst, tak také u rolníků a žen. V roce 1951 byla zavedena povinná pětiletá školní

docházka, která byla započata po dosažení sedmého roku dítěte. Navíc vedle škol pro děti od sedmi let vznikaly také školy, které byly určeny mládeži a dospělým k odstranění jejich negramotnosti (Hannum a Xie, 1994; China Radio International, 2010). Avšak i přes veškerou snahu o snížení negramotnosti byly omezené finance na vzdělání soustředěny především do městských oblastí, a to z toho důvodu, že hlavně v těchto oblastech probíhala ekonomická modernizace, jež vyžadovala vzdělávat velké množství odborníků (Hannum a Xie, 1994). Za účelem ulehčení situace byl v roce 1951 zaveden hukou systém (Fu a Ren, 2010).

Hukou systém je systém pro registraci domácností či přímo jednotlivých osob, podle něhož měla být každá narozená osoba registrovaná v místě, kde je registrována její matka. Každý člověk má tak povinnosti a práva vůči státu určené jeho místem narození. Během roku svého vzniku byl zaveden pouze v městských oblastech a v roce 1955 byl rozšířen do vesnických oblastí, to znamená, že byl zaveden v době, kdy Čína začala následovat urbanistickou industrializaci podle sovětského vzoru. Cílem hukou systému tak byla podpora rychlé industrializace, kvůli které muselo být omezené množství financí soustředěno do měst. Jak již bylo zmíněno výše, z rozpočtu byly financovány především vysoké školy, i když vláda ve skutečnosti garantovala v zákonu týkající se povinné školní docházky přerozdělení peněz pro vzdělávání na venkově. Podle hukou systému jsou obyvatelé Číny rozděleni do třech skupin. První skupinou jsou osoby s městským hukou statusem, ti vlastní tzv. volný status, díky kterému se mohou pohybovat z měst na venkov a z venkova do měst. Druhou skupinou jsou venkovští přistěhovalci se zemědělským hukou statusem pracující v městských oblastech, kteří se do městských oblastí dostali nejčastěji z důvodu rozšiřování městských oblastí. Třetí skupinou jsou osoby s venkovským (zemědělským) hukou statusem pracující ve venkovských oblastech, kteří se především v minulosti nesměli do měst vůbec stěhovat (Fu a Ren, 2010). S definicí města přišel Bauer, který rozlišuje úzkou a širokou definici města. Dle úzké definice žije ve městě pouze obyvatelstvo s městským hukou statusem, avšak dle novější, širší definice, se oblast považuje za městskou, pokud je většina zaměstnání v ní nezemědělských. Zároveň širší definice považuje předměstí za část města, ačkoliv jsou mnozí obyvatelé předměstí zemědělci. Právě z tohoto důvodu se do druhé skupiny dostávalo čím dál tím více obyvatel (Bauer a kol., 1992).

Hukou systém byl nejpřísnější hned po svém zavedení v roce 1951, ale postupně byl čínskou vládou reformován. První výrazná reforma přišla v roce 1984, kdy bylo



ustanoveno, že vesnické obyvatelstvo může pracovat a podnikat ve městech pod podmínkou, že se o sebe samo postará. Migrantům tak nebyly poskytnuty sociální výhody, které měly obyvatelé měst (Cai, 2011). To se změnilo v roce 1997 další reformou, která měla venkovským migrantům zajistit sociální výhody za splnění určitých kritérií, ale ne vždy tento systém fungoval (China Radio International, 2005). Zároveň, do roku 1998 muselo dítě získat status po své matce, kdežto od roku 1998 si rodina mohla zvolit, zda získá status po matce či po otci (Wang, 2010). V roce 2014 vláda nastartovala dosud poslední velkou kampaň, jejíž prostřednictvím si klade za cíl, aby do roku 2020 dosáhlo 60 % obyvatelstva městského hukou statusu; v roce 2013 vlastnilo městské hukou jen 35,7 % čínské populace) (China Radio International, 2014).

I když hukou systém prošel řadou větších či menších reforem, přinesl venkovu spíše negativní důsledky. Lidé se zemědělským statusem doposud žijí s velkými a trvalými nevýhodami, jimiž jsou např. špatná kvalita vzdělávání či nedostatek kariérních příležitostí s tím, že špatná kvalita vzdělávání je způsobena nedostatkem financí v rurálních školách. Vláda si je vědoma, že tyto finance musí pro udržení chodu škol někde získat. Nejjednodušší cestou bylo nařídít rodinám žáků, aby za každé své dítě, které školu navštěvuje, zaplatili poplatek, který byl následně využit na chod výuky, na pomůcky či na údržbu zchátralých škol. Hukou systém také ovlivnil venkovské migranty žijící v čínských městech. Pokud jsou registrováni pod venkovským statusem, městské školy na ně nedostávají dotace a tím pádem i tyto městské školy po dětech požadují poplatky za vzdělání. Problémem je, že rodiny migrantů mají nižší mzdy než původní městské rodiny, a tak mohou mít se zaplacením poplatků problém. Celkově lze tedy říci, že hukou systém zvyšuje nerovnost mezi městskými a venkovskými oblastmi, jelikož ovlivňuje šanci na dobré vzdělání a na dobře placenou práci (Fu a Ren, 2010; KPMG, 2010).

Ke konci 50. let 20. století byl kladen důraz především na primární vzdělávání a navíc v rurálních oblastech byly otevírány školy přizpůsobené venkovskému životu. Nicméně 50. léta byla ukončena ekonomickým kolapsem, který následně způsobil velký hladomor. Vláda zredukovala množství sociálních podpor, takže hladomor měl největší vliv právě na nejchudší obyvatelstvo, které si kvůli omezenému množství financí mohlo mnohem méně dovolit posílat své děti do škol (Hannum a Xie, 1994). Čínští politici chtěli nechat toto období co nejdříve za sebou, a proto si vytyčili v první polovině 60. let 20. století jasný cíl, a to co nejrychleji zajistit všeobecnou gramotnost. Postupně tak během následujících třiceti let vzniklo 16 zákonů o vzdělávání. (Rong a Shi, 2001). Tento

rozkvět však byl pozastaven Kulturní revolucí (Bakešová, 2003). Na počátku 80. let 20. století se Čína začala otevírat světu. Došlo k rozvoji ve všech sférách a stejně tak tomu bylo i ve sféře školství (Hannum a Xie, 1994). V roce 1986 byl vydán *Zákon o povinném vzdělávání*, podle něhož je vláda povinna racionálně přidělovat zdroje na vzdělávání a tím zajistit povinné vzdělávání i v méně rozvinutých oblastech Číny a podpořit rodiny s finančními potížemi a zdravotním postižením (MOE, 2009). Bohužel ne ve všech oblastech byl zákon prosazen. Problémy nastaly hlavně v méně rozvinutých oblastech západní Číny. Jak lze vidět v tabulce 11, některé školy (především na venkově) musely být kvůli nedostatku financí uzavřeny (Hannum a Xie, 1994). Naopak došlo k výraznému nárůstu počtu vysokých škol, ke kterému mimo jiné vedlo v roce 1986 vydané Prozatímní nařízení o zřízení vysokých škol (Zhu a Lou, 2011). K největšímu nárůstu počtu vysokých škol došlo mezi lety 1980 a 1985, kdy jejich množství stoupl o 341 škol s tím, že růst v druhé polovině dekády pokračoval. Avšak podle autorů Zhu a Lou (2011) se tento nárůst velmi lišil v jednotlivých oblastech Číny. Zatímco ve východní oblasti byl nárůst vysokých škol 45 %, v centrální oblasti se jednalo o 31 % a v západní části o nárůst pouhých 24 %. Z těchto hodnot lze odvodit, že studenti ze západních oblastí Číny mají doposud mnohem méně příležitostí ke vzdělání.

Tab. 11: Počet škol v Číně v letech 1970–1989

<b>Rok</b>	<b>Vysoké školy</b>	<b>Střední školy</b>	<b>Základní školy</b>
<b>1970</b>	434	106041	961131
<b>1975</b>	387	125718	1093317
<b>1980</b>	675	124760	917316
<b>1985</b>	1016	104848	832309
<b>1989</b>	1075	102732	777244

Zdroj: National Bureau of Statistics of China (2019); upraveno autorkou

Během 90. let 20. století stále docházelo k výraznému rozšiřování všech stupňů škol, vznikaly nové školní osnovy a školy v různých regionech se navíc mohly rozhodovat, které nově vzniklé učební materiály budou nejvíce vyhovovat jejich podmínkám (META o. s., 2018).

Počátek 21. století navazoval na snahy čínské vlády z 90. let 20. století. V roce 2001 vznikl Plán na podporu terciárního vzdělávání v západní oblasti Číny, jehož hlavním cílem bylo a dodnes je rozvoj terciárního vzdělávání v západní části Číny. Jeho cílem je dosáhnout rovnosti ve vzdělávání mezi západní a východní částí Číny, a tím zvýšit úroveň

školství (Zhu a Lou, 2011). Zeng a kol. (2014) vidí také velkou pomoc v postupně se zeslabujícím hukou systému, zvyšujícím se dotacím pro chudé či ve stipendiích nebo vzdělávacích půjčkách. Čínské ministerstvo školství vydalo v roce 2010 *National Long-Term Education Reform and Development Plan*, jehož součástí jsou reformy a rozvoj na dalších deset let. Hlavním cílem tohoto programu je zvýšení míry gramotnosti, která stále není stoprocentní, a dostupnost povinného vzdělávání ve venkovských oblastech. Tento plán je pro Čínu v současné době nejdůležitějším dokumentem ke zkvalitnění školství (KPMG, 2010; OECD, 2016).

### 3.3 Ostatní faktory

Mezi ostatní faktory řadí autorka sociální a kulturní faktory či popř. ekonomické, které s těmito dvěma příčinami souvisí. Autorka tak do této skupiny řadí rodinné zázemí studentů či roli mužů a žen ve společnosti.

Na nerovnost ve vzdělání má vliv rodinné zázemí studentů. Dle Bauera a kol. (1992) ovlivňují nerovnost ve vzdělání počet a pohlaví sourozenců, vzdělání rodičů (zejména otce) a povolání rodičů (zejména otce). Avšak dle Petra Matějů a kol. (2010) je vliv vzdělání studentů dán zděděnými genetickými dispozicemi. Do rodinného zázemí autorka také řadí ekonomickou situaci rodiny nebo ještě přesněji řečeno ekonomickou nerovnost (Yang, 2014). Vztah mezi nerovností ve vzdělávání a ekonomickou nerovností popisuje Mareš, podle něhož má nerovnost ve vzdělání základ v rodinách. Pokud je rodina chudá, nemůže si dovolit posílat své děti do kvalitních škol, a navíc má omezený přístup ke vzdělání pomocí různých alternativ, tj. např. v knihovnách, pomocí odebíraného tisku, návštěv kulturních akcí a podobně. Navíc je vysoce pravděpodobné, že ani chudí rodiče nejsou příliš vzdělání, takže nemají příliš velkou šanci pomoci svým dětem se studiem (Mareš, 1999). Zároveň, obyvatelé venkova nedostávají ve stáří téměř žádné finanční příspěvky. Z tohoto důvodu byli v minulosti a dodnes někteří z nich zcela odkázáni na finanční podporu ze strany svých dětí. Pokud má tedy rodina nízký příjem, pošle do školy jen některé ze svých dětí. Většinou tím dítětem bývá chlapec, jelikož ten může na rozdíl od dívky, která se většinou v brzkém věku vdá a odejde k rodině svého muže, zajistit návratnost investic, jež rodina vložila do jeho vzdělání (Hannum a Xie, 1994). Hannum a kol. (2009) položili matkám z rurálních oblastí otázku, zda očekávají větší

ekonomickou podporu ve stáří od syna či od dcery. Vyplynulo, že 81 % z nich očekává tuto podporu od syna. Pouze 15,4 % matek neočekává žádnou finanční podporu.

Jednou z hlavních příčin nerovného vzdělání je také role mužů a žen ve společnosti. V některých oblastech Číny je muž stále považován za hlavního příjemce platu rodiny. Zatímco žena se stará o domácnost a děti, což je činnost, ke kterému nepotřebuje vzdělání, tudíž podle svého okolí není nutné, aby chodila do školy (Hannum a Xie, 1994). Hannum a kol. (2009) se ve svém výzkumu zajímali o to, jak matky z rurálních oblastí vnímají vzdělání svých dcer. Zjistili, že většina venkovských rodičů se rozhoduje nejen podle toho, co si myslí, že je pro jejich dítě vhodné, ale také podle toho, co si myslí, že je nejlepší budoucnost rodiny z hlediska financí. Z výzkumu dále vyplynulo, že 90 % matek si myslí, že by dívkám měly být dány stejné příležitosti ke vzdělání jako chlapcům. Naopak 17,9 % matek si myslí, že vzdělání dívek je naprosto zbytečné.

## Závěr

Tato práce představuje analytický rozbor nerovnosti ve vzdělání v Čínské lidové republice. Autorka v první řadě analyzovala nerovnost ve vzdělání v rámci regionů, a to konkrétně mezi správními celky, nejvyspělejšími a nejméně vyspělými správními celky a mezi západním, centrálním a východním regionem. Z analýzy vyplývá, že mezi lety 2002 a 2017 došlo mezi čínskými správními celky k poklesu nerovnosti v míře gramotnosti. Určitá míra nerovnosti se stále nachází mezi nejvyspělejšími a nejméně vyspělými oblastmi země a mezi západním, centrálním a východním regionem Číny. Mezi roky 1949 a 2017 došlo také k poklesu nerovnosti v počtu studentů na jednoho učitele na základních a vysokých školách jak mezi správními celky, tak mezi nejvyspělejší a nejméně vyspělou oblastí a mezi západním, centrálním a východním regionem. Nerovnost v počtu učitelů na jednoho učitele na základních, nižších středních, vyšších středních a vysokých školách je v dnešní době poměrně nízká.

Dále autorka analyzovala nerovnost ve vzdělání mezi muži a ženami. Již v době vzniku ČLR v roce 1949 byla nerovnost ve vzdělání mezi muži a ženami vysoká, avšak postupem času docházelo k jejímu snižování. Zároveň se lišila podle geografické polohy. Zatímco východně položené správní celky vykazovaly nízkou míru nerovnosti, u západních celků to bylo spíše naopak. U obou regionů docházelo postupem času ke snižování nerovnosti ve vzdělání. V dnešní době se tento typ nerovnosti postupně vytrácí, jelikož nerovnost doprovází spíše starší generace, kdežto u mladé generace není téměř k nalezení.

V poslední řadě autorka zkoumala, které faktory ovlivňují nerovnost ve vzdělání v Číně. Jedná o vládní faktory, kterými jsou množství finančních prostředků proudící do vzdělávacího sektoru a následně jejich distribuce mezi jednotlivé vzdělávací oblasti. Mezi vládní faktory dále patří vládní politiky ať už směřované přímo do vzdělávacího sektoru (např. Zákon o povinné školní docházce z roku 1986 nebo Plán na podporu terciárního vzdělávání v západních regionech Číny) nebo do jiných sektorů (např. hukou systém z roku 1951). Nejsou to však pouze vládní faktory, které nerovnost ve vzdělání ovlivňují. Patří sem také rodinné zázemí jako např. ekonomická situace rodiny, počet a pohlaví sourozenců a vzdělání a povolání rodičů (zejména otce). V neposlední řadě je nerovnost ve vzdělání ovlivňována sociálními či kulturními aspekty jako např. rolí mužů a žen ve společnosti.

Nerovnost je tak především u současné mladé populace podle analyzovaných dat minimální, avšak je nutné se zamyslet nad důvěryhodností veškerých dat z Čínského statistického úřadu. Velká řada autorů zabývajících se otázkou nerovnosti ve vzdělání v Číně upozorňuje na záměrné nadhodnocování dat tímto úřadem, a proto musí být výsledky analýz a také této bakalářské práce brány lehce s rezervou. Z tohoto důvodu se autorka domnívá, že by bylo zajímavé a přínosné vytvořit terénní kvantitativní a kvalitativní výzkum, jehož informace by vypovídaly více o současné situaci nerovnosti ve vzdělání. Dále by bylo zajímavé tuto práci rozšířit o porovnání s dalšími státy vykazující podobné znaky (např. státy, které prošly socialistickou sférou vlivu apod.).

## Použitá literatura

- Agresti, A., Finlay, B. 2009. *Statistical Methods for the Social Sciences*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Bakešová, I. 2003. *Čína ve XX. století*, 2. díl. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Barro, R. J., Lee, J. W. 1993. International Comparisons of Educational Attainment. *Journal of Monetary Economics* 32 (3), 363–394.
- Bauer, J., Feng, W., Riley N. E., Xiaohua, Z. 1992. Gender Inequality in Urban China: Education and Employment. *Modern China* 18 (3), 333–370.
- Bernstein, B., 1974. *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blau, P. M., Duncan, O. D. 1967. *The American Occupational Structure*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons.
- Breen, R., Goldthorpe, J. H. 1997. Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9, 275–305.
- Cai, F. 2011. Hukou System Reform and Unification of Rural-Urban Social Welfare. *China & World Economy* 19 (3), 33–48.
- Cai, Y. 2004. Confronting the Global and the Local – A Case Study of Chinese Higher Education. *Tertiary Education and Management*, 10 (2), 157–169.
- Cai, Y. 2007. *Academic Staff Integration in Post-Merger Chinese Higher Education Institutions*. Tampere: Tampere University Press.
- Central Intelligence Agency. 2019. *China*.  
<https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/ch.html>.
- Cheng, H. 2009. Inequality in Basic Education in China: A Comprehensive Review. *International Journal of Educational Policies* 3 (2), 81–106.
- China Internet Information Center. 2019. *Spring Bud Project*.  
<http://china.org.cn/english/features/poverty/95786.htm>.
- China Radio International. 2005. Cílem reformy hukou v Číně je volný pohyb obyvatel - 1. *China Radio International*, 22 December.  
<http://czech.cri.cn/1/2005/12/22/1@24802.htm>.

- China Radio International. 2010. Základní (primární) vzdělávání v době vzniku ČLR. *China Radio International*, 27 April. <http://czech.cri.cn/381/2010/04/27/1s109796.htm>.
- China Radio International. 2014. Reforma systému chu-kchou je klíčem k novému typu urbanizace. *China Radio International*, 31 March. <http://czech.cri.cn/719/2014/03/31/1s149274.htm>.
- Cobham, A., Sumner, A. 2013 Is It All About the Tails? The Palma Measure of Income Inequality. *CGD Working Paper 343*, Washington, DC: Center for Global Development.
- ČŠI. 2012a. *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)*. [https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy\)](https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)).
- ČŠI. 2012b. *TALIS (Teaching and Learning International Survey)*. [https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Informace-o-setreni/TALIS-\(Teaching-and-Learning-International-Survey\)](https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Informace-o-setreni/TALIS-(Teaching-and-Learning-International-Survey)).
- ČŠI. 2012c. *TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)*. [https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS/Informace-o-setreni/TIMSS-\(Trends-in-International-Mathematics-and-Sci\)](https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS/Informace-o-setreni/TIMSS-(Trends-in-International-Mathematics-and-Sci)).
- Danešová, V. 2010. Vzdělání není v Číně zadarmo. *Český rozhlas*, 24 September. <https://plus.rozhlas.cz/vzdelani-neni-v-cine-zadarmo-6647751>.
- De Maio, F. G. 2007. Income Inequality Measures. *Journal of Epidemiology and Community Health* 61 (10), 849–852.
- Dikötter, F. 2010. Mao's Great Leap to Famine. *The New York Times*, 15 December. <https://www.nytimes.com/2010/12/16/opinion/16iht-eddikotter16.html>.
- Du, J., Emilio, D., Pang, Y., Ma, Y., Mi, F., Liu, Y., Li, L. Tuberculosis Hospitalization Fees and Bed Utilization in China from 1999 to 2009: The Results of a National Survey of Tuberculosis Specialized Hospitals. *PLOS ONE* 10 (10), 1–9.
- Fu, Q., Ren, Q. 2010. Educational Inequality under China's Rural-Urban Divide: The Hukou System and Return to Education. *Environment and Planning A* 42, 592–610.



- Hannum, E., Kong, P., Zhang, Y. 2009. Family Sources of Educational Gender Inequality in Rural China: A Critical Assessment. *International Journal of Educational Development* 29, 474–486.
- Hannum, E., Wang, M. 2006. Geography and Educational Inequality in China. *China Economic Review* 17, 253–265.
- Hannum, E., Xie, Y. 1994. Trends in Educational Gender Inequality in China: 1949–1985. *Research in Social Stratification and Mobility* 13, 73–98.
- Hanushek, E. A., Kim, D. 1995. Schooling, Labor Force Quality, and Economic Growth. *Working Paper 5399*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Ilchman, W. F., Katz, S. N., Queen, E. L. (eds.) 1998. *Philanthropy in the World's Traditions*. Bloomington: Indiana University Press.
- Klečánková, R. 1987. *Školství v Čínské lidové republice*. Praha: Ústav školských informací při MŠ ČSR (ediční řada Školství v socialistických zemích, svazek 19).
- KPMG. 2010. *Education in China*. <https://www.kpmg.de/docs/Education-in-China-201011.pdf>.
- Kujal, B. 1958. Školství, socialistická výchova a pedagogika v Čínské lidové republice. *Pedagogika* (4), 441–467.
- Luo, J., Wendel, C. F. 1999. Junior High School Education in China. *The Clearing House* 72 (5), 279–284.
- Matějů, P., Straková, J. (eds.) 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. (eds.) 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Mare, R. D. 1980. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75 (370), 295–305.
- Mare, R. D. 1981. Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review* 46, 72–87.
- Mareš, P. 1999. Sociologie nerovnosti a chudoby. Praha: Sociologické nakladatelství (ediční řada Základy sociologie, svazek 6).

Marlow-Ferguson, R. (ed.) 2002. *World Education Encyclopedia: A Survey of Educational Systems Worldwide*. Detroit: Gale Group.

META o. p. s. 2018. *Čína*.

[https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cina\\_dbkvs.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cina_dbkvs.pdf).

MOE. 2009. *Compulsory Education Law of the People's Republic of China*. [http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws\\_and\\_Policies/201506/t20150626\\_191391.html](http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191391.html).

Morgan, W. J., Gu, Q., Li, F. (eds.) 2017. *Handbook of Education in China*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

National Bureau of Statistics of China. 2019. *National Data*. <http://data.stats.gov.cn/english/easyquery.htm?cn=E0103>.

NCES. 2019a. *International Data Explorer*. <https://nces.ed.gov/surveys/international/ide/>.

NCES. 2019b. *PIRLS IDE*. <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/idepirls/>.

NCES. 2019c. *TIMSS IDE*. <https://nces.ed.gov/timss/idetimss/>.

NCES. 2019d. *PIAAC Data Explorer*. <https://nces.ed.gov/surveys/piaac/ideuspiaac/>.

NCES. 2019e. *TALIS IDE*. <https://nces.ed.gov/surveys/talis/idetalis/>.

OCHA. 2019. *China administrative level 0-2 boundaries and gazetteer*. [https://data.humdata.org/dataset/china-administrative-boundaries?fbclid=IwAR3DY8Z6hJ2VJ1C-k5snQm9k9Fj429IGCYWdsd\\_RwnR6\\_ayqV5LHgZohCDs](https://data.humdata.org/dataset/china-administrative-boundaries?fbclid=IwAR3DY8Z6hJ2VJ1C-k5snQm9k9Fj429IGCYWdsd_RwnR6_ayqV5LHgZohCDs).

OECD. 2016. *Education in China: A Snapshot*. <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf> .

OECD. 2018. *About PISA*. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>.

OECD. 2019. *Student-teacher ratio and average class size*. [https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG\\_PERS\\_RATIO#](https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_PERS_RATIO#).

OSN. 2019. *Cíle udržitelného rozvoje (SDGs)*. <https://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/sdgs/>.

- Raftery, A. E., Hout, M. 1993. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75. *Sociology of Education* 66 (1), 41–62.
- Rong, L. X., Shi, T. 2001. Inequality in Chinese Education. *Journal of Contemporary China* 10 (26), 107–124.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., Ohlendorf, G. W. The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review* 35 (6), 1014–1027.
- Simonová, N. 2002. Vliv nerovnoměrného vývoje vzdělanostního systému na vzdělanostní nerovnosti po roce 1989 v ČR. In: Mansfeldová, Z., Tuček, M. (eds.) *Současná česká společnost: sociologické studie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Simonová, N., Katrňák, T. 2008. Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis* 44 (4), 725–743.
- The World Bank. 2019. *How can gross school enrollment ratios be over 100 percent?* <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/114955-how-can-gross-school-enrollment-ratios-be-over-100>
- Thomas, V., Wang, Y., Fan, X. 2001. Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education. *Policy Research Working Paper 2525*. Washington, DC: The World Bank.
- ÚIV. 2011. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě (PIAAC)*. <http://www.piaac.cz/>.
- UNESCO. 2005. Education for All: Literacy for life. *EFA global monitoring report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>.
- UNESCO. 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. 2019a. *Literacy rate*. <http://data.uis.unesco.org>.
- UNESCO. 2019b. *Gross enrolment ratio*. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/gross-enrolment-ratio>.
- UNESCO. 2019c. *Net enrolment rate*. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/net-enrolment-rate>.
- UNESCO. 2019d. *Mean years of schooling*. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/mean-years-schooling>.

- UNESCO. 2019e. *Government expenditure on education as a percentage of GDP*. <http://data.uis.unesco.org>.
- Wang, F. 2010. Conflict, resistance and the transformation of the hukou system. In: Perry, E. J., Selden, M. (eds.) *Chinese Society: Change, Conflict and Resistance*. London: Routledge.
- Yan, L. 2017. China works hard to achieve its goal of spending 4 percent GDP on education. *People's Daily Online*, 22 September. <http://en.people.cn/n3/2017/0922/c90000-9272722.html>.
- Yang, J., Huang, X., Liu, X. 2014. An Analysis of Education Inequality in China. *International Journal of Educational Development* 37, 2–10.
- Yang, R. 2000. Tensions between the Global and the Local: A Comparative Illustration of the Reorganisation of China's Higher Education in the 1950s and 1990s. *Higher Education*, 39 (3), 319–337.
- Yuan, Z. 2005. Closing the Educational Gaps. *The Journal of Beijing Normal University: Social Science Section* 3, 28–36.
- Zeng, J., Pang, X., Zhang, L., Medina, A., Rozelle, S. 2014. Gender Inequality in Education in China: A Meta-Regression Analysis. *Contemporary Economic Policy* 32 (2), 474–491.
- Zhu, H., Lou, S. 2011. *Development and Reform of Higher Education in China*. Oxford: Chandos Publishing.