

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Pracoviště historické sociologie

Bc. Kateřina Stiborová

**Mezigenerační vlivy na utváření čtenářství
v mezinárodním srovnání**

Diplomová práce

Vedoucí práce: **PhDr. Jiří Šafr, Ph.D.**

Praha 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného či stejného titulu.

V Praze dne 5. ledna 2018

Kateřina Stiborová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, PhDr. Jirímu Šafrovi, Ph.D., za odborné vedení, jeho čas, ochotu, pomoc a cenné rady při zpracovávání této práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tématem čtenářství. V rámci zkoumání rozvoje jedince ke čtenářství je nutno brát v úvahu vlivy primární socializace probíhající v prostředí rodiny. Cílem diplomové práce je zjištění, jaký vliv má na čtenářství prostředí rodiny a jak je čtenářství předáváno mezi generacemi (mezigenerační přenos). Dále je cílem zjistit, zda a jak se čtenářství a vlivy na něj působící liší v rámci vybraných evropských zemí včetně České republiky. Efekt rodinného prostředí na čtenářství člověka v dospělosti je zkoumán prostřednictvím vzdělání rodičů a aspektů tzv. pro-čtenářského klimatu. Pro-čtenářské klima v rodině pomáhá zprostředkovat vztah člověka ke knihám a čtení již v raném dětství a ovlivňuje jeho budoucí život. Rodinné prostředí podporující čtenářské návyky se projevuje v dětství prostřednictvím interakce mezi rodičem a dítětem (předčítáním, komunikací o předčteném obsahu), dostupností knih doma a čtením rodičů, které představují zázemí k nápodobě čtení. Existence vztahu mezi čtenářstvím a rodinným prostředím v mezigenerační a mezinárodně-komparativní perspektivě je zkoumána prostřednictvím sekundární analýzy dat dvou kvantitativních výzkumů: práce využívá data z mezinárodního výzkumu PIAAC (2012) a českého výzkumu CSDA Research (2017).

Klíčová slova

Čtení, čtenář, knihy, čtenářství, socializace, rodina, pro-čtenářské klima, kulturní kapitál, mezigenerační vlivy

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the topic of reading. In the process of examining the development of an individual for reading, it is necessary to take into account the effects of primary socialization taking place in the family environment. The aim of the diploma thesis is to find out how is readership affected by the family environment and how is passed between generations (intergenerational transmission). It is also a goal to find out whether and how readership vary across selected European countries (including Czech Republic) in relation to these factors. The effect of the family environment on adult reading is studied through parent education and aspects of the so-called pro-reader climate. The pro-reader climate in the family helps communicate a person's relationship to books and reading in his early childhood and affects his future life. A family environment that supports reading habits is reflected in childhood through parent-child interaction (reading, communicating about the content being read), the availability of books at home, and the reading of parents that provide a background for reading. The existence of a relationship between reading and family environment in the intergenerational and internationally comparative perspective is examined through secondary analysis of two quantitative research datasets: the work is based on international data PIAAC (2012) and czech data CSDA Research (2017).

Key words

Reading, reader, books, readership, socialization, family, pro-reader climate, cultural capital, intergenerational effects

OBSAH

1 ÚVOD	7
2 TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1 Čtenář, čtení a kniha	10
2.2 Socializace ke čtenářství	13
2.3 Pro-čtenářské klima v rodině	15
2.4 Čtenářství jako forma kulturního kapitálu a jeho mezigenerační přenos	20
2.5 Čtenářství v empirické perspektivě	25
2.5.1 Zkoumání čtenářství v zahraničí	25
2.5.2 Zkoumání čtenářství v České republice	28
2.5.3 Kdo je český čtenář?	30
2.5.4 Čtenářské výzkumy: mezinárodní srovnání	31
2.6 Mezinárodní komparativní pohled: typologie států z hlediska socio-politického, kulturního a vzdělávacího	33
3 ANALYTICKÁ ČÁST	39
3.1 Výzkumné otázky a hypotézy	39
3.2 Zdroje dat	42
3.3 Operacionalizace, transformace dat	44
3.4 Metody a postup analýzy	46
3.5 Omezení sekundární analýzy	48
3.6 Čtenářství v evropských zemích: srovnání	50
3.7 Vliv rodiny na čtenářství	61
3.8 Shrnutí výsledků analytické části	80
4 ZÁVĚR	83
5 SEZNAM LITERATURY	87
6 PŘÍLOHY	91

1 ÚVOD

Jak ovlivňuje čtenářství prostředí, v němž jsme vyrůstali, náš život v dospělosti? Jak nás ovlivňují kulturní zájmy a návyky předávané z generace na generaci prostřednictvím procesu socializace? Věnujeme se v dospělosti aktivitám, ke kterým nás v dětství vedli naši rodiče? Existují-li rozdíly v oblíbenosti čtení knih mezi zeměmi, existují také rozdíly v sociodemografických charakteristikách čtenářů a z hlediska jejich vzdělání a vzdělání jejich rodičů?

Fenomén čtenářství je nejčastěji zkoumán v rámci s perspektivy společenských věd, především pak sociologie, psychologie a pedagogiky. Setkat se lze hlavně s výsledky výzkumů dětského čtenářství, které se věnují rozvoji dětského čtení, významu čtenářství, vztahu dětí ke knize a také čtenářské gramotnosti. Takové výzkumy jsou hnány snahou o získání poznatků, které by napomohly při plánovitém a cíleném rozvíjení četby v prostředí školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Dětské čtenářství je považováno za ukazatel vývoje dítěte i společnosti. V českém prostředí vzniklo a nadále vzniká množství výzkumů, jejichž cílem je mapovat, jak je čtenářství dětem předáváno, jak je možno ho podporovat a děti ke čtení vést. Je nutno také dodat, že proces rozvoje čtenářství není omezen pouze na mechanismy vyvolané působením rodiny a rodinného prostředí, ale je podmíněn také individualizovanými faktory (osobnost jedince, jeho životní situace aj.) a vlivem prostředí (škola, přátelé, práce). Tato práce se však nezabývá determinantami (dětského) čtenářství obecně, tj. všemi výše uvedenými faktory a okolnostmi, nýbrž se soustředí toliko na zkoumání vlivů působících na čtenářství v rámci rodiny původu. Vzhledem k tomu, že zkoumáme souběžně jak čtení v dětství tak v dospělosti, vycházíme v empirické části z výpovědí získaných od dospělé populace.

Tato práce není součástí sociologie literatury, není také výzkumem dětského čtenářství ani výzkumem čtenářské gramotnosti. Tématem spadá tento text pod výzkum čtenářské kultury (resp. řeší jeho úzce vymezenou část – zda a jak často lidé čtou), avšak inovativně sleduje „vznik“ čtenářství v průběhu života. Čtenářství je v této práci chápáno jako významná součást kulturního kapitálu. Čtení je v této práci chápáno jako kulturně ukotvená aktivita a jako součást pozice jedince v sociální struktuře. V důsledku toho nestudují čtení jako takové (čtení slov, písmen) ani čtenářskou gramotnost (schopnost rozumět významům – dovednost získanou právě čtením), nýbrž čtení zkoumám ve smyslu vztahu ke knize – čili kulturní praktiku.

Hlavním tématem práce je sledování, jako vzniklo čtenářství v dětství a jak se to promítá do čtení v dospělosti. Hlavním cílem práce není zkoumat samotné dětské čtenářství (k tomu by bylo třeba mít data panelového typu a opakované výzkumy), ale cílem je naopak prostřednictvím zkoumání dětského čtenářství pochopit, jak vzniká (současné) čtenářství v dospělosti. Jinými slovy: nemůžeme pochopit současné čtenářství jedince, aniž bychom nepochopili jeho dětské čtenářství a vlivy rodiny. Dílčí cíle práce jsou dva: (1) popsat diferencovanost čtenářství a jeho sociodemografické vlivy a kulturně/institucionální kontext v mezinárodním srovnání, (2) prozkoumat vznik čtenářství v prostředí rodiny, tedy souvislosti předávání této kulturní praktiky mezi generací rodičů a dětí, a zjistit, jak vlivy zakotvené v rodině člověka a v době jeho dětství působí na jeho čtenářství v dospělosti.

Prvním cílem této práce je zkoumání faktorů, které podmiňují čtenářství v dospělosti a to v mezinárodním srovnání – prostřednictvím porovnání vybraných evropských zemí. Mezinárodně komparativní perspektiva čtenářství umožní kromě běžně uvažovaných sociodemografických odlišností (např. Trávníček, 2007) zhodnotit také, jak je čtenářství podmíněno různým kulturně-institucionálním kontextem. Otázkou, kterou se budeme zabývat v analýzách, je, jak se liší frekvence čtení knih v rámci vybraných typů evropských zemí a zda existuje vztah mezi typem země a frekvencí čtení knih. Práce se snaží zjistit, zda tento vztah mezi typem země (tedy v podstatě hluboko zakotvené kulturní či institucionální rozdíly mezi zeměmi) a čtenářstvím přetrvává také při kontrole vlivů individuálních faktorů (socio-demografických charakteristik čtenářů v jednotlivých typech zemí). Smyslem mezinárodního srovnání v této práci je osvětlit, jak se do procesu „utváření“ čtenářství promítá makrosociální kontext: kulturně-institucionální.

Druhým cílem práce je zkoumat, jak čtenářství vzniká v prostředí rodiny a jaké jsou rodinné vlivy na něj. Na čtenářství jedince může mít v perspektivě rodiny vliv vzdělání jeho rodičů, jejich socioekonomický status a v neposlední řadě také to, co můžeme nazvat pro-čtenářským rodinným klimatem. Toto pro-čtenářské klima neboli prostředí podporující rozvoj čtenářských návyků, je tím, co formuje vztah člověka ke knihám a čtení již od dětství. Mezigenerační přenos čtenářství se může konat prostřednictvím komunikace rodiče s dítětem (předčítání knih, povídání si o knihách a četbě), vliv však má také čtenářství rodičů jakožto vzor, který děti napodobují, a dostupnost knih v domácnosti (například ve formě domácí knihovny). Druhým cílem je sledovat utváření čtenářství člověka v dospělosti a to mj. prostřednictvím zkoumání jeho čtenářství v dětství a vlivů rodiny.

Práce je strukturována do dvou částí: teoreticko-přehledové, na níž navazuje část empiricko-analytická. Teoreticko-přehledová část práce mapuje stav dosavadního poznání v tématu. Nejprve se zde věnuji pojmům osoby čtenáře, co je čtení a jakou roli zaujímají knihy v životě člověka, v kultuře a společnosti. Následující kapitoly se věnují nejprve socializace ke čtenářství obecně (vlivům rodiny, školy) a dále problematice podpůrného čtenářského prostředí v rodině (tzv. pro-čtenářskému klimatu). Kapitola o čtenářství jako specifické formě kulturního kapitálu se věnuje aspektům mezigeneračního přenosu. Následující část se věnuje poznatkům o čtenářství, jaké přinesly dosavadní empirické výzkumy. Nejprve shrnuje několik poznatků o čtenářství, s nimiž přišli někteří zahraniční autoři, dále se věnuje zkoumání čtenářství v kontextu České republiky a charakterizuje osobu českého čtenáře, následně je stručné mezinárodní srovnání. V závěru teoretické části nastiňuji obecné typologie států z hlediska socio-politického, kulturního a vzdělávacího, které tvoří východisko pro mezinárodní komparaci čtenářství.

Druhá, analytická část práce obsahuje nejprve kapitoly věnující se metodologii, a vymezení výzkumných otázek a hypotéz. Představeny jsou zde také zdroje dat využívaných v analýze i popis použité operacionalizace proměnných a transformace dat. Následuje popis analytických metod a postupů, včleněna je zde také kapitola o omezeních sekundární analýzy. Samotná analýza je v této práci rozdělena do dvou kapitol. První část analýzy tvoří zkoumání faktorů podmiňujících čtenářství v dospělosti, které pracuje s daty z mezinárodního šetření *PIAAC 2012 (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)* a porovnává čtenářství mezi vybranými evropskými zeměmi, resp. typů zemí. Tato data jsou méně detailní a tak nejdou tolik do hloubky procesu vzniku čtenářství, díky mezinárodní komparaci ovšem umožňují zhodnocení kulturně-institucionálního kontextu. Možnost zkoumat vliv rodinného prostředí je zde omezena pouze na informaci o vzdělání rodičů.

Proto se v druhé části analýzy zaměřuji na detailnější socializační čtenářství v dospělosti i (retrospektivně) během dětství. K tomu využívám data pouze z českého prostředí (*CSDA Research 2017*). Zabývám se tak vlivy rodiny na současné (dospělé) čtenářství v podrobnější perspektivě, protože je zkoumám skrze analýzu čtenářství v dětství. V závěru práce budou zhodnoceny výsledky analytické části práce.

Zde bych ráda poděkovala Českému sociálněvědnímu datovému archivu při Sociologickém ústavu AV ČR, v. v. i., za poskytnutí dat z výzkumu *CSDA Research 2017* (reg. č. CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_013/0001796).

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Čtenář, čtení a kniha

Kdo je z teoretického hlediska čtenář?¹ Na pojem čtenář můžeme nahlížet z více hledisek. Podle Jiřího Trávnička je čtenář ten, kdo o sobě tvrdí, že čte (knihy, časopisy a jiná čtenářská média), a dále ten, jehož „mediální dovednost je směřována ke čtení“ a též je to „duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů)“ (Trávniček, 2011:42). Čtenářstvo neboli čtenářská veřejnost je „společenství těch, již se deklarují jako čtenáři a u nichž lze vysledovat nějaké nadindividuální zákonitosti, a to ohledně vkusu, výběru, intenzity čtení atd.; uživatelé četby“ (tamtéž, 2011:42).

Literární teoretik a historik literatury Jiří Trávniček také poukazuje na rozdíl mezi pojmy četba a čtení. Čtení můžeme v první řadě zkoumat jako aktivitu zaměřenou na knihy – na jejich čtení, ale i obstarávání, tedy nakupování a půjčování (Trávniček, 2008:18). Čtení je mediální činností zaměřenou na knihy (či jiná čtenářská média) a jejich duševní přisvojování. Čtení je základní aktivita související s knihami; socio-kulturní dovednost či kompetence (Trávniček, 2011:42). Četba není jen základní (mediální) aktivitou namířenou na knihy či jiná čtenářská média, nýbrž aktivitou s vlastními vnitřními zákonitostmi. Četba má nějakou intenci, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru, který je delší dobu utvářen a kultivován (tamtéž, 2011:42).

Griswold, McDonell a Wright chápou čtenářství jako sociální praktiku. Čtení je podle nich sociálně ukotvená aktivita a je součástí pozice jedince ve struktuře společnosti (Griswold, McDonell a Wright, 2005:128). Také Trávniček považuje čtení za tzv. socio-kulturní stopu, tedy činnost, která po sobě zanechává otisky – díky těmto otiskům ji lze zachytit, a tudíž i zkoumat (Trávniček, 2008:18). Čtení má své společenské a kulturní determinanty; a právě ty lze dále sledovat a zkoumat. Čtení je aktivita, která je zaměřená na knihy, je vázána na čas, má nějaký záměr, motivaci nebo důvod, má časové a prostorové ohraničení (tamtéž, 2008:20). Podle Trávnička není čtení činností soukromou, ale je také jednáním, prostřednictvím kterého člověk vstupuje do různých společenských vztahů (Trávniček, 2011:43). I člověk jakožto osamocený čtenář se prostřednictvím své aktivity (čtení) někam zařazuje a jeho jednání se protíná s aktivitami, snahami a rozhodnutími mnoha jiných osob (Trávniček, 2014:34).

¹ Tomu, kdo je čtenář v empirické perspektivě, se blíže věnuje podkapitola 2.5.1 *Kdo je čtenář?*.

Knihy hrají v rámci společnosti a kultury mnoho rolí a stejně tak plní mnohé funkce. Kniha je ve své podstatě výtvozem lidského ducha, ale i ruky, a je trvalou součástí kultury každého lidského společenství v jeho historii (Halada, 1993:8). Podle Trávníčka nás knihy po hodnotové i sociální stránce „orientují tím, že nás zařazují do světa a učí nás se v něm vyznat. Zařazují nás do světa také tím, že nás nějak sdružují, jsou prostředkem toho, abychom se sdíleli. Souhrnně vyjádřeno: kontextualizují nás, socializují nás a zároveň jsou prostředkem reflexe nás samých (starají se o naše sebeuvědomění)“ (Trávníček, 2008:18).

Abychom mohli postavení knihy v lidském životě lépe porozumět, je třeba si uvědomit její funkce. Halada (1993) poukazuje na sedm funkcí knihy. Ty jsou podle něj tyto: kniha je výtvozem lidského ducha a ruky (plní tedy funkci duchovně materializační), kniha tvoří a uchovává kulturu (funkce axiologická a estetická) a je historickým svědectvím doby (heuristický význam). Dále je kniha součástí procesu humanizace osobnosti (sociálně psychologická funkce) a je hlavním nástrojem výchovy a vzdělání (funkce noetická a edukativní). V neposlední řadě je kniha informačním médiem (komunikativní funkce) a je zbožím (ekonomická funkce) (Halada, 1993:8). S tématem mé práce souvisí hlavně dvě funkce knihy: kniha jako tvůrce a uchovatel kultury a kniha jako nástroj vzdělání.

Kniha má významnou úlohu v kultuře a při vytváření a uchovávání hodnot. Každá historická doba si vytváří svůj hodnotový systém a kniha jej odráží i uchovává, rozšiřuje a předává. Knižní kultura je jedním z klíčových prvků lidské kultury, které přispívají k zachování a kontinuitě hodnotových systémů a jejich uchování v paměti a předávání z generace na generaci. Knihy překračují hranice i kultury, ovlivňují lidské jednání a chování, určují vkus. Jsou spojeny s každou kulturou, promítají se do kulturních archetypů, norem, hodnotového systému, žijí problémy každého duchovního klimatu a odrážejí jeho negativa a pozitiva (Halada, 1993:13). Kniha také vychovává a vzdělává. Kniha je součástí každého systému výchovy a vzdělávání, ale zároveň patří mezi náplně volného času. Kniha dokáže být od prvních chvil četby „vyjádřením, naplněním i náhražkou snů, tužeb, přání a nadějí, intimní rozkoší a specifickou zálibou“ (tamtéž, 1993:23).

Jaké mohou být motivace jedince, aby sáhl po knize a četl? Proč lidé čtou? Podle Hamana (1991) mohou tyto podněty vedoucí k četbě nabývat dvou podob – buď je za tím potřeba sebeuvědomění (sebepoznání) nebo potřeba sebezapomnění. Tyto potřeby vznikají při různých životních situacích a podmínkách. Kniha může pomoci člověku

konat obtížné rozhodnutí. V uměleckém literárním díle může člověk nalézt sám sebe, zvážit své schopnosti i meze. Kniha může sloužit i jako cesta k sebezapomnění v situaci únavy či stresu (Haman, 1991:7).

Trávníček (2008, 2011, 2014) zdůrazňuje, že čtení má jako aktivita rozměr soukromý (individuální) a zároveň společenský. Čtení totiž můžeme chápat jako aktivitu „vnitřního“ psychického rozvrhu a zároveň jako aktivitu „zvnějšku“ přijatého úkolu či podnětu. Trávníček je toho názoru, že proti sobě stojí čtení jako „kulturní nátlak“ a čtení jako „individuální volba.“ Dilema se pohybuje někde mezi kulturním determinismem a psychologizujícím individualismem. Když se rozhodujeme, jakou knihu budeme číst, je volba na nás; ale tato volba je na druhou stranu vždy určena jinými okolnostmi – např. nakladatelským plánem, skladbou knihovny, cenou knihy, cenzurou, doporučením přátel apod. Podle Trávníčka jde „o akt svobody, která je nějak řízena – determinována – nebo jde o akt determinace, který nám dává dostatečně široký prostor pro individuální volby a záliby“ (Trávníček, 2008:25). Podle Trávníčka je čtení „současně determinací prostředím i kulturou, stejně tak jako schopností se této determinaci vzepřít“ (tamtéž, 2008:28). Také podle Šmejkalové čtení (a v širším smyslu také kultura) „zůstává na půdě sociální; jde tedy o „sociálně-kontextualizovaný proces“ (Šmejkalová, 2000:81). To znamená, že se nacházíme stále pod socio-kulturní kontrolou podmínek, ale nejsme jejich pasivním otiskem (Trávníček, 2008:29). Kulturní nátlak můžeme v rámci čtení vidět ve dvou kategoriích – jednu můžeme charakterizovat slovesným tvarem „musím“ číst (zde se projevuje vliv školy a povinné četby, zaměstnání, výkonu profese, cenzury aj.) a „měl/a bych“ číst (vliv má např. rodina, přátelé, móda, literární kritika, reklama a propagační materiály, snobství, knihovny, sebevzdělávání, společenská prestiž, víra, zájmy a koníčky aj.). Individuální volba se pohybuje od kategorie „měl/a bych“ číst (čtení jako únik, sebevzdělávání, víra, zájmy a koníčky apod.) po kategorii „chci“ číst (čtení jako soukromý rituál, čtení pro potěchu, relaxaci apod.) (tamtéž, 2008:26). U čtenářů se může v kontextu kultury projevat střední poloha – čtenáři napodobují ostatní ve výběru četby, jsou nesamostatností ve vlastním výběru a úsudku – čtenář „čte to, co čtou ostatní, ... a přejímá i banální situace z literatury jako návod pro vlastní jednání“ (Bráblíková, 1969).

2.2 Socializace ke čtenářství

Čtenářství je mezi generacemi předáváno prostřednictvím procesu socializace. Socializace je komplexním procesem, který je založen na předávání a osvojování hodnot a postojů, norem, zvyků a způsobů jednání srozumitelných a platných v dané kultuře. V průběhu socializace se člověk stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s dalšími lidmi sociální bytostí, která se dokáže chovat jako člen určité společenské skupiny (Velký sociologický slovník, 1996:1012). V prostředí moderní společnosti hovoříme o dvou částech procesu socializace – o procesu socializace primární a sekundární. Primární socializace se děje prostřednictvím nejbližších osob, kterými jsou především členové rodiny. Sekundární socializace probíhá skrze působení institucí, jako jsou v první řadě škola, později ale také podnik, kde pracujeme, nebo prostředky masové komunikace (Jandourek, 2003:60).

Samotný proces socializace je procesem, při němž je jedinec začleňován do skupiny. Dítě jako první komunikuje se svými rodiči a učí se jednoduchá slova, v pozdější době si osvojuje další pravidla chování. Dítě se učí jednání, které od něj společnost očekává. Během procesu socializace si dítě osvojuje normy, hodnoty a sociální role a jiné dovednosti (tamtéž, 2003:60). To se děje i prostřednictvím čtení. Čtení není osamělou činností – naopak: vývoj stabilního čtenářství je odkázán na podpůrné sociální a komunikační kontexty, tedy na osobní vztahy. V dětství tvoří tento kontext především rodina, nejčastěji v osobě matky; v pubertě a adolescenci jej tvoří vrstevníci (přátelé, parta, mládežnické subkultury a jejich média), ale i další dospělé osoby, které mladistvým slouží jako vzor a orientace, např. učitelé (Garbe, Trávníček, 2008:11). Definici čtenářské socializace podává Trávníček. Podle něj je čtenářská socializace procesem, prostřednictvím kterého nás knihy (a jiná čtenářská média) a jejich čtení zařazují do dané kultury a společnosti a spojují nás s dalšími jedinci z této společnosti. Nejzásadnějšími činiteli čtenářské socializace jsou rodina, škola a knihovna, ale existují i činitelé neoficiální: kamarádský kolektiv, zájmová skupina či pracovní kolektiv (Trávníček, 2011:43).²

² Součástí Trávníčkova čtenářského výzkumu (konaného opakovaně v letech 2007, 2010 a 2013 pomocí reprezentativního dotazníkového šetření v dospělé populaci) byl dotaz týkající se vlivů na četbu – lidé měli uvést, co je nejvíce ovlivnilo při jejich cestě ke čtení knih. Na základě jednotlivých odpovědí byly rozlišeny tři hlavní socializační prostředí: *domov a rodiče* (jednalo se o kategorie „doma se hodně četlo“, „doma bylo hodně knih“, „mluvil o knihách s rodiči“), *škola, knihovna, přátelé* (kategorie „navštěvoval knihovnu“, „inspirativní učitel“, „bavil se s přáteli“) a *individuální cesta* (kategorie „cestu si našel sám“). Nejsilnějším socializačním faktorem byla rodina (2007: 49 % lidí, 2010: 41 %, 2013: 50 %). Na dalších

Socializace je mechanismem přenosu aktivit a zájmů (v tomto případě čtení) z rodičů na děti. Primární vstup do světa knih nastává zpravidla v raném dětství, tj. před samotným zahájením školní docházky, a sice v podobě vyprávění nebo předčítání příběhů matkou, otcem nebo jinou dospělou osobou, ke které má dítě vztah, a umožňuje dítěti, aby zažilo ponoření se do verbálně zprostředkovaných příběhů. Předčítání nebo společné čtení obrázkových knih, které dítě vnímá jako potěšení, je často vázáno na intimní komunikační situaci, např. na rituál na dobrou noc před usnutím. Důležitá je také skutečnost, že v této rozhodující rané fázi vývoje čtení probíhá získávání čtenářské kompetence především na fikčních textech, protože věcná literatura pro děti v tomto věku ještě nebývá zajímavá. Tato čtenářská kompetence je základem budoucí stabilní motivace ke čtení (Garbe, Trávníček, 2008:11). Největší vliv na dítě z hlediska předávání čtenářství má tedy doba předškolního věku, kdy na dítě působí výchova rodičů. Vliv rodiny na dítě, budoucího čtenáře, je značný; probíhá nejen na úrovni předčítání pohádek menším dětem, úrovni výběru četby pro děti, které už samy čtou, či také v úrovni vedení rozhovoru o knihách a četbě (Chaloupka, 1995:31).

V následující době pak na rozvoj čtení působí škola. Vzdělávací instituce v čele se školou do určité míry ovlivňují dítě jakožto budoucího čtenáře. Škola může silně a pozitivně podporovat rozvoj čtenářství u dětí. Může dítě ke čtení vést i v případech, kdy rodina dítě ke čtenářství nemotivuje dostatečně. Tehdy dokáže škola (s menší efektivitou a intenzitou) vliv rodiny do určité míry nahradit. V porovnání s vlivem rodiny má však škola vliv na dětské čtenářství přibližně pouze třetinový, tedy mnohem slabší (Věříšová, Krüger a Bělinová, 2007:10). V případě, že by vzdělávací systém měl překonávat vzdělanostní deficit u dospělé populace a podporovat rychlejší posun ve vzdělání u mladších generací, školy by musely (alespoň pokud jde o podporu čtenářských návyků dětí) vykazovat ještě větší aktivitu než dosud. Ačkoli má škola bezesporu vliv na rozvoj čtenářství u dětí, zároveň svou činností reprodukuje nerovnosti

místech se umístila škola a knihovna (2007: 18 % lidí, 2010: 28 %, 2013: 20 %) a individuální cesta (2007: 33%, 2010: 31 %, 2013: 18 %). Platilo, že čím silnějším čtenářem byl jedinec, tím větší vliv na jeho čtenářskou socializaci mělo, že se doma četlo, nebo že byly doma přítomny knihy. Čím slabším byl člověk čtenářem, tím častěji uváděl, že si cestu ke knihám našel sám (Trávníček, 2008, 2011, 2014). Tyto výsledky, pokud jde o interpretaci vlivu na čtenářství je ovšem třeba brát s určitou rezervou, neboť již samotný průřezový design výzkumu (cross-sectional) neumožňuje adekvátně zhodnotit kauzální vlivy. Navíc formulace otázky ve své podstatě navádí k odpovědi a není nezávislá na statusu dnešního čtenářství, jedná se pouze o retrospektivní reflexi, do níž je projektován právě tento status. I proto se jedná o do značné míry stylizované odpovědi. Tento problém se alespoň částečně snaží řešit nový výzkum CSDA Research 2017, který vychází z konceptu měření pro-čtenářského klimatu v rodině původu (Gorčíková, Šafr, 2012). Data z tohoto průřezového výzkumu dospělé populace používám v empirické části práce.

sociálního, vzdělanostního a kulturního původu. Nelze tedy říci, že by byla klíčovým hybatelem rozvoje čtenářství u dětí, ale pouze jeho doplňkem (tamtéž, 2007:11).

V České republice má základní škola v dnešní době široký prostor pro práci s doporučenou, resp. povinnou školní četbou a nespolehá se pouze na vlastní četbu dětí. České základní školy však doposud jen v omezené míře využívají možnosti, které mají k dispozici, aby byly schopny nahradit čtenářské zázemí dětem, kterým se ho nedostává v jejich rodinách. Důležité totiž je, aby škola dávala dětem najevo zájem o sdělování jejich vlastních čtenářských postřehů. Čtenářský zážitek je silný až ve chvíli, kdy o něm dítě komunikuje s druhými lidmi a dává najevo, že ho četba baví. A právě tato možnost komunikace o knihách a čtení je to, v čem je zásadní přednost rodiny. Čtenářsky i vzdělanostně vybavená rodina má oproti škole hlavní výhodu v tom, že rodiče mohou vést dialog se svými potomky o jejich vlastní četbě, mohou hovořit o jejich vlastních prožitcích a tím je ve své snaze podporovat. Hovor v rodině o přečtených knihách má zásadní vliv na další čtení dítěte (Věříšová, Krüger a Bělinová, 2007:11). I škola je však schopna pomáhat při vytváření čtenářských návyků dětí – povídáním si či psaním o čtených knihách. V případech, kdy dětem v rodině zcela chybí prostředí, které by jejich četbu podporovalo, může dokonce škola být hlavním aktérem při rozvoji čtenářských aktivit (tamtéž, 2007:12).

Čtenářství jedince je tedy utvářeno nejen prostředím rodiny. Tato práce se však blíže zaměří právě na vliv rodiny na utváření čtenářství, tedy na přenos z generace na generaci. Pokud chceme zkoumat vlivy na utváření čtenářství v širší perspektivě, je třeba začít zkoumání v rovině rodiny. Rodina hraje rozhodující roli v životě člověka – nejen v dětství, ale následně i v dospělosti (Chaloupka, 1995:23). Tématu rodinného prostředí podporujícího vznik a rozvoj čtenářství jedince se bude blíže věnovat následující kapitola zabývající se rodinným zázemím, které podporuje rozvoj čtenářství, a jeho dimenzemi.

2.3 Pro-čtenářské klima v rodině

Nejsilnějším hráčem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je rodina. Výsledky zkoumání ukazují, že na poli přenosu čtenářských návyků a jejich rozvoje má rodina dvojnásobně až trojnásobně větší význam než škola. Význam rodiny při přenosu čtenářských dovedností a zájmů na dítě je umocňován také schopností rodičů cíleně s dětmi číst a povídat si s nimi o četbě. Prostřednictvím kvalitního čtenářského zázemí

rodina jednoznačně předurčuje a podporuje čtenářské návyky dítěte (Věříšová, Krüger a Bělinová, 2007:10). Podle Jana Halady můžeme čtení přiřadit k základním a nejhodnotnějším způsobům rozvíjení zájmů u dětí. Ve věku od tří do šesti let dochází u dětí k značnému rozvoji poznávacích schopností – dítě si již osvojilo jazyk a v následujících letech budou položeny základy pro to, aby se kniha stala pro dítě přirozenou součástí jeho života. Předpokladem rozvoje čtenářských zájmů a návyků je rozvoj dovedností číst a vnímat obsahy přečteného. Tyto dovednosti nevznikají automaticky, ale vyžadují systematický nácvik (u někoho kratší a spontánní, u někoho je potřeba využít přinucení). Dětský čtenář (tj. začínající čtenář) je velice zásadním, vstupním článkem ve vztahu ke knize – a jednotlivé aspekty rozvoje ke čtenářství jsou rozhodujícím momentem pro budoucí pozitivní, či negativní vztah ke knize (Halada, 1993:22).

Čtenářem se člověk nestává až tehdy, kdy se sám začne věnovat čtení. Vztah dítěte k četbě a knihám začíná ještě před dobou, kdy se samo naučí číst. Začíná ještě v tzv. před-čtenářské fázi, tedy hluboko v předškolním věku. Rodiče čtou svým dětem dokonce během jejich prvního roku života; většina z nich začne svým potomkům předčítat okolo tří let jejich věku a často pokračují i v době, kdy již děti samy dokážou číst (Griswold, McDonell, Wright, 2005:129). Dítě si v prostředí rodiny osvojuje základní model chování a zvláště mezilidských vztahů. Dětský zájem o předčítané a mluvené slovo ještě v době, kdy samo nečte, má kořeny v citovém zaujetí, kdy je dítě v dosahu blízké osoby. Komunikace s dítětem, předčítání a vyprávění plní při rozvoji čtenářství velkou úlohu. Následkem toho dítě již v raném věku ovládá větší slovní zásobu. V rozvoji řeči, poznání a myšlení má slovesné umění nezastupitelné místo. V důsledku toho se může formovat u dítěte tzv. před-čtenářský zájem a lze vypěstovat návyk a chuť vyhledávat krásnou literaturu (Lepilová, 2014:14). Cestu do světa čtenářství u dítěte ovlivňuje kulturní prostředí a sociální úroveň rodiny, rozhodují i vrozené dispozice, ale také čtenářství rodičů. Důležité je i čtenářství rodičů. Když rodiče sami čtou, dítě je vidí jako vzor a napodobuje samo, co vidí a slyší okolo sebe, tedy i první slova a způsob vyjadřování (tamtéž, 2014:42). Intenzita čtení dětí je tedy stimulována kvalitním čtenářským zázemím v rodině, ale také celkovým rodinným prostředím z hlediska komunikace s dítětem a společným trávením volného času. Rodiče ovlivňují čtenářské návyky dítěte tím, že mu již od jeho raného věku věnují čas a společně si čtou. Častěji čtou děti, jejichž rodiče jim knihy buď čtou, nebo si s nimi

povídají – a to nejen o knihách a četbě, ale obecně. Důležitým způsobem k dětské četbě přispívá i to, že jejich rodiče sami čtou (Václavíková-Helšusová, 2004:19-20).

Nyní se budu věnovat dvěma příkladům zkoumání rodinného prostředí podporujícího čtenářství v empirické perspektivě. Prvním příkladem bude shrnutí výsledků z reprezentativního výzkumu čtenářství českých dětí ve věku 6-14 let, druhý příklad bude zkoumání tzv. pro-čtenářského klimatu v kontextu analýzy sociálních stratifikací – bude ukázáno, jak ovlivňuje pro-čtenářské klima v dětství život člověka v jeho dospělosti. Tyto dva příklady zkoumání ukazují, proč je užitečné zkoumat podpurné čtenářské prostředí v rodině a mezigenerační přenos čtenářských návyků.

Dětským čtenářstvím v České republice se podrobněji v empirické perspektivě zabývaly autorky Irena Prázová, Kateřina Homolová a Hana Landová a výsledky jejich zkoumání vyšly roku 2014 v knize *České děti jako čtenáři*.³ V jedné z částí výzkumu se autorky podrobněji věnovaly čtenářskému zázemí v rodině – a to jak kvantitativní formou zkoumání, tak kvalitativní. Autorky ukazují, že na rozvoj pozitivního vztahu dítěte ke knihám a čtení má vliv působení čtenářských vzorů v rodině, ale také pravidelné předčítání a dostupnost kvalitních dětských knih v domácí či veřejné knihovně (Prázová, Homolová, Landová, 2014:39).

První zkoumanou oblastí byly čtenářské návyky rodičů. V případě mladších dětí (6-8 let) byly dotazovány nejen děti samotné, ale také jejich rodiče, kteří byli při rozhovoru přítomni. Výsledky ukázaly, že matky čtou častěji než otcové – více než polovina matek (54 %) čte alespoň několikrát za týden; téměř dvě třetiny matek (72 %) pak čte přibližně jednou týdně. Alespoň několikrát za týden čte necelá třetina otců (30 %) a přibližně jednou týdně čte necelá polovina otců (47 %). V souvislosti s čtením rodičů se ukazují rozdíly v závislosti na vzdělání rodičů – knihy čtou nejčastěji matky s vyšším vzděláním než ženy se vzděláním nižším (tamtéž, 2014:40).

Autorky následně porovnávaly pohled rodičů s pohledem dětí a našly zajímavé rozdíly mezi tím, jak děti vnímají míru čtenářství u matek a otců. V očích dětí jsou matky většími čtenářkami než jejich otcové. Matka je také vnímána jako čtenářka již od

³ Kniha byla publikována na základě výsledků reprezentativního výzkumu českých dětí ve věku 6-14 let provedeného v letech 2013 a 2014 Knihovnickým institutem Národní knihovny České republiky. Tento výzkum se skládal ze dvou částí, kvantitativní a kvalitativní. V kvantitativní části byly využity standardizované rozhovory s respondenty (dětmi) a jejich zákonnými zástupci (obvykle rodiči) podle předem připraveného dotazníku. Byl zkoumán soubor 1519 starších dětí (9-14 let) a 513 dětí mladších (6-8 let). Část otázek u mladších dětí byla určena přímo pro jejich rodiče. Kvalitativní část výzkumu byla realizována prostřednictvím hloubkových rozhovorů (u dětí ve věku 6-8 let) a focus groups (u dětí ve věku 9-14 let) (Prázová, Homolová, Landová, 2014:13).

jedné přečtené knihy za měsíc (uvedlo 87 % dětí). Pouze 69 % otců, kteří přečtou jednu knihu měsíčně (resp. 76 % otců, kteří přečetli dvě knihy) je vnímáno dětmi jako čtenáři. Autorky tento nepoměr interpretují tak, že možným vysvětlením je to, že otcové tráví s dětmi méně času a knihy mohou více číst mimo domov, tudíž jsou v očích dětí menšími čtenáři. Děti si také své matky spojují se čtením a knihami také díky jejich častějšímu předčítání. Autorky dále srovnávaly, jak baví děti číst knihy v závislosti na tom, zda děti vnímají rodiče jako čtenáře. Výsledky tohoto porovnání jsou zajímavé, protože vyplynulo, že pokud nečte knihy matka (resp. není dětmi vnímána jako čtenářka), má to větší vliv na negativní vztah dítěte ke čtení, než když nečte jejich otec. Naopak skutečnost, že je otec vnímán dětmi jako čtenář, působí jako silnější motivace pro pozitivní vztah dítěte ke čtení, než když je čtenářkou jejich matka (tamtéž, 2014:42).

Další oblastí zkoumání bylo předčítání rodičů dětem, které také klíčovým způsobem ovlivňuje vztah dítěte ke čtení. Výsledky ukázaly, že dětem navštěvujícím první až třetí třídu základní školy někdy předčítá knihy 65 % dospělých (příčemž v 1. třídě je předčítáno 77 % dětí, v 3. třídě pouze 46 % dětí). V souvislosti s předčítáním rodičů se projevují rozdíly v závislosti na vzdělání rodičů – 14 % dětí z rodin, v nichž má nejvzdělanější osoba v domácnosti pouze maturitu, si nevzpomíná, že by jim bylo někdy předčítáno (oproti 2 % dětí z rodin, v nichž má někdo z členů domácnosti vysokoškolské vzdělání). Silnějším dětským čtenářům je častěji předčítáno než čtenářům slabším, otázka však je, zda je předčítání příčinou silnějšího čtení či následkem. Silnějším čtenářům totiž bylo pravděpodobně předčítáno již od útlého věku mnohem více a to bylo jedním z důvodů, proč se u těchto dětí vyvinul silnější vztah ke čtení. A tento pozitivní vztah ke knihám byl následně upevňován tím, že tyto děti častěji vyžadovaly předčítání. Zajímavá je situace dětí, jimž jejich rodiče nikdy nečetli, což může souviset s vlivy specifického rodinného prostředí. V kategorii dětí, které vůbec čtení nebaví, je třetina z nich právě dětmi, kterým rodiče nikdy nepředčítali. Dětem, které čtení velmi baví, nikdy nepředčítaly pouze 2 % rodičů (tamtéž, 2014:43-46).

Frekvence předčítání se snižuje s věkem dítěte a to především v souvislosti s obdobím, kdy se postupně dítě učí číst samo. Nejpozději ve 3. třídě už je dítěti předčítáno výrazně méně. Ukazuje se však, že právě v tomto věku (u dětí ve věku 6-8 let i později) má předčítání na rozvoj budoucího čtenářství u dětí stále velmi klíčový vliv. Dětem ve věku 9-10 let předčítají rodiče pouze v 11 % případů, starším dětem (11-14 let) již téměř přestávají číst. Pokud dítě uvedlo, že mu rodiče alespoň občas

předčítají, bylo od rodiče zjišťováno, jak často předčítá matka nebo otec. Výsledky ukázaly, že nejčastěji předčítají matky několikrát týdně (46 %), otcové přibližně jednou týdně (čtvrtina otců). Na vyšší frekvenci předčítání má vliv matčino vzdělání, vzdělání otce má vliv pouze malý (tamtéž, 2014:43-46).

O čtenářském prostředí v rodině hovoří jako o „pro-čtenářském klimatu“ v rámci své analýzy mezigenerační třídní mobility Magdaléna Gorčíková a Jiří Šafr (Šafr, 2012). Tento pojem bude z důvodu své výstižnosti dále využíván i v této práci. Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, jedinec je v rámci socializace ke čtenářství ovlivňován nejen rodinným prostředím, ale také jinými socializačními činiteli (školou, vrstevníky, přáteli, apod.). Nejen proto je tedy nutno oddělit samotné pro-čtenářské klima v rodině (charakterizované dostupností knih, nápodobou čtení a komunikací o četbě a knihách) od následného vlastního čtení dítěte. Gorčíková a Šafr charakterizují pro-čtenářské klima jako podpůrné aktivity a zdroje v rodině původu, které pozitivně působí na vytváření čtenářských dovedností a návyků u dětí. Toto podporující rodinné zázemí je v rané (pre-čtenářské) fázi vývoje dítěte utvářeno na základě společné četby dětských pohádek, zájmu o knihy, předříkávání a povídání si s dítětem (Šafr, 2012:72). Tyto pro-čtenářské aktivity pak následně mohou přejít ve vlastní četbu potomka – a lze je brát jako součást jeho vlastního inkorporovaného kulturního kapitálu, jehož akumulace je v první řadě podnícena ze strany rodičů (tamtéž, 2012:73).

V souvislosti s pro-čtenářským prostředím v rodině je dle analýzy provedené Gorčíkovou a Šafrem možno hovořit o dvou dimenzích, prostřednictvím kterých může docházet k zprostředkovávání vztahu dítěte ke knize (jinými slovy k mezigeneračnímu přenosu čtenářství). První dimenzí je *interakce mezi rodičem a dítětem* (předčítání, komunikace o předčteném obsahu); druhou je *dostupnost knih doma společně se čtením rodičů*, které představují zázemí k *nápodobě čtení*. Dostupnost knih v rodině původu (nejčastěji charakterizovaná domácí knihovnou) a nápodoba čtenářských vzorů rodičů jsou jedny z nejzásadnějších podpůrných zdrojů v rodině, které mají vliv na tvorbu čtenářských návyků. Podpora čtení, dostupnost knih v rodině a rodiče-čtenáři – to jsou prvotní a zároveň silné aspekty, které v rodinném prostředí mohou vést k rozvoji vztahu dítěte ke knihám. Fyzická přítomnost knih v domácí knihovně může mít na rozvoj čtenářství vliv (např. jako zdroj informací při studiu apod.) a stejně tak samotné čtenářské zájmy rodičů – samy o sobě však nepůsobí dostatečně. Podmínkou pro

úspěšný rozvoj vztahu ke knize a čtení jsou obě složky pro-čtenářského klimatu: interakce/komunikace a dostupnost/nápodoba (tamtéž, 2012:74).

Autoři dále zkoumali, jaký vliv má pro-čtenářské klima v rodině na socioekonomický status jedince v dospělosti a na třídní mobilitu a jak se liší dostupnost pro-čtenářského klimatu v rodině původu z hlediska vzdělání rodičů, sociální třídy a ekonomického kapitálu rodiny. Výsledky jejich analýzy ukázaly, že prostředí v rodině podporující čtenářské návyky je ve společnosti rozšířeno nerovnoměrně. Tato skutečnost je důležitá hlavně během rané socializace ke čtenářství – v rodinách s vyšším vzděláním je pro-čtenářské klima zastoupeno výrazněji, v rodinách s nižším stupněm vzdělání je méně rozvinuto. Autoři došli k závěru, že kladný vztah ke čtení vytvořený v důsledku úspěšné čtenářské socializace má pozitivní efekty na životní úspěch jedince v dospělosti. Nejdříve podporuje výsledky ve škole, následně má vliv na vzdělanostní mobilitu a spolu s čtením knih v dospělosti má dopady i v další fázi života. Pro-čtenářské klima (vedle nepřímého efektu zprostředkovaného primárním vlivem na vzdělání) přispívá v dospělosti k vyššímu socioekonomickému statusu. Vlastní dětské čtenářství spolu s pro-čtenářským prostředím zvyšuje šanci na mobilitní vzestup z dělnické třídy. Čtenářství a především raná socializace k němu se podílí na přetrvávání nerovností ve společnosti (tamtéž, 2012). K podobným závěrům došla i např. Bukodi (2007), podle níž je kulturní složka životního stylu, kterou je mj. čtenářství, jedním z nejdůležitějších prostředků pro mezigenerační přenos sociálních nerovností (Bukodi, 2007). Prostřednictvím mezigeneračních vlivů působících na utváření čtenářských návyků (tedy prostřednictvím kvalitního pro-čtenářského klimatu) má později čtenářství nemalé dopady na pozdější situaci člověka v dospělosti.

2.4 Čtenářství jako forma kulturního kapitálu a jeho mezigenerační přenos

Život člověka v dospělosti je zásadně formován rodinou, z níž jedinec pochází – děje se tak skrze podmínky rozhodující o jeho výkonu ve škole či o jeho úspěchu při zkouškách, které mu umožňují nebo znemožňují pokračovat v dalším vzdělávání, anebo které mu dále otevírají možnost dostat se k výkonu určitého povolání a společenskému postavení. Tyto podmínky jsou součástí kulturního kapitálu rodiny (obsaženém mj. ve vzdělání rodičů), který rodiče předávají svému potomkovi prostřednictvím své podpory a stimulace při jeho vzdělávání, výchově a v rozvoji duševních schopností a kulturních

dovedností. Tyto podmínky jsou kromě kulturního kapitálu samozřejmě uloženy už v samotném ekonomickém kapitálu rodiny a zároveň jsou ovlivněny také přenosem kapitálu sociálního (Možný, 2008:103). Tématem této diplomové práce je však kulturní kapitál zosobněný čtenářstvím. Při zkoumání mezigeneračních vlivů na utváření čtenářství mě budou tyto vlivy zajímat právě ve smyslu přenosu kulturního kapitálu mezi rodiči a potomkem.

V první řadě je třeba vysvětlit, co je kulturní kapitál. Pojem kulturní kapitál vytvořil francouzský sociolog Pierre Bourdieu (1930 – 2002). Využíval jej v rámci své teorie sociální a kulturní reprodukce a s jeho pomocí se pokoušel vysvětlit, jakým způsobem společenské elity přenášejí své privilegované postavení na své potomky (např. Bourdieu, 1998). Bourdieu definuje pojem kapitál jako akumulovanou práci (v materiální či „vtělené“ podobě). Kapitál je „sociální energie“, která může produkovat zisky a zároveň také reprodukovat sebe sama. Pod pojmem kapitál tedy chápe Bourdieu všechno, co je člověk schopen akumulovat a následně pak ve svém jednání zužitkovávat (Veselý, 2010:142). Podle Bourdieho lze kapitál ve společnosti nalézt ve čtyřech základních formách: jako kapitál ekonomický, kulturní, sociální, symbolický. Klíčovým typem kapitálu je v Bourdieuho koncepci právě kapitál kulturní. Kulturní kapitál je dovedností, která vyplývá z kulturní kvality prostředí, v němž jedinec vyrostl, a kterou si již od dětství osvojuje v rodinném prostředí. Jsou to znalosti, které člověk získal v průběhu rodinné socializace (Katrňák, 2003:6). Kulturní kapitál se reprodukuje prostřednictvím vzdělávacího systému společnosti a skrze rodinné dědictví. Není tedy jen individuální veličinou, protože může být děděn z generace na generaci (Šubrt, 2001:110).

Dle Bourdieho lze hovořit o třech formách kulturního kapitálu: individuálním kapitálu (embodied), objektivizovaném (objectified) a institucionalizovaném (institutionalized). *Individuální kulturní kapitál* je osvojenou (vtělenou) kulturní kompetencí. Jde o intelektuální a tělesné dispozice člověka a individuální kulturní schopnosti, dovednosti a formy vědění. Tento typ kapitálu člověk získává prostřednictvím dlouhodobého učení a vzdělávání v průběhu procesu socializace. Tento typ kulturního kapitálu vyžaduje velké časové investice a nemůže být (na rozdíl od peněz, vlastnických práv či titulu) rychle předán jako dar či dědictví nebo koupí či směnou – trvá a umírá se svým držitelem (s jeho biologickými schopnostmi, pamětí). Pokud chce jedinec disponovat individuálním kulturním kapitálem, je nutno, aby si ho osobně osvojil. *Objektivizovaný kulturní kapitál* je zastoupen předměty a prostředky

(knihy, obrazy a jiná umělecká díla, technické přístroje a nástroje aj.). Na rozdíl od předchozího typu kulturního kapitálu je přenosný, avšak nejsou přenosné podmínky, za nichž může být přivlastněn (pokud jde o jeho spotřebu a využití). Třetí formu kulturního kapitálu, *institucionalizovaný* kapitál, představují doklady o absolvování určitého vzdělávacího stupně (vysvědčení, diplomy apod.). Ve formě akademického titulu představuje kulturní kapitál zároveň příklad kapitálu, který Bourdieu označuje jako symbolický (Veselý, 2010:144).

Podle Bourdieuho teorie probíhá proces reprodukce nerovností právě prostřednictvím kulturního kapitálu rodiny – a to přenosem kulturního kapitálu z generace na generaci. Kulturní kapitál bývá většinou operacionalizován pomocí účasti jedince na tzv. „elitní kultuře“, např. čtením určitých knih, návštěvou divadel či koncertů klasické hudby. Výzkumy v různých částech světa prokázaly silnou korelaci mezi socioekonomickým statusem a kulturním kapitálem, nejsilnější proměnnou vysvětlující kulturní kapitál je vzdělání (s tím, že příjem rodičů hraje roli spíše okrajovou) (tamtéž, 2010:146). Přenos kulturního kapitálu je dle Bourdieuho tím, co stojí za vzdělanostními rozdíly mezi jedinci. Vyšší třídy mají oproti třídám nižším více kulturního kapitálu, a tak volí jiné jednání k tomu, aby ho předávaly svým potomkům. Jejich sociální pozice je příčinou odlišného přístupu ke svým dětem – je příčinou odlišné formy socializace. Již v době, než nastoupí do školy, disponují děti pocházející z vyšších vrstev lepší jazykovou vybaveností, mají více kulturních znalostí a zvládají chápat svět v pojmech dominantní kultury. Vyšší vybavenost kulturním kapitálem je následně pro děti výhodou, protože je škola oceňuje, a potomci osob z vyšších vrstev se v dospělosti stávají úspěšnějšími, jsou vnímáni jako nadanější, inteligentnější a schopnější (děti z nižších tříd jsou častěji vnímány opačně). Škola hodnotí výhody dětí (jejich kulturní kapitál), ale znehodnocuje jejich nevýhody (pokud mají kulturního kapitálu méně). Škola tyto nerovnosti nevyrovnává, nýbrž je umocňuje a dále reprodukuje. V důsledku toho děti z vyšších společenských vrstev dosahují lepších školních výsledků než děti pocházející z vrstev nižších (Katrňák, 2003:6).

Kulturní kapitál je vždy spojen s konkrétní osobou a stejně jako každý kapitál má i tento kapitál tendenci se reprodukovat. Během času se kulturní kapitál stává permanentní dispozicí jednotlivce, kterou Bourdieu označuje pojmem *habitus*. Habitem je myšlena výbava či určitý arzenál rysů, které jsou stejně tak strukturované jinými faktory jako jsou samy strukturující – jsou to rysy, které jsou schopny vlastní aktivity, ale současně jsou závislé na podmínkách, v nichž se nacházejí. Máme co dočinění se

vzorcem sociálního jednání, který získáváme ve vztahu ke svému prostředí během socializace již od dětství (Trávníček, 2008:28). Habitus je spojen se systémem dispozic k určitému jednání a zahrnuje v sobě veškeré prožitky a zkušenosti a ty se projevují ve vnímání, myšlení a jednání člověka. Habitus tedy není pouhým souborem dispozic k jednání, ale také dispozic k určitému způsobu vidění světa a přemýšlení o něm (Šubrt, 2001:106).

Mezigenerační přenos kulturního kapitálu (tedy i čtenářství) v sobě zahrnuje dimenzi psychologickou, sociologickou i kulturně-historickou. Jde o velmi složitý a komplexní proces, který je ovlivňován rozsáhlým množstvím různých faktorů – individuálních, rodinných, společenských, kulturních i historických. Ve své analýze jsem se zaměřila především na zkoumání faktorů týkajících se rodiny. Prostřednictvím procesu reprodukce kulturního kapitálu mohou rodiče přenášet své elitní postavení na své potomky i v případě, že mají relativně málo kapitálu finančního. Děti čerpají kulturní kapitál prostřednictvím socializace v rodině. Děje se tak buď vědomě, explicitním vštěpováním, či nevědomě, pomocí opakovaných kontaktů s „kulturními“ věcmi či osobami. Kulturní znalosti a zkušenosti mohou jedinci dobře využít v průběhu dětství i následně v dospělosti (Veselý, 2010:143).

Čtením jako kulturním kapitálem se v českém prostředí zabývali například Magdaléna Gorčíková a Jiří Šafr (2012). Gorčíková a Šafr považují za kulturní kapitál obecně „dlouhodobé preference individuí či skupin k dosažení sociálních cílů“ (Šafr, 2012:68). Kulturní kapitál je určen především úrovní socializace a vzděláním. Podobně jako ekonomický kapitál přináší jedinci formu „zisku“ odrážející se ve vyšším socioekonomickém statusu a z něj vyplývajících pozitivěch (tamtéž, 2012:68). Čtení knih je jedna z významných forem kulturní kompetence. Do popředí zkoumání se dostává čtení podporující prostředí (tzv. pro-čtenářské klima). Aby bylo možné využít kulturní kapitál rodičů, je třeba ho zdárně předat potomkům. Toto předání se děje prostřednictvím pozitivní interakce a to tak, aby výchova rodičů nebyla pro potomka vynucenou a on ji později neodmítal. Jednou z nejvýznamnějších složek kulturního kapitálu rodiny představuje rodičovské čtenářství a domácí knihovna, které spolu tvoří podpůrnou atmosféru literární socializace potomků (tamtéž, 2012:70-71).

Lze rozlišit dva teoretické modely fungování kulturního kapitálu (tamtéž, 2012:70). Prvním z modelů je tzv. model *kulturní reprodukce* Pierra Bourdieho. Podle této teorie je kulturní kapitál ve výhradním vlastnictví vyšších tříd – slouží k udržení jejich privilegovaného postavení ve společnosti, čili jako ochrana před mezigeneračním

sestupem. Je to nástroj mezigenerační reprodukce skrze mechanismus exkluze (vyloučení potomků z nižších tříd z akademického sekundárního a terciárního vzdělávacího stupně) (Šafr, 2012:70). Alternativním teoretickým modelem je model tzv. *kulturní mobility*. Ten zavedl americký sociolog Paul DiMaggio (1982). Podle této teorie je kulturní kapitál ve společnosti distribuován nerovnoměrně a není výhradním nástrojem exkluze vyšších tříd. Včasné osvojení kulturního kapitálu v rodině i mimo ni (především specifické formy kapitálu rozvíjející kognitivní schopnosti) dokáže přispět k pozdějšímu úspěchu ve vzdělání i v případě potomků z rodin, které jsou sociálně znevýhodněny (ať již z důvodu nízkého socioekonomického statusu, příslušnosti k některé z etnických menšin apod.) (Šafr, 2012:70).

Mezigenerační přenos čtenářství má počátek v raném dětství dítěte, tedy v předškolním věku. V rodině má na rozvoj čtenářství zásadní vliv přítomnost a rozvinutost tzv. pro-čtenářského klimatu. To, zda dítě bude čtenářem, ovlivňuje nejen to, k čemu ho jeho rodiče vědomě vedou (prostřednictvím interakce a komunikace s ním), ale také to, co rodiče sami ve volném čase dělají a zda sami čtou (nápodoba), ale také hraje roli dostupnost knih (tamtéž, 2012).

Dle typologie kulturního kapitálu, odvozené od jeho různých funkcí, je čtení konkrétní formou kulturního kapitálu (kognitivní typ), dle názoru Gorčíkové a Šafra má pro dítě kognitivně stimulační efekty (na rozdíl od jiných forem kulturní spotřeby rodičů), čímž „*dítěti přináší zvláštní druh zvýhodnění, jehož výsledkem je interiorizace tzv. čtenářské kompetence či gramotnosti*“ (tamtéž, 2012:69). Čtení v dětském věku totiž rozvíjí kognitivní funkce dítěte. Tzv. přečtenářská fáze dítěte – když je během ní vytvořen vztah dítěte ke knize a čtení a čtenářské návyky jsou osvojeny, stává se pro dítě četba zdrojem poznání a zároveň studnicí hodnot. Motivuje dítě k dalšímu vzdělávání. Stává se součástí akumulovaného kulturního kapitálu. Vliv kulturního kapitálu se neprojevuje jen v době vzdělávání (čili během dětství a adolescence), ale také v dospělosti jedince (při vstupu na pracovní trh, při kariérním postupu apod.), proto je třeba zkoumat vliv kulturního kapitálu na mezigenerační statusovou reprodukci, resp. mobilitu v různých fázích života jedince (tamtéž, 2012: 70-71).

Čtenářské návyky předávané z rodičů na jejich děti jsou součástí kulturní roviny utváření sociálních nerovností (např. Šafr, 2012:71). Tomu, jak se sociální nerovnosti přenášejí skrze mezigenerační přenos kulturního kapitálu rodiny, se věnovali ve své studii socialistických zemí také nizozemští autoři Gerbert Kraaykamp a Paul Nieuwebeerta (2000). Zkoumali vliv rodinného zázemí na diferenciaci životního stylu

v dospělosti a zabývali se kulturní a historickou podmíněností přenosu kulturního kapitálu. Pracovali s daty reprezentativních výzkumů z roku 1993 v pěti postsovětských zemích: v České republice, Slovensku, Polsku, Bulharsku a Maďarsku. Ačkoli autoři ve své analýze využívali starší data, došli k zajímavým poznatkům a zdůraznili, že kulturní zdroje rodičů zůstaly značně významné i po změně politického režimu. Ve svém článku (2000) Kraaykamp a Nieuwbeerta zkoumali vlivy rodičovských sociálních, politických a kulturních zdrojů na kulturní a materiální životní styl jejich potomků. V socialistických zemích východní Evropy díky oficiální vládní politice docházelo ve snaze redukovat sociální nerovnosti k destratifikačním procesům. V důsledku destratifikačních politik byly možnosti rodičů zajistit svým dětem vhodné podmínky pro úspěšný život omezeny. Autoři však ukazují, že se přenos kapitálu z rodičů na děti konal jinou cestou. Mezigenerační sociální nerovnosti zůstaly a vyvinuly se nové formy jejich přenosu. Rodiče nemohli vybavit své děti do budoucího života prostředky materiálními a využívali alternativní zdroje přenosu – skrze kulturní kapitál. Kulturní zázemí se ukázalo jako faktor, který má na kulturní participaci dítěte vliv větší než materiální zázemí rodiny. Ve studii se ukázalo, že především v Bulharsku, České republice a Slovensku jsou rodičovské kulturní zdroje důležitějšími faktory než atributy jednotlivce (Kraaykamp, Nieuwbeerta, 2000).

2.5 Čtenářství v empirické perspektivě

2.5.1 Zkoumání čtenářství v zahraničí

Fenoménem čtenářství v empirické perspektivě se zabývali američtí autoři Wendy Griswold, Terry McDonell a Nathan Wright (2005) ve svém textu *Reading & Reading Class in 21 Century*, v němž shrnují nejnovější poznatky v oblasti determinant čtenářství. Tito autoři chápou čtenářství jako sociální praktiku a aktivitu, zakotvenou v sociální struktuře společnosti.

Na základě výsledků množství dalších výzkumů se zabývají tím, kdo čte (socio-demografické charakteristiky), jak lidé čtou (ve smyslu čtení jako sociální praktiky), jak se čtení vztahuje k elektronickým médiím a věnují se i budoucnosti čtenářství. Ukazují mj., že mladí lidé, jejichž rodiče mají středoškolské vzdělání a nižší, tráví méně času četbou knih. Největší rozdíl je ve čtenářství mezi dětmi s rodiči se vzděláním středoškolským a nižším a mezi dětmi, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání.

Čtenářství mladých lidí ovlivňuje fyzické i sociální prostředí, které je obklopuje, přičemž sociální prostředí má vliv větší. Fyzické (materiální) prostředí zahrnuje přístup k tištěným médiím (domácí knihovna, předplatné časopisů apod.) a příjem rodiny. Sociální prostředí zahrnuje např. vzdělání rodičů (které se ukazuje jako nejdůležitější). Tito autoři také ukazují, že čtenářství bylo vždy spojeno se vzděláním a především s městskými společenskými elitami. Autoři tvrdí, že ačkoli někteří současní autoři hovoří o poklesu čtení a úpadku čtenářských návyků, byla éra masového čtení, která trvala od poloviny 19. století až do poloviny století dvacátého, v severozápadní Evropě a Severní Americe, spíše historickou anomálií. V soudobých západních společnostech lze v současnosti pozorovat jakýsi obrat – „návrat“ čtenářství k původním sociálním kořenům: k tzv. čtenářské třídě (reading class), jak ji nazývají autoři. V 19. a 20. století v důsledku sociální stratifikace různé skupiny lidí četly různé věci (např. klasické knihy, časopisy pro pracující třídu apod.), nové století se spíše podobá předchozím dobám, kdy hlavní dělicí linie ve společnosti ležela mezi čtenáři a nečtenáři. Většina lidí v rozvinutém světě čte (knihy, časopisy...), často čtou také jako součást své práce. Pouze menšina lidí však čte knihy denně. Rozšiřuje se rozdíl mezi čtením ve smyslu čtenářské aktivity většiny lidí a čtením literatury (vážné, non-fikce a kvalitního tisku), tedy čtenářstvím ve smyslu uznávané, kultivované činnosti vzdělané elity. Tato tzv. čtenářská třída bude dle autorů vzkvétat i v případě, kdy celkově čtení veřejnosti klesne. Otázkou zůstává, zda existuje vztah mezi tímto rozvíjejícím se rozdělením na jedné straně a dalšími formami sociální stratifikace na straně druhé (Griswold, McDonell, Wright, 2005).

Z hlediska tématu této práce považuji za podnětnou studii s názvem *Social stratification and cultural consumption in Hungary: book readership*, kterou provedla Erzsébet Bukodi v Maďarsku. Bukodi (2007) se zajímala v maďarském kontextu o čtenářství (jakožto jednu z forem kulturní spotřeby) z hlediska sociální stratifikace. Zkoumala, jaký vztah je mezi hlavními stratifikačními indikátory (statusem, třídou, vzděláním a příjmem) a čtením knih a preferencí četby. Z hlediska mé práce je přínosné, že Bukodi při zkoumání čtenářství kromě indikátorů stratifikace využila také informaci o statusu otce, který reprezentoval vliv rodiny původu. Bukodi ve svém výzkumu využila data ze studie Way of Life and Time Use Survey z roku 2000, který provedl maďarský statistický úřad (Hungarian Central Statistical Office). Výzkum pracuje se vzorkem osob ve věku 20 – 64 let. Za rozhodující aspekt při operacionalizaci

jednotlivce jako čtenáře či ne-čtenáře Bukodi využívá odpověď na otázku, zda člověk přečetl alespoň jednu jakoukoli knihu v období posledních 12 měsíců – pokud ano, je považován za čtenáře, pokud ne, je s ním pracováno jako s nečtenářem či neaktivním (Bukodi, 2007).

Kromě čtenářství a ne-čtenářství lidí zkoumala autorka také jejich čtenářské preference. S těmito preferencemi pracovala tak, že využila data o autorovi a titulu poslední přečtené knihy, kterou respondenti uvedli. Rozdělila tak čtenáře do třech kategorií: za první, vážné (serious) čtenáře, kteří čtou klasickou a moderní literaturu, drama a poezii; za druhé, čtenáře tzv. non-fiction, kteří čtou literaturu faktu a technické knihy; a za třetí, čtenáře jednoduché (easy) četby, kteří preferují kriminální, dobrodružnou literaturu, sci-fi či romantické příběhy (tamtéž, 2007:117). Nejzřetelnější stratifikační hranice leží mezi čtenáři a ne-čtenáři; dělící linie na úrovni preferencí četby je dle výsledků výzkumu méně jasná. Lze říci, že pouze jedinci úplně na vrcholu statusové hierarchie disponují adekvátními vzdělávacími a finančními zdroji na to, aby konzumovali nejvíce tzv. „kanonizované“ formy kultury – v tomto případě vážnou a non-fiction literaturu. Výzkum ukázal, že vzdělání, podle očekávání, má značný vliv na čtení knih a čtecí preference. Čím vyšší je vzdělání člověka, tím se zvyšuje pravděpodobnost, že bude čtenářem. Čtenářství je také ovlivňováno příjmem – čím vyšší má člověk příjem, tím se zvyšuje pravděpodobnost, že bude člověk číst knihy. To naznačuje, že spolu s nedostatkem kulturních zdrojů, kterými je zde myšleno především vzdělání, jsou hlavní bariérou bránící čtenářství také neadekvátní finanční prostředky (tamtéž, 2007).

V moderních společnostech je životní styl pokládán za hlavní prostředek vyjadřování sociálního statusu – a kulturní spotřeba, včetně čtenářství, je jednou z nejzásadnějších složek životního stylu. Výsledky výzkumu ukázaly, že existuje vztah mezi čtenářstvím a statutem. Tendence ke čtení knih vzrůstá se zvyšujícím se statutem (lineárně). Vliv statusu na čtení knih dokonce převažuje nad vlivem třídy. Pravděpodobnost toho, že bude člověk čtenářem, je největší u příslušníků nejvyšší třídy a nejnižší u osob z nekvalifikované dělnické třídy. Výzkum došel také k závěru, že čtení je úzce spojeno se sociálním původem člověka (rodinou původu). Čtenářství je ovlivňováno nejen statutem jednotlivce, ale také statutem jeho otce. Čím vyšší je status otce, tím je větší pravděpodobnost, že bude jednatel čtenářem než nečtenářem. Pokud jde o jednotlivce, jejichž status je odlišný vzhledem k statusu jejich otce, výzkum (především u žen) potvrdil tzv. socializační teorii, podle níž mezigeneračně mobilní lidé

mají tendenci následovat čtenářské chování, ke kterému byli v dětství vedeni prostřednictvím socializace. V této studii se tedy potvrdilo, že rodinné zázemí (představované mj. vzděláním rodičů), silně ovlivňuje kulturní spotřebu lidí (a tedy i jejich čtenářství) – a to více než vzdělání jednotlivce, příjem či jeho současný socioekonomický status (tamtéž, 2007).

2.5.2 Zkoumání čtenářství v České republice

První české reprezentativní výzkumné šetření zaměřené na čtení provedl v roce 2007 Jiří Trávníček. Předtím bylo v České republice publikováno několik čtenářských výzkumů, které však z různých příčin nelze považovat za reprezentativní. Výzkumy čtenářství byly publikovány již v průběhu 20. století. V meziválečném období vznikaly výzkumy spíše analytické, v 50. letech spíše formativní. Výsledky ovšem většinou nejsou zobecnitelné na celou populaci. Vzhledem k dobré dostupnosti respondentů byla zkoumána především školní mládež a čtenáři knihoven (Trávníček, 2008:13), což je vysoce sebe-selektivní část společnosti, pro níž je příznačný právě zvýšený čtenářský zájem.⁴

Na základě výzkumů z osmdesátých let na půdě Národní knihovny (tehdy Státní vědecké) publikoval své výsledky na začátku let devadesátých Aleš Haman v knize *Literatura z pohledu čtenářů* (1991). Využíval data z šetření, které proběhlo mezi návštěvníky veřejných knihoven. Ve své publikaci se věnoval osobě čtenáře předchozího desetiletí. Zkoumal předpoklady četby jedinců, jejich čtenářské zájmy a kulturu četby, zajímalo ho také místo četby beletrie ve volném čase (Haman, 1991).

Následně v roce 1995 publikoval v časopise *Čtenář* výsledky svého výzkumu taktéž Jan Halada. Vzorkem bylo 1200 respondentů, ale čtyři pětiny z nich pocházelo z řad čtenářů (nyní již zaniklého) časopisu *Nové knihy* a vzorek obsahoval mnoho vysokoškoláků, což mělo vliv na výsledky a jejich interpretaci (Trávníček, 2008:13; Halada, 1995).

Výsledky vlastního výzkumu, provedeného ve spolupráci s nakladatelstvím Adonai, vydal také Otakar Chaloupka (výsledky byly publikovány roku 2001 v knize *Takoví jsme my – čeští čtenáři*). Výzkum měl dvě části a proběhl formou ankety, což není sociologicky uznatelná metoda poznání, neboť na ní odpovídají jen ti, kdo se sami

⁴ Vyšly dvě rešeršní publikace. První z nich je *Výzkum vztahu knihy a čtenáře v ČSSR* (1966) Jaromíra Jedličky a Ladislava Kurky, zabývající se dobou od konce 19. století do roku 1965. Další je publikace *Výzkumy knihovnictví a četby v ČSR (1960-1980)*, anonymně vydaná v roce 1985 (Trávníček, 2008:13).

chtějí výzkumu účastnit. První část ankety se skládala z volných výroků účastníků o knihách, čtení, literatuře a kultuře – šlo o tvrzení neanonymních účastníků výzkumu (742 respondentů, většinou z Prahy), týkající se např. místa literatury, knih a kultury v životě člověka aj. Druhá část výzkumu zjišťovala rozpětí četby a výběr titulů. Chaloupka si byl vědom omezenosti této výzkumné metody a jejího provedení, přesto se snažil data interpretovat a snažil se zkoumat čtenářství jako obecný společenský jev na přelomu tisíciletí. Pokusil se (ve velmi omezené míře) i o statistické závěry a srovnání s předešlými výzkumy čtenářství (Chaloupka, 2002).

Čtenářství je jevem, jenž je poměrně obtížně zkoumatelný. K jeho dostatečnému prozkoumání by byly třeba výzkumy s reprezentativním vzorkem celé populace (tedy zahrnující i ty, kdo nečtou nebo čtou málo) a spolehlivou metodikou, nejlépe typu etapově opakovaného či longitudinálního, aby mohly průběžně delší dobu sledovat určitý vzorek osob, a tak zachytit změny čtenářských zájmů, postojů, rozpětí četby, výběr titulů, čtenářské kultury obecně aj. Trvalo dlouhou dobu, než se o takový výzkum někdo pokusil. První doopravdy reprezentativní šetření úzce zaměřené na čtení v České republice provedl (teprve před deseti lety) literární teoretik a historik Jiří Trávníček působící v Ústavu pro českou literaturu AV ČR, v.v.i.

Trávníček zkoumal reprezentativní vzorek občanů ČR starších patnácti let (1500 respondentů) a svá výzkumná šetření s obměnami již několikrát opakoval. Trávníčkův výzkum je rozdělen do dvou linií (kvalitativní a kvantitativní) a vznikl ve spolupráci mezi Ústavem pro českou literaturu Akademie věd České republiky, v. v. i., a Národní knihovnou České republiky, za finanční podpory Ministerstva kultury ČR. Kvalitativní linie výzkumu měla dvě části. Terénní sběr dat probíhal v letech 2009-2015, šlo o sběr anonymních čtenářských biografií obyvatel ČR (138 jedinců) a neanonymních čtenářských biografií z oblasti literatury a knižní kultury. Kvantitativní linie výzkumu nabývá podoby pravidelného statistického šetření čtenářů a čtení v České republice a jejím cílem je zkoumat trendy a vývoj čtenářství v čase. Výzkum probíhal zpočátku v tříletých odstupech (v letech 2007, 2010 a 2013), přičemž přibližně 80 % dotazníku zůstalo ve stejné podobě (z důvodu možnosti komparace), zbytek se vždy zabýval určitou specifickou oblastí čtenářství (v roce 2007 to byly knihovny, v roce 2010 beletrie a 2013 knižní trh). Dodejme, že čtvrté pokračování výzkumu je naplánováno na rok 2018.

2.5.3 Kdo je český čtenář?

Kdo je čtenář jako objekt empirického zkoumání? Jak takový čtenář ve skutečnosti vypadá? V České republice je čtenářem dle výsledků statistických analýz žena ve věku 20-35 let, vzdělaná spíše vysokoškolsky, bydlící ve městě s více než stem tisíc obyvatel, je pravidelnou uživatelkou internetu, televizi sleduje středně a její domácí knihovnička obsahuje více než dvě stě svazků. Typickým nečtenářem je naopak muž ve věku přes šedesát let, vzdělání základního, který bydlí na venkově, internet neužívá, televizi sleduje ve vysoké míře a jeho domácí knihovna obsahuje ne více než dvacet svazků (Trávníček, 2007:426).

Zajímavá je otázka, jaký je současný čtenář v České republice a zda je něčím specifický (a to jak z hlediska výkonových parametrů, tzn. frekvence čtení, a socio-demografických ukazatelů. Trávníček (2014:105) srovnal české čtenáře ve vývojové perspektivě na základě svých výzkumů z let 2007, 2010 a 2013. Co se týče frekvence čtení, nejčastěji čtou Češi alespoň jedenkrát týdně. Více než jedna třetina Čechů (přibližně 35 % lidí) čte alespoň jednou týdně. Denně nebo alespoň jednou týdně tedy dle Trávníčka čte téměř polovina Čechů. Mírně klesá počet lidí čtoucích každý den, alespoň jednou týdně pak čte poměrně stabilní počet Čechů. Zhruba každý šestý až sedmý člověk čte alespoň jednou za měsíc, jednou za rok a méně pak sahá ke knize přibližně třetina lidí. Jaké jsou socio-demografické charakteristiky čtenáře podle Trávníčka? Výrazně častěji čtou knihy ženy než muži. Nejvíce čtenářů je ve věkové kohortě osob starších než 65 let, nejméně čtenářů pak ve věku 34-44 let. Mezi častými čtenáři je výrazně více osob s nejvyšším vzděláním, podobně je to také v kategorii příjmu na hlavu. Více čtou osoby ekonomicky neaktivní, ženy v domácnosti, důchodci a studenti. Lidé ve větších městech čtou častěji než obyvatelé menších měst či vesnic, ale rozdíly nejsou výrazné (Trávníček, 2014:105-106).

Trávníček ukazuje socio-demografické profily jednotlivých čtenářů podle frekvence jejich čtení. Odlišuje čtenáře nadprůměrného, průměrného, podprůměrného a nahodilého. *Nadprůměrným čtenářem* (tj. čte denně) je žena, vysokoškolského vzdělání, dominantně ekonomicky neaktivní, ve věku 55-64 let, spíše s vyšším příjmem na člena domácnosti, žijící spíše ve větším sídle a bez přítomnosti dětí v domácnosti. *Průměrným čtenářem* (tj. čte alespoň jednou týdně) je opět spíše žena s vysokoškolským vzděláním, spíše ekonomicky neaktivní a spíše s vyšším příjmem, žijící spíše ve větším sídle. *Podprůměrný čtenář* (tj. čte alespoň jednou měsíčně) je pak muž nebo žena se středním či nižším vzděláním, ekonomicky aktivní a s nižším příjmem, žijící ve spíše menším

sídle. *Tzv. nahodilý čtenář* (tj. čte jednou za rok či méně často) je muž ve věku 35-54 let, s nejnižším vzděláním, ekonomicky aktivní a s nejnižším příjmem (tamtéž, 2014:106).

2.5.4 Čtenářské výzkumy: mezinárodní srovnání

Postavení českých čtenářů v porovnání s tím, jak čtou obyvatelé jiných zemí, se věnoval také Jiří Trávníček. Využíval přitom vlastní data z výše uvedených českých výzkumů a srovnával je s daty z některých reprezentativních šetření z evropských i mimoevropských zemí v období po roce 2000, které se zaměřovaly na dospělou populaci. Stručné mezinárodní porovnání publikoval v letech 2008 a 2011 (na základě dat, která nasbíral v letech 2007 a 2010).⁵

Nejzajímavějším přínosem tohoto srovnání je část, v níž autor komparuje evropské země a poukazuje na podobnosti mezi skupinami (typy) zemí (2007:132) na základě výzkumu, který byl proveden v zemích Evropské unie Eurostatem v roce 2002). Šlo o širší průzkum kulturní participace s rozsáhlým výzkumným vzorkem (vzorkem bylo 16 000 osob starších patnácti let). Šetření se sice nezúčastnila Česká republika, přesto jsou výsledky, k nimž došel, zajímavé. Co se týče tzv. nečtenářů, tedy těch, kteří za rok nepřečetli ani jednu knihu⁶, zdá se, že existuje výrazná polarizace ve směru sever (skandinávské země, Velká Británie) versus jih Evropy (Portugalsko, Řecko, Španělsko a Itálie). Na jihu byly výsledky následující: v Portugalsku je míra nečtenářů 67 %, v Řecku 54 %, ve Španělsku 53 % a v Itálii 50 %. Oproti tomu ve Švédsku nepřečetlo ani jednu knihu za rok pouze 19 % lidí, podobně také ve Finsku (24 % nečtenářů), Velké Británii (25 %) a Dánsku (33 %). V míře nečtenářů leží uprostřed země jako Irsko (44 %), Francie (43 %), Německo (41 %), Rakousko (38 %), Nizozemsko (37 %) a Lucembursko (35 %). Zajímavá je situace Belgie s 58 % nečtenářů, která do modelu „sever-jih“ nepasuje – abychom však tuto situaci mohli interpretovat více do hloubky,

⁵ Abychom mohli porovnávat rozdílné výzkumy, je třeba si ujasnit, jakými základními parametry bylo definováno čtení a osoba čtenáře. Dle Trávníčka (2008) otázka zní, zda zkoumáme čtení (jedno), nebo čtení (několikatero). Ve výzkumech se totiž objevují dva základní pohledy na čtení: za prvé, čtení jako obecné (mediální) aktivity či dovednosti; a za druhé, čtení jako aktivita, která má již od začátku specifický motiv (např. čtení ve volném čase, kvůli práci, pro radost, vzdělávání atd.). Záleží také na tom, jak byla ve výzkumu definována doba (rok, den...) či frekvence čtení, popř. zda se výzkum táže na počet přečtených knih či čas (dobu, frekvenci). To vše je třeba při srovnání odlišných výzkumů zohledňovat.

⁶ Trávníček v tomto mezinárodním srovnání ukazuje nečtenáře jako ty, kteří za rok nepřečetli ani jednu knihu. Je třeba mít na paměti, že často jsou studie porovnávací čtenářství ještě přísnější – za (pravidelného) čtenáře je brána osoba, která čte alespoň jednou týdně, tudíž za nečtenáře je víceméně považován zbytek (tzn. čte méně než jednou týdně).

bylo by třeba vzít v úvahu také sociokulturní předpoklady a jiné aspekty. Průměrná míra nečtení je v zkoumaných patnácti zemích Evropské unie 42 % (Trávníček, 2007:132).

Trávníček předkládá následující úvahu: při sledování trendů od 60. let se ukazuje, že se navyšuje procento čtenářů na jihu, zatímco na severu procenta narůstají jen málo a v 90. letech zde dokonce počty čtenářů stagnují či mírně klesají. Důvody růstu míry čtenářství je podle něj třeba hledat především v sociokulturní rovině (růst vzdělanosti, růst míry urbanizace, vyrovnávání genderových rozdílů ve vzdělání apod.). Na jihu se počty čtenářů zvyšují, protože právě zde je větší potenciál růstu (např. díky odstraňování negramotnosti), oproti tomu situace na severu již dosáhla nasycení (Trávníček, 2008:133).

Zdá se tedy, že čtenářství v Evropě je polarizováno do dvou skupin: sever a jih. Pouze jeden z pěti Švédů uvedl, že nepřečetl ani jednu knihu za rok (jakoukoli a k jakémukoliv účelu); oproti tomu totéž uvedlo skoro sedm z deseti obyvatel Portugalska (tamtéž, 2008:132). Jaké mohou být příčiny této polarizace? Svou roli v tom hraje pravděpodobně míra vzdělanosti. Podle statistik UNESCO dosahovala míra negramotnosti v Portugalsku ještě více než 10 % (13 % žen, 7,5 % mužů). Portugalsko má úplně odlišnou vzdělanostní strukturu než Švédsko a další severské země. V populaci Portugalska bylo na začátku 21. století 7 % vysokoškolsky vzdělaných lidí (oproti 22 % ve Švédsku) a 81 % Portugalců mělo jen základní vzdělání (a pouze 26 % Švédů) (tamtéž, 2008:145).

Podle Trávníčka je také třeba vzít v úvahu, že s rozdílnou strukturou vzdělanosti v zemích na jihu a severu Evropy souvisí také korespondující rozdíly v životní úrovni (tamtéž, 2008: 145). Podle Trávníčka existuje silný průnik mezi třemi ukazateli: za prvé, začleněností jedince do společnosti (hlavní indikátor pocitu štěstí⁷); za druhé, funkčním porozuměním textu; a za třetí, pravidelným čtením (tamtéž, 2008:146). Trávníček přináší několik možných vysvětlení. Lidé čtou, protože jsou vybaveni k tomu, abychom čtenému rozuměli, což je dělá šťastnějšími. Anebo: Čím více lidé čtou, tím více se podílí na účasti s jinými lidmi (nejenom s těmi, jejichž texty čtou, nebo

⁷ Při snaze interpretovat, proč se na severu Evropy čte více než na jihu, bere Trávníček v úvahu poznatky italské ekonomky Luisy Corrado, která od roku 2002 zkoumala, jak se cítí šťastní obyvatelé patnácti evropských zemí. Došla k závěru, že nejvyšší index štěstí mají Dánové (8,3 z 10 možných), dále Finové, Irové a Švédové; na opačném konci spektra se nacházejí Řekové a Portugalci (5,7). Corrado zkoumala, s čím pocit štěstí souvisí – neprokázala se přímá vazba štěstí na bohatství (životní úroveň), ani co nevyšší uspokojování tužeb a potěšení. Nejšťastnější nejsou ti nejbohatší, nejvzdělanější, ani ti, co si chtějí v životě nejvíc užít. K pocitu štěstí nejčastěji přispívají faktory jako důvěra ve státní aparát (fungující veřejná sféra, nižší míra korupce) a víra ve spojení jedince a společnosti (resp. jedince a institucí), neboli schopnost mít přátele a fungující sociální vazby – být začleněn do sociálních vztahů (tzv. sociální inkluze) (Trávníček: 2007:146).

s těmi, o nichž v těchto dílech čtou, ale také s těmi lidmi, kteří také čtou) a jsou díky tomu šťastnější. Čtení je prostředkem sociální inkluze. Tento socializační či socializačně-komunikační rozměr čtení dle Trávníčka je v opozici k názoru, že čtení je únikem od reality, tedy ze společnosti (tamtéž, 2008:146). V této souvislosti si Trávníček pokládá otázku, jak jsou v porovnání se situací v Evropě Češi. Češi čtou silně. Průzkumy ukazují, že Česká republika patří v rámci Evropy mezi státy s nejsilnější čtenářskou základnou – především společně se skandinávskými zeměmi (např. Trávníček, 2008, 2011, 2013). Když to porovnáme s předešlými tvrzeními, Češi mají nadprůměrnou nedůvěru v instituce a spojení člověka a společnosti, nejsou na tom nijak dobře v testech ukazujících porozumění textu, a přesto mají dobré výsledky ve výkonových parametrech čtení. Podle předešlých předpokladů tedy lze říci, že Češi nejsou šťastní, ale přesto tolik čtou. Čím to je? Dle Trávníčka v tom může hrát roli setrvačnost, tradice, společenská soudržnost populace (Trávníček, 2008:147).

2.6 Mezinárodní komparativní pohled: typologie států z hlediska socio-politického, kulturního a vzdělávacího

Jedním z cílů této práce je mezinárodní komparace, v níž jsou porovnávány vybrané evropské země z hlediska četnosti četby knih a vlivů ji ovlivňujících. Trávníček (2008) poukázal na to, že v rámci čtenářství můžeme v Evropě hovořit o několika oblastech, kde se z nějakých důvodů čte podobně (sever, jih). Z toho důvodu je vhodné se nejprve stručně zamyslet nad tím, zda můžeme v rámci (nejen evropských) států hovořit o nějakých typech. Utváření typologií je užitečným nástrojem a metodou nejen v rámci sociologie, protože díky nim je možno hledat strukturu v rozmanitosti společenských jevů a procesů a pomáhají při snaze o zobecnitelnost. V následujících odstavcích mě bude zajímat, jak typologizovali státy (na základě využití empirických dat) někteří sociologové. Smyslem je ukázat možné způsoby, jak lze uchopit mnohost a rozmanitost evropských států a hledat mezi nimi podobnosti, což pak poslouží jako východisko konceptualizace v mé vlastní empirické analýze komparace čtenářství ve vybraných evropských zemích. Předloženy budou tři z možných pohledů: prvním z nich bude typologie států z hlediska socio-politického, kterou vytvořil Esping-Andersen; druhou bude kulturní typologie států Geerta Hofstedeho; třetím typologie států podle stupně diferenciací vzdělávacího systému v porovnání s úrovní funkční gramotnosti,

kteřou předložila Natalie Simonová (2011) a která vychází z poznatků komparativního výzkumu sociální mobility (Shavit, Müller, 1998).

Socio-politická typologie států

Esping-Andersen⁸ (1990) rozlišil v evropském kontextu tři hlavní ideální typy sociálního státu: *liberální*, *konzervativní* (neboli kontinentální, korporativistický) a *sociálně-demokratický* (skandinávský). Esping-Andersen spatřuje rozdíly mezi státy v jejich rozdílných přístupech k sociální politice. Porovnává státy na základě následujících tří hledisek: na základě míry dekomodifikace (neboli odzbožnění, tzn. osvobození života člověka od závislosti na tržních silách), způsobu sociální stratifikace a vztahů mezi státem, trhem a rodinou. Tato hlediska (především první dvě) zároveň využívá jako hlavní indikátory, na jejichž základě rozděluje země do tří typů sociálního státu. První indikátor, míra dekomodifikace, představuje stupeň, do jakého jsou sociální služby k dispozici obyvatelům státu jako jejich právo a taky úroveň, do jaké je osoba schopna zajistit si živobytí bez spoléhání se na trh. Jde o podmínky vyplácení penze, nemocenských dávek a dávek v nezaměstnanosti apod. Míru dekomodifikace lze měřit třemi dimenzemi: těmi jsou pravidla upravující přístup k benefitům sociálního státu, výši dávek a rozsah nároků na ně.⁹ Druhý indikátor, tzv. způsob stratifikace, představuje míru, do jaké sociální stát rozděluje mezi sociálními skupinami lidí (např. na základě statusu, pohlaví aj.). Stratifikace je měřena prostřednictvím pojmů korporativismu, etatismu, univerzalizmu, výše soukromých výdajů na zdravotní péči a rovnosti přístupu k sociálním dávkám (Esping-Andersen, 1990).

Dle Esping-Andersena (1990) byl sociální stát vytvořen následky vlivu pracující třídy a jejich volebních (pracovních) práv; to, jakým typem sociálního státu se země stane, záviselo na následném vývoji politické situace. Na základě vzájemných rozdílů a podobností v těchto třech hlediscích jsou jednotlivé země seskupeny do tří typů sociálního státu. *Liberální* stát má kořeny v devatenáctém století a v anglické politické ekonomii. Typickými znaky tohoto typu státu jsou mírné programy sociálního zabezpečení, málo financí dávaných do sociálních služeb, nízké sociální dávky (určené

⁸ Gøsta Esping-Andersen (*1947) je dánským sociologem a politologem, který zkoumá sociální stát a jeho roli v tržním kapitalismu. Proslavil se především zmiňovanou knihou *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (1990), v níž vytvořil známou často používanou typologii tzv. sociálního státu neboli „welfare state“ (Esping-Andersen, 1990).

⁹ Nejvyššího skóre dosahují z hlediska dekomodifikace skandinávské země, nejnižšího dosahují anglosaské státy a státy kontinentálního typu se nacházejí uprostřed mezi těmito póly (Esping-Andersen, 1990).

pro nízkopříjmové obyvatele, většinou pracující). Tento typ státu stratifikuje obyvatele do dvou skupin – větší (vnitřně silně ekonomicky diferenciovaná) skupina je závislá na trhu, menší (vnitřně ekonomicky jednodušší) je závislá na dávkách. Liberální státy jsou zkoumány na základě dávek, penzí, soukromých výdajů na zdravotní péči. Tento model státu se vyskytuje v státech, v nichž byl slabý (či žádný) vliv socialistických či křesťansko-demokratických stran – např. ve Spojených státech amerických, Kanadě, Austrálii. Velká Británie není považována za jednoznačně liberální stát, ale hovoří se o ní jako o tzv. hybridním sociálním státu (Esping-Andersen, 1990). *Korporativistický (konzervativní) stát* je modelem s nízkou mírou dekomodifikace a vysokou mírou stratifikace. Z historického hlediska je tento stát formován katolickou sociální politikou a korporativismem a úplnou kontrolou státu nad jednotlivým občanem (etatismem). Příčinou je především přímý vliv státu a poměrně silný vliv církve. Církev se snaží o zachování tradičních rodinných struktur (familismus, klasický model mužského živitele rodiny) – vdané ženy jsou tedy odrazovány od účasti na trhu práce. Příkladem konzervativního typu sociálního státu je Německo, ale také Rakousko, státy jižní Evropy (Itálie, Portugalsko, Španělsko). Počítána je mezi ně také Francie, Belgie, ale ne tak jednoznačně (Esping-Andersen, 1990). *Sociálně-demokratický stát* je typický vysokou mírou dekomodifikace a nízkou mírou sociální stratifikace. V tomto modelu je uplatňován systém velkorysých, univerzálních a vysoce distribučních výhod a sociální politika je zaměřena na maximalizaci schopnosti individuální nezávislosti. Ženy jsou podporovány na trhu práce, především ve veřejném sektoru. Plná zaměstnanost všech obyvatel za účelem podpory sociálního státu. Zkoumána je rovnost dávek, oprávnění pobírat dávky v nemoci, stáří a nezaměstnanosti. Mezi státy se sociálně-demokratickým modelem jsou počítány především skandinávské země – Dánsko, Norsko, Švédsko (Esping-Andersen, 1990).

Kulturní typologie států

Kulturními rozdíly se dlouhodobě zabývá známý nizozemský sociolog a sociální psycholog Geert Hofstede, který zkoumá rozdíly a interakce mezi různými národními a organizačními kulturami. Kulturu definuje jako „*kolektivní naprogramování mysli, díky kterému jsou odlišováni příslušníci jedné skupiny či kategorie od ostatních lidí*“ (Hofstede, 2009). Ve svém nejslavnějším díle *Culture's consequences* (1980) odlišil pět kulturních dimenzí. Tyto dimenze představují charakteristiky, jimiž lze popsat národní, regionální, komunitní, organizační a také třídní kultury. Tyto dimenze jsou bipolární,

jsou měřeny indexy nabývajících hodnot v rozmezí 0-100.¹⁰ Tyto kulturní dimenze jsou následující: vztah k autoritě versus vzdálenost moci (*Power distance*, PDI), vztah k nejistotě versus vyhýbání se nejistotě (*Uncertainty avoidance*, UAI), individualismus versus kolektivismus (*Individualism*, IND), maskulinita versus feminita (*Masculinity*, MAS) a dlouhodobá orientace versus krátkodobost (*Long term orientation*, LTO) (Hofstede, 1980).¹¹

Dimenze „vztah k autoritě versus vzdálenost moci“ se vztahuje ke stupni nerovnosti, která existuje – a je akceptována – mezi osobami disponujícími mocí a těmi, kteří jí nedisponují. Vysoké PDI skóre ukazuje, že společnost akceptuje nerovné rozdělení moci a že jsou si lidé vědomi toho, že mají „své místo“ v systému. Jde o společnosti s komplexnějšími hierarchickými systémy. Děti jsou vychovávány k větší poslušnosti k rodičům a ve škole je autoritou osoba pedagogického pracovníka. Nízké PDI skóre znamená, že členové společnosti neakceptují situace, kde je moc distribuována nerovnoměrně. Je zde kladen důraz na rovnost a rovné příležitosti pro všechny. Děti mají rovnocenné postavení s rodiči a ve škole je v centru pozornosti student. Skóre PDI jsou vyšší v zemích východní Evropy, v Asii, Africe a Latinské Americe. Nižší PDI skóre lze nalézt u německy a anglicky hovořících států západní Evropy. Dimenze „vyhýbání se nejistotě“ je založena na tom, jak dobře lidé dokáží pracovat s úzkostí. Vysoké UAI skóre znamená, že lidé se snaží ve svém životě udržet předvídatelnost a ovládat věci, jak je jen možné. Pokud narazí na něco, co nemohou ovládat, přestanou se snažit. Nízké UAI skóre značí, že lidé jsou otevřenější, klidnější, s menší mírou stresu a úzkosti. Je nutno si však uvědomit, že vyhýbání se nejistotě není to samé, co vyhýbání se rizikům. Vyšší UAI skóre lze nalézt u zemí východní a střední Evropy, v německy hovořících státech, v Latinské Americe a v Japonsku. Nižší UAI skóre můžeme vidět u anglicky mluvících států, ve Skandinávii a Číně. Dimenze „individualismu“ se vztahuje k síle vztahů, které k sobě chovají lidé v rámci komunity.

¹⁰ Počáteční výzkum Hofstede provedl mezi pracovníky společnosti IBM po celém světě (při zkoumání postojů a hodnot zaměstnanců) a data byla analyzována především prostřednictvím faktorové analýzy.

¹¹ Při zkoumání Hofstede zjistil, že skóre jednotlivých zemí významně korelují s externími daty. Například „Power distance“ skóre korelovalo s dimenzemi z analýzy politických systémů Gregga a Bankse, či s dimenzemi z Adelmanovy a Morrisovy studie ekonomického vývoje. Skóre „Uncertainty avoidance“ zase korelovalo s dimenzemi ze studie mentálního zdraví od Lynna a Hampsona. „Individualismus“ zase koreloval s údaji o hrubém národním produktu (GNP) a „femininita“ s procentem peněz určených pro rozvojovou pomoc. Zajímavé bylo také zjištění, že Hofstedeho dimenze korelovaly také s dimenzemi empiricky založeného testu osobnosti Big Five. Zdá se tedy, že kultura a osobnost spolu statisticky souvisí. Druhé vydání knihy *Culture's Consequences* z roku 2001 obsahuje více než 400 významných korelací mezi skóre založenými na výzkumu v IBM a výsledky z jiných studií (Hofstede, 2009).

Vysoké IDV skóre znamená slabé osobní vztahy mezi těmi, kteří jsou považováni za část „rodiny“. Lidé cítí menší zodpovědnost za činy a výsledky práce jiných lidí a je pro ně důležité právo na soukromí. Nízké IDV skóre (kolektivistické tendence) ukazuje, že lidé kladou důraz na příslušnost ke skupině, věrnost vůči ní, a skupina na oplátku chrání jejich zájmy. Skupina je větší a členové se cítí za sebe zodpovědní. Individualismus převažuje v rozvinutých a západních zemích, kolektivismus naopak v zemích méně rozvinutých a východních; Japonsko se nachází někde uprostřed. Dimenze „*maskulinity*“ se zabývá distribucí rolí mezi mužem a ženou. V maskulinnějších společnostech se role mužů a žen příliš nepřekrývají a jako ctnost je vnímána síla, úspěch. Práce je důležitější než rodina. Ve femininnějších společnostech se role obou pohlaví překrývají, důležitější jsou dobré vztahy mezi lidmi (i v zaměstnání). Je kladen větší důraz na bilanci mezi zaměstnáním a rodinou. Míra dimenze maskulinity je vysoká v Japonsku, německy mluvících zemích, v Itálii, Mexiku; je mírně vyšší v anglicky mluvících západních zemích. Nízká je v severských zemích, Nizozemsko; mírně nižší je např. ve Francii, Španělsku, Portugalsku. Dimenze „*krátkodobé / dlouhodobé orientace*“ ukazuje, zda se lidé při své snaze orientují do minulosti či přítomnosti (krátkodobá) či budoucnosti (dlouhodobá). Mezi státy, jejichž obyvatelé se orientují dlouhodobě, patří východoasijské země; někde ve středu se nachází většina evropských zemí, ale Spojené státy a Velká Británie jsou více krátkodobě zaměřené. Velice krátkodobě orientované jsou státy Afriky a mnoho islámských zemí (Hofstede, 2009).

Tito dva autoři, Esping-Andersen i Hofstede, při svém empirickém zkoumání našli rozdíly mezi jednotlivými státy (nejen Evropy) a rozdělili je do několika skupin na základě hlediska sociálního a politického a hlediska kulturního. Nápadné podobnosti, které můžeme objevit v díle obou autorů, jsou v první řadě rozdíly mezi severem Evropy (skandinávskými státy) a jihem Evropy. K severu Evropy lze dle podobností přiřadit i některé západoevropské země.

Typologie států z hlediska stupně diferenciací vzdělávacího systému

Jak lze nahlížet na podobnosti a rozdíly mezi jednotlivými evropskými zeměmi z hlediska jejich funkční gramotnosti a vzdělávání? Typologii skupin států dle celkové úrovně funkční gramotnosti v porovnání s třemi typy podle diferenciací jejich vzdělávacího systému předkládá česká socioložka Natalie Simonová (2011, kap. 5). Vychází z toho, že jednotlivé země lze rozdělit do třech typů na základě toho, zda je

jejich vzdělávací systém považován za diferencovaný, nebo ne. Diferenciace je zde chápána ve smyslu rozrůznění do skupin dle stupně jejich akademické náročnosti (týká se 2. stupně ZŠ, ale i SŠ a VŠ). V tomto případě se jedná především o diferenciaci sekundárního vzdělávání (Simonová, 2011:72).

Dle diferenciaci jsou země děleny do třech následujících skupin. Za první, mezi *státy s diferencovaným vzdělávacím systémem* patří například Česká republika, Nizozemsko, či Německo. Česká republika je obecně zařazována mezi země s diferencovaným vzdělávacím systémem hlavně proto, že děti jsou relativně časně rozdělovány do různých typů vzdělávacích větví (výběrové třídy, víceletá gymnázia apod.). Za druhé, *státy s nediferencovaným vzdělávacím systémem*, které jsou považovány za „ideál“ z důvodu pozdní selekce dětí do různých typů vzdělávacích větví (časná selekce nemusí být založena na objektivním posouzení schopností dětí). Mezi ně jsou přiřazovány severské státy (Norsko, Švédsko, Dánsko, Finsko), ale také Irsko. Třetím typem jsou státy na pomezí obou předchozích typů, tzv. *nevyhraněný typ* – sem je přiřazována Velká Británie, ale také země jižní Evropy (Itálie, Portugalsko, Slovinsko), či Polsko (Simonová, 2011:74).

Tyto tři typy zemí následně Simonová porovnává s mezinárodními výsledky v testech funkční gramotnosti (získané z dat v rámci projektu SIALS 1998, který je předchůdcem výzkumu PIAAC 2012, jehož data využívám v analytické části). Simonová prostřednictvím clusterové analýzy ověřovala, zda rozdělení států do jednotlivých typů dle stupně diferenciaci vzdělávacího systému odpovídá jejich výsledkům v dílčích testech gramotnosti. V *prvním shluku*, který představuje země s nejlepšími výsledky v testech funkční gramotnosti, jsou zařazeny země s nediferencovaným vzdělávacím systémem – skandinávské státy (Norsko, Švédsko, Dánsko, Finsko), ale také Česká republika či Nizozemsko. V *prostředním shluku* se nacházejí státy západní Evropy (Velká Británie, Irsko, Německo apod.), ale také Itálie. V *třetím shluku*, který představuje státy s nejnižšími hodnotami funkční gramotnosti, patří země jako Slovinsko, Portugalsko či Polsko. Dle výsledků je možno konstatovat, že státy s nediferencovaným vzdělávacím systémem obecně dosahují nejlepších výsledků, tzn. nejvyšších hodnot funkční gramotnosti, naopak státy s nevyhraněným systémem dosahují spíše hodnot nejnižších (Simonová, 2011:76).

Typy zemí, s nimiž pracuji v této práci, vznikly prolnutím třech typologií, jimž jsem se věnovala v této kapitole. Promítají se v nich nejen aspekty socio-politické (welfare state), aspekty kulturních rozdílů, ale i aspekty odlišností vzdělávacích systémů. V důsledku toho pracuji s pěti typy zemí, které představují „kulturně-institucionální kontext“ – jde o „sever“, „jih“, „západ“ a „střed/východ“ a „Českou republiku“.

3 ANALYTICKÁ ČÁST

3.1 Výzkumné otázky a hypotézy

Nyní budou představeny výzkumné otázky a hypotézy zformulované na základě teoretických východisek, kterým se blíže věnovala první (teoretická) část práce. Platnost těchto hypotéz bude následně ověřována v druhé (analytické) části práce. Analýza bude dále strukturována do dvou částí. *První* část analýzy je modelem obecnějším (zjednodušeným) a využívá data z mezinárodního výzkumu. *Druhá* část analýzy je modelem detailnějším a pracuje s daty z výzkumu v České republice; zkoumá na podrobnější úrovni podpůrné čtenářské prostředí v rodině. V důsledku toho jsou výzkumné otázky a hypotézy taktéž rozděleny do dvou okruhů.

Tato práce si klade dva hlavní cíle.

- Prvním z nich je popsat diferencovanost čtenářství a jeho sociodemografické vlivy a kulturně/institucionální kontext v mezinárodním srovnání.
- Druhým z nich je prozkoumat vznik čtenářství v prostředí rodiny, tedy souvislosti předávání této kulturní praktiky mezi generací rodičů a dětí. Jinými slovy: zjistit, jak vlivy zakotvené v rodině člověka a v době jeho dětství působí na jeho čtenářství v dospělosti.

Hlavní výzkumné otázky v této práci tedy zní:

- *Jaké jsou vlivy na čtenářství jedince v mezinárodně-komparativní perspektivě?*
- *Co ovlivňuje čtenářství jedince v dětství v rámci rodiny? Působí tyto vlivy také na čtenářství člověka v jeho dospělosti?*

Nyní budou představeny jednotlivé dílčí výzkumné otázky a z nich vyplývající hypotézy.

Čtenářství v evropském srovnání

Výzkumné otázky, na něž budu hledat odpověď, jsou následující:

Q1: Jak se liší frekvence čtení knih v rámci vybraných typů evropských zemí? Existuje vztah mezi typem země a frekvencí čtení knih při kontrole vlivů individuálních faktorů (pohlaví, věk, vzdělání jedince)?

Q2: Jaká je pozice České republiky v tomto procesu, jak je čtenářství formováno? Jak čtou Češi v porovnání s obyvateli dalších typů zemí?

Q3: Liší se v jednotlivých typech zemí vliv vzdělání rodičů na frekvenci čtení knih? Jinými slovy: má v některých typech zemí větší vliv rodinný původ (vzdělání rodičů), bez ohledu na individuální charakteristiky jedince?

Hypotézy, vyplývající z výzkumných otázek, jsou následující:

H1: Frekvence čtení knih u obyvatel vybraných evropských zemí se bude lišit na úrovni typů zemí. Nejvyšší frekvence čtení knih bude v zemích severní Evropy, v ostatních typech zemí bude nižší.

H2: Frekvence čtení knih v České republice se bude blížit spíše frekvenci čtení knih v zemích na západě Evropy, spíše než frekvenci čtení knih v zemích ve střední/východní Evropě.

H3: Frekvence čtení knih se bude lišit mezi typy zemí podle vzdělání rodičů (tj. ve vzájemné interakci).

Tyto výzkumné otázky hypotézy vycházejí z předpokladu, že typ země (kulturně-institucionální kontext) v rámci Evropy bude mít na čtenářství vliv. O existenci výrazné polarizace v rámci evropských zemí ve směru sever a jih hovoří v případě čtenářství např. Trávníček (2007). Vycházím také z dalších teoretických poznatků, podle nichž můžeme hovořit o rozdílech mezi evropskými zeměmi (či jejich skupinami) na úrovni kulturní, socio-politické či úrovni vzdělávacího systému (např. Esping-Andersen, 1990; Hofstede, 1980, 2009; Simonová, 2011).

Vliv rodiny na čtenářství

Výzkumné otázky, na které budu v této práci odpovídat, jsou následující:

Q4: Podmiňuje frekvenci čtení knih v dětství vzdělání rodičů?

Q5: Zvyšuje frekvenci čtení knih v dětství čtenářské klima rodiny a to v interakci se vzděláním rodičů? Jinými slovy četli děti v rodinách, kde se více četlo a měli častější podněty ke čtení (domácí knihovna, interakce s rodiči), častěji než v rodinách stejně vzdělaných rodičů?

Q6: Je vliv vzdělání rodičů na čtení knih v dětství zprostředkován (mediován) čtenářským klimatem v rodině anebo se uplatňuje také jeho přímý vliv?

Q7: Má na frekvenci čtení v dospělosti vliv čtenářské klima v rodině v době dětství a to při kontrole vlivu vzdělání jedince?

Q8: Je vliv čtenářského klimatu na čtení knih v dospělosti zprostředkován (mediován) intenzitou čtenářství v dětství anebo se uplatňuje také jeho přímý vliv?

(Při tom ve všech odpovídajících modelech kontroluji vliv individuálních faktorů: pohlaví a věk jedince).

Hypotézy jsou následující:

H4: Vzdělání rodičů podmiňuje frekvenci čtení knih v dětství. Potomci rodičů s vyšším vzděláním čtou častěji než potomci rodičů se vzděláním nižším.

H5: Pro-čtenářské klima v rodině zvyšuje frekvenci čtení knih v dětství v interakci se vzděláním rodičů.

H6: Vzdělání rodičů má na frekvenci čtení knih v dětství vliv nepřímý, který se projevuje skrze čtenářské klima.

H7: Čtenářské klima v rodině v době dětství má vliv na frekvenci čtení knih v dospělosti a to při kontrole vlivu vzdělání jedince.

H8: Čtenářské klima v dětství má na frekvenci čtení knih v dospělosti vliv nepřímý, který se projevuje skrze intenzitu čtení knih v dětství.

Z teoretických poznatků plyne, že třídní postavení rodiny, charakterizované mj. vzděláním rodičů či socioekonomickým statusem rodiny, působí na čtenářství (např. Bukodi, 2007; Griswold, McDonell, Wright, 2005). Vliv na osvojení čtenářských návyků má však také tzv. pro-čtenářské klima v rodině, které je reprezentováno interakcí mezi rodičem a dítětem, předčítáním knih, dostupností knih v domácí knihovně a nápodobou čtenářských aktivit rodičů (např. Šafr, 2012; Prázová, Homolová, Landová, 2014) a být lze očekávat, že tyto aktivity jsou úzce spjaty se

vzděláním rodičů, tak je třeba zdůraznit, že se nejedná o jedno a to samé, neboť takovéto aktivity a domácí podmínky představují především určitou podobu rodičovského kulturního kapitálu. Výše uvedené výzkumné otázky a hypotézy vycházejí z teoretických předpokladů, že rodinné zázemí, představované mj. vzděláním rodičů a podpůrným čtenářským prostředím, silně ovlivňuje vztah ke knihám a čtení již od raného dětství, což se potom přímo i nepřímo (skrže vzdělání dítěte) promítá do čtenářství v dospělosti.

V návaznosti na teorii proto budu sledovat, jak se změní vliv vzdělání rodičů a socioekonomického statusu rodiny po přidání vlivů pro-čtenářské klimatu, a zda dochází mezi vzděláním rodičů a čtenářským klimatem k nějaké interakci. Specifickou otázkou, na kterou budu hledat odpověď tak je, zda může u jedinců, jejichž rodiče měli nižší vzdělání, čtenářské klima v rodině toto jejich kulturní „znevýhodnění“ kompenzovat, či zda může u potomků vysokoškolsky vzdělaných rodičů naopak efekt zesilovat a ve svém důsledku tak přinášet pro rozvoj čtenářství dvojí zvýhodnění. V neposlední řadě mě bude zajímat, zda efekt vzdělání rodičů ovlivňuje čtenářství v dětství přímo, nebo zda je jeho vliv zprostředkovaný právě čtenářským klimatem v rodině. Při zkoumání vlivů na čtení v dospělosti mě bude zajímat, zda má čtenářské klima v dětství vliv na toto čtenářství jedince v současnosti (dospělost) a zda má vliv přímo nebo se projevuje také jako zprostředkovaný vliv skrže intenzitu čtenářství v dětství.

3.2 Zdroje dat

Následující odstavce se zaměří na zdroje dat, které jsou v této práci využity, a jejich charakteristiku.

Požadavkem při výběru vhodných zdrojů dat byla možnost zkoumat vlivy rodiny na čtenářství. Aby mohl být zkoumán daný výzkumný problém, zásadní budou ve vybraných výzkumných šetřeních otázky týkající se čtení. Jde o otázky ohledně frekvence čtení knih ve volném čase. Pro tuto práci je zároveň důležité, aby jednotlivá šetření obsahovala také otázky věnující se rodině respondenta – údaje o vzdělání rodičů, popř. údaje o aktivitách rodičů v respondentově dětství či jeho vlastních aktivitách v té době. Jedná se např. o retrospektivní otázky na to, zda jeho rodiče v jeho dětství rádi četli, zda si s ním povídali o knihách, zda on sám četl, a podobně. Informace o frekvenci čtení knih ve volném čase lze naléznout v několika datových souborech. Jen zřídka

však datové soubory obsahují také alespoň některé informace o rodičích či respondentově dětství. Mnohé datové soubory jsou nepoužitelné proto, že disponují nedostatečně širokým vzorkem populace, či jsou z jiných důvodů nereprezentativní. Existuje naprosté minimum datových souborů, které mají dostatečný vzorek a je možno jejich data využít.

Po zvážení všech možností byly v této práci využity dva datové soubory z reprezentativních dotazníkových šetření, které nyní představím. Jako vhodný zdroj se v první řadě nabízí mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých – PIAAC 2012. Mezinárodní výzkum dospělých **PIAAC** (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) z roku 2012 byl nástupcem projektu SIALS (Second International Adult Literacy Survey) z roku 1998 (a ten navazoval na první velký srovnávací výzkum funkční gramotnosti (IALS) probíhající v letech 1994 – 1996). Výzkum PIAAC 2012 pořádala organizace OECD (The Organisation for Economic Cooperation and Development). V České republice výzkum proběhl v období od září 2011 do března 2012 s využitím tazatelů společnosti SC&C. Tento projekt vznikl za podpory Evropského sociálního fondu a Ministerstva školství ČR. Výzkum byl zaměřen na hodnocení úrovně základních dovedností potřebných pro úspěch v pracovním i běžném životě u dospělých respondentů ve věku 16 až 65 let a mapoval také využití těchto dovedností v každodenním osobním i pracovním životě. Zkoumal činnosti, kterým se lidé věnují v každodenním životě (čtení, vyhledávání údajů, práce s grafy, tabulkami, využívání počítačů a technologií a podobně), pracovní zkušenosti či průběh počátečního i dalšího vzdělávání. V ČR byla získána data od 6 102 respondentů, k účasti ve výzkumu se podařilo získat 66 % z oslovených občanů.

Data z výzkumu PIAAC 2012 jsem se rozhodla využít z toho důvodu, že se jedná o rozsáhlý mezinárodní projekt, jenž mi umožnil srovnávat mezi sebou data z evropských zemí. Šetření PIAAC má široký výzkumný záběr, nezabíhá v případě čtenářství do detailních oblastí, ale jeho předností je jednotný způsob šetření v jednotlivých zemích, což přináší možnost komparace. Zároveň se jedná o data poměrně nová a aktuální. Datové soubory z výzkumných šetření v jednotlivých evropských zemích byly spojeny dohromady a z nich byl vytvořen jeden datový soubor zahrnující data všech států. K analýze mohly být využity otázky týkající se sociodemografických ukazatelů, vzdělání respondenta a vzdělání jeho rodičů.

Druhým zdrojem dat využitým v této práci je české výzkumné šetření s názvem **CSDA Research** z roku 2017, které bylo realizováno v rámci projektu zaměřeného na

výzkumný program Českého sociálněvědního datového archivu při Sociologickém ústavu AV ČR, v.v.i. financovaného MŠMT ČR z programu OPVVV.¹² Sběr dat byl proveden na projektu spolupracujícím Centrem pro výzkum veřejného mínění SOÚ AV ČR v září 2017. Výzkum byl zaměřen na poměrně široké spektrum výzkumných okruhů a probíhal prostřednictvím standardizovaného dotazování (osobní rozhovor tazatele s respondentem). Zkoumanou populací bylo obyvatelstvo ČR ve věku od 18 let. Kvótní výběr činil 1250 respondentů, podařilo se získat data o 1001 z nich (tedy zhruba 80 %). K analýze mohly být využity především otázky zaměřené na pro-čtenářské klima v rodině původu.

3.3 Operacionalizace, transformace dat

V této části se budu věnovat nejdříve operacionalizaci pojmů, které jsou využívány v této práci, a transformacemi dat, které byly provedeny. Operacionalizace je procesem, prostřednictvím kterého jsou jednotlivé teoretické pojmy postupně převedeny do roviny empiricky sledovatelné. Operacionalizace stanovuje kritéria a ukazatele, s jejichž pomocí je možno určit, specifikovat a popsat zkoumané jevy. Tento proces určuje možnost a základní postupy, jejichž prostřednictvím lze tyto ukazatele pozorovat či měřit. Měřenou vlastností sociálního jevu, vyjádřenou znakem a jeho zjištěnou hodnotou, je proměnná.

Závislá proměnná i proměnné nezávislé byly postupně transformovány do podoby vhodné k analýze (např. sjednocováním hodnot a škál odpovědí – od nejmenší po nejvyšší hodnotu, spojováním kategorií apod.). Proměnné vstupující do mnohorozměrné lineární regresní analýzy byly v některých analytických procedurách upraveny (rekódovány) do podoby indikátorových (tzv. dummy) proměnných (ty nabývají hodnot 0 a 1, přičemž hodnota 1 znamená přítomnost daného referenčního jevu a 0 jeho absenci, tedy např. „je žena“, „má vysokoškolské vzdělání“ apod.).

Hlavní závislou proměnnou je frekvence čtení knih ve volném čase (v dospělosti, resp. v dětství). V obou částech analýzy je s proměnnou „čtení“ operováno jako s číselným znakem. Problematickým aspektem využití frekvence/intenzity čtenářství je především metrická vzdálenost mezi kategoriemi. Uvažovala jsem o dichotomickém překódování na čtenáře/nečtenáře (jako v jiných výzkumech, např.

¹² Celý název projektu řešeného v letech 2017-2020 je "CSDA Research – Výzkumný program Českého sociálněvědního datového archivu: Česká republika v Mezinárodním programu sociálních šetření ISSP, výzkum kvality dat a zdrojů dat" (reg. č. CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_013/0001796).

Bukodi, 2007), avšak tím by se ztratila určitá část informace o intenzitě čtenářství, což považuji za důležité. Jak lze vidět v histogramech (příloha č. 5), proměnné mají téměř normální rozložení a počet hodnot (kategorií) vyšší než 4, takže pracuji s proměnnou „čtení knih“ jako s numerickým znakem.

V první části analýzy se věnuji komparaci vybraných evropských států a jejich typů z hlediska frekvence čtenářství knih a vlivů na ně působících. Hlavní závislou proměnnou je zde proměnná znázorňující frekvenci čtení knih ve volném čase, která nabývá pěti kategorií: „nikdy“, „méně než 1x měsíčně“, „alespoň 1x měsíčně“, „alespoň 1x týdně“, „denně“ (na škále 0-4, přičemž hodnota 0 znázorňuje nejnižší frekvenci a 4 nejvyšší).

Jako nezávislé proměnné v mé práci vystupují proměnné kód země a typ země, dále individuální charakteristiky jedince (pohlaví, věk, jeho nejvyšší dosažené vzdělání – ve třech kategoriích) a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (taktéž tři kategorie).

V rámci mezinárodního zkoumání nejprve v rámci deskriptivních statistik pracuji se souborem všech evropských států, o nichž máme data týkající se frekvence čtenářství. Součástí operacionalizace bylo rozhodování, jaké z evropských zemí vstoupí do další analýzy a v jaké podobě. V důsledku velkého počtu chybějících hodnot (i celé kategorie) byly z analýzy posléze vyřazeny tyto země: Belgie, Estonsko, Německo a Rakousko. Do pokročilejší analýzy vstoupily následující země: *Česká republika, Dánsko, Finsko, Francie, Irsko, Itálie, Litva, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Řecko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko a Velká Británie.*

Pro účast v lineárních regresních modelech byly tyto země rozděleny do skupin, které představují „typy země“. Tyto typy země jsou: sever, západ, jih, střed/východ a Česká republika.

- *Sever* je představován zeměmi: Dánsko, Finsko, Norsko, Švédsko.
- *Západ*: Francie, Irsko, Nizozemsko, Velká Británie.
- *Jih*: Itálie, Řecko, Slovinsko, Španělsko.
- *Střed/východ*: Polsko, Slovensko, Litva.
- *Česká republika* byla umístěna do analýzy jako samostatný typ, neboť jedna z výzkumných otázek hledá pozici České republiky v rámci čtenářství v Evropě.

Výsledky mezinárodního porovnání zemí na základě dat z výzkumu PIAAC lze zobecnit na populaci obyvatel vybraných evropských zemí ve věku 20-60 let.

Druhá část analýzy zkoumá vliv čtenářského prostředí v rodině na čtenářství jedince v dětství a v dospělosti.

Využívá zde výpovědi lidí o jejich vlastních aktivitách a aktivitách jejich rodičů v době jejich dětství, které je v dotazníku specifikováno jako doba, kdy bylo jedinci zhruba 14 let. Hlavní zkoumanou proměnnou je zde čtenářství jedince v době dětství a čtenářství v době dospělosti. Proměnná „čtení v dětství“ nabývá pěti kategorií, označujících intenzitu čtení: „nikdy“, „zřídka“, „občas“, „často“ a „velmi často“ (na škále 2-6, přičemž hodnota 2 je nejnižší intenzita a 6 nejvyšší). Proměnná „čtení v dospělosti“ byla zkoumána prostřednictvím osmi kategorií, označujících frekvenci čtení: „denně“, „několikrát za týden“, „alespoň jednou za týden“, „alespoň jednou za měsíc“, „alespoň jednou za čtvrtletí“, „alespoň jednou za rok“, „méně než jednou za rok“ a „vůbec ne“ (na škále 1-8, přičemž hodnota 1 znázorňuje nejnižší frekvenci a 8 nejvyšší).

Jako nezávislé proměnné vstupují do analýzy proměnné individuálního charakteru (pohlaví, věk, popř. vzdělání jedince), dále nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (tři kategorie) a socioekonomický status rodiny.¹³

Nezávislými proměnnými je také dimenze, které představují podpůrné čtenářské prostředí v rodině v době respondentova dětství (tzn. v době jeho 14 let). Těmito proměnnými byly: intenzita toho, zda rodiče četli knihy ve volném čase; povídání si o knihách s rodiči; pomoc rodičů při výběru knih; velikost domácí knihovny v dětství. Byla provedena metoda hlavních komponent, prostřednictvím které byla identifikována jedna dimenze, která zastupuje jako celek pro-čtenářské klima v rodině.

Výsledky zkoumání v českém prostředí lze zobecnit na populaci obyvatel České republiky, taktéž ve věku 20-60 let.

3.4 Metody a postup analýzy

Pro dosažení cílů této práce budu využívat následujících analytických metod a postupů. Práce je založena na sekundární analýze kvantitativních dat. Sekundární analýze a jejím možným omezením se budu podrobněji věnovat v následující kapitole, *3.5 Omezení sekundární analýzy*. V první části analýzy bude provedeno mezinárodní

¹³ Socioekonomický rodiny byl operacionalizován skrze dotaz na pracovní pozici otce, resp. živitele rodiny.

srovnání dat z evropských zemí a pozorování podobností a odlišností mezi nimi, druhá část analýzy bude pracovat s daty z českého výzkumu.

Nejprve byla prováděna jednorozměrná a biviární analýza. Dále probíhala především analýza vícerozměrná – s využitím kontingenčních tabulek (s testem chí kvadrátu), grafů intervalu spolehlivosti (CI 95 %), metody hlavních komponent aj. Jádrem analýzy jsou regresní modely mnohorozměrné lineární regrese, v nichž je závislou proměnnou proměnná frekvence čtení knih ve volném čase (v dospělosti, resp. dětství jedince).

Mnohorozměrná lineární regrese je účinnou metodou pro analýzu vztahů mezi sadou nezávisle proměnných a jednou závisle proměnnou. Cíle mnohonásobné regrese jsou následovné: za prvé, vysvětlit rozptyl v závisle proměnné Y (k tomu slouží statistika R^2); za druhé, odhadnout (vypočítat) vliv každé z nezávisle proměnných X na závisle proměnnou Y (sílu tohoto vlivu sdělují nestandardizované regresní koeficienty b ; vliv každé nezávisle proměnné je odhadován tak, že je kontrolováno působení ostatních nezávisle proměnných, které vstupují do modelu; standardizované regresní koeficienty (*beta*) ukazují relativní sílu vlivu jednotlivých proměnných na proměnnou závislou – lze tedy pozorovat, které proměnné mají na rozptyl závisle proměnné největší vliv a které mají naopak vliv nejmenší); a za třetí, cílem je s pomocí sestavené regresní rovnice predikovat pro jednotlivé případy hodnoty závisle proměnné (Mareš, Rabušic a Soukup, 2015:353).

Lineární regresní analýza je metodou vhodnou především pro proměnné metrického charakteru, při důsledné standardizaci ji však lze využít rovněž pro původně nominální či kategoriální proměnné. V důsledku toho nelze využít všechny nástroje této metody a situaci je třeba přizpůsobit také následnou interpretaci výsledků. V lineární regresní analýze je třeba využít spojité proměnné nebo proměnné indikátorového (tzv. dummy) charakteru; všechny proměnné tedy byly pečlivě transformovány do podoby vhodné k analýze. V mé práci využívám tzv. zahrnuté modely, prostřednictvím kterých lze v regresi sledovat změny vlivů jednotlivých nezávisle proměnných (když jsou postupně přidávány do modelů) – lze tedy odlišit, jaké proměnné nejvíce ovlivňují závisle proměnnou a k jakým změnám v míře vlivu dalších proměnných v předchozích modelech dochází.

3.5 Omezení sekundární analýzy

Jak již bylo zmíněno, tato diplomová práce je založena na sekundární analýze dat. Se sekundární analýzou jsou spojeny některé limity (především metodologické povahy), které mohou ovlivňovat výsledky a jejich následnou interpretaci. Některým významným omezením a problémům (obecným i konkrétním) tohoto typu analýzy se budu věnovat v příštích odstavcích.

Sekundární analýza dat je založena na využití dat z již proběhlého výzkumu a pracuje s těmito daty za účelem zodpovědět s jejich pomocí jiné než původní výzkumné otázky. Otázky v jednotlivých dotaznících a data z nich nasbíraná jsou již pevně dána a nelze je měnit. Při práci s nimi je proto nutno brát ohled na data, která máme k dispozici, a vymežit okruh našeho bádání v návaznosti na ně. Již samotný projekt výzkumu je tedy ovlivňován dostupnými informacemi, které můžeme z dat využít.

Jednotlivá šetření probíhala formou standardizovaného dotazování. Jedno z omezení analýzy tedy plyne z charakteristik této techniky sběru dat – z použitých otázek a jejich formulací. Jaké konkrétní otázky byly využity v této práci? Tato práce využívala v první řadě otázku týkající se frekvence čtení ve volném čase, která byla v jednotlivých dotaznících pojata jako uzavřená a respondent vybíral z předem daných možností. Možnou problematičnost této otázky lze spatřit v skutečnosti, že čtení je ve společnosti chápáno jako „oceňovaná“ a „prestižní“ aktivita. Otázka týkající se čtení může vyvolávat snahu se „zalíbit“ a „vypadat lépe“, hrozí tedy riziko, že respondent uvede častější čtení knih, než je realitou. Souvisí to s konceptem tzv. „sociální desirability“, což je snaha chovat se podle toho, jak si přeje daná společnost – jsou určité formy jednání, které jsou preferované a uznávané; čtenářství patří mezi ně. Další problematičnost otázek je spojena s otázkami týkajícími se minulosti, resp. dětství respondenta. Jde o retrospektivní otázky na aktivity rodičů v době respondentova dětství (resp. v době, kdy mu bylo 14 let), otázky na jeho vlastní aktivity v dětství a podobně. V jistém smyslu problematické jsou také otázky po velikosti domácí knihovny v dětství a současnosti. Ty vyžadují nejen vzpomínku na minulost, ale také schopnost odhadnout počet knih¹⁴. Vzpomínky jsou ryze subjektivní a ještě navíc se týkají nejen minulosti respondenta, ale i jeho blízkých osob, což zkreslení může zvětšovat – při odpovídání může jedinec také promítat své vlastní aktivity do aktivit rodičů. V okamžiku, kdy je respondent dotazován na dávnější minulost, nebo je veden k odhadu, může docházet ke

¹⁴ V dotazníku je však přítomna snaha respondentovi pomoci při odhadu počtu knih – a sice, že jeden metr obsahuje přibližně 40 knih.

zkreslení odpovědi. Při interpretaci výsledků vycházejících z výše uvedeného typu dat je třeba mít toto na paměti.

Další problematickým aspektem analýzy jsou obecné limity výsledků a interpretací, které plynou ze samotné podstaty sociologického zkoumání a z charakteristik kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum se snaží o vysokou standardizaci výzkumných postupů a vysokou reliabilitu. Nevýhodou kvantitativního výzkumu však zůstává nižší validita výzkumu, protože respondent má možnost vybírat pouze z omezeného počtu variant odpovědí. Interpretace dat by měly být hodnotově i názorově neutrální a objektivní. Otázkou také zůstává objektivita samotného výzkumníka, který data interpretuje, protože výzkumník (stejně jako zkoumané osoby) není izolován od vlivů okolního prostředí a společnosti, které je součástí. Limitem kvantitativní analýzy je také vysoká redukce informací – získáváme pouze velmi omezené množství informací o rozsáhlém počtu jedinců. Výhodou kvantitativního výzkumu je však snadná zobecnitelnost výsledků na danou populaci. Z předchozích limitů je jasné, že výsledky kvantitativního výzkumu nemůžeme brát jako dané, ale nýbrž jen jako výsledky, které s větší či menší mírou pravděpodobnosti platí pro danou populaci.

Kromě omezení metodologické povahy můžeme při sekundární analýze narazit také na problémy technického charakteru. Takové problémy souvisí především s dostupností, resp. nedostupností dat. Při práci jsem na tyto komplikace narazila. Ve výzkumu PIAAC 2012 chyběla klíčová data v datových souborech jednotlivých zemí. Konkrétně chyběla data týkající se základních socio-demografických charakteristik jedince. Zcela chyběla data zaznamenávající věk respondenta (v Německu a Rakousku), ale také data ohledně vzdělání jedince (např. v Estonsku kompletně). Kompletní absence dat u některých proměnných je velký problém, tudíž několik zemí muselo být z hlavní části mezinárodní analýzy zcela vyřazeno.¹⁵

V následujících dvou kapitolách se již budou věnovat analýze. V první z kapitol budu sledovat čtenářství a vlivy na něj v mezinárodně-komparativní perspektivě s využitím dat z vybraných evropských zemí, v druhé kapitole se budu zabývat čtenářství v rodinném kontextu v České republice.

¹⁵ Zde je třeba upozornit, že přesto bylo do analýzy zahrnuto několik zemí, v nichž byly obsaženy chybějící hodnoty v míře větší než 5 % (v kategoriích vzdělání respondenta či vzdělání jeho rodičů) – a to proto, že se jednalo o země velmi zásadní pro analýzu (šlo především o země západní Evropy). Rozsáhlé množství chybějících hodnot (odmítnutí odpovědět, „neví“ atd.) je při analýze problémem, protože při hranici nad 5 % by už mohly být nenáhodné, tj. vázat se na určité skupiny respondentů. Po pečlivém zvážení situace byly tyto země přesto do analýzy nakonec zahrnuty.

3.6 Čtenářství v evropských zemích: srovnání

Jak často čtou Evropané knihy? A liší se v tom z hlediska uvažovaného rozdělení do pěti typů zemí? V tabulce 3.6.1 vidíme, jak často se obyvatelé vybraných evropských zemí věnovali čtení knih ve volném čase na základě dat z mezinárodního výzkumu z roku 2012, která budu analyzovat v této kapitole.¹⁶ Pro přehlednost jsou (v kontrastu s Českou republikou) modře zvýrazněny *skandinávské země a pobaltské státy*, zeleně státy *západoevropské*, oranžově státy *středoevropské* a žlutě *jihoevropské*.

Tabulka 3.6.1 Frekvence čtení knih ve volném čase ve vybraných evropských zemích (řádková procenta).

	Nikdy	<1x měsíčně	Alespoň 1x měsíčně, <1x týdně	Alespoň 1x týdně, ne každý den	Denně	Celkem
Švédsko	14,3	20,7	14,1	24,8	26,1	100,0
Estonsko	15,0	23,2	16,6	25,8	18,7	99,3
Dánsko	15,1	20	13,7	22	28,7	99,4
Norsko	16,2	22,6	13,8	21,8	22,1	96,4
Finsko	16,6	28,6	17,1	21,4	16,2	99,8
Německo	18,6	22,9	13,2	22,3	21,3	98,4
Velká Británie	18,7	18,1	10,9	19,0	32,3	99,0
Česko	20,7	22,1	13,2	24,0	19,6	99,7
Rakousko	20,9	20,2	14,7	23,4	18,7	97,9
Irsko	21,9	17,8	11,8	16,9	31,4	99,7
Francie	25,0	22,5	11,9	16,7	22,7	98,8
Nizozemsko	25,9	23,0	14,0	19,4	16,1	98,3
Polsko	26,4	26,2	17,0	18,4	11,9	99,9
Slovensko	30,3	22,8	14,4	20,9	11,2	99,6
Belgie	31,4	21,9	11,7	13,8	12,3	91,2
Řecko	32,9	25,1	14,3	14,7	12,9	99,8
Litva	32,9	20,9	12,6	20,2	12,5	99,2
Slovinsko	33,8	25,3	15,7	14,7	9,8	99,3
Španělsko	34,3	17,1	10,2	15,0	22,0	98,6
Itálie	36,1	18,7	11,2	17,1	16,1	99,2

Zdroj: PIAAC 2012, N (validní) = 118 825.

Obyvatelé vybraných evropských zemí, 20-60 let.

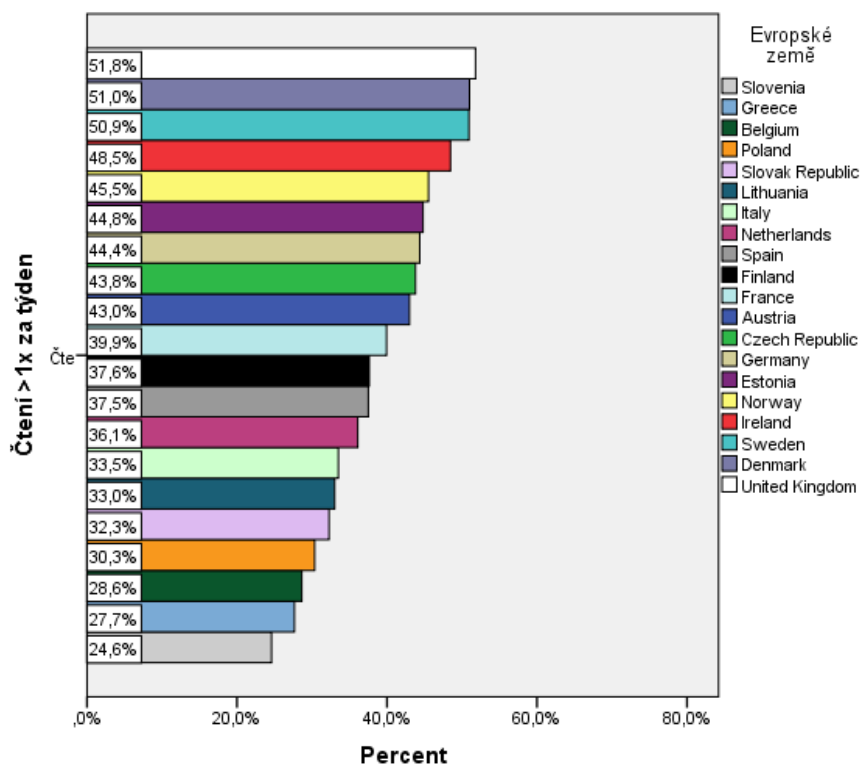
¹⁶ Do tabulky 3.6.1 a grafu 3.6.1 jsem pro názornost a přehlednost zahrнула všechny evropské země, jejichž data o frekvenci čtení jsou v rámci výzkumného šetření PIAAC 2012 k dispozici - včetně zemí, s nimiž v další analýze nebylo pracováno.

Z tabulky 3.6.1 vyplývá, že severské země (Dánsko, Finsko, Norsko, Švédsko) jsou zeměmi, jejichž obyvatelé čtou knihy nejméně často nikdy, a zároveň čtou nejčastěji ze všech evropských zemí alespoň jednou týdně nebo dokonce denně. Ve skandinávských zemích pouze přibližně šestina osob nečte ve svém volném čase knihy nikdy. Podobně je na tom z pobaltských států Estonsko, výjimkou je však Litva, jejíž obyvatelé čtou velmi málo, srovnatelně jako lidé žijící na jihu Evropy. Obyvatelé západoevropských zemí čtou také poměrně podobně často. Nejvíce čtou lidé ve Velké Británii, Irsku, ale také Německu. Zajímavým případem s velkým počtem nečtenářů je v rámci západní Evropy Belgie – zde nečte nikdy téměř třetina populace. Belgie je, co se týče čtenářských návyků obyvatel, očividně velmi specifická – a toto zjištění je v souladu s poznatky jiných (např. Trávníček, 2008:133).

Česká republika je na tom co do frekvence čtení knih dost podobně jako západoevropské země, nejbliže je Rakousku a Německu. Obyvatelé ostatních středoevropských států (Slovensko, Polsko) čtou knihy méně než lidé v západní či severní Evropě, ale více než na jihu kontinentu. Naopak nejméně čtou knihy ve volném čase lidé v zemích jižní Evropy – Itálii, Řecku, Španělsku a Slovinsku. V těchto zemích nečte nikdy knihy přibližně okolo třetiny populace.

Pro větší názornost si ještě ukážeme, jaký je podíl „čtenářů“ v jednotlivých zemích. Při definování toho, kdo je pravidelný čtenář, vycházím z běžně používané operacionalizace (např. Trávníček, 2008, 2011, 2014), kdy za čtenáře je považován ten, kdo čte knihy pravidelně alespoň jednou týdně. Na procentní zastoupení čtenářů (tzn. osob čtoucích knihy více než jednou týdně) se můžeme ještě přehledněji podívat v grafu 3.6.1. Tento graf názorně ukazuje to, co vyplynulo už z předchozí tabulky, totiž že nejvyšší procento pravidelných čtenářů můžeme nalézt především ve skandinávských zemích, dále ve Velké Británii, Irsku, ale také v Německu, České republice a Rakousku. Knihy čte pravidelně (více než jednou týdně) více než polovina obyvatel ve Švédsku, Dánsku a Velké Británii. Čte pravidelně také 49 % Irů, 46 % Norů a 45 % Estonců a Němců. V České republice čte knihy pravidelně alespoň jednou týdně dle výzkumu PIAAC z roku 2012 celkem 44 % obyvatel. V některých jihoevropských zemích (Slovinsko, Řecko) čte týdně čtvrtina všech obyvatel. A týdně čte přibližně třetina lidí v Polsku, Slovensku, Litvě a Itálii.

Graf 3.6.1 Procentní podíl čtenářů (= čte více než 1x týdně) ve vybraných evropských zemích.



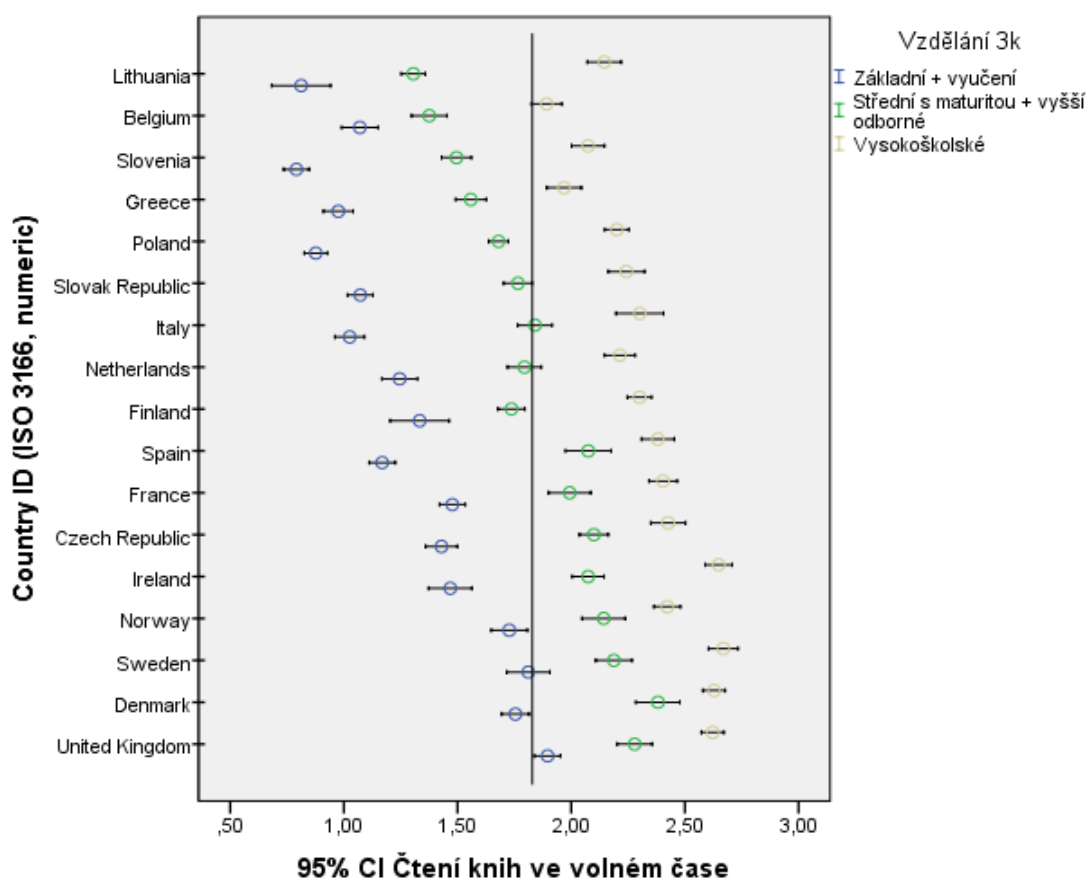
Zdroj: PIAAC 2012, N (validní) = 118 825.
Obyvatelé vybraných evropských zemí ve věku 20-60 let.

Z hlediska sledované otázky, co ovlivňuje čtenářství, nám prvotní informace poskytnou rozdíly v průměrných hodnotách intenzity čtení podle vzdělání dotázaného i rodičů v jednotlivých zemích (pro tento účel budu dále v textu pracovat s proměnnou měřící frekvenci čtení jako s číselným znakem).¹⁷ Výsledky jsou včetně intervalů spolehlivosti, které v sobě souběžně přehledně zahrnují informaci o rozptylu (standardní chybě) i počtu případů ve skupině, zobrazeny v grafu 3.6.2, jenž ukazuje, jak čtou obyvatelé evropských zemí podle dosaženého vzdělání ve třech kategoriích (základní vzdělání a vyučení, středoškolské a vysokoškolské vzdělání). Zde se rýsují rozdíly mezi jednotlivými zeměmi na hlubších úrovních a na základě podobností vyvstávají v rámci zemí určité typy. Zdá se, že nejvýraznější rozdíly jsou především mezi nadprůměrně čtoucími severními zeměmi na jedné straně a jihem a středem Evropy na straně druhé. V jihoevropských zemích (především ve Slovinsku, Řecku, Itálii, ale i Španělsku), ale

¹⁷ Blíže se věnuji vysvětlení, proč jsem se rozhodla pracovat s proměnnou znázorňující frekvenci čtení jako s proměnnou číselnou, v kapitole věnující se operacionalizaci (3.3 *Operacionalizace, transformace dat*).

také v Litvě, ze střeoevropských států v Polsku a Slovensku existují široké rozdíly mezi tím, jak často čtou knihy lidé se základním a vysokoškolským vzděláním – v těchto zemích čtou lidé s vysokoškolským vzděláním výrazně více než lidé se vzděláním základním. Naopak ve Velké Británii a na severu Evropy nejsou rozdíly mezi čtenářstvím v rámci jednotlivých vzdělanostních skupin tak výrazné. V severních a západních zemích jsou rozdíly mezi vzdělanostními skupinami menší, na jihu a ve středu jsou naopak výraznější.

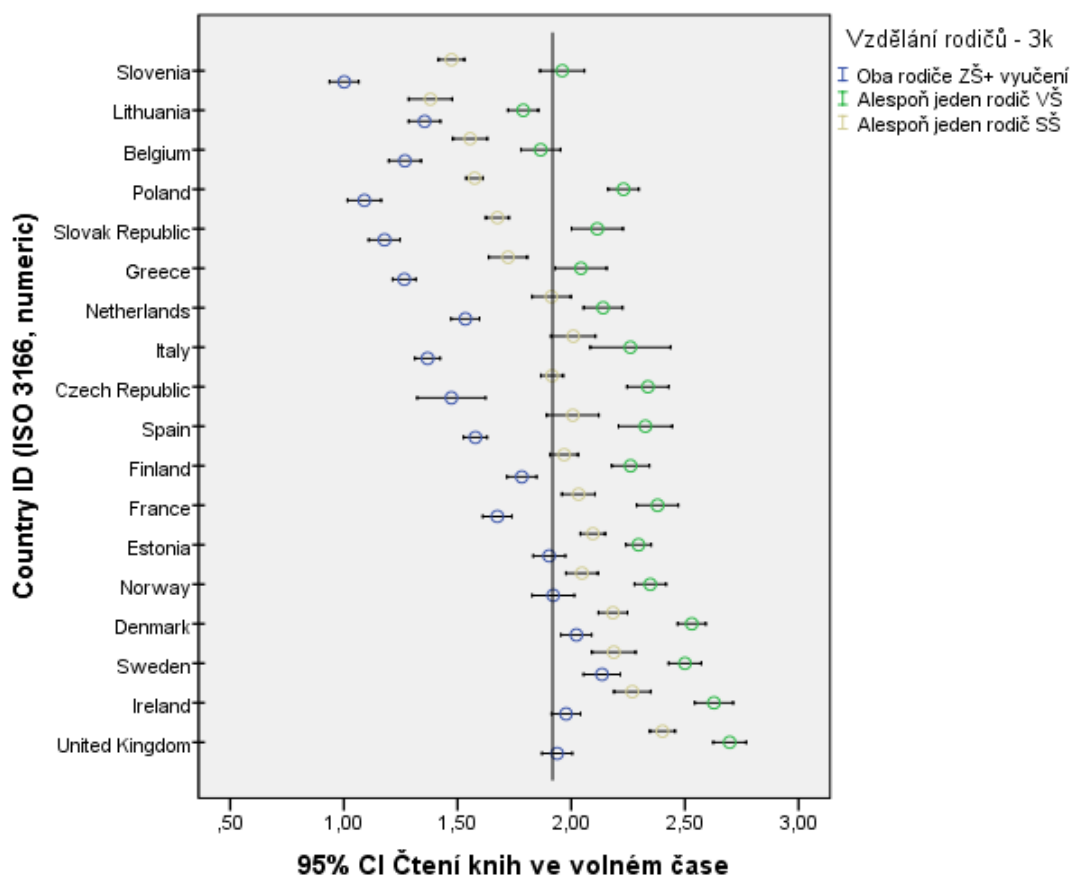
Graf 3.6.2 Frekvence čtení knih ve volném čase podle vzdělání (3 kategorie) ve vybraných evropských zemích, intervaly spolehlivosti.



Zdroj: PIAAC 2012, N (validní) = 83 017.
Obyvatelé vybraných evropských zemí ve věku 20-60 let.

Celoevropský průměr ve frekvenci čtení knih je zhruba 1,9 – což na škále čtení knih od 0 (nikdy) do 4 (denně) znamená, že Evropané čtou průměrně alespoň jednou měsíčně. Tento průměr je na severu a západě Evropy vychýlen výrazně kladně, v ostatních částech kontinentu je vychýlen spíše opačně. V případě Velké Británie a severovýchodních zemí (kromě Finska) všechny tři vzdělanostní kategorie lidí čtou knihy nadprůměrně často, v Litvě, Belgii a na jihu Evropy (Slovinsko, Řecko) čtou lidé ve všech vzdělanostních skupinách spíše pouze průměrně či podprůměrně často. V následujícím grafu 3.6.3 můžeme sledovat čtenářství v závislosti na vzdělání rodičů.

Graf 3.6.3 Frekvence čtení knih ve volném čase podle vzdělání rodičů (3 kategorie) ve vybraných evropských zemích, intervaly spolehlivosti.



Zdroj: PIAAC 2012, N (validní) = 84 955.
Obyvatelé vybraných evropských zemí ve věku 20-60 let.

Graf 3.6.3 ukazuje, jak se liší v rámci evropských zemí frekvence čtení knih podle vzdělání rodičů. I zde lze vysledovat podobný trend jako v případě čtení podle vzdělání jedince. Zdá se, že v severských zemích a v některých zemích západní Evropy existují pouze minimální rozdíly mezi skupinami dle vzdělání rodičů – všichni čtou lehce či výrazně nadprůměrně. V Dánsku, Švédsku čtou lidé nadprůměrně často bez ohledu na to, jaké nejvyšší dosažené vzdělání měli jejich rodiče, podobná je situace také v Norsku. Například v Polsku, Slovensku či ve Slovinsku jsou naopak značné rozdíly mezi tím, jak čtou potomci rodičů se základním a vysokoškolským vzděláním, a všichni čtou spíše podprůměrně či průměrně. Česká republika je někde mezi těmito póly dle těchto výsledků.

Při svém zkoumání vycházím z předpokladu, že se jednotlivé evropské země (resp. jejich typy) v rámci frekvence čtení knih mezi sebou liší. Jednotlivé typy zemí se vzájemně odlišují nejen podle individuálních charakteristik jedinců, ale také podle dalších charakteristik, které mají samy o sobě – panují mezi nimi rozdíly na vyšší úrovni, tedy na úrovni kulturních, institucionálních a dalších faktorů. Oba tyto druhy charakteristik mohou mít na čtenářství jedinců vliv, má analýza se snaží očistit vliv typu země od vlivů individuálních proměnných. K tomu využiji metodu lineární regrese.

Prostřednictvím čtyř regresních modelů, znázorněných v tabulce 3.6.2, budu nyní zkoumat, zda v evropských zemích resp. v jejich pěti typech¹⁸ dle kulturně-institucionálního kontextu existují rozdíly ve frekvenci čtení a to při kontrole vlivu individuálních charakteristik jedince (pohlaví, věk, jeho vzdělání) a také nejvyššího dosaženého vzdělání jeho rodičů. Referenční kategorii v modelech zastupuje žena žijící v jižní Evropě, která dosáhla nejvýše středoškolského vzdělání a alespoň jeden z jejích rodičů má též středoškolské vzdělání. První model (M1) zahrnuje pouze typy zemí a ukazuje, jak se liší frekvence čtení knih mezi jednotlivými typy zemí. Druhý model (M2) přidává vliv individuálních proměnných (pohlaví, věk, vzdělání jedince). Zde bude ověřována hypotéza H1 zjišťující, zda existuje vztah mezi typem země a frekvencí čtení knih i při kontrole vlivů individuálních faktorů. V třetím (M3) je zkoumán navíc efekt vzdělání rodičů. Čtvrtý model (M4) sleduje navíc ještě interakci mezi typem země a vzděláním jedince a vzděláním jeho rodičů – odpovídá mj. na otázku Q2 (H5), zda má v některých typech zemí větší vliv rodinný původ (vzdělání rodičů). V těchto modelech zároveň ověřuji hypotézu H3, podle níž se frekvence čtení knih v České republice bude

¹⁸ Typy zemí jsou následující: *sever, západ, jih, střed/východ* a v porovnání s nimi *Česká republika*.

blížit spíše frekvenci čtení v zemích západní Evropy, než zemím střední/východní Evropy.

Tabulka 3.6.2 Efekty typů země, individuálních charakteristik a dalších faktorů na frekvenci čtení knih ve volném čase, lineárně regresní modely.

	M1			M2			M3			M4		
	B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.
Konstanta	1,562	0,010	0,000	1,233	0,014	0,000	1,335	0,016	0,000	1,432	0,020	0,000
Sever	0,605	0,014	0,000	0,512	0,013	0,000	0,423	0,014	0,000	0,272	0,025	0,000
Západ	0,511	0,013	0,000	0,391	0,012	0,676	0,309	0,013	0,000	-0,193	0,023	0,000
Střed/Východ	0,057	0,014	0,000	-0,006	0,014	0,000	-0,079	0,014	0,000	0,185	0,022	0,000
ČR	0,450	0,021	0,000	0,437	0,020	0,000	0,319	0,021	0,000	0,262	0,034	0,000
Žena				0,651	0,009	0,000	0,661	0,009	0,000	0,659	0,009	0,000
Věk 20-33 let				0,059	0,011	0,000	-0,030	0,012	0,010	-0,033	0,012	0,005
Věk 48-60 let				0,110	0,011	0,000	0,143	0,011	0,000	0,146	0,011	0,000
Vzdělání ZŠ+VY				-0,406	0,011	0,000	-0,341	0,011	0,000	-0,561	0,023	0,000
Vzdělání VŠ				0,451	0,011	0,000	0,391	0,011	0,000	0,376	0,026	0,000
Vzdělání rodičů - ZŠ, VY							-0,230	0,011	0,000	-0,222	0,011	0,000
Vzdělání rodičů - VŠ							0,255	0,012	0,000	0,257	0,011	0,000
Sever*ZŠ+VY										0,375	0,033	0,000
Sever*VŠ										0,007	0,035	0,829
Střed/Východ*ZŠ+VY										0,224	0,031	0,000
Střed/Východ*VŠ										0,075	0,035	0,032
Západ*ZŠ+VY										0,276	0,030	0,000
Západ*VŠ										0,034	0,032	0,294
ČR*ZŠ+VY										0,172	0,047	0,000
ČR*VŠ										-0,082	0,053	0,120
Sever*rodiče ZŠ+VY										0,096	0,031	0,002
Sever*rodiče VŠ										-0,052	0,039	0,183
Střed/Východ*rodiče ZŠ+VY										-0,144	0,031	0,000
Střed/Východ*rodiče VŠ										-0,060	0,040	0,134
Západ*rodiče ZŠ+VY										0,019	0,028	0,502
Západ*rodiče VŠ										-0,090	0,037	0,016
ČR*rodiče ZŠ+VY										-0,101	0,066	0,128
ČR*rodiče VŠ										0,027	0,055	0,621
Adj. R2	0,030			0,139			0,152			0,154		

PIAAC 2012, N (validní) = 75 221.

Obyvatelé vybraných evropských zemí ve věku 20-60 let.

Referenční kategorie: žena, jižní Evropa, SŠ vzdělání, alespoň jeden z rodičů SŠ vzdělání.

Tučně zvýrazněny koeficienty na statistické hladině $p > 0,05$.

V M1 lze sledovat, jak se rozlišuje frekvence čtení knihy mezi jednotlivými typy zemí. Typy zemí vysvětlují přibližně 3 % rozptylu ve frekvenci čtení knih ve volném čase. Vidíme, že ve volném čase čtou knihy nejčastěji lidé v zemích na severu Evropy, dále za nimi lidé v západních zemích. V zemích na severu Evropy intenzita čtení oproti zemím na jihu Evropy (ref. skup.) je vyšší (regresní koef. +0,605) a na západě také (regresní koef. +0,511). Češi jsou ve frekvenci čtení v závěsu za nimi. Oproti tomu lidé žijící v zemích střední (Polsko a Slovensko), resp. východní Evropy (Litva) jsou na tom oproti jihu téměř stejně – rozdíl mezi nimi je zde téměř nulový, ale signifikantní (sig. 0,017). Lidé na jihu a ve středu, resp. východě Evropy, čtou mnohem méně, což odpovídá frekvenci nižší než jednou měsíčně.

Následně M2 sleduje, jak se změní efekt typu země (tedy něco, co můžeme chápat jako efekt kultury, institucí, vzdělávacího systému apod. v jednotlivých typech zemí), pokud navíc sledujeme vliv individuálních proměnných; tedy pokud efekt typu země očistíme od vlivu sociální struktury jako takové. Po kontrole vlivu individuálních faktorů lze konstatovat, že efekt typu země v případě zemí na severu a západě Evropy a v České republice mírně oslabil, ale nicméně je dále poměrně silný. Lidé na severu Evropy čtou stále nejčastěji a čeští čtenáři jsou co do frekvence čtení dokonce v závěsu za nimi, následuje je západ Evropy – čtou přibližně jednou měsíčně. I v druhém modelu nenalezneme rozdíly, co se týče jihu a středu/východní Evropy. Pokud očistíme vliv typů zemí od vlivů sociální struktury (individuálních faktorů), zjistíme, že obyvatelé jižní Evropy čtou dost podobně jako lidé ve středu, resp. na východě Evropy (Polsko, Slovensko, Litva) – rozdíly mezi těmito typy zemí prakticky vymizely a jsou těsně za hranicí signifikance (sig. 0,057). Ženy čtou knihy zřetelně výrazněji častěji než muži, v rámci Evropy to znamená přibližně jednou měsíčně (regr. koef. +0,651). Lidé v mladší věkové kategorii (20-33 let) čtou přibližně podobně jako lidé ve věku středním (34-47 let); oproti tomu lidé ve starším věku (48-60 let) čtou velmi mírně častěji. Velké rozdíly jsou ve čtení z hlediska vzdělání. Lidé, kteří mají nižší nejvyšší dosažené vzdělání (základní škola či vyučení), čtou v Evropě výrazně méně oproti středoškolákům, odpovídá to čtení výrazně méně než jednou měsíčně. Lidé s vysokoškolským vzděláním čtou naopak výrazně více než středoškoláci, přibližně jednou měsíčně.

V M3 je zkoumán navíc efekt vzdělání rodičů. Individuální faktory spolu s typem země (M2) vysvětlují dohromady 14 % rozptylu, po přidání vzdělání rodičů (M3) je vysvětleno 15,2 % rozptylu závislé proměnné. Ukazuje se, že vzdělání rodičů má na čtenářství středně silný vliv. Lidé, jejichž rodiče dosáhli pouze nižšího vzdělání (ZŠ a vyučení), čtou méně než potomci středoškoláků (regresní koef. -0,23), lidé původem z rodin vysokoškolsky vzdělaných rodičů naopak čtou častěji než

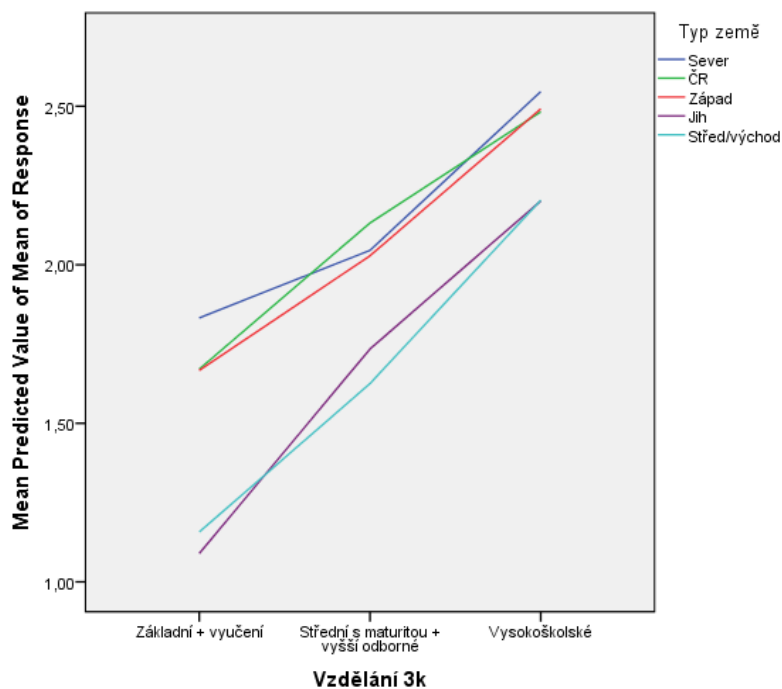
středoškoláci (regresní koef. +0,255). Po přidání vlivu vzdělání rodičů do modelu vzdělání jedince trochu oslabí (ale přesto zůstane vliv poměrně silný). Je třeba vzít v úvahu, že vzdělání rodičů působí na čtenářství jedince nejen přímo, ale i nepřímo skrze dosažené vzdělání jedince. Nadále platí, že na severu čtou lidé častěji, těsně za nimi Češi a obyvatelé západní Evropy. V tomto modelu se velmi mírně prohloubil rozdíl mezi typem země střední/východní Evropy a zeměmi na jihu. Země ve středu, resp. východě, čtou oproti jihu dokonce trochu méně. Ženy čtou stále výrazně více než muži (regr. koef. +0,661). Co se týče kategorií věku, zdá se, že lidé staršího věku (47-60 let) čtou mírně častěji než lidé středního či mladšího věku.

Dále M4 sleduje navíc ještě interakci mezi typem země a vzděláním jedince a vzděláním rodičů.¹⁹ V tomto modelu se vysvětlená variance nepatrně zvýší na 15,4 %. Předpokládáme totiž, že se jejich efekty mohou lišit v závislosti na typu země. Interakci mezi typem země a vzděláním si můžeme názorně prohlédnout v grafu 3.6.4, který ukazuje, jak se liší frekvence čtení v závislosti na typech zemí a třech vzdělanostních kategoriích (průměrné predikované hodnoty). Již při prvním pohledu vidíme, že největší rozdíly se nacházejí mezi zeměmi na severu, západě Evropy a Českou republikou na jedné straně a zeměmi jižní a střední/východní Evropy na straně druhé. V první skupině zemí je čtenářství o dost méně stratifikováno prostřednictvím vzdělání, to znamená, že zde nejsou tak velké rozdíly co se týče frekvence čtení knih ve volném čase z hlediska třech kategorií dle nejvyššího dosaženého vzdělání (sever, západ, Česká republika). Největší čtenáři, kteří mají základní vzdělání, či jsou vyučení, pocházejí ze zemí severní Evropy. Oproti tomu na jihu Evropy a v jejím středu/na východě panují výraznější rozdíly mezi tím, jak často čtou knihy jednotlivé vzdělanostní skupiny. Při prostudování průměrných hodnot lze říci, že v obou typech zemí čtou dost podobně, liší se pouze v tom, že středoškoláci na jihu čtou mírně častěji než lidé se středoškolským vzděláním ve středu/východě Evropy.

V grafu 3.6.5 můžeme podobně přehledně sledovat interakci mezi typem země a vzděláním rodičů. Z něj lze vyvodit, že zde nejsou výraznější rozdíly mezi jednotlivými typy zemí z hlediska vzdělání rodičů. Ve všech typech zemí nabývá průměrný rozdíl mezi frekvencí čtení u potomků vysokoškoláků a potomků osob se základním vzděláním či vyučením hodnot 0,9 – jen zde je názorně vidět, že lidé na severu, západě Evropy a v Česku čtou výrazně více, na jihu a ve střední/východní Evropě čtou méně často, avšak prakticky bez ohledu na vzdělání svých rodičů. Nejméně čtou potomci rodičů se základním vzděláním a vyučením žijící ve střední/východní Evropě.

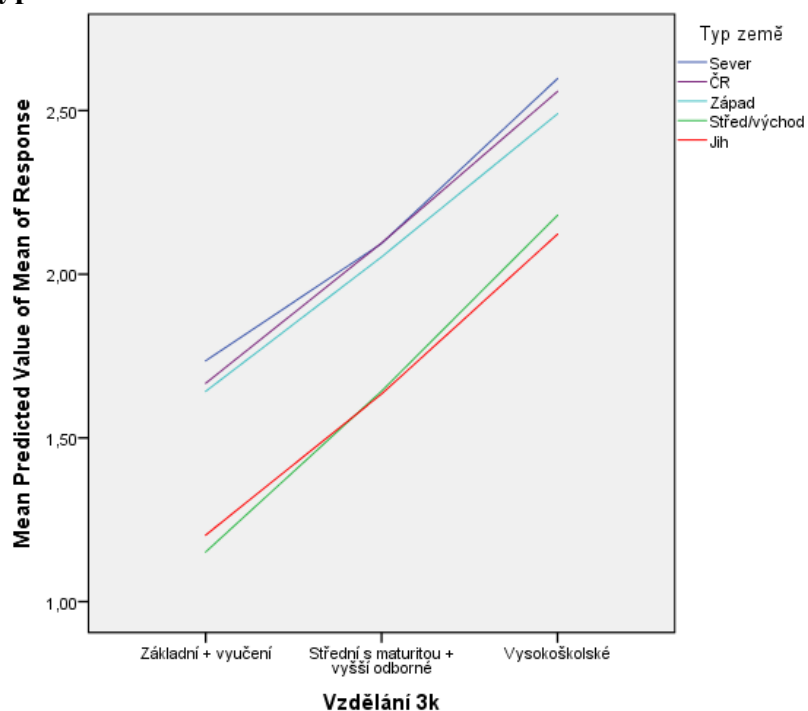
¹⁹ Vzhledem k tomu, že mezi vzděláním dotázaného a jeho rodičů je poměrně silná závislost (koeficient korelace Gamma 0,194), odhadla jsem modely s interakcemi se zeměmi odděleně pro vzdělání jedince a rodičů, pro přehlednost jsou prezentovány v jednom bloku.

Graf 3.6.4 Průměrné predikované hodnoty, vzdělání (3 kategorie) podle pěti typů zemí.



PIAAC 2012, N (validní) = 75 221.
Obyvatelé vybraných evropských zemí ve věku 20-60 let.

Graf 3.6.5 Průměrné predikované hodnoty, vzdělání rodičů (3 kategorie) podle pěti typů zemí.



PIAAC 2012, N (validní) = 75 221.
Obyvatelé vybraných evropských zemí ve věku 20-60 let.

V jednotlivých modelech jsem také ověřovala hypotézu H3, která zjišťovala, zda se Česká republika co do frekvence čtení knih blíží spíše zemím Evropy západní (spíše než zemím ve střední/východní Evropě). Výsledky ukazují, že Česká republika se ve své pozici v rámci Evropy blíží spíše zemím západní či severní Evropy a nikoliv ostatním zemím střední Evropy (Polsko, Slovensko). To je zajímavé a nezbyvá, než se zamyslet nad tím, co může být příčinou této situace. Proč Češi tak silně čtou? Jedním z možných vysvětlení jsou socio-historické důvody, proč se Česká republika svým intenzivním čtenářstvím liší od zbytku střední Evropy.²⁰

²⁰ Hluboké kořeny českého čtenářství leží pravděpodobně v historii, ještě v době, kdy bylo české území součástí habsburské monarchie a později Rakousko-Uherska. Roli mohly hrát rozvoj vzdělanosti v důsledku povinné školní docházky, ale pravděpodobně také v době českého národního hnutí (tj. v době tzv. českého obrození), kdy psané texty a knihy byly vlasteneckou snahou o rozvoj českého jazyka a národa. V současné době bude mít také ještě vliv poměrně široká dostupnost knih. Česká republika má dodnes nejhustší síť veřejných knihoven nejen v Evropě, ale také na celém světě. Příčinou je mj. knihovní zákon z roku 1919, kdy po zrodu Československa bylo požadováno zřízení knihovny přístupné všem občanům v každé obci – snahou byla všeobecná gramotnost a veřejné vzdělávání. Zákon platil až do roku 2002, pak počet knihoven (tehdy přes 6000) klesl přibližně o 11 %. To všechno mohly být některé z hluboce zakořeněných důvodů, proč Češi postupně získali silné čtenářské návyky.

3.7 Vliv rodiny na čtenářství

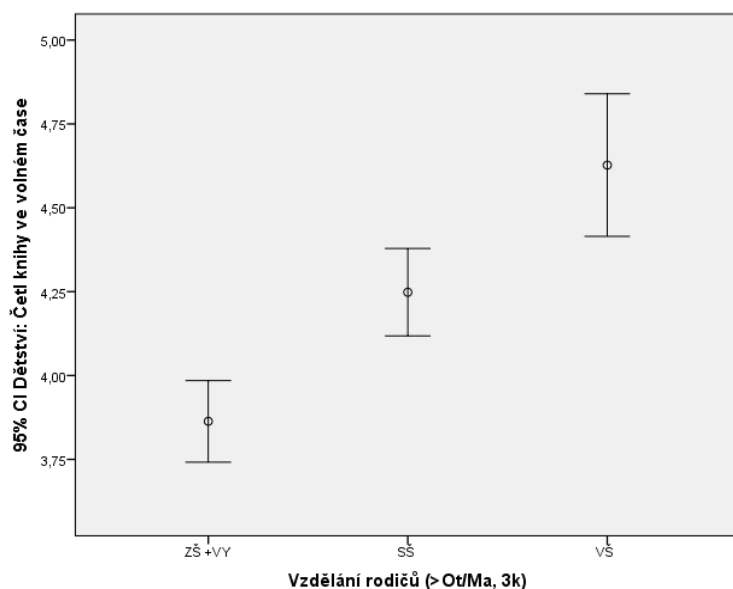
V této kapitole se budu zabývat čtením knih a faktory v rámci rodinného prostředí, které na toto čtenářství působí. Protože nelze pochopit vlivy působící na čtenářství v dospělosti, aniž bychom vzali v úvahu vlivy v dětství, nejprve budu zkoumat, co působí na dětské čtenářství, a následně přejdu ke zkoumání faktorů, které ovlivňují frekvenci čtení jedince v dospělosti. Ke zkoumání budu využívat průřezová data z aktuálního výzkumu v dospělé populaci České republiky CSDA Research 2017. Domnívám se, že ačkoliv se jedná o situaci v české společnosti, lze výsledky zobecnit i na ostatní evropské země, zejména na skupinu severovýchodních zemí (Norsko, Švédsko, Finsko a Dánsko), které, jak ukázala komparativní analýza v předchozí kapitole, se blíží úrovni čtenářství ČR.

Jedním z hlavních faktorů, jehož působení budu sledovat, je tzv. pro-čtenářské klima v rodině, jemuž jsem se blíže věnovala v teoretické části. Z hlediska sledované otázky, co ovlivňuje v rámci rodiny čtenářství v dětství, nám primární informace poskytnou rozdíly v průměrných hodnotách intenzity čtení v dětství podle vzdělání rodičů a několika vybraných dimenzí, které dle teoretických východisek představují podpůrné čtenářské klima v rodině (jde o výpovědi respondentů týkající se jejich dětství – zda jejich rodiče tehdy četli knihy, zda si s nimi povídali o knihách, které četli, či zda jim pomáhali při výběru knih). V grafu 3.7.1 vidíme, jak lidé četli v dětství podle dosaženého vzdělání svých rodičů ve třech kategoriích (základní vzdělání a vyučení, středoškolské a vysokoškolské vzdělání). Porovnání průměrných hodnot ukazuje, že potomci rodičů s vysokoškolským vzděláním četli výrazně častěji než lidé, jejichž rodiče měli nejvýše základní vzdělání či vyučení list.

Průměrná hodnota čtení v dětství u potomků vysokoškoláků nabývala hodnot 4,6, zatímco u dětí rodičů se základní školou či vyučením byla o pětinu nižší, pouze 3,9 (na pětibodové škále

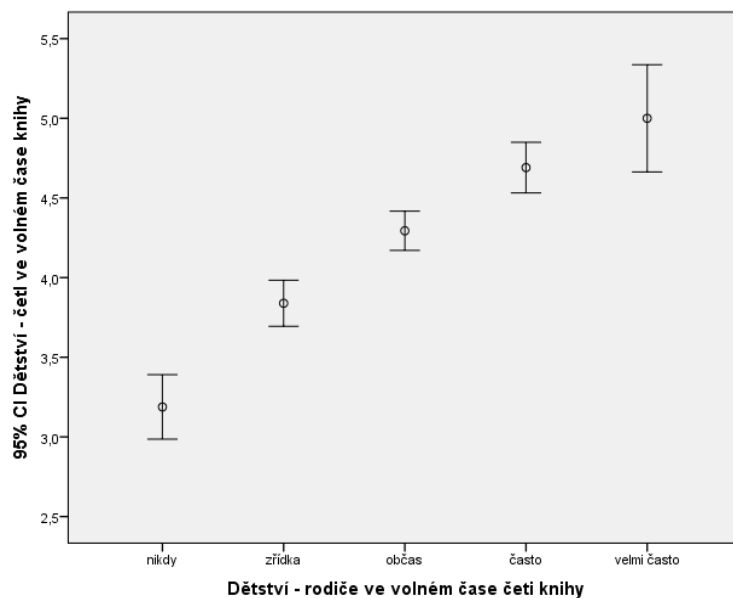
Graf 3.7.2 ukazuje, jak četli lidé ve svém dětství podle toho, zda i jejich rodiče tehdy ve svém volném čase četli knihy. Zde je patrná silná souvislost, byť rozdíly mezi potomky rodičů, kteří v jejich dětství četli knihy často či velmi často, jsou minimální, tak platí, že lidé, jejichž rodiče knihy nečetli nikdy, sami četli v dětství pouze zřídka. Otázkou ale zůstává, co je za touto mezigenerační podobností. Odpověď na ní budu hledat ve vícerozměrné analýze a rozlišením moderovaných a zprostředkovaných vlivů.

Graf 3.7.1 Intenzita čtení knih ve volném čase v dětství podle vzdělání rodičů, průměry s intervaly spolehlivosti, ČR 2017.



Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 718.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

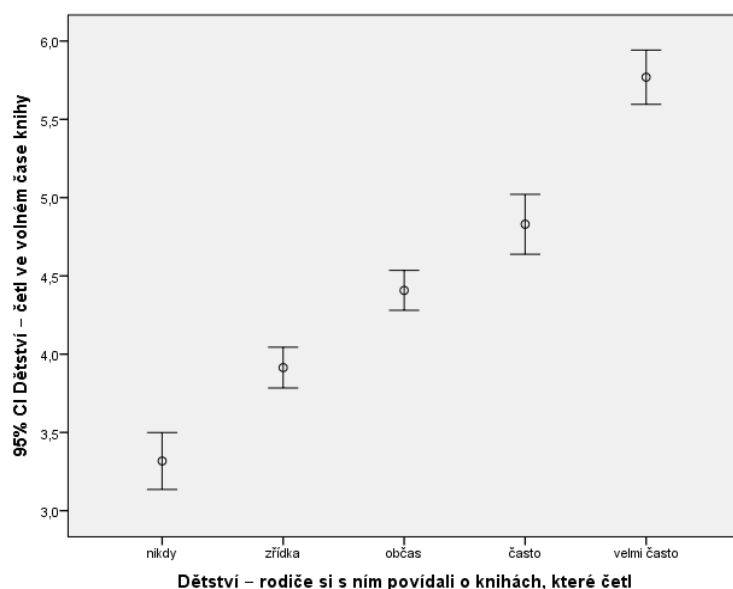
Graf 3.7.2 Intenzita čtení knih ve volném čase v dětství podle toho, jak často četli knihy rodiče, průměry s intervaly spolehlivosti, ČR 2017.



Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 698.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

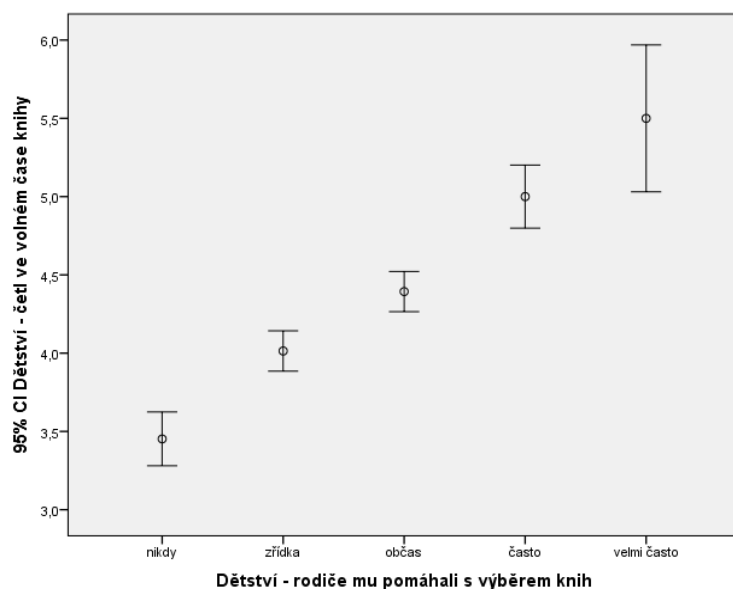
V grafu 3.7.3 můžeme sledovat intenzitu čtení knih v dětství v závislosti na tom, zda si s dotázanými v té době jejich rodiče povídali o knihách, které četli. Již při letném pohledu na graf je patrné, že nejčastěji v dětství četli lidé, s nimiž si jejich rodiče velmi často povídali o knihách. Naopak velice slabě lidé četli, pokud si s nimi jejich rodiče nikdy o knihách nepovídali. Podobné výsledky přináší také graf 3.7.4, který ukazuje dětské čtenářství podle toho, zda rodiče pomáhali s výběrem knih. Při pohledu na průměrné hodnoty intenzity čtení knih v dětství se ukazuje, že čím více rodiče poskytovali rady a pomoc při volbě knih a četby, tím častěji se jejich potomci věnovali četbě knih. Nejvíce se v dětství věnovali četbě ti, kdo uváděli, že jim jejich rodiče často či velmi často pomáhali s výběrem četby (i zde překrývající se intervaly spolehlivosti ukazují na statisticky nevýznamný rozdíl mezi těmito dvěma kategoriemi). Pouze slabí dětská čtenáři byli naopak potomci rodičů, kteří se jim neasistovali při výběru knih nikdy.

Graf 3.7.3 Intenzita čtení knih ve volném čase v dětství podle toho, zda si s nimi v dětství jejich rodiče povídali o knihách, intervaly spolehlivosti, ČR 2017.



Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 716.
Obyvatelé ČR, 20-60 let

Graf 3.7.4 Intenzita čtení knih ve volném čase v dětství podle toho, zda rodiče pomáhali s výběrem knih, intervaly spolehlivosti, ČR 2017.



Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 716.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Výzkum CSDA Research 2017 operacionalizoval čtenářsky podpůrné prostředí v rodině původu pomocí čtyř otázek: čtenářství rodičů ve volném čase, interakce s rodičem o knihách a pomoc s výběrem četby a velikost domácí knihovny. A ačkoliv jsme v předchozích grafech viděli vždy kladnou monotónní souvislost s dětským čtenářstvím, je otázkou, zda tyto indikátory tvoří jeden homogenní koncept. Například autoři Gorčíková a Šafr (2012) identifikovali dvě dimenze pro-čtenářského klimatu (interakce mezi rodičem a dítětem a dostupnost knih/nápodoba rodičů). Na základě tohoto teoretického poznatku jsem provedla analýzu prostřednictvím metody hlavních komponent (PCA), abych ověřila, zda je čtenářské klima jednodimenzionální, nebo zda je při hodnocení jeho vlivu v regresních modelech třeba pracovat s případnými dílčími dimenzemi. Výsledkem analýzy (jak vidíme v tabulce 3.7.1) je identifikace pouze jedné dimenze – hlavní komponenty, která zastupuje čtenářské klima v rodině jako celek. Takto vytvořenou proměnnou, která je standardizována na z-skóre (průměr 0, SD 1), budu využívat v dalších analýzách.

Z hlediska zkoumaného tématu determinant čtenářství (čtenářství ve smyslu kulturního kapitálu), je důležitá otázka, čím je podmíněno pro-čtenářské klima rodiny. Odpověď nám poskytne lineárně regresní model, v němž budeme vysvětlovat rozdíly v rodinném pro-čtenářském klimatu na základě vlivu vzdělání rodičů (model 1) a navíc

také socioekonomického statusu rodiny (otce/živitele; model 2).²¹ Výsledky jsou uvedeny v tabulce 3.7.2. Tyto pouhé dvě charakteristiky rodiny – vzdělání a ISEI – vysvětlují přibližně 28 % rozptylu pro-čtenářského klimatu. Zdá se, že rozhodující vliv na čtenářské poměry v rodině má akademický kapitál rodiny (ztělesněný vzděláním rodičů), zatímco socioekonomický status má vliv v porovnání se vzděláním pouze malý (k dominantnímu vlivu vzdělání přidává pouze 3 procenta vysvětlené variance). Vidíme tedy, že již samotné čtenářské klima je silně podmíněné statusovou/třídní pozicí rodiny, v následující části kapitoly se podíváme na to, jak rodina ovlivňuje čtenářství jedince.

Tabulka 3.7.2 Čtenářské klima v rodině (metoda hlavních komponent, faktorové zátěže), ČR 2017.

Počet knih doma ve věku 14 let	0,712
Dětství – rodiče si s respondentem povídali o knihách, které četl	0,874
Dětství – rodiče respondentovi pomáhali s výběrem knih	0,875
Dětství – rodiče ve volném čase četli knihy	0,833
Vysvětlená variance (%)	68,23%

Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 903.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Tabulka 3.7.2 Efekty vzdělání rodičů a socioekonomického statusu rodiny na čtenářské klima v rodině, lineárně regresní model (nestandardizované koeficienty), ČR 2017.

	M1			M2		
	B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.
Konstanta	,293	,054	,000	-,231	,113	,042
vzdRod_ZSVY	-,750	,072	,000	-,575	,078	,000
vzdRod_VS	,556	,096	,000	,190	,117	,107
ISEI-08 (otec)				,013	,002	,000
Adj. R2	0,252			0,280		

Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 867.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Referenční kategorie: vzdělání rodičů – SŠ.

Tučně zvýrazněny koeficienty na statistické hladině $p > 0,05$.

²¹ V dalších analýzách (čtenářství v dětství a dospělosti) byl nakonec vliv socioekonomického statusu rodiny (otce/živitele) vynechán a to z důvodů multikolinerity a velkého počtu chybějících hodnot. Z analýzy čtenářského klimatu v rodině (tabulka 3.7.2) navíc vyplývá, že jeho vliv je v porovnání se vzděláním rodičů relativně malý.

Čtení v dětství

Nyní se budu věnovat faktorům, které podmiňují čtení člověka v jeho dětství. Zde je třeba ovšem zdůraznit, že se jedná o výsledky získané z retrospektivních výpovědí dospělých, což do značné míry snižuje jejich reliabilitu. Navíc zkoumaná populace je z hlediska věku a tedy i socializačních kohort poměrně heterogenní, zahrnuje informace od lidí dospívajících v 60. letech až 90. letech 20. stol. Dětské čtenářství aktuálně pro současnou dobu, a dodejme, že také podstatně validněji, popisují výzkumy prováděné v populaci dětí, jako např. mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (viz např. Šafr, Gorčíková 2017) nebo ryze české výzkumy (např. Prázová, Homolová, Landová, 2014). Jak často se dotázaní věnovali čtení knih v době svého dětství, tedy v době přibližně svých čtrnácti let ukazuje tabulka 3.7.3. Pouze 7 % uvedlo, že ve svém dětství nikdy knihy nečetlo, téměř 40 % naopak sdělilo, že v dětství četlo knihy „často“ či „velmi často“. Čtvrtina lidí četla knihy „zřídka“, téměř třetina pak uvedla, že četlo „občas“.

Tabulka 3.7.3 Čtení knih v dětství, absolutní a relativní četnosti (%), ČR 2017.

	Četnost	%
<i>Nikdy</i>	52	7,2
<i>Zřídka</i>	182	25,1
<i>Občas</i>	214	29,5
<i>Často</i>	174	24,0
<i>Velmi často</i>	101	13,9
Celkem	723	99,6

Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 723.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Dále budu zkoumat, jak různé vzájemně provázané faktory přispívají k čtenářství v dětství. Při svém zkoumání vycházím z předpokladu, že intenzita čtení knih v dětství bude častější tam, kde je v rodině čtenářské klima. Z poznatků dosavadního výzkumu vyplývá, že třídní postavení rodiny, charakterizované mj. vzděláním rodičů, má vliv na čtenářství potomků již od raného dětství (např. Bukodi, 2007; Šafr, Gorčíková 2017). Otázkou však je, zda a jak se změní vliv vzdělání rodičů po zohlednění vlivu pro-čtenářského klimatu rodiny (akademický vs. vtělený kulturní kapitál). K zodpovězení těchto otázek využiji lineárně regresní modely rozšířené o analýzu mediačních a moderačních efektů.

Prostřednictvím tří zahnížděných regresních modelů, znázorněných v tabulce 3.7.4, budu nyní zjišťovat, zda existují odlišnosti ve frekvenci čtení knih v dětství v souvislosti s čtenářským klimatem v rodině, a to při kontrole individuálních charakteristik jedince (pohlaví, věk)²² a vzdělání rodičů. První model (M1) zahrnuje pohlaví, věk jedince a vzdělání jeho rodičů. Model druhý (M2) přidává navíc vliv čtenářského klimatu měřeného pomocí latentní proměnné. V M1 a M2 ověřuji nejprve hypotézu H4, která zjišťuje, zda vzdělání rodičů kladně podmiňuje frekvenci čtení knih v dětství. Další hypotézu H6, podle níž je vliv vzdělání rodičů na čtení v dětství nepřímo zprostředkován skrze čtenářské klima, ověřuji pomocí testu mediace vlivu (k jejímu ověření je třeba ještě také model, kde je závislou proměnnou čtenářské klima,²³ ten je uveden v příloze č. 3). V modelu třetím (M3) sledujeme interakce (moderace) mezi vzděláním rodičů a čtenářským klimatem. Cílem tohoto modelu je ověřit hypotézu H5, která předpokládá přítomnost této interakce.

Tabulka 3.7.4 Efekty vzdělání rodičů a čtenářské klimatu v rodině na intenzitu čtení knih v dětství, lineárně regresní modely, ČR 2017.

	M1			M2			M3		
	B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.
Konstanta	4,112	0,082	0,000	4,046	0,069	0,000	4,372	0,184	0,000
Žena	0,485	0,086	0,000	0,352	0,073	0,000	0,115	0,175	0,511
Věk (X)	0,014	0,004	0,000	0,013	0,003	0,000	0,060	0,160	0,708
Vzdělání rodičů ZŠ+VY	-0,464	0,095	0,000	-0,035	0,085	0,677	-0,388	0,081	0,000
Vzdělání rodičů VŠ	0,323	0,126	0,011	-0,010	0,109	0,930	0,015	0,004	0,000
Čtenářské klima				0,657	0,042	0,000	0,495	0,089	0,000
Vzdělání rodičů ZŠ+VY*čtenářské klima							0,203	0,106	0,056
Vzdělání rodičů SŠ*čtenářské klima							0,175	0,114	0,124
Adj. R2	0,118			0,365			0,463		

Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 626.

Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Referenční kategorie: Muž, vzdělání rodičů SŠ.

Tučně zvýrazněny koeficienty na statistické hladině $p > 0,05$.

²² Věk je zde přítomen jako kontrolní kovariáta s cílem eliminovat odlišné historické kontexty doby.

²³ Jedná se o zjednodušený model čtenářského klimatu v tabulce 3.7.2, který zahrnuje pouze vliv vzdělání rodičů a také kontrolní kovariáty pohlaví a věku (kontrolující vliv období socializace).

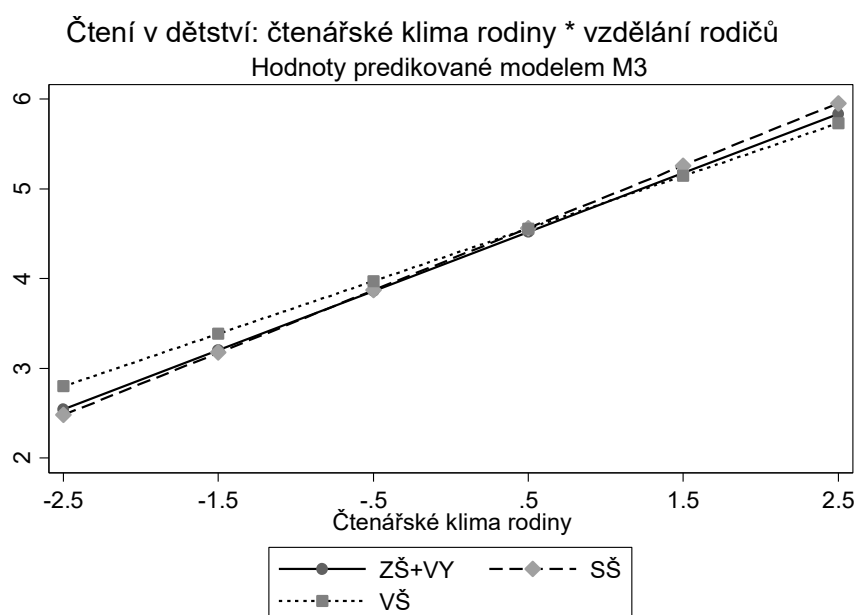
V modelu 1 vidíme, že čtení knih v dětství je podmíněno vzděláním rodičů. Potomci rodičů s nejvýše základní školou a vyučením četli v dětství výrazně méně často než potomci středoškoláků (regresní koef. -0,464) a naopak děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů četly v dětství častěji (regresní koef. 0,323). Také individuální charakteristiky jedince (pohlaví a věk), které zde figurují jako kontrolní proměnné, mají souvislost se čtenářstvím v dětství. Ženy četly v dětství častěji než muži (regresní koef. 0,352), což zde odpovídá intenzitě čtení zhruba někde mezi „občas“ a „často“. Kladnou hodnotu regresního koeficientu věku je možno interpretovat buď jako skutečnost, že lidé dříve narození a tedy vyrůstající v době, kdy byla menší konkurence ze strany jiných médií – především televize, četli jako děti častěji, ale také jako projev určité selektivity paměti. Na základě analyzovaných průřezových (cross-sectional) dat to nelze rozhodnout. Připomeňme, že v modelu pro čtení v dětství je věk (ve vycentrované, číselné podobě) zahrnut jako kontrolní proměnná právě proto, že data, s nimiž pracuji, vznikla ve formě retrospektivních výpovědí jedinců o svém dětství v době 14 let, tudíž jejich věk ovlivňuje výpovědi (ať už z důvodu změny významu čtení v celé společnosti, anebo skutečnosti, že v různých fázích průběhu života si vyvoláváme z paměti informace o předchozích životních fázích odlišně).

Následující model 2 ukazuje, že na čtení v dětství má velmi výrazný vliv pro-čtenářské klima ($B=4,7$). Zatímco pohlaví, věk jedince, vzdělání jeho rodičů a socioekonomický status otce (M1) vysvětlují 11,8 % rozptylu v intenzitě čtení knih v dětství, po přidání vlivu čtenářského klimatu (M2) se vysvětlená variance se přibližně ztrojnásobí (36,5 %). V tabulce 3.7.4 vidíme, že lidé, kteří v dětství vyrůstali v prostředí, v němž jejich rodiče četli knihy, povídali si s nimi o knihách a v němž měli k dispozici knihy, sami také v dětství častěji četli. Zároveň vidíme, že s přidáním efektu čtenářského klimatu mírně oslabí vliv pohlaví jedince. Z hlediska hypotézy H6 je důležité, jak se změnil vliv vzdělání rodičů – ten prakticky zcela zmizel, statisticky nesignifikantní je u obou kategorií vzdělání (ZŠ/vyučení a VŠ). Tento výsledek ukazuje, že se vliv vzdělání rodičů pravděpodobně uplatňuje nepřímou skrze čtenářské klima rodiny. Tento mediační efekt je ovšem třeba ještě ověřit statistickým testem, k němu se vrátím v další části, protože nejprve se na základě výsledků v M3 budu věnovat zkoumání interakce mezi vzděláním rodičů a čtenářským klimatem.

V třetím modelu bude ověřovat hypotézu H5, podle níž čtenářské klima v rodině vstupuje do interakce se vzděláním rodičů. Po přidání interakce mezi vzděláním rodičů a čtenářským klimatem do modelu vidíme, že vysvětlená variance se ještě výrazněji

zvýšila na 46,3 %. V M3 zjišťujeme, jestli spolu působí vzdělání rodičů a čtenářské klima na čtení dítěte jako zvýhodnění potomků z více vzdělaných rodin (kulturní reprodukce) nebo v pozitivní podobě jako určitá kompenzace pro potomky z méně vzdělaných rodin. Cílem je zjistit, zda přítomnost vzdělání rodičů a pro-čtenářského klimatu vytváří ještě větší vliv na čtení v dětství než každé samostatně („dvojitý zvýhodnění“), či zda v případě, kde sice není přítomno vzdělání rodičů, ale je čtenářské klima, situace vede ke čtení jedince v dětství (kompenzace chybějícího akademického kapitálu). Predikované hodnoty čtenářství ukazuje graf 3.7.5, kde vidíme, že frekvence čtení knih roste v závislosti na pro-čtenářském klimatu, ale bez ohledu na vzdělání rodičů, protože rozdíly mezi kategoriemi jsou statisticky nevýznamné. Zdá se, že nejvíce však čtou potomci rodičů s nižším vzděláním, kteří měli v dětství nadprůměrné čtenářské klima (1. tercil) – přibližně 6. Zdá se tedy, že multiplikativní efekt vzdělání rodičů a čtenářského klimatu není ani oslabující (kompenzace u potomků rodičů s nižším vzděláním), ani posilující (zesílení efektu u potomků rodičů s vysokoškolským vzděláním). Tímto způsobem tedy pravděpodobně nedochází ani ke „kompenzaci“, ani k „dvojitmu zvýhodnění“. Vypadá to, že mezi čtenářským klimatem a vzděláním rodičů není interakční efekt.

Graf 3.7.5 Čtení v dětství: predikované hodnoty (model 3), interakce pro-čtenářského klima a vzdělání rodičů, ČR 2017.



Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 627.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Nyní se vrátíme k výzkumné otázce Q6, zda je vliv vzdělání rodičů na čtení knih v dětství zprostředkován (mediován) čtenářským klimatem v rodině anebo se uplatňuje také jejich přímý vliv. Budeme ověřovat hypotézu H6, která zjišťuje, zda vliv vzdělání rodičů nepůsobí na čtenářství v dětství také nepřímo, tj. skrze pro-čtenářské klima. Částečnou odpověď na tuto otázku jsme již viděli při porovnání regresních koeficientů vzdělání z modelů M1 a M2: po přidání čtenářského klimatu rodiny efekt vzdělání rodičů vymizel. Nyní k jejímu rigoróznímu zodpovězení provedeme ještě statistický test mediačního efektu, v němž ověříme nulovou hypotézu, podle níž je tento zprostředkovaný vliv v populaci nulový (Baron, Kenny, 1986). Samotný test jsem provedla s využitím programu „PROCESS“ Andrew F. Hayes (2013).

Výsledky mediačního testu jsou uvedeny v tabulce 3.7.5.²⁴ Vidíme zde hodnoty celkového, přímého a nepřímého efektu vzdělání rodičů (X) na čtení knih v dětství (Y) kdy zprostředkujícím faktorem – mediátorem je čtenářské klima v rodině (M). Předně výsledek testu potvrzuje, že přímý efekt vzdělání rodičů je nulový, hodnoty -0,035 (ZŠ/vyučení) a -0,010 (VŠ) jsou v obou případech statisticky nesignifikantní ($p=0,677$, $p=0,930$) a i jejich celkový sdružený efekt je nulový ($p=0,916$). Celkový efekt rodičovského vzdělání je ovšem případě potomků rodičů se ZŠ a vyučením silný a záporný (-0,464; $p=0,000$) a u potomků vysokoškoláků naopak silný a kladný (0,323, $p=0,011$). To proto, že nepřímý efekt vzdělání (zprostředkovaný skrze čtenářské klima rodiny) je v případě dětí rodičů s nejvýše vyučením silný a záporný (-0,429, $p=0,000$) a u dětí vysokoškoláků silný a kladný (0,332). Hodnoty bootstrapovaných intervalů spolehlivosti regresních koeficientů zde nezahrnují nulu, tudíž tento nepřímý efekt je v populaci nenulový, což potvrzuje existenci zprostředkovaného vlivu vzdělání rodičů na čtení v dětství skrze čtenářské klima rodiny.

²⁴ Mediační test probíhá tak, že nejdříve odhadneme model bez mediátoru, pak s moderátorem a zároveň model, kde je mediátor závislou proměnou. Regresní modely bez mediátoru a s mediátorem jsou obsaženy v tabulce 3.7.4 (M1 a M2). Pro úplnost je třetí model, v němž je mediátor (v tomto případě čtenářské klima) závislou proměnou v příloze č. 3).

Tabulka 3.7.5 Vliv vzdělání rodičů na intenzitu čtení jedince v dětství: celkový, přímý a nepřímý vliv zprostředkovaný skrze pro-čtenářské klima rodiny, velikosti efektu, statistický test mediačního efektu.

```

-----
TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y

Relative total effects of X-vzRod1SS on Y-cetldets:
      Effect      se      t      p      LLCI      ULCI
ZŠ/VY  -,464      ,095    -4,870    ,000    -,651    -,277
VŠ      ,323      ,126     2,557    ,011     ,075     ,570

Omnibus test of total effect of X on Y:
      R2-chng      F      df1      df2      p
      ,067      23,525     2,000    621,000    ,000
-----

Relative direct effects of X on Y
      Effect      se      t      p      LLCI      ULCI
X1     -,035      ,085     -,416     ,677    -,202     ,132
X2     -,010      ,109     -,088     ,930    -,223     ,204

Omnibus test of direct effect of X on Y:
      R2-chng      F      df1      df2      p
      ,000      ,087     2,000    620,000    ,916
-----

Relative indirect effects of X on Y

vzRod1SS  ->  cteklmlp  ->  j6cetlde

      Effect      BootSE      BootLLCI      BootULCI
X1     -,429      ,057     -,543     -,320
X2     ,332      ,073     ,194     ,477
-----

```

Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 626.

Poznámka: Test pomocí programu Process (Hayes 2013).

Z výsledků plyne, že se projevuje nepřímý vliv vzdělání rodičů na čtení v dětství skrze pro-čtenářské klima (hypotéza H6). Můžeme tak v obecné rovině konstatovat, že samotné vzdělání rodičů není tou složkou kulturního kapitálu, která by sama o sobě přímo působila na čtenářství v dětství. Vzdělání rodičů vliv na čtení v dětství má, ale projevuje se zprostředkovaně přes určitou kulturní praxi, kterou představuje čtenářské klima v rodině resp. jeho jednotlivé dimenze (existence a vybavenost domácí knihovny; vzor v čtoucích rodičích, čtenářské interakce rodičů s dětmi). Samotné čtenářské prostředí v rodině původu na čtení v rodině působí nejen přímo, bez ohledu na vzdělání rodičů (jak jsme viděli v modelech v tabulce 3.7.4), nicméně nepodařilo se prokázat, že by působilo v součinnosti se vzděláním rodičů – model M3 testující jejich vzájemnou interakci (hypotéza H5) ukázal, že nepůsobí ve vzájemné interakci.

Čtení v dospělosti

Při interpretování výsledků, jimž jsem se věnovala na předchozích stránkách, je třeba mít na zřeteli, že mnou využívaná data zabývající se čtením v dětství byla získána ve formě retrospektivních výpovědí dospělých respondentů, tudíž je nemůžeme uspokojivě využít při zkoumání faktorů podmiňujících dětské čtenářství (k tomuto tématu viz např. Šafr, Gorčíková 2017; Prázová a kol. 2014). Ostatně hlavním cílem této práce také není zkoumání samotného dětského čtenářství, nýbrž v první řadě studium faktorů, které ovlivňují čtenářství v dospělosti. Mezi nimi ovšem právě čtení v dětství zabírá prominentní místo, neboť je klíčovým článkem celého vývojového procesu: od naučení se číst přes vytvoření si kladného vztahu ke knihám v raném věku, čtení literatury jako součást vzdělávacího procesu až po čtení jako volnočasové aktivity a kulturní kompetenci v dospělém věku. V druhé části této kapitoly se budu věnovat analýze determinant čtenářství v dospělém věku.

Výpovědi dotázaných ve výzkumu CSDA-Research 2017 ukazují, že ve svém volném čase nečte nikdy celá pětina Čechů (tabulka 3.7.5). Další pětina lidí čte méně než jednou za rok nebo maximálně jednou za rok. Necelá třetina obyvatel České republiky čte alespoň jednou týdně. Pouze 4 % Čechů čte denně. Pokud to srovnám s tím, co jsme zjistili o České republice v mezinárodní analýze v minulé kapitole, tyto výsledky zhruba odpovídají. Alespoň jednou měsíčně a častěji dle výsledků CSDA Research čte přibližně 49 % Čechů, dle PIAAC 2012 je to 56, 8 % Čechů. Podobně: podle obou výzkumů nikdy nečte přibližně stejně Čechů, přibližně 20 %.²⁵

V grafu 3.7.6 vidíme, jaké jsou odlišnosti ve frekvenci čtení knih mezi českými ženami a muži. Platí, že ženy čtou častěji než muži. Největší rozdíl mezi muži a ženami nacházíme v kategorii těch, kteří knihy ve volném čase nečtou vůbec. Zatímco mezi muži jich nečte celá čtvrtina, u žen je to pouze šestina (rozdíl činí deset procentních bodů). V některých kategoriích je genderový rozdíl přibližně dvojnásobný. Denně čte 5 % žen, ale pouze 2,5 % mužů. Několikrát týdně čte 14 % žen, ale jen 8 % mužů.

²⁵ Nutno však dodat, že škály, na nichž byla měřena frekvence čtení, nejsou u obou výzkumů srovnatelné, přičemž škále u výzkumu CSDA Research se mi zdá více vypovídající (8 kategorií).

Tabulka 3.7.5 Čtení knih ve volném čase v dospělosti, absolutní a relativní četnosti (%), ČR 2017.

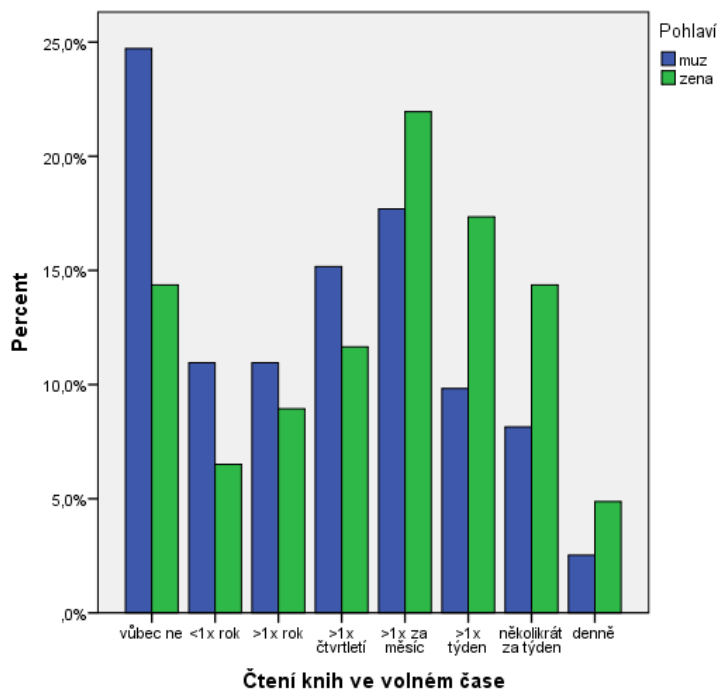
	Četnost	%
<i>Vůbec ne</i>	141	19,4
<i>Méně než jednou za rok</i>	63	8,7
<i>Alespoň jednou za rok</i>	72	9,9
<i>Alespoň jednou za čtvrtletí</i>	97	13,4
<i>Alespoň jednou za měsíc</i>	144	19,8
<i>Alespoň jednou za týden</i>	99	13,6
<i>Několikrát za týden</i>	82	11,3
<i>Denně</i>	27	3,7
Celkem	725	99,9

Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 725.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Věkové rozdíly ve frekvenci čtení ukazuje graf 3.7.7. Nejčastěji denně čtou lidé ve věku 46-60 let, oproti lidem ve věku 20-45 let. Zatímco několikrát za týden čte více než 15 % lidí ve středním věku (34-45 let), stejně často čte pouze 11 % osob ve věku 46-60 let a 7 % osob mladšího věku (20-33 let). Alespoň jednou týdně čte také 16 % lidí ve středním věku, ale pouze 13 % lidí věku vyššího a 11 % lidí mladšího. Téměř čtvrtina osob, které nikdy nečtou, je mladšího věku (24 %) anebo věku vyššího (23 %). Nikdy nečte přibližně 13 % lidí věku středního.

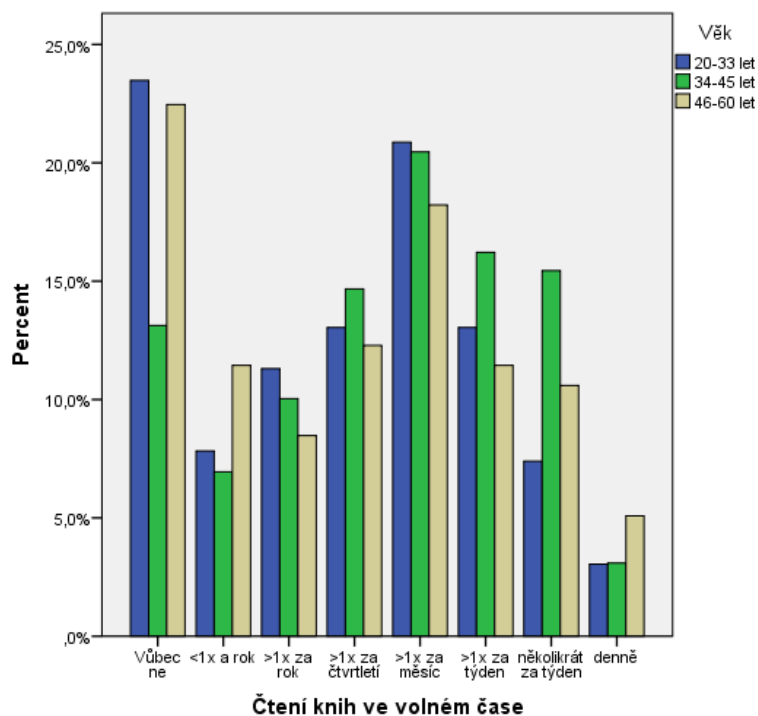
Rozdíly mezi vzdělanostními kategoriemi, tedy otázka, která nás z hlediska tématu práce zajímá nejvíce, uvádí tabulka 3.7.8. Co se týče vysokoškoláků, téměř 10 % z nich čte knihy denně a 5 % je nečte nikdy. Nikdy nečte téměř třetina osob s nejvyšším vyučením a pouze 2,5 % z nich čte denně. Středoškoláci čtou nejčastěji alespoň jednou měsíčně, dále aspoň jednou za týden. Frekvence čtení tedy knih stoupá spolu s dosaženým vzděláním.

Graf 3.7.6 Frekvence čtení knih ve volném čase dle pohlaví, procenta, ČR 2017.



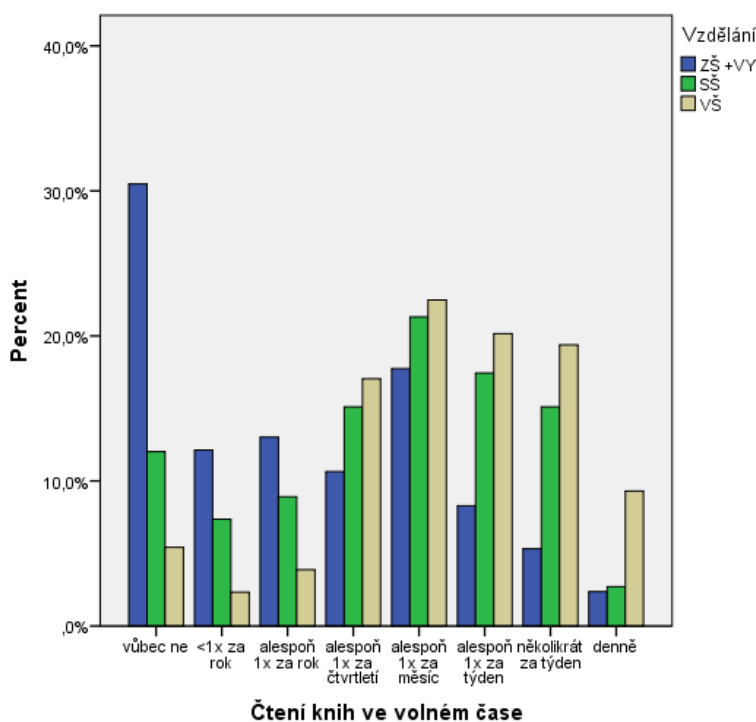
Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 726.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Graf 3.7.7 Frekvence čtení knih ve volném čase dle věku (3 kategorie), procenta, ČR 2017.



Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 726.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Graf 3.7.7 Frekvence čtení knih ve volném čase dle vzdělání (3 kategorie), procenta ČR 2017.



Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 726.
Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Jak již bylo řečeno v teoretické části, čtení knih má rozměr soukromý (individuální) a zároveň společenský (např. Bráblíková, 1969, Šmejkalová, 2000, Trávníček, 2008, 2011, 2014 aj.). Výběr četby a frekvence věnování se čtení je mj. výsledkem osobní volby jedinců a důsledkem působení jejich individuálních zájmů či osobnostních rysů. Souvisí také poměrně výrazně s genderem a vzděláním, částečně také s věkem. Čtenářství v dospělosti je však nezávisle na tom zakotveno hluboce v dětství člověka, v jeho rodině původu a sociální pozici ve společnosti a také v jeho raněškolních aktivitách (např. Griswold, McDonell, Wright, 2005, Bukodi, 2007 aj). Proto budu nyní zkoumat s využitím lineárně-regresních modelů, jaké jsou vlivy na čtenářství člověka v dospělosti.

Prostřednictvím čtyř regresních modelů, jejichž výsledky jsou uvedeny v tabulce 3.7.6, budu zjišťovat, zda existují odlišnosti ve frekvenci čtení knih v dospělosti v závislosti na situaci v dětství, zde budu konkrétně posuzovat odděleně vliv rodiny původu (vzdělání rodičů a pro-čtenářské klima rodiny) a vliv čtení v dětství, a individuálními charakteristikami jedince (pohlaví, věk, vzdělání). První model (M1) je samostatný a zahrnuje pouze současné sociodemografické charakteristiky jedince

(pohlaví, věk, vzdělání²⁶). Následují dva zahrnuté modely: model druhý (M2) zkoumá vliv vzdělání rodičů a čtenářského klimatu (při zahrnutí kovariát pohlaví a věku) a model třetí (M3) k němu přidává navíc vliv intenzity čtenářství v dětství. Tyto modely budou rovněž využity při ověřování hypotézy o zprostředkovaném – nepřímém vlivu čtenářského klimatu skrze čtenářství v dětství. A konečně model čtvrtý (M4) obsahuje všechny zkoumané vlivy dohromady a slouží k celkovému zhodnocení efektů na čtení v dospělosti.

První model ukazuje, jaký vliv mají současné individuální charakteristiky jedince na čtenářství v dospělosti. Zatímco žena, která je věku 46–60 let a má středoškolské vzdělání, což jsou v modelu referenční kategorie, dosahuje na škále intenzity čtení (1-8)²⁷ průměrné hodnoty přibližně 4,7 (konstanta 4,06 + 0,68), což se blíží frekvenci čtení přibližně alespoň jednou za měsíc, tak muž stejného vzdělání a věku pouze 4,06 (tj. zhruba alespoň jednou za čtvrtletí). Zatímco rozdíl mezi nejmladší a nestarší věkovou kategorií není statisticky významný, tak lidé ve věku středním (34-45 let) čtou častěji než lidé starší (46-60 let). Zdaleka nejsilnějším faktorem je vzdělání. Potvrzuje se to, co jsme již viděli v bivariátních vztazích: ti, kdo dosáhli nejvíce vyučení, čtou nejméně často, nejvíce čtou ve volném čase vysokoškoláci. Žena vysokoškolačka ve středním věku čte přibližně alespoň jednou za týden (5,96) zatímco ta, která má nejvýše výuční list pouze častěji než jednou za čtvrtletí (4,14).

Následují dva zahrnuté modely: M2 a M3 ověřují vliv rodiny původu a dětského čtenářství, zároveň v nich kontrolujeme vliv individuálních demografických charakteristik. Podobně jako v případě determinant dětského čtenářství (viz předchozí část kapitoly), je patrný silný vliv pro-čtenářského klima rodiny. Vzdělání rodičů má nyní záporné regresní koeficienty. Regresní koeficienty jsou u potomků rodičů s nejvýše vyučením -0,340 (oproti SŠ), u vysokoškoláků -0,411. V modelu 3 byl přidán vliv intenzity čtenářství v dětství. Po jeho zahrnutí oslabil vliv čtenářského klimatu

²⁶ Původně jsem uvažovala také o zahrnutí vlivu současného socioekonomického statusu (ISEI), avšak ukázalo se, že má vliv pouze malý a navíc je vysoce korelován se vzděláním jedince (Gamma 0,626); z důvodu problému s multikolinearitou jsem ho z modelu vynechala. Zkoumám tak pouze vliv vzdělání. Vzdělání respondenta je v analýze vlivu rodiny původu a čtení v dětství (modely 2 a 3) z důvodu značné korelace se vzděláním rodičů (Gamma 0,401) vynecháno, zahrnuji ho až v posledním celkovém modelu 4 uvažujícím všechny vlivy souběžně.

²⁷ Připomínám, že proměnná „čtení v dospělosti“ byla měřena prostřednictvím osmi kategorií, označujících frekvenci čtení: jejich hodnoty se pohybují na škále: 8 „denně“, 7 „několikrát za týden“, 6 „alespoň jednou za týden“, 5 „alespoň jednou za měsíc“, 4 „alespoň jednou za čtvrtletí“, 3 „alespoň jednou za rok“, 2 „méně než jednou za rok“ a 1 „vůbec ne“. Ačkoliv rozložení hodnot zde není zcela symetrické (šikmost -0,75; špičatost 1,86), což způsobuje především vyšší počet hodnot v kategorii „nečte vůbec“, nejedná se o výraznější vychýlení a tak i s ohledem na vyšší počet hodnot-kategorií data analyzovat pomocí lineárního modelu (průměr 4,1; SD 2,1; viz histogram v příloze 2).

rodiny asi o třetinu ($1-(0,764/1,166)$), zatímco efekt vzdělání rodičů se příliš nezměnil. To naznačuje, že část vlivu rodiny původu (vzdělání rodičů, čtenářské klima) se na čtení v dospělosti projevuje právě skrze dětské čtenářství. K tomu se ještě vrátíme v testu mediace, každopádně platí, že čtení v dětství má na čtení v dospělosti velmi silný vliv. Současné individuální charakteristiky jedince (pohlaví, věk, vzdělání) v M1 vysvětlují 16,4 % rozptylu proměnné čtenářství v dospělosti. V modelu M2 vidíme, že individuální charakteristiky (bez vzdělání jedince) spolu s vzděláním rodičů, socioekonomickým statusem rodiny (otce) a čtenářským klimatem vysvětlují 35 % variance (vysvětlená variance se zvýšila více než dvojnásobně). V M3 se po přidání čtenářství v dětství zvýší vysvětlená variance na 42 %. Největší skok při změně vysvětlené variance nastal po přidání čtenářského klimatu do modelu.²⁸

Model čtvrtý (M4) pak obsahuje všechny zkoumané vlivy souběžně. Pomineme-li oslabení rozdílu ve čtení mezi muži a ženami, tak podstatné zde je, že oproti M1, kde bylo přítomno vzdělání jedince bez vlivů rodiny původu, jeho vliv na čtení v dospělosti masivně klesl, u vysokoškoláků se snížil na polovinu, u nejvýše vyučených dokonce na čtvrtinu a rozdíl oproti středoškolákům je tak statisticky nevýznamný. Naproti tomu vliv čtenářského klima a čtení dětství na čtení v dospělosti zůstává stejně silný bez ohledu na vzdělání respondenta. Co tedy tento výsledek znamená? Když v M4 zkoumáme vliv všech proměnných dohromady, pozorujeme, že po přidání efektu vzdělání jednotlivce se vysvětlená variance změní pouze na 42,9 % (pouze o 0,9 % oproti předešlému modelu). Ukazuje se, že čtenářské klima v rodině, spolu s čtením jedince v dětství, rapidně působí na čtení jedince v dospělosti. Vzdělání jedince má oproti tomu vliv pouze malý.

²⁸ To ukazuje také výsledek regresního modelu, kde jsem zahrнула pouze pro vliv vzdělání rodičů na dospělé čtenářství bez čtenářského klimatu (z důvodu úspory místa zde není uveden). Ukázalo se, že vzdělání rodičů má skutečně monotónní kladný vliv. S tím jak se pohybujeme k nižším stupňům vzdělání rodičů, klesá i frekvence čtení potomků v dospělosti (pro ty, kdo pochází z vysokoškolských rodin, odpovídá frekvence čtení, na škále 1-8, hodnotě 4,8; zatímco lidé vyrůstající v rodinách se ZŠ nebo vyučením je tato modelem odhadnutá hodnota 3,6). V regresním modelu M2/M3 však nastaly změny v důsledku přidání čtenářského klimatu.

Tabulka 3.7.6 Efekty individuálních charakteristik jedince a prostředí rodiny původu (vzdělání rodičů, čtenářské klimatu v rodině) na frekvenci čtení knih v dospělosti, lineárně regresní modely, ČR 2017.

	M1			M2			M3			M4		
	B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.	B	Std. Error	Sig.
Konstanta	4,075	0,196	0,000	4,106	0,170	0,000	1,535	0,336	0,000	1,754	0,350	0,000
Žena	0,683	0,157	0,000	0,610	0,138	0,000	0,396	0,132	0,003	0,373	0,132	0,005
Věk 20-33	-0,164	0,196	0,403	-0,165	0,174	0,342	0,014	0,166	0,933	-0,003	0,164	0,987
Věk 34-45	0,393	0,190	0,039	0,200	0,169	0,236	0,246	0,159	0,123	0,222	0,158	0,162
Vzdělání ZŠ+VY	-1,009	0,174	0,000							-0,242	0,154	0,115
Vzdělání VŠ	0,814	0,222	0,000							0,427	0,189	0,024
Vzdělání rodičů ZŠ+VY				-0,340	0,159	0,033	-0,324	0,151	0,031	-0,218	0,154	0,158
Vzdělání rodičů VŠ				-0,411	0,204	0,044	-0,400	0,193	0,038	-0,497	0,195	0,011
Čtenářské klima				1,166	0,079	0,000	0,764	0,087	0,000	0,746	0,087	0,000
Intenzita čtení v dětství							0,618	0,071	0,000	0,571	0,072	0,000
Adj. R2	0,164			0,350			0,420			0,429		

Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 626.

Obyvatelé ČR, 20-60 let.

Referenční kategorie: muž, věk 46-60 let, SŠ vzdělání, vzdělání rodičů SŠ.

Tučně zvýrazněny koeficienty na statistické hladině $p > 0,05$.

V závěru se budu podrobněji věnovat výzkumné otázce, zda je vliv čtenářského klimatu na čtení v dospělosti zprostředkovan skrze čtenářství v dětství, anebo zda se uplatňuje také jeho přímý vliv. Částečnou odpověď na tuto otázku přináší již porovnání regresních koeficientů z modelů M2 a M3: po přidání čtení v dětství vliv čtenářského klimatu oslabil. Nicméně k přesnějšímu zodpovězení otázky je třeba, aby byl proveden statistický test mediačního efektu. Jeho výsledky jsou uvedeny v tabulce 3.7.7.²⁹ Vidíme zde odděleně hodnoty (a jejich bootstrapované intervaly spolehlivosti) celkového a přímého efektu čtenářského klimatu na čtení knih v dospělosti a také vlivu zprostředkovaného mediátorem – čtením v dětství. Výsledky skutečně potvrzují existenci nepřímého, kladného, efektu čtenářského klimatu na čtení v dospělosti zprostředkovaného skrze čtení v dětství, neboť hodnota bootstrapovaného intervalu

²⁹ Regresní modely bez mediátoru a s mediátorem jsou v tabulce 3.7.6 (M2 a M3). Pro úplnost je třetí model, v němž je mediátor (v tomto případě čtení v dětství) závislou proměnnou v příloze č. 4.

spolehlivosti tohoto koeficientu (0,42) neobsahuje nulu (0,31; 0,53). Také je zde ale přítomen i kladný efekt přímý – čtenářské klima v rodině působí na frekvenci čtení knih v dospělosti bezprostředně bez ohledu na předchozí úroveň čtenářství v dětství (koef. 0,76), což lze vysvětlit krom nepřesné specifikace modelu,³⁰ mj. i tím, že latentní proměnná měřící čtenářské prostředí zahrnuje i velikost domácí knihovny rodičů (v případě těch, kdo žijí v domácnosti s rodiči (nebo je často navštěvují) by se pak jednalo o celkem logický kulturní zdroj; na základě v datech dostupných indikátorů však tuto interpretaci nelze ověřit, zůstává tak povýtce pouze v rovině hypotézy). Dodejme ještě, že celkový efekt pro-čtenářského klimatu je taktéž kladný (1,17; p=0,000).

Tabulka 3.7.7 Vliv pro-čtenářského klimata rodiny na frekvenci čtení v dospělosti: celkový, přímý a nepřímý vliv zprostředkovaný skrze čtení v dětství, velikosti efektu, statistický test mediačního efektu.

Total effect X-Cten.klima → Y-Cteni-dospelost						
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI	
1,166	,079	14,838	,000	1,012	1,321	
Direct effect X-Cten.klima → Y-Cteni-dospelost						
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI	
,764	,087	8,730	,000	,592	,936	
Indirect effect X-Cten.klima → Y-Cteni-dospelost						
Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI			
j6cetlde	,416	,058	,312	,531		

Zdroj: CSDA Research 2017, N (validní) = 626.

Poznámka: Test pomocí programu Process (Hayes 2013).

Celkově z výsledků vyplývá, že vliv pro-čtenářského klimatu na frekvenci čtení v dospělosti působí na čtení v dospělosti přímo, ale také nepřímo, skrze osvojení si čtení knih v dětství. Určitá kulturní praxe v rodině původu, kterou reprezentuje právě čtenářské klima, tedy působí na jedince nejen v jeho dětství, ale její přímý efekt přetrvává také do dospělosti.

³⁰ Při měření kauzálních efektů v datech pocházejících z průřezového designu je vždy obtížné stanovit vliv chyb měření (ty totiž mohou být u nezávislé proměnné a mediátoru vzájemně propojené), stejně tak jako vyloučit další neměřené vlivy, které jsou korelovány s nezávislou proměnnou (zde čtenářským klimatem) a v důsledku toho, že nejsou v modelu zahrnuty, tak se projevují skrze ní.

3.8 Shrnutí výsledků analytické části

Při analýze vlivů na utváření čtenářství jsem ověřovala nejprve hypotézy předpokládající kontextové vlivy (kulturně/institucionální rozdíly) s využitím mezinárodní-komparace a dále hypotézy týkající se vlivu rodinného prostředí na frekvenci čtení knih v dětství a následně v dospělosti. V této kapitole zhodnotím, zda a do jaké míry mohu na základě výsledků analýzy přijmout či zamítnout stanovené hypotézy.

Nejprve tedy k prvnímu cíli práce: mezinárodnímu srovnání čtení knih ve volném čase.

Hypotéza H1 předpokládala, že frekvence čtení knih u obyvatel vybraných evropských zemí se bude lišit na úrovni typů zemí. Nejvyšší frekvence čtení knih bude v zemích severní Evropy, v ostatních typech zemí bude nižší.

Výsledky analýzy ukázaly, že frekvence čtení knih se na úrovni typů zemí lišila v případě severu (Dánsko, Finsko, Norsko, Švédsko), západu (Francie, Irsko, Nizozemsko, Velká Británie) a České republiky, jejíž postavení z hlediska čtenářství jsem uvažovala samostatně (viz následující hypotéza 2). Rozdíl ve čtení knih mezi zeměmi jižní Evropy (Itálie, Řecko, Slovinsko, Španělsko) a zeměmi ve středu/na východě Evropy (Polsko, Slovensko, Litva) byl z věcného hlediska pouze nepatrný, byť statisticky signifikantní, což je ale s ohledem na velikost výběrových souborů nepřekvapivé.

Z věcného hlediska je podstatná vyšší frekvence čtení knih ve volném čase na severu Evropy, dále na západě a v České republice. V zemích na severu a na západě Evropy lidé v průměru čtou přibližně jednou měsíčně nebo častěji (ale méně často než každý týden), dodejme, že Češi jsou ve frekvenci čtení v závěsu za nimi, čtou přibližně jednou měsíčně (k pozici ČR viz hypotézu H2). Ukázalo se, že nejvyšší procento pravidelných čtenářů můžeme nalézt především ve skandinávských zemích, ale také na západě, např. ve Švédsku, Dánsku a Velké Británii čte pravidelně přibližně 51 % lidí. Naopak v některých jihoevropských zemích (Slovinsko, Řecko) čte týdně pouze čtvrtina všech obyvatel. A týdně čte také pouze přibližně třetina lidí v Polsku, Slovensku, Litvě a Itálii. Tyto rozdíly mezi typy zemí byly potvrzeny i prostřednictvím multivariační analýzy, která zohledňovala skutečnost, že typy zemí se liší z hlediska sociodemografické struktury (a přitom, jak uvidíme dále, čtenářství je ovlivněno vzděláním a věkem).

Hypotézu o rozdílech v čtenářství mezi všemi typy zemí nemohu zcela zamítnout, ovšem ani bezesbytku přijmout, dělicí linie čtenářské kultury prochází především mezi severo/západem a jiho/východem Evropy. Do jaké míry se jedná o historicko-kulturní kontext a do jaké míry o vliv institucionální kupříkladu v nastavení vzdělávacího systému bezprostředně analýza odpovědět nemohla. Domnívám se, že zde jde o směs vícero faktorů, například historického vývoje či druhu vzdělávacího systému.

Hypotéza H2 předpokládala, že frekvence čtení knih v České republice bude vyšší než v dalších zemích střední/východní Evropy.

Tuto hypotézu mohu jednoznačně potvrdit. Frekvence čtení knih v ČR se ukázala jako vyšší než v dalších zemích střední/východní Evropy (Polsko, Slovensko, Litva) a svými hodnotami se blížila frekvenci čtení na západě a severu Evropy a to i při kontrole sociodemografické struktury v regresních modelech. Pravidelně čte knihy přibližně 44 % Čechů, což se blíží hodnotám na západě Evropy (pravidelně čte např. 49 % Irů, 46 % Norů). Ostatní země střední Evropy čtou mnohem méně – pravidelně čte pouze 30 % Poláků a 33 % Slováků. Tento výsledek byl potvrzen i prostřednictvím multivariační analýzy, která zohledňovala individuální charakteristiky jedince a jeho vzdělání.

Hypotéza H3 předpokládala, že frekvence čtení knih se bude lišit mezi typy zemí podle vzdělání rodičů (tj. ve vzájemné interakci).

Při zkoumání interakce mezi typem země a vzděláním rodičů analýza, že v jednotlivých typech zemí neexistují rozdíly z hlediska vzdělání rodičů. Nelze přijmout hypotézu, že by v některých typech zemí měl větší vliv rodinný původ charakterizovaný vzděláním rodičů.

Druhým cílem práce bylo detailněji zkoumat vliv rodinného prostředí na čtení knih v dospělosti a to mj. prostřednictvím intenzity čtenářství v dětství. K tomu jsem využila data z kvantitativního výzkumu v české dospělé populaci (CSDA Research 2017), který je mj. zaměřený na okolnosti a podmínky čtenářské socializace v dětství.

Hypotéza H4 předpokládala, že potomci rodičů s vyšším vzděláním čtou častěji než potomci rodičů se vzděláním nižším.

Model pro intenzitu čtení v dětství potvrdil, že potomci rodičů s vysokoškolským vzděláním četli v dětství častěji, než ti kdo pocházejí z rodin, kde alespoň jeden z rodičů dosáhl nejvýše vyučení. Tuto hypotézu můžeme přijmout.

Hypotéza H5 předpokládala, že čtenářské klima v rodině zvyšuje frekvenci čtení knih v dětství v interakci se vzděláním rodičů.

Při zkoumání interakce mezi čtenářským klimatem a vzděláním rodičů analýza prokázala, že frekvence čtení knih v dětství roste v závislosti na čtenářském klimatu bez ohledu na vzdělání rodičů. Tuto hypotézu tedy můžeme přijmout. Neplatí, že by přítomnost obojích znaků (vzdělání rodičů a čtenářského klimatu) vytvářela ještě větší vliv na čtení v dětství než každé samostatně („dvojí zvýhodnění“), ani že by v případě chybějícího vzdělání rodičů čtenářské klima tuto situaci „kompenzovalo“ a zvyšovalo čtení jedince v dětství.

Hypotéza H6 předpokládala, že vzdělání rodičů má na frekvenci čtení knih v dětství vliv nepřímý, který se projevuje skrze čtenářské klima.

Analýza mediačního efektu ukázala, že pokud zohledníme krom vzdělání rodičů také čtenářské klima rodiny, pak je přímý vliv vzdělání na frekvenci čtení knih v dětství nulový. Nicméně efekt vzdělání se uplatňuje nepřímo skrze čtenářské klima rodiny, v případě potomků rodičů s nejvýše vyučením je záporný (-0,464), u dětí vysokoškoláků kladný (0,323). Můžeme přijmout hypotézu, že vzdělání rodičů má na čtení v dětství nepřímý vliv zprostředkovaný skrze čtenářské klima.

Hypotéza H7 předpokládala, že čtenářské klima v rodině v době dětství má vliv na frekvenci čtení knih v dospělosti a to při kontrole vlivu vzdělání jedince.

Analýza prokázala, že čtenářské klima má na frekvenci čtení v dospělosti vliv také při kontrole vlivu vzdělání jedince – tento vliv zůstává kladný a silný. Tuto hypotézu tedy můžeme přijmout.

Hypotéza H8 předpokládala, že čtenářské klima v dětství má na frekvenci čtení knih v dospělosti vliv nepřímý, který se projevuje skrze intenzitu čtení knih v dětství.

Výsledky testu mediace ukázaly, že čtenářské klima působí na čtení v dospělosti nepřímo, tzn. zprostředkovaně skrze čtenářství v dětství. Zároveň však čtenářské klima podporuje čtení v dospělosti také přímo. Danou hypotézu o přítomnosti nepřímého vlivu můžeme přijmout.

4 ZÁVĚR

Diplomová práce *Mezigenerační vlivy na utváření čtenářství v mezinárodním srovnání* se zabývala tématem čtenářství v mezinárodně-komparativním kontextu a dále podrobněji v perspektivě socializace v rodině. Tomu odpovídají i dva hlavní cíle práce. Prvním z nich je prostřednictvím mezinárodního srovnání čtenářství v evropských zemích popsat jeho diferencovanost na základě sociodemografických vlivů a také kulturně/institucionálního kontextu. Druhým z nich je prozkoumat vznik čtenářství v prostředí rodiny, tedy souvislosti předávání této kulturní praktiky mezi generacemi. Jinými slovy: zjistit, jak vlivy zakotvené v rodině původu působí na čtenářství v dospělosti. Vycházím přitom z teorie kulturní reprodukce, která předpokládá, že sociokulturní praktiky, mezi něž čtenářství patří, jsou zakotveny v socioekonomických nerovnostech a skrze proces socializace jsou v prostředí v rodiny předávány z generace na generaci. V empirické části se zaměřuji na analýzu faktorů ovlivňujících frekvenci čtení knih v dospělé populaci. Rozdělena je na dvě části, v první sleduji rozdíly mezi vybranými evropskými zeměmi, v druhé podrobněji zkoumám proces ovlivňující čtenářství. Využívám při tom kvantitativní data ze dvou sociologických reprezentativních šetření. V případě mezinárodního srovnání se jedná o sekundární analýzu dat, v případě dat z dat zkoumajících čtenářskou socializaci v ČR se jedná o primární zpracování dat.

První část analýzy porovnávala čtenářství a vlivy na něj působící v rámci vybraných evropských zemí, resp. typů zemí, konkrétně jde o pět klastrů zemí operacionalizovaných jako typ „sever“, „západ“, „jih“ a „střed/východ“ a samostatně sleduji také Českou republiku. Analyzovaná data pochází z mezinárodního výzkumu PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) z roku 2012. Výsledky komparativní sekundární analýzy ukázaly, že největšími čtenáři v Evropě jsou obyvatelé skandinávských zemí (Švédí, Norové, Dánové a Finové) a v závěsu za nimi obyvatelé západních zemí (Francie, Irsko, Nizozemsko, Velká Británie). Podstatně méně čtenářů mají země jižní Evropy (Itálie, Řecko, Slovinsko, Španělsko), ty se však neliší ve středu/na východě Evropy (Polsko, Slovensko, Litva).

Vliv vzdělání rodičů na čtení v dospělosti má v uvedených typech zemí stejný vliv, hypotéza o interakci mezi institucionálně-kulturním prostředím a sociálním původem tak nebyla potvrzena. Ukázalo se však, že rozdíly mezi jednotlivými typy zemí existují, především pokud jde o země severní Evropy – zde je čtenářství lidí na

základě vzdělání o dost méně stratifikováno než jinde a nejsou tak velké rozdíly co se týče frekvence čtení knih z hlediska tří kategorií dle nejvyššího dosaženého vzdělání.

Mezinárodní srovnání také potvrdilo výjimečnou pozici českých čtenářů v Evropě. Výsledky potvrdily výjimečné postavení českých čtenářů, kteří čtou více než v ostatních zemích střední Evropy, ale v intenzitě čtení se blíží zemím západní a severní Evropy. Otázkou je, proč Češi tak silně čtou? Jedním z možných vysvětlení jsou socio-historické důvody, proč se Česká republika svým intenzivním čtenářstvím liší od zbytku střední Evropy a blíží se svým silným čtenářstvím čtenářům v Evropě severní či západní. Hluboké kořeny českého čtenářství leží pravděpodobně v historii, ještě v době, kdy bylo české území součástí habsburské monarchie a později Rakousko-Uherska. Roli mohly hrát rozvoj vzdělanosti v důsledku povinné školní docházky, ale pravděpodobně také v době českého národního hnutí (tj. v době tzv. českého obrození), kdy psané texty a knihy byly vlasteneckou snahou o rozvoj českého jazyka a národa. V současné době bude mít také ještě vliv poměrně široká dostupnost knih, která souvisí s hustou sítí knihoven (ČR má dodnes nejhustší síť veřejných knihoven nejen v Evropě, ale také na celém světě; je to důsledek mj. knihovního zákona z roku 1919). To všechno mohly být některé z hluboce zakořeněných důvodů, proč Češi postupně získali silné čtenářské návyky.

Druhým cílem práce bylo zjistit podrobněji, jak vlivy zakotvené v rodině člověka a v době jeho dětství působí na jeho čtenářství v dospělosti. To jsem zkoumala s využitím nejnovějších dat z nejnovějšího českého výzkumu CSDA Research z roku 2017 (SOÚ AV ČR, v.v.i.). Záměrem bylo prozkoumat vznik čtenářství v prostředí rodiny, tedy souvislosti předávání této kulturní praktiky mezi generací rodičů a dětí (čtenářské klima v rodině).

Výsledky potvrdily, že vzdělání rodičů má vliv na frekvenci čtení knih v dětství. Pokud ale sledujeme vliv čtenářského klimatu, pak efekt vzdělání vymizí, neboť jak potvrdila analýza mediačních efektů, vliv vzdělání rodičů se uplatňuje na dětské čtenářství nepřímo, právě skrze čtenářské aktivity v rodině (potvrzeny tak byly odpovídající hypotézy). Na čtenářství jedince má v perspektivě rodiny vliv nejen vzdělání jeho rodičů, ale také to, co můžeme nazvat pro-čtenářským rodinným klimatem. Vztah člověka ke knihám a čtení je již od raného dětského věku formován tímto rodinným prostředím podporujícím rozvoj čtenářských zájmů a dovedností. K mezigeneračnímu přenosu čtenářství v rámci pro-čtenářského klimatu v rodině dochází prostřednictvím komunikace rodiče s dítětem (předčítání knih, povídání si o knihách a

četbě), vliv však má také čtenářství rodičů jakožto vzor, který děti napodobují, a dostupnost knih v domácnosti (například ve formě domácí knihovny).

Z hlediska kulturní reprodukce je dále důležité zjistit, zda existuje provázanost (interakce) mezi vzděláním rodičů a čtenářským klimatem. Nicméně tato interakce nebyla v případě dětského čtenářství prokázána a tak nelze říci, že by potomci z rodin s vyšším vzděláním a zároveň čtenářským klimatem byli nějak „dvojnásobně zvýhodněni“. Na druhé straně nelze také prokázat, že by chybějící akademický kapitál (nízké vzdělání rodičů) byl nějak významněji kompenzován pro-čtenářským prostředím rodině. Hypotéza o vzájemné interakci se tedy nepotvrdila.

Výsledky dále ukázaly, že čtenářské klima má přetrvávající vliv také na čtení v dospělosti, který zůstává silný i při kontrole vlivu vzdělání jedince. Ukázalo se také, že čtenářské klima působí na čtení v dospělosti nejen přímo, ale také nepřímo (zprostředkovaně) skrze čtenářství v dětství (takto byla potvrzeny hypotézy sedm a osm). Z jedinců, kteří v dětství nezažili „knížní kulturu“ a neosvojili si čtení knih jako kulturní praxi, pravděpodobně ani v dospělosti nebudou velcí čtenáři. Výsledky také potvrzují, že většími čtenáři jsou ženy a více vzdělaní lidé.

Tato práce ukazuje, že čtenářství ve smyslu kulturně zakotvené aktivity, která je významně provázána se sociální pozicí jedince, je již hluboce zakořeněno v rodinném prostředí a v raných fázích života. Vliv, který rodina na budoucí čtenářství jedince má, daleko předchází vlivy školy a i poté, co dítě přijde do školy, vliv rodiny přetrvává. I proto je důležité pro rozvoj čtenářských zájmů podporovat čtenářské aktivity dětí ve škole i mimo školu a to v co nejranější fázi jejich vývoje, tzn. v před-školním a raném školním věku.

Přínosem této diplomové práce je studium fenoménu čtenářství v mezinárodní komparaci (rozdílnost různých typů zemí) a dále to, že jsme detailněji zmapovali socializační vlivy rodiny a to nejen na čtenářství v dětství ale také v celém průběhu dospělého života. Dosavadní výzkumy podrobněji odhalují vlivy na čtenářství dětí namnoze detailněji, nicméně nepřináší výsledky z perspektivy delší životní dráhy. Toto téma však zůstává nadále otevřené budoucímu bádání, především v oblasti výzkumu čtenářské kultury. Jednou z výzev dalšího výzkumu je provést hlubší mezinárodní srovnání a to především s ohledem na diferencovanost vzdělávacích systémů na jedné straně a institucionální zázemí čtenářství na straně druhé (sít' knihoven, počet vydávaných knih a jejich ceny aj.). Za druhé, je třeba pokračovat ve studiu determinant čtenářství v celoživotní perspektivě, v kterém by bylo vhodné zahrnout podrobněji i

období předškolního věku, protože právě v předškolní době leží nejhlubší základy pro vznik čtenářství a vztahu ke knize. K detailnějšímu prozkoumání této problematiky by ideálně pomohly longitudinální výzkumy či jiné dlouhodobé a opakované výzkumy.

Budeme-li podrobněji zkoumat čtenářství, mechanismy jeho utváření a formování, můžeme se naučit s těmito mechanismy lépe pracovat a využít poznatků v praxi. Čtenářství je, co se týče svého vzniku mocně podmíněno rodinnými vlivy. Viděli jsme, že čtenářství je silně zakořeněno v rodině, to znamená, že se jedná o proces přenosu kulturního kapitálu. Čtenářství a aspekty působící na jeho formování z mezigeneračního hlediska je třeba zkoumat, protože jeho tato forma kulturního kapitálu má později vliv na budoucnost jedince a jeho život v dospělosti. Na druhou stranu, čtení knih může být volnočasovou aktivitou, která přináší radost, ale také odpočinkovou činností či prostředkem sebepoznání. Existuje tak více důvodů, proč je společensky důležité zkoumat. A v neposlední řadě, chceme-li pochopit celý mechanismus jak čtenářství vzniká, je třeba si uvědomit, že rodinné vlivy se prolínají s vnějším kontextem, v jakém se rodina pohybuje (na mezoúrovni i makroúrovni), což je dáno za prvé historicky zakotvenou národní kulturou, za druhé institucionální podporou (knihovny, čtenářsky podpůrné aktivity pro děti) a také za třetí diferencovaností vzdělávacího systému. Tématem pro budoucí zkoumání je důkladněji prozkoumat a pochopit vliv tohoto kontextu na utváření čtenářství.

5 SEZNAM LITERATURY

BARON, R. M. a D. A. KENNY. The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research - Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51(6) (1986), pp. 1173–1182.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

BRÁBLÍKOVÁ, Hana. K některým úkolům sociologie literatury (Náčrt problematiky společenské recepce literatury). *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, Roč. 5, Čís. 2 (1969), pp. 213-217.

BUKODI, Erzsébet. Social stratification and cultural consumption in Hungary: book readership. *Poetics*, 35 (2/3) (2007), pp. 112–131.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

GARBE, Christine a Jiří TRÁVNÍČEK. *Čtenářství, jeho význam a podpora: výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo: přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007 v Goethe Institutu v Praze*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, Aktuality SKIP, 2008.

GORČÍKOVÁ, Magdaléna a Jiří ŠAFR. Pro-čtenářské klima v rodině původu a dětské čtenářství: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu. In: ŠAFR, Jiří. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2012.

GORČÍKOVÁ Magdaléna a Jiří ŠAFR. Souvislosti dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti: sociálně-ekonomické a kulturní rozdíly v rodinném zázemí a efekty pro vzdělanostní a profesní mobilitu. Rukopis Studie NÚJH (verze 2), 2017.

GRISWOLD, Wendy, MCDONELL, Terry, WRIGHT, Nathan. Reading & Reading Class in 21 Century. *Annual Review of Sociology*, Vol. 31 (2005), pp. 127-132.

HALADA, Jan. *Člověk a kniha: úvod do nakladatelské specializace*. Praha: Karolinum, 1993.

HALADA, Jan. Čtenářský výzkum. *Čtenář*, roč. 47 (1995), č. 10-12.

HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991. Puls (Československý spisovatel).

HOFSTEDE, Geert. *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context*. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 17, Chapter 14 (2009, June).

HOFSTEDE, Geert. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Newbury Park, CA: Sage. 1980.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995.

CHALOUPKA, Otakar. *Takoví jsme my - čeští čtenáři: [průzkum nakladatelství Adonai]*. Praha: Adonai, 2002.

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003.

KATRŇÁK, Tomáš. Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě. *Sociológia*, Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2003, roč. 35, č. 1, s. 61-76.

KRAAYKAMP, Gerbert a Paul NIEUWBEERTA. Parental Background and Lifestyle Differentiation in Eastern Europe: Social, Political, and Cultural Intergenerational Transmission in Five Former Socialist Societies. *Social Science Research*. 2000(29), 92-122.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014.

MAREŠ, Petr, Ladislav RABUŠIC a Petr SOUKUP. *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2., upr. vyd. Ilustrace Vladimír Jiránek. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. Studijní texty (Sociologické nakladatelství).

PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014.

SHAVIT, Yossi., Walter MÜLLER a Clare. TAME. *From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. New York: Oxford University Press, 1998.

SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. Studie (Sociologické nakladatelství).

ŠMEJKALOVÁ, Jiřina. *Kniha (k teorii a praxi knižní kultury)*. Brno: Host, 2000.

ŠUBRT, Jiří. *Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie: sociologické teorie druhé poloviny 20. století*. Praha: ISV, 2001. Sociologie (ISV)

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008.

TRÁVNÍČEK, Jiří. 2007. Doslov. In Manguel, Alberto. *Dějiny čtení*. Brno: Host.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2011.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host, 2014.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují. In: WILDOVÁ, Radka (ed.). *Čtením ke vzdělání*. Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003. Praha: Svoboda Servis, 2004. Pro studia.

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007.

VESELÝ, Arnošt. Pojem „kapitál“ v současné sociologické teorii. In: ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie*. V Praze: Karolinum, 2010.

6 PŘÍLOHY

Příloha č. 1. Počty platných případů a chybějících hodnot u frekvence čtení knih ve volném čase a dalších proměnných vstupujících do analýzy, populace 20-60 let, vybrané země Evropy, PIAAC 2012 (tabulka).

			Čtení knih	muž	věk3k	Vzdělání 3k	Vzdělání rodičů - 3k
56 Belgium	N	Valid	4087	4517	4517	4087	3892
		Missing	430	0	0	430	625
203 Czech Republic	N	Valid	4590	4607	4607	4588	4417
		Missing	17	0	0	19	190
208 Denmark	N	Valid	5628	5670	5670	5633	5568
		Missing	42	0	0	37	102
233 Estonia	N	Valid	6287	6337	6337	0	5842
		Missing	50	0	0	6337	495
246 Finland	N	Valid	4372	4379	4379	4379	4283
		Missing	7	0	0	0	96
250 France	N	Valid	5658	5726	5726	5669	4675
		Missing	68	0	0	57	1051
300 Greece	N	Valid	4310	4319	4319	4311	4306
		Missing	9	0	0	8	13
372 Ireland	N	Valid	5097	5114	5114	5097	4847
		Missing	17	0	0	17	267
380 Italy	N	Valid	3837	3871	3871	3844	3815
		Missing	34	0	0	27	56
440 Lithuania	N	Valid	4205	4244	4244	4203	4139
		Missing	39	0	0	41	105
528 Netherlands	N	Valid	4102	4173	4174	4102	4020
		Missing	72	1	0	72	154
578 Norway	N	Valid	4013	4182	4182	4019	3948
		Missing	169	0	0	163	234
616 Poland	N	Valid	7847	7852	7852	7850	7641
		Missing	5	0	0	2	211
703 Slovak Republic	N	Valid	4785	4800	4800	4785	4743
		Missing	15	0	0	15	57
705 Slovenia	N	Valid	4410	4442	4442	4410	4282
		Missing	32	0	0	32	160
724 Spain	N	Valid	5075	5143	5143	5074	4921
		Missing	68	0	0	69	222
752 Sweden	N	Valid	3553	3554	3554	3553	3384
		Missing	1	0	0	1	170
826 United Kingdom	N	Valid	7466	7539	7539	7539	6248
		Missing	73	0	0	0	1291

Příloha č. 2. Počty platných případů a chybějících hodnot u frekvence čtení knih v dětství, dospělosti a dalších proměnných vstupujících do analýzy, populace 20-60 let, Česká republika, CSDA Research 2017 (tabulka).

		Žena	vekX	Vzdělání3k	Vzdělání rodičů 3k	cteklm1pcf Čten.klima	Četl knihy v dětství	Čte knihy v dospělosti
N	Valid	726	726	726	721	626	723	725
	Missing	0	0	0	5	98	3	1

Příloha č. 3. Vlivy na pro-čtenářské klima, lineárně regresní model, populace 20-60 let, Česká republika, CSDA Research 2017.

```

*****
OUTCOME VARIABLE:
  cteklmlp

Model Summary
      R      R-sq      MSE      F      df1      df2      p
    ,451    ,203    ,770    39,605    4,000    621,000    ,000

Model
      coeff      se      t      p      LLCI      ULCI
constant    ,101    ,067    1,513    ,131    -,030    ,232
X1          -,653    ,078   -8,411    ,000   -,805   -,500
X2           ,506    ,103    4,923    ,000    ,304    ,708
zena         ,203    ,070    2,891    ,004    ,065    ,341
vekX         ,003    ,003    ,834    ,405   -,004    ,009

*****

```

Příloha č. 4. Vlivy na čtení v dětství, lineárně regresní model, populace 20-60 let, Česká republika, CSDA Research 2017.

```

*****
Outcome: j6cetlde

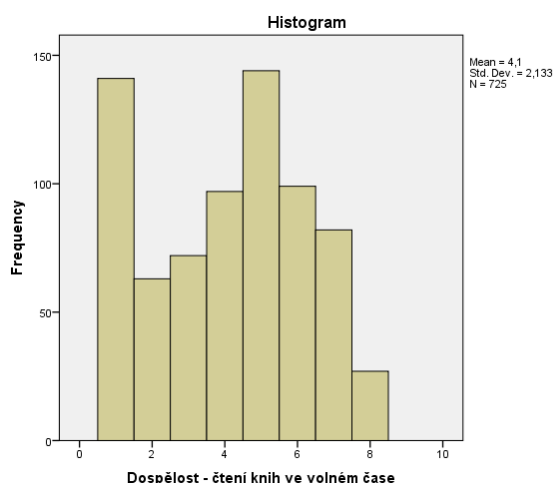
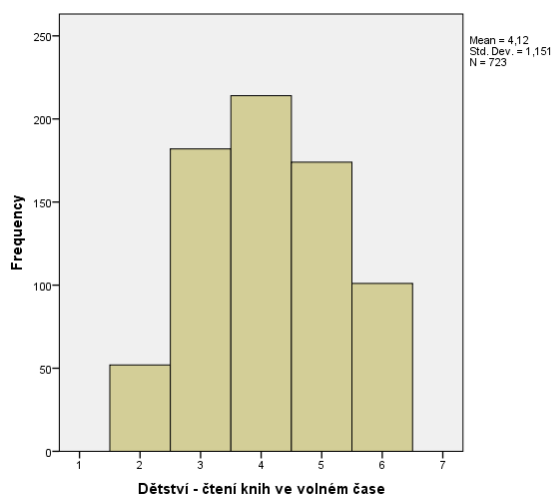
Model Summary
      R      R-sq      MSE      F      df1      df2      p
    ,577    ,333    ,873    311,472    1,000    624,000    ,000

Model
      coeff      se      t      p      LLCI      ULCI
constant    4,208    ,037   112,651    ,000    4,134    4,281
cteklm1p    ,673    ,038   17,649    ,000    ,598    ,748

*****

```

Příloha č. 5. Grafy (histogramy) – rozložení hodnot závislých proměnných – frekvence čtení v dětství a v dospělosti, populace 20-60 let, Česká republika, CSDA Research 2017.



Příloha č. 6. Frekvence čtení knih v evropských zemích, sloupcová procenta, populace 20-60 let, vybrané země Evropy, PIAAC 2012 (sada grafů).

