



## ***Podręczniki szkolne do nauczania religii jako przedmiot badań socjologicznych – rola jakościowej analizy treści***

### STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem naukowym artykułu jest analiza badań podręczników szkolnych do nauczania religii pod kątem stosowanej w nich metodologii oraz zrozumienie specyfiki socjologicznej analizy treści w perspektywie analizy materiałów dydaktycznych.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Problem i metody badawcze opierają się na paradygmacie konstrukcjonizmu, który określa rzeczywistość społeczną jako „sieć znaczeń”. Analiza badań podręczników szkolnych opiera się na analizie treści publikacji zawierających wyniki badań, a problem badawczy dotyczy zrozumienia specyfiki tej techniki badawczej w odniesieniu do materiałów dydaktycznych stosowanych w nauczaniu religii.

**PROCES WYWODU:** Proces wywodu przebiega od zarysu założeń metodologicznych, określenia specyfiki podręczników szkolnych w wymiarze funkcjonalno-strukturalnym, przez analizę badań podręczników szkolnych do nauczania religii, po przedstawienie specyfiki analizy treści skoncentrowanej na procedurach kodowania i ciągłego porównywania.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Wyniki analizy naukowej sprowadzają się do konstatacji o powierzchownym traktowaniu analizy treści podręczników szkolnych do nauczania religii oraz określenia możliwości pełniejszego wykorzystania tej techniki badawczej w badaniach z zakresu edukacji religijnej.

**WNIOSKI, INNOWACJE I REKOMENDACJE:** Wnioski, innowacje i rekomendacje koncentrują się na sformułowaniu postulatów metodologicznych: głębszego, semantycznego i socjologicznego ujęcia analizy treści podręczników szkolnych do nauczania religii, która może się przyczynić do opartego na materiale empirycznym zrozumienia społecznego znaczenia religii.

→ **SŁOWA KLUCZOWE**    **PODRĘCZNIKI SZKOLNE, NAUCZANIE RELIGII, EDUKACJA RELIGIJNA, SOCJOLOGIA, ANALIZA TREŚCI**

**ABSTRACT**

---

*School Textbooks to Teaching Religion as a Subject of Sociological Inquiry – the Role of Qualitative Content Analysis*

**RESEARCH OBJECTIVE:** The scientific goal of the article is to analyze the studies of textbooks for teaching religion in terms of used methodology, and to understand the nature of the sociological content analysis in the perspective of teaching materials used in religious education.

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The problem and research methods are based on the paradigm of constructionism, which describes the social reality as a “network of meanings.” The analysis of the textbooks studies is based on content analysis of research results and research problem concerns the understanding of the specifics of this research technique with respect to the religious educational materials.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The process of reasoning runs from the outline of the methodological assumptions, definition of the specificity of school textbooks, the analysis of the religious education textbooks studies, to the presentation of the specifics of the content analysis focused on coding and constant comparison procedures.

---

**RESEARCH RESULTS:** The results of scientific analysis boils down to the assertion of the superficial treatment of the content analysis of school textbooks to religious education and the possibilities of improving this research technique.

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** The conclusions, innovations, and recommendations focus on the formulation of methodological postulates: a deeper, semantic and sociological approach to content analysis of religious education textbooks, which can contribute to the empirical-based understanding of the social meaning of religion.

---

→ **KEYWORDS**     **SCHOOL TEXTBOOKS, TEACHING RELIGION, RELIGIOUS EDUCATION, SOCIOLOGY, CONTENT ANALYSIS**

## Wstęp

Do niedawna badanie edukacji religijnej w szkole dotyczyło w Polsce głównie wymiaru katechetycznego. Pomimo dwudziestopięcioletniej obecności przedmiotu „religia” w polskich szkołach wciąż brakuje analiz z zakresu nauk społecznych. Wyjątkiem wartym podkreślenia jest tom *Szkoła czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych* (Kiciński, Kosela i Pawlik, 1995), lecz artykuły w nim zamieszczone odnoszą się wyłącznie do okresu 1990-1992 i pomijają zasadnicze dla niniejszego artykułu zagadnienie podręczników szkolnych. Liczne opracowania przygotowywane w obrębie Kościołów są zbyt powierzchowne i zagrożone błędem „wewnętrzznego zaangażowania”.

W ramach nauk społecznych problem nauczania religii, a zwłaszcza podręczników szkolnych, wydaje się „niewidzialny”. Niniejszy tekst chce się przyczynić do – przynajmniej częściowego – wypełnienia tej luki.

Celem naukowym artykułu jest analiza badań podręczników szkolnych do nauczania religii pod kątem stosowanej w nich metodologii oraz zrozumienie specyfiki socjologicznej analizy treści w perspektywie analizy materiałów dydaktycznych. Analiza badań podręczników szkolnych opiera się na analizie treści publikacji zawierających wyniki badań, a problem badawczy dotyczy zrozumienia specyfiki tej techniki badawczej w odniesieniu do materiałów dydaktycznych. Proces wywodu przebiega od zarysu założeń metodologicznych, określenia funkcjonalno-strukturalnej specyfiki podręczników szkolnych, przez analizę badań podręczników szkolnych do nauczania religii, po przedstawienie specyfiki analizy treści skoncentrowanej na procedurach kodowania i ciągłego porównywania.

## Instrumenty i narzędzia badawcze

Zdefiniowany wyżej problem badawczy stanie się jaśniejszy po ujawnieniu paradygmatu metodologicznego, w którego ramach problem ów będzie opracowywany, ponieważ „znaczenie przypisywane badaniom empirycznym w procesie poznania socjologicznego zależy w gruncie rzeczy od tego, jakimi założeniami teoretycznymi kierujemy się, określając naturę naszego przedmiotu i jaki jest nasz stosunek do niego” (Mayntz, Holm i Hübner, 1985, s. 31). Instrumenty i narzędzia badawcze wyznacza w niniejszym artykule konstrukcjonizm, traktowany z jednej strony jako model rzeczywistości (Silverman, 2007, s. 30), a z drugiej jako strategia analityczna (Beckford, 2006). Wypadkową tych dwóch aspektów konstrukcjonizmu, odpowiadającego za pojęciową strukturalizację przedmiotu badania, jest rozumienie podstawowych pojęć składających się na problem badawczy.

Konstruowanie jest rozumiane jako przebiegające w procesach społecznej komunikacji kształtowanie rzeczywistości i elementów wchodzących w jej skład: jednostek, instytucji, systemów, struktur, procesów, teorii, pojęć itp. Ponieważ owo kształtowanie odbywa się za pośrednictwem przypisywania elementom rzeczywistości określonych znaczeń, na szczególną uwagę zasługuje w tym kontekście społeczna funkcja języka (Marody, 1987). Język nie jest zwierciadłem obiektywnej rzeczywistości, lecz raczej podstawową formą działania, w której dochodzi do jej wytwarzania; nie jest neutralnym opisem elementów świata, lecz ich nieprzerwaną interpretacją. Takie postawienie sprawy implikuje kilka wniosków o charakterze metodologicznym.

Przyjęta w niniejszym artykule koncepcja znaczenia zakorzeniona jest w pracach Charles’a S. Peirce’a (1998), George’a H. Meada (1975) oraz Herberta Blumera (2007), którzy określali funkcję znaczenia w kategoriach modelowania działań społecznych. Znaczenia to zatem nic innego jak uporządkowane sposoby działania powstałe w przeszłości i stale potwierdzone (lub odrzucone, modyfikowane) przez kolejne doświadczenia (Hałas, 2006, s. 75). Nie chodzi tu jednak o jednostkowe reakcje na obiekt, lecz „odpowiedzi uogólnione” – nie o działania konkretne, lecz o modele działań. W ten sposób

zachodzi stosunek społeczny, w którym dany znak (słowo, obraz, gest) służy jako wehikuł znaczenia, mobilizującego jednostkę do określonego działania. W tym sensie znaczenie staje się „naturalnym” przedmiotem badania w naukach społecznych.

Analiza treści jest rozbudowaną i wewnętrznie zróżnicowaną techniką badawczą, dzięki której można badać konstruowanie znaczeń zawartych w podręcznikach do nauczania religii w szkole. W tym znaczeniu i zakresie stosowana jest niezwykle rzadko, zwłaszcza w Polsce, co było jedną z inspiracji podjęcia tego tematu. Nie jest zaskoczeniem, że główną metodą badawczą zastosowania analizy treści w badaniach podręczników szkolnych do nauczania religii będzie właśnie analiza treści (głównie publikacji zawierających wnioski z badania podręczników do nauczania religii). Trzeba przy tym zaznaczyć, że połączenie analizy treści z teorią konstrukcjonizmu i określoną koncepcją znaczenia każe ujmować tę technikę w perspektywie metodologii jakościowej (Gibbs, 2011).

## Specyfika podręczników szkolnych

Istnieje wiele rodzajów podręczników oraz wiele przydatnych kryteriów, na których podstawie można tworzyć ich typologie (Hanisz, 2005, s. 462-464). Do tych kryteriów można zaliczyć m.in.: etap kształcenia (podręczniki akademickie i szkolne, a w ramach tych drugich podręczniki do szkół podstawowych lub średnich), zawartość merytoryczną (nauczanie historii lub matematyki, ponadto w sposób uniwersalny lub systematyczny), środowisko zastosowania (nauczanie stacjonarne lub zaoczne), rodzaj adresata (nauczyciel lub uczeń), koncepcję pedagogiczną (podręczniki konwencjonalne, programowane lub obudowane) czy nośnik zawartości (podręcznik papierowy, elektroniczny lub audiowizualny).

Obok analizy funkcjonalnej i strukturalnej (w tym merytorycznej i formalnej) można wyróżnić odrębny przedmiot refleksji, którym jest metodologia badań podręczników szkolnych (Nicholls, 2003; Pingel, 2010). Józef Skrzypczak (1996, s. 77-144) wyróżnia trzy rodzaje metod stosowanych w badaniach podręczników: diagnostyczne (sondaż, wywiad, obserwacja, badanie wyników nauczania), opisowe (analiza historyczna, porównawcza, treści, ilustracji, pytań, poleceń), eksperymentalne (analiza skuteczności, optymalności, spójności, zrozumiałości).

## Funkcje podręczników szkolnych

Funkcje podręcznika w bezpośredni sposób wynikają z założeń obowiązującej normy, czyli podstawy programowej i programu nauczania, pośrednio zaś są warunkowane przez układ stosunków polityczno-społecznych (Gutek, 2003)<sup>1</sup>. W literaturze przedmiotu

---

<sup>1</sup> Rodzi to problem autorstwa podręcznika. Niezwykle skomplikowana sytuacja nadawcza komunikatu podręcznikowego wiąże się z faktem, że podręcznik ma wielu autorów (Nocoń, 2009,

(np. Skrzypczak, 1996) podaje się wiele funkcji podręczników szkolnych, wśród których najważniejsze to:

- informowanie (o otaczającej rzeczywistości),
- przekształcanie (dziedziny naukowej w materiał przyswajalny przez uczniów),
- stosowanie (wiedzy teoretycznej w praktyce dydaktycznej),
- sterowanie (sytuacją poznawczą i procesem nauczania-uczenia się),
- motywowanie (do aktywnego poznawania i przekształcania rzeczywistości),
- samokształcenie (w kierunku samodzielnego rozwiązywania problemów),
- kontrolowanie (ilości i jakości przyswajanej wiedzy i umiejętności),
- integrowanie (informacji docierających do ucznia z różnych źródeł).

Struktura podręcznika ma charakter dwupłaszczyznowy: wyróżnia się strukturę treści (co zawiera podręcznik) i strukturę formy (jak prezentowane są wybrane treści), których harmonijne współistnienie odpowiada za skuteczną realizację omówionych wyżej funkcji (Hanisz, 2005, s. 465). W ten sposób podręcznik – jako wewnętrznie uporządkowany system wiedzy – nie tylko zawiera zbiór informacji, lecz jednocześnie zakłada określoną metodę ich przyswajania (Skrzypczak, 1996, s. 53).

## Struktura podręczników szkolnych

Struktura treści podręcznika uwarunkowana jest przez dobór i układ materiału oraz rodzaj nośnika informacji, którym najczęściej jest tekst<sup>2</sup>. W odniesieniu do nośników treści można wyróżnić dwa komponenty strukturalne podręcznika, które Dymitr Zujew (1973) zidentyfikował jako „teksty” i „elementy pozatekstowe”. W skład „tekstów” wchodzi:

- tekst podstawowy (wiodąca narracja podręcznikowa omawiająca temat główny),
- teksty uzupełniające (przykłady, komentarze, dygresje, indeksy itp.),
- teksty wyjaśniające (przypisy, słowniki, objaśnienia, alfabety itp.).

„Elementy pozatekstowe” (składające się na obudowę metodyczną podręcznika) tworzą: system sterowania przyswajaniem wiedzy (pytania, polecenia, streszczenia itp.), ilustracje (fabularne, dokumentalne, techniczne, metodyczne, dekoracyjne itp.), system informacji (wstęp, zakończenie, spis treści, tytuły, podkreślenia, akapity itp.).

Struktura formy podręcznika składa się z trzech płaszczyzn: metodycznej, językowej i edytorsko-typograficznej. Zadaniem płaszczyzny metodycznej jest skupienie uwagi odbiorcy na najważniejszych aspektach treści, wspieranie procesu przyswajania zawartości merytorycznej i zachęcanie do zastosowania wiedzy w praktyce. Płaszczyzna

---

s. 46). Poza konkretnymi autorami sygnującymi podręcznik w skład tej grupy wchodzi autorzy ustaw oświatowych, podstawy programowej i programu nauczania, osoby zatwierdzające ten program, autorzy tekstów źródłowych, twórcy twierdzeń, rzeczoznawcy opiniujący podręcznik, a nawet wydawcy i redaktorzy (Grzmil-Tylutki, 2007, s. 155).

<sup>2</sup> Innym istotnym nośnikiem informacji jest ilustracja. Na temat charakteru, roli, rodzajów i funkcji ilustracji w podręcznikach szkolnych zob. m.in. Nocoń, 2009, s. 219-248.

językowa podręcznika, poza poprawnością gramatyczną, składniową i fleksyjną, cechuje się jasnością, przejrzystością i rzeczowością oraz zachowaniem odpowiednich proporcji między prostotą i obrazowością przekazu a specjalistyczną terminologią, której przyswojenie jest jednym z celów nauczania. W skład płaszczyzny edytorsko-typograficznej wchodzi takie elementy, jak: układ kolumn, szerokość marginesów, długość wierszy, sposób paginacji, wartość interlinii, rodzaj kroju, czytelność druku, jakość ilustracji, rodzaj papieru, format, grubość i oprawa (Parnowski, 1976, s. 31-73). Każdy z tych detali wpływa na komfort pracy z tekstem, zwłaszcza na jego przejrzystość, czytelność i zrozumiałość.

## Przegląd dotychczasowych badań podręczników szkolnych do nauczania religii

W polskiej literaturze przedmiotu znaleźć można wiele przykładów badań języka „katechezy” (bo tak najczęściej badani autorzy określają nauczanie religii w szkole). W ich ramach analizuje się takie aspekty, jak: zależność stosowanego języka od modeli katechezy, obecność języka liturgicznego i potocznego, poszczególne religijne wyrażenia (np. Eucharystia) czy zasób słownictwa religijnego. Osobnym przedmiotem badań, powiązanych pośrednio z procesem nauczania religii, jest zagadnienie pojęć religijnych. Najobszerniejsza grupa badań w tym zakresie odnosi się do analizy pojęcia „Bóg” oraz wpływu tego pojęcia na posiadany przez jednostki i grupy obraz Boga (np. Chlewiński, 1985).

Analizą języka katechizmów zajęła się w swych badaniach Irena Bajerowa (2008). Na podstawie porównania *Katechizmu rzymskiego* i *Katechizmu Kościoła Katolickiego* skonstatowała kilka zmian, jakie zaszły między Soborem Trydenckim a *Vaticanum II*. Po pierwsze, zmianie uległy relacje nadawczo-odbiorcze ze stosunku „nauczyciel – uczeń” w kierunku relacji partnerskiej. Po drugie, język religijny bardziej zbliżył się do języka potocznego, głównie dzięki strategii metaforyzacji, ale też do języka naukowego, ze względu na zmiany w płaszczyźnie doktrynalnej Kościoła. Po trzecie, stosowany w katechizmach typ perswazji jawnej, formalnej i agresywnej ustąpił typowi perswazji ukrytej, intelektualnej i nieagresywnej. Po czwarte, zmianie uległ rozkład przekazywanych treści z negatywnych na pozytywne.

Kazimierz Misiaszek (2008) ustalił, że język podręczników do nauczania religii posiada głównie charakter sapiencjalny, poetycki, profetyczny i epistolarny. Wszystkie te odmiany języka wpływają bezpośrednio na rozumienie samej religii, jednak główna funkcja przypada w tym kontekście językowi dogmatycznemu i teologicznemu, ze względu na stosowany model edukacji religijnej (Zwierzędziński, 2016). Wzięcie go pod uwagę jest konieczne, jeśli chce się poprawnie i adekwatnie odczytać przypisywane religii znaczenie. Misiaszek przedstawia również określone postulaty, poprawiające – w jego opinii – jakość współczesnej katechezy szkolnej (Misiaszek, 2008, s. 69).

Dotychczasowe badania koncentrują się na ocenie funkcjonujących podręczników pod kątem przystępności przekazu. W tym ujęciu Danuta Krzyżyk i Helena Synowiec

(2008) ustaliły, że przekaz podręcznikowy, głównie w zakresie stosowanej terminologii i jej wyjaśniania, należy dostosować do wieku uczniów, ponieważ, jak z kolei w swoich badaniach konstatuje Rafał Zarębski (2008, s. 327), „mankamentem podręczników jest to, że wiele terminów zostało objaśnionych tylko raz, w klasach początkowych, zaś w późniejszych przywołuje się je bez objaśniania. Doprowadza to do tego, że termin zostaje zapamiętany, ale bez zrozumienia”. Poza udoskonaleniem kwestii terminologicznych, postuluje się również odpowiedniejszą korelację treści religijnych „z treściami przedmiotów humanistycznych” (Krzyżyk i Synowiec, 2008, s. 277).

Ponadto, jak wykazała w swych badaniach Maria Madejowa (2008, s. 289), „mało uwagi poświęca się w podręcznikach na konieczność czytelnego przekładu duszpasterskiej i ewangelizacyjnej działalności Kościoła na sprawy egzystencjalne «pokolenia gimnazjum»”. W tym kontekście Roman Buchta (2009, s. 154) dodaje, że „podnoszony często problem braku wystarczającej przystępności języka katechezy wiąże się nie tyle z niezrozumieniem poszczególnych pojęć, co właśnie ze wspomnianym oderwaniem egzystencjalnym”. Na uwagę zasługuje też opinia nauczycieli religii, poddanych badaniu przez Marka Paluszkiewicza (2009, s. 259), że „katecheci niezbyt pozytywnie oceniają podręczniki metodyczne i uczenia. Dotyczy to szczególnie podręczników do klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Katecheci zarzucają im «przeładowanie» materiału i niedostosowanie poziomu treści i form katechez do poziomu współczesnego uczenia i realiów katechezy szkolnej”.

Badania podręczników szkolnych pod kątem realizacji założeń ekumenicznego wymiaru katechezy prowadzi Jerzy Kostorz, który na podstawie analizy poznańskiej (2009a) i krakowskiej serii podręczników do gimnazjum (2009b) ustalił kilka prawidłowości. Wymiar ekumeniczny jest istotnym elementem zawartości podręczników szkolnych, choć różni się w zależności od wykorzystywanej serii. Sam przekaz ekumeniczny również oceniany jest różnie<sup>3</sup>. Wnioski z badań pokazują, po pierwsze, że przekaz w rzymskokatolickich podręcznikach do nauczania religii w szkole nie jest, wbrew pozorom, jednorodny. Po drugie, pokazują dominujący charakter kluczowej w podręcznikach szkolnych do nauczania religii kategorii analitycznej: religii własnej. Konstruowane w podręcznikach znaczenie „religijnych innych”, bez względu na to, z jaką częstotliwością występuje, nigdy nie ma charakteru autotelicznego, lecz zawsze instrumentalny.

Na tym tle warto odnieść się do badań zagranicznych, wśród których na szczególną uwagę zasługuje praca zbiorowa *Images of the Religious Other. Discourse and Distance in the Western Balkans* (Moe, 2008). Ten projekt badawczy, łączący badaczy z Serbii, Chorwacji oraz Bośni i Hercegowiny, analizujących podręcznikowy obraz „religijnych

---

<sup>3</sup> Podczas gdy w podręcznikach krakowskich występuje „właściwe ujęcie zagadnień dotyczących innych Kościołów i wspólnot chrześcijańskich czy też religii niechrześcijańskich. (...) autorzy precyzyjnie stosują poszczególne terminy i chcą, by uczniowie mogli taką wiedzę osiągnąć” (2009b, s. 168), tak w serii poznańskiej odnotowuje się „sporadyczne uwzględnianie tematyki ekumenicznej. Zwykle są to informacje dotyczące genezy podziałów w Kościele i początków dążenia do jedności wśród wyznawców Chrystusa. (...) autorzy analizowanych podręczników kwestiom ekumenicznym nie przypisują szczególnego znaczenia” (2009a, s. 245).



innych” w perspektywie teorii dystansu społecznego, przedstawia istotne wnioski z punktu widzenia analizy treści. Jak pokazują zawarte tam badania, znacząca część podręcznikowego dyskursu, jakkolwiek niepozbawiona neutralności, a nawet tolerancyjności wobec „innych”, odnosi się raczej do innych „religii” niż „wierzących”, a jeśli nawet do jednostek, to traktuje je jako figury abstrakcyjne, a nie współobywateli czy koleżanki i kolegów ze szkoły (Moe, 2008, s. 11).

Na szczególną uwagę w kontekście badań podręczników szkolnych do nauczania religii zasługuje projekt badawczy zrealizowany przez zespół niezwiązany ze środowiskami kościelnymi. Beata Łaciak i Urszula Szczepanowska (2013) wykazały, że na poziomie deklaratywnym w podręcznikach do nauczania religii występują co prawda treści prospołeczne, altruistyczne i tolerancyjne, ale głębsze przyjrzenie się znaczeniu Kościoła (w domyśle: rzymskokatolickiego) w historii Polski i relacjom państwo – Kościół w życiu publicznym odśloniło m.in. intencję utrwalania w podręcznikach wizji Polaka katolika, wyższość prawa religijnego nad państwowym oraz strategię przemilczania win Kościoła, za które przepraszał cytowany wielokrotnie w podręcznikach Jan Paweł II. Ciekawe wnioski przyniosły również badania podręczników do języka polskiego. Łaciak i Szczepanowska dostrzegają istotną zmianę, która polega na „odchudzeniu” najnowszych podręczników (z lat 2009-2010) pod względem treści religijnych oraz zwiększeniu liczby tekstów pochodzących z tradycji pozachrześcijańskich.

## Specyfika jakościowej analizy treści jako socjologicznej techniki badawczej

Metody jakościowe w szczególności są przeznaczone do analizy danych niewywolanych (takich jak podręczniki szkolne), do badania wewnętrznych powiązań między nimi (za pomocą analizy znaczeń), do porównywania zjawisk rozproszonych pod względem formy i treści (np. religii) – innymi słowy: do prowadzenia badań płodnych teoretycznie. Ze względu na możliwość ciągłego dobierania i modyfikowania różnych technik i teorii pod kątem specyfiki przedmiotu analiz jest to również metodologia odpowiednia dla projektów powstrzymujących się od wstępnych definicji i prekonceptualizacji przedmiotu badań (Flick, 2011, s. 13-14).

W tym miejscu podkreślenia wymaga dość oczywista konstatacja, że w wypadku podręczników szkolnych materiał badawczy to głównie tekst. Ogólnodostępność i możliwość wielokrotnego odtwarzania tekstów-wytworów sprawia, że mogą być one przedmiotem różnego rodzaju transformacji i rekonstrukcji, dokonywanych przez odbiorcę w nieskończonej ilości konsytuacji społecznych. Tekst różni się od mowy przede wszystkim tym, że w tekście znaczenie jest oddalone, w pewien sposób „oderwane” od autora i konkretnego zdarzenia, które leży u źródeł przekazu. Dodatkowo, materializacja przekazu w formie pisma rodzi dystans między człowiekiem a tekstem: „Może on teraz badać to, co mówi, w bardziej obiektywny sposób. Może stanąć z boku, komentować, nawet poprowadzić swój własny wytwór” (Goody, 1978, s. 150).



Tym, co ustanawia względne granice interpretacji, jest kontekst, i to właśnie jego uwzględnieniu przypada szczególna rola w analizie treści. W wyniku analizy treści uwzględniającej specyfikę kontekstu można formułować wnioski na temat zjawisk niejęzykowych:

- intencji i systemu wartości nadawcy przekazu,
- poziomu wiedzy i światopoglądu odbiorcy przekazu,
- potencjalnych reakcji (np. działań) odbiorcy na przekaz,
- cech (np. interesów lub celów) systemu, w którego ramach przekaz jest konstruowany i przekazywany (Mayntz, Holm i Hübner, 1985, s. 195).

Analiza kontekstualna odwraca niejako priorytety w badaniach komunikacji, ponieważ głównym zadaniem nie jest w tym układzie odkrywanie znaczeń mieszczących się w przekazie, lecz analiza procesów, dzięki którym skierowane do masowego odbiorcy komunikaty są tworzone i uprawomocniane jako obowiązujące (Pisarek, 1983, s. 15). To rzadki aspekt prowadzonych w Polsce analiz podręczników szkolnych do nauczania religii.

Skupienie uwagi na przekazie językowym, a konkretnie na znaczeniu konstruowanym w materiale tekstowym, w sposób naturalny kieruje badacza w stronę analiz tekstualnych, zwłaszcza analizy treści (Krippendorff, 2004), analizy dyskursu (Fairclough, 2003) i analizy dokumentów (Rapley, 2010). Są to techniki niezwykle oszczędne (zarówno jeśli chodzi o czas, jak i środki finansowe) oraz elastyczne (cały proces badawczy można nieustannie udoskonalać, a nawet powtarzać). Świetnie nadają się do analiz porównawczych, a przez swoją „naturalność” (wszystkie wchodzą w skład metod niereaktywnych) umożliwiają skupienie uwagi badawczej na tym, co już istnieje i obowiązuje w rzeczywistości społecznej (Babbie, 2003, s. 352). Trzeba jednak dodać, że badania prowadzone przy ich użyciu ograniczają się do utrwalonych przekazów, uniemożliwiając skupienie uwagi badawczej na bardziej procesualnych i dynamicznych elementach rzeczywistości.

Specyfika materiału empirycznego, którym są podręczniki szkolne, kieruje badacza przede wszystkim w stronę analizy treści (zawartości) jako wiodącej techniki badania znaczeń funkcjonujących w zobiektywizowanym przekazie językowym. W przeciwieństwie do ilościowej analizy treści (Pisarek, 1983), która kładzie nacisk na statystyczną analizę częstotliwości występowania określonych znaczeń (głównie denotacyjnych) w obrębie dużych i losowo dobranych prób danych, w analizie podręczników szkolnych do nauczania religii (i nie tylko) najczęściej wykorzystuje się podejście jakościowe (Ahuvia, 2001), w którym na pierwszy plan wysuwa się nie ilość, lecz jakość funkcjonujących (lub nieobecnych) w przekazie znaczeń (głównie konotacyjnych).

## Procedury, etapy i narzędzia analizy treści – rola kodowania i porównywania

Najważniejszą procedurą badawczą stosowaną w tekstualnej analizie danych jakościowych jest kodowanie (Gibbs, 2011, s. 79-106). Jest to element rzadko obecny w analizie treści podręczników szkolnych do nauczania religii, przynajmniej na poziomie publikacji

omawiających wnioski z badań. W odróżnieniu od ilościowej analizy treści, w której funkcją kodowania jest redukcja danych do określonej liczby kategorii w skonstruowanym na początku badań kluczu, jakościowa analiza treści traktuje kodowanie jako proces porządkowania i zarządzania danymi – kody nie są nakładane na dane z uprzednio przyrządzonej listy, lecz są wynikiem interpretacji, skrywają więc określone intuicje teoretyczne (Glaser i Strauss, 2009, s. 81-91).

Zadaniem wstępnego kodowania jest skonstruowanie siatki głównych pojęć i kluczowych wątków tematycznych przewijających się w analizowanym przekazie<sup>4</sup>. Dzięki tym pojęciom i wątkom przekaz zostaje „złamany”, a poszczególne jednostki analizy (np. akapity) pogrupowane w zbiory (zjawisk, idei, działań) ze względu na ich potencjalną zbieżność bądź rozbieżność tematyczną. W innym równoległym etapie analizy takie uporządkowane zbiory można do siebie odnosić (wskazując na relacje między poszczególnymi kodami) w celu przeprowadzenia analizy porównawczej – wychwytywania podobieństw i różnic.

Kodowanie wstępne zwykle odbywa się bezpośrednio na materiale badawczym – dopiero w kolejnych etapach kody są nanoszone na wersję elektroniczną w celu przeprowadzenia komputerowo wspomaganą analizy treści (Gibbs, 2011, s. 187-246) przy użyciu oprogramowania (np. MAXQDA, ATLAS.ti czy QDA Miner). Wszystkie pojawiające się od początku analizy intuicje teoretyczne można zapisywać w notach (*memos*), które same są następnie traktowane jak dane. Z biegiem rozwoju analizy wstępny opis wykorzystujący kategorie pochodzące bezpośrednio z materiału badawczego (tzw. kody *in vivo*) jest na poziomie kodowania analitycznego przekształcony we wnioski teoretyczne – opis wykracza więc poza materiał badawczy, lecz – co ważne – ciągle się z niego wywodzi.

Liczne kody wstępne przekształcone zostają w mniejszą liczbę kodów skoncentrowanych (rzeczowych), tak by móc zestawiać ze sobą większe agregaty danych. Ostatni etap kodowania – kodowanie teoretyczne – jest zazwyczaj najbardziej fascynującym etapem badania: z rozrzuconych w materiale badawczym i pozornie chaotycznych kodów-puzzle zaczyna się wyłaniać spójny obraz analizowanego fragmentu rzeczywistości, na którego podstawie można formułować uogólniające wnioski. To właśnie kody teoretyczne (aspekty, strategie, modele działań itp.) są najczęściej podstawowym składnikiem wyłaniającego się z materiału empirycznego rozwiązania problemu badawczego.

Ze względu na profil badań, w analizie treści podręczników szkolnych do nauczania religii można wykorzystać wypracowaną w ramach teorii ugruntowanej metodę ciągłego porównywania (Gorzko, 2008, s. 89-107). W sposób szczególny jest ona przydatna w badaniach religii i przypisywanych jej znaczeń (Engler, 2011, s. 257). Metoda ta polega na nieustannym zestawianiu ze sobą danych oraz wyłaniających się z nich kategorii,

---

<sup>4</sup> Na etapie kodowania wstępnego (otwartego) tworzy się „gęsty opis” tego, co zawiera zbiór danych (Geertz, 2005) w odniesieniu do roboczo sformułowanych pytań badawczych – ma to na celu „uwypuklenie powiązań między tym, co się dzieje, a ludzkimi intencjami i strategiami działania” (Gibbs, 2011, s. 25). Niestety, analiza treści podręczników szkolnych często zatrzymuje się na tym właśnie etapie.

które z kolei są sortowane, integrowane i porządkowane w celu wyprowadzenia na ich podstawie wstępnych wniosków teoretycznych – poddawanych zresztą dokładnie tym samym procedurom porównawczym. Kodowanie i porównywanie to wzajemnie przeplatające się i funkcjonujące w dialektycznej relacji symultaniczne etapy analizy danych jakościowych, umożliwiające „wyciśnięcie” z danych „teoretycznego soku”, który – jakkolwiek pochodzi z wnętrza „empirycznego owocu” – ma już jednak zupełnie inną jakość, gęstość, smak.

## Wyniki analizy naukowej

Podręcznik szkolny – jako odrębny typ materiału edukacyjnego – to jedno z najważniejszych narzędzi dydaktycznych, którego cechą wyróżniającą jest przedstawianie treści nauczania w książkowej formie tekstowo-ilustracyjnej dostosowanej do psychopoznawczych możliwości uczniów na danym etapie kształcenia (Mikk, 2000). Podręcznik jest przeznaczony dla odbiorcy masowego – powielany jest w wielu identycznych egzemplarzach, dzięki czemu może dotrzeć do jak najszerszego kręgu odbiorców z dokładnie tą samą treścią i w dokładnie tej samej postaci. Podstawowym celem podręcznika szkolnego jest zaznajomienie uczniów z nowymi informacjami z konkretnej dziedziny wiedzy w usystematyzowanej formie oraz wykształcenie w nich określonych umiejętności i nawyków, zwłaszcza zastosowywania zdobytej wiedzy w praktyce (Parnowski, 1976, s. 9).

Znaczna część ostatnich badań w obszarze edukacji religijnej w szkole (np. Królikowska, 2008; Zellma, 2008) wpisuje się w obszar badań nad świadomością religijną uczniów, pomijając materialną bazę internalizowanych przez nich znaczeń, tj. podręczniki właśnie. Badane są – skądinąd ważne – subiektywne (wewnętrzne) reprezentacje pojęć religijnych, z pominięciem analizy ich obiektywnych (zewnętrznych) źródeł. Źródła te tkwią w syntaktyczno-semantycznej strukturze języka, chcąc zatem zbadać znaczenia religii, trzeba zbadać język, który je kształtuje i przekazuje.

Dotychczasowe, nieliczne badania materiałów edukacyjnych do nauczania religii, w tym podręczników szkolnych, są w Polsce silnie skonfesyjonalizowane (Przybylska i Przyczyna, 2008; Mąkosa, 2009) i prowadzone najczęściej przez osoby zaangażowane w proces nauczania (konkretnej) religii, np. nauczycieli religii. Warto nadmienić, że dotyczą one głównie podręczników rzymskokatolickich z poziomu przedlicealnego (głównie gimnazjalnego), w zasadzie bez jakiegokolwiek odniesienia do podręczników nierzymskokatolickich. W rezultacie tych badań ustala się zazwyczaj kryteria „dobrego” podręcznika i sprawdza zgodność przekazywanych pojęć z obowiązującymi normami (poprawność merytoryczna) oraz poziomem rozwoju psychofizycznego uczniów (poprawność metodyczna). Zupełnie nie poświęca się w nich miejsca na badanie znaczenia, jakie przypisuje się religii, które przedstawia się uczniom do przyswojenia w ramach procesu edukacji religijnej w szkole.

## Wnioski

Większość z omówionych wyżej analiz podręczników szkolnych do nauczania religii opiera się na analizie treści, rozumianej jednak nie tyle jako uporządkowana procedura metodologiczna, ile oparta na intuicjach pogłębiona lektura – co najwyżej hermeneutyka. Umieszczenie analizy treści w szerokim kontekście teorii konstrukcjonizmu, koncepcji znaczenia i jakościowej metodologii nauk społecznych pozwala przedstawić innowacyjne podejście do wykorzystywania tej techniki w badaniach podręczników szkolnych do nauczania religii (a w konsekwencji – również podręczników do innych przedmiotów szkolnych). Ta innowacyjność oznacza przede wszystkim głębokie semantyczne podejście do analizy danych jakościowych. Dane jakościowe są znaczące, tj. posiadają znaczenie – ich interpretacja nie polega na ukazaniu jakiegoś fragmentu rzeczywistości (choć jest to pierwszy i konieczny etap pracy), lecz na zrozumieniu sposobów, w jakie jednostki tworzą i przetwarzają otaczający je świat.

Jakościowa, interpretacyjnie zorientowana analiza treści stosowana w badaniach religii traktuje przekaz jako nośnik znaczeń wytworzony w określonych celach i w konkretnych okolicznościach. Trzeba mieć świadomość, że podręczniki do nauczania religii w szkole nie odzwierciedlają w pełni „rzeczywistości religijnej”, lecz tylko (a może aż?) wytworzony przez ich nadawców sposób rozumienia religii. Przez zadanie odpowiednich pytań „do tekstu” da się wychwycić pewną relację między znaczeniami religii a konstruowaną za ich pośrednictwem rzeczywistością społeczną. To właśnie na brak uwzględnienia tej kluczowej relacji cierpią najczęściej dotychczasowe prace z zakresu analizy treści podręczników do nauczania religii.

Nauki społeczne, a socjologia w szczególności, coraz rzadziej zajmują się problemem religii. Dziwi to tym bardziej, że „ojcowie” socjologii – Max Weber, Émile Durkheim czy Herbert Spencer – właśnie od niej zaczęli analizę społeczeństwa i na niej budowali swoje rozległe teorie. Bez względu na potencjalne wyjaśnienia tego paradoksu, socjologia może znaleźć we współczesnej religii odbicie kondycji społeczeństwa, co jest dla niej wielką szansą rozwojową i poznawczą. Musi jednak w tym programie oprzeć się na rzetelnych analizach materiałów badawczych, takich jak podręczniki szkolne, które mogą się stać „papierkiem lakmusowym” społecznego znaczenia religii. Socjologiczna analiza ich treści może przynieść zbyt obfite poznawczo owoce, by nie mówić o niej coraz częściej i głośniej.

## BIBLIOGRAFIA

- Ahuvia, A. (2001). Traditional, Interpretive, and Reception Based Content Analyses: Improving the Ability of Content Analysis to Address Issues of Pragmatic and Theoretical Concern. *Social Indicators Research*, 54, 139-172.
- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: WN PWN.
- Bajerowa, I. (2008). Od Trydentu do *Vaticanum Secundum*. Porównanie języka dwóch katechizmów. W: R. Przybylska i W. Przychyna (red.), *Język katechezy*. Tarnów: Biblos, 136-151.

- Beckford, J. (2006). *Teoria społeczna a religia*. Kraków: Nomos.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Nomos.
- Buchta, R. (2009). Podręcznik jako środek dydaktyczny w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: J. Kostorz (red.), *Podręczniki do nauki religii. Sens czy bezsens?* Opole: WT UO, 143-158.
- Engler, S. (2011). Grounded Theory. W: M. Stausberg i S. Engler (red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. New York: Routledge, 256-274.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Flick, U. (2011). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glaser, B.G. i Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Nomos.
- Gorzko, M. (2008). *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznej teorii ugruntowanej*. Szczecin: WUS.
- Grzmil-Tylutki, H. (2007). *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Hałas, E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hanis, J. (2005). Podręcznik (hasło). W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4. Warszawa: Żak, 461-464.
- Kiciński, K., Kosęła, K. i Pawlik, W. (red.). (1995). *Szkola czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*. Kraków: Nomos.
- Kostorz, J. (2009a). Realizacja założeń ekumenicznego wymiaru katechezy w gimnazjum na przykładzie poznańskiej serii podręczników. W: P. Mąkosa (red.), *Poszukiwania optymalnego podręcznika do katechezy*. Lublin: Polihymnia, 223-248.
- Kostorz, J. (2009b). Problematyka ekumenicznego wymiaru katechezy w gimnazjum na przykładzie krakowskiej serii podręczników „Odślonić twarz Chrystusa”. W: J. Kostorz (red.), *Podręczniki do nauki religii. Sens czy bezsens?* Opole: WT UO, 159-168.
- Krippendorff, K.H. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Królikowska, A. (2008). *Pojęcia religijne młodzieży. Badania empiryczne denotacyjnego i konotacyjnego rozumienia pojęć*. Kraków: WAM.
- Krzyżyk, D. i Synowiec, H. (2008). Odzwierciedlenie funkcji dydaktycznych w koncepcji i języku podręczników do katechezy w gimnazjum. W: R. Przybylska i W. Przyczyna (red.), *Język katechezy*. Tarnów: Biblos, 260-278.
- Łaciak, B. i Szczepanowska, U. (2013). *Analiza podręczników do religii w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz treści religijnych w podręcznikach do języka polskiego w gimnazjach*. Warszawa: ISP.
- Madejowa, M. (2008). Gimnazjalne podręczniki do nauki religii w świetle wypowiedzi uczniów i katechetów. W: R. Przybylska i W. Przyczyna (red.), *Język katechezy*. Tarnów: Biblos, 279-290.
- Marody, M. (1987). *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa: PWN.
- Mayntz, R., Holm, K. i Hübner, P. (1985). *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa: PWN.
- Mąkosa, P. (red.). (2009). *Poszukiwania optymalnego podręcznika do katechezy*. Lublin: Polihymnia.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: PWN.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Misiaszek, K. (2008). Charakter języka katechezy. W: R. Przybylska i W. Przychyna (red.), *Język katechezy*. Tarnów: Biblos, 52-69.
- Moe, C. (red.). (2008). *Images of the Religious Other. Discourse and Distance in the Western Balkans*. Novi Sad: CEIR & Kotor Network.
- Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbook Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2, 11-26.
- Nocoń, J. (2009). *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole: WUO.
- Paluszkiwicz, M. (2009). Podręczniki metodyczne, podręczniki ucznia oraz zeszyty ćwiczeń stosowane w diecezji siedleckiej. W: P. Mąkosa (red.), *Poszukiwania optymalnego podręcznika do katechezy*. Lublin: Polihymnia, 249-262.
- Parnowski, T. (1976). *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa: WNT.
- Peirce, C.S. (1998). *Wybór pism semiotycznych*. Warszawa: PTS.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: UNESCO.
- Pisarek, W. (1983). *Analiza zawartości prasy*. Kraków: OBP.
- Przybylska, R. i Przychyna, W. (red.). (2008). *Język katechezy*. Tarnów: Biblos.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skrzypczak, J. (1996). *Konstruowanie i ocena podręczników (podstawowe problemy metodologiczne)*. Poznań – Radom: ITE.
- Zarębski, R. (2008). Objaśnianie terminów religijnych w podręcznikach do nauki religii. W: R. Przybylska i W. Przychyna (red.), *Język katechezy*. Tarnów: Biblos, 317-328.
- Zellma, A. (2008). Konstruktywizm w szkolnym nauczaniu religii – moda, wymóg edukacyjny czy zagrożenie? *Katecheta*, 3, 16-26.
- Zujew, D.D. (1973). *Podręcznik szkolny*. Warszawa: WSiP.
- Zwierzdzyński, M.K. (2016). Modele edukacji religijnej w szkole. W: I. Borowik, A. Górny i W. Świątkiewicz (red.), *Globalny i lokalny wymiar religii*. Kraków: Nomos, 203-214.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>