

Rulka, Janusz

Metodologia badań empirycznych w dydaktyce historii

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia 23 (198), 71-82

1989

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Janusz Rulka

METODOLOGIA BADAŃ EMPIRYCZNYCH W DYDAKTYCE HISTORII

Można przyjąć, że w dydaktyce historii występują cztery rodzaje badań: dydaktyczno-historyczne, teoretyczno-porównawcze, diagnostyczne i innowacyjne. Badania diagnostyczne i innowacyjne są typowymi badaniami empirycznymi. Celem ich jest bowiem postawienie diagnozy, stwierdzenie stanu badanych zjawisk i na tej bazie eksperymentalne wprowadzenie zamierzonych i kontrolowanych zmian. Podstawą poprawności przeprowadzonych badań empirycznych jest rzetelność metodologiczna, to jest przyjęcie i zastosowanie odpowiednich do postawionego problemu metod, technik, narzędzi i procedur badawczych¹.

W tym momencie jednak dla badacza z zakresu dydaktyki historii zaczynają się trudności, których kilka chcę tu przedstawić. Za jedną z najważniejszych uważam różnorodność metodologiczną występującą w trakcie badań. Jeśli spojrzymy na treści, którymi się zajmujemy, albo mówiąc bardziej współcześnie — na informacje, które chcemy badać — to musimy w tym zakresie korzystać z ustaleń metodologii historii. Podstawowymi dla nas informacjami są fakty oraz związki między faktami, albo inaczej: w historii jako nauce i historii jako procesie nauczania można postawić znak równania między informacjami i faktami.

Problem definicji pojęcia faktu historycznego jest jedną z zasadniczych kwestii metodologii historii. Wiele uwag poświęcają temu zagadnieniu w swych podstawowych dziełach metodologicznych zarówno Jerzy Topolski, jak i Wanda Moszczeńska. Topolski stwierdza, że historycy przeprowadzają analizę podmiotu badań historycznych na dwu poziomach: faktu historycznego oraz problemów procesu historycznego.

¹ J. Brzeziński stwierdza nawet: „O dojrzałości danej dyscypliny empirycznej świadczy to, w jakim stopniu stwierdzenia jej są sprawdzane na drodze eksperymentalnej”. Por. J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1978, s. 60.

Wprawdzie samo pojęcie faktu historycznego nie jest zbyt jasne, niemniej jednak trudno zastąpić je innym terminem. Dalej J. Topolski pisze:

Fakt historyczny rozumiany jest w literaturze dwojako. Pierwsze rozumienie (ontologiczne) wskazuje na fakt historyczny jako na obiektywnie, tzn. niezależnie od podmiotu poznającego, istniejący „przedmiot badania historycznego”, „samo zdarzenie”, to, co „rzeczywiście było”, lub podobnie. W tym ujęciu przedmiot poznania historycznego — dzieje stanowiły określony zbiór faktów, które historyk poprzez „odbicie” ich w jego świadomości rekonstruuje. Drugie rozumienie (epistemologiczne i metodologiczne) dotyczy właśnie procesu owej rekonstrukcji dziejów, tzn. mówi o fakcie historycznym jako o „konstrukcji naukowej” czy o „ujęciu zdarzenia” przez historyka. W odróżnieniu od faktu — przedmiotu, jego rekonstrukcję dokonaną przez historyka (lecz nie zdanie historyczne, a raczej „materiał” dla sformułowania takiego zdania) zaczęto nazywać faktem historiograficznym.

Ujęcie z kolei wzajemnego stosunku tych dwu aspektów rozumienia faktu historycznego jest dwojakie. Nieraz traktuje się fakt historyczny jednocześnie i jako kategorię ontologiczną, i kategorię teoriopoznawczą, tzn. w ten sposób, że tzw. fakt historiograficzny jest mniej czy bardziej przybliżonym odbiciem faktu — obiektywnego przedmiotu poznania. Spotyka się jednak również dość silną tendencję do traktowania pojęcia faktu historycznego wyłącznie jako konstrukcji naukowej, tzn. mówienia jedynie o fakcie historiograficznym bez szukania bezpośrednich jego odpowiedników w rzeczywistości historycznej. Pierwsze z tych ujęć jest charakterystyczne dla pozytywizmu, który wprowadził do metodologii historii samo pojęcie faktu historycznego; drugie z nich zaś wiąże się z antypozytywistyczną reakcją strukturalną w refleksji nad poznaniem historycznym, która podkreśliła aktywną rolę podmiotu poznającego w „tworzeniu rzeczywistości badanej”².

Według J. Topolskiego wśród historyków przeważa pozytywistyczne ujęcie faktu historycznego. Uważam, że jeszcze bardziej występuje to w podręcznikach i całym procesie szkolnej dydaktyki historycznej. Jerzy Topolski proponuje takie ujęcie faktu historycznego, które uznawałoby jednocześnie istnienie obiektywnej rzeczywistości historycznej jako przedmiotu badania oraz twórczej roli poznawczej historyka. Nazywa to ujęciem dialektycznym. W zakresie klasyfikacji faktów za celowe uważa wyodrębnienie jedynie faktów prostych i złożonych, nie przywiązując do tej klasyfikacji większej wagi.

Proces dydaktyczny, mając wiele wspólnego z procesem badań naukowych, nie jest z nim jednak tożsamy. Przede wszystkim jest on wobec nauki wtórny i z konieczności uproszczony. Zarówno dla potrzeb nauczania historii w szkole, jak i badania przebiegu i efektywności tego procesu, konieczna jest operacjonalizacja faktów i związków między nimi zachodzących. Konieczne jest wyodrębnienie rodzajów faktów i związków między nimi zachodzących. Do tego celu bardzo przydatne są ustalenia W. Moszczeńskiej. Twierdzi ona, że najbardziej prostymi elementami poznania historycznego są rzeczy (realia) w szerokim tego słowa znacze-

² J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1973, s. 196 i n.

niu. Pojęcie to obejmuje ludzi i przedmioty materialne. Drugi rodzaj przedmiotów poznania historycznego stanowią wydarzenia, które potocznie są nazywane faktami historycznymi. Rzeczy i wydarzenia są to fakty proste, ale mamy także do czynienia z faktami złożonymi, na które składa się wiele rozmaitych „rzeczy” i „wydarzeń”, a które można nazwać zjawiskami dziejowymi. Dokonajmy egzemplifikacji tych pojęć: Jagiełło, Witold, Wielki Mistrz, chorągwie polskie i krzyżackie, uzbrojenie itd. — to realia (rzeczy historyczne). Bitwa pod Grunwaldem stanowi wydarzenie, a wielka wojna z Zakonem lat 1409—1411 — zjawisko historyczne.

Fakty historyczne mają charakter dynamiczny i występują w różnego rodzaju związkach. Wanda Moszczeńska wyróżnia następujące rodzaje tych związków:

— czasowo-egzystencjonalne, gdy ustalamy, że między interesującymi nas elementami zachodzą związki współistnienia lub następstwa w czasie,

— przyczynowe — gdy pytamy: dlaczego?

Najbardziej rozwinięte są związki genetyczne, które wskazują, z czego i w jaki sposób dane zjawisko, dana rzecz czy instytucja powstały.

Oprócz tych zasadniczych związków historycznych wyróżnia się w dydaktyce historii, a również i w badaniach historycznych, ciągi rozwojowe i przekrojowe przez proces dziejowy. Ciąg rozwojowy to określone zjawisko czy sztucznie wydzielona dziedzina działalności ludzkiej uczyniona przedmiotem uwagi w dłuższym czasie (np. rozwój przywilejów szlacheckich, stosunki polsko-krzyżackie). Przekrój przez proces dziejowy składa się z bardzo wielu elementów uwikłanych w rozmaite związki i zależności, uchwyconych w jednym określonym momencie dziejowym (np. sytuacja polityczna, społeczno-ekonomiczna i kulturalna Polski w 1791 r.)³.

W ten sposób poklasyfikowane fakty, jak i związki między nimi zachodzące, stają się bardziej podatne zarówno na zabiegi dydaktyczne, jak i badania określające ich recepcję przez uczniów.

Metodologia historii nie jest jedyną, która leży u podstaw badań empirycznych w dydaktyce historii. Edukację historyczną powinniśmy rozpatrywać w szerszym kontekście, jako jedną z form procesu międzyludzkiego komunikowania. Przyjmując ten punkt widzenia, wszelkie rodzaje faktów możemy nazwać informacjami. Teorii dotyczących komunikowania międzyludzkiego, dotyczącego zarówno form dyfuzyjnych (bezpośrednie kontakty międzyludzkie) i instytucjonalnych (np. w szkole, organizacjach, Kościele) a szczególnie poprzez środki komunikowania masowego, jest w tej chwili bardzo dużo. Bogaty przegląd najważniejszych teorii

³ W. Moszczeńska, *Metodologii historii zarys krytyczny*, Warszawa 1977. Por. także A. Bornholtzowa, W. Moszczeńska, *Nauczanie historii w szkole a nauka historyczna*, Warszawa 1969.

dotyczących środków komunikowania masowego zawierają prace Tomasz Gobań-Klasa i Jerzego Mikułowskiego-Pomorskiego⁴.

Konieczne jest kilka podstawowych uściśleń z tego zakresu. Klasyczną jest teoria Lasswella zawarta w lapidarnym pięcioczlónowym skrócie: kto mówi — co — w jaki sposób — do kogo — z jakim skutkiem. Upraszczając to jeszcze bardziej, można stwierdzić, że w przepływie informacji, czy lepiej — w akcie komunikowania międzyludzkiego, muszą wystąpić trzy elementy: nadawca — informacja (przekaz) — odbiorca. Ich pozycje ulegają często zmianie. Nadawca staje się odbiorcą, odbiorca — nadawcą. U nadawcy następuje kodowanie informacji, u odbiorcy musi wystąpić dekodowanie informacji. Istotną rolę odgrywa kanał informacyjny czyli sposób przekazu informacji.

Zniekształcenia na trasie przepływu są nieuniknione, ich wielkość może jednak być różna, o czym niestety w nauczaniu często się zapomina. Istnieją również różnego typu wzmocnienia ułatwiające proces komunikowania. Dochodzimy tu do zagadnień psychologicznych. Wiadomo, że teoria informacji korzysta wiele z neobehawioryzmu i można jej zarzucić sporo uproszczeń. Dlatego współczesne teorie komunikowania więcej zajmują się tym, „co człowiek robi z otrzymywanymi, czy raczej narzucanymi mu informacjami”, niż jak poprzednio: „co informacje robią z człowiekiem”. Ma to wyraźne konsekwencje również i dydaktyczne. Badanie świadomości historycznej jest właśnie przykładem badania tego, co człowiek robi z otrzymanymi z różnych źródeł informacjami o przeszłości.

Potrzeba analizy zjawisk z punktu widzenia teorii masowego komunikowania jest szczególnie ważna w badaniu przebiegu i efektywności procesu nauczania i uczenia się historii.

Jaka obecnie istnieje wszechzależność zjawisk, może świadczyć fakt, iż nasze dążenie do uwzględnienia w nauczaniu historii dziejów kręgów kulturowych z całego świata jest niczym innym jak przyznaniem racji Małduhanowskiej teorii świata jako „globalnej wioski”.

Tak więc stwierdziliśmy już potrzebę stosowania metodologii historii i metodologii badań komunikowania międzyludzkiego. Ale jeśli badamy nadawcę i odbiorcę — nauczyciela i ucznia oraz komunikaty i sytuacje ich łączące, to potrzebne jest również stosowanie metodologii z zakresu nauk socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych⁵. Właściwie

⁴ T. Gobań-Klasa, *Komunikowanie masowe*, Kraków 1978.

⁵ Por. m.in. prace: S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 1970, jak również inne prace tego autora; J. Brzeziński, op. cit.; M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, tam bogata lit. metodologiczna; H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971; Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław 1973.

jest to jedna wielka metodologia nauk społecznych, ale każda z tych nauk ma własną specyfikę badawczą.

W wąsko pojętych naukach społecznych, a szczególnie pedagogice, istniała do niedawna ogromna wieloznaczność terminologiczna. Dopiero w latach siedemdziesiątych, głównie pod wpływem socjologii, nastąpiły ujednolicenia w tym zakresie, chociaż też nie do końca. I to jest następne utrudnienie. Istnieją np. różnice w terminologii stosowanej przez dydaktyków ogólnych i pedagogów społecznych. Bardziej spójny wydaje się system adaptowany przez pedagoga społecznego Aleksandra Kamińskiego, a upowszechniony przez Tadeusza Pilcha. Za A. Kamińskim przez metodę rozumiem

...zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego. [Natomiast technika badań to] ...czynności praktyczne regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzonych informacji, opinii, faktów⁶.

Często w pisarstwie pedagogicznym zamiennie używane są określenia „technika” i „narzędzie badań”. Słusznie stwierdza Pilch, że narzędzie badań jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań. O ile technika badawcza ma znaczenie czasownikowe i oznacza czynność (np. obserwowanie, prowadzenie wywiadu), to narzędzie badawcze ma znaczenie rzeczownikowe i służy do technicznego gromadzenia danych z badań⁷. Jakie więc metody, techniki i narzędzia badań widzę do zastosowania w badaniach empirycznych w dydaktyce historii?

— metody: sondaż diagnostyczny, obserwacja, eksperyment pedagogiczny, metoda porównawcza;

— techniki: obserwacji, ankietową, wywiadu, testową, techniki statystyczne;

— narzędzia badań: kwestionariusz obserwacji, wywiadu, ankiety oraz testy.

Obserwacja może być zarówno metodą, jak i techniką badawczą. Omówmy przedstawioną wyżej strukturę na kilku przykładach. Jeśli bada się zainteresowania historyczne czy świadomość historyczną, to podstawową metodą musi być sondaż diagnostyczny przy zastosowaniu techniki ankietowej lub wywiadu, lub obu, technika obserwacji oraz odpowiedni zestaw narzędzi czyli kwestionariuszy. Jeśli bada się wyniki nauczania, to metodą jest znów sondaż, a podstawową techniką — technika testowa i narzędzie badawcze w postaci baterii (zestawu) testów.

⁶ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, Studia pedagogiczne, t. XIX, Wrocław 1970.

⁷ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław 1977.

Jeśli prowadzi się badania innowacyjne, to podstawową metodą winien być eksperyment pedagogiczny, a technikami: testy, wywiady lub ankiety i narzędzia w postaci odpowiednich kwestionariuszy, nie wspominając już o narzędziach i postępowaniach, które wprowadzają zmiany.

W tym miejscu konieczne jest zwrócenie uwagi na nowe tendencje w zakresie taksonomii celów nauczania, które umożliwiają sprecyzowanie zasad pomiaru dydaktycznego. Na polskim gruncie nowatorskie są prace Bolesława Niemierki, który propaguje wprowadzenie pomiaru sprawdzającego jako metody badawczej pedagogiki i dydaktyk szczegółowych⁸. Precyzuje on następujące definicje pomiaru sprawdzającego i pomiaru różnicującego — stosowanego wcześniej:

Pomiar sprawdzający jest to pomiar dydaktyczny, w którym wynikowi każdego badanego ucznia U_1 jest przyporządkowana pewna wartość skali pomiarowej P , pozwalającej na interpretację tego wyniku w kategoriach wymagań, to jest na wskazanie, które z czynności C_1 ($j = 1, 2, \dots, k$) z zakresu programowego Z są przez ucznia U_1 opanowane.

Pomiar różnicujący jest to pomiar dydaktyczny, w którym wynikowi każdego badanego ucznia U_1 jest przyporządkowana pewna wartość skali pomiarowej P , pozwalającej na porównanie tego wyniku z wynikami badanych $U_1, U_2 \dots U_n$, stanowiących populację przedmiotów badania⁹.

Taksonomię celów nauczania historii, wzorowaną na ustaleniach B. Niemierki i rozwinięciu ich w odniesieniu do przedmiotów humanistycznych — przez T. Patrzała¹⁰, opracował Zespół Historii Seminarium Pomiaru Dydaktycznego Instytutu Kształcenia Nauczycieli. Oto zasadnicza struktura tej taksonomii.

Poziom I. Wiadomości. Kategoria A. Zapamiętywanie wiadomości. Kategoria B. Zrozumienie wiadomości.

Poziom II. Umiejętności. Kategoria C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych. Kategoria D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych.

Poziom III. Postawy i przekonania. Kategoria E. Stosunek do przeszłości i teraźniejszości. Kategoria F. Potrzeby i aspiracje.

Każdą z wymienionych kategorii H. Suchojad podzielił na 4—9 podkategorii, których w sumie jest ponad czterdzieści¹¹. Wprawdzie niektóre kategorie i podkategorie budzą pewne zastrzeżenia co do nazewnictwa i struktury, to jednak taksonomia ta stanowi ogromną pomoc w czynno-

⁸ B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający jako metoda badawcza pedagogiki*, Studia Pedagogiczne, t. XLIV, Wrocław 1982.

⁹ Ibid., s. 245.

¹⁰ T. Patrzałek, *Metodyka testu polonistycznego*, Warszawa 1977.

¹¹ H. Suchojad, *Taksonomia celów a nauczanie historii*, Wiadomości Historyczne 1986, nr 5.

ściowym widzeniu celów nauczania historii, a także zdecydowanie ułatwia konstruowanie narzędzi badawczych (szczególnie testów) dla potrzeb empirycznych badań.

Badania empiryczne mają prawie wyłącznie charakter indukcyjny. Indukcja jest procesem wnioskowania, w którym wychodząc od obserwacji jednostkowych faktów, dochodzimy do stwierdzeń ogólnych o tych faktach. Stosując wnioskowanie indukcyjne trzeba korzystać z metod (kanonów) wnioskowania przyczynowego, które w XIX w. określił John Stuart Mill, a które do dziś zachowały w dużym stopniu aktualność¹². Trzeba również zastanowić się nad wyborem skal pomiarowych. W pedagogice stosuje się trzy takie skale: nominalną, porządkową i interwałową¹³. Skala nominalna polega na podporządkowaniu liczb zjawiskom. Służy do indentyfikacji jednostek lub właściwości danego zbioru. Dzięki niej można też dokonać podziałów wyróżnionych zbiorów. Skala porządkowa określa pozycję (miejsce, rangę), jaką zajmuje każdy z badanych przedmiotów lub osób a także zjawisk w odpowiednio uporządkowanym i uszeregowanym zbiorze. Mimo niedokładności może ona w badaniach z zakresu dydaktyki historii oddać duże usługi:

Skala interwałowa lub przedziałowa stanowi najwyższy poziom pomiaru w badaniach pedagogicznych. Oprócz tego, że porządkuje przedmioty lub osoby, umożliwia także ustalenie dystansu, jaki między nimi zachodzi, czym wyrównuje w ten sposób braki charakterystyczne dla skali porządkowej¹⁴.

Niezwykle istotne w badaniach empirycznych jest również określenie problemów i hipotez badawczych. Dochodzenie do ostatecznego sformułowania problemów nie jest aktem jednorazowym. Często następuje to dopiero po badaniach pilotażowych. Czasem niektóre problemy szczegółowe dają się sprecyzować ostatecznie dopiero w trakcie analizy otrzymanego materiału empirycznego. Chcę też wypowiedzieć jedną herezję. Nie przywiązuję wagi do sprecyzowania hipotez. Czasem jest to w pierwszym etapie pracy trudne do realizacji¹⁵. Niekiedy też prowadzący badania tak się do swoich hipotez przywiązuje, że chce „na siłę” udowodnić ich praw-

¹² Oto one: kanon jedynej różnicy, kanon jedynej zgodności, kanon jedynej połączonej zgodności i różnicy, kanon zmian towarzyszących, kanon reszt. Por. K. A. Jędruski, *Logika pragmatyczna*, Warszawa 1963, s. 157—170. Są jednak metodolodzy, np. W. Ross Ashby, którzy twierdzą, że kanon jedynej różnicy — najczęściej stosowany — nie jest możliwy do osiągnięcia w badaniach grup równoległych. Właściwie zawsze występuje n -ta ilość różnic, a nie jedna.

¹³ Por. M. Łobocki, op. cit., s. 38—42.

¹⁴ Ibid., s. 41.

¹⁵ Podobne stanowisko zajmuje S. Nowak, op. cit., s. 18 i n. oraz M. Łobocki, op. cit., s. 75.

dziwość. Przynosi to fatalne pod względem naukowym, a czasem i praktycznym, skutki¹⁶.

Badania empiryczne wymagają od prowadzącego je większej dyscypliny niż innego typu dociekania naukowe. Wynika to z faktu większej zależności procesu badawczego od czynników zewnętrznych. Dlatego bardzo ważne jest ułożenie sobie harmonogramu, według którego należy takie badania prowadzić. W zasadniczych zarysach przedstawia się on następująco:¹⁷

Faza koncepcji	1. Określenie przedmiotu i celu badań. 2. Sformułowanie problemów badawczych. 3. Sformułowanie hipotez. 4. Wybór terenu badań lub dobór próby. 5. Badania pilotażowe. 6. Opracowanie technik badawczych. 7. Opracowanie ostatecznej wersji zagadnienia, hipotez roboczych oraz narzędzi badawczych.
Faza badań	8. Przeprowadzenie badań. 9. Uporządkowanie i przygotowanie materiałów badawczych oraz ich analiza: a) uporządkowanie, b) kodyfikacja według klucza, c) opracowanie statystyczne, d) analiza jakościowa, klasyfikacja zagadnień i zależności. 10. Weryfikacja hipotez. 11. Opracowanie teoretyczne.

Warto też dla samokontroli dodać punkty — „termin realizacji” i „uwagi o realizacji”.

Opracowanie i kontrola narzędzi badawczych to kolejna trudność w badaniach empirycznych. Czy skonstruowane kwestionariusze ankiet i wywiadów, zadania testowe są sprecyzowane poprawnie, czy są zrozumiałe, czy wreszcie badają to, o co nam chodzi? Jest to ogromne zagadnienie i mogę je tu jedynie zasygnalizować. We współczesnej socjologii istnieje np. odwrót od badań ankietowych na rzecz wywiadu kwestiona-

¹⁶ Tak np. wyniki pracy dydaktycznej w grupach, wg badających tę problematykę, dawały świetne rezultaty, a wdrażane do praktyki, często powodowały obniżenie wyników nauczania.

¹⁷ Wg T. Pilcha, op. cit., s. 62.

riuszowego¹⁸. Ale używana zazwyczaj w naszych badaniach ankieta audytoryjna jest przecież bliska wywiadowi. Wreszcie dobór grupy badanej. Szczególnie istotne jest to przy sondażu diagnostycznym. Występują bowiem badania na populacji typu „kwota”, według doboru incydentalnego, doboru celowego i grupy reprezentatywnej. W badaniach opartych na metodzie eksperymentu pedagogicznego dobór grupy nie jest tak ważny, ale jego nieuwzględnienie prowadzi do wielu nieporozumień.

Nieodłącznym zjawiskiem w badaniach empirycznych jest pomiar ilościowy. Na ten temat istnieje ogromna literatura. Nie jest moim celem jej przypominanie. Klasyczną pozycją jest np. podręcznik Guilforda *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice* czy Białocka *Statystyka dla socjologów*¹⁹. Na naszym gruncie warto wspomnieć oprócz wymienionych już prac Brzezińskiego i Łobockiego publikacje W. Zaczyńskiego i B. Niemierki²⁰.

Niektórzy autorzy twierdzą, że nauka zaczyna się dopiero tam, gdzie mamy do czynienia z miarą, wagą i liczbą. Przeciwno tak maksymalistycznemu stanowisku istnieje jednak poważny opór, który można ująć w trzech zakresach:

— matematyczne zorientowanie badacza w naukach społecznych pociąga za sobą nieraz selekcję problemów nie ze względu na ich ważność, lecz podatność na zabiegi matematyczne;

— w każdym przypisywaniu zjawisk społecznych liczbom mieści się znaczny element decyzji badacza. Zatem wyciąganie wniosków z tak skonstruowanych danych prowadzi do oddalania się od pierwotnych informacji;

— ...nieuprawnione konstruowanie modeli, w których zjawiska społeczne podlegają matematyzacji pozornej [...]. Bardzo silnie podkreśla się tu zgubny wpływ mody na matematykę, która skłania niektórych badaczy do stosowania symboli wyłącznie w celu wywołania wrażenia, że ich prace korespondują ściśle z prawdziwą nauką²¹.

Statystyka matematyczna oddaje jednak duże usługi. Przede wszystkim wpływa na pogłębienie analizy. Umożliwia bardziej wszechstronne przedstawienie spraw, których nie widać przy zastosowaniu jedynie surowych wyników liczbowych i ewentualnie procentów. Już np. zastoso-

¹⁸ Por. *Wywiad kwestionariuszowy*, pod red. K. Lutyńskiej, A. Wejlana, Wrocław 1983.

¹⁹ J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1964; H. M. Białock, *Statystyka dla socjologów*, Warszawa 1975.

²⁰ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968; B. Niemierko, *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, Warszawa 1975.

²¹ K. Denek, *Pomiar w dydaktyce jako środek wyrazu jej współczesnego rozwoju*, Neodidagmata, t. XI, Poznań 1978. Autor wypowiadając te uwagi krytyczne jest jednocześnie zdecydowanym zwolennikiem stosowania statystyki matematycznej.

wanie rang pogłębia nasze spojrzenie. Ważny jest bowiem często nie procent, ale miejsce w szyku. Same dane procentowe są mocno zawodne. Stwierdzenie, że dana grupa osiągnęła np. 43,8% poprawnych wyników, a inna 81,5%, niewiele mówi. Dopiero w zbiorze liczb stanowi to jakiś wskaźnik.

W obliczeniach ważną rolę odgrywają miary tendencji centralnej. A więc średnia, ale również dominanta (modalna), a w mniejszym zakresie mediana. Te ostatnie charakteryzują bliżej wyniki badanej grupy. Na przykład w jednym przypadku z badań świadomości historycznej miejsce rangowe i średnia wyników określających pomyślność okresu II Rzeczypospolitej i okresu Polski Ludowej były prawie identyczne, ale wskaźniki modalne zdecydowanie się różniły. Jeszcze lepiej charakteryzuje to zjawisko odchylenie standardowe, pokazując zupełnie inne rozkłady wyników w badanych grupach. Bardziej skomplikowane, ale dające pogłębiony obraz zjawiska, są współczynniki korelacji i kontyngencji, które wskazują wzajemne zależności zjawisk od siebie, ale wymagają prawie zawsze obliczeń komputerowych²².

Jak na tym szkicowo zarysowanym tle można określić dotychczasowe badania empiryczne w dydaktyce historii? Dokładne prześledzenie ich rozwoju wymaga podjęcia specjalnych badań. Początki sięgają lat sześćdziesiątych i początków siedemdziesiątych.

Pierwszeństwo należy się tu Adeli Bornholtzowej, która w początkach lat sześćdziesiątych badała efektywność wiedzy historycznej 2000 uczniów klas maturalnych, określając skuteczność szkolnej edukacji historycznej — w porównaniu do wymagań programowych na 16,9% (!)²³.

Następne badania skoncentrowane były głównie na badaniu efektywności środków dydaktycznych, szczególnie środków audiowizualnych: filmu, przeźroczy, telewizji. Później zajęto się mapami i efektywnością metod aktywizujących młodzież. Dobory grup we wszystkich tych badaniach były typu „kwota”, potem zaczęto dobierać je w sposób incydentalno-celowy, a nawet celowy. Przewaga incydentalnego doboru grup powoduje konieczność większej ostrożności w przenoszeniu wyników na populację generalną młodzieży uczącej się historii.

Najwyżej oceniam rzetelność i poprawność metodologiczną, a także rozmach badań empirycznych związanych z wprowadzeniem programu szkoły 10-letniej. Przeprowadzono wtedy badania z zakresu historii od

²² Obliczenia statystyczne wkroczyły obecnie również do badań nad tekstami. Zarówno metodę analizy zawartości, jak i analizy treści — typowe dla badań prasoznawczych — można z powodzeniem stosować przy analizach podręcznikowych. Np. wskaźnik trudności i atrakcyjności tekstu opracowany przez Frasha i adaptowany w Polsce przez W. Pisarka.

²³ A. Bornholtzowa, *O trudnościach w nauczaniu historii*, Warszawa 1963.

klasy III do VI. Jedynie w tych badaniach zastosowano za pomocą maszyn matematycznych pogłębioną analizę statystyczną wyników celowej grupy uczniów, zbliżonej charakterem do grupy reprezentatywnej dla całej populacji generalnej uczniów z tych klas²⁴.

Na podobnych zasadach będą prawdopodobnie realizowane badania z zakresu dydaktyki historii ujęte w problemie badań resortowych na lata 1986—1990.

W ostatnich latach badań tego typu właściwie się nie prowadzi. Przyczyny: eksperyment pedagogiczny jest trudny w realizacji. Wymaga wytężonej pracy oraz coraz większych nakładów pieniężnych dla materialnego przygotowania eksperymentu oraz obliczeń statystycznych. Brak również szerszej koncepcji przemian w edukacji, w tym i w edukacji historycznej.

Dokonałem również obliczenia ilości artykułów, które ukazywały się na łamach „Wiomości Historycznych” — jedyne go czasopisma poświęconego problemom dydaktyki historii w Polsce. W ciągu dziesięciolecia 1977—1986 ukazało się w tym piśmie 26 artykułów, które są oparte na badaniach empirycznych. Najwięcej ukazało się ich w latach 1980—1982, kiedy to relacjonowano wyniki badań związanych z zamierzoną reformą szkolną. Średnio przypada 2,6 artykułu na jeden rok. Doliczając rozproszone publikacje w innych materiałach i zbiorach, publikuje się w Polsce średnio 4 artykuły związane z badaniami empirycznymi w dydaktyce historii. Jest to ilość bardzo mała.

W analizowanym okresie ukazało się też kilka zwartych prac monograficznych z tego zakresu autorstwa A. Suchońskiego, A. Zieleckiego, J. Majerskiej, J. Mazur, B. Kufit i M. Bondaruk²⁵.

Artykuły ukazujące się w ostatnich 2—3 latach w „Wiomościach Historycznych”, materiałach Centralnego Ośrodka Nauk Politycznych, a także wydawnictwach Instytutu Historii Wyższej Szkoły Pedagogicznej

²⁴ Por. Sprawozdania J. Centkowskiego, E. Czubaszek, J. Rulki, J. Rżysko z badań eksperymentalnych w klasie IV, *Wiomości Historyczne* 1980, nr 4 oraz sprawozdania J. Centkowskiego, M. Bondaruk, J. Majerskiej, J. Rżysko, J. Rulki z badań eksperymentalnych w klasie V, *Wiomości Historyczne* 1981, nr 34, a także A. Suchońskiego. Raport z badań wdrożeniowych programu historii w klasie VI, *Wiomości Historyczne* 1982, nr 6.

²⁵ A. Suchoński, *Szkolne programy telewizyjne w nauczaniu historii*, Warszawa 1978; tenże, *Rola szkolnych programów telewizyjnych w nauczaniu i uczeniu się historii*, Warszawa—Wrocław 1981; A. Zielecki, *Mapa w nauczaniu historii*, Warszawa 1984; J. Mazur, *Zainteresowania historyczne uczniów szkół średnich*, Kraków 1986; B. Kufit, *Kształcenie wyobraźni i pojęć historycznych uczniów klas początkowych*, Warszawa 1980; J. Majerska, *Samokształcenie kierowane w procesie nauczania historii*, Bydgoszcz 1981.

w Krakowie wskazują, że w najbliższych latach ukaże się kilka następnych monografii opartych na badaniach empirycznych²⁶.

Próbując dokonać syntezy uważam, że w badaniach empirycznych z zakresu naszej dyscypliny naukowej początkowo dominowały badania nad efektywnością procesu nauczania i poszczególnych środków nauczania, następnie skoncentrowały się one nad wdrażaniem nowego programu nauczania, a obecnie koncentrują się głównie nad szeroko pojętym kompleksem zagadnień związanych ze świadomością historyczną młodzieży. Wydaje się, że prac tych winno być więcej i powinny obejmować bardziej różnorodne pola badawcze.

THE METHODOLOGY OF EMPIRICAL STUDIES IN HISTORY DIDACTICS

Summary

In history didactics can be distinguished the following four types of studies: didactic-historical, theoretical-comparative, diagnostic and innovative; the last two being typically empirical ones. There are several difficulties that may arouse during research work. One of the most important problems concerns the necessity of relating research procedures to various types of methodology such as historical, mass-media, pedagogical (didactic). The author defines the notions of a method, technique and research tool and discusses control and differential measurements as well as the basis of constructing the taxonomy of history teaching objectives. Also, an algorithm of research procedures is shown and some remarks on statistic analysis of obtained results are presented. In the final part of the paper, results of empirical studies carried out in the years 1977—1986 are discussed. The author concludes that despite certain achievements, the empirical trend of history didactics is less developed than historical-didactic studies.

²⁶ Por. *Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 1986; *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, Prace Historyczne XI*, WSP w Krakowie, Kraków 1986.