

PEDAGOGIA EXPERIMENTALĂ ÎN ROMÂNIA POSTBELICĂ

5.1 Învățământul românesc după cel de-al Doilea Război Mondial

În lucrarea „Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX” (1995), profesorul universitar Ion Gh. Stanciu realizează o amplă și realistă ilustrare a școlii și gândirii pedagogice românești în perioada 1944 – 1989, prezentând câteva etape de evoluție, dar și de involuție a învățământului și cercetării pedagogice românești. „Până în august 1948 s-a păstrat – în cea mai mare parte, sistemul de învățământ existent în perioada anterioară, dar s-au introdus unele elemente noi, în numele acțiunii de *democratizare* a țării” (1995, p. 314). Astfel, din toamna anului 1945, s-a început înlocuirea învățământului supraprimary cu „gimnaziul unic”, în care elevii intrau fără examen de admitere. Tot atunci a început acțiunea de alfabetizare a neștiutorilor de carte (aproximativ patru milioane), care urmărea, o instruire limitată (scris, citit, socotit).

Etapa care a urmat începe cu reforma din august 1948 și durează până în 1968 când s-a adoptat o nouă lege a învățământului. Învățământul a dobândit un caracter de stat (școlile particulare au fost desființate), conținutul învățământului întemeindu-se pe filosofia materialist-dialectică și istorică, singura recunoscută ca întrunind atributele științificității, religia a fost scoasă din planurile de învățământ. A început să pătrundă pedagogia sovietică, întemeiată pe aceste principii. Se aprecia că numai prin întemeierea cercetării

pedagogice pe concepția marxistă se putea asigura elaborarea unei teorii „cu adevărat” științifice cu privire la educație.

Spre sfârșitul anilor '50 s-a introdus gratuitatea manualelor școlare pentru clasele I-VII, pentru ca la începutul deceniului următor să se realizeze prelungirea duratei școlarității obligatorii cu încă un an. Se încerca o racordare a învățământului obligatoriu românesc la învățământul european, care avea durata de opt, nouă sau zece ani. În 1965 a absolvit prima promoție de elevi ai „școlii generale de opt ani” (*Idem*, pp. 315 – 316).

Se dezvoltă, tot în această perioadă, presa pedagogică: „Gazeta învățământului” (1951) devenită mai târziu „Tribuna învățământului”. De asemenea, în 1952 apare și primul număr al prestigioasei „Reviste de pedagogie”, ca organ de presă al Institutului de Științe Pedagogice.

În 1951 s-au înființat *Institutul de Perfecționare a Personalului Didactic* și, în sfârșit, mult așteptatul *Institut de Științe Pedagogice*. Despre un astfel de *Institut* au scris Onisifor Ghibu (1916), P. P. Negulescu (1921), G. G. Antonescu (1926), Iosif I. Gabrea (1937), iar Dumitru Muster a schițat și planul de organizare al unui „Institut de cercetări pedagogice” în al 7-lea studiu din seria „Contribuții critice la constituirea pedagogiei ca știință”, intitulat „O catedră universitară de pedagogie științifică”, în „Revista de filosofie”, an XXIX, nr. 3 – 4, iulie-dec. 1944 (G. De Landsheere, 1995, p. 193).

În anul 1974, Institutul era împărțit în 5 secții: învățământ preprimar, primar și secundar inferior; învățământ secundar superior; învățământ tehnic și orientare școlară și profesională; tehnologia învățământului; teoria educației. Institutul avea filiale în toate centrele universitare din țară. În Institut îl aflăm și pe D. Muster care, „după o jumătate de secol de angajare în pedagogia experimentală, și-a păstrat entuziasmul din epoca *Cercului de studii* al anilor '30”. În 1952 era numai bibliotecar universitar, după ce, de la reforma învățământului din 1948, pierduse funcția didactică și de cercetare. În Institut va fi primit abia în octombrie 1966, într-o perioadă de destindere politică (*Ibidem*, p. 193).

În decursul anilor '60 și '70 au fost create noi universități la: Timișoara (1960), Craiova (1966), Brașov (1971), Galați (1972).

Mai mult decât alte țări ale Europei de Est, România pare a fi mult mai deschisă informațiilor științifice din Occident, mai ales după retragerea armatei sovietice de pe teritoriul țării noastre (1964). O dovedește din plin activitatea Editurii Didactice și Pedagogice (București, 1951). Alături de publicarea de manuale școlare, cursuri universitare, lucrări naționale, ea editează în cursul anilor '70 traduceri de cărți din literatura pedagogică occidentală într-o colecție de prestigiu, „Pedagogia secolului XX” (aproximativ 60 de titluri): J. Dewey, J. Bruner, R. Gagné, G. Kneller, F. B. Skinner, B. Bernstein, J. Piaget, R. Cousinet, G. Mialaret, M. Debesse, G. De Landsheere, Em. Planchard, G. Berger ș.a.

5.2. Direcții ale cercetării pedagogice românești postbelice

Perioada după 1945 este marcată, pe plan mondial, de o nouă înflorire a cercetării cantitative în educație, în principal sub impulsul Statelor Unite. Influența cea mai directă a Statelor Unite se face simțită în țările anglofone, mai ales, în Canada, Marea Britanie, Australia și, de asemenea, în țările scandinave.

Țări ca Belgia și Elveția rămân în contact strâns cu Franța, mai puțin atrasă de cercetarea pedagogică de peste ocean, dar se deschid larg și cercetării anglo-saxone, arată Gilbert De Landsheere (G. De Landsheere, 1995, pp. 140 – 141).

În România, după 1964 până către începutul anilor '80, pedagogia românească a asimilat o serie de valori ale pedagogiei occidentale, unele chiar ale pedagogiei sovietice, pe baza cărora s-au realizat cercetări, contribuind la înnoirea activității instructive din școală. Astfel, în perioada 1965 – 1980 semnificative sunt cercetările legate de teoria obiectivelor, proiectarea pedagogică, teoria curriculumului, teoria strategiilor euristice, teoria evaluării etc.

La Institutul de Științe Pedagogice, de pildă, se realizează numeroase cercetări în domeniul *curriculumului educațional*.

Vasile Bunescu, Pelaghia Popescu, George Văideanu, Eugen Noveanu figurează printre cercetători, alături de Emilia Constantinescu, Ecaterina Csengheri, Vasile Teodorescu, Vasile Ștefănescu, Florica Andreescu, Maria Georgescu etc.

Din 1966 până în 1978, se întreprind mai multe cercetări privind *integrarea televiziunii școlare în practica pedagogică*, la care participă pedagogi de seamă: G. Văideanu, Alexandru Gheorghiu, Virginia Crețu, Mihai Diaconu, Steliana Fumărel, Mihaela Muster ș.a.

Evaluarea școlară constituie, de asemenea, obiectul a numeroase cercetări, mai ales între anii 1967 și 1970 (P. Popescu, Dumitru Muster, Cezar Bârzea).

Alte *direcții semnificative* pentru activitatea de cercetare a Institutului de Științe ale Educației:

- *Educație și educație tehnico-productivă* (Petre Bărbulescu, Em. Dimitriu, Leon Țopa, Luminița Ghivirigă, Gheorghiza Fleancu, Elena Irimie, Ioana Popescu-Tuța, Julieta Alexandru, Al. Darie ș. a.).

- *Învățământ programat și cibernetică pedagogică* (Gheorghe Zapan, V. Bunescu, E. Noveanu, Simona Voinicescu ș. a.).

- *Învățământ tehnico-profesional* (Romeo Dăscălescu, Nicolae Mărgineanu, Dumitru Salade, M. Ghivirigă, Mihai Peteanu, Ion Holban, D. Muster).

- *Educarea handicapatilor* (C. Păunescu, C. Bârzea, W. Roth, Lucia Caraman, Gheorghe Radu).

- *Ergonomie pedagogică* (R. Dăscălescu).

- *Eficiența social-economică a învățământului* (O. Neamțu, Vl. Krasnaseschi).

- *Pedagogie comparată* (Vasile Iliescu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș).

- *Metodologia cercetării pedagogice* (D. Muster, E. Noveanu, Vl. Krasnaseschi, Andrei Novak).

- *Proiectarea sistemului de învățământ* (D. Muster).

- *Lexicografie*, concretizată în editarea primei lucrări fundamentale a Institutului, „Dicționar de pedagogie” (1979), inițiat în 1968 sub direcția lui G. Văideanu și terminat sub direcția lui Iulian Nica, prin stăruința secretarului științific David Popescu,

adjunct și succesor al lui V. Iliescu, și coordonarea generală asigurată de Anghel Manolache și D. Muster, cu un colectiv de peste 100 de autori, pentru peste 3000 de termeni.

Universitatea din București acordă un loc important *tehnologiei educaționale* (învățământ programat, mijloace audio-vizuale) și utilizării ei pentru formarea personalului didactic (Ioan Cerghit).

Se remarcă, de asemenea și alte direcții de cercetare:

- *Istoria pedagogiei* ca evoluție a ideilor pedagogice (Ion Gh. Stanciu).

- *Pedagogia social-economică* (Emil Păun).

- *Organizarea și conducerea învățământului* (V. V. Popescu, Traian Pop, Ioan Jinga).

- *Pedagogia prospectivă* (Pavel Apostol, Mircea Malița, Mircea Herivan).

- *Educație fizică* (cu vechi tradiții de cercetare: C. Kirițescu, C. Petre-Lazăr, Iacob Mihăilă, Virgil Roșală; recent, Claudia Simionescu, Maria Șerban, C. Răduț, N. N. Ceașescu).

- *Pedagogia învățământului tehnic superior* (I. Bontaș, N. Jurcău, I. Frățilă, V. V. Popescu, I. Străchinaru, Steliana Toma, Lucia Vlădulescu) (*Idem*, pp. 194 – 195).

Universitatea din Cluj se remarcă în special în domeniul *învățământului programat* (Ioan Radu). *Laboratorul de pedagogie experimentală* își continuă lucrările începute cu mult înainte de cel de-al doilea război mondial.

La Universitatea din Iași, Ștefan Bârsănescu a continuat să publice: „Educația fizică și dezvoltarea intelectuală” (1964) și „Educația fizică și educația estetică a elevilor” (în colaborare, 1965). Elev al lui Șt. Bârsănescu, G. Văideanu se consacră demonstrării experimentale a *eficienței unui învățământ integrat al disciplinelor artistice* („Cultura estetică școlară”, 1967).

Tot la Iași se remarcă cercetări asupra *eficienței metodelor active de învățământ, creativității, motivației școlare* (P. Popescu, Tiberiu Popescu, I. Roman, Andrei Stratulat). De amintit și Ion Străchinaru, pentru cercetări privind elevii handicapați și abordarea unei direcții consonantico-cibernetice în cercetarea pedagogică.

5.2.1 Direcția pedagogiei psihologice

Una din cele mai importante linii de dezvoltare a pedagogiei ca știință în România este reprezentată de cercetările care caută să asigure acesteia baza științifică prin intermediul datelor furnizate de psihologie – psihologia generală, psihologia vârstelor, psihologia pedagogică – dar și de biologie (biologia pedagogică), de sociologie (sociologia educației) sau de antropologie (antropologia pedagogică).

Dintre numeroșii cercetători care activează în direcția pedagogiei psihologice, renumitul pedagog Șt. Bârsănescu amintește în lucrarea „Unitatea pedagogiei contemporane ca știință” nume de prestigiu ale pedagogiei și psihologiei românești (1976, pp. 450 – 451): Alexandru Roșca, Dimitrie Todoran, Vasile Pavelcu, A. Chircev, B. Zörgo ș. a.

Alexandru Roșca, profesor la Universitatea din Cluj, este autorul unei vaste opere psihologice, precum și a numeroase studii de pedagogie psihologică: „Psihologia copilului. Manual pentru institutele pedagogice de învățători”, cu A. Chircev (1958); „Studii de psihologie pedagogică” (1958), „Psihologia copilului preșcolar”, cu A. Chircev (ed. A VI-a, 1966), „Psihologia pedagogică”, cu A. Chircev, V. Pavelcu, B. Zörgo (1967); „Creativitate, modele, programare. Studii de psihologie a gândirii” (1967), „Creativitatea” (1972) ș.a.

Dimitrie Todoran, fost profesor la Universitățile din Cluj și București, încearcă în continuare să asigure pedagogiei o bază științifică solidă, întemeiată pe date de psihologie, de biologie umană și de antropologie pedagogică, așa cum reiese din lucrarea sa „Individualitate și educație” (1974), reprezentând cea de-a doua ediție a lucrării sale mai vechi, „Psihologia educației” (1943), revăzută și completată. Spre deosebire de ediția întâi, în care tenta psihologizantă era cu mult mai pregnantă, cea de-a doua ediție vădește o accentuare a perspectivei pedagogice în abordarea problemelor educaționale.

În 1946, D. Todoran publică și „Introducere în pedagogie”, continuare a lucrării „Psihologia educației”. Lucrarea privește evoluția umanității din perspectiva progresului tehnic, aducând

în discuție necesitatea introducerii unor valori și mijloace culturale adecvate care să ofere problematicii pedagogice orizonturi de cercetare noi și perspective de dezvoltare pe care pedagogia tradițională nu le-a putut avea. Ca și în lucrarea precedentă, D. Todoran optează și aici pentru o cercetare pedagogică de natură experimentală, dar care nu elimină observația empirică sau intuiția ipotetică.

5.2.2. *Direcția pedagogiei sociale*

Fundamentarea sociologică a științelor educației continuă în România postbelică. Stanciu Stoian, autor a numeroase studii și cercetări de pedagogie socială, continuă să publice pe această direcție. Sunt cunoscute lucrările sale „Educație și societate” (1971) și „Educație și tehnologie” (1972).

În volumul „Educație și societate”, subintitulat „Introducere în studiul fenomenelor socioeducaționale”, preocuparea lui St. Stoian se îndreaptă, după propria mărturisire, spre „reconstituirea obiectului și terminologiei, o încercare de depistare a unei metodologii adecvate, cadrele naturale și psiho-sociale ale educației *în viziune sociologică* (educație și cultură, moral și educațional, educație și profesii, cultura estetică și cultura fizică), aspectul instituțional (familia ca mediu educogen, școala în funcția ei integratoare, instituțiile extrafamiliale și extrașcolare de integrare *socială, educațională*)” (St. Stoian, 1971, p. 284).

Știința educației, arată St. Stoian, deși există ca atare, trebuie să fie o știință deschisă, orientată predominant social.

Leon Țopa, sociolog, împreună cu Tiberiu Trușter, publică și ei o „Sociologie pedagogică” (1971), văzută ca acea ramură a sociologiei care cercetează fenomenele educaționale „cuprinse în aria pedagogiei ca știință și artă practică” (L. Țopa, T. Trușter, 1971, p. 12). Autorii disting, de asemenea, între sociologia pedagogică și sociologia educației, care „studiază procesele educaționale spontane, neorganizate, ca și cele intenționale, organizate, în toate societățile și orânduirile, privindu-le sub aspectul integralității și funcționalității lor sociale” (*Idem*,

pp. 16 – 17). Autorii abordează probleme ca „funcțiile actuale ale școlii” sau „metodologie, tehnici de cercetare”, preponderent din perspectivă sociologică.

Pornind de la valoarea contribuțiilor de psihologie, sociologie a educației, biologie umană și antropologie, unii au putut conchide în mod eronat că pedagogia ar fi numai o știință interdisciplinară; „ori adevărul, arată Șt. Bârsănescu, e că pedagogia fiind o știință autonomă, ca orice știință veritabilă își are obiectul ei propriu de studiu – fenomenul instructiv-educativ. Cât privește contribuția psihologilor, sociologilor etc., acestea reprezintă un ajutor prețios și știința educației face uz de ele în mod analog cu fizica, disciplină care folosește date din matematică, cu chimia care folosește date din fizică etc.” (Șt. Bârsănescu, 1976, pp. 452 – 453).

5.3. Contribuții în planul cercetării experimentale a fenomenului educațional

De la începutul secolului al XX-lea, dar cu deosebire din perioada interbelică, pedagogia tinde a se transforma dintr-o pedagogie normativă, filosofică, speculativă și educativă, în *știință a educației*, ca știință unitară care are drept obiect de cercetare fenomenul instructiv-educativ, studiat cu metode obiective. Principalele cercetări urmăreau să studieze fenomenul sau realitatea instructiv-educativă în vederea stabilirii caracterelor și legilor lor printr-o dublă abordare: descriptivă și experimentală, favorizând astfel dezvoltarea unei științe descriptive și experimentale a educației (Șt. Bârsănescu, 1976, p. 278).

După cel de-al doilea război mondial, se constată o intensificare a cercetărilor pedagogice, mai ales în Occident. Pedagogia continuă procesul de științificare, fapt care se oglindește și în tendința de schimbare a numelui ei. În locul termenului de „pedagogie” își fac acum drum termeni ca „științele educației”, „științele pedagogice” sau „pedagogie științifică”. Așa de exemplu, în Franța se impune termenul de „sciences pédagogiques”,

oglundind astfel, tranziția de la pedagogia normativă, speculativă, filosofică, la știința inductivă a educației.

Cercetările experimentale, asemenea celor descriptive, se realizează într-un întins câmp de probleme ale științei educației, dar îndeosebi în domeniul didacticii. Obiectivele lor vizează largi aspecte ale modernizării învățământului. Seria cercetărilor de pedagogie experimentală asigură obiectivitatea studierii fenomenului educațional și permite un control științific al ipotezelor.

Un experiment interesant este cel organizat de M.E.I. din România între anii 1962 – 1967, care urmărea verificarea experimentală a ipotezei că învățământul cu profesori la clasele III-IV, iar pentru unele materii de studiu la clasele I-IV oferă rezultate mai bune decât învățământul unde predarea este făcută de către învățători.

În esență, experimentul a dovedit următoarele:

- Învățământul cu profesori s-a arătat mai eficient numai la unele obiecte: citire, istorie, geografie, muzică și desen;

- La gramatică și aritmetică, clasele cu învățători au obținut rezultate mai bune;

- Elevii de la clasele cu profesori au dovedit un vocabular mai bogat și mai variat decât cei de la clasele cu învățători (*Idem*, p. 290).

Pe baza metodelor obiective de cunoaștere – observația, experimentul, ancheta și chestionarul – și a celor dialectice, hermeneutice, fenomenologice, comparate și istorice, pedagogia se constituie „ca o știință despre concret, bazată pe studiul faptelor de educație, și implicit ca o știință care adoptă modalitatea *aposteriori* de cunoaștere,..., unitară în obiect și stil științific” (*Idem*, pp. 294 – 295).

5.3.1. Contribuția lui D. Muster

Dumitru Muster este preocupat, în continuare, de elaborarea unei metodologii a cercetării pedagogice bazată în mod special pe metoda experimentală. Obiectul cercetării are un caracter global, vizând atât educația, cât și învățământul, în raport de care sunt propuse diferite niveluri de investigație: fundamentală, orientată și aplicată.

Metoda de cercetare propusă în mod prioritar este metoda experimentală, pe care o definește ca „metodă integrală de cercetare științifică în pedagogie” (D. Muster, 1985, p. 38).

Din mărturiile familiei, D. Muster este și autorul unei „Istории a pedagogiei experimentale românești” rămasă încă în manuscris.

Muster a realizat la solicitarea lui Gilbert De Landsheere o analiză a pedagogiei experimentale românești în a doua jumătate a secolului XX. Această analiză este valorificată de Gilbert De Landsheere în celebra sa carte, „Istoria universală a pedagogiei experimentale”, publicată la Editura Didactică și Pedagogică în 1995. D. Muster este traducătorul cărții originale, „La recherche en éducation dans le monde” (Press Universitaires de France, Paris, 1986), alături de fiica sa, Mihaela Moldoveanu.

Tot D. Muster este și autorul „notelor” asupra Ediției românești. În „Notă asupra Ediției” (G. De Landsheere, 1995, pp. 16 – 21), Muster relatează aprecierea pe care o acordă De Landsheere istoriei pedagogiei experimentale din România. Interesul marelui pedagog belgian pentru acest subiect se datorează unei lecturi pe care el o făcuse unei lucrări despre pedagogia științifică în România, în special, despre contribuția lui Gr. Tabacaru. Astfel, lucrările „Scrieri pedagogice” (1979) și lucrarea „L’Enseignement de la pedagogie en Roumanie” (1982), publicate în „Buletinul” Bibliotecii Centrale Pedagogice, l-au interesat în mod special, în contextul în care el lucra la o „Istorie mondială a pedagogiei experimentale”. Scrisoarea pe care De Landsheere a adresat-o Bibliotecii Centrale Pedagogice, în 8 noiembrie 1983, relevă faptul ca acesta „nu avea nici o informație despre începuturile pedagogiei experimentale în România”. Era interesat de rolul jucat de Tabacaru, dar „eventual și de rolul colegilor săi din epocă și despre orientarea lor”. Acest demers i-a confirmat lui Muster importanța muncii sale anonime depuse până atunci, fără speranța unei publicări a manuscrisului.

După cum rezultă din această „Notă...”, dar și din discuțiile cu familia acestuia, Mihaela Moldoveanu, în prezent cadru didactic la DPPD, Universitatea Politehnica București, la începutul anilor '80, D. Muster adunase deja în manuscris un

număr apreciabil de pagini privind „Istoria pedagogiei experimentale din România. Origini, evoluție, aport la patrimoniul pedagogiei mondiale”.

D. Muster a fost cel care i-a răspuns lui De Lansheere, oferindu-i cele mai importante date, de negăsit în Occident, din lucrarea sa, precum și din cărțile: Ion Gh. Stanciu, „Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX” (1983), Gr. Tabacaru, „Scrieri pedagogice” (1979), D. Theodosiu, „Scrieri pedagogice” (1981). De asemenea, De Landsheere a fost atenționat asupra importanței operei lui Em. M. Brandza, pe care Muster l-a prețuit în mod special și despre care I. Gh. Stanciu vorbește pe larg într-o „Antologie de texte pedagogice” (1973).

O contribuție la completarea informațiilor solicitate de De Landsheere a avut-o și prof. George Văideanu, care la aceea vreme își desfășura activitatea în cadrul UNESCO la Paris. La rândul său, prof. Văideanu a solicitat informații de la mentorul său Șt. Bârsănescu, autorul unei monumentale cărți despre „Unitatea pedagogiei contemporane ca știință” (1976).

Urmare a acestor demersuri, în care D. Muster a fost factor de inițiere și de finalizare, între acesta și De Landsheere s-a legat o prietenie științifică și nu numai. Contribuția lui Muster este evidențiată în celebra „Istoria universală a pedagogiei experimentale” a lui De Landsheere, prin „notele” marcate cu litere pe tot cuprinsul lucrării.

Lucrarea lui D. Muster, „Metodologia cercetării în educație și învățământ” (1985), publicată la inițiativa sa la Editura Litera, este concepută ca „Ghid în elaborarea și prezentarea de comunicări și lucrări metodico-științifice de grad”. Valoarea lucrării este probată în timp, prin faptul că și în prezent este cea mai solicitată de învățători și profesori care susțin lucrări metodico-științifice de gradul I.

Durabilitatea cărții este datorată metodei experimentale care se află în centrul metodologiei cercetării pedagogice expuse de autor.

Lucrarea este împărțită în 7 părți. Ordinea temelor scoate în relief concepția amplă despre cercetarea pedagogică a lui D. Muster. Ca și prețuirea specială pe care autorul o acordă

metodei experimentale. De remarcat faptul că, schița unui „proiect de cercetare pedagogică” propusă de autor este apropiată, în linii mari, de modelul cercetării experimentale: formularea ipotezelor, analiza, prelucrarea, interpretarea și prezentarea datelor cercetării etc.

Partea I a cărții, intitulată „Preliminarii”, are valoarea unei teorii a cercetării pedagogice. Interesant este faptul că demersul său se apropie de ceea ce astăzi numim *cercetare calitativă*, prezentându-se rolul „profesorului – cercetător științific”.

Definiția cercetării pedagogice este realizată în termenii relației între cercetarea științifică și comunicarea științifică. Pe de altă parte „nu orice comunicare programată ca atare la o reuniune pedagogică prezintă o reală cercetare” (1985, p. 20).

Cercetarea presupune anumite calități, la care autorul se referă pe tot parcursul cărții. O asemenea calitate ține de tematica cercetării pedagogice. În cadrul ei, esențială este originea cercetării care vizează „probleme sugerate de fapte existente” sau „probleme propuse pentru care se caută date” (*Idem*, p. 24). În ambele situații, demersul experimental este presupus în mod explicit sau implicit. Tematica depinde însă și de nivelul la care este realizată cercetarea. Reținem, astfel, următoarea tipologie a cercetării, operabilă în multe situații experimentale, dacă avem în vedere scopul cercetării. Astfel, D. Muster distinge tranșant între *cercetarea fundamentală* și *cercetarea aplicativă*.

Cercetarea fundamentală, deși are un „obiectiv prioritar teoretic, fără afirmarea unui scop practic imediat”, constituie totuși o premisă importantă pentru realizarea oricărei cercetări ulterioare de tip experimental. Astfel, numeroasele variabile măsurate în cadrul cercetării experimentale nu pot fi articulate și măsurate în mod corespunzător în raport de natura specifică a demersului pedagogic.

Cercetarea aplicativă este prin excelență una cu scop practic, imediat sau pe termen mediu. În cadrul ei, sunt sesizate mai multe tendințe:

a) *cercetarea orientată*, care pleacă de la o situație dată (un model de cunoaștere a elevului, de exemplu) spre o un obiectiv general (o formă de organizare, o strategie didactică experimentată la mai multe discipline sau tipuri de școli);

b) *cercetarea aplicativă* – are un caracter mai concret, concentrându-se asupra unei probleme reale (o programă, un manual, un tip de proiectare etc.);

c) *cercetarea-dezvoltare* – intră în detalii privind procesul de învățământ;

d) *cercetarea operațională* – bazată pe acțiune într-un cadru local (școală, clasă).

Sunt propuse și alte criterii aplicabile în proiectarea unor cercetări, în cadrul cărora experimentul constituie o premisă și o finalitate necesară:

a) cercetarea constatativă (descriptivă) – cercetare ameliorativă;

b) cercetare interdisciplinară – multidisciplinară;

c) cercetare-acțiune „întreprinsă de cadre didactice în funcțiune” (Idem, p. 35).

Remarcăm efortul depus de D. Muster pentru a elabora schița unui proiect de cercetare pedagogică (Idem, pp. 36 – 37):

a) alegerea unei teme specifice domeniului pedagogic ca „știință a formării omului”, preocupată permanent de perfecționarea activității de educație și instruire – în acest context, schimbarea implică în mai multe variante, ceea ce înseamnă experiment;

b) stabilirea ipotezei ca idee provizorie, în termeni de „control” și de „verificare” a unor date observate înainte și după, cu colectiv experimental și colectiv martor;

c) prelucrarea datelor cercetării prin metode statistico-matematice – „conduce la transformarea ipotezei în teză sau în adevăr științific”;

d) concluzia cercetării, incluzând protocolul cercetării (descrierea fazelor cercetării, datele, anexele, bibliografia) într-o formă de comunicare adecvată.

În concluzie, se desprinde următoarea schemă care este și astăzi de actualitate, în ceea ce privește procesul și produsul cercetării experimentale:

1. punerea problemei;

2. definirea temei cercetării;

3. formularea ipotezei;

4. colectarea datelor cercetării și măsurarea lor;

5. prelucrarea statistico-matematică a datelor cu dublu scop: verificarea ipotezei și formularea concluziilor;

6. elaborarea comunicării științifice;

7. dosarul cercetării;

8. bibliografia problemei.

În viziunea lui D. Muster, *metoda experimentală*, considerată „metodă integrală de cercetare științifică în pedagogie”, are valoare de axiomă și de principiu, fiind aplicată în două contexte:

1. într-un context particular al clasificării metodelor de cercetare pedagogică;

2. într-un context mai larg, care privește rolul metodei experimentale în toate fazele unei cercetări și, în mod special, în elaborarea și în prezentarea unei lucrări științifice.

Clasificarea propusă include trei categorii de metode, a căror ordine reflectă procesualitatea investigației:

1. metode de colectare a datelor cercetării: observarea, experimentul, ancheta biografică, ancheta pe bază de documente școlare, convorbirea, fișa psihopedagogică, testele;

2. metode de cuantificare, de măsurare a datelor colectate: metoda ordonării, metoda comparării perechilor, metoda instrumentală, metode antropometrice;

3. metode de organizare a colectivelor de cercetare: metoda grupelor echivalente – grupa martor și grupa experimentală – metoda integrală a grupelor echivalente cu experiment și control realizat succesiv în cele două grupe; metoda panelului, bazată pe ancheta repetată în perspectiva constatării unei evoluții variabile;

4. metode de prezentare și prelucrare statistico-matematică a datelor obținute: media aritmetică, mediana, modul, abaterea medie, reprezentări grafice – histograma, poligonul frecvențelor, curba frecvențelor, curba Laplace-Gauss (*Idem*, pp. 38 – 39).

Teza cu valoare axiomatică, normativă, teoretică și practică este următoarea: „metoda experimentală este deosebită de toate metodele”. Ca argument, D. Muster se referă la capacitatea acesteia de a îmbrățișa „nu numai faptele adunate din experiment și observări, în condițiile și în vederea prelucrării

matematico-statistice amintite”. În plus, subliniază autorul, metoda experimentală „are propriu un raționament experimental care utilizează faptele procurate fie prin observare, fie prin experiment”. Metoda experimentală fiind mai mult decât metoda experimentului (*Idem*, p. 39).

Valoarea normativă a metodei experimentale constă în faptul că ea, după cum se exprimă Cl. Bernard, citat de Muster, „nu reprezintă altceva decât un raționament cu ajutorul căruia supunem metodic ideile noastre experienței faptelor” (*Ibidem*, p. 39).

Este desprinsă astfel, capacitatea metodei de a acționa ca o „artă” – am spune astăzi, ca o tehnologie prin care realizăm două obiective investigatorii, proprii și cercetării pedagogice:

1. identificarea și culegerea unor fapte, date exacte, precise prin cercetări riguroase;

2. corelarea acestor date sau fapte în cadrul unor acțiuni „printr-un raționament experimental, astfel încât să se realizeze cunoașterea legilor fenomenelor.

D. Muster pledează deci, pentru o metodă experimentală bazată pe prioritatea descoperirii faptelor printr-o muncă științifică riguroasă. Este un moment care poate reprezenta doar premisa cercetării pedagogice, dar în unele cazuri și finalizarea acesteia. De exemplu, cercetările constatative realizate de profesori prin observarea unor comportamente ale elevilor și consemnarea lor exactă, reprezintă o asemenea cercetare.

În esență însă, metoda experimentală constituie premisa cercetării științifice. La fel de valabilă este și reciproca acestei teze. „Cercetarea științifică amplă, completă înseamnă punerea în funcțiune a metodei experimentale, înseamnă cuprinderea faptelor într-un raționament experimental care să conducă la dezlegarea verificată a problemei propuse” (*Idem*, pp. 39 – 40).

Schema de funcționare a metodei experimentale este surprinsă de D. Muster într-o formulă simplă care sugerează nu doar termenii problemei, ci și dinamica proiectării cercetării într-un lanț de raționamente deductive: observare – ipoteză – verificarea ipotezei (confirmare – infirmare) – adevăr științific – lege în cazul confirmării ipotezei.

Calitatea metodei experimentale depinde de calitatea actului de observare, cu ajutorul căruia sunt sesizați „factorii care intervin în fenomene”, dar și legăturile între aceștia. Observarea în sine nu poate rezolva însă, misiunea cercetării științifice, dependentă de substratul metodei experimentale. Între observare și experiment intervine însă, ipoteza, numită printr-o formulă de mare plasticitate de Cl. Bernard „ideea experimentală”.

Cu alte cuvinte, metoda experimentală are nevoie de observație, dar ea nu funcționează decât odată cu formularea ipotezei, al cărei scop este de a stabili legături posibile între faptele observate. Verificarea ipotezei în cadrul metodei experimentale înseamnă, după cum se exprimă același Cl. Bernard, citat de D. Muster, „controlul unei idei printr-un fapt”. Evident, în cazul educației și al științei educației, care este pedagogia, nu toate ideile pot fi verificate prin fapte. La acest nivel intervine diferența dintre cercetarea fundamentală și cercetarea aplicativă sau între cercetarea hermeneutică și istorică, pe de o parte, și cercetarea descriptivă și explicativă, pe de altă parte.

În acest cadru însă, interesează logica cercetării experimentale, în cadrul căreia faptul pedagogic poate fi nu numai identificat, ci și provocat. În acest caz, „experimentatorul efectuează experiența pentru a controla sau verifica valoarea unei ipoteze (*Idem*, p. 40). În acest fel, metoda experimentală valorifică observația, devenind „o observație provocată cu scopul de a efectua un control”. Astfel, cercetarea pedagogică bazată pe experimentare beneficiază de două situații:

1. o situație mai simplă, în care cercetătorul preia fapte observate în mod natural sau întâmplător;
2. o situație mai specială, în care observația este provocată pe cale experimentală.

În ambele situații însă, observația naturală sau provocată servește pentru verificarea ipotezei sau a ideii experimentale.

O problemă cu valoare normativă specială analizată de Muster este cea a raportului dintre metoda *experimentală* și metoda *experimentării*. Esența metodei experimentale constă în raționamentul experimental, care nu presupune neapărat producerea de fapte de experiment; ea „utilizează fapte fie de observație, fie de experiment”.

Această teză este importantă pentru explicarea rolului metodei experimentale nu numai în științele experimentale, ci și în „științele de observație”. Deosebirea dintre ele apare la nivel de obiect al cercetării. Astfel, în termenii lui Cl. Bernard, „știința experimentală este știința constituită din experiențe, adică cea în care vom raționa cu fapte de experiență”, așa cum se procedează în fizică, chimie, astronomie (*Idem*, p. 41). În schimb, „știința de observație este știința constituită din observație, adică știința în cadrul căreia raționăm cu fapte de observație naturală”, așa cum se întâmplă în pedagogie. În schimb, la nivel metodologic și normativ, ambele categorii de științe au ceva comun. Astfel, „raționamentul experimental este absolut același în științele de observații și în științele experimentale”. Constă tot dintr-o judecată comparativă bazată pe două fapte: una care servește drept punct de plecare și cealaltă, drept concluzie a raționamentului.

În concluziile avansate de D. Muster, metoda experimentală are o semnificație mai largă, valabilă la scara tuturor metodelor analizate pe parcursul cărții. De altfel, acest lucru poate fi demonstrat și prin faptul că metodele de cercetare utilizate în pedagogie corespund, în linii mari, celor valabile în orice cercetare științifică. De aceea, în cercetarea pedagogică „metoda experimentală strânge și subordonează într-o unitate funcțională metodele de procurare și măsurare a datelor, metodele de organizare a colectivelor asupra cărora se aplică și metodele pentru prelucrarea acestora (*Idem*, p. 42).

Metoda experimentală este cea care conferă unitate funcțională metodelor de cercetare pedagogică, în cadrul unui sistem pe care îl putem considera deschis (dovadă, noutățile apărute în ultimele decenii, odată cu afirmarea paradigmei curriculumului în toate domeniile științelor educației).

5.3.2. Contribuția lui E. Noveanu

Cunoscutul cercetător și profesor la Universitatea București, dr. Eugen Noveanu se remarcă în mod deosebit în domeniul pedagogiei experimentale, al metodologiei cercetării pedagogice, al instruirii asistate de calculator și nu numai.

În studiul intitulat „Cercetarea pedagogică. Abordări cantitative”, publicat în volumul „Curriculum pedagogic”, coordonat de profesorul Sorin Cristea (ediția a II-a, 2008, p. 453), E. Noveanu precizează: „În demersul de constituire a propriei identități, pedagogia/științele educației folosesc o gamă tot mai largă de strategii/metodologii și instrumente pentru a realiza investigații din ce în ce mai complexe, capabile să pună în lumină elemente relevante pentru practica educațională. În acest context se înscrie cercetarea *experimentală*; ea își propune să studieze cu un instrumentariu specific relațiile dintre două sau mai multe variabile”.

Studiul coordonat de dr. E. Noveanu este structurat pe două „secțiuni” (*Idem*, pp. 454 – 546):

„Secțiunea I – Cercetarea experimentală” prezintă 7 capitole:

- „Capitolul 1 – Cadrul de referință. Tipuri planuri teoretice, abordări”.

- „Capitolul II – Cercetarea experimentală – una din metodele de investigare a fenomenului educațional”.

- „Capitolul 3 – Variabilele în cercetarea experimentală”.

- „Capitolul 4 – Elaborarea ipotezelor”.

- „Capitolul 5 – Construirea situației experimentale. Tipuri de scheme-planuri experimentale”.

- „Capitolul 6 – Faze și proceduri ale cercetării experimentale”.

- „Capitolul 7 – Colectarea datelor experimentale. Proceduri și instrumente”.

„Secțiunea a II-a – Cercetarea evaluativă în educație”:

- „Evaluarea de programe sociale și educaționale”.

- „Evaluarea de programe <<versus>> cercetarea în educație”.

- „Cercetare evaluativă: repere conceptuale și metodologice”.

- „Ameliorare și decizie în urma cercetării evolutive”.

Sub titlul de „cercetare pedagogică”, autorul include „întregul ansamblu de activități sistematice, riguroase și verificabile pentru dezvoltarea generală a cunoașterii în domeniul educației sau pentru elaborarea unui răspuns explicit la o problemă educativă specifică” (*Idem*, p. 454).

În funcție de orientarea cercetării, E. Noveanu distinge *cercetări fundamentale* (au în vedere explicarea și înțelegerea

unui fenomen) și **cercetări aplicative** (vizează elaborarea și verificarea unor măsuri ce-și propun să modifice practica existentă).

În raport cu *cadrul de referință*, autorul prezintă „trei niveluri de organizare a cercetărilor educaționale, și anume: a. **nivelul macromolecular al planificării** – structura și funcționarea subsistemului educațional în raport cu sistemul supraordonat „societatea”; b. **nivelul intermediar al învățământului** – planuri și programe de învățământ pentru diferite tipuri de școli, strategii (metode) și tactici (tehnici) de instruire, materiale auxiliare etc.; c. **nivelul instruirii** – cunoașterea elevului și a condițiilor în care se produce învățarea, proiectarea instruirii” (*Idem*, pp. 470 – 471).

Autorul precizează că cercetarea pedagogică de tip experimental, având în centru metoda experimentală, este specifică nivelului intermediar, dar mai ales, nivelului instruirii.

Interesante și demn de reținut sunt și conținuturile referitoare la construirea situației experimentale, identificarea variabilelor cercetării, realizarea designului experimental, dar mai ales cele referitoare la formularea ipotezelor cercetării și a proiectului de cercetare.

Astfel, pentru cercetătorul debutant, autorul precizează câteva recomandări esențiale, având la bază și bogata sa experiență de cercetare, în calitate de cercetător la Institutul de Științe ale Educației:

- *Ipoteza să fie formulată în scris* – se vor nota și „argumentele de plauzibilitate, aproximațiile, simplificările, trimiterile spre esențial, **tezele** de principiu etc.”; se detaliază ipoteza până la forma ei definitivă.

- *Formularea a cât mai multe ipoteze ca răspuns la aceeași problemă.*

Dacă cercetătorul este începător în domeniu, autorul recomandă următoarele: „a) discutarea problemei cu alți cercetători; b) reluarea studiului literaturii de specialitate...; c) studierea unor cercetări experimentale nu numai în propriul domeniu, ci și în predarea altor discipline”.

- *Formularea unor ipoteze alternative* (*Idem*, p. 488).

Cât despre **proiectul de cercetare**, autorul afirmă că acesta „ar putea cuprinde următoarele puncte:

1. Cadrul general al problemei investigate:

1.1. Definirea problemei, componentele ei, accepțiile termenilor.

1.2. Istoricul problemei: stabilirea **bibliografiei de bază** pentru relevarea evoluției cunoașterii în domeniul respectiv, **estimarea stadiului actual al cunoașterii**, precizări privind **contextul social-istoric**.

1.3. Evaluarea preexperimentală a problemei investigate: noutatea în raport cu realizările pe plan național și mondial, importanța și **necesitatea investigării** în concordanță cu nevoile învățământului românesc, **originalitatea contribuției** preconizate, **eficiența soluțiilor** propuse, **implicațiile implementării** acestor soluții.

2. Metodologia cercetării:

2.1. Definirea tipului și caracteristicilor cercetării.

2.2. Stabilirea unui eșantion.

2.3. Metode, tehnici și proceduri de investigare.

2.4. Instrumente utilizate: pentru **pretestare**, pentru **programul de instruire**, pentru **testare finală**, **grile** de observare, **sca**le de estimare, **teste** de dezvoltare mintală, teste de aptitudini etc.

3. Organizarea și amplasarea cercetării:

3.1. Finanțarea lucrărilor, asigurarea bazei materiale.

3.2. Baza experimentală: școli, clase, grupe.

3.3. Echipa de cercetare: coordonator, titulari, colaboratori.

3.4. Calendarul cercetării pe faze (etape).

3.5. Valorificarea rezultatelor: modalități de finalizare, tipuri de lucrări sau produse, modele de activități etc.” (*Idem*, p. 511).

Așadar, conchide autorul, prin cercetarea experimentală se încearcă evidențierea realității educaționale. „Cercetătorul ordonează faptele/datele, descoperă între ele relații – unele cu caracter de legitate – și deduce consecințe care îi vor permite să intervină activ, să proiecteze intervenții sigure pentru sporirea eficienței procesului instructiv-educativ” (*Idem*, p. 509).

CUPRINS

<i>O contribuție importantă la cercetarea pedagogiei experimentale în România - prof. univ. dr. Ion Gh. Stanciu</i>	5
Introducere	9

Capitolul 1. NAȘTEREA PEDAGOGIEI EXPERIMENTALE .. 15

1.1. Experimentalismul în știință și experimentalismul în psihologie și pedagogie.	16
1.2. Pionieri ai experimentalismului în pedagogie.	22
1.2.1. Germania – W. Lay, E. Meumann.	22
1.2.2. Franța – A. Binet, Th. Simon.....	30
1.2.3. Belgia – M. Schuyten, I. Ioteyko, J. J. Van Biervliet, R. Buyse.	36
1.2.4. Elveția – Ed. Claparède, P. Bovet, R. Dottrens.	39
1.2.5. Statele Unite – Ed. L. Thorndike, C. H. Judd.	42
1.3. Concluzii	43

Capitolul 2 ÎNCEPUTURILE EXPERIMENTALISMULUI PEDAGOGIC ÎN ROMÂNIA

2.1 Perioada „încercărilor” (V. A. Urechia).	48
2.1.1. „Încercarea” metodei mixte (simultano-mutuale	48
2.1.2. „Încercarea” unor școli rurale model	49
2.1.3. O „școală nouă” în București – Institutul Urechia.....	52
2.1.4. Predarea pe obiecte în învățământul primar.	54
2.2. Primele experiențe cu caracter didactic	55
2.2.1. Referiri legislative cu privire la problema experimentului pedagogic – Legea Spiru C. Haret și C. Arion. Rolul Seminarului pedagogic universitar (București și Iași).....	55
2.2.2. Experiențe în învățământul matematicii – Șt. D. Popescu, Gh. Țițeica, D. M. Cădere	60
2.2.3. Experiențe în învățământul fizicii și chimiei – G. A. Dima	65
2.2.4. Experiențe în învățământul științelor naturale – N. Moisescu.....	68

2.2.5. Experiențe în învățământul limbilor străine – C. Litzica, T. Alesseanu.....	70
2.2.6. Experiențe în învățământul istoriei – E. Ionescu	71
2.3. Teoreticieni ai experimentalismului pedagogic.....	73
2.3.1. N. Vaschide, Gr. Tabacaru, Gh. Bogdan-Duică, VI. Ghidionescu.	74
2.3.2. Critici la adresa experimentalismului pedagogic – G. G. Antonescu, Șt. Velovan	88
2.3.3. Experiențe în spiritul pedagogiei experimentale – Gr. Tabacaru, Gh. Bogdan-Duică, N. Nicolaescu, G. G. Antonescu, N. Moiescu.....	92
2.4. Concluzii	98

Capitolul 3. PROBLEMA EXPERIMENTULUI PEDAGOGIC ÎN LEGILE ȘI PROIECTELE DE LEGE ALE ÎNVĂȚĂMÂN- TULUI ROMÂNESC ÎN PERIOADA INTERBELICĂ.....

3.1. Proiectul de reformă a învățământului (P. P. Negulescu, 1920)...	101
3.2. Legea pentru învățământul primar al statului și învățământul primar-normal (C. Angelescu, 1924).....	105
3.3. Anteproiectul de lege pentru reforma învățământului primar (D. Gusti, 1933).....	107
3.4. Legea învățământului primar și primar-normal și Decretul-lege pentru învățământul secundar (P. Andrei, 1939).....	110
3.5. Concluzii.	113

Capitolul 4. PEDAGOGIA EXPERIMENTALĂ CA ORIENTARE TEORETICĂ ÎN PERIOADA INTERBELICĂ

4.1. Cercetări experimentale cu caracter pedologic și de psihologia educației. Laboratorul de Pedologie și Pedagogie Experimentală (Cluj, 1925 – 1940).	118
4.1.1. Fl. Ștefănescu-Goangă.	118
4.1.2. VI. Ghidionescu și P. Ilcuș	121
4.1.3. Gh. Comicescu	125
4.1.4. D. Todoran.....	129
4.2. Gr. Tabacaru – o lărgire a conceptului de experiment pedagogic.....	132
4.3. Introducerea metodelor cu caracter cantitativ în cercetarea pedagogică experimentală. Cercul de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală (București, 1932 – 1938).	133
4.3.1. Cercetările lui Em. M. Brandza.	137
4.3.2. Cercetările lui D. Muster	144

4.4. Cercetări experimentale vizând adaptarea învățământului la realitatea societății românești	147
4.4.1. Organizarea școlilor primare experimentale (1933 – 1938)...	150
4.5 Inițiative personale	156
4.5.1. Școala de experimentare din Blaj –	
T. Cocișiu (1928 – 1943).....	156
4.5.2. Experimente în spiritul Școlii active – R. Petre.....	157
4.5.3. Comunitățile de muncă – I. Popescu-Teiușan	162
4.6. Concluzii	166

Capitolul 5. PEDAGOGIA EXPERIMENTALĂ ÎN ROMÂNIA POSTBELICĂ

5.1. Învățământul românesc după cel de-al Doilea Război Mondial.....	167
5.2. Direcții ale cercetării pedagogice românești postbelice	169
5.2.1. Direcția pedagogiei psihologice	172
5.2.2. Direcția pedagogiei sociale.....	173
5.3. Contribuții în planul cercetării experimentale a fenomenului educațional	174
5.3.1. Contribuția lui D. Muster.....	175
5.3.2. Contribuția lui E. Noveanu	183

CONCLUZII GENERALE187

BIBLIOGRAFIE196

Anexă203