

# 大规模教育实验：意义与局限

郭元祥

[摘要] 本文认为，小规模实验是教育实验研究最有效的方式。我国二十多年来大规模教育实验研究存在着实验设计欠规范、实验处理过程模糊、实验研究结论缺乏创新、实验评价欠客观等方面的局限性。研究者主张：缩小教育实验规模，深化校本研究。

[关键词] 大规模教育实验 实验研究方法论 校本研究

20世纪80年代以来，我国教育理论工作者和中小学教育实践工作者究竟已经开展了多少项教育实验研究，取得了哪些创新性的研究成果，可能无法计数。但有一个值得关注的现象是，教育实验研究的规模越来越大。大规模教育实验本身具有的局限性被“人海战术”和实验研究的表面繁荣所掩盖。为了切实发挥教育实验研究对深化教育理论、促进学生发展、教师成长和学校发展的功能，有必要反思大规模教育实验研究的意义及其局限性。

## 一、大规模教育实验的意义

### (一) 大规模教育实验的意义

教育实验的规模是由参与或卷入教育实验研究过程的学校数目和师生数目决定的。参与一项教育实验研究的研究对象的多少、地域范围的大小，是判断一项实验研究是否属于大规模教育实验的基本标准。由一所或少数几所学校师生参与的教育实验，可称之为小规模实验。若卷入一项教育实验研究的学校达到数十所、近百所、上千所甚至更多，这种教育实验，则是大规模教育实验。大规模实验不仅参与的师生人数与学校数目众多，而且实验学校的地域也比较广泛。大规模实验具有师生数量大、跨学区、跨地区甚至遍及全国等特点。

20世纪80年代中期，我国的教育实验研究大多是小规模教育实验，且实验研究项目大多以教学模

式研究为主，如“注音识字，提前读写”教育实验就是在黑龙江省一所小学开始实施的。自从20世纪80年代后期，随着中小学教育整体改革实验研究的兴起，大规模教育实验项目越来越多，“区域教育实验”项目日益增多，跨区域、跨省域的教育实验项目迅速增加。20多年来，原有的一些小规模教育实验项目也逐步演变成大规模教育实验，新增加的一些教育实验从一开始便走上了大规模教育实验的道路。

大规模教育实验的兴起，不是偶然，它从一个侧面反映了我国基础教育所存在问题的广泛性和普遍性，也体现了基础教育实践层面对教育理论的渴望，对教育创新的企盼。一个观点、一个模式、一种理论一经提出，就有众多的中小学教育工作者响应，并积极主动地参与其研究进程之中。应该说，大规模教育实验有其积极意义。

第一，大规模实验推进了先进的教育思想、教育理念在教育实践领域的广泛传播。客观地讲，我国人口众多，基础教育的人口基数庞大，基础教育所存在的各种问题十分普遍、所面临问题还相当复杂，甚至十分尖锐。要依赖小规模教育实验这一途径，难以觉醒更多更大范围的教育工作者的问题意识、改革精神，以及对卓越教育的追求。有效的大规模教育实验，能够在更大范围内传播教育新思想，实践教育新理念，其积极意义是毋庸置疑的。

第二，大规模教育实验在较大范围内营造了一种改革与研究、合作与交流的活跃氛围，激发了广大教育实践工作者的研究意识与改革意识。大规模教育实验通过实验研究方案、研究方法的指导与讲解，使更多的中小学教师了解研究方法，经历研究过程，并在更大范围内参与经验交流、问题研讨，为广大教师提供了一种多层次、多渠道的改革与研究、合作与交流的平台。

第三，大规模教育实验有利于有效教育经验的推广。大规模实验是实现教育研究成果的外在效度的有效方式。教育实验研究的成果要切实发挥其指导实践的价值，需要具有一定的普适性。如果一项研究的成果仅仅适用于一所或少数几所学校，那么，这种实验研究的价值也是值得怀疑的。

## (二) 小规模实验最有利于实验处理

教育实验作为一种研究方法，如果从1903年梅伊曼和拉伊的《实验教育学》算起，仅仅只有百余年时间。其实，在这短短的一百年中，真正能够建构具有影响力的教育理论体系，形成具有较高专业认可度的“学派”，并影响基础教育发展走向的教育实验，并不是大规模的教育实验，相反是以一所学校或几所学校为基地的小规模教育实验研究，尤其是那些具有整体性学术取向、具有理论体系建构指向的教育实验研究更是如此。教育实验发展的百年历史表明，建构教育理论、创新教育实践策略的教育实验目标，与实验研究的规模并不呈正相关。而真正有影响力的教育实验，都是小规模教育实验。小规模实验是教育实验研究最普遍、最有效的实验研究方式。

从国外来看，杜威的教育实验研究最为典型。杜威的教育实验就是在芝加哥大学附属实验学校（史称“杜威学校”）进行的，他亲任校长，而且长达八年之久（1896~1903年），后来由其女儿任校长并继续进一步的实验研究。杜威作为本项实验研究的设计者，亲自培训教师、制定实验研究方案、构想理论框架、设计课程体系、布置疑难教室，深入实验研究过程，细致观察学生的发展变化，搜集并整理与分析实验数据。<sup>[1][2]-6]</sup>应该说，这著名的“八年研究”对奠定杜威的教育信念、课程理论、教学理论、教师理论甚至其整个教育理论体系都发挥了极其重要的作用，以至后来人们要研究杜威的教育理论就必须研究“杜威学校”，并使得这一实验研究成为影响美国20世纪基础教育的两个重要的“八年研究”之一。

拉尔夫·泰勒领导的“八年研究（1933年秋~1941年夏）”可以说是一项规模较大的教育实验研究，但在长达8年的实验研究阶段，其设立的实验学校也仅仅只有30所普通高中。前苏联教育家苏霍姆林斯基的教育思想及其实验研究也是如此，他在巴甫雷什中学进行了长达十五年的研究与实践。国外近20年来的教育实验研究尽管有扩大的趋势，但也是有规模限制的，目前在世界上非常流行的“多元智力学说”是加德纳于1983年在哈佛大学启动的，即所谓“零点工程”，其实验研究阶段也不过数所学校。20世纪90年代中期，克拉克（Paul Clarke）、霍德（Shirley M. Hord）、罗伯茨（Sylvia M. Roberts）等许多教育理论工作者在美国发起了“学习型学校文化”的实验研究，目前在美国很有影响力，其目的在于引导中小学建立“专业学习共同体”（Professional Learning Communities, 简称 PLC）。通过对其实验学校的案例统计发现，其实验学校也不过20多所<sup>[4]</sup>。

从国内来看也是如此。在国内20世纪的一百年里，我们熟知并得到广泛认可的教育实验，也许只有陶行知的“生活教育实验”。他的实验研究基本上是在南京“晓庄学校”进行的。陶行知效仿其师，在晓庄学校亲自培训教师、制定实验研究方案、建构理论框架、设计课程体系、直面儿童进行上课。到今天为止，任何人要研究陶行知的教育思想，可能同样必须研究他在“晓庄学校”的实践和思想。

教育实验的历史表明，真正有影响力的教育实验，从来都不是大规模实验研究，也没有什么大规模教育实验能够产生什么宏大理论和学派。当然，带有政府行为的教育改革例外，它不能归入教育实验的范畴，如美国20世纪60年代的“结构主义运动”、70年代的“回归基础运动”；再如，我国新一轮基础教育课程改革，是一种政府教育责任推动下的教育改革。即使是大规模的政府教育改革行为，也同样存在着有悖于教育实验研究的某些根本局限，国内外概莫能外。

小规模的教育实验，保证教育实验过程中的变量有序呈现、实验处理的有效性，保证无关变量能够得到一定程度的有效控制；有利于研究者对教育实验研究过程的沉思、深入细致的因素分析和严密的理论论证。教育实验研究的理论建构目标、改善教育实践的目标，与教育实验研究的规模不是呈正相关，而是与实验设计、实验过程中变量控制呈正相关。因而，实验规模越小，越有利于实验过程中

的变量控制，有利于实验推论。这也是历史上真正有影响的教育实验都采取小规模实验来控制实验规模的重要原因。

## 二、我国当前大规模教育实验存在的问题

尽管大规模教育实验具有积极意义，但也并不意味着实验研究规模越大越好。从科学研究的角度看，大规模教育实验具有与生俱来的局限性。20世纪80年代以来，国内的教育实验研究风起云涌，“某某教育”实验、“某某模式”实验、“某某改革”实验，真是实验研究多如牛毛。教育实验研究逐步由单因子实验走向多因子实验，由专题实验走向学校系统变革的整体实验，由以一校一片一区的中小学为实验基地的教育实验走向实验基地遍及全国的教育实验，被卷入一项实验研究的中小学数、师生数也越来越大。教育实验走向了“大规模实验研究”，而好大喜功、追求大规模、大场面、大影响，并千方百计利用报纸、杂志、电视、网络等各种媒体进行立体式宣传甚至“炒作”，制造名人效应和轰动效应，动辄要建立“学派”<sup>[3]</sup>，则成了此类大规模实验的通病。这类大规模教育实验极易制造一种教育实验研究空前繁荣、某种实验极具感召力的假象，实则悖于教育实验研究的基本规定和实验研究的科学性。大规模教育实验的局限性也昭然若揭。

### （一）大规模实验设计负载过多的实验目标和实验内容

我国近20年来大规模教育实验存在的问题之一是，实验研究的假设过于抽象，不着边际；研究目标过于宏观、研究方式的“宏大叙事”取向和“宏大哲学语境”，总之，实验设计欠科学。

比如某项正在国内搞得热热闹闹的大规模教育实验的理论框架是这样表述的：“核心理念：为了一切人，为了人的一切。目标追求：追求理想，超越自我。价值取向：只要行动，就有收获”。这种宏大哲学语境式的理论框架，模糊了实验目标、理论基础和实验因子，不能清晰明确地表述实验研究的理论假设。参与实验的学校和教师是否能够把握其实验研究的核心价值，是否明确具体的实验目标、实验假设、实验因子？在我看来，该项大规模教育实验的理论框架所重复的“正确废话”，还用得着去进行教育实验研究吗？

教育实验研究的理论基础和理论假设是实验研究的命脉，它指导着实验处理、实验研究过程，以

及学校和教师的教育教学行为方式。诸如“为了一切人，为了人的一切”此类宏大哲学语境式的实验理论框架，缺乏对实验处理的清晰意义。教育实验研究中理论假设和核心教育观念的泛化，不利于实验研究中的推论和因素分析，直接影响实验的内在效度。

### （二）实验处理过程模糊，容易失控

一般来说，大规模教育实验往往也是综合实验，它涉及的实验变量相当复杂，远远不如小规模、单因子实验那样便于实验处理。大规模教育实验容易导致实验处理过程模糊甚至失控的局限，再加上大规模实验项目的首席专家缺乏对教育活动结构的细节关照、对所有实验对象和实验范围的深度参与，导致实验研究的过程不深入。

在研究过程上，几乎所有的大规模教育实验研究的首席专家，没有也不可能有时间深入其所有的实验学校去做研究，因为卷入实验研究的学校太多，大规模实验项目专家根本就没有充足的时间分配给每一所实验校，难以进入真实的实验研究过程。学校发生了什么？一线的老师需要哪些指导？实验操作的过程怎样？首席专家无法全面了解和掌握。有的项目组只好想法子把省市教研员、青年教师、博士研究生、硕士研究生差遣到部分实验校去应付一下。如此一来，研究者对实验学校的指导只能依靠年会了。现在有人又想出了办法——办网站，通过网络，<sup>[4]</sup>进行实验遥控。试想，远离实验过程，远离学校“田野”，还能够搞什么教育实验？我国正在进行的国家新课程改革的实践表明，大规模教育实验需要庞大的专业支持队伍，目前课程改革的问题之一，就是专业支持力量的严重不足。事实证明：大规模教育实验必然导致实验过程的模糊甚至失控，实验研究过程不深入，没有一所学校能够充当类似于“杜威学校”或“晓庄学校”的作用。

### （三）实验研究周期短、研究结论缺乏创新

在研究周期上，许多大规模教育实验的研究周期太短。实验一两年就出系列成果，第三年就开始大面积推广，把“实验阶段”当作“推广阶段”来实施。我觉得，对涉及学校教育系统变革的大规模实验研究而言，需要有点“八年研究”的精神。拉尔夫·泰勒领导的“八年研究”也不是一项大规模的教育实验研究。相比于杜威的“八年研究”，泰勒领导的“八年研究”尽管扩大了实验研究的范围，也仅仅只有30所普通高中参与。这一实验研究的过程表明，较大规模的教育实验一定是长周期的。其

“八年研究”所取得的实验研究成果应该说是辉煌的：“泰勒原理”；目标评价理论；高中与大学衔接模式。这些具有创新意义的研究成果举世瞩目。但泰勒“八年研究”的成果是在实验基础上又经过了八年的总结，才于1949年正式发布并出版的。前后十六年啊，令人感动！

相比于泰勒的“八年研究”，我国的大规模教育实验研究令人汗颜。国内有的实验研究或改革研究刚刚启动，就鼓噪和网罗几十所几百所甚至更多的中小学卷入，先成立个“某某专业委员会”，每年开一次研讨会，请几个理论工作者作几场报告宣讲研究思路，上几节公开课或研讨课，写几篇研究报告，结集实验学校教师们的研究小论文。实际的实验研究效果怎样呢？名为整体实验、整体改革，实际上却是整体没变；理论是用来鼓劲的，因为实验学校总是听来激动，干时难动；研究课是用来展示的，常态课还是老路子；学校还是老样子，实验学校根本就没有那种“每天都是新的”的感觉。最近两年来，笔者对学校的50个细节问题进行了系列的观察、访谈研究，发现这些细节在那些被网罗进许多实验研究的学校，在这些细节上根本没有变化。比如，有哪一所实验学校建立起了学生学业成就的监控与指导的分析系统和相关数据库？可能没有一所实验学校的校长敢作出肯定的回答，也没有哪一个实验研究项目的首席专家敢斗胆说自己的研究项目基地校建立起了这些监控数据库。据笔者所知，顾泠沅教授在上海青浦区作数学教学实验的时候，建立了学生数学学业成就的监控数据库，但对学生的整体学业成就的监控也是缺乏的。因为这个监控系统和相关数据库在国内目前还几乎为零。

在研究结论上，缺乏创新，大规模实验的研究结果存在着理论建构有余而实践取向不足、综合有余而创新不足的局限。国内目前一些涉及学校教育整体变革的教育实验所发布的研究成果，少有涉及对教育观、教育价值观、教育知识观、教学过程观、教育活动观、学校管理观、教师观及其专业成长的促进等方面进行系统、清晰的表达和创新的。有的教育实验项目所发布的研究成果，尽管一套又一套地出书，其实缺乏核心的教育观念体系，甚至连思维方式都没有转变，还动辄声称要创立“学派”，震动全国，甚至感召世界。这种好大喜功的教育实验还是少一点好，多一点以校为本、细致深入的教育实验研究。

（四）缺乏对大规模教育实验进行科学评价的

机制

大规模教育实验的问题，不仅仅由实验规模本身的局限性引起的，更重要的，是由研究者缺乏实事求是、科学严谨的研究态度引起的，还有实验研究专业支持队伍的严重不足等方面的原因。急功近利、好大喜功、实验评价不客观就是其典型表现。近三十年来，成千上万的教育实验研究项目，居然没有一项宣称失败的，都号称取得了“重大突破”、“在国内外同类研究中处于领先水平”、“将引导中国基础教育改革与发展的方向”、“是我国除某某改革研究以外最有影响力的教育实验”。这些不实的、浮夸的实验评价，阻碍了教育实验研究的理论与方法的进步，掩盖了大规模教育实验研究中的问题，极其不利于深化教育理论研究和教育改革实践。

导致大规模教育实验评价问题的原因是多方面的，其中，我国教育理论界尚未建立起对大规模教育实验进行科学、客观评价的机制，是重要原因之一。如何给一项大规模教育实验进行科学性评价，以及由哪些机构来进行评价，一直是一个悬而未决的问题。大规模教育实验往往仅仅按照科研项目结题的程序，进行研究成果鉴定，缺乏对评价结果的审议机制。

### 三、控制教育实验规模，有效推进校本研究

要克服大规模教育实验研究的局限性，我国当前的教育实验研究必须控制教育实验研究的规模，提高教育实验研究的严肃性、规范性，增强教育实验研究的科学性、创新性，切实有效地推进校本研究。

（一）杜绝教育实验研究中的浪漫主义和功利主义

教育实验研究是一种严肃的科研工作，不能追求实验规模的声势浩大。教育实验研究是一种理论与实践创新的教育研究方法，研究结果的科学性与实验规模的大小不呈正相关，相反，实验规模越大，实验结论的可靠性越低，误差越大。多少所中小学参与或卷入实验过程，不是印证实验效果和实验研究成果科学性的指标。教育实验研究是一种基于教育哲学和科学方法论的研究工作，它需要热情和激情，需要中小学教师和校长的全身心投入，更需要教育理论工作者对教育实验过程的深度参与，对实验变量的精心控制和变量操作。那种教育实验研究者远离真实常态的实验现场、实验情景和实验过程，依赖专家报告、网络研讨，或走马观花式的

# 欢迎赐稿 欢迎订阅

## 《教育研究与实验》 (双月刊)

全国中文核心期刊《教育研究与实验》(双月刊)系中华人民共和国教育部主管、华中师范大学主办的综合性教育理论学术期刊,自1995年始被定为中国教育学会教育实验研究分会会刊。国际标准刊号为ISSN1003-160X;国内统一刊号为CN42-1041/G4。

自1983年经文化部批准创刊以来,本刊一直坚持学术第一的原则,以稿件质量高低为惟一用稿标准,发表了大量优质学术论文,其文章的被转载、索引或摘要量达80%左右,在全国教育学类核心期刊中排名位居前列。同时,被众多重点院校视为A类学术期刊。

本刊通过各地邮局向国内外公开发行,邮发代号为38-144。每期定价为7.50元,全年定价为45.00元。欢迎广大读者到当地邮局办理订阅手续,也可汇款至《教育研究与实验》编辑部直接订阅或破季订阅。

联系地址:湖北武汉 华中师范大学《教育研究与实验》编辑部

邮 编:430079 联系电话:027-67868275 E-mail:jysy8275@tom.com

考察,把教育实验研究看得太浪漫。教育实验研究不需要浪漫主义!

教育实验研究日益显现的规模扩大化趋势,反映了教育实验中存在的急功近利、好大喜功、追求大规模、大场面、号召力、夸大研究结果的现象,这些现象表明大规模教育实验的功利主义倾向。教育实验的根本目的是教育理论和教育实践的创新,那种舍本逐末的功利主义倾向,只能降低教育实验结论的内在效度。

### (二) 切实有效地推进校本研究

小规模教育实验是教育实验研究的主渠道。教育实验只有切实深入少数几所“实验基地”学校,回归学校“田野”,真正进入教育过程和教育情境,才有助于教育实验研究目标的实现。

推进校本研究,需要教育理论工作者切实发挥“专业引领”的作用,在学校现场中研究教师、研究学生,研究课程和教学,关注教育活动体系中的细节和所有研究变量,对研究变量作精心操作和控制。

推进校本研究,需要教育理论工作者在中小学校的学校生活中切实与中小学教师建立起平等对话和“同伴互助”的合作研究关系,消除“理论高于实践”的误解,消除理论工作者的话语霸权。相反,教育实验研究者要向一线的教师学习,要理解他们,更要尊重他们。在这一点上,我们的教育实验研究

者的确需要重读杜威,重读陶行知。

注:

[1] [美]凯瑟琳·杜威学校[M].王承绪等译.华东师范大学出版社,1991.

[2] [美]鲍尔·克拉克.学习型学校与学习型系统[M].铁俊等译.中国轻工业出版社,2004.

[3] 关于学派的建立。应该说,某某学派从来不是学者自封的,而是后人对理论史进行反思和研究的时候赋予的一个名词。的确,中国教育理论界太需要学派了,没有多样的学派,是理论肤浅的一个表征。但国内的人们往往把“门派”当成了“学派”,学术争论极易变成“门派之斗”,这也许是教育学术界之大忌。

[4] 网络在教育研究中有作用,这是毫无疑问的。我也深深认识到网络教研的意义和价值,也积极参与教育部基础教育课程教材发展中心组织的网络教研建设及相关工作。网络教研对教师培训、跨时空的教育研讨是有意义的,它倡导了一种新的教研方式甚至教研文化。但这并不能说明网络是进行教育实验研究的主要途径。在教育实验研究和行动研究中,研究者远离教育场景,远离真实的研究过程,对“基地学校”的教师起到“专业引领”作用值得怀疑。

作者单位:华中师范大学教育学院

邮 编:430079

(责任编辑 郭文安)