

影响力教育理论译丛

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤

教育社会学手册

莫琳·T·哈里楠 主编

傅松涛 孙 岳 等译

谭 斌 谢维和

谢维和 傅松涛 审校

Handbooks of the Sociology
of Education



华东师范大学出版社

教育科学的基本概念——分析、批判和建议

环境教育的诞生——英国学校课程社会史的个案研究

学校社会学

被压迫者教育学

教育组织行为学

意识形态与课程

课堂管理技巧

跨越边界——文化工作者与教育政治学

知识与控制——教育社会学新探

高等教育与终身学习 (第三版)

优化学校教育——一种价值的观点

政治与教育政策制定——政策社会学探索

未来的课程

课程统整

校长的课程领导

重建学校的大胆计划——新美国学校设计

官方知识——保守时代的民主教育

教育社会学手册

沃尔夫冈·布列钦卡 著

艾沃·F·古德森 著

玛丽·杜里-柏拉 著

保罗·弗莱雷 著

罗伯特·G·欧文斯 著

迈克尔·W·阿普尔 著

F·戴维 著

亨利·A·吉罗克斯 著

麦克·F·D·扬 主编

克里斯托弗·K·纳普尔 著

阿瑟·J·克罗普利

克里夫·贝克 著

斯蒂芬·鲍尔 著

麦克·扬 著

James A. Beane 著

A. Glatthorn 著

S·斯特林费儿德 等著

迈克尔·阿普尔 著

莫琳·T·哈里楠 主编

ISBN 7-5617-4047-6



9 787561 740477 >

定价：76.00元

影响力教育理论译丛

教育社会学手册

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤

Handbooks of the Sociology
of Education

莫琳·T·哈里楠 主编

傅松涛 孙 岳 等译

谭 斌 谢维和

谢维和 傅松涛 审校

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育社会学手册/莫琳·T·哈里楠主编;傅松涛等译. —上海:华东师范大学出版社, 2004. 11
ISBN 7-5617-4047-6

I. 教... II. 傅... III. 教育社会学
IV. G40-.052

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 120843 号

影响力教育理论译丛

教育社会学手册

主 编 莫琳·T·哈里楠
译 者 傅松涛 孙 岳等
审 校 谢维和 傅松涛等
策划组稿 金 勇
责任编辑 金 勇 陈佳杰等
责任校对 邱红穗
封面设计 高 山
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
市场部 电话 021-62571961
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 华东师大校内先锋路口

业务电话 上海地区 021-62232873
华东 中南地区 021-62458734
华北 东北地区 021-62571961
西南 西北地区 021-62232893

业务传真 021-62860410 62602316

http: // www. ecnupress. com. cn

社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印 刷 者 江苏宜兴市德胜印刷有限公司
开 本 787×960 16 开
印 张 50.5
字 数 750 千字
版 次 2004 年 11 月第一版
印 次 2004 年 11 月第一次
印 数 6 000
书 号 ISBN 7-5617-4047-6/G·2287
定 价 76.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

影响力教育理论译丛

丛书主编 袁振国 谢维和 徐 辉 张斌贤

选编委员 (按姓氏笔画为序)

朱杰人 阮光页 张斌贤 金 勇

袁振国 徐 辉 谢维和

总

序

// 总 序

学术交流是学术发展和繁荣的最重要的动力。改革开放以来,我们陆续翻译引进了一批批外国教育理论著作,这对促进我国教育研究的发展、提高教育研究的水平起到了十分积极的作用。但20世纪90年代以后教育理论著作翻译引进的工作有所减弱,在已有的教育理论翻译作品中,也较多集中于单科性作品,综合性较强的作品较少,有也多为第二次世界大战以前的作品。20世纪90年代以后经常被人们引用的作品,由于没有系统译介,以讹传讹的也不少。为此,我们筹划了这套影响力教育理论译丛。选题的重点是思想性、综合性较强,学术覆盖面较广,较具原创性的作品;时间上以20世纪80年代以后的为主。虽然有些作品翻译难度较大,但我们将不避烦难,努力把这项工作做好。我们希望学者同仁共同关心这一工作的进展,为丛书出谋划策,推荐作品,参与翻译,不断提高这套丛书的质量。

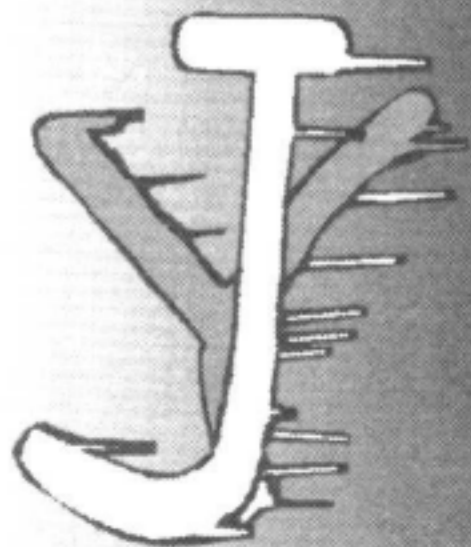
丛书主编

袁振国(华东师范大学)

谢雍和(北京师范大学)

徐 晖(浙江师范大学)

张斌贤(北京师范大学)



代译序

谢维和

从条目的集合到论文的系列

——关于教育社会学工具书的文本分析

翻译《教育社会学手册》一书的过程收益颇多,其中,既有对当前国际教育社会学界所关注的各个主要问题的整体了解和把握,也有对各个方面的具体问题的系统认识,包括在各个领域中学术观点与流派的发展过程,当然,还有的是对目前教育社会学领域中各种研究方法的学习和理解等等。然而,在这些收获中,让我们感到特别有意思的是《教育社会学手册》的文本形式。而且,如果将它的这种文本形式与以前教育社会学领域中的有关工具书的文本形式联系起来看,则不能不使我们对它们的变化和新的形态“刮目相看”了。因为,如果按照我们现在比较时髦的话讲,这种工具书的文本形式似乎也在经历一个“转型”。

大凡阅读过过去各种工具书的学者,特别是那些主编或者参与这些工具书编辑的专家,都一定清楚,而且也都习惯了工具书的文本形式,即关于各个学科基本概念和范畴,以及主要术语的条目的集合。而且,这种情况在国内外好像也都是是一样的。不用说,这种形态的工具书的优点是非常多的。它简明扼要,类型清晰,系统全面等等。而且,对于科学研究具有十分必要的作用和价值。可以这样猜测,几乎所有的学者,或多或少都有几本这样的工具书。但是,由 Maureen T. Hallinan 编辑出版的《教育社会学手册》的文本形式却给人耳目一新的感觉。它并不是这样的条目的集合,而更像是一本系列的论文集。尽管其中整体的内容好像并不是非常全面和系统,但每一篇文章却是非常系统和全

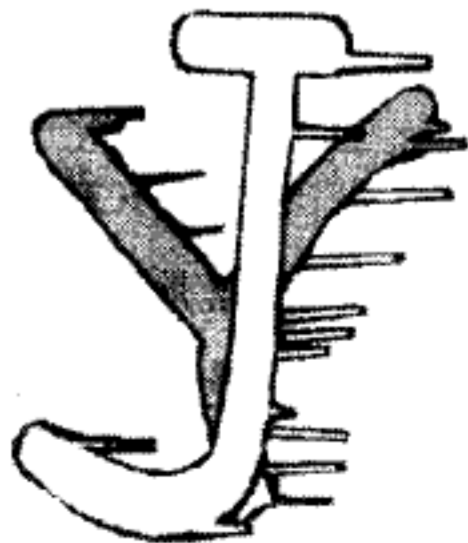


面的。在这些论文中，作者比较系统地描述和分析了教育社会学各个主要领域和方面的思想与理论的发展过程，以及各个发展阶段的主要观点与流派，并且不顾受到“批评”的可能，对这些不同的观点与理论进行了各自的评价。这些与传统的工具书的文本形式显然是不同的。然而，如果这种文本形式仅仅是这一本《教育社会学手册》的偶然现象，也就罢了。但是，从这些年国际上几本主要的教育社会学的工具书的情况看，这种文本形式似乎有一点普遍性。例如，1997年出版的《国际教育社会学百科全书》的文本形式，在好多方面也是这种类型和体例。这就不能不使我们关注这个现象了，也就不能不使我们对于这种新的文本形式的特点，以及与过去的不同，特别是这种变化所具有的意义进行一些专门的思考。

简单地将手头上这本《教育社会学手册》的文本形式，结合《国际教育社会学百科全书》的文本形式，与过去传统的教育工具书的文本形式进行比较，我们可以看到，这种新的文本形式大致具有以下这样几个特点。

第一，这种新的文本形式以系列论文的形式，代替了过去通过众多条目的集合反映某个领域和方面的基本问题、主要概念与理论方式。

这种以论文的系列取代过去条目的集合，是这种新的文本形式的主要特点。这种变化反映了教育社会学工具书的基本构成单位的变化，即从过去以基本概念为单位，包括各种流派和思想，也大都是以概念的形式出现和进行说明的，转变为以研究性论文为基本单位。这种基本单位的变化，使得读者能够比较系统地理解和掌握某些基本概念的发展及其与其他概念的联系，而不至于孤立或片面地使用和理解某些基本概念。这种基本构成单位上移的现象实际上也在一定程度上反映了教育现象的复杂性，以及教育研究本身的复杂性。我不能随意猜测本书编辑者的初衷和用心，但是我想，这样一种基本单位的变化至少反映了作者和编辑者的一种选择，即在以概念为基本单位和以论文为基本单位之间的一种选择和偏好。而如果这种选择具有了一定的普遍性，那么，它的变化则反映了人们对于教育社会学工具书的认识上



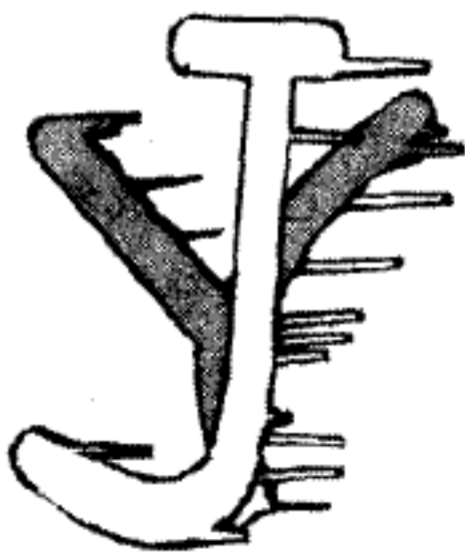
的深入和理性的进步。

第二，这种新的文本形式按照领域的要求和外延，进行体例的安排，而不是简单地根据学科的各个主题，或者是根据字母的顺序等比较机械的方式安排内容和体例。

体例的变化是这种新的文本形式的另一个主要特点。过去的各种工具书大都是按照学术主题或者是根据概念的字母顺序来安排整个的体例和内容。应该说这样的体例对于读者来说是比较方便的。但是，《教育社会学手册》的体例却与众不同。从论文题目的先后顺序上我们似乎看不出有什么逻辑的关系。但是，如果从共性的角度看，我们发现整个手册都是按照教育活动的现实领域安排它的体例和结构的。例如，教育和发展的问題，教育与社会、家庭之间的关系问题，教育的风险问题等等。应该说，这种体例和结构上的变化也是非常有意思的。如果我们承认过去的安排本身反映了教育社会学学科的一种内在逻辑，那么，这种新的安排是否也可以认为是对传统学科逻辑的一种挑战呢？或者是一种关于建设学科逻辑的一种新的尝试呢？因此，我建议读者们可以更多地按照现实问题来查找有关的内容，而不能简单地根据字母或单纯的主题去寻求答案。

第三，这种新的文本形式与内容之间具有一种非平衡的关系和特点，与传统工具书的要求相比，它在内容上既有遗漏，又有超越。

按照传统的工具书的一般要求，《手册》的内容应该是非常完整的，它应该覆盖教育社会学学科各个方面，包括在内涵和外延上达到尽可能的周延。然而，我们手头上的这本《教育社会学手册》似乎并没有遵从这样一种规范。按照完整的学科范围的要求，它在内容上一方面有所遗漏，另一方面又有所超越。从遗漏的角度看，习惯上一般教育社会学工具书所应该覆盖和包含的内容与部分，在这本书中并没有完全涉及。而从超越的角度看，该书对各个具体问题的分析和论述，似乎又超越了传统教育社会学的范畴，而“侵犯”了其他的学科。从这种现象看，如果这本书不用“手册”这个名称，可能也不会有人提出质疑。可是编者又恰恰是使用了“手册”这样的名称。所以，这里无非存在两种可能性，一种是编者本身的错误和不够严谨，一种是教育社会学



学科文本本身的变化与发展。而如果我们从后者的角度看,这里实际上反映了一种新的研究取向,即“现实问题并不尊重学科的分类”。如果我们承认和接受这种取向和研究态度,那么,这本“手册”中所谓内容与形式不平衡的现象就能够得到比较好的解释。而这也是读者可以考虑采纳的一种“读法”。

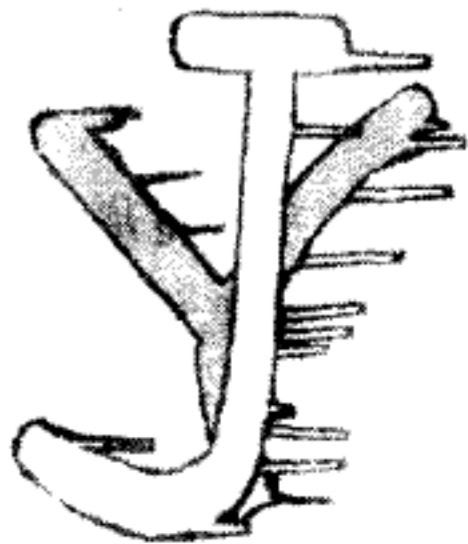
第四,这种新的文本形式在一定程度上体现了一种非常明显的综合性,而不仅仅是对于某个概念或范畴的分析性解释。

所谓的综合性,按照逻辑的一般规定,指的是将各种不同的对象按照现实的关系联系起来,进而发现和认识其中的意义;而分析性的解释则是注重概念内部的联系,从概念和对象本身去探讨和展示其中的意义。一般而言,过去的工具书由于注重概念和对象的阐述和定义,大多数是一种分析性的解释和说明。而《教育社会学手册》的文本形式则具有非常明显的综合性的特点,包括综合性的描述和解释。作者在论述和分析过程中,常常比较广泛地将对象与其他教育和社会活动联系起来,并且在这种联系中展示某一个研究对象的内涵与意义。显然,这种综合性的文本形式极大地拓展了读者的眼界,能够帮助读者从比较广泛的视野中认识和了解某个问题的意义。但是,这种综合性的文本形式也的确带有一定的随意性和偶然性,并且受到作者本人眼界和偏好的影响。所以,尽管各个章节的作者在叙述中进行了非常广泛的联系,但读者切不可简单地将这些联系绝对化。

第五,这种新的文本形式在意义结构上更多地具有一种开放性,而不是封闭性。它给予读者更多的是一种启发,而不是单纯的定论。

读者在阅读这本《教育社会学手册》的过程中,一定会产生这样一种感觉,它似乎并没有实现和达到人们的预期目的。人们对《手册》之类工具书所期待的结论和真理,好像在这里表现得不是十分明显。相反,它给予读者更多的是问题,不同的看法与争论,甚至是对人们过去已经形成和接受的观点与理论的否定。例如,关于对教育与发展的关系的分析与看法。因此可以认为,这种新的文本形式与过去工具书的风格比较,定论的东西少了一些,不定论的东西多了一些。

这样一种文本形式的变化当然不仅只是一种单纯形式的变化,它



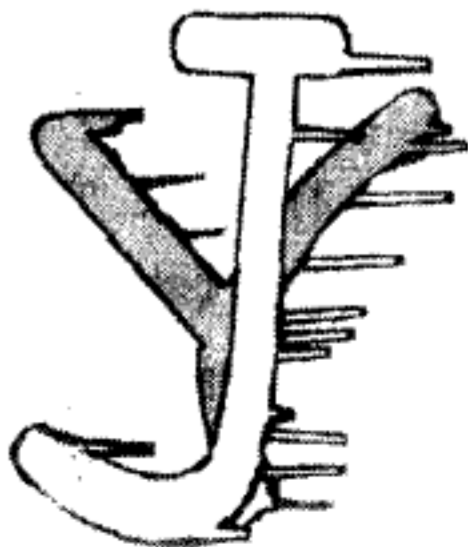
包含了一定的意义，体现了学科与知识的变化，以及研究方法和范式的变化。按照文本形式的理论，《教育社会学手册》的文本形式中所反映的这些变化，实际上也从一定的方面体现了教育社会学学科和理论的变化，以及研究方法和范式的变化。因此，分析和说明这些变化，对于进一步充实和调整我们的阅读视野、掌握教育社会学的发展，是有一定帮助的。根据我自己粗浅的阅读感受和体会，我个人认为，在《教育社会学手册》这本工具书中所反映和体现的文本形式的变化，至少具有这样几个方面的意义。

1. 扩大了读者的阅读权力

显然，由于用论文代替了条目，这样，一方面由于在论文中各种观点得到了更加深入广泛的分析和说明，因此各个具体概念之间的关系得到了比较细致的阐述，因而更加明确；但另一方面，也由于这样的分析和说明，以及通过这些分析与说明所展示出来的教育活动之间的各种联系，各个具体概念的含义也更加丰富和复杂了，因而在一定程度上它的意义也比较模糊了，概念和文本的含义有了更大的弹性。然而，在这种文本关系中，读者在阅读时也获得了比较大的自主权和解释空间。而在条目的集合这种文本形式中，读者更多的只能是单纯的接受，而缺乏更多的自主权。参考伯恩斯坦的编码理论，特别是他对于分类与构架理论的分析，《教育社会学手册》的这种文本形式实际上反映了一种教育社会学学科中研究人员与学科理论之间的关系的变化，它提升了人的地位，提高了研究人员的自主性，增加了读者在阅读中的“权力”。

2. 提倡在具体的丰富性和复杂性中进行理论研究的范式

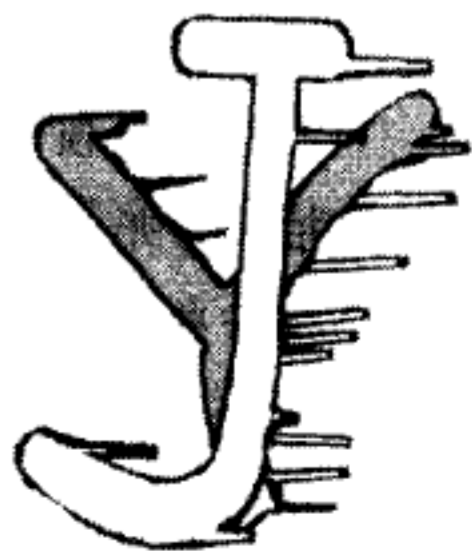
这种变化也体现在教育的理论研究过程中，传统的还原方式和还原的程度以及分析活动的基本要素等发生了一定的变化。根据我们已经非常习惯的思路，我们常常喜欢将非常丰富和复杂的现实问题进行抽象，并且将它们一步步地归结和还原为某些比较基本的概念，或者是一些更加基本的理论层次，或者归结到某一更加宏观的问题上，似乎这样就能够把握住事物的本质。而且，在这种理论还原中，往往将丰富性和复杂性简化为单纯性和统一性。然而，在《教育社会学手册》的



写作和编辑中所体现的研究方法，却没有进行这样的还原，而是坚持在一种非常复杂和多因素的相互关系中进行分析和研究。当然，这也是研究方法的一种选择，而且，按照现在所谓“后现代理论”的观点来说，这种非还原的研究方法恰恰是一种否定在现实和理论研究中预先建立某种理论预设的模式的做法，是一种坚持在具体的丰富性和复杂性中进行理论研究的范式。而且，我认为，在教育活动的研究中，由于涉及不同的人和环境的因素，实际上是非常复杂的，是不能简单地还原的。所以，我认为，这种坚持在具体的复杂性和丰富性中进行理论分析的方法，恰恰应该是教育研究的重要方法论特征。

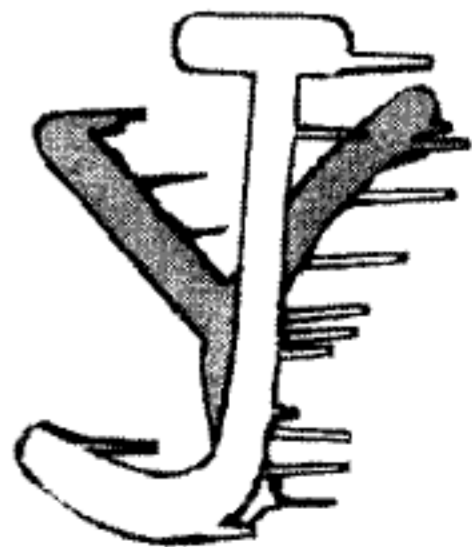
3. 形成了一种新的学科本位

从上述所描述的《教育社会学手册》的各种特点来看，这些变化和新的现象，实际上反映了教育社会学学科本位的一种变化，我甚至也可以说，这里实际上也体现了一种整个教育学学科本位的丰富和发展，即从过去单一的逻辑本位，到一种从实际出发的现实本位。这种现实的学科本位，并不完全是对过去逻辑本位的否定和替代，而是一种新的丰富和发展。在我们学习和研究教育学的理论和各种问题时，往往经常听到这样一种抱怨：教育是一门不够成熟的学科，其中往往包含各个不同学科的概念和范畴，甚至是没有自己的专门化的概念和范畴。有些人，包括少数学者，也常常极而言之认为教育学就不是一门科学。我个人认为，这样的抱怨是不奇怪的。因为，当我们按照一般学科的逻辑本位的思路 and 标准去评价教育学时，它的确与数学、物理、化学、历史、语言文学等传统学科不同。因为，教育学在一定程度上的确不能完全按照学科的逻辑本位和思路去评价。然而，当我们考察环境科学、海洋科学和资源科学等学科时，我们常常能够发现，如果按照传统的逻辑本位进行评价，它们也往往会出现类似教育学的问题，这些学科的基本概念和范畴也同样是各个学科的综合。而教育学与这些学科一样，它们也同样是一类学科，但是一种以现实领域为本位的学科。《教育社会学手册》本身的写作和编辑所体现出来的特点，实际上也反映了这种新的学科本位的基本特征，如综合性的特征、现实问题的顺序和体例以及叙述和说明中的开放性，甚至是一种非完整性，等



等。而且,我还认为,这样现实的学科本位同时也形成了一种评价学科发展和各种活动的一种标准和根据。

当然,上述分析并不一定能够全部反映这本《教育社会学手册》在文本上的所有意义和价值,也有可能出现一定的片面性。但是,这种形式和体例的变化,的确是有意义的,而不仅仅是单纯的适应内容需要的“外壳”与“包装”。同时,除了这些对于文本的分析以外,全书的内容也是非常丰富的。我之所以特别对这种文本进行分析和研究,是由于它对于读者理解这些丰富的内容是非常重要的。我衷心地希望我在这里的分析能够为大家的阅读提供一些有益的帮助和参考。



序

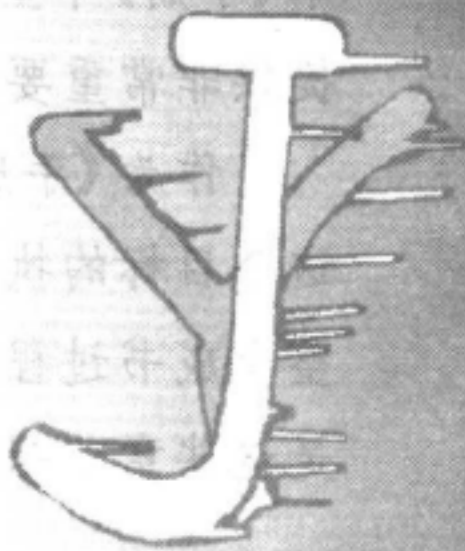
序

《教育社会学手册》(以下简称《手册》)这本书的目的,是希望教育能够呈现今天在理论上最具有深度,以及在经验上非常严格的对学校的社会学分析。它的作者都是这个领域中非常出色的研究人员。他们对这本手册的贡献,提供了对学校教育过程非常重要的理论视野,而且,对学校教育以及学校教育对个人和社会的影响的经验研究进行了非常有意义的描述。

呈现在这本书中的研究是建立在社会学三个基本原则之上的。

首先,作者都采用了学校是社会中的一个核心机构的理念。把学校看成是与其他社会机构相互联系的概念,提高了人们对社会生活中学校功能的理解。关于学校教育的背景如何影响教育过程的研究,对理解学校教育的结果是非常关键的。个体的认知和社会发展不仅受到了天赋和获得性特征的决定,而且更加重要的是受到了他们生活在其中的社会结构和网络关系的影响。社区、家庭、学校和社会群体在学校教育过程中是非常重要的因素。通过把学校看成是一个社会机构,并且强调它与环境和个体行为的相互作用,《手册》的各个章节为人们理解当代社会中学习的各种影响因素,提供了一个更加宽厚和深刻的帮助。

第二个基本原则是,学校是一个社会系统,这也是整个《手册》研究的指导思想。这个观念集中体现在20世纪初期教育社会学家的著作中,而且继续指导了今天的研究。例如,在J·科尔曼理论和经验研究的著作中,这种社会系统的观念就是非常关键的,他对于学校研究



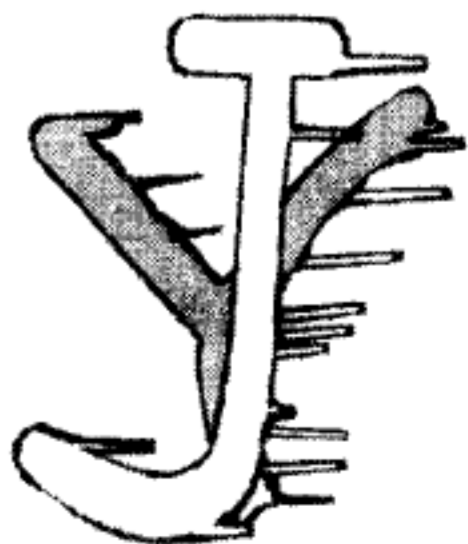
的贡献在这个领域的发展中起到了决定性的作用。大范围纵向数据的现实性，使研究者能够从一种系统的视野去分析各种数据，并把学校作为一个基本的分析单位。《手册》的各个章节为这种系统研究提供了典型的范例——学校教育中系统性原因与结果的分析。

第三个非常重要的原则是，社会现实和各种事件取决于宏观与微观过程中的各种互动，这也是《手册》的基础。而且，教育社会学中的研究非常清楚地描绘了这种现象。宏观层面上的过程把学校教育的结果与学校的结构和组织机构联系起来，如交往模式、治理结构、学校氛围以及社会网络等。而微观层面的过程则把学生的天赋与获得性的特征，与他们的态度、动机、表现和社会行为联系起来。将宏观与微观层面上的过程与它们之间的变迁联系起来，也是社会学研究所面临的一个最困难的观念挑战。本书的研究在这个方面取得了非常重要的进展。

过去，教育社会学往往被认为是一个比较小的领域，它局限于对特殊的教育问题的分析，而且主要被认为服务于教育决策。《手册》证明了这个看法的谬误。教育社会学是一个重要的领域，它应用社会学分析的力量来反映各种重要的教育问题。本书的各个章节强调了这一点，以及对于教育问题进行社会学分析所具有的长远意义。

《手册》还可以作为一种非常有价值的工具，服务于社会科学家和教育家感兴趣的所有的和学术性的学校教育的分析。同时，这本书对于在整个教育领域充满兴趣的学者，以及考察教育事业的某个方面的研究人员来说，也是十分宝贵的。而且，它也可以作为社会学和教育学的研究生与本科高年级学生课程的补充教材和阅读材料。最后，在这本《手册》中呈现出来的开阔的视野和各种理论与观念的联系，也能够提供非常重要的跨学科的思路。

作为《手册》的编者，我深深地感谢本书的各个作者，感谢他们对这个目标的执着、对这个项目的热情、文稿编辑过程中的合作以及在整个成书过程中长时期的诚挚的交往。我要感谢我的同事们，他们都是这些章节幕后的评论者。他们的见解、建设性的批评以及对细节的

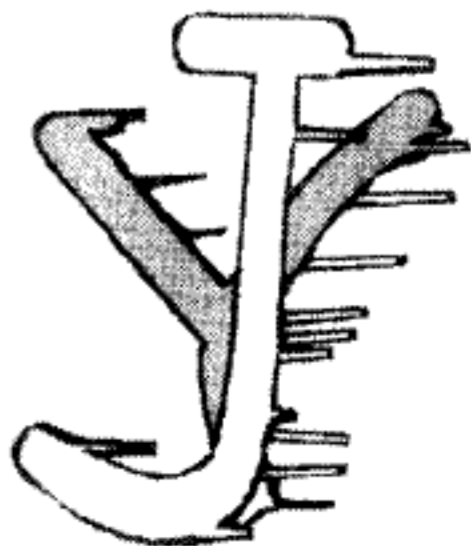


关注，使本书达到了一个非常高的质量水平。瓦伦·库比谢尔克 (Warren Kubitscheck) 作为编辑部主任，以非凡的勤奋和耐心承担了这项繁重的工作。他得到了许多人的帮助，包括 Valdimir Khmelkov, Elaine Li, Amy Orr, Kathryn Schiller 和 Xiao-qing Wang。Sylvia Phillips 则以她典型的宽容和善良提供了文字上的支持。

我要非常感谢所有这些编辑们的鼓励和支持，Howard Kaplan 在这个项目中的自信，对我是一种持续不断的鼓励。我还要承认我在与 Eliot Werner 共事的所有时间所感受到的快乐，他是 Kluwer Academic/Plenum 出版公司行为与社会科学出版部的执行编辑。他那创造性的智慧从来没有停止活动，而且一直感染着我，在这个项目中与他的合作也一贯如此。圣母大学的教育创新研究所为这个项目所提供的研究方面的支持也是值得高度赞赏的。我还要深深地感谢我的家庭，他们的爱使我的所有专业努力得以实现。

最后，非常值得骄傲的是，我要把这本《教育社会学手册》献给科尔曼先生。这种骄傲的理由是，在教育社会学家看来，科尔曼的学术研究使他成为 20 世纪最杰出的社会学家之一。科尔曼为学校研究中许多理论和经验的工作提供了指导。我认为，他在教育问题中的参与为教育社会学家们提供了智力上的领导，并在重大教育问题的确认和理论建设上进行了指导，而这对于教育社会学来说是一个非常重要的转变。他是少有的能够预知未来的人之一，能够在其他人之前看到关键的社会问题。在批评当代社会现象中，他那极其富有启发性的理论和经验性研究，影响了以后几十年大多数教育社会学家的学术研究。

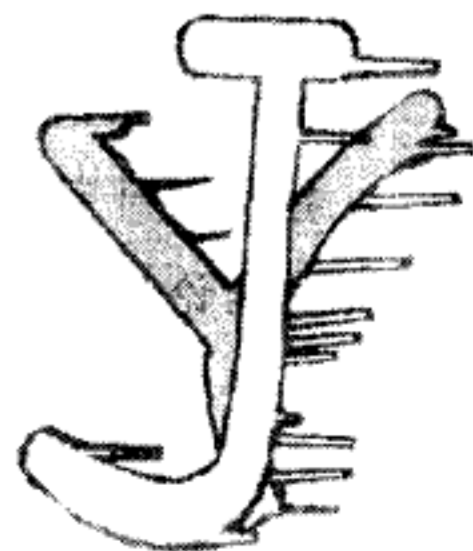
承认科尔曼对教育社会学的贡献也引起了一种悲伤的情感，这个伟大的学者不能够再为我们提供他那充满智慧的导向。然而，他在有生之年积累的学术成果仍然可以非常有效地指导以后许多年教育社会学的研究。科尔曼鼓励社会学家从事社会系统的比较研究。而今天的理论范式和经验数据都使得这个目标比以往更加具有实现的可能性。科尔曼还鼓励社会学家进行宏观和微观层面研究之间转变的分析；在这种研究中关于学校和学生的数据是特别具有说服力的。在接



受科尔曼的指导下，教育社会学家们已经充满信心，要在发展关于学校的可靠和有价值的研究积累方面，做出富有意义的进步。

莫琳·T·哈里楠

Maureen T. Hallinan



目
录目
录

教育社会学

总序/1

代译序 从条目的集合到论文的系列

——关于教育社会学工具书的文本分析(谢维和)/1

序/1

导言 站在21世纪门槛上的教育社会学/1

第一部分 理论与方法论取向

第1章 作为背景脉络和建构的学校

——学校教育研究的社会心理学方法/19

第2章 教与学的组织背景

——变化中的理论视角/50

第3章 种族/民族社会学与教育社会学的联系/84

第4章 平等与教育的研究和理论/110

第5章 教育的结构效能

——一种思想的历史/138

第6章 学校效能

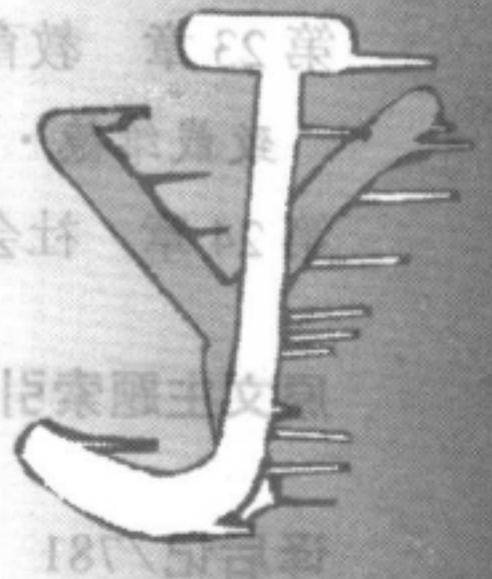
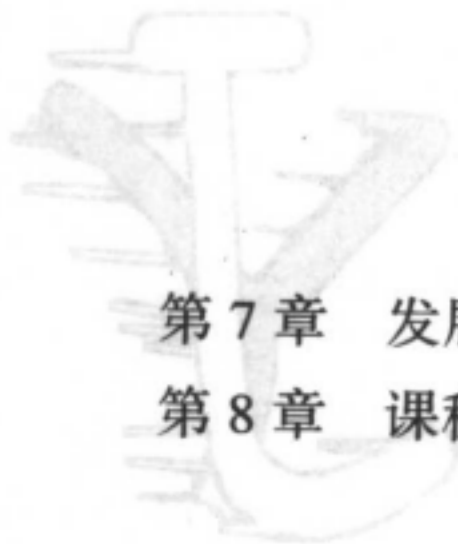
——理论和方法论问题/179

第二部分 教育的发展与扩张

第7章 发展与教育/217

第8章 课程的内容

——一个制度主义者的视角/248



第9章 教育的比较历史模式/279

第10章 增长的限界

——历史视角中的教育扩张与改革/316

第三部分 受教育机会的研究

第11章 变革社会中的平等教室/345

第12章 联结家庭、学校和社区

——社会研究新取向/371

第13章 教育风险的变量解析/399

第四部分 学校组织的研究

第14章 学校规模和中等学校的组织/425

第15章 课堂教学过程、学校组织及成就的比较社会学/450

第16章 社会系统与规范——科尔曼方法/478

第17章 公、私立学校中的价值、控制与产出/508

第五部分 教育的产出研究

第18章 中学教育与劳动力市场的互动/539

第19章 中等职业教育、分流与社会分层/576

第20章 从比较角度看学校到工作的过渡/596

第21章 德国与美国从学校到工作的多条途径/627

第22章 学校教育对个人生活的影响/656

第六部分 教育社会学研究的政策内涵

第23章 教育考责制(问责制)/695

致戴维德·李·史蒂文森/714

第24章 社会学研究和教育政策的适合与不适合/716

原文主题索引/735

译后记/781



导 言

站在 21 世纪门槛上的教育社会学

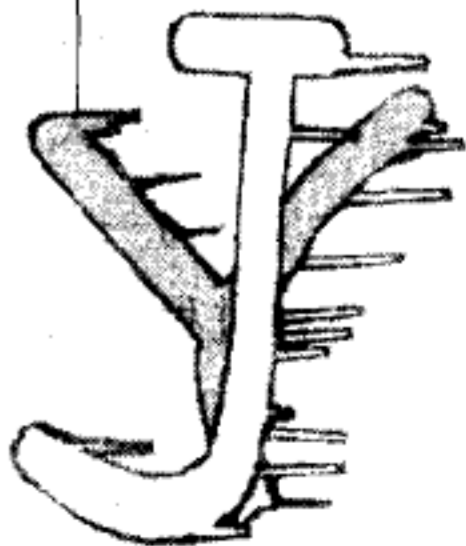
莫琳·T·哈里楠

教育的社会学分析在过去的半个世纪里取得了长足的进步。20 世纪中叶，无论是理论探讨还是经验研究都少得可怜。不过正是从那时起，一大批理论丰满、方法独到的研究成果脱颖而出。研究者们从不同的角度审视教育，并运用各种别致的技术分析复杂的资料。其结果就是教育社会学的迅速发展，在社会学研究领域的地位不断攀升，因为它大大增进了我们对影响学生学习及其社会化过程的社会结构、过程的了解。本文拟对早期教育社会学理论、经验及近来研究成果做一简要介绍，以加深人们对教育社会学在教育科学研究中重要作用的认识。

早期教育社会学的理论建树

涂尔干和韦伯的早期作品为教育的社会学分析奠定了理论基础。涂尔干是从社会学角度研究教育的第一人。当时他主要关心的是教育在青少年成长及步入成人社会这一过程中究竟起到了什么样的作用。涂尔干在他的许多论述中，尤其是在其《道德教育》(1973)中，着力探讨了价值观念在稳定社会中的重要作用，以及学校如何将这些价值观念传输给学生。他在作品中分析了一系列的重要关系，比如学校与其他社会机构的关系、教育与社会变迁的关系、学校与社会功能正常运转的关系等。

韦伯的作品并不是直接针对教育的。不过他对于组织机构、官僚



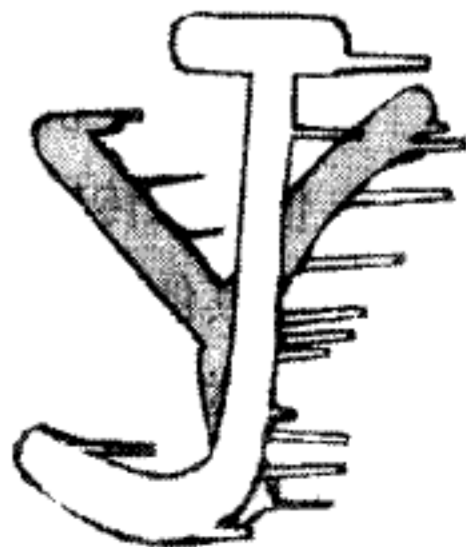
体制、领导方式、社会地位的探讨确实增进了人们对教育机构的理解(参照 Weber, 1978)。韦伯所设想的理想机构模式,包括合理分工、科层管理、规则操作、明确关系、理性行为,为学校组织机构的建设提供了一个模型。他在有关社会地位的描述中强调了必须保证统治集团的权力,提出统治阶级如何塑造教育以及权力的干预如何在校内校外不同的利益集团中不可避免地产生冲突。韦伯提出领导必须富有魅力,这对学校管理也是一个重要的参考。

其他早期的社会学家也都多多少少地论及了教育的研究。帕森斯(1959)把学校看作是一个社会系统,并指出学校在价值传递、维护社会秩序和稳定等方面的重要作用。马克思(1977; Marx & Engels, 1992)把教育看作是维护现行阶级结构的一种体制。鲍尔斯和金蒂斯(1976)提出学校不过是统治阶级用以维持现状的工具,尤其是维持其统治权利。在沃勒(1932)的理论中,学校变成了不稳定的社会系统,其中管理者、教师、家长、学生、社区利益集团为了得到控制权不断地你争我夺。诸如此类的社会学家为我们深入地理解教育的本质及其社会功能提供了重要的理论线索。

教育社会学就是依赖上述早期理论对学校进行研究的。大多数理论对于社会行为既有宏观的描述又有微观的分析,但理论的视角大都在于解释社会现象,而非具体教育问题的解决。不过即使如此,教育社会学家们还是借鉴了这些基本原理,比如认同理论、结构功能论、冲突理论等,用以解释教育过程,并取得了相当的进展,从而大大丰富了教育的社会学研究。

然而,尽管教育社会学在很大程度上得益于普通社会学理论,这一取向也是有它自身的限度的。比如一个突出的问题就是人们在运用普通社会学理论研究教育问题时往往忽视了学校这一独特环境以及其独特的人员构成,结果大大降低了理论的解释效度和预测的准确性。

另一个突出问题就是,完全依靠普通社会学理论根本无法解释教育过程中校际间各种因素变体的前因后果。普通社会学可以宏观地解释机构间的相互作用力,但却无法解释学校与其他社会机构或校内诸因素之间具体是如何发生作用的。尽管学校与其他社会机构之间存在



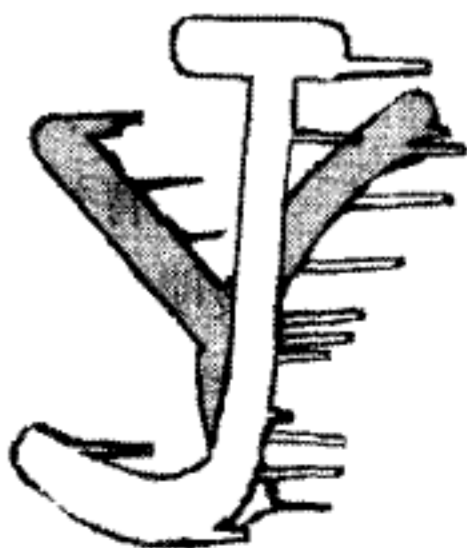
许多共同点,但其间的诸多不同也是显而易见的。例如,相对而言学校可**3**谓是部分封闭的机构,学校里的学生处在成长的不同阶段,学校里还有各种公立的或私人捐办的组织。同一学校有不同部门,同一部门有不同学校,各个学校内部又存在着千差万别。普通社会学的问题就在于它过于抽象,无法解释在学校这一独特环境中诸因素之间是如何相互作用的。

除了依赖普通社会学基础理论以外,教育社会学还借鉴了社会学分支学科的一些理论成果。比如社会分层—流动理论,社会心理学为人们研究在社会大环境下学校运行的规律提供了有益的工具。具体言之,社会分层—流动理论为研究职业成就发生以及两代之间流动变迁过程中教育的作用提供了框架,而社会心理学视角则为研究学校生活中态度与行为、学生学习动机、学生亚文化群及学校规范系统形成提供了极大的便利。

不过尽管对社会学分支学科理论的借鉴为教育社会学的研究提供了方便,但它同样是有局限性的。就是说虽然借助于社会学分支学科的理论,许多教育问题会变得异常明晰,但终究不能以非学校的理论解释学校独特社会过程的全部。社会学分支学科的最大贡献在于它们扩展了或者说是补充了教育社会学的内容。

上述教育社会学对普通社会学及其分支学科的过度依赖说明这门科学还存在着重大的缺陷。尽管自20世纪50年代以来教育社会学在经验研究方面取得了瞩目的进展,但其在理论方面的确是落伍的。因此从总体而言,教育社会学还需要在拓展研究范围、提高整合能力、突出研究重点三方面下大工夫。稳固的学科理论基础会有效指引未来学术的选材,确保在教育研究中取得更大的成绩。学校社会过程的理论解释不仅有助于社会学家把教育与其他社会机构区分开来,同时也可为普通的社会学研究提供有益的启示。同理,校际校内的社会组织的参照对比分析也会加深人们对具体教育过程及一般机构过程的理解。

本手册的各个章节旨在展现近年来教育社会学家锻造自身学科理论的努力以及这一工作的进展情况。《手册》的目的之一就是激发学



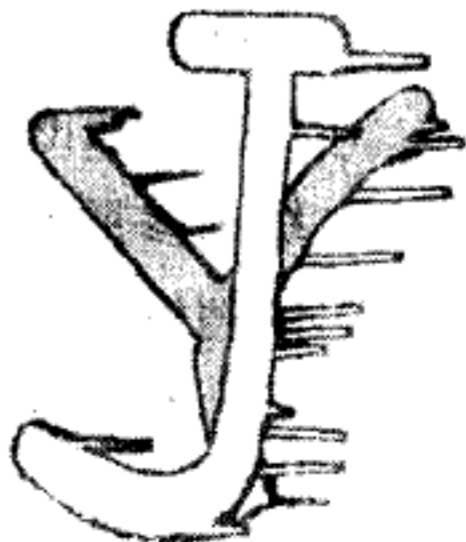
者们的进一步努力,以改善教育社会学理论残缺不全的局面,为其增光添色、添砖加瓦,使其早日丰满健壮。

早期教育社会学的经验研究

相比之下,教育社会学在经验数据分析方面取得的成就就要远远大于其在理论方面的建树。原因有三。第一,从60年代起,教育社会学家大量地得益于计量经济学及其他应用科学推出的新技术,用以分析教育过程。尤其是线性模式的提出和推广应用,更促进了经验分析的研究。加之学校统计资料简便易得,可随时提取,且易于分类。在颇有争议的教育社会学早期最为有名的经验研究《科尔曼报告》中,科尔曼和他的同事们(1966)使用了一种生产函数模型,用以检测学校与家庭的资源(投入)与学生产出(成果)之间的比例关系。此后又有无数人对《科尔曼报告》进行了重新分析,从而开创了后来被广泛应用的经验统计的先河。

推动教育经验研究的第二个因素是始自60—70年代且迄今不断进行的国家规模的设计周密的学校、教师、学生调查活动。其中许多资料统计工作是由联邦政府资助的,从而克服了巨额资金的障碍。联邦机构诸如国家科学基金会、国家健康研究所、国家教育部均斥巨资资助此类调查活动。最初政府只资助国家规模跨部门的横向调查研究,后来资助范围又扩大到纵向调查,在不同时期不同地点对大量学生进行资料收集统计。由此得来的统计分析可以清晰显示学生经历的发展轨迹,以及学校教育对在校学生发生的影响。如此分门别类的统计资料使研究者可以轻松地进行分析,下到学生个体发展、上到国家教育规划的各式各样的研究工作。大部分统计资料准确翔实,从而极大地促进了教育社会学中的经验研究取向。

教育社会学中经验研究备受重视的第三个原因是教育社会学家日益明显地意识到经验研究对于制定教育政策、改革教育体制有着不可替代的作用。联邦政府、各州及地方当局经常要参考社会科学的研究成果从而制定相应的教育政策,比如学生组织、课程内容、学校管理



等等。另外，司法部门在有关教育政策的诉讼中也会经常邀请社会科学工作者出庭作证，陈述相关的统计资料，以正视听。随着教育改革的呼声日高，人们对当代政治敏感（诸如消除种族隔离、反歧视行动、双语教学、主流化等）的社会统计分析的需求量就不断增大。在这种形势下，教育社会学家加大了与政策有关的经验研究力度，并把研究成果愈发广泛地向社会各界发布。

鉴于60年代以来风起云涌的经验研究，教育社会学目前已积累起了令人瞩目的庞大的经验资料库，教育研究学术成果的规模亦令人瞩目。本《手册》列举了近年来一些深刻地影响了教育改革的经验研究成果。

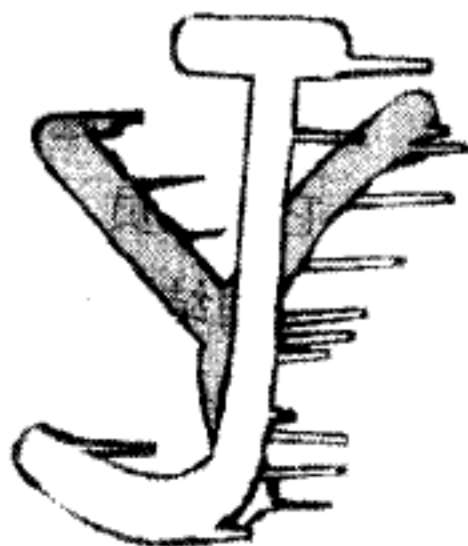
《手册》布局概览

本《手册》共分为六个部分，各代表教育社会学的一个重要研究领域。每一部分又细分为不同章节，意在展现近年来各个不同流派理论上的建树，辨明教育教改中的主要问题及应对策略。本书编排的原则就是便于读者认识到教育社会学研究的深度和广度，把握学科的主要问题，并从学科的整体范畴领会各个章节。以下对本书的各个部分、章节的主要内容做一个提纲摘要式的概览。

第一部分 理论与方法论取向

本部分介绍当代教育社会学在理论和方法论研究方面的进展。教育社会学家认为其研究绝离不开坚实的理论基础。第1至4章即为这种理论建树的努力。文章的作者自觉摒弃依赖普通社会学理论的传统做法，独辟蹊径，提出了适用于学校内部社会和组织过程的原理。而第5至6章则告诫研究者，分析模式可能会限定教育社会学需要探讨的实质问题。

第1、2章基于传统的理论把学校视为社会系统和组织机构，不过又据此提出了创新。在第1章，比德维尔(Bidwell)以社会心理学模式审视教育，把学校看作是一个促进青少年学生社会化、准备参与成人



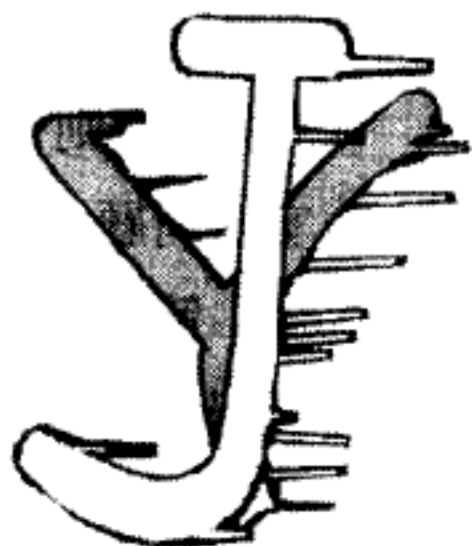
社会的过程。他强调的是学校的规范功能和培养学生社会行为能力的作用。本章为建立教育的社会心理学研究模式指明了方向。

在第2章，加莫兰、赛卡达和马雷特（Gamoran, Secada & Marrett）提出了学校组织的另外一种理论。作者视学校为一种资源，着重描述了教育社会学应用组织理论解析教学过程的诸种理论变体。其中的一个主要贡献就是作者把学校看作是一个关系的网络系统，依此关系结构对教学的影响来解析教育不逮是教育组织理论的一个新贡献。

第3章，哈里楠（Hallinan）试图把日渐增多的民族学经验研究纳入到教育社会学的主体框架之内。其实，几个世纪以来社会学家们始终执着于民族问题的研究，况且学校也一直处于整合美国社会的中心舞台。所以期望民族学的研究会改变教育社会学理论并非是什么突发奇想。然而哈里楠的研究结果却非众人所愿，她在结论中说，无论是民族学研究还是教育学研究，其最终的成就均取决于相关理论与资料数据之间更为紧密的联结性。同时，综合研究各种政治的、社会的、经济的、文化的因素对教育理论造成的影响可能会深化人们对学校在促进民族整合过程中作用的理解。

在第4章里，林奇（Lynch）把平等理论，尤其是批评理论与女权主义理论，作为其探讨教育平等问题的背景。据此，林奇揭露了教育平等理论中业已存在的一系列思想的和政治的假设前提。林奇进一步指出，教育社会学作为一门独立的学科，一直服务于渐进的教育改革而非激进的社会变革。林奇呼吁人们以更为宽广的视野审视教育，既要有儒雅的也要有激进的传统，只有这样才能洞察维持教育不平等现状的种种力量根源。

在第5章，德瑞本（Dreeben）指出当今学者有一种使用结构模型研究教育问题的偏好。学校作为一种组织，研究这一整体结构如何影响它的成员，这是再自然不过的事情了。然而德瑞本指出，教育社会学家使用结构模型这一偏好必然导致对其他教育本质问题的忽视。同样，这种偏好还会造成研究者对其他不同的分析方法视而不见。德瑞本的研究表明，教育社会学家实有必要拓展其教育理论思维，以避免陷入



单独分析模型的怪圈,置教育的本质问题不顾。

第6章,萨伦森和摩根(Sørensen & Morgan)直接探讨了交叉理论与分析方法的问题。在分析了大教育的概念之后,作者指出当代教育研究的主要缺陷严格来讲不在方法论,而在于方法论的理论本身。作者提出运用非线性模式可能会更客观地反映教学过程,并建议使用一种曲线模式以替代传统的线性模式,因为前者有更多的优势。

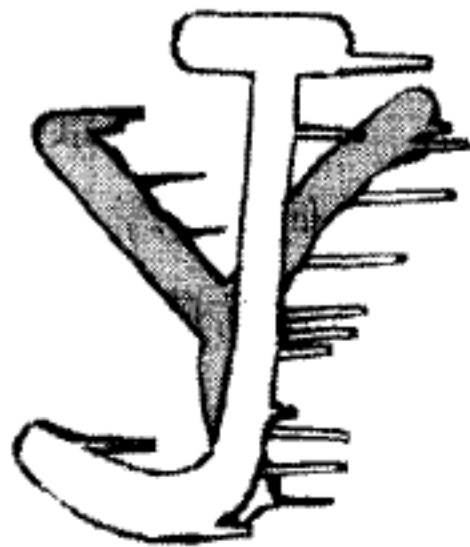
总之,本《手册》的前6章是当代教育社会学理论和方法论方面的探讨,因为坚实的理论基础会大大增强和改进经验研究工作。这些富有创新的章节同时也说明了打造教育理论的艰辛,它需要科学的眼光、系统的方法和持续不断的努力。教育社会学的研究一定要求实务本,一定要充分了解学校究竟如何促进学生的认知和社会发展,只有这样,教育社会学才能在理论方面真正有所建树。

第二部分 教育的发展与扩张

《手册》的第二部分叙述了在过去的一个世纪里全世界范围内教育的发展和扩张。20世纪初期,教育只局限于那些占据地利的人群、出身高贵者或宗教信徒享受。而今在发达国家差不多所有的孩子都能够享受初等教育,大多数人还继续接受中等教育,随之而来的是接受高等教育者的数量急剧增加。发展中国家虽然相对落后,但那里的教育同样呈现出一种扩张趋势。本部分的四篇文章从多种角度探讨这一教育增长趋势及其与政治、社会、文化变迁之间的相互关系。

在第7章,沙伯特和拉米雷兹(Chabott & Ramirez)指出,教育扩张对经济、政治、文化进步的影响并不像人们想象的那样乐观,其中存在着许多问题。虽然大众教育确实加速了国家发展进程,但高等教育在社会进步过程中所起到的作用却令人生疑。作者分析了教育扩张产生的后果及国家化的教育体制作为例证,其结论是所谓教育对发展的促进作用不过是非政府组织推进教育扩张的借口罢了。

麦克恩妮与梅厄(McEneaney & Meyer)在第8章探讨了教育两个方面的问题:学校教育在培养学生承担成人责任过程中的作用和大众教育在培养学生平等参与社会过程中的作用。作者认为教育的这种



双重目的之间存在着一种张力,而这一点对课程内容富有启示。作者呼吁对于课程改革过程中的前因后果应该有一个更为清醒的认识,同时主张把更为广阔的社会背景影响纳入到课程建设当中去,从而促进教育平等。

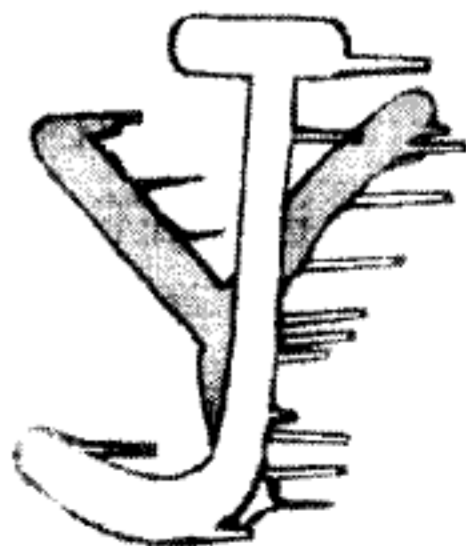
柯林斯(Collins)在第9章采用了一种教育的历史世界观。作者考察了教育系统在不同国家不同时代的扩张与收缩,详细论述了造成这种不同进化格局的各种社会力量。柯林斯认为当今的教育扩张趋势可能会因为社会对教育官僚主义化的不满、教育评价的日渐升温、“证书膨胀”的高额费用而受到制约。柯林斯旧话重提,讲到了“文凭主义”(Collins, 1979),继而又谈到了教育在最高层次的扩张,这在所有社会、所有时代都是一样的。

第10章,沃尔特斯(Walters)的话题主要是美国教育的扩张。她提出了一个关键性的问题,就是教育扩张与教育机会均等的关系问题。沃尔特斯指出大多数的教育改革并未消除教育机会的不平等问题。要理解这一现象,就有必要分析学校体系之中教育扩张与教育机会分布是如何联系的。作者在富有挑衅意味的分析中,描述了教育扩张如何在提高弱势群体教育成就的同时而不损害特权阶级的教育特权。

本部分的四个章节除了对教育的扩张和发展作一历史的比较分析之外,重点分析了教育扩张与各社会因素之间鲜为人知的关系特征。作者抓住了教育扩张与各社会因素之间的本质关系而非偶然联系,这为进一步研究教育扩张与社会进步的机制提供了重要线索。

第三部分 受教育机会的研究

从20世纪60年代起,教育社会学家们就一直在研究教育机会平等的问题。自从里程碑式的《科尔曼报告》(1966)发表以后,研究的重点转到背景特征与学校因素如何影响学生接受教育的机会,尤其是如何保证学生获得真正学习的机会。研究者想要弄清学校教育诸因素中究竟是哪些限制了学生受教育的机会,比如组织学生上课的方式、课程的内容、学生对课程的接受、非正式社交活动等。学习机会的不平等只能使社会不公平的状况更加恶化。如果学生的自身背景特征限定了



其接受教育的机会,那么教育在事实上助长了社会不平等,也违背了社会公正原则。教育社会学家对教育公平的关注导致了大量相关政策的研究,其研究范围渐次辐射至当代政治、文化、社会等各个方面,成为法律诉讼、公共政策及教育实践舞台上极为活跃的角色。

本部分共有三篇文章,集中探讨了受教育机会的公平问题。科恩(Cohen)对课堂上地位差异的系统研究一直是指导教师消除课堂不公平现象的强有力的经验指南。在本书的第11章,科恩又发展了这一理论。她进一步澄清了学校教育机会不公平的根源、课堂学习机会不均等的原因以及如何创设一种更为公平的社会体制和学习环境。

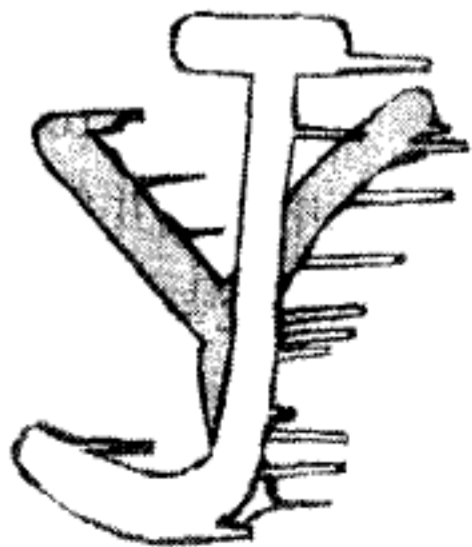
在第12章,爱泼斯坦和桑德斯(Epstein & Sanders)阐述了家庭、学校与社区关系如何影响公平教育机会的获得。作者基于一种“重叠影响阈”的概念,说明社会资本何以增进学生的学习效果。围绕教育转换、社区联络、学生角色,作者设计了一系列的问题,并由此勾勒出一个学习的环境效验理论框架。利用这一框架进行系统分析,就可以清晰地显示出学生背景特征与学业成绩之间的关联机制。利用这一模型还可以诊断学生在学习环境上的误区,同时联合家庭、学校和社区共同为所有孩子创设一个更为理想的学习环境。

理查德森(Richardson)在第13章分析了两种教育现象,即把学生分配到正常班/组抑或是特教班/组的问题。作者认为,在特殊教育文献中的一个中心议题就是教育风险。然而在学生班/组分配时却很少考虑到学业风险,尽管有些弱势学生不问青红皂白地就被编入了低班/组。理查德森详细地追述了这两种现象的发展历史,并说明了任其发展下去可能对教育政策带来的后果。

三篇文章探讨的都是教育公平问题,由此可见这一宽广研究领域之一斑。从不同的角度探讨教育公平问题有助于了解不公平现象的真正根源,同时也为建立综合的教育机会分配理论创造了一个广阔的背景。

第四部分 学校组织的研究

教育社会学把学校看成是一个组织。这一观念一直指导着教育社



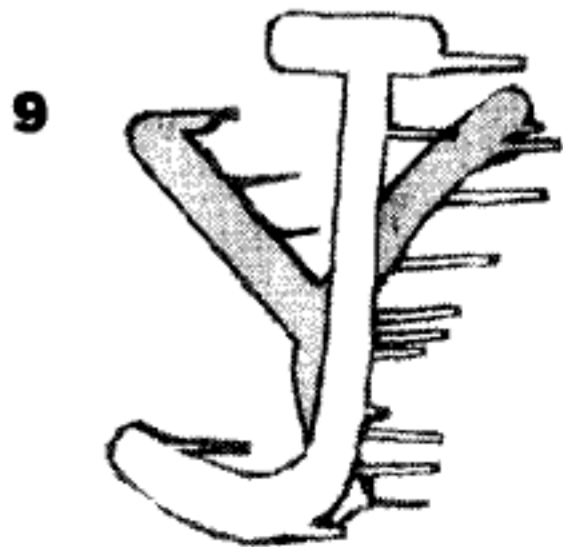
社会学对许多重大课题的理论和经验的研究,包括学校管理结构、课程的内容和组织、学生的分组教学、学校成员的社会关系类型等。学校的组织分析直接关系到学校的特点与学生的学业成绩和社会行为。这一学校组织研究取向已经引起了来自业内业外越来越多人的重视。究其原因可能是因为学校组织行为研究与教育机会问题直接相关联,并有可能据此提出改善教育公平机制、提高教学质量的可行方案。学校组织行为及其对学生学业成绩的影响也是教育社会学中研究最为系统、严谨的一部分。

《手册》第四部分的四篇文章代表了当代学校组织行为与学生学业成绩研究的成果。第14章的作者李(Lee)指出,中等学校的规模既能直接地影响学生的学业,又会通过与其他诸因素的协同作用,对学业产生一定的间接影响。作者根据实际调查发现,现行的中学的规模都稍嫌过大。作者还同时指出,减小学校的规模必然降低它的功用,然而理想的学校规模也不应依据学生数量的特点而定,还有就是小学校特别适合于弱势学生。李的论文对政策制定者来说有直接的参考价值。

第15章,贝克和勒登德里(Baker & LeTendre)令人信服地向人们呼吁进行教育程序与成果比较研究的重要性。文章中作者并列考察了学校教育成果研究与跨国比较研究的传统,并指出目前为数不多的几项教育成果比较研究当中存在的重大理论缺陷。尽管目前已经不乏可供更为严谨的国际比较研究的数据资料,但作者同时指出用来评价学生表现的尺度与评价过程都还需要进一步完善。作者认为,学校组织行为与成果的比较研究有可能对社会学理论作出更大的贡献,因为这项研究同时联结了学生成就的宏观过程与微观过程。

施耐德(Schneider)主要关心的是行为规范对学生学业成绩的影响。在第16章,作者讨论了詹姆斯·科尔曼有关行为规范在社会系统中生成并发生影响的理论。施耐德的研究明确了科尔曼有关学校效能研究与其终身沉迷于其中的规范、价值、刺激研究之间的关系,为学校行为规范及学生行为进一步的理论与经验研究打下了牢固的基础。

第17章,珀赛尔(Persell)大致赞同施耐德有关学校环境影响学生



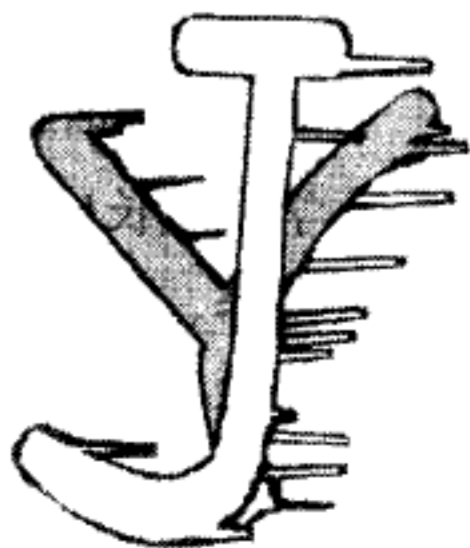
行为的论述。珀赛尔的主要问题是：公立与私立学校不同的价值系统与管理机制是否就是造成学生学业成绩不同的原因呢？作者论证说学校的组织特性（包括学校规模、客户能量、资金来源等）而不是公私立的类属决定学校的价值观念和管理机制。为此，珀赛尔专门建立了一个理论模型，用以联结学校特点与价值观念、管理机制，并通过特定机制确定价值管理系统与学生学业成绩的关系。除了理论上的贡献以外，珀赛尔的文章还概括了时下有关公私立学校与学生学业成绩的激烈辩论。

这四篇都是探讨有关学校组织管理与教育成果的论文。还有些论文具体讨论了学生课堂教学区分管理或课程组织的问题，本书未予收录。有关课题的经验研究被大量刊登在各种学术文集或社会学期刊，这里毋庸赘述。本书所选的几篇，题材新颖、视角独特，实为引人注目的上乘之作。

第五部分 教育的产出研究

近来教育社会学关心的一个热门话题就是学校教育与学生毕业后经历，尤其是就业的关系问题。学生从学校到市场就业的过渡备受学术界的关注，这主要是由于科学技术的飞速发展带来了就业市场日新月异的变化，学生在学校所学再难满足市场的需求。此外，美国社会福利项目的萎缩、日渐苛刻的职业要求，再加上各式各样的公共事业费，所有这一切把人们的目光都集中到了学校——它究竟在学生就业的准备上起到了什么样的作用。

本部分的五篇文章从各个不同的角度论述了学校—就业问题。第18章，罗森鲍姆和琼斯(Rosenbaum & Jones)调查了校方在何种程度上向雇主推销自己的学生，而这种信息传递又会在多大程度上帮助学生找到工作。作者考察了学校与雇主有较为正规联系的日本和德国以及主要是非正规学校—雇主关系的美国且进行了比较，最后得出结论说校方向雇主提供有关学生学业成绩以及守时可靠、周到细致、富有责任心等有利做好工作的个性特征将会大大增加学生就业的可能性。这种学校—雇主之间的网络联系对那些市场信息不那么灵通的学生来



说显得尤为重要。

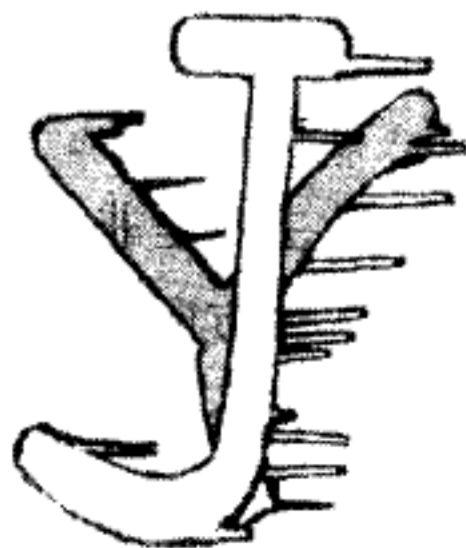
沙威特与穆勒(Shavit & Müller)在第 19 章谈的主要是职业教育及其对就业机会的影响。长久以来人们一致认为职业教育降低学生接受高等教育的可能性,并且妨碍在事业上取得成就。本文作者对这一传统观念提出挑战。为此,他们建立了一个理论模型,把学生接受职业教育的方方面面与其事业获得成功进行比较,并明确其中发生作用的某种机制,在不同的环境下这些机制会起到不同的作用。在考察了一份国际比较资料之后,作者得出结论说不同国家在教育与职业成就关系上表现出明显的不一致,部分原因在于各国在学校体制上存在着诸多不同。

10

在第 20 章,柯克霍夫(Kerckhoff)对法、德、英、美四国学校—就业的过渡作了一个综合比较。作者认为至少有三个方面会影响到学生的就业,即教育体系的层次划分程度、教育体系的规范化程度和教育证书体系的性质。像上一章的沙威特和穆勒一样,柯克霍夫的结论认为学校—就业过渡模式出现的种种变异至少可以从各国不同的教育体系中找到部分原因。

莫蒂默与克鲁格(Mortimer & Krüger)在第 21 章集中探讨了普通教育对学生造成的影响。作者对德国和美国的学校—就业过渡进行了比较,发现两国在结构模式上存在着一些差异,比如在校打工与毕业后工作的关系问题。在德国,从上学到就业的过渡有一种高度的结构一致性,包括学徒及其他正规的路径直到成年后的就业。与此截然不同,美国则呈现出一种极为松散、非正规的学校—就业模式。上学期间打工挣钱甚至被看作是对良好学业的一种威胁。作者还结合学生的社会经济成就对双方的利弊得失进行了比较。

在第 22 章,派拉斯(Pallas)的讨论不仅仅局限在学校—就业的过渡,而把话题扩展到教育如何为成人生活做准备。文章谈到教育促进学生成长成熟的几个方面,包括如何面对家庭生活、就业、社交、情感修养、公民活动的参与等等。不仅强调了教育在培养青少年准备接受成年人职责过程中的作用,还突出了学校教育提供完备的学习机会和及时系统的社会化过程对个人幸福的重要性。



这五篇文章围绕一个论点展开论证,那就是学校在帮助学生毕业后找工作方面可以起到相当重要的作用。学校与就业市场的联系网络非常有用;有些学校还鼓励在学生、就业咨询者、社区服务机构之间建立某种非正式的联系,这也是很有用的。跨国的比较研究显示不同的体制与做法在帮助学生就业方面各有优缺点。

第六部分 教育社会学研究的政策内涵

无论是基础研究还是应用研究,教育社会学研究的主要目的就是了解教育如何影响社会以及个体生活。多数研究对教育政策都有着或明或暗的启示作用。如有关学校特征及认知社会过程何以影响教育成果的基础研究有助于制定更为有效的教育政策,展示教育措施如何影响学生学业成绩的应用研究则会促成更为合理的教学方法的实施。当然有些研究的政策导向意图更为明确些。总的来说,理论愈是坚固、资料愈是翔实,教育社会学研究对教育政策和教育改革的影响就越大。

第六部分的两章直接探讨教育社会学研究的政策内涵问题。在第23章,霍弗(Hoffer)研究的是当今教改面临的一个中心问题,即责任性。作者审查了各种责任体系的演变过程、教育机构实施责任项目的方式以及实施项目的有效性。霍弗认为,鉴于有关责任性的政策研究刚刚起步,社会学研究在相关责任体系的建设中实是大有可为的。比如可以帮助鉴定所需信息的种类,以增加责任度。

在第24章,史蒂文森(Stevenson)概述了政策制定与实施的过程以及教育社会学在这一过程中可以发挥的作用。作者把这一过程区分为两个阶段,即政策的制定与政策的实施,并认为教育社会学发挥作用主要是在前一个阶段,在后一阶段则影响甚微。史蒂文森描述了教育研究在一些相关政策的制定方面可以采取主动,比如综合学校改革、标准化改革、缩小课堂规模、教学技术的应用等等。作者指出在这些方面教育研究对政策制定的指导作用往往被忽视,因为它看不见、摸不着,但在实施方案的制定上却常常引起激烈的党派之争。在这一阶段,往往是政治考虑或政治妥协而不是教育的有效性左右政策实施方案。史蒂文森的研究清晰表明教育研究成果的广泛传播与定向披露



工作还任重道远。

这两篇论文从理论上阐明了政策的制定和实施过程，其中社会学研究对教育政策的内涵已非本领域大部分研究所及。文章明确了教育社会学研究在政策制定及实施过程中的切入点。这就意味着教育社会学家有可能通过更为有效地传播研究成果从而影响教育政策的制定和实施。

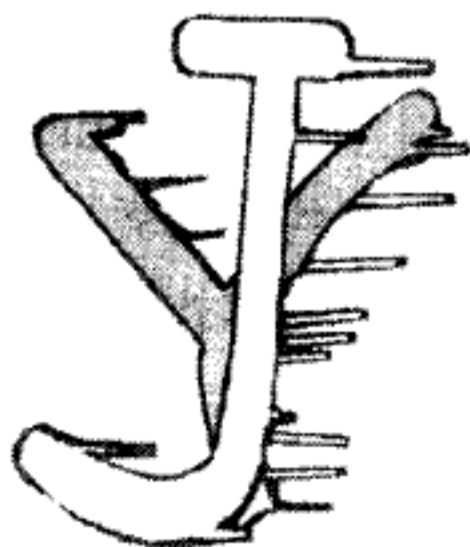
《教育社会学手册》的意义

本《手册》汇集了近年来教育研究的优秀成果。其中的理论框架、概念分析模型以及严格的统计分析为今后的进一步研究打下了一个坚实的基础，为教育的理论、经验研究及选材指明了方向。

《手册》可谓是当代教育社会学家执着奉献的一个写照，他们以最高水准的教育研究为己任。大量系统研究成果的涌现，无论是理论上的综合还是经验数据的分析，都是这种执着奉献精神的明证。因此，无论是在科研经费充裕之时还是在资源匮乏之际，教育社会学的研究都在稳步地提高。他们执着于教育科研，不因政治事件或文化冲突的搅扰而分心或放弃自己的研究工作。他们的志向是通过社会学研究揭露社会的不公平现象，从而实现所有公民都拥有受教育的权利。这一点从本《手册》收录的论文中可以明显地感觉出来。

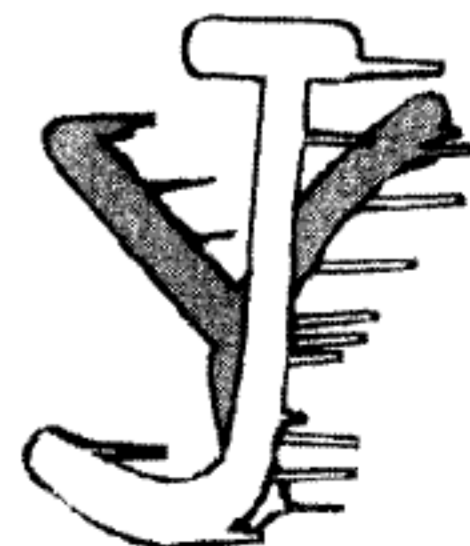
《教育社会学手册》向当代研究者提出了一个挑战，那就是如何继承和发扬本学科特有的严谨的学术作风。在本《手册》理论与经验研究的基础上，学者们必须抓住当今教育中存在的各种问题展开深入细致的研究。创新思维有助于理论的建构，而严谨的经验分析则会有效地改造理论、指导实践。其结果就是增进人们对教育过程的理解，并最终改进针对所有孩子的教育质量。本《手册》编辑的初衷就是通过最优秀的论文展示教育社会学的最新研究成果：衷心希望教育社会学在 21 世纪取得更大的进步。

12



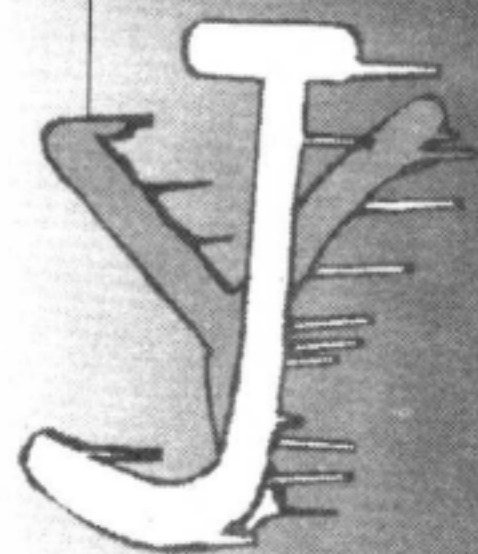
参考文献

- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Wood, A. M., Weinfield, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Durkheim, É. (1973). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. Translated by Everett K. Wilson and Herman Schnurer. New York: The Free Press.
- Marx, K. (1977). *Capital: A critique of political economy*. Translated by Ben Fowkes. New York: Vintage Books.
- Marx, K., & Engels, F. (1992). *The Communist manifesto*. Edited with an introduction by David McLellan. Oxford: Oxford University Press.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review* 29: 297-313.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Edited by Guenther Roth and Claus Wittich. Berkeley, CA: University of California Press.



第一部分

理论与方法论取向



第 1 章

作为背景脉络和建构的学校

——学校教育研究的社会心理学方法

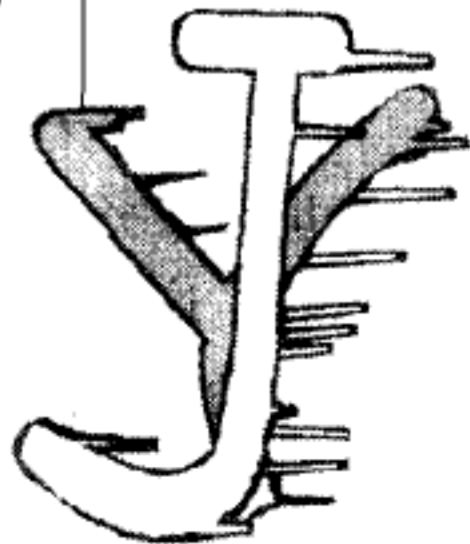
查里斯·比德维尔*

在本章中,我使用了来自一项近期进行的中学研究的例子,选择了一个关于社会心理学和教育社会学文献的评论,由此提炼出学校教育的社会心理学含义。一开始,我简要地描述了两所中学的情况。我和同事们在那里进行了实地调查,这是对芝加哥地区 13 所公立和私立中学进行的一项研究的组成部分 (Bidwell & Bryk, 1994)**。在每一所学校里,我们对教师和管理者进行了访谈,并追踪教师,观察他们工作日期间在班内和其他地方的活动,用不太系统的方式观察学生的日常生活。这些实地调查进一步证实了我在本章中概述的观点。

介绍了这些案例之后,我详细记述了社会心理学的一些中心的、永恒的问题,试图表明“情境定义”的经典概念仍然是这个领域中有价值的理论部分,并且它还可以把这个概念有效地应用于学校教育的研究中。在本章的结尾,我讨论了这种把学校教育作为社会参与的社会化来进行分析的理论方法含义,部分地论证了我们怎样才能拓展教育社会学的眼界,超越它当前只是对学术成就归因分析的单纯关注。

* 查里斯·比德维尔 (Charles E. Bidwell): 芝加哥大学, 国家民意研究中心, 芝加哥市, 伊利诺斯州 60637。

** 本章引用的研究得到国家科学基金会 SES - 8803225 资助项目和芝加哥大学本顿 (Benton) 课程教学中心资助项目的支持。这些资助机构对本章的内容并不负责。我非常感谢 Alan C. Kerckhoff 对本章初稿提出的尖锐评论。



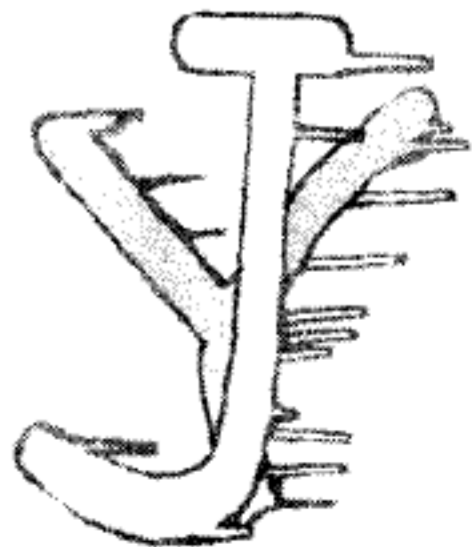
两所中学

美瑞威泽·莱卫斯 (Merriwether Lewis) 中学是芝加哥市南部郊区的三所中学之一。多年来这一地区主要是个工业区，它拥有芝加哥地区和大部分中西部地区的炼油业。从 20 世纪 80 年代以来，这个工业基地开始衰落，随之而来的是该地区服务的家庭发生了变化。涌入芝加哥内城的阿巴拉契亚移民和非洲籍美国人家庭取代了非常稳定的专业人员和管理人员杂居的工人阶级人口。现在这一地区的特征是，失业率高和单亲家庭多。

莱卫斯中学一直是这一地区的示范中学。在 20 世纪 30 年代早期，一个大石油公司把它的主要研究实验室建在炼油厂的旁边，莱卫斯中学为那些在实验室附近社区居住的科学家、技术人员和研究管理者的子女提供服务。课程几乎全部是大学的预备课程，也有一系列的课外学业俱乐部和活动小组。从一开始，该中学的大学入学率就很高，并且这些大学包括很多更具选拔性的学校的杰出代表。

这种状况直到 1980 年才有所改变。80 年代以后，这个石油公司把实验室迁移到一个更具田园风光的地点，这实际上意味着莱卫斯中学所服务的全部专业人员都随之而去了。在过去的几年内，地方社区的人口急剧流失，为数不多的新来者都是较低的中上等工人阶级家庭，他们的子女更想上社区学院而不是密歇根大学或斯坦福大学。由于其邻近地区人口大多迁入他们的就学区，结果使这一地区的另外两所中学的学生人数过于拥挤。为了减少过于拥挤的学生人数，他们开始用公共汽车把学生从这个地区送往莱卫斯中学。莱卫斯中学现在招收新入住居民的子女和原来当地住户的学生，他们大部分人学科基础较弱并且对中学和将来的期望值较低，这和莱卫斯中学的教职员工所习惯的那些学生是很不同的。

这些教职员工都是高级职员。在莱卫斯中学，招聘教师和吸引他们的地方是因为他们所受的培训 and 教师的倾向与这所学校的大学预备使命相符合。一旦通过了试用期，大部分教师能留下来一直工作到



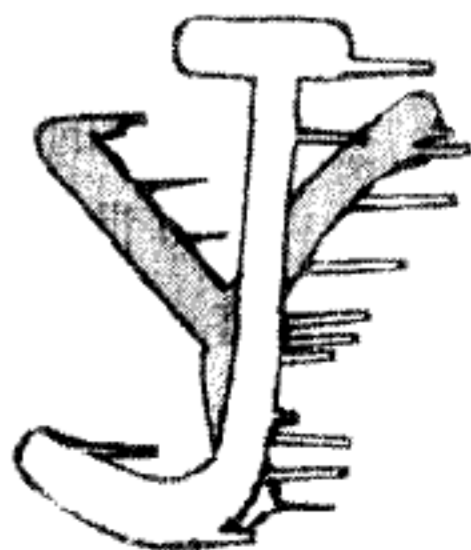
退休。当学生群体发生了改变时,莱卫斯中学的大多数教师都感到,他们流动到别处去工作的隐性代价太大,而在本区内流动也不是一种选择。

莱卫斯中学的学生群体的改变从根本上来说对全体教职员都是一个很大的打击。在访谈时,在同事间的谈话中,在更为正式的场合如教职员大会上,教师们一致根据两个关键事件来划分组织的历史分期,并以此来解释学校发生的变化:一是学校的创建,这确定了它的使命,一是其学术取向的客户的流失,这使它现在根本不可能再实现这一使命。那里的学生曾经有着强烈的学术动机和浓厚的学习兴趣,并且热情、聪明、活泼而有良好的言谈举止;而现在,他们被说成是缺乏动机、没有兴趣、缺少聪明才智或消极被动或行为粗暴。过去,学生家长支持并信赖孩子所受的教育,而现在的家长对其子女的教育却漠不关心,并且也不参与学校事务。莱卫斯中学的教职员说他们自己是在消磨时间直到退休为止。

17

总之,莱卫斯中学的教职员已形成一套解释学校的理由。由于这种解释在同事间的互动过程中表现得很一致,并被不断地重复,而且是自发产生的,因此,证明这种解释已经得到了教师们的广泛认同。这种解释是一种图式,它允许莱卫斯中学的教师使用有关学校机构和组织起源及其当前环境的少量基本假设,来理解有关工作的日常事件的意义。在这一解释中,学校的创建是关键,因为它确定了学校使命的含义。学校的预设使命决定了教职员的基本责任和性质:学科的专门化和竞争、严谨的教学、高水平的学术和行为标准、自律、自控和文明价值的榜样。这一使命还明确了与教师责任和性质相对应的学生的基本责任和性质,尽管这样说简单了些。

把学生人口的变化看作是一种危机是这种解释的关键所在,这种危机是完成学校使命的难以逾越的障碍,因为这种解释依然停留在学校使命本身及由此引申出的学生与教师的角色不变的认识上。这一危机被用划界性的术语描述为人口统计学上的危机而不是课程或专业方面的危机。莱卫斯中学的专业身份被紧紧地限定为学术示范中学,在经历了长期而杰出的组织发展历史并因此对个体教师生涯产生了



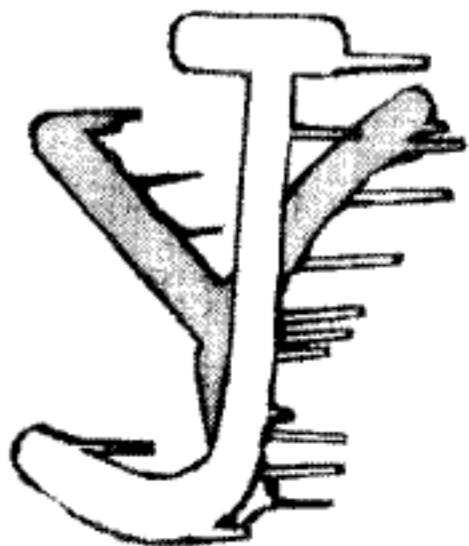
深刻影响之后，学校的使命及由此引申出的学生与教师的角色都不可能被放弃。

实际上，在这场危机到来之前，莱卫斯中学的员工们已形成了一个享有最有利前景的命运共同体。现在，这个命运共同体依然存在，但其前景却急剧暗淡。我们需要对此现象作出诊断。危机的根源是单一的，易于确定的，但它也是很难救治的，即学生群体的退化，现在主要是因为他们的动机、智力和道德特征都与过去的学生群体截然相反。因为使命是神圣不可亵渎的，所以学生和教师的角色仍然是在这一使命的范围内确定的，任何事情实际上都不可能去做。

我对于莱卫斯中学学生的观察是很不系统的，但是我看到了大量的证据却表明，这些学生绝大部分都在实践着教师们的这种期望。在我观察的班级里，学生始终是冷漠或无动于衷的，教师倾向于高压惩罚，保持着“旧日”的表现和行为标准，几乎总是在寻找学生的欠缺。在这样的情况下，学生的表现和行为又强化了教师的特性，这无疑成了一个稳定的循环圈，教职员工怎样看待这些学生而学生又如何看待他们自己的工作行为。课外活动中的体育活动和拉拉队越来越重要，学术俱乐部越来越少，把大多数情况下能够取得中等成就的少数学生与对此不感兴趣的大多数人加以比较，无疑会进一步证实教师们的想法。

圣·阿罗依修斯（St. Aloysius）中学在一定程度上同莱卫斯中学的情况是一样的，但其教职员工还有一些人口统计学上的差异。圣·阿罗依修斯中学是一所罗马天主教主管教区的中学。它是现在已经关闭的巨型钢铁厂的芝加哥邻居。许多年来，工厂雇佣了许多波兰和其他东欧的钢铁工人，他们的子女在圣·阿罗依修斯中学受教育。这里的大部分家庭为了改善他们自己及其子女的经济条件而移居别处，社区里留下的家庭已换成了年轻的西班牙人家庭。

20世纪早期以来，圣·阿罗依修斯中学是学生们向上流动的教育大道。过去它把移民子女送往牧师的和商业的岗位上，近来它为四年制的芝加哥地区的天主教学院或大学提供生源，偶尔也为伊利诺伊大学的其中一两个学院输送学生。它可称得上是选择性学校，因为它享

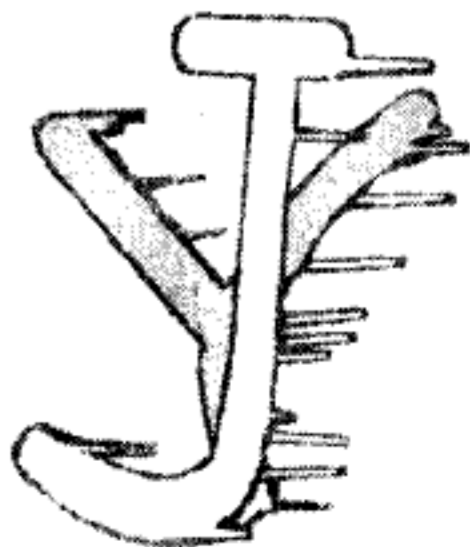


有芝加哥大主教辖区的大量补助金，并且因为它在学术和体育方面的显赫声望而使得申请者门庭若市。它从一系列提供生源的天主教初等学校中选拔学生，圣·阿罗依修斯中学相信这些学校为学生做了良好的准备工作。用全体教职员工的话说，这种选择性形成了勤奋学习而又顺从的学生和值得信任而又负责任的父母。

现在大主教管辖区面临着财政赤字，因此停止了支付中学财政预算，这样圣·阿罗依修斯中学就缺乏捐赠，要完全依赖学费收入。学校的学生不再是超额注册，只有一小部分学生来自传统的生源学校。实际上，许多人直接来自墨西哥的初等学校，通常他们的英语都不太流利。为大学做准备仍然是它的使命，家长的期望也是如此，但这只是为城市社区学院而不是为 Depaul 或圣母大学做准备。学校为了生存还必须保持它的入学率，与此同时，家长的需求变得越来越多但更缺乏信赖，也许是因为这所学校比其前身对今日家长的姐妹们输送的杰出员工和管理人员更少了。

同莱卫斯中学一样，圣·阿罗依修斯中学的教师们对学校的基础和承担的使命提出了一个集体性的解释理由，这和莱卫斯中学对其使命的解释很相似，虽然它更强调道德的社会化。此外，也存在着共同的危机观，这种危机的原因被归结为失去了大教区的基金资助，其标志是学生的升学准备突然地急剧滑坡。

对圣·阿罗依修斯中学的教师来说和对莱卫斯中学的教师一样，学生特点的变化是产生这种危机的关键性教育学因素。但与莱卫斯中学相比我找到了导致这种变化的两大原因。当圣·阿罗依修斯中学进入了衰落阶段时，它的很大一部分教师跳槽到别处工作。剩余的和替补的教师形成了两支不同的教师队伍，相应的也就有了对学校的教育学状况的不同解释。在圣·阿罗依修斯工作了很长时间的教师认为新学生群体在学术上缺乏学科训练但却有足够的力量这样做，因此他们需要学科化的学术经历，在毕业时为四年制学院做好最充分的准备。其他新招聘来的教师认为学生是有能力的，但并没有按照惯例为普通的学术课程做好准备。这些教师倡议并开始设置建立在学生前期经验和当前兴趣基础之上的新课程，目的在于使他们适应社区学院的



要求。

我对圣·阿罗依修斯中学的观察并没有提供有关学生如何解释和理解其角色、教职员角色或他们的学校等方面太多的信息。但是从我在教室的观察中可以清晰地看到，同样的学生在不同的班级遇到旧传统的卫士和新来的教师。结果他们自己发现，在不同的班级所受到的待遇是非常不同的。一方面，不能满足严格的学科需求，另一方面作为有相当价值的经验世界的当事人受到尊重。

社会心理学和学校教育的研究

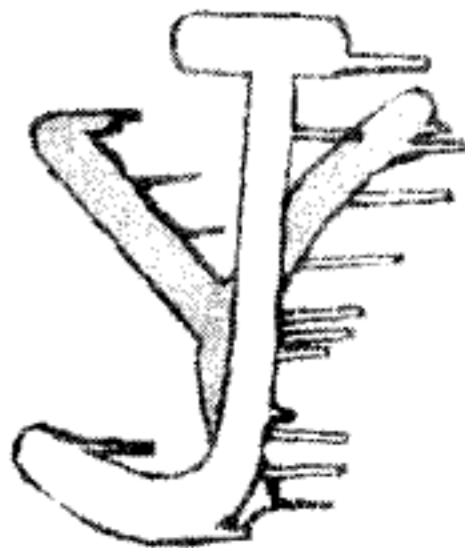
社会心理学和本学科三条基本原理

在《社会心理学》的序言中，莫里斯·罗森伯格 (Morris Rosenberg) 和拉尔夫·特耐尔 (Ralph Turner, 1981) 回顾了这一学科的标准定义。他们提出，高登·奥尔波特 (Gordon Allport, 1937) 曾经把社会心理学界定为一种“理解他人的实际的、想象的或隐含的存在是怎样影响个人的思想、感情和行为的尝试。”40年后，《社会心理学季刊》(1978) 的社论指出，社会心理学是“在它们实质上影响社会力或实质上受社会力影响的范围内，对个人之间和个人与群体、集体或机构之间的基本关系的研究”。罗森伯格和特耐尔进而提出他们自己的定义：“人们 (和碰撞他们的社会力) 是怎样影响彼此之间的思想、感情和行为的。”

这些定义包含了社会心理学在美国的发展过程中集中在这一领域的三个原理：(1) 集中于个体心理状态和行为上的独特点，主要被看作是社会影响的结果 (尽管季刊中有更广义的观点)；(2) 强调基本的社会关系是这种影响的即时来源，因此这种基本的社会关系也是中介机构或集体的影响；(3) 强烈暗示这样的观念，个人某些方面的认识和情感状态 (比如思想和感情) 与社会脉络和个人行为相联系。

原理及其在学校教育研究中的变迁

对教育感兴趣的大多数社会学家在下述意义上使用社会心理学：他们把学校教育的社会组织当作是影响个人抱负或成就的先行因素



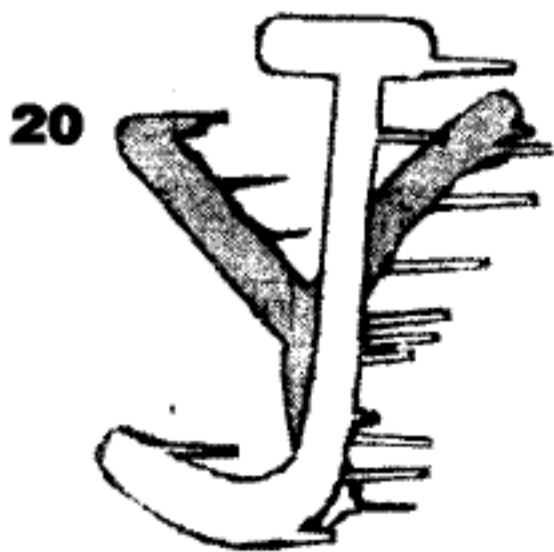
来分析。我们从事这项工作的人都非常严格地坚持前两个原理，而经常忽视第三个原理。下面让我们把威拉德·沃勒(Willard Waller)的著作同更近期的教育社会心理学模式和教育或职业的抱负和目标加以比较。

沃勒论教学 沃勒(1932)的经典著作《教学社会学》深受托马斯(W. I. Thomas, 1923)的情境社会心理学的影响。托马斯把情境性和意志性的人类行动者置于理论中心。对于托马斯来说，个人行为产生于个人对自己所处情境的定义，这部分是个人机体状态的产物，部分是机构化情境的定义，部分是个人的自我意识——对行动可能性的理解和估计——的结果。托马斯的一个主要问题是，目的性行动的可能方式——旨在实现某种个人利益或价值的行为——受个人在定义共同经历过的情境时的一致性和稳定性的差异的影响。

沃勒把学校预想为一种社会组织整体。他明确地强烈暗示出一个托马斯的观念，即每一个行动者遇到的社会情境大部分都是由行动——因此是由利益、社会地位以及行动者与其他共同参与的他人的情境定义所决定的。在沃勒分析的理想型学校中，学生和教师的生活是交叉重叠的，学生必须应付实质上是由教师在努力传递知识时所创造的情境，这些知识的形式和内容都是与学生相对立的。而教师也必须应付实质上是由学生创设的情境，他们想努力扭转教师的需要，寻找享受和成就可替代的基础。

两种情境都受到严格的制度化课程和强化学校是什么的概念的限定，这使学校成了“美德展览馆”，教师则成了馆长。学生，尤其是男生，在更大的范围内享受年轻人所要遵从或抵制的东西。在这些机构的限制内，每个群体成员、教师和学生都一样，勾画出一个可能的世界。在这里，他们的情境定义和相关行为之间不可避免的联系在师生间制造了无情的冲突，给我们提供了一个永无结束之日的“需求战争”的例证。

沃勒对学校的看法本质上是悲观主义的。他认为，在学校中，教师重复着无法让学生跟上的课程和学科活动的失败，学生则忍受着质量低下的学校知识和遭遇到的对抗性气氛的双重折磨，他们的这种共同



生活是一种社会组织化的结果，教师因此变得像是被脱了水，学生则变得像是被分解开来。

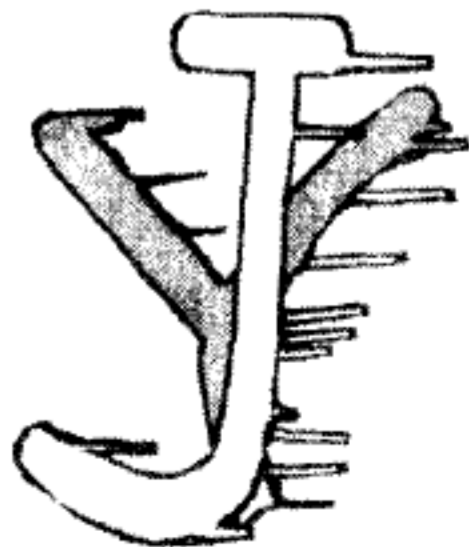
然而，无论是“脱水”还是“解析”都不是被动的。对沃勒来说，正是这种社会期望的制度化模式在根本上的压倒性限制，确定了学校知识与实践知识的某些区别，才从根本上击败了后续的教师队伍，并且挫伤和疏远后续的学生追随者。要想使教师和学生形成积极的行为和参与，就要有更加自由地界定学校情境的可能性。为了实现这种期望，还需要公众的期望和价值自发地变得足够自由，以使学校生活把教师和学生同教育的“真实生活”本性联系起来(见 Cohen, 1989)。

21

简要地说，沃勒(1932)对学校生活的描述的引人注目之处在于，他把学校作为一种社会关系网络来细致入微地加以动态分析，在这种社会关系网络中，个人行动的机会才得以形成。个体学生和教师形成了关于他们自己、关于彼此和关于在这一框架内行动的可能性的概念。普通情境形成关于自我、他人和未来的一般轮廓，形成相似的行为模式，反过来，个人行为的反馈又稳定或改变着学校的社会秩序。这样，尽管沃勒把主要的注意力都放在传递情境和行为的个人认知和情绪状态和作为集体影响个人的主要传媒的面对面的互动上，但这一过程还是被深深地嵌入在对学校情境本身进行精致化的结构分析之中。

模拟教育成就 更近期的社会学研究从沃勒(1932)的研究范例著作所引导的方向转向了一种更加个人中心化的立场。20世纪50年代晚期以来，在美国和西欧，教育生活机会的不平等已经成为确定教育政策的问题，它们也是教育社会学家的中心论题，教育生活机会的不平等给模拟学生对教育和职业抱负与成就的变化根源提供了一条持续不变的基线。威廉姆·塞威尔(William Sewell)及其威斯康星大学的同事们是这种努力的早期领导者，明确地把威斯康星教育成就模式作为社会心理学的模式(Sewell, Haller & Portes, 1969)。

同沃勒的著作相比较，威斯康星模式明显地疏忽了成就的社会组织脉络。在这一模式中，个人最终的职业成就被当作是最近教育成就影响的表现，每一种成就都是先有的抱负发挥的作用。以这种方式来



看,人的认知和情绪状态都被当作是行动的重要原因的表现,也就是说,先有学校成就,然后才有劳动力市场上的成就。反过来,这些抱负又被看作是有意义的他人影响的结果。这种影响来自面对面的遭遇者(大概是以强烈的情感纽带为基础),这就允许他人作为一种模式服务于个人,或同他或她的行为期望进行交流。

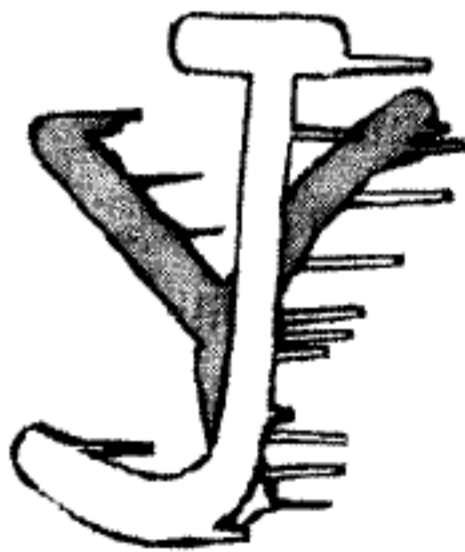
然而,这一模式没有清楚地说明引起有意义的他人影响的社会组织矩阵。在这一模式中没有表明确定的社会情境。影响被认为来自三种主要的他人:父母、教师、同伴朋友。然而,无论是家庭结构、学校组织,还是朋友圈子都没有在威斯康星模式中出现。

塞威尔及其同事(1969)分析了来自威斯康星农村男性样本中的纵向数据,结果发现,这与他们的模式和关于教育成就在职业成就中的作用的文献实质上是一致的(著名的布劳 Blau & Duncan, 1967)。在近几年,关于教育成就的社会心理学文献迅速扩增,包括一系列的提供了有关学生自我中心环境的更详细说明的主要研究(例如, Alexander & Eckland, 1973; Kerckhoff, 1972, 1974; Rehberg & Rosenthal, 1978; Williams, 1972)。然而,无论从相关性还是从规范性的角度来看,这些研究中用到的模式没有一个定位在社会情境的影响过程上。*

如果像沃勒(1932)那样,把学生看作是一个情境化的、意志性的个体行动者,那么就很难把这种社会组织矩阵引入这样的模式之中。把学生置于一定情境中,至少要求我们要明确地考虑到学生参与校内社会情境的机会(比如在中学、课程分轨或科目、课外活动或体育小组),学生在每一种情境中的模式化互动,以及学生同这种情境发生关系的偶然事件、力量和规范性内容。

理想地说,要完善这些个人中心的数据,还需要对学校自身的社会组织进行社会中心分析。在这种分析中,角色、信仰、行为和归属(比如教师和学生、高的和低的期望者、高成就者和低成就者、男性和女

* 在这同一时期,第二条工作路线试图测量教育抱负和成就的规范环境。德瑞本(Dreeben)在本书的另一章中详细地评论了这种努力。这里提出来要加以注意的是,本研究中使用的模式未能把社会机制具体化,学校规范是通过这种机制才对学生个人的抱负和成就产生影响的。

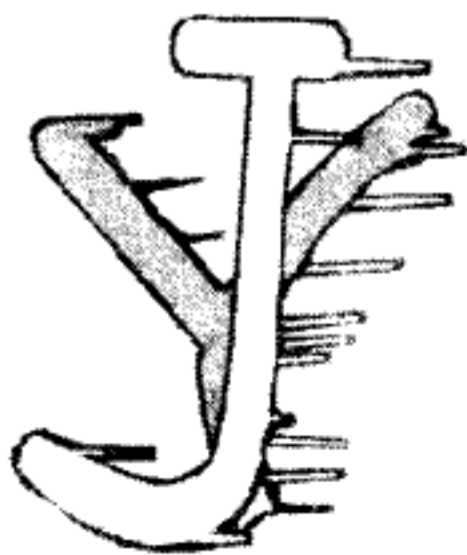


性) 的差异在描述学校关系结构的基础上勾画出来。这种社会中心分析将提供一幅学校社会情境图(在结构和规范的方面), 在这种社会情境图中, 对学校中的个人和他人的联系进行个人中心的描述。把每一个学生(或教师, 对那件事来说) 都能定位其中, 并且都能与其相连(用可测量的力量和方向性)。

学校教育的社会组织 更有前途的学校教育社会心理学仍是以成就结果为中心的, 这在对学校正式组织的研究中得到了证实。这项研究的线路是, 一开始先对课程分轨或能力分组或分层中的教学组织进行调查。当塞威尔和他的同事们还在开发他们的模式时, 塞伦森(Sørensen, 1970) 发表了一个锐利的理论观点, 他认为, 课程分轨或分层的各种人口统计学和结构性的方面——诸如能力构成的同质性程度、界限的渗透性、控制学生处所的位置——都会影响学生学业动机与表现的方向和力量。

他提出的产生这些效果的机制同塞威尔及其同事(1969) 在威斯康星模式中提出的机制是相似的: 人际间的比较、效仿和说服。然而, 与威斯康星模式不同的是, 塞伦森的理论考虑到了学校社会情境——一种分轨或能力分层的构成因素和结构或学校对分轨或能力分层排序的构成因素和结构, 并指出了这种偶发机制对情境特征的影响。例如, 他预见到, 当分轨或分层的界限更明显而不是更模糊时, 人与人之间的相互影响就会更经常地发生, 因为明显的界限倾向于限定学生在他们所属的轨道中互动。因为分轨定位在一定程度上来说是表现的基础, 学生的动机和成就应该稳定和集中在这种轨道上, 这种分轨意味着一种加强界限的积极功能。

塞伦森(1970) 的观点是非常有发展前途的, 他随后关于部分分轨和能力分组的著作, 把分轨和能力分组看作是学生之间形成社会纽带的招募池, 即根据能力、表现、兴趣和志向, 通过分轨或分组定位来进行分层。在这之前亚历山大、库科和麦克迪尔(Alexander, Cook & McDill, 1978) 的著作和在这之后盖莫兰(Gamoran, 1987) 的研究都是标志性的(见 Oakes, Gamoran & Page, 1992, 对这一文献的批判性评价)。然而, 没有一项后续研究把分轨或分层, 或一系列的分轨或分层



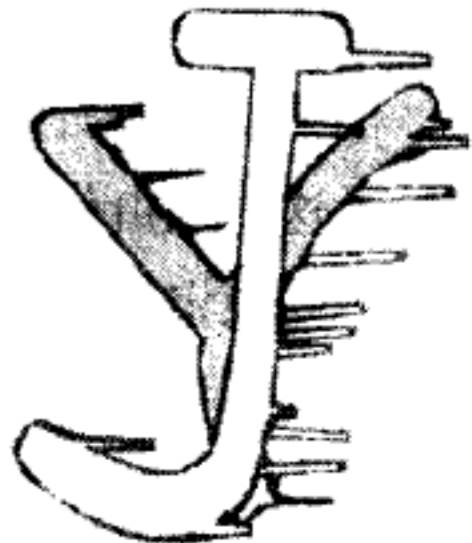
作为一种由特殊的构件、社会关系模式和规范构成的社会情境来分析,并由此充分地揭示塞伦森更富洞察力的观点中蕴藏的含义。

相反,分轨和分组的大部分社会结构面都只是按同伴影响的全球尺度表现出来,就像塞威尔及其同事所用的尺度一样。尽管这项工作的结果认为,社会关系和服务员的社会心理学机制大概能够说明在学生的志向和表现的分轨之间的重大差异,许多分轨方面的兴趣也已经转向与学校政策(例如资源的分配)或教学实践(例如科目覆盖面的差异)有关的课程差异的其他方面。

偶尔有研究的兴趣涉猎到学校情境的社会组织和这种社会组织可能影响学生学习的过程。例如,伯瑟特(Bossert, 1979)研究了两个有着相似的能力构成的中学班级,结果显示,两个班级的教师在教学方法上的差异产生了不同的教室社会秩序。在一个教室内,大量应用个人竞争,导致学业成绩的分层性排序,形成了相对较宽的成就分布。在另一个教室内,更多的运用合作活动,比如群体工程,伴随的则是更少的成绩分层和较窄范围的成就排序。

虽然塞伦森的理论贡献和研究与伯瑟特的很类似,但直到科尔曼及其同事们(尤其是 Coleman & Hoffer, 1987)把社会资本的概念应用到对美国公立中学、世俗私立中学和罗马天主教中学的学生的比较分析中,才重新点燃了对学校情境的社会组织进行比较分析的稳定兴趣。科尔曼和浩佛(Hoffer)的兴趣主要是把学校当作一种家长共同体的代理机构,所以他们的讨论相对来说很少涉及到学校的内部结构而更多谈论的是学校与其外部客户的结构联系。

布瑞克、李和浩兰德(Bryk, Lee & Holland, 1993)对这一领域进行了理论概括,在把共同体的建构具体用于学校的内部组织时,他们提出了同样令科尔曼和浩佛(1987)深受鼓舞的问题——怎样解释公立中学和天主教中学在学业成就率上的差异。布瑞克及其同事把共同体界定为一组在规范和结构上明显不同的变量的星群:教职员工关于教育目标和方法以及关于学生能力(后者由学生互换)的协议,学生对普通课程和课外计划的高水平参与,教师间的紧密而有力的专业和社会关系纽带,以及一种“扩展化”的教师角色(教师高水平地参与学校



事务的时间和努力)。

布瑞克及其同事(1993)提供了人种学的和调查的证据来支持他们的观点:这种公共属性更经常地在天主教中学而不是在公立中学看到。他们更进一步认为:纯粹用竞争来解释差别,这些特性说明天主教中学产生的总成就优势的一大部分。然而,他们对于机制问题还是保持相对的缄默。你可以想象涉及到的多种多样的社会心理学过程。例如,在坚决支持教职员工让一所学校的所有学生都能掌握学校的科目的协议面前,学生的自我定义可以集中在一种相对较高水平的期望上。然而,至少通过暗示,布瑞克及其同事提出了机制的问题。

23

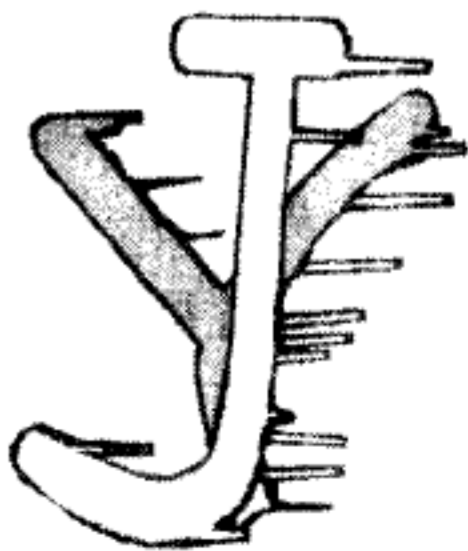
学校情境脉络和学校教育的 社会心理学过程

定义情境

在更广义的社会心理学领域中,通过进一步地洞悉个人的认知和情感状态协调社会脉络和个人行为的方式,可能有助于理解机制问题。罗森伯格和特尼尔(Rosenberg & Turner)的巨著问世后的20多年来,一直引人注目的是,类似于托马斯关于个人情境定义观念的概念何以日益成为社会心理学的核心,特别从社会心理学领域的心理学方面的贡献来看,这一点表现得尤为突出。这些概念似乎是在努力理解个人或個人小群体这样的显在能力:领会其个体和集体生活事件,赋予这些事件以意义,运用因果性的解释理由来指导当下的和将来的行为。

凯利(Kelly, 1955)的“个人建构”,海德(Heider, 1958)的“朴素心理学”,尤其是伯格和拉科曼(Berger & Luckmann, 1967)的“设计个人体系”向我们预示,这些方法由于注意到了人们在解释他们所处的社会环境时所做的情绪或情感的投入而引人注目。他们越来越多地关注这些理由作为结果贯穿于情境之中的一般性和稳定性,把这些一般性和稳定性看作是保持个人和群体行为一致性趋向的主要源泉。

用两个例子来说明之,一个来自双值交换的文献,另一个来自家庭动力的文献。凯雷和席鲍特(Kelley & Thibaut, 1978)扩展了他们的



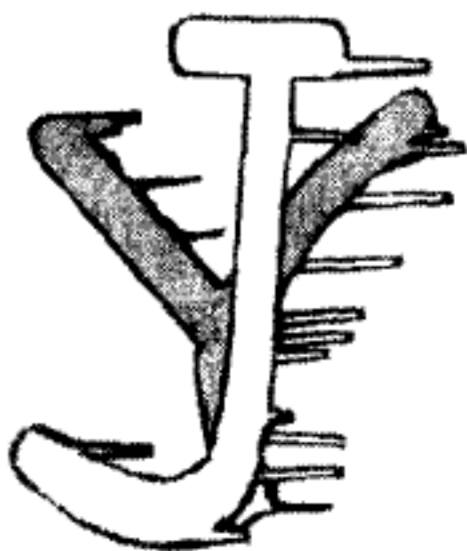
人际关系理论，用来解释这样的事实：人们常常不是用一种简单的可以预见的选择和结果的矩阵方式进行互动。凯雷和席鲍特对“给予的”和“效果的”矩阵进行了区分。给予矩阵是个体行动者的选择和成果矩阵，是物质环境、制度化的期望或规范以及诸如需要和技能等“个人因素”强加的限制性结果。效果矩阵是行动者对给予矩阵的重新解释（用凯雷和席鲍特的话说就是“转换”）。在重新解释中，选择和替代性结果是由行动者根据他或她的动机、价值观或参照来加以整理排序的。

例如，行动者可以为了实现一个更长远运行的结果（如在他人一方以后会有更多的相应而生的交易上建立信任或义务的关系）而优先作出在短期内运作有利的选择（如在商业交易中从他人的资金困难中营利）。总之，效应矩阵是一种情境界定，这种情境是由个人目的形成的，而不是靠对制度约束（仍按上面这个例子来说，诸如合同法这种事物）和他人所期望的行动和反应的意识（他们本身部分是有制度基础的，如特殊性的标准或一般化的互惠标准）而形成的。

戴威德·瑞思（David Reiss, 1981）把范围从成对物扩展到一个小群体，即核心家庭。在一个诊所内，他被家庭共享的对家庭特征、家庭参与权利和责任的理解，以及每一个家庭成员的行为风格所震惊，这些理解扩展到用来解释外部世界、家庭在其中所处的位置以及个体和集体研究和对待外部世界的正确方式。这些相关的解释表面上看组成了持久的家庭“范式”，转用到更大的世界中来指导、赋值和调整家庭成员的个体和集体行为。瑞思指出，家庭范式的突然出现，是家庭经历一种危机事件的后果——例如，配偶或父母的死亡、收入的突然急剧减少。

瑞思（1981）断言，家庭成员能动员起来处理危机，而且当他们成功地处理危机之后，至少在他们自己的眼中，整个家庭把这一事件（例如，设计一个补偿损失的新家庭经济计划）看作是重大的集体成就。以这种方式，家庭从主观方面变成一种命运共同体，并且采取措施或处理问题的模式变成组织性的范式，这种范式产生了连续的、时间上一致的、情境特化的解释（“建构”），这种解释指导家庭在其圈子内外去做什么。例如，艾尔德（Elder, 1974）表明，家庭成功地适应了大萧条产

24



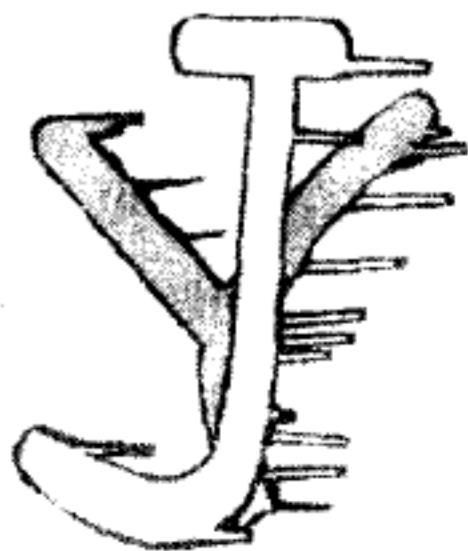
生的家庭对世界的解释，这种解释把这个世界看作是一个短缺的和不确定性的世界，与此相对应的就是强调储蓄和避险以求安全的家庭战略。

在瑞思(1981)的理论中，除非有一件事情如此新奇而重要，以至于它破坏了潜在的范式，否则，家庭互动就会在家庭如何解释这些情境的范围内得以重申和加强。这样，直到家庭遭遇另外一件足以损伤到能打破这种个人间一再强调的圈子的事件，家庭范式才有可能发生改变。瑞思揭示了定义如何才能不仅在制度基础上(即情境中规范或结构的相似性)，而且还能够作为保持群体成员身份和共同解释性经验的结果而获得稳定性，这种经验就是，一个人靠归属于一个群体所形成的对一个命运共同体的归属感的程度而获得稳定性，瑞思由此扩展了情境界定的理念。

定义学校情境

在本章的其余部分，我勾勒了一种研究学校教育的社会心理学方法，这种方法是基于在凯雷和席鲍特(1978)和瑞思(1981)的理论中所发现的理念为基础的。这一方法引出了这样一个命题，即作为代表稳定的、集体的教职员对学校情境的定义，学校成为一种有力的社会化机构，它影响学生参与社会的道德判断能力。我超越了师生周围的即时的人际关系环境，用托马斯(1923)和沃勒 Waller (1932)的方式来考虑，学校组织的正式结构是如何影响师生界定学校情境的方式的，然后，我把这些界定和学校的人际间与个体的行为因素联系起来，进而分析学校教育作为社会参与的社会化含义。

我所清晰地勾勒出的这种方法要求有关于特定学校及其成员更细致的数据而不是由大样本调查所提供的数据。详细的个案研究可能要求非常系统地勾画社会关系，思维、信仰模式和行为规则可能是必需的，与此相连的还要求连续不断的观察和人种学家对被调查者的信任。这种理想性的案例研究应该累积起来为学校情境的比较分析提供主要的材料。即使是在不太真实的环境中，案例研究的结果也可以用于生成命题和可测量的建构，即可以把一些更具代表性的学校的和师



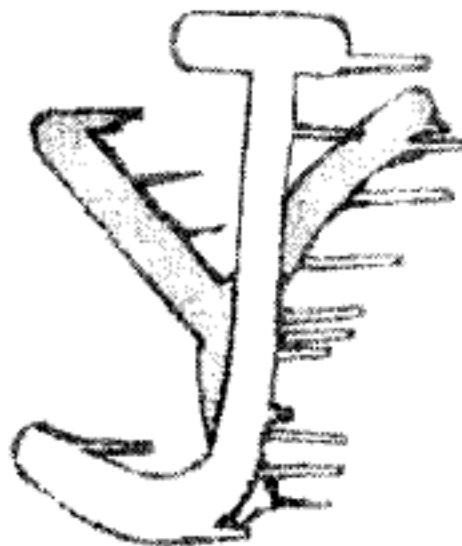
生生活的社会情境脉络加入大样本研究,由此生成可归纳化的结果。

教职员工的定义：一致性、稳定性和主导性 首先,回到我们对学校的观察中,记住我们对于莱卫斯中学和圣·阿罗依修斯中学的发现与我们在13所学校的总样本中的发现是非常相似的。在每一个学校中,我们发现了教职员工对当地学校情境的一致定义。这些定义在这些教职员工中间广泛分享,并且表现了明显的稳定性和顺应力。它们不是为所有的教职员工所分享(如在莱卫斯中学),就是为不同的教职员工群所共享(像在 St. Aloysius 中学一样)。

13所学校并不是个大数目。然而,我们的研究中更令人震惊的发现之一是,教职员工对学校情境的定义是普遍存在的。我们的学校样本包括一些高度选择性的中学和一些有特定使命的学校,但是大多数都是很好的普通综合公立中学。在每一所学校里,我们都发现了对学校目标广泛共享的解释,这通常来源于学校基础的某些合法化方面——有时被看作是一个创建捐赠人的清晰意图,另外(更经常的)则是一种不太紧要但也不怎么清楚的某些位置特征方面的暗示,这些是学校想要表达的意思。

例如,教师们经常告诉我们在学校初建时当地是怎样的(一个希望其中学的年轻人为商业或技术熟练行业或大学做准备的社区)。有一些教师比其他的教师更生动更直接地讲述学校目标的缘由,但是在我们观察的学校中,没有发现一所学校的员工内部或员工团体间存在着严重的意见不一致或无意识。而且,这些教师在会谈时所说的与我们听到的他们互相间所说的话,除了微小的细节外很少有差别。

目的描述 我们所观察到的每一个教职员工对学校情境的界定都提供了一套有关集体目的的理由——目的(学校使命)的中心是组织目的,并由此得出一套有关教职员工目的的理由,这表明了教师为实现组织目的所能作出贡献的主要方式。这些理由并没有在每一个地方重新出现。的确,和托马斯(1923)所提出的观点一样,每一套目的都制度性地奠定在一个学校应是什么样的概括化定义的基础之上,这也为特定学校和教职员工提供了宽广的合法性基础。这一概念被指定为有特色的创建事件或环境,这给学校及其教职员工提供了地方合



法性。

在我们的大部分案例中，对使命的核心概括描述来自于一种学术性的、为升入大学做准备的中学的传统概念。地方的变化要不就是满足为各种水平的高等教育提供预备性教育的需要（例如，在高度选择性的私立学校的案例中的常青藤联盟，或在历史上属于工人阶级社区的中学案例中的地方社区学院），要不就相对侧重于学术和其他课程及学生客户（例如，为服务于社区贸易和手工业工人阶级家庭而创建的中学，其使命被看作是为大多数人提供职业教育和为少数想要追随这种使命的人提供流动的通道）。

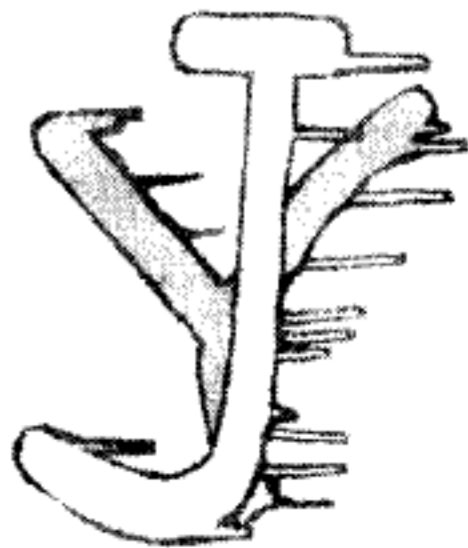
少数学校对集体目的有更富特色的概念定义，例如，一种宗教使命或在内城区提供社会服务的使命。然而，在每一个案例中都存在着一般性格式——地方应用或精致的传统化和制度化的主题。这些教职员对学校情境的界定一直都超出描述一种持久而有意义的教职员

26

的贡献的目的理由之外，而指向目的的实现，例如，莱卫斯中学的有效升学预备的长期记录和圣·阿罗依修斯中学同样长的大学毕业生职业成就记录。从学校到学校，对学校情境的这些定义贯穿于诸如教学领域或系的各个内部分部（同新制度主义者有关学校组织形式和过程资源的分析相比较，如 Meyer & Bowan, 1978）。

教职员和学生角色的定义 从这些集体目的的理由看，我们所观察的教职员们从地方的立场上精心地定义了教职员和学生角色。教职员角色的定义允许每一个教职员来自一个特定情境中的职业身份。学生角色定义允许每个教职员来自一系列可归于学校学生的动机、兴趣和才能。合在一起来看，这两个角色正如定义的那样，每一个均有自己服务的权利和义务，它们一起构成一种粗糙的教育学理论。如果不总是拘泥于当前的情境，那么在教师眼里，这种粗糙的教育学理论和教师及学校的目的是一致的。事实上，这个理论作为一个基准，与可以评价的当前情境及可以调整的当前教师行为是相抵触的。

这些学校情境的定义——与学校与教职员的集体目的和教师及学生的权利与责任相关的解释——构成了意义与理解相互补充的系统。教职员的权利和义务来自集体使命，而学生的权利和义务则

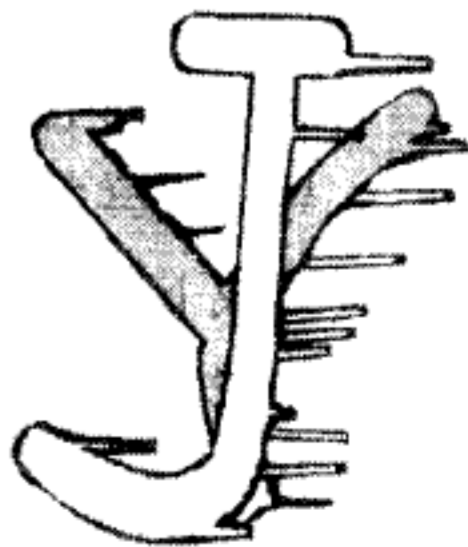


是对教师的权利和义务的补充（事实上，有关学生质量的说明为教师的工作提供了适宜的素材）。例如在莱卫斯中学，教师们把学校的使命看作是严格的学术准备，以至于负责的莱卫斯教师在学科及教育学方面不断更新，从而有权利要求学生有好成绩、强动机和守纪行为。在这种框架内，学校现在的困难可能是缺少适宜的素材，而不是缺少教育工作者。

浮现性、一致性、稳定性 首先考虑形成一种教职员工集体关于学校情境的定义的条件。在每一个案例中，我们都发现了一个有象征意义的事件，这一事件已经为整个教师队伍所经历，或者真的可以认为在以后的时日内已经为整个教师队伍所经历，并且伴随着教师们的成功业绩（比如，莱卫斯中学建成以后，它的教师队伍是为按学业成绩选拔的学生群体提供服务而组建的，也确实保持了一段学生持续取得突出成就时期；圣·阿罗依修斯中学的建立与教师的招聘是为了培训工人阶级的学生以实现在一个安全的天主教环境中的社会流动，取得了同等的良好效果）。

我们的许多学校，像莱卫斯学校、圣·阿罗依修斯学校，均经历了后来的重大事件。在一些案例中，按当时的情况来说，这些事件对莱卫斯学校的教职员工和对圣·阿罗依修斯学校的更年长的教职员工同样都是真实的，这些事件明显地加强了学校的、因此也就是教职员工的目的以及服务角色的定义的原始概念，从而使改变了的环境被解释为一种逆境，要在学校情境的框架内按已经正确界定的定义——一种努力来处理，事实上，就是要重建教职员工成功的基础。

在其他的案例中，这些事件导致了目的的原始理由的改变或重构。在圣·阿罗依修斯中学，新近雇用的教师表达了学校和教师的目的的概念以及他们与学生各自角色的定义，这与他们学校中年长的同事们关于学校情境的定义有着本质的区别。另一方面，我们的学校过去是为半乡村的小城镇服务，而后来发现他们的学生主体很快地在向城郊化的优势转变，因此招聘了一批具有高学术质量水准的新教师。那些早期的教职员工仍然满怀憧憬地期望学校是公共性的，要充分地关心学生的价值。与此相反，新教职员工看到的则是一种机遇，就是把

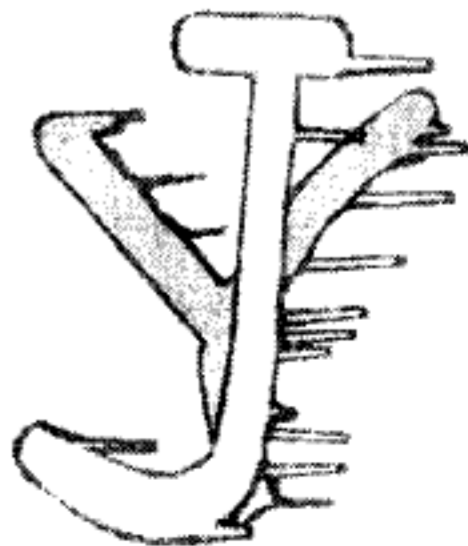


学校变成那些具有学术竞争力和才能的学生的训练基地，从而有效地证实他们自己的个人及集体的竞争力。

总的来说，在每一个案例中，共同事件使全体教职员工有可能把他们自己（对一些案例而言是全体教职员工，而对其他案例而言则不是）认作一个命运共同体。建立及改变环境的这些理由虽然常常是在事实发生之后才列举出来的，但它是集体地或个人地赋予目前意义的方式浮现出来的（参见：Hughes, 1937, 论展现生活前景的职业）。当持续不断的教职员工队伍发展出一种有关学校情境的明确定义时，在我们的案例中显示出老员工的保守性和年轻人的创新性，实际上教职员工队伍类似于变成了与众不同的一代教职员工（参见：Ryder, 1965）。

我们所观察到的教职员工的定义从教师到教师都是非常一致的，贯穿于全体教职员工或教职员工的各代人之间。这些定义也相当稳定。只要这些定义一发生改变，继任的教职员工群体就会伴随着这种客观上可以观察到的情境变化而允许全部或部分地替代更旧的定义。这些定义的一致性与稳定性一定能得到解释，而这种解释即使不是全部也是绝大部分源自学校的正式组织。

关键的学校组织特性 学校是按这样一种方式组织起来的，即在它们的教职员工和学生群体中创立一种在各自情况下都分享学校情境定义的强劲趋向。有关正式组织的更多文献则认为，在大多数组织中呈现出一种相反的趋势。无论是处理组织与其周围的行动者之间可能发生的关系（例如，Lawrence & Lorsch, 1976; Pfeffer Salancik, 1978; Thompson, 1972），以及组织与特殊角色和下属单位之间的差异（例如，Abell, 1975; Perrow, 1972），还是限制信息流的结构（例如，Crozier, 1964; Williamson, 1975），这些分析都集中在与不同组织结构相对应的利益差异上。从这些利益差异着眼，每一个这样的分析实质上均可以导出同样的命题——组织中的基本行为形式都是战略性地使用为个人或下属单位利益、而不是整个组织的利益服务的权力（例如，Burt, 1992）。这样，以这种组织形式为特征的人际关系就是竞争性的并常常会产生冲突。战略性地极端追逐个人或次单位利益的后果就是歪曲或



替代组织目标。

这个理论模板不是非常适用于学校，至少不是非常适用于学校的教学核心部分。一个学校的教学核心部分以低互依性和高结构稳定性为标志。低互依性是模型样式，因为教学被划分成大的暂时性区块，如学期、全学年，而课程的专门化又形成了离散的、基本上是独立的课程子单元，如中学的部。因此，对协作的要求是弱的。在通常情况下，一位教师的工作与其他任何人的工作的连接都是非常松散的（Bidwell, 1965; Weick, 1976）。

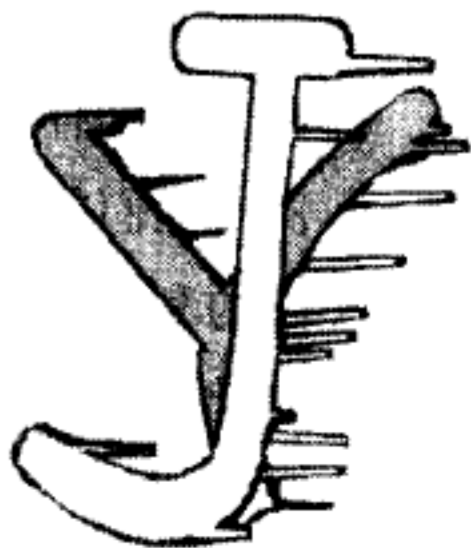
结构的稳定性部分地源于大多数教学教条及方法的稳定性，这种稳定性间或会有变化，但常常是增强性的，这种稳定性还源于具体规则和行为标准的专门化，致使教师们在宽松技术限制的范围内工作。结构的稳定性也源自学校的公共使命或准公共使命以及大多数公立学校和选择性私立学校所享有的稳定岁收和入学人数，这些都倾向于把学校同非随机性的环境冲击隔离开来。

28

作为低互依性及高结构稳定性的一种后果，教师们的工作相对来说很少出现管理性失察或评估。威科-梅叶-罗万（Weick-Meyer-Rowan）分析（Meyer & Roman, 1978; Weick, 1976）的主要松散联结点和管理和教学之间的界线。

总之，教师们是在一个非常坚固的教学自治地带工作（即：Lortie, 1969）。在学校组织中可以定义明确的、敏锐感觉得到的重要结构差异界线是稀少而纤细的。在结构方面，也就是关于在结构上具有基础性的利益，无论是教师们还是那种在一个学科系工作的教师群体都不会被强力地推向最终不是发生竞争就是冲突的战略行为（在这种情况下，他们是从不被强力地推向合作的）。客观地说，全体教师将是处于同样的组织情境中，伴随而来的后果就是他们对学校情境的定义将会集中在对命运共同体的感悟上。

不容忽视的是，在我描述莱卫斯和圣·阿罗依修斯的例子时，我没有谈及任何有关管理者的事情。这两个学校及其他十一个学校的教职员们如何界定学校情境很少涉及到对管理者或过去或当前的管理政策的认识。事实上，我们会见的管理者们对他们的学校及其工作



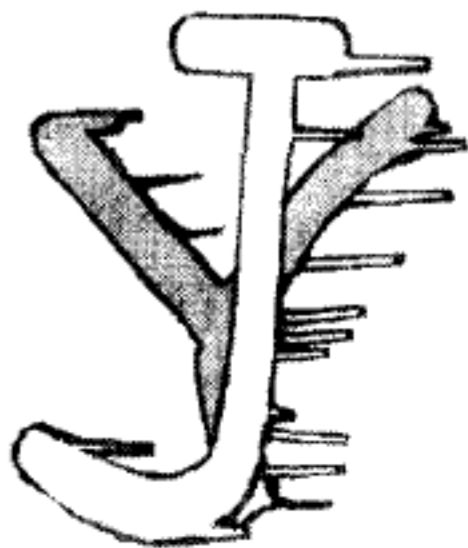
的概念比他们的教师们更直白，像圣·阿罗依修斯新教师队伍除外。他们更愿意把他们所察觉到的情况看作是环境紧急事件。他们经常发呆、苦恼，有时他们也为这样的一些事情而愤愤不平：有些人认为他们对部分教师缺乏现实主义态度，而另外一些人又认为他们僵化、褊狭和保守，有时有人为在教师们不愿意用有效的方式对待学生的能力、需要和兴趣时，他们又缺乏专业主义精神。

既然是教学自治地带，下述情况也就不会令人惊奇了：观察到的教师成员对学校情境的不同认识与其归咎于结构因素倒不如归咎于人口统计因素——在训练、职业社会化及后续教师群体的选拔与地方学校的条件进行互动方面的差异，这些地方学校的条件会影响他们的经历和他们对这些事件的看法。

这种观点与我强调部分教师或部分学生的个人能动性并不矛盾。但是，它来自这种假设：由学校组织创造的即时环境机会和限制非常强劲而普遍深入，以至于个人的心理状态（包括对学校情境的界定）和对应的人际行动模式在总体上明显地会聚在一起，对学校的教师和学生来说，这样就会形成他们自己的一致性抑制和机会创造的后果。

我也应该强调一下我重彩描绘的必要性。我的讨论关心的是学校的模式特征。我已提出，学校的基本结构特征会导致学校统一的教师与学生情境，并且会导致教师和学生对学校情境的统一定义。然而，围绕着这个中心趋势总会有些轻微的变化。

例如，比德维尔和魁罗兹(Bidwell & Quiroz, 1991)提出假设说，教师之间的竞争合作伙伴关系的概率是随学校的规模大小以及权力在教师和他的学生及家长客户之间分配的方式而变化的。比德维尔、弗兰克(Frank)和魁罗兹(1997)报告了支持这一假设的试验性证据，该证据来自同样的学校样本，我在本章中从这些学校样本中引用了两个案例。他们的观点是建立在这样一个假设上的：教师们会为追逐他们自己的利益而采取战略性的行动，他们要证明自己有能力去教以注册为基础的选修课而不是只能教必修课。然而，我对学校正式组织的分析和对样本学校的观察却使我们得出这样的结论：这种变化的确会在

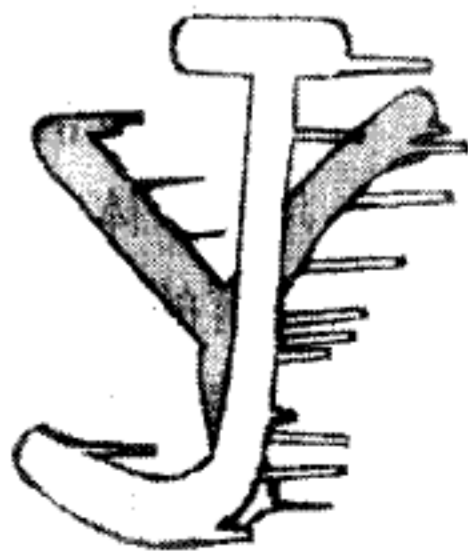


实质上是分享涉及到部分教职员工的学校情境定义的边缘人群中发生，正如我试图表明的那样，涉及到部分学生群体的学校情境定义也是同样的结果。

为了理解教师对学校情境定义的稳定性，我们再考虑一下教学自治区的问题。在区域中，教师之间以及教师与学生之间进行互动，形成一种内部联结松散的窝巢式结构。校长、教务主任、督导人员及其他类似人员均处于这个教育网状结构之外。管理大部分教学事务的学校或学区政策都由个体教师或教师群体按照他们自己对良好教学概念的理解进行解释的。换句话说，这些概念都来自他们对如何进行学科教学和如何按情境界定自己角色的理解。由此而言，对学校应该是什么样子及什么是好的教学的制度化的专业理解对教师的教学行为有着强烈的影响，教师的教学行为要受到当地教职员工对什么才是适合与不适合当地学校情境的教师行为和学生行为的理解的调整，即教师的教学行为要受到教职员工对当地可能性和限制的概念的调整。这种教师有关学校和教学概念的制度性基础本身就是教职员工关于学校情境定义的稳定性的一个重要来源。

进一步稳定的因素 此外，这些定义的稳定性还可以归因于这些情境定义的符号性特征，它们授予身份的本质（从学校和教职员工的目 的所赋予的集体身份和由教师角色的定义赋予的个人专业身份），以及这些定义把学校中的每一个人与社会和文化整体的关系界定得很清晰的事实。这些有关学校情境的定义创造了世俗意义，因而不会被随意地放弃或轻易地更换。进一步看，正如瑞斯(Reiss, 1981)论述到的家庭范式那样，教职员工关于学校情境的定义具有系统性的意义，以至于对定义的任何部分的改变都意味着整体都一定要改变（例如，根据教职员工的目的所理解的教职员工角色的含义）。

学校的三个深层条件加强了教职员工关于学校情境的现存定义，即使在面临着强烈的非随机性冲击。这三个深层条件中的两个是人口统计的，第三个则是结构性的。第一个条件已经隐含于我们的中学案例。在一个教师群体成员被大量替换的情况下，新的教职员工定义几乎就不会出现。如果只有少量的教师被断续地替换，那么，这些新成员

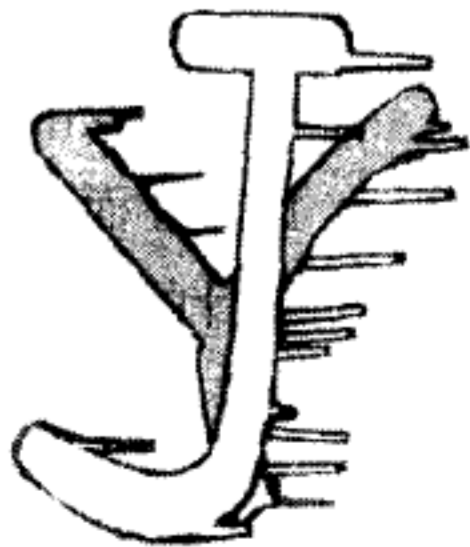


就会融于现存的集体及其信念之中。然而，如果学校客观情境的变化导致危机重重，新教职员工群体就会以新奇的方式做出反应，只有在这种情况下，新的教职员工关于学校情境的定义似乎才能出现。事件的这种联系并不是不可能的。正如我们在圣·阿罗依修斯中学的案例中所看到的那样，学校客观环境的变化能够很容易赶走教师，除非像在莱卫斯中学那样，教师们都年事很高（要不就是很少有职业选择）。

第二，教职员工的同质性能够稳定他们对学校情境的定义，因为同质性（即，教职员工中广泛共有的特性，如性别、种族和资历）降低了出现观念差异的可能，这也降低了新的信念或观念因素进入学校情境的可能。当教职员工的级别相同并且他们也具有其他的共同特性时，**30** 教职员工的专有群体特性和相应的命运共同体意识就会得到加强。当教职员工包含着持续补充的队伍成员或像我们说的那样教职员工新一代的话（如，新招聘的教职员工，大量的少数族裔教职员工进入原先主要是由白人教师组成的教师队伍），这一结果似乎就不会不出现。在这种情况下，由于教师队伍（代际的）的界限得到了加强，年轻的教职员工对学校情境和教师角色的理解再去追随年长教师的可能性的确就很遥远了。

第三，我们转向没有讨论过的那个稳定性的结构来源，当现有的教职员工的定义受到已改变了的当地环境的威胁时，学生很容易成为替罪羊。当事件对教职员工自认使命的合法性提出挑战并因此威胁侵蚀到教师角色的合法性和教师为地方提供服务的身份的合法性时，学生对教师们的附属性使他们自然成为替罪羊。人们对教职员工的责备很容易发生偏离，而且好像还是一种很可信的方式。如果不是教师的教学技巧有问题，那么就一定是应用这种教学技巧的教学内容造成了这一麻烦。

学校情境中的学生 尽管新生可以开始形成他们自己对学校情境的个体定义，但集体的定义似乎会更快地形成。除了环境因素外，在所有的情况下，学生通常都是按年龄作为一个整体入学的，他们会有代表性地发现他们有同样的活动圈子，面对同样的参与学校活动的机会和同样奖惩制度。换句话说，他们的客观情境很快引领他们形成共



同命运意识和他们之间相对密切的互动,形成他们关于学校情境的集体定义。

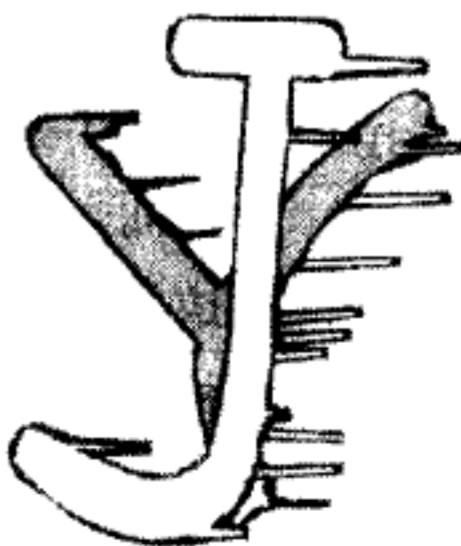
这种集体定义形成的速度可以部分地归因于学校正式组织的方式,部分地归因于学生对教师的服从。在这种背景脉络中,学校组织的重要构成因素是其年级(年龄级别)结构,在这种结构中,教学安排日益差异化和专门化,与此同时,学校也用运动和课外活动项目来不断增长的学生生活部分。这样,在学校教育最早的年份里,孩子作为学生,要在同一位教师的照看下,跟同样的学生伙伴一起,在置身于实际上填满课程的班级里,自己寻找每一个学校日的更大部分。随着学生的升级、进入中学,然后进入高中,课程越来越专门化,课程出现分轨和分层,参加运动和课外活动的机会也变得更加多了。

从学生对教师的从属的角度来看,教职员对学校情境的定义,包括对学生角色的定义,将为学生自己定义学校情境状况建构一个框架。也就是说,无论学生入学时随之而来的是何种认识、规范或影响资源,他们自己对学校情境的定义都将作为对教职员认识的方式,也就是参与学校的工作的反应而基本形成。教师怎样定义学生角色以及他们对学生的认识和道德特性的影响特点,应该说根本地决定着教师是激励还是挫伤学生对他们的课堂工作和学校行为作出反应。

正如帕森斯(Parsons, 1959)和德瑞本(Dreeben, 1968)提出的那样,在入学的最初几年里,相应来说是儿童强烈地依赖成人的时期,单一的教室实质上成为儿童参与学校活动的全部场所,从而为儿童依从教师要求的意愿搭建了一个发展和组织的舞台。这样,课堂中的这种师生关系开始是建立在学生对教师的信任,并且很快发展成为一般性的善意的假设之上的。在这种教室中,教师对学校(即课堂)情境的定义很容易且自然地也就成为学生对学校情境的定义。

然而,随着年级的升高,学生在思考和行动两个方面都获得了更大的自治,这种自治是建立在形成同辈社会、校外替代性角色(如部分时间的工作)的基础之上的,是在社会竞争中和不断积累有关教师声誉的知识并描述其课程优劣的过程中获得的。而且,任何教师 and 任何学生间的关系可能只发生在某一具体课程或学科上,这使得学生在他

31

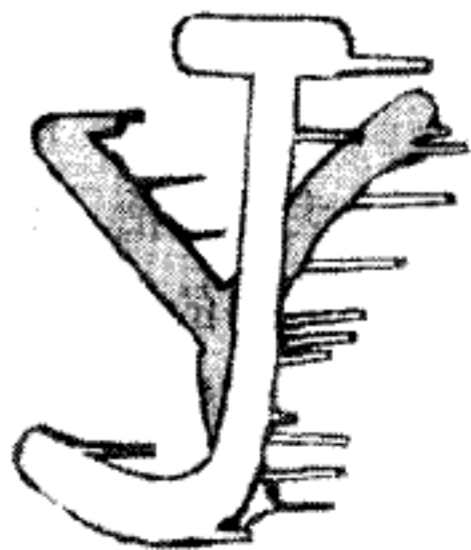


们遇到的教师间和所学的课程间能够进行直接比较。在这种情况下，学生对教师的信任和好感大体上是针对更为具体的课程和具体的老师，并且更具多样性和随机性的特点。开始时逐年逐学期地依赖于教师的声望及其所教课程的声誉，而后则依赖于学生自己与教师及其所授课程打交道的实际经验。现在学生应该找到根据他们自己参与和实现的经验——对多种教室情境的评价而保留其好感和推延信任的可能。

可是，学生仍然保持着一种基本上是附属于教师的关系，尽管是年级越高这种情况变得越偶然和不确定。而且，我们的中学案例表明，教职员对学校情境的集体定义倾向于统一性（至少在教师队伍或一代人中），即使教师队伍的劳动分工越来越专门化。结果是，教职员怎样界定学校情境，以及他们怎样评价学生的行为并把行为的结果归之于他们的能力和动机，将会影响这些教师们引导学校的方式，随之又会对学生所遭遇的客观学校情境产生有力的持续影响。进而，这种情境的主要因素（例如，对行动的激励和挫伤）很可能在每一个教室再次出现，甚至遍及体育运动和课外活动，在某种意义上说，教师通常仍是这里的主导行动者。教师对学校情境的定义是对学生在班上和校内其他场所的所作所为的反应，但是如果我的分析是准确的话，这种反应是经过依据教师评估学生行为的标准所提供的场景筛选的，如同教师的定义被公认的稳定性所表明的那样，这种反应在大多数情况下是缓慢的和渐增性的。

当教师的定义伴随着教师的成功理由时，这种组织方式可能是有益的并且是对学生有利的。在这些学校内，学生会是快乐的顺从者，因此，他们的顺从行为对那些增强教师定义的教师来说创造着一种客观情境。在这里，学生会用积极的措词确定教师的作用，并且对教师的行为作出公平和值得信任的评价。

然而，我曾断言，当客观情境不能维持教师成功的理由时，学生可能要成为使得教师关于学校情境的定义得以存活下去的替罪羊。在这些学校中，我们的中学案例提到，教师的基本反应可能是坚持严格的标准以保证顺从所期望的学生表现，伴随而来的后果则是，学生遇到

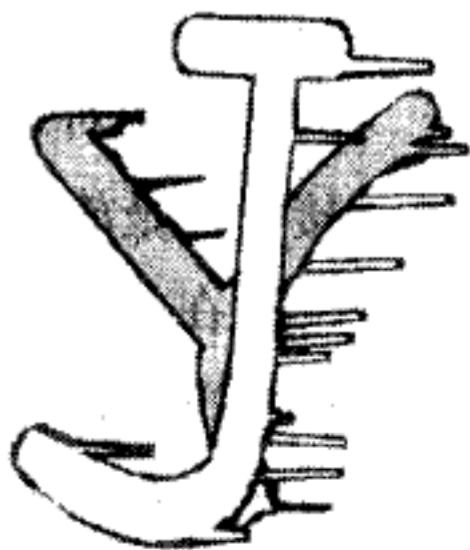


客观的学校情境更具有惩罚性而不是奖赏性的，因为教师强调要挫败学生的“松弛”状态，同时激励集中在学生难以胜任的活动类型和水平上。

可是，在这些学校中，学生的从属地位不需要承受一种必然的服从。相反，当学生升学或升级获得了某种程度上的自主行动的那一点时，教师就不会再必然地信赖他的善意，我们就会看到，学生的能力、兴趣、动机和行为风格越是不同于教职员在他们定义的学生角色及其服务的学生特性中所描述的状况，学生对情境的界定越可能集中在不服从上。学生会把教师角色界定为本质上是对抗性的，并且把对学生角色的界定集中在对他们认为是由不公平和不适宜的惩罚所构成的体制采取适应或反抗的手段上。不公平是因为学生关于他们自己的正确行为的概念和他们的教师灌输给他们的特征之间缺乏一致性，不适宜是因为教师们强烈地倾向于通常把他们的学生看作是难管教的。

在缺乏一种可选择的用来定义学校情境的意义框架时，学生的不服从状态可能仍是被动的（或者说，对于那些超学龄的学生来说，可能会导致辍学）。然而，当学生能够采用切实可行的替代性意义框架时，不服从行为可能会采取更积极的抵抗或反叛形式来进行。这样，在威里斯(Willis, 1977)对一所英文文法学校的工人阶级“子女”的描述中，工人阶级的生活价值和规范为他们的学校生活提供了强有力的意义框架，这可以替代教师所提供的意义框架，并且成为抵制教师要求和标准的有效的缓冲器。无论是被动的还是更积极的，学生的不服从行为都会强化教师采用预设组织方式以保证学生服从的倾向，围绕着敌对的师生关系来创造学校秩序。

这样，在经历过类似于我们在莱卫斯中学和圣·阿罗依修斯中学所看到的批判性事件的学校里——在教师的眼中，批判性事件有可能打乱和削弱教师的正常工作——我好像要期待学生对学校情境的反叛性定义。学生对学校情境的这种解释在莱卫斯中学表现得很清楚，在那里，除了少数中产阶级家庭的学生外，学生主体一直表现出对教职员所做努力的消极抵抗。



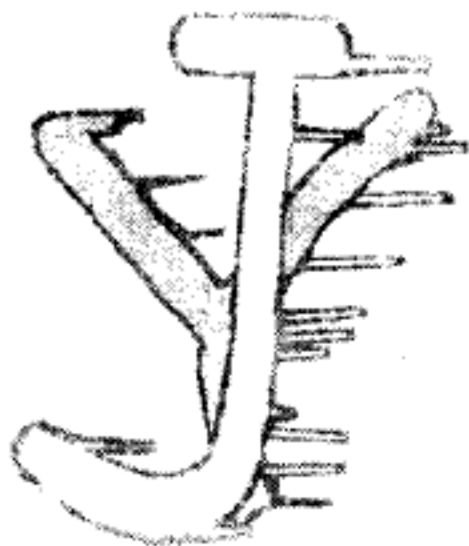
总之,在那些学生自己愿意附属于教师用来定义学校情境的意义框架的学校中,教师和学生对那种学校情境的定义是互补性的,学生与其教师、更一般地说是与学校权威的关系是服从性的,这种互补性和服从性导致了教师和学生认知和行为的自我强化制度。在缺乏这种服从意愿的情况下,师生之间的对抗性关系会成为制度化的存在,就像沃勒(Waller, 1932)描述的那样更多的是一种冲突性的平衡。在这里,师生角色的敌对性特征和对教师的期望和学生对公平与正当待遇的认识相分离的学校情境的根本解释自身是一个意义共享系统,这个意义共享系统看似矛盾,但可以联结师生间的分裂。只有当学生找到了更为真实的自治性的、不是学校外部的敌对行动的规范基础时(像Willis [1977]有关“少年”的案例中所说的那样),这种分裂才有可能标志着一种公然的敌对或冲突关系。

社会参与的社会化

最后,考虑一下这种分析对学生社会化的含义。在最广泛的意义上,可以把学校教育看作一个学生发展社会参与能力的过程。从20世纪40年代末期以来,对学校教育所进行的大多数研究及其结果都集中在专门为学生的社会参与做准备的学术方面。大部分情况下,我们都忽略了这一过程的规范性因素,即获得行为知识和形成遵守行为规则的义务。确实这些研究的重要性一点也不亚于在开发个体的社会竞争力时对人力资本形成方面的更为热门的研究。

社会参与的社会化包括获得下述概括性认识,即特定社会参与模式的性质,他们对各种社会环境和背景的适应,以及自己和他人的参与成本和收益。在儿童和青年时期,社会化的中心因素是发展在特定的环境中对多种社会参与模式和自动承担后果的影响和伴随意义是接受还是放弃、是竞争还是合作、是抵制还是撤离的认识。

在本章的最后这一部分,我集中在个人社会参与能力的主要规范性标准方面。简洁地说,这种规范能力的发展是建立在早期道德社会化的基础之上的。在早期道德社会化的过程中,儿童获得了同他人交

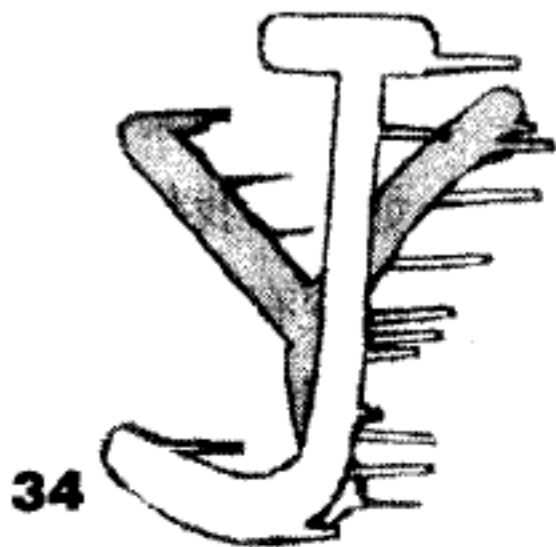


往和假定他人值得信任的信念的普遍意愿，即他们要去做正确的事情的良好意图。在儿童期的后期及进入青春期后，这种一般的、信赖性的行动意愿必然要在发展互惠的公平和规范概念的关系中得以明确化。而且，这一明确化的过程不仅必定要扩展到人际关系而且要扩展到集体情境，例如，对在朋友中或在工作场所分配权利、义务、利益或荣誉的传统管理观念或规则作出公平性评价的能力的发展。

这一过程部分地是一种用相关标准评价情境的学习过程，这种评价要有足够的识别力，才能够在道德含糊或不确定的领域对作为自身和他人利益和代价的多重复杂体作出判断。在每一种情况下，儿童或年轻人不仅要学习判断而且要决定怎样以不断变化的方式（以何种方式及怎样积极的做）来处理与他人的交往和与集体情境的关系。假设说，这种辨别能力是从情境经验中发展起来的，这种情境经验与他们对行动的理解或有关规则是不同的，根据某些一致性的标准，对这些规范性的组织方式可以进行评价的程度是不同的，相对一个人而言，这种评价对另一个人来说，就像情境所要求的各种程度的参与一样（例如积极的活跃的参与、退却或反对），公平就会多一些或少一些。

我认为，教师如何定义学校情境，决定了他们用对学生的道德判断社会化和具有系统化影响的方式来管理他们的班级。这个观点是建立在这样的假定基础之上的：教师有关学校情境的定义，尤其是对学生角色的定义，建构了一个客观的学校情境（特别是教室情境），因为这一客观情境影响到学生自身对学校情境的定义，这就为学生提供了一种特殊的、大量进行价值判断的机会。在前文的讨论中，我认为教师对学校情境的定义有两种，一种是把学生派定为教师支持者的角色，另一种是把学生的角色派定为教师的替罪羊。在每一种情况下，我假定教师的定义是教师们都一致同意的事情。

我首先考虑这种多数人意见一致的案例，然后转向教师次群体以不同的方式定义学校情境的学校。作为发展附随的道德判断的背景，在全体教师把学生派定为替罪羊的学校，师生关系总是敌对性的，这对学生道德判断的发展会有反面的影响。而在全体教师用积极的眼光看待学生的学校里，学生倾向于愿意遵守教师设立的学校制度，教师



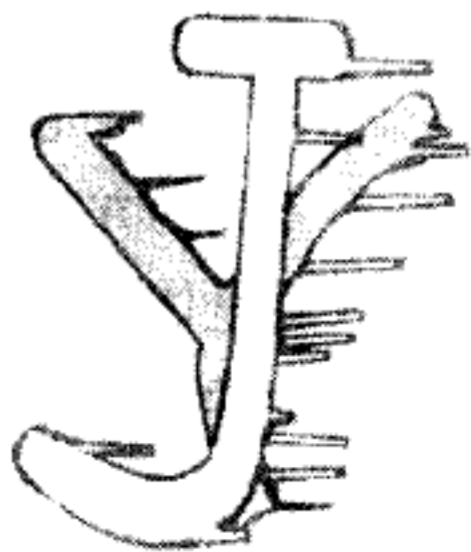
定义和建构的学校情境在规范方面的无差异特征使学生缺乏经历和比较不同规范秩序的机会，我认为，这培养了成熟的、附随的道德判断。谈到这种学校的相关影响，这些学校会延续这种判断能力的发展，倾向于使学生的道德判断能力落实在对信任和善意的一般准备上。

为了发展辨别道德判断的能力，儿童和青年人必须越来越意识到激起不同反应的社会背景的差别，例如，积极参与在平等参与主体之间公平分配利益的活动，否则就抵制或弃权的正义性。一所通常是按服从建立秩序的学校不能给学生提供是接受这一差异还是学习这种差异所要求的道德辨别力的机会，此处的学生信任能力可能仍停留在一般性的而不是随机性基础之上。

可是，当学生是教师们的替罪羊时，学校和教室政体倾向于一种一致性的惩罚政体，学生有可能不会把这种情况当作是公平的，因为惩罚倾向于同学生的水平和学业努力方向相分离，并且也可能只是松散地同他们某些方面的行为有联系。而且，教师对学生这些方面的不信任（不相信他们尽了最大的努力，不相信他们在按通常的纪律要求行动等等）可能会使学生报以对教师的个人不愿信任或对教师队伍的集体不愿信任。总之，学生对学校情境的定义很少给他们机会去实现信任的益处，无论是以广播的方式还是以短暂的时尚方式给予都是这样。那么，披露学生对这种学校情境的定义很可能导致学生普遍地不能相信权威或根据权威建立的组织。在周期性的敌对遭遇的压力驱使下，这些学校会培养学生对与正式组织打交道的好处的怀疑精神，并且形成用敌对的和冲突的方式建立起来的生活秩序所需要的思考技能和方式。

就中学而言，课程分规或分层之间或学科领域或部门之间结构差异的绝对事实，在此是毫无帮助的，如果这些结构差异不允许单个的学生看到集体活动及其结果的差异，并学习评价它们据此作出反映。如果和我们的学校案例一样，不同学科领域在其成员界定学校情境时很少有什么不同，那么，学科专门化将不会对学生在社会参与中认识道德意外事件有什么影响。

教师队伍在定义学校情境时存在的差异，像我们在圣·阿罗依修



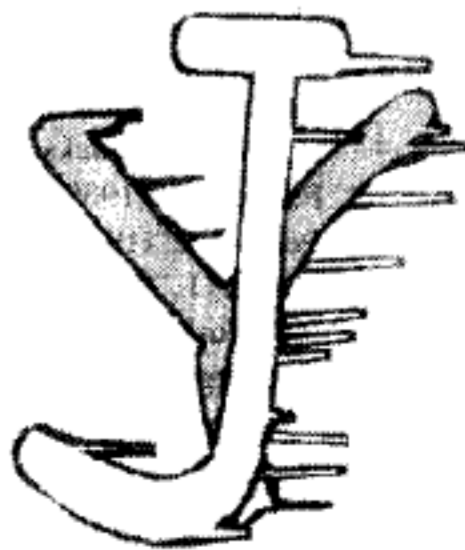
斯中学所发现的那样，可能会对这种社会化产生有益的结果，因为学生可能会遇到来自不同群体的教师并经历其不同的课程及课堂。把学生群体割裂开来的教师队伍分裂的另一条路线会有类似的影响，但是我们的实地调查表明，这种结构差异的路线不会经常出现在中学的学术一方。因而，在这方面来看，体育活动和课外活动可能会有实质性的社会化潜能，并达到这种程度——他们的教师和学生参与者用学校学术方面的特色来定义课外活动情境和参与者角色，例如，体育活动强调队友间合作和教练与运动员之间的叔侄式关系，这与学术活动中更强调竞争性和严格的等级秩序形成了鲜明对照。

在其关于学校社会组织的经典文章中，帕森斯 (Parsons, 1959) 把中学课外活动描述成一种初任管理者可以在这里学到管理技巧，那些开始涉猎技术和专业性职业的学生可以学到课堂学术纪律的背景。前述的观点从不同方面描述课外活动，至少潜在地把课外活动看作是一种处所，在这里，允许学生对课堂与团队或课堂与俱乐部进行对照和比较理解，由此发展对道德偶发事件的认识，而这些偶发事件是成熟的社会参与形式的核心。

35

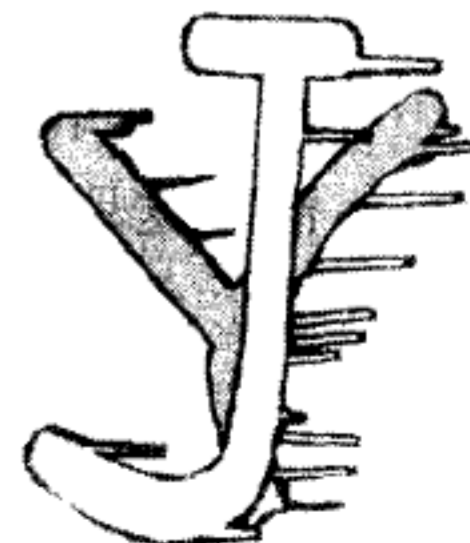
跋

本章应看作是对学校教育社会心理学的一种呼唤，这将再次引起对学校和学校教育过程进行社会学研究的理论和方法论上的拓展。一种对标准而情感性的学校存在的结果所产生的新兴趣呼唤并伴随着对学校情境和学校教育过程的主客观方面相互作用的兴趣的更新。开发对特定学校情境的大样本调查和人种学研究之间的协作或补充也是需要的。能否在对目前学校和学生生活联系进行拓展和深化了的理解的过程中来实现对这些努力的承诺，是一个开放性的问题，但是，我希望，这是一个有煽动性的问题。

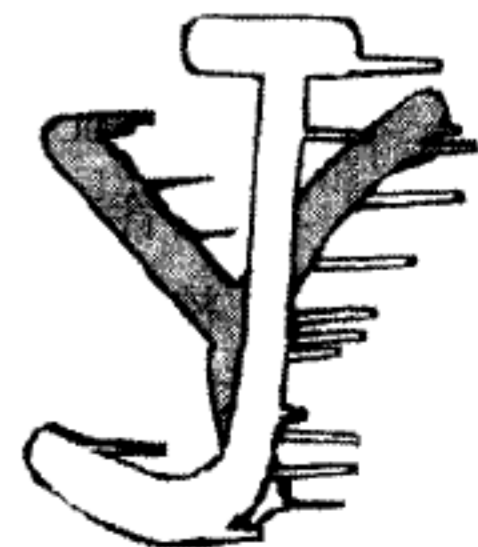


参考文献

- Abell, P. (Ed., 1975). *Organizations as bargaining and influence systems*. London: Heinemann.
- Alexander, K. L., Cook, M., & McDill, E. (1978). Curriculum tracking and educational stratification. *American Sociological Review*, 43, 47-66.
- Alexander, K. L., & Eckland, B. (1973). *Effects of education on the social mobility of high school sophomores fifteen years later (1955-1970)*. Chapel Hill, NC: Institute for Research in Social Science, University of North Carolina.
- Allport, G. W. (1954). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 3-56). Cambridge, MA: Addison Wesley.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 972-1022). Chicago: Rand McNally.
- Bidwell, C. E., & Bryk, A. S. (1994). *How teachers' work is organized: The content and consequences of the high school workplace*. Working paper OSC 94-1, Ogburn-Stouffer Center, NORC and the University of Chicago.
- Bidwell, C. E., Frank, K. A., & Quiroz, P. A. (1997). Teacher types, workplace controls, and the organization of schools. *Sociology of Education*, 70, 256-284.
- Bidwell, C. E., & Quiroz, P. A. (1991). Organizational control in the high school workplace: A theoretical argument. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 211-229.
- Blau, P., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Bossert, S. (1979). *Tasks and social relationships in classrooms*. London & New York: Cambridge University Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, D. K. (1989). Willard Waller, On hating school and loving education. In D. J. Willower & W. L. Boyd (Eds.), *Willard Waller on education and schools* (pp. 79-107). Berkeley, CA: McCutchan.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools*. New York: Basic Books.
- Crozier, M. (1964). *The bureaucratic phenomenon*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Dreeben, R. (1996). The occupation of teaching and educational reform. *Advances in Educational Policy*, 2, 93-124.
- Editorial statement. (1978). *Social Psychology Quarterly*, 41, 1.
- Elder, G. H. (1974). *Children of the Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education*, 60, 135-155.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hughes, E. C. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, 43, 404-413.
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kerckhoff, A. (1972). *Socialization and social class*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kerckhoff, A. (1974). *Ambition and attainment*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). *Organizations and environments: Managing differentiation and integration*. Cambridge, MA: Graduate School of Business, Harvard University.
- Lortie, D. C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary schoolteaching. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization* (pp. 1-53). New York: Free Press.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In M. W. Meyer (Ed.), *Environments and organizations* (pp. 78-110). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Perrow, C. (1972). *Complex organizations: A critical essay*. Glenview, IL: Scott-Foresman.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (1978). *The external control of organizations, A resource dependence perspective*. New York: Harper.
- Rehberg, R. A., & Rosenthal, E. R. (1978). *Class and merit in the American high school*. New York & London: Longman.
- Reiss, D. (1981). *The family's construction of reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosenberg, M., & Turner, R. (Eds., 1981). *Social Psychology: Sociological Perspectives*. New York: Basic Books.



- Ryder, N. (1965). The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review*, 30, 843-861.
- Sewell, W. R., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.
- Sørensen, A. B. (1970). Organizational differentiation of students and educational opportunity. *Sociology of Education*, 43, 355-376.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Montclair, NJ: Patterson Smith.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action: Social science bases of administrative theory*. New York: McGraw-Hill.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Williams, T. (1972). Educational aspirations: Longitudinal evidence on their development in Canadian youth. *Sociology of Education*, 45, 107-133.
- Williamson, O. E. (1975). *Markets and hierarchies: Analysis and antitrust implications*. The New York: The Free Press.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour*. Farnborough, England: Saxon House.



第 2 章

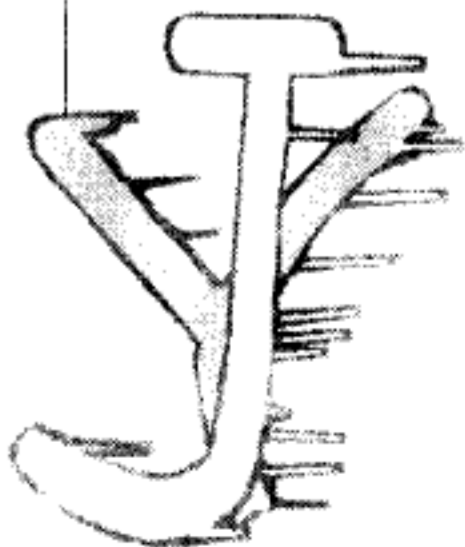
教与学的组织背景 ——变化中的理论视角

37 社会学家的一个嗜好就是研究团体。我们首要关心的是一些社会事实，特点就在于群体性，并认为是这种群体性塑造了个体的行为和动机。教育的社会学研究也同样地难脱窠臼，什么学校资源啦、组成啦、校风啦、领导啦、管理啦，所有这一切都具有学校群体性，所以经常被看作是影响个体学生受教育成果的源泉。

38 然而把学校当作组织来研究一直是失败大于成功。值得深思的是社会学家研究教育的最重要的学术成果，也就是著名的 1966 年出版的科尔曼报告，同时也是把教育中的群体和个体拉到一起这一范式上最为惨烈的失败。学校条件的不同并没有与学生的学业成绩相联系，因为与强有力的家庭学习环境比较起来学校的影响真是相形见绌。尽管政策制定者注意到学校里白色人种学童的比例有助于创造一个积极的学习环境，但与强大的家庭背景因素相比，种族构成仍算不了什么。这种重个体、轻群体的做法虽与社会学家的旨趣大相径庭但却实属必然，因为学生学业状况的不同有 80% 以上是在学校——而非学校之间——发生的。如果学业成绩变异大多集中于学校内部，那么学校的整体特征根本无法解释大部分学业变异究竟是如何发生的。

尽管有这些缺陷，学校组织与学业成绩的研究却从来没有间断过。校风对于研究校园环境规范的学者来说是个常见的词汇，目前已有不下数百项研究试图记录校风与学业成绩之间的某种联系 (Anderson, 1982)。不过校风的研究仍很虚弱且时有前言不搭后语之

亚当·加莫兰
沃尔特·G·赛卡达
考拉·B·马雷特



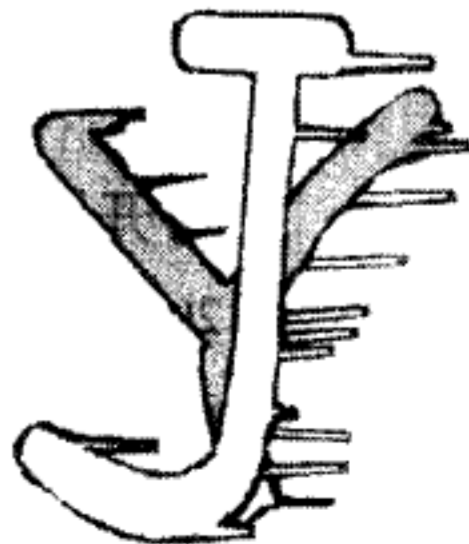
嫌，故而近来有些学者怀疑这一概念是否真的有意义 (Pallas, 1988)，其依据是有些校风相同的学校学生的学业成绩仍有显著差异。传统的学校有效管理学派也在强调校园整体环境的重要性，比如办学目标、领导水平、纪律规范(例 Edmonds, 1979)。虽然研究者们毫无二致地指称学校条件与学业成绩之间确实存在某种联系，但这一研究传统如今却遭到来自学术同仁的越来越多的挑战，说它理论不严谨、调查不系统、重点不突出、根本没有注意到可能有某种机制决定着学校特色影响学业的过程(Barr & Dreeben, 1983; Purkey & Smith, 1983)。

近来学校与学业成绩的经验研究同样忽略了某些重要环节。比如研究天主教学校的学业优势，研究者把学生选课作为一个关键因素，却搞不清这一因素主要是集体强制还是个体自发而成 (Bryk, Lee & Holland, 1993; Coleman & Hoffer, 1987)。一项城市中学教育的调查研究显示磁性 (magnet) 学校的学业成绩要高于综合中学，但却不能解释究竟是磁性学校的哪些因素造就了突出的学业成绩 (Gamoran, 1996c)。再比如，学校改组的研究表明全校规模的改组有助于学业成绩的提高。但这里仍存在着许多问题，如改组的具体效果如何体现，学校改组与学业成绩究竟存在什么样的关系 (Lee & Smith, 1995, 1996, 1997; Newmann & Associates, 1996)。

本章是我们对目前学校组织与学业成绩研究种种缺陷的回应。第一，我们详细考察学校组织研究究竟是怎么回事。第二，我们提出一种新的视角，一方面要看学校的组织背景，另一方面还要考察具体的教学活动。第三，我们为教学活动创设一些不同的情景，然后考察学校组织背景在每一种教学情景下所起到的作用。最后，我们探讨了验证这种新教学组织模式可能会遇到的一些问题。

学校效应：从黑匣到层次区分

早期的学校—学业成绩研究均以科尔曼及其同事 (1966) 里程碑式的有关教育机会平等的论文为样本。科尔曼和他的同事们提出了一种经济生产理论，其中的产出就是学生的学业成绩，与此相对应的投



人包括学校投资、购置设备与合格的教师。在这一理论中学校变成了一个没有打开过的黑匣，里面发生了什么——亦即生产过程——没有人能够观察得到。假如生产过程真的是直截了当、了然可测的，那么投入—产出模式不失为一种简便易行的教育研究方法。然而教学过程是复杂的，并非一切都遵循惯例。投入—产出模式之所以无补于事就在于这里的关键问题是要弄清学校资源如何使用，而投入—产出模式恰恰没有提到这一点。图 2.1 为投入—产出模式的简明示意图。

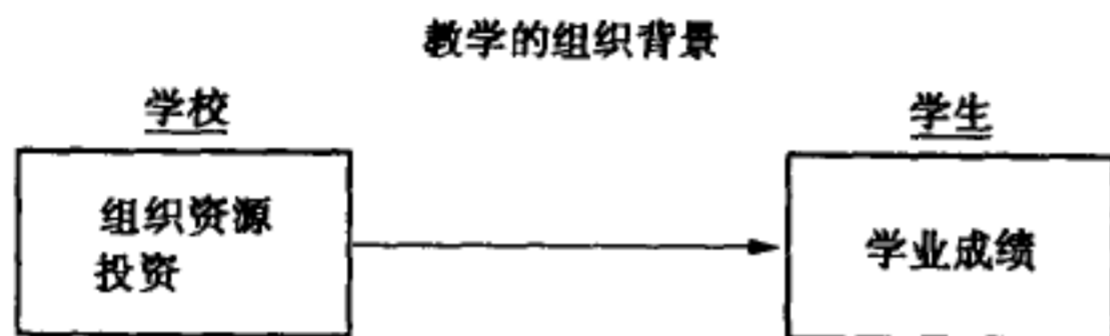


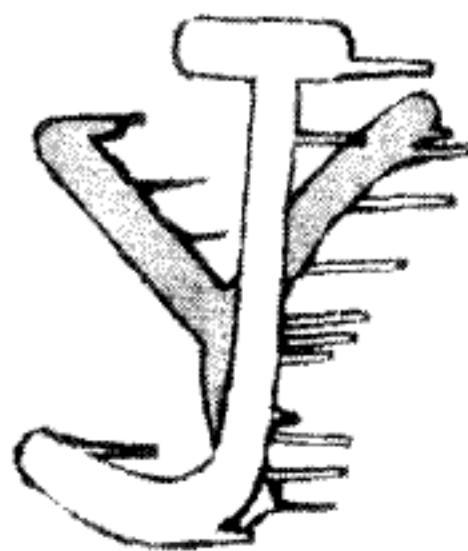
图 2.1 学校组织与学业成绩投入—产出模式

39

令学者、教育家和政府官员都感到惊讶的是，一旦学生各自不同的背景被考虑进去的话，那么学校资源与学生的学业成绩几乎没有什么直接的关系 (Coleman 等, 1966; Hodgson, 1975)。这一结论曾被反复的研究所证实 (Hanushek, 1994; Jencks 等, 1972; Mosteller & Moynihan, 1972)。最近，一种元分析声称均值资源对学业成绩确有影响 (Greenwald, Hedges & Laine, 1996; 批评参考 Hanushek, 1997)。另外，在第三世界国家，由于教师、教材、设施等资源在各地参差不齐，故其资源与学业成绩的关系要比美国等发达国家紧密得多 (Fuller, 1987; Fuller & Clarke, 1994; Heyneman & Loxley, 1983)。显然不管怎么说，资源与成绩的关系并不始终如一，有时发生正面作用，有时发生负面作用，有时还不发生作用。看来研究如何有效地使用资源要比所谓均值资源相关均值成绩重要得多。

打开黑匣：层次区分理论

20 世纪 80 年代，教育社会学家开始打开学校这个黑匣，研究学习发生的过程。比德维尔与卡萨达 (1980) 区分出三个概念，即学校效应、教学组织背景和受教育——学生在学校里真正学到知识的经历。根据



这一理论,学校只是创设了学生受教育的条件,但这种学校组织将会贯穿并影响整个受教育过程。根据公式,要想了解学校效应必先追踪学校条件对受教育活动的影响,然后再审查受教育活动与学生学业的关系。

巴尔与德瑞本(Barr & Dreeben, 1983)对此理论展开了深入的研究,探讨了学校系统各个不同结构层次之间的组织联系。二人认为,某一组织层次(例如学校)的输出会变成另一层次(例如课堂)的输入。举例来说,学校管理层把时间分配给教师,教师有权支配课堂时间,讲授课时保证教师能够完成课程,课程促进学生学业(Gamoran & Dreeben, 1986)。这一层次区分理论打开了学校教育的黑匣,从而使研究重心转到了教育技术上,也就是说转到了课堂的教学过程上。图 2.2 为层次区分理论模式图。

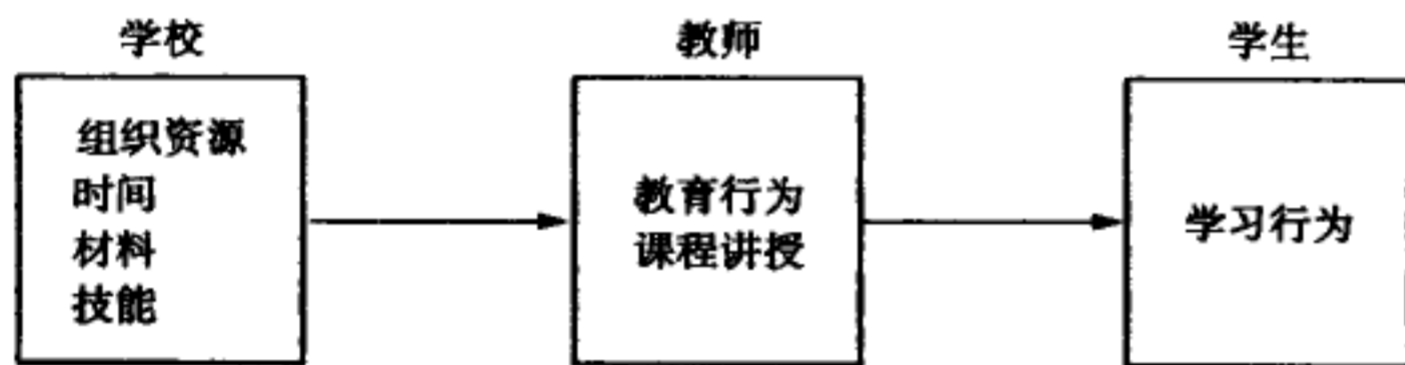
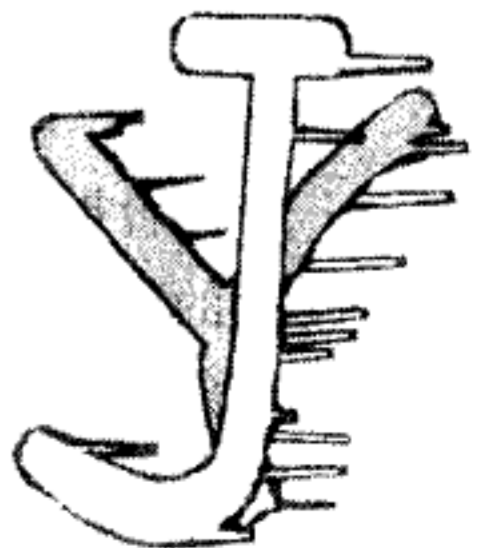


图 2.2 学校管理与学业成绩层次区分理论模式

层次区分模式的理论基础是由帕森斯(1963)奠定的,是他区分出了组织的技术、管理、机构层面并指出相邻层面倾向于发生影响。在帕森斯的体系中,资源分配属于管理活动,活动的产出在技术层面影响过程,搬到学校的环境中就是教与学。巴尔与德瑞本(1983)提供了具体的可供管理层分配的资源(时间和材料)以及技术层面发生的活动(涵盖课程内容)。

层次区分概念比先前的理论前进了一大步,同时在经验研究中也获得了一些成功。资源流动的研究,尤其是授课时间的研究表明,从区到校到教室的分配制约了教学,而教学又依次制约了学生的学业(Gamoran & Dreeben, 1986; Monk, 1992)。巴尔与德瑞本借鉴了路径分析的统计技术,这一技术自从布劳和邓肯(Blau & Duncan, 1967)开创性的社会分层理论问世以来就广为人知,但却从来没有被用来检验

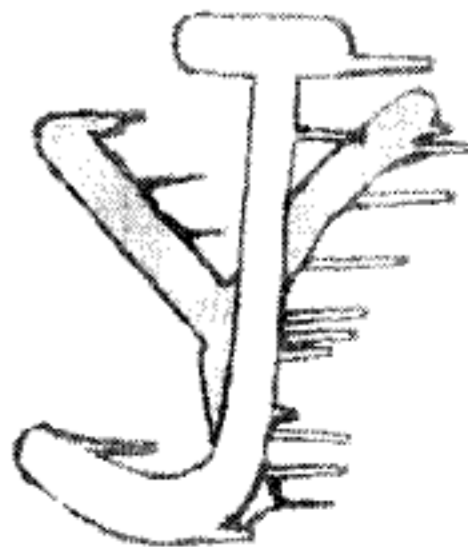


学校系统的内部运作。运用路径模型,巴尔与德里本记录下了从学校到教室、从教室到班组、从班组到学生个体的资源流动与活动。路径分析的逻辑在亚历山大和库克(Alexander & Cook, 1982)、洛万和米勒克(Rowan & Miracle, 1983)及加莫兰和德里本(1986)等的层次区分理论著述中也是显而易见的。

层次区分模式似乎非常合理地确定了资源分配与教学技术的关系。然而一旦放开眼界来考察学校教育条件的话就会出现层次区分理论无法解释的怪现象。比如,并不是所有教学科目与年级水平都能证明课程安排对学生学业发生强有力的影响。多伊尔(Doyle, 1992)总结了课程对教育的影响并得出结论说“课程对于规范教学而言只有微弱的作用”(p. 488)。尽管教师会努力完成正规课程指定的内容,但在具体授课时仍不免要灵活处理,而且教学方法、各个话题所占用的时间、成绩考察的手段等都有可能各不相同(Barr & Sadow, 1989; Freeman & Porter, 1989; Stodolsky, 1988)。以上这些发现都出自美国;也许在其他考试定终身、教学循大纲的国家,课程安排对教学方法的影响要大一些(Stevenson & Baker, 1991; Gamoran, 1996a)。

另外,研究者无法解释教学资源分配之外的学校特征对学生学业可能也存在一定影响。例如,加莫兰(1987)考察了中学的一系列特征以确定究竟是哪些组织因素会通过限定教学条件影响学生学业。加莫兰观察到教学经历(如选课)与学业成绩有着密切的关系,但这种关联与学校特征(如学校学生构成,可供选择的学术课程)却基本上没有什么关系。其他研究者追踪学校组织条件如何通过教学经历影响学生学业成绩的学校效应研究同样也未获成功(例 Gahng, 1993; Gamoran, Porter & Gahng, 1995)。研究人员还发现了不同类学校的许多重要效应,如天主教学校(Bryk, 1993; Coleman & Hoffer, 1987)和磁石学校(Gamoran, 1996c),但真正起作用的组织条件更像是学生教学经历的一个综合指标,比如广泛地选修课程和秩序良好的课堂教学。不同类学校的研究结果支持教学条件影响学业这一结论,但却不能证明学校组织影响教学条件。

近来学校一学业研究的重点已经不在物质资源的组织限制,而渐

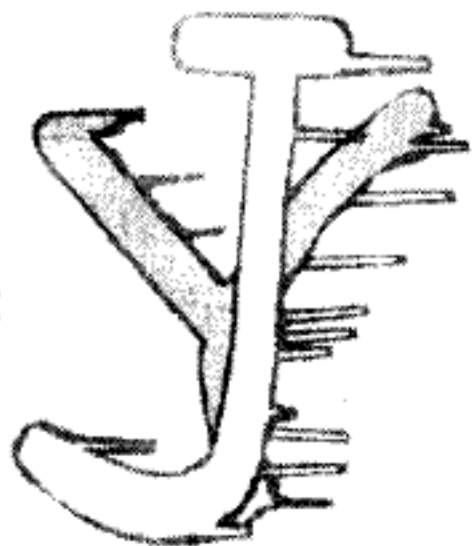


渐地转移到组织结构与过程上来,比如学校内部的领导、教育者之间的合作与效能。研究主要建立在有效教育的传统之上(例 Edmonds, 1979; Purkey & Smith, 1983),强调学校层面的一些关键条件,其中包括统一的教育目标、对学业的高期望值、校长负责制、强调基本技能以及对学 生进步的调控。就像有效教育传统一样,近来的几项研究表明在组织条件与学业成绩之间有一种恒定的联系。例如布赖克和德里斯考(Bryk & Driscoll, 1988)在学生的数学成绩与学校社区指标之间有一种正值对应关系,后者包括教师是否合作、校长是否支持教师的工作等等。同样,李和史密斯(Lee & Smith, 1995, 1996)也发现在中学阶段,凡遇教师有很高的效能感和很强的责任心,或善于改革教学方式如分组教学、组员互换、弹性工作制等,学生的成绩就更高。

所有这些研究,从有效教育到教学改革,都有一个局限:模糊,模糊的形成机制甚至是模糊的发展方向。例如,如果说高期望值与高学业成绩相联系,那么究竟孰是因孰是果呢?有效教育研究基本上也不关心是哪些实际的中间机制使学校条件转化成学业成绩。期望值如何提升、共同教育目标如何达成,等等——这些条件如何才能够与学业成绩联系起来?遗憾的是所有这些问题都完全没有触及。

目前的教育社会学含蓄地接受了层次区分理论作为其研究框架,也就是说先假定了组织背景通过对教学条件的限定进一步影响学生的学业。依据这一理论,社会状况比如强烈的社区归属感会促使教师坚定学校教育的目标,从而改进教学效果,提高学业质量。然而尽管这里已经充分意识到了某种机制的存在,但因果关系的混乱还是很成问题的。比如,李和史密斯(1996)论证说教师采取对所有学生学业负责的态度会促进学业成绩的提高,其证据就是教师的责任心与学生的学业成绩之间存在一种切实的联系。但事实上这一推理过程完全可以反过来说:学生的学业成绩好,教师就更容易采取一种负责任的态度。

在一份有关数学教学改革的研究中,阿达简(Adajian, 1995)证明参加了校际职业团体的教师在数学教学中表现出更多的创新,包括强调学生解决问题的能力 and 动手实践能力。这一发现与人们通常的观念



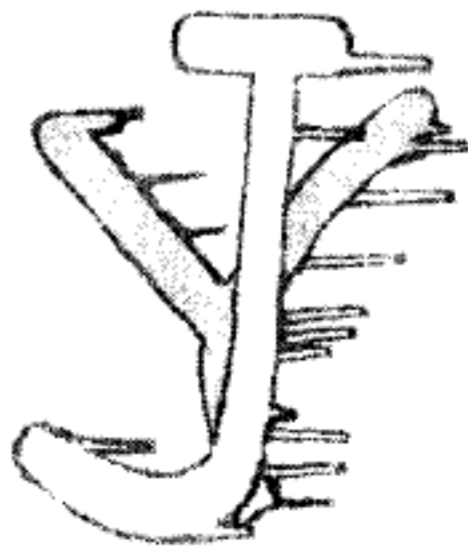
不谋而合，即教师团体往往鼓励教学创新进而提高了学生的学业。但从阿达简的典型资料中却看不出究竟是职业团体导致了教学创新还是相反。同样，李和史密斯(1997)在分析了全国的统计资料之后得出结论说学生选课水平的提高与教学中强调钻研和解决问题即是对传统教育体制改造的结果。但同时也不能排除另外一种假设的成立，即教学创新才是教育改革与学业水准提高的真正原因。

正像巴尔和德瑞本借鉴统计科学的成果用于路径分析一样，目前的学校条件与学业成绩研究也在很大程度上得益于最新的统计技术，尤其是多级模型(或称分级线性建模)。这种多级模型比先前的回归分析方法能更准确地表现小组与个体不同水平的效应(Bryk & Raudenbush, 1992; Goldstein, 1995)。多级分析模型尤其适合于检验个体水平效应中组与组之间的差异。例如，利用这种多级分析方法研究者曾令人信服地证明社会经济地位影响学业成绩的现象在天主教学校要比普通公立学校弱(Bryk 等, 1993)，说明在天主教学校学业成绩的分布更为均衡。不过多级理论并未解决层次区分理论中的因果模糊问题，也无法确定学校条件影响学业成绩的中间机制究竟是什么。与此相反，多级理论通常明确地把个体的或课堂的条件诸如选课、教学等作为总的学校条件，错失了把个体或课堂教学等学业经历作为学校条件影响学业成绩中间机制的一个大好时机(Bryk 等, 1993; Lee & Smith, 1997)。

层次区分理论对于解释具体的教学资源比如时间、材料以及明确具体的教学活动如完成某一单元的授课都能行得通，对有明确规范课程内容的问题比如早期阅读教学尤为适用。但有一点，我们不知道这一理论可否用来解释更为广阔的学校或教学条件问题。

松散结构替换理论

一方面比德维尔和卡萨达(1980)、巴尔和德瑞本(1983)在回应投入—产出模式的失利时指出必须要从技术上确定组织资源、教学体例与学生学业成绩之间的关系，但另一方面其他研究者却在强调学校组织系统中各元素之间总体上没有什么特别紧密的联系。早些时候，比

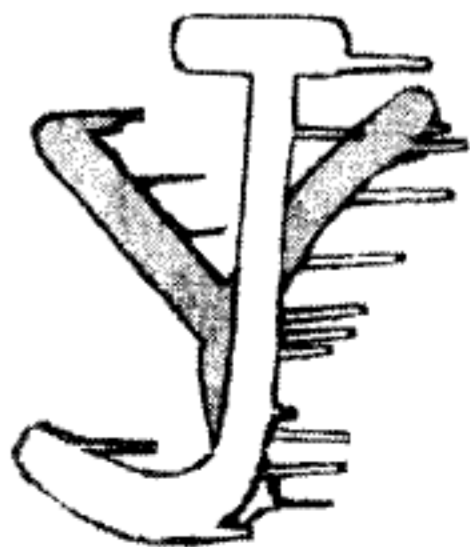


德维尔(1965)也曾认识到学校组织机构的松散性特征,而后来的韦伊克(Weick, 1976)与梅厄和罗旺(Meyer & Rowan, 1977, 1978)拓展了这一认识的内涵,指出教室从结构上的相互隔绝、教师的相对独立与正规权威的缺失都说明了学校属于那种松散结构的组织机构。在这种松散结构体系中,某一部门作出的决定不会在其他部门发生有节奏的反响。因此,某一个教室里发生了什么根本无碍于其他教室,校长作出了决定也很少直接影响学生的行为(Weick, 1976)。根据这一观点,学校关系只是在标志上泾渭分明,表现为教师就是教师、学生就是学生;而在中心教学技术上,学校可谓松散之至,表现在课堂教学上实在是五花八门(Meyer & Rowan, 1978)。个人的教学方式主要决定于师资培训和在岗实习,而不大受学校条件诸如资源、计划、管理决议等的影响(Weick, 1982)。学生的学业成绩主要是社会期望的一种反映,也不直接取决于学校条件或课堂教学(Meyer, 1977)。

43

根据这一理论,学校之所以结构松散原因在于很难用常规的成本—产出模式判断教育行为的效果(Meyer & Rowan, 1977, 1978; Weick, 1976)。教学是一种不十分确定的技术,因果律似乎不那么灵验,而且也很难达成一致的认识说哪种教学方法是最好的。另外教学的目的有时也会含糊不清或自相矛盾,所以实难决定该用哪种标准判别学校的成绩。最后,学校里的人员也随着时间的流逝而变动不拘,使教学方式更为复杂多变、教学目标的实现则更为含糊不清。所以学校总是避开技术细节(教与学)而大谈其级别类属或资质证明等富于象征意义的东西。在学校里,结构与活动分开,活动与成果无关(Meyer & Rowan, 1978)。这里的逻辑是,只要对校方充满信任,学校似乎就在正常运转,包括什么等级结构啦、有资质的教师啦、学生升级啦,等等(Meyer & Rowan, 1978)。这样学校就可以躲避对其技术细节的盘查而把人们的注意力集中到社会的认可上。

梅茨(Metz, 1989)、海明斯和梅茨(Hemmings & Metz, 1991)曾对八所中学进行了调查,其结论与学校松散结构理论有惊人的吻合之处。尽管八所学校在组成团体上存在诸多差异,但在总体结构与日常规范方面,从教室的安排到课程的组织到时间的分配,却是完全一致



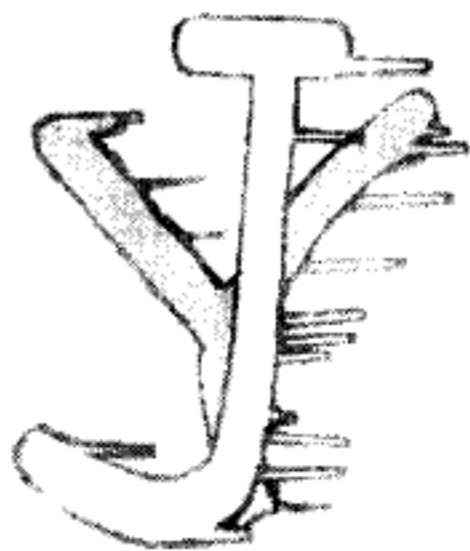
的。正是这些外在特征昭示世人这是一个“真正的学校”。尽管有这些相似之处，每个学校学生的经历可是各不相同的，因为学生的受教育经历与各自学校的外在特征基本上没有什么关系。此外，把学校作为一个组织框架来看待限制了别样安排的可能性，即使所谓规范的结构、程序无助于学生学业的进步。梅茨这样写道(1989)：

如果把学生的学习过程看作是一个简单的技术程序，那么可能会看到这样的情形：即使一个技术程序(或促成它的社会结构)明显地普遍失灵，此机构中也不会有人呼吁换用另外一种程序或结构。这一点确实令人称奇。(p. 79)

与此相反，通常学生成绩最糟糕的学校领导叫得最欢，说他们的学校正反映了社会的共同愿望：学校就该是这个样子。

如果说学校是松散的，是什么把它结构成型的呢？在这样松散的结构里工作是怎样协调开展的呢？首先，如前所述，学校有些方面的结构是非常紧密的，比如年级制度、教师的任用、人事(而非活动)的安排。其次，如韦伊克所说，通常教师职业本身的社会化性质就起到了教育工作的协调作用。韦伊克说，“即使(教育者)彼此之间不进行交流，他们仍然能够协调自身的行为，因为每个人都可以准确地预知对方的所思所为”(1982, p. 675)。事实上，通常意义上的社会化即为信任逻辑的基础，也就是说不需猜想就知道教室里的人在做什么。比如说，四年级的老师非常清楚三年级老师在给学生们讲授什么，因为他们第二年还要在此基础上进一步深入。同样，教不同年级同一科目的老师有一种共同的学科社会化基础，使其无需形式上的协调就能按部就班地

44



1995)。

梅厄和罗旺(1978)曾表示,松散结构的做法在美国可能比在其他国家更为重要,这是因为美国有教育地方自治的传统。其他国家的典型做法是全国统一课程、统一考试,结果是形式上目标与成果的关系比美国更紧密(Bishop, 1998)。中央当局形式上的视察也会起到规范教学秩序的作用,而这种做法在美国却非常罕见(Wilson, 1996)。因此松散结构的理论框架在美国可能比在别国更为适用。不过教育本身的诸多不确定因素也会使人怀疑教育究竟应该控制到什么程度为宜,尤其是在美国以外的,教育由中央集中控制的国家更是如此(Benavot & Resh, 1998)。

图 2.3 所示的松散结构模型对于层次区分理论来说是一个极大的挑战。对于狭义的资源条件和课程讲授而言层次区分理论还是正确的,但是否就能说松散结构模型就能够在其他教育条件下比之略胜一筹呢?比如说教育管理、师师之间、师生之间关系的协调等。松散结构理论可以解释加之于教学的微弱的即不很连贯的影响(Anderson, 1982),还可以用来解释为什么有时政策干预根本就不会对具体教学发生影响,尤其是在美国(例 Pressman & Wildavsky, 1979)。更进一步,如梅厄(1977)证实说,松散结构理论与最近的学术发现完全一致,即学校之间学业成绩比较时不相上下,而学校之内的比较则差距悬殊。根据这一理论,学校的运作大致趋同是因为它们都要努力遵从一致的社会规范。
45

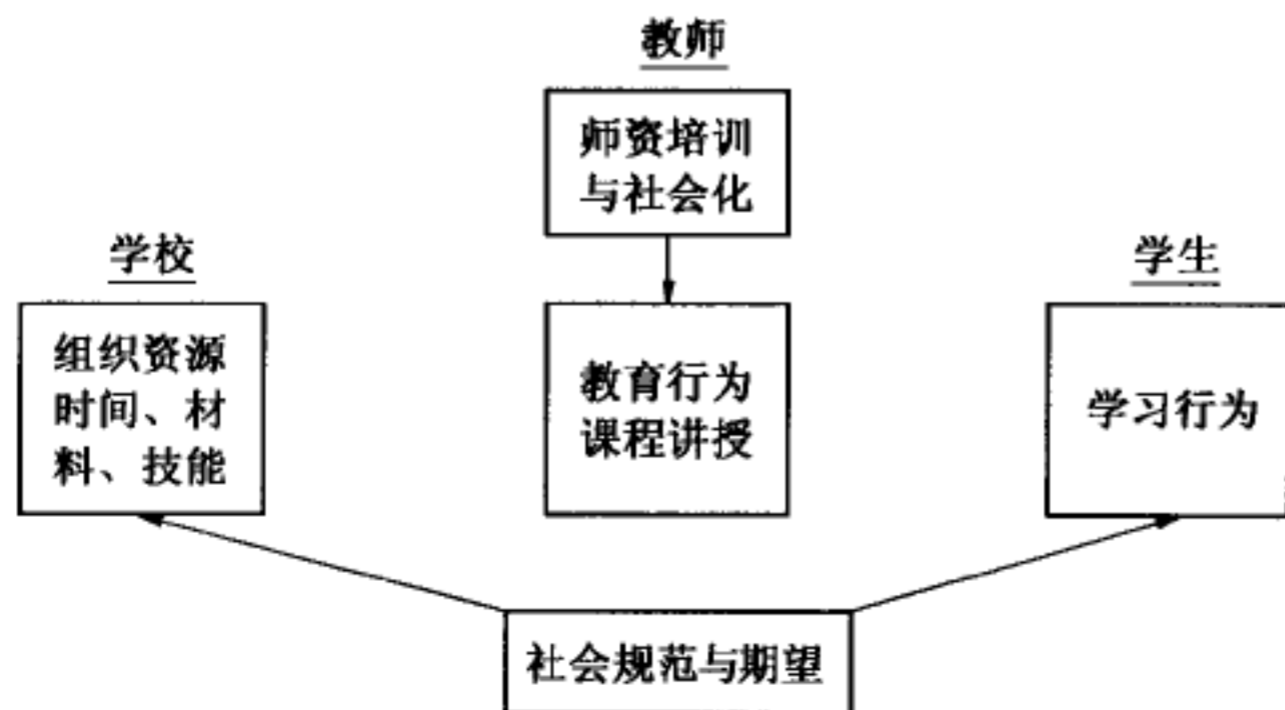
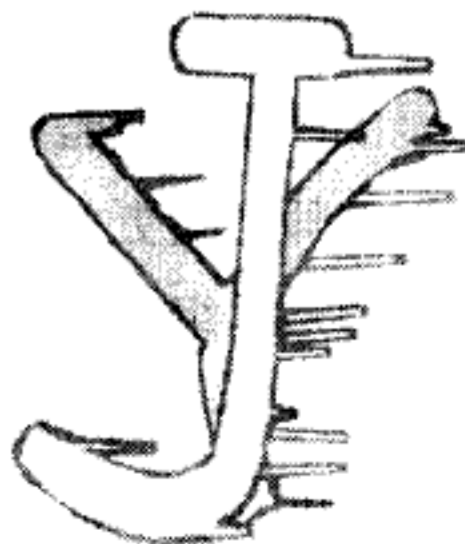


图 2.3 学校组织与学生学业的松散结构模型

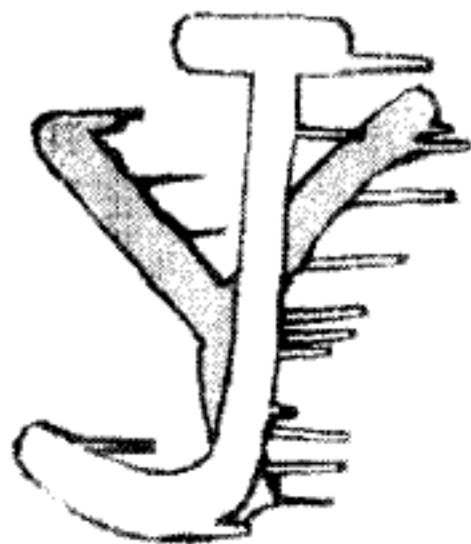


跳出层次区分模式、拥抱松散结构理论不是一件易事，还有很多事情需要去做，包括更为深入细致地研究学校条件、教育行为、学习规律之间的关系。作为起点，慎重地反思教育的基本理念，弄清其间因果变化的规律是非常必要的；进而还要深入探讨学校组织各个不同因素之间的关系，以发现其中的联络机制。

超越层次区分理论

根据罗旺(1990)、纽曼等(Newmann, 1996)的见解,我们认为层次区分理论的局限在于它只在组织条件与教学体例之间假设了一条单向的关系。罗旺主张,当教学被看作是一种复杂的非例行公事的活动时,支持成功创新的行为就需要教育行为与学校组织之间产生一种有机的关联,就是说需要一种在双方都有反馈和增长的关联。越是清楚地认识到教育的不稳定性和复杂性,就越是容易促进这种有机结构的真正形成。例如,教师认识到了教育工作的复杂性就有可能与同事建立起信息共享的校际网络关系,以求得相互支持。作为例证,罗旺撰写了一篇很有见地的研究综述,列举了教育行为中一些合作不利或校际关系不好的反面素材。可有时教学的需求也会催生新的组织结构。例如,科恩、蒂尔、梅厄和斯克特(Cohen, Deal, Meyer & Scott, 1979)注意到复杂的教学任务增加了教师之间的交流机会甚至促成了教师集体的产生,但这种集体教学并未造成复杂的指令。不过,罗旺还是得出结论说,当校际关系密切,整体浸浴在一种不断上进的文化之中时,教师之间关系的强度与质量可能会影响教育行为。尽管听起来很刺激,但这一结论却很少有案例支持,而且罗旺也找不出证据证实教师之间的关系会影响他们在课堂教学中的表现。在一篇后续的经验研究论文中,罗旺及其同事(1993)声称教育越是被看作一种创造性的活动就越容易在校园里形成普遍的有机化管理。然而,有机化管理并未导致教师之间更多的互相学习。

组织支持的有效教学可能更多地来源于教师对教育创新的执著——这一观点在纽曼等人(1996)对24所教改学校的研究中得到了进一步的证明。这项研究起源于一种想法,即在学校范围之内一定有



某种类似杠杆的东西存在，一按杠杆，教育质量和学习成绩就提高了。然而其研究发现却远非层次区分理论所能涵盖。所有 24 所学校都有不同的结构创新，但却很少表现出一贯的高质量的教育教学。其中最为成功是那些教育者执著于教学质量的学校，而这种执著便成为机构组织改革的核心动力。例如，希波拉中学的教师注重学科的探究能力和培养学生知识的构造能力。他们采用非常规的授课方式，让学生积极地参与研究项目，结果在教师教学和学生学业两方面都保持了高水准。相比之下，沃灵弗德中学也实施非常规教学，但那里的教师根本就没有想过非常规的课堂教学该有哪些变化。在沃灵弗德的研究者发现那里的教学质量低下，主要表现在教师照本宣科，课程有名无实。如此看来，在希波拉的非常规教学作为一种组织特征既来源于教育学理论又佐证了教育学；而在沃灵弗德它却与课堂教学风马牛不相及。

46

最近另一项重要的教学改革研究也得出了类似的结论。彼得森、麦卡特尼和艾尔默 (Peterson, McCarthey & Elmore, 1996) 报告说学校的结构对于教学基本上没有什么影响；相反，教学的变化倒是取决于教师的学习，尤其是那种教师团体的学习。教学的改进与学校条件的改善相辅相成。作者在结论中指出：

改善教学主要在于(教师的)学习,而不在于组织结构……学校结构为新教学经验的学习或学生掌握学习方法提供了机会,但是结构本身并不会促使学习自行发生……学校结构源自好的教学而不是相反。(p. 149)

如图 2.4 所示,我们关于教学组织背景的观点更接近层次区分理论而非松散结构理论。根据层次区分理论——与松散结构理论相反——我们认为学生的学业主要取决于教学。这一认识是从不同教学方法影响学生学业的大量研究中得来的,内容包括选课效应 (Gamoran, 1987),课程教授 (Barr & Dreeben, 1983; Gamoran, Porter, Smithson & White, 1997; Rowman & Miracle, 1983),教学的前后一致性,以及师生互动关系 (Gamoran, Nystrand, Berends & LePore, 1995)。同样根据



层次区分理论,我们认为组织资源确实影响学业,但条件是教师必须在课堂教学中使用这些资源。我们这一部分的模型基于巴尔和德瑞本的研究成果(1983;同样参考)。这些研究表明,资源只有教师在课堂教学中真正使用时才会发生作用。然而我们的模型也不是完全局限于层次区分理论,因为我们承认学校条件与课堂教学可以相互发生作用而且在不同的时期可能会有不同的作用。学校条件可以响应教学实践的需要,而教学实践既受到组织背景的限制又得到其支持,因为它们互为因果的。

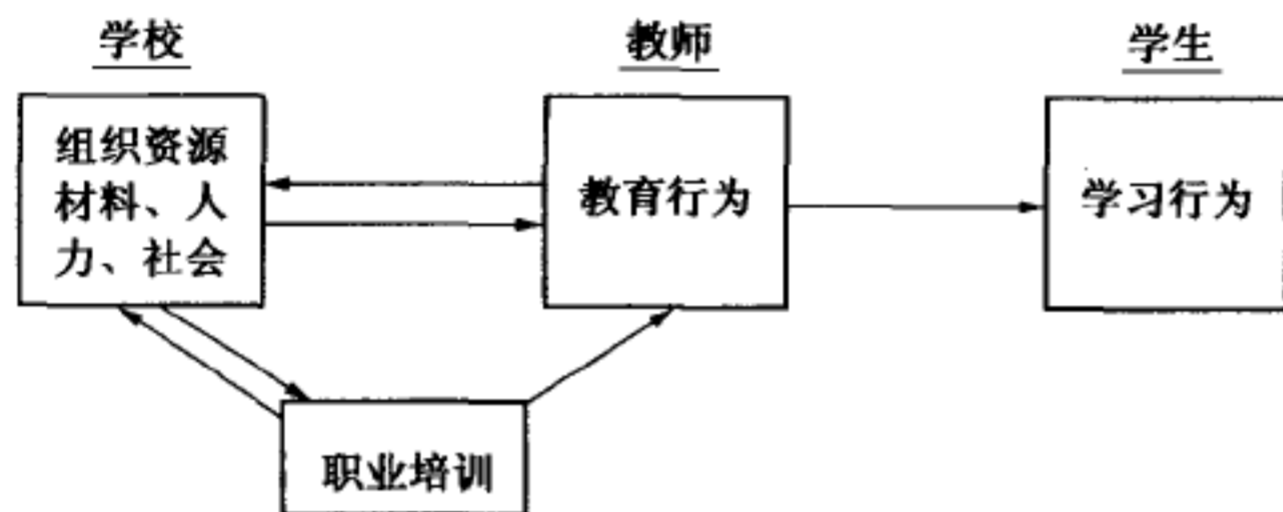
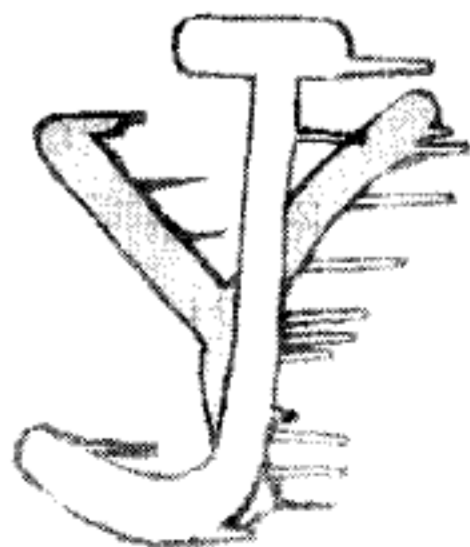


图 2.4 学校组织与学生学业的能动、多向作用模型

同时我们的模型也借鉴了松散结构理论的概念,即教师的教育行为要受其职业社会化及其接受师资培训经历的影响。正如彼得森、麦卡特尼和艾尔默(1996)指出,教师会因学习改变其教育实践的做法。这一结论意味着教师不仅受到职前培训的影响(韦伊克曾谈到这一点,1982),还会因在岗的职业培训而发生变化;在许多州,接受在岗培训是教师保住其资格证书的必经之路。有些时候这种在岗培训也会流于形式,其意义只在保住合法地位而无益于教学。梅厄和罗旺(1978)也这样认为。但有时,如彼得森、艾尔默和麦卡特尼的研究发现所证实的那样,在岗职业培训会给参加教师带来真正有意义的变化。

教学的组织资源背景

在详细论述职业培训的作用之前,我们有必要看一看学校组织的哪些方面构成教学活动与成果的显著背景条件。此前的研究表明组织



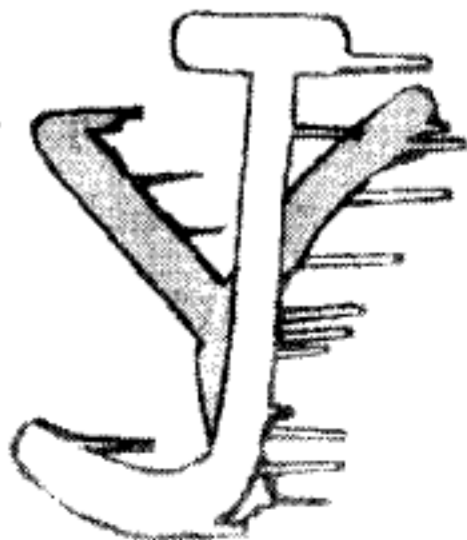
资源为学校教学组织背景中最为重要的因素(Gamoran & Dreeben, 1986; Kilgore & Pendelton, 1993)。如图 2.4 所示,我们对组织资源做出的界定要比其他研究的界定宽泛得多,这一点在下文还要详细讨论。我们的研究囊括了投入—产出模式与层次区分理论中所强调的资源,同时我们还借鉴了校风与学校绩效管理传统的部分内容。我们把领导、合作、行政支持以及知识与技能都视作各式各样的资源,并且认定教育者可以利用这些资源以改善教学。因此不难看出,我们把此前有关学校效能管理研究的大部分内容都纳入到本框架之中。但我们的理论也并非包括了学校背景的全部。我们的研究集中于三种基本资源,即物质资源、人力资源和社会资源。近来其他研究者也同样注意到了这些条件的显著作用(Anderson, 1996; Newmann, 1998; Spillane & Thompson, 1997)。

物质资源

从常理上讲,只有投了资才能指望学生有好的成绩。然而尽管此类经验上的支持并不是那样的始终如一,物质资源确实是教育组织背景中的一个重要条件。此类物质资源包括课本、设施及其他供应;教学、计划、准备所需要的时间;人员的支出,尤其是教工人员的支出;支配与教学有关的其他款项的权力。物质资源与学生学业没有什么直接联系,因为前者的作用主要取决于它是如何使用的。一般说来,学校级别的领导对合理使用资金并无概念。一些学校改革的研究表明,即使是校方人员做出的投资决定也不一定就会带来教学的改进(Newmann & Associates, 1996)。但有些确实通过资源的使用改进了教学,比如通过投入更多的时间、鼓励教师之间的合作、支持在职进修、为落后生补课等。

大量的研究都支持这一结论,即物质资源的效应在于如何使用。毫无疑问,资源用到教学上要比用到其他方面更容易促进教学效果(Newmann & Associates, 1996)。然而即使是资源用到了教学上面,其效果还是要看资源使用的方式方法。比如缩小班容量,这是增加资源投入再常见不过的方法了;但数百项研究已经证实其成果并不是一致

48



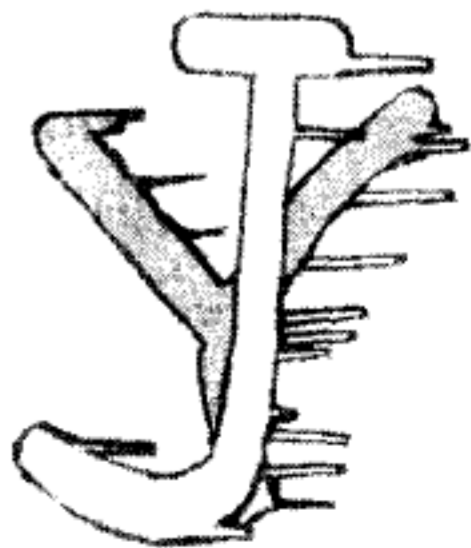
地令人乐观。斯拉文(Slavin, 1989, 1990)指出,减少班上学生的数量不一定造成学生学业的改善,除非是只有在少数学生参加才能保证教学质量的情况下。如果是教师做例行的讲授,那么班上有15个学生、20个学生、甚至是30个学生也不会有多大的分别。小班容量只有在教学需要更多的师生互动比如项目、写作或讨论的时候才会影响学生的学业,因为这样就可以保证频繁的参与和反馈。

讲授时间——另一种物质资源的应用——也存在类似的情况。研究表明,一般的情形是讲授的时间越长,学生学得就越好(例 Brophy & Good, 1986)。其机理,正如巴尔和德瑞本(1983)所说,就是层次区分理论:教师的时间多了,课程讲授就会更多更细,从而使学生学业成绩提高。不过此结果也不是一成不变的。例如,把更多的时间分配给一年级的老师,他们就会把它用来努力提高其认为最重要的科目——阅读(Gamoran & Dreeben, 1986),而不是数学、自然、社会等其他学科(Gamoran, 1988)。由此可见,分配给教师的教学时间对于一年级的阅读而言非常重要,对于一年级其他学科的学习效果就很难说。所以,作为组织资源的时间其效应取决于教师在课堂教学中的使用情况。

因为资源的作用取决于其使用状况,所以资源的控制与管理就变得异常重要。一种观点认为,既然教师最接近并了解学生,那么他们最清楚如何使用资源以满足学生的需求。这种观点把教师看作知识的专业人员,因此提出给教师资源分配的权力越大,资源使用的效益就越高(Gamoran, Porter & Gahng, 1995)。然而最新的研究却没有发现支持上述观点的充足证据(Park, 1998)。

人力资源

有些教育理论认为,教师接受何种培训以及教师掌握知识的多少与其教学水平和学生学业成绩无关。那些主张“只要教材好什么人教都是一样”的陈词老调(参阅 Brophy & Good, 1986)在现今标准化改革的极端分子中找到了回应。他们强调,标准化的课程是教学成功的关键,学生考试就是为了保证课程的内容得到传授(参阅 Borman, Cookson, Sadovnik & Spade, 1996)。投入—产出理论重视学生的学业成果



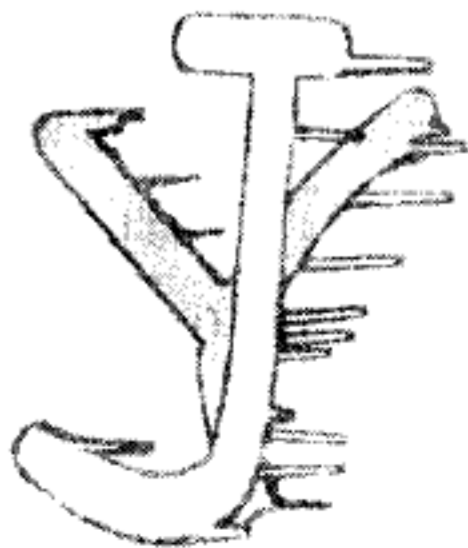
但却同样忽略了教师的教学过程(参阅图 2.1)。所有这些观点与那种高度程式化了的的教学理论别无二致,都认为要提高效率教师必须严格遵守标准化程式(例 Callahan, 1962)。

研究证明,教师的工作在有些时候确实是高度程式化的。杰克逊(Jackson, 1968)曾说过,教书的确倾向于教师的单方主动,或者说提前就写好了讲稿,而不是照顾学生的兴趣和需求(例 Gamoran 等, 1995; Goodlad, 1984; McNeil, 1986)。松散结构理论也证实,这种程式化的教学确有空区,就是说有时老师教的并不是学生想要学的。不管怎么说,信任逻辑可以使教师在课堂教学中任意挥洒而根本不必考虑学生有什么想法(Hemmings & Metz, 1991; Meyer & Rowan, 1978)。

不过近期的研究表明,信任逻辑并不总是灵验的;而教师的知识程度,尤其是能否满足学生需求的能力,真的会造成很大区别(Cohen, 1990)。借助于认知科学的发现,教育科研人员提出有三种知识对于教育工作至关重要:教师借以通晓教学策略的教育学知识,教师需要传授给学生的学科知识,还有教师借以教好某一学科的教学法知识(Shulman, 1987)。根据这一理论我们提出教师的人力资源——包括其掌握的知识、技能,还有气质禀赋——所有这些资源都可以极大地影响教学和学业。教师掌握学科教学法的研究显示,教师的理解愈是深刻,其成功实施新教学方法的可能性就愈大(Tharp & Gallimore, 1988)。

强调人力资源暗示了从重视物质资源模式的一种转变。认识到人力资源的重要性,教师的职业培训就变成了教育改革过程中的中心议题(Tharp & Gallimore, 1988)。考虑到教师在课堂教学中富有极大的独立性,那么这种把教师学识看得高于物质资源的理论就显得特别有希望。

校长负责制是学校教育中的另一种人力资源。传统的有效教学理论强调领导的作用,但却缺少明确的学校领导负责学生学业的经验方面的证据(Good & Brophy, 1986)。其主要的缺陷是没有明确规定学校领导可以通过哪些具体机制促进学业。目前的研究强调校长的作用在于把学校改造成为一个有共同目标的社区(Newmann & Associates,



1996)。成功的校长能够高瞻远瞩,提出学校发展的长短期目标并激发教职员和全体学生共同奋进。同时校长还会根据对其学校发展目标的认同与否选派教职工。这样校长负责制就可以在教学工作方面造成上下一心,众志成城。

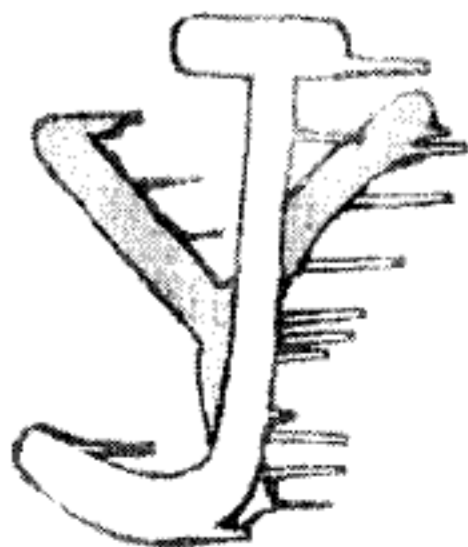
有意思的是,这种领导方式更符合松散结构理论而不是层次区分理论。具体来说就是它不像层次区分理论所要求的那样把资源分配看作领导发生影响力的关键,而强调领导的象征作用,而后一点是松散结构理论的中心所在(Meyer & Rowan, 1978)。虽说选派教职工是一种技术活动,但如果把目标认同作为重要的选派标准就具有了很强的象征意义。根据松散结构理论,结构与技术工作关系不是很紧密;但形式礼仪与标志,包括那些显示学校独特教育目标的象征性标志,却能起到凝聚人心的作用,并帮助其获得社会认可。鉴此,校长负责制影响教师工作的途径就是通过选派教职工、提出发展方针从而形成上下一致的发展目标。

社会资源

我们关于社会资源的论述即不属于松散结构理论,也不遵从层次区分模型。因为二者均强调课堂教学中教师的孤立性或独立性,不同的只不过是层次区分理论认为物质资源的分配与教师的合理使用会影响学生学业(参阅 Gamoran & Dreeben, 1986)。还有二者都认为教职工之间的校内交流对于教学没有多大帮助,当然除了友好的工作环境可能还有一点儿用处的话。同样二者还认为教职工集体参与制定学校政策没有什么益处。松散结构理论声言学校政策基本无关课堂教学的质量,层次区分理论则主张政策制定属于管理层的工作,它的作用是通过物质资源的分配自然发生,与资源分配方案如何制定无关。由于各自不同的原因,二者都否认教师之间的关系无助于教学工作。

与此相反,近期不断涌现的关于学校社会管理工作的研究都表明,在某种情况下教工之间的关系的确会极大地影响课堂教学与学生学业。罗旺(1990)认为,一旦我们把教学看作是一项复杂的、相互作用的、能动的变化过程而不是抱定因循守旧的老套,就会形成一种积极

50

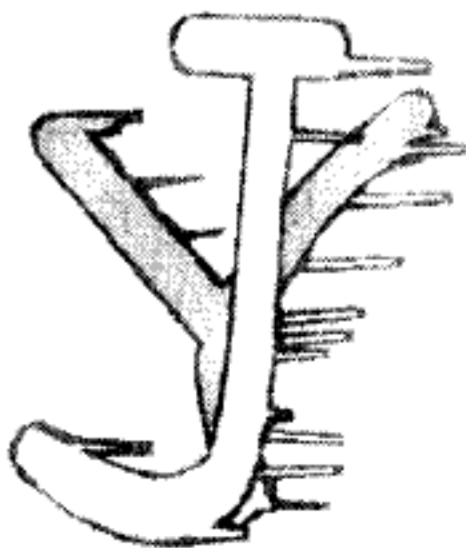


主动而非依靠行政命令的有机管理，这样会极大地促进教学与学业的成功进行。有机管理就是要鼓励建立彼此信任的良好社会关系、共同承担责任的机制、集体决策的行为以及共同的价值观念，从而促成变化。当这些活动共同指向学生学业的时候，肯定会引发教学的改进和学业成绩的提高(Newmann & Associates, 1996)。因此说，学校社会环境的方方面面，包括共同的价值观念、合作、共同决策，构成了教师提高教学质量的社会资源。

同时社会资源还会在不断丰富的教学经验中进一步涌现。教师不再视教学为一种因循守旧就会面对众多的不确定因素，从而努力摸索出能够满足学生需要的成功的教学方法。事实上这种教学中的不确定性时刻存在，只不过由于信任逻辑在作祟，所以才出现教师只需按部就班地讲课而不被学生的反应所打断这种做法的盛行。认识到了教育的不确定性，教师就会更乐于彼此交流——打破教师孤立无援的困境——积极寻求课堂教学中各种问题的解决方案。这种教学上的交流无疑会强化教师之间的彼此联系，并进而帮助解决教学中共同关心的问题。

尽管纽曼等(1996)的研究发现支持社会资源促进教学这一观点，我们也不能因此否定另外一种观点。虽然教师之间的关系来自实践经验，但由于教师在课堂教学时仍然是独立的，所以这种社会关系可能不会影响其教学方法的使用。在这种情况下，社会关系就只能是成功教学的一种关联因素而非必然条件。迄今为止的研究还不能断定这两种理论究竟孰是孰非。

职业团体 学校社会资源的一种表现就是教师组成的职业团体。近来几位研究人员表示，强有力的职业团体改进了教学，从而最终为提高学生的学业提供了能量。托波特和麦克拉芬(Talbert & McLaughlin, 1994)区分了职业精神和团体这两个概念，认为职业精神包括技术知识、职业道德、恪尽职守，而团体则意指教师之间的协作与不断的相互学习。其关于职业精神的定义与我们人力资源的概念非常接近，只是他们更注重考察集体的、共享的技术知识因素并得出结论说教师之间的合作与学习有助于学校技术文化的形成。纽曼等(1996)

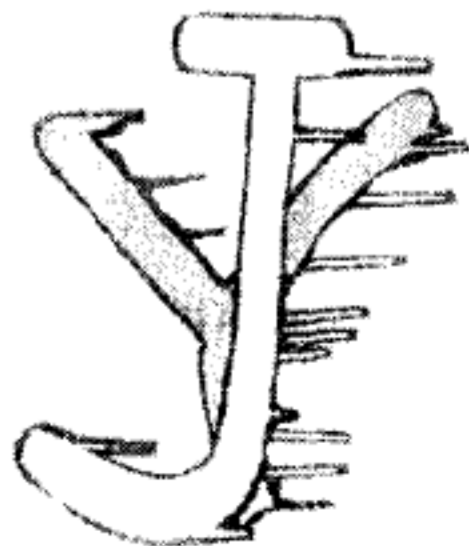


探讨了职业团体对真正的教育学、学科教学法、学生知识构建等可能的贡献。在他们那里,职业团体包含共同的目标、对学生学业的共同关注、协作、反思教学的讨论和非私人化教学(即打破通常意义上个体孤立的课堂教学,彼此观摩)。他们发现,学校里的职业团体越是盛行,真正教育学的存在空间就越大。赛卡达和阿达简(Secada & Adajian, 1997)的职业团体观念与此相近,只是多加了一个重要问题,即集体决议的观点;他们还提供了一份小学教育的案例研究,说明了全校规模的职业团体如何推动教师改进了数学教学。

职业团体的研究结果引起了众多争议,故此做一些说明还是必要的。第一,此项研究都是基于少量的学校作为样本;第二,在纽曼等(1996)的研究中做出那样的推论确实有些牵强,因为研究者选择学校主要就是基于其职业团体特色;第三,大多数职业团体研究都毫不怀疑地采用了层次区分理论,认为职业团体改进了教学、提高了学业而没有看到另外一种可能性,即职业团体可能是高教学质量的副产品,而不是前提条件。赛卡达和阿达简(1997)指出教师职业团体与教学行为会相互影响,但其经验分析只局限于一种成因分析方向:职业团体影响教学。同样,路易斯、克鲁塞和马科斯(Louis, Kruse & Marks, 1996)主张教师社会关系与课堂教学之间的关系是复杂的:

(我们的研究)不能证明职业团体能促使教师实施更地道的课堂教学。怀疑者可能不无理由地发问:那些实施地道课堂教学的教师是否更注重同事之间的答疑解惑于是就结成了职业团体呢?(p. 184)

社会资本 我们同样可以把学校里的社会资源看作是一种社会资本。学校里的社会资本指相互间的信任、共同的期待、彼此的默契以及教育者团体特有的一种责任感(更详尽的定义请参阅 Coleman, 1988)。与某些学校里教师孤立无援地工作不同,在另外一些学校里教师围绕教学的学术问题结成密切的关系网络,这些网络就构成一种资源——教师可以利用来改进教学的资源(Kilgore & Pendelton, 1993)。



合作、友好的同事关系、反思教学的讨论造就了社会资本。在这样的学校里,教师更容易在工作中、甚至是在课堂上相互协作;这样教学变得非私人化了,教学上孤立无援的困境得以克服。行政支持比如针对教学政策所提供的建议或咨询同样为教师提供了可资利用的社会资本。科尔曼(1988)说社会资本可以促成人力资本的生成。具体到学校的情况,教师之间的社会资本可以增进其知识和技能(就是说其人力资本)、方式(包括提供规范的实验环境、探讨问题的场所以及对取得成绩者给予奖励)。显然,这种方法与那种学校里教师的活动无人知晓、教师的贡献无人过问奖赏的做法有本质的不同。

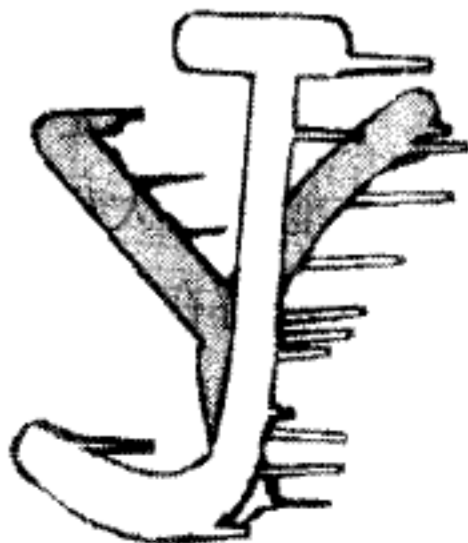
52

总之,认识到物质、人力和社会资源(或称之为经济、人力、社会资源;参阅 Spillane & Thompson, 1997)之间潜在的相互作用非常重要。正像社会资本可以促成人力资本一样,某些教师可能首先会利用其特有的知识和禀赋打造出社会资本。另外,经济资本可能对激发人力和社会资本都至关重要,因为教师的相互学习与协作需要融合时间、物质资源以及来自学校正常生活之外的各方面专业知识。也许最为重要的是,投入教师职业培训的经济资源可以同时激发人力和社会资本以及其间的相互作用。这种可能性从图 2.4 就可以看得出来,在组织资源与职业培训之间有一种双向的流动。

职业培训：变化的动力

主张职业培训为改进教学的关键机制,其理论基础又是什么呢?肯定会有许多教师对此主张表示怀疑,因为职业培训经常是教师工作一个必然的组成部分,也未见它与实际教学工作有什么太多的联系(Sparks & Loucks-Horsley, 1989)。看来职业培训的确没有起到改进教学的作用。研讨会经常是孤立的学术活动,无关教学实际中的问题。研讨会最多不过是提供了某种可以直接应用的教学工具而已(Fullan, 1991)。这种职业培训没有带来应有的变化(Goldenberg & Gallimore, 1991),我们也很怀疑它能给教师的教学带来哪些改进。

不过最新的研究提出了另外一种可能性。持续不断的、前后连贯

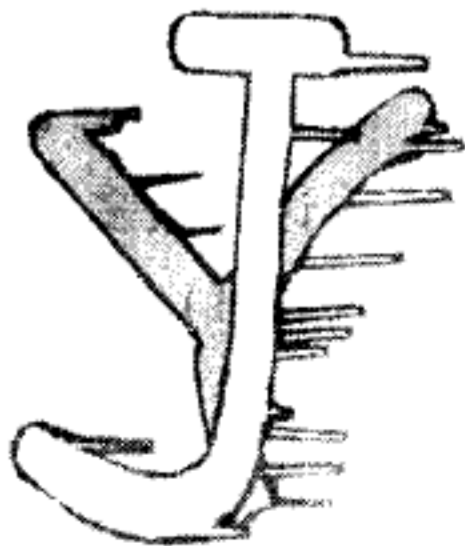


的、相互协作的和具有反思性质的职业培训可能会为教学带来一些真正的变化(Darling-Hammond & McLaughlin, 1996)。李伯曼(Lieberman, 1996)提出了一种广义的职业培训,包括听讲座、参加研讨会和其他多种方式,比如非正规的校内同行相互辅导、经验交流、案例研究等,通过网络、建立合作伙伴关系等方式进行的非正规校外学习等。据李伯曼称,“参加了这种新式职业培训的教师经常会感受到置身于一种强烈的令人振奋的气氛之中:越是深入学习新点子就越多,也就想学到更多的东西”(pp. 189—190)。然而并不是所有的教师都喜欢这样做;但凡是这样做了的其教学都受益匪浅。

职业培训可以从两方面影响教学资源。一、它可以增进教师的知识、改进技能、强化禀赋,一句话,增加学校的人力资源。这是有关教师职业培训的最为常见的一种观点(例 Sparks & Loucks-Horsley, 1989),而且许多州都有相关的法律规定:教师必须定期参加职业培训才能继续持证上岗。二、职业培训可以增加学校的社会资源,尤其是那种协作式的、反思式的培训。学校拥有了严格的职业培训体系,它就可以催生学校社区的许多特征,比如相互间的协作、共同的价值观念、非私人化教学、有关学生学业的反思性交谈。因此,职业培训有望增加学校教改创新的实力(Darling-Hammond & McLaughlin, 1996; Little, 1986; Newmann & Associates, 1996; Tharp & Gallimore, 1988)。

同时,组织资源还可以影响职业培训的规定和本质。职业培训需要投入大量资金,尤其是在一个时期内持续不断的、涉及教师之间协作的职业培训。利特尔(Little, 1986, 1990)曾表示,有效职业培训条件很难维持,因为它需要充裕的时间、得力的领导以及充沛的精力。可见,组织资源与职业培训之间是一种能动的关系,有时可以达到李伯曼的境界(1996),可有时也会由于资源匮乏而踟躇不前(Little, 1990)。

不只是资源与职业培训之间相互影响,职业培训对教学的影响可能在很大程度上也会取决于可资利用资源的水平以及新思想、新教学思路在何种程度上得以传播。洛坦、科恩和莫弗(Lotan, Cohen & Morpew, 1997)报告说,教师大都乐于参与那种非例行的活动——其创设的综合教学职业培训项目的一个主要成果——学校校长满腹经

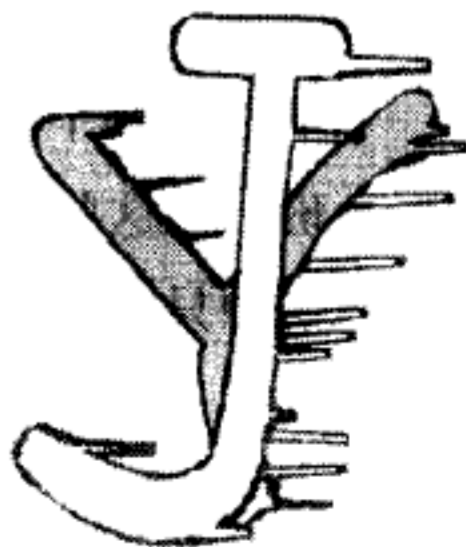


纶且热心支持,还有就是参加者能够得到培训所需资料、日用品等。达尔(Dahl, 1997)在考察了另外一项类似的改革实验之后说,新的教学方式在校长能够积极协调物质资源(包括日用品、器材、场地)和社会资源(教师能够协作的机会)的情况下更容易持续地进行下去。

关于我们的理论的一个重要问题是学校教学改革实施的界限问题。我们假定到达学校的资源最为重要(参看图 2.4)。在涉及物质资源和人力资源时这种假设显然非常符合实际,因为应用到课堂教学的资源必然要经过学校和教师的过滤。然而对社会资源来说就不很清楚学校是否就是特别重要的级别场所了。如果教师职业团体建立在其他的组织或合作基础之上,那么学校在促进教师成熟的过程中究竟起到了一个什么样的作用呢?尽管大多数研究都集中于全校规模的团体(例 Newmann & Associates, 1996),哪怕是中学级别的学校研究都表明其中的各个部门才是最基本的组织单位(Little, 1990; Talbert, 1995)。所以应该说部门而不是整个学校才是职业团体研究的重心所在。虽然中、小学校通常不再细分成各个部门,但它们也可能有职业团体更适于基于其上的小组什么的存在。此外,那种从别校吸收成员的教师群体网络对有些教师而言恐怕是更为重要的职业团体(Newmann & Associates, 1996)。因此确实很难说学校职业团体的界限是在哪一个级别之上。

职业培训与学校改造

在某种情况下,职业培训会引发全校规模的重大变化。洪堡小学——纽曼等(1996)研究当中囊括的一所学校——有几位老师对其教学方法产生了兴趣;此后不过几年,该小学就加入了一个国家级别的教改组织。这几位在岗教师的加入终于导致整个学校都采用了这种新的教学方法。不过在大多数情况下,那些已有高超教学成就的学校却不像新建不久的学校那样容易改造。何况改革并非是一劳永逸而是一个连续不断的过程。在名为嘉林学院的一所小学,主要的改革措施包括教师的职责评估、提交学生成绩报告,所有材料备案一年以上。研究人员证实“三项改革全部都在进行中,教师仍在积极地塑造自我、丰

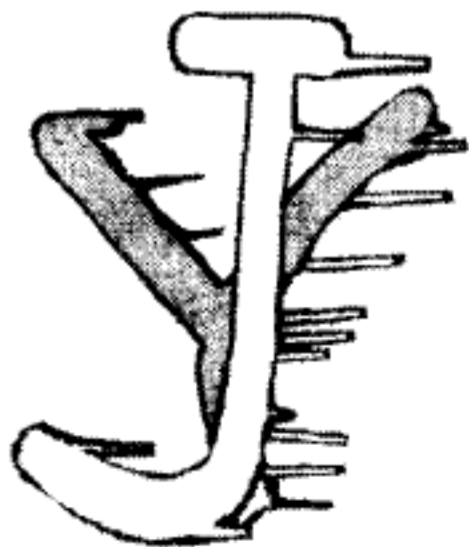


富自我”(Newmann & Associates, 1996, p. 84)。同样在希波拉中学,一位教师讲到:“……每一年我们都应该做得更好。前一年还说得过去,到了下一年就会被判为不及格。只能这样。我们每一年都瞄准新的目标。这是一个不断继续的过程,我们决不会停滞不前。”(Newmann & Associates, 1996, p. 131)在改革成功的学校,创新总是连续不断且有很强的适应性,从来不是静止不动。

职业培训在教学改革中总是起到一种启动、支持和提高的作用。嘉林学院的改革事例充分证明了职业培训的重要力量(Newmann & Associates, 1996)。嘉林的教师们每年都要参加1—3星期的夏季培训,还有四个周六的研讨会以及各式各样的校外活动。纽曼等(1996)还发现另外有三个自愿组成的研究小组在组织活动。所有这些活动极大地推动了课堂教学改革。

研究表明,除了这种全校规模的改革发展以外,更为常见的是规模稍小一些的改革。根据最近的研究我们发现看到学校里虽然确有一部分教师在持续不断地参与反思性的职业培训,但同时我们也总结出三种常见的结果:赞成改革的教师经常与其他教师发生冲突,因为后者不愿意改革;他们要么妥协、缓和教改的力度以避免冲突(或使其技术创新的同时也能照顾到现行条件);要么在学校内部建立一种另类组织以充分实施自己的教改方案,但决不超出该组织的范围之外(例如那种“校中之校”)。最终的结果取决于组织资源与教学方式之间的互动。学校改革的大量研究可为上述论断作证,同时也提醒人们关注造成各种结果的中间机制。

不断的冲突 在某些情况下,改革造成了学校内部不断的冲突。在教学改革进行得相当深入的富莱蒙特中学——属于纽曼等(1996)的考察系列之一——部分教师企图铲除数学差等班,提出要在学校旗下设立一个小的分部,负责教授所有学生的数学,优生差生混合编班。但这些措施在学校内部造成了紧张气氛,分部之外的教师抱怨说这种只顾照顾感情需要的做法太浪费时间,真正用于学业的时间反而少了。他们争辩说这样做的结果只能是让学生跟不上班。同一项研究发现不断的冲突也发生在希尔威中学——一所由四位教师把持的特



许学校,他们的旗号是致力于“真正的教学”。尽管其他教师对他们的“真正”理想有所认同,但对他们寡头式的管理方式却深恶痛绝,抱怨自己在学校的政策及发展方向上无权参与。

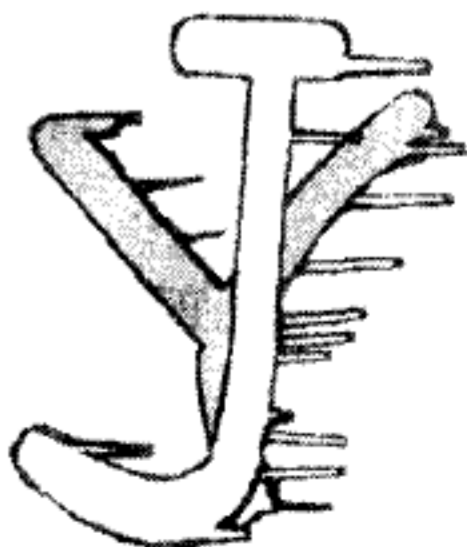
在第一例中,两组教师之间发生了冲突,原因是其对于数学教学的目的和不同能力学生的认识不同。第二例中同样是教师之间的冲突,但起因是对于控制管理权力的争夺而非教学思想。还有其他一些事例,冲突或是在管理者与教师之间、或在教师与学生家长之间。概括来讲,冲突的形成似乎有下列三种情况:针对什么是有效的教学产生了不同认识;对有限资源的使用方式发生了分歧;教师不愿意承担改革带来的额外工作。煽动冲突的行为包括管理者积极阻挠改革、限制改革的资源投入、反改革势力的破坏、教师纠集外部势力阻止改革的进行。

55

妥协与适应 避免内部冲突的努力可能导致另外一种结果,即改革者缓和革新的力度以适应现存条件。在某种情况下这意味着只有改革的声音而不见改革的行动。研究者确实发现在一些号称改革的学校教师满口都在“谈改革”却无人“行改革”——就是说谈论使用的都是改革的语言但在教学中却根本不见创新的举措(Gamoran, 1996b; Newmann & Associates, 1996)。其中的原因可能是教师缺乏培训、认为改革不可能成功或迫于其他方面的压力,比如地区主管部门要求提高标准化考试成绩。

一种情况是适应成为长期改革的一个发展步骤。不过经验告诉我们,更为常见的结局是有限的改革绝难久长。相反,一旦改革的界限被设定,在那一领域的改革也就寿终正寝了。

另类组织 有时执意改革的教师确实成功地做到了在教学创新方面不做任何妥协,但却苦于无法把改革成果向全校推广。在这种情况下,改革通常发生在一个传统机构内部的另类组织。一个极端的例子即艾兰德中学,在那里差不多每一种新的教学思想都造就了各自独立的另类组织或项目,比如危境青年扶助项目、未婚先孕女生组织、双语学生组织、低分一族项目、技术爱好者组织等(Newmann & Associates, 1996)。更为常见的情况是新教学导致了“校中校”的局面,它与



常规教学虽然处于竞争之中但却能和平共存。

那么为什么新教学会在另类组织中诞生而不能改变全校的教学呢？恐怕最有可能的原因是组织资源的缺乏，尤其是物质资源和社会资源的不足。首先，可供教改的有限资源尚不足以造成更大规模的改造。第二，学校教师的相互隔离——仅仅是因为两个教室之间隔了一堵墙。他们没有机会彼此学习、相互借鉴，就教育实质问题进行交流的机会更为有限。第三，也许是最为重要的一点，就是学校笼罩在一种各自为政的气氛之中，对其他教师评头品足被认为是不合规范。教师不愿对其他同行的做法妄加评论宁可任其各行其是，至于教学创新，除非自己找上门来否则决不轻言半句。

外人看到教学改革只局限于另类组织，便以为教改失败了。这种认识会进一步限制改革的成长或造成改革的下滑。同时对于改革的种种限制也会在改革者当中产生一种“若即若离”的心态，顽强地保卫着自己的改革领地，使之不至消亡。这一过程反过来又加剧了学校改革条块分割的局面——纽曼等(1996)在艾兰德中学发现的就是这种情况。

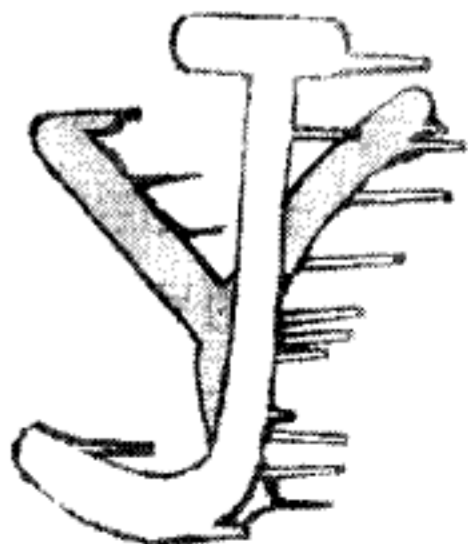
教学模式应用实例

56

迄今我们谈到了各种不同的教学思路，却没有提供实施的细节。例如我们谈到教学中的种种不确定因素经常出于传统规范的考虑而遭到忽视，但也有些教师毫不避讳这种不确定性而且积极地应对以增进自身的知识。此例说明对教学抱有的观念会影响教学的组织背景，也就是说教学背景中最为突出的特征往往取决于人们对教学所抱有的观念。为了更好的说明这一点，下面我们介绍三种教学思路，分别称之为理解教学、常规教学和基础知识教学。这三种教学思路分别突出地展示了教学组织背景能动模式的不同方面。

理解教学

根据卡朋特和莱赫 (Carpenter & Lehrer, 1999) 的理论，学生的理解过程包括五种相互联系的心理活动，即架设关系、扩展并应用旧有

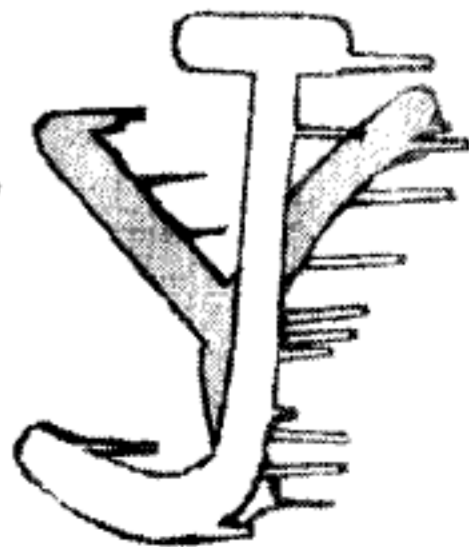


知识、经验反思、清晰地表达、融入自身知识体系。所谓理解教学,就是旨在激发这五种心理活动的教学。许多学者认为这种教学思路强调学生的意义架构、通过主动学习发现知识(例 Cohen, McLaughlin & Talbert, 1993)。纽曼等(1996)在审查真正教育学的时候也抱有与此相类似的观念,包括学科系统探究、学生知识建构以及与学生校外生活的关联。

理解教学需要教师直接面对教学中的不确定性。如松散结构理论所强调的那样,教学是一种模糊的技术。处理这种不确定性的特有方式是把注意力集中到教育的象征性的、永恒性的方面而避免直接考察技术细节。在理解教学的实施过程中仅凭信任逻辑处理教学的不确定性是不够的。教师不得不脱离书本上的惯例因为他们面对的是更为紧要的问题,就是不知道哪些是学生已经知道的、哪些是他们不知道的、哪些活动对于哪些学生在具体哪点时间最能够促进其理解的形成。理解教学就是需要一种处理不确定性的方法,就是要认识到学生有问题要问并且给予解答而不是避免学生提问。在寻求解答的过程中教师可能需要求教于其他同事,而同事可能既给予心理上的支持又提供实际的帮助。他们彼此交流、共同策划、彼此听课等等,一句话,他们开始建立职业团体了。这样,在理解教学的实施过程中一个互助的社会环境也就形成了。但要使这样一种环境继续下去,就需要投入物资资源,尤其是彼此协作的机会、人力资源和促进学生发展的基础知识,而这些资源可由职业培训提供。我们主张学校理解教学与社会资源之间应呈现出一种能动的关系,这是因为教学中的各种不确定因素一旦被教育者所认识将会在其中播撒社会关系的种子,而这种社会关系又会进一步推动理解教学。这一观念与比德维尔、弗兰克和奎洛兹(Bidwell, Frank & Quiroz, 1997)的发现不谋而合,即进步的教育理念在人际关系良好的学校更为盛行。

理解教学还需要另外一种先前在图 2.4 中没有提到的关系,即学生学习与教师授课的关系。旨在提高学生理解能力的教学必须根据学生学业的进步不断调整其活动方式和内容。因此理解教学实际上把一对双重过程紧密地联系到了一起:一方面是理解教学与社会关系之

57



间的能动关系；另一方面是教与学首尾相顾。

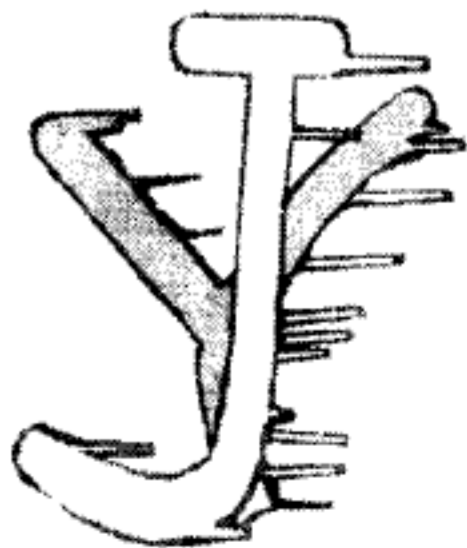
常规教学

我们所说的常规教学是指按固定程式组织的教学，包括授课、重述和课堂作业。这里讲的不是一个抽象的理想类型；而是说它准确地概括了美国教育的大致形态，尤其是小学以后的教学。大量的研究把这种教学描述成一个平淡无奇、以教师为中心的过程（例 Goodlad, 1984）。尼斯特兰（Nystrand, 1997）把它说成是“独白教学”，意思是说整个课堂就像是一场独白戏，即使是在学生背诵的时候也是按照教师预先设定的文本进行的。大量的问答也是依照固定的程式启动（教师提问），学生回答，然后是教师的评价（Mehan, 1979）。在这种教学形式中，即使小组活动也是教师一手安排的（Nystrand, Gamoran & Heck, 1993）。

常规教学主要的组织背景是什么呢？这里的流动程式是单向的而非是互动的。与层次区分理论相一致，时间的分配与教材内容在很大程度上决定了教师的讲授方式。不同于理解教学，这里的社会资源对教师的授课几乎没有什么影响。在常规教学中，教师的工作是彼此孤立的，教学中潜在的不确定性淹没在照本宣科的讲授之中。所以没有什么东西会刺激教师就教学中的实质问题进行反思。当然教师也会每天与同事大谈特谈教学中的种种烦恼，不过这种交流主要是针对教学管理或学生本身的具体缺点而不是新的教学思路、课程当中的问题或者学生学业的质量问题（Newmann & Associates, 1996）。我们认为常规教学的盛行以及社会资源与常规教学的微弱关联是造成校际社会指标（比如教师之间良好关系与协作）前后不一、普遍低落的重要原因。教师的期望与效能与这种疲弱的教育格局格格不入，即使教学被认为是富有成效也是针对学生成绩的一种反映而不是造成好成绩的决定因素。解释常规教学与社会资源的关系，松散结构理论可能更为适用。

基础知识教学

基础知识教学意指重视把权威的学科知识传授给学生的教学体



系。据赫奇(Hirsch, 1993, 1996)的观点,传授知识是教育的本质功能。与理解教学中学生主动建构意义的做法不同,基础知识教学把意义看作是外在于学生、蕴含在学科主体之中的东西。基础知识教学与常规教学也有两点重要的区别。第一,基础知识本身就规定了哪些知识是重要的(Hirsch, 1996)。第二,基础知识教学强调知识的深度要远
58
过于常规教学,相比之下后者传授的只是点滴的知识片断,绝口不谈有争议的东西或者是现象之间的联系(McNeil, 1986)。

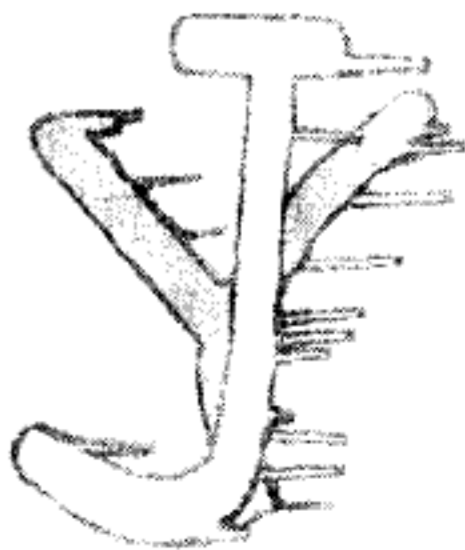
对从事基础知识教学的教师来说,最重要的组织资源是教材和其自身对学科知识的掌握。因此物质资源与人力资源的作用要比社会资源更为突出。或许可以想象基础知识派教师可能会就课程内容展开频繁深入的交流,并由此交流而诞生教师的职业团体,就像理解教学一样。然而事实不是这样,因为基础知识课程已经给定,学生的理解能力又参差不齐,与理解教学两相比较人们很难指望教师之间的社会关系对基础知识的教学产生什么影响。无独有偶,比德维尔、弗兰克和奎洛兹(1997)的研究发现,在其教师工作关系的性质与其自认为重视传授知识的准确性之间没有什么显著的关联。

与常规教学一样,在这里我们发现学生学习主要是对基础知识讲解的一种反应,根本没有那种有意义的反馈回路。可见,在我们探讨的三种教学体系之中只有理解教学才出现教师授课充分考虑学生学习的情况。

结论:教学研究的推陈出新

本章我们既简要又深入地论述了学校作为一个组织如何为教学提供背景的问题。简要之处在于我们论述了组织资源是组织背景下最为重要的本质特征。我们以资源的概念包容了此前研究讲到的绝大部分条件,计有时间、物质资料、班容量、知识、领导与合作。凭借资源这一论点我们追溯了学校组织一系列理论形成规律,从投入—产出理论到层次区分理论再到我们自己的理论体系。在每一种理论之中,资源都被作为教学过程中最显著的特征。

说到简要,我们也不得不漏掉学校组织其他的一些方面。尤其是

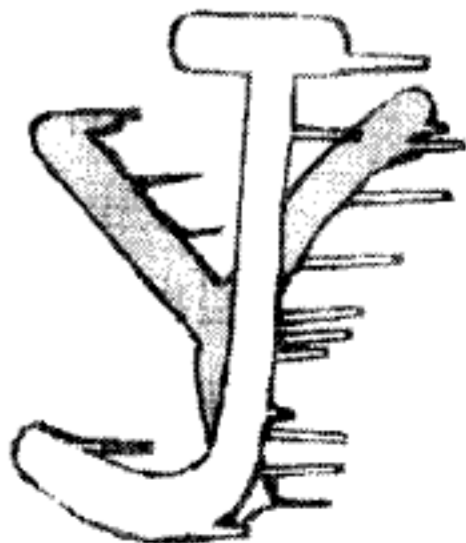


其结构方面,因为它不只是资源所能概括的,所以未予论及。例如,把结构细分成各个专业和能力群通常不属于经济资源的范畴,但它仍是教学背景中的一个突出因素(Oakes, Gamoran & Page, 1992)。有意思的是,结构分化政策的变化很少带来教学方面的改进(Gamoran & Weinstein, 1998)。此一方面的研究显示结构分化政策并不是一个容易奏效的工具,这首先是由于传统的惰性,其次是面对新的结构条件教师往往由于了解有限而显得无所适从(Wells & Serna, 1996)。事实上,结构分化的研究发现与彼得森等(Peterson, 1996)的普遍结论是一致的,即结构条件可以推动教学改善但不是主要的动因。今后的进一步研究可能会更清晰地指出结构作为资源补充的重要作用(Newmann, 1998)。

学生群体的组成是另一个本文未予详论的话题。如同结构一样,组成与教学上的差异是有联系的,但也不是主要的动力(Gamoran, 1992)。关于组成的一个重要问题就是它是否只构成组织资源的一个偶然因素,也就是说是否因为学生组成的不同就必须用不同类型、不同水平的资源才能造成类似的交往成果。例如,是否弱势群体的学生就必须接受受了一定类型或一定质量职业培训的教师的教才能改进其学?这一复杂的问题也值得进一步深入的研究。

尽管出于简化的考虑本文对组织的某些方面缺乏详细论述,但另一方面,我们的理论比此前有关学校和教育的理论都更为复杂,因为它认识到在组织资源、教学和学生学业之间可能存在着一种能动的、多向的关系。并不是说在所有的情况下所有这些因素都会起作用,但在当今众多的教育改革实验中它们确实有可能发挥作用,比如对于理解教学(Cohen 等, 1993)、真正教育学(Newmann & Associates, 1996)、对话式教学(Nystrand, 1997)。

教学与组织背景的关系部分取决于哪种教学思想占据了主导。某些具体资源的重要性也会因教育体制、管理思想、责任制度等的不同而表现出种种差异。例如,鉴于松散结构理论迄今为止一直在美国盛行,所以有关教师应该教什么、学生应该学到些什么的新的职责规范会在很大程度上影响资源分配与教学成果的关系。一个值得未来研究



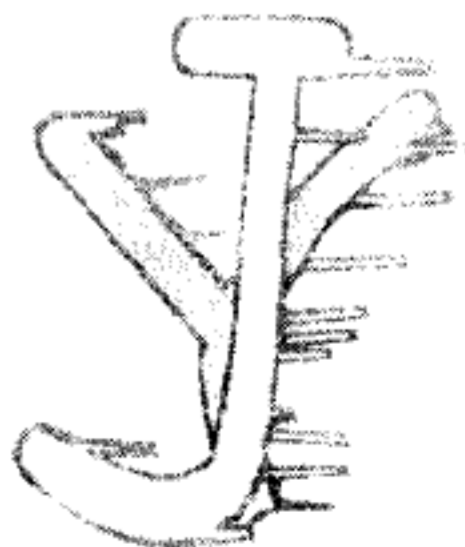
的问题是，是否重视新规范的教学改革必辅以建立课时分配与学生学业成果之间更为紧密的联系——正如层次区分理论所预见的那样——还是通过增加教师的职业培训而不是通过课程与考试的压力来改进教学呢？另外一种可能性是保持美国教育的悠久传统，其结果就是，在顽强的松散结构体制下教师会成功抵制责任增加带来的各种压力。关于这一问题，跨国界研究以及教育发展的长期趋势研究都可能给予适当的回答。

资源分配及其影响的研究结果自然是对某些资源比其他资源更为清楚一些。对于具体的时间分配方面、课程讲授以及学生学习来说，层次区分理论一直是得力的工具。人力资源比如教师掌握的知识似乎也与教学密切相关，尤其是当教学内容需要非常细化的时候。目前的研究尚未揭示其他人力资源比如领导、社会资源、特别是教师之间关系可能对教学带来的影响。这类的研究都很笼统，所以我们曾经表示有必要对资源的流动进行更加细微的区分，以确定其间的多向性效应。

组织是一个相互联系的关系系统，而不仅仅是孤立的个体或范畴的集合。组织中的角色比如说教师，只有在与其它角色如学生、校长或学生家长相联系的时候才有意义。正是由于这一原因，社会学的组织研究才需要研究关系，集中在关系的排列组合、关系的变迁以及关系如何影响到结果。组织研究的最大魅力在于洞察诸多关系性质的细微差别以及哪些关系在其间占据了优势。把研究的重点放到关系上面而不是组织中的个体上面有可能增进我们对教学环境的理解，从而在理论上支持教学改革。

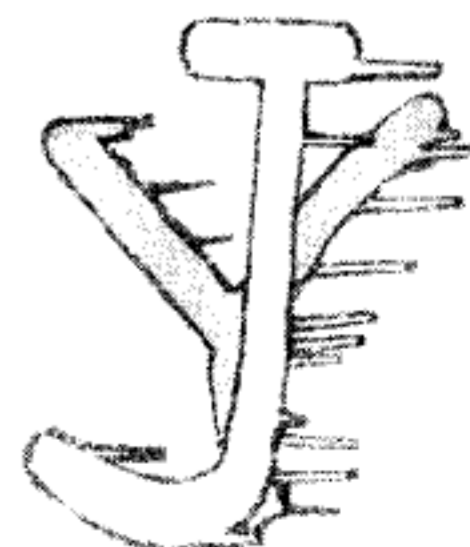
致谢：本研究承威斯康星大学威斯康星教育研究中心国家改进学生数学及理工学科学习与成就中心支持，美国教育部教育研究与改进办公室提供资金赞助。

60

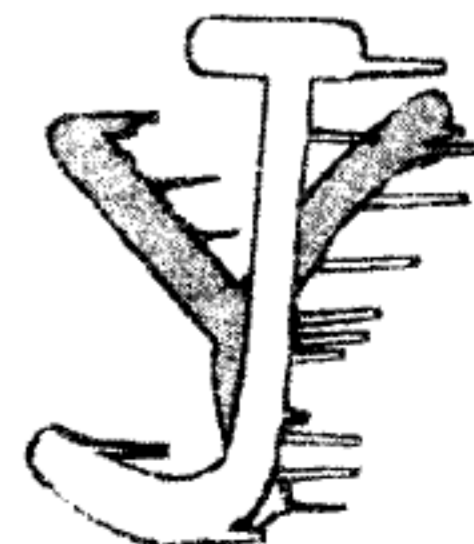


参考文献

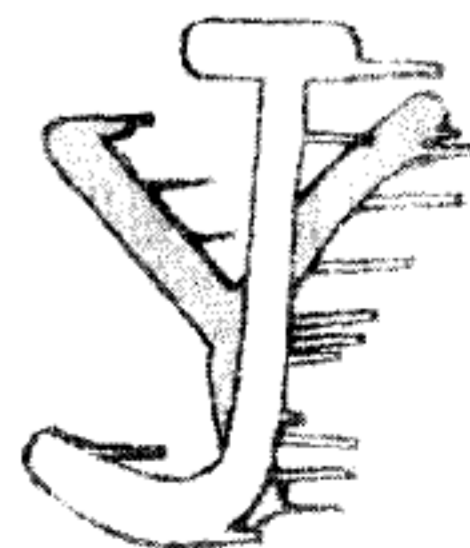
- Adajian, L. B. (1995). *Teacher's professional community and the teaching of mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Alexander, K. L., & Cook, M. A. (1982). Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story. *American Sociological Review*, 47, 626-640.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Anderson, C. W. (1996). *Reform in teacher education as building systemic capacity to support the scholarship of teaching*. Paper presented at the International Workshop on Reform Issues in Teacher Education, Taipei, Taiwan.
- Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Barr, R., & Sadow, M. W. (1989). Influence of basal programs on fourth-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 24, 44-71.
- Benavot, A., & Resh, N. (1998). *Diversity within uniformity: Conflicting pressures in the construction of implemented school curricula*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, San Francisco, California.
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 922-1022). Chicago: Rand McNally.
- Bidwell, C. E., Frank, K. A., & Quiroz, P. A. (1997). Teacher types, workplace controls, and the organization of schools. *Sociology of Education*, 70, 285-307.
- Bidwell, C. E., & Kasarda, J. D. (1980). Conceptualizing and measuring the effects of school and schooling. *American Journal of Education*, 88, 401-430.
- Bishop, J. H. (1998). The effect of curriculum-based external exit exams on student achievement. *Journal of Economic Education*, 29, 171-182.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Borman, K., Cookson, P., Sadovnik, A., & Spade, J. Z. (Eds., 1996). *Implementing federal legislation: Sociological perspectives on policy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-375). New York: Macmillan.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The high school as community: Contextual influences, and consequences for students and teachers*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Callahan, R. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carpenter, T. P., & Lehrer, R. (1999). Teaching and learning mathematics with understanding. In E. Fenneman & T. A. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp. 19-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, D. K. (1990). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 311-330.
- Cohen, D. K., McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). *Teaching for understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, E. G., Deal, T. E., Meyer, J. W., & Scott, W. R. (1979). Technology and teaming in the elementary school. *Sociology of Education*, 52, 20-33.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Dahl, R. (1997). Organizational factors and the continuation of a complex instructional technology. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 260-274). New York: Teachers College Press.
- Darling Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1996). Policies that support professional development in an era of reform. In *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 202-218). New York: Teachers College Press.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486-516). New York: Macmillan.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Freeman, R. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary



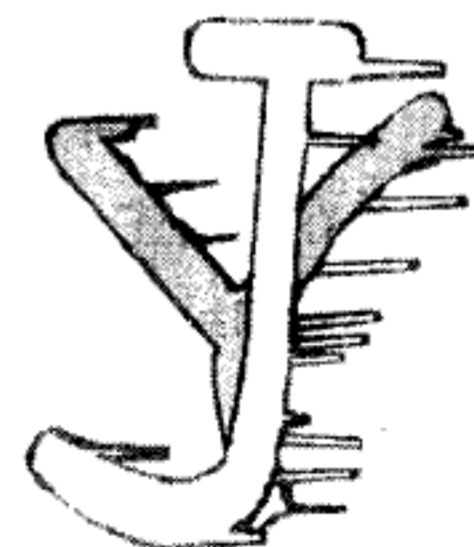
- schools? *American Educational Research Journal*, 26, 403-421.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, B. (1987). What school factors raise achievement in the Third World? *Review of Educational Research*, 57, 255-292.
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64, 119-157.
- Gahng, T.-J. (1993). *A further search for school effects on achievement and intervening school experiences: An analysis of the Longitudinal Study of American Youth data*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education*, 60, 135-155.
- Gamoran, A. (1988). Resource allocation and the effects of schooling: A sociological perspective. In D. W. Monk & J. Underwood (Eds.), *Microlevel school finance: Issues and implications for policy* (pp. 207-232). Ninth Annual Yearbook of the American Educational Finance Association. Cambridge, MA: Ballinger.
- Gamoran, A. (1992). Social factors in education. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed., pp. 1222-1229). New York: Macmillan.
- Gamoran, A. (1996a). Curriculum standardization and equality of opportunity in Scottish secondary education, 1984-1990. *Sociology of Education*, 29, 1-21.
- Gamoran, A. (1996b). Goals 2000 in organizational perspective: Will it make a difference for states, districts, and schools? In K. Borman, P. Cookson, A. Sadovnik, & J. Z. Spade (Eds.), *Implementing federal legislation: Sociological perspectives on policy* (pp. 429-443). Norwood, NJ: Ablex.
- Gamoran, A. (1996c). Student achievement in public magnet, public comprehensive, and private city high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 1-18.
- Gamoran, A., & Dreeben, R. (1986). Coupling and control in educational organizations. *Administrative Science Quarterly*, 31, 612-632.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32, 687-715.
- Gamoran, A., Porter, A. C., & Gahng, T.-J. (1995). Teacher empowerment: A policy in search of theory and evidence. In W. J. Fowler, B. Levin, & H. J. Walberg (Eds.), *Organizational Influences on Educational Productivity, Volume 5* (pp. 175-193). Greenwich, CT: JAI Press.
- Gamoran, A., Porter, A. C., Smithson, J., & White, P. A. (1997). Upgrading high school mathematics instruction: Improving learning opportunities for low-income, low-achieving youth. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 325-338.
- Gamoran, A., & Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools. *American Journal of Education*, 106, 385-415.
- Goldenberg, C., & Gallimore, R. (1991, November). Changing teaching takes more than a one-shot workshop. *Educational Leadership*, 49, 69-72.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models*. New York: Halsted Press.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1986). School effects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 570-602). New York: Macmillan.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Greenwald, R., Hedges, L., & Laine, R. D. (1996). The effects of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.
- Hanushek, E. (1994). *Making schools work: Improving performance and controlling costs*. Washington, DC: Brookings.
- Hanushek, E. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141-64.
- Hemmings, A., & Metz, M. H. (1991). Real teaching: How high school teachers negotiate societal, local community, and student pressures when they define their work. In R. N. Page & L. Valli (Eds.), *Curriculum differentiation: Interpretive studies in U.S. secondary schools* (pp. 91-112). Albany, NY: State University of New York Press.
- Heyneman, S., & Loxley, W. (1983). The effects of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88, 1162-1194.
- Hirsch, E. D. (1993). The core knowledge curriculum: What's behind its success? *Educational Leadership*, 50, 23-25.
- Hirsch, E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Doubleday.
- Hodgson, G. (1975). Do schools make a difference? In D. M. Levine & M. J. Bane (Eds.), *The inequality controversy* (pp. 24-44). New York: Basic Books.
- Jackson, P. A. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jencks, C. L., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D. K., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kilgore, S. B., & Pendelton, W. W. (1993). The organizational context of learning: Framework for understanding the acquisition of knowledge. *Sociology of Education*, 66, 63-87.



- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary students. *American Journal of Education*, 104, 103-147.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science. *Sociology of Education*, 70, 128-150.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1986). Seductive images and organizational realities in professional development. In A. Lieberman (Ed.), *Rethinking school improvement* (pp. 26-45). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1990). Conditions of professional development in secondary schools. In M. W. McLaughlin, J. E. Talbert, & N. Bascia, *The contexts of teaching in secondary schools: Teachers' realities* (pp. 187-223). New York: Teachers College Press.
- Lotan, R. A., Cohen, E. G., & Mophew, C. C. (1997). Principals, colleagues, staff developers: The case for organizational support. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 223-239). New York: Teachers College Press.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Marks, H. M. (1996). Schoolwide professional community. In F. M. Newmann & Associates, *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (pp. 179-203). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Loveless, T. (1994). The influence of subject areas on middle school tracking policies. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 10, 147-175.
- McNeil, L. (1986). *Contradictions of control*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In M. Meyer & Associates, *Environments and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Metz, M. H. (1989). Real school: A universal drama amid disparate experiences. *Politics of Education Association Yearbook, 1989*, 75-91.
- Monk, D. H. (1992). Education productivity research: An update and assessment of its role in education finance reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 307-332.
- Mosteller, F. W., & Moynihan, D. P. (1972). *On equality of educational opportunity*. New York: Random House.
- Newmann, F. M. (1998). How secondary schools contribute to academic success. In K. Borman & B. Schneider (Eds.), *The adolescent years: Social influences and educational challenges*. National Society for the Study of Education Yearbook 97:1. Chicago: University of Chicago Press.
- Newmann, F. M., & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., & Heck, M. J. (1993). Using small groups for response to and thinking about literature. *English Journal*, 82, 14-22.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- Pallas, A. (1988). School climate in American high schools. *Teachers College Record*, 89, 541-554.
- Park, B.-J. (1998). *Teacher empowerment and its effects on teachers' lives and student achievement in the U.S. high school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Parsons, T. (1963). *Structure and process in modern societies*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Peterson, P. L., McCarthy, S. J., & Elmore, R. F. (1996). Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, 33, 119-153.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1979). *Implementation* (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Parkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 16 (pp. 353-389). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rowan, B., & Miracle, A. W., Jr. (1983). Systems of ability grouping and the stratification of achievement in elementary schools. *Sociology of Education*, 56, 133-144.
- Rowan, B., & Miskel, C. (1999). Institutional theory and the study of educational organizations. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Cheong, Y. F. (1993). Teaching as a non-routine task: Implications for the management of schools. *Educational Administration Quarterly*, 29, 479-500.
- Secada, W. G., & Adajian, L. B. (1997). Mathematics teachers' change in the context of their professional commu-



- nities. In L. Fennema & B. S. Nelson (Eds.), *Mathematics teachers in transition* (pp. 193–219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Slavin, R. E. (1989). Class size and student achievement: Small effects of small classes. *Educational Psychologist*, 24, 99–109.
- Slavin, R. E. (1990). Class size and student achievement: Is smaller better? *Contemporary Education*, 62, 6–12.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10, 40–57.
- Spillane, J., & Thompson, C. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 185–203.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1991). State control of the curriculum and classroom instruction. *Sociology of Education*, 64, 1–10.
- Stodolsky, S. (1988). *The subject matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stodolsky, S., & Grossman, P. (1995). The impact of subject matter on curricular activity: An analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal*, 32, 227–249.
- Talbert, J. E. (1995). Boundaries of teachers' professional communities in U. S. high schools: Power and precariousness of the subject department. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question* (pp. 68–94). New York: Teachers College Press.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102, 123–153.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled systems. *Phi Delta Kappan*, 63, 673–675.
- Wells, A. S., & Serna, I. (1996). The politics of culture: Understanding local political resistance to detracking in racially mixed schools. *Harvard Educational Review*, 66, 93–118.
- Wilson, T. P. (1996). *Reaching for a better standard*. New York: Teachers College Press.



第 3 章

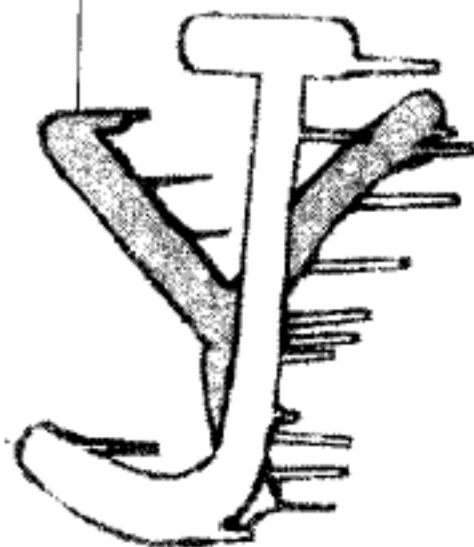
种族/民族社会学与教育 社会学的联系

莫琳·T·哈里楠

20 世纪的美国社会学无论在理论上还是在经验研究方面均取得了长足的进步。这种进步导致了学科专业的分化。的确,社会学专业分化得如此繁复细微以至有时不同的分支学科看来彼此根本没有什么关系。美国社会学协会的成员很少,而且多数成员属于不止一个分部,或者还要参加其他小组的活动——这一点恐怕也能说明社会学分支学科彼此之间的独立性吧。 **65**

不过,社会学分支学科之间的联系恐怕要比表面看上去的那样密切得多。例如,宗教社会学的发展研究便深受组织理论的影响,其有关宗教及宗教机构运行的理论和分析大都借鉴了后者。同样,两性社会学一开始便受到社会心理学理论的极大影响。认识到其他领域的理论和研究可能影响到社会学专业自身的完善是非常重要的,因为只有这样才能得益于他人的智慧累积。正是这种认识使不同学科间的连结日趋广泛。同一学科内部不同专业之间的连结无疑会增进社会学整体的研究力度和实用性。

教育社会学研究的一个中心问题涉及种族及民族性,所以自然有人会问:种族/民族社会学是否影响了教育社会学呢?本文的目的即在于阐述有关种族、民族社会学研究是否影响到教育社会学理论的发展和经验研究的内容。 **66**



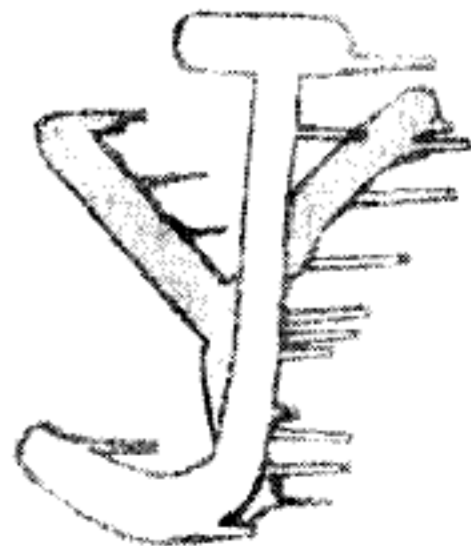
对社会学理论与研究的整体影响

1997年5月的《当代社会学》杂志刊登了全球各国权威社会学家的一组文章,分述社会学在世界各国的发展状况。这组文章的一个显著特征在于,作者均着力描述了一国的政治、经济、社会状况如何直接影响该国的社会学理论和经验研究。例如土耳其,世俗主义信仰遭到伊斯兰原教旨势力的挑战,社会学家研究的重点在于文化与种族认同的复杂关系。在瑞典,由于本国遭遇经济危机、福利制度调整以及国际化等一系列因素的影响,社会学家们把研究的重点从先前的福利国家制度转向种族/民族、民权与人权、发展、文化等问题。阿根廷的社会学家已从以往的庇隆主义阴影中摆脱出来,开始考察当代社会收入不平等现象、中产阶级的衰落以及失业问题。在摆脱了种族歧视之后,南非社会学家的视野不再局限于种族分离、争取民主等话题,而开始研究就业市场、阶级划分和国际化进程。

一国的政治、经济和社会状况对该国社会学发展的影响同样在美国也有体现。在过去,由于深受韦伯和马克思著述及新生工业化国家经济发展的影响,美国社会学家们重点关注社会分层及社会流动的管理过程。其后,研究的重点扩展到组织的生长、工业化及技术的社会效应、贫困的成因和后果上,当今,美国社会发展日新月异,社会学家们开始广泛关注文化、全球化、社会规范与价值观、公共政策等各项重大问题。其中的一个重点就是美国社会由来已久的种族/民族的紧张关系问题。美国人口组成结构的变化与史无前例的社会变迁更加深了社会学家对冲突、就业市场、技术、传播、移民、个体与群体权利义务等的研究兴趣。

整体的背景状况塑造了社会学学科的发展,同时也对社会学的分支学科产生了重大影响。一国的国情决定其社会学研究的课题类型、理论构想以及经验研究的性质。

近几十年来一直为美国人所瞩目的重大社会问题包括民权运动、黑人民权运动、反歧视行动以及多元文化并存。对这些问题的关注促



进了对种族/民族性的社会学分析。许多同类的社会问题,尤其是那些涉及有色学生权益的问题,已经引起了教育社会学的热切关注,并催生了不少的理论经验研究的力作。问题是:种族/民族社会学研究是否影响了对教育的社会学研究。

种族与民族社会学

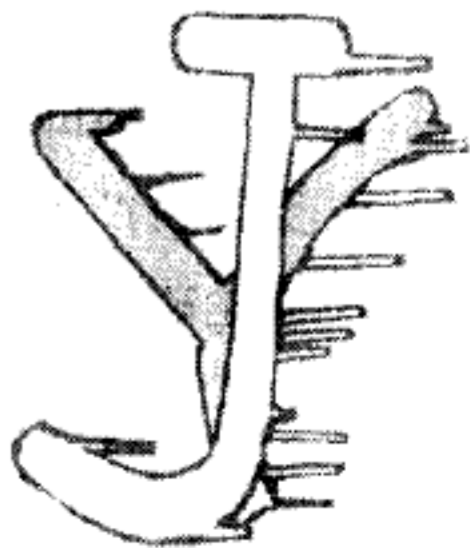
67

种族/民族社会学研究的目的在于发现种族/民族间彼此接触的恒久不变的格局或规范,并推演民族变迁的前因后果(Barth & Noel, 1972)。种族/民族社会学家试图解释种族/民族间联系和格局是怎样出现的、这种格局的稳定性如何保持以及哪些因素会促发多元文化体制下的种族/民族变迁。其目的在于确定和描述种族/民族连结演化、平衡和变异的结构特征及过程。

许多理论家都试图为种族/民族社会学设计一套科学理论。早期的理论主要建立在种族而非民族性基础之上,尤其黑人与白人之间的关系。其时社会学家已经开始驳斥当时一种流行的观点,即认为黑人的生理或遗传基因使其注定要低人一等;不过仍有许多社会学家坚持认为至少黑人的文化不及白人的优越。当时恰逢工业革命发生之后不久,美国正从一个农业大国转变成为工业国。在这种背景之下,黑人仍被认为是处于前现代社会阶段的动物,文化落后、根本与现代社会无缘。

帕克(Park, 1950)是系统探讨种族/民族结构演变理论最早的社会学家之一。帕克提出的假说成了后来有名的种族循环理论。帕克认为,“……种族关系呈现出一种循环趋势且举世皆然——[它]往往经过接触、竞争、适应和最终的同化几个阶段,显然这种趋势富于进步性,且不可逆转”(p. 150)。帕克坚信,种族/民族关系绝对遵从这一进化模式,从前一个阶段导向后一个阶段并最终实现同化。

帕克对种族循环的分析反映了20世纪前几十年的社会经济变迁。在这一期间,随着工业化和城市化的日益普及,美国社会呈现出一派现代景象,所谓的前现代社会被逐步取代。社会科学家认为,现代社



会的发展必然导致同化。由于黑人及其他少数民族在文化上低于白人，所以社会学家们便假定同化肯定要认同英语文化。同化自然要剔除不同种族/民族在文化上存在的种种差异。20世纪大部分时间里，社会学研究受以上信仰的统治。

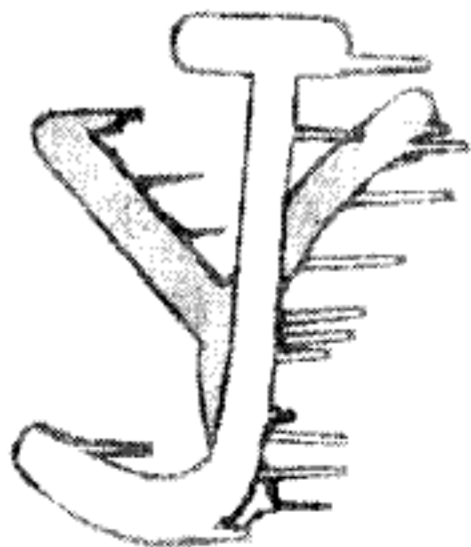
虽然帕克(1950)的研究重点在于美国白人社会同化黑人群体，但其研究思路同样适用于其他少数民族。不过在大量的经验研究中，种族间的区别往往一笔带过：凡白人以外的群体均属于非白人。只是近来，随着美国少数民族人口的日渐增多，才开始有人关注不同种族/民族在美国社会中的作用以及不同种族/民族之间社会关系的发生过程。

迟至60年代末期，人们依然普遍认为同化好像是种族/民族间互动的结果。这一观点反映了认同理论对种族/民族社会学的深刻影响。认同理论说明社会体系平衡运行的规律及其如何应对旨在颠覆稳定社会的挑战和威胁。根据这一理论的设想，社会各部门之间处于一种和谐共存的状态。不过该理论的重点在于静态平衡，也就是说社会各因素之间如何通过适应、树立共同目标、整合、保持，从而实现并维持社会制度的稳定。正如功能主义者注重社会失调研究一样（例如Merton, 1968），认同学派理论家们试图解释一个最终要回归平衡的系统如何受到瓦解的挑战，他们不大喜欢研究社会解体的过程。

同化假说有三个前提：(1) 种族社会变迁及民族关系极少通过冲突方式解决；(2) 变迁是渐进式的而非突发式或杂乱无章的；(3) 现代社会体制与种族歧视势难两立。同化的实现就意味着消除种族/民族群体文化上的差异。在白人居于统治地位的社会里，其他种族/民族群体最终将被溶入主流文化。同化被作为民主理想的化身，共同的基础将消除一切个体上的差异，全体成员以平等的资格参与社会事务。

哈蒙德(Hammond, 1966)认为同化是通过适应实现的，并对其发生过程作了详细描述。哈蒙德主张，随着角色分化与专业化的加剧，各个社会单元之间的相互联系也愈加密切、相互间的依赖性增强。虽然不同的社会群体在价值观和愿望上存在诸多差别，但为了实现共同的目标他们却不得不携手合作，否则将面临共同的失败。适应并非暗指现状，但适应确实预示着一个缓慢的有节制的变化。

68



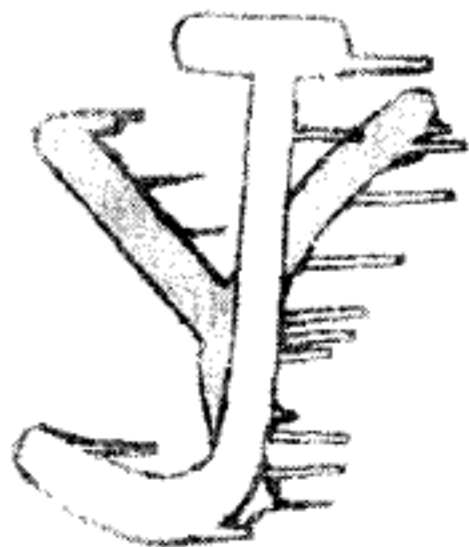
适应的理论框架强调相互间的依赖，把它视为逐步消除种族/民族差异实现大多数人掌权的民主社会的必然机制。这种相互间的依赖性一方面倡导变革的必要性，可另一方面又减少变革的压力。因此，适应模式的是缓慢的而非激进的社会变革。

认同理论盛行，人们普遍认为种族/民族群体最终会溶入美国社会，所有这些使人们暂时忘记了种族/民族矛盾会成为社会冲突之源。种族循环论和同化论均未把种族/民族关系勾画成不稳定因素。60年代美国一系列的社会、政治事件证明，认同理论根本无法解释美国社会大规模的种族/民族冲突。

面对60年代的动荡不安，社会学家们开始寻找同化之外的种族/民族接触模式。巴斯和诺埃尔(Bath & Noel, 1972)提出五种模式：排斥或种族歧视；共生，即不同政治体制下各群体之间的平等交易；单一政治体制下民族或种族的层次分化；多元共存，即多种群体和睦相处但各自保留自身独特的文化；同化，即多个群体融合成为一种新社会、新文化。其中的共生、多元共存和同化与认同理论相吻合，认为社会的稳定需要不同组成部分之间的和谐互动。而种族歧视和层次分化则基于权力的不等，所以预示着不和谐、不稳定。60年代的社会动荡即证明了不稳定模式的存在。因此，种族/民族心理学家们开始转向冲突理论并用以解说种族/民族间的互动。

根据冲突理论，社会始终处于权力本位的斗争过程中，其根源在于阶级差别。把种族和民族性与美国社会的阶级性联系在一起使这一理论的应用变得真实有效。达伦多夫(Dahrendorf, 1959)的界说是，互动群体的目标相互冲突或互不相容便形成冲突关系。冲突理论认为社会的稳定只是暂时的，其间穿插大量的社会资源分配不公以及随之而来的对这种分配感到失意、不满的群体的反抗。因为社会结构上的不相容在所难免，故而冲突理论设想变革乃社会制度进化本质上的必然要求。

种族/民族社会学家认为，民权运动前后的种族冲突起源于少数民族群体对政治、经济和社会权力的争夺。黑人及其他少数民族群体团结一致，争取共同的权利、推进共同的利益。不过冲突理论很难预测



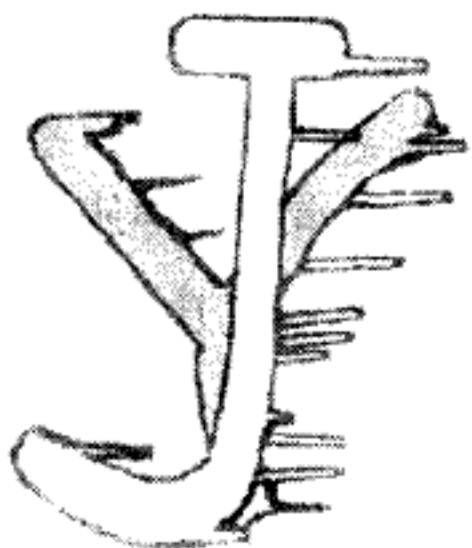
社会动乱和政治斗争最终如何解决。某些地区实现了社会稳定,呈现出明显的同化和多元共存格局。不过就整个社会而言,有关种族/民族的社会冲突依然不断,说明在某种程度上美国的种族/民族关系仍然不稳定。

有关种族/民族社会学研究理论,尤其是认同理论和冲突理论,使人们对美国社会种族/民族关系的作用有了明确的认识。但这种社会理论却无法替代综合性的中程理论(middle-range theory),后者对于深入了解种族/民族关系更为实用。认同理论和冲突理论使社会学家能够给社会事件以事后诸葛亮式的解释,但却无法预知种族/民族互动关系发展的取向及其可能造成的社会后果。大多数社会学家认为未能解释种族/民族冲突何以会发生,而冲突理论却忽视了美国在种族/民族和解方面所作的努力。可见,我们急需一种可以用来详细解释跨种族/民族接触过程的种族/民族关系理论。

值得一提的是,有两位学者曾为建立中程种族/民族理论做出很大努力。布拉洛克(Blalock, 1967)提出制约种族关系的97个命题。与此相类似,金洛奇(Kinloch, 1974)设计出一种不言自明的种族关系理论,其中包括253个命题和定理。20世纪60年代末70年代初的努力为创立新的种族/民族关系理论开了一个先河。不过,后续研究工作却出人意料地稀松。

社会学家未能建立一套种族/民族理论有以下几个原因。首先,给种族/民族性一个明确的界定就不是一件容易的事情。这种界定不能过于抽象,而须包括不甚明确的有关形体特征的描述、变动不拘的文化特质以及具体的历史背景。许多社会学家认为这种界定更多地应该算作变量而非常量。英国的社会学家对于当代某些社会学家将种族/民族性具体化的做法非常反感。他们强烈反对使用人口普查式的范畴衡量种族/民族性,认为这样的界定根本失去了本体论基础(例如Solomos & Back, 1994)。围绕着种族/民族社会学研究主体模棱两可的界定严重阻碍了相关理论的建树。

种族/民族社会学理论难产的另外一个障碍是,种族/民族性并非它自身的变化动因。相反,种族/民族性往往是其他各种更为广泛



的、抽象的社会现象促成的。范·德·博格(Van den Berghe, 1970)认为,种族/民族性问题只不过是更大社会事件的特殊案例,用现有的理论完全可以得到解释。他主张,社会学家应该据此把种族/民族性看作更大社会事件的特例,使用宏观的社会学理论对此给予适当的解释。还有学者主张,有关种族/民族性研究必须把整个社会建制和文化背景考虑进去(例如 Park, 1950)。

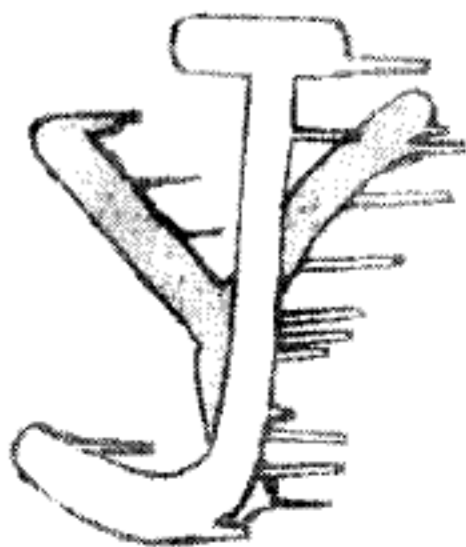
社会学家难以建构一套宏大理论的第三个原因在于,本专业的学者极少进行跨时代、跨文化的比较研究。既然种族/民族性很大程度上取决于文化,相关研究必须考察种族/民族性赖以形成的文化背景。理解文化的最佳方式是对不同文化进行比较。通过比较便可以看出种族/民族性在某一具体社会文化中的确切内涵。范·德·博格(1967)和舍梅尔霍恩(Schermerhorn, 1970)主张必须把有关美国种族/民族问题的研究辅以比较的视野,因为只有这样才能有效摆脱文化和历史的偏见,并抓住种族/民族关系中的关键问题。

涅蒙楠(Niemonen, 1997)最近的一项研究突出强调了种族/民族研究中的种种理论缺陷及其不良后果。涅蒙楠追溯了自60年代以来所有重要社会学期刊发表的有关种族/民族问题的论文。大多数学者只是在社会心理、人口统计和社会分层过程的研究中旁及到种族/民族问题。研究主要是经验性的,缺乏理论上的建树,研究者把美国人口普查中有关种族/民族的概念具体化而丝毫不怀疑这样的处理是否存在问题。

正规的种族/民族理论应具备科尔曼(Coleman, 1994)称之为社会理论的基本特征。科尔曼认为社会理论必须能够描述社会系统的运作机制。具体言之,社会理论必须能够说明社会系统的特征如何影响其中的个体行为,同时必须提供一套完整的规则,借以实现个体对系统的响应。最后,该理论还需阐释个体响应对社会系统的影响。总之一句话,种族/民族理论应能够注释联结社会因素与个体、个体行为与社会变迁的社会过程。

由于缺乏种族/民族理论的指导,社会学家们只得借助其他领域的现成概念作为研究框架。因此,有关种族/民族的经验研究多与社会

70

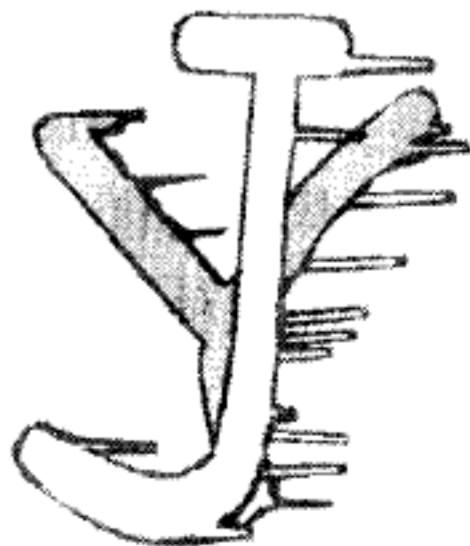


分层、人口统计和社会心理学相联系。不过依据这些理论框架,种族/民族问题通常被看作是独立的或外在的变量而非造成某种结果的动因。

有关种族/民族问题的经验研究还散见于社会分层和政治经济学研究之中。有些研究考察了种族/民族因素对教育与职业获得以及收入分配造成的影响。通常的做法是把黑人及其他少数民族的机会与获得水平与白人进行比较,借此凸现背景特征在社会流动过程中的作用(Farley & Allen, 1987; Hout, 1984; Lieberman, 1980; Wilson, 1979)。还有些研究揭露种族/民族外罩如何掩盖了阶级冲突(Cox, 1948; Wilson, 1980)。其中不少研究发展、改进并检验了有关人力市场、中介群体以及少数民族聚居地一系列假说(Bonacich, 1972, 1973; Light, 1972; Portes & Manning, 1986; Sassenkoob, 1980)。有几项研究把种族/民族因素纳入社会历史势力的研究,例如类似吉普赛人(Romany)之类的少数民族群体何以绵延久长(Alba & Chamlin, 1983; Glazer & Moynihan, 1970; Greeley, 1971; Parenti, 1967)。还有研究在考察城市骚乱的社会、政治、经济原因时着重分析了种族/民族性问题(Baldassare 等, 1994)。

有关种族/民族的人口统计分析比较了不同群体在人口出生率和婚嫁类型上的异同(Lieberman & Waters, 1988)。有多项研究着重探讨了大量黑人从美国南部地区外迁的影响以及各少数民族从墨西哥、加勒比地区、亚洲和中东移民的格局(Kim, 1981; Portes & Bach, 1985)。有部分研究分析了黑人外迁对白人及少数民族社会经济地位造成的影响,并进一步透视了这种人口分布上的变化如何影响到就业市场(Piore, 1979)。部分研究评估了移民率、婚嫁和生育率格局对各种社会体制如学校、医疗设施和教堂的影响(Bouvier, 1992; Yans-McLaughlin, 1990)。还有一些研究考察了少数民族聚居地以及民族融合、种族歧视、财产继承和不同种族/民族贫困地区分布状况(Massey & Denton, 1993; Portes & Manning, 1986)。

有关社会心理学研究侧重于种族/民族偏见、歧视和宽容等情况。部分研究指出,少数民族形成政治性团体的主要原因在于稀缺资源上的分配不公(例如 Greeley, 1974)。还有部分研究证明,一旦通过

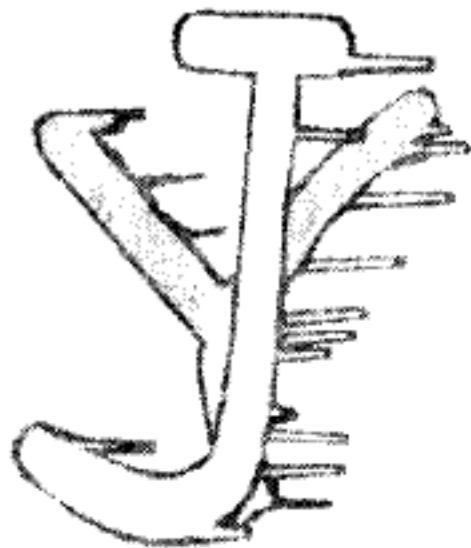


机会平等、经济繁荣及政治民主等措施实现同化或多元民主,种族/民族间的藩篱往往不攻自破(Gordon, 1964)。研究人员把少数民族成员的自尊心与居于多数的民族伙伴进行比较,从而发现了不同群体在各自成就与获得上存在差异的根本原因(例如 Rosenberg & Simmons, 1971)。许多研究均指称种族/民族偏见产生的根源,且同时探讨了偏见、歧视赖以维持的各种社会因素(例如 Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Nevitt, 1950)。还有学者审视了主流人群中普遍存在的对待少数民族的态度,并指出这种态度与公开的和隐蔽的种族/民族敌意不无关联(例如 Katz, Hass & Wackenhut, 1986)。来自社会心理学的洞见有助于研究人员构建有关种族/民族冲突根源及支撑其存在的社会、结构条件的理论框架。另外,这种研究还深刻揭示了种族/民族间的紧张关系如何酿成剧烈冲突或得到解决的种种条件。

总之,有关种族/民族问题的经验研究在社会学的几个分支学科齐头并进地展开。经验证明,这种多角度、多学科的探讨对推动种族/民族研究比任何单维度的进展都更富有成效。正是这种多维度的探讨激励着社会学家们在研究分析社会过程时时刻不忘种族/民族问题。这种研究方式大大拓宽了社会学家的视野,使他们对社会事件的前因后果有了更深刻的认识。

但是,这种经验式的研究并不代表种族/民族社会学研究本身。它们只是说明了不同社会过程对不同种族/民族群体会产生参差不等的影响。我们梦寐以求的种族/民族社会学理论依然尚在孕育之中,它要回答以下几个问题:种族/民族接触的模式为何?这种模式对个体行为及社会体制的影响如何?哪些因子的介入可能终止这种模式的继续并导致新模式的诞生?

作为小结我们可以看出,种族/民族社会学家们迄今尚未能创立有关美国社会种族/民族关系的一般理论。他们在研究中主要依赖认同理论和冲突理论得出有关种族/民族关系的普遍结论。若想置诸多有关种族/民族问题的经验研究于坚实的社会学理论基础之上尚有大量的工作要做。然而即使在缺乏一般理论的情况下,种族/民族社会学家依然成功地确立了本学科在社会科学领域的中心地位和重要性。虽



然学者们的研究兴趣各异，但他们均依赖种族/民族问题的经验研究拓展其对社会过程的理解。余下的问题是：以上众多研究是否能够，或者在多大程度上能够影响教育社会学？

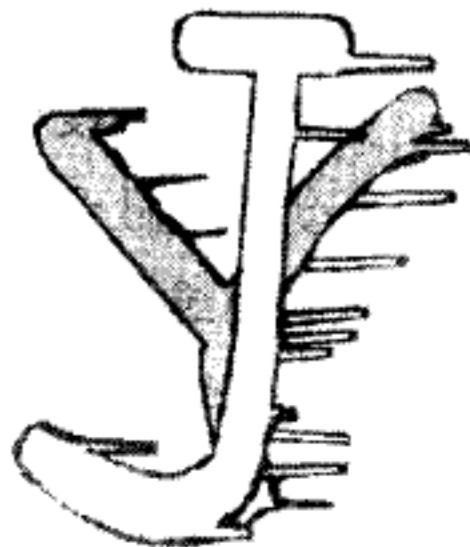
教育社会学的理论进展

72

教育社会学的一个显著特点在于它缺乏一套统摄全局的理论，用以界说教育过程及其在学生身上的效用。与种族/民族社会学一样，教育社会学也发展了许多别具解释功能和启发性的局部理论。其中较为著名的包括鲍尔斯和金蒂斯 (Bowles & Gintis, 1976) 有关分层与流动过程中教育的功能分析、比德维尔 (Bidwell, 1965) 的学校正规组织模式以及科尔曼 (1988) 有关学生、家庭、学校教育者和社区间的社会网络及其对学生学业成绩影响的界定。不过，从其涵盖的深度和广度而言，这些理论均不足以界说学校教育在社会大环境中的运作过程和效用。这些理论均缺乏有关学校教育过程的基本命题和假说，也未能综合经验研究的成果，对学校教育的组织、行为、政策及其社会后果给予恰当的分析。

由于缺乏综合的教育理论，教育社会学家们与种族/民族社会学家一样，主要依赖认同理论和冲突理论解析各种教育问题。根据认同理论，教育社会学家认为学校只是一种社会机构，其目的在于把学生培养成为民主社会的公民。为帮助学生在社会上立足，学校教育必须为其灌输适当的行为准则和价值规范。学校教育的另外一个目的在于推动向上的社会流动，为此必须对学生授予足够的职业知识和技能培训。通过培养公民和为就业市场提供劳动力，学校教育实际上起到了复制社会组织结构的作用 (Bourdieu & Passeron, 1990; Bowles & Gintis, 1976; Meyer, 1977)。

认同理论视教育为推进实力主义社会的工具，其宗旨就是要斩断学生的出身与其未来社会地位、就业水平之间的必然联系。它要求学校不问学生的社会背景，而在教育资源的分配对所有学生一视同仁。能力，而不是家庭出身，应被视为成功的决定因素 (Turner, 1960)。



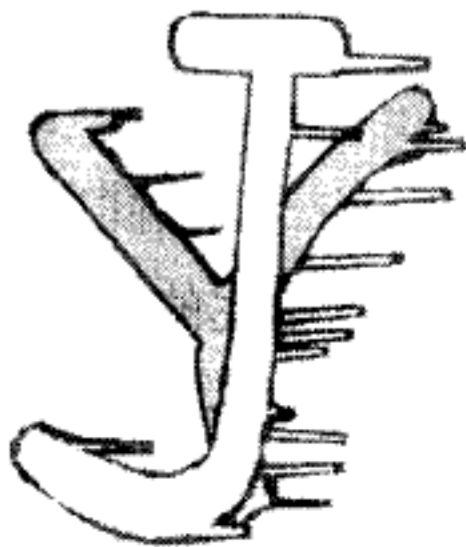
依据认同理论,研究学校教育的社会学家根本不关心对学生的教育分流以及资源分配不均等问题。背景特征——尤其事关种族/民族的背景特征,为学生成就获得带来的影响被完全忽视掉了。另外,学生所在学校的差别也未予考虑。这种漠不关心还突出表现在有关学校内部的种族歧视对学生成绩表现等影响的研究则完全没有。

即使在布朗对校董事会(1954)法案责令在公立教育体系之内破除种族歧视陋习之后,死抱认同理论的社会学家对教育过程中存在的由背景不同导致的机会分配不公问题依然不肯过问。这些社会学家抱定这样一个信念(有关种族/民族问题的研究又对此给予不断加深),即黑人学生迟早会融入白人学生居多的学校并学会适应校园中的白人文化。而正是这种信念导致了对如下问题的忽视,即种族/民族因素可以从各个方面影响到学生的学业。认同理论对种族/民族问题不予强调,并辩称学校教育的功能就在于消除种族/民族或其他特征与成人社会地位之间的必然联系。认同学派的研究者相信,学校教育就是要使全体学生都成为富于生产能力的公民。

然而消除公立学校内部的种族歧视并不像认同理论家们设想的那样一帆风顺。相反,同上一所学校、同乘一辆汽车的做法却引发了一系列的冲突,黑人一入校,白人便转学,所有这一切都是社会上种族冲突的镜像反映。20世纪60年代的民权运动深刻影响了人们的社会思维。社会学家,尤其是教育社会学家,不得不摆脱认同理论的窠臼而创设新的理论以解释动荡的社会局势。如同种族/民族性研究一样,教育社会学家也转向冲突理论,以解释当代社会的不安和骚乱。

遵从冲突理论信条的学者(Bowles & Gintis, 1976; Collins, 1979)批评学校教育并指出,其作用不过是把学生摆放到等级社会提前为他们设计好的位置上去。这些学者认为,教师根据学生的家庭出身和背景为其传授相应的技能、塑造相应的工作态度,这样便为其做好了接受成人社会职业的准备。学校教育学生接受其在社会体系中的角色,从而维持资本主义经济的发展和现行权力结构的延续。冲突理论认为,学校使这一过程合法化,理由是只有这样才能保障全体社会成员的利益。

73



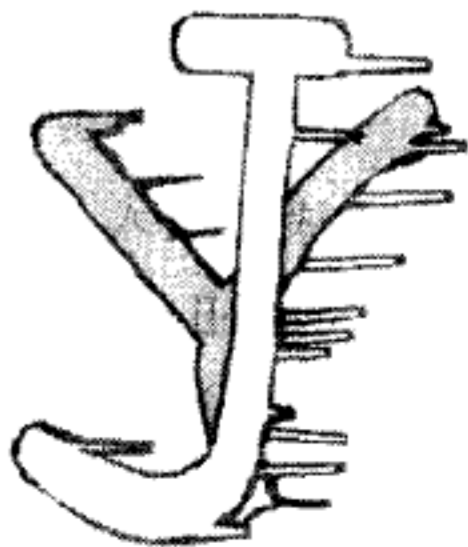
教育社会学历史发展过程中最明显的缺陷是它未能创立一套有关学校教育过程的理论。相反,教育社会学把目光投向社会学的其他领域,以寻求学校教育的理论基础。这与种族/民族社会学家的做法一样,后者同样依赖其他领域的研究成果确立其自身的理论构架。结果,教育社会学的大量研究均基于其他领域的理论,例如社会心理学、社会分层与流动理论、组织研究以及其他有关机构和人际过程的研究成果。

20世纪60年代中期以来教育社会学家对种族/民族问题的广泛兴趣不禁使人疑问:种族/民族社会学对学校教育的研究是否产生了一定影响呢?由于二者均依赖认同理论和冲突理论,其理论视角必然存在共通之处,所以更有可能彼此影响。此外,二者在有关种族/民族社会过程问题的探讨上均借鉴相关领域的理论框架,从而增加了彼此影响的可能性。

还有一种可能性:教育社会学集中探讨种族/民族问题反映了社会对种族/民族关系问题的普遍关注。民权运动、白人学生的逃离、消除种族歧视、同乘共同汽车等重大社会事件对所有社会科学工作者均产生了巨大影响。虽然种族/民族社会学本身并不一定对有关学校教育的研究产生多么大的影响,但世人对于种族/民族问题的普遍关注则肯定会影响到教育社会学研究。种族/民族社会学理论的诞生相对迟缓,而本领域的经验研究对教育社会学亦难有很大裨益,因为前者不常把学校作为研究背景。仔细考察教育社会学当中有关种族/民族问题研究的兴趣自然有助于了解种族/民族社会学在多大程度上影响了教育研究的发展历程。

种族与民族学研究对教育社会学的影响

本节旨在探讨有关种族/民族问题的研究与教育社会学的理论与经验研究之间的关系,目的在于阐明种族/民族社会学研究是否影响了教育社会学家对学校教育和教育过程的想法、教育学的理论命题及其用以分析经验资料的统计学模式。



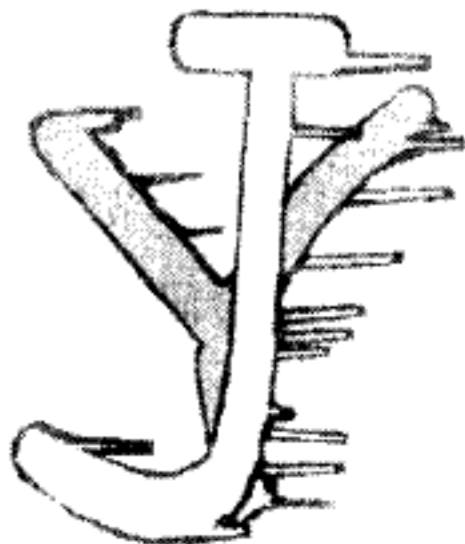
从人口统计上说,教育社会学的研究对象——学校业已变得日趋复杂多样。少数民族人口的大幅增长使得美国的小学、中学和大学——无论公立还是私立——在人口种族/民族构成上比以往任何时候都更加丰富多彩。教育社会学家的任务就是要解释这种人口构成上的巨大变化对教育过程以及学生成果会造成哪些影响。

由于种族/民族社会学家和教育社会学家都关心种族/民族问题对个体和机构造成的影响,自然会让人联想到种族/民族社会学影响有关学校教育的理论与经验研究。这倒并不是说种族/民族社会学是唯一能够影响教育社会学的学科或者说它的影响在众多学科中最重要,因为显然社会学的许多分支学科都可能影响到社会学对学校及学校教育的看法。况且,那种以为种族/民族社会学须对学校教育研究施以系统影响的看法是没有道理的。不同领域/学科的研究内容是不均衡的,其各自发展的速度也是不一致的。本章之所以探讨种族/民族社会学对教育社会学的影响,原因就在于这两个学科在研究内容上存在一定的共同之处,即都关心种族/民族问题对机构内部社会行为的影响。

教育社会学有关层次化的研究

社会学的一项分支研究是把学校教育视为社会分层与流动的一个介质——而这一点恰恰是种族/民族社会学影响教育社会学最为自然的领域。这一分支研究起源于阶级、社会结构和社会变迁的分析。20世纪50年代以来大量有关社会分层的研究考察了学校在把学生的出身背景传递到其教育和职业获得过程中的作用。教育社会学家关心社会分层对于学生在背景和成就方面都存在差异的情况下是否也有不同的表现。

有关美国社会分层和流动过程最早的纵向经验研究之一是威斯康星收入与职业成就纵向研究(例如 Sewell, Haller & Portes, 1969; Sewell & Hauser, 1975)。该项研究完成于60年代,目的在于确定造成职业地位与收入水平的决定因素。当时有多项研究均把学校教育作为学生获得较高社会地位的主要因素,并进而确定学校教育在多大程度



上能够实现代代相传。

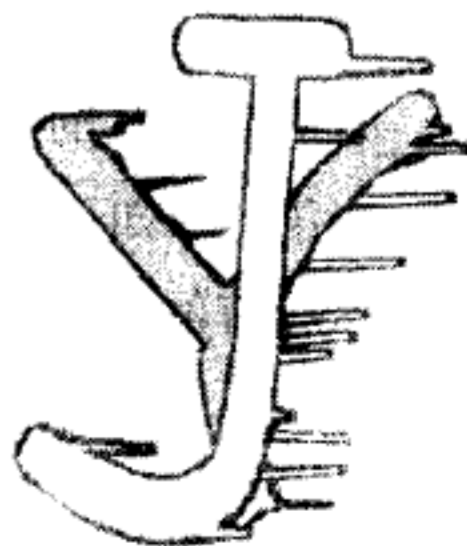
威斯康星研究的特点之一在于，其第一次向学生分发的问卷调查根本没有问及学生的种族/民族背景。而且很有意思的是，研究人员对此缺省丝毫不感到惊奇。而且当研究进行之时，黑人与白人遵循相同的地位获得轨迹，理由也完全相同。跨代流动性研究缺省种族/民族因素似乎无关痛痒。

但凡种族/民族社会学家能够超越通常意义上的种族/民族间接接触格局，那么最初威斯康星研究及其他早期有关流动过程的研究完全可以避免对种族/民族效应的缺省。然而有关种族/民族问题的研究缺少未能及时提醒世人，那种适于白人流动过程的规则根本不适合其他种族/民族群体。因此，它也就未能提醒教育社会学家去分析种族/民族因素如何影响教育与职业的获得。

75

20世纪70和80年代，教育社会学家开始直接关注种族/民族因素在地位获得过程中的作用，并探讨对于不同种族/民族背景的学生而言其成就过程是否存在根本的差异。类似威斯康星研究的试验又被重复地进行了好几次。这类研究充分证明，种族/民族因素，如同社会经济地位一样，也能够决定学生在教育和职业方面是否成功。有些研究表明，社会分层过程对于来自不同背景的学生而言确有不同表现。研究同时还发现，教育实践与政策实际上充当了维持现存人口等级分层的介质，并体现在不同背景学生享有不同社会地位和职业获得上。另有研究表明，学校通过对教育资源和技能培训的平均分配，实际上减弱了学生出身背景与职业获得之间的必然联系。不管怎样，此类研究导致联邦政府普遍实施补偿教育计划，以弥补劣势及少数民族群体在教育过程中蒙受的损失。

尽管后来有关分层过程中学校教育作用的研究把种族/民族因素作为决定教育与职业获得的关键，但这种重心的转移并非是来自种族/民族社会学的影响。有关分层的教育社会学经验研究通常都把种族/民族因素作为分层模式的外在变量加以分析处理。研究人员控制种族/民族因素，而不是围绕这些特征如何与学校教育特征相结合共同制造不平等结果试图建立一套综合的理论。同样，教育社会学家



也未能把学校教育作为社会分层的介质而建立一套规范的模式，用以界说学生成年后其学校教育经历会如何改变种族/民族间接触的格局。

有关地位获得的研究表明，在某种意义上获得过程确实因个体的种族/民族背景而异。不过还有许多问题尚未有答案。研究者虽然可以描述种族/民族因素能够影响学生的成就与获得，但却不能说明何以会如此(比较 Campbell, 1983)。例如，为什么号称任人唯贤的社会能够容忍地位和财富上如此的分配不均？为什么劣势家庭的子女虽然富有才干却只能拿到中学毕业文凭？为什么地位获得过程会因个体的种族/民族背景而异？如果有关种族/民族的理论能够支撑地位获得研究，那么教育社会学在此一方面的理论构架肯定会更加丰满。

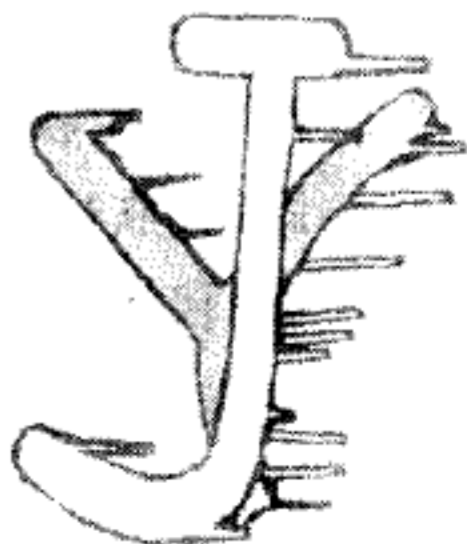
教育机会平等研究

种族/民族社会学可能影响教育社会学的另一领域在于教育机会均等的研究或称学校教育效应研究。通过研究学校教育如何促进学生的学业，教育社会学家试图弄清学校教育方面的偏差如何会造就学生学业成果上的不同。研究人员集中考察了学校教育资源、人员组成和学校风气，并将其作为预测学生学业成绩的因子。他们考察了学校在以上诸方面的差异如何导致不同种族/民族背景学生在教育机会分配上的不等。

所有学生教育机会均等的思想发端于最初的普通学校。霍勒斯·曼 (Mann 1832) 主张在美国实行全民教育，为此公立学校的教育费用应由政府税收支付。公立学校不收学费，所以能够在很大程度上消除教育机会上的不平等。 76

普通学校理想的第二款规定，所有学生须接受单一的古典课程。据说，统一课程有助于减少由于出身背景的不同而对教育机会和职业进取造成的影响。当时极少有人考虑，如果对所有孩子均教授基础的语、算知识而不传授必要的职业技能，学校教育可能会剥夺某些学生应有的就业机会，而后者对这些学生的发展至关重要。

普通学校模式成为美国公学制度的理想雏形，数十年之间备受公众的欢迎。不过，随着 60 年代各种政治、社会动乱的爆发，人们开始怀



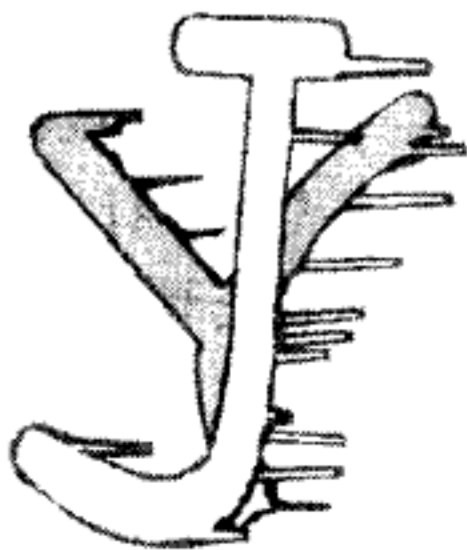
疑公立学校是否真的为学生提供了平等的教育机会。特别是有人提出少数民族学生的教育机会往往低于白人学生，不仅在实行种族隔离的学校是这样，在已经破除这种隔离的学校里依然如此。

为解决这一问题，美国教育部成立了国家教育机会平等（EEO）（Coleman 等，1966）研究小组，专门调查学校种族歧视对学生学业成就造成的影响。尽管大多数人接受功能主义的假设，认为学校教育主要是以贤良才干作为取舍标准的；但与此同时，有越来越多的人怀疑种族歧视剥夺了少数民族受教育的机会。

为了明确教育机会平等的内涵，科尔曼（1968）给出五种不同的界定：对学生资源投入的平等；能力相当的学生在产出或学业成就上的平等；来自不同背景的学生学业成就上的平等（学校须为劣势群体的学生做出补偿性安排）；取消种族隔离——同时认定教育上的种族隔离在本质上即为不平等；平等的教育环境，测量的指标包括校风和教育质量。EEO 项目侧重教育投入的平等、学校的种族构成和教育产出。

EEO 研究项目的一个主要发现是，学生的家庭背景对其学业成就有显著影响。学生家长的社会经济地位和教育程度较高，则其子女的学业成就也较高。该项研究的另一个发现引发了爆炸性的政治影响，即认为学校在制造和维持学生学业成就上的不平等方面起到了相当大的作用。这一发现加深了公众对种族隔离的认识，认为种族隔离对黑人学生的学业成就产生了极坏的负面影响。连同美国最高法院对布朗对校董事会（1954）一案的判决并认定学校教育中的种族隔离属于非法，EEO 的研究发现最终导致了种族隔离从美国公立教育体系中被彻底清除出去。

《科尔曼报告》引发了一系列的后续研究，重点均在背景与学校教育因素对学生学业成就、志向以及教育、职业获得造成的不同影响。这一研究取向明显得益于公众对种族/民族问题的关注。有相当一部分研究考察了学校教育资源与学生构成对黑人和白人学生学业成就的影响（参阅 Crain & Mahard, 1978; Spady, 1973 中的评述）。有研究发现，黑人学生在白人学生居多数的学校就读其学业成就较高，这一发现马上就被用来支持废除公立教育中种族隔离的证据（Armor, 1972）。

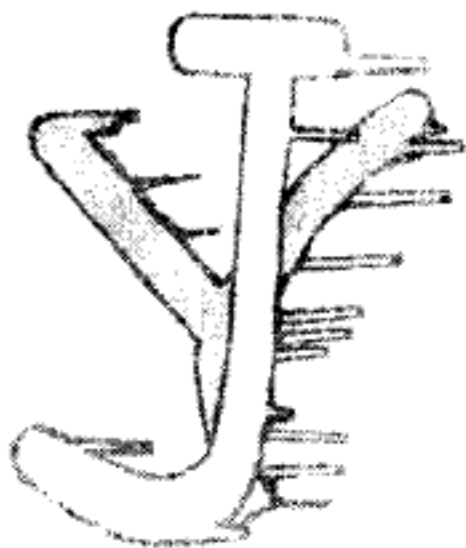


科尔曼(1966)里程碑似的 EEO 研究为后来众多的有关教育机会校际差异效应的研究奠定了基础。他本人后来的研究也都直接或间接地围绕这一主题。同时,有关教育机会平等的研究和争论极大地影响了科尔曼的思想,并对其后来关于社会体系的理论构想发生了重要作用。这种影响突出表现在科尔曼的最后一部著作《社会理论基础》(1990)中,该书被认为是 20 世纪对社会学作出的最重要的理论贡献之一。

继有关教育机会的大量理论与经验研究之后,科尔曼着手考察为实现教育机会平等而实施的自相矛盾的教育政策。这一自相矛盾反映了个人权益与公共福利之间长久以来的紧张状态。一方面,如果学校要为全体学生提供平等的教育机会,那么共同福利肯定要先于个体学生发展的考虑。如此,学校则需花大力对学生通过各种补偿性的安排,因为学生在背景、能力、技能等方面确实存在着巨大的差异。可另一方面,如果学校要彰显贤良才干,那么个体的需要和目标也必先于学生群体的考虑,因为只有这样才能最大限度地发挥个体的才干。

科尔曼(1990)从两个方面对这一矛盾给予了解答。首先,他否定了教育机会绝对平等的概念,认为那是不切实际,同时也是不可能实现的。相反,他提出学校教育的适当目标应是减少——而不是彻底消除——教育机会上的不平等。科尔曼主张,面对学生因自身特点和社会经历而形成的千差万别,学校教育所能做的只是减少而不是消除这种差别。其次,也许是更重要的,反思个体与群体在目标上的紧张状态,科尔曼最终把社会生活理解为一种合同关系;根据这一合同,个体的某些权利必须交与群体,而另外一些权利则仍为自身保管。

《社会理论的基础》关于社会生活的基本发现和命题是,为实现社会生活必须制定各种规则以指导不同群体的行为。科尔曼有关有目的行为的理论正是基于这一前提,并应用效用最大化原则为之定型。这样,科尔曼就把个体行为与群体生活联系到一起。科尔曼把理性选择与群体行为结合在一起,从而规划了多彩生活的理论框架。科尔曼对社会学理论的突出贡献在某种意义上可以说是得益于其早期有关教育机会平等的研究。尽管人们还不可能对《社会理论的基础》的影响做出适当的估价,但我们完全有理由相信,该书将成为未来教育社会学



研究的主要理论框架。

若问种族/民族社会学是否影响了学校教育效应研究,这里倒可以指出一种有趣的联结。种族/民族社会学家和教育社会学家均意识到不同种族/民族成员在空间上的接近并不一定能够导致种族隔离的消除。作为对社会上种族/民族紧张状态的回应,种族/民族社会学家超越同化理论,提出实现少数民族融入美国社会的各种假说。与此同时,教育社会学家从有关消除种族隔离的研究和白人学生的大量转学中认识到,只有在学校和社区具备了某种适当条件的情况下才能真正实现种族隔离的消除。为实现种族/民族和解,种族/民族社会学家提出多元化、相互独立、容忍分歧等解决方案;而教育社会学家则热衷于探讨真正消除种族隔离须具备的种种条件——在这一点上二者确有不谋而合之处。

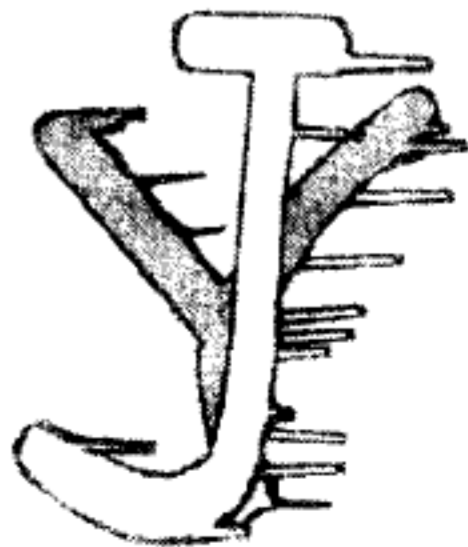
78

这种论题上一致性显示,有关种族/民族问题的研究确实可能影响了教育研究。不过这种影响却不很容易察觉。研究学校消除种族隔离的社会学家很少引用种族/民族社会学的研究成果;故此,有关种族/民族间互动格局的理论成果也未被教育社会学所采纳。

还有一个因素令人觉得种族/民族社会学可能影响教育机会平等的研究。二者均关注多元文化及其对个体的影响。种族/民族社会学家重点考察多民族聚居区的民族认同和文化界限,而学校效应研究者则不仅关心学校的种族构成,还进而探讨这种种族多元构成对学生学业成就会造成哪些影响。不过学校效应研究者对种族/民族问题的关注究竟是出于种族/民族社会学的引领还是由于拉美和亚洲学生的大量涌入还不是很清楚。尽管二者关注的话题存在共通之处这一点暗示了一种影响与被影响的关系,但教育社会学却从未公开承认这种影响。

有关学生社会组织与校内教育过程的研究

学校效应研究主要关注不同学校在教育机会上的差异,而极少考虑校内教育过程中可能存在的机会不平等问题。80和90年代的研究克服了这一缺陷。通过系统研究校内教育机会分配的不同方式,该项研究明确指出校内教育,甚至课堂教学过程也有可能造成教育机会分



配不均的问题。

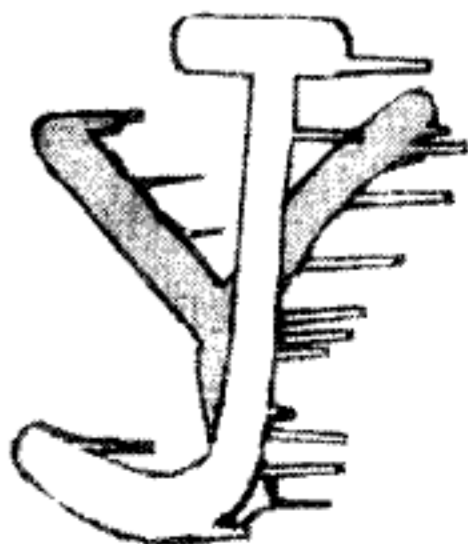
校内教育过程的教育社会学研究考察的内容包括学校组织教学的方式、学生的课程学习方式以及教育惯例与政策对学生学业的影响。研究辨别出校内和课堂教学过程中导致教育机会分配不均的种种机制和做法,证实了这些机制和做法确实对有色群体非常不利。

其中一个例证是根据能力或其他标准对学生进行分组或分轨。有关学者考察了根据能力水平对学生进行分组是否会造成学生学习机会上的不平等。其中多项研究均发现,根据能力分组确实对黑人及其他少数民族学生不利,原因是这些学生通常被分流到低能力组,无论是在教学、教法还是在学术空气方面均远逊于高能力组 (Alexander & McDill, 1976; Catsambis, 1994; Hallinan, 1991; Kubitschek & Hallinan, 1996; Oakes, Gamoran & Page, 1992; Rist, 1970)。这些研究还证明,被分流到低能力组本身即限制了学生在中学阶段学习某些课程 (Hallinan, 1996)。此外,研究证明低能力组的分流对学生学业成就有一种持久的负面作用,它使少数民族学生与白人学生在学业成就的分布以及考试成绩的分值上差距变得更大。

有关校内教育过程的第二个例证事关课程与教法研究。多项研究证实,教学的数量和质量的确会影响学生的学业 (Heyns, 1974, 1978; Oakes, 1985)。另有研究表明,课堂教学互动的性质诸如学生的参与、教师的期望值、同学之间的辅导等都会影响到学业 (例如 Gamoran & Nystrand, 1991; Stodolsky, 1984)。总之,有关校内教育过程的研究证明,课程有一定的难度、教师对学生的期望值较高、给予学生的社会支持较大,则学生的学业成就更高,反之则不然。

有关校内教育过程的第三类研究涉及学生退学和成绩低劣。研究人员重点考察了导致学生异常行为的原因以及学校对此做出的反应。研究调查了留级察看的效果、学生辍学的原因,并确证了造成学业成绩低劣甚至不及格学生的一些特征 (Alexander, Natriello & Pallas, 1985; McNeal, 1997; Natriello, Pallas & McDill, 1986; Roderick, 1994; Rumberger, 1995)。假定肤色会导致白人与有色人种学生学业上的差异,社会学家们集中考察了少数民族学生在校的教育经历 (例

79



如 Jordan, Lara & McPartland, 1996; Velez, 1989), 并提出了通过组织、课程和教学方法等改进学业成绩的具体措施。

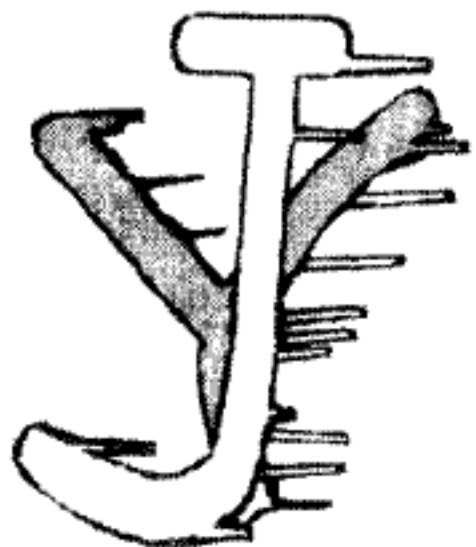
种族/民族社会学与校内教育过程社会学研究在关注的课题上有一点联系。首先,这两个领域的社会学家都关心公平问题。种族/民族社会学家重点考察阻碍种族/民族互动关系的政治和社会因素,而研究校内教育过程的社会学家则侧重鉴别不利于少数民族学生发展的教学和组织行为。

其次,种族/民族社会学家在研究中把多元化作为多个民族和谐共处的一种可行的答案。而教育社会学家则通过研究彰显了学生多元构成以及多元文化课程有助于学生形成正确的种族/民族意识和学业成绩,从而证明多元化对于处理学校内部的种族/民族关系切实可行。此外,教育社会学家还考察了白人学生居于多数的学校的课程和教学方法对有色人种学生是否合宜,同时证明多元文化课程以及教育环境对双方都有好处。

显然,种族/民族社会学与校内教育过程的社会学研究在内容上存在重叠之处,但要指出前者对后者在哪些方面发生了影响却是一件很困难的事情。就学校教育效应研究而言,教育社会学家对此发生的兴趣可能源于社会对公平问题的广泛关注,而不一定非要种族/民族社会学影响不可。两个领域的研究很少有观点的交流,二者的共同之处也仅限于对种族/民族问题的关注。

有些社会学家指出,近期的种族/民族社会学研究集中于对种族主义的探究,而不是种族/民族间的接触格局。所以就有人提问:教育社会学是否也会因此而关注种族主义呢?也就是说,近期有关学校教育过程的研究能够被描述成试图从教育惯例与政策中搜寻种族主义的影子呢?仔细考察近期学校教育过程研究文献,我们便发现它对种族主义并无热情,而对组织行为与教育政策是否隐含不利于处于劣势的少数民族学生这一课题情有独钟。

当今教育社会学关注的课题有许多,包括教育管理与财政、私立与公立教育的不同效应、教育—就业过渡、终身教育、跨文化/跨国界成就判别因子。对于种族/民族问题的关注在上述课题中均有发现。例



如,有关教育与财政的研究涉及特许学校、磁石学校与私立学校对来自不同种族/民族背景学生的不同影响的比较。有关教育长期回报的研究特别关注不同种族/民族学生的职业获得情况。有关跨文化/跨国界学术成绩研究的最新发现足以说明文化差异确实影响学习过程。事实上,近期有关教育过程及其成果的所有研究几乎都涉及到种族/民族问题。但是否我们就能够依此断定这是出于种族/民族理论与经验研究的影响呢?确实很难说,因为这种影响即使存在也很难鉴别。

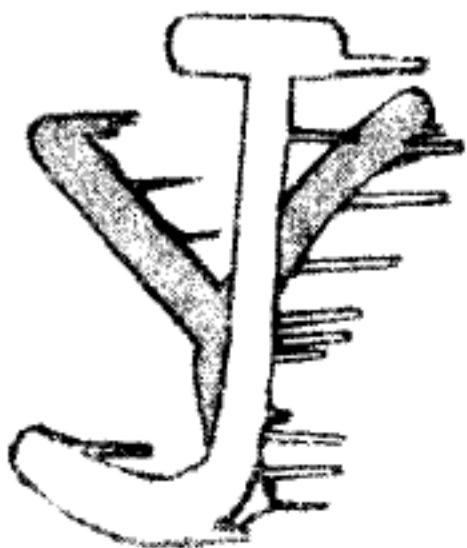
80

高等教育中的文化多元化与反歧视行动

研究高等教育的社会学家目前正全神贯注于两个大的问题,即多元文化问题和反歧视行动。多元文化问题涉及的工作包括如何把非白人的、非欧洲的、女性的学术成果纳入总体课程。反歧视行动则要求制定相应的政策,扩大高校招生(就业市场招工)的资格限定,目的在于保证任何申请者,不论其种族/民族背景,均能得到公平的录取(录用)机会。二者折射出对教育机会平等问题的关注。

多元文化主义曾在学者和社会活动家当中引发激烈的争论。多年以来,少数民族群体与女性一致要求高等教育将其自身过去的和现在的学术成果纳入传统意义上的人文课程。教育社会学家从认同理论与冲突理论的不同视角审视这场多元文化的争论。格雷泽尔(Glazer, 1997)认为,迄今美国社会中的黑人依然未能获得平等成员的地位。他表示,多元文化主义对于处理众多民族和睦相处的问题而言,比过去那种要求把所有少数民族均融入白人为主的社会做法更为可行。不过,格雷泽尔却与其他社会学家一道主张,多元文化主义可能只是过渡时期的一个现象而已,最终必然导致同化或者更大的多元化格局。其他社会学家(例如 D'Sousa, 1995)则认为,多元文化的呼声不可能持久,传统规范终将还原。

教育中的反歧视政策要求自觉地创立并执行高等院校公平入学的录取规则。弗朗西斯(Francis, 1993)指出反歧视行动有三个目标:补偿,为过去遭受歧视者提供救助;改正,停止正在实施的歧视行为;致力于多样化社会的建立。最近,反歧视行动的支持者又举出了建立种族/民族



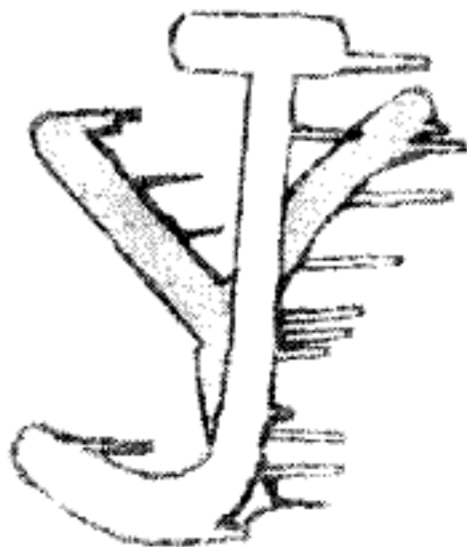
多样化的社会体制的诸多裨益，而不赞同反歧视行动者则声称这种做法等于歧视白种人，且其对黑人能力的估价本身即是负面的。

教育社会学家目前正在研究反歧视行动策略对大学录取工作的影响。基于对中、小学阶段教育机会平等问题的研究，教育社会学家正在调查与公平问题相关的大学录取和经济资助标准问题。其中的一个问题涉及使用标准化考试成绩作为录取标准可能对少数民族群体的学生造成歧视。另外一个问题涉及家境贫寒是否应该作为获得奖学金或其他形式资助的一个先决条件。

由于美国最高法院明令实施反歧视行动的目的不在于补偿以往歧视政策造成的伤害或抵消当今的歧视行为，有关高校入学过程中的反歧视行动唯一的法律依据是促成多元文化的学生群体。教育社会学家对多元学生构成是否会影响学生学业并促成学生正确的社会态度和行为进行了考察。考察的结论大都认为种族/民族多元文化的大学学生构成确实有许多积极效应，条件是学校必须支持反歧视行动政策的实施(有关评述请参阅 Hallinan, 1998)。

因为有关多元文化主义的社会学研究还相当浅近，凭现有的研究尚不足以追踪种族/民族社会学对此类研究的影响。迄今大多数有关多元文化主义的研究尚处于描述阶段，其目的在于记下采纳多元文化课程对学生态度和行为造成的影响。可以预见，种族/民族社会学家迟早会把多元文化主义作为美国社会种族/民族接触格局进化过程中的一个重要因素去研究。届时这种认知必将促成种族/民族社会学家与教育社会学家之间富有成效的合作，共同研究在大学生中间多元文化主义对种族/民族关系的影响。

迄今，种族/民族社会学家和教育社会学家均未能就反歧视行动实施的后果进行综合调查与研究。鲍恩和博克(Bowen & Bok, 1998)有关名牌院校黑人与白人大学生在读期间与毕业之后表现的调查分析为研究反歧视行动的长期效应提供了证据。同时，该项研究还引起人们对黑人与白人学生大学在读期间学业成绩差异的关注。显然，有关种族/民族问题以及教育过程的理论与经验研究有助于澄清针对反歧视行动的论争及其对学生成长造成的后果。



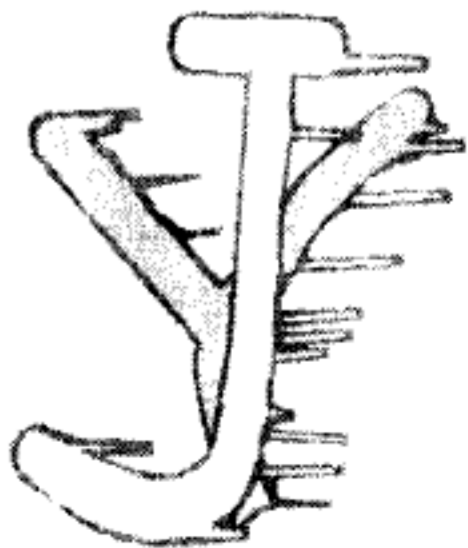
结 论

本章旨在探讨种族/民族社会学理论研究是否影响了教育社会学的理论与经验研究。种族/民族社会学尚未形成自身的完整理论,而主要借鉴了较为宽泛的认同理论和冲突理论以及比较具体的概念(如同化),以解析美国种族/民族接触格局的社会过程。此外,种族/民族社会学还借鉴了一些社会学分支学科的理论,比如社会分层理论、人口统计学和社会心理学,来界定种族/民族的社会动态。

同样,美国的教育社会学也未能达成本学科广泛认同的理论。如同种族/民族社会学一样,教育社会学借鉴了认同理论与冲突理论以及社会学分支学科的一些视角。教育社会学还借鉴了比较成熟的社会分层理论、组织理论和社会心理学,作为审视教育的理论工具。相比之下,理论不是很成熟的种族/民族社会学对教育社会学研究则未能产生类似的影响。

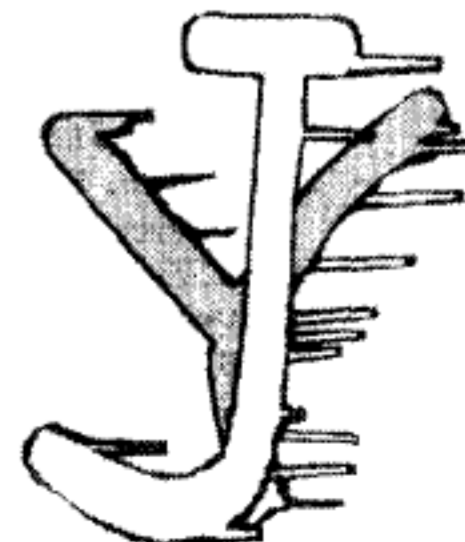
然而至少有某些种族/民族社会学的概念还是出现在教育研究的文献中。早期的教育研究大致接受了同化的假说。大多数研究集中在白人学生教育的发展轨迹上,并同时假定黑人及其他少数民族学生遵循同一发展轨迹。近期的教育社会学考察了已废止种族隔离的公立学校中种族/民族间的互动格局,反映出种族/民族社会学有关多元化研究的某些痕迹。教育社会学家还研究了教育结构与背景对促成学生合理的种族/民族态度和行为发生的影响,而这一点恰恰是种族/民族社会学家关注的另一话题。

不过除了在内涵宽泛的假设上存在一些共同之处以外,我们却很难说种族/民族社会学对教育社会学产生了哪些明显的影响。当今种族/民族间的紧张关系业已成为人类社会的痼疾,为透析其中的复杂局面,学科间更加紧密的合作确实显得非常必要。种族/民族社会学与教育社会学家的合作将有助于勾画出机构背景下的种族/民族关系理论。同时,这两个学科的合作还会推动更富有成效的经验研究,从而揭示类似学校的社会机构如何为改善种族/民族关系提供机遇或形成制约。

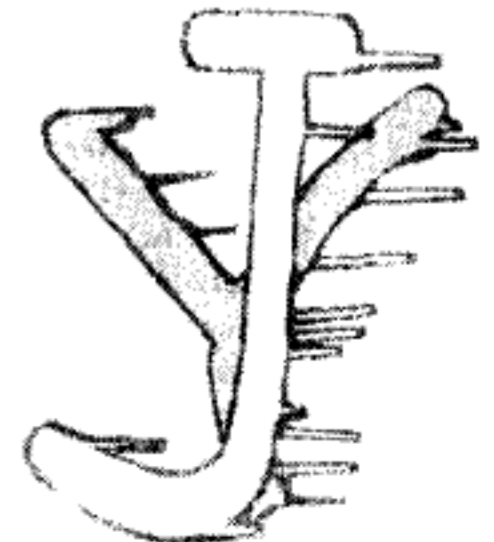


参考文献

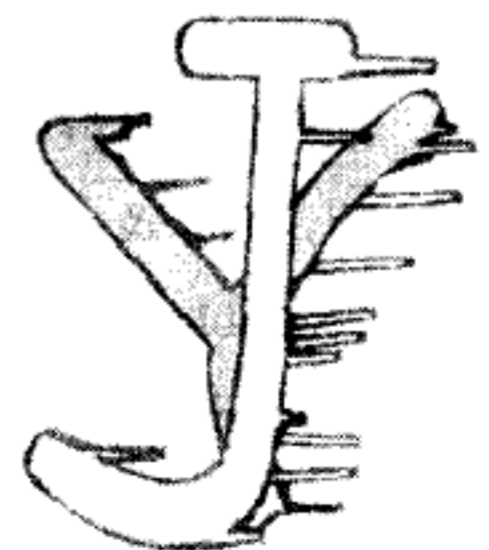
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Nevitt, S. R. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Wiley.
- Alba, R. D., & Chamlin, M. B. (1983). Ethnic identification among whites. *American Sociological Review*, 48, 240-247.
- Alexander, K., & McDill, E. (1976). Selection and allocation within schools: Some causes and consequences of curriculum placement. *American Sociological Review*, 41, 963-980.
- Alexander, K. L., Natriello, G., & Pallas, A. M. (1985). For whom the school bell tolls: The impact of dropping out on cognitive performance. *American Sociological Review*, 50, 409-420.
- Armor, D. J. (1972). The evidence on busing. *The Public Interest*, 28, 90-128.
- Baldassare, M. (Ed.). (1994). *The Los Angeles riots: Lessons for the urban future*. Boulder, CO: Westview Press.
- Barth, E. A. T., & Noel, D. L. (1972). Conceptual frameworks for the analysis of race relations: An evaluation. *Social Forces*, 50, 333-348.
- Bidwell, C. (1965). The school as a formal organization. In J. B. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 972-1022). Chicago: Rand McNally.
- Blalock, H. M. (1967). *Toward a theory of minority-group relations*. New York: Wiley.
- Bonacich, E. (1972). A theory of ethnic antagonism: The split labor market. *American Sociological Review*, 37, 547-559.
- Bonacich, E. (1973). A theory of middleman minorities. *American Sociological Review*, 38, 583-594.
- Bourdieu, P. P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: Sage.
- Bouvier, L. F. (1992). *Peaceful invasions: Immigration and changing America*. Lanham, MD: University Press of America.
- Bowen, W. G., & Bok, D. C. (1998). *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life* (paperback ed.). New York: Basic Books.
- Campbell, R. T. (1983). Status attainment research: End of the beginning or beginning of the end? *Sociology of Education*, 56, 47-62.
- Catsambis, S. (1994). The path to math: Gender and racial-ethnic differences in mathematics participation from middle to high school. *Sociology of Education*, 67, 199-215.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 7-22.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1994). A vision for sociology. *Society*, 32, 29-34.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- Cox, O. (1948). *Caste, class, and race: A study in social dynamics*. New York: Modern Reader Paperbacks.
- Crain, R. L., & Mahard, R. E. (1978). School racial composition and black college attendance and achievement test performance. *Sociology of Education*, 51, 81-101.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- D'Sousa, D. (1995). *The end of racism*. New York: The Free Press.
- Farley, R., & Allen, W. A. (1987). *The color line and the quality of life in America*. New York: Russell Sage Foundation.
- Francis, L. P. (1993). In defense of affirmative action. In S. M. Cahn (Ed.), *Affirmative action and the university: A philosophical inquiry*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1991). Background and instruction effects on achievement in eighth-grade English and social studies. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 277-300.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glazer, N., & Moynihan, D. P. (1970). *Beyond the melting pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians and Irish of New York City*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life*. New York: Oxford University Press.
- Greeley, A. (1971). *Why can't they be like us? America's white ethnic groups*. New York: Dutton.
- Greeley, A. (1974). *Ethnicity in the U.S.: A preliminary reconnaissance*. New York: Wiley.
- Hallinan, M. T. (1991). School differences in tracking structures and track assignments. *Journal of Research on Adolescents*, 1, 251-275.
- Hallinan, M. T. (1996). Race effects on students' track mobility in high school. *Social Psychology of Education*, 1, 1-21.
- Hallinan, M. T. (1998). Diversity effects on student outcomes: Social science evidence. *Ohio Law Journal*, 59(3), 733-754.



- Hammond, P. E. (1966). Secularization, incorporation and social relations. *American Journal of Sociology*, 72, 188-194.
- Heyns, B. (1974). Social selection and stratification within schools. *American Journal of Sociology*, 79, 1434-1451.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. New York: Academic Press.
- Hout, M. (1984). Occupational mobility of black men: 1962 to 1973. *American Sociological Review*, 49, 308-322.
- Jordan, W. J., Lara, J., & McPartland, J. M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth and Society*, 28, 62-94.
- Katz, I., Hass, R. G., & Wackenhut, J. (1986). Racial ambivalence, value duality, and behavior. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism*. New York: Academic Press.
- Kim, I. (1981). *New urban immigrants, the Korean community in New York*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kinloch, G. C. (1974). *The dynamics of race relations: A sociological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Kubitschek, W. N., & Hallinan, M. T. (1996). Race, gender, and inequity in track assignments. In A. M. Pallas (Ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization* (Vol. 11, pp. 121-146). Greenwich, CT: JAI Press.
- Liebersohn, S. (1980). *A piece of the pie: Blacks and white immigrants since 1880*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Liebersohn, S., & Waters, M. C. (1988). *From many strands*. New York: Russell Sage Foundation.
- Light, H. I. (1972). *Ethnic enterprise in America: Business and welfare among Chinese, Japanese, and Blacks*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Mann, H. (1832). *Common school education*. Rochester, NY.
- Massey, D., & Denton, N. (1993). *American apartheid*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McNeal, R. B., Jr. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78, 209-222.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure* (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Meyer, T. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.
- Natriello, G., Palias, A. M., & McDill, E. L. (1986). Taking stock: Renewing our research agenda on the causes and consequences of dropping out. *Teachers College Record*, 87, 430-440.
- Niemonen, J. (1997). The race relations problematic in American sociology: A case study and critique. *The American Sociologist*, 28, 15-54.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- Parenti, M. (1967). Ethnic politics and the persistence of ethnic identification. *American Political Science Review*, 61, 717-726.
- Park, R. E. (1950). *Race and culture*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Piore, M. J. (1979). *Birds of passage, migrant labor and industrial society*. New York: Cambridge University Press.
- Portes, A., & Bach, R. L. (1985). *Latin journey, Cuban and Mexican immigrants in the United States*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Portes, A., & Manning, R. D. (1986). The immigrant enclave: Theory and empirical examples. In S. Olzak & J. Nagel (Eds.), *Competitive ethnic relations* (pp. 47-68). Orlando, FL: Academic Press.
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31, 729-759.
- Rosenberg, M., & Simmons, R. G. (1971). *Black and white self-esteem: The urban school child*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Sassen-Koob, S. (1980). Immigrant and minority workers in the organization of the labor process. *Journal of Ethnic Studies*, 1, 1-34.
- Schermerhorn, R. A. (1970). *Comparative ethnic relations: A framework for theory and research*. New York: Random House.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1975). *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career*. New York: Academic Press.
- Solomos, J., & Back, L. (1994). Conceptualizing racisms: Social theory, politics and research. *Sociology*, 28, 143-161.
- Spady, W. G. (1973). The impact of school resources on students. In F. N. Kerlinger (Ed.), *Review of research in*



- education* (pp. 135–177). Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, Inc.
- Stodolsky, S. (1984). Frameworks for studying instructional processes in peer work-groups. In P. Peterson, L. C. Wilkinson, & M. T. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction* (pp. 107–124). San Diego, CA: Academic Press.
- Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25, 855–867.
- Van den Berghe, P. (1967). *Race and racism: A comparative perspective*. New York: Wiley.
- Van den Berghe, P. (1970). *Race and ethnicity*. New York: Basic Books.
- Velez, W. (1989). High school attrition among Hispanic and non-Hispanic white youths. *Sociology of Education*, 62, 119–133.
- Wilson, K. L. (1979). The effects of integration and class on black educational attainment. *Sociology of Education*, 52, 84–98.
- Wilson, W. J. (1980). *The declining significance of race: Blacks and changing American institutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Yans-McLaughlin, V. (Ed., 1990). *Immigration reconsidered: History, sociology, and politics*. New York: Oxford University Press.



第 4 章

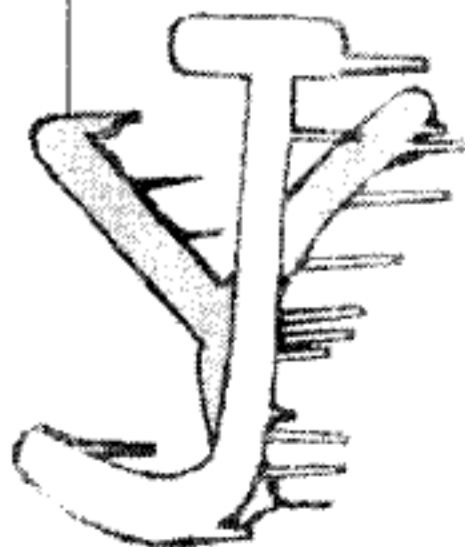
平等与教育的研究和理论

序 言

在过去的 25 年里,社会学家们支配了对教育平等的辩论。他们向 85
在教师教育部门中常常是占压倒地位的心理还原论的教育分析提出了挑战,他们认为,在一个绝对主义和确定性经常是主导性的标准代码的教育系统里,真理的概念本身就有问题。在现实中人们的观念里,社会学家是教育学家学术团体中最具有批判性和思想性的成员(Dale, 1992, p. 203; Wesselingh, 1996, p. 216)。在欧洲社会的脉络背景中,法国的布迪厄、帕瑟伦及其同事们(Bourdieu, Passeron, 1977)的著作在形成一种对教育实践进行批判性的阶级本位分析方面有特别的影响力。而在加拿大(Lingstone, 1985)、美国(Applle, 1996)、澳大利亚(Connell, 1993)和拉丁美洲(Torres & Rivera, 1994),批判性教育社会学已经对主流教育范式提出了挑战。整个 20 世纪 90 年代,女权主义和后现代主义研究者也对主流教育话语提出了挑战(Aronowitz & Giroux, 1991; Weiner, 1994)。

然而,并不存在一个统一的教育社会学。本领域著作的主要评论都认为对教育的社会学分析是社会学的—种全异或折衷的分支学科(Arnot & Barton, 1992; Blackledge & Hunt, 1985; Hurn, 1978; Karable & Halsey, 1977; Mehan, 1992; Torres & Rivera, 1994; Trent, Braddock & Henderson, 1985)。假定这一领域存在着差异,那么在对平等进行解释和定义方面就必然会有很大的变化性。的确是因为其理论 86

凯瑟琳·林奇



的变化性，社会学才有能力成为一种对教育与平等进行相关分析的批判性和创新性力量。

本章的目的是一般性地分析教育社会学在平等主义的背景下的研究和理论，尤其是批判理论和女权主义理论。当许多主流的教育社会学在固有的规范化范式范围内运作时，平等理论就向我们提出了挑战，宣布把有关研究目的和价值的伦理关怀作为理论和经验分析中的核心问题。

本章开篇考察了过去 20 年内教育社会学中占主导地位的方法论和概念框架*。它简明地总结了不同的智力传统对平等进行分析的贡献和局限性，特别指出了在各自领域内的许多辩论的离散与隔离的特征。教育社会学的规范定向是第二部分的主题。本章认为在功能主义者和解释学研究者中，政治自由主义已成为占主导地位的平等主义范式，尽管近年来批判理论、女权主义者、后结构主义者和后现代主义理论家已对这一传统提出了实质性的根本挑战。

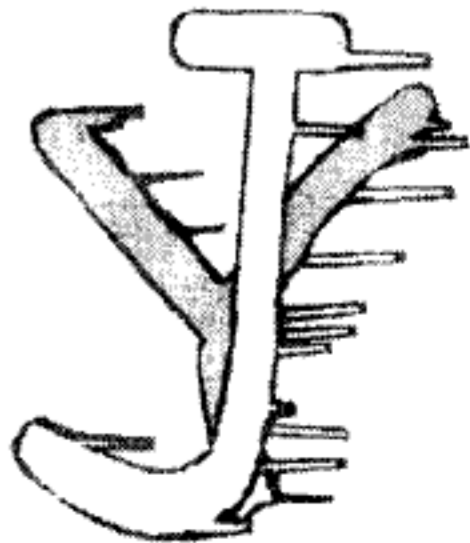
第三部分考察了形成社会学分析的平等目标，并讨论了有关社会正义的 *Rawlsian-inspired* 模式的局限性。接下来分析了社会学有关公平研究的认识论基础；评估了认识实现平等主义变迁的实证主义者的和具有实践取向的途径的优缺点，然后对在研究设计和成果中没有涉及到边缘化人群和被压迫人群的含义进行了考察；提出了在研究者和边缘化人群及社区之间进行研究对话的新结构。本章的结尾是一个简短的总结和一些结论性的意见。

在过去的 20 年间，自由主义在教育社会学的研究中占主导地位。研究的重点集中在修改和调整而不是激进的平等主义的改革上。虽然女权主义者和批判理论者从过程和结果两方面对教育系统都进行了强烈的批评，并明确了把教育概念作为一种十足的商品是有问题的，但是，他们还是没有提出建议对教育理论和经验性研究范围内的

* 凯瑟琳·林奇 (Kathleen Lynch) 爱尔兰，都柏林，都柏林大学学院，平等研究系。

《教育社会学手册》，Maureen T. Hallinan 编辑。Kluwer 学术/会议发行人。

本章并不想考察有关教育平等的浩瀚文献，这些文献是在这一领域工作的全球社会学家共同体的成果。承担这一任务是其主要的研究权利。这里主要想考察的是一系列的用英语写作或翻译成英语的文献。得承认在主要的语言和文化视野外的工作局限。



自由主义的有利地位给以足够清晰和可能的严峻挑战。

同一个问题在涉及到新马克思主义对政治经济制度与教育的关系的批判时提了出来。批判论并没有用可行的选择性提议来使其实体化。在本章有人提出了平等主义理论变迁问题,也就是说植根于教育现实的制度结构和政治结构的理论,只能在对话的背景下得以成功发展。参与对话的不仅要有阵容庞大的教育学家、决策者及同类学科的学者,而且还要有边缘化和外围化的群体,他们是平等教育本位研究的主体。在商议和指定研究的目的时,这些处于边缘的人们需要在中心重新定位。如果不对研究过程中的权力关系进行一次激烈的重组,与平等相关的研究会将自身归之于殖民和压迫的过程。

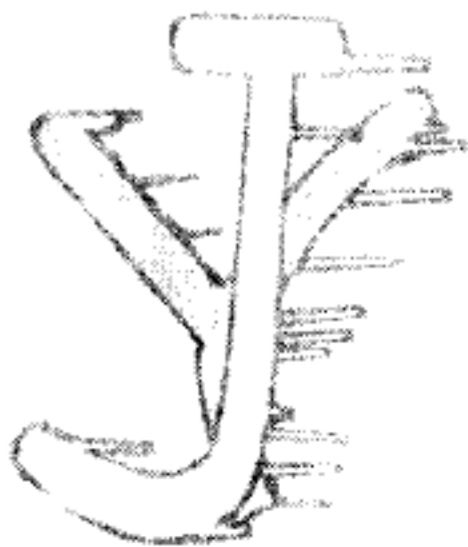
分析不平等: 概念和方法论问题

87

平等经验主义者

在他们对前 20 年教育社会学所从事的工作的分析中,卡莱贝尔和侯赛 (Karabel & Halsey, 1977) 把方法论经验主义者的研究确定为社会学家在教育领域中所从事工作的核心部分。方法论经验主义者在功能主义者和新韦伯主义者的传统范围内工作,他们主要是平等经验主义者。从这一意义上说他们的大部分研究都集中在教育的不平等问题上。20 世纪 70 年代后期以来,这种传统继续繁荣,他们以大量的数据为基础来确定教育和不同社会群体地位获得的关系,或学校教育对特殊社会群体教育机会的影响。(Dronkers, 1983; Eckland & Alexander, 1980; Halsey, Heath & Ridge, 1980; McPherson & Willms, 1987)。

平等经验主义者的著作类似于记录社会流动模式(尤其是在白人之间)的分层理论学家的著作。虽然分层研究的着重点并不在教育本身的动力,当它记录了促进社会平等的不同教育战略的相对成功或失败时,它也就有了以平等主义为重点的教育社会学家的著作的意蕴。(Erikson & Jonsson, 1996; Shavit & Blossfeld, 1993) 许多作者都指出了教育社会学是怎样历史地同分层研究紧密联系的 (Apple, 1996;



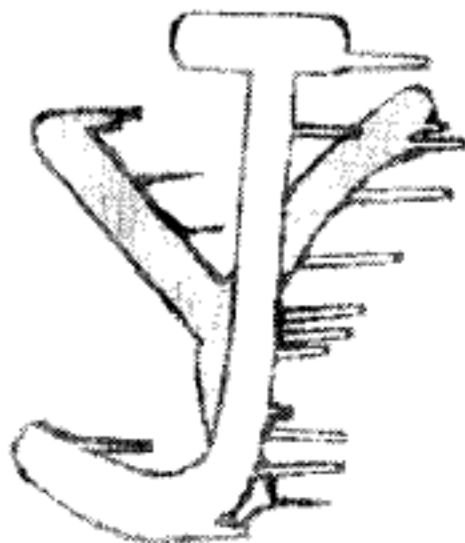
Mac an Ghail, 1996)。

平等经验主义不仅集中研究不同教育领域和部门之间不同社会群体的流动性,还考察了学校自身内部的平等模式。学校专题研究考察了学校教育(特别是分轨和分流)对学生成果的影响,特别突出了不同社会阶级、种族、性别的人在获得学习机会方面的不平等。当这一传统在美国最为盛行的时候(Alexander, Cook & McDill, 1978; Gamoran, 1996; Hallian, 1992; Oakes, Gamoran & Page, 1992),在欧洲也萌发出一种学校效果研究传统的嫩芽,虽然这种工作并不总是集中在平等问题上(Reynolds, Greemers, Nesselrodt, Schaffer, Stringfield & Tessie, 1994)。

用以展开教育平等辩论的参数是根据有关学校教育对生活机遇的影响的大规模经验研究来制定的。尽管这些研究在美国和英国并不像20世纪70年代(Weiss, 1995)那样占主导地位,但他们为很多当代关于教育平等的研究和思考提供了智力和政治背景,尤其是在美国(Davies, 1995)。这就是倾向于政府直接或间接地资助的各种研究。他们的研究不是在学术方面就是在政策方面常被看作是举足轻重的。用来解释和说明这些研究结果的主要智力范式就是结构功能主义(Weiss, 1995)。

虽然在其他地方也出现了许多对平等经验主义者的方法论假设和理论假设的批判和评价(Apple, 1996; Apple & Weis, 1983; Bourdieu, 1973; Weiss, 1995; Wexler, 1987),但值得一提的是这些著作的局限性。这一传统中的许多研究把教育的社会阶级不平等看作一种去性别和政治中立问题进行构架,从而阻止了对与阶级相关的不平等的复杂多样的特征的智力辩论。布迪厄(1973)特别批判了社会学这一类研究中的脱离结构关系的个人原子论代表。经验主义者的著作也因其客观主义和非批判实证主义而受到女权主义者和后现代主义者的批判。他们宣布,作为分离的和独立的观察者,研究者代表他们自己从而隐藏了他们著作中的范式化的和主要的假设。事实上,平等经验主义者经常承担由国家直接或间接资助的研究,这也就意味着他们很少处在一种从属于批判性考察教育文化政策或国家角色的位置上。最后,

88



由于它不能对妇女和少数民族的教育结果进行解释，身份获得研究变得很惹人注目。在主流的社会学传统中，残疾人或性别取向上的不平等也常被忽视(Barton, 1996)。

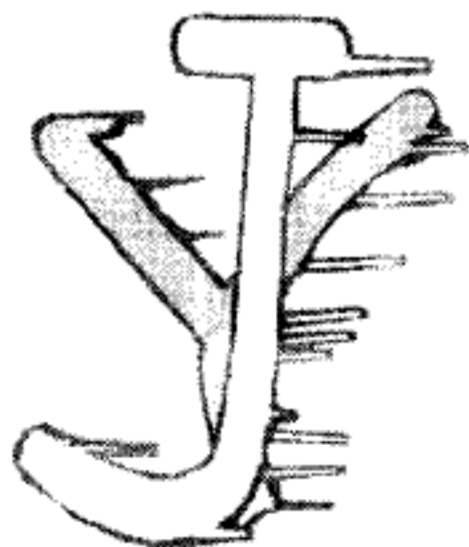
然而，在平等经验主义者的著作中暗含着一种对社会和政治层级的批判。它假设人有权利更公平地重新分配生活的机会，比如接受高等教育，从事高社会地位的工作，或在分层化体系中进入上流社会和优势轨道等。尽管有对社会层级制的直接挑战，但正如在去分轨化研究中所做的那样，它是受到人们批判的不平等的组织体现，而不是种族、阶级、伦理和其他不平等的结构发生器。尽管很清楚的是社会经济不平等可能而且是严重地破坏了学校和学院内部的平等主义取向政策的影响，但这一观点仍有人继续坚持(Blossfeld & Shavit, 1993)。

尽管有上述的局限，平等经验主义者的著作在一些欧洲国家的政治舞台上(包括瑞典、英国和爱尔兰)，为把国家自身置于公众监督之中发挥了重要作用。在像爱尔兰这样的一些国家中，使用国家数据来分析贫穷，记录教育机会上的社会阶级、宗教和性别差异，在满足国家普遍推进教育和社会平等的政策的作用上，是非常有效的(Callan, Nolan, B. Whelan, C. Whelan & Williams, 1996; Cormack & Osborne, 1995)。布朗、法西尔、兰德和威尔斯(Brown, Halsey, Lauder & Wells, 1997: 37)认为，这种政治数学在不平等意识形态占统治地位的世界里是一种至关重要的民主工具。它帮助人们形成实体政治，给人们提供有关摆脱政府和媒体的强权兴趣的知识的知识的机会(Halsey, 1994)。

解释性研究

韦伯启示的解释社会学在教师教育部门的教育工作者中有许多追随者，这是对教育进行最具社会学特征的研究得以扩散的地方。在这种传统中，有许多研究集中在学校和教室本身的互动动力上，这一流派也包括符号互动论者的著作；尽管平等并不是这一研究的中心焦点。

解释学流派中有一本聚焦平等的著作，它从学校生活的微观过程和教育系统的宏观过程两方面都分析了权力、控制和影响的系统。阿



彻 (Archer, 1984) 和柯林斯 (Collins, 1979) 的著作中的中心议题是在法人层面上获得权力的不平等。伯恩斯坦 (Bernstein, 1973)、第麦择奥 (DiMaggio, 1982)、莱瑞欧 (Lareau, 1989)、麦汉 (Mehan)、海特威克和李美尔斯 (Hetweck & Lee Meihls, 1985) 的著作论证了学校的不平等操作是怎样在学校生活的微观层次上发生的; 对家长的教育作用的研究尤其是在解释特权何以在学校教育中永存不朽上硕果累累 (Lareau, 1989; Wells & Serna, 1996)。解释性方法也在教育政策分析 (Arnot & Barton, 1992) 和解构学校与课堂中种族动力、性别和性别关系中被采用。

89

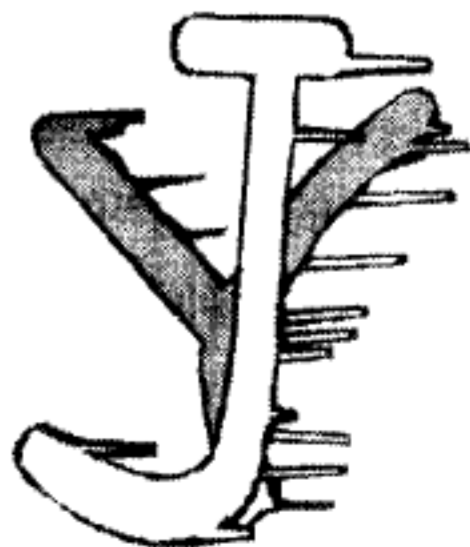
然而通常认为质性研究流派的著作在方法上倾向于解释性, 质性方法被与智力流派显著不同的研究者所采用 (Davies, 1995)。质性的方法也一直被新马克思主义者、女权主义者和那些从研究课题到理论方法都是折中主义者的人所采用。

解释学的传统中人种学的研究深化了我们对教育不平等的理解。它突出了文化要素的不平等生产和再生产的重要性, 它重新把注意力集中在教育和社会进程中人类的能动作用上, 并有助于解开建制性实践和个人性行动之间的复杂对话关系, 这导致了永存的不平等 (Mehan, 1992)。

然而, 这样一种情况通常在社会科学中是真实的, 即人种学的研究在凸显出为促进特殊群体的平等成果而采取的特定政策的失败, 比专门指出什么是超越政策选择方面的批判更有效。经常缺乏的是一套明确界定的代表教育政策的替代性的或相反的事实。

批判理论、女权主义和后现代主义

20 世纪六七十年代的研究是一些分散的、一般来讲是微观的和大多数是平等取向的研究, 这些研究存在的空隙刺激了 20 世纪 70 年代早期英国所谓的新教育学的发展 (Bernstein, 1973; Whitty, 1985; Young, 1971) 和与之紧密相连的新马克思主义讨论 (Willis, 1977)。一个相关的批判流派在美国得到了发展 (Anyon, 1980; Apple, 1979; Giroux, 1983; Wexler, 1987)。这些观点与广义上说是平等取向的参与

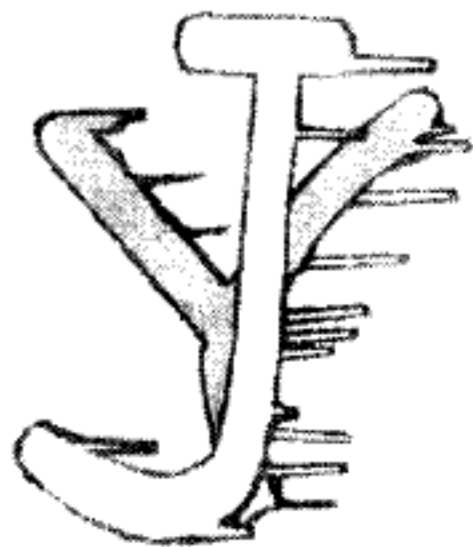


行动研究(Carr & Kemmis, 1986; Torres, 1990)是并行的。几乎所有批判流派的早期著作都集中在与教育不平等相关的社会阶级上,从关注再生产(Bowles & Gintis, 1976)移向抵抗(Giroux, 1983; McRobbie, 1978)的问题,移向后现代主义者、女权主义者和后结构主义者的批判(Aronowitz & Giroux, 1991; Lather, 1991; Wexler, 1987)。在法国,布迪厄和帕瑟伦的著作(1977)集中在广义的结构主义者和马克思主义者范式中的文化再生产上。在这个社会主义者和激进的女权主义者形成的时代,强劲的女权主义者传统也得到了发展(Acker, 1994; Aront & Weiner, 1987; Spender, 1980)。

批判流派的作者们起初在新马克思主义者的框架中工作,随后在某些事件上采取了激进女权主义者的取向,进而又重新集中探讨从关心消费的平等率到知识本性和教育自身的权力控制模式的教育平等问题。教育不再被界定为一种没有问题的物品;一个人得到的越多他生活得就越好。批判理论家和研究者认为教育内容及其影响与控制的进程都是有问题的。这一传统在美国及其他一些国家都是少数派(Apple, 1996; Wesselingh, 1996),虽然多年以来它在英国的学术话语中都是一支强劲的力量。尽管它对智力辩论有普遍深入的冲击,但代勒(Dale, 1992, p. 214)还是宣称这一流派并没有对英国公共政策产生太多的影响。他认为,许多政策批判相对来说具有乌托邦特征,这意味着它在政策变革方面的提议几乎是不可能实现的。他还认为,即使是课堂中心的研究也不会形成一种冲击力,因为他们没有回答教育实践者所关心的问题。

在教育社会学内坚持到20世纪90年代的批判流派,在其智力取向上和20世纪70年代与80年代早期被界定为批判思想的流派是非常不同的。首先,它开始用机构的一体化观念和对抗辩论来挑战20世纪70年代鲍尔斯和吉丁斯(Bowles & Gintis)的著作中作为示例提出的再生产的简单相关模式。其次,它认识到了社会排除(性别、种族划分、种族等)的无阶级形式对理解教育支配力量和教育不平等的模式化过程的重要性(Morrow & Torres, 1995)。

对性别与种族问题研究的日益增多是与经验主义研究承担的与

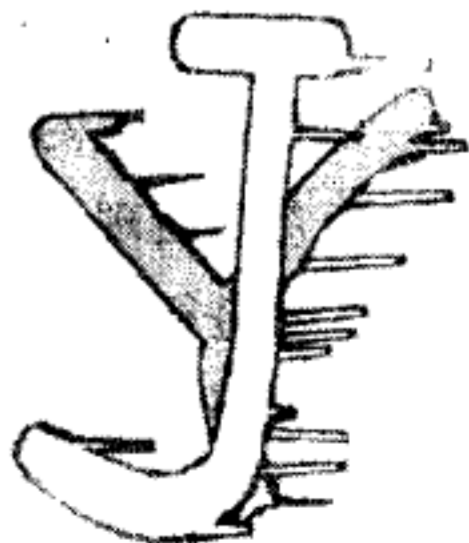


社会阶级相关的不平等的课题的逐渐减少相对应的。即使是辩论的语言也从不平等变为有差别；重点放在了身份、文化和认识上而不是分层、选拔和分配上。后现代主义者和后结构主义的分析也影响了教育思想的实质 (Mac an Ghail, 1996)。种族、种族划分、性别和残疾人等长期被教育社会学家忽视的问题在教育和社会分析中已找到一种新的受欢迎的代表 (Barton, 1996; Barton & Tomlinson, 1984; Hooks, 1981; Verma & Ashworth, 1986)。并不是说过去这些种族、残疾人或种族划分问题完全被忽略了，情况并不是这样，尤其是在美国种族问题是一种很严峻的问题。然而，他们被界定为人的特性，其核心经常是用社会经济术语 (在功能主义者的分析中) 或社会阶级术语 (在批判的传统中) 来确定。尽管在 20 世纪 90 年代，民族、种族划分、性别和/或残疾被当作确定的和本质的身份特征，形成了所有社会经验的性质，但它们并没有被界定为特质，人们通常把它当作佩带在另外一些更基本的社会阶级或社会经济特性表面的象征物。

强调身份政治不可避免地要把更多的注意力转移到学校教育的课程和进程上。从结构主义 (是功能主义者或新马克思主义者等类型的一种) 到后结构主义的转移，集中讨论的是过程而不是结果，是个体经验而不是国家这样的教育系统，如教育系统内的政治操作者或中介人员等。虽然后现代主义和后结构主义 (包括这些流派中的女权主义者) 都对当代教育社会学著述产生了一定的影响，但仍有许多教育社会学的出版物人们在阅读时根本未曾认识结构理论和后现代主义对社会学有什么新的重大发展 (Shilling, 1993)。

讨论

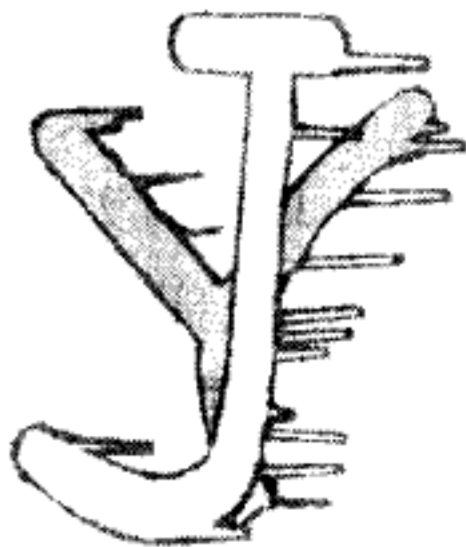
教育中广义的批判范式和实证主义者范式间的区别是显而易见的，不仅表现在像《教育社会学》和《大不列颠教育社会学杂志》的学术取向的实质性差异上，而且还表现在相互竞争的范式之间缺少交流上。实证主义者的研究流派中的许多人用不信任的眼光看待批判流派的理论与方法 (Davies, 1995; Hammersley, 1995)，批判理论家则用同样的怀疑态度来看待强硬派实证主义者的价值中立宣言 (Abraham,



1996)。

存在着观点上的根本差异是不可否认的。然而,这些差异并不是简单地来自于内在论者和批判。理论家把社会变迁的性质看作是像达威斯(Davies, 1995)预期的那种目的论假定。他们也是来自广义的功能主义者与解释性探索模式和批判性探索模式间的非认识论差异。许多主流的教育社会学研究基本上都集中在报告和分析不平等上而不是改变这种不平等。改革的行动被看作为一种与行动分析和探索分离无关的事件。另一方面的问题是,批判理论家把知识生产本身看作是实践,是一种记录世界的行动,而不是为教化或为自己而工作(Freire, 1972)。再者,至于两种传统在宣布对政策的关注时,在很大程度上他们的政策听众也是不同的。对主流研究者来说,政策是由教育管理者、教师、政府部门和有关的教育权力经纪人(power-brokers)来确定的(比如《教育社会学》1996年专版对政策问题的专门探讨)。批判理论家通常采纳社会边缘人的政治观点,如被压迫者自己来确定的观点(Lather, 1991)。由教育服务机构的管理者和中介人确定的研究议程也不同于那些或脱离教育系统的人或在教育系统中较小受益者的研究方案。

尽管存在着差异,平等经验主义者、解释学研究者和批判理论家的著作都在我们理解教育和实现教育变革的某个独特方面作出了贡献。从最具有学术说服力的方面看,经验研究者在社会行为的宏观层次和微观层次上提供了基本的不平等模式文件。没有这些文件,对特定政策和实践的挑战和对抗就得在信息阻隔的情况下进行,因此会导致政策更加无效。就其角色而言,批判分析在突出研究中的价值问题和引发教育研究的变革潜能的辩论上发挥了重要作用。这些工作决定性地说明教育领域能够用来向不平等挑战,即使它时常受到对与变革相关的特定社会行为的幼稚无知的困扰。另一方面,女权主义者和后现代主义者的传统,促使教育家和社会学家对他们自己的研究进行批判性反思,从而使教育研究的社会关系本身成为一种批判和研究的学科。这种反思对开发平等研究理论和新研究方法是至关重要的。



规范性思考

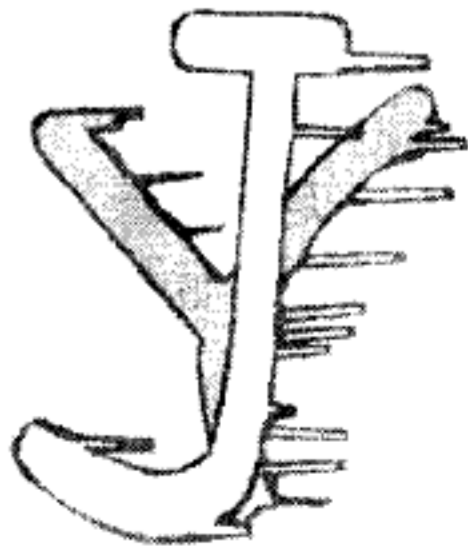
贝克(Baker, 1998)确定了当代平等理论的三个基本的平等概念:基本平等、自由主义的平等和激进的平等。基本平等是所有平等理论的基本原则。这种观念就是人类在尊严和价值上是平等的,因此值得平等地被关心和受尊重。它赞成禁止非人道行为或虐待,即认同人类都有其基本需要的观念。它用基本上是消极的术语定义了平等,用的是来自平等的自由而不是走向平等的自由的自由的话语。因此,基本的平等是一个最低纲领主义者的平等观。

在接受了基本的平等价值的同时,自由的平等主义者又超越了这种平等的价值观,支持对基本的公民权利和政治权利保障,包括言论自由权,迁徙自由权,法律面前人人平等,拥有个人财富的自由。自由主义是《世界人权宣言》和《欧洲人权协定》的基本哲学前提支柱。自由的平等在政策领域一般与机会平等原则相联系(Hall, 1986)。它认识到社会是分层的,建议平等的政策应指向为在分层系统内给各种类型的流动(教育的、职业的、生涯的、代际的等)以平等化的机会。本传统最著名的提倡者是罗尔斯(Rawls, 1971)。

激进的平等主义者不接受这种观点,即主要的结构不平等是基本的和自由的平等主义者行动的不可避免的方式。他们主张为促进平等要在机构和社会的建构方面进行一场激烈的变革。他们特别关注实质性的经济平等和政治平等的重要性,认为自由主义者仅仅关心各群体间重新分配不平等的方式,而不是首先怎样消除主要的不平等和层级(Baker, 1987; Cohen, 1995; Nielsen, 1985; Young, 1990)。既然平等主义理论家在他们定义平等的方式上是大大不相同的,因此在更宽泛的平等主义的框架中定位社会学思考是重要的。

教育过去是,现在也是民族特有的企业。即使对那些不赞成现代主义者和启蒙工程,把教育看作是民族特有企业的中心部分的人来说,他们也不否认教育的本质是用教育商品的某些预定意义来实现变革。因此史玲(Shilling, 1993)所谓的“补偿性传统”在教育方面表现得

92

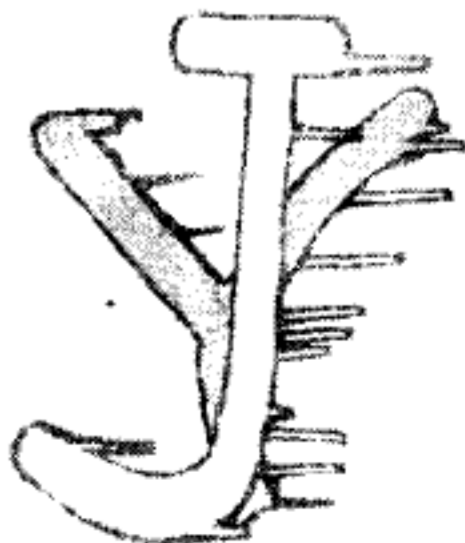


如此强烈几乎是不可避免的。即使是持有强硬的实证主义传统的社会学家也倾向于把教育看作是一种具有一定的补偿效能的社会商品，至少在这一生中如此！

然而，不可避免的是对教育不平等的方式进行广泛的解释，即用自由主义的术语，把教育不平等看作是在社会群体间重新平等分配机会的问题。社会学家是在测定分轨的效果，还是在检验不同教育部门间的流动模式。通常认为，平等是在边缘化群体或处境不利群体提高他们进入有利的或荣耀的轨道、进入声望很高的大学或得到高地位的工作的比率的过程中实现的。平等测验是特权化位置的均衡测验和代表成比例测验。某人特有的知识、轨道和工作等方面的分级所导致的结构不平等不是研究的课题；他们倾向于把索取当作给予。这里也有相当多的证据表明，大多数的西方教育社会学家是在战后的自由主义政治框架中进行研究（Arnot, 1991; Lynch, 1995; Miololleton, 1990）。此外，重新分配机会的需要是支撑地位获得理论的一种核心假设，这还保留着美国教育社会学的优势研究传统（Davies, 1995, p. 1454）。

为什么自由主义的平等定义（在平等机会的较微弱意义上，或在平等参与和结果的较强意义上）成为主导教育社会学研究的原因可能有几个。毫无疑问的一个原因是它所产生的社会政治背景。自由主义是战后大多数西方资本主义国家占主导地位的政治哲学。其目标既不是重新排列权力控制的结构，也不是重新设立工业、农业或服务业资本的所有权。他们的目标是再分配而不再建构（Arnot, 1992, p. 45）。教育被看作是社会设计的关键工具；它是社会启动的工具。它提供了一种机会把个人发展目标同经济发展目标联系起来，完全不需要重新安排资本、劳动力、文化、民族或性别的层级。教育的支出满足了工人对更平等的机会的需要和对资本的熟练劳动力的需求。教育还被看作是实现进步发展的现代主义工程的理想工具。

既然他们的研究具有应用性质，他们有对承担大规模研究的主要资助的需要，教育社会学家们常常是更愿意从事教育作为社会启动工具的效率问题的研究。主要的学术项目经常与追随政治运动的学术转



变所要求的国家研究目标联系在一起 (Karabel & Halsey, 1977)。例如,在英国,随着政治哲学从自由主义转向保守派,教育家也就转向了权力问题 (Arnot & Barton, 1992)。国家对社会学研究议程的再定向能力在英国保守党当政直到 1997 年的 18 年间特别明显。平等工程,即使在较弱的自由主义的形式下,那时也不是国家的事业。当社会学家们被看作是国家事务的过度批判者时,教育的社会学研究在那一时期的经费就很紧缺 (Dale, 1992)。社会学家们在遭受批评家们的不断攻击的情况下工作,社会学被定性为无关紧要的、带有政治偏见和例证薄弱的学问。直到 20 世纪 90 年代,保守派的国家事业在转变主导社会学研究议程的过程中取得了成功:关注考责、选择和有效的学校教育问题取代了不平等问题,成了教育社会学的核心主题 (Arnot & Barton, 1992)。

教育的平等目标

教育社会学家在定性研究和定量研究的传统中都倾向于根据机会、参与过程或结果来确定平等目标;他们得出了一种极端的自由与分配社会公正观。机会的平等代表了最低纲领主义者的概念。这种平等是根据相对处境不利人群在分层化社会和教育系统内所受不同水平的教育确定的。参与平等超越了机会平等阶段,在这种情况下,平等是根据参与率而不是机会率和/或不同群体在教育的不同部门和领域内经历的、参与的质量和性质来测量的。结果或成功平等是第三种平等,也是在自由教育话语中出现的最激进的平等概念。在这一传统中,平等是依据教育内部边缘人群的教育成就或成功率来测量的。当参与到某一特定的教育领域时,特别是大学教育,经常被含蓄而非明确地确定为教育成功的顶点,平等参与与结果或成功平等的界定有明显的交叉。

因此,平等倾向于用任何既定的弱势群体在取得他至今未能接近的教育商品时的进展程度来测量。特别是它建立了这样的测量指标:相对于普通人口中或某一参照群体中的比例来说,有何种比例的弱势



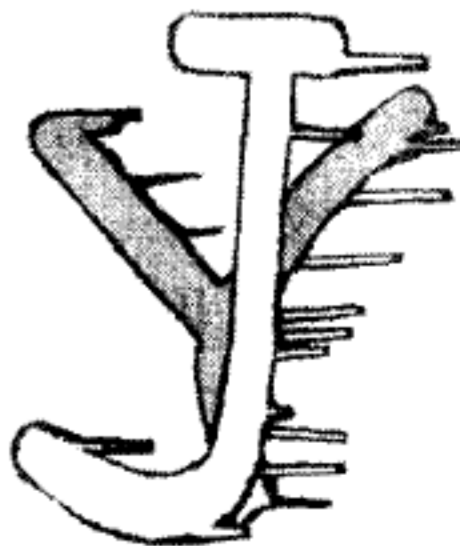
群体人口获得了特殊的教育位置和特权。平等是否得以改善要看教育中的社会阶层、性别、种族或其他的教育不平等或优势人口是否成比例地分布在各个社会群体中；对一个群体来说，参与率或成功率越接近，平等实现的程度就越高。由于长时间参与第二级教育在西方国家几乎已成为普遍性的，参加不同层级和类型的高等教育的比例已成为评估种族的、宗教的、社会阶级的、社会经济的，偶尔是性别的教育不平等的最普遍的测定方式。

根据机会/参与/成功的连续统一量来测量不平等的工作，对社会学思想作出了重要的贡献，因为它提供了一个清晰的全程图，说明我们的社会是怎样在性别、社会阶层、种族等方面通过教育来分层的。它奠定了一个其他分析也可建于其上的经验主义的基础。如果没有这项工作，很难对各种群体与处境更优越的群体相比在教育机会方面取得了什么样的进步(假如存在的话)有一个清晰轮廓。 94

然而，平等的自由定义只有一套可能的界定体系。一种激进的观点建议，当机会/参与/结果的平等是很重要的时候，他们倾向于忽视条件不平等的基本问题(Tawney, 1964)。第一，他们没有指出社会群体间影响其最初能够有效获得机会的已有的权力和收入差异。第二，他们没有充分地说明平等的地位或尊严问题，这是实现处于社会不同文化、民族、能力、宗教、性别和其他层级位置的群体间平等的基础。第三，他们没有把教育的内容本身作为基本的研究问题。按照社会公正分配观的著述，通常假定是越平等越好，虽然教育的过程(教育和组织)和产出(课程)在他们的执行中都非常不平等，因而，加剧了学校教育系统本身的不平等。

社会公正的自由模式和分配模式

在有关教育平等的社会学研究中有两个主导性的标准域，即分配传统和自由传统。公正分配传统的最根本的潜在弱点是它没能解决提供什么教育的问题，它对教育本身的性质漠不关心。分配的焦点在于它从永远存在着不平等的课程和教育学实践的作用方面收回了分析的注意力。然而正如康奈尔(Connell, 1993, p. 18)所观察到的“教育是



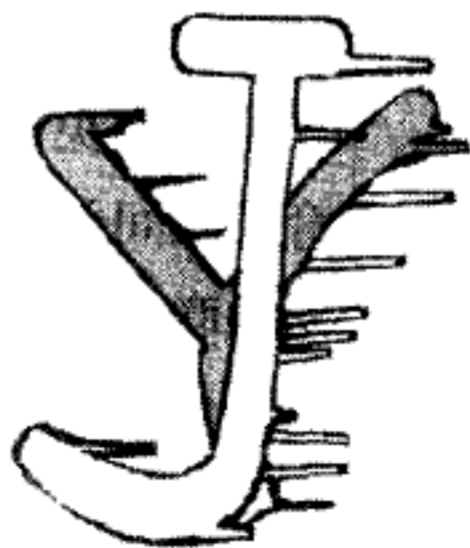
一个‘多少’量和‘什么’质不能分离的社会过程,在量的分配和质的内容之间有着不可避免的联系”。学校或学院的课程都不是中立的:它的取向性包括阶级、性别和种族。它永远要在其他代价的基础上保存特殊的文化传统,并由此加强反映一个既定社会中什么具有或不具有文化价值。

认为教育内容有问题的观点的失败,常常是与不愿意承认那些受教育者间存在着文化及其他差异相联系的。如果一个人的文化传统和实践不是他所接受的教育的一个有价值的组成部分;如果他们被毁誉或忽略,那么,学校教育本身就成了一个否定其身份或消除其声音的地方了。学校教育过程可能会产生一种自卑地对待个人流动性成就的感觉。学校可能和无法对所有社会群体提供平等的尊重,或在课程的选择上或组织上否定了他们的身份,或者采取独裁的教育关系形式把学习者界定为知识的从属者和被动的接受者。

围绕着身份政治展开的讨论,特别是在女权主义者的著作中,对传统的关于简单的公正分配模式的益处假定提出了挑战,尤其是当把这种假设用于像教育这样复杂的机构时(Fraser, 1995; Weiler, 1988, Young, 1990)。批判女权主义者和后现代主义者的分析不仅认为教育内容是有问题的,而且包括教育关系的组织也是这样。特别是吸取了弗瑞里(Freire, 1972)著作中的观点,他们向教育学实践能够与结果相分离的假说提出了挑战(Lather, 1991; Weiler, 1988)。

公正的分配模式不仅没有充分考虑到差异性,而且也没能为分析教育学实践中尊敬的平等提供一个框架。然而,教育学行动隐含或潜藏着许多学习与课程本身截然不同的适宜脉络背景和框架的信息。这

95



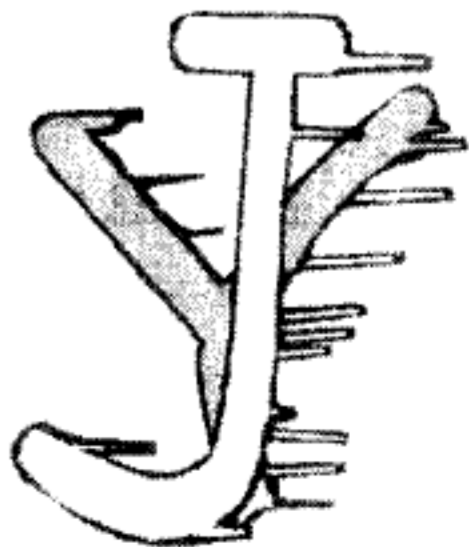
中是不会被叫做平等而受到关注的。

这并不是暗示说,所有的主流学校教育,用布迪厄(Bourdieu)的习惯用语来说,是一种“符号暴力”系统,因为它表面上看并不是这样。课程的有些方面属于所有的群体(读写,计算,批判分析,科学方法等)的课程。而且一定数量的指令和系统组织对群体的学习环境是必需的。然而,有人认为在许多国家很少有关于教育学关系的顺序和层级关系对与平等有关的态度和过程的影响的辩论。此外,少数民族文化与传统和边缘文化与传统所受尊重的平等经常只是在主流教育中得到象征性的承认。必要的是重建学习环境以便教育实践中的隐蔽课程不会击败学校通过支持项目或课程改革而试图推进的更基本的其他平等目标。

批判理论家和女权主义者因此在推动有关超越分配问题和自由主义的平等讨论中成了关键角色。他们对条件平等的概念展开了争论。条件平等对学校教育的组织本身——在作决定的结构、课程选择的组织和教育关系方面——来说这是尊敬平等的前提。

新马克思主义者也提出了条件平等的问题,虽然是从一种更经济和更激进的分配观点出发的,他们尤其关注学校教育之外经济条件平等对实现所有其他平等目标的重要性。他们认为,实质性的教育平等,特别是社会阶级之间,在一个高度阶级分层化的社会中是不可能的(Althusser, 1971; Bowles & Gintis, 1976)。与自由主义教育家不同,他们不相信,如果没有生产、分配和交换等社会关系的激烈变革,教育(尽管它在内部是平等化的和重新建构的)会是人人平等的。

尽管现在很少有人赞同马克思主义的强硬经济决定论,但他们认为更广泛的经济平等对实现教育平等是重要的这一普遍的观点还是有道理的。这一点已由一系列的研究所证实。这些研究表明,广泛的平等主义豁免的教育改革是如何改变不了一系列国家的社会出身与教育成就间关系的本质的(Shavit & Blossfeld, 1993)。在社会出身和成就间的联系最弱的国家是瑞典。四十多年来,这个国家在平衡社会群体间的社会经济条件方面一直采取最稳定的政策(Blossfeld & shavit, 1993, p. 21)。结果,校外生活机会的平等化对改善校内教育机会产生



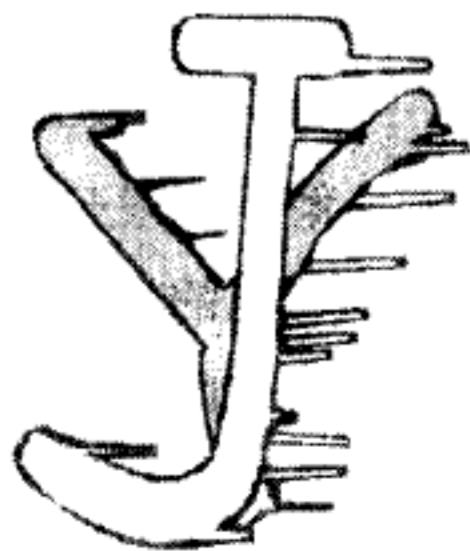
了直接的影响作用(Erikson & Johnsson, 1996)。

这表明不能脱离其他社会建制和系统来孤立地理解教育不平等；**96** 特别是不能脱离政治经济亚系统来理解。没有一个校外的财富和权力的激烈的再分配，学校教育过程与结果的实质性平等变革几乎是不太可能的。原因很简单：如果教育单独成为国内的主要变革场所，这就是让有权力的权势利益群体和阶级可能被变革得处境不利，他们就会用其他的政治—经济行动网络暗中破坏平等取向的国家政策的成果。有关挑战美国再分轨的研究表明这是多么可能发生的(Wells & Oakes, 1996)。而且，管理和仲裁教育服务的教育—专家群体也能够抵制有损于平等价值的变革(Lynch, 1989)。在教育仲裁者和社会权力与财富的所有者和控制者之间还没有整齐同步行动的情况下，现实是教育决策者更可能出自作为经济和政治精英的同一个社会群体而不可能出自边缘化群体。他们自己的阶级和社会地位时常依赖于维持教育文化关系的现存秩序。

研究的解放观点

平等待人是大多数伦理理论的基本前提，这种理论属于社会组织理论(Sen, 1992, p. 130)。因此，从内涵来说，政治理论和实践认为不平等在政治上和道德上都是不受欢迎的。这对不平等的研究来说有着深刻的含义：它假定不平等不是一种道德上属于中性的课题，至少不是因为遭遇到不平等的人所经历了各种形式的灾难。在研究不平等的过程中，我们观察到这自身也是一种需要转变的社会现象。假如是这样，提出关于特殊研究方法的转换尺度的问题不仅是有理由的，而且是根本性的。研究者需要问一问，他们的工作是在制造这种不平等还是在改变它，提这一问题的失败之处就在于忽略了研究自身的一个基本现实现象，即它的伦理尺度。

主流教育社会学中采用的认识论姿态在描述教育不平等的模式时被证明是有价值的。它系统地记录了一系列不同网络中的不平等的限度和性质；在定量与定性的传统下承担的经验性工作已经把公共领



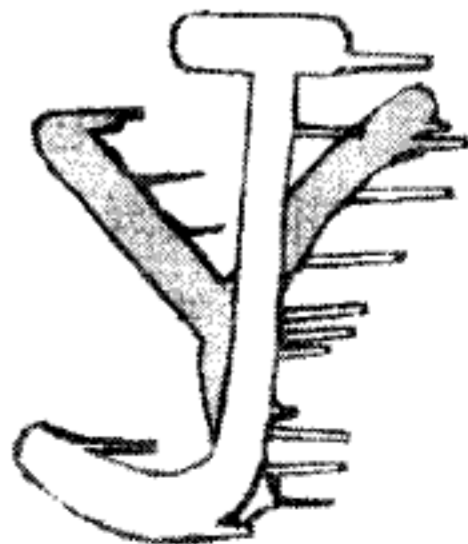
域内的平等问题变成一种公共决策者不断关心的问题。

然而，在主流传统中，并没有在改革的意义上把知识界定为像实践一样的知识；它被描述成一系列的有关世界的事实，是这些解释性的或统计性的事实。还没有被公开认可的是知识的因果性以及相关性。也就是说，人们很少把注意力用于验证与变革有关的特殊的不平等框架和理论的可能性和局限性。世界被描述成一个给定的过去，但又仅仅是偶尔的伴随着变革和干预开放的未来的场所。即使当研究者聚焦于他们发现的所有政策含义时，变革的问题仍被作为一种补遗性问题提交给主要的研究。平等本位的变革理论的发展不是理论进程安排中的核心部分。

这并不意味着社会科学的经验性研究不能或没有影响政策和促进一定背景下的待遇平等。这是毫无疑问的，尽管政策和研究间的关系决不会很容易就能确定的(Epstein, 1996; Hallinan, 1996)。然而，大多数教育社会学家没有把他们著作中对改革潜力的分析组合进行研究设计，而且没有必然地或不可避免地有关不平等的众多研究中得出具体变革的结果(Chambers, 1983; Oliver, 1992)。

此外，在主流传统内是不鼓励反思的。它在很大程度上忽视了验证和命名有关选择性世界的特别前景的限度，把这种世界和前景弄得太真实。这种解释和界定世界真相的方式与其他方式相比开创了特别的着重点，提出了更加必然的、更切实可行的和更合需要的确定的政策选择。此外，对一定现实的这种命名创造了围绕在那些没有被命名的现实周围的沉寂。

沉寂问题对于那些用传统的社会科学方法难以记录或甚至是难以观察到的社会现象来说是最大的问题；在这种隐藏的现实中的是有关的不平等体系。因为不平等基本上是一种相对现象，仅仅借助对财富、权力、文化、控制、定义等的有关系统的一种理解，我们才能理解不平等是怎样生产和再生产的。可是，许多相关的系统并不是明白可见的，这很大程度上是因为那些生活在相关领域内不同末端的人相互之间没有可以被观察到和易于记载的直接的联系。此外，在教育生活和财政生活方面，有权势的决策者继续把持着社会科学家现在没有



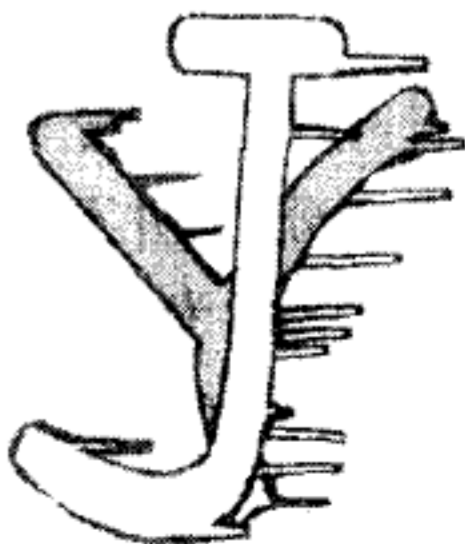
将来也没有机会登上舞台。如果不进行反思,多数这些复杂的问题,如经验主义的局限性、知识的运用、知识在实现或阻碍变革中的潜能等,都将不能提出来加以解决。

批判主义的和女权主义的理论家都探究了他们自己的著述所包含的变革潜力。他们把反思引入社会分析中并试图考察行动路线,即使他们的努力时常被认为是天真的或多余的(Dale, 1992; Hammersley, 1995)。对女权主义者和批判主义者的分析所做的一种更合理的批判是,他们在批判上比在确定行动和改革的策略上更有效率。比如近年来,整个的激进的教育学改革大多数都强调反霸权的抵抗主张(Aronowitz & Giroux, 1991; Weiler, 1988)。主要是像拉美一些国家的教育启蒙运动一样,主要是根据 Freirean 教育模式,教育家们假定教师和教育工作者能够并且将成为改革行动的代理人。正如以前提到的那样(Lynch, 1990),这一观点忽视了生成 Freire 的主题的特殊的文化和政治关系构型与政治和政策之间必须改变的复杂界面(Hallinan, 1996; Torres, 1990)。它也把教育自身内部权力关系的性质过分简单化了。

批判理论也没有明确提出教育系统的整体性。如果没有包括课程结构、管理结构、组织系统、教师教育和国家行动在内的所有亚教育系统的同时变革,改革性教育是不会出现的。然而,很少有人认真地提出教育学实践的变革可能与其他系统接触的方法。事实上,一个亚系统的变革几乎不可能对其他系统产生全面的影响,这种事实是不会真正为人们所承认的。在实行变革的背景下,政治经济场所和教育场所都不是共同的利益界面的观点在实现变革的网络背景下已被充分理解了。

讨论

试图把科学理论的效度问题从道德或政治价值中孤立出来,这一般叫做价值自由(Abraham, 1996)。孤立地依赖研究方法来考察不平等,这对解放性的变革问题来说是中立的,可能或确实具有一定的教化意义。至少,这种研究创造了一种新的不平等的社会现实,一种普遍地存在于那些被写到的边缘群体或弱势群体之外和之上的社会学观



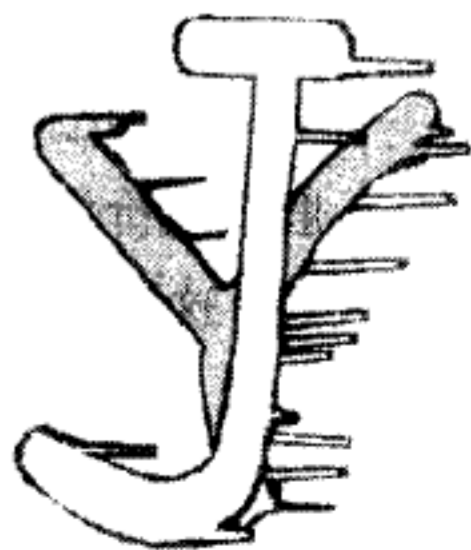
点。这种研究创造了一种记录特殊群体或个人经历的不平等的学术所有者共同体。这些专家用他们的学术同辈、国家或其他组织的专家和/或决策者来说明其他边界。虽然不为人注意,但这种结果确实存在于殖民化过程之中。社会学家和其他专家都可能宣称,应用一种他们自己都不了解的方法了解他人。这给专家们提供了有关人的因此也就是控制他们的信息,他们没处在挑战的位置上。

边缘群体的研究伙伴

正像布迪厄(1993, p. 37)所观察到的那样,知识分子“倾向于退出玩他们自己的竞赛和赌博”。虽然学术著作创造了虚拟的、文本的、人种学的和统计的关于教育不平等实质的现实,但是,知识分子在上述大部分情况下,却不愿屈从于他们自己对反思性批判的分析。对此也有例外,尤其是在批判主义、女权主义者和后现代主义传统中,这样的著作不是教育社会学承担的典型研究。然而,教育平等的理论知识也有自身的行为条件所造成的局限。

条件之一是研究的文化和政治背景。在过去50年里,许多流行的教育社会学著述都是在强劲的社会改革主义传统下的西方资本主义国家中发展起来。在欧洲和美国,教育社会学像它们早期常常被认为的那样,是同与教育相关的社会改革分析紧密联系在一起。社会学家本身经常是改革运动的中心,而教育社会学则十分关注政策。近些年来,教育社会学变得更加多样化了,并且出现了大量的不是特别关注平等问题的著作。许多对学校绩效的特别研究反映了社会学转向关注质量而不是平等的新权利研究日程的飞跃。

学院内研究生产活动的关系是对研究者工作的进一步的限制条件。知识分子自由流动和无私的观念可能是学术界的意识形态的一部分,这并不以任何社会现实为基础。不管他们的私人政治倾向多么强烈,专业学术都占据了阶级系统的一个特定位置(Bourdieu, 1993, pp. 36—48)。在某些方面,他们是文化精英的一部分,同时又保留着在社会经济方面对强有力的工业和商业利益的从属地位,因而他们处于



一个矛盾的阶级地位(Davies, 1995)。正是因为属于社会的文化精英,才给他们提供了写作的结构条件,赋予他们信用,加强了他们的优越感,保持了他们自己和其他工人的工资差异。

布迪厄(1993, p. 45)认为,对激进知识分子来说,这一窘境没有易于解决的办法。他提出了一种激进的连续不断的反思,在这种反思中,一个人“为一种反映知识的局限性的激进知识准备条件,这是真知识的前提”。他认为,这样的实践将使研究者承认他们自己的理解有局限性。

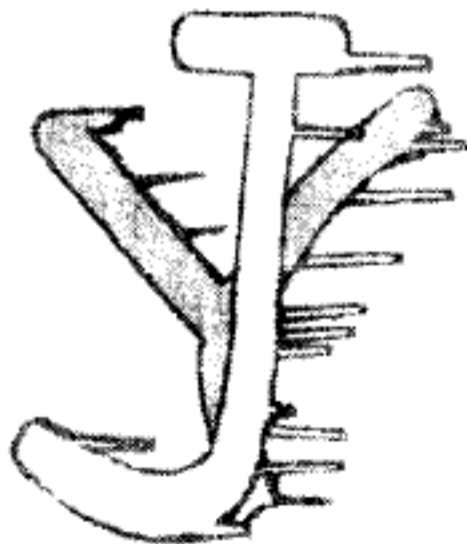
即使学术界的确在进行着连续的反思,这也不能改变他们工作的结构条件。知识分子在测量优点的机构中的工作,有很大部分是与知识和学术话语的主导标准一致的。这不仅包括了在某一个学科的范式内的著述,而且也包括有关的当前流行的知识著作。如果没有至少对一个占优势的话语的重要性的点头认可,那么一个人的著作是不可能出版的。而且正是通过他的出版物来评定大学的知识分子的。

学院也处罚那些试图重新界定学院目标的人。认可通常只给予那些经由他的学术同伴出版或确认的作品。这发挥着作为一种对非学术性伙伴非常有效的控制作用,限定和控制在大安全界限以内的兴趣。它还有效地防止知识分子和大学,由于卷入承诺时代而陷入偏激化的创造状态之中。真正的合伙与对话研究既耗时又结果未卜。对那些由其管理的人来说,它还必须是可达到的。在多数学术圈内温和是没有价值的。花费在同边缘群体对话上的时间并不能生产有职业报酬的出版物,除非为此目的对这种对话进行改造。

因此,发现社会边缘群体很少是研究他们自己的人的合作者并不令人吃惊。甚至常常被作为研究主体的教师和学生,也很少是研究项目的合伙者。而且事实上也从不是理论发表时的合伙者(Van Galen & Eaker, 1995)。在社会学家卷入到合伙中去的时候,除了少数的激进主义作家以外,他们大多数情况下是以个人名义而不是以大学资格加入的。

社会边缘群体或同一地区的居民由于他们的阶级地位而被结构性排斥在学院之外,合伙问题对他们来说就特别成问题。不像有关教

99

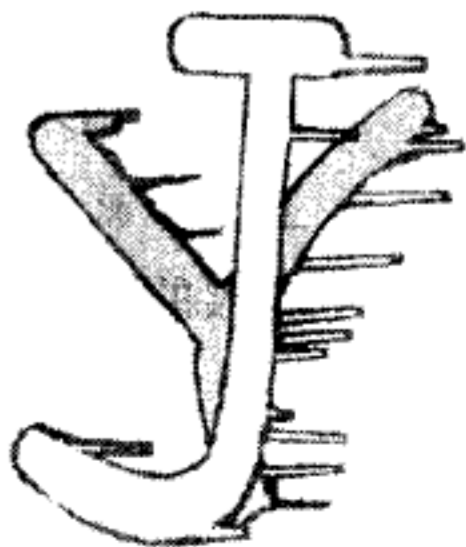


育领域中的其他平等问题——包括性别、种族或残疾人等——的讨论那样，在这里，没有对教育不平等的本土化的阶级本位分析 (Lynch & O'Neill, 1994)。工人阶级的孩子、男人和女人都仍然要靠中产阶级保证人——无论他们是出身于中产阶级或是会成为中产阶级——来述说他们的故事。在许多方面，智力和文化殖民地化的形式在社会阶级领域内得以延续。在种族和性别领域内，这种现象将由为他们自己而谈论和研究他们自己的被压迫人群所部分地取代。

如果要有一个运动创造出更多的平等主义者，解放的研究方法引入真正的伙伴关系，那么，学术机构将不得不从根本上重新组织研究成果的关系 (Humphries, 1997)。它将至少包括建立起研究的合伙关系，由此赋予那些直接受不平等影响的人以正式的身份参与到研究过程中来。这将从根本上挑战作为专家智慧的关于平等和不平等问题的学术观。这种创造意味着研究项目和大学生活的运作一般地要扩展到远远地超出研究方法论问题。它们涉及到有关平等问题观点的平等化，而不是用权威专家的声音掩盖学术的声音 (Lynch, 1999)。

在《教育社会学》特刊号上，近来有一种要探索研究与政策之间的关系的尝试。这里特别关注的是在研究者、教育者和政策制定者之间建立更紧密联系的有关问题。除了女权主义教育者和哲学家 (如 Humphries, 1997; Lather, 1991; Weiller, 1988) 的作品外，很少有人讨论怎样投入到确定教育研究和理论的性质与目标的研究项目中去。他们都没有尝试确定要求真正采用参与方法的制度和策略的实践种类。然而，如果那些规定对话的人要是真的被选中，那么这一苦心经营倒是必要的。否则，他们将面临塞叶 (Sayer, 1995) 提出的关于激进理论的局限性的连续挑战，即它无法用它所具有的批判之光提出反抗现存状态的建议。

只有通过加入到那些直接遭受非正义力量影响的人的伙伴关系之中，才能系统地提出可操作的反抗现存状态的建议。平等主义的改革理论必须以社会边缘群体的生活世界为基础，不仅是出于道德理由 (Young, 1998)，而且也是为了实践的理由。如果没有不断进行的对话，理论很可能是在制定消除不平等的乌托邦和半拉子解决方法，这

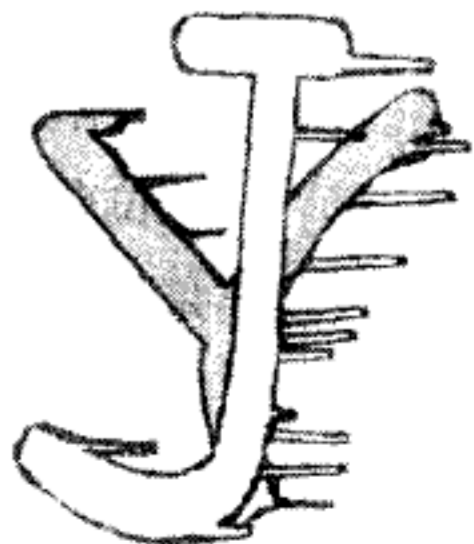


将遭到不仅是那些掌权人而且还有那些要求援助的群体的正式漠视。社区发展的前景与标准规定、科学分析和政策评价的联姻是必要的。

对话关系不仅是理解和促进学校和课堂内平等的关键 (Freire, 1972), 而且也是在地区、国家和国际层次开发有效的教育平等政策的关键。开发有效的教育平等政策还意味着专业的教育工作者必须要为社会边缘群体工作。一种对话关系才是实质性的, 因为在任何平等的进程中都包含着内在的危险, 在这种平等进程中, 社会边缘群体成了慈善事业需要的目标或一种专业人员的事业/研究利益所在。在任何一种情况下, 这种危险都是将专业人员或慈善家的利益排在特殊群体利益的前面。如果发生了这样的事——而且有大量的证据表明确实如此尤其是在残疾人的领域内——实行自由改革经常会成为关注的中心。这赋予专业人员的著作以合法性, 但在平等的结果方面却只有边缘效应。如果在平等的群体目标、决策者和专业人员之间没有真正的权力分享, 那么社会边缘群体的殖民化经常就是政策行为无法预料的副产品。换句话说, 如果有关不平等研究结果的状况是唯一的, 并且没有把自身受压迫的人拉进合伙者之中, 那么, 你就会真正感觉到, 这种研究过程本身也就成了平等问题的一部分。

总结和结论

教育社会学是一种规范取向的学科, 它更多地关注教育改革而不是激进的变革。虽然, 教育社会学有一种激进的传统, 但这对于它的许多核心分析和研究来说, 都还是非常外围性的。这对理解和实现平等来说意味着, 最明智的注意力是集中在修正当前的进程、制度和结构而不是分析激进变革的潜力。解释的主导模式是那些来自功能主义者的传统模式, 虽然批判主义和女权主义理论的发展推动了有关平等的争论从简单关心分配转到了关心学校内尊重和地位的平等。这就使学校教育自身的进程和质量成为讨论平等的中心话题。在后现代主义分析中凸显的同一性政治也促成了教育社会学的新的关注点。差异性不再定义为阶级甚或是种族性别、条件; 它还标示着性别倾向的民族、宗



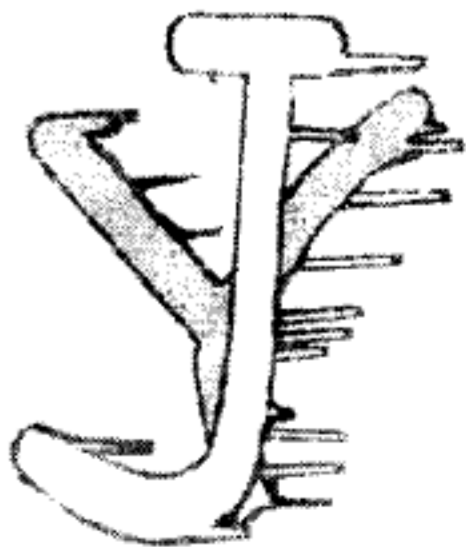
教、肤色、残疾人、年龄等的差异。因此,出现了一种关于条件平等概念的趋向,它要用尊严或地位与权力的平等来界定平等。

除了那些属于广义的新马克思主义者的传统著作外,大多数教育社会学家在他们的分析中都没有把经济条件平等问题作为关注的核心。在一定程度上,社会学家忽视了经济不平等并且愈加集中在与地位和权力相关的不平等上,他们已经把有关基于社会阶级的教育不平等的讨论边缘化了。虽然完全可以历史地证明把关于平等的讨论推出经济再分配问题之外是正确的,但事实上,那些经济上被边缘化的大部分人无论处在哪个既有的边缘化群体中,都仍然是最受压迫的人。这种事实强烈地预示着,提出经济不平等的问题似是实现分配和非分配平等主义目标的根本点。很难想象在没有经济来源平等化的人们之间,会有实质性的尊严平等。然而,系统地主导着教育社会学的自由话语却阻碍了这一论题的分析。

教育社会学家的许多著作都在按着自由主义的框架编写着。尽管很少有人清晰地说出他们的自由主义的政治前提,但他们形成了一个许多知识分子思考教育问题时共有的深层结构。许多平等本位的研究的基本假设是,有效的平等机会政策完全不用政治经济条件的根本平等,只要在教育中并通过教育就可以实现。有坚实的理由可以相信,这种立场是站不住脚的。主要是因为它选择了忽视存在于政治权力、物质商品和文化财产如教育间的对话关系。经济资本很容易转化为文化资本。如果没有收入和财产差异的平等化,那些拥有优势资源的人就能一直使用这些去促进他们的控制和获得资格化文化资本的机会,进而保持他们的相对优势位置。在存在着重大的收入与福利差异时,当弱势群体在面对机遇更好和更有组织性的群体,为改善自身的教育和身份而斗争时,平等不仅在简单的分配意义上受阻,而且也在尊严与地位上受阻。

地位获得理论专门向这些批评打开了大门。它把社会流动的想法当作是一种解决社会边缘群体和个人不平等问题的方法。因为在自由主义的政治框架中工作,它忽视了一个事实:即使赞成目标、结果平等的最激进的人,也没有提出权力、财富和特权层级的基本问题。它的

101



建议是用弱势群体中的精英替换或补充在经济、政治、教育及其他层级中现存的精英。当结构的不平等依然存在时，这本身就表明一些人还是必须处在极其不利的地位上。所有的变化不过是那些处在顶层或底层人的肤色、性别而已。

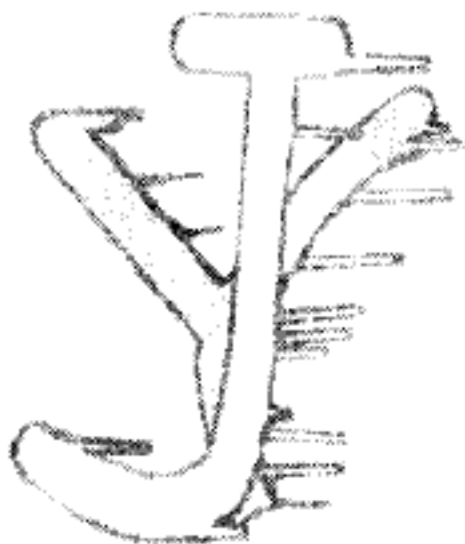
还有一个经常被自由主义忽略的事实是，不平等并不是源于社会边缘群体或被排斥群体的固有天性或特征；而是源于标定性别、残疾或民族等特性的方式。此外，不平等的存在还因为职位在财富、权力方面有不同的报酬或资源，而不是因为占据这些职位的人们的特征不同。然而，这类分析都集中于社会边缘群体或受排斥群体自身，这就把注意力集中在他们的困难和身份上而不是首先导致他们处于附属地位的结构和制度上。

自由主义的平等政策之所以成为主流，并非简单地是因为这些政策是最适合现存的教育权力经纪人口味的政治学，也不是因为据推测由这些政策指挥的社会边缘群体或个人不是决策过程的有机部分。如果要代表全体的话，那么，他们的言论应该由自由职业者比如教师、心理学家、医生、社会工作者、健康护理人员等及他们控制之外的其他服务机构来传递。并且明确地说，传递的言论不是组织的言论。为了跳出自由主义的议事日程，根本的是，要把被压迫群体，即在教育决策中被边缘化的群体，当作平等的合作伙伴带进决策和研究设计过程的所有阶段。他们需要充足的资源与教育来保证完全而充分的自我代表的权利。

因此本论文的第二个主题是关注研究者和理论家之间关系和研究课题。虽然近年来一种更具涵盖力的语言在研究共同体内发展起来，但边缘化群体一般地还是没有被吸收到进行确定承担自身研究的课题和条件的过程中来。除了一些著名的社会学分析课题的特例外，他们仍然只是社会学研究的课题而不是社会学课题设计与开展的参加者。事实上，社会边缘群体和被压迫群体仅是研究过程的目击者而不是参与者，这意味着，不平等理论通常都是由那些被经验性地清除了的人构想出来的。

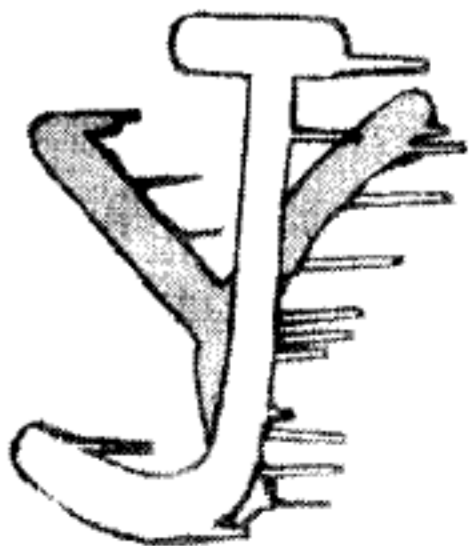
如果教育社会学家不只是一个有关不公正的编年史者，他们就需

102



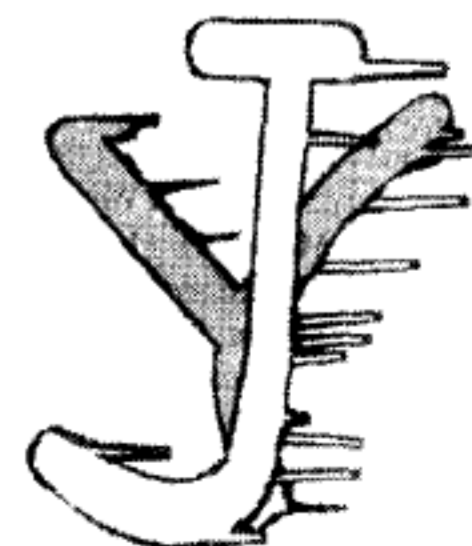
要面对装满了伦理主题的不平等研究所带来的伦理两难窘境。我们需要考察我们关于系统基础的分析的改革潜能，而不是假定它的有效性。此外，我们还需要考察决定我们自己的工作是否值得去做的价值，用弗瑞尔（Freire）的话来说，就是一种教化或追求自由的力量价值（1972）。能够系统地确定的唯一方式，就是与我们研究和写作的人直接对话和合作。如果没有这样一种合作关系和共同所有权，那么这将很难发展任何具有真正变革潜力的连贯的平等主义改革理论。

社会学家不是无所不知者，社会学的窗口也不是教育世界的唯一窗口。如果社会学家想要有效地为平等取向的实践开发理论的话，那么，他们还需要与他们自己的学科之外的学者、教育家及政策制定者进行协作研究。自由与激进的平等主义理论家都对理解平等作出了许多贡献；两种智力传统都有助于理清平等主义的政策与政治的概念参数，而激进平等主义则突出了所有形式的不平等的相互依存性以及为实现变革对一种结构的、跨制度的方法的需要。

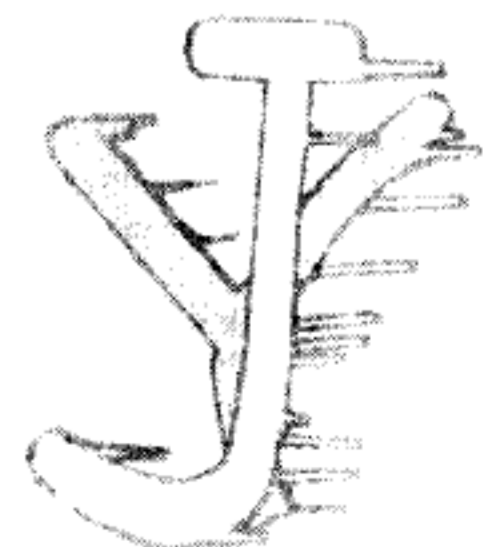


参考文献

- Abraham, J. (1996). Positivism, prejudice and progress in the sociology of education: Who's afraid of values? *British Journal of Sociology of Education*, 17, 81-86.
- Acker, S. (1994). *Gendered education: Sociological perspectives on women, teaching and feminism*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Alexander, K. L., Cook, M., & McDill, L., (1978). Curriculum tracking and educational stratification: Some further evidence. *American Sociological Review*, 43, 47-66.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser (Ed.), *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1): 67-92.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W., (1996). Power, meaning and identity: Critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 125-144.
- Apple, M. W., & Weis, L. (Eds., 1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Archer, M. (1984). *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- Arnot, M., (1991). Equality and democracy: A decade of struggle over education. *British Journal of Sociology of Education*, 12, 447-466.
- Arnot, M. (1992). Feminism, education and the new right. In M. Arnot & L. Barton (Eds.), *Voicing concerns: Sociological perspectives on contemporary education reforms* (pp. 41-65). Wallingford, Oxfordshire, England: Triangle Books Ltd.
- Arnot, M., & Barton, L. (Eds., 1992). *Voicing concerns: Sociological perspectives on contemporary education reforms*. Wallingford, Oxfordshire, England: Triangle Books Ltd.
- Arnot, M., & Weiner, M. (Eds., 1987). *Gender and the politics of schooling*. London: Hutchinson.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991) *Postmodern education*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Baker, J. (1987). *Arguing for equality*. New York: Verso.
- Baker, J. (1998). Equality. In S. Healy & B. Reynolds (Eds.), *Social policy in Ireland: Principles, practice and problems* (pp. 21-42). Dublin, Ireland: Oaktree Press.
- Ball, S.J. (1987). *The micro-politics of the school: Toward a theory of school organisation*. London: Methuen.
- Barton, L. (Ed., 1996). *Disability and society: Emerging issues and insights*. Harlow, Essex, England: Addison Wesley Longman.
- Barton, L., & Tomlinson, S. (Eds., 1984). *Special education and social interests*. Beckenham, UK: Croom Helm.
- Bernstein, B. (1973). *Class codes and control Vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Paladin.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education*. London: Croom Helm.
- Blossfeld, H. P., & Shavit, Y. (1993). Persisting barriers: Changes in educational opportunities in thirteen countries. In S. Shavit & H. P. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality*. Oxford, England: Westview Press.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction, in R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London: Sage.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H., & Wells, A. S. (1997). The transformation of education and society: An introduction. In A. H. Halsey et al. (Eds.), *Education: Culture, economy and society* (pp. 1-44). Oxford: Oxford University Press.
- Callan, T., Nolan, B., Whelan, B., Whelan, C., & Williams, J. (1996). *Poverty in the 1990s: Evidence From the living in Ireland Survey*. Dublin: Oaktree Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (Eds., 1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Lewes, England: Falmer Press.
- Chambers, R. (1983). *Rural development: Putting the last first*. Harlow, England: Longman.
- Cohen, G. A. (1995). *Self-ownership, freedom and equality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Connell, R. W. (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cormack, B., & Osborne, B. (1995). Education in Northern Ireland: The struggle for equality. In P. Clancy, S. Drudy, K. Lynch, & L. O'Dowd (Eds.), *Irish society: Sociological perspectives* (pp. 495-528). Dublin: Institute of Public Administration.
- Dale, R. (1992). Recovering from a pyrrhic victory? Quality, relevance and impact in the sociology of education. In M. Arnot and L. Barton (Eds.), *Voicing concerns: Sociological perspectives on contemporary education*

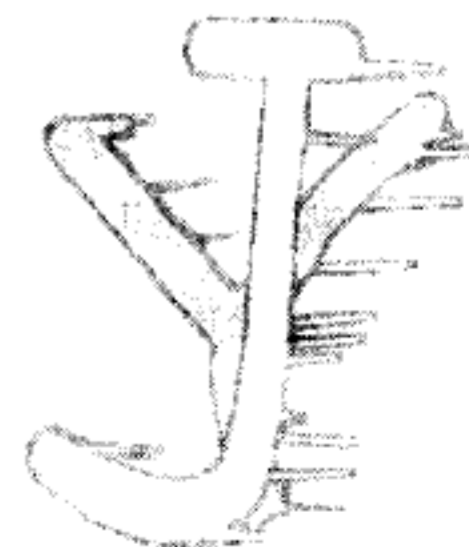


- reforms* (pp. 201–217). Wallingford, Oxfordshire: Triangle Books Ltd.
- Davies, S. (1995). Leaps of faith: Shifting currents in critical sociology of education. *American Journal of Sociology*, 100, (6): 1448–1478.
- Denscombe, M. (1985). *Classroom control: A sociological perspective*. London: Allen and Unwin.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success. *American Sociological Review*, 47, 189–201.
- Dronkers, J. (1983). Have inequalities in educational opportunities changed in the Netherlands? A review of empirical evidence. *Netherlands Journal of Sociology*, 19, 133–150.
- Eckland, B. K. & Alexander, K. L. (1980). The national longitudinal study of the high school class of 1972. In A. Kerchoff (Ed.) *Research in Sociology of Education* (Vol. 1, pp. 189–222). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J. L. (1996). New contribution for sociology and education: contributing to school reform. *Sociology of Education, Special Issue on Sociology and Educational Policy*, 6–23.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can education be equalized: The Swedish case in comparative perspective*. Oxford, England: Westview Press.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "Post-Socialist" Age. *New Left Review*, 212, 68–91.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Penguin.
- Gamoran, A. (1996). Curriculum standardization and equality of opportunity in Scottish secondary education: 1984–1990. *Sociology of Education*, 69, 1–21.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Amherst: Bergin and Garvey.
- Hall, S. (1986) Variants of Liberalism. In J. Donald & S. Hall (Eds.). *Politics and ideology*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Hallinan, M. T. (1992). The organization of students for instruction in the middle school. *Sociology of Education*, 65, 114–127.
- Hallinan, M. T. (1996). Bridging the gap between research and practice. *Sociology of Education, Special Issue on Sociology and Educational Policy*, 131–134.
- Halsey, A. H. (1994). Sociology as political arithmetic. *British Journal of Sociology*, 45, 427–444.
- Halsey, A. H., Heath, A., & Ridge, J. M. (1980). *Origins and destinations*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Hammersley, M. (1995). *The politics of social research*. London: Sage.
- Hooks, B. (1981). *Ain't I a woman: Black women and feminism*. Boston: South End Press.
- Humphries, B. (1997). From critical thought to emancipatory action: Contradictory research goals. *Sociological Research Online* [On-line], 2, (1). Available: www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/3.html.
- Hurn, C. (1978). *The limits and possibilities of schooling*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karabel, J., & Halsey, A. H. (1977). Educational research: A review and interpretation. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 1–85). New York: Oxford University Press.
- Kerchoff, A. C. (1984). The current state of mobility research. *Sociological Quarterly*, 25, 139–153.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy within the postmodern*. New York: Routledge.
- Livingstone, D. W. (1985). *A critical pedagogy and cultural power*. New York: Bergin and Garvey.
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. Lewes, England: Falmer Press.
- Lynch, K. (1995). The limits of liberalism for the promotion of equality in education. In E. Befring (Ed.) *Teacher education for equality: Papers from the 20th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe*. Oslo College, Norway.
- Lynch, K. (1999). Equality studies, the academy and the role of research in emancipatory social change. *Economic and Social Review*, 30(1), 41–69.
- Lynch, K., & O'Neill, C. (1994). The colonisation of social class in education. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 307–324.
- Mac an Ghaill, M. (1996). Sociology of education: State schooling and social class: Beyond critiques of the New Right hegemony. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 163–176.
- McPherson, A., & Willms, J. D. (1987). Equalisation and improvement: Some effects of comprehensive reorganisation in Scotland. *Sociology*, 21, 509–539.
- McRobbie, A. (1978). Working class girls and the culture of femininity. In Centre for Contemporary Cultural Studies Women's Studies Group, *Women Take Issue* (pp. 96–108). London: Hutchinson.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65, 1–20.
- Mehan, H., Hetweck, A., & Lee Meihls, J. (1985). *Handicapping the handicapped: Decision making in students' careers*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Middleton, S. (1990). Women, equality and equity in liberal educational policies, 1945–1988. In S. Middleton, J. Codd, & A. Jones (Eds.), *New Zealand education policy today*. Wellington, New Zealand: Allen & Unwin.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (1995). *Social theory and education: A critique of theories of social and cultural*



- reproduction. New York: State University of New York Press.
- Nielsen, K. (1985). *Equality and liberty: A defense of radical egalitarianism*. Totowa, NJ: Rowman and Allanheld.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes and meanings. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570–608). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production. *Disability, handicap and society*, 7, 101–114.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Reynolds, D., Creemers, B. P., Nesselrodt, A., Schaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (Eds., 1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Sayer, A. (1995). *Radical political economy: A critique*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. P. (Eds., 1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Shilling, C. (1993). The demise of the sociology of education in Britain? Extended review. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 105–112.
- Sociology of Education* (1996). Special Issue on Sociology and Educational Policy.
- Spender, D. (1980). *Learning to lose: Sexism in education*. London: Women's Press.
- Tawney, R. H. (1964 edition). *Equality*. London: Allen and Unwin.
- Torres, C. (1990). *The politics of nonformal education in Latin America*. New York: Praeger.
- Torres, C. A., & Rivera, G. G. (Eds., 1994). *Sociologia de la educacion: Corrientes contemporaneas*. (3rd. ed.). Buenos Aires: Mino y Davila Editores.
- Trent, W., Braddock, J., & Henderson, R. (1985). Sociology of education: A focus on education as an institution. In E. Gordon (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 12, pp. 295–335). Washington, DC: American Research Association.
- Van Galen, J., & Eaker, D. J. (1995). Beyond settling for scholarship: On defining the beginning and ending points of postmodern research. In W. T. Pink & G. W. Noblit (Eds.), *Continuity and contradiction: The futures of the sociology of education* (pp. 113–132). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Verma, G. K., & Ashworth, B. (1986). *Ethnicity and educational achievement in British schools*. London: Macmillan.
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class and power*. Boston: Bergin and Garvey Press.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education*. Buckingham, England: Open University Press.
- Weiss, L. (1995). Qualitative research in sociology of education: Reflections on the 1970s and beyond. In W. T. Pink & G. W. Noblit (Eds.), *Continuity and contradiction: The futures of the sociology of education*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Wells, A. S., & Oakes, J. (1996). Potential pitfalls of systematic reform: Early lessons from research on detracking. *Sociology of Education, Special Issue on Sociology of Education and Educational Policy*, 135–143.
- Wells, A. S., & Serna, I. (1996). The politics of culture: Understanding local political resistance to detracking in racially mixed schools. *Harvard Educational Review*, 66, 93–118.
- Wessclingh, A. (1996). The Dutch sociology of education: Its origins, significance and future. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 212–226.
- Wexler, P. (1987). *Social analysis of education: After the new sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Whitty, G. (1985). *Sociology and school knowledge: Curriculum theory, research and politics*. London: Methuen.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Westmead, UK: Saxon House.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I. M. (1998, January). Public address as a sign of political inclusion. [Public lecture given in Belfast, Northern Ireland].
- Young, M. F. D. (Ed., 1971). *Knowledge and control*. Middlesex, England: Collier Macmillan.

105



第5章

教育的结构效能

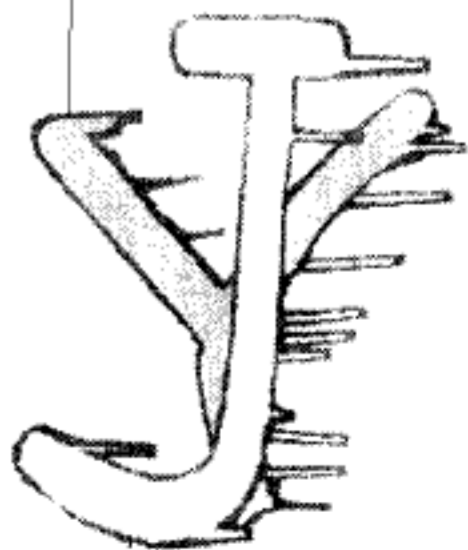
——一种思想的历史

罗伯特·德瑞本*

可以有充分的理由相信，学校对进入该校学习的学生产生着影响。影响到多大的程度、有哪些种类的影响以及如何对该影响进行系统地表述和解释，是几十年来一直受到教育社会学家关注的问题。这个探索领域来源于如何理解社会结构对个体行为的影响这个普遍的社会学问题。有关学校效应问题的实例，大多数依仗于由迪尔凯姆发起的关于结构效应的一种特定的论述，而且从他那个年代开始，这个问题就经历了概念上的细致推敲。在看待学校效应的问题上，我采取的立场是重点强调学校组织结构，因为学校教育对学生的影响是发生在具有组织性的环境中的，而且许多研究，明确地抑或是含蓄地进行了这样的解释。这种强调并没有否定那些源于组织之外的影响的重要性，但它确实解释了为什么我没有关注它们的原因。

107

结构效应的论述是解释性的。它们涉及到结构的安排、效应以及一个结构对另一个结构产生影响的机制；机制是这种说明的核心。解释性论述需要从有关社会现象的实质性观点和证据中，以及在目前关于什么是组织上的重要性的案例中和在设计、逻辑和测量等方法中进行选择。有关实质和方法的这两种考虑，尽管在分析上截然不同，但在现实中却不尽如此。由于一些实质性的系统阐述承受着过重的有效方法的负担，而且一些方法也限制了可测量的实质性观念的范围，因此，



* 罗伯特·德瑞本(Robert Dreeben): 芝加哥大学,教育系,伊利诺斯州,芝加哥市。

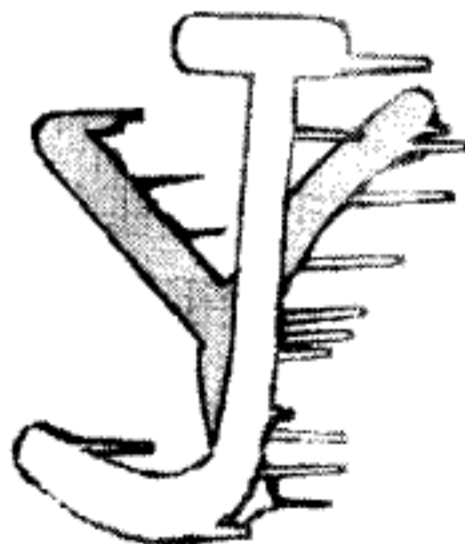
实质和方法之间的关系有点紧张。

学校组织、学校教育以及它们的效应给这种解释性论述提出了难题。这些难题包括：如何把握教师、学校公务人员以及学生的工作活动；通过时间表、层级的和学生组织的安排、空间背景和课程安排来管理的机会和限制；学校和学区组织与那些诸如教师劳动力和在社区和家庭中建立起来的模式化的家长利益组织等横向实体间的关系；以及发生在这些思索中的背景行为模式和互动模式。很容易针对单个学生设计有关学校成果的可辨识的指标，但识别恰当的学校结构属性却较为困难。而令人气馁的是，在学校教育工作的进行过程中，对结构和个体结合的机制进行概念化的确定。社会学家已经运用多种不同的方法从不同的角度探讨了学校效应问题，但这并不是我评述他们的目的。本章是关于一个思想——结构效应——的历史，我坚持认为，这种观念在努力理解学校教育的历史上占有突出的地位。

这一论述担负的重任是要揭示，有关结构效应的系统阐述是如何源自迪尔凯姆的；是如何在 19 世纪 30 年代后期到 50 年代后期在哥伦比亚大学社会学系的智力环境中繁盛起来的；是如何在接下来的 10 年间在科尔曼的著作中发生转变的；并且又是如何在随后的时间里不管它所具有的局限性而达到经久不衰的。有关结构效应的系统阐述尽管在其他的社会学领域里也不是不为人知（例如，Berelson, Lazarsfeld & McPhee, 1954; Bulmer, 1984; Davis, 1961, 1966; Kerr & Siegel, 1954; Key, 1950; Kobrin, 1951; Lieberman, 1958; Schwartz, 1975; Shaw, 1924; Shaw dianhua & McKay, 1942; Stinchcombe, 1959; Stoltenberg, 1978），但是在别的领域中它并没有像在学校研究中那样显示出优势地位。

有两项研究因其对结构效应的系统阐述而著名。在 1959 年，威尔逊(Wilson)出版了《社会阶层的住宅隔离与中学生的抱负》。他的分析模式是在个人层次和学校层次上分析社会阶层，这成为分析学校影响抱负、成就以及其他人生机遇的一个典范。几个月后，布劳(Blau)在同一份杂志上发表了《结构的效应》(1960)。这两篇文章都使用了同样的结构效应表述，但是却出自截然不同的源头。布劳的研究(1955, 1960)

108



来源于同结构分析有关的哥伦比亚的社会学传统。威尔逊的研究则来自有关社会分层的著作和影响个体与群体的社会心理学。布劳是一般性地表述他的系统阐述，适用范围超越了他对公共服务机构的研究(1955)；威尔逊的研究则只针对学校。支撑两者的基本原理都是个体特征影响的网络，即相信形成一种行为模式，一种群体性质是以影响这种行为的总特征为基础的。

威尔逊(1959)开篇提出了三个主张。第一，从他们的价值体系来看，社会的各个阶层是有差异的。这一主张根据的是海曼的关于《不同阶层的价值体系》的研究(1953)。这项研究认为个体的价值选择倾向同他们所属的社会阶层成员相关，不同的阶层可以根据他们的价值进行分类。这种观点在当时十分流行，形成了有关儿童培养的阶层本位和种族本位的研究模式(例如，Bronfenbrenner, 1958; Miller & Swanson, 1958; Strodbeck, 1958)。威尔逊看到，个体的价值在学校社会的价值氛围中产生的过程(第836页)，是以相邻住所的阶级构成为基础的。他提出了一个重要的“影响不同阶层孩子教育抱负的标准参照系”(第873页，我的斜体字部分)。第二，根据地位与成就的早期研究(Kahl, 1953; Sewell, Haller & Straus, 1957)，学生的教育抱负与他们的社会出身有关。第三，与艾斯奇(Asch, 1952)，凯茨和莱泽斯菲尔德(Katz & Lazarsfeld, 1955)，以及纽克姆(Newcomb, 1958)列举的证据相一致，个体的行为和判断是由来自纵向上级以及横向同辈的阶层压力决定的。这些主张一起表明了威尔逊关于学校如何对个体动机产生规范影响的立场。

109

布劳(1955, 1960)关于结构的观点比威尔逊的更为复杂，差别也更细微，而且不只限于标准规范的力量。这两部著作论述结构效应的逻辑是一致的，但是概念的发展是不一样的。布劳注重的是迪尔凯姆的社会事实。他把那些基于在围绕着个体的社会地位和亚群体成员组织成的社会互动中所表现出来的“社会关系网络”(1960, 第78页)的社会事实与基于“具体体现在文化和亚文化中的共同价值和规范”的社会事实明确区分开来。威尔逊(1959)从狭义上把结构表述为规范性风气。他把纯思辨的规范含义注入到学校结构中。布劳拓展了包括社



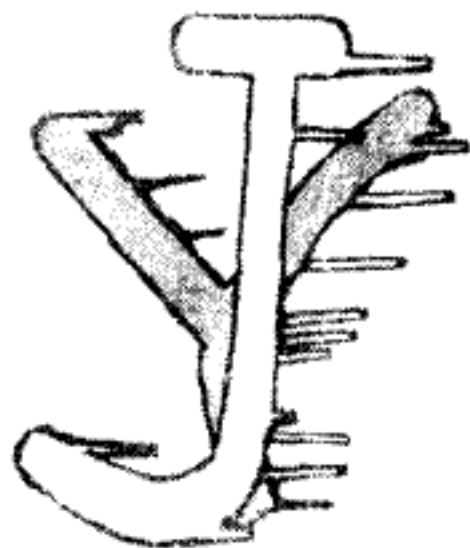
会凝聚力以及工人互动关系网络的意义，这种关系包括阶级内以及阶级之间，工人与委托人之间的关系，而且是通过经验性的观察识别出来的关系。

迪尔凯姆的经典主张

把集体思考和个人思考结合起来对行为进行解释是迪尔凯姆对社会事实进行分析的核心：“行动、思考和感觉的方式对个体来说是外部性的，是由强制力量按其控制个体的理由而赋予的。”（迪尔凯姆，1895—1938，第3页）举例说，社会事实可以包括流通体系，专业实践行动（第2页），生产工艺方法（第3页），“法律和道德规则，宗教信仰，金融系统等”（第4页），以及制约个体行为的外部力量。社会事实的关联化和结构化程度从高到低各不相同（第8—12页）。他强调，即使可以根据他们自己的性情自由行动，但是，他们在社会现实环境中表现出的是“令人吃惊的规则性”（第94页）。

迪尔凯姆（1897—1951）引用了“自杀”这一社会事实概念。它包含着结构效应推论中的恰当的例子，即一个社会的国家，一定比率的个体行为以及相互关联的机制。例如，他考察了家庭环境对自杀率的影响，包括性别、婚姻状况、孩子的存在状况以及年龄（第197—198页）。为了论证社会状况因素所起的作用，在相关的年龄分类中，他与未婚者的基线率相对照，并与那些没有子女的人相比，来说明孩子的存在是如何减少那些有子女的丈夫和有子女的鳏夫的自杀率的。在妻子和寡妇中间也存在相同的模式，只是由于性别而有着不同的比率。他对防止（自我中心式的）自杀的解释强调了国内社会状况的整个状况（第201页）与“社会中循环往复的群体生活的强烈性和在家庭中的流通强度”（第202页）；但它忽视了家长对子女的深爱之情。

迪尔凯姆（1897/1951）没有观察社会的整合因素或它所表明的家庭生活的结果；他只是从中推断来证明一种与家庭成员的结构性质和行为相关联的社会机制（婚姻和家长自杀的比率）。他使用了一套相似



的解释逻辑来分析地理区域中各不相同的自杀率,即天主教徒和新教徒的自杀率比例不同,及在军队中的自杀率也不同(还有其他方面)。迪尔凯姆也由此证明了与社会规范是偏离还是一致的重要性(例如,在这两种情况的声明中对自杀的排斥)。关于学校效应的后来的著作都是他的社会事实以及结构效应概念出发来论述的,并且是由哥伦比亚的社会学家们用奇特的、不起眼的方式培养出来的。

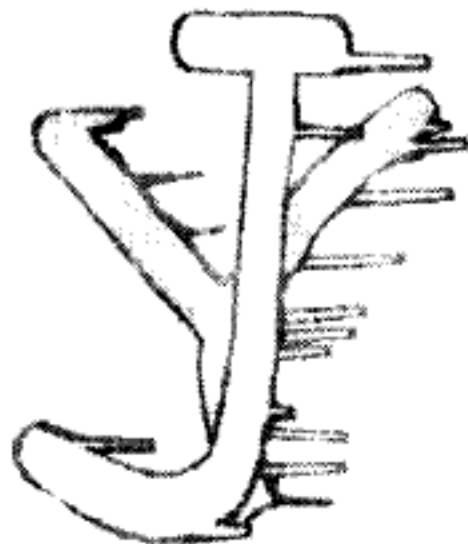
布劳早期关于组织性工作群体的研究都直接沿袭了迪尔凯姆的传统,也借鉴了韦伯和西蒙(Weber & Simmel)的传统。他关于公共机构的研究区分了两种类型的工作群体,这两种工作群体以正在流行的对当事人的价值取向为特征,并根据这种取向对其进行了分类,而且确定了他们服务于顾客的行为。这些发现表明,群体价值影响那些价值取向各不相同而又类似的个体间相同方向的行为(1960,第181页),这就是结构效应。这种机制需要通过社会互动而在工作群体中得到认可:对顾客的敷衍服务会受到社会的指责,敬业的服务会得到认同及尊重。

在“结构效应”中,布劳(1955,1960;Blau & Scott,第88—115页)描述了环境中各种规范因素和互动因素是如何共同影响行为的。在他阐述的原则中涉及到对认同、协商、帮助、监督以及发生在日常工作互动中的其他行为的细致观察,而不只是群体的属性及个体个性的识别。就像他对待咨询磋商、规则强制和公共机构共同掌权与权力的模式中所表明的那样(1955),他看到了在权力如何运作以及工作人员同他们的上级和顾客的关系中规范的一致性和相悖性。这个对待结构效应的概念性策略不同于威尔逊专门把规范影响当作结构影响抱负的机制来看待的策略。

哥伦比亚的传统

主旨

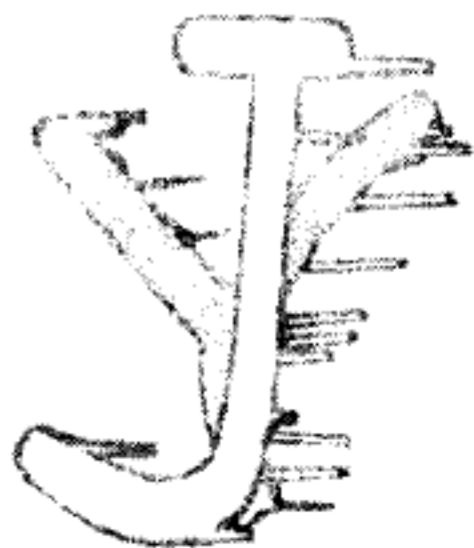
社会结构和个体行为模式的关系受到了来自19世纪30年代到50年代的哥伦比亚社会学的广泛关注,尤其是默顿和莱泽斯菲尔德



(Merton & Lazarsfeld) 的关注。他们的贡献(包括他们的学生布劳和科尔曼以及其他人的)和迪尔凯姆之间的联系是十分清楚的。浩瑟(Hauser, 1971, pp. 13—14) 第一个指出了哥伦比亚社会学对后来的运用教育背景分析(结构效应)的影响。

默顿在他的关于偏离的文章《社会结构和社会混乱》(1983)中,对迪尔凯姆的观点有一个详细的记述。他的主要目的是发现社会结构是如何向不遵奉新教的社会中那些特定的人群施加明确的压力的(第672页,默顿的斜体字部分)。这个观点把行为的比率同社会结构因素联系起来。社会结构指的是当“文化目标”(文化结构或价值观)和“制度性的规范”(规定、优选、批准、禁止)用作寻求合法目标的手段时的结合(第673页)。至于行为,迪尔凯姆强调社会事实的外部约束,默顿则认识到在运用这些手段时的规范约束并把行为看作是对文化价值目标和制度化手段所规定的环境的“(角色)适应类型”(第676页)。接受和/或反对这样的目标和手段又确定了五种家庭类型的“个体适应模式”(赞成、革新、仪式主义、逃避主义以及反叛,第676页)。个体行为更像是默顿体系中的而不是迪尔凯姆体系中的角色;在模式化的途径上,他们用目标与手段之间的关联和背离来复制模式化方式。默顿弘扬了当前社会上的这一思想,但是,它的变体(例如,价值共同体,风气)重新出现在后来的关于学校效应的研究中。

在《社会结构和社会混乱》面世后的二十年里,默顿(1957)在《社会结构和混乱理论续论》中对其进行了详细描述并修改了社会结构的定义。1938年的“文化结构”定义还没有改变,但是到了1957年,“社会结构”则指的是“一套社会或团体的成员都不同程度地被包含进去的组织化了的¹¹¹社会关系”(第162页,我的斜体字部分)。这次并没有改变把社会结构作为合法化手段的早期定义,只不过是考虑到了个体行动时的环境而已。社会结构由职位和身份组成,这些职位和身份限制或推动着那些拥有这些职位和身份的人进行文化上的规定行为(第162页)。举例说,这个确定情景—结构性环境的定义(后者被称为“机会结构”; Merton, 1959; Stinchcombe, 1990)是以身份或阶层为基础的(尽管不局限于它们),并且它影响了个体行为利用制度化手段的可能性。



默顿提倡对社会行为的详细描述。例如，在讨论库恩的《过失男孩》时（1955），默顿发现对失职行为的非功利主义特点的详细刻画被以前探讨这一问题的作者们忽视了，而且也没有得到社会混乱理论的足够论述。对失职行为的解释是：

一个人大概必须注意这些具有相同意向的反常人们的社会互动，这些反常的人们互相加强他们的反常态度和行为。从理论上说，这种反常态度和行为起因于多少是共同的（目标和方法相脱节）他们自己找到的情景。（Merton, 1957年,第178—179页）

他坚持认为，并非所有处于相同条件下的个体都会采取同样的行为方式，也并非行为的所有方面都能用混乱理论进行解释，而且在同样情况下行为的变化比率也表明我们必须把注意力放在社会状况影响行为的机制上（Merton, 1949）。这就可以解释为什么在相同的情况下有些人出现一定模式的行为，而有些人却不是这样。他相信，能够在恰当地描述社会现象时所显示出的互动模式中（尽管不仅在这里）找到这些机制。他遵从一条与分析“官僚结构与个性”（1940）中相似的路线来阐释官僚政治过分一致的结构起源，这种过分一致性是一种反常现象。

默顿从19世纪30年代到40年代期间的文章发展了一个理论立场——来自于迪尔凯姆并由其详尽阐述的有关对社会结构和个体行为是如何联系起来的理论立场。这一观点从对概念的说明和澄清中建立起理论原则。在后来的著作中，受到《美国士兵》（Stouffer, Lunsdaine, et al., 1949a; Stouffer, Suchman, de Vinney, Star & Williams, 1949b）中描写二战军队生活的启发，他在这一研究领域比以前更加依赖定量分析。标示这种方法的具有划时代意义的出版物是《参照群体行为理论的贡献》（默顿、凯特, 1950）。它的任务之一就是发展包含在《美国士兵》中表面各异的发现的主张，收集与士兵不论在日常生活还是军队生活中的结构职位相关的士兵的信仰、态度、对环境的评价、对职位的阐释、抱怨以及满足的情况调查。这些职位是由影响士兵如



何尝试用制度化手段达到文化上强调的目标的机会和约束来界定的(默顿,1959,1964,第216页;Stinchcombe,1990)。

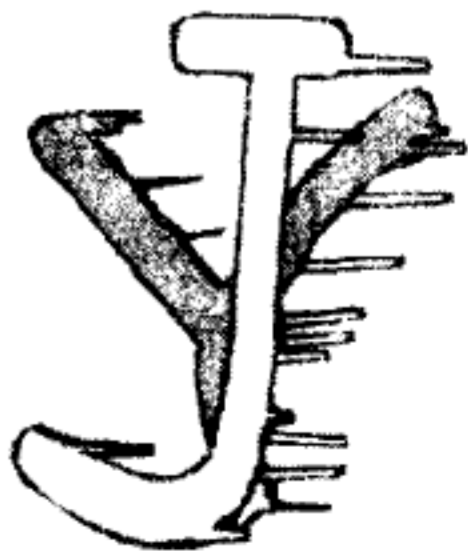
尽管默顿和凯特(Merton & Kitt, 1950)把更多的著述工作作用于这个任务,但是他们也探讨了如何刻画那些社会结构的因素——诸如促进军队(第53页)的不同分支发展的机遇,由集合个体特性来界定的群体结构脉络,(第71页)“社会结构的开放式或封闭式特点”,(第89页)以及按实际群体或按类别界定的社会集合体。

一旦建立起社会结构的指标体系,就有可能对生活在阶级结构中的阶层地位比例不同的人的行为进行系统的比较。社会差别的其他类型也能够通过不同身份(教育、种族、年龄等)的分布频率指标显示出来,这也与对类似处于这些不同结构中的个体进行的系统研究密切相关。(第83页)

112

这一论述表达了结构(背景脉络)效应的逻辑。默顿-凯特的著作主要是社会心理学著作。鉴别群体特征是辅助性的,主要用来识别影响态度、个人评价、动机以及个体行为的情境定义。默顿(1957)后来又对1950年的《参照群体和社会结构理论续篇》进行了重新分析和详尽阐述。和前一篇文章相比,它更多地关注了社会组织和群体的性质。

在默顿(1957)对1950年著作所做的修正部分中,他扩展了关于组织性质的观点。其中有集体(一个其成员互动、共享以及遵守规范的群体)和类别(有着相似特征[例如,年龄、性别、种族]但没有必然的互动和共享规范的人的总和)的概念。社会类别可以被转化成为有内聚力的集合体,但是集合体以及类别之间的差别表明,把个体的特征加进社会类别并不能必然地标明一种规范的社会风气。识别社会风气需要证明“一个类别也是一个发挥规范影响的集体”。他用这篇文章的一部分详细列出结构目录:其中澄清了“成员资格”的定义、成员资格的完成、区别、行为的可见度、群体自治或独立和对异常人或异常行为的宽容(第308—326页)。因此,默顿超越了迪尔凯姆的社会事实的概念以及他的在《道德教育》中社会事实是如何通过“与群体的联系”来影



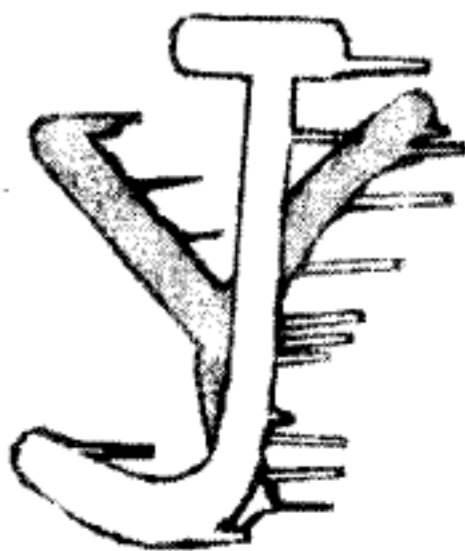
响行为的看法，从而也扩展了结构的思想（Durkheim, 1902—1903, 1961）。

这些论文，以及这里没有引用的其他文章，是解决个体和社会结构之间联系问题的哥伦比亚传统的象征。这一传统的另一个特征是优先依靠观察、调查、文献以及内部访谈等方法论的个案和比较性组织的案例研究，其中包括布劳的《官僚机构动力学》（1955），高德那（Gouldner）的《工业官僚机构的模式》（1954），立普斯特、特罗、科尔曼（Lipset, Trow and Coleman）的《社会官僚》（1956）。这些研究考察了下述方面的差别：劳动分工、权力关系、内聚力、法规和规范、职员政策、生产方法、工作以及非工作行为、控制、批准、工人之间和官员之间以及工人、官员和那些处于工作环境外部的其他职员之间的互动的模式。他们用比迪尔凯姆更为丰富多样的表述描绘正在发生的社会事件和组织内的社会生活，以此来论证社会结构和个人行为之间的关联；而迪尔凯姆只能论证社会行动率和总的群体特征之间的经验性联系。这部著作的独特之处并不是它用了多少实地调查方法（尽管它是重要的），而是它把正在进行的社会过程以及它们与组织结构的关系概念化了。

方法

肯道尔和莱泽斯菲尔德（Kendall & Lazarsfeld, 1950）在《调查分析的问题》中也引用了《美国士兵》（Stouffer, Suchman 等, 1949; Stouffer, A. A. Lumsdaine, 1949）中的论据，但这是为了发展调查分析的普通逻辑。例如，他们考察了这样的案例：有较高教育水平的士兵比那些教育水平较低的士兵好像更有可能说，他们是志愿入伍的或不算是被缓招的。肯道尔和莱泽斯菲尔德用这样的讨论来解释他们的发现：那些接受过更好的教育的士兵接受征召是由于他们来自几乎没有人被缓招的公民人群。这样，因为他们的教育状况，他们就没有合法的缓招期望（第 149 页）。他们的这种解释是基于士兵在社会类别中的成员资格（即一种很少出现缓招现象的环境）。这种资格影响着他们的自我评价和适合成为部队成员的信念。这一阐述还主要是以士兵的思想过程为

113

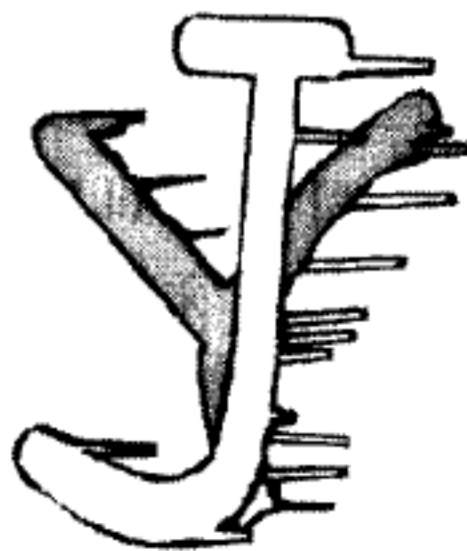


基础的,它或许能也或许不能被更正。无论如何,研究这个案例的目的更多地是为了发展一种分析逻辑,而不是为了追求经验上的实质细节。

为了探究结构效应,肯道尔和莱泽斯菲尔德(1950)开发了一套把描述个体(个人数据)和描述集体的互动、类别和群体(单位数据)联系起来的格式,创造了一种表明个人数据和单位数据如何来分层的表达集合体层级间关系的类型学。这项尝试最后提出一项讨论:个性数据以及单位数据能否被互换着使用的讨论,但还是把一个社会生态学相关性(Robinson, 1950)和社会生态学谬误(Selvin, 1958, 1960)这样的—个难题遗留了下来。“我们这里的主要兴趣指向个人数据和单位数据间的逻辑关系”(肯道尔,莱泽斯菲尔德,第188页),指向发展用于有关内容调查的数据分析的一般原则而不会顾及到内容。这项工作不同于默顿的计划。

与默顿(1957)的组织特征层级相对应的是,莱泽斯菲尔德和曼泽(Menzel, 1961)完成了《描绘“集体”和“成员”特性的类型学》(第526页)。此后,塞尔文和海哥斯特罗姆(Selvin & Hagstrom, 1963)提出了一个更为系统化的肯道—莱泽斯菲尔德—曼泽版本。先前的版本是针对群体的任何层级的内在特性——个体、两人群体、初级群体和中级群体、整个社会——它们中的任何一级都能向上集合,所以—个“整合的特性就变成了依次更高层级群体的集合特性的基础”(第404页):向更小的单位移动,“在整个社会之下的—个个体或—个群体可以用依次更大的所属群体的特性来前后相关地加以刻画”(第404页)。塞尔文(Selvin, 1960)也识别出了社会生态学谬论的微妙而阴险的形式。把兴趣点放在群体特性、集合的层级、社会结构和个体行为之间的联系上,这是哥伦比亚社会学部二十多年来的主要特征。但是着眼于其他方面的学者也是有所建树的:罗宾逊(Robinson, 1950)有关社会生态学的相关性的研究;英克雷(Inkeles, 1963)有关分析的心理学层面与社会学层面间关系的研究;戴维斯(Davis, 1966)及其同事有关在分析个体和集体事项中的统计学问题的研究(Davis, Spaeth & Huson, 1961; Tannenbaum & Bachman, 1964)。

那些强调—般分析方法的著作和那些关注描述性分析的著作之

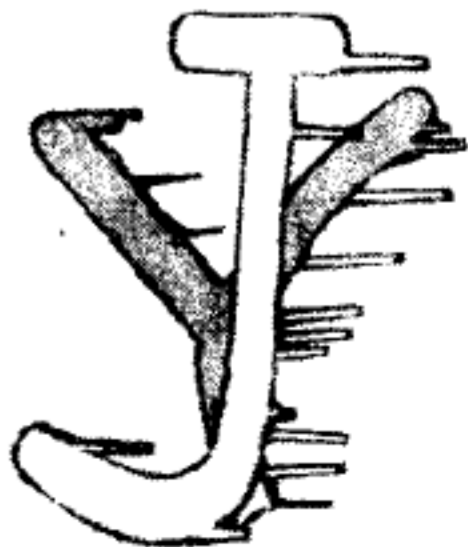


间在风格上有着明显的区别, 尽管它们不应该被夸大。同这种区别相关的是, 在对调查结果进行概括与对案例研究的特征进行详细说明方面二者有所偏爱, 尽管其中任何一方都不排斥对方。将二者统一起来的早期尝试可以在科尔曼的文章中找到。在《相关分析: 运用调查方法研究社会群体》一文中(1958—1959), 科尔曼讨论了如何设计运用调查方法来发展研究社会结构的指标。他从哥伦比亚例示结构效应的研究和刻画网络化的计量社会学方法中引出他的例证(《青少年社会》[Coleman, 1961]一书中运用了这种策略)。不过, 他的文章的主旨在于说明计算机技术的进步性是如何为新的调查方法作出贡献的。而这些调查方法是为调查社会组织设计的(1958—1959, 第28页): 采用这种方法来解决作为分析单位的关系问题, 并避免以往调查方法的原子论倾向。

当时的哥伦比亚社会学被误认为是分成了方法论的和实质的两大阵营。然而, 一方面默顿同布劳之间有密切的联系, 另一方面莱泽斯菲尔德同科尔曼之间的关系也是清楚明显的。布劳的研究日程是探讨组织中的工作和权力的实质。他应用迪尔凯姆提出的方法论来考察在很大程度上源于韦伯的有关组织的实质性主张(通过 Merton, 1940; Merton, Gray, Hockey & Selvin, 1952)。科尔曼致力于国际印刷联合会(Lipset 等, 1956)的组织分析, 但是后来从组织结构问题转向应用调查方法来研究学校组织及其效应。他思维中的这种发展有力地影响了后来的教育社会学历史, 尤其是受到《教育机会均等》的影响。这是一项依赖调查方法的研究(Coleman 等, 1966), 它对学校组织特殊性所给以的关注达到最小的程度。这段历史也受到了这一事实的影响: 那些加入到哥伦比亚有关组织分析传统(如 Blau, 1955; Chinoy, 1955; Gouldner, 1954; Lipset, 1950; Lipset et al., 1956; Selznick, 1949; Sills, 1957)中的人在教育组织研究方面几乎没有任何兴趣(除了 Blau [1973]和 Lazarsfeld 以及 Thielens [1958]的学术研究外)。

莱泽斯菲尔德和默顿(1954)的《作为一种社会过程的友谊》, 指出了社会科学两种风格间的区别。这是一篇有关住房建筑计划中的原居民间友谊模式形成和改变的论文, 它证明了这两种观点的互补性和区

114

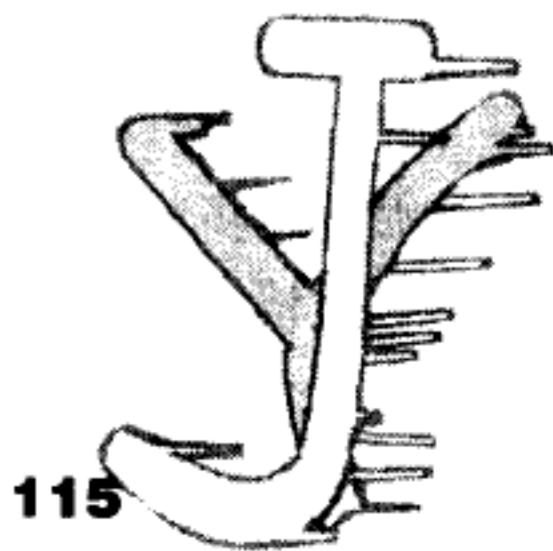


别性(第19页)。在该文章中的默顿那一部分,说明了友谊是如何形成、保持和瓦解的(第24页);并且把这中间产生的互动、社会过程和结构都概念化了。莱泽斯菲尔德所写的部分则把这个观点形式化了。这种共同的努力意味着,应该像把经验联合分析成文化那样更多地把方法引向对结构、互动模式以及社会过程机制的理解。更重要的一点是,这两种观点要在对实质问题的详细阐述和分析的指导下结合在一起使用。莱泽斯菲尔德(1950)所撰部分几乎没有收入论文,因为这篇论文除了用于友谊分析的部分之外,对莱泽斯菲尔德来说已经不适用了。很难想象,莱泽斯菲尔德先于默顿所写的部分,并不是否定前者在证明实体性观点以及在概括这些观点中所出现的分歧方面所作出的贡献。莱泽斯菲尔德和默顿的文章把两种哥伦比亚传统融合在一起,一股是以调查分析逻辑为基础,另一股以组织研究及其涉及到的社会形式和进程的联系为基础。在后来的学校效应的研究中很难发现它可能遗留下的任何影响。

科尔曼的贡献

《教育机会均等》(EEO; 科尔曼等, 1966)表明,有关校风的理念与其智力先行者迪尔凯姆之间暗含着一种联系,这种联系是以哥伦比亚社会学为中介的。这部著作的一个难以理解的地方就是它在概念图式和渊源上含糊不清。然而,虽然EEO没有解决它自己的渊源问题,但这并不意味着它没有渊源。保守的观点认为EEO引用了有关经济学的产品功能的基本阐述,即一种投入——产出分析的模式(Averch, Carroll, Donaldson, Kiesling & Pincus, 1972; Hanushek, 1986; Lau, 1979),并且在不完全意义上来说也的确是这样。它也是由一种起源于同样传统的未能表达的观点所推动的,这种传统概括了威尔逊和布劳(Wilson & Blau)的基本阐述。此外,在这种观点中,结构——行动的联系是与产品功能的投入——产出逻辑高度一致的。

EEO(1966)中关于学校组织的概念可以在第3.2章节——“学校因素对效应的关系”(第290—325页)——中看到。这种分析包括:总



体的学校特征(例如,教师的平均受教育水平,人种构成);统计上控制的个体特征(如,社会背景,人种/种族划分);用来评估其对学校学生成就形成冲击的学校特征(例如,设施设备和课程)。“学校的所有人种和种族群体中,取得更高成就的白人学生所占比例更多,这在很大程度上,也许完全是与学生整体的教育背景和抱负相连的影响有关的。”(第 307 页)这就是标准性的结构效应观。EEO 中还包含着把学校设备和课程与个体成就联系起来进行分析(如,实验室、强化课程、指导工具、教师特征、组织和分轨、学校规模——整体的或总体的学校特征)。学校中发生了什么以及哪种机制的运转造成了影响个体的这样的特性?我们不得而知。

尽管 EEO(1966)的分析逻辑是清晰的,但它却没有对那些总的似乎合理而又特别的特征之外的学校组织和学校教育过程进行概念化的描述。同《联合民主》相对比则令人感到震惊。关于学校的研究中,科尔曼一直不再实体性地看待《联合民主》中(以及其他组织研究)所刻画的那些工作及其环境、职业以及组织结构等。根据有关他在哥伦比亚期间所受到的主要智力影响的个人报告来看,这一点是很反常的(Coleman, 1990a)。在这个说明中,他描述了立普塞特是怎样解决把“宏观社会问题同抽样调查技巧”结合起来的难题的(第 95 页)。

尽管对调查数据的定量分析在整部著作中都能看到,并且它也是的确是研究的中心,但正是这种来自社会理论的思想框架产生了这种分析,最初的思想靠这些数据得到丰富、精致化和修正(第 95 页, Coleman 的斜体字部分)……这些数据是通过观察、访谈以及从历史材料和联合出版物收集起来的。

尽管科尔曼在他的评论文章中表达了肯定的态度,但是他继续遵循着更多地从莱泽斯菲尔德那里,而不是从哥伦比亚组织传统中的立普塞特或其他学者那里汲取来的教育研究方法。他的第一部著作《青少年社会》(Coleman, 1961),以及后来的 EEO(《教育机会均等》)和此后关于公立和私立教育机构的研究,都是例证。后者依赖于来自大规



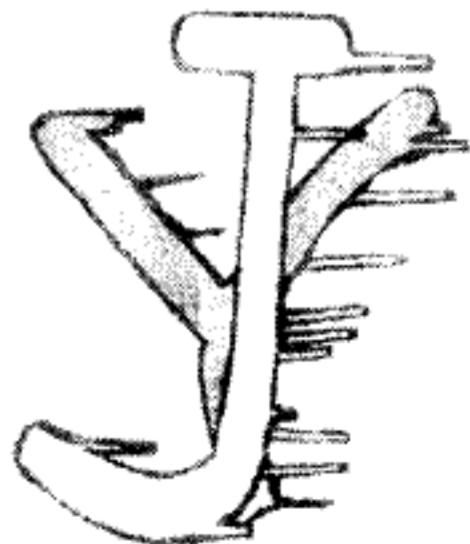
模跨部门调查和后来纵向调查中的证据，它的概念和设计近似于莱泽斯菲尔德的理论特征；通过这些研究成果，他成了塑造我们如何看待学校及其效应的主要力量。

《青少年社会》采用调查方法考察 10 所中学。有关青少年社会和学校的根本阐述都是建立在“价值风气”这一概念上的。“价值风气”是个体行为的解释模式。风气既是指一种社会现象，类似于迪尔凯姆的“流行(current)”的观念，又是指它在不同学校中的表现。这本书使用“青少年”这一概念，并把它作为生命周期阶段，在这个阶段，处于中学年龄阶段的孩子……与其他阶段的社会成员相分离，并被迫指向他的同龄群体，并与其他同龄人一起来实现他的整个社会生活，而与外部的成人社会仅仅保持一丝联系(第 3 页)。

学校的价值风气曾是主要的组织原则，但它是否是学校运作的主要力量，还是一个尚有争论的问题(Coleman, 1961)。例如，“社会系统的学校教育效应”这一章介绍了一种常见的背景脉络分析：在学校中，科尔曼指出了学生家长的受教育状况和学业成绩间的联系(如：每天的学习时间，上大学的动机)。不过，弄清成果的多样化根源是困难的，尽管文章有时把它归结于学校(或社会)的价值风气，但人们还是无法把这种影响与其他被确认(但还没有得到系统整理的)的学校特征中或青少年文化中的社会观念区分开来。尽管科尔曼收集了有关学校的信息，但他仍把它们看作是具有内在一致性的存在，并因此把与青少年文化相连的机制与未达到的成果联系起来。(注意：尽管他指出了学校有各不相同的社会指标，但这些在确定不同种类的青少年亚群体化时算进来的社会指标，并不是对学校教育影响的解释。)这个研究，同威尔逊(1959)的文章一起巩固了学校价值风气这一概念，在随后有关学校效应的研究中，它成为一个常规性假设。

EEO(Coleman 等, 1996)采用了一个组织分析之外的附加步骤，并得到了刚刚诞生的高速计算机的支持。这种高速计算机能对大样本和多变式进行多变量回归处理。这种性能因其明显的优势而用于大规模的调查，同时减小了运用这种方法不易揭示有关学校组织与功能联系方面的可能性。不过，认为 EEO 不能把握学校组织中的本质地位的说

116

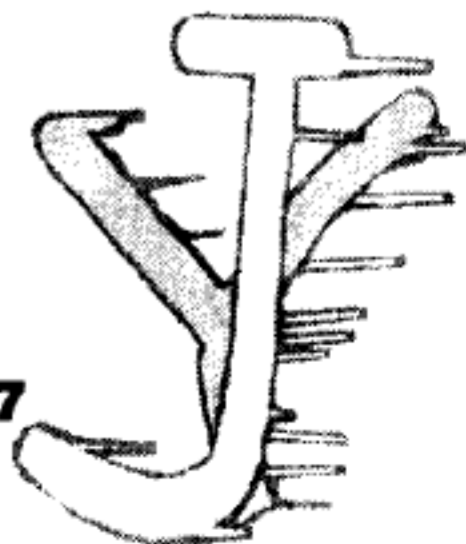


法或许是错误的。然而,这种地位只能由描述学校特征的实际变量推断出来,因为EEO对于社会结构、教育过程以及如何组织和实施工作缺乏详细的实质性讨论。而且在那个时期依然还没有其他人提出与学校和学校教育相关的那些事物的令人信服的明确阐述,尽管这种概念在其他一些领域已经出现了,最明显的是在有关产业、政府、医院、志愿性联合会(政党和工会)和军事研究领域。

EEO在随后的教育社会学发展历程中产生了重大影响,它成为后来那些更多植根于莱泽斯菲尔德而不是默顿的调查的一种范例(有变式),因为它更多地运用了调查设计和分析的优点而不是对学校组织进行实质性研究。它刺激了采用大规模调查去研究教育效果的做法,巩固了结构性(背景脉络)效应设计的使用,并把学校性质而不是规范风气引进到学校效应的分析中。不过,它几乎没有直接推动对学校结构、教育工作和学校教育过程的分析——对这些问题,哥伦比亚的实体研究传统在教育研究中也许已经提了出来,但并没有得到解决。

未来的发展:前言和结尾

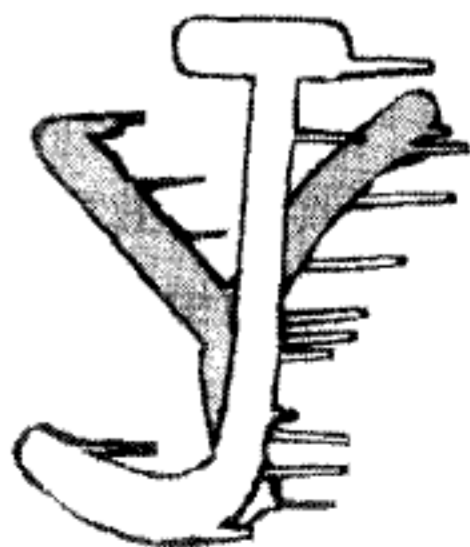
EEO(1966)并不是对未来教育效应研究方法的唯一影响,其他的研究也表现出与运用类似阐述相等的旨趣。米歇尔(Michael, 1961)分析了来自全国性研究中的证据,其目的是为了揭示一种按学校的社会阶层风气在单个家庭地位保持不变的情况下,家庭地位或能力是否是进入大学的更好的预兆。这项工作把卡尔(Kahl, 1953)以及瑟威尔和同事们(Sewell, 1957)的早期研究重新纳入结构效应框架,但是它是通过把众多其他的学校特点(如,大学课程中的学生注册率,公共图书馆的大小,好朋友计划中的大学学生等)与阶层本位的校风结合起来完成的。米歇尔(Michael, 1961)用一种预测性框架来表达他的观点,并论证了能力、家庭地位、校风和预计的大学计划之间相互制约的关系。即使这项研究并没有被设计成研究学校风气的意义,或揭示它是怎样适应一些随机过程的,然而它不经意间预见出了将随之出现的难题:当在社会风气规则下,用总的情况去同时分析多种学校特性时,



就不可能说得出学校风气或其他条件是否与影响结果相关。

对照来看,罗高夫(Rogoff, 1961)对同样的数据所作的分析是一种验证接受教育的数量与成人社会地位直接相关的“社会过程”、事件后果和“社会机制”(第241页)的尝试:她考虑到三种解释:家庭对学术动机的影响,学校对有能力的学生(无论他们的阶级出身如何)的积极的教育影响,和社区在支持学校作为文化机构和显示学校规范风气的结构影响(第242—243页)。关于结构效应问题,罗高夫注意到了班级的重要性,通过它的奖惩机制,班级对个性和动机产生一种影响,并导致不同的成就水平;也就是说,在才能和学校奖励系统之间有互动效应。她也考虑到了城市、郊区以及乡村学校位置的情境效应,这种效应可能是通过规范风气来发挥作用的正常情形。不过,为何社会风气会因社区类型不同而异还不清楚。罗高夫显然对机制方面的问题很有兴趣,而且看到机制就存在于由学校所提供的“教育经验”(第250页)中。然而,在缺乏有关班级及其“奖惩系统”以及社会团体和学校的规范影响的直接证据的情况下,机制仍然是可推测性的。

鲍伊乐(Boyle, 1966)回顾了有关社会经济结构效应的早期研究,提出了为什么会存在环境影响及其发生的机制问题:同辈群体文化,学校的教育学特征,价值观和态度,或者学校教育的能力(第628页)。他提出了两个解释性的论点:第一,学校在开发知识和技能方面的成功率不同;第二,学校影响了升大学的态度、价值观以及动机。关于第一点,鲍伊乐汲取了罗高夫(1961)的国家教育制度结构(第631页)应该考虑的观点(如,与更加具有地方化集中特征的加拿大体系相对比,美国体制具有分散性特点,而这种特点允许学校之间存在教育质量的差别)。关于第二点,他含蓄地指出在学生中间产生的规范性压力与学校的社会阶级构成有关。鲍伊乐在数据方面的局限阻止了他对适当教学的满意度的测量。他不再像威尔逊那样解释他的证据(“一般说来,中产阶级的学生缺乏[一个强有力的学术背景],他们看起来更倾向于从众,第634页);他还指出与巴拉森(Berelson)及其同事在“损耗效应”观念上的相似层次。通过这些分析,他表达了一种结构效应的论点,这种观点跨越几种教育体制层次,在这些教育体制中,不仅包括

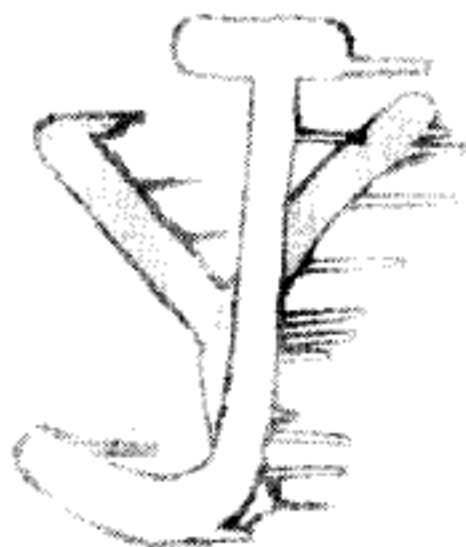


学校通过互动作用传递的规范风气的功能,还包括学校中知识传授课程的作用。

到 20 世纪 60 年代后半期,调查的结果表明了结构效应论点的广泛传播,但是塞威尔、艾默(Sewell & Amer, 1966)对此表示了怀疑。他们的立场同威尔逊的相似:代表子社区的邻里脉络结构反映了学生人口的构成,在这种子社区中,社会规范风气对所有年轻人的抱负形成影响,不管学生个人的社会地位和能力如何(第 161—162 页)。不过,塞威尔和艾默坚持认为邻里脉络结构对解释独立于“传统的多样性”的大学计划没有什么贡献(第 167 页),这个大学计划是由布朗和浩斯(Brown & House, 1967)以及豪瑟(Hauser, 1970, 1971)所肯定的一种评估。他们的结论也戳破了一种近来关于邻里效应的论断,这一论断“可以追溯到由各种教育权威对美国教育进行的流行评价”(第 160 页)。这对于科南特(Conant, 1961)及其著作《贫民窟与郊区》(《Slums & Suburbs》)也是一个讥讽。

脉络结构分析的支持者们(Boyle, 1966; Michael, 1966; Turner, 1966)越出了自己的研究范围;塞威尔和艾默(Sewell & Amer, 1966)又重新结盟。绝大部分的争论都是针对定义、方法、设计、推导以及随机顺序的技术性问题,很少涉及脉络结构的实质意义以及在邻里和学校中发生的事情。按照塞威尔和艾默(Sewell & Amer)的说法,这“需要直接的和适时的测量而不是从学校或邻里的社会阶层构成中推导出来”(第 711 页,我的斜体字部分)。米歇尔(Michael, 1966)对塞威尔和艾默(Sewell & Amer, 1966)在教育权威方面的深入探究表示不满,他认为社会学的起源应该优先考虑,因为迪尔凯姆的《自杀论》(《Suicide》)出版的时间已经很长了,足以“把脉络结构方法从一种时尚变为传统”(1966, 第 706 页)。除了在聚会中讨论这种公开的技术性问题以外,塞威尔和艾默(Sewell & Amer, 1966)还提出了一个有关结构效应论断的一个重要观点(但不支持实质性修正):需要对脉络结构的含义进行更直接的测量而要较少地依赖来自构成测量的相关推导。

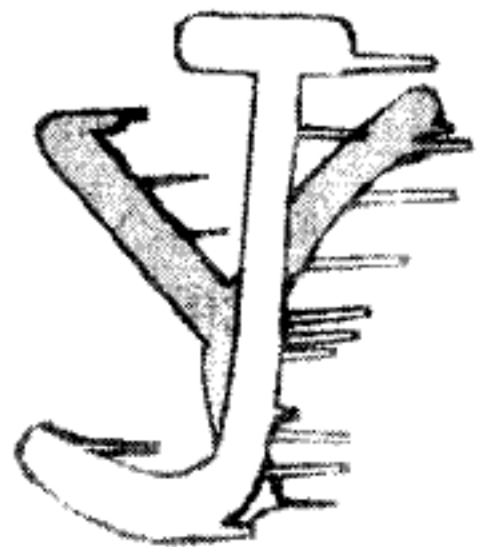
在 60 年代末到 80 年代这段时期内,结构效应领域的研究得到进



一步发展。一些学者对此进行了扩充和详尽的描述,而另一些人则对它在概念上的和方法论上的正确性提出质疑。早些时候,罗宾逊(1950)对它的基础进行发难。除了在一些不可能的条件下以外,他怀疑“社会生态学的相关能否被正确地用于替代个体之间的相关”(第357页),因为一群人中个体的两个特性之间的相关在按子群体接受测量时不一定是相同的。豪瑟的《情境与人:一个告诫性的话题》(Hauser, 1970) (“Context & Consex: A Cautionary Tale”)中用更宽泛的方法标准扩展了这种批评的界线,并在《社会经济背景和教育的运行》(1971)一书中对此进行了更加完整和详细的论述。他的论述逻辑是相似的,而意图却不同。他更关注怎样按个体行为的原因来建立结构条件,而较少关注社会生态学的相关在个体层级上的数据不可靠时能否用作辩护的手段。

在把一种或多种个体特征都区别开来以后,一系列的社会群体中的剩余差别仍然存在。在用与一种个体属性的群体层次上相关的社会的或心理学的机制来解释这种剩余差别时,就会出现脉络结构谬误。(1970,第659页,我的斜体字部分)

豪瑟(Hauser, 1970)在批评布劳时,注意到把群体差异与“社会”差异等同和把个体差异与“心理学的差异”等同起来,代表了“一种对统计集合与社会过程”的误解(第13页)。他主要关注的是正确建立社会过程模型,并连带着对个体和结构加以考虑,尽管他没有对学校的组织和学校教育提出一个实质性的观点(然而,布劳的分析并不真正依赖“社会的”和“心理学的”之间的尖锐差别)。豪瑟(Hauser)对情景脉络论点的可辩护性提出了质疑:它们可能是武断的,因为选择一个情景脉络变量并不能排除个体解释的适宜性。他们不能辨明内部机制,因为他们把学校层级的特性强加于所有学生身上,并且从情境作用中没有区分出并且没有把依据依附变量所做的选择同脉络结构效应区分开来(Hauser, 1971,第32页,1974)。一个关键的问题就是机制能否被鉴别,这一点也是豪瑟、塞威尔和艾默的相通之处。

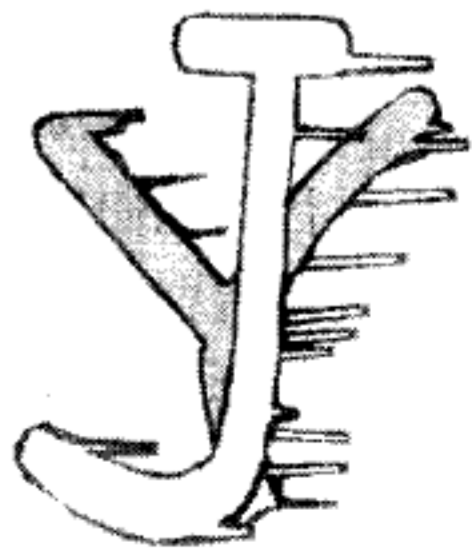


坎贝尔和亚历山大(Cambell & Alenander, 1965)也发现了结构效应观点在机制问题上所面临的困难。他们吸收了强调个人与学校同龄人之间互动的重要性的早期研究成果。他们坚持认为：“——[一种]结构效应的分析”由于整个系统的特性的作用必须从“整个系统的特性转移到个体由于这些特性效应所面对的情境中去，然后再从个体所面对的社会情境中转移到个体对社会情境的反应上”（第 284—285 页）。脉络情境代表了与那些计划上大学的朋友之间的互动的机会。学校中处于高级社会经济地位的同辈人越多，那么找到那样的朋友的机会就越多（这个论点使人联想到《工会民主》（《Union Democracy》）中关于小型教堂的规模同政治参与之间关系的讨论）。他们发现，在朋友们的地位（一种同辈群体关系代理人）保持不变的情况下，学校地位同大学计划之间的相关就减弱；但是当学校地位保持不变的情况下，朋友的地位同计划之间的相关并没有减弱。这表明朋友间的互动是一个中介机制，并受到互动机会而不是学校风气的控制。坎贝尔和亚历山大对此有相似的考虑：个体的价值观和态度是通过在社会情境中与那些对他们很重要的他人之间的持续互动发展起来的。这种机制是朋友之间的互惠互动，而不是学校风气对行为的直接的规范性影响（Alexander & Campbell, 1964）。

119

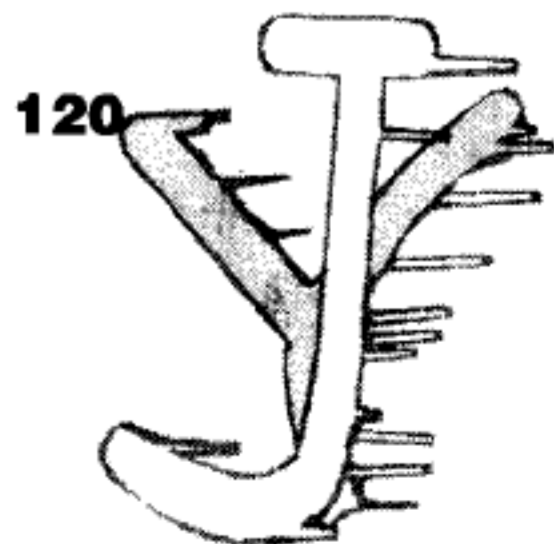
后教育机会均等时代的结构效应

刚才讨论过的著作几乎都没有关注学校以及学校教育的性质，而较多关注的主要是以邻里关系、学校风气和同龄人之间的互动为基础的情境脉络分析。EEO 把学校的特性摆在了突出的位置，因为它的使命（来自 1964 年的自由权力法案规定）就是考察白人学生和黑人学生以及其他的少数人种学生能够进入那些具有可比性学校的程度。这样它就进入到有关公民权利、社会平等、学校废止种族歧视以及教育美德论争的公共政策领域中。这种先行政策结果是对在 80 年代和 90 年代有关结构效应论点如何渲染学校改革的思维方面产生了长期的生活影响。



有关对作出反应的出版物出现于 70 年代早期, 其中较为突出的是毛斯泰勒 (Mosteller) 和毛伊尼汗 (Moynihan) 的《论教育机会均等》(1972)。其中的几篇主要文章引用了结构效应的论点, 例如阿莫的文章 (Amor, 1972, 第 176 页) 指出了解释的问题可能导致社会生态学的谬误。麦克迪尔 (McDill) 和莱斯拜 (Rigsby) 的《中学的结构和过程》(1973) 一书中对过度依赖于用社会经济地位来决定学校风气——即一种推演规范化影响的间接测量——提出了质疑 (第 20 页)。在承认课程、教师质量、物质设备、结构特点以及社会经济构成等是调研的适当课题的前提下, 他们“把注意力主要集中在所谓的学校之间的教育和风气的差别上” (第 2 页), 并采用直接测量的方法而不是用推导的方法。(例如, 强调以开发学校生活中的学术方面的内容的问题为基础的[如: 风气]“学术效仿”, 指的是“一般的学术性以及智慧的话语”(第 38 页); 把相似的概念用于有关风气的其他五个方面。) 这个概念是基于他们的这一信仰, 即特征在解释学术性行为中, 简直是“过于笼统” (第 118 页)。同时也基于他们的早期发现, 即无风气 (结构上的) 学校特征的效应是很小的 (McDill, Rigsby & Myers, 1969)。他们检验了与间接形式 (从总的学校特征中推导) 相反的他们关于风气的概念, 并评估了早期关于同辈群体形成的过程是否代表着风气借以影响成就和大学计划的机制的研究结果。麦克迪尔和莱斯拜 (McDill & Rigsby) 加强了学校风气的规范性含义。

其他人 (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979; Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979) 表达了不信任的见解, 即学校差异的成就效应正如 EEO 报导的那样小。伯罗科沃 (Brokover) 的方法是 (像 McDill 和 Rigsby 的方法一样) 把老师、学生和校长作为调查对象, 概括他们在学校层次上对规范和结构的理解, 并把风气和结构的多项指标综合进全部措施。其结果是模糊了学校组织中的各成分是如何互相适应的和总体中的哪些成分单独地或联合地影响成果 (就如 Michael 那样, 1961)。学校组织和风气借以影响成果 (它们自己总和在一起) 的机制是不确定的, 因为这里无法确定哪些学生、谁的成绩属于学校风气的效应。



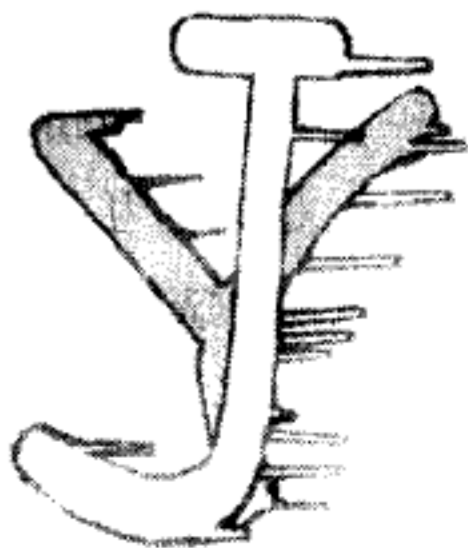
一项对伦敦的 12 所中学的研究(Rutter, 1979)认为,EEO

“非常不能认定孩子是否会受到诸如教学风格或质量、教室中师生互动的类型、学校的总的社会风气或学校作为一个社会组织的特点和质量的差异的影响。”

据此,儒特(Rutter)考察了孩子们的学校经验是否造成了结果上的差异。他承认课堂教学的重要性,但他认为这种重要性不在于“课程的细节”,而在于“进行课业教学的社会环境这个更广阔的课程”(第 54 页)。他收集了有关教室、学校入学模式和学生在不同种类课程中的学习场地的观察资料,并在学校的层级上总结在一起,推导出一个关于学校结构的抽象总体概念。这意味着在概念上降低了课堂组织、教学实践和社会互动(第 62—64 页)对学生经验的直接影响。他坚持认为,学校的事务和行为的重要性在于它们为“建立一个能够使学校一切事务和行为良好运转的精神气质”作出了贡献(第 56 页)。

这一分析区分了几种学校过程(如,学术重点、教师行为、奖惩措施等),每一过程都由一系列的项目来代表并且与四种学校层级结果中的测量相关:入学率、学生的违纪行为、学术成就以及不良行为。许多关联在数量上大相径庭,结果导致了这样一种推测,即:应该把“过程”解释成为一组不稳定的、可替代的效应的集合或一套联在一起的现象。这要通过把这些条目同一个单一指标联系在一起加以证明,这同结果强烈地联系起来。儒特(1979)得出这样的结论:

“对整个学校过程的联合衡量与对结果的单个衡量的联系比任何一个个体过程变量的联系更紧密(如一次一个)。——这意味着个体行为或测量可以联合起来创造一种特殊的精神气质,或一系列特定风气或一系列价值、态度和行为,这样就成为学校的整体特征。”(Rutter, 1979)

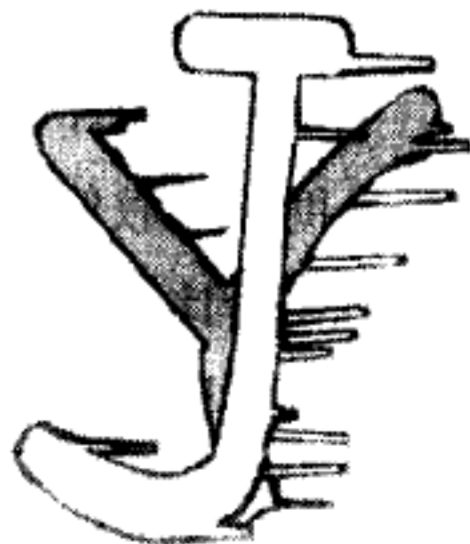


总体规模与结果的相关性很强。然而由于结合了各种变量以及人们熟悉的社会生态学相关联系的不确定性，对此进行解释的难度也在增加。尽管它对 EEO 持批判的态度，但是这项研究采取了相同的分析形式：它总结了学校结构和运作的要素，而且把它们和结果联系起来，因此，又舍弃了对学校内部生活和风气可能影响结果的机制的描绘。

到 70 年代末，颇为盛行的有关学校效应的系统阐述几乎完全吸收了威尔逊对迪尔凯姆观点的看法。尽管布劳和威尔逊(Wilson)使用了同样的分析，但这是威尔逊的概念，不是布劳的概念，因其合理之处而且也是间接通过科尔曼的概念而得以风行的。同样有趣的是迪尔凯姆、默顿以及布劳的对偏差的关注都从视野中消失了，好像在传统上有益的学术价值不可能有消极预料不到的后果 (Stinchcombe, 1964)。教育社会学家可能已经从布劳以及在组织领域中其他的有所建树的学者身上汲取了经验，如艾兹奥尼 (Etzioni, 1975)、浩曼斯 (Homans, 1950, 1974)、皮罗 (Perrow, 1970, 1972) 和斯林科康比 (Srinchcombe, 1959, 1965)。那么该领域可能在迥然相异的方向上得到发展。

从 70 年代末期起，使用结构效应论点的研究不断出现（如，Alexander、Pallas, 1985; Kerckoff, 1993; Lee、Bryk, 1988; McPartland、McDill, 1982; Willms, 1985），随之而来的是其他一些揭示其解释能力局限性的研究。例如，阿尔文和奥托(Alwin & Otto, 1977)，对总的学校特性对抱负影响的强度和校内学生特征变量能否解释那些效应进行了评定。结果是这种影响并不存在，而且脉络情境(风气)的效应也是很小的。比德威尔和卡萨达(Bidwell & Kasarda, 1980)阐明了依赖整体测量是如何削弱解释力并同时也把注意力引向了内部学校过程——学校教育，即把学校教育作为一种机制来解释成就差异。加莫兰(Gamoran, 1987)对中学学习机会的分层显示，在六个课程领域中，对学校构成和课程的测量实际上没有提供任何解释学习方面的新增变量数，而且由于这些轻微变化也没造成什么额外的变化，那些代表学生特征的系数的价值也较早地成为回归平衡的组成部分。

121

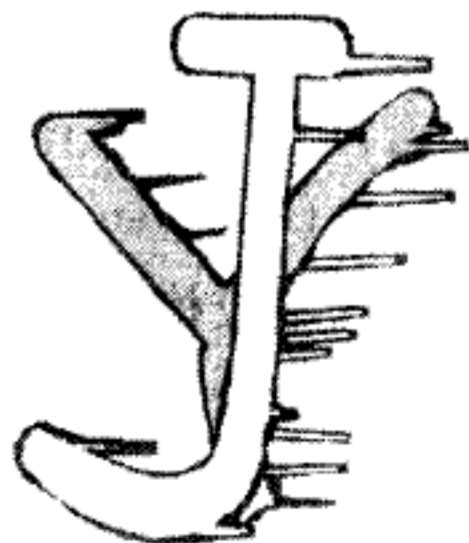


学校共同体

60年代以来,公共政策的制定议程促成了对学校效应的研究。其主题一开始集中于平等,后来集中于所谓的学校失败和所建议的有关选择、学券、税费担保、特许和私立学校、定点管理、地方分权、社区管理等方面的补救措施。科尔曼、豪佛和凯尔高里(Coleman, Hoffer & Kilgore)的《中学成就》(1982)和科尔曼与豪佛的《公立和私立中学》(1987)以及伯瑞克、李和豪兰德(Byre, Lee & Holland)的《天主教学校和公共物品》(1993)都是以政策改革的格调撰写的代表性著作。所有这些著作都运用了结构效应推理。

这个政策上的兴趣代表了研究主题从成文研究向完全没有政策副本的社会学主题探索的转变。在这项研究工作中,对规范性学校风气的强调与改革学校的意图之间有着密切的关系。因为改变效应的尝试要由充满价值色彩的对合意条件所做的界定来引导,并据此来实现改革。这三项研究本身就与把所谓的私立学校的优势用于公立学校的改良上有关。它们共有的一个前提就是,作为学校学科成就的不同的结果,辍学率、学生的无纪律性以及其它情况,都能用学校的总体性质来解释。他们列举的事例表明,这些结果是因其在教育体系中所处的部门不同而变化的:即公立的、教会的以及私立非教会的部门。部门分析与按一个部门的入学情况来确定的个体进行比较,并且部门分析认为学校拥有它们各自所属部门的性质。部门中的学校差异受到关注,但校内的教育经验的差异却不受重视。

《中学成就》(Coleman等,1982)一书开篇讨论了下述问题:对学术活动施加影响的有关政策,中学后教育计划,性格的形成以及学校安全和纪律,还有相伴而来的令人不满的后果,诸如隔离天才学生,助长宗教信仰和种族分裂,扩大竞争等。它描述了公众有关私立学校是否比公立学校更能产生积极的或消极结果的争论事项。构成公立—私立区别的根基是这样的一个理念,即公共部门的学校是按居住区域组织起来的,而教会学校是按宗教特征组织起来的。这两种组织原则



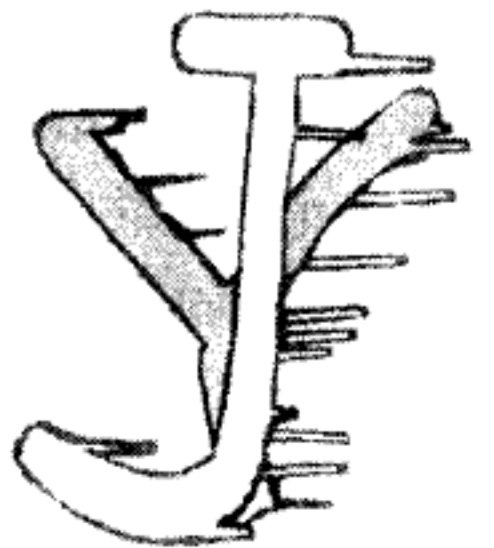
用于学校和部门中,使它们在概念上产生同构效应。决定公共和私立部门(以及学校)对比关系的政策框架使学校结构和学校教育的内部差异服从于跨部门内部学校的公众,因此它更强调部门之间的差异。然而,在看待学校的内部结构和运作上已有了先例(例如, Barr & Dreeben, 1977; Bidwell, 1965; Bidwell & Kasarda, 1980; Bossert, 1979; Fichter, 1958; McPherson, 1972; Metz, 1978; Rosenbaum, 1976; Sorensen, 1970; Sorensen & Hallinan, 1977; Stinchcombe, 1964; Swidler, 1979; Waller, 1961)。

122

科尔曼及其同事(1982)阐明了学习过程所采用的模式、非学科性、未来的学业计划、自尊、不同学科的学术活动(阅读、词汇以及数学)以及其他赞成宗教部门(或私立部门)超过公共部门和对不同学生亚群体的思考。用来解释成果的部门差异的机制是:课程作业、家庭作业、入学率、积极的纪律风气以及良好的学生行为。然而,接受这些有关表面价值的结论需要反复斟酌,因为学生人口和学校的性质是按部门测量的,这好像是不存在校内和部门内学校间的结构差异。这是由于最初的居民区与宗教团体的差异并没有为思考部门内部和学校内部的差异提供概念基础。当学校特征和结果之间的联系偏离了部门模式,甚至与其相抵触的时候才可能出现部门的差别(Hauser, 1971; Kendall & Wolf, 1949)。然而,假如学校同偏离部门模式的情况产生,解释部门内学校差异就仍然是一个引起对学校内部事件和结构关注的问题。

另外的分析(Coleman 及助手们,1982)也证明了父母所受的教育和人种/种族分别与各部门所取得成绩之间的关系;还表明了教会部门父母所受教育和学生成绩之间的关系要比公立部门弱许多(第144页)。在人种/种族划分方面也有同样的发现。这种被称为“普通学校效能”的模式据说表明了,教会学校的成绩差别与学生阶段、种族、人种差别的关系比公立学校更弱。(例如, Lee 和 Bryk 1988年采纳了这样一个前提,即“教会学校比公立学校成绩分布得更加平等”。)

对教会学校的优势、普通学校效能以及学校和部门之间的关系的



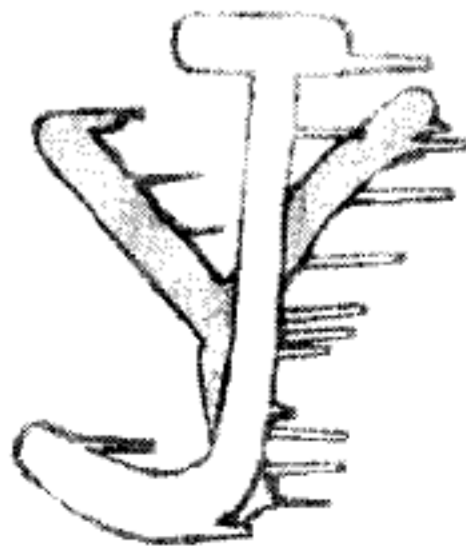
概括是与结构效应分析密切相关的。科尔曼和豪佛(Coleman & Hoffer, 1987)用“功能”和“价值”共同体的概念来刻画部门和学校的意义。他们把这种区别置于随后的历史叙述之上。在19世纪,两项学校任务之间产生了一致性:超越家庭框框,拓宽孩子的视野,把他们引向更广阔的文化(公立学校的视野)和表达家庭的价值(私立学校的视野)。当时,由于移民、种族和导致多样性的确定性的增长、科技变革、都市化以及大众媒体的增长,这种历史的一致性分裂并产生出了三个分支,并且在学校组织的“定向”上不时发生冲突:学校是作为“更广阔的社会”机构(第24—25页),还是作为“一个宗教团体”机构或是“一个独立家庭”机构(第24页)把孩子从父母的约束下解放出来。(历史性的学业成绩[例如, Axtell, 1974; Bridenbaugh, 1964; Brown, 1996; Demons, 1970; Kaestle, 1973, 1983; Morgan, 1966; Vinovshis, 1985]认为公共学校教育的目标是同家长忽视孩子的教育需求作斗争,是造就有见识的国家公民,也是对团体中社会分裂现象进行反思。这些思考对三种定向的基本含义存有某些怀疑。)

“功能共同体”是指:

“在成年人共同体和中学青少年共同体之间的隔离:家长知道他们孩子的朋友们是谁,而且认识他们的家长。充斥在学校中的规范,其中一部分是由青少年自己的需要决定,——但是有些部分是由成年人共同体建立的,并因这种隔离带来的代际交流而得以加强。”(科尔曼在其关于社会资本的后期著作中详细地描述了这种现象,1988,1990,第300—321页)

123

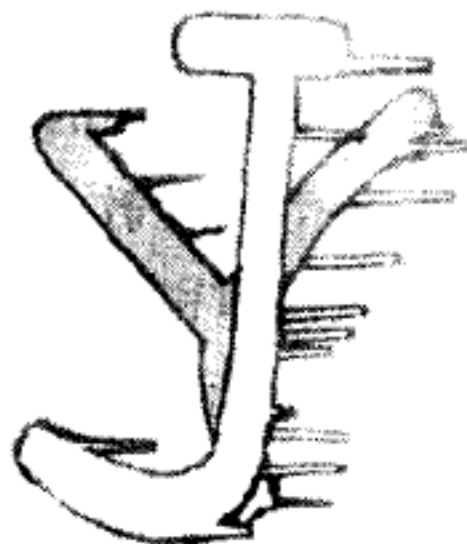
“价值共同体”是指共同承诺一套价值观;代际(或代内)的团结一致则并非必须承担。功能共同体可能展现出价值的一致性或分裂性,而价值共同体,则要通过有吸引力和非宗教的私立学校来树立榜样,这种学校从不同的居住区吸收学生,它并不一定是功能共同体。宗教学校既是功能共同体又是价值共同体,因为他们促使家庭成员参加相同的宗教仪式。加入宗教表明了价值认同,这是一种把最初相邻而居



的几代人联结在一起的社会黏合剂，一种由此产生的社会可见性，而且是一种家长认可邻居孩子的行为的预设倾向。这些概念同学校风气的观念之间有一种密切的联系：一种规范性成分和一种互动的认可性成分。科尔曼和豪佛(Coleman & Hoffer)运用社会资本的概念，认为宗教学校是镶嵌在统一的住宅区—教堂—学校共同体之中的。不过，这种试图把学校(部门)和个体成果联结在一起的共同体机制的看法是一种和迪尔凯姆(Durkheim)及其他人的观点一样的有关调解社会结构和个体行为关系的机制的推测——然而这似乎又是可能的。

科尔曼和豪佛(Coleman & Hoffer, 1987)报道了10年级到12年级所取得的成绩(第63—83页)。与科尔曼及同事们(1982, 一项跨部门研究)的研究相一致，这项研究指出了教会部门学校在取得成绩方面超过公立学校的优势。他是这样解释的：“学校的经济资源的差别不如社会资源的差别重要(教会学校在受资助方面是最少的)——社会资源是强化由学校产生的需要的功能和价值共同体”(Coleman & Hoffer, 1987, 第68页)。这个论点强调了功能共同体对学习成绩的价值(第61页)。但是，正如派史金(Peshkin, 1986, 第56—58页)对原教旨主义的基督教学校(也是一个功能共同体)的观察所显示的那样，他们把学习成绩附属于精神价值，而不需要功能共同体。

尽管科尔曼和豪佛(1987)一直探讨(紧随Coleman等之后, 1982)教会学校课程的学术重点，但其共同体的视角一直占主导地位。科尔曼和豪佛将其推广，用以检验在按年级、缺席、见习和纪律问题来区分的学生亚群体的部门辍学差别。他们发现，教会学校优于按价值共同体(私立)和按居住(公立)区组织起来的学校，并且在来自经济、种族、人种方面的弱势家庭以及经历家庭“缺陷”(即单亲、工作妈妈)的学生中都得到了类似的结果(好成绩，低辍学率)。与非教会学校的学生相比，教会学校的学生成绩较高而辍学率较低，并且到教堂做礼拜的人成绩超过不到教堂做礼拜的人。与非西班牙裔白人相比，教会学校的少数民族裔学生的学习成绩都比公立学校学生的成绩高。解释这些差别的理由是，学生制订了学习计划，做家庭作业以及学习了学术课程；学校的纪律以及具有较高社会地位和学术地位的学校成员构成。不过



要注意上述解释：这种分析是按部门而不是按学校差异；而适用于部门的东西不一定能适用于学校。

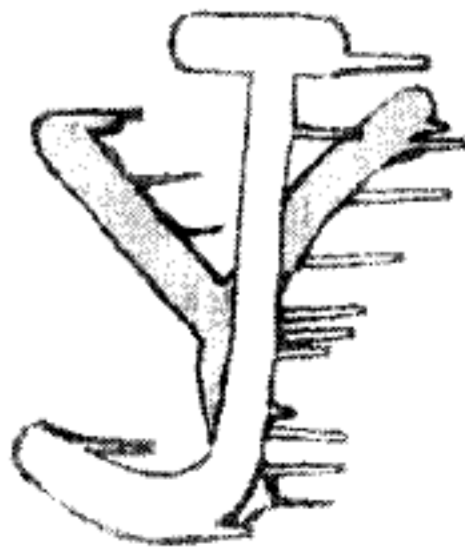
科尔曼和豪佛（1987）用于对学校辍学的功能共同体解释援引了迪尔凯姆（Durkheim, 1897—1951）的《自杀论》中的自我主义的论点。教会学校是按单一课程体系、纪律和同质性社会成分以及学生对宗教的虔诚所界定整合而成宗教共同体。这些学生不仅作为个体，而且是学校风气的指标，因为在教会学校中，去和不去教堂做礼拜的学生都比公立学校的同类同学表现出色。非教会私立学校在受到新教主义责难的同时，也深受过度的个人主义之苦；而公立学校经受了混乱。关于辍学率：

124

“正如迪尔凯姆（Durkheim）对整合的和分离的社会环境中的自杀率测验一样，对辍学率的测验表明了社会性整合统一的共同体在减少脱离学校系统的可能性方面有着很强的效应，相反，其他私立学校的个人的环境增大了中层阶级学生辍学的可能性。”（Coleman & Hoffer, 1987, 第 148 页）

这样看来，上述解释是基于环境和个体行为之间的关系而不是基于机制。从迪尔凯姆（Durkheim）的论述中，我们无法得知新教徒个体和天主教个体在新教和天主教区域内是否有较高的自杀率。从科尔曼和豪佛（1987）的观点来看，因为天主教部门的低辍学率，可能也因为功能共同体论，我们无法知道是否能用学校特性来解释较低的辍学率。如果是这样的话，我们也无法知道共同体论是否是天主教学校的机制或是公立学校的机制。

伯瑞克（Bryk）及同事（1993）也提出机制问题。在他们看来，科尔曼著作中的难点在于它“只是提供了有关这些宗教学校效能何以发生”和“教会中学的内部组织”的有限信息。他们强调教会中学中基于信仰和规范参照的学术取向的重要性——“一种制度性的推动力”（第 118 页）——反映了“在教会学校中教育者中广泛持有的信念，就是传统的学术课程对绝大部分青少年来说都是恰当的”（第 105 页）。这个

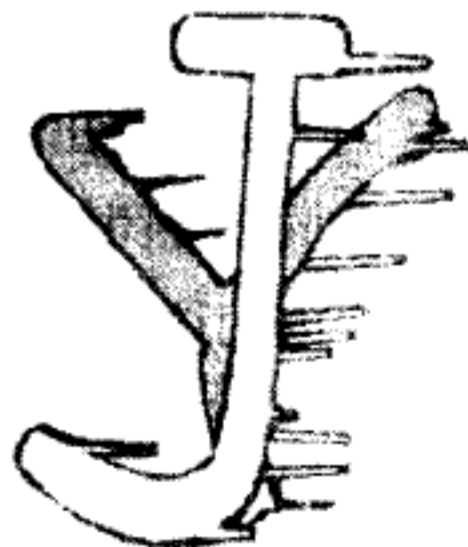


信念表达为对大学预备课程的强调以及指定学生参与计划而不是让他们进行选择,许多教会学校对后一种情况的解释是它不能提供非学术性计划。与之相反,公立部门中学倾向于追踪研究。这种对科尔曼、对学校组织内部缺乏注意的反应导致了再次考察教会学校的优势和普通学校效能。

伯瑞克及同事(1993)还提出了共产主义的观点。他们运用质性和量化的方法,对教会学校在后梵蒂冈二世期间发展成为一种关怀的、个性化的、团结的共同体进行了探讨(第142页)。质性分析由七所教会中学的田野工作组成,包括对教室和学校事件的观察,对学生和教职员工的访谈,和对目的陈述以及价值责任陈述的分析。他们把来自案例和描述性要素综合起来,把这些材料组织成一个对公立学校的总刻画。这是一种对公众进行构成性描述的概括程式,但缺乏对学校差异的系统探讨。其结果就是对宗教部门学校的一种轮廓性表述。然而,正如塞尔文(Selvin, 1960)指出的那样,因为总的集合(像组成学校部门或组成内部结构的学校)可能概括不了它们所有的组成单元的特征,所以概述具有脆弱性。

对公众、宗教以及其他私立学校的影响的考察提出了这样一个问题,即如何表达部门和学校组织的特性与学校的联系以及教育结果产生的机制。普通学校效能涉及所有这三个问题。例如,按一个部门的个体测量出来的种族与成就的关系就无法在单一种族的学校中得到确定,这种情况在教会部门(5.8%的黑人,7.5%的西班牙人子女[Coleman等,1982,第31页];这个比例与伯瑞克的几乎是完全一致的,第70页)和拥有许多种少数民族学校的公共部门是大量存在的。这种情况是不可能的:一个部门中的少数民族学生的比例与学校中的少数民族学生比例相当。这种情况还引发了这样一个问题,即具有不同比例少数民族学生的学校是否制定同样的社会性的、计划性的、教学性的和课程上的规定,是否能在同一程度上实现普通学校效能。尽管结合了统一学术课程的共同体风气,可能与社会背景和把部门学生人口计算在内的成就(总的学校效能)之间的微弱联系有关系,但是这种联系可能是变化的,或者在学校之间可能是变化的或者不显现

125

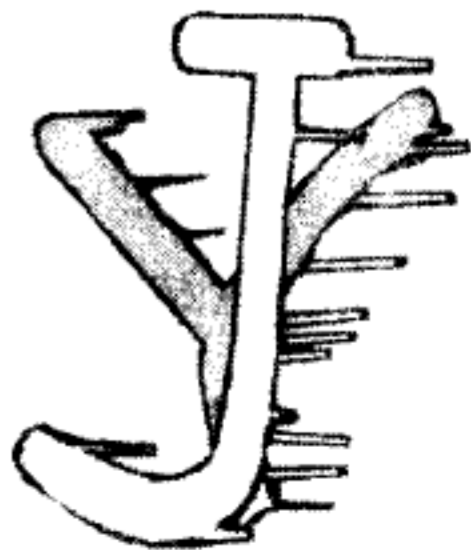


的，而且这种关系也可能归因于学校对待其学生人口的不同方式，所有方法都是似是而非的。检验这种效能需要依赖校内变量——一个种族/人种群体的学校人口。这也应该注意到机制的验证，看它们是否因学校构成而不同。

这些发现(Bryk 等, 1993; Lee & Bryk, 1989)表明, 当考虑到学校的学术组织部门时, 有关成绩的部门差异就会减小, 并且当引入学校共同体方面的变量时, 在教师许诺和学生约定方面偏向于教会学校的部门差异也会减小。如何解释这些证据要依赖于一个人如何理解学术和共同体组织以及它们的措施(Bryk 和助手们, 1993, 第 286 页)。此外还产生了一些关于机制方面的问题, 特别是以下两点: 一个是学校组织是如何形成的; 另一个是学生的选择是否能说明教会学校的优势和普通学校效能。

考察学术和共同体学校组织依赖学校的全部特性(关于学校、学校平均水平及诸如规模、部门之类的特性的主报告, 而不是关于学校内部在结构和运行方面的变化[Bryk 和助手们, 1993, 第 189 页])。通过学校进行的对共同体组织(Bryk 和助手们, 1993, 第 279—282 页)怎样与教师义务许诺及学生约定相联系的检验是按一个由 23 项测量指标组合而成的“共同体指标”来进行的, 这一过程没有显示这些校内测量指标的判定过程: 它们如何影响成绩, 或它们如何产生普通学校效能。在“内部运行的变化”一章中采用的程序是基于在学校层次上对内部运行的概括, 而不是基于学校内部的变化, 这和早期研究中发现的脉络情境分析逻辑是一样的(Brookover 等, 1979; McDill & Rigsby, 1973; Rutter 等, 1979)。

至于机制, 其问题是在完全不考虑学校组织的组成成分、教师和学校官员的活动以及他们所面对的偶然事件的情况下, 学校的影响能否被展现出来。尽管可以从学校人员的观察中总结并提供一套有关共同体和团体的总指标, 而且学校也可以在这个基础上进行比较, 但是人们还是不知道同一个学科、班级或亚群体的系和教师, 是否可以在一些别的享有这种性质的基础上组织起来, 或者像拉夫里斯(Loveless, 1994)在无跟踪联系中所表明的那样, 共同体和单位的团结

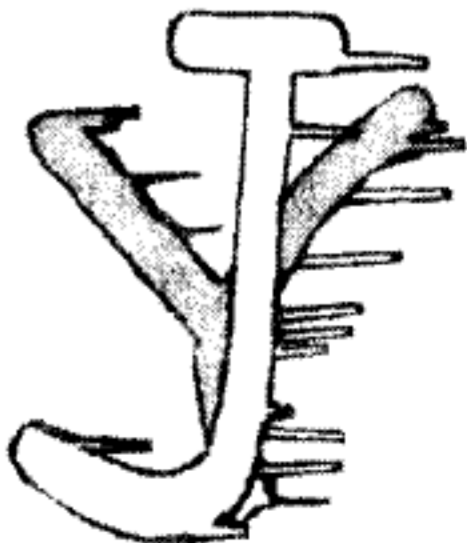


一致能否在总体上进行分离。在抽象架构时,教师和管理人员可能同意学校目标和价值,但是不一定同意特殊目标和实现这些目标的方法,而且他们的活动中也可能不使用这方法。正如派勒斯(Pallas, 1998)观察到的那样:学校之间的风气差异比较适中,就像在有关风气是什么的教师报告中表达的那样,实质性变化和不一致意见存在于学校之内,风气既可以被视为结果,也可以被视为原因。总体组织指标的使用有可能模糊了这些差异、学校工作的行为互动模式、成因的方向性和有关机制的论述得以形成的概念基础。

126

有关选择性的辩论涉及到教会学校超过公立学校是归因于学术和共同体组织还是归因于优秀学生选择了教会学校。这很大程度上被视为在形成学校人口构成过程中评价自我选择偏见的问题(Murnane, Newstead & Olsen, 1985; Neal, 1997)。这种看法忽略了作为学校内部结构和运行构成因素的供方的选择性,这种选择性收紧了入学方的要求(家庭的选择)。更重要的是,它忽略了选择性也是学校运行的一个方面。

伯瑞克及其同事(1993)观察到,教会部门的中学在课程体系和社会组织方面表达他们的学术和共同体价值观,让人们了解这些价值观(参见学校宗旨条目的举例[第146—147页])是学生选择过程和实现自我认定以及建立特许制度的一个组成部分(Meyer, 1970, 1977),也是一种在私立的磁石学校和假期学校中常见的活动。选择一种学校和学校教育,在某种程度上是对学校进行公众宣传的反应。假如学校自称是学术性强并具有一定知名度,那么对这种学校教育感兴趣的学生和他们的父母(Greeley, 1982, 第22页),不管其背景如何,将比那些期待某种差异的人更有可能选择入学。学校从入学申请者中选择他们相信的学生,这将会使他们的学术体制和社会生活样式得到发扬。选择在供需双方进行:对于前者,即学校可能通过这样的方式选择学生;那些不能选择学生的学校则用别的手段来改变学校的学术和社会的供给以适应公众。关于选择偏见的争论集中在教会学校所拥有的人群在财产和社会地位的优势上,仿佛是这种优势造成了学术倾向和才能。伯瑞克及其同事(1993,第252页)的证据表明,在教会学校和公立学校的学生中,学术背景与社会阶层的相关性分别是0.21和0.3,而



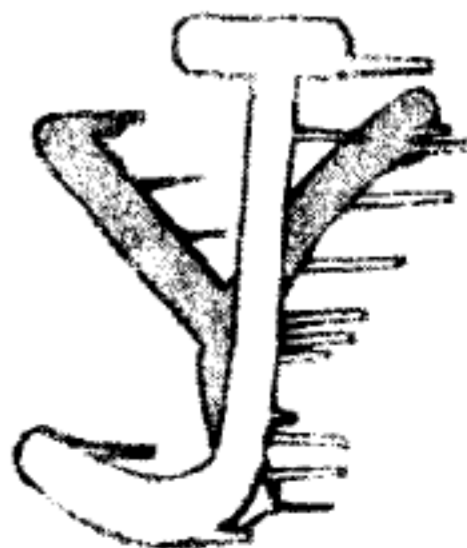
与少数民族地位的相关性分别是 -0.04 — -0.11 。这种微弱的关系表明，学校在选择有学术兴趣而不论其阶层和少数民族出身的学生时存在着可允许的误差。如果要强调教会学校的优势和共同的学校效能，那么就需要把供需双方的选择当作一种学校内部组织和发挥功能的事项来加以检验。这是不可能用部门和平均学校特性这样宽泛的分类指标作基础并通过结构效应推论而有说服力地提出来的。

大部分公立学校的非选择性引出了类似的问题。教会学校、私立学校和公立特许学校与磁石学校的可供选择性改变了就学人口的人学分布状态，至少在都市地区是这样的。当加入这些学校的学生离开较大的就学人群之后，非选择性的公立学校就成为剩下的这些学生的唯一选择。因此，这些学校就必须自己组织起来为下述人群服务：他们讲不同的语言，有不同的职业和学术兴趣，他们对上学漠不关心，自相矛盾的程度也各不相同，他们是一批具有各种特殊教育要求的混合顾客群，是破裂家庭生活的学生代表。对概括出现在公立学校范围内的各种可供选择的组织和方案的特征来说，对相关的讨论来说，来自大型调查的有效证据还不足以表明在优先条件下它们是如何运作的；经常用于描述公立学校特征的粗俗的比喻——“官僚机构”（Bryk 等，1993，第 294 页）和“购物商场”（Powell, Farrar & Cohen, 1985），从概念上来说也达不到这个目的。

进一步观察：结构效应的静力学

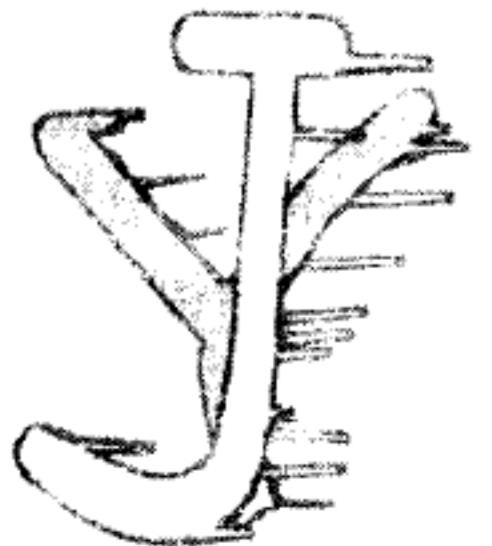
结构效应观点的发展超出了迪尔凯姆有关社会事实在解释个人品行稳定率方面的重要性的论断。迪尔凯姆和近来有关学校效应调查的联系，以哥伦比亚学派的普通社会学为中介，看起来是有一定距离的线性联系，但却是一个螺旋式上升接近的过程。在哥伦比亚，迪尔凯姆（和其他人的）关于社会结构和个人品行关系的观念在明显不同却又互有联系的两个方面得到了详尽阐述：首先是在集中于组织结构和事件，工作中的人们之间的互动，以及短期历史变化的研究方面，其次是在设计系统阐述调查分析的一般原则的方法论探索方面。

127



哥伦比亚社会学对如何形成学校效应的后续研究既产生了重要的影响,也缺乏其应有的影响。第一个方面强调“组织性的”案例的研究,而不是组织性的“案例研究”。他们在结构和品行方面的贡献更多地出自对组织的实质分析而不是出自案例研究方法学。至于结构效应,布劳是一个关键人物。他把这方面的观念作为他的实质性议程的一种派生物进行了详尽阐述(正如出自其《官僚机构的动力》[1955]中有关结构效应的推论那样),而不是主要作为数据分析方式来阐述。动力是哥伦比亚传统中的组织方面的象征性标志。尽管布劳的工作(和来自哥伦比亚的其他人的工作)在发展普通结构效应观点方面有所帮助,但是对学校效应研究以后的发展方面没有什么直接的实质性影响。而且19世纪50年代中后期在教育社会学领域中的工作者没有人对学校组织表现出更大兴趣。直到1965年,这一研究领域的重要贡献才出现(Bidwell, 1965),并且在很长一段时间之后,才有人对此表现出兴趣。

第二个研究方面展现出一幅不同的画面。结构效应是引发莱泽斯菲尔德和他的学生在调查分析原理方面作出贡献的几个主题之一。这些调查分析后来在普通教育,特别是学校效应上的应用可以主要归功于科尔曼。在19世纪50年代哥伦比亚周围的参与者中,科尔曼后来几乎是独自把他的富有智慧的实质性努力贡献给了教育专题的研究(不过,特罗[Trow]是一个例外,他的著述大部分是关于高等教育的)。最有价值的是《青少年社会》(《The Adolescent Society》)(1967)和《教育机会均等》(EEO)(1966),以及他对20世纪60年代中期以后大规模全国教育调查设计方面的影响。那些贡献对他们在哥伦比亚所获得的成果和没有获得的成果来说一样重要。科尔曼并没有把哥伦比亚组织研究的实质议程应用于学校分析,也没有延续案例研究的探索风格。当然在他的学校效应研究方法中也有组织方面的研究,但是正是这种概念上的暗示和超出经验材料的风格,才有可能产生大规模调查,这类似于莱泽斯菲尔德、肯代尔、门泽尔、塞尔文和海格斯托姆(Lazarsfeld, Kendall, Menzel, Selvin, Hagstrom)提出的非实质性集合方案,即,全局变量,个体层面数据集合。稍后的“教育机会均等”调查实质上不是围绕着学校组织的概念及其如何运作而设计的。我的观点



是，他对政策分析的看法更具说服力的是从全国调查中而不是从深入细致的组织分析中收集来的。

紧随威尔逊观点之后的学校效应研究，从内容纲要看与布劳的相似，但在实质上与组织分析没有联系。他的立场包含着一个相当狭窄的(事后之见)结构观，即把个体特征和规范风气的集合视为影响个体成果的主要机制。规范风气的观点作为一种贯穿结构效应研究的线索至今持续了几十年。尽管它的地位显著，但它过去是而现在却不是用于按结构效应观点进行调查的唯一机制。例如，这个论断所宣称的以种族、性别或教师资格为基础的学校构成的影响并不一定代表这类论断的标准看法，但不管怎样却是一般图式的典型代表。

128

哥伦比亚以外的传统学说已经引致了一种教育社会学的出现，这种教育社会学十分注重学校组织的实质、它的内部运行及其效应。例如，艾伯特 (Abbott, 1977) 围绕着由托马斯、帕克和伯格 (Thomas, Park & Burges) (像哥伦比亚的默顿 [1995]) 发展而成的芝加哥学派的分析坚持认为：

“芝加哥学派过去和现在都认为……假如不理解特定社会角色在特定社会时空中的安排，一个人就不可能理解社会生活……没有什么社会事实能够从它的社会(常常是地理的)空间和社会时间的脉络结构中抽象出任何意义。”(Abbott, 1997, 第 1152 页)

艾伯特 (Abbott) 对芝加哥学派的描述集中于种族群体、邻里和其他城市部门、职业群体以及类似的“互动领域”(第 1156 页)。这种在社会学意义上的重要观念与哥伦比亚早期的优势地位之间的共同背景是显而易见的。尽管有这种相似点，但在芝加哥，不仅教育社会学而且与学校效应有关的研究都没有得到发展(至少到 60 年代中期，那时没有基于芝加哥学派的资助者)。芝加哥的社会学几乎没有表现出对组织结构或教育以及学校教育的关注(拜克 [Becker], 1952, 1953, 是一个例外)，而是把注意力更多地集中于社会的其他单位：邻里、职业、市区以及种族性的人种群体。迪尔凯姆的芝加哥版本集中在区域犯罪

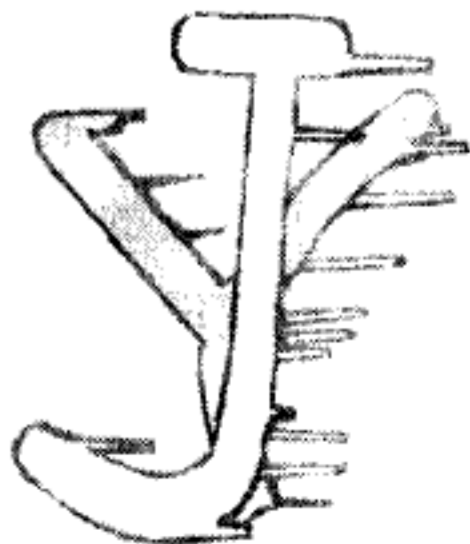


率、失误率以及社会解体的不同形式上,包括教育现象的相似模式。

后见之明揭示出迪尔凯姆(1897—1951)的《自杀论》一书留给学校效应研究的遗产。随着《规则》(1895—1938)一书的出版,它把社会学基础工作奠定在社会事实上。它也采用了那些依赖于从公众记录中获取证据的方法,这种记录类似于后来二次分析所收集的调查证据,而这种二次分析是由那些不同于从初始调查中产生的问题引起的。尽管我们认为社会事实是外在的、强制性的(迪尔凯姆的政治理由是对它的超个体界定),但是他们也代表了社会条件的静态指标:既定的地理区域内的天主教和清教徒的比例确定了宗教社会;性别、婚姻状况以及父母关系的构成等确定了国民社会。他的事业的实质核心是确定一种机制——社会整合——去解释为什么一定的社会事实会有稳定的自杀率。这种努力受到证据局限性的阻碍,并没有提供关于教堂组织如何运作、家庭生活如何进行或如何与社会整合的直接信息。我们仍在欣赏他颇具天赋的研究设计:包括他的寻求介入的二次分析和对公共记录的深入探讨,以及对用来论证整合机制的解释性案例的偶发情况的研究。他看起来更像一个20世纪后期有关学校效应方面的学者,到处搜寻有关学校教育机制的短缺证据的有效调查资料。他的解释似是而非但又发人深省。比如说,在社会状况与自杀率的关系中,海尔瓦奇斯(Halbwachs, 1978)、亨利和少特(Henry & Short, 1954)、海曼(Hyman, 1955)以及因科勒(Inkele, 1963)就提出了与迪尔凯姆不同的机制。

在我看来,结构效应论断的观念性弱点,就像它已经被应用于解释学校效应上那样,在于它僵化了社会结构以及社会过程。首先这是一个实质性问题;其次是一个因缺乏鼓励尽量搜索大规模调查代码表以构建简便测量指标的适当证据而引起的方法论上的问题。当这一切发生时,证据和方法限制了实质。僵化的发生是由于这样一种内含信念,即:时间固着的、全面的、集合的和平均的学校特征测量指标能够适当地代表学校的组织和过程,而这些学校特征是由代表着情境的偶然的和暂时的学校教育事件和活动体现出来的。而且实质上学校组织和学校教育中重要的事情需要在它自己的范围内去探讨,而不是从调

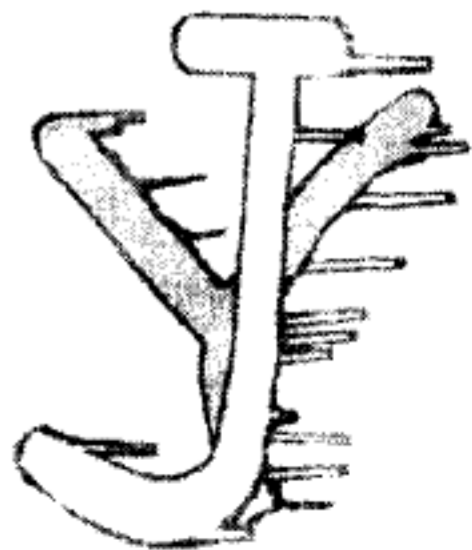
129



查提供的“自助餐厅”中去选择。

僵化的第二个根源在于迪尔凯姆的“社会事实”这一概念。这是一种从结构到个体品行运行的因果秩序。主要的政策环境一直适宜于调查研究学校在成绩上的影响,但不能从概念上判断学校结构的偶然性先决条件。例如,当学校的参与者长年遵守常规和遭遇工作中出现的偶然事件时,学校教育和学校结构的要素可以被理解为社会行动和互动的结果,而不是原因。尽管学校组织中的某些结构方面自从19世纪以来一直保持异常的稳定(例如,按年龄分级,把教室作为教授场所,教材驱动的教学),但还是可以看到,其他的方面不仅形成着也回应着事件进程的改变、系统的震荡以及对习惯性做事方式的评价和再思考以及类似方面的问题。学校,像其他组织一样,应对周围环境的持续、改变和瓦解做出解释;为此,采用“结构——品行”的因果顺序不利于我们对学校和学校教育,甚至是在纵向调查方面的理解。尽管这种调查考虑了时间的推移,但他们通常在观察结果上的变化(如,得到分数)时,是把学校特征作为不变因素来看待的。而这种对个体和学校自身组织结构方面的影响是由于学校教育事件和实践的改变引起的,因此,这也就逃离了研究者的注意。

随后的一种实质研究议程不同于通常在结构效应的传统探讨中所看到的那种,许多研究已经对学校教育的事项和过程进行了探索。麦特兹(Metz, 1986)展示了在三个磁石学校中,面对由于法律规定废止种族歧视而出现的机遇和挑战,教师和学区行政长官为了追随学校的种族/人种的变化,是如何制定了各种各样的有关课程、教学和评估的计划安排的(即,基于新形成的教学哲学的结构和实践)。巴尔和德瑞本(Barr & Dreeben, 1983)描述了教师们是为了解决班级中的最初能力分配以及整个学年的学生的不同学习轨道而确立和修改教室阅读群体安排的(即创造新结构)。得莱妮(Delany, 1991)形象地说明了学校的行政长官是如何负责时间表和课程表的编制的:要应付招生规模和教学人员的不可预见的变化,因此也就要改变以往的课程提供模式和学生选课模式。比德威尔和奎罗兹(Bidwell & Quiroz, 1991)表明了不同类型的工作场所控制(如主导、规则、咨询和市场)是如何



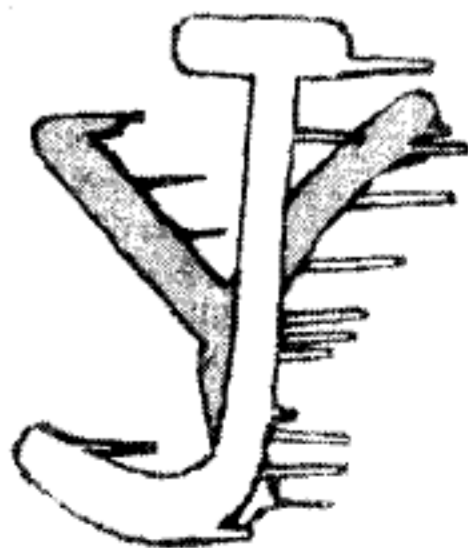
出乎学校全体人员的意图之外的：都超出了他们原打算用以处理由于学校规模和客户能量差异而引发的偶然事件，以及随后这些控制介入模式如何影响教师的定向和教学行为的设想（Bidwell, Frank & Quiroz, 1997）。

这些事例描绘了在处理学校人口和其他情况特征时，教师和学校官员不是通过把这些因素当作风气指标，而是当作组织安排以及反过来会影响学校的内部运行和学生的成绩的管理工作模式来使用的。他们唤起了把学校作为积极能动的组织的意识，使人联想到了更早的组织研究，即运用为研究的目的而专门收集而来的证据（例如，案例的长远比较）而不是主要依赖于现有的大规模调查。然而，并非所有的有关学校组织的观念都集中于学校内部的运行或用这种词语解释的机制上。比如，关于学校和学校教育最稳定的方面，即制度上的观点已经开始关注学校在结构上是如何与现代经济和“民族——国家”这两个非人格化系统联系起来的。这些联系从更广阔的社会和组织（例如，人口统计模式，技术进步，社会运动，政府行为，教育需求变化，迁徙[Craig, 1981; Stinchcombe, 1965]）的历史发展的分析中，比从通常在结构效应论述中锁定时间的指标中更容易得到确认。

130

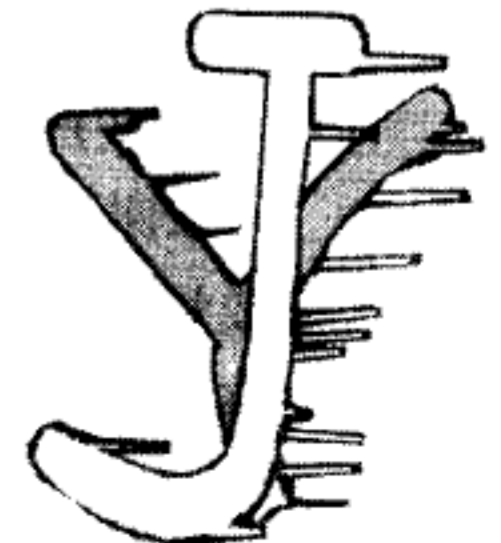
艾伯特（Abbott, 1997）对普通社会学的评价似乎很适合于学校效应的领域：我们目前绝大部分的经验性工作关注的是“去情境化的”事件，仅仅同过程、关系和行为有一些空洞的联系（第 1158 页）。虽然，这个研究领域已经不仅限于此，一种结构效应推论占主导地位。在这种推论中，全球的总体的“去情境化事实”代表了结构与进程，后者常常是更多地靠相互关联而不是考察来证明。在这种推理中，因果关系被看作是单向的。这些是不能简单地通过采用学校组织研究的替换方法得以解决的实质性难题。这些困难的解决需要把注意力投向有关学校组织和学校教育的实质性概念的工作议程中去。

致谢：我非常感谢瑞白卡·巴尔（Rebecca Barr），查里斯·E·百德威尔（Charles E. Bidwell）和约翰·W·麦叶（John W. Meyer）对文章初稿给予的宝贵意见。



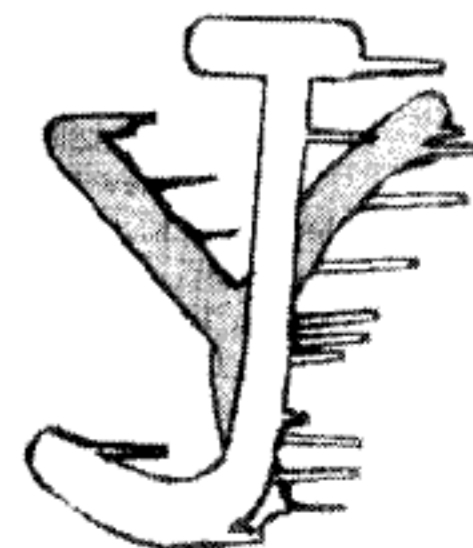
参考文献

- Abbott, A. (1997). Of time and space: The contemporary relevance of the Chicago School. *Social Forces*, 75, 1149-1182.
- Alexander, C. N., & Campbell, E. Q. (1964). Peer influences on adolescent aspirations and attainments. *American Sociological Review*, 29, 568-575.
- Alexander, K. L., & Pallas, A. M. (1985). School sector and cognitive performance: When is a little a little? *Sociology of Education*, 58, 115-127.
- Alwin, D., & Otto, L. B. (1977). High school context effects on aspirations. *Sociology of Education*, 50, 259-273.
- Armor, D. J. (1972). School and family effects on black and white achievement: A reexamination of the USOE data. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp. 168-229). New York: Vantage Books.
- Asch, S. E. (1952). *Social psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Averch, H. A., Carroll, S. J., Donaldson, T. S., Kiesling, H. J., & Pincus, J. (1972). *How effective is schooling? A critical review and synthesis of research findings*. Santa Monica, CA: Rand.
- Axtell, J. (1974). *The school upon a hill: Education and society in Colonial New England*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Barr, R., & Dreeben, R. (1977). Instruction in classrooms. In L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education* 5 (pp. 89-162). Itasca, IL: F.E. Peacock.
- Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25, 451-465.
- Becker, H. S. (1953). The teacher in the authority system of the public schools. *Journal of Educational Sociology*, 27, 128-141.
- Berelson, B. R., Lazarsfeld, P. F., & McPhee, W. N. (1954). *Voting: A study of opinion formation in a presidential campaign*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 972-1022). Chicago: Rand-McNally.
- Bidwell, C. E., Frank, K. A., & Quiroz, P. A. (1997). Teacher types, workplace controls, and the organization of schools. *Sociology of Education*, 70, 285-307.
- Bidwell, C. E. & Kasarda, J. D. (1980). Conceptualizing and measuring the effects of school and schooling. *American Journal of Education*, 8, 401-430.
- Bidwell, C. E. & Quiroz, P. A. (1991). Organizational control in the high school workplace: A theoretical argument. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 211-229.
- Blau, P. M. (1955). *The dynamics of bureaucracy: A study of interpersonal relations in two government agencies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blau, P. M. (1960). Structural effects. *American Sociological Review*, 25, 178-193.
- Blau, P. M. (1973). *The organization of academic work*. New York: Wiley.
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (1962). *Formal organizations: A comparative approach*. San Francisco, CA: Chandler.
- Bossert, S. T. (1979). *Tasks and social relationships in classrooms: A study of instructional organization and its consequences*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Boyle, R. P. (1966a). The effects of the high school on students' aspirations. *American Journal of Sociology*, 71, 628-639.
- Boyle, R. P. (1966b). On neighborhood context and college plans (III). *American Sociological Review*, 31, 706-707.
- Bridenbaugh, C. (1964). *Cities in the wilderness: The first century of urban life in America, 1625-1742*. New York: Knopf.
- Bronfenbrenner, U. (1958). Socialization and social class through time and space. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 400-425). New York: Henry Holt.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brown, A. F., & House, J. H. (1967). The organizational component in education. *Review of Educational Research*, 37, 399-416.
- Brown, R. D. (1996). *The strength of a people: The idea of an informed citizenry in America, 1650-1870*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulmer, M. (1984). *The Chicago school of sociology: Institutionalization, diversity, and the rise of sociological research*. Chicago: University of Chicago Press.



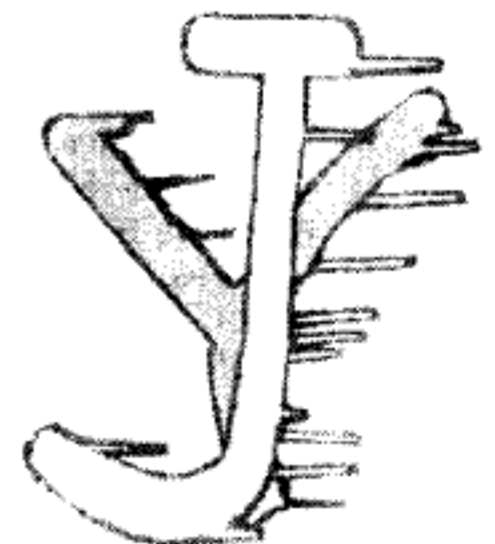
- Campbell, E. Q., & Alexander, C. N. (1965). Structural effects and interpersonal relationships. *American Journal of Sociology*, 71, 284-289.
- Chinoy, E. (1955). *Automobile workers and the American dream*. New York: Doubleday.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Coleman, J. S. (1958-59). Relational analysis: The study of social organization with survey methods. *Human Organization*, 17, 28-36.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Coleman, J. S. (1990a). Columbia in the 1950s. In B. M. Berger (Ed.), *Authors of their own lives: Intellectual autobiographies by twenty American sociologists* (pp. 75-103). Berkeley, CA: University of California Press.
- Coleman, J. S. (1990b). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. B. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S., Hoffer, T. B., & Kilgore, S. B. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Conant, J. B. (1961). *Slums and suburbs: A commentary on schools in metropolitan areas*. New York: McGraw-Hill.
- Craig, J. E. (1981). The expansion of education. In D. C. Berliner (Ed.), *Review of research in education 9* (pp. 151-213). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Davis, J. A. (1961). *Great books and small groups*. New York: The Free Press.
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72, 17-31.
- Davis, J. A., Spaeth, J. L., & Huson, C. (1961). A technique for analyzing the effects of group composition. *American Sociological Review*, 26, 215-226.
- DeLany, B. (1991). Allocation, choice, and stratification within high schools: How the sorting machine copes. *American Journal of Education*, 99, 181-207.
- Demos, J. (1970). *A little commonwealth: Family life in Plymouth Colony*. New York: Oxford University Press.
- Durkheim, É. (1938). *The rules of the sociological method* (S. A. Solovay & J. H. Mueller, Trans.). Glencoe, IL: The Free Press. (Original work published 1895)
- Durkheim, É. (1951). *Suicide: A study in sociology* (J. A. Spaulding & G. Simpson, Trans.). Glencoe, IL: The Free Press. (Original work published 1897)
- Durkheim, É. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (E. K. Wilson & H. Schnurer, Trans.). New York: The Free Press. (Original work published 1902-1903)
- Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations: On power, involvement, and their correlates*. New York: The Free Press.
- Fichter, J. H. (1958). *Parochial school: A sociological study*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education*, 60, 135-155.
- Gouldner, A. W. (1954). *Patterns of industrial bureaucracy*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Greeley, A. M. (1982). *Catholic high schools and minority students*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Halbwachs, M. (1978). *The causes of suicide*. (H. Goldblatt, Trans.). New York: The Free Press. (Original work published 1930)
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in the public schools. *Journal of Economic Literature*, 24, 1141-1177.
- Hauser, R. M. (1970). Context and consex: A cautionary tale. *American Journal of Sociology*, 75, 645-664.
- Hauser, R. M. (1971). *Socioeconomic background and educational performance*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Hauser, R. M. (1974). Contextual analysis revisited. *Sociological Methods and Research*, 2, 365-375.
- Henry, A. F., & Short, J. F. (1954). *Suicide and homicide*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Homans, G. C. (1950). *The human group*. New York: Harcourt, Brace.
- Homans, G. C. (1974). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Hyman, H. H. (1953). The value systems of different classes: A psychological contribution to the analysis of stratification. In S. M. Lipset & R. Bendix (Eds.), *Class, status and power: A reader in social stratification* (pp. 426-442). Glencoe, IL: The Free Press.
- Hyman, H. H. (1955). *Survey design and data analysis: Principles, cases and procedures*. New York: The Free Press.
- Inkeles, A. (1963). Sociology and psychology. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 6, pp. 317-387). New York: McGraw-Hill.
- Kaestle, C. F. (1973). *The evolution of an urban school system: New York City, 1750-1850*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kaestle, C. F. (1983). *Pillars of the republic Common schools and American society, 1780-1860*. New York: Hill

132



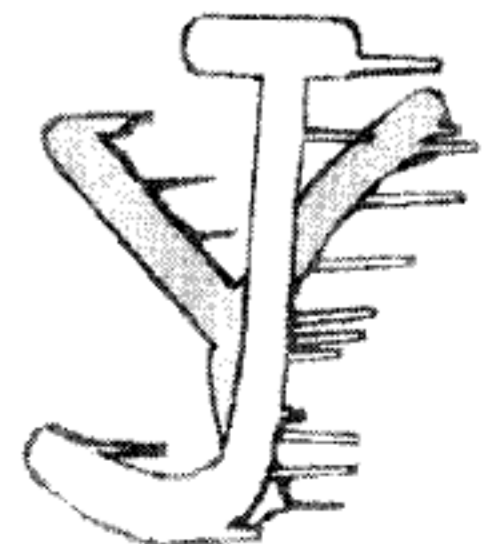
& Wang.

- Kahl, J. A. (1953). Educational and occupational aspirations of "common man" boys. *Harvard Educational Review*, 23, 186-203.
- Katz, E., & Lazarsfeld, P. F. (1955). *Personal influence*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Kendall, P. L., & Lazarsfeld, P. F. (1950). Problems of survey analysis. In R. K. Merton & P. F. Lazarsfeld (Eds.), *Continuities in social research: Studies in the scope and method of "The American Soldier"* (pp. 133-196). Glencoe, IL: The Free Press.
- Kendall, P. L., & Wolf, K. M. (1949). The analysis of deviant cases in communications research. In P. F. Lazarsfeld & F. Stanton (Eds.), *Communications research, 1948-49* (pp. 152-157). New York: Harper.
- Kerckhoff, A. C. (1993). *Diverging pathways: Social structure and career deflections*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kerr, C., & Siegel, A. (1954). The interindustry propensity to strike—An international comparison. In A. Kornhauser, R. Dubin, & A. Ross (Eds.), *Industrial conflict* (pp. 189-212). New York: McGraw-Hill.
- Key, V. O. (1950). *Southern politics in state and nation*. New York: Knopf.
- Kobrin, S. (1951). The conflict of values in delinquency areas. *American Sociological Review*, 16, 653-661.
- Lau, L. J. (1979). Educational production functions. In D. M. Windham (Ed.), *Economic dimensions of education* (pp. 33-69). Washington, DC: National Academy of Education.
- Lazarsfeld, P. F., & Menzel, H. (1961). On the relation between individual and collective properties. In A. Etzioni (Ed.), *Complex organizations: A sociological reader* (pp. 422-440). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lazarsfeld, P. F., & Merton, R. K. (1954). Friendship as social process: A substantive and methodological analysis. In T. Abel & C. H. Page (Eds.), *Freedom and control in modern society* (pp. 18-66). New York: Van Nostrand.
- Lazarsfeld, P. F., & Thielens, W. (1958). *The academic mind*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1988). Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 61, 78-94.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 62, 172-92.
- Lieberson, S. (1958). Ethnic groups and the practice of medicine. *American Sociological Review*, 23, 542-549.
- Lipset, S. M. (1950). *Agrarian socialism: The Cooperative Commonwealth Federation in Saskatchewan*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lipset, S. M., Trow, M. A., & Coleman, J. S. (1956). *Union democracy. The internal politics of the International Typographical Union*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Loveless, T. (1994). The influence of subject areas on middle school tracking policies. In A. M. Pallas (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (Vol. 10, pp. 147-175). Greenwich, CT: JAI Press.
- McDill, E. L., & Rigsby, L. C. (1973). *Structure and process in secondary schools: The academic impact of educational climates*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- McDill, E. L., Rigsby, L. C., & Meyers, E. D. (1969). Educational climates of high schools: Their effects and sources. *American Journal of Sociology*, 74, 567-586.
- McPartland, J. M., & McDill, E. L. (1982). Control and differentiation in the structure of American education. *Sociology of Education*, 55, 77-88.
- McPherson, G. (1972). *Small town teacher*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, 672-682.
- Merton, R. K. (1940). Bureaucratic structure and personality. *Social Forces*, 18, 560-568.
- Merton, R. K. (1949). Manifest and latent functions. In R. K. Merton, *Social theory and social structure* (pp. 73-138). Glencoe, IL: The Free Press.
- Merton, R. K. (1957a). Continuities in the theory of social structure and anomie. In R. K. Merton, *Social theory and social structure (revised and enlarged edition, 161-194)*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Merton, R. K. (1957b). Continuities in the theory of reference groups and social structure. In R. K. Merton, *Social theory and social structure (revised and enlarged edition, pp. 281-386)*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Merton, R. K. (1959). Social conformity, deviation, and opportunity-structure. *American Sociological Review*, 24, 177-189.
- Merton, R. K. (1964). Anomie, anomia, and social interaction: Contexts of deviant behavior. In M. B. Clinard (Ed.), *Anomie and deviant behavior: A discussion and critique* (pp. 213-242). New York: The Free Press.
- Merton, R. K. (1995). Opportunity structure: The emergence, diffusion, and differentiation of a sociological concept. In F. Adler & W. S. Laufer (Eds.), *The legacy of anomie theory: Advances in criminological theory* (pp. 3-78). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Merton, R. K., Gray, A. P., Hockey, B., & Selvin, H. C. (Eds., 1952); *Reader in bureaucracy*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Merton, R. K., & Kitt, A. S. (1950). Contributions to the theory of reference group behavior. In R. K. Merton & P. F. Lazarsfeld (Eds.), *Continuities in social research: Studies in the scope and method of "The American Soldier"* (pp. 40-105). Glencoe, IL: The Free Press.
- Metz, M. H. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley, CA: University of California Press.

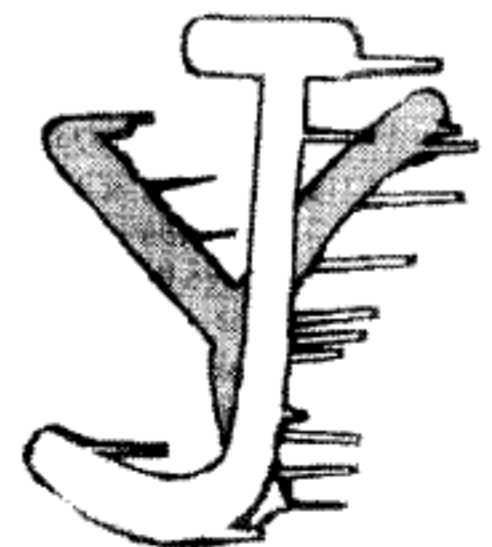


- Metz, M. H. (1986). *Different by design: The context and character of three magnet schools*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Meyer, J. W. (1970). The charter: Conditions of diffuse socialization in schools. In W. R. Scott (Ed.), *Social processes and social structures* (pp. 564-578). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In M. W. Meyer (Ed.), *Environments and organizations* (pp. 78-109). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michael, J. A. (1961). High school climates and plans for entering college. *Public Opinion Quarterly*, 25, 585-595.
- Michael, J. A. (1966). On neighborhood context and college plans (II). *American Sociological Review*, 31, 702-706.
- Miller, D. R. & Swanson, G. E. (1958). *The changing American parent: A study in the Detroit area*. New York: Wiley.
- Morgan, E. S. (1966). *The puritan family: Religion domestic relations in seventeenth-century New England*. New York: Harper and Row.
- Mosteller, F., & Moynihan, D. P. (Eds., 1972). *On equality of educational opportunity*. New York: Vantage Books.
- Murnane, R. J., Newstead, S., & Olsen, R. J. (1985). Comparing public and private schools: The puzzling role of selectivity bias. *Journal of Business and Economic Statistics*, 3, 23-35.
- Neal, D. (1997). The effects of Catholic secondary schooling on educational achievement. *Journal of Labor Economics*, 15(pt. 1), 98-123.
- Newcomb, T. M. (1958). Attitude development as a function of reference groups: The Bennington study. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology*. New York: Henry Holt.
- Page, R. N. (1991). *Lower-track classrooms: A curricular and cultural perspective*. New York: Teachers College Press.
- Pallas, A. M. (1988). School climate in American high schools. *Teachers College Record*, 89, 541-554.
- Perrow, C. (1970). *Organizational analysis: A sociological view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Perrow, C. (1972). *Complex organizations: A critical essay*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Peshkin, A. (1986). *God's choice: The total world of a fundamentalist Christian school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Powell, A. G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). *The shopping mall high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Robinson, W. S. (1950). Ecological correlations and the behavior of individuals. *American Sociological Review*, 15, 351-357.
- Rogoff [Ramsøy], N. (1961). Local social structure and educational selection. In A. H. Halsey, J. Floud, & C. A. Anderson (Eds.), *Education, economy, and society* (pp. 241-251). New York: The Free Press.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.
- Rutter, M. S., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schwartz, B. (1975). *Queuing and waiting: Studies in the social organization of access and delay*. Chicago: University of Chicago Press.
- Selvin, H. C. (1958). Durkheim's Suicide and problems of empirical research. *American Journal of Sociology*, 63, 607-619.
- Selvin, H. C. (1960). *Problems in the use of individual and group data*. Unpublished manuscript, University of California at Berkeley.
- Selvin, H. C., & Hagstrom, W. O. (1963). The empirical classification of formal groups. *American Sociological Review*, 28, 399-411.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the grass roots: A study in the sociology of formal organization*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sewell, W. H., & Armer, J. M. (1966a). Neighborhood context and college plans. *American Sociological Review*, 31, 159-168.
- Sewell, W. H., & Armer, J. M. (1966b). Reply to Turner, Michael, and Boyle. *American Sociological Review*, 31, 707-712.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Straus, M. (1957). Social status and educational and occupational aspiration. *American Sociological Review*, 22, 67-73.
- Shaw, C. R. (1924). *Delinquency areas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaw, C. R., & McKay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas: A study of rates of delinquency in relation of differential characteristics of local communities in American cities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sills, D. L. (1957). *The volunteers: Means and ends in a national organization*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Sørensen, A. B. (1970). Organizational differentiation of students and educational opportunity. *Sociology of Education*, 43, 355-376.
- Sørensen, A. B., & Hallinan, M. T. (1977). A reconceptualization of school effects. *Sociology of Education*, 50, 273-289.

134



- Stinchcombe, A. L. (1959). Bureaucratic and craft administration of production: A comparative study. *Administrative Science Quarterly*, 4, 168-187.
- Stinchcombe, A. L. (1964). *Rebellion in a high school*. Chicago: Quadrangle Books.
- Stinchcombe, A. L. (1965). Social structure and organizations. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 142-193). Chicago: Rand McNally.
- Stinchcombe, A. L. (1990). Social structure and the work of Robert Merton. In J. Clark, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Robert K. Merton: Consensus and controversy* (pp. 81-95). London: Falmer.
- Stolzenberg, R. M. (1978). Bringing the boss back in: Employer size, employee schooling, and socioeconomic achievement. *American Sociological Review*, 78, 813-828.
- Stouffer, S. A., Lumsdaine, A. A., Lumsdaine, M. H., Williams, R. M., Smith, M. B., Janfs, I. L., Star, S. A., & Cottrell, L. S. (1949a). *The American soldier II: Combat and its aftermath*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., deVinney, L. C., Star, S. A., & Williams, R. M. (1949b). *The American soldier I: Adjustment during army life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Strodbeck, F. L. (1958). Family integration, values, and achievement. In D.C. McClelland, A. L. Baldwin, U. Bronfenbrenner, & F. L. Strodbeck (Eds.), *Talent and society: New perspectives in the identification of talent* (pp. 135-194). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Swidler, A. (1979). *Organization without authority: Dilemmas of social control in free schools*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Tannenbaum, A. S., & Bachman, G. G. (1964). Structural versus individual effects. *American Journal of Sociology*, 59, 585-595.
- Turner, R. H. (1966). On neighborhood context and college plans (I). *American Sociological Review*, 31, 698-702.
- Vinovskis, M. A. (1985). *The origins of public high schools: A reexamination of the Beverly high school controversy*. Madison, WI: Wisconsin.
- Waller, W. (1961). *The sociology of teaching*. New York: Russell and Russell.
- Weber, M. (1978). *Economy and society* (Vol. 2, G. Roth & C. Wittich, Trans.). Berkeley, CA: University of California Press. (Original work published 1968)
- Willms, J. D. (1985). Catholic-school effects on academic achievement: New evidence from the high school and beyond follow-up study. *Sociology of Education*, 58, 98-114.
- Wilson, A. B. (1959). Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys. *American Sociological Review*, 21, 836-845.



第 6 章

学 校 效 能

——理论和方法论问题

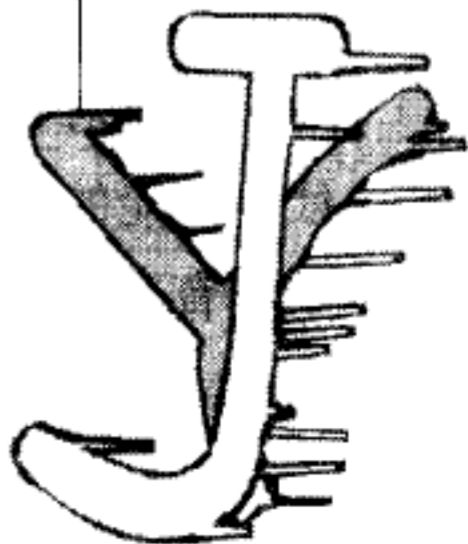
艾格·B·S·萨伦森
史蒂芬·L·摩根

序 言

学校承担着多项任务：通过孩子们的社会化来维持社会秩序，提供生产劳动力，增进宽容，培养人才，预防犯罪和懒散。除了上述最后一项任务外，这些目标的有效实现取决于学校在增进个人的知识、技能和成熟性方面的能力。关于学校的影响，社会科学家有许多理论，但支撑这些理论的证据却不多见。 **137**

理论和证据之间之所以存在着鸿沟，至少有三方面的原因：第一，为了评价关于学校影响的理论，我们需要有测量学校教育的许多可能结果的标准。不幸的是，只在诸如认知技能和知识、经济增长和劳动力市场的繁荣等为数不多的结果上，我们有合理的测量标准。第二，在促成个人变化方面，学校总是和以家庭为主的其他部门联系在一起。将它们之间的这种合成力加以离析、分解，对方法论而言，是一种令人畏惧的挑战。在诸如三角学等某些教学领域，学校拥有近乎垄断的地位——在这些地方，学校效能易被鉴别出来；而在促进学生的社会心理成熟方面，学校的作用却很难与其他社会化机构的影响区分开。最后，由于不能观测到个体异质性的混合影响——尤其不能看到由 **138**

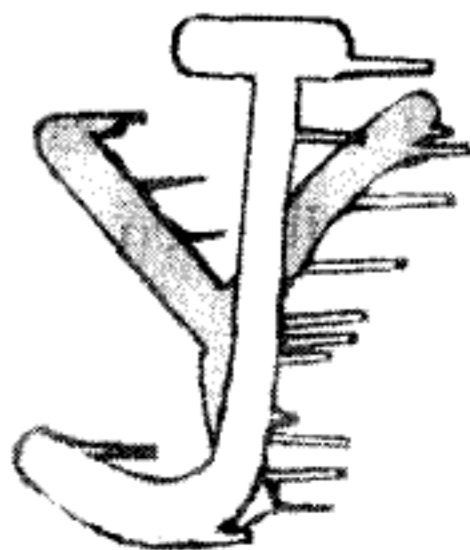
* 艾格·B·S·萨伦森和史蒂芬·L·摩根，哈佛大学社会学系，剑桥，马萨诸塞，02138。《教育社会学手册》，主编莫琳·T·哈里楠(Maureen T. Hallinan)，克鲁沃(Kluwer)学术/朴力那姆(Academic/Plenum)出版社，纽约 2000 年版。



基因决定的天赋方面的影响,使离解、区分学校效能进一步复杂化。

在本章中,我们将讨论有关学校效能的理论和证据。一如既往,我们把这一研究题目表述为这样的问题:即学生的学识(learning)在有测量其学习成果标准的领域中究竟在多大程度上是由学校的不同特征造就的。在通常情况下,我们是可以根据标准测验的成绩来确定学生的学识的。因此,该章正如教育社会学的一个亚学科,将目光聚拢在分析上文提到的学校效能上。这种窄化的关注,在某种程度上都是经由政策制定者和家长们的关注所验证过的。政策制定者和家长所做的决定——经费的分配和居住地/学校的选择,二者必居其一——都受到了在学生的学习成果方面,如数学技能和口语能力,学校之间存在差异性影响之类信念的左右。

这种研究传统以下面的测量为依据:在学习成果方面,不同的学校影响不同。如果建立起学习成果和学校差异之间的稳定联系,学校效能是强劲结论就是成立的,许多政策制定者和家长都已采取了这个立场。然而,重要的是承认它们之间缺乏稳定的联系并不说明学校是不重要的。例如,如果所有学校都成功地培养了同样水平的学生,那么,标志学校不同特征的差别测验就没有了意义,而学校教育的影响仍可能是有力的,尤其是在学校之间的一致成就弥补了学生之间成果差异的情况下,学校教育的作用表现得更为明显。否则的话,这种由学生个人家庭背景和基因天赋的不同而造成的学习成果的差异将更大。这种研究结果存在的可能性,证明了学校效能(即学校对学生学习成果产生的差异性影响)和学校教育的影响(即整个学校教育过程的所有影响)之间有明显的区别。当研究立足于个体层面时,学校教育的效能主要集中在对教育成就效能的研究上。这种研究进程的先行出发点是:要把家庭背景和遗传因素的个体效应分解开来,而不是去鉴定不同学校对学识的不同影响。对学校教育过程中的变量所产生的宏观社会效能的兴趣很少引发经验性研究。当然也有例外,在经济学研究中教育对经济增长产生的效能就曾促动了人力资本理论的早期发展(如 Schultz, 1961)。一个更近的例子是由安格瑞斯特(Angrist)和科鲁格(Krueger)提供的有关学校教育经济效能测量的宏观社会研究



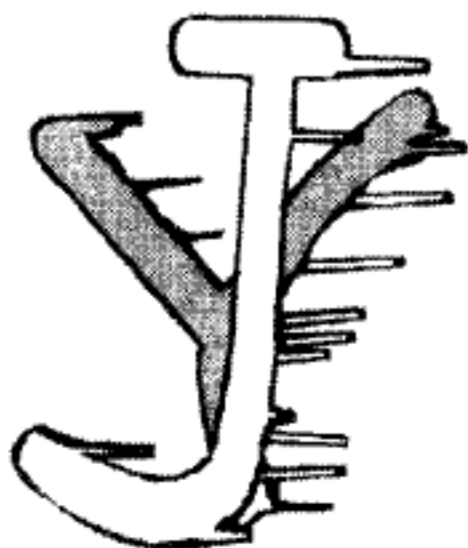
(1991)。

然而，将研究问题窄化具体化却具有一个优点：它提出了一种允许对学校效能进行直截了当的鉴定和评价的研究设计。如果我们能从组织和/或资源方面不同的学校中抽取样本，然后我们或分派同样的学生、或随机指派不同的学生样本到这些学校中去，那么，我们所观察到的不同学校间的学生学识差异就代表不同的学校效能。不幸的是，有关这种研究设计的任何想法，都是不切实际的。即使存在这样的同质学生个体，对他们进行鉴定也是不大可能的。而且，尽管在教育研究中有很多实验，但能做到随机分配学生的却不多见。也许该设计本身就被视为不道德的——即使家长同意他们的孩子参与诸如此类的实验研究，但实际上，家长的同意是不大可能的。当然也存在明显的例外：如有关强化学前教育项目的所谓佩里学前工程（Perry Preschool Project 即 Barnett, 1995），就是一次在田纳西州进行的大规模随机实验，目的是测量班级规模对学生成绩的影响（在 Mosteller 的著述中曾进行过讨论，1995）。另外，类似的还有罗森塔尔（Rosenthal）和杰克森（Jacobson）所做的关于预期效应的实验（1968）。

一般说来，普遍使用的理想实验设计中的估算实际上是一种线性模式的统计评估，这种线性模式要求在学生中控制那些混淆学校效能评估的可变因素。为了控制与学习相关的个人天赋方面的变动而运用统计方法，尤其是采用回归分析方法，现已成为标准方法论。控制变量——测到的学生特性变量，以及最近假定的能将学生非随机性选择到不同学校中去的未测变量的功能——已经列入了作为因变量的成就水平或成就获得测量的线性附加模式中的学校兴趣特征。这种方法唯一被普遍承认的弱点，经常在学校效能大小的讨论中被强调，这种弱点就是它的指标的不确定性，而关于这种指标的控制变量应该包括在任何模式之中。因此，才有“多的控制变量要比少的好”这样的咒语支配着大部分的研究实践。研究中应尽可能多地包括控制变量的公认目的，就在于消除所有可能的个人变动因素的产生源——这些个人变动因素往往使学校效能的评估变得混乱。

用这种方式引导的研究已经获得了许多成果。但是，有关学校对

139

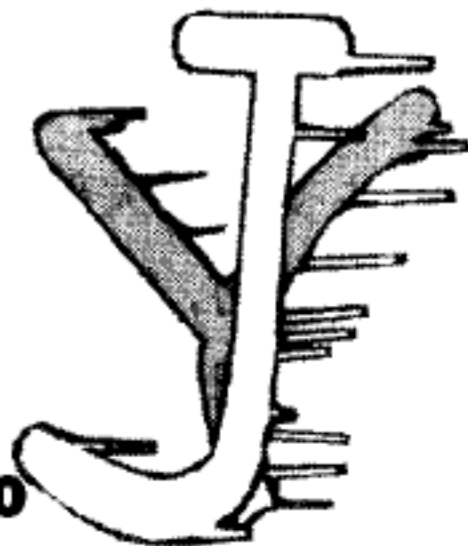


学生个人学习影响的大小和来源,尤其是在与个人天赋影响的关系方面还没有形成一致的意见。有关这些研究发现的相对优点的争论,典型地集中在方法论问题上。当我们在本章中讨论方法论问题时,我们首先要探讨一些基本的理论问题。理论先于评估,因为正是理论决定了要被评估的模式类型。当然,没有明确的理论参考,而只有经过完美剪裁设计的随机性实验,评估也能进行,尽管理论必须要指导实验设计。

在回归分析中,模式的选择通常不被社会学家和教育研究者认为是一个理论问题。理论最多被认为是在一个模式中选择可控变量时才起作用。然而,一种附加性模式确实可以代表一种有关学校效能或任何其他种类的效能是如何产生的理论。如果一项研究包括一系列学校特征和一系列的个体变量,那么就可以坚持认为该研究有这样一个暗含假设:学校特征的效能被添加到个体特征对学识产生的影响上。换句话说,当学生入校时,学校会提供给他们许多与学习(learning)有关的额外资源:比如在某一特定学校中,学生被激励更加努力地学习。不管学生的能力和学校提供给他们学习机会如何,这些提升了学习动机的学生就有可能提高其学术成就。这也许是学校如何影响学识的一个合理理论,但它不是唯一的学识获得机制。相反,如果学识取决于学生的努力、能力和学习机会的共同作用,那么这种努力在成就上的效能将取决于学生的学习机会抑或学校教了学生多少东西。这种选择性理论表明:在那些什么东西都不教的学校中,努力和能力对学识没有任何效能。该理论的核心机制是要求一个学习过程的非线性规定。这种学习过程的非线性规定,我们将在后面详述。一种并无恶意且理由充足的断言是:这种简单的规定在经验性研究中会对学校效能的评估具有极强的参考意义。

后学校效能研究

关于学校效能的文献很多,任何提高学校成就的建议都可以被看作是



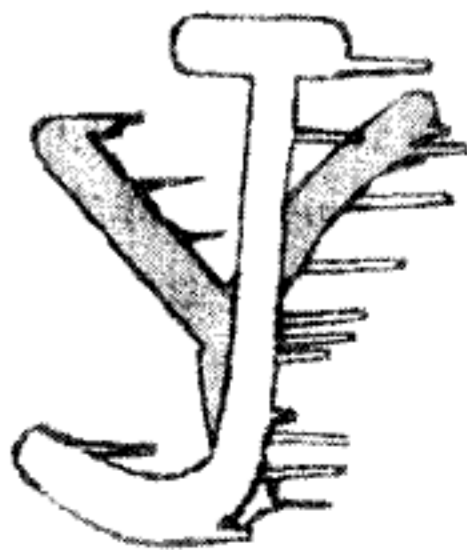
性影响的研究都可以称得上是对学校效能研究的贡献。在本章中，我们主要考虑有关学校组织和资源对学习成果产生效能的大规模定量研究。在该领域中，詹姆斯·S·科尔曼(James S. Coleman)的贡献占据统治地位，因此我们首先展示他在教育社会学方面所做的具有启发性的研究。

科尔曼关于学校效能的研究

科尔曼首次开展学校研究是在 1957 年，当时他还在芝加哥大学任助理教授。以北伊利诺斯州的 10 所中学的学生调查为基础，科尔曼启动了青少年亚文化的研究。其成果以《青少年社会》为题付梓刊行(Coleman et al., 1961)。在该书的序言中，科尔曼列出了从事此项研究的两个原因：首先是他对如何提高学校效能感兴趣——他从事这项研究是由于“在我上中学时……我就对中学和……使青少年的学习经验更有成效的方法怀有强烈的兴趣……”(p. VII)。其次，对不同类型的身份制度(status system)及其反映的价值体系的兴趣也激励他进行该研究。科尔曼研究中学对学生学习产生效能的兴趣，并没有在《青少年社会》里面得到更多的反映，原因可能是他在解释这些收集到的有关效能的经验性证据时，遇到了比预期要困难得多的问题。相反，《青少年社会》关注的是社会过程而不是教育过程，该书列出了在这 10 所中学内部所创造的社会体系及与此有关的青少年亚文化类型。而且，科尔曼(1961)从他的分析中得出的政策性建议则是有关如何改变这些亚文化以鼓励学习和获得学术成就。

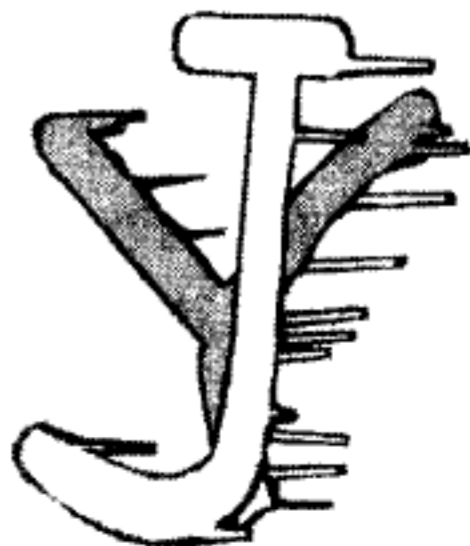
科尔曼在学校对个人学识所产生的效能方面的兴趣，使他沉醉于教育研究几乎近 40 年。激励他完成《青少年社会》(Coleman et al., 1961)的两个主题——学校效能和作为社会体系的学校——之间的联系，对科尔曼来说一直都很清晰；他对学校中产生的社会体系的兴趣，在他为教育社会学所做的最后的实质性研究工作中重新浮现出来。

之后，科尔曼又完成了三个重要的报告。第一部科尔曼报告是鸿篇巨著《教育机会均等》(曾一度被称为科尔曼—坎布尔报告)，或许它依然是迄今为止业已竣工的最大的社会科学研究工程(Coleman et al.,



1966)。该报告对学校的一些较小效能的调查结果,在学术界和政策圈内均激起了相当大的争议。当然,这些小的学校效能是相对于家庭背景、学校资源和设备对学生成就的影响而言的。科氏的第二个报告(Coleman, Kelly & Moon, 1975)是关于美国学校废除种族隔离趋势的研究。该报告没有直接关注学校效能或教育过程,相反它关注的是《教育机会均等》报告在政策上产生的最重要的后果——为了增加少数民族学生的学术成就,使用公交车把学校连接起来。第二份报告被广泛地解释为是对第一份报告中列出的废除种族隔离的益处的否定,并且这份报告也受到了许多人,包括与科氏同行的社会学家的激烈攻击。但是这样的解释是错误的:科氏并没有怀疑学校教育风气与学生群体成分之间的相关性,而是对作为种族隔离补救之举的公交车使用的长期效益提出了疑问。在科尔曼指导下完成的第三个主要的教育研究报告,即《中学及中学外研究》,通过对不同学校绩效的研究,对研究程序重新做出了界定。然而在这份报告中,科尔曼和他的同事们开始关注公立和私立学校之间的差异(由 Coleman, Hoffer & Kilgore 于 1982 年出版,后经 Coleman & Hoffer 提供补充证据,在 1987 年进行了更新再版)。据说已经在《教育机会均等》中被科尔曼否认的学校效能此时却被加以强调。这是一种角色的倒置,科氏的批评者现在却矢口否认学校效能的存在,至少在私立和公立部门是这样的。

科尔曼在教育社会学方面所做的研究从其总体影响上来说是非常杰出的,他影响到了政策和社会学领域的研究。尽管《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)的数据被重新分析,但它从来没有被复制过(参见 Mosteller & Moynihan, 1972)。有关公立和私立学校的对比研究还激发了其他学校效能研究,不仅仅有试图对科尔曼的结论重新作出评价,而且有在更广泛的意义上,评价学校资源和组织如何才能影响教育成绩,评价旨在提高学校成绩的激励因素,比如学券制(voucher system)怎样才能改善学校组织和实践等等。这些之后的研究主要是由经济学家和政治学家(Chubb & Moe, 1990; Hanushek, 1986, 1996)所从事的。有关学校效能的大小和源泉的争议,尤其是关于由研究提出的激励制度的种种争议依然富有活力(Berliner & Biddle, 1997)。当今的



争议已被政治问题所统辖，其关注的焦点是学券制的分配后果和传统利益集团的能力，如教师工会和公共官僚团体保持对学校组织和经费的控制能力等等。

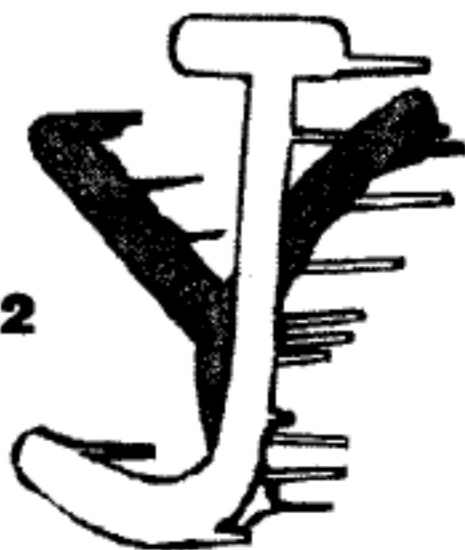
围绕科尔曼的学校效能研究的争论一直是基于方法论的。如上所述，我们强调的理论问题在相关文献中很少被讨论。在本章中，我们的首要任务是认识了解科氏有关学校效能研究中所包含的理论。

科氏的学校效能理论

在度过了那段研究学校的日子后，科尔曼改变了他对学校绩效的看法，也改变了他的学校绩效和社会制度之间相关联的思想。然而，在他的被普遍认可的思想中存在着更多的连续性。科尔曼一直在思索同样的问题，而且他所说的反转过来的结论比围绕这些结论所提出的争议要平常得多。指导科尔曼研究的问题的连续性允许我们去验证一种学校的学习效能理论。

科尔曼可以说一直是社会学领域的领导者。根据迪尔凯姆(Durkheimian)提出的社会制度塑造和也许决定个体行为的主张，科尔曼致力于要创造一门社会学的科学。但在通常情况下，科尔曼的工作并不同于迪尔凯姆(Durkheimian)的工作，因为他主要致力于理性选择理论的发展和追求方法论的个人主义。在这方面他主要关注的是从个体行动者层面到宏观结构层面的分析活动[或者从概念上讲，他主要关注从微观经济思想到迪尔凯姆(Durkheimian)的社会结构观点的分析活动]。然而，尽管科尔曼建立起了宏大的理论，但其经验性研究，包括他的教育研究在内，却很少运用这些理性选择理论，与迪尔凯姆(Durkheimian)学说保持了一致性。虽然这一点在《教育机会均等》* (Coleman et al., 1966)中表现得并不十分明显，但科尔曼在《青少年社会》(Coleman et al., 1961)和《公立中学和私立中学：社区的影响》(Coleman & Hoffer, 1987)中明确宣称，他很迷恋社会制度和教育成果之间的关系。

* 科尔曼对之后的研究感到惋惜，并没有把“教育机会均等”确定为一种真正的社会学研究(而当成一种个人交往)。

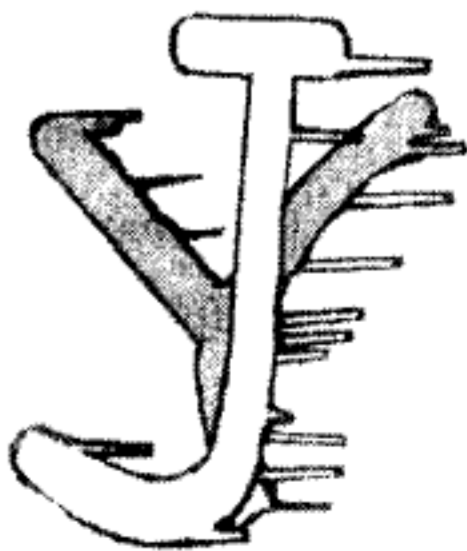


根据迪尔凯姆的思想,我们认为科尔曼把社会制度视为行为的基本决定因素。社会制度通过决定个人价值观念和行为动机来创造教育成果。在《青少年社会》中,科尔曼(1961)认为同龄群体中建立的身份制度形成了学生在校期间的注意力和努力程度。学习是一种拥有个体层面成功的个人事业,这种成功是用标志着相应地位的分数来测量的。某些学生的成功恰恰造成了其他学生的失败。对科尔曼来说,青少年亚文化对个人学术成就的影响主要是消极的。他提出,类似于校际运动会,通过把更多的学校成就看成是一种集体努力和自豪的源泉,这种消极影响是可以改变的。大概是上述思想的延续,他还开始研究和开发创造教育竞赛的工作,以促使社会过程支持学习和取得成就的努力。然而,在《青少年社会》(Coleman et al., 1961)中,证明社会制度和教育成果之间有联系的证据却很微弱。科尔曼专门撰写了一章来探讨这一主题,结果发现,学校的价值体系与按学生智商测量获得的有关分数来测量的学生成绩之间没有联系。他假设智商是一个对学生智力天赋的测量标准,接着又评估了青年文化对成绩的影响,此影响与智商所赋予的潜力相关。之后,科尔曼没有再用智商这个因变量,或者在成就和能力之间做出更为明显的区别。

《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)阐述了学校中的问题以及这些问题以迥异的方式对学识所起的作用。因为这份报告是为制定政策做准备的,所以几乎没有涉及到用于分析的概念框架。不过,在报告(Coleman et al., 1966)的第36页,科尔曼写道:

“这份报告所提及的问题变得很简单,即我们国家的学校怎样才能很好地为少数群体的孩子提供(受教育)这样的机会,以使他们在开始他们的成年生活时不处于明显的不利境地……回答这样一个问题……需多种方法。当然,最基本的问题是学校怎样才能最有力地减少出生所带来的不平等……也就是说,学校会产生什么样的结果?”

这是有关指导研究问题的主要陈述,同时它也为教育过程提供了



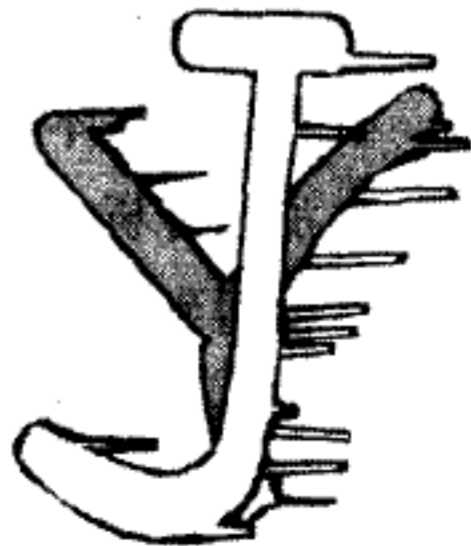
一个内隐的理论，即学校可以在某种程度上改变由出生的不平等所带来的教育成果的不平等（这种出生的不平等即家庭出身以及诸如门第、种族和社会经济地位等显著特征所伴生的不平等）。在《青少年社会》(1961)中，用科尔曼的话说，这个问题又可以被阐述为学校中的社会制度是如何改变由家庭出身决定的社会制度的。

家庭和学校之间的关系在《青少年社会》(Coleman et al., 1961)中很少涉及，而这个关系却是《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)中研究的结果。两次研究的另一个重要不同点，就是所用的对学术成就的测量标准。《青少年社会》(1961)所看到的是：学校的社会制度对与学生的智商有关的成就收益的影响。而《教育机会均等》(1966)报告的研究结果是：由标准测验来测量的学术成就。在上述研究中，由于没有进行智力能力的独立测量，这样就需要加大教育过程理论解释的力度。

如上所述，科尔曼和他的同事在《教育机会均等》(1966)中用了极具内隐性的理论。两种社会制度得到了对照比较——一个以家庭出身为特征，另一个由学校所创造。在实践中，研究的焦点是哪一种制度最能解释教育成果的不平等。这个问题没有一个简单明了的答案，因为标志学校特征的变量与标志家庭特征的变量缠绕在一起。因而分解变量的结果取决于欲设的因果假设，这样正如我们以后要讨论的，因果假设的有效性就成为围绕《教育机会平等》这份报告的种种争议的焦点。然而，现在已被接受的主要观点却是：对于成绩的不平等来说，家庭的影响比学校特征更大，因为后者可以用经济资源来购买。

143

《教育机会均等》发现，有些反映社会制度的学校特征对成就有某种重要影响。与《青少年社会》*中的推测相一致，《教育机会均等》的研究结果表明：用钱可以买到的是不重要的，而反映社会运作过程的东西才是关键的。在《教育机会均等》中，社会制度指标——一般的社会经济特征和学生团体的种族构成——远没有《青少年社会》(Coleman et al., 1961)中描绘得那么精细。《教育机会均等》所做的非常精确的分析表明，少数民族学生的成绩受到学生群体构成的影响——这对政策



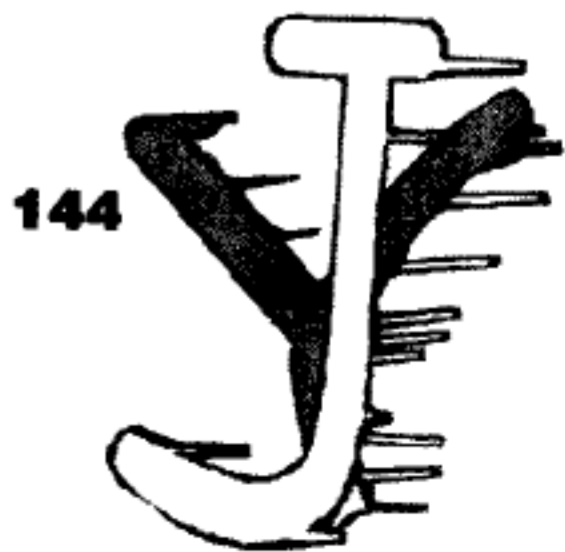
* 在《青少年社会》中，科尔曼同意来自康涅狄格州的一项未出版的调查研究，该调查研究显示每个学生的学校经费与他们智商相关的成就获得没有什么联系。

和实践来说都很重要,因为它曾被用来为使用“公交车接送儿童”以实现种族平等作辩护。具有讽刺意味的是,为了阐明有关“公交车”争论的重要性,在学生群体成分变量的构造上存在着人为编码错误,而这种编码错误很有可能导致科尔曼和他的同事们不能正确解释学生团体成分变量所产生的效果(参见 Smith, 1972)。

《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)的主要结论以分解代表学术成就水平的附加模式中的差异为根据。在回归分析中,这是归纳效能的一种特殊方法。这些模式是对表明学校和家庭对教育成果的影响可以加在一起的教育理论的一种默认。在《青少年社会》中,科尔曼(1961)把学习看作是由不同能力的、自我适应不同程度学习的学生所创造的一种成果。《教育机会均等》的理论则认为,学校和家庭既造就了学生的能力,又造就了学生运用这些能力的努力。

依所采用的因变量来看,《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)中的理论更为苛刻一些——为了评价学校效能,需要一种可以在校际之间实现互相比较的成果测量。美国学校把许多不同的知识教给同一年龄段的学生。在一项与《教育机会均等》规模同样大的研究中,唯一可比较的测量是一种更接近于学生性向的测量,而不是对学生们实际学到的东西的测量。这样在成就测验中,几乎没有因变量(译者注:即独立变量)的变化来反映学生们被教了什么,来反映他们在学校里主要的实际活动成果是什么。只有学校影响了学生的能力和努力,并且超越早期社会化和基因对学生的影响,学校才能引起可用这些成就测验来测定的学生成果中的变化。

在《中学及中学后研究》(Coleman et al., 1982)的第一版中,成就水平再次被看作主要的因变量。不过,这个报告同时也使用从跨区数据中整理出来的综合收益分数,分析了成就收益。在以这项研究为基础的第三本重要出版物(Coleman & Hoffer, 1987)中,收益分数被直接加以分析。由于直接分析收益分数,降低了对附加理论的要求。假定成就得到测量并因此反映了学生在学校能够学到的东西,那么成就收益就是假设学校能够影响到的成果。当然仍然需要一种可以在所有学校间进行比较的测量,在《中学及中学后研究》(Coleman et al., 1982)中

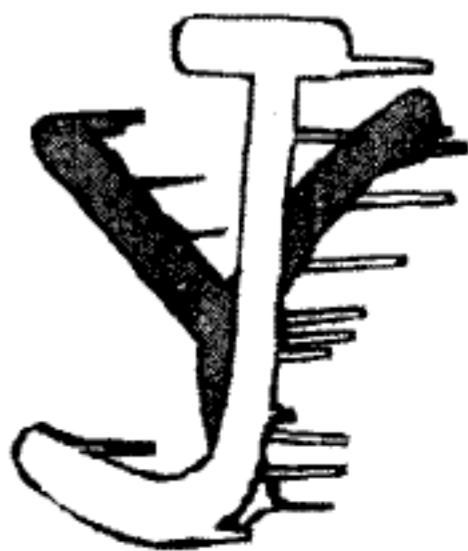


运用的测验似乎是测量了学生的性向，却降低了与学校中所教东西的直接联系。但是，海恩斯(Heyns)和希尔顿(Hilton)(1982)则认为测验确实测量了学校可以影响到的东西。

在《中学及中学以外》(Coleman et al., 1982)的研究中，能再次产生因变量的机制没有受到更多的注意。科尔曼和豪佛(Hoffer)(1987)展示了公立和私立学校在许多方面的不同特征：所提供的课程、组织差异、家长涉入、学科、家庭作业、规模等等。然而，从来没有用某种暗示这些特征如何影响成就的方式表明这些特征与学术成就直接相关。相反，理论关注的却是，学校中创立社会制度如何能成为旨在引导学生学习行为的有效因素。这样，其关注的焦点就与《青少年社会》(Coleman et al., 1961)不谋而合。在《私立和公立中学》(Coleman & Hoffer, 1987)中，科尔曼改变了有关学校中社会制度重要性的论述。这样，《青少年社会》对同辈文化的直接关注和在《教育机会均等》中对学生群体成分的直接关注，被新的关注点——学校中社会制度的特性所取代；为了创造一个团结有力的社区，这种学校社会制度能延伸、拓展家庭的范围。

科尔曼和豪佛(1987)指出，有些学校只是简单地扩展了家庭的价值；非宗教私立学校和一些公立选拔性学校，从学生自己和他们父母的价值观出发吸引学生。相反，一些宗教私立学校尤其是天主教学校，不仅共享价值观而且自己也成为强化这些价值观的功能性社区的一部分。宗教学校拥有很高的社会资本，对科尔曼和其他人来说，社会资本是一个很重要的观念。这些学校很容易管理而他们的学生也很容易教。这些将学生包卷在内的社会结构会对学生的学识产生有益的影响。

新理论的基本形式是相同的：为了创造强有力的旨在提高教育成果的社会影响，把创造社会资本的网络结构与家庭和学校的效能叠加在一起。生活在社会资本富裕的社会体系中的学生能获得学术成就，可能是因为他们学习更努力，处在社会资本充足的学校中也更加愿意学习。这个理论与在《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)中所暗含的理论相比，信心或许有点不足，但它比《青少年社会》的理论影响却要大得多——因为《青少年社会》(Coleman, 1961)只要求学校去



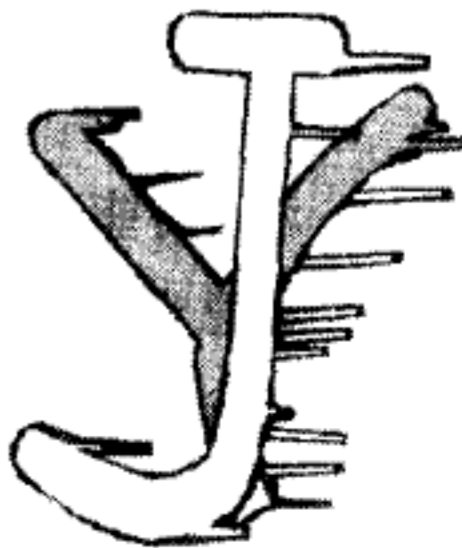
影响有关学生能力获得相关的分数。

在《公立和私立学校》(Coleman & Hoffer, 1987)中,检测理论的标准也在改变。科尔曼不再精确测量家庭和学校之间的相关解释力,相反,他评价了社会资本效能的重要性。不幸的是,所用的数据中没有对社会资本的直接测量。结果科尔曼和他的助手不能直接验证他们的社会资本假设,相反却依靠对学校 and 成就收益之间的联系来加以解释。当把宣称天主教学校有最高的社会资本与经验发现天主教学校的学生在标准成就测验上的得分稍高一些并置在一起的时候,社会资本理论似乎才有了一些支撑。因此,在方法论上,他们开始关注部门效能的重要性,关注将不同能力的学生选择到不同学校部门中去的网络。因为非直接能力测量在《中学及中学以外》的有关资料方面也是有效的,科尔曼和他的助手们把家庭背景测量用作能力的代表变量(或许是把其他一些混合变量作为能力的代表变量)。

145

根据科尔曼和豪佛(1987)的理论,在包含成就收益的附加模式中,家庭背景变量被作为一个因变量来使用,尔后再分别为每个学校类型进行模式评估。这就意味着学生的家庭背景(包括二年级的学术水平)对二到四年级学生的成就收益的影响与学校类型之间存在着相互作用。从对丰富的社会资本支持家庭和学校结构的有关猜测中在某种程度上可作出这样的推测:在具有家庭和学校制度牢固联系的学校中,家庭背景变量在这种相互作用中更重要。然而,很明显,科尔曼和豪佛(Hoffer, 1987)恰好用相反的方式思考了这个问题。科尔曼认为有丰富社会资本的学校,如天主教学校,应该降低家庭背景变量的影响。援引《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)中的话来说,由家庭变量所解释的有关差异在天主教学校中应表现得更低。在论证天主教郊区学校是社会出身对成就的影响日渐缩小的一类学校的时候,他发现,在天主教学校中家庭的社会经济地位对成就造成的影响,实际上比在公立学校中要小得多。

科尔曼和豪佛(1987)的研究所暗含的学校教育理论比在《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)这份报告中的更为复杂。以前的理论认为,学术成就是由两类力量造就的,一种是家庭形成的力量,另一种是



由学校形成的力量,以及突出的问题是两类力量的相对重要性。新理论则认为:由学校和家庭结构形成的社区社会制度的整合程度决定了综合性的社区社会制度生产学问的程度,降低了某些学生给学校带来的收支不平衡的程度。这里暗含了一种模式,即丰富的社会资本增加了每个人的学术成就,同时降低了家庭背景的重要性。换言之,一些学校和社区特征与家庭背景相互作用。

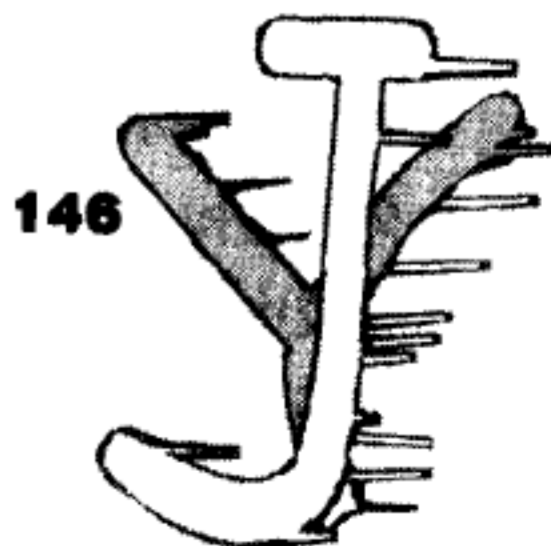
实际上,关于学校特征和家庭背景交互影响的重要性的争论,似乎正如在《教育机会均等》报告中所阐述的那样:“当然,最基本的问题是学校如何更好地降低出生的不平等……”这个问题在《教育机会均等》(Coleman et al., 1966, 36 页)中没有得到回答,原因是科尔曼从来没有让学校特征和家庭背景因素之间发生任何联系。

因此,由科尔曼含蓄地提出的学校特征和家庭背景之间的特定互动作用,从本质上来说,具有补偿性。好学校能降低出生的不平等,是因为好学校带来的社会制度降低了家庭背景的重要性。当然,正如我们将要在下面阐述的那样,这并不是学校特征和家庭背景因素之间交互影响的唯一可能的方面。

《青少年社会》(Coleman, 1961)的研究把学校绩效看作是一种学校如何影响智商和成就之间的关系的问题。如果我们视智商为家庭背景的测量标准,那么恰与《公立和私立学校》(Coleman & Hoffer, 1987)中提出的问题相同,而在《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)中得到了系统阐述但却没有提出来。而实际上,科尔曼的有关学校如何影响教育过程的理论在总体上是前后一致的。

其他研究中的学校效能概念

科尔曼的学校效能研究界定的基本问题在大部分其他学校效能研究中都曾被提出过。豪施克(Hanushek, 1986)回顾了147种关于学校特征对学习的影响的研究,并发现班级规模、师生比例、教师的教育和经验,教师工资和生均教育经费对成就的影响没有一个系统的模式。在这些研究中,大部分用行政方法从学校和学区中收集资料。这些资料显示,在学校经费和成就之间存在着正相关,但同时也揭示出当

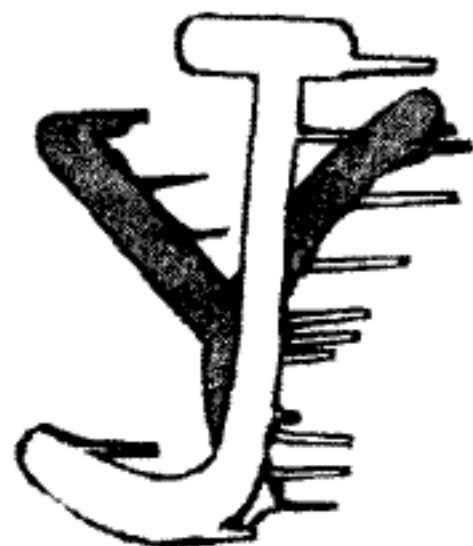


家庭背景因素得到控制的时候,两者之间的密切联系将消失。

豪施克(Hanushek, 1986)还回顾了在教育效能方面明显显示出不同特征的若干有关班级水平的研究(即Hanushek, 1971; Murnane & Phillips)。他指出如果控制学生的背景因素,那么,在提高学生们的成就测验得分方面,有些教师要明显优于其他教师。不过,这些教师的综合效能却与那些易观察到的教师特点,如他们的教育和经验等等无关。教师在教学上的努力程度和能力显然很重要,但其相关特点在大规模研究所采用的测量中却没有被鉴别出来。

在最近几十年中,也展开了其他种类的研究。在一所或几所学校中所进行的调查学习成果的大量研究声称:它们要为“是什么使学校具有效能”提供证据(例如:Goodlad, 1984; Lightfoot, 1983; Powell, Farrar & Cohen, 1985; Sizer, 1984)。这些研究以小样本定性研究为依据,倾向于部门之间的交叉,因此它们不属于我们的回顾范围。倘若伯瑞克(Bryk)、里(Lee)和霍兰德(Holland)(1993)的研究既提供了定性研究的证据,又提供了解释性的定量研究的证据的话,那么,他们关注的就是天主教学校作为普通学校的概念。

人们关注的更多是美国学校的平均表现,不但从纵向时间上来说是这样,而且在与其他国家相比时也是这样(有关证据的概况可见Hanushek, 1994a)。前一种情况是把全国作为一个整体进行历时性调查,对各个时间的SAT分数和其他平均成就测验分数进行比较。结果表明,在SAT分数上有明显的下降趋势。当然这也部分地反映了参加测试的人员构成的变化。而在代表性样本的成就测验得分上的比较,却没有显示出多少变化。然而,在白人和少数有色人种学生之间的鸿沟在过去的30年中却缩小了(Jeck & Phillips, 1998)。与其他国家的学校进行比较显示,美国学生的成绩比其他许多国家的学生都要差。这些比较揭示出美国学校的一个重要特点:各州在学生成绩及学生团体成分构成上存在很多差异(见国家教育统计中心,1993)。在美国的学校中,学生所受数学教学内容和要求也有很大的不同。上述差异和不同,可能说明了美国和那些具有较多统一标准和统一课程的国家之间的主要区别所在。当考虑到课程选择的时候,选择高级课程的美

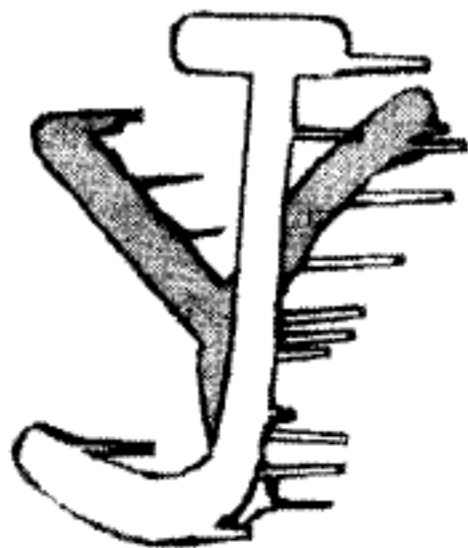


学生，即使不会比平均水平的日本学生学得更出色，也会做得一样好（Westbury, 1992）。如果所有学生学习相同的教科书，美国学生的劣势可能会减弱。学校决定使用什么样的教科书，并且可以要求学生参加某课程。这样，美国的学校实践的确成问题，但是可以改变。

成绩上普遍的长期停滞，使学校支出惊人的增加。这样，学校花费每一美元的产出相对来说就比以前少了。对于学校事务的这种不良情况产生的争议，集中在为学校提供一些激励性措施以使它们做得更好上，也出台了大量革新性措施：特许学校（charter schools）、磁石学校（magnet schools）、学校选择（school choice）、成绩合同（performance contracting）以及学券制度（voucher systems）。但有关这些革新的评价研究到目前为止还没有得出什么结论。无论这些研究对激励制度和革新措施的效能提出了多少真知灼见，但对具体学校而言，如何改善它们自身的教育学生的激励措施，却几乎没有什么高见。当然，由库布（Chubb）和默（Moe）所做的研究显然是一个例外（1990）。

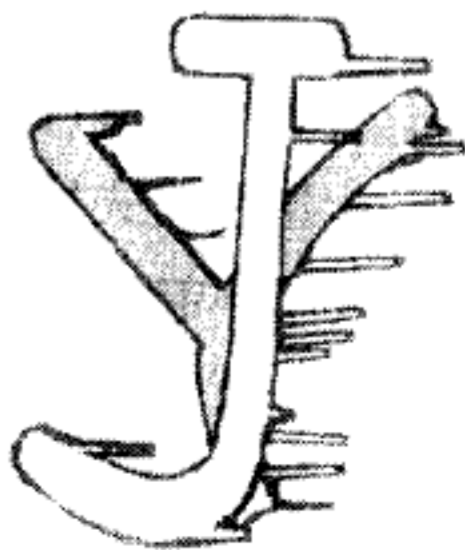
库布和默（1990）提出了一种精致的理论，即学校效能的不同是如何反映学校建制的脉络结构的——尤其是直接的民主控制建制，从传统的意义上讲，学校是凭着这种建制来进行管理的。这种建制及其所创造的官僚体制，限制了对学习成果来说至关重要的学校组织的形成。有效的学校文献根据质性证据提出了相似的主张，在与这些文献进行对照时，库布和默（1990）提供的却是量化证据，而这些量化证据使用的就是科尔曼（1961）曾分析过的《中学及中学外部》的同样资料。科尔曼及其同事所做的私立与公立学校的研究中假设，学校组织（由社会资本所决定）解释了私立和公立学校之间的不同，在与这种假设的对照中，库布和默用了他们认为与学校组织相关的测量指标，而且确信这些方面的指标与成就收益有关。他们所用的基本模式和科尔曼与豪佛（1987）所用的模式是一样的，即一种成就收益的线性模式。这种模式把学校特征的测量与家庭背景变量和成就初始水平并置在了一起。

库布和默描绘了学校的四种组织特征：人员、目标、领导关系和实践。他们通过比较成就高低不同的学校，建立了每种特点的测量方



法；然后建立了有效学校组织的综合指标；最后指出这种有效的学校测量是学校成就收益的有力预测工具。根据他们的结论，被预测的成就收益用从有效学校组织的最低到最高的四级分数结果来表示，大约相当于家庭背景由最低到最高的变化而获得的成就收益。因而他们认为，好学校组织的效能在规模上能比得上每个学生的家庭背景的影响。他们还发现不存在种族成分的影响。若真如此，库布和默的研究结果就是对《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)这份报告主要结论所做的一个实质性修改。然而须指出的是，关于第10到第12年级成就收益的结果，仅仅是以10年级的成就收益为依据的——库布和默(1990)将之解释为能力测量。而家庭背景的实质性影响可能会被10年级的成就收益所中和。科尔曼和他的同事(1966)同样使用了可解释的变量而不是用回归系数去评估作为其结论的基础的。

库布和默(1990)继续阐明了有效的学校组织是如何依赖建制背景的，因为这才是他们的主要论点所在。然而，唯一的一种例外情况是，他们不能更明确地指出，为了生产更多的学问，有效的学校组织实际上在做些什么。他们发现学校所要求的家庭作业的数量、毕业要求、课堂管理规则或纪律都是无效的。他们又发现，在一所学校中受教于同一学术轨道的学生的百分比却是一实质性影响因素。为学生提供了更高要求的课程的学校就能生产更多的学问。这种存在于不同组织中的类似差别也可用来解释大部分的，如果不是全部的话，公立和私立学校之间的差别(Alexander & Pallas, 1983; Coleman & Hoffer, 1987)。这样，在有效学校组织和学识之间存在的唯一有直接效应的建制就是有效率的学校有要求更高的学术计划。除了教学计划外，还有一些东西可以解释为什么具有高目标、功能性社区、强有力领导者、有奉献精神教师、家长参与和专业教师的学校能生产更多的学识。然而不管是科尔曼和豪佛(1987)，还是库布和默(1990)，都没有解释这些组织变量对学识的直接作用。教师、学术计划和课程的重要性说明了一个简单的理论，即学校效能的作用是多么重要。教给学生更多实质性内容的学校将生产更多的学问知识。在后面我们将进一步发展这个理论。



走向学校效能理论

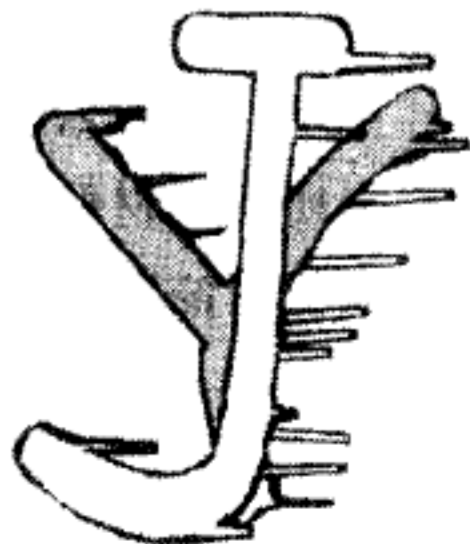
148

从学校效能研究中得出的结论已经从认为学校很少造成学识差异转变到认为学校的组织特点会造成大量学识差异的观点上。最近的观点是相对无争议的研究结果，即学校的主要效能是学校的学术计划的效能。教学计划上的差异似乎也用来解释美国的学校与其他国家的学校在成绩上进行国际比较所得出的结果。简言之，学校通过教育学生而制造差异。

这个简单的结论表明，关于学校效能的研究应该更多地关注测量教学努力和课程的变量——测量学校所提供的学习机会的变量。当这些变量被加到用来专门评估学校效能的回归方程上时，学习机会应该说是进一步说明了成就水平。然而，简单地把测量学习机会的变量与标准附加模式加在一起，并不是必要的、正确的说明。学习机会效能不能简单地加在学生天赋的效能上。相反，二者之间更有可能是存在着相互作用。

举一个极端的例子，假设我们有一所学校，它不教英语，所有教学都采用匈牙利语，教学主题都是关于匈牙利的，孩子们的父母也都只说匈牙利语。在教育研究的有关分析中，若用标准的英语口语能力进行测验，该校的学生将获得相同的分数。学生们没有学习任何与英语测试相关的内容，在该校中也观察不到家庭背景对学习成果有任何的影响。因为在学生身上没有发生与测试相关的任何学习。

对照地来看，假设有一所学校，它有非常丰富的数学课程，学生们可以从很简单的代数学到非常高级的数学科目。在这些课程上的每一次提高都依赖于学生在前一阶段的学习情况，而每一阶段的学习进度在某种程度上又依赖于学生的背景因素（因为他的心智能力与其家庭社会经济地位相关）。资料的累积性与完成每一阶段课程所需的相关能力一起，既显示出了学识随课程的许多阶段的递进而增长，又表明心智能力和所学东西之间相关性也随课程的许多阶段的递进而增长。在其他条件相同的情况下，可对家庭背景和智力能力之间的相关



性做如下假定：一定阶段的教学所覆盖的教学资料越多，能观察到的家庭背景对学术成就的影响也就越大。

这些简明的观念表明：对于学校中的教育过程而言，存在两种构成因素：教给了学生什么和学生掌握了多少所教的东西。学校、班级和其他的教学机构在教什么和教了多少方面存在着不同。根据学生的能力和努力，他们在学了多少方面也将不同。在整个学习过程中，学生的能力和努力作为一种学习的结果和作为与其所属的社会体系相关联的动机运作的结果都是可以改变的。学校能够通过其打算教给学生多少东西和改变学生的努力程度，来影响一个学生学到多少东西。

一个最初由萨伦森和哈里楠提出的(Sørensen & Hallinan, 1977)简明的正式表示法表达出了这些思想。用 $y_i(t)$ 表示一个学生 i 在一个教学时段或进程的课程时间 t 内学到的东西的量，其开始时间为 0。设 $v_c(t)$ 表示测量到的在教室 (c) 中在时间 (t) 内呈现了多少教学资料。学生从开始 (开始时间为 0) 到 t 这段时间内所学东西的量，即 $y_i(t)$ ，取决于学生的能力和努力。学生的能力和所付出的努力共同用 S_i 代表，并且假定 S_i 在整个学习过程中保持不变。当然，对个体而言，该过程中所表现出的能力和努力是有差别的。

149

学习和教学之间的关系就可以用一个简单的微分方程来表示：

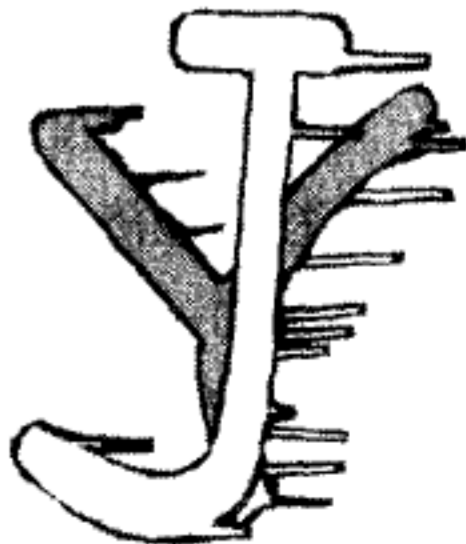
$$dy_i(t) / dt = S_i dv_c(t) / dt \quad (1)$$

对每一个时间增加量 dt 来说，学习成就的增加 $dy_i(t)$ ，是教了多少东西 $dv_c(t)$ 和学生的能力和努力 S_i 的函数。经过简单的积分后，答案为

$$y_i(t) - y_i(0) = S_i [v_c(t) - v_c(0)] \quad (2)$$

这个公式给出了在时间 t 内学生所学到的东西是在该时间段内所教的材料和学生能力和努力函数。

简单方程式 (1) 和 (2) 提供了一个初等的但很基本的思想：在学识生产过程中，学习机会与学生的能力和努力相互作用。如果什么都不教，将什么也学不到。个人须从一些事情中——他们自己的经验、他

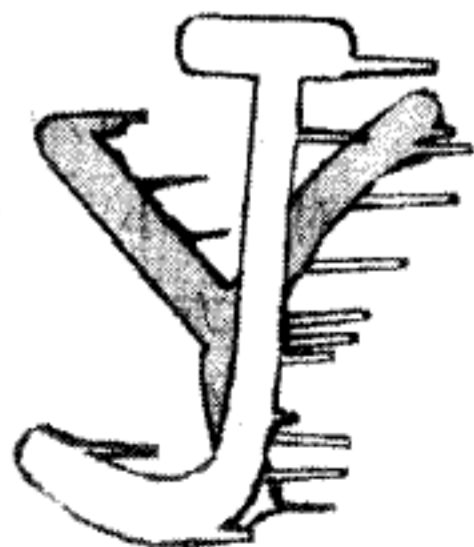


们的教科书、他们老师那儿学到知识。如果他们没有要学习的对象,他们将什么也学不到。而且能力和努力也将决定在一段时间内学生学到多少东西。如果给两个学生提供相同的材料,那么,能力高和/或者付出更多努力的学生学到的更多。这里的能力和努力被认为是个人的特点,学生之间存在差别;但在研究过程中,它们被视为定量考虑。因为不会存在用法上(译者注:即由于无例外的都使用 $dy_i(t)/dt = S_i dv_c(t)/dt$ 。所以学生数量 i 将不再被考虑)的含糊不清,因此接下来将不再考虑右下角的具体学生 i 这个变量。因为课程有别、教师努力不同,到时间 t 时,各教室间所教的材料量也就各不相同。在下面的大部分讨论中, $v_c(t)$ 被视为一个学校的特征,校内各教室之间的差异也就忽略不计了。但在实际操作中,也许可能会根据可利用的资料去评估校际和教室之间在 $v(t)$ 上的不同。然而,这里的表述是理论性的。因此,在本章的其余部分,我们也略去右下角的教室 c [译者注:在这种情况下,就可得到 $y(t) = Sv(t)$]

一方面是能力和努力之间的相互作用,另一方面是学习机会,通过引进与学生能力和努力有关的变量,这两个方面的意义都可以被看到。假定我们有关于学生天赋的测量,比如一些家庭背景变量和其他能影响学生努力的变量(或许是学校特征);再进一步假定,我们对这些变量实际上是如何激发学生能力和努力的并不感兴趣,因此,有一个线性公式就足够了。这样,我们将 S 析解为 $S = C_0 + C_1 X_1 + C_2 X_2 \cdots C_n X_n$ (译者注,即:进行线形回归分解),那么方程式(2)就可以重新表述为:

$$y(t) - y(0) = [v(t) - v(0)](C_0 + C_1 X_1 + C_2 X_2 \cdots C_n X_n) \quad (3)$$

$y(t) - y(0)$ 的回归分析,或者说一段时间内的成就收益,是以不但测量学生的能力和努力而且也测量学校特征的变量(即 $v(t) - v(0)$)为基础的,这种方法在学校效能研究中一般都要用到。等式(3)表明,如果这里提出的这种简明的学习机制是正确的话,那么变量 X 的系数 C 将取决于 $v(t) - v(0)$, 在获得成就收益这段时间内所呈现的教学材料的数量,也就可以被测量。 $v(t) - v(0)$ 越大,则对这些系数



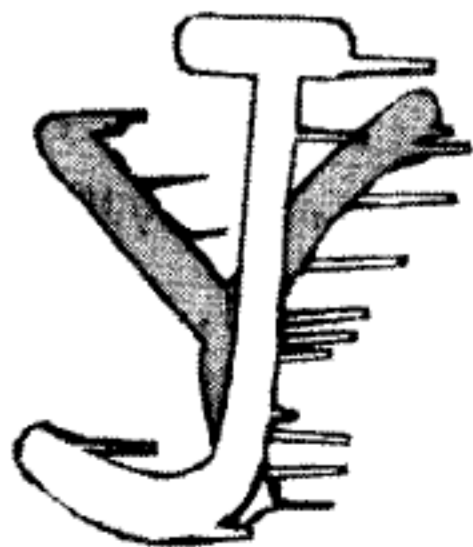
的估计也就越大。教学材料覆盖面宽的学校提供更多的学习机会,并且能创造更多的成就上的增长。如果在这个模式中,学习机会未被涵盖在内,也未被测量,那么被估计的变量 X 的系数 C 将反映这些没有被测量的、遗漏的变量。更多的学习机会将创造更大的可被观察到的变量的效能,这些变量测量的就是决定能力和努力的个人天赋。

对于等式(3)提出的系统观念可能会有几种反对意见。第一,它假定在实施研究的时间内能力和努力是常数。如果学生学习新材料的能力依赖已知的东西,而且学生的努力依赖于过去的成功,那么这种假定就是不合理的。但是,在短时间内,例如在学校效能研究中普遍分析使用的小组资料所覆盖的为期2年的时间内,有关稳定的努力和能力的两种合理机制的假设可能是合理的。第二,一个更为严重的问题是,学习机会的直接测量通常是难以实施的。可利用的学校效能研究资料通常没有测量学校教了什么和教了多少,尽管巴尔(Barr)和德瑞本(1983)提供了一个特殊的教学例子。这就使对等式(3)的直接评估成为不可能。萨伦森和哈里楠(1977)解决这一问题方案是,假定 $v(t)$ 对时间有着特别的依赖,假定 $dv(t)$ 所表示的新材料的量在整个历程中,伴随着对 $b < 0$ 的约束,与已经被教的东西 $dv(t)/dt$ 相比,成比例地,或是 $dv(t)/dt = bv(t) + 1$ 地下降。这种表达又是一种简明的微分等式。将上述思想加以量化实证,用微分方程表述出来即为下式:即: $dv(t)/dt = bv(t) + 1$ 。详细的解法见萨伦森和哈里楠(1977)的有关著作。通过解可从中得出这样一个函数式:

$$v(t) = (e^{bt} - 1) / b \quad (4)$$

让 $t \rightarrow +\infty$ 代表新增材料越来越少(译者注:即随着时间的无限延长,提供的知识量将达到其峰值),我们就可以看到,所代表的材料总量是 $-1/b$,结果, b (比例系数)就直接地决定了学习机会。 b 的绝对值越小,则学习机会越多。

方程式(4)假定 $v(0) = 0$,但这就暗含了一个有关学习的简单的线性微分方程,即: $dy(t)/dt = s + by(t)$ [译者注: $dy(t)/dt = s + by(t)$ 是由 $dy(t) = Sdv(t)$ 和 $dv(t)/dt = bv(t)$ 联合作用得到]。该方程



$dy(t)/dt = s + by(t)$ 在任何时间段均可被解,其答案则是:

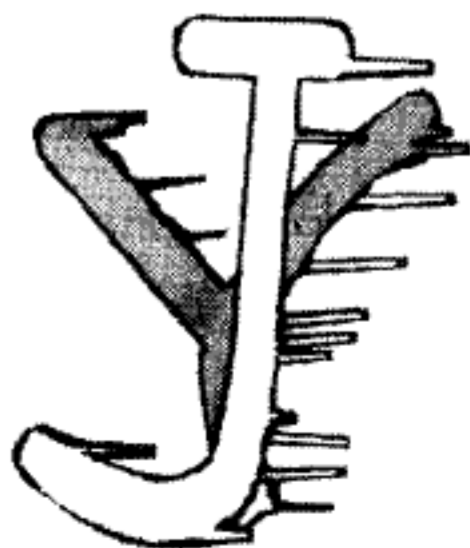
$$y(t_2) = c_0^* + b^* y(t_1) + c_1^* x_1 + c_2^* x_2 \cdots c_n^* x_n \quad (5)$$

在方程式(5)中, $b^* = e^{b\Delta t}$; 每一个系数 c^* 都有自己的形式, $c^* = c/b(e^{b\Delta t}\Delta t)$; 这里的 $\Delta t = t_2 - t_1$ 是指观察的阶段(例如从10年级到12年级)。从对 b^* 的评估中, 即从 $\ln b^*/\Delta t$ 中可得到 b ; 使用这种评估, 我们也能从 c^* 中推导出系数 c 。须指出的是, b^* 是 b 和时间的函数, b^* 的评估值在 0 和 1 之间, 即 $0 < b^* < 1$; 因为 $b < 0$, 所以在给定时间段内 b^* 越大, b 越大, b 的绝对值越小, 即意味着学习机会越多。

方程式(5)是曾被科尔曼和豪佛(1987), 库布和默(1990)以及其他许多人评价为一种滞后的回归模式。但是, 从以上对它进行的推导过程及其系数化的结果来看(译者注: 即为结果而赋值), 允许用它对支配学习的基本力量进行评估: 赋予学校和学生个人天赋以特点的学习机会可能被该学校所增大。在萨伦森和哈里楠 1977 年的著作中, 这种评估代表了各种学校特征, 在萨伦森和哈里楠(1977)的 1986 年的著作中代表了能力分组, 在萨伦森的 1987 年著作中代表了学术分轨, 在萨伦森的 1996 的著作中则代表了公立学校与天主教学校的对比。所有这些具体的运用, 都提供了与上述思想一致的结论。这种模式被认为是个体层面的模式。多层面模式也许会更加合适, 因为 b^* 是学校(分轨或能力)的特征。这种模式可以提供更好的评估, 但它不会改变其所强调的概念性观点。在分析天主教学校与公立学校差异的过程中, 通过对不同研究主题下 b 的(注: b^* 为学习机会的表征量)评估, 得出了以下结论: 除了功能性社区必然要对学生的努力产生各种作用外, 天主教学校确实提供了更多的学习机会(Sørensen, 1996)。如前所述, 这显然是天主教学校中有更多的学生被分配到学术这一轨上的一种主要结果。

这里提出的学校效能如何产生的观念, 与科尔曼在《教育机会均等》(Coleman et al., 1966) 里面所用的附加模式中的观念不同, 也有别于之后学校效能研究中所提出的观点。科氏所用的附加模式假定: 为了克服家庭背景影响, 学校能塑造学生的心智和动机。附加模式没有

151



注意到学生天赋与学习机会或教育过程之间的相互作用。

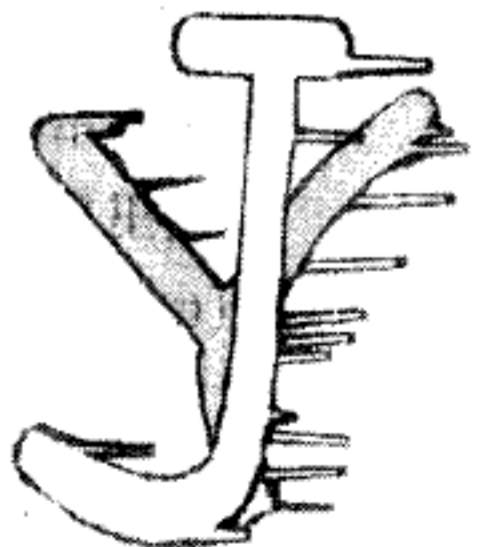
为了回应上面提出的早期的模式版本,豪瑟(Hauser, 1978)认为:假定学校效能主要是由学习机会产生的是没有道理的。他认为在无情的军营中可能有更多的学习,在那里相关的成就水平比在一个敷衍了事的、持续存在着学习差异的中学班级中会不断提高。很明显,豪瑟把学识仅仅看作是学生能力和努力方面的改变,而且似乎只允许学校效能去改变彼此相关的学生。这是一个不合情理的关于学校效能的限制性定义:正如由简单的跨区模式导致的分离性变化所能觉察的那样,学校的唯一事情就是它们是否能使聪明的学生变得愚笨,使愚笨的学生变得更聪明*。

豪瑟(1978)、科尔曼及其同事(1966),库布和默(1990)以及其他人都把教育当作一个过程,通过该过程,学校在一定程度上增加或缩减学生的智力资源。这是一个富有吸引力的构想,因为它意味着学校应该能生产天才学生和出产更多相同的教育成果,至少从同一所学校出来的学生应该很相像;再有,依据这种思想,如果学校同等地装备了锻造学生思想的东西,那么全美学生都应该是平等的。反过来,这也意味着如果学校领导者把这作为一个重要目标的话,学校可以达到结果的平等,实现教育机会的平等。

这种教育过程和学校作用的概念是美国文化中的一个重要观念。中等教育的综合制度或者“普通学校”(common school)(Cremin, 1951),是为了达到基本的教育结果平等而设计的独特的美国教育制度。这种制度为欧洲一些国家所效仿——成为具有高度选择性和差异性的欧洲学校制度的一种替代性选择。欧洲学校制度设计的初衷与美国相反,尽可能将可能的教育结果不平等加以最大化。[有关例子可参见 Kerckhoff(1993),他提供了一个对比例证,用于英国学校教育过程中的经验性分析,意在强调这些造成了不平等的教育过程的长期后果。]

美国普通学校的目标并不容易实现,至少若从字面意义上来说是

* 在豪瑟(Hauser)和萨伦森(Sørensen)之间,存在许多有关学校效能性质的争论,侯格林等人(Hoaglin et al., 1982)发展了其中的政策性含义。

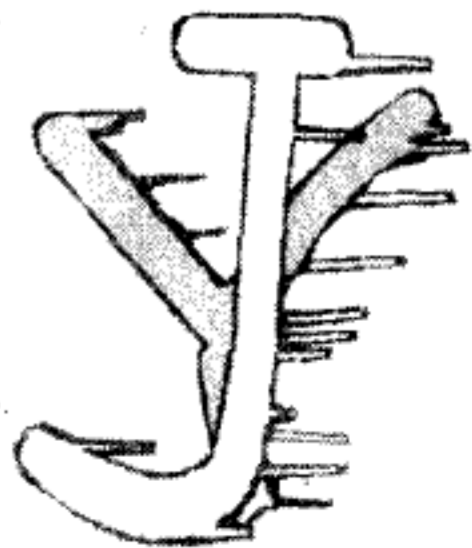


这样。也许学校主要通过教学从而创造学习机会来增加孩子们的能力和努力。如果想达到平等的结果,这些学习机会应该被这样分配——最低能力者应获得最多的机会,能力最高者获得的机会应最少。但在美国学校中,这种情况通常不会发生。一个主要的原因可能是,这样的一种机会分配与另一个被普遍接受的教育目标——要给每个学生提供机会以便使他或她发挥最大的潜能——发生直接矛盾。 152

为学生提供更多的学习机会在学术成就上制造了更多的不平等。从这里提出的学习观和教学观中很容易看到这一现象。学习机会以这种方式决定了方程式(5)的系数:即从长远来说, $y(t)$ 的变化将变成 $s_{y(\max)}^2 = (-1/b)^2 \sigma^2$ 。在这里 $y(\max)$ 表示最终的学术成就, σ^2 表示学生智力资源的差异。很明显,如果提供更多的学习机会,在学术成就上,就会有更多的差异或不平等。从方程(5)中也能很容易地看到,成就上的差别一直都在增加直到达到其最大值 $\sigma_{y(\max)}^2$ 。有经验性理由支撑这样一种预言:成就不平等会以所谓扇面展开的形式增长。例如,在威廉斯(Willms)和杰克森(Jacobsen)(1990)的报告中曾提出,尽管学生从3年级到7年级一直倾向于维护他们在数学成就分布上的初始地位,但在以后的年级中,正如预料的那样,学习成绩上的差异将越来越大。

实际上,给每个学生提供机会以使他(或她)的潜能得到最大化发挥——这种目标有较强烈的暗示性含义。它暗含着那些拥有最多智力资源的学生将获得最有利的学习机会。缘此,在低年级经常采用能力分组以及相似的做法,而在高年级则采取用精致的课程来加以区别对待。那些为最有能力的学生提供最多机会的学校也是将学生学术成就的差异最大化的学校。因此,使每个学生学术成就最大化的目标,意味着根据个人天赋的不同,将教育结果的不平等最大化。

如果我们把试图教许多东西的学校当作好学校,再有,如果前面提出的模式是真实的话,那么好的学校将会扩大家庭背景的影响。当然,这与科尔曼的预言正好相反(Coleman et al., 1966)。他的好学校的观念不强调所教的知识量,但强调在学校中创建的功能性社区的力量。科尔曼认为,这些好学校的特征降低了家庭背景的影响。在天主教



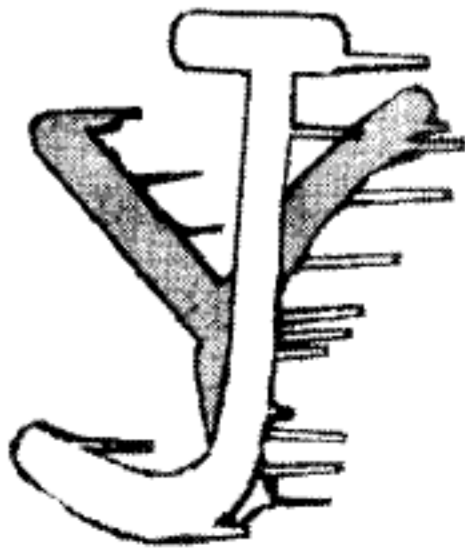
学校中,家庭背景对学识的影响要小于公立学校。科尔曼、豪佛和凯尔高(Kilgore)在1982年,以及科尔曼和豪佛在1987年的研究表明,对于少数民族学生和那些家庭背景处于劣势的学生而言,他们在天主教学校上学似乎是个优势。对该结论存有两种解释。科尔曼的解释反映了所有学生进入功能性社区后所做出的较高努力。然而,这一模式也可能源自下列原因:正如勾得伯格(Goldberger)和凯恩(Cain)(1982)所提出的,处于劣势的年轻人的父母有较高的动机,希望他们的孩子进入天主教学校,以便使那些宣称处于劣势的学生,事实上凭借通过他们父母所进行的学校选择而显得不再具有典型的劣势。而科尔曼却没有提出这些与其普通学校思想相关的选择问题(见Heckman & Neal, 1996的有关讨论)。

在天主教学校中,如果家庭背景的较小的效能的形成不是由于选择,那么这就意味着有关机会效能的理论就是错误的,或者说天主教学校提供了更少的学习机会,要么是功能性社区的因素克服了由天主教学校提供的更好的学习机会所引起的日益增长的差异。运用作为学习机会指南的学术分轨制所包含的资料就能显示出来:处于学术分轨制中的学生,相对于其他学生而言(Sørensen, 1987),家庭背景对成就确实有着更为强烈的影响。这就暗示着家庭背景与学习机会之间确实存在相互作用,同时也可能表明天主教学校比公立学校提供了更多的学习机会(Sørensen, 1996)。这样,似乎是说明选择倾向的确重要,或者正如科尔曼的迪尔凯姆式教育理论所指出的,功能性社区在实质上改变了学生。换言之,如果没有选择倾向,科尔曼和豪佛(1987)的普通学校“乌托邦”就意味着:功能性社区使学生如此相像,以至于由天主教学校更为丰富的教学所造成的日益增长的机会差别,在这些学校中不会导致太多的不平等,而是使不平等得以减少。

153

方法论问题

由科尔曼及其合作者所做的学校效能研究引起了很多人的注意和争论,在这点上,没有其他的社会学研究能与之相比。围绕这些研究

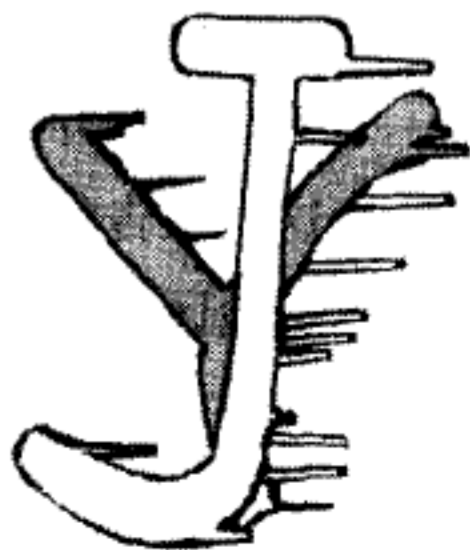


的几乎所有争议都集中在研究设计、测量、抽样和统计分析技术等方法论问题上。在科尔曼的报告中,有关效能的量(magnitude)的问题也悬而未决,仍处于讨论之中。在科尔曼的第一份报告中(即:《青少年社会》),这些效能是微不足道的;在公/私立学校研究中,它们是实质性的。关于这些效能的许多争议汇聚在回归分析是否能充分控制对学习成果产生影响的个人天赋的问题上。本节内容主要考察这些问题,以及在评估学校效能中已成为一种普通应用模式——滞后回归模式里面存在的一些悬而未决的统计问题做一简单调查梳理。

学校效能的量

《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)的结论,众所周知,是学校资源(教学的和经济的)对学生的学术成就的差异性影响微乎其微。该结论源自一些变量的比较:一些差异是由一系列测量学校特征的变量所解释的,另一些差异是由个人天赋所解释的。显然,这种方法论的选择反映了那个时代科学研究所应用的统计和计算能力。社会科学家对大量资料的回归分析的运用,在20世纪60年代显然处于初级水平。科尔曼需要一种方法去表述同时发生的大量变量的效果;倘若给出可资利用的计算资料,对被解释的变量进行区分似乎变得简单明了而且可行。使用效能测量法,《教育机会均等》(Table 3. 24. 1)给出了如下报道:在解释北方黑人学生学术成就差异中,学区的每生支出因素仅占0.09%;而在解释北方白人学生的学术成就差异时,该因素要占到0.29%。

使用这种方法伴随着两个问题:其中之一,即有关不同变量组的因果顺序问题在对《教育机会均等》这份报告的有关争论中受到很多注意。因为具有较好资源的学校倾向于招收家庭背景好的学生,所以从每个学生中概括出的这组变量,就会彼此高度相关并有很多的差别。而由一组变量所解释的差异总量,对这些变量的重要性而言,是一种价值不大的测量。但参加测量的这组变量的顺序却很重要。豪施克和凯恩(Hanushek & Kain 1972, p. 127)指出,如果把学校特征变量排在第一,则学校特征因素就占成就差异解释的8.08%;相反,当家庭背



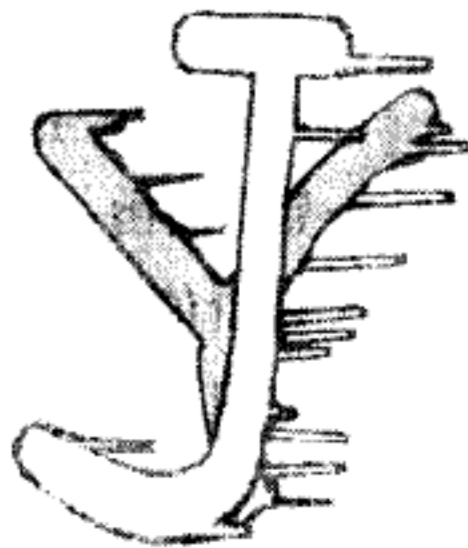
景变量排在第一位时,它就占成就差异解释的 7.77%,当家庭背景变量排在最后时,学校资源和教学设备因素就会解释额外成就差异的 2.12%。

科尔曼和他的合作者们为了维护他们在《教育机会均等》(1966)中提出的变量因果顺序的假设,指出家庭背景因素在因果顺序上要先于学校特征因素。然而,正如豪施克和凯恩(1972)所提出的,如果学生是自由选择学校且他们的选择依赖于学校设施的话,那么,在因果顺序上,学校特征就可能先于家庭背景因素。科尔曼和他的同事们的假设植根于对研究结果的标准化解释之中,对一组相邻学校而言,这种假设可能是有道理的。

然而,这种解释仍然有模糊之处。如果学校是引起教育结果变化的唯一因素,以至于对所有学生来说,不管他们地位身份状况如何,学校都产生相同的教育成果的话,那么由学校决定的差异量将是 100%。但是,如果学校没有任何影响,则差异量仍是 100%。从学生整体角度来看,如果学校是完全同质的,即:校内的学生都相像,而在校际之间有差别,那么仍可发生上述情况。对后者而言,即使学校对学术成就没有影响,学校特征因素也完全能预测由个人天赋引起的成就的不同。假设校内的个人天赋没有差别,那么这些天赋对成就造成的所有影响,在标准的回归分析中,将被错误地归因于学校。

如果不求助于理论,我们就没有办法去区分这两种解释。所谓理论就是一种随机性的试验,或者是一个未经证明的假设,在此假设中,我们已经测量了决定成就的所有因素,而且这种标准的线性附加模式是正确的模式。标准的学校效能研究并没有为我们提供其他的选择性保障。

被解释为效能测量的差异量在使用过程中,还存在其他问题。被解释的差异依赖于所用变量的不同。任何浏览《教育机会均等》(1966)这份报告的人在 R^2 中,将会发现一个令人迷惑的差异,并会发现不同的地区、年级和很大程度上不能被解释的种族群体对 R^2 也有一定的影响。很明显,这反映出群体之间在人口、测量误差等诸如此类的问题上存在不同,但这些差异却没有说明有关学校效能的任何方面。凯恩



和瓦茨(Watts, 1970)指出了这一问题,认为应该把变量单位转换成美式公制,当评价其政策意义时,要使用公制回归系数。科尔曼(1972)则把有差异解释的测量方法转换成标准回归系数——长期以来它就是一种流行的有关相对重要性的测量方法。作为有差异的测量方法,它们均一致地依赖人口因素上的不同。

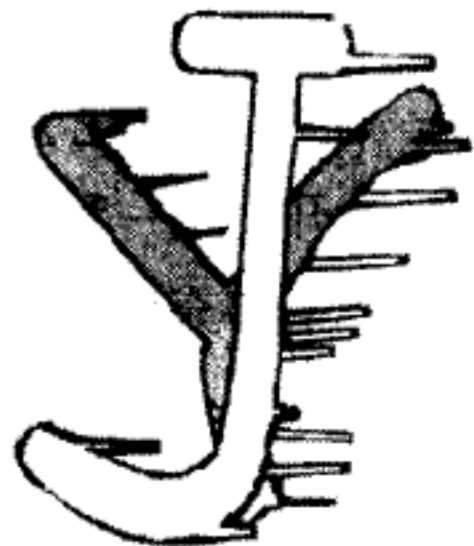
最近,为了评价效能的量,学校效能研究已经越来越依赖于回归系数。在私/公立学校研究中,几乎所有的注意都集中在系数的统计意义上,尤其是有关学校部门的系数统计。统计学意义的重要性在于它使我们情愿相信某一结论,但在了解效能的量上,它却不能为我们提供任何指导,因为统计学意义也取决于人口的不同、抽样的不同以及抽样规模的大小。然而,目前却存在着把统计学意义和实际意义混在一起的倾向。

科尔曼和豪佛(1987)把对回归系数的估计转换成相应的得分,并宣称如果那些天主教学校的学生不是进入天主教学校的话,那么他们的平均公立学校学生的收益将相当于从1(在阅读、写作和数学方面)到0.02(在科学方面)的分值。这似乎意味着在重要科目上,天主教学校学生比公立学校学生将多接受一年额外的学校教育。这些资料显示的是两年内的情况,这表明,天主教学校教育的效能很大,也许大得令人难以相信。

科尔曼及其助手所做的公/私立学校研究,没有把学校效能与家庭背景效能相比较,但这个问题在《教育机会均等》(1966)中受到了极大的关注。学校效能在测量单位上与家庭背景变量不同,因此依原始回归系数进行直接比较是不可能的。然而,库布和默(1990)却认为,他们的学校组织变量很重要,因为如果一个人在学校组织中从底层上升到顶层,那么,其收益要比他在家庭背景中由底层上升到顶层大得多。这个比较与解释过的差异比较没有什么不同。除非大家相信上升所付出的努力是一种合适的测量单位,否则其效能仍然是不可比的。

投资于学校的金钱效能可能是一个合适的测量单位,因为其效能可以与其他方面的投资相比。如前所述,豪施克(1986)发现学校支出对学识没有系统的影响。他所进行的元分析是一种效能的意义分析模

155



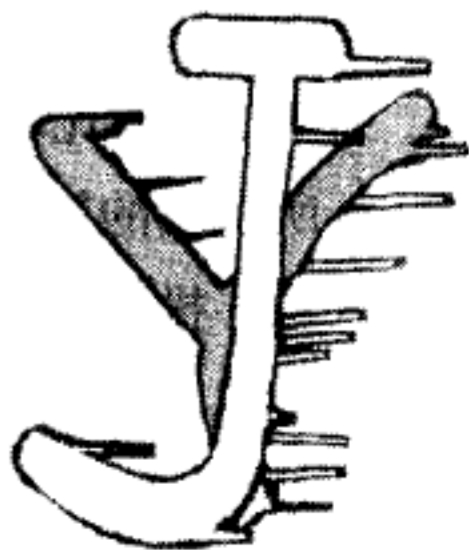
式,而不是对效能的量的分析。海占斯(Hedges)、莱彻(Lache)和格林塞德(Greensald, 1994)用不同的方法重新分析了这一相同的系列研究,根据统计学意义发现了一个不同的效能模式,从而为学校支出的效能提供了更多的证据。他们也试图估计投资于学校的金钱效能的大小,并且发现在实物资源上每增长10%,成就的标准差将增长70%。豪施克(1994b)在他的回应中指出,如果经过25年学校的支出增长100%,那么,在成就方面会增加7个标准差!而事实上在这25年中,最好地说也就是成绩保持不变。

家长相信学校能产生重要的影响,这些重要的影响足以证明他们为孩子选择私立学校和居住地等方面的额外支出是正当的,因为这样做能够让他们的孩子去上他们认为是好的公立学校。学校效能是学校特点和个人天赋的混合物。这一结论自从《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)发表后,一直支配着学校效能研究,区分哪个更重要可能没有意义。那么,把在学校方面的支出与给穷人提供较高标准的生活和更多的收入保障的社会规划方面的支出加以比较不是没有意义的,当然这种比较还有待去做。

关于选择的问题

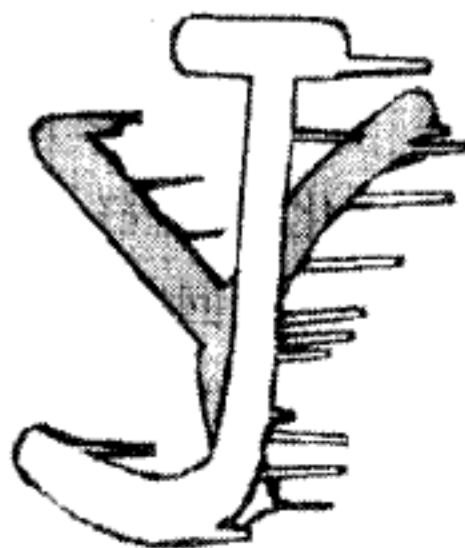
建立学校效能的理想模型似乎是在序言中提出的随机化实验。缺乏这种理想模型,研究者在回归分析中要依赖于控制变量的应用,通常是指要控制个人天赋的测量。如果这些控制措施不够或者规定不当,对学校效能的估计就会出现偏差。这个问题是学校效能研究中方法论批评的主要方面,这种批评始于《教育机会均等》(Coleman et al., 1966)报告的有关争论,即报告中提出的家庭背景变量和学校特征的因果顺序假设。而且,这个问题主导着对公私立学校研究争论的注意力,其争论会一直持续到统计学家和经济测量学家为解释偏差根源而开发出一种新的语言。研究的主要批评点在于科尔曼所用的控制变量不够充分,导致抽样选择出现偏差(有关例子可见Goldberger & Cain, 1982; Murnane, Newstead & Olsen, 1985)。

科尔曼、豪佛和凯尔高(Kilgore, 1982)用17个家庭背景因素作为



控制变量,而对批评家来说,似乎仍然不够。因为这些批评家指出,不可测量的天赋变量仍然可能使私立学校的效能出现向上的偏差。科尔曼的批评者在攻击公/私立学校研究时,一套处理样本选择偏差的更为成熟的统计手段正在被开发(有关这些技术的评论可见 Winship & Mare, 1992)。其中涉及了两个问题——模式的错误说明和不可观察的自我选择的原因。如果用对所有相关的家庭背景变量和其他可观测的学生特点所做出的正确说明(即当一个非线性的规定更为合适的时候,家长的教育背景就会被当作一种线性附加效应涵盖在内)还不足以控制学生进入公立和私立学校的非随机性分配的话,那么,就会导致学校效能系数出现偏差。学校效能评估中出现偏差的第二个根源可能来自根据非观察性因素把学生非随机地分配到学校部门中去(即如果家长正确地判断出他们的孩子拥有不寻常的较强认知能力天赋,他们就更乐意把孩子送到他们认为是高质量的私立学校中接受教育)。由罗森鲍姆(Rosenbaum)和鲁宾(Rubin, 1983)开发设计的单独估计部门效能的技术,可以处理出现偏差的第一个根源,而之所以要对部门效能做出独立判断,是因为具有相同倾向的学生上了私立学校,尽管建立这种(目的在于为建立这种选择结构做辩护的)倾向得分很困难。科尔曼和豪佛(1987)也试图对这种判断进行纠正,并且指出这种判断并不能改变他们的结论。采用两段估计法可以处理偏差的第二个根源。这种方法与海克曼(Heckman, 1979)的劳动经济学研究相关,它提供了一个对有关错误术语的评估——运用这一判断,学校效能变量之间发生着意义上的关联。当诺尔(Noell, 1982)将之运用到私/公立学校效能评估中时,没有发现这些不可测变量对部门效能有重要影响。

最后,正如研究者不用明确的理论去构造学校效能产生的机制模式时所经常发生的那样,控制变量本身也能够放大选择偏差。我们以前提出学校可能以两种方式影响学习——提供学习机会和改变学生的能力和努力程度。这些能改变学生的能力和努力程度的学校环境效能也可能会影响家长。研究者意图控制那些所有与家庭背景特征相关的变量,因此经常把部分由学校决定的家庭层面的变量也包括在控制变量之内。这些变量包括家庭中的若干项目——书籍,字(辞)典、袖珍



计算器——在有关私立和公立学校的研究中使用的所有条目。类似地，家长也可能通过调整他们对自己的孩子在校成绩的抱负和期望，对学生的能力和努力作出反应。一般来说，这些变量被用来测量家庭背景。最后，即使是标准的家庭背景变量，如父母的教育以及社会经济状况，作为学校运作的结果，其意义也可以改变。这些变量是家庭背景文化方面的预测指标，如果学校改变了学生，那么学校也改变了这些变量所测量的东西。

统计问题

在早期的学校效能研究中，运用普通最小二乘法的平方，线性模式对学术成就层面的评估没有出现特定的统计问题。然而，近来几乎在所有的学校效能研究中，因变量一直都是从10到12年级的成就收益，而这就可能引起统计问题。一般所采用的模式是：

$$y(t_2) - y(t_1) = c_0 + b \cdot y(t_1) + c_1 \cdot x_1 + c_2 \cdot x_2 \cdots c_n \cdot x_n \quad (6)$$

如果方程式的左边只有 $y(t_2)$ ，正如在方程式(5)中那样，那么对系数 c_i 的评估是相同的，但 $y(t_1)$ 的系数就变成 $b + 1$ 。在心理测量学文献中，方程式(6)被看作为回归变量模式。在经济测量学文献中，只把 $y(t_2)$ 作为因变量，这是一种滞后模式。当 $y(t_1)$ 在方程式右边时，该公式与其他模式相比，更为可取，因为它避免了由众所周知的得分变化，即 $y(t_2) - y(t_1)$ 的不可靠性所引起的问题，并且捕捉到了向平均数的回归。否则的话，有可能使与 $y(t_1)$ 相关的其他系数出现严重偏差。对模式的解释是不同的：库布和默(1990)把 $y(t_1)$ 看作是在时间2中影响成就水平的能力的测量，而科尔曼和豪佛(1987)把这一模式作为一种对成就收益的测量。方程式(6)和方程式(5)相同，因此方程式(6)也代表了对学习模式的评估方程，我们在前面的 $v(t)$ 随时间而变化的方程(4)中已经描述过这种模式。

回归变量方法(或者叫做滞后模式)不是没有问题的。如果用它去评估两组初始成就水平不同的群体的成就收益的差异(例如天主教和公立学校)，那么在对两组群体之间的初始差异作出修正的情况下， y

157



中就会出现测量误差。为了避免 $y(t_1)$ 中的测量误差所引起的这种偏差(见 Judd & Kenny, 1981 第六章; Willett, 1988 的深入解释), 艾理森 (Allison, 1990) 提出了在方程右边没有变量 $y(t_1)$ 时学生分数变化的评估模式。他认为变量 x_i 的效能将在 $y(t_1)$ 获得之后发生, 测量误差问题也将消失。

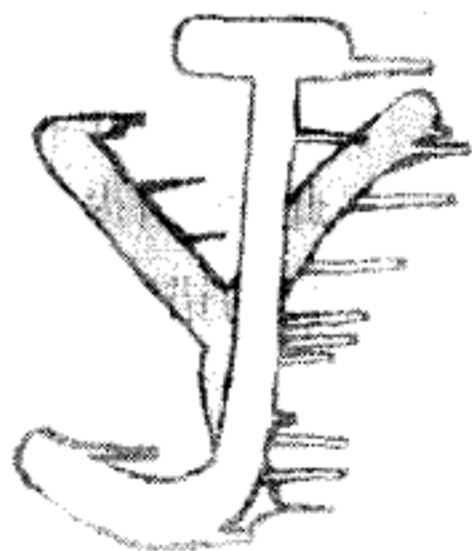
艾理森 (1990) 的论点等于从经济测量学角度评估了固定效能 (fixed effects) [或者第一差异 (first difference)] 模式: 在时间 1 和时间 2 假设两个成就层面模式, 再将这两个模式相减, 即可得到这个模式, 用方程式表示如下:

$$y(t_2) - y(t_1) = b_0 + b_1\Delta x_1 + b_2\Delta x_2 \cdots b_n\Delta x_n \quad (7)$$

式中 b_i 是在时间 1 和时间 2 之间发生变化的变量 x 的系数。常量, 包括在一段时间内保持不变的不可测变量, 作为偏差的根源, 被排除在外或已经消失。这种固定效能模式在处理小组资料时非常普遍。根据艾理森的理论, 如果克服了由 $y(t_1)$ 中的测量误差所引起的问题或祛除了与 $y(t_1)$ 有关的不可测变量, 它们似乎也适合对成就收益模式进行评估。

须着重指出的是, 这种固定效能或得分变化模式假定 $y(t)$ 中的变化是由自变量的变化引起的。换言之, 固定效能模式假设学术成就仅仅随一些决定学习因素变量的增加而增加。变量类型和过程通常要在学校效能研究中加以调查的假设是不合理的。测量到的家庭背景变量在一段时间内, 通常不会发生显著的变化。在任何情况下, 就背景变量代表稳定的能力差异的测量指标的程度而言, 它们借以影响学习的机制是能力水平或家庭的文化资源影响成就收益。这也是前面提出的学习模式所假设的内容。而且, 由学校所提供的学习机会可以被看作是学校的稳定特征。

当使用普通最小数平方时, 得分变化模式或固定效能模式的统计学优势会得以保持。滞后的模式[方程式(6)就是其中的一个例子]在时间系列模式的背景下产生了大量的经济测量文献(比如 Greene, 1993)。为了解决由 $y(t_1)$ 引起的偏差, 这里提出了运用工具变量的方



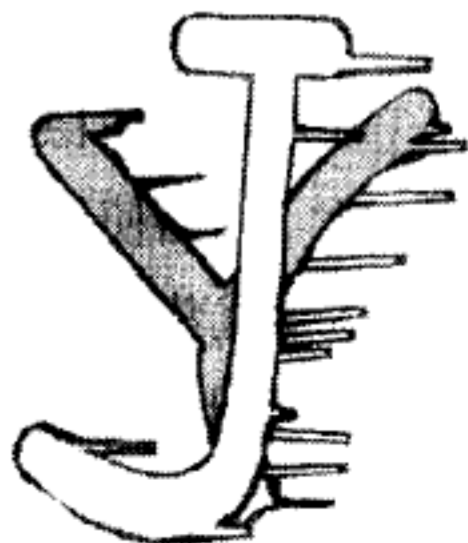
法。滞后的模式与固定效能模式相比,似乎更适合于学校的学习成果研究。但是,在学校效能研究的文献中,还没有创研出一套旨在克服滞后变量中测量误差的统计问题的工具变量方法。 158

结 论

由詹姆斯·S·科尔曼所做的学校效能研究带来了许多争议,在这一点上,其他的社会学研究几乎无法与之相比。其研究的政策含义没有随同许多与学校有关的利益群体流行起来。因为其结论建立在一些由企业主导的大规模定量研究之上,在考察这项研究的方法论缺陷和问题时,我们付出了很多的努力。我们已经回顾了一些方法论问题,并且显然一些结论是可疑的,是建立在现在看起来似乎是不太到位的程序和方法之上的。然而我们发现最严重的问题却是概念上的。学校效能研究几乎没有注意到学校效能是如何发生的;而当研究提出这样一种机制时,如在天主教和公立学校中所做的研究,他们也没有从经验的角度去建构它。

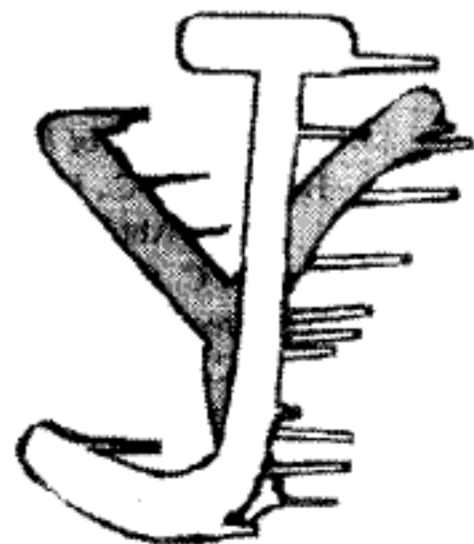
我们还提出了用非线性模式来验证学习过程是如何依赖于学生的天赋和学校的教学活动,这种模式建立在一种简单的理论之上:学习成果是如何产生的。它对我们怎样开展学校效能研究有着重要的含义。然而,在将来的学校效能研究中,我们怀疑这种方法是否能被广泛接受。

对政策取向的社会学研究来说,这里有一个严峻的两难问题。社会学家几乎没有详尽的理论来提供能被接受的过程数学模式;而那些确实存在的理论,如前所述,也未能获得一致的同意。这意味着社会学家们不大可能提出要求:政策建议应该建立在偏离统计学家教我们使用的标准线性统计模式的基础之上。统计学家没有社会学理论,因此,他们提出的模式是简化的。这是一个优点,但其结果可能是研究过程的错误展开。从我们的观点来看,这种学术成就的简单附加模式是一种贫乏理论。然而,它却又是唯一可能在较大范围内被研究社区以及由它提供咨询的政策制定者所相信的理论。因此,社会学家必须在



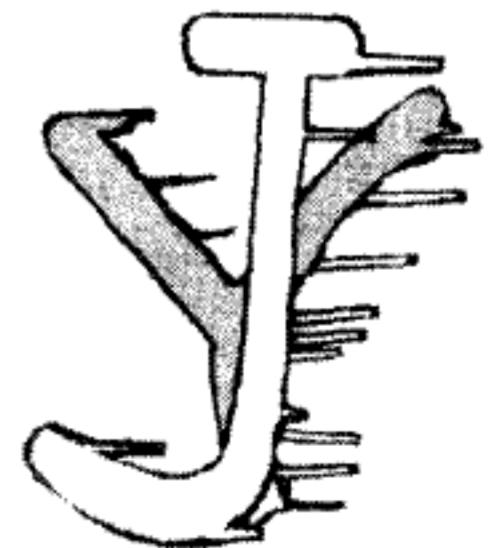
二者之间做出选择：相信他们自己的理论而同时又要面对得到暗示他们接受的模式的困难，或者为了提供标准统计处方而忽略他们自己理论的意义。

致谢：该研究得到了美国教育研究协会提供的资金支持。美国教育研究学协会的这批资金来自国家科学基金会、NSF 基金#RED-9452861 所属的国家教育统计中心(美国教育部)AERA 基金计划。本文的观点仅代表作者们的观点，而不代表资金提供机构的观点。在此，我们对苏三·杜麦斯(Susan Dumais), 第鲍若·豪丹(Deborah Hordon), 盖伯瑞勒·冈扎勒兹(Gabriella Gonzalez) 以及山农·豪治(Shannon Hodge) 等人所提供的研究援助表示感谢!

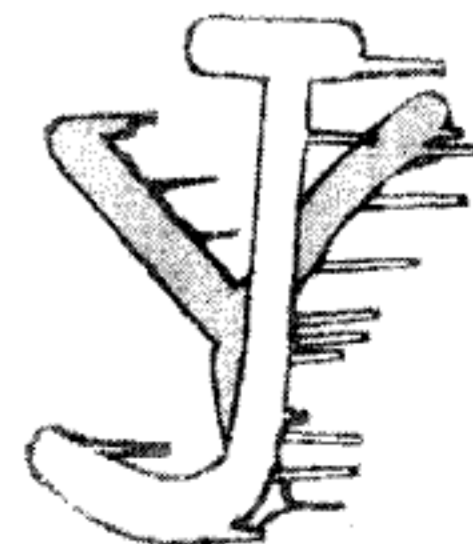


参考文献

- Alexander, K. L., & Pallas, A. M. (1983). Private schools and public policy: New evidence on cognitive achievement in public and private schools. *Sociology of Education*, 56, 170-182.
- Allison, P. D. (1990). Change scores as dependent variables in regression analysis. *Sociological Methodology*, 20, 93-114.
- Angrist, J. B., & Krueger, A. B. (1991, November). Does compulsory school attendance affect schooling and earnings? *The Quarterly Journal of Economics*, CVI(4), 980-1014.
- Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Berliner, D. C., & Biddle, B. J. (1997). *The manufactured crisis*. White Plains, NY: Longman.
- Bryk, A. S., Lee, V., & Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cain, G. G., & Watts, H. W. (1970). Problems in making policy inferences from the Coleman Report. *American Sociological Review*, 35, 228-242.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, DC: Brookings.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York, NY: The Free Press.
- Coleman, J. S. (1972). The evaluation of "equality of educational opportunity." In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp. 146-167). New York, NY: Random House.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S., Kelly, S., & Moore, J. (1975). *Trends in School Segregation, 1968-1973*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement*. New York: Basic Books.
- Cremin, L. A. (1951). *The American common school*. New York: Knopf.
- Goldberger, A. S., & Cain, G. G. (1982, April/July). The causal analysis of cognitive outcomes in the Coleman, Hoffer and Kilgore Report. *Sociology of Education*, 55, 103-122.
- Goodlad, J. I. (1983). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Greene, W. (1993). *Econometric analysis. 2nd Edition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hanushek, E. A. (1971, May). Teacher characteristics and gains in academic achievement. *American Economic Review*, 60, 280-288.
- Hanushek, E. A. (1986, September). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24, 1141-1177.
- Hanushek, E. A. (1994a). *Making schools work*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Hanushek, E. A. (1994b). Money may matter somewhere: A response to Hedges, Laine, and Greenwald. *Educational Researcher*, 23, 5-8.
- Hanushek, E. A. (1996). A more complete picture of school resource policies. *Review of Educational Research*, 66, 397-409.
- Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (1972). On the Value of "Equality of Educational Opportunity" as a guide to public policy. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On Equality of Educational Opportunity* (pp. 69-115). New York: Random House.
- Hauser, R. M. (1978). On "A reconceptualization of school effects." *Sociology of Education*, 51(1), 86-73.
- Heckman, J. J. (1979). Sample bias as a specification error. *Econometrica*, 47, 153-162.
- Heckman, J. J., & Neal, D. (1996). Coleman's contribution to education: Theory, research styles and empirical research. In J. Clark (Ed.), *James S. Coleman* (pp. 81-102). London: Falmer Press.
- Hedges, L. V., Laine, R. D., & Greenwald, R. (1994, April). Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. *Educational Researcher*, 23, 5-14.
- Heyns, B., & Hilton, T. L. (1982, April/July). The cognitive tests for high school and beyond: An assessment. *Sociology of Education*, 55, 89-102.
- Hoaglin, D. C., Light, R. J., McPeck, B., Mosteller, F., & Stoto, M. A. (1982). *Data for decisions*. Cambridge, MA: Abt Books.
- Jencks, C. S., & Phillips, M. (1998). *The Black-White Test Score Gap*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Judd, C. M., & Kenny, D. A. (1981). *Estimating the effects of social interventions*. New York: Cambridge University Press.
- Kerckhoff, A. C. (1993). *Diverging pathways: Social structure and career decisions*. New York: Cambridge University Press.

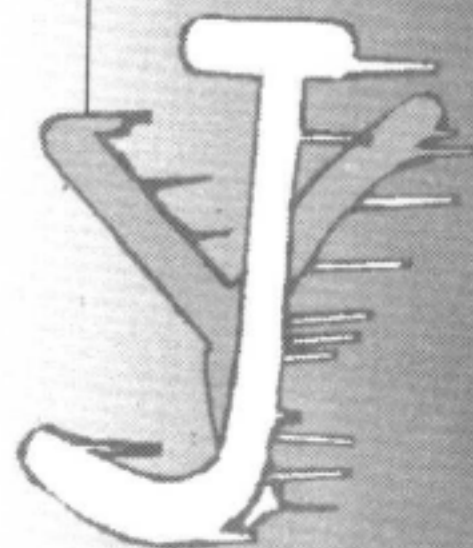


- Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture*. New York: Basic Books.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5, 113-127.
- Mosteller, F., & Moynihan, D. P., (Eds.). (1972). *On equality of educational opportunity*. New York: Random House.
- Murnane, R., Newstead, S., & Olsen, R. J. (1985). Comparing public and private schools: The puzzling role of selectivity bias. *Journal of Business and Economic Statistics*, 3, 23-35.
- Murnane, R. J., & Phillips, B. (1981, March). What do effective teachers of inner-city children have in common. *Social Science Research*, 10, 83-100.
- National Center for Educational Statistics. (1993). *Education in the states and nations: Indicators comparing U.S. states*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Noell, J. (1982, April/July). Public and Catholic schools: A Reanalysis of "Public and Private Schools." *Sociology of Education*, 55, 123-132.
- Powell, A. G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenbaum, P. R., & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70, 41-55.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schultz, T. (1961, March). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Sizer, T. R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Smith, M. S. (1992). Equality of educational opportunity: The basic findings reconsidered. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp. 230-342). New York: Random House.
- Sørensen, A. B. (1987). The organizational differentiation of students in schools as an opportunity structure. In M. T. Hallinan (Ed.), *The social organization of schools: New conceptualizations of the learning process* (pp. 103-130). New York: Plenum.
- Sørensen, A. B. (1996). Educational opportunities and school effects. In J. Clark (Ed.), *James S. Coleman* (pp. 207-225). London: Falmer Press.
- Sørensen, A. B., & Hallinan, M. T. (1977). A reconceptualization of school effects. *Sociology of Education*, 50, 522-535.
- Sørensen, A. B., & Hallinan, M. T. (1986, Winter). Effects of ability grouping on growth in academic achievement. *American Educational Research Journal*, 23(4), 519-542.
- Westbury, I. (1992). Comparing American and Japanese achievement: Is the United States really a low achiever? *Educational Researcher*, 21(5), 18-24.
- Willett, J. B. (1988). Questions and answers in the measurement of change. *Review of Research in Education*, 1988-89, 345-422.
- Willms, J. D., & Jacobsen, S. (1990). Growth in mathematics skills during the intermediate years: Sex differences and school effects. *International Journal of Educational Research*, 14, 157-174.
- Winship, C. & Mare, R. D. (1992). Models for Sample Selection Bias. *Annual Review of Sociology*, 18, 327-350.



第二部分

教育的发展与扩张



第7章

发展与教育

引言

在许多现代的和处于现代化进程中的社会领域，人们广泛地假设教育与经济、政治、文化发展之间存在着明显的联系。然而，研究表明这种联系存在着问题。这个问题包括两个方面。首先，虽然许多经验研究显示，许多教育形式与个人的经济、政治和文化发展之间存在着清晰的联系，但教育发展对集体层面的影响是含糊不清的。其次，在表明这种模棱两可的联系的事例日渐增多的同时，坚信教育是个人和集体均衡发展的杠杆的理念也以国际教育会议和宣言及国家层面的教育政策的形式成长起来。

163

本章用不同的方式探索这两方面的问题。首先，在教育对发展的影响和发展对教育的影响这部分，运用几十年跨国研究来评述教育与发展的实际联系。其次，在第四部分，我们考察了教育作为实现国家发展和社会公平的工具和途径，是怎样通过发展话语、发展组织和发展专职机构而形成和传播的。虽然二战后教育类型变化繁多，但是全民教育逐渐成为全球发展计划的重要组成部分。

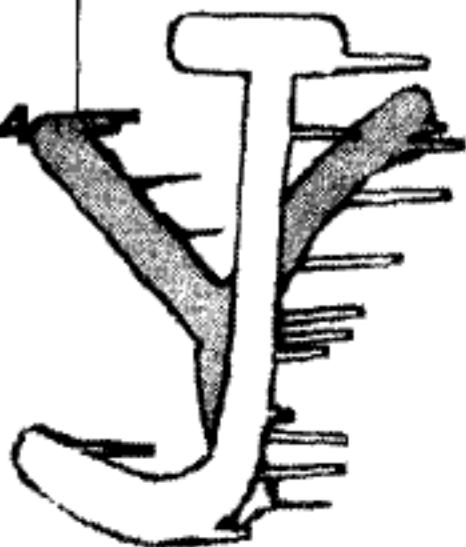
全球发展的蓝图是怎样广泛传播的？我们认为，支撑着教育与国际发展之间存在着联系的信念的理由有两个。第一，把教育看作人力

164

* 考里特·沙伯特(Colette Chabbott)：斯坦福大学教育学院，加利福尼亚州，斯坦福城。

** 弗兰西斯科·O·拉米雷兹(Francisco O. Ramirez)：斯坦福大学教育学院，加利福尼亚州，斯坦福城。

考里特·沙伯特*
 弗兰西斯科·O·拉米雷兹**



资本投资,这样会增加劳动者的生产力并促进社会层面的经济增长和发展。这个根本理由与科学、进步、物质福利和经济发展的全球标准紧密相连。第二个普遍理由是,把教育作为人权来建构,认为教育是人类更好发展,充分参与所处社会的经济、政治和文化的的基本机制。而这又与公正、平等和个人人权的观念紧密联系。

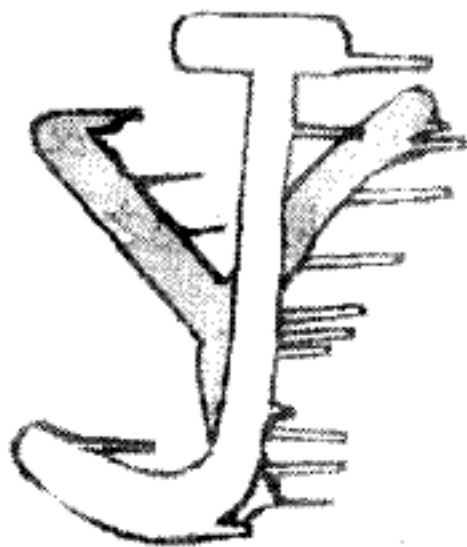
通过对教育和发展文献的评估,我们得出两个一般结论。首先,在断定教育和发展之间联系的证据方面还存在许多灰色地带。全面断言关于二者之间在其他方面的积极或消极影响更无从谈起。想要超越早期的简洁陈述,试图描述教育与发展相连的条件,是一个缓慢而稳定的认识过程(Fuller & Rubinson, 1992; Rubinson & Brown, 1994),而且,当前许多研究已超越考察教育的扩张和福利增长的联系;所有研究的问题都已转向关注教育质量和生活质量。发展和教育文献的范围扩展了。

然而,第二个普遍结论是,对教育与发展之间存在着积极联系的信念大多都包含在发展实践者的文献和关于教育与发展的公共话语中。社会学的注意力要被引向想当然的权力,引向有关发展和教育联系的普遍信念、实践和路径的制度化(Meyer, 1977)。也需要把注意力引向广泛传播的社会影响,引向关于教育与发展的想当然的理念。这些影响包括发展话语、发展组织和发展专职机构的增多和扩展,所有这些都赞美和促进了教育是人力资本和人权观念的扩展(Chabbott, 1996)。这些观点对教育统计数字的收集、发展进步的测量和鼓励民族国家采用什么教育政策都有极大的影响。

再重复一遍,这两个普遍结论构成一个有趣的矛盾:尽管越来越多的学术研究表明,我们对教育与发展联系的理解还存在着许多灰色地带,但是公众对这种联系的信心、国家政策和国际宣言方面的表达却在持续增强。正是这一矛盾激励我们评述此类文献,描述发展和教育研究的新方向。

教育对发展的影响

本部分探讨教育对经济、政治、文化发展的影响。我们将从个人和



社会两个方面论述。

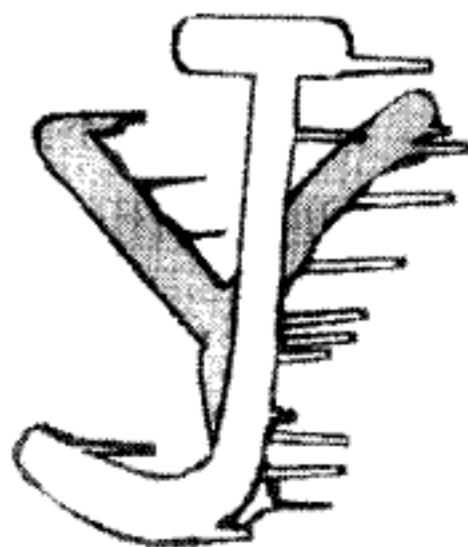
经济发展

教育对经济的影响,常常是通过教育对个人生产力或对国家经济增长的影响来进行研究的。增加教育机会就能增加生产力,是人力资本理论的核心。理论先驱舒尔茨(Schultz, 1963)认为,接受更多的学校教育不仅仅是增加了消费。人类正在不断地增加开发认知能力和技能方面的投资。这些投资,可以形成额外的学校教育收益,对个人和社会双方都有回报。这些投资被界定为人力资本投资。今天,人力资本投资是一个非常流行的发展话语,第三部分我们还要回到这一点上来。众多经济研究都把焦点集中在个体层面和学校教育与生产率的关系分析上。在进行社会层面的分析之前我们先转到这些研究上。

165

差不多从这项研究计划的开始,工资就被用作生产能力的标志(Denison, 1962)。如果说劳动力市场和资源的配置效率是核心经济假设,那么其前提就是更多的生产工人要由似乎更合理更多的工资来补偿。这些假设与功能主义者的社会分层理论是一致的。的确有大量的经验研究显示,在许多不同的国家里,学校教育与工资之间存在着预料到的积极联系(Psacharopoulos & Woodhall, 1985),但是Lundgreen证据相反(1976)。回报率已经成为教育经济学的主要产品,而且最近,也在欠发达国家的研究中被应用。许多这种研究都在努力证明不同层次的教育(初等教育与高等教育比较)对个人和社会的回报是不同的。20世纪70年代以来,Psacharopoulos(1973, 1989)就已指出,初等教育给个人和社会的回报率大于高等教育,这种差别在欠发达国家更大。但近来研究表明,第三级教育的回报率可能高于低层次教育的回报率,尤其在工业化的持续发展阶段(Carnoy, 1998; Ryoo, Nan & Carnoy, 1993)。

这些结论常常把欠发达国家的政策建议引向被认为教育投资是最有成效的地方。随着更深入的研究得出了更具说服力的结论,政策建议常常被修订或撤消(见“关于传播机制的话语辩论”)。比如,20世纪50年代和60年代捐赠组织建议发展职业教育,之后,这个建议时

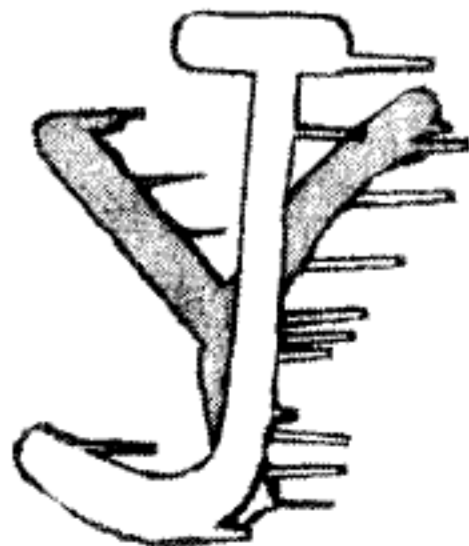


断时续,结果追随国造成某些严重的教育浪费(Samoff, 1995)。

在这种研究传统中,有几项研究考察了学校教育对妇女生产力的影响,比较了受较少教育的妇女和受不同程度学校教育的男性的工资量。由于这个例子是关于教育与男性生产力的早期研究,这些相对较新的调查研究尚未报告各国间一致的结果。但这里的有些结论证明是正当的:与男性的案例一样,受教育的妇女也有个人的和社会的回报率(舒尔茨,1993)。这在发达国家和欠发达国家都是如此(Stromquist, 1989)。在某些国家,妇女受学校教育的机会和/或个人回报率实际上大于男性。许多政府报告中强调了这些研究结果,调整了妇女受教育的投资,引出了90年代发展中国家妇女教育工程的主要推动力。

在这些研究中,占主导地位的生产力概念和测量并非没有受到挑战。研究劳动力市场的经济学家注意到,学历证书的等级可能会扭曲市场,因此正在削弱生产力与工资间的联系(Carnoy, 1995, Knight & Sabot, 1987)。在真实的范围内,全世界对正规学校教育的重视在日益增长,这可能增强了把正式学历用作找工作的资格证的趋势。因而不断增长的学校教育个人回报率完全不必伴随着个人生产力的增加(Collins, 1971)。有些经验研究对表明学校教育对生产力有积极影响的直接证据提出质疑(Berg, 1970)。但近来更多的关于农民教育和农民生产力的研究都提供积极的结果(Lockheed, Jamison & Lau, 1988; 也见于 Honig's [1996]在牙买加的小企业家中所做的教育和利益性的研究)。更广阔的社会学评论认为,简单扩张接受更多教育的个体的数量并不一定导致更多的富有生产力的工作岗位的增加(Collins, 1979)。由此看来,学校教育主要是一种分类和分配的机构;学校是社会分层组织,用更高的证书战胜较低的证书来谋取报酬更优厚的工作(Spring, 1972)。

这并不意味着学历越高必然生产性越高。当社会被概念化为一个更为封闭的系统时,则这一过程被假想为一种社会阶级秩序的简单再生产,设想为社会精英阶层更能为他们的子女把持教育权(Bowles & Gintis, 1976; 见 Olneck & Bills, 1980)。设想一个更开放的社会时,社会阶级之间、种族与宗教群体之间及近来更多的是男性与女性之间,

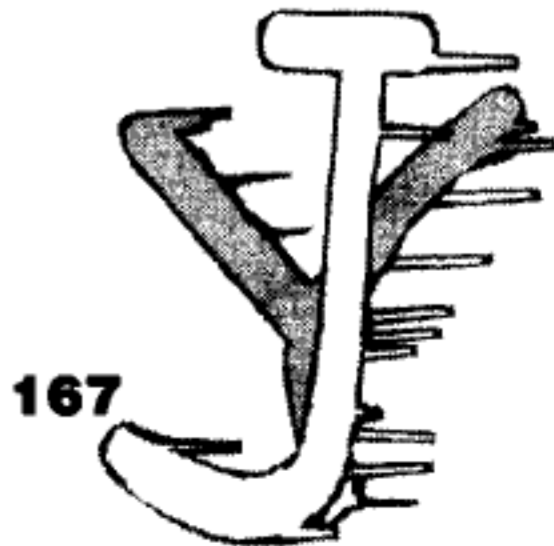


就会产生大量竞争的紧张与冲突。然而,所有这些都假设能导致生产力的增加。不能把证书社会与生产性更强的社会混为一谈(Collins, 1979)。因此,早年的乐观主义就让位于更富怀疑和批判精神的发展与教育的社会学现象。这一基调的变化在考察教育对政治和文化发展的影响时会更加清楚,本章后面部分强调了这一点。

一项更近的文献评价使某些早期批判中暗含的一种方法论要点更明确,并对核心问题提供了重构的新思路。这种方法论的要点是直接的层面分析观点:即使更多的学校教育会导致更多的个体生产力这种观点成立,学校教育对个体层面生产力的影响并不一定导致社会层面上的经济增长。为了证实后面的推断,需要比较社会而不是个人(见 Meyer & Hannan 的论文集,1979)。有关人才外流的文献部分地表明学校教育扩展了,社会并没给它的更富生产性的工作者创造更多的生产性工作。这种实质的社会重建要求验明教育扩张导致经济增长的条件(Fuller & Hubinson, 1992; Hanushek & Kim, 1996)。下面,我们先考察有关教育扩张对经济增长影响的跨国分析,然后转向对学校教育某些形式的影响的分类研究。

哈宾逊和梅厄(Harbison & Meyers, 1964)的研究在这一领域中最具有跨国影响。他们的研究报告说,一个国家的教育入学人数水平与经济福利之间存在积极的关系,研究强调说,中等教育对经济有更强劲的影响。因为这项研究是跨部门的,所以不能确定孰因孰果,因此,这里就提出一个“鸡和蛋”的问题:是经济增长导致教育扩张,还是反之?(Andson & Bowman, 1976)而且,早期的研究常常是以双变量为特征,或者是在分析中并不包括足量的合理控制变数。

然而,在20世纪80年代和90年代,跨国研究者们用分块资料的多重变量分析对这一问题发起攻击。这些研究表明,初等和中等教育比高等教育对经济发展有更强劲的影响(Benavot, 1992b; Meyer & Hannan, 1979)。而且,学校教育扩张对经济影响看起来对穷国来说更有力。非常有趣的是,这一结论与哈宾逊和梅厄强调高等教育对经济影响较弱的主要观点是一致的。在美国,从事高等教育扩张对经济影响进行一次性系列分析的研究人员得出了类似的结论(Walters & Ru-

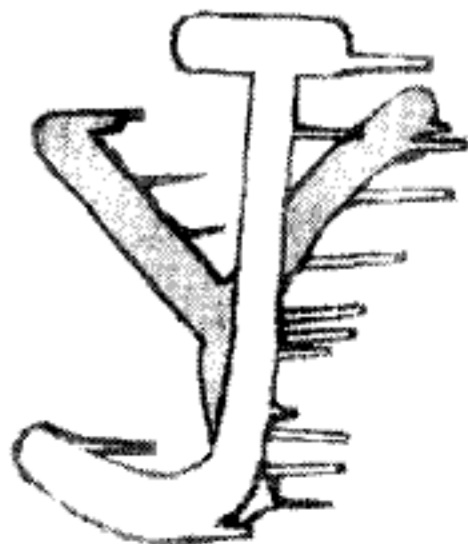


binson, 1983)。

在这些分析里,独立相关变量在学校教育类型或课程之间或者在接受更多学校教育的不同人口之间没有区别。如果某些学校教育类型比其他类型的学校教育更能直接促进经济增长,那么区分它们的影响需要比简明统计学按该层次学校教育的典型年龄组百分数来估计中等教育或第三级教育入学人数更精确的测量指标。运用不同的研究方案设计和分析方法,几项研究都证明了学校教育的更多的科技构成会带来普遍而积极的经济结果。关注法德两国较低层次的学校教育,某些研究说明,更多技术分轨的扩张所带来的显著的积极影响在更多古典分轨的增长过程中并未发现(Garnier & Hage, 1990; Garnier, Hage & Fuller, 1989; Hage & Garnier, 1990; 1992)。研究者们推断,在这些技术分轨中所学得的技艺比起更强调高文化的古典分轨来与经济需要更相关。另一项研究考察了初等教育强调的各门课程对经济发展的影响。此项分析表明,排除其他影响因素,更强调科学课程对经济发展的积极影响。把观察对象从学校教育的低级阶段转向高等教育,其他跨国调查都盯住了高等教育不同领域的研究对经济的影响。主要的跨国研究结果是科学和工程大学生入学人数的增长会积极影响经济发展(Ramirez & Lee, 1995; Schofer, Ramirez & Meyer, 1997)。

总的说来,这些研究结果表明,教育中的科学化与经济增长的联系看来是真实的。不过,需要更多的研究来检验这个一般推理的内在涵义。比如,一项关于美国的科学与工程学大学毕业生对经济影响的系列分析(Walters & O'Donnell, 1990)并未发现有意义的影响。还有,斯考佛和同事们(Schofer, 1997)发现,享有声望的科学活动的某些方面,比如研究和专利,对经济有负面影响。最后,尽管许多这样的研究并未包括大量的发展中国家,但国际发展组织有时却用它们来公正地调整发展中国家的政策建议(在“论国际发展转换成教育话语”中的描述)。

这个知识领域里的第二个方向是性别教育影响的崩溃。比如,比南沃特(Benavot, 1989)研究发现,妇女享有中级教育对经济有积极影响,而女性第三级教育的注册数并没有这种影响。进一步的研究可以



估计高等教育不同领域中女性和男性入学人数的影响。这一研究方向把日益增长的利益与性别相连的成果都整合进孤立的科学影响。最近有一项关于中等教育水平科学教育的跨国研究断定,女性不一定先有反科学的倾向。女性在中级科学教育水平上的参与和成就在不同国家之间差异很大(Caillods, Gottelmann-Duret & Lewin, 1996; Baker & Jones 关于数学成就的类似研究结果,1993)。

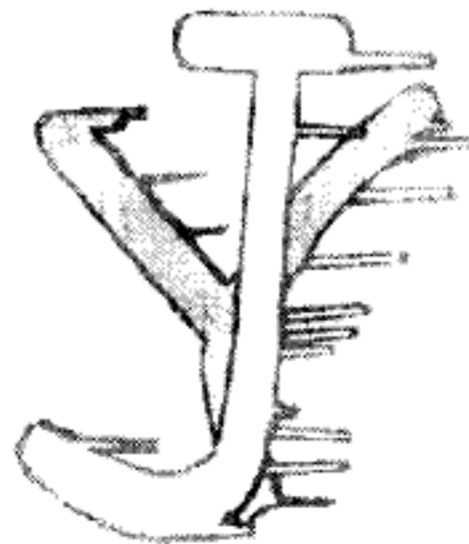
政治发展

对学校教育扩张的经济作用持乐观态度的人也同样会强调政治收益。探索的主要路线集中于学校教育对政治知识、价值和个人态度的影响。对教育的政治社会化影响反映了这种研究传统。宏观社会学的方法是直接探索教育对政治民主和国家统一的影响。在个体和社会两个层面上分析,前期的研究工作比后期研究莫基于对学校教育的变革力量的更大信任上。

168

来自政治社会化的最主要的结论是,拥有更多学校教育的个体似乎对他们自己的政治制度所知更多,有更为积极的政治价值和政治态度。后者经常被界定为参与的、民主的、宽容的价值观和态度。对政治社会化的比较研究包括阿尔蒙德和沃巴(Almond & Verba, 1963)及托尼和海斯(Torney & Hess, 1969)的开拓性工作。有些研究比较了接受各级学校教育水平的成人,而其他则研究比较了不同国家背景中学习不同课程的儿童[比如,托尼(Torney, 1976)对公民教育的跨国研究]。研究的假设是在民主社会的学校中,什么是民主的工具,怎样才能使更多的学校教育导致更民主的观念和实践。如果准确地说,学校如何成功地实现这个目标并不明了,有的争论强调课程和师资是组织资源,而更广阔的社会解释强调学校机构塑造公民的特征。

这种政治社会化的研究取向目前仍在延续,并进行着公民教育的二级国际研究,也有的在进行着教育、民主、人权的比较案例研究,比如斯塔基(Starkey, 1991)。许多新民主似乎特别对学校如何形成民主思潮的观点感兴趣。不过,近来更多的研究对早期的结论提出疑问。比如,怀尔(Well, 1985)认为所接受的学校教育和政治宽容之间的联系



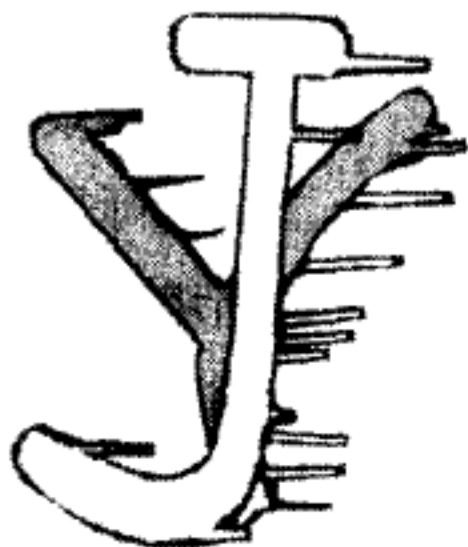
各国不同。在一个有更多权威主义遗风或政体的国家里，受教育越好的人不一定越具有政治宽容性。这种研究结果表明，在这种探索领域，研究者应该避开无条件的结论。在确定教育与政治上的民主信仰和价值的关系时，学校运行的政治背景可能是一种重要的随机影响因素。

与那些早期研究提到学校教育与生产力关系问题一样，上述这些研究提出了一些同样的概念化与测量的问题。对纸笔测验作为民主思潮评价手段的信任会受到挑战；大概受教育越多的人越能准备得更好以做出精确的反应，并因此而夸大了得分。不过，对这项研究的评论要求回答这样的疑问，为什么受教育越多越能更好地确定或更规范地做出可接受的政治反应。

即使我们确实接受了早期研究结果表面上的合理性，此处涉及到的关于学校教育和经济发展问题与分析水平的争论也太早了些。这就是说，研究者不能依据学校教育与价值的个别资料来推断教育扩张对政治民主化的积极影响，需要直接研究教育对构成政治民主的制度性游戏规则的影响，不是从个体层面的资料中推断出结论。

大量的比较性理论推论提出或预测，受过教育的市民是建立和巩固政治民主的实体。在这一背景下，美国常被看作是一个在历史上相对较早的扩张教育和发展政治民主的国家(Lipset, 1963)。在较发达(Cutright, 1969)和欠发达的两类国家中(Adelman & Morris, 1973),找到了支持这一结论的论据。这些研究及其他一些研究典型地运用了横断研究设计，提出了在回应关于早期教育与经济发展的著作中产生的一系列同样的问题。运用早期分析政治民主的同样指标，但不把这些指标在时间上加以扩展，这项研究表明，接受较低层次的学校教育(而不是高等教育)对政治民主有积极的影响(Ramirez, Rubinson & Meyer, 1973)。不过，一项使用更多且好的政治民主测量方法的最近研究发现高等教育对政治民主的重要影响(Benavot, 1992b)。这项研究还表明教育影响在不同时期也是不同的。这项研究还进一步认为，教育扩张和政治民主之间的关系也表现出更多的条件性特征。

另一些研究关注的是政治秩序和国家整合。有些学者担心膨胀的高等教育体系会导致政治动荡；跨国分析表明并不存在这样的后果



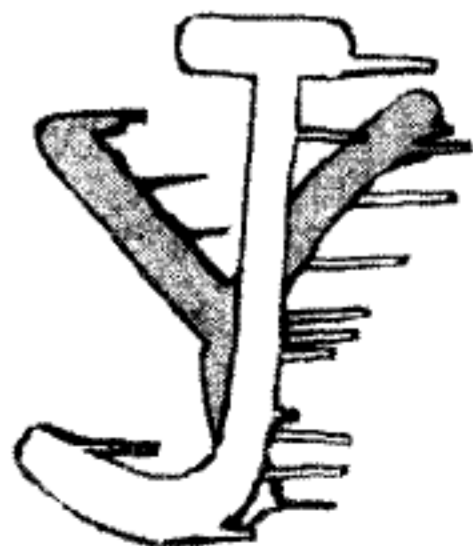
(Gurr, 1971), 也没有证据表明教育扩张会影响一个国家的政体类型 (Thomas, Ramirez, Meyer & Gobbalet, 1979)。一项关于马来西亚教育在促进国家统一方面的作用的更为定性的评价断定, 教育在支持国家整合方面是失败的 (Singh & Mukherjee, 1993), 这与 20 世纪 50 年代和 60 年代对教育的国家建设潜力所寄予的巨大信赖形成了严酷的对比 (见科尔曼的论文集, 1965)。

文化发展

虽然现代化理论研究与经济和政治发展研究密切相关, 但它也非常关注文化发展与个人发展的关系。现代化理论家们运用帕森 (Parson, 1957) 的结构差别理论来解释社会机构是怎样不断增加的, 传统社会的简单结构是怎样变得更加复杂以回应技术和/或价值的变化的。对这些理论家中的大多数人来说, 现代化大约等同于西方化。

比如麦克莱尔德 (McClelland, 1961) 提出, 与西方个人主义和进步理念密切相关的儿童培养实践, 造就出更多的有高层次成就需要的个人, 反过来, 这又受曾经是更高层次的结果和生产力的成就需求所驱动, 创造出有成就的社会。学校里这些培养儿童的实践和类似的努力形成了个体的现代性。这是一种以高度乐观主义、效率和自我导向为特征的状态 (Inkeles & Sirowy, 1983; Inkeles & Smith, 1974)。有些案例研究曾把传统社会部分消逝的证据看作学校教育的功能。最近有更多的著作考察了各种教育经验对阿尔及利亚学生个体现代性的影响。结果显示, 更现代的思潮明显受法国教学和研究领域的影响, 学自然科学的学生比学人文科学的学生表现出更多的现代性状态 (Coffman, 1992)。此项研究表明, 并非所有的教育经验都会产生同样的现代化后果。在某种一般意义上说, 读写能力可能正在现代化, 相反, 它也可能与这种理论描述的情况完全不同的个人取向相一致。

现代化能否与西方化区别开来是这类文献的老生常谈。正如有些人认为经济发展的道路有多条一样, 有些研究者认为, 存在着多种与实现现代化一致的个人取向与制度安排。而且, 正如更多的学校教育和更高的生产性与民主性个体之间有一种因果关系, 但并非合起来必



然地就是经济增长和政治民主一样。单独看来，扩张的教育与更多的现代性个人紧密联系，但这也不能在社会层面上证明可得出因果推断。社会层面的跨国比较研究是必需的。这类文献包括把社会现代化概念化的早期努力和探讨学校教育对社会现代化的贡献(Black, 1967; Eisenstadt, 1963)。不过，这个概念比经济发展或政治民主复杂得多。几乎没有研究更多的去尝试直接评价教育对社会现代性的影响。

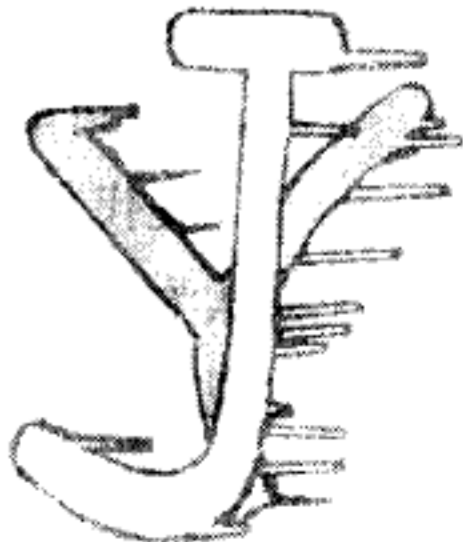
170

一条显而易见的研究大道通往教育对不平等的影响，因为这意味着教育对不平等影响是现代社会的组成部分。因此可以认为，教育的影响会使一个社会更开放更平等。尽管对个人收入不平等的跨国研究太多，但几乎没有研究考察收入不平等差距越小的国家是否教育越扩展。一项尚未公开的研究表明没有影响(Shanahan, 1994)；这一研究结果更符合社会不平等结构理论(Boudon, 1974)。几乎没有人直接考察教育对其他不平等形式的影响：比如男性与女性之间。个人层面上分析，一项研究表明受教育更多的人不一定更加支持政府缩小男女不平等的努力(Davis & Robinson, 1991)。更为社会层面上的分析表明，高等教育中女子份额的扩张明显影响了他们对有报酬的劳动力的占有份额(Weiss, Ramirez & Tracy, 1976)。人们常常以为，女子教育通道的扩张将产生广泛而积极的发展影响，但这个领域需要更多的研究。

小结

从个人层面分析，我们发现学校教育明显地影响工资，但关于工资是不是生产力的充分量标的争论还在继续。还有一种理论假设，受教育越多的个人政治上越活跃，尽管学校教育对政治宽容的影响更多的是多种多样的。最后，受教育越多的个人越是展现出与现代化理论一致的某些价值，但这是否能更简单地看作是更西方化的证据尚待进一步研究。

然而，这些研究中没有任何一项证明社会层面的推论。直接的跨国比较研究方兴未艾。与早期的研究强调全球教育效果相反，近来研究更注重把不同类型的学校教育影响与对不同的受教育人口所带来



的影响区别开来。有部分研究强调学校教育扩展的经济利益，特别是更加技术性的形态。与此相对照的是，教育扩张的政治和文化后果及政治或文化发展的教育源泉仍有待揭示。

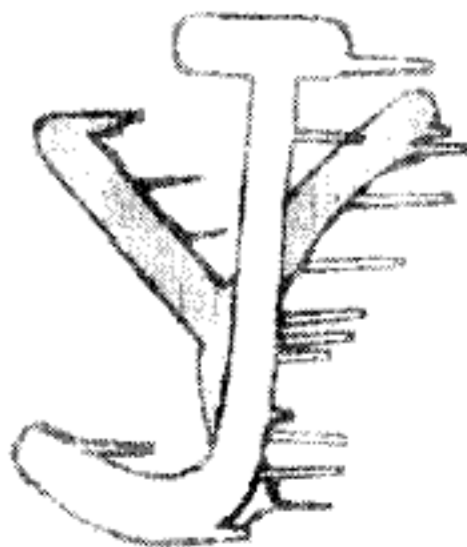
发展对教育的影响

关于教育与经济发展关系的“鸡和蛋”的问题也存在于教育影响政治和文化发展的方面。或许教育更是经济、政治、文化发展的结果而非其原因，也许它们互为因果。大量的这类文献直接在社会层面上操作，并把教育系统的扩张视为主要的依存变量。近来更多的研究关注教育系统的特定方面，比如课程重点或特定学习科目，或特定人口的科学和成就，比如女性。下面我们主要关注的是跨国研究文献。 **171**

有些文献聚焦在大众教育的增长与扩张上，而另外一些研究关注的是高等教育的组织与增长。学校教育与市场因素之间以及学校教育与国家之间的联系也是这一类分析研究的传统。这些评论先关注大众教育研究，随后转向高等教育研究。我们只是考虑那些把教育成果作为一种功能性发展变量来研究的文献。

大众教育

历史学家和社会学家逐渐认识到，大众化教育的兴起不能完全被解释为工业化的结果 (Maynes, 1985; Ramirez, 1997)。这一普遍结论在一项有关瑞典大众教育兴起的案例研究中得到很好的说明，这项研究揭示了大众教育与前工业社会基础的并存性 (Boli, 1989)。尽管对工业化更为保守的和比较激进的两种逻辑推理方式非常普及，但历史证据并不支持任何偏好性的因果分析，即把大众教育的兴起看作是经济发展的一种功能，即使是初等学校入学人数的扩张主要的也不是靠经济发展来推动的。专门资料的跨国综合分析表明，大量的初等入学人数的增长与经济各种指标无关 (Meyer, Ramirez, Rubinson & Boli-Bennett, 1977; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992)。在整个 20 世纪，发达国家和欠发达国家都扩张了大众教育。



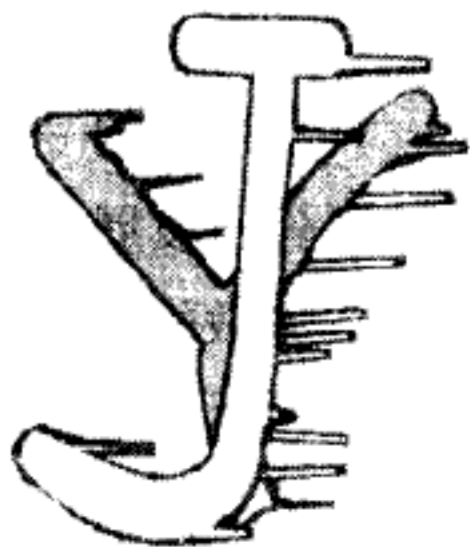
另一套主张围绕着政治因素展开。历史学家和社会学家把大众教育的兴起与民族—国家的兴起联系在一起 (Bendix, 1964; Reisner, 1927)。培养忠诚公民的大众教育的确是大众教育兴起的一个主题。然而, 没有证据表明, 越是整合的民族—国家兴起大众教育也就越早 (正如前文已指出的, 大众教育在促进国家整合方面取得成功的观点已受到挑战)。大众教育也不是一个貌似公平的民主故事, 因为大众教育是在可比较的时段内, 同时出现在比较民主的北美和更为集权性的西欧 (Ramirez & Boli, 1987)。前述对初等教育的跨国分析也未能显示出令人信服的政治的和社会现代化的影响。

二战后时代, 大众教育的扩张突破了各种类型的国家边界与社会经济结构。尽管证据混乱, 但官方和民间都还是信任学校教育的变革力量, 以及全世界范围内一致同意的全民教育权。这个国家或那个地区初等教育入学人数的滑坡因而被议论为经济和道德危机 (Fuller & Heyneman, 1989), 这种危机渐渐引起国家政权和超国家组织的注意。这一点在从国际发展转向教育话语的那一节再做考察。

这些研究结果可以按着大多数历史学家对大众教育兴起的叙述来加以解释 (比如 Mangan 的大量章节, 1994), 或者, 从更一般的社会学的观点强调超国家力量的作用。历史表明, 通过多种途径, 不同的经济、政治和公民社会都集中在扩张大众教育的价值选择上。对比来看, 宏观社会学家主张, 在全球层面上形成的进步和公正的唯一模式促成了其他方面的社会大众教育结果的共同特征, 这种模式的影响促使教育成为一种国家建设工程, 完全排除了它对国家建设相关发展活动的实际影响。尽管在某些社会国家更直接地被控制在国家政权的机构中, 而在另外一些社会中, 国家建设卷入与国家机构联系松散的社会运动。

在 18 和 19 世纪, 这些正在出现的模式中的教育角色比目前的地位更卑微。大众教育开始是严格地为地位低下的不同社会阶层开办的, 但是学校逐渐被视为进步的火炬和共和的柱石。这种提升了的教育观, 如同想象的、追求进步的稳定社会的民族—国家本身的出现一样出现了 (Anderson, 1997)。到 19 世纪晚期, 可以断言, 普法战争中是

172



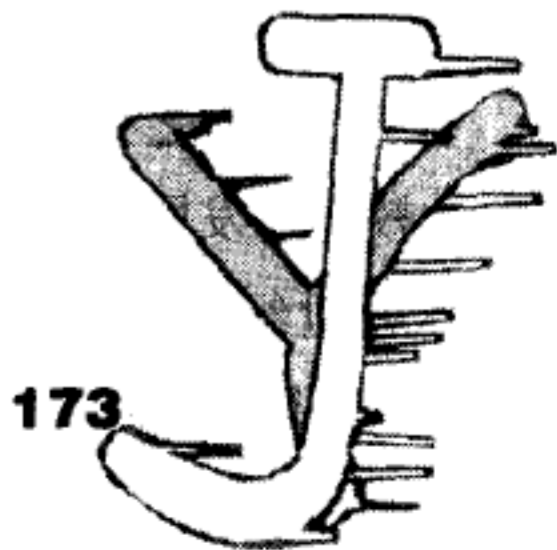
由于普鲁士的中小学教育而使普鲁士获胜。在整个 20 世纪,学校教育与发展之间的假定联系很少被看作社会发展中的一种不同层面的功能,而更多的是看作世界发展蓝图普遍形成的一致结果(Ramirez, 1997)。后来我们则强调,教育是描绘和传播世界发展蓝图的一种机制。

更多的近期研究考察了各种发展水平对课程内容和重点的影响(Kamens, Meyer & Benavot, 1996)。这些研究显示课程发展趋势惊人的类同,这种趋势似乎与地方经济或政治结构的要求或者说地方民众或精英的利益没什么关联(见本卷中 McEneaney 和 Meyer 对本文献的评论)。其他跨国研究关注的是初中等学校教育中对男女生要求的变化趋势,即显示出性别的非差别化趋势。此项研究也表明大众教育的增长涉及男女学校教育的扩张。

高等教育

高等教育发展的早期案例研究关注跨国组织和机构的差异并试图解释这些差异(Clark, 1977a, 1977b)。在这些以及相关的跨国研究中,中央政治集权水平的差异说明高等教育由国家政权控制的程度差异(Ramirez & Rubinson, 1979)。学术管理结构的不同也被作为市场力量和国家传统的功能加以考察。在这一传统中,最近的一项比较研究得出的结论是,与在中级教育层次上存在着强烈差异的教育系统比在高等教育层次(如德国)上的差异程度似乎比差异水平较低的教育系统(比如,美国, Windolf, 1997)更低。此项分析也表明,高等教育的扩张对市场力量的回应(商业圈)在市场力量比国家机器力量有更大影响力的社会中更大,这种回应在美国就比德国更明显。

高等教育的扩张并不总是被视为进步的标志。不仅对高等教育的积极影响有更多的怀疑论,而且直到二战后高等教育的精英特征也被认为是理所当然的。高等教育在某些国家逐渐地几乎成为大众化的机构,而在另一些国家,把高等教育纳入更为亲近大众的背景(more mass-friendly setting)仍是一种渴望。几乎没有证据表明,高等教育的扩张主要是经济发展水平的一种功能;更多的证据表明,妇女分享高等教育份额的增长是一种世界性潮流(Kelly, 1991)。在欠发达国家,高



等教育制度的更新明显影响女性分享份额的增长。此过程表明，一国所处的时代影响其接受变化中的世界的的能力，这种变化中的世界强调谁应该进入高等教育(Bradley & Ramirez, 1996)。

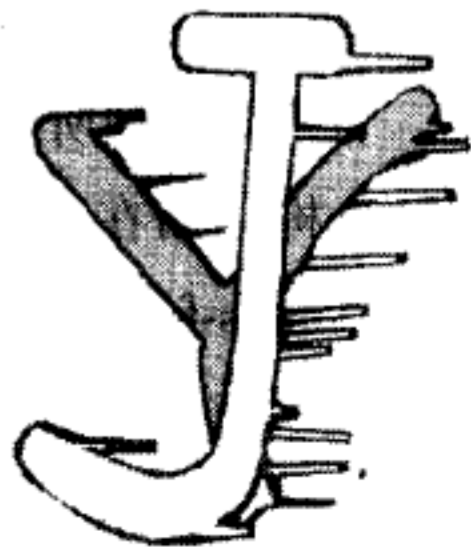
还有迹象表明，高等教育的内容正在变得更加多样化，在其涵盖的领域变得更具当前取向(present-oriented)。尽管它们的发展轨迹和浓厚的文化背景各不相同，但更多的大学尤其是许多新建的大学似乎比先前时代的大学与大众教育机构和广阔的发展内容的联系更加密切(Frank, Wong, Meyer & Duncan, 1996)。也许真的是越来越多的人和社会正在自己组织起来，好像“高等教育之外无生路”一样(Shils, 1971)。这可以解释某些内部力量对外部压力的反抗：约束昂贵的高等教育成本的增长或用受教育者的小费和学费来支付部分费用。世界银行常用这些压力作为教育部门中资源合理化分配计划的组成部分。

小结

大众教育的出现和扩张很难解释成国家或社会特性的一种功能，比如发展水平。学校教育与国家政权更加直接的联系程度或向市场力量更开放的程度，有很大的部分是社会自身在多大程度上受市场或国家驱动的结果。然而，教育扩张的世界性特征和扩张基础的普遍性表明外部因素起了重要作用。

我们发现高等教育的内部组织在各国差异更大，但是潮流是更加大众化。因此，20世纪的基础教育和高等教育的大众化看来要与通过教育促进发展的超国家蓝图一致起来。个人层面上对更多教育的需要是在增加，性别问题比过去受到更多关注。越来越明显的是，争论的核心随着构成高质量教育(quality education)的成分而定，这越来越被看作是发展的关键。

矛盾之处在于：直到今天，经验研究不能确立形式上被放大的教育与发展之间的普遍因果联系，尤其是在社会分析层面上。不过，到20世纪末，旨在发展的教育的普遍性蓝图在许多国际教育宣言和公约以及国家战略和政策中浮现出来。下面的章节聚焦在全世界描绘和传播这些蓝图的机制上。



传播机制

二战之后，旨在强调发展的普遍性教育蓝图问世并迅速传播，其结果是不同民族特征的国家间普遍性教育原则、政策直至实践的增长。解释教育同型性*增长的尝试强调强制、模仿和对规范的服从 (Berman, 1983, 1997; Meyer, Nagel & Snyder, 1993)。大部分这类文献遗漏的内容是对这种同型性生成机制的分析。这一部分用四小节来论述这一缺陷。首先，我们将抽象深奥的进步和公正的理想转换为关于全球层面教育和进步的理性话语。其实，我们把这些话语格式化为国际发展组织。最后，我们来考察国际发展专业人员在制度化和修订教育和发展话语中作用。

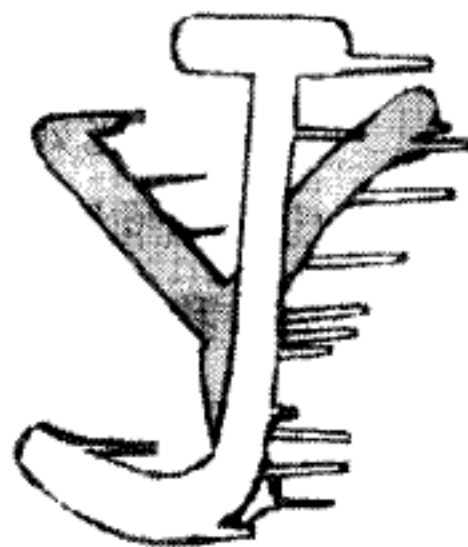
174

图 7.1 勾勒出我们的观点。从假定进步和公正的世界理念转化为发展,更具体地说,转化成教育与发展的话语。这个理性化话语为发展专业人员和国际发展组织的系统工作提供了便利。这些专职人员和组织反过来通过展现话语的协调活动加强并规范话语。国际会议就是这类活动的一个例子。1944—1900 年间,联合国各种组织就特定发展领域召集主持了 16 次以上的全球性会议,比如家庭计划、水和卫生设施以及食品等问题。每次会议都不仅把国家代表而且还有国际发展组织的核心人物召集在一起共谋大计。

175

到 1990 年第一次全民教育会议为止,这些会议的标准性成果包括无约束力的宣言和行动框架。这些声明及其相关的框架典型地引出有关进步和公正的最高理想,因而实际上强制性地要求国家代表认可它们。假设宣言和行动框架中的理想起了显著作用,那么继这些国际会议之后编制的国家计划经常纳入扩展了的人权、公民权和发展的定义之中。

战后大部分时期,这种“会议—宣言—国家计划”圈在下述两个方面促成了许多松散联结(Meyer et al., 1993; Nagel & Snyder, 1989)。—



* “同型性”指采用类似的社会结构从事类似的事业的集体主义倾向。

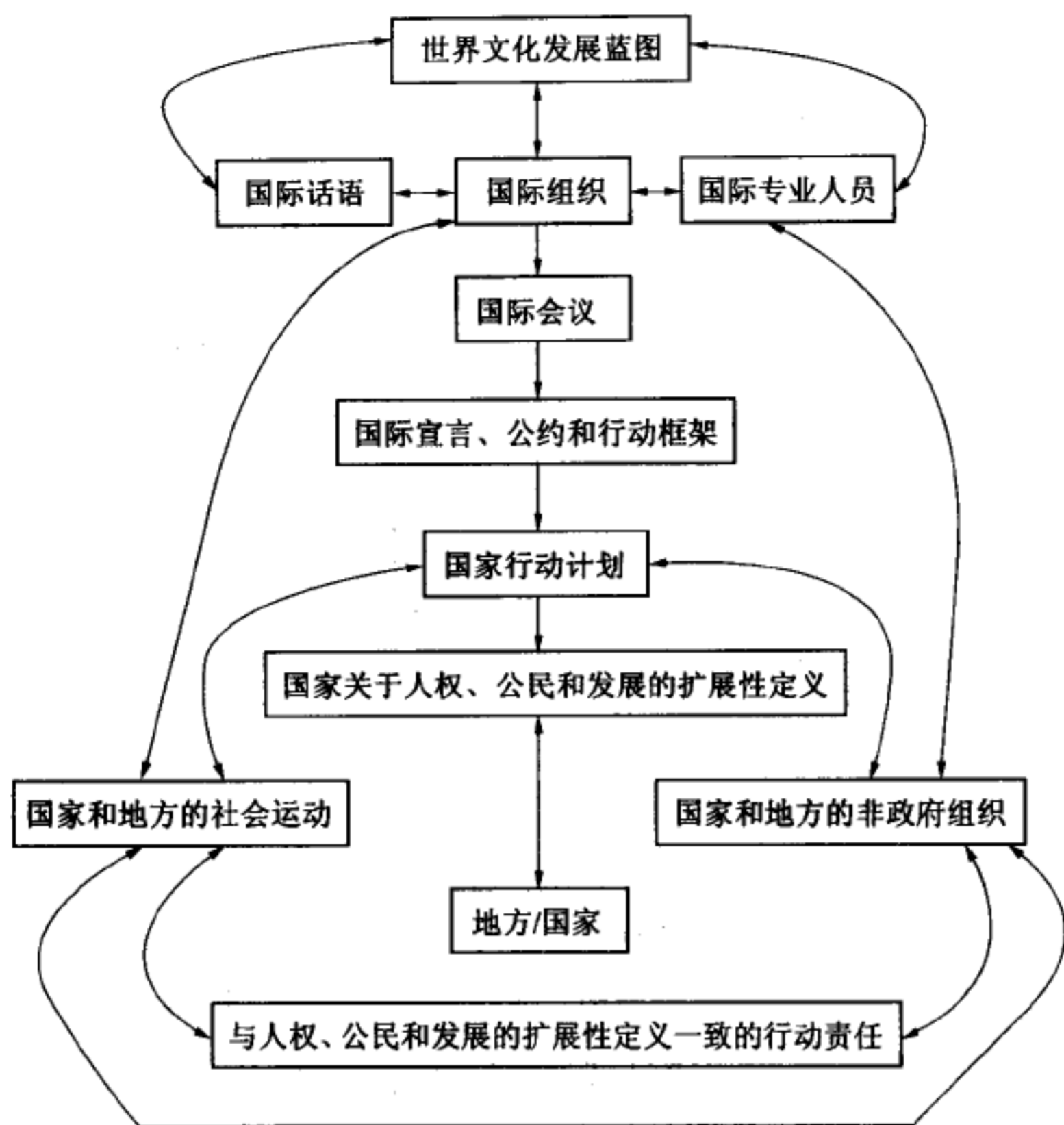
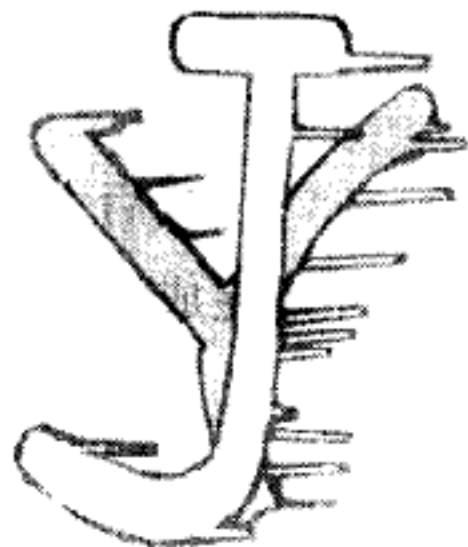


图 7.1 实现教育和发展蓝图的机制

方面,国家教育政策的制定要回应国际教育准则;另一方面,国家教育政策又要在国家层次上实施。不过,近年来政府管理国际发展的组织增加了新成员,并支持国际、国家、地方非政府组织(NGOS)参加国际会议。它们也支持NGOS在国家及地方层次上监控宣言和国家行动计划的实施。随着新的便宜电子通讯的出现,当政府没有实施那些计划时,地方NGOS可以公布国家级和地区级的国家计划以引起国际社会的关注(比如,社会观察,1996)。费舍(Fisher, 1998)认为这样可能会密切国际准则与次国家级行动之间的联系。

我们要详细描述图 7.1 中的与教育和发展相关的过程。注意图 7.1 中大部分箭头是双向的,这表明这些节点的影响是相互性的和反复性的。总之,随着时间的流逝,教育与发展之间的联系更紧密更制度



化;通过扩展,发展和教育的内涵也拓宽了;重点也从孤立的关注集体经济增长转向把个人权利和公正也纳入视野。

扩张的话语和组织

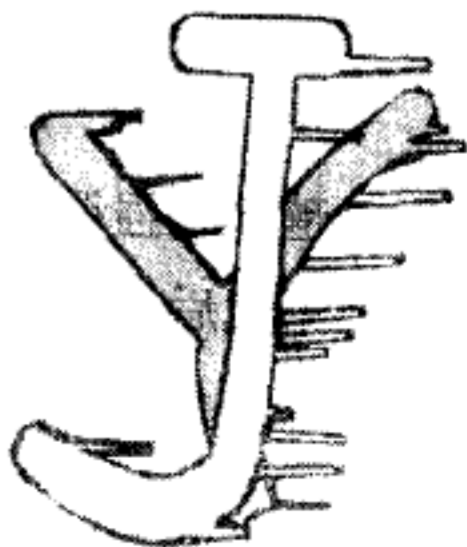
二战结束以来,一种强调进步和公正(Fagerlind & Saha, 1983; Meyer, Poll, Thomas & Ramirez, 1997; Robertson, 1992)的世界文化提出了一套关于发展的理性化话语,而且随着时间的流逝,为教育在发展过程中构建了一个核心角色。最正当的角色成为带有广泛的国家和个体发展目标 and 个体公民的民族国家,他们的教育与他们的发展和他们的国家的发展联系在一起。

发展的扩张性定义来自1948年联合国的《人权宣言》。宣言明确了个体维持最低生活水平的权利,但并没有详细说明怎样确保这一水平:“第25款,第一段。每个人都有足以维持自己和家人健康与福利的生存权,包括食品、衣物、住房、医疗和必要的社会服务……”

然而,无约束力的宣言转化为有约束力的国际公约的后续努力进一步精细化,国家有义务为个人的发展付出更大的努力,富国有义务为穷国提供援助以帮助它们完成这一责任。 **176**

第11款第一节。缔约国政党认识到每个人享有充足的生活标准……和不断改善生活条件的权利。国家政党采取适当步骤保证这一权利的实现,并认识到这会影响到基于自由认可的国际合作的实质上的重要性。(联合国,1966)

这些文件创造了一个发达国家与发展中国家的世界,鼓励前者对后者提供外援或发展援助。从最初的情况来看,多边组织比如联合国,有望成为主要的援助通道。冷战的出现阻止了联合国的合作计划(Black, 1989);到20世纪50年代,许多西方国家开始主要通过宗教组织以及早在殖民地时期就已建成的非政府组织输出发展援助。随着时间的推移,这种实践也在不断增长(经济合作与发展组织,1988)。而且,在20世纪60年代和70年代,大多数高薪国家也形成了双边政府



援助组织。其结果,截至到 20 世纪 90 年代早期,大约已有了 250 个多边组织、40 个双边组织、5 000 个国际非政府发展组织(Chabbott, 1996)。随着时间的推移,这些组织密度增加,越来越官僚化和专业化。虽然最初关注的是与经济生产紧密联系的部门(如农业或基础设施),但国际发展组织最终扩展到所有的社会和经济领域,包括教育。

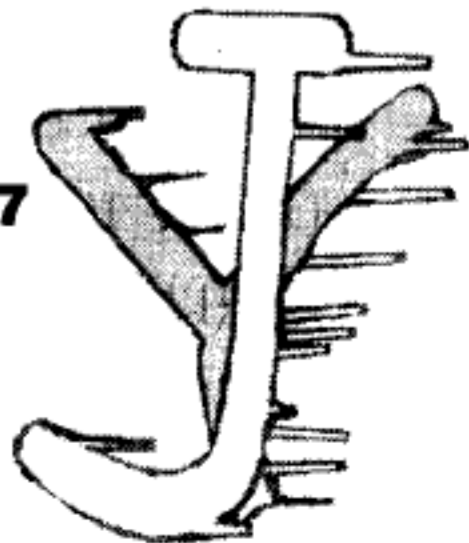
此外,上文摘录的两种文件都强调发展的目标不是国家经济——传统的“国家福利”——而是每个人的福利。个人发展成为国家发展的手段。在许多联合国的文件中,个人发展就相当于个人所受的教育。最著名的文献包括《人权宣言》的第 26 款,把教育界定为人权,以及《国际经济、社会、文化权利公约》(联合国,1966)的第 13 款和第 14 款,又把这一主题扩展了。在 1990 年,至少 150 个国家加入《全民教育宣言》,重申了这些权利和影响并再一次坚定了它们对全球、国家和个人层面上教育与发展之间关系的信心。

1. 重申教育是一项基本权利……
2. 理解教育能保证更安全更健康更繁荣和环境更优美的世界,同时促进社会、经济和文化的进步,宽容和国际合作;
3. 懂得教育是社会和个人得以改进的关键因素,即使不是充分条件……(联合国教科文组织,1993)

注意这一段陈述了发展教育的道德观(作为权利的教育)和工具观(作为一种实质的发展性投入的教育)。在战后的大部分时间里,工具观多来自人力资本理论(Schultz, 1963),主导了自由组织(即世界银行, USAID)。与此相反,规范观在进步主义的特别基金管理者中更为流行(即联合国代理机构,北欧双边组织; Buchert, 1994)。

最后,发展话语中普遍关注的焦点是每一个个人,国际发展机构越来越强调发展过程中的个人福利和广泛参与的话语。到 20 世纪 80 年代后期,关注的焦点转向边缘群体,比如少数民族(种族)和妇女。教育成为努力提高这些群体社会地位的一个中心论题。

总之,我们描述了全球层面上关于发展实质的话语,同时引出了



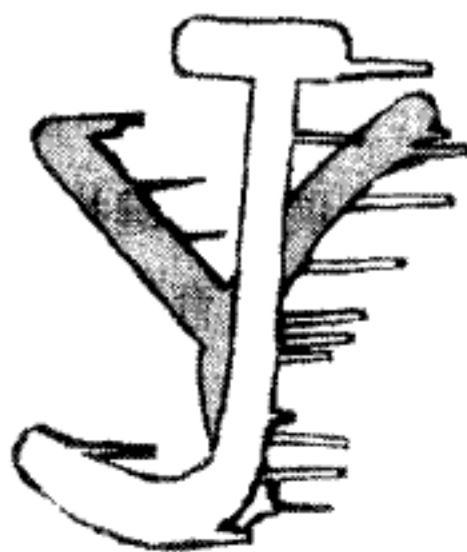
下述话语扩张的机制，即教育和发展、国际发展组织的建立及促进其发展的活动，比如国际会议。下一部分考察沿着发展话语的嬗变轨迹而出现的教育内容的演变。在这一部分里，发展的话语给国际发展组织领域的建立提供了便利条件。相反，随后我们将表明，这些国际机构一旦建立起来，就会生产出次级话语，这是在不同年代强调不同层次和类型教育的结果。

把国际发展转化为教育话语

自从二战结束以来，联合国关于发展的制度化话语为几十个正式的联合国附属组织的建立提供了法律依据，它们都表示把联合国宪章、宣言和公约操作化的目的。联合国把教育作为人权来发展的承诺，在相对较早的联合国教科文组织的创建中表现得最为明显 (UNESCO, f, 1946)。琼斯 (Jones, 1990) 在把 UNESCO 作为行动导向组织来建立的过程中，强调客观的，即盟国重建被二战破坏的教育体系的物质需要的重要性。强调心理学和国际和平的主题深深地植根于联合国教科文组织，这演化成克雷孟特“战争从心开始”的观点。文盲 (或缺乏学校教育的社会化) 被视为和平的威胁 (Jones, 1990)。此外，UNESCO 早期的教育途径 (比如基础教育) 假设在教育和发展之间存在因果关系。社会科学家和人类学家玛格瑞特·米德 (M. Mead) 号召帮助 UNESCO 确定它的使命，他宣布：

基础教育的任务覆盖整个生活。此外，它要教的不仅仅是新方式，而且是对新方式的需求和激励……如果新教育要占领旧教育的全部阵地，它就必须覆盖生活的所有领域……在许多国家里，新基础教育是由团体实施的，包括社会工作者、本科实习生、农业助手、家庭经济师和保健专家等。(Jones 引文, 1990)

UNESCO 被设想为输送大量发展援助的主要通道组织。像其他的联合国组织一样，随着冷战的开始，UNESCO 也遭受到巨大挫折。从那时以来，许多双边组织，甚至一些其他联合国的组织都创建了教育部



门。此外,其他几个政府间教育发展专门组织,如“国际教育规划院”也出现了(IIEP, f, 1963; 见金, 1991, 有一个更完整的国际发展组织的目录)。虽然联合国教科文组织时时都在雄心勃勃地制定全球计划,比如“世界扫盲计划”,但它对教育发展的主要贡献都变成了报告、领航工程和会议(Jones, 1990)。

众多的因素促进了被考克斯称为教育发展理念学的诞生。联合国教科文组织的地区会议帮助创造了共同的词汇和目标。一批美国经济学家(Becher, 1964; Schultz, 1963) 用人力资本理论的形式提出了教育与发展的理性联系。美国基金会支持经济研究并扩大对其他国家的教育与发展研究的支持(Berman, 1992)。最后,国际发展组织扩张了它们的教育部门,提出特定的教育政策和计划,资助发展中国家新组建的教育研究系统(McGinn, 1996)。

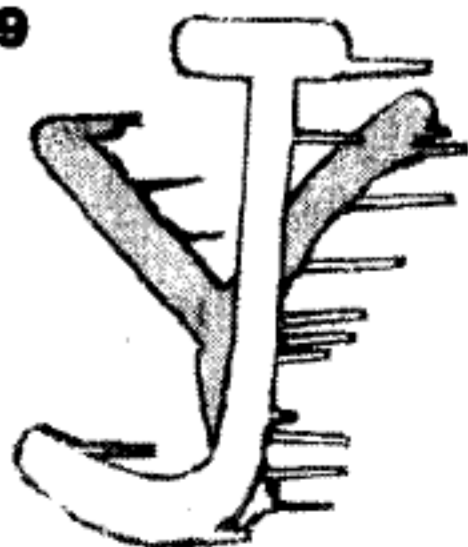
然而,国际教育发展组织促成的教育政策不一定是来自前面几部分叙述的教育研究,更可能是反映了转变中的国家发展理念。表 7.1 是二战以来几十年的国际发展途径的简化图,它在主流实践者的文献中表达得很清楚(Arndt, 1987; Lewis & Kallab, 1986; J. P. Lewis, 1988; Meyer, 1995)。与这些发展途径相对应,我们表明了与教育发展相应的话语和与此话语相关的教育优先权(P. Jones, 1997; P. W. Jones, 1990, 1992)。为了强调这些观念有很多重叠性,年代界限用虚线而不是实线来表示。

虽然在年代上有许多重叠部分,但发展趋势却很明显。首先,发展的概念从国家控制和取向转向国际资助和全球取向的思潮。其次,发展方式越来越复杂,新的发展途径出现了,但尚未完全取代旧的发展途径。不过,最重要的是,我们看到,国家发展越来越多地用“个人福利”这样的词语,而不是用“国家经济增长”这样的词语来界定。与此相一致的是,出现了一种把初等教育的普遍享有作为个人福利和国家发展的关键指标的推动力。这种合理化(包括个人福利,尤其个人享有优质教育的观念处于发展的核心)为构建更宽广规范的教育和发展观念创造了基础。

表 7.1 第二行的开头,1950 年代各国政府和国际捐赠组织提出的

178

179

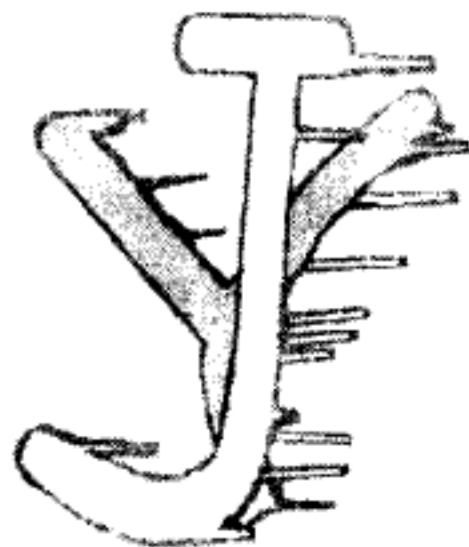


综合经济发展计划途径认为, 每一个民族—国家都是一个相对自主、自治的单位。对国内资源的谨慎管理被假定为国家发展的决定性因素, 而且几乎不必有任何外援就可以获得成功。在这十年里, UNESCO先后实施了基础教育和职能教育规划, 把教化作为社区发展的广阔路径的一部分加以推广。实施初级教育被认为是低成本的活动, 它需要培训教师而不缺乏对外交流。

表 7.1 国家发展与教育发展话语的主题(1950—1995)

年代	发展话语	教育发展话语	教育优先发展部分
1950s	社区发展	基础教育(1949—1955)	农村扩展培训
	技术转变	职能教育	成人健康和农业教化
	综合性国家规划		
	工业化	人力规划	普及初等教育
1960s	现代化	人力资本理论	正规中高等学校教育
	经济增长	人力计划	技术职业训练
	依附	职能教育	职业取向的教化
1970s	基本人类需要	基本教育	正规初等教育
	平等的增长	平等教育机会	非正规青年成人教育
	整合农村发展	教“被忽略的群体”	文化教育
	新国际经济秩序	被压迫者的教育学	成人/终身学习
1980s	消减贫困	人力资源开发	正规初等中等学校
	结构调整	教育效能和效益	教育管理和经费
		优质学习	
1990s	可持续人类发展	满足基本学习需要	普及正规初等和中等学校
	减轻贫穷	优质学习	班级教学与课程的质量
	社会调整层面	女性教育	

在 20 世纪 60 年代, 经济的高速增长成为发展的先决条件, 仍由中心计划来推动。教育规划者敦促发展中国家关注他们的与工业化相关的学科中正规中等和高等教育的有限预算。技术职业培训以及职业取向的教化也得到支持。教育极少被视为权利, 只是被当作工业发展的工具。



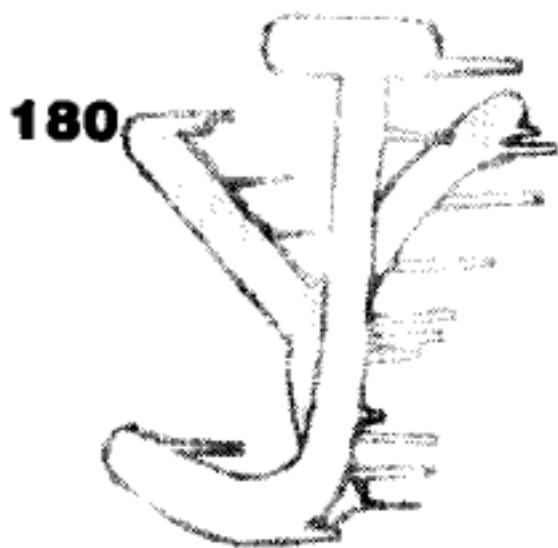
在 20 世纪 70 年代,正如某些人预料的那样,在许多贫困的国家里,经济在不断的增长,但却没有减少贫困,发展的概念扩张为经济和社会两方面的内容。在这十年里,基本的人类需要浮现出来。与此相随的观念是,国际社会有责任满足这些需要。因为,在经济和政府设施薄弱的民族国家中,国家政府是不可能这样去做的。有些更激进的分析扩展了国际社会的责任,甚至进一步认为一种“国际经济新秩序”,可能必须要求世界层面上社会经济的持续不平衡,它偏向富国而维持穷国的不利经济地位。

在这样的背景下,基础教育能使成人和儿童更充分地参与他们的社会,因而成为发展机构关注的焦点。教育是平等经济机会和接纳上文所述的被忽略群体的途径。随着正规初级学校的出现,UNESCO 在 20 世纪 70 年代就强调过成人教化和终身教育,各种国际发展组织也探索了非正规的即校外教育的潜力。

在 20 世纪 80 年代,结构调整使人们真正认识到没有一个国家是孤岛,所有的国家都是世界金融体系中的一员。这暗示了民族国家——包括发达国家和发展中国家——都应调整它们国家内经济政策和结构以适应国际体系,而不是相反。那些不保持自己的金融机构秩序的民族国家,将会在某种程度上丧失他们的金融主权。

虽然 20 世纪 50 年代的人力计划并未对应付 20 世纪 60 年代和 70 年代大多数国家的教育危机未雨绸缪,以此计划为基础的一种变式——人力资源开发——却变得非常流行。随着教育被定义为人类的基本需要,人力资源开发变成社会或人类发展和运动的先决条件,其旨在为全民,特别是前述为弱势群体设置最低教育标准(Allen & Anzalone, 1981)。初等教育和中等教育受到更多关注,尤其是提高其效率和服务全体公民的能力。

西方民族国家在 20 世纪 90 年代早期就对世界经济衰退作出反应,缩减对多边和双边组织的发展,这也削弱了世界银行对发展中国家教育的影响,世界银行维持它的大规模的借贷调整,继续聘用比国际发展组织更多的社会科学研究者(Jones, 1997)。然而,到 90 年代早期,世界银行把结构调整借贷与社会部件连接起来。这些调整用来加



强借贷国控制结构,调整对贫穷的影响能力和通过群众性的非官方组织沟通项目基金。到90年代中期,世界银行文献关注的是人类面临的发展和人类持续发展而不是总经济的增长。

世界银行与联合国教科文组织(UNESCO),UNICEF和联合国发展规划部(UNDP)联手,共同支持世界全民会议(1990, Jomtien 泰国)。与工具观只是徘徊在许多关注女性教育表层下面相反,规范观则宣布在会议主题的普遍性宣言中露面,对人类不可剥夺的学习需要表示关注。

世界银行使人们确信初级学校教育的社会回报比其他任何类型的学校教育都要高,从而促进了初级学校和中级学校的发展。在平等的利益方面,90年代里,世界银行和其他国际发展组织更加关注学校质量,主要在课堂教学师资和课程上。大多数国家都有一套管理初等教育的国家政策,90年代的标志是人们把对偏远地区和/或保护区的学校的招生尤其是招收女生的选择方式纳入现代学校。

总之,自50年代以来,国际和各国所关注的发展指标,从狭隘的经济增长转变为兼顾个人福利和人权问题指标。同时,发展的责任依托点从国家转向全球层面。最后,教育与发展国家纠缠在一起,不同年代强调不同的教育层次和类型反映了更宽泛的发展话语,并非仅需要对教育和发展进行经验研究。

上文所描述的教育途径(基础教育、功能性教育、全民素质学习等)都没有完全得到落实,因此每一种主张所假想的教育对发展的贡献未得到实际验证。然而,这些关于教育与发展关系的理论在战后数百个国际会议上被屡次提出和坚持,许多理论都是特别的针对低收入国家机构和国际发展机构提出的,促成这些会议的专业人员因为他们与发展的假定联系,反而促进了不同层次和类型的教育的发展;他们的作用是下一部分的主题。

专业化中的教育发展

在二战结束到20世纪80年代初的这段时间内,国际发展组织员工的背景和构成发生了明显的变化。最初的时候是从前殖民地官员、



传教士的子女和战争幸存者中招募新成员，再后来的专业工作人员包括和平队中国际志愿服务社等组织的老志愿者、发展中国家受过高等教育的移居国外的官员、逃避政治动乱的人以及追求更专业化环境的人。

政府和非政府发展组织中的工作人员的工作越来越官僚气和专业化。发展专家出现了，目前靠一系列援助组织和出版机构来维持着。比如，国际发展协会组织成员（1957年建）目前包括近万人和60多个国家的120多个组织或代理机构。双月刊的《国际发展摘要》覆盖了5000多种杂志和其他系列出版物，《发展杂志索引》（1991年创刊）也列出了约600种杂志。至于教育部分，自20世纪50年代起，发展中国家的研究在主要的比较和国际教育杂志及会议中占据大量席位。到20世纪70年代后期，教育发展的专业化使至少一种杂志面世（《国际教育发展月刊》1981年创刊）；十多种硕士学位教学计划和联合会，比如“斯坦福国际发展教育委员会（1965年设）”和“北欧发展中国家教育研究联合会（1981年建）”也建立起来。

尽管这些专业人员为专业化发展付出了努力，但海外墨守成规的障碍和长途旅行抢先保证政府资金的政策导致发展专职人员与西方学术圈的隔绝。像所有领域内的专职人员一样，大多数人都愿意但却很少有人能够在其学科领域保持现代化的新发展，比如近几十年来关于教育与发展关系的灰色性质的争论。

然而，这些专职人员在提高教育收益和推动西方教育学院的海外发展方面都有一定作用。比如，志愿者教师从救济服务机构和从后来的发展代理机构（即我们所说的前专职人员）中返回；比如美国友好服务委员会和和平团体，他们把发展中国家的新收益带给教育研究生院的国际教育部门。此外，发展机构为来自发展中国家的官员和学者提供短期和长期培训基金。给某些学校教育创造重要的财源。福特基金会为许多美国教育学院的创立或扩展提供了基金。更直接地看，发展机构产生对教育专家的需要，因为他们能够为发展中国家的教育部长提供咨询。在学术范围内，发展中国家的教育研究通常设在教育学院或国际教育部门中。



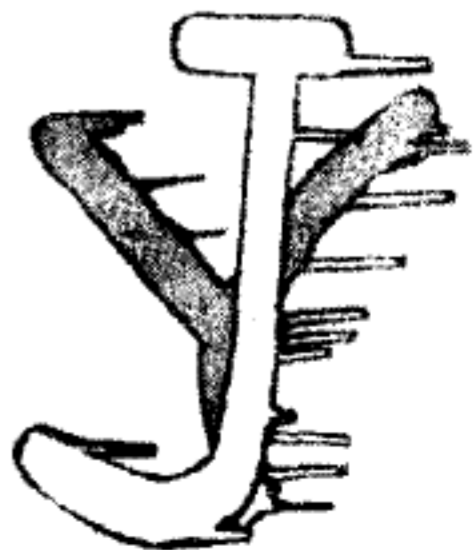
尽管二者是一种共生现象，但学术圈中对人力资本理论的挑战，却极少在专职的教育发展圈内显示出来。相反，专业争论更多地集中在教育是相对的工具力量（教育作为经济增长的投入）还是不同背景下不同层次教育的人权价值的公正性。正如前文所述，对教育将形成核心的发展影响力的信念与日俱增，这种信仰在1990年的世界全民教育大会上达到顶峰（World Conference on Education for All, EFA）。

正如前文所注意到的，自20世纪50年代后期以来，国际发展会议证明是一条大众化之路：连续不断地资助国际发展组织推进了发展进程，提高全球对特别问题的关注，并号召民族国家从根本上解决这种问题。到1990年，各种联合国及其他捐赠组织赞助了成百上千的
182 世界性和地区性教育会议，给教育大臣提出77条建议，还发表了十二项有关教育问题的普通宣言。

到1990年，图7.1中描绘的这个蓝图中的所有组成部分都已到位，都允许国际发展专业人员合理地发起、赞助和追踪世界发展会议。这个蓝图的内容包括，在全球层面上制造一种关于某些部门的危机感（Coombs, 1968, 1985）；动员政府舆论支持非约束性宣言和行动框架；制定国家行动计划；对这些计划提供附加的国家和国际经费资助；建立与国家计划一致的国际协调机构；以及尽可能的在世界各地把国际会议主题转化成有约束力的国际公约或将其界定为一种更有力的人权（联合国教科文组织，全民教育论坛秘书处，1993）。

此外，全民教育会议是首批全球性会议之一，它邀请非政府发展组织全程参与，包括国际机构和发展中国家的机构。这些非政府组织会后帮助协调国家政府以接受国际会议决议。配备上并不昂贵的精密机器和与世界其他群体和组织联网的电子邮箱，地区非政府组织就能推动政府努力把国际会议决议付诸行动（社会观察，1996）。

世界全民教育大会对教化和初等学校入学人数的影响，或者甚至对国际发展教育援助层次的影响，都尚待研究评价（Bennell & Turlong, 1998; Hullak, 1991）。同时，EFA会议以及其他国际发展项目对出现在全球的、国家的和班级的各个层面上的，尤其是低收入国家中的教育的界定和组织方式的影响，有待深入研究。



总结

国际发展专职人员用他们自以为是的理念来动员处于一系列技术—功能教育需要包围之中的民族国家和非政府组织。这些理念就是专职人员如何看待专门技术—功能知识的宣言，也是专职人员赢得某种全球活动接受的身份，比如国际会议。这些理念增加了这些专职人员超出他们个人或集体的社会、经济或政治地位所能达到的影响力。

从这种意义上说，从事发展工作的专职人员不应该主要地被看作是追求他们自己的利益或所属民族国家利益的实权代理人。在最近几十年里，这些专职人员与其他机制一道，在传播教育蓝图，发展和扩张不同时代不同层次和不同类型的教育中发挥了重要作用。这些目标的实现主要靠正当的发挥目标专家和理性管理者的作用，他们从事着与全球层面上的某些最公认的进步与正义理念相联系的合法活动。

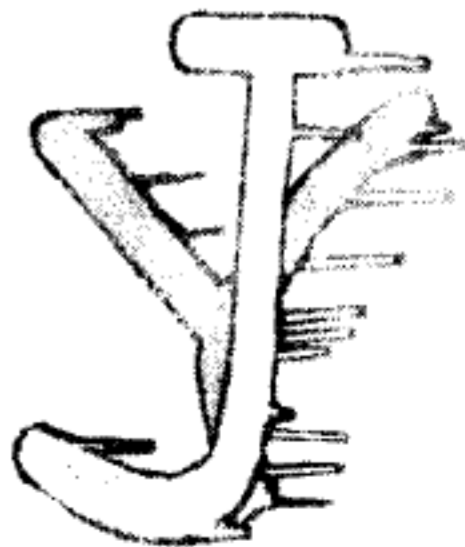
结 论

教育与发展之间的关系仍然是一种令人疑虑的问题。个人的学校教育会提高其工资，会使个人更多地参加政治活动(尽管不一定变得更宽容)，以及促成现代化态度。这些影响能否极大地促进教育，或者是否证实了更普遍的西方化进程，都有待于进一步探索。

从社会层面看来，不同类型的教育对国家经济、政治和文化发展的影响是模糊的。大众教育有积极而相对较强的影响，对比而言，高等教育对社会发展的影响，并非意义重大或二者协调一致。

而发展对于教育的影响并非是毫无疑问的。正如前文所断言的那样，大众教育并不是现代化过程中需要增加受教育的工人的合理回应：无论发展中国家还是发达国家，大众教育的制度化建设比对其发展性功能需要的出现早得多。相反，自从二战结束后，教育的扩张就呈现出与通过教育促进发展的超国家蓝图的一致性。

这些蓝图通过国际组织的专业发展人员明确表达的话语反映出来，又通过这些机构的各种活动，包括国际会议扩散开来。这个蓝图成



为广泛渗透的进步和公正的世界模式，其中教育被赋予人力资本投资和不可剥夺的人权的价值。人们期望民族国家自己承担起教育责任，以实现发展目标和发展战略。这种做法经常被采用，而不依赖于地方经济、政治或文化条件。结果是类似的：政策与实践之间联系并不紧密，教育实践与地区现实也不同步。

这些蓝图的制度化在减弱国家发展对教育扩张的影响，因为所有的国家目前都正在致力于这样的扩张；增进国家发展对教育质量的影响，比如把更多的国家资源导向教育通过文凭主义的升温提高个人的教育回报；降低集体教育回报，因为所有的国家同时都在扩张教育。要测定这些或别的影响需要深入研究。

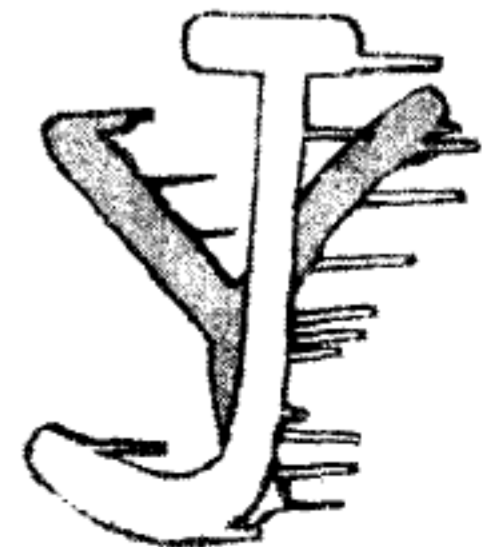
更广义地说，还需要更深入地研究关注加强教育和发展之间的联系的条件。许多关于教育与发展文献的前述评论都做到了这一点，比如，强调各种社会的和教育的条件（如对学校教育和生产力的影响）。这种评论认为，新一代的研究应该考察世界蓝图的制度化及其超国家的实施主体，这些蓝图涉及的范围、连贯性、特性和重要性都在与时俱进。超国家实施主体的合作或竞争领域、内容重点的专门化或是交叉化的程度也都在发生变化，这些都被视为仅仅反映国家利益，或者被当作专业化专家见解的自治信号。

我们需要大量研究来确定世界蓝图及其超国家实施主体条件的多样化是否以及用什么方式在社会和个体层面的分析中把教育和发展联系起来。

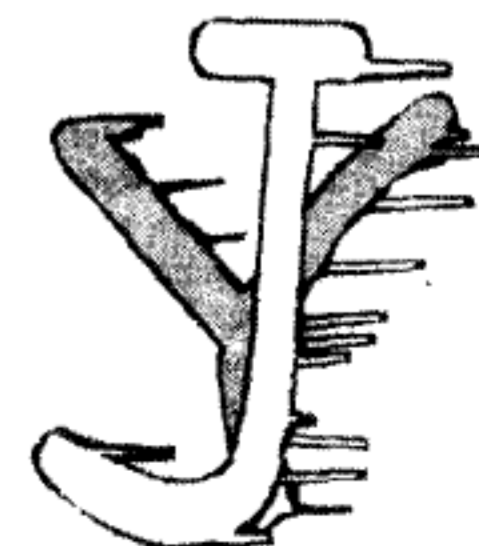


参考文献

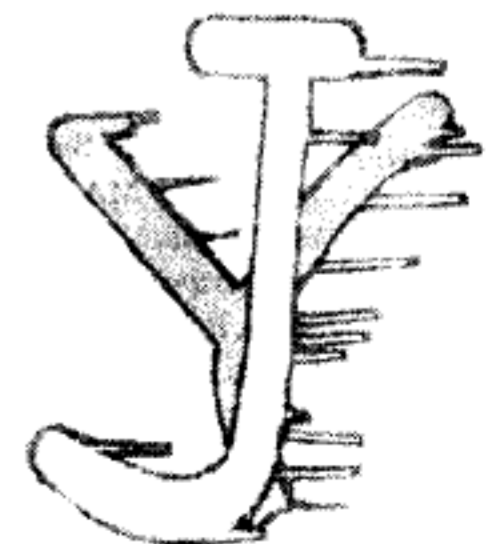
- Adelman, I., & Morris, C. T. (1973). *Economic growth and social equity in developing countries*. Stanford, CA: Stanford University.
- Ahmed, M., Chabbott, C., Joshi, A., & Pande, R. (1993). *Primary education for all: Learning from the BRAC experience*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Allen, D. W., & Anzalone, S. (1981). Basic needs: New approach to development—But new approach to education? *International Review of Education*, 27(3), 209–226.
- Almond, G., & Verba, S. (1963). *The civic culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities* (2nd ed.). London: Verso.
- Anderson, C. A., & Bowman, M. J. (1976). Education and economic modernization in historical perspective. In L. Stone (Ed.), *Schooling and society* (pp. 3–19). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Arndt, H. W. (1987). *Economic development: The history of an idea*. Chicago: University of Chicago.
- Baker, D. P., & Jones, D. P. (1993). Creating gender equality: Cross-national gender stratification and mathematical performance. *Sociology of Education*, 66(2, April), 91–103.
- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research (Columbia University Press).
- Benavot, A. (1989). Education, gender, and economic development: A cross-national study. *Sociology of Education*, 62, 14–32.
- Benavot, A. (1992a). Curricular content, educational expansion, and economic growth. *Comparative Education Review*, 36, 150–174.
- Benavot, A. (1992b). Educational expansion and economic growth in the modern world, 1913–1985. In B. Fuller & R. Rubinson (Eds.), *The political construction of education* (pp. 117–134). New York: Praeger.
- Bendix, R. (1964). *Nation-building and citizenship*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bennell, P., & Furlong, D. (1998). Has Jomtien made any difference? Trends in donor funding for education and basic education since the late 1980s. *World Development*, 26(1), 45–59.
- Berg, L. (1970). *Education and jobs: The great training robbery*. Boston: Beacon.
- Berman, E. H. (1983). *The influence of the Carnegie, Ford, and Rockefeller Foundations on American foreign policy: The ideology of philanthropy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Berman, E. H. (1992). Donor agencies and third world educational development, 1945–85. In R. F. Arnove, P. G. Altbach, & G. P. Kelly (Eds.), *Emergent issues in education: Comparative perspectives* (pp. 57–74). Albany, NY: State University of New York Press.
- Berman, E. H. (1997). The role of foundations, bilateral, and international organization in the diffusion of the modern school. In W. K. Cummings & N. F. McGinn (Eds.), *International handbook of education and development: Preparing schools, students and nations for the twenty-first century* (pp. 137–152). New York: Pergamon.
- Black, C. E. (1967). *The dynamics of modernization*. New York: Harper and Row.
- Black, M. (1986). *The children and the nations: The story of UNICEF*. Potts Point, Sydney, Australia: P.I.C. Pty Ltd.
- Boli, J. (1989). *New citizenship for a new society: The institutional origins of mass schooling in Sweden*. New York: Doubleday.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bradley, K., & Ramirez, F. (1996). World polity and gender parity: Women's share of higher education, 1965–1985. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 11, 63–92.
- Buchert, L. (1994). Education and development: A study of donor agency policies on education in Sweden, Holland, and Denmark. *International Journal of Education Research*, 14(2), 143–157.
- Caillods, F., Gottelmann-Duret, G., & Lewin, K. (1996). *Science education and development: Planning and policy issues at secondary level*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Carnoy, M. (1995). The economics of education, then and now. In M. Carnoy (Ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education* (2nd ed., pp. 1–7). Oxford, England: Pergamon.
- Carnoy, M. (1998). *Notes on the production and use of knowledge in the education sector*. Stanford, CA: Stanford University School of Education.
- Chabbott, C. (1996). *Constructing educational development: International development organizations and the World Conference on Education for All*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, School of Education, Stanford, California.
- Clark, B. (1977a). Structure of post-secondary education. In A. Knowles (Ed.), *International encyclopedia of higher education* (Vol. 8). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clark, B. (1977b). *The Changing Relations between Higher Education and Government: Some Perspectives from*



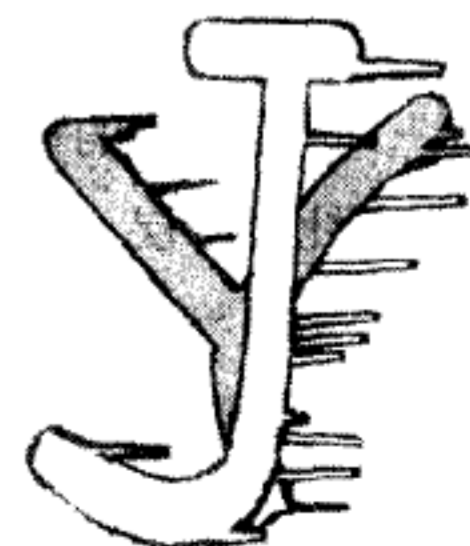
- Abroad*. New Haven, CT: Institute for Social Policy Studies.
- Coffman, J. M. (1992). *Arabization and Islamization in the Algerian university*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, California.
- Coleman, J. S. (Ed., 1965). *Education and political development*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36, 1002-1019.
- Collins, R. (1979). *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H. (1985). *The world crisis in education: The view from the eighties*. New York: Oxford University Press.
- Cox, R. W. (1968). Education for development. In R. N. Gardner & M. F. Millikan (Eds.), *The global partnership: International agencies & economic development* (pp. 310-331). New York: Frederick A. Praeger.
- Cutright, P. (1969). National political development: Measurement and analysis. In M. Eckstein & H. Noah (Eds.), *Scientific investigations in comparative education* (pp. 367-383). New York: Macmillan.
- Davis, N. J., & Robinson, R. V. (1991). Men's and women's consciousness of gender inequality: Austria, West Germany, Great Britain, and the United States. *American Sociological Review*, 56, 72-84.
- Denison, E. (1962). *The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us*. New York: Committee for Economic Development.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(April), 147-160.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Eisenstadt, S. N. (1963). *The political systems of empires*. New York: The Free Press.
- Fagerlind, I., & Saha, L. (1983). *Education and national development: A comparative perspective*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Fisher, J. (1998). *Non-governments: NGOs and the political development of the third world*. West Hartford, CT: Kumarian.
- Frank, D., Wong, S.-Y., Meyer, J., & Duncan, S. (1996). *Embedding national society: History as a map of the world: 1895-1994*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association, New York.
- Fuller, B., & Heyneman, S. P. (1989). Third world school quality: Current collapse, future potential. *Educational Researcher*, 18(2, March), 12-19.
- Fuller, B., & Rubinson, R. (Eds., 1992). *The political construction of education: The state, school expansion, and economic change*. New York: Praeger.
- Garnier, M., & Hage, J. (1990). Education and economic growth in Germany. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 9, 25-53.
- Garnier, M., Hage, J., & Fuller, B. (1989). The strong state, social class, and controlled school expansion in France, 1881-1975. *American Journal of Sociology*, 95, 279-306.
- Gurr, T. (1971). A causal model of civil strife: A comparative analysis using new indices. In J. V. Gillepsie & B. A. Newvold (Eds.), *Macro-quantitative analysis: Conflict, development, and democratization*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hage, J., & Garnier, M. (1990). Social class, the hesitant state, and the expansion of secondary schools in Britain, 1870-1975. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 9, 55-80.
- Hage, J., & Garnier, M. (1992). Strong states and educational expansion: France versus Italy. In B. Fuller & R. Rubinson (Eds.), *The political construction of education* (pp. 155-171). New York: Praeger.
- Hallak, J. (1991). *Education for all: High expectations or false hopes*. Paris: UNESCO. Institute for International Educational Planning.
- Hanushek, E., & Kim, D. (1996). *Schooling, labor force quality, and the growth of nations*. Unpublished manuscript, University of Rochester, Department of Economics, Rochester, New York.
- Harbison, F., & Myers, C. (1964). *Education, manpower, and economic growth*. New York: McGraw-Hill.
- Honig, B. (1996). Education and self-employment in Jamaica. *Comparative Education Review*, 40(2), 177-193.
- Inkeles, A., & Sirowy, L. (1983). Convergent and divergent trends in national educational systems. *Social Forces*, 62(2, December), 303-333.
- Inkeles, A., & Smith, D. H. (1974). *Becoming modern: Individual change in six developing countries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Inter-Agency Commission. World Conference on Education for All. (1990). *Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s*. Paris: World Conference on Education for All.
- Jones, P. (1997). On world bank education financing. Review article. *Comparative Education*, 33(1, March), 117-129.
- Jones, P. W. (1990). UNESCO and the politics of global literacy. *Comparative Education Review*, 34(1), 41-60.
- Jones, P. W. (1992). *World bank financing of education: Lending, learning and development*. New York: Routledge.
- Kamens, D. H., Meyer, J. W., & Benavot, A. (1996). Worldwide patterns in academic secondary education curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), 116-138.



- Kelly, G. (1991). Women and higher education. In P. G. Altbach (Ed.), *International Higher Education: An encyclopedia* (pp. 297–323). New York: Garland Publishing Company.
- King, K. (1991). *Aid and education in the developing world: The role of the donor agencies in educational analysis*. Essex, UK: Longman.
- King, K., & Singh, J. S. (1991). *Improving the quality of basic education*. Paper presented at the Conference of Commonwealth Education Ministers, Barbados.
- Knight, J. B., & Sabot, R. H. (1987). The rate of return on educational expansion. *Economics of Education Review*, 6(3), 255–262.
- Lewis, J., & Kallab, V. (Eds., 1986). *Development stages reconsidered* (Vol. 5). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Lewis, J. P. (Ed., 1988). *Strengthening the poor: What have we learned* (Vol. 10). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Lipset, S. M. (1963). *The first review nation*. Garden City, NY: Doubleday.
- Lockheed, M., Jamison, D., & Lau, L. (1988). Farmer education and farmer efficiency: A survey. In T. King (Ed.), *Education and income* (pp. 111–152). Washington, DC: World Bank.
- Lundgreen, P. (1976). Educational expansion and economic growth in the nineteenth century Germany: A quantitative study. In L. Stone (Ed.), *Schooling and society* (pp. 20–76). Baltimore: Johns Hopkins.
- Mangan, J. A. (Ed., 1994). *A significant social revolution: Cross-cultural aspects of the evolution of compulsory education*. London: Woburn Press.
- Maynes, M. J. (1985). *Schooling in western Europe: A social history*. Albany, NY: State University of New York Press.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McGinn, N. (Ed., 1996). *Crossing lines: Research & policy networks for developing country education*. Westport, CT: Praeger.
- Meier, G. (1995). *Leading issues in international development* (6th ed.), New York: Oxford University Press.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144–181.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 63, 55–77.
- Meyer, J. W., & Hannan, M. T. (Eds., 1979). *National development and the world system: Educational, economic, and political change, 1950–1970*. Chicago: University of Chicago.
- Meyer, J. W., Nagel, J., & Snyder, C. W., Jr. (1993). The expansion of mass education in Botswana: Local and world society perspectives. *Comparative Education Review*, 37(4, November), 454–475.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R., & Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950–1970. *Sociology of Education*, 50(October), 242–258.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. (1992). World expansion of mass education, 1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128–149.
- Nagel, J., & Snyder, C. W. (1989). International funding of educational development: External agendas and internal adaptations—the case of Liberia. *Comparative Education Review*, 33(1), 3–20.
- Olneck, M. R., & Bills, D. B. (1980). What makes Sammy run? An empirical assessment of the Bowles–Gintis correspondence theory. *American Journal of Education*, 89(1), 27–61.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (1988). *Voluntary aid for development: The role of non-governmental organisations*. Paris: OECD.
- Parsons, T. (1957). The school class as a social system. *Harvard Education Review*, XXIX(4) 297–318.
- Psacharopoulos, G. (1973). *Returns to education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Psacharopoulos, G. (1989). Time trends of the returns to education: Cross-national evidence. *Economics of Education Review*, 8, 225–231.
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1985). *Education for development: An Analysis of investment choices*. New York: Oxford University Press.
- Ramirez, F., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2–17.
- Ramirez, F., & Lee, M. (1995). Education, science, and development. In G. A. Postiglione & L. W. On (Eds.), *Social change and educational development* (pp. 15–39). Hong Kong: University of Hong Kong.
- Ramirez, F., & Rubinson, R. (1979). Creating members: The political incorporation and expansion of public education. In J. Meyer & M. Hannan (Eds.), *National development and world system* (pp. 72–84). Chicago: University of Chicago Press.
- Ramirez, F., Rubinson, R., & Meyer, J. (1973, September). *National educational expansion and political development: Causal interrelationships, 1950–1970*. Paper presented at the SEADAG Seminar on Education and National Development, Singapore.
- Ramirez, F. O. (1997). The nation–state, citizenship, and educational change: Institutionalization and globalization. In W. K. Cummings & N. F. McGinn (Eds.), *International Handbook of Education and development: Preparing schools, students and nations for the twenty-first century* (first ed., pp. 47–62). New York: Pergamon.
- Ramirez, F. O., & Cha, Y.-K. (1990). Citizenship and gender: Western educational development in comparative perspective. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 9, 153–173.



- Reisner, E. H. (1927). *Nationalism and education since 1789*. New York: MacMillan.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Rubinson, R., & Brown, I. (1994). Education and the economy. In N. J. Smelser & R. Swedborg (Eds.), *The handbook of economic sociology* (pp. 583-599). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryoo, J.-K., Nam, Y.-S., & Carnoy, M. (1993). Changing rates of return to education over time: A Korean case study. *Economics of Education Review*, 12(1), 71-80.
- Samoff, J. (1995). *Analyses, agendas, and priorities in African education: A review of externally initiated, commissioned supported studies in Africa, 1990-94 (Inventory and analytic overview of African education sector study)*. Paris: UNESCO: Working Group on Education Sector Analysis Lead Agency, Association for the Development of African Education.
- Schofer, E., Ramirez, F., & Meyer, J. (1997). *The effects of science on national economic development 1970-1990*. Toronto, Ontario. Paper presented at the American Sociological Association.
- Schultz, T. P. (1993). Returns to women's education. In E. M. King & M. A. Hill (Eds.) *Women's education in developing countries* (pp. 5-93). Washington, DC: The World Bank.
- Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Shanahan, S. (1994). *Education and inequality: A cross-national analysis*. San Diego, CA: Paper presented at the annual meeting of the Pacific Sociological Association, March.
- Shils, E. (1971). No salvation outside higher education. *Minerva*, 6, 313-321.
- Singh, J. S., & Mukherjee, H. (1993). Education and national integration in Malaysia: Stocktaking after thirty years of independence. *International Journal of Educational Development*, 13(2), 89-102.
- Social watch. (1996). *Social watch: The starting point*. Montevideo, Uruguay: Instituto del Tercer Mundo.
- Spring, J. (1972). *Education and rise of the corporate state*. Boston: Beacon Press.
- Starkey, H. (Ed., 1991). *Socialisation of school children and their education for democratic values and human rights*. Amsterdam: Council of Europe/Swets and Zeitlinger.
- Stromquist, N. (1989). Determinants of educational participation and achievement of women in the Third World: A review of the evidence and a theoretical critique. *Review of Educational Research*, 59(2), 143-183.
- Thomas, G., Ramirez, F., Meyer, J. W., & Gobbalet, J. (1979). Maintaining national boundaries in the world system: The rise of centralist regimes. In J. W. Meyer & M. Hannan (Eds.), *National development and the world system*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torney, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1976). *Civic education in ten countries: An empirical study (ERIC)*. New York: Wiley.
- Torney, J. V., & Hess, R. D. (1969). Teachers, students, and political attitude development. In G. Lesser (Ed.) *Psychology and the Educational Process*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- UNESCO. Education for All Forum Secretariat. (1993). *Education for all: Status and trends*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (1948). Universal declaration of human rights. San Francisco, CA: United Nations.
- United Nations. (1966). International covenant on economic, social, and cultural rights. New York: United Nations.
- Walters, P. B., & O'Donnell, P. J. (1990). Post-World War II higher educational expansion, the organization of work, and changes in labor productivity in the United States. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 9, 1-23.
- Walters, P. B., & Rubinson, R. (1983). Educational expansion and economic output in the United States, 1890-1969: A production function analysis. *American Sociological Review*, 48(4, August), 480-493.
- Watson, K. (1988). Forty years of education and development: From optimism to uncertainty. *Educational Review*, 40(2), 137-174.
- Weil, F. (1985). The variable effect of education on attitudes: A comparative historical analysis of anti-semitism using public opinion survey data. *American Sociological Review*, 50, 458-475.
- Weiss, J. A., Ramirez, F. O., & Tracy, T. (1976). Female participation in the occupational system: A comparative institutional analysis. *Social Problems*, 23, 593-608.
- Windolf, P. (1997). *Expansion and structural change: Higher education in Germany, the United States, and Japan, 1870-1990*. Boulder, CO: Westview Press.



第 8 章

课程的内容

——一个制度主义者的视角

伊丽莎白·H·麦克恩妮
约翰·W·梅厄

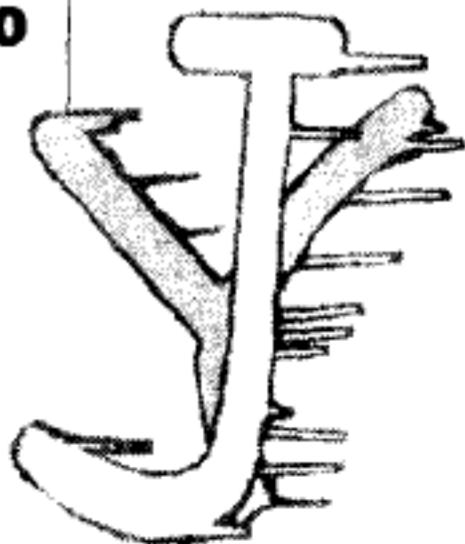
绪 论

教育体制是现代社会的基石，它为现实社会提供基本内容，同时
也为未来社会进行必要的准备 (Anderson, 1991)。学校教育为越来越
多的现代角色提供其所需要的文化内涵。它还提供合法的、最为本质
的基础，把人们分配到各自的角色中去，无论是职业的、还是经济的、政
治的或是组织的，甚至还有个人的、家庭的关系。对于所有这些角色而
言，通过教育而实现的社会化以及职业训练可以说均为其提供了根本
的文化内容。本章的目的在于探讨这一文化内容的本质及其随着现代
社会的发展而发生的种种变化。

文章主要涉及教育的两大特征。其中被研究者大量关注的一个特
征是教育的分配功能以及在课程内容不平等现象中的含义。另外一个
特征是在更为根本的社会变迁中公共教育如何发挥作用的问题，也就
是如何把富于参与性的、平等的人类个体塑造成为基本的社会单位的
问题。与教育的分类和层次化不同，这里所说的第二个功能是建立在
更为广阔的世界公民的基础之上的，而不管接受教育的学生处于哪个
社会阶层。这一功能对课程内容有广泛的蕴涵；而这些蕴涵在某种意
义上与课程满足教育分配功能的要求发生冲突。在本文中我们依次论
述这两种不同的理论：其对教育的展望、有关课程的学说以及各自的
经验研究。

189

190

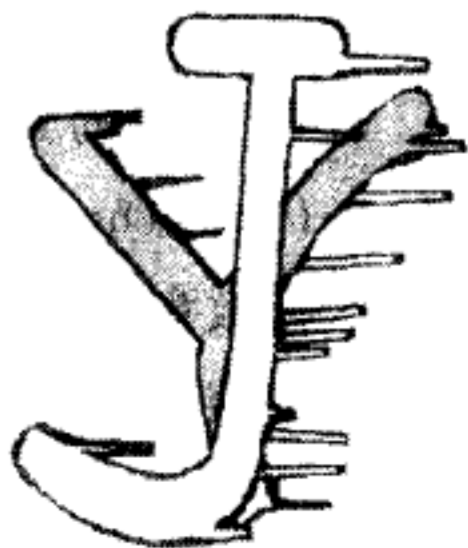


分化了的社会领域中的分配

目前的教育社会学研究极少关注课程的本质内容,这一点确实令人疑惑不解。在本节及下一节,我们说明了据统治地位的学术观点为什么会导致这种后果。其后我们试图探讨一些新的理论视角,以重新规定课程研究的中心问题。

目前规定课程社会学研究的主要理论观点是,随着现代社会的进一步分化,教育在分配人们的社会角色中起到了决定性作用。所以大量研究都在关注教育的层次化方面,并认为教育是造成分层结果的关键因素(例 Blau & Duncan, 1967; Arum & Shavit, 1995; Shanahan, Elder & Miech, 1997; Caspi, Wright, Moffett & Silva, 1998)。研究的重点没有放在教育中实际的文化内容上面,而是放在了学校课程的种种变化如何成为了社会分配的机制问题上。布迪厄(1984; Bourdieu & Passeron, 1977)认定法国的教育是以非常专断的文化资本为基准生产和选择各式各样的人;柯林斯(Collins, 1979 以及其他文献)认为教育中的内容和价值是(也许不那么专断)统治阶层所规定的;阿普尔(Apple, 1990)把教育中的文化看作是对经济占统治地位的社会体制的强化。

因此当代教育社会学主要论及两种与课程本质内容无关的现象。首先,对于那些关心成就与地位获取中不平等现象的研究者而言,这是一个教育专业区分的问题。根据是课程专业对于来自社会不同阶层、不同性别、不同种族的人来说它的分配是不公平的,参加不同专业的学习会影响到一系列的企望成果。有关专业区分的研究主要关心实质课程的种种变化与受教育者先前以及后继的社会地位是否有明确的联系。但其决不会关心,比如说在数学课上究竟学到了些什么,而是执著于性别不同是否就会影响选修这门课人数的多少或者是课程难易程度的高低。其次,这是一个非正式课程的问题。学校的性质、教室的安排据说都传达了文化内容。有些研究注重的就是人们期望中的全民教育(Dreeben, 1968; Parsons, 1962)。更为常见的研究关注的仍然

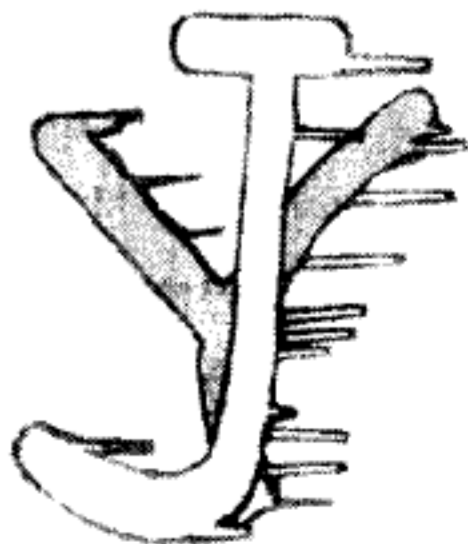


还是教育的社会层次化功能：学生社会地位的不同就会带来课堂教学中为其传授的知识有所差别，或者根本就断绝了学生更高的社会期望或机会。另一个被关注的中心问题是教育中传达了一种不言自明的知识，这种知识与上层社会主观专断的文化不谋而合，其结果是来自社会下层的学生依然处于不利地位。学生接受了教育就等于买到了一张社会的会员证，不过有一点：会员的地位也是不同的，该统治的依然统治，该服从的还必须服从。知识的本质内容与因知识而获得的角色相比依然得不到重视，研究者热心的是这些角色带来的社会地位的变化。

跳出层次化问题

191

对于课程内容研究的忽视并不是说社会学家认为它不重要，而是因为这方面太显而易见了，好像用不着研究。在这个共同的现代文化氛围中，教育及其主要课程的重要性已经被制度化了，成了社会及个人的必需品。在现代社会，无论是公共教育还是精英教育都得到了极大的发展，同时人们也更加毫不怀疑地认为这种制度结构对于个人和社会发展都是不可或缺的决定成分。社会科学理论的底线是功能式的：教育为适宜的社会经济以及技术发展所必须（可能同时包括维持现行的阶级、性别、民族或种族的等级框架结构），其内容为此庞大工程运行在功能上的必然要求。公共教育生产出大量的资本主义工业的普通参与者，而精英教育则制造出各行各业的领导和专家。由此观之，某一教育体系课程内容的细节直接为这一社会真实的结构和特征所规定。课程表、教材和其他教学用具是各种社会力量为规定怎样才能以“最好的方式”满足国家需要（有时却是群体或地方需要）而展开激烈斗争的最终产品。案例研究喜欢关注更为壮观的斗争场面（Carnochan, 1993; Larson, 1989），而很少涉及斗争的最终产品。早期在教育制度化尚未完全定型时，类似涂尔干等社会理论家还感觉有必要探讨一下内容问题，并开出了现代教育的内容处方。可如今教育制度化已经完全定型了。



这就是说,无论大众文化还是社会学研究,其注意力根本不在主要的且是显而易见的课程上面,而是在社会的不稳定或冲突的边缘地带。所以公众和社会学家都变得越来越关心边缘问题——奇怪的是这些关注愈多冲突就愈加炽烈——而愈发远离课程的中心问题。妇女和少数民族在历史和文学作品中是否表现充分?性教育应该占据什么样的位置?哪一种阅读教育方式的效果最好?祈祷或者是课堂讲授圣经是否合宜?应该投入多少时间,运用哪种方式进行写作训练?学生参加所谓课外活动是否家长要掏腰包?而最主要的问题——在语文、数学、自然科学、社会科学、艺术、体育等学科中应该投入多少时间,采取哪种教学方式却鲜有人问津。

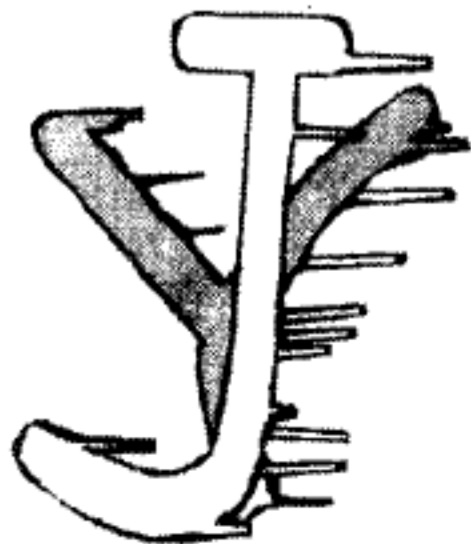
考虑到学生的学业成绩日益步入频繁国际比较这一大的背景(例如最近的第三届国际数学与科学研究[Beatty, 1997]),对课程内容的无人问津确实令人惊讶。考试的内容几乎无人过问*,就像课堂教学材料、体例、课程标准、规范等的内容无人理睬一样。在这些问题上如果某位现代社会学家还略有所知,那是因为他有孩子在上学,至于文献,的确无处可寻。

192

对课程质量想当然的态度造成了现代社会学研究取向的偏斜。如前所述,社会学家们想象功能性的自然课程可能会被权力与利益的斗争或者其自身的惰性所扭曲。结果有关课程扭曲的理论出现了,但课程本身还是无人着墨。

有一种冲突理论认为,课程可以被用来复制主观的层次结构。因此,从功能上说无用的知识,一旦与上层社会的品位联系到一起,就可以用来保全阶级的传统划分了(Bourdieu, 1984; Bourdieu & Passeron, 1977)。换句话说,居于统治地位的民族、文化、性别势力就可以用教育

* 最近就美国标准化考试内容的两次辩论证实了我们的观点,即目前的研究知识着眼于边缘问题和社会分层效应。加州未曾实施的 CLAS 考试内容里有获奖作家爱丽斯·沃克和安妮·迪拉德(Alice Walker & Annie Dillard)小说中的片断,结果分别被指控犯有“反宗教罪”和“反食肉罪”(Chavez & Matthews, 1995);而 ETS 的 PAST 考试也遭到了批评,因为男生总是成绩高出女生,所以剥夺了女生获得奖学金的机会。结果考试内容增加了非标准化的写作,以使女生有机会超出男生,减少层次分化过于悬殊的现象。而可以任意挥洒的写作可能更有利于考查学生的成绩这一点似乎并不是改革考试体例的主要考虑。



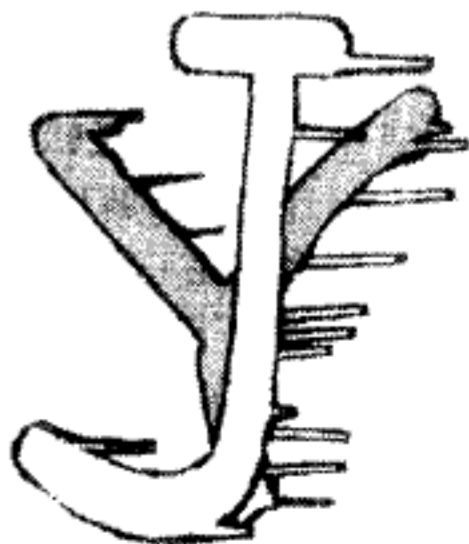
强化其统治地位 (Collins, 1979; Frazier & Sadker, 1973), 在教育上夺得优先选择权。

还有一种批评(只不过多一些功能性罢了)理论, 认为这一过程可以通过专业区分得到强化, 具体的做法是使不同阶级的孩子学习不同的专业(例 Bowles & Gintis, 1976; Giroux, 1981), 或者限定其接受重要知识的范围。知识被看作是功能性的, 但非正式课程中的专业分化可以做到使知识以不公平的方式得以传授, 从而复制原有阶级结构。这一课程理论研究在英国 (Bernstein, 1990; Goodson, 1987; 1992) 和其他一些专业分化特别厉害的国家 and 地区(例 Broaded, 1997 关于 Taiwan 的论述) 非常发达。许多学者也研究了美国默不作声的两极分化现象(例 Gamoran, 1992; Hallinan, 1987; Oakes, 1985)。一个学业分化主题的变体是学习机会的不均等现象, 对此也有学者进行了相当的研究(例 Stevenson, Schiller & Schneider, 1994)。对非正式课程分化作用的研究也很多 (Anyon, 1980; Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1976; Gillborn, 1992; Weisz & Kanpol, 1990; Willis, 1981)。

第三种更具批评性的理论认为, 整个课程结构都可能是扭曲的, 因为它丝毫不容怀疑地强化了被阶级利益和权力统治的整个社会结构。课程强化的不是现代化特征而是传统、是统治, 把那些本该是不合规范的过去或者是当今的霸道行为合法化 (Apple, 1990; Bacchus, 1996; Freire, 1970)。在这种理论中, 教育被认为本该为进步社会出力, 但事实上它却在为整个社会的不平衡的权力喝彩并使这种权力成为合法的权威。以上这些研究, 包括对非正式课程的研究, 已经被路德维格 (Ladwig, 1996) 从方法论的角度评论过了。

制度主义者关于课程的观点

在我们的概念中, 教育和课程是一种制度化的体系, 它在文化上植根于现代社会, 强调广泛的全面的参与。与试图解释各种变体的理论相反, 制度主义理论着眼于研究社会现象的同型性或称规范性, 通

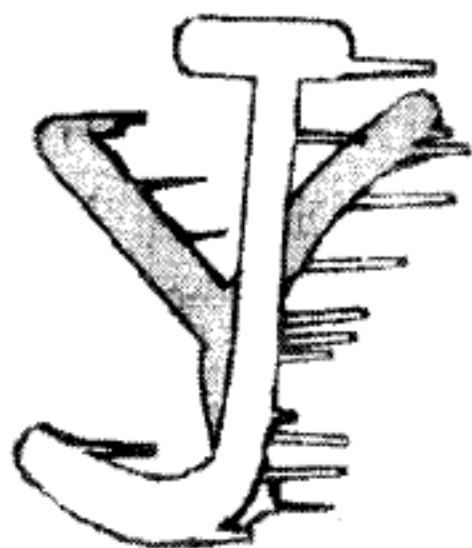


常它的适用范围是整个世界。近来，制度主义教育理论开始怀疑那种根本的理所当然的理论，即认为社会发展主要而且是以一种整体的方式通过接受了适当训练、态度和生产水平的个体发展而生成的。基于这样一种理解，改革者常常把问题归咎于社会发展某些方面的不完善，并提出要改变国家培养个人发展的方式（例如正规的公共教育）。然而其假定导致了社会发展理论长轴之间的各个链条还没有在经验中建立起来（Meyer, Ramirez & Soysal, 1992）。制度主义者关于教育的理论强调其发展的理论处方具有规范的、意识形态基础，因此把注意力集中在适合于这种理所当然的社会发展理论所暗含的价值观的组织形式和文化模型的扩散上面。能够与此价值观产生共鸣除了能够对儿童、工人或社会发生实际影响之外，还能支撑持续的变化。运用这样一种理论就可以说明民族国家中貌似与物质条件脱离的公共教育入学率的大幅攀升（Meyer, Ramirez 等, 1992），而且还可以非常便捷地用来分析各种变迁与课程形式的扩展。

193

这里涉及与前一节所述理论不同的两个变化。第一，注意力被集中到了一种显而易见的事实上面，即现代扩展了的教育体系试图围绕着一个共同的规范的大文化现象组织社会中所有成员数千年以来的生活。教育体制确实分派人们不同的社会地位，但首先它要创造一个巨大的知识文化基础——分析这一知识文化基础当然就显得非常重要。第二，要实现上述目的手段并非是局部的甚至是国家的实际社会权力体系，而是通过更为广泛的令人惊愕地具有普遍意义的社会模式。这种模式更符合理想中的社会而不是社会现实，更符合目前已在全世界展开的理想图景（Meyer, Kamens 等, 1992）。关于这一点尚需进一步详细的研究。

从制度主义者的观点来看，已经到了仔细研究课程内容的时候了。我们对于教育作用的推想是，现代制度及其设想中的目标建立在一个大文化的基础之上，它既创造了同时又强调了共同的知识 and 共享的价值观念。教育为此提供了一个场所。教育除了它的社会分层功能之外，重心是在建立共通的文化认同——现代理论与政策基于其上的各种假定。这种思维类似于批判主义理论对于霸权的兴趣，与那种明



目张胆地滥用武力或影响成鲜明的对比。

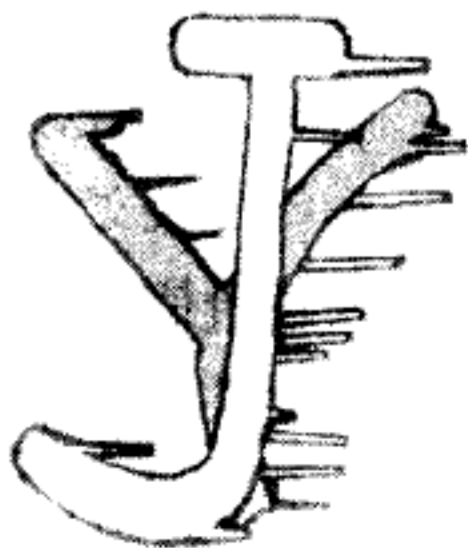
现代制度及其理想中最为中心的社会地位是人人平等、人人参与：作为公民、人和人类的一部分。这一现代文化必须通过面向全体的公共教育（日渐包括中等教育和现代的全民大学教育）而植根于所有的人类个体。所有人都要变成公民——人，所有人都要成为日渐扩大的现代秩序的参与者。因此，从第二种观点出发，现代公共教育体系本质上是要塑造每一个个体，使其理解自己同时把他人当作既有自身利益又能理性地对待自己的人。

这种作用的一个明显表现就是课程变得越来越富有可选择性。在小学阶段的课程中就开设选修课，大学的课程则围绕分布需求做出安排，既保证学生学习的知识面又保留其选修的权力。因此现代课程的分化与制定并不总是与立体层次体系紧密相连。相反，制度主义理论提出了一种课程横向分化的体系以照顾新近加入的学生个体大规模地参与学习。主流的课程社会学批评说得对，教育并没有为来自所有社会群体的学生赋予同样的权力。然而制度主义批评所强调的是现代课程已经具有的参与性质的程度，这一点也许与对于在学生毕业后拓宽了其实际机遇的结构变化脱离了联系。教育体系几个世纪以来一直处于来自各个流派的进步的民主的批评家们改革呼声的强大压力之下，故而在相当程度上课程纳入了他们的理想境界。

课程的制度主义研究同时把重心调整到课程的主体纲要上，并以一种新的视角重新审视被大众文化与课程社会学批评认为理所当然的种种功能主义假设，后者认为课程已经被权力、利益以及不平等的传统势力扭曲了。它的出发点显然是现代社会具有的高度文化传统、高度制度化特征，这在事实上既是一个文化模式又是活生生的社会实践(Thomas, Meyer, Ramirez & Boli, 1987)。其出发点还有这样一个事实，即教育本身就是一个抽象的文化模式，属于现代化模式的一个组成部分。接下来是一系列精彩的推论，其中许多还辅以经验的研究结果：

第一，教育和课程是出自于现代化模式及其教育要求的一种建构，并非只是社会经济现代化本身的需求。直接利益或功能需求对于教育和课程来说是很不准确的预测装置，因为后者在很大程度上受不

194



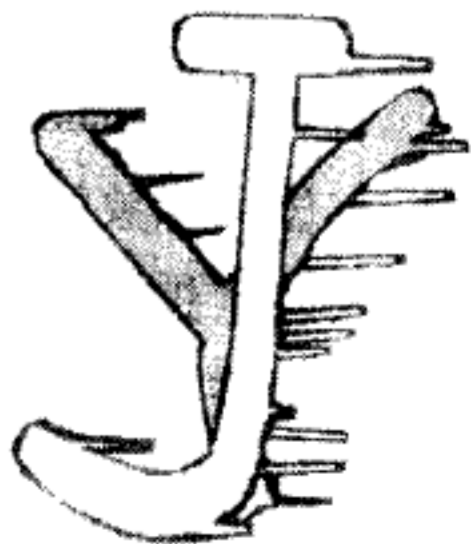
同意识形态或文化模式中居于统治地位的政治文化影响。经济发展或利益的复杂化,或权力利益的局部结构变化都很难预测到教育的扩张(Meyer, Ramirez 等, 1992)和课程的结构(Benavot, Cha, Kamens, Meyer & Wong, 1991)。教育和课程植根于体制化了的意识形态(其本身属于功能性理论)。在现代社会的制度体系中,宏观的现代化模式已经相当成熟、理性化和专业化了;具体的教育课程模式也同样被作为人的和社会的发展蓝图大张旗鼓地提了出来,同时由理性化的专门机构来执行。

第二,这里所涉及的文化模式在全世界各地分布得非常广泛,所以教育形式和课程结构虽屡有变迁但都是以某种同位结构的方式实现。因此教育的扩张,无论是享受受教育权力人数的增加还是实际入学率的上升,都是一个世界性的过程(Meyer, Ramirez 等, 1992),课程的发展变化也是一样(Benavot 等, 1991)。世界各国在教学课目的设置和课时分配上渐趋一致。

第三,依据教育体系与全球社会发展模型的关系预测课程可能发生的变化往往比依据来自局部功能和利益的压力更为准确。即使是在极度贫困的国家,教育同样在不断扩张,至少核心课程的进展同样迅速;课程现代化会迅速地波及第三世界国家,而且考虑到地方传统的微弱根基,进展的速度说不定会更快一些。例如,科学教育方面的创新如科学—技术—社会(STS)课程改革一经出台就迅速出现在发展中国家的小学课本上,甚至比美、德、法等国的反应速度还要快。在自然科学和数学方面,发展中国家尤其重视在早期教育中做到使课程内容与学生日常生活更为贴近(McEneaney, 1998)。

分配与全体参与

当今世界的格局是民族国家林立。各国都多多少少地控制着自己的教育体制,不过几乎所有国家的制度都是围绕着更为广阔的标准化的社会理想模式组织起来的。现在我们就来分析一下其中最为重要的社会模式,看看它究竟是怎样决定了当代的课程设置的。

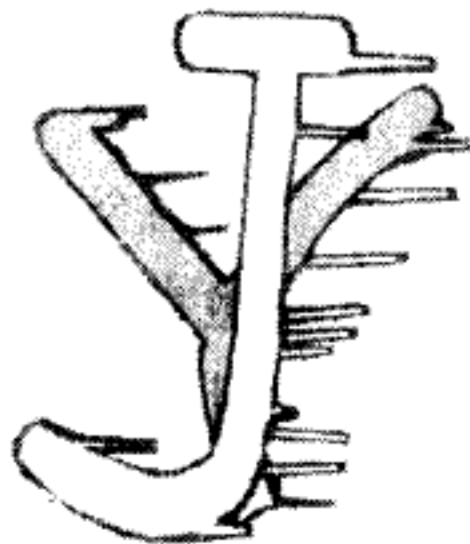


本节标题中提到的两种力量在对现代教育的引导方向上不尽一致。第一种力量要求合法地选择和分化,而第二种力量却要全体参与。但二者也不是完全不相容,现代社会的解决方案大致是既扩大公共教育,又在此基础上实施分化选择。同时这一选择过程可能会显得更为合法,因为这时的背景强调全体参与。具体言之,现代教育制度还是拥护全体参与的,这一点同时表现在入学率的提高和课堂传授的文化内容上。此说与扬(Young, 1996)狭隘的天才教育观截然相反。此外,大量的分化可以采取横向的方式而不仅仅限于纵向的选择。这种横向分化呈现为一种文化图谱,其覆盖的社会范畴和自然范围在不断地加大。借用文化图谱的比喻我们主要是想要强调横向分化课程比纵向分化具有更大的开放性和选择性。所以现代课程更强调要有正确的态度、把握正确的方向,只有这样才能摆脱纯技术性的困扰。关于这种分化本文在结尾时还要做出进一步的概述。对第二种力量的特别关注,即来自扩大的全体参与的压力,自然使我们更关心课程的实际内容主体。故此本章主要探讨的就是这一问题。

课程与民族国家

既然课程构成现代社会模式的一个组成部分,那么人们对社会究竟是如何设想的呢?一种观点可能认为社会就是独立的地方社区或群体,或者说是原始种系的民族群体。但在现代的制度体系中,这种实体的设想并非高度理性化的,况且在正规的教育中也很少这样提及。现代意义上的社会主要指民族国家,或是大民族国家(如联邦国家)的地方单位。

在现代体制下,这种民族国家的社会有许多相同的规范(Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997)。因此课程就是在这种抽象界定的民族国家想象的社区之中涌现出来的(Anderson, 1991),课程的发展则反映了想象的社会中种种必要的规范。因此我们发现在不同的国家虽然经济发展水平极为悬殊,文化传统也存在极大的差异(Meyer, Kamens & Benavot 与 Cha & Wong, 1992),但其教育形式和课程内容上却非常



接近。实际的功能体制与权力格局同样地因国而异。虽然各个社会表现出如此的不同，但教育与课程赖以为基础的社会理想模式却差别甚小。从本质上说，社会诞生于一个理性的自然和社会环境之中，具有普遍性和可分析性；而不是诞生于一个神秘的排他性的宇宙之中，各自朝拜自己的神灵，自然的法则也因人而异。所以在课程里加入有关自然、社会科学大背景的知识显得非常重要。

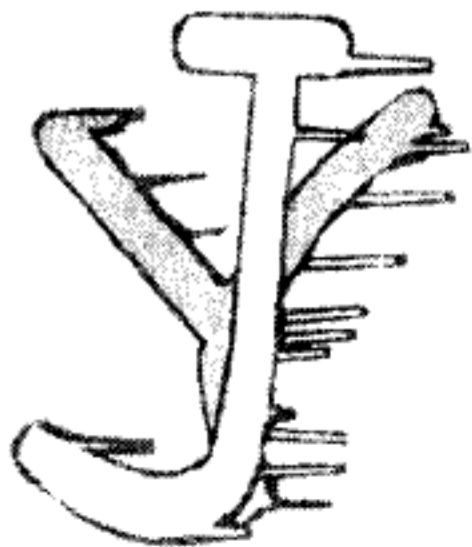
社会由个体的人组成，其各自的知识水平与志向追求关乎社会的健康发展。换句话说，社会是由公民组成的。即使是在最为集权的国家，社会也不是一个简单的独裁机制在那里进行控制，百姓和底层的民众就自然服从的。现代公共教育的兴起主要是基于一种认识，即社会依靠的是人而不是简单的控制人的机制。因此教育必须担负起把人整合成一个拥有共同文化的社会群体的责任，必须使人们掌握有关自然环境和社会构架的必要知识。同样重要的是必须使人们意识到自身的权利与责任，而且有能力自愿地有效地履行自己的职责。

社会本身是一个理性的高度层次化了的结构，目标是推进进步的事业。教育的重要任务就是对人进行培养和选择，以填塞这一层次体系中不同的空缺。同时非常有必要使每一个人了解社会的总体构架，且能共同投入到人类的进步事业当中去。因此公共教育必须要开设历史课程和公民课程，在某种意义上宗教与道德课程也是必要的。

196

最后，每个主权国家，尤其是在民族主义的鼎盛时期，都会诉诸于其自身的历史文化传统根基（有时还包括民族的和宗教的内容）。在当今竞争激烈的大环境下，独立和主权，在与邻国虎视眈眈的对垒中，很大程度上取决于上述传统文化根基是否牢靠。所以在教育的过程中把这种文化内容通过艺术、文学、语言文化、民族的历史等方式传达给国民变得非常重要。

如果我们考虑到现代教育的课程尚且存在缺陷的话，那么对上述主题的探讨就显得格外有意义。首先，现代教育的课程无一例外地（Kamens, 1992）忽视具有超越性的传统的重要性和权威作用。无论是在公共教育还是在精英教育中，古典语文只占极少的位置（Cha, 1991），遭受同样命运的还有民族古典的历史传统、礼仪（初中阶段：



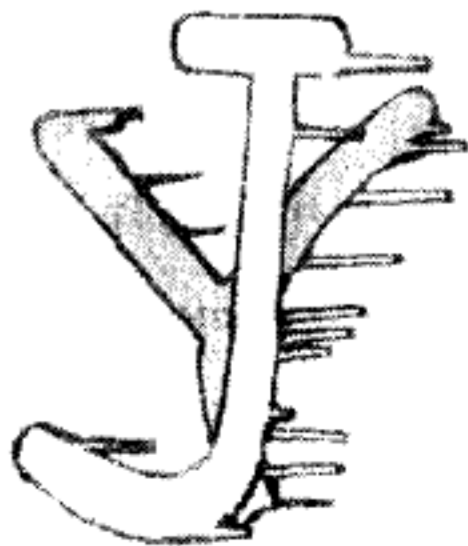
S. - Y. Wong, 1991; 高中阶段: Frank, Wong, Meyer & Ramirez, 2000; Frank, Schofer & Torres, 1994)以及传统的文学作品:课程体系中很少强调对民族古典诗歌、文学的涉猎,更别提传统形式的诵读记忆了。在许多国家,宗教教育仍予以保留(Cha, Wong & Meyer, 1992),但却很少讲解经文中的信条,也没有什么考试。有些时候,宗教教育被搞得火热,主要是作为对日渐深入的西方价值观念的一种反动;谭(Tan, 1997)曾记录了此举(招致了此后宗教作为必修课地位的取消)80年代在新加坡的失利。当今课程专注的是现代理性社会文化的神话而不是传统的神话。

第二,课程有一种国家化或全球化取向,极少强调地方社区和区域文化知识的学习,尽管绝大部分学生事实上就生活在这种局域框架的控制之下。地方的语言正在迅速消失(Cha, 1991; de Swaan, 1993)。地方历史与区域文化很少得到应有的重视。

第三,特别是从公共教育长远的周期来看,课程强调了知识与行为具有普遍性意义的模式,却很少顾及青年人接受教育后将来如何发挥作用的问题。来自不同阶级、性别、都市环境、种族的学生将可能被分配有着不同专业要求的职业或其他角色;但尽管如此,现代公共教育的课程的确试图采用同一模式和普遍适用的教学方法。男女课程的安排上没有什么显著差别(Ramirez & Cha, 1990),甚至对于来自不同社会阶层、农村或城市的孩子课程都是一样。还有,一方面理直气壮地宣称大部分课程内容都是非常有用的(例如语文、数学),可另一方面却根本没有机会让学生直接应用所学到的知识。理由还是要学生接受普遍适用的知识、理论——而不是要他们获得具体的技能——尽管有来自传统主义者的不断的批评,说那些重要的宗教知识、技能或功能性的知识都被统统丢失了(Bennett, 1992; Bloom, 1987; Hirsch, 1988)。

课程变化的维度

我们提出的设想是,如果试图解释长时期的课程变化就需要看一

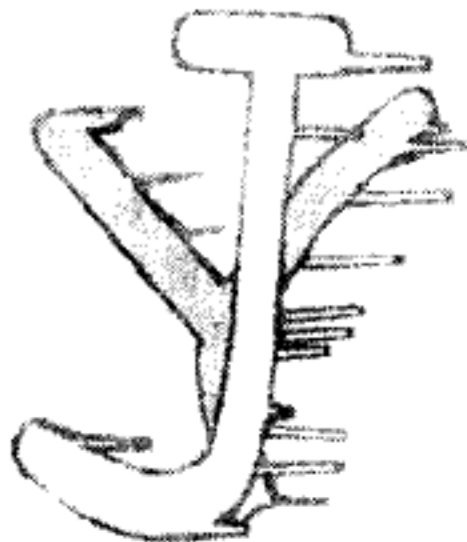


看整个世界范围发生了些什么，因为教育与现代社会的模式(要高于局部的社会经济结构)是在世界这一层面上形成的(Meyer等,1997)。所以我们在考虑现代社会与教育模式如何变迁的时候也不能只看局部的权力、利益和功能的状况。总的来说,课程内容的发展根本就不会顾及到学校现有的知识是如何地神圣不可侵犯。相反,课程需要突出表现的是社会,它把整个社会看作是一个完全可控的、理性的、由富有主体性的单个的人组成的——一个世界范围的大社会。自然环境同样被现代课程视作按照规律运行的、可控的建构体系。有关专业知识的理解也在不断变化。专家和专业知识仍为人们所珍视(事实上经常被看作是国家发展的关键因素),但现代课程理论认为所有的学生都有可能成为专家。以下是本文几个大的主题:

197

1. 更加理性化的社会

整个20世纪,尤其是在最近的50年,有关社会与社会发展模式的讨论可谓是详尽备至。人们使用现代的概念思考和讨论了许多新的领域,并一致认为对这些新领域同样需要进行社会管理。经济理论和概念诞生了,诸如失业、资金支出率、科技发展、劳动力素质等问题成了公众的日常话题。政治生活,如同社会生活的其他许多领域一样,被人们所讨论、分析。家庭生活的各种问题(虐待配偶/小孩、儿童阅读、家庭贫困/解体、计划生育等)以及社会上种种不公平现象都要面对公众的审查。例如最近就有人建议强制实施有关家庭暴力问题的教育(Melear, 1995; Reuben, 1996)。高等教育也开列了相关的专门课程就此类问题进行反思。两个典型事例:一是近年来社会问题渐渐成为社会学标准的入门课程,二是公共政策研究项目在美国各高校的迅速扩散,其研究的广度也日渐扩大。此类话题也渐渐渗透到公共教育的课程之中;历史课在政治问题之外增加了社会问题的讨论,文学课上开始探讨此前被认为纯粹属于私人的问题(比如心理健康、性欲),还有自然科学与社会科学的研究。从这个意义上说,比如当代德国中学历史教科书的系统定位——重点在于追踪工业化、资本主义、福利社会发生的条件,而不是从前的“伟人创造历史”——就昭示了现代社会的



特征(Berghahn & Schissler, 1987)。*

2. 更为宽广的个人建构

当代的社会模式,尤其是在战后自由主义盛行的年代里,越来越重视个体公民形成模式的探讨,人被作为社会的中心。人变成了一个富有的、复杂的实体,其经济的、政治的、社会的选择权力与能力被看作社会发展的动力,而且人权成了一切制度的基石。这一观念对课程在三个方面产生了巨大的影响。

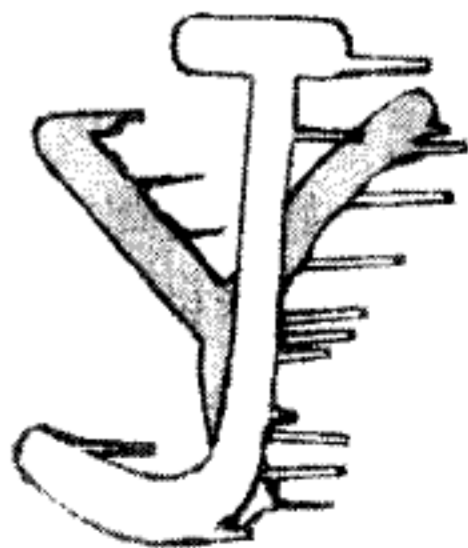
第一,课程的内容越来越重视个人的权力和能力。政治历史让位于有关个体的社会研究(S. - Y. Wong, 1991),科学教育与文学赏析强调个人的选择、权利和身份(参阅 Frank, Meyer & Miyahara, 1995 关于心理学的论述),艺术和音乐强调个人情感表达的重要性要远远超过集体的传统等等。这些主题的变化不仅出现在公共教育中,即使在更为专业化精英教育体系中也屡见不鲜。

第二,在扩展了的课程体系中有一种重视普遍参与的倾向。例如,在全球范围都在强调公共教育必须要进一步地扩展——如全民教育运动(Chabbott, 1996),女性、不同民族、种族、边远地区的少数民族群体、低收入人群(UNICEF, 1992)等都必须享有接受教育的权力。那种认为低收入人群只应该接受有限教育、发挥有限作用的思想遭到了猛烈的批判:其目标是要使每一个孩子都能接受适当的教育。因此世界各地的教育体系都在大力扩展各个方面、各门学科的教育——本质上更多地只是一种比喻而没有详细规定的技能要求(McEneaney & Wong, 1997)。对这种模式的任何不敬都被视作异端。*

这种趋势不只是停留在政策的层面。教材本身在很大程度上也变得更富于参与性。全世界各地的小学课本大大增加了有关人类历史的

* 罗赫(Rohe, 1987)指出,与英国传统上倾向于表现主要领导者的作风相反,德国的系统分析方法是其20世纪历史上缺乏英雄人物(坏蛋倒有一大堆)的必然结果。不过尽管德国较早采用这种课程取向可能导源于其特殊的历史轨迹,但历史及其他研究中的系统分析方法准确地说应该已成为一种全球通行的趋势。

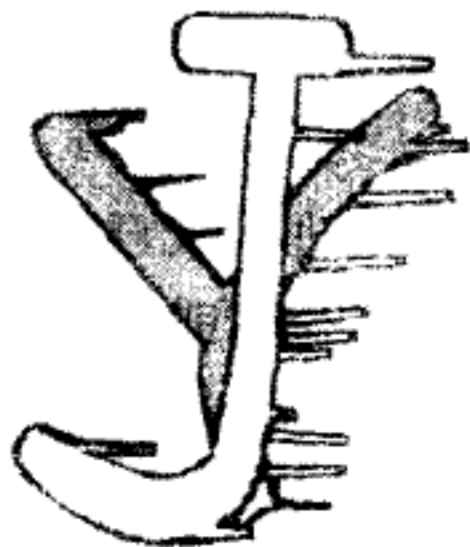
** 物理学家莫里斯·沙默斯(Morris Shamos, 1995)曾怀疑这种普及科学教育的目标,随即遭到教育学家的冷遇(Evans, 1997)。



描述,其中包括女性、不同种族/民族。这种参与展示出一种普遍的特征,那就是有关普通人的大量描述远远超过了给予历史上伟大科学家、数学家的篇幅(McEneaney, 1998)。在社会科学的课程中也出现了同样的重点转移。有关抽象个人为价值中心的话题大幅增加(例如个人和他/她的环境),同样增加的还有对实地考察与实验的要求(McEneaney & Wong, 1997)。

第三,有关儿童——现在已经被看作是与成人一样的人——在教育过程中的利益与成长需要已经被充分认识到,并得到不断的强调。必须想方设法激发学生的学习兴趣,并且在课堂教学中把学生当作一个成长中的人来看待,这种考虑变得特别重要,甚至超过了对教育社会功能的考虑。在文学艺术的教学,经典作品已经不再重要,重要的是要搞到学生感兴趣的读物(Bryson, 1998)。自然科学、数学、社会科学的课程都被重新设计,目的是要学生能够理解而不必顾及学科传统的权威结构。在最近批准的作为加州公立学校教材的一个小学课本上,猫头鹰的粪便竟成了非常值得科研关注的对象。迟至20世纪中叶,许多国家的小学算术教材上开始出现了各种花里胡哨的装饰品,数字也戴上了微笑,像是在做游戏,据说这种做法与书中所陈述的数学思想有着难能可贵的关联。后来这种激发兴趣的工具渗透到整个教材体系,但其宗旨不变(McEneaney, 1998)。*语言本身的发展规律是高层文化创造了某种新的形式然后再予普及,所以在语言教学中会下很大的力量对课程中的语言进行规范,以确保学生在语言方面得到健康发展。一个极端的例证是曾有人提议在奥克兰和加利福尼亚的公立学校中认可黑人英语的合法地位,但与此同时也做了大量词汇规范的工作,以避免在孩子们所讲的语言中出现与其年龄不相符合的现象。

* 这种照顾到儿童审美和成长需要的教育倾向不止局限于官方的课程结构、教材或其他正规教育所采用的学习材料。美国市场上畅销的名为 Grossology 的 CD-ROM 游戏成功地证明了这种做法的有效性,真可谓是既传授科学知识又激发正确的学习态度。同样 CBS 公司的获奖电视节目周六上午的“毕克曼的世界”声称要奉献“疯狂”的科学知识,其目的不外是要激发孩子们的兴趣(CBS Kidszone-Beakman's World, 1998)。德国的电视节目自称是要带给大家“Lach und Sach”(译者注:“微笑与科学”)。这些事例告诉我们,课程作为一种文化产品与大众文化还是有不解之缘的。



语法的地位自然是一落千丈；拉丁语的教学——本来是作为向学生传达语体结构的一种手段——在学校几乎销声匿迹，原因在于它不符合现代课程所提出的生动形象要求。所有这一切改变都旨在强调主动参与和激发学生的兴趣。

因此，在整个课程体系中都出现了各种毫无目的的变化。在中学阶段，古典课程渐趋消失，取而代之的是综合课程(Kamens & Cha, 1992)。在小学阶段，进步主义传统在许多领域都居于统治地位(S. Wong, 1991; S. Y. Wong, 1991; McEneaney, 1998)。尽管变化可能源自底层，但目前在高层也是司空见惯的。在大学，课程呈现出巨幅的扩张趋势。从60年代起，全世界范围内大学里的学科院系以及教工出现了猛增的势头(World List, 1969; World List, 1995)。性别研究成了越来越多的美国大学里必设的学科，尽管关于性别研究的界定却往往在同一所学校里也因人、因系而异(Christopher, 1995)。目的在于增加学生实践机会的实习项目到处都是，同样情况的还有各种各样的领导培训班(Golde & McEneaney, 1998)。学生参加这些项目往往还能拿到学分。甚至现代管理培训项目也有相同的味道——淡化具体的专业知识而以一种远非专业的方式大讲人生大道理(比如压力管理、鼓舞士气、人际交流)。所以尽管旨在拓宽个人构建的课程变迁起自小学阶段，它的影响已经渗入到高等教育甚至以外。

3. 更加理性化的自然环境

现代社会模式视人类社会与自然环境之间存在着愈来愈紧密的联系。人类的生存方式从物理的、社会的、心理的和道德的角度被科学化了，科学成了人类理解的保护伞——这种心态据说对社会的每一个成员来说都是恰当和必要的。从长远来看，科学领地的范围仍在扩大(Benavot 等, 1991)，科研课题也在不断拓展，现已囊括整个社会与心理领域(McEneaney, 1998)。德语国家小学科学教材中的“物体指令”风格即是一个极好的例证：整个世界被描绘成一个可以分析的、相互联系的实体，对自然与社会环境不做严格区分。例如在一本小学四年级教材中，紧接着双轮车的原理便天衣无缝地介绍了交通工具如何为



人类所必需而交通拥挤又如何成为了社会问题(Herbert 等,1993)。不只是科学课程适用于全部社会领域,即使是公民教程中关于公民权利的探讨也要以环境问题和整个自然界为背景(Rauner, 1998)。学生必须认识到人类整个生存环境中的一切都能够而且必须要做科学的分析,大凡人类个体、社会与环境的关系乃至各个领域的各种活动莫不如此(从垃圾到社会资源到人类的性欲)。

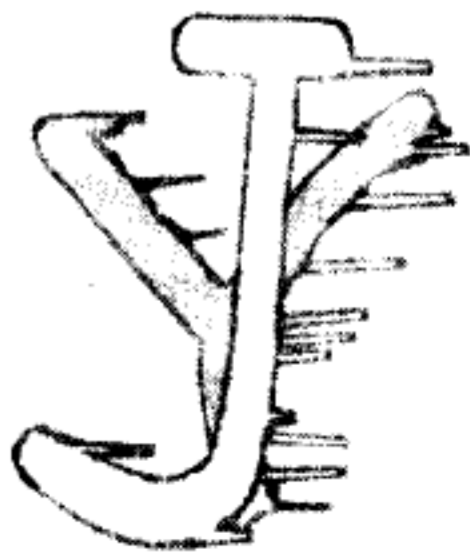
4. 全球化: 超越民族国家

无论从哪个角度,经济的、政治的、社会的、文化的,现代社会模式都倾向于把整个世界作为一个大的背景来看待。国家独立、自给自足和历史传统统统都被淡化了。因此课程自然也就染上了全球特色,以拓展全球的视野。历史和社会科学都强调跨国因素(Frank 等,2000),公民教程以80年代和90年代起急剧地向“后国家公民”模式过渡(Rauner, 1998)。科学普遍适用(在教材中倒不怎么突出进步的概念,其公用仿佛不言自明);艺术与文学更多地吸收了国际性的和折衷性的材料。例如,阿尔巴黎亚(Albarea, 1997)曾提倡在音乐教育中培养学生的“跨文化”维度,以作为终身教育的一个组成部分,其理论是这种“多元音乐”教育可能成为塑造“欧洲多元认同”的基础。各国的语言、文化自然是要合并到一起(参阅 Cha, 1991 关于语言的论述)。

200

5. 全球化(Robertson, 1992): 超越民族国家

从前的格局都是民族团结围绕国家政权——现代社会模式却越来越弃之而远去了。多样性成为现世中的合法,一切都要纳入到世界通行的背景当中去。结果地方性的、区域性的文化、历史的意义得以彰显,社会被看作是由多种群体共同组成(妇女群体、少数民族、宗教团体、年龄组),其生存条件、利益和文化都有了各自的名分。历史、文学、艺术和语言的都拓宽了各自的领域,课程也要包含与社会的广泛性相应的材料。因此,法国虽然数世纪以来一直致力于根除地方文化建立统一的民族文化,但现在却不得不在八个不同的语言/文化区域分别开设不同的课程。尽管这从表面上看来与查(1991)有关全世界范围课



程重视方言的做法趋于衰落的结论相矛盾,但在某种程度上承认方言于现代课程理论却是通过独特的表达方式确立个人价值的一种表现。

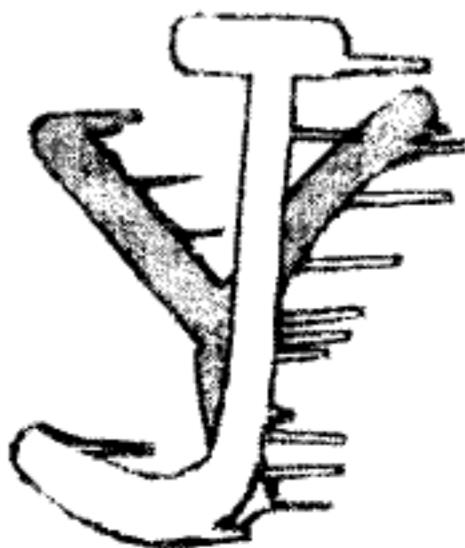
看来扩展意味着在重视跨国(普遍共性)与尊重个别(地方特色)之间保持一种微妙的平衡。跨学科融合局部特色要遵从一个纲领或公式,那就是既要满足“相关”标准又不能破坏知识的普遍性原则。同样地,许多国家 80 年代和 90 年代的算术课本都有那么几页内容夸耀民间制品(尤其是艺术作品)是如何地符合对称与几何原理。然而这种近乎强制性地屈从地方特色并不影响整个教学的顺利进行,因为这种地方特色的东西往往是散落在教材的字里行间而非独立成章,其作用倒像是文章的花饰点缀,与课堂教学或练习没有直接联系。

与上面的口气相似,多元文化并存在美国教育中可谓凛然不可侵犯,虽然在课堂教学中的处理上却实行高度的折衷主义。德鲁(Drew, 1997, p. 298)批评了这种“文化游览主义”,指出“学生有选择旅行路线和决定看什么的自由,但同时也有权决定摆脱或不受多元文化读物所代表的物质条件的影响”。进一步而言,这种课程的横向扩张没有必要引发对当前问题的更为深入的政治或情感投入,这一点是正确的且是毫无疑问的。课程所需要的是一种更加微妙的处理,其要旨为:既忠于特殊环境中的自我,又使其感到生活在一个充满理性的、有法可依的世界里,个人有充分的选择自由和改造世界的能力。

课程变化与现代文化品位

当代课程与文化品位的演变呈现出一种惊人的相似。横向扩展的、折衷的、分化的课程与社会上流行的总体文化规范在发展上有明显的关联,后者也倾向于从高度层次化过渡到多元模式。在某种意义上,不管是出于政治斗争还是不那么明显的冲突协调而形成的文化模式,课程都可以被看作是民族品位的表现。课程详细地表述了国民的一系列偏好:自己偏爱的自然观与社会观、历史以及对学龄儿童的理解。更为重要的是,以往的课程概括了精英社会的共识,而现在的课程则明确地阐释了适合每一个人口味的智慧。对于培育高品位的重任,

201



民族国家所承受的压力可能要比个人的更大、更持久。不过看一看记载有关个人社会地位与其文化品位之间关系历史发展趋势的文献还是不无相关的。因此我们恳请读者做一次观念上的跳跃，把有关个人文化品位理论应用到另外一个社会单位：国民教育体系。

布迪厄(1984)在法国进行的开拓性经验研究声称社会地位越高其在文化品位上就越是“卓尔不群”，就是说其在文化选择上的余地越小。他的关于法国文化的案例研究给人留下的印象太深刻了，以至于可能误导了后来广义文化现象的研究。布迪厄认为这种现象与阶级和社会地位的高度分化密切相关；不过真实的情况是，现代世界备受珍视的是综合的、折衷的文化资本、知识与能力，而不是少数几种为社会精英认可的文化形式。与此相反，即使是在享有较高社会地位的知识分子当中也不可避免地表现出了一种文化上的“杂食性”，此一结论不断得到经验研究的证实(Peterson & Kern, 1996; Peterson & Simkus, 1992)。彼德森与科恩(Peterson & Kern)解释说，文化杂食性绝不是文化上的饥不择食，而是一种能够“鉴赏一切文化现象的开放心态”(1996, p. 904)。具体到实施上，正如布赖森(Bryson, 1996)指出的那样，开放或容忍就必须做到不嫌弃各种风格的音乐，受的教育越高就越要认识到音乐风格的多样性，熟悉各种体裁——只是除了那些明显属于下等人的体裁(比如重金属派)。

现代课程也是一样。最初课程所强调的是狭窄的专业技术内容。随着时间的推移，它在横向扩张中也获得了杂食的本领，在题材选择上也变得更为折衷。在这样一个背景之下，看到美国的中学教师一方面教导学生克制自己的性欲，另一方面又向学生分发避孕套就不会感到那么惊讶了。另外，在课堂上今天讲创世纪明天讲达尔文的进化论也不是那么不可思议的了。不过最为重要的是要培养一种自由选择的权利意识，比如在数学课上学生可以随便拿一本惊险小说什么的读一读，或者选择补上早该做的代数题。现代课程的宽容性要义首先表现在社会的、自然的一切领域都被认为必须接受理性的分析。大众文化与闲暇研究成了大学里引人注目的学科专业。但若因此断言这一变化增强了人们改造世界的能力或将指向某种根本的社会变革那就错



了。我们可以把德鲁关于多元文化批判的理论推而广之运用到整个课程体系，其结论就是：这种文化游览主义的设计意图在于消除彼此之间的反感，而不是灌输责任感或某种专业技术知识。

改革与阻力

迄今我们还没有就课程在长时期内发生的变化进行足够的讨论。大多数的政策论争由于时局的紧迫很少关心哪些改革措施实际上落了俗套。之所以如此是因为人们习以为常的大量改革采取了疾风暴雨式的形式，而节奏较慢的机构组织改革往往被人们视为相对的失败。知识界评论家的口吻经常是：正当的改革失败了，反动的势力依然猖獗。我们在本章将要证明，这种评述是不切合实际的；事实上事态的发展趋势与改革者设想的目标呈现出一种系统对应的格局，而且令人惊奇的是基本上找不到有效的反面证据。

202

我们所描述的大部分变革是以例行的方式出现的，就像教师和决策者调整自我以适应日益宽广的文化模式与环境一样。在地方分权制类似美国的教育体系中，没有任何一个单独的政策中心协调各种顺应形势的努力；各种变革都是以一种互不相干的方式发生的，无论变革是在国家级还是州级、区级、校级，甚至是课堂教学模式(Meyer & Rowan, 1978)。变革的过程中也没有整个机构的协调一致，那些希望整个机构改革都被置于严密的组织控制之下的人自然把其中出现的任何形式的互不相干都当作是改革失败了。那种认为凡有变革均是毫无例外地从国家到课堂一应俱全的理解是有误的。比如要调查现代环保运动对美国教育发生了哪些影响便不是一件容易做到的事情。特区、州或者国家级的项目可能受了也可能根本没受影响，但毫无疑问美国的教师在课堂教学中肯定比过去更容易谈到环保项目或材料。

在中央集权制典型的教育体系中，课程内容牢牢地控制在国家统一的管理之下，教师所能做的就是随着来(Stevenson & Baker, 1991)。以上谈到的变革维度在这里可能是例行的和官僚式的，不过行为往往更为具体。无论是哪种情况，课程的变化大部分只是例行公事，但其社



会能见度很低。其原因主要在于课程变化决定于现代社会模式所规定的总体文化特征：课程理所当然地要反映这种模式、自然而然地为其服务。例如，随着现代环保运动的日益普及，差不多所有人都认为有必要让孩子们懂得废物再利用的道理——这一观念即使在回收利用尚未开展起来的发展中国家也早已不新鲜了。同理，现代社会强调性别平等，所以课程也自然要反映这一点——即使是在性别远非平等的社会制度下也是一样(Ramirez & Cha, 1990)。

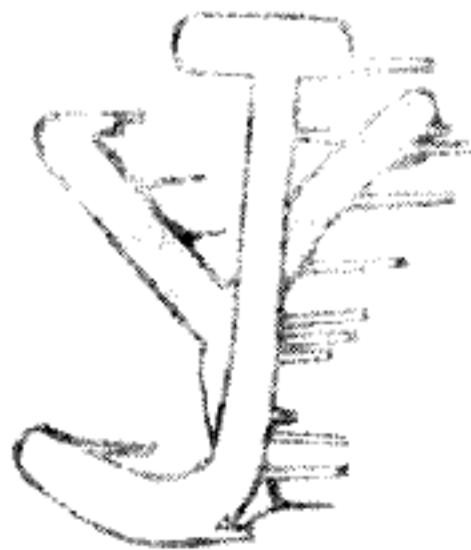
然而随着现代社会模式的不断扩展和深入，在不断变化的社会现实或神话与课程之间出现了差距：现代体制为教育和课程改革运动提供了肥沃的土壤。例如，既然我们已经察觉到理想的现代经济与现行的科学、数学课程有某种差距，全世界范围内已经兴起了针对这些课程的大规模的改革运动(美国科学促进协会, 1992; 国家教育目标小组, 1997; UNESCO, 1991)。改革运动同样发生在经济发达国家和尚在畅想发达的其他国家。

即使是在保守地实施改革的国家(比如参照自身发展需要制定的更高的成就标准)，改革的实际过程也要遵循前文所述的发展方向，比如更加理性化、更大参与性(包括以学生为中心)、更多的全球化思维、更少的传统主义。例如在美国虽然要求提高学生科学与数学考试成绩的呼声被认为只来自保守主义者，可一旦纳入课程改革的具体框架，事实上却代表了如前所述的进步方向。

改革运动发起时会招致大量的街谈巷议以及社会科学界的广泛关注，大量的文字也会出台。言过其实的改革倡议、方针与对改革失利七嘴八舌的评说自然也是家常便饭。所有这一切都进行得小心翼翼，对业已实施的和不切实际的方方面面翻来覆去地讨论；为了把某项倡议变成一场真正的改革，最可行的做法就是使倡议充满令人憧憬的想入非非(Meyer, 1992)。评论家们把近年来风起云涌的改革热潮称作(常常浓缩成非常时髦的字眼)“不见改善的变革”(Cuban, 1997; 同时参考 Tyack & Cuban, 1995)。不过整个的讨论往往只集中于教育改革冰山的一个小角而忽略课程改革的长远发展趋势及其特征。

同时阻力也是存在的。变革，尤其是形成了改革运动的变革，会引

203



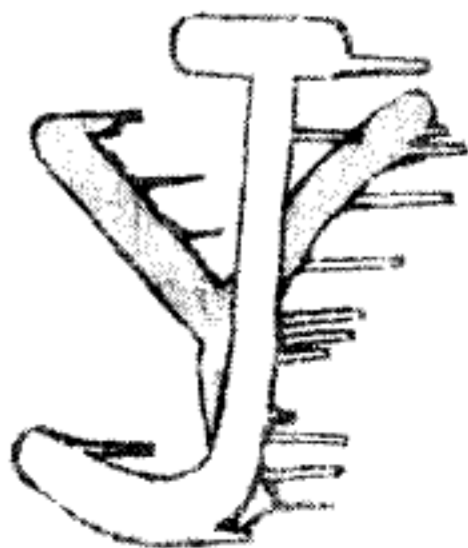
发相当的反对呼声。另外,在整个现代教育史上,大多数传统主义者的理论都是墨守成规的;其指导思想均追溯到各种历史的、语言的、科学的、数学的、文化的要素。总体来看,其影响都是那样的微乎其微,这在发达国家乃至整个世界的教育史上都是一样。下面我们探讨一下几个相关的因素。

第一,在高度制度化了的教育体制下旗帜鲜明地推行改革是非常困难的。英国的课程文献记载了大量来自常规学术界和各种阶级势力的反对力量是如何的强大;类似的反对力量在霸权主义的美国(尽管美国有相对进步的历史)也时有发现。这种阻力在公共高等教育的圈子里往往更为得势,因为它时常伴随学术界强大的保守势力(Slaughter, 1997)及其选拔考试。

第二,在第三世界国家,改革倡议容易被采纳但却不易实施,原因在于师资条件的限制和资源的匮乏会影响有效的变革。一些研究记载了发生在教材、课程纲要上面的总体变化(McEneaney, 1998; Rauner, 1998; Meyer 等, 1992)以及具体内容上的更新,比如发展中及东欧国家的学生用书上增添了两性平等的内容(Walford, 1983)。不过阿尔特巴赫(Altbach, 1988)提示说,基础材料的匮乏经常造成修订后的教材不能如期地在课堂教学中得到应用。有些国家根本没有足够的财力保障孩子们有课本可读;还有些国家,由于公路交通设施的不完善无法及时地把印好的教材送到偏远农村的学校。

第三,改革的扩张在传统考试制约的教育体系中进展更为缓慢;体制的选择性越大,它对改革的制约性就越强。例如,英属殖民地课程的编排就非常适合于英国的或受英国体制启发而进行的O级、A级水平考试的要求(Eisemon, 1990)。在初级科学课程中,传统上一直强调学术及学科理论而不是科学的应用(McEneaney, 1998)。在美国,促使课程改革得以长期不断地发展的一个重要因素是其教育体制中选择性和传统的级别考试一直没能占上风。

不过总的来说,现代课程改革所呈现出的诸多令人意想不到的特点其根源在于改革大致上是以一种例行的或理所当然的方式发生和进行的。美国的课程体系中总有一些内容似乎起到了避雷针的作用,

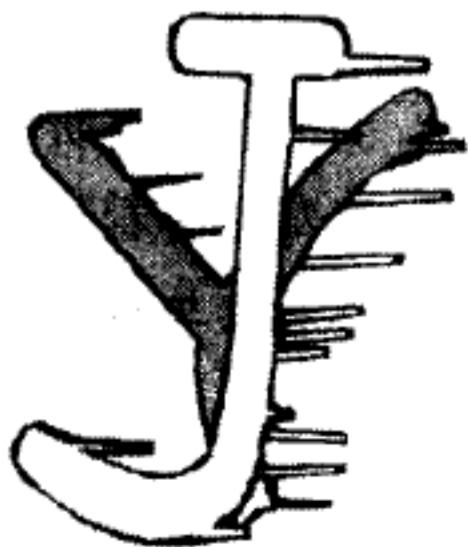


不时地吸引家长和社区的注意力或转移其愤怒；如前所述，这些内容通常是边缘性的，解决冲突的做法往往是兼收并蓄而非强硬地弃之门外。还有，在美国赋予学生家长参与课程改革权力这种做法确实有点不合常规——在大多数国家课程改革都是通过职业渠道和专业人士而在社会上极少引发公开冲突。这是因为课程植根于不断变化的社会模式之中，不同的模式自然要在课程体系留下印记。

随着 20 世纪尤其是近几十年来课程的迅速发展，传统主义者自然会产生许多抱怨，而且这些抱怨确实引起了公众的注意 (Bennett, 1992; Bloom, 1987; Finn, 1991; Hirsch, 1988)。虽然我们谈到进步主义教育得到了广泛的响应和驱策，但上述抱怨也确有很大的威胁性，以至于现代化的倡导者一直感到自己设计的课程是被毁坏了。抱怨者诉说学生没有学到真正的历史或地理、真正的科学、语言文学、艺术文化传统等等。一时间流言四起，说什么美国的孩子在地图上根本就找不到亚特兰大，或者不知道南北战争是怎么回事等等，不一而足。结果赶忙又采取措施补救基础知识的不足。不过我们的论点是，课程进化的主线全然不同于此，而是变得更广阔、更富于参与性、对知识的理解加深、考虑到学生的发展和兴趣，而不仅仅是接受所学到的知识的权威。所以在任何国家，真正的运动不可能指向相反的方向——尽管有时课程中也免不了有一些装饰性的点缀，比如极力强调民族历史的重要性、强调宗教/民族传统的权威性、形式化了的学科课程精华及其不可或缺的序列主题、强调学习文学艺术神圣的规范等。

分 化

以上我们谈到了现代课程——尤其是公共教育中的现代课程——如何以一种文化图谱的形式得以扩展和普及。越来越宽广的理性化领地都被纳入到现代课程之中，并以此对学生进行传授。然而这种宽广的发展趋势却与现代社会和教育中的工具主义理论相冲突，后者强调社会分化——也许应该说是功能分化——的影响，但更为常见的是那种权力、资源和地位的社会学意义上的思维分化。根据这种理论的预

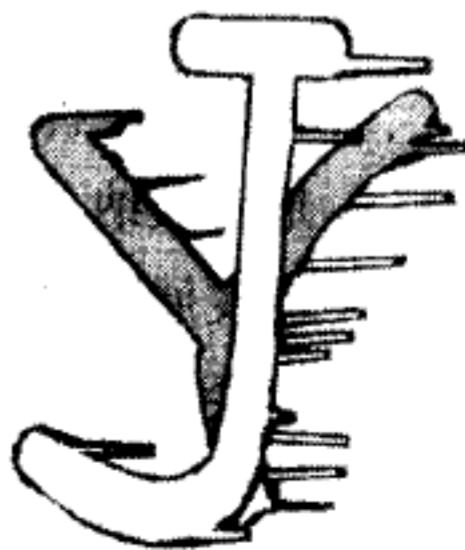


测,前面的障碍会更多而不是更少;主张更多而早的专业分工和社会分化而不是迟而少的专业分工。但不管怎么说,如我们前面讲到的那样,教育的现实是课程变得愈发的宽广、扩大,社会分化也是愈发的迟而少。综合且不断扩展的中学教育即为明证。尽管如此,现代社会的实际结构确实导致了迅速的业分化以及知识专长的扩展和分化。弄清这一发展过程非常重要。

旧的高度层次化的教育体制当然是被削弱了。在全世界范围内,教育扩展的趋势是使更多的中学生都有机会读大学,眼前的事实是高等学府的招生数量不断扩大。先前高度层次化的专业分化(例如在高中阶段)势头也减弱了。作为一种精英教育机构,早在统一之前业已衰落的德国学术中学迅速调整了发展战略,使课程变得更富综合性,因为有大量中学低年级学生到实科学校和高级中学注册选修专业性不那么强的课程。与此同时,教师培训级别划分的壁垒也被打破。在发展中国家,高中教师的学术及专业培训曾一度高于初中教师。随着师资培训资源的增加,现在的发展趋势是平等,即小学、初中与高中教师需要接受大致相同的业务培训年限(UNESCO, 1976; UNESCO, 1996)。由此可见,传统的精英课程精英知识储备在任何一个国家的教育体系中早已不占统治地位了。

取而代之,处理职业及知识分化的现代模式是在综合的框架下使课程变得更加多样化。这里最关键的概念是选择:无论是在中学还是在大学,各式各样的专业教学真可谓是五花八门——美国大学里的专业从古典到奶牛饲养到酿酒样样俱全,而中学里可供学生选择的科目也是花样翻新(Powell, Farrar & Cohen, 1985)。专业分配日益变成学生及其家庭的选择而不再取决于某个委员会的选拔和考试规则。这种做法继续了普遍民主参与的神话,同时使课程专业丰富多彩。致力于此项制度研究的社会学家自然能够发现其中隐蔽的层次划分,但他们却没有看到更为重要的一点,那就是整个体系日益取决于人们的选择和参与权利是否扩大。例如美国学校里的学生管理员变得就像是老式的看门人一样一无是处——他(她)们总是假定学生先有远大的理想,从而给予指导(Rosenbaum, Miller & Krei, 1996; Schneider & Steven-

205



son, 1999)。关于众多选择机会的信息即使流到低收入家庭也可能难以实现(由于未予重视、指导有误或其他什么原因),但有一点可以肯定,就是整个体系毫无疑问地取决于人们有选择的前提。

现代课程的发展性资产

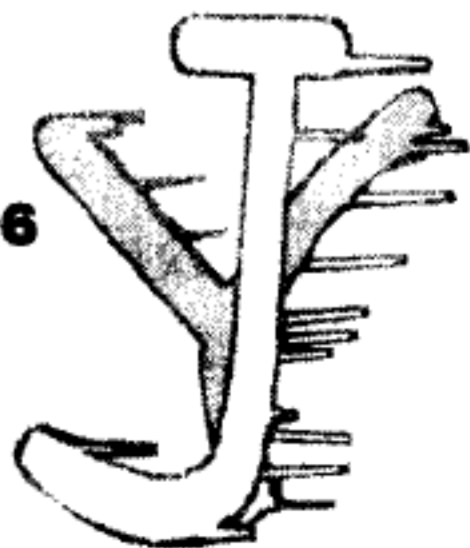
现在总结一下我们以上关于当代学校课程及其对未来发展方向的蕴含的论证和要点。其中的许多观点我们已有充足的论据;而也有些观点权且作为未来发展的一种假设。

社会科学

传统的呈线性序列围绕国家政治、军事发展及社会名流、民族圣地的民族文明史和地理被弱化了且很少受到重视(Frank 等,2000)。即使在小学阶段,它们也被更富折衷色彩的社会科学所取代,并与假定的儿童兴趣以及儿童即将置身参与其中的社会相联系。历史本身更专注于社会且其大部分为社会科学所取代(S. -Y. Wong, 1991)。内容涵盖区域的及国际的事件,在某种程度上脱离学生成长的特定时空;可能有一章是达科他州概况,另一章讲非洲人的家庭和社区,再接下来才谈到当地社区。在高中和大学阶段,同样的章节又出现了,只不过重点转到了社会科学、国际大舞台、人类生活的多样性及个人权益。

自然科学

自然科学作为由外部传人的知识精华,其程度大为减弱;学生很少学到有关传统学科的知识范畴。相反,他们学会了对世人皆宜的科学态度和理论视野,学会了如何把科学与自身的认同、活动与兴趣联系到一起,而很少被要求掌握官方认可的了的知识体系。课堂教学不再强调叶子的组成部分、河流的长度、云彩的种类及各种有益的、有害的植物种属和化学药品;代之而受到重视的是关于散布过程的理解比如热带雨林、干旱与沙漠化、废品回收利用等的相互依赖性。在更高的层次便有更大的多样性要考察,更多种的科学选择、实验。课程中给



予自然科学的时间分配在过去的一个世纪里也得到大幅提升 (Kamens & Benavot, 1991)。

语言文学

重点转移到了学生自身表达和理解能力的培养上面,而不重视训练学生正确地使用经典的结构(比如语法、拼写、精巧的文字构架)。民族的或文明的经典再也得不到重视;相反,只要是学生感兴趣的文章就可以拿来参与理解或扩张性思维的训练。在更高的层次,各种各样的东西就更多了。学生有理由在其中做出任何形式的选择,什么科幻小说、言情故事、女权主义或民族视角的作品。一句话,世界上任何一地的作品都可以。

数学

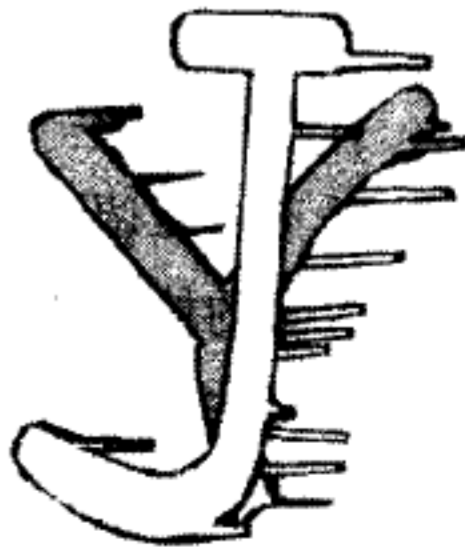
在这里逻辑传统依然得势。各国的课程体系中时间的分配也一直比较稳定 (Kamens & Benavot, 1991)。不过即使如此,也出现了一种显著的从传统的推理结构比如几何与三角向另外一种取向的过渡,如重视资料的收集和解析,统计学应用以及各种电脑数据分析等等。在教学上不再理会准确计算的能力而强调理解上的对路。在更高的层次上就有了更多的选择性。

文化艺术

重视传统经典的做法日渐衰落,代之以强调艺术的折衷性和围绕学生的兴趣和参与展开教学。学生要了解各个民族文化艺术的表现形式,同时在创作中强调参与和满足自身的兴趣。与文学课程的发展趋势相近,这里要重点考虑的是文学艺术本身表现力的各种可能性。

公民基础

政府管理的有关细节规则和框架对于学生不再像过去那样重要。学生要学会以人权和责任的更为广阔的原则看问题,要懂得民主的政治结构,要了解国际的和生态的大环境。参与的重要性要高于技



术性知识，而且学生一定要学会证明自己的个人观点是正确的 (Rauner, 1998)。在更高的层次，折衷地理解政治制度要比了解政府运作的细节知识重要得多。

总括

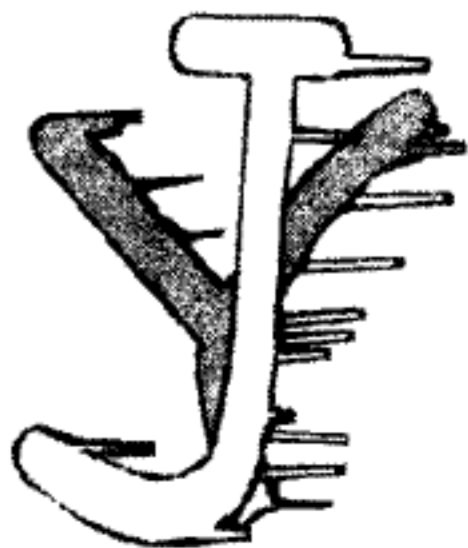
207

学校教育从重视事实的权威框架结构、技能、学科知识体系转移到重视 (1) 更为广泛的个人参与和 (2) 把理性化的知识系统作为理解和领会其他一切现象的保护伞。学生不一定非要知道埃及在什么地方，也不必了解历史，但要懂得诸如容忍、世界主义、理解力等普适性原理才是教育的真正目的。作为学生就是要造就成为广大社会和自然环境的有力的参与者，而不是屈从于某种外在的权威的精英文化。

讨论与结论

在文章的一开始我们探讨了公共教育课程来自不同方面但却不完全相反的两重压力。第一种观点把现代社会看作是一个日益复杂的、分化了的实体；据此课程就应该相应地呈现出层次化格局，向学生有选择地传授精英文化知识，其必然结果就是社会层次化程度的不断加剧。而根据第二种观点，社会建立在一个广泛的共享的文化基础之上，其中日益复杂的现代化观念构成了一种强大的理论模式。我们详细论述了由现代化个体构建而来的课程改革的实质。由第一种观点引发的理论含蓄指责区域条件与结构，这就意味着课程要反映实际的物质状况（或称物质状况的直接产品）。我们简要说明了课程随现代（教育为其中一部分）文化模式——本质上富于世界性——的演化规律。毫无疑问，这种模式发挥了巨大影响，但对于课程改革来说其方向绝不是像人们通常想象的那样加强对学生的控制和规范管理。权力与影响无疑介入了这一过程，但更多地却是通过更加彻底的理性化和专业化得以实现的，而不是通过公开的冲突。

无论是哪一种情况，课程都顺理成章地接受了社会环境的塑造。但我们认为，第一种模式不能解释课程变革涉及到的大部分问题。总



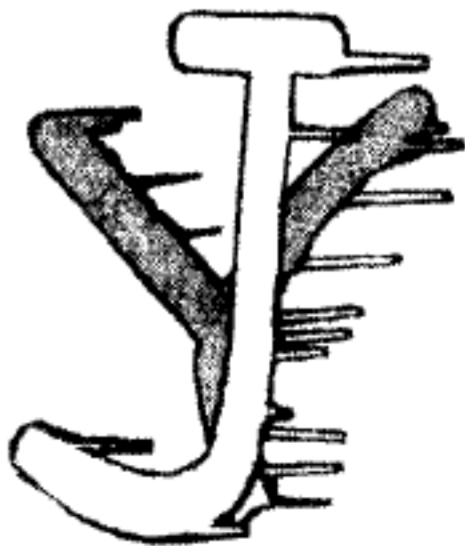
之，我们倡导一种更加宽广的社会背景诠释，充分考虑到高度制度化了的公共教育特性；社会背景在我们的理论中已经超越了地区利益与权力纷争，包括了囊括世界范畴的文化模式并在想象中的社区得到详细阐释。

我们的这一观点并不孤立，尽管美国的主流社会学文献还较少刊登。莱布维茨 (Hlebowitsh, 1997, p. 509) 就曾批评了那种年表式地罗列社会管理机构的变迁用以解释课程变化的做法，并指出把课程理论作为社会研究中的一个物体来看待实在是过于狭隘，“简直疯狂地纠缠于社会学的建构”。恩格隆德 (Englund, 1997, p. 267) 也曾说那种研究忽略了“课程内容的意义创造过程”是一种想当然的态度。鲍丘维茨 (Popkewitz) 把课程的社会学研究当作教育的一个中心问题，同时提出了一种权力通过文化建构影响课程的理论框架。作者借鉴了弗考特 (Foucault) 关于政府管理与规范的概念，写道：“课程书写了制度与规范以便协助理性与个性的构建……规则(课程的产物)不仅仅为人所认知，它同时还会创造敏感、气质和觉悟。”(1997, p. 145)

208

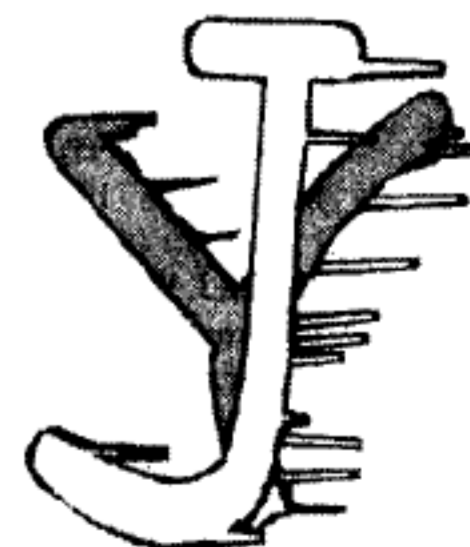
显然，对课程及其与长久以来不平等社会格局的关系进行社会学分析是非常重要的，而且这种研究对政府制定政策有显而易见的参考价值。不过，大量的课程变化发生在鲍丘维茨所概述的那一层次，愈求灌输现代敏感的努力尚未得到公众及学界的仔细推敲。

致谢：本章两位作者对文中的观点承担全部责任。本文撰写承蒙 David J. Frank, Gero Lenhardt, Francisco O. Ramirez 及斯坦福比较政治与教育体制专题组成员提出建议，特此鸣谢。



参考文献

- Albarea, R. (1997). L'Éducation musicale pour la formation d'une identité européenne pluraliste. *International Review of Education*, 43, 61-72.
- Altbach, P. (1988). Textbooks and the Third World: An overview. In P. Altbach and G. Kelly (Eds.), *Textbooks in the Third World: Policy, content and context* (pp. 3-18). New York: Garland.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1992). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (revised ed.). New York: Verso.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education*, 68, 187-204.
- Bacchus, K. (1996). Curriculum development in a colonial society. *Education and Society*, 14, 3-21.
- Beatty, A. (Ed., 1997). *Learning from TIMSS: Results of the Third International Mathematics and Science Study*. Washington, DC: National Academy of Sciences, National Research Council.
- Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W., & Wong, S.-Y. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review* 56, 85-101.
- Bennett, W. (1992). *The de-valuing of America: The fight for our culture and our children*. New York: Summit Books.
- Berghahn, V., & Schissler, H. (Eds., 1987). *Perceptions of history: International textbook research on Britain, Germany and the United States*. New York: St. Martin's Press.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control* (Vol. 4). New York: Routledge.
- Blau, P., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon and Schuster.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the stratification of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Education reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Brooded, C. M. (1997). The limits and possibilities of tracking: Some evidence from Taiwan. *Sociology of Education*, 70, 36-53.
- Bryson, B. (1996). 'Anything but heavy metal': Symbolic exclusion and musical dislikes. *American Sociological Review*, 61, 884-899.
- Bryson, B. (1998). *Institutionalizing multiculturalism: Symbolic and organizational boundaries in American universities*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Sociology, Princeton University, Princeton, New Jersey.
- Carnochan, W.B. (1993). *The battleground of the curriculum*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Caspi, A., Wright, B., Moffitt, T., & Silva, P. (1998). Childhood predictors of unemployment in early adulthood. *American Sociological Review*, 63, 424-451.
- CBS Kidszone-Beakman's World (1998). <http://marketing.cbs.com/kidszone/shows/beakman.html>.
- Cha, Y.-K. (1991). The effect of the global system on language instruction, 1850-1986. *Sociology of Education*, 64, 19-32.
- Cha, Y.-K., Wong, S.-Y., & Meyer, J. M. (1992). Values education in the curriculum: Some comparative empirical data. In J. W. Meyer, D. Kamens, & A. Benavot, with Y.-K. Cha, & S.-Y. Wong. *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. London: Falmer Press.
- Chabbott, C. (1996). *Constructing educational development: International development organizations and the World Conference on Education For All*. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Stanford University, Stanford, California.
- Chavez, K., & Matthews, J. (1995, October 17). Wilson approves test gauging student skills. *San Francisco Examiner*, p. A-5.
- Christopher, S. (1995). *Required knowledge*. Unpublished Ph.D. Dissertation, School of Education, Stanford University.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- Cuban, L. (1997). Change without reform: The case of Stanford University School of Medicine, 1908-1990. *American Educational Research Journal*, 34, 83-122.



- de Swaan, A. (Ed., 1993). The emergent world language system. *International Political Science Review*, 14 (Special Issue).
- Drew, J. (1997). Cultural tourism and the commodified other: Reclaiming difference in the multicultural classroom. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 19, 297-309.
- Durkheim, E. (1922 [1956]). *Education and sociology*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Eisemon, T. (1990). Examinations policies to strengthen primary schooling in African countries. *International Journal of Educational Development*, 10, 69-82.
- Englund, T. (1997). Toward a dynamic analysis of the content of schooling: Narrow and broad didactics in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 267-287.
- Evans, R. (1997). A challenge to the science education community: Morris H. Shamos' "The myth of scientific literacy." In W. Gräber & C. Bolte (Eds.) *Scientific Literacy* (pp. 103-120). Kiel, Germany: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Finn, C. (1991). *We must take charge: Our schools and our future*. New York: The Free Press.
- Frank, D. J., Schofer, E. & Torres, J. C. (1994). Rethinking history: Change in the university curriculum: 1910-90. *Sociology of Education*, 67, 231-242.
- Frank, D. J., Meyer, J. W. & Miyahara, D. (1995). The individualist polity and the centrality of professionalized psychology. *American Sociological Review*, 60, 360-377.
- Frank, D. J., Wong, S. Y., Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2000). Embedding national societies: Worldwide changes in university history curricula, 1985-1994. *Comparative Education Review*, 44, 29-53.
- Frazier, N., & Sadker, M. (1973). *Sexism in school and society*. New York: Harper and Row.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review*, 57, 812-828.
- Gillborn, D. (1992). Citizenship, 'race' and the hidden curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 2, 57-75.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Golde, C., & McEneaney, E. (1998). The student affairs profession and the chartering of student activism. Unpublished manuscript, Department of Sociology, University of Nevada Las Vegas.
- Goodson, I. (1987). *School subjects and curriculum change*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. (1992). On curriculum form: Notes toward a theory of curriculum. *Sociology of Education*, 65, 66-75.
- Hallinan, M. (1987). *The social organization of schools: New conceptualizations of the learning process*. New York: Plenum.
- Herbert, M., Bunk, H.-D., Klotz, B., Knauf, A., Knauf, T., & Sannwaldt-Hanke, K. (1993). *Mein Entdeckerbuch 4*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage Books.
- Hlebowitsh, P. (1997). The search for the curriculum field. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 507-511.
- Kamens, D. (1992). Variant forms: Cases of countries with distinct curricula. In J. W. Meyer, D. Kamens, & A. Benavot with Y. K. Cha & S. Y. Wong. *School Knowledge for the Masses* (pp. 74-82). Washington, DC: Falmer Press.
- Kamens, D. & Benavot, A. (1991). Elite knowledge for the masses: The origins and spread of mathematics and science education in national curricula. *American Journal of Education*, 99, 137-180.
- Kamens, D., & Cha, Y.-K. (1992). The formation of new subjects in mass schooling: Nineteenth century origins and twentieth century diffusion of art and physical education. In J. W. Meyer, D. Kamens, & A. Benavot, with Y.-K. Cha & S.-Y. Wong, *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century* (pp. 152-164). London: Falmer Press.
- Ladwig, J. (1996). *Academic distinctions: Theory and methodology in the sociology of school knowledge*. New York: Routledge.
- Larson, E. (1989). *Trial and error: The American controversy over creation and evolution*. New York: Oxford University Press.
- McEneaney, E. (1998). *The transformation of primary school science and mathematics: A cross-national analysis, 1900-1995*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Sociology, Stanford University, Stanford, California.
- McEneaney, E., & Wong, S.-Y. (1997, August). *Toward a theory of global curricular change: The cases of social studies, science and mathematics*. Annual meeting of the American Sociological Association, Toronto, Ontario.
- Melear, C. (1995). Multiculturalism in science education. *The American Biology Teacher*, 57, 21-27.
- Meyer, J. W. (1992). Innovation and knowledge use in American public education. In J. W. Meyer & W. R. Scott (Eds.) *Organizational environments: Ritual and rationality* (pp. 233-260). Newbury Park, CA: Sage.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1978). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103, 144-181.
- Meyer, J. W., Kamens, D., & Benavot, A., with Cha, Y.-K. & Wong, S.-Y. (1992). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. London: Falmer Press.



- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65, 128-149.
- National Education Goals Panel. (1997). *The National Education Goals Report: Building a nation of learners, 1997*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Parsons, T. (1962). *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peterson, R., & Kern, R. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61, 900-907.
- Peterson, R., & Simkus, A. (1992). How musical tastes mark occupational status groups. In M. Lamont & M. Fournier (Eds.), *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality* (pp. 152-186). Chicago: University of Chicago Press.
- Popkewitz, T. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 131-164.
- Powell, A., Farrar, E., & Cohen, D. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ramirez, F. O., & Cha, Y.-K. (1990). Citizenship and gender: Western educational developments in comparative perspective. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 9, 153-174.
- Rauner, M. (1998). *The worldwide globalization of civics education topics from 1955-1995*. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Stanford University, Stanford, California.
- Reuben, R. (1996). The forgotten victims: New ABA domestic violence program reaches out to children. *ABA Journal*, 82, 104-105.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Rohe, G. (1987). The constitutional development of Germany and Great Britain in the nineteenth and twentieth centuries in German and English history textbooks: A study of comparative political culture. In V. Berghahn & H. Schissler, H. (Eds.), *Perceptions of history: International textbook research on Britain, Germany and the United States* (pp. 51-70). New York: St. Martin's Press.
- Rosenbaum, J., Miller, S., & Krei, M. (1996). Gatekeeping in an era of more open gates: High school counselors' views of their influence on students' college plans. *American Journal of Education*, 104, 257-279.
- Shanahan, M., Elder, G., & Miech, R. (1997). History and agency in men's lives: Pathways to achievement in cohort perspective. *Sociology of Education*, 70, 54-67.
- Shamos, M. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Slaughter, S. (1997). Class, race, and gender and the construction of post-secondary curricula in the U.S.: Social movement, professionalization and political economic theories of curricular change. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 1-30.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1991). State control of the curriculum and classroom instruction." *Sociology of Education* 64, 1-10.
- Stevenson, D., Schiller, K. & Schneider, B. (1994). Sequences of opportunities for learning. *Sociology of Education*, 67, 184-198.
- Schneider, B., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Tan, J. (1997). "The rise and fall of religious knowledge in Singapore secondary schools." *Journal of Curriculum Studies*, 29, 5, 603-624.
- Thomas, G. M., Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). *Institutional structure: Constituting state, society, and the individual*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNESCO. (1976). *World guide to higher education: A comparative survey of systems, degrees and qualifications*. New York: Unipub.
- UNESCO. (1996). *World guide to higher education: A comprehensive survey of systems, degrees and qualifications* (3rd ed.). Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (1991). *Science for all and the quality of life*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- United Nations Children's Fund. (1992). *Educating girls and women: A moral imperative*. New York: United Nations.
- Walford, G. (1983). Science education and sexism in the Soviet Union. *School Science Review*, 18, 18-19.
- Weisz, E., & Kanpol, B. (1990). Classrooms as socializing agents: The three R's and beyond. *Education*, 111, 100-104.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wong, S. (1991). Evaluating the content of textbooks: Public interests and professional authority. *Sociology of Education*, 64, 33-47.
- Wong, S.-Y. (1991). The evolution of social science instructions (1900-1986): A cross-national study. *Sociology*

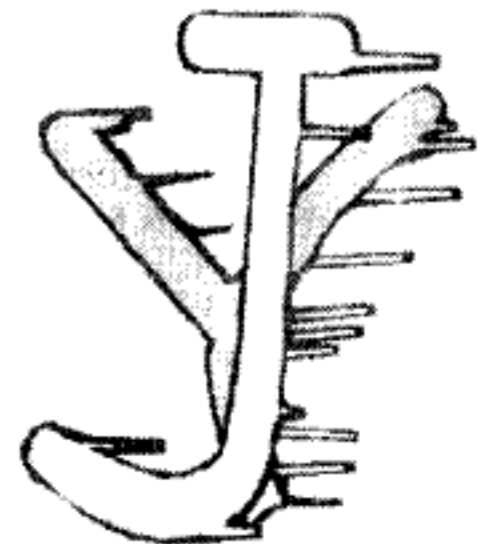


of Education, 64, 33–47.

World list of universities. (1969). Paris: International Association of Universities.

World list of universities. (19th ed.). (1995). New York: Stockton Publishing.

Young, M. (1961). *The rise of the meritocracy, 1870–2023: An essay on education and equality*. London: Thames and Hudson.



第9章

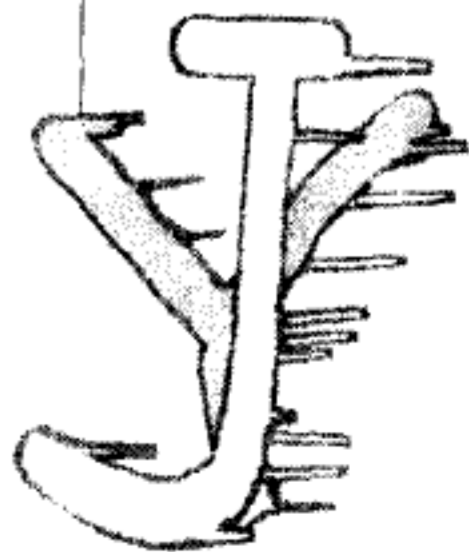
教育的比较历史模式

兰德尔·柯林斯*

我们通常想当然地认为我们知道学校是怎么回事。学校有一系列标明学生进步的年级层次，这种年级层次又是根据学生的考分来提高的。至少在最初阶段，学校教育要受学生年龄的制约。每一个学习阶段都有一个固定的年限。较高层次的学校招收完成前一阶段教育的学生。另外，一个人受教育的程度会影响到其成年期在社会分层中的职业等级，同时这种职业等级又会影响到他的生存。这样一幅教育画面，尽管是20世纪的传统，但在以往的整个历史进程中并未找到过，它是在相对较近的社会进程中人为建构起来的。

213

今天，在与孩子交谈时经常要问到的话是，“你多大了？你上几年级？”这种年级制在以前的社会中并不重要，许多孩子连第一个问题都不能单独回答，更不要说第二个问题。这种无所不在的年龄意识很大程度上是在建构等级森严的年级制度过程中发展起来的。在中世纪欧洲的学校，教室中的学生年龄从不足10岁到20多岁不等，所有的人都背诵同样的课程。在这种背景下，一个人不能想当然地认为学校教育开始于初等教育，然后继续中等教育，最后在大学完成高等教育。事实上，作为一个正式结构，大学或最高层次的教育创立于中等教育之前，在某种意义上，甚至于初等教育之前。就像我们下面将要看到的，在现代学校教育建立之前，不同种类的学校彼此之间互相竞争。可以想象得到，未来的各种各样的教育机构又将展开竞争，并将打乱我们



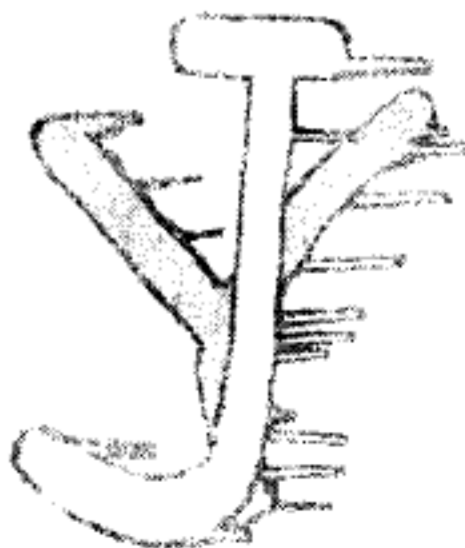
* 兰德尔·柯林斯(Randall Collins),宾夕法尼亚大学,社会学系,费城,宾夕法尼亚。

一直认为是自然而然的次序。

学校教育的建构是一个自主的(in its own right)历史过程。教育社会学者认为教育是与整个社会结构紧密联系的观点是正确的,尤其是在社会分层甚至是种族分化方面更是这样。最流行的观点认为教育反映和再生产社会阶级的不平等(Bourdieu & Passeron, 1977)。历史性比较显示,这种观点仅仅有部分是正确的。教育组织有其自动力。它形成和再造了社会分层,反之亦然。教育自动形成了每个实质上复杂社会的特色模式。印度婆罗门等级制度,儒家文人科层制度和罗马律师/演讲者制度都是其教育机构的产物;犹太人智者和穆斯林乌里玛(ulama)亦是如此,和当代伊朗这样的伊斯兰国家一样,他们仍将法定权力与神学合而为一。我们自己要经历漫长的过程才能获得决定我们将来能够得到什么工作的教育学位,这是因为学校组织从中世纪开始就发生了一系列变化,这种变化现在已经扩展到世界的大部分地区。马克斯·韦伯认为,世界上的不同社会因其宗教不同而走上各自的特色道路。我们只能说,他们各自富有特色的社会分层形态是由他们不同的教育形态创立的。

历史性比较是至关重要的,因为迄今为止存在过许多不同类型的教育,而不是只有一种从原始形态到现代形态的单一进化过程。由于事物的发展不是直线型的,我们需要跨越不同的时空,寻找关键的相似点并进行比较,来揭示教育动力的主要类型。简而言之,这里是一些主要的动力变式:

学校可以说是由一个特定的年龄群体组成的完整社会,诸如在部落社会和早期希腊学习成年仪式的青少年团。我们现在按年龄分级的公立学校义务教育修改和扩展了这个模式,由此创造了一个包括每个人在内的儿童时代的社会框框。另一个完全不同的模式是学徒制,它存在于家庭、手工作坊和行会这种明确隔离开来的地方,这种教育经常是隐秘的,这种训练系统变得更加精致,它具有排他性特征,甚至经常采用宗教或种族形式。靠这种方式,婆罗门教育单独形成了印度种姓制度,而犹太传教士则形成了犹太的种族制。第三种结构类型是有执照的专业,例如律师或外科医生的职位,他们获得精英式的公共身



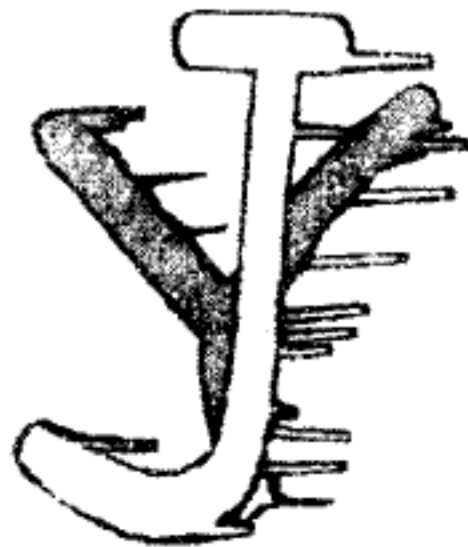
份，因为他们所受的教育给了他们得到认可的开业执照。与此相连的是他们垄断教学，然后允许其他人开业。第三种类型不同于第二种类型的那种家庭或作坊中的私人学徒制，因为他们的职业是公众社区的组成部分。专业执照是与正式的资格授予机构相联系的，因而，这种机构逐渐演变成政府认可的学校。随着大学机构的高度正规化进程，这种机构获得最强有力的发展。

第四种类型是拥有等级森严的年级、考试和学位的学校科层制度，它经常与第三种类型结合在一起。第四种教育组织类型是理想类型，因此，它能够在各种混合类型中找到，现代大众教育包括了其他另外两个类型的特征（第二种私人作坊教育除外，它是与官僚机构模式相对的）。通过观察西方专业的发展轨迹和中国皇帝科举系统的成长，我们能够非常清楚地看出教育官僚机构的动力作用。亚洲教育的历史并不为西方所熟知，但它应该为他们所知道。在其他推论中，亚洲教育向我们显示了正式考试官僚制度作为一种动力，不仅将社会层化成社会阶级，而且培育了导致学校扩张和教育证书膨胀的竞争。无论在教授何种作为学位要求内容的学校，这些类型的动力都会发生作用：这种动力作用发生在教授人文内容的儒家学校，也发生在颁发宗教启蒙性质的佛教证书的学校和日本的教授军事艺术的学校，它出现在中世纪教会大学的经院哲学学校和19世纪以来受欧洲影响的教授各种科目的大学中。这些比较提醒我们，绝不是因为现代科学和技术的日益精致化才使现代学生要花越来越多的时间参加考试和获得学位，不论什么文化内容，证书膨胀的组织性动力有其自身的律动模式。本章的结论思考了为什么过去存在着教育扩张和收缩的盛衰周期，我们从历史中认识到未来学校教育发展的可能性是什么。

215

学校的创设

如果我们用足够宽泛的术语来考察的话，教育在某种意义上说是一直存在着的。成年人一直都在向年轻一代灌输他们的社会技术和实践。在更为精确的意义上来说，学校是一种正式建制：一种在专门化



教师的指导下,在特定场所和时间中进行的活动。从这种意义上看,学校同时给学生建构了他的一种社会身份,即一种挑选出来占有特定的预备性社会地位的群体:既不是儿童在天真地游戏,也不是成年人在参与严肃的工作活动,而是两者之间的一种社会性过渡状态。甚至当学校教育变为成人社会的标准时(例如在现代大学中的研究生),它也是在建构一种规范社会生活(有时被诙谐地称为“真实世界”)之外的社会身份。

青少年年龄群体和成年仪式

学校有些像为青少年建立的举行成人仪式的机构,如在许多部落社会中看到的那样(Eisenstadt, 1956)。在这里,典型的做法是,青少年必须经历一段作为严峻考验的隔离,最后他们成为成人社会中的一员。这种成年仪式在部落社会中最常见的是,他们将男人和女人按组织分开,尤其在男人的居住地,或至少在他们花费大部分时间的地方,一种男人的住所或武士的房子,四周用宗教神物和女人禁忌物隔开。在这里,我们看到一个与正式学校共有的因素:一种提供迪尔凯姆式的仪式性隔离的机构。它挑选出有特色的群体成员,将他们与其他社会群体分离出来。在部落成年仪式中,我们看到了双重的分离:经受严峻考验的青少年群体的暂时隔离和由这种成年仪式带来的成人社会的永久隔离(例如,战士和女人)。我们可以广义地从中引出与布迪厄模式相似的(Bourdieu & Passeron, 1977)模式,即仪式产生了象征性身份,并反过来又促进和加强了成人社会秩序的分层。布迪厄强调的这种反向因果联系并没有必然的发挥作用;学校教育的精致化发展通常并不是由社会分层模式引起的,而是其自组织动力作用的结果。历史地看,可能引起争论的是,发展中的教育组织对形成社会分层的贡献更大而不是相反。

在古希腊,约公元前700—前400年,我们看到一种与部落成人仪式类似的机构。处于青春期的男孩被分隔出来组成一个群体,有时被称为埃弗比(ephebes, 古希腊青年军事政治学校——译注),他们最初接受早期的军事训练,然后逐渐转入体育、唱歌、乐器演奏和朗诵荷马



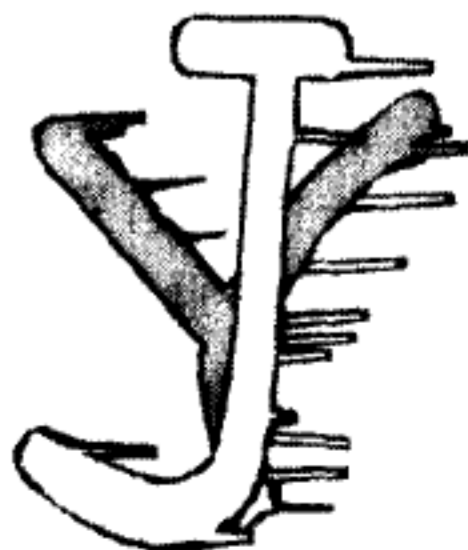
史诗(Marrou, 1964;另见本章深入研究的其他资料,柯林斯,1998)。只有完成了埃弗比的年轻人才被允许参加成年人的军事、体育和政治生活活动。像雅典这样的早期希腊城市或城邦(我们的大多数信息都是以此为基础的)已不再是部落社会,而是成了部落联盟或民族,在这个过程中,他们创造了更多的与大学结构相似的场所来传递家庭联系。埃弗比或 protoschool 是一种用以创造集体认同感的机构,这种认同感超过部落成员资格和忠诚以很快的速度联结年轻一代,并在最大程度上取而代之。在斯巴达,可以说埃弗比模式已经扩展到整个社会结构,所有的男性都是集体中的成员,他们的生存和训练是为了在后半生一起参加战争。斯巴达人的埃弗比不再仅仅是学校,不再仅仅是过渡性的社会身份,而是成年男性社会的集体秩序本身。

另一种观点认为,不能把希腊的埃弗比看作完全现代意义上的学校。这不是初等教育,因为它显然不包括文字或数字训练。埃弗比确实开了学校关键特征的先河:公众的认可和参与其中的社会责任感,用合格公民的社会身份来奖励(或者万一不成功,丧失这种社会身份来惩罚)。埃弗比的教育不是实用性的,而是仪式性的:它传承或者的确创造了体现最高声誉的象征性文化资本。一个受过教育的希腊人知道特殊场合的音乐形式,会背诵荷马史诗中记载的阿基里斯(Achilles,有弱点的刀枪不入的希腊神),这才是希腊人的理想标准。

古希腊的哲学学校和修辞学校

柏拉图时代(约公元前 400—前 365)定型的高级学校和柏拉图的阿卡得米(Academy)是我们现在众所周知的学校原型。然而,柏拉图只是苏格拉底的六个著名学生之一,他们都正式创建了有组织的学校。哲学家和数学家的社会角色是特定领域的专家,他们同时或多或少地将高级学校所发明创造的知识定型化。这些机构的创设都经历了几代人的努力。它们有两个方面是与最初的学校不同的:学校是一种成人集体组织而非是青少年的集体组织,有专业的教师。前一点为宗教性的兄弟会首开先河,后一点则由智者所发端。

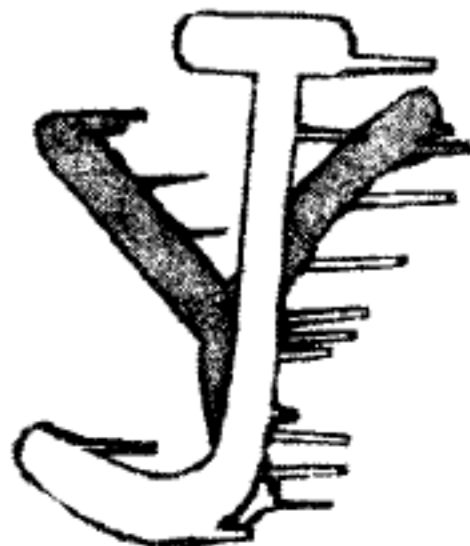
约在公元前 500 年出现了宗教性的兄弟会。他们生活在公共的或



至少属于他们自己的房屋或集会场所。这些团体中最著名的是毕达哥拉斯学派(Pythagoras),这是一个崇拜奠基者毕达哥拉斯的秘密宗教团体。毕达哥拉斯是一位智者,他教授再生、食物禁忌和其他仪式禁忌以及关于宇宙组成要素的哲学。还有其他的这种类型的兄弟会,例如 Abdera 学校(在爱琴海的北岸),他们教授原子哲学,后来(公元前 300 年)的伊比鸠鲁学派源于此。伊比鸠鲁学派把这种学校模式作为终身兄弟会一直延续到公元 200 年才消失。伊比鸠鲁学派的组织类型,作为演讲和出版的智慧中心可能具有创新性,但它仍存在着制度上的保守性;它不是向完全成人生活过渡的学校场所,而是一种脱离和躲避日常生活的社团组织(Frisher, 1982)。毕达哥拉斯兄弟会也存在所有终身兄弟会的共同特征,但它的极端社会封闭性特征在前 4 世纪后期被打破,在意大利南部发生了一场反对毕达哥拉斯兄弟会所支持的贵族统治的叛乱。柏拉图在他的乌托邦社会中描述了理想国,在那里由哲学王统治未受过教育的人们,对毕达哥拉斯兄弟会的寡头统治有一丝留恋。在这个时期,他们的秘密数学教条开始在知识分子辩证的集会中流传,柏拉图将毕达哥拉斯的数学纳入他的阿卡得米课程中。张贴在阿卡得米大门上的标语“对数学无知的人莫入”成为沙龙首要的正式入场条件。

宗教性兄弟会具有知识性内容和集体身份;另一方面,智者(前 4 世纪后期)为学生提供了专业教师角色。他们与学生的关系是临时性和专门的。智者在古希腊的保守精英中名声不佳,后者的教育理念是市民——ephebia,我们对智者的印象来自于他的敌人——苏格拉底的话语。然而,准确地看待什么是智者的不道德和较低的社会地位是社会学看待教育未来的关键。他们是靠收取学生的学费来维持生计的专业人员。作为回报,他们传授如何辩论的技巧。智者派并非必然是道德相对主义者,在至关重要的意义上来说,他们是第一批真正的知识分子。他们关心的是辩论的标准问题。正是在智者的巡回游说中,他们从一个城市旅行到另一个城市,进行演讲和辩论,正式的数学才产生了:证据的概念是在解决难题内容时出现的,包括像圆周见方(squaring the circle)这样一些著名的数学问题。

217

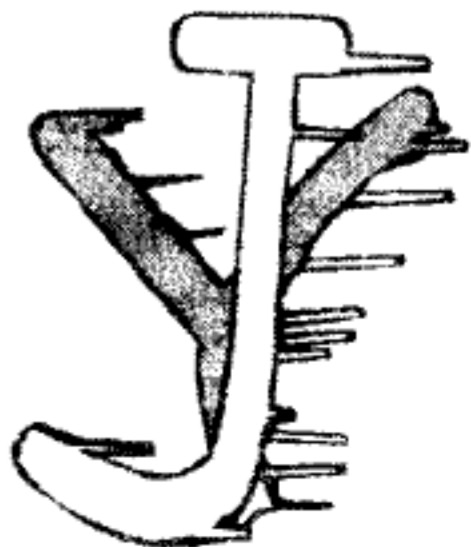


智者开始扮演演说家、教师和雄辩术开业者等角色。在古希腊和罗马城邦这样的社会中，法律由市民议会制定，在议会之前，要讨论法律案件，专业演说者和辩论者变成了律师(advocate or lawyer)。由苏格拉底的学生建立的最有影响的学校不是柏拉图的阿卡得米，而是他的主要对手 Isocrates 创立的修辞学校。这个学校，与众多的哲学学校(阿卡得米，在 Megara、Cyrene、Elis 出现的类似学校，一种稍后出现的亚里士多德的“学园”、柱廊及其他)一起成为高等教育的基础性机构。这些机构延续的年限长短不一，大多数苏格拉底后期建立的学校延续了一个世纪，尽管一些雅典的哲学学校及其亚历山大时期的分支一直延续到 5 世纪。到 2 世纪左右，罗马帝国最大的自治市对高等教育给予了经济支持，给少数的官方演讲者以高薪。例如，在 5 世纪的康斯坦丁堡，帝国阿卡得米学园中有 31 个席位，几乎都是语法和雄辩术，他们垄断了这个城市的教学 (Cambridge History, 1967, pp. 274, 483—484; Jones, 1986, p. 999)。在这方面，律师的训练和公共官员的培养成了希腊和罗马教育的主导职能，这个模式以地中海教育为特征，一直持续至今。

第一个包括读写技能和专业教师的正式学校不是为儿童而是为成年人创立的。我们追溯的所谓希腊的“高等”教育，不是从初等教育到中等教育直到教育的顶层逐渐成长起来的，而是由第一个自我意识的教育机构发明出来的。哲学学校和修辞学校创立了向下延伸的模式，最终涉及到少年儿童的生活。大多数专业教师不能在有声望的高等学校中找到雇主，便成了低报酬的儿童读写入门的教学者，取代了在家庭中早期学习读写的教育模式。(Havelock, 1982; Marrou, 1964)

初等学校在希腊时代建立起来，最终替代了强调军事——体育教育的青少年埃弗比，埃弗比随着独立的城邦制的消亡而逐渐消失。我们认为希腊的适应个别差异的初等学校和高级学校没有在中世纪欧洲普遍延续下来。在世界的其他地方，读写入门技能可能是在与较高层的学生在学习宗教内容时的相同场所学习的。在亚洲的佛教寺院、天主教欧洲的教会学校，所有年龄的学生都背诵同样的课程，那些背诵时间较长的学生便在记忆和最终课文解释时显得更为优秀。这样的学校

218



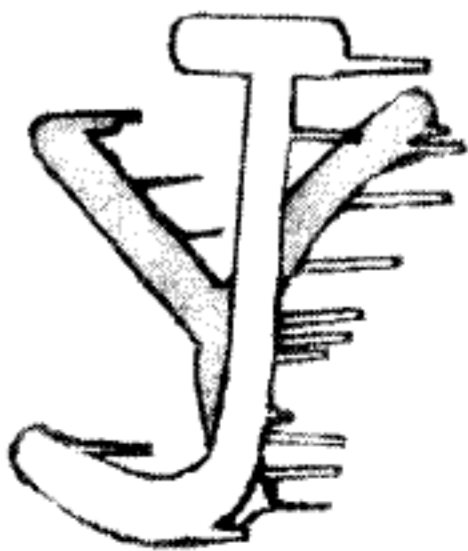
是为了宗教知识的专业训练；初等教育并不包括专门的读写入门训练，而是参与了几年的学习后，学习的技巧同时也就形成了。那些不打算成为教士或牧师的学生学习几年后，就又回到尘世生活。正是在诸如大学这种更为精致的教育形式已经形成的时候，初等教育才被作为一种特殊的教育形式得以认可；在天主教的欧洲，这些学校被称为文法学校，一部分在希腊和罗马世界里，由“文法学家”对成年人进行训练，教授公共演说的程式（Kaster, 1988）。在这里，我们再次发现，“高等”教育前面领路，初等教育循其分叉。

家庭、行会和身份群体教育的封闭性

家庭世袭的学徒制

还有更为古老的教育形态，但又不一定都这么认为，因为它植根于日常生活中。这是一种学徒制教育，通过实际工作者指导下的工作获得帮助，或者直接观察手头上的工作来学习。这种教育在今天仍然存在，例如大多数女孩学烹饪或男孩学习修理汽车。这种教育可以在家里进行，不需要正式的批准，或者当从业者为了正式的目的，也就是为了控制他们的商品市场而组成一个联合体的时候，它也能变成一种正式的严密结构。这样的行会能够利用它的正式结构去规定入门的条件和训练的步骤。学徒制教育自然会产生封闭性：在家中和工场的人被划在这种知识共同体中，无论他们属于何种身份，不在其中的人则自然被排斥在外。

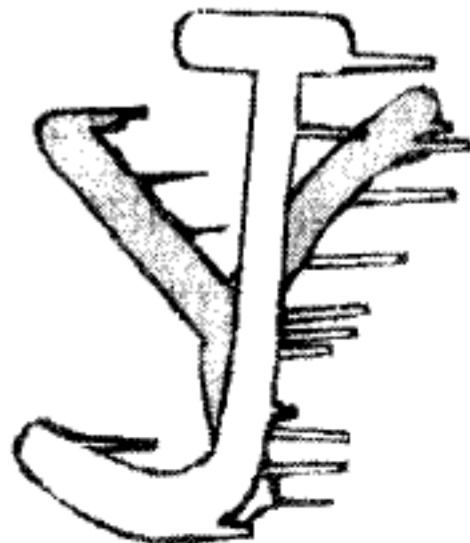
在这个结构中，没有单独设立的学校、没有特定的场所或组织进行训练，与成人的活动是分开的。无论学实用技能或是文雅休闲的审美情趣，或是宗教仪式程序这都可以。在现代教育社会学中，我们倾向把教育的仪式性方面看作是直接提高群体一致性和封闭性的因素，反之，实用教育缺乏荣誉身份，只是在开放的市场中获得的。这就是为什么汽车维修尽管在实际工作中非常重要，但却没有身份荣誉的原因。然而，在发明学校（或学校独立运行）之前，学徒制结构并非是这样情况，是功利和非功利的培训明显地产生了有界限的社会领地。



这种社会界限使知识具有保密性。中世纪欧洲行会通常把他们的经验知识当作秘密知识，有时甚至设计成“秘传”，这种仪式性结构没有任何技巧，在共济会这种兄弟般的组织中存续下来。相似的行会秘密在伊斯兰世界和其他地方也存在着。在部落社会中，诸如金属制造工艺和巫师医生一样都有着同样的秘密结构，观念和魔术仪式将它们圈隔开来。在土地文明中，随着专家数量的增多，文化和其他高地位非功利专业与实际工作技术的差别日益扩大。例如，中世纪印度的天文学在家庭中传授数学知识。结果，印度存在许多不同的并行天文学系统；这不是类似于现代欧洲的公共科学社会系统，它将不同的知识主张放在一个竞技场，让它们在那里进行竞争。印度天文学不是一个知识整体，而是分离的天文学，是每一个异端天文学家庭的私有财产。一个相似的多元平行的天文学系统也存在于中世纪的中国（Needham, 1959; Pingree, 1981）。

从典型的意义上说，教育的学徒制结构是家庭本位的结构；工场也就是家，师傅的权威也就是家长的权威，工场支撑着那些失去共同生活来源的孩子、佣人和学徒，要求他们遵守家庭纪律并对家庭忠诚。用韦伯主义者的话说（Weber, 1968, pp. 1006—1069），这种世袭性的家庭行会制超越了单纯家庭继承性，赋予了一定的弹性特征；并不一定是孩子才接收家庭知识，因为非血缘关系的人也可以按学徒、门徒甚至是认养关系来接受。

我可以把这种世袭的/行会的/学徒的制度在本质上描绘成保守的和停滞的，但这并不是必然的。新技能会发展，优秀的家庭教师可能会得到更广泛的尊重，从而带来了大批的学生和学徒。可能会出现一个竞争性市场，寻求技能的学生在这里把著名的教师同另一个进行比较。同时，仍将维持家庭的封闭性，以使学生必须融入忠诚于师的个人关系，甚至发誓保守家庭的秘密。日本的武士教育经常有这种特点。这种情况在17世纪后期特别突出。当时，大阪和东京等城市社会开始繁荣，学校开始大量教授成文的和仪式性的知识（Dore, 1965; Moriya, 1990; Rubinger, 1982）。儒家学校的激增，为输入的中国典籍提供了新的翻译，而且还有教授俳句诗的学校（如著名的俳句诗人 Basho 就开



办了一所这样的学校);或者其他的学校,为武士阶级开办的学校最有特色,教授武士道精神。这些武士学校特别有力地显示了这个时期的社会动力,因为武士已经得到控制军事活动的强大政治势力的有效安抚。武士争斗是仪式性的,是一种终身荣誉性的训练而不是一种实践技巧。不同于战场上的真枪实战,武士通过表演军刀仪式和展示象征他们熟练程度的教育证书来炫耀他们的地位(Ikegami, 1995)。由此,我们特别清晰地看到,武士学校是如何强化武士群体的社会地位的封闭性的,这也是一种行会结构性的教育模式。

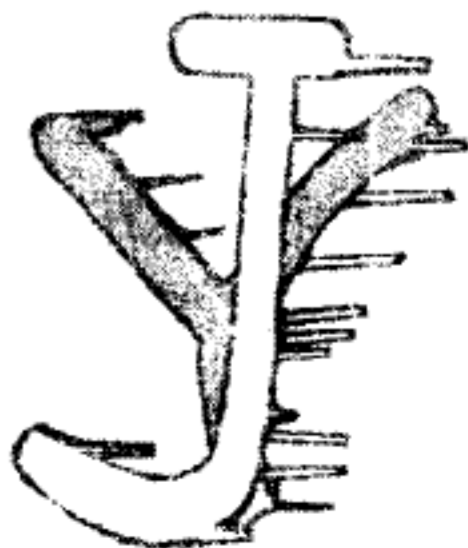
儒家学者——贵族教育、婆罗门种姓制度和犹太教师

教育的世袭/家庭结构可能向两个方向扩展。特定风格的知识可能会漫溢出家庭,最终成为一种像社会运动或专业的事物;另一个方向是,有教养的家庭在教育上可能与伦理宗教的特征相联系。前者的发展以儒家学派为代表,后者以婆罗门教和散居国外的犹太教为代表。

220

儒家学派运动发端于中国前5世纪左右,他们都是一位著名教师的门徒。儒家学派获得了特殊的“儒者”身份——“学者”。这并不意味着他们是中国社会唯一的文化人,而是说他们是古代书籍的守护管理者。他们的主要哲学信条是通过推崇古代典籍能够把社会生活组织得最好。这种主张包含着深刻的含义,因为古老的典籍是混合物,包括诗歌、历史和古老的占卜。使儒家发动一场理性运动而非仅仅作为整理古文的提倡者的原因,是他们的实践改善了文化管理,他们的实践变成了一种政治运动,他们的理想是,政府应该由学校培养的官员来治理。在第一个强大的中央集权王朝——汉代,儒家学派在公元前130年左右,成功地建立了第一个官僚机构,由在精英学校中受过训练的文人学者做管理人员,有时由帝国大学提供管理人员。直到这时,儒家门第至少仍部分地保存着世袭制,正如事实所表明的那样,从前2世纪至今的儒家学派的传人是学校分支部门的领导。当他们成功地获得了汉代实质的行政控制权力时,儒家学说从封闭性的世袭组织转变为通过正式学校教育进行官僚选拔的原型。

在世袭教师家庭层次上限定的地方封闭性可能在另一个方向上



得到了扩展，即与家庭性组织保持兼容的另一种类型。这种伦理宗教的发展可以用婆罗门教的历史来说明。在古印度（约前 8 世纪），婆罗门是主持祭祀仪式的牧师和专家，祭祀仪式是众多小王国的主要庆典。《吠陀经》是用收集在一起的经文创作的，包括庆典上背诵的材料。吠陀牧师的几个行会专门分成庆典的不同部分（如音乐部）。魔术行会似乎也包含在吠陀经里，并最终被认为是正宗的行会之一。约前 5 世纪，当一个神圣的祭礼消亡和对手宗教（像佛教和耆那教）出现时，牧师行会从仪式的操办者转变为教师。与古老仪式的文本相联系的、不断增长的解说词（婆罗门和《奥义书》）就成为他们自己有权学习的对象；有记载说男孩从他们的父亲那里学习，或长期从师于一位杰出的教师。经过这种训练的人成为社会所认可的一种与众不同的种姓——婆罗门人。从技术上说，婆罗门人仍有权受理仪式，但是他们大多数是典型的地主，他们从牧师行会扩展成为一种身份团体，更加强调内部通婚和禁止与较低的种姓相接触。

这种意义的等级并不是起源于印度，而是在公元元年开始前后就已发展了几个世纪。教育是这种身份团体结构形成和终结的关键因素。我们再一次看到教育不仅反映了而且也形成了社会分层。最重要的是，婆罗门教变成了法律的保存者和翻译者，因此也就成了财产交易中介人。有关褻渎、婚姻和继承的规定与财产和权威缠绕在一起。婆罗门的威望不仅仅是使一种源于原始传统的文化特征永存下去的事情；在奥义书时期，吠陀牧师失去了大部分原有职能，他们的文化传统遭到改革者的成功攻击。相反，婆罗门则成功地利用了教育结构，把围绕着古《吠陀经》而合生扩充了的经文主体垄断化成一种社会职位，使他们在在这个职位上作为法律秩序的仲裁者而占主导地位。

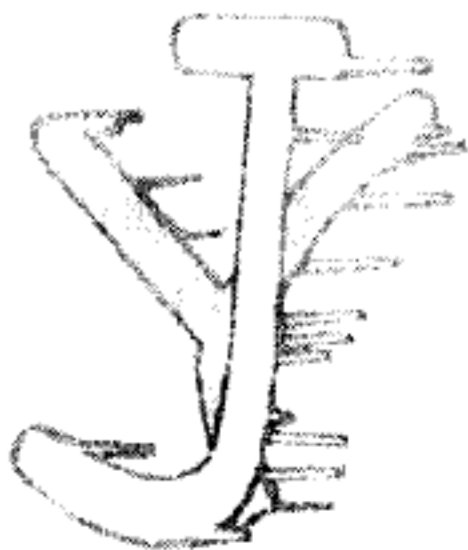
儒者和婆罗门种姓在起源上是相似的。二者都是所谓的士，都是古代典籍的学者——保管者。在已经变化的社会中，支撑小王国公共权威的旧仪式化条件已不存在。然而，儒者变成了一种受教育的阶层，原则上教育向每一个受教育的人开放，鸿儒阶层与中央集权的官僚机构结合在一起；婆罗门教则变成了一种世袭种姓，一种与其他婚姻网络典礼不同的，只内部通婚的家庭网络。他们所处环境条件的重要差

221



异在于中国和印度的政治轨道不同。在中国，中央集权化在关键时期为专门人才进入官僚机构提供了机会，从而打开了教育世袭的藩篱接口。在印度，即使偶尔出现过中央集权时期（通常是指与佛教或与婆罗门教敌对的耆那教结盟），这时的国家也是软弱的、短暂的和分裂的。婆罗门教在与这些软弱的印度国家的共生中发展起来。在这个过程中，军事统治者允许婆罗门人垄断法律实践以至控制财富系统，同时他们要接受统治者意识形态的合法性。在种姓制度中，似乎可能是任何事情都是世袭的，因而都是由出生固定下来的。然而，种姓也像其他事情一样，都必须在日常实践中才能得以实行，但婆罗门人并不能仅依靠出身的特权，他必须接受广博的教育。正是婆罗门人做父亲的学生和儿子的教师这种实践，才形成了生存结构的世俗规则。婆罗门教实际上是一种富有特色的“教育统治术”（educationocracy）：社会地位和经济地位的两极性是建立在种族宗教形式（ethnoreligious）的教育垄断基础之上的。

这种结构的另一种变式是在纪元初几个世纪散居在外的犹太人发展起来的犹太法学博士性的犹太教（Segal, 1989）。在耶路撒冷，犹太居民与国家祭礼相分离，宗教领袖被世俗的教师，也就是犹太教教士接管，这种统治在罗马摧毁耶路撒冷圣殿后确定下来。这个时期出现的饮食规定和以日常家居生活为中心的宗教仪式，使得犹太人的社会特征不同于他们居住地的异国异民。教师，不是一个专门化的职位，不同于早期希伯来王朝的行会牧师，而仅仅是一些了解传统的神圣经典（摩西五经，犹太教全部经文）和经典释义体（Mishnah）的受过教育的人。这些经卷的内容已扩展到对流浪生活条件的阐释。犹太人现在变成了一个没有固定地理空间的民族，但却是一个拥有宗教身份的团体，生活在罗马教、天主教、波斯教或后来的穆斯林等异教徒社会里。犹太教团体的核心组织原则是教士的教育活动。男人们诵读和讨论经卷意义的集会具有学校和决定社区事务的法律场所的性质，也是社区居民身份的仲裁人。教育变成了一种终身性的机构，不仅要承担年轻人的社会化，还要维持和形成团体身份。犹太人散居异国的情况下，终身教育成为其民族身份的重要结构基础。



专业认可和大学学位

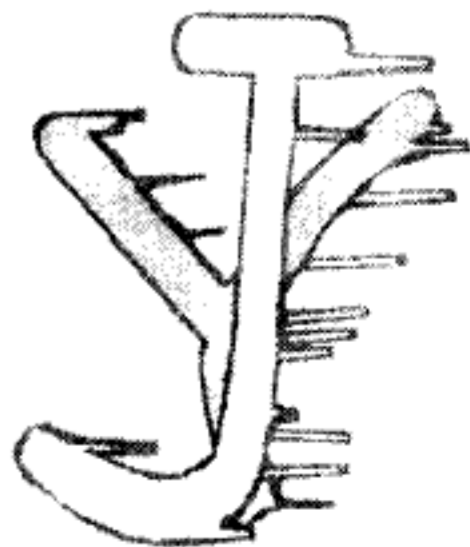
从社会学的角度看，可以把专业定义为一种拥有强有力的法人资格和界限的职业，这种资格和界限是通过颁发执照和垄断开业条件的正规教育而得以强化的。正是它的正规教育，才把一种“专业”提升到仅是工艺身份的地位之上。在职培训的家庭式或吉尔特行会制与学徒制形成了鲜明的对比。这是一种理想型而不是一种全面的比较。历史地看，这两种类型之间存在着转化。专业这种社会声誉，在很大程度上不仅仅是功利性的，而且还是一种虚饰象征性的训练，不仅是指实践经验知识，还被说成是“更高”行为典范和纯知识规则的王国，并且是一种走入迪尔凯姆式的神圣目标王国的一种职位。正是这种教育系统的历史根本地决定了享有声誉的垄断性专业在何地以何种方式出现在世界历史的进程之中。

222

希腊、罗马和伊斯兰的律师——演说家、医生和律师——神学家

在希腊，地位高且有教养的专业是演说家（政客/讲演者和律师）和医生。众所周知，这些专业通过约在公元前400年左右发明的正式学校成为有组织的专业。我们已经讨论了修辞学校的起源问题，它训练能在希腊城市议会或罗马的众议院中进行辩论的市民精英。具有特色的西方律师角色是通过两种新型机构的结合成长起来的：正式学校和正式民主。因为市民资格是有限制条件和受到严密管辖的身份，在公众集会进行辩论的权利成为初步获得专业执照的基础。

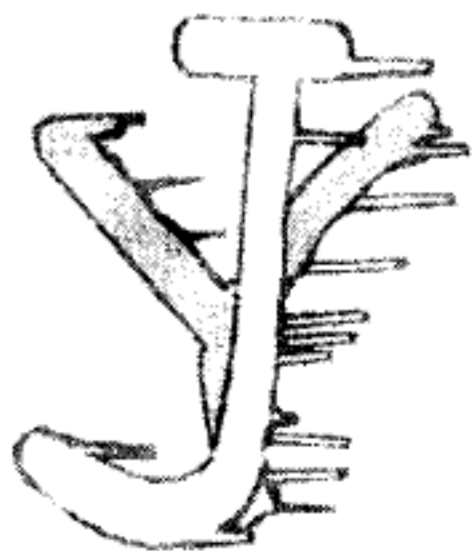
在医学领域，没有这种强制性的政治限制。古代从医资格不是垄断性地由法律授予的，通过与高地位的学校教育的联姻，它逐步获得了排他性和声誉。早在哲学学校发展之前，医学部分是民间的实践活动，部分是巫师/医生们的一种学徒制机构化祭礼活动；这些从业者同世界上其他社会中的许多医学精英一样仍然是地位较低的社会阶层。在早期的希腊，Asclepiads 医学一宗教祭礼与起初是希波克拉底学



派(即同时代的苏格拉底学校的哲学)学校相联姻,其后又与亚里士多德学校,伊比鸠鲁学派和其他的学校进行联合。最有声誉的行医形式完全没有用于行医实践,而是用在行医准则的演讲上。在希腊和罗马时期,像盖仑这样的著名医生在著名的且报酬又高的自治城市学校进行有关逻辑方面的演讲,怀疑论者的哲学运动有很长时间都是由医学教师的宗派活动推动的,他们认为不存在医学治疗。古代医药从技术上说不是十分有效的,开业的医生似乎也不是靠成功而获得高声誉。可能是医生通过学术展示才证明了他们的价值,如果他们并不能提供什么治疗的话,他们至少还能解释疾病。古代医学和现代医学的比较结果向我们显示,精英教育机构对于赋予与知识的技术内容相分离的较高社会声望是多么重要。

希腊人和罗马人把提升脱离实践的教学推向了极端。对实际工作的轻视伴随着把实际工作分成奴隶做的或非奴隶做的两类。与此同时,令人尊敬的有产阶级则自己投身于政治或更高层次的心智生活。精英学校的意识形态是由柏拉图和亚里士多德阐发的,他们为奴隶主和奴隶的分层提供了合法化的证明。这样,精英学校就帮助了希腊罗马世界社会秩序的合法化。然而,学校的作用不止这些。希腊人发明的一种建制在奴隶制消失后仍然有长久的影响:教育组织虚伪地转向它自己内部的讨论,支持一种超越实践的纯知识理念。教育声称自己在生产一种相当于沉思宗教真理的精英文化。纯知识变为一种形成任何职业都与之相连的印象的地位观念。从这种意义上说,专业是这样一种职业,其声誉不仅仅依赖于它的实践效能,而且更依赖于它的高知识水平。

在中世纪的伊斯兰世界里,医学者被排除在神学和法律占主导地位的教育机构之外。把医学与民间事物和巫术区别开来的是,医生成为引进和翻译希腊典籍的主要专家。法医成为正统的穆斯林神学家替代知识分子群体的基础,受到富有统治者的支持,这些统治者卷入了反对神学影响的权力斗争中。这个时期很多最著名的伊斯兰和犹太知识分子(如 Avicenna, Averros 和 Maimonides 都是医生),他们的主要文化资本就是古希腊医学典籍及其周围制度的哲学系统所提供的知识。我们又一次看到,医学专业所享有的声誉是奠基在与之联系的知



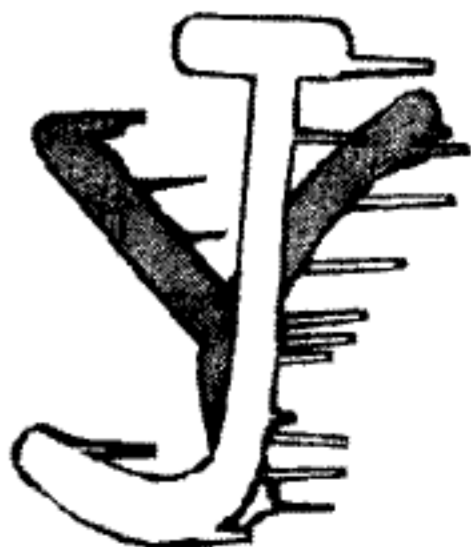
识分子的社会声誉的基础之上而不是其实际成效的基础之上的。

最重要的有学问的穆斯林专业是乌利玛，它实际是修辞学家和教师的结合。由于伊斯兰国家的政治发展，不存在特殊类型的牧师；每一个男人（但不能是女人）都能够学习圣典，能够主持日常仪式。那些专职学习和翻译经卷和材料（这些材料由关于穆罕默德所做决定的口头传统）的人们同时成了共有传统的核心传递者，即教师和律师。就像在婆罗门印度和犹太教中一样，有学问的俗人而非政府官员成为法律的翻译者。这使以上三种宗教都带上了这样一种特征：文化的保守性和强调保存过去的传统。但从一个广泛而分散的大众阶层掌握着司法强权的意义上来说，它们同时具有相对的民主性。

加入到组织化的乌里玛 (ulama) 中的《穆罕默德言行录》(Hadith) 教师门第是世袭性组织，倾向于对前辈的忠诚；其合法性是通过师生之间的个人联系而非颁发开业者执照程序许可而得以传递的。Madrara，是一种更加具有集体性和非个人化的教育机构，它创立于1050年左右；这是由国家（有时是私人）赞助的专门化建筑和教师。以前乌里玛 (ulama) 在清真寺中进行教学，而一种新的门徒派系可能会随着一个教师向另一个支撑清真寺“穹隆圆柱”的转移而轻易的破裂。这时，专业化训练从清真寺中分离出来。发展成为正式课程的Madrara 包括古希腊逻辑入门学习和最高层次的法律；随着时间的流逝，泛神论神秘主义者的教义也正式纳入课程。Madrara 教授一套穆斯林学问纲要，这成为阶层较高有教养的人的标准教育 (Huff, 1993; Makdisi, 1991; Nakosteen, 1964)。这样，神学和法律就成为上层阶级身份文化的组成部分。把一套神学和法学联系在一起并在同一所学校里教授，以迎合对普通教育有兴趣的学生的需要，这一事实使得这些职业比起出现在西欧颁发执照的专业来说，其专业化程度很低，与其他行业也没有什么很明显的区别。

天主教大学法人(机构)

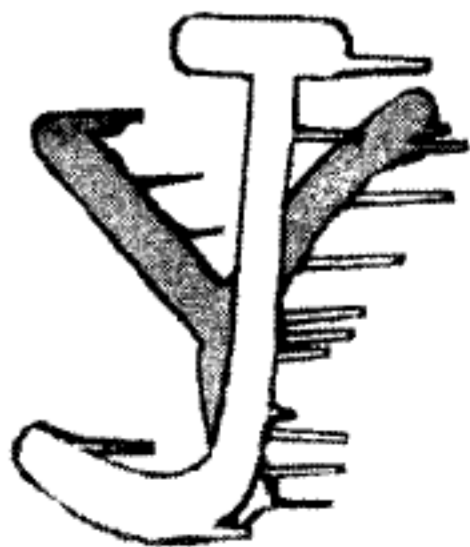
行使法人自治权的垄断性专业在西方社会达到了完美形式的顶



点。最有权力和最理想的专业身份是随着大学的出现而发展起来的。大学,在严格的意义上说,是一种教师自治性组织,在他们自己的专业范围内,他们拥有授予成员资格学位的法定权利。与希腊式学校和伊斯兰教 Madrasas 这类早期学校相比,大学最重要的组织特征在于它是法定的公司,是获得教学垄断权和一定专业执照的教师集合体。在中世纪的天主教欧洲(约 1200 年),大学是三个得到认可的专业的教师行会(“大学”一词最初的含义是行会):法律、医学和神学,还有“艺术家”。他们是人文学科的专业教师,这些科目是走向高级专业人员的入门学习。这些大学成员联合成公司(社团)组织,用与技艺行会拥有制造银、皮革制品或其他货物的排他性权利一样的方式集体把握垄断性权利。它们的不同点是技艺行会的垄断权受到当地政府的支持,而大学获得垄断权是因为他们受到了最高的政治权威的支持,这在整个天主教世界里基本上都是一样的。而且,尽管技艺行会在中世纪后期开始萎缩,但是大学及其学位制度却延存下来并扩展到现代。

大学的组织核心是教师集合体,授予公众认可的学位受到教皇、君主或者国王等官方认可的支持。13 世纪,教皇统治处于权力的高峰,实质上是神权政治运作,他声称有权利对国王进行加冕和组织军队反对异端邪教。教皇统治也创立了欧洲最有效的法律体系,通过教规条款判决财产案件。在颁发证书的大学里,教皇施与一种有价值的垄断权利;在整个天主教统治的范围内,大学学位是开业和教授专业技术的执照,也是强制执行有关禁止没有执照的人从业的法规。教皇还发给特许状或许可证以自己设立大学,这实际上是给他自己以学位授予的权利。在中世纪,教皇和神圣罗马皇帝一直进行权力争斗,两方都寻求通过颁布特许状建立更多的大学来增加他们自己专业的同盟力量。后来,当各国国王变得更有权势时,国王也加入了竞争行列,竞相在他们的领地内建立大学。

各个敌对权力之间政治斗争的结果是,提供正式学位的特许大学制度遍及整个西欧。拥有学位和获得执照的专业成为职业结构中的独特部分,精英仅处于世袭贵族之下,官员的地位和公众声望则处在那些仅仅是辛苦赚钱和从事商业的人和手工劳动者之上。在这种意义



上,我们可以说,控制职业的垄断模式扩展了。同时,更多的人进入到专业系统,垄断结构在数量上扩展了,但使垄断性更为松散了。

在随后的几个世纪,直到我们这个时代,这种正式的学位制度和专业颁证制度发生了很多的变化(Burrage & Torstendahl, 1990)。有时,专业和大学教育分离,甚至又转回到学徒制,例如大革命后到19世纪中期的美国就是一例。在其他时候,除了古典的医学、法律和神学专业之外的许多其他职业都试图通过把自己与系列正规学术学位联结在一起来提高自己地位并限制竞争。在我们对另一种教育动力,即官僚制度进行考察之后,就能更好地理解这种颁发专业证书的变迁了。

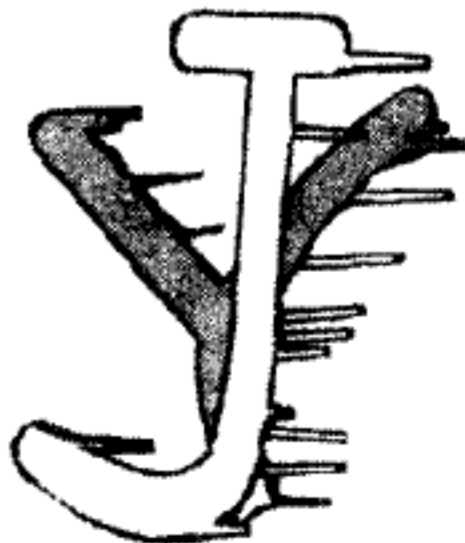
官僚政治、考试和证书膨胀

225

大规模的正式组织引入了规则和由统治集团的权力系统协调的限定性职业间的劳动分工。官僚制的兴起要求至少存在某些教育,因为对大量专业工人进行控制的关键就是使用文字记录。组织的非人格化来源于将书面记录优先于个人的判断,官员的行动应该记录下来,这样下属就可知道他们必须做什么和上级能检查他们的什么行为。权力斗争和组织的成长通常导致成文规则和记录容量的增加。官僚机构凭自身的要素力量成长起来。自从官僚机构在中国政府、即将结束的罗马帝国、中世纪天主教堂和世俗现代欧洲早期成长发展以来,官僚机构被认为形式上是“理性的”而实质上是“非理性的”。中国作家如同欧洲人后来那样讽刺官僚机构,这正是很少被正确理解的一种典型的社会组织两难问题,并不是个人的缺点。大型组织的存在是因为它有成批的书面文件网络,而处理每一个问题,就会产生更多的文件。正式文件很容易脱离现实实践,而设置职位的官员也容易强调适当使用作为结局的文件。

中国的帝国考试制度

不论在学校内部还是在大多数情况下都需雇用受过教育的人。官僚政治的成长是现代西方最重要的教育社会学课题。对正规的中国考

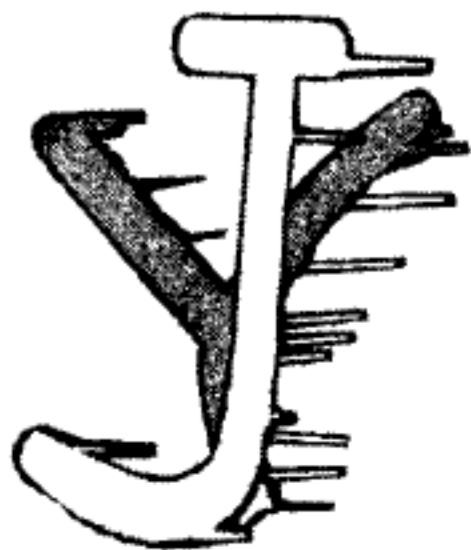


试系统成长过程的考察，为我们提供了一个观察这一进程的社会学视角。因为中国人对官僚机构的文凭主义有与众不同的意识判断，这种比较将有助于防止我们用我们自己的意识形态透镜去观察官僚制度的成长，而我们的意识形态总是把教育的官僚政治看作是专门技术知识。

政府、教会或私人商务范围内的官僚政治成长历史都是与提供官僚机构的成长历史密不可分的。最早的时期，我们仅把它简单地看作是一种文化知识问题。在大多数人包括贵族都是文盲的社会里，一个掌管记录的官员可能只是一个最低文化人意义上的学者。然而，行政人员不是仅会使用知识的人，小部分经商和手工劳动者也可能因为他们的实际需要掌握了知识和数字，无论他们的商业或学校教育是否都没有采用官僚政治的形式。这种比较表明在官僚政治教育中权力和声誉是关键因素。早期的儒教是中国第一个官僚系统，它们拥有的组织文化强调他们自己是处在功利性活动层面上的上流社会地位。“君子非器”是孔子的最著名的名言之一。相反，政府的管理者有可能在工作中通过学徒制学习他（因为古代的管理者只能是男性）的写作技巧。古埃及的书记员好像也是用这种方式学习他们的技能。然而，只有书记员才被限定于这种准奴仆性的社会地位。官员的地位和声望则取决于在赤裸裸的实用性应用技术之外再增加某些东西，要学习更高层次的礼仪知识。正是这种修养要求才允许儒者认为做官不仅是皇上的奴仆，而且可以成为有身份之人，他们可以改变，甚至从他们能够发挥的最大影响上来说可以指导国家的政策。

正如我们所知的，教育的学徒制从社会的意义上来说不合宜地产生这种地位文化，在结构上也与更纯粹的官僚政治形式是不相容的。独立组织化的学校是培训官员地位声誉的工具。通过相似的过程，学校本身成了官僚机构。国家的行政官僚政治和学校系统的官僚机构化是相应成长起来的。

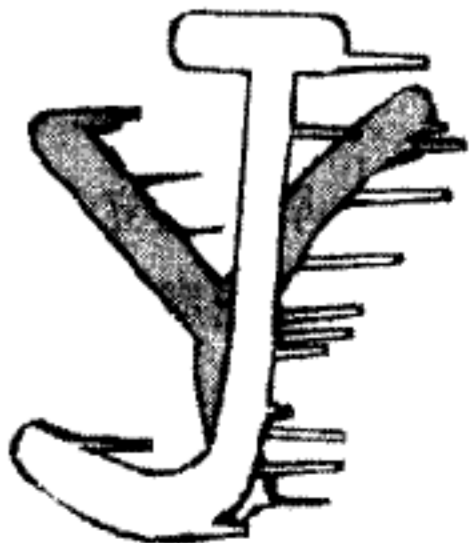
儒家官僚政治在汉朝的第三代（约公元前 130 年左右）建立起来。它的发展不是直线型的，而是受限制的，在不同的道路之间来回摇摆。在汉代及某种程度上也是在后续朝代，并非所有的政府职位都是



按教育证书分配的，仍然还有职位是留给帝王的亲属和贵族家庭的。儒家的另一个对手是宦官，他们充当王宫各个私室的工作人员，有时组成后宫政治派系。儒家的官员与王宫宦官的“腐败”影响展开斗争，而后者经常诬陷某个官员密谋造反。另外，中国朝代经历了阶段性的地方政治衰弱的危机、内部叛乱和经济危机，有几个时期崩溃成世系/封建政权碎片，分裂成为多个国家。来自北部或西部的外来统治者在他们统治的早期消灭了儒教的官僚机构，但后来证明这种管理结构是极富吸引力的，又有所恢复。对儒家学派官僚机构的第三个限制来自道教和佛教宗教组织的竞争，在偏好他们的政权下，他们不仅提供宫廷仪式和合法根据，还能提供专业官员的替代资源。有时，道教或佛教典籍被收进官方准则，与儒教学说并行，考试制度就是在这些教育渠道中建立起来的。

在大多数情况下，儒家学说维持着它在通向官场的教育上的主导地位。在漫长起伏的历史进程中，为行政管理机构设立的考试系统逐渐扩展到越来越多的政府部门，成为男性进入仕途的主要途径。前 124 年建立的太学，在汉代后期（公元 100 年左右）发展到 30 000 名学生，尽管以后各个朝代有很大的变化。然而，太学的入学不是通过竞争性考试而是由贵族推荐的。相反，有时道教和佛教闯入了政府的管理。佛教理论在武氏王朝和她的继承者时期，主要在 690—710 年繁荣起来；而后一个帝王，则采取了相反的路线，在所有的城市建立道教庙宇，要求所有的皇亲国戚都备有一本《道德经》。在 741 年，道教著作成为官方经卷，与儒家典籍一起成为国内服务考试的基础，但由于 755 年的帝国危机，这些内容逐渐消失了（Needham, 1956, pp. 31—32; Twitchett, 1979, pp. 411—412）。

宋代（960—1268）建立了作为政府与军事统治分离手段的正式考试系统。伴随着贵族阶级在教育资历上的竞争，考试的规模和精细程度迅速发展。在唐朝（618—910），有一种考试，向由府县官员举荐的候选人或在都城为官员的亲戚设置的学校里的学生开放（Chaffee, 1985, pp. 15—25）。在宋代，一系列更加开放的竞争性考试发展起来。最重要的考试途径是从地方府县考试（授予“举人”学位）到都会考试，从毕业



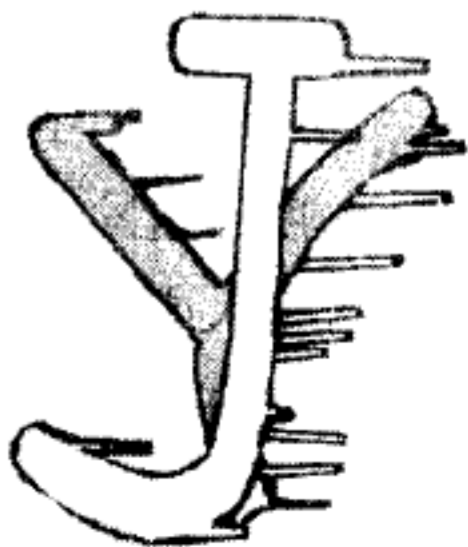
生(进士)中选择官员。

竞争更加激烈。在府县资格考试中,在公元 1000 年以后前几年参加考试的有 20 000 到 30 000 人;在 1100 年有 80 000 人左右;到 1250 年这个朝代将灭亡时,发展到 400 000 人(Chaffee, 1985, pp. 35—36, 50—53)。筛选到最后,参加殿试的“进士”人数不到 200 个(Chaffee, 1985, p. 16)。在较低层次的考试中也有名额限制,而且越来越严格。在 1005—1026 年间,40%—50% 的候选人可以获得举人资格;在 1030—1040 年,这个比率开始显著下降,到 1066 年下降到 10%。改革使竞争性又有所增强。到南宋,比率又跌落到另一个量的低谷,1156 年为 1%,到 1275 年为 0.5%。这种激烈的竞争,在明朝(1368—1644)和清朝(1644—1911)继续存在,为参加一次次的考试做复习准备成了贵族阶层的一生追求。

这个制度依靠自身的运动成长,那些没有通过最后考试或由于政治原因没有进入仕途的学者成为私人教师。学校在数量上有了很大的发展,包括各地的孔庙,佛教学校和著名学者的私人书院。一些学校是官方的,如著名的帝国大学(太学)和都城的其他学校,最初面向官员子弟设立的学校,在 1040 年开始向其他人开放(Chaffee, 1985, pp. 75—80)。地方政府学校也增加了,在 1029—1060 年,当学校的设立发展到一个高峰时,新儒教运动开始反对这种考试制度。

然而,约在 1100—1120 年期间,另一个交织在一起的派系改革采取激进措施,用政府学校分级,取代了考试制度。这一体系由初等、郡县和府道学校组成,每层又分为三个级别;在这个阶梯中一级一级的上升根据是内部考试,最后选拔到帝国大学(太学)并获取进士资格而授官。私立学校和“非正统”的书籍遭禁。这些政府学校在校生达到 200 000 名。供应房屋车船的费用使这个系统在 1121 年走到终结。自此以后,私立教育和地方学校教育占主导地位。这个事件是世界上最早的建立公立学校的尝试,它描绘了 19 世纪德、法、美学校改革的大致轮廓。

在明朝(1368—1644),因在较早的地方和都会两级考试制度上又增加了一个省级考试而变得更为复杂,成为三个层次的考试。第一个



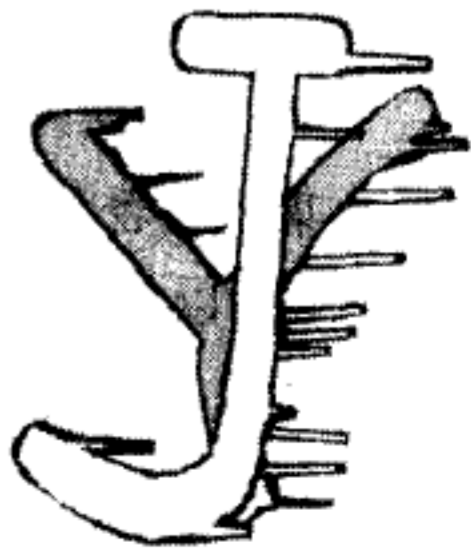
层次的殿试分成三个连续的阶段。当进入仕途的其他途径被关闭时，竞争就变得更加白热化，大量的候选人为争取少量的职位而斗争。这个制度激起了偶尔出现的平等主义者的攻击。最著名的是王阳明及其追随者在16世纪早期发起的运动，他攻击文化和死记硬背的标准：“学先行后，永不得成。”然而，即使王阳明也认为，考试学习的磨砺是为官生涯的重要一步，它可以使一个人将理想付诸行动。由于对考试制度的反对，本该赋予教育机构更多的重要性的时代也被终结。

中国和日本佛教证书的膨胀

在一个意料不到的地方，即培养僧人的寺院，也出现了证书膨胀的动力。在7世纪90年代武氏的神秘政权失败后，佛教逐渐归于政府管理。在747年，希望成为僧人的人需要获得国家祭礼部门的委任证书。在755年军队叛乱危机时期，开始出现售卖这些证书以增加税收的活动，因为得到圣职的授任能带来经济上的好处如免除赋税和徭役。这个制度变得非常腐败，地方官员开始售卖圣职，借授任证书以饱私囊；许多授任职位变得有名无实(Weinstein, 1987, pp. 59—61)。在唐朝崩溃之后的割据阶段(约900—960年)，进入寺院的考试不再由僧侣而是由政府官员管理。这些考试与儒家考试相似，由作文和策论组成，加上背诵箴言集和训练禅定。

228

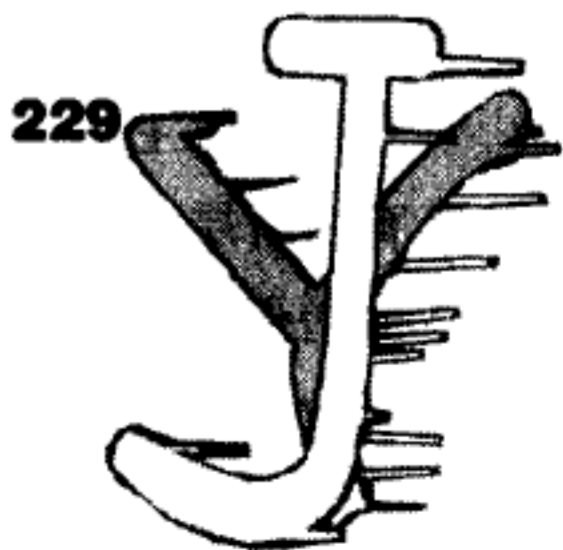
1000年以后，中国佛教因政府的规制而缓慢窒息，大部分佛教机构是作为财政手段来设置的。僧职证书的售卖在1067年的宋朝又复活了，很快就诱发了市场操控，个人购买证书并非个人使用，而是要再次销售，以期价格上涨。长此以往的结果就是证书膨胀，其价值呈螺旋式下降。宋朝政府也开始通过售卖较高的僧侣职位来聚敛钱财，1100年左右，它增加了一系列的僧侣头衔以刺激销售。最终，它吸引上层阶级的佛教主义文化兴趣的地位逐渐消失了。在更早时，绅士是受过教育的阶层或贵族，他们时常出入禅派，竞相担任寺院住持这类更富有的僧侣职位。而这时，政府考试系统及与此相连的儒家学校的扩张，对有教养的上层阶级有了吸引力。反传统的禅宗佛教徒开始起义反抗正宗的官方佛教，并变得组织化和更富学识。有关禅宗大师的经典反论



和妙语的故事，现在被收集起来。后来的禅宗大师增加了一系列韵文注释和变体注释层。因为代替了他们活生生的经历，过去几代禅师的故事是现在被学生在进行僧侣训练时用来考试的公案。这时的学术名人转变为编辑，他们为公案集体补充隐义解说层和韵文行。他们自己的变体注释重复着公案的风格，还要进一步充实洞见的交叉以显示学问。

在日本，移植而来的僧门徒，尤其是 *rinzai* 教，与封建贵族结合起来。不像在中国，中央集权化的政府逐渐衰落，佛教组织兴起。精英僧侣的教育成为代表最高身份的文化。僧体系的物质性扩张带来了组织控制和地位合法性的问题。佛教开悟 (*enlightenment*) 的不仅是个人的宗教经验，它也是一个社会通行的认可仪式。有了来自公认名家的开悟证书，一个人就可以成为其宗派的宗师。这样，开悟人数的日益增加就带来了组织的扩张 (*Dumoulin, 1990*)。到 15 世纪末期，开悟证书的膨胀开始出现，学生从一个大师到另一个大师到处游学，尽可能地收集证书。从 13—16 世纪，佛教组织在日本各地繁荣昌盛。随着寺庙的富足，官方买卖高级职位的市场形成；到 1380 年，寺院方丈及高级僧侣也要为他们的职位任命付费。幕府时代的将军们开始从证书任命中捞钱，到 15 世纪，将军们从僧侣部门膨胀中得到的收入达到了最大值。

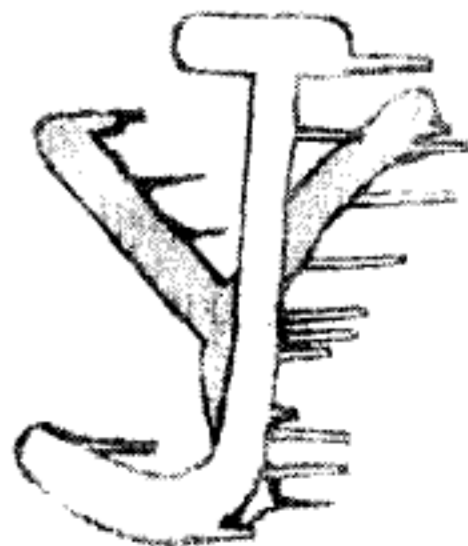
日本佛教的物质胜利和它的“腐败”是同一过程的组成部分。精神性的职业与追求权利地位的职业混合在一起，甚至同物质混为一体。这些集中在大寺院的物质财富甚至比世俗社会中还要多。甚至那些在精神上完全转向纯粹宗教经验的僧侣也卷入了要求用不断膨胀提高标准的方式进行竞争的组织动力。开悟在调整着日益扩张的市场结构。在精英寺院 *rinzai* 中，世俗的唯美主义者与宗教艺术能手结合在一起，公案实际上变成了文学活动。在 13 世纪中期到 14 世纪，日本公案集已很著名，其典籍成为公案活动的基础。公案及其注释非常接近于诗，以文雅和似是而非的形式写成。这样便于用他们自认为正确的形式来书写变通性公案；它们成为贵族文化中的标志，不再仅仅是宗教性的。



战国时期 (1467—1580), 日本的中央政权已经崩溃, 佛教的准世俗力量变得如此强大, 以至激起了一种类似欧洲新教徒改革运动的反响。军事统治者最后通过准集权国家重新加强了世俗控制, 摧毁了僧侣权力, 并将其财产充公。在德川统治时期, 禅宗受到不断增强的政府管制, 变成了政府僧侣机构的行政分支, 用来登记从事许可的宗教活动的群众。在 1614 年, 佛教成为了国家的官方宗教; 要求每家每户都必须登记为得到认可的佛教派别之一的一员。每个寺院都办成了所属总部的一个分支, 而总部又要受到政府的监督。德川禅宗经历了一场官僚化的危机, 这是因为大量纯名义性信徒的责任问题, 还有冷漠无情的世俗管理控制的影响。在 1627 年, 新颁布的法令规定精英 *rinzai* 寺庙住持应该精通 1700 年公案全集, 尽管也有人抗议说, 这种强制推行的研究违背了禅宗开悟的精神。高的宗教地位, 伴随着自认为正确的住持这一荣誉职位的终结, 就变成了一种寻求合法证书的正式过程。

为争夺组织职位而引发的证书膨胀也渗透进了宗教课程本身。公案实践逐渐官僚化。在 18 世纪早期, Hakuin 是最后一位著名的 *Rinzai* 大师, 他要努力恢复禅宗在日常生活中都可进行的沉思活动的活力, 为此, 他将公案系统化为一套逐渐加深难度的系列。这导致了另一个层面的常规化。Hakuin 的后继者按照形式和内容对公案进行分类, 将其编进在一个人的整个生涯中都能追求的教育课程。开悟的概念也随着僧侣生涯的这种外部变化而变化。古老一致的开悟概念是逐渐被确定下来的。“小”开悟和“大”开悟被明显区别开来 (Doumoulin, 1990, pp. 139, 373)。即使是较低级别的僧侣, 也必须通过系列公案的考试。中世纪中国最早的禅宗大师在经过一番开悟经历后得到了认可, 从组织的角度看, 这给了他们作为一个宗派的掌门人继任一派宗师或创建自己的宗派提供了社会声望。随着禅宗的群众性职务在日本的生存竞争中的扩展, 这时它采取了一长套的系列测试来保障其声誉, 并受到邀请来主持重要的寺庙。

尽管佛教教育系统的内容与西方教育和儒家教育相去甚远, 但是, 他们却有着共同的组织动力: 提高正规考试制度的精致化。随着



对能够带来物质和荣誉奖励的文化证书的竞争的加剧，考试的序列在延长。原则上说，标准提高多少没有限制；不论是它被儒家官员叫做教化，还是由僧侣叫做开悟，无限完美的目标都要符合驱使其应考者参与社会竞争的程度。

中世纪欧洲大学证书制的兴起和衰落

欧洲也经历了类似的发展。大学几度扩张，并伴随着考试系列的正规化，这中间点缀着一些正规教育需求瓦解，从而带动了非正规教育的兴起。在巴黎、牛津和波隆那或其他地方的教师行会在12世纪获得了授予学位的正式垄断权。随着学生数量的增加，学位系列从文科硕士，到法律、医学和神学学士和博士。高级学位，尤其是神学和宗教法律学位的持有者的主要雇主是教会；改革者把教育证书用于推荐更高的牧师职位，以提升牧师的宗教层次，夺取地方贵族的任命控制权。集权化的罗马教皇的中央控制和大学的扩展前后同步发展；教皇变成西方的第一个官僚机构，打开了法律、教育和行政管理机构之间的界限。这种模式后来被现代政府和商业组织所采用(Berman, 1983; 南方人, 1970)。

在中世纪后期，教会和大学一起经历了危机：教皇是因为其财政需求的不断增加和世俗统治者日益增强的抵制；大学则是由于大学系统作为一个整体不断加速发展日益膨胀的结果。到13世纪后期，有18所大学，其中12所在规模和重要性上名居前列。到1400年，有34所大学，其中18所是主要的；到1500年有56所。甚至还有更多的大学建立起来，但它们许多都失败了。在这几个世纪中，失败率逐渐上升；在1300—1500年之间，约一半建成的大学失败了。教育证书市场呈现出爆炸式的扩张，但在同时这种证书又淹没了市场，增加了失败和失去以前声誉的风险。

中世纪后期，大学开始衰落。1280—1300年前后，巴黎大学处于顶峰时期有6 000—7 000名学生；到14世纪早期，人数开始下降，到1450年降到3 000名以下。波隆那大学在13世纪早期与巴黎大学规模相当，但到后来落后了。牛津大学在13世纪达到最大容量，有

230



3 000 名学生；在 1315 年估计有 1 500 人，到 1438 年不到 1 000 人。到 1500—1510 年，每年平均下降 124 人。图卢兹(Toulouse)在其顶峰时期有 2 000 名学生；到 1387 年教师和学生数下降到 1 380 名。到 15 世纪低于 1 000 名。法国和意大利较小的大学在高峰时期从未超过数百名学生，他们常常因为缺乏学生而关闭。

在意大利和西班牙，大学的激增特别快，失败率也最高；意大利在 14—15 世纪失败率势不可挡地超过了 80%。法国也经历了相当大数量的大学建设期；在 15 世纪，它的失败率至少为 78%。在德国、欧洲中部和较远的北部，大学的扩张是比较成功的。因为这些地区大学扩张是在较晚的几个世纪开始的，没有经历原始的学生竞争。第一所大学于 1347 年在布拉格建立，直到 15 世纪早期，她一直成功地保持着 1 500 名学生。维也纳、科隆和莱比锡也领导有方，在 14 世纪的各个时期一直拥有 1 000 名学生。较小的德国大学从 80 名到 400 名学生不等。1450—1480 年达到高峰，以后开始下降。

当中世纪的“国际化”或泛天主教领域的教育系统被各个统一的民族国家所打破时，教育扩张和膨胀的循环周期变得不同步了。英国在革命后的大学入学人数有个小周期的扩张，但随后而来的就是 17 世纪和 18 世纪后期人数的减少。西班牙变成了处在上升阶段的资本主义世界中地理政治上的霸主，经历了引人注目的教育兴盛和破败。中世纪的西班牙大学在数量和规模上是有节制的；在 15 世纪，大学新建率达到高峰，在 16 世纪和 17 世纪早期洪水般泛滥。在这个时期，32 所西班牙大学中有三所占压倒性的统治地位。1550—1620 年间是学生最多的年份，单 Salamanca 就拥有 6 000 名学生，这个数字除 13 世纪的巴黎大学外直到 19 世纪后期的德国没有其他大学可与之匹敌。Alcala 在其高峰时期，有 2 500—3 500 名学生，Valladolid 有 2 000 名学生。到 16 世纪末的巅峰时期，将近 3% 的年轻西班牙男性进入大学学习，可能有半数拿到学位。在人口相对较少的时代能有如此巨大的教育运动是值得欣赏的。美国，这个高等教育大众化的现代先锋，直到 1900 年都没有达到这个比率；而英国直到 1950 年才达到。

这个运动的根本动力来自教育证书市场。到 16 世纪末期，低级的

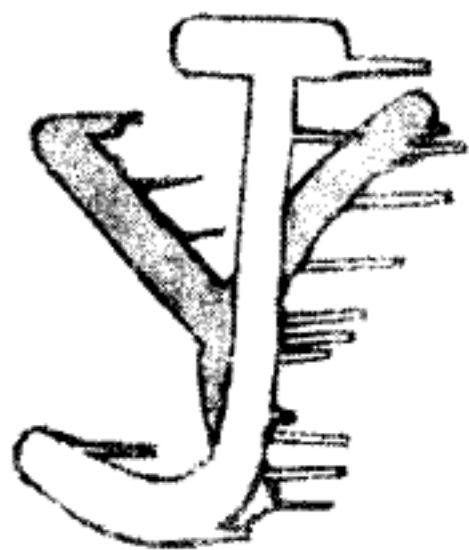
231



人文学科教职员被大量辞退，取而代之的是雨后春笋般出现的耶稣教大学。这时的大学几乎完全由神学和法律学生组成，他们想在教堂和政府谋取职位。西班牙在历史上是第一个充斥博士学位的社会。这是一个真正的证书膨胀的实例，人文科学学位在 1550 年后被更高级的学位所取代。越来越强调的法律学位，是通向政府行政职位的票证。最大的三个大学垄断了市场。Salamanca、Alcala 和 Valladolid 的毕业生在哈普斯堡皇室的(Habsburg)行政管理中拥有大多数顶层牧师和世俗的职位，完全垄断了皇家议会和地方法官的职位。较穷地方的显贵蜂拥到大学，导致了学位需求的巨大膨胀和不断攀升，但完全没有打破富有的贵族的垄断。结果是大量的赤贫流动人口请愿者靠庇护的希望生活。1620 年以后，这个系统开始衰落。到 1660 年，其学生人数下降了一半。直到 19 世纪早期一直都在持续下降。大规模建设走到尽头，在 1620 年以后直到 1830 年再没有建立新大学。其中的 25 所或更多大学是在 16 世纪建立的，有一半失败。其他的许多学校勉强维持到 18 世纪，招到的学生只有 30 名或更少。

到 18 世纪启蒙时代，在全欧洲觉醒的进步知识分子和教育者的眼中，大学系统是中世纪的不合时代的产物，最好让其消亡。甚至在反宗教改革的天主教世界里，有声望的教育形式不是大学而是耶稣学院。这些学院按照迥然不同的原则组织而成，在社会的阶级和地位结构中处于不同的位置。耶稣会运动始于对僧侣生活的改革，废弃了唱诗班、祈祷、隐居和富有特色的制度以及巫术、传说和对圣人的崇拜。因为大学在西班牙一度繁荣，大学创建者圣伊格内修斯·罗佑拉(Loyola)在西班牙著名的 Alcala 和 Salamanca 大学，后又到巴黎招募精英。在 1534 年，他在那里组织了耶稣会，到 1556 年罗佑拉去世时，学校已有 1 000 名成员；在 21 世纪，它将拥有 600 多所大学和学院，是欧洲最大的教育机构(Heer, 1968, pp. 26—27; O'Malley, 1993, pp. 200—242)。

耶稣会充分利用了中世纪教育系统所形成的条件和机会发展起来。中世纪大学是教师的行会，颁发法律、医学和神学等高级专业执照，为那些准备从事这些职业的人提供人文课程。这是一个双层系统，

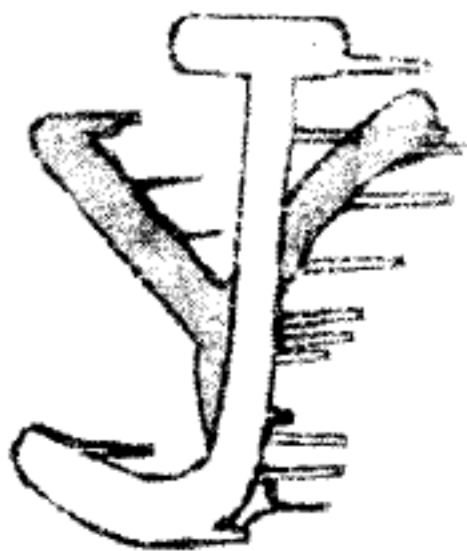


大学是顶层，而与教堂和僧侣相连的地方学校则提供初等识字和语法教学。我们已经看见在 14 世纪以后建立的大学出现的危机。大学激增，大学人数下降，建制失败，对专业的认可垄断也趋于崩溃。尤其在英国和法国，旧有制度的核心——大学这时候变成了学院集合，也就是大学生的寄宿学校，并没有人文系科的教学。到 16 世纪，这些大学学院开始向下扩张，吸收了初级的拉丁文课程，接管了较低一级——语法学校领地。中世纪学校从来没有严格的年龄分级制，此时的学院学生从 8—20 岁不等。大多数学生是全日制学生，他们中的大多数人入学时间只有几年；与旧有大学结构仅剩的联系就是，如果一个学生坚持到底学完所有课程，他也能够获得旧式的硕士学位；但这些证书的价值此时在逐渐消失。中世纪的两层体系这时分成两条线路：青少年上语法学校，年轻的成年人进大学学习，此时，有了学院和专业科系，学院向下扩展到儿童(Aries, 1962, pp. 195—237; Grendler, 1989; Simon, 1966)。

232

当许多城镇建立起独立于大学的学院时，大学教育的地位优势就消失了。耶稣会将这个趋势推向极端并借此获得很大成功。他们的学院是免费的，向所有社会阶层开放；在 17 世纪，50%—60% 的学生是较低的中等阶级和工匠的儿子。尽管重点仍在拉丁语这一受过教育的人都要学习的地位极高的古老语言，耶稣会还是吸收了新文化，提供科学、文化和最新的哲学和神学辩论模式。耶稣会课程成了中等学校的教材样本，在新加尔文中间学校广泛传播。新加尔文中间学校是作为传统大学的替代品发展起来的，尤其在德国和英国更是这样。伴随着中世纪宗教教育的崩溃，耶稣会与天主教中开始进行组织改革的新教势力平行发展。

与这些现代形式的学校教育相比，大学复兴及其与正式的主导现代生活的证书颁发建立起联系，这是很令人称奇的事情。它的出现说明教育的扩张是呈波浪型的，每一个高峰都尾随着官僚化和证书膨胀的破灭和实际的衰落，教育者和学生流向替代性的学校教育形式。然后竞争发展动力再次发挥作用，到另一个制度膨胀浪潮，这一过程通常伴随着一套与系列学校教育更为综合的联系。



以现代大学为中心的颁发证书系列的成功

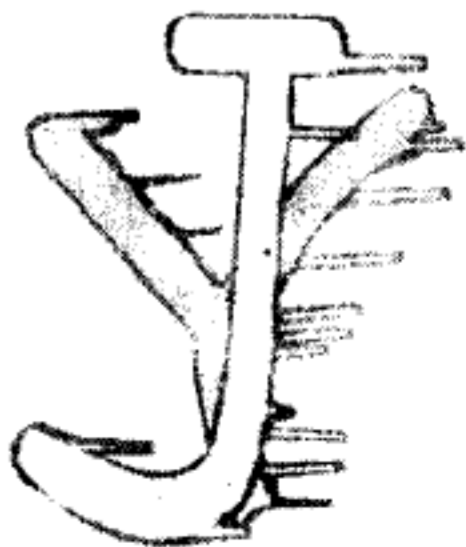
德国大学革命

学术革命 1800 年左右在德国率先开始，在接下来的几个世纪里被其他经济发达的社会所采纳。这种革命是一种复兴，是一种对中世纪高等教育组织的改革。中世纪大学是教会的一条“韧带”，培训牧师和神职人员，并在教会的合法控制下，与垄断着法律和医学教学的行会垄断相联结。到启蒙运动时代，教会失去了在文化生产中的垄断地位。在 18 世纪，大学几乎被废弃。自我觉醒的进步主义知识分子认为大学是过时的，在知识上是倒退的。莱布尼茨 (Leibniz) 在 18 世纪提出，大学应改由政府管制的专业学校来取代，政府倡导学院开始生产科学和高文化。课程取代科学生产和高等文化。普鲁士的改革官员在 1806 年提出过同样的建议。实际上法国于 1793 年也采取了这种做法，用国立的工程、教师和其他专业综合在一起的学院系统取代大学。

废除大学并不意味着废除教育。18 世纪是我们所谓中等学校迅速扩展的时期。在德国，有教授古典学科的 *Gymnasia* 和教授贵族礼仪的 *Ritterakademie*；在法国，耶稣会学院广泛扩展以服务于中等或下层阶级；在英国，有培养精英的公学。通常，我们反对不合时宜的事物。在 20 世纪，我们想当然地认为存在着一种为学生准备进入大学参加中等学校学习的序列。然而在德国大学改革之前，这两种类型的学校教育是可选择性的或竞争性的；学生的年龄范围在每一种类型中趋于相似 (Aries, 1962, pp. 219—229)。“中等”学校教授更为世俗化课程，诉诸于顾客的文化要求。这就使它比大学更流行，而大学课程和证书系列是在中世纪与教会神学和职业生涯的联系中建立起来的。

在德国，18 世纪后期大学毕业生的生涯问题使危机意识日益增加。改革剥夺了教会的财产，教会不再是有利可图的职业。牧师是地位和收入都低的职业，服务于国家的低等职能。神学及其预备学科——哲学，主要吸收了农民、小商人和神职人员的子弟就读。中产阶级的高层、城市贵族子弟、有钱的商人和政府公务员学习法律这门更有价值

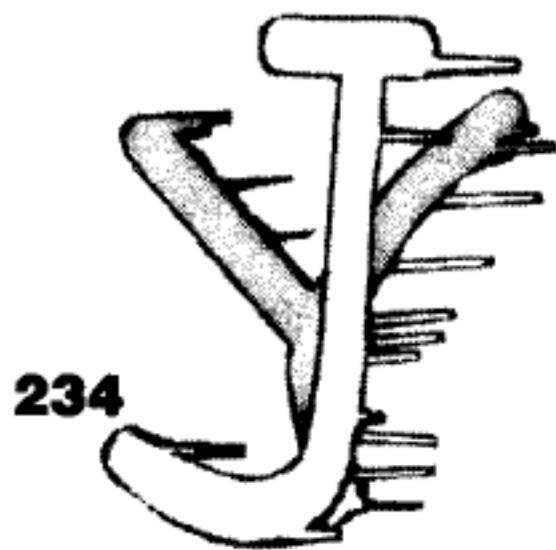
233



的课程。新结构的吸引力还来自于官僚政治政府对教育的介入 (Mueller, 1983; Rosenberg, 1958)。1740年后,受各级政府雇佣前景的吸引,著名大学的入学人数有所增加。大多数德国专制统治的公国官僚机构不断扩张。对这些职位来说,教育上的需求变得日益重要。在某些公国,受过大学教育的18世纪政府的雇员比例从53%到75%。在较低的层次上,强迫性的国家支持的初等学校法规创造了新的雇用教师的可能性。这些初等学校由政府支持,1717年普鲁士颁布的第一个法规并没有大规模地实施,然后是1763年颁布的另一个更具强制性的法令,这个法令规定要推行用德语教学的学校,而不是由教会管理的古老的中世纪拉丁文学校。

到18世纪70年代,大学生的数量显著增加,但教育市场的不断扩张的竞争既产生了成功者也有失败者。受过教育的失业人口也增加了。科隆的老式中世纪大学是18世纪早期最大的学校之一,她已经在18世纪70年代失去了一半学生;耶拿大学从1500人下降到400人。18世纪90年代的政治危机、大学危机也发展到极端。学生数量降到一个低水平:Konigsberg在1791年只有47名学生;1800年Erfurst只有43名学生;基尔大学有一年只有8个学生。在拿破仑战争时期及其后的危机阶段(1792—1818),德国42所大学中的22所关闭了。传统的天主教大学,几乎1/3遭到重创;只有1所幸存。在18世纪早期,当时28所现存的大学中共有9000名学生;在18世纪90年代有更多的大学参与竞争,但学生总数却下降到6000人。

完全废弃古老的宗教大学并代之以一种提供普通文化身份的新型“中学”体系和提供更为专业化培训的专业学校,应该说这是适应那个时代的文化精神的。然而,因为哲学界发起的一场教师运动而使这种情况并没有发生。他们强调要有在学术自由的自治机构中进行创新性研究的机会,从而恢复了大学的地位。这场运动成功了,因为他适应了德国教育制度结构发展的趋势。在18世纪早期,普鲁士已经率先推行了由国家实施的初等学校教育;官僚政治的集中化发展这时指向了证书要求的正规化和将古老教育系统的竞争部门等级化。1770年,在普鲁士官僚机构中设立了一种雇佣考试制度。1804年,普鲁士强调所

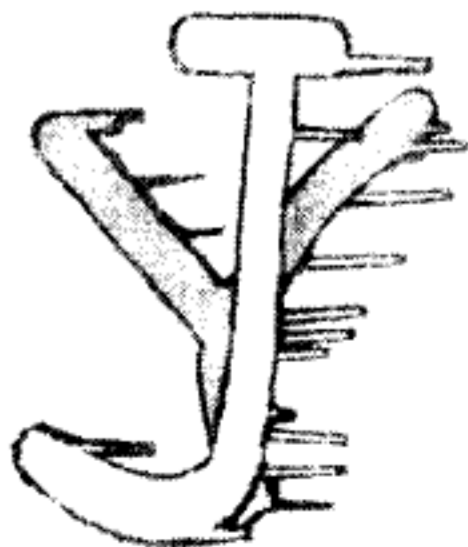


有高级官员都要在普鲁士大学学习3年。随着1810年柏林大学的建立和一系列官方考试的实施,大学的法定学习成了政府雇员的严格要求。普鲁士成了第一个某些方面类似于中国帝国考试系统的西方社会。

与1788年开始的另一项普鲁士改革一起,这项改革在1810年到1812年又有所加强。这些规定将整个教育系统和证书序列连在一起(Mueller, 1987, pp. 18, 24—26)。为了限制大学学生的人数,政府建立了进入大学入学的Abitur考试。这保证了古典文法中学中的学习,先于这一点的是替换大学教育的办法而不是为大学做准备;的确是在1800年,柏林文法中学的校长建议用他喜欢的机构废除大学。现在它变成了政府控制序列中的一部分,但仅是在初等水平上。相反,1812—1820年,要在为上大学做准备的中等学校里从事教学工作需具备大学学位。自从德国的大学模式在全世界扩展以来,我们想当然地认为,大学成为颁发学历证书序列的顶点。

大学和大众公立教育相联系

在整个19世纪,德国教育极富吸引力。她吸引了教育者和有抱负的知识分子前来参观;最终,大多数现代社会都采纳了德国大学制度的版本。英国的改革家在19世纪五六十年代进行了这种改革,废弃了学术必须纳入神学秩序的要求,重新收回已经失去的设置职业证书的权力。在较低层次上建立免费的强迫公立学校教育在英国发展缓慢,直到20世纪早期,教育机构的完整序列还没有安排妥当。意大利和日本在19世纪末采纳了德国模式;两国都为消除宗教(天主教和佛教二者有一)对初等层次的大众教育的神学化而进行斗争。法国在1870年战败后采取了德国制度的各个方面,艾米尔·迪尔克姆(Emile Durkheim)工作中的第一个任务就是代表教育部访问德国大学,寻找德国成功的秘诀。因而,法国体系混合了两种不同的改革。第一个发生在革命/拿破仑时期,当时,废除中世纪大学,支持精英技术学校;之后重建的“大学”,事实上是一种中央政府负责中等学校任命和控制全国统一课程的机构。在19世纪80年代,研究型的德国大学移植进这种



中央集权的结构，但教授仍有义务担任中等学校的视导员，在千方百计地回到巴黎的职位顶点之前，他们的典型职业是在这种公立中等学校(lycees)执教(Fabiani, 1988; Ringer, 1987, 1992; Verger, 1986)。国家一级的法国教育变成了最官僚性的集权化机构，而其他地方则广泛采纳了德国模式，都允许大学各个系科有更多的自治权，允许各种学校间为生源和著名教授而展开更多的竞争。在法国，正是在学生之间进行着最激烈的竞争，他们要通过选拔性的考试，这种考试在国家层面控制着，控制着精英学校的入学机会，也控制着学位的授予。

美国的教育是沿着英国教育的轨迹起步的。也就是说，它是伴随着中世纪宗教学院坍塌到地方而建立起来的学校。美国的独有特征是其政治分权，缺少国家宗教；结果是在早期各种学校的激增：地方和州(不是联邦政府)控制的初等学校；由竞争性机构宗教派别推举的宗教学校；最终建立以德国文法中学为模式的中等学校，也有仿照上层阶级的英国公学的学校，它在美国又被称作私立学校或“预备学校”(Collins, 1979; Cookson & Persell, 1985)。在19世纪，这些学校并没有构成一个学历证书系列，正如在18世纪的德国，许多精英中等学校招收的学生的年龄与学院是重叠的，而且更多的是教授同样课程。的确，即使学院还有宗教主义传统，一些高中也是以他们提供更多的现代教育而自豪。学院的一个深层弱点是，它们大多数成为大学本科机构，失去了颁发法律、医学和神学学位的古老的中世纪“高等”系科。美国政治的分权和宗教多元主义腐蚀了这些垄断，从大革命到国内战争这个时期，兴起了一场攻击古老精英专业的民主化运动，将职业训练留给了得到认可的从事专业训练的学徒制和独立学校，后者经常按狭窄的商业标准运行，且轻视大学的理论性课程。

19世纪中期以后，在许多层次上都存在着竞争危机。许多大学的建立都失败了，其他的也陷入学生数量很少的困境。教育职业因缺乏道德和知识标准而受到了攻击，掀起了一场提高证书发放标准和关闭商业学校的运动。公众支持的义务初等学校和中学因下列原因而得到扩展：包括努力加强控制或同化非盎格鲁移民，以及以民主化的形式提供文化资本。不同种类的教育相互重叠，为争取生源和支持而互相

235

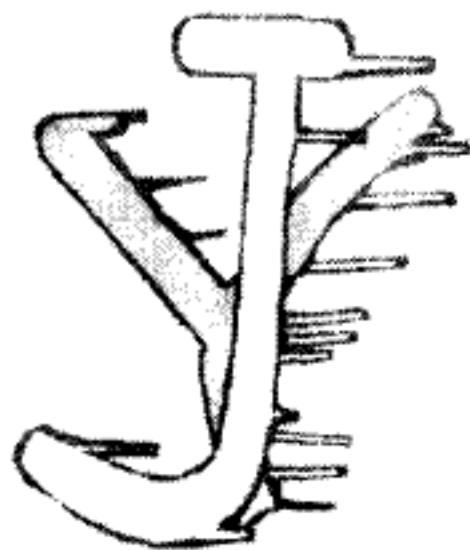


竞争,他们大多数深受缺乏合法性之苦。

解决这种危机的方法在结构上是与一个世纪之前的德国做法相似的。各种形式的学校教育组织成一个序列,大学是这个链条的中心。大学,采取了德国模式,实际上变成了两层结构,由我们现在熟悉的本科和研究生教育组成。低一级的学士学位或相当学位是进入研究生教育的必需要求。在1900年左右,研究生教育开始垄断能获得精英专业许可证的教育训练。反过来,本科学院又对中等教育规定,要有一个竞争性的中学学位才可以入学。这些发展与国家教育部门的官僚化管理和正规学校教育(其发展部分是因为与移民有关的政党改革共生的,部分是因为限制童工的商业工会运动)要求的精致化一起,最终促成了把12年初等和中等学校教育作为大学4年本科教育的必要条件的标准序列。反过来,这又是进一步通过研究生学习获得更高学位和专业认可的必要条件。

到20世纪20年代,这种结构配置较为适宜,以后的改革是在数量上,而不是在质量上进行的。此时,在中等和高等教育制度框架内,学生的绝对数量猛增(Brown, 1995)。作为美国社会成人成员的最低受教育标准也逐渐提高了,并且在这个过程中,这些标准变成了整个劳动市场工作雇佣和改善工作程序的组成部分(Collins, 1979, pp. 74)。1910年,中学文凭持有人数占9%,而且是管理职位上可接受的学历,仅有2%是学士或第一级专业学位。到1960年,65%的人中学毕业,14%的人从大学毕业。持中学文凭几乎不可能进入中产阶级,大学毕业成为担任管理职位的必要条件。在20世纪的90年代,在成人人口中中学毕业生占84%(1992年数,国家教育统计中心,1995, p. 74),它仅仅是进入工人阶层工作的必要条件,它的主要价值是登上教育序列舞台进一步学习的基础。本科学位也是同样的情况。我们可以看到一种趋向,在20世纪中期本科学位已变得同中学文凭一样普通,这成为获得高级和专业化学位的动力:MBA是商务职业,也是专业群中的一个专门学位。

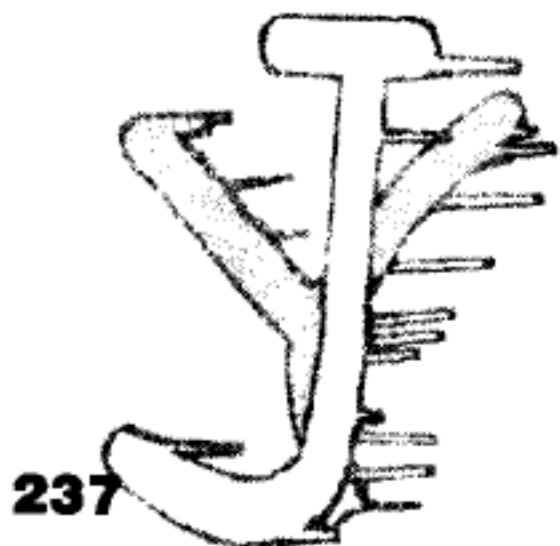
美国,连同日本(在某些方面较少)开拓了大众教育系统,这可能称之为竞争膨胀性大众教育市场更好一些。在20世纪的50和60年



代，西欧国家开始按美国结构的指向进行改革。典型的欧洲中等学校分为将学生直接输送到劳动力市场和少数为继续接受大学教育作准备的精英学校。今天，进入大学的机会迅速扩大，大量的新大学建立起来：在美国，高等教育机构差不多有 3 000 所，日本则为 1 000 所，但在德国则如雨后春笋般的从 20 所增加到 100 多所，在法国、英国和其他地方都有相似的发展。在这个时期，青年人进入大学的比例在跳升，1960 年左右，欧洲社会从 5% 上升到 10%，1990 年，上升到 25% 或更多（美国的这个数字是从 35% 上升到 52%；Collins, 1979；国家教育统计中心, 1995, p. 72）。教育组织的国家特征在一定程度上仍保留着。然而，一般而言，我们可以说，19 世纪早期的德国大学系统及其证书序列在整个西方普遍被采纳；而在 20 世纪，这一系统中的美国大众教育竞争版本则真正是在全世界范围内被采用（Bourdieu, 1988；Dore, 1976；Ramirez & Bolibennett, 1982）。

结论：教育扩张的极限和滞后

我们能够预期教育的扩张和证书的膨胀将会持续到可预见的未来吗？我们能够想象出一个这样的未来世界吗：垃圾管理处的看门人也需要博士学位，管理和专业要在我们还没有想象出来的层次上进行训练吗？今天的专门化学位的激增和职业中期的再培训计划表明我们今后应该走的某些道路。另外，在一个较小的范围内，已有这样的历史性先例，中国宋、明和清朝那些想成为达官贵人的人要把整个一生（或至少到他们 30 和 40 岁）都用在考试上。同时，历史记载显示，有两个因素限制了学历等级的直线扩张和随之而来的学校教育与管理官僚行政化。一个限制因素可显见于学校体系高度的竞争和扩张所带来的周期性危机，存在着兴盛衰微的起伏或循环，这从中世纪的中国、日本和天主教欧洲可见一斑。我们可以预见，刻苦用功追求学位伴随着周期性的理想幻灭，这倾向于腐蚀文化标准的实质而强调才艺的外部形式性。高度膨胀的学校系统也经受着各级组织危机的折磨，太多的学历证书提供方因为市场的饱和而彼此都难以维持。这样，高



度膨胀时期的许多学校都很难找到足够的学生或收入的来源，因而它们也就难以存在下去了。

第二个限制是在 20 世纪五六十年代最近一轮的欧洲教育扩张中显示出来的。到 20 世纪七八十年代，欧洲的许多国家都有反映——部分是因为高等学校教育的扩张发生得如此之快以致工作市场没时间调节，部分是因为很多国家陷入了财政危机。由于学校扩张的需求是用政治手段组织的，其经济支持的负担就落到了公共经费身上，很少占有私人或混合经济支持资源。在美国，后一种模式缓和了国家的高等教育财政紧张状态，因为私立学校和公立大学收取私人学费一样具有更大的合法性，学生和他们家庭筹集的经费在教育经济基础中占一大部分。

在一定的条件下，教育扩张有助于实现人们的总经济福利。在经济增长的动力中，教育扩张发挥着一种凯恩斯初给机泵 (Keynesian pump-primer) 式的作用，将钱投入到这个意为将来投资的系统中。在经济衰退时，它能像一种凯恩斯设置那样运行，把人们留在劳动力系统之外，通过隐性转移支付的方式来维持这些非劳动者的生计。只要教育仍保留着它作为民主竞争就业机会的文化象征的合法性，它就可以继续按这种方式运行，即使在政府的其他福利形式受到了攻击的情况下也是这样。我用这些术语表达这种观点，是强调教育对于就业、福利和发展的直接作用，而不是那种更为保守的观念：认为教育通过提供技术技巧提高经济增长。在其他地方，我也曾梳理过有关材料以证明为什么说这种教育技术功能观还很不精确，为什么说教育发展的动力主要的应看作是随着学位持有人数的增多，学位的膨胀促使雇佣能力的标准要求更高 (Collins, 1979)。自从 20 世纪 70 年代后期以来，在持续不断的证书膨胀过程中，我没有看到什么情况能改变我对这种基本机制的立场。

尽管如此，教育证书的膨胀不是没有代价的。即使把教育的运作看作是一种隐性的凯恩斯再投资机制和隐性转移支付，它也需要为教师、运动场地和学生资助进行物质投入。不论这些投入来自政府、家庭或是自力基金和学生借贷，教育系统的扩张都会驱动教育总成本的提



高。在某个坐标点上,教育证书的膨胀曲线(也就是指,社会所需的参加那些提供各种不同级别物质回报工作的学校教育的数量)与升高的教育成本曲线相交。在这些坐标点上,从经济意义上讲,教育系统不能再进一步扩张了。1970年左右,欧洲大众高等教育的快速扩张期间可能已达到了这一临界点。这仅仅是一种期望:教育证书膨胀不同于通货膨胀;印制更多的钱币相对来说是便宜的,但是培养新的学位持有者需要由教师、管理者、测试者和建筑以及学生的日常生活设施供应所组成的大规模机构。让其通货膨胀的政府能够很容易地像印制1 000或100面值的第纳尔那样印制表示1 000 000第纳尔(或比索,或马克,或美元)的货币,但是教育系统要膨胀它的证书,则要使学生必须在学校花费16年或20年,而不是10年或12年,产生阻碍“交易成本”的经济内涵正常发育的物质成本(这样产生的物质成本就会阻碍“交易成本”的经济内涵的正常发育)。

这种经济危机临界点发生的事实,的确是扩张性动力结构的内在组成部分,这并不意味着教育将处于高原状态,在未来某个时期达到永久的稳定。教育的长期兴衰起伏模式很有可能是,在达到证书膨胀的预算支出变得无法负担的临界点之间来回反复。高原和低谷都允许为取得文化证书而竞相斗争,这种文化证书使社会优势发生转向,并且使最终向上的动力再次开始出现。这样,有关对我所指的发展的两方面限制就构成了共同的动力方面。官僚化和考试癖的实质方面所带来的文化幻灭伴随着学历证书膨胀的物质约束。这两方面并不一定是同步的,虽然我们几乎还不知道这些模式是如何运行的。需要有大量的历史性和比较性的研究从理论上来提炼我们对教育制度长期模式的理解。

238

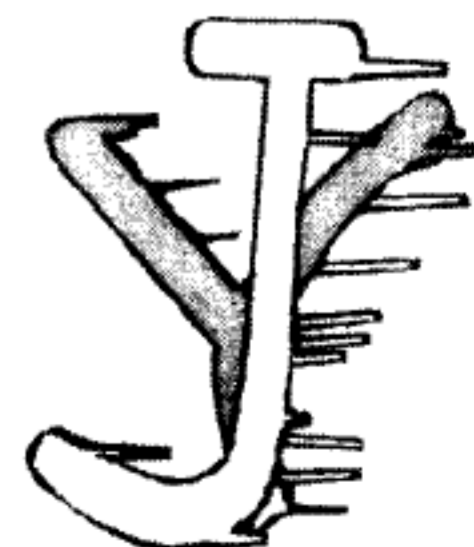


参考文献

- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood*. New York: Random House.
- Berman, H. (1983). *Law and revolution: The formation of the Western legal tradition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction: In education, society, and culture*. London: Sage.
- Brown, D. (1995). *Degrees of control. A sociology of educational expansion and occupational credentialism*. New York: Columbia Teachers College Press.
- Burrage, M., & Torstendahl, R. (1990). *Professions in theory and history*. London: Sage.
- Cambridge history of later Greek and early Medieval philosophy* (1967). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Chaffee, J. W. (1985). *The thorny gates of learning in Sung China*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Chan, W.-T. (1963). *A sourcebook in Chinese philosophy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ch'en, K. (1964). *Buddhism in China*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (1998) *The sociology of philosophies: A global theory of intellectual change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cookson, P. W., Jr., & Hodges Persell, C. (1985). *Preparing for power. America's elite boarding schools*. New York: Basic Books.
- Dore, R. P. (1965). *Education in Tokugawa Japan*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Dore, R. P. (1976). *The diploma disease: Education, qualification, and development*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Dumoulin, H. (1988). *Zen Buddhism: A history. Vol. 1. India and China*. New York: Macmillan.
- Dumoulin, H. (1990). *Zen Buddhism: A history. Vol. 2. Japan*. New York: Macmillan.
- Eisenstadt, S. N. (1956). *From generation to generation: Age groups and social structure*. New York: The Free Press.
- Fabiani, J.-L. (1988). *Les philosophes de la république*. Paris: Éditions de Minuit.
- Frischer, B. (1982). *The sculpted word. Epicureanism and philosophical recruitment in ancient Greece*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Grendler, P. F. (1989). *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and learning, 1300-1600*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Havelock, E. A. (1982). *The literature revolution in Greece and its cultural consequences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Heer, F. (1968). *The intellectual history of Europe*. New York: Doubleday.
- Huff, T. E. (1993). *The rise of early modern science. Islam, China, and the West*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ikegami, E. (1995). *The taming of the samurai. Honorific individualism and the making of modern Japan*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jones, A. H. M. (1986). *The later Roman Empire, 284-602. A Social, economic, and Administrative Survey*. Baltimore, MD Johns Hopkins University Press.
- Kagan, R. L. (1974). Universities in Castile, 1500-1800. In R. Stone, *The University in Society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kaster, R. A. (1988). *Guardians of language. The grammarian and society in late antiquity*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges. Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Marrou, H. I. (1964). *A history of education in antiquity*. New York: New American Library.
- McClelland, C. E. (1980). *State, society, and university in Germany. 1700-1914*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- McRae, J. R. (1986). *The northern school and the formation of early Ch'an Buddhism*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Moriya, K. (1990). Urban networks and information networks. In C. Nakane & S. Oishi (Eds.), *Tokugawa Japan. The social and economic antecedents of modern Japan*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- Mueller, D. K. (1987). The process of systematization: The case of German secondary education. In D. K. Mueller, F. Ringer, & B. Simon (Eds.), *The rise of the modern educational system*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mueller, H.-E. (1983). *Bureaucracy, education, and monopoly. Civil service reforms in Prussia and England*.



- Berkeley, CA: University of California Press.
- Nakosteen, M. (1964). *History of Islamic origins of western education*. Boulder, CO: University of Colorado Press.
- National Center for Education Statistics (1995). *The condition of education, 1995*. Washington DC: U.S. Department of Education.
- Needham, J. (1956). *Science and civilization in China. Vol. 2. History of Scientific thought*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Needham, J. (1959). *Science and civilization in China. Vol. 3. Mathematics and the sciences of the heavens and the earth*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. W. (1993). *The first Jesuits*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pingree, D. (1981). History of mathematical astronomy in India. *Dictionary of Scientific Biography* (Vol. 15), pp. 533-633. New York: Scribners.
- Ramirez, F., & Boli-Bennett, J. (1982). Global patterns of educational institutionalization. In P. Altbach (Ed.), *Comparative education*. New York: Macmillan.
- Ringer, F. (1987). On segmentation in modern European educational systems: The case of French secondary education, 1865-1920. In D. K. Mueller, F. Ringer, & Brian Simon, *The rise of the modern educational system*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ringer, F. (1992). *Fields of knowledge. French academic culture in comparative perspective, 1890-1920*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rosenberg, H. (1958). *Bureaucracy, aristocracy, and autocracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rubinger, R. (1982). *Private academies in Tokugawa Japan*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt de deutschen Universitat und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg, Germany: Rowohlt.
- Segal, A. F. (1986). *Rebecca's children. Judaism and Christianity in the Roman world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simon, J. (1966). *Education in Tudor England*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Southern, R. W. (1970). *Western society and the church in the Middle Ages*. Baltimore, MD: Penguin.
- Stone, L. (1974). *The university in society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Twitchett, D. (1979). *The Cambridge history of China. Vol. 3 Sui and T'ang China, 581-906*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Verger, J. (1986). *Histoire des universités en France*. Toulouse: Bibliotheque historique Privat.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern world-system* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Weber, M. (1968). *Economy and society*. New York: Bedminster Press.
- Weinstein, S. (1987). *Buddhism under the T'ang*. Cambridge, England: Cambridge University Press.



第 10 章

增长的界限

——历史视角中的教育扩张与改革

帕梅拉·B·沃尔特斯

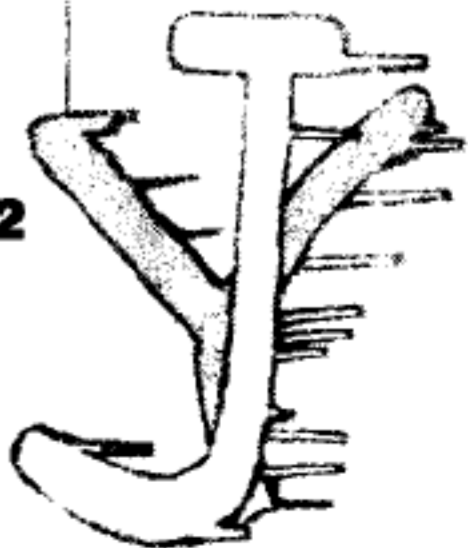
绪 论

美国教育发展史的特点是教育规模的不断增长——虽然不那么均衡——以及间或审慎的干预，以达到改变教育机会分配的目的。教育社会学家始终在关注教育规模的增长，并称之为“教育扩张”。而另有一群社会学家在研究教育机会的构成与分配，其实他们的兴趣在于教改和层次化问题。从这两条研究线索中我们可以清晰地看到教育机会的构成有两个重要变量：教育这块“蛋糕”的大小是可变的，在不同的人或人群之间分配蛋糕的方式也会改变。同时这两条研究线索还触及到了教育社会学的实质问题，即教育在社会和经济不平等现象的复制或改造过程中究竟起到了什么作用。如果只有少数人能够接受教育的话，那么教育不可能造成大规模的社会流动性；但是入学率的提高——或教育的扩张——本身也不可能通过教育引发更大的社会流动性。同样地，教育机会分配上的变化对教育发展过程中社会不平等现象的影响部分地取决于该教育体系是在扩张还是缩小，还是维持原状。

241

在教育社会学中，教育体系的扩张与教育机会构造（此处界定为整个教育体系的形状或体系内部对个体的分配）上的变化基本是被作为明显不同且互不相干的两种现象。本章的论点就是要证明其实二者必须被看作是关系极为密切的现象，像是同一枚硬币的两

242



面。鉴于眼下的问题事关正规教育在多大程度上满足教育机会平等的要求,这一论点就显得尤为正确。政治决策者正是使用了扩大正规教育机会(或默许正规教育的扩张)和改变教育组织结构这一双重政策才得以为传统以来在教育上处于劣势的人群提供教育机会的。

研究教育扩张的文献把入学率的提高主要看作是一种需求驱动过程,几乎完全取决于学生及其家庭做出的是否送孩子上学的决定。教育的供应被视为理所当然、根本没有问题(例如,认为学校领导总能保证学生有学可上,至少对现有的入学需求来说是供大于求)或完全排除在研究范围之外。对于创造了就学机会的教育改革几乎无人过问。根据这一观点,真正相关的社会决定因素是个人与家庭;而作出扩大教育机会决定的各个群体却时有时无。有关美国南部以外地区教育扩张的研究确曾考虑到教育机会构成对提高入学率构成制约,但即使如此,教育机会的构成还是被看作是一成不变的。换句话说,他们错失了探讨就学压力与改革或重塑教育机会构成之间能动关系的一次良机。

另一方面,对教育机会构成变化的研究也没有考虑众多个体与家庭是否作出送孩子上学的决定加到一块儿会不会影响到教育机会构成的变迁。另外,研究人员也忽略了在理论上说明教育体系的扩张——例如表现在更多的青少年都积极地上学学习——如何影响教育机会的分配。如下文详述,尽管这一传统的某些研究确曾考察过具体教育改革对此带来的影响,却几乎没有人研究教育体系的扩张如何影响教育机会的分配。

本章的一个论点是,无论是出于招生的压力还是提前就预知到会有更多的学生入学,学校领导做出扩张教育规模的决定即构成一种“教育改革”——尽管通常人们并不这样认为。进而还将阐述教育机会构成的逐步扩张使越来越多的人能够有更长的时间在学校里学习,而这是自公共教育体系在发达工业化国家建立以来最有意义的一次教育改革。最为根本的一点,教育体系的不断扩张使统治者和社会上层能够通过教育满足公平、合理、增强社会流动性等社会要求,给更多处

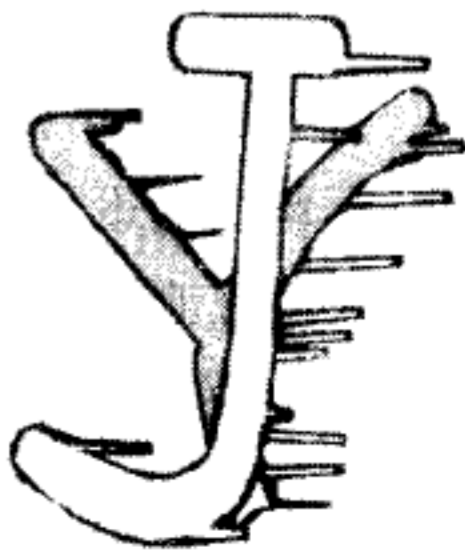


于劣势的群体以受教育的机会,同时又不损害社会上层在这种教育体系中的既得利益。最后我想说明,如果我们能够同时关注教育的动态增长和教育机会的构成和分配,那么就能够更为清晰地理解教育在强化或减少社会不平等这一过程中所起到的作用。

根据这一观点,教育扩张实际上成了在国家政策试图缩小教育机会不平等的情况下社会上层维护自身在教育上享有优越地位的一个安全阀。不管他们是否意识到这一点,它确实构成了社会上层在国家实施平等教育改革后维护自身利益的一种手段。例如,近几十年来美国试图保障白人与黑人在教育机会上享有平等地位的改革一直不是很成功,其表现就是大量殷实的白人家庭子女从黑人学生相对较多的公立学校退学(James & Walters, 1990)。不过本章的重点旨在说明美国有史以来的教育扩张一直是社会上层借以维护其相对优越教育地位的安全阀,这同时也为国家政策所允许。

243

本章下一节回顾有关美国教育扩张研究的理论框架和经验研究,同时为何以越来越多的青少年选择上学这一社会现象提供三点解释:他们要为日益变化的自身的经济或职业角色做好准备;他们用别样方式打发时间的机会越来越少;还因为接受教育日益被当作政治现代化的一个标记或者说作为公民的一种权利——一个不争的事实是越来越多的人正在享受这种权利。我还进一步说明教育扩张的研究对教育机会构成的形成过程以及教育机会如何进而影响入学率的增长未予足够的重视。作为例证,本文特别列举了欧洲和美国南部的教育事实,说明入学率提高的根本条件和限度都取决于教育机会是否存在。另外,本文还探讨了这一研究发现对存在着制约升学率、提高结构性障碍的教育体系可能提供的一些启示,这种结构性障碍在美国的教育体系中是极为常见的现象。最后一节有两个目的:第一,简要回顾一下近来有关消除教育不平等结构改革及其教育流动性后果等方面的研究成果。第二,交代有关入学率提高与以下教育改革之间关系的两个连带论点:教育扩张本身即构成一种教育改革——这一点必须与教育机会分配改革同时考虑,同时这种无节制的扩张有其自身的限度——而美国正在日益逼近这一限度。



教育扩张

自 19 世纪中叶,教育发展的速度在美国以及世界其他国家备受瞩目。早在 19 世纪,美国就基本实现了普及小学教育,成为世界上最早达到这一目标的国家之一;二战以后,美国又第一个实现了高等教育大众化。不过自 20 世纪七八十年代,发展中国家学校入学率的增幅要远远高于美国及其他发达工业化国家,后者的入学率处于相近的低落状态。七八十年代以来全世界范围中小学入学率的迅速收缩使学者们得出结论说:原因在于全世界范围内大众教育都被制度化了(例如参阅 Boli, Ramirez & Meyer, 1985; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992; Ramirez & Boli, 1987)。

相关的理论通常都认为教育扩张是对经济或政治变迁的一种反应。传统上,人们把教育都看作是青少年接受成人经济角色所进行的准备。至少有三种主要理论强调教育的这一连接作用,尽管其对连接本质的界定存在一些差异。技术—功能学派的解释突出连接中职业对技术和技能要求的日渐提高。新马克思主义理论认为资本主义制度要求对工人进行某种形式的社会控制,而这一点可以通过规范的教育来实现。地位—竞争论者强调一旦教育开始扩张、毕业证书成为获取权利和较高社会地位的工作(不管是否通过教育获得了弥足珍贵的职业技能)所必需的“证件”,就开启了日渐升级的证书扩张运动,曾经获得良好教育的人群为了保住自己的优势地位也不敢停滞不前。还有学者提出一种教育反映经济变迁的理论变体,认为呆在学校可以避免不得不去社会上就业或可以逃避承担成人的责任和义务。这种观点认为,青少年更愿意上学因为其他打发时间的方式变得越来越有限。最后,有些学者主张教育扩张的原动力在于政治变迁——政治上的现代化、公民权利的变化和由此而来的各种社会权益。

244

作为职业准备的教育

功能主义者认为,教育的扩张是社会对技术创新和发展、日渐提

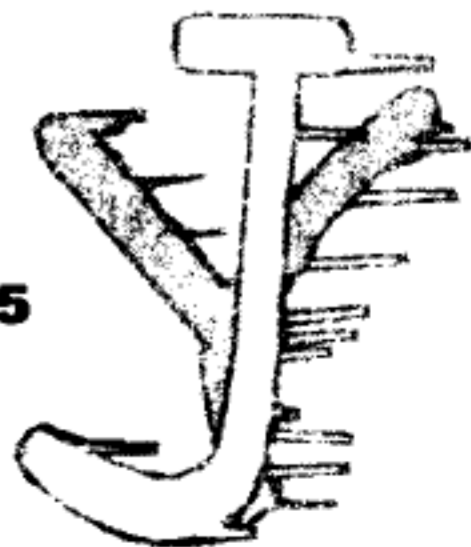


高的就业技能需求的一种自然反应（例 Bell, 1972; Parsons, 1975, 1977）。根据这一理论,教育对经济而言有两种基本功能:把人群根据才能和动机合理地放到各自应得的职业岗位上,并负责培养技术上变得非常复杂的人类社会各种职业所需的认知技能(Hurn, 1985)。教育扩张就顺理成章地成为了经济发展需要熟练技术工人的一种反映。特劳(Trow, 1961)在解释 19 世纪末至 20 世纪中叶中等教育扩张时说得非常明白:

从内战以来,尤其是最近五十年,由成千上万小农场、小企业支撑的经济格局已经演变成为一种规模庞大的官僚体制,其特点是中央做出决策和规划,通过基层和职员协调管理……1870 年以来中等教育规模的扩大主要是对这种新形势的一种反映,因为经济发展需要大量的白领雇员,仅有小学教育背景是远远不够的。

根据这种功能主义理论,与“社会”需要扩张教育相应,青少年在学校学习的时间越来越长,这是因为他们要通过教育获得将来就业所需的更为繁复的技能。功能主义在理论上没有把教育看成是国家机制,因此闭口不谈由于政治需要才促成了教育扩张。预测到通过教育可以学到就业所需的技能对于个体和家庭作出上学的决定来说也就足够了。

功能主义理论的一个基本信条,就是伴随着“传统”社会向“现代”社会的过渡,以才取人的社会选择方式必然盛行,要实现这一点必然要把越来越多的青少年送到正规学校接受教育。不过与此相反,有关教育扩张的研究不断地发现无论是城市化还是工业化——现代化的标准指标——都无法解释教育扩张(例如参阅 Fuller, 1983; Greene & Jacobs, 1992; Guest & Tolnay, 1985; Kaestle & Vinovskis, 1980; Meyer, Ramirez, Rubinson & Boli-Bennett, 1977; Meyer, Tyack, Nagel & Gordon, 1979; Richardson, 1984; Walters & O'Connell, 1988)。更具体一点说,在中小学教育规模发展最快的 19 世纪末至 20 世纪初这一时期,美国农

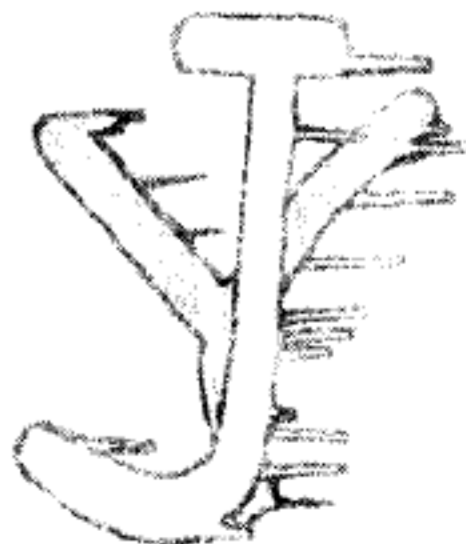


村学校的入学率要大大高于城市学校的入学率。*

新马克思主义理论把教育扩张归因于资本家和其他社会精英出于驯服工人、实现对下属群体的社会控制以及求得其政治默许的需要(例如参阅 Bowles & Gintis, 1976; Katz, 1968; Nasaw, 1979; Schultz, 1973; Spring, 1972)。社会控制和社会化对确保资本主义——工业化就业纪律而言乃当务之急,尤其是考虑到美国早期工业化在很大程度上对移民——文化上的异己——和廉价劳动力的依赖。资本家需要确保未来的工人经过适当的社会化过程能够融入讲求纪律的工薪经济体系中(比如守时、尊敬上司、按规则做事),而移民却被认为尤其缺乏上述习惯。功能主义理论认为教育扩张起源于工业经济的“需要”,而新马克思主义则主张教育扩张是对资本主义“需要”的一种反应。按照以上理论,资本家及其盟友是公共教育扩张的发起人,政府所做的不过是发布以下命令而已。新马克思主义没有做出教育扩张会减少社会不平等现象的假设。事实上,这种理论假设教育扩张的目的就是要繁衍社会不平等。

即使资本家精英非常明显地推行了新马克思主义者所指控的那种类型的教育,但其是否成功实现了自身希冀的教育目标却并不那么显而易见。别的且不说,新马克思主义的社会控制理论很少关心工人阶级和其他社会阶层人群为达到自身的教育目的所做出的努力——而这些目的通常与资本家的利益不尽一致(例如参阅 Katznelson & Weir, 1985; Raftery, 1992; Ravitch, 1974; Reese, 1986; Wrigley, 1982)。也许更为重要的是,为了实现教育发挥其社会控制功能,把工人和其他弱势群体拉到学校,社会控制理论根本无法解释资本家精英是如何做到这一点的,况且也无法确知他们是否成功地做到了这一点。另外,仅有的一点证据也无法确定资本家精英是否运用了某种机制把工人阶级圈诱到学校的围栏里面。臭名昭著的强制教育法案根本就没起到多大的作用,部分原因在于它在执行中没有使用胁迫的手段,还有部分

* 不过请注意,也有一些证据表明,在19世纪末至20世纪初城市化确实影响了学校的入学率:这是在天主教学校学生也被包括在公立教育之内的情况下,因为大部分(天主教)移民居住在城市,其中许多人上的都是教区学校(Baker, 1999)。



原因在于法案是在大众教育兴起以后才予通过的 (Landes & Solman, 1972)。还有, 一大部分作为社会控制目标的工人移民为天主教徒, 后者有一种逃避机制, 那就是上天主教会的大众教育学校 (Baker, 1992; Ravitch, 1974)。新马克思主义理论的种种局限性也在总体上说明了建立新的教育机会分配机制的企图——且不管是强化还是改善社会不平等状况——其成败取决于学生们是否愿意为这样的教育花钱。

因为移民, 尤其是天主教移民显然是资本家欲图通过教育加以控制的对象并使其变为美国工人, 因此有些学者试图通过检验移民比率——即总人口中移民所占的比例, 或一方面检验总人口中天主教移民的比例, 另一方面对照其入学率——的办法考察新马克思主义理论是否灵验。拉尔夫和鲁宾森 (Ralph & Rubinson, 1980) 发现从 1890 年到 1924 年间, 年度移民流量对美国公立中等教育只有 5 年的负效期, 因移民大多来自南部、中部和东部欧洲, 所以被称作令人担忧的“新”移民时期 (站在新教精英的角度)。这一移民造成的负效应与 20 世纪早期移民入学率低于本土美国人的研究发现是吻合的 (Lieberson, 1980; Perlmann, 1988)。同样, 沃尔特斯和欧康奈 (Walters & O'Connell, 1988) 也发现天主教移民的比例对 20 世纪早期的入学率有一定的负效应。

246

地位—竞争理论直接探究何以教育扩张过程一开始就有越来越多的适龄青年都选择入学这一社会现象。其最初的假设是: 最好的、最有权势的工作总是留给那些受过最多 (或“好”) 教育的人, 这种关联其实植根于早期的社会层次化惯例。教育扩张造成了某些职位对学校证书需求的“膨胀”, 作为回应, 学子们便决心在学校里多学上几年以便对未来的工作有更充分的准备 (Boudon, 1974; Collins, 1979; Thurow, 1974)。只要获得最令人羡慕的工作依然取决于教育上的好成绩, 学生们就一定会通过接受教育增强其竞争力并获得工作所需的文凭。根据这一逻辑, 对学生而言最重要的是一定要在教育成绩上高于其同伴而不一定是真实的教育水平。用伯登的话说, 在教育上排在前面的就会获得最好的工作; 教育成绩的普遍提高只能增加工作对教育量的需求, 而不必在意工作对具体技能的要求。也许是最为重要的, 既然社会精英的子女总能做到在校学习的时间高于弱势群体的子女, 地位—竞



争理论总能解释在教育水平日渐提高的情况下社会精英仍能保持其竞争力优于社会弱势群体,虽然后者的教育机会也得到某种改善。这里的政治后果非常重要。精英阶层的挑战者似乎更为关注他们接受的教育要多(好?)于其父母,而不太在意教育竞争中他们仍然步社会精英之后尘这一事实。这就解释了何以教育扩张对教育机会上的不平等毫发未损,就是说在没有旨在改变教育体系中不同社会阶层相对地位的外来干预的情况下,教育扩张不会改变社会地位的相对格局。

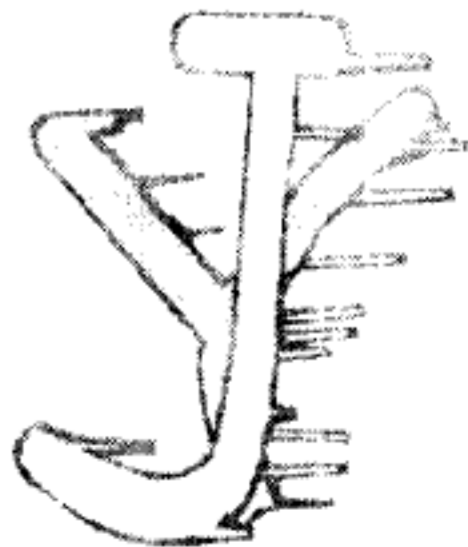
要评价地位—竞争理论就不仅需要关注后代学生获得延长了的学校教育这一历史事实,还要了解家庭背景与教育获得之间的联系。根据地位—竞争理论,享有最多特权的阶层在获得弥足珍贵的教育方面总能高于不那么优越的社会阶层。乍一看来,家庭社会经济状况与受教育年限的关联在美国各教育群体中连续走衰这一经验事实与地位—竞争理论不相协调,因为前者似乎暗示了长期以来获得教育的多少越来越不决定于家庭背景。然而梅尔(Mare, 1981)在分析家庭背景对教育逐级过渡(例如从小学到中学、高中毕业再上大学)的影响时,以其富有开拓性的研究证明了在美国教育史上家庭背景造成较高水平过渡的可能性确实增加了。这一重要发现在某种意义上支持地位—竞争理论,因为根据这一理论最重要的是获得教育的水平(即获得什么样的证书)而不是接受教育的年限。梅尔同时证明了接受教育的年限在美国呈上升趋势,而社会精英阶层的子女在高级别的教育中越来越占据绝对优势(也因而摘取了越来越大份额的珍贵的高等教育证书)。在英国(Halsey, Heath & Ridge, 1980)、菲律宾(Smith & Cheung, 1986)和以色列(Shavit & Kraus, 1990)也有类似的发现。

247

贮藏功能

有关教育扩张的另一种观点认为,教育的功能之一是为学龄青年提供了一个贮藏所。进一步说,教育体系的扩张不一定改变教育中的不平等现象。

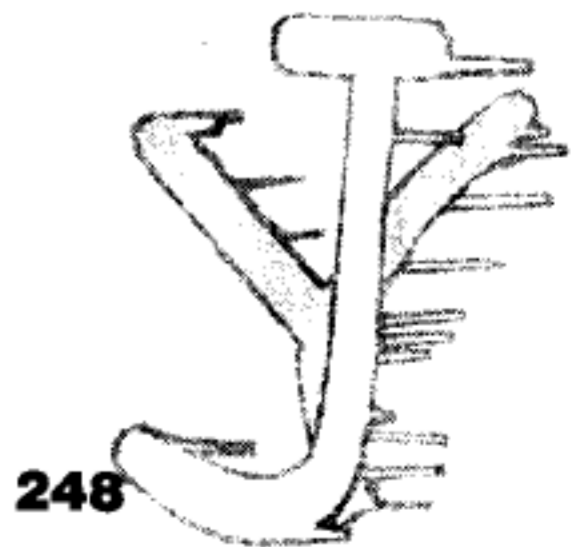
一种可能是,学校的招生只有在许多青年人在就业市场上找不到工作时才出现扩大(Grubb & Lazerson, 1982; Osterman, 1979)。让学校



吸收不然就失业了的青年在经济收缩而统治者试图减少社会上的不安定因素之时不失为一条富有吸引力的政策。有关的例证可能包括军人法案(G. I. Bill)和60年代初级学院的激增,前者资助二战以后的退伍军人接受大学教育,从而避免了大量无业退伍人员可能造成的危机(Piven & Cloward, 1971);而后者正值失业率开始上升之时(Grubb & Lazerson, 1982)。

尽管入学率有史以来一直呈上升趋势,但这并不排除一种可能性,即在扣除其他因素的情况下,在某个时期适龄青年入学率也会由于就业形势相对看好而出现下降。就是说某些时候就业机会的膨胀会把学生从学校里拉出去。事实上,19世纪由于制造业和商业的兴起而导致的青年就业机会的迅速增加似乎就是造成当时中等学校入学率降低的主要原因(Fuller, 1983; Katz, Doucet & Stern, 1982);而在20世纪前半期,由于失业率的上升中等学校入学率又开始增加(Walters, 1984)。同样,在社会经济生活中除了工作以外的其他活动日益减少也可能使上学变得对青少年富有吸引力;而此前参加这种与上学冲突的活动是孩子们打发时间的主要方式。例如,沃尔特斯(1986)发现二战以后女子接受高等教育的比率与平均结婚年龄和第一胎生育平均年龄的提高呈正相关。

有关可替代上学活动的变化影响入学率的最后一点涉及家庭经济组织结构(Rury, 1985; Walters & O'Connell, 1988)。美国历史的早期(在许多发展中国家现在还是这样,参阅Buchmann, 1996),许多家庭依靠家庭劳力的合作才能维持生计(Hall等, 1987; Hareven, 1982; Tilly & Scott, 1978)。由于20世纪初期经济生活的不稳定,(许多)家庭处在饥饿的边缘,因而家庭的生计要高于个体家庭成员的需要,至少家里的孩子是上学还是工作尚属无关紧要。然而“工作”并不一定就是正式的就业挣工钱(学校教育的贮藏功能、作为对高失业率一种反应的教育扩张谈的就是这一点)。工作也包括从事无薪的家务劳动,或是正式经济部门之外的某项劳动,比如街头摆摊、卖报等。与按月领工资的工人不同,无薪的家务劳动或非正式经济劳动可能是季节性的,或呈现其他某种周期性,但却不占用劳动者大量时间。因此无薪的家庭

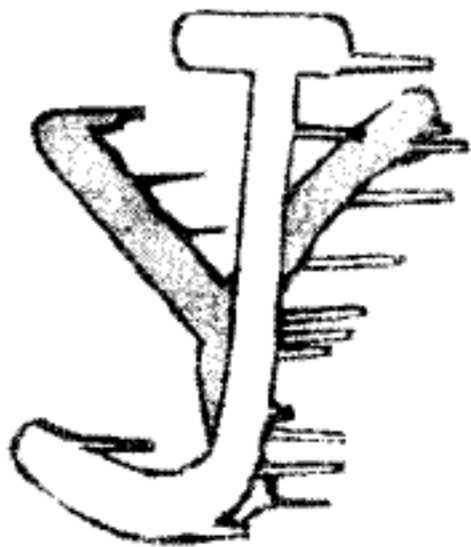


帮工或其他非正式经济工人与职业工人相比更容易做到半工半读,因为他们或者每天或者每年都有一部分时间可以用来上学。大量研究表明儿童就业影响教育(Fuller, 1983; Horan & Hargis, 1991),而且相比较而言儿童在工业企业就业比在农场就业与教育的不相容性就更大(Greene & Jacobs, 1992; Walters & Briggs, 1993; Walters & James, 1992; Walters, McCammon & James, 1990)。

公民与国家

尽管前文承认公立学校是由政府资助和经办的,甚至还分析了政治上的冲突或决议会对教育造成影响,但令人不解的是迄今还很少有人研究学校在哪些方面体现了政府机构的特性以及教育扩张、教育机会的分配植根于政府的框架之内并受政府的行为逻辑支配(参阅 James & Walters, 1990)。由教育增长和国家发展而来的有两条研究线索:一条侧重政治文化,另一条把教育视为公民应该享有的权利。

约翰·梅厄、弗朗西斯科·拉米雷兹,约翰·波里(John Meyer, Francisco Ramirez & John Boli)及其同事指出,大众教育的兴起和发展是政治文化变迁的结果。简而言之,始于19世纪的西欧和北美,发展至20世纪中期则在全世界范围内兴起了风起云涌的民族国家运动,各国均致力于建立强有力的政府、各国之间彼此承认合法地位的跨国体系,且欲图推行一种有明显西方特色的个体—公民模式,手段就是推广西方式的教育(Boli, 1989; Boli等, 1985; Meyer, 1980; Meyer, Boli & Thomas, 1987; Meyer等, 1992; Ramirez & Boli, 1982, 1987; Ramirez & Rubinson, 1979)。到20世纪中期,这种政治文化在全世界范围内占据了绝对优势。由此观之,需要解释的最重要的社会因素就是尽管不同国家可能存在体制上某些关键性的差异,但为什么近年来在全世界范围内会出现教育格局上的趋同。答案在于现代民族国家共有的一些特点上:信奉西方政治模式,表现在尊重个人的价值、视国家为个体之集合、颂扬进步、确认儿童自身的经历与社会化是成人健康发展之关键、国家必须依法管理社会(Ramirez & Boli, 1987)。梅厄等(1991)解释道,大众教育的集体标准化(包括把越来越多的学龄人口都送到公立



学校就读):

颂扬集体(国家)统一的主权和目的,关注对个体的重视及普遍性,颂扬社会(由公民组成的民族国家)完整的普适的世俗文化,把民族国家界定为推进进步的实体。(p. 131)

这一流派主要在以下三个方面进行了探讨。第一,它证明了仅凭国家特点还无法解释学校入学率上的种种变化(Boli等,1985; Meyer等,1977; Ramirez & Boli, 1987)。第二,它说明大多数国家学校入学率的变化呈S型,据说这表示扩张仅适用于现代跨国体系,而且迅速扩张往往恰逢民族国家模式强化之时(Meyer等,1992)。第三,它揭示了差不多所有国家的宪法都明确规定在意识形态上要支持大众教育和公民建设,而且还有极具影响的国际组织在促进和推广(Boli-Bennett & Meyer, 1978; Fiala & Lanford, 1987; McNeely, 1995)。

有关大众教育——在教育扩张过程中得以实现——与重视普适性的“现代”政治文化密切相关这一论点,暗示了公共教育向大众体系的转化会导致教育机会在社会各个群体中的分配更为公平。毕竟平等是西方文化中的一个核心价值观念。如此看来,这一流派的研究对社会中教育机会分配的格局或过程几乎没有过问——这一点倒让人有点惊诧不已。

还有研究从福利国家组织及政治基础的角度审视教育与公民权的关系。教育被理解为公民的一种权利(Marshall, 1950),是现代福利国家中的公民理当享受的社会福祉(现代福利国家的兴起、公民权利的扩展及其发展等非本文主题)。现代国家的公民就意味着享有平等的社会权利。例如马歇尔认为公民权——包括流动自由、言论自由、享受公正待遇的权利等——是诸如选举等政治权利的前提,而政治权利决定公民享有哪些社会权利,比如教育。依此逻辑,如果总人口中越来越多的人都能享有充分的公民权或公民权的范围不断扩大,那么教育就会扩张,教育机会构成也会变得更开放。

享有公民权的人群范围的扩大从两个方面影响教育。



第一，有学者认为它鼓励社会精英扩大教育机会，因为许多半成品的公民必须接受社会化训练才能承担完全公民的责任。这一理论曾被用来解释何以大众教育的扩张在美国要早于西欧 (Katznelson & Weir, 1985; Rubinson, 1986)：美国工人先于西欧工人享受到了公民的权利，所以美国精英们送工人到学校接受社会化及公民职责训练的动机更强烈。美国教育的历史研究发现，19 世纪美国推行公共教育旨在推动公民权的普及，而不是为了获取个人的社会地位或物质财富（例如参阅 Cremin, 1980; Kaestle, 1983; Spring, 1980）。

第二，公民权范围的扩大鼓励大批青少年纷纷入学，因为新近成为公民的人可能感到更有理由享受教育这一社会权利，或因为公民权范围的扩大为他们提供了更多接受教育、实现自身梦想的政治资源。例如沃尔特斯(1999)指出，19 世纪末 20 世纪初，父母曾为奴的南部美国黑人以及在本土只享受极少公民权的东、南欧等国移民特别珍视自身接受公共教育的权利，虽然家庭有限的资源常常使得接受教育成为一件困难的事情。南部黑人接受教育——或者说享受最根本的一项公民权——的愿望尤为强烈，刚刚才成为过去的奴隶制永远是一道抹不去的黑影。安德森(Anderson 1988, p. 17)曾说，对前身为奴的人而言读写能力是作为遭受压迫的对立物形态存在的；琼斯(Jones, 1980)也曾指出，能够接受教育是对“白人权威的一种个人和集体反抗”的举动 (p. 49)，一句话，是一个自由人的权利。

美国历史上有关公民权影响受教育权最为黑暗的事例发生在重建时期与民权运动爆发期间。南部黑人基本上被剥夺了包括基础教育在内的一切形式的受教育权利。大致在 1890 至 1910 年期间，南部各州相继制定法律，实施新的选举办法，从而剥夺了一切黑种人及贫困白种人参加选举的权利(Ayers, 1992; Kousser, 1974)。在失去了选举权和其他政治权利之后，也可能正因为如此，南部各州教育上的种族不平等现象开始普遍蔓延 (Anderson, 1988; Bond, 1934, 1939; Harlan, 1958; Kousser, 1980; Margo, 1982, 1990; Myrdal, 1944)。黑人学校与白人学校在资金的分配上变得非常悬殊。另外，沃尔特斯、詹姆斯和麦克卡门(Walters, James & McCammon, 1997)发现公民权的剥夺改变了对

250

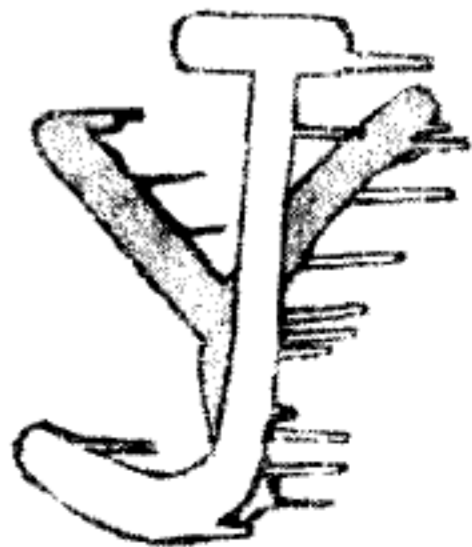


黑人与白人教育机会分配的决定因素,但凡教育机会在当初的分配不以肤色为依据,后来教育上的不平等现象也不会那样严重(后面一点可同时参考 Margo, 1987)。这条研究线索提醒我们,在研究教育上诸种不平等现象的历史变迁时,必须注意到教育扩张与决定教育分配的规则之间有一种重要的交互作用。

教育扩张与社会进步

我想讨论有关教育扩张理论与研究的目的在于考察美国及其他工业化国家教育迅猛发展与教育实现其自身的核心社会价值——打破阻碍成就与流动的社会障碍——的程度之间的关系。教育理论的几个主要流派提出了多种可能性,但却庞杂不清。功能主义把教育扩张同社会对知识、才能、技能要求的提高相联系,并进而弱化社会出身与接受教育过程之间的关联。不过与功能理论的几个核心结论相反,社会出身对关键的教育过渡能否实现带来的影响一直以来就相对稳定。另外,研究发现,现代化、工业化及城市化的一些关键指标都无法预测是否会出现教育扩张。新马克思主义理论暗示教育扩张会强化现存的阶级不平等现象,但却不能解释社会精英如何通过教育实现上述目标。这些理论都没有把国家看作是独立于教育之外的组织,但它们同样也没有关注个体及家庭的行动或行为——无论是决定是否上学或试图对教育政策施加影响。现有的关于社会出身与教育过渡之间关系的证据支持地位—竞争理论,但后者尚未成功澄清究竟哪些影响来自个人与家庭的决定,而哪些又是政治过程或决议导致的结构变化效应。还有一种理论侧重把教育看成是就业的一种替代性行为且主要取决于个人和家庭的决定,但同时暗示教育扩张是因为学生找不到更有意思的打发时间的方式,与此相当,教育也不一定就能改变社会出身与教育获得之间的关系。

有关教育、公民权与国家的理论研究更直接谈论的是国家决策和行为而不太关心个体和家庭做出了哪些决定。其在理论上把接受教育的权利看作是“合法”现代政府与现代公民的一个核心组成部分。制度主义理论更重视总体格局的变化而不是不同社会群体在教育上的分



配格局。教育与公民权的研究确实建议,在公民权范围不断扩大的情况下,教育扩张应辅以教育中不平等现象的削减。 251

总体而言,有关教育扩张的研究只为确立教育扩张与社会进步之间的关系提供了部分证据。本文在下一节将详述,目前研究的一大局限是该理论基本上还没有对下述事实做出解释,即:教育扩张是由政治决策和个人与家庭是否送子女上学共同确定的。既有影响教育机会分配格局的政治决策,又有个体和家庭作出的决定——是否送子女上学。

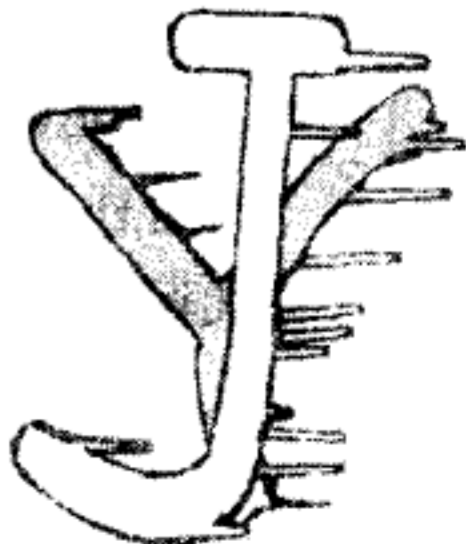
机会构成与入学率增长

学校向所有前来美国的人开放——至少大部分研究美国教育发展的文献是这样假定的,而不再做进一步分析。有关美国教育扩张的经验研究假定教育的增长是一个如鲁宾森(1986)所说的需求驱动过程,重点大都放在导致青少年入学率提升的各种因素,而几乎完全忽视了是否真的存在那么多可供就学的机会。真的,这种理论对政治决策、政治冲突和政治过程的忽视令人吃惊。

这一假设关注两个问题。第一,它没能准确地概括美国的教育,因为对于南部美国而言,无论黑人还是白人,都不能成立。*在南部,确实存在教育机会不足的问题,而仅这一点就足以使该上学的孩子们无学可上。这种结构性的制约对非洲裔美国人来说尤为突出。本节后面还要谈到这一问题。

更重要的,研究美国除南部以外的教育文献包含一种想当然的假想前提,即认为只要一有需求,公立教育体系就会(立即、毫无问题地?)扩张去满足它,而这在研究者看来是理所当然的、非常正常的、甚至是不可避免的。关于何以如此、哪些政治过程导致了这种情形等重要问题却无人问及。这种对美国除南部以外的公立教育如何满足所有来到新大陆的移民教育需求这一问题的漠不关心就更令人迷惑不解了,所有这一切想来是多么的不可思议。南方根本不是这种情况,其他

* 顺便提一下,这种理论同样可能不适用于其他地域的弱势群体,比如西南部的墨西哥裔美国人或西海岸的亚裔美国人。



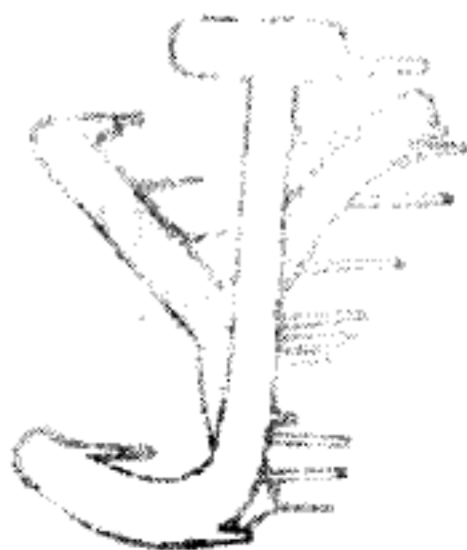
发达工业化国家也不是这样。例如在 19 世纪的西欧,政府审慎地控制公立学校有限的教育资源,而此时公立教育在美国正在迅速扩张。直到近几十年以来西欧各国才开始取消通过竞争激烈的考试才能进入学术水平较高的综合中学(大学预科)或审慎地控制高等教育名额的做法。与美国不同,日本通过施行严格的竞争激烈的考试制度严密控制高等学府的入学(参阅 Brint,1998 第二章的访谈)。

要想理解美国与西欧在教育政策上的这些关键的——至关重要的——区别,非常重要的一点是要考察福利国家制度在两地的发展过程。就社会福利政策而言,美国“例外论”的一个特点是美国长期以来就被看作是远非发达的“福利国家”。不过,就为大众提供公共教育而论,我们的福利政策却是举世无双的慷慨和普遍,且实施的时间要远远早于一直举世公认的福利国家之魁首——美国在此方面的独领风骚想来确实不无讽刺意味。美国在教育上属于福利国家的例外论因而有两点重要内容:与其他发达工业化国家相比美国确实较早实施了慷慨的教育政策,令人刮目相看;不过美国在教育政策上的慷慨却并不针对全部美国的福利项目,中间存在着明显的区别对待,故而其收益也不是那么慷慨。

252

以上论述都是为了说明研究美国教育增长和发展的学者们必须要看到在这种貌似不惊人的现象背后存在着一个问题:有关政策决定为所有欲求教育的人提供公共教育。我故意使用了“政策决定”这个字眼,就是要提醒一下:我们必须把这种状况看作是一系列政治过程和国家干预的结果。地方、州、联邦各级政府一系列相关政策使所有新来者都能接受公共教育,比如教育投资的决定、学校建设的决定、教师培训及聘用的决定、教育内容的决定、证书管理与发放的决定、课程制定的决定以及教育选拔性的决定。作出这些决定或者是出于公众压力,或者是因为有了足够的资金。

这种无限制的增长、无限制地满足任何人适当的教育需求,可能是美国教育史上最有影响的政策决定了,而且是最为重要的“教育改革”,虽然这一切目前还在进行中。正是这种政策决定才造成在美国入学率的不断增长且在这一过程中由于种种因素的影响而导致出现波



动,这种种因素使个人情愿选择上学或一旦入学便留在学校继续接受教育,而不受任何结构性限制的约束。正是在这样一种背景下美国的教育扩张才成为一种需求驱动的过程。

将美国南部以外地区这一政策的实施何以导致入学率无限制增长的事例与那些根本无力满足所有新来者接受教育的地区两相比较,我们就会对这一政策的前因后果有更好的了解。这里主要列举了美国南部和西欧的例证。*

美国南部的事例

美国南部实施政府资助和管理的大众教育制度与美国其他地区比较相对迟缓。早在19世纪的最初三十年里其他地区就已经建立了“公立”中小学,而在南部地区却迟至美国内战之后还没有建立起来,甚至白人的孩子也没有这样的学校可上。重建时期结束,南部各州才把接受公共教育作为一项权利写进宪法,同时为黑人和白人设立了不同的教育体系。然而南部的教育资源本来就很有限,尤其对于黑人而言更是如此;黑人与白人儿童在享有教育机会上的差别在19世纪末20世纪初黑人和部分穷苦的白人被剥夺公民权以后急剧地加大(Bond, 1934, 1939; Harlan, 1958; Kousser, 1980; Margo, 1982, 1990; Myrdal, 1944)。对本文主题来说更为重要的是,在那个时期黑人与白人的入学率在很大程度上均受制于教育资源的严重不足(Walters等, 1997),而黑人儿童入学受到的限制就更大(有关因教育资源不足黑人儿童入学所受的种种限制,同时参阅 Margo, 1990; Walters & Briggs, 1993; Walters & James, 1992)。沃尔特斯(1992)指出,美国北部地区政策的一个特点是极具包容性,而南部地区教育政策却充满了排斥性。

沃尔特斯等(1997)进而发现,19世纪南部各州对黑人及穷困的白

* 例证重点放在那些显然是不愿为大众提供教育机会的各州,而不是州财政现在(或过去)真的没有能力做到这一点,就像现在状况依旧如此的许多第三世界国家那样(Fuller, 1991)。导致教育机会不足有两种非常不同的政治情形:要么是州财政无力支付,要么是有能力而不愿去做。



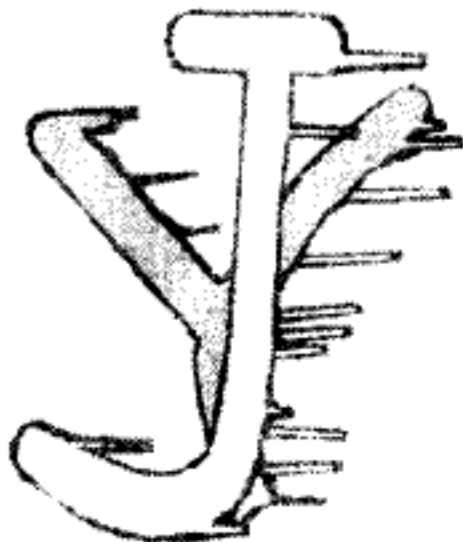
人包括选举权在内的公民权的剥夺实际上改变了教育资源在白人与黑人儿童中间分配的格局。在公民权被剥夺之后,校董事会有关教师、学校等对黑人、白人儿童的分配方面的决定似乎并不是针对入学压力或需求做出的反应。另外,剥夺公民权似乎给校董及其他政府官员更多的权力,可以毫无顾忌地在教育资源的分配上歧视黑人。他们的分析是围绕着公民权,尤其是选举权而展开的。没有选举权,也就是没有完全的公民权的群体很少有能力迫使官方公平地分配教育机会。还有,政府官员同样缺乏为没有公民权的群体提供“良好”教育的动机,因为他们不必拍这些人的马屁以获得其政治支持,也不必担心其在选举时做出“不负责任”的选择。

西欧的事例

西欧各国在教育机会的控制上一直要比美国更为严厉,尽管前者自20世纪七八十年代以来也进行了一系列的改革,以消除教育增长的种种壁垒。在西欧许多国家,小学以后的教育历来(在某种程度上现在还是)受到学费、刻板的分流、凭入学及分级考试决定学哪些课程或进入不同的高一级学校、高等及名牌学校入学名额的严格控制等因素的制约(Archer, 1979; Brint, 1998, 第二章; Heidenheimer, Hecllo & Adams, 1983; 经济合作与发展组织[OECD], 1996; Ringer, 1979)。在某些方面,西欧与(南部以外)美国的差异和美国南部与其他地区的差异有几分相像:前者严格控制入学,实施的是“排除政策”,而后者通常为所有人提供教育,实行“包容政策”(Walters, 1992)。^{*}

一系列有关西欧各国教育扩张的经验研究表明,在西欧入学明显受制于一种相对封闭的资源结构(Garnier, Hage & Fuller, 1989; Hage & Garnier, 1992; Hage, Garnier & Fuller, 1988)。嘎尼亚、海奇和富勒与美国需求驱动教育扩张的情形进行了比较并得出结论说,西欧在教育上的封闭性主要是由西欧各国僵化的阶级结构、强大的中央集权以及相对有限的公民权益等因素决定的。鲁宾森(1986)、卡茨尼尔森和威尔

254



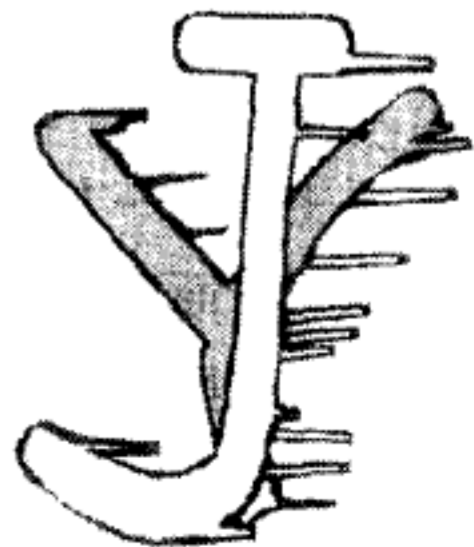
^{*} 发达工业化国家中只有少许几个实行类似美国的开放制度,比如加拿大。其他国家比如澳大利亚,实施的是与西欧各国极为相近的严格控制入学的制度(Brint, 1998)。

(Katznelson & Weir, 1985)也得出类似的结论说,美国在教育权利上少有阶级冲突是其阶级构成与公民权益交叉作用的结果:由于工人阶级很早就在没有多少冲突的情况下获得了公民权,精英阶层认为给工人阶级适当的受教育的权利是符合自身利益的,因为这样后者就能接受社会化、民主的价值观并做出“恰当的”政治选择。

教育改革、扩张与平等

入学率的提高在某种重要的意义上代表了教育机会的扩张,这对于那些早就享有教育权利的群体而言就显得更为突出。但不管怎么说,教育的扩张并没有减少精英阶层的子女相对于弱势群体子女在教育上享有的优势。如前所述,在美国(Mare, 1981)、英国(Halsey等, 1980)、菲律宾(Smith & Cheung, 1986)和以色列(Shavit & Kraus, 1990)都有同样的发现。与波登(Boudon, 1974)的结论相符,这种情况之所以发生是因为教育扩张本身不一定改变各社会群体在“教育队列”中的相对位置。就是说,精英阶层总能做到通过接受比竞争者更多的(或更珍贵的高档次的)教育而排在教育队伍的最前列。波登的结论昭示人们有必要分别考虑教育体系总体增长(比如学校规模扩大)以及改变教育机会分配规则对教育平等造成的影响。(同时参阅 Mare, 1981。作者论证了在研究代际教育流动性时把平均教育成就增长的效应与社会群体在入学率或完成各级学业等方面的变化带来的效应分别考察的重要性。)如果教育扩张不能带来更多的平等,那么旨在直接改变教育机会分配规则的改革又会产生什么样的结果呢?同样重要的是,教育扩张与改革如何能够协同创造教育上更多的平等呢(抑或不能做到)?

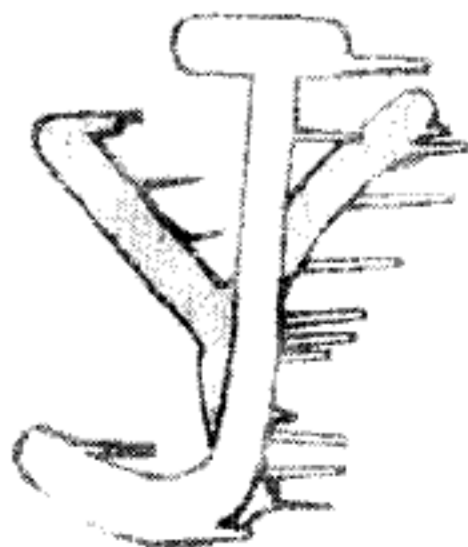
旨在推动更多教育平等的改革在缩小整体的阶级或其他社会分化方面并不比教育扩张更加有效。关于这一点最为有力的证据出自沙威特和布劳斯菲尔德(Shavit & Blossfeld, 1993)编辑出版的一部著作,该书包括了对十三个不同的工业化国家家庭背景对教育成就的影响进行比较分析的结果。在其中的十一个国家中,不同社会阶层在教育成



就上的不平等近几十年来一直非常突出,尽管有些国家也曾实施了旨在推进教育平等的富有深远影响的改革,包括捷克斯洛伐克、匈牙利和波兰。作为两个反面的例证,瑞典与荷兰的情况同样发人深省。作者把后两国教育不平等现象的减弱归功于其福利政策,这种福利政策在教育体系之外大大地推进了社会公平。换句话说,促使教育机会更为公平分配的原因在学校之外。

其他有关推动教育平等的具体教育改革研究得出了类似的结论,即教育获得方面的改变很少带来社会分化状况的改善。例如,1967年在爱尔兰的各项改革措施中有一项是免除中学的学费,但却没能明显地改变工人阶级在就学上的劣势(Raftery & Hout, 1993)。社会主义时期的匈牙利也曾试图直接改变教育机会的分配方案,即为工人阶级的子女在中学和大学保留大量的学习机会,然而基于阶级的在中学和大学教育中的不平等状况却一直没有改变(Hanley & McKeever, 1997)。在东欧各国中,匈牙利最为彻底地实施了有关教育权利方面的“反歧视政策”,但家庭社会地位与子女的就学机会仍然顽固地不肯脱钩(Wong, 1998)。在英格兰和威尔士,原有中学教育中的双轨制,规定不同的学生上不同的学校,或继续接受高等教育或完成中等教育即告结束(分别称为“文法中学”和“现代中学”);在六七十年代中期却让位于综合中学,接受能力不同的各类学生。不过这项改革也未能减弱家庭出身与教育获得之间的关联(Kerchkhoff, Fogelman & Manlove, 1997)。1968年荷兰实施的一项重要改革同样未能剪断家庭背景与教育不同水平过渡之间的联系(Dronkers, 1993)。

前面提到的几项教育改革均未能实现教育公平的设想,原因有以下几个。不管是政府违约还是本来的设计就是如此,以上改革都没能阻止精英阶层借以巧妙躲避改革会给自己带来的种种不利,或是全部或是部分。在这一点上,社会主义国家的例证特别引人注目,因为社会主义者一方面要给予传统以来处于劣势的群体以更多的教育机会,另一方面要对传统上享尽优势者的教育机会予以限制。换句话说,社会主义国家的教育政策就是要比资本主义更为彻底地限制(或铲除)精英阶层的安全阀。在匈牙利,精英阶层使用行贿、私人关系及其他超越

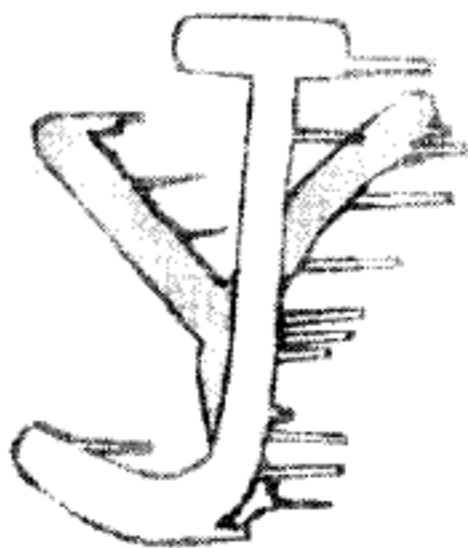


法律的手段为其子女疏通教育渠道(Szelenyi & Aschaffenburg, 1993)。另外, 行政官员和职业人士——尤其是同时具有党员身份的职业人士——的子女会凭借自身的文化资本轻松地克服中学和大学在名额上的限制(Hanley & McKeever, 1997)。在捷克斯洛伐克, 不但原有的代际教育不平等格局没有能够打破, 又加上了一层党员的特权——王(Wong, 1998)把这一现象归因于顽强的家族势力在作祟。

不同国家的社会精英阶层为削弱教育改革措施对其造成的不利影响而采用的方式存在着种种差异, 这主要决定于教育体系的结构、精英们富有优势的资源所在以及改革本身的性质。不过, 在用以抵消旨在削弱精英阶层保有社会优势的改革的诸种措施中有一种结构性机遇常数。在所有的案例中, 入学率在改革前后都呈现出一种扩张趋势。这种教育扩张自然给弱势群体在教育获得上带来绝对改善(与先前群体中同一阶层的人比较), 但同时也不会损害精英阶层享有的相对教育优势(“相对”于群体中的劣势人群)。

拉夫特里和豪特(1991; 同时参阅 Hout, Raftery & Bell, 1993)声称有一种他们称之为“不平等建构最佳维持”(MMI)的程序, 可以解开何以那么多旨在推动教育平等——即弱化家庭出身与教育获得之间的联系——的改革均未能如愿以偿这一貌似无解的谜团。他们拿 1967 年爱尔兰取消中学学费的改革作为例证进行了说明。正如人们想象的那样, 改革增加了工人阶层子女在中学的入学率, 但却并未改变社会背景对学生升学过渡造成的影响。拉夫特里和豪特解释说, 决定这一异常现象产生的有两个因素。免除学费的结果是所有阶层子女的入学率都得到提高而不仅仅是工人子女, 但阶级背景对孩子是否上中学的影响依然很大——且对后续过渡(例如上大学)的影响更大。用他们自己的话说:

这种趋势和分化共同暗示着摆脱了阶级差别的教育发展计划帮助来自所有阶层的孩子们跨越了教育体系中的第一个障碍, 也是最大的阶级障碍。教育扩张通过弱化整体教育分配中的阶级差别使那些本来因为阶级出身可能根本上不了学的孩子上了中



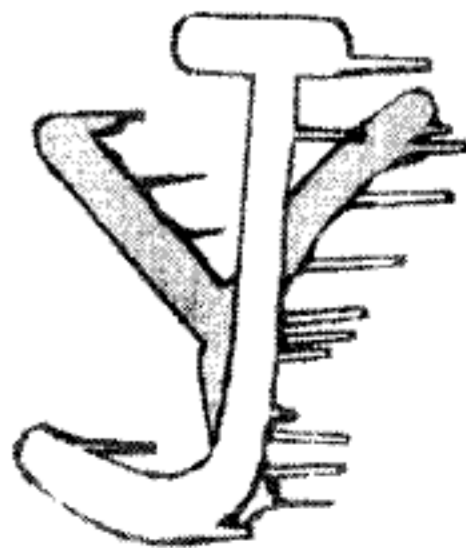
学,但同时也没能触动在任一过渡关口的阶级选择性。(p. 60)

最大限度地维持不平等的一个关键指标是,中学阶段的教育扩张把凭阶级背景选择学生的关键时期推到了大学入学阶段。

众多研究发现,教育改革不会减少教育中的不平等现象。但也有两个例证从表面看来似乎与此结论不符:一个是泼斯特(Post, 1994)有关香港实施中学免费义务教育的研究,另一个是加莫兰(Gamoran, 1996)对苏格兰中等教育课程改革的研究。泼斯特发现在香港实施改革后,家庭收入不再成为能否上中学的决定因素;而加莫兰证实由于在中学阶段实施课程标准化改革,苏格兰在中学教育消除社会不平等方面取得了成就(有标准化测试结果为证)。不过请注意,这两项研究的重点均在中学阶段而非整个教育体系中的过渡,因此不能说明是否存在如下的可能性,即重要的教育选择可能已经被转移到中学修学期满或升入大学的几率上面去了。

以上有关教改的研究对我们认识扩张与改革对教育公平的共同影响有哪些启示呢?豪特等(Hout, 1993)主张在两个过程中应该存在一个连接:“不平等建构最佳维持命题”的一个基本观点就是“教育体系失去了增长的可能性,各个社会阶层就不会有教育机会的再分配”(p. 48)。换句话说,是教育扩张减轻了阶级地位对受教育权利的影响。然而他们却忽视了一个并列的论点,即教育扩张同时增加了精英阶层在教育体系最高层次的参与,故而能够在教育文凭的游戏中保持其总体的竞争优势。我相信,教改研究所提供的证据引导出如下重要的条件限定:除非政府预见到并封锁一切精英阶层可以用来规避改革的途径,我们不可能指望旨在消除中等及高等教育中不平等现象的教育改革发挥教育应该发挥的促进整体社会公平的作用(这在政治上是否可行,或真正有人愿意采纳,是完全不同的另一个问题)。教育的巨幅扩张,也是20世纪最为重要的教育改革,为社会精英保持其相对优越的教育优势提供了最重要的手段。

因此,教育扩张实际上可以起到一种反改革的作用,抵消旨在通过改变教育机会分配规则实现消除社会不平等现象的外在干预。由此

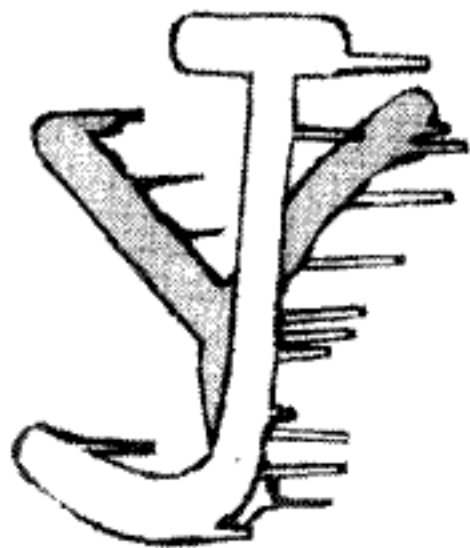


观之，无限制的教育增长——好似教育中市场经济规则的运行——并非失去政府干预的结果。相反，这是政府有意要实施的政策，至少目前我们谈到的几个实力强大的国家是这样。无限制的增长既能使精英阶层保持自身教育上的优势地位，又给工人阶级提供了比以前更多的教育机会，从而同时“买断”了两个社会群体在政治上的支持。工人阶级关心的是他们得到的蛋糕份额比过去是否多了，现在这一群体比过去同一阶层的群体接受了更多的教育。而精英阶层关注的是他们自己享受的蛋糕份额并没有因之而缩小，因为蛋糕总体增大了，所以在教育游戏中仍能稳操胜券。然而不管同时扩张教育又能保障精英阶级的优势地位这种结局在政治上是多么的诱人，无限制的教育扩张与旨在促进社会公平的教育改革似乎是南辕北辙。*

这就是本文题目“增长的限界”中提到的限界之一：纵容入学率无限制的提高，政府实际上为精英阶级提供了规避改革的工具，所以改革未能有效消除教育中的阶级分化。即使在先前作为重要选择关口的教育阶段（例如，中学入学阶段）实现了社会公平，教育扩张便把关键选择推向更高的阶段（比如，大学入学阶段）。教育竞争中最重要的是绝对的获取，而变成了相对的优势。因此，精英仍能取胜。

还有另外一个限界。在某一点，政府或家庭再无力承担扩张需要的巨额费用，或出于某种其他原因不再鼓励或不允许学生在学校里学习那么长的时间。例如美国高等教育大众化的做法可能就是教育增长的一个限界。在本手册的另一章，柯林斯（第九章）证实，古代和现代高等教育的扩张都是文凭决定社会地位激烈竞争的结果，后来文凭变得越来越滥、越来越昂贵，终于无力支撑，扩张遂垮台。如果再无级别可争，精英们总会想出其他办法保持自己的优势地位，也许是资助能够显示其地位重要的各类学校教育（例如精英大学而不是公立学校）。

* 请注意：无限制教育扩张的政策最早起源于美国，后来各国竞相效仿，成了世界通行的不成文的规范（包括西欧等许多国家曾试图采取措施控制教育无限制的扩张势头，但这些措施近几十年来又被取消了），看来教育改革是注定要受扩张的侵害，而且现在比过去厉害多了。



结 论

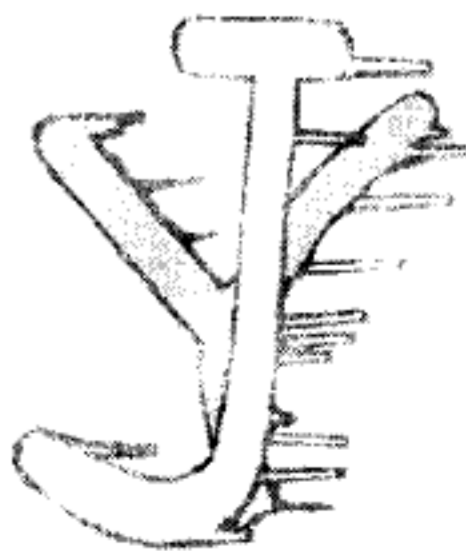
在现代社会，教育比任何其他机构都更有希望推动社会进步、促进机会平等。在美国及其他所有发达工业国家，教育在近几十年里经历了大规模的扩张。这一方面是由于政策制定者希望扩大教育的“容量”，另一方面也是由于个人与家庭都想充分利用这一机遇提高自身的教育水平。与此同时，我们还目睹了各式各样的教育改革，其目的均在于通过教育铲除阻碍进步的种种社会经济障碍，使教育机会的分配与社会出身的关系更为中性化。政策制定者与学者们都指望两种体制变革——体系扩张（比如增加入学率、增加教育获得）和教育机会分配规则的变化——能够减少或铲除学生就学升级中存在的社会不平等现象。不过有证据显示，这两种体制变革均未能显著改变社会地位与求学晋级之间的关系。

258

对此本文提出建议，必须同时关注教育体系中规模增长与机会分配这一双重过程。目前大多数研究在关注的重点上表现出非此即彼的倾向。本文作者认为，除非我们同时关注教育体系中教育机会的分配问题，否则不可能认清教育扩张发生的原因及其造成的后果。与此相对，作者认为之所以几乎所有的旨在通过教育消除社会不平等的重要改革都收效甚微或流于形式，这一点看来不可思议，其实是忽略了教育同时也在扩张，就是说没有认识到教育扩张可能起到一种反改革的作用。*有些关于社会流动性的研究试图通过外界控制，实现体系增长对机会分配决定因子的规范（例 Mare, 1981；遂有后继者），但这还不等于研究教育扩张与改革之间动态的相互作用。

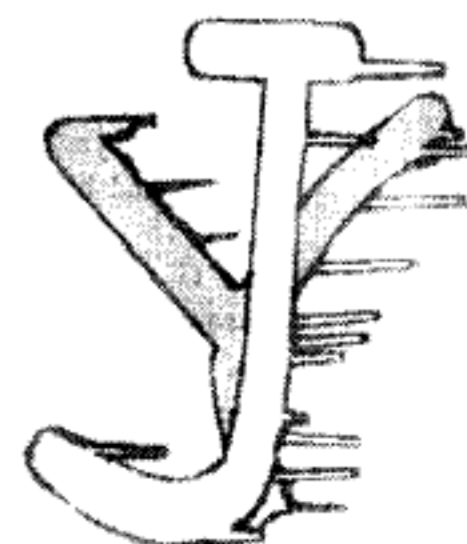
致谢：本研究承斯宾塞基金会（Spencer Foundation）及国家自然科学基金会（SES93-10585 和 SBR95-11835）鼎力资助，特此感谢。

* 同时考察是否存在精英阶级借以规避改革的其他具体情境也是很重要的。

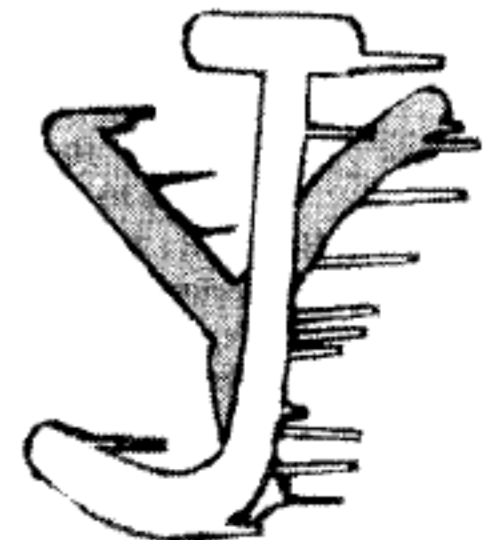


参考文献

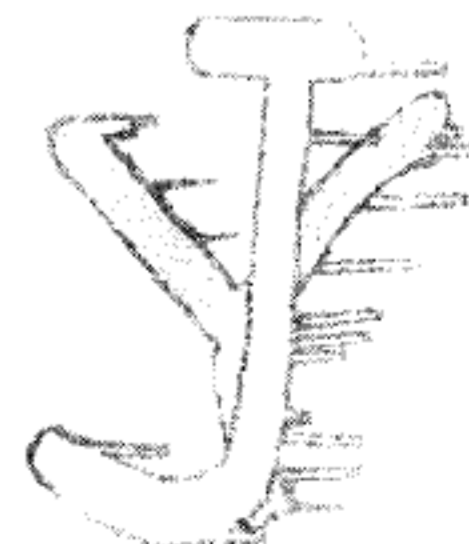
- Anderson, J. D. (1988). *The education of Blacks in the South, 1860-1935*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ayers, E. L. (1992). *The promise of the new South: Life after reconstruction*. New York: Oxford University Press.
- Baker, D. P. (1992). The politics of American Catholic school expansion, 1970-1930. In B. Fuller & R. Rubinson (Eds.), *The political construction of education* (pp. 189-206). New York: Praeger.
- Baker, D. P. (1999). Schooling all of the masses: Reconsidering the origins of American schooling in the post-bellum era. *Sociology of Education*, 72, 197-215.
- Bell, D. (1972). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Boli, J. (1989). *New citizens for a new society: The institutional origins of mass schooling in Sweden*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Boli, I., Ramirez, F. O., & Meyer, J. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29, 145-170.
- Boli-Bennett, J., & Meyer, J. W. (1978). The ideology of childhood and the state: Rules distinguishing children in national constitutions, 1870-1970. *American Sociological Review*, 43, 797-812.
- Bond, H. M. (1934). *The education of the Negro in the American social order*. New York: Octagon Books.
- Bond, H. M. (1939). *Negro education in Alabama: A study in cotton and steel*. New York: Octagon Books.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic.
- Brint, S. (1998). *Schools and societies*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Buchmann, C. (1996). *Family decisions and social constraints: The determinants of educational inequality in contemporary Kenya*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Sociology, Indiana University.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Cremin, L. A. (1980). *American education, the national experience, 1783-1876*. New York: Harper & Row.
- Dronkers, J. (1993). Educational reform in the Netherlands: Did it change the impact of parental occupation and education? *Sociology of Education*, 66, 262-277.
- Fiala, R., & Lanford, A. (1987). Educational ideology and the world educational revolution. *Comparative Education Review*, 31, 315-333.
- Fuller, B. (1983). Youth job structure and school enrollment, 1890-1920. *Sociology of Education*, 56, 145-156.
- Fuller, B. (1991). *Growing up modern: The western state builds third world schools*. New York: Routledge.
- Gamoran, A. (1996). Curriculum standardization and equality of opportunity in Scottish secondary education: 1984-90. *Sociology of Education*, 69, 1-21.
- Garnier, M., Hage, J., & Fuller, B. (1989). The strong state, social class, and controlled school expansion in France, 1881-1975. *American Journal of Sociology*, 95, 279-306.
- Greene, M., & Jacobs, J. (1992). Urban enrollments and the growth of schooling: Evidence from the U.S. 1910 Census Public Use sample. *American Journal of Education*, 101, 29-59.
- Grubb, W. N., & Lazerson, M. (1982). Education and the labor market: Recycling the youth problem. In H. Kantor & D. Tyack (Eds.), *Work, youth, and schooling* (pp. 110-141). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Guest, A. M., & Tolnay, S. E. (1985). Agricultural organization and educational consumption in the U.S. in 1900. *Sociology of Education*, 58, 201-212.
- Hage, J., & Garnier, M. (1992). Strong states and educational expansion: France versus Italy. In B. Fuller & R. Rubinson (Eds.), *The political construction of education* (pp. 155-172). New York: Praeger.
- Hage, J., Garnier, M., & Fuller, B. (1988). The active state, investment in human capital, and economic growth: France, 1825-1975. *American Sociological Review*, 53, 824-837.
- Hall, J. D., Leloudis, J., Korstad, R., Murphy, M., Jones, L. A., & Daly, C. B. (1987). *Like a family: The making of a southern cotton mill world*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Halsey, A. H., Heath, A. F., & Ridge, J. M. (1980). *Origins and destinations: Family, class, and education in modern Britain*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Hanley, E., & McKeever, M. (1997). The persistence of educational inequalities in state-socialist Hungary: Trajectory versus counterselection. *Sociology of Education*, 70, 1-18.
- Hareven, T. (1982). *Family time and industrial time: The relationship between the family and work in a New England industrial community*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Harlan, L. R. (1958). *Separate and unequal: Public school campaigns and racism in the southern seaboard states 1901-1915*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Heidenheimer, A. J., Hecl, H., & Adams, C. T. (1983). Education policy. In A. J. Heidenheimer, H. Hecl, & C.



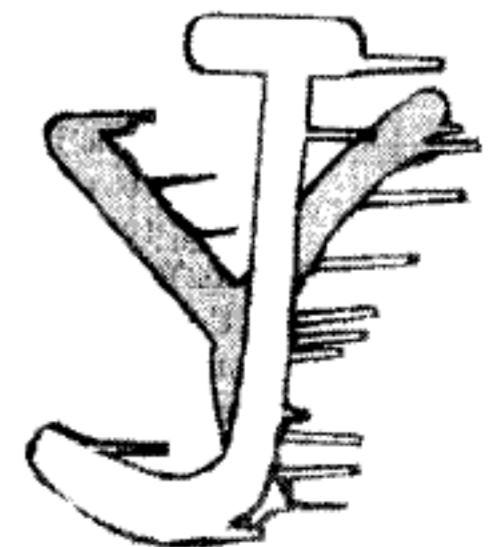
- T. Adams (Eds.), *Comparative public policy* (pp. 21–51). New York: St. Martin's Press.
- Horan, P. M., & Hargis, P. G. (1991). Children's work and schooling in the late nineteenth-century family economy. *American Sociological Review*, 56, 583–596.
- Hout, M., Raftery, A. E., & Bell, E. O. (1993). Making the grade: Educational stratification in the United States, 1925–1989. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality* (pp. 25–50). Boulder, CO: Westview Press.
- Hum, C. H. (1985). *The limits and possibilities of schooling* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- James, D. R., & Walters, P. B. (1990). The supply side of public schools: Local state determinants of school enrollment patterns in the U.S. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 9, 81–110.
- Jones, J. (1980). *Soldiers of light and love: Northern teachers and Georgia Blacks, 1865–1873*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Kaestle, C. F. (1983). *Pillars of the republic: Common schools and American society, 1780–1860*. New York: Hill and Wang.
- Kaestle, C. F., & Vinovskis, M. A. (1980). *Education and social change in nineteenth-century Massachusetts*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Katz, M. B. (1968). *The irony of early school reform: Educational innovation in mid-nineteenth-century Massachusetts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Katz, M. B. (1971). *School reform: Past and present*. Boston: Little, Brown.
- Katz, M. B., & Davey, I. E. (1978). Youth and early industrialization in a Canadian city. *American Journal of Sociology*, 84(suppl.), S81–S119.
- Katz, M. B., Doucet, M., & Stern, M. (1982). *The social organization of early industrial capitalism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Katznelson, I., & Weir, M. (1985). *Schooling for all: Class, race, and the decline of the democratic ideal*. New York: Basic Books.
- Kerckhoff, A. C., Fogelman, K., & Manlove, J. (1997). Staying ahead: The middle class and school reform in England and Wales. *Sociology of Education*, 70, 19–35.
- Kousser, J. M. (1974). *The shaping of southern politics: Suffrage restriction and the establishment of the one-party South, 1880–1910*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kousser, J. M. (1980). Progressivism—For middle-class Whites only: North Carolina education, 1880–1910. *Journal of Southern History*, 46, 169–194.
- Landes, W., & Solmon, L. (1972). Compulsory schooling legislation: An economic analysis of law and social change in the nineteenth century. *Journal of Economic History*, 32, 54–97.
- Liebersohn, S. (1980). *A piece of the pie: Blacks and White immigrants since 1880*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46, 72–87.
- Margo, R. A. (1982). Race differences in public school expenditures: Disfranchisement and school finance in Louisiana, 1890–1910. *Social Science History*, 6, 9–33.
- Margo, R. A. (1987). Accounting for racial differences in school attendance in the American South: The role of separate-but-equal. *The Review of Economics and Statistics*, 4, 661–666.
- Margo, R. A. (1990). *Race and schooling in the South, 1880–1950: An economic history*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- McNeely, C. (1995). *Constructing the nation state: International organization and prescriptive action*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Meyer, J. W. (1980). The world polity and the authority of the nation-state. In A. Bergesen (Ed.), *Studies of the modern world system* (pp. 109–138). New York: Academic Press.
- Meyer, J. W., Boli, J., & Thomas, G. (1987). Ontology and rationalization in the western cultural account. In G. Thomas, J. W. Meyer, F. O. Ramirez, & J. Boli (Eds.), *Institutional structure: Constituting state, society, and the individual* (pp. 11–38). Newbury Park, CA: Sage.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R., & Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950–1970. *Sociology of Education*, 50, 242–258.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 65, 128–149.
- Meyer, I. W., Tyack, D., Nagel, J., & Gordon, A. (1979). Public education as nation-building in America: Enrollments and bureaucratization in the American states, 1870–1930. *American Journal of Sociology*, 85, 591–613.
- Myrdal, G. (1944). *An American dilemma: The Negro problem and modern democracy*. New York: Harper and Brothers.
- Nasaw, D. (1979). *Schooled to order: A social history of public schooling in the United States*. New York: Oxford University Press.
- O'Connor, J. (1973). *The fiscal crisis of the state*. New York: St. Martin's Press.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (1996). *Education at a glance: OECD indicators*.



- Paris: OECD.
- Osterman, P. (1979). Education and labor markets at the turn of the Century. *Politics and Society*, 9, 103-122.
- Parsons, T. (1975). Social structure and the symbolic media of interchange. In P. Blau (Ed.), *Approaches to the study of social structure*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1977). *Social systems and the evolution of action theory*. New York: Free Press.
- Perlmann, J. (1988). *Ethnic differences: Schooling and social structure among the Irish, Italians, Jews and Blacks in an American city, 1880-1935*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Piven, F. F. & Cloward, R. A. (1971). *Regulating the poor: The functions of public welfare*. New York: Vintage.
- Post, D. (1994). Educational stratification, school expansion, and public policy in Hong Kong. *Sociology of Education*, 67, 121-138.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66, 41-62.
- Raftery, J. (1992). *Land of fair promise: Politics and reform in Los Angeles schools, 1885-1941*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ralph, J. H., & Rubinson, R. (1980). Immigration and the expansion of schooling in the United States, 1890-1970. *American Sociological Review*, 45, 943-954.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1982). Global patterns of educational institutionalization. In P. Altbach, R. Amove, & G. Kelley (Eds.), *Comparative education* (pp. 15-38). New York: Macmillan.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2-17.
- Ramirez, F. O., & Rubinson, R. (1979). Creating members: The political incorporation and expansion of public education. In J. W. Meyer & M. T. Hannan (Eds.), *National development and the world system* (pp. 72-84). Chicago: University of Chicago Press.
- Ravitch, D. (1974). *The great school wars, New York City, 1805-1972: A history of the public schools as battlefields of social change*. New York: Basic Books.
- Reese, W. (1986). *The power and the promise of school reform. Grassroots movements during the progressive era*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Richardson, J. G. (1984). Settlement patterns and the governing structures of nineteenth-century school system. *American Journal of Education*, 92, 178-206.
- Ringer, F. (1979). *Education and society in modern Europe*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Rubinson, R. (1986). Class formation, politics, and institutions: Schooling in the United States. *American Journal of Sociology*, 92, 519-548.
- Rury, J. L. (1985). American school enrollment in the progressive era: An interpretive inquiry. *History of Education*, 14, 49-67.
- Schultz, T. (1973). *The culture factory: Boston public schools, 1789-1860*. New York: Oxford University Press.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (Eds., 1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Shavit, Y., & Kraus, V. (1990). Educational transitions in Israel: A test of the industrialization and credentialism hypotheses. *Sociology of Education*, 63, 133-141.
- Smith, H. L., & Cheung, P. L. (1986). Trends in the effects of family background on educational attainment in the Philippines. *American Journal of Sociology*, 91, 1387-1408.
- Spring, J. (1972). *Education and the rise of the corporate state*. Boston: Beacon Press.
- Spring, J. (1980). *Educating the worker-citizen: The social, economic, and political foundations of education*. New York: Longman.
- Szelenyi, S., & Aschaffenburg, K. (1993). Inequalities in educational opportunities in Hungary. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 273-301). Boulder, CO: Westview Press.
- Thurow, L. C. (1974). *Generating inequality: Mechanisms of distribution in the U.S. economy*. New York: Basic Books.
- Tilly, L., & Scott, J. (1978). *Women, work and family*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Trow, M. (1961). The second transformation of American secondary education. *International Journal of Comparative Sociology*, 2, 144-165.
- Walters, P. B. (1984). Occupational and labor market effects on secondary and postsecondary educational expansion in the United States: 1922 to 1979. *American Sociological Review*, 49, 659-671.
- Walters, P. B. (1986). Sex and institutional differences in labor market effects on the expansion of higher education, 1952 to 1980. *Sociology of Education*, 59, 199-211.
- Walters, P. B. (1992). Who should be schooled? The politics of class, race, and ethnicity in the turn-of-the-century U.S. In B. Fuller & R. Rubinson (Eds.), *The political construction of education: The state, school expansion, and economic change* (pp. 173-187). New York: Praeger.
- Walters, P. B. (1999). Education and advancement: Exploring the hopes of Blacks and poor Whites at the turn of the century. In M. Lamont (Ed.), *The cultural territories of race: Black and White boundaries* (pp. 268-290). Chicago: University of Chicago Press and New York: Russell Sage Foundation.

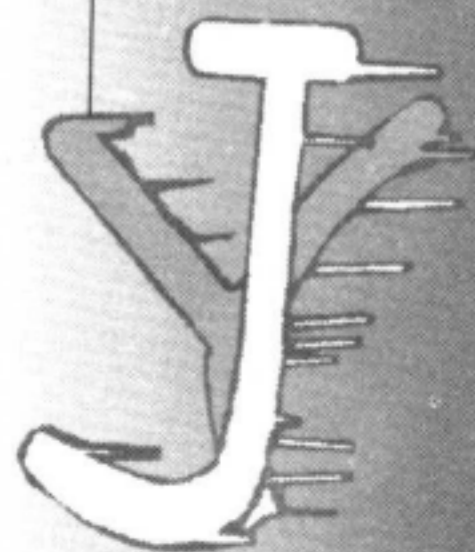


- Walters, P. B., & Briggs, C. M. (1993). The family economy, child labor, and schooling: Evidence from the early twentieth-century South. *American Sociological Review*, 58, 163-181.
- Walters, P. B., & James, D. R. (1992). Schooling for some: Child labor and school enrollment of Black and White children in the early twentieth-century South. *American Sociological Review*, 57, 635-650.
- Walters, P. B., James, D. R., & McCammon, H. J. (1997). Citizenship and public schools: Accounting for racial inequality in education in the pre- and post-disfranchisement South. *American Sociological Review*, 62, 34-52.
- Walters, P. B., McCammon, H. J., & James, D. R. (1990). Schooling or working? Public education, racial politics, and the organization of production in 1910. *Sociology of Education*, 63, 1-26.
- Walters, P. B., & O'Connell, P. J. (1988). Schooling and the family economy: The effects of industrialism, race and religion on American educational participation, 1890-1940. *American Journal of Sociology*, 93, 1116-1152.
- Wong, R. S.-K. (1998). Multidimensional influences of family environment in education: The case of socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education*, 71, 1-22.
- Wrigley, J. (1982). *Class politics and public schools: Chicago, 1900-1950*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.



第三部分

受教育机会的研究



第 11 章

变革社会中的平等教室

G·科恩

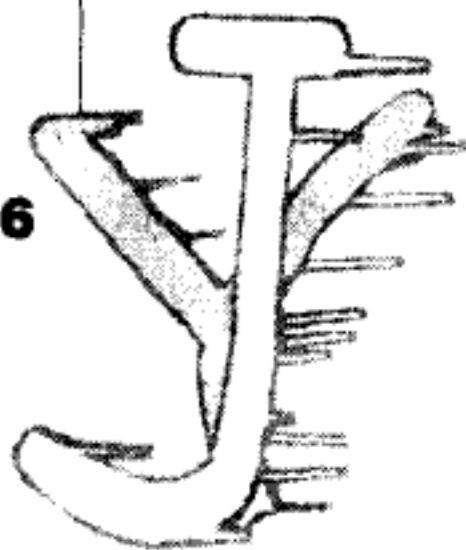
教育机会均等的概念处在两套不平等机制的结合点上：一是整个社会中权力、经济、教育资源分配的不平等，二是在获得成功的教育结果的可能性上的不平等。因此，有必要研究教育机构及更大的社会过程，以及引起教育结果不平等的过程。仅仅在社会的或地区的层面上研究教育机会的均等，将忽略教室里以及学校里的学生的经验。而这些经验恰恰是导致教育成功或失败的最直接的原因。在更大的社会层面上，人们可以提供社会阶级的居住区域以及人口构成方面的社会变化如何影响学校、分轨以及教室的构成方面的文件资料。然而，这些文件将无法恰当地解释，由此产生的学生个人学习机会上的不平等是如何引起学校成功方面的重大差异的。

265

同样，仅仅研究教室层面上的机会平等的概念将忽略教室的社会定位的图景；教室本身是脱离不了外部社会以及学校组织内的不平等的。而且，社会层面上的不平等以复杂的方式渗透到教室层面的不平等当中。更大的社会中的分层间接影响了在学生中形成的地位秩序。这些影响与教室里的社会权力机制相结合，产生一套新的不平等，并给某些学生造成学习上的不便。本章试图表明，将个体分析和教育背景分析相结合的方法是研究教育机会均等最富有成效的途径。

在讨论教育机会均等的过程中，科尔曼 (Coleman, 1990) 区分了起点的平等和结果的平等。在本章，我强化了这种区别，同时又使这个定义更加复杂。因为个体所在家庭、邻里和学校的社会环境会随着其在社会分层体制中位置的不同而不同，因此，在教育过程的起点上

266

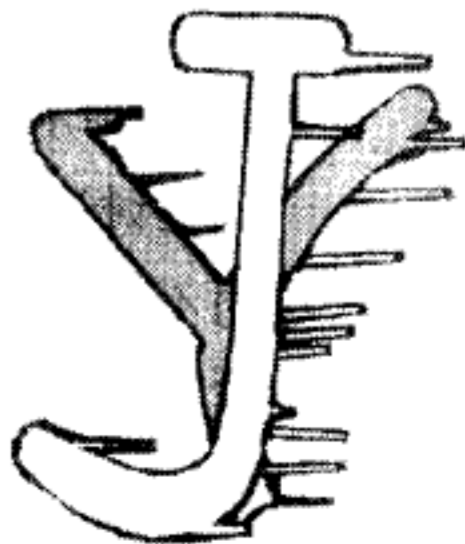


的确存在差异,这代表了教育机会的不平等。然而,如果人们想要理解教育结果不平等发生的过程,那么仅仅在家庭、邻里和学校特征的层面上考虑这一不平等过程的起点是不够的。起点不平等和结果不平等的论述使学校和教室成为一个黑箱,具有未知的内在特征。相反,我认为,在教育机会均等的概念中,应该包括各种相互联系的(contextual)不平等的源泉,而这些不平等源自学校和教室的内部。这些不平等的源泉包括学校和班级内部组织的排列,例如分轨制课程和能力分组,它们导致了教学中待遇的不平等以及接近学业成功的同伴们的机会上的不平等;还有教室里的地位秩序,它导致了同辈之间不平等的地位互动。虽然所有这些不平等的源泉都与社会输入变量具有某种关联,但是这种关联不总是直接的关系。个体受教育结果层面上的不平等显示了社会环境中的那些不平等所带来的直接和间接的影响。

本章概览

本章包括三部分。第一部分讨论由于特定社会环境中的特定学校内的教室位置而导致的机会不平等。某些学生将永远不会经历划分等级课程(grade-level curricula)和一个学业性要求的环境,因为他们自己、他们的老师或者他们的父母对这些事情几乎没有一点控制力。这样的学生也许居住在这样的环境里:他们的邻居是贫穷的家庭、在人种和语言上是少数民族,他们也许在被隔离的“高度贫困”的学校中念书。帮助这种条件下的公立学校走向成功的技术并没有得到很好的开发,也没有被很好地理解。除了由于这些学生所上的学校引起的不平等之外,学校本身还有构造不平等的内在方式。学生们也许发现他们自己处于这样的教室里:教室所在的学校没有提供标准年级课程,而且对学生的学业成绩几乎没有什么要求。整个教室都没有提供标准年级课程这一事实表明,存在着一种相互影响的因素,它们影响了教室里的每一个学生,尽管这些学生具有不同的个性特征。

第二部分叙述起因于教室的不平等和不平等机会的源泉。在最早的教育社会学论著中,研究者关注社会经济地位较低的学生的学业困



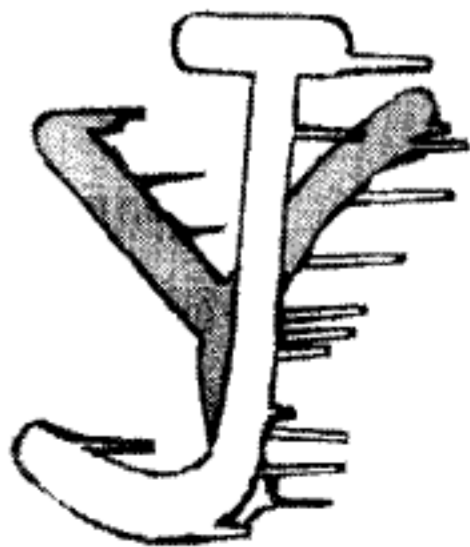
难。当时，较低的社会经济地位被视为产生不平等结果的一种重要源泉。换句话说，结果的不平等来自学生个体人力资本特征上的不平等。最近，研究的焦点从学生转移到一种相互影响的变量——例如，教师的职业训练影响了教室里的每一个学生。除了教师，我还选取了另外一种相互影响的因素，那就是教室所具有的社会秩序的特征，这种社会秩序是教师对学生的成绩和努力发生影响的中介。例如，在教室里形成的地位次序就是这种社会秩序的一个重要部分；教室里学习成绩方面的差异和同伴之间地位的差异是学生之间产生不平等的一个主要源泉。学业地位低可能会制约学生的参与和学习。对于上学前不具备中产阶级背景基础的孩子来说，典型的学校课程又意味着另外的不平等源泉。由于他们在课程方面的困难，这些孩子不仅在小学低年级没有掌握好基本技能，而且在教室里的社会体制中他们很可能继续处在学业地位秩序的底层。个人背景、典型课程以及教室里的地位次序等因素之间相互影响所导致的一个结果就是，太多孩子永远不能赶上他们的越来越成功的同伴。

267

本章第三部分，也是最后一个部分将报告一个研究团体，此研究团体是由我的同事和我自己领导的，并采用一种社会学的方法来创造平等的教室。这项研究是一项有意识的试图改变课程以及与之相随的教室里的社会秩序的行为，目的是为了不让个体之间的社会不平等性（包括入学前就存在的和在教室里形成的）决定其教育结果的过程。教室人口越来越多的异质性大大增加了创造平等教室的挑战性。在异质性的教室里努力寻求平等，要求改变教材、改变教学策略，以及直接改变导致地位差异的不同的能力期待。我们已研究了这些转变的综合措施，以及它们对于学生参与活动和学业成绩的影响情况。我概述了这一研究的结果。

不平等的学校和教室

让我们从教室里相互影响的因素开始我们的讨论。在这样的教室里，所有学生都没有和那些处于更幸运的环境里的学生一样的学习机



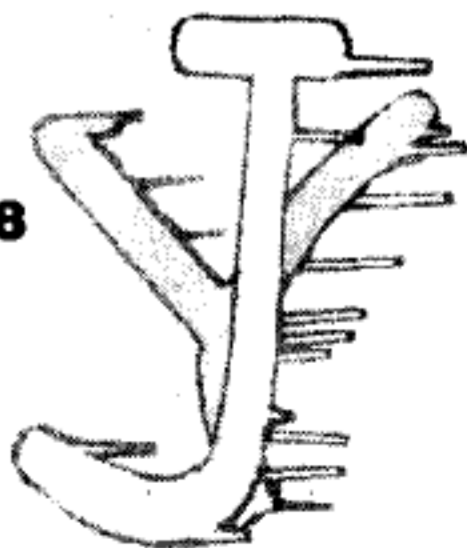
会。为了弄清楚这些不平等的根源所在，我们应该问以下这样一些问题：这个教室所在的学校是不是多是家庭贫困的学生，而且学生的学习及纪律氛围都很差？这个教室里是不是容纳了许多初学英语的学生，而且他们来自在社会中受到过歧视的少数民族群体？这不是不是一个低能力分组的教室？与高能力分组的教室相比，这里所教课程的特点是不是显著地打了折扣？最后，是不是这个教室里大多数学生的阅读得分都远远低于年级标准水平而导致在同班同学中没有多少学生可以成为学业资源？

隔离的高度贫困的学校

在美国，问题最大的学校是那些位于最贫困的人们居住的隔离区的学校——有的是在偏远的农村社区，有的是在城市中心的贫困区(Cohen, 1996)。一份来自哈佛大学的关于废止学校种族歧视计划的报告(Orfield, Bachmeier, James & Eitle, 1997)显示，对来自非洲和拉美的学生的种族和民族隔离已经导致了他们与中产阶级学生及成功的学校之间的隔绝进一步加深。和来自其他任何群体的学生相比，来自拉美的学生现在正遭受到更多的与白人之间的隔离，并且更加集中在高度贫困的学校(Orfield et al., 1997, p. 2)。

对哈佛大学的报告(Orfield et al., 1997)进行的分析还表明这种隔离模式不仅仅是种族上的隔离，它还是建立在阶级以及家庭和社区的教育背景基础上的隔离。美国有5%的被隔离的白人学校面临着学生高度贫困的问题，而超过80%的被隔离的来自非洲和拉美的学生所在的学校都是高度贫困的学校。研究者报告说，来自非洲和拉美学生占学生总数的百分比和接受免费午餐的学生的百分比之间的相关性是0.72。因此，在种族上被隔离的学校很有可能同时也是在经济上被隔离的学校。

依照哈佛大学的报告(Orfield et al., 1997)，赤贫学校除了学生教育特征上的差异之外，还在组织的层面上面临着重大的差异。这些学校不得不将更多的时间和资源投入到学生家庭和健康危机中，不得不更多地关注还没有熟练掌握英语的孩子们，那些受到严重扰乱的孩子

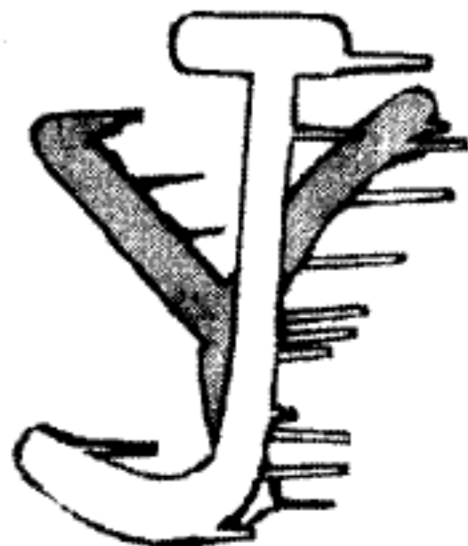


们,那些家中没有教育资料的孩子们以及许许多多教育基础准备差的孩子们。这些学校往往只能吸引到较少的合格的老师,而且能留住他们的时间往往也比较短。教育周刊在其名为“质量最重要”(Quality Counts, 1998)的特别增刊上报道,在市内那些50%以上的学生领取免费午餐的中学里,45%的数学教师在大学时期没有主修或辅修数学。

在美国城市地区,53%的学生在高度贫困的学校学习,反之在非城市地区,这一数字是22%(Quality Counts, 1998)。在学业成绩方面,内城贫民区高度贫困的学校比非城市环境里的高度贫困的学校更低。教育周刊(Quality Counts, 1998)运用来自国家教育进步评价(the National Assessment of Educational Progress, 简称NAEP)的数据表明了市内的高度贫困学校的某些方面看来是如何拖了其工作的后腿的。在市内高度贫困的学校里,仅仅23%的学生在阅读测试中达到了基本标准,与之相比,在非城内的高度贫困学校里,达标的人数有46%。这样的平行比较在数学方面是33%对61%,在科学方面是31%对56%。科泽尔(Kozol)仅仅走访了那些位于新泽西州像East St. Louis和Camden这样地方的学校。他那本广为阅读的论著《野蛮的不平等》,的确说出了某些市内贫民区学校里的骇人的不平等。

对国家教育纵向研究(the National Education Longitudinal, Study NELS: Horn & Hafner, 1992)的数据库所做的调查显示,在某些农村学校存在着特殊的不利因素,这明显会影响到学习科学课的机会。一项对八年级的数学和科学教学的分析发现,有24.9%的农村八年级学生上科学课时从未做过实验。相应的数字,在郊区学生是17%,市内贫民区的学生是20.6%(Horn & Hafner)。与郊区学生(12.8%)或市内学生(19.9%)相比较,农村学生(21.3%)的科学课教师更可能既没有主修又没有辅修科学专业(Horn & Hafner, p. 29)。

总之,学校环境远远不止是个体学习者特征的总和。社会环境上的差异包括教师准备上的差异、物质设备的显著不同以及教员的时间和注意力分配上的差异,还有由学校人口的总体构成导致的结构性影响。



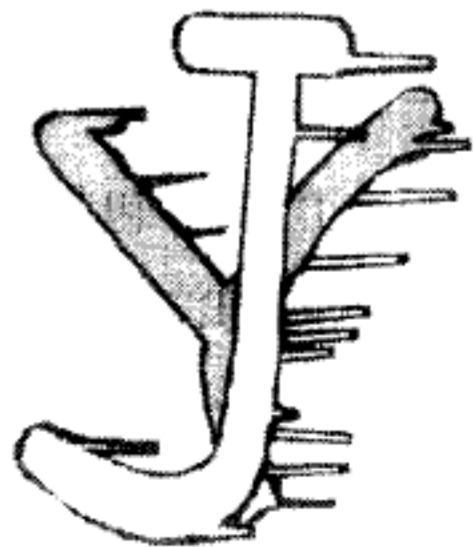
语言上的隔离

自从1990年以来,英语学习者的总数在中小学学生中迅速地增加。欧哥斯特和哈库塔(August & Hakuta, 1997)报道说,在1991年,中小学中的英语学习者的人数达到2 314 079。这些学生代表了100多种的语言群体,他们入学时都不能说或理解用作教学语言的英语。对许多这样的学生而言,不能够迅速地学会英语,就无法领会科学课、数学课以至社会研究课的内容,从而导致了教育上的不利结果。

尽管教育文献中经常把这个问题看成是个别学生自身的不足,但英语学习者的问题更多集中在刚才所描绘的那些有问题的学校里。大部分英语学习者是在小学低年级,并且他们绝大多数来自社会经济地位低下的处境不利的家庭背景。很大一部分英语学习者进入这样的学校,其中处于贫困状态的学生比例高达75%到100%(August & Hakuta, 1997)。而且,随着时间的推移,语言学上的种族隔离有所增加,对西班牙后裔学生来说情况尤其如此(Donato, Menchaca & Valencia, 1991),这就导致了这样一种后果,那就是许多年轻的学生所在的班级有可能除了教师之外,没有英语为母语的人。缺乏熟练掌握英语的同伴,缺乏适合充当语言学习的榜样,这就构成了一种学习英语的背景性障碍。尤吉妮·加西亚(Eugene Garcia, 1991)回顾了关于第二语言习得的研究,并得出结论,高度隔离的奇卡诺人所在的教室剥夺了英语学习者一种关键的语言学习模式——自然的对话。在自然对话过程中,学习者才能接收到促进第二语言习得的必要的输入和结构。当英语学习者被安排在英语作为第二语言的(English as a Second Language, 简称ESL)班级中时,他们在学业科目的学习中远远落后了,其原因是,语言的学习成了焦点而内容学习则被丢下了。语言学上种族隔离和社会经济上种族隔离的联合,导致了学校科目教学质量和数量上的显著的下降和减少,这个因素会影响到班级中的每一个孩子。

分轨制和教室里的不平等

教室里的不平等也有学校里能力分组或分流方面的原因。教育社会学家已经强有力地证明,与混合编班背景下的同等学生相比,在低



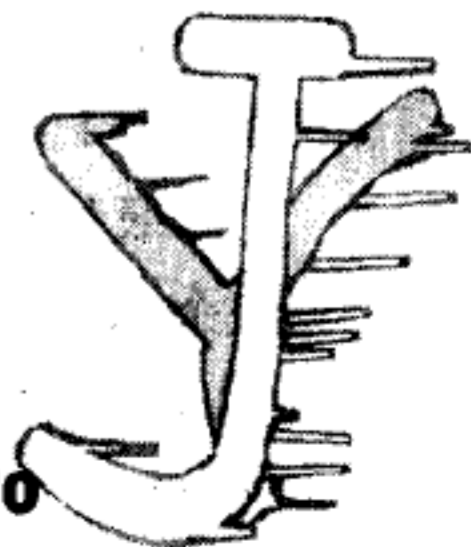
能力组班级的学生学习表现要差些(Kerckhoff, 1986; Cakes, 1985; Vanfossen, Jones & Spade, 1987)。教育社会学家将学校组织结构的影响看成是一种产生不平等的主要机制。通过这种机制,学校在下一代身上再生产出上一代在权力和资源上的不平等。

大量研究已经证明了产生不同能力分组之间在课程和教学方面的差异。伯莱得科和威廉斯(Braddock & Williams, 1996)总结了某些这方面的研究:

目前,作为处理学生能力差异问题的一个办法,学校向不同的学生提供不同的课程,在中、高年级情况尤其如此……这往往意味着那些低于平均水平的学生不会被提供很多科学和外语课程,或者他们上数学和英语班中教学上不再强调作为以后高年级深入学习的先决条件的代数和写作。(p. 104)

加莫兰(Gamoran, 1989)论证说,在学校分层和学业成绩之间的主要联系环节是分层教室里的不同教学的环境变量。分组本身并没有制造成绩——而是教学制造了成绩。一旦学生被编排在不同的能力组,他们就会经历不同的课程和不同质量的教学(Gamoran & Berends, 1987; Nystrand & Gamoran, 1988; Oakes, 1985)。然而,加莫兰(1989)也指出,能力分组并不必然导致课程的区别;他描述了有关反例的研究,尤其在天主教的学校中,能力分组并没有导致更低的学业标准。

证明不同的能力分组或学校之间的课程和教学上的差异是一件较为容易的事情,但是要证明在这些学生个体特性保持不变的情况下这些差异影响了这些学生的成绩却要困难得多了。在教室的层面上,豪佛和加莫兰(Hoffer & Gamoran, 1993)成功地证明了特定的高能力和低能力中学班级之间的教学差异对成绩的影响。他们运用有关中学数学和科学成绩的纵向数据,以及早期成绩的多重对照。在高能力分组的班级中运用的“探究式(inquiry-based)”教学、讲课以及小组学习计划最能说明科学教学中按能力分组对学生学习成绩的影响。最能够说明分组教学对数学成绩的影响的教学变量包括:对问题解决和原



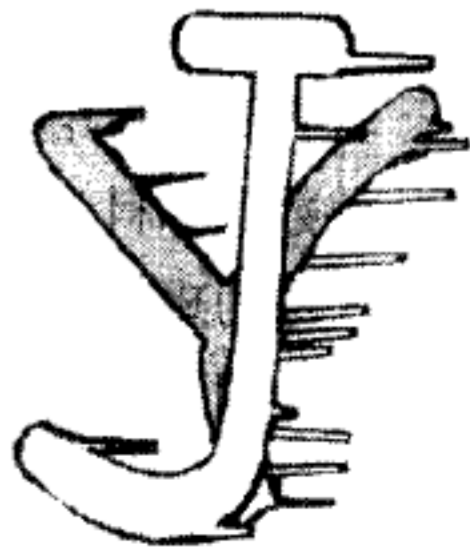
理理解的强调(而不是对计算技巧的强调)、课程的进度以及讲课的运用。这些教学特征在高能力分组的班级中表现得更普遍一些。总的来说,学业成绩模型中的教学变量,在高能力组对科学成绩的影响起到75%的作用,在对数学成绩的影响上起到了17%至33%的作用。

教室的构成

另外还有一种产生教室不平等的环境根源,就是这些学生间学业资源的缺乏。达和热胥(Dar & Resh, 1986)用以色列的数据说明,保持学习者个人特征不变时,班级的构成(从学业成绩分布的角度看)是个人成绩的一个强有力的预测因子。对这些研究者而言,教室成员(教室的构成)所取得的成绩代表了学习环境的丰富性。回顾最近一些更加理论取向的研究,包括运用分等级线性建模(hierarchical linear modeling, HLM)程序的研究,他们发现,教室的构成始终是影响学生的学业表现。换句话说,班上存在能够担当其同班同学学业资源的学生,是改进学业成绩的一个重要因素。

社会学家已经发现,其实很难提供有关材料证明由成绩差的学生组成的班级或学校里的构成性影响。而在这些环境影响中不考虑个人特征的影响却存在重大的方法论问题。对于运用班级的构成作为分析个人水平上的成绩的预测变量时存在的局限,达和热胥(Dar & Resh, 1997)提供了一个极佳的解决方案(p. 200)。而在学校水平上,这个同样的方法论问题很可能就是运用学校构成作为学业成绩的预测因子的早期研究走向失败的原因。另外,这种失败无疑导致了另一个后果:对那些不受多数的社会经济地位低下或者具有少数背景的学生影响的市内隔离学校来说,记录由于上这种学校而受到的环境影响的努力也被放弃了。

分级线性建模 HLM 分析表明在班级和学校的构成性影响分析中略去个人的影响是很有价值的做法。比如说,李和科罗林哥(Lee & Croninger, 1996)运用不同学校间学生在校感到安全的比例上的差异的 NELS 数据进行了分级线性建模 HLM 分析。在学生平均的社会经



济地位低以及少数民族学生数量多的学校里尤其可能会有很大比例的学生感到在学校不安全（保持具有这样的背景的学生报告感觉不安全的倾向不变的话）。这一结果似乎表明，美国学校中据以把少数民族以及社会经济地位低的学生“塞”到同他们背景相似的学生所上的中学里去的分层机制对于学生个人安全方面的感觉具有严重的负面影响。而学校里的安全感似乎应该是取得成功的教育成绩的最低的必要条件。

本部分首先提出一些我们要确定不平等的来源时要问的问题，这些来源都是基于班级及学校的位置和构成的。如果对这些问题中的任何一个的回答是“是”，那么就存在与以下的某个条件相关的教育上的负面结果：高度贫困的学校（尤其是在市里的），语言上的隔离，能力分级低的班级中的课程差异，班级构成中缺乏学业资源。将来教育社会学领域里的研究应该探讨并阐明将环境变量转变为个人学业成功或者失败的机制。比如说，城市中的高度贫困学校中是哪个方面使得它们比非城市贫困学校问题更多？能力分级低的班级到底是哪些特征导致了其学业成绩下降，这些特征是如何起作用的？教育社会学很少进行有关语言隔离以及将英语学习者隔离到英语作为第二语言的班级中去这些现象的研究。这些做法为何以及如何妨碍了学生的学业成绩呢？

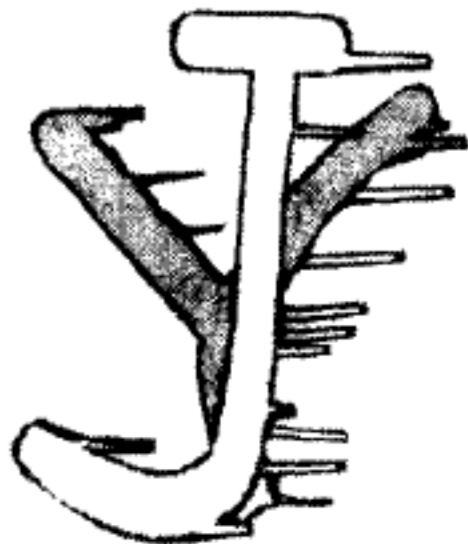
271

教育不平等与教室里的社会机制

要理解学校中的个体身上发生了什么，就必须考虑学校里各个层次的社会结构——从社会分层到教室里的社会机制。社会分层机制会对孩子能上什么样的学校产生直接的影响，此外，外部社会中的不平等还会对学生在教室里的机会有间接影响。教室中强大的社会机制是社会分层影响学业成绩的中介。

作业一评价实践

教室里的作业一评价实践通过一个社会比较的过程帮助建立起了不平等。在这种比较中，学生看到彼此被按照学习作业上的能力这



个单一的尺度排列起来。学生通过在完成作业时相互比较以及听老师做公开评价而形成有关自己的能力的观念 (Rosenholtz & Simpson, 1984)。标准化的作业鼓励了社会比较过程,学生从中对于自己完成作业的表现做出评价。强调打分和划分等级具有同样的效果——都给了学生确定其在学业能力与成绩方面的地位的客观依据。这种社会比较过程的结果就是在班上每位学生的相对“聪明”程度上排出了教师和学生一致同意的次序。在阅读能力或者学习能力的排名方面同伴之间以及学生和教师之间都能达成高度的一致意见,这表明了这种有关智力能力的观念的一致性 (Rosenholtz & Wilson, 1980; Simpson, 1981)。

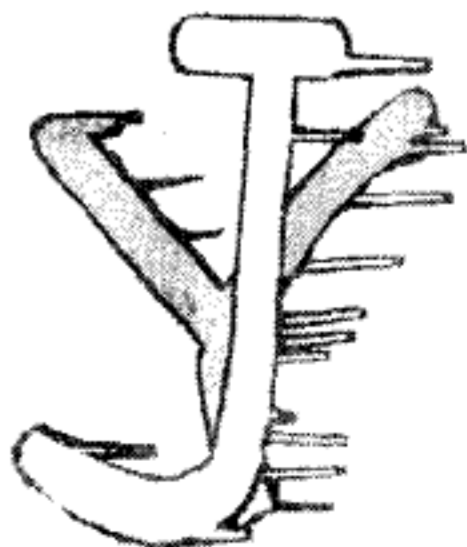
罗森浩兹和辛普森 (Rosenholtz & Simpson, 1984) 强调教室组织的维度的问题。一维的教学组织过程确立了推动“能力编队”的条件。在一维的教室中,日常的行为鼓励了比较,而且暗示了一种单一的根本的能力尺度。因此,学生对于能力的观念也变成了一维的。

一维的教室的第一个特征是无差别的学习作业结构。所有的学生都做着同样的作业,或者面对差异不大的材料和方法。比如说,一维的班级中要做好多数的作业都要求阅读,并且作业主要是笔头的。一维教室的第二个特征是学生的自主程度低,这降低了作业的多样性,并且使用学生不能自行评价其表现。第三,一维教室采用整班教学或者明显的能力分组教学。最后,一维教室强调分级,传达教师做出的清楚明白的一维评价。

相比之下,多维度的教室采用多样化的材料和方法,鼓励更高程度的学生自主,采用更加个人化的作业、实行多种分组模式,并且较少依赖分级。通过这两种教室组织方式的对比,研究者发现一维度的教室中学生自己报告的能力水平彼此有较大的差异 (S. I. Rosenholtz & Rosenholtz, 1981; Simpson, 1981)。而在多维度的教室中,较少的孩子将自己的能力定义在“平均水平之下”,因此就使得自我评价的分布比较窄。在一维度的教室中,学生对于其同伴的能力水平的报告也是分布范围更宽而且意见更加一致(按照一致性系数衡量),对于个体能力的认识与教师及学生所做的等级划分密切相关。

学习作业与学生中同伴地位等级的产生也有联系。许多教室中都

272



显示出在社会距离的选择上的不平等：少数明星学生会有很多选择，而社会孤立者只有极少的或者根本没有选择。当学生有更多的机会可以自由走动、跟他人交谈、选择座位与活动以及参加小组作业时，同伴地位的模式就会改变（Cohen, 1994; Epstein & Kar, aeil, 1983; Hallinan, 1976）。学生在选择方面的等级差异较少，也会较少出现社会孤立者和领袖。

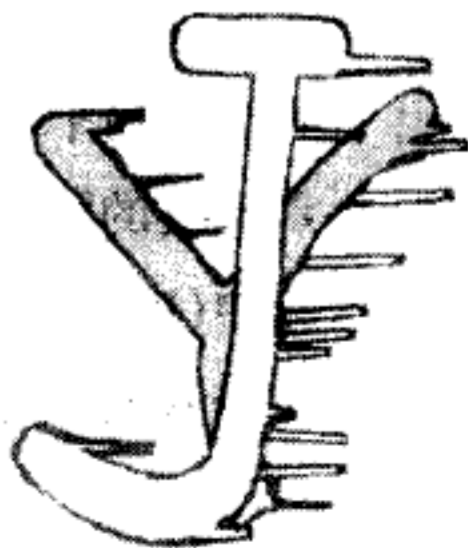
学业秩序和同伴地位秩序

某些作业一评价结构帮助产生了学业和同伴地位的等级。这种地位特征对于学生在活动小组中的行为有很强的影响。根据地位特征理论（Bergen Cohen & Zelditch, 1996; Webster & Foschi, 1988），一致同意的等级秩序一旦形成，就会成为不平等的重要根源。人们对于那些等级地位高的人会有较高的能力期望，相应的，对等级地位低的人能力期望就低。这些不同的期望也就成了自我实现方面的预言，导致了等级地位高和地位低的学生在努力、参与以及表现上的差别（Cohen, 1997b）。在地位普遍化的过程中，依附在地位特征上的能力期望被激发出来并形成在新的集体任务上的能力期望的基础。教室中的地位机制的社会结构就通过地位普遍化的过程影响到个体的行为。

在运用集体活动作业小组对教室活动进行的研究中，同伴地位和学业地位对于互动的影响频频出现。在学生合作的班级小组中，学业地位和同伴地位高的学生在作业任务中比学业地位及同伴地位低的学生积极（Cohen, 1997b）。

理论上，学业地位为什么会有这么有力的影响是很清楚的。学业地位和教室中的学习任务之间有一条直接相关的通道，因而会比其他与学习任务不直接相关的地位特征更加有力。但是同伴地位为什么会这么有力就不是那么明白了，尤其是在中学阶段——此时在许多班级中同伴地位开始独立于学业地位。在中学班级中，同伴地位和学业地位的相关往往接近于零，而在小学阶段这两个地位纬度是高度正相关的（Cohen, 1997b）。

就机会公平来说，教室中的学业地位及同伴地位的问题是非常重

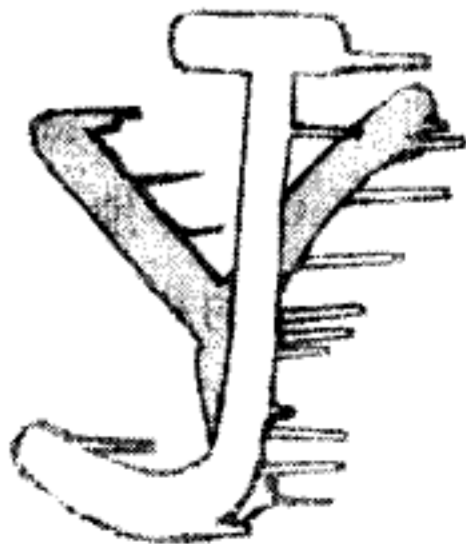


要的问题。那些地位低的学生往往努力和参与的程度低。因而,他们参与同学互动以及利用共享材料的机会就少。而在以合作性学习为特征的教室中,互动的机会是至关重要的。由于合作性学习会促进、加强友好和信任,它成为多种族以及多语种的班级最普遍推荐的教学方式。然而,就如我们刚刚看到的,合作性学习会激活地位问题,而地位问题会导致学生互动上的差异,并对学生的学业成绩产生不同的影响。那些说话多的学生学到的东西就多。在学业成绩测验中,地位普遍化过程的影响是值得注意的。

273

在运用开放式的小组任务进行的课堂研究中,互动的参与量(不论是在个人水平上还是班级水平上)都是一个强有力的学习结果指示参数。对于参与涉及非结构性问题的真正的小组任务的学生来说,这个命题在小学及中学的水平上在许多科目上都还是有效的。真正的小组任务是指那些个人单独作业不能成功完成的任务。非结构性问题是指没有标准程序的开放性任务。在小学水平上,学生在课堂上说话和合作越多,他们在标准化的数学测验中得分就越高(在1982—1983年间, $r=0.72$, $p<0.05$;在1984—1985年间, $r=0.52$, $p<0.05$;Cohen, Lotan & Holthuis, 1997)。在以色列,Ben-Art(1977)发现在具有挑战性的小组任务中,学生谈话和合作的过程甚至会使得他们在一个智力尺度——标准化的推理能力测试——上的得分显著提高。在中学水平上,学生参与谈话和合作越多,在社会学科上的得分越高($r=0.50$, $p<0.01$)。

这些发现都是在班级水平上得出的,但是交流和成绩之间的关系在个体水平上也是成立的。那些在要求交流想法的真正的小组任务中讲话越多的学生学到的越多(Cohen, 1997a)。李科(Leechor, 1988)发现在实验前分数以及学生地位保持不变的前提下,学生参与与任务相关的谈话的平均比率是实验后分数的重要指示参数(p. 119)。在对一个六年级的科学课上的56名学生运用具有挑战性的小组任务进行的研究中(Bianchini, 1995)发现,平均谈话的比率与成绩增长的相关系数在几个测试单元中综合下来是: $r=0.453$, $p<0.001$ 。



种族、民族和性别的影响

学业地位和同伴地位只是影响到学生在小组中的互动和影响力的两个地位特征。与同伴地位以及学业地位这样的局部性特征一样，种族、民族和性别对小组互动有着同样影响的弥散性的地位特征。当一个包含多种地位角色的小组承担集体性的任务时，白人、盎格鲁人以及男人就要比黑人、拉丁人这样的外貌不同的人以及女人更有影响力(Cohen, 1982; Ridgeway & Diekma, 1992)。

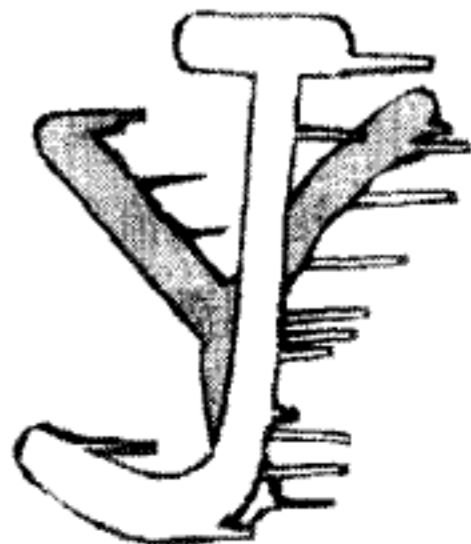
弥散性的地位特征似乎对班级里的小组互动最有可能产生影响。然而，外部社会的不公平在人口多样化的班级内的学生互动过程中并没有简单直接的反映。教室里的社会机制可以产生自己的不公平并且可以调节外部社会的影响。尽管在美国社会中白人在经济、政治和社会上统治着黑人，在教室里却不一定是白人学生统治着黑人学生。

尽管在成人社会中性别起着地位特征的作用，林科西德、哈瑞斯和雷门科夫(Luckheed、Harris & Nemceff, 1983)以及里尔-依爵哥(Leal-Idrogo 1997)研究却发现，在小学阶段性别对集体任务中的互动没有影响。有许多当代学者会指出女孩和男孩在班级中所取得的机会是不平等的。不过应该注意，我这里探讨的是在同伴互动的背景下性别作为一种弥散性的地位特征的特定作用。这一发现和如下的被充分证明的经验概括并不矛盾：教师与男孩的互动比与女孩来得频繁。

274

有证据表明，学生所说的方言会起到弥散性地位特征的作用，会引起教师较低的能力期望。加西亚(Garcia 1993, p. 58)引用的哈里森(Harrison)的研究表明学生所说的方言影响教师对于他们的学业能力的看法，影响学生的学习机会，影响对于他们对班级的贡献的评价，还会影响对他们进行分组教学的方式。

在同伴及学业地位的社会尺度方面异质的中学班级中，黑人、拉丁孩子及女孩子与盎格鲁人、亚洲人及男孩子同样可能获得较高的地位(Cohen, 1997b)。性别和民族对于互动的影



活跃。互动中最不活跃的是学业及同伴地位低的少数民族女生。

社会背景与学业成绩

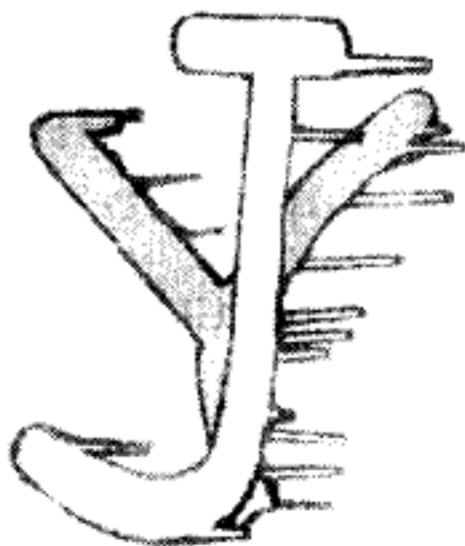
教育社会学领域最早、最可靠的发现之一是家庭社会经济地位、种族以及民族与学生学业成绩之间的关系。显然存在某种机制使得家庭背景上的差异转化为个体在班级中的成功与失败，而且是从低年级就开始起作用了。

我认为，要解决这一传统的问题，必须求助于教育社会学研究的两个领域。第一个研究领域与个体的人力资本特征有关，这一研究起源于对来自于不同的社会阶级以及不同的语言、学业和文化背景的孩子做入学前的准备的活动中。第二个领域与环境关系密切，而且与传统的课程以及不同背景的学生在低年级时学习基本技能的成功有关。

当父母受到正规教育较少的孩子入学时，同父母接受了较多学校教育的孩子相比，不具备那么多学前的识字、识数以及其他类型的文化资本方面的背景。同下等阶级出身的学生相比，中产阶级出身的学生的背景基础与学校的课程匹配更为密切。

这些背景基础方面的差异显然要比有没有受到良好教育的父母进行字母、数字、词汇、识字方面的学前辅导更为复杂。劳萨和翰得森 (Laosa & Henderson, 1991) 发现那些受到很少的正规教育的父母——不管他们是来自墨西哥的新移民还是本地出生的非西班牙裔白人——都倾向于用展示以及物理模型来教他们的孩子，而不是用会话以及直接的语言强化。他们得出结论说父母受教育程度高的孩子在家里就学习掌握了与学校班级里的情形相似的教学过程的形式和动态，因而同父母受教育程度低的孩子相比就获得了决定性的学业优势 (p. 171)。

乔治·法科斯 (George Farkas, 1996) 研究了得克萨斯州达拉斯市的黑人、拉丁人及盎格鲁孩子的早期认知技能，表明了黑人孩子大量接触主流英语与其成功学习阅读的关系。在听觉处理 (流利地把握听觉刺激中的模式的能力) 方面的早期认知技能测量上的回归记录显然可以解释种族对于早期阅读能力的影响。两个听觉处理变量测量了从录音磁带的声音中抽取出标准英语单词的能力。它们很可能受到孩子



接触标准英语的程度的影响。

作为不平等的来源的课程

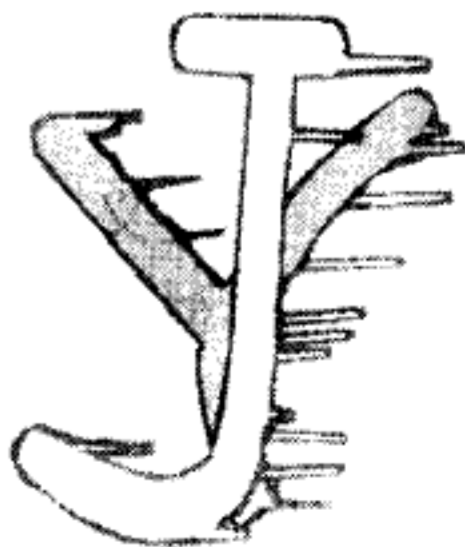
275

背景基础方面的差异转化为学习阅读和算术上的准备基础上的不同。由此,一开始作为个体在背景基础以及社会阶级、种族和民族上的差异出现的差别就转化为在小学班级中的学业成绩上的差异。课程由于其在每一门科目上都强调阅读而助长了这种越来越大的不平等。那些在低年级没有掌握基础的阅读和算术技能的学生很可能会在学校体制内升级的过程中留下学业失败的记录。

在达拉斯市的中学生中间进行的一项研究表明了阅读能力差的累积影响。1996年,法科斯(Farkas)用测量社会科学课程作业掌握程度的引用课程内容的测验作为研究的独立变量。在中学阶段,基本技能测验是中学课程内容掌握程度的最有力的预测因子。法科斯在回归中运用了详细的阅读技能测量方法,由此可以消除作为黑人或者拉丁人对于掌握课程内容的负面影响。通过这一工作,法科斯得出结论说早期着力于阅读技能的发展是唯一最佳的干预措施。

由于社会背景方面的差异会导致班级中学业成绩的差异,所以出身于较低的社会经济背景的学生在某种程度上比那些社会经济背景高的学生更有可能学业地位也比较低。由于小学阶段的课程那么严重地依赖阅读技能,那些掌握阅读较慢的学生就被认为是在学业上能力较差。同班同学就会在多种形式的学习任务上都对他们的能力期望较低。不能很好地掌握基本技能不仅会妨碍学生的学业表现,还有可能使他在学业地位排名中处于底层。

还有一种不公平的来源是由教育决策者对他们认为能力较强或者较差的学生的反应引起的。教师不会期望基本技能差的学生能够以与其同学相同的步调掌握比较高深的概念。他们常常报告说这些学生普遍存在抽象思维能力不足的问题。他们可能会把这些学生分到课程进度慢的低水平小组中去学习。结果,这些学生就不能跟上所在年级的水平。一旦家庭背景差的学生在基本技能方面达到较低的水平,教师会对其学业成绩方面的差异做出直接反应,而不是对阶级、种族或



者民族(Mercer, Ladacola & Moore, 1980)。

总结起来, 孩子们在入学时在学业成功方面的准备就是有差异的。背景基础方面的差异同传统的课程以及学业地位机制相互作用导致了許多社会经济背景较差的孩子的学业失败。我描绘了这一假设的过程。我还提供了能够表明这一系列的假设的因果联系中的许多环节的证据, 但研究者还需要进一步说明并证明这个多阶段、多变量的学业进展过程。

在异质的教室里创造公平

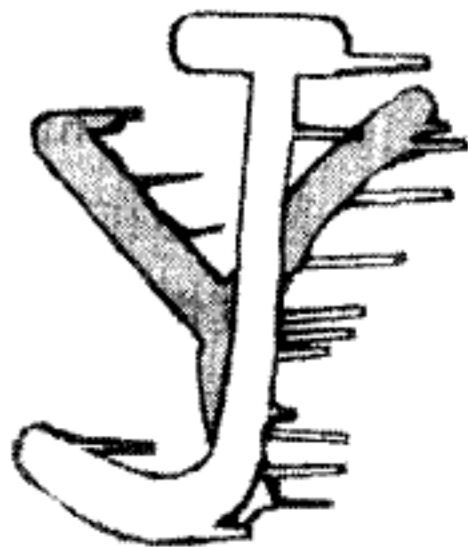
废除分组教学(尤其是在某些中学)、提倡接纳先前接受隔离的特殊教育的学生以及消除课程差异以按照全州范围内的标准教学, 这些运动都加强了课堂中的学业异质性。创造一个让其中的学生可以代表广泛的学业水平的公平教室对教师来说尤其具有挑战性。如果教师要确立较高的标准并按照较高的水平进行教学, 他们就要冒大批的成绩差的学生遭学业失败的风险。而如果他们为了让成绩差的学生跟上而降低课程标准, 那些成绩好的学生就会不安、烦躁, 而且可以想象他们的父母会很不满。如果教师采取折中的办法按照“成绩中等”的学生的程度授课, 他们就既不能让成绩好的学生觉得有挑战性也不能照顾到成绩差的学生。

276

根据对于较低的能力分组的负面效果的研究, 教育社会学家建议取消课程差异。然而, 这会让教师面对异质的班级时处于以上描述的两难境地。在异质的班级中, 原以为随着放弃能力分组就会被消除的地位机制会很容易地重新建立起来。班级中的学业水平跨度越大, 地位问题就会越严重(Cohen & Lotan, 1997, p. 84)。

定义公平教室

创造公平教室需要的不仅仅是简单的消除先前讨论的各种不公平的来源。需要开发一个希望达到的目标的可观察的特征的模型(Cohen, 1997a)。在公平教室中, 教师和学生都认为学生有能力学习基



本技能以及高层次的概念。所有的学生都有同样的机会接触有挑战性的学习材料；教师不会因为某些学生不具备条件而剥夺其参加要求高级思维的任务的机会；学生也不会妨碍别人接触教学材料或者阻止他人使用操作器械。不能阅读或者理解教学语言的学生也有机会完成练习活动以及使用教学材料。学生之间的互动是“地位平等”的，也就是说，所有的学生都是积极的、有影响力的参与者，他们的意见对他们的同学来说都很重要。

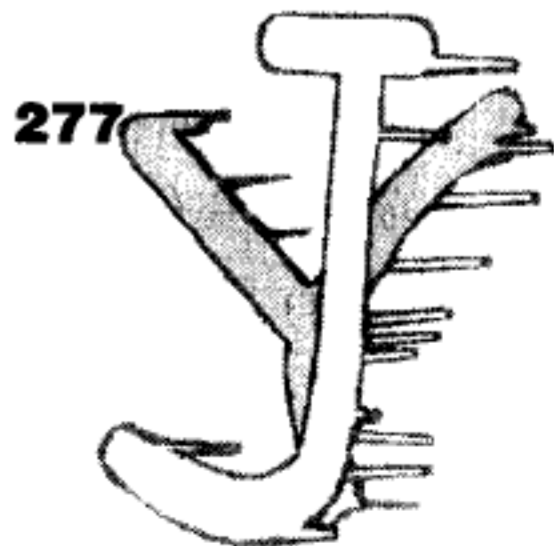
最后，学业较强和学业较弱的学生之间的学业成绩差异不会很大。学业成功的学生会继续做得好，而不怎么成功的学生会更紧密地分布在班级的中等成绩区域而不是分布在失败的一端而大大落后。因此，相对于不那么公平的教室来说，较为公平的教室中平均成绩会较高而成绩差异会较小。

一个公平教室的工作模型

在前面的部分中，我回顾了把教室中地位秩序的形成与教师阻止教学的方式联系起来的理论与研究。我还指出了传统的课程在加剧社会分层对教育成绩的影响方面的作用。基于这些理论，要创造公平教室需要变革作业—评估结构、变革课程以及正面处理地位问题。

作业—评估结构之所以需要变革事实上有两个原因。第一个原因在于作业—评估结构具有创造牢固的学业地位秩序的力量。通过变革一维的教室中的单一的任务结构，使得各组的学生完成不可比较的任务，这样就会减少那些容易引起不满的比较。当学生处在罗森浩兹和辛普森 (Rosenholtz & Simpson, 1984) 提出的“多维度”教室中时，如果任务是开放式的而且允许学生自己选择如何处理并解决问题的话，他们就会有更多的自主。在这种情况下，评估能够得到比打分和分等级所能得到的多的反馈。小组可以就他们的结果做正式的陈述，这样就提供了得到教师以及班上的其他同学的反馈的场合。学生可以就他们在小组中讨论的问题写下个人报告，这些也可以成为丰富的反馈资源。

如果我们的目标是向所有的学生提供有智力挑战性的任务，就有



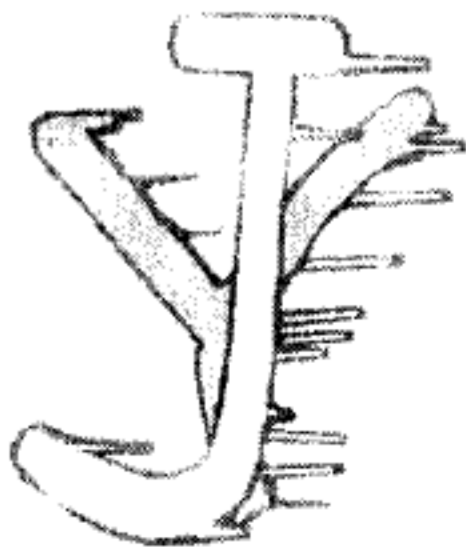
了变革作业结构的第二个理由。如果学习任务具有挑战性而学生表现出不同水平的学业成绩,那么学生就有必要把彼此当做学习资源。通过向小组而不是向个人布置任务,小组作为一个整体就可以在比其成员单独作业时更高的水平上工作。

要创造一个平等的教室,就有必要对提出的课程做些什么。在不忽视基本技能的前提下,我们可以扩展课程以便涉及种类更加广泛的技能和能力。课程可以反应关于人类智力多面性的见解(Gardner, 1983)。如果小组要完成既需要基本技能又需要广泛的人类智力技能和能力的挑战性任务,不同的学生就能够作出不同的贡献。学业成绩差的学生就不会因为阅读或者算术方面的困难而被禁止参与高层次的思考。同时,学业成绩差的学生还有可能对小组的成绩作出重要的贡献,比如扮演角色或者做物理模型等。

理论上,多种地位混合的小组共同完成一项集体任务时会激活地位普遍化的过程,不管这个任务需要多少种技能和能力。即使是在仔细设计的多能力任务的教室里,在实施这样的任务的学生之间也会有明显的地位效应(Cohen, 1997b)。除非教师进行干预,否则在异质的教室里就看不到地位平等的互动。必须正面处理对于地位低的学生和地位高的学生的能力期望不同的问题。运用丰富的多能力小组任务作为课程的一部分是提高对于地位低的学生们的能力期望的必要条件,但不是充分条件。

我的同事和我开发出了几种处理这个问题的方法,就是起源于地位特征理论。其中的一个是多能力方案,教师要说服学生明白,完成任务需要许多不同的智力能力。另外,教师需要解释明白没有任何学生能够擅长所有的这些能力而且每个学生都擅长其中的某些能力。如果教师能够成功说服学生相信这一点,那么学生就会形成一套混合的能力期望,而不是单一的或高或低的系列期望。由于人们在形成对于一项新的集体任务的期望时是综合所有的能力期望(Berger & Conner, 1974),因此总的结果就是每个人都抱有一套混合的期望,这样就减少了对地位高的学生和地位低的学生们的期望之间的差异。

另外一种处理方案,“为地位低的学生分配胜任的任务”,要求在

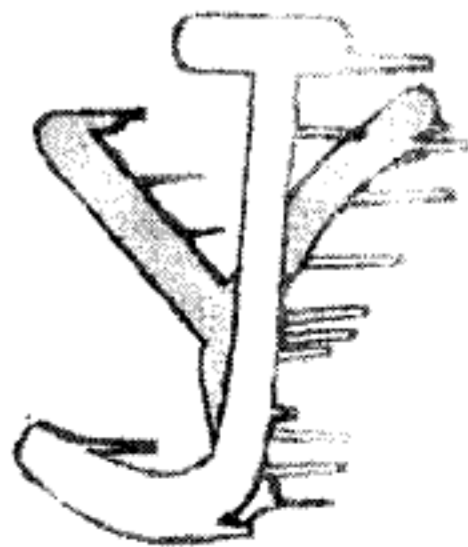


地位低的学生参加需要多种能力的小组任务时仔细观察他们的行为。当地位低的学生对小组任务作出贡献,表明其某些智力技能或能力时,教师要加以注意。通常,这些能力都是具体的特定的能力,比如“用心观察实验”、“指出模型该如何组合”或者“理解故事中的某个任务的真正感觉”。教师要对地位低的学生所表现出的能力或技能做出公开的评论,确保其他学生能理解地位低的学生表现出了重要的能力。由于地位问题不仅仅在于地位低的学生对于自己所具备的能力缺乏期望,还在于其他学生也对地位低的学生们的能力缺乏期望,因此必须认真对待所有人的期望问题。教师还必须及时运用与任务相关的能力,以让大家明白所表现出来的能力是小组的重要资源。理论上,教师是在利用自己作为高地位评价来源的身份来为地位低的学生分配在某种地位特征上的高水平能力。通过使得能力直接与任务相关,教师强化了能力的分配(要了解有关这一方案的详细情况,请参见 Cohen, 1994; Cohen & Lotan, 1997)。

278

在一项长期的研究和评估项目中,美国、以色列以及欧洲的许多异质教室中实施了这种变革的一个工作模型,叫做“综合性教学”。综合性教学是影响力创造公平教室的主张的总称。运用这些基本的社会学理念,我们创造了一个可以在范围很广的各种学校条件下采用的可行的模型。由于在小组中学习的学生可以把彼此当作资源,所以有必要改变教室的组织。教师们学会了如何向小组授权,同时让个人和小组对他们的行为负责。学生小组的构成是异质的,他们在一起要待上一段时间。在此期间他们要参与一遍小组多数的任务(如果不是全部的话),通常是一堂课的时间完成一项任务。

另外还有必要开发课程单元的模式。新的课程要体现多能力的要求并使学生能够通过依次进行多种小组任务掌握有难度的核心概念。而且每一种任务要提供一种理解核心概念的不同方式。在任务给定的时刻,不同的小组都在进行不同的而且不可比较的任务。在小学的数学课和科学课以及在中学的人类生理课、社会科学课和数学课上已经开发了这类的课程。每一个单元都是以一个核心概念或者“好主意”为基础的,而且还为六个左右的五人小组准备了活动练习卡片和



个人记录表格(Lotan, 1997)。

最后, 还有必要教会教师有关教室组织和地位问题解决办法的社会学理论和研究成果(Ellis & Lotam, 1997)。通过教师对于基础概念的掌握能够清楚地预见实施的质量。要达到对基础原则的充分掌握又要求反复的课堂观察以及与开发人员的讨论和反馈。

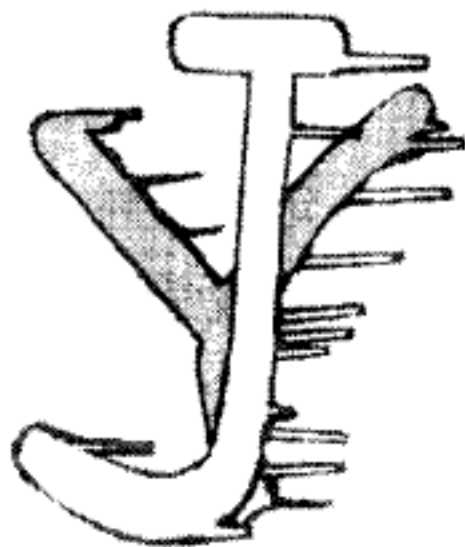
研究发现

如果机会能够达到平等, 那么成绩就会有重大的提高。在对 1982 到 1983 年进行的小学综合性教学的评估中, 在对孩子们实施 Finding Out/Descubrimiento(FO/D) 教学前后分别进行了标准化的数学成绩测验。Finding Out/Descubrimiento(FO/D) 教学是一种通过使用数学和科学中的概念来发展思维技能的双语教学课程(Cohen, Bianchini, et al., 1997)。此外, 还对一组也在同一学校实行双语教学但是没有实行综合性教学的对照学生进行了同样的测验。在总体的数学分数以及算术这一子项上, 实行 FO/D 教学的学生由全国范围内 25% 的排名上升到平均水平即 50% 的排名。对照组的学生相对于全国性的标准排名也有提高, 但是接受 FO/D 教学的学生在算术以及总体数学分数上的提高要显著得多。

1992 年到 1993 年, 一组社会科学班级运用了特别设计的多能力课程单元和综合性教学策略。而在同一所学校里其他的班级同时在学习教科书里同一部分的内容但是没有运用特别的课程单元也没有接受综合性教学方面的教学策略训练(Cohen, Bianchini, Cossey, Holthuis, Morphew & Whitcomb, 1997)。在运用单元前后对学生进行了与课程内容相关的测验。测验只包含了对照班级的学生通过学习要求的教科书就应该能够学会的内容。相对于对照班级来说, 在综合性教学班级中学习对于要求高级思维的测验项目具有显著的良好效果。两种教学班级在有关事实性的测验项目上没有显示出什么差异。

基本技能的学习与重点集中在高级思维和问题解决上的课程之间不存在矛盾。在 FO/D 课程中, 多重评估揭示出算术方面的提高是最为显著的提高之一, 而且总是伴随着文字问题以及数学概念方面的

279

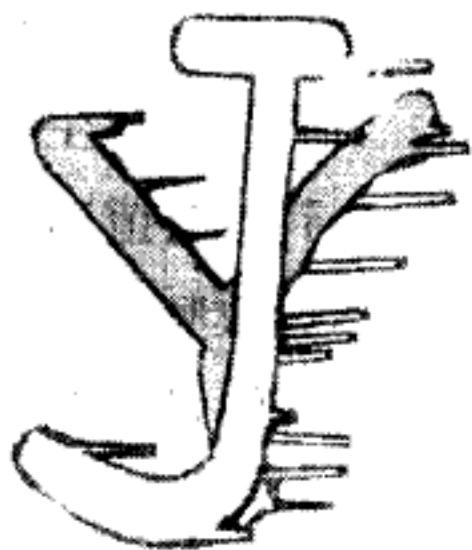


提高。在社会学科中,综合性教学教室在事实性内容的学习方面和对照比较组的教室做得一样好,但是在涉及到类比(具有挑战性的高级思维的一个例子)的内容时效果就要好些。

公平教室在广泛小学科以及各种不同的年龄小组中都显示出有力的学业成绩上的提高。实行 FO/D 教学的小学低年级学生在数学和科学课的标准化成绩测验上有了显著的提高(Cohen et al., 1997)。在综合性教学教室里运用多能力教学单元的中学生在社会学科、数学以及人类生理课上都取得了显著的提高(Cohen et al., 1997)。

如果创立了公平教室,随着时间的推移班级学业成绩的分布上就会发生变化:平均成绩会提高,而成绩差距会缩小。前面的证据可以证明平均成绩上的提高。科恩、咯坦和李科(Cohen, Lotan & Leechor, 1989)针对实行了综合性教学的小学生的两套数据记录运用变差系数计算出了从秋季学期到春季学期测验分数差距缩小的测量值。他们把标准化测验分数作为学业成绩的测度,分别对数学概念及应用和算术科目进行了计算。在所有的教室中,实验后的分数的变差都比实验前的分数的变差要小。换言之,随着时间的推移学业成绩分数上的差异存在一致的降低。另外,学业成绩分布上的变化与任务结构以及学生互动方面的变化也有关联。在这同样一项研究中,学生交谈与合作的程度可以预示数学概念与应用科目的实验后分数变差系数的降低。

随着课程内容扩展以至包括多能力任务,先前成绩差的学生就会获得接触事实性以及概念性学习材料的机会。鲍斯(Bowers, 1997)的教室实验提供了这一说法的证据。鲍斯同中学社会科学科目教师合作,开发了覆盖同样主题的两种单元教学内容。一套单元内容的主要特征是使用最初的历史资料,并主要运用语言方面的能力(诸如阅读、写作和讨论)。另外一套教学单元是以多重智力能力为特征的。学生们准备小品、对话和哑剧等。他们分析政治卡通片,并且准备多媒体演示。每位教师都自行控制,并且同时还在其他的班上运用对照方法进行教学。所有的学生都仔细做好了合作性学习的准备;所有的学生都听了导论性质的讲课(不过多能力教学课堂上还使用了与讲课内容有



关的幻灯片);所有的学生都学习教科书中同样的章节内容,并面对同样的概念和引导性问题。鲍斯通过对1919到1930年期间美国历史知识的掌握程度的测验测量了学生的学业成绩。实验单元的学习开始前后分别进行了测验。

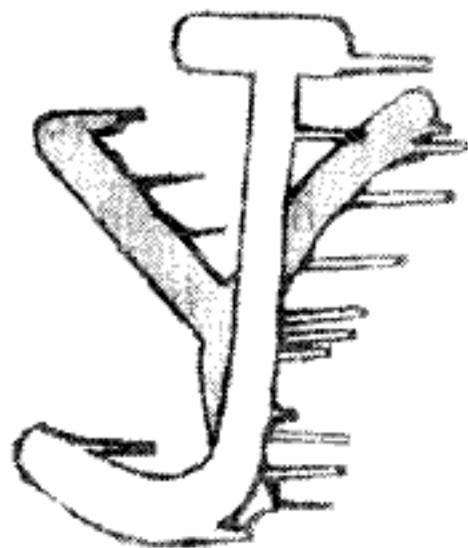
结果表明多能力教学方式与语言能力方式相比,平均成绩的提高显著得多。采用语言能力教学方式结果是地位高的学生和地位低的学生实验后的学业成绩之间存在着统计上显著的差异,而多能力教学方式没有产生这样的差异。因此,语言能力方式通过地位加剧了成绩差异,而在多能力方式中地位低的学生也做得相当不错。多能力方式在理解和展示历史概念方面的知识上的可能性对那些成绩差的学生尤其有利。而且,他们能够在多项选择的笔头测验中以及短文写作中展示他们知识的提高。

280

三项不同的研究通过测量教师直接监督(授权的负面测度)的程度发现了直接监督同学生交谈与合作程度之间的反向关系(Cohen, Lotam & Holthuis, 1997)。换句话说,在三项不同的研究中,如果教师没有能向小组授权,结果就是互动水平的降低以及成绩提高的减弱。

最后,在公平教室中,提高对地位低的学生们的能力期望的直接努力会向地位低的学生提供更多的互动机会。1984年到1985年,咯坦和我(Cohen & Lotan, 1995)在13个实施综合性教学的小学班级中测量了教师运用前面描述的两种地位问题处理方式的频率。这一研究主要是考察受过专门培训的教师实施地位问题处理方式的程度上的自然差异。教师运用这些方式越频繁,地位低的学生参与小组活动的频率就越高。

通过把每位学生的地位分数和他或她参与小组互动的程度联系起来,我们计算出了每个班级的地位问题指数。地位分数的计算是依据每个学生在调查数学课以及科学课上最佳时得到的选票数以及得到的友谊选票数确定的。把整个班级学生获得的选票百分比按照五分位数频数分布加以标准化后,每位学生都得到了一个从5(高)到1(低)的分数,以此来表示学生在两个地位特征上面分别得到的选票的相对比例。要得到一个单一的地位尺度,我们就把两个地位分数加起



来以形成一个从 2 到 10 的“联合地位分数”。我们把这两个分数相加是因为,根据某个理论,参与者会把地位信息累加为一个总体 (Bets er & Conner, 1974)。

地位问题指数与每个班级的阅读成绩的标准偏差是相关的:阅读成绩差异的范围越宽,观察到的地位问题越严重。保持这个变量恒定,教师采取地位问题处理方法的比率与地位问题指数成负相关。那些更为频繁地采用地位问题处理方法的教师,他们的班上学生的地位与其参与小组互动的相关就较弱。在那些教师没有频繁采用地位问题处理方法的教室中,学生的联合地位分数与其参与小组任务的频度成统计学上显著的相关。

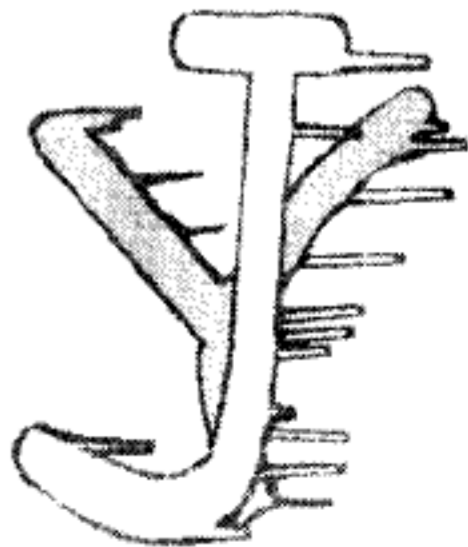
结 论

我们通过改变教室里的社会机制已经在创造公平教室方面取得了一些成功。通过这些环境上的变革,我们能够在短期内在使教育成果趋向公平方面有所作为。然而,教室环境上的这些变革本身并不能改变学校这个更大的社会环境,而我已经论证过学校正是一个重要的不平等的来源。

281

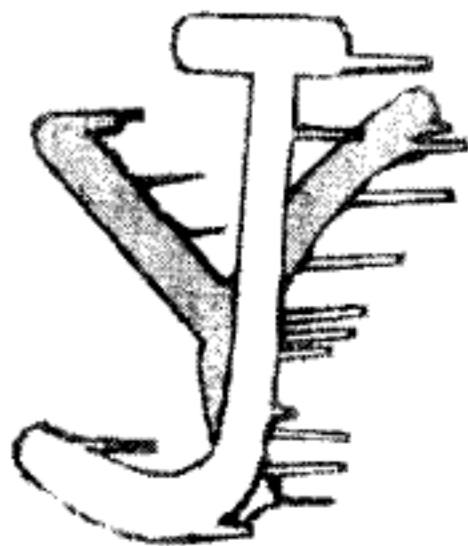
我们不能随机地找一个学校就能在其中成功地改变教室里的社会制度。研究表明学校负责人的支持对于改革的引入非常重要。另外,在城市中大的学区内实施公平教室时还会遇到许多特别的困难。首先,这些学区内的班级中往往没有很大的学业跨度。可能多数学生的学习都远在年级水平之下。而小组中都没有学业资源,就很难实施在学业以及其他的智力方面有要求的那些苛刻的课程。其次,有更多的班级(甚至是整个学校)存在纪律问题,以至于不可能引入小组授权。再次,校长和教师更换较快,这都会使变革刚刚实施就遭到损害。最后,许多大的城市学区对于没有按照他们的内部政治程序引入的改革做法相当抵制。

这些局限性说明了这样一个核心的问题:尽管有可能在拥有许多社会经济背景低的学生的教室中创造机会的平等,但是没有什么万



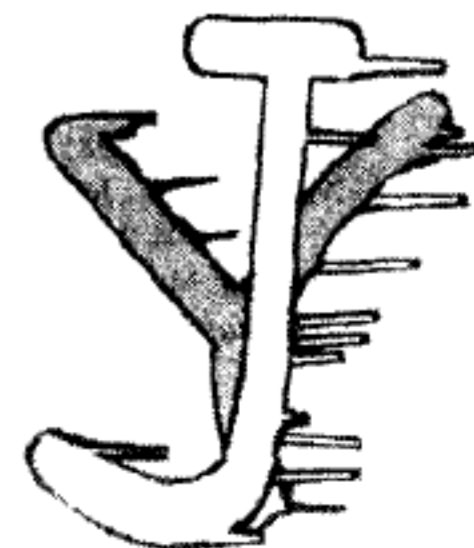
能良方可以在任何条件下的任何学校中消除教育机会上的不平等。改善条件困难的孩子的教育成果需要共同协调的努力以弄清楚在不断变化的社会中运行的复杂的社会过程。比如说，要理解高度贫困的城市学校的状况，就要充分了解在为生存而奋斗的失业家庭高度集中的社区中学校以及班级的运行机制和大城区所面对的行政上的困难之间的互动。只有这样我们才能有充分的知识以对有关市内教室中的教育机会公平的问题提出建议。

要弄清楚这些基础的社会过程还需要对环境层面上的分析和个人层面上的分析进行综合。比如说，那些研究阶级和种族对于学生在学业及社会性异质的环境中的成功有什么影响的人，就要更好地理解这些孩子在小学低年级时取得成功或失败的过程。仅仅注意下层的学生或者他们的教师的不足是不够的，我们应该理解社会分层机制和课程之间的互动、班级的组织以及班级社会机制之内的地位秩序。教育社会学在理解教育机会不平等的各种来源方面已经做出了长时间的努力。随着我们进一步寻求解释而不仅仅是整理资料，随着我们从理论研究进步到有关干预措施的应用研究，我们必定会发现我们的理论及研究工具的力量和潜力。

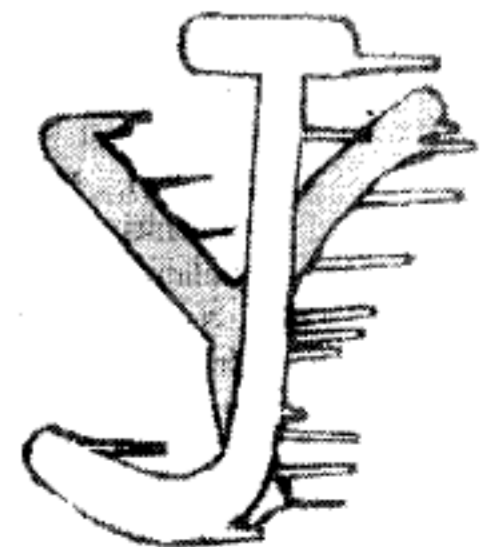


参考文献

- August, D., & Hakuta, K. (Eds., 1997). *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ben-Ari, R. (1997). Complex instruction and cognitive development. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 193-206). New York: Teachers College Press.
- Berger, J. B., Cohen, B. P., & Zelditch, M., Jr. (1966). Status characteristics and expectation states. In J. Berger & M. Zelditch, Jr. (Eds.), *Sociological theories in progress. Vol. 1* (pp. 9-46). Boston: Houghton Mifflin.
- Berger, J. B., & Conner, T. L. (1974). Performance expectations and behavior in small groups: A revised formulation. In J. Berger, T. L. Conner, & H. M. Fisek (Eds.), *Expectation states theory: A theoretical research program* (pp. 85-109). Cambridge, MA: Winthrop.
- Bianchini, J. (1995). *How do middle school students learn science in small groups? An analysis of scientific knowledge and social process construction*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, California.
- Bower, B. (1997). Effects of the multiple-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 117-133). New York: Teachers College Press.
- Braddock, J. H., II, & Williams, M. M. (1996). Equality of educational opportunity and the Goals 2000, Educate America Act. In K. M. Borman, P. W. Cookson, Jr., A. R. Sadovnick, & J. Z. Spade (Eds.), *Implementing educational reform: Sociological perspectives on educational policy* (pp. 89-109). Norwood, NJ: Ablex.
- Cohen, E. G. (1982). Expectation states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*, 8, 209-235.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms* (rev. ed.). New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G. (1996). An animal guide to opportunities-to-learn standards—Response and rejoinder. In K. M. Borman, P. W. Cookson, Jr., A. R. Sadovnick, & J. Z. Spade (Eds.), *Implementing educational reform: Sociological perspectives on educational policy* (pp. 111-126). Norwood, NJ: Ablex.
- Cohen, E. G. (1997a). Equity in heterogeneous classrooms: A challenge for teachers and sociologists. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 3-14). New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G. (1997b). Understanding status problems: Sources and consequences. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 61-76). New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). Raising expectations for competence: The effectiveness of status interventions. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 77-91). New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., & Holthuis, N. C. (1997). Organizing the classroom for learning. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 31-43). New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., & Leechor, C. (1989). Can classrooms learn? *Sociology of Education*, 62, 75-94.
- Cohen, E. G., Bianchini, J. A., Cossey, R., Holthuis, N. C., Morphew, C. C., & Whitcomb, J. A. (1997). What did students learn?: 1982-1994. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 137-165). New York: Teachers College Press.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder CO: Westview Press.
- Dar, Y., & Resh, N. (1986). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 23, 357-74.
- Dar, Y., & Resh, N. (1997). Separating and mixing students for learning: Concepts and research. In R. Ben-Ari & Y. Rich (Eds.), *Enhancing education in heterogeneous schools: Theory and application* (pp. 191-213). Ramat Gan, Israel: Bar-Ilan Press.
- Donato, R. L., Menchaca, M., & Valencia, R. R. (1991). Segregation, desegregation and integration of Chicano students: Problems and prospects. In R. R. Valencia (Ed.), *Chicano school failure and success: Research and policy agendas for the 1990s* (pp. 27-63). London: Falmer Press.
- Ellis, N., & Lotan, R. A. (1997). Teachers as learners: Feedback, conceptual understanding, and implementation. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 209-222). New York: Teachers College Press.
- Epstein, J. S., & Karweit, N. (1983). *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press.



- Farkas, G. (1996). *Human capital or cultural capital? Ethnicity and poverty groups in an urban school district*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gamoran, A. (1989). Measuring curriculum differentiation. *American Journal of Education*, 97, 29-43.
- Gamoran, A., & Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57, 415-435.
- Garcia, E. E. (1991). Bilingualism, second language acquisition and the education of Chicano language minority students. In R. R. Valencia (Ed.), *Chicano school failure and success: Research and policy agendas for the 1990s* (pp. 93-118). London: Falmer Press.
- Garcia, E. E. (1993). Language, culture, and education. *Review of Research in Education*, 19, 51-98.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hallinan, M. (1976). Friendship patterns in open and traditional classrooms. *Sociology of Education*, 49, 254-265.
- Hoffer, T., & Gamoran, A. (1993). *Effects of instructional differences among ability groups on student achievement in middle-school science and mathematics*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ED363509).
- Horn, L., & Hafner, A. (1992). *A profile of American eighth-grade mathematics and science instruction*. National Education Longitudinal Study of 1988. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51, 842-855.
- Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Crown.
- Laosa, L. M., & Henderson, R. W. (1991). Cognitive socialization and competence: The academic development of Chicano students. In R. R. Valencia (Ed.), *Chicano school failure and success: Research and policy agendas for the 1990s* (pp. 164-199). London: Falmer Press.
- Leal-Idrogo, A. (1997). The effect of gender on interaction, friendship, and leadership. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 92-102). New York: Teachers College Press.
- Lee, V. E., & Croninger, R. G. (1996). The social organization of safe high schools. In K. M. Borman, P. W. Cookson, Jr., A. R. Sadovnick, & J. Z. Spade (Eds.), *Implementing educational reform: Sociological perspectives on educational policy* (pp. 359-388). Norwood, NJ: Ablex.
- Leechor, C. (1988). *How high and low achieving students differentially benefit from working together in cooperative small groups*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, California.
- Lockheed, M. E., Harris, A., & Nemcef, W. P. (1983). Sex and social influence: Does sex function as a status characteristic in mixed-sex groups of children? *Journal of Educational Psychology*, 75, 877-866.
- Lotan, R. A. (1997). Principles of a principled curriculum. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 105-116). New York: Teachers College Press.
- Mercer, J., Iadacola, P., & Moore, H. (1980). Building effective multiethnic schools: Evolving models and paradigms. In W. G. Stephan & J. R. Feagin (Eds.), *School desegregation: Past, present and future* (pp. 81-307). New York: Plenum.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1988, April). *A study of instruction as discourse*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Orfield, G., Bachmeier, M. D., James, D. R., & Eitle, T. (1997). *Deepening segregation in American public schools*. Cambridge, MA: Harvard Project on School Desegregation.
- Quality Counts, (1998, January). *Education Week, No. 17*. Washington, DC: Editorial Projects in Education.
- Ridgeway, C. L., & Diekema, D. (1992). Are gender differences status differences? In C. L. Ridgeway (Ed.), *Gender, interaction, and inequality* (pp. 157-180). New York: Springer-Verlag.
- Rosenholtz, S. J., & Rosenholtz, S. H. (1981). Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, 54, 132-140.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conception: Developmental trend or social construction. *Review of Educational Research*, 54, 31-63.
- Rosenholtz, S. J., & Wilson, B. (1980). The effect of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal*, 17, 175-182.
- Simpson, C. (1981). Classroom structure and the organization of ability. *Sociology of Education*, 54, 120-132.
- Vanfossen, B., Jones, J., & Spade, J. (1987). Curricular tracking and status maintenance. *Sociology of Education*, 60, 104-122.
- Webster, M. Jr., & Foschi, M. (1988). Overview of status generalization. In W. Webster, Jr. & M. Foschi (Eds.), *Status generalization: New theory and research* (pp. 1-20). Stanford, CA: Stanford University Press.



第 12 章

联结家庭、学校和社区

——社会研究新取向

乔伊斯·L·爱泼斯坦
迈韦斯·G·桑德斯

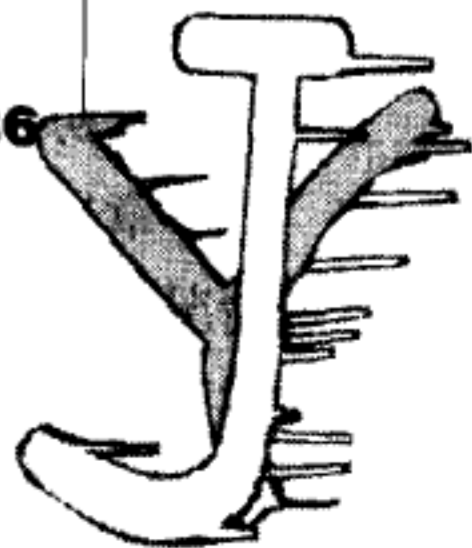
绪 论

285

自 1950 年以来,社会学对于学校、家庭和社区的关注发生了显著的变化。那时的研究好像是把家庭、学校和社区看作是分立的背景或相互竞争的对象。六七十年代末,学者们热衷于讨论究竟是学校还是家庭更为重要。大家一致认为家庭是重要的,对于学校的教育成效意见却不统一,至于社区供养学生受教育这一点不过是轻描淡写,但很少有人提出这三者是否可以或者如何能够相互协作的问题 (Coleman 等, 1966; Jencks, 1972)。

60 年代,随着联邦政府在幼教和小学阶段实施“领先”计划、“坚持到底”方案及“第一款”项目,学生家长的卷入达到了高潮 (Gordon, 1979; Keesling & Melaragno, 1983; Zigler & Valentine, 1975)。这些项目以法律形式规定低收入家庭的父母有义务帮助其子女做好入学前的一切必要准备。此外还有其他一些个人的和人口统计方面的因素也发挥了作用,使中高收入家庭的父母能够积极投入子女的教育。例如从 60 年代起,有越来越多的女性接受了大学教育并加入就业队伍。接受了高等教育且在就业的父母在子女教育方面也变得非常积极。由此为那些没有受过多少正规教育的家庭参与子女教育既带来了压力又提供了机遇。这些经历使父母不再愿意把孩子交给学校然后就撒手不管,或者不再完全听凭教育者为孩子作出各种决定。

286

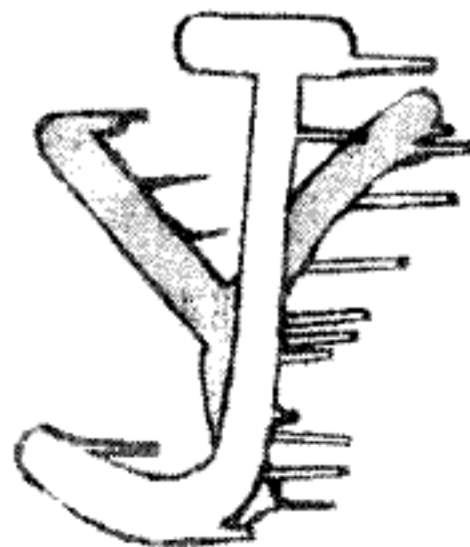


70年代的有效学校运动把教育者和研究人员的注意力转移到如何改善传统意义上的劣势学生和学校(Edmonds, 1979)。研究指出,家长的参与是众多旨在改善子女教育、提高学业成绩的重要因素之一。同时社区参与也是这一阶段教改的重要内容。六七十年代纽约市的社区管理运动提出了一系列有关社区参与少数民族和低收入家庭子女教育的观念和做法,这对于教育者、决策者和研究人员来说都是一个挑战(Fantini, 1970; Lutz & Merz, 1992)。

自从80年代中期,人们认识到要保持美国在全球化经济中的领导地位和竞争力,改善所有儿童的学校实为当务之急(国家优质教育委员会,1983)。学生的职业技能和素质备受重视,因为它将决定这个国家在21世纪的成败。同时研究人员与教育者也开始关注家庭面临的各种社会和经济问题(儿童保护基金,1997; Jencks, 1995)。与50年代相比,这时的双亲就业家庭增多了,年轻的单亲就业家庭也增多了,有更多的孩子陷于贫困之中,有更多的移民、无家可归、领养家庭的子女,学生就学期间的流动性也變得越来越大。尽管联邦的、州政府的和地方的社工组织和社区扶助项目加起来确实数目也不小,但由于协调不力或自身难以维持,根本无法满足孩子们从出生到中学毕业期间所需的救助。以上及其他因素使人们认识到做好学校教育工作是何等的重要,同时也昭示了重新调整联结学校、家庭和社区相关政策及做法的必要。

无可否认,学校、家庭和社区对孩子的影响是同时发生的,但在理论研究、政策和实际做法上这三者之间的联系却经常被忽视。事实上,大多数社科研究人员都是专注于某一环境的研究而不管其他背景发生了些什么。例如研究学校教育的社会学家很少考虑学校惯例如何影响孩子在家庭里的态度、对孩子在整个上有哪些影响或者家庭与社区如何影响学校教育等。同样,研究家庭的社会学家也很少考虑孩子学前、小学、初中、高中教育的特点或者社区条件如何影响家庭生活。

本章旨在回顾有关儿童学习与成长多重环境影响专题研究的进展情况。文章总结了这一领域的研究成果,这些成果为相互间的协作奠定了坚实的理论基础;文章还提示了未来基础与应用研究中需要注意的一些问题。本文的论点与提出的问题意在引发兴趣、拓展观念、改



进方法、增进知识,这对于社会学研究以及教育、家庭、儿童、工作、成就、社会心理等领域的研究都是不无裨益的。*

理论与经验研究的进展

287

解释家长参与概念的最初框架仅限于父母的角色与职责问题,而不是学校如何组织有效的项目,使家庭和社区都能够充分参与儿童的教育。80年代,研究人员把一些概念进一步明确化了,研究的重点也从家长的参与(仅限于家长的活动)转移到学校与家庭的合作(计有学校和家庭双方的责任)。各种会议上也开始讨论社区如何能够帮助提高家庭生活的质量、改善学校教育、造就充满希望的青年一代。现在的一致观点是,只有建立学校、家庭和社区之间的友好合作关系,才能根本改善孩子们接受学校教育的质量。

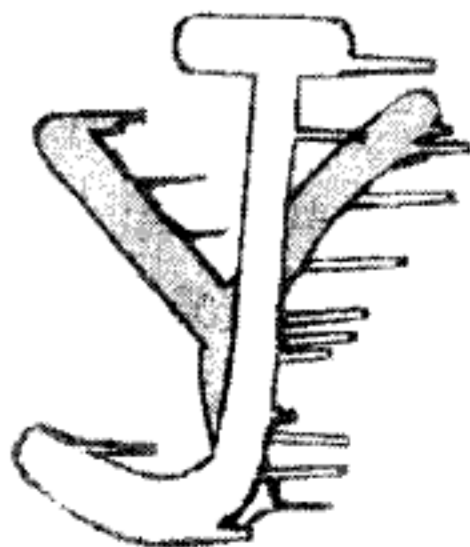
重叠影响理论

传统的社会学理论认为社会组织一旦为其下属部门设定不同的目标和任务,其自身的运行效果将达到最佳状态(Waller, 1932; Weber, 1947)。然而这一理论无法解释早期经验研究的结果(Becker & Epstein, 1982; Epstein, 1986)。这就是说我们需要一种新的社会组织理论视角,用以说明在孩子们的学习和成长过程中那些最成功的家庭、学校和社区都抱有共同的目标,承担共同的任務。该理论认为家庭、学校和社区这三个背景实际上对孩子以及三者的状况、之间的关系发生了重叠的影响(Epstein, 1987)。这一理论模式既有外部结构又有内部结构。

重叠影响模式的外部结构可能因条件或设计的不同或结合或分散,其间有很多重要的作用力(例如家庭、学校、社区的背景及其习惯性做法,学生发展的阶段性特征,历史的和政策的背景等)。这些作用

* 本研究承美国教育部教育研究与改进办公室(OERI)及DeWitt Wallace-Reader's Digest Fund提供资金赞助。本文观点纯属作者本人,而不代表资助机构政策或立场。

本文借鉴、更新并拓展了Epstein (1996b)和Epstein & Sanders (在出版中)的著述。

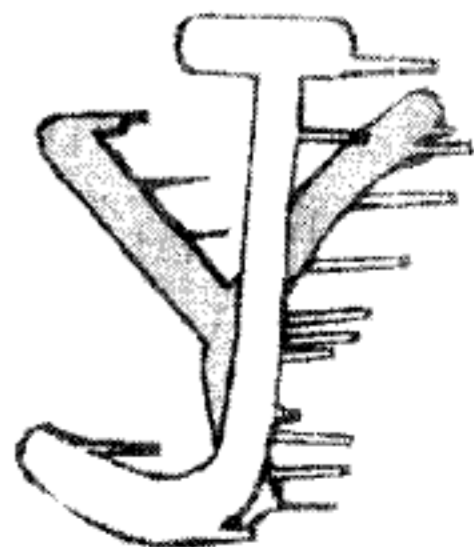


力可以造就学校、家庭和社区共同参与某项活动的条件、场地、机会和激励,同时也决定了这种活动可多可少。该模式的内部结构详细说明机构与个人的交流界限,确定学校、家庭和社区内部各因素或三者之间跨界限的相互作用的场景和方式。这一模式整合并扩展了多种有关社会组织与关系的理论,包括生态学、教育学、心理学和社会学(例 Bronfenbrenner, 1979; Comer, 1980; Elder, 1997; Leichter, 1974; Lightfoot, 1978; Litwak & Meyer, 1974; Seeley, 1981; 以及一长串有关学校、家庭和社区环境与效应的社会学研究)。

共担责任与重叠影响意味着家长不必独自劳神去筹划在孩子的整个上学期间如何积极地参与后者的教育。因为学校承担了其中的部分责任,并且每年必须组织活动、创造条件向所有家庭宣传、咨询,协助家庭参与孩子的教育。同样,社区组织、机构或个人也不是出于孤立无援的境地。事实上,教育者、家长和社区组织成员经常走到一起,制定更为协调一致的项目以促进学生健康地成长。

还有其他一些概念增加了这一视角的实用价值。例如通过重叠影响模式就可以把社会资本的概念(Coleman, 1988)放到更为宽广的理论背景当中去。根据这一观点,家庭、学校和社区成员之间的互动结果积聚而成为社会资本并储藏在重叠影响模式的内部结构之中。设计良好的合作关系使社区中的家庭、教育者、学生等都能感到在互动中得到收获,这样就实现了社会资本的增值。

社会资本可以通过社会联络或社会活动等形式去消费、投资或再投资,其收获可能是学业有了进步、家庭关系得到加强、学校教育质量得以提高或者社区生活因之变得丰富多彩。例如,家长可以联络老师争取些业余工作或主动要求帮助某个成绩下降的学生;教师可以联络社区健康服务部门要求救助困难家庭;家长之间可以相互联络,比如为孩子打探某种课外体育活动或补习班的名称。如果投资合理,社会联络和社会技能就会改善儿童与家庭的经历、学校的风气、教师的教学效果以及其他学校、家庭或社区的状况。重叠影响模式帮助确定和阐释社会联系及获取、投入社会资本等过程发生的情形和方式,与此相联系的还有其他一些学校—家庭—社区的合作过程。

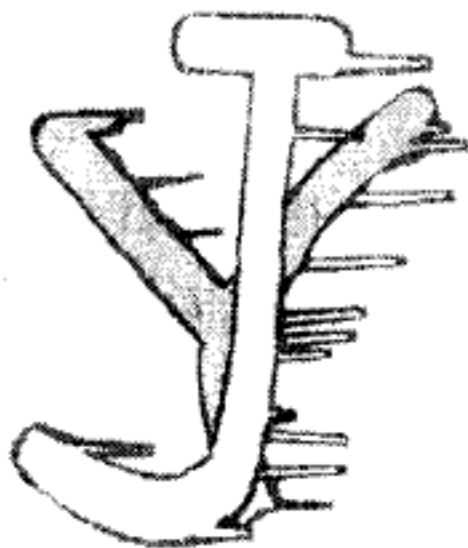


这一理论同时还改变了人们对家庭、学校和社区影响孩子成长方式的理解。先前的理论认为家庭影响主要在婴幼儿及学龄低年级阶段，接着便是学校影响阶段，最后才是社区，且呈一成不变的顺序 (Piaget & Inhelder, 1969)。然而近期的综合研究表明，婴幼儿及其家庭并不是孤立存在的，而与其他正规或非正规的邻里、社区、学校等网络有着紧密的联系。幼儿的成长、发展、学业、健康及其他品质同时受多种背景的影响而并非遵循某种次序 (Morisset, 1993; Wasik & Karweit, 1994; Young & Marx, 1992)。同样，稍大一些的学生也会同时受到来自家庭、学校、伙伴和社区的影响，也不是遵循固定的程序。

研究概述

美国与其他国家的研究结果证实了重叠影响理论的实用性 (Davies & Johnson, 1996; 经济合作与发展组织 [OECD], 1996; Sanders & Epstein, 1998a, 1998b)。众多学科领域的科研人员应用各种方法研究联结学校、社区与家庭、学生实验项目的实施与效果，其中的家庭涵盖了各种不同的文化背景，学生的年龄、年级层次也都不等 (Booth & Dunn, 1995; Chavkin, 1993; Christenson & Conoley, 1992; Fagnano & Werber, 1994; Fruchter, Galletta & White, 1992; Rioux & Berla, 1993; Ryan, Adams, Gullotta, Weissberg & Hampton, 1995; Schneider & Coleman, 1993 有几本论文集，讲述本领域跨学科研究实质与进展)。在美国及智利、塞浦路斯和澳大利亚的研究证实了四个发现，依此我们可以展开进一步的研究。

一个发现是，教师、家长与学生彼此几乎不了解对方对于孩子上学所抱有的兴趣。大多数教师并不了解学生家长的目标以及对孩子抱有多么高的期望，不知道家长为了帮助他们孩子做了些什么，不清楚他们希望如何参与学校教育和家庭教育，不明白家长究竟需要什么样的信息才能实现在孩子与学校教育之间的有效沟通。大多数家长不了解子女所在学校的教学计划和所能提供的机会，不知道教改的具体内容是什么，不清楚学校有哪些课程、孩子按照什么样的顺序学习才能实现其既定的目标，不明白每年教师都会对自己的孩子提出哪些要

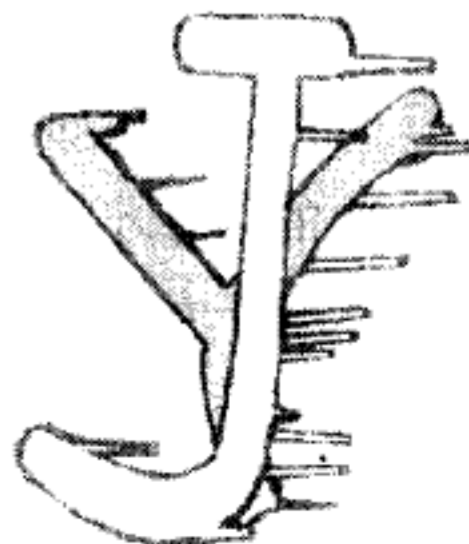


求。还有,教师、家长都不很了解学生本人怎样看待家庭—学校关系,怎样看待学业,以及对未来计划抱什么样的态度。研究指出,有必要建立一种机制用以测量、比较教师、家长和学生各自的观点、找出彼此认识上的差异、确认彼此在有效交流、优质教育和孩子们学业成功等方面的共同利益 (Coleman, Collinge & Seifert, 1992; Dauber & Epstein, 1993; Epstein & Dauber, 1991; Useem, 1992)。

国内及国际比较研究的另一个发现是,学校在教育教学方面的做法影响家长的参与。从目前的平均值来看,接受过正规教育、收入较高的家庭更乐于与学校结成合作伙伴关系 (Baker & Stevenson, 1986; Lareau, 1989; Useem, 1991)。而没接受过正规教育收入又较低的家庭只有在校方成功实施伙伴关系项目的情况下才会参与。

在美国及其他国家的研究表明,教师主动走访家庭与以下家庭背景因素同等重要,甚至比后者更为重要:家庭的种族干系、民族种属、社会地位、婚姻状况、母亲的受教育程度以及就业情况。教师走访在很大程度上决定了家庭是否参与子女的教育、如何参与、哪些家长参与。相比之下,家庭参与对于决定学生学业成绩、是否进步、进步快慢等方面与家庭背景变量同样重要,甚至更为重要。调查显示,在小学、初中和高中阶段如果学校积极营造家庭参与的条件,家长是会积极响应的,其中包括没接受过正规教育收入又偏低的家庭;通常在学校没有采取主动的情况下,这些家庭是不参与子女教育的 (Ames, deStefano, Watkins & Sheldon, 1995; Cairney & Munsie, 1995; Comer & Haynes, 1991; Dauber & Epstein, 1993; Epstein, 1986; Griffith, 1998; Johnson, 1994; Kilmes-Dougan, Lopez, Nelson & Adelman, 1992; Palanki, Burch & Davies, 1995; Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999; Swap, 1993)。

经研究确证的第三个发现是,主动协助家长参与子女教育的教师往往比其他教师更容易积极地评价学生家长,而不是带着一成不变的眼光看待家庭。经常要求家长参与子女教育的教师认为无论是单亲家庭还是双亲家庭,无论父母是否接受过正规教育,其在子女的家庭教育上同样地有帮助。相比之下,那些不走访学生家庭的教师往往用一



成不变的眼光看待单亲父母和低收入家庭,认为他(她)们在对子女的帮助和坚持性方面不及其他家长(Becker & Epstein, 1982; Epstein, 1990b)。家长和校长往往给那些主动走访家庭的教师以较高的评价(Epstein, 1985)。

第四个可供未来参考的研究发现是,具体的成果与教育参与的不同类型有关。众多的研究以及校级、区级、州级的活动均指正了重叠影响理论中包含六种主要参与类型的框架模式(Epstein, 1992, 1995)。现将这六种主要类型简述如下:

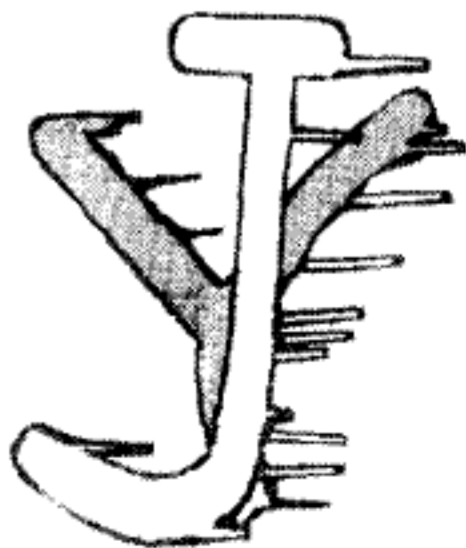
1. 养育型——帮助所有家庭认识到少儿成长规律并建立有助于孩子学校学习的家庭环境。
2. 交流型——就学校教育与学生学业成绩设计并展开有效的交流。
3. 志愿服务型——为学校教育及其组织活动募集资金和道义支持。
4. 家庭辅导型——为家长提供信息和建议,以帮助其更好地辅导学生完成家庭作业或组织其他与学业有关的活动。
5. 共同决议型——家长代表及全体家庭共同参与教育决策。
6. 社区合作型——在社区范围内确定并整合资源与服务,以支持和强化学校、学生和家庭之间的联结。

每种参与类型都包含了双向的联结,所以学校才能够了解并支持家庭,反过来家庭也可以了解并支持学校教育。

290

这六种参与类型具体到实施就可能有成百上千种策略,学校可以根据需要从中选择开展自己的项目。每一种类型在设计和实施过程中都有各自具体的要求。要使普通的合作关系项目变得真正有效,以上的要求就必须得到满足。最后,采纳不同的参与类型会导致不同的结果,对学生、家长和教师都不一样(Epstein, Coates, Salinas, Sanders & Simon, 1997)。

家庭与社区参与最直接的效果从理论上说与实施的设计和重心相联系。例如,有关具体学科项目——家长/儿童互动式阅读——的实施,最初应当会影响学生的阅读技巧并进而提高阅读成绩。其他学科或具体内容方面的互动则会产生其他方面具体的结果(Border &



Merttens, 1993; Cairney, 1995; Epstein, 1991; Epstein, Jackson & Salinas, 1994; Epstein, Simon & Salinas, 1997; Sanchez & Baguedano, 1993; Silvern, 1991; Topping, 1995)。同理,动员家庭参与校园安全建设项目的实施肯定会积极地影响校风,从而改善学生的学习环境(Sanders, 1996)。

总之,自从1950年以来,学校、家庭和社区参与及其效果的研究变得越来越透彻、具体和全面细致。来自不同国家的学者和各个学科的专家运用各种方法进行了广泛深入的探讨,包括调查报告、案例研究、实验和准实验设计、纵向数据收集、实地试验、项目评估及政策分析。研究的重点从学前过渡到小学、初中、高中,从单独研究学生家长的行为到学校、家庭、社区的联合行动。研究的范围从最初的地区的小样本到国家级目的明确的大样本采集,学生及家庭取样涵盖了农村、城市、郊区各个种族、各个不同文化背景。

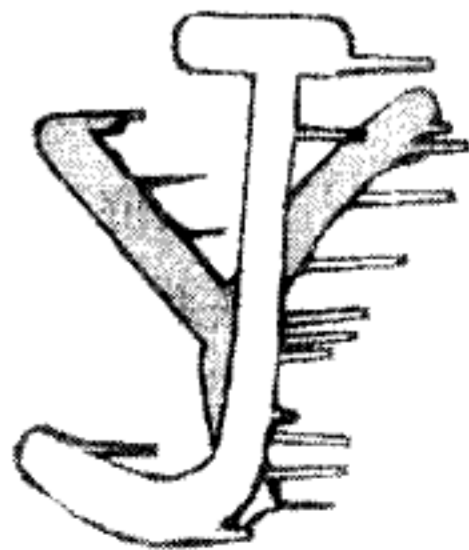
随着研究的进一步展开和改进,研究者肯定还会提出更深刻的问题、采集更为全面的样本、收集更为实用的资料、发明更加全面具体的测试模型、实施更为犀利的分析,以更为清晰地确认不同合作关系可能带来的不同效果。更富挑战性的任务是如何深入进行旨在改善教育政策与学校合作伙伴关系体例的研究。研究要在各个年级阶段、各种不同组织形式、不同地点的学校展开,学生与家庭要囊括各个不同的种族、不同的文化以及不同的语言背景。

下一步研究的课题

近期研究中涌现出的四个主要课题为合作伙伴关系的下一步研究提出了许多问题。这四个主要课题是:过渡的过程,社区的联结,合作伙伴关系中学生的角色,以及学校、家庭和社区联结的结果。

过渡的过程

重叠影响理论假定时间和过渡影响家庭—学校—社区联结的性质和程度。学生及其家庭每年都可能有一些预想不到的事件,比如家

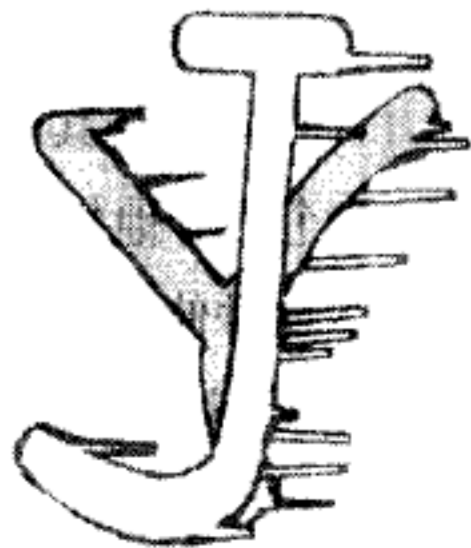


庭搬迁、学校停办、重新区划、学生停学或其他影响学校教育职责的活动及政策出台。显然研究此类过渡过程是必要的。 291

正常升级过渡研究就是要确定学校、家庭和社区关系从孩子出生到中学毕业期间是否发生了变化还是一成不变；弄清在孩子发展的每一阶段家庭所要承担的责任；弄清在学生升级过程中伙伴关系究竟为学生、家长、教师和学校教育带来了哪些结果。这种连续变化的研究要求很高，因为它需要纵向搜集资料或富有新意地追溯历史资料以及各种定量定性的方法。而且年度例行的过渡比如说暑期对于学生和家庭来说都会提出一些新问题(Alexander & Entwisle, 1996)。为改善学校、家庭和社区的联结我们还需要对暑期过渡的设计和蕴含进行大量的研究。比如，教师每年或定期怎样从家庭渠道收集有关孩子的信息？家庭怎样了解每位新教师课堂教学中的成功标准？对于那些暑期在家里或社区与同伴一同补习的孩子们来说最好的设计方案是什么？对学生和家庭来说，暑期活动的组织是应该围绕过去一学年的总结还是准备迎接新学年呢？暑期活动设计与追踪究竟是谁的责任？

同样，其他正常的过渡把学生与家庭带到教育的新阶段。众多研究表明在学生步入下一阶段期间，家庭参与呈现急剧下滑的趋势(Baker & Stevenson, 1986; Eccles & Harold, 1995; Epstein & Dauber, 1991; Epstein & Lee, 1995; Lee, 1994)。有必要进行设计替代和活动效果研究，以帮助学生和家庭顺利实现从学前到小学、小学到初中、初中到高中、高中到高等教育的过渡。教育者如何制定出适当的计划以保持家庭在孩子不同的学习阶段都能够积极地参与？家庭如何才能知晓孩子来到一所新学校需要面对的一些变化呢？传递学校、接受学校或二者兼有，其传递与接受是否会与这些活动发生冲突呢？

有关低年级阶段学校、家庭和社区的伙伴关系研究要大大多于中学阶段，尽管由于1988年国家教育纵向研究(NELS: 88)调查统计及其他富有特色的地方资料收集系统的启动有关后者的研究也呈现出某种上升趋势(Bauch, 1988; Brian, 1994; Clark, 1983; Connors & Epstein, 1994; Dornbusch & Ritter, 1988; Epstein & Connors, 1994; Keith, 1991; Lee, 1994; Sanders & Epstein, 1988c; Sanders 等，



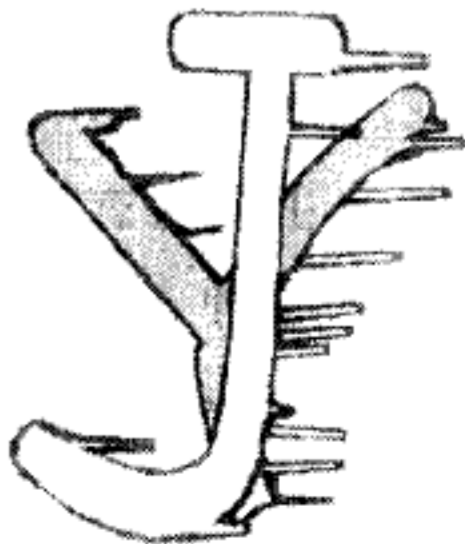
1999)。必要的中学阶段过渡研究涉及以下问题：在中学阶段哪种合作关系对于学生、家庭和学校都是至关重要的？有关信息反馈和鼓励家庭参与的做法在学生由低年级升入高年级的过程中应该做哪些调整？对于中学学生、家长和教师来说这种合作关系究竟会带来哪些成果？每一年究竟应该采取哪些不同的措施帮助学生和家庭为高等教育或就业顺利地做出合理的计划呢？

研究人员还需探讨教育过程中那些预想不到的过渡事件，比如家庭搬迁、移民、无家可归、学生停学、被开除或其他情形，所有这些都会影响到孩子、家庭及其与学校的联结。比如对那些老城区、季节性迁移的农业及军事营地等社区来说，迁移确是一个大问题。对于这些在每一学年都有学生和家庭进进出出的学校和社区而言，研究应该侧重合作关系的组织方式及不同组织方式的效果。我们需要弄清学校、家庭、社区联结的哪些做法能够降低迁移对学生出勤、学业成绩和行为造成的负面影响，对那些单亲家庭、继父（母）家庭和混血家庭来说尤为必要（Tucker, Marx & Long, 1998）。学校应该如何迎接新同学及其家庭，才能让他们了解学校的教育方针并争取家长的参与呢？伙伴关系活动能够降低家庭迁移与试图融入新社区带来的压力吗？

292

社区的联结

社区在社会学里古老的和内涵广泛的概念（Dewey, 1916; Tonnies, 1963/1987），在现代社会的背景下尤其需要进一步深入的研究（Etzioni, 1993），在学校、家庭、社区伙伴关系的研究中简直成为一种必须。社区是影响学生学业成绩和发展的一个重要领域（Epstein, 1990a）。学校、家庭和学生是社区的一部分，但不代表社区的全部（Mawhinney, 1994）。社区还包括商业和组织机构、邻里关系、伙伴友谊群体以及其他各种组织、协会和那些视学校教育成功关乎切身利益的个人，他们把辅助孩子与家庭当作自己的职责，在后者遇到困难之时及时伸出援助之手。社区的法律法规、资源、服务和活动项目可以把学校、家庭和社区凝聚到一起，也可以造成后者的分离和隔阂。为使教育者、家庭和其他社区成员互相帮助且能够共同辅助孩子们的成长，必



须建立合作组织关系。

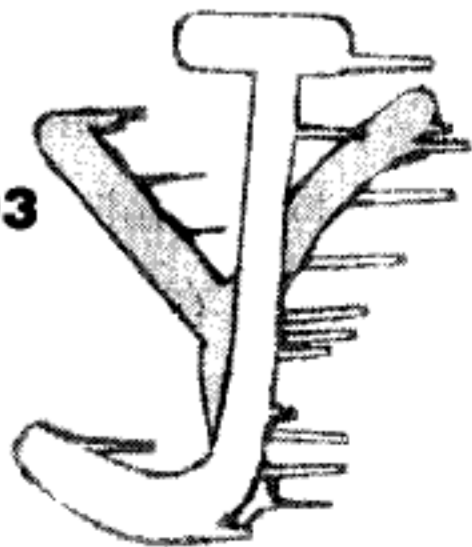
过去,许多社会学家运用人口普查资料比如教育、收入、种族等的分布并据此对社区进行界定和分类。但这种资料并不能揭示社区中潜在的各种力量。于是研究人员开始鉴定社区中能够标示各种人群、项目和组织力量的人力及社会资源。不只是人口统计上的高低分布特征,社区性质的各个主要方面都被用来预测和解析学生学业的成功、学校教育项目的效用以及家庭和社区群体指导与辅助儿童成长的能力。

家庭和社区蕴藏大量尚未得到开发的知识潜能 (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992), 这些知识和技能在日常生活中被用来从事家庭建设、花园修剪、屠宰、烹饪、制造器物、安排交通线路、申请加入某个活动项目等等。社区中的成年人可以辅导孩子们学习在公众场合演讲、下棋、体育运动、音乐、舞蹈、艺术、科学或发展其他爱好。下列问题都非常重要: 当地社区如何鉴定、组织和研究现有资源在辅助学生、家庭和学校过程中的作用? 如何能够组织成人进行辅导策略的交流? 实施不同的辅导策略对学生、成人和学校会有哪些效果? 还需要哪些方法才能更有效地鉴别这些策略的品质、过程和效果?

主动吸引宗教或其他社区组织加盟同样对学生和家庭有重要影响。桑德斯(1998)在一份非裔美国城市青年的研究中发现,学生参与黑人教堂事物对其学业成绩发生了积极的影响,因为学生在教堂学会了符合学校要求的态度和行为。具体来说就是,有规律地出席和参与教堂服务及活动促进了学生自我观念的形成。学生汇报说,在教堂,他们从前来聚会的教友中找到了方向、支持和鼓励并建立了牢固的关系,他们把自己看作是一个大家庭的成员。同样,通过传记和采访资料的研究迦里多和埃斯卡米拉 (Galindo & Escamilla, 1995) 发现教会确实是辅助影响学生学业与教养形成的一个重要场所,对西班牙裔的学生来说尤其如此。

还有一些社区伙伴关系的研究重点放在养育技能训练项目的效果上,帮助父母提高婴幼儿养育方面的技能,以及进行儿童保育方面的职业训练(Connors, 1994; Kagan, Neville & Rustici, 1993; Morisset,

293

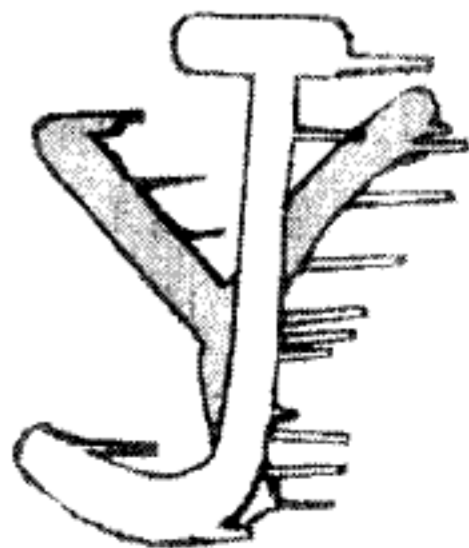


1994)。有些研究人员开始进行代际研究,试图探讨旨在帮助年轻父母积极参与儿童保育和教育项目的效果(Scott-Jones, 1996),或弄清数代同堂的大家庭中成员的流动性等因素是否会影响未婚先孕的几率以及这种家庭的群落意义(Burton, 1995)。

目前日渐兴起的一个研究课题是如何整合政府机构与社区组织的服务,双方的服务都旨在扶助家庭、提供卫生保健、娱乐、培训等,以促进学生在学校的成功学习(Dryfoos, 1994; Wynn, Costello, Halpern & Richman, 1994)。不过跨机构研究目前尚属少见。其中的几项研究表明跨机构合作需要重新划分各自的职责以及资源的共享(Burch, Palanki & Davis, 1995; Connors-Tadros, 1996; Dolan, 1995; Mawhinney, 1994)。目前还不清楚的包括以下几个问题:有关健康、娱乐、业务培训、儿童保育等方面的跨机构替代性合作方式对学生学业、家长行为以及学校教育究竟有哪些影响?实施两个、三个或更多机构的合作及服务整合还需要什么样的决议和方案?其对学生和家庭会产生哪些效果?

另有一些研究者在探讨包含不同种族、民族和文化背景的家庭和社区究竟有哪些优势。这里的潜在资源在于日常礼仪、传统价值观念、家庭对子女抱有的幻想和期望、对学生行为的文化规范、民族认同的形成、家庭对学校教育的参与、旨在扶助家庭的各种正规的和非正规的社区组织(Bright, 1994; Siu & Feldman, 1996; Swap, 1994)。有研究显示家庭与社区的文化背景,包括语言、话语模式、价值观、行为等,可能与所在学校不尽相同,但这种差异并不会妨碍学生的学业,除非是他们被人当成了低能儿(Hidalgo, 1994; Ferry, 1993)。这些研究还显示,来自不同文化背景的人群都认为子女的教育是件大事,同时家长的参与也是重要的,为了让他们能够更好地扶助子女的学业成功需要从学校了解更多的信息。在这些问题方面,家庭的相似性远远大于不同性(Hidalgo, Bright, Siu, Swap & Epstein, 1995)。

在所有文化群体中,家庭在有关与学校和社区关系的认识上存在各种不同的观点。例如,一份关于波士顿波多黎各家庭的研究表明,那些希望在当地社区保持其独特文化认同和纽带的家庭与那些希望融



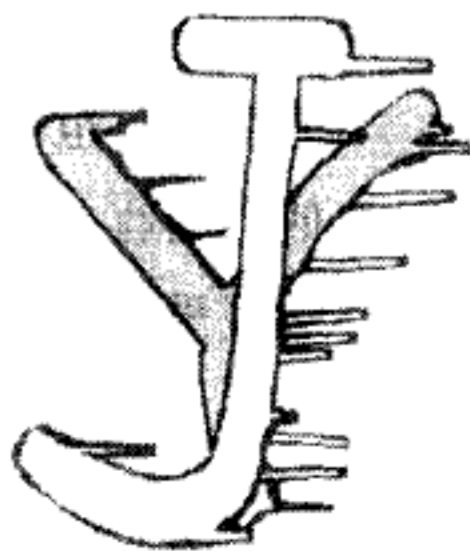
入主流社区文化的家庭相比，更多地要求学校改变自身的做法 (Hidalgo, 1994)。前者希望自己的文化差异得到学校的认可和尊重，并从而以独特的方式得到关怀，而后者唯恐因为文化的差异引起学校的注意，并拒绝享受特殊待遇。需要进一步研究的课题包括：合作项目如何借鉴家庭和社区的种种优势？学校怎样才能了解并应对不同的背景、文化、哲学、家庭的目标以便更好地帮助学生？怎样才能把来自不同背景的家庭整合成为一个学校的社区？

德尔加多和里瓦拉 (Delgado & Rivera, 1996) 确证了波多黎各社区中自然支承系统的潜在力量。自然支承系统是数代同堂的大家庭、宗教团体、商人、社团会所和其他个人或群体自然组合而成的网络机构，在遇到困难时人们首先想到的是求助于这一网络机构而不是/或同时求助于其他正规的机构比如医院、卫生保健中心及学校。他们的研究表明居住在城市的家庭其自然支承系统相对薄弱，所以更多地依赖其与子女所在学校的联结关系。这一发现修正了先前的认识，即认为学校远离移民家庭或者说移民家庭总是躲避学校，同时还说明学校对于家庭归属感与联络性来说至关重要。目前尚需研究的是学校如何最为有效地帮助家庭与社区的其他成员建立联系。具体的课题包括：社区支承系统是如何建立、强化和更新的？正规及非正规社区支承系统对学生、家庭和学校存在哪些影响？

294

如何界定和探究社区归属感的内涵，这一点还需新的研究。人们通常认为学校的改进要么是学术水平得到提高，要么是营造了一个充满爱意的社区，二者不可兼得。施奥斯 (Shouse, 1996) 发现，社区归属感（其特征是成员有共同的信念且彼此关怀）确实可与学术的高水准和出色的成绩同时存在。大多数有关学校社区的研究只是着眼于行为规范、价值观、信念以及管理者—教师—同学之间的相互作用，很少或者根本不提学校与家庭及当地社区其他成员之间的联系和可能的互动。重叠影响理论认为社区归属感的定义应当包括共同的学术追求和家庭、学校、社区间的彼此关爱。这有助于识别学校社区在长时期内的形成过程以及确认社区归属感究竟可以做到哪一步。

再进一步还需研究的是社区参与在学校决策和社区管理过程中



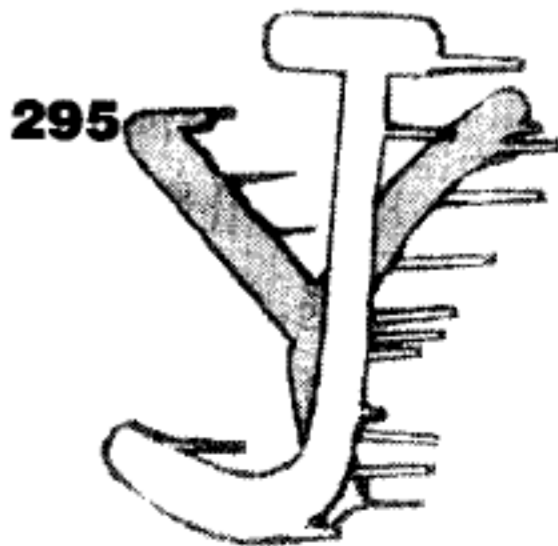
的作用问题。目前在某些校区委员会,社区参与又以崭新的形式回到了我们身边,比如芝加哥的学校改进计划(Ryan等,1997)。有些人对这种新的参与形式感到震惊,还有些人对此感到迷惑不解,但这种参与的确在支持当地社区的决策,同时还邀请家庭和社区成员为学校管理和孩子们的学习献计献策。在南卡罗莱纳州,从1980年起校区委员会就被托管;与此同时,校委会、教育改进组织、现场决策机构等在美国的许多州及其他国家也纷纷成立。通常“委员会的章程不严格区分政策制定与项目实施。委员会的组成人员通常包括学生家长并授权承担重要的职责:他们只代表自己的利益而不必征询或采纳别的家长的意见。很显然,校区委员会已经成为学校、家庭和社区伙伴关系项目中的重要一员。学校、区及州政府有必要认识到这一大的背景,以便委员会能够更加有效地发挥作用”(McKenna & Willms,1998)。

有关社区的研究取向可谓相当彻底,顾及到了家庭和其他个体、人群的传统和才能。根本的问题包括:学校如何确认、了解和应用社区中的全部资源帮助学生、争取家长的参与、改进学校教育?社区(比如个人、群体、商业及其他组织、机构)如何能够做到强化教育的功能并能识别成就?需要建立怎样的信息交流机制才能确保建立一个既统一又肯定多样性存在的学校社区?

学生的角色

学生构成重叠影响理论的中心环节,因为他们是自身教育的主体,还因为家庭、学校和社区都怀着同样的兴趣、抱着同样的责任关注孩子们的成功和幸福。实际上,教育者、家长和学生之间交流的主要目的就是要帮助学生在学校生活中获得成功。尽管人人都关心学生的幸福、平安、学业成功和个性成长,学生却通常被排除在家庭—学校的沟通之外。也可能有教师、管理人员或家长在事后告知学生曾经影响过他们的有关决议,但通常学生感觉不到是在主动地接受教育,而是在学校里受制于人。

布朗芬卜里纳(Bronfenbrenner,1979)曾说过,社会化和教育的组织过程应该是逐步使发展中的个人感到自身的力量。爱泼斯坦(1983)



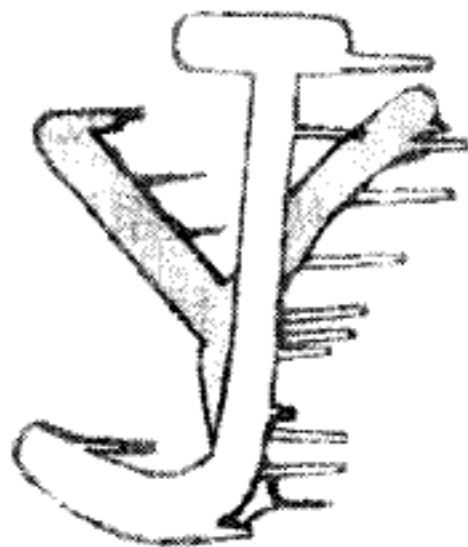
也曾发现,随着孩子渐渐长大而在学校和家庭中逐步给予适当的自主权可促成其独立性及其他积极的教育成果。毫无疑问,学生要为其自身的教育负责,但在这一实现的过程中其自身的努力可能得到学校、家庭和社区的鼓励或遭受阻碍,不同背景之间有无联系也会对其造成极大的影响。

所以有必要界定、设计、研究学生本身在学校、家庭和社区合作伙伴关系中的角色和职责,从学前一直到中学毕业。有些研究人员直接采访学生,询问其对家庭—学校—社区联结的认识以及自己希望在其中扮演一个什么样的角色(Ames等,1995;Dornbusch & Ritter,1988;Montandon & Perrenoud,1987)。被问及此时,孩子们通常表现出极大的参与愿望,他们希望参加教师—家长会和校务会,希望家长更多地了解、参与他们的教育及课外活动,希望多与家长交流有关课业和教育决定的事情(Connors & Epstein,1994)。

当他们确知家长在参与教育时,学生们通常说学校与家庭差别不大,老师和家长彼此了解,他们在周末也能做作业,他们很喜欢上学(Coleman等,1992;Epstein,在出版中)。在中学阶段,学生谈及家庭多方面参与教育、多方讨论学业和自己的未来时往往比别的同学对学校抱有更积极的态度、出勤率和成绩也更高,他们甚至把自己初中的成绩也归功于此(Lee,1994;Pryor & Favorini,1994)。

家庭作业对于联结学生、家庭和学校而言特别重要。大多数研究证实,不论学生的起点如何,那些在家做作业的同学比不做作业者技能提高得更快、学习成绩更好。然而并不是所有的同学都能完成家庭作业,而有些作业也并不要求必须完成。有关学生在什么地方做作业(Keith,1998),对作业和学习的积极程度(Corno & Xu,1998),以及学生与家庭共同完成家庭作业(Epstein,1998;Hoover-Dempsey, Bassler & Burow,1995)等项研究拓展了对学生角色及家长家庭参与程度的认识。

有关学生在教育与合作关系当中角色的问题还有许多课题值得研究。例如,如何组织教育活动以便学生在各个年级阶段都能积极地主导自己?学校、家庭和社区伙伴关系中的活动究竟应当如何设计才



能确保学生的积极参与？在各个不同年级阶段，学生究竟需要多少指导与支持、制度与规则、独立与自我管理？六种主要参与类型中参与度的高低究竟会有什么样的结果？

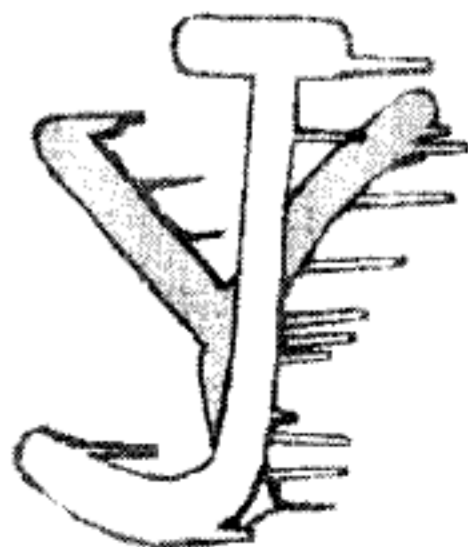
合作伙伴关系的结果

一个一直以来就过于简化的说法必须得到更正，那就是家庭或者社区参与给学生、家长、教师和学校带来的全部是好的结果，弄清这一点对于政策的制定者、教育者和公众尤为重要。如前所述，并不是所有的学校—家庭—社区伙伴关系都能够给成绩单上带来高分或标准化考试得好成绩。更为准确的说法是，合作伙伴关系的结果只是在理论上与不同类型的参与相联系 (Epstein, 1995)。例如，某些家庭联结比如具体学科的家庭作业协作会影响到学生在该学科的技能 and 成绩 (Epstein, Simon & Salinas, 1997)。而其他活动则可能影响学生的出勤率、对学业的态度、家庭对培育子女的信心或教师对家庭的看法 (Epstein, 在出版中)。

研究需要在所有的年级阶段进行，目的是要弄清具体的伙伴关系活动对学生、家长和校方的态度、行为与技能产生哪些影响。前面提到的三个课题也需要对其结果进行进一步的分析，以确定在过渡及与社区联结期间各种伙伴关系的替代设计究竟对学生的角色定位有哪些效果。目前我们对于哪些活动可能产生积极/消极影响、对谁、在何种条件下、呈何种顺序或组合等等都知之甚少⁸。

一个长期以来更为难办的事情就是，是否有可能把某项伙伴关系活动的影响与其他同时发生的教育改进活动的影响分别开来。事实上，这一问题关乎并一直困扰着学校教育及课堂教学任一组成部分的效应。尽管我们几乎不可能考察学校、家庭和社区所有的条件、结构、过程和活动，但凭借多种科学的方法和资料收集手段愈求更多地了解伙伴关系活动的效应还是有可能做到的。

精细的纵向研究会增进我们对伙伴关系活动效应序列与格局的理解。例如，为家长组织的儿童成长专题讨论会（比如家长教育计划）或家长教师协会与那种家长对学生考试成绩的影响、学生成绩展示或



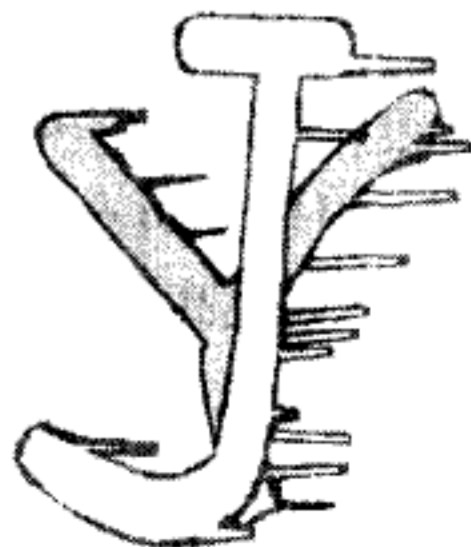
要求改善班级、年级、学校成果等活动比较起来,已经是前进了一大步。相比之下,我们现在谈论的是家长与子女关于阅读、写作和数学在日常生活中的相互作用,而这些会直接影响学生在家庭里的学习活动、家庭及课堂作业的完成、课堂测验、成绩单上的评语、并最终影响学生的考试成绩。纵向研究方式还使研究人员在学生的学业评价中采取一种两步式的做法,即先关注过程然后再分析结果(Epstein, Herrick & Coates, 1996)。关于家庭与社区参与对学生学业影响的研究还能够说明课堂教学质量的提高,这是教育参与对具体学科成绩方面的主要影响。

虽然家庭参与教育对学生正面影响的成果备受人们的关注(Henderson & Berla, 1994),但也有许多研究表明某些参与形式与学生成绩、行为和家长态度呈负相关。例如教师对待那些学业有待提高、行为需要改善的学生经常喜欢通过电话的方式与其家长进行交流,不同于对待其他家长的做法。还有,家长往往在其子女的行为举止出现了问题、怀疑子女在学校出现了关系问题、或者在子女学习成绩落后等情况下才与教师和学校通电话或碰头。家长反映经常要花很多时间帮助学习成绩不好的子女完成家庭作业,而教师的反应是要求他们再多花上一些时间(Epstein, 在出版中)。

从平均值来看,家庭—学校交流的数量(包括通电话和会议)以及帮助子女完成家庭作业的记录与学生的学业成绩和行为举止呈负相关(Catsambis, 1998; Catsambis & Garland, 1997; Epstein & Lee, 1993; Lee, 1994),这一点并不令人奇怪。同样,接到更多电话或参加更多碰头会议的家长对学校教育质量的评价往往要低于其他家长,因为其子女经常在学校惹麻烦或学业下降引起了他们对学校教育的不满(Epstein & Jacobsen, 1994)。

负相关容易引起争议,因为有人会借此说明家庭—学校的交流会造成绩业和行为方面的问题,并声称家庭—学校交流对学生学业成绩和行为有副作用(暗示直接影响)。事实上,这种负相关只能说明目前只有学生在学业和行为方面出现问题时学校和家庭才相互联系。这种超出学校范围的行为只是一种标记,说明教师和家长都很清楚为了帮

297



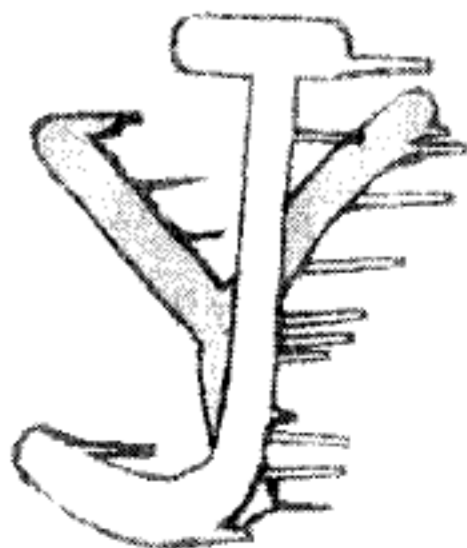
助孩子解决问题他们需要双方进行合作。我们的实地研究表明,任何一种形式的合作伙伴关系都有可能在时间把握上或在活动的实施过程中出现问题。因此,如果活动设计不好、执行不利或在理论上就与希冀的结果存在差距,那么活动本身就可能失败,或者有些时候还可能加剧学生学业和行为方面的问题。

况且一旦学校实施更为全面的伙伴关系计划,包括积极的电话联系、家长—教师—学生三方参加的会议、与所有学生家长进行积极的交流而不只是那些孩子出现问题的家庭,这种负相关和统计上的效果就会下降、消失或根本就不出现。如果学校有效地实施设计完好的伙伴关系计划,家庭—学校交流与学生学业成绩的关系就会出现由负相关到零相关再到正相关的转化。该计划除了旨在帮助某些同学解决问题的定向交流以外,还应包括常规的与所有家庭的正面交流。

要深入探讨这一课题,就必须通过纵向研究决定家庭与学校交流是否能够以及如何促进学生的学业。这里有几个相关问题,包括:哪些联络方式和后续活动对保持学生良好的学业成绩或迷途知返最为有效?教师与家长有关学生学业和行为的交流需要根据不同年级做哪些调整?效果如何?学生参与家庭—学校就学业和行为进行的交流对其有哪些效果?

研究发现,六种参与方式在实施中呈现出不同的联结格局。例如,其中一种活动的结构可能与其他两种或更多类型的参与活动结果相联系。在现实中,某些家长志愿者(类型3—志愿服务)开办的食品合作社或易物交易商店其初衷即是扶助父母履行其保育责任比如喂食或添加衣物(类型1—保育)。

尽管每一种参与活动都会产生不同的结果(Epstein, 1995),但有时不同类型的活动也会产生同样的效应。例如,全国性的资料分析和实地研究发现,有好几种家庭—学校联结都会影响到学生的出勤(Epstein & Lee, 1993; Roderick, 1997)。学校在制定具体的目标时,比如提高或维持现有的出勤率、加强校园安全、提高学生学业成绩,就需要参考有关六种或其中某些参与类型活动的大量信息以实现上述目标。例如,学生在科学各学科成绩优异就有可能是受到了类型2—科学



课程交流、类型4—家长/学生互动式家庭学习、类型6—周末及暑期社区科学活动项目等相关活动的影响。

无论是大规模的资料统计还是局部有限数据都显示了六种参与类型在联结方式上的不同。由于它们有着共同的参与建构,其中两种或更多类型的单项指标可能有很强的相关。不过更加细微的资料分析,比如提出大量具体的问题,就可以看出这些参与类型其实还是可以区分开来的。例如,学校志愿活动(类型3)与参加家长—教师协会会议(类型5)呈相关关系;在只有一两项指标的情况下,这两种参与方式就可以被看作是同一建构(Rumberger, 1995)。而一旦我们有了众多的区分指标,比如区别对待学校志愿者、课堂教学志愿者以及家长—教师协会会员、会议、一般性参与、决策权利等,立刻就会显示出两种参与类型的不同,同时两种参与类型所需要的才能与承担的责任都是不相同的(Epstein, 1995; Epstein & Dauber, 1991)。

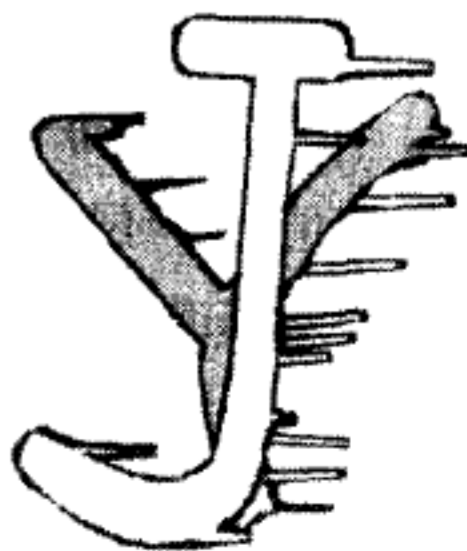
当然所有的问卷调查都不可避免地会受到问题数量和内容的限制。例如1988年国家教育纵向研究(NELS: 88)机构实施的基年(Base-Year)及后续调查只有几项是关于与社区合作的(类型6)。NELS: 88在最初设计时,类型6在学校—家庭与社区伙伴关系中还处于初始状态。现在我们对类型6(参看前文有关社区的论述)的组成、复杂性和效果有了更多的认识,新的调查肯定会比过去更有收获。

讨 论

认识到家庭—学校—社区的联结对于理解教育工作的组织与改进、家庭及社区对孩子们的影响以及学生自身的学业进步、健康成长或棘手的问题都是至关重要的。有关学校—家庭—社区伙伴关系的跨学科、跨国界研究增加了我们对孩子们赖以学习和成长的主要环境联结本质与效应的了解。美国及其他国家的研究结果证实了几种大的趋势。

第一,富有远见的联邦、州、区政府及学校领导都可以通过制定

298



相关政策, 辅助学校与家庭和社区建立强有力的反应及时的联结机制, 从而改善教育。第二, 学校有了好的联结机制, 包括上述六种类型的参与, 就会有更多的家长加入进来。第三, 一旦教师经常召集全体学生家长参与其子女的教育而且看到校长和同事都支持家庭参与, 他们就会变得更积极。第四, 对于促进学生的社会及智力发展所有社区都具备可资利用的资源。最后, 家庭与社区积极有效地参与, 学生也会变得更积极, 成绩和表现都会得到改善。

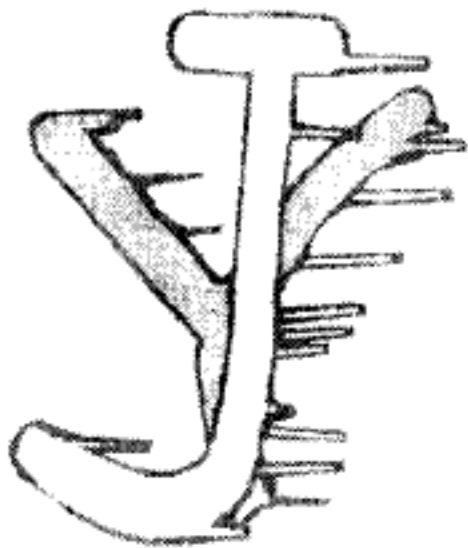
扩展伙伴关系研究的课题

尽管有关学校、家庭和社区伙伴关系的研究取得了一定的进展, 但还有许多情况我们尚不了解。除了本章谈到的四个课题以外, 在以下领域仍需做进一步的探讨。

有关伙伴关系的政策及其影响。联邦、州和地方政策都鼓励伙伴关系的建立, 但这种政策单一或多项组合对项目设计以及学校教育和课堂教学会产生哪些影响还没有多少精确的研究。我们必须弄清楚伴随政策的各种程序规定, 以便学校、当地机构或州政府培育并维持高水准的学校—家庭—社区伙伴关系项目。况且不同的州、区、校对联邦法律及其为学校—家庭伙伴关系组织发出的指令也会做出不同的反应(例如第一款, 目标 2000, “平等起步”)。同时对有关员工职责的决议、资金分配和发展中伙伴关系组织项目设计的效果进行比较研究也是必要的。

有关父亲参与作用的研究。大部分研究和统计资料只涉及母亲, 所以我们很有必要深入研究父亲参与教育的性质和效果 (Nord, Brimhall & West, 1997)。例如: 父母亲在家里与在学校参与教育的方式有何不同? 这一现象对学生的态度、行为和学业成绩有哪些影响? 哪些学校和非学校因素影响父亲参与子女的教育, 其中包括居住和监护情况? 还可以跨阶段研究不同社会经济、地域、种族、民族群体中兄弟姐妹或数代同堂的大家庭成员(例如姑婶、叔伯、祖父母)参与教育的性质和效果。

关于教学内容影响伙伴关系的性质和结果也是非常值得研究



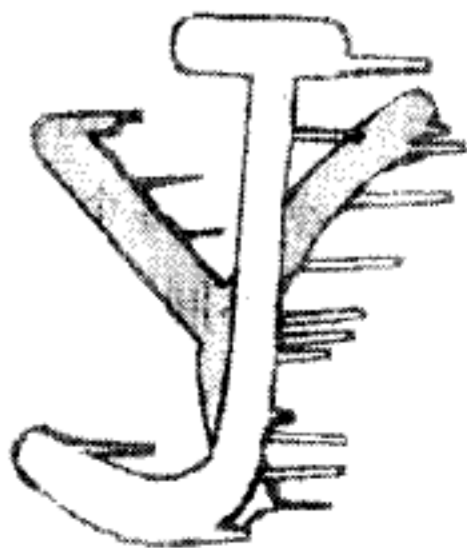
的。大学课程里增加了有关教师和管理者引领家庭、社区参与儿童教育的内容,但对于那些正在与孩子、家庭、学校和社区打交道的职业人士却还没有开设类似的课程 (Epstein, Sanders & Clark, 1999; Shartrand, Weiss, Kreider & Lopez, 1997)。对于是否有必要或如何把伙伴关系这一课题渗入到教育社会学、家庭社会学、社会学概论及所有教育课程还需进一步研究。

例如,尽管社会地位和家庭结构作为重要的变量可以帮助解释某些家长参与教育的方式 (Lareau, 1989; Zill, 1996),有研究表明学校伙伴关系的做法能够使所有家庭平等地参与其子女的教育 (Epstein, 1990b; Sanders 等, 1999)。这类信息有助于重新调整教育社会学的研究重心,从归属变量(例如社会地位、婚姻状况)过渡到可变量(例如学校与课堂组织、学校教育与家长教育)并用以解释和促进学生的学业成功,或分析失败的原因。

此类信息还会影响到教师、学校管理者、顾问、社会工作者、其他职业人员以及家长的态度并改变其行为。现在需要研究确定的是,是否抱有家长社会地位决定其参与方式这一观点的人士与那些认为伙伴关系计划的不同会影响到哪些家长参与且如何参与的人士在态度和行为上有明显的不同。

最后,这一领域还将得益于大学—中学合作项目的设计和效果研究。这一日渐兴起的大学—中学合作现象应该引起社会学工作者的注意 (Epstein, 1996b; Goodlad, 1988; Harkev & Puckett, 1990)。80年代末以来的大部分研究集中在对学校、家庭和社区联结的理解上,研究者、教师、家长协同努力,相互交流,共同制定改进教育的措施,使得一些新思路得以实施、备案、分析、改进。

还有,就是研究如何把实验研究的成果拿到别的地方应用的问题 (Schorr, 1997)。旨在改进学校—家庭—社区伙伴关系计划与实践项目的启动(比如霍普金斯大学的国家伙伴关系学校网、国家家长教师协会规范、美国教育部家庭参与教育伙伴关系项目)为评估实施质量和确认优质项目为学生、家庭和学校带来的效益提供了广阔的天地 (Sanders, 1999)。



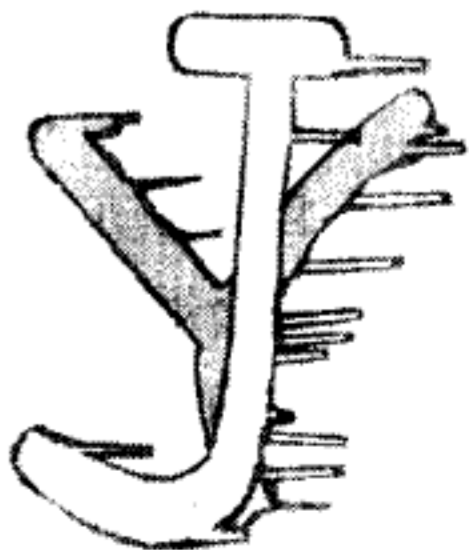
学校、家庭与社区伙伴关系已经成为大部分学校教育改革的一项议程。所以有必要研究伙伴关系如何与其他改革措施相结合的问题。家庭—学校—社区联结是否能够促进其他改革计划（例如课程改革、课堂教学改革、建立新的评价标准）的成功实施？学校教育与课堂教学组织创新的哪种组合可能会对学生的出勤、学业成绩、行为或其他目标产生最佳的效果？

致力于教育、家庭、社区、职业、组织研究的社会学家将为学校—家庭—社区伙伴关系领域作出重大贡献 (Epstein, 1990a; 1996a)。一系列全国性资料的采集为进一步的科学研究提供了振奋人心的机遇，研究人员可以充分利用这些资料探讨本章所提出的问题。这些资料收集机构包括国家教育纵向研究 (NELS)、收入动态研究小组 (PSID)、儿童早期纵向研究，后者还于 1998 年秋季成立了幼儿园连锁组织 (ECLS-K)，在 2000 年开办了生育连锁组织 (ECLS-B)。

然而尽管有了以上提到的大规模的资料，这种调查往往存在概念上的限制，而且包含学校、家庭与社区伙伴关系的条目也很少。所以研究人员还必须自己制定更加完善的统计策略，采集地方的、地区的、全国性的资料，从事案例研究、实验研究及其他参与性研究。只有这样才能对各级教育、各类社区中伙伴关系的设计和效应进行深入的分析，对来自各种文化、经济、社会和教育背景的学生和家庭进行透彻的研究。

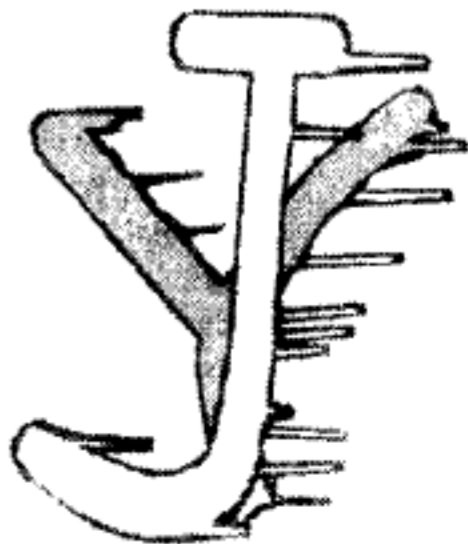
结 论

《当代社会学》杂志 1998 年 1 月刊刊登了几位社会学家有关社会学研究核心的探讨。他们还谈到本学科目前的重点都集中到了如何解释社会生活上面。斯普拉格 (Sprague, 1998) 提出“支持明达的社会行动”把各个分支学科团结在社会学的旗下 (p. 24)，可谓是独树一帜，与众不同。其实这一观点也反映在科尔曼 (1993) 对社会学家充满激情的号召中，他曾呼吁社会学家们以研究为武器积极地参与社会的改造，以造就一个更富有人情味的社会。以学校、家庭和社区伙伴关系为例，



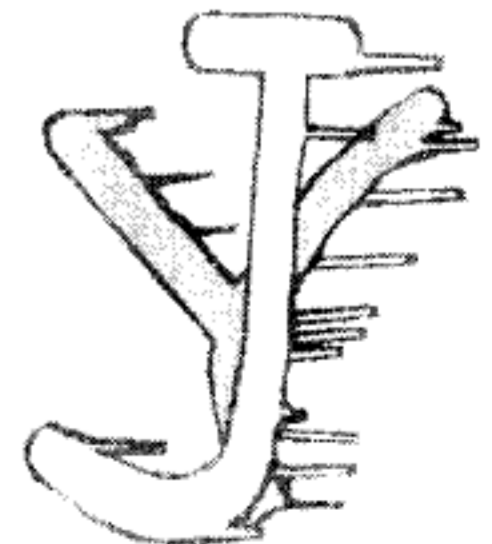
爱泼斯坦(1996b)指出,教育社会学能够而且应该为教育政策的改进和教学方式的完善作更多的贡献。基于学校教育改革的研究会扩展新的研究领域,并依次导致学校教育的进一步改善,如此反复不止。

本章概述了有关学校、家庭和社区伙伴关系的研究及其进展情况,同时提出一些值得关注的问题。教育社会学家和探讨学校教育、家庭结构与过程、终身教育、多元文化、成就过程及社区等领域的研究人员对伙伴关系研究很有发言权。具体言之,尚需研究的课题包括学生过渡时期的伙伴关系;社区教育资源的组织利用;学生在学校、家庭和社区伙伴关系当中的角色;学校、家庭和社区联结对参与者和整体环境带来哪些后果;政策的组织与实施效应;新教学内容对伙伴关系的影响;父亲对子女教育的参与以及新生的中学—大学合作项目。从总体设计上看,这些课题都是围绕学校、家庭和社区伙伴关系的实施与研究展开的,其结果足可以解释社会生活、支持社会行动、推动教育改革的进程。



参考文献

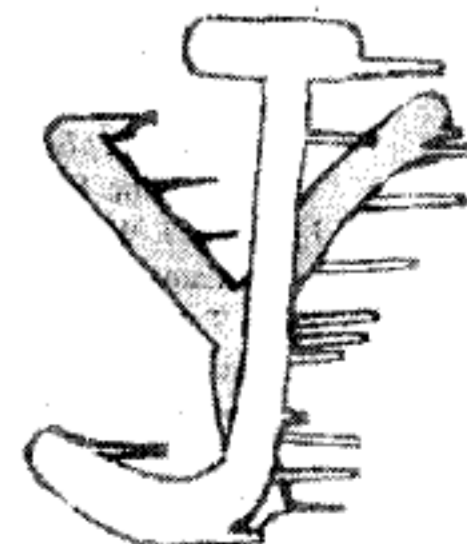
- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1996). Schools and children at risk. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 67-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ames, C., deStefano, L., Watkins, T., & Sheldon, S. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs*. Report 28. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Bauch, P. A. (1988). Is parent involvement different in private schools? *Educational Horizons*, 66, 78-82.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Booth, A., & Dunn, J. (Eds., 1995). *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Border, R., & Merttens, R. (1993). Parental partnership: Comfort or conflict? In R. Merttens & J. Vass (Eds.), *Partnerships in math: Parents and schools IMPACT project*. London/Washington, DC: Falmer Press.
- Brian, D. (1994). *Parental involvement in high schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Bright, J. A. (1994). Beliefs in action: Family contributions to African-American student success. *Equity and Choice*, 10(2), 5-13.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burch, P., Palanki, A., & Davies, D. (1995). *From clients to partners: Four case studies of collaboration and family involvement in the development of school-linked services*. Report 29. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Burton, L. M. (1995). *Urban survival in the Black community: A multi-generational perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Washington, DC.
- Cairney, T. H. (1995). Developing parent partnerships in secondary literacy learning. *Journal of Reading*, 38(7), 520-526.
- Cairney, T. H., & Munsie, L. (1995). Parent participation in literacy learning. *Reading Teacher*, 48, 392-403.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education: Social determinants and effects on high school academic success*. CRESPAR Center Report. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Catsambis, S., & Garland, J. (1997). *Parent involvement in students' education: Changes from the middle grades to high school*. CRESPAR Center Report. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Chavkin, N. (Ed., 1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Children's Defense Fund. (1997). *State of America's children*. Washington, DC: Author.
- Christenson, S., & Conoley, J. (Eds., 1992). *Home and school collaborations: Enhancing children's academic and social competence*. Colesville, MD: National Association of School Psychologists (NASP).
- Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1993). The rational reconstruction of society. *American Sociological Review*, 58, 1-16.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Mood, A., Weinfeld, E., Hobson, C., York, R., & McPartland, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Coleman, P., Collinge, J., & Seifert, T. (1992). *Seeking the levers of change: Participant attitudes and school improvement*. Paper presented at 5th Annual International Congress on School Effectiveness and Improvement, Victoria, British Columbia.
- Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention program*. New York: The Free Press.
- Comer, J. P., & Haynes, N. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91, 271-277.
- Connors, L. J. (1994). *Small wins: The promises and challenges of family literacy*. Report. 22. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1994). *Taking stock: The views of teachers, parents, and students on school, family, and community partnerships in high schools*. Report 25. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Connors-Tadros, L. J. (1996). *Effects of Even Start on family literacy: Local and national comparisons*. Report



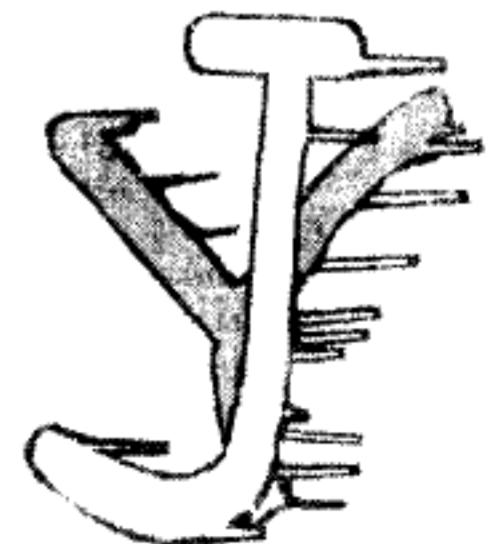
35. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Corno, L., & Xu, J. (1998). *Homework and personal responsibility*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, San Diego, California.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: State University of New York Press.
- Davies, D., & Johnson, V. R., (Eds., 1996). Crossing boundaries: Family, community, and school partnerships. *International Journal of Education Research*, 25(1), Special Issue.
- Delgado, M., & Rivera, H. (1996). *Use of Puerto Rican natural support systems as a bridge between community and schools*. Report 34. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dolan, L. J. (1995). An evaluation of social service integration in six elementary schools in Baltimore. In L. Rigsby & M. Wang (Ed.), *School/community connections*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dombusch, S. M., & Ritter, P. L. (1988). Parents of high school students: A neglected resource. *Educational Horizons*, 66, 75-77.
- Dryfoos, J. (1994). *Full-service schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1995). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 3-34). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(2), 15-24.
- Elder, G. H., Jr. (1997). The life course and human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 939-991). New York: Wiley.
- Epstein J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization, Vol. 4* (pp. 101-128). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluations of teachers. *Educational Researcher*, 14(7), 3-10.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J. L. (1990a). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. In D. Unger & M. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (p. 99-126). New York: Haworth.
- Epstein, J. L. (1990b). Single parents and the schools: Effects of marital status on parent and teacher interactions. In M. Hallinan (Ed.), *Change in societal institutions* (pp. 91-121). New York: Plenum.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction, Vol. 5* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Adkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (1996a). New connections for sociology and education: Contributing to school reform. *Sociology of Education*, 69 (Special issue), 6-23.
- Epstein, J. L. (1996b). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 209-246). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (1998). *Interactive homework: Effective strategies to connect home and school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, California.
- Epstein J. L. (in press). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Conners, L. J. (1994). *Trust fund: School, family, and community partnerships in high schools*. Report. 24. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-303.
- Epstein, J. L., Herrick, S. C., & Coates, L. (1996). Effects of summer home learning packets on student achieve-

302

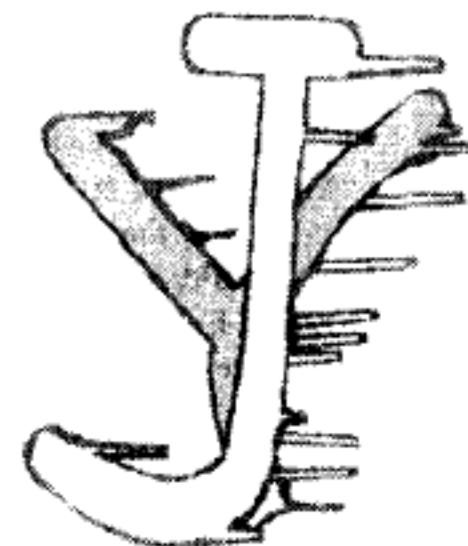
303



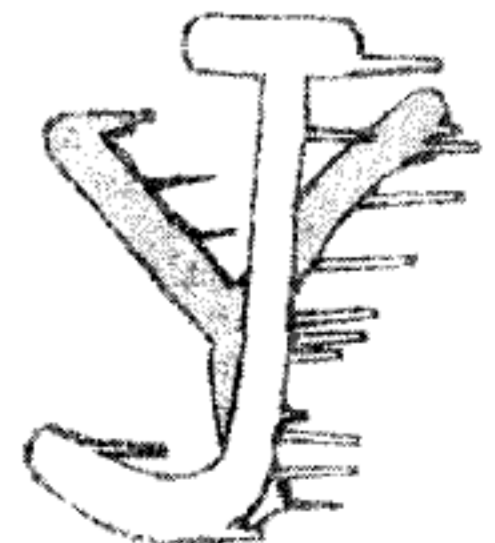
- ment in language arts in the middle grades. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 93-120.
- Epstein, J. L., Jackson V., & Salinas, K. C. (1994). *Manual for teachers: Teachers involve parents in schoolwork TIPS language arts, science/health, and math interactive homework in the middle grades*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., & Jacobsen, J. (1994). *Effects of school practices to involve families in the middle grades: Parents' perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Los Angeles, California.
- Epstein, J. L., & Lee, S. (1993). *Effects of school practices to involve families on parents and students in the middle grades: A view from the schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Miami, Florida.
- Epstein, J. L., & Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Cullota, R. P. Weisberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection* (pp. 108-154). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (in press). School, family, and community partnerships: Overview and new directions. In D. L. Levinson, A. R. Sadovnik, & P. W. Cookson, Jr. (Eds.), *Education and sociology: An encyclopedia*. New York: Garland.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., & Clark, L. A. (1999). Preparing educators for school-family-community partnerships: Results of a national survey of colleges and universities. Report 34. Baltimore, MD: Center for Research on Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (1997). Effects of teachers involve parents in schoolwork (TIPS) language arts interactive homework in the middle grades. *Research Bulletin*, #18(September). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa/Center for Evaluation, Development, and Research.
- Etzioni, A. (1993). *The spirit of community: The reinvention of American society*. New York: Simon and Schuster.
- Fagnano, C. L., & Werber, B. Z. (1994). *School, family, and community interaction: A view from the firing lines*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fantini, M. D. (1970). *Community control and the urban school*. New York: Praeger.
- Fruchter, N., Galletta, A., & White, J. L. (1992). *New directions in parent involvement*. Washington DC: Academy for Educational Development.
- Galindo, R., & Escamilla, K. (1995). A biographical perspective on Chicano educational success. *Urban Review* 27(1), 1-29.
- Goodlad, J. (1988). *School-university partnerships in action*. New York: Teachers College Press.
- Gordon, I. J. (1979). The effects of parent involvement in schooling. In R. S. Brandt (Ed.), *Partners: Parents and schools* (pp. 4-25). Alexandria, VA: ASCD.
- Griffith, J. (1998) The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99, 53-80.
- Harkev, L., & Puckett, J. L. (1990). *Toward effective university-public school partnerships: An analysis of three contemporary models*. University of Pennsylvania Graduate School of Education, Philadelphia.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee of Citizens in Education.
- Hidalgo, N. M. (1994). Profile of a Puerto Rican family's support for school achievement. *Equity and Choice*, 10(2), 14-22.
- Hidalgo, N. M., Bright, J., Siu, S., Swap, S., & Epstein J. (1995). Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective. In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 498-524). New York: MacMillan.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jencks, C. (1995). *Did we lose the war on poverty?* Paper presented at Seminar on Poverty and Social Policy, Department of Sociology, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland.
- Johnson, V. R. (1994). *Parent centers in urban schools: Four case studies*. Report 23. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Kagan, S. L., Neville, P., & Rustici, J. (1993). *Family education and training: From research to practice-Implementation plan*. Report 14. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Keesling, J. W., & Melaragno, R. J. (1983). Parent participation in federal education programs. In R. Haskins & D. Adams (Eds.), *Parent education and public policy* (pp. 230-254). Norwood, NJ: Ablex.
- Keith T. (1991). Parent involvement and achievement in high school. In S. Silvern (Ed.) *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction*, Vol. 5 (pp. 125-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Keith, T. (1998, April). *Homework in and out of school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, California.



- Kilmes-Dougan, B., Lopez, J. A., Nelson, P., & Adelman, H. (1992). Two studies of low-income parents' involvement in schooling. *Urban Review*, 24(3), 185-202.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Lee, S. (1994). *Family-school connections and students' education: Continuity and change of family involvement from the middle graded to high school*. Baltimore, MD: Unpublished doctoral dissertation, Department of Sociology, Johns Hopkins University.
- Leichter, H. J. (1974). *The family as educator*. New York: Teachers College Press.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Litwak, E., & Meyer, H. J. (1974). *School, family, and neighborhood: The theory and practice of school-community relations*. New York: Columbia University Press.
- Lutz, F. W., & Merz, C. (1992). *The politics of school-community relations*. New York: Teachers College Press.
- Mawhinney, H. B. (1994). Institutional effects of strategic efforts at community collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 30(3), 324-341.
- McKenna, M., & Willms, J. D. (1998). The challenge facing parent councils in Canada. *Childhood Education*, 74, 378-382.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?* Berne, Switzerland: Lang.
- Morisset, C. E. (1993). *Language and emotional milestones: On the road to readiness*. Report 18. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Morisset, C. E. (1994). *School readiness: Parents and professionals speak on social and emotional needs of young children*. Report 26. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: National Government Printing Office.
- Nettles, S. M. (1992). *Coaching in community settings*. Report 9. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Nettles, S. M. (1993). *Coaching in communities: A practitioner's manual*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Nord, C. W., Brimhall, D., & West, J. (1997). *Fathers' involvement in their children's schools*. Washington, DC: National Center for Education Statistics (NCES 98-091).
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (1996). *What works in innovation in education: Parents as partners in schooling*. Paris, France: Center for Educational Research and Innovation/Organization for Economic Cooperation and Development.
- Palanki, A., Burch, P., & Davies, D. (1995). *In our hands: A multi-site parent-teacher action research project on family-school-community partnerships*. Report 30. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Perry, T. (1993). *Toward a theory of African American school achievement*. Report 16. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pryer, C., & Favorini, A. (1994). *Youth, parent, and teacher views of parent involvement in schools*. Department of Education, Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Rioux, W., & Berla N. (Eds., 1993). *Innovations in parent and family involvement*. Princeton Junction, NJ: Eye on Education.
- Roderick, M. (1997). *Habits are hard to break: A new look at truancy in Chicago's public high schools*. Research brief: Student life in high schools project. Chicago: University of Chicago School of Social Service Administration.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-626.
- Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P., & Hampton, R. L. (Eds., 1995). *The family-school connection*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, S., Bryk, A. S., Lopez, G., Williams, K. P., Hall, K., & Luppescu, S. (1997). *Charting reform: LSC—Local leadership at work*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Sanchez, R. P., & Bagedano, M. M. (1993). *Curriculum of the home and mathematics achievement*. Paper presented at Fifth Annual International Roundtable on Family, Schools, and Children's Learning, Atlanta, Georgia.
- Sanders, M. G. (1996). School-family-community partnerships focused on school safety: The Baltimore example. *Journal of Negro Education*, 65(3), 369-374.
- Sanders, M. G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African-American adolescents. *Urban Education*, 33, 385-410.
- Sanders, M. G. (1999). School membership in the national network of partnership schools: Progress, challenges



- and next steps. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 220-230.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (Eds., 1998a). International perspectives on school, family and community partnerships. In *Childhood Education*, 74 (International Focus Issue on School, Family, and Community Partnerships: International Perspective).
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998b). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 482-502). Hingham MA: Kluwer.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998c). School-family-community partnership in middle and high schools: From theory to practice. CRESPAR Report 22. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), Johns Hopkins University.
- Sanders, M. G., Epstein, J. L., & Connors-Tadros, L. C. (1999). *Family partnership with high schools: The parents' perspective*. CRESPAR Report. Baltimore MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), Johns Hopkins University.
- Schneider, B., & Coleman, J. S. (Eds., 1993). *Parents, their children, and schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Schorr, L. (1997). *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. New York: Doubleday.
- Scott-Jones, D. (1996). *Social relationships, sources of support, and educational aspirations of adolescent childbearers*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Seeley, D. S. (1981). *Education through partnership: Mediating structures and education*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Shouse, R. C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1, 47-68.
- Silvern, S. (Ed., 1991). *Advances in reading/language research: Literacy through family community, and school interaction*. Vol. 5. Greenwich, CT: JAI Press.
- Siu, S., & Feldman, J. (1996). *Patterns of Chinese American family involvement in young children's education: Final report*. Report 36. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Sprague, J. (1998). (Re)making sociology: Breaking the bonds of our discipline. *Contemporary Sociology*, 27, 24-28.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. NY: Teachers College Press.
- Swap, S. M. (1994). Irish-American identity: Does it still have meaning in supporting children's school success? *Equity and Choice*, 10(2), 33-41.
- Tonnies, F. (1963/1987). [*Gemeinschaft und Gesellschaft*]. Community and society (C. P. Loomis, Trans). New York: HarperCollins.
- Topping, K. J. (1995). Cued spelling: a powerful technique for parent and peer tutoring. *The Reading Teacher*, 48(5), 374-383.
- Tucker, C. J., Marx, J., & Long, L. (1998). "Moving on": Residential mobility and children's school lives. *Sociology of Education*, 71, 111-129.
- Useem, E. L. (1991). Student selection into course selection sequences in mathematics: The impact of parent involvement and school policies. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 231-250.
- Useem, E. L. (1992). Middle school and math groups: Parents' involvement in children's placement. *Sociology of Education*, 65, 263-279.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Russell and Russell.
- Wasik, B. A., & Karweit, N. (1994). Off to a good start: Effects of birth-to-three interventions on early school success. In R. Slavin, N. Karweit, & B. Wasik (Eds.), *Preventing early school failure* (pp. 13-57) New York: Longwood.
- Weber, M. (1947). *Theory of social and economic organization* (A. M. Henderson and T. Parsons trans.) New York: Oxford University Press.
- Wynn, J., Costello, J., Halpern, R., & Richman, H. (1994). *Children, families, and communities*. Chapin Hall Center for Children, University of Chicago.
- Young, K. T., & Marx, E. (1992). *What does learning mean for infants and toddlers? The contributions of the child, family, and community*. Report 3. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Zigler, E., & Valentine, J. (Eds., 1975). *Project Head Start: A legacy of the war on poverty*. New York: The Free Press.
- Zill, N. (1996). Family change and students' achievement: What we have learned, and what it means for schools. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 139-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



第 13 章

教育风险的变量解析

绪 论

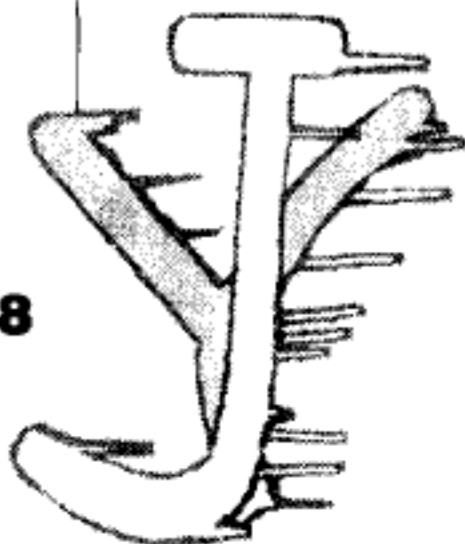
本章试图探讨作为职业动机的教育风险，并考察教育风险对政策改革与干预的战略蕴含。采用的方法是对两种教育惯例，即教育分流和特殊教育布局进行比较。教育分流和特殊教育布局有许多共同的特征，比如在组织方式和教学法方面。不过二者在关键问题上却存在着分歧。尽管有许多证据可以说明少数民族和社会经济地位较低者被极不平衡地大量分配到较低的教育层次，有关教育分流这一行为至今尚未达成教育风险研究上的共识。相比之下，种族代表超员的证据[表现在 60 年代开设的可教育智力迟钝儿童 (EMR) 班和如今的有学习障碍儿童 (LD) 班]却在特殊教育领域促成了风险研究的课题，目前这一课题正从多个角度向社会不公平现象发起挑战并最终催生了公共教育中彻底的种族包容。

笔者把教育分流和特殊教育的共同特征做了最大化的处理，目的是要离析造成以上分歧的种种因素。笔者认为，这一分歧之所以发生在于学校心理学和学校教育辅导起到了关键性的作用，前者关乎特殊教育，而后者主要与教育分流相联系。这种使用手段上的差别只是必要条件，导致分歧的充分条件源于学校心理学内部的职业危机，危机终于使人们反思学校心理学的知识基础及其在整个公共教育体系中的权威地位。这种反思主要集中于特殊教育，但它同时对于整个教育具有许多重要的启示。其结果，原本局限于少数民族学生及不平衡布

约翰·G·理查德森

307

308



局的理论无论是在道德视野上还是在法律规范上都大大地拓宽了,同时在课程内容上也渐趋成熟,所有这一切教育分流都无缘分享。然而,教育分流仍在顽固地进行中,严重阻碍了教育风险研究及教育分流改革的实施。

教育风险研究的条件

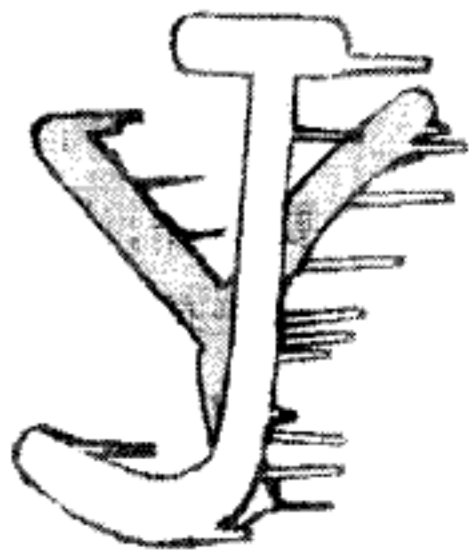
要促成教育风险研究需具备两个条件。首先,教育的社会组织结构必须要改革,比如教育规模、学校教育人员组成的变革。改革不一定采取疾风暴雨式的方式,实际上,渐进式的改革伴随着人们对儿童教育风险认识的加深也会逐步扩大其影响并最终成形。

其次,学校组织结构改革必须能够激起更广泛的政治文化反响,也就是说一定要超出教育自身的范畴。例如,不拿毕业证书而中途离校古已有之,然而说到辍学则具有了一种象征意义。面临辍学危险这一现象本身的象征意义要远远高过实际辍学的统计数字。近些年来学校学生的实际辍学率呈下降趋势(Loveless, 1997, pp. 143—144),然而有关辍学现象象征意义的讨论却不绝于耳。其反响早已超越例行的学校教育藩篱而为教育之外的广大社会所关注。且不管辍学学生的具体数量是多少,这一集体行为本身即构成与众人的期待背道而驰的社会现象。

使教育组织结构改革必使用法律或立法决议的手段,把某一地区性教育问题变成国人共同关注的事件。例如有关布朗对校董事会(1954)的决议,PL94—142(全体残疾儿童教育法案,1975)从根本上决定了未来教育的发展方向。笔者认为,具有全国影响的法律决议是张扬教育分化和特殊教育问题的手段,人们只有意识到其中存在的问题,才能激发教育风险研究的动机。

教育风险的层次化

二战以后的最初几年,一种乐观主义色彩笼罩着城市校园,使人们根本看不到早年形成的教育组织结构实际上存在致命的缺陷。经济的繁荣和重新回到正常生活的渴望更使这种乐观情绪有增无减。然而



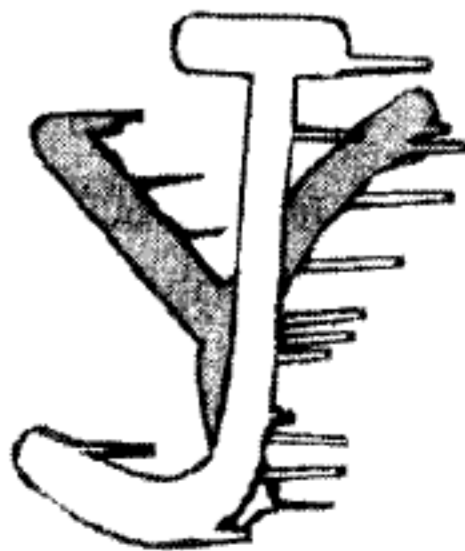
正是由于这种繁荣和乐观主义，一股酷似 20 世纪初期的社会和组织结构变革随之蔓延开来。

其中最主要的变化之一就是大批的黑人从南方的城市搬迁到西部和北部城市。50 至 60 年代期间，一些主要城市的教育构成发生了显著变化，有的地方眨眼几年时间即面目全非。毫无疑问，1954 年有关布朗对校董事会的决议加剧了这一人口统计上的变化趋势，深刻地触动了地方传统意义上的教育权威。然而特殊教育改革是分阶段性展开的，假如没有此前学校内部的变革，那么这种人口变化趋势也可能根本影响不到学校教育的组织方式。

这一关键的学校内部改革被马丁·特劳 (Martin Trow, 1973) 称之为“中学教育的第二次根本转变”。截至 1945 年，美国已经实现中学教育的普及，中学再也不是学校教育的终点站了。特劳所谓的第二次根本转变，即中学的课程内容和教学法必须适应高等教育预科的要求进行重新改组。中学教育的这一改组加剧了原有的教育分流，在大学预科和非大学预科之间画上了一道清晰的分界线。综合中学曾一度成为美国中等教育的标志，可现在由于教育分流已经变成高等教育的附庸。60 年代后期，估计中学预科班有 85% 的学生升入了大学，而非预科类教育的大学升学率只有 15% (Jencks 等, 1972, pp. 33—34)。

人们采用调查统计的方法分析教育分流的状况及其后果 (参阅国家教育协会, 1968); 大约在此时, 各州的调查显示, 少数民族学生接受弱智儿童教育者严重超员。在加州, 公立学校中西班牙裔学生的比例为 15%, 而在 EMR 班上的比例却高达 28%。黑人学生在公立学校中的比例仅为 9%, 在 EMR 班却占到了 26% (备忘录, 1970)。在亚利桑那州的滕比, 据说“整个区的就学儿童中墨西哥裔仅占 17.8%, 被分配到 EMR 班和可培养智力迟钝儿童班的墨西哥裔儿童分别达到了 67.7% 和 46%” (Kirp, 1973, p. 760)。与教育分流 [它“几乎不可避免地因社会地位和种族差别造成 (学生) 就学上的隔离, 虽然在程度上要弱一些” (Jencks 等, 1972, p. 34)] 相同, 这些统计数据说明在特殊教育的布局上也存有严重的种族/民族隔离问题。

若不是因为其他一些因素, 中等教育的组织变革很有可能被作为



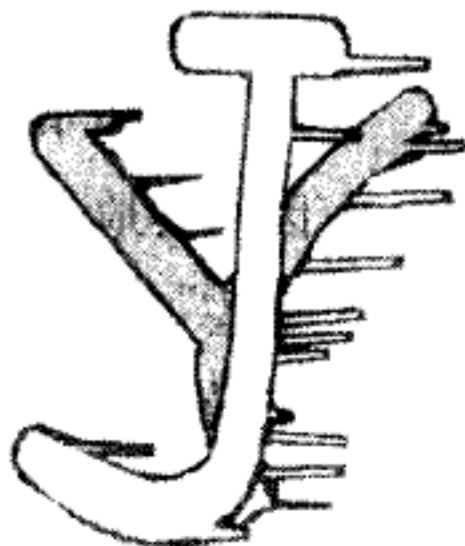
一种例行的教材教法变更而载入史册。况且,各州、各地区的统计资料也完全有可能仅被当作局部情况的写照。这里所说的其他一些因素是指一系列重要的司法议案,它们提升了以上两个事件的全国知名度,围绕教育分流和特殊教育布局的可能后果在国人之中产生了强烈的政治反响。

1967年,美国首都哥伦比亚特区大法官J·斯凯利·莱特(J. Skelly Wright),针对特区学校教育体制中的一系列做法做出如下结论:“一定要废除教育分流体制。”(Hobson v. Hansen, 1967)在首都华盛顿,教育分流体制分别于1956和1959年在高中及初中、小学开始实施。教育分流体制实施的时间非常值得注意,由此可以看出该体制的出台主要是针对布朗对校董事会(1954)决议和废止双轨制教育及种族隔离这一幽灵所做出的一种反应。布朗对校董事会议案发布时,共有64 000名黑人学生与41 000名白人学生分别在不同的学校里接受教育。市教育署的决议统一了全市在教育分流上的做法,黑人与白人学生被融合到116所学校当中,占整个华盛顿市学校总数的73%。此后不久,鉴于全市范围的学校测试结果不佳遂改行四轨制,即优等科、预科、普科和基础科四种分流(Hansen, 1964)。四轨制的实施恰逢联邦政府废除种族隔离法令出台,其用意是显而易见的;作为证据,研究发现黑人学生被极不平衡地分配到了基础科。然而通过心理测试发现,总数1 272名学生当中有将近2/3是被错划到基础科的。

现在的矛头直指标准化能力测试,据说这种测试的结果有失准确且易引人误入歧途。与旨在测试学生某一学科水平并可依其结果对学生进行短期分组的成绩测试不同,能力测试目的是在检验学生在长时期内的智力水平。虽然人们一致公认这一说法是有道理的,但霍布森对汉森(1967)却把重点放在了能力测试的缺陷以及不同时期测试结果的自相矛盾上,结果使问题更为复杂化了。霍布森对汉森的结论是:能力测试的使用是种族和阶级歧视的根源,教育分流必须彻底废止。

尽管霍布森对汉森(1967)把教育分流的后果上升到宪法的高度加以认识,但它的实际影响可能更多地在于其象征意义而非组织结构上的改革。这篇檄文呼吁取消教育分流,但教育体制却顽强地抵制着

310



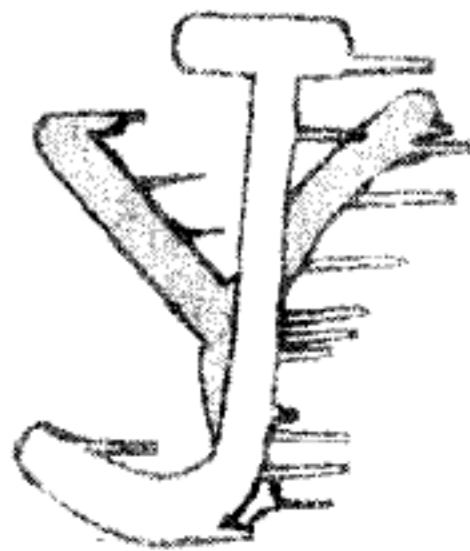
哪怕是法律条文试图对其产出施予的任何影响。正如莱特法官所预见的那样，把名字由基础科换成特殊教育只不过是一种更加委婉的说法而已。

围绕特殊教育依然是一片怨声载道。霍布森对汉森(1967)的檄文发布后不足数月，加州即挑起了矛头直指 EMR 班级少数民族儿童超员现象的一级诉讼。戴安娜对校董事会(1970)的中心论点就是，在 EMR 班级就读的墨西哥裔儿童在法律上并不属于智力迟钝者，因为测试采用的语言非其母语。本案的判决直接针对这一具体问题，明令在必要的时候采用英语和西班牙语两种语言进行测试，并且根据在读墨西哥裔儿童的实际情况制定相应的测试规范。

戴安娜对校董事会(1970)结案之后不久，最具深远意义的诉讼矛头直指黑人学生的超员现象。在旧金山，拉里·P·对赖尔斯(1972)代表黑人学生发起了共同诉讼，诉讼的范围也大大加宽，其中一款指责智力测验存有文化偏见，其根本不准确的测试结果违反了宪法赋予黑人学生的平等权利。诉讼指称社会经济地位低下者、黑人学生、西班牙裔学生连同所有男性学生面临特殊教育和错误分类的最大风险。提起诉讼者提出立即延缓的请求获得了通过，从而引发了持续十年之久的有关测试偏差和特殊教育布局的大辩论。

教育分流和特殊教育布局同样经历了以上所述各种组织结构改革和法律诉讼。且二者均被指称存在问题，证据是少数民族及社会经济地位低下者面临被极不平衡地分派到低轨或特殊教育范畴的风险。然而就在这时，分歧出现了。教育分流就此止步，没有形成密实的职业探讨之风，更没有借霍布森对汉森(1967)之东风提请具有全国影响的改革。相反，特殊教育却表现出明确的姿态，极大地拓宽了其职业的管辖权，并把在全国范围内推行公共教育的种族包容作为自己的奋斗目标和完全可行的政策。

在具体论述这一关键的分歧之前，笔者拟回顾一下教育分流和特殊教育布局在某些问题上的共同经历。参照这些经历，读者就能更加清晰地看到为什么教育分流会难以形成系统的教育风险理论，而特殊教育为什么能够实现种族上的全面包容。



共同的经历

选择与布局：共同过程、相似结局

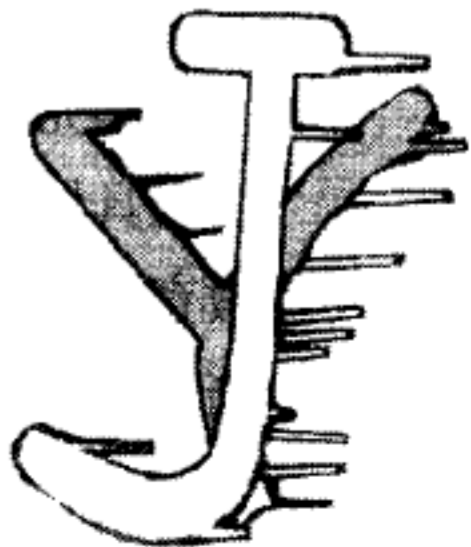
经验研究同样发现了教育分流和特殊教育的运行轨迹及各自行为的有效性和韧性。从程序上说二者有许多相似之处。教育分流和特殊教育布局均属社会过程，需要有学校教师和辅导员、学校心理学家以及其他相关教工的提请或举证方能启动（参阅 Hallinan, 1992, p. 115; Skrtic, 1995, p. 246）。其间还可能有学生家长各种方式的参与。

311

教育分流 有关教育分流的经验研究呈现出一明显的成熟过程。“第一代”研究大致在 70 年代中晚期，重点几乎全部在中等教育。对教育分流现象的经验研究集中探讨了学生的背景特点或先前曾取得的成绩对分流的影响。大量研究发现，尽管学生的背景特点与教育分流不无关联，但起决定作用的因素仍是学生的能力水平和学业成绩上的差异 (Davis & Haller, 1981; Rehberg & Rosenthal, 1978; Schafer & Olexa, 1971)。不过也有人不赞同这种实力主义和功能主义的解释，并试图证明种族和社会地位因素如何在首次分流之前及一系列后续分流过程中确实发生了影响 (Alexander, Cook & McDill, 1978; Alexander & McDill, 1976; Rosenbaum, 1976, 1980)。把学生的种族及阶级背景与其能力测试混到一起使相关研究陷入了摆脱不掉的窘境。

一个可能的出路是考察中学辅导员在其间究竟起到了什么作用 (Cicourel & Kitsuse, 1963; Erickson, 1975; Heyns, 1974, p. 1445)。作为看门人，辅导员可能是关键的介入变量。社会地位较高、种族背景优越可能导致相关信息和辅导上的分配不均，并进而影响教育分流。就是说，辅导员更愿意劝说家境富有的学生上大学。辅导的关键作用就在于它打破了才能与背景之间的僵局。

且不管这种重要的相互间的认可，有关教育分流的经验研究又把重点转向了其他方面，把临时的界限推到了中学以前的学生成绩上。亚历山大和库克 (Alexander & Cook, 1982) 重新考察了整个课程的过程模式，得出结论说必须检测一下“高中不同课程存在的真正理由”



(p. 626),就是说学生此前的学习成绩。其结论有助于解开教育分流上的死结,就是要重新解释课程分化效应,因为它反映了“高中以前学术经历和资源享用上的差异”(p. 636)。亚历山大和库克研究的惊人之处在于它把教育分流研究的重点推到了先前的学业成绩上,因此把最终的课程分化看作是“早年学业轨迹差异”的必然结果(p. 637)。教育分流遂成为高中以前教育轨迹发展的结果之一。

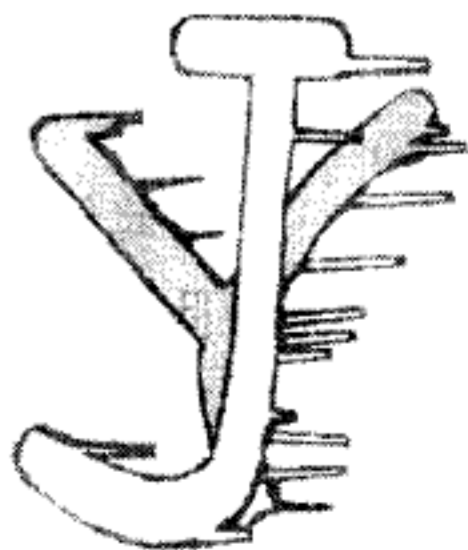
随着轨迹概念的提出,此前纠缠不清的教育分流效应问题似乎烟消云散。教育分流更多地被看作是经历的结果而非课程上的分化,诸如地位特征、能力和先前成绩等因素亦被看成是随时间推移而呈现的不同互动格局(Dauber, Alexander & Entwisle, 1996; Oakes, 1990; Stevenson, Schiller & Schneider, 1994),并构架不同的学习机会(Oakes, 1985, Chapter 5; 1987, p. 140; Gamoran, 1987; Hallinan, 1991, 1992; Lee & Bryk, 1988; Oakes, Gamoran & Page, 1992)。先前曾被认为是微不足道的家庭背景影响又旧话重提,不过现在的问题是,种族和社会地位因素会在哪一阶段影响学生的学习经历。

道伯尔等(Dauber, 1996)发现,五年级到六年级的过渡是一关键时期,因为这时学生的学业成绩“表现很不充分”,使“其他教育之外的因素有可能影响分流过程”(p. 301)。这一洞见使先前认为社会背景影响微不足道的研究方向大为改观:一旦将此关键期纳入学生学业经历轨迹的分析当中,社会背景的影响便陡然升高。例如在此关键期,社会经济地位较高的家长便会极力督促子女努力学习,并促使学校为其子女妥善安置。学业成绩一旦不成问题,其在教育分流中的位置便有了保障(Baker & Stevenson, 1986; Finley, 1986, p. 236; Lareau, 1987; Useem, 1991; Vanfossen, Jones & Spade, 1987, p. 108)。

312

与教育分流临时界限研究并行的是扩大了的分流组织限制的研究。这一方面的研究可以追溯到巴尔和德瑞本(Barr & Dreeben, 1983)和索林森(Sørensen, 1970)早期所做的一些界定。前者认为教学班组是教师故意安排的,目的是方便教学的进度。根据学生能力和成绩上的差异便形成了不同的教学班组。

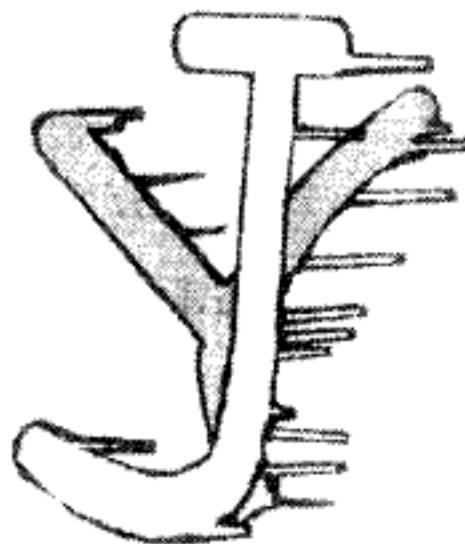
与此形成对照,索林森把不同能力组别的划分比作一场缺额竞



争,这样就能够对学生进行区分、筹划能力分布并分配不同的教学班组。能力组别和分流的位置是固定的,因而填充这些位置需要经过程序选拔,就像职务提拔和竞争上岗一样(Hallinan & Sørensen, 1983)。教师不愿轻易改变班组的容量,因为预见到这种做法会招致学生家长的反对,同时还会改变其在教学上时间精力的投入量。因此呈现出这样一种格局:教育资源有限,而学生能力各异,教师分配班组不完全考虑教学目标而必须照顾到实际资源的有限性和班组赖以维持的种种必须条件。教学班组与教师的意愿无关,其规模一旦形成便要保持稳定。

一方面错误分配变得更不易察觉,另一方面即使出现错误分配也很难得到纠正,因为能力组别的容量固定且需保持稳定,调换不同组别的可行性变得越来越小。虽然最初的组别分配划定了新一轮轨迹的起点,但新的轨迹却不能保证结果的同一。教育分流的风险可谓各式各样且经常出乎预料的不公平。加莫兰和梅尔(Gamoran & Mare, 1989)使用中学教育与展望的数据对中等教育中的教育分流情况进行了分析,发现分流加大了来自高、低社会经济地位学生在学业成绩上的差别;但分流过程本身“在其他方面平等的情况下,对黑人和女性学生比对非黑人及男性学生更为有利(p. 1172),”(作者解释说这是对先在差别的一种补偿)。不过,琼斯、范弗森和恩斯明格(Jones, Vanfossen & Ensminger, 1995)使用同一资料却发现,社会经济地位较高的学生虽然具有更大的选择性(学生自行选择分流渠道)但却更多地被分配到普通科而不是学术科;而在选择机会不那么多的学校,基本由校方决定学生的分派,社会经济地位较低的学生倒更容易上学术科。与加莫兰和梅尔的结论相呼应,他们也发现黑人学生比非黑人学生更容易上学术科,但“如果是黑人及女性学生且其教育期望值和学业成绩不高”,那么他们被分配到职业科的可能性则大大增加(Jones等, 1995, pp. 294—295)。

由此可见,是否学生会因为种族或社会经济地位原因而被错误划分至低档科取决于各种变量的具体设置,而这种设置又部分地被教师的微观经济决定所左右。正如布朗和赛克斯(Brown & Saks, 1981)敏锐指出的那样,通过对学生进行分派,教师确实可以操纵学习进度,但学

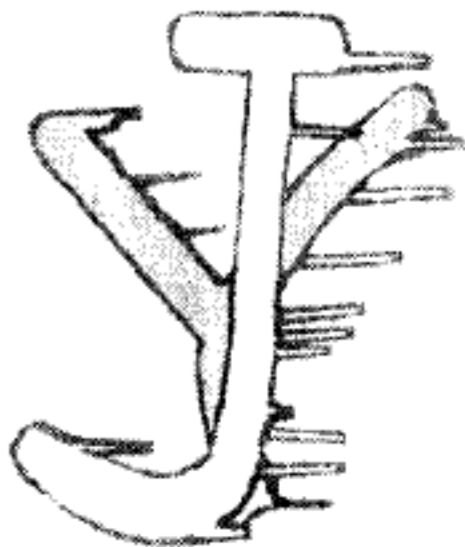


习进度同时也就变成了这个班组的特征之一。这种班组特征加到一起就会进而决定更广泛的教育背景，因为“有关进度的决定同时也是教育手段和产品差异的决定”(Brown & Saks, p. 241)。而教育手段和产品差异是根据能力分配班组实现教育分流的中心所在。同时，教育手段和教育产品差异的反差也是教育分流与特殊教育布局之间关系的中心所在。二者并非有关不同学生群体各自独立的结构。相反，二者是一对在动态上表现相似、在组织结构上相互依赖的关系，其中间的联系环节就是对学业成绩较低的学生群体的处置方式。

特殊教育布局 与教育分流一样，特殊教育布局的经验研究也呈现出成熟的过程。其动因也是少数民族学生在 EMR 班级的超员现象 (Dunn, 1968; Mercer, 1973)，早期的研究重点是特殊教育班组的效益问题，而后不久就湮没在针对少数民族和社会经济地位较低者测试偏见与不准确诊断的种种讨论中。

有关个体能力特征和非智力因素的区别在很大程度上决定了特殊教育布局的经验研究取向。第一代有关特殊教育班级效益问题的研究结果大多是否定的 (Christoplos & Renz, 1969; Jones, 1972)。不过，在这种评估的过程中，研究的重点逐步转到影响决议的各个因素上面 (Gerber & Semmel, 1985, p. 20)。教育风险在这一阶段的表现最为突出，因为证据显示智力测验并非特殊教育布局的决定因素 (Garrison & Hammill, 1971; Mercer, 1973; Rubin, Krus & Balow, 1973)。

就像教育分流一样，特殊教育布局是教师、心理学家和学生家长一系列相互关联的因素最终使然。正如梅翰、赫特威克和梅希尔斯 (Mehan, Hertweck & Meihls, 1986) 指出，其结果是一种社会建构的“说服理论” (pp. 109—138)，并最终使起始的提请合法化。这一理论之所以具有极大的说服力，很大程度上是因为人们极力地抬举学校心理学家的专业见识而不愿相信普通教师和家长的言论。然而抬举专业见识也主要是家长 (Christenson, Ysseldyke & Algozzine, 1982) 和知识界 (Brantlinger, 1987) 所为：具有较高教育程度的学生家长在这时的提请可以规定特殊教育的发展轨迹或根本停止特殊教育行为。提请的时间把握与教育分流研究中所指称的六年级关键期很相近。因为对二者而



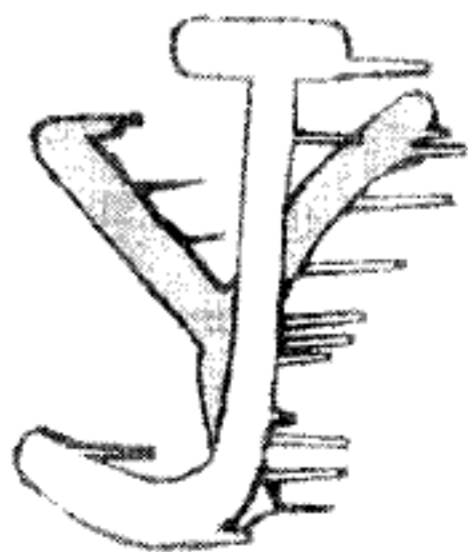
言,它都是家长地位和资源差异影响后来学校教育发展轨迹的一个大好时机。

大量研究证明,特殊教育的决策过程极少依据客观数据(Johnson, 1980, p. 199; Ysseldyke, Algozzine & Allen, 1981; Ysseldyke, Thurlow 等, 1983)。更为严重的是有证据表明,教师根本不能有效断定哪些孩子该接受特殊教育(Ysseldyke, Algozzine, Shinn & McGue, 1982; Ysseldyke & Foster, 1978),教师和心理学家不能有效区分哪些学生属于智力迟钝、哪些孩子只是成绩不好(Algozzine & Yessldyke, 1983; Epps, Ysseldyke, McGue, 1984; Yessldyke, Algozzine, Richey & Graden, 1982)以及哪些学生正处于风险期(Hocutt, Cox & Pelosi, 1984)。这些证据使有关学习障碍班组学生大多是被误选的讨论再度升温(Shepard, 1987),认为这是毫无道理地“抽取新苗”(Algozzine, Ysseldyke & Christenson, 1983)。

如同教育分流,我们也可以把特殊教育布局看作是一场缺额竞争。特殊教育班级的名额是固定的,填补空缺并不考虑究竟有多少儿童需要接受特殊教育而主要取决于提请的时机和当地的教育政策。有关测试评估与职业评判缺乏可靠性以及错误诊断、无端分派的大量证据突出了特殊教育布局的组织背景状况,同时弱化了有关学习障碍儿童划分的经验的和逻辑的理论基础(Ysseldyke, 1987, p. 261; Ys-
seldyke, Algozzine & Epps, 1983)。有关研究证实,教师和心理学家确实难以有效区分成绩较差的学生与特殊教育班组的的学生,这一点正说明了梅翰等(1986)称之为现实情形的限制,不过是“几个个体行为的沉淀,有些是共同行为,而另一些则是独立行为”(p. 52)。至少,成绩较差的学生总要超过那些被提请接受特殊教育者。学生一经特殊教育提请,其加入特殊教育班组的概率就会高达80%。同教育分流相似,一旦提请成立,一条难以更改的发展轨迹便形成了。

且不说学校风气和正式规定,仅仅是与正常班级分别对待这样一个事实就会影响到教师的时间分配。葛伯和赛莫尔(Gerber & Semmel, 1985)认为,“在课堂教学中,教师的行为从根本上趋向于维持前导的活动”(p. 23),这种前导的趋向力就限制了教师腾出时间为那些成绩

314

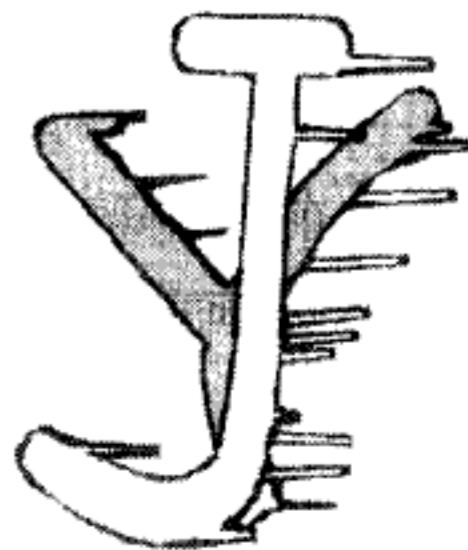


较差的学生进行专门的、单独的辅导。教师的决定影响其教学行为和时间的分配。因此,就成绩较差作为提请和重新分配的先决条件而言,班级成绩的分布既规定了某个学生的名次排列,同时也限定了教师课堂教学的时间分配。

特殊教育提请的微观经济学原理(Gerber & Semmel, 1985)取决于学校教育的总体方向,特别是受到普通教育与特殊教育的组织结构关系的限制。如果学校教育的目标是促进能力与学习成绩均较突出的学生的培养,那么教师就会理所当然地把更多的时间用到优等科的学生身上而尽量远离学习较差者。相反,如果政策要求把成绩较差的学生、有学习障碍的学生纳入到学校教学的主流,那么教师自然就会把精力放到减少整个学生群体能力分布的差异上。特殊教育中的超员现象不只是漠不关心和歧视性的提请导致的,它更可能是某一学校特定组织特点的必然结果,虽然可能连自身都没有想到会是这样。这一结果虽然不是故意为之,但“对略有残疾的学生的错误分类是众多结构局限向学校教育施加的一种功能并受到后者的鼓励”(Gerber & Semmel, 1985, p. 24)。

有关学校环境工程(Semmel, Gerber & Abernathy, 1993)的纵向研究表明,联结特殊教育与普通教育的纽带有时是多么的微妙。这项研究以学校而不是班组作为分析单位,主要考察了普通教育的成功经验为提高特殊教育学生成绩所采取的种种措施带来的影响。经验研究发现,普通教育成就与特殊教育行为之间根本不存在正相关。这一发现说明,普通教育取得成就的学校不一定在特殊教育方面取得同样的成绩。更令人惊讶的是,普通教育的成就往往会妨碍特殊教育的进行:

学校迫于压力,开始进行旨在提高学业成绩的教改;但随着资源的日益萎缩,为增加财力,学校采取了适应性的发展战略,同时却伤害了非模态的特殊教育的学生。(Semmel, Gerber & MacMillan, 1995, p. 54)



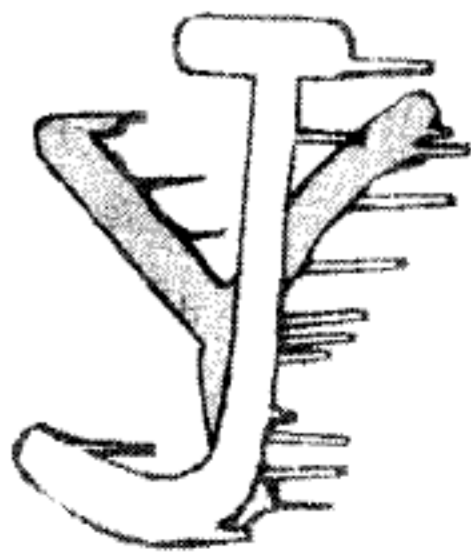
来自法律的挑战：类似的证据、类似的备案

教育分流与特殊教育布局除了以上的共通之处以外，在法律也有着共同的经历。二者均因少数民族和略有障碍的学生被不成比例地分配至低等班组而诉诸公堂。不过，在霍布森对汉森(1967)和拉里·P·对赖尔斯(1972)案件之后，有关教育分流和特殊教育布局的诉讼均受到了某种程度的抑制。后续案件提出大致相同的要求、基于大致相同的证据，但都未博得法庭的好感。尽管有些案件如同霍布森与汉森和拉里·P·对赖尔斯一样获得了胜诉，但其他的却未能如愿以偿。后者也可以说在这一方面开了一个先河吧。

315

有关教育分流的诉讼继承了反种族隔离的传统。针对教育分流现状的挑战旨在证明这种行为是先前种族隔离政策的继续，并指控“许多地区使用教育分流的手段故意破坏最初颁布的反种族隔离政策”(Welner & Oakes, 1996, p. 456)。近年来几起成功的诉讼确实把能力班组和教育分流中的种族超员现象等同于早年种族隔离的残迹，一是有歧视故意，二是对少数民族学生造成完全不同的影响(参阅《拯救我们的儿童对州教育署联盟》，1995；《真正关心的人对罗克福德市》，1994；《瓦斯奎对圣何塞统一校区》，1994)。重要的是，对特殊教育布局发起的诉讼同样指控能力班组中的种族分配不平衡现象。成功的诉讼均证明教育分流与特殊教育有一种密不可分的联系，正如《真正关心的人对罗克福德市》诉状所称，“在教育系统内部相当一部分校董事会均发现有种族隔离的行为，由此可以做出假定，即教育系统内部的其他种族隔离行为亦非巧合”(p. 931)。

与以上成功案例截然不同的是，近乎相同的指控在全国有色人种协进会佐治亚州分会对佐治亚州政府(1985)与夸尔斯对(牛津)市属分立校区(1989)的诉讼中却导致了迥然相异的结果。在前一诉讼中，上诉法院的法官认为根据成绩对学生进行分班编组事实上“补救了先前种族隔离政策带来的不良影响”(p. 1403)。这一判决实际上注销了“任何导致数量上的种族不均衡现象”。成绩班组中的种族不均衡现象不仅没有遭到质疑，还得到了公开认可。而种族不均衡乃延续先前种族隔离政策的指控却遭到否决，因为法庭认为当代的学生分派方法有



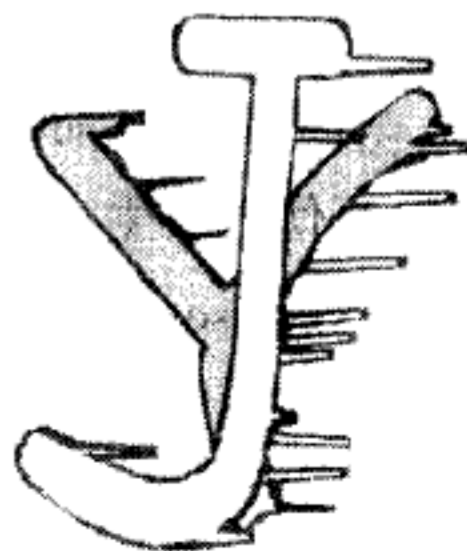
补于先前之不足。根据成绩分班编组种族不均衡的诉讼失败进而影响到特殊教育。法庭否决了旨在说明 EMR 班组种族超员的数量上的证据，并认为该证据“从表面上看不足以确立截然不同对待的案件”（p. 1421）。作为铺垫，法庭进一步指出，“原告根本没有考虑到，一部分白人儿童也被编入 EMR 班组而使用的却是完全相同的规则程序，这种做法本身就是不允许的”（p. 1421—1422）。因此，教育分流与特殊教育中种族分配不平衡的数量证据被认为不能构成不平等对待，因为“对所有群体造成同样危害的行为本身没有歧视效应”（p. 1422）。

同样，在夸尔斯对（牛津）市属分立校区（1989）诉讼中，法庭坦称“法院和教育界人士均认为，根据学生成绩或能力分班编组是被容许的且是常用的一种教学方法”（p. 753）。尽管提交校区的数字证据显示在越来越多的班级白人学生占据了绝对的优势，但后者却反驳说在班级编排过程中，校区从未严格实施州政府制定的分别对待政策。法庭认为校区言之有据并驳回了有关歧视的诉讼，因为“所有的班级对所有的学生是完全开放的”（p. 754）。还有，针对纪律处罚上歧视性对待的指控，法庭的回答是公开颁布不带种族色彩的、一视同仁的规则规范消除了歧视性故意。风险上的同等承担注销了产出上的不均衡。

拉里·P·对赖尔斯（1972）的案例格局为后来针对特殊教育中种族代表超员的法律诉讼提供了蓝本。不过，同教育分流的遭遇一样，数字统计上的种族超员现象无力构成歧视故意。佩斯（PASE）对汉依（1980）与拉里·P·对赖尔斯形成了鲜明对比。在拉里·P·对赖尔斯诉讼中派克汉姆法官宣布智力测验有文化偏见的内涵，而在佩斯（PASE）对汉依诉讼中格拉迪法官却没有做出同样的判决。诉讼内容基本上没有什么不同，但佩斯（PASE）对汉依还是批评了那种认为贫穷导致智力测验成绩低劣的说法，同时贬低了适应性行为对智力测验的意义。爱略特（1987）总结说，“格拉迪法官比派克汉姆法官更喜欢近观细看智力测验本身”（p. 199）。

类似地，在 1982 年首次提交的马歇尔等对佐治亚州政府（1985）诉讼中，原告称黑人学生的超员现象起因于有关当局违反程序保护法

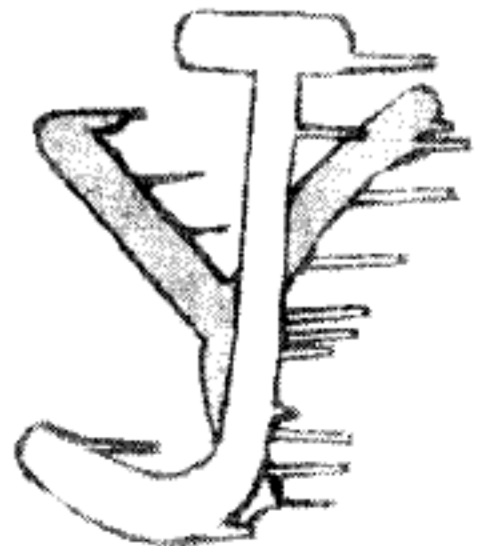
316



以及不合理地解释联邦和州政府的标准与实施指导方针。虽然多数指控均以拉里·P·对赖尔斯(1972)为先例,其判决却与佩斯(PASE)对汉依(1980)一样与前者截然相反。有关错误分派的指控被否决,背离了最初关于超员起于歧视故意的论题。与 GANAACP(全国有色人种协进会佐治亚分会)对佐治亚州政府(1985)的诉讼有几分相似,EMR 班级在数字统计上的种族不均衡源于违犯程序法的指控遭否决,因为同一规则对白人学生依然适用。另外,法庭还特别强调了把黑人和白人成绩较低学生另行排班的种种好处,与霍布森对汉森(1967)的推理可谓是大不相同(Reschly, Kicklighter & McKee, 1988, p. 18)。

以上关于教育分流与特殊教育对比鲜明的不同决议终于伴随二者来到关键时刻。就教育分流而言,麦克尼尔对塔特县校区(1975)的判决公告称,校区可“随意采用进行能力分组……而不必强求整齐划一的体制”(p. 1017—1018),从而为修正废除种族隔离的法令大开绿灯。向法庭证明整齐划一的体制已基本实现自然使有关种族分配不平衡的诉讼更难取胜。根据能力水平进行班组分派既非本质上有误,也未经宪法所禁止(卡斯塔纳达对皮卡德,1981)。如果课程任由学生选择且选择程序统一公布,那么学生统计上的差异更多的是因学生自行选择、疏忽大意或成绩不足造成的,而不是源于歧视故意。

与教育分流的遭遇一样,特殊教育诉讼前后迥然相异的判决弱化了人们有关种族代表超员即构成歧视故意证据的争论。判决上的前后不一进而导致了人们对造成种族超员原因及其内涵理解上的分歧。国家科学院特别成立了一个国家级别的超员调查委员会,名为智力迟钝者学习项目学生选拔与分派调查委员会(Heller, Holtzman & Messick, 1982),从而预示了人们关注重点的转移。委员会关心的不是超员现象何以发生,而变成了为什么人们会觉得超员现象存在问题(同时参阅 Prasse & Reschly, 1986; Reschly, 1984)。该委员会确证少数民族超员现象在全国各地均有发现,并同时承认数字统计上的差异本身不具不平等性质。



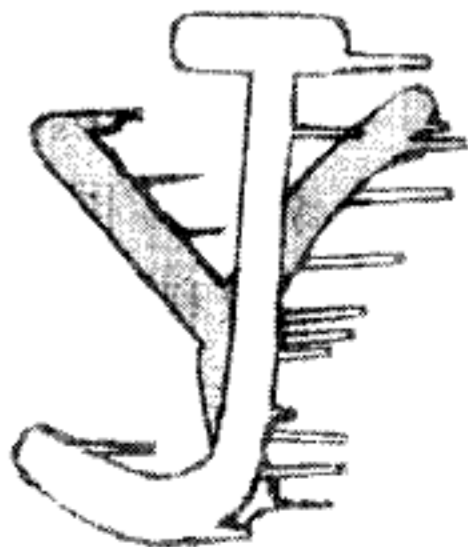
几点分歧

组织反应上的不同

尽管在法律诉讼经历上存在诸多共同之处,但教育分流与特殊教育布局还是踏上了泾渭分明的两条路线。特殊教育从愈发宏观的角度认识教育风险,并相信自身会成为学校心理学职业作用发生重大改变的动因。相比之下,教育分流的研究却从此裹足不前。尽管有人竭力破除教育体制中的分流行为(Oakes, 1992),还有人锐意创新采取各种措施试图把学校改造成同一的模式(Mehan, 1997; Mehan, Villanueva, Hubbard & Lintz, 1996),但各种改革的努力往往互不相关。虽然在反教育分流的旗下有许多重要组织(Oakes, 1992, p. 16—17; Welner & Oakes, 1996, pp. 452—453),但各种教改的声音仍在等待类似特殊教育专门委员会那样的全国性机构的成立以及类似 PL94—142 那样的联邦法律的通过方能奏出改革大乐章的谐音。

少数民族代表超员现象对拓展特殊教育理论的第一个贡献是道德方面的考虑。虽然有证据表明旨在帮助略有障碍者学习的项目在投入上要高于其他项目且其学生—教师比例也要低一些,但在人们的印象中参加特殊教育学习就等于背上了残废和无能的恶名(Reschly, 1988a, p. 27)。道德方面的考虑超过了经验方面的研究,但这有助于教育风险理论视野的不断拓宽。

正是基于要求废除种族隔离等对特殊教育布局的道德刻画(Wang & Walbert, 1988),遂有人倡导常规教育计划(REI)、特教与普教的联合(Will, 1986),更有甚者,还有人提出撤销特殊教育,建立单一的教育体制(Lipsky & Gartner, 1989)。不过这些计划以及大胆的倡议反而搅扰了严肃的学校心理学研究,表现为学科威望上的降低,甚至有人开始为这一职业的前途担忧起来。1975年全体残疾儿童教育法案通过以后不久,伊赛代克(Ysseldyke, 1978)诚恳地讲道“正当学校心理学家坐在那儿对这一学科的角色和地位自吹自擂的时候,法院、立法机关和特殊教育管理者决定了这一行业的命运”(p. 373—374)。就像是一场橄

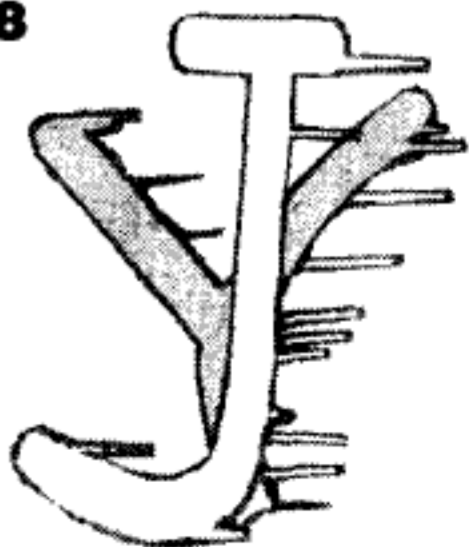


榄球比赛，时间已经到了下半场而比分还相差悬殊，学校心理学处于“一片危机与混乱之中”，脆弱不堪，同时还免不了遭受七嘴八舌、闲言碎语的攻击。

使学校心理学变得更加脆弱的一招是规定学校心理学家必须得到合法的认可方能行业。教师及其家长对学校心理学的不信任构成一种结构性的不利条件，因为学校心理学家要同时“侍奉两个主人——职业家与官僚体系”(D. L. Kirp & Kirp, 1976, p. 84)。此外，最高法院有关扩大学生法定诉讼程序权利的决议 (Goss v. Lopez, 1975; Wood v. Strickland, 1975) 让评估过程和特殊教育布局感到了真正的威胁，如果还算不上实实在在的法律制裁的话。现在学校心理学家的身上多了一层形式上的法律外套，同时也说明评估与分派裁断的潜在风险，不过学校心理学面临的职业权威上的危机反倒为其从两个主人的门下逃掉提供了一次难得的机遇，以往的评估主要考虑的是“机构效益”，而现在却可以转而推进“个人受益”(Ysseldyke, 1978, p. 377)。

20世纪80年代中期，学校心理学开始反思自身的历史、知识基础和职业培训过程。由于受到来自特殊教育领域挑战与改革的驱动，学校心理学回首过去是一段破破烂烂的历史，思量当前又感觉惴惴不安。反思集中关注特殊教育中超员现象引发的风险和不平等结局，而不是教育分流中与证据有关的那一套东西。这种反思有助于扩大学校心理学的道德视野(Ysseldyke, 1982, p. 551)。不过，只有从技术上限定仅凭职业的自由推论才使上述扩大了视野成为可能，因为这时需要一种把司法权和诊断、推论综合考虑并决断的能力 (Abbott, 1988, p. 49)。

把法定诉讼程序权利与特殊教育提请、评估与分派决议联系到一起也扩大了学校心理学得到的内涵。这种道德中心论已经超出了诊断分类，它认可当今教育系统中尚不存在的另类方案 (国家学校心理学家协会/国家学生权益保护同盟[NASP/NCAS]1985)，规定“尚无标签的权利”(NCAS, 1987;同时参阅 NCAS, 1987)。学校心理学道德视野的扩大与少数民族及其他弱势群体学生面临教育风险的历史密不可分。从中得到的一个教训是，人们认识到学校心理学有一“令人遗憾的



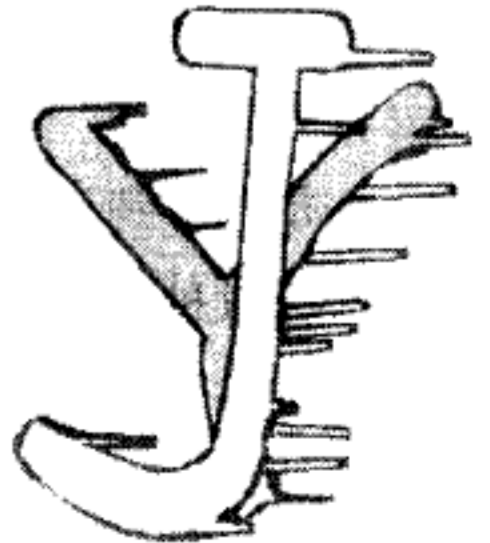
传统，那就是高谈阔论：一个非常简单的行为在他们看来均有复杂的动力背景” (Reschly, 1988b, p. 469)。从理论上扩展遭受风险的人群范围导致了从技术上避免空谈，并进而改变整个职业行为的景象 (Ysseldyke, Reynolds & Weinberg, 1984)。

随着学校心理学推论规则的收紧，其完全可以将理论与各个不同人群的实际问题挂钩，并为长期以来一直令学者们争论不休的少数民族超员问题提供一些有益的分析。断裂的职业历史和弱化了了的职业权威，结果造成了典型的学校心理学过渡 (Reschly & Ysseldyke, 1995)。过渡围绕体制改革进行，其中心就是要重视结果而非干预。学校心理学的知识基础和评估技术均需注重自然环境下的结果，而不局限或受制于某个理论标签。

学校辅导与学校心理学

整个 20 世纪，特殊教育的发展就像一个晴雨表，明白显示了普通教育入学规则的种种变迁。在标示入学规则的同时，它还反映了美国公共教育的种族包容理想。既然包容政策已定，那么规则就要做出相应变动，呈现出一系列按顺序进行的分流的课程体系 (Richardson, 1999)。因此，虽然有点儿滑稽，分流确实变成公共教育的目标，只要学习成绩优异就可以进而接受高等教育。尽管特殊教育标明了人人参与公共教育的理想，但它总难摆脱大众教育的种种困境，其一就是在现有时间和教育资源的情况下学业成绩不好就意味着学生的发展受到限制。只要人们把依据学习成绩进行教育分流仍然看作是“比它种方式更为公平的教育手段” (Heyns, 1974, p. 1450)，根据能力水平分班编组这种做法无论是在教育学上还是法律上都都能够说得通。事实上，这种做法已经变成进步的象征 (Oakes, Gamoran & Page, 1991, p. 579)。

这一历史过程上的差异又进一步流传到了学校辅导与学校心理学实践的差别中。学校辅导与学校心理学不同，前者植根于职业教育指导 (Armor, 1969, p. 149)，主要协调学生的课程选择与未来就业之间的关系 (Cicourel & Kitsuse, 1963; Erickson & Shultz, 1982; Lee & Ek-

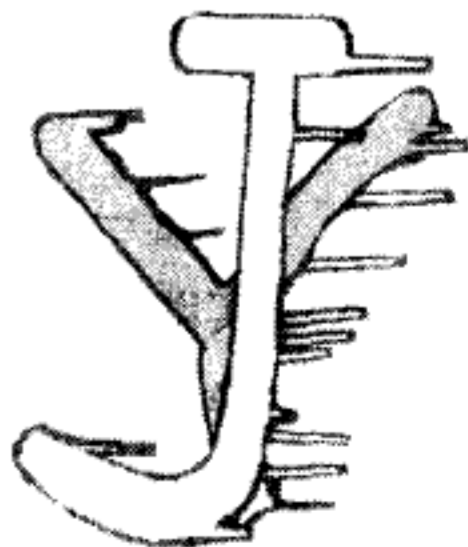


strom, 1987)。在学生与辅导员的接触中,社会地位特征决定二者是否属于“同一阶层成员”(Erickson & Shultz, 1982, p. 38, passim)。如果学生与辅导员均属于较高社会阶层,那么这种关系就有助于把学生分流到较高层次的发展轨道。辅导员的窘境在于一方面要宣讲普遍适用的规范,可另一方面又要有针对性地泄漏完全排他性的信息;而这种窘境又受到接触当前需要的强化。其结果,辅导员的信息泄漏极其广泛,或者说具有弥散性。因此,学生的风险源亦变得模糊不清,因为“辅导员可以轻松地利用看门和辅导的机会宣讲学生的利益,或推进学校及社会的利益,全部代价最终还是要由学生自己承担”(Erickson, 1975, p. 46)。

而特殊教育则有另外一种完全不同的程序模式。因为特殊教育与学校心理学存在密切的联系,所以教师课堂教学中的任何项目都要经过“基于心理测量识别程序”的验证方能启动(Gerber & Semmel, 1984, p. 137)。学生在学校教育之外的目标只作为边际考虑,虽然后者在很大程度上受学校教育的影响。特殊教育中没有与学校辅导相当的社会接触,后者表现为排他性同一阶层成员关系且常决定性地影响个人的课程选择。对于特殊教育,学校心理学家的权限相对较小且超然,而且与最初提请时间呈现一种远离趋势。远离最初提请,理想决策模式与圈面的合理行为之间距离加大,由此形成一种张力,以遴选不同替代性方案或根本忽略之(Mehan 等,1986, p. 113)。与最初提请形成距离,有关风险的讨论和干预措施就愈具有说服力。

虽然貌似自相矛盾,但我们仍可以使学生的风险源变得清晰可见且可随时革除。通过采取提请前商讨或撤离计划等方式,从提请到心理测量验证的次序将从结构上被打乱,从而以一种“不断进步”模式取代范畴标的体系(Madden & Slavin, 1989, p. 70)。通过更改基于心理测量的程序,参与的目标将会变得更明确,而学校心理学家的职业水准亦将得到重新界定和强化。拓宽特殊教育风险研究的方式有许多,包括对种族超员现象发起挑战以及把未能满足学生的需求界定为教育不公平现象。

319



结 论

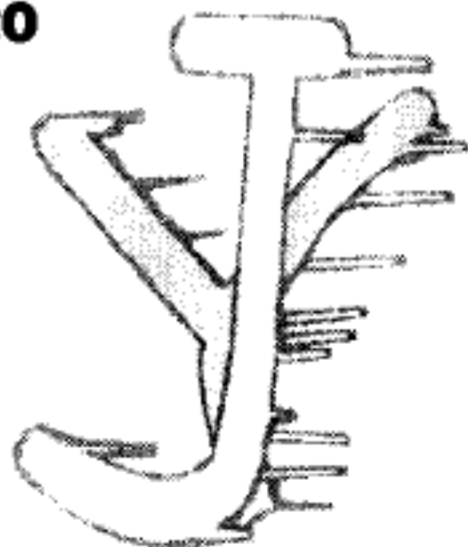
对教育分流和特殊教育的比较研究使我们有机会审视促成二者发生发展的一些相同的和不同的条件。促成条件有许多相似的地方，主要是作为改革的动机，而不同的条件则决定了各自发展的方向。二者的生发均因公共教育的组织结构改革而得到加强，伴随这一生发过程的是一系列及时的和具有广泛意义的庭审疑案，因而成了国人街谈巷议的话题。不过二者虽是同根生，但生发的方向却不尽相同。

对其不同发展轨迹的阐述主要集中在时间顺序上相互联系的两个条件上。引发教育分流和特殊教育的起始条件是学校教育的角色和境界感到了一种威胁，这一点直接关乎二者的教育行为。第二个条件是道德关怀，就是说从道德的角度看待教育风险，并进而拓宽了学校教育的管辖范围。相关职业群体是否有能力面对威胁、勇于抗争并最终保全或加强其自身在学校教育中的地位并非是一个直接的或一开始就可以预测到的结果。在本文对教育分流和特殊教育的比较中，最关键的一点在于学校辅导与学校心理学的截然不同。教育分流和特殊教育都有大量的歧视性分派的经验证据，但学校心理学面临对这些证据的法律质疑却不能将自己置身局外。它的卑微懦弱只是暂时的，学校心理学后来对来自法律界及职业界各种质疑的回应极大地拓宽了教育风险的概念并赢得了自身职业地位的不断抬升。

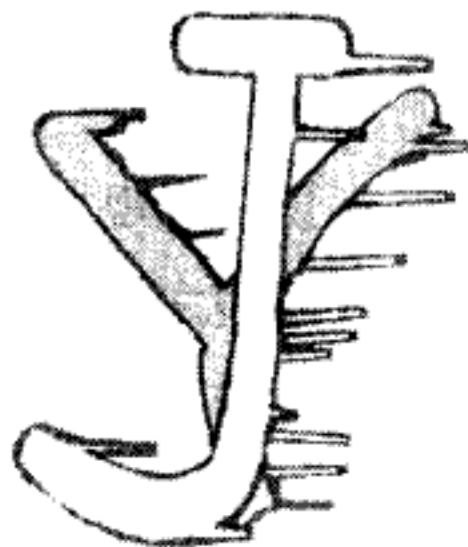
至于职业历史反思与道德关怀之间的关系，米德关于浪漫主义的解析提供了很好的注解(Mead, 1936)。19世纪浪漫主义运动的特点同样是回首过去，然其不同凡响之处在于它又能回到现实，以久远的情怀反观新的时代、新的问题。正是在这种“昨日无限好，今昔时境迁；独凄凄无益，唯铎铎奋蹄”的升华中浪漫主义运动找到了集体的自我意识。近观本文的比较，学校心理学最痛切地感到了自身职业历史多有断裂之处。亦是由此升华出一种宽广的胸怀，终于使职业行为与道德义务合于一身。我们称之为典型的过渡，其意义正在于此。

理论上的答复即为职业行为上的延伸。不过答复的内容取决于学

320



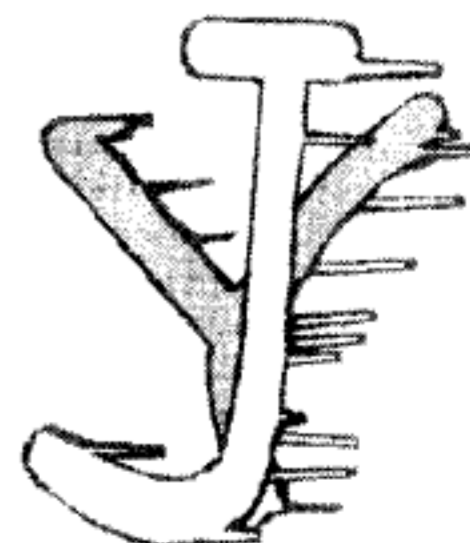
校辅导与学校心理学在公共教育组织结构中的具体地位。区分学校辅导与学校心理学的各种偶然因素非常细微、甚至很隐蔽，但所有这些对于界定教育风险却至关重要。一方面，学校辅导更富民族色彩，深嵌于学生所出的关系和文化之中；可另一方面，学校心理学却远离或仅从外周关怀赋形于课程选择与分配的人际互动。本章认为，其结果之一即为：正是这种组织结构上的距离才使得学校心理学能够拓宽其有关教育风险的理论，并进而提升自身在学校教育中的职业地位。特殊教育的命运由此改变。从长久依赖机构组织的定位，特殊教育已经踏上教育创新与法律改革的阳关大道。



参考文献

- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alexander, K. L., & Cook, M. A. (1982). Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story. *American Sociological Review*, 47, 626-40.
- Alexander, K. L., Cook, M., & McDill, E. L. (1918) Curricular tracking and educational stratification. *American Sociological Review*, 43, 47-66.
- Alexander, K. L., & McDill, E. (1976). Selection and allocation within schools: Some causes and consequences of curriculum placement. *American Sociological Review*, 41, 963-80.
- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (1983). Learning disabilities as a subset of school failure: The over-sophistication of a concept. *Exceptional Children*, 50, 242-246.
- Algozzine, B., Ysseldyke, J. E., & Christenson, S. (1983). An analysis of the incidence of special class placement. *The Journal of Special Education*, 17, 141-147.
- Armor, D. J. (1969). *The American school counselor, a case study in the sociology of professions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brantlinger, E. (1987). Making decisions about special education placement: Do low-income parents have the information they need? *Journal of Learning Disabilities*, 20, 94-101.
- Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).
- Brown, B. W., & Saks, D. H. (1981). The microeconomics of schooling. *Review of Research in Education*, 9, 217-254.
- Castenada v. Pickard, 648 F.2d 989, 996 (5th Cir. 1981).
- Christenson, S., Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1982). Institutional and external pressures influencing referral decisions. *Psychology in the Schools*, 19, 341-345.
- Christoplos, F., & Renz, P. (1969). A critical examination of special education programs. *Journal of Special Education*, 3, 371-380.
- Cicourel, A. V., & Kitsuse, J. I. (1963). *The educational decision makers*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Coalition to Save Our Children v. State Board of Education, et al., 901 F. Supp. 784 (D. Del. 1995).
- Cuban, L. (1989). The "at-risk" label and the problem of urban school reform. *Phi Delta Kappan*, 70(10), 780-784, 799-801.
- Dauber, S. L., Alexander, K. L., & Entwistle, D. R. (1996). Tracking and transitions through the middle grades: Channeling educational trajectories. *Sociology of Education*, 69, 290-307.
- Davis, S. A., & Haller, E. J. (1981). Tracking, ability and SES: Further evidence on the "revisionist-meritocratic" debate. *American Journal of Education*, 89, 283-303.
- Diana v. Board of Education, C-70-37 RFP (N.D. Cal. 1970).
- Dunn, L., M. (1968). Special education for the mildly retarded—Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Elliott, R. (1987). *Litigating intelligence, IQ tests, special education, and social science in the courtroom*. Dover, MA: Auburn House.
- Epps, S., Ysseldyke, J. E., & McGue, M. (1984). Differentiating LD and non-LD students: I know one when I see one. *Learning Disability Quarterly*, 7, 89-101.
- Erickson, F. (1975). Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counseling encounters. *Harvard Educational Review*, 45(1), 44-70.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education*, 57, 233-43.
- Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education*, 60, 135-155.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94, 1146-1183.
- Garrison, M., & Hammill, D. D. (1971). Who are the retarded? *Exceptional Children*, 38, 13-20.
- Georgia State Conference of Branches of NAACP v. Georgia, 775 f 2d 1403 (11th Cir. 1985).
- Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1984). Teacher as imperfect test: Reconceptualizing the referral process. *Educational Psychologist*, 19(3), 137-148.
- Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1985). The microeconomics of referral and reintegration: A paradigm for evaluation of special education. *Studies in Educational Evaluation*, 11, 13-29.
- Goss v. Lopez, S. Ct. 729 (1975).
- Hallinan, M. T. (1991). School differences in tracking structures and track assignments. *Journal of Research on*

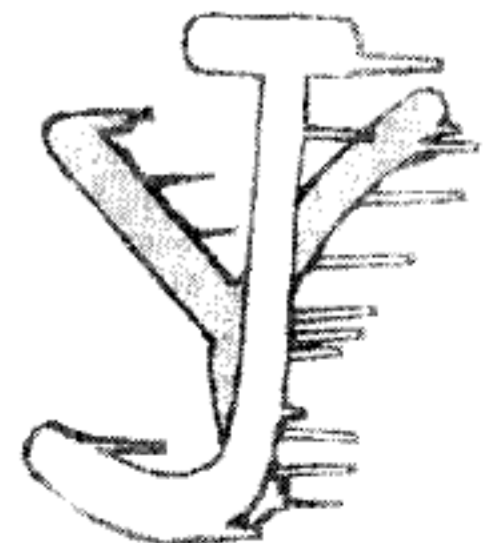
321



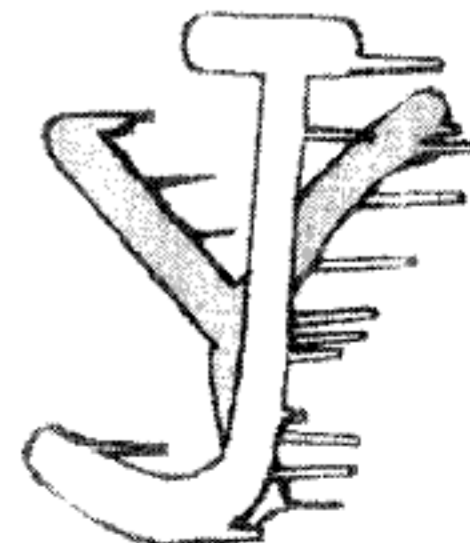
Adolescence, 1, 251-275.

- Hallinan, M. T. (1992). The organization of students for instruction in the middle school. *Sociology of Education*, 65, 114-127.
- Hallinan, M. T., & Sørensen, A. B. (1983). The formation and stability of instructional groups. *American Sociological Review*, 48, 838-851.
- Hallinan, M. T., & Sørensen, A. B. (1986). Student characteristics and assignment to ability groups: Two conceptual formulations. *Sociological Quarterly*, 27, 1-13.
- Hansen, C. F. (1964). *The four-track curriculum in today's high schools*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Heller, K., Holtzman, W., & Messick, S. (Eds., 1982). *Placing children in special education: A strategy for equity*. Washington, DC: National Academy Press.
- Heyns, B. (1974). Social selection and stratification within schools. *American Journal of Sociology*, 79, 1434-51.
- Hobson v. Hansen, 269 F. Supp. 401 (D.D.C. 1967), aff'd sub nom. Smuck v. Hobson, 408 F.2n 175 (D.C. Cir. 1969).
- Hocutt, A. M., Cox, J. L., & Pelosi, J. (1984). An exploration of issues regarding the identification and placement of LD, MR, and ED students. In *A policy oriented study of special education's service delivery system*, Phase I: Preliminary study (RTI Report No. RTI/2706-06/OIES). Durham, NC: Research Triangle Institute, Center for Educational Studies.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality*. New York: Harper Colophon Books.
- Johnson, V. M. (1980). Analysis of factors influencing special educational placement decisions. *Journal of School Psychology*, 18, 191-202.
- Jones, R. L. (1972). Labels and stigma in special education. *Exceptional Children*, 38, 553-564.
- Jones, J. D., Vanfossen, B. E., & Ensminger, M. E. (1995). Individual and organizational predictors of high school track placement. *Sociology of Education*, 68, 287-300.
- Kirp, D. L. (1973). Schools as sorters: The constitutional and policy implications of student classification. *University of Pennsylvania Law Review*, 121, 705-797.
- Kirp, D. L., & Kirp, L. M. (1976). The legalization of the school psychologists' world. *Journal of School Psychology*, 14, 83-89.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Larry P. v. Riles, 343 F. Supp. 1306 (N.D. Cal. 1972).
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1988). Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 61, 78-94.
- Lee, V. E., & Ekstrom, R. B. (1987). Student access to guidance counseling in high school. *American Educational Research Journal*, 24(2), 287-310.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1989). *Beyond separate education, Quality education for all*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Loveless, T. (1997). The structure of public confidence in education. *American Journal of Education*, 105, 127-159.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1989). Effective pullout programs for students at risk. In R. E. Slavin, N. L. Karweit, & N. A. Madden (Eds.), *Effective programs for students at risk* (pp. 23-72). Boston: Allyn and Bacon.
- Marshall et al. v. Georgia. U.S. District Court for the Southern District of Georgia, CV482-233, June 28, 1984; Aff'd (11th cir. No. 84-8771, October 29, 1985).
- McNeal v. Tate County School District, 508 F. 2d 1017 (5th Cir. 1975).
- Mead, G. H. (1936). *Movements of thought in the nineteenth century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1997). Tracking untracking: The consequences of placing low-track students in high-track classes. In P. M. Hall (Ed.), *Race, ethnicity and multiculturalism: Policy and practice* (pp. 115-150). New York and London: Garland Press.
- Mehan, H., Hertweck, A., & Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped. Decision making in students' educational careers*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L., & Lintz, A. (1996). *Constructing school success, The consequences of untracking low-achieving students*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Memorandum, State Department of Education. (1970). *House resolution 444 relative to mentally retarded minors*. Sacramento, CA: Part 3.
- Mercer, J. R. (1973). *Labeling the mentally retarded*. Berkeley, CA: University of California Press.
- National Association of School Psychologists/National Coalition of Advocates for Students (NASP/NCAS, 1985). *Advocacy for appropriate educational services for all children*. Washington, DC: Author.
- National Coalition of Advocates for Children (NCAS, 1985). *Barriers to excellence: Our children at risk*. Boston: Author.
- National Coalition of Advocates for Students (NCAS, 1987). *Rights without labels*. Washington, DC: Author.
- National Education Association (NEA), Research Division. (1968). *Ability grouping*. Research Summary, 1968-S3. Washington, DC: National Education Association.

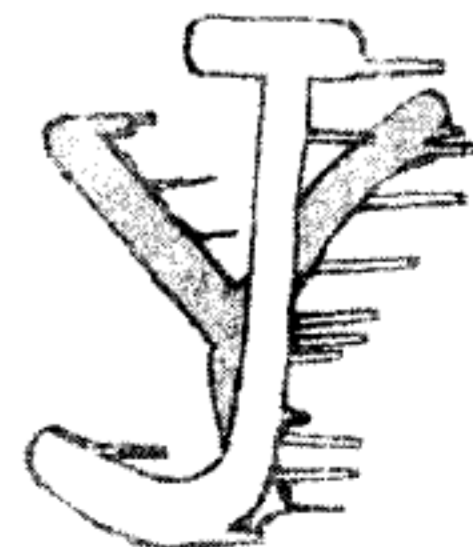
322



- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J. (1987). Tracking in secondary schools: A contextual perspective. *Educational Psychologist*, 22(2), 129-153.
- Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica, CA: Rand.
- Oakes, J. (1992). Can tracking research inform practice? Technical, normative, and political considerations. *Educational Researcher*, 21(4), 12-21.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1991). Curriculum differentiation: Opportunities, consequences, and meaning. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- PASE v. Hannon, 74C 3586 (N.D. Ill., 1980).
- People Who Care v. Rockford Board of Education School District No. 205, 851 F. Supp. 905 (N.D. Ill. 1994).
- Prasse, D. P., & Reschly, D. J. (1986). Larry P.: A case of segregation, testing, or program efficacy? *Exceptional Children*, 52, 333-346.
- Quarles v. Oxford Municipal Separate School District, 868 F. 2d 750 (5th Cir. 1989).
- Rehberg, R. A., & Rosenthal, E. R. (1978). *Class and merit in the American high school*. New York: Longman.
- Reschly, D. J. (1984). Beyond IQ test bias: The national academy panel's analysis of minority EMR overrepresentation. *Educational Researcher*, 13(3), 15-19.
- Reschly, D. J. (1988a). Minority mild mental retardation overrepresentation: Legal issues, research findings, and reform trends. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice: Vol. 2, Mildly handicapped conditions* (pp. 23-41). Oxford, England: Pergamon Press.
- Reschly, D. J. (1988b). Special education reform: School psychology revolution. *School Psychology Review*, 17(3), 459-475.
- Reschly, D. J., Kicklighter, R. H., & McKee, P. (1988). Recent placement litigation, part I: Regular education grouping: Comparison of *Marshall* (1984, 1985), and *Hobson* (1967, 1969). *School Psychology Review*, 17, 9-21.
- Reschly, D. J., & Ysseldyke, J. E. (1995). School psychology paradigm shift. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology—III* (pp. 17-31). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Richardson, J. G. (1999). *Common, delinquent and special: The institutional shape of special education*. New York: Falmer Press.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.
- Rosenbaum, J. E. (1980). Track misperceptions and frustrated college plans: An analysis of the effects of tracks and track perceptions in the National Longitudinal Survey. *Sociology of Education*, 53, 74-88.
- Rubin, R. A., Krus, P., & Balow, B. (1973). Factors in special class placement. *Exceptional Children*, 39(7), 525-532.
- Schafer, W. E., & Olexa, C. (1971). *Tracking and opportunity*. Scranton, PA: Chandler.
- Semmel, M. I., Gerber, J., & Abernathy, T. (1993). *The relationships between school environment variables and educational outcomes for students with mild disabilities* (SERL/SEP Research Report). Santa Barbara, CA: University of California, Special Education Research Laboratory.
- Semmel, M. I., Gerber, M., & MacMillan, D. L. (1995). A legacy of policy analysis research in special education. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *The illusion of full inclusion* (pp. 39-57). Austin, TX: Pro-ed.
- Shepard, L. A. (1987). The new push for excellence: Widening the schism between regular and special education. *Exceptional Children*, 53, 327-329.
- Skrtic, T. M. (Ed., 1995). *Disability & democracy*. New York: Teachers College Press.
- Sørensen, A. B. (1970). Organizational differentiation of student and educational opportunity. *Sociology of Education*, 43, 355-356.
- Stevenson, D. L., Schiller, K. S., & Schneider, B. (1994). Sequences for opportunities for learning. *Sociology of Education*, 67, 184-198.
- Trow, M. (1973). The second transformation of American secondary education. In S. D. Sieber & D. E. Wilder (Eds.), *The school in society, studies in the sociology of education* (pp. 45-61). New York: The Free Press.
- Useem, E. L. (1991). Student selection into course sequences in mathematics: The impact of parental involvement and school policies. *Journal of Research on Adolescence*, 1(3), 231-250.
- Vanfossen, B. E., Jones, J. D., & Spade, J. Z. (1987). Curriculum tracking and status maintenance. *Sociology of Education*, 60, 104-22.
- Vasquez v. San Jose Unified School District, C-71-2130, (N.D. Cal. 1994).
- Wang, M. C., & Walbert, H. J. (1988). Four fallacies of segregationism. *Exceptional Children*, 55, 128-137.
- Welner, K. G., & Oakes, J. (1996). (Li)Ability grouping: The new susceptibility of school tracking systems to legal challenges. *Harvard Educational Review*, 66, 451-470.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, 411-415.
- Wood v. Strickland, 95 S. Ct. 922 (1975).

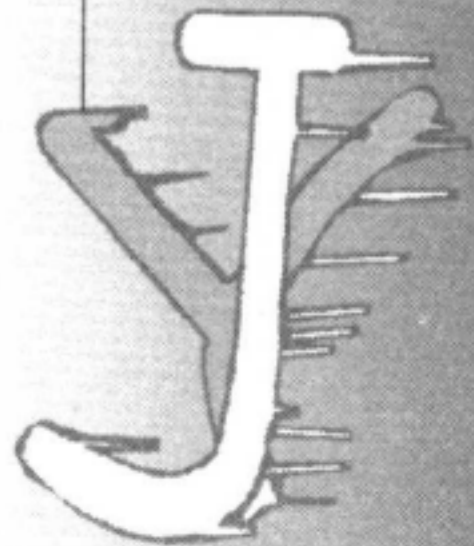


- Ysseldyke, J. E. (1978). Who's calling the plays in school psychology? *Psychology in the Schools, 15*, 373-378.
- Ysseldyke, J. E. (1982). The Spring Hill symposium on the future of psychology in the schools. *American Psychologist, 37*(5), 547-552.
- Ysseldyke, J. E. (1987). Classification of handicapped students. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds). *Handbook of special education: Research and practice. Vol. 1. Learning characteristics and adaptive education.* (pp. 253-271). Oxford, England: Pergamon.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Allen, D. (1981). Regular education teacher participation in special education team decision making. *Elementary School Journal, 82*, 160-165.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Epps, S. (1983). A logical and empirical analysis of current practice in classifying students as handicapped. *Exceptional Children, 50*, 160-165.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Richey, L., & Graden, J. (1982). Declaring students eligible for learning disability services: Why bother with the data? *Learning Disability Quarterly, 5*, 37-44.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Shinn, M. R., & McGue, M. (1982). Similarities and differences between low achievers and students classified learning disabled. *Journal of Special Education, 16*, 73-85.
- Ysseldyke, J. E., & Foster, G. (1978). Bias in teachers' observations of emotionally disturbed and learning disabled children. *Exceptional Children, 45*, 613-615.
- Ysseldyke, J. E., Reynolds, M. C., & Weinberg R. A. (1984). *School psychology: A blueprint for training and practice.* Minneapolis, MN: National School Psychology Inservice Training Network, University of Minnesota.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Graden, J. L., Wesson, C., Algozzine, B., & Deno, S. L. (1983). Generalizations from five years of research on assessment and decision making. *Exceptional Education Quarterly, 4*(1), 75-94.



第四部分

学校组织的研究



第 14 章

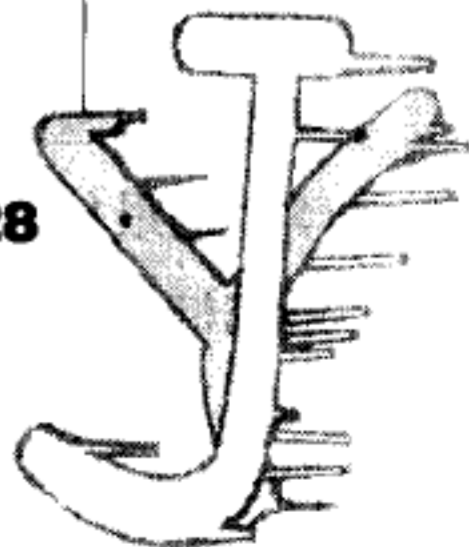
学校规模和中等学校的组织

学校规模：学校的一个重要结构特征

任何学校的规模都是其结构的限定因素，学校服务的学生数量对学校组织的许多因素有深刻影响。近年来的大量经验研究（有些将在本章中提到）文献说明，一所学校的学术和社会组织特征会怎样影响它的成员，即教师和学生。而学校规模影响这些成员的实际机制还是模糊的。然而，我们可以这样合理地推断，学校规模有助于详细地说明学校的学术和社会组织的构成因素，而且这些组织的构成因素反过来影响学校的成果，这表明，学校规模影响学校成果的主要方式是间接的。但是，一般而言，关于学校规模的研究要调查的是直接影响。 **327**

本章关注的焦点是中等学校而不是初等学校的规模。初等学校的规模通常很小，主要是基于为孩子们提供一个关系密切的支持环境的考虑。初等学校的目的过去是现在也仍然是为同样社会设置的孩子提供相对简单和无差别的教育计划。另一方面，中等学校——尤其是公立综合中学，为了实现他们较复杂的目的，他们需要较多的学生。有代表性的是，中等学校设在由不同种族人口组成的较大的地区。公立中学的历史发展对理解公立中学的目的及其入学人数的增长如何有助于明确这种目的是有启发性的。这些解释和中学的课程紧密地联系在一起。 **328**

威里瑞俄·E·李*

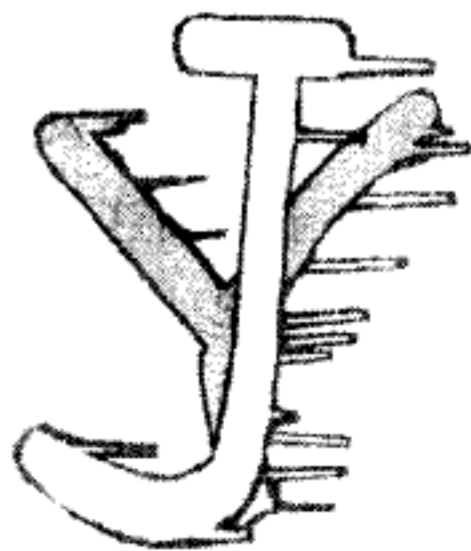


* 威里瑞俄·E·李：密歇根大学，教育学院，密歇根，安阿柏。

美国成立的最初几十年,中学的目的(既包括公立的,又包括私立的)是传授古典教育,为学生们升入大学做准备。在19世纪末期,很少有青少年上中学。因为早期中学目标单一,规模小,提供狭窄的学习课程(大部分是古典课程)。然而,在20世纪初,人们对中等教育的需求开始膨胀,特别是在城市。这是由移民潮(向城市移民,从国外移入)和新的限制童工的法律引起的(Cremin, 1988)。这些新增的学生有多种多样的背景、目标和做事方法。他们希望从中学得到什么?中学应该为他们提供什么?关于公立中学课程形式的争论可归纳为两极选择,或者是适合所有学生的普通课程,或者是提供适合各种学生的多样化课程,该争论以赞成后者而告终,并由此诞生了综合中学(Conant, 1959; Oakes, 1985; Tyack, 1974)。

除了为传统的学生(老主顾)提供高级的学术课程外,公立中学越来越多地承担了在个人家政(家庭经济学、健康、照料孩子),职业技能(工业艺术、商务技巧)和补习基本技巧(作为第二语言的英语、基本阅读能力、功能性数学)等方面培训其他学生的责任。通过提供广泛的选择,“中学教育服务于民主,为每个人提供实用的学习,而不是停留在仅提供一些少数人受益的抽象的学术课程上”(Powell, Farrar & Cohen, 1985, p. 260)。综合中学的一个重要目标过去是、现在仍然是保持学生在校直到毕业。为实现可能被看作是基本的民主目的——为有着不同设置、兴趣和技能的学生提供不同的学习计划——中学必须招收大量学生。

界定一所学校的最佳规模,对制定教育政策,进行教育研究,决定学校行政区域和负责建校的学区人员来说,一直是个问题。研究者首先设定了一个把学校规模和产出成果(特别是学生产品)联系起来的理论模型,开始对学校规模进行研究。政策制定者和学校里的人对解决问题的方法可能较为功利。为了反映这些不同的目标,历史上学校的最佳规模一直用两个有潜在冲突的标准去界定,组织规模如何影响群体成员(社会的标准),有最佳经济效益的最佳学校规模(经济标准)。尽管这些目标是相关的,一些研究者已提出,最大化的成绩来自于高效率的机能,反之亦然(Goss, 1994; Morrison, 1993)。至少从二



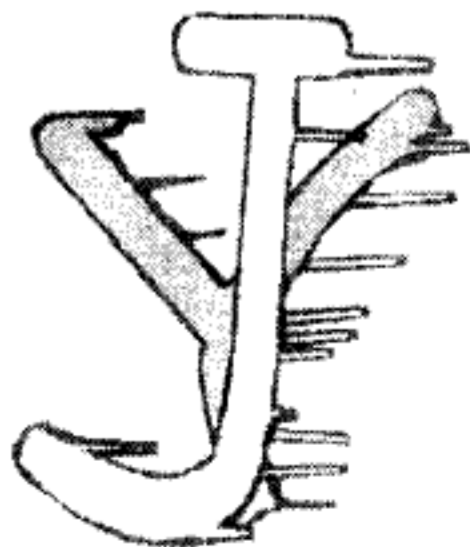
次大战末以来，最佳学校规模这个问题一直是政策领域讨论的热点，这种经常由人口膨胀和学校合并需要而引起的讨论更多的是集中于经济标准而非社会标准，有着明显的官僚化倾向。

中学规模问题近年来在教育理论界的流行著作中，以及涉及学校改革的报告中受到很大关注，学者们思考得更为广泛的一系列有代表性的著作都集中在这个问题上。在这些著作中，尽管有些在界定重要的教育问题和解决方法上很有影响力，但都不是直接从实验分析中得出他们的结论。被称作综合中学之父的康南特(James Bryant Conant)就是一个例子。1959年，他发表了有影响力的关于美国中学的著作，其中指出，拥有100个毕业班的学校在实施他所提倡的课程方面应该是足够大了(尽管他更喜欢比这个规模还要大的学校)。很明显，当代综合中学比科南特的最低限度规模要大得多。

329

差不多在科南特之后的30年，古德莱德(Goodlad, 1984)写了一些关于中学的著作。在《一个叫作学校的地方》一文中，他阐述道：“在我看来，大量证据都支持大规模的学校。实际上，我不想面对这样的挑战——证明中学规模应是500到600名学生(除非我在为一所好学校辩护之前，先为一支强大的橄榄球队进行辩护。而对这一点，我是不情愿的)。在一篇关于规模和青少年发展的论文中，尕巴瑞诺(Garbarino, 1980)认为，学校规模对于边缘学生来说有特殊的重要性。他在回应巴科和古姆普(Barker & Gump, 1964)的研究时，描述了一种极限影响：中学规模增长到超过大约500名学生时得到的益处是最小的。无论科南特(1959)还是古德莱德和尕巴瑞诺，都没有为他们建议的数字提供任何证据。

为了反映学校规模对不同设置的学生有不同的影响这一主题，伯瑞克、李和霍兰德(Bryk, Lee & Holland, 1993)指出，学校规模对社会公平的影响比对天主教和公立中学的学生成绩影响要大。他们没有提出具体的规模建议，但他们得出了这样的结论：“很显然，在一所规模较大的学校里，更容易创建一种具有内部差异性的学术结构。”虽然“精英学校联盟”(Coalition for Essential School)对中学规模也没有提出具体建议，但西奥多瑞(Theodore)在一部题为《霍拉斯的妥协》的著作中，



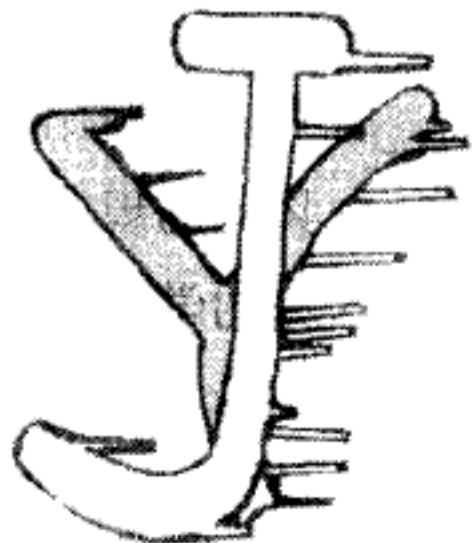
总结出5个“较好学校必备的因素”，其中就有一条“保持结构的简单和灵活”。

从1989年以来，卡内基基金会资助了两份有关学校改革的很有影响力的报告。他们在1989年的报告——《转折点》中，详细解释了应对中年级学校改革的政策。其中第一个建议是：“创造小型化的学习社区”（卡内基青少年发展基金会，1989，第9页）。这份报告没有提出中间学校规模的详细指标，但列出了像“校中校或院中校”这样一些关键因素。卡内基基金会最近关于学校改革的政策阐述是1996年报告——《打破序列》（*Breaking Ranks National Association of secondary School Principals [NASSP], 1996*）。报告的六大主题中的第一个，使用了“个人化”这样的字眼，类似于“精英学校联盟”的重要精神。报告建议“中学必须分解成不多于600名学生的单元，以便教师和学生也能相互了解”。一本近来流行的书描写了费城的学校改革措施，在那里，城市的22所综合中学改造成90个小型特许学校（Fine, 1994），尽管有些费城的小型学校在某种意义上已经形成了自己的特色（正如典型的特许学校一样）。这本书的主旨明确赞成小型中学，并强调在他们内部培养共享环境。

这些著作得出了一致的结论，中学应该比现在的规模小。缩小学校规模的建议基于这样一个主要的假设：即在小型学校中，人们的关系将更加个性化。对于理想规模（一般是600人）的建议明显是一致的，尽管在这些著作中，几乎没有人对这一具体建议提供经验性的支持。并非每项政策建议都要求提供明确的证据来支撑它（有些要依赖于坚实的道德基础）。事实是，在关于中学规模的问题上，改革者和前卫研究者的看法是不一致的。特别是在大的城市学区，正在创建许多小型化中学，然而，几乎没有经验性的资料支持他们作出这些决定。现在，本章就转到对学校规模进行的经验性研究的回顾上。

学校规模的研究背景

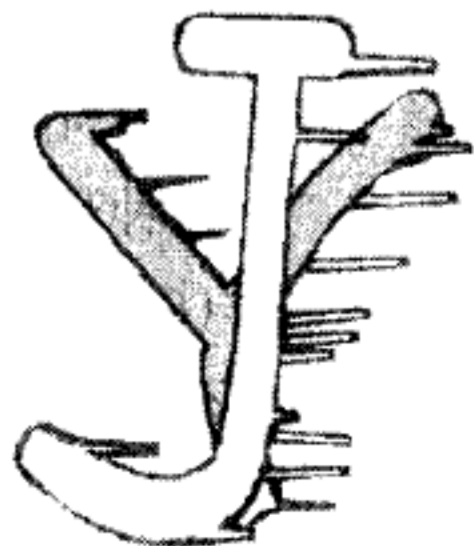
对中学规模的开创性研究是巴科和古姆普（Barker & Gump）



1964年出版的书——《大学校，小学校》，后来的研究对这一主题开始进行多层次的思考。这些作者认识到，人类行为发生的生态环境是由“多样化但不稳定的人类行为模式”所决定的(p. 9)。这种建立在较成熟的人类行为理论基础上的研究，考察了中西部几所不同规模的中学(规模从不到20人到200多人不等)的人类行为设置。他们研究的行为设置包括阶级、活动和社区事件。他们的这项研究应用了大量的简单量化分析，主要探索了这样一个假设，即在较小设置(社区或中学)中的个人会比在大设置中的个人做出范围较宽的活动，并且将花费更多的努力。他们探索的行为不包括学生成绩。

他们对学校规模、学校设置和学生的参与之间关系的调查得出这样一个结论：即一致赞成较小的设置。尽管对于大型学校也有一些明显的(但有欺骗性的)权威著作，但这些著作是来源于“权利和权力的暗示”(Barker & Gump, 1964, p. 195)。根据这些作者的观点，在规模较小的学校中的学生能更多地获得他们的教育经验——有相对较频繁的参与机会和较强烈的社会压力。巴克和古姆普的书为后来关于学校规模的研究提供了好的理论基础，尽管他们的书并没有经常被引用。例如，作者认为，决定一所学校应有多大的规模需要经常考虑学生的经验多样性(这更倾向于小型化学校)和专门化机会(这更倾向于大型学校)之间的平衡。他们建议，对于扩大学校人口应有几种不同的反应，包括“校园学校——一种按半独立化单元对大多数学生进行分组的安排。但实际上，并不给学生提供全校范围的附加课程计划”(p. 201)。这种建议(以及为该建议进行的辩护)目前有一个几乎相同的议论——校中校。

近期关于中学规模的大部分研究分别属于两个研究传统，这两个研究传统反映了由巴克和古姆普(1964)提出的社会性和专门化之间平衡的需要。一个传统反映了规模经济的观点。这方面的著作认为，随着学校规模的扩大，通过减少冗员和更多的资源支持所获得的节约是很有意义的。第二个方向得到了社会学家的更多关注，他们研究作为组织的学校，其规模如何影响学校的其他特性。随着学校的发展壮大，它们变得越来越形式化和官僚化，由这些变化而引起的某些后果，其



中有代表性的就是更加专门化的课程。源自这两种研究传统的结论走向了相反的方向：效率观建议从扩大规模中获益，而组织观倾向于较小规模的学校。

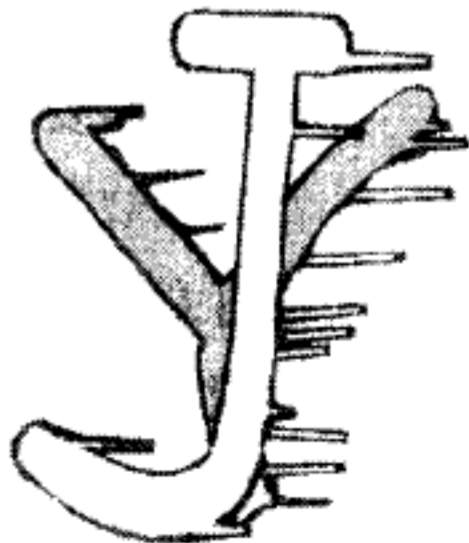
规模经济的问题是一个效率问题。从两个标准来看，增加一种服务产业组织的服务人数，能产生更大的效率(Buzacott, 1982)。

第一个标准是：有较多的服务接受者意味着一种既定的服务是更经济的。例如，如果一所中学的目标是提供一种适合于专门级别的课程(即高级的、普通的或基本的)，那么，通过增加相似能力且需要或想接受任何专门课程的学生人数，将使课程传递的效率最大化。这种观点适用于旨在服务于不同的学生兴趣、专门需要或其他选择标准，基于这些目标的重要性，高效率的实现目标意味着这类学校必须有足够的学生来支撑独立的教学计划或有独立教师的班级。随着有共同需要的学生人数的增加，学校能创设更多的专门化课程。

第二个标准是物质资源的高效率运用。通过批量购买，能更加经济地得到服务所需要的设置和物质资料(Buzalott, 1982)。在大量购买时，物品的价格(例如纸)就会降低；或者如果其他物品(像电灯或供热设备)，不管所需数量的多少，价格可以维持在相对较稳的水平上。那么，把相对较低的生均费用均摊在较大的基数上，就可降低主要物品上的整体花费。

用规模经济观来分析一种既定水平的产品的生产成本，就会得出有利于学校合并和支持大规模学校的结论(Kenny, 1982)。这种分析的逻辑是：随着核心费用被分摊在大量的学生身上而自然形成的节余(savings)，能被用来加强(或扩大)学校的学习供应，以适用于具有不同兴趣和能力的学生的个别差异。这种转变会导致物质资源的增强，课程更加专门化，或二者同时进行。课程专门化在这些研究中被视为一种优点所在。

这种观点的一个假设是：较大的规模能带来比较经济且高效率的运作(Guthrie, 1979; Michelson, 1972)。然而，学校合并者所考虑到的节余，还没有物质化(Chambers, 1981; Fox, 1981)。随着学校规模的逐渐变大，为了满足更多的官僚体制的行政要求，他们显然要扩大其支持

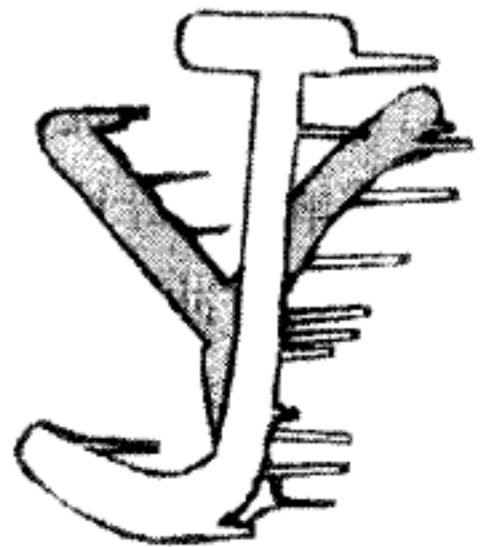


和管理人员的班子。尤其在农村地区,学校合并仍是一个大问题,分发物资和运送学生所需的较高成本就用完了节余(Chambers, 1981)。

规模和学业成绩成正相关的证据是微弱的,尽管比德维尔和卡萨达(Bidwell & Kasarda, 1975)提供了间接关系的证据。他们表示,资源的可获得性间接地与学生成就有关,这需要雇用受过良好训练的教师和更多的管理人员以满足学生们的特殊需要。学校规模和学区规模经常被混淆,尤其是对中学来说(正如许多学区仅开办一所单一的中学)更是如此。学校的学区规模和资源的可获得性之间的关系在各个社区之间是不一致的,这要视社区的社会经济状况而定(Friedkin & Necochea, 1988)。典型地说,尽管低收入地区的较大学区比较小的学区有机会获得更多的资源。但在这类人口中意外问题的较高发生率会迫使这类学校陷入低成就状态。

第二个研究传统涉及到学业和社会组织。基础社会学理论认为,随着组织的增长,人们之间的关系和相互间的影响变得更加形式化(Weber, 1947)。随着组织的发展壮大,显然他们需要建立新的官僚结构,这种官僚结构是建立在等级性职务和角色之上的。而这些结构反过来又展示了标志一个社区特征的人际联系(Bryk & Driscoll, 1988)。这种假设一直受到鉴别有效学校组织特征的研究的支持。例如,在关于学校风气的著作中,学校规模作为一所学校社会结构的生态特征,作为影响社会关系性质的物理或物质环境的一部分,对社会互动都有一定的影响作用(Anderson, 1982; Barker & Gump, 1964; Bryk & Driscoll, 1988; Garbarina, 1980; Morocco, 1978)。

组织规模和专门课程之间的关系在近来的研究中被证实。一般来说,较大规模的学校具有较多相似需要的学生。这样,学校就能较有效地创建一种专业课程来满足这些需要。另一方面,较小规模的学校必须把资源集中在核心教学计划上,而对边缘学生来说(或者能力较弱或兴趣单一)或者排除在教学计划之外,或虽被吸收进教学计划但却不能很好地满足他们的需要。但课程差异是好还是坏?跟踪研究表明:在学校课程的提供方面和学生的学习经验之间存在着广泛差异,这削弱了一些学生的学习成绩(Gamoran, 1989; Oakes, 1985)。增大的规模

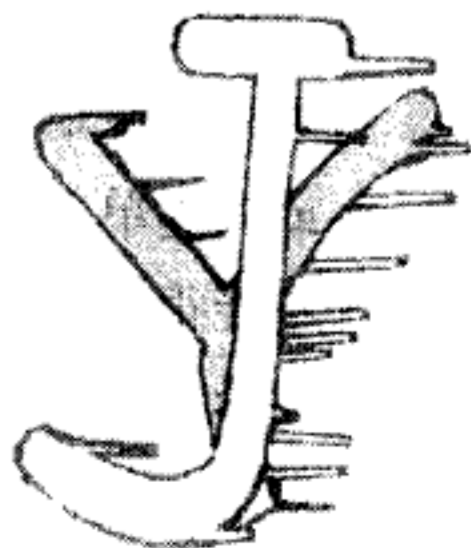


在促进课程专门化的同时却带来了学生学习经验的差异和学生的社会分层(Lee & Bryk, 1989)。

专门化模式适合综合中学的目标。综合中学的一个重要目标就是迎合学生的个别差异。然而,另外有一种观点把注意力集中在学习的社会化方面,从重视学生们共同经验这种占优势的观点出发,专门化的吸引力是强大的。近来,这种观点已经激起了一些关于课程效果的经验性研究,这类研究把学生学术经历的差异和学业成果的分层联系起来(Garet & Delancy, 1988; Lee & Bryk, 1988, 1989; Lee, Burkam, Smerdon, Chow - Hoy & Geveedt, 1988; Lee & Smith, 1995)。私立和公立学校随着规模的变化不同程度地改变了他们的课程设置。教会学校随着规模的扩大,增加了学术课程,而有代表性的公立学校则在个性发展和其他非学术领域增加了课程(Bryk et al., 1993)。典型的是在小型化的中学,更多的必修课是由学术课程组成的,这样实际上导致所有的学生学习相同的课程而不顾他们的兴趣、能力或社会背景,这既可带来较高的平均分数,也带来较平均分布的学生成绩。因此,小的学校规模似乎是创设组织情境的一个便利因素,而这种组织情境可培养学生既高又较公平分布的成绩。

增大学校规模至少导致三种组织后果。尽管对所有的学校成员来说这些后果是自然产生的,但这些后果的影响对教师来说尤其重要。首先,伴随学校规模的扩大而产生了比较正式的劳动分工,这会导致每个层次上的个人在组织中充当一些固定的角色。靠这种更为专门化的角色道德,成员的忠诚从较大的组织转向一些亚组织单元,在中学这个亚单元常被称为部(见Barker & Gump, 1964; Gottfredson & daiger, 1979; Neufeld, 1984; Newmann, 1981);第二,在这种学校里,信息的传递更复杂,这增加了个人和信息源之间的距离,导致了一种更形式化的信息交流系统(Anderson, 1982; Bridges & Hallinan, 1978);第三个影响是,导致一套更形式化的文化信仰,这种文化信仰发展到足以抵消持有冲突目标的大多数人的影响的程度,削弱了群体凝聚力。因为个人的内在信仰没有发挥作用,他们就没有完全整合到学校的组织生活中。相反,不同的意见却隐藏于表面之下,成为一种潜在的反对力量。

332



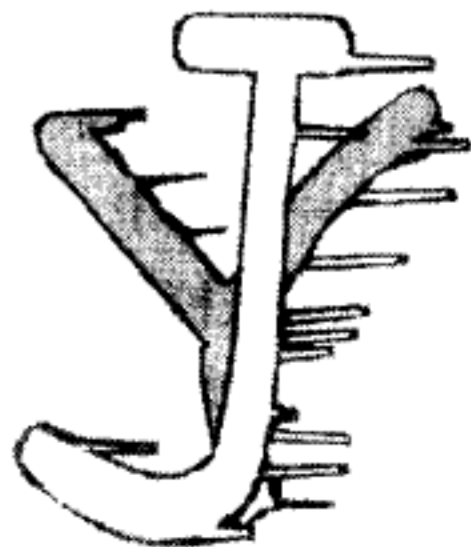
增大组织规模对学生和教师的影响是多方面的,规模影响社会关系,进而也会影响到结果。这样,学校规模的影响就取决于一校之中的社会关系结构与其学生学业进展之间的联系。学校规模的变化对学校成员的直接影响,毫无疑问是社会的或情感的孤立、疏远或参与(Chambers, 1981; Fowler & Walbger, 1991; Newmann, 1981; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989)。现存的研究表明,为减轻学校规模对组织边缘的负面社会影响而做出的努力,如创建校中校或院中院(house system)体制的努力,只是部分地取得了成功(Goodlad, 1984; Newmann, 1981)。

在一篇关于中等学校组织的评论文章中,李、布瑞克和史密斯(Lee, Bryk & Smith, 1993)把学校规模看作是三个“影响学校组织的外部因素”之一(另两个因素是学校的社会组成和父母的参与——p. 175)。概括地说,这些作者建议:关于学校规模的调查结果是“用平衡的观点去看。学校既不应太大,以至于不能展示那种强烈的社区感;也不应太小,以至于不能提供一个全面的课程计划和足够的教学设备(p. 189)。现在,本章的关注点将从对学校规模的现存研究成果的总结转向方法论问题的讨论,因为对于这一主题来说,在进行和评价这一主题的研究中,这对思考和评价本课题的研究是非常重要的。

方法论思考

333

关于学校组织的概念性研究有一段悠久而辉煌的历史。它始于1932年沃勒(Waller)的开创性工作,之后,韦伯关于组织的理论贡献又丰富了它。然而,对学校组织的经验分析研究则是近来的事。过去,关于学校组织如何影响学校成员的定量研究实际上正被实质分析的问题所困扰(Bursttein, 1978, 1980)。因为直到近来,这些严重的问题,如错误地评价标准误差和集合偏见,几乎是这类研究所特有的,对群体(如学校)的组织特性对其成员影响的早期定量研究的发现是可疑的。近来,有许多关于学校的组织和结构如何影响学校成员的生活的扩展性研究。这类研究经常被称为学校效果研究,其中典型的学校规

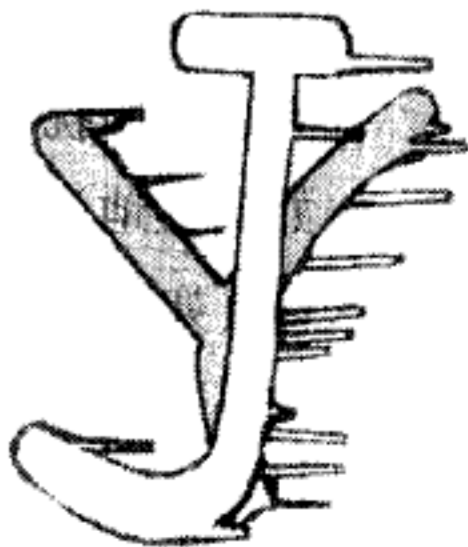


模研究显然也可算作此类研究之内。

可以确切地说,学校效果的研究是多层次的。就是说,这类研究典型的是受研究问题所驱动的,而这些研究问题是在一个以上分析单元的层次上被界定的。在这类分析中,在一个以上的层次上去测量变量。界定学校效果研究的分析单元从逻辑上来说,应是学校和学生(或者,如果调查的主题是组织对教师的影响,分析单元也可是学校和教师)。这种研究共同体是幸运的,因为自20世纪80年代以来,可以使用一种新的统计方法——等级线性建模(Hierarchical Linear Modeling),或者称HLM——来进行研究,该模型为研究者探索多级结构的研究问题,提供了有价值的工具(见Bryk & Baudenbush, 1988年对这种统计方法发展的一般评论和Bryk & Baudenbush, 1992年关于如何进行这种研究的一般介绍)。因此,做定量研究的研究者应该认真地考虑运用多层次统计方法,以调查学校规模对个别学生或教师的成果的影响。

尽管多级分析的统计基础非常复杂,隐含在该方法之后的概念化的东西并不存在。详细地说明用来研究这些问题的概念模型结构的理由有几个,第一个理由是让对学校规模进行定量研究感兴趣的教师们警惕这类研究中固有的问题。第二个理由是向他们保证这些问题的统计结果随手可得。第三个理由就是在运用这一模型时,分析如何提供一个简明的结构化框架。

举一个简单的例子可能会有用处。首先,假设中学的规模将影响教师之间互动的频率和特征。对探索这个假设感兴趣的研究者,通常会通过调查在大量不同规模学校中的个别教师来测量交往的频度和类型。运用HLM分析的第一步是把因变量(在这个案例中,主要指教师关于他们自己互动的报告)中的变量分成两部分,再决定整个变量在可变因素中的比例,可变因素存在于学校之间或学校之内(即在单一学校中,存在于教师之间,在样本中抽出几所学校)。学校规模影响可从校际之间学生成绩的差异中来估计。如果学生成绩的校际差异很小,鉴别任何类型的学校效果很可能是失败的,在这里让我们假设校际差异是实际存在的。运用HLM分析的第二步是判断校内模型,这个

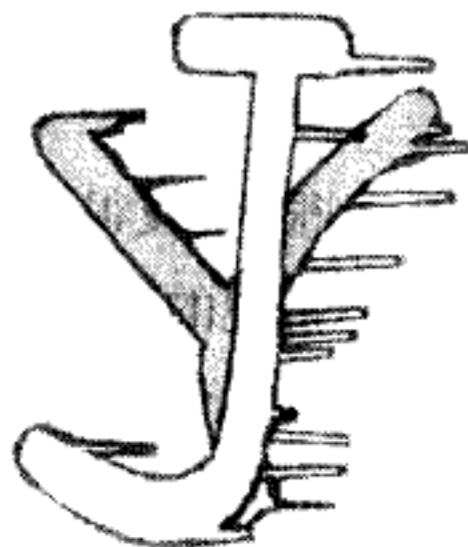


模型是在每所学校的各个教师之间评估的。例如,我们想把影响教师互动频度和特征的教师的特点考虑进去——如性别、主攻专业、所教学生的类型和教学经验等因素。校内模型将根据这些因素调整因变量。一旦研究者从概念和分析方面得出令人满意的校内模型,他或她将开始 HLM 的第三步:校际模型。在这个层次上,研究者会判断学校规模如何影响教师之间的互动(随教师的个人特征而有变化)。在估计学校规模的影响时,研究者最好把能使这些影响出现偏差的学校的结构和人口统计特点考虑进去(如它是私立的还是公立的,它招收经济富裕的学生还是处境不利的学生,学校分科的程度)。这些学校层次的控制变量包括在这级模型中。在第三步中,将对学校影响做出评价。也可能用 HLM 模型方法来估计学校特征如何影响这些成果的社会分配,布瑞克和劳迪厄布什(Bryk & Raudeubush, 1992)已经提供了这一方法的详细说明。

总之,对学校影响一直感兴趣的研究者是幸运的,因为他们可以使用 HLM 这一方法。在社会科学研究的几个领域中,运用这种方法发布的研究到现在为止,已非常普遍,并且可以在大学通过研讨班的形式得到相应的培训。HLM 允许研究者估计学校——在这个案例中也就是学校规模——对校内个人的态度、财富、成就的影响。

尽管对学校规模如何影响学校个人成员的调查具有典型的多层次性,但并非所有关注学校规模的定量研究都属于(或应该都是)这种形式。例如,进行多层分析的统计软件只是在 20 世纪 80 年代末才出现,然而,属于学校规模及其对学生影响的研究兴趣则有更长的历史。

在本章的前面,我讨论了增大学校规模的几种影响,包括学校在社会组织上的变化。经验性的或分析性的研究能确定学校规模(一种结构纬度)如何影响学校的组织纬度——作为可能的影响,我列举了角色结构,信息结构和群体凝聚力。调查这类问题的研究,很适合被限制在一个单一的分析单元中:学校。这样,这类研究将使用这种普通的单层分析技术,像线性回归、方差分析或者结构平衡模型。我没有暗示在对学校规模的定量研究中使用多层次方法途径应该是唯一的,我也不认为在运用多级方法之前所做的关于学校规模的影响的调查研究,



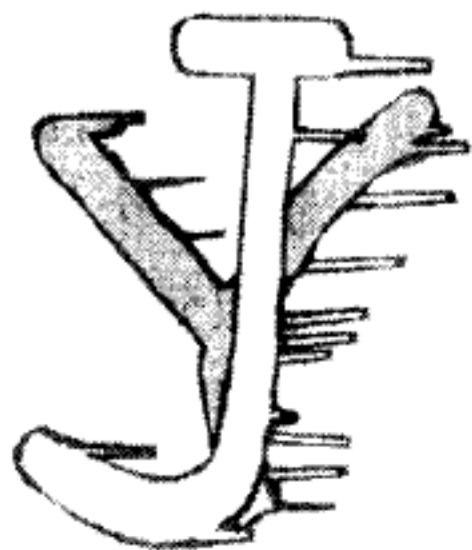
应该被打折扣。相反,我认为,研究者对方法的选择,应该由他们提出的研究问题和适合表述这些问题的分析单元所决定。

在前述类型的研究中,所采用的代表性样本和量化资料都来自数量相对较多的中等学校中有代表性的学校成员,研究者将能够据此评价学校规模是否对测量到的学生或教师的成果有影响。另外,单元研究可以考察学校规模是否影响学校组织的特点。显然,这类研究是很有用的。如果目前教育政策界对学校规模感兴趣,那么,拥有来自设计良好的研究学校规模问题的证据是很重要的。然而,一旦我们相信规模的重要性,我们就有可能想要理解学校规模产生影响的过程,尤其是在中学。也就是说,我们就会对学校规模的影响如何起作用的问题感兴趣。

尽管有可能设计一个旨在了解小型和大型中学组织状况复杂性的调查,但通过在一个数量相对较少的学校中的更为集中的研究来最好地获得这类信息似乎更合理些。而且,我们可能要根据学校规模的变化,来选择要研究的学校样本。在使用观察、访谈、文献分析等质性方法对学校进行实地调查的研究中,我们可能想了解学校规模发挥作用的机制。这类研究有多种方式,一种有用的方式就是比较。运用这种方法,研究者将选择几所学校进行一定深度的研究。然而,采用实地调查法的研究者将如何决定研究哪所(或多少所)学校?

定量研究者看重大的随机抽样,以增加其研究成果的概括性。因此,当样本规模很小时,这种方法就不适用了。在这种情况下,米凯尔·派吞(Michael Patton, 1990)倡导的目的性取样可能是有用的。例如,一项比较性研究可使用派吞称之为“最大差异取样”(maximum variation sampling)的方法(pp. 172—173)。在这里,研究者可能要比 较几所规模小的和几所大的中学,他们在某些方面是相似的。除了比较法之外,另外一种关于学校规模的田野研究可能专注于一所学校(规模或很大,或很小),进行更为深入的研究。这可能涉及所谓的“极端或不合常规的事例取样”(extreme or deviant case sampling, pp. 169—171)。在这种情况下,事例被抽出来作为样本是因为它们在某些方面有不寻常或特殊之处。选择一所学校进行研究的主要准则,是从最有研究价值

335



的方面的案例中选取样本。这里的逻辑是：在单一背景中研究某一现象取得的经验与在更典型的环境里取得的经验是相关的。

对学校规模进行田野研究的目的是为了很好地理解规模问题在学校中是如何起作用的。为了达到这一目的，研究者或者选择相对少量样本的学校（根据学校规模），然后对它们进行比较；或者对单一学校进行深入的跨阶段研究。在这类研究中，对要考察的学校样本的选择和学校研究的时间跨度是由可用于研究的资源状况决定的。这类研究在时间和资源（主要是人力资源）上都是重量级的。

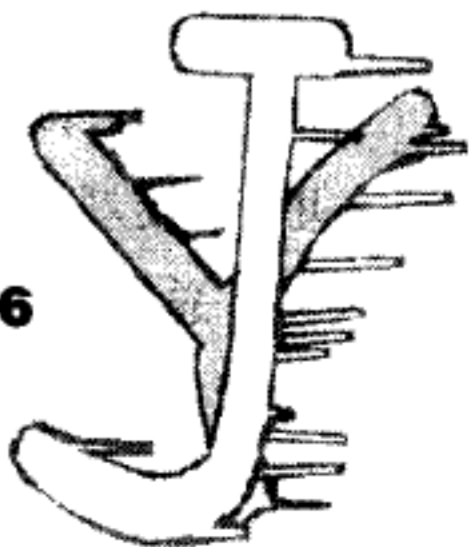
这里的要点很简单：方法的类型应该适合于研究的目的。一些评价要回答这样的问题，如：“中学的特殊结构特点，如它们招收的学生数影响学校成员的特殊成果吗？”对于这类研究，就需要多样化的学校成员和学校的大样本，建议使用多级统计方法。在其他的研究中，研究者可能想知道，“学校结构特点在特殊背景下如何起作用？”对于这类研究，关注一些较小样本学校就够了，而且在抽样时，通常是有意而不是随机抽取，并且要用到田野考察法。

近来取得的关于学校规模影响的证据

到目前为止，本章围绕着学校规模问题进行了理论方面的探讨，包括对本课题研究基础的概括说明，也讨论了一些有关本课题研究的方法论问题。本部分为我近来对学校规模的三个研究提供了一些详细的说明，主要从我较了解的优势观点出发，对这类研究提供一些更为近距离的考察。因为关于这些研究的较为详细的资料在其他地方也可以获得，这里我就不再多提供技术上的细节了。

前两项研究是学校效果研究，属定量研究模式的范围。这两项研究要用到多级方法，并且要求有代表性的大样本。第三项研究是田野研究，用比较的模式，在一定数量的大型和小型中学中进行。我描述这些研究的目的是在社会学和政策视野的范围内比较两个学校规模特点的一般性研究模型。

在近来的研究中，我和我的朋友调查了中学规模和学生学习之间

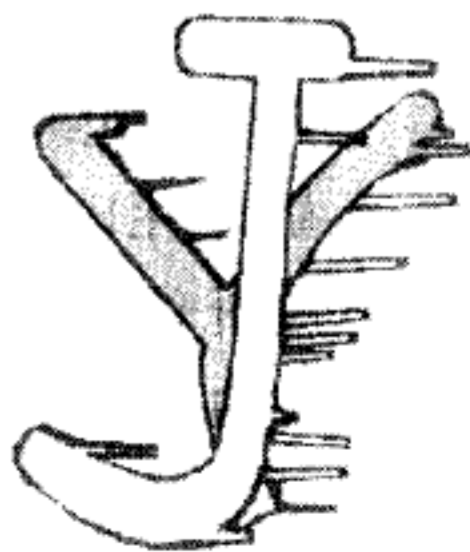


的关系(Lee & Smith, 1997)。在较早研究中,我们已经报告了小的学校规模对学生的学习有积极的影响(Lee & Smith, 1995)。然而,早期研究的分析结构不允许我们回答学校工作者经常给我们提出的一些重要问题。如“你认为小型化学校是什么样子的?”“准确地说学校多大规模运行效果最好?”同这些问题一起,还有另外两个问题促使我们进行这项研究,即“按最大的学习效果界定的理想规模在相同类型的学校中也能支持学习机会的公平分配吗?”和“学校招收学生类型的不同会导致学校规模效果的不同吗?”

我们用多级方法和三种纵向资料来探索这些问题。这些资料取自1988年的国家教育纵向研究(NELS:88)。我们的样本在全国都具有代表性,包括789所公立、教会和优秀私立学校中的9812名中学毕业生。我们把学习界定为学生的学分在中学期间(即从8年级到12年级)同样的数学和阅读综合测验中的变化。因为学校规模也与学生和学校的特点有联系,我们进行了几种测量,这可以为我们的研究成果提供可替换性的解释。根据招生数,我们把学校分成八种类型。我们用多级方法估计,学生在四年中学期间的阅读和数学方面,相对不同的学分可归因于这些不同的招生规模。

研究结果很清楚。在回答“哪种规模效果最好”这一问题时,我们发现,在阅读和数学方面,与规模较小和规模特大的中学相比,学生在中等规模(600—900名学生)的中学里学习效果较好。规模对数学学习的影响比对阅读的影响要强一点。然而,在较小规模的中学里,在数学尤其是在阅读方面学习机会得到更公平的分配(我们的第二个问题),而在非常大型的学校中就特别不公平。在回答我们的第三个研究问题时,我们发现,尽管在招收不同类型学生(用平均社会经济状况和少数民族集中程度来界定)、规模在600—900学生的学校中,规模作用最强,但在家庭社会经济地位较低的学生和少数民族学生更多的学校里,学校规模对学习的影响最强。

总结这项研究结果,我们对中等学校教育提出四点有政策含义的结论:中学规模一般应比现在的小;中学可以很小,中学的理想规模与他们招收的学生类型无关;在招收较多处于社会不利处境学生的学校



里,学校规模是决定学习效果的特别重要的因素。正如我在前面提到的,暗含在这种结构研究中的一个假设是:学校规模对学生的学习有直接的影响。然而,学校规模通过对组织的其他方面产生影响,从而间接地影响学习效果似乎也是有道理的。下一个要讨论的研究关注的是学校社会组织的一个因素:教师对学生学习的态度。

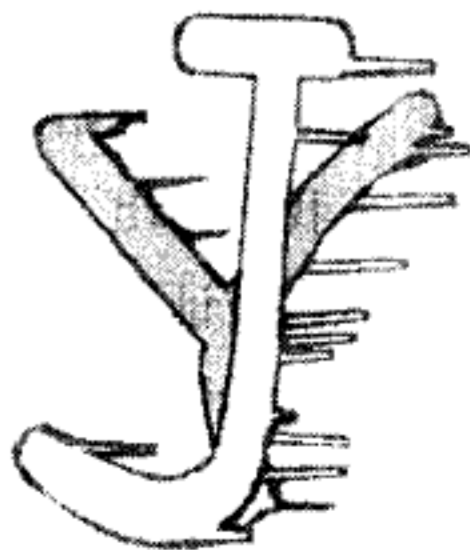
在最近的一项由两部分组成的多级研究中(Lee & Loeb,付印中),我们调查了芝加哥公立初等学校(招收从幼儿园到8年级的学生)规模的影响。我们研究这些问题的资料来自2万多名六年级和八年级的学生,大约5000名教师和提供这些班级的254所芝加哥的初等学校(这些样本几乎接近芝加哥学生、教师的人数和学校数)。这些资料是1997年芝加哥学校研究协会通过调查收集的。

我们的兴趣在于探索学校规模是否影响教师对待学生的态度。除此之外,我们还研究了学校规模对学生学习的直接或间接的影响(用年终的数学成就标准测验中的得分来衡量)。在第一部分,我们调查了教师对待学生的态度(在这个案例中,他们心甘情愿对学生的学习负责)是否与他们任教的学校规模有关。我们发现,在较小规模的学校中(少于400名学生)的教师与在中等规模(400—750名学生),特别是较大规模(750名学生以上)学校中的教师相比,前者更愿意对学生的学习负责。

337

研究的第二部分关注的是学生的学习。在这里,我们注意到学校的两种影响:学校规模(与前面叙述的属同一类型)和教师态度(在第一部分研究的校级测量的总和——叫做共同的学习责任)的影响。规模和共同责任的影响都以年终数学成绩为标准,但结论方向相反,规模作用在较小规模学校中效果较好。我们总结出:在芝加哥的初等学校,学校规模不但直接,而且通过教师对待学生的态度,间接地影响到学生的学习。对芝加哥的学生和教师来说,较小规模的学校受到青睐。

我和同事们思考了李和史密斯(Lee & Smith, 1997)的这项研究带给我们的更多的启示。我们认为,我们需要做一个较小规模的研究来更直接地探索规模在学校内部是如何发挥作用的。我们用田野方法对几所小规模中学就这一问题进行了实地研究。在这项研究中,我们

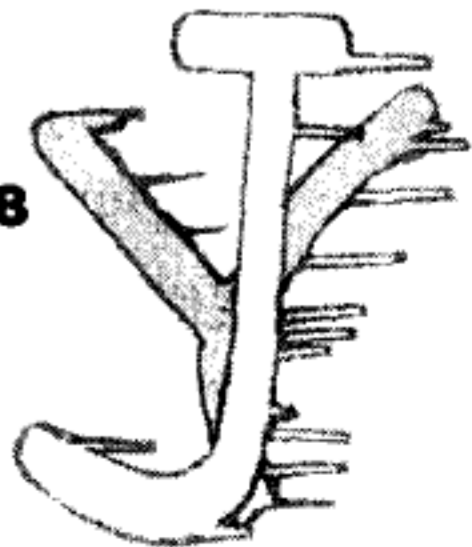


的研究小组关注中学的学术和社会组织、特别是课程和社会关系，以及中学规模是如何确定这些组织特点的 (Lee, Smerdon, Alfeld - Liro & Brown, 1996)。我们用中西部州的 9 所中学——5 座小规模 and 4 座大规模的中学——来研究这些问题。我们把招收 500 名学生以下的学校定义为小规模，而把招生多于 1 500 名学生的定义为大规模学校。我们的样本根据城市和部门来分层。我们各选一所小型和大型的城市、郊区和乡村的公立学校，一所小型和大型的教会中学和一所小型的公立英才学校。这样，我们的样本就包括 6 所一般的公立中学(我们试图避免有特殊目的的学校，尽管许多小型中学都属于这一类型)和 3 所选择学校(两所教会的，一所公立的)。规模从有少于 200 名学生的城市教会学校到招收 4 000 名学生以上的郊区公立中学，规模范围是相当广的。

我们认为，通过与学校成员的交谈，能很好地理解学校对课程和社会关系的影响。用结构化的会谈记录，我们访谈了校长、指导咨询员、两位专业课教师和由 6—8 名学生组成的团体(以代表学校中的学生群体)。研究的资料包括所有访谈的副本、广泛的田野记录和由学校提供的文件(有代表性的是学校的使命陈述，教育活动表和发给学生父母的课程单)。我们对每所学校进行 3—4 次的参观访问。

因为几乎所有的被访谈者都认为，他们学校的规模是学校的一个非常重要的确定性特征。他们自由地谈论了规模问题。在大部分小型学校中，由于相当于学校预算的一半都直接从州按照学生数提供的经费拨款中取得，学生们被更多地从财政的角度来看待。因此，几乎所有小型学校中的人员(公立选择学校除外)都想使学校规模比现在再大一点。大型公立学校中的许多成员，包括教师和学生，都提到了人与人之间的陌生感、人的专门化和缺乏与他们直接的工作圈子之外的人之间的亲密的人际关系。这些学校中的许多成员都想让规模再小一点。

在开始田野研究之前，根据有关文献和我们对以前研究的发现，我们提出了两个假设。第一个涉及到社会关系。我们认为(并且大部分已被证实)在小型学校中，社会关系将更加亲密、更加积极。我们的第二个假设涉及到课程，我们认为在大型中学里，课程将更加专门化和多样化；而在小型学校中，我们指望学校——几乎都不是这样——能

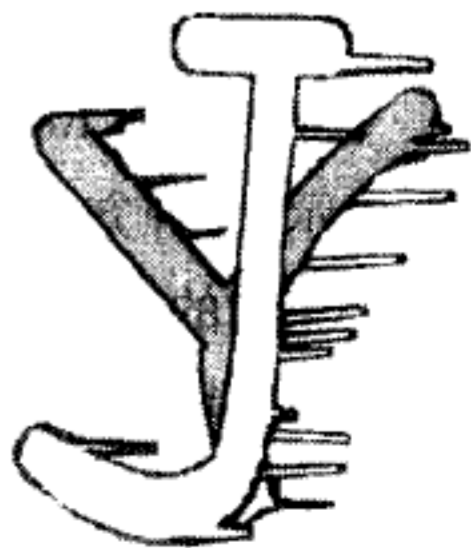


追随教会学校的课程模式：所有的学生都学习一套数量很少的课程，而课程在本质上大部分是学术性的。虽然我们发现，大型公立中学的课程正是我们所料想的，但我们关于课程结构的假设在小型中学里并没有得到证实。

两项发现令人惊奇，第一个是有关社会关系的。尽管我们证实了我们的假设：在小型中学，更个性化和亲密的人际关系（尤其是师生之间）较普遍。但是在这些学校中，有一些学生认为亲密的社会关系，并不总是优势。坦率地说，出身于显贵家庭的学生也存在着这样一些不便言说的情况（提到了酒精中毒、福利状况和制造麻烦的大哥）。而且，如果一些教师和学生不能和谐相处——这是不被希望的——那么，他们除了呆在一起（通常要几年）之外别无选择。例如，小型乡村学校只雇用一位数学教师，不喜欢这位教师的学生就不选修他们必修课之外的数学课程。

意料之中的是，在我们所研究的两所学校中，教会学校的课程模式是固定的模式（尽管两所学校招收的学生类型完全不同）。甚至大型教会学校也采用这种模式。然而，小型公立学校的课程结构却不是这样。在三所小型普通公立学校，教师和管理者尽力提供类似综合中学的课程类型——但他们心有余而力不足。他们知道满足学生需要的最好方法是提供不同类型的课程。同时，他们也很好地意识到要给学习团体以多样化的学术准备。在这些学校，我们发现课程是按照独特的、非逻辑的顺序安排的。例如，在每年春天，小型乡村学校开始准备他们的教学人员能够提供的课程表，然后，由学生指明他们想要的课程，学生选票最多的课程就成为下一年度要安排的课程。结果，可能会导致学生们开始时学习一门外语（如西班牙语），但却不能坚持下去。学生可能会选择非学术性的英语，却不会选高等数学。许多高年级学生学习物理，但几乎没有人学习高等数学。我们问：“这是为什么？”有些学生告诉我们：“我们喜欢科学老师，但却不喜欢数学老师。”在这些学校（教学人员很少），许多老师教的课程与他们的兴趣或专业无关。

虽然小型公立选择学校的招生数很少（设计为小型），但它却能提供多样化的课程，因为如果学生们在这所学校找不到他们想学的课



程，他们可能会去镇上的另外两所公立中学（这些公立中学提供交通工具）或者去当地的大学（许多人都这样做）学习，或者找社区中的成年人给他们讲他们需要的教育知识，并由此获得学分。小型乡村学校由于规模小而处于特别不利的地位，原因主要是由于公众对这类学校失去信心（许多家庭谎报假住址把他们的孩子送到跨城界的其他学校）。这类学校显得秩序井然，但这很大程度上是因为其日常缺席率太高。

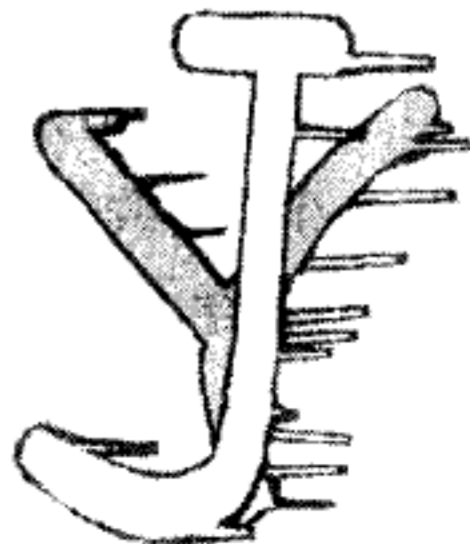
通过对最适量规模的小型 and 大型中学的田野研究，我们得出的主要结论集中在社会政策上。实际上，我们发现我们研究的大部分小型学校都不希望他们的学校这样小。这几所学校中较低的招生数似乎反映了某些下降的情况：人口下降、需求和公众信心降低以及由此导致的资源匮乏。在我们所研究的5所小型学校中，只有选择公立学校才真正地想保持目前的小规模。因为在那个州，招生数是经费（或学费）的主要决定因素。招生数少导致资源很受限制。我们反对目前关于降低中学规模的改革建议，“国家不能期望仅通过把中学弄得更小些来解决公众已普遍觉察到的当代美国中学存在的实质问题”。

339

学校规模研究的新方向

校中校

从中学规模对学生学习影响的多级研究中，我们得出的结论之一就是：一般而言，中学的规模应比现在小。那么，从实践的角度来说，国家如何改变它的学校规模呢？方法之一就是创建新的标兵学校（或在现存的规模较大的学校内创建较小规模的学校）。这种方法目前正在纽约市实行并得到“安南博格学校改革基金会”（Annenberg Foundation for School Reform）的慷慨支持。然而，前面所述的两个研究的结果显示：这种方法——开设许多小型学校——可能是不明智的。实际上，在纽约的这些小型中学里，已经出现了几个问题。考虑到目前财政的社会环境和公众对社会改善的投资（金融的或精神的）支持，我们推测，美国的公立学区不可能在未来着手创建许多新的较小规模的中学。这



在那些最大的城市里尤其是不可能的，因为在那里，学校规模是最大的，但财政资源却特别成问题。

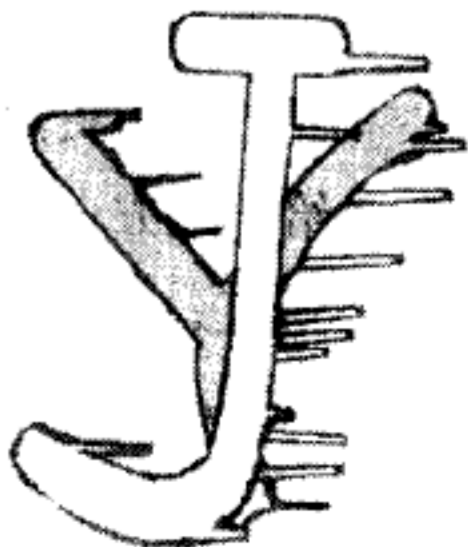
创建新学校（巴科和古姆普 [Barker & Gump, 1964] 和古德莱德 [Goodlad, 1984] 所建议的那种）的一个合理的选择就是在大型中学里创建一系列较小型的学校。这项政策看起来是拆分大的学校单元的一个合理方法。实际上，这项运动正在蓬勃开展。我们的研究显示，大规模的学校是学生的学习特别成问题的地方。然而，政策制定者在采用校中校方法来缩小单位规模时也应谨慎行事。首先要考虑的是学校的整体结构。在对“要素学校联盟”（the Coalition of Essential Schools）采用“校中校”的情况进行的一项研究中，蒙歇尔和麦克奎廉（Muncie & McQuillan, 1991）提到了在这种较大型学校中重建小单元的几个困难。他们的研究表明，校中校计划应涉及到整所学校而不是被限定在一个单一的小单元。其次要考虑的是建成学校的实际规模。本章前面描述的研究表明，学校的规模太小也是有问题的。要注意学校的理想规模，我们的研究表明应该存在这样的模式。

第三个要考虑的是较小规模学校的特点。社会学家和政策制定者都应该注意到，实施校中校的改革可能被用于创建许多“专门商店”（specialty shop）。专门化的几种方法是：根据能力、职业/生涯的着眼点、年级层次、多样化行为，或根据任何其他的区分学生不同的中学学习经验的组织方法来划分。本书中许多章都描述了美国教育系统中社会分层的困难及其普遍性存在。在大规模的学校中，较小单元之间专门化的类型是很明确的吗？校中校选择在教育机会和成果方面加剧了社会分层的负面影响，每个小单元应该反映出学校作为一个整体的人口统计学的和学术的多样性，这看起来会更合理一些。

340

规模小就总是更好吗？

在本章中我已经谈到，学校规模与学校成员（学生和全体教职工）的积极成果之间的联系，要比大多数对这一主题的研究所达到的状态更为复杂。在本章详细描述的三项研究中，我们发现大型中学在以下几方面特别有问题：在规模非常大的学校中，学生较少学习数学和阅



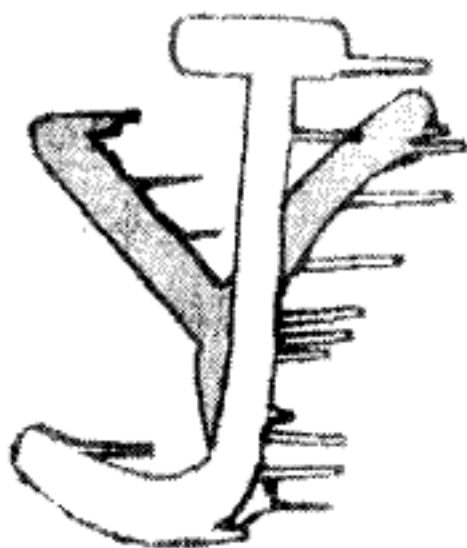
读；很少有教师情愿对学生的学业负责；社会关系更为形式化而缺乏个性化；以及根据学生的技巧、兴趣和未来计划能较容易地区别课程。

然而，这些研究发现，在规模很小的中学也存在一些问题：较低的学习水平，随意决定的课程常常会增加学生的杂乱教育经验，以及在某些情况下，由于某些孩子的家庭背景还可能产生社会偏见。这些研究结果表明，规模太小的中学对青少年的智力增长和社会性发展来说，可能并非总是一个理想的地方。

中学应该大到足以那些毕业后打算继续学习的学生提供合理的课程，并且足以雇用那些接受过良好训练的教师来教授这些课程，这似乎是有道理的。我和我的同事在教会中学所做的研究表明，如果课程在本质上都是学术的，如果期望所有的学生掌握实质上相同的技巧并且从事同样的智力活动，如果对后进学生的补救措施是为了帮助他们在整个中学生涯最终在这类课程方面而不是在有区别的修正轨道上取得成功的话，那么，在一所规模相对较小的学校中，提供一套完整的课程是有可能的(Bryk et al., 1993)。然而，本章前面描述到的在小型和大型中学所做的田野研究中，我们发现，这种课程不是我们所研究的小型正规公立中学所采用的模式。那里似乎存在着一个较好的平衡点——大到足以能提供完整的课程和小到足使每个孩子都能相互了解——并且我们自己的研究也表明，这个平衡点的学生数应该是600—900人之间。

规模和社会弱势群体

探索学校规模和学生学习效果的研究证明，学校规模对经济上处于不利地位的学生和少数民族学生（就全国和芝加哥来说）非常重要。从历史角度看，美国已把哪类学生上何种学校的政策和习惯移交给了地方。通常情况下居住地政府决定你有机会上哪类学校。我们也知道，美国在过去一段时间，住所分化一直是在上升而不是下降(Farlek & Frey, 1994)。事实上，按照种族和阶级所形成的学校分化现在很普遍且似乎被美国公众所接受。在大型美国公立中学，中等学校



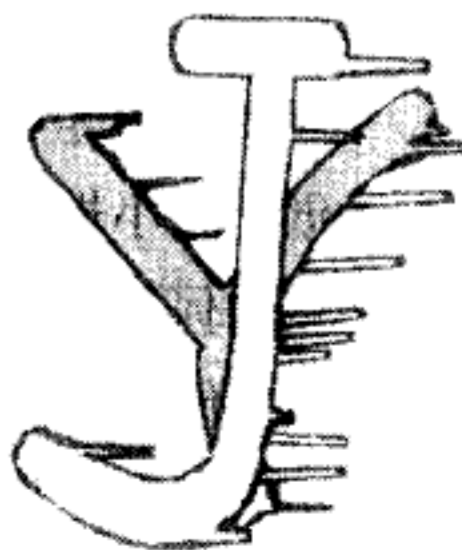
的有色人种学生和那些来自低收入家庭的学生倾向于同那些与其相似的学生相处。这些学校大多位于全国的一些大城市。

我们的研究结果(Lee & Loeb, 出版中; Lee & Smith, 1997)表明, 学校规模对于那些弱势学生高度集中的学校中的学习来说, 尤其重要。我们的结论是赞成适度规模的中学: 既不是太小以至于不能提供给学生足够的经验课程, 也不应太大以致忽略了某些学生或使学生的学习有了社会分层。最有可能被忽略的和给予不合适课程的学生是那些经济上处于劣势的和少数民族的学生。我们的研究表明: 准确地说, 学校规模对这类学生来说尤其重要。所以, 大的学校规模对于那些招收大量处境不利学生的学校来说, 尤其成问题。 **341**

我们仍需要知道的事情

正如我在本章中试图描述的那样, 本研究的基础是, 学校规模既不大也不像那些经过了精心设计的研究那样著名。因此我认为, 对学校规模如何影响学生和教师的重要成果, 我们仍然有许多不明白的东西。几个研究领域似乎特别值得提出来: 理解学校规模在整个学校中起作用的机制, 把成果的范围扩展到学校规模和可能受到影响的学校成员的联系上; 了解更多学校规模如何影响学校组织的知识; 探索和评价那些缩小学校规模的努力, 比如校中校改革; 更多地探索学校规模在初中等学校里的作用。或许最大的压力是, 我们缺乏关于学校规模如何影响学校成员的机制的知识。对探索这些机制问题来说, 大规模的定量研究和小规模的田野调查都是有用的方法。

在本章前面, 我认为, 学校规模真的能让学生学到更多的东西是不可能的。尽管我们关于学生的学习和招生规模的研究结构暗含着这点, 但还不能说一所中学的学生数量和学生在学校中学习多少东西之间存在着直接的因果联系。我认为, 规模对其他组织形式或实践来说, 起着推进或妨碍的作用进而也会影响到学生的成长。尽管我们关于规模对教师对待学生态度的影响的研究表明了这种组织形式, 但仍然有十多种其他的可能性。因此, 探索规模如何影响组织结构(社会的和学



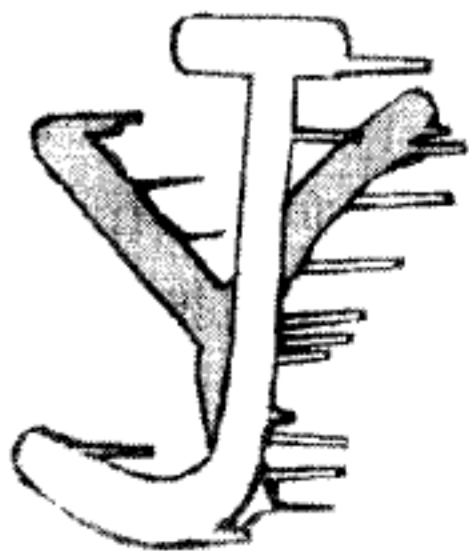
术的)将会是一个富有成果的研究领域。虽然我们有证据表明大的学校规模有利于形成更加专门化的课程,但关于规模和学校社会组织之间的联系我们却知之甚少。因此,这是另一个极富研究意义的领域。

学校规模能影响到许多结果。不同的规模可能产生不同的成果,这似乎是有道理的。纵观本章,我已提到关于学校规模的研究的主要理论焦点集中在社会关系上。这种理论赞成小型学校:学校成员之间的社会关系可能更加同事化(教师之间或教师和管理者之间)和个人化(师生之间;所有学校成员之间)。我们需要更好地理解这种联系。与小型学校和亲密社会关系的观念根本对立的是古德莱德(1984)提出的政策问题,这对学校成员和学校所在社区的成员是很重要的:支持获胜的一方。尽管它对于美国许多中学的支持者来说很重要,但我还是很犹豫地提出对这种理论水平的担忧。也许更有用的是,把探索的成果扩展到任何一个中学的额外课程和学生对这种课程的参与上。这肯定是中学受学校规模影响的一个重要因素。

实际上,可以合理地假设学校规模对除学生的认知发展之外的其他方面都有影响(如社会关系,学生们的合作学习、自信、归属感、参与额外课程活动、领导角色)。而且,对其他成果来说,理想规模的影响可能大为不同。几乎没有人把学校规模和教育社会学家明显感兴趣的教师成就联系起来进行研究,学校对亚群体的忠诚(对系的、对年级群体或对校中校的)、分享决策、专业共同体、反思性对话、满足或自我功效(self-efficacy)等。这样,探索规模和教师成就之间的联系就是另外一个有价值的研究领域。收集对探索这些成就有用的资料是要考虑的一个重要问题。

因为校中校改革策略传播得很快,就应该有更多的关于这种改革、尤其是那些直接与缩小学校规模有关的改革的研究。尽管校中校运动在中等学校里很一般,但是,知道在大型初等学校内部是否存在创建较小规模学校动因的可能性,也将是一件有趣的事。校中校措施是如何流行起来的?它已在哪种类型的学校(招收哪类学生)中被采纳?什么原因使学校或学区人员决定采纳这种实践?影响这项措施的不利因素是什么?较小的学校是怎样组织的?学生和教师如何详细地

342

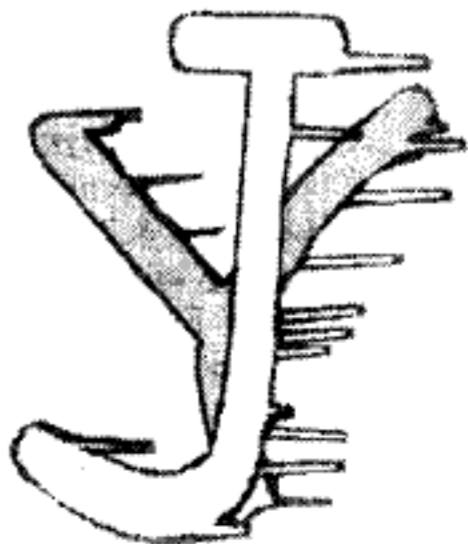


拟订较小的单元？校中校组织解决了它所产生的问题吗？或者它又带来了哪些新的问题？

学校规模的研究大都集中于中等学校，这一事实是可以理解的。因为几十年来，研究者已经获得了由美国教育部收集的关于中学的可靠资料——纵向的、有全国代表性的，并且样本很大（《中学及超越》NELS:88）。美国中学的规模范围也是重要的，学校要满足的青少年多样的教育和社会需要的任务是巨大的、复杂的。然而，仍然有很多大类型的小学，尤其是在全国性的大城市中。探索初中等学校的规模是关于这一课题的宽广、开放的研究领域。*

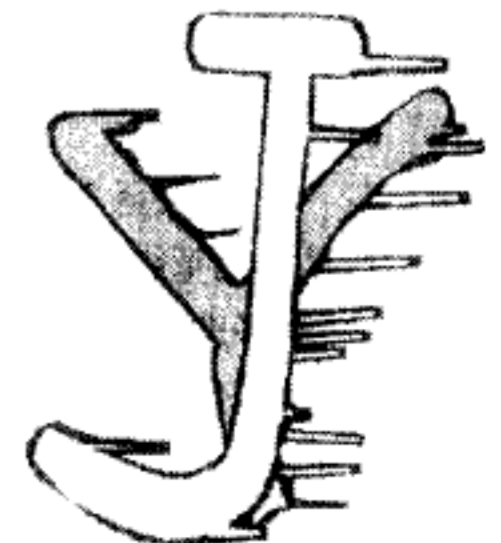
更多的了解学校规模如何影响学校组织，如何影响学生和教师的成果是直接教育与政策相连的教育社会学的领域。改革者对学校规模很感兴趣，并且许多人正在迅速采取行动。然而，作出的重要决定很少有经验性的支持。许多学校的规模（或教学单元的规模）正在发生改变，但却没有任何研究支持或鼓励他们。这一事实说明关于这一课题的经验性的研究是非常需要的。这也表明实践者通常不会轻易接受给他们的决策（这种变革经常是在知道研究结果之前发生的）提供 post-hoc 支持的研究结果。我认为学校规模问题的重要性无可非议，学校专业人员应自动做出这方面改革。在这种情况下，改革的努力是非常正常的。

* 截至 2000 年，研究者有望获得包括初等学生和学校的的大样本的公用资料。教育部为早期儿童纵向研究 (ECIS) 收集资料开始于 1998 年秋季，在这些孩子们整个接受初等教育期间，将进行跟踪研究。ECIS 的第一部分将提供在 1 000 所初等学校里，25 000 个孩子的纵向资料（包括几个认知方面）。同时，也提供关于他们父母、学校、班级和教师的资料。资料收集的范围是从幼儿园开始到上一年级。欲得到更多 ECIS 相关资料，可以与美国教育部、国家教育统计中心的 Dr. Jerry West 联系。

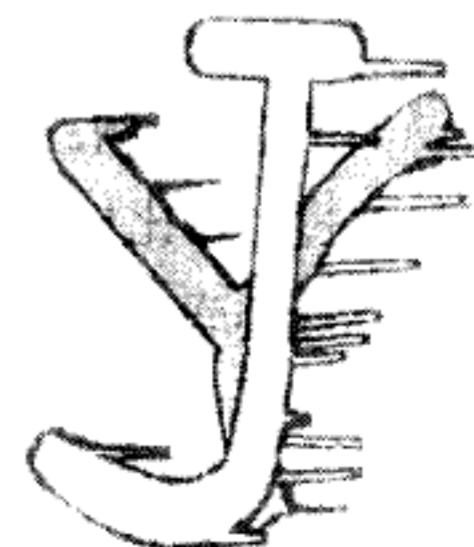


参考文献

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Barker, R., & Gump, R. (1964). *Big school, small school: High school size and student behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Bidwell, C., & Kasarda, J. (1975). School district organization and student achievement. *American Sociological Review*, 40(1), 55-70.
- Bridges, E. M., & Hallinan, M. T. (1978). Subunit size, work system interdependence, and employee absenteeism. *Educational Administration Quarterly*, 14(2), 24-42.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Madison, WI: Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1988). On heterogeneity of variance in experimental studies: A challenge to conventional interpretations. *Psychological Bulletin*, 10(1), 147-158.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Burstein, L. (1978). Assessing differences between grouped and individual-level regression coefficients: Alternate approaches. *Sociological Methods and Research*, 7(1), 5-28.
- Burstein, L. (1980). The analysis of multi-level data in educational research and evaluation. *Review of Research in Education*, 8, 158-233.
- Buzacott, J. A. (1982). *Scale in production systems*. New York: Pergamon.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Chambers, J. G. (1981). An analysis of school size under a voucher system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3, 29-40.
- Conant, J. B. (1959). *The American high school today*. New York: McGraw-Hill.
- Cremin, L. A. (1988). *American education: The metropolitan experience, 1876-1980*. New York: Harper and Row.
- Farley, R., & Frey, W. H. (1994). Changes in the segregation of Blacks and Whites. *American Sociological Review*, 59(91), 23-45.
- Fowler, W. J., & Walberg, H. J. (1991). School size, characteristics, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(2), 189-202.
- Fox, W. F. (1981). Reviewing economics of size in education. *Journal of Education Finance*, 6, 273-296.
- Fine, M. (Ed., 1994). *Chartering urban school reform: Reflections on public high schools in the midst of change*. New York: Teachers College Press.
- Friedkin, N. E., & Necochea, J. (1988). School size and performance: A contingency perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(3), 237-249.
- Gamoran, A. (1989). Measuring curriculum differentiation. *American Journal of Education*, 97, 129-143.
- Garbarino, J. (1980). Some thoughts on school size and its effects on adolescent development. *Journal of Achievement and Engagement for Early Secondary School Students*, 68(4), 271-290.
- Garet, M. S., & Delaney, R. (1988). Students' courses and stratification. *Sociology of Education*, 61, 61-77.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goss, D. (1994). *Principles of human resource management*. New York: Routledge.
- Gottfredson, G. D., & Daiger, D. (1979). *Disruption in six hundred schools (Report 289)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for the Social Organization of Schools.
- Guthrie, J. (1979). Organizational scale and school success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(1), 17-27.
- Kenny, L. (1982). Economies of scale in schooling. *Economics of Education Review*, 2(1), 1-24.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1988). Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 61, 78-94.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 62, 172-192.
- Lee, V. E., Bryk, A. S., & Smith, J. B. (1993). The organization of effective high schools. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education 19* (pp. 171-267). Washington, DC: AERA.
- Lee, V. E., Burkam, D. T., Smerdon, B. A., Chow-Hoy, T., & Gevert, D. (1998, August). *High school curriculum structure: Effects on course taking and achievement in mathematics for high school graduates*. Working Paper No. 98-09. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Im-



- provement, National Center for Education Statistics.
- Lee, V. E., & Loeb, S. (in press). School size in Chicago's elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*.
- Lee, V. E., Smerdon, B. A., Alfeld-Liro, C., & Brown, S. L. (1996). *Inside large and small high schools: Curriculum and social relations*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, August 1996, New York, New York.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). The effects of high school restructuring and size on gains in achievement and engagement for early secondary school students. *Sociology of Education*, 68(4), 271-290.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best, and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 205-227.
- Michelson, S. (1972). Equal school resource allocation. *Journal of Human Resources*, 7, 283-306.
- Monk, D. (1987). Secondary school size and curriculum comprehensiveness. *Economics of Education Review*, 6, 137-150.
- Monk, D., & Haller, E. J. (1993). Predictors of high school academic course offerings: The role of school size. *American Educational Research Journal*, 30, 3-21.
- Morocco, J. C. (1978). The relationship between size of elementary schools and pupils' perceptions of their environment. *Education*, 98, 451-454.
- Morrison, C. (1993). *A microeconomic approach to the measurement of economic performance: Productive growth, capacity utilization, and related performance indicators*. New York: Springer-Verlag.
- Muncie, D. E., & McQuillan, P. J. (1991, May). School-within-a-school restructuring and faculty divisiveness: *Examples from a Study of the Coalition of Essential Schools*. Report Number 6, the School Ethnography Project. Providence, RI: Annenberg Institute for School Reform, Brown University.
- National Association of Secondary School Principals (NAASP, 1996). *Breaking ranks: Changing an American institution*. Reston, VA: Author, in partnership with the Carnegie Foundation For the Advancement of Teaching.
- National Center for Education Statistics (1982). *High School and Beyond 1980. Sophomore cohort first followup (1982). Data file users' manual*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- National Center for Education Statistics (1995). *National Educational Longitudinal Study of 1988: Psychometric report for the NELS-88 base year. Second follow-up (NCES-95-382)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research Information.
- Neufeld, B. (1984). *Inside organization: High school teachers' efforts to influence their work*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, Massachusetts.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51, 546-564.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Powell, A. G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Sizer, T. R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. New York: Houghton-Mifflin.
- Tyack, D. (1974). *The one best system*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Russell and Russell.
- Weber, M. (1947). *Theory of social and economic organization* (Trans. by A. M. Henderson & T. Parsons). New York: MacMillan.
- Wehlage, G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.



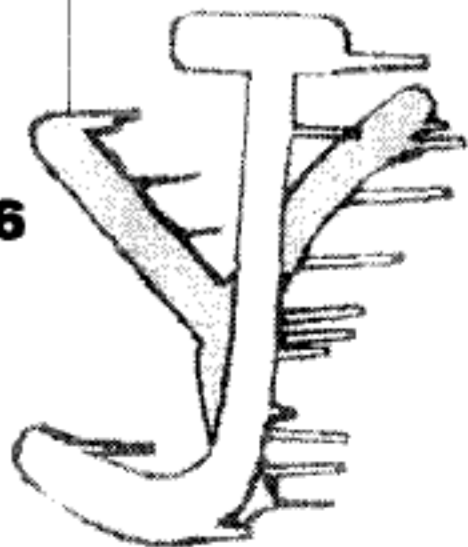
第 15 章

课堂教学过程、学校组织及成就的比较社会学

导 言

对学校教育过程及其关联成果的研究，如认知成就，是教育社会学 345 的研究核心。同样，从跨社会的观点看，比较研究一般来说也是社会学的研究核心，是在对社会进行学术研究的过程中建设一个良好的传统(如 M. Weber in Gerth & Mills, 1991)。然而，比较性地研究学校教育及其成果的结合，在现代教育社会学的发展中有一段特殊的历史：这种特殊性表现在几个重要的方面。第一，在对学校教育及其成果的比较社会学研究中用到的大多数概念和方法，最初是从研究美国教育的一些特定问题发展而来的；第二，教育社会学同更广阔的比较研究领域之间的联系还不太紧密；第三，由于对这些学校教育过程的一般性比较研究在很大程度上是由功利性的、与政策有关的问题所引发，而很少是由明晰的理论问题所引发，因而社会学理论在这个领域没有得到充分发展；最后，在该领域进行常规研究的更多的是非社会学家(nonsociologist)，他们的研究成果发表在大多数社会学家不经常阅读的杂志上(例：《比较教育评论》，《人类学和教育季刊》，《教育政策》)。不过，在比较教育社会学领域，正在出现一系列重要的采用标准方法的社会学研究，这些研究正在生成一种有益的经验性教育观。 346

戴维德·P·贝克*
格雷尔德·K·勒登德里

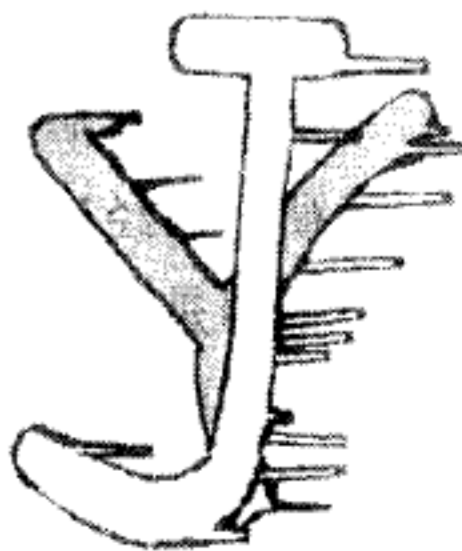


* 戴维德·P·贝克，格雷尔德·K·勒登德里，宾夕法尼亚大学教育学院，宾夕法尼亚州，大学园区，16802。

本章将梳理这一教育社会学分支领域的整个发展历程,并借此来评述(review)其基本的成果和论点。我们的评述不只局限于纯粹的社会学著作,因为这个领域是理论奠基性的比较研究和大量理论性比较研究的混合体。全部文献不是一种简明而编排好的研究整体,其中,核心理论在各种相互冲突性的研究中得到验证进而促成一系列经验上的突破。尽管许多其他的社会学分支领域也不享有理论和经验间的紧密联系,但是,这个弱点在教育社会学这个分支领域被特别地提了出来。这些不同的文献简直是包罗万象,就像一个装有很多东西的罐子,精细的社会学探究和其他粗糙研究混合在一起装在里面,并被派定各种不同功用的服务,诸如支持或抵制教育改革和调整政策,以及发展社会学理论等。因而,这里的叙述既不详尽,也不是单纯地用学校教育和成就的竞争理论组织起来的。

所有的研究设计都是在一定的概念层面上进行比较的,真正的比较几乎都是一个判断裁决(call)。因为“比较的”主要意味着是跨国的,所以我们把评述限定于学校教育和成就结果的跨国比较研究上。然而,要说明的是,我们这样做并不是去评述其他的比较研究支流,诸如对一个社会进行历史性比较,或者甚至是进行跨社会的历史性比较。另外,在课堂教学过程和学校组织方面,尤其是在美国的学校里,也有一些十分有益的历史著作影响了跨国比较研究的某些方面。比如,教学风格、教学工作条件的历史比较(Cuban, 1983, 1992),以及美国学校中有组织的男女混校的历史性发展(Tyack & Hansot, 1988a, 1988b)。可惜的是,对学校的认知成果方面的研究太少了(见斯迪曼[Stedman, 1997]一些相关材料的评述)。

同样,为了撰写这个评述,我们把比较教育这个大领域分割开来,将我们的注意力集中在学校过程及其成果的比较研究这个年轻的分支领域内。因为不论搜集学校教育方面的定量的还是定性的微观比较数据都是一种相当大的挑战,这类研究比传统的宏观比较研究发展得要慢得多。对宏观比较研究来说,大宗的关于入学人数、学校结构甚至学校政策的跨国历史性数据都容易搜集,因而,这种评述并不直接考察一般的学校教育比较研究的起源,因为其中的绝大部分观点都已从



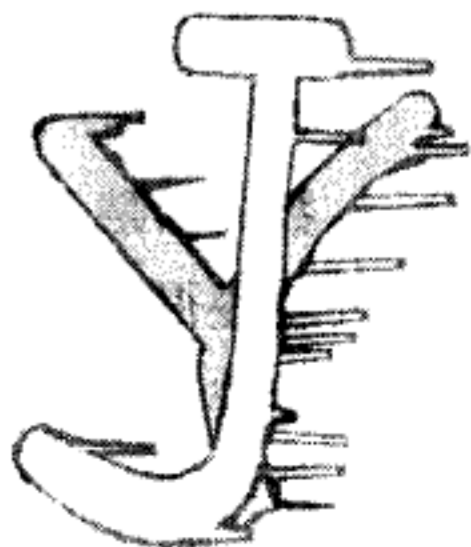
教育在国家发展中起什么作用的宏观比较中推演出来(如, Fägerlind & Saha, 1989)。在美国和其他国家(通常是单一国家研究)已经形成的大量的有关文化资本的研究成果以及有关社会分层的研究文献,也都搁置一旁。而且,还有关于世界上许多西方国家的学校教育实践的制度化 and 扩充的许多文献我们也不去进行概括,因为这些研究很少尝试分析教室中发生了什么。最后,尽管在研究学校教育对经济发展的影响方面已经有了大量的著作,尤其是关于现代化和学校在经济现代化中的作用的著作,但我们也不在这里评述(review)这类文献。

我们从一幅历史图画开始我们的研究,这幅图画是关于美国社会学研究的几个分支是怎样塑造学校教育和成就的比较研究的。随后是一项重要的对学校效能(School Effects)的比较研究的评述,这样的研究影响构成了学校和家庭借以产生成就的方式中关于跨国变量的中心问题。接下来,我们要描述某些把学校教育的比较研究推进政策领域的政治过程,并探讨这一过程对该领域的社会学研究的未来具有什么样的意义。之后,我们简要地探讨学校教育比较社会学在现代社会分层研究的主要社会学阵线上可能发挥什么作用。在最后的部份,我们要预测教育社会学的这个分支领域的未来状况。在所有的这些章节中,我们把文献评述与对这个发展着的领域的当前地位以及面临着的挑战的批评性建议整合在一起。这种批评性的评述提供了一种将多种领域的大量成果置入学术视野的方法,也提供了对某些有待探索的重要领域的推测。

347

美国化的比较教育社会学

要了解在这个分支领域中已经做了些什么和什么尚未做,一个需要知道的基本问题是,大多数有关学校教育或成果的比较教育社会学研究已经被美国的学术问题推到了相当高的程度。之所以如此,部分原因是,自1950年以来,在美国,社会学方法用于学校教育的研究取得了相当大的学术成功(Dreeben, 1994)。美国拥有世界上最为庞大的教育社会学家研究群体,他们进行的研究已经显示出极大的世界性科



学影响*，而且，美国的教育社会学家身处世界上最为庞大、观点最有影响力、由来自各个学科的教育学者和研究人员组成的全国性共同体中[美国教育研究联合会(ABRA),1992]。最后，作为一个纯粹的国内领域，美国教育社会学已经成功地把社会学家推向了全国教育建设的舞台，而且将社会学问题编入一些关键的美国家教育议程中(McCartney, 1971)。另外，就美国的政治利益增加了国际教育研究的机会而言，它强化了美国课题和比较研究间的交叉(Mayer & Baker, 1996, 也可参看下面研究的国际教育成就评估联合会的研究成果)。

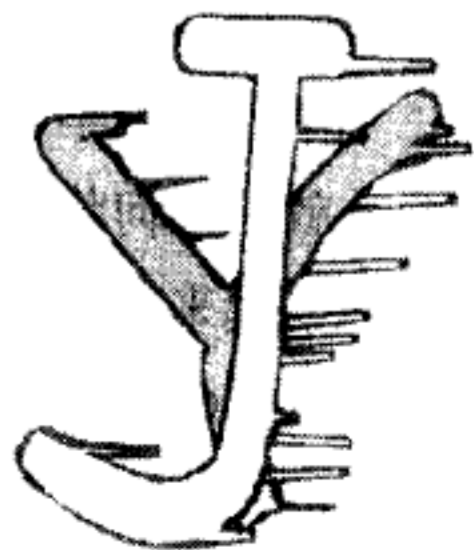
教育研究的这种美国化造成了一种纯粹的美国学校教育社会学与更具比较性的方法之间的不平衡(Baker, 1994; Ramirez & Mayer, 1981)。无意地，前者倾向于支配后者的研究主旨。不管是好是坏，比较教育社会学中出现的大部分方法、理论焦点和研究主题首先是在更占主导地位的美国学校教育社会学中发展起来的。一些人争论道，这种不平衡通常会阻碍比较教育研究的发展，甚至可能会减缓将比较研究的成果整合进美国教育社会学中去的速度(Ramirez & Meyer)，这种情况尤其体现在学校和班级教育过程以及相关成果的比较研究中。阅读这篇评述的一个方法就是要注意，对学校教育及其成果的比较研究已达到相当高的程度，它的成果就是把实质上是美国的问题延伸到跨国框架中去。美国的学校—效能研究以及这些研究对类似的比较研究的影响也许能最好地证明这一点。

从美国学校—效能研究到 海尼曼—洛克斯莱效能

348

人所共知的是，1966年的《教育机会均等》(EEO, Coleman, 1966)不论在方法上还是概念上都明确了学校效能的社会学思想(见Riordan, 1997)。虽然这项研究最初是为了回答美国政府提出的学校经费、贫困及种族等政策性问题，但基本研究成果却标示出教育社会学领域中

* 见 Baker(1994)有关《教育社会学》杂志与其他教育研究杂志之间关系的专题书目分析。

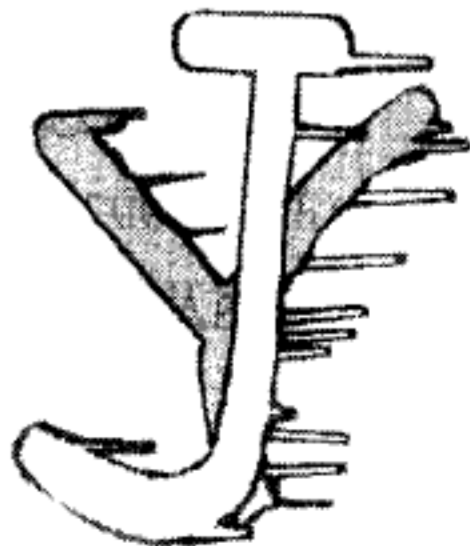


过去一直都很关注的几个关键性的社会学问题。该报告中提出的最持久和最富有综合性的社会学问题是，“学校教育对学习成就有什么效能？”

这个问题在出乎意料的发现中浮现了出来：用非学校教育背景解释的学生之间的成就差别量（例如，家庭社会经济地位，能力等），实质上超越了用来解释成就差异的一系列学校特征对成就差异的影响。在谈论学校一效能研究的时候，成就的校内差异要比校际差异大得多。尽管相似的研究发现五年后在一个英国的研究中被报道了出来 [Peaker, 1971; EEO (Coleman)]，但这项研究在它的问题、设计和最终学术影响上都是独一无二的美国式的研究。

引发 EEO 的更大政治议程背后的 (Coleman, 1966) 理念是从约翰逊政府“向贫穷开战”以及实质上是罗斯福新政的政治遗产——“伟大的社会”中孕育出来的。这个观念的设想如下：改善和均衡化诸如学校教育这样的公共服务可能会有助于解决现代工业社会的许多问题。这就是为什么 EEO 的基本发现会困扰教育工作者和一些社会公众。在 20 世纪 60 年代中期，这些发现似乎是在公然违背学校教育的功利主义观念，即假如学校实施教育，那么学校质量的差异会造成教育成就 (outcomes) 的不同。EEO 报告带来的令人震惊的但却过于简单的信息 (Coleman et al., 1966) 是“学校教育过程对于成就来讲几乎没有什么直接效能”，这一观念引起了公众的注意，而且由于对该报告进行了大量的媒体报道，也许可以结论性地认为，这个报告已经影响了大多数教育政策制定者。

对很多美国教育社会学 (研究) 来讲，这个发现的直率的一面反而被证实是最值得让人回味的。看起来学校只是在学生的学业成就中传递了家庭社会经济地位差异的影响 (Jencks, 1972)。学校把社会因素转变为学生成就差异，从而扩大了社会的不平等。20 世纪 60 年代的另一项社会学发展研究是地位成就研究，这项研究表明，关键的教育成就是如何将社会地位转化成为成人的职业地位的。把这两项研究放在一起来看 (如, Blau & Duncan, 1967; Duncan & Hodge, 1963), EEO (1966) 开启了一整套探讨学校复制社会不平等的方式的研究。这方面的研究文献包括：微妙的校内过程如课程分轨 (curricular tracks), 以及



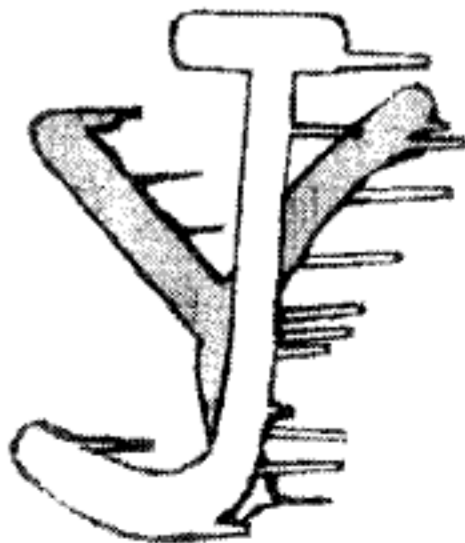
父母影响美国学校教育过程的方法等的主要研究文献（如，Baker、Stevencen, 1986; Epstein, 1998; Lareau, 1987）。

直到十五年以后，社会学家才转到直接面对比较学校效能的问题上。在这种学校教育和成就的比较分析中产生了一些重要的成果——它们把学校效能的本质清楚明白地揭示出来了。同那些摘自 EEO (Coleman et al., 1966) 的“学校几乎不能产生超越家庭背景的影响”的结论截然相反，这些研究结论展示了另一面。斯蒂芬·海尼曼 (Stephen Heyneman) 和威廉姆·洛克斯莱 (William Loxley) 这两个致力于把世界银行的借贷政策议程扩展到教育发展领域的学者，承担起了 29 个国家的 EEO 型的学校效能分析的任务。他们的研究成果大大地扩展了我们对于学校社会学功能的理解 (Heyneman & Loxley, 1982, 1983; Fuller & Heynman, 1989; Heyneman, 1976)。

349

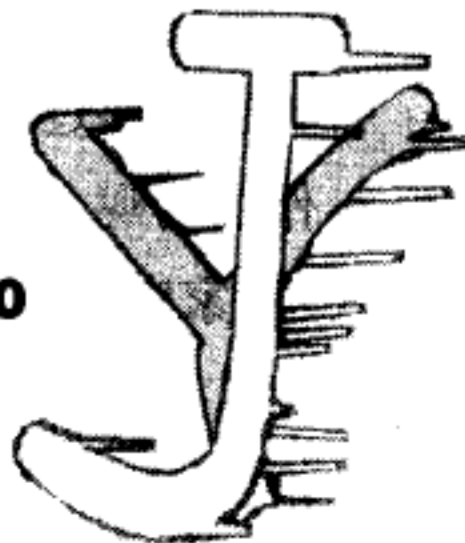
这些研究中有两项重大发现：第一，当运用同样的测试来评价数学和科学中相似的课程时，国家的各种经济发展水平都清晰地显示出学校效能。海尼曼和洛克斯莱 (Heyneman & Loxley, 1983) 的报告显示，不同国家在学习成就上有大约 30% 的差异是由各个国家经济财富的差异引起的（例如，人均 GNP，参见 Comber & Keeves, 1973; Thorndike, 1973）；第二，与学校因素相关的效能和社会经济家庭因素的效能在一个国家的不同经济发展水平上是不一样的。正如以前 EEO 和泼劳登 (Plowden) (Penker, 1971) 研究已经揭示的那样，在发达国家（高人均 GNP），在预测学生学业成就的差异方面，家庭因素的作用要远远优于学校因素对学生学业成就的影响。但是，在欠发达国家，情况就反过来了，学校的因素优于家庭因素。这两种比较的结果表明了在社会层级上的学校教育的效能，并且也揭示了在国家水平上社会力量构成成就模式的背景。在很大程度上这扩展了 EEO 最初的研究成果。扩展是通过两种方式来实现的，首先它摒弃了学校教育通常只有微弱作用的观念；其次它论证了在更广阔的社会背景比如国家的发展影响下，家庭和学校之间有不可分割的联系 (Katsillis & Rubinson, 1990)。

产生海尼曼和洛克斯莱效能的明确原因还在争论中，但海尼曼和洛克斯莱他们自己 (1983) 对这一发现提供了两个解释。第一个解释



是,在发展中国家,学校教育是一种短缺商品,正是这种短缺激发了学生的动机,而不论家庭背景如何。第二个解释是,公共劳动部门的规模和重要性,比如市民服务部门,在发展中国家倾向于拉紧各种水平的学业成就同将来就业机会之间的联系。他们认为,在较贫穷的国家,这两种因素都能够产生较大的学校教育效能。事实上,还能找出其他的理由来解释海尼曼和洛克斯莱效能,一是较富裕的国家有能力资助他们的社会中更为深入的制度化学校教育,从而大大缩小了学校质量的差异。尽管国家在学校质量上总是存在着差异,但是,当整个体系的基础资源投入达到一定的基本极限后,学业成就上的边际学校效能就会下降。因此,大部分的学校效能差别是由非学校性投入的差异造成的。然而,在较贫穷的国家里,学校教育质量的差异跨度远远低于这些极限水平。因而,即使控制家庭背景,许多学校的效能也会非常低。比如,没有教科书和其他基础资源的教学现象在发展中国家的学校中出现的频率要远远高于发达国家。

通过细致分析教育资源对学习成就的最大影响,这个现象可以部分地得以阐释。孚勒(Fuller, 1987)评述了在发展中国家完成的某60个学校教育效能的研究。这些研究目的就是要决定哪种资源造成了海尼曼—洛克斯莱效能,其中的许多研究是由比较教育社会学家来完成的。这些研究表明,基本的学习资源,以及学校和课堂管理因素在这些国家产生学校教育效能。与最初的观点一致,这些研究发现系统中资源低于底限的总是一些几乎没有基本教育资源的学校。例如,在对发展中国家学校教育的研究中,焦点集中于学校之间教学设备资料的有效性和充足性的差异上。抛开家庭背景后,这些方面的效能是明显的,(即使是)运用诸如是否有教科书的测量指标去研究的时候以及在有控制组的实验研究中亦是如此。这种教科书效能有下列国家都有报道:乌干达、埃及、萨尔瓦多、巴拉圭、玻利维亚、巴西、印度、智利、尼加拉瓜、马来西亚、加纳、菲律宾以及泰国(Armitage、Batista、Harbison、Holsinger & Helio, 1986; Combe & Keeves, 1973; Haron, 1977; Heyneman & Loxley, 1983; Jamiso、Searle、Galda & Heyneman, 1983; Lockheed、Vail & Fuller, 1986; Smart, 1978)。研究还显示出,更为复



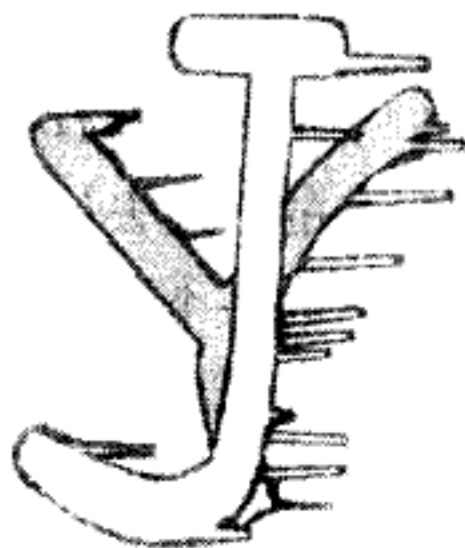
杂的因素诸如教师质量、教学实践以及学校领导风格也是影响发展中国家学校教育效能的组成部分；在印度、乌干达、玻利维亚、智利、博茨瓦纳、巴拉圭等国家，中小学教师方面的差异对于学校教育效能具有一定的作用（Armitage, 1986; Heyneman & Loxley, 1983; Husen, 1967）。另外，对学校教育效能起到一定作用的因素还有在职培训、教师选拔机制以及校长培训项目提供的基本读写算能力（例如：埃及—Hartley & Swanson, 1984；肯尼亚—Thias & Carnoy, 1973；博茨瓦纳—Loxley, 1984）。这些研究还表明，在发展中国家，对效能起着类似积极作用的大量的其他学校课堂因素还包括学校教育经费、特定资料投入、教材质量、课堂实践、教学方法以及学校管理。综观大量在方法论上的深入研究，孚勒的评述说明了（一个）相当重要的现实：学校、教室、教师的差异等这些在发达国家中作用微小甚至根本不起作用的因素在发展中国家却同学生成就显著相关*。

海尼曼和洛克斯莱（1983）最初思考的问题，即导致他们的研究发现的因素，被排除出了有效的学校教育效能的核心观念，因为现在有相当多的来自贫穷国家的证据已经对这个问题作了解释。尽管他们自己关于学校教育的短缺以及学校教育同劳动力市场的联系的解释依然可行，但是，这些解释，还有我们所提出的那些解释都仍然有待于充分的检验。然而，整体上看这套跨国研究戏剧性地表明了作为一种认知转变过程的学校教育所具有的能动力量（functional power）（Mayer, 1977）。因为美国的学校成果社会学（Sociology of School Outcomes）极端关注不平等的产生，因而它（以及其他发达国家中有关的研究）还没有完全地意识到这种由跨国研究清楚证实了的教育（functional）功能性质的含意（Mayer & Baker, 1996）。

学校与非学校

海尼曼和洛克斯莱效能引发出了一个很有趣的比较性问题，这种

* 注意到这样一种情况是非常有趣的：没有一个有关学校资源是如何产生学校效能的清晰而精确的模式在所有的发达国家中得到过检验；参见 Fuller（1987）针对这一点的讨论。

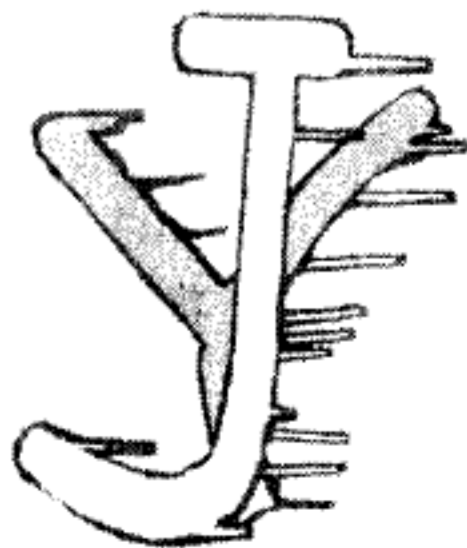


效能来自有关学校教育在学习成就生产过程中的作用的功能观。这个问题就是：大部分儿童所受的学校教育对普通民众认知方面起什么作用？换句话说，学校教育行为是否塑造了大多数人的思想方式，而不仅仅是他们知道多少以及他们是如何根据其学业能力被分类的？另外，这对于现代社会的意义又是什么？

在对学校成就的群体研究中，很明显，随着时间的增加，一直参与学校教育会在人群中形成知识的积累，不管群体间的成就水平如何持续地扩散，但所有受过学校教育的群体在学识上都增加（Ralph、Keller & Crouse, 1994）。同样，对于成年人文化水平的跨国研究也显示，在一个发挥认知功能相对狭窄的团体中，接受学校教育的程度是和成人后的能力相一致的（经济合作与发展组织[OECD], 1997）。我们也非常了解学校的分类功能（sorting functions）（如 Riordan, 1997）。然而，为了真实地表明学校教育在多大程度上对社会的认知影响，我们有必要将受过学校教育的人同未受到过学校教育的人作比较。但是，这样做是困难的，因为面向所有儿童的学校教育的广泛扩展要恰巧发生于任何此种类型的调查研究之前；几乎所有关于教育认知效能的著作都仅限于研究不同数量或质量的教育学校的边际效能。因此，在比较受教育水平有轻微差别的学生时，经常会发现缺少足够的能够将各种容易混合的因素区分开来的某些显著差异。

在大多数发达国家里，不存在大量的没有遭受各种身心障碍以及社会劣迹之苦而又完全没有经过学校教育的人群以供分析。但是，在一些发展中国家却存在着大量的从未受过学校教育的人。相关的极少数研究之一是由哈罗德·斯蒂温森（Harold Stevenson）和他的同事进行的受过学校教育和未受过学校教育的儿童的定量比较研究（Stevenson、Parker、Wilkinson、Bonnevaux & Gonzalez, 1978）。简言之，正规的学校教育引导儿童掌握一种与未接受学校教育的儿童所不同的方式去认知性地组织自己的天地。斯蒂温森的研究小组游历到秘鲁的一个孤立的、偏僻的地区，对年龄在5—6岁的儿童进行了一组测试，同时在首都利马也进行了同样的测试。研究者报道说，（他们）发现“接受学校教育对该研究中所采用的所有记忆与认知的任务都具有深

351

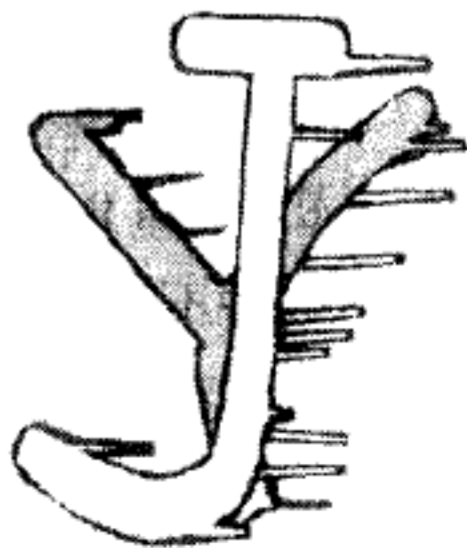


人而强烈的积极影响”(64页)。这项研究证明,在许多认知任务中,入学时间的长短(有时最短为一年)在儿童对不同任务的认知定位上,相对于未接受学校教育的儿童来说,有重要的影响。从社会学的角度看,教育证书的获得以及成就的生产经常被仅仅看作是更大的社会分层过程的一部分。把学校教育看作是,也许主要是,能转变整个受教育人口的认知观的机构,而且这种转变对整个社会有较大的影响。这种思想表明,学校教育的比较研究对更广泛的有关现代社会组成的社会学问题具有潜在的益处。

然而,在我们比较性地理解学校如何产生了这些认知效能以及这些效能对现代社会意味着什么的过程中,还存在着知识上的差异。当然,与此相关的还有关于现代性的已有著作(如:Linkeles & Smith, 1974),但是,更多的马克思主义教育理论主要是对解释阶级再生产与国家发展感兴趣,当这种理论占主导地位的时候,这种功能分析就停止了。仅有极少数的学校教育比较社会学的研究聚焦于除社会阶级分类和不平等分析之外的教学成果以及课堂教学过程。尽管前面已提到,在发展中国家也有这方面的研究,但相对而言,它的发展还是不够充分,这种情况即使对非比较社会学来说也是真实存在的。除了极少的几个著名的美国社会学家对此有所研究外(Boocock, 1978; Gohen, 1986),这个领域已经被心理学家们所统治,而这些心理学家又转而成为多种组织,诸如语言人类学家们批评攻击的对象(Mehan, 1979)。因而,除了作为社会分层的特征,或者是作为功利主义特征的成就要被组织变迁最大化外,学校教育及其对人类和社会认知领域产生影响的整个核心技术运作,还没有受到比较教育社会学家们的关注。

家庭、社区和学校教育的比较研究

对于许多研究美国教育的社会学家而言,从EEO报告引发出来的一个普遍而且有益的研究活动就是考察家庭社会经济地位(SES)和学校教育过程是如何相互作用再生产出社会地位的。这种研究通常是通过成绩效能和成就效能实现的。(如, Epstein, 1998; Schneider &

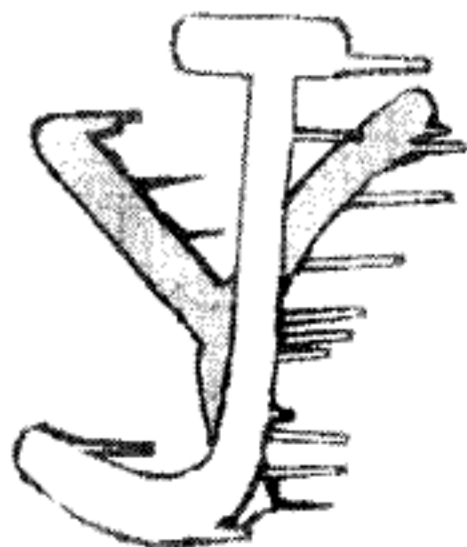


Coleman, 1993)。从跨国研究的角度对这个核心的美国问题进行研究,做得是远远不够的,当然也有一些工作是对被选国家的学校教育的不同特性是如何产生不同种类的家庭效能进行研究的。例如,奥斯瓦德(Oswald)、贝克(Baker)和斯蒂温森(1988)对德国中产阶级(secondary streams)的结构和特权在家长提高学生学业成就的参与行为中的作用进行了研究;1992年斯蒂温森和贝克对家庭社会经济地位、影子教育(shadow education)(家庭教育、私营考试学校等)以及日本大学考试进行了研究。

EEO 报告(1966)提供的主要信息同另一项意义重大的(如果还不算是杰出研究的话)社会学研究路线有异曲同工之妙。这一有意义的研究是关于家庭社会经济背景和更大共同体的社会结构是如何与学校教育和学生生活相联系的质性分析。对美国听众来说,美国的这种工作路线(line of work)已经成为一种理解学校教育过程如何复制社会阶层的方式,很显然,这种方式影响着其他国家的学校教育分析。三本拥有最多读者的关于学校复制家庭社会地位的质性分析著作是:迈克莱德(Macleod, 1987)关于一所美国城市中学低收入青年的研究著作;威利斯(Willis, 1991)关于英国学校中出身于工人阶级的青年的人种学研究著作;罗林(Rohlen, 1983)关于日本中学生生活的人种学研究著作。尽管研究的都是普通的题目,但是这三本著作却都吸取了不同理论的、学科的文献资料。这种质性研究(也见 Okano, 1993)带有极强的描述性,并为社会学读者提供了一扇进入其中并了解文化和学校教育互动的窗户。

这些研究一般地描述了(但没有必要去验证)这样一个假设,即:学校传递社会地位。同美国的追踪研究相似(如 Oakes & Guiton),关于社会地位再生产的质性研究常常受到法国的教育和不平等的普通理论观念的影响,尤其是布迪厄的文化资本理论模式的(Lareau, 1987)影响(如 Bourdieu, Passeron & Boudon)。由于这个原因,也因为这些研究并不具有明显的比较性,所以他们还不得不开辟一条持续性的比较研究路线。

最后,另外一种相关的、日益显现的研究路线就是,如何建构大规



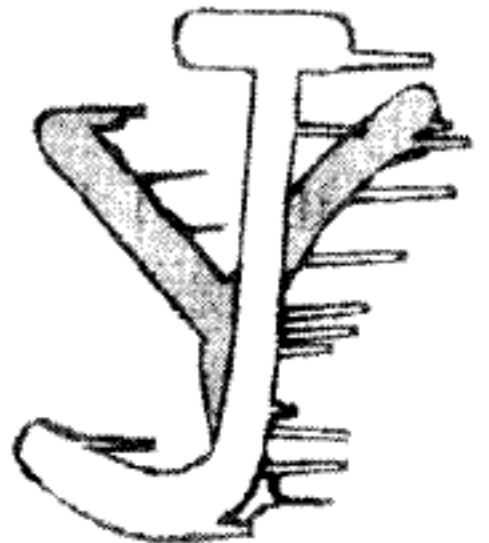
模的人口统计学上的变化（有些方面在不同国家之间可能有很大不同）对家庭社会经济地位和学校效能的影响。庞（Pong）主要在发展中国家进行的研究工作显示，跨国人口的人种学效能 [例如平均亲缘关系规模、离婚率和再婚率、父母一代的学业完成率（school completion rates）] 的改变能重构家庭和学校的互动，从而产生学校教育的不平等，进而影响学生学习成绩和成就（Pong, 1997; Post & Pong, 1997）。这种人口统计学的方法同样也可以用来思考美国学生中国成就（national achievement）的模式（Grissmer、Kirb、Berends & Williamson, 1994; Pong, 1997）。

跨国成就数据的政治性合作

IEA（国际教育成就评估联合会），是一个国际性组织，主要负责建设对学校教育和成就进行比较性的定量研究所需的基本数据资源。一般来说，发挥这种作用的这种组织不能为研究评述中的许多讨论提供正当的理由，除非这个特定组织的发展及其研究成果的出版发行所引起的政治反映已经塑造了学校教育和成就的比较研究。IEA 是组织比较研究的主角，它的组织历史对理解这一总体领域的许多方面是非常关键的，同样它对评估未来进行学校教育比较研究的能力而言也是非常关键的。或许最重要的是 IEA 及其对许多国家教育政策的制定如何运作的研究之间日益加强的政治合作。

353

在某些方面，IEA 的作用类似于美国教育部的国家教育统计中心所发挥的作用（简称 NCES），除了回答特殊的政策性问题，它生产着大规模的微观数据系统。这些数据已经成为教育社会学家进行次级分析（secondary analysis）的主要资源。然而，不同于美国数据系统的生产，诸如《中学和中学以外》或《国家教育的纵向研究》（美国教育部），是通过教育社会学家的高度参与而成型的，这些教育社会学家或者在美国政府中工作，或者在和美国政府联系紧密的有影响的机构中工作。而 IEA 历来没有被社会学家或者社会学家的研究范式深刻地影响过，许多 IEA 研究广泛吸纳学术方面的专家学者，这些专家学者经常结成相

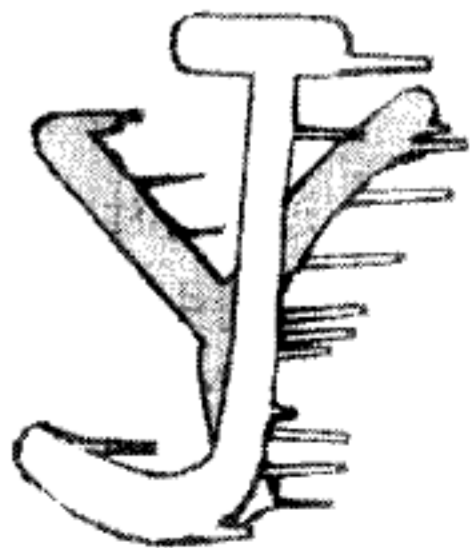


互竞争的专家组,并围绕生产不同学科领域的基本成就数据而组织起来,但这种基本数据并不一定反映社会学的问题。

而且,考虑到 IEA 研究的平均类型和规模都很大这一点非常重要。这些研究至少需要对大量的学生样本进行有效的成就评估,需要从多个行动者(如:教师、校长)身上收集有关学校因素的信息,还需要有家庭背景的信息。为了在一个庞大的跨国规模上实现这样的研究,需要国际合作以及大量的资源。在很大程度上,IEA 通过利用日益增长的更大规模的学校教育以及成就的研究适应了这种挑战,但情况并不总是这样。

直到 IEA 最近的一次研究,即第三次国际数学和科学研究(TIMSS)为止,IEA 的研究(一直)通过分散的学者网来实施。这些学者来自于不同的国家,通过围绕着诸如科学、数学、公民学、阅读等课程兴趣开展的专业活动联系在一起。由于课程方面的专家大量参与进这项比较数据系统的设计,这样就给许多 IEA 研究提供了明确的课程重点以及相关的比如学习机会和教学问题。例如,数学专家和科学专家在 60 年代就已经开始了大规模的研究(Comber & Keeves, 1973; Husen, 1967; Trvers & Wesbury, 1989),这些研究对比较社会学家的学校教育研究十分有益(参见前面所评述的有关发展中国家和 Heyneman/Loxley 效能的研究,Heyneman & Loxley, 1983; Comber & Keeves, 1973; Thorndike, 1973)。

尽管在比较学校教育成就的研究方面,IEA 的数据是主要的资源,但是运用这些数据的研究并无意同更广阔的比较教育领域更好地整合起来。因为比较教育学在总体上来说至多算是一种理论、方法和文献的松散结合,因而在这种框架内的 IEA 研究的合作也是支离破碎的。例如,一项有关 20 世纪 80 年代以来最具主导力的比较教育学术团体——比较与国际教育协会(简称 CIES)——举办的年会活动的评述发现了 IEA 的研究会议,但是它们与“国际比较教育协会”的其他更为核心议题,比如有关殖民主义时期的教育遗产的论述分离开了。很少有运用 IEA 的资料进行的学校教育过程和成果的研究与 CIES 中更为传统的课题研究相结合的论述。即使 IEA 研究产生的数据是学校教



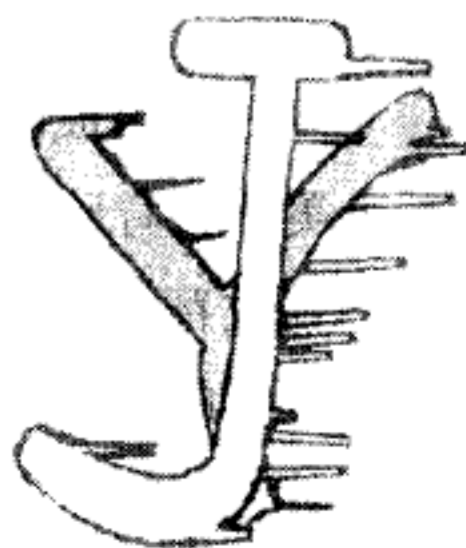
育和成就比较研究的核心,它们也倾向于从更广阔的比较教育领域中分离出来(参见 Baker, 1994; Torney-Purta, 1987 的相关论述)。

然而同时, IEA 的研究已经对美国的教育政策和教育研究产生了重大的影响(Schmidt, Mcknight & Raizen, 1997)。另外,这些研究已经成为美国学校成果和质量的比较性报道的基础,而且这些报道被广泛地宣扬和政治化了。最突出的例子是《国家处于危险中》的报告(见 Baker, 1998 关于 IEA 研究政策和美国教育决策的讨论)。就像其他的与政策高度相关的庞大数据库系统一样, IEA 数据在美国的教育改革中已经被使用并引起了许多争论。但是,由于明显缺乏对这种大型研究工作的许多层面的次级分析,实质上导致了对这些数据的误用(Torney-Purta, 1987)。

第三次国际数学和科学研究(TIMSS),即现在的 IEA 包含了四十个国家在数学和科学上的研究,延续了 IEA 的一些研究遗产,但是它与过去 IEA 的研究形成了显著的断裂。第一,它的规模,即使对它的课程范围(两个主题领域)及其雄心勃勃的设计来说,包括在选定的国家中进行创新性录像及人种学研究,都是独一无二的。第二,也可能最具革命性的是, TIMSS 不像过去那样,是学术联盟的产物,而是为研究承担主要保障基础的几个国家政府(美国和加拿大)的产物*。尽管在过去政府经常被包括在内,但 TIMSS 是影响这个领域事业的一个彻彻底底的跨政府研究。

这种情况带来了一些后果。第一,最初的 TIMSS 结果不论在美国还是其他国家,它的出版率要比过去的 IEA 研究多得多。在美国,这样的出版率引发了一场关于如何进行有效的比较研究以及应该如何(或者是否)把这种研究同有关美国教育政策的争论结合起来的激烈论争(参见 Stedman 的评论, 1991);第二,过去的 IEA 研究经常是把评估学术知识时使用的最新心理测试技术、课程评估以及调查技术结合起来,但是在美国和加拿大的联邦统计服务的影响下, TIMSS 将方法论上的革新推到了一个新的顶点。先进的项目反应理论(Item Response

* 美国政府出资五千万美元,其中仅一小部分用于搜集美国人的数据。



Theory) 技术和粗略的学校—效能设计中的精致课程分析的结合提供了令人振奋的机会。然而同时,那些收集到的更具革新性的数据却在收集后的几年中一直没有得到分析(例如,三国的录像研究资料和人种统计学资料)。这种情况产生的冲击就是要强调数据的描述性方面,而不是理论验证。因为要这样做研究者还得想办法把不同类型的数据用连贯的分析联系起来。

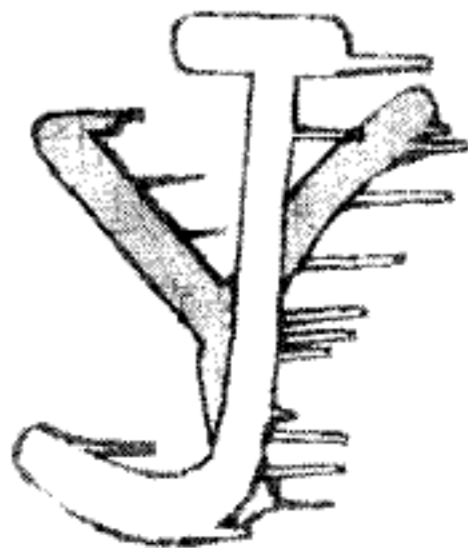
TIMSS 可能是收集比较数据的一个新型模式:庞大,多因素,复杂以及同世界民族—国家政府运作的高度整合,因而得到了公共财政的支持。如果这些数据证明对主要的民族国家有着清楚和可估计的盈利性,它有可能成为比较数据的标准性来源。然而,假如 TIMSS 被证明过于庞大和过于复杂,而投资几乎没有盈利的话,将来这种规模的研究就是不可能的了。政府可能只在那些费用相对低廉、简单的以及只提供成就评估而不提供因果解释性分析所需信息的指标性比较研究方面进行投资(见,OECD,1997,这是一个选择因果性资料系统的例子)。

通过合作收集比较数据成为一种过时的老式收集比较数据的方式。政府已经把 IEA 推向了一个新的技术水平。这意味着将来的研究将会更多地渗入民族国家的教育政策。在这个子领域中收集一些最好的数据的能力将日益从属于政府的政治利益。正如 TIMSS 的个案所显示的那样,尽管这可能意味着资源方面的显著改善,但它的确也是在付出了一定的代价之后才取得这个结果的。这种研究过程政治化所具有的潜在消极影响已经可以在日本学校教育的研究案例及其与美国教育危机的联系中看出来。

355

谁占第一位:霸权政治和教育危机

跨国成就研究方面的强力政治合作已经对采用国际比较方法的美国教育政策产生了显著的影响。跨国成就比较的政治化也已经影响到教育社会学家选择哪些国家进行研究以及他们怎样进行学校教育过程的研究。日本的情况以及最近的两次 IEA 的数学和科学的研究尤其说明了这一点。

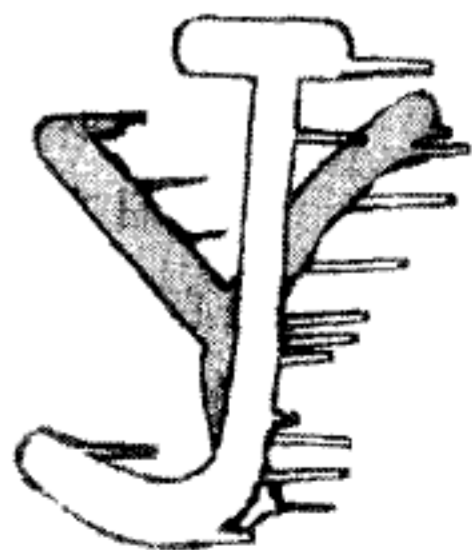


早在 20 世纪 60 年代末,关于日本教育的研究成果就开始出现在国际比较性研究刊物上了。到 20 世纪 80 年代,有关日本教育的文献出现了实质性激增:《比较教育》(1986)和《日本教育杂志》(1989)都致力于研究日本的教育问题,其中有几个重要的研究是将课堂教学过程明确地同成就的产生联系起来(如,Devos, 1973; Peak, 1989; Schaub & Baker, 1991; Shimahara, 1979; White, 1987)。同期,日本的学校也成为美国大众媒体的一个普遍话题。美国对日本学校教育的如此关注与 20 世纪 80 年代日本所创造的经济成功有很大关系,同时也与日本的教育所取得的成功有很大关系。美国的媒体强调这样一个观点,即:日本,作为一个民族国家,以某种方式为美国或者说所有的美国的州树立了一个为之奋斗、与之竞争的标准。这股潮流也许在诸如《国家教育目标》这样的刊物中达到了顶点,在这类刊物上,美国各州的数学和科学成就都和日本作了比较(国家教育目标小组 [NEGP], 1995)。

现在,日本(和其他的数学和科学考试平均分数虽然很高但比不上日本的亚洲国家)在如何解释比较性的考试分数数据以及它对美国教育的意义上起着关键的作用。这种解释在很大程度上具有明显的经济竞争的含义,用的是模糊、潜在的人力资本投资观念。为了提高美国在世界中的经济竞争力,办法就是拷贝日本的学校特征。在有关美国公立学校教学质量的争论中,论据经常来自于和日本的比较,并且有运用适当方法把这些研究整合到美国教育改革运动中去的生动的讨论(Baker, 1993, 1997; Bracey, 1996, 1997; Westbury, 1992, 1993)。

尽管如此,在美国上上下下对日本的学校教育进行的所有讨论中,有关日本教育多个方面的学术研究仍然很少被评述或引用。日本的学校教育呈现出的是神秘部分,是好是坏取决于美国作者的特定政治观(见 Bracey, 1997)。为了不同的美国政治立场,什么结果都成了一种经过实用主义分装后的单向陈腔老调(见 Baker, 1997)。

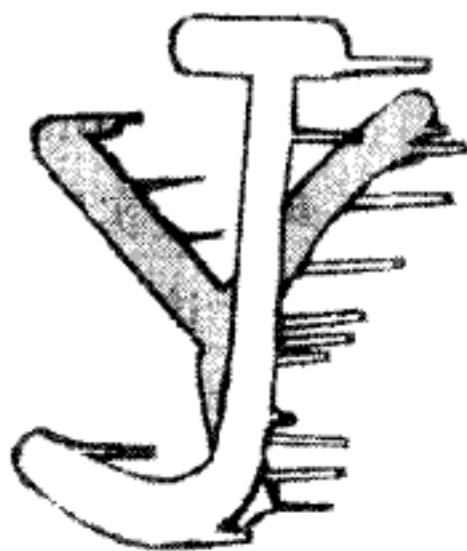
这样,日本的成就数据就同强调理论方面的研究分离了。有关学校教育和教学的质性比较研究,包括某些从社会学角度进行的研究,展示出一幅日本教育及其与美国教育政策关联的复杂画面,但这幅画



面在当前有关 TIMSS 的讨论中却是看不到的。有关这方面的一个鲜明例证就是在近来的美国教育政策讨论中出现的日本在不同时期拥有的自相矛盾的课堂教学观。在 20 世纪 80 年代早期,第二次国际数学研究 (SIMS) 和第二次国际科学研究 (SISS) 的结果刺激美国评论员利用描述日本学生死记硬背的学习方法来减弱公众对美国学生低分的关注。他们的观点就是:日本所采取的死记硬背的学习方法,就像假设在日本实践的那样,仅仅对提高考试分数有帮助,而创造性学习,假设是在美国学校中所采用的方法,却对人生更有益处。随着 90 年代早期几个研究的开展,这些更早的描述已经被遗忘了,许多相反的论调现在却提供给了美国公众——日本致力于创造性学习而美国却陷入了死记硬背的技能制作之中(见 Lewis, 1995)。

实际上,这两种方法在日本教育中是否被采用有赖于班级的水平。日本的课堂教学以儿童为中心的性质在有关日本的预备学校和基础学校的文献资料中一直就有所记载,这些文献资料显示:在日本全国范围内,教师不再强调死记硬背的学习而是强调动手活动、问题的解决、更高层级的提问 (higher order questioning) 以及对所学东西的创造性应用等 (Hendry, 1986; Lewis, 1995; Peak, 1989; White, 1987)。日本小学的教师,同美国的课堂教师相比,更强调学生的推理,更允许学生自己创造性地去解决问题,这种方法贯穿于所有类型的学生和团体 (Lee, Graham & Stevenson, 1996; Sato & Mclaughlin, 1992; Srigler, Fernandez & Yoshida, 1996; Tobin, WU & Davidson, 1989)。然而更进一步地看,在有关日本教学的更为草率的文献记录中经常被忽略的,则是教学变革在整个学校教育过程中指向更为训练取向性学习的性质,而且在高年级阶段中,在很大程度上学生是按能力来分轨的。在大学入学考试中取得高分的压力现今已经减少了,而中学生在高中入学考试中要取得好成绩的压力却在日益增加。

在日本实施的几个关键性研究已经从比较的视角提出了社会学的核心问题。在鲍曼 (Bowman, 1981) 关于班级背景以及教育决策的研究,布瑞顿 (Briton) 关于性别和教育的分层的研究 (Briton, 1988), 罗森鲍姆 (Rosenbaum) 和凯瑞亚 (Kariya, 1991) 关于教育成就和职业地位



的研究,以及伊石达(Ishida, 1993)关于日本学校在社会流动上的作用的研究中,美国和英国已经极大地推动了我们去理解文化因素影响学校在社会地位成就上的效能的方式。另外的研究(Stevenson & Baker, 1992; Treiman & Yamaguchi, 1993)也已运用了更为复杂的理论和评估模式来深入分析那些制度性力量,这些力量设立了学校和考试学校(cram schools——专门应付考试的非正规学校,译者注)借以影响社会地位成就的多种方式。

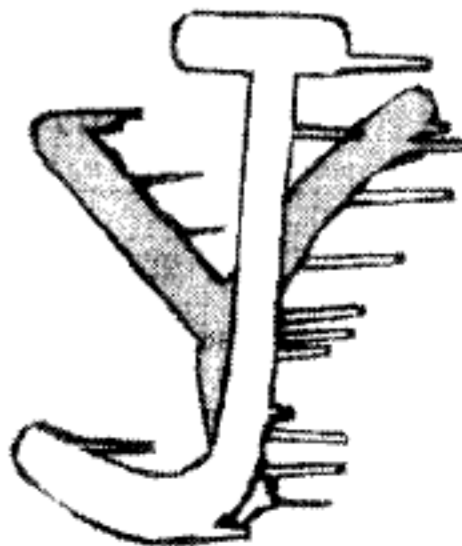
尽管这些研究已经发展了社会学的知识,但是遗憾的是,这些更为细微的信息在将来国际成就研究的设计方法上已没有多大的影响了。比如,在案例研究以及TIMSS的调查部分,并没有一个明确的焦点集中在不同类型的影子教育(shadow education 学校成就准备以外的教育)的影响上——在一些国家中,这是一个很普遍的学校教育特征。当分析学家试图比较对那些运用不同的机制[诸如影子教育,高风险考试(high-stakes tests)以及雇用私人教师等]去提高成就的制度时,研究成果就有可能非常显著(见Eckstein & Noah, 1993)。

最后,对发达国家的学校教育的所有关注都需要放在一定的背景情境中。那些吸引美国公众、媒体、教育团体以及比较教育社会学家注意的国家大都是与大量的非教育问题,诸如经济竞争,对外来事物的着迷,也许甚至是一些极端的陈腔滥调,有着紧密联系的国家(如:Bennett, 1988; Higham, 1955)。而相反的一个有趣的例子则是芬兰,它与美国政策和知识界把日本和亚洲学校制度作为争论的焦点不同。芬兰在80年代中期最近的IEA阅读以及识字研究中得分最高,但是芬兰作为一个教育的典型几乎没有在美国被提起过。当然,美国在这个测试中得分也非常高(在一些分项测试中仅低于芬兰)。但是,一定要做一个案例对世界上阅读水平最好的国家进行某些考试将是非常有用的。国际成就研究的更广泛的影响已经变得十分政治化了,而政治经常是简化的,以有限的、近乎刻板的样式运用着文化出版物。

成就研究中日益上升的对文化的关注

80年代中期以来,在比较教育领域的主要杂志上看到了更多的关

357

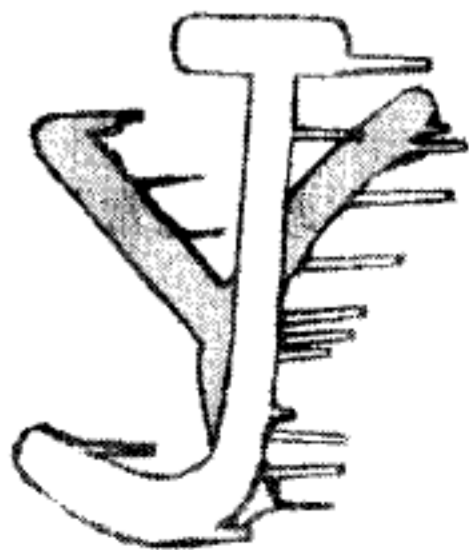


于用批判的和后现代的理论去分析学校教育文化的文章*，尤其是关于学校对不同群体所具有的竞争意义的文章。一个颇具代表性的例子是泰勒 1996 年对民主国家和土著澳洲居民的教育讨论。另外，国际比较教育协会 (CIES) 1998 年的主题是“找回失去的文化”。尽管许多比较教育学者都表示出了在文化方面的兴趣，但是，“文化是需要带回到这个领域的某种东西*”的事实本身就表明了观念的自相矛盾之处。在学校教育的比较研究中，文化的复归作为一种组织观念是否存在还不清楚，但是有一点是清楚的，那就是越来越多的学者正在用这个观念的某种版本来指导他们的工作。

在阐释学校教育过程中，或者更为根本地说，在确定学校作为一个机构的边界的过程中，文化的重要性已经在 IEA 研究中发挥了日益重要的作用。正如在 TIMSS 中，采用跨国调查和国际成就评估的方式已经被考察学校教育文化的案例研究 (cased studies) 和录像研究 (video studies) 脉络情境化 (contextualized)，这是对 IEA 数据支持下的国家制度非情境性研究的重大补充 (如, Olmstead & Weikert, 1989)。但是，它并没有显示出正在介入国际评估研究的学校文化想象已经更加依赖于源自比较社会学或者人种学研究的知识。

再拿日本为例进行说明，许多学者已经尝试着去理解日本的文化是如何影响教育系统的问题了。在日本的文化中，考试被赋予了很高的社会地位。和我们自己的文化相比，考试和实施考试被普遍地看作更具有积极意义和培养更多的创造力。在日本，考试的社会文化作用已经被广泛地进行了分析 (见 Amano, 1990，最近，大多数分析是由 Zeng 提出的, 1996)。相反，令许多到日本仓促访问的人如此惊异的传统日本艺术的创造性已经被他们认为是扎根于这样一种文化之中了，这种文化强调一种在完成重复性任务奠定的基础上开始循序渐进地进行学习的模式 (Hare, 1996; Singleton, 1989)。

* 就像质性研究那样，“文化”这个术语有很多争议性的含义。鲁易斯·斯宾德勒 (Louise Spindler, 1984) 在她的著作《文化变迁与现代化》中，给“文化”作了一个简洁的描述：“文化，……指的是共享的生活设计，它不仅仅是人或者事物或者行为本身。文化可能就等同于人们头脑中存有的、用来思考、关联和解释他们周围世界的共享模式……这些模式彼此并不完全相同，每一个人都有他或她自己的模式版本。”



在对学校教育进行更加明确的跨文化研究中,研究者不论在研究文化影响的方法上还是仅仅在对文化是什么的理论阐释上都取得了一定的进步。例如,图宾(Tobin)、吴(Wu)、戴卫德森(Davidson)的《三种文化中的学前教育》就被看作是对学校教育进行比较案例研究的一个模型。详细的细节用来概括每一个国家在学前教育中发挥作用的基本文化概念;对教师和行政管理者面试的逐字逐句的选择用来表明同意或反对的意见;通过放映别国学校情况的录像所激发出的跨文化反思,用来引申出更多的信息,这些信息是关于文化的哪些特定方面(如教师的预期角色,课堂互动的规则,个人的理想等)在决定这三个国家的教室和学校如何组织和运转的过程中占有突出的地位。

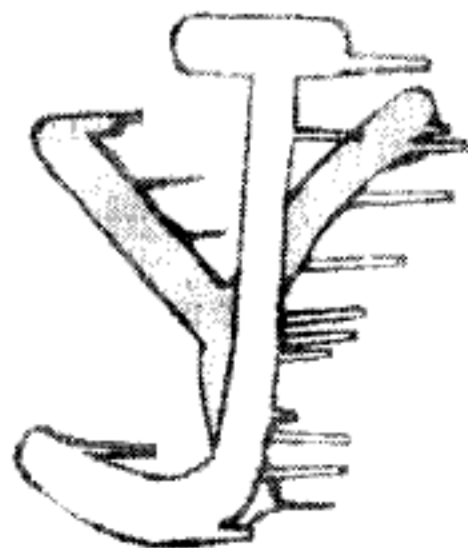
358

然而,这个富饶的领域在比较/国际成就研究方面已经在很大程度上被忽视了。TIMSS结合了录像和人种学的描述,但这只是作为分数的附属手段来使用的。而且,录像和人种学资料的使用是为了提供有关典型课堂或学生生活的实际描述,而不是为了用突出每一个对象国的学校教育的冲突与和谐的领域的方式来呈现质性资料。

这就意味着,尽管有新产生的将文化引回到国际考试比较研究中的兴趣,但是,在很大程度上文化仍被认为是一个黑箱(black box)。在国际研究中,文化仍旧缺乏理论化,而且在阐释学生成就数据的意义差别时,还作为替罪羊而被重复性地过度使用。兴趣不在于试图理解学校教育情境(如:教室)的逻辑怎样才能同教育政策或学校结构直接联系起来(如,ROHLEN, 1983),而在于寻找运作的模式。但是,事实上,高质量的文化分析几乎没有涉足跨国成就的讨论,这意味着,任何既定的模式都将很难在现实改革中被仿效。

分层与教育社会学之间的错位

对学校教育成果和课堂过程的比较分析所取得的成果,潜在地为分层研究提供着很大的帮助,但是这个机会在今后能否实现还不清楚。令人进退两难的是,美国社会学的核心学术追求倾向——社会分层研究——并不想与教育社会学有关学校教育过程和成果的研究成



就相结合,并且这种情况也延伸到了比较性研究成果上。这是在地位成就(status attainment)研究方面的一个特别证据。尽管正规的学校教育被概念化为成就模式(attainment models)的一个主要的分类机制,学校和学校中发生了什么仍然是一个黑箱*。分层研究仅把学业成就看作是在成人地位获得中起作用的个人(或者强调家庭)财产,而很少包括对学校成就本身的生产进行的社会学分析。社会分层研究中有关学业成就的想象看起来是有限的,而且即使有所想象,也不过就是有关家庭对能力和其他相关过程,如文化资本的影响(DiMaggio, 1982; Robinson & Garnier, 1985)。成就或者是一些升学前就具有的、并未受到学校教育多大影响的能力的产物(Crouse, Mueser & Jencks, 1979),抑或是通过正规大众学校教育对阶层(class)的机械再生产过程中的副产品(Bowles & Gitins, 1976)。关于学校是如何生产成就的社会学,关于成就的动力学以及关于社会建构成就的任何概念都被遗漏了(Rosenholtz & Gitins, 1985)。与之有紧密联系的课堂过程、课程和教学的主题也可以说是同样的结局。

进一步的事实例证是,作为一个研究领域,与教育社会学的研究相比,分层研究更能经常性地比较研究成果结合进它的文献中(Baker, 1994; Burton & Grusky, 1992)。甚至是最成熟的关于教育分层的比较研究也都无意于明晰地处理学校教育过程(Shavit & Blossfeld, 1993)。

学校教育的比较分析或许对进一步平衡(balance)分层研究非常有益。除了前面评述的在许多发展中国家开展的学校影响研究之外,还有一些清晰地显示出成就的生产如何适应分层过程的研究。其中一个很好的例子是卡特西里斯(Katsillis)和鲁宾森(Rubinson)(1990)关于希腊的高中生的研究,这个研究发现了贯穿于整个希腊学校教育过程以及与学校教育相适应的学生能力中的社会地位的再生产现象。这方面的例子包括私立辅导学校和备考学校的影子教育的形成,这种学校分布在全国各地,收费水平也不一样,而且显著地影响了大部分学

* 显著的例外是有关美国学校中分轨课程的研究,但是,这仅仅是作为教育社会学主要研究领域的学校教育众多功能的一小部分。



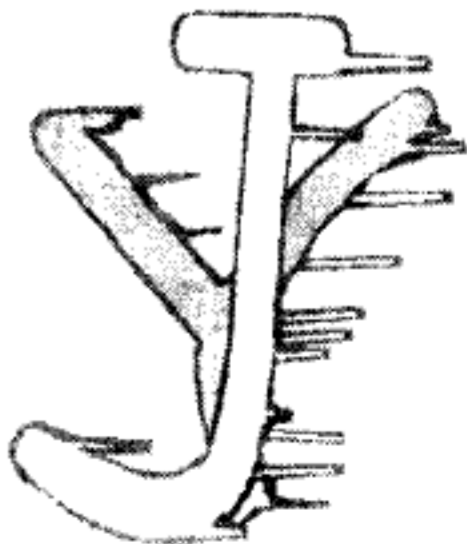
龄人口的学业成就(LeTendre, 1996; Stevenson、Baker, 1992; Tsukada, 1991)。另外,这些现代学校教育的分层因素的产物也影响着师生互动的方式和正规学校自身的成就生产(LeTendre, 1996)。一个与之相关的例子是,学校的制度结构是如何能够影响诸如家庭—学校互动等这样的过程的,这些过程又影响了学校中的成就。奥斯瓦德(Oswald, 1988)和他的同事揭示了德国不同中学所享有的不同性质的特许可能影响在与成就相关的学校教育过程中家庭参与的模式。

学校教育和成就的比较研究前景

教育社会学的分支领域已经在理解学校教育和学业成绩上作出了相当重要的贡献。同时,我们的评述阐释了在学校教育过程和成果(outcomes)的比较社会学成为一个成熟的研究领域之前还有一段路程要走。尽管比较研究这些主题的逻辑被证明是非常有益的,如果一般来说教育社会学具有极强的生命力的话,这个领域仍然未得到它能够得到的充分发展。这可能是多种原因混合作用的结果,其中部分原因是,主要的普通教育社会学的生产者——美国研究共同体——还没有考察美国以外的研究(Baker, 1994);同时,在社会学研究共同体之外的学校教育比较研究本身还欠发展,因此不能对比较教育社会学提供很多制度上的支持;最后,学校教育过程和成果的比较研究需要大量的资源,但是直到最近,可以提供的资源也是十分有限的。现在来决定TIMSS的政治合作能否更好地改进资源的丰富程度还为时过早。

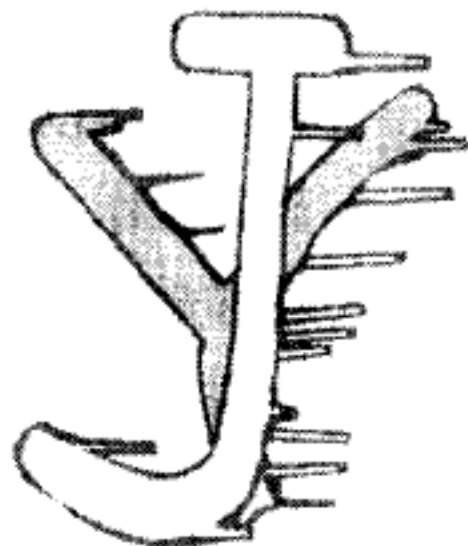
尽管所有这些都是事实,但是,学校教育和成就的比较研究得益于正在浮现出来的学术活力也是事实。很像通过比较性研究工作的结合来扩展美国的分层研究一样,教育社会学已经通过适度层级的比较研究而得以丰富了。正如本评述所示,有关发展中国家的学校效能的研究工作,有关跨国人口统计学的飞速变化对教育的影响的研究,文化和学校教育的社会性建构,以及从关于成就的课堂生产的IEA数据中得出的研究成果,都是丰富的比较社会学研究领域的实例。

最后,对学校教育和成就进行的比较研究所取得的一系列成熟的



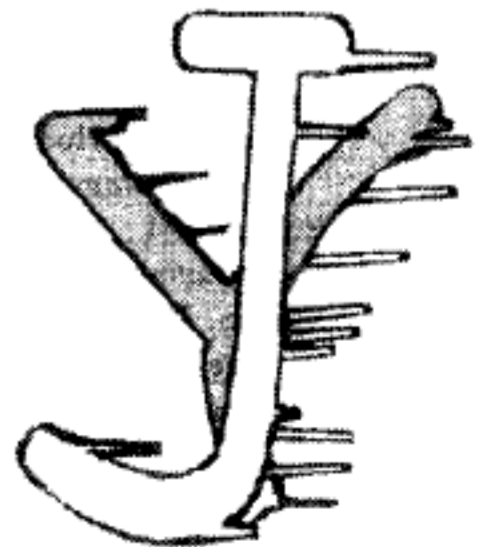
文献可以为教育社会学提供某些重要的理论优势。比如,大体而言,社会学中一个经典的理论挑战是:如何把更为微观层次上的社会现象与更为宏观层次上的现象结合在一起,以统合社会学的理论。就像在社会学的许多分支领域中那样,对宏观层次的研究工作与对微观层次上的研究工作之间经常会存在一个毫无生产意义的断裂。在教育社会学中也是一样,尽管这个分支领域不很大,却存在宏观工作和微观工作的割据状态(Balkanization),而没有较多地考虑如何把它们结合起来。比如,有关美国的课程分轨研究很少考虑欧洲制度中学校源流的历史性的组织发展(Kerckhoff的研究是一个明显的例外,1974)。同样,关于正规学校教育扩张的研究工作也很少考虑扩张对社会性的成就建构和课堂过程发展的意义(Benavot et al., 1991 以及 Stenenson & Baker, 1991 的研究是一个明显例外)。最后,我们也很少能够跨越一种相当呆板和机械还原主义者的观点,这种观点把我们有关学校作为建制是如何发展起来的任何最好的理论(如:马克思的冲突理论,身份冲突理论或者各种各样的功能主义者的理论)和我们对学校中微观过程的最好的经验描述联系在一起。比较研究能够帮助我们在这些鸿沟上架起桥梁,从而使我们走向一个更加统一的理论立场。

该领域的另外一个有待解决的理论问题是:要拓宽我们检验有关学校教育的复杂理论的能力。例如1977年,约翰·梅耶(John Meyer)发表了关于学校、学校的功能以及这些功能可以在多大程度上对整个社会产生何种制度性影响的发人深思的理论看法(Meyer, 1977)。尽管没有明确的比较,梅约的理论还是借此更多地强调了一种比较性的方法以充分发展和检验更加整合性的学校教育理论。简明地说,他的观点是:因为正规的学校教育被更加制度化进一个民族国家里和现代文化中(一种宏观过程),所以学校教育将会对各种不同的微观过程发挥更大的作用,这些微观过程包括:学生的分类及社会化,课程主题的发展(如有效知识)以及整个社会中新的社会地位概念的产生等。这种关于学校教育和现代社会的整合性理论需要比较研究来检验和探究其合理性。正如已经从关于学校扩张的社会学以及大众教育的历史发展中较好地记载的那样,制度化以不同的速度发生在整个



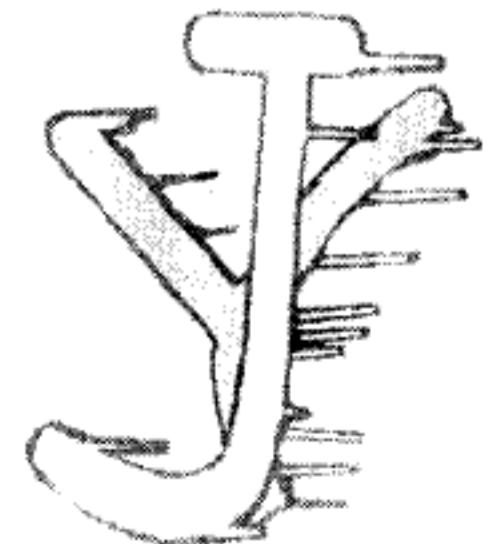
世界的每一个地方。很清楚的是，并不是所有的文化和民族国家都设有极相同的大众学校教育的制度安排，而且在学校如何跨国发挥现代功能方面可能会有相当大的组织差异。所有这些都属于学校教育及其成果的比较研究中成熟的理论验证范围。

学校教育及其成果的比较研究提供的远不只是一种奇异的观点，它为拓展教育社会学的经验性的和理论性的基础提供了真正的机会。只为这一个原因，比较研究就应该被支持和鼓励。然而，同样非常清楚的是，在美国，或其他的什么地方，政策讨论日益加入了其他突出的国家竞争者的有关学校教育及其成果的参考。如果还像过去那样，教育社会学希望继续同美国的政策讨论相关联的话，那么在研究中具有一种更为宽广的跨国比较的视角则是非常必要的。



参考文献

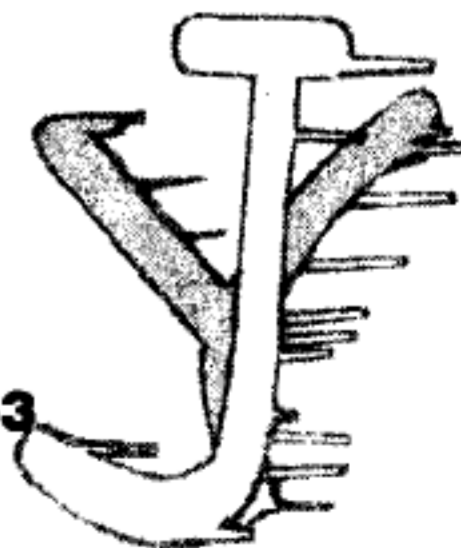
- Amano, I. (1990). *Education and examination in modern Japan* (W. Cummings & F. Cummings, Trans.). Tokyo: University of Tokyo Press.
- American Educational Research Association. (1992). *American Educational Research Association Membership Record*. Washington, DC: Author.
- Armitage, J. Batista, J., Harbison, R. W., Holsinger, D. B., & Helio, R. (1986). *School quality and achievement in rural Brazil*. Washington, DC: The World Bank, Education and Training Department.
- Baker, D. (1993). Compared to Japan, the U.S. is a low achiever . . . Really: New evidence and comment on Westbury. *Educational Researcher*, 22(3), 18-20.
- Baker, D. (1994). In comparative isolation: Why comparative research has so little influence on American sociology of education. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 10, 53-70.
- Baker, D. (1997). Good news, bad news, and international comparisons: comment on Bracey. *Educational Researcher*, 26(3), 16-18.
- Baker, D. (1998, December). Surviving TIMSS. Or, everything you blissfully forgot about international comparisons. *Phi Delta Kappan*, 295-300.
- Baker, D., & Stevenson, D. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J., & Wong, S. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56, (February), 85-100.
- Bennett, D. (1988). *The party of fear: From nativist movements to the new right in American history*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Bennett, W. (1987). Implications for American education. *NASSP Bulletin*, 71(499), 102-108.
- Blau, P., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Boocock, S. (1978). The social organization of the classroom. *Annual Review of Sociology*, 4, 1-28.
- Bowman, M. J. (1981). *Educational choice and labor markets in Japan*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bracey, G. (1996). International comparisons and the condition of American education. *Educational Researcher*, 25, 5-11.
- Bracey, G. (1997). On comparing the incomparable: A response to Baker and Stedman. *Educational Researcher*, 26(3), 19-26.
- Brinton, M. (1988). The social-institutional bases of gender stratification: Japan as an illustrative case. *American Journal of Sociology*, 94(2), 300-334.
- Burton, M., & Grusky, D. (1992). A quantitative history of comparative stratification research. *Contemporary Sociology*, 21, 623-631.
- Cohen, E. (1982). Expectation states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*, 8, 209-235.
- Cohen, E. (1986). On the sociology of the classroom. In J. Hannaway & M. Lockheed (Eds.), *The contributions of the social sciences to educational policy and practice: 1965-1985* (pp. 127-162). Berkeley, CA: McCutchan.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare.
- Comber, L., & Keeves, J. (1973). *Science Education in nineteen countries*. New York: Halsted.
- Crouse, J., Mueser, P., & Jencks, C. (1979). Latent variable models of status attainment. *Social Science Research*, 8, 348-368.
- Cuban, L. (1983). How did teachers teach, 1890-1980. *Theory into Practice*, 22(3), 159-165.
- Cuban, L. (1992). What happens to reforms that last? The case of the junior high school. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 227-251.
- DeVos, G. (1973). *Socialization for achievement*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Dimaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- Dreeben, R. (1994). The sociology of education: Its development in the United States. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 10, 53-70.
- Duncan, O., & Hodge, R. (1963). Education and occupational mobility: A regression analysis. *American Journal of Sociology*, 68, 629-644.
- Eckstein, M., & Noah, H. (1993). *Secondary school examinations: International perspectives on policies and practices*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Epstein, J. L. (1998). *School & family partnerships, preparing educators & improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fägerlind, I., & Saha, L. (1989). *Education and national development*. Oxford, England: Butterworth-Heinemann.
- Fukuzawa, R. (1989). *Stratification, social control, and student culture: An ethnography of three junior high schools*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Anthropology, Northwestern University.



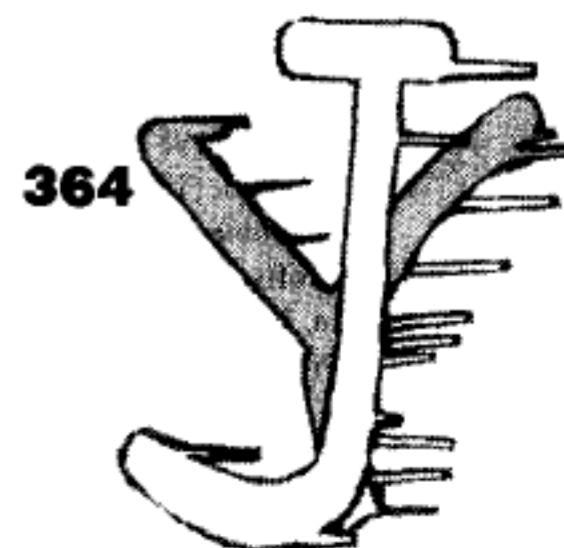
- Fuller, B. (1987). What school factors raise achievement in the third world. *Review of Educational Research*, 57(3), 255-292.
- Fuller, B., & Heyneman, S. (1989). Third world school quality: Current collapse, future potential. *Educational Researcher*, 18, 12-19.
- Gerth, H. H., & Mills, C. W. (Eds., 1991). *From Max Weber: Essays in sociology*. New York: Routledge.
- Grissmer, D., Kirb, S., Berends, M., & Williamson, S. (1994). *Student achievement and the changing American family*. Santa Monica, CA: Rand.
- Hare, T. (1996). Try, try again: Training in noh drama. In T. Rohlen & G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 345-368). New York: Cambridge University Press.
- Haron, I. (1977). *Social class and educational achievement in a plural society: Peninsular Malaysia*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Hartley, M., & Swanson, E. (1984). *Achievement and wastage: An analysis of the retention of basic skills in primary education*. Washington, DC: The World Bank, Development Research Department.
- Hendry, J. (1986). *Becoming Japanese: The world of the pre-school child*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Heyneman, S. (1976). Influence on academic achievement: A comparison of results from Uganda and more industrialized and more industrialized societies. *Sociology of Education*, 49, 200-211.
- Heyneman, S., & Jamison, D. (1980). Student learning in Uganda: Textbook availability and other factors. *Comparative Education Review*, 24, 206-220.
- Heyneman, S., & Loxley, W. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: A re-analysis of IEA data. 1982. *Sociology of Education*, 55(1), 13-21.
- Heyneman, S., & Loxley, W. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88(2), 1162-1194.
- Higham, J. (1955). *Strangers in the land: Patterns of American nativism, 1860-1925*. Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Hollingshead, A. (1975). *Elmtown's youth and Elmtown revisited*. New York: Wiley.
- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics: A comparison of twelve countries*. (2 vols.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Inkeles, A., & Smith, D. (1974). *Becoming modern*. London: Heinemann.
- Ishida, H. (1993). *Social mobility in contemporary Japan*. London: Macmillan.
- Jaeger, R. (1992, October). Weak measurement serving presumptive policy. *Phi Delta Kappan*, 118-128.
- Jamison, D., Searle, B., Galda, K., & Heyneman, S. (1983). Improving elementary mathematics education in Nicaragua: An experimental study of the impact of textbooks and radio on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 556-567.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper Colophon Books.
- Katsillis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review*, 55, 270-279.
- Kerckhoff, A. (1974). Stratification process and outcomes in England and the U.S. *American Sociological Review*, 39, 789-801.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lee, S., Graham, T., & Stevenson, H. (1996). Teachers and teaching: Elementary schools in Japan and the United States. In T. Rohlen & G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 157-189). New York: Cambridge University Press.
- LeTendre, G. (1996, July). Constructed aspirations: Decision-making processes in Japanese educational selection. *Sociology of Education*, 69, 193-216.
- Lewis, C. (1995). *Educating hearts and minds*. New York: Cambridge University Press.
- Lockheed, M., Vail, S., & Fuller, B. (1986). How textbooks affect achievement in developing countries: Evidence from Thailand. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8, 379-392.
- Loxley, W. (1984, March). *Quality of schooling in the Kalahari*. Paper presented at the annual meeting of the Comparative and International Education Society, San Antonio Texas.
- Lynd, R. (1959). *Middletown: A study in American culture*. New York: Harcourt Brace.
- MacLeod, J. (1987). *Ain't no makin' it*. Boulder, CO: Westview Press.
- McCartney, J. (1971). The financing of sociological research: Trends and consequences. In E. Tiryakian (Ed.), *The phenomenon of sociology: A reader in the sociology of sociology* (pp. 383-397). New York: Appleton-Crofts.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meyer, J. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
- Meyer, J., & Baker, D. (1996, Extra). Forming American educational policy with international data: Lessons from the sociology of education. 1996. *Sociology of Education*, 123-130.

362

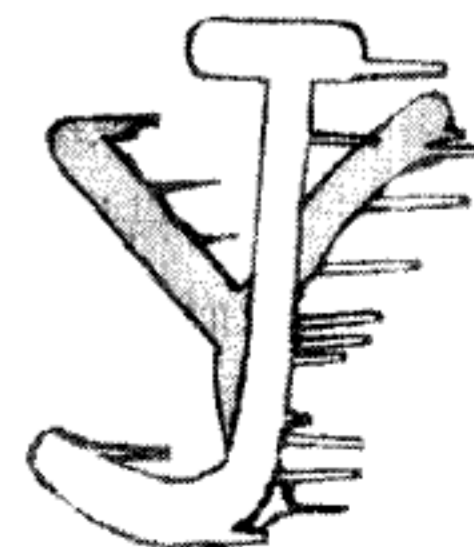
363



- National Educational Goals Panel. (NEGP, 1995). *Data volume for the National Educational Goals Report*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Oakes, J., & Guiton, G. (1995). Matchmaking: The dynamics of high school tracking decisions. *American Educational Research Journal*, 32(1), 3-34.
- Office of Economic Cooperation and Development. (OECD, 1997). *Literacy skills for the knowledge society: Further results from the International adult literacy survey*. Paris: OECD.
- Okano, K. (1993). *School to work transition in Japan*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Olmstead, P., & Weikert, D. (Eds., 1989). *How nations serve young children: Profiles of child care and education in 14 countries*. Ypsilanti, MI: The High/Scope Press.
- Oswald, H., Baker, D., & Stevenson, D. (1988). School charter and parental management in West Germany. *Sociology of Education*, 61, 255-265.
- Peak, L. (1989). Learning to become part of the group: The Japanese child's transition to preschool life. *Journal of Japanese Studies*, 15(1), 93-124.
- Peaker, G. (1971). *The Plowden children four years later*. London: National Foundation for Educational Research in England & Wales.
- Pong, S. (1997). Trends in achievement: What do we know? *Teachers College Record*, 99, 23-29.
- Post, D., & Pong, S. (1997). Intra-family educational inequality in Hong Kong: The Waning effects of sibship composition. *Comparative Education Review*, 42, 99-117.
- Ralph, J., Keller, D., & Crouse, J. (1994). How effective are American schools? *Phi Delta Kappan*, 76, 2.
- Ramirez, F., & Meyer, J. (1981) Comparative education: Synthesis and agenda. In J. Short (Ed.), *The State of Sociology: Problems and Prospects* (pp. 215-238). Beverly Hills, CA: Sage.
- Ravitch, D. (1986). Japan's smart schools. *The New Republic*, 194, 13-15.
- Riordan, C. (1997). *Equality and achievement: An introduction to the sociology of education*. New York: Longman.
- Robinson, R., & Garnier, M. (1985). Class reproduction among men and women in France: Reproduction theory on its home ground. *American Journal of Sociology*, 91, 250-280.
- Rohlen, T. (1983). *Japan's high schools*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Rosenbaum, J., & Kariya, T. (1989). From high school to work: Market and institutional mechanisms in Japan. *American Journal of Sociology*, 94(6), 1134-1165.
- Rosenbaum, J., & Kariya, T. (1991). Do school achievements affect the early jobs of high school graduates in the United States and Japan? *Sociology of Education*, 64, 78-95.
- Rosenbaum, J., Kariya, T., Settersten, R., & Maier, T. (1990). Market and network theories of the transition from high school to work. *American Review of Sociology*, 16, 263-299.
- Rosenholtz, S., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54(1), 31-63.
- Sato, N., & McLaughlin, M. (1992). Context matters: Teaching in Japan and in the United States. *Phi Delta Kappan*, 73(5), 359-366.
- Schaub, M., & Baker, D. (1991). Solving the math problem: Exploring mathematics achievement in Japanese and American middle grades. *American Journal of Education*, 99(4), 623-642.
- Schmidt, W., McKnight, C., & Raizen, S. (1997). *A splintered vision*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Schneider, B., & Coleman, J. S. (1993). *Parents, their children, & schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. (1993). *Persistent inequality, changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Shimahara, N. (1979). *Adaptation and education in Japan*. New York: Praeger.
- Shimahara, N., & Sakai, A. (1995). *Learning to teach in two cultures*. New York: Garland.
- Singleton, J. (1967). *Nichu: A Japanese school*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Singleton, J. (1989). Japanese folkcraft pottery apprenticeship: Cultural patterns of an educational institution. In M. Coy (Ed.), *Apprenticeship: From theory to method and back again* (pp. 13-30). Albany, NY: State University of New York Press.
- Smart, M. (1978). The Denzu Times: Self-made literacy. *Development Communication Report*, 21, 51-73.
- Stedman, L. (1994). Incomplete explanations: The case of U.S. performance in the international assessments of education. *Educational Researcher*, 22(7), 24-32.
- Stedman, L. (1997). International achievement differences: An assessment of a new perspective. *Educational Researcher*, 26(3) 4-15.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1991) State control of the curriculum and classroom instruction. *Sociology of Education*, 64, 1-10.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Stevenson, H., Parker, T., Wilkinson, A., Bonnevaux, B., & Gonzalez, m. (1978). Schooling, environment, and cognitive development: A cross-cultural study. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 43(3), #175. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Stigler, J., Fernandez, C., & Yoshida, M. (1996). Cultures of mathematics instruction in Japanese and American



- elementary classrooms. In T. Rohlen & G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 213–247). New York: Cambridge University Press.
- Stinchcombe, A. (1964). *Rebellion in a high school*. Chicago: Quadrangle Books.
- Taylor, A. (1996). Education for democracy: Assimilation or emancipation for Aboriginal Australians. *Comparative Education Review*, 40(4), 426–438.
- Thias, H., & Carnoy, M. (1973). *Cost benefit analysis in education: A case study of Kenya*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
- Thorndike, R. (1973). *Reading comprehension in 15 countries: An empirical study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tilly, C. (1984). *Big structures, large processes, huge comparisons*. New York: Russell Sage Foundation.
- Tobin, J., Wu, D. Y., & Davidson, D. H. (1989). *Preschools in three cultures: Japan, China and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Torney-Purta, J. (1987). The role of comparative education in the debate on excellence. In R. Lawson, V. Rust, & S. Shafer (Eds.), *Education and social concern: An approach to social foundation*. Ann Arbor, MI: Prakken Publications.
- Travers, K., & Westbury, I. (1989). *The IEA Study of mathematics I: International analysis of mathematics Curricula*. Oxford, England: Pergamon.
- Treiman, D., & Yamaguchi, K. (1993). Trends in educational attainment in Japan. In Y. Shavit & H. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 229–249). Boulder, CO: Westview Press.
- Tsukada, M. (1991). *Yobiko life: A study of legitimation process of social stratification in Japan*. Berkeley, CA: Institute of East Asian Studies.
- Tyack, D., & Hansot, E. (1988a). Gender in American public schools: Thinking institutionally. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 13(4), 741–760.
- Tyack, D., & Hansot, E. (1988b). Silence and policy talk: Historical puzzles about gender and education. *Educational Researcher*, 17(3), 33–42.
- Westbury, I. (1992). Comparing American and Japanese achievement: Is the United States really a low achiever. *Educational Researcher*, 21(5) 18–24.
- Westbury, I. (1993). American and Japanese achievement . . . Again: A response to Baker. *Educational Researcher*, 22(3), 18–20.
- White, M. (1987). *The Japanese educational challenge*. New York: Kodansha.
- Willis, P. (1991). *Learning to labour*. Farnborough, England: Saxon House.
- Zeng, K. (1996). Prayer, luck, and spiritual strength: The desecularization of entrance examination systems in East Asia. *Comparative Education Review*, 40(3) 264–279.



第 16 章

社会系统与规范

——科尔曼方法

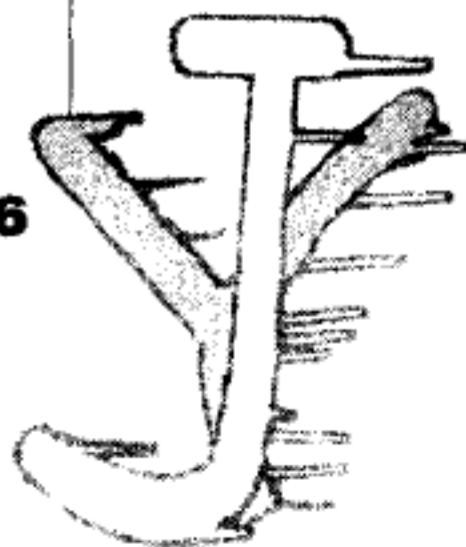
巴巴拉·施耐德

科尔曼 (James S. Coleman) 可谓 20 世纪美国最重要的学者之一，**365** 他从社会学角度以经验研究方式考察了教育的社会组织。研究者通常把科尔曼的研究工作主要归因于政策的驱动，但却很少有人认识到他对教育的兴趣植根于社会学理论和概念。詹姆斯·赫克曼和德里克·尼尔 (James Heckman & Derek Neal, 1996) 称赞说，对科尔曼而言，中学成了社会系统研究的实验室。赫克曼和尼尔的基本结论是：科尔曼的教育研究源于其对社会学核心理论的执著，其中之一就是社会系统中规范的形成。直到 1995 年春天去世前夕，科尔曼对社会系统中规范形成的理论及方法论问题依然锲而不舍。

科尔曼关注的重点在于稳定而有效的规范 (包含具体内容) 形成在理论上存在哪些条件。其设想为，认识有关条件对诸如学校等机构的组织设计具有极为重要的参考价值。例如，在校生对该花多少时间和精力用来学习总有自身认可的规范，而有时这些规范就会妨碍他们更投入地努力进取。如此，这种消极的标准就压抑了学生学习的积极性。不过有时规范也能起到与此截然相反的作用，激励学生以极大的热情投入学习、决心取得更加优异的成绩。问题在于决定规范的动力与作用方向的条件究竟是什么。

不只是对于学校，科尔曼还认识到理解规范的形成过程对广义的组织而言同样重要。科尔曼引证前代有关组织研究的成果比如罗里斯伯格和狄克森 (Roethlisberger & Dickson, 1939) 并同时指出，通常人们都知道工作场所的规范具有强而有力的作用，既能促进产量的提高又

366



可以造成减产。尽管有关非教育的组织研究已经进行了长达半个多世纪,科尔曼仍主张从理论上进一步深入地研究学校及工作场所规范的制定问题,要激发而不是打击生产的积极性,对此社会学还有许多工作要做(参阅克拉克编辑《社会学视野》,Coleman, 1996a)。^{*}

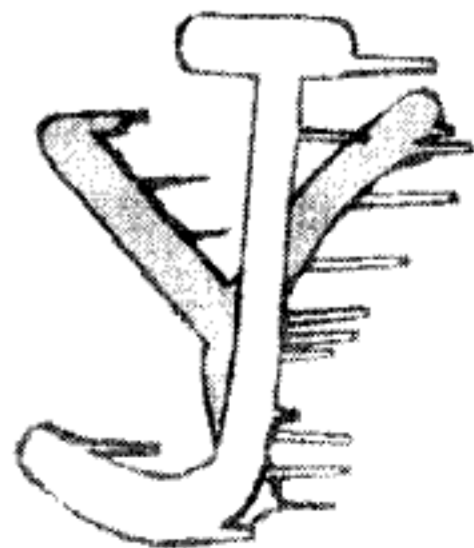
科尔曼认定,规范是促进生产的发动机。在失去规范的情况下,行为标准、教学设计、课程修订都很难改善教育。本章试图探讨科尔曼有关教育规范的研究并阐释其基本主张的内涵,即回答为什么综合研究规范的形成理论会有助于组织的重新设计并进而提高教育与经济中的效率与生产力这一问题。本文对科尔曼的主要研究成果及未发表的一些著述予以评述,说明规范问题如何构成了科尔曼社会资本理论和改善学校教育计划的一个基本组成部分。

科尔曼的早期生涯

科尔曼的学术生涯并非始于他对教育问题的研究。他在教育领域的第一项作为是在1955年从哥伦比亚大学荣获社会学博士学位以后。科尔曼就读哥伦比亚大学、选学社会学是一段非常有意思的经历,有关他在这一阶段的学术生涯在他的自传中有详细的解释(参阅Coleman, 1985a,《自我简介》。I- II)。^{**}科尔曼的家庭对教育倒蛮有

^{*} 1994年4月,科尔曼成为芝加哥大学社科部首位凤凰奖得主,作为他在社科领域开拓性研究成果的一种认可。颁奖仪式的同时举行了长达两天的学术研讨会。《社会学视野》(Coleman, 1996a)是科尔曼对获奖所做出的反应,但他却从未主动发表过这篇论文。颁奖活动的第二天,授予仪式快要到了,科尔曼以他特有的风格走上主席台,讲道:“对于这篇论文,我想我还是不宣读,先欣赏一下你们对我的溢美之辞。”考虑到科尔曼富有争议的学术生涯,有这么多他所深深敬仰的人都来赞美他而不是攻击他,叫他解释自己的学术发现和推论,这对他来说确实是件很不容易的事情。《社会学视野》(Coleman, 1996a)经乔恩·克拉克稍事修改并最终发表(1996)。

^{**} 在科尔曼发表的各种文稿中,都谈到这段经历,从家里的独生子教育一直到有争议的学术生涯,其中包括《科尔曼报告》引发的争论、强制性分乘制的种族歧视效应、公私立学校教育等。从科尔曼未发表的早期文稿中可以清晰地看出他对社会学研究的兴趣——其实也非常风趣。本文作者之所以选择这些未发表的作品作为研究依据,是因为作者认为从这些材料里已清晰可见科尔曼对社会学研究的热情。这些文稿的一部分后来发表在加州:加利福尼亚大学出版社(伯克利)出版的《作家谈人生》(Coleman, 1990a),以及新泽西:普林斯顿大学出版社出版的《詹姆斯科尔曼访谈录》第47—62页(Coleman, 1990d)。



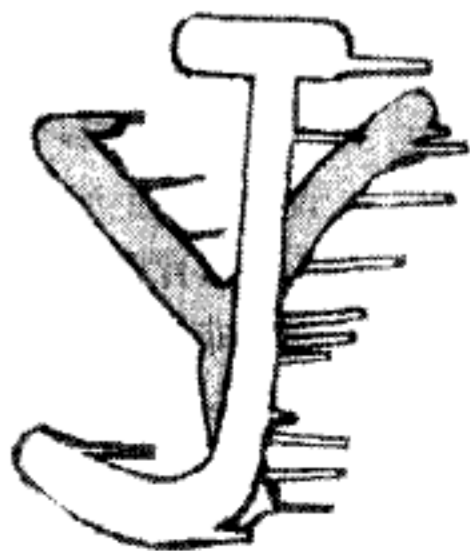
兴趣,他的父母都是中学教师。在科尔曼出生后不久,父亲就到阿肯色州的 Ozarks 学院当上了橄榄球教练。不过这个教练的职位坐得并不长。科尔曼两岁时,举家迁移到了辛辛那提,父亲又当上了一位轮胎经销商,科尔曼觉得父亲做这项工作可有点不够格。此后又有几次搬家,1941 年在肯塔基州的路易斯维尔安顿下来。科尔曼在那里上了一所职业技术中学——手工技术培训中学。小镇里还有另外一所中学,是学术性的。

科尔曼中学毕业后于 1944 年 4 月加入了美国海军。入伍期间他在 Emory 大学进修了一年工程学。科尔曼还是一名颇为出色的拳击手和橄榄球运动员,在被海军开除以后他还曾拒绝了一个橄榄球奖学金资助上大学的机会。因不愿再踢橄榄球,科尔曼决定到印第安那大学学习化学。可是到了印第安纳大学,他又开始怀疑当职业化学家是否符合自己的兴趣。一位好友劝他转到普渡大学学习化工,这样他就能把自己对化学与工程学的兴趣结合起来。科尔曼听从了这位朋友的劝告,于一年级期末来到了普渡。

大学毕业后,科尔曼在 Eastman Kodak 公司找到了一份化工师的工作,但他却把上班的时间推迟了一个暑假,到法国骑自行车周游度蜜月。在法国的经历对科尔曼产生了巨大影响。当时有几本小说在美国被列为禁书,而在海外却可以轻松搞到手。科尔曼如获至宝,贪婪地研读着这些属于被禁之列的小说,同时还学会了法文。回到纽约的 Kodak 公司,科尔曼被派去做底片感光乳剂的固着研究工作。但不久就对这种缺乏学术内涵的工作失去了兴趣,同时出于升迁的考虑,科尔曼起先打算回到大学攻读物化专业的研究生。不过在加入一个“名著阅读”俱乐部以及重新认真思索自己的职业取向之后,科尔曼认定自己最感兴趣的研究科目是人、人际关系和社会组织。

尽管 Kodak 公司的同事劝他再好好想一想,科尔曼还是义无反顾地决定要改变自己的职业。友人警告他说在这个年龄——科尔曼时年 25 岁——改换职业对稳定和升迁绝没有什么好结果,话虽如此,但科尔曼做出的这一决定的确令许多化工界的同仁难以想象。他向密西根大学、哈佛大学和哥伦比亚大学的社会学系递交了申请函。哈佛大学

367



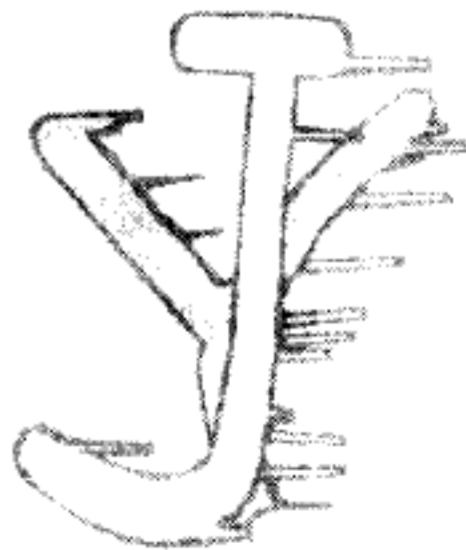
压根儿就没理他，密西根大学劝他先修一些社会学的本科课程然后再申请，但哥伦比亚大学却把他录取了。1951年春，科尔曼告别 Kodak 公司来到哥伦比亚大学参加了社会学夏季培训班。他是当年加入社会学系的 100 位学子之一。

科尔曼在社会学研究上所表现出来的天赋几乎马上就得到了哥伦比亚大学著名社会学家的认可。罗伯特·默顿 (Robert Merton, 1996) 写道：

在他来到社会学系不足几个月的时间里，保罗·拉扎费尔德 (Paul Lazarsfeld) 就注意到了他的社会学天才。实际上，在这么短的时间里我们确实有些不明智地甚至是过于明显地争夺他的注意力。至少我们非常危险地走到了这一步。问题是：我们当中究竟是哪一个人发现了吉姆 [詹姆斯的昵称；译者注] 的天分？保罗断言吉姆肯定会成为一流的方法论学者和数学社会学家，而我也毫无保留地认为，凭借其系统的经验研究背景他注定会成为非凡的理论家，大大加深和拓宽人们对基础社会学的理解。我记不清后来是什么时候我们终于看到了一些曙光，我们最初的见解都得到了证实：吉姆全都做到了——而且做得比这还要好。简而言之，他既是出色的社会学理论家又是一流的方法论学者，同时对社会学研究的实际应用与政策内涵都有深刻的见解。(p. 351)*

科尔曼的博士论文基于马丁·李普赛特 (Martin Lipset 时为哥伦比亚大学副教授) 发起的一项研究中部分项目的内容。研究生马丁·特劳 (Martin Trow) 也在同时参与这项研究。李普赛特研究项目的重点在于探讨政治社会学领域中一个宏观社会实质性问题——政治民主化的社会基础，有关这一问题的研究本来就深深地植根于社会学理论。该项目发轫于李普赛特有关某一职业群体——纽约市的印刷工

368



* 本处引文见于罗伯特·默顿著《詹姆斯·科尔曼的教育》(1996)。琼·克拉克 (Jon Clark) 著《詹姆斯·S·科尔曼》附录 I。更早的出处见于 1994 年罗伯特·K·默顿在芝加哥大学科尔曼接受凤凰奖仪式上的讲话。

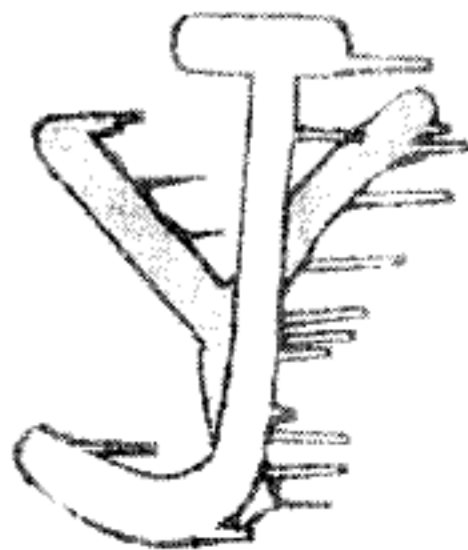
人——重要性及其在工会中的参与等考虑。这项研究当时不同凡响的原因在于它使用了一种新型的样本调查技术统计得来的资料研究社会学理论问题。但科尔曼却这样评价说：“在社会学研究中，宏观社会问题与样本调查统计技术还未能很好地结合。”(p. 37)科尔曼认为，这项研究之所以能够顺利进行主要归功于“……李普赛特对印刷工会的谙熟及其对当前问题社会和政治理论意义的认识。结果问题还是占据了中心的位置，而资料则成为辅助”(p. 37)。最后他们结集出版了《工会民主》(Lipset, Trow & Coleman, 1956)。

离开对科尔曼早期生涯的认识便难以理解默顿、拉扎费尔德和李普赛特对其后来事业的发展的影响。科尔曼把他自己认为是最重要的学术成果《社会理论基础》(Coleman, 1990c)奉献给他的导师罗伯特·默顿。他从默顿那里不仅领略了社会学的视野并把它作为自己的终身追求，同时也学到了自身认定的研究重点：决定个体行为的社会学因素。从拉扎费尔德那里科尔曼学到了数学社会学的定向。最后，从曾邀他共同写作《工会民主》(Lipset 等, 1956)一书此后又长期合作的李普赛特那里，他获得了协同进行经验研究的经历。反思《工会民主》的研究与讨论，科尔曼写道：“我曾与其他人合作著述；但长达两年——1952年至1953年；1953年至1954年——的协作确实与众不同。”(p. 46)

在《自我简介》II中，科尔曼(1985a)还描述了哥伦比亚大学其他教授等——包括诸如涂尔干、亚当·斯密、马克斯·韦伯等理论家——对他社会学思维的影响。不过科尔曼还是把他对社会学学术方向及其社会系统问题研究取向施以最大影响的决定因素归功于他在哥伦比亚大学的经历。对他而言，对社会学的学科兴趣才使得他能够从经验的角度研究社会理论并应用之于社会政策。他在后来写道，社会学研究就是要“把社会系统(不管是小系统还是大系统)而不是个体，作为其分析单位；但同时也应使用量化的方法”(Coleman, 1996a, p. 345)。

科尔曼把他后来曾倡议研究中学教育这一思想与《工会民主》(Lipset 等, 1956)的研究经历联系在一起。他说《工会民主》这项研究：

……与我对政治多元主义、政治多元化的社会源泉、反对当



政独裁的结构基础等兴趣相一致并增进了后者……我试图研究单元与多元地位系统对青少年行为的影响,以及不同地位系统变体的源泉。(Coleman, 1985a, p. 39)

科尔曼声称自己对青少年研究的倡议与当时教育政策的其他研究不尽相同,因为在他眼里教育机制都涂上了鲜明的社会学色彩。他在设计上突出了学校作为一社会系统的性质,学生的行为也就变成了系统内部的运动。他因而获得美国研究办公室提供的资助于 1957 至 1958 年在芝加哥大学深入研究这一思想,其成果也就是后来出版的《青少年社会:青少年社会生活及其对教育的影响》(Coleman, 1961)。

青少年社会:社会地位研究

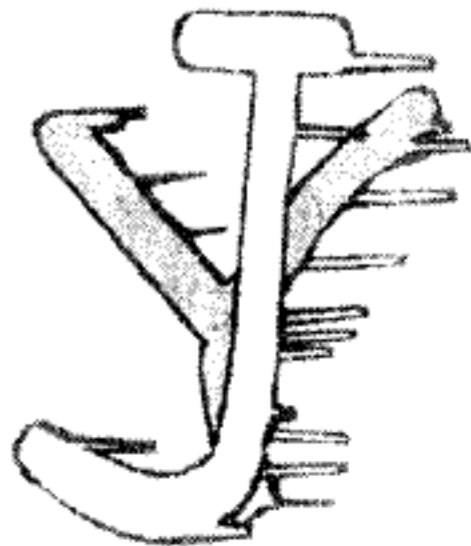
369

20 世纪 50 年代的美国中学与现在的学校可是大不相同(Schneider & Stevenson, 1999)。* 当时的学校在很大程度上依赖于邻里社区,所以总的来说是封闭式的社会系统。青少年和教师生活在一个共同的小天地中,在那里有些活动比如田径运动或校园俱乐部备受重视,而其他活动则不然。中学到大学的升学率大致在 30% 左右,大多数学生中学毕业以后即参加就业(Farley, 1995; Kosters, 1991)。男生和女生大都在中学毕业以后不久就结婚,当时的女性平均婚龄是 20 岁(Farley, 1996)。

科尔曼(1996a)把当时的中学与其他社会系统进行了比较。他写道:

……在现代社会,中学学校似乎是少有的与世隔绝的独立的社会系统。大多数青少年都在精神上都很内向。在学校里的青少年,地位对他们来说远比外界重要得多。他们不能轻易脱离一个

* 有关 20 世纪 50 年代至今大学升学率、婚育率、就业率可参看施耐德和史蒂文森(Schneider & Stevenson, 1999)。书中作者还比较了 50 年代与当今在成长方式上的异同。详见第一、二章。



系统而进入另外一个系统。这就是说规范、地位系统、分裂与冲突，总之一句话，社区功能性运作的形成过程，首先在内部生成（通过教工、家长和社区的影响），其次，这些规范能够有效地影响系统内部成员的行为。（p. 345）

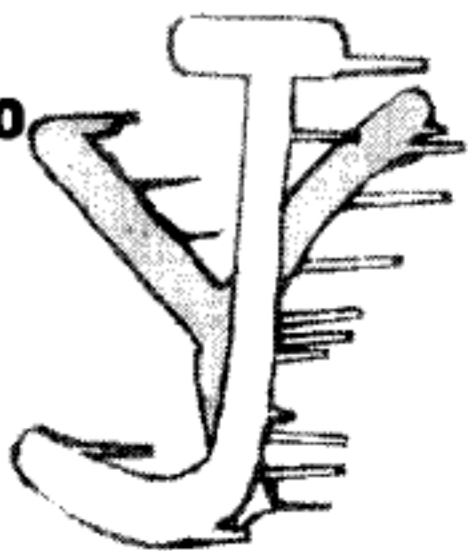
反思科尔曼的研究重点——互动体系中规范的形成，选择中学作为研究的机构看来是合情合理的，因为那里的学生毕竟有一些选择从事活动的权利。而相比之下在小学，尤其是在小学低年级阶段，人们认为学生更多需要的是养育和关怀。初等小学很少有选课或自由活动的权利，与如今的中学生大不相同。

1957年春季，科尔曼在伊利诺斯北部不同社区选择了10所在地位系统上存在显著差别的中学，开始了对青少年社会的研究。这些学校被作为全国各种不同社区中的典型，而不仅仅代表伊利诺斯州。资料收集计划包括学业测试成绩和学生问卷调查，时间分别是1957年夏和1958年春分两次进行。1958年春季又对学生进行了非正式的口头提问。另外还从校方档案纪录中获取了部分信息。当时研究小组还在教师和家长当中实施了问卷调查。不过在研究中对所有这些资料几乎未加分析。

科尔曼认为1957年入选的中学处于一种与社会分离的状态，而且有某种社会的和家庭的条件在加剧这种分离。他提示说，娱乐业已经开始为十几岁的孩子拍摄影片，孩子们还有属于自己的音乐。娱乐业的这种做法实际上促成了十几岁的孩子们特有的与成人不同的语言、衣着及行为规范。在这种背景下，科尔曼说，家庭就失去了子女社会化的主要职责，与此同时更为正式的机构诸如学校正在接手这一传统以来就一直属于家庭的子女社会化职责，因为学生在与世隔绝的学校里要呆上比在家庭更长的时间。科尔曼的结论是，“……社会所面对的再不是有待训练成人的个体集合，而是截然分明的社会系统，后者结成了统一战线而不太在意成人社会提出了哪些建议”（Coleman, 1961, p. 4）。

问及谁的责难最令他们难以接受——家长的？老师的？还是朋友

370



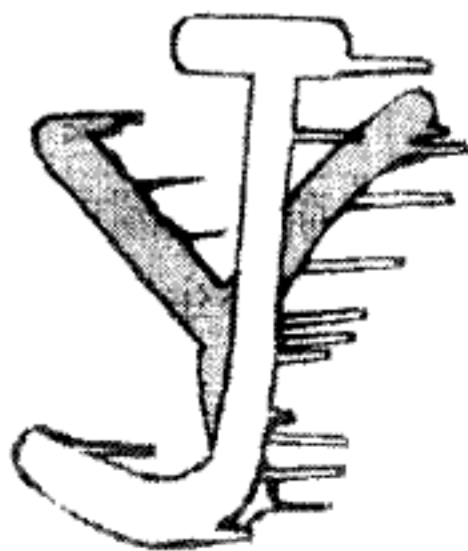
的?科尔曼引证了学生的问卷调查反馈,他说:

今日的青少年比以往任何时期都要远离成人社会。他们还不愿辜负父母的期望,但他们同时还需征得伙伴们的赞许。所以说在我们的社会中间产生了一系列十几岁儿童的小社会,他们的兴趣和处世态度与成人世界存在很大的距离,其自身的准则规范可能导致迥异于成人世界既定的目标。(Coleman, 1961, p. 9)

科尔曼(1961)还描述了有关青少年社会价值观和心态的一些发现。他说现在的青少年,不论其生活的社区状况如何,在职业理想上都一味地羡慕模仿大众传媒中的主题和英雄形象而很少是教师让他们仿效的英雄形象。青少年与成人文化最令人难忘的接触都必须通过大众传媒那种扭曲的形象和所谓“有新闻价值”的事件。问及孩子们在学校里最希望在哪些方面获得成功,男孩子最常见的回答是当运动员,而女孩子则希望受人喜爱,最好是学校拉拉队的队长什么的。很少有人表示希望成为品学兼优的学生。

科尔曼向学生家长提出类似的问题,从而发现父母与子女在观念上存在很大分歧。然而即便是在50年代,科尔曼就提出:尽管父母希望子女学习好,但同时也希望他们在学校获得成功。当时在学校获得成功的意思就是男孩子要擅长某种体育项目,女孩子则要当上拉拉队队长。因此科尔曼的结论是:“甚至孩子从家长那里得到某种礼物也会强化青少年文化的价值观,这倒不是因为家长有同样的价值观,而是由于家长希望子女获得成功并同时得到了伙伴们的赞许。”(Coleman, 1961, p. 34)

科尔曼所在的中学就是这样,受人喜欢就是要展示出为校园文化所赞许的品质。对于男孩就是当运动明星,永远作为领导者,这是许多学校里普遍通行的“标准”。对于女孩,要受人喜欢就必须首先置身于领导者的一群,其次是在某项活动中出人头地、穿着入时、家庭富有且社交广泛、学习成绩优异,同时还要当上拉拉队队长。虽然十几岁的孩子们在评判标准上都相当一致,但不同的校园文化也存在一定的差异。

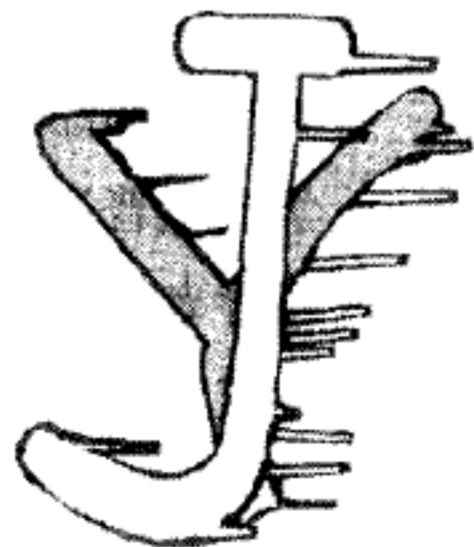


在十所被考察的学校中,对于学业成绩、家庭背景、在异性中受欢迎的程度、体育明星及拉拉队队长等因素的重要性也评判不一。有的学校就很注重学业上的成功。在其中的一所学校里,学业成绩好坏不与是否参与其他活动挂钩,比如体育或是校园俱乐部。其他的学校有的侧重体育和学业,还有的侧重家庭背景和学业。不过科尔曼曾指出,这些学校的共同点要大于不同之处,在地位评判标准尺度上存在相当多的共性(参阅 Coleman, 1961, p. 93)。在大多数情况下,学业成绩优异在个体层面并不能给个人带来地位,在学校层面也不是最受重视的。

学校的价值观、规范、习俗被用来确定某项活动是否重要,同时还根据学生是否参与其所重视的活动决定学生的社会地位。学生因参与了某项活动而获得较高的声誉也会影响其他同学对此项活动的评价。在学校里声名显赫的学生参加某些活动比如组织一场舞会,这些活动则会因参加者的名声而获得较高的地位。即使在这篇早期的文章里,科尔曼已经显露出他对系统中成员之间的关系及其资源分配方式的浓厚兴趣。他认为:“这些联系强化了某些价值观而削弱了其他的价值观,使精力投入到某些活动而远离其他活动,提高了某些人的声望而降低了其他人的地位。这种关系构成了文化的一部分,同时也部分决定于这种文化。”(Coleman, 1961, p. 173)

反思《青少年社会》(Coleman, 1961)不禁使人深感触动:科尔曼对于学校里学业的地位低于其他活动表现出那样的深切关注。不过,悉心考察那时青少年的生活,四个人当中只有一个才有机会上大学,这种对学业的轻视实在是不足为奇的。另外不上大学或不接受专业培训的人也可以找到收入颇丰的工作。女孩子们最关心的是要找一个如意郎君。认识到中学毕业后不久就将面临结婚这样的大事便能相应地理解在社会上获得成功、受人欢迎、让人欢喜对于女孩,尤其是那种急于寻找终身伴侣的女孩来说,是多么的重要。科尔曼关心的是在中学阶段校园的规范竟然不以学业为主,然而回想起来,学校规范可能与青少年即将面对的成人生活非常吻合。

不过我们要记住,《青少年社会》(Coleman, 1961)研究的是社会系统,试图发现系统中哪些因素受到重视、不同的社区间在价值观上存



在哪些异同。尽管科尔曼可能更希望找到规范上存在的某些差异,但他发现当时社会倍加重视的规范却是惊人地雷同。值得强调的是,《青少年社会》(Coleman, 1961)是关于社会关系的一本书。地位与规范都不是由个体造成的,而是社会系统所嘉许的。科尔曼的目的是要弄清社会系统的运行机制以及系统如何决定个体行为。由青少年社会而引发的有关规范与社会地位的研究伴随了科尔曼一生的学术生涯,是他所钟爱的中心课题。

学校教育 with 青少年成就

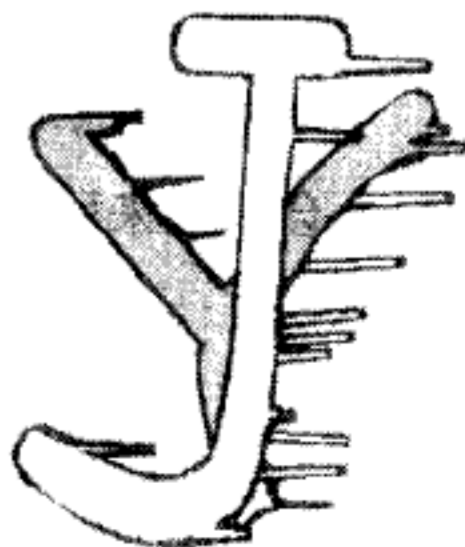
继《青少年社会》(Coleman, 1961)之后的另一项主要教育研究成果是《教育机会的平等》,也就是人们常说的《科尔曼报告》(Coleman, 1966)。1965年,科尔曼接到亚历山大·穆德(Alexander Mood)打来的一个电话。后者时任教育部助理教育委员、国家教育统计中心(NCES)主任。打电话的目的是邀请科尔曼根据1964年的《公民权利议案》,指挥展开一项研究。《议案》规定:

委员会将在该条款生效两年内实施一项调查并将调查结果以报告形式提交总统和议会,调查涉及全美国、美国领地、属地以及哥伦比亚特区内各级公立教育机构是否存在因种族、肤色、宗教信仰、国籍等而造成个人在平等教育机会上的缺失。(U. S. Congress, 1964)

科尔曼不是指挥该项研究的首选人物,甚至可能连二选都算不上,但经过慎重思考以后,他同意接受这项工作(1993年春与科尔曼的私人谈话)。

研究对一、三、六、九、十二年级的学生及其学校教师、校长进行了调查。共采集到了645 504件数据,并对其中639 650件进行了程序处理(Coleman等,1966,附录9.2:样本设计)。除了大量的数据分析以外,还对10个城市中少数民族人口接受教育的情况进行了案例研

372

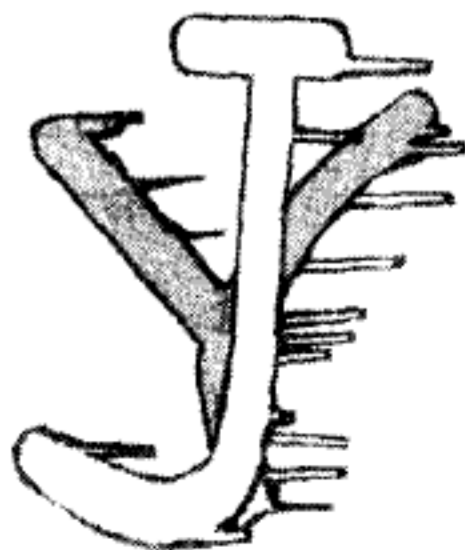


究。考虑到当时的条件,此项研究的规模确实令人吃惊。研究的目的是要弄清学生学业(以标准化考试成绩为依据)与教育资源(包括一系列组织及条件指标例如学生人均支出、教师高等教育学历达标、教学设施等)之间的关系。报告中有两项关乎政策的重大发现:第一,背景相近的学生比较时,学校教育资源与学生学业基本上没有什么关系;而学生的家庭背景与学生的学业成绩却显示出很强的相关。第二,少数民族学生到白人学校就读,前者在学业上有较大收获;白人学生到民族混合教育学校就读虽未显示同样的结果,但与黑人同校前者的学业未显示有下降的趋势。

《科尔曼报告》(Coleman 等,1966)引发了激烈的争论,从政界到学术界提出了大量严厉的批评。哈佛大学专门组织了为期一年的学术讨论会评议报告中的发现,而且评论结集出版,编辑为弗雷德里克·莫斯塔勒和丹尼尔·莫尼翰(Frederick Mosteller & Daniel Moynihan, 1972)。*对资料的再分析进一步确证了科尔曼的发现。结果,有关学业成绩与相同及不同种族伙伴关系的研究发现被用来支持教育和公交方面的反种族隔离运动(参阅 Kandel, 1996)。

从科尔曼自身的角度来看,《科尔曼报告》(Coleman 等, 1966)与《青少年社会》(Coleman, 1961)的不同之处在于前者从政策制定者的利益出发,故而没有讲到孩子们的生活。因为研究主要是行政驱动,所以学校的社会系统性质以及儿童如何受其影响等问题都略而不谈。科尔曼写道,报告“……没有问及黑人儿童与白人儿童在各自置身其中的不同环境下的教育经历究竟是怎样”(Coleman, 1996b, p. 20)。这里要特别强调一下,科尔曼在三十年以后又觉得当初报告提出的问题与总体设计确实存在一些问题。《科尔曼报告》(Coleman 等,1966)没有把学校看成是一个社会系统,所以人们不能理解这一系统的规范怎样才能影响学生在学业和社会生活方面投入的分配方式。把学校作为社会系统来研究就必须使用:

* 有关《科尔曼报告》的其他重要评论,参阅 Bowles 和 Levin(1968)及 Cain 和 Watts (1970)。



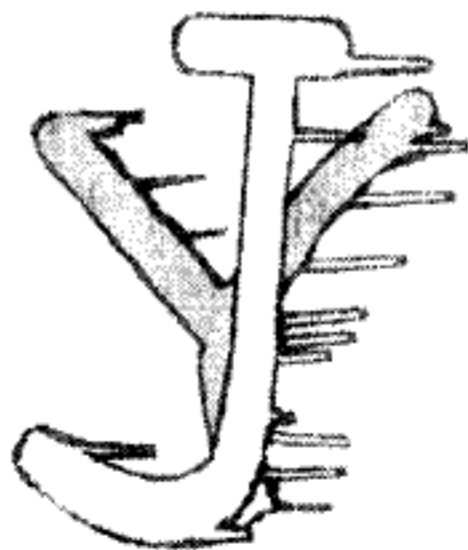
……从学生那里得来的信息(基于对话、问卷或观察)以便从理论上构建学校系统的运行机制,为此还要从中推导其规范的内容、受欢迎的基础、各种活动的积极或消极影响以及系统中每个儿童的社会位置。(Coleman, 1996b. p. 20)

科尔曼说,如果当初的研究采用了这样的思路和方式,反对种族隔离斗争的进程可能会更为理想得多。

《科尔曼报告》(Coleman 等,1966)之后,科尔曼还承担了两个大的教育研究项目,尽管二者在本质上也未触及社会系统与规范的作用问题。70年代初,作为总统科学顾问委员会的一员,科尔曼曾组织了一个青年研究小组并完成了报告《青年:步入成年的过渡》(Coleman, 1973)。当时正值婴儿潮时期出生的儿童在校上学,青年学生公开挑战公认的社会规范,整个教育机构被搞得焦头烂额、疲于应对。回顾这一段经历,很有必要提醒读者:尽管这一报告在设计上是要探讨由青年向成年过渡过程中出现的问题,重点放在接受教育与就业之间存在的不连贯性,但这一课题却使科尔曼能够在完成《青少年社会》(Coleman, 1961)十五年之后重温青少年社会及其规范,不过这一次的时代背景是宏观的社会变迁。

373

在报告的简介中,科尔曼非常明显地流露出在他的意识中青少年仍然生活在一个与教师在规范上相抵触的世界里。他认为60年代末70年代初青年学生的反叛行为是其挑战权威、寻求独立的一种表现。科尔曼确信,70年代的青年“……把自己看作是与前代不同的有着独特利益的特殊的一群。这在部分上是由于青年恪守的规范与家庭、中学、大学里的成人希望他们遵从的规范之间出现了日益加大的偏差”(Coleman, 1971, p. 119)。科尔曼认为,这种与成人规范的偏差导致美国的青年人为受欺压者的权益呐喊,同时拒绝竞争和学业。虽然在后来有关青少年规范的文稿中科尔曼不再谈青年人对受欺压者的同情,但他却始终坚持青少年规范与学业和竞争存在抵触(参阅 Coleman, 1994b)。其原因可能是科尔曼在早期的研究中更多地依赖于有关青年反叛的经典界说诠释70年代青年的行为。70年代早期其对中学社会



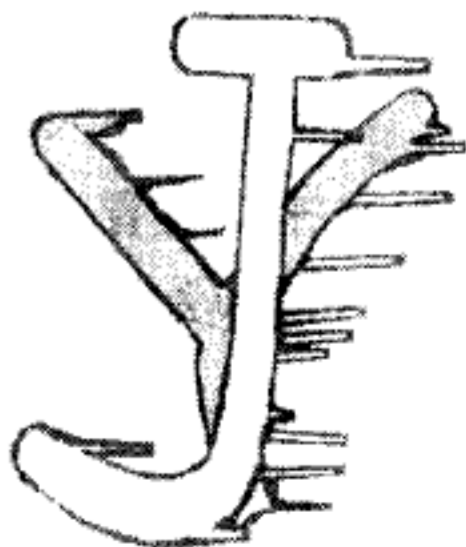
系统的研究(与50年代的研究相似)无疑使他对青年行为取向与规范的形成有了更为清晰全面的认识。

科尔曼进行的下一项教育研究涉及学校教育过程中种族和解与融合的发展趋势。科尔曼评论说,这项研究“掀起了又一场争论,其激烈程度实令EEO[科尔曼报告]引起的争论汗颜”(Coleman, 1996b, p. 21)。*他发现种族融合政策带来一个人们不愿看到的结果,那就是许多白种人从大城市的中心搬到了郊区。种族融合政策实施得越好,“白人出逃”的现象就越严重(Coleman, Kelly & Moore, 1975; Coleman, 1990b 重印)。与《科尔曼报告》(Coleman 等, 1966)相似,此项研究在设计与实施上也带有明确的行政目标,而不属于那种传统的社会系统式的微观考察。不过此项研究与《科尔曼报告》共同关注了社会规范中的一个重要方面,即教育机会的平等问题。

尽管科尔曼把《青少年社会》(Coleman, 1961)与EEO研究项目(Coleman 等, 1966)在内容上做了区分,最近一版科尔曼的重印本《教育中的公平与成就》(Coleman, 1990b)仍在第一章的显著位置上排出了原本发表于1985年的文章,题目是“教育平等的规范:何时、为什么他们会起来斗争?”(Coleman, 1985b)。虽然EEO研究项目在设计上并非是要考察社会系统,但它潜在的行政意图却为作者探讨社会系统规范提供了机会。不过这篇短文只是提出了一些问题,真正深入地探讨是在后来的《社会理论基础》中(Coleman, 1990c)才得以充分展开,内容涉及社会资本与规范的传递。

在1985年的论文中,科尔曼(1985b)称对机会均等之类的规范感兴趣的社会学家而言,重点不应放在辩护该论题有哪些优点或攻击它有某种意图。相反,他认为规范是在某个时代、某种场景中自然而然地形成的,社会学家的职责就在于考察这些时代、场景具有哪些特点(Coleman, 1990b 重印, p. 9)。比如机会均等这样的规范产生的基本条件包括:人群中的全体成员都必须认可它,每个人必须能够轻松地与

374



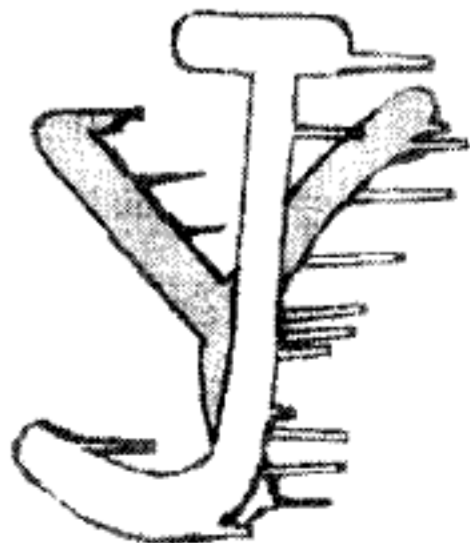
* 科尔曼曾谈到对他研究成果的批评以及为什么他们会有这种反应,其中包括当时美国社会学联合会主席,后者曾提出联合会应对科尔曼的出版物进行事前审查(参阅Coleman, 1990b, pp. 165—168)。

同一群体中其他任何个体在想象中进行角色易位。规范形成的第二个条件与宏观社会的结构有关。机会均等的规范只能在民主体制中实现而不可能诞生于等级森严的社会制度中,因为在这样的社会中任何人都不能想象与他人进行角色易位。当社团或组织中的成员不能遵从同一权威时同样很难形成机会均等的规范。

为把这种理论应用到具体的教育问题上,科尔曼举出一个有关公立学校的资金投入的事例。60年代以前,学校教育所需资金通常都是由地方财税支付的。在这种情况下,教育机会平等的规范只限于地方校区。但是随着州教育投入的增加,法律诉讼相继出台以保障在同一州不同校区间实现教育投入上的平等。科尔曼有关权力不平等及其在同等规范形成过程中发生影响的公式也可以拿来检验具体的学校情况。由于家长、教师和校长在接受管辖的权威上存在不平等,故而在决定学校采取哪些行动增进教育机会平等时手中握有的权力也不同。不过如果此时有一种同一的规范到位的话,那么决议的集体性将会得到大大提高。

这就涉及到了规范形成的第三个条件,即社会的个人主义倾向。假定从外部强行实施一种教育机会平等的规范,群体中的成员将会失去其在中理应享有的优势地位,从而抑制了其拥护规范变革的动力。如果个人确信自己能够从教育机会平等的规范变革中得到好处当然会乐于认可这样的变革。可是一旦规范变革有可能造成某些人失去自身的地位,那么要求得到他/她的充分认可必须对其潜在的损失给予补偿。这种补偿不一定是金钱上的;比如可以是思想上的,使其体味到公平有利于整个群体的利益。

科尔曼主张尽管有些成员可能在认可机会平等规范的同时可能会蒙受一定的损失,但这种潜在的反作用力可以通过诉诸群体的利益得到消除。这种现象甚至在高度个人主义的、成员之间乐于交换彼此地位的社会体制中也可以实现。不过在这种体制中,如果大多数成员都可能因新规范而蒙受损失的话,那种规范肯定得不到认可。相反,在高度集体主义的社会中个人的权益被降到了次要地位。在这样的体制下,机会平等可能要屈从于集体的规范。



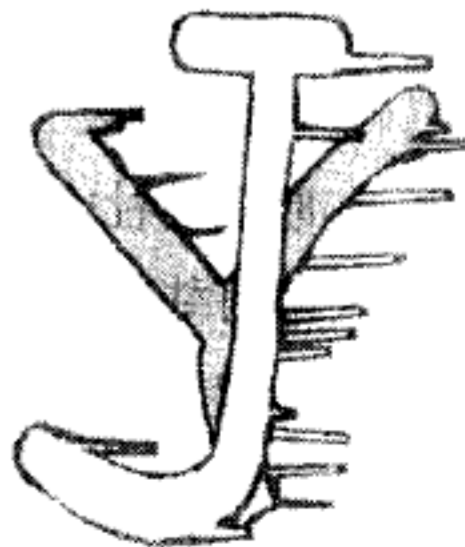
机会平等规范形成的以上三个条件预示了科尔曼后期研究的重点,即在创造新规范或修正现有规范时特别强调激励和补偿的重要性。权威问题同样非常重要,因为它说明了在个体不服从同一权威的情况下要建立规范是何等地艰难。例如,如果没有外在的权威决定学生的学业标准,学生就有可能与教师讨价还价,更改学分(有关这一点参阅 Coleman 等,1997)。这种集体责任与功能性社区的思想在科尔曼的下一次教育研究中得到了淋漓尽致的展现。

公立与私立学校:功能性社区

375

80年代,随着国家研究项目(中学教育与展望(HS&B))的启动,规范与学校社会系统问题更显得异常重要。1979年,国家教育统计中心(NCES)决定在全国各类中学十一、十二两个年级中实施一项新的纵向调查。此项调查在设计上与1972年的国家纵向研究(NLS-72)类似,旨在调查中学学生的学习生活经历、促进中学学生认知和社会发展的主要因素以及学生的经历、个人成绩和社会化程度如何影响其后续教育及职业选择(Coleman, Hoffer & Kilgore, 1982)。可供具体研究的题材非常广泛。科尔曼向NCES提交了十项可能的选题,NCES只批准了其中的五项。科尔曼让他的研究小组成员从中自行选择研究的课题,但最终无人选择公、私立学校教育这个课题,于是科尔曼就主动承担起了这项研究(与科尔曼的私人谈话)。科尔曼与他当时的两位助手托马斯霍弗与萨丽基尔果(Thomas Hoffer & Sally Kilgore)共同完成了两本书,详细分析了有关这一问题的的大量资料。这两本书为《中学教育成果:公立、天主教与私立学校情况比较》(Coleman 等,1982)和《公、私立中学:来自社区的影响》(Coleman & Hoffer, 1987)。

由基年十、十二年级的统计资料科尔曼等(1982)得出结论:私立学校中种族隔离的程度并不高于公立学校;在学生家庭背景大致相同的情况下,私立学校的学生成绩优于公立学校。由此又引发了一场争论,科尔曼的结论被重新审查(参阅“报告分析:公、私立学校教育”,《哈佛教育评论》,1981;《教育社会学》,1982;《教育社会学》,1985)。此



次的研究发现引发了学生选择私立学校就读的偏见问题，甚至有人扬言局面已经变得不可收拾。同时还有人对比公、私立学校学生成绩测试的规模效应提出了质疑。

当研究人员把 HS&B 的纵向样本，即把最初十年级的样本与两年后十二年级的样本合在一起进行考察时发现，天主教学校的教育状况比各种公、私立学校还要喜人。最为引人瞩目的是天主教学校在提高学生毕业率和大学升学率方面做得更成功。这次在分析中还特别运用了各种技术控制选择偏见，结果发现相同背景的学生在天主教学校就读成绩好于公立学校 (Coleman & Hoffer, 1987)。

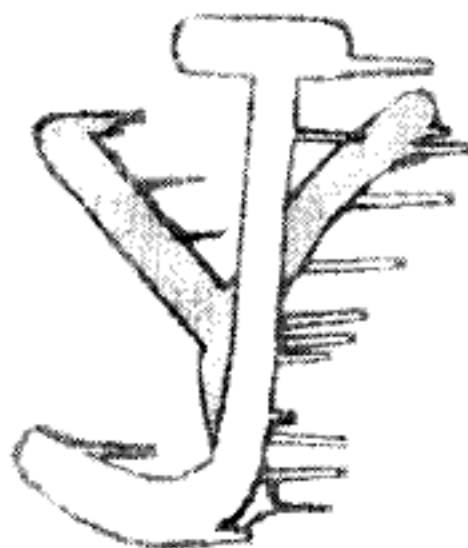
对科尔曼而言，HS&B 研究的重要性不在于发现了哪类学校比其他学校的教育效果更好，而是它发现了学校规范赖以形成的条件，正是这些规范才使学生能够取得优异成绩、学校教育获得成功。仔细考察天主教学校的状况，科尔曼发现了促进学生学业进步的一些新的因素——学生家长的支持。学校社区有一个强大的联系网络（天主教学校通常就是这样）就为学生提供了一种资源（他称之为“社会资本”），这对于学生提高学业并坚持到中学毕业非常重要。反思这一结果，科尔曼写道：

研究再次回到了《青少年社会》中的主要问题，即教育成果不只是由机构行为或知识传授服务就能够单独决定的，教育实在是

376

社会系统各部分协同运作的复杂结果，学校的正规教育活动只不过是其中的一部分。(Coleman, 1996b, p. 22)

有人说科尔曼有关功能性社区的推理有些似是而非，因为他所考察的学校成员并非居住在学校社区附近。我的观点是，换一种解释角度可能与科尔曼把学校作为社会系统的本意更为吻合。像在《青少年社会》(Coleman, 1961) 中一样，科尔曼把 HS&B 项目中的天主教学校也看作是封闭的社会系统。正是学校社会系统中这种家长、教师和学生紧密联系才促成了规范的诞生。学校的规范发端于一个共同的目的：为孩子提供高质量的教育；所以为了孩子的教育，家长更愿意彼



此联络、交流。科尔曼正是把这种围绕社会关系编制起来的人际关系作为规范得以传输、禁令得以执行的渠道。有关这一点在《社会理论基础》(Coleman, 1990c) 和科尔曼的其他文章(Coleman, 1987, 1988) 中有更为详尽的阐述。

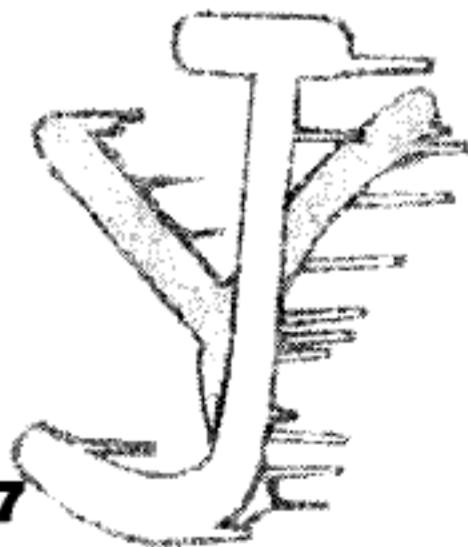
社会资本与支撑规范

科尔曼在分析 HS&B 项目(Jones 等, 1981) 中的资料时, 同时也在关注其他一些社会学与数学问题, 并在《社会理论基础》(Coleman, 1990) 一书中对这些问题做了更加全面的论述。这本书的完成花费了科尔曼十年的时间, 其中的许多问题作者在其整个社会学研究生涯中曾反复探讨。尽管科尔曼在其学术生涯中曾从几个角度探讨规范问题, 只是在这本书里作者才提出了有关社会规范形成的正规理论(参阅《社会理论基础》, Coleman, 1990, 第十、十一章)。理解社会规范的形成是理解科尔曼社会资本概念的基础。

规范的形成

根据科尔曼的观点, 社会学理论通常把社会规范看作是事先给定的, 而从不关心规范何以会产生及如何产生的问题。在《社会理论基础》(1990c) 中, 科尔曼为社会规范做出了明确的功能性界说。这一功能性界说把规范看成是“某一群体判别行为恰当或正确、不恰当或不正确的标准。规范是有目的的, 创立规范或维持规范认为规范得到遵守则自身受益, 规范被破坏则自身受害”(p. 242)。规范一经认可便宣告执行; 个体或因品行端正而得到奖赏或因品行不端(不正确)而遭到惩罚。受规范制约但并不认可规范的人在选择行为方式时也必须重视规范。在科尔曼对社会系统规范的明确界定中, 控制行为(无论正式还是非正式)的权利必然握于系统内部。

根据科尔曼的理论, “规范属于宏观水平的建构, 基于微观水平有目的的行为, 但只有在某种条件下在从微观到宏观的过渡中才能最终形成。规范一经形成, 便在某种条件下导致个体的行为”(Coleman,



1990c, p. 244)。在发展其规范理论的同时,科尔曼还讨论了特定的规范何人受益以及受益发生的条件。科尔曼规范理论与博弈论有密切的关联,但出于本章的目的,我只选择了那些与社会资本直接相关以及科尔曼直接应用于家庭、学校和社区研究的概念进行探讨。

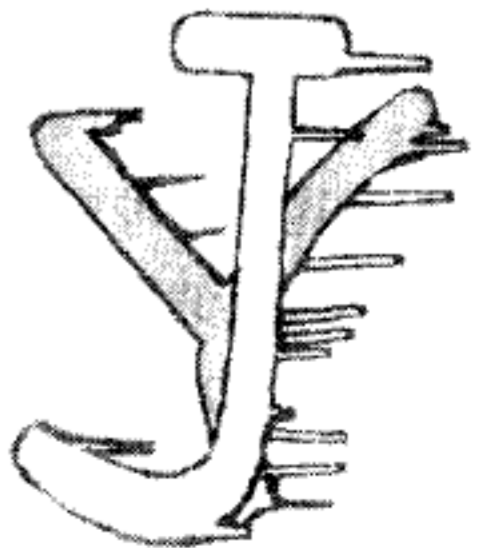
社会资本的形成

科尔曼称最早使用社会资本这一概念的人是露里(Loury, 1977),用以描述那种在家庭与社区中彼此联系愈紧密则愈增值的社会资源,个体使用这一资源的目的是为了自身受益。科尔曼把社会资本定义为促使行为发生的关系集合网络。这种关系集合由个体组成并呈社会关系网络状(参阅 Coleman, 1990c, p. 302)。这种社会资本的网状构想非常适合于科尔曼的要求——构建突出社会系统而非个人特性的理论。社会资本通过关系交流就能够激发期待、创建并实施规范,从而达到相互信任的目的。

社会资本就是有助于创建规范的关系集合,科尔曼的这一思想可以追溯到早期社会学家帕克和伯吉斯(Park & Burgess, 1921)与米德(Mead, 1934)的著作。帕克、伯吉斯与米德把社会机构理解为造成民俗与价值社会控制的利益共同体。这种共同体通过在话语和活动中形成的共识从而规划哪些行为是社会肯定的行为。詹诺维奇(Janowitz, 1975)认为,社会经验研究的任务就是探求某一社会群体借法律和道德准则以实现自身规范的社会控制形式和后果。

科尔曼的社会资本视角特别适合于描述社会系统各成员的行为,对于家庭、学校和社区等社会系统同样适用。与其他形式的资本比如人力和体力资本一样,社会资本成为实现某种社会目的所不可或缺的条件。系统中的关系愈是密切,指导行为的信息得以彼此传递的可能性就愈大。例如在小范围的封闭式社区,经常可以听到人们在谈论哪些人是当地最好的教师。获悉这一内情的家长往往把自己的子女送到这些教师所在的班上接受学习,据说这样就可以保证得到高质量的教育,从而为将来的学业有成奠定基础。

彼此交流信息只是社会资本的一个方面。社会资本最为关键的作

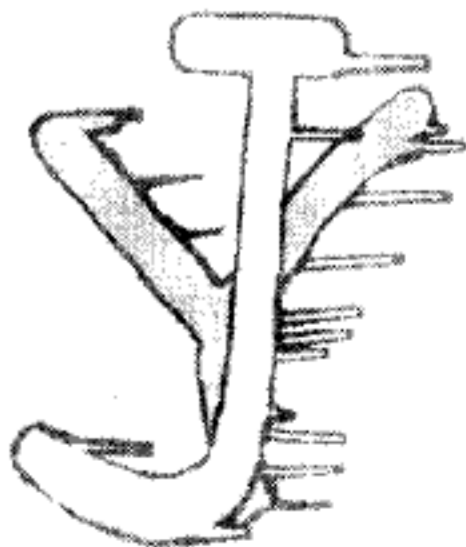


用在于它能够塑造和规范行为,使系统的生产力得到进一步提高。实现这一目的的手段就是履行彼此承担的义务、达到互信。根据科尔曼的理论,社会资本的价值就在于它提供了一种机制,在人群中创建一套自觉遵守的规范,从而实现社会控制。这种规范的基石就是清晰地了解彼此之间的义务与期待。义务需要付诸行动,期待是对他人可能行为的一种假设。然而人们在解析科尔曼社会资本的概念时经常忽略其有关义务与期待的论述。义务与期待实际上构成了一种前在的价值体系,为每个人所有并影响每个人的行为。社会资本作为社会控制的机制,其有效运转以个体义务与期待观的集体共享性为前提。

社会关系的有无决定并规划网络中成员间彼此的关联。世代休戚与共的群体其社会资本尤为巨大,因为系统内部的每一个体都与其他个体有某种关联。科尔曼因而做出了这样的假说,即这种世代关联为规范的有效维持和建立彼此间的互信提供了一种机制。正是这种互信才使得义务与期待得以形成,而且在未能履行应尽的义务与期待时给予制裁。在开放的体制下,互信能够实现与在相对封闭的体制下同样的制裁。

整个社会中的成员每个人都清楚彼此的义务与期待,这时就实现了信息的共享。义务行为自身为一种无形资源,但在需要的时候即可变为有形。例如在一个高度重视学业的学校社区,教师可能会经常联络家长以有效实施新的教育方案,比如制定更严厉的规定督促学生完成家庭作业。系统中的社会资本愈大,执行有关家庭作业最新规定的家长和学生就愈多。在本例中,教师假定家长和学生能够履行学校的新规定。对于家长来说,这就意味着他们可能需要花费更多的时间监督孩子完成作业,同时牺牲自己其他方面的兴趣。为遵守规定,学生可能不得不放弃一些看电视或与朋友交际的时间。就是说为了集体—学校的利益,家长和学生都必须放弃从事其他活动的时间。科尔曼认为,这样一种规范(同时得到地位、荣誉和其他奖赏的强化)即构成了一种巨大的社会资本(参阅 Coleman, 1988, pp. 104—105)。

再回头看一看科尔曼 1985 年的论文,我们可以较为详尽地阐述一下科尔曼有关实现机会平等规范的一些想法。在我们的例证中,学



生和家长为了集体的利益——即为接受高等教育做更充分的准备——均部分地放弃了自身的利益。学生和家长自然愿意把时间用在自己感兴趣的事情上，但现在家长多了一份职责，就是监督子女完成家庭作业。学生和家长都服从了学校的权威。但这中间还缺少彼此交流的一环。不过我们可以想象一下：如果学生不遵守有关家庭作业的规定，其遭受的惩罚可能是严厉的，比如降低学分或取消其他资格；学生意识到这些后果，所以尽管不大喜欢这些新规定但也不得不照办。

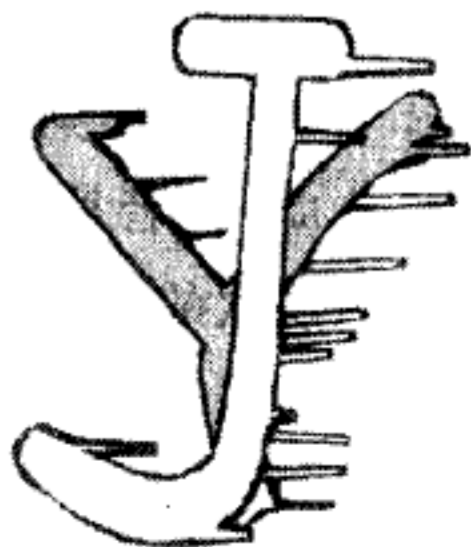
除了对社会资本广义原则进行探讨之外，科尔曼还对社会资本在家庭与社区范围内的理解做出了一些具体规定。对家庭而言，社会资本指家里成年人的数目及其给予子女关怀的质量。而对于社区，社会资本在于家长之间的社会关系以及家长与家长、家长与社区机构之间关系的封闭程度。社区社会资本很大程度上取决于社区组织的稳定性与实力。

科尔曼认为，即使社区邻里之间的关系出现恶化，社会资本仍能仰赖功能性社区取得以创造。这种社会机制可能基于邻里关系，也可能不然，但它同样可以在家长之间实现功能性联络。科尔曼以宗教社区附近的教区学校为例说明了功能性社区如何能够增加其成员之间的社会资本。他承认对于公立学校而言也可能有其他机制能够发挥同样的作用。科尔曼表示，他在 HS&B 项目的比较分析中发现，宗教学校的学生辍学率明显低于公、私立世俗学校，这充分说明了功能性社区创造社会资本为学校教育带来的巨大收益 (Coleman, 1991; Coleman & Hoffer, 1987)。

379

科尔曼主张在父母与子女之间建立更为紧密的联系（比如把学校建在家长的工作地附近）因为这样就可以加强教师与家庭之间的联系，在大多数家长都在街区以外的地点工作的情况下这种方法尤为适用。科尔曼认为，改善教育的方法之一是密切家长与子女所在学校的关系；这样，家长、教师和学生就能遵从共同的标准，即符合社会规范要求的标准。

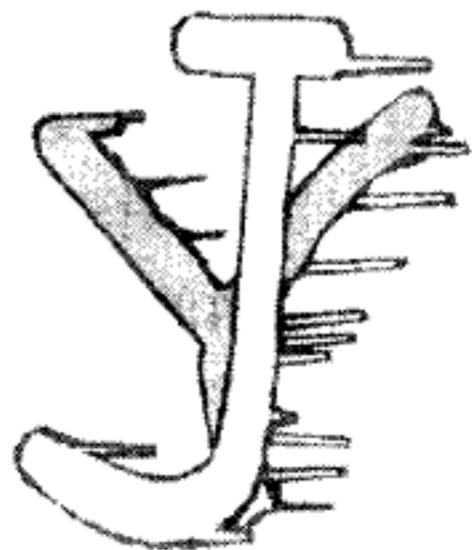
正是家庭与社区中社会资本的作用这一问题才推动了对 1988 年国家教育纵向研究项目的基年数据做进一步的分析。科尔曼再次使用



了全国性的统计数据，分析家长在子女教育中的参与情况，包括家庭、学校和社区，他企图弄清究竟哪些措施确实改进了教育。研究的结果发表在《家长、子女及学校教育》(Schneider & Coleman, 1993)一书中。与当时其他的家庭研究不同，这部书包含了大量的经验数据分析，重点放在家庭支持教育、积极为子女创造学习机会的过程上面。研究的目的在于确定家庭究竟使用了哪些规范和惩罚措施，它们究竟是促进了还是阻碍了学生接受学校教育。本书还考察了家庭利用除学校以外的哪些机构以实现子女的社会化并同时强化学业。

与其他研究不同的是，本书的重点在于家长在家庭里采取了哪些措施促进子女的学业，不管是与课程有关的还是课外的。比如有些家长会让其子女参加校外的音乐培训班。有关音乐的知识及学会演奏某种乐器对课内的学业可能有一种积极的外溢效应。家长在家庭范围之内对子女教育采取的行为可视作其对现有资源的一种反应。比如家长肯花时间与子女谈论学校的情况或执行有关看电视及家庭作业的规定，这些都构成家长从正面影响子女教育的手段。肯花时间进行交流可增进父母与子女之间的社会关系。

《家长、子女及学校教育》(Schneider & Coleman, 1993)中的分析发现，家庭在校外的活动要比家长参与校内活动诸如加入家长教师协会(PTA)及充当志愿者等对子女的学业更有好处。研究还发现，家长与学校的接触往往与孩子的劣迹有关；与此同时，较为积极的家长接触比如为子女寻求学业上的帮助则不常见。本研究项目启动之初，研究人员本来希望找到家庭与学校教育之间可能存在的较为密切的关系。但最后这个愿望还是落空了。那些在家里辅助子女教育的家庭、那些对子女寄予厚望且同时严格规范的做法往往更能促进子女在学校的学业。此时，家庭规范与学校学业规范实现了吻合。本研究未及考察的是究竟家庭活动是否会产生独立于学校学业规范之外的积极效应，或者是否家庭活动抵消了学校某些同学造成的负面影响。那种多层次的家庭规范与学校规范相互作用的比较研究可能更符合科尔曼有关学校社会系统的构想。无疑这样的研究将会增进我们对家庭、学校和社区关系的更为深入的理解。



提升成就的规范

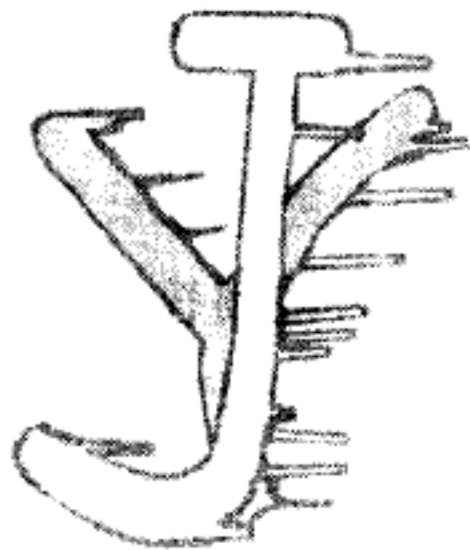
380

科尔曼对规范的兴趣一直在继续,1993年他获得富布莱特访问学者奖学金到欧洲大学研究院讲学,又回到了这一终身执著的教育问题上:促进学生社会化和学业进步的学校教育规范是如何形成的。科尔曼坚信,强化教师与学生之间的社会关系能够催生激发学生学习兴趣的规范。他认为当时中小学师生间的距离越来越远、教师对学生越来越漠不关心,甚至有的教师为了有效维持课堂纪律牺牲了职业准则。在课堂上教师与学生不务正业;相反,双方都在为个人的私利讨价还价。科尔曼(1997)提示说,学生希望不费力气而能够得到高分,而教师呢?本来应该动脑筋想办法维持课堂纪律,但他们没有;相反,只要学生在课堂上听话,他们就可以少留作业、降低学业标准使学生照样得到高分。

由于科尔曼发现了这一问题,课堂教学正在从个人私利型向高标准师生协力型转化。其实在这里我们又回到了先前谈到的机会均等规范问题;我们看到,对科尔曼而言,这一点是可以实现的,条件是取消教师的学术评审资格并对师生共同努力取得成果给予鼓励。

今天许多教师都面临的一个问题是:如何确定对学生自始至终的、前后一致的学业要求和标准。那种州、地、校各行其是的做法事实上把教师都搞糊涂了,弄不清怎样的标准才算合理。这种自相矛盾、含糊不清的标准只能导致教师在课堂上的随心所欲、各行其是。而从外部规定学业标准就可以改变这种状况,为教师改善课堂教学创造条件。

从根本上说,科尔曼希望把教师与学生置于同一权威的约束之下,建立统一的师生课业标准而不为地方利益所左右。设置一个外部的权威机构使对地方的监督变得更为容易,所以能够确保实施。虽然标准外定,但科尔曼(1997)还是主张为教师的课堂教学留有自由发挥的余地。这样,虽然地方学校在教学上有相对的自主权,但哪些课程内容必须传授、学生应该而且能够掌握哪些知识都是外部标准决定的。标准与考察由外部机构执行,教师在课堂教学中的权限发生了变化,



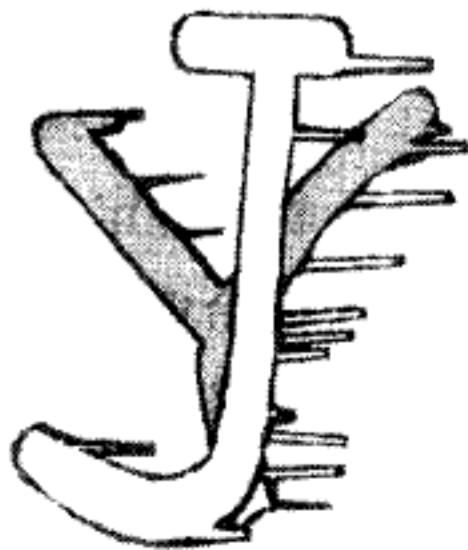
增加了确保学生学业的职责。这样，教师实际上起到了学习辅导员的作用。教师在课堂教学中角色的转变进而就能促成学业的规范。

科尔曼认识到教师不可能单独承当课堂教学规范的全部责任，因为它部分取决于学生在课堂上的行为和态度以及来自学生家长的影响。但同时他也承认在许多社区存在的组织混乱、家长对子女教育的错误认识确实使他们很难强化教学目标。所以强化教学目标的主要责任在于课堂教学中的教师和学生。为确保教学目标的实现，科尔曼提倡实施鼓励和酬劳政策。科尔曼(1997)设计的鼓励计划就是基于一种学生成绩的附加值模式。教师的成功不与学生绝对学习成绩挂钩，而主要考虑个体学生及班级全体学生在整个学年取得了哪些进步。评价教师不仅要看班上有多少学生成绩优异，还要参考个体学生一年来进步的幅度。那些使有缺陷的学生和最不好管理的学生取得明显进步的教师应该得到额外的酬劳。此外，应该给那些进步幅度最大的学生在教育市场上更大的选择自由，就是说允许他们选择最好的学校、最好的项目、最好的教师。科尔曼称这种改革为教育产出驱动模式。这种模式认为大多数学生的学业进步取决于课堂教学，提高教育的产出关键在于制定精进学业的规范。

381

科尔曼在他的最后一部著作《改进美国的教育》(Coleman等, 1997)中对这一理论作了详尽的阐述。与其他著作不同,科尔曼事实上为这种产品驱动模式制定了详细的实施计划。为此,科尔曼与他的研究同事使用了国家教育纵向研究 1988—1992(NELS: 88—92)的基年及后续研究数据,以确定其认可的规范原则是否真的导致了学业的改善。尽管研究明显受到了 NELS: 88—92 项目中各种变量的限制,研究人员最终还是确定了学生学业进步的必要条件,那就是对学业的重视和鼓励机制必须成为学校组织文化的中心内容。凡是注重精进学业的学校其学生的学业成绩均比不注重学业的学校要高。越是学生家境贫寒或家长教育水平较低的学校这种成绩效应就越显著。研究还发现,限制教师更改课程内容的权力并同时给予教师在教学技巧创新上的充分自由对提高学生的学业成绩很有好处。

至于外部标准,凭当时的资料还不能断定美国有哪一个州采用了



这样的外部标准。不过,学术智能测验(SAT)倒成了外部控制的替代品,虽然仅凭这种考试的结果决定学业成绩的做法也带有很大的风险性。比如大学二年级学生SAT的数学成绩要比大三学生高出10%,因为前者有计划地为考试做了准备而后者没有。家庭和学校都很了解SAT考试情况,学生的成绩往往较高;而缺乏上述了解单凭学校组织复习则很少对考分有帮助。因此对后者而言,学校的信息及复习准备方式明显地影响了其考试成绩的发挥。

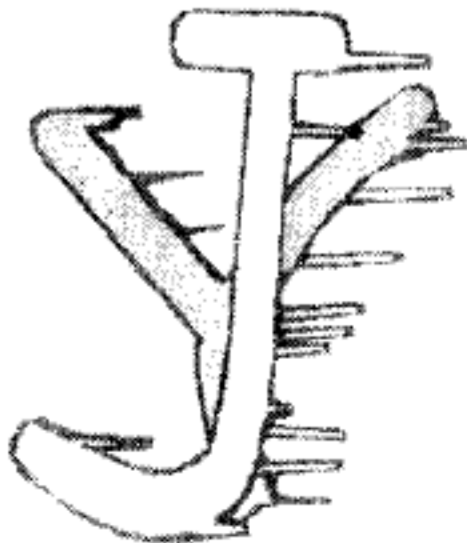
科尔曼改进美国教育的计划包含了当时许多教育改革家的倡议。他从未想象他的教改建议会被许多学校全盘采纳而担心如果只是部分采纳他的方案可能最终会带来一些意想不到的失利。不过使美国的教改都最终决定性地蒙上科尔曼色彩的原因是其旗帜鲜明地注重规范以及强调师生之间的社会关系在促进规范形成过程中的重要作用。这种规范明确了教师与学生彼此的角色和彼此间的义务。而且规范的维持需要鼓励与奖赏。

新 探 索

382

在“最后一章的草稿笔记——詹姆斯·S·科尔曼著,齐斯拉瓦·科尔曼(Zdzislawa Coleman)评注”(Z. A. Coleman, 1996)一文中,齐斯拉瓦说吉姆直到去世的前几天还在伏案工作。1995年春,科尔曼正在为他的数学社会学研讨会撰写课程提纲,同时改写并调整他为克拉克(Clark, 1996)提交的最后一章文稿。3月21日,科尔曼与齐斯拉瓦就这一章的内容进行了讨论。齐斯拉瓦写道:“他坐在扶手椅上,像往常一样把手稿放在膝间。他感到非常得意,并说‘现在我知道该写些什么了。’周四上午我陪他去了医院;周六,1995年3月25日中午12:15,吉姆去世了。”(Z. A. Coleman, 1996, p. 359)

科尔曼从未留下过任何研究和学术备忘录。他在学术上的兴趣非常广泛,其学术探讨的深度和广度确实令人吃惊。1995年冬,科尔曼正忙于一项新的有关中学教育的研究课题。他决定重新拾起《青少年社会》(Coleman, 1961)中的话题:“这次一定要把它做好。”科尔曼一直对



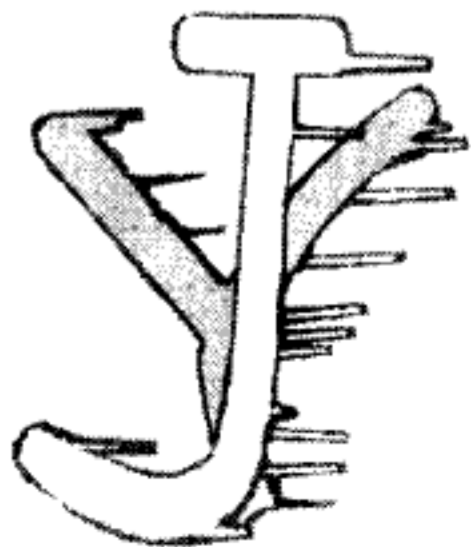
他上学时所在的中学里的一种现象感到迷惑不解，就是中学一年级几乎所有的男孩子都那样热衷于踢橄榄球，虽然他们当中明显有人并不适于这项运动。他经常问自己：为什么那么多男孩子明明知道自己肯定会输掉的却还要拼命地去争夺呢？（科尔曼对才能问题一直非常关注，尤其是考虑到他在橄榄球运动方面还颇具天才。）难道橄榄球运动员的社会地位就那么珍贵以至于他们抱着一种侥幸入选这项受人重视的运动的心理而不惜身体受到伤害、精神受到打击吗？

这项研究的题目是“学校发生了些什么：学生的视角”（Coleman, 1994b）。科尔曼试图说明学生的个人兴趣及其才能如何决定了学校里不同活动的价值和随之而来的学生地位或权力的不同。科尔曼模拟了中学的六个学生并估价了其努力求得令人尊敬的社会地位（比如教师、教练、家长享有的那种受人尊敬的社会地位）的心理对其造成的影响。他运用一系列的数学公式，计算出不同学生的能力、禀赋、对受人尊敬的活动的投入等带来的影响。

正如所预料的那样，学生把时间投入某种活动是因为在这种活动中获得成功就能得到尊贵者的奖赏，而他们想要的就是这份尊贵。然而学生的成绩往往因其潜能的不同而有不同的表现。学生对某一活动的投入可以根据其想得到的尊贵程度予以调整。科尔曼在此项目上的合作者名叫王华寅（Huayin Wang），是社会学系数学社会学专业的一名研究生。科尔曼的想法是运用数学模型通过考察学生对尊贵者的兴趣及其希望得到后者奖励进而确定学校的真实状况。对另外一些学生来说，问题在于他们可能在别的方面有天才，但尊贵者却不欣赏，所以同样导致自我贬低。在这种情况下，校长可通过修正鼓励机制以使更多的学生能够得到鼓励。科尔曼举例说，在体育活动盛行的中学，校长可以为那些不擅长体育的学生创设其他一些活动。另外还可以通过提高学生在体育方面的能力，以赢得尊贵者的奖赏。

科尔曼在这篇未发表的论文最后，举出了以下的事例：

……在我上中学的学校，有一位朋友一年级时在橄榄球方面有了一些进步，尽管当时他还在乙级队；到了二年级虽然又有些

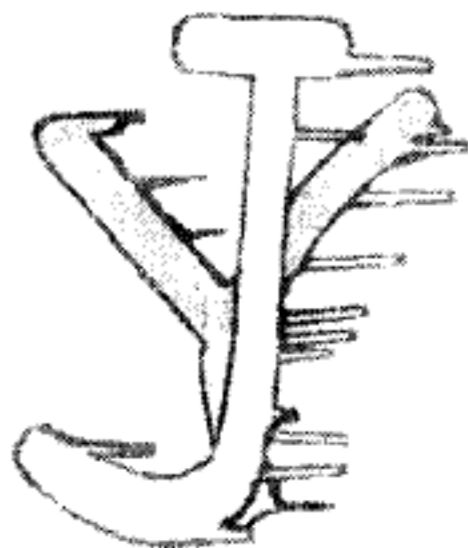


进步但还停留在乙级队。后来他加倍地努力,终于在高中时升入甲级队并得到了橄榄球运动证书。橄榄球方面的成功有望给他带来奖励,而提高技能会使这种希望变得越来越接近实现;经过顽强努力他终于获得了成功、得到了奖赏。有许多人与他的处境相同:但或是因为没有进步或是缺乏潜在的奖赏(包括那个 Yji 标记),他们仅试了一下便退却了。(1994b, p. 17)

社会系统与规范的思索

尽管对社会系统的研究,包括其功能、系统内部规范的形成等占据了科尔曼社会研究的中心地位,但这却远非他整个学术生涯中的唯一兴趣。他对理性选择、交换理论、鼓励机制等的研究对于社会系统而言同样重要。本文的重点在作为社会系统的学校、学校教育规范的形成以及科尔曼撰写的其他相关论文。虽然作者的意图是全面论述,却难免挂一漏万。比如考虑到读者的兴趣,有关课题中的数学公式即被漏掉了。如对规范的数学模式及结果感兴趣,可参阅《社会理论基础》(Coleman, 1990c)。前面提到科尔曼的最后一篇论文(Coleman, 1994b)未及发表,如有兴趣可随时索取。

对科尔曼的批评经常指责其学校教育规范仅限学业这一观点。当然科尔曼对学生学业成绩尤有兴致,但我认为我们不能因此而指责科尔曼视野狭窄或对教育的其他方面缺乏敏感。相反,科尔曼所作的是把大多数人都认为首要职责为精进学业的组织视为自身的研究对象。科尔曼把学校看作社会系统,就像律师事务所及其他组织同为社会系统一样。学校的目标是帮助学生取得学业成绩,就像律师事务所的职责是解决纷争、汽车生产厂家的职责是制造汽车一样。科尔曼之所以把学校如何精进学业作为自己的主要研究对象,这是因为其他方面诸如学习、课堂教学法等虽与学校教育密切相关,但比较而言却只占次要位置。举一个极端的例子,这就好像律师事务所要为顾客提供心理治疗服务而不是解决纷争一样。并不是说某些顾客不需要心理咨询或心理咨询无益于顾客解决纷争,但前来律师事务所的顾客并没有



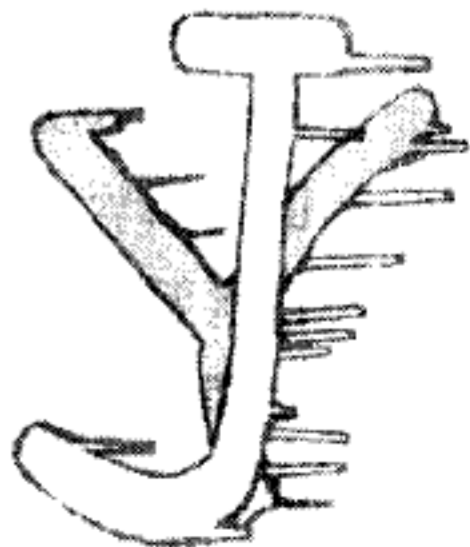
指望接受心理咨询的服务,或者说花钱费力进行心理治疗。

科尔曼当然认识到学校还有其他职责,比如青少年社会化。对此,科尔曼主要认为它是家庭的功能,尽管家庭当时正变得日渐离散以至于青少年社会化的功能不得不由其他机构承担。科尔曼关心的是教师如何能够发挥更大的作用,把适当的价值观传达给学生以使他们能够学有所成、将来找到一个稳定的高薪的工作。在《改进美国教育》(Coleman 等,1997)一书中教师的职责被置于中心的地位,而且科尔曼主张最好同一教师和学生多呆上几年,在早期教育中尤应如此。

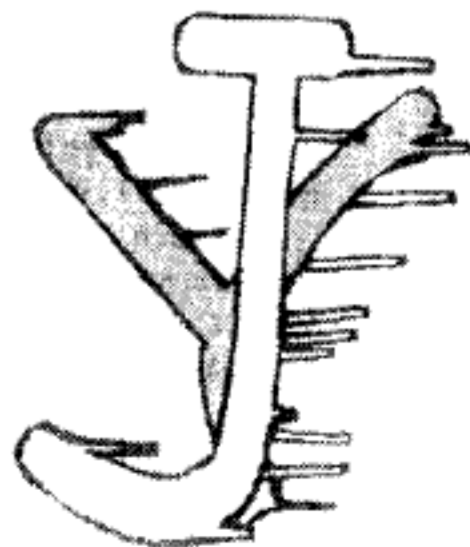
科尔曼非常担心家庭在子女的社会化过程中不能发挥应有的作用。他提出的办法是使用鼓励和酬劳把家长的注意力拉回到子女的教育上去,他还试图使家长、教师和学生都来关注教育质量。积极的社会规范,包括使用惩罚的手段,可能会加强家长、子女和教师之间的联系。让所有人都明晰共有的规范并通过家庭、课堂、社区予以强化能使学生、家长和教工都能够体会到教育机构的目的。要实现这一点,科尔曼强调指出,必须让所有人都认识到为什么我们的家庭、子女和学校没有一个能够精进学业的规范。

在科尔曼的最后一部教育文献中,我们找到了一种希望系统了解学生的思想,学生的兴趣为何重要,这种兴趣又如何可以改变的尝试。在《青少年社会》(Coleman, 1961)中,学生们热衷于体育运动、如何受人欢迎以及如何做个好学生。有人会认为今天学生的兴趣早已不是科尔曼在《青少年社会》、70年代的研究小组报告中所描述的或者科尔曼曾经考察过的80年代上公、私立学校的学生的这种兴趣了。果然这样的话,我们就要面对科尔曼在其最后一篇论文中所提到的那几个问题:今天美国青少年对学校里的哪些方面感兴趣?来自什么人的影响对其最重要?这种状况对他们的生活有什么样的利害关系?

科尔曼的研究方法、其对教育政策的强烈关注及其顽固的教育规范学说经常遭到人们的批评。故此本文试图把科尔曼有关社会系统和规范的研究置于一个更为宏观的背景当中,发凡其学术轨迹:他如何认识到价值、规范和鼓励的社会意义、它们在社会系统中尤其是在学校背景下如何运转。批评家们经常忽视的一点,就是科尔曼有关学校

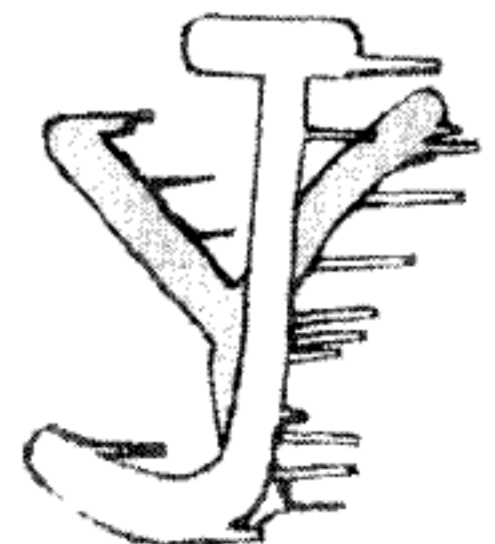


教育的大量经验研究与其有关社会系统及规范的理论的、数学的研究密不可分。尽管科尔曼的有关政策发现及主张由于历史的原因可能存在局限性，但他研究的理论基础至今仍占据着教育社会学理论的中心地位。

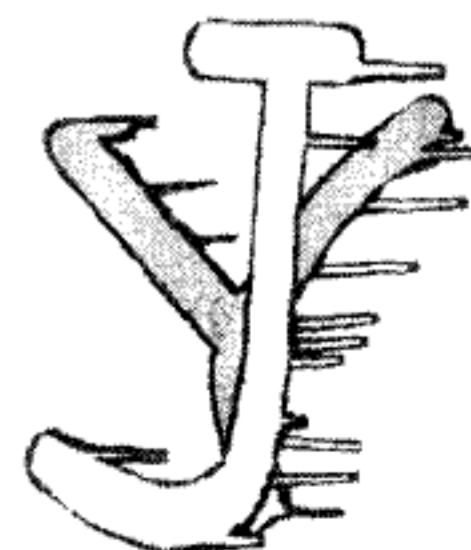


参考文献

- Bowles, S., & Levin, H. (1968). The determinants of scholastic achievement—An appraisal of some recent evidence. *Journal of Human Resources*, 2(1).
- Cain, G., & Watts, H. (1970). Problems in making inferences from the Coleman Report. *American Sociological Review*, 35, 228–242.
- Clark, J. (Ed., 1996). *James S. Coleman*. London: Falmer Press.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Coleman, J. S. (1971). Collective decisions. In H. Turk & R. L. Simpson (Eds.), *Institutions and social exchange: The sociologies of Talcott Parsons and George C. Homans*. New York: Bobbs-Merrill.
- Coleman, J. S. (Ed., 1973). *Youth: Transition to adulthood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coleman, J. S. (1985a). *Autobiographical sketch, I–II*. Unpublished manuscript. Second draft. Partly published as “Columbia in the 1950’s,” in B. M. Berger (Ed.), *Authors of their own lives*. Berkeley, CA: University of California Press, 1990.
- Coleman, J. S. (1985b). Norms of equal opportunity: When and why do they arise? *Angewandte Sozialforschung* (Vienna), 13(1), 55–60. Reprinted in J. S. Coleman, (1990b), *Equality and achievement in education* (pp. 8–16).
- Coleman, J. S. (1987). Microfoundations and macrosocial behavior. In J. C. Alexander, B. Giesen, R. Munch, & N. S. Smelser (Eds.), *The micro-macro link*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S. (1990a). Columbia in the 1950’s. In B. M. Berger (Ed.), *Authors of their own lives*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Coleman, J. S. (1990b). *Equality and achievement in education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Coleman, J. S. (1990c). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1990d). Interview: James S. Coleman. In R. Swedberg (Ed.), *Economics and sociology* (pp. 57–62). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Coleman, J. S. (1991). Changes in the family and implications for the common school. *The University of Chicago Legal Forum*, 153–170.
- Coleman, J. S. (1994a). A vision for sociology. *Society*, 32(1), 29–34.
- Coleman, J. S. (1994b). What goes on in school: A student’s perspective. Unpublished manuscript, The University of Chicago.
- Coleman, J. S. (1996a). A vision for sociology. In J. Clark (Ed.), *James S. Coleman* (pp. 343–349). London: Falmer Press.
- Coleman, J. S. (1996b). Reflections on schools and adolescents. In J. Clark (Ed.), *James S. Coleman* (pp. 17–22). London: Falmer Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, P. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S., Kelly, S., & Moore, J. (1975). *Trends in school segregation, 1968–73*. Washington, DC: The Urban Institute. Reprinted in J. S. Coleman (1990b), *Equality and achievement in education* (pp. 169–197).
- Coleman, J. S., Schneider, B., Plank, S., Schiller, K. S., Shouse, R., Wang, H., & Lee, S. A. (1997). *Redesigning American education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Coleman, Z. A. (1996). Commentary on “Transcripts of drafts for a concluding chapter by James S. Coleman.” Appendix 2 in J. Clark (Ed.), *James S. Coleman* (pp. 357–359). London: Falmer Press.
- Farley, R. (Ed., 1995). *State of the union: America in the 1990s*. Vol. I. New York: Russell Sage Foundation.
- Farley, R. (1996). *The new American reality: Who we are, how we got here, where we are going*. New York: Russell Sage Foundation.
- Heckman, J. J., & Neal, D. (1996). Coleman’s contributions to education: Theory, research styles, and empirical research. In J. Clark (Ed.), *James S. Coleman* (pp. 81–102). London: Falmer Press.
- Janowitz, M. (1975). Sociological theory and social control. *American Journal of Sociology*, 81, 82–108.
- Jones, C., Clarke, M., Mooney, G., McWilliams, H., Crawford, I., Stephenson, B., & Tournangeau (1983). *High school and beyond senior cohort, Data file user’s manual*. Chicago: National Opinion Research Center.
- Kandel, D. B. (1996). Coleman’s contributions to understanding youth and adolescence. In J. Clark (Ed.), *James S. Coleman* (pp. 33–45). London: Falmer Press.
- Kosters, M. H. (1991). *Workers and their wages: Changing patterns in the United States*. Washington, DC: AEI



- Press.
- Lipset, S. M., Trow, M., & Coleman, J. S. (1956). *Union democracy*. New York: The Free Press.
- Loury, G. (1977). A dynamic theory of racial income differences. In P.A. Wallace & A. LeMund (Eds.), *Women, minorities, and employment discrimination*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1996). Teaching James Coleman. Appendix 1 in J. Clark (Ed.), *James S. Coleman* (pp. 351-356). London: Falmer Press.
- Mosteller, F., & Moynihan, D. P. (Eds., 1972). *On the equality of educational opportunity: papers deriving from the Harvard University faculty seminar on the Coleman Report*. New York: Random House.
- Park, R. E., & Burgess, E. W. (1921). Social control and schools of thought; Control of the collective mind; Social control defined; Classification of the materials. In *Introduction to the science of sociology* (pp. 27-42, 783-799). Chicago: University of Chicago Press.
- Report Analysis: Public and Private Schools. (1981). *Harvard Educational Review*, 51, 481-545.
- Ricobson, J., Henderson, L., Burkeheimer, G., Place, C., & Levinsohn, J. (1981). *National longitudinal study: Base Year (1972) through fourth follow-up (1979)*. Chapel Hill, NC: Center for Educational Research and Evaluation, Research Triangle Institute.
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the worker: an account of a research program conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schneider, B., & Coleman, J. S. (1993). *Parents, their children, and schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Schneider, B., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenager, motivated but directionless*. New Haven: Yale University Press.
- (April-July, 1982). Special two-volume series on the debate surrounding Public and Private Schools (1981). *Sociology of Education*, 55.
- (April, 1985). Third special issue devoted to public and private school debate. *Sociology of Education*, 58.
- U.S. Congress. (1964). Section 402 of the Civil Rights Act.



第 17 章

公、私立学校中的价值、控制与产出

卡罗琳·H·珀赛尔

从 20 世纪 70 年代起,在教育改革中出现了一股新潮流,认为公、私立学校教育在效果和效益上是存在差别的,而导致这种产出上的区别的主要因素是学校内部人们的价值观及教育控制手段,至于其他因校而异的特征(诸如选择私立学校就读的学生及其家庭背景、课程、专业分流、学校规模等)等不应构成私立学校教育更为成功的决定因素。这一观念常常支持增加教育私有化、扩大择校自由等的要求,通常还包括使用公共资金搞私立教育的观念。 **387**

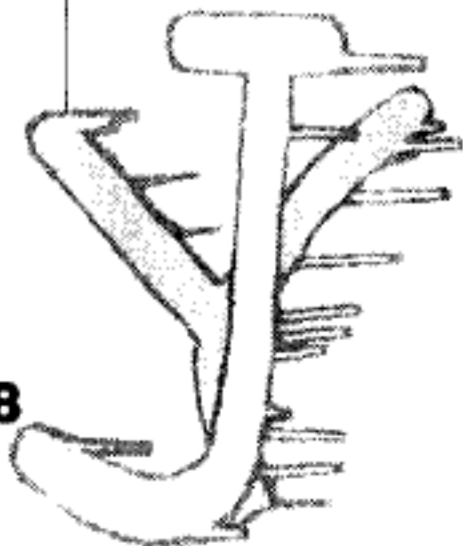
要理解这一理论,我们需要考虑以下几个问题:

1. 公、私立教育部门各有什么特点? 两个部门各有哪些类别的学校?
2. 两个部门在教育产出上究竟存在什么差别?
3. 学校在教育价值观与教育控制上如何不同?
4. 是部门还是其他什么因素造成了它们价值观与管理上的不同?
5. 造成公、私立学校在运作和产出上出现区别的究竟是哪些因素?

公、私立教育部门的区别

公立学校是由政府或其他公共机构经营的,而私立学校不是政府或公共机构经营的(Anderson, 1994, p. 4826)。私立学校可能有、也可能没有政府的资助。在欧洲国家和澳大利亚,私立学校通常仅限于非

388



盈利形式(但也不尽然),并且得到政府的补贴。而在美国,盈利学校与教育项目在公、私立部门都出现了扩张(参阅 Ascher, Fruchter & Berne, 1996),同时扩张的还有非盈利宗教学校与非宗教私立学校。

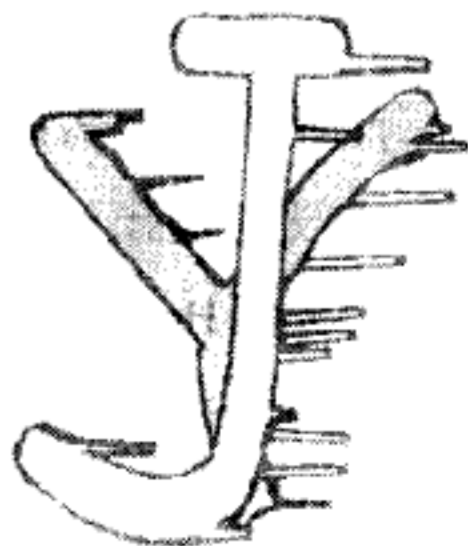
公立学校散布在各个州的城市、郊区、农村,但无论是在学校规模、学生组成、教师资质、课程设置上都存在诸多不同。尽管大多数公立学校都具有非盈利性质,却有人主张建立盈利性质的教育项目或者干脆由盈利性公司直接经营,比如爱迪生工程以及惠普尔传播与教育方案有限公司和巴尔的摩市立公学 1992 年签约合办的第一频道节目。私立学校包括天主教非盈利性的、其他宗教非盈利性的、非教派非盈利性的、非盈利精英性质的(既有宗教的又有非宗教的)以及其他非盈利教育机构比如专有学校。显然无论是公立部门还是私立部门其所属学校之间都存在众多细微的差别。

从全世界范围来看,有占总数 12% 的小学生在私立学校就读。在中学阶段,第三世界国家有 28% 的学生上私立学校,相比之下发达国家的比例为 14% (Anderson, 1994, p. 4824)。在美国,私立学校的学生就读比例稍有回落,从 1987 年的 12% 降到 1997 年的 11% (美国教育部, 1997, pp. 5—6)。美国有大约 26 093 所私立中、小学,1997 年的在校生总数为 580 万(美国教育部,表 2 和表 59)。同年公立学校就读的学生总数为 4 640 万。

且不说公、私立教育部门有以上的诸多不同,近年来又有学者指出,公、私立教育部门在教育产出上也存在着系统性的差异。

公、私立学校在产出上的差异

近几十年有几位学者的研究结果显示,私立学校的教育产出成果要优于公立学校。其有关产出的指标包括学业成绩、保持率、大学升学率和反种族隔离政策的实施。当然这种相应产出指标的选择本身就带有强烈的价值观色彩。难道一个人在多项选择测验中的成绩就能够准确反映他/她的认知能力和发展水平吗? 采用这种测验的形式预测就业、收入及生活中的其他因果关系有许多局限性(Haertel, James &



Levin, 1987, p. 3)。

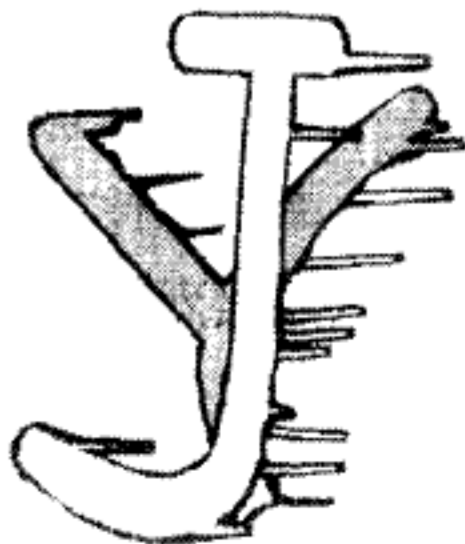
学生学业成绩

私立学校学生的学业成绩经常要高于公立学校。例如,科尔曼和霍弗(Coleman & Hoffer, 1987)发现天主教学校学生在语言和数学方面的进步比公立学校要快,而在自然科学和公民课程方面则不相上下(p. 92)。但也有人反对科尔曼和霍弗的结论,分歧主要在于如何解释相关差别的意义及其形成原因。比如,中学二年级到四年级的学业收获究竟应该表示为标准偏差的分值(小到几可忽略)还是应该表示为年度增长的分值(这样看来要大得多[Haertel等,1987,p. 5])。威尔姆斯(Willms, 1987)指出,与其他四种类型的教育干预(不同年龄阶段学生之间的辅导、协作学习、阅读与学习技巧训练和强化)作比较,天主教学校的学年效能实在是微乎其微(p. 129)。还有人指出,虽然公、私立学校学生可比成绩上确实存在一些差别,但若“考虑到不同部门、不同学校之间的诸多差异,这种差别实在算不了什么”(Haertel等,p. 2)。

亚历山大和帕拉斯(Alexander & Pallas, 1987)认为科尔曼和霍弗使用的测试方法不一定能够准确反映学校的教学效果。大多数研究人员都承认造成学业差别的最大因素在于课程设置(学术的或总体的)以及学生选修的数学课程数量。是不是课程设置结构(即学术课程中的比例分配)就代表学校的特征呢?还是仅仅反映学生与家长在选择就学学校时的指标呢?学者们对此争论不休。如果后者成立的话,那么课程设置结构就仅能代表选择上的一种倾向性而非学校教育效能。

即使是科尔曼和霍弗本人,在承认天主教学校教育效能的同时也曾指出,公立学校若提出同样的要求也会取得同样的成绩(Hoffer, Greeley & Coleman, 1987, p. 87)。这一结论暗示了一点:造成学生学业成绩优劣的主要因素是部门组织的做法而非部门本身。“公立学校没有提出这样的要求,而学生学业成绩平均值上的差别直接来源于此”(Hoffer等,1987,p. 87)。我们需要弄清的是为何公立学校没能提出与私立学校同样有效的学习要求呢?是某些公立学校内部的市场因素压抑了校方的学术要求吗?要回答这些问题,我们必须考察部门、价值

389



观与管理、组织行为及其教育产出等之间发生的相互作用。此类考察研究的发现将是目前弥漫于美国教育政策之上的种种论争提供许多有益的启示。在具体考虑这些问题之前很有必要看一看公、私立学校在其他几项产出上的比较结果。

保持率

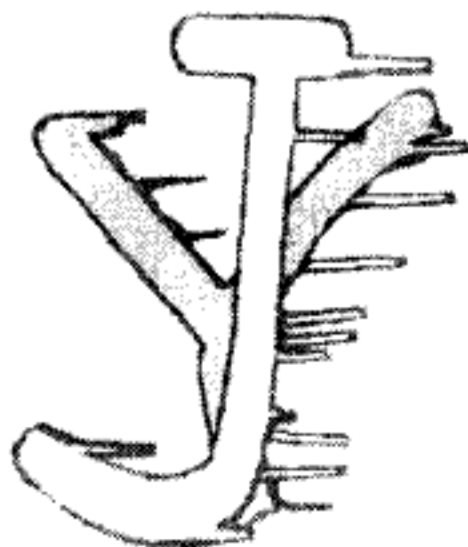
科尔曼和霍弗同时还发现,公立学校及非天主教私立学校学生的辍学率要高于天主教学校(Coleman & Hoffer, 1987, p. 116)。中学二年级春季与四年级春季学生辍学的比例分别为:公立中学, 14%; 非天主教私立学校, 12%; 天主教学校, 3%; 而学习成绩特别优秀的私立中学其辍学率几乎为零(Coleman & Hoffer, p. 99)。即使把学习成绩较差、违反纪律、不能按时上学的学生也计算进去,天主教学校的辍学率还是低于公立学校和非天主教私立学校(Coleman & Hoffer, p. 105)。比较而言,辍学率上的差别要大于学生学业成绩上的差别。

大学升学率

私立中学毕业生(无论是天主教学校还是非天主教私立学校)升入四年制大学的比率远高于公立学校毕业生,而前者升入二至四年制大学的比率略高于后者(Coleman & Hoffer, 1987, p. 175; Persell, Cookson & Catsambis, 1992, pp. 12—18)。私立中学,尤其是精英私立中学的毕业生被私立和名牌大学录取的比率同样明显高于公立中学(Persell 等, 1992)。

珀赛尔等(Persell, 1992)把中学教育与展望(HSB)项目中所包括的所有公立中学与精英寄宿学校的四年级学生进行了比较。研究考察了公立学校学生在如下几方面的情况,包括家庭年收入在38 000美元以上(1983年属于最高档次收入)、父母都希望子女上大学、都被学术性中学录取、学业成绩高于样本平均值的一个标准差。综合所有这些因素,精英寄宿中学毕业生升入名牌大学的预测几率在61%,而HSB样本学校却只有39%。研究人员认为,把学校教育与家庭背景完全分隔开来是不可能的,真实的情况是学校和家庭共同造就了教育上的世

390



代优势。

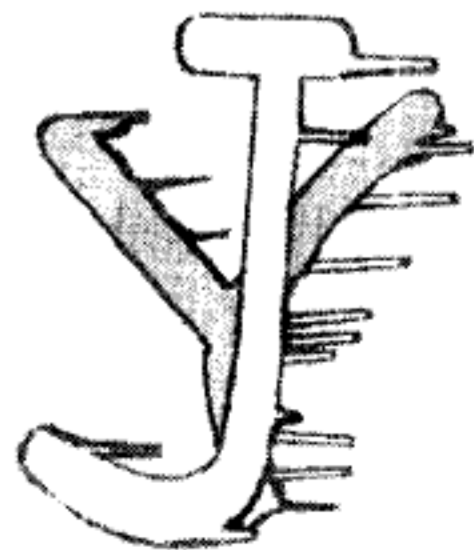
种族隔离状况

研究人员考察的教育产出还包括学校里的种族隔离状况,因为传统以来人们一直认为私立教育的一个副作用就是加剧校园里的种族隔离。科尔曼、霍弗和基尔戈尔(Kilgore, 1982)认为“私立教育对美国学校种族隔离的总体状况并无影响”(Taeuber & James, 1982 引证)。尽管在私立学校就读的少数民族学生大大少于公立学校,那些享受私立教育的少数民族学生基本上没有感觉到种族隔离的存在(Crain, 1988, p. 270)。陶伯尔和詹姆斯(Taeuber & James)认为科尔曼、霍弗和基尔戈尔的推理有四点主要错误,因而“造成其分析变得毫无意义、结论甚是离奇”(p. 133)。陶伯尔和詹姆斯指出,“其[科尔曼等:译者注]分析唯一不错的地方在于肯定了这样一个事实,即在全国范围内私立教育倾向于把白人学生与众多有色人种的学生享受的公立教育分隔开来”(p. 133)。

克莱恩(Crain, 1988)同样反对科尔曼、霍弗和基尔戈尔(1982)过于乐观的结论,他认为私立教育确实加剧了种族隔离,但同时私立学校也可能想出一些办法消除这种隔离。克莱恩对克利夫兰和芝加哥市两地天主教学校的资料予以分析,发现两市的小学都存在严重的种族隔离现象;虽然天主教学校比公立学校略好一些,但后者是在实行传统的就近入学体制的情况下(Crain, 1988, p. 271)。克莱恩由此得出结论:“以下的说法可能显得有些复杂但却可能是正确的结论,虽然现有的资料还稍嫌不足,即私立教育在某种情况下会加剧校内的种族隔离,而在其他情况下则有可能促进校内或社区内的民族融合”(Crain, 1988, p. 292)。

影响什么人上什么类型的学校的主要因素是教育的费用和资金的来源。凯特洛尔(Catterall, 1988)

把两个部门各自的家庭收入、种族平衡等进行了比较,发现接受私立教育的现象有随家庭收入水平而增高的趋势,白人子弟



入私学要比黑人子弟或西班牙裔子弟高得多且呈现某种比例。这就意味着公众资助(私立教育)可能给那些无缘充分享受私立教育的群体带来极大的好处。(James & Levin, 1988, p. 11)

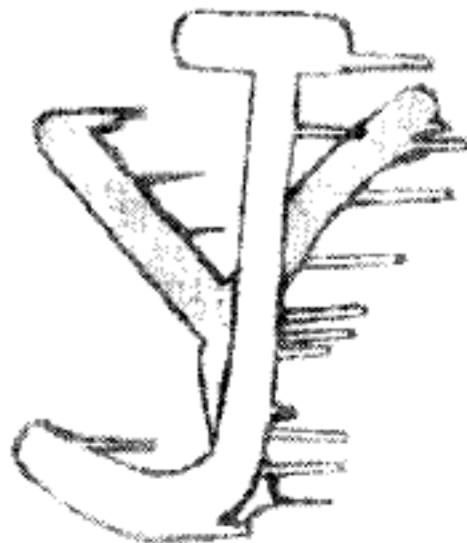
在明尼苏达州,对私立教育的公共资助相对薄弱。达苓-哈蒙德和柯尔比(Darling-Hammond & Kirby, 1988)对此进行了研究并发现“种族、收入及人们对[因资助教育而享受的:译者注]减税的了解程度很少影响人们的择校决定,对家长做出择校决定影响最大的因素在于态度、品位和交通方便”(p. 14)。

经济效益

研究人员提出的公、私立学校的另一个差别是费用。据校方统计,1979—1980年度公立学校每生人均教育支出为2 016美元;天主教学校,1 353美元;非天主教私立学校,2 777美元;名牌私立中学,4 648美元(Coleman & Hoffer, 1987, p. 35)。公立及天主教学校的教育费用支出大致围绕这一平均值没有太大的出入,而非天主教私立学校在费用支出上的差别则很大。非天主教私立学校大约60%学生的费用支出要低于平均值,其余者的支出则大大高出了平均值。因此可以看出,私立的非天主教教育部门的学生在费用支出上的差别大于公立和天主教教育部门。80年代,名牌私立中学的教育费用是天主教学校的三倍多,而那种精英寄宿学校的费用几乎达到了天主教学校的九倍(Persell等,1992,p. 8)。当然对于今天的人们来说似乎没有理由相信这算得了什么区别。天主教学校之所以节省费用是因为它的班容量较大、行政人员较少而且教师的工资通常较低。

总之,尽管人们对公、私立学校在教育产出上是否存在差别还多有分歧,但最大的分歧在于对部门细微差别的意义及其造成原因的解析上。丘伯和牟(Chobb & Moe, 1990)别出心裁地提出,教育产品上的差异归因于部门间在价值观与管理手段上的不同。基于比德维尔、弗兰克和奎洛兹(Bidwell, Frank & Quiroz, 1997)的理论,我认为是包括学校规模、客户能量以及收入来源在内的组织条件影响了价值观与管

391



理、教育活动和产出。虽然部门与三者有一定的关联,但正是这些变量而非部门本身才决定了教育行为和成果。在考察部门、价值观与管理及教育产出之间的关系之前,首先要弄清价值观与管理的内涵究竟是什么。

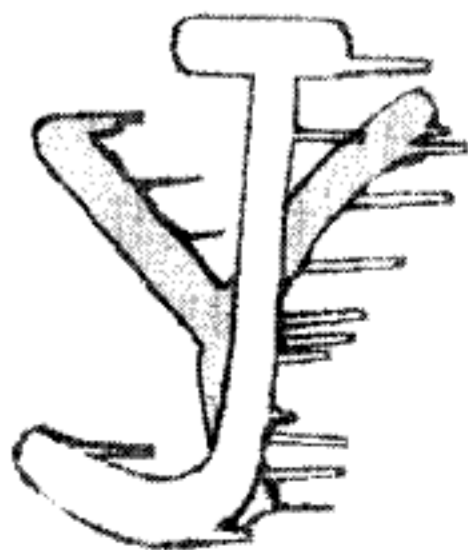
教育中的价值观与控制

价值观就是一种牢固树立的思想,它规定什么东西合乎需要、什么东西不合乎需要。在教育过程中,价值观包括教育目的或目标的陈述以及服务于这些目标的适当的思路。价值观与教育产出密切相关,包括影响学生、启迪思维(死记硬背还是富于创造性?)、规范价值(是否信仰民主、积极参与、锐意创新?)、培养能力(如解决问题、发明创造、探究发现、怀疑审问)、提高人际交流技巧(能与各种各样的人有效地合作)及其塑造性格。

至少有三个方面的影响或管理值得特别关注。第一是价值和目标的表达;第二是要有一整套合理的权威体系组织活动以实现一致的价值和目标。这包括教师的退休、留任和晋升;教师的教育信条和实践;课程;专业分化的结构和实施;课本选择;班容量;纪律;家庭作业及课业量和类型;教学上的指导和监督;各种活动的时间分配比如学术科目、音乐、艺术、体育、休假、职业训练项目。第三为辩论、持异议等而制定的合理合法的程序和规范。

管理可以通过两种权力方式得以实现,即退出与发言。这一点赫奇曼(Hirschman, 1970)说得很清楚。参与者可以离开某一组织或不加入;另一种选择就是向权威机构发表自己的主张,试图改变或重塑其所厌恶的那一部分。一方面,许多人享有退出的选择权(虽然并不完全平等);可另一方面,与政治组织相比,以市场规则运转的机构中参与者选择使用发言权的方法却不甚明晰。其结果就是在后者中使用发言权的机会比前者少。退出和发言各有其成本与效益。退出的成本包括它的零“总数”的本性;选择只有两种:或是置身其中,或是置身其外。这就意味着你可能要等上相当长的一段时间,且在其间蒙受某种损

392



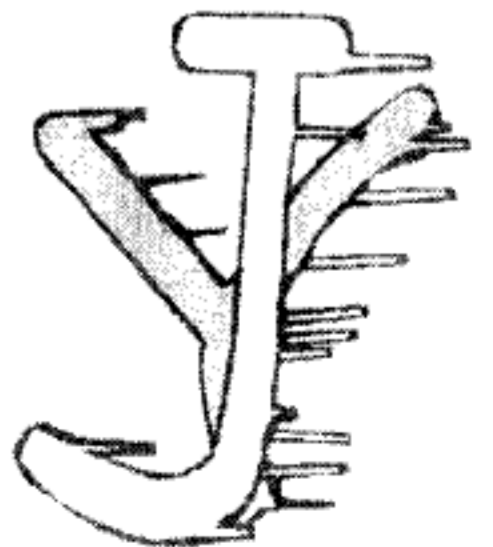
失。对机构而言,退出的成本包括机构匆忙草率地终结。在无力自动调整的情况下就意味着失败。如果是公司生产某种产品且这种产品很容易从其他厂家买到,对消费者来说问题并不严重。但是如果孩子上学的学校在学期的中间突然关闭且无其他现成的学校可去,那么孩子的家庭能做些什么呢?退出选择的最大成本在于其一旦成立“将造成发言机会的萎缩”(Hirschman, p. 43)。即人们不再试图影响或改善教育行为,径直选择退出公共体系。发言的成本包括公开不同意见和冲突、时间的消耗以及多重目标的竞争。

赫奇曼(1970)的结论是:尽管退出和发言为反应和回馈提供了多种有益的形式,使二者维持一最佳平衡实难做到。因此,赫奇曼主张:

主要依赖其中一种反应形式的机构有必要不时引用另外一种方式。其他机构则不可避免地轮回交替使用这两种方式。最后,认识到任何形式的最佳平衡都自然会走向不稳定这一点也许对机构的重新设计提供一些帮助,只有同时使用退出与发言才能维持机构的健康运转。(p. 126)

由此不难看出,赫奇曼认为,退出与发言同样有助于增强机构的生命力。

两种反应形式的理论至少与部分经济学家的观点不谋而合,即认为在许多情况下,纯市场并非是最佳形式。当经济效益成为追求的主要目标时,相对纯净的市场规则不失为良策。超级市场(即使在那里也需有健康与安全标准,当然贴商标也必须做到有法可依)可能就是这样一种典型。在货物与服务交换的许多领域,除了经济目标以外还有明确的社会目标。例如,卫生保健和文化教育往往同时考虑社会目标和经济效益。一旦医药卫生部门以纯市场规则运转、唯利是图,那么盈利公司将全力避开疫病患者,只愿意为那些基本没有什么病的患者提供服务。而且也不会有人投资公共卫生事业比如提供免疫,因为后者不能带来明显的经济效益。可见卫生保健除了最大限度地赚钱以外,还有其他目标。经济学家理查德·利普赛和凯尔文·兰开斯特



(Richard Lipsey & Kelvin Lancaster, 1956)认识到这一点,并称之为“次佳通识理论”。他们认为:

某一特定市场显著背离市场规则而不能实现“最佳”市场效益,此时进行局部的或整体的市场调整将导致经济效益上极不确定的结果,甚至是不正当的结果。(Kuttner, 1997, p. 19 引证)

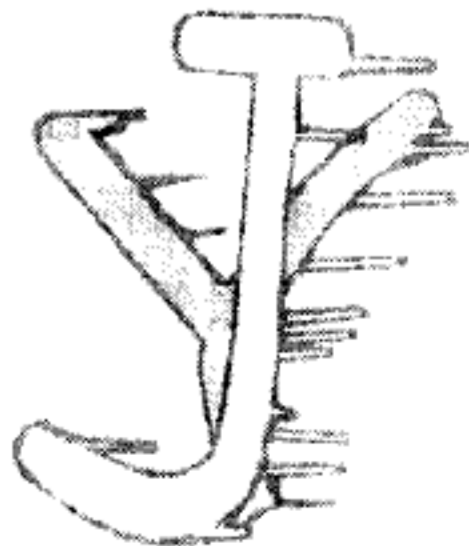
卡特纳(Kuttner, 1997)还说

次佳原理意味着在某一特定市场的价格与供给程式中存在着多种“扭曲”,消除其中的一种试图使之符合市场规则并不一定带来整体效益上的改善。次佳的市场有典型的次佳责任形式,包括职业操守、政府监督、规章和贴补,且市场已经适应了这一套。例如,如果卫生保健市场在供需关系上已经远离自由市场规则的话,剔除其中的一条规则试图使之接近市场体制,这种做法只能是表面文章而实际上却加剧了投机和低效。(p. 14)

根据卡特纳的观点,对许多经济领域而言“次佳”市场的结局也许是最好的。例如,在卫生保健系统,试图建立纯粹自由竞争的市场可能“导致再次佳的结局”(p. 19)。当然这里的次佳是从经济学家的价值观定夺的。从社会的价值观和目标来看或许会有比从经济角度更可取的管理体系。基于本文论题的角度值得关注的一点是,市场规则是如何为其他机构的组织安排定下了基调。这是一个征兆,说明市场逻辑渗入到我们整个有关政策和问题的讨论中,其中包括教育。显然教育与卫生保健一样,也要同时考虑社会目标和效益目标。在教育私有化、市场化过程中,这种社会价值观和目标很容易被忽略。这种疏忽的一个潜在恶果是合法教育权威的腐蚀。戈尔斯通(Goldstone, 1998)也曾指出,如果监狱也要以盈利的方式经营,它将给我们带来同样的威胁。

价值与管理体制在教育体制和各级各类学校两个层面都可以运转。各种活动均需得到合理合法的权威机构授权。在以上两个层面,价

393

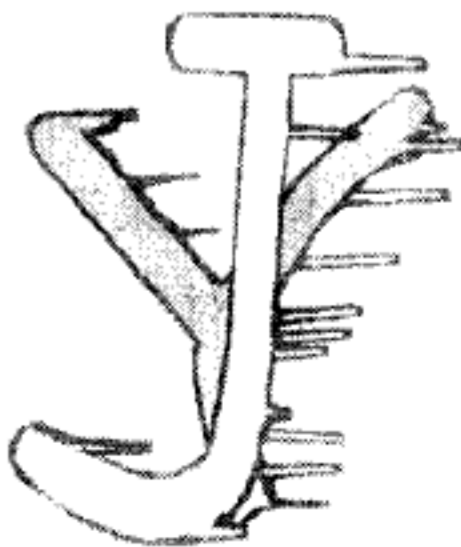


值与管理呈现不同的配置且在教育过程中积极发挥作用,包括:家庭价值观、市场规则、政治权威、行政规范、职业操守和思想。*不同的配置有不同的价值表述、不同的管理手段、不同的权威授权。对于每一种配置都有必要考察其主要的价值观及理念、管理手段、操作中的缺陷以及内部是否还存在进退两难的窘境或自相矛盾的情况。家庭面临的第一个选择/决定就是是否加入有组织的教育体系。从法律上讲,美国的家庭无权选择子女不接受教育。这一公共政策反映了人们的一种共识,即教育不只造福社会,而且有益个人。

家庭价值观与控制

20世纪60年代以来的家庭教育意在摆脱教育中的政治和市场管理,重申家庭在教育与子女社会化过程中的主要作用。同时它代表了对职业权威(至少在某种程度上是这样)和行政权威(在国家法律允许的框架内)的否定。针对家庭教育的国家法律有三种形式。第一,家庭必须有足够的条件承担教育的职责。第二,家庭必须能够提供“与其他形式的教育相当的”的教育。第三,对家庭教育的具体要求(Richardson & Zirkel, 1991)。在家庭教育的审批、课程的符合、参加正式机构组织的学业考试以及教师资质审评等方面各州的规定往往大不相同。*家庭教育可以节省州政府或地方的支出。有些家庭选择家庭教育是因为他们不满意公立学校教育中的价值缺失、学业低下和纪律松弛;有些家庭教育者希望为其子女多传授一些宗教价值观;还有些家长认为学校教育束缚孩子的智力、个性和创造精神(参阅 Gladin, 1987; Gustafson, 1988; Wartes, 1988)。因为选择家庭教育者大部分为白种人(Lines, 1991),所以有批评家说他们这样做的目的是避免种族融合。据估计,1988年接受家庭教育的儿童数目在15万到30万之间(Lines, 1991)。支持家长为其子女实施家庭教育的机构包括国家家庭教育协会、提供函授教育的组织、某些公、私立学校(提供某些课程的

394



* 威斯(Weiss, 1990)提出五种类型的管理,本文作者据此加上了家庭价值观与管理。

** 例如密西根和衣阿华州要求开办家庭教育者必须要有教师执照。但赖因斯(Lines, 1991)发现,其他地方很少有这种规定。

教育)以及地方和州教育机关。

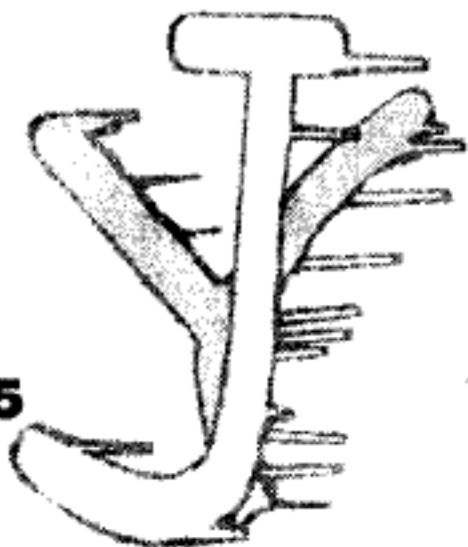
尽管可能有来自政府的某些指导或框架诸如课程指南、学业测验等,整个教育过程的管理者无非是抱有相同观点的少许几个人(通常是孩子的亲戚),绝没有政府官员和/或市场的压力干涉日常的教育活动。因此管理权主要把握在父母和/或其他家庭成员手里。管理的同时,他们(而不是政府机关)也必须承担相应的责任,因为后者绝少过问。即使在正规的学校里,教育过程也是这样按部就班地进行,很少有人监视。在家庭教育中,这种外来的监督就更少。结果、责任连同管理,都成为家庭自身的事情。

把家庭与教育管理连在一起也有一定的缺陷。如果孩子不听家长的话,这种反叛无疑会影响到教育。不过他们没有除此以外的权威可以诉诸。如果学校和家庭不在一处,学生感觉受到学校或校方官员的不公正待遇至少还可以跑到父母面前去告状(当然家长对此的态度大不相同)。同样,在某些情况下学生受到父母的虐待也可以把学校当靠山。

家庭教育还有其他一些缺陷,主要是教育的客观条件所限。例如,有人认为教育不只是认知能力的提高,它还包括许多社会方面的功能,比如通过教育学会平等交换、与除了家庭以外的各种权威打交道、尊重别人的不同意见、与他人和睦相处以及共同协作。以上这种社会性的学习在家庭教育中要少见得多。因此,许多家长有意识地增加孩子的经历,让他们参加运动队、童子军、宗教或其他一些群体性活动。

在某种程度上,家庭教育把教育的社会功能降到最低而只是强调提高个体的修养。家庭教育实际上就等于面对公共机构表现出不满而选择了退出权。同样地,这种退出的选择也把家长置身于公共教育问题的讨论之外,家长也很少支持公共教育。私立中小学也面临同样的窘境。另外一个棘手的问题是:家长实施家庭教育是否政府要发工资?如果那样的话会不会增加政府对家庭教育的控制而降低家长的权威?对于私立中小学而言,过多地接受公共资助也会产生同样的问题。

家庭教育产生了几个人类学问题。产生这种现象的原因是不是地区公、私立教育资源的匮乏?是否父母受过高等教育就容易为其子女



选择家庭教育？没有受过高等教育的家长是否也可以选择家庭教育？政府是否会允许？目前至少有 17 个州对家庭教育的资质有明确的规定(Richardson & Zirkel, 1991)。

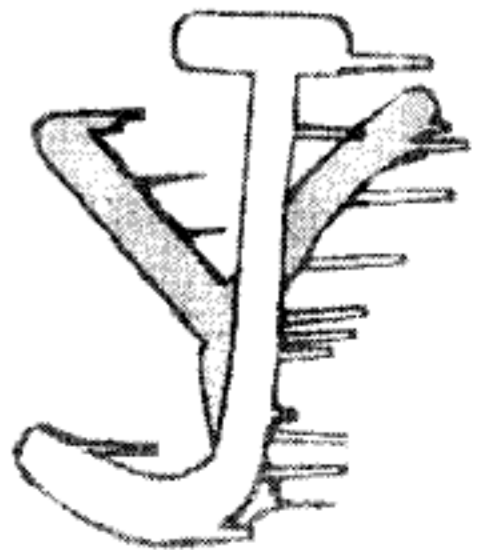
市场规则与控制

依据市场原则组织教育据说可以增加效益和提高效率、降低成本、提高竞争力且给家长以更多的选择自由。市场理论声称学校办学不成功自然就被淘汰，开放市场下的学校能够更好地满足客户的需求。在基于市场的机构中，管理权把握在拥有经济资源和自主选择权的人们手里，其中包括家长和未来的家长、学生和前学生、教师和前教师。如果政府提供部分资助，那么州、地方议员在控制资金发放的同时就部分地掌握了教育的控制权。

在市场体制中，社会行为的格局是由许多独立的当事人相互作用决定的，这些独立的当事人各自寻求自身的利益并在这一过程中决定资源流向哪所学校或学校里的哪些教师。这种互动并非刻意地影响行为(Weiss, 1990, p. 110)。因此，市场代表了松散结构体系的一个极端的事例(Weick, 1976)。由于市场组织中发言的机会相对政治组织较少，发言的机制也往往不甚明晰，故而责任最终是在参与者的这种进进出出中实现的。这样一种选择的前提是必须有足够的知识和能力判断各种教育机会的优劣，认识到开放的市场人人都有选择的机会，而且市场上的交易是经常的和随意的。

依据市场原则运行的学校教育对那种一掷千金、热情赞助的客户也许过于殷勤(作为例证，可参看 Walzer, 1983, pp. 211—332, 乔治·奥维尔[George Orwell]对 Crossgates 的描述)。他们还特别重视可计量的成果比如考试成绩或大学入学资格审查，而不太重视无形结果比如高级心理过程、宽容、民主参与及公民价值观。这种学校把时间和精力花费在不可计量的目标上，比如课外活动，尽管后者与学校教育有直接联系并能促进公民价值观的形成(Persell & Wenglinsky, 1999)。

一旦市场价值观占据优势，那么教育就更多地被看作是个人的消费品而非公共产品。事实上现代教育已经兼具二者的特性(参阅 Levin,



1987)。富人比穷人在市场上占有更大的优势,而且威斯(Weiss, 1990)指出,市场倾向于扩大而不是缩小在资源分配上原有的不平等(p. 115)。过度依赖市场规则还会破坏教学秩序。例如,有人曾提出高等教育市场化导致了学校和院系疯狂地争夺生源,从而造成学分的迅速上涨。在盈利性高等专有学校,差不多每个人的成绩门门都是“A”而不管学业究竟怎样(Persell & Wenglinsky, 1993)。

市场价值观的假想前提是:所有参与者都具备理性的行为。根据这一假定,竞争能够保持组织的响应度和效率。不过市场对扭曲效率标准的人际关系网络非常敏感(Granovetter 提出, Weiss, 1990, p. 113 引证),意思是说理性假定的前提并不总是成立。在分散的市场体系中大量的自由买卖行为频繁进行,有时确实可能促成质优价廉的服务(Weiss, 1990, p. 126)。但在另外一些时候,买方很难做出明智的选择,而且确定商品或服务的质量也不是那么容易(Weiss, p. 114)。教育不像牛奶,人们可以常买且质量一饮便知。

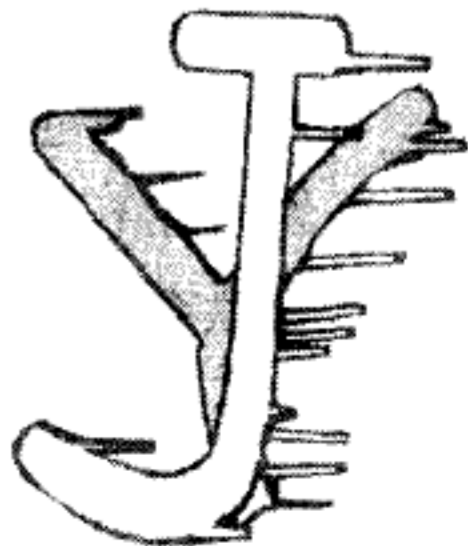
市场管理也有不少自相矛盾的地方。例如,市场管理的倡导者要求政府资助私立学校,结果导致学校对客户需求的降低。因此正如詹姆斯和勒温(James & Levin, 1988, p. 7)所说的那样,在美国提议政府大力资助私立教育只能招致政府对私立教育更多的管辖。同样地,尽管宽容的价值观认可多种选择的支持,但过多截然不同的选择却无助于在学校教育中培养宽容意识(Anderson, 1994, pp. 4829)。

政治权威与控制

因为儿童代表着社会的未来,所以政府历来就关注教育。政府努力为所有的儿童提供平等的受教育的机会而不问家庭背景,目的是要帮助社会中各不同群体学会使用同一种语言、文化、历史,从而强化对整个民族社会的认同。同时,政府还应注重培养社会不同人群之间的彼此宽容并灌输公民意识。杜威曾说,民主社会仰赖学校教育,使人们以民主的方式改造社会成为可能(参阅 Levin, 1990, p. 251)。学校帮助青年人学会民主参与和自治的基本原则和方法。

基于政治原则的体制为人们的表达自由提供了机制。这些机制可

396



能非常复杂、极端官僚化、甚至看来诡计多端,但它们确实确实存在而且基于平等的前提:每个人只有一张选票。在被选举的当政者中存在着激烈的竞争,他们为了实现个人的利益而提出无数种不同的目标(至少在美国是这样)相比之下日常监督的机制可能显得很微弱。选择退出的机制在政治价值观和管理居于统治地位的体制下不是很明显。如果各州的法律都规定儿童必须接受教育(美国几乎每一个州都有这样的规定,至少在9—10岁必须接受一定的教育)而家庭在这一教育体制中没有自己认为合适的选择,那么退出的机会就只有私立学校或家庭教育。随着公立学校可供选择的教育方案的增多,选择退出的机会也渐渐多了起来。

在政治体制中责任是通过选举得以实现的。选举采取广泛参与的形式(校董事会选举却很少是这样),选举名额在所有人口中平均分配。通常人们都认为定期对社区说明责任是很有必要的(Chubb & Moe, 1990; Tyack, 1974),尽管实施的过程确实有些繁琐(Cohen, 1982)。一线的政治管理是通过当选的地方委员会运行的,但其他当选官员(联邦、州、地方)及其指派的官员(比如联邦或州教育机构)也凭借选举获得了一定的管理权,关于这一点威斯曾有论述(1990, p. 105)。

政治管理有几点缺陷。首先管理方在学校教育之外,掌管管理大权者不直接教育学生。同时学校还有可能为其制定的自相矛盾的多重教育目标背黑锅。要学校的教工遵从当选官员的指示,这本身就可能有问题。政客与教师的动机不同,教师通常都是严格按照职业准则行事的(后文有详述)。而法律上的推理或对簿公堂却与此大不相同,所以仅凭其言会产生教育方向上的问题。

一旦政权落入极端分子手中就会为政治管理带来极大的风险,例如有些人可能要推行基督教正统派或特创论的信仰,而其他人则可能要推进工会或出版商的利益。有些选举人(比如有组织的群体和/或中产阶级成员)比其他选举人更有影响(Weiss, 1990, p. 108)。通常学校选举的投票率均较低,候选人为无党派人士,所以其政治立场对选民而言不甚明确(Weiss, p. 109)。结果造成只有特殊利益者才乐于参与

397



这种选举。由于学校选举投票率低,其政治代表性也就大打折扣,所以其合法性与负责性都相对较低。威斯(p. 109)指出,政治管理隐含着政治庇护或赞助的潜在因素,因而影响在用人、提拔、委派等方面的决定,破坏了学校在聘人时奉行的任人唯贤的标准。假定任人唯贤标准追求的是效率,那么政治庇护带来的风险就是教育上的低效及不合理配置。

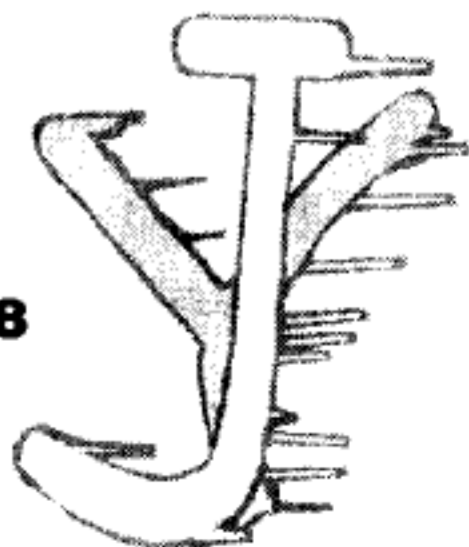
政治管理还有几点自相矛盾的地方。多重管辖、多个权威的结果就造成了教育内部管理上的条块分割、你争我夺,对于教育目标以及优先发展战略莫衷一是。因此矛盾之一是如何在协调多重教育目标的同时维持效率和效益;矛盾之二,在保障学校管理者享有部分人事任免权的同时尽量避免庇护制的泛滥。

行政价值与控制

行政规范的管理很简单:组织要正常运转就必须有一定的可预测性和内部协调、对其遵奉的价值观能够做出说明以及审慎有效地使用有限的资源。行政管理的实现需要通过合理的法律或官僚渠道、雇员的管理及内部资源的分配。威斯(1990, pp. 97—102)认为,管理分三个层次:个体管理者、组织安排(比如资源分配预算、鼓励措施、规则以及程序)和跨组织网络(包括处理与其他组织间的关系、资源提供组织或隶属于某个机构部门,后者提供支持并同时赋予合法性,不过要求前者遵从某些部门规范)。

在行政体系中,责任的实现方式包括检查教育工作是否切实遵循了职业的规程,有时要详细规定投入与产出,有时还要规范教学方法(参阅 Rowan, 1990, pp. 359—368)。不过学校教育中的许多重要活动很不容易被观察到,而且长期以来行政管理就与教师职业操守不甚协调。如威斯(1990, p. 103)所说,强调了教学的可预测性和秩序就会减少教师在教学中的灵活性,而后者的工作只有靠灵活机动才能做好。

塔尔伯特(Talbert 1988, p. 184)认为,一旦墨守成规变成组织合理合法的行为,学校社区的发展将在很大程度上被限制。宗教的私立学校常常基于传统的权威,而非宗教私立学校则围绕某种专业目标进



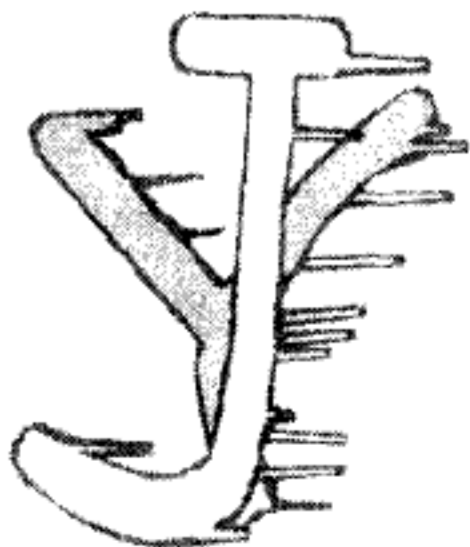
行组织(Talbert, p. 173)。塔尔伯特(p. 184)还认为,目标与管理形式的相对一致会推动项目的实施以及社会系统的整合。而在行政规范占据主导的情况下,这种整合则很难实现。

行政垄断教育,学术自然萎缩。麦克尼尔(McNeil, 1986)指出,“学校的组织工作以管理与控制为中心进行时,教师和学生对学校教育自然轻而视之”(Weiss, 1990, p. 103 引证)。在麦克尼尔考察的四所中学里,威斯(1990)评述说,“管理者不重视规范和社会秩序,结果出现了规范意识淡薄、学校纪律涣散,学生既没有学到知识也不会思考”(p. 103)。行政规范只能是实现目的的一种手段,而决不能把行政规范本身作为目的。过度依赖行政规范会损害机构的合理运行。

专业价值与控制

教师工作没有一定之规,因为学生是千变万化的。因此,要做好教师工作就需要运用职业的判断能力,而这种判断能力来自专业的教育学习和实践经验。专业教师总是试图摆脱各种政治的、市场的、甚至行政的约束,他们喜欢依靠自己的判断力工作并考虑到客户的长远利益。威斯(1990)说,“与其他职业工作者一样,教师喜欢彼此交流经验但却不愿干涉或评价别人的工作”(p. 94)。在教育工作的一些关键方面,教师还是希望有职业操守可循的,例如日常课堂教学、学生评价、维持秩序;但他们绝不情愿接受来自非职业的监督或控制(Weiss, p. 94)。比如说,对于如何教授阅读、写作和算术来说,教师自然要比州议员或市场顾问更懂行。教师是一个庞大的跨州府、地区和学校的职业群体,正是这样一个群体才保证了教学思想、模式不断地推陈出新(Weiss, p. 95)。教师一旦获得了终身职位,其相对于各种形式的管理表现出的独立性就越大。

职业操守与管理假定这样一个前提,即责任的实现要通过行业协会与规则、职业培训与证书制度、专业鉴定以及同行专家对非职业行为的质疑。不过有证据显示,同行之间往往不愿意对彼此的做法说三道四(Freidson, 1987),这一点是职业操守必须解决的难题。第二个问题是,教育如何在保有职业独立性的同时防止因个人私利而对这种独



立性的滥用。还有一个问题,就是如何实现职业判断力与客户需求、成本因素及行政管理的综合平衡。

职业培训指明教育的内容和实施的方法。因此,教师对行政部门提出的降低成本、提高效益的倡导抱以怀疑态度。有时他们还拒绝其他方面的变革(Weiss, 1990, p. 96)。职业上的独立性既能促进成功也可能招致失败,更鲜有富有建设意义的反馈或职业上的进展。而通过提高学历方面的要求控制教师队伍的补充或职业培训的名额又可能限制才学突出、敬业尽职的教师的数量(Weiss, p. 96)。

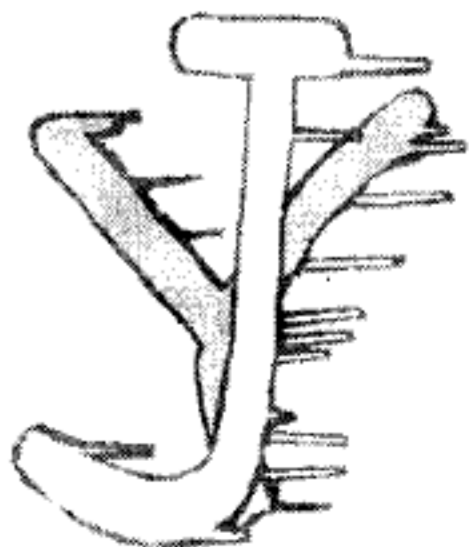
思想与控制

399

教育(好在)不是一种漫无目的的行为。人们对工作的认识自然影响其行为及执著程度。思想驱动的教育体系有的基于传统势力,也有的仰赖领袖的魅力。例如在传统势力占据主导的学校,其重点往往放在宗教价值观与文化认同的传输上,即主张按既定的方式一成不变。传统价值观体现在有一个强有力的校长,可能是牧师、修道士或修女。校长的权威(通常)来源于等级制的宗教、军事团体或其他传统势力组织(例如参阅 Hays, 1994)。

价值观影响日常行为及教育思想、课程设计和评价体系。虽然与职业操守的管理相近,但通过价值观与思想实施的管理会影响到体系中的每一个体而不仅仅是职业人士。威斯(1990)认为,“社会价值观,不论其好坏,管理整个教育组织”,其作用在于“使学校教育不至外溢到主流文化之外”(p. 115)。在传统式学校,管理权把握在校长及校董事会的手中。在宗教院校,董事会通常由教派成员(甚至宗教领袖)组成。教育的要旨是要灌输价值观、培养性格,其重要性至少不亚于学术方面的成就;因此所有与教育有关人员(包括校长、教师、学生)都被置于严密的纪律监督和控制之下。

那种仰赖领袖权威和管理的学校,比如替代性学校,可能更重视可靠的人际关系和相互信任。可靠性成为主要的价值考虑,那么管理(或更准确地说是影响)则更多地基于个人之间的契约、效忠或领袖魅力。这种契约通过共同的心理和情感得以形成。权威的实现仰赖学生



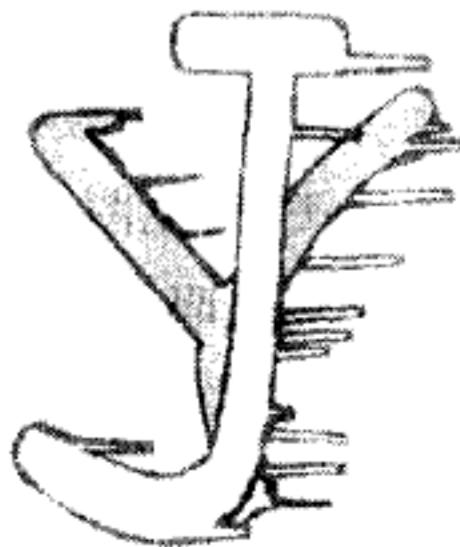
对教师、教师对校长的情感纽带。权威实现采用收回情感、友谊或断绝交往等方式,因为很少有机制性的东西支撑权威,比如正式的制裁。

然而在某种价值观与管理机制之间并不总有直接的联系。准入只是实现管理的一种方式,但在对众人开放的体制下它的作用非常有限。开除是管理的另一种方式,但它的作用同样很有限。如果学校的主要价值观不受参与者的欢迎,那些有选择权的人就会试图创建一种围绕不同价值观的替代型组织。因此,赖因斯(Lines, 1988)指出,进步的世俗化的公立教育实际上造成了私立教育的膨胀,而后者拥戴的就是某种宗教的或哲学的价值观。

在思想驱动的体系中,责任的实现要通过级别较高或同级的人对参与者的言行给予评定,看它是否符合既定的价值观或思想。例如,在重视传统的学校,评定是否尽责要通过选派的一群人执行。发言权往往只限于少数几个权威人物,而退出则听凭所有参与者选择。

思想驱动的学校存在一系列缺陷。正如威斯(1990, p. 118)指出,思想控制有某种潜在的危400险而且很难施行,激励遵从行为的制裁手段本来就很有限、完全一致实难强求、异己的思想可能在争鸣、而且既定思想也很难赶得上形势的变化。传统的或领袖魅力的价值观可能与政治的、经济的、市场的、职业操守的逻辑相抵触。缺乏与另类价值观实现妥协的机制,机构就会变得愈发苛刻和僵化。因此,传统机构经常面临的一个问题就是如何适应新形势。一个可能的结果是,同质的社区无力造就有实力面对异质世界的人才。同时针对传统究竟是什么、如何解释传统一类的问题不同年代的人往往有不同的解释,这主要取决于传统体制的统一程度和等级差别程度。例如,同一社区中不同辈分的人就会存在许多分歧。可能的情况是,机构缺乏持异议者行使发言权的机制。面对异议其唯一的选择是退出。更重要的,一旦退出成为持异议者的主要表达方式,机构本身失利或寿终正寝的危险性就大大增加。

在基于领袖魅力的学校,德高望重的成功教师也有可能“蜡炬成灰”而退出教学,因为他们缺乏正式权威的支持(Swidler, 1979)。还因为在这样的学校里教师与学生的地位平等而学生的数量要大大超过



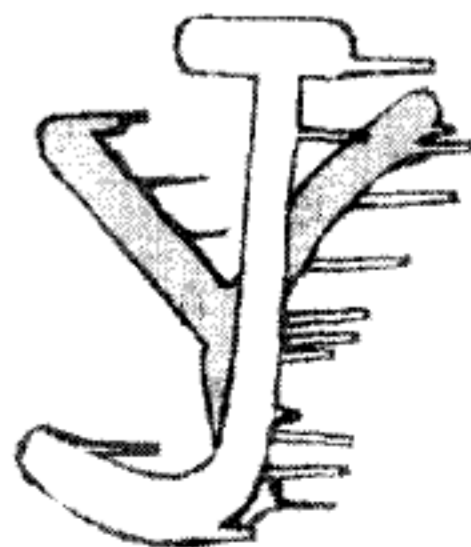
教师，所以极有可能学生的权威要高于并控制教师，从而影响学业目标并引起教师的不满。大量的商讨和/或谈判过程经常要耗费很多时间，这一结论是罗斯奇尔德-威特(Rothschild-Witt, 1979)在对民主一集体制组织包括自由学校进行了大量研究后得出的。因此，这种过程会偏离传统教育努力的方向。

部门差异能够解释产出上的不同吗？

试图把部门、价值与管理、教育行为与成果联系在一起面临以下几个问题。第一，缺乏纯然的案例。尽管指出某一学校的主要价值特征还是能够做到的，但没有一所学校是单维的，就是说学校只有一种确定不移的价值观和管理体制。虽然私立学校相对公立学校其设想与目标更为明确，由于政治管理可能在悄无声息中实现且几乎没有异类目标或异己权威，但这并不能说明在目的目标的追求上不存在分歧。例如精英私立学校，家长最为关心的可能是孩子是否能够考上大学，而校方可能更注重学生的品行端正、智力正常。这两项目标并不十分吻合。

第二，大多数有关部门、异类价值观与管理及其后果的论述都呈现倡议而非系统分析的架势。例如，丘伯和牟(1990)与萨尔甘尼科和卡威特(Salganik & Karweit, 1982)就只讨论了政治/行政权威的诸多不利影响而完全没有认识到其可能的优势。同样，他们声称基于市场的价值观与管理有很多优点却没有指出其可能存在的缺陷。最后，有关不同部门间操作性价值与管理区别的理论探讨往往忽略了一种必要的区分，即理想中的价值观和管理与现实中的价值观和管理是不完全相同的。

比德维尔、弗兰克和奎洛兹(1997)有一篇重要文章，专门论述管理模式与教师风格之间的关系。他们确定了四种管理模式和四种教师类型(见图 17.1)。这四种模式与前文界定的思想价值与管理、行政、市场及职业操守是一致的。他们还进一步指出，这四种模式是由学校规模与客户能量决定的组织条件促成的。本文认为，上述两种社会条件，再加上学校的资金来源对于决定教育行为(比如课程设置、专业分流、



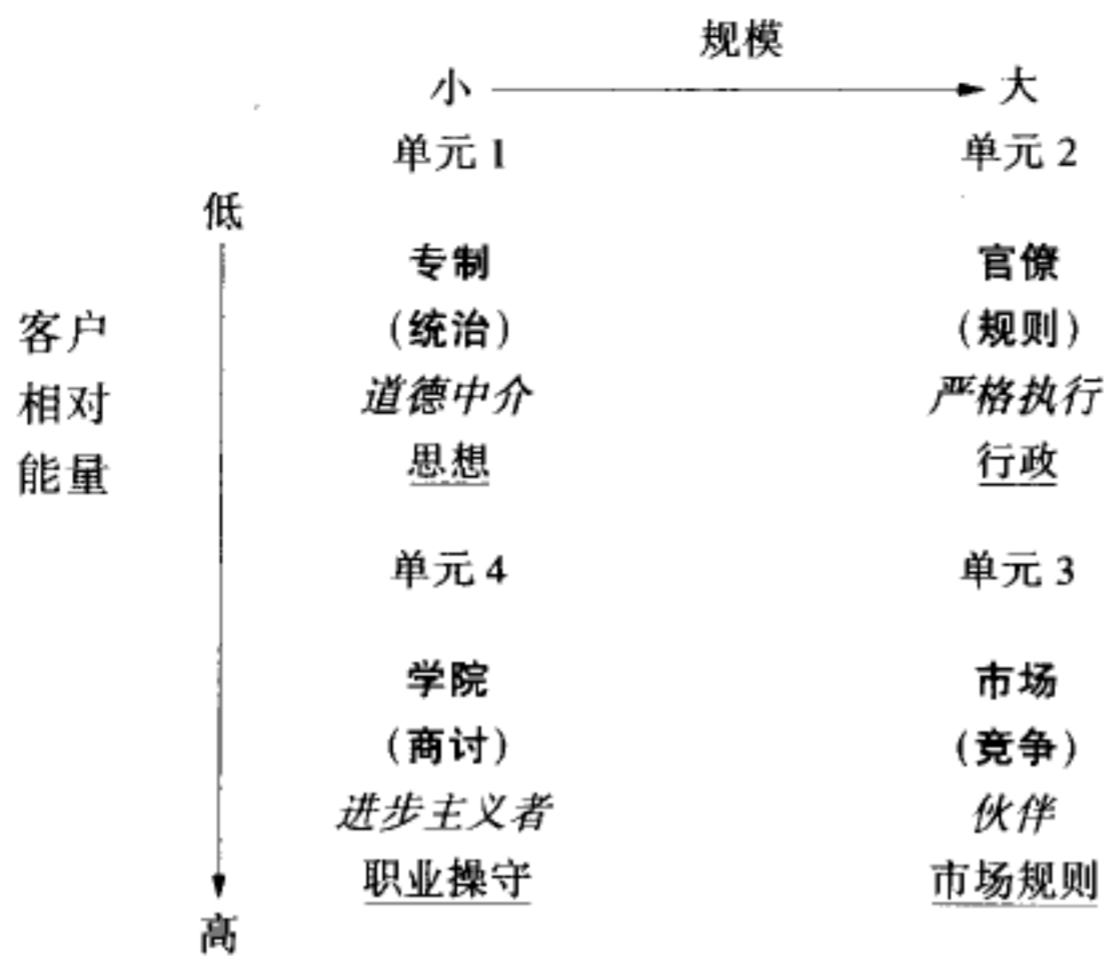
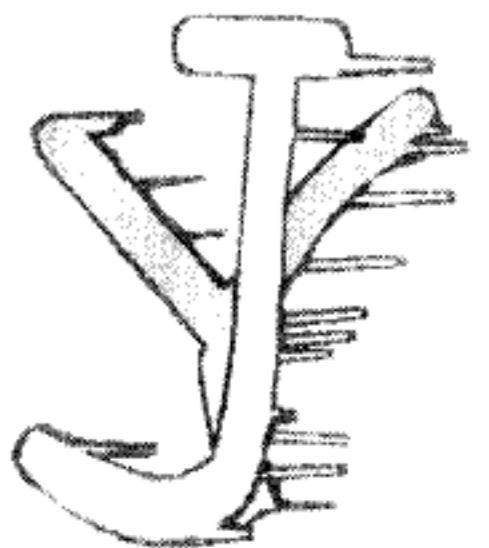


图 17.1 学校规模、相关当事人权力、工作场地管理和主导价值观。管理模式(黑体)和教师类型(斜体)节自 Bidwell 等,1997,p. 288。主导价值(下划线)为本文作者所加。

教学风格)与产出而言都比部门的因素要大。

美国公、私立学校的主要区别在于收入来源,公立学校主要依赖地方财税、州政府的部分财税以及一小部分来自联邦政府的财税支持。少部分公立学校还接受捐款或基金会等的部分赞助。私立学校的收入主要来自学费、捐款、公债(用于资本支出),还有可能接受公司、基金会和/或宗教团体如教区或主管教区的捐赠。

比德维尔等(1997)讲到的四个单元特征在公、私立学校都是存在的。例如,图 17.1 的单元 1 就囊括了经济上不富有的小型宗教学校以及散布在广大农村较为保守地区的小型公立学校。单元 2 既包含位于城市的大型公立学校,同时还有大型私立寄宿学校,在那里客户能量相对被削弱,因为学生家长的居住地往往离学校较远。在单元 3,市场因素占据主动,私立学校就会以超出其现有校舍或自身负荷的气势招收更多的学生(不管是出于行为还是出于纪律方面的考虑)。在公立学校,市场激烈争夺父母和学生的资源就会出现赛泽尔在《贺拉斯的妥协》(Sizer, 1984)所描述的那种情形:教师与学生私下商定,教师不能超负荷,学生同意守纪律。同样,《中学教育:任凭你选》(Powell, Farrar



& Cohen, 1985)也曾指出, 超级市场开放式的课程减轻了学生的负担, 同时也降低了学业的要求。单元4囊括了各种小型的所谓替代型学校(学校教育围绕某一特定教育哲学思想展开)和实施某种特色教学的小型私立学校。

学校规模、客户能量和收入来源构成与部门相关的三种变量(见图17.2)。大多数私立学校在规模上要小于公立学校。美国公立小学的平均注册学生数为476名, 平均1500名学生以上的小学不足1%。大约60%的学校注册学生数在500名以下。公立中学的学生注册数为703名, 但其中1/3的学校注册学生数超过1500名, 且有3000名以上学生的学校占到3%(美国教育部, 1997, 表95)。1987至1988年预科学校的学生人数为298名(Powell, 1996, p. 207)。有些学校管理人员告诉笔者, 一旦学校学生数超过500名, 他们就不再可能记住每个学生的名字。更多面对面的接触和个别训导是学校教师和管理者能够记住学生名字的主要原因。

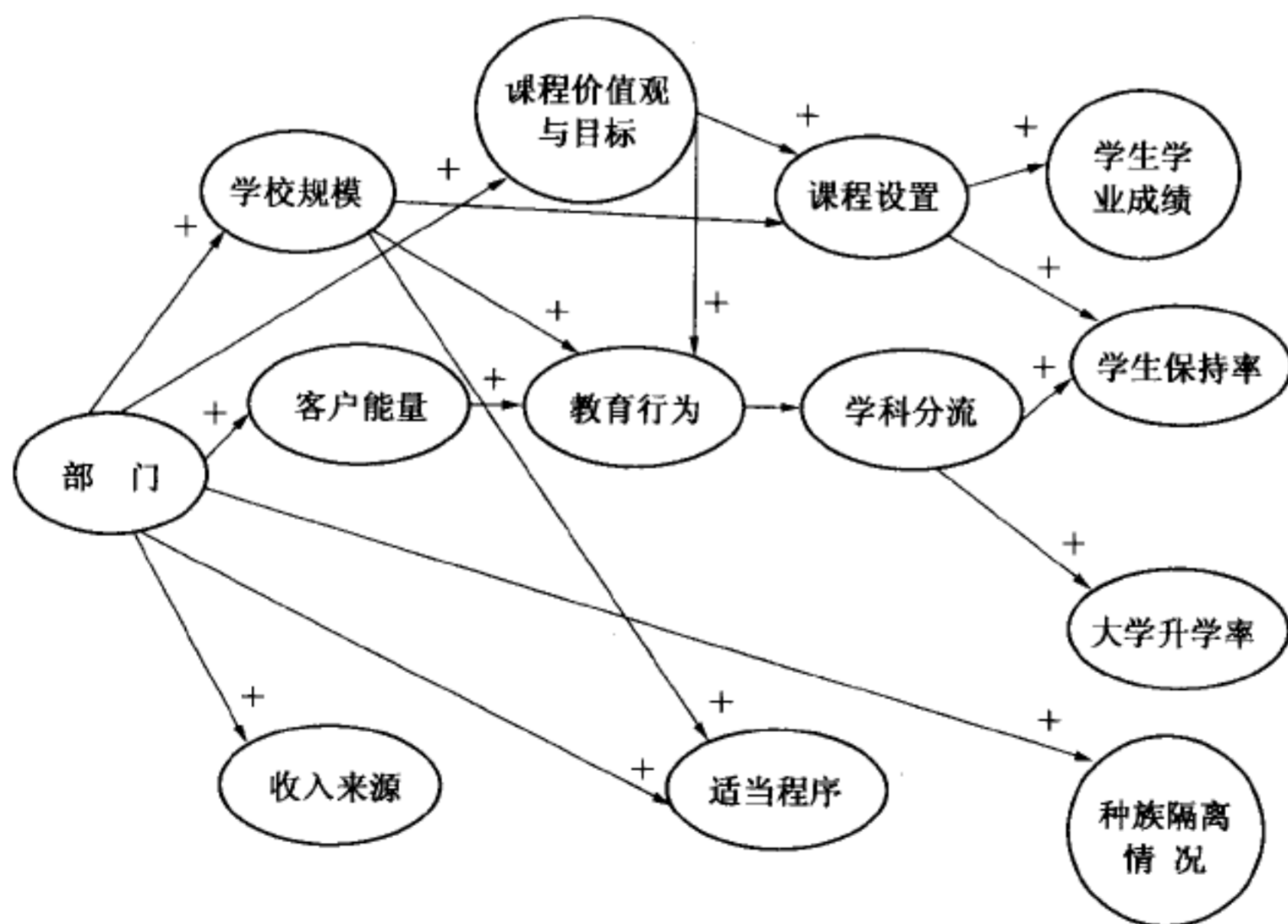
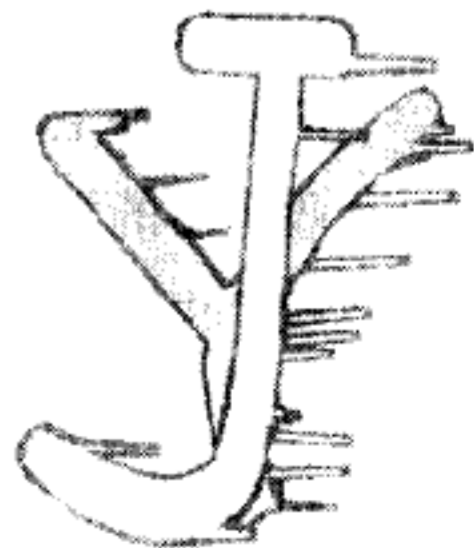


图 17.2 部门、主要变量、价值观与控制
体现及教育产出示意图

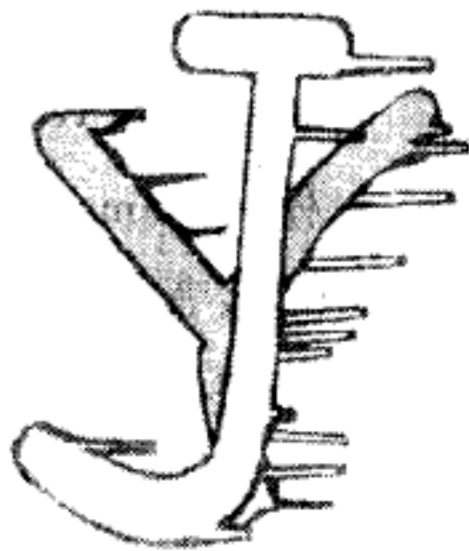


部门在各种情况下均与客户能量密切相关。天主教学校招收的学生数量占到了整个私立学校招生量的70%，且学生家长在受教育水平、职业及收入方面均与公立学校相当(Persell等,1992)。在大多数其他私立学校,学费往往要高一些,客户能量也要大一些。在各种私立学校就读的学生,尤其是在预科学校就读的学生,大多数为白种人、大多数双亲都健在、极少数孩子的母亲做全职工作、大多数父母的教育程度要高一些、大多数父母的收入水平也较高(Coleman & Hoffer, 1987, p. 30; Persell等,1992, pp. 4—5)。显然,不同部门学生的背景和客户能量存在较大差异。例如在一些较富裕的郊区,公立教育中的客户能量也可能相当大。

在美国,教育部门绝对与收入来源密不可分。收入来源无疑与客户能量紧密相连。责任心往往倾向于收入来源的那一端。还有一个问题要问:不论是在公立学校还是私立学校,是否在学校收入与按人口计算的入学率之间存在密切关系?另外一个问题:如果学校失去现有的学生,他们是否还能招到其他学生?

关于是否存在上述三种变量之外的因素决定部门对教育价值观、教育行为及教育产出的影响,笔者还没有找到证据。另外,我们有许多证据和研究支持上述结论,即一旦考虑这三种变量,部门影响将变得微不足道。首先,正如霍弗、格雷利和科尔曼(Hoffer, Greeley & Coleman, 1987)所说,“那些提出与普通天主教学校相同要求的公立学校,其成绩也不相上下”(p. 87)。其次,虽然比德维尔等(1997)论文的重点不在探讨部门的效应,其分析至少说明了部门(天主教对公立)在学校规模和客户能量不变的条件下与一种教师类型,即严格执行没有显著的关联。即使丘伯和牟(1990)也承认,公立学校也可以建立“有效的”,也就是说摆脱官僚式的组织管理,这样就可以实现社区的社会同质,进而对教育政策达成广泛的共识并同时消除学校内的种种混乱局面(pp. 62—63)。因此说,部门并非实现非官僚化学校组织的必要条件。最后,我们可以进行一个思维实验,以证明本文所提出的模式的正确性。假定私立学校接受公共资助。这样就会影响其收入来源并弱化客户能量。在需求日益增加的情况下私立学校也有可能变得越来越大。

403



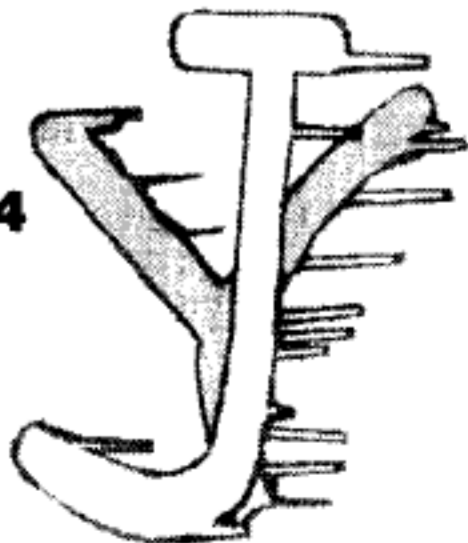
在这种形势下，私立学校有可能不官僚化吗？它们也可能会把宗教价值观收敛一些，或者至少能够对多样性存一些容忍。

总之，学校规模、客户能量与收入来源的的确确影响了学校的运转，并进而影响教育行为，诸如教学风格、课程设置与专业分流以及课外活动的组织。这种教育行为又会影响到教育产出，诸如学业成绩、毕业率、大学升学率。因此在部门差别的背后还可能存在其他的解释。

其他的解释

虽然比德维尔等(1997)证明了学校规模和客户能量与教师风格类型之间存在某种关系，他们并没有把教师风格类型与学生的学业成绩或其他教育产出相联系。笔者认为，有效的学习在各种教育风格中都可能产生。公立学校只有 1/4 的校长认为他们学校的教师没有玩忽职守、旷工缺席的问题；相比之下，天主教学校的比例为 50%—60%，名牌私立学校为 70%—90% (Persell 等, 1992, p. 9)。有理由相信这种有关是否尽职尽责的评论与教师的疲劳、学生的努力程度和行政方面的支持均有一定关系 (McNeil, 1986, p. 176)，同时还与学校规模有关系。尽管笔者非常愿意相信教师的尽职尽责与学生的学业成绩之间存在一定的比例关系，但迄今还没有研究证明这一点。

课程设置与专业分化因学校部门而异，同时与学生学业成绩和辍学率有关 (Gamoran & Mare, 1989; Oakes, 1985; Persell, 1977)。在各种私立学校，有 70% 甚至更多的中学生选择学术课程，而相应公立学校的比例仅为 36%，另有 1/3 学习普通课程，还有其余不足 1/3 的学生学习某种职业课程 (Coleman & Hoffer, 1987, p. 43)。各种私立中学中有一半以上的学生选学某种专业课程，而在公立学校却只有 3.3% (Coleman & Hoffer, p. 44)。公立中学的大多数学生 (77%) 选学综合课程 (Coleman & Hoffer, p. 44)。与公立中学相比，即使在学生的家庭和学术背景相同的情况下，天主教中学学生选修更多的数学课程、英语课程和外语课程 (Coleman & Hoffer, p. 49)。在背景相同的情况下，非天主教私立中学学生选修的课程只比公立中学学生多一门英语和一

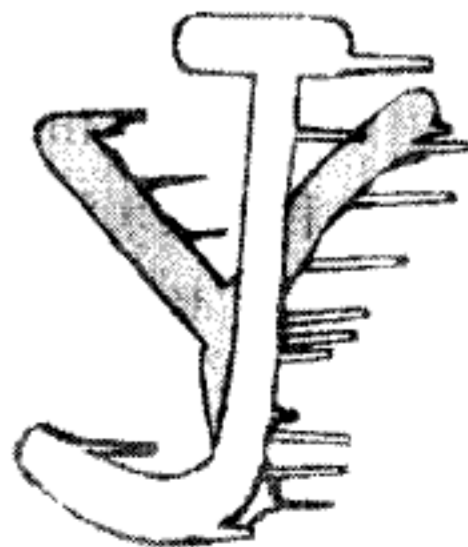


门外语(Coleman & Hoffer, p. 49)。总之,学生的背景无法解释天主教私立中学学生的课程选修情况,但却可以用来充分说明非天主教私立学校的情况(Coleman & Hoffer, p. 50)。

至于根据学生的能力进行分别教学,天主教中学与公立中学都在大量使用(两个部门均在2/3左右),而非天主教私立学校使用这一方法的只有43%,名牌私立学校的比例仅为10%(Coleman & Hoffer, 1987, p. 45)。专业分化的程度与学校规模关系极为密切,同时与学生的差异性和课程设置有关。李和布赖克(Lee & Bryk 1988, 1989)认为天主教学校在学业成绩上的优势大致可以从其学术组织的差异和规范性的学术环境得到解释(Marks & Lee, 1994)。同样,加莫兰(1992)也认为,与公立学校相比天主教学校在专业分化做法上的差别是导致其内部人与人之间的平等和数学成绩较高的原因之一(Persell, 1977)。专业分化作为一种教育行为与学校规模和学校学生民族、社会经济多样化构成有密切的关联。

公立及天主教中学在学生参与课外活动方面大致相同,而非天主教中学与名牌私立中学学生参与课外活动的比率更高(Coleman & Hoffer, 1987, p. 52)。区别产生的原因更多地与学校规模和客户能量相关,而不是部门本身造成的。对于学业成绩一般的学生而言,课外活动是替代性成就和自尊的重要来源(Martaugh, 1988)。许多学者,包括麦克尼尔(McNeal, 1995)均发现,这一点可以解释为什么课外活动与学生的保持率(一项重要的教育产出)之间会存在密切的联系。

与公立学校相比,名牌私立中学有更多围绕学生展开的讨论、更多的写作课程、更多的单独教学与辅导,学生花在作业上的时间也 longer;次之为天主教学校,它有较多的写作课程,学生做作业的时间也较长(Persell 等,1992, p. 13)。但在某种程度上,教学方面的要求还受到班容量的影响。学生写作与做作业的时间与其学业成绩呈正相关。这种教学要求的提出取决于家长的支持(至少是不干涉)、学校管理部门支持教师提出这样的要求,还有就是教师追求更高的学业成绩。如此看来,高教学质量似乎要求免除来自市场、政治和行政等方面的压力。规模较小的学校更容易具备这些条件,同时还要求当事人有较强



大的权力且支持学校提出这样的要求。在价值观上具备较多同质性、多样性相对较小的学校也容易做到。公立学校要接受本地区各式各样的学生,不管其是否残疾、讲两种语言、天才、弱势、来自不同宗教及政治背景(James & Levin, 1988, p. 8)。相比之下,私立学校在选择学生入学时却可以考虑更多的同质性。

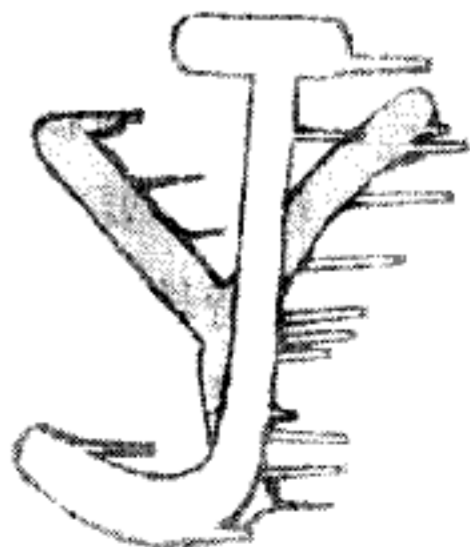
不只是家庭背景,家长的行为方式也会因部门而有所不同。“私立学校学生的家长更乐于参加家长—教师会、家长—教师协会会议、为学校做志愿服务。与此相对照的是,公、私立学校的学生家长在孩子出现问题时几乎同样地要给学校打电话或去听课”(Coleman & Hoffer, 1987, p. 53)。与私立学校管理人员相比,公立学校的官员不大相信学生的父母会真的对子女教育感兴趣,而且更容易与家长发生冲突(Coleman & Hoffer, p. 54)。家长的积极参与和学生学业成绩及其他教育成果呈正相关。往往学校认为是积极的家长参与和家长的能量密切相关(Lareau, 1987)。

机构组织的复杂程度与内部联系也因部门而异,不过可以通过其他组织特征得到解释。詹姆斯和勒温(James & Levin, 1988)引述斯科特和梅厄(Scott & Meyer)的发现,说:

公立学校的组织机构比私立学校更为复杂,但其内部却缺乏联系……[而且]公共教育的管理也非常繁杂,主要因为它更多地与外部的影响相联系而不能顾及到具体某一所学校,与私立教育中的情形大不相同。其结果造成管理上的手忙脚乱以及各公立学校项目之间的缺乏衔接。(James & Levin, 1988, p. 12)

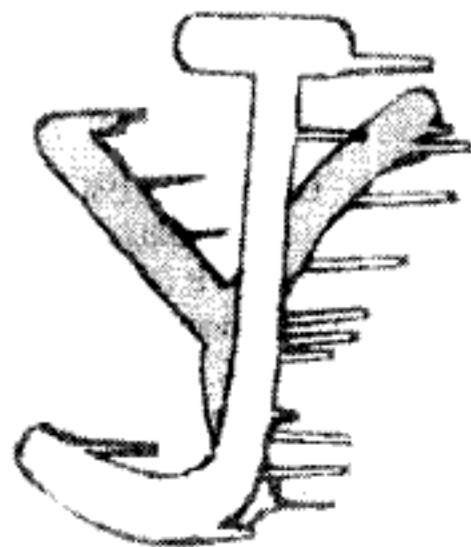
项目之间相对缺乏衔接可能与学生学业成绩及其他积极的教育产出呈负相关。然而很难令人想象,这种复杂的局面不是学校规模大和收入来源多样化的直接结果。

学校与其他组织的联系在很大程度上取决于客户能量。例如,珀赛尔和库克森(Persell & Cookson, 1985)发现,与公立学校相比,精英私立寄宿学校与名牌私立大学的招生办公室有更为密切的联系,这一



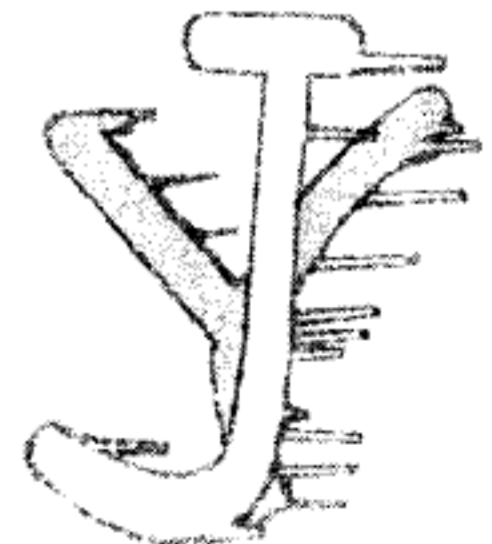
因素似乎影响到其毕业生上大学去向。

总之，一系列因部门而异且与学校教育成绩相关的教育行为同时与学校规模、客户能量和/或收入来源息息相关。因此，我们不能得出结论说部门能够脱离这些关键的组织因素独立地发挥作用。同样我们也不能断定市场对于教育就是好事而政治或行政管理就是坏事。真实的图景要比这样武断的结论复杂得多。各种形式的价值观和管理手段在公、私立教育中同时存在。但对其影响更大的要算是学校规模、客户能量或收入来源，而不是部门。另外，各种价值观与管理的配置都各有利弊。私有化的倡导者把其看成是医治教育百病的灵丹妙药，而公立教育的辩护者却又不肯在教育手段、体制规模以及客户能量上进行变通，其实这两种认识是同样存有偏差的。那些叫嚷用公共基金资助私立教育的人应该意识到，改变资金来源很可能降低其客户能量而同时增加政治、行政价值观与管理的内容。一句话，在分析公、私立教育时我们更多需要的是理智之光而非巧舌如簧的辩驳。对可能影响价值观、管理与教育绩效（诸如学业成绩、教育参与、教育的圆满完成以及继续教育）的组织因素还需做进一步的研究。



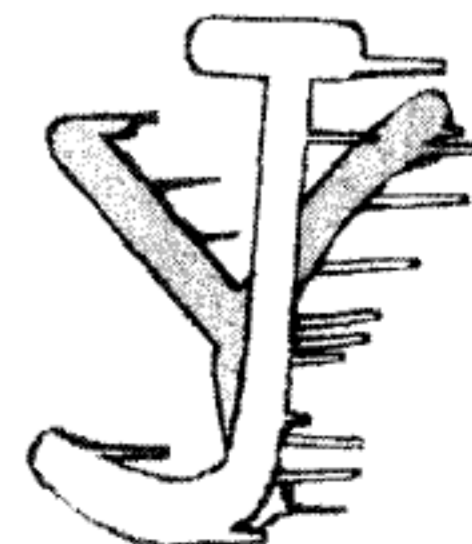
参考文献

- Alexander, K. L. & Pallas, A. M. (1987). School sector and cognitive performance. In E. H. Haertel, T. James, & H. M. Levin (Eds.), *Comparing public and private schools: Volume 2: School achievement* (pp. 89-111). Philadelphia: Falmer Press.
- Anderson, D. S. (1994). Public and private schools: Sociological perspectives. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education, 8* (2nd ed., pp. 4824-4831). Oxford, England: Pergamon Press.
- Ascher, C., Fruchter, N., & Berne, R. (1996). *Hard lessons: Public schools and privatization*. New York: The Twentieth Century Fund Press.
- Bidwell, C. E., Frank, K. A., & Quiroz, P. A. (1997). Teacher types, workplace controls, and the organization of schools. *Sociology of Education, 70*, 285-307.
- Catterall, J. S. (1988). Private school participation and public policy. In T. James & H. M. Levin (Eds.), *Comparing public and private schools: Volume 1: Institutions and organizations* (pp. 46-66). New York: Falmer Press.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, DC: Brookings.
- Cohen, D. (1982). Policy and organization: The impact of state and federal educational policy on school governance. *Harvard Educational Review, 52*, 474-499.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Crain, R. L. (1988). Private schools and black-white segregation: Evidence from two big cities. In T. James & H. M. Levin (Eds.), *Comparing public and private schools: Volume 1: Institutions and organizations* (pp. 270-293). New York: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L., & Kirby, S. N. (1988). Public policy and private choice: The case of Minnesota. In T. James & H. M. Levin (Eds.), *Comparing public and private schools: Volume 1: Institutions and organizations* (pp. 243-269). New York: Falmer Press.
- Freidson, E. (1987). *Professional powers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review, 57*, 812-828.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement or neutrality? *American Journal of Sociology, 94*, 1146-1183.
- Gladin, W. E. (1987). *Home education: Characteristics of its families and schools*. Unpublished doctoral dissertation, Bob Jones University, Greenville, South Carolina.
- Goldstone, J. (1998, March 27). Prison riots as revolutions: A test of theories of social order. Presentation given in the Power, Politics, and Protest Workshop, Department of Sociology, New York University.
- Gustafson, S. K. (1987). A study of home schooling: Parental motivations and goals. *Home School Researcher, 4*, 4-12.
- Haertel, E. H., James, T., & Levin, H. M. (1987). Introduction. In E. H. Haertel, T. James, & H. M. Levin (Eds.), *Comparing public and private schools: Volume 2: School achievement* (pp. 1-8). Philadelphia: Falmer Press.
- Hays, K. (1994). *Practicing virtues: Moral traditions at Quaker and military boarding schools*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hoffer, T., Greeley, A. M., & Coleman, J. S. (1987). Catholic high school effects on achievement growth. In E. H. Haertel, T. James, & H. M. Levin (Eds.), *Comparing public and private schools: Volume 2: School achievement* (pp. 67-88). Philadelphia: Falmer Press.
- James, T. & Levin, H. M. (Eds., 1988). *Comparing private and public schools: Volume 1: Institutions and organizations*. Philadelphia: Falmer Press.
- Kuttner, R. (1997). *Everything for sale: The virtues and limits of markets*. New York: Knopf.
- Lancaster, K., & Lipsey, R. G. (1956). The general theory of the second best. *Review of Economic Studies, 24*, 11-32.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*, 73-85.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1988). Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education, 61*, 78-94.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education, 62*, 172-192.
- Levin, H. M. (1987). Education as a public and private good. *Journal of Policy Analysis and Management, 6*, 628-641.



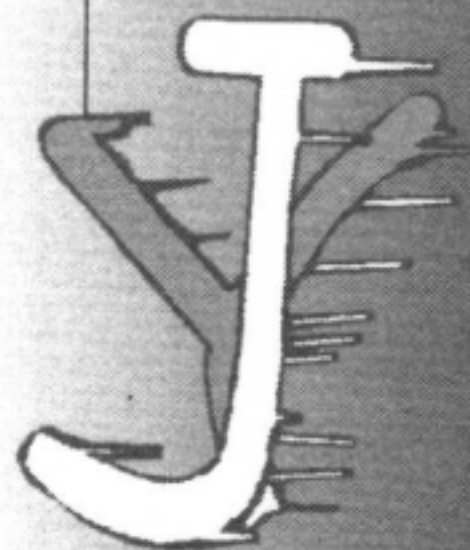
- Levin, H. M. (1990). The theory of choice applied to education. In W. H. Clune & J. F. Witte (Eds.), *Choice and control in American education, Vol. 1: The theory of choice and control in education* (pp. 247-284). New York: Falmer Press.
- Lines, P. (1988). Treatment of religion in public schools and the impact on private education. In T. James & H. M. Levin (Eds.), *Comparing public and private schools: Volume 1: Institutions and organizations* (pp. 67-94). New York: Falmer Press.
- Lines, P. (1991). Home instruction: The size and growth of the movement. In J. V. Galen & M. A. Pitman (Eds.), *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives* (pp. 9-41). Norwood, NJ: Ablex.
- Marks, H. M., & Lee, V. E. (1994). Public vs. private schools: Research controversies. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education, Volume 8* (2nd ed., pp. 4839-4845). Oxford, England: Pergamon Press.
- McNeal, R. B., Jr. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62-80.
- McNeil, L. (1986). *Contradictions of control*. New York: Routledge.
- Murtaugh, M. (1988). Achievement outside the classroom: The role of nonacademic activities in the lives of high school students. *Anthropology and Education Quarterly*, 19, 382-395.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Persell, C. H. (1977). *Education and inequality: The roots and results of stratification in America's schools*. New York: The Free Press.
- Persell, C. H., & Cookson, P. W., Jr. (1985). Chartering and bartering: Elite education and social reproduction. *Social Problems*, 33, 114-129.
- Persell, C. H., Cookson, P. W., Jr., & Catsambis, S. (1992). Family background, high school type, and college attendance: A conjoint system of cultural capital transmission. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 1-23.
- Persell, C. H., & Wenglinsky, H. (1993, August). Privatization, market logic, and educational experiences: The case of proprietary schools. Paper presented at the American Sociological Association annual meeting in Los Angeles, California.
- Persell, C. H., & Wenglinsky, H. (1999). The civic consequences of attending public and for-profit post-secondary schools. Manuscript in preparation.
- Powell, A. G. (1996). *Lessons from privilege: The American prep school tradition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Powell, A. G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). *The shopping mall high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Richardson, S. N., & Zirkel, P. A. (1991). Home schooling law. In J. V. Galen & M. A. Pitman (Eds.), *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives* (pp. 159-210). Norwood, NJ: Ablex.
- Rothschild-Witt, J. (1979). The collectivist organization: An alternative to rational-bureaucratic models. *American Sociological Review*, 44, 509-27.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. In C. B. Cazden (Ed.), *Review of research in education 16* (pp. 353-389). Washington, DC: The American Educational Research Association.
- Salganik, L. H., & Karweit, N. (1982). Voluntarism and governance in education. *Sociology of Education*, 55, 152-161.
- Sizer, T. R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Swidler, A. (1979). *Organization without authority: Dilemmas of social control in free schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tauber, K. E., & James, D. R. (1982). Racial segregation among public and private schools. *Sociology of Education*, 55, 133-143.
- Talbert, J. E. (1988). Conditions of public and private school organization and notions of effective schools. In T. James & H. M. Levin (Eds.), *Comparing public and private schools, Volume 1: Institutions and organizations* (pp. 161-189). New York: Falmer Press.
- Tyack, D. (1974). *The one best system*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. (1997). *Digest of education statistics, 1997*, NCES 98-015, by T. D. Snyder. Production Manager, C. M. Hoffman. Program Analyst, C. M. Geddes. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books.
- Wartes, J. (1988). The Washington home school project: Quantitative measures for informing policy decisions. *Education and Urban Society*, 21, 42-51.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weiss, J. A. (1990). Control in school organizations: Theoretical perspectives. In W. H. Clune & J. F. Witte (Eds.), *Choice and control in American education, Volume 1: The theory of choice and control in education* (pp. 91-134). London: Falmer Press.
- Willms, J. D. (1987). Patterns of academic achievement in public and private schools: Implications for public policy and future research. In E. H. Haertel, T. James, & H. M. Levin (Eds.), *Comparing public and private schools: Volume 2: School achievement* (pp. 113-134). Philadelphia: Falmer Press.

407



第五部分

教育的产出研究





第 18 章

中学教育与劳动力市场的互动

詹姆斯·E·罗森鲍姆
史蒂芬妮·A·琼斯

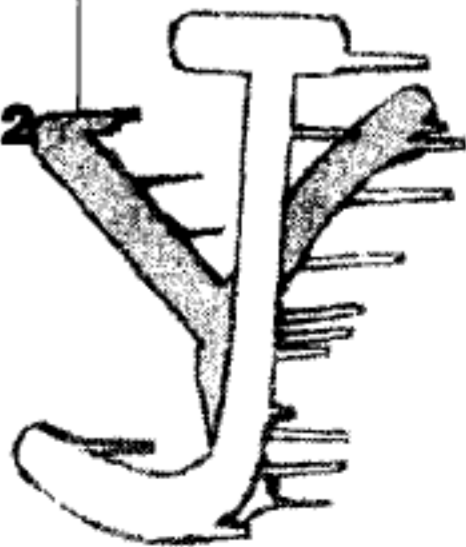
绪 论

近年来,中学毕业生就业成了老大难问题。青年人失业率高、周转率 411
高、收入低(Borman, 1991; Rosenbaum & Kariya, 1989; Veum & Weiss, 1993), 这种种问题甚至伤害到了他们后来的职业生涯(D'Amico & Maxwell, 1990; Lynch, 1989), 而且相对其他国家而言,在美国这一问题迟迟得不到解决。*此外,青年人的工资水平自20世纪70年代起比成年人下降得还要快(Katz & Murphy, 1992; Levy & Murnane, 1992)。

虽然有人把青年人的失业、工作不稳定、低收入归因于他们的能力欠缺以及市场的苛刻,但学校与就业市场的联络不畅可能也是一个大问题。研究表明社会接触对于找工作,尤其是好一点的工作(Granovetter, 1995)至关重要;但低收入和少数民族青年的问题就在于缺乏与就业者尤其是职位较高的就业者的接触(Wilson, 1996)。在其他国家,青年人通过学校的就业中介就能找到工作,而美国恰恰缺乏这种就业中介。

尽管功能主义理论和各种经济理论都假定学校与就业市场能够及时地彼此相互响应,但却未明确能够实现响应的具体机制。相反,网络理论认为就业市场需要社会关系对必要的信息给予传达。没有及时

412



* 在35—39岁的男性就业者中,每隔一段时间(少于5年)就换工作的人数比例在美国高达40%;德国,28%;荷兰,24%;法国,22%;日本,17%(经济合作与发展组织,1993,表4.3和表4.4)。

准确的信息,就业市场实难有效运转。具体而言,信息不畅阻止了学生针对需求做出合理的计划和及时的准备、阻止了雇主了解市场的人才信息、打消了校方帮助雇主物色就业人选的积极性。

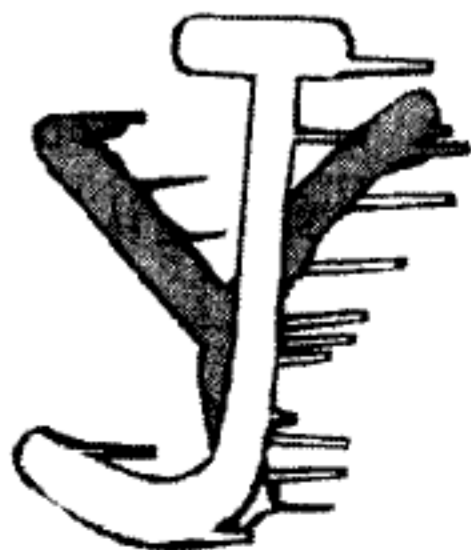
本章考察高级中学与就业市场的互动以及阻碍这种互动的信息不畅问题。文章首先介绍了日本与德国的有关情况,旨在说明正规的中介体系如何促进学校与雇主之间的互动。相比之下,美国的做法非常含糊,令人捉摸不透。我们试图解开三个谜团:为什么中学对即将就业的学生在教育中不加区别地对待?为什么雇主在招聘员工时不能参考学校提供的有关信息?学校怎样帮助学生实现就业?我们发现,虽然校方缺乏正规的就业中介机构,但部分教师主动与雇主建立非正式的关系并为后者提供其所需的信息。这种非正规的接触与日本和德国的正规中介结构功能相近。最后我们考察了哪类学生能够借助学校就业中介找到工作,如果没有学校中介,这些学生是否很难找到工作?

理论探讨经常对实际工作存在有益的启示。在其他国家,校方的联络既帮助了青年人就业又鼓励学校因时治学。而在美国,某些教师实际上承当了学生与雇主之间的非正规的纽带作用——若没有这种纽带,许多女性、少数民族或其他劣势青年恐怕真的很难找到工作。这种接触在以前没有得到重视,但它对于理解学校在促成社会契约以及为行将就业青年提供更多社会资本方面的潜力在理论上有许多有益的启示,并同时为劣势青年创造可靠的就业渠道提供了政策方面的启示。

功能主义模式

根据功能主义理论,学校的“功能在于依据成人社会的角色框架对人力资源进行分配”(Parsons, 1959, p. 130)。虽然一方面承认社会背景会有一些影响,帕森斯依然认为在近几十年来:

选择……(主要)依据个人的成就……成就是以不同凡响的方式完成教师布置的任务“环”来的,教师实际上充当了社区的代



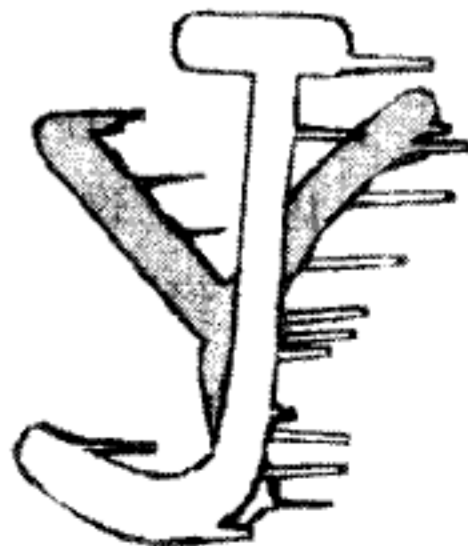
理……对学生成就的评价有一套相对系统的程序……比如学业成绩单(一方面对学生的成绩是个鼓励,另一方面还使)学校能够(执行)对……社会未来角色地位的分配。(p. 135)

成绩基于技能方面的表现和“道德”品质,诸如“品行举止……有责任感的公民……良好的劳动习惯……领导才能、积极主动”(p. 137)。故此,这种教育程序对经济正常运行非常有利:它既鼓励学生习得适当的工作技能并养成良好的习惯,同时还为青年社会角色的分配提供了选择机制。

在经济学理论中,功能主义的认知反映在其人力资本的理论中,认为学校通过开发学生的生产能力(人力资本)来回应劳动力市场的需要。不无讽刺意味的是,马克思主义理论家鲍尔斯和金蒂斯(Bowles & Gintis, 1976)也提倡功能主义,认为学校就是要为雇主服务。经济功能主义者把学校与经济之间的关系描绘成一个笔直的界面,学生的学业成绩、证书和考试的高分就预示着经济效益。

功能主义者还支持以下经济学理论的假设,即认为市场的正常运行根本就不需要什么中介,而且持这种观点的大有人在。学校与企业的合作很少涉及就业问题,企业至多提供一些指导或是赞助而已。即使是学校就业指导人员——其职责就是为学生就业提供咨询和服务——也大言不惭地声称他们不负责学生的就业安排,找工作是学生自己的事儿(Rosenbaum, Miller & Krei, 1996)。市场自身就能运行完好,用不着借助任何外力——在美国有很多人都信奉功能主义的这一假想。 **413**

功能主义者认为,工人的技能越高对雇主越有利。但伯格(Berg, 1971)、斯夸尔斯(Squires, 1979)和安迪威尔(Attewell, 1992)不赞同这一功能主义理论,在他们看来,目前工人的能力相对于其工作而言是大材小用。不过罗森鲍姆和宾德尔(Rosenbaum & Binder, 1997)认为,这种现象的确是存在的,但雇主在雇用职员时提出高要求是因为更高级的工作确实需要这种高超的技能。研究发现,即使暂不考虑教育水平,学生的认知技能在中学毕业后6年甚至更长的时间内还会极大



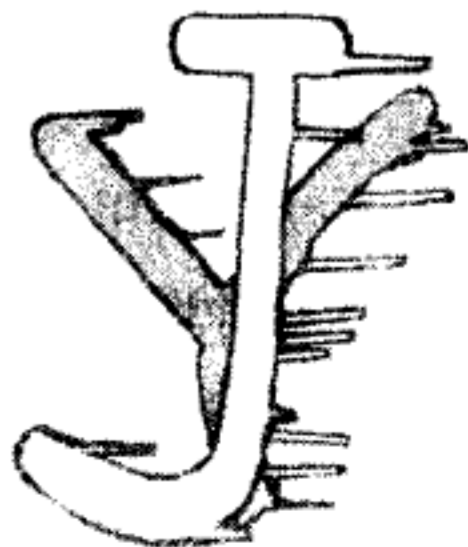
地影响其收入水平 (Altonji & Pierret, 1996), 而且这种影响近来呈愈演愈烈的趋势 (Murnane, Willett & Levy, 1995)。此外, 凯恩和劳瑟 (Kane & Rouse, 1995) 发现, 高等教育对收入的影响并不在于学位有多高; 学生学过的单独某一门课程都会影响其收入水平, 且有些课程比其他课程的影响更大 (Grubb, 1995)。还有研究表明, 雇主实际上已经觉察到某些雇员在某些职位上确有力不从心之处, 而且雇主这种不合意的感觉自 70 年代也就是伯格和斯夸尔斯收集其研究材料之后越来越突出 (Boesel, Hudson, Deich & Masten, 1994; Gamoran, 1994; Ray & Mickelson, 1993; Rosenbaum & Binder, 1997; Zemsky, 1994)。因此, 对功能主义的挑战锋芒已经不像当初那样犀利了。

信息传递的网络理论

对功能主义的另一个挑战来自网络理论。功能主义理论认为学校会依社会需要自动做出反应, 而网络理论则主张这种反应不可能是自动的: 它需要一种能动的信息传递机制——社会关系——才能实现。网络理论认为信息对市场的正常运转至关重要, 因为就业市场经常缺乏传递信息的方式, 而社会接触正好能够提供其所需的信息。

网络理论关注的重点正在于信息传递当中的各种问题。雇主需要想办法了解应聘者, 而且他们对于已经了解到的信息又将信将疑 (Miller & Rosenbaum, 1997)。另一方面, 行将就业的青年面临两个问题: 第一, 自身的社会接触不多, 他们如何能够让雇主相信自身的价值呢? 中学毕业的青年往往家境贫寒, 所以其亲属在就业问题上可能帮不上多大忙, 也没有什么人可以推荐。第二, 如果在校成绩又不甚理想, 那么如何让老板相信自己还是有可取之处呢? 那种中学毕业即应聘全职工作的青年往往学习成绩不佳、读写技能也较差 (Murnane 等, 1995)。这类青年的自身价值如何能够得到积极的传达呢?

经济学和社会学理论愈来愈多地认识到可靠信息的重要性 (Althausen & Kalleberg, 1981; Altonji & Pierret, 1995; Dore, 1992), 而且新体制经济学已经开始考虑机构关系的效益问题 (Lazear, 1979;



Rosen, 1982)。社会学理论认为就业市场通常“依赖个体之间关系的本质以及个体与公司之间、公司内部关系的网络”(Granovetter, 1985, p. 502)。根据这一模式,信息在社会接触过程中被赋予意义和可信度。“人们喜欢与名声好的人打交道,或再好不过,与那些曾经有过来往而又有口皆碑的人打交道。在经济生活中,人们之间的互信主要得益于……社会接触”(Granovetter, 1985, pp. 490—491)。

414

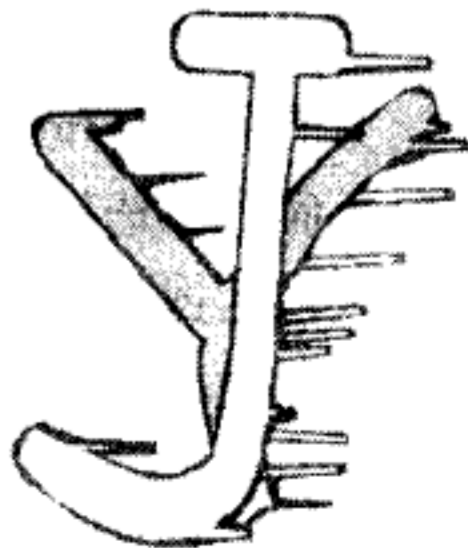
由此可见,功能主义者所谓的“需要”并不足以催生适当的行为。只有通过社会关系才能使功能主义的模式运作起来。与其空洞地谈论社会需要,网络理论要求关注雇主具体需要得到哪些信息、学校是否能够对这一需要做出反应、使这种反应最终实现还需要哪些社会机制。

日本和德国正规机构传递的是什么样的信息

别国已有的学校——就业正规体系为说明此点提供了一个良好的范例。也许最为明显的一点在于,美国由于信息不畅造成青年就业的大量问题,而在别国由于有了机构网络为雇主提供应聘青年的可靠信息,这种找工作难的现象根本就不多见。与美国相比,德国和日本的青年失业率及流动性都低得多(经济合作与发展组织,1993),而且青年就业往往还有晋升的机会(Reubens, 1974; Rosenbaum, Kariya, Settersten & Maier, 1990)。

德国有一间国家就业机构,专门评估学生的资质(部分参考学生的在校成绩),并同时指明适合该青年的学徒方向,这样就为青年的后期就业和发展奠定了基础。在日本,雇主往往要学校为其推荐适宜的就业人选。以上两国均视此为了解有关学生资质可靠信息的正规程序。其结果,美国青年费尽心机也难向雇主说明其自身价值(Miller & Rosenbaum, 1997),而在德国和日本,青年为此不费吹灰之力。

研究人员指出,日本和德国的正规就业机构之所以行之有效,原因有三(Hamilton, 1990; Rosenbaum 等,1990)。第一,教师为雇主提供了有关学生的软信息。两国的雇主都认为,教师有关学生劳动习惯和行为的评价非常珍贵,而这种信息雇主自身很难直接了解到。第二,雇主认为,正规的机构提供了重要的相关信息。日本的雇主相信学校对



学生的评价能够准确反映学生的劳动习惯，而教师的评价与此相应（Rosenbaum & Kariya, 1989）。在德国，雇主挑选工人非常重视其在相关背景下的表现（学徒期）。即使在学徒期没有学到雇主需要的技能，但在其间养成的良好劳动习惯对从事其他工作有很重要的参考价值（Berryman, 1992）。因此，在德国尽管有一半左右的学徒工正式就业后没有机会运用学徒期间所学，雇主还是愿意掏钱让学徒工学习专业以外的技能（Witte & Kalleberg, 1994），可能是因为学徒能够加强全面技能的培养吧。例如，良好的机械自动化方面的学徒表现有助于找到制造业领域的另外一份工作，因为学徒期间掌握的有关机械知识和良好劳动习惯对制造业来说是必不可少的。

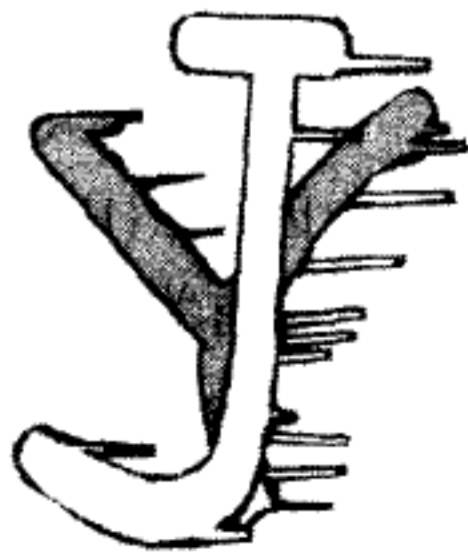
第三，日本的教师在雇主当中享有很高的可信度。这种可信度是在职业操守、与雇主打交道以及为保全声誉而做的种种努力中锻造出来的（Kariya & Rosenbaum, 1995）。

可见，日本和德国的正规就业机制证明了网络理论的预测是正确的。网络理论假定雇主有了解信息的需要，而学校能够提供这种信息。两国都为青年就业并找到好工作设立了专门的机构，其原理就是三重信息的传递：一是软性、二要相关、三求可信。

415

三个谜团

功能理论假定学校与社会的互动是自动实现的，用不着类似日本和德国的正规机制。与此相反，网络理论认为缺乏社会接触会导致信息传递过程中出现种种问题。基于细致入微的研究，我们发现围绕网络理论所称的信息传递问题有三个谜团。第一，功能理论假定行将就业的学生会被发现且能给予适当的就业培训，而我们却发现高级中学大多数行将就业的学生根本没有受到区别对待；第二，功能理论假定雇主在选择应聘者时会参考其有关学校信息，我们发现大多数雇主根本不理睬这种信息；第三，学校缺乏帮助学生就业的程序，但我们发现确实有雇主通过学校寻求雇员，而学生也确实通过学校找到了工作。这究竟是怎么回事呢？



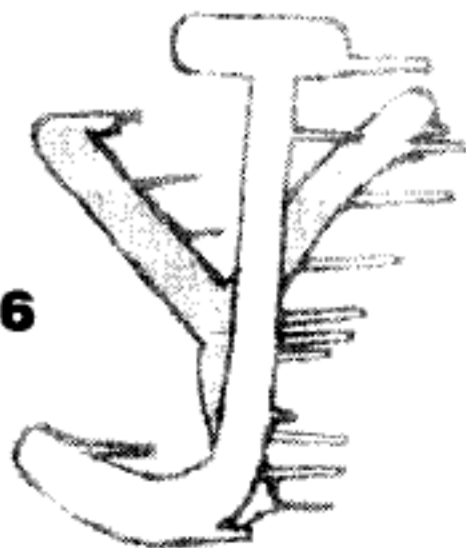
为什么高级中学对行将就业的学生不加区别

一旦我们试图弄清有多少学生毕业后即参加工作,我们就碰到了第一个谜团:为什么会有那么多学生根本就没有理会他们毕业以后就要参加工作呢?从1960年起至今,中学升入大学的比率已经从45%上升到65%(国家教育统计中心[NCES],1997,表184),中学毕业即全职工作的学生数呈下降趋势。不过,12年级的学生仍有一半不具备9年级学生的基础数学和语文水平(Murnane & Levy, 1996),可见有那么多“大学一族”的学生根本没可能修完学业、拿到学位。一旦拿不到学位(经常是0学分),那一部分青年人又会回过头来参加就业,其学历与中学毕业的“就业一族”没有什么区别,而且缺乏后者曾经接受过的职业训练。

事实上,上了大学并最终拿到学位的学生只有一半左右(Resnick & Wirt, 1996)。从60年代起,大多数人进的是2年制初级学院,而那里的学生毕业率还要糟糕。例如,1980年10月入学公立初级学院的全日制学生,截至到1986年完成学业并拿到学位(AA或更高)的毕业生不足40%,而大量半日制(约占全体学生数的25%)学生的毕业率仅为15.2%(NCES,1992,表287)。

还有,随着70年代入学率的提高,2年制公立学院的辍学率也出现了大幅上升(1972—1980年间由36.0%上升到49.6%; Grubb, 1992,表2)。与早些年以前曾沦为看门客不同(Rosenbaum, 1976),现在的辅导员督促每一个学生都要上大学,但却从来不警告学生基础不好也很难拿到学位(Rosenbaum等,1996)。他们从不愿伤害学生让他们根据实际情况制定学业计划,而事实上由于他们没有告知其将来可能遭受的挫折从而加剧了对学生的伤害。

进一步说,其实这许多失利是完全可以预知的。1982年,那些上了大学的中学毕业生在10年以后只有40%拿到了学位(AA或更高)。而那些学习成绩不好的学生(C或更低),只有20%拿到学位(Rosenbaum, 1998a,表2)。换句话说,辅导员完全可以告知这些学生他们可能的失利,而辅导员却说他们“不愿意打消学生们崇高的期望”。



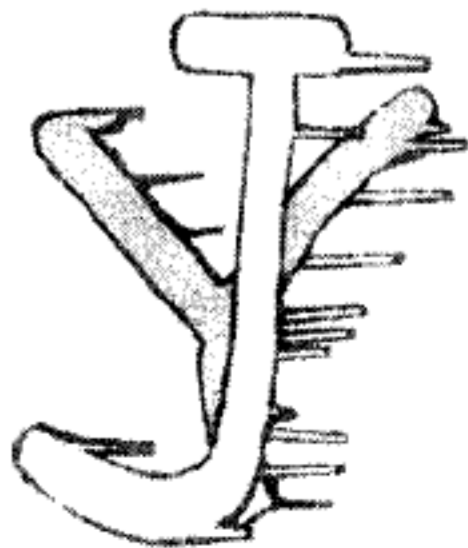
因此“就业一族”的数量问题变得复杂起来。如果“就业一族”仅指那些不准备上大学的学生,那么只有占中学毕业生总数 30% 学生即将就业。不过,这种计算方法绝对是估低了。因为在准备上大学的一族(毕业后计划接受高等教育)中有将近 60% 的人在中学毕业后的 10 年内未能拿到大学学位。这些“计划上大学”的中学毕业生实际上也属于就业一族——参加就业时手里只有一张中学文凭。如果我们把就业一族界定为结束教育后只有中学毕业文凭的所有学生,那么就有一大批中学毕业生应该归入此类,因为在其就业时未能拿到中学毕业以上的学历。*

虽然凯恩和劳瑟(1995)坚持认为在大学里学习过某些课程本身即具有一定的经济价值,但这一结论只适用于某些课程(Grubb, 1993, 1995)。不管怎么说,许多人大学倒是上了但却没有拿到任何学分。根据 1982 年中学教育与展望(HSB)项目的资料,上大学(中学后教育)的学生总数中有 31% 在未来 10 年内获得 0 学分(Rosenbaum, 1998b)。**

因此,在计划上大学者中有将近一半不会因大学经历而获得经济效益。这些学生在参加就业时手里只有中学文凭。当然在上中学时,学生们没有想到会是这样(尽管完全可以预测到)。因此学校对这些就业一族的学生根本未加区分,也正因为如此,他们就很少有可能对后来的失利有所准备,或制定后备计划、接受后备训练以保证这些人能够找到工作(Rosenbaum, 1998a)。

* 一年制学习证书还算不上大学学历,且在实际价值上也有很大差异。如果把一年制学习证书获得者也包括进去的话情况略好一些。1982 年准备上大学的中学生有 48.5% 在 10 年以后都做到了。

** 1982 年项目中有 11 223 名学生上了大学(所有中学后水平学院),其中 1 822 (16.2%)人获 0 学分,1 669(14.5%)没有成绩单。格拉布(1995)认为,“没有成绩单”可能意味着学生在大学的时间太短,没有拿到成绩。我们的发现支持格拉布的推断,即没有成绩单的学生往往比 0 学分者更糟糕(中学成绩较低者(B 或更低)在 0 学分获得者中占到 74.5%,没有成绩单者中占 82.3%,而在其他学生中只占 46.4%)。因此,如果我们假定没有成绩单的学生获得 0 学分,那么就有 31.1% (1 669 + 1 822)的学生带着 0 学分步入就业市场。(即使这些学生确实有学分,没有正式的成绩单作证他们也不会因此得到任何好处。)



为什么雇主不参考来自学校的信息

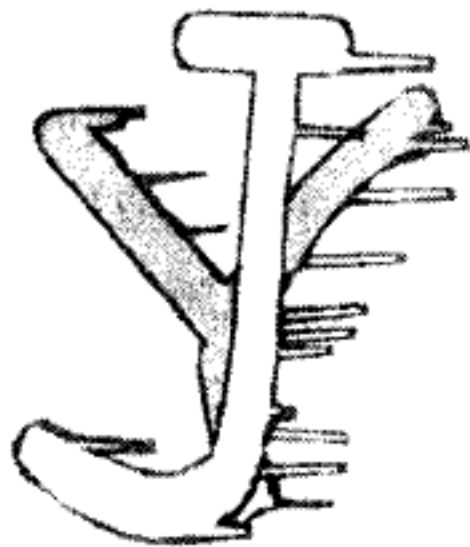
下面我们来看第二个谜团。为什么雇主不参考有关学生来自学校的信息?功能主义理论设想学校提供信息,雇主参考信息,这一设想貌似非常合理,但却与研究的发现相违。

首先,资料显示学校并不支持教师向雇主提供有关学生的信息。有研究发现,教师通常把自己的职责限定在课堂教学以内(Lortie, 1975)。教师很少认识雇主,他们不信任雇主,也不愿与他们来往(Useem, 1986)。具有讽刺意味的是,即使职业学校的教师(其职责就是对青年进行业前培训)也同样认为学生就业不关他们的事,他们帮助学生找工作又没有什么额外的报酬或奖励。许多人承认,没有任何措施鼓励教师帮助学生找工作,当然除了个人可能感到一丝欣慰(Rosenbaum & Jones, 1995)。

417

其次,有证据表明雇主很少参考来自学校的信息。一、尽管雇主表示应聘者需具备学术技能(Bailey, 1989, 1994; Bills, 1992; 国家科学院, 1984; 国家教育与经济中心, 1990; Ray & Mickelson, 1993),雇主的聘任决定并不主要依据学校提供的信息(学校等级或考试成绩)。功能主义理论认为雇主关心学生在校的学习成绩,帕森斯(1959)曾明确指出雇主在做出雇用决定时会参考学生所毕业学校的等级。帕森斯的这一结论也许在当时是正确的,但作者没有给出证据。但不管怎么说,近来的研究发现大多与此推论相反。学校等级与考试成绩根本无碍收入水平、工作地位和近期中学毕业生的雇用(Bishop, 1988; Daymont & Rumberger, 1982; Kang & Bishop, 1986; Meyer, 1982; Meyer & Wise, 1982; Miller, 1998; Rosenbaum & Kariya, 1991; Willis & Rosen, 1979)。这种标示青年人力资本的学校纪录对雇主的雇用决定没有任何影响。

另外,有关雇主利用学校为其开办的职业培训项目的证据还很模糊。研究表明,职业培训对于增加中学毕业生的就业机会、提高收入水平来说确实很有帮助。尽管批评者声言职业培训主要针对较为低级的技术工作,大量研究均证明了职业课程为就业成功带来了极大的好处。坎贝尔、巴辛格、道纳尔和帕克斯(Campbell, Basinger, Dauner &

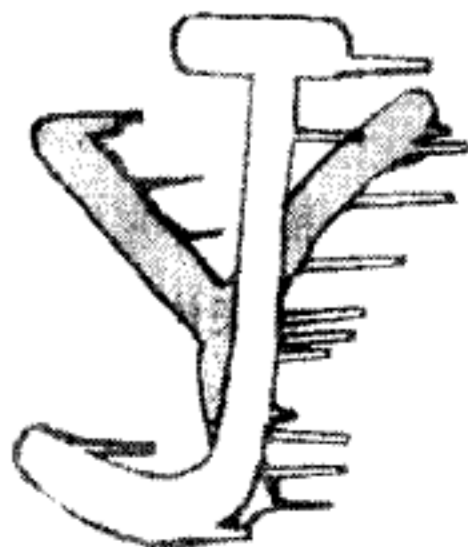


Parks, 1986) 对 1983 年国家纵向调查的 6 953 名青年进行了统计分析, 发现在控制考试成绩和大学教育两项因素的情况下, 职业学校毕业生比学术专业毕业生在就业率上高出 8.2%, 收入水平高出 5.6%。另一样本为 HSB 项目的 6 098 名青年, 坎贝尔等(1986)的研究发现, 在控制考试成绩和大学教育两项因素的情况下, 职教毕业生的就业率及收入水平要比学术专业毕业生分别高 14.9% 和 9%。对 HSB 项目中未上大学者进行统计发现类似的结果: 与学术专业毕业生比较, 男性职教毕业生 1981 年(也就是毕业后的第一年)的小时工资高出 8%, 就业率高出 10%—12% 强, 年总收入高出 21%—35%。职教毕业生中女性的相应比例分别是 8%、18% 和 40% (Kang & Bishop, 1986)。高等职业教育也表现出类似的高效益(Kerckhoff & Bell, 1998; Wirt, Muraskin, Goodwin & Meyer, 1989), 且近期的其他研究都肯定了职业教育的经济效益(Lewis, Hearn & Zilbert, 1993)。

另一方面, 虽然职教毕业生的平均收入水平高出了许多, 但由于很多职教生从事的工作与自身所接受的专业培训无关, 职业教育为其带来的优势就微乎其微了。研究表明, “一旦未能找到与自身专业培训相关的工作, (职业教育) 的经济效益就等于 0……” 不幸的是, 所从事工作与职业培训(总体上) 还算挂钩的职教生占不到总数的一半(Bishop, 1988)。国家职业教育评价(NAVE) 的结论是, “大量研究证明, 造成(职业教育得不偿失) 的最大因素是就业错位问题。在毕业后的头三年, 男性就业错位造成(职业培训) 利用不足的比例为 25%—31%, 女性的比例更高达 37%—44%”(Wirt 等, 1989, p. 73)。从事工作与职业培训不相协调的职教生小时工资为 6.59 美元, 而二者较为吻合的情况下职教生可以挣到每小时 8 美元(Wirt 等, 1989, p. 108)。毕肖普(Bishop, 1988) 和 NAVE 都主张学校应该重视学生的就业定位问题, 并同时争取雇主的积极参与。正如网络理论所称, 如果雇主认识不到职业培训的价值并对此做出积极反应, 那么职业培训还不足以造就职教生的高收入。

由此可见, 与功能理论的设想相反, 雇主不一定参考来自学校的信息。他们极少看学校等级, 而且经常不能对学生的职业技能做出恰

418



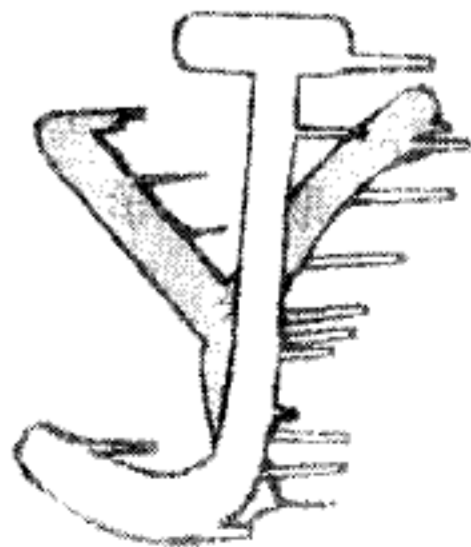
当的反应。这一事实使人们不由得开始怀疑功能理论,包括经济学中的人力资本理论。如果雇主对学校提供的有关学生人力资本的信息不屑一顾,那么雇主所关心的真的就是人力资本吗?

网络理论为这种现象提供了一种解释。网络理论认为,雇主的确关心人力资源,但他们还没有认识到从学校里获得的信息是有很高价值的。如果雇主认为这些信息自己就可以搞到、对其需求无关紧要、或不大可信,那么尽管他们非常关心雇员的人力资源评估,也不大可能看重这样的信息。因此,关键的问题是雇主能否相信学校提供的就是其所需要的可靠的软信息。

雇主在雇用职员时如何得到学校的帮助?

第三个谜团。既然美国没有专门的就业中介机构,学校也不提供就业服务,那么有些雇主又是如何通过学校招到雇员、有些学生又如何通过学校帮助找到自己的第一份工作呢?两份有关雇主的调查显示,有5%的雇主与学校一直有接触(Bishop, 1993; Holzer, 1995),而雇主认为这种接触有助于招到优秀员工。毕肖普(1993,表7)发现,通过职业学校教师招到的员工为雇主带来了效益,且曾为雇主推荐过得力员工的教师推荐(使企业效率提高7.7%, p. 369)。另一份有关雇主的调查显示,通过学校招到的雇员更多的是在地位较高的职业(职业为管理、文职或专业技能),而较少在地位较低的职业(技工、服务业和体力劳动, Holzer, 表3.4)。通过政府就业机构招到的员工则恰恰相反,多为地位较低的职业。

同样,在国家HSB的调查中,有8%的中学毕业生通过学校帮助找到工作(Rosenbaum & Roy, 1996),而且工作的收入颇丰。即使控制个人背景、专业分流、学校等级因素,通过学校找到第一份工作的中学生也要比不通过学校者在收入上高出4%(Rosenbaum & Roy, 1996; Rosenbaum, Deluca, Miller & Roy, 1999)。事实上,对于那些没有机会上大学的中学毕业生而言,学校通常是其找到较好收入的工作的最佳途径。与不通过学校联系找到工作的毕业生比较,学校帮助联系到的工作在学生27岁时收入已经高出27%,亲属帮助联系到的工作收入



高出 9%，靠就业机构找到的工作收入只高出 8%。校方联系到工作的就业者其失业率也较低 (Arum, 1998)。

显然，有些中学毕业生是通过学校找到了工作，雇主给这些雇员以更好的职位，在毕业后的 9 年里这些雇员的薪水不断得到提高。为什么会出现这种情况呢？它又是如何发生的呢？下文就试图回答这些问题，不过最终我们还是回到了网络理论的中心问题：雇主是否很难了解到某些自身需要的信息，而教师是否能满足这种需求呢？

美国雇主是否难以充分了解人才信息，教师的非正式接触是否填补了这一空白？

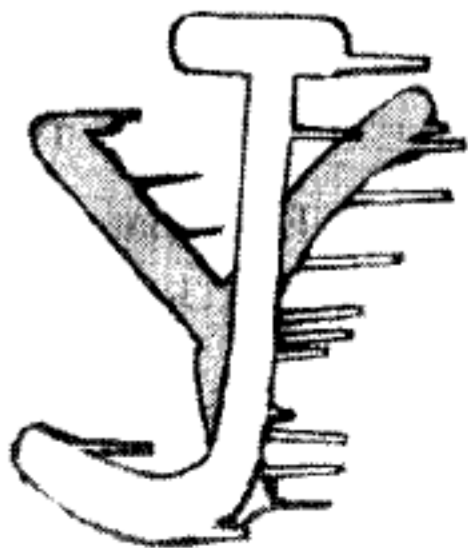
419

在美国缺乏正规就业中介机构的情况下，雇主是否很难获得自己所需的信息，而教师是否对此做出了适当的反应呢？极具讽刺意味的是，我们对德国和日本的雇主了解雇员情况的机制比对美国的状况还要知之甚多。网络理论主张有效的市场运行需要中介——假定这一推理正确，而美国又缺乏正规的就业中介，我们不禁疑惑：是否某些教师已经起到一种非正规中介的作用呢？

学校里一定有某些人在积极行动，因为有 5% 的雇主声称他们是通过学校招到雇员的，而同时还有 8% 的中学毕业生通过学校找到了工作。我们假定职业中学教师就是这样的中介，因为与普中相比较，职中的学生更有可能通过学校找工作，而职中的教师往往来校之前先有过某种行业或企业的经历。因此，我们的调查围绕职中教师展开。

下面主要评述一下有关雇主需要和教师反应的一些例证。虽然有关研究都选择富有代表意义的雇主样本作为考察对象，有关学校帮助学生就业的研究却通常考察非典型的教改成果。由于有关中学普通教师帮助学生就业的资料非常有限，本文的重点在对 12 所不同背景的职业中学 (8 所综合中学，4 所职业中学，参看附录) 110 位教师的研究结果。单独的一项研究很难保证结论的万无一失，但文中所提到的过程确为以往的研究所忽略，所以值得进一步深入地研究。

当然，即使教师与雇主有某种关系，雇主—学校互动问题的关键



依然在于雇主是否需要某种信息、教师是否意识到这种需要并进而提供这种信息。下文考察的是,美国的雇主是否难以获得有关应聘者的软性的、相关的和可靠的信息,以及教师是否能够提供这三类信息。

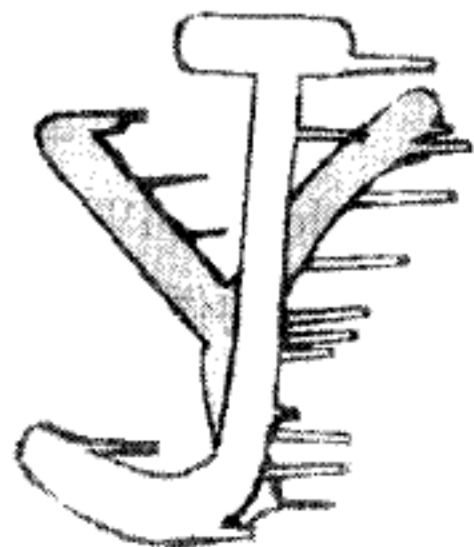
雇主需要软信息,教师能提供

与功能主义的理论设想(雇主会自动得到自己所需的信息)相反,雇主抱怨说他们实际上很难获得有关应聘者详细的、有价值的信息,他们得到相关信息的唯一渠道是社会关系(Miller & Rosenbaum, 1997)。与网络理论相一致,研究发现某些职业中学的教师声称他们与雇主有联系,作为中介,他们把有关应聘者的信息传达给后者。这些教师深知雇主需要哪些信息,而他们自身就掌握这些信息,并采用推荐信的方式传达给雇主。

传统的偏见通常认为精明的雇主无所不知、神通广大,想了解什么简直不费吹灰之力,而教师则与世隔绝、不谙世事。这两种说法都有失偏颇。在近期中学毕业生的招聘中,雇主最看重的是劳动习惯——只可惜雇主从现有的资料中不大可能推断出应聘者的劳动习惯(Bishop, 1993)。雇主评价应聘者的主要手段是面试(Wanous, 1992),但有研究表明面试对于判断应聘者是否本质诚实、作风顽强、富于合作精神、有否可塑性都不是很有效(Miller & Rosenbaum, 1997)。有些雇主已经意识到了这个问题。他们抱怨说“除非你让他来上班否则就别想真正了解他”或“一个人是否有才能……善于欺骗还是诚实可靠,仅仅通过面试根本就一无所知”(Miller & Rosenbaum, 1997, p. 512)。

420

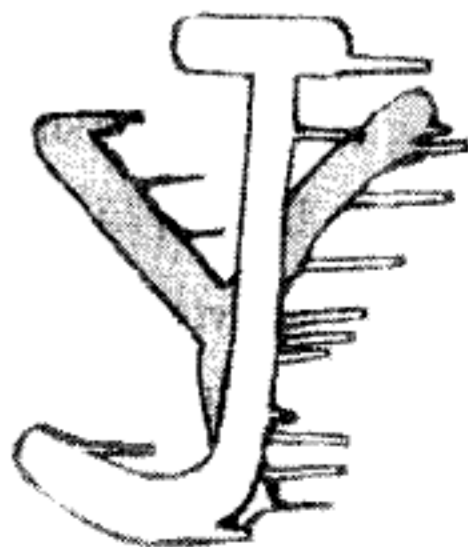
这种怀疑已经研究证实是有根据的,面试确实会传达一些偏见的和无效的信息(Arvey & Faley, 1988; Wanous, 1992)。近几十年的研究证明,仅凭面试根本无法准确预测受试者未来的工作表现(Wanous, 1992)。例如,J·E·亨特和亨特(J. E. Hunter & Hunter, 1984)发现面试评价与录用后工作表现的有效相关值仅为0.14,同时阿尔维和法蕾(Arvey & Faley, 1988)发现面试对少数民族受试者而言有失公平。尽管如此,大多数雇主还是不愿放弃这十五分钟的面试并依此做出录用决定。



很少有学校设立正规的就业服务机构,帮助雇主物色学生或帮助学生找工作。一份有关美国中学的调查显示,有56%的学校为学生提供有关生活、学习方面的指导服务,但却只有37%的学校附设就业安排服务,而且许多学校正在加强前者的力度(Stern, Finkelstein, Stone, Latting & Dornsife, 1994, p. 54)。而学校所提供的就业安排服务,也无非是一些校内的培训(如何寻找招工启事、如何填写求职简历、面试技巧等)而极少有正规的校外联络,为学生寻求就业机会。斯特恩等(Stern, 1994)研究了数百所学校的相关项目,发现一所学校(Duncan Polytechnical, Fresno, CA)有明确的“‘就业发展’机构……专门负责浏览招工信息、与附近公司企业联络、参加人才交流会、告知学生适合的就业机会”(p. 55)。类似国家职业教育研究中心这样规模巨大的考察项目才发现一所学校提供正规的就业服务,由此足见此类服务实在少得可怜。我们对110名职中教师的调查也验证了这一点,即学校极少有正规的就业服务机构。

与雇主缺乏信息相对照,研究发现有些职业学校的教师非常确信自己握有雇主所需而且可以采用推荐信的方式向雇主介绍。教师通过一系列非正式的活动了解到雇主的需求。在本研究的110名职业学校的教师中,有95%在来学校之前曾有过企业的经历,而且有86%曾特意了解过雇主的具体需要。许多人现在还保持这种联系;他们还时常参加企业或协会的例会或拜访前同事。还有的教师邀请企业人士担任职业学校的培训项目顾问、参观学生联合培养基地或只是前往了解一下雇主现在的做法和需要。有的教师说,雇主打电话来询问是否有合宜的毕业生可资雇用,这种电话咨询就成了他们了解雇主具体需求和建立合作关系的渠道。

许多(82%)职业学校的教师认为他们为雇主提供的有关学生工作能力的信息对雇主来说很难凭自己直接了解到(Rosenbaum & Jones, 1998)。事实上,有些教师认为,雇主不通过他们而自行挑选雇员的作法往往非常可笑。他们坚持说对于哪些学生适于某种工作他们比雇主要清楚得多,所以他们对学生细致入微的了解使其在雇员决定上更有发言权。一位来自市区的教师说:



我本人已经做过前期预选。如果雇主坚持自己做这件事，就会出现许多问题，因为(雇主)想通过面试就能了解全部情况简直是不可能的。我说不准你做这件事儿有多大把握，有过几年的经验，除非你把他拉到自己的公司工作，否则你就甭想真正了解他究竟是什么样的人。(T12 in Rosenbaum & Jones, 1998)

另一位城市教师认为，“教师能够提供诸如此类的(信息)比如素质……诚实、可靠、乐于助人等等。(雇主)要想从其他渠道了解这类信息确实有一定难度”(T15)。 **421**

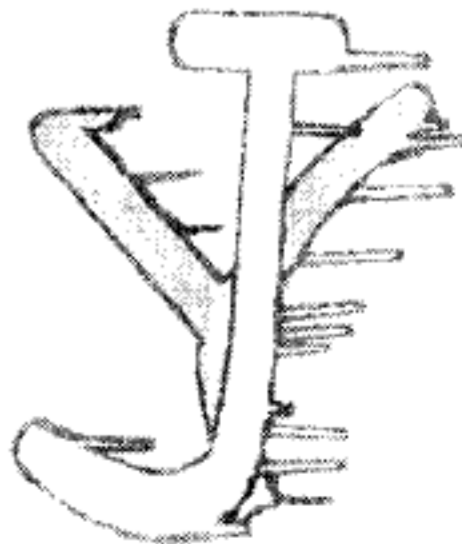
教师对学生的认识是在日积月累的接触中获得的，而这种认识正是雇主想要而又不可能从其他途径了解到的。正如一位市区商业学校的教师所说，“我的优势在于对学生有较为透彻的了解……我可以告诉(雇主)有关学生的具体技能及其工作态度是否合宜”(T74)。另一位补充说，“我可以轻松告知(雇主)有关学生学业和个人(品质)的情况，而雇主要想直接了解可就难了”(T75)。

教师们的意见是，他们的评价基于大量的日常信息，而这一点雇主不可能自身求得。一位郊区职业学校的教师说，“我与学生在日常的课堂教学中有一年的接触。所以对学生进行评价我至少比雇主们有多达一年的实地了解。我的推荐就是基于这种长期的了解”(T24)。

一方面，雇主的面试很难准确预测雇员的工作表现(Wanous, 1992)且部分雇主已经意识到这一缺陷；而另一方面，教师对学生日常的劳动习惯了如指掌，而且有时还得益于同事的评价。雇主自身了解不到此类信息，但教师却可以采用推荐信的方式提供这种软信息。

雇主需要相关信息,教师也能提供

与功能理论有关雇主能够自动从学校了解到相关信息的假设相反,我们发现雇主对学校提供的信息是否有用表示怀疑。然而,某些职业学校教师认识到雇主的需求,主动采取行动为雇主提供相关信息——这一现象与网络理论不谋而合。



美国的雇主怀疑他们得到的有关应聘者的信息与其工作需要没有多大关系(Miller & Rosenbaum, 1997)。这就是为什么许多雇主都热衷于让应聘者先来实习(Lerman & Pouncy, 1990),可是一旦他们认识到实习的高昂费用,雇主的热情顿然消逝(Harhoff & Kane, 1993)。大量教改都试图使学校教学更贴近实际工作,但一份有关美国中学教育的调查显示,真正设立技术预科项目(7%)、校一企实习项目(6%)、青年学徒项目(2%)的学校却为数不多(Stern等,1994,p. 7)。

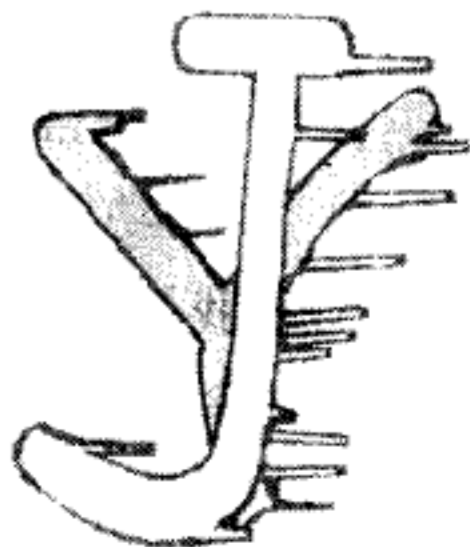
职业教育的最初设计是提供相关技术的培训和业务评估(Wirt等,1989)。尽管是相关技术培训,但雇主却不大重视员工在具体技术上有多么精专,他们更愿意自行实施岗位培训(Osterman, 1980, 1994)。雇主在雇用员工时倒特别看重雇员的劳动习惯,认为后者更有助于做好工作,诸如能够守时、有无纪律观念、主动创新精神、持之以恒、保证质量、合作精神[国家就业人员教育质量中心,(NCEQW), 1994]。

职业学校的教师认为自己非常有资格评价学生的劳动习惯。在本研究(Rosenbaum & Jones, 1998)的110名教师中,大多数人觉得自己能够估价学生可能的工作表现(65%),尤其是四所职业中学的46名教师(85%)。另外,有两点增加了教师评价的分量:一、教师在课堂上即进行各种“准实习”;二、教师对学生的评价直接切中雇主的需要。

教师在相关背景下评价学生 实地经验是进行相关培训的一种方式。美国中学大约有一半都设有校一企实习项目,为学生提供实地学习的机会,大约有8%的初中学生有这种实习经历(国家统计局署,1991;Stern等,1994,p. 7)。校一企实习项目使雇主有机会对学生的能力表现做出评价;如果雇主对某个学生表示满意,研究证明“企业的前实习人员在收入水平上要明显高出一些”(Stern & Stevens, 1992, p. 7)。不过,有些校一企实习项目学生很少能够学到真正的东西,雇主只是给学生一些例行的、无需费力的工作。

校一企实习项目虽然很实际,但却很少学到东西。所以校内实习不失为另外一种寓教于练的方法。有些职业学校教师在课堂教学中模拟工作场景并同时考虑雇主的工作需求。由于教师大多有企业背景且

422



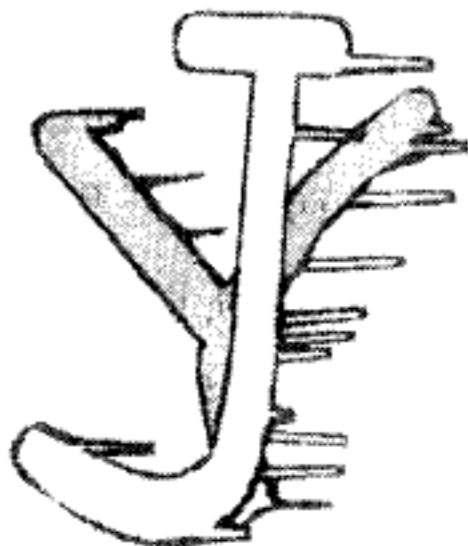
与雇主有固定的联系，职校教师非常清楚当地本行业雇主的实际操作程序，所以他们就能够在课堂教学中设计某种任务，从而对学生的实际工作能力进行培养、监控和评估。虽然不像德国长达几年的实地学徒制那样全面，课堂模拟与学徒制也确有几分相像——学生可以借以学习类似的工作技能，教师也可以在其中给予指导、评估和认可。教师把这种课堂工作模拟称之为准实习（Jones & Rosenbaum, 1995; Rosenbaum & Jones, 1995, p. 252）。一位来自郊区的教师这样说道：

我认为我们的做法(与公司或企业的实习)非常接近。主要是实际操作能力。大多数实习项目,不管是电工还是管工,都包括某种课堂讲授的内容……理论固然重要,但实际动手操作的能力更重要……(能够)应用所学。(T24)

另外一位教师有同样的看法，“我们的毕业生在离开学校时就像已经有过一至二年的实习经验”(T35)。教师认为模拟当中就包含了一些职责性的东西：

我们尽量把仪表技术部搞得就像实际生活中的经销商一样。我们使用同样的维修订单,有零部件及服务项目主任,学生负责整个维修过程。如果需要返修,学生就必须几次检修,就像经销商一样。(T29)

教师嘱咐学生哪些工作必须学会完成、哪些必须亲自去做。教师同时对学生进行指导，帮助他们一步步提高，直到再不需要教师的监督为止。学生们一边做、制图教师一边评价其课堂训练项目，“我努力使学生相信自己的能力……你看，孩子们现在已经能够自己绘图了。我是说，根本就不需要我做任何指点。他们自己就知道怎么做，这非常重要，因为这种模拟与实际的操作几乎完全一样”(T20)。因此，正像雇主非常看重校—企实习中学生的表现一样，职校教师坚信自身的课堂模拟实习使他们能够充分了解学生是否真的掌握与实际工作相关的



技能技巧。

教师的推荐向雇主传达相关信息 职校教师采用推荐信的方式把相关信息传达给雇主,他们往往从几个角度既考虑到雇主的具体需求又照顾到学生的技术特长。在一所市区的职业学校,一位广播传媒教师说,“我把最棒的孩子推荐到缆线部门去工作。不一定是最出色的,那样认为就错了。而是最有责任心的孩子、能够独立工作的……完全可以让它们携带昂贵的(摄像机)设备单独出去完成任务,只需交代说‘去把这个拍下来’。当然首先是要能够独立工作”(T16)。

423

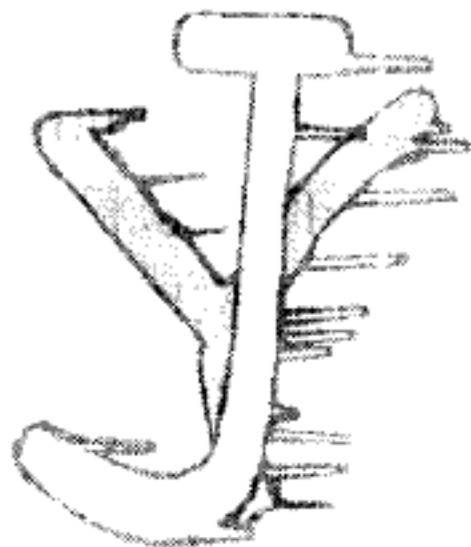
许多职校的准实习项目使教师能够根据雇主需要对学生的才能进行判断。因此,许多职校教师认为课堂教学的亲身经历使他们具备了有关学生的极为珍贵的信息。一位教师这样说道:

与从事传统教学的(教师)相比,我更了解学生的劳动习惯……我能够判断他们是否有足够的动机和(自我调控能力)……学生能否独立完成任务?能否独立思考?能否独立地解决问题,还是遇事首先找我请教?(T30)

一位郊区职教中心的教师说,“我想我比任何普通中学的教师更有资格断定学生究竟掌握了哪些能够在工作中适用的技能,因为我已经亲自见识过了。我很了解学生的工作能力……动机、主动精神以及合作精神”(T33)。

换一个角度来看,教师要求学生要像真正的工人一样竭力表现自己——这一点能够使教师认识到学生自身能力的另外一个层面。一位市区职业学校教师说,“雇主感兴趣的是学生工作的潜力,而不是从书本上学到了些什么”(T83)。在课堂教学中突出工作要求同时为雇主提供有用的信息,因为正如一位教师所说的那样(Rosenbaum & Jones, 1998),“我告诉他们(学生)学习成绩好对雇主而言只能说明你很踏实,所以如果你没能得到高分,能否尽心尽力也非常重要”(T83)。

把对学生的评价过程与雇主的需求结合起来,也使学生感到课堂上的表现直接影响未来的工作。学生们认识到课堂表现实际上就是展



现自身的工作能力。一位教师说,“我总是试图让他们进行自我评价——要知道,诸如‘你真想要我根据你在课堂上的表现给你写求职推荐信吗?’之类的问题实际上传达给学生一种信息,就是必须尽力表现才能得到一份工作”(T81)。

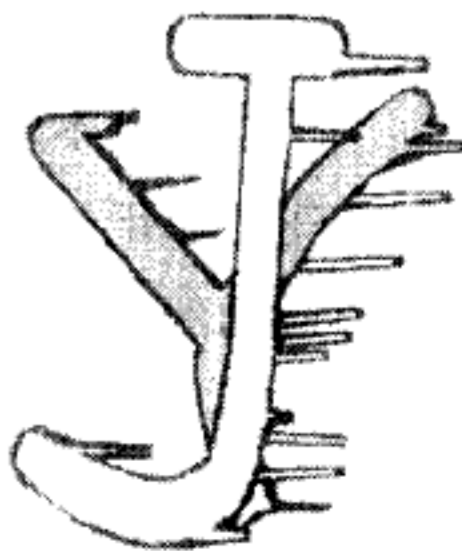
实际上,许多教师都告诉学生其课堂表现的重要性,而且对表现良好的学生给予鼓励。教师明确表示他们对表现不佳的学生不能给予帮助。而教师真想帮助学生,也只能对雇主以实相告。“如果有‘猫腻’那谁还肯卖力呢,况且下次雇主再来招工,还会让我推荐吗?”(T81)如果学生抱怨“我必须做这个吗?”教师就会回答说,“你不必为我做。但我认识的雇主需要这些技能,如果你不能掌握,我可不能为你推荐”(T12)。因此,只要教师肯帮助学生找工作,他们就会主动表现自己、甚至强迫自己学会某种技能。

大多数职校教师认为他们能够帮助雇主了解学生有关普通课程以外的相关信息。一位教师明确表示了其在评判学生成绩时的做法,“A表示学生态度端正,动脑动手能力都较高。B表示学生动手能力较强,态度较端正。……而C就仅能表示态度还不错”(T83)。这位教师实际上为学生根据雇主需要表现自己提供了一系列的刻度。

我们对课堂教学的考察使我们清楚地看到教师何以能够估价学生是否具备工作能力。这里的绘图课简直就像一个印刷车间。教师为学生布置了一系列的任务,学生们依靠自己的能力解决问题,甚至教师不在教室他们仍然能够专心致志、聚精会神。在其他学校,商学专业的学生穿戴的就像办公室的正式员工一样。机工、金属薄板、木工专业的教学同样基于实践项目,学生们有充分的独立性和自我调控能力。学生经常能够自行完成与实际工作相当的任务而无须别人监督。学生做许多事情并不指望得到教师的表扬,他们遇到问题就尝试着自行解决,为下一班准备好设备及材料,并且学会为下一班次的人清理好工作场地。学生们很少停下手中的工作,他们偶尔的谈话也都是与工作有关的。

既然课堂教学模拟实际的工作要求,教师就能够做到从相关的背景、相关的角度评价学生。工作模拟使教师从几个方面评价学生的学

424



习——耐受力、主动性、责任心、解决问题的能力以及学习新知的能力，而且这种评价基于类似实际的工作。这就是雇主们试图通过面试了解而又往往求之不得的信息(Miller & Rosenbaum, 1997)。职校教师能够准确评价学生是否具备工作能力，因为他们亲见了学生在实地工作中的表现。

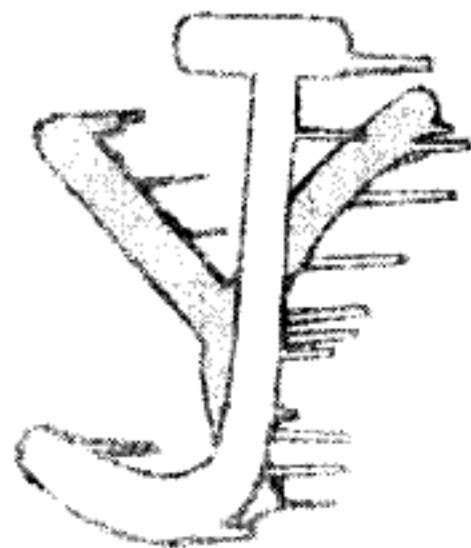
雇主需要可靠信息，教师都能提供

真实可靠是基础构成中最容易被忽略的部分。通过不那么牢靠的关系，求职者自然可以获得大量的招工信息(Granovetter, 1995)，但雇主认为他们更多需要的是有关求职者的可靠信息(Miller & Rosenbaum, 1997)。与网络理论相一致，研究发现雇主往往缺乏真实可靠的信息，而职校教师即可为前者提供这种信息。

对求职者所提供信息的疑虑可以解释一种现象，即只有那些经过校一企实习的雇员才得到老板的赏识(Stern & Stevens, 1992)，而那些经过其他途径雇佣的员工则不然(Bishop, Blakemore & Low, 1985; Lewis 等, 1993; Stern 等, 1994)。显然，雇主更相信自己对实习员工的直觉判断，而不相信其他合作者或教师的评估。

雇主认为教师的评价不可靠，因为他们对学生的缺点可能不很坦白。用一位雇主的话说，“教师总想帮助学生。真是心地善良……但他们的信息对我来说却无足轻重”(Miller & Rosenbaum, 1997)。不过调查显示，约有5%的雇主确是通过与学校接触招到雇员的，因此这种疑虑也许部分地打消了(Bishop, 1993; Holzer, 1995)。然而这种新的信任是如何建立起来的呢？

日本的情况为我们提供了一条线索。虽然根据日本的体制，教师享有为学生推荐工作的权力，但却不能强迫雇主非要到哪所学校招工不可。日本的教师相信，其推荐工作的有效程度取决于教师与雇主之间的非正式关系，而这种关系建立在学校的声誉、学校与雇主互动的成功纪录以及学校为保全其声誉做出的种种努力(Kariya & Rosenbaum, 1995)。实际上，由于教师与雇主之间的互信关系，普通教师的推荐起到了一种证明学生能力真实可靠的作用。



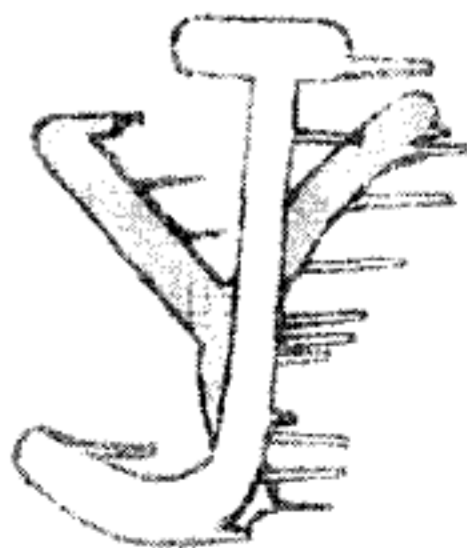
在美国,也有部分职校教师与雇主建立了互信的关系。在我们研究的 110 名教师当中,有 1/3 以上(38%)认为他们在雇主当中的声誉颇佳,而职校教师的比例更高(70%)。

教师的声誉是如何建立起来的呢?在日本,教师重视其所在学校的声誉及其与雇主的关系。而美国的教师则更重视个人的声誉,其所强调的是自身以往的职业经历、向雇主推荐雇员的成功纪录以及自身为保全声誉而做出的努力。 **425**

职业经历 在日本,教师的权威是社会及正规就业体系赋予的。尽管美国的教师没有日本教师那么高的威望(Stevenson & Stigler, 1992),雇主对教师的推荐也不大重视(Miller & Rosenbaum, 1997),有些职业学校教师却因其先前在某一行业的经历而享有某种声誉。在我们研究的 110 名教师中,有 95% 在成为教师以前有某一行业的经历,其中 32% 的职业经历长达 10 年以上。做了教师以后,大多数职校教师依然认同其原来的行业,且有 30% 的人在暑期还回到企业做事。虽然担任企业顾问或合作项目主管等的人并不多,但大多数人仍与企业有某种非正式的联系,到原企业转转、参加协会会议或走访老同事。

许多职校教师相信,由于自身的职业经历他们的推荐对雇主而言还是有一定可信度的。一位市区的职校教师说,“作为业内人士,我想他们是会接受我们的推荐的,因为我们很清楚他们在寻找哪类品质”(T42)。另一位郊区的教师说,“我对学生的推荐……当然很有作用……业内的许多人都了解我、我的技艺水平以及我的期望值”(T24)。由此可见,教师的“业内”经历是其为学生的求职推荐有分量的一个原因(Rosenbaum & Jones, 1998)。

向雇主推荐雇员的成功记录 许多职校教师多年以来一直在向雇主推荐自己的学生。教师把自己与雇主在雇员聘用上的成功合作看作其声誉的另外一个部分。一位市区教师说,“他们由过去的经历就可想而知我推荐的是什么样的人”(T12)。一位郊区教师补充说,“(雇主)相信我,是因为我一直与他们合作而且为他们推荐的……都是他们极其需要的人才”(T75)。



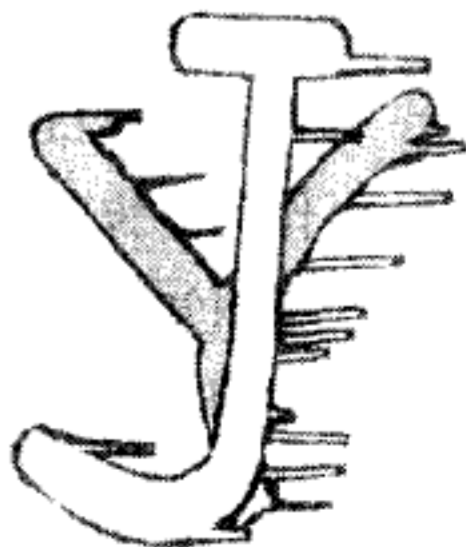
许多教师认为成功的推荐经历就能导致信任。一位市区商业学校的教师说，“凭我们多年以来建立的关系，他们对于我的推荐非常有信心”(T65)。信任实际上是一种彼此之间明白的不相怀疑的承诺。另一位市区教师补充说，“他们了解我……尊重我的地位且丝毫不怀疑我对学生的推荐”(T73)。

职校教师把其与雇主之间的关系看作一项宝贵的个人“资产”而不属于学校。对这样一个假想的问题：“如果你调到附近的另外一所学校，雇主在招聘新员工的时候是与原来的学校联系还是继续与你本人联系呢？”大多数教师都回答与自己本人联系而不是原学校。

对急于建立个人声誉的新教师来说，信任是一种很突出的感觉。尽管许多人已经有过业内经历，但他们还不能享有准确无误地推荐学生的声誉。建立声誉需要时间。一位市区的教师说，“(我们商校的)声誉极好。一开始(雇主)当然不相信我”(T67)。一位同一商校的新教师说，“(老教师)推荐一个学生，(雇主)就知道肯定是一个不同凡响的学生。我还不敢说已经达到那个地步(雇主毫不怀疑我的推荐)”(T73)。

在日本，声誉是建立在学校基础之上的，教师所做的就是维护学校的声誉。而在美国，声誉被认为是各个教师自己的事情，所以尽管教师所在学校有一定帮助，但真正良好的信任关系是建立在成功的互动之上的。

保全声誉的努力：自身预选和诚恳推荐 在日本，教师通常采取两种方式保全学校的声誉。首先，教师在推荐之前进行提前预选，因为他们清楚，如果推荐的学生不合格，雇主将来肯定不会在该校招收雇员了。其次，教师的坦诚相告，即使是他们喜欢的学生，如果成绩不好也会如实以告。教师认为要真正对学生的未来负责就必须有诚恳的态度。正如一位日本教师所言，“找工作对学生来说只是一次性行为，而学校则年复一年、循环往复”(Rosenbaum & Kariya, 1989)。如果教师认为学生的资质达不到雇主的要求，他们决不会予以推荐。有时虽然雇主提供了很多工作职位，如果在教师看来没有那么多学生能够达到雇主的要求，他们的原则是宁缺毋滥。

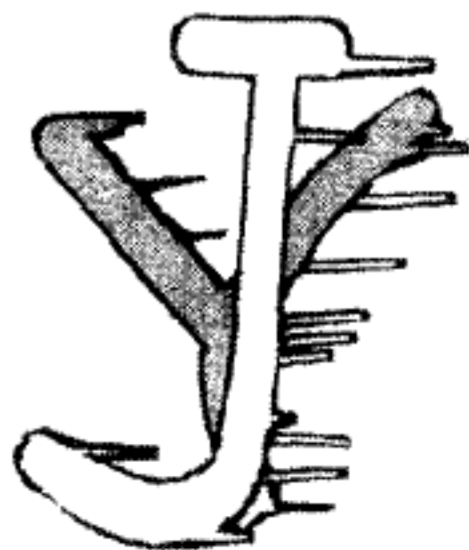


美国的职校教师采用了同样的方式增加自己在雇主当中的可信度：预选和实实在在的推荐信。虽然雇主并不要求教师进行提前预选，但许多教师(32%)在推荐学生之前还是这样去做。教师把预选当作维持其在雇主当中可信度的必要程序。一位教师这样说，“要是我推荐了某人(而他却不好好工作)，我会感觉非常难堪”(T6)。

为了维持其在雇主当中的声誉，教师在推荐信中也是如实相告。大多数职校教师(85%)说总有学生要他们写求职推荐信，而且几乎所有教师都非常愿意帮助学生。不过教师认为写推荐信不能包庇学生的缺点。很少有教师(4/110)说他们也会把劳动习惯不好的学生推荐到熟人那里去工作。一位城区职业学校的商科教师说，“我总是告知(雇主)有关学生的全部真相，包括……他们身上的一些不足”(T74)。同样，一位郊区的职校教师说，“(如果学生技能欠缺)我感觉不如实相告对雇主是不公平的”(T36)。有时教师宁可招生不足或在师生关系上出现暂时的紧张也不愿破坏自身在雇主当中的声誉。有位教师说，“确实有过不愉快，简直太糟糕了……有些学生不来上课了，退出了本项目，原因就是他们知道我不会推荐他们”(T24)。

教师明言，他们将来能够帮助学生的前提是自身必须具有可信度，而维持这种可信度就不能包庇学生的缺点。一位市区商学专业的教师认同这一观点，但他却说，“让学生理解维持声誉的必要是很不好办的事情”(T69)。另一位教师承认，保持良好的声誉需要持续不断的努力：“我们为建立好的声誉下了很大功夫而且……雇主很清楚我们推荐的学生都是很有才干的。”(T22)教师写推荐信的时候总要注意句句都讲实情。一位市区商学专业的教师说，“我经常去见他们(雇主)。成功当然是我个人的、面对面的……实际上我在向他们推销自己，而不只是那些孩子”(T72)。

与日本的教师一样，美国的许多职校教师认为其所以有效在于他们满足了雇主求才的需要。尽管美国没有正规体制要求教师必须满足雇主需求，但教师认为其在雇主中间是否享有可信度是决定他们将来能否帮助学生关键。



雇主对教师的努力有回应吗？

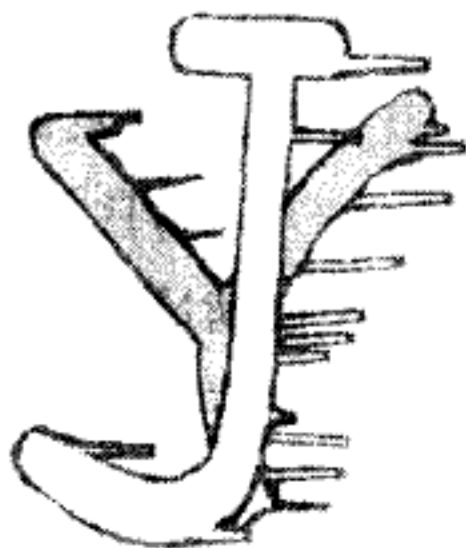
427

根据梅厄和罗旺(1977)的说法,有些大学享有颁发可靠学历证明的“特许权”并鼓励雇主雇用其毕业生,因为学校已经确证了其学生的合意性。同样,管理专业学校采取某些独到的策略建立与雇主的互信关系(Burke, 1984),而某些领域的电工由特定的职业学校专门培养(Mills, 1977)。尽管某些职业学校可能有很棒的专业(Stern, Raby & Dayton, 1992; Stern等, 1994),但尚无研究证明职校教师是否攫取了某种“特许权”——允许其颁发可靠的资质证书并为毕业生提供前后一贯的就业定位。

如上文所述,国家统计局资料显示确有雇主通过学校雇用员工(Bishop, 1993; Holzer, 1995)、“此前曾为企业推荐雇员者的推荐……对雇主更有益处”(Bishop, 1993, p. 369)、通过学校找到工作的毕业生其收入水平往往较高(Rosenbaum & Roy, 1996)。不过还有其他许多扶助青年就业的项目并未带来收入水平的明显提高(Basi & Ashenfelter, 1986; Lah等, 1983),那么教师究竟做了哪些事,为什么教师的帮助会有显著的促进作用呢?

虽然国家统计局数据无法对雇佣关系做具体的分析,但对110名职校教师的研究却为我们提供了很多有益的启示(Rosenbaum & Jones, 1998)。其中大多数教师(68%)认为一些雇主完全信任他们的推荐。许多人的说法都大同小异,“有些雇主非常直截了当,‘给我物色一个学生——你知道什么样的’”(T74);“我在这儿工作很久了。有时(雇主)对我说,‘你知道我想要什么’……他们相信……我说的话,以前确有很多成功的例子”(T4);“有些雇主对我说,‘给我找个人手’,以前你找的那个,确实不错”(T68)。“许多雇主相信我的推荐……雇主不停地打过电话来……(他们)知道我的推荐是可靠的”(T69)。可见,雇主非常相信这些教师的推荐。

实际上,当我们问及,“你们能够帮助多少就业一族的学生找到适当的专业工作呢?”许多教师回答其所教过的大量毕业生都是通过这



种方式找到工作的。即使在就业市场疲软、众多工人下岗的 1991—1993 年期间，58% 的教师仍然成功地为班上 3/4 以上的毕业生谋到相应的专业工作。*

尽管被调查者的回答可能不十分可信，但这一就业率水平还是较为可靠的，因为报告这一结果的教师经常参加职业协会会议、邀请雇主担任项目顾问、有以前的学生在相关领域当工人或老板、能够轻松说出多个就业需求较大的领域（行政、文秘、仪表、供暖、机械等）企事业单位人事主管的名字和通讯办法。为了核对受试者提供的信息是否准确，我们采访了三所学校附近的 51 位雇主，其中有 20% 表示曾与一位或多位职校教师有联系，7 位雇主与某些职校教师有长期稳定的联系，只要后者推荐，前者一般照招无误（Rosenbaum & Binder, 1997）。

可见，雇主对教师的推选充满信心，从而使教师能够帮助大量学生找到工作。教师与雇主的长期私人关系成为雇主招募职员和学生寻求工作的可靠渠道。

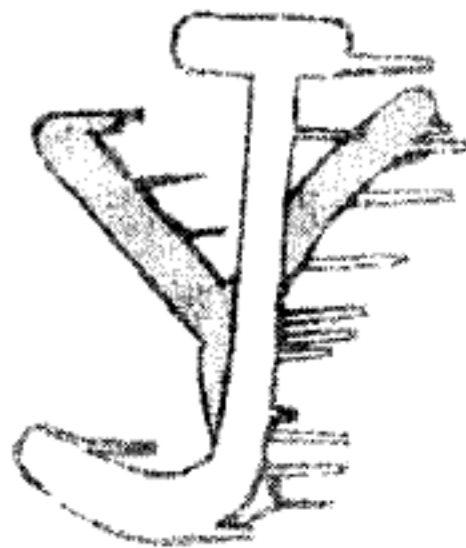
428

教师帮助难以就业的青年找到了工作

教师只为那些无论如何都能找到工作的人提供帮助吗？少数民族和女性通常是就业市场上的劣势人群，但 HSB 项目调查显示，这些人多是通过学校帮助找到第一份工作的。在学校帮助找到第一份工作的职校毕业生人群中，男性白人占 7%，女性白人 9%，西班牙裔男性 5%，西班牙裔女性 10%，男性黑人 10%，女性黑人 15.6%（Rosenbaum & Roy, 1996）。事实上，雇主经常抱怨广告招聘吸引的应聘者普遍存在质量低劣的问题，而通过学校招募的应聘者，包括少数民族应聘者，质量却较为出众。有位雇主说道，“通过学校招聘往往要比报纸广告招聘得到更多出色的应聘者”（Rosenbaum & Binder, 1997）。

虽然雇主一再否认有任何种族歧视的企图，但雇主依据面试结果作出招聘决定的做法却伤害了少数民族群体（Arvev & Faley, 1988）。

* 本问题在调查行将结束时才想到，未及向所有教师提问。在采集的样本中，有 58%（40/69）的教师和 66%（25/38）的职校教师回答他们能为 3/4 以上的毕业生找到相应的专业工作。虽然市区的就业市场更加疲软，但市区教师与郊区教师同样自信能为学生找到工作。



得知面试中因过于狡黠的评价或有种族歧视问题而产生的不愉快会令雇主非常难堪。耐克曼和柯辰曼(Neckerman & Kirschenman, 1991)的结论是,“不管市区的黑人应试者多么优秀、符合要求,他们依然很难通过面试中充满主观色彩的生产力‘测试’。”

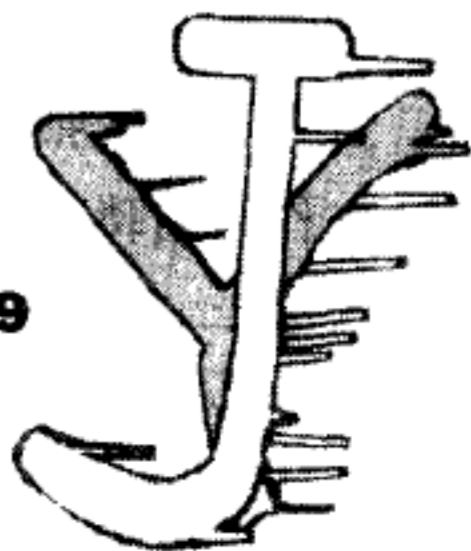
其他招聘程序可能减少种族歧视的成分。尽管招聘测试往往对少数民族群体不利(国家研究委员会,1989),但与不采用这种测试的雇主相比,采用者更有可能雇用少数民族员工(Neckerman & Kirschenman, 1991)。测试可能有偏颇,但除测试外的其他方法更糟糕。

同样,教师的评价可能较雇主面试更为公正。如果偏见主要是“臆断”的结果,那么雇主在15分钟面试过程中形成的偏见可能要远远多于教师对学生形成的偏见,因为后者是在几个学期内的师生互动过程中形成的。教师可能很难摆脱社会偏见,而且有的教师说起先他们也和面试主持者一样对学生的某些外在特征(如奇特发型、T恤衫上口号、满口家乡话)感到厌恶。不过在长达一学期的相处中,教师发现了学生身上蕴藏的工作能力。这就解释了为什么少数民族和女性与男性白人相比更容易通过学校找到工作。

就像任何通过第三方促成的交易一样,教师实际上充当了一个经纪人的角色,调整双方的期望值以达成现实的协议。房地产经销商要努力调和买卖双方的期望值才能促成交易;同样,职校教师也需规劝雇主与毕业生说他们彼此满足了对方的需求,虽然并不完全符合双方各自的理想。

教师作用最为明显的情况发生在没有教师帮助就很难找到工作的毕业生身上,这通常需要在雇主与学生双方之间进行调节。首先,教师嘱咐学生在找工作时一定要现实。他们告知学生可能期待的薪水、有哪些事情比较难办、如何应对各种场合、职业上的升迁需要哪些技巧以及升迁的大致时间表。学生很难判断做某项工作是否能够学到宝贵的技能或是否有升迁的可能,这时教师就可以出面指点迷津。如果没有教师的指点,学生往往会拒绝某些很有前途的工作,或做了不久继而辞职。

更令人吃惊的是,教师竟然会调节雇主的期望值。教师和经纪人



会指点雇主哪些学生能行、哪些不行以及如何帮助他们取得进步。教师可以叮嘱雇主绕开通常招聘时的一些繁文缛节而采纳教师提供的更为有价值的信息。

这里我们又回到了先前提出的一个问题，那些学习成绩不好的青年如何向雇主传达自身的积极价值呢？这是青年就业市场一个令人困惑不解的问题。学业成绩不好或有其他缺陷的青年很难让雇主相信自己还有许多长处。这些毕业生就构成了一群高危就业者。

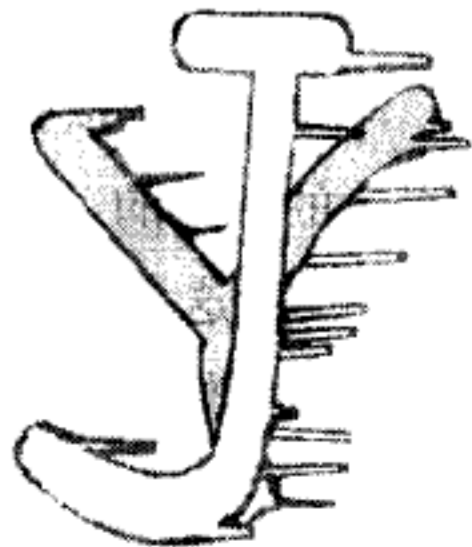
职校教师为此提供了一个答案。他们认为学生在课堂上有关工作技能、劳动态度方面的表现显示出就业市场上除了学术技巧之外的另一种弥足珍贵的价值。某些职校教师依靠自身与雇主的关系，劝导后者忽视受聘者身上无伤大雅的外在特征而注重与工作有关的个体价值。职校教师的评价可谓是为成绩不好的学生带来了新的就业希望。

对于有某种残疾或其他特殊经历的学生来说，这种教师协调带来了非人格化的就业市场所不可能提供的机遇。有好几位教师都述说了类似故事一样的案例，以说明这一点。其中市区商学专科教师的故事是这样的：

我给银行挂了电话，要他们给（十几岁的母亲）一个机会，因为她比其他所有学生都更成熟……她有强烈的愿望和动机，而且她确实能够达到要求……于是因为那个推荐，他们接受了她。（要不然）怎么可能……她连续得到三次晋升。她成了整个部门历史上最年轻的信贷员，后来又上了学……雇主非常清楚如果不是人才难得的话，你也不可能为这样背景的人白费力气。（Rosenbaum & Jones, 1998, T2）

另外一个案例是郊区职业学校的一位建筑专业教师讲述的（Rosenbaum & Jones, 1998）：

有个孩子……有点口吃，而且……如果你非要面试的话肯定不会要他。但是……一旦你（布置一项任务）……就会发现他非常



利落……我正在为这个孩子推荐工作，我对雇主说，“一开始你可能不大喜欢这个孩子，但用不了一二个月你就会决定让他跟你干一辈子”。我会毫不迟疑地雇用他的，但要是第一次遇见他却肯定不会。(T25)

同样，教师发现有些学生的语言能力欠佳。在市区商业学校，一位教师这样说道：“(我告诉雇主)别面试了。这些西班牙裔的孩子们英语讲得不好，面试也是枉然，但他们都很诚实可靠。我知道你在找什么样的人，这些孩子正是你想要的那种……我这可是内幕新闻。”(T72)

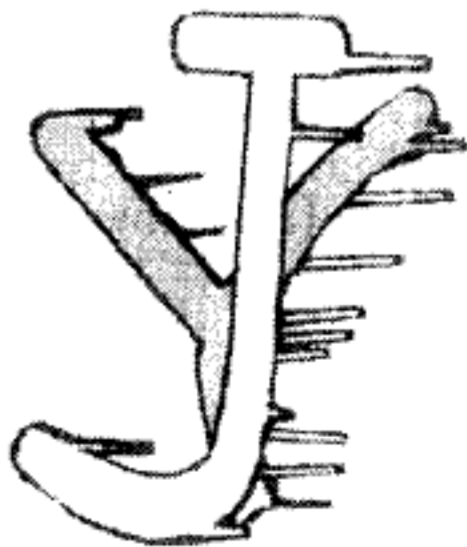
对于智力上存在缺陷的学生，教师仍然可以为他们找到工作。一位郊区职校教师说，“那些智力上存在缺陷的学生当然不可能到冲模机床上去做活，但至少可以教会他们学习操作某种器械。他们学会了就可能做上一辈子的”(T23)。

即使雇主暂时没有空位，有些教师也能做到为其学生谋取职位。一位市区职业学校的教师这样回忆道：“几年前，我去见多年打交道的老客户……对他们说，‘我知道你们现在没有位置，不管怎么说，还是给这个学生找个差事吧。’于是他们收下了他，而且非常高兴。”(T12)

在某些情况下，教师成功地使雇主雇用了女性和少数民族毕业生，做那些原本属于男性白人所做的工作。一位教师举出仪表专业的一位女生作为例证。雇主有些不大情愿，因为他从来没有雇用过女性；教师向雇主保证这位女生“绝对可以和我先前推荐的五名男生一样能干”。雇主同意了。如果没有教师的推荐，这名女生不可能被雇用。

尽管教师通常只是被动地满足雇主的要求，但有时教师的中间作用也可能很大，能协助雇主决定雇用哪些人。雇主自然不愿意因为教师的调停而放弃传统的标准。不过许多雇主也认识到标准也是存在缺陷的，所以如果有教师强力推荐，雇主还是有可能放弃那些不太实际的标准。教师往往能够提供雇主通过其他方式预选得不到的可靠信息，这一点往往能够增加教师说话的分量。与就业市场的盲目操作相比，教师参与人才录用具有许多优势。

这些例证与人们常说的通过“关系”找工作“任人唯亲”、不问才能



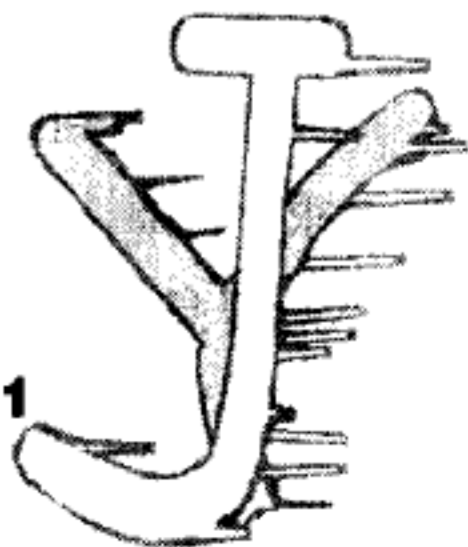
大不相同。不过,少数民族和女性与男性白人比较,前者确实经常通过教师关系找到工作。少数民族、女性和成绩较低的学生通过教师关系找到更好的工作,这一点要比通过其他方式找工作更能体现教师“关系”的没有偏见和任人唯贤。教师有时通过其与雇主的关系使后者能够切实考虑缺少成见、与工作更为相关的录用标准。实际上通过教师“关系”录用人才可能比使用所谓客观“人才”标准更为任人唯贤。

结 论

本章是否过于夸大信号的作用呢?真实可靠的信息固然重要,但它的确不能替代良好的业务培训。也许正因如此,英国人才斥巨资建立了旨在提供实习训练的青年培训体系(YTS)。结果发现这一体系还是有效的,但却不是因为它提供了培训。事实上,项目的成功宣布了就业市场的失策!自始至终成功接受培训的青年往往比中途退出者在就业市场上更难找到工作。深入的研究发现,雇主利用这一项目的目的主要在于识别有工作潜力的人才,一旦此项任务完成,雇主立即把受训者调到正式工作岗位上而不等待他们完成整个训练计划(Cappelli, 1991)。显然,有关青年的可靠信息比培训本身更为重要。雇主急于求得准确的信息,一旦从实习项目中得到这种信息,就把受训者“偷”走了而不让他们完成整个培训项目。同理,校一企实习项目中涌现出的佼佼者一旦被雇主发现就被雇佣,且能得到许多经济利益(Stern & Stevens, 1992)。

这一模式同样为许多令人不解的研究发现提供了启示。培训项目中所使用的随机岗位评估有时出现负面效应,接受培训的毕业生在经济收入上反倒低于不接受培训的控制组(Bloom, Orr, Cave, Bell & Doolittle, 1992; Cave & Doolittle, 1991)。有关负效的最为可靠的解释就是,参加这种培训项目反倒给雇主留下了负面印象而不是正面印象。

与通常把教师描绘成课堂小天地的主宰者的形象不同(Lortie, 1975),本章发现其他许多国家都明确规定教师有帮助学生就业的职责。虽然美国缺乏这样的正规机制,但某些教师却启用了一种非正规

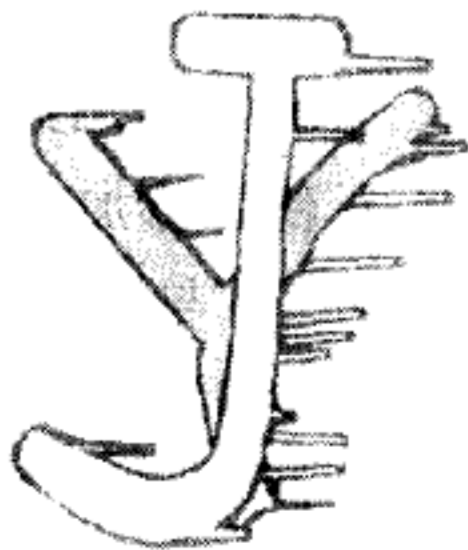


的扶助方式。教师深知雇主在评价中学毕业生时遇到困难，而他们手中就握有雇主需要的信息。与忽视中介的就业市场模式不同，我们发现某些职校教师在帮助学生找工作和为雇主提供可靠信息方面起到了关键作用。某些职校教师实际上就充当了毕业生与雇主之间的信息传递中介，雇主甚至授权某些教师协助其共同负责雇佣决策，教师的帮助使那些很难找工作的学生找到了工作。

网络理论通常重视能够帮助人们就业的弱联系 (Granovetter, 1995)。事实上许多教师就使用了这种弱联系。在我们研究的 110 名教师当中 (Rosenbaum & Jones, 1998), 95% 与此前自身就业机构的雇主有某种联系, 85% 对当地雇主的具体要求有深刻了解, 86% 竭力了解当地本领域雇主的具体要求, 82% 相信自己的推荐对雇主很有价值。

而且有些教师与雇主的关系特别牢固: 有 30% 的教师暑期到企业工作, 32% 有 10 年以上的业内经历, 38% 在雇主当中享有很好的声誉, 31% 的教师在为雇主推荐之前进行预选。这些教师与雇主的关系非常牢靠, 而且他们利用这种关系为那些有上好表现的毕业生找工作。尽管这种牢靠的关系未能得到许多人的重视且不在教师的职责规定之内, 许多教师都临时启用了这种非正规的就业扶助方式, 与有正规就业机构的日本和德国大同小异。实际上, 教师不只与雇主接触, 他们还想方设法建立联系, 为雇主提供软性的、相关的和可靠的信息, 从而强化了彼此之间的联系。通过这种活动, 教师与雇主建立了牢固的关系, 为那些不易找工作的毕业生找到了工作。

日本的高级中学享有与美国名牌大学相类似的工作定位特许权 (Meyer & Rowan, 1977)。而美国的中学却没有这种正式的特许权, 但本研究显示, 美国的教师通过与雇主建立的某种联系, 使普通的推荐信变成学生资质的可靠证明。与理论家的推论不同, 这些教师并不认为学生遇到的就业问题出于学生能力上的欠缺或就业市场的苛刻要求。教师认为雇主遇到的主要问题的是难以相信应聘者本人提交的有关信息真实可靠 (雇主经常提到这一问题; Miller & Rosenbaum, 1997), 而学生的主要问题在于不知道雇主更看重哪些素质。作为回应, 教师凭借一种互信的关系为双方提供彼此需要的信息。



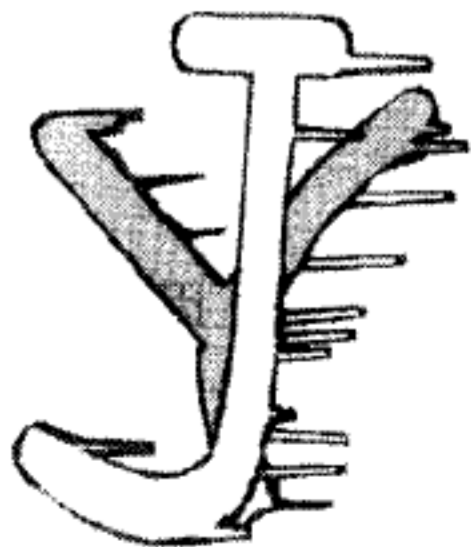
这一发现有丰富的政策蕴含。由于就业一族中的许多学生来自社会经济地位较低的家庭,这些家庭与雇主之间的联系很少。不借助教师与雇主的关系,这些学生很难找到工作。研究发现,掌握“专业技术”的学生比其他人更容易在就业市场上找到工作(Grasso & Shea, 1979),但没有详细交代专业技术如何与工作相关。教师与雇主的关系为就业成功奠定了基础,就业者的收入较高且数年以后一直呈上升趋势(Rosenbaum & Roy, 1996)。现行政策改革主张完善耗资巨大及繁琐不堪的证书制度,但正如本文所述,教师采用的不那么正规的就业扶助方式既节省资金又简便易行。

承认职校学生的价值不符合社会对这一人群的传统定位。传统的成见认为职校学生通常学业成绩不好,往往还有各种各样的品行问题;但这一观点并不完全符合实际。尽管职校学生的学业成绩一般都低于大学一族,其在学业技能方面还是存在众多变体的。有些职校学生在某一方面的成绩甚至远远高出大学一族。另外,沃特等(Wirt, 1989)发现某些职教课程比普通课程更能提高学生的学术技能。

更重要的是,除了顶级公司(很少雇用青年人)的总裁们在周末致词中叫嚷学术的重要性以外,雇主一般都很少把学生的学术水平作为其衡量应聘者的主要标准。小公司的主要招聘对象是中学毕业生,而且其录用的首要标准是劳动习惯诸如准时上班、富有责任心、主动精神、持之以恒、注意质量,有关这一点各种国家级的调查常有显示(NCEQW, 1994)。职校教师就非常具有资格对学生的这些品质给予评价。

这一发现同时还有重要的理论意义。功能主义理论预测劳资之间会出现一种自动的反应,而在实际中却鲜有发生。不过我们发现其立论中有关雇主功能性需求和学校满足需求的假设却是有根据的。事实上,部分教师临时采取的某些行动就是为了满足雇主对可靠信息的需求。虽然功能理论大言不惭地主张社会系统中需求的满足会自发地实现,我们也确见部分社会成员起而响应。这种反应可能是零星的、不同寻常的、甚至是难以发现的,但它们却部分地验证了功能理论的前提——虽然功能理论预测的结果只在10%以下的青年中得以实现。虽

432



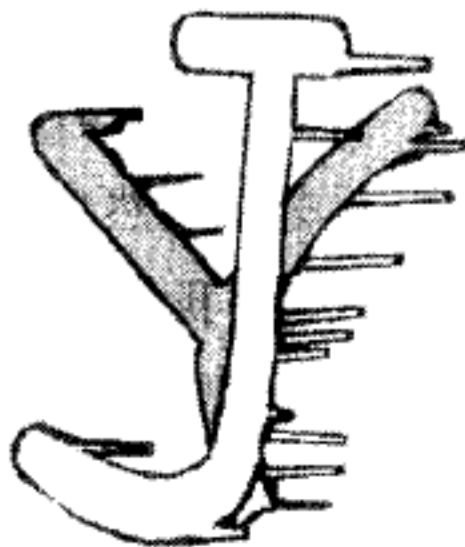
然学校并未预见到这种行为的发生,甚至采取不鼓励、不承认的态度,但部分教师却自发地察觉到了这种需求。值得注意的是,各地的雇主不约而同地做出类似的描述,而各个不同学校素昧平生的教师也会做出不约而同的反应。

除了发现某些教师与雇主主动建立起牢固的关系,我们还认识到这种关系的某些特征。有意思的是,这些正是日本和德国正规机构所表现出来的相同的社会过程。这些教师自发地采取一系列手段从而强化了其推荐信的有效性,包括了解雇主的信息需求、向雇主传达有关学生的软信息、通过准实习得来的与工作有关的信息以及可靠信息。教师在强调个人的职业信誉、既往的成功交易、预先筛选以及保全个人信誉的种种努力过程中建立了与雇主之间的互信关系。实际上,教师通过把雇主的需求传达给学生、又把有关学生的不易察觉的品质传达给雇主,把普通的推荐信变成了学生资质的可靠证书。

帕森斯(1959)的理论,即学校帮助青年进入成人社会的角色,被证明在部分上是正确的。不过帕森斯没有将网络理论的观察考虑进去,即青年只有在其自身价值得到可靠评价之后才能获得成人角色,且只有在教师与雇主之间建立互信关系之后学校才可能促进这一过程的实现。这一切并非帕森斯想象的那样会自然而然地发生。这一过程确是一个新发现,其间的具体行为从未被人所觉察。尽管这一过程目前仅影响到就业一族中8%的学生,可一旦这一过程得到更多人的承认和鼓励,其将会为更多就业一族的成员、甚至是大学一族中的部分成员(上大学对这些人也许并不合适)提供一种极有价值的选择。有关问题尚需进一步深入研究,且值得社会政策研究者的慎重思考。

补遗：研究策略与 110名职业学校教师的样本调查

因为职校教师是这一过程中的关键因素,所以我们重点研究了职校教师的工作,而职业学校(比综合中学更重视就业)在我们的样本中也占了极大的比例。研究主要是定性的,重点在于职业教师在普通学



校的做法,至于量化结果是否具有普遍意义还不敢确定。

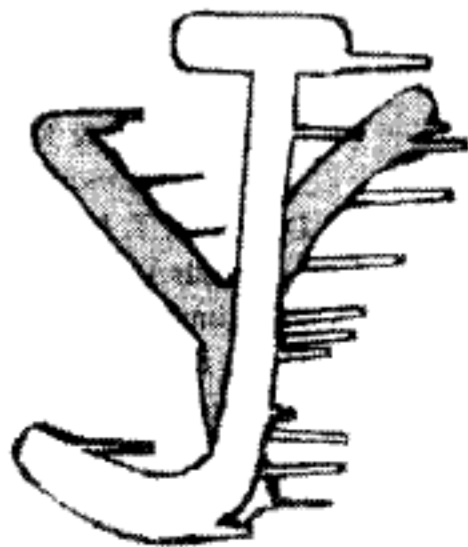
本研究采访了芝加哥附近 12 所中学的 110 名职业教师,其中 6 所学校在市区,另 6 所位于郊区。其中 4 所为职业学校,重点强调的就是学生的就业;其余 8 所为综合中学,但内设相当丰富的职教项目。 **433**

其中的 11 所学校在运作和资源上都很有代表性。6 所郊区学校的资金相对 6 所市区学校较为充裕,但大部分却未被用于职业培训项目。4 所职校中的 3 所在市区,其中未有任何一所学校肯花大量资金用于购置新设备。其中的郊区职校是唯一一所项目众多、设备齐备的学校。

4 所职业学校鼓励教师与雇主联络并追踪雇主的运作体制,但却不主张教师为学生找工作。在综合中学,职教项目不大受重视,学校也不鼓励教师与雇主往来。相反,学校鼓励所有学生上大学。职教项目对入学学员基本不加控制,而大部分学生成绩均低于年级平均值。

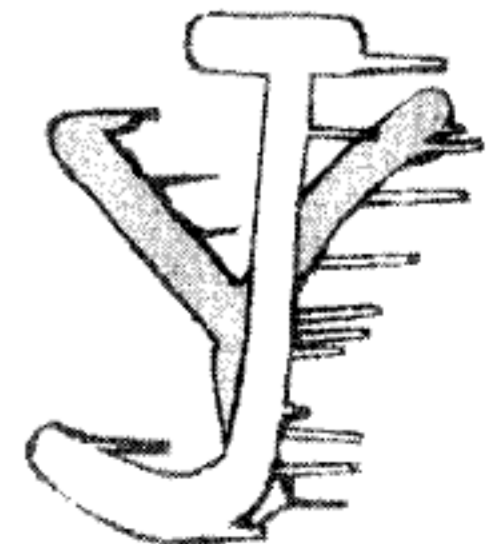
6 所市区学校均有大量少数民族学生,其中黑人的比例从 30% 到 100%。虽然 3 所郊区学校学生大多为白人中产阶级,另外 3 所则不然:其中 1 所大多为中产阶级以下的白人学生,另外 2 所有大量低收入和少数民族背景的学生。所以虽不能说本研究的样本学校具有普遍意义,但其确实很有代表性。

我们采访了商业和贸易两所学校中各自将近 1/4 的教师。这两个领域的职业教育在美国规模最大,且职业前景颇佳 (Arum & Shavit, 1995)。采访集中在高年级教师,时间为一小时,均在课间进行。采访均有录音并配有笔录,最终整理成计算机定性资料分析库,名为 Factfinder。



参考文献

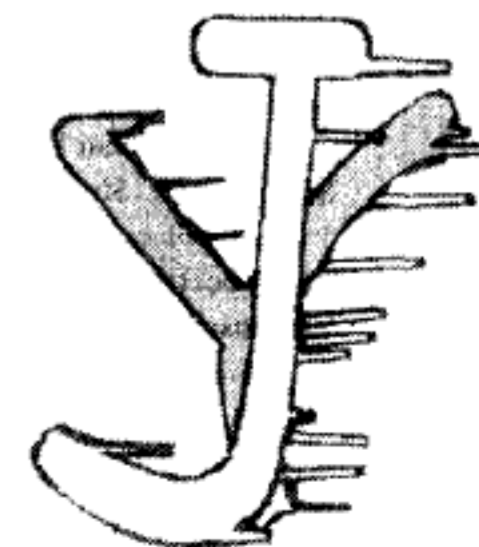
- Althausen, R., & Kalleberg, A. (1981). Firms, occupations and the structure of labor markets. In I. Berg (Ed.), *Sociological Perspectives on Labor Markets* (pp. 308-356). New York: Academic Press.
- Altonji, J. G., & Pierret, C. (1995). Employer learning and statistical discrimination. Unpublished manuscript. Evanston, IL: Institute for Policy Research, Northwestern University.
- Arum, R. (1998, July). *The significance of school-business institutional ties*. Paper presented at the annual meeting of International Sociological Association, Montreal, Canada.
- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education*, 68, 187-204.
- Arvey, R. D., & Faley, R. H. (1988). *Fairness in selecting employees*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Attewell, P. (1992). Skill and occupational changes in U.S. manufacturing. In P. S. Adler (Ed.), *Technology and the future of work* (pp. 46-88). New York: Oxford University Press.
- Bailey, T. (1989). Changes in the nature and structure of work. (Technical Paper No. 9). New York: Teachers College, Columbia University.
- Bailey, T. (1994, May). *Barriers to employer participation in school-to-work transition programs*. Paper presented at the seminar on Employer Participant in School-to-Work Transition Programs, Brookings Institution, Washington, DC.
- Basi, L., & Ashenfelter, O. (1986). The effect of direct job creation and training programs on low-skilled workers. In S. H. Danziger & D. H. Weinberg (Eds.), *Fighting poverty: What works and what doesn't* (pp. 133-151). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Berg, I. (1971). *Education and jobs: The great training robbery*. Boston: Beacon Press.
- Berryman, S. E. (1992). Apprenticeship as a paradigm for learning. In J. E. Rosenbaum (Ed.), *Youth apprenticeship in America: Guidelines for building an effective system* (pp. 25-39). Washington, DC: William T. Grant Foundation Commission on Work, Family, and Citizenship.
- Bills, D. (1992). A survey of employer surveys: What we know about labor markets from talking with bosses. *Research in Social Stratification and Mobility*, 11, 3-31.
- Bishop, J. (1988). Vocational education for at-risk youth: How can it be made more effective? (Working Paper No. 88-11). Ithaca, NY: New York State School of Industrial and Labor Relations, Cornell University.
- Bishop, J. (1993). Improving job matches in the U.S. labor market. In M. N. Bailey (Ed.), *Brookings papers on economic activity: Microeconomics* (pp. 335-400). Washington, DC: The Brookings Institution.
- Bishop, J., Blakemore, A., & Low, S. (1985). *High school graduates in the labor market: A comparison of the class of 1972 and 1980*. Columbus: National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.
- Bloom, H.S., Orr, L. L., Cave, G., Bell, S. H., & Doolittle, F. (1992). *The national JTPA study: Title II-A impacts on earnings and employment at 18 months*. Bethesda, MD: Abt Associates.
- Boesel, D., Hudson, L., Deich, S., & Masten, C. (1994). *Participation in and quality of vocational education*. National Assessment of Vocational Education, Vol. II., U.S. Dept. of Education.
- Borman, K. M. (1991). *The first "real" job: A study of young workers*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Burke, M. A. (1984). *Becoming an MBA*. Unpublished doctoral Thesis. Northwestern University, Evanston, Illinois.
- Campbell, P., Basinger, K.S., Dauner, M.B., & Parks, M.A. (1986). *Outcomes of vocational education for women, minorities, the handicapped, and the poor*. Columbus: National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.
- Cappelli, P. (1991). Are skill requirements rising? (EQW Working Paper). Philadelphia: National Center on the Educational Quality of the Workforce, University of Pennsylvania.
- Cave, G., & Doolittle, F. (1991). *Assessing Jobstart: Interim impacts of a program for school dropouts*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- D'Amico, R., & Maxwell, N. (1990). *Black-white employment differences during the school-to-work transition: An explanation for between- and within-race Differences*. Palo Alto, CA: SRI International.
- Daymont, T. N., & Rumberger, R. W. (1982). Job training in the schools. In R. Taylor, H. Rosen, & F. Pratzner (Eds.), *Job training for youth: The contributions of the United States employment development system*. Columbus: National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.
- Dore, R. (1992). Goodwill and the spirit of market capitalism. In M. Granovetter & R. Swedberg (Eds.), *The sociology of economic life* (pp. 159-180). Boulder, CO: Westview Press.
- Gamoran, A. (1994). *The impact of academic course work on labor market outcomes for youth who do not attend college: A research review*. Unpublished manuscript prepared for the National Assessment of Vocational



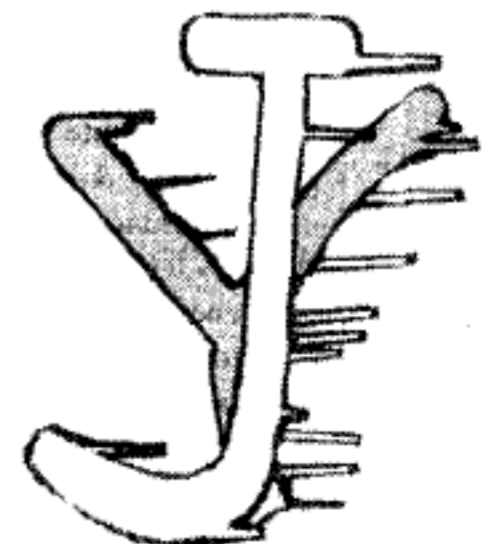
Education.

- General Accounting Office. (1991). *Transition from school to work*. Washington, DC: Author.
- Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91, 481-510.
- Granovetter, M. (1995). *Getting a job: A study of contacts and careers* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Grasso, J. T., & Shea, J. R. (1979). *Vocational education and training: Impact on youth. A technical report for the Carnegie council on policy studies in higher education*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Grubb, W. N. (1992). Postsecondary vocational education and the sub-baccalaureate labor market: New evidence on economic returns. *Economics of Education Review*, 11(3), 225-248.
- Grubb, W. N. (1993). The varied economic returns of postsecondary education: New evidence from the class of 1972. *Journal of Human Resources*, 28(2), 265-282.
- Grubb, W. N. (1995). Response to comment. *Journal of Human Resources*, 30(1), 222-228.
- Hamilton, S. F. (1990). *Apprenticeship for adulthood: Preparing youth for the future*. New York: The Free Press.
- Harhoff, D., & Kane, T. J. (1993). *Financing apprenticeship training: Evidence from Germany*. (Working Paper No. 4557). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Holzer, H. (1995). *What employers want: Job prospects for less-educated workers*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hunter, J. E., & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96(1), 72-98.
- Jones, S. A., & Rosenbaum, J. E. (1995, April). Vocational teachers' linkages as quasi-apprenticeships. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Kane, T., & Rouse, C. E. (1995). Labor-market returns to two- and four-year college. *American Economic Review*, 85(3), 600-614.
- Kang, S., & Bishop, J. (1986). Effects of curriculum on labor market success immediately after high school. *Journal of Industrial Teacher Education*, 23(4), 15-29.
- Kariya, T., & Rosenbaum, J. E. (1995). Institutional linkages between education and work as quasi-internal labor markets. *Research in Social Stratification and Mobility*, 14, 99-134.
- Katz, L. F., & Murphy, K. M. (1992). Changes in relative wages, 1963-1987: Supply and demand factors. *Quarterly Journal of Economics*, 107(1), 35-78.
- Kerckhoff, A. C., & Bell, L. (1998). Hidden capital: Vocational credential and attainment in the U.S. *Sociology of Education*, 71(2), 152-174.
- Lah, D., et al. (1983). *Longer-term impacts of pre-employment services on the employment and earnings of disadvantaged youth: A project of the private sector initiatives demonstration of public/private ventures*. Philadelphia: Public/Private Ventures. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 245 000).
- Lazear, E. P. (1979). Why is there mandatory retirement? *Journal of Political Economy*, 87(6), 1261-1284.
- Lerman, R., & Pouncy, H. (1990). The compelling case for youth apprenticeships. *Public Interest*, 101, 62-77.
- Levy, F., & Murnane, R. J. (1992). U.S. earnings levels and earning inequality: A review of recent trends and proposed explanations. *Journal of Economic Literature*, 30(3), 1333-1381.
- Lewis, D. R., Hearn, J. C., & Zilbert, E. E. (1993). Efficiencies and equity effects of vocationally focused postsecondary education. *Sociology of Education*, 66(3), 188-205.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lynch, L. M. (1989). The youth labor market in the eighties: Determinants of re-employment probabilities for young men and women. *Review of Economics and Statistics*, 71(1), 37-45.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Meyer, R. (1982) *The federal role in vocational education* (Special Report #39). National Commission for Employment Policy. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Meyer, R. H., & Wise, D. A. (1982). High school preparation and early labor force experience. In R. B. Freeman & D. A. Wise (Eds.), *The youth labor market problem: Its nature, causes, and consequences* (pp. 277-347). Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, S. R. (1998). Short-cut: The effects of high school grades on earnings (Unpublished Manuscript). Evanston, IL: Institute for Policy Research, Northwestern University.
- Miller, S. R., & Rosenbaum, J. E. (1997). Hiring in a Hobbesian world: Social infrastructure and employers' use of information. *Work and Occupations*, 24(4), 498-523.
- Mills, V. (1977, November). *From school to work: Matching graduates to careers*. Paper presented at the conference on Labor Market Intermediaries sponsored by the National Commission for Manpower Policy, Washington, DC.
- Murnane, R. J., & Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy*. New York: The Free Press.
- Murnane, R. J., Willett, J. B., & Levy, F. (1995). The growing importance of cognitive skills in wage determination. *Review of Economics and Statistics*, 77(2), 251-266.

435

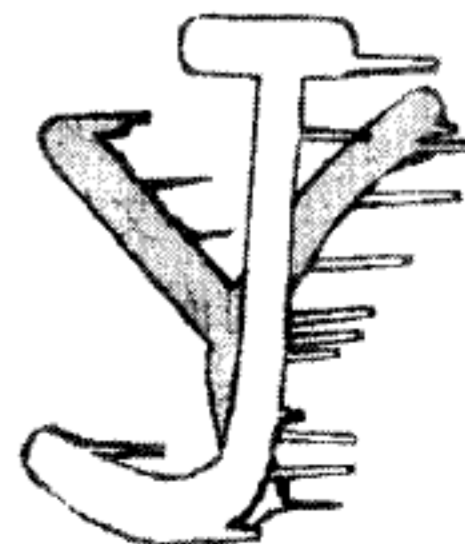


- National Academy of Sciences. (1984). *High schools and the changing workplace: The employers' view*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Center for Education Statistics. (1992). *Digest of educational statistics*. Washington, DC: Author.
- National Center for Education Statistics. (1997). *Digest of educational statistics*. Washington, DC: Author.
- National Center on Education & the Economy. (1990). *America's choice: High skills or low wages!* Rochester, NY: Author.
- National Center on the Educational Quality in the Workforce. (1994). *The EQW national employer survey: First Findings*, Issues Number 10. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- National Research Council. (1989). *Fairness in employment testing: Validity generalization, minority issues, and the general aptitude test battery*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neckerman, K.M., & Kirschenman, J. (1991). Hiring strategies, racial bias, and inner-city workers. *Social Problems*, 38, 801-815.
- Organization for Economic Cooperation & Development. (1993). *Employment outlook*. Paris: Author.
- Osterman, P. (1980). *Getting started: The youth labor market*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Osterman, P. (1994, May). *Strategies for involving employers in school to work programs*. Paper presented at the Brookings Institution Conference, Washington, DC.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Ray, C. A., & Mickelson, R. A. (1993). Restructuring students for restructured work. *Sociology of Education*, 66, 1-20.
- Resnick, L. B., & Wirt, J. G. (1996). The changing workplace. In L. B. Resnick & J. G. Wirt (Eds.), *Linking school and work: Roles for standards and assessment* (pp. 1-22). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reubens, B. G. (1974). Foreign and American experiences with the youth transition. In E. Ginzberg (Ed.), *From school to work*. Washington, DC: National Commission Manpower Policy.
- Rosen, S. (1982). Authority, control, and the distribution of earnings. *Bell Journal of Economics*, 13(2), 311-323.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.
- Rosenbaum, J. E. (1998a). College-for-all: Do students understand what college demands? *Social Psychology of Education*, 2, 55-80.
- Rosenbaum, J. E. (1998b). Should low-achieving high-school graduates attend college? Unpublished manuscript.
- Rosenbaum, J. E., & Binder, A. (1997). Do employers really need more educated youth? *Sociology of Education*, 70, 68-85.
- Rosenbaum, J. E., & Jones, S. A. (1995). Creating linkages in the high school-to-work transition: Vocational teachers' networks. In M. Hallinan (Ed.), *Restructuring schools: Promises, practices, and policy* (pp. 235-258). New York: Plenum.
- Rosenbaum, J. E., & Jones, S. A. (1998). Creation and maintenance of effective school-work linkages. Working Paper. Evanston, IL: Institute for Policy Research, Northwestern University.
- Rosenbaum, J. E., & Kariya, T. (1989). From high school to work: Market and institutional mechanisms in Japan. *American Journal of Sociology*, 94, 1334-1365.
- Rosenbaum, J. E., & Kariya, T. (1991). Do school achievements affect the early jobs of high school graduates in the United States and Japan? *Sociology of Education*, 64, 78-95.
- Rosenbaum, J. E., DeLuca, S., Miller, S., & Roy, K. (1999). Pathways into work: Short and long-term effects of personal and institutional ties. *Sociology of Education*, 72(3), 179-196.
- Rosenbaum, J. E., Kariya, T., Settersten, R., & Maier, T. (1990). Market and network theories of the transition from high school to work: Their application to industrialized societies. *Annual Review of Sociology*, 16, 263-299.
- Rosenbaum, J. E., Miller, S. R., & Krei, M. S. (1996). Gatekeeping in an era of more open gates: High school counselors' views of their influence on students' college plans. *American Journal of Education*, 104, 257-279.
- Rosenbaum, J. E., & Roy, K. (1996, August). *Long-term effects of high school grades and job placements*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, New York.
- Squires, G. D. (1979). *Education and jobs: The imbalancing of the social machinery*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Stern, D., Finkelstein, N., Stone, J. R., Latting, J., & Dornsife, C. (1994). *Research on school-to-work transition programs in the United States*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
- Stern, D., Raby, M., & Dayton, C. (1992). *Career academies: Partnerships for reconstructing American high schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stern, D., & Stevens, D. (1992). *Analysis of unemployment insurance data on the relationship between high school cooperative education and subsequent employment*. Paper prepared for the National Assessment of Vocational Education, Berkeley: University of California: School of Education.
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit.
- Usecm, E. (1986). *Low-tech education in a high-tech world: Corporations and classrooms in the new information society*. New York: The Free Press.
- Veum, J. R., & Weiss, A. B. (1993). Education and the work histories of young adults. *Monthly Labor Review*,



116(4), 11-20.

- Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation, and socialization of newcomers* (2nd ed). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Willis, R., & Rosen, S. (1979). Education and self-selection. *Journal of Political Economy* 87(5, part 2), 527-536.
- Wilson, W. J. (1996). *When work disappears: The world of the new urban poor*. New York: Vintage.
- Wirt, J. G., Muraskin, L. D., Goodwin, D. A., & Meyer, R. H. (1989). *National assessment of vocational education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Witte, J., & Kalleberg, A. L. (1994). Determinants and consequences of fit between vocational education and employment in Germany. In N. Stacey (Ed.), *School-to-work: What Does Research Say about it?* (pp. 3-32). Washington, DC: U.S. Office of Education.
- Zemsky, R. (1994). What employers want. (Working Paper). Philadelphia: National Center on the Educational Quality of the Workforce, University of Pennsylvania.



第 19 章

中等职业教育、分流与社会分层

约西·沙威特
沃尔特·穆勒

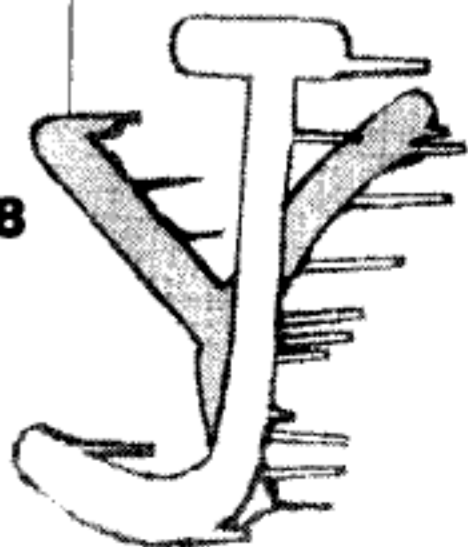
绪 论

学术教育与职业教育在大多数中等教育体系中都是被区别对待的。虽然具体的区别因地而异,但大多数国家的学术教育均旨在培养大学生,而职业教育则旨在造就直接进入就业市场的工作者。有社会学家指出,这种分流是教育社会组织功能的一种体现,目的在于根据不同阶级的社会地位区分其各自生活的发展机遇。其论据是,社会中、高阶层的子女主要接受学术教育、上大学然后进入专业领域,而社会底层的子女则主要接受职业教育,上大学的希望非常渺茫,且很难在就业市场上获得令人向往的职业(例如 Shavit, 1990b)。这一流派的学者主张彻底取消职业教育,因为职业教育传授的技能很容易在就业过程中自然习得。 **437**

然而这一流派却忽视了职业教育在塑造受教育者生活发展机遇方面所发生的积极作用。他们过多地关注了获得最受人尊重的工作的过程以及职业教育在这一过程中的消极作用,而从未注意到职业教育有可能减少失业和令人反感的非技术就业。

本文基于这样一种假设,即教育,尤其是职业教育,依体制背景的不同而在社会分层过程中发生不同的作用。文章的布局如下:首先,作者简要介绍了有关分流及中等职业教育理论上的争鸣。接着是有关接受中等职业教育者就业机遇的讨论。继而作者总结了近来有关教育

438



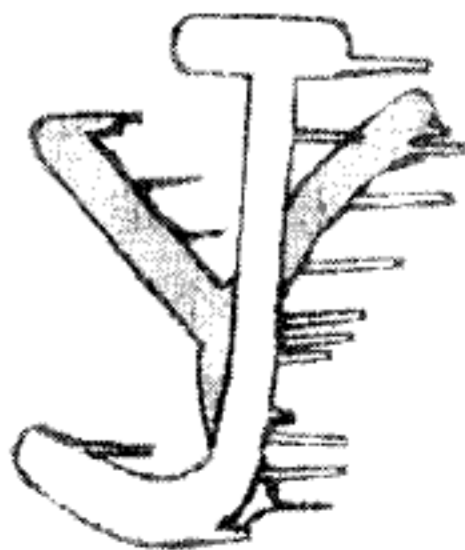
体制特点的一系列研究成果,以确定究竟哪些特征决定职业教育发生截然不同的两种作用,即妨碍受教育者找到受人尊重的工作,还是为减少失业和非技术就业提供了安全网?作者还总结了有关国际比较研究的成果,说明某些国家的职业教育在起到安全网作用的同时也妨碍了受教育者找到受人尊重的工作,而在其他国家则不然。最后,作者对全文的论证作了总结,并指出相关研究中常见的一些方法论问题。

职业教育：旁导管还是安全网？

许多教育体制都面临一个两难的选择：一方面，教育体制要保障每一位学生享有平等的生活发展机遇，而另一方面，教育必须为就业市场不同的职业需求输送人才。发展机遇平等要求统一的课程、统一的课堂教学、统一的学校教育。为就业市场输送不同规格的人才则需要教育过程的区别对待。就业市场有各种各样不同的职位，而不同的职位自然就需要具有不同职业技能的就业者去承当。为就业市场培养不同的人才就必须对学校教育的课程予以分化。于是问题产生了：根据技能类型的不同进行课程分化必然要求教育分流，也就是说学生必然被分成不同的组别、置身不同的教育环境、导向不同的社会归宿。学术、职业教育在教育体制中的分流遂因之而成为必然。

学者的分歧在于视角上的差别，一部分学者认为以上现象纯为职业培训和就业市场预备使然，而另外一些学者则认为这是“分流”的结果，也就是说把学生分成在性质上截然不同的阶层。前者主要依据人力资本理论审视职业教育，认为不管职业技能还是学术技能均可以改善习得者在就业市场上的境遇（Becker, 1975）。这些学者（Bishop, 1989; Blossfield, 1992; Rumberger & aymont, 1984）认为，职业教育授予学生必要的技能，从而提高其生产能力。因此就有了对职教毕业生的市场需求；与未接受职业培训的工人相比，职教毕业生获得就业和较高工资的几率大大增加。

另一部分学者（例如 Oakes, 1985; Shavit, 1990a）依据阶级复制理论（Bowles & Gintis, 1976）和社会排斥理论（例如 Collins, 1979；



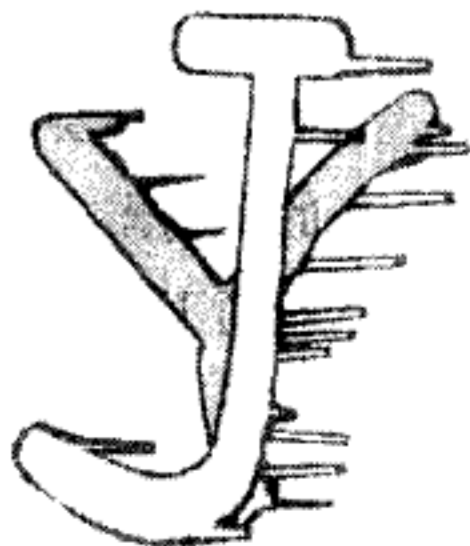
Parkin, 1979), 认为教育分流是跨时代复制社会不平等的机制所在。众多国家的研究证明了分流确实阻碍教育与就业机会平等的实现。社会底层的学生通常被分流到较低的教育层次, 从而使其上大学、加入专业领域、获得受人尊重的职业的希望因之变得愈发渺茫 (Gamoran & Mare, 1989; Iannelli, 1997; Shavit, 1990b)。

职业教育从几个方面阻碍进一步的教育获取。第一, 能够与动机明确、学业成绩突出的学生一道学习本身就会增进成功的希望 (Coleman 等, 1996; Hallinan & Williams, 1990)。因为分流到职业教育的学生通常学业较差, 而分流则剥夺了受教育者享有一个有利的教育环境。第二, 职业教育的课程往往非常有限 (Gamoran, 1987; Oakes, 1985), 其学生接受高深课程的可能性极小。第三, 职教分流的学生不需激烈竞争, 实际课堂讲授的时间较少 (Oakes, 1985), 且即使讲授也仅限于较为简单的内容 (Metz, 1978)。因此, 职教学生学习的内容不及学术分流的学生, 所以很难与后者一道通过大学入学考试。第四, 被分流到职业教育即向学生传达了一个信号, 就是己不如人, 因此妨碍了学生学习的积极性并打消其原有的远大理想 (Vanfossen, Jones & Spade, 1987)。可见, 中学阶段的职教定位降低了受教育者上大学的希望。

鲍尔斯和金蒂斯 (1976) 认为, 分流实际上通过对不同社会阶层社会化过程的区别对待促成了阶级不平等的复制。工人阶级出身的学生通常被分流到职业教育轨道, 其社会化过程中习得的价值观会相应地将其塑造成为无产阶级的一员。与此相反, 那些被分流到学术教育轨道的中产阶级子弟在社会化过程中学会了适合于管理和专业分工的价值观。

批评职业教育分流的学者往往轻视学校教育对培养工作技能的重要作用, 而一味强调职业技能主要应该通过在岗培训习得。这些学者经常引用信号理论 (Spence, 1974; Thurow, 1975)。根据该理论, 学校不过是一个筛选和标记机构, 学生的学业成绩即是对其应聘求职时的一个标识。好学生应具备勤劳、守纪、聪明伶俐等特征, 不过最重要的, 是要敏于接受新技术。雇主的想法是如何能够节省培训费用, 所以希望招到敏而好学的员工。职业教育资历向雇主传达的信息是: 应聘

439



者资质低下，不然就是喜欢惹是生非，要不怎么就上了职校而不是普校呢？

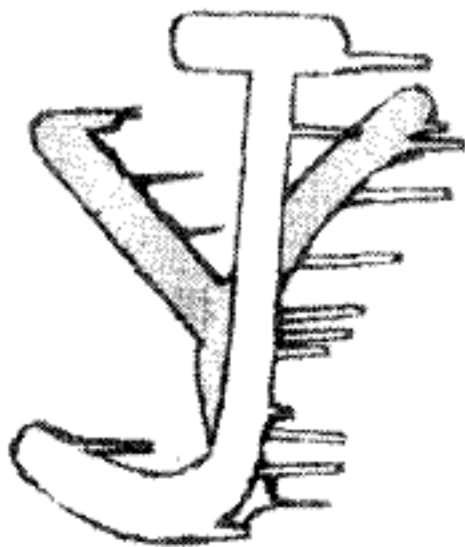
必须指出，对职业教育的这种看法只能来自中产阶级的视野。其评价的标准在于职业教育是否能够为学生上大学做准备以及学生是否能够在就业市场上找到受人尊重的职业。然而，要评价职业教育对学生发展机遇的效用，必须同时看到它在很大程度上为学生提供了安全网，使其不至失业或从事工资极低廉的职业（Arum & Shavit, 1995）。从工人阶级青年的角度来看，这些才是真正的风险，而选择哪种教育方式应主要看它是否能够有效降低这种风险。

众多美国学者就职业教育对就业市场的影响进行了广泛的研究，其发现虽不显著但却发人深省。霍奇吉斯和多尔斯登（Hotchkiss & Dorsten, 1987）据统计资料发现，中等职业教育对早期就业状况，比如失业、职业声望、收入水平等有显著影响。同样，朗姆伯格和戴蒙德（Rumberger & Daymont, 1984）发现学术教育和职业教育均可起到增加就业可能性、缩短失业时间、提高收入水平的作用。毕肖普（Bishop, 1989）的研究发现，接受职业教育对于增加男、女就业者的收入水平和就业机会均起到良好的促进作用。阿拉姆和沙威特（Arum & Shavit, 1995）发现，虽然职业教育降低了受教育者接受高等教育并继而找到专业性较强的或管理职位的可能性，但它同时降低了失业的风险，增加了技术工人的就业机会。

440

职业教育对未来教育获取的影响呈稳定格局，且对女性的影响大于男性。刘易斯、赫恩和奇尔伯特（Lewis, Hearn & Zilbert, 1993）根据中学教育与展望项目的资料研究显示，与中等教育相比较，高等职业教育对受教育者未来收入平均值的影响更大，而职业教育对女性的影响比对男性更显著。

阿拉姆和沙威特（1995）使用同一资料考察了各种职业教育对未来教育获取的影响，结果证明职业教育对女性的影响远远超过男性。女性大量集中于商业类的职业教育项目，此类职业教育使女性更容易找到例行的非体力职业；而参加贸易和技术类职业教育项目的女性则相对较少，接受此类教育者通常加入技能型体力行业——属于传统意



义上的男性职业。

波赛尔等 (Boesel, Hudson, Deich & Masten, 1994; 第六章) 对有关美国职业教育与培训项目的大量研究进行了考察, 发现在两性之间存在一系列差别。接受职业教育的女性比男性及接受学术教育的女性收入更高, 也更容易找到工作。尤其是那些传统意义上属于女性的职业培训, 比如商业、卫生、家政等, 其优势则更明显。由于传统上这些就是女性职业, 这些方面的职业培训往往与招聘要求不谋而合, 因此大大提高了就业女性的收入水平。

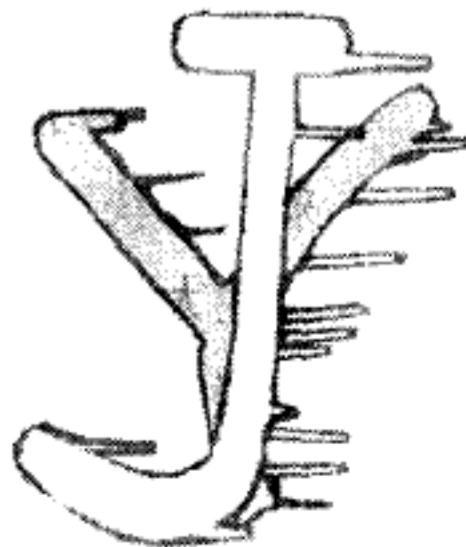
职业培训项目的质量是影响职业教育效应的另一主要因素。阿拉姆 (1997) 的研究证明, 州与州之间在对职业教育的投入上存在很大差别。而投入水平上的差异与职业教育影响就业市场成果的程度直接相关, 比如职业教育在多大程度上提高了收入水平、增加了就业机会。比如加利福尼亚州和纽约州对职业教育的投入均较低, 这是因为在这些地方接受职业教育很难在就业市场上找到工作。相反, 宾夕法尼亚州和密西根州对职业教育的投入都很高, 在这里接受职业教育则会大大提高就业能力及收入水平。

职业教育是否能够满足雇主对人才的具体要求也会影响到职业教育的效应。波赛尔等 (1994) 指出:

尽管有关职业教育总体回报率的研究结果不一, 但确有证据表明, 真正对口的专业学习对就业是有很大大好处的。最具说服力的、最典型的例证: 职教专业与就业直接对口, 则收入水平稳步增长。(p. 137)

研究同时还发现

……专攻一门的学生比多门兼修更容易带来经济上的高回报……专攻一门的效应……似乎建立在职业培训与职业要求对口的基础之上。也就是说, 只有相关领域的多门兼修才有可能带来经济回报。(p. 139)



以上发现不禁使人怀疑先前有关职业教育的某一提法,即职业教育与
工作表现无关,也不会带来就业市场上的回报。事实上,这些发现与以下
观点不谋而合,即雇主更欣赏曾经接受过具体的与职业密切相关的
技术培训的应聘者,因为这样的员工几乎不需要岗位培训就可以直接
使用。下文还将证明,有关国际比较研究同样支持职业教育有益就业
回报这一观点。 **441**

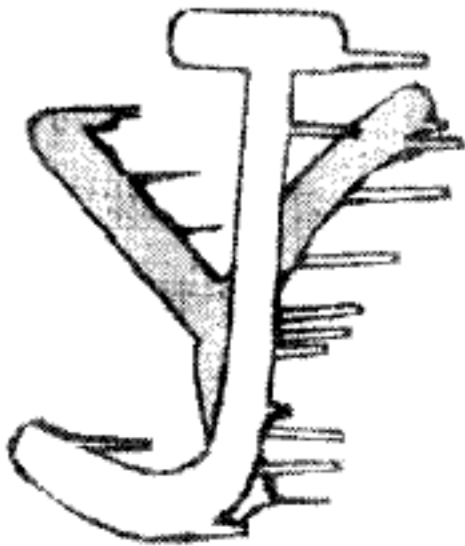
国际间的差异

此前曾提到职业教育在影响学生未来成就的程度上存在着不同,其中对女性的影响要大于男性,且影响程度直接关乎职业教育的具体课程与工作特征的相关性。对职业教育的投入愈多的州,其影响愈大。本节的重点在于探讨不同国家间职业教育影响就业收获上的差异。

近年来,有关社会分层过程中教育不同作用的国际比较研究可谓风起云涌。(有关评述,请参阅 Kerckhoff, 1995。)该项研究继承并拓展了特纳(Turner, 1960)有关美、英教育体制系统分类引发的大量研究成果。此前的大量研究(例如 Kerckhoff, 1974; Treiman & Terrell, 1975)集中检验了一种假说,即与美国教育体制的竞争流动性相比较,英国教育体制担保式的流动性较少有教育机会上的平等。假说遭到反驳,但假说的前提却纹丝不动,即教育在社会分层过程中的作用受制于体制背景。目前的研究基于对教育体制更为详尽的分类,并提出教育体制会始终影响教育的获取过程(Allmendinger, 1989; Hannan, Raffe & Smyth, 1997; Kerckhoff, 1995; Shavit & Müller, 1998a)。本节旨在探讨其中有关中等职业教育及其在职业成就过程中作用的话题。

组织与资格空间

这一新的研究浪潮中极富影响的要算莫里斯、赛莉尔和西尔维斯特(Maurice, Sellier & Silvestre, 1986)有关法、德两国在公司组织和雇



佣惯例方面的比较研究。作者详细比较了法、德两国在公司组织机构、雇员招聘、流动性格局等方面的异同,同时指出,两国不同的教育体制对各自社会组织和劳动力的管理发生了深刻的影响。

作者把德国的体制比作资格空间,而把法国的体制比作组织空间。在德国,大多数青年工人在正式就业之前均有过学徒的经历。学徒采取的是“双元制”,即把在岗培训与学校教育结合起来。学徒工每周有几天时间在企业上班,通过实际工作获得职业所需的技术技巧。其他时间则需在学校进行与职业有关的理论知识学习和其他专业之外的知识学习。学徒项目由三方组织合作进行,即政府、企业组织(贸、工、商会等)和行业工会。这些组织共同制定职业培训项目、协商所需传授的具体技能、教学规范、考试程序,目的在于满足劳资双方的需要(Crouch, Finegold & Sako, 1999, 第五章)。

442

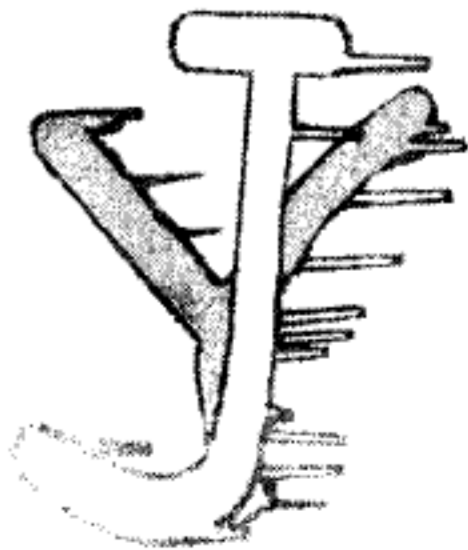
这种体制结构导致了德国劳动力在就业资格上的高度标准化。德国的雇主对各种学徒项目的技能训练内容了如指掌,且一旦学徒成功获得职业教育的资格证书,雇主对学徒的技能掌握情况也尽可放心。因此,雇主完全可以根据就业市场上的人才分布状况组织企业生产。

莫里斯、赛莉尔和西尔维斯特(1986)为德国体制冠名曰资格空间,因其整个体制被职业资格分割开来。合格工人均有明确的职业认同,因此跨行业的流动在德国实属罕见,因为后者需要另类的职业资格。不过,由于就业资格的高度标准化,合格工人在公司间跳槽还是相对容易一些的。

此外,由于青年工人在正式就业之前已经具备了相当过硬的职业技能,所以他们从一开始就能在公司独当一面。因此与老员工相比,青年工人并无突出劣势,所以找工作不是很困难。事实上,德国青年的失业率很低。

工会与雇主约定,不得雇用未经职业训练并获得职业资格的人承担技术性工作。因此,凡未获得职业资格证书者(大学毕业生除外),在就业市场均处于明显劣势,其失业率较高。而且即使被雇用,也仅从事极简单的工作。

与德国重视职业教育形成对照,法国(如同众多其他国家一样)则



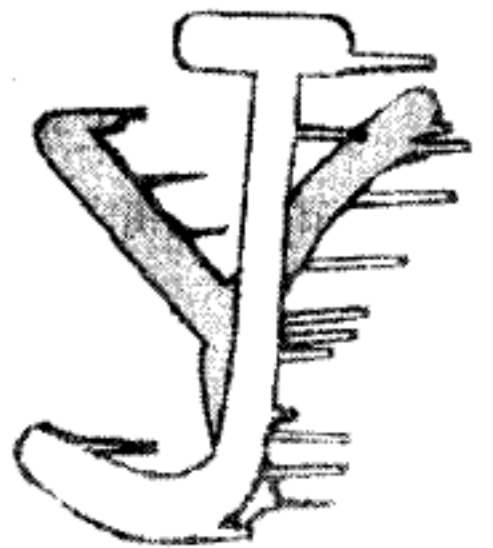
更注重普通教育。职业教育主要由学校而不是公司提供。*而且职业教育具有一种查漏补缺的性质,就是说凡是学习成绩不好的学生均可以参加。校内职业教育的缺点在于它很难提供类似德国学徒制那样的实践机会。接受校内职业教育的毕业生一旦加入就业队伍就会抱怨说,学校里教的“根本不是那么一回事儿”(Blossfeld, 1992; Erbes-Seguin, Gilan & Kieffer, 1990)。学校职业教育的另外一个缺陷是,其经常落后于经济技术的发展步伐,设备老化、观念陈旧。当今世界,发展日新月异;而要把新技术转化为课堂教学或让学校更新必要的设备都需要相当一段时间。

根据人力资本理论(Becker, 1975),具体职业技术和常规技术是不同的。前者只局限于某一具体企业,而后者却可通用于各类企业。在当今经济形势下,公司间的跳槽频繁,所以雇主很不情愿投入员工的常规技术培训。不过就法国的体制而言,雇主得不到具有现成技术的人才,因此不得不对员工进行业务培训。

莫里斯等(Maurice, 1986)的推理与有关就业市场分割状况的研究(Boeringer & Piore, 1971),尤其是近年有关公司内部调整与行业人才市场的研究(Marsden, 1990)密切相关。类似法国这样的国家,职业技术教育不发达,那些需要大量入门技术培训的公司为了避免人才流失,便实行公司内部员工的资格晋升制度,其付给公司内部“重臣”的薪水远远高于市场上的比率。这种公司里的青年工人很难拿到正式上岗的技术资格,所以比老职工面临更大的不稳定性及失业的风险。不过一旦雇主肯出资令其接受培训且获得了正式上岗的技术资格,他们就有可能为公司服务很长时间。这就是前文称之为“组织空间”的原因。

在其他条件等同的情况下,职业培训愈呈行业技术倾向,比如像德国那样,行业人才市场愈是盛行,培训愈是具体,职业资格对就业者的影响就愈大。衡量职业特异性的指标有两个:专业课的数目与接受这种专业培训人数的多少。不同国家的教育体制存在很大的差异。有

* 不过近些年来,越来越多的法国公司、企业也开始参与职业教育,提供技术培训和学徒的机会(Goux & Maurin, 1998; Crouch, Finegold & Sako, 1999,第四章)。



的国家注重普通教育(例如爱尔兰或美国);有的把职业教育划分至数百种之多,并依此进行分门别类的职业教育(例如德语国家,荷兰和丹麦);还有的国家(例如瑞典)取折衷路线,在非常广泛的标题下(比如金属加工)实施职业教育,注重基本原理而避免走向过分专业的死胡同。

标准化与层次化

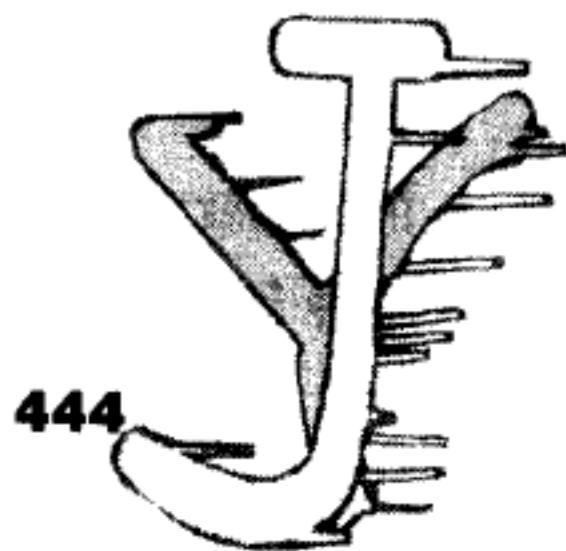
近年来,有关国际比较研究依据层次化和标准化程度的不同对不同国家的教育体制进行了详细区分(例如 Allmendinger, 1989; Blossfeld, 1992; Kerckhoff, 1995; Müller & Shavit, 1998)。“层次化”指教育分流的程度及其所采取的形式。在高度层次化的国家(例如德国和瑞士),学生很小便被分流到不同的发展轨道,接受性质不同的教育,在课程和上大学的机会上都存在极大的差异。相反,在层次化程度较低的国家比如美国和爱尔兰,分流发生的时间较晚、课程分化也不严重,而且不同轨道之间有相当的流动性,因此,不同发展轨道的学生在接受高等教育的机会上无甚区别。

显然,教育体制的层次化程度与其职业教育的特性密切相关。职业教育的课程愈是细化(如同资格空间中的状况一样),不同发展轨道的课程差别就愈大,结果造成跨轨道的流动性极为有限。层次化程度愈高,职业培训资格证书对求职者教育背景的记载就越细,对雇主做出聘任决定以及员工分配就越有参考价值。

标准化意指教育的性质符合全国通行标准的程度。衡量标准化程度的变量因素包括师资培训、教育预算、教材教法以及统一的毕业考试。有研究者(Allmendinger, 1989; Blossfeld, 1992)认为,标准化程度愈高,教育资格与职业获得的连接就愈紧密,因为这样的话雇主就可以完全相信求职者毕业证书标记的内容。相反,在标准化程度较低的国家,雇主很少看应聘者有何等的教育背景、证书,因为凭它根本无法可靠预知应聘者是否具备任职资格。

连接环节

决定职教毕业生就业市场分配效应的另一个环节是职业教育与



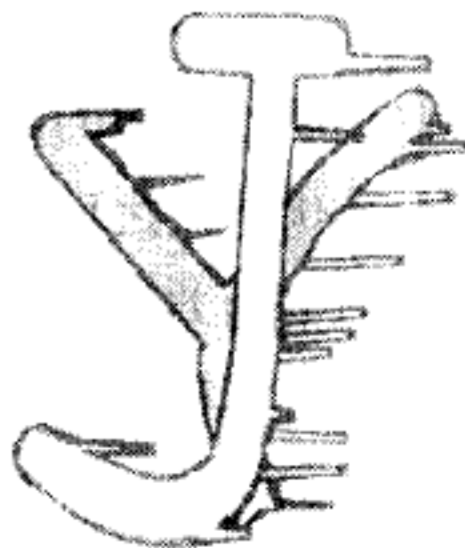
雇主的“连接”。连接有多种形式(Hannan等,1997)。如前文所述,在某些国家,尤其是德国、瑞士和奥地利,职业培训是由公司、企业协会和教育机构共同主办的。这些机构共同制定并实施培训计划,它们还共同决定就业市场上某种职业的具体技能要求。雇主可以充分相信职业资格证书持有者的任职资格。

学校与就业市场的另外一种连接形式是教师对学生就业的参与。在某些国家,尤其是日本,学校的职能之一就是作为学生就业的中介。罗森鲍姆等(Rosenbaum & Kariya, 1991; Rosenbaum, Kariya, Settersten & Maier, 1990)在一系列论文中对日本和美国教育就业过渡的过程做了详细的比较。其研究证明,日本的中等学校和大学与企业之间存在着紧密的机构联结。中学和大学能够直接把毕业生推荐给特定的雇主。这种关系对于学校发挥职业中介作用具有很大影响。日本的雇主相信学校提供的成绩单丝毫不亚于其他国家的雇主宁愿相信推荐信一样。学校为了保持自身的声誉决不肯牵强附会地向公司推荐资质较差的学生;雇主也非常重视合作学校为其所做的特别筛选,所以乐于与学校维持这种关系。在最近的一篇论文中,罗森鲍姆(Rosenbaum, 1998)提出美国也存在类似的现象。作者证明芝加哥地区的职业学校教师确实与雇主建立了某种良好的合作关系,他们积极地为雇主物色职工人选,为学生联系工作,其情形与日本教师的做法大同小异。不过就美国而言,这种做法还远未普及。

比较分析

本章上一节我们讨论了教育体制的机构特点如何影响职业教育及其就业获取过程。在本节,我们将对中等职业教育及其与就业成果的关系进行比较分析,并阐明这种关系如何因机构背景的不同而发生变异。具体而言,我们的目的在于弄清教育体制的哪些机构特点妨碍了职教毕业生找到声望较高的工作,还有哪些机构特点增强了职业教育的安全网作用。我们还想弄清职业教育究竟在哪些国家会妨碍就业,而在哪些国家则更多地表现为就业的安全网。

本文的资料基于笔者近期有关教育资格与职业去向的一项国际



比较研究(Shavit & Müller, 1998a)。该项研究的目的在于检验不同国家间一系列有关教育资历影响职业成就和就业的假说。参加此项研究的有来自 13 个国家或地区的科研小组,分别为澳大利亚、英国、法国、德国、爱尔兰、以色列、意大利、日本、荷兰、瑞典、瑞士、美国和中国台湾。各国的科研小组分别研究了教育资历与早期就业成就之间的关系,以及就业状况与失业率。13 项子研究遵从共同的设计方案、参考非常接近的变量并应用统一的资料集,所以其结果具有很强的可比性。

445

衡量教育资历我们使用了 CASMIN(工业国家社会流动性比较分析)教育量表(Braun, Müller & Steinman, 1997; Müller, Luettinger, Koenig & Karle, 1989)。该量表是在对多国教育体制的大量研究后精心设计的,现被广泛应用于教育及社会分层的比较研究。表 19.1 为该量表不同范畴的界定和说明。稍加调整,该量表可适用于各种教育体制的研究比照。所有国家的教育体制均划分为基础教育、中等教育和高等教育三个层次,而且几乎所有国家都存在职业教育与普通教育的区分。CASMIN 量表把这两个维度进行了综合处理。首先,教育被划分为基础、中等和高等三个级别;继而,每个级别又细分为学术教育和职业教育。本文研究的重点在于以下三类职业教育资历对就业成果所造成的影响,即具备中等职业教育资历者(2a),具备中等学术教育资历但不能上大学者(2b),以及具备中等学术教育资历且可上大学者(2c)。

早期就业成果有两种测量方式:首先,我们依据职业声望量值,这种量值差不多每个国家都有(例如参阅 Treiman, 1997)。每种职业都有一个分值,代表该职业与其他职业相对的社会地位或声望。其次,我们还测定了以熟练技术工人而非不熟练工人身份进入就业的优劣比。

不同国别的研究分别估价了教育资历对就业者获得首个工作职业声望的影响,及以熟练技术工人而非不熟练工人加入就业的各种优势。之后,又把不同国家在影响效应上的差异分别与各自教育体制上的差异相比较。

研究者共考察了教育体制的四个特点,其中三个特点上文已经谈到过了。现分述如下:

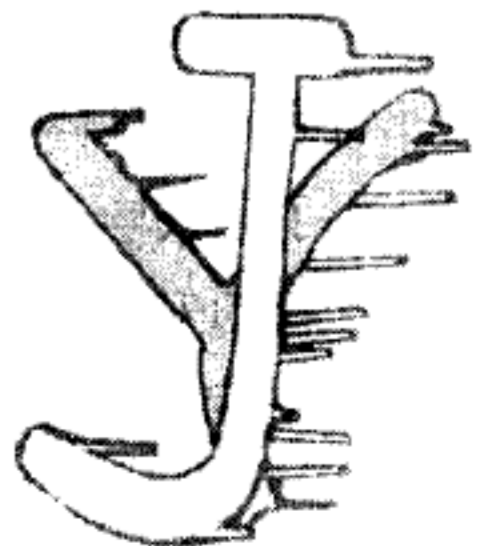


表 19.1 CASMIN 教育量表

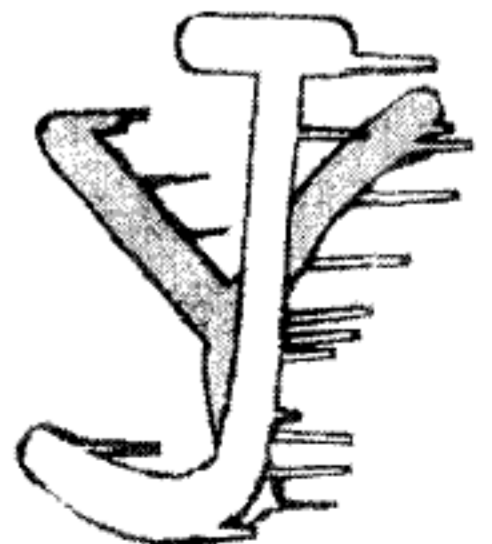
资历	说 明
1ab	教育的社会最低值,即某一社会对个体教育要求的最低量。通常与义务教育水平相当。
1c	高于义务教育的基础职业培训。在德国、瑞士等国,相当于义务教育后的短期学徒训练。大多数国家无此项。
2a	包括中等职业教育,或为十几岁儿童组织的双元制学徒培训项目。
2b	中等学术教育。在美国,则指普通教育。
2c	持有上大学必须资格证书(例如高中毕业证书、中学毕业文凭、高等普通教育证书)。在美国,则指大学预科。
3a	等级较低的第三级教育证书,通常时间较短且带有职业教育性质(例如美国的初级学院、技术专科学院毕业证书,社工或其他非大学教育文凭)。
3b	完成传统意义上的学术取向的大学或学院教育。

1. 职教学生接受具体技能教育相对于普通教育的程度;
2. 教育体制下课程及证书颁发的标准化程度;
3. 不同国家中等教育的层次化程度;
4. 近期获得中等后教育资格人数的比例。

我们发现,教育对于职业成就过程的影响与机构特点呈系统对应关系。哪个国家职业教育的技术特性程度愈高、中等教育愈加层次化、教育体制愈发标准化,其教育对就业成果的影响就愈大。另有一项研究(Shavit & Müller, 1998b)表明,在这样的国家,教育体制与就业市场组织的关系也更为密切。

我们还发现,第三级教育规模较大的国家,教育对劳动力分配的影响较微弱。我们猜测,其中的原因可能如下所述:在职业教育很不发达的美国,青年人都自发地争取读到最高的学位以保证自身在就业市场上的竞争力;可是随着文凭持有者的增多,其就业价值亦开始下降。相反,在那些极端重视职业教育技术特性的国家,文凭的价值并不

446



(完全或主要)取决于其级别有多高,而要看文凭持有者究竟学会了哪些具体的技术技能。因此,在这种资格空间中,很少有不断争得高等级证书的压力。把瑞士和德国(两个典型的资格空间)与美国和日本(两个组织空间)进行比较,我们发现(Müller & Shavit, 1998, pp. 12—13),前者只有10%—15%人口拥有第三级学历证书,而后者却高达30%以上。由此可见,组织空间制造了大量的中等及中等后教育证书,但同时也降低了这些文凭在就业市场上的价值。相反,在职业资格空间,教育证书的价值主要看其具体的技术内涵,而不重视其在教育的阶梯上排位有多么高。

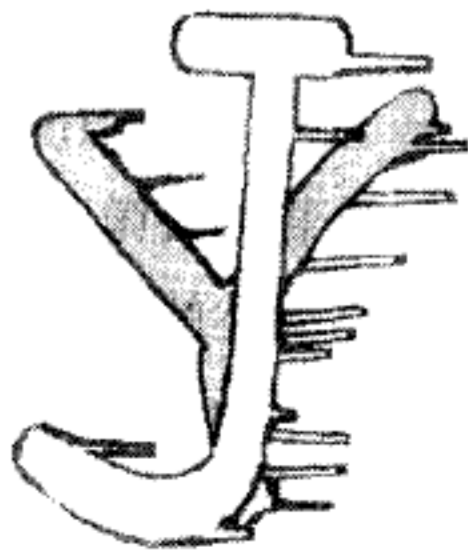
作业就业安全网的职业教育

以上我们从较为宏观的角度讨论了教育体制机构特点对职业教育的影响,下面我们从几个具体的方面看一看职业教育与早期就业收获之间的关系。表19.2列举了其关系的三个指标。第一个指标是对职业教育安全网效应的说明。第一栏数字表示接受中等职业教育的男性以熟练工人身份找到第一份工作与最低学历者以非熟练工人身份就业的对数优势比。^{*}数值越大,就表示接受职业教育者以熟练工人身份就业的优势就越多。该变量还表示中等职业教育对就业的安全网效应,原因在于它有效地降低了最低档就业的几率。

显然,不同国家在安全网效应的幅度上存在着差异。德国、奥地利和瑞士最强,中国台湾、瑞典和以色列最弱。中等职业教育的职业特性愈显著、中等教育体制层次化程度愈高,其安全网效应也就愈突出;而当职业教育具备更多普教性质、层次化程度较低时,安全网效应则较弱。

为了更精确地测量中等职业教育对就业成果的影响程度,我们放弃基础教育的参照而采用普通中等教育的毕业生进行比较,但依旧采用加入就业时熟练工人对非熟练工人的对数优势比。见表19.2的第二栏。从全部10个国家中我们能够找到资料的9个国家情况来看,职业教育相对任何形式的普通教育其安全网效应均较强。除了中国台

^{*} 为节省篇幅,本文只采用了有关男性的资料。有关女性的研究结果与此类似,但也不完全相同。

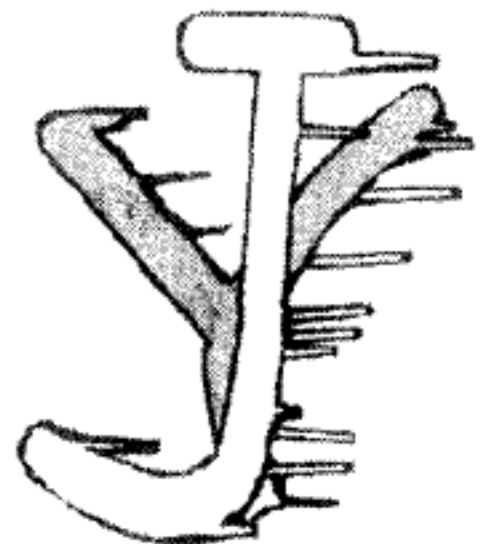


湾,在其他所有国家,加入就业时只有 2b 的教育资历均更容易滑入最低档次的职业。此前我们曾谈到一个基本原理,即职业教育的宗旨就是改善中等教育者的就业前景;而这一结局与此原理完全相符。同时,这一结果还突出强调了某些学术轨道学生可能面对的风险,对于那些或是由于能力较低或是因为动机不足而无法获得大学入学资格者(在美国,指那些上了大学又毕不了业的学生)尤其如此。接受普通教育却拿不到合格证书者就业时极容易滑入最低档职业,差不多任何国家的情况均是如此。

表 19.2 中等职业教育—男性就业成果效应国别差异

国别或地区	中等职业教育 对基础教育资历 就业优势比	中等职业教育 对普通中等教育 就业优势比	中等职业教育 对大学预科资历者 第一份职业的声望 (单位:标准差)
	(1)	(2)	(3)
澳大利亚	2.53	2.57	0.04
英国	1.72	0.62	-.15
法国	1.54	0.45	-.28
德国	3.05	n.a.	-.30
爱尔兰	n.a.	n.a.	n.a.
以色列	0.64	1.00	-.43
意大利	1.11	0.22	-.16
日本	n.a.	n.a.	n.a.
荷兰	1.14	1.10	-.36
瑞典	0.59	0.52	-.51
瑞士	2.35	0.32	-.34
中国台湾	0.20	-.26	0.03
美国	0.71	0.20	-.11

从本文取用的样本来看,中等职业教育与普通中等教育的效应在不同国家的表现明显不同。澳大利亚最大,英国、爱尔兰、荷兰紧随其后,美国和瑞士较小,而中国台湾则呈负值。不过,从样本未能发现对



比效应值与国家教育体制特征之间存在恒定的协变性。

妨碍高级别就业的职业教育

448

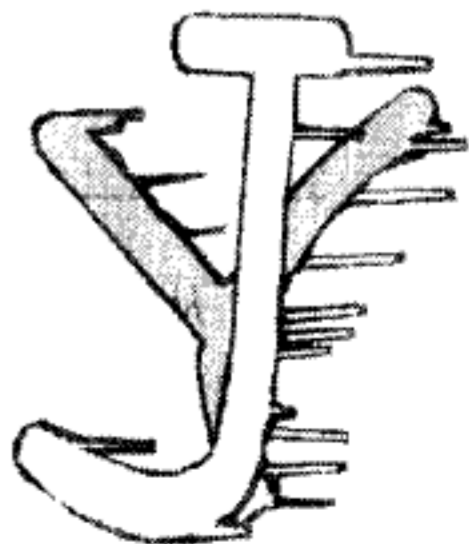
本文一开始就曾指出,反对实施职业教育的理由主要是认为它会妨碍受教育者找到声望更高的工作。许多国家的研究均证明,职业教育分流确实降低了学生继续接受高等教育的可能性,并限制了他们找到声望较高的工作(例如 Breen, Iannelli & Shavit, 1998; Shavit, 1990a)。不过我们同时还发现,那些接受职业教育分流的学生即使当初选择了学术教育也不大有可能上大学(Shavit, 1984)。因此,很有必要把中等职业教育的投入与收益与那些接受普通学术教育的毕业生(有上大学资格但没有高等教育资历)进行比较。

在表 19.2 的第三栏,我们把接受中等职业教育者与具有大学预科教育资历者(相当于 2c)就其获得第一份工作的声望上进行了比较。正值表示职教毕业生第一份工作的平均声望值高于普通学术教育毕业生。10 个国家中只有两国的职教毕业生第一份工作不如大学预科文凭持有者,但这种负面效应的幅度却因国而异。例如瑞典,职教毕业生的平均职业声望要低于大学预科文凭持有者将近半个标准差。两类毕业生在英语国家呈现出最低的职业声望差异,包括澳大利亚、英国、美国以及中国台湾。

总之,在职业教育能够最有效地提供安全网的国家(例如德国和瑞士),职业教育反倒带来职业声望上的种种不利;而在职业教育不能有效提供安全网的国家(比如中国台湾和美国),其带来职业声望上的不利却要小得多。这一研究结果可能有些出人意料。

小结与讨论

本章探讨了教育社会学领域人们长期争执不下的一个问题,即职业教育在职业成就的过程中究竟起到了什么样的作用?许多学者,尤以新韦伯主义者和新马克思主义者为甚,主张职业教育所传授的技能对雇主和雇员均无大价值,职业教育的作用无非是阻止了工人阶级子弟



接受高等教育并获得级别较高的工作。他们认为职业教育只是教育的一种组织形式,其功能在于复制世代相传的社会不平等。另一方面,人力资本理论坚决主张,职业教育传授的技能对雇主非常有价值,而在雇员还能增加更好的就业机会并提高收入水平。

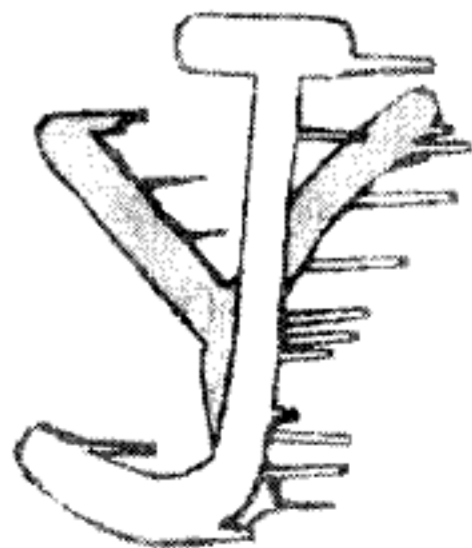
本文一开始便提出假设,即职业教育在社会分层过程中可能起到两种作用——安全网或旁导管,但其究竟产生哪些影响还需视国家教育体制的组织而定。我们看到,美国的中等职业教育对就业成果的影响相对较小,对于男性尤其如此,但也存在不少变体。在下列情况下职业教育会更有效:教学内容集中、富于职业特性、与工作要求相符合。女性接受职业教育比男性更有利,这大概是因为女性更容易接受与未来工作有关的职业培训吧。

449

借鉴近期有关教育体制的国际比较研究成果,笔者确信有四种系统变量共同决定了职业教育增进或阻止职业成就的程度。简而言之就是以下四点:国家教育体制的标准化程度,中等教育在各国的层次化程度,中等职业教育内容具备的职业技术特性,以及学校与公司、企业的联系程度(它有助于职教毕业生的职业定位)。故此我们提出假说,认为这四种变量决定职业教育在职业成就过程中究竟起到哪些作用。

为验证这一假说,我们详细考察了教育体制各异的11个国家有关教育资历与职业成就之间关系的大量资料,并发现四个有趣的结果。第一,在所有国家,中等职业教育均降低了工人不得不接受最低档次职业的可能性。有职教经历者更容易以熟练工人的身份加入就业市场。第二,中等职业教育的内容愈有职业技能特性、层次化程度愈高,职业教育带来的优势就愈明显。第三,在大多数国家,中等职业教育毕业生就业的职业声望普遍低于中等普教毕业生。第四,职业教育有效发挥安全网作用的国家,职业教育带来的不利因素反倒更显著。比如在美国和中国台湾,职业教育带来的不利因素最不明显,同时职业教育也起不到安全网的作用。这一发现非常重要,因为它预示着人力资源派和新韦伯/马克思主义者都没说错。职业教育和分流既发挥安全网的作用,同时又是实现社会排斥的机制。

显然,职业教育在不同国家起到了不同的作用,其细节远非我们



提出的机构变量所能够解释。不过简化的同时我们却凸现了两种理想——典型的教育体制与莫里斯、赛莉尔和西尔维斯特(1986)提出的资格与组织空间相互呼应。前者包括德国、瑞士与荷兰,其职业教育呈高度层次化、教育内容具有很强的职业技能特性,且培训机构与公司、企业之间关系密切。属于后者的国家则与此相反:层次化程度低、教育内容具有普教性质,且两种结构的联系非常罕见。

在资格空间里,职业教育起到双重作用:一方面,职业教育增强了工人的就业能力,避免其下滑至就业阶梯的最低层;另一方面,与普通教育相比,职业教育有一种非常消极的作用,它妨碍了受教育者找到声望比较高的职业。在这些国家,职业教育可谓是一柄双刃剑:它既有效保证了工人不会失业,同时又有效地把他们导向较低的行业和职位。

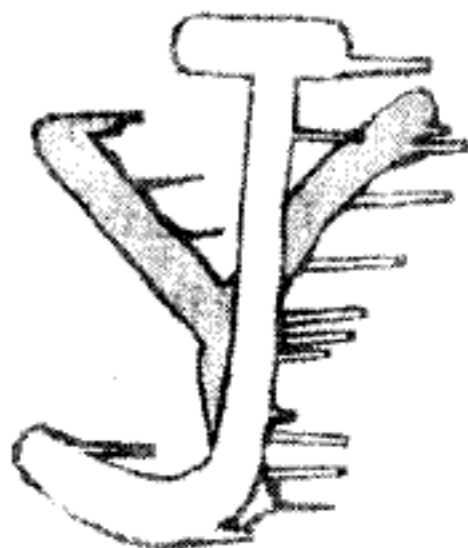
相比之下,组织空间里的中等职业教育和普通教育分别不是很明显。职业教育很难起到安全网的作用,因为它具有很强的普教性质。不过同时职业教育也并非有效的社会排斥机制,因为分层很不明显,学生也并非在很小年纪就被分流到不同的发展轨道。

文章结束前笔者还想谈一谈此类研究在方法论上存在的一些缺陷。

首先,大多数有关职业教育就业市场成果的研究均以青年人毕业后的第一份工作为基准(Boesel等,1994,第六章)。另有研究表明,职业培训在就业和收入方面的效应非常短暂(Grubb,1996),就业几年以后其优势渐趋消失。原因可能有以下几条:学术教育注重培养学生多方面的知识和技能,故而在就业市场上的选择余地较大。普通教育增加了受教育者在就业选择上的灵活性,使他们能够不断地找到更好的工作。相反,具体的职业教育增加了受教育者在相关领域就业的机会,但却降低了其流动的资本或在具体行业之外找工作的可能性。其中的逻辑不言而喻:接受具体的职业训练虽有助于早期就业但却无益于日后找到更好的工作。接受普通教育的学生可能一开始不是很容易找到好工作,但随着其工作和职业的不断变换,其加薪、晋级的机会可能更多(Keijke, Koeslag & Van der Velden, 1997)。有鉴于此,未来的研究似乎应考察职业教育资历在就业过程几个阶段上所能起到的作用。

第二,许多研究,包括本文在内,仅对职业教育与学术(或称普通)

450

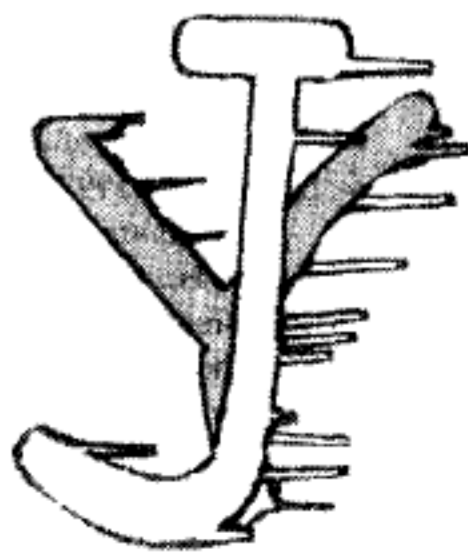


教育做了区分,但却未能进行更为详尽的专业划分。某些研究对不同领域做了粗线条的区分,但却未能深入到具体的教育项目当中去。各国均有明确证据表明,不同的职业教育对成就过程会产生不同的影响。例如,柯克霍夫和贝尔(Kerckhoff & Bell, 1998)把美国职教毕业生的就业成果与拥有副学士学位的受教育者做了比较。他们发现,通常情况下拥有副学士学位者就业的地位均高于职教毕业生。唯一的例外是计算机相关专业的职教毕业生,其职业地位往往高于拥有副学士学位者。德朗克斯(Dronkers, 1993)、埃里克森和琼森(Erikson & Jonsson, 1998)的研究也显示了类似的结果,前者研究侧重荷兰的职业教育体系,后者分析了瑞典的教育—就业过渡过程。未来研究者应重视教育项目的详细分类。

最后是一个定义问题,就是说什么叫职业教育和/或职业培训?大多数有关教育与社会分层的研究均重视校内教育,而对于校外的培训却漠不关心。然而在某些国家,尤其是德语国家比如荷兰和丹麦,校外培训的组织非常正规,社会分层研究的学者莫敢轻而视之,并进行仔细测量。而在另外一些国家,职业教育/培训的做法却很不统一。例如,美国有关社会分层的研究只关心传统的各类学校教育,对其他形式的教育/培训则置之不理,尽管自60年代以来,已有越来越多的培训项目交由社区大学、技术学院和地方职业学校直接组织进行。此外,各种各样的就业培训项目近年来也日趋增多,通常主要针对社会上的高危群体,比如失业者和依靠社会救济为生的人群(Grubb, 1996, pp. 1—4)。显然,未来的研究人员有必要通盘考虑各种形式的教育/培训,不管是校内的还是校外的,也不管是中等的还是中等以下的。

致谢:本文专为《教育社会学手册》(Maureen T. Hallinan 编辑)而作。该项研究承日本基金会资助。作者还感谢理查德·阿拉姆、汉娜·阿娅龙、亚当·加莫兰、艾伦·柯奇霍夫、诺亚·勒温-爱普斯坦、苏珊·斯泰恩曼以及亚伯拉罕·尤格夫(Richard Arum, Hanna Ayalon, Adam Gamoran, Alan Kerckhoff, Noah Lewin-Epstein, Susanne Steinmann & Abraham Yogev)为本文提出的宝贵意见。同时感谢大卫·伯克霍夫(David Berkhoff)为本文所作的编辑工作。

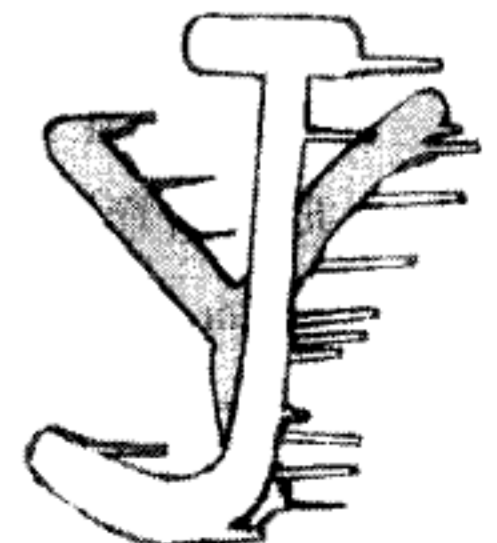
451



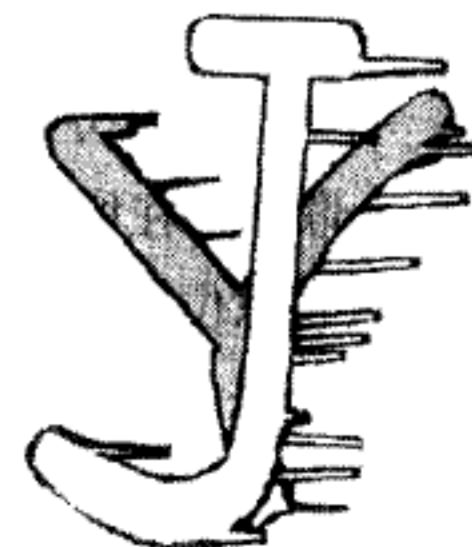
参考文献

- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5, 231-250.
- Arum, R. (1977, August). *The effect of resource investment on vocational student early labor market outcomes*. Paper presented at the 1997 Annual Meeting of the American Sociological Association, Toronto, Canada.
- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education*, 68, 187-204.
- Becker, G. (1975). *Human capital*. New York: Columbia University Press.
- Bishop, J. (1989). Occupational training in high schools: When does it pay off? *Economics of Education Review* 8, 1-15.
- Blossfield, H-P. (1992). Is the German dual system a model for a modern vocational training system? A cross-national comparison of how different systems of vocational training deal with the changing occupational structure. *International Journal of Comparative Sociology*, 23, 168-181.
- Boesel, D., Hudson, L., Deich, S., & Masten, C. (1994). *National assessment of vocational education, Vol. 2: Participation in and quality of vocational education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brauns, H., Müller, W., & Steinmann, S. (1997, September). *Educational expansion and returns to education: A comparative study for Germany, France, the UK and Hungary*. Paper presented at the Dublin Workshop of the Network on Transitions in Youth. Dublin, Ireland.
- Breen, R., Iannelli, C., & Shavit, Y. (1998). *Occupational returns to education in Italy: A consideration of rational action theory of university attendance*. Paper presented at the 14th World Congress of Sociology, Montreal, Canada.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. D., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Collins, R. (1979). *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Crouch, C., Finegold, D., & Sako, M. (1999). *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Doeringer, P. B., & Piore, M. J. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington, MA: Heath Lexington Books.
- Erbes-Seguin, S., Gilan, C., & Kieffer, A. (1990). *Building the employment market for young peoples. State and companies face to face in France and West Germany*. Paper presented at the 12th World Congress of Sociology, CNRS, Paris (MS).
- Erikson, R., & Jonsson, O. (1998). Qualifications and the allocation process of young men and women in the Swedish labour market. Y. Shavit & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education*, 60, 135-155.
- Gamoran, A., & Mare, R. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality. *American Journal of Sociology*, 94, 1146-1183.
- Goux, D., & Maurin, E. (1998). From education to first job: The French case. In Y. Shavit & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Grubb, N. W. (1996). *Learning to work: The case for reintegrating job training and education*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hallinan, M., & Williams, R. (1990). Students' characteristics and the peer-influence process. *Sociology of Education*, 63, 122-133.
- Hannan, D., Raffe, D., & Smyth, E. (1997). Cross-national research on school to work transitions: An analytic framework. In P. Wequin, R. Breen, & J. Planas (Eds.), *Youth transitions in Europe: Theories and evidence*. Cereq, Document 120.
- Hotchkiss, L. & Dorsten, L. (1987). Curriculum effects on early post-high school outcomes. *Research in the Sociology of Education and Socialization*, 7, 191-219.
- Iannelli, C. (1997, May). *Tracking and its consequences in Italy*. Paper presented at the meeting of the Research Committee on Stratification, Tel Aviv.
- Keijke, H., Koeslag, M., & Van der Velden, R. (1997). Skills, occupational domains and wages. In P. Wequin, R. Breen, & J. Planas (Eds.), *Youth transitions in Europe: Theories and evidence*. Cereq, Document 120.
- Kerckhoff, A. C. (1974). Stratification processes and outcomes in England and the United States. *American Sociology*, 15, 323-347.
- Kerckhoff, A. C. (1995). Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies. *Annual Review of Sociology*, 15, 323-347.

452



- Kerckhoff, A. C., & Bell, L. (1998). Hidden capital: Vocational credentials and attainment in the U.S. *Sociology of Education*, 71, 152-174.
- Lewis, D., Hearn, J., & Zilbert, E. (1993). Efficiency and equity effects of vocationally focused postsecondary education. *Sociology of Education*, 66, 188-205.
- Marsden, D. (1990). Institutions and labour mobility: Occupational and internal markets in Britain, France, Italy, and West Germany. In R. Brunetta & C. Dell'Aringa (Eds.), *Labour relations and economic performance*. London: Macmillan.
- Maurice, M., Sellier, F., & Silvestre, J.-J. (1986). *The social foundations of industrial power: A comparison of France and Germany*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Metz, M. H. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Müller, W., Luettinger, P., Koenig, W., Karle, W. (1989). Class and education in industrialized nations. *International Journal of Sociology*, 19, 3-39.
- Müller, W., & Shavit, Y. (1998). The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. In Y. Shavit & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations* (pp. 1-48). Oxford, England: Clarendon Press.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Parkin, F. (1979). *Marx's theory of history: A bourgeois critique*. New York: Columbia University Press.
- Rosenbaum, J. E. (1998, July). *Vocational teachers' linkages with employers: Improving a work-entry infrastructure for low-achieving students*. Paper presented at the 14th World Congress of Sociology, Montreal, Canada.
- Rosenbaum, J. E., & Kariya, T. (1991). Do school achievements affect the early jobs of high school graduates in the United States and Japan. *Sociology of Education*, 64(2), 78-95.
- Rosenbaum, J. E., Kariya, T., Settersten, R., & Maier, T. (1990). Market and network theories of the transition from high school to work: Their application to industrialized societies. *Annual Review of Sociology*, 16, 263-299.
- Rumberger, R., & Daymont, T. (1984). The economic value of academic and vocational training acquired in high school. In M. E. Borus (Ed.), *Youth and the labor market: Analysis of the National Longitudinal Survey*. Kalamazoo, MI: W. E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Shavit, Y. (1984). Tracking and ethnicity in Israeli secondary education. *American Sociological Review*, 49, 210-220.
- Shavit, Y. (1990a). Segregation, tracking and the educational attainment of minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel. *American Sociological Review*, 55(1), 115-126.
- Shavit, Y. (1990b). Tracking and the persistence of ethnic occupational inequalities in Israel. *International perspectives on education and society*: Vol. 2. Greenwich, CT: JAI Press.
- Shavit, Y., & Müller, W. (Ed., 1998a). *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Shavit, Y., & Müller, W. (1998b, July). *Vocational secondary education, tracking and occupational attainment in a comparative perspective*. Paper presented at the Vienna Meeting of the Society for Socio-Economics.
- Spence, M. (1974). *Market signaling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thurow, L. C. (1975). *Generating inequality: Mechanisms of distribution in the U.S. economy*. London: Macmillan.
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational prestige in comparative perspective*. New York: Academic Press.
- Treiman, D., & Terrell, K. (1975). The process of status attainment in the United States and Great Britain. *American Journal of Sociology*, 81, 563-582.
- Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility. *American Sociology Review*, 25, 855-867.
- Vanfossen, B., Jones, J., & Spade, J. (1987). Curriculum tracking and status maintenance. *Sociology of Education*, 60, 104-122.



第 20 章

从比较角度看学校到工作的过渡

阿兰·C·柯克霍夫*

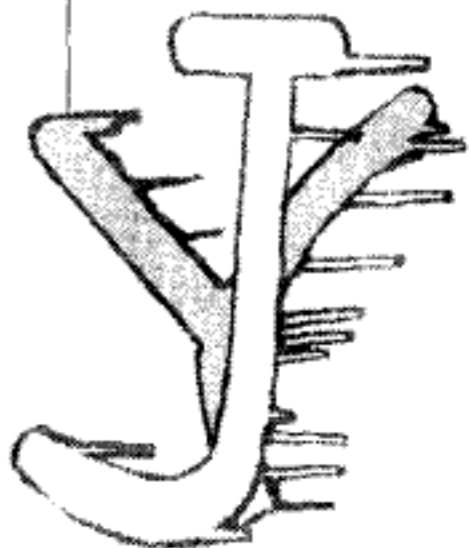
社会分层这一术语包含两层意思,一是指条件,二是指过程。工业社会的分层条件是根据阶级或劳动力的职位等级制度来确定的。尽管这种分层有一些变化,但是所有工业社会的职业层次等级制在本质上都是一样的,都是从等级制顶端的专业人员和管理者到等级制底层的非熟练技术劳动者。 **453**

作为一种过程的社会分层,指的是一种机制运作,这一机制运作使每一代人都被分配到这种职业的分层中。所有研究工业社会分层过程的学者,都认识到了教育机构在新一代人的劳动力职业分层中发挥的重要作用。实际上,教育机构有时候被认为是社会的“分类机器”。(Spring, 1976)

工业社会分层过程的概念概括的是,不断把成年人分配到分层化的劳动力格局中去的动态结果。这种劳动力格局是与人的家庭定位、教育机构和成人在劳动力格局中的影响相连的。这一概念已经被大家广泛接受。家庭定位对社会职业分层的影响占大部分但不是全部,又会因个人受教育成就的影响而改变。

社会分层过程中最突出的联系就是教育成就和职业位置之间的联系。在所有的工业社会中这种联系都是很有力的。教育成就的级别和职位的级别之间存在着很大的相关性。研究人员声称,教育和职业

* 阿兰·C·柯克霍夫(Alan C. Kerckhoff): 杜克大学社会学系,北卡罗来纳州,得海姆市。



之间的联系在所有的工业社会中本质是一样的。

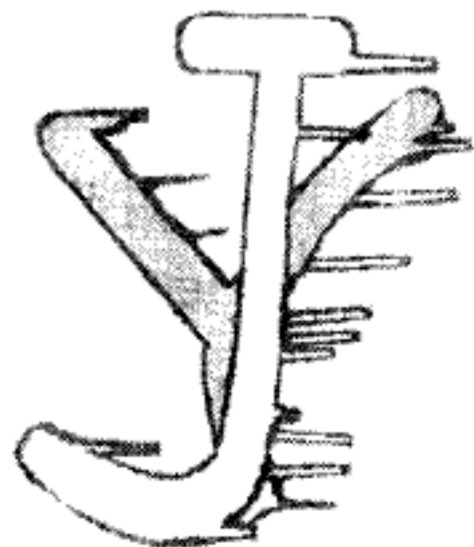
最雄心勃勃的尝试之一就是比较社会分层过程的社会模式。这项研究对 21 个国家的这种模式进行了分析。作者们得出的结论是：在工业社会中，教育成就和职业层次的关系要比工业社会与社会主义国家或发展中国家之间的差别少得多。然而，雄心勃勃研究的实质是想使其结论比人们原期望的更具有尝试性。因为并不是所有的被研究的社会都有我们进行深层比较分析所需要的详细资料，这样我们所采用的方法就有些不甚完善。

艾施达、穆勒和瑞治(Ishida, Muller & Ridge, 1955)把研究的焦点集中在一个更窄的范围内。他们考察了 10 个工业社会国家人们的社会出身、教育成就和阶层划分之间的联系模式。这些国家的资料是比较丰富的。他们的研究结论是：“在这 10 个国家中，特定教育层次所赋予的阶级地位联系模式存在着很大的相似性。然而，这种联系的强度和广度在不同的国家有所不同。”他们假设，这种差别反映了社会建制和安置的差异性，而这种安置是与劳动力市场中教育证书的使用相关联的。

影响这种建制性安排的一个重要的因素是工人最初进入劳动力格局时所涉及的机制。罗森鲍姆、卡里亚、塞特斯泰思和美叶尔(Rosenbaum, Kariya, Settersten & Maier, 1990)提出的几个理论观点，可能有助于解释在从学校到工作的过渡中教育与职业之间的关联性，以及这种关联性在不同国家中的强度上的差别。他们特别关注信号理论(Spence, 1974)和网络理论(Granovetter, 1974)。

信号理论(signaling theory)认为，雇主通常必须根据非常有限的有关待聘雇员的信息来做出雇佣决定。面试可能提供了评价待聘雇员个人素质的依据，但是，这些依据还不足以用来评判这个人的工作技能。在这种情况下，教育证书提供了进行这种评判的较好依据。然而，从这方面来看，教育证书的价值多样性要依赖于证书本身的特定性以及与其要找的工作的关联性。

美国学校所颁发的教育证书要比欧洲国家所颁发的教育证书的信息含量少。在美国，如果知道一个人拥有中学文凭，雇主并不能知道这个人是否已经具备他将要从事的工作所需要的特定技能或语言技



能等。相反,英国颁发的不同的中学文凭能够给雇主提供更为有用的信息,在德国,情况更是如此。

网络理论(network theory)认为,雇佣决策不仅涉及到雇主和应聘人员,还包括其他一些方面。不仅包括家庭、朋友,还有学校、劳工工会、商业团体、政府机构等也会经常提供一些有助于使工人的技能与雇主的需要相匹配的机会、评价或建议。所有这些途径都有助于保证工人的工作技能与工作要求之间能够更好地适应。学校与雇主之间的这种联系在大多数国家并不是特别强劲,虽然对于日本来说,这种联系是非常重要的。在大多数欧洲国家,工会、商业组织、政府部门在雇佣关系建立的过程中都发挥着重要作用。然而在美国,上述任何一个组织都不是待聘雇员和雇主联系性网络系统中的特别强有力的组成部分。但是,参看罗森鲍姆和珍妮(Rosenbaum & Jone,第18章)所举的美国的例子,却是学校本位的网络系统有助于学生进入劳动力格局。

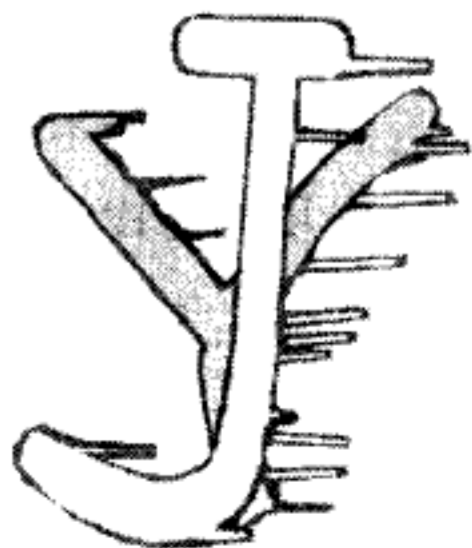
这就是说,在不同的社会,教育与职业联系的性质和从学校到工作的过渡过程方面还存在很大的差异。工业化社会的许多重要方面都存在差异。不同社会颁发的教育证书给工人和雇主提供的意义信号的清晰性是多种多样和多方面的,个人从教育成就等级向职业等级流动的制度化路径可能也是不同的。

评价一个社会的差异性及其在形成教育和职业之间联系的过程中的意义的一个方法就是:考察和揭示出在差异性社会中学校到工作的过渡状况,这也是本章的目的。

社会差异的维度

除了教育证书的含义不同以及学校人事部门、社会团体、商业组织、政府机构的介入外,其他的社会性差异也可能会影响到从学校到工作的过渡。例如,社会经济普遍良好的状况可能会影响到找工作的层次和学生选择的合用性:是在学校里继续学习还是离开学校。(Furlong, 1992; Sorensen & Blossfeld, 1989)另外,近几十年来,年轻妇女的就业率不断增长,导致男性与女性的工作竞争和特定性别的职业

455



不断增加,从而改变了年轻人的劳动力市场。

另一方面,即使在工业社会,那些要从学校到工作过渡的人员的年龄结构也有很大的变动性。这一点反映在获得中学后教育文凭特别是大学层次教育文凭的年龄人群中。例如,几乎有1/4(24%)的美国成年人具有大学文凭,相比较而言,德国成年人中获得大学文凭的占13%,法国为9%(经济合作与发展组织,1996)。相应的,教育成就层次是与适宜于离校者的工作种类相联系的。然而,大学层次文凭获得者的比率也是与教育—职业等级之间相适应的上述全部性质相连的。拥有较大比例的大学文凭获得者的社会,有可能招募那些受过高水平教育的人员参加工作,而在那些拥有较少大学教育水平人员的社会中,这些工作岗位就只能由那些受教育水平低的人来填补。

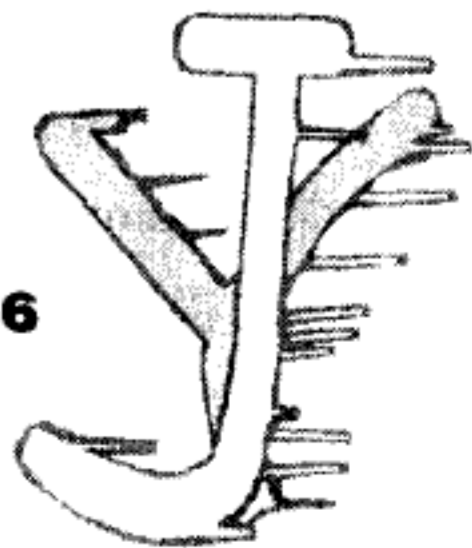
在从学校到工作的过渡过程中,虽然上述因素都是构成不同社会间差异性的重要根源,但现在我们的讨论集中在另外三个变动根源上。这三个根源总括了教育系统的所有特征,这三个方面也被普遍地认为是形成从学校到工作过渡的实质性差异的最重要的根源。它们是:(1)教育系统的分层化程度;(2)教育计划的标准化程度;(3)授予的教育证书是普通的学术证书还是与特殊职业相关的证书。

我们不打算对所有工业社会进行一般的陈述,我们主要就四国的上述三个方面的情况和从学校到工作过渡的实质性差异进行讨论。这四个国家是法国、英国、德国、美国。

本章的下一部分讨论了教育系统的这三个特点的实质;展示了四个国家的教育系统在分层化和标准化程度以及给予学生提供的教育证书种类方面的差别。然后,讨论转到分析教育系统的特征对从学校到工作过渡方式的影响上。

教育的分层化

在对教育系统进行分析的过程中,使用“分层”这一术语通常被认为是指许多社会系统已经明确地对学校的种类进行了明确区分,这些学校的功能是用其所提供的学术水平的“高”和“低”来界定的。阿尔门丁格(Allendubger, 1989a)说:“分层是获得教育系统提供的最大在校



年限量人群的比例,这种在校年限量是与既定的教育层次系统中的层级(分轨)差异对应的。”

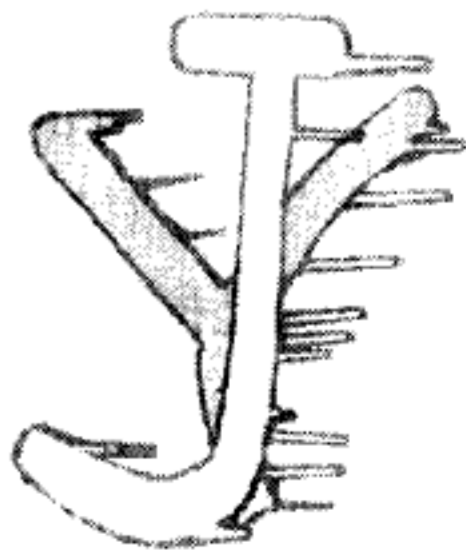
在通常情况下,教育方案提供的教育层级也是与所受额外的、更优秀的学校教育的机会的级别相联系的。这样,分层指的是不同水平教育方案与类型的声望和获得高层次教育成就的不同机会。一般认为职业教育方案比学术教育方案的层次水平“要低”。历史上,大多数欧洲教育系统都反映了社会的阶级划分,它们通常分为两轨:一是严格学术性的精英教育;一是有较多职业倾向的大众教育(Archer, 1979; Ringer, 1979)。这种分层在从初等教育向中等教育过渡时代表现得尤为突出。

鲁宾逊(Rubinson, 1986, p. 52)所描述的欧洲传统教育系统是:少数初等学校的学生进入学术性中等学校,这些学校是通向大学的,从而通向社会地位高的职业;然而,大多数初等学校学生要进入职业性学校,这些学校是终点性的,与更高级的学校教育没有联系。

对于美国的社会科学家来说,最熟悉的选择性教育制度是英国的教育制度。特纳(Turner, 1960)把英国的这种制度看作是“保证人(Sponsorship)”制。在英国的传统教育系统中,学生约在11岁的时候被分到两类中学:文法学校和现代中学。文法学校为学生提供升入大学可能需要的学术性课程。那些被选拔出来进入文法学校的学生是“受保人”,他们被保证有机会获得进入更高一级教育机构必需的特定技能和教育证书。

现代中学的课程学术要求较少,而更多的是职业性指向。现代中学很少提供任何第六年级的课程(对象为16—18岁的人),而第六年级课程是参加大学入学考试所必需的。大多数现代中学的学生都在16岁时离开学校。虽然在20世纪六七十年代,综合中学的设立改变了中等学校教育的这种明显分轨,但仍有一些学校不提供第六年级的教育课程(Kerckhoff, Fogelman & Manlove, 1997)。

德国的教育系统大概是当今高度分层化最明显的例证了,自从1950年以来,其分层程度几乎没有多少改变(Muller, Steinmann & Ell, 1998)。学生们很早就被分流到三类中学(通常是在第五学级的时候,



即 10 岁左右), 其开设的课程有很大的差异性, 且三类学校间的流动性也很少。精英学校即大学预科学校(Gymnasium), 通常向学生提供第五学级到第 13 学级的教育。顺利完成预科学校学业的学生获得 Abitur, 即进入大学层次教育的资格证书; 第二类是实科中学(Realschule), 提供第五学级到第十学级的扩充了的普通教育, 从这类学校顺利完成学业的学生可以在离开学校时获得一种资格证书, 其持有者能够在高级的职业学校继续学习; 最低层次的中学是 Hauptschule, 它提供第九或第十学级的基础普通教育, 其毕业生只能进入职业教育。

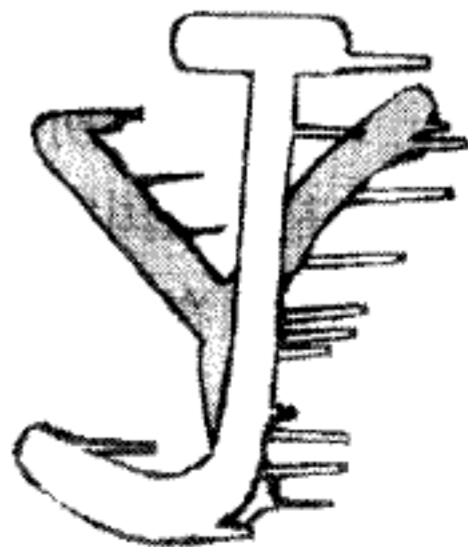
根据学生所在中学的不同类型, 他们继续接受中学后教育的机会是非常不同的。精英学校是进入大学的前提条件。虽然从第二类学校毕业的学生有资格进入高级的职业学校学习(Fachuberschule), 但这条路对第三类学校的学生并不开放。学生的这种早期三级分化从根本上决定了学生获得教育成就的潜在水平和种类。相应的, 他们获得的教育水平和种类限制了他们今后在劳动力格局中的选择。

虽然大多数的欧洲教育系统比美国的教育系统分层更明显, 但这种分层的强度在不同国家是不同的, 就像对德国和英国的情况讨论的那样。德国制度比英国制度的分层性要清晰得多, 德国与法国的制度也有很大的差别。

457

直到 20 世纪 70 年代, 法国教育系统几乎与德国教育系统一样具有较高的分层性。当时, 设立了许多替代性的新型中学, 为学生获得不同形式的中学后教育提供了更多的额外机会和更大的灵活性(Lewis, 1985)。在法国, 中等教育分为两个阶段, 一个阶段是 11—15 岁; 另一个阶段是 15—18 或 19 岁。第二个阶段可以获得 Baccalauréat, 这类学校通常可能是技术性的或职业性的。任何一种 Baccalauréat, 都有机会进入高等教育。高等精英教育是 Grandes écoles, 进入这类学校常常依赖竞争性考试。

在法国, 不论中等教育还是第三类教育在一定程度上都存在分层, 但与德国相比, 这仍是一种更为开放的系统。虽然不同种类的中等学校提供重点不同的专门课程, 但是所有中等教育都有进入高等教育



的机会。对于成功完成学业的学生来说,都有继续接受更高级教育的机会,无论他们来自哪类学校。从这方面说,法国的教育系统更接近美国而不是德国。

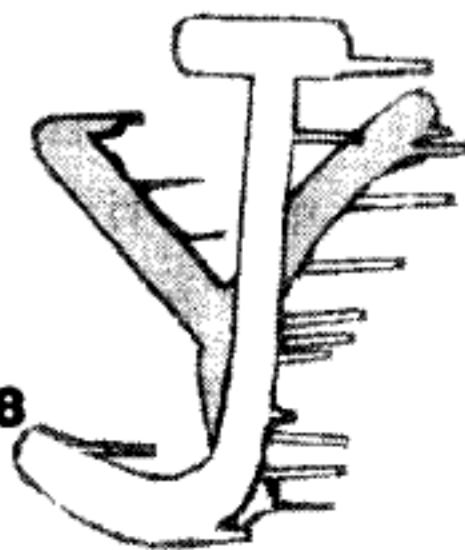
几乎与欧洲的所有教育系统相反,美国教育系统的—个显著特征就是在不同课程和地位分组方面的分层程度较低。特纳(Turner, 1960)指出,美国的教育系统是—种系统:通过开放性结构和缺乏不可变更的分支来实现“竞争性流动”。无论是美国的普通学校运动还是早期综合中学的设立(Kaestle, 1983; Tyack, 1974),在欧洲都没有相应的做法,尽管某些欧洲系统(英国和法国)近来在这些方面有过一些动作。

鲁宾逊(Rubinson, 1986)用这样的说法来强调美国教育系统的低度分层,“不论存在的哪—轨教育,都要通过大学预备教育的选择或普通中学课程,这类课程的大部分对所有的教育都是公共的。任何—轨学生都可以进入高等教育,没有什么决定是不可改变的”。并不是每个人都对这种中学分轨方式持乐观看法,但学校范围内的分轨比起分成不同种类学校来说较少僵硬的分层形式。另外,美国中学的各种轨道—律都没有明显的差异性课程(Vanfossier, Jones & Spade, 1987)。

教育的标准化

美国的教育系统也因高度的分散化而与欧洲的教育系统不同。美国数千个学区中的每个学区都可以制定自己的教育规划,通常只在有限的程度上受制于州的法规。明显相反的是,大多数的欧洲教育系统都更多地由国家政府控制,而教育机构的资金也主要是来自国家政府。

然而,来自地方社区外部的控制程度是多种多样的,在不同国家和不同时期都有所不同。在英国,1950年以来—直进行的争论之一就是增强国家控制还是减少国家控制。20世纪六七十年代,综合中学的设立在一定程度上偏向增强地方控制的一边,但即使这种关系也仍受到国家政府创新性的强烈影响。撒切尔夫人担任英国教育大臣后,她尽其所能扭转了这一潮流。在撒切尔夫人任首相期间,采取了一系列



措施以加强联邦政府的作用，并削弱地方政府的教育权力（见 Kerckhoff, Fogelman, Crook & Reeder, 1996）。

虽然与美国相比，英国的教育系统更多的要受到地方社区之外的国家政府的控制，但欧洲其他国家的教育系统可能更多地受到来自上位力量的控制。尽管欧洲国家的教育系统在分层程度上差别很大，但德国和法国的教育系统要比美国更多的受到上级控制。在法国，教育系统完全由国家把持，相应的在德国是联邦政府与 16 个州政府 (luder) 联合管理教育。在法国，教育全部经费有 2/3 是来自国家政府，而在德国，州 (luder) 是教育资金的主要来源 (OECD, 1996)。

集中控制并不一定会导致教育系统的标准化，但教育标准化的这种趋势却日益明显了。阿尔门丁格 (Allmendinger, 1989) 说：

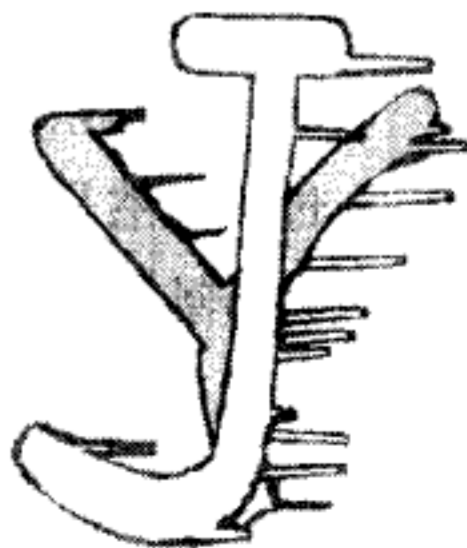
教育的标准化是指全国范围内教育质量达到同样标准的程度。诸如教师培训、学校预算、课程设置、学校结业考试的统一性等方面的变动都是与用这一尺度对教育系统标准进行测验相关联的。(p. 233)

如果说更强的集权化会带来更高效的标准化，那么，我们就可以认为学生面对的课程与更高的集权化系统之间会有更高的一致性。斯蒂文森和贝克 (Stevenson & Baker, 1991) 报告说，在 15 个国家中，州对教育系统的控制是与第八学级数学课程的统一性相联系的。就像我们所预料的那样，分权性的美国教育系统比集权化的法国教育系统要有更大的变动性。*

普通教育证书和职业教育证书

工业社会的教育系统所颁发的教育证书的性质内容也有很大不同。在中学层次，这种差异性表现得最为明显。我们在这里谈及的国家中，美国颁发的教育证书最具通用性。几乎没有几个中学的教育证书

* 英格兰和威尔士也包括在这项研究中，并被分类为“分权化的”。在英格兰和威尔士，也像在美国一样，有大量的变更性。德国则不包括在这项研究中。



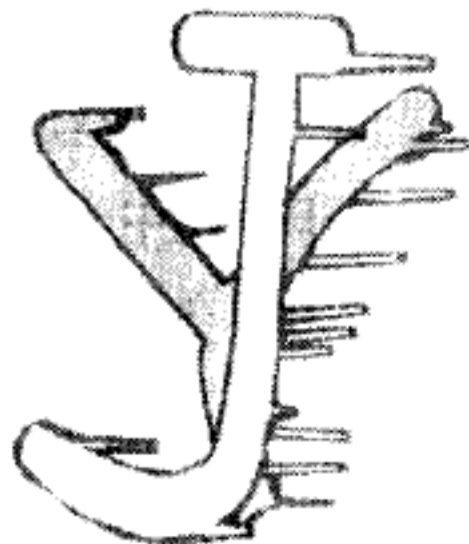
与将来的劳动力岗位有任何直接联系。即使大学或学院所颁发的大学水平的教育证书大多也是相当通用的，与特定职业只有有限的联系，诸如工程、会计、医学护理等领域颁发的教育证书大都不在此例。

与此相对照的是，大多数欧洲学校系统所颁发的中学证书都与职业有重要的联系。德国颁发的证书与职业的关联是最直接的。在完成义务教育后，大多数德国青年都接受所谓的“双元制”阶段的教育，这是一种把学徒式培训与非全日制学校教育结合起来的形式。这一职业培训系统几乎包含了 450 个不同的职位。在第三层次的教育系统中，也发现了很强烈的职业取向性，特别是在 Fachschulen 和 Fachhochschulen 这两类学校中。后者颁发高等教育证书，可以由此进入大学。

英国的教育证书（被称为“资格证书” qualifications）也是多种多样的，许多教育证书与进入的劳动力岗位有着直接的联系。然而，大多数直接与就业职位相关的证书都是学生离开学校以后参加非全日制教育获得的，并且是由诸如城市、行会和皇家艺术协会等商业团体授予的（City and Guilds 和 Royal Society of Arts）。但是，这类英国资格证书有 30 多种，其中也包括许多纯学术性的（例如，O 水平和 A 水平中学考试）；这样，就有一些是学术性和职业性相混合的证书。但他们很少能够具有像德国那样明显的专门职业性。

欧洲教育系统中最具普遍性的证书是法国所颁发的教育证书。这种证书有三种，高中教育计划通向 Baccalauréat，但是大多数学生获得的仍然是普通的 Baccalauréat，即使是技术性和职业性的 Baccalauréat 计划，涉及的领域也是非常广阔的。所有获得 Baccalauréat 的学生都有资格进入高等教育。大学提供三个层次的毕业证书，其专业性逐步增强。然而在中等层次和第三层次获得的证书很少像在德国甚至在英国所获得的证书那样具有专业性。

教育系统所授予的证书与职业的关联性对学生从学校到工作的过渡显然是有影响的。证书具有的特定性越强，那么年轻人进入劳动力市场后被限定在特定职位的可能性就越大。美国教育证书的强烈普通性使其很少具有像德国所颁发的高度特定职业关联性证书那样的预定性。因此，授予证书的性质是理解任何过渡过程的中心因素。



教育系统诸特征的结合

我们上面已经深入讨论了教育系统的三个特征,这些特征可能会影响到从学校到工作过渡的性质。虽然我们这里有一些涉及到四种教育系统特征差异性的证据,但不可能对这些差异性进行精确的跨社会比较。然而,很明显,四种教育系统都表现出了这些特点间的非常不同的结合。

表 20.1 报告了对四种社会教育系统的三个特征相关层面进行的估计。如此排列的理由,可以通过首先考察德国和美国这两个最大个案国家的特征来最简便地加以正确说明。与德美相比,法英在这些特征的不同方面属于中间位次。

表 20.1 对学校到工作过渡过程具有影响作用的教育系统特征的社会差异性估计

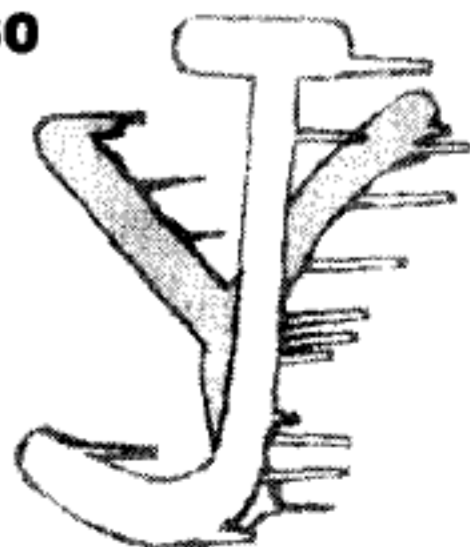
社会	分层化	标准化	普通性或职业性证书
英	中	中	普通性/职业性
法	中	高	普通性/职业性
德	高	高	职业性
美	低	低	普通性

德国

德国教育系统的分层性是欧洲国家中最强的。不仅中等教育有三类清晰的不同层级组织,而且一个人进入什么类型的高等教育机构,什么类型的学徒教育系统也取决于一个人是从哪种类型的中等教育组织完成其学业的。中等和第三级教育机构显然是与成人在劳动力市场所处的层级相联系的。

虽然对教育机构的控制主要是由各个州(Lander)来实施的,但是它们与联邦政府共同合作制定普通课程标准和签署认定教材。另外,学校和学徒教育与特定职业的结合,也使这些方案提供的教材高度标

460



准化。

德国教育制度最显著的特征是：教育供应和劳动职业分工之间存在着较强的关联性。毛瑞斯、塞列尔和西尔威斯特尔 (Maurice, Sellier & Silvestre, 1986) 指出, 德国教育制度在学生从学校到工作的流动性过程中, 具有“结构化”能力。德国教育制度显然是围绕着职业差别而组建起来的, 在四个国家中最具职业取向性。

美国

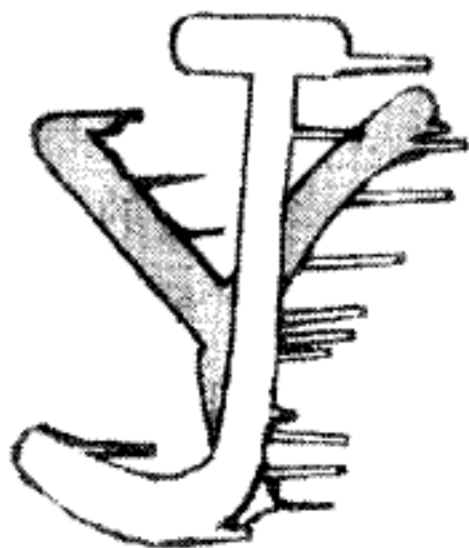
美国的教育制度与表中 20.1 概括的德国教育制度的所有特性有显著的不同。美国的中等教育是不分层的。几乎没有什么例外, 学校都是提供广泛多样课程的普通学校。虽然在许多学校中也有“分轨”, 但是它们都倾向于松散的限定, 所处的轨道与选择哪种特殊的一套课程之间的联系是很微弱的 (Vanfossen et al., 1987)。第三级教育机构在质量方面良莠不齐信誉各异, 但它们大多数也是尽量提供同样广泛的课程和教育方案。

除了宏观水平的调控之外, 对各个层次学校控制的分散化最大程度地减少了提供额外的教育标准化的可能性。所有中学都开设以下一些课程: 美国历史、生物科学、英语文学等, 但对这些课程的内容并没有统一规定。课本的选择也许由学区甚至州来进行, 在下级部门产生有限的标准化, 但并没有国家级的标准化基础。

在中等教育阶段, 美国的教育资格证书是通用的。一个人可以获得中学毕业证书, 也可以不获得。即使在第三级层次, 大多数学院的学位证书也很少或不与特定职业直接联系。这是德美教育系统的最大差异。

英国

直到 20 世纪 60 年代后期, 英国中等教育分层与现在相比, 仍然是更为明显的。文法中学与现代中学的区别是学生约在 11 岁时分流, 形成了分层系统。综合中学的建立减弱了这种分层化的程度, 但是文法中学仍然存在, 一些综合中学并没有提供大学入学准备的第六年级



形式的教育(Kerckhoff et al., 1997)。

英国的教育制度并不是中央控制的,但它要接受中央政府的大量资助,遵守国家政府的规定。在工党执政期间,综合中学运动深受中央政府的影响,玛格丽特·撒切尔夫人的保守党政府制定了大量的规章制度以放慢自由化变革的进程并改变了某些自由化的影响。中央政府对于学校教育的结构化和授予的各种证书的界定有更多的影响,而对于课程的特别规定则较少。

461

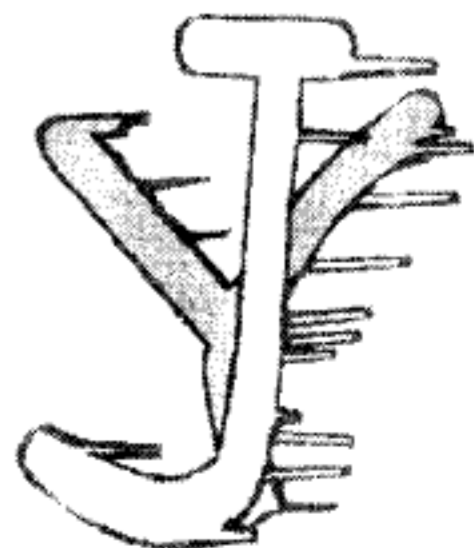
传统的英国教育制度完全定向于学术性课程而不是职业准备。自从二战以来,教育制度改革过程中增加了职业性的内容,但这种变革主要集中在中等后教育阶段。其中一个表现就是多科技术学院数量的增加(它们许多都升格为大学)。另一表现形式是大学继续教育系统的扩张,这一点甚至更有意义,继续教育提供职业课程,主要是为那些离开全日制学校的人们提供半日制学校教育。本章后面还将继续讨论。

这样,英国教育制度在所有的三个向度上都处于德美制度之间。与美国相比,它的分层化程度更明显;而与德国相比,其又稍逊一筹。与美国相比,英国教育制度在一些方面的标准化程度要高,但与德国比要低一些。另外,英国教育授予的证书是一种普通与职业性的混合证书,这与德国强调职业性和美国强调普通性证书形成对照。

法国

法国的中等教育系统虽然也分为三种不同类型,但法国的教育制度与德国相比,其严格的分层化程度是比较低的。各种类型的中等学校都授予 baccalauréat,任何持有 baccalauréat 的人都能升入高校。同时,中等教育类型和第三级教育机构及教育计划的类型之间存在很强的关联性。像英国制度一样,它比德国制度的分层程度要低;但与美国比较起来,其分层程度较高。

法国是四个国家中教育制度最标准化的国家。教育部长对教育制度控制的方面比其他任何一个国家都多。在德国,联邦政府的控制作用要比具有协调性的 Lander 小。虽然在表 20.1 中我们看到,德国和法国都是标准化程度比较高的,但是这个排序只有与英国相比,特别是



与美国相比,才适于德国。

不同类型的法国中等教育和高度差异的三级教育计划以及两级授予的教育证书,反映了法国对教育成就的职业性和普通学术性的界定,这种混合无论与美国还是德国的教育制度相比,都更接近于英国。

小结

通过表 20.1 我们可以看出,国家的分层程度化与职业证书的授予之间存在着一种明显的一致性。总之,存在着一种强烈的趋向,高度分层化的制度会强调职业证书,特别是在非精英教育的中学阶段。职业教育证书和学术性教育证书之间的差异性成为传统欧洲教育制度的标志。然而,在德国,特定的职业教育证书是由不同类型的中学和双元的学徒教育制授予的,这些证书涉及到所有的职业层次。因为大多数传统欧洲教育制度都是高度强调学术性而不是职业性的精英教育,它把职业性教育看得要比学术性教育更低些。这样,现在就有一种很强的趋势:即把授予职业教育证书的教育制度定义为分层化的制度。*

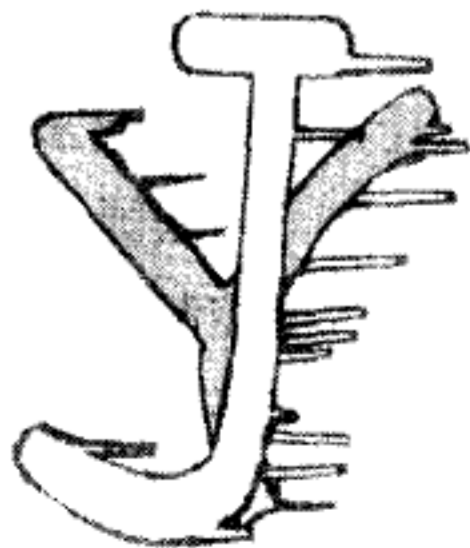
462

但是,从表 20.1 我们得出的最明显的印象是:在这些纬度混合的四种制度中存在着很大的差异性。在很大程度上,这三个纬度是与从学校到工作的过渡的本质相联系的。因此,我们应该看到这四个国家的过渡过程本质上的变动性。

早先的一些研究和理论为我们研究基于这三个纬度的过渡过程的系统差异性奠定了一个基础。阿尔门丁格 (Allmendinger, 1989) 以为,高度分层化和高度标准化的结合构成了教育成就和职业位置之间强劲联系的基础。她以德美为例,将二者对照说明自己的观点。其他一些研究者 (Konig & Muller, 1986; Maurice et al., 1986) 也对德法进行了类似的对照研究。在这两种类型的对照中,我们可以清楚地看到:在分层化程度较低的社会(美国和法国)也较少授予职业性的特定中等教育证书。

虽然法国和美国的教育分层化程度都比德国更低,但是,它们在

* 穆勒和沙威特 (Muller & Shavit, 1998) 把分层与强调职业证书的相关性看得非常紧密,以至于他们对是否能把它们看作独立的纬度提出疑问。



其教育方案的标准化程度方面是互不相同的。法国的中等教育计划比美国的中等教育计划标准化程度更高。标准化可能会影响到教育证书和劳动力位置之间的联系,在这方面,其影响是与分层化不同的。分层化程度越高的教育制度,越授予按等级排列的教育证书,这与职业位置的等级化排列是相对应的。然而,高度的标准化是通过影响与任何授予证书相联系的教育经验的一致性来实现的。高度标准化制度所授予的教育证书给那些试图把教育证书与工作对应起来的人一些清晰的信号。这样,高度分层化和高度标准化的结合就比单独分层化或标准化的社会产生一种更紧密的证书——职业联系。

更一般地说,可能是标准化、分层化和证书种类之间的特定结合能够产生证书与职位之间的特定联结模式。下一部分我们就研究一下这种模式的本质内容。

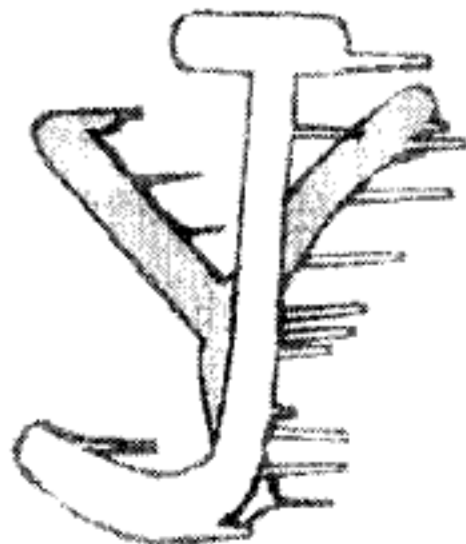
差异性要紧吗?

如果这里考察的教育系统的特征确实影响着教育成就与工作位置之间的早期关联,那么这些特征的变动性和不同关联应该有助于解释不同社会从学校到工作过渡的差异性。我思考了这种过渡的三方面的特征并分析了这三个特征与上述教育系统三个特征之间的联系。

这种学校到工作过渡的第一个特征是:教育成就的层级和第一份工作的职业层级之间联系的强弱。这是不同社会过渡过程中最突出的特征,并受到了最制度化的关注。 **463**

然而进行比较研究也让我们注意到了过渡过程中的其他一些差异。特别是在一些社会中,早期劳动力就业期间的教育—职业联系比其他社会更稳定。重要的是,要明确这种过渡是一种逐渐发生的过程。最初的教育—职业联系并非在任何情况下都必然具有同等重要的意义。这种稳定联系的变动是源于另外两种社会差异。

我们要考察的学校到工作过渡的第二个特征是:工人们在工作早期阶段返回学校,改变其教育成就层级的程度。如果在一个社会中,大量的青年进入劳动力市场后很快又更新自己的教育证书,而在其他



社会中,这种情况很少发生。那么,在这两种社会中,最初的教育—职业联系就有了非常不同的早期就业的含义了。

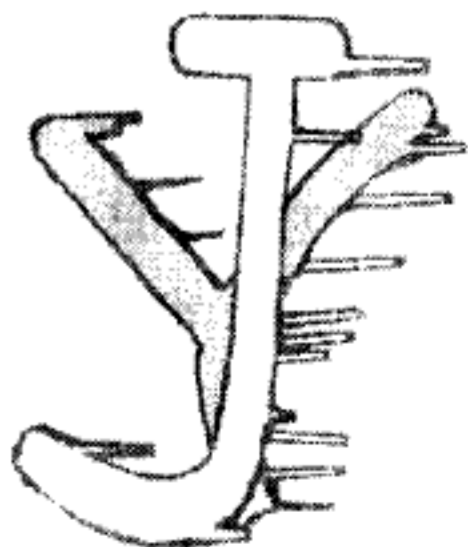
最后,从学校到工作过渡的第三个特征是,工人在劳动力市场早期就业期间工作变动性的数量和职业流动情况。早期的工作变动,特别是如果它们涉及到在不同职位间的变动,也具有改变最初的教育—职业关系的职业内涵的潜力。如果这种变动在一个社会比在另一些社会更普遍,那么,从学校到工作的过渡在这两类社会中就具有不同的模式了。

我们这里所讨论的从学校到工作过渡的第二个和第三个方面是每个研究德国社会过渡性的人所面临的突出问题。因为大部分德国青年都进入一种学徒教育和某种正规教育结合的“双元制”学校,这样,我们必须做出决断,就是,德国的青年在双元制教育阶段所度过的时期是属于学校生活阶段还是职业生活阶段。也就是说,从学校到工作的过渡是发生在双元制阶段之前还是之后?大多数分析家都把双元制教育阶段看作是个人教育经验的一部分。阿尔门丁格(Allmendinger, 1989b)并不完全同意这种解释,而是提出了三个时期——学校学习时期、双元制教育阶段的过渡时期和工作时期。下面我们要讨论的一个重要特征是尽可能找到所有四个国家都认同的“过渡期”,而不仅仅是在德国。

教育成就和第一份工作的层级之间的联系

根据劳动力职位来规定大多数教育证书的社会,可能存在着较强的教育—职业联系。教育证书的职业确定性程度已经受到了研究从学校到工作过渡人员的广泛关注。大多数研究都把德国作为具有高度确定性的例子。莫里斯及其同事(Maurice, 1986)在对德国和法国的教育系统进行了深入的比较研究以后指出:德国的教育制度有更强的“能力”构筑青年人从学校到工作的分流过程。德国学生接受的教育的本质内涵和学生获得的证书很明显地限定了他们能够胜任的特定职业和他们进入全职劳动领域后非常有可能流向的职业。

德国教育制度从学校到工作流动的“结构能力”的实质部分是学徒制和双元制的相互渗透,这种渗透便于为青年人从事特定职业做准



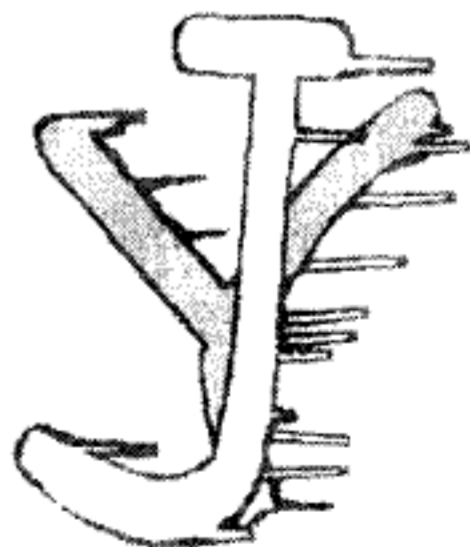
备。1990年,在16岁到19岁的德国青年中,有67%的男性和63%的女性进入了双元制系统接受职业训练(Muller et al., 1998)。不论是法国还是美国,在这一点上都无法与德国相比。自从1960年以来,学徒制在英国变得不那么普遍了。但与法、美相比,英国授予的教育证书,尽管还不是德国那样的职业特长,但具有职业相关性。

授予普通证书的教育系统给那些正在从学校到工作过渡的人以及希望雇佣这些人的公司带来了严重的问题。不论是学生还是雇主都没有足够的基础以断定学生是否胜任哪种特定的工作。如果教育成就仅仅限定在宽泛的普通水平,那么教育成就的层级与进入劳动力市场后的职位层级之间的联系就不可能很紧密了。拥有一定教育层级的刚进入劳动力市场的人,必然被认为能够广泛从事许多种工作。

教育系统的低标准化也产生了相似的问题。高度标准化的教育系统生产出相对同一的产品。不论授予什么样的教育证书,与非标准化的教育系统授予的证书相比,高度标准化的教育系统给潜在的雇主以更有用的信号。高度分层与高度标准化相结合的教育系统展现了教育证书和职业层级间的最紧密的联系。

与其他两个从学校到工作过渡特征的任何一个相比,此处思考的这一关系有更多的系统的证据。这与我们关于分层化和标准化增强了教育成就与首份工作的职业层级的联系力量的观点是非常一致的。阿尔门丁格(Allmendinger, 1989d)展示了在德国比在美国更强的教育—职业联结;毛瑞斯及其同事(1986)展示了一种在德国比在法国更强的联系。就像表20.1所列出的,我们预期的模式中一个例外是由温菲尔德、凯姆贝尔、科克哈夫和特罗特(Winfield、Campbell、Kerckhoff & Trott, 1989)研究发现的:这种联结性在美国比在英国更强。

穆勒和沙威特(Muller & Shavit)对13个国家的学校到工作过渡过程的研究进行了定位分析(meta-analysis),其中也包括了上面涉及到的4个国家。他们的一部分研究考察了每个社会中持有最高层级和最低层级教育证书的人所获得的职业声望之间的差异。这些水平高低不同的差异变量可以用作教育成就与职位层级联系强度的指标。在我们上面提到的四个国家中,这种差异性变量的排序(从最大到最小)如下:



德国、法国、美国、英国。

除了处于最低排列的英国，以上的排序我们在表 20.1 中也可以看到。德国在分层化和标准化方面都处于高层级。德国的教育证书有特定的职业关联性，美国在分层化和标准化方面处于低层级，法国和英国是这三个特征的混合体。

这几种对教育成就和首份工作的职业层级之间联结强度研究的结果与我们的假设是一致的：即在高度标准化和分层化以及强调教育证书的职业关联性的社会，这种联结性应该是强的。然而，最终以英国为例，似乎偏离了预期模式，就像其他研究报告已经详细阐述的那样，英国模式也与从学校到工作过渡的其他两个方面的特征有联系。而这两方面特征对所有这些社会的可能的“过渡期”提出了疑问：因为教育—职业的联结的单一测量并不能代表所有这些社会。

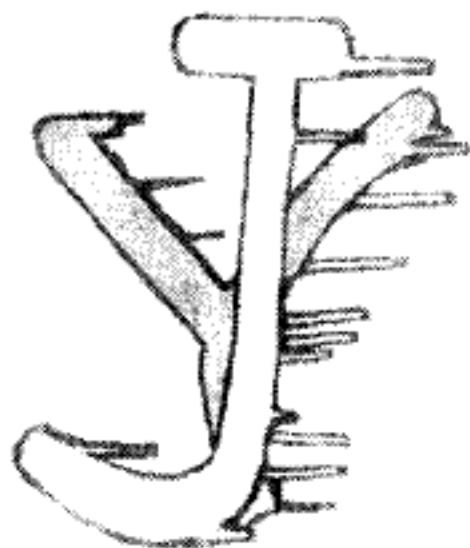
465

首份工作之后教育成就的变动

直到最近，对于学校到工作过渡的含蓄假设是：青年人进入学校直到他们获得他们将要获得的任何教育层级，然后步入劳动力市场。得出这样的假设暗示着从学校到工作的过渡只是一种从全日制学校教育到全日制劳动力市场参与的一次性流动。

越来越明显的是，这一观点歪曲了实际的过渡过程。这种歪曲在一些社会比在另一些社会更为严重，这种一次性流动的假设至少在两个方面歪曲了事实。这两方面在讨论的四个社会中有不同的表现程度。

与一次性过渡事实不相符的一种例证是：学生比起完全过渡来说做得更多。一些学生进入全日制劳动力市场，又返回全日制学校继续学习，然后学生重新进入全日制劳动力市场。在对学校到工作的过渡过程的研究中，多次进入劳动力市场在美国是最经常的事情 (Coleman, 1984)，阿瑞姆和侯特 (Aram & Hout, 1998) 报告，在全国青年纵向研究中发现，有 19% 的男性和 21% 的女性在他们到 26 岁时之前是先从学校到工作，然后又回到学校学习，进而再回到工作岗位。莱特 (Light, 1995) 也报道了人们重返学校继续学习的比率很高，特别是白人男子。但这种流动模式在德国则很少见到 (Allendinger, 1989b)。



返回全日制学校继续学习在英国也时有发生,但更为普遍的是一种提高学历的不同模式。许多英国学生 16 岁时离开中等学校进入劳动力市场,然而,他们经常在工作期间进入继续教育学院接受非全日制的学校教育。他们的继续学习经常是由他们的雇主安排的,甚至由雇主为他们付费。继续教育课程能提高工人的学历水平,这又反过来导致了工作的变动。虽然在英国和美国进入劳动力市场后的半日制学校教育能够提高工人的职业成就,但对英国来说,这种继续教育是更重要的因素(Kerkhoff, 1990)。

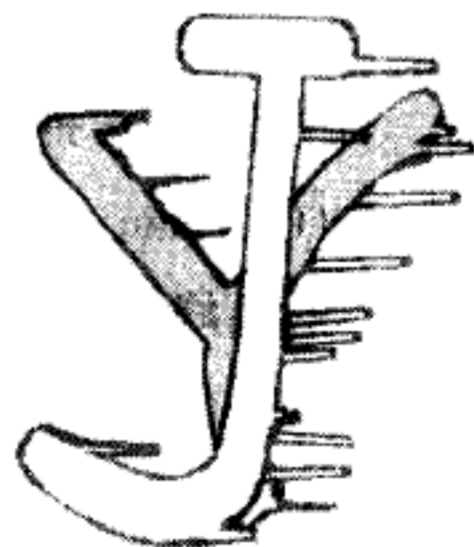
在德国,同时进行工作和学校活动是非常普遍的事情,大多数德国青年都参加学徒制的“双元制”教育,这一体制要求把学校教育和工作经验正式结合起来。为这些实习的学生定一个确切的从学校到工作的过渡时间是很困难的,这就是为什么阿尔门丁格(1989b)选择提出了三阶段观:学校学习、过渡期(学徒期)、工作时期。其他一些对学徒制进行研究的人(e.g. Haller, Konig, Krause & Kurz, 1985; Muller et al., 1998)解决了这个问题:他们把完成学徒制以后找到的工作作为首份工作,实际上这是把学徒期作为学校教育的一部分而不是工作的一部分。

在大多数分析中,把工作学习结合起来的英国青年的情况是非常不同的。一旦他们进入劳动力市场,任何部分时间制的学校教育都被认为是在过渡期以后发生的。虽然德国的“双元制”和英国的继续教育之间有许多相通之处,但它们对于早期教育—职业之间联系性的影响是不同的。

在以上我们谈到的三个例子中,很明显,与德国青年相比,英国和美国的青年人更有可能在确定首份工作以后提高自己的教育证书层

一项研究表明(Winfield et al., 1989),在进入劳动力市场以后,教育证书层级的提高在英国比在美国甚至更普遍。这一研究还表明:在英国,早期工作阶段教育证书与职业层级之间联系的紧密程度在逐渐

466



增加。虽然在首次参加工作时教育成就与职业成就的联结在英国非常弱,但在开始工作 20 年以后,这种联结性在两个社会几乎是一样的。这些研究结果表明了两种教育制度的不同画面,不像特纳 (Turner, 1960) 认为的那样,是“资助—竞争”的对照。这种差异性是最近时期以来,英国年轻人通过继续教育获得教育证书的比例大幅度增长的结果。

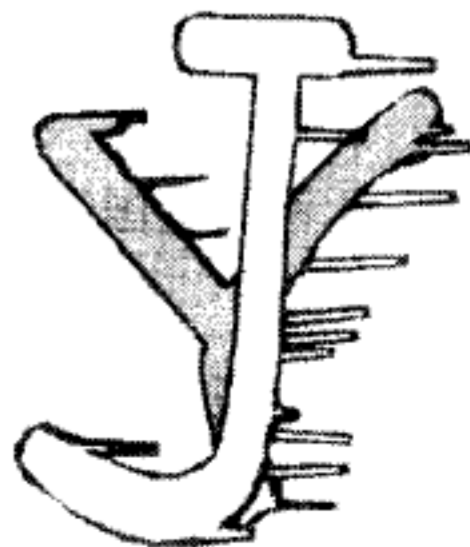
法国的情形与所有其他三个国家的情形都不一样。在人们进入劳动力市场后,没有大量的正规教育供人们选择,在职培训是普遍的。虽然在职培训增强了工作技能,而且能带来职位提升,但在在职培训很少能够增加正规教育证书 (Haller et al.)。

在对德法进行比较过程中,毛瑞斯和他的同事们 (1986) 就一些细节问题分析了两国相反的情形。他们指出,法国普通教育证书造成了严重的就业问题。不仅雇主们面临着为新的雇员提供额外培训的需要,而且也会产生这样的现实可能性,就是新的雇员可能会利用这些额外的培训而获得胜任其他地方工作的资格。这促使雇主们缩小对雇员的培训范围,只给员工提供公司特定的新技能,而不进行全国认可的技能培训,由此缩小其技能在其他地方的使用性。

工作变换与早期职业流动

只授予普通教育证书的教育系统的另一个负面特征是:有可能使新雇员不适合雇主的职位要求。因此,新参加工作的人在找到合适职位之前要多次变换工作。莫里斯和他的同事们 (Maurice, 1986) 报告说:在法国劳动力市场的最初几年里,经常是工作变换的高峰期。卡尼格和穆勒 (Konig & Muller, 1986) 也说,法国青年工作变动频率要比德国高。

在美国,劳动力市场上最初几年工作变动的类似高峰也出现过,与其他三种社会相比,美国社会的中等教育证书更具有普通性 (Coleman, 1984; Blum, Sorensen & Rossi, 1972)。虽然这种工作变动的高峰有许多原因,但其中一个重要的原因是在教育证书与职业岗位之间缺乏任何清晰的联系 (Sorensen, 1975; Spoleman, 1977)。阿尔门丁格 (1989a) 报告说,在他的抽样调查中,有 55.6% 的美国白人男性和



43.5% 的美国黑人男性在他们工作的最初 5 年里大约有 5 次以上的工作变动。相比较而言,德国男性变动工作仅有 13.6%。

与德国相比,法国和美国的年轻人工作变动频率更高。在美国,大多数工作变动是返回学校,再进入劳动力市场(Coleman, 1984)。这种情况在法国就不一样了。然而在美国和法国,早期职业变动的高峰是由于年轻人在工作时所持有的教育证书的普通性质造成的。这样,在工人找到满意工作之前常常要经过几次工作变动。

海勒(Haller)及其同事(1985)比较了法国、英国和澳大利亚的男性职业流动状态。澳大利亚的教育制度与德国的教育制度很相似(Ringer, 1979)。他们报告的澳大利亚教育制度模式与其他人观察到的德国模式是一致的(Mayer & Carroll, 1987)。海勒(Haller)及其同事发现,美国的职业变动性是最大的,澳大利亚是最小的,法国在二者之间。

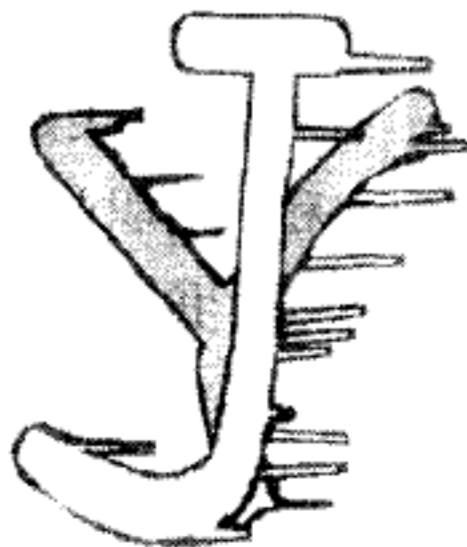
467

海勒及其同事(1985)注意到,法国和美国职业流动率较高的原因之一是:社会需要能够马上工作的最有技术的工人,而不是从学校或学徒教育获得必要教育证书后立即参加工作的人。但是他们也指出,在美国和澳大利亚也有其他因素限制了工作的变动,其中包括国有化企业和强大的劳工组织的稳固性影响。他们认为澳大利亚的制度具有“专业化体力劳动”的特征(德国与其类似),法国国有企业比美国的私人企业更趋向于限制人事流动。

与其他三种社会相比,英国的职业流动属于一种不同的模式。与美国相比,其职业流动时间来得更早(Winfield et al., 1989)。这主要是由于进入劳动力市场后,工人们接受部分时间制的学校教育的结果(Kenkhoff, 1990)。平均起来,英国学生离开全日制学校的时间比美国学生要早。在英国人进入劳动力市场时,没有几个人已经获得了他们的最终教育证书,他们中的大多数人都不是通过离开劳动力市场来提高其证书和职业层级的。

教育系统差异性影响概览

上述评介的研究提供了大量证据支持我们的一般结论,即:从学



校到工作过渡的实质是与一种社会的教育制度的组织相关的。教育制度的差异性与教育成就层级和首次获得的工作层级联结的强度相关。这种差异性也是与年轻工人进入劳动力市场后提高其教育证书水平的程度相连的。最后,这种差异性也是与劳动力市场头几年的工作变动量、职业流动量有联系的。

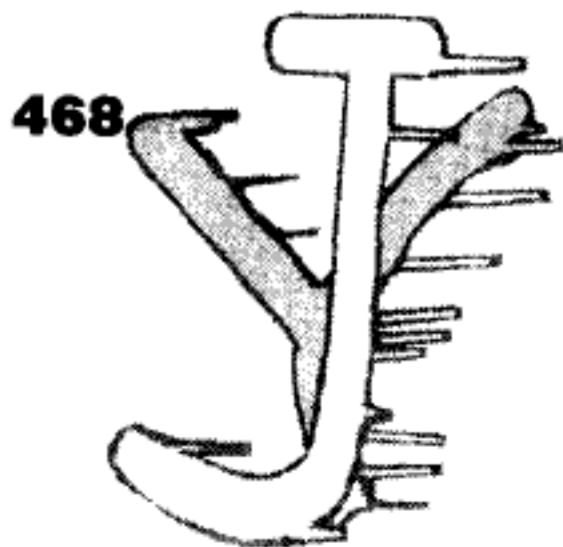
很难根据这三个完全可信的特征来对这四个国家排序。但是表 20.2 依据我们以上评述的事实,尽可能地概括了这些关系。从我们原先的讨论中可以看出,教育证书的变更可能是由于返回全日制学校继续学习造成的,当然也可能通过其他方式来实现。显示出的另一种情况是:在参加工作的早期,工作变动可能会引起社会流动。但这种变换与流动并不是一回事。表 20.2 对这四个因素分别进行了排序。

表 20.2 劳动力早期阶段社会差异性造成的职业变换评估

社会	返回全日制学校	提高教育证书层级	早期工作变动的数量	早期职业流动性
英	低	高	中	高
法	低	低	高	中
德	低	中	低	低
美	高	高	高	高

考察表 20.2 的排序和表 20.1 概括的四种社会教育制度的特征,显示出一些有趣的联系。首先,教育制度分层化和标准化程度最高的社会(德国)最强调职业证书。其次,在教育制度分层化和标准化程度最高的社会中,教育成就与首份工作的职业层级之间有最强有力的联系。相应的,在教育分层化和标准化程度最低且颁发最普通的教育证书的社会(美国)中,教育成就和首份工作的职业层级之间的联系是最弱的。在美国,工人们进入劳动力市场后,也存在大量的教育证书变更和早期职业流动。

我以前总是认为(Kerchhoff, 1995),在教育制度与劳动力就业之间显然存在着两种普遍性联系。这两种类型的早期教育—职业联系的强度是不一样的,它显示出学校到工作的过渡模式在质上的差异。我



们这里讨论的四种社会集中体现了以上两种联系模式的变动程度。

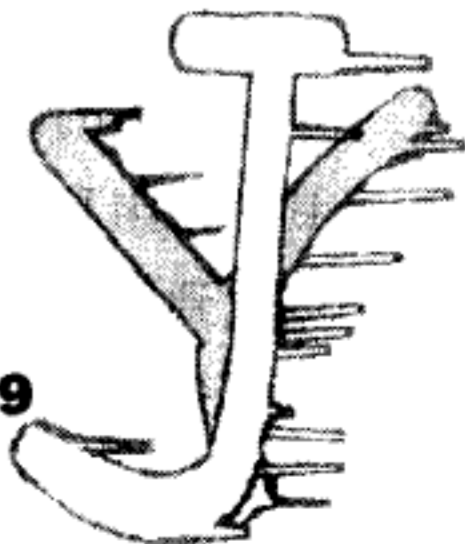
在第一种类型的社会中，教育系统被组织成高度分层化的单位，且这种现象在整个社会的各部门都有所体现。每个分层化单位都设计成专门授予被界定得相当狭窄的职业性证书，在参加这种教育职业活动期间，学生定向在职业分支上，这为扩展以后机会的边界和获得日益专业化的职业证书奠定了基础。学生一旦进入了其中某一职业分支，那么就很少有机会改变职业定向。

在第二种类型的社会中，教育系统是非常普通的、不分层的单位。其特征在不同地区表现也是不同的。这些单位授予相对来说非差异性的、具有非常广泛职业相关性的教育证书。虽然学生沿着教育职业路线走，以后的职业机会要依赖这种早期的学习活动，但是教育单位这种松散的、非分层化的教育结构为将来的职位变动提供了更多的机会。所授予的普通教育证书的本质意味着它给任何年龄离开学校进入劳动力市场的人提供的差异性基础是非常有限的。

在第一种类型的社会中，教育制度具有把学生分流到不同劳动力需求的“结构化”能力(Maurice et al., 1986)。因为根据高度分层化的职业资格证书，离开这一教育系统的学生被清晰的区分开来。教育成就和首份工作的职业层级之间的联系性是以教育制度的组织方式来建构的，这种联系必然是很强的。

与第一种类型的社会形成鲜明对照的是，在第二种类型的社会中，它所授予的非差异性和非标准化的普通教育证书，与职业的相关性非常微弱。因此，教育成就与首份工作层级的联系性也必然是很弱的。所授教育证书的全面普适意味着：这些证书与包括首份工作层级在内的任何其他事物之间几乎没有什么关联的基础。另外，教育证书缺乏职业相关性还意味着，无论是学生还是雇主都没有条件决定学生更有资格做哪种工作。这样，学生的首份工作分配是一个相当随机性的过程。

在第二种类型的社会中，教育一职业间的微弱联结对把那些首份工作的从事者分向不同类型的工作造成了压力。这种再分类可能是从工作到工作的直接改变；但也可能通过返回全日制学校，进而重新进



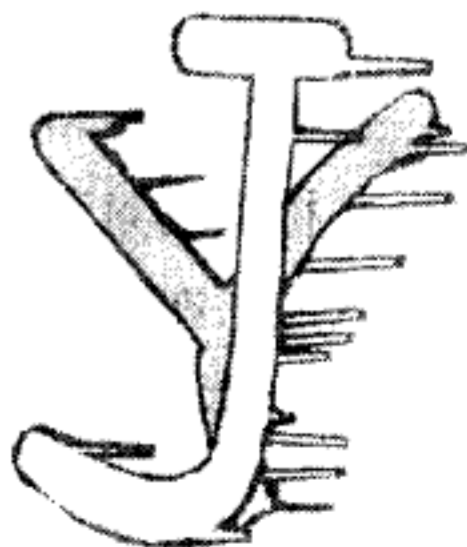
人劳动力市场来实现；或者在全职工作期间通过接受附带的学校教育来实现。在第一种类型的社会中，由于教育成就和职业层级之间既有的最初联系比较强，那么通过以上任何一种方式进行工作变换的压力都会很小。因此在进入劳动力市场后，教育证书就很少有变动，而且很少有早期职业流动。

在第二种类型的社会中，早期职业流动的一个主要的成因是这样的事实：那些持有相对较低层级教育证书的人，通常进入只需要非熟练技能的劳动领域，在这里工作几年后，他们有可能成为熟练工作的从事者。相反，在第一种类型的社会中，工人们可以直接从事熟练工作，因为他们在学校或学徒制教育中已获得合格的工作技能。

在我们这里讨论的四种社会中，德国（类型 I）和美国（类型 I）是最典型的代表。然而，无论是法国还是英国都不好与这两种类型的哪一种社会完全对应，二者都没有高度分层，所颁发的都是职业性和普通性混合的教育证书。尽管这样，二者还是有所区别，因为法国有高层级的标准化，而英国的标准化程度只是中等层级。

法国和英国从学校到工作的过渡也不同于我们上面描述的类型，尽管这两个社会的过渡本质也各不相同。不论在哪个社会，工人们返回全日制学校都不是普遍的。然而在英国，继续教育学院的实用性鼓励年轻工人们在进入劳动领域后，继续努力提高其教育证书层级。而在法国，则没有这样相应的机构。在法国，要想提高工作技能，只能通过在职培训来实现，但是这种培训很少用来提高工人的正式证书层级。层级提高的教育证书更为早期英国的职业流动提供了基础。同时，英国雇主给予其雇员继续学校教育的支持有助于稳定雇员—雇主的关系。这样，在英国比在法国就少有早期职业流动的浪潮。

我们没有足够的信息按表 20.1 和表 20.2 所列出的所有相关因素对更多的工业社会进行排序。而且，几乎不可能有许多其他社会达到像德国和美国所显示的那样与两种社会相吻合的程度。从英国和法国找到的两种偏离类型或许更为典型。因而，当我们把这两种类型看作是理想型时，它们就是非常有意义的参照点。如果我们能够获得足够数量的其他工业社会的丰富信息，我们也许就有可能建构一套更加



敏锐的类型模式，由此增强我们对教育系统的组织在社会分层过程中的作用的理解。如果能够提供更为广泛的比较基础，我们也就有可能系统地考虑从学校到工作过渡的其他影响因素。

即使根据当前的有限信息，表 20.1 和表 20.2 也能够表明，从学校到工作的过渡在四种社会中也是非常不同的过程。过渡的一些变量可以用不同社会中教育系统所用的不同组织运行方式来解释。虽然采用的关于教育制度及其对过渡过程产生影响的信息还不完全，但还是足以得出这个总的结论。

需要进一步探讨的问题

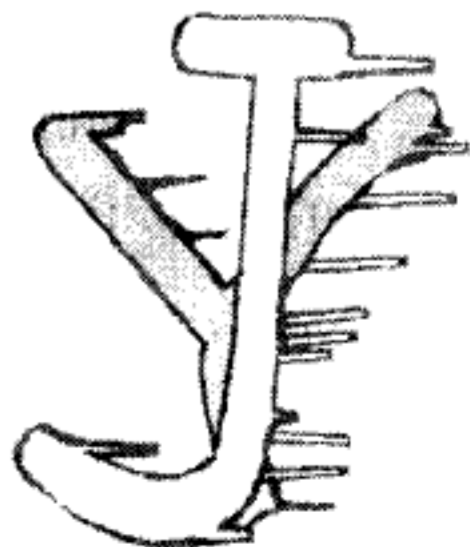
本章讨论中我们忽视了某些信息的严重局限性，这些信息被用来分析所报道的事物，及依此得出结论。现在我呈现给大家的文章是我的知识中最好的部分，是对有用的信息进行最合理的抽象而得出的。即使这样，在结束时，仍然有必要承认这些信息的局限性，并且说明一下这些局限性已经怎样歪曲了我们由此得出的结论。 **470**

首份工作是什么

沙威特和穆勒 (Shavit & Muller, 1998) 的著作的全部目的和许多早期研究一样，考察年轻人离开学校和参加首份工作的过程。然而，很显然，那些研究这个过程的人在什么工作岗位是首份工作上并不是总能保持一致的意见。

一个相当容易解决的问题是，哪些因素组成了一份“工作”。大多数分析家都同意，工作应该是付给报酬的活动，是“全日制的”（即一个星期要 30 个小时或更多），至少应该持续一段时期（3 个月），学校放假期间从事的工作不应包含其中。认定哪些工作有资格称为首份工作，是一个更困难的问题。

德国学徒制的个案 (Allmendinger, 1989a; Muller et al., 1998) 在这方面受到最大的关注。虽然学徒期可能被认为是首份工作期，但大多数学者把这个年轻人个人生活时期看作是他（她）的受教育部分。因



此,对德国的大多数研究者来说,首份工作是指学生完成学徒生活以后参加的第一份工作。

如果对于德国个案来说这是一个合理的结论,那么我们如何对待其他的与这个例子并不完全相同的并行案例呢?许多英国的年轻人进入首份工作领域,在这期间,作为雇员他们很有可能在继续教育学院接受部分时间制课程的学习(雇主甚至可能要求雇员修习这样的课程)。这些课程通常可以增强教育证书的层级,相应的可以实现职务的提升。

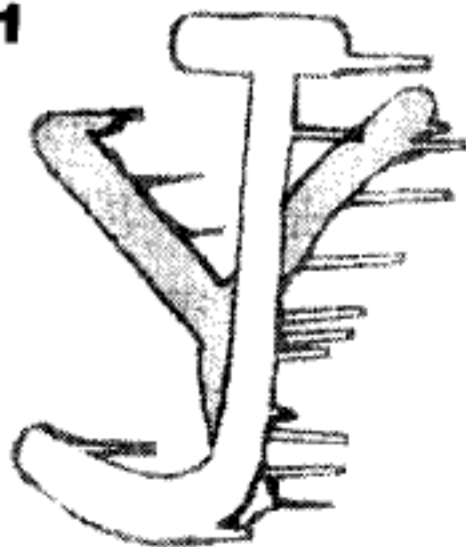
在这种情况下,“首份工作”是不是一个人最初从事的职业,或者是靠更高等教育证书而获得的职业?另外,如果工人—雇主的雇佣关系要持续几年,那么我们可以说在哪一点上是首份工作的开始?关于英国的大部分研究都把初次工作看作“首份工作”。然而,就像学者们所说的那样,德国和英国对首份工作的界定是非常不同的,即在德国,教育证书与首份工作的职业层级间的联系要比英国更强。

多渠道进入劳动力领域,中间穿插学校学习阶段,这种情况在英国也同样存在。但是在美国,这种情况是更普遍的(Arum & Hout, 1998)。在这种情况下,“首份工作”是否应指最初进入劳动力领域以后获得的工作或者是在完成全日制教育以后获得的工作呢?

如果我们把最初进入美国劳动力领域所获得的第一份全日制工作作为参照点,那么,与把完成最后一次全日制学校教育后获得的工作作为首份工作的参考点相比,教育证书与职业的联结性要微弱得多。艾卢姆和侯特(Arum & Hout, 1998)按后者来定义首份工作。对多种个案来说,使用单一定义有其本身的优点,但它忽略了在某些个案中多途径进入劳动力领域可能产生的影响。

虽然我们有可能批评任何一种界定首份工作的方式,但都有其清晰性和精确性的重大优势。这些优势常常来自研究中所使用的数据集的本质。详细的横向数据集为我们提供了教育方面的和研究对象的工

* 海斯和柴艾格(Heath & Cheung, 1998)所使用的首次工作的定义没有考虑这些过程以及由此获得的教育证书。这就是为什么表 20.1 中英国的排序与穆勒和沙威特(1998)排序不同,因为他们的排序是根据海斯和柴艾格定义进行的。



作经历的全面信息。正因为如此,就有可能从多方面而不是一个方面来界定首份工作。反之,这又促使分析家决定选择哪种定义来使用。

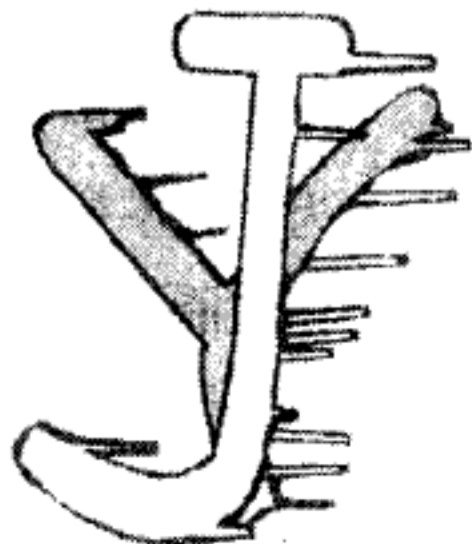
然而,这种详细的纵向数据集并非总是能用的。因此,有些“首份工作”研究并非真的是按任何一种这样的定义来进行的首份工作研究。例如沙威特和穆勒的文献中(Shavit & Muller, 1998)(De Graaf & Ultee, 1998; Erikson & Jonsson, 1998)对荷兰与瑞典的精彩分析实际上并不是以首份工作的数据为依据的,更不用说参考的是哪种首份工作的定义。德格拉夫和乌尔逊(De. Graaf & Ultee)研究分析的是来自不到10年前离开学校的年轻人的样本的数据。艾里克森和章森(Erikson & Jonsson)的研究是以那些25岁到35岁的青年人为样本数据进行分析的。因此,这两项研究所使用的都是早期工作数据而不是首份工作。不幸的是,更为精确的横向数据对他们的研究来说是没有用的。

然而,这里指出的并非要批评这些研究。要弄清楚的是,当研究是以最可能好的横向数据为基础的时候,首份工作的界定问题就变得最麻烦了。这种数据集可用的范围越广泛,认知与尝试解决这个问题就变得越重要了。

过渡期

界定首份工作的要求关注这样一个事实,即不仅仅是在德国有一个像阿尔门丁格(Allmendinger, 1989b)所谓的“过渡期”的人生未成熟期问题。所有这里讨论的四个社会都有至少是这样的教育和劳动力活动的混合期。德国的个案是非常清楚的,因为有如此多的年轻人都变成了学徒工,而且学徒制又有把学校教育与工作结合起来的正式规章。然而,所有其他社会的年轻人都可能要经历一段学校活动与工作活动交替或同时进行的时期。

由于这一不成熟期是可以普遍观察到的,沙威特和穆勒(Shavit & Muller, 1998)的文献中的研究或许真的尽可能地把这一时期看作是普遍一致的样式。他们通常跳过这一不成熟期,把首份工作定义为学习与工作结合的经历阶段结束以后所获得的工作。在某一方面或另一



方面,他们把早期工作用作首份工作指标。在我们进行跨社会比较研究时,这种粗略的一致性是有其优点的。

然而,我们仍旧有一个非常烦人的可能性:即过渡时期的差异性可能是我们理解教育机构在不同社会的社会分层过程中扮演不同角色的关键。直到我们占有来自大量国家的过渡期的足够数据,直到我们能够弄清过渡期变化模式的轨迹,否则我们就不可能弄明白这个问题。

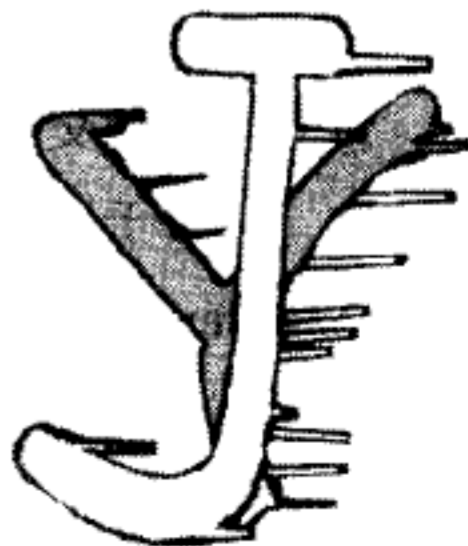
文凭和阶层分布

这里我们只能触及一下另一个非常重要的遗留问题,就是确定测量教育成就和首份工作的职业层级的适当方式。一些研究(如 Allmendinger, 1989a)在这两个方面使用了常规指标,即教育年限和职业声望。当然,这还不是最常用的测量指标。在沙威特和穆勒(Shavit & Muller, 1998)的所有研究文献报告中,均使用了对教育成就和职业层级进行分类的方法来进行分析。他们采用了由穆勒、卢汀格、考尼格和卡勒(Muller、Luttinger、Konig & Karle)创制的一套教育证书分类的修订版。在这套著作中和许多其他比较研究中使用的职业分类表,则是由艾里克森、苟德斯绕坡和波特凯里罗(Erikson、Goldthorpe & Portocarero)提出的。

472

这两方面测量结果的分布存在着显著的社会差异。例如,有很大比例的年轻法国男性(41.6%)仅有最低层级的教育证书,相反,仅有一小部分的德国男性(6.0%)才有这样的教育证书。在职业阶层分布方面,这些社会间也有很大的不同。在美国,有40.7%的年轻男性处于最低职业阶层,是德国的四倍。

这些差异导致了这样一种疑虑,即:教育证书和阶层划分在所有这些社会中是否都具有同等的意义。他还提出了另一个问题,即:因为这种不同的分布对联结的测量具有影响作用,那么这种分类本身怎样才能更好地用于跨社会比较研究?就像穆勒与其同事(1989)所指出的关于教育证书的分配情况,“人口在教育系统中可得到的不同教育证书上集中得越少,那么,证书越能够更容易地用于工作的目的”。当



然,对于职业阶层的分布来说,我们也可以这么分析。因此,当我们根据这两种变动性都很强的分配联系对不同社会进行比较时,就要提出重要的方法论问题。穆勒与其同事所倡导的比较分析在这些问题的解决上已经显露曙光,但仍然还有许多工作要做。

小 结

本章我们评述了法国、德国、美国、英国教育制度的实质,并由此了解教育制度的特征是如何影响年轻人从学校到工作过渡的过程。在这四种社会中,过渡过程的实质有很大的不同。其教育制度的不同特征有助于解释这种变动性。

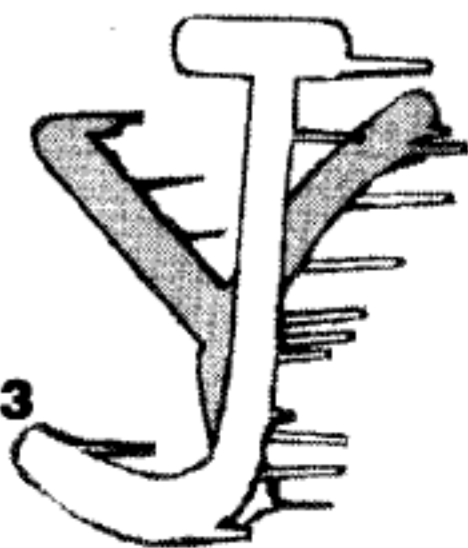
从上述的评论来看,我们很有可能建构两种理想的教育制度模式。一种制度是高度标准化和高度分层化的,其教育证书承认职业专门化;另一种理想模式是相对的非标准化、非分层化的,它们的教育证书几乎没有多少职业相关性。表面看来,第一种类型的社会,存在着较强的教育—职业联系,返回全日制学校学习的比率较低,教育证书的增长水平、工作变动性较低,早期职业流动率也较低。实际上,从学校到工作的过渡在第一种社会类型中更有秩序、更稳定。

德国与第一种类型的教育制度最接近了,美国与第二种类型的教育制度最接近。法国和英国是这两种代表性特征的混合体。

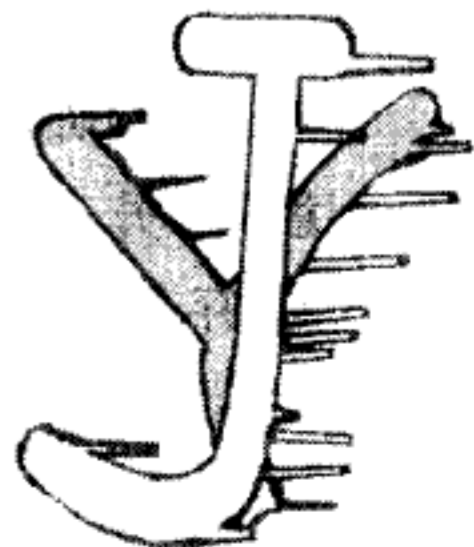
研究从学校到工作过渡过程中仍然会有一些困难。一个是要找到一种完全适合跨社会比较研究的关于首份工作的界定;另一个相关问题是在劳动力领域相应的提高教育证书层级机会的社会变动,而不仅仅是在劳动力领域之外提高教育证书层级。

与此相连的两个测量问题仍然有待解决。一个是:在我们对一定社会进行研究的过程中,我们使用的测量在什么程度上具有可比较的意义;另一个问题是:就个体在教育证书和职业层级的种类的分布方面,存在着大量的社会差异性。

致谢:在本文的写作准备阶段,从约西·沙威特和澳特·穆勒(Yossi Shavit & Walter Muller)所编辑出版的优秀书籍中获得了巨大收

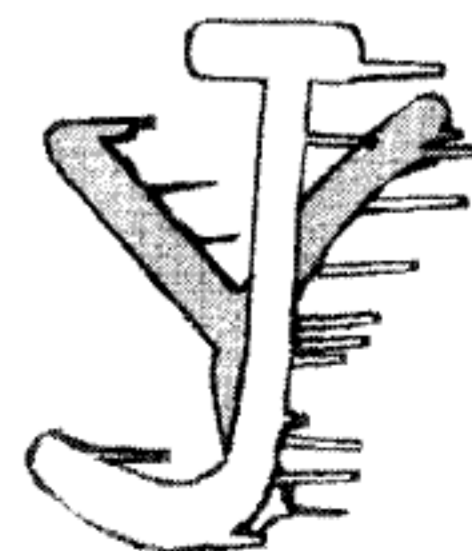


益与启示，本文能够顺利完成离不开他们的帮助。沙威特和穆勒 (Shavit & Muller) 的书籍包括了一系列的章节，分析了 13 个社会从学校到工作的过渡过程的情况，并使用相应的分析方法。此外，还有穆勒和沙威特 (Muller & Shavit) 的总结章节，他们在文章中阐述了以本书为基础所做的一些观察。我非常感谢他们，原著在发行之前，他们就给我提供了初稿和一些复印稿。非常感谢加拿大统计局、美国国家教育统计中心及斯宾瑟 (Spencer) 基金会在本文写作过程中给予的资助。

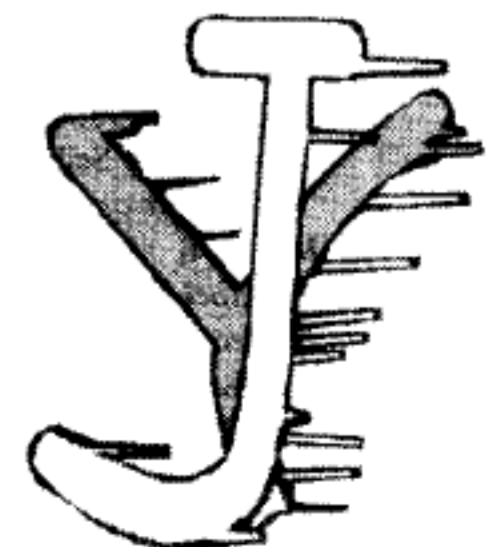


参考文献

- Allmendinger, J. (1989a). *Career mobility dynamics: A general comparative analysis of the United States, Norway, and West Germany*. Berlin: Max-Planck Institut für Bildungsforschung.
- Allmendinger, J. (1989b). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5, 231-250.
- Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Arum, R., & Hout, M. (1998). The early returns: The transition from school to work in the United States. In Y. Shavit & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations* (pp. 471-510). Oxford, England: Clarendon Press.
- Coleman, J. S. (1984). The transition from school to work. *Research in Social Stratification and Mobility*, 3, 27-59.
- Coleman, J. S., Blum, Z. D., Sørensen, A. B., & Rossi, P. H. (1972). White and black careers during the first decade of labor force experience. Part I: Occupational status. *Social Science Research*, 1, 243-270.
- De Graaf, P. M., & Ultee, W. C. (1998). Education and early occupation in the Netherlands around 1990: Categorical and continuous scales and the details of a relationship. In Y. Shavit & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations* (pp. 337-367). Oxford, England: Clarendon Press.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three European societies. *British Journal of Sociology*, 30, 415-441.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1998). Allocation processes in the Swedish labour market. In Y. Shavit & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations* (pp. 369-406). Oxford, England: Clarendon Press.
- Furlong, A. (1992). *Growing up in a classless society? School to work transitions*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Granovetter, M. (1974). *Getting a job*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haller, M., König, K., Krause, P., & Kurz, K. (1985). Patterns of career mobility and structural positions in advanced capitalist societies: A comparison of men and women in Austria, France and the United States. *American Sociological Review*, 50, 579-603.
- Heath, A., & Cheung, S. Y. (1998). Education and occupation in Britain. In Y. Shavit & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations* (pp. 71-101). Oxford, England: Clarendon Press.
- Ishida, H., Müller, W., & Ridge, J. M. (1995). Class origin, class destination and education: A cross-national study of ten industrial nations. *American Journal of Sociology*, 101, 145-193.
- Jacobs, J. A., & Lim, S. (1992). Trends in occupational and industrial sex segregation in fifty-six countries, 1960-80. *Work and Occupations*, 19, 450-486.
- Kaestle, C. (1983). *Pillars of the republic: Common schools and American society, 1780-1960*. New York: Hill & Wang.
- Kerckhoff, A. C. (1990). Educational pathways to early career mobility in Great Britain. *Research in Social Stratification and Mobility*, 9, 131-157.
- Kerckhoff, A. C. (1995). Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies. *Annual Review of Sociology*, 21, 323-347.
- Kerckhoff, A. C., Fogelman, K., Crook, D., & Reeder, D. (1996). *Going comprehensive in England and Wales: A study of uneven change*. London: The Woburn Press.
- Kerckhoff, A. C., Fogelman, K., & Manlove, J. (1997). Staying ahead: The middle class and school reform in England and Wales. *Sociology of Education*, 70, 19-35.
- König, W., & Müller, W. (1986). Educational systems and labour markets as determinants of worklife mobility in France and West Germany: A comparison of men's career mobility, 1965-1970. *European Sociological Review*, 2, 73-96.
- Lewis, H. D. (1985). *The French education system*. New York: St. Martin's Press.
- Light, A. (1995). The effects of interrupted schooling on wages. *Journal of Human Resources*, 30, 472-502.
- Maurice, M., Sellier, F., & Silvestre, J.-J. (1986). *The social foundations of industrial power: A comparison of France and Germany*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, K. U., & Carroll, G. R. (1987). Jobs and classes: Structural constraints on career mobility. *European Sociological Review*, 3, 14-38.
- Müller, W. (1986). Women's labor force participation over the life course: A model case of social change. In P. B. Baltes, D. L. Featherman, & R. M. Lerner (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 7, pp. 43-68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Müller, W., Lüttinger, P., König, W., & Karle, W. (1989). Class and education in industrial nations. *International Journal of Sociology*, 19, 3-39.



- Müller, W., & Shavit, Y. (1998). The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. In Y. Shavit & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations* (pp. 1-48). Oxford, England: Clarendon Press.
- Müller, W., Steinmann, S., & Ell, R. (1998). Education and labour market entry in Germany. In Y. Shavit & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations* (pp. 143-188). Oxford, England: Clarendon Press.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Organization for Economic Cooperation and Development (1996). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: Center for Educational Research and Innovation.
- Ringer, F. (1979). *Education and society in modern Europe*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Rosenbaum, J. E., Kariya, T., Settersten, R., & Maier, T. (1990). Market and network theories of the transition from high school to work: Their application to industrialized societies. *Annual Review of Sociology*, 16, 263-299.
- Rubinson, R. (1986). Class formation, politics, and institutions: Schooling in the United States. *American Journal of Sociology*, 92, 519-548.
- Shavit, Y., & Müller, W. (1998). *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Sørensen, A. B. (1975). The structure of intragenerational mobility. *American Sociological Review*, 40, 456-471.
- Sørensen, A. B., & Blossfeld, H.-P. (1989). Socioeconomic opportunities in Germany in the post-war period. *Research in Social Stratification and Mobility*, 1, 67-94.
- Spence, A. M. (1974). *Market signalling: Information transfer in hiring and related processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spilerman, S. (1977). Careers, labor market structure, and socioeconomic achievement. *American Journal of Sociology*, 83, 551-593.
- Spring, J. (1976). *The sorting machine*. New York: David McKay.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1991). State control of the curriculum and classroom instruction. *Sociology of Education*, 64, 1-10.
- Treiman, D.J., & Yip, K.-B. (1989). Educational and occupational attainment in 21 countries. In M. L. Kohn (Ed.), *Cross-national research in sociology* (pp.373-394). Newbury Park, CA: Sage.
- Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25, 334-352.
- Tyack, D. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vanfossen, B., Jones, J., & Spade, J. (1987). Curriculum tracking and status maintenance. *Sociology of Education*, 60, 104-122.
- Winfield, I., Campbell, R. T., Kerckhoff, A. C., Everett, D. D., & Trott, J. M. (1989). Career processes in Great Britain and the United States. *Social Forces*, 68, 284-308.



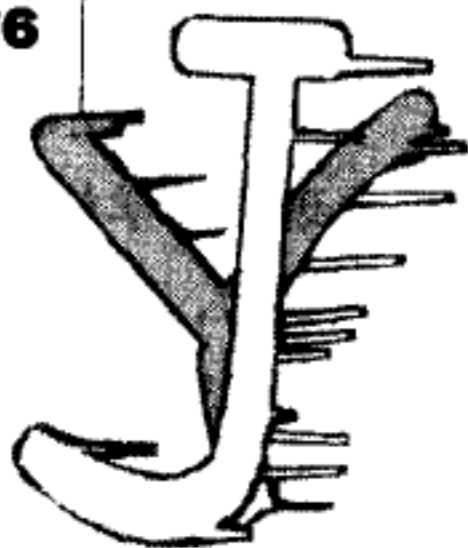
第 21 章

德国与美国从学校到工作的多条途径

杰兰·T·莫蒂默
西尔加·克鲁格

自从德瑞本 (Dreeben) 经典著作《在学校里学到了什么》(1968) 问世, 社会学家们越来越清楚地认识到教育机构实际上有众多的功能。但对教育目标最明显的指令莫过于把青年培养成才, 授予必要的知识和技能以使其有能力承担成人的职业角色。根据现代终身教育理论, 学校教育主要是为成人工作和市场就业做准备。一旦职业已定, 它将规定个体整个一生的发展, 甚至还会影响退休后的生活 (Kohli, 1985)。有关接受教育年限与职业成就之间的联系不仅在美国, 而且在其他许多现代国家, 都得到了大量的研究证实 (例如参阅 Blossfeld, 1987; Bridges, 1996; Di Prete & McManus, 1996; Kerckhoff, 1990, 1995)。接受正规教育的程度高, 其职业声望就高, 同时工作收入也较高。 **475**

不过, 青年人为未来工作而进行的准备工作并不一定都是在学校完成的。经济学家强调, 对于人力资本的形成而言, 学校教育和工作经历同样重要 (Becker, 1993)。社会学家认为, 早期的职业经历往往能够预示后来的职业成就。不过, 根据终身教育理论的标准假设, 美国的研究人员通常仅把学生完成学校教育以后的就业算作其社会经济成就过程的一部分。实际上, 现代社会中的学校教育与工作经历 (尤其是在北美) 愈发呈现出一种彼此重叠、变体并持续终身的态势。教育与就业日益趋近布奇曼 (Buchmann, 1989) 的非标准化个性发展模式, 并远离柯利 (Kohli, 1985) 的有关事件的制度化的顺序排列。青少年通常很早就开始做一些非正式的工作并得到报酬, 而教育过程 (同时或间或就 **476**

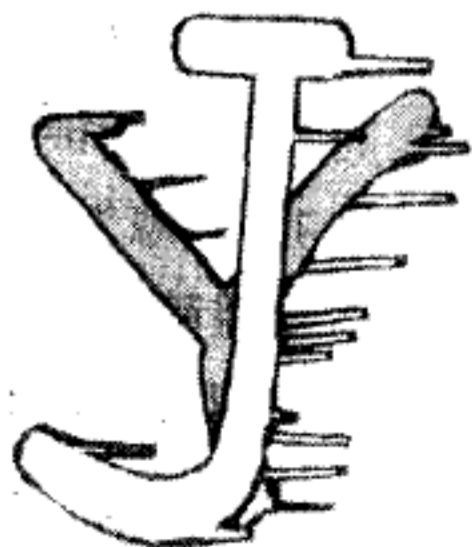


业)往往要持续到成年期。

北美的中学生,甚至更小的学生,就在上学期间打零工挣些外快(因为这样就可以初步适应对其未来至关重要的工作角色)。事实上,美国的大部分中学生都从事可以为其带来收入的某种工作(Mortimer & Johnson, 1998; Steinberg & Cauffman, 1995)。加拿大的情况与此非常接近(Lowe & Krahn, 1992)。而到了大学或其他中学后教育阶段,上学打工似乎已经变成不成文的规矩。这种既上学又打工的普遍现象(至少在几十年前就如此)着实令从事职位成就研究的学者们一筹莫展,因为他们很难为真正的第一份工作做出界定(例如参阅 Marini, 1987)。

面对大量青年学生打工的状况,美国的教育工作者开始发出不满的声音,认为这是与学校教育争夺成就与资源。简单一句话,他们认为工作就是把学生从学校拉走(Bills, Helms & Ozcan, 1995)。在他们看来,这一阶段的就业对孩子们的现在和将来都没有什么好处。同教育工作者站在一起共同反对学生参与就业的还有发展心理学家(Greenberger & Steinberg, 1986; Steinberg & Cauffman, 1995),后者担心青年参与就业会分心教育和其他有益身心发展的活动。他们认为学生就业实际上取消了其选择发展其他兴趣或志向定位的可能性。他们的论点是,青年学生在自由市场经济的框架中随便找一份工作(不需要多少技能、也没有升迁的机会)与其长期发展的职业目标是截然不同的,而且也无助于后者的实现。在美国还有一部分学生在教师的指导下从事一些工作,或从事一些与课业直接相关的工作,这样的学生在他们看来是太少了。

然而,社会学家却认为青年学生参与就业会为其未来发展提供可贵的社会化经验。例如,总统科学顾问委员会青年特别小组(1974,詹姆斯·科尔曼担任主任)在重视正规教育的同时也不无忧虑地指出,现在的学校教育使学生对教师以外的成人社会一无所知。该特别小组认为,正是这种与世隔绝使许多中学生以后很难找到工作。正是因为认识到了这一点,1994年的联邦学校—就业机会法案才旗帜鲜明地提出要创设某种机制,促进这一学校—就业的顺利过渡。



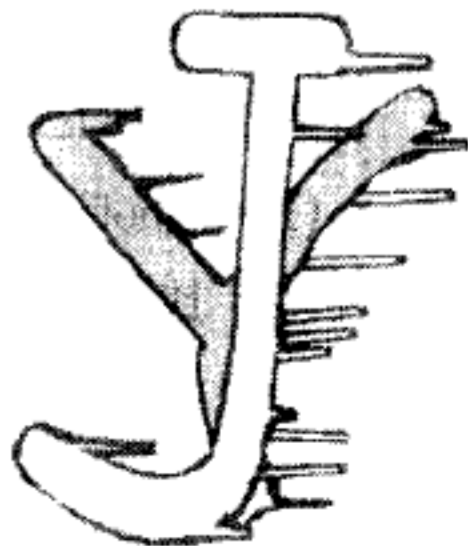
因此,美国的学生家长既重视子女接受正规的学校教育,同时也重视子女获得一定的工作经验。他们认识到学校教育对于职业成功和增加收入的重要意义,所以往往对孩子的教育寄予很高的期望。不过同时他们还相信,青少年时期子女参与各种短期工作有助于形成某些品质,而这些品质对孩子未来的成功可谓弥足珍贵。美国的学生家长认为,孩子中学期间通过短期就业有助于培养诸如独立、富有责任心、时间管理技巧等优良品质(Aronson, Mortimer, Zierman & Hacker, 1996; Phillips & Sandstrom, 1990)。实际上,家长们认为他们自身的工作能力有许多就是十几岁时在工作中学到的(Aronson 等, 1996)。所以,家长通常支持子女在上学期期间参与某种短期的就业活动。

477

由此产生了一个悖论:虽然一方面有经济学家认可人力资源需通过就业与正规学校教育培训共同生成;另一方面有学生家长的热情支持,美国的教育工作者还是普遍反对学生在上学期间从事就业。接下来是一场激烈的辩论,计有家长、教师、发展心理学家和社会科研人员参加。辩论引起了官方政策制定者(儿童就业健康与安全委员会, 1998)的热切关注。

学校教育与就业在德国却呈现另外一番景象。如同美国一样,这里的大多数青年在接受学校教育的同时参与某种就业活动。不过与美国不同的是,学校教育与就业的结合在这里根本没有教师或其他人的反对。没有人担心参与就业会造成学生在学业上的分心。相反,尤其是在经济滑坡的时代,人们反而担心是否有足够学徒工的位置供所有适龄青年选择。这是因为在德国,学校教育与就业培训完全是结合在一起的,既表现在最初的设计思想上,又表现在教育体制的规定上。人们普遍认识到,学徒制使学生在教育获得和职业培训两方面均具有可预测性,而这对其未来的职业发展会带来很高的回报。

不仅在德国,即使是在欧洲的其他一些国家(Allmendinger, 1989; Kerckhoff, 1995),学校教育与就业也体现出一种稳固的结合,这与美国无章可循的教育体制形成鲜明的对比。德国的教育家、雇主、学生家长和青年学生本人都承认,要造就下一代的专业劳动力需要学校教育和职业培训的共同努力。这种广泛的认同与经济家的双重中心观不



谋而合,即人力资本需要正规教育与就业训练的共同造就。

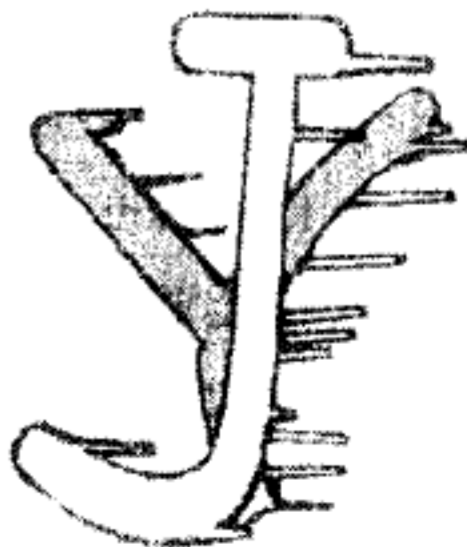
对结构性差异的觉察(尤其是两国在青年打工与成人就业之间连接程度上的迥然相异)令我们真正看清,为什么针对青年短期就业美国人会疑虑重重而德国人却几乎一致赞同。有关两国教育—就业宏观构架上的差异已有不少探讨(参阅 Hamilton, 1990, 1993),但就其对青年社会心理方面的影响却鲜有系统论述。尽管如此,两国在教育—就业框架结构上的差异对青少年的职业理想、对未来的计划以及实现理想的途径方式均有强烈的暗示作用。本章的重点即在于这种微观的影响和适应。由于缺乏有关学生看法及志向的系统调查和比较,所以本章采用了大量相关经验研究及观察思考。不过为清楚起见,我们还是具体看一看美国和德国的教育体制存在哪些结构上的差异,因为它们构成一个大的社会背景,从根本上决定了人们的职业偏好赖以形成的原因、对就业与教育的看法、职业发展计划的制定以及其他心理的与行为的反应。

从学校到就业的种种差别

在美国,正规的中学教育通常具有很强的普通教育性质。学生完成为期 12 年的正规教育,虽然在教育内容上存在很大差异,但均获得中学毕业证书。有些学生在中学期间可能学习大量的大学预科课程,而其他学生则有可能主要学习职业或商业方面的课程,间或有一些校方指导的实习。但不管中学生被分流到哪一轨道,其完成学业获得的毕业证书却是相同的。同样,在大学阶段,通过四年制的学习,学生获得文学学士或理学学士学位,但学位与具体职业很少相关。虽然许多青年人参加各式各样的中学后职业训练并获得各式各样的证书,但这些证书往往得不到广泛的认可,各州也未能以法律的手段强制执行(Kerckhoff & Bell, 1998)。

其结果,在正规教育证书(学位)与专业水平以下的职业空缺之间极少有明确的联系。汉密尔顿(Hamilton, 1997)曾言,如果你问十几岁的美国儿童怎样才能成为一名医生或律师,他(她)们给予的答复大致

478



不会有什么分别。但你要问他(她)怎样才能做熟练工人(比如空调修理师),答案肯定会非常模糊而且各式各样。

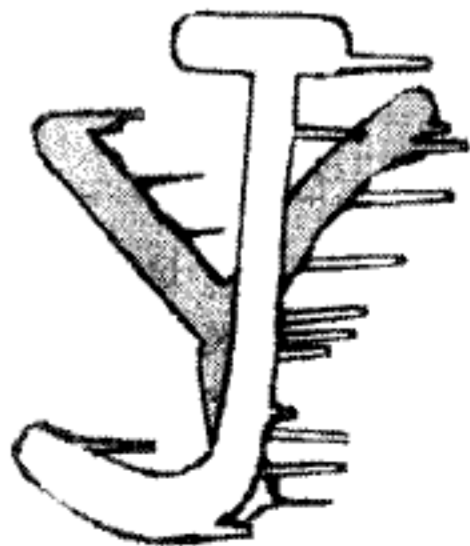
与德国的教育体制相比,美国正规教育与职业的连接事实上缺乏一种结构规划。除了极为专业的行当以外,大多数职业均没有正规教育或学位的要求,学生可以通过多种正规教育或职业教育的途径获得同一工作。结果导致大量青年学生毕业后找工作时没有可靠的机构桥梁。柯克霍夫(Kerckhoff, 1996)在其跨国教育—就业连结的比较研究中指出,实施普通教育的体制往往缺乏早期就业轨迹的结构规划。

另外,柯克霍夫(1996)还指出,某一国家背景下的普通教育性质越突出,学生就业初期尝试和体验的时间就越长。美国的青年学生从学校毕业后往往从一个工作跳到另外一个工作,试图找到自身兴趣和能力的最佳结合点,并从这种就业经历中获得经验、克服困难的能力和相应的报酬。雇主根据学生的毕业证书很难判断他(她)是否具备完成工作所需的能力。因此,雇主在作出录用决定时只能依据大致的印象,其中包括应聘者有否中学毕业证书、大学毕业证书、年龄、穿着、谈吐举止。

由于缺乏结构规划,很多青年人初次找工作时会碰壁,或者一旦发现工作不顺心,马上去换另外一份工作。即使十几岁或二十几岁的青年完全具备工作所需的技能,雇主通常还是会认为他们不成熟、不稳定,所以不肯提供公司出钱的业务培训或职业发展机会。通常青年人被局限于较低级的工作,享受最低的工资待遇,跟中学阶段实习打工挣的钱差不多。

因此就出现了一个相当长的手忙脚乱的时期(M. A. Hamilton, Hamilton & Nichols, 1998; Osterman, 1980, 1989),而对于近乎美国人口一半左右的无缘上大学的人来说更是如此(W. T. Grant Foundation, 1988)。那些上了大学又未能完成学业者在就业市场上的遭遇大致相同(Kerckhoff & Bell, 1998)。汉密尔顿(1990)曾慨叹这种由于就业初期工作不稳定而造成的大量人力资本流失。

德国的状况与此形成鲜明对照,学校教育和职业发展的轨道有着明确的结构划分,还有一套精心设计的资格证书制度作为二者之间连



接的桥梁。德国的教育体制为大多数青少年提供两步式职业预备训练。第一步为早期的普通教育；第二步则包含具体的职业培训内容。整个德国 2/3 以上的青年均参加第二步的技术培训项目；只有极少数青年需大学毕业后才获得市场就业资格。

479

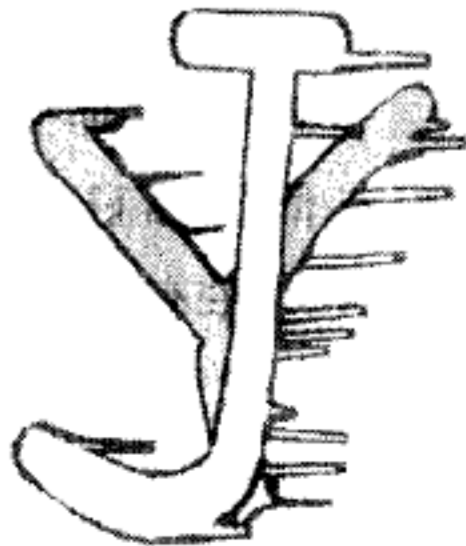
同美国一样，普通教育在德国也始于 6 周岁。经过四年的小学义务教育，学生即分为截然不同的三轨。其中能力最为突出的 1/3 直接升入文科中学，继续接受为期 9 年的普通教育并为升入大学做准备。大约 70% 的学生被分到另外两轨——高等初级学校（基础教育）继续 5 年的普通教育；或实科中学（中等教育）继续接受 6 年的普通教育并获得中学毕业证书。完成高等初级学校和实科中学教育以后，学生即开始接受职业教育。

德国的职业教育既包括具体的职业技能培训又包含形式上的课堂教学。学徒期长达 3—4 年，由在岗的职业培训和相应的课堂讲授组成。学徒工每周 1—2 天接受课堂教学，3—4 天到企业上班。职业教育的费用由政府支付，学徒工还可以从雇主那里拿到半额的工资。有一些传统上主要由女性从事的职业，其培训主要是在学校完成，但同样包括一定量的实习（参阅 Culpepper & Finegold, 1999）。

有人觉得德国的教育体制包含过多限制性的内容、缺乏灵活性，与当今非标准化的富于个性的生活情趣极不协调，但事实上这一体制在学生的发展方向上还是包容一定的灵活性的。比如，学徒期的职业教育包含一定数量的普通教育课程。如果学生在后一方面成绩优异，他们也可以转到较高的教育轨道，甚至可以上大学。

具体职业技能培训和职业教育的结合就促成了德国作为教育产出的高度结构化了的人才格局，就业职位也因而分为五个等级（参阅表 12.1）。* 整体来看，德国的青少年学生只有 3%—6% 毕业时拿不

* 这种体制植根于两种行业管理制度的合并，此前这两种制度均有各自的行业规范及技能要求。第一种为工匠技艺行会，主管学徒及技师的一套行业规矩。在当今工业社会与劳务经济的背景下，熟练工人（“Facharbeiter”）可分为三个相应等级，还有一种号称具有专家任职资格（“Meister”），属于中级。第二种为行政机构的文职人员管理制度，共分四个等级（低、中、上中、高），每一个等级均要求具备相应的教育背景。



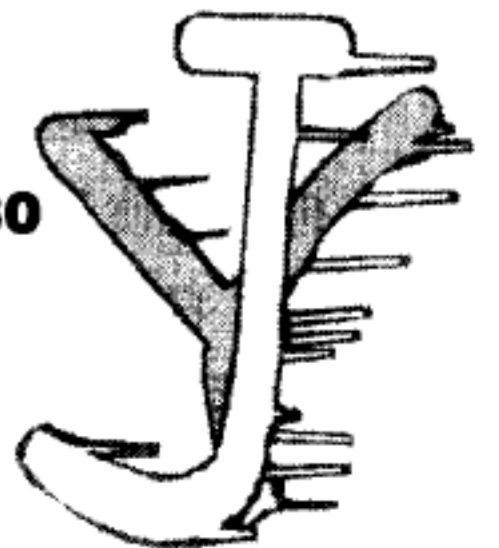
到任何文凭,因此被限制在就业的最底层(不合格)。其他四个等级的就业职位均需具备相应的教育背景。职业教育与培训体系有一套完善的证书发放制度,吸纳了大多数德国青年(约占70%)。培训证书包括498种官方认可的任职资格。1996年,有370种职位要求必须具备学徒经历(Alex & Stooß, 1996),而要求具备校内职教背景的职业却只有128种。

表 21.1 德国体制中的教育背景与职业去向

入门资格	职业去向
学术性 大学学位(Magister, Staatsexamen)	专业科研人员、高级管理人员、律师、药剂师、 高级公务员、教师
工科大学学位	工程师、社工人员、中层管理人员、私人秘书、中 高级公务员
技校毕业生	匠师、工艺师(画师、汽车修理师)、秘书、技师、 护士、中级公务员
职业训练证书	熟练工人,诸如电工、美发师、售货员、打字员、 勤杂工、接待员、幼儿护理员、医师/牙医助理、低 级公务员
无职教/培训背景	简单技术工人,诸如自动生产线工人、建筑工 人、清洁工

一边是阵容齐整的教育—职业资格构架,一边是等级森严的就业市场等级规则,合起来构成了公、私立各个部门的就业体系,从简单技术工人到大学毕业的高材生莫不如此。虽然公司内部也可以搞一些内部培训或者职位提升,但职工却很难突破教育和/或职业培训为其规定的资格等级界限。

这种划分及管理方案的法律基础在于工艺行会传统以来就有从形式上确保质量安全的规定,因为这样对顾客/消费者和企业老板都有好处。这种保障体制还与工资制度挂钩。就是说,具有一定级别的证书就会得到相应级别的工资待遇,条件是证书持有者必须找到与自身



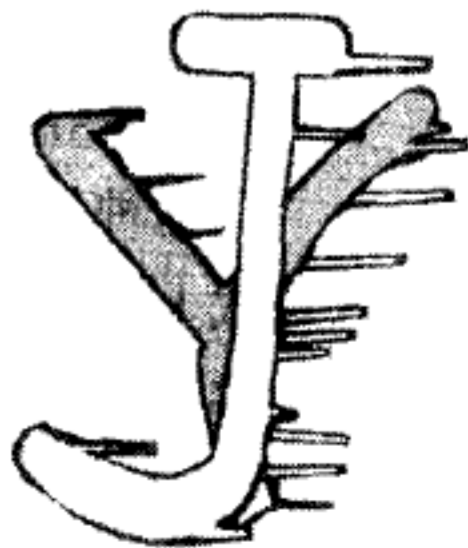
教育/培训相适应的工作 (Blossfeld & Mayer, 1988; Drechsel, Görs, Gronwald & Rabe - Kleberg, 1988; Heinz, 1995; Krüger, 1990)。正因如此,所以才呈现出富有德国特色的高度层次化和标准化的教育—就业体系。与美国截然不同,德国的教育体系非常明确地把各级各类的受教育者分配到纵横交错的就业网络当中去。

当然,德国青年的教育—就业过渡过程也是存在一定风险的。在失业率较高的年景比如现在,雇主往往没有那么多职位供学徒工实习之用。另外,并不是所有种类的职业培训都有相同级别的就业保障。有些校内的实习项目明显地表现出女性职业特征,造成此类实习者面临更大的失业或就业不足的危险。所以,这种培训自然比不上那种既提供正规学校教育又保障学徒机会的职教项目 (Teubner, 1989)。这种双元制的职业教育更多地表现出男性职业特征,所以更容易找到工作且获得较高的收入。这种区分是有着深刻的传统观念作为背景的:男人应该挣大钱、女人应该管好家。这种在就业和收入上的不平等不利于家庭主妇走出家门就业,并使妻子在家里与丈夫讨论就业问题时永远处于劣势 (Krüger, 1999)。

作为动因的青少年

上面我们谈到了美国和德国在教育—就业机构体系上的各自特征,现在我们要探讨本文的中心问题:这种宏观构架上的差异究竟会给青少年就业过渡在取向和认识上带来哪些影响呢?教育—就业连接上的区别有多种强烈的心理暗示作用,因为它能决定参与哪种方式挣到钱,而挣钱是长大成人的重要标志之一。它还决定青少年是否对学校教育和职业培训抱有信心以及自信的程度。不同国家结构体制上的差别还决定青年是否对未来职业设计有一种紧迫感且做出适时的安排。它使青年人对某些机会倍加重视,而对另外一些机会则缺乏热情。它会造成青年人对未来充满焦虑,同时也会鼓舞青少年激情满怀、顽强进取。最后,它还会在青少年遇到挫折时诱发或助其战胜挫折意识。

481



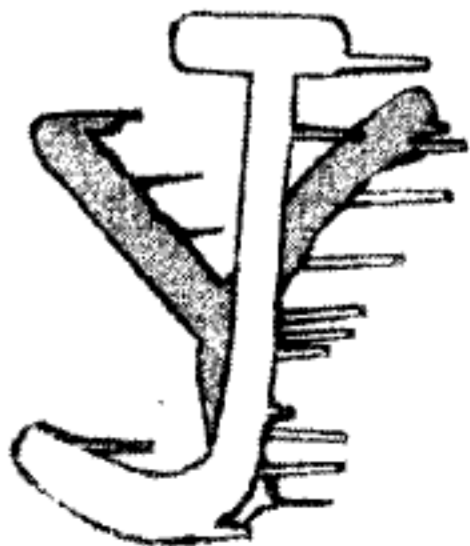
在不同的过渡背景下，两国青年表现出截然不同的心理反应，包括归因、情感和评价。虽然在各自体系之内尚存在大量变体（例如，因性别、社会地位及不同地区而导致的），但本文篇幅所限，故不作为重点。

学校教育 与 就业的 权衡

本文对美国青年学校—就业过渡初期工作经历的考察，主要基于“青少年发展研究”项目搜集到的资料。该项目对明尼苏达州圣保罗市一群青年学生进行的追踪调查始于 80 年代晚期。研究对象为 9 年级的学生（在圣保罗刚入高中）；年龄大致在 14—15 岁（1988）。研究一直持续到受试者二十几岁，每年进行一次问卷调查。本文所采用的资料包括高中时期的问卷调查以及历年的邮件调查反馈（至 1997 年已达 9 次）。最初接受调查的学生是从高中招生名册上随意选择的，共计 1 000 人。在高中四年的学习过程中，第一次调查即有反馈的学生有高达 93% 的保持率；第九次邮件调查的保持率仍在 78.6%。为了了解家长对青年学生就业的态度，我们还在第一年和第四年对学生家长进行了邮件问卷调查。

该项研究的起点放在 9 年级，这时他们大多还没有过比较正规的就业经历，尽管不少人确实做过一些杂务，比如看孩子、洒扫庭院等。不过这种非正规的工作往往是以家庭为背景的，给邻居、亲属或父母的朋友帮忙（即便这种工作也是有报酬的，但在本文并不算作就业）。在该纵向研究中，我们考察的是孩子们在此后类似成人工作环境的打工经历，包括高中上学期间及毕业以后几年的时间。

美国教育—就业市场的松散结构使青少年不得不对学校教育与就业的关系做出自己的权衡。他们必须学会安排时间、分配精力，以从学校教育和就业经历中均能得到最大的收获。这种对上学和工作的自我调节过程实际上从小学阶段就开始了，那时他们就学会了为邻居看孩子或修剪草坪。继学校教育之后，他们又学会了在零售店、酒店、加油站等各种环境下工作。这一过程涉及来自各个社会经济阶层的青年——有的连中学都没能念完，而有的又继续上大学并拿到了最高级



别的专业证书或学位。

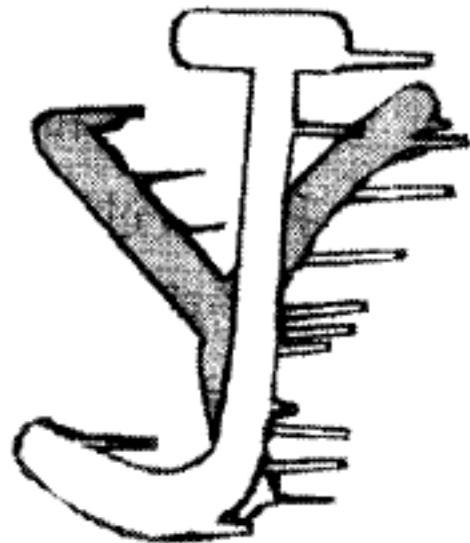
问及美国青少年为什么会在上学期打工，很少有人回答他们是为成年就业做准备。事实上，极少有人打算毕业以后就干中学打工的那一行。相反，最常见的回答是“为了钱”，买一些生活日用品，比如立体声播放机、音乐唱片、音乐会入场券。还有的学生挣钱买了汽车或汽车保险。很多青年自己付学校的午餐费、自己买衣服、付交通费等。青年就业还可以为上大学攒一部分积蓄，毕竟上大学对某些人实现自身的职业发展目标乃必不可少的条件。美国的青少年普遍抱有大学梦，所以临近中学毕业很多青年学生打工是为了挣学费。虽然很少有青少年把挣到的钱交给家里，但这种做法确实存在，而且在农村比城镇更为普遍。（也有研究者 [Shanahan, Elder, Burchinal & Conger, 1996] 把“青年发展研究”项目的城市青年与“衣阿华青年与家庭研究”项目的农村青年就打工收入去向问题进行了比较。）

482

在美国，中学教育备受重视，因为中学毕业成绩是大学的敲门砖。一个主要的衡量标准就是平均积分(GPA)。对于大学毕业，获得较高的平均积分是绝对必要的。相比之下，中学成绩对于那些放弃高等教育、中学毕业以后直接找工作的青年来说却变得无足轻重 (Rosenbaum, Takehiko, Settersten & Maier, 1990)。事实上，雇主通常不需要高中毕业生出示其中学成绩或其他相关学业证明。即使雇主向学校索要成绩单，学校也不一定能够提供(往往由于缺乏必要的师资)。

在缺乏职业动机或其他刺激的情况下，很多学生便认为学习成绩无关其未来的发展。那些从内心就对学校教育漠不关心的学生自然觉得就业挣钱比勤奋学习更富吸引力。我们发现一部分很早就开始厌烦学习的青年逐渐把更多的时间放到了上班挣钱上。

“青年发展研究”项目中的学生大约 90% 在中学(学校正常上课)期间有过某种打工挣钱的经历，所以我们可以从中发现这部分青年打工就业的一些特点。有些青年在学校正常上课期间差不多从不间断地工作，而且强度很高(每周至少 20 小时)。另有一部分青年在观察期的大部分时间也在打工，不过其强度要弱一些，每周 20 小时或不足 20 小时。还有一部分人工作的时间更短(平均不足观察期一半的月份)，



其打工期间的劳动强度不一。

作为教育—就业过渡期间学生发挥个人能动性的重要标志,低至9年级青少年的心理定向调查即准确预报了圣保罗市高中学生在4年就学期间就业打工的状况(Mortimer & Johnson, 1998)。就是说,那些9年级即无心深造、厌学且成绩不好(依据9年级的GPA衡量)的学生在10—12年级期间把大量时间都投入到高强度的就业上。这样的学生往往只与同类人为伍、与朋友一起消磨大量时间、经常聚众饮酒、吸烟而且品行有问题。在10—12年级期间,这些人打工挣钱的时间平均每周超过20小时。

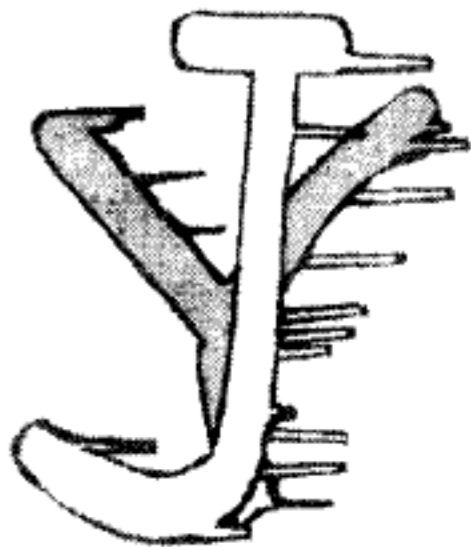
相比之下,那些从心理上对学校教育更多投入、认为学业有助于自身未来发展并乐于课业学习的9年级学生则往往选择一些强度较

483

低的工作,平均每周不超过20小时。这种适量的安排既可以保证足够的学习时间,同时又能从事其他活动。在这一方面不存在男、女生的差别。

中学阶段青少年打工就业的特点在其自发性,时间完全由自己把握(Shanahan & Flaherty, 1998)。美国没有任何有关青少年上学期间必须同时工作的规定,许多青年也根本认识不到高中阶段的打工与成年的就业有什么必然联系。在这种缺乏结构规范的过渡背景之下,不少青少年会与雇主和父母协商,以更好地把握上学与工作、课外活动、与朋友和家人相处等之间的关系。由于自身境况的变化——比如遇到一门比较难学的课程或某项课外活动需要特别多的时间——许多青年会主动减少打工时间,或根本放弃打工。虽然家长通常对子女打工持赞同态度,但如果打工时间过长也难免要横加干预。谈到家庭干预子女打工,打工时间的长短通常是双方争执不下的焦点(Manning, 1990)。打工时间增多,父母与子女的口角往往随之而来(Mortimer & Shanahan, 1994)。

美国青年就业的自然或称无架构状态并不意味着就业格局整体上的无序化或丧失可预测性。事实上,虽然缺乏外在框架的圈囿,中学的青年学生依然遵循其能力增长的轨迹从一个工作跳到另外一个工作。因此,我们可以清晰地觉察到中学期间学生就业的总体取向。即美



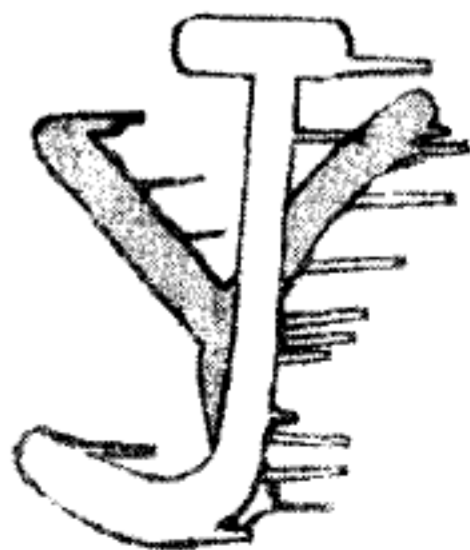
国的青少年通常在 12 岁左右开始为邻居或社区家庭做些非正式的服务,同时得到一定的报酬。初中期间有一大部分学生到快餐店打工。临近毕业时,学生从事的就业种类日趋广泛。伴随着这一发展趋势,渐渐地,青年学生开始做一些比较复杂的工作(可参阅《职业名称辞典》所载劳工部有关职业等级评定),而有些工作明显需要一定的业务培训,甚至有一定的管理职能(Mortimer, Finch, Dennehy, Lee & Beebe, 1994)。实际上,可供十几岁的美国青少年选择的工作种类和场所有很多(Bidwell, Schneider & Borman, 1998)。

高强度的工作自然意味着更多的投入。与打工时间较短的同学比较,高强度的就业者(一般每周高于 20 小时)认为他们往往被赋予更多的职责、学习的机会较多、工作的复杂程度也较高;但同时也更刺激(Mortimer, Harley & Johnson, 1998)。中学期间的高强度就业,就工作的复杂程度与学习的机会而言,似乎有助于在实践中促进人力资本的增长。虽然就业初期难免会遇到这样或那样的问题,同时紧张的劳动也可能令人吃不消,但正是在这种刺激中,青年学生学会了从容应对困难的能力和适应能力,为未来发展积累了可贵的资本(Shanahan & Mortimer, 1996)。

不同的就业模式对中学毕业后自身学业进取和职业成就发生了明显的影响。与就业促进人力资本生成的假说相符,那些在上学期期间曾经从事高强度就业的学生毕业后很快就找到了全职工作(这一点对男、女生都是一样)且四年以后男性职员收入水平明显高人一筹(Mortimer & Johnson, 1998)。

打工强度较低的青年学生接受中学后教育的时间较长。在 9 年级时的看法与志向(前文有述)相当的情况下,中学期间女生打工模式对其日后接受何种教育几乎没有什么影响;而中学期间连续低强度打工的男生接受中学后教育的年限明显较长(Mortimer & Johnson, 1998)。

恩特威索、亚历山大和奥尔森(Entwisle, Alexander & Olson, 1998)有关家境贫困非裔美国学生的调查结果与此相近。其研究对象为马里兰州巴尔的摩市的小学生,被调查者对上学均不感兴趣且家境贫寒,但这些青年后来就业的工作均比那些热衷学业的同学要好。据认为上



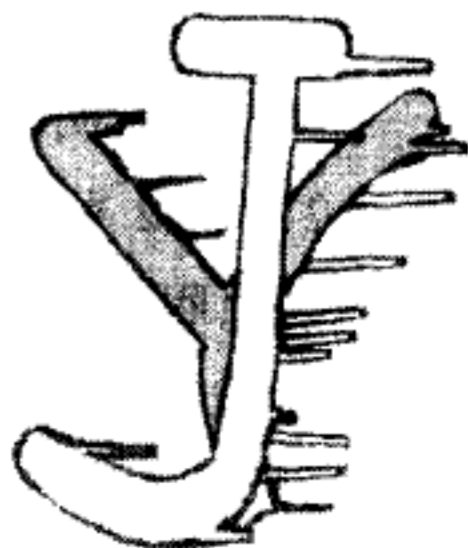
学期期间的就业使前者具备了更多的人力或技能资本。研究者认为,对于那些很难从正常学校教育中取得最大收获的青年,中学期间的就业未尝不是通向未来工作稳定的坦途。

有关美国中学生打工及其早期就业的研究还有许多,其使用的指标大致包括中学毕业以后就业与失业时间的长短、收入水平、额外福利等,所有这些研究均发现中学期间打工有助于早期就业的成功(儿童就业健康与安全委员会,1998;Ruhm,1995,1997)。这种优势在学生中学毕业后可持续十年之久。

由此可见,无论是在德国还是在美国,青少年学生在上学期间均有实际工作的经历。不过,德国青少年比美国青少年更早地认识到早期打工与成年就业之间的联系。显然,由于早期经历的不同,两国青少年在对成人工作的适应程度上存在着不同。尽管如此,依然有证据显示,两国青少年的工作能力均在早期打工过程中得到了提高。不同的是,美国青少年上学期间的打工更富于个性化,是在相对不稳定的教育—就业过程中自己设计、自发形成的。在他们看来,打工与任何机构组织没有任何关系。美国绝大部分打工青年不参加学校组织的实习或职业训练项目。

应当指出,美国的教育思想一个重要特点就是开放和竞争(Turner,1960),这种信仰和价值观自然会影响到教育过程的组织以及学校—教育的过渡。美国人非常看重的是中学甚至大学教育的来去自由、机会均等,不上大学照样能够取得事业上的成功。成人就业途径的多种多样完全符合这一教育体系的宗旨。

美国的教育工作者和学生家长都极力反对分轨教育或类似的制度,因为它在孩子还没有成熟之时就剥夺了他们接受教育的机会。根据能力或成绩分组都是以极隐蔽的方式进行的,否则一经发现即予禁止(Rosenbaum,1976)。但实际上,这种做法在美国还相当普遍,甚至出现在小学阶段,表现为各种阅读小组或他种根据能力或成绩划分的学习小组(Alexander & Entwisle,1996)。可见,美国对学生的分流要早于德国(有关德国小学分组的现象尚不了解),而且是以一种非常隐蔽的方式进行的(与 S. F. Hamilton 的会谈,1998年10月29日)。

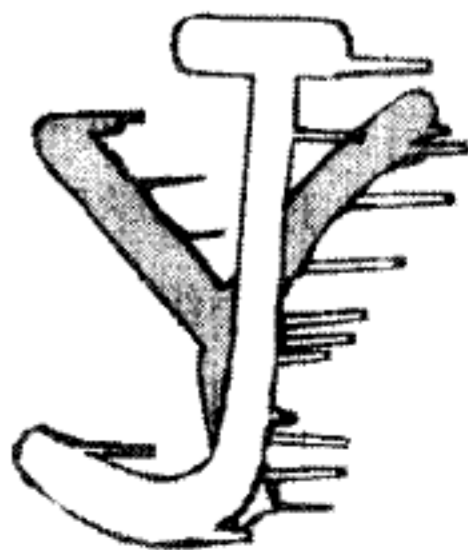


然而美国的教育思想及其相应的教育体系也存在很大的缺陷，它使学校教育的失败变得不易察觉，对学校教育失败的后果也不易估量。学生在中学阶段的表现大相径庭，但很多人都要上大学（Clark, 1960; Dornbusch, 1994）。美国的教育体系与职业成就仅存在松散的联系，所以即使学生一开始成绩不好，你也不能因此打消其崇高的职业理想。哪怕是有些中学生的学习成绩很低或明显存在其他缺陷，他们也往往认为根本没有必要严肃认真地估价一下其职业计划是否可行。如果崇高理想难以实现，一个显而易见的问题就是要重新定位以适应现实，布兰斯达特尔（Brandtstädter, 1998, p. 847）称之为“目标的灵活调整”。不过，面对美国开放式的教育成就逻辑，还是尽早做一些负面的设想为好。

总体而言，美国教育一就业过渡的松散结构设计不利于青少年对某项工作发生浓厚的兴趣或树立牢固的职业理想。青年学生在上学期间很少严肃认真地思考自己的职业未来，打工又加剧了其主观定向上的随意性。他们可能觉得如果哪一天需要更高级的专业培训再回学校上学罢了，或者觉得找到理想的工作不是有许多途径嘛。

在这种教育背景之下，职业理想上的游移不定也可说是对市场上变幻不定的就业形势的一种合理反应。飞速发展的就业创新、变幻不定的经济扩张与收缩、企业的兼并与减员、大量的短期就业及其他形式的临时用工行为，所有这一切都加剧了职业设想的不确定性。事实上，在一些新兴的扩张型企业比如当今的计算机科学应用产业，工作经历远比正规教育更为重要，因为正规教育永远赶不上技术创新。美国青年最常听到的劝告是：要学会更有效地学习，意思是说要随时准备接受再培训、换工作。在青年就业过程中，这种转换往往要有好几次。

甚至中学毕业以后，许多美国青年所从事的工作仍与其长期职业目标没有明确的联系。“青年发展研究”项目中中学毕业四年（大多在21或22岁）以后的青年男女有38%认为他（她）们现在的工作并非其理想职业。而且他们也不认为现在的工作对其职业理想会有任何帮助。许多青年一边上班一边进修大学课程。中学毕业六年（23—24岁）后，仍有27%的男青年与25%的女青年认为其工作与职业理想没有



关系。

美国教育—就业之间的微弱联系、机会均等且无限的教育思想催生了一种有关未来职业的毫不实际幻想。阿朗森(Aronson, 1998)与“青年发展研究”项目中几位女性的会谈就说明了这一点。例如,一位20几岁大学毕业的女性找到了一份适合本专业的工作。但在中学毕业六年后被问及职业理想时,她是这样回答的:

我不知道,不过也许我还太年轻,但我不能100%肯定我要做哪一行。……我想我是在决定过程中,天哪!我想做什么呢?我怎么知道?……我可以随便举出十个例子,告诉你我想做这个或想做那个。十种行业,也许彼此之间没有什么关系。真是很难说。我也说不准究竟是哪一行。不过最好还是多一些选择吧。(p. 90)

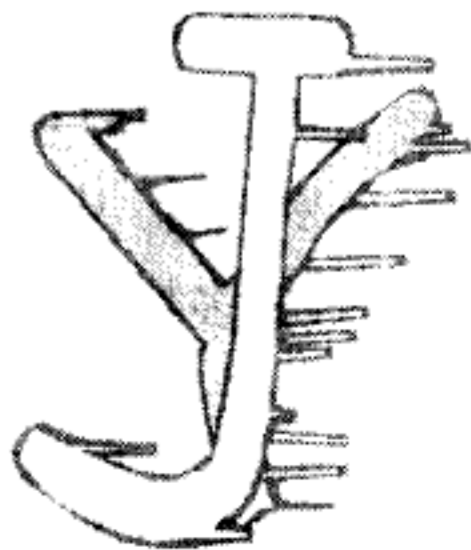
486

下面一段话说明没有明确职业理想不一定是件坏事。对另外一位青年女性而言,不确定就意味着职业选择上的开放态度和多种机遇。

我一直在努力思索将来长大了准备做哪一行。但我还没有答案。我想,我们这一代可能注定一辈子不能只做一样工作。……我还说不好最终会做哪一行。……我考虑过各种可能的选择。我想生在美国真是太幸运了,可以有那么多的选择。……这种选择机会确实太珍贵了,不过这种情况下选择自己力所能及的职业就更难了。我想我肯定不会做宇航员或核物理学家。(大笑)(Aronson, 1998, pp. 88—89)

对高度结构化了的过渡的回应

那些无缘上大学的德国青年面对的是一种完全不同的教育—就业过渡。青年接受的教育或职业培训项目已经决定了其就业的范围,而自身根本没有决定权。他们无需自决,也无需与父母或雇主商讨每周或每月该花多少时间干活;国家教育体系已经为他们作出了决定。教育与就业的连结非常紧密,前者成功了,后者就一定能够成功。一旦



教育/职业分流已定,就可以非常准确地预见某个青年未来的职业。这种体系为个人动因的发挥提供了与美国截然不同的背景。

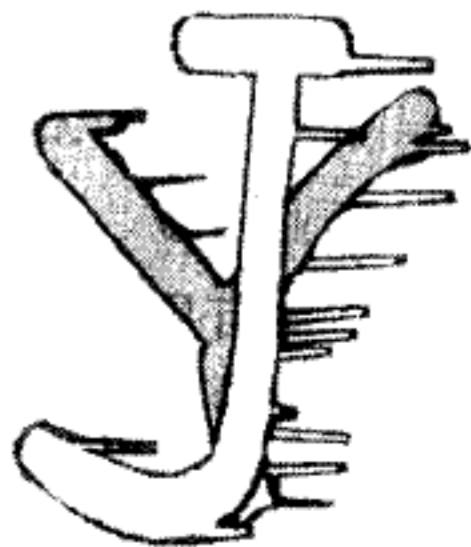
从德国青少年的视角来看,对付不确定性或貌似无限的机遇倒不是什么问题。相反,最重要的是要拿到轮廓分明的教育—就业过渡大厦正确的入门钥匙,拿到了正确的钥匙,就可以进入就业市场条理清晰的小房间了。要想在这一过渡过程中获得成功,关键是要在正确的时间出现在正确的地点,而且要技压群芳、战胜所有竞争对手。这一过渡过程又分为几个关键的点。第一,在10—12岁的普教阶段,学生要面对教师对其智力智能的评估。基于这一评估,学生被分流到高等初级学校、实科中学和文科中学。^{*}第二,在16—17岁进入职业培训项目之际,前两轨的学生要选择决定接受哪一具体职业方面的培训。最后,19—20岁修完文科中学课程的学生要确定选学大学的哪一学科。

面对这一体制,有些学生家长也盘算着把子女分到更好的学校。但家长深知学生成绩的重要性,所以他们选择的做法是延长子女上幼儿园的时间,这样上小学的时间就由6岁推迟到7岁。另外,有些小学也会推迟最初评估的时间。不过即使如此,德国的分流过程也要比美国更为确定和缺乏通融。

尽管德国的教育—就业体制有很大的确定性,但德国青年却同样需要面对可能发生的各种事件并作出具有长、短期意义的决定。总体看来,德国青年在教育—就业过程中需要处理三个基本问题。第一,就是要面对各个关键时期成功或失败带来的巨大压力,毕竟这些事情特别显眼,其结果众人皆知。第二,解决上学期间的经济问题。第三,在获得就业资格以后如何在职业界谋得一个有发展前途的职位。

与美国相比,德国学生一旦学业失败便过于显眼,且这种失败对其未来发展更富决定性。青年在就业市场的选择机会在泾渭分明的教育十字路口处被一步步消磨。第一次决定发生在孩子们年仅10—12岁之间,从此分成三个发展轨道。最后一次发生在进入就业市场之时(大多数在19—20岁),对于技术性工作则放宽到21岁,而需要学术

^{*} 大多数家长会遵从分流决定。如果不同意,学校会如其所愿做出更改。不过一旦学生未能通过年终考试,则必须回到先前的分流。



(大学)背景的职位在 24—27 岁之间。

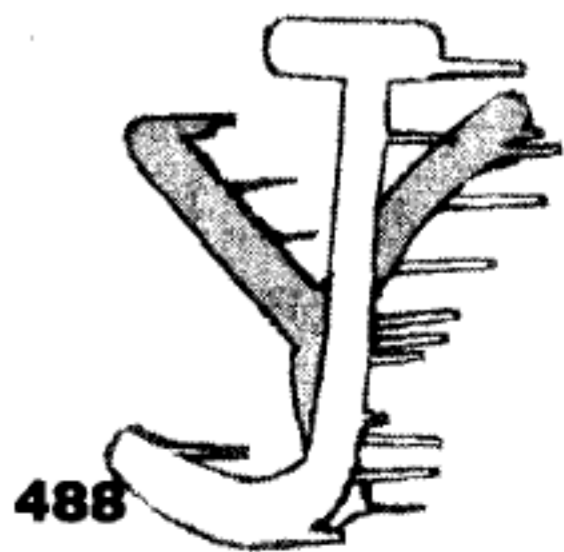
在完成四年的义务教育之后(10—12 岁),大多数学生必须接受一个事实,即他们再无缘上文科中学。如此年幼的孩子便认识到学业成绩关乎未来的职业发展,的确非常现实。高等初级学校和实科中学的孩子们非常清楚,他们将来在就业市场上成为高级专家或经理的希望由此变得非常渺茫。例如,他们必须认识到自己的第一职业选择(比如想当牙医)已经不现实了,尽管走学徒这条路他们还可以有 498 个职业可以选择。谈到那些没有入围文科中学的学生如何表现,教师说,由此便产生了厌学倾向(Schulmüdigkeit)。

教师还抱怨说,在实科中学和高级初等学校学生即将毕业的最后两年,学校纪律很难维持,因为他们要花时间找学徒的地方。对大多数德国青年来说,这是又一道重要的门槛儿。学徒定位对青年未来的社会分层至关重要,因为它基本决定了他们未来的收入等级、生活方式、消费水平。正是因为学徒定位有如此深远的影响,所以学生在寻找学徒机会时常常处于焦虑之中。

参加双元制(学校教育 with 职业培训)学习的德国青年不得不在年龄很小时大约 13—15 岁(这时美国的孩子们还在上 8—10 年级)就认真地思考自己未来的职业定位。学生在普通教育的最后两年就了解到完成职业教育可以有 498 种职业选择。在这一期间,辅导员、教师会帮助他们查找有关行业的具体信息,当然还有各种书籍和介绍性材料可资参考。对于每一种职业,都有详细的技能介绍、入门需具备的条件以及职业前景。

在接受学徒职位之前,学生必须接受两次为期六周的自选职业实习。第一次在毕业前两年进行,第二次在普教的最后一年。学生对于首次实习的评价可从课堂讨论略见一斑,大多数学生坚信自己肯定不会再从事这一行业(太难啦、收入太低啦、工作条件太差啦、太单调啦等等,不一而足,可参阅 Schober, 1996)。第一次实习以后,学生们还可以选择另一行业的为期六周的实习。不过,学生的反应与第一次实习大致相同。

这种早期的工作经历往往诱发对未来职业的极大兴趣:



在上学的路上我左顾右盼,与每一个上班的人打招呼,在银行,还有 Schornsteinfeger(扫烟囱的人),站在拐角的警察,还有父母和邻居。一到暑假,我来到卫生院打工,第二年又来到大商场。……当然,我还去了工程委员会,还有什么来着?我开始看报纸……(引自 Rettke & Kretzer, 1992:p. 125 与一位 14 岁学生的谈话)

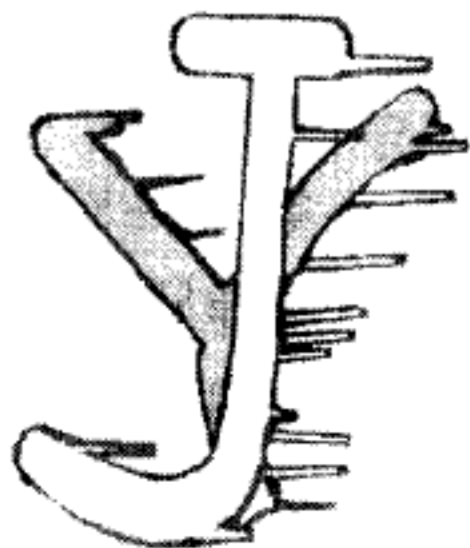
在临近毕业的最后半年,学生们开始写学徒申请报告;这时的主要问题是如何找到自己想要做的学徒工作。有些学生递交的学徒报告甚至不低于 40 份。对于那些极有发展前途的职业,筛选过程分为三个步骤:提交学徒申请;持续 1—2 天的综合测试(包括容貌—心理筛选、综合知识测试、职业技能测试);最后是面试。这种精心设计的全面考核自然会给幼小的求职者带来巨大的心理压力,毕竟筛选过程对其未来非常重要,一切均系于考官的最终决定。

有关个人对于某种职业的兴趣最终服从就业市场需求,已有大量研究(有关最近的综述可参看 Heinz, 1996; Schober, 1996)。渐渐地,学生不得不适应职业选择非常有限这一事实。高等初级学校和实科中学的许多毕业生会安慰自己(还有其他人):毕竟他们还可以通过 Zweite Bildungsweg(参看下文)在职业阶梯上再往上爬一步嘛。大多数学徒申请者在屡遭失败后也不得不放弃自己的志向而迁就现实。

因此,从早期的教育分流到如今的学徒定位,德国的学生已经习惯了对生活中的失望做出妥协。不过,真正放弃追求而甘心以不合格者的身份步入就业市场的学生只占极少部分(平均 3%—6%)。无疑,这一小部分人非常清楚自身在就业选择上的种种局限。

对于那些上学期间有机会在同一行业实习的学徒申请者来说,获得成功的希望要大得多。社会关系以及实习期间结交的朋友都有可能起作用。最终,大多数申请者对自己得到的学徒职位还是满意的,因为毕竟还要迁就现实。

成功获得学徒职位的学生明显把自己视为业内人士,要想在今后的一段时间脱离这一行业则会遇到重重障碍(Heinz, Krüger, Rettke,



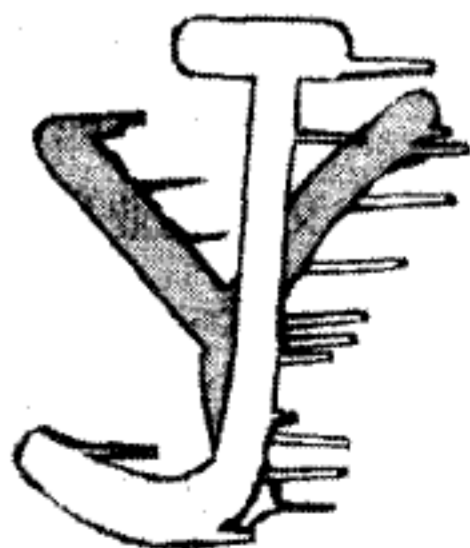
Wachtveitl & Witzel, 1987)。不过自然也有一些青年对学徒职业不甚满意。至于那些对就业市场真正失望的青年以及那些意欲另谋高就者,还可以走另外一条被称作 *Zweiter Bildungsweg* 的路,最终也可以上大学。不过,走这条路的学生必须在学校教育/培训方面成绩优异。因此,对于那些有志于此路的学生来说,学徒期间还要花上相当大的工夫。

如果学徒期满且找到了工作,多数人便留下来就业而不再回学校读书,而且绝不会有人说他们的决定不明智。这是因为在德国能够成为一名合格的工人,一方面得到社会的嘉许,另一方面也是许多青年人努力和向往的事情。这与美国的状况不同,因为美国大多数中学生都计划上大学、当专家、做经理,或至少也要进入白领阶层。在德国,职业教育非常受人青睐。事实上,即使文科中学的毕业生在上大学之前也往往先找个地方学徒,以便增加自己大学毕业后在就业市场上的竞争实力。有些领域比如金融及与工程有关的职业则明确要求不仅学术成绩要突出,而且必须有一定的学徒经历(与 H. Bertram 会谈,1998年9月30日)。

应该指出,学徒职位的分配过程常常不利于女性。戈尔曼和缪勒(1986)的研究显示,在所有接受营销职业培训的女生中只有 1/4 表示毕业后想从事营销工作,另外 3/4 却费尽心机想挤进其他行业。近期一份有关德国职业培训体系人员选拔的纵向研究显示,被调查的 184 名女生想进入 59 种不同职业(Dietz, Mariak, Matt, Seus & Schumann, 1997),其中只有 20% 的行业属于女性职业。而两年以后的学徒分布却显示,在所有被调查者中有 60% 在接受 4 种不同的职业训练,而所有职业均为传统意义上的女性职业。最终绝大多数人都进了营销行业;而当初只有 6% 的女生想当营销员(Dietz 等,1997)。

学徒制对女性的不利当然不是什么新鲜事儿。60 年代,一位女性这样说道:“我最不想做的要属裁缝了。裁缝必须心灵手巧,而且还有点神经兮兮的。当时我们都这样认为。是的,坐立不安、神经兮兮”(Born, Krüger & Lorenz - Meyer, 1996, p. 89)。话虽这样说,可一旦雇主要她做裁缝学徒工时,她还是毫不犹豫地答应了,甚至没有和父母商

489



量。1984 年对 128 名女性的采访中有一个回答具有很强的代表性：

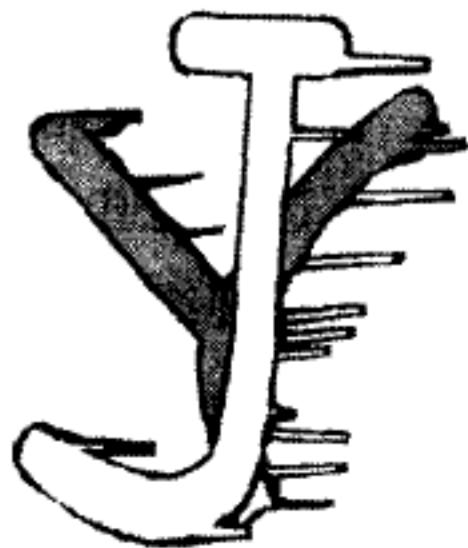
我想当警察,即使不成,也要当个管子工。我费尽心机,但所有申请都遭拒绝。我就到处去找,面包房、办公室……又看报纸广告,看到有人在招聘酒店服务小姐(Hotelfachfrau)。虽然我根本不想当什么酒店服务小姐,但我还是应聘了。我得到了这份工作,后来一切还好。(被采访女孩年龄为 16 岁,Heinz 等,1987,p. 207)

对于只能应聘传统意义的女性职业的女生而言,其经济发展前景确实很渺茫。因而为了求得自己喜爱的职业,许多青年女子在学徒期间都积极参加 Zweite Bildungsweg 拔高项目,其踊跃程度远远高于男性同事。

值得指出的是,就学徒之外的职业定位而言,德国的体制远没有美国体制对青年人更有吸引力。作为学徒工的德国青年与美国学生同样需挣得自身日常消费的费用,不过德国青年用不着攒钱上大学,因为德国的高等教育属于公费性质。然而即使如此,在市场经济条件下的德国青年却不能随心所欲地制定富于个性化的教育—就业计划以实现自己的经济目标。这是因为学徒制的一个根本特点是雇主给学徒工付工钱。因此,学生在获得教育和职业技能训练的同时还获得一定的报酬。此外,学徒工在公司上班时是全天工作的,上学也是全日制式的。考虑到这种教育—就业体制上的安排(在学徒项目之外),另找一份工作从原理上既说不通,时间上也不允许。

在德国职业结构高度规范的背景下,不接受正规学徒而能够找到的唯一工作是没有任何资格限制(也即无需技能)的工作。因此,德国青年如果找不到学徒的职位,其试图通过就业提高自身人力资本几乎归于不可能。无需技能的工作无法弥补他们在学校教育中不能获得而又为就业所必需的知识和技能,他们也无望由此转到技术性的职位上去。

只有在文科中学的学生中我们才发现与美国相近的青年就业类型:有的担任临时保姆、有的送报纸、有的在医疗所值夜班等等。在大学阶



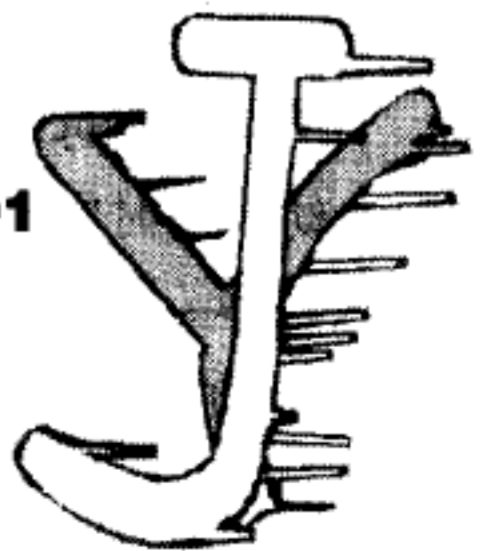
段,学生的课业不那么紧张,多了一些自由活动的自由时间,也会出现与美国中学和大学类似的活动,学生与教师或家长协商或自行决定学习与工作的时间安排。1993年,有53%的德国大学生在上学期期间打临时工(Griesbach & Leszczensky, 1993)。通过文科中学上大学的学生通常都会做一些临时性的工作,赚些外快以改善自身生活。

对于那些学徒期间通过参加特别进修项目(Zweite Bildungsweg)上大学的学生来说,打工就显得尤为必要。一般来说,这样的学生通常年龄都比较大,许多人都结婚生子,有抚育子女的责任。大多数家庭无力在经济上给予支持,所以其经济负担一般比较重。通过这种方式上大学的人往往与前雇主保持联系,雇主根据其先前的工作表现决定是否让他们做临时工。这样,他们就可以一边上大学,一边打工挣钱。

对于大多数德国青年以及一小部分只接受过某种具体职业训练的美国学生而言,能否找到自身专业的工作显得至关重要。虽然许多雇主都会在学生学徒期满后将其转为正式工,但这种职位并不总是那么可靠。尤其是在经济低迷、失业率较高的年代,学徒期满能否找到合适的工作确实是件令人头疼的事儿。

在德国,大学毕业生的就业前景与双元制学生不尽相同。经济繁荣时期,这些人找工作当然不成什么问题;可一旦经济萧条,许多学生就会延长在学校就读的时间,有时甚至是无限期地延长。德国大学不收学费这种做法使学生更容易作出延长学业的决定。大学生们密切关注就业市场的波动,往往能够恰如其分地把握毕业考试和步入就业市场的时机,以最有利于自身的发展。他们深知,一旦毕业以后,失业或就业不足均会对自身的就业前景大打折扣(Giddens, 1984)。

随着德国就业市场对学术学位需求的日趋稀少,德国大学生、研究生日益面临与美国缺乏结构规划的就业市场相似的就业形势。由于大学各学术领域的学习不像职业教育那样与具体就业岗位密切相关,所以大学期间或之前有过某种职业经历不仅会使求职者的简历显得更具亲和力,而且职业经历确实会令其在知识和技能上比其他求职者略胜一筹。对职业发展特别有用的工作为网络业的经历,尤其是在服务业和大公司。对于那些想在信息与计算机科学、工程、行政管理、工



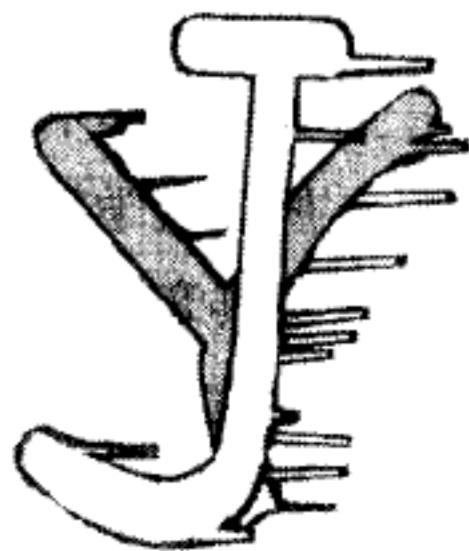
商管理 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995) 等领域任职的大学生而言, 这种经历显得尤为重要。由此可见, 相关的学术内容与相应的职业经历可能创造更加强有力的就业连接。

近年来, 越来越多的德国大学毕业生开始创造新的就业机会, 或者说开辟新的就业市场。例如, 有人创立了咨询服务机构, 专事节能设计、“可持续”营养食品、健康旅行、消费者信息、软件开发、营销策略等方面的服务。不过, 这种机构一般规模较小, 有的很成功, 而有的很快就倒闭了。但这些均构成德国经济领域的新现象。迄今尚无有关案例的系统研究, 比如这些青年人的背景如何、主观愿望是什么。一种可能的假设为, 这些青年人与就业市场有更多的侧面接触, 所以宁愿自立门户而不愿像其他同学那样再度置身其中。

结 论

显然, 正规的教育—就业途径有很大作用。本文试图从个体的角度描述教育—就业的过渡过程, 探究的重点在于有否正确的教育—就业途径对个体主观经历的影响。从对德国高度结构化的教育—就业体系与美国的松散体系的比较中, 我们可以得出几点试探性结论。首先, 德国的教育—就业体系对不同年龄段个体的成功或失败有非常明显易解的标的; 而且因为它对个体的就业前景有很大影响, 且其结果众人皆知, 所以它还会影响个体的人格认同。

非常明显, 正如特纳 (1960) 很久以前就曾指出的那样, 美国的体制虽然结构松散, 但却容许甚至催生一种机会无限的意识, 虽然一开始可能遭遇失败。既然机会常在, 青年人就可能在任何时候轻松地抓住发展的机会。因此, 美国的青少年才会显得相对轻松自在, 而不必在幼小的时候孤注一掷。他们在教育—就业过渡过程中从一个工作跳到另外一个工作, 踉踉跄跄地等待时机, 接着上大学或接受其他教育培训, 所有这一切都意味着大量时间的浪费。结果, 美国青少年长大成人的时间可能被严重推迟, 无论是从心理成熟上还是从更为显见的物质



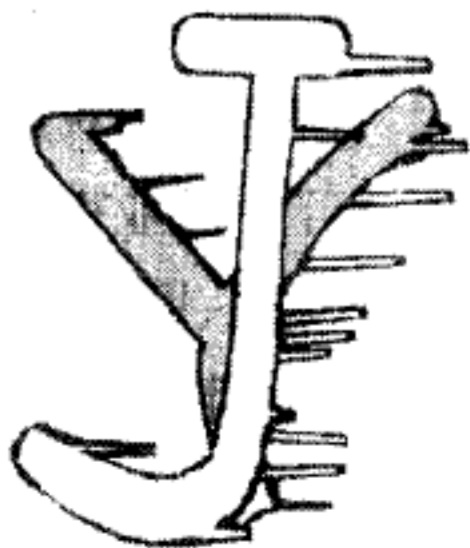
收益上看均是这样，比如经济上是否独立、是否有自己的住房等（Aronson, 1998）。

笔者的分析指出，在促进和利用学校教育和就业市场机遇生成人力资源方面，两种体制显示出极为不同的取向。根据德国体制，差不多70%的学生进入学校就是为了能够加入合意的学徒项目做准备。这些学生必须具备自我规划能力（Clausen, 1993），表现为在如此幼小年纪就必须学会研究官方的就业信息、向教师和辅导员进行咨询、在498个职业领域中选择自己中意的学徒项目并最终赢得学徒工的职位。可见，这种体制鼓励甚至是强迫积极投入获取职业信息，从而为未来的就业做好充分的准备。一旦学徒工的位置已定，剩下的工作就是通过在岗实习和理论讲授习得这一职业领域所必须知识和技能。在各个环节，成功的求职者均必须接受官方的驱动，先是必须的普通教育，后是阵容齐整的教育—就业体系。

492

相比之下，美国没有国家范围严格执行的就业资格证书制度，所以美国青年的教育—就业动机也很不同。要想在美国就业市场上取得成功，实际的工作技能和个人关系网络同样重要，在这一点上美国青年同德国青年的境遇一样。不同的是，美国青年不必面对政府的严格框架，相反，他们必须自己协调学校教育与就业的关系。而且青年学生可资利用的资源也不同。有些人可以借鉴父母、兄长或同伴的经验，后者经常主动向前者提供忠告。而另外一些人则需完全依靠自己。另外，正是因为教育与就业体制不相融合，有些教育工作者（还有一些发展心理学家）便认为上学期间打工有违于教育目标的实现。如果青年学生因为打工而耽误了学业便被认为是自毁前程。因此，教师常常忠告学生减少打工时间，以免影响学业。

不过针对如何处理教育与就业的关系，美国青年人接到的忠告或指令并不完全统一。由于中学和大学阶段的教育具有普通教育的性质，具有某种职业理想的青年人便对工作跃跃欲试。通过朋友圈子的传闻或自身在就业市场的经历，他们了解到雇主更喜欢雇用那些有一定工作经验的应聘者。他们还获悉雇主会为其提供必要的推荐信。还有些学生家长鼓励子女参与短期就业，这样就能够锻炼他们的性格、



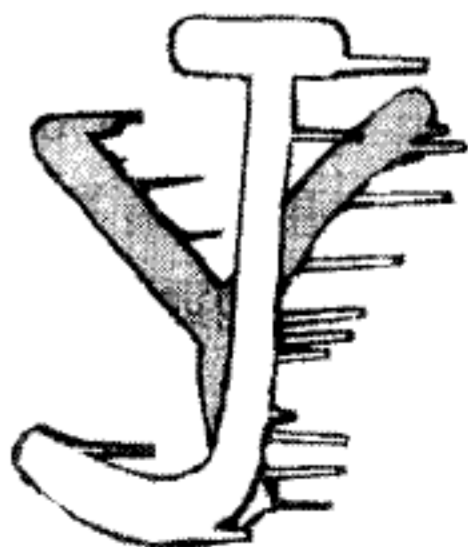
培养时间管理技巧、责任感和独立性。总之,他们被告知打工有助于长大成人,尤其是为将来从事某一方面的工作做好准备。大量研究证明,那些上学期间打工、有一定工作经验的学生往往在毕业以后更容易获得较高的社会经济地位。因为,美国松散的教育—就业体制反倒鼓励青年人展现独立的创业精神,他们不断地在教育与就业之间进行权衡,一方面获得了就业经验,另一方面积累了扎实的普通教育背景。

从比较的角度来看,德国大学毕业生的状况特别引人注目。对他们而言,教育与就业的关联相对松散,所以与美国青年的境遇非常接近。难怪有些德国青年也把目光转向了就业市场以获取相应的工作经验,从而培养了创业精神并为自身开辟了新的职业。

两国同处不利条件下的青年人同样选择了它种途径以谋求自身社会地位的转变。例如,有关巴尔的摩市青少年研究项目中的非裔美国学生可能感觉到自己在小学、中学和大学教育中获得成功的希望非常渺茫,所以他们积极参与短期就业并获得了宝贵的就业经验(Entwisle等,1998)。而在高度结构化了的德国教育—就业体制下,某些青少年积极参与Zweite Bildungsweg项目学习,以获取上大学的资格及其相关的较为开放的就业机会。

处于劣势的、仅限于接受学校内部职业培训的德国女性往往只能找到传统意义上的女性职业。这种工作的收入水平相当有限。有些女性试图通过Zweite Bildungsweg寻找第二次机会。还有一些人干脆放弃了就业而选择嫁给高收入的丈夫了事。在美国,1995年子女不足6岁的已婚女性就业率为65%,而同年德国女性的就业率仅为46%(Han & Moen,1998;Statistisches Bundesamt,1996)。

有人主张,两国不同的教育—就业体制各有千秋。就美国而言,结构松散的教育—就业结构培育了青少年的早期创业意识,对前途和机遇充满乐观。美国青年通过就业初期一系列试探性的工作调整,增加了对就业市场运作规律的认识。他们在工作的不断转换中也学会了对关系、网络的利用技巧。同时,这种早期的工作流动还使他们特别善于捕捉因技术进步或经济变迁而带来的各种新机遇。新上岗的职工在风云变幻的市场条件下学会了适应。



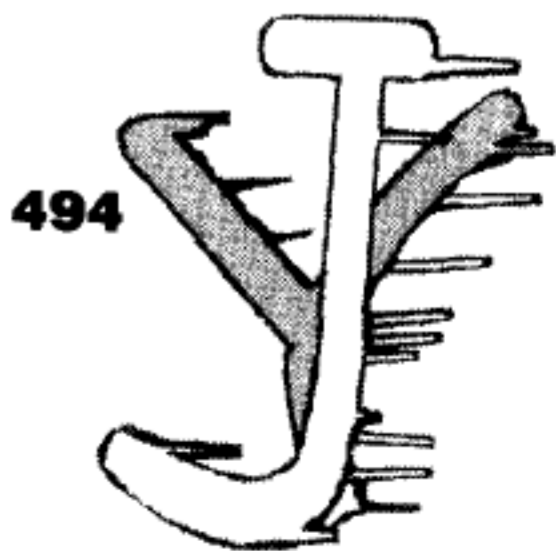
与此相反,德国的体制却只是试图把青少年学生放到正规的教育—就业市场链条中去,这种做法在技术和经济飞速发展的条件下可能显得有些不协调。其职业教育计划往往多年不予更改,而学徒工在岗位的学习项目也很少能够追踪最先进的技术发展步伐。除了接受正规的教育—就业体系为其设定的职业位置以外,德国的青年人不会在机会众多的市场上搜寻就业机会,也很难返回学校教育体系接受新技术的培训。可见,德国教育—就业体系鼓励的是知识的早期应用,还有就是一定要在早期教育过程中获得成功。这一点对于能够上大学的以及无缘上大学的学生都是一样。

尽管美国的教师和学生家长鼓励每一个青年人上大学,但也确有许多美国青年认为自己根本没有在学业上成才的天分,所以这些人往往对学习不感兴趣。然而这些不想上大学的学生即使就业也很难拿到较高的报酬,其结果就是大量教育资源未能充分利用、对学校教育充满敌意。众所周知,这一切构成了美国教育工作者颇感头疼的问题。

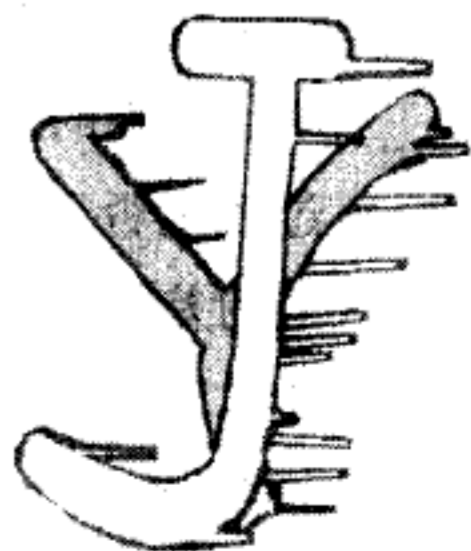
本文为教育政策的制定者提出了重要的问题。比如,美国的教育家们应该如何借鉴德国的体制,以实现学校教育 with 就业的更合理的结合,以避免个体决策时因盲目而导致的失衡?除了获得良好的学校教育以外,如何实现早期教育与就业更紧密的结合,以使那些不想上大学的学生更乐于投入学校教育?如何避免教育与就业的冲突、实现二者的协调,从而促进更有效的规划?

对于德国的教育家和政策制定者,我们想问:对德国的教育—就业体制能否进行一些松动,以实现学生职业结构的转换、资格再确认以及发展路径的转移?如何实现教育体制富于灵活性以激发创业精神、催生新的经济机遇?要实现上述目标均需要对教育—就业机制进行结构性的调整。

正规的发展路径显然会影响个体的动因和行为。有关教育—就业过渡是否正规或规范无疑植根于两国对一些概念的界定和价值取向上的差异,比如青年、教育获得与职业发展、生命过程的稳定性与可塑性。同理,有关青年主观定向和反应的推断评估自然也植根于文化上的差异。



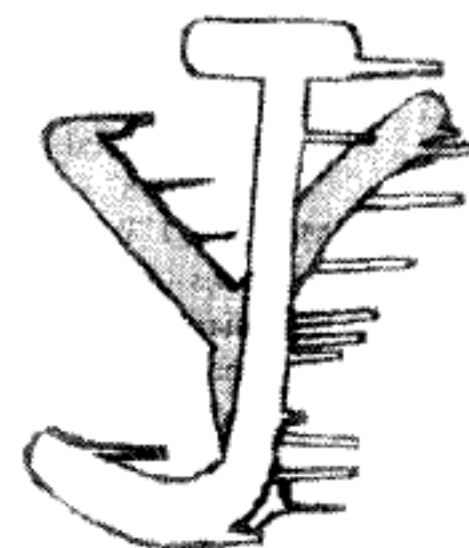
致谢：本文采用了“青年发展研究”项目的大量研究结果，本项目承国家心理健康研究所提供赞助(MH42843)。作者感谢萨布莉娜·欧斯特勒(Sabrina Oesterle)对本章写作的大力协助，后者还为本文提出了极富见地的观点。本文写作正值杰兰·莫蒂默(Jeylan Mortimer)担任行为科学高级研究中心研究员之际。作者感谢在其任职期间中心及惠勒(Hewlett)基金会、W·T·格兰特基金会(Grant95167795)给予的鼎力赞助。西尔加·克鲁格(Helga Krüger)在本章的写作谨蒙明尼苏达大学希尔访问学者基金的部分赞助。曾对本文进行评论的还有汉斯·伯特拉姆、乔琛·布兰斯塔德尔、斯蒂芬·汉密尔顿、迈克尔·沙娜瀚以及安妮特·斯派勒伯格(Hans Bertram, Jochen Brandtstadter, Stephen Hamilton, Michael Shanahan & Annette Spellerberg),特此致谢。



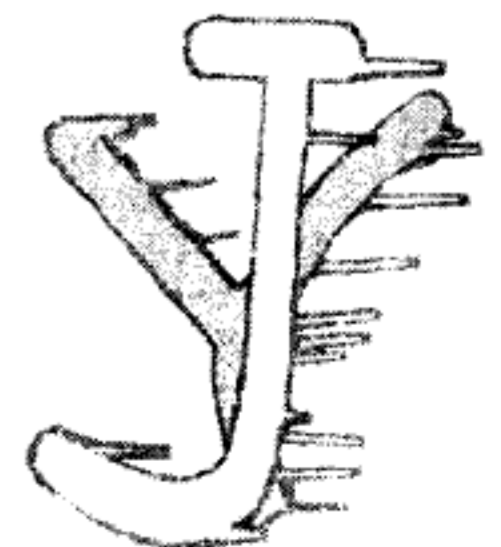
参考文献

- Alex, L., & Stooß, F. (1996). *Berufsreport. Daten, Fakten, Prognosen zu allen wichtigen Berufen. Der Arbeitsmarkt in Deutschland: Das aktuelle Handbuch*. Berlin: Argon Verlag.
- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1996). Educational tracking during the early years: First grade placements and middle school constraints. In A. C. Kerckhoff (Ed.), *Generating social stratification: Toward new research agenda* (pp. 75-105). Boulder, CO: Westview Press.
- Allmendinger, J. (1989). Career mobility dynamics. A comparative analysis of the United States, Norway, and West Germany. *Studien und Berichte 49*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Aronson, P. J. (1998). *Coming of age in the 1990s: Women's identities, life paths, and attitudes towards feminism*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Aronson, P. J., Mortimer, J. T., Zierman, C. & Hacker, M. (1996). Generational differences in early work experiences and evaluations. In J. T. Mortimer & M. D. Finch (Eds.), *Adolescents, work, and family: An intergenerational developmental analysis* (pp. 25-62). Newbury Park, CA: Sage.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Bidwell, C., Schneider, B. & Borman, K. (1998). Working: Perceptions and experiences of American teenagers. In K. Borman & B. Schneider (Eds.), *The adolescent years: Social influences and educational challenges. Part I* (pp. 160-182). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Bills, D. B., Helms, L. B. & Ozcan, M. (1995). The impact of student employment on teachers' attitudes and behaviors toward working students. *Youth and Society*, 27(2), 169-193.
- Blossfeld, H. P. (1987). Entry into the labour market and occupational career in the federal republic: A comparison with American studies. *International Journal of Sociology*, 17, 86-115.
- Blossfeld, H. P., & Mayer, K. U. (1988). Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Überprüfung von Segmentierungstheorien aus der Perspektive des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 245-261.
- Born, C., Krüger, H., & Lorenz-Meyer, D. (1996). *Der unentdeckte Wandel. Annäherung an das Verhältnis von Struktur und Norm im weiblichen Lebenslauf*. Berlin: Sigma.
- Brandstädter, J. (1998). Action perspectives on human development. In R. M. Lerner (vol. ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 807-863). New York: Wiley.
- Bridges, W. P. (1996). Educational credentials and the labor market: An inter-industry comparison. In A. C. Kerckhoff (Ed.), *Generating social stratification: Toward a new research agenda* (pp. 173-199). Boulder: Westview Press.
- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. (Ed., 1995). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland: 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Bonn: BMBF.
- Clark, B. R. (1960). The "cooling out" function in higher education. *American Journal of Sociology*, 65, 569-576.
- Clausen, J. A. (1993). *American lives: Looking back at the children of the great depression*. New York: The Free Press.
- Committee on the Health and Safety Implications of Child Labor, National Research Council. (1998). *Protecting youth at work: Health, safety and development of working children and adolescents in the United States*. Washington DC: National Academy Press.
- Culpepper, P. D., & Finegold, D. (Eds., 1999). *The German skills machine*. Oxford, UK/Providence, RI: Berghahn Books.
- Dietz, G. U., Mariak, V., Matt, E., Seus, L., & Schumann, K. F. (1997). *Lehre tut viel . . .* Münster, Germany: Votum.
- DiPrete, T. A., & McManus, P. A. (1996). Education, earnings gain, and earnings loss in loosely and tightly structured labor markets: A comparison between the United States and Germany. In Alan C. Kerckhoff (Ed.), *Generating social stratification: Toward a new research agenda* (pp. 201-221). Boulder, CO: Westview Press.
- Dornbusch, S. M. (1994, February). *Off the track*. Presidential address at the annual meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego, California.
- Drechsel, R., Görs, D., Gronwald, D., & Rabe-Kleberg, U. (Eds., 1988). *Berufspolitik und Gewerkschaften. Gewerkschaftliches Berufsverständnis und Entwicklung der Lohnarbeit*. Bremen, Germany: FSP Arbeit und Bildung.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1998, August). *The beginning of the work transition: Urban youth*. Paper presented at the annual meetings of the American Sociological Association, San Francisco, California.

495

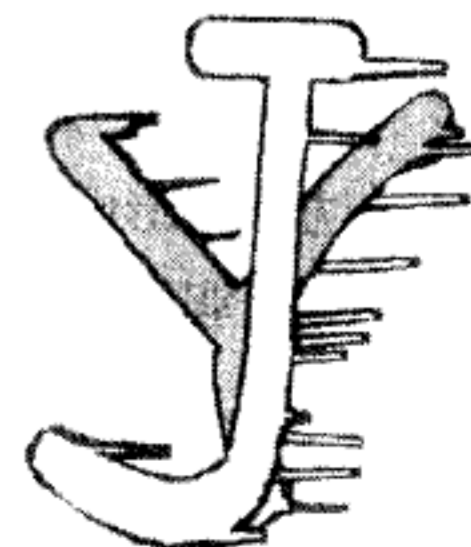


- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, England: Polity Press.
- Goldmann, M., & Müller, U. (1986). *Junge Frauen im Verkaufsberuf*. Stuttgart, Germany: Enke.
- Greenberger, E., & Steinberg, L. (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment*. New York: Basic Books.
- Griesbach, H., & Leszczensky, M. (1993). *Studentische Zeitbudgets: Empirische Ergebnisse zur Diskussion über Aspekte des Teilzeitstudiums*. Hannover, Germany: HIS (Hochschul-Informationssystem).
- Hamilton, S. F. (1990). *Apprenticeship for adulthood: Preparing youth for the future*. New York: The Free Press.
- Hamilton, S. F. (1993). Employment prospects as motivation for school achievement: Links and gaps between school and work in seven countries. In R. K. Silbereisen & E. Todt (Eds.), *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment* (pp. 267–283). New York: Springer.
- Hamilton, S. F. (1997). Commentary on "How do prior experiences in the workplace set the stage for transitions to adulthood?" *National Symposium on Transitions to Adulthood in a Changing Economy: No Work, No Family, No Future?* Pennsylvania State University, State College.
- Hamilton, M. A., Hamilton, S. F., & Nichols, C. (1998). *Mapping early career paths: The impact of youth apprenticeship*. Unpublished manuscript. Ithaca, NY: Cornell University.
- Han, S. K., & Moen, P. (1998). *Coupled careers: Men's and women's pathways through work and marriage in the United States*. Unpublished manuscript.
- Heinz, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die Berufliche Sozialisation*. München, Germany: Juventa.
- Heinz, W. R. (1996). Youth transitions in cross-cultural perspective: School-to-work in Germany. In B. Gallaway & J. Hudson (Eds.), *Youth in transition: Perspectives on research and policy* (pp. 2–13). Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E., & Witzel, A. (1987). *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes*. Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.
- Kerckhoff, A. C. (1990). *Getting started: Transition to adulthood in Great Britain*. Boulder, CO: Westview Press.
- Kerckhoff, A. C. (1995). Social stratification and mobility processes: Interaction between individuals and social structures. In K. S. Cook, G. A. Fine, & J. S. House (Eds.), *Sociological perspectives on social psychology* (pp. 476–496). Boston: Allyn and Bacon.
- Kerckhoff, A. C. (1996). Building conceptual and empirical bridges between studies of educational and labor force careers. In A. C. Kerckhoff (Ed.), *Generating social stratification: Toward a new research agenda* (pp. 37–56). Boulder, CO: Westview Press.
- Kerckhoff, A. C., & Bell, L. (1998). Hidden capital: Vocational credentials and attainment in the United States. *Sociology of Education*, 71, 152–174.
- Kohli, M. (1985). The world we forgot: A historical review of the life course. In V. W. Marshall (Ed.), *Later life: The social psychology of aging* (pp. 271–303). Beverly Hills, CA: Sage.
- Krüger, H. (1990). The shifting sands of a social contract: Young people in the transition between school and work. In L. Chisholm, P. Büchner, H. Krüger, & P. Brown (Eds.), *Childhood, youth and social change: A comparative perspective* (pp. 116–133). London/New York/Philadelphia: Falmer Press.
- Krüger, H. (1999). Gender and skills: Distributive ramifications of the German skill system. In P. D. Culpepper & D. Finegold (Eds.), *The German skills machine*. Oxford, UK/Providence, RI: Berghahn Books.
- Lowe, G. S., & Krahn, H. (1992). Do part-time jobs improve the labor market chances of high school graduates? In B. D. Warne, K. L. P. Lundy, & L. A. Lundy (Eds.), *Working part-time: Risks and opportunities* (pp. 131–148). New York: Praeger.
- Manning, W. D. (1990). Parenting employed teenagers. *Youth and Society*, 22(2), 184–200.
- Marini, M. M. (1987). Measuring the process of role change during the transition to adulthood. *Social Science Research*, 16, 1–38.
- Mortimer, J. T., Finch, M. D., Dennehy, K., Lee, C., & Beebe, T. (1994). Work experience in adolescence. *Journal of Vocational Education Research*, 19(1), 39–70.
- Mortimer, J. T., Harley, C., & Johnson, M. K. (1998, February–March). *Adolescent work quality and the transition to adulthood*. Paper presented at the seventh Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego, California.
- Mortimer, J. T., & Johnson, M. K. (1998). New perspectives on adolescent work and the transition to adulthood. In R. Jessor (Ed.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 425–496). New York: Cambridge University Press.
- Mortimer, J. T., & Shanahan, M. (1994). Adolescent work experience and family relationships. *Work and Occupations*, 21, 369–384.
- Osterman, P. (1980). *Getting started: The youth labor market*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Osterman, P. (1989). The job market for adolescents. In D. Stern & D. Eichorn (Eds.), *Adolescence and work: Influences of social structure, labor markets, and culture* (pp. 235–256). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Panel on Youth of the President's Science Advisory Committee. (1974). *Youth: Transition to adulthood*. Chicago:



- University of Chicago Press.
- Phillips, S., & Sandstrom, K. (1990). Parental Attitudes toward "Youthwork." *Youth and Society*, 22(December), 160-183.
- Rettke, U., & Kretzer, S. (1992). Analyse der Übergangsproblematik junger Frauen beim Übertritt vom Allgemeinbildenden in das Berufsbildende und das Beschäftigungssystem. In H. Krüger (Ed.), *Frauen und Bildung: Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien* (pp. 87-142). Bielefeld, Germany: KT-Verlag.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.
- Rosenbaum, J. E., Takehiko, K., Settersten, R., & Maier, T. (1990). Market and network theories of the transition from high school to work: Their application to industrialized societies. *Annual Review of Sociology*, 16, 263-299.
- Ruhm, C. J. (1995). The extent and consequences of high school employment. *Journal of Labor Research*, 16, 293-303.
- Ruhm, C. J. (1997). Is high school employment consumption or investment? *Journal of Labor Economics*, 15, 735-776.
- Schober, K. (Ed., 1996). *Berufswahl: Sozialisations und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle*. Dokumentation eines Workshops des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut und dem Bundesinstitut für Berufliche Bildung. Nürnberg, Germany: IAB.
- Shanahan, M. J., Elder, G. H., Jr., Burchinal, M., & Conger, R. D. (1996). Adolescent earnings and relationships with parents: The work-family nexus in urban and rural ecologies. In J. T. Mortimer & M. D. Finch (Eds.), *Adolescents, work, and family: An intergenerational developmental analysis* (pp. 97-128). Newbury Park, CA: Sage.
- Shanahan, M. J., & Flaherty, B. (1998, February). Dynamic patterns of time use strategies in adolescence. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego, California.
- Shanahan, M. J., & Mortimer, J. T. (1996). Understanding the positive consequences of psychosocial stress. In B. Markovsky, M. Lovaglia, & R. Simon (Eds.), *Advances in group processes, Vol. 13* (pp. 189-209). Greenwich, CT: JAI Press.
- Statistisches Bundesamt. (1996). *Ergebnisse des Microzensus*. Stuttgart, Germany: Metzler-Poeschel.
- Steinberg, L., & Cauffman, E. (1995). The impact of employment on adolescent development. *Annals of Child Development*, 11, 131-166.
- Stoß, F. (1997). *Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Teubner, U. (1989). *Neue Berufe für Frauen. Modelle zur Überwindung der Geschlechterhierarchie im Erwerbsbereich*. Frankfurt/New York: Campus.
- Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25, 855-867.
- W. T. Grant Foundation Commission on Work, Family, and Citizenship. (1988). *The forgotten half: Pathways to success for America's youth and young families*. Washington, DC: The William T. Grant Foundation.

497



第 22 章

学校教育对个人生活的影响

阿龙·M·派拉斯*

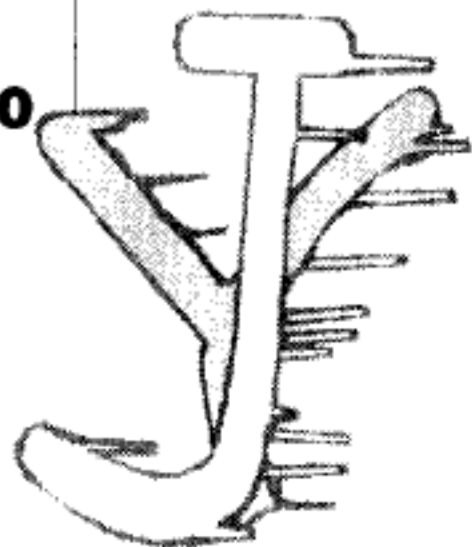
导 言

学校教育是如何塑造成人生活的？这个问题无论从哪个角度看，**499** 都已成为国内外教育社会学研究的一个中心论题。针对这个问题的各种答案是对教育和社会是怎样结合在一起的这样一些有争议的理念做出仲裁的基础，也是揭示这些个人生活概念内涵的基础。

本章总结了一些实例来说明学校教育是如何影响个人生活的这个问题。与其将视点集中在社会出身、教育成就和成人社会经济成果之间的经验性联系上，不如将眼界放开些，超越影响地位成就的传统，寻找学校教育在多种机构领域中产生影响的证据，包括家庭、工作场所和政团组织。我用个人的态度、信仰和行为这些术语来把这些影响操作化。

本章选用的方法必须是选择性的。没有一种观点可以用一种综合而连贯的方式覆盖学校教育影响的全部内容。而且，我所选择的学校教育对个人生活影响的例子是一些特殊领域：对成人家庭生活、对工作场所、对社会经济成就、对知识和认知的发展、对政治和社会参与、对价值观、对闲暇时间的利用、对心理安宁、对身体健康和道德水平等方面的影响。我更进一步将观点限定在美国 20 世纪的后三分之一时期。强调这一点是为了增强对我所确定的时间和地点的关注，即被限

500



* 阿龙·M·派拉斯 (Aron M. Pallas): 密歇根州立大学, 特殊教育、教育心理学、咨询系。密歇根, 东兰辛。

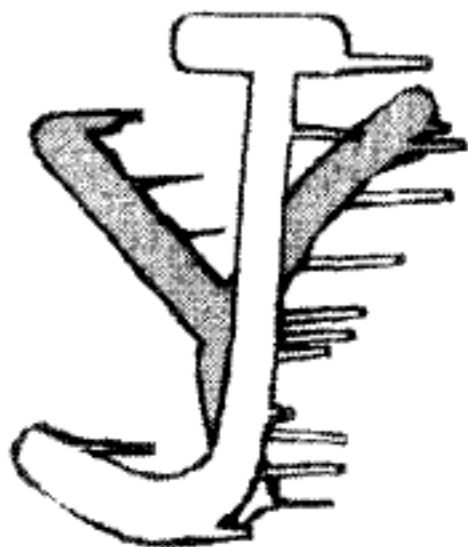
定在这个时间和地点的影响。同样重要的是,要明确我所总结的影响是在植根于特定的文化历史条件下的特定的教育系统背景下所观察到的现象。

对学校教育影响的解释

关于学校教育对个人生活影响的解释主要有三种。占统治地位的解释是学校教育能改变个体的素质。根据这种观点,上学能得到关于世界的知识——例如,劳动市场和特殊工作的需求,身心健康的决定因素,政府的运作和现代社会生活的实质,同时也给个人熟练地运用这些知识提供了认知工具,以此来解决问题,适应新情境,选择支持他们持续发展的基础,最大限度地追求他们的美好人生。上学也能转变个人的价值观或爱好,形成对他们来说进入成人社会后足够重要的判断力。在这两方面,作为社会动因的个人处于突出的位置,个人所处的社会结构则是背景。这种理论可能适合冠以学校教育影响的社会化理论。

第二种观点相反,强调社会结构而非个人能动性,把社会结构放在突出位置,个人能动性则是背景。这种观点认为,教育成就是一种后天获得性身份,这种身份是个人进入能够获得物质和心理奖励的令人向往的社会岗位的通行证。教育证书,打开了高工资、好工作以及占据社会政治权力的大门。按常规来看,这些权力对于那些接受贫乏教育的人来说是无法行使的,不管他的个人素质如何。尽管这些选择过程的理性基础经常是不清楚的或仍在争论中,但是社会机构依然根据个人所受教育来选择和分配这种地位。根据 Kerckhoff(1976),这种观点可以被称为学校教育影响的分配理论。

第三种观点是把学校教育对个人生活的影响看作教育机构权威的产物。John Meyer(1977;1985)的著作中典型地反映了一种学校影响的建制理论。这种理论认为,看到学校教育和个人成就之间的联系不仅因为学校教育产生这些影响——经过社会化或者分配过程——而且,更因为社会本身也是按这种创造方式来组织的。这种观点认为,事实是大官僚机构更慷慨地付给受过教育的工人比没有受过教育的工



人更高的报酬，这一事实来自于人们已经普遍接受的概念，即与中专毕业生相比，大学毕业生是不同的，他们更值得欣赏，质量更高——这种观点植根于教育如何在现代社会中运作的建制化理论中，并不仔细考虑个人接受不同学校教育数量所形成的质量。

事实上，很难在关于教育成就与个人生活成果的联系争议中做出决断。社会结构和动因之间联系的动力是复杂的，因为结构形成认知、动机和期望，反过来，个人的思想和动机可以促使他们寻找和创造出使积极成果可能性最大化的结构背景。而且，对学校教育影响成人成就过程的特定描述可能存在着不止一个理论倾向。不过，我试图将我的概括研究以及由那些作者对他们所观察到的学校教育影响所做的解释置于一个合适的理论背景下。

501

本章按图 22.1 描绘的因果图来组织。我首先考虑了学校教育对知识和认知发展、对社会经济成果和工作条件的影响。然后，我考察了学校教育对一系列其他的社会、心理和身体成就的影响，包括社会参与和支持、心理健康安宁、身体健康发展、家庭、政治参与、价值观和闲暇时间。本章中反复论述的问题是，学校教育对于成人成就的各种影响都是通过学校教育对工作场所的影响实现的。根据这个观点，获得更多学校教育的个人在寻找那些提供更多报酬和社会心理资源的职位中可以取得成功。学校教育就是一种不公平的经济福利的决定因

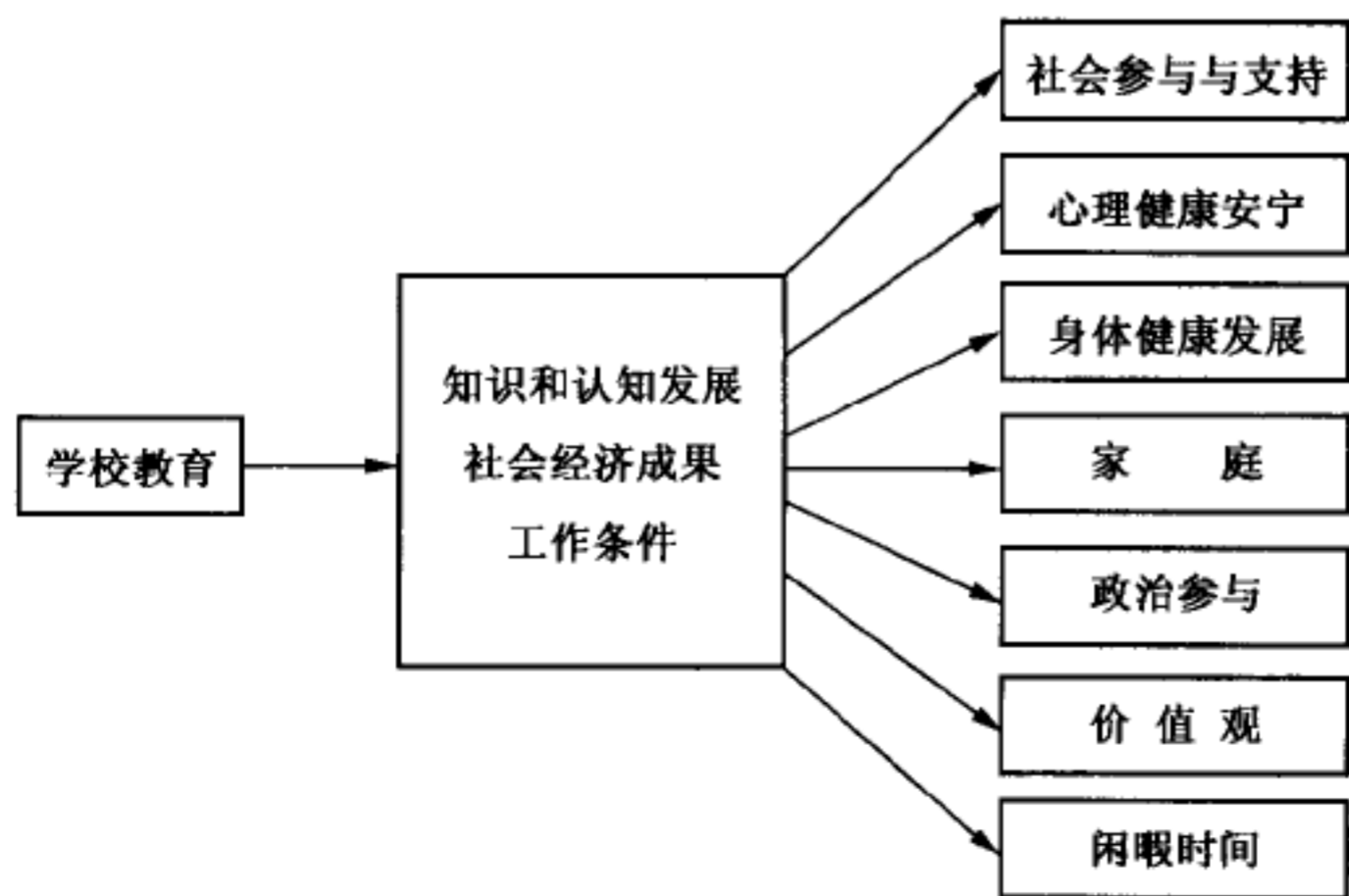
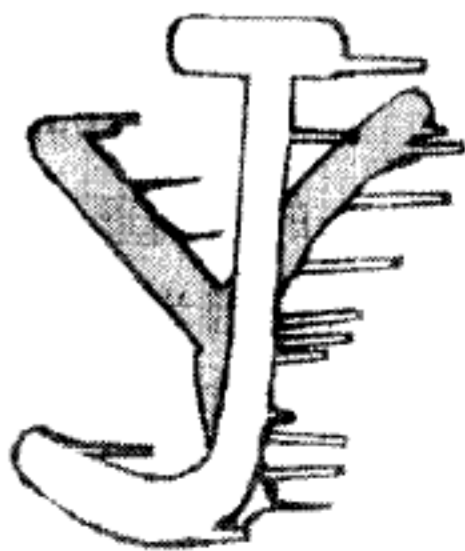


图 22.1 学校教育对成人成就的影响的启发性模型



素。学校教育也是影响工作的社会和心理因素，与其经济报酬可能相关，也可能无关。不过，也有许多例子中，学校教育对成人生活的影响不是通过工作场所表现出来的，我也将注意这些情况。

还有其他的可能框架来组织这个理论。我选择这一种框架是为了突出下面一种情况的重要性：研究者把学校教育对我认为的其他成就产生中间影响的因素归结为知识和认知发展、社会经济成果、工作条件。在一些例子中，大多数人观察到的学校教育和个人成就的联系可以用学校教育在决定一生不断取得的工作成果中的作用来解释。在其他实例中，学校教育与社会、心理和生理成就，甚至把工作成果都考虑在内时，形成一个网络性联系。还有一些实例，在学校教育转变因素（如，知识和认知发展、社会经济成果和工作条件）和个人成就之间的联系仍缺乏高质量的证据。

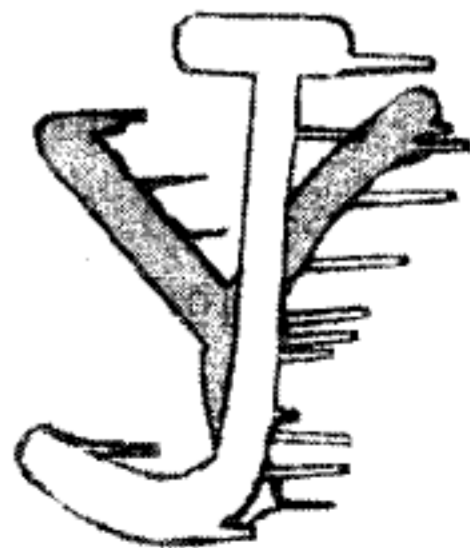
由于这个和其他种种原因，图 22.1 最好看作是组织本章的一种启示，而不是学校教育影响各种特定成果意义的模式。这个虚构图并不是不可改变的。例如，工作条件和社会经济成就居于家庭成果或心理健康之前，前者可能紧密地由后者决定，或者可能是它的结果。

在接下去的各部分中，我试图总结说明学校教育是如何影响现代美国社会成人生活的最有吸引力的某些证据，我首先考察了我较早注意到的成人生活领域中的事实，然后我讨论了研究设计如何对那些以这些证据为基础得出的推论构成一种威胁。最后，我讨论了这些发现对社会学理解学校教育在个人生活中的作用的内在涵义，给本章下了结论。

学校教育对相关变量的影响

在这一部分，我思考了学校教育对知识和认知发展、社会经济成就和工作条件等方面的影响。尽管这些成果按他们各自的权重都是重要的，但因为研究者们总是将它们作为引起一系列学校教育对其他成果影响的关键中间变量，我还是将他们分开了。

502



知识和认知发展

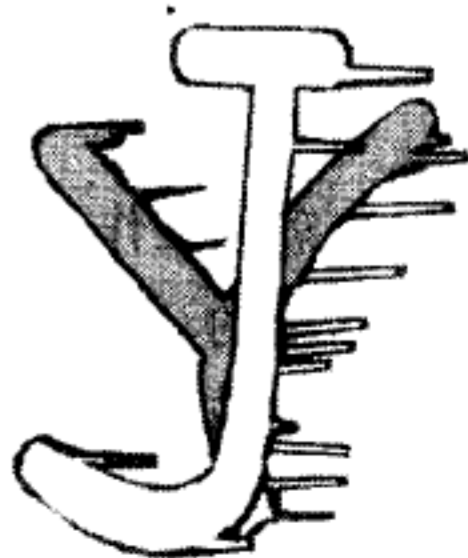
一个接受较多学校教育的人要比那些接受较少教育的人有更广的知识面,包括对目前形势和政治的了解。接受较高教育的人比那些受较低教育的人也显示出较大的认知灵活性和解决问题的能力。而且,接受较高水平学校教育的人可通过参与和探索大众传媒给自己创造更多的学习机会。

这里有可靠的证据说明,那些获得较多学校教育的个人比那些获得较少学校教育的人能够更好地认识目前国内外形势和公共事物。从20世纪40年代到60年代,海曼、莱特和瑞德(Hyman, Wright & Reed, 1975)对54个国家的25—72岁的白种男性和女性进行的调查说明了这个问题。更多的近期数据背景分析显示了相似的结果。史密斯(Smith, 1995)的报告指出,NORC社会普查显示,在教育成就、环境与科学知识和知道各种政治官员名称之间存在正相关。

最近的发现来自沃尔弗音格和若森斯顿(Wolfinger & Rosenston)对1972年国家选举研究的早期分析。在这项研究中,研究者们询问被试他们是否知道以下六个政治事实:总统任期时间,美国参议员任期时间,美国众议员任期时间,他们区的众议员候选人名字,选举前控制议会的党派,选举后控制议会的党派。沃尔弗音格和若森斯顿将那些六个事实中知道五个的人定为充分了解政治的人。他们的分析将教育人群中了解政治情况的人进行了清楚的划分。只有17%的中学毕业生知道六个政治事实中的至少五个。而32%上过大学的人有同样的知识量,59%有同样知识量的人上过五年或更多年大学。

大多数例子中,学校是传递这种特殊知识的机制的假设是没有被阐释清楚的。海曼和同事们排除了在学校学习关于目前事件知识的可能性,认为个人完成学业后所发生事件的知识也是不能从学校学习的。然而他们倾向的解释是,学校教育创造了贯穿一生持续学习的接受性,但这种解释却没有找到经验证据。相反,本章引用的海曼和同事们(1975)及其他学者的观点,假定学校教育对于个人的学习意向有很强的社会化的影响。另一种强调社会结构的解释没有得到多少表述。例如,在学校教育和政治知识之间的关系似乎可以通过政治参与来转

503



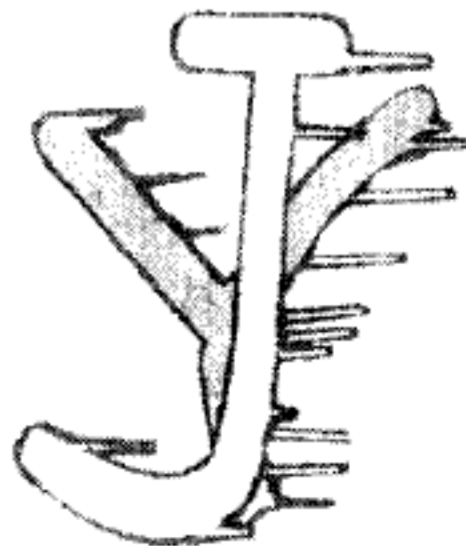
化。根据这种观点,学校教育功能更像是一种与政治权力关联的身份象征而非是转变力量。

除了对专门现实知识的需求外,受过较高水平教育的人比那些受过较少教育的人显示出较高的文化技术水平。最近关于美国成年人的全国调查——国家成人文化调查 (the National Adult Literacy Survey) (Kirsch, Jungeblut, Jenkins & Kolstad, 1993) 考察了三种文化形式: 散文文化, 理解叙事体散文; 文件文化, 理解日常生活中可能遇到的文件; 数量文化, 理解真实联系中的基本数学技能。克思科(Kirsch)和同事们(1993) 在这个研究中报告说, 教育成就和文化熟练水平有很强的联系。他们把文化的熟练程度从低到高分五个层次, 不足 10% 的没有读完中学的成年人在任意一个文化层次上得分在四或五级, 相比而言, 25% 进入过某种大学的人的得分在四或五级, 约一半的 4 年制本科生和 60% 强的研究生处在同样的水平。

出于对家庭背景可能影响一个人上学层次和文化程度的考虑, 克思科和同事们(1993) 考察了教育和文化水平之间是否存在关联性。即使是在父母具有相似教育水平的个体之间, 那些受过较多年学校教育的人比受过较少学校教育的人有较高的文化熟练水平。父母的教育状况和文化熟练程度的关系只有 15%—20%。

成人文化熟练程度更多地反映了在学校学到的技能而非专门知识。虽然国家成人文化调查的专门文化项目是成年人而不是儿童和青年经常从事的活动, 但这些项目仍能直接推断中小学讲授的基本阅读和数学技能。学校教育和成人文化之间的联系表明, 接受较多学校教育的个人有较高的技术掌握水平, 他们的熟练程度能持续到成年。很少看到一个人离开学校后遇到的社会背景可以促进或延缓文化熟练的可能性。例如, 某些工厂可能比其他地方提供更多实践文化技术的机会。然而, 研究者一旦打开这种可能性之门, 系统地提出学校教育可能如何影响成人文化的有意义的模式, 也就受到一种严峻挑战, 因为这样做需要了解各种社会联系及其如何支持文化渴求与发展的详细信息(Pallous, 1995)。更为方便的假设是, 唯一相关的联系是现代社会被设计为文化获得的场所——学校。

504

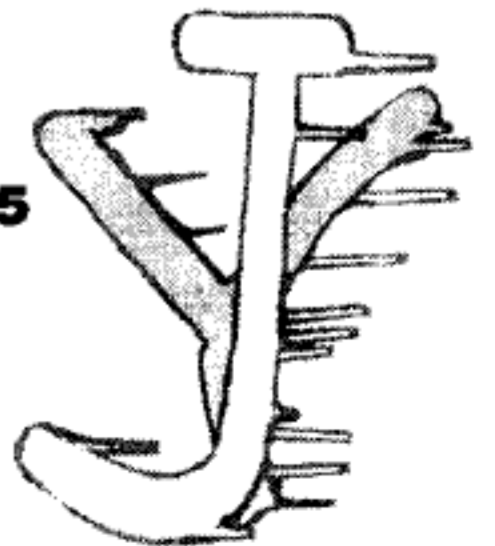


特殊知识和成人文化熟练程度是认知发展的具体表现。然而，也有事例表明，学校教育在认知功能的抽象指标方面也存在着差异，诸如在解决问题和采纳创新方面。受过较多教育的人比那些受较少教育的人更愿意面对日常生活中要解决的问题。罗斯和米罗斯基 (Ross & Mirowsky, 1989) 通过分析伊利诺斯健康调查证明了这一点，这是一项 1985 年对 18—85 岁的个人研究。在这项调查中，询问被试的问题是，“当面对一个问题时，你常做的是尝试想出原因并解决它还是试着忘掉它？”罗斯和米罗斯基发现，教育对问题的解决有较大的总体影响 ($\beta = 0.20$)，这些影响仅仅如实地转达学校教育对潜在干扰变量如所关注的社会支持和控制个人生活的影响。

罗斯和米罗斯基把教育作为社会经济地位的指导者而不是社会化的代理人。他们想象的原因链条是，教育作为经济地位尺度，影响个人心理健康，像受过较高教育的人可能更愿意控制自己的生活，进而试图了解问题并努力解决它。他们并不考虑学校教育可能直接影响解决问题技能的可能性，尽管他们报告的证据是，大多数学校教育对问题解决的影响并不是通过心理健康传达的。

学校教育除了与问题的解决相关联外，研究者还发现，受过较多学校教育的人比受过较少学校教育的人更具有开放的新观念，也更可能采纳革新意见。这方面的证据比我在本章中描写的其他方面的认知功能的证据更有独特性，但是相关研究被广泛引用。沃尼阿克 (Woaniak, 1987) 报告了一个来自衣阿华家庭农场研究项目的调查分析，考察了衣阿华农民早期采用一项发明技术——养牛添加剂。他发现，受过良好教育的农民看来要比受教育较少的农民更快地采纳这项新技术。经验及其他因素的关键是，学校教育每增加一年，就有可能增加一个提前采纳该技术的百分点，或者增加大约 3% 的早期采纳的可能性。

沃尼阿克没有清楚阐释为什么他相信学校教育可能增加早期采纳新技术的可能性，尽管他说受过较好教育的农民比没有受过教育的农民较容易克服采纳新技术的阻力。阻力的来源之一是采用革新技术的生产后果的不确定性。他认为，教育良好的农民比那些缺乏教育的

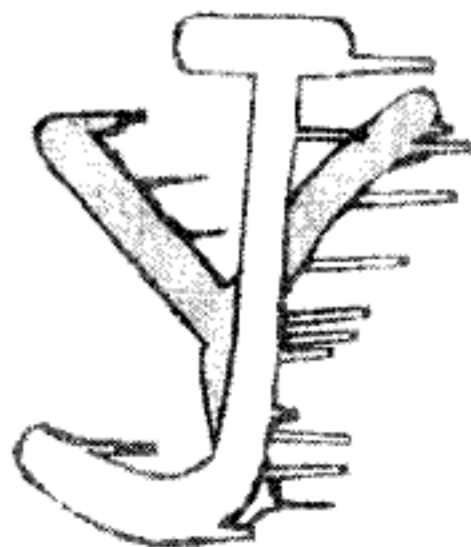


农民有更多的农业发明信息,能够从农业推广服务和私人农业应用公司搜集技术信息。从这个意义上说,学校教育是一种扩增更多生产技术知识的人力资本资源。

具体的和抽象的知识和认知发展的指示符号影响到个人的学习机会。例如,接受过较多学校教育的人置身于大众媒介,这可以增加他们的知识。他们可以更多地阅读报纸、杂志和书籍(Hyman et al., 1975)。海曼和同事们(1975)发现,不同学校教育水平的人在日常生活中看电视和听广播是没有区别的。与海曼和同事们(1975)的发现相反,来自1965、1975和1985年的美国人时间利用计划调查的许多新近证据表明(Robison & Godbey, 1997),受过大学教育的人比受过较少教育的人在看电视、听广播或录音花费的时间更少。如果人们接受印刷媒体比其他媒体能够传递更多知识这一假设,那么就有好的理由设想,接触不同的媒体正在扩大接受不同数量的学校教育的人之间的知识差距。

通常,获得印刷媒体几乎没有什么社会经济障碍,因为他们可以在公立图书馆不用交费或在其他的方面花适当的钱就可得到它。因此,学校教育对接触媒体的影响靠经济因素来传递似乎是不可能的。更为合适的解释是,学校教育是一种阶级文化指示器,它们对“书本”知识的价值看法是不同的(Luttrell, 1998)。因此,这种价值多样性说明了在接触大众媒体时与教育相关的差异。应注意,这种解释不同于海曼和同事们(1975)关于教育自然而然地创造知识接受器的观点。

接触大众传媒是一个人学习当前事件和其他有关当代生活风格的非正式指引器。不过,受教育较高的人也能寻找和创造出另外的机会来提高他们的学识。例如,大学毕业生比中学毕业生更有可能参与正式和非正式成人教育,甚至控制社会背景(Hyman et al., 1975)。这一点并不令人惊奇,因为,有教养的人既更有可能觉察到进一步受教育的机会,也更有可能从学校的早期成功中感受能使他们受益的自信。用这种观点来看,学校教育对学习机会的影响是结构性和社会心理性两个方面的:学校教育为进一步获得知识开辟了道路,同时,又激发了获取知识的行为动机。



总之,受过较多学校教育的人比那些受过较少学校教育的人有接近更多信息的机会。他们对所处的社会、文化和政治有更多的了解,能运用这些知识设计他们的未来。从这种有限的意义上说,知识是力量,但正是这种力量对个人如何做出决定的理论来说是非常重要的。例如,社会行动的经济理论假设,个人是理性的决策者,当面对选择机会时他们会利用可得到的信息,他们假设,拥有更多信息才能提高他们决策的质量。

关于学校教育带来知识和认知得以更大发展的机制问题,存在着有争议的解释。一些研究者强调学校教育的直接社会化影响,反之,其他人把学校教育看成是一种个人后天获得社会经济地位的指引器。换句话说,学校教育把个人置于社会结构之中,给他提供更多的融入有特别学习价值的文化团体的学习机会。在下一部分,我要考察学校教育对社会经济成果和工作场所条件的影响,这些因素被认为是学校教育对知识和认知发展的中介。

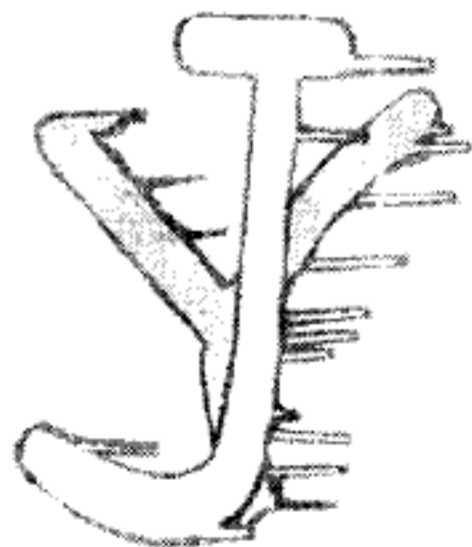
506

社会经济成果

一个人获得多少学校教育广泛地影响到个人的经济利益。在这章中,我扼要阐述了学校教育和劳动力参与、工作转换、职业地位及财富的关系。我发现,接受更多学校教育的人能有更多的机会找到工作,有更条理的职业,挣更多的钱,也会拥有更高声誉和地位的工作。

我首先考察学校教育和劳动力市场活动的关系。那些参与劳动力市场活动的个人,或者在工作,或者在失业时寻找工作,或者被解雇。教育成就与劳动力市场参与有关。邦得、斯考恩鲍姆和威德曼恩(Bound, Schoenbaum & Waidmann 1995)从劳动力市场的中年人的健康和退休调查中得到了证据,没有完成中学学业的人比那些至少中学毕业的人较少参与劳动力市场。在这个抽样中,仅有 73% 没有中学毕业文凭的中年人出现在劳动力市场上,而中学毕业生 82% 和大学毕业生 87% 参与劳动力市场。

学校教育对中年劳动力市场参与的影响在生活过程中更早地预示出来。当年轻男女进入劳动力市场,寻找步入成人生活的稳定平台



时,他们要想稳定在一种职业上可能非常困难,往往是从一个工作跳到另一个。这个不稳定阶段经常被称为生活过程的“挣扎”阶段(Namboobiri,1987)。受过较高教育的人似乎比受过较少学校教育的人挣扎的要少。奥盆海默、卡尔米金和利姆(Oppenheimer,Kalmijn & Lim,1997)从国家青年纵向调查中得到的数据显示,大学就学者和大学毕业生比中学毕业生和中学辍学生进入全日制工作至少要快一年。

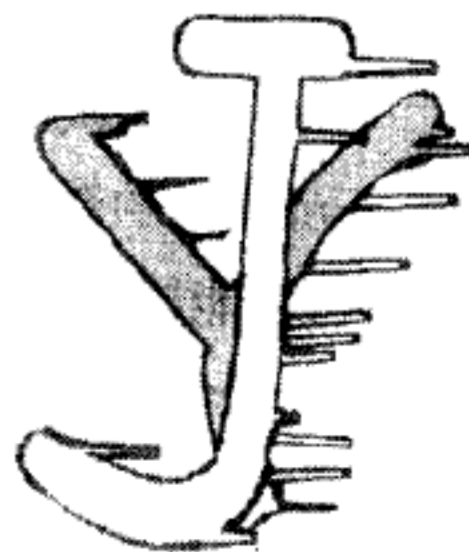
除了参与劳动力市场,学校教育对于工作者的收入有深刻的影响。布劳和邓肯(Blau & Duncan,1967)开创的地位成就模型,后来由O·D·邓肯、菲泽曼和邓肯(O. D. Duncan, Featherman & Duncan,1972)、塞威尔、浩瑟(Sewell & Hauser,1975)和其他人进行了精致的修订,设想教育成就对个人第一个工作或目前工作成就有直接影响。国家和地区调查过去常评估这个模型的各种表现形态,总是发现教育对职业地位有很大的影响。(Featherman & Hauser,1978; Grusky & DiDreite,1990)

还有大量证据表明,通过学校获得进一步发展的个人比获得较少的学校教育的人收入更多(例如,Jencks et al.,1979;Murnane,Willett & Levy,1995;Sewell & Hauser,1980)。甚至,决定工资和收入的最精致的模型也发现了学校教育对收入的影响。这种影响体现在对家庭背景和学术能力的控制上,可能影响到教育成就和收入。而且,大学毕业生和中学毕业生之间的净工资差距从20世纪70年代末逐渐拉大(Murnane et al.,1995)。离校时间越长,这种差距越大。

除了对收入的直接影响,教育成就也是与家庭财富相联系的。也就是说,家长受过高等教育的家庭比受过较少教育的家庭有更多的净财产,包括各种财产和债务在内。兰德和儒塞尔(Land & Russell,1996)利用来自收入与计划参与调查小组委员会的七年数据证实了这个结论。他们发现,零净赚家庭的家长教育成就较低。教育成就对净赚值的影响是通过职业地位和收入表现出来的。

与此相对照,教育成就对家庭负净财产和家庭正净财产之间的影响并没有十分明显的区别。然而,负净赚值的家庭与正净赚值的家庭相比,有比较年轻的家庭成员和较多的当前债务。兰德和儒塞尔

507



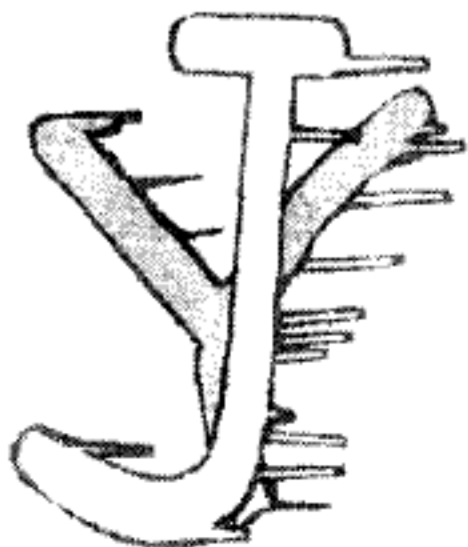
(1996)认为这个模式可能反映出个人举债投资于高等教育的趋势,而这种趋势主要发生在年轻人的身上。

经济学家和社会学家对于学校教育对社会经济报酬的影响做出了不同的解释。经济学的人力资本学说(Becker, 1964; Schulz, 1961)认为,受过较多学校教育的个人工资较多是市场对他们的较高生产能力的报偿。这种观点认为,学校教育有多重意义。第一,学校教育传授知识、技能和价值观。雇主把它们看作生产过程的资源,在这种意义上说,学校教育改变了个人的质量,是工人自己的财富。第二,学校教育向雇主提供这样一种信号,标示着受教育者个人拥有的他们急需的知识、技能和价值观的倾向。正是这种标示工人生产能力的间接尺度功能,使学校教育在市场中有了价值(Spence, 1974)。用这种观点来看,学校教育是一种标志,市场用它分配个人在职业结构中的位置及相应的报酬,无论学校教育是否真的标示着工人生产能力的区别,雇主都会这样看待它。

与此相对照的是,社会学家经常把注意力集中在个人的职业岗位分配过程中的非经济力量上。例如,柯林斯(Collins, 1979)争论说,雇主雇佣工人是建立在雇佣者与雇员的身份群体文化相似性的基础上的。这就是说,雇主会把报酬高的位置留给那些最像他们的人。雇员的预期教育水平和他或她参加的特殊教育机构能传递身份群体成员的信息。

对于解释学校教育和社会经济成果联系的两种模式来说,职业岗位是传达学校教育效果的关键因素。人们所广泛认同的是,不同的职业岗位带来不同的社会经济收入,个人被选到不同职位上至少部分地是依据他们的教育证书。然而,至于那些教育证书代表的是什么,却存在着尖锐的不同意见。

在实践中,很难对这些关于学校教育为什么会影响个人的社会经济成就的激烈争议的解释进行裁决。为了做到这一点,需要令人置信的、能够被看作学校教育成果的有关知识、技能和价值的数字,而不是作为学校教育成就的可能决定因素的数据。在实践中,做出这样的假设简直是太普遍了:学校教育的差异代表了不同的知识、技能和价值



观,而不是开发这些预设的人力资本投入的独立尺度。另外,开发个人能力的综合指标实际上不可能落实到一系列职业岗位上,这些职业岗位的报酬是与这种岗位相连的,是独立的。

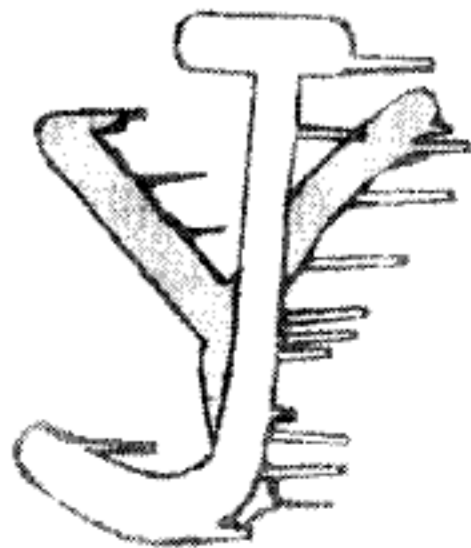
工作条件

508

学校教育对个人经历的工作条件和社会联系有扩散性的影响。个人所获得的学校教育量影响一个人承担的工作任务,同时它也影响一个人对自己的工作和他人的控制。学校教育也能形成来自工作的满足感。反之,工作条件也反映着学校教育对其他成果的影响。

20世纪晚期工作的基本特征在于它是体力劳动还是脑力劳动。受过高等教育的人比受过较少教育的人的工作较少需要体力劳动。来自健康和退休调查的最近证据显示,没有完成中学学业的80%的中年人的工作要求体力劳动。而完成大学学业的人只有36%的中年人的工作需要体力劳动(Bound及其他学者,1995)。对包括沉重的抬或举工作的考察也反映了类似的情况,而包含这两种动作的工作可能会影响他的身体健康。相反,受过较多学校教育的人比受过较少学校教育的人更可能是监督别人的工作(Ross & Reskin, 1992)。健康和退休调查数据显示,43%大学毕业的中年人监督其他人的工作,而只有19%中学毕业生是监督员(Bound及其他学者,1995)

学校教育也与工作的其他特性有关,诸如一个人控制工作的程度和工作活动的重复性。由罗丝(Ross)及其同事们所做的研究和其他前期的调查说明,受过大学教育的个人更可能从事非重复性工作(Ross & Reskin, 1992),有更多的工作自主性(Lennon, 1994; Ross & Reskin, 1992),而且对自己的工作和他人的工作实施更多的控制(Link, Lennon & Dohrenwend, 1993; Ross & Reskin, 1992)。甚至在控制社会人口的统计学因素如年龄、种族和性别的情况下也是如此。林克(Link)和他的同事们也发现,大学毕业生得到的指导性、控制性和计划性职位是非大学毕业生的三倍(48%比16%)。这相当于学校教育的年限与职业控制的相关系数为0.30。莱农(Lennon, 1994)也发现,学校教育与其他的相关工作条件相联系,如工作是否有与某时间相关的压力和承担工作



责任的程度。

因为受过较少教育的工人相对来说很少控制其工作的内容和条件,他们可能比受过高等教育的工人更疏远工作。罗丝和万·威力镇(Ross & Van Willigen, 1997)从1990和1995年的国家电话调查研究中,为这个观点提供了证据,说明受过较少教育的人比受过较多教育的人更可能从事异化性(alienated)的工作,甚至在对受过不同水平学校教育的个人的社会背景差异进行调节之后也是如此。

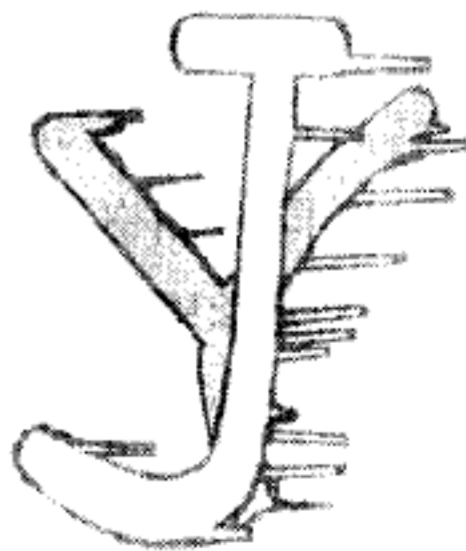
用受过良好教育和受教育较少的人所从事工作的性质差异颇深的观点来看,人们可能认为受过良好教育的人比受过较少教育的人会经历更多的工作满意体验。然而,格伦伯格(Gruenberg, 1990)指出,获得不同数量学校教育的个人可能被社会化为对给予他们的工作有不同的预期值。例如,如果受过较少教育的个人不期望或不看重控制其工作的价值,那么他们可能对相对较低水平的工作控制也能感到满意。相反,如受过较高教育的个人对控制其工作有较高的预期,那么即使相对控制水平高的工作也可能使他们感到不满意。

罗丝和瑞斯肯(Ross & Reskin, 1992)考察了这些不同预见,他们发现学校教育的确影响个人的工作控制。相反,从事自主性和非重复性工作与较高的满意度相关联。因此,学校教育对通过操作工作条件而形成的满意程度有间接的正面影响。然而,罗丝和瑞斯肯也发现了一种学校教育对工作满意度的直接负面影响。他们假设学校教育提高一个人对工作控制的期望值,也就是在一定工作控制的水平上,受过较高教育的人比受过较少教育的人会更不满意。

总之,学校教育和工作条件之间存在着一致性的联系,诸如受过良好教育的工作者更愿意从事有不同任务结构和责任的工作,而这种工作恰恰不是受较少教育的工人所追求的。受过较多学校教育的工作者比受过较少教育的工人更多地承担“白领”工作,这类工作允许对工作性质和进程有相当大的控制;相反,学校教育程度较低的人更多地从事“蓝领”工作,这种工作需要体力而不是脑力劳动,也很少有机会进行控制。

尽管接受不同教育程度的个人与特定的职业位置相配的过程是

509



理解这类文献的中心,但这个过程很少被纳入对学校教育和工作条件方面的研究。而且,默认的技术—功能逻辑充斥这些研究。几乎没有什么例外,隐含的假设是,学校教育灌输的是,雇员想要或需要个人得到较高地位和白领工作的知识、技能和价值观。很偶然的情况下(如 Ross & Van Willigen, 1997),也会有人认为雇员寻找的是证书而非知识、技能和价值观。本篇对工作技术特征的分析强调功能主义者的分析。

学校教育对其他成人成就的影响

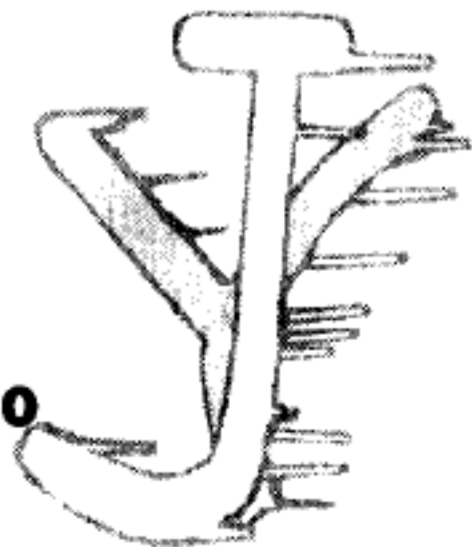
本章的下一部分要考察图 22.1 所代表的其余成就。这些成就包括现代成人生活的社会、心理和身体各方面。尽管不全面,但他们还是说明了学校教育可能触及到的现代生活的广度。

社会参与/支持

受过较多学校教育的个人与社会有更强劲且更有权力的社会联系。他们比受过较少学校教育的人更多地参与文化活动和组织。他们有更广泛的社会网络,会得到更高层次的社会支持。例如,学校教育是一种艺术参与的有力预示者。罗宾森和高得贝 (Robinson & Godbey, 1997) 报告说,不到 10% 的没有完成中学学业的成年人每年至少参加一种艺术活动,而 3/4 以上的硕士毕业生达到了这一水平。罗宾森和高得贝 (1997) 还发现,大学毕业生比那些获得较少学校教育的人会用较多的时间参加文化活动。

学校教育与成人的社会生活参与也是有联系的。史密斯 (Smith, 1995) 报告说,在 1987 年社会普查中,受过较多学校教育的个人报告说,他们要比那些获得较少学校教育的人参加了更多的志愿组织,并且从事了较多的组织活动。还有例子表明,受过有限的学校教育的个人比那些完成较多学校教育的人可能较少参加自助组织 (Lorig 等, 1989)。

因为受过更多学校教育的个人与社会组织有较多的联系,学校教育与社会支持相联系就不令人吃惊了,这种社会支持就是一个人感到



可依赖的来自他人的忠告和鼓励。罗丝和米罗斯基(Ross & Mirousky, 1989)发现,受过较多学校教育的个人比那些受过较少学校教育的个人得到较高水平的支持。但是,罗丝(Ross & Van Willigen, 1997)对两国电话调查的系列分析——1995年年龄、地位、控制感调查和1990年工作、家庭和福利调查——显示,学校教育对社会支持的影响是间接的。罗丝和米罗斯基还发现,学校教育增加了面对问题时与别人有节制地交谈的可能性,即使在其他因素被控制的情况下也是如此。

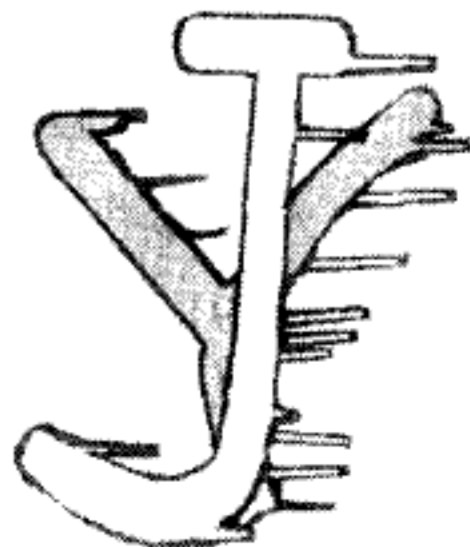
关于学校教育对社会支持和参与的影响最通常的解释是,学校教育发挥着社会经济地位指示器的功能,地位较高的个人与他们的环境比地位较低的个人有更宽、更强的社会联系。如果这就是学校教育借以影响社会支持和参与的基本机制,那么学校教育的影响也能通过其他的身份尺度来转达,如职业地位和收入。然而,在众多的例子中,即使把这些内在的身份指标也考虑在内,接受学校教育的年限对社会支持和参与的大量直接影响也是打了折扣的。

因为关于社会支持和参与的文献主要地把教育作为控制变量,相对来说很少注意到关于学校教育对社会支持和参与为什么有持续的直接影响的其他合理解释。特别是,学校社会化理论(如 Dreeben, 1986)的内在涵义对于理解这些学校教育效果很少进行探求,这是一个适于进一步研究的领域。

心理健康

受过较多学校教育的个人报告说,他们比受过较少教育的人更具有积极的心理健康和幸福感。心理功能有许多方面,在这里,我只讨论一个系列:个人控制、生活目的、压力/痛苦、忧郁和情感健康状态。尽管心理健康常常是心理学家的领地,但许多相关的研究是由社会学家实施的。

例如,罗丝和她的同事们(Bird & Ross, 1993; Ross & Mirowsky, 1989, 1992; Ross & Van Willigen, 1997)考察了教育对大量心理学成果的影响,包括个人对生活的控制感。受过较多教育的个人报告说他们比那些受过较少教育的人有更强的个人控制感,即使在许多干扰变量



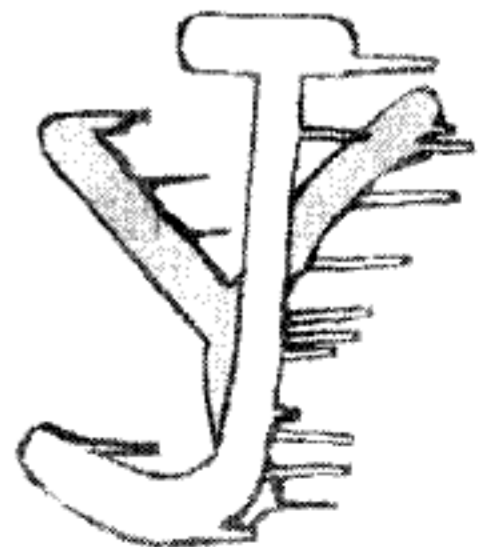
被控制的情况下也是如此。罗丝和万·威力镇 (Ross & Van Willigen, 1997) 报告说,教育对个人控制总标准化影响为 0.43。尽管当背景因素如年龄、性别和少数民族身份,以及干扰因素如收入、工作自主性被控制时,这些联系有些减弱,但它仍然持续存在。(Ross & Mirowsky, 1989; Ross & Van Willigen, 1997)。

受过较多教育的个人也比那些受过较少学校教育的个人更能认准生活的目标。在威斯康星纵向研究 (Wisconsin Longitudinal Study, Sewell & Hauser, 1992) 中,卡尔 (Carr, 1997) 的中年妇女调查提供了一些证据证明了这一点。把以下条目如“在执行我为我自己制定的计划时我是一个活跃的人”和“我将目标定在现在,因为未来几乎总是给我带来问题”作为生活目标的指示器,卡尔发现,1975 年以后,教育对生活目标的影响较小。

近期的研究还发现了教育成就和心理压力与忧伤之间的一种反向联系 (Kessler, 1982; Link 等, 1993; Ross & Van Willigen, 1997)。罗丝和万·威力镇考察了一个学校教育如何影响心理忧伤的复杂论述。他们争论道,部分解释是较高水平的学校教育是奖励个人得到非异化且高工资工作的途径。这种工作的实质性内容和它的社会经济收益产生了较强的个人控制感,这些削弱了产生心理忧伤如焦急、生气和不舒服的可能性。同时,受过良好教育的人理智灵活,有较高的社会地位,两者可以提供较广的社会网入口,这些都可以提供支持性社会联系以减轻个人的心理忧伤。罗丝和万·威力镇发现,学校教育对心理忧伤的影响可以通过工作特征、收入、控制和支持得到完全的转达。

凯斯拉 (Kessler, 1982) 搜集了八种流行病调查的资料来考察学校教育、收入和职业在预测心理忧伤时的相关重要性。学校教育与收入或职业地位相比是心理忧伤的更强的预示器,特别是对于那些没有工作的妇女来说更是如此。凯斯拉认为,学校教育在预测心理忧伤时的相关重要性是与学校教育和社会联系的相关程度相随的,在这种社会联系中,个人发展可能会缓解心理忧伤的复制机制。

开发主观经验的情感领域的另一项建构是情感健康状况。邦得 (Bound) 和他的同事们发现了教育成就对情绪健康状况的一系列影



响。在健康和退休调查中,32%的没有完成中学教育的中年人把他们的情绪健康状况描述为“糟糕”或“良好”,而只有6%的大学毕业生选择这两种状况的一种。然而,这是一种非常离散的测量,不能揭示情感健康方面的太多意义。

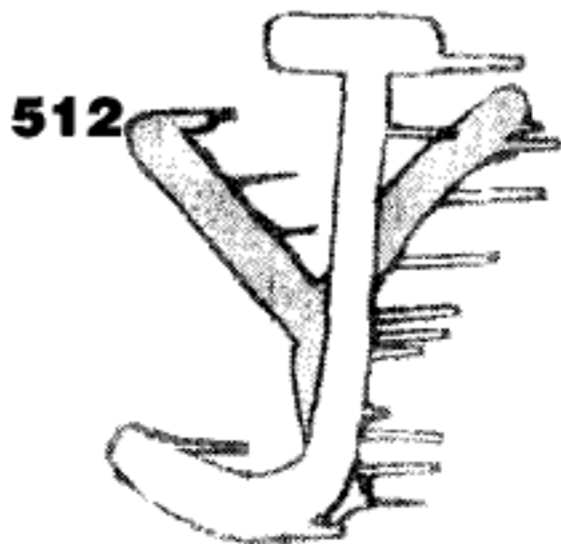
心理忧伤和情感健康状况不同于其他心理健康指标,尤其是心理压力。获得较多学校教育的个人比获得较少学校教育的个人在压抑测量上一般得分要低。这些影响部分地是通过职业表现出来的,这引起一些人的争论。教育把个人置于具有不同心理特征要求的职务岗位上,这是否会产生压抑的危险。例如,林克(Link)和他的同事们认为,受过较多学校教育的个人可以获得进入包括更多方向、控制和计划的工作入口。反过来,这样的工作又增强一种控制和把握日常生活的感觉,这会减少压抑的可能性。罗丝和她的大学同事也看到了学校教育和职业标准之间的联系。但是他们注意到了工作的另外心理影响。在他们看来,个人控制和社会支持是转达学校教育和压抑之间联系的关键因素。

总之,考察学校教育和成人心理压力或忧伤相互关系的大多数研究,都将工作看作是反映学校影响的关键因素。心理学中的压力和忧伤经常被看作是个人物质生活情境的反应,它与来自个人工作性质的社会经济条件有着明显的联系。教育成就和获得提供社会心理资源的职业途径之间的联系在这类文献中被认为是理所当然的。

然而,工作不是这类文献中出现的唯一的干扰变量。罗丝和她的同事们指出了这样的可能性:学校教育对形成并非由工作传达的社会支持网络有一定的影响。教育,由于它授予地位和提高认知技能,能够使个人进入由许多人组成的支持性社会联系。反过来,这些社会支持又可以转达暴露痛苦生活事件的可能心理结果。这样,在学校教育可能如何影响心理压力和忧伤的解释中,就把学校教育看作一种已经获得的地位,一种通往非异化和高报酬工作的护照和一种社会化的代理机构。

身体健康和道德

学校教育对身体健康的一系列指标有明显的、广泛的影响。获得

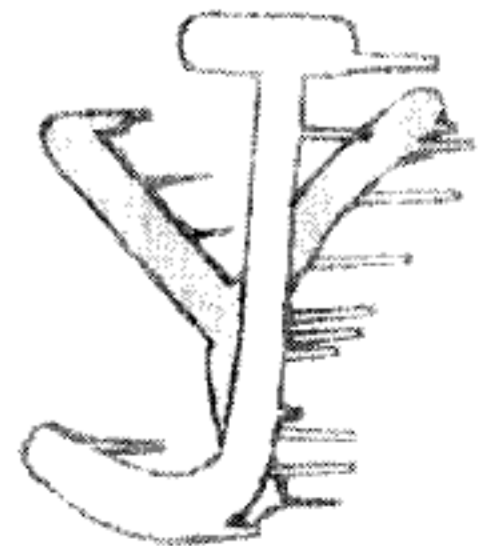


较多学校教育的个人比那些获得较少的学校教育的个人有更好的健康成果和地位。例如,那些获得较多学校教育的个人似乎比那些受过较少学校教育的个人抽烟的可能性相当的小。在烟民中,那些受过较多学校教育的个人似乎比那些受过较少学校教育的个人更可能戒烟(Sander, 1995a)。这些发现是通过多种数据集和不同时代数据的分析得出的结果。

正如本章中考虑的许多结果一样,提到的最多的学校教育差异显然是大学毕业生和非大学毕业生的比较。撒恩德(Sander, 1995b)引用美国健康和人类服务部(the U. S. Department of Health and Human Services)报告的数据表明,1987年年龄为20岁和更大一些的成年人中,大学毕业生比受过较少教育的同辈吸烟的可能性更小。在1987年20岁以上的大学毕业生中只有1/6的人吸烟,相对应的是有1/3的中学毕业生和类似比例的未毕业的学生吸烟。大学毕业的影响在过去从1966年到1987年二十年中似乎在逐渐增加。1966年,大学毕业生烟民比中学毕业生和未毕业生烟民只少几个百分点。

除了学校教育对吸烟行为的影响外,这里还有反映学校教育对血压和胆固醇水平影响的确实证据。伯格和雷福(Berger & Leigh, 1989)引用来自健康和营养测量调查 I (the health and Nutrition Examination Survey HANES)中的数据发现,完成学校教育的年限与心脏收缩压和舒张压水平有明显的联系。在他们的分析中,每一个学校教育年减少收缩血压约0.5 mm,舒张压约0.2 mm。相似的是,邦得和同事们(1995)发现,在“健康和退休调查”中观察的受过较少教育的人比受过较好教育的人更可能高度紧张,尽管两者的差异并不十分明显。约46%的持有低于中学毕业证书的人有高度紧张,而36%的大学毕业生有这种疾病。

然而,在来自“斯坦福五城市工程”(Stanford Five City Project)的数据中也有一些冲突性证据。温科里柏、择突里斯、富兰克和否特曼恩(Winkleby, Jatulis, Frank & Fortmann, 1992)在各种层次的学校教育的男性收缩压或舒张压中,并没有统计性地发现明显的区别。他们只是在不同的教育水平的女性舒张压测试中发现很小但明显的差异。在这



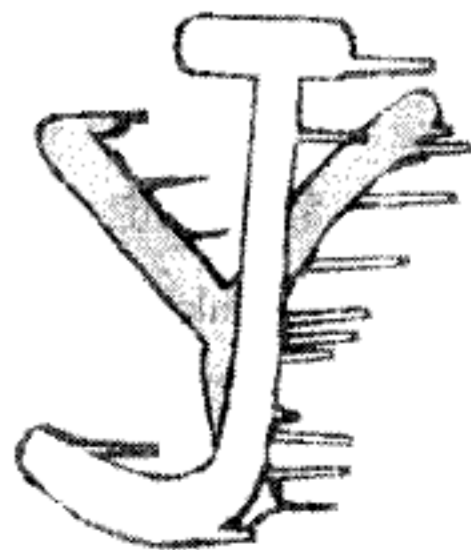
项研究中没有证据显示学校教育对男性总蛋白或高浓度脂蛋白(HDL)水平的影响。然而,在这项研究中,受过较高教育的女性比受过较少教育的女性的胆固醇总量明显较低和 HDL 胆固醇水平明显地较高。

尽管血压和胆固醇水平的证据是混在一起的,但是受过较好教育的男性比受过较少教育的男性报告可能有特殊用药的情况似乎更少,例如,严重的慢性痛、关节炎和视听力问题。邦得和同事们(Bound, 1995) 查阅了学校教育水平在关节炎危险性方面的根本区别。没有中学文凭的约 41% 的男性报告患有有关节炎,而 34% 的中学毕业生患有这种病。与此相对照的是,只有 28% 的大学生患有有关节炎,只有 22% 的男性大学毕业生报告说有此病。邦得和同事们还报告说,受过较好教育的男性比接受较少学校教育的男性报告说有较少的听视力问题。约 1/4 没有中学文凭的男性报告有视力问题,听力有问题的比例相当。然而,只有 5% 的大学毕业生声明有视力问题,相似部分说有听力问题。受过低于中学教育水平的男性似乎特别担忧尤其怀疑视力问题,但仅有 11% 的中学毕业生报告说他们有这些问题。相对照来看,学校教育与听力问题的危险性的联系几乎是线形的。

513

教育成就也与日常活动上的功能性限制有着显著的联系。邦得和同事们(1995) 报告说,在中年人中,那些受过较多学校教育的人比受过较少学校教育的人在洗浴、就餐以及穿戴服饰上遇到的困难较少。他们还发现在从事其他轻体力活动时也较少遇到困难,例如爬几层楼梯,举十磅,弯腰,拾 1 美分和抬胳膊。

在同一研究中,邦得和同事们(1995) 发现教育成就和总健康状况之间有很强的联系。男性中持低于中学教育证书的人几乎是大学毕业生在报告他们健康地位时说糟糕的可能性的六倍以上(19% 对 3%)。中学毕业生和大学毕业生之间的差异并不明显,尽管中学毕业生是大学毕业生报告健康状况糟糕的二倍。即使用不太严格的报告标准,贯穿学校教育层次中的差异仍是存在的。只有 9% 的大学毕业生报告他们的总健康状况是差或一般,但没有完成中学学习的男性(39%) 判断他们的总体健康水平为相当于前者的四倍。



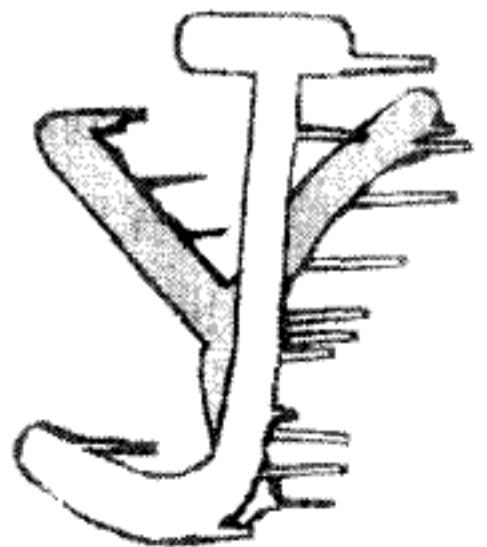
并不令人吃惊的是,用学校教育与功能性局限之间存在着联系的观点来看,学校教育与工人从事有工资工作的能力局限也存在着联系。这种情况在以“国家青年纵向研究”(Berger & Leigh, 1989)和“健康与退休调查”(Bound 等, 1995)为基础的研究中都有显示。大多数中年男性并没有报告他们在从事挣工资工作的能力局限,但有一些部分这样做了,而且,这些来自受教育较少的人群的资料不成比例。邦得和同事们报告说,没有完成中学学业的 10 个男性中约有 3 个因健康问题限制或阻碍了他们谋求挣钱的工作。与此相对照,拥有中学文凭或上过某种大学的 10 个人中有 2 个有这种雇佣能力缺乏状况, 10 个大学毕业生中有 1 人有雇佣局限。

除了学校教育与这些相对来说可以感触到的健康状况指标有联系的一致证据之外,研究者还发现,教育与主观健康状况有关。受过较好教育的男性和女性也认为他们比受过较少教育的同辈人更健康。这一情况的某些证据来源于“社会调查(David & Smith, 1992)”。格莱恩和威沃(Glenn & Weaver)发现,受过四年或更多大学教育的个人报告比那些受过较少学校教育的人有更好的主观健康,这个状况在白人男性、白人女性和黑人女性中都作了观察。陶伯曼和罗森(Taubman & Rosen)从参与“退休史调查”的男性和女性中得出了相似的结论(社会保障部, 1984)。这项调查是 1969、1971、1973 三年中,在 58—63 岁的 11 000 个男性和女性中进行的。他们发现与其他比较年龄相比,教育成就与个人报告的健康好坏有根本性的联系。

从这些影响来看,受过较好教育的个人比受过较少学校教育的个人更长寿就不足为奇了。这个发现最初是凯塔尔娃和浩瑟(Kitagawa & Hauser)在美国死亡率研究中得到的。在这项研究中,他引用了 1960 年得到的数据,凯塔尔娃和浩瑟在 25—64 岁人群中,观察到学习年限与死亡率有很强的联系;这种联系在白种男性、白种女性、黑人男性和黑人女性中都存在。这种与教育水平相关的不同死亡率缘于受教育程度相差约 5 年的年轻人对生命期望的不同。

最近,罗高特、瑟列和约翰森(Rogot, Sorlie & Johnson, 1992)根据来自“国家纵向死亡率研究”(全国心、肺及血液研究所,无日期)的资

514



料报告了类似的发现。这是一项在 1979 到 1985 年间由将近 800 000 白人参加的“当前人口调查”(美国人口统计局,1978)研究。在 20 世纪 80 年代早期,受过大学教育的白人男性在 25 岁时生命期望值比那些没有完成中学毕业的男性多 5 年,白人女性大学毕业生与没有中学毕业的学生生命期望值差为 3 年。在对 45 岁的人调查中,也能看到这些与学校教育水平的不同相关的生命期望值差别。

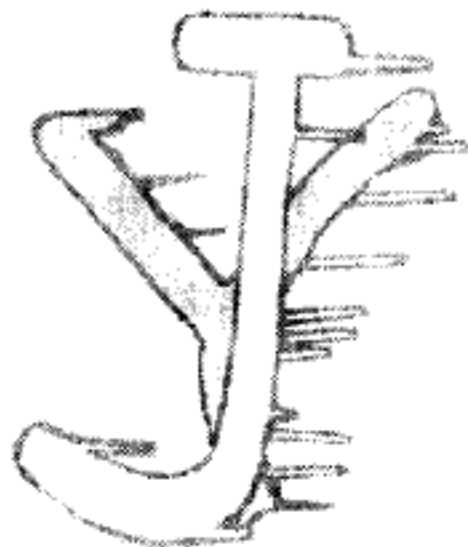
我们该如何解释学校教育与生理健康和死亡率之间的联系呢?许多关于学校教育与生理健康成果之间联系的著作把学校教育看作社会阶级地位的指标或决定因素。这再一次表明,工作的物质条件传递着学校教育对成年人成就的影响。教育匮乏的人更可能从事体力劳动的工作,这些工作引起的身体劳损将会导致短期和长期健康问题。

另一种对学校教育导致健康和死亡率差异的解释是,受过较好教育的人比受过较少教育的人会有更健康的行为。这就是说,似乎受过较高教育的人有得到维护自身健康的较好信息的途径,有当他们需要时可以寻求到帮助的资源。尽管这是一个对为什么学校教育可能与健康相联系问题的重要解释,但是没有来自健康教育领域之外的大量研究,而健康教育自身的合理性也需证明。

然而,有些证据显示,学校教育与良好的健康习惯相联系。例如,受过较高教育的个人比受过较少教育的个人更可能使用安全带。雷富(Leigh,1990)用一组来自“收入动力学典型调查研究”(Hill,1992)的数据说明了这一点。即使更正了各种形式的选择偏见,每增加一个学校教育年,就提高座位安全带使用的可能性约为 5 个百分点。

家庭影响

学校教育对成人的家庭生活有许多影响。一个人获得多少学校教育会影响到一个人婚姻,反之,它也会带来婚姻破裂的危险。学校教育也影响家庭事项的时间选择,包括结婚和生育的时间选择。而且,教育也与家庭生活的其他方面相联系。例如,学校教育与教育同型婚配相联系,即人们倾向于同有相似教育水平的人结婚。近年来,至少受过四年大学教育的人与那些或者中学辍学或者中学毕业后没坚持上学的



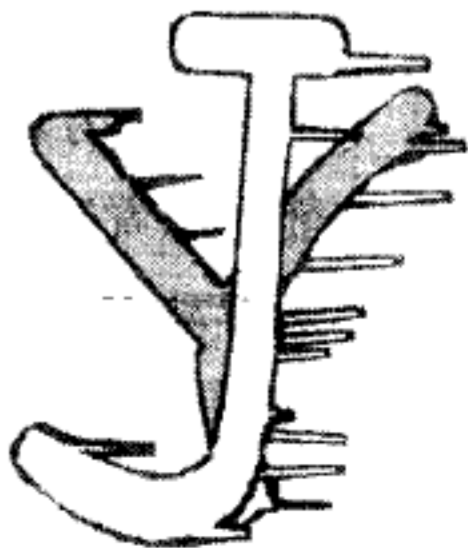
人结婚的情况变得越来越少(Kalmijn, 1999; Mare, 1991)。对这种情况的一种解释是, 学校教育日益变成了身份团体的制作者, 这种身份团体的成员拥有共同的价值观、兴趣和社会地位。

然而, 教育同型婚配并不能保证婚姻幸福。几乎没有什么证据显示, 无论对男人还是对女人来说, 教育成就与婚姻的满意度或幸福度有一致的联系。康派尔、康沃斯和罗得格斯 (Campell, Converse & Rodgers, 1976) 发现, 完成大学教育的个人比没有完成大学教育的个人对他们的婚姻表示满意的更少。与此相对照的是, 格莱恩和威沃 (Glenn & Weaver, 1978) 没有发现在教育成就和婚姻幸福间有明显的联系。对这种情况, 相对来说缺乏兴趣可能反映了两个问题。首先, 人们更多的兴趣是在婚姻破裂上而不是在婚姻满意程度上。事实上, 更多的研究关注的是婚姻破裂的决定因素而不是婚姻满意度, 决定婚姻满意的因素是很难预测的。第二, 不存在很有力的、有理论根据的关于这种联系本质的假设, 因而也就无法促使研究领域关注这个问题的深入研究。

尽管学校教育和婚姻满意程度不存在一致性的联系, 但它的确会导致离婚的危险。一般地说, 受过高等教育的女性比接受较少学校教育的女性离婚的可能性更小。教育对离婚的影响对男性并不太大。特增 (Tzeng, 1992) 显示, 至少受过中学教育的女性比低于中学教育的女性离婚的可能性约低 30%, 这种影响对接受某些大学教育的女性似乎更大一些。

教育同型婚配对婚姻破裂的危险性有重要的影响。夫妇中妻子比丈夫受过较多学校教育的比那些具有同等学力水平的夫妇离婚可能性多出约 28% (Tzeng, 1992)。然而, 当丈夫比妻子受较多学校教育时也能看到类似的情况, 夫妻中丈夫比妻子受较多学校教育的比那些具有相同学历水平的夫妻离婚可能性多出约 20% (Tzeng, 1992)。

女性教育成就的增长对生育模式有同样的影响, 就像影响他的婚姻构成和解除是一样的。自从 20 世纪 60 年代以来, 女性进入大学的比率快速增长, 她们参与劳动力市场的情况也是如此。妇女对劳动力市场参与的增加带来了总生育量将会大幅度下降的预测, 取而代之的



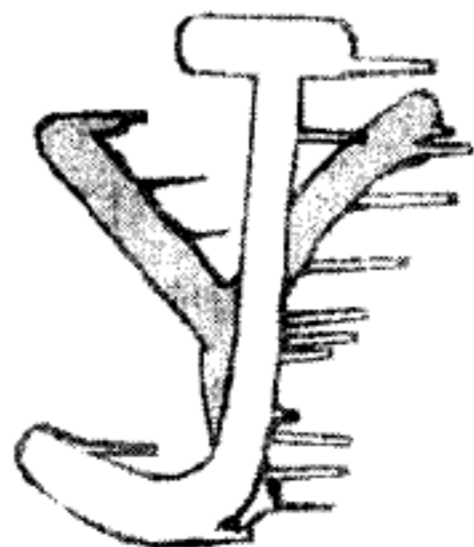
是,受过较高教育的女性将推迟生育时间(Lewis & Veneura, 1990; Rindfuss & Sweet, 1997)。尽管 70 年代中期以来,受过较少教育的妇女逐渐推迟生育期,但是这种情况特别出现在受过高等教育的妇女中(Rindfuss, Morgan & Offutt, 1996)。所有没有完成中学学业的妇女生育期的 17% 出现在 30 到 40 岁之间,在没有完成 4 年或更多大学教育的妇女的生育期约有 33% 出现在与前者相比相对较晚的年龄范围。然而,到 80 年代后期,在受过高等教育的群体中推迟生育期的现象有明显的转变。而在接受较少教育的女性中则没有实质性变化。估计约有 47% 的完成 4 年中学或更多年教育的妇女的生育期出现在 30 岁到 41 岁之间(Rihdfuss 等, 1996)。

对这种现象的传统解释是,女性把生育期推迟到离开学校,或是因为她们意识到把学生和母亲这两个角色联系在一起的困难性。林得富斯(Rindfuss)和同事们(1996)还假设女性决定推迟生育可能反映出她们想要把孩子放在有组织的儿童看护计划中。因为高质量的儿童看护花费多,女性可能推迟生育直到她们有能力承担这笔昂贵的费用。林得富斯和同事们不排除这样一种可能性:她们推迟生育主要是由于受高等教育的过程推迟了婚姻的结果。

扼要地说,各种社会成员获得的一定数量的学校教育会影响成人婚姻和家庭成就。然而,这里至少在两方面,婚姻和家庭成就不同于本章中其他的大多数成果。其一,婚姻和家庭成果不可能像其他成果那样由工作转达显现出来。第二,较高水平的学校教育不一定必然与肯定性成果相联系,受过最好教育的妇女比其他受到良好教育的女性有更高的婚姻破裂的危险(Houseknecht & Spanier, 1980)。

本部分评论的大多数研究把学校教育看作个人的身份特征或角色扮演的指示器。例如,特增(1992)认为学校教育被看作婚姻市场的资源,因为它可能是令人向往的身份团体成员的标志。学校教育也可能标志着未来的经济生产能力,但是这种生产能力只有在婚姻成员进入劳动力市场时才能实现。而且,把优秀的学校教育同工作和生育结合起来的困难也说明,学校教育也传达了价值观、优越性和预期机会的信息。延长学校教育所学的知识的使用寿命,看上去似乎与学校教育如

516



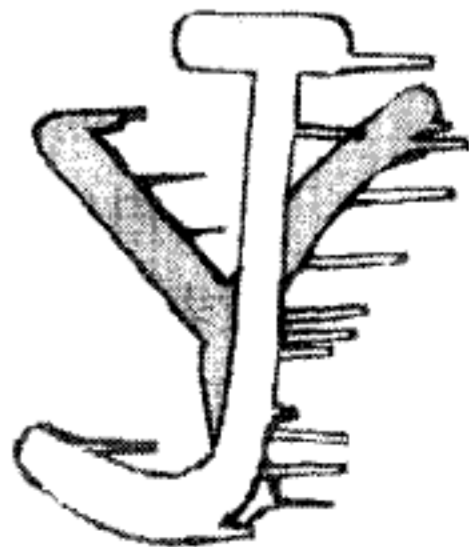
何影响家庭成果的大多数解释无关。

政治参与

受过较多学校教育的人要比那些受过较少学校教育的人更多地参与政治活动。他们表现出一种市民责任感，自称对政治非常感兴趣。他们也比那些受较少教育的人更可能在本地区、州和国家的选举中投票。沃尔分格和罗森斯顿(Wolfing & Rosenstone, 1980)用 1972 年“国家选举研究”的列表形象地说明了这些发现。他们证明，受过较高教育的人比受过较少教育的人更可能表现出较高的公民责任感。约 40% 没有完成中学学业的人有很强的公民责任感，比较而言，50% 的中学毕业生和 66% 完成五年或更多年的大学教育的人有此同感。沃尔分格和罗森斯顿发现，学校教育和政治兴趣间甚至有一种更强的联系。少于 1/3 的中学程度或低于此程度的人说他们对政治非常感兴趣。而 55% 的完成大学教育的人和 75% 获得五年或更多年大学教育的人表达了同样高的兴趣。

学校教育影响投票行为以及政治态度。几项研究显示，受过较多学校教育的人比那些受较少学校教育的人更可能参加投票选举。这种联系是沃尔分格和罗森斯顿(1980)论述“谁在投票”的专著中的核心发现。甚至在控制家庭收入变量时，这种联系依然存在。莱温和凯利(Levin & Kelley, 1994)引用“当前人口调查”的最近证据显示，25 岁和更年长的一些人，在 1988 年美国总统选举中投票的可能性与他们的学校教育水平有很高的相关性。不足 1/2 的没有中学文凭的人在那次选举中投了票。更少一部分受过少于 8 年学校教育的人是这样做的。相反，约 60% 的中学毕业生在 1988 年总统选举中投了票，3/4 的大学毕业生和多于 4/5 的受过 16 年以上学校教育的人那样做了。

沃尔分格和罗森斯顿(1980)将学校教育与投票行为之间的联系解释为学校教育社会化结果的证据。他们认为学校教育增加了个人面对复杂局面的能力和政治思想的抽象性，关于问题的知识越多可能产生的政治参与压力越大。学校教育也可能增加个人对政治过程及参加这一过程的道德压力的兴趣。沃尔分格和罗森斯顿争论道，学校教育



也减少了投票费用；它能使个人通过投票登记过程中涉及到的各方面官僚机构并进行投票。他们也发现，通过逐渐灌输公民责任感，学校教育增加了对投票行为的表达性奖励，这使投票者感到他们行使了重要的公民责任。

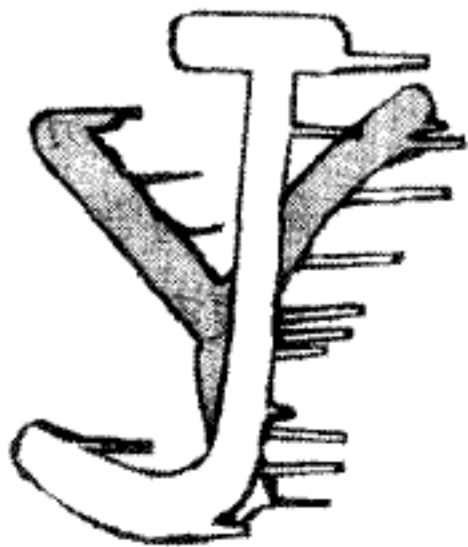
上述论述丢掉了一种把学校教育看作与社会特权职位相联系的身份特征的观点。一种冲突取向的理论可能把学校教育与政治参与之间的联系看作是上层群体运用政治手段在民主社会中维护其地位的能力标志，这是一种不适于受教育较少的人参与的方式。

价值观

受过高深学校教育的人与那些获得较少学校教育的人有不同的价值取向。这个发现是海曼和怀特 (Hyman & Wright, 1979) 的一本专著中的主题。戴卫斯 (Davis, 1979) 发现，在控制其他社会人口统计因素的情况下，如年龄、性别、种族和宗教，学校教育年限与 49 种态度的 9/10 有显著的联系。事实上，戴卫斯报告指出，没有其他的预言像学校教育年限那样显著地影响这些态度。最近，其他学者的文章中也指出了教育对一系列价值观的影响，包括自治和顺从性、自我定向、自由主义和公平态度以及厌恶人类。

整整几十年的时间，社会学家迈尔温·考恩 (Melvin Kohn) 和他的同事们一直在研究，在美国和其他的西方和非西方社会中，社会阶层结构中的位置对于人格和心理功能的冲击。在他的最著名的著作中，考恩 (1969) 揭示了社会阶层和价值观，尤其是对外在权威的顺从性的价值联系。那些遵从外在权威的个人能够与那些自我定向的人明显区分开来。考恩发现了学校教育与个人定向价值化与顺从性之间的相关性，这是在职业位置被控制下的情况。学校教育对父母抚养儿童的价值观也有间接影响。

考恩仔细思考的结果是，学校教育的这些影响主要是通过工作的性质表现出来的，如受过良好教育的人似乎是不成比例地把持着那些复杂而又不被严密监督的工作。然而，他也假设说，教育会形成一定水平的智力弹性和必要的自我定向价值化的预期广度。最近，考恩、挠



依、考恩贝齐、斯库勒和斯劳姆可兹恩斯基 (Kohn、Naoi、Choenbach、Schooler & Slomczynski) 对照了美国、日本和波兰的教育对心理功能的影响。尽管他们发现了学校教育对美国人自我定位有较强的影响,但在日本和波兰却没有说明这些影响的证据。

学校教育也影响其他价值观。例如,受过较多学校教育的个人比那些受过较少学校教育的人实质上更可能拥有自由价值观。海曼和怀特 (Hyman & Wright, 1979) 提供了学校教育对于自由价值观影响的证据。他们考察了成年人对下述调查问题的反应,即非遵从性公民自由、信息自由,对极端主义者和偏常者应用的法律程序,公众言论自由、少数民族机会平等。总体上看,大学毕业生和没有完成中学学业的个人在他们对这些自由立场的支持程度上有很大的差异。

与自由主义关系较远的是厌世态度,即个人将其他人看作是共谋者和自己要提防的人,而不是值得信赖的和有帮助的人。史密斯 (Smith, 1997) 表示,学校教育与厌世态度有相反的联系。受过较多学校教育的个人在三项厌世测试中,得分较低。其中一项是:“你认为大多数人如果有机会的话,他们将会尽量利用你,还是尽量公平待人?”学校教育的年限与厌世态度是相关的 ($r = -0.23$), 当一系列的社会背景因素,包括收入、宗教狂热、性别和创伤事件暴露等被控制的情况下,学校教育对厌世态度的净影响只稍微有些降低 ($\beta = -0.17$)。史密斯争论说 (1997), 厌世是一种物质福利的功能。因为受过较高教育的人比受过较少教育的人更可能被利用。他认为,他们有可能更乐观地对待他人。比较而言,受过较少教育的人可能把他们的较少社会地位和资源归咎于他人的阴谋策划。

对于学校教育对如顺从性、自由主义或厌世态度等价值观影响的解释,要么强调学校教育社会化功能,要么强调学校教育与工作之间的联系,这可能也有重要的社会化效果。一方面,像考恩 (Kohn, 1969) 这样的学者们假设,较高水平的学校教育开阔了人们的心智,思考一系列价值观时能够超越一个人家庭或眼前环境的局限。在这个意义上,学校教育是扩展性活动。另一方面,史密斯 (1997) 重点强调了学



校教育对于获得高报酬,创造物质福利的贡献,但是他几乎没有注意到学校教育在形成诸如厌世态度价值观时的直接社会化影响。

闲暇时间

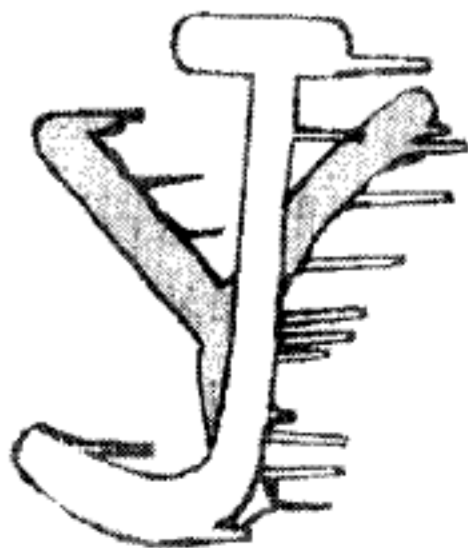
受过较多教育的人在花费他们的时间与受过较少学校教育的人相比是不同的。我已经引用过的例证是,那些受过较高教育的人把更多的时间用在参加与文化和艺术相关的活动上。罗宾森和古得贝(Robinson & Godbey, 1997)从三次“美国利用时间工程”中得出的数据摘要说明,学校教育水平对于闲暇时间活动的意义是不同的。尤其是,罗宾森和古得贝报告说:

受过大学教育的人们比受较少教育的人把稍多的时间花费在工作和工作交流上,把更多的时间用在购物和照顾孩子上(尽管他们的孩子较少)。对照而言,他们较少做家务。他们比那些中学程度或者更低些的人睡眠时间较少,料理家务的时间也较少。虽然整个的用餐时间和次数相同,但大学毕业生要花更多时间才能把东西吃完。

罗宾森和古得贝(1997)还报告说,大学毕业生比那些受过较少教育的人花费更多时间从事健康活动和组织性和教育性的活动。

罗宾森和古得贝(1997)将在闲暇时间的利用上与学校教育相关的大多数不同之处归因于阶级文化的影响。大学毕业生比那些受过较少教育的人把更多的时间花在工作上,这样他们与那些受过较少教育的人相比实际上没有更多的闲暇时间。然而,他们利用时间的方式与社会精英价值观一致,重点从事一些更具利他性的和与更广泛的社会组织相联系的活动。

即使工作被视为主要的转达性因素,学校教育与闲暇时间的利用也比职业或收入有更强的联系。因此,更少有可能把对学校教育与闲暇时间利用联系的社会化解释作为对学校教育与工作之间联系的一种有用的修订。



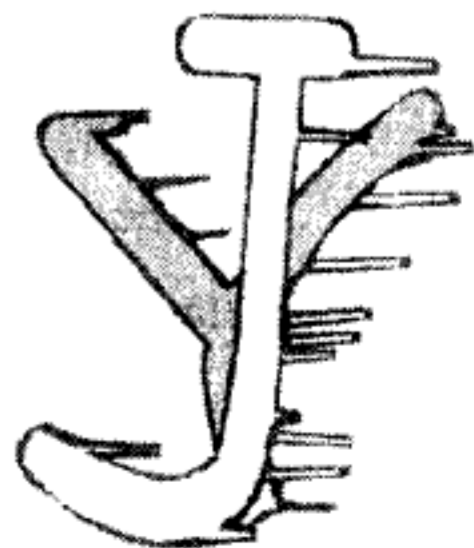
对效度的挑战

本章报告的大多数研究，不论是含蓄性的还是明白说出的，都暗含了学校教育和成人成就之间的因果性联系。在对教育影响各种成人成就做出的断言的效度上存在着潜在的威胁，有些人重视这种威胁，而另一些人并不这样去想。在从教育与其他变量之间的联系中推论教育影响时存在着危险。作为一种使研究者和其他人对这种危险更加敏感化的手段，很值得从某些细节上来考查这些最严重的威胁。这一部分将讨论对本章中引用的多种文献在考虑对因果断言的效度构成威胁时所采用的方法。

519

对因果断言的效度构成的最普遍的威胁是没有充分考虑前提因素，这种前提因素可以用来解释诸如教育成就这样一种预言和一种成果之间的联系。如果像这样的因素都没有考虑到的话，观察到的联系可能是虚假的，预言者关于成果影响的推论也是错误的。例如，从观察到的教育成就与学校教育产生的独立性对顺从性价值观之间的联系进行推论是危险的。其他的研究和理论指出，一个人的社会阶级背景决定他所受教育的深浅和一个人的价值观。也许是一个人的社会阶级出身才能说明教育与独立性对顺从性价值观之间的明显联系，而不是教育本身。不考虑经历了学校教育的人们才开始更有利于他们发展的社会生活这个事实将威胁到关于学校教育影响的效度。

然而，区别那些在学校教育和成人成就之前未观察到的前提因素和那些介入学校教育与成人成就之间的因素是很重要的。在后一种情况下，这样的因素可能被等同于学校教育对已有的成人成就施加影响的机制。例如，一个人的教育成就可能影响到他或她的成人职业地位，而职业地位反过来可能影响一个人持有的价值观。在这种情况下，一个人可能将成人职业地位描述成一个与学校教育和成人成就相联系的干预性或调节性因素。但是，成人的职业地位在40岁时将不可能影响一个人对给定层次的学校教育的选择，反之，社会经济出身会很便利地形成他对更高层次学校教育的选择。



有许多因素似乎可能同时影响对学校教育年限多少的选择和成人成果,其中社会经济地位、学术能力和知识、身体和心理健康以及心理功能是最重要的。这些因素中的每一个都可以作为研究学校教育年限与至少一个有时是本章考虑到的几个成人成果相联系的潜在解释。没有任何研究对所有这些因素提供合适的控制,很少有研究对于社会生活采用这样一种全景式的观点。然而,一些研究确实对偏见的范围做了粗略的估计,这些偏见可能是由于没能控制给定因素引起的,典型地看,则是由于用控制一种特别选择的因素时对教育成就影响成果的估计与这种选择因素没有被控制而产生的估计所进行的比较。本节考虑了几种这样的因素,包括社会经济地位、能力和知识、身体和心理健康以及心理功能。

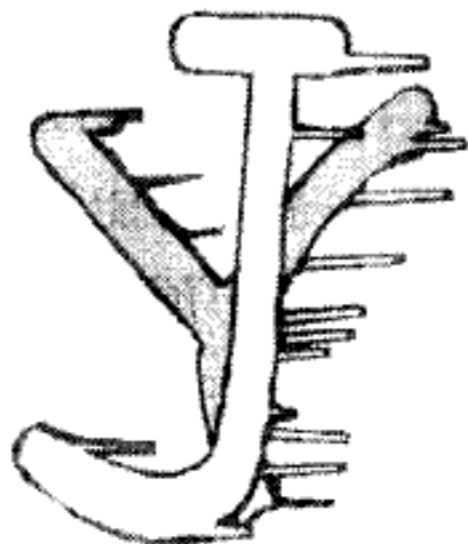
社会经济地位

一个人在儿童时代的家庭社会经济地位可用来解释学校教育对下述方面的影响:社会经济成果 (Leith & Gill, 1997)、心理健康 (Ross & Van Willigen, 1997)、知识和认知发展 (Hyman et al., 1975; Lirsch et al., 1993)、政治参与 (Wolfinger & Rosenstoe, 1980) 以及除了这里提到的一些成就之外的其他方面。特别是经常引起人们争论的受过良好教育的父母提供给子女更好的教育、健康资源和信息,更可能有较高水平的社会和政治参与,这些有利条件可以直接地或多或少传递给他们的孩子。

在某些情况下,家庭背景控制被用来作为智力和学术能力的代表。例如,海曼和同事们(1975)把社会阶级作为智力状况的代表,讨论了阶级和智力之间的联系。然而,下列研究(如,Alenander, Pallas & Look, 1981)显示,当成果本质上是认知性的时候,社会背景尺度不能作为学术能力的充分代表。

一些关于儿童时期家庭社会经济地位尺度的研究提供的一些证据表明,在估计学校教育对成人成果的影响时,不能控制社会经济地位可能会带来的一些消极后果。海曼和同事们(1975)的分析认为,社会阶级出身能解释约 10% 到 33% 的学校教育和知识之间的联系。类

520



似的还有科斯科和同事们 (Kirsch, 1993) 的发现, 学校教育对成人作文、处理文件以及识字熟练程度的影响约 15% 到 20% 归因于父母的教育, 这是一种家庭经济地位的测量标准。

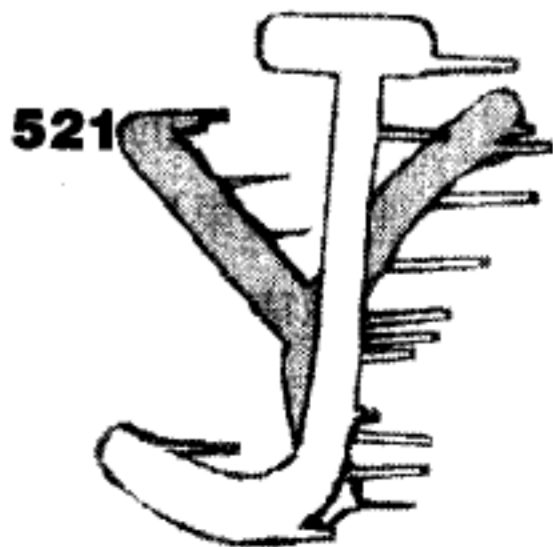
能力和知识

有证据表明, 学术能力对个人能上什么样的学校有强烈的影响。因此, 不控制能力变量可能会使学校教育对成人成果的影响的估计产生严重的偏差。有好的理由相信, 能力对这些成人成果来说是一种有力的影响, 这本身很可能就是一个问题。例如, 当考察教育对知识和认知发展影响时不能控制能力变量可能是有问题的, 因为早期能力有力地预示着教育成就和成人认知功能 (Howeman & Wolfe, 1994; Pascarella & Terenzini, 1991)。然而, 海曼和同事们 (1975) 证明, 关于某种特定流行文化的“模糊”知识不可能作为对“学校书本”式的知识和能力的反映。

对于某些成果, 包括社会经济成果, 当估计教育成就的效果时, 存在着对不能控制学术能力变量产生的后果的估计。对于社会经济地位来说, 没有调整的估计可能比调整选择成果的估计的真实性更大。伯莱科博恩和纽马克 (Blackburn & Neumark, 1995) 在学校教育年限的经济回报模型中, 考察了忽略能力变量控制的后果。引用国家纵向青年调查的资料, 他们发现, 不控制能力变量会导致几乎是 40% 的偏差。

身体和心理健康

优先关注学校教育与成人身心健康的联系中的身心健康方面的作用, 这常常在对这种联系所做的作为社会选择论与社会因果解释的比较中表现出来。社会选择的假设是, 教育成就和成人身体或心理健康之间的联系是不合逻辑的, 有身体和心理疾病的个人自己选择或被选择的结果导致了较少的学校教育年限 (与此相对照的是, 社会因果假设把教育成就归为一种对成人成果的原因性影响)。社会选择假设在关于成人身心健康的决定因素的著作中是一种占统治地位的假设, 但在探讨其他成果时, 一般并不给予更多的关注。



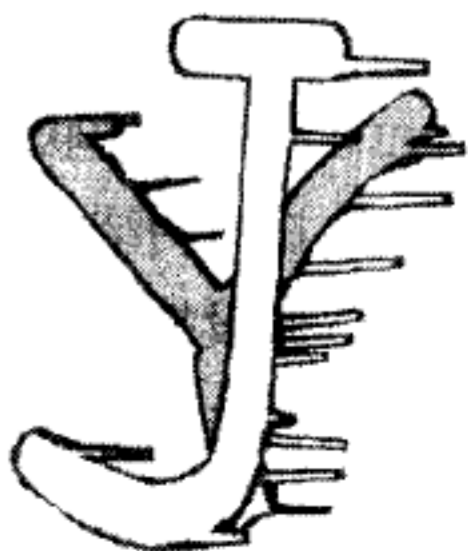
心理功能

像动机和期望这样的个体心理动因也是估计学校教育对成人成果影响时的一种潜在的易混淆因素 (Pascarella & Terenzizi, 1991)。虽然这种因素经常与教育成就有适度的联系,但从典型意义上看,它们与这里提到的各种成人成果之间并没有很高的相关性。因此,几乎不可能用这些控制变量来完全解释学校教育与成人成果之间的联系。很少有研究能够包括这些控制变量,这在很大程度上是因为所要求的数据很难获得。理想地说,期望和动机因素应该是原因性的,要先于最终形成的教育成就,这意味着这些指标相对来说要较早地在生活过程中收集。没有足够长的纵向研究能满足这种苛刻的要求。

另外两个心理动因作为教育成就和成人成果的联系的可选择性解释获得了突出地位,特别是那些涉及心理和身体健康的因素。富可斯 (Farrell & fuchs, 1982; Fuchs, 1982, 1992) 的一个结论是,个人作出决定的特征——典型地说被称作“时间优先率”(rate of time preference) 或更简单称为“远见”(farsightedness),或者推延满意的能力——可能是影响教育投资和健康投资的未被观察到的因素。如果作出决定的这种风格是稳定的人格特征,他认为,这就可以解释为什么个人会同时在多年学校教育和改善健康的活动上进行投资。而支持他的关于学校教育和健康行为之间联系的观点就是假的。替代性解释学校教育和健康之间联系的经验性证据是很弱的。

紧密相关的争论是,个人冒险意愿的差异可以解释学校教育和健康成就之间的联系。雷富 (Leigh, 1990) 认为,不喜欢冒险的个人比那些爱冒险的人可能获得较多的学校教育,因为学校教育降低了后期失业的危险性。与此相似的是,那些不喜欢冒险的个人更可能从事健康危险性较低的活动,像系好安全带以防在发生交通事故时受到严重伤害。如果冒险的意愿影响教育成就和有关健康的行为,那么学校教育和健康成果之间的联系可能就是由于他们普遍依赖于冒险的偏好。

雷富 (1990) 关于教育和使用座位安全带联系的研究的确给时间和冒险偏好的争论提供了一些支持。他发现,介绍时间和冒险偏好的



指标减少了学校教育对使用座位安全带的直接影响的 25% 到 35%。然而, 这些控制变量没有消灭学校教育的影响, 它对于使用安全带仍有正向的直接影响, 即使在控制的情况下。

摘要

522

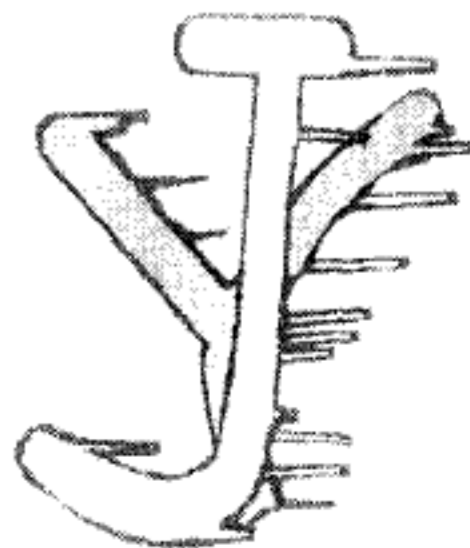
当个人离开学校后, 还有许多因素会影响他们作为成人的学校历程和个人安宁。为此, 把我们对于这些成就过程及其相互影响的理解纳入到学校教育对于成人成果影响的估计中是实质性的。数字证据表明, 不去考虑诸如社会经济地位、能力和知识、身体和心理健康以及心理功能等因素, 会导致关于学校教育对各种成人成就影响的扩张性的主张。然而, 学校教育尽管看起来有些无力, 但还是决定这些成就的重要因素, 即使在面对这些控制时。

结 论

本章报告的研究令人信服地说明了学校教育对成人成果影响的广泛性。尽管很少怀疑在对学校教育影响的总结中存在的不考虑选择偏差的结果, 但是增加更为严格的控制变量以彻底消除学校教育对成人健康和功能的影响是绝对不可能的。看上去似乎学校教育真的在做些事情——这种观点认为至少在时间和空间上它们是交叉的, 这主要存在于美国 20 世纪后 1/3 的时期。教育成就变成一种给个人在社会结构中定位的“社会地址”, 其重要性可与社会阶级出身、种族和性别等因素相匹敌, 这些因素即时体现着你是谁和你注定要变成什么的结论。

然而, 对教育成就与个人的成人生活变量的联系的解释仍是暧昧不清的。这种将一个因素与其他部分隔绝起来的效果解释没有考虑到我所描述的全部发现。既有证据支持对学校教育效果的社会化解释, 也有与学校教育效果的分配解释相一致的证据。许多研究报告发现, 学校教育对个人生活影响的每一种解释都同样是易于接受的。

关于为什么学校教育与一系列的成人成果相联系的这两种主要

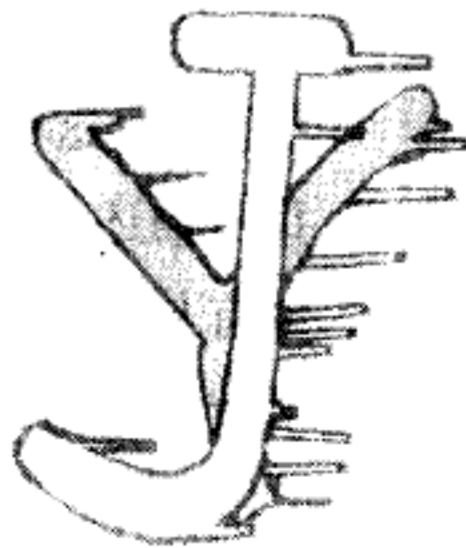


的解释，对大多数社会科学家都是有意义的。它们与许多社会科学对学校教育研究最有影响的理论和方法论传统是一致的。例如人力资本和地位成就的传统。然而，这些似乎非常有理的解释无意中劝阻研究者去填平这些文献中存在的沟壑。大多数社会科学家争论猜测学校教育对个人有这种那种影响，即使在缺乏大量的相关证据时仍是这样。假设学校教育在现代国家中通过制度化方式使个人发生变化，同时也发挥把个人分类和选拔到成人社会职位上去的合理机制功能，那么，我们就可以很少怀疑，社会科学家可能就像大街上的朴实的行人一样，易于获取学校如何运行的秘密。

最后，对学校教育影响的这两种制度化陈述的盛行，有助于解释社会科学工作者在把他们关于学校影响的结论系统化时出现的偶然错误。所有研究背景的特征是特定文化的联系和制度性的安排，学校教育的影响可能因这些背景联系和安排而定。将历史文化条件和制度化安排纳入对教育成就和成人成果之间联系的研究越来越重要。这样做可以使社会科学家更为成功地详细说明可以被观察的特定联系的条件和原因。

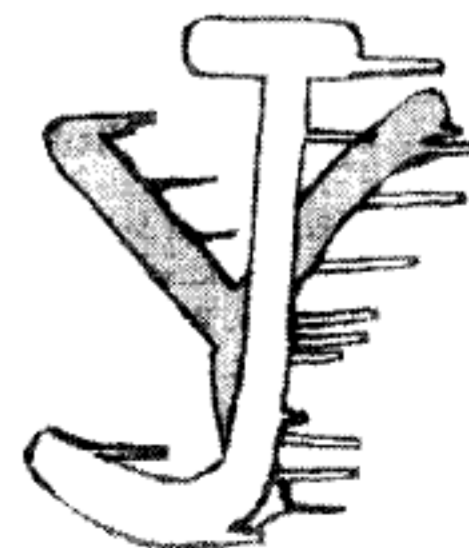
致谢：感谢莫琳·哈里楠，安娜·纽曼恩，詹姆斯·罗森鲍姆 (Maureen, Hallinan, Anna Neumann, James Rosenbaum) 以及那些不知名的评论者，他们对本章初稿提出了很有帮助的意见。

523



参考文献

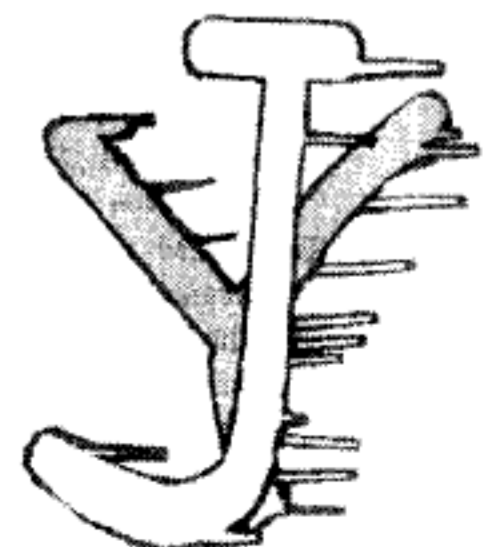
- Alexander, K. L., Pallas, A. M., & Cook, M. A. (1981). Measure for measure: On the use of endogenous ability data in school process models. *American Sociological Review*, 46, 619-631.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Berger, M. C., & Leigh, J. P. (1989). Schooling, self-selection, and health. *Journal of Human Resources*, 24, 433-455.
- Bird, C. E., & Ross, C. E. (1993). Houseworkers and paid workers: Qualities of the work and effects on personal control. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 913-925.
- Blackburn, M. L., & Neumark, D. (1995). Are OLS estimates of the return to schooling biased downward? Another look. *The Review of Economics and Statistics*, 77, 217-229.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: The Free Press.
- Bound, J., Schoenbaum, M., & Waidmann, T. (1995). Race and education differences in disability status and labor force attachment in the Health and Retirement Survey. *Journal of Human Resources*, 30, S227-S269.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life*. New York: Russell Sage Foundation.
- Carr, D. (1997). The fulfillment of career dreams at midlife: Does it matter for women's mental health? *Journal of Health and Social Behavior*, 38, 331-344.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Davis, J. A. (1979). *Background variables and opinions in the 1972-1977 NORC General Social Surveys: Ten generalizations about age, education, occupational prestige, race, religion, and sex, and forty-nine opinion items* (GSS Topical Report No. 2). Chicago: National Opinion Research Center.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Duncan, O. D., Featherman, D. L., & Duncan, B. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. New York: Academic Press.
- Farrell, P., & Fuchs, V. R. (1982). Schooling and health: The cigarette connection. *Journal of Health Economics*, 1, 217-230.
- Featherman, D. L., & Carter, T. M. (1976). Discontinuities in schooling and the socioeconomic life cycle. In W. H. Sewell, R. M. Hauser, & D. L. Featherman (Eds.), *Schooling and achievement in American society* (pp. 133-160). New York: Academic Press.
- Featherman, D. L., & Hauser, R. M. (1978). *Opportunity and change*. New York: Academic Press.
- Fuchs, V. R. (1982). Time preference and health: An exploratory study. In V. R. Fuchs (Ed.), *Economic aspects of health* (pp. 93-120). Chicago: National Bureau of Economic Research, University of Chicago Press.
- Fuchs, V. R. (1992). Poverty and health: Asking the right questions. *American Economist*, 36(2), 12-18.
- Glenn, N. D., & Weaver, C. N. (1978). A multivariate, multisurvey study of marital happiness. *Journal of Marriage and the Family*, 40, 269-282.
- Glenn, N. D., & Weaver, C. N. (1981). Education's effects on psychological well-being. *Public Opinion Quarterly*, 45, 22-39.
- Gruenberg, B. (1980). The happy worker: An analysis of educational and occupational differences in determinants of job satisfaction. *American Journal of Sociology*, 86, 247-271.
- Grusky, D. B., & DiPrete, T. A. (1990). Recent trends in the process of stratification. *Demography*, 27, 617-637.
- Haveman, R. H., & Wolfe, B. L. (1984). Schooling and economic well-being: The role of nonmarket effects. *Journal of Human Resources*, 19, 3-33.
- Houseknecht, S. K., & Spanier, G. B. (1980). Marital disruption and higher education among women in the United States. *The Sociological Quarterly*, 21, 375-389.
- Hyman, H. H., & Wright, C. R. (1979). *Education's lasting influence on values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hyman, H. H., Wright, C. R., & Reed, J. S. (1975). *The enduring effects of education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jencks, C. S., Bartlett, S., Corcoran, M., Crouse, J., Eaglesfield, D., Jackson, G., McClelland, K., Mueser, P., Olneck, M., Schwartz, J., Ward, S., & Williams, J. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.
- Kalmijn, M. (1991). Shifting boundaries: Trends in religious and educational homogamy. *American Sociological Review*, 56, 786-800.
- Kerckhoff, A. C. (1976). The status attainment process: Socialization or allocation? *Social Forces*, 55, 368-381.
- Kessler, R. C. (1982). A disaggregation of the relationship between socioeconomic status and psychological distress. *American Sociological Review*, 47, 752-764.
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A., Jenkins, L., & Kolstad, A. (1993). *Adult literacy in America: A first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.



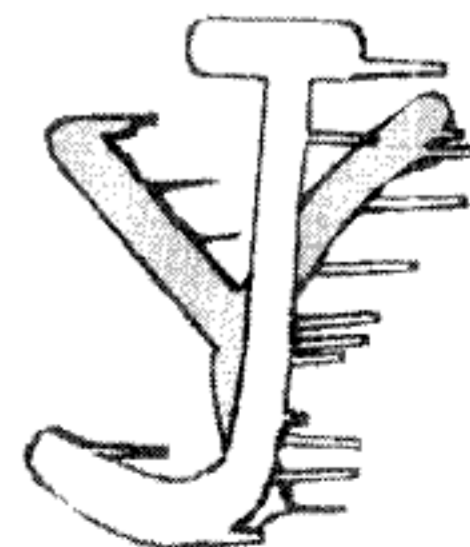
- Kitagawa, E. M., & Hauser, P. M. (1973). *Differential mortality in the United States: A study in socioeconomic epidemiology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity: A study in values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohn, M. L., Naoi, A., Schoenbach, C., Schooler, C., & Slomczynski, K. M. (1990). Position in the class structure and psychological functioning in the United States, Japan, and Poland. *American Journal of Sociology*, 95, 964-1008.
- Land, K. C., & Russell, S. T. (1996). Wealth accumulation across the adult life course: Stability and change in sociodemographic covariate structures of net worth data in the Survey of Income and Program Participation, 1984-1991. *Social Science Research*, 25, 423-462.
- Leigh, J. P. (1990). Schooling and seat belt use. *Southern Economic Journal*, 57, 195-207.
- Leigh, D. E., & Gill, A. M. (1997). Labor market returns to community colleges: Evidence for returning adults. *Journal of Human Resources* 32, 334-353.
- Lennon, M. C. (1994). Women, work, and well-being: The importance of work conditions. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 235-247.
- Levin, H. M., & Kelley, C. (1994). Can education do it alone? *Economics of Education Review*, 13, 97-108.
- Lewis, C. & Ventura, S. (1990). Birth and fertility rates by education: 1980 and 1985. *Vital and Health Statistics*, 21(49), 1-40.
- Link, B. G., Lennon, M. C., & Dohrenwend, B. P. (1993). Socioeconomic status and depression: The role of occupations involving direction, control, and planning. *American Journal of Sociology*, 98, 1351-1387.
- Lorig, K., Seleznick, M., Lubeck, D., Ung, E., Chastain, R. L., & Holman, H. R. (1989). The beneficial outcomes of the arthritis self-management course were not adequately explained by behavioral change. *Arthritis and Rheumatology*, 32, 91-95.
- Luttrell, W. (1998). *Schoolsmart and motherwise: Working-class women's identity and schooling*. New York: Routledge.
- Mare, R. D. (1991). Five decades of educational assortative mating. *American Sociological Review*, 56, 15-32.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83, 53-77.
- Meyer, J. W. (1985). Types of explanation in the sociology of education. In J. B. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 341-359). New York: Greenwood.
- Murnane, R. J., Willett, J. B., & Levy, F. (1995). The growing importance of cognitive skills in wage determination. *Review of Economics and Statistics*, 77, 251-266.
- Namhoodiri, N. K. (1987). The floundering phase of the life course. In R. G. Corwin (Ed.), *Research in sociology of education and socialization*, Vol. 7 (pp. 59-86). Greenwich, CT: JAI.
- Oppenheimer, V. K., Kalmijn, M., & Lim, N. (1997). Men's career development and marriage timing during a period of rising inequality. *Demography*, 34, 311-330.
- Pallas, A. M. (1995). Federal data on educational attainment and the transition to work. In Board on Children and Families and the Committee on National Statistics (Eds.), *Integrating Federal Statistics on Children: Report of a Workshop* (pp. 122-155). Washington, DC: National Academy Press.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patrinos, H. A. (1995). Socioeconomic background, schooling, experience, ability and monetary rewards in Greece. *Economics of Education Review*, 14, 85-91.
- Rindfuss, R. R., Morgan, S. P., & Offutt, K. (1996). Education and the changing age pattern of American fertility: 1963-1989. *Demography*, 33, 277-290.
- Rindfuss, R. R., & Sweet, J. A. (1977). *Postwar fertility trends and differentials in the United States*. New York: Academic Press.
- Robinson, J. P., & Godbey, G. (1997). *Time for life: The surprising ways Americans use their time*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Rogot, E., Sorlie, P. D., & Johnson, N. J. (1992). Life expectancy by employment status, income, and education in the National Longitudinal Mortality Study. *Public Health Reports*, 107, 457-461.
- Ross, C. E., & Mirowsky, J. (1989). Explaining the social patterns of depression: Control and problem solving—or support and talking? *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 206-219.
- Ross, C. E., & Mirowsky, J. (1992). Households, employment, and the sense of control. *Social Psychology Quarterly*, 55, 217-235.
- Ross, C. E., & Reskin, B. (1992). Education, control at work, and job satisfaction. *Social Science Research*, 21, 134-148.
- Ross, C. E., & Van Willigen, M. (1997). Education and the subjective quality of life. *Journal of Health and Social Behavior*, 38, 275-297.
- Sander, W. (1995a). Schooling and quitting smoking. *The Review of Economics and Statistics*, 77, 191-199.
- Sander, W. (1995b). Schooling and smoking. *Economics of Education Review*, 14, 23-33.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1975). *Education, occupation, and earnings*. New York: Academic Press.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1980). *The Wisconsin Longitudinal Study of social and psychological factors in*

524

525

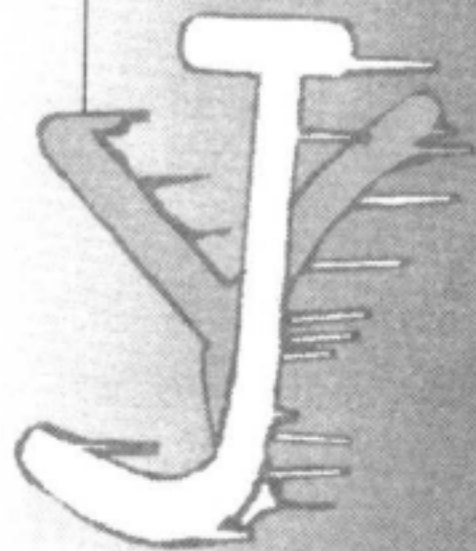


- aspirations and achievements. In A. C. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization, Vol. 1* (pp. 59-99). Greenwich, CT: JAI.
- Smith, T. W. (1995). Some aspects of measuring education. *Social Science Research, 24*, 215-242.
- Smith, T. W. (1997). Factors relating to misanthropy in contemporary American society. *Social Science Research, 26*, 170-196.
- Spence, A. M. (1974). *Market signaling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taubman, P., & Rosen, S. (1982). Healthiness, education and marital status. In V. R. Fuchs (Ed.), *Economic aspects of health* (pp. 121-140). Chicago: University of Chicago Press.
- Tzeng, M.-S. (1992). The effects of socioeconomic heterogamy and changes on marital dissolution for first marriages. *Journal of Marriage and the Family, 54*, 609-619.
- Winkleby, M. A., Jatulis, D. E., Frank, E., & Fortmann, S. P. (1992). Socioeconomic status and health: How education, income, and occupation contribute to risk factors for cardiovascular disease. *American Journal of Public Health, 82*, 816-820.
- Wolfinger, R. E., & Rosenstone, S. J. (1980). *Who votes?* New Haven, CT: Yale University Press.
- Wozniak, G. D. (1987). Human capital, information, and the early adoption of new technology. *Journal of Human Resources, 22*, 101-112.



第六部分

教育社会学研究的
政策内涵



第 23 章

教育考责制(问责制)

在对学校和教育系统的管理与研究中,许多教育目标的个人特性一直使现代组织理论的应用受到质疑。虽然很少有人对资本家企业甚至许多政府服务部门获得可量化成果的标准提出疑问,但在教育领域,这种理念可能会产生相当严重的心理矛盾甚至令人生厌。尽管如此,把这些标准应用到中学、学院和大学的努力却在迅速增长。

529

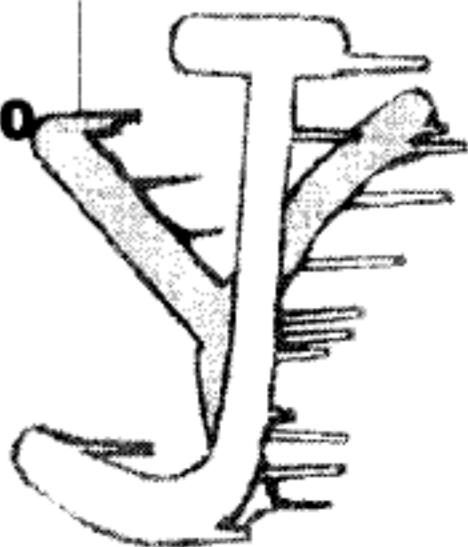
托马斯·霍弗*

有几种这方面的增长令社会学家很感兴趣。其一,对这种增长本身的解释:为什么近年来要努力制定和扩展考责制。另一点涉及到考责计划的实施:教育机构试图解释考责的主线是什么?用什么来解释教育机构间的差异?第三个有趣的方面是考责制的结果——有意的和无意的。本章就对人们感兴趣的这三个领域中的问题和研究提供一个概览。这些讨论大多限定在美国的公立初等和中等学校系统。当然,首先需要更严密地确定此处考责和考责制的含义。

非正式的和正式的考责制

从最一般的意义上说,考责就意味着对我们的所作所为做出一个合理性的说明。学校和教职员工一直就承担着某种形式的责任。历史性地解释学校和社区的关系,经常要提到学校管理者和教师担负着满足地方社区利益的责任。同地方政治和商业利益相比,地方对控制学

530



* 托马斯·霍弗(Thomas B. Hoffer): 芝加哥大学,国家民意研究中心。伊利诺斯州,芝加哥市。

校利益缺乏界限和相应的能力,这实际上会进一步加强教育专业人员和官僚机构的权力。

然而,理想型的传统考责形式的关键方面是:它基本上为非正式的,结果是不可测量的,行为也可以违背法定性标准。组织体系对可否接受的实践和结果所负的考责也是非常规性的。本章考察的焦点专门集中在正式考责制的成长和影响上。作为一种理想模式,正式的考责制包括可测量的成果,法定性成果标准以及达到或没有达到这些标准的一定的后果。

考责制研究的焦点是学校与环境之间的联系。公立学校典型地植根于正式的组织系统,包括地方学区和州的教育系统等。考责制是学校与上一级组织交流学校活动信息的工具。随着一种制度的正规化,相关的信息也在数量化,测量方法也在标准化。教育考责制代表着这样一种范例,即艾斯泼兰德(Espeland)和斯迪文(Stevens, 1998)提出来的一种同一标准测量法,即根据同一标准对不同实体(如学生、学校、社区或州)进行比较。

考责制是依照质量控制机制来运行的。在美国目前的政策背景下,可以把这种考责制看作一种替代性的市场控制机制,它可以为选择学校提供一种扩充性机制(Ladd, 1996)。考责制把一些有关学校绩效的法定性信号(如测验分数和辍学率)传送给教育管理者 and 校外全体选民。相对来说,择校制则是用入学决定的形式发送顾客满意的信号,满意程度是以报名决策的倾向性体现出来的。市场系统可以引导与考责制中使用的信号相类似的信号结构,但这种情况并非一定会发生。

主张学校应该为学生成绩负责的观念马上提出这样一个问题,即:学校如何影响学生?20世纪40年代以来,教育社会学家一直在研究这个问题。他们提出的一个基本方法是,把这种思想建立在学校是有一定目的和目标取向的组织这一观念上。也就是说,学校被理解成是通过一定的生产过程,把各种投入转化成产出的过程。因为产出和投入、生产过程是相互联结的,那么,随之而来的就是,把考责应用到生产过程各方面,从资源的获得到在班级中进行特定教学理念指导下的教学。



1966年,由J·科尔曼(Jamse. Coleman)主持撰写的《教育机会均等》报告可能对学校概念作出了最重要的贡献。他把学校看作是一个有目的性的、基于目标的组织,其投入和产出是可以量化和比较的。科尔曼说(1968),历史上,学校的本质主要被认为是一种投入,这些投入包括一定数量的教师、教师的经验、教师培训、图书馆、教科书、计算机、学校运动场和其他一些物质资源。还有学生入学时带来的技能与兴趣等。

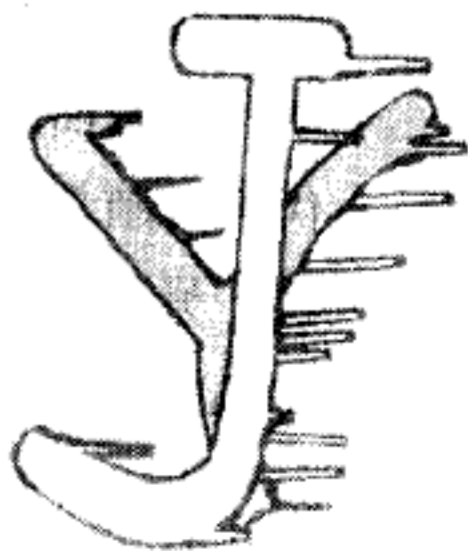
科尔曼认为,这一学校质量的概念越来越让位于这样一种观点:教育的质量主要取决于教育结果。学校的产出被普遍认为包括学生的基本学习技能与知识。对此,我们还可以加上学生的课程学分、学位、学生主要用于中学后选择及相关的入学要求所需要的知识。如果我们更进一步地考虑一下:学校在日常投入与产出方面最关心的是什么?那么,我们会发现学习并不是那么至高无上,其他成果将变得同等重要甚至更重要。这些增加的目标包括操行(如出勤率、不迟到、不早退、注意力集中)和学生在校期间的健康与安全状况等。

531

第三类变量我们称之为教育过程,这可能比投入产出更为我们所熟悉。教育过程就是巴尔和德瑞本(Barr & Dreeben, 1983)所说的学校教育技术,它包括课程的选择和排序、教学分组、教学实践或教育等一些最重要的方面。与教育过程有关的政策主要集中在课程方面,包括必修科目、课题范围和教科书等。广义的学习机会概念有时候可以用来描述大多数过程变量。

然而,过程变量与结果变量之间的区别是模糊的,而且这些变量指标被合理地认为是许多目的的结果,例如,完成了八年级的代数课程的学生可能是满足中等年级水平学习要求的一个过程指标。但是,这也可能被认为是学生在完成了小学阶段的学习后在数学方面取得了多大进步的成绩指标。通常来说,学习的机会与实际的学习过程重叠得越多,代表过程变量与结果变量之间的区别就会变得越模糊。尽管有这种模糊性,近来一些有关考责制的主张仍然提倡集中在过程变量上,通常把学习机会、课程和教学标准作为考责标准。

最重要的一个方面是,把学校作为一个生产性组织的概念是有一



定局限性的。学生依法入学学习直到 16 岁(在大多数州)。但是法律上他们并没有被要求必须学习任何知识或拿出证据证明他们在学校学习了什么东西。最后的结论是：学生的成绩是学生取得的而不是学校制度、学校教育或课程,或各种代理机构取得的。如果说只有这些外部因素影响了学生的成绩,其实是低估了学生自主选择和自我激励的重要性。作为一项实践活动,学校必须组织一系列活动来提倡学生与教育组织的目标取向保持一致。然而,现在的考责制除了有限的几项标准外,并不承认学校教育的成功在很大程度上依赖于学生的合作态度与作为。一些经济学家指出激励机制的缺乏是当前考责制的一个非常严重的局限。

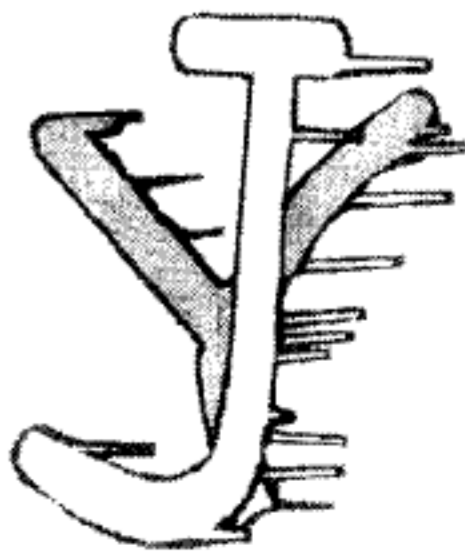
总之,考责制并不是美国教育领域的一个新现象。现在对考责制的更大要求的一个突出特点是正规性的考责制,典型地说就是对学生成绩的相关量化。有关学生成绩的不同体系的变量,每一个都指向不同角色,他们在专门的活动中负责不同的事情。与考责制常用测量学生成绩来加以讨论的做法相反,考责的概念也可能同样地应用到投入与生产过程中。进一步说,正式考责可能而且越来越多地扩展到了投入与过程和产出的关系之中。

当前考责制的范围

考责制的范围是指由谁、为何以及以什么样的实际行动结果来承担责任。参与到教育领域的人员是非常广泛的,随任务或结果的不同而变化,且变化非常巨大。如果只就学习成就这一项产出而言,研究要着重考察以下几个方面的因素,即校长所控制的学校层面的因素、教师控制的班级层面的因素、学生的能力与努力程度的因素和父母影响的家庭层面的因素(Darling-Hammond & Ascher, 1996)。当然,任何现代考责制都不可能包括所有这些相关的人员。大多数都只是涉及到校长,另有一些可能会扩展到教师和学生层面,但没有涉及到父母的(Quality Counts, 1999)。

在正式的考责制框架中,校长通常对学校的平均成绩负责,这些

532



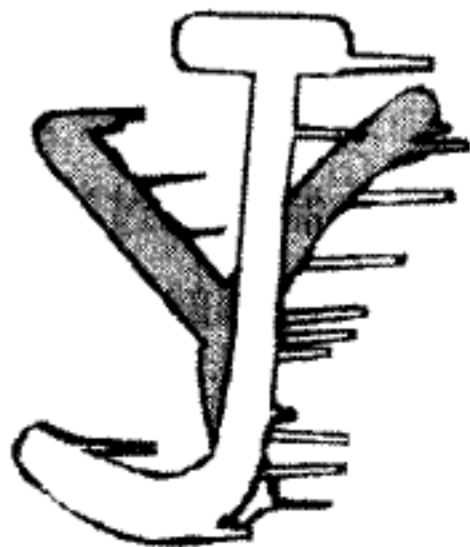
成绩变量中最显著、最普遍的就是学生在选择性小学和中学的标准化成绩测验中的各科成绩，包括数学、综合阅读、科学和社会研究等。另一些常被测量的学校成就包括学生的出勤率、休学率、中学辍学率等。

检测所有学校成绩的正式标准在不同的州，不同的学区甚至一个学区的不同学校之间是各不相同的。相对于其他工业化国家来说，美国没有全国统一的小学、中学的课程标准 (Bishop, 1996)，但是，部分专业协会、基金会在最近几年却致力于建设全国统一的标准，而且这些标准对各州和地方的标准都有很大影响。

达不达标的后果也是非常多样的。在一些城市，那些平均学生成绩不能达到一定底线的学校就会被监察，如果被监察的学校在一年或几年内不能通过底线，那么这个学校就会被解散，或者任命新的校长和新的教员进行重组。在许多州或地方都有信息收集部门或组织，把这些收集到的教育信息公布于众，以供那些关心教育或对教育感兴趣的人士作为参考。有时候，这些数据是对作为一个整体的学校的等级评价，如高于平均水平、年均水平或低于平均水平。无论如何，这些数据都可以在报纸或其他大众媒体上广泛公示，因此可能受到父母和商业部门的影响，这些后果大部分都是市场性的，而不是正式组织性的。

很少正式制定教师达到这种目标的评价或激励标准。而教师也很少对学生的学业成绩负责 (Quality) (Counts, 1999)，只是在那些学校可能被重组的地方发现过例外的情况。近年来，一些学校和学区也试图制定与学生的学业成绩相对应的教师奖励机制，但数量很少，且遭到了教师组织的强烈反对。

对教师的行为激励是很少的，广泛采用的方式是努力把教学实践标准化，特别是课程的标准化方面。自从 80 年代后期以来，数学、科学、英语、社会科学等学科专业教师组织都已经公布了从幼儿园到 12 年级的综合课程框架。这些框架明确了应该教授的知识和技能的标准。许多州的课程框架都较多地借用了专业学术组织的框架。除了遵从为他们的班级制定的课程框架外，教师们别无选择。因为教师使用的教科书是根据这些课程框架挑选的。



在正式的课堂教学考核中,管理者大都是评估教师的教学技巧。对新教师来说,每年观摩的次数很少多于四节课;对于一两年任期的教师或者不存在任期问题的地方,具备了三年或以上工作经验的教师,每年观摩1—2次。这些考察通常都是按照最优教学实践的流行观念制定的条目来组织的。

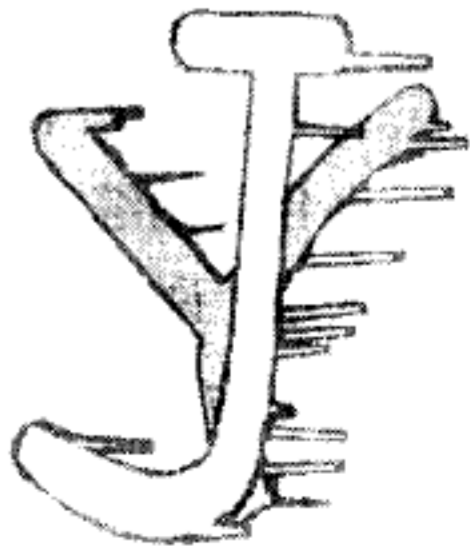
在各级各类教育中都制定了严格而系统的学生行为准则。在一些州,包括得克萨斯和纽约州,都对学生能力水平作了最低限度的规定。在这些州或其他一些州,都授予学生不同水平的毕业证书。最低水平的证书仅仅用以表明有这样的学习经历,而最高水平的则是大学预备课程取得成功的标志。芝加哥公立中学在1997年实施了一项非社会升迁性的政策。它要求八年级的学生至少在阅读和数学两科基本技能的测验中达到六年级的水平,而成绩不合格的学生要参加暑期学校,如果在暑期学校之后仍然不能通过考试的要重修第八级的课程。

533

广泛使用的学生学业成绩测验是每个学生应该达到的最低成就标准,纽约州的评议制(The New York State Regents system)是一套综合性最强的反映学生较高成就的标准。评议制考试包括各种终结性课程考试,为了获得高层次证书,学生必须通过这些考试。这些证书是由大学系统提出的要求,学生们都努力取得较好的成绩,因为这是学生完成中学课程的一个必要的证明条件,是学生进入更好的大学的参考,也是学生进入更高级班级学习的有力佐证。

然而,大学入学的选拔性考试究竟有多大的竞争性,目前还不清楚。总之,进入4年制学院或大学的中学毕业生比例是40%。在非选拔性的2年制社区学院就读的这个比例是22%(Smith, Yong, Bace, Choy & Alsalam, 1997)。然而,4年制大学本身也分为选拔性的和非选拔性的。中学生取得最高分数的比例不超过40%。

总之,最前卫的美国学校考责制范围大多都包括非正式的反馈机制。通过这个机制来评价管理者、教师、学生的行为,这种评价与普遍认可的适当行为理念并不一致。在某种程度上说,伴随而来的代替这些非正式措施的是一种重要的正式学生评价工具。这个工具日益转向制度、学校和教师影响等指标。



考责制成长的原因分析

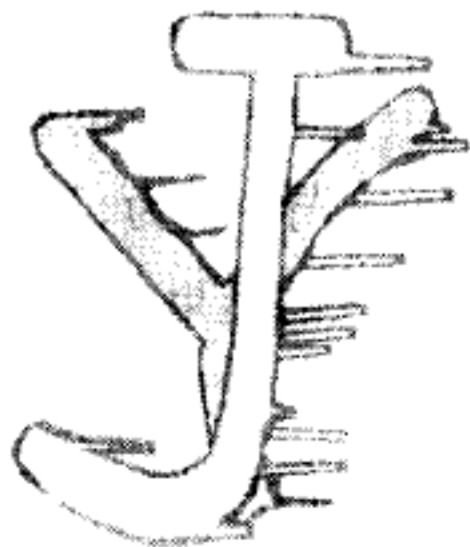
在 20 世纪的大部分时间里，把考责制正规化的兴趣是美国教育理念方面的一个持续存在的特征。自从 20 世纪 50 年代以来，许多学校已经常规性地用标准化测验来评价学生的学业水平。然而，就任何体制来说，正规化考责制的益处早期并没取得什么进展，因为考试成绩并没有被用来评价学校的教育成绩。考试分数只是诊断性地用来鉴别学生学习能力，通常用来作为能力分组与大学入学的根据。这种状况在 20 世纪 80 年代发生了戏剧性的变化，这与人们普遍认为美国的学校无法有效地为许多学生提供充足的教育这种观念恰好重合。导致这种看法的基本起因是 1983 年全国优秀教育委员会 (National Commission on Excellence in Education) 的报告即：《国家在危险之中》。

为什么评价性资料越来越多的用于绩效考责的目的呢？一种解释强调，教育管理文化如何促进了正规化教育考责制的增长。瑞蒙德·卡莱汉 (Raymond Callahan) 在其论文《教育和效率崇拜》(1962) 中认为，系统数据收集和正式报告机制的大部分动力源于 20 世纪早期领导者中广泛存在的观念，即：相信学校应该像工厂一样运营。公立学校的管理者在进行现代化建设中对外部压力的承受力非常脆弱，因此采用类似商业性的条款和实践来使其领导者合法化。

534

卡莱汉 (1962 年) 认为，教育的正规化和数量化方向根本上说是被误导，是反生产性的。卡莱汉的观点与当代的话语广泛呼应。他认为教育不是一种机械活动，使教育机械化的任何企图都会削弱教育的指导性，并最终使它失去效力。因此，学校领导者应该把他们的注意力完全指向课程开发和教育领导体系的建设上，指向结束无用的量化工具上。总之，教育者为了进行有效性的教育，需要学术自治。而教育的效益不是一种量化的实体。

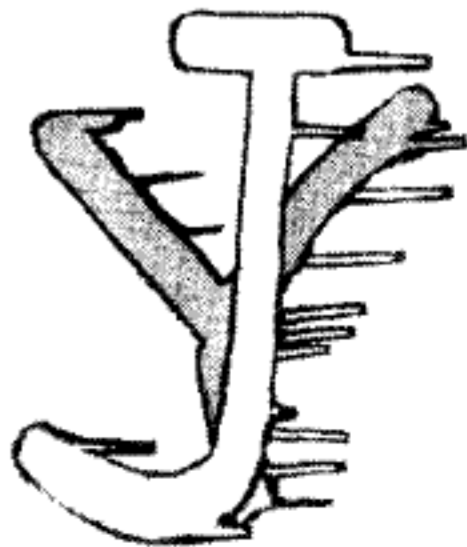
卡莱汉 (Callahan) 的文章表明：教育管理者低下的权力地位是他们为什么默许、甚至积极地实现外部量化要求的一个关键因素。1995 年，T·波特 (Theodore Porter, 1995) 在《数字信赖：科学和公众生



活中的目标追求》中提出了不同的观点。T·波特在其著作中并没有把教育作为专门的机构和个案来谈论，但其理念可以扩展到教育领域。他的基本主张是，量化是解决社会距离所引起的派别纷争的方式。随着社会距离的增加，信任变得日益困难，证明绩效的非个人化方式则声称可以实现信任。正式的考责制是建立在不信任的基础上的。但是，他们试图在新的客观事实基础上来重新建立信任。自相矛盾的是，量化虽然克服了社会距离和不信任，但由于它同时否认了个人证据和其他逸闻性、非系统性证据的作用，也带来了社会距离（见 Espeland, 1997,《泼特理念的出色阐释与倡导》）。

如何把这些观念应用到教育领域呢？初等、中等教育转变成为大众性机构有两层重要的含义：一方面是，教育的支撑基础已经转换为市政府、州政府和联邦政府及其相应的税收机制。这种支持已经极大地扩展了学校的选民基础，超出了教育服务的直接家庭范围，因为学校的运营经费来源于更为广泛的纳税人及选举的代表。尽管学校的顾客有了这样大量的增加，但顾客并没有与他们支持的学校签订直接的合同。教育要与其他税金用户进行竞争，这就需要教育机构提供足够的证据证明他们妥善的使用了公众的钱，这就相应的引起正规报告系统的增加。另外一些方面的趋向和发展也加快了向正规考责制迈进的步伐。战后高等教育的扩张和分化，大大增加了对于大学申请者资格认证方面的标准化信息的需求。随着入学考试的飞速增长，行政领导者把 SAT、ACT 平均成绩作为评价一个学校或一个系统的质量标准。20 世纪 80 年代早期亮相的第一个联邦政府报告卡就使用这些数据比较了各州的制度。虽然这些成绩用于这个目的还存在缺陷，但它极大的推动了 80 年代晚期国家教育进步评价 (NAEP, National Assessment of Educational Progress) 向州层次的扩展。然而，国家教育进步评价 (NAEP) 的州政府层面的评价对于州和地方政府官员很少给予实际指导，因为，NAEP 的报告是一种取样调查，但不报告某个特定学校调查的结果。对学校层面的信息需求已经激励了州测验计划的发展。

地区性和全国性劳动力市场的增长也产生了对有关优秀雇员的信息进行有效交流的需求。但是，关于单个学生的信息很少被雇主采



用(Bishop, 1996; Miller, 1998; Rosenbaum & Binder, 1997)。对于扩展考责制来说更为重要的是现代劳动力市场鼓励和要求地理流动的影响。具体来说,就是家庭想了解她将要居住的社区的公立学校的质量情况。如果没有标准化的信息,父母们在进行选择时就要浪费很多时间,甚至要冒很大的风险去尝试错误。同时公司也面临着信息的需求,就是什么时候,到哪里招募工作人员。

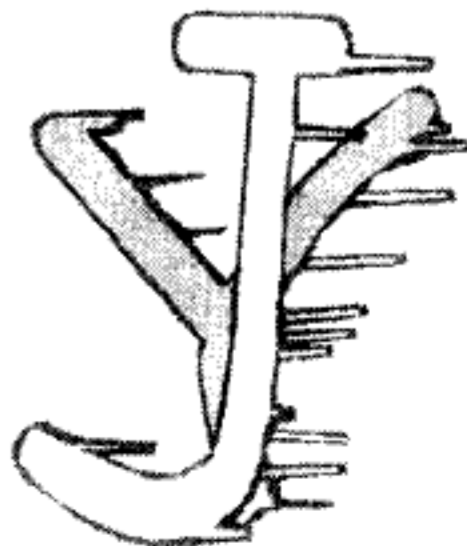
认识到这种信息的重要性,被选出的政府办公人员就应该努力推出有关学校的客观信息。如果信息是正面的,对市场性社区就是一个很有用的广告工具;如果信息是负面的,政府官员可以根据学校的欠缺对学校系统进行调整。

计算机信息处理技术使数据的编辑和分配日益便利快捷。在规模大的学校里,编撰几个不同年级和科目的学生个人年度成绩在1960年以前是难以想象的。网络技术允许大多数州和大的地方学区能够提供学校层面和系统层面的成绩报告,以供个人和研究者参考。

总之,波特(Porter, 1995)对量化日益增加的观点是:扩展和提高教育中的绩效考责制度的运动不是大脑错乱的精英们由于一时的狂热而提出的。不论过去和现在的正规考责制有什么缺点,都可以归结于远距离地区间信息交流的需要,而他们又不能够借助非正规化的或个人渠道来获得这种信息。只要是学校的教育运行与其顾客之间存在距离,信任就会成为问题,也会形成要求量化学校教育结果的压力。在实践中有两种选择:正规化和量化,或者缩减学校和顾客沟通的距离。后一种选择存在明显的局限,因为在一个现代社会中,顾客一方面要求有效的信息形式,另一方面他们又不可避免地分布在广泛的区域内。对于前者,其局限性好像不明显,随着经验积累,知识也在增加。

考责方案的实施

教育机构如何实现其考责?主要的考责工具是对学生成绩的州评比。根据最近的调查数据,在1995—1996学年,除了4个州外,所有的州都在州范围内组织了某种形式的评价(Roeber, Bond & Braskamp,



1997)。这些评价一般都是从3、4年级学生开始的,大多数州持续做到11年级。

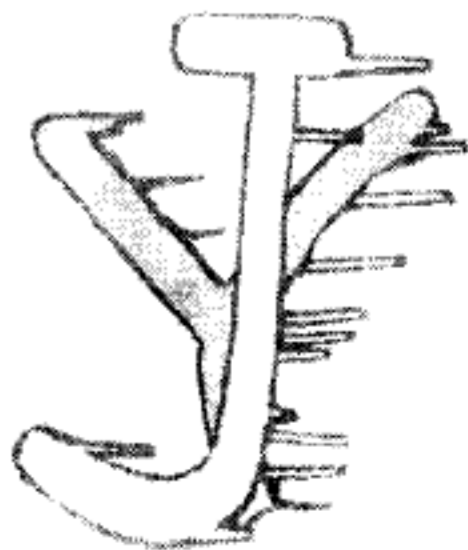
几乎所有学生的兴趣都与其家庭背景紧密相连,如父母所受到的教育、收入、社会化过程等。学校也影响家庭背景之外的成就。考责制的目标应该是确定学生在学校取得的成就的构成,这些成就构成了他们的学校经历。这种成分通常是指由学校赋予学生的价值判断。对这种价值观的确定需要进行起步阶段的分析。如果只看最后的结果,那么就存在一种真正的危险:那些为原来低成就学生取得进步做出巨大努力的学校将会被忽视,而那些为起点成绩高的学生没有做什么工作的学校可能被不适当地贴上成功的标签。

从理想状态来看,学生们在一个特定学校开始学业和结束学业时,学校都应该测量其学生的知识和能力。如果学生校外学习的附加信息也包括在内,那么进行评价的时候这个价值增量部分也可能被直接估计。当然,学生在校外习得的成果是很难测量的。研究者转而根据假设与学生校外学习有关的一些因素进行研究。这些因素包括父母的教育程度和家庭收入,有时候,更为精细的测量也包括父母对学习的支持。

536

这种理想的状况目前在美国学校是很少见的。大多数学校都代之以单一的时间纬度测量成就,或者有限的学生家庭背景信息。在这种情况下,最好的办法是比较不同的学校学生所采取的时间纬度成绩测量,这些学校从人口统计学的角度看都服务于相似类别的学生。这样,学校附加值被认为是学校招收的类似学生的平均数量。这种方法的主要问题是,我们不可能区分价值增值部分的份额,是学生的中学教育相对于他的初等教育来说的,还是初等教育相对于学前教育来说的。

关于学校行为评估的可靠性和有效性的证据在研究文献中还是明显缺乏的。大多数州和地方只有跨部门的学校层面的评估,只有几个州或地方有纵向评估数据,这些数据允许用来对测验成绩进行学校层面的分析。只有极少数几个地方有个体学生层面的数据和纵向评估计划。这些计划使我们能够估计出最接近当前方法论理想的学校效果模式。然而,还不清楚,在这种不同的资料领域中,相关的学校作用效

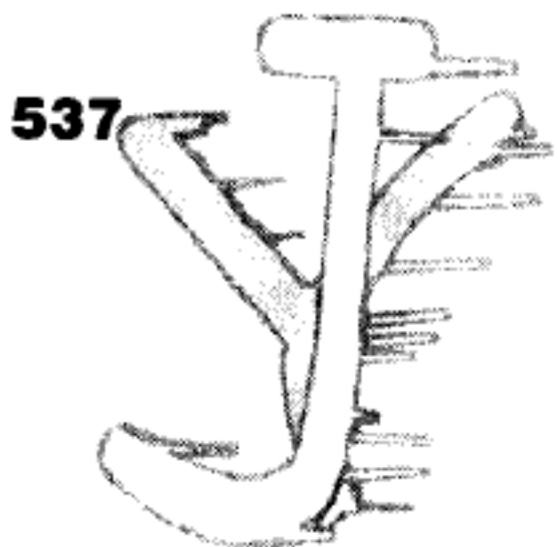


果的资料在多大可能上是错误的。这是一个很重要的实践性问题：因为用这些数据来评判管理者和教师的工作成就越来越引起人们的兴趣；而且还因为这种方法论上的观念模式是高成本的。

莫奈恩(Murnane, 1996)为解决这一问题提出了一个有用的战略：从相对完整的数据库中提取一小部分数据。使用这些数据,首先,我们就可以估计出学校产出的价值附加部分,这是每一个学校在使用带有测试前后成绩的理想对照样本模式时都感兴趣的结果和对社会背景多样性控制的部分。学校应该根据测评的价值附加值部分从高到低进行排序；接下来,价值附加值部分应在使用重叠资料的同一组学校进行估计,但并不一定要完整对照所有考试前后的背景控制人群。然后,把根据这次统计进行的排序与第一次统计排序进行比较。在这个比较过程中,价值附加值应增加 $1/3$, 对应于最普通的状态：被估算的附加值是通过对学生成就的跨地区测量得出的。控制只是针对学生的社会背景。根据学校的附加值部分对学校进行排序,可能在不同地区结果是不同的。这个排序不仅可以记录差别,也试图用来验证排序的一致和偏离的具体情况。

克劳佛特和莱德(Clotfelter & Ludd, 1996)在这个领域做了开创性的工作,他们使用南卡罗来纳全州范围的 1994 年第 5 学级的数据进行分析,他们主要分析各种教育成绩测量结果与少数有资格享受免费或降价午餐的学生的人口统计变量之间的一致性。他们发现没有经过调整的绝对测量成绩与背景测量方式之间有很大的相关性。然而,从第 4 学级到第 6 学级成绩测量的变化也与更有利的背景之间存在正相关。这表明,为了减小各学校间由于社会背景的差异所造成的机会偏差,最保守的方法是直接调整背景影响,而不仅仅依赖测验前的控制。

认定学校附加的相关价值使我们能够评价学校的教学效果。但它并不能说明各学校间的质量差异是怎样升高的。简单地了解学校排名如何可能有利于父母选择学校,但是对想要改进学校教育效果的学校管理者和教师来说,并没有多大的帮助(Willms, 1992)。为了获得各学校价值附加值差异的理解,很有必要确证一下与其教育效果相关的学校特点。

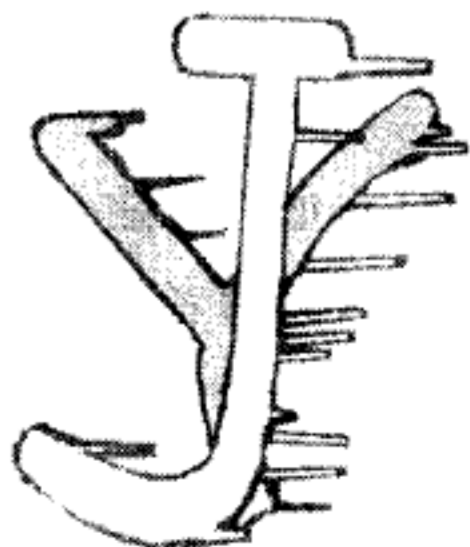


州和地方学校管理部门所反映的学校教育效果机制是不确定性的，通常他们并不系统地收集这些解释性数据。关于学校特征的信息可从校长、教师、学生、父母那里获得。这种数据收集方式已经远远超出了校外研究者的势力范围，它也并不是公共考责制的标准组成部分。指导这些数据收集活动的主要力量是由国家教育部主持的全国纵向研究。在芝加哥学校研究协会（the Consortium on Chicago School Research）的著作中，我们找到了范例：研究者收集到的系统的解释性数据能够与近年学生评估资料相匹配（Bryk, Sebring, Kerbow, Rollow & Easton, 1998）。

在测量有关学校的教育效果时，用来测量达标的评估工具类型是重要的问题，也应该引起我们的注意。主要的争议是以行动本位的测量和传统评估。前者评估实际的技能操作和应答的创造性。行动本位的测量可能要依赖所积累的学生工作资料，或者他们可能要求学生在考试背景下回答一些问题。因此，这与所谓传统测量方式是相反的。传统方式是制定管理性的、结构性的考试，要求学生从提供的一组项目选择一个答案。

不论选择单一条目还是编制一套评估条目，效度标准都是根本性的。关键问题是评估所要测量的整个标准系列，而不是仅仅测量最容易或最困难的部分。美国在过去几十年里，仅为测量最低标准而设计的评估已经在几个州和地方使用过了，如果最低标准成为这些教育评价体系的中心，那么这些评价体系就可能导致教学水平的下降，而综合评价体系就避免了这种危险。

评价的效度可以而且应该通过几种方式来评价。最基本的效度就是表面效度（face validity），即我们所使用的方法看上去是否作为一种对重要标准进行合理测量的相关组成部分。研究者已经开发了几种从学校教育评价的关键群体中获得反馈的方式。主要群体，包括参与标准表述的有关教师和专家，可能有助于把提出的评价题目，限制在可管理范围之内，其中可能包括一些最重要的主题。其他提高评估效度的方法主要依赖于按设定项目所收集到的数据。那些与相对来说取得优秀成绩或其他一些因素不相关的条目和规模经常处于更严密的观



察之下,这对管理者来说颇感迷惑或困难。

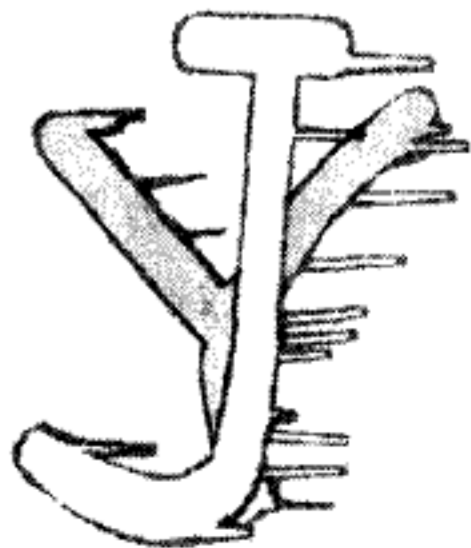
很显然,效度问题直接导致了“学校应该尽可能教什么”的问题,并因此经常在社会和政治群体间引发一系列关于评价标准的争论。公众通常把许多误差都留给专家拿意见。但是专家们本身在许多观点上也存在分歧。最后,为了调和这些冲突,只能依靠政治过程和组织的多样性(学校选择)。

除了有可靠的指标外,评价本身必须是可靠的。一个可靠的评价实质上是要跨时间和评价人实地测量才能得到。测量条目和规模的信度(reliability)一般是按照评价的内部一致性、形式一致得到的。评价人之间的信度特别重要,而利用文件资料和其他成绩本位评价所形成的其他形式体系是有疑问的(Koretz, 1996)。就像效度问题一样,信度问题对保证全面开展评价之前进行的小规模工具测验通常也被认为是很重要的。

538

即使大批的测量和分析问题得以解决,满足了各团体和技术的要求,但有一点仍不明确,就是最终的考责制能否会提高学生的成绩。科尔曼(Coleman, 1997)认为,美国学校没有给教师、学生、父母提供一种激励机制来提高学生的学业成绩。他把教育制度的特点概括为:更多的关注行政指令的实施,而不是关心学生成绩的提高。科尔曼把这种趋向的根源说成是美国教育领域普遍缺乏外部标准。外部标准建立于教室之外而不是在每个班内由单个教师来判定,在学生每完成一个阶段的教育(初等,中间,中等)和学完这几段课程时学生应该知道什么和应该能够做什么。由于结果期望不清晰,教师们处于进退维谷的境地,他不得不建立标准,并维护这些标准。但这是不稳定的,因为教师们降低要求来换取学生们的良好表现,从而以妥协降低了标准。

强有力的外部标准是必须的,但并不足以提高学生的学业成绩。科尔曼(1997)认为,进一步达标或尽量达标的刺激也是必须的。他提出了一种学校组织的教育产出驱动模式(output-driven model of school organization),以提供所需要的刺激因素,同时向老师和学生提供与成就指标相应的建设性行为反应方式。以教育产出结果作为驱动的学校,在每个课程或学习阶段末都对学生和老师采取一定的奖惩措施。



这些激励措施是按照单独成就层次和前面课程或学校层次附加的价值来配置的。

实施考责制的有关著作提出了几种设计考责制的一般建议。第一,对每个学科或年级阶段来说,评价应建立在结果明确的标准上。第二,评价应该同时提供学生单独成绩获得层次与学生成长两方面的信息。第三,评价制度应该给学校管理者和教师提供足够的细节反馈,以便清楚地分辨成功与失败,并且在学校与班级层面上采取相应的措施。第四,评价系统应该向政府部门和公众提供有关学校成果的有可靠和完全的信息。第五,为达到教育目标而对学校、老师和学生采取的激励措施应加以认证与实行。第六,通过对学校和老师的调查收集与教育产出相关的资源和实践差异的信息,有效地强化评价体系。

需要指出的是,这些建议还不能在美国或其他国家的任何地方完全实行。它们是对研究者和实践者在该领域中得出的一系列建议的综合。最好把它看作是一套目标,针对这套目标,才能确定一定系统内有效的实践选择。

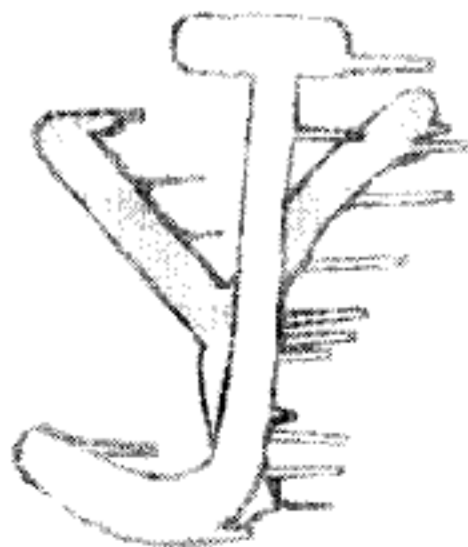
考责制的后果

考责制的增强对美国教育有积极的影响吗?可预期的积极结果是:学习结果的考责将会产生更明确的目标概念,证实对提高目标实现的测量;管理者、教师、父母和学生对目标更加关注;正如我们看到的那样,批评意见也注意到了这些解释的不足之处。他们进一步认为刺激的结构应该随着信息有效性的改变而改变。

有关每一假设点的证据都是混杂的,似乎最确定的一点是,实现了对教育目标概念的重大改进。学科领域的主要教学专业联合会已经明确阐释了教学结果与实践的标准。这些标准已经在大多数州的课程和评价方案中派上了用场。

对目标完成状况的测量也普遍得到了改进。大多数州的公共教育部门,每年都对一部分初、中等学校的成绩进行检测,公示学校测试平均分数。对整个国家来说,国家教育进步评价(NAEP)的功能已经有所

539



扩展,开始提供州层次的阅读和教学成绩分数,这些分析可用来进行跨州、跨时间的比较。

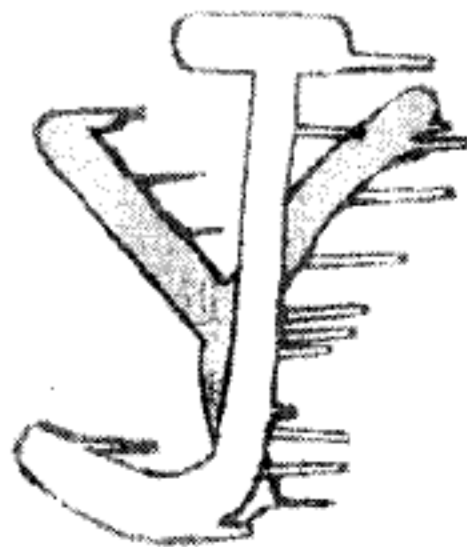
伴随着绩效考责制的推广,管理者、父母、教师、学生是否更加关注考责制所引导的目标呢?这方面的证据还不是很清楚。在学校有最低限度地实现可接受水平的平均成绩分数的强烈愿望的州和地方,考责制无疑是在把校长和教师的注意力集中到目标获得的可测水平上。在学生必须取得一定的考试测验成绩才能过渡到下一个阶段的学习或毕业的情况下,标准和成绩也就会得到更多的关注。然而,这种高奖励的(high-stakes)的情况相对来说仍然是很少的。何况,已经实施的高奖励都不是针对校长、教师、学生来的。这是因为除了最低成绩学生之外,最低标准并不构成挑战。就像我们看到的那样,把关注点集中在所有学生的成就获得上的价值附加值的提升激励机制也才刚刚实行。

最后,甚至建立考责制的努力日益增强是否会如愿以偿地提升学生的学术成就的证据也还是很含糊的。最近州级的NAEP报告显示,在所有被测的三个年级组(4、8和12年级)中,数学成绩在1990年至1996年有明显的提升。但在同一时期,NAEP阅读分数并没有多大改进(国家教育目标小组,National Education Goals Panel,1998)。

来自NAEP国家级的证据对于检测州和地方的考责工作的效果是不充分的,因为这些数据并不能用来分析考责制实践的性质和范围的州际变量情况。可能拥有最强大的考责制的州在所有学科方面都在取得实质性进展,而且对外部数据的进一步分析也将显示这一点。随着更多数据的应用,20世纪90年代开始收集的州级NAEP数据应该有助于矫正这个问题。然而,州内不同学区的任何变量的影响仍是未知的,问题仍未解决,因为在政策干预前后没有收集比较性数据。

考责制对于学校教育过程和结果也可能有重大负面影响。应该注意的是,当考责制对行为的非正面或负面影响是可检测的时候,它就不再是中立性的了。因为这一体系需要金钱来实施和运作,这样实际上对它们赖以存在的更大教育系统就会有负面影响。而且,对于行为它们也可能有负面影响。

负面影响可能产生的途径之一是使用错误的考试。如果从一次测



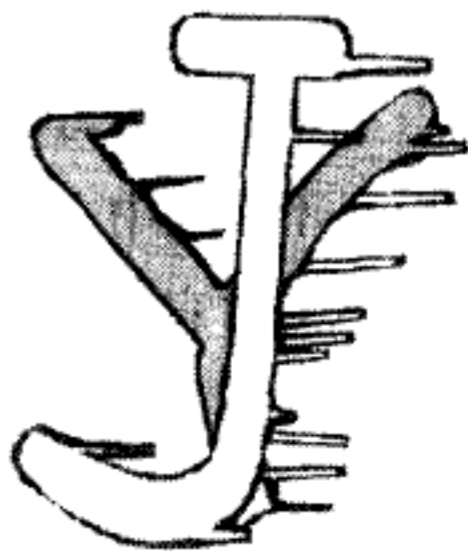
试中获得了无效的、不可靠的学生成就鉴定,那么教师和学生的实际行为就不能通过这种测验来检测了。换言之,这可能会逐渐损害有益的努力,并强化无效的实践。同样,如果一个考试仅仅测量一系列为学生挑选的标准,那么考试将会鼓励为这种不良考试而教。这种偏向很可能产生鼓励重记忆和回忆,而不是为理解和获得有根本价值的技能而教的导向。简单地说,这是因为事实性回忆和认知的写作和等级考试是比较容易的。一般说来,当最低标准设立时,一个人可能会期望一个低水平的教与学。

高标准和良好的考试仍可能有负面的影响。高标准可能会使学校对大多数学生来说变得更困难。在大多数学生可能会用更大的努力来回应这种高标准的同时,有一些学生觉得挑战太大而导致高辍学率。那些受到特别挑战而又不愿意辍学的学生可能要在学校熬过更长的年头,这样就提高了教育成本。

另一组潜在的重要后果可能与正式实施考责制的学校变化中的教学本质相联系。当标准是从外部来确定时,教师失去了自治。就像科尔曼所说的,这种自治权的丧失可能被看作获得学生更大努力的代价。无论如何,即使教师认为他或她有一套较好的标准和测验,他也不可能以个人名义自由地使用它。虽然使用外部标准和相关测验消除了来自教师个体的随意性和灵活性,考责制本身在从教师那里获得和落实反馈的程度上仍存在巨大的差异。例如,可以设想,开发一种可以获得和使用反馈信息的机制,以此来鼓励教师向关键性和革新性的方向努力。科尔曼认为自治可能会随着对学校 and 教师达到更高标准的激励的增长而增强。开发这一机制的不可能性可能会导致教学职业对优秀人才吸引力的降低。

结 论

近年来,学校级的学生成绩水平的考责制取得了飞速进展,且这种趋势还在继续。尽管在目前的体系中还有许多弱点甚至缺点,但家长、学校管理者和政府代理机构希望得到学校绩效的信息的需求并没



有消失。父母在为孩子选择学校时,想知道学校是好的还是差;学校、学区和州管理者需要诊断性的信息以便了解他们的学校是否达到了他们所服务的社区期望的标准,而他们的工作也可能主要依赖于此;选举产生的官员也需要知道,分配给学校的资源是否充足和被很好的利用。这些行动者的决策都与价值判断甚至政治立场有关,但所有方面也都涉及到实际问题。

正规的考责制是用来解决不信任问题的,他们没有消除对教育者信任的要求,但是它们改变了赋予信任的词汇。就像波特(Porter, 1995)所说的“消除公共领域的信任和判断的企图从来都不会彻底成功的,可能这比无效更糟”(p. 216)。

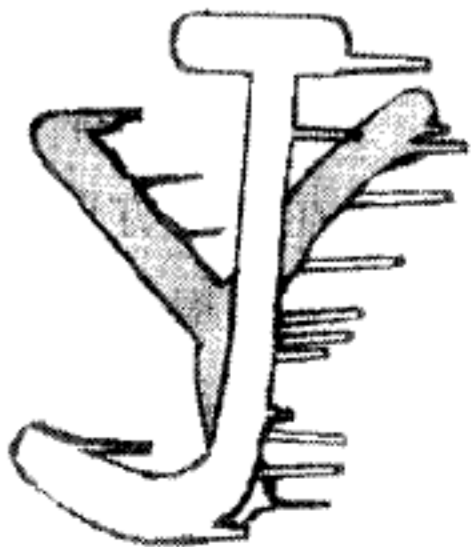
在教育领域的各种主要角色中,教师和学生是从当今评价本位的考责制中获益最少的,但承受的压力是最多的。当前,对现在学生们有效的激励是消极性的,即避免因在最低能力水平测验中失败所受到的制裁。对那些没有处在失败危险之中的学生来说,测验行动就没有什么奖励了。大学入学和课程成绩参考并不是依据考责评价,学生和父母通常不会收到测验评价学生优缺点的反馈信息。

541

正规考责制所受到的最大挑战之一是,在好的测评和给教师的特定反馈之间获得一种平衡。因为好的测评机制是对一系列技能的综合性评定,给教师的反馈就变得很抽象。如果反馈很难转换成一定的教训和观念,那么,这种评价也就失去了它的合理性,因为改进措施难以确定。另一方面,如果反馈是特定而具体的,就会存在这样一种危险:改进技能的校正行动不能成为下一项评价的范例。还有一种危险是,教和学变成以考试要求为中心而不是以实际包含的学科内容为中心。两种方式都不利于教师更有效的努力工作。

学校平均水平检测成绩对于课堂教师评价和提高教学效果是没有什么指导意义的。校级数据夸大了班级信息,除非运用前测与后测设计。它们同时也夸大了年级信息。个体教师的贡献因此完全与其同事的贡献和校外影响因素混在了一起。

标准化的课程末考试,就像纽约州评议系统(The New York Regents system)进行班级层面的评价一样,能够给教师和管理者有用的

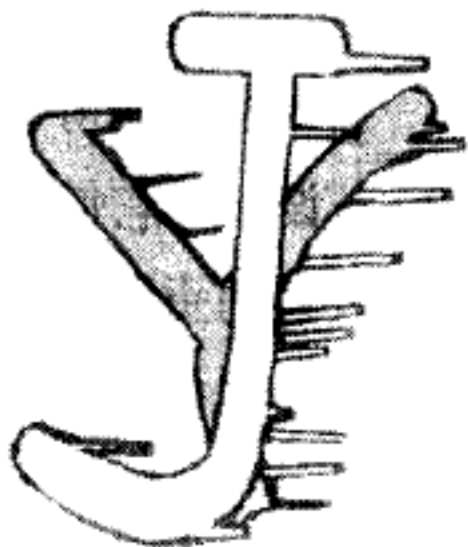


诊断信息，同时融合了校级外部考责制的学校水平。课程末考试的主要缺点是：由于缺乏前测，很难评价在本班学习了多少东西，这与前面的班级、校外经验和学生间的能力差异是相对的。前测当然可以被控制，但是也很棘手，因为许多学生，也可能是大多数学生很少知道或根本不知道他们还没有接触到的学科，这样，前测变成了空洞的形式。

更好的控制方式可能是使用来自学科系列的已有课程的课程末考试，不幸的是这些成绩信息是很少的。例如，目前纽约州的数据，只有有关数学的一系列数据。然而，即使这些数据由于它的不完整性也是存在疑问的。这些数据只有系列数学 I 和数学 III 的分数，中间第二段的什么资料也没有。在分析课程 III 的结果时控制课程 I 的成绩，我们能获得一般能力因素的初始差异，而不是课程 II 中成功的差异性因素。

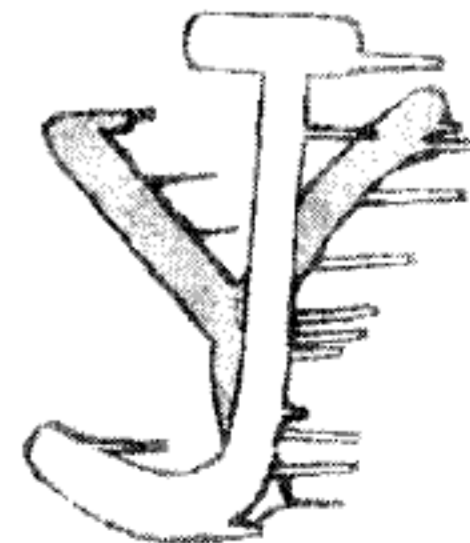
调节课程，使其形成系列的积累性知识，是对拥有教师自治传统的学校的一种主要的组织挑战。如果老师们感到他们的课被外部机构规定得太严，那么他们的课程就变得更机械。他们的怨恨就会增加，他们也就可能变成缺乏效率的人。这样，教师购进一个连贯性的课程体系 and 考责计划就是重要的。然而，现在大多数美国学校很少或不提供时间让老师们进行集体协调和规划。努力并使教师为课程合理化负起责任的一个预想不到的结果，可能会促进教学的专业主义 (professionalism)。靠官僚机制来控制教学，这在教育环境中简直是不行的。

本章关于考责制的几点简要讨论清楚地说明：尽管可能是不可避免的，在教育背景的高质量的层次上，用什么结果来总结性解释已做的事情必然是复杂的，因而是很难进行的。尽管已经取得了很大进步，大多数州和地方的考责制还处于初级阶段，需要做大量的工作才能使其发挥效力。对考责制进行社会学分析的努力有很大的潜力，能在以下方面作出积极的贡献：了解各种角色所需要的各类信息以及如何根据他们不同的利益来最好地获得和传播信息。这不是妄称有一种通往利益冲突的最好方式，而是帮助冲突的利益群体改进他们主张的事实基础。



参考文献

- Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bishop, J. H. (1989). Why the apathy in American high schools? *Educational Researcher*, 18, 6-10.
- Bishop, J. H. (1996). Signaling, incentives, and school organization in France, the Netherlands, Britain, and the United States. In E. A. Hanushek & D. W. Jorgenson (Eds.), *Improving America's schools: The role of incentives* (pp. 111-145). Washington, DC: National Academy Press.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Kerbow, D., Rollow, S., & Easton, J. Q. (1998). *Charting Chicago school reform: Democratic localism as a lever for change*. Boulder, CO: Westview Press.
- Callahan, R. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 7-22.
- Coleman, J. S. (1997). Output-driven schools: Principles of design. In J. S. Coleman, B. Schneider, S. Plank, K. S. Schiller, R. Shouse, & H. Wang (Eds.), *Redesigning American education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Clotfelter, C. T. & Ladd, H. F. (1996). Recognizing and rewarding success in public schools. In H. F. Ladd (Ed.), *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Darling-Hammond, L., & Ascher, C. (1996). *Creating accountability in big city schools*. New York: ERIC Clearinghouse of Urban Education at Teachers College, Columbia University.
- Dougherty, K. J. (1996). Opportunity to learn standards: A sociological critique. *Sociology of Education (extra issue)*, 40-65.
- Espeland, W. N. (1997). Authority by the numbers: Porter on quantification, discretion, and the legitimation of expertise. *Law & Social Inquiry*, 22, 1107-1133.
- Espeland, W. N. & Stevens, M. L. (1998). Commensuration as a social process. *Annual Review of Sociology*, 24, 313-343.
- Koretz, D. (1996). Using student assessments for educational accountability. In E. A. Hanushek & D. W. Jorgenson (Eds.), *Improving America's schools: The role of incentives*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ladd, H. F. (Ed., 1996). *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage*. New York: Falmer Press.
- McPartland, J. M., & Schneider, B. (1996). Opportunities to learn and student diversity: Prospects and pitfalls of a common core curriculum. *Sociology of Education (extra issue)*, 66-81.
- Meyer, R. H. (1996). Value-added indicators of school performance. In E. A. Hanushek & D. W. Jorgenson (Eds.), *Improving America's schools: The role of incentives*. Washington, DC: National Academy Press.
- Miller, S. R. (1998). Shortcut: High school grades as an indicator of human capital. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20, 299-312.
- Murnane, R. J. (1996). Comments on chapters eight, nine, and ten. In H. F. Ladd (Ed.), *Holding Schools accountable: Performance-based reform in education*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Education Goals Panel. (1998). *Data volume for the National Education Goals report*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Porter, T. M. (1995) *Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Quality Counts '99. (1999, January). Rewarding results, punishing failure (special issue). *Education Week*, 18.
- Roeber, E., Bond, L., & Braskamp, D. (1997). *Annual survey of state student assessment programs fall 1996*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Rosenbaum, J. E., & Binder, A. (1997). Do employers really need more educated youths? *Sociology of Education*, 70, 68-85.
- Smith, M. S., Scoll, B. W., & Link, J. (1996). Research-based school reform: The Clinton administration's agenda. In E. A. Hanushek & D. W. Jorgenson (Eds.), *Improving America's schools: The role of incentives*. Washington, DC: National Academy Press.
- Smith, T. M., Young, B. A., Bae, Y., Choy, S. P., & Alsalam, N. (1997). *The condition of education 1997*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Willms, J. D. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. Washington, DC: Falmer Press.



致戴维德·李·史蒂文森

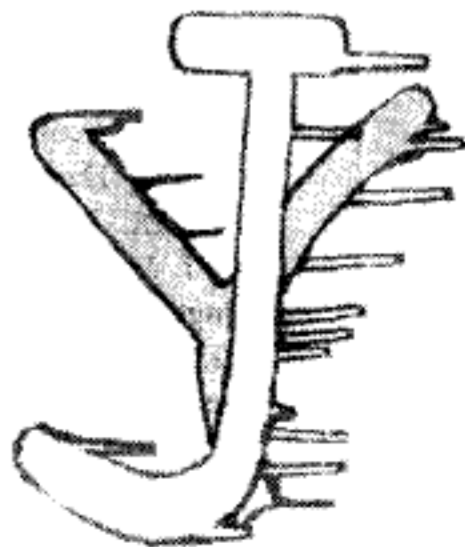
545

戴维德·李·史蒂文森(David Lee Stevenson)因心脏病于1999年3月1日逝世,享年47岁。戴维德曾是美国教育部现任副部长马歇尔·史密斯(Marshall Smith)的高级政策顾问,近来还曾担任总统行政办公室科学技术政策室的社会行为科学的助理主任。戴维德的职责包括协助制定初等和中等教育的立法和政策。他参与了许多立法议案工作,包括《美国学校改善法》、《2000年目标法》、《班级规模缩减法》以及教育部的技术创新。

戴维德还曾是国会所属的国家教育标准与测验委员会的副执行官,该委员会曾发布过“提升美国教育水准”的报告。此报告提出了标准本位的改革模式,即《初等和中等教育法》及大多数州和地方改革成果重新认可的标准框架。

戴维德写了许多关于青年人社会性发展、学校教育的社会组织以及教育政策的文章,发表在多种书刊杂志上。他的最近一本书是与芭芭拉(Barbara Schneider)合著的《雄心勃勃的一代,美国青少年:冲动与无方向》(1999年4月,耶鲁大学出版社)。

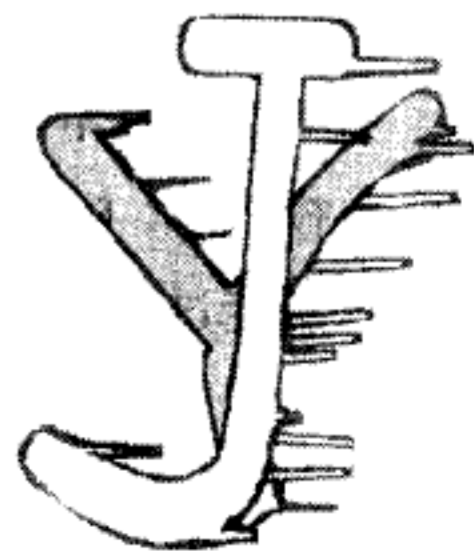
在评价戴维德令人难忘的专业成就时,比尔·克林顿总统总结道:“作为教育家、良师、研究者和政策制定者,戴维德为提高我国教育的质量作出了重要而持久的贡献。……戴维德对美国教育的灼见、他的奉献以及他的领导将对我国学生的生活产生长远影响。”美国教育部长理查德·W·瑞利(Richard W. Riley)评价道:“戴维德在众多不同的领域作出了重要贡献——教学、立法、政策、调查研究、标准及测验。他是孩子们和学习者的真正朋友。”美国教育部现任副部长马歇尔·史密斯的评价是:“我几乎没碰到过像戴维德·李·史蒂文森这



样把自己奉献给孩子们来改进教育的人——他在制定政策和调查研究方面的专业成就确实是卓越的。”

戴维德的同事和朋友们为他的逝世感到悲伤，他们中的许多人都是本书某个章节的作者。从某种意义上讲，戴维德的文稿作为最后一章是合适的。他的工作为教育社会学家如何增进其研究对教育政策的影响力提供了重要的指导。他学识上的贡献将永被怀念。还有，他会被大家当作有天赋的、宽厚的、忠诚的朋友怀念。

莫琳·T·哈里楠



第 24 章

社会学研究和教育政策的 适合与不适合

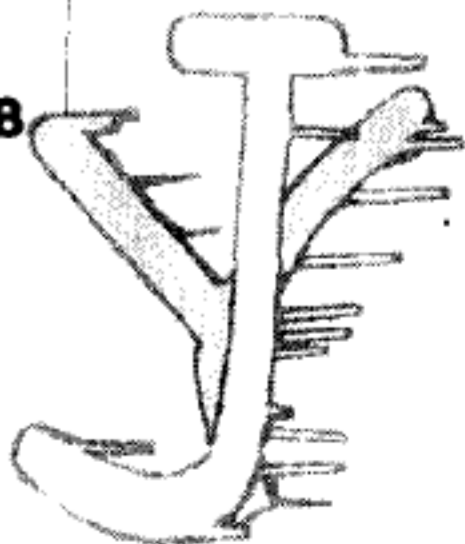
547

戴维德·李·史蒂文森*

研究教育的社会学家经常对他们的研究如何才能对制定政策产生更大的影响感到疑惑。这种关注反映在美国教育研究协会最近召开的一次会议上主席发表的声明中：“我担心当前教育政策的潮流既不为某些教育研究所知晓，也未被研究者所了解。”(Peterson, 1998, p. 4)。本章中我的观点是，社会科学研究经常在基础方面影响教育政策的制定。这种影响或许未被某些研究者注意，因为它发生在很少看得到的政策制定过程中而不是在党派立法政纲的更公开的辩论中。在政策创制成为大量立法政纲的组成部分的时代，研究成果的重要性经常在政策辩论中被冲淡，甚至被政治辩论和折衷所替代。

尽管有些关于社会科学研究如何影响决策制定过程的研究(Weiss & Bucuvalas, 1980)，但是很少论述社会科学研究在教育政策制定中的作用，尤其是与大量记载政策实施和教育政策结果的文献资料相比(McLauhlin, 1985)更是如此。在本章，我引用了十多年对联邦教育政策制定过程的实际参与和观察。本章分三部分。我首先简要地描述了社会科学研究既影响公共代表又影响公共政策设计的作用。第二部分是本章的主体，描述了近来四个教育政策的创制过程(综合学校改革，标准本位改革，班级规模缩减和课堂技术)，分析了四个政策制定过程是如何受到科学研究影响的。在第三部分，我提出一些理由，

548



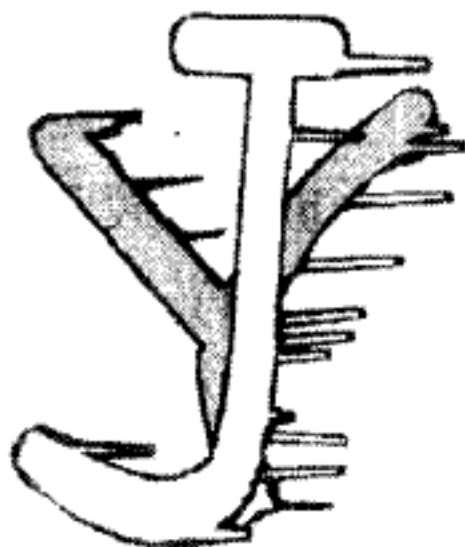
* 戴维德·李·史蒂文森(David Lee Stevenson): 总统行政办公室, 科技政策办公室。华盛顿市。

说明为什么某些类型的社会科学研究比其他的研究在政策制定过程中更有影响力。

政策和社会科学研究

社会科学研究成果已成为政策制定者如何看待教育的基础核心，它的重要性尤其体现在人力资本理论和个体生存机会的提出上 (Becker, 1964; Jencksetal, 1972, 1979; Schultz, 1961; Sewell, Hauser & Featherman, 1976)。对教育在社会流动和职业分层体系中的作用所得出的详细经验研究成果，是政策制定者理解教育对个体重要性的基本观点的组成部分。这些研究结果有助于保持政策制定者努力接近教育公平，并且越来越走近高质量教育的兴趣。政策制定者对学生如何通过教育体系和如何组织这种通过活动的观点建立在对美国教育体系运行的广泛的社会学描述的基础上。这些理论包括能力分组研究 (Alexander & Entwisle, 1996; Dreeben & Barr, 1988; Hallinan & Serenson, 1983, 1987)，课程差异 (Alexander, Cook & McDill, 1978; Gamoran, 1987; Stevensen, Schiller & Schneider, 1994)，大学毕业 (Velez, 1985) 和中学辍学 (Natriello, 1987; Natriello, McDill & Pallas, 1990)。这样的描述性研究，涵盖了教育社会学家大量的标准经验研究，已成为政策制定者的背景性知识。它们对教育政策制定过程的主要影响是提供一种阐述政策的研究性框架和保留某些可见的重要问题，比如学习机会的差别，因而去影响那些有可能引起关注的话题。然而，社会科学研究能够而且有时对政策制定过程产生更直接的影响。为检验这一命题，本章将集中关注政策的制定而不是立法过程 (Jennings, 1998) 或实施问题 (Eknore, 1980; McLaughlin, 1987; Pressman & Wildavsky, 1973)。在政策制定过程中，有两个主要方面受到研究成果的影响：政策的公共理论的创造和政策设计。

提出一种有说服力的公共理论基础，这在一项教育政策的制定中是一个关键因素。政策要求具备一套能够说明它实际需要及其对它潜在影响力的论据。社会科学研究能够创设一套令人信服的对词语、

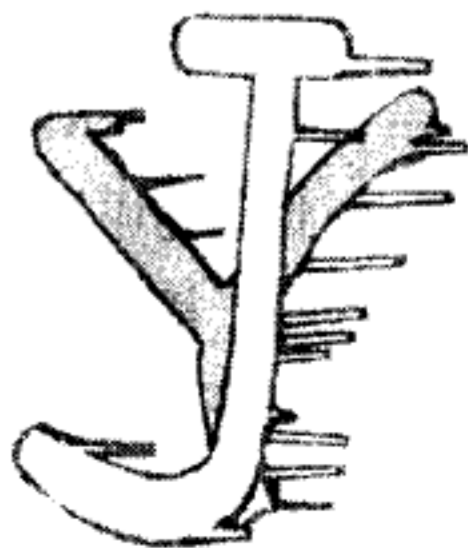


内容和公共原理的需求。为了形象地说明这一点,我引用克林顿政府关于开展四年级阅读和八年级数学的志愿性国家测验的议案为例。一项政策的理论基础应该包括几个因素:关于政策是什么的描述(读算方面志愿性国家测验);关于政策为什么是必要的论据(完成学业的学生太少),以及政策将实现什么的描述(给教师和家长提供能够导引教学改进的精确信息)。

政策制定者试图用一套易于理解并且不含狭窄的技术含义的词汇来描述政策。在教育领域,这可能出人意料地难以做到——甚至像“基本技巧”这样的术语对不同的听众而言也被赋予不同的和矛盾的含义。政策将实现什么观点常常是验证政策变化的杠杆。在志愿性的国家测验个案中,这种杠杆正在被设置为清晰的成绩标准,给教师和家长提供有关学生完成学业的详细信息(包括学生每次测验项目的成绩),和公开所有的测验项目以使教师、家长和学生能明白正在测验的内容。所有的变化标准都有详细信息,这些详细信息使教师重新检验他们的教学实践以及能使家长和学生更好地理解学业标准及学生怎样抵制这些僵硬标准(Smith, Stevenson & Li, 1998)。几条基本原理是以经验研究成果为基础的:学生阅读方面的成绩近年来没有提高(以“国家教育进步评价”为标准),早期阅读是以后学校学习成功的预兆,美国中学生的数学成绩与其他国家的学生相比较差(以“第三次国际数学和科学研究”的结果为依据),测验的内容和设计能影响教授和学习。

政策制定的第二方面是政策的设计。政策的复杂程度是很不同的。有些政策使用相当简明的标准,这种政策是那些用来增加中学毕业要求或缩减初等教育班级规模的政策。限制性的设计和视阈狭窄的政策能利用更无关的有限的研究基础,因此,能更紧密地联系研究证据。比如,志愿性国家测验依据的是当前评价应用研究,评价如何影响班级教授和学习的研究,以及标准和评价之间的关系研究(Baker, 1994)。更多独立存在的复杂政策,比如标准本位改革政策,更有可能利用表明政策的不同方面的大宗研究。抛开政策设计的复杂性不说,从经验方面来看,政策极少建立在单项研究成果的基础上。政策更有

549



可能建立在经验性证据的基础上，这些经验性证据来自大量研究，而这些研究提供一套与政策含义普遍一致的成果。因为政策是建立在积累性的证据之上的，而不是一项专门研究成果基础之上的。可以把政策松散地而不是紧密地与社会科学研究的专业部分联系起来。这种松散的耦合是一种适应性调节。很少有建立在单项研究成果之上的政策设计，即使是大范围精心设计的研究。因为样本设计或分析方法带有局限性，从任何单项研究中得出的研究结果的概括能力和确实性可能，而且常常会受到挑战。为政策目的而进行社会科学研究的水平可能非常高，尤其当政策是一种引起政治性争论的政策时，更是这样的。因此，由于同这样的标准相左，许多优秀的学术研究将会被视为有缺陷的或不充分的。其结果必然是，强有力的激励吸取大量的研究成果，把政策建立在一系列探索的基础上而不是特定的研究基础上。

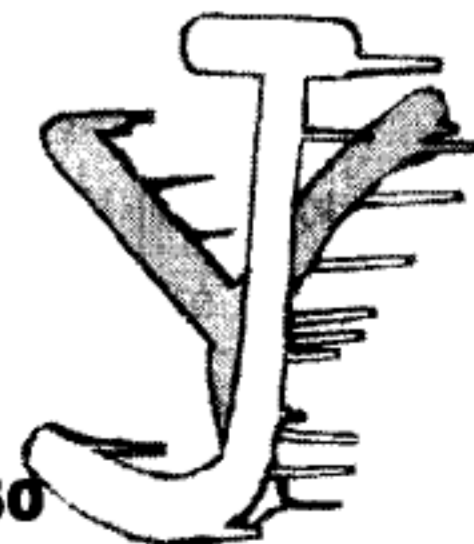
经验研究、公共理论基础及政策的复杂性

经验研究与政策的两个方面——创立公共政策理论基础和设计政策之间的区别可以从图 24.1 列出的四项当前教育改革政策中看出来：这四项改革政策是综合学校改革、标准本位改革、班级规模缩减和课堂技术改革。

	研究事实	公共基本原理	政策复杂性
强	综合学校改革 班级规模缩减	技术 班级规模缩减	标准本位改革
中	标准本位改革 技术	标准本位改革	综合学校改革
弱		综合学校改革	班级规模缩减 技术

图 24.1 四项教育改革的研究证据和开发

这四项政策创新的经验研究基础和公共理论基础的力量是不同的。综合学校改革有坚实的经验研究基础和不明显的理论基础，标准本位改革有一般的经验研究基础和公共的理论基础，班级规模缩减既有坚实的研究基础又有稳固的公共理论基础。最后，课堂技术的经验



基础平平而在公共理论基础方面相对较强。我们担心的是政策的经验基础和理论基础都很差,这样的政策几乎不可能被看作是教育和政治上的影响因素,因此它们不可能得到通过,即使通过也不会存在很长时间。

图 24.1 也表明了公共理论基础、经验研究和政策创新的实质复杂性之间的关系。本质上最为复杂的政策创新——标准本位改革——既没有稳固的公共原理基础,又没有坚实的经验研究基础。本质上复杂的政策解释起来很可能更为困难,并且与经验研究的实体联系得也不甚紧密,因为系列研究或有限的单线探索是不可能直接支持政策的。正如这四个例子所证明的那样,一项政策的三个主要组成部分——公共基本原理基础的力量、政策的实质复杂性以及描述研究证据的力度——的关系在各政策间也是不同的。为了弄清楚这些相互关系在政策发展中是如何发挥作用的,我描述了每一种政策的开发过程,这些描述的特点及篇幅的长短都各不相同,这反映了政策开发过程的复杂性和多样性。

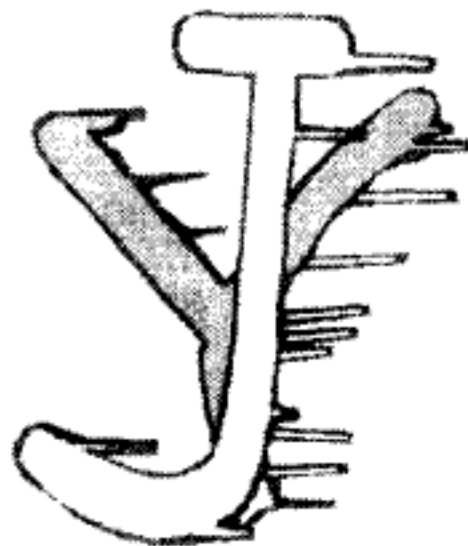
四种政策的创新

综合学校改革

从 20 世纪 50 年代末期开始,美国的教育改革基本上集中在作为改革单位的学校上。大量关于学校绩效的文献,至少部分地建立在学校是改革单位及有一种或几种有效学校如何运行的模式的理念的基础上(Glennan, 1998; Parkey & Smith, 1983)。这种研究在各学校间存在着戏剧般的差异,并且都在努力寻找一些比其他学校更有效的证据。当平等成为要考虑的问题时,它或者被表述为创设种族平衡学校(Coleman 等, 1966)并使各校资金平等化(Wise, 1968),或是缩小各学校间学业成绩的沟壑(Newmann, 1989)。

今天,美国在学校层面进行教育改革的悠久传统还在继续。1991 年,布什政府宣布了新美国学校发展公司(New American Schools Development Corporation NASDC)的建立,它的目的是为了寻求发展高质

551

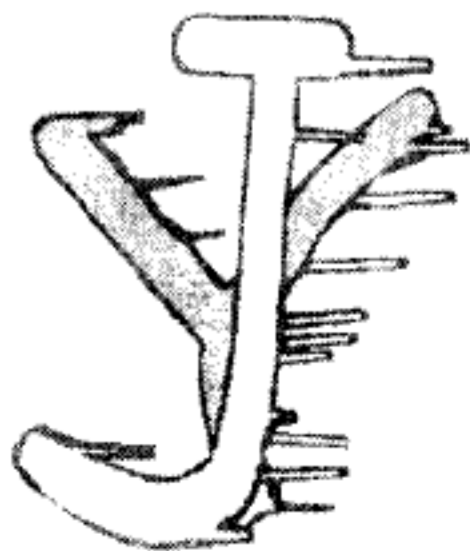


量学校的新模式。公司中本有一些原始资金,后来从 Annenberg 基金会得到了 5 000 万的捐赠。这样,NASDC 就资助了七种学校改革模式的开发,这些模式融合并扩大了现存的学校改革模式,如“学校发展纲要(School Development Program. Corner, 1997)、学校加速发展工程(Accelerated School Project. Levin, 1987),全员成功(Success For All. Madden, Dolan & Wasik, 1996)和精英学校联盟(Coalition for Essential Schools. Sizer, 1991)。通过 NASDC 及其他的努力,许多初中等学校采纳了这些学校的改革计划。

1997 年,国会通过克林顿总统签署了《综合学校改革示范项目法案》(Comprehensive School Reform Demonstration Project Act, CSRD)。这项创举寻求把促进学校改革的努力建立在对有效的初中等学校的详细研究和评估所形成的研究基础之上。激励把资金提供给学生成绩较差的学校,尤其是高度贫困地区的学校。学生成绩的提高通过综合学校改革来实现。这种改革将涉及到教和学的每一方面,包括学校员工的专业发展、相关课程的推行以及家长和社区日益增长的参与。像其他的联邦计划一样,如项目 1,学校目标是为了开展综合改革,这样能使所有儿童适应州教育内容和成绩标准的挑战。综合学校改革是用来取代较为有限、零散的学校改革的一种方式。

CSRD 的经验研究基础包括对有效学校和有效学校计划研究的累积结果。1990 年秋,美国教育部授权签署了两项合同以研究“第一章”所资助的有希望的项目(美国教育部,1997b)。这些研究反映了对目前第一章实践的选择,对有希望的选择与传统实践进行比较,并且对计划的可重复性进行了评估验证。这项研究的一个主要发现是,加入整体学校改革的学校的学生好像比那些撤出这项计划的学校的学生取得了更大的学术收获。

CSRD 立法寻求把这些及其他关于富有成效的学校的研究成果推广到更多的实践中去(Cohen, 1983)。学校可以从已证明或有前途的整体学校改革模式中进行选择,并把它们进行改造以适应学校的个别需要。立法中提到的综合学校改革模式包括“真正为所有学生的教学”(Authentic Teaching and Learning for All Students),“奥德丽·科恩教育

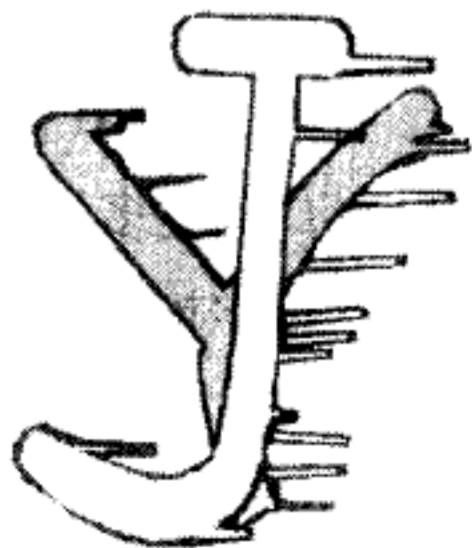


学院制度”(Audrey Cohen College System of Education),“精英学校联盟”(Coalition of Essential Schools),“Co-NECT 学校”,界外探索学习(Expeditionary Learning Outward Bound),“现代红校舍”(Modern Red Schoolhouse),“国家重构教育联盟”(National Alliance for Restructuring Education),“奠基与腾飞”(Roots and Wings),“学校发展计划”(School Development Program),“中学天才开发模式”(Talent Development Model for High Schools)和“城市学习中心”(Urban Learning Centers)。(教育部拨款法规,1998)

CSRD 的设计表明,为把一项政策奠定在有效学校的研究基础上而开发一种强有力的公共理论基础是困难的。研究的传统是负责开发综合学校改革的不同方法,每种类型的学校改革都有一套描述它自己的做什么的独特语言。各计划之间的语言常常又是不一致的,非常不同的方式可能会用相似的术语,而且,计划的评估暴露出方案管理的微小差别可能会造成显著不同的结果。方案实施问题的敏感性驱使每种方案都要使用一套越来越精确和专门的词汇。缺乏强有力的共用词语使得我们很难创造一套强力而相应的语言,来说明综合学校改革应该做些什么以及需要进行哪种改革。这在立法中描述并受到美国学校发展公司资助的七种综合计划中都是显而易见的:“这套方案涉及的范围包括,从那些为课堂组织和教学材料提供清晰指导到那些详细说明广泛的原则和关键课程以及教学实践,但却把具体细节留给学校去做。”(Glennan, p. 22)

《综合学校改革示范项目法案》是一个有趣的例子,它说明坚固的研究基础为什么不能产生一种强有力的理论基础。如果缺乏一套强有力的共用词语,政策就不会集中于综合学校改革的总体改进,而是集中于采纳特定的以研究为基础的学校改革模式。这些方案的公共性是它们承担着帮助所有儿童达到较高成绩的共同目标,并且它们是以研究为基础的。对有效学校研究的文献庞大而复杂,但却没有产生出一套得到广泛认可的理论或概念框架。如果没有这样的框架,就很难解释政策和制定一种以学校为基础的改革政策。然而,有些学校的文献,仍是判定学校改革模式和政策的源泉。因此,它也要集中采纳已开发

552



的模式。研究基础的特点直接影响政策及政策内容的共同理论基础。

标准本位改革

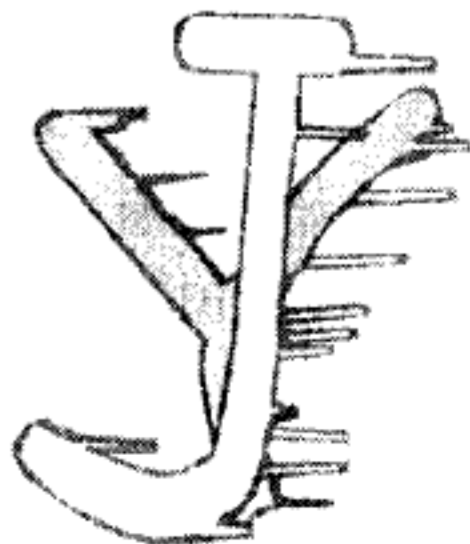
标准本位改革是改善初中等学校教育的一个首要的政策范式，它也是在政策制定中使用社会科学研究的一个有趣的例子。在图 24.1 中的标准基础改革的安排表明，这项政策既没有坚实的经验研究基础也没有坚实的公共理论基础。然而，在所有的四种政策中，它又是最复杂的。尽管这样，它已成为一种导致联邦初中等教育计划重新设计的改革政策，而且也是许多州和地区作出努力的激励因素。

标准本位改革模式的中心是学术标准的观念，它确定学生应该了解什么，能做什么，以及帮助学生达到这些标准的其他相关政策。标准本位模式的发展历史丰富而复杂 (Iennings, 1998; Ravitch, 1998; Riley, 1991)。我只能试着提供一种简单的标准本位政策关注公共理论基础、标准本位改革政策模式如何开发，以及它与经验研究的关系的简史。

大部分有效学校研究都是以公立学校为例开始的，直到科尔曼及其同事 (Coleman Hoffer, 1987; Coleman, Hoffer & Kilgore, 1982) 开始使用美国教育部的《中学教育与展望》数据库进行公私立学校对比为止。这种争议从公立学校之间是如何不同转移到为什么私立学校不同于公立学校的问题上。公私立学校的差异成为解释这种差异的根源。这种差异的根源或许存在于家长创造的社会资本：能为他们的孩子选择学校 (Coleman, 1988)，或者是私立学校可以从来不服从某些形式的规则 (Chubb & Moe, 1990)。

不管公立学校之间或公私立学校之间的差别是什么，大多数的学校绩效研究都是由社会学家、人类学家、政治科学家或组织理论家来进行的。焦点集中于组织层面上的解释，有效的测量都是典型的标准化的多项选择评估，而这种评估在许多情况下与教学内容并不一致。评估类型和评估课堂教学内容之间的不一致都被看作是严重的问题，因为标准化测试被广泛运用，并且越来越多地用于评价学校责任的的目的上。通过私立—公立学校的对比，有效学校文献打开了解释较差等

553

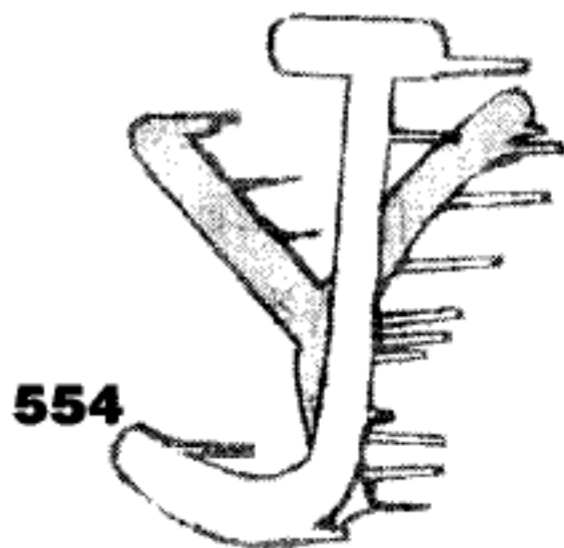


学校的政策环境的大门。然而这种解释将会停留在为学校提供规则信念的层次上，允许学校专业人员在作出学校本位的决定时有更大的自主权，并允许家长和学生选择学校。而教育的技术核心——学和教学——则停留在学校组织批评的约束之外。

然而，与有效学校的研究文献不断增长的情况相反，认知科学已经对学生如何学习及教学如何需要重新设计的问题形成非常不同的理解：学习理论对目前学校实践的批判是很有力的，因为从本质意义上来讲，它表明目前的教学方法出现了严重的缺陷（Resnick & Cropper, 1989）。当前的实践违背了学生如何学的研究证据。教学需要从集中在记忆和背诵脱离学生知识背景的不断操练和实践教学上彻底转换到有助于学生进行批判性思考及开发解决复杂问题的能力的教学上。

尽管对这种教学批判阐述得很清楚，但这种理论的开发和经验证据都在持续增长，学习批判开始与关心教育生产率的政策产生共鸣。首先，来自国家教育进步评估（the National Assessment of Educational Progress）的结果持续表明，70年代到90年代早期之间的学生成绩几乎没有取得什么进步（国家教育统计中心，1998）；第二，对数学和科学的国际评估一致表明，美国学生的成绩不如其他国家的学生，尤其是像日本这样的经济竞争对手（Keeves, 1992）。

从最有重大意义的程度上说，在国家数学教师委员会（NCTM, National Council of Teachers Mathematics, 1989）的课程评析标准中，对教学实践的学习批判具体化了。NCTM 标准建议对数学教育进行一次根本性的检查，并且认为对学生如何学习与应该如何组织教学的新理解是一致的。数学交流和解决复杂问题的能力被看作有效教学及学生有效学习的核心。数学教育上的这种改变需要不同于传统多选模式的评估形式。强调学生要展示他们的工作和提供多个解决问题的答案开始改变有关学生评估的对话。NCTM 标准的开发是一项意义重大的成就，因为它不提倡那种边际层面（小修小补的）的改变，而是要求在数学教育上进行重大改变。NCTM 标准成为标准教学背景中的一种模式，这种背景体现了对学生如何学和数学学科如何组织等的一种

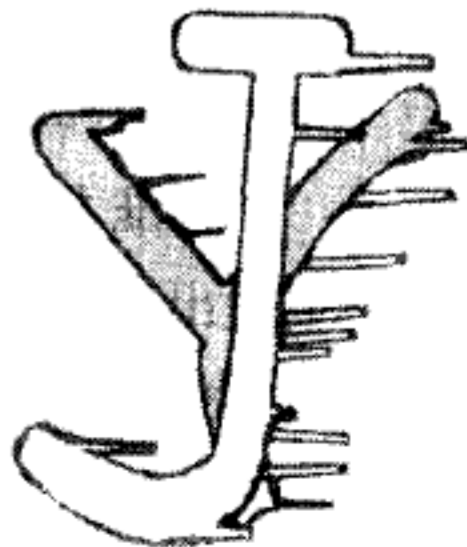


理解。

虽然对学校为什么不是很有效的研究已经开始涉及到政策环境的讨论,已经开始重新界定学校中应该怎样进行教和学,但还是没有形成一种政治支持的政策框架。为了确立这样一个框架,需要一种两党背景:需要建立起对两党路线的理解,需要制定出能够阐述清楚这种一致性的政策文件。州长以及全国州长协会的工作成为这种努力的核心。1989年秋季,布什总统邀请全国州长在弗吉尼亚的查罗泰思威勒(Charlottesville)召开教育高峰会议,由此开始了确立一套国家教育目标的进程。这一套目标是在1990年1月正式通过的(National Education Goals Panel 国家教育目标小组,1991)。这六个国家教育目标是用成果的词语加以表述的,文件的序言强调州和地方学区有能够达到目标的许多方式,创立这些目标的协议呼吁设立包括州长和行政官员在内的国家教育目标小组,以掌握国家和州达到目标的进展情况。

虽然小组开始讨论的是关于什么是国家向着目标迈进的可靠指示器,但小组讨论的主要问题都变成了如何测量和促进要达到的学生成绩目标。为了对有关指示器的选择和开发提供建议,小组设立了国家级专家资源小组,他们中的许多人都是研究者。来自资源小组关于学生成绩目标的论文描述的是,需要开发一套国家标准与这套标准一致的评估体制。对小组的谈话和国家教育目标的大多数反应都集中在是否应有或要有一种国家学术标准和国家测试。国家测试由于布什政府的“美国2000年”建议而得到进一步推进。这个建议倡议开发国家标准和“美国成绩测试”(American Achievement Tests),尽管这些测试的细节会是什么及它如何发挥作用还没有在原初的政策提案中提到(美国教育部,1991)。

国家标准和评估的大部分讨论是在没有国会或立法机构的参与下进行的。创立国家教育标准和测试委员会(the National Council on Education Standards and Testing)的立法是个例外。建立这个委员会是为了确定建立志愿性国家标准和一套评估体制的可行性和合意性。1991年6月创立的这个委员会在1992年1月24日发表报告,建议应



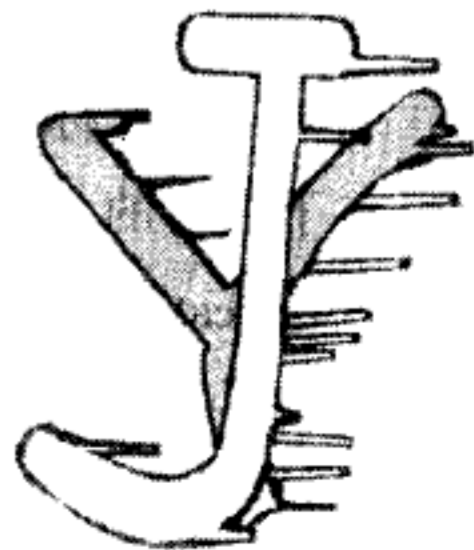
该有志愿性国家标准和附属于此标准的国家评估体制。它还强调评估需要说明有关可靠性、有效性、公平性的重要技术问题,尤其是当评估结果用于对学生或教育者进行高额奖励的目的时,更是这样。

委员会的报告系统地阐述了标准本位改革的政策,并为广大地区的相应政策的变化提供了一幅蓝图。它的中心目标不仅仅是提高学生的成绩,而且重新界定了所要求的学生成绩的种类,如果没有提供学生应该了解什么和应该能够做什么的标准,以及没有开发评估学生迈向这些标准的方法,就不可能实现标准本位的改革目的。其他政策:如专业人员发展和责任,是根据他们帮助学生达到成绩标准所作的贡献来加以评价的。在1993年初,克林顿政府通过了《2000年目标:美国教育法案》(Education America Act)以促进州和地方学区的标准本位改革。

555

标准本位模式实质上是一种用来改革州教育制度的系统模式(Resnick & Tucker, 1992; Smith & O'day, 1991)。然而,这里缺乏有关州教育体制及州教育体制如何变革的坚实的经验性社会学研究。社会学的经验研究主要集中于作为组织的学校或国家教育制度的描述。这种模式反映的是美国教育部国家教育统计中心的数据收集模式。对高中和初中学校的学生的的大规模纵向研究(1972年的国家纵向研究,《中学教育与展望》和1998—1994国家教育纵向研究)是为了提供学校和国家分析的资料,但没有分析州教育制度的适当例证。然而,对州教育制度进行更加系统化分析的前景正在得到改进。学校和学校员工调查(School and School Staffing Survey)的重新设计会得出有关学校和教师的有代表性的例证的更好的数据,正在开发的州NAEP数据也给我们提供了有关学生学术成绩的更好的信息。而且,各州在积极参与第三届国际数学和科学研究的第二次数据收集,这将会得到关于各州如何组织数学和科学教学的更为详细的信息。

标准本位改革模式的开发刺激了研究。例如,科尔曼和他的同事们提出了一种产出驱动(output-driven)教育制度的主张,这种主张包含着如何提高学习成绩的政策讨论,即为达到目的学校能够富有弹性地组织他们的工作和责任(Coleman et al., 1997)。这篇文章勾画了一种



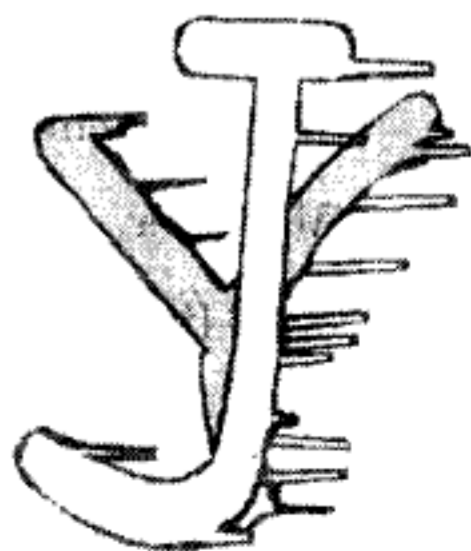
模式,包括学生选择留在较差学校的权利。另一个 Bishop 组织的标准本位改革的经验研究考察了加拿大不同省份的学生成绩及省内评估体制的实质(Bishop, 1997)。

标准本位改革是 90 年代最有影响力的初中等教育改革政策。它是一个有趣的政策个案,这不仅仅是因为它激励和整合了大量的研究案例,而且还因为它是在立法框架之外得以发展和精制的。包括州长和国会成员在内的政客们都参与到国家教育目标小组和国家教育标准和测试委员会的工作之中,这种参与允许实质上相当复杂的标准本位模式的发展。标准本位改革政策涉及的广度和复杂程度都来自研究者的工作,不管它是否建立了一套学生应该了解什么及应该能做什么的标准,是否改变了专业人员发展政策,或者是否改善了提高评估的实质和内容。

视角的宽度和复杂性使得很难为改革的努力提供易于理解的公共理论基础。最初的障碍是试图把“标准”这个术语引入到学校改革的公众话语中。我们都同意应该有标准,这是一致的,但至于如何确定标准,应该由谁来制定标准,以及为什么它们可能是重要的,则很少达成一致。标准将会导致学生成绩的提高以及它们必然与政策目标相一致的基本原理则更难于解释。

虽然标准本位改革模式来自几种不同的研究阵线,包括认知、教学、政策及社会学的研究,但没有单一的或一整套的标准本位改革研究。与综合学校改革相比,美国没有什么标准本位改革研究的例子,由于缺乏一套较容易理解的理论基础和对标准本位改革的坚实的经验研究,这就把标准本位改革的努力合并到教育政策之中。长期的政策酝酿期给建立一种深层的政策框架提供了机会,这种框架在通过联邦立法中是非常有用的,如《2000 年目标:美国教育法案》(Goals 2000: Educate America Act)和《1994 年改善美国学校法案》(Improving America's Schools Act)。这种联邦立法有助于使州和地方改革的标准本位模式制度化。研究在界定政策争议方面发挥了基础作用,但是标准本位改革政策的发展并不能建立在一种单项研究或几种研究之上。政策的复杂性要求它建立在广泛的阅览经验研究

556



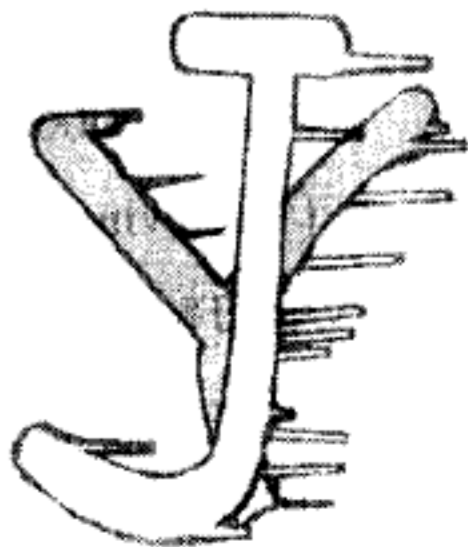
文献的基础之上。

班级规模的缩减

由美国教育部推进,许多州采纳的最近的一项政策创新是缩减初等学校低年级的班级规模。有大量的研究文献是关于不同班级规模对学生学术成绩影响的。事实上,这类文献数量如此之多,足以对前行研究进行一项系列回顾和后续分析(Glass, Cahen, Smith & Filly, 1982; Glass & Smith, 1978; Haunshek, 1998; Mitchell, Carson & Badarak, 1989; Odden, 1990; Robinson & Wittebols, 1986; Slavin, 1989; Tomlinson, 1988; Wenglinsky, 1997)。

正如在经验性教育研究的其他领域一样,对班级规模影响学生成绩的问题有过很激烈的争论。然而,不像其他的研究领域,近来有关大规模实施的研究报告了班级规模缩减政策的争议和发展。这些研究中最严格的一项是田纳西州的“师生成就比率”(Student-Teacher Achievement Ratio, STAR)项目。STAR 是一项关于班级规模缩减对幼儿园、一、二、三年级学生成绩有何影响的四年期纵向研究。这项研究以其规模(有 79 所学校 300 个班的 7 000 多名学生参加)和从缩减规模与常态班级中随机抽取教师和学生而闻名。这些研究结果与其他大规模实施的研究结果是一致的(学校评估中心,1986)。

在“师生成就比率”研究中,小班中的学生在阅读成绩测验(斯坦福成绩测验,Stanford Achievement Tests)和课程本位的测验(最基本的基础技能,Basic Skills First)中比在常态班的学生要好一些。这些差异在白人和少数民族学生及不同区域(市区、乡村和城镇)中都存在。小班的学生好像到年末很少留级,似乎更多的被证明有特殊的教育需要。少数民族学生与大多数学生相比,在小班的学生取得的成绩是双倍的(Achilles, Nye, Zaharias, Fulton & Cain, 1996; Finn, 1998; Mosteller, 1995)。取得这种班级规模缩减的结果的产生并不需要小班教师在如何有效地对较小班进行教学方面有什么额外的专业发展。在第三年级结束时,较小班学生返回到常规班级,研究者继续评估他们的学术成绩。小班学生和常规班学生在低年级时的成绩差异直到第八



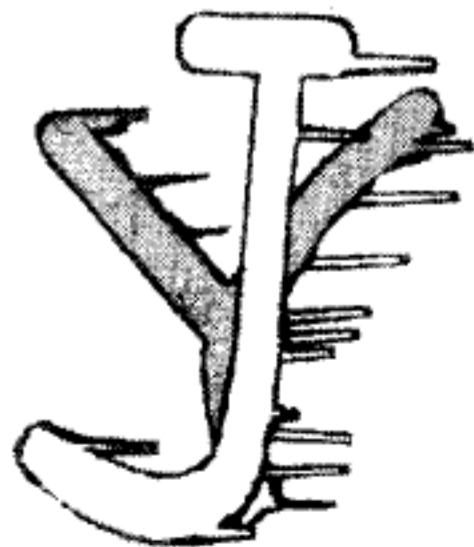
年级时仍很明显,虽然规模差异已经不存在了。

对小班有争议的部分集中在班级规模有多小才能显示出少数学生在哪一年级获得的成绩。研究证据表明,有些人得出结论:每班15—18个学生是显示成绩获得的必要规模,这些长进在初等学校的低年级是最大的(美国教育部,1998)。对班级规模的争议又产生的另外一个争议是,班级规模缩减政策并不是额外资金的最好支出,这些资金能用在其他方面以使学生成绩得到更大的收获。一些替代性建议是更多的支持综合学校改革,在培训教师方面和租用教辅器材方面(Odden, 1990)作更多的投资。这些选择都存在的困难是没有坚实的来自大规模的实施的经验性证据,这些创新在学生成绩方面产生相似的结果。

从政策发展的角度看,不难培养出一种坚实的有关小班的理论基础。随着婴儿激增带来儿童入学数量的不断增长,城市和郊区的初等学校中普遍人满为患(美国教育部,1997)。在初等学校的前三个年级缩减班规模以促进学生早期成绩的提高,在基本技能上奠定良好的基础,这项政策有一个令人可信的理论基础。

尽管班规模创新很简单,但它们也可能在执行过程中产生不可预料的结果。加利福尼亚是在1996—1997年开始班规模缩减计划的第一批州之一。加利福尼亚初等学校班规模平均是30个学生,班规模缩减一开始要求是每班20个学生。加利福尼亚各学校在建设新教室来解决城市学校小班的物质能力上有很大差异,他们在为新班级寻找使用空间方面上存在着问题。小班的创设也增加了对初等学校低年级教师的需要。城市学校更可能靠雇佣没有经验和没有资格证书的教师来满足需要。这些学校也经历着一个教师的流失问题。

克林顿政府提出了班级规模缩减和教师质量法案(Class-size Reduction and Teacher Quality Act),要把1—3年级的平均班规模减少到每班18人。每班18人的目标将在7年内逐渐达到。这项议案也提出了帮助教师学会如何在小班中实现更有效的教学需要和帮助新教师满足州证书的要求。它允许各州抽出15%的资金用于各



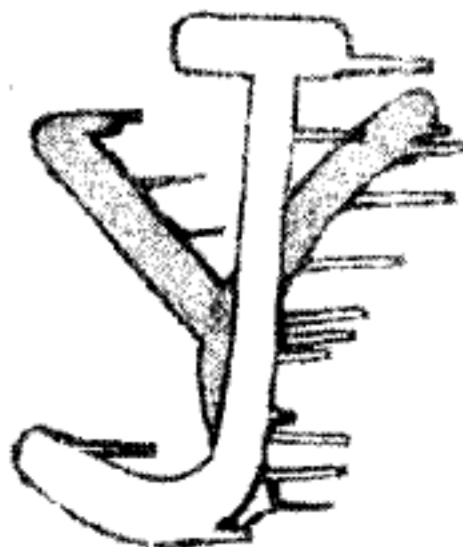
种形式的专业人员的发展,以便使每个缩减班都有一名准备良好的教师。班规模政策是一个精细地吸收经验研究成果进而制定出细化政策的很好的例子。研究文献支持令人可信的公共理论基础的发展。如果没有像 STAR 这样高质量的研究,就不可能改善或执行什么政策。

课堂技术

20 世纪 90 年代第四项激烈的政策活动是努力提高课堂技术的应用。这是一项有趣的政策创新,因为关于使用计算机技术以提高班级教学和学生成绩的经验研究文献是有限的,并且难以得出“清晰而有针对性的结论”(Birman, kirshstein, levin, Matheson & stephons, 1997, p. 7)。然而,有些学校证实了计算机技术在改善教学方面有应用潜力的结论,并且形成一批在成人学习中使用计算机有重大意义的研究文献。尽管经验研究工作还很薄弱,但政策制定者能够建立一套特别坚实的公共理论基础,以便把更多的计算机技术引入初中等教育的课堂中。计算机技术广泛推介的公共理论基础有两个主要争议。第一个争议主要集中在为学生参与一种计算机技术日益发挥主导作用的经济做准备。计算机广泛用于工作场所,在大学校园中已被接受,在家里也很普遍。如果学校想为学生提供他们在知识本位和技术本位经济中成为有效的劳动者所需的技能和工具,那么学校就必须有足够的计算机技术。这个基本原理集中于学习如何更有效地使用技术而不是集中在技术的使用怎样改进基础科目的教学上。第二个争议是平等问题。如果技术文化在劳动力市场上那么关键,那么所有学生都应该有在学校接触计算机和计算机技术的机会。计算机资源的分配与其他资源的分配是极为相似的。城市中学的学生比农村或郊区的学生很可能有更多接触计算机和计算机技术的机会。(美国教育部,国家教育统计中心,1995)

这个基本原理的两个因素在美国教育部的教育创新上有所反映。这项创新开始有四个组成部分:学校与信息高速公路连通;把多媒体计算机引入课堂;有效软件的开发和使用;为教师在课堂中有效使用计算机技术做准备。这项创新通过联邦计划的活动和基层非盈利

558



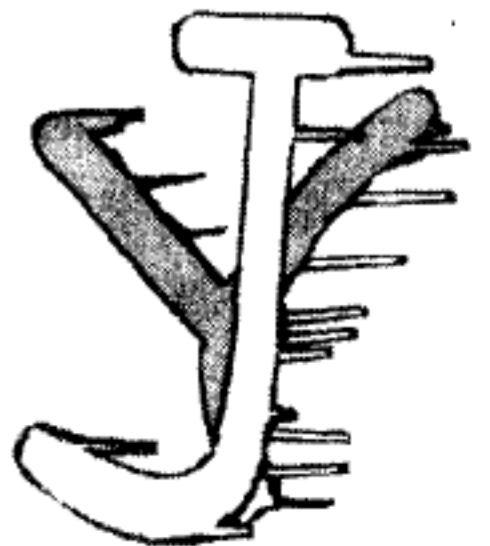
创新工作的联合来实施。规模最大的工程设计尽可能提供接触网络的机会。学校和图书馆每年会得到 20 亿的电讯服务(如电话服务、联网和上网)拨款。拨款根据学校的地理位置及学校中贫困学生的百分比而从 20% 到 90% 不等。这个特殊的比率叫 E - 比率,会有助于确保所有的学校都能联网。E - 比率创新的设计表明教育技术的有效性是不平等的,这种教育技术的有效性是技术政策的公共理论基础的一个核心因素。

另外一个项目创新意在证明计算机技术怎样才能用于改进教学。“技术革新挑战奖励计划”项目(The Technology Innovation Grant Program)促使学校和其他部门(如大学或公司)结成伙伴关系来实施如何把计算机和多媒体用于整个课程的革新计划。一些革新工程会成为运用技术才能获得成功的案例研究,并为其他研究提供指导。这个温室项目通过更大的项目来实行,它为各州提供资金以支持地方学校。“技术文化挑战资金”(The Technology Literacy Challenge Fund)给地方学校提供资金去购买计算机和软件,培训教师以及联网费用。所有 50 个州都在参加这个 5 年期的 20 亿美元的项目。

技术使得其自身成为一个更基础、非盈利的创新领域。三项主要的革新都在很好地运行。各州正在组织“网络日”(Net Days),这是社区为把学校与计算机技术联在一起所做的努力。1996 年,二十多万志愿者为加利福尼亚的 3 000 多所学校的计算机联网而工作。类似的网络日也在其他州进行着。各商业部门也聚在一起形成国家的非赢利组织——美国技术公司(U. S. Tech Corps),它主要是帮助学校使用技术以改进教学。这种志愿者的努力鼓励高技术人员与地方学校合作设立和维持计算机技术。最后,努力帮助确保对教师使用新技术进行培训。麦克古菲(McGuffey)工程是一个非赢利性组织正在领导一场运动,它要招收和培养 50 万教师在课堂中使用技术。

这些政策创新反映了技术的坚实的公共理论基础及相对薄弱的研究基础。措施集中在提供资源和鼓励革新上。他们通过一系列的基础性努力来吸引公民的深层兴趣。

559

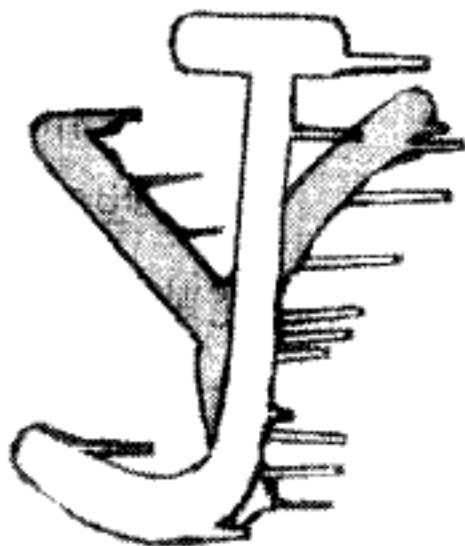


讨 论

美国初中等教育的管理高度地分散在联邦、州和地方三个层次。虽然每个层次的管理都有特定的责任范围,但政策拼凑的结果可能会导致地方学校的矛盾和关系紧张。虽然研究结果常常对联邦层次的政策开发起主要作用,但却很少在地方层次的政策开发中起主要作用。地方学区和学校很少有人力去检查并把研究结果纳入政策开发过程。传统上,州教育机构更有能力开发研究基础政策。然而,近来州政府在精简人员,这可能会逐渐地削弱他们的努力,并且有可能减少研究结果在政策开发过程中发挥主导作用的可能性。

另外一个限制研究结果用于政策制定的特征是,大部分州和地方政策是从其他管辖范围的政策中衍生出来的。近来班级规模缩减及特许学校政策的波动就是很好的例证。在这种情况下,政策开发过程好像被缩短,也可能采纳适合当地环境的其他现行政策。政策开发过程的缩短或许会减弱研究的作用,并且如果研究结果并不是政策开发过程中有重大意义的组成部分,那么它们就不可能在有关政策的政治争议中发挥哪怕是很小的作用。与能力的缺乏减少了研究本位政策开发的可能性相反,其他政策制定的特征确是提高了政策制定者认识并受研究结果影响的机会。因为教育政策通常是政治上的竞争,不了解支持或反对一项提案政策的潜在代价是很高的。因此,特别需要对开发中的政策有内在意义的研究成果。

政策制定者工作在给予某类研究比其他研究更多信任的环境中。他们很可能较多地注意来自州或联邦政府机构指导的研究成果。一个原因是政府机构更有可能为这些报告或研究成果进行辩护,因此,他们的看法可能更具有影响力。与之相比,学术著作被局限在专家的圈子内。在政策制定界,专家的著作经常只被看作是对一个学科的出色的技术理解,而不是也被看作个体或群体合作的结晶。大部分专家工作的环境,如大学或“智囊团”(thinking tanks)都不会例行公事地辩护或赞同研究者的研究成果。研究者著作的



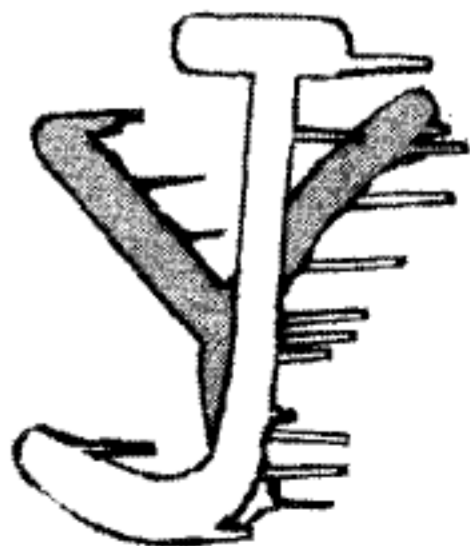
质量和可辩护性被看作是他们的责任。如果没有合作者诱使赞同他们的研究成果，政策界可能并且确实会把研究者的呼声看作个人的呼声。

然而，专家的研究并不都会受到同样的对待。学术研究有一定的特征，这好像能提高它在政策界的合理性。它的特点一是使用政府数据，例如从人口调查局获得的数据或从国家教育统计中心获得的数据。这些数据被一些政府官员用于许多政策目的，并且被认为有很高的可信度。二是研究是否受到政府机构的资助。通常这样的资助要求一种与提议工作具有同等水平的人进行评议和代理人提交的，但不是代理人认可的报告评议。最后，相对较大的样本及坚实的纵向设计研究，如田纳西 STAR 研究在方法论上被认为更可信，也就更难对其进行批判。

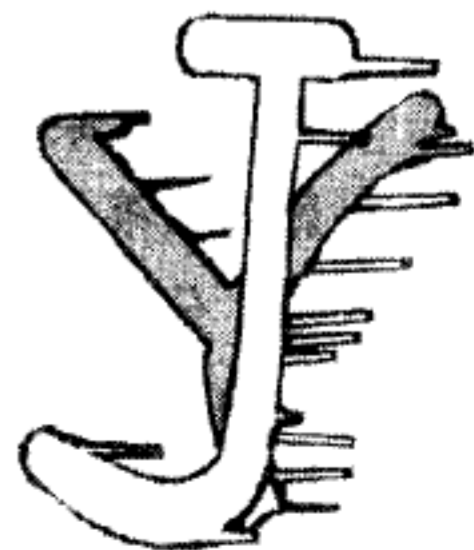
然而，并非所有的政策都是在这种研究的基础上开发的。一些政策，像在技术领域的政策，就吸收了革新的案例研究。在这些类型的研究中，对研究力量的判断是建立在案例故事是如何令人可信的基础上的。案例研究的证据很少受到直接挑战，因为另外一个研究者不可能在同一个地方收集数据。研究支持政策的设计，本质上是在另外一个地方产生相似的案例研究的结果。然而，有关政策如何能在不同的地方鼓励相似的结果的研究是不常有的。“综合学校改革”中有特征的 NASDC 工程的一个有趣特征就是他们试图表达这个问题 (Glennan, 1998)。

社会科学研究和政策开发的关系是复杂的，并且没有得到足够的说明。在教育中，这种关系可能会随着教育体制的层次不同以及行政和立法部门之间的不同而有所改变。我所讲的这四个案例都是在联邦层次上的创新，但在许多州和学区层次上也有许多相似的政策。甚至在这四个案例中，也存在着社会科学基础上的重要差异以及研究如何影响政策开发过程的不同。

公立初中等教育管理的碎块性产生了许多有责任作出政策决定的角色。或许与其他制度性部门相比，教育部门公共决策的高度分散性增加了大量的政策与公平地解读社会科学研究证据不一致的机会，



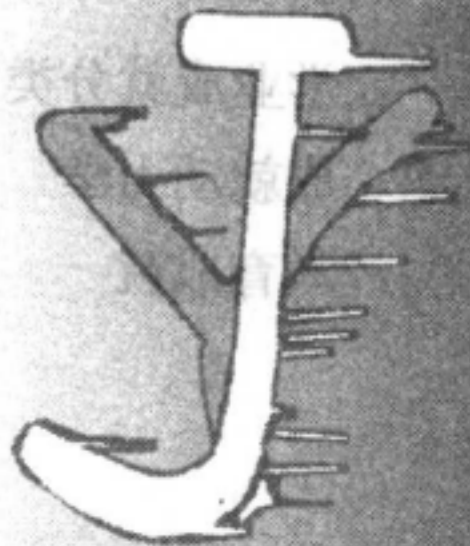
如果它们还不是相互冲突的话。为了更好地理解社会科学研究与政策的关系，有必要考查与立法决策的党派政治相分离的政策开发过程。很明显，政策开发过程包括研究证据，尤其是行政部门所开发的政策。期望通过权衡社会科学证据来平息党派对教育政策的政治争论，是无法理解政策争议的政治进程的。



原文主题索引

原文主题索引

- 能力分组 Ability grouping, 22, 61—62, 78, 152, 160, 266, 283, 315—316, 318, 322—323, 533, 548, 561
- 学术组织 Academic organization, 125
- 学业成绩 Academic outcomes, 7, 115, 331—332, 359
- 学术课程 Academic programs, 41, 123—124, 147—148, 403, 456, 462
- 课堂上的学业地位 Academic status in the classroom, 266—267, 272—276
- 学校加速发展工程 Accelerated Schools project, 551
- 受教育机会 Access to education, 7, 170, 242, 250, 253, 255—256, 548
- 教育考责制(问责制) Accountability in education
- 教育行政管理的责任 administrative, 398
- 以评价为基础的教育考责 assessment-based, 537—542, 553—555
- 教育考责体系 formal system of, 10, 11, 529—535, 540—541
- 教育考责中的市场规则 market principles of, 395
- 家庭教育责任 parental, 393—399
- 教育中的政治管理责任 political, 397



教育中的教师责任

学业成就

青少年学业成就

美国学业成就

学业成就分析

学业成就评估

平均学业成就

天主教学校的学业成就

认知学业成就

集体学业成就

学业成就比较

国际学业成就比较研究

学业成就文化

学业成就数据

学业成就的决定因素

学业成就评估中的偏差

学业成就差异

学业成就分类

成就动力学

教育成就

teachers, 59, 93, 98, 398

Achievement academic, 3, 8, 10, 16, 22, 61, 72, 76, 79, 81, 105, 123, 135, 139, 140, 142—145, 147—148, 152—154, 156—160, 266, 268, 271, 274—275, 282, 294, 305, 314, 358—359, 362, 370, 375, 382—387, 399, 407, 532, 539, 555—556

adolescent, 371

in America, 485, 554, 565

analysis, 270

assessments, 357

average, 146, 332, 433, 539, 541

in Catholic schools, 122—123

cognitive, 158, 345

collective, 24

comparisons of, 146

cross-national, 352, 355, 358

culture in, 357

data, 352, 355, 358

determinants of, 79, 115

deviations, 155

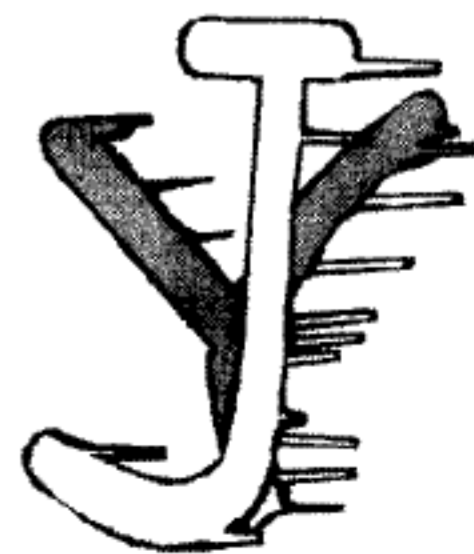
Achievement (cont.)

differences, 71, 76, 125, 275, 311—312, 348

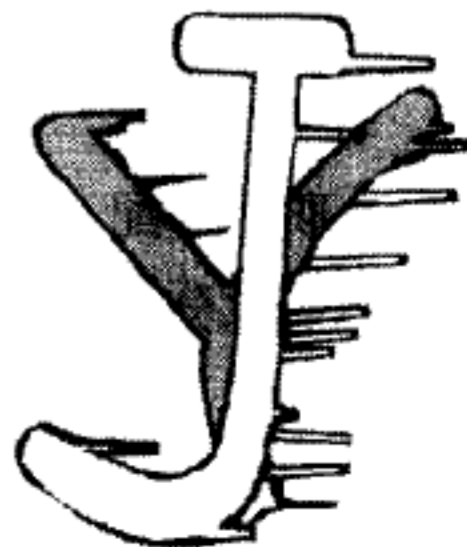
distribution of, 78, 122, 270, 279, 314

dynamics, 358

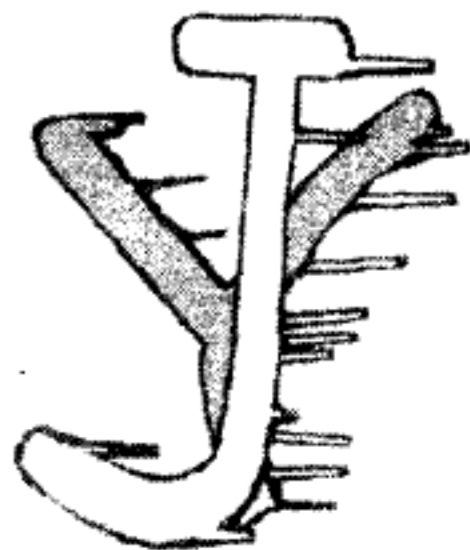
educational, 3, 105, 134, 142, 270—271, 276, 352, 356, 362, 479, 492, 572



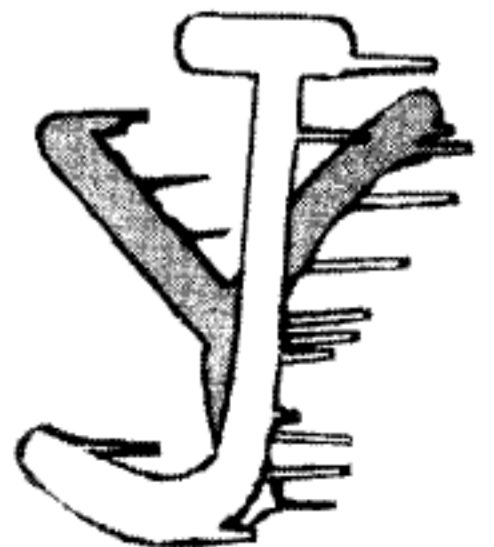
- 英语成绩
同等成就
- 突出的成就
个体成就
国际成就差异
日本教育成就
数学成绩
- 成就标准
成就模式
学业成绩
公立学校成就
- 提高成绩
阅读成绩
科学成绩
成就的社会建构
社会经济成就
成就标准
成绩与分层
学生成绩
- 成绩差距
- in English, 82, 148
equality in, 76, 282, 363, 373, 384—385
higher, 38, 76, 115, 123, 431
individual, 115, 375
international, 356—358, 363
in Japan, 160, 355, 364
in mathematics, 152, 167, 269—270, 278, 305, 337, 363, 404, 539
measures of, 191, 279
model of, 6
outcomes of, 121, 191
in public school, 22, 35, 42, 61, 115, 121—126, 131—132, 141, 147, 150—160
raising, 380
in reading, 274, 280, 556
in science, 270, 355
social construction of, 358, 360
socioeconomic, 134, 474
standards, 202, 554
stratification, 62, 269
student, 8—9, 38—39, 41, 47, 60—63, 75—76, 78, 122, 131, 140, 146, 283, 296—297, 302—303, 305—306, 332, 343, 350, 358, 362, 369, 372, 375, 377, 381, 388—389, 403—404, 532, 535, 538, 540, 551, 554—557, 562
variance in, 276, 279



- 职业成就
成绩提高
- 成绩差距
成就增长
成就水平
- 成就与种族
成就与学校教育
- 成就与自尊
成绩测试, 参见纽约州的
评议考试
- 行政控制
青少年社会
成人成就
- 反歧视行动
- 课程安排
- 教育机会的分配
- 职业分配
资源分配
- vocational, 483
- Achievement gains, 62, 139, 143, 145,
147, 149, 156—157, 278, 344, 375,
556
- Achievement gap, 280
- Achievement growth, 150
- Achievement levels, 117, 123, 157,
277, 381, 538, 552
- Achievement and race, 124
- Achievement and schooling, 346, 352—
353, 359, 523, 562
- Achievement and self-esteem, 404
- Achievement test(s), 82, 143, 146, 273,
279, 296, 309, 318, 369, 394, 532,
541, 554, 556—557, 565; see also
New York Regents Exam
- Administrative control, 397—398, 405
- Adolescent society, *The*, 142, 384
- Adult outcomes, 500—502, 509, 514,
518—523
- Affirmative action, 4, 66, 80—82
- Allocation
curricular, 40, 43, 57, 59, 190, 320,
391, 454
of educational opportunities, 254—255,
258
occupational, 195, 443—446
of resources, 22, 40, 47—50, 55, 59,
61, 90, 138, 152, 165, 173, 189,
299, 344, 364, 397, 443—444, 446,



- 451, 454, 473
- 社会分配
 学生分配
 教师分配
 分配理论
 美国
 美国成绩测试
 Annenberg 基金会
 应用研究
 学徒
- 学徒二元制
- 同化假说
 真正为所有学生的教学
 问题学生
- 奥德丽·科恩教育学院
 制度
- 澳大利亚
- 奥地利
- 金洛奇(Kinloch 1974)关于
 种族关系的演绎理论
- 基本技能
- 最基本的基础技能
- social, 190
- of students, 156, 250
- of teachers, 314
- Allocation theory, 500, 522—524
- America: see United States
- American Achievement Tests, 554, 557
- Annenberg Foundation, 339, 551
- Applied research, 281, 286
- Apprenticeship, 214, 218—219, 221,
 224—226, 235, 363, 414, 421—
 423, 430, 432—434, 441—442,
 458, 460, 462—463, 465—466,
 470, 477, 479—480, 487—492, 495
- dual system of, 441, 451, 458, 463—
 465
- Assimilation hypothesis, 68, 81
- ATLAS, 551
- At-risk students, 55, 308, 310, 313,
 318, 434
- Audrey Cohen College System of
 Education, 551
- Australia, 85, 184, 253, 288, 388,
 444, 446—448
- Austria, 185, 444, 467, 473
- Axiomatic deductive theory, 69
- Basic skills, 41, 267, 274—277, 279,
 328, 362, 435, 533, 556
- Basic Skills First, 556



- 双语教育
 第二语言教学
 英国
 布朗对校董事会法案
 人口普查局
 官僚主义

 布什政府
 校车
 加州学校

 加拿大

 职业流动

 案例研究

 凯斯特纳达对皮卡德法案
 天主教学校

 学校评估中心
 特许学校
- Bilingual education, 4, 55, 278, 404
 as a second language, 269, 282, 328
 Britain: see Great Britain
 Brown v. Board of Education, 308, 320
 Bureau of the Census, 560
 Bureaucracy, 112, 126—127, 131, 133,
 172, 214, 220—221, 225—226, 230,
 234, 239

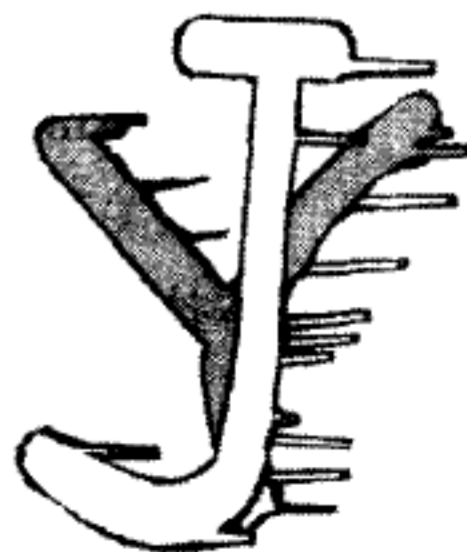
 Bush Administration, 551, 554
 Bussing, 72—73, 366
 California schools, 191, 198, 309—
 310, 440, 557—558, 561
 Canada, 85, 253, 304, 354, 433, 473,
 476

 Career mobility, 466—467, 473—474,
 494

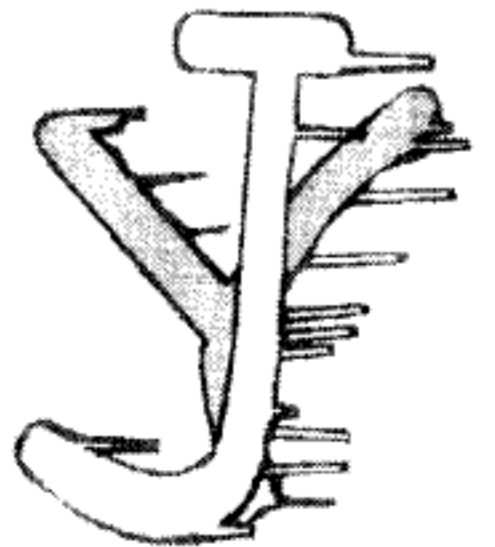
 Case studies, 24, 51—52, 83, 112—
 113, 127, 168—169, 171—172, 187,
 191, 290, 300—301, 304, 320, 356—
 357, 364, 372, 558, 560; see also
 Field studies

 Castenada v. Pickard, 320
 Catholic schools, 17—18, 22—23, 35,
 38, 41—42, 60, 121—126, 131—
 132, 144—146, 150—154, 157—
 160, 245—246, 258, 269, 329, 332,
 336—338, 340, 343, 375—376,
 388—390, 402, 406, 561

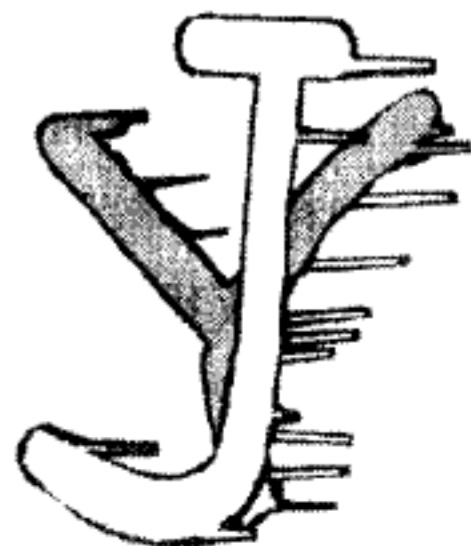
 Center for School Assessment, 556, 561
 Charter school, 54, 79, 146, 329, 559



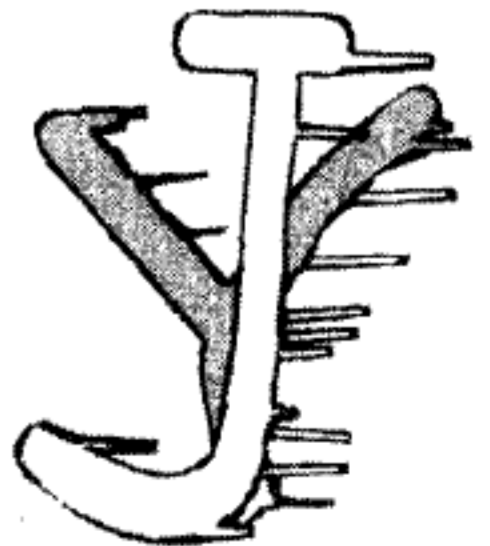
- 芝加哥天主教学校
芝加哥学校研究协会
- 芝加哥公立学校
- 芝加哥学派
- 公民权利
- 民权运动
- 班级规模
- 教室构成
- 教室里的不平等
- 课堂教学
- 班级社会体系
- 班级规模缩减和教师
质量法案
- 客户权力
- 克林顿政府
- 精英学校联盟
- 拯救我们的儿童联盟
对州教育署
- 认知发展
- Chicago
- Catholic schools, 15—18, 390
- Consortium on Chicago School Research,
336, 537
- public schools, 15—17, 294, 336—
337, 340, 433, 444, 533
- Chicago school, 128
- Citizenship rights, 249—251, 253
- Civil rights movement, 66, 73, 250
- Class size, 11, 48, 58, 63, 138, 146,
159, 391, 404, 545, 548—549,
556—557, 559, 561—563
- Classroom
- composition, 270
- inequalities, 269—270
- instruction, 41, 43, 51, 63, 120, 191,
202, 210, 355, 364, 380, 441, 474,
549, 553, 557—558
- as a social system, 2, 66—67, 70, 77,
131, 140—145, 148, 260, 271, 273,
365, 368—371, 373—377, 379, 383,
384
- Class-Size Reduction and Teacher Quality
Act, 557
- Client power, 9, 129, 391, 400—405
- Clinton administration, 548, 555, 557
- Coalition for Essential Schools, 329, 551
- Coalition to Save Our Children v. State
Board of Education, 315, 320
- Cognitive development, 281, 342, 364,



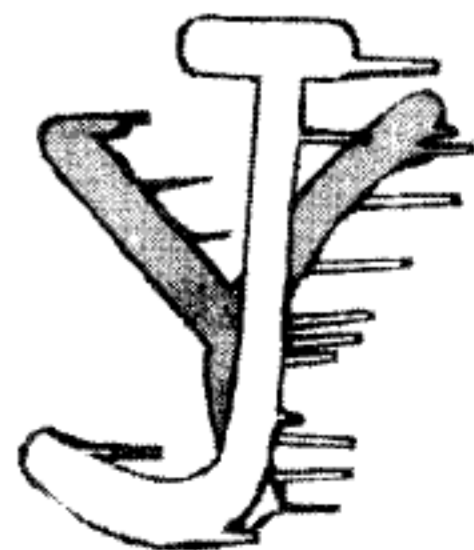
- 499, 501—502, 504—506, 519, 520
- 科尔曼报告, 参见教育机会平等
- Coleman Report, 4, 7, 37, 76, 140, 153, 159, 366, 371—373, 384—385; see also Equality of Educational Opportunity
- 集体行为
- Collective action, 77
- 学院, 参见大学
- College, 9, 16—18, 25—26, 61—63, 80—83, 88, 94, 104, 115—119, 124, 131, 133—135, 199, 201, 210, 231—233, 235—236, 238—239, 246—247, 251, 268, 281—283, 285, 299, 303—305, 309, 311, 323, 343, 356, 363, 366—367, 369, 371, 373, 388—390, 395, 400, 402—403, 405, 407, 413, 415—418, 431—437, 439, 445, 447—448, 450, 457—458, 460—461, 465, 469—470, 476, 478, 480, 482, 484—485, 489—491, 493, 495, 500, 503, 505—506, 508—509, 511—518, 524, 529, 533—534, 541—542, 548, 551, 558, 562—563, 567; see also University
- 学校公共组织
- Communal school organization, 22, 27, 66, 329, 332, 374
- 社区
- Community, 2, 7—8, 10, 16—18, 22, 24—25, 27—28, 30, 41—42, 46, 49—53, 56, 58, 60—62, 72, 77, 83, 86, 98, 100, 102, 110, 116—117, 121—125, 144—145, 158, 179, 181, 189, 195, 203, 205, 209,



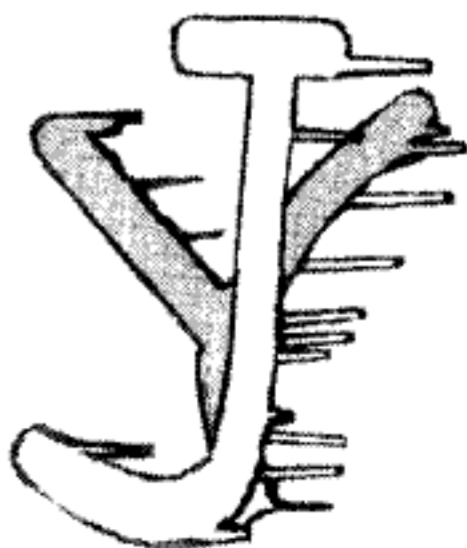
- 214, 217—218, 221, 223, 259,
267, 285—306, 330—333, 338,
342—343, 347, 351, 359, 368—
370, 375—379, 384, 396, 398—
399, 403, 412, 450, 457—458,
524, 530, 533, 535, 551, 558
- 比较分析 Comparative analysis, 10, 22, 24, 69,
131, 185, 348, 358—359, 445,
473, 478, 494
- 工业化国家社会流动比较
分析 Comparative Analysis of Social Mobility
in Industrialized Societies (CASMIN),
445
- 比较教育 Comparative education, 184—186, 239,
258—260, 346—347, 353, 355,
357, 362—364
- 比较社会学 Comparative sociology, 261, 345, 347,
351, 359, 451
- 综合学校改革 Comprehensive school reform, 11, 549—
552, 555, 557, 560
- 综合学校改革示范项目
法案 Comprehensive School Reform Demon-
stration Project Act (CSRDA), 551
- 计算机技术 Computer technology, 113, 116, 450,
485, 491, 535, 557—559
- 冲突理论 Conflict theory, 2, 68—69, 73, 80, 360
- 认同理论 Consensus theory, 2, 67—69
- 教育背景分析 Contextual analysis, 110, 115, 117—
119, 125, 132, 265
- 环境影响 Contextual effects, 7, 117, 270
- 基础知识教学 Core knowledge teaching, 55, 57—58
- Countries



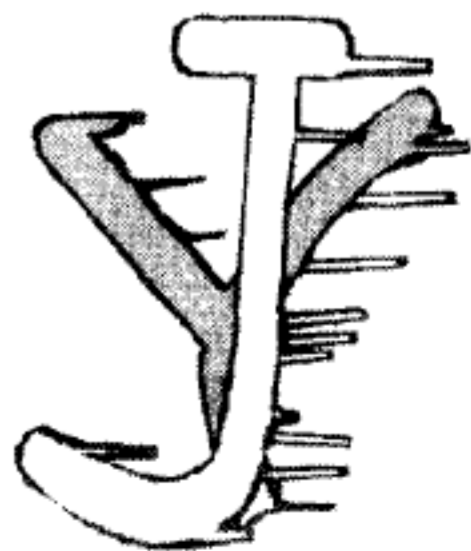
- 发展中国家
developing, 6, 39, 165, 167, 176,
178—183, 185, 187, 194, 202,
204, 247, 349—353, 359, 362
- 工业化
industrialized, 6, 66—67, 82—83,
92, 98, 112, 132, 165, 171, 179,
191, 197, 242—245, 250—254,
257—259, 261, 348, 362, 434—
436, 445, 451—458, 469, 473—
474, 479, 496, 532
- Co-NECT 学校
Co-NECT Schools, 551
- 证书膨胀
Credential inflation, 6, 215, 225, 227,
229, 231, 232, 236—238
- 证书, 参见教育证书
Credentials, see also Education credentials
- 学术性教育证书
academic, 461
- 普通教育证书
general, 458, 461, 464, 466, 478
- 批判理论
Critical theory, 89, 97
- 跨国比较研究
Cross-national studies, 8, 59, 79, 163,
166, 169—170, 173, 184, 186—
187, 210, 346—347, 350—353,
355, 357—358, 360, 451, 477—
478, 481, 494
- 文化资本
Cultural capital, 101, 103, 190, 201,
216, 223, 235, 255, 274, 282, 321,
346, 352, 358, 361—362, 406—407
- 文化
Culture, 45, 51, 61, 63, 66, 68—70,
72, 82, 83, 90, 92, 97, 103—105,
109, 116—117, 122, 131, 142,
151, 159, 164, 167, 175, 184, 187,
190—191, 193—196, 198, 200—
201, 203, 206—210, 222—223,



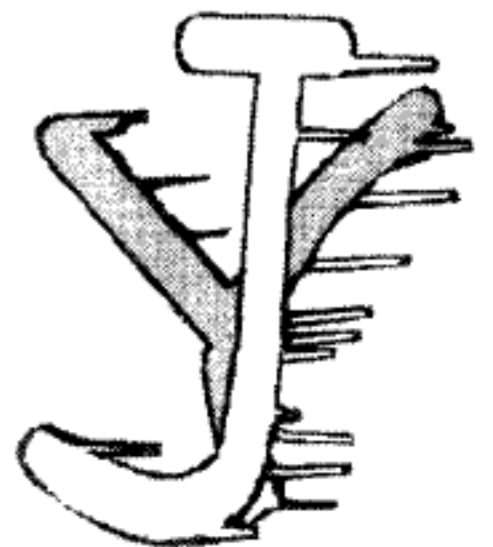
- 225—226, 228—229, 232, 238—
239, 248—249, 261, 282, 293,
320, 352, 357—362, 364, 370—
371, 381, 396, 496, 520, 533
- Curricular
- 课程改革
change, 6, 194, 196, 200, 202—203,
207—208, 210
- 课外活动
课程改革
课程
extra-curricular activities, 21—22, 30
reform, 95, 202
- Curriculum, 4, 6—9, 15—16, 18, 22,
29, 30, 35—36, 39—40, 43—44,
46—48, 58—63, 76, 78—83, 94—
95, 97, 102, 104—105, 115—116,
119—120, 123—125, 132, 134,
148, 152, 167—168, 180, 189—
205, 207—211, 217, 223, 229,
232—235, 252, 256, 259, 266—
267, 269—270, 274—279, 281—
283, 289, 300, 305, 309, 311, 318,
320—323, 328, 330—332, 337—
338, 340—341, 343—344, 349,
353, 358, 360, 364, 387, 389, 391,
400, 403—404, 406, 435, 436,
439, 441, 450, 456, 457, 460, 461,
474, 476, 496, 531—534, 539,
541, 542, 551, 553, 556, 558,
560—562
- Curriculum (cont.)
- 课程内容
content, 4, 6—7, 190, 195, 197—
199, 208, 210, 229, 233, 267, 283,



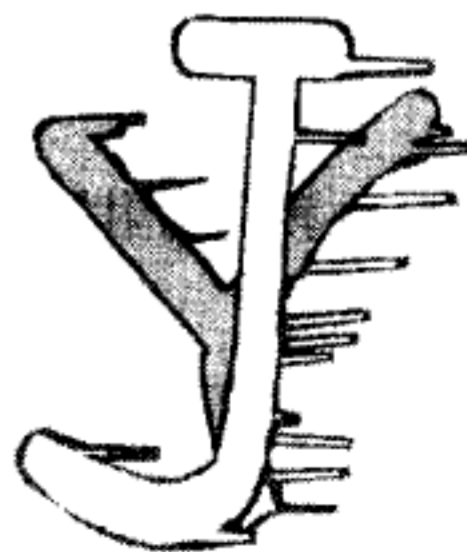
- 328, 330, 532
- 课程发展
课程差异
- 多元文化课程
- 课程的组织
- 丹麦
- 学历, 参见教育学历
- 教育部
- 教育部拨款法规, 1998
- 认知发展
- 文化发展
- 经济发展
- 国际发展
- 政治发展
- development of, 534
- differentiation, 36, 61—62, 104, 152, 193, 203—204, 208, 259, 269—270, 275—279, 282, 322—323, 331, 343, 436
- multicultural, 79, 83, 191—192, 195—197, 210, 270, 274
- organization of 8—9, 43, 61, 63, 76, 94—95, 97, 102, 104, 119, 123, 202, 281, 309, 320—321, 330—332, 337, 341, 343—344, 364, 403—404, 533
- Denmark, 184, 443, 450
- Degrees, see Educational degrees
- Department of Education, 4, 60, 76, 82, 158, 160, 239, 286, 304, 322, 342, 344, 388, 402, 407, 436, 451, 537, 542, 551, 554—558, 561—563
- Department of Education Appropriations Act 1998, 551, 561
- Development,
cognitive, 499, 501, 504—506, 519—520
- cultural, 163—164, 166, 169—170, 183
- economic, 66, 92, 164, 166—171, 179, 184—185, 187, 194—195, 346, 349
- international, 172, 183, 197
- political, 167, 169, 184, 186, 223



- 社会发展
戴安娜对校董事会法案
- 弱势群体
- 弱势学生
- 分配公平, 参见社会公平
辨别力, 歧视
- 黑人英语
- 生态学的相关性
- 生态环境
- 经济发展
- 规模经济
- 教育资金, 参见学校资金
- 教育产出驱动模式
- 教育质量
- 特殊教育班级和计划
- 教育的附加值模式
- 职业教育
- social, 1, 6, 286—288, 375, 380, 545
Diana v. Board of Education, 310, 321
Disadvantaged
groups, 7, 92, 93, 98, 101, 179, 242,
245, 251, 255
students, 8—9, 152, 318, 336, 341,
561—562
Distributive justice: see Social justice
Discrimination, 33, 34, 71, 80, 83,
267, 310, 315, 340, 385, 433
Ebonics, 198
Ecological correlation, 113, 118, 120
environment, 176, 197, 199—200,
202, 206, 210, 330—331, 344,
364, 407, 503, 530
Economic development, 66, 92, 164,
166—171, 179, 184—185, 187,
194—195, 346, 349
Economy of scale, 330
Education
funding, 390—396, 401—405, 534;
see also School funding
output-driven model, 381, 538, 542
quality of, 12, 164, 383, 443, 458
special classes and programs, 55, 313,
317—318, 320, 323
value-added model, 381, 536—537,
539, 542
vocational, 9, 25, 126, 165, 179, 312,
318, 328, 339, 366, 391, 403, 415—



- 452, 455—464, 467, 469, 472, 478—
479, 484, 486—487, 489, 491—
493, 496
- 教育高峰会议 Education Summit, 554
- 教育评估 Educational
assessment, 323, 354—354, 357, 363
- 教育成就 Educational (cont.)
attainment, 7, 20—21, 76, 84, 95,
105, 138, 246, 250, 254—255,
258, 261, 348, 363—364, 439,
452—456, 461—469, 471—472,
484, 492—493, 499—500, 503,
506—507, 510—511, 513—515,
519—524
- 教育证书 certificates, 215, 219, 227—229, 416,
445—446, 472, 478—479, 486—487
- 教育证书 credentials, 8, 10, 165, 214, 219,
226, 229—231, 234, 236—238,
244, 246—247, 256—257, 351,
412, 415, 443, 446, 452, 454—
456, 458—470, 472, 477, 478,
490, 492—494, 496, 500, 507,
509, 534
- 教育学历 degrees, 165, 172, 211, 214—215,
221, 224, 230—231, 234—236,
238, 372, 393, 413, 416, 418,
445—446, 450, 455—456, 458,
460—461, 465, 468, 478, 481,
485, 490, 509, 530
- 教育机会 Educational opportunity, 7, 12, 19, 36,



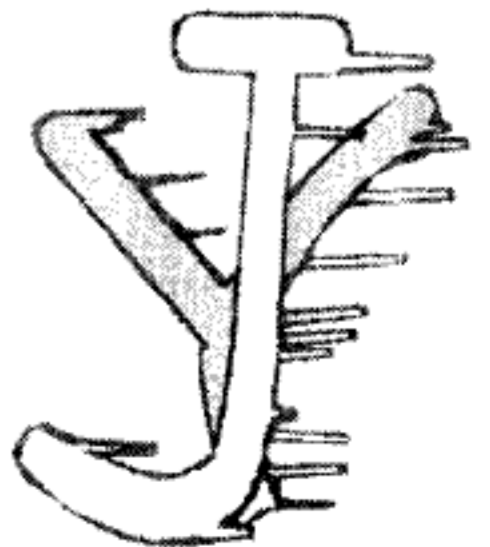
教育成就

38, 61—62, 75—78, 80, 82, 114,
119, 130—131, 134, 140—145,
147, 151, 153—155, 159—160,
241—243, 246, 249, 255—256,
258, 265—266, 281—282, 301,
323, 348, 361, 371, 373—374, 385,
441, 451, 530, 542, 561, 563; see
also Equality of Educational Opportunity

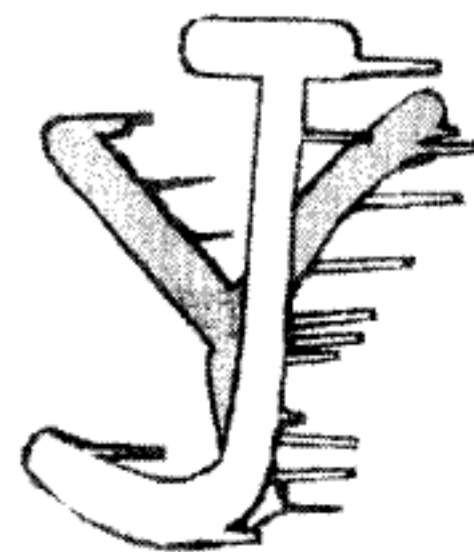
Educational outcomes, 4, 7, 10, 21,
23, 32, 34—37, 39, 43—44, 47,
54, 59, 62, 68, 74, 76, 80—81,
83, 87—89, 94, 96, 99—100, 104,
108, 115—116, 120—124, 127,
129, 137—138, 140—148, 151—
154, 158—159, 167, 171—172,
190—191, 242, 265—268, 270,
273, 280—281, 289—290, 295—
296, 301—302, 306, 309, 312—
313, 315—316, 318, 323, 327—
328, 331—335, 340—343, 345—
348, 350—351, 353—354, 358,
360, 375, 383, 387—389, 391,
393, 395, 400, 402—403, 405,
427, 432, 434, 438—441, 444—
448, 450—452, 473, 484, 485,
491, 529—532, 535, 537—539,
541, 552

教育政策

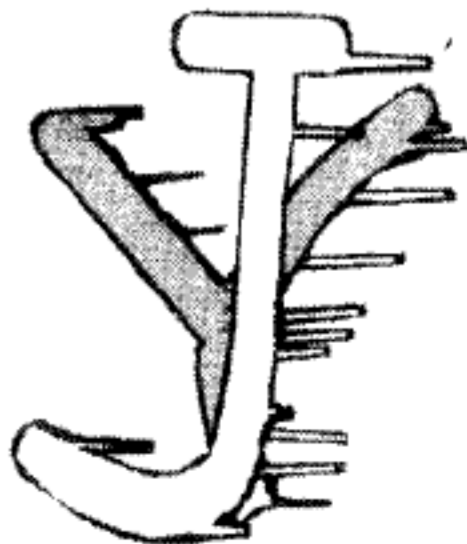
Educational policy, 4, 8, 10, 20, 103,
250—252, 255, 282—283, 300,
328, 334, 342, 346, 353—354,



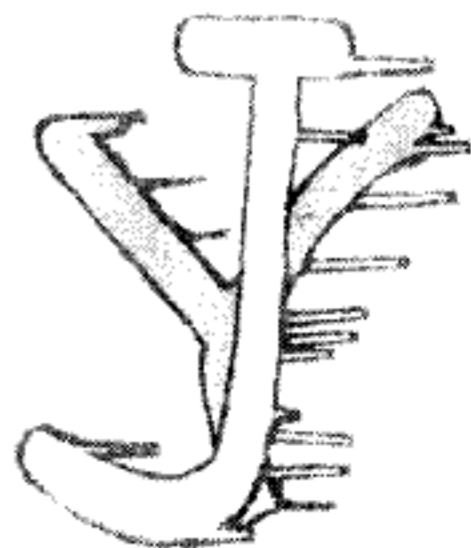
- 361, 363, 368, 384, 403, 406, 493, 547—548, 561
- 教育实践 Educational practice, 4, 7—8, 10, 85, 221, 307—308, 319, 391—392, 394, 400, 403, 405
- 教育改革, 参见学校改革 Educational reform, 5, 12, 35, 63, 82, 95, 100, 243, 255, 258—259, 282—283, 304, 346, 354—355, 361, 381, 387, 434, 549, 561; see also School reform
- 教育系统 Educational system, 6, 10, 44, 59, 88, 93, 102, 117, 121, 170, 185, 189, 191—195, 198, 201—203, 205, 208, 222, 230—231, 233—234, 237—239, 241—242, 245—246, 252, 254—259, 339, 357, 373, 393, 399, 438, 441, 443—449, 451, 453—469, 472—474, 480, 482, 485—486, 489, 493, 529—530, 548, 555, 560
- 教育系统发展 development of, 3, 6, 8, 11, 163—164, 170—187, 209—210, 252, 256, 300—301, 348, 360—361, 364, 391, 551
- 教育系统扩张 expansion of, 6—7, 131, 164, 166—167, 169—173, 177, 182—187, 194, 198, 204, 210, 215, 230, 232, 236—238, 241—262, 346, 350—351, 360, 451, 534
- 教育技术, 参见技术 Educational technology, 558; see also



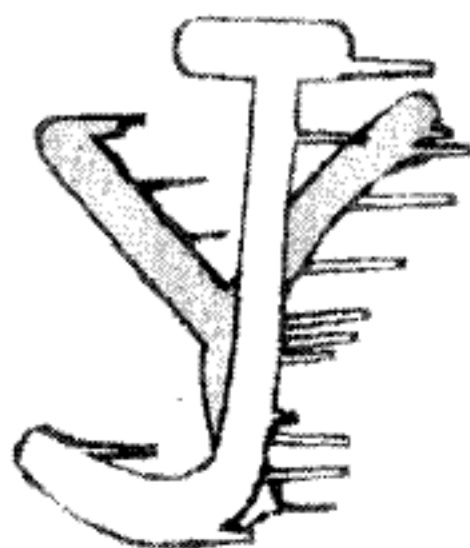
- Technology
- 有效学校
Effective schools, 38, 41, 49, 61—62, 147, 286, 302, 331, 407, 551, 552, 562
- 平等理论
Egalitarian theory, 5, 86, 91
- 小学
Elementary school, 6, 18, 36, 51, 53—54, 60—62, 213, 217—218, 233, 235, 244, 272—273, 278—279, 296, 301—303, 309, 323, 327, 336—337, 342, 344, 356, 362, 364, 369, 390, 402, 481, 484, 486, 531, 536, 556—557, 562
- 精英优势
Elite advantage, 255
- 解放研究
Emancipatory research, 99
- 雇主
Employers, 9, 412—436, 439, 441—444, 448—449, 452, 454, 464—466, 468—469, 477—478, 480, 482—483, 486, 490, 492, 507, 509, 534, 543
- 就业
Employment, 9—10, 116, 185, 233—234, 236—237, 247—248, 349, 356, 369, 385, 388, 414, 417—418, 425, 428, 434—440, 442—444, 446, 450—452, 454, 466, 476—486, 488, 490, 492, 494—497, 501, 513, 525
- 英语
English language, 18, 86, 148, 267, 271, 274, 310, 328, 338, 404, 429, 532
- 注册入学
Enrollment, 18, 29, 126, 129, 167,



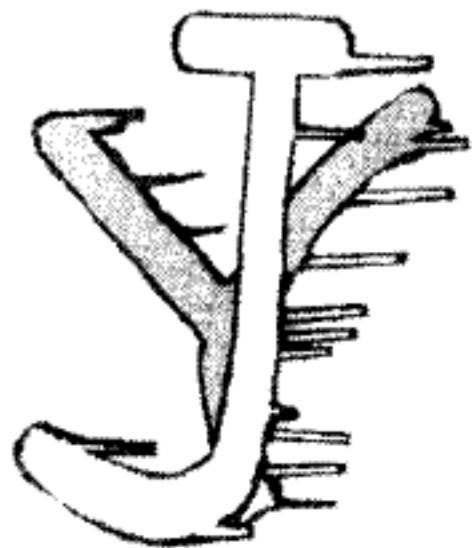
- 171, 242—243, 245—248, 251—253, 259, 261, 267, 336, 338—339, 341, 402, 415, 417, 426, 440, 481, 530
- 平等
Equality, 5, 7, 12, 38, 61—62, 75—78, 80, 82, 85—89, 91—96, 98—105, 114, 119, 121, 130—131, 134, 140—145, 147, 151, 153—155, 159—160, 164, 184, 202, 211, 242, 249, 254, 256—257, 259, 265—266, 272, 281—282, 301, 316, 348, 361, 363, 371, 373—374, 384—385, 396, 407, 438, 441, 451, 517, 530, 542, 561
- 基本平等
basic, 91, 151
- 自由主义的平等
liberal, 91, 101
- 激进主义的平等
radical, 91, 101
- 教育机会平等, 参见科尔曼报告
Equality of Educational Opportunity, 7, 12, 38, 61—62, 75—78, 80, 82, 114, 119, 130—131, 134, 140—145, 147, 151, 153—155, 159—160, 265—266, 281—282, 301, 348, 361, 371, 373—374, 385, 441, 451, 530, 542, 561; see also Coleman Report
- 平等的教室模式
Equitable classroom model, 265, 267, 275—281
- 公正
Equity, 5—8, 61—62, 79—80, 104, 180, 183, 242, 267, 275, 281—283, 301, 303, 305, 321, 329, 435,



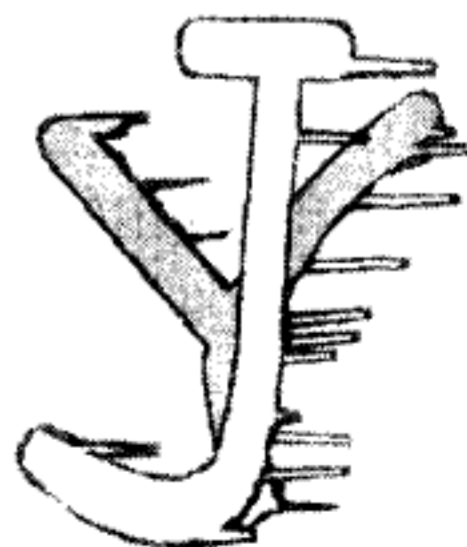
- 352, 517, 551, 558
- 民族 Ethnicity, 5, 29, 66—75, 77—84, 90, 100—101, 105, 115, 122, 142, 190, 196, 214, 221, 261, 273—275, 282, 289, 322, 452, 522
- 评价实践 Evaluation practices, 271, 538
- 期望 Expectations, 16—17, 20—23, 32, 41, 43, 51, 57, 78, 83, 156, 185, 190, 250, 267, 272, 274—275, 277, 280—282, 294, 308, 312, 377—380, 404, 428—429, 439, 508—509, 538
- 界外探索学习 Expeditionary Learning Outward Bound, 551
- E - 比率创新 E-rate initiative, 558
- 教师角色 Faculty Role, 18, 26, 29—32
- 家庭 Family, 4, 7, 10, 20, 23—24, 29, 37, 62, 73, 76, 109, 116—117, 122—123, 126, 128, 130—131, 133, 135, 137—138, 140, 142—149, 151—157, 175, 197, 205, 214, 218—219, 237, 246—249, 254—256, 258—259, 261, 266—268, 274, 286—306, 321, 338, 340, 348—349, 351—353, 358—359, 361—363, 366, 369—370, 372, 375, 377—379, 381, 383, 385, 390, 392—394, 396, 404, 406—407, 434, 453—454, 481, 483—484, 494—497, 499, 501, 503—



- 504, 506, 510, 514 — 516, 518, 520, 523, 525, 532, 535—536
- 家庭背景 Family background, 37, 73, 76, 138, 140, 144 — 149, 151 — 157, 246, 254 — 255, 261, 274, 289, 340, 348 — 249, 353, 370, 372, 375, 390, 396, 404, 407, 484, 503, 506, 520, 535, 536
- 女性主义理论 Feminist theory, 5, 86, 100
- 案例研究 Field studies, 299, 335, 341; see also Case studies
- 资金来源 Financial resources, 9, 339
- 社会理论的基础 Foundations of Social Theory, 77, 82, 131, 368, 374, 376, 383, 384
- 法国 France, 10, 85, 89, 167, 185, 194, 201, 227, 230 — 231, 233 — 234, 236, 239, 259, 304, 363 — 367, 411, 435, 442 — 444, 447, 451 — 452, 455, 457 — 459, 461 — 462, 464, 466—469, 472—474, 542
- 功能共同体, 功能性社区 Functional communities, 123, 147, 151—153, 374—375, 378—379
- 功能主义模式 Functionalist model, 412, 417
- 性别 Gender, 29, 65, 82 — 83, 87 — 90, 92—94, 99—101, 103, 105, 167, 172—173, 184—185, 187, 190—192, 196, 199, 202 — 203, 210, 273 — 274, 283, 333, 356, 361, 364, 455, 480 — 481, 483, 493, 518, 522



- 全国有色人种协进会佐治亚州分会对佐治亚州政府法案
 德国教育
 德国青年
 德国
 天才学生
 全球化
 2000 年目标：美国教育法案
 高斯对洛佩兹法案
 英国
 残障学生
 海尼曼/洛克斯莱效能中学
- Georgia State Conference of Branches of NAACP v. Georgia, 315, 321
- German education, 234
- German youth, 477—480, 484, 486—490, 492
- Germany, 9—10, 167, 172, 185—187, 194, 208—210, 227, 230—233, 235—236, 239, 363, 411—412, 414—415, 419, 431—432, 434, 436, 441—449, 451—452, 454—455, 457—459, 461—475, 477—480, 484, 489—491, 493—495
- Gifted students, 151, 404, 545
- Globalization, 66, 186—187, 199, 202, 210
- Goals 2000: Education America Act, 555—556
- Goss v. Lopez, 317, 321
- Great Britain, 10, 185, 210, 444, 447—448, 452, 454—455, 457, 459—461, 464—467, 469—470, 472—474, 495
- Handicapped students, 104, 308, 313—315, 317, 321—323, 404, 434
- Heyneman/Loxley effect, 348—350, 353
- High school, 16—18, 21, 25—27, 29—32, 34—36, 41, 45, 54—55, 60—62, 75, 78, 82—84, 103, 108, 121—122, 130—135, 140, 143—



144, 147, 151, 159—160, 209—
210, 235—236, 246, 269, 286,
289, 291, 295, 301, 302, 304, 309,
311—312, 320—323, 328—333,
336—344, 352—353, 356, 361,
363—367, 369—371, 373, 375,
382, 385, 389—390, 401, 403—
404, 406—407, 411—420, 423,
425—428, 430, 432, 434—436,
438—440, 445, 451—452, 454,
457, 460, 474, 476—478, 481—
485, 489—490, 496, 500, 503,
505—506, 508—509, 511—518,
532—533, 536, 542, 548—549,
552, 555, 561—562, 577

中学成绩

High school achievement, 121, 131—
132, 159, 321, 343, 375, 385, 406,
561

高等教育

Higher education, 6, 25, 74, 80, 88,
93, 127, 165—167, 169—173,
183—185, 187, 197, 204, 208,
211, 213, 217, 231—232, 236—
237, 243, 247, 251, 255—257,
261, 309, 318, 395, 417, 434, 437,
448, 456—461, 482, 489—490,
492, 495, 507, 523, 534

高度贫困的学校

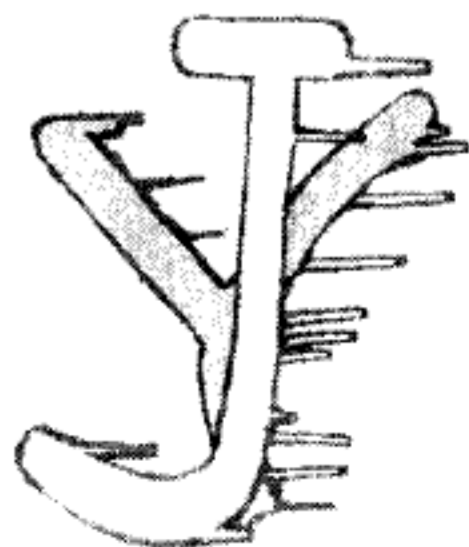
High-poverty schools, 267—268, 270

西班牙学生

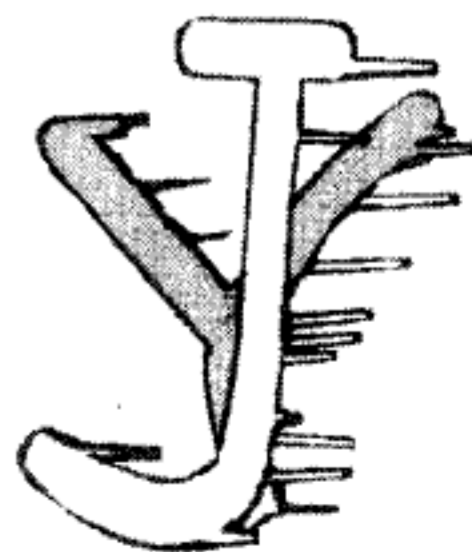
Hispanic students, 17, 84, 123—124,
274—275, 309—310, 428—429

霍布森对汉森

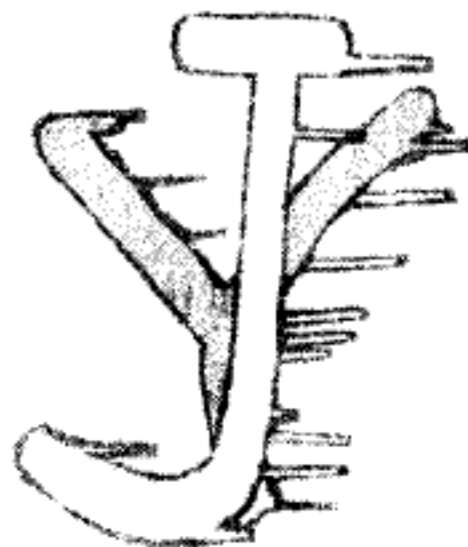
Hobson v. Hansen, 309, 321



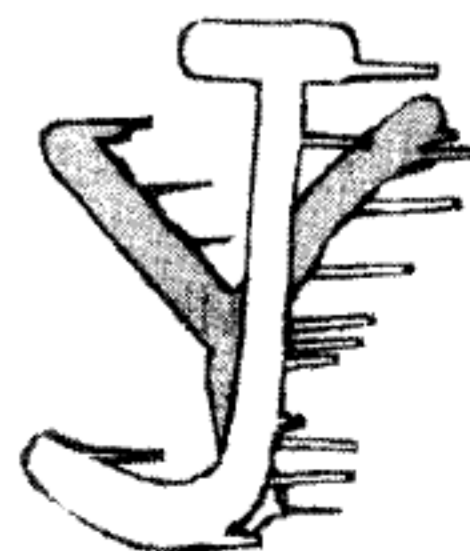
- 法案
- 家庭本位教育 Home-based schooling, 393—395, 406—407
- HSB, 参见中学教育与展望 HSB: see High School and Beyond
- 人力资本理论 Human capital theory, 138, 165, 178, 181, 412, 418, 438, 442
- 人力资源 Human Resource, 49, 343
- 美国学校改善法 Improving America's Schools Act, 545
- 个人力量 Individual agency, 28, 482, 486, 493, 500
- 个人主义 Individualism, 124, 141, 169, 238
- 不平等 Inequality, 62, 76—77, 83, 87—94, 96—105, 134, 138, 142—143, 151—153, 170, 184—185, 187, 197, 208, 210, 214, 243, 245—247, 250, 254—256, 258—261, 266—267, 270—271, 281, 283, 303, 321—323, 344, 348, 350—352, 362—364, 404, 406—407, 435—436, 438—439, 448, 451—452, 474, 480, 496, 524, 561
- 不公正 Inequity, 8, 83, 142, 145, 266, 271—273, 275—276, 315—316, 319
- 成年仪式 Initiation rites, 214—215
- 改革: 参见特许学校、磁石学校、学校选择、学券制度 Innovations: see Charter school; Magnet school; School choice: Voucher system
- 衣阿华家庭农场研究项目 Iowa Family Farm Research Project Survey, 504
- 调查
- 衣阿华家庭教育 home schooling, 394



- 衣阿华青年与家庭研究项目
制度理论
教学
- Youth and Families Project, 482
Institutional theory, 63, 500
Instruction, 7, 9, 15, 21, 27—30,
40—43, 45—51, 53—54, 56—61,
63, 78—79, 82, 84, 104, 120,
129—130, 137, 148, 150, 169,
190—191, 193, 195—200, 202,
205, 208, 210, 231, 266, 268—
269, 271—272, 274, 276, 278—
281, 283, 300, 309, 312, 314—
315, 321, 353, 355—356, 358,
364, 366, 377, 380, 383, 393, 404,
406, 421, 439, 441—442, 445,
474, 479, 492, 531, 534, 549,
553—555, 557—558, 561
- 国际教育成就评估联合会
互联网
面试
爱尔兰
同型性
以色列
意大利
日本
- International Association for the Evalua-
tion of Educational Achievement (IEA),
211, 352
Internet, 535, 558
Interviewing, 361, 419—420
Ireland, 88, 103, 255—256, 443—
444, 447, 451
Isomorphism, 173—174, 185, 192
Israel, 247, 254, 261, 273, 278, 282,
444, 447, 452
Italy, 185, 217, 230, 234, 238, 259,
444, 447, 451—452
Japan, 9, 187, 219, 227—229, 234,
236, 238—239, 251, 352, 355—
357, 360—364, 411—412, 414—



- 415, 419, 424—426, 431—432,
436, 444, 446—447, 451—452,
454, 517, 524, 553
- 工作市场
Job market, 9, 80, 237, 492, 496
- 就业安排
Job placement, 411—414, 417—420,
424, 428, 431, 444, 449
- 首份工作
first job, 10, 428, 446—447, 451,
463—468, 470—472
- 劳动力
Labor force, 92, 137, 170, 185, 235—
237, 369, 417, 435, 442, 444—
445, 447, 449—450, 453—456,
458—460, 462—474, 476, 478,
482—483, 492—493, 506, 511,
515, 523
- 劳动力市场
Labor market, 9—10, 20, 66, 70—72,
82, 108, 137, 165, 247, 259, 261,
350, 411—412, 414—416, 418,
427—431, 434—435, 437—440,
442—444, 446—448, 450—452,
454—455, 473—475, 478—481,
484—494, 496, 500, 516, 524, 558
- 语言
Language, 23, 44, 55, 90, 102—103,
142, 145, 155, 191, 196, 198—
200, 203—204, 206, 208—209,
232—233, 239, 267—269, 276,
281—282, 302—305, 310, 328,
338, 369, 393, 396, 404, 534, 552,
575
- P·拉里对赖尔斯法案
Larry P. v. Riles, 310, 321
- 拉丁美洲人, 参见西班牙
Latino see Hispanic students



学生

学习机会

学习障碍, 参见特殊教育

学习的非线性模式

学习机会

学习过程

与教相关的学习

自由主义

生命历程

线性建模

语言性隔离

联系, 联接

松散联结, 松散结构

磁石学校

主流化

边缘群体

Learning

access to, 37—53, 95

disabilities, 320—321, 323; see also

Education, special

nonlinear model of, 6, 139, 158

opportunities, 7, 10, 36, 58, 61, 78—

80, 121, 131, 289, 297

process, 5, 33, 35, 38, 41, 43, 57,

75, 79, 139, 141—142, 145, 149,

151, 158, 160, 274

related to teaching, 149

Liberalism, 86, 91—92, 95, 104, 197,

517, 518

Life course, 79, 300, 302, 366, 471,

474—476, 479, 494, 496, 501,

503, 506, 521, 524

Linear modeling, 42, 270, 333

Linguistic segregation, 268—271

Linkages, 9, 22, 38—39, 45, 58—59,

65, 130, 194, 293, 405, 407, 412,

431, 435—436, 444, 446, 452,

461, 477—478, 483, 500, 530

Loose coupling, 28—29, 44—47, 49—

50, 57, 59, 175, 183

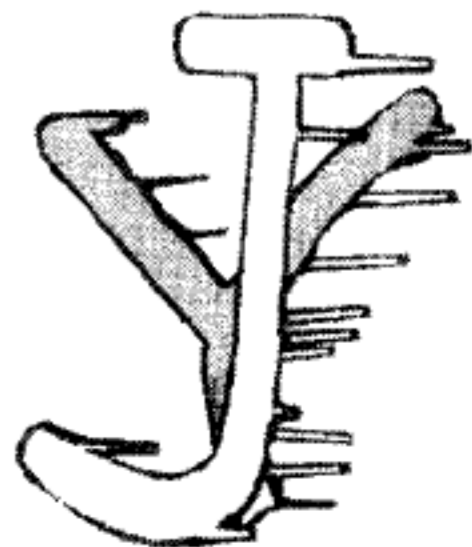
Magnet school, 38, 41, 79, 126, 129,

133, 146

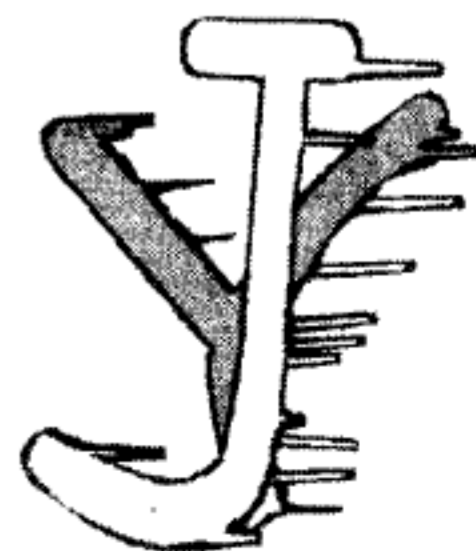
Mainstreaming, 4

Marginalized groups, 86, 93, 96, 98—

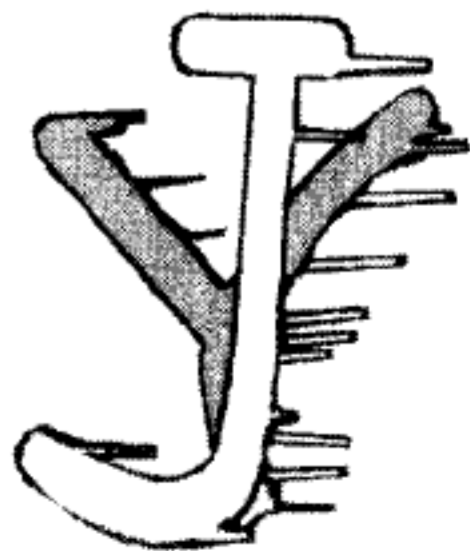
100, 102, 177



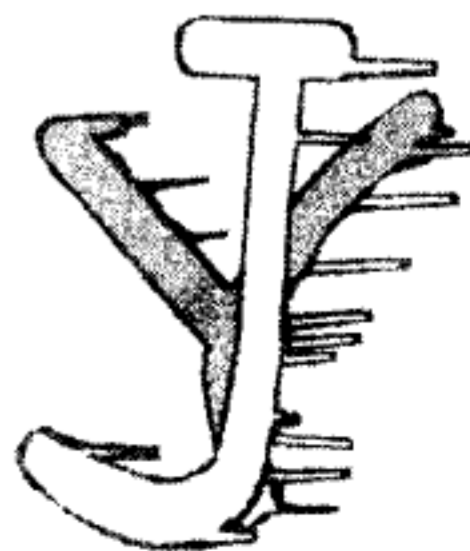
- 市场控制
Market control, 393, 396
- 马歇尔等对佐治亚州政府
Marshall et al. v. Georgia, 316, 322
- 大众教育
Mass education, 6, 183, 186, 191—193, 195—198, 203—204, 210, 214, 236, 243, 248—249, 252, 258, 260, 318, 360
- 大众学校教育
Mass schooling, 171—173, 183—184, 186, 207, 209, 245, 248, 258, 260, 358, 360
- 数学成绩
Mathematics achievement, 152, 167, 269—270, 278, 305, 337, 363, 404, 539
- 数学教育
Mathematics education, 60, 362, 553
- 最大程度地维持不平等
Maximally maintained inequality, 256, 260
- 麦克古菲工程
McGuffey project, 559
- 麦克尼尔对塔特县校区
McNeal v. Tate County School District,
法案
316, 322
- 方法论
Methodology, 6, 99, 100, 112—114, 119, 127, 139, 153, 155, 159, 210, 333—334
- 美国的墨西哥裔学生
Mexican-American students, 309—310
- 密歇根家庭教育
Michigan
home schooling, 394
- 密歇根职业计划
vocational programs, 440
- 少数民族
Minority, 30, 67, 69, 71, 75—79, 82, 84, 89, 95, 119, 123, 125—126, 131, 142—143, 146, 152, 243, 267, 270, 274, 281—282, 286, 307—310, 313, 315—318, 322,



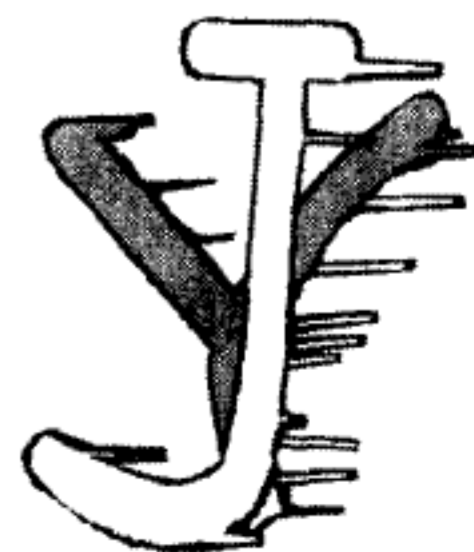
- 336, 340, 372, 390, 411, 430, 433, 435, 479, 510, 536, 556—557
- 流动
Mobility, 3, 17, 25—26, 35, 66, 70, 72—75, 83—84, 87, 92, 94, 101, 104, 112, 241—243, 249—250, 254, 258, 286, 291, 293, 305, 356, 361—362, 434—435, 441—443, 445, 450, 452—453, 457, 463, 466—469, 472—474, 492—495, 497, 535, 548
- 现代红校舍
Modern Red Schoolhouse, 551
- 美国现代化
Modernization
of America, 67
of curriculum, 194, 204
theory of, 169—171
- 课程现代化
of curriculum, 194, 204
- 现代化理论
theory of, 169—171
- 道德教育
Moral Education, 2, 12, 112, 131
- 多元文化主义
Multiculturalism, 66, 78, 80—81, 200, 208, 210, 322
- 多层次分析
Multilevel analysis, 84, 151, 305, 333
- 国家重构教育联盟
National Alliance for Restructuring Education, 551
- 国家教育进步评价
National Assessment of Educational Progress (NAEP), 268, 534, 549, 553
- 国家职业教育评价
National Assessment of Vocational Education (NAVE), 417, 434, 436, 451
- 国家教育统计中心
National Center for Education Statistics (NCES), 158, 236, 239, 283, 304, 342, 344, 371, 375, 407, 415, 435, 473, 524, 543, 553, 555, 558, 560, 563



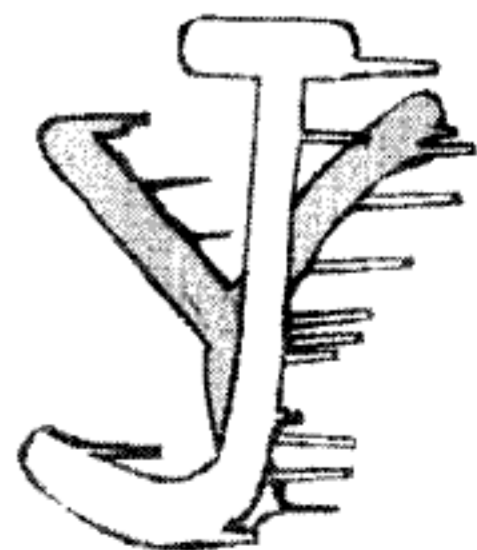
- 国家就业人员教育质量中心
National Center on the Educational Quality in the Workforce (NCEQW), 421, 434—436
- 国家数学教师委员会
National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 364, 553, 562
- 国家教育标准和测试委员会
National Council on Education Standards and Testing, 554, 555, 562
- 国家教育目标小组
National Education Goals Panel, 202, 210, 539, 542, 554—555, 562
- 国家教育纵向研究
National Educational Longitudinal Study (NELS), 268, 270, 291, 298, 300, 336, 342, 381, 555
- 国家健康研究所
National Institutes of Health, 4
- 国家青年纵向研究
National Longitudinal Study of Youth, 103, 375, 465, 513, 555
- 国家研究委员会
National research Council, 428, 435, 495
- 国家科学基金会
National Science Foundation (NSF), 4, 15, 158, 258
- 国家教育纵向研究
NELS, 268, 270, 291, 298, 300, 336, 342, 381, 555
- 新马克思主义者
Neo-Marxists, 89, 95, 245, 448—449
- 新韦伯主义者
Neo-Weberians, 448—449
- 层次区分理论
Nested layers, 38—42, 44—51, 57—59
- 网络日
Netdays, 558
- 荷兰
Netherlands, 103, 254 — 255, 259, 363, 411, 443 — 444, 447, 449 — 451, 471, 473, 542
- 新美国学校发展公司
New American Schools Development Corporation (NASDC), 551, 561
- 纽约城市学校
New York City Schools, 83, 132, 261,



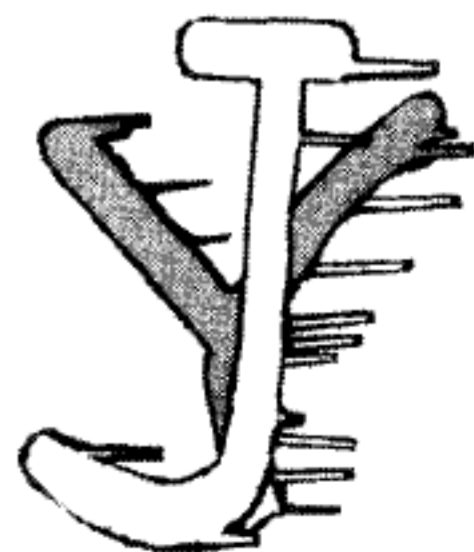
- 286, 339
- 纽约州的评议考试
国家纵向研究
规范
286, 339
New York Regents exams, 533, 541
NLS, 103, 375, 465, 513, 555
Norms, 8—9, 21—23, 32—33, 42, 45, 59, 66, 72, 99, 109—110, 112, 119, 122, 164, 174—175, 195, 293—294, 310, 318, 358, 365—366, 369, 371—381, 383—384, 393, 397
- 国家科学基金会
NSF, 4, 15, 158, 258
- 职业成就
Occupational
attainment, 3, 9—10, 21, 26, 36, 70, 74—76, 79, 84, 440—441, 443—449, 452, 465—466, 474—475
- 职业选择
choice, 367
- 职业准备
preparation, 244
- 经济合作与发展组织
Organization for Economic Cooperation and Development, 176, 186, 260, 304, 411, 414
- 组织特性
Organizational characteristics, 9, 147, 331, 333—334, 405
- 组织空间
Organizational space, 441, 443
- 组织结构
Organizational structure, 27, 112, 114—115, 127—128
- 父母
Parents, 24, 28, 59, 133, 285—292, 295—297, 301—306, 317, 369, 379, 402, 404, 483, 582
- 父母参与
Parent involvement, 285—287, 292, 295, 301—304, 306
- 合伙, 参见技术革新挑战
Partnership, see also Technology



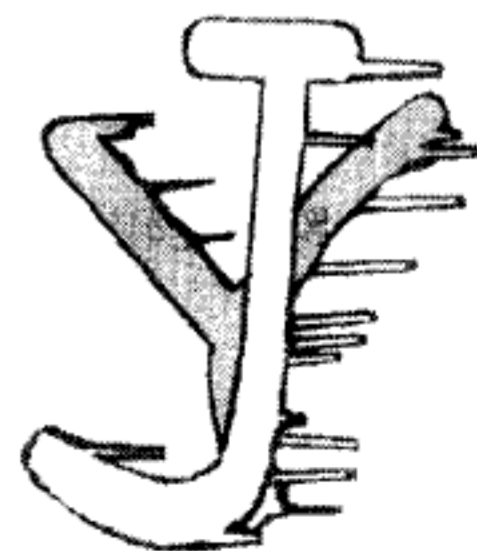
- 研究伙伴
 学校与商业机构合伙
 学校、家庭与社区合伙
 教学合伙
 佩斯对汉依法案
 同伴地位
 关注者对瑞科福校区教育
 董事会法案
 成绩, 参见测试、改革
 学业成绩
 成绩评价
 成绩合同
 工作成就
 成绩差别
 学校成绩
 成绩标准
 学生成绩
- Innovation Challenge
 research, 98—100, 102
 school-business, 413, 436, 558
 school-family-community, 286—296,
 298—305, 361
 in teaching, 52
 PASE v. Hannon, 316, 322
 Peer status, 266, 272—274
 People Who Care v. Rickford Board of
 Education School Dist. No. 205, 322
 Performance, also see Tests; Reform
 academic, 118—119, 121—122, 130,
 132, 141, 311—312, 314, 328,
 343—344, 363, 372—375, 378,
 551, 555
 assessment of, 537, 538
 contracting, 146
 job, 420—421, 423, 425, 434, 439—
 441, 443, 452, 468, 482, 485, 488,
 536
 levels of, 381—383, 389—390, 395,
 403—404, 412, 414
 of schools, 139, 141, 146, 148, 379,
 530, 532—538, 540—543, 548—
 549, 551, 553, 555, 563
 standards of, 27, 366, 370, 380, 532—
 533, 536—537, 540, 548, 551
 Performance (cont.)
 of student(s), 8, 17, 21—22, 26, 31,
 59, 61, 72, 78—79, 81—82, 138,



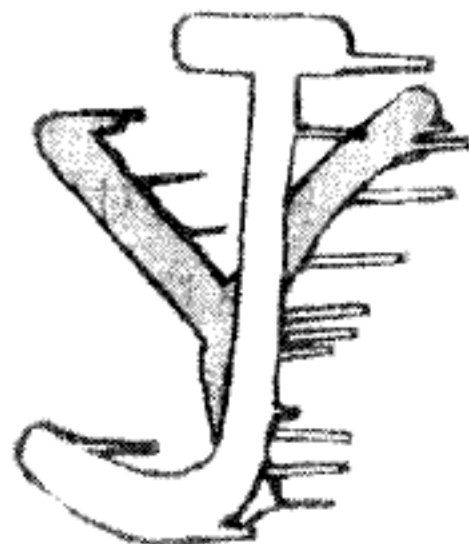
- 142—143, 155—156, 159, 184,
268, 270—272, 275, 278—279,
281, 379, 533, 548—549
- 德国学生成绩
日本学生成绩
教师业绩
佩里学前工程
- 政策考责(问责)
政策制定
政策实施
政策创制
制定政策者
制定政策
- 政治控制
政治发展
政治社会化
中等后教育机构, 参见
学院、大学
偏见
私立学校
- 私立/公立学校辩论
- in Germany, 414, 488
in Japan, 414
of teachers, 26
Perry Preschool Project, 138
Policy
accountability, 59, 93, 98, 393—399,
529—535, 537—542, 554
development, 11, 545, 547, 550,
552—560
implementation, 11, 562
initiatives, 11, 547, 549, 559
makers, 138, 142, 158, 202, 339
making, 11, 294, 353, 547—548, 559
Political
control, 396—397, 400
development, 167, 169—176, 184—
185, 223
socialization, 168
Post secondary institutions, 6; see also
College; University
Prejudice, 71, 83, 102, 428
Private schools, 25, 122, 141, 153,
156, 375, 385, 387, 389—390,
393, 402, 404, 406—407
Private/public school debate, 9, 121,
139, 153, 385, 389
Professional



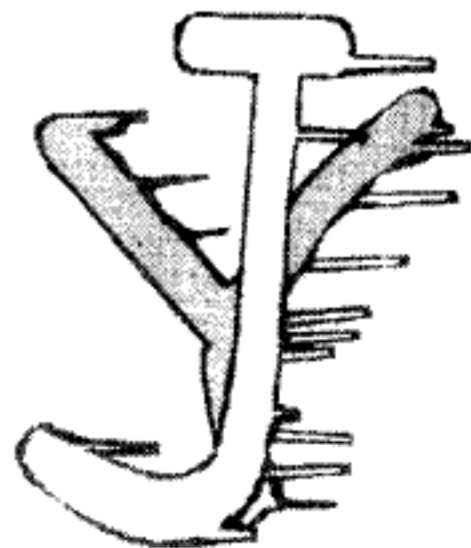
- 专业共同体
community, 42, 50—53, 56, 58, 60, 62, 342
- 专业控制
control, 399
- 专业发展
development, 47, 49, 52, 58—59, 61—63, 182, 204, 398, 551, 555—557
- 专业许可
licensing, 214, 221, 224, 235
- 专业
Professions, 36, 214, 222—224, 231, 235—236, 238, 320, 398, 437—438, 440, 448, 478
- 师生成就比率项目
Project STAR, 556—557, 560
- 公立和私立中学
Public and Private High Schools, 15, 35, 61, 121, 131, 141, 375, 385, 406
- 公立和私立学校
Public and private schools, 9, 134, 140, 145, 147, 155—156, 158—160, 375, 385, 387—391, 394, 401—402, 405—407, 561
- 公共资助
Public assistance, 9
- 公共教育
public education, 186, 210, 234, 249, 251—252, 254, 260—261, 307, 310, 318, 394, 405, 539
- 公共政策
Public policy, 7, 66, 89, 96, 119, 121, 158—159, 197, 259—260, 304, 389, 393, 406—407, 549—552, 557—562
- 资格空间
Qualification space, 441—442
- 夸尔斯对牛津地方独立校
Quarles v. Oxford Municipal Separate
区法案
School District, 322
- 种族
Race, 5, 65—75, 77—84, 90, 92, 94, 99—100, 112, 115, 122, 124, 128,



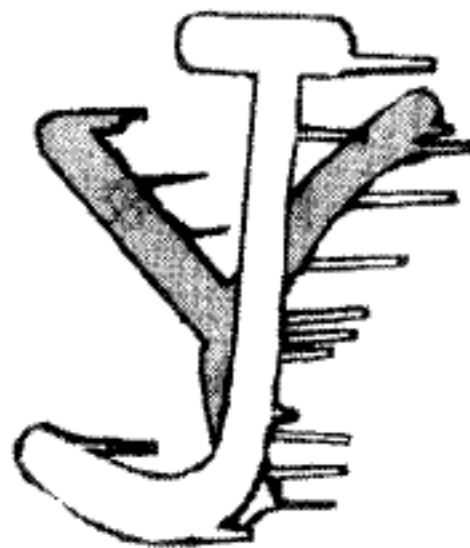
- 142, 210, 259—261, 273—275,
281, 289, 292, 309, 311—312,
340, 348, 371, 390, 407, 434, 508,
517, 522—523
- 种族问题的影响 effects of, 70, 74, 322
- 种族循环论 Race-cycle model, 68
- 种族冲突 Racial conflict, 69, 73
- 种族隔离 Racial segregation, 68, 315, 375, 390,
407
- 种族主义 Racism, 79, 82—84, 259
- 激进理论 Radical theory, 100
- 理性选择 Rational choice, 77, 141, 383
- 理性选择理论的发展 development of theory, 141
- 理性化 Rationalization, 197, 199, 202, 204,
207, 260
- Reform
- 绩效本位改革 performance-based, 542
- 标准本位改革 standards-based, 555
- 宗教 Religion, 6, 65, 100, 133, 196, 229,
261, 371, 406, 517, 523
- 宗教学校 Religious schools, 25, 121—124, 144,
216—218, 232—235, 378—379,
388, 394, 398—399, 401, 403—
404, 524
- Research
- 应用研究 applied, 10, 281, 286
- 跨国比较研究 cross-national comparisons, 8, 346,
360, 478
- 研究伙伴 partnerships, 98—100, 102
- 学校—家庭—社区研究 school-family-community, 285—296,



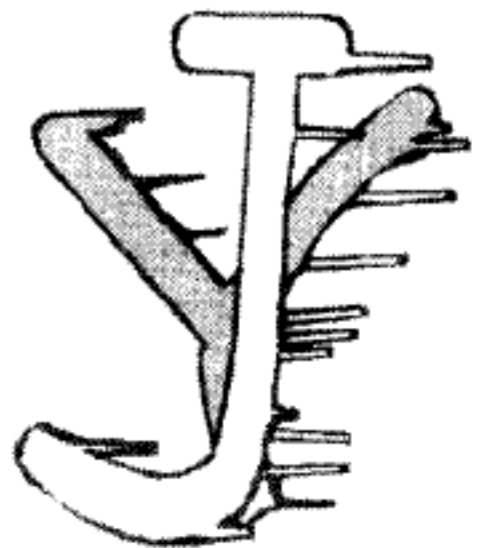
- 298—305, 361
- Resources
 human, 49, 343
 organizational, 48
- Retention, 79, 84, 362, 388—389,
 391, 404, 481
- Role
 of faculty, 18, 26, 29—32
 of student, 26, 30, 32—33
- Role definition, 26
- Roots and Wings, 551
- Rural, 21, 26, 70, 103, 196, 203,
 245, 267—268, 290, 331, 337—
 338, 351, 361, 388, 401, 482, 496,
 556, 558, 562
- School, see also Elementary school; High
 school
 alternative, 399
- Catholic
 change, 288, 551
 characteristics, 139, 149, 389
 charter, 359, 363
 climate, 38, 44, 47, 60, 62, 76, 114,
 116—117, 119, 121, 123—124,
 134, 290, 314, 331, 343
 common, 76, 83, 122, 124—126, 146,
 151—153, 159, 385, 457
 community, 8, 41, 121, 123, 293—
 294, 375, 378, 398
- 人力资源
- 组织资源
- 保持率
- 教职员工角色
- 学生角色
- 角色定义
- 奠基与腾飞(一种美国综
 合学校改革模式)
- 农村的
- 学校,参见小学和中学
- 替代性学校
- 天主教学校
- 学校改革
- 学校特征
- 特许学校
- 学校风气
- 普通学校
- 学校社区



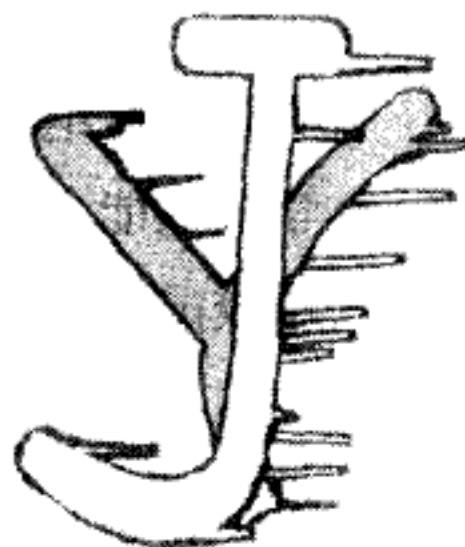
- 学校辅导
 学校辩论, 参见私立/公立
 学校辩论
 学科、校纪
- 辍学
 学校效能
 学校绩效
- 学校扩张
- 学校资金, 参见教育资金
- 英国学校
 高度贫困的学校
 家庭教育
 私立学校
- 公共学校
- 学校改革
- counseling, 318—320
 debate, 385; see also Private/public
 school debate
 discipline, 18, 26, 34—35, 123, 144,
 147, 219, 281, 389, 391, 394, 399,
 421, 423, 439, 487
 drop outs, 389, 540
 effects, 122, 124—126, 139, 389
 effectiveness, 47, 98, 104, 140—141,
 145, 301, 303, 405, 530, 533,
 536—537, 550, 553
 expansion, 7, 185, 214, 237, 241—
 244, 246, 249—261, 360
 funding, 47, 61, 79, 138, 161, 178,
 184, 237, 250, 252, 337, 339, 348,
 374, 390, 395, 440, 457, 551; see
 also Education
 School (cont.)
 in Great Britain, 460
 high-poverty, 266—268, 270, 281
 home schooling, 393—395, 406—407
 private, 25, 122, 141, 153, 156, 375,
 385, 387, 389, 390, 393, 402, 404,
 406—407, 561
 public, 9, 72, 76, 122, 124, 126, 147,
 151, 154, 156, 211, 227, 243, 251,
 259—260, 266, 303, 309, 337—
 339, 355, 374—375, 387, 390,
 402—404, 533, 553, 566, 590
 reform, 4, 10—11, 53, 119, 211, 241—



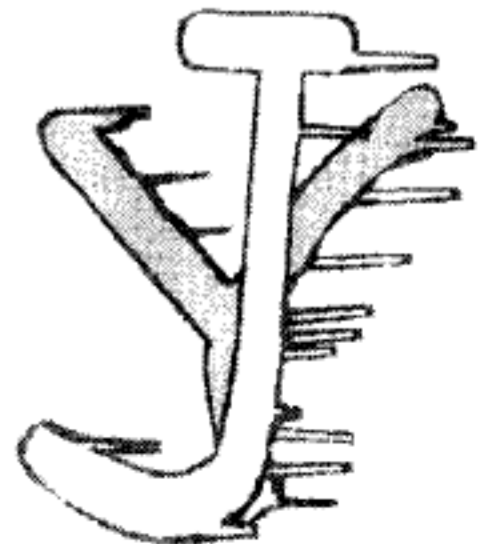
- 243, 254, 256, 258 — 261, 286,
302, 320, 329, 339, 343 — 344,
474, 542 — 543, 548 — 552, 555,
557, 560, 562
- 缩小班级规模
class size reduction, 11, 545, 548—
549, 556—557, 559, 561—562
- 综合学校改革
comprehensive, 11, 549—552, 555,
557, 560
- 学校改革模式
models, 551
- 标准本位学校改革
standards-based, 11, 48, 548—550,
552, 554—556
- 学校资源
resources, 159, 344
- 学校部门
sectors, 9, 130, 144, 154, 403
- 实行隔离的学校
segregated, 76, 215, 266—267, 269—
270, 275, 309, 315, 353, 369, 390
- 学校规模
size, 8—9, 28, 115, 129, 327—330,
332—337, 339—344, 387, 391,
400—401, 403—405
- 学校结构
structure, 2, 38, 46, 109, 116, 120—
121, 126, 129, 269, 303, 346
- 学校发展理论
development of theories, 3, 66, 91, 96,
100, 138
- 学券制学校
voucher system, 121, 141, 146, 343
- 学校选择
School choice, 138, 146, 152, 159,
384, 389—390, 396, 530, 537
- 学校发展纲要
School Development Program, 551
- 学校效能, 参见分配理论
School effects; see Allocation theory
- 学校成果, 参见教育成就
School outcomes: see Educational
outcomes
- 学校组织, 参见能力分组、
School organization, 8—9, 30, 37—38,



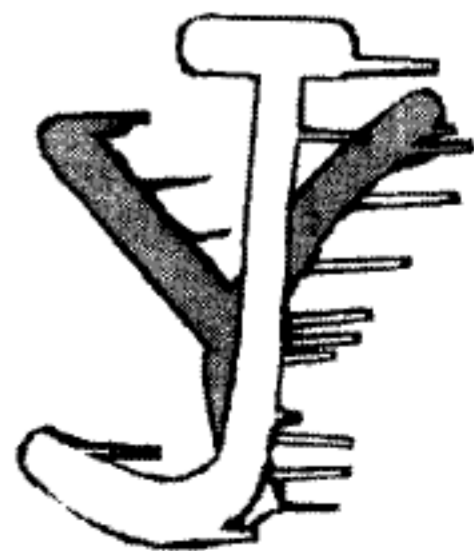
- Detracking、分流 58, 62, 114—116, 118, 122, 130, 155, 214, 346, 407, 538, 542; see also Ability grouping; Detracking; Tracking
- 学校组织特征 characteristics of, 20, 45—46, 124, 332—333
- 学校组织效能 effects of, 140—141, 147, 403
- 学校组织结构 structure of, 24, 28, 58, 107, 120, 125, 129, 308, 341—342, 346, 538
- 学校心理学 School psychology, 307, 317—323
- 学校改革, 参见教育改革 School reform, 4, 10—11, 53, 119, 211, 241—243, 254, 256, 258—261, 286, 302, 320, 329, 339, 343—344, 474, 542—543, 548-552, 555, 557, 560, 562; see also Educational reform
- 学校情境定义 School situation, definition of the, 26—31, 33, 34
- 学校系统, 参见教育系统 School system: see Educational system
- 学校—就业的过渡 School to work transition, 10, 363, 462—463
- 校中校 Schools-within-schools, 339, 342
- 中学 Secondary school, 6, 8, 60—62, 74, 80, 115, 119—120, 124, 126, 132—133, 172, 179—180, 185, 197, 205, 211, 213, 217, 232—236, 243—247, 253, 255—256, 268, 279, 282—283, 309, 321—322, 327, 329, 332—334, 340, 342—344, 359, 361, 380, 388, 402, 406—407, 416, 437, 452, 454—



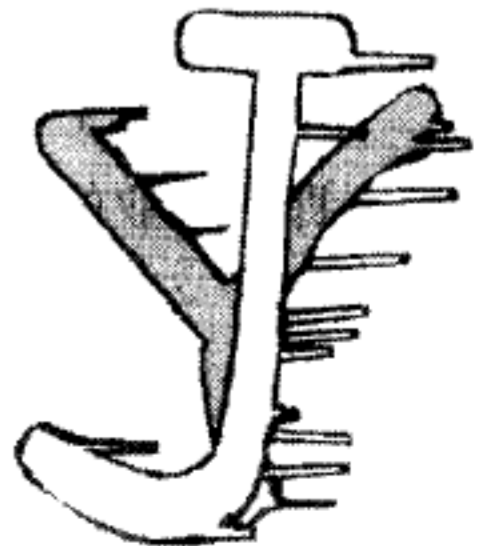
- 462, 465—466, 476, 482—485,
504, 529, 532, 551
- 部门,行业 Sector, 9, 121—126, 130, 144, 154,
156, 173, 181—182, 184, 187,
228, 247, 337, 387—391, 396—
397, 400—405, 435, 446, 491
- 隔离,参见语言隔离、种族
隔离 Segregation, 68, 71—72, 76, 108,
135, 140, 215, 267—271, 275,
282—283, 309, 315, 322, 340, 343,
353, 375, 385, 390, 406—407, 473;
see also Linguistic segregation; Racial
segregation
- 选择偏见 Selection bias, 126, 153, 155—156,
160, 375, 514, 522
- 庇护教育 Shadow education, 352, 356, 359, 364
- 社会背景 Social background, 72, 76, 115, 125,
256, 274—275, 312, 332, 412,
505, 508, 518, 520, 536
- 社会资本 Social capital, 7, 22, 51, 52, 60, 82,
123, 131, 144—145, 147, 287—
288, 301, 366, 374—379, 384,
412, 553, 561
- 社会变迁 Social change, 2, 5, 36, 66, 68, 74,
91, 104, 186, 189, 201, 259—261,
265, 474, 496
- 社会契约 Social charters, 412
- 社会化 Socialization, 10, 15, 18, 24, 28, 32—
34, 36, 43—44, 47, 62, 83, 131—
133, 137—138, 143, 168, 184—
185, 187, 189, 207, 210, 245, 248,



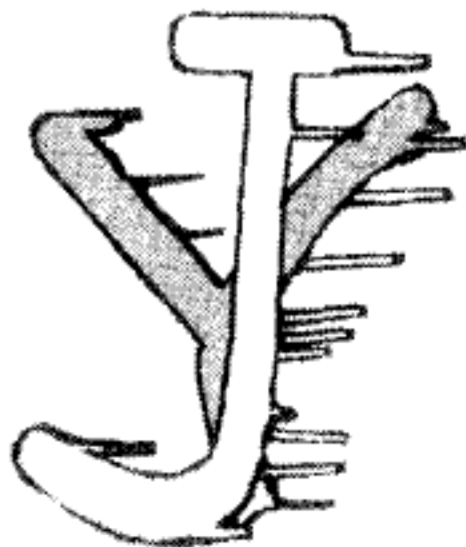
- 259, 283, 295, 302, 361, 369, 383,
393, 436, 439, 452, 476, 500, 510,
518, 522, 524—525, 535
- 社会公平 Social justice, 7, 86, 93—94, 100—
103, 163—164, 171, 174—175,
182—183, 249, 407
- 社会组织 Social organization, 62, 68, 78, 112—
113, 126, 131, 134, 160, 225, 259,
283, 308, 327, 331, 336—337,
341, 343, 361—362, 365, 437,
441, 518, 545
- 社会组织情境定义 defining situations, 15, 19—21, 23—
25, 111—112, 118, 258
- 学校社会组织 of schools, 5, 19—22, 29, 35, 50, 60,
130, 209, 333—334, 405
- 社会组织矩阵 Social organizational context, 20—21
- 社会参与 Social participation, 5, 24, 32—35,
499, 501, 509
- 社会心理学 Social psychology, 3, 15, 18—19, 21,
23, 35—36, 65, 70—71, 73, 81,
83, 108, 112, 130—131, 134, 286,
305, 436, 495—496, 525
- 社会地位 Social status, 72, 75, 117, 134, 190,
193, 201, 216, 225, 351—352,
356—357, 359, 369, 371, 382, 511
- 社会制度 Social systems, 2, 66—67, 70, 77, 131,
140—145, 148, 260, 271, 273,
365, 368—371, 373—377, 379,
383—384
- 社会化理论 Socialization theory, 500



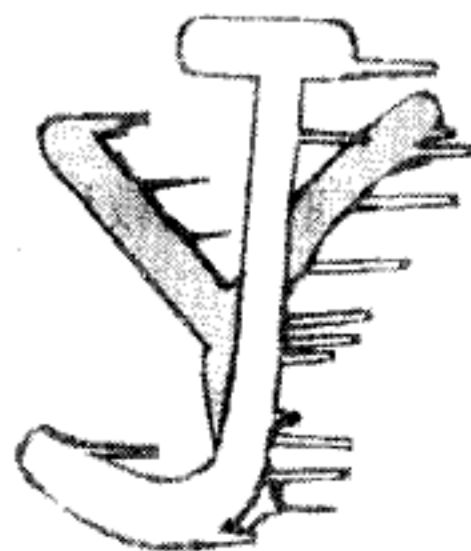
- 社会经济成就 Socioeconomic achievement, 134, 474
- 社会经济成就 Socioeconomic attainment, 10, 476
- 社会经济地位 Socioeconomic status, 42, 71, 75, 119, 142, 145, 148, 156, 331, 348, 351, 504—505, 510, 519—520, 522, 524
- 基于学校教育成果的社会经济地位 on schooling outcomes, 519
- 社会学发展 Sociology, development of, 66, 73, 89—90, 130, 345—346, 348
- 分类和分配机构 Sorting and allocating machine, 166
- 西班牙大学 Spain, universities in, 230—231
- 特殊教育安排 Special education placement, 307—310, 313—317, 320
- 标准化 Standardization, 10, 61, 104, 192, 248, 256, 259, 442—443, 455, 457—462, 464, 467, 469, 480
- 标准本位改革 Standards-based reform, 11, 48, 548—550, 552, 554—556
- 师生成就比率项目 STAR (Project), 556—557, 560
- 地位获得 Status attainment, 74—75, 82, 87—88, 92, 101, 108, 356, 358, 361, 452, 476, 499, 506, 522, 524
- 分层 Stratification, 3, 10, 12, 22, 35—36, 40, 61—62, 66, 68, 70, 72—75, 81, 83, 87, 90, 102—103, 108, 121, 131—132, 165—166, 184—185, 190—191, 193, 201, 205, 207—208, 213—215, 220, 222, 238, 241—242, 246, 259—260, 265—266, 269—271, 276, 281—



- 282, 308, 320—321, 331—332, 339—340, 343, 346—347, 351, 356, 358—359, 361—362, 364, 407, 434—435, 437—438, 441, 443, 445—462, 464, 467, 469, 471, 473—474, 480, 487, 494—496, 523, 548, 560—561
- 结构效应 Structural effects, 5, 107—110, 113, 115—119, 121—122, 126—131
- 全员成功 Success for All, 551, 562
- 学生成绩 Student(s)
achievement, 8—9, 38—39, 41, 47, 60—63, 75—76, 78, 122, 131, 140, 283, 296—297, 302—303, 305, 332, 343, 350, 358, 362, 369, 372, 377, 381, 388—389, 403—404, 532, 535, 538, 540, 551, 554—557, 562
- 学生出勤 attendance, 291, 297, 300
- 学生退学 disengagement, 78
- 学生成就, 参见教育成就 outcomes, 536; also see Educational outcomes
- 学生角色 role of, 26, 30, 32—33
- 学生的社会行为 social behavior of, 2, 74, 132, 395, 523—525
- 西班牙学生 Spanish, 309—310
- 即将就业的学生 work-bound, 412—413, 415—416, 427, 431—432
- 师生成绩比项目 Student-Teacher Achievement Ratio (Project), 566



- 瑞典 Sweden, 66, 88, 95, 171, 184, 209, 254, 258, 443—444, 446—448, 450, 471
- 瑞士 Switzerland, 443—449
- 台湾 Taiwan, 60, 192, 208, 364, 444, 446—449
- 中学天才开发模式 Talent Development Model for High Schools, 551
- 教师 Teachers, 7, 17, 19, 21—22, 26—27, 29—32, 34—35, 43—44, 46, 48—54, 57, 59—63, 78, 83, 85, 88, 97, 104, 115, 119, 120, 125, 128, 130, 133, 141, 146, 149, 159, 160, 202—204, 210, 215—217, 219—223, 252, 266, 268—269, 274, 276—280, 288, 295—297, 301—305, 317, 321, 323, 338, 342, 350, 357, 368—369, 380—381, 383, 388, 394, 400—401, 403—405, 412, 420—426, 428—431, 435, 443, 480, 532—533, 540—541, 557, 569, 588
- 教师专业发展 professional development of, 49, 52, 54, 56, 59, 61—63, 398
- Teaching
- 教学物质资源 material resources, 47
- 理解教学 for understanding, 55—60, 540
- 课堂技术 Technology in classrooms, 549, 557, 559
- 技术革新挑战奖励计划 Technology Innovation Challenge Grant Program, 558
- 技术文化挑战资金 Technology Literacy Challenge Fund, 558



田纳西州, 参见佩里学校工
程、师生成就比率项目
测试分数, 参见纽约州的
评议考试

测试成绩

第三次国际数学和科学
研究

分流, 参见能力分组

技术分轨

职业分流

过渡时期

失业

联合国教科文组织

工会

Tennessee, see Perry School Project;
STAR

Test scores, 55, 78, 80, 146, 202,
279, 296, 309, 355—356, 369, 381,
395, 417, 530, 535—536, 539, 541;
see also New York Regents exams
performance, 138—139

Third International Mathematics and
Science Study (TIMSS), 353, 549, 555

Tracking, 8, 21—22, 30, 34—35, 58,
62, 78, 83, 87—88, 92, 102, 115,
132, 134, 150—152, 167, 190, 192,
204, 208—209, 253, 265—266, 269,
275—276, 283, 307—323, 331, 343,
348, 352, 356, 358, 360, 362—363,
387, 391, 400, 403—404, 406, 418,
436—439, 443, 445, 448—449,
451—452, 456—457, 460, 474, 484,
494, 496, 541, 560; see also Ability
grouping; Detracking

technical, 167

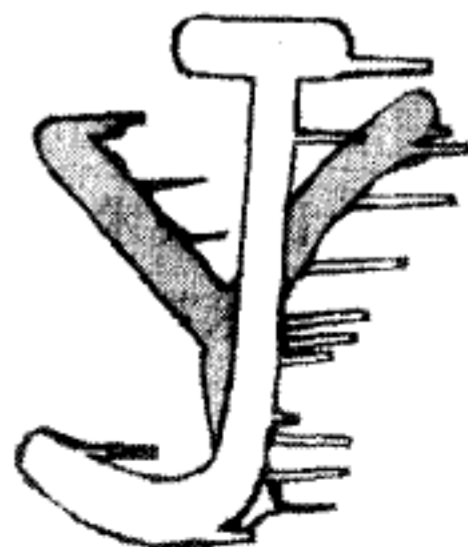
vocational, 439, 443, 448

Transition period, 463, 465, 471

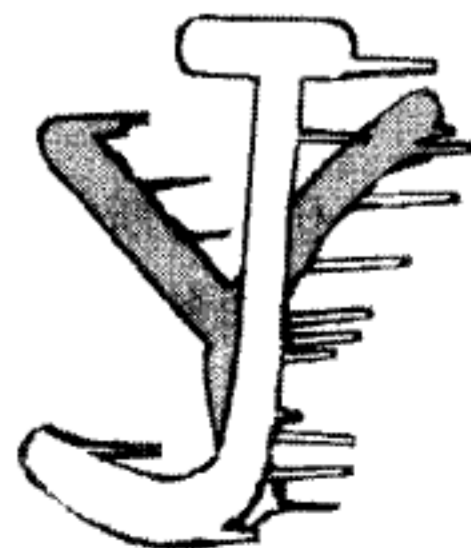
Unemployment, 16, 66, 197, 247,
411, 414, 418, 436—440, 442—
443, 445, 480, 490, 521

UNESCO, 176—177, 179—180, 182,
184—185, 187, 202, 204, 211

Unions, 116, 141, 397, 441—442,
454—455



- 英国 United Kingdom: see Britain; Great Britain
- 联合国 United Nations, 175—177, 187, 198, 211
- 美国 United States, 7, 9—10, 19—20, 39—40, 44, 59, 66—67, 74, 83, 85, 89, 98, 102, 160, 168, 172, 185, 187, 192, 203, 208, 210, 224, 227, 235, 241, 243, 247, 250—254, 257, 259—261, 268, 347, 361—364, 371, 385, 388, 393, 402, 436, 440, 444, 448, 451, 452, 454—455, 457—462, 464—470, 472—482, 484, 486—487, 489—496, 499, 513, 522—525, 529, 542
- 大学 University, 12, 15, 17, 20, 35—37, 60—63, 80—84, 92—93, 99, 102—105, 107, 130—135, 140, 159, 173, 183, 184—187, 193, 197, 199, 203, 205, 208—211, 213—215, 218, 220—221, 223—224, 226—227, 229—239, 255, 257—261, 282—283, 299—306, 320—323, 328, 334, 338, 343—344, 352, 360—364, 366—368, 372, 380, 384—385, 390, 406—407, 427, 433—439, 442, 444—445, 448, 451—452, 455—456, 458—461, 473—474, 479—480, 484, 486—496, 523—525, 529, 533, 542—543, 545, 558—559, 563;



城市学习中心
美国技术公司
价值

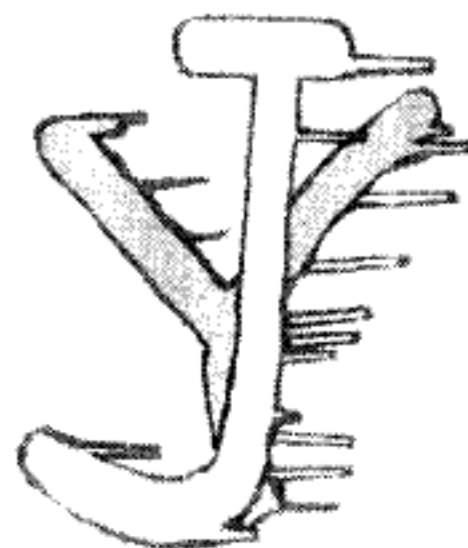
瓦斯奎对圣何塞统一校区
法案
职业教育

学券制
贮藏所
福利项目
西方化
威斯康星收入与职业成就
纵向研究

伍德对斯曲克兰德法案
工作条件

青年就业

see also College
Urban Learning Centers, 551
U. S. Tech Corps, 558
Values, 2, 9, 17, 20, 23, 27, 32, 50,
52, 66, 68, 72, 96—97, 102, 108—
110, 117, 119—123, 125—126, 132,
135, 142, 144, 168—170, 187, 190,
193, 196, 248—249, 254, 293—294,
332, 370 — 371, 377 — 378, 381,
383—384, 387, 389, 391, 393—403,
405, 439, 484, 494, 499 — 501,
506—507, 509, 514, 516—519, 524
Vasquez v. San Jose Unified School
District, 315, 323
Vocational education, 9, 25, 126, 165,
179, 312, 318, 328, 339, 366, 391,
403, 415 — 452, 455 — 464, 467,
469, 472, 478 — 480, 484, 486 —
487, 489, 491—493, 496
Voucher system, 121, 141, 146, 343
Warehousing, 247
Welfare programs, 9, 252
Westernization, 169, 170, 183
Wisconsin Longitudinal Study of Income
and Occupational Attainment, 74, 510,
525
Wood v. Strickland, 317, 323
Workplace conditions, 501, 506, 508,
509
Youth employment, 477, 481—483



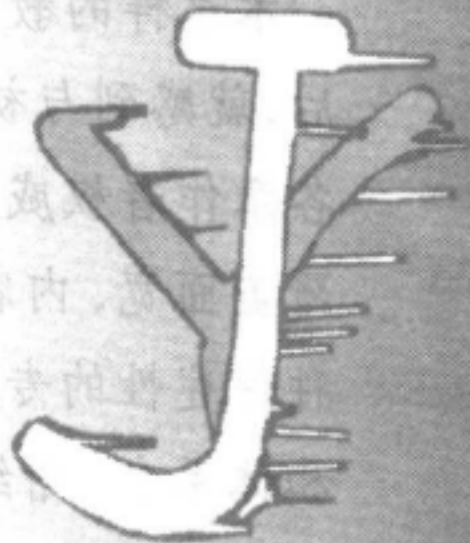
译后记

译后记

读过谢维和教授的《代译序》和译文校稿之后，肩头觉得轻松了许多：数月翻辞典爬格子苦斟酌的辛劳终归杀青在即自不必说；能为中美教育社会学理论的交流发展做点实事也不待言；终于在横峰侧岭千回百转之中，突凌绝顶全景尽览的豁然开朗，实在是更令人顿生通透羽化之感！

初定移译此书时，自己就曾隐约生出些许怵意，及至着手翻译后不久，这种感觉就更强烈了。这本由三十四位国际资深学者执笔的述评性论文集，不是仅仅提到，而是实实在在地概括、提炼、评价了当代二百多位教育社会学学者的思想理论，涉及前后五十年上千部、篇著述。如此巨著的移译，岂是一位寡闻学者能承揽的“瓷器活”！好在有谢维和教授的引点鞭策，M·T·哈里楠教授、E·G·科恩教授的信任鼓励，孙岳老师的全力襄助和数位研究生的习作铺垫，上因特网、查辞书、翻文献，费尽九牛二虎之力，“信达雅”不敢奢望，只求别伤词害意。推推敲敲一拖再拖，才交上一份没底的译卷。经过谢维和教授的一番研炼锤锻，“毛坯钢”竟也成型中模起来，而且还点化出来如此亮点，自己长进终得体悟，正式面世看来无虞，与众有益也许可期！

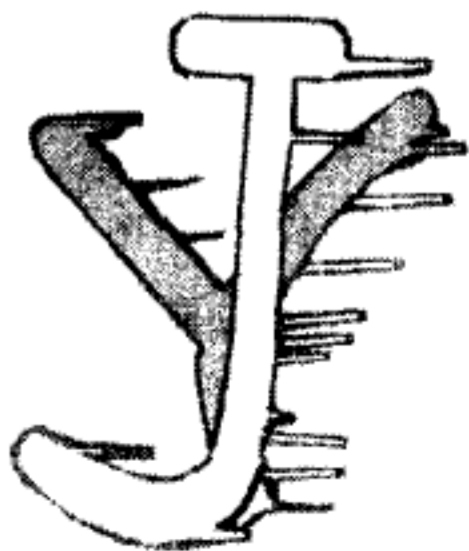
2000—2001年去美国访学之前，就曾许下宏愿，要为中美教育社会学理论的交流发展做点实事，以慰众学朋文友的期盼之情、家国社会的襄助之意和美国师友的邀约之识。欲成如此许诺，百事需做，千事待做，万事可做，而一年的时光苦短，除了实际考察研究一些美国的教育现实问题，搜集一些新的美国教育理论与实践资料，参与一些访学



老师科研课题的基础工作之外，能做到的实际上也就是翻一本有代表性的专著了。为此跑图书馆、访美国学者、求朋友老师、逛书店、与出版社联系，才在谢维和教授的反复比较分析后拍板定下这一本。现在看来，无论从著作的信息量和理论广度、深度和创新上说，还是从作者群的分布与规模和著作的题材与囊括的参考书和学科成果来看，本书都堪称为一本有代表性、超前性和引领性的国际水平的教育社会学佳作。对处在转型期的中国教育社会学的建设与发展来说，本书无疑具有重要的参考价值。两年即逝，终于最先把这样一本有价值的书移译出来，初次兑现了一份许诺，结果虽迟，权当晚成，不亦慰乎？！

美国社会学奠基人之一兹南尼基在其《知识人的社会角色》一书中，曾把知识人划分为“技术人”、“圣人”、“学者”和“创新者”四种，其中“学者”又按其掌握知识的功能分为“发明者”、“体系制造者”、“为真理战斗者”和“知识的传播普及者”，他自己就是一个社会学体系的崇尚者和制造者（郑也夫：《西方社会学史》p. 153）。之后的T·帕森斯、R·K·默顿和J·S·科尔曼，无不以自己庞大而严谨的社会学体系著称于世。事实上，社会现象是一种涉及人类一切社会存在、行为、关系、组织和规范的普遍现象，是包容人类社会政治、经济和文化的宏大系统，以此为研究对象的社会学，理应是一种具有严密逻辑体系的综合性学科，只有这样，社会学才能整体地认识、把握、解释和建构人类社会，才有其独立存在的价值和优势，教育社会学作为社会学的分支学科，无疑也必然和应该具有这种体系性特征。在选择教育社会学译本之前，我曾有意地设想，要选一本最有代表性、体系最完整的教育社会学原著翻译。

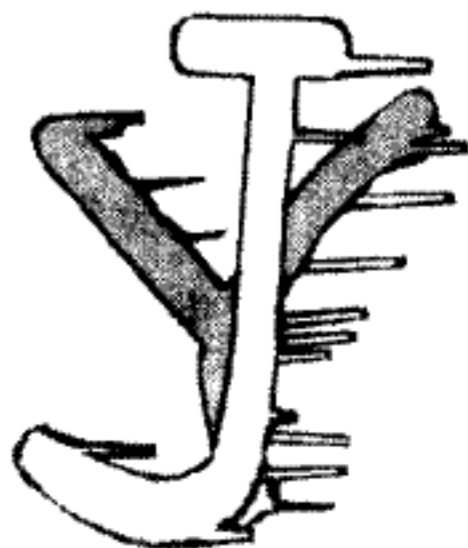
在访问斯坦福大学教育学院的E·G·科恩教授时，我请她推荐一本这样的教育社会学原著，她立即就介绍了这本手册。翻看过目录后，就感到与初衷不甚吻合。翻译的过程中，更是疑惑有加。手册虽然各章作者权威，选题典型，论题集中，紧扣现实，资料丰富，信息量大，覆盖面宽，内容充实，观点新颖，思想深刻，逻辑严谨，理论性强，但这种评述性的专题综合论文集，总觉得难以理出教育社会学的整体思路和体系来。谢维和教授的《代译序》，最终找到了这条“无形的经络”。这



种非传统学科性的文本形式彻底突破了传统的学院式平面化理论模式，暗含着一种更接近教育实践和理论现实的新的综合性体系。这种文本形式和综合性体系模式，使教育社会学更具有开放性、立体性、包容性、现实性和整合性，最大限度地把教育社会学领域的各种现实和研究成果纳入进来，使教育社会学理论更贴近教育社会实践的现实，获得更广阔的理论空间、生机活力和体系张力，从而有效地防止教育社会学理论体系的虚化、封闭、僵化和垄断，避免理论绝对主义和霸权主义，保证教育社会学科研共同体的开放性整合、协调与吸纳力。也许这正是后现代主义者勇于解构和建构的常态表现、真实用意和积极价值所在。

既然如此，这本手册的翻译或许就不仅仅是教育社会学理论知识的移译和推介了，能从非习惯性文本形式的变化和复杂的理论内容中感悟提炼出这样的新意，不仅是对原作的精到把握和价值提升，说不定还能由此引发出了一本能够完整综合中国教育社会学理论与实践、协调整合中国教育社会学科研共同体、加速推进中国教育社会学理论研究与创新的《中国教育社会学手册》呢！这能不让人油然而升起一股自我超越的清爽飘逸之感吗？！我们有理由和信心期待着这一天的到来！

能有这样一本美国教育社会学译本在我国问世，我们首先要感谢本书主编莫琳·T·哈里楠教授。哈里楠教授是美国著名的教育社会学家，现就职于美国著名的圣母大学社会学系，担任圣母大学“学校社会组织项目”主管、教育创新研究院院长兼教育机会研究中心主任和招生委员会主席。哈里楠教授1972年获得芝加哥大学社会学博士学位，曾任1995—1996年度第87届美国社会学协会主席，现为美国社会学研究协会主席，1999年入选国家教育研究院。哈里楠教授目前在研的课题有：学生组织对教学的决定性影响和地位，学校组织对学生社会关系的影响，中学生跨种族友谊关系的研究等。这些研究获得下列组织的资助：圣母大学、美国教育部教育研究改进署、国家科学基金、美国教育研究协会和斯宾塞基金。《教育社会学手册》是她为纪念著名社会学家科尔曼教授逝世五周年组织编写的。当我们联系翻译这

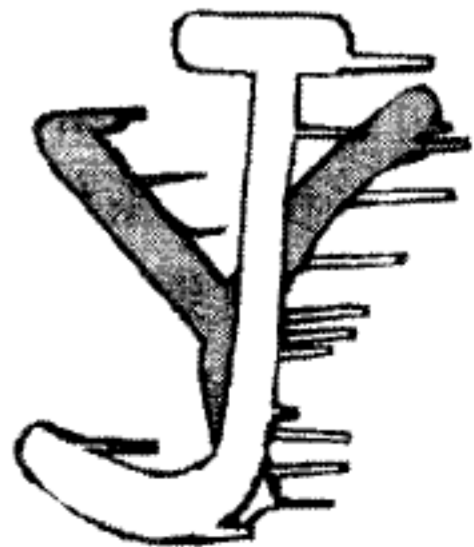


本著作时,她欣然允诺,并帮助与出版社联系。

我们还应向 E·G·科恩教授表示深深的谢意。科恩教授是斯坦福大学教育学院的教育社会学教授,曾担任美国社会学研究协会主席,是美国研究课堂社会学和种族教育机会平等的权威。没有她的强力推荐和鼓励,我们也许就知难而退了;我还要借此机会感谢加州圣何塞州立大学教育学院的胡晓璐教授和她的同事们,他们的诚挚邀请、周到安排和全面关照,特别是她主持的大型国家“通往未来的护照——快速启动规划”项目,使我有机会在美丽的加州中部湾区和令人向往的硅谷之都访学一年,浸染圣何塞州立大学的浓郁学识,领略斯坦福大学的深邃文化,沐浴伯克利大学的厚重学风,感受硅谷高科技的生机活力,体验湾区碧草蓝天、清澈透明、人境协调的自然气息和快捷而条理、繁忙而镇静的现代生活。当然,最主要的是在这里有条件有机会参与美国大型科研项目研究和访问科恩教授,融入“快速启动规划”和《教育社会学手册》创造和追求的教育机会平等的意境!

本译著是群体努力的结果。谢维和教授的策划、锤炼和润色,是这项移译工程得以落实、保质和竣工的根本保证;首都师范大学的孙岳老师加盟此项工程,以其扎实的英语功底按时完成第 2、3、8、10、12、13、16、17、18、19、21 章的翻译工作;首都师范大学的谭斌老师完成了第 11 章的翻译;北京师范大学的博士生胡丽芳同志对原书和翻译稿的页码进行了对比,并且完成了非常烦琐的主题索引的翻译,以及对全书中各个基本概念的一致性的检查;我的两届硕士研究生的认真习译,为其余章节的译出增砖添瓦。他们是:王志娟、李巧针(第 1、4 章);李真、薛国风(第 5、15 章);潘丽娟、刘海涛、王淑娟(第 6、14 章);边弘、栗志芹(第 7、14 章);徐进、阎效鹏(第 9、22 章);刘娜、王淑娟(第 20、23 章)。他们的质朴理解能给人以很新颖的启示。

作为编辑,美国克鲁沃出版社的格林先生为本书的翻译提供了积极严肃的支持;华东师范大学出版社副编审金勇先生的统筹、到位的编辑工作,使本书的翻译出版得以顺利进行,对他们的周到而严谨的工作努力,全体译校人员在此表示深深的谢意。



著者众多,内容丰富,思想深邃,无疑使本书的翻译难度大增;更因译者水平、时间所限,本书译作难免错讹误解之处,诚望读者阅之见谅,径自正读并转告译者。在先致谢于此以示期盼。

傅松涛

2004年8月

