

教育不平等与教育扩张、现代化之关系初探

刘精明

提要: 本文利用笔者所参与的一次全国性大型社会调查数据来探讨各学龄群体的受教育程度的不平等问题,并从微观、宏观两个层次上分析了影响学龄群体教育获得的因素。微观层次划分了五类教育不平等:教育获得结果的不平等、父亲教育、职业的影响、个人的身份、性别差异。宏观层次分析了教育扩展和现代化程度的提高对五类教育不平等的影响。文章结尾尝试提出了分析人们教育获得过程的一个因果模型。

关键词: 教育不平等 教育扩张 现代化

作者刘精明,男,1966年生,中国人民大学社会学系讲师。(北京 100872)

关于教育对于社会分层的意义,一般存在两种对立的观点。一种观点认为,教育具有社会传承的意义,这种观点认为,一个人的教育水平受到出身背景,如父母的教育程度、社会经济地位等的影响,较高社会地位的家庭,其子女的教育水平也会较高,而教育在现代社会中又是人们地位向上或向下流动的推动器,因此,子女的社会地位关系,实际上是对父母社会地位的复制或再生产。另一种观点认为,个人的社会背景因素并不能完全解释其教育获得的程度,经验研究中的地位获得模型,其决定系数(回归方程的R²值)一般在0.2~0.3之间,也就是说个人教育获得,还有至少70%左右是由非背景因素决定的。因此,持这种观点的人试图从个人的天赋、认知能力、受教育过程的努力程度等方面来解释教育获得。后一种观点还认为,即使个人的社会背景、出身的因素是重要的,但是这样的重要性程度也在不断的随时间、地点和条件的不同而发生变化,比如随着一个国家或地区的教育扩展程度和现代化水平的提高而缓减。这两种观点各有自己的经验研究为支持,实际上也反映了教育获得过程中的两个不同侧面。

一、什么是教育不平等?

大约在60年代以前,社会科学界占主导地位的观念一直是杰斐逊、杜威的教育平等观,他们的理想是消除受

教育机会的不平等,但是较少讨论教育过程本身的平等问题,并且一致认为平等的教育必然推动社会平等的实现。帕森斯关于教育平等的理论是此类平等观念在社会学中的重要体现。他认为学校是一种机会均等的竞争场所,教师代表成人社会,对学生的学业前途有相同的期待,因而为机会均等作出贡献。学生的等级差异是由学习表现及学业成功所带来的,学生的分化主要是围绕“学业成绩”这个轴线而进行的。这种等级差异构成新的自获性地位,并构成未来社会地位的分配标准^[1]。当然,帕森斯的观点一直受到多方面的批评。面对不平等的教育事实,人们一直探讨其中的原由。

然而关于教育不平等的概念却存在许多混淆。1960年12月联合国教科文组织大会详尽地阐释了关于教育均等的概念,明确提出这一概念由消除歧视和不均等两部分组成:“歧视”是指“基于种族、肤色、性别、语言、宗教、政治或其他观点、民族或社会出身、经济条件或家庭背景之上的任何差别,排斥、阻止或给予某些人以优先权,其目的在于取消或减弱教育中的均等对待。”它表现在:(1)剥夺某个体或某团体进入各级各类教育的机会;(2)把某个体或某团体限于接受低标准的教育;(3)为了某些人或团体的利益,坚持分流教育制度;(4)使某些人或团体处于与人的尊严不相容的处境。而“不平等”是指某些地区之间和团体之间存在的,不是故意造成也不是

因偏见形成的差别对待。教科文组织还确认了教育机会均等的原则:(1)提供免费教育到一定水平,提供进入劳动力市场的机会,为此必须消除机会不平等的经济原因;(2)必须提供不同的教育机会以适用不同学生的能力和态度;(3)在学生无法维护学习生活时,由国家提供奖学金或赞助。

但是联合国教科文组织的这个教育平等概念太过于政治理想化,其定义包含多种政治的、经济的标准,而实际上混淆了我们理解中的对教育“不平等”与“歧视”之间的区别。因此,许多社会科学家并不坚持这种观点。

最早对教育不平等概念加以区分的是詹姆斯·科尔曼,他提出,要将社会环境的影响与教育机会均等的问题区分开来,完全的教育机会均等“只能消除所有校外的差异性才能实现”,而这是永远不可能的。必须拒绝两种关于教育平等的一般认识,一种是教育平等是教育结果上的平等,一种是教育资源投入的平等。他认为前一种教育平等的观点没有考虑环境对不同孩子的不同影响,而后一种观点只能导致谁也得不到教育。因此教育的真正目的应该是通过教育过程来降低环境因素对不同学生的不平等影响,从而减少这些因素对孩子将来的成年生活的影响^[2]。因此对科尔曼来说,教育均等,就应该是教育过程和教育结果的均等,即学业成绩的均等。这也是一种教育理想主义的观点,因为要达到这样一种结果的均等,必须满足几个至关重要的条件:(1)一个国家或地区的社会经济发展达到了能够满足所有人所有阶段学习要求的时候;(2)所有的学生具有相同程度的求学欲望和相同程度的学习兴趣;(3)为了不使学生受到来自家庭、社区等的环境的影响,学生必须生活在只有教师和同学的纯粹的学校环境中,否则任何一种教育制度都不可能随时削减外界环境的影响。当这些条件不能满足,我们就有理由来研究这些社会环境的因素是如何影响人们的教育获得的。事实上,这也一直是布劳—邓肯开辟现代社会分层研究以来的研究主题。

布劳—邓肯的地位获得模型中所研究的教育,包涵两个层次的教育平等问题:(1)来自父母教育和社会经济地位的不平等影响(家庭背景);(2)本人教育获得的结果(受教育年限)的不平等。大多数研究教育不平等的学者,沿袭的大体是这种理论范式。然而分析教育不平等的标准显然不仅仅是这两个方面,亨利·利文在研究西欧教育机会与社会不平等时指出,评价教育机会平等应该有四个方面的标准^[3]:对于具有相同教育需求的人给予的受教育机会均等;(2)来自不同社会背景的学生,获得教育的机会均等;(3)教育结果的均等;(4)教育对生活机会的影响是均等的。利文显然批评了那种只注重社会结构因素对教育获得之影响的倾向。他认为,阶级与性别是一

个社会中固有的结构因素。教育的扩展使劳工阶级的受教育面扩大了,但是与其他同等受教育程度的阶层相比,战后一段时期西欧经济的缓慢发展,却使那些受过教育的劳工阶级面临更大的失业危机。这种相同教育却获得不同生活机会的结果,势必影响未来的教育机会平等的问题。后来鲍顿等人的研究也表明,战后西欧教育的迅速扩大并没有自动导致社会平等的出现。利文等人提出的这个问题使我们意识到,需要从教育不平等概念本身转到对教育不平等之机制的研究上来。

关于消除教育不平等的机制,一个主流的观点认为,教育的扩张,现代化程度的提高,会导致由家庭背景因素所带来的教育不平等程度的下降。

然而鲍厄斯和金提斯、科林斯则持相左的意见。他们分别从冲突论和文化资本再生产理论出发,认为教育不平等是一种永恒的现象。他们认为,接受较低阶段教育的平等程度可能会提高,但是大学或其他精英教育机构则是由富人和有权力的人把持和垄断。一个对13个国家教育扩展的研究支持了后一种观点。该研究发现,除了两个国家外,其余11个国家在教育扩展与改革方面的努力,不是缩小而是扩大了特权阶层和劣势阶层之间的教育不平等差异^[4]。一项对德国200年来的教育发展的研究也表明,在1890年左右开始的教育扩展的过程中,教育选择偏向于上层阶级的子弟,而下层阶级的子弟虽然都能接受到小学程度的教育,但是他们却逐渐形成一个文化上的无产阶级。在前西德国家,尽管存在1960年以来的教育扩展和机会平等的教育改革,然而农业工人、劳工阶层以及失业者家庭的子女还是比高级公务员和受过良好教育的家庭更少获得教育机会,文化资本仍然是社会再生产的一个关键因素^[5]。

也有人发现,即使是相同的教育扩张前提,教育政策的变化也会改变来自家庭背景的不平等影响。卢卡斯对比了美国社会80年代前、后家庭背景对各个年龄组的大学入学影响,他发现80年代以后,学费标准的提高和公共财政资助的减少,加强了社会背景因素对教育获得的影响^[6]。不过在爱尔兰由于存在经济刺激,即使在1967年取消了中学学费,也并没降低社会阶级因素对中学入学的影响^[7],许多劳工阶层的初中毕业生直接进入了劳动力市场而不是升学。

在研究教育扩展对教育不平等的影响时,不能不谈及现代化问题,因为几乎所有发达国家的教育扩展都是工业革命后的现代化过程所带动的,发展中国家大规模地扩展教育也几乎同时在“二战”以后、现代化进程加速的时期。然而关于现代化对于教育平等的影响,也同样存在两种截然不同的理论观点。对印度现代化经验的研究表明,深受英国殖民统治影响的不平等现代化,虽然迅速扩

大了成年人的初等教育,但是统治等级的成员、大商人则可以利用自己的财富、社会地位和影响,获得接受高等教育各种特权^[6]。比尔·奥尔森与豪勒对巴西的研究则表明,现代化过程打破了基于性别的教育不平等,但是对降低由地区性差异、家庭背景所产生的教育不平等则无所裨益^[7]。

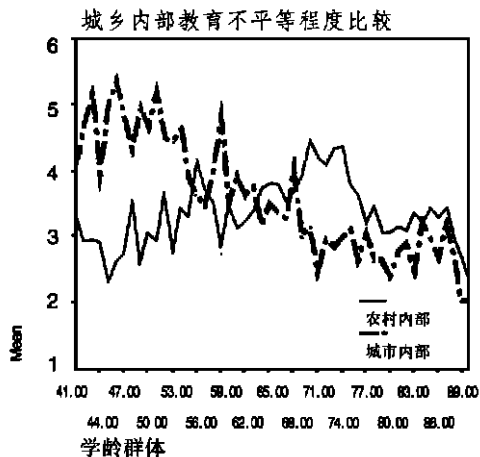
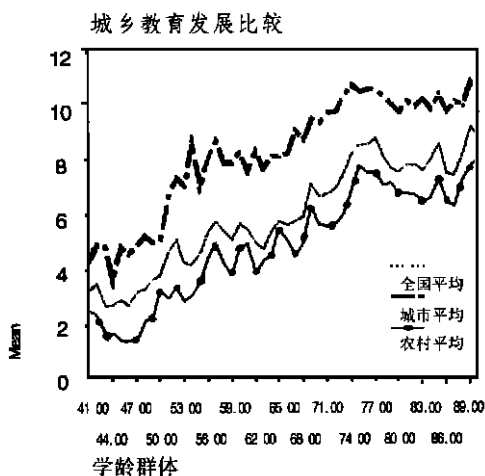
二、教育发展教育不平等

在开始对我国教育发展不平等问题的研究之前,让我们首先来对下面用到的几个关键概念作一下操作化的定义:

(A) 学龄群体:以出生年+14岁作为学龄年,相同学龄年的个体则为同一学龄群体,几个相近的学龄年群体称为学龄组。这个“学龄年”概念是大多数教育社会学学者所认可和采用的。(B) 教育发展程度:不同学龄群体的平均受教育年限。(C) 教育不平等:(1)不同学龄群体中的受教育程度的标准差,我在这里称之为结果上的不平等;(2)父亲教育程度对教育获得的影响;(3)父亲社会经济地位对教育获得的影响,我在这里称(2)、(3)两种不平等为机制性不平等。这里社会经济地位是根据我国标准职业分类、参照国际职业地位指数(缩写为ISEI)所确定的,分值在10~90之间。(4)性别不平等;(5)城乡身份带来的不平等,其身份以14岁时居住地是农村还是城市为判定依据。(2)~(5)四种不平等同时可称为先赋性不平等,因为这些因素是由人们的出身、生理遗传差异、以及个人所不能左右的身份制度所限定的。(D) 现代化程度:被访者14岁时我国非农劳动力占当年全部劳动力的比重,数据来源于《中国统计年鉴,1992》。由于难以获得52年以前的非农劳动力比重,我们假定45年以前为10%,45~51年为15%。

图1是根据我们1996年暑期在全国26个省、市、自治区所作的抽样调查的结果绘制的。分析时针对城乡不等概率的抽样设计而作了加权处理(下同)。

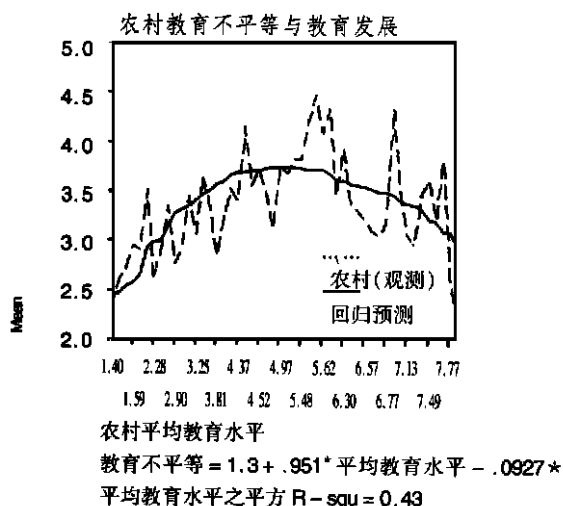
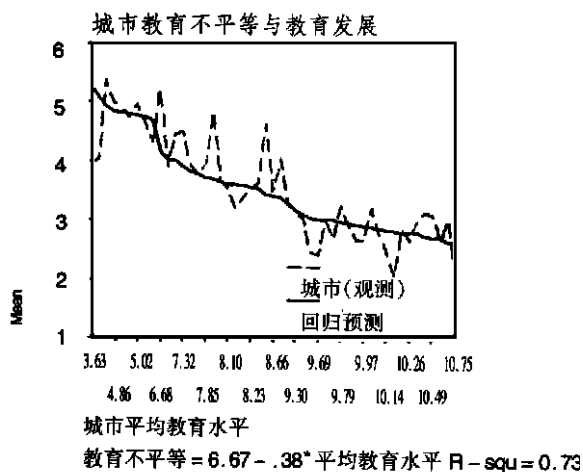
图1: 教育发展教育不平等的变化



上面左图是城乡教育发展比较图,右图是城市、农村内部教育不平等差异图。从左图可以看出城乡教育发展有几个整体性特点:首先,无论是城市还是乡村,教育水平随着学龄推移几乎是直线上升的,其中城市从50年学龄组到76年学龄组,教育水平由5年提高到10.5年,农村由3年提高到7.5年。其次,76年以后,无论是城市还是农村,各学龄组的受教育年限几乎维持在原来的水平,没有太多的提高。第三,城乡之间相同年份的各学龄组平均受教育年限的差别,在76年后,大体维持在3年左右,而76年以前一直有较大的波动,最高年份城乡之间的差异达5.5年。第四,农村和城市教育水平的提高速度是不一样的。从49年学龄组到54年学龄组,城市平均教育水平由5年提高到8年,5年之内提高3年;而在农村这几个学龄组平均受教育年限大致维持在3年左右,直到68年学龄组,其教育水平才提高到5年。

从城乡内部教育不平等程度来看(图1—右),城市内部教育不平等程度一直保持着一种下降的趋势,而农村内部教育不平等程度经历了一个先上升后下降的过程。大约在60年代中期,城市内部教育不平等程度一直是高于农村的,但大致在68年学龄组前后,城市中的教育不平等迅速下降,而农村学龄组内部的不平等却出现较高等度的上升,农村内部的不平等开始持续高于城市内部的不平等。教育的事实性不平等,在平均教育水平很底的情况下,自然不会太高,但是随着农村平均教育水平的提高,不平等情况会日益显现出来,直到整体教育水平提高到一定程度后,才会趋向平等。对于农村,我们利用调查数据可以大致测算出内部不平等与农村教育发展之间的关系;假设农村解放45年(对应于49~96学龄年)教育不平等与教育扩展之间具有二次方非线性函数关系,即 $D = f(Y_r^2)$, D 为学龄组教育水平的标准差, Y_r 为农村学龄组平均受教育年限。

图 2: 教育不平等与教育发展的关系



根据这种函数关系测算,在农村学龄的平均教育水平达到5~6年左右的时候^[10],不平等程度开始下降。而这个平均教育水平大体与城市教育不平等开始下降时的平均水平基本相同。需要注意的是,这种趋势是在文盲占绝对大多数的情况下,开始逐步提高其国民教育水平的过程中出现的。也就是说,在一个特定的地区,当平均教育水平由不到1.5年提高到现代教育的小学水平的过程中,教育不平等是逐渐扩大的,随后将会逐渐缩小。而从城市的经验来看,当平均教育水平达到9年左右以后(相当于初中水平),其不平等程度下降的趋势减缓,并有可能维持一定时间。这是因为,在较低阶段教育扩张时期,当大部分人能够接受最低教育的时候,而另一些特惠阶层的子弟可以接受到的教育与低阶段教育之差距仍会很大。但是在现代教育体制下,一个人可以接受到的最高教育年限是有一定的限度的,因而当教育普及到初中以上的时候,大众教育水平上升,意味着与最高教育年限之间可能出现的差距缩小,从而使整个不平等程度降低。这与收入不平等差距不同,最高收入可以是无限的,而最高教育程度则为人的

生命轨迹所制约。

三、教育发展、现代化与教育不平等

为了分析影响教育获得的先赋性因素,我们首先设计了一个一般微观方程,这个方程的基础是Blau-Duncan地位获得模型中的关于教育获得的先赋因素方程,我们在其中添加了另外两个变量:性别和城乡身份差异:

$$E = \beta_0 + \beta_1(FE) + \beta_2(FS) + \beta_3(M) + \beta_4(C) + \delta \quad (I)$$

这里,方程左边(因变量)E为本人的教育程度(年),方程右侧FE为父亲的教育程度,FS为父亲的社会经济地位指数,M为性别的虚拟变量(男性=1),C为城乡身份虚拟变量(城市身份=1), β_0 为截距, $\beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4$ 分别为变量FE、FS、M、C的回归系数, δ 为误差项。对于此方程,我们只是选取了49年以后的各学龄组进行分析,其结果如下:

$$E = 3.95 + 0.28(FE) + 0.028(FS) + 1.8M + 2.11C \quad (R^2 = 0.26, F = 432)$$

$$(37.6) \quad (8.6) \quad (7.2) \quad (8.3) \quad (4.1)$$

(本行为检验上行变量和截距项之显著性的T值)

从上面的方程可以看出,从总体上讲,1950年以来的各学龄组,其个人教育水平,26%的原因是来自于先赋性因素的影响(回归方程的决定系数 $R^2 = 0.26$)。这个方程的回归系数可以解释为:在分别控制方程中其他变量的情况下,父亲的教育水平每高出一一年,父亲社会经济地位指数每提高10分,其子女的教育程度均可大约提高3/10年(对于父亲职业地位, $3/10 \approx 0.28 = 10 * 0.028$);在分别控制方程中其他变量的情况下,男性教育水平比女性平均要高1.8年左右,而有城市身份的人比农村人教育水平大约平均高2年。

那么,这些先赋性因素是如何随着教育扩展、现代化程度的提高而发生变化的呢?换句话说,是什么因素在影响这样的发展水平和不平等的变化的呢,这是本文更为关心的问题。本文准备从教育发展和现代化两个宏观因素对此加以分析。针对事实性不平等,即结果上的不平等,我们设立如下宏观解释方程:

$$D = \lambda_0 + \lambda_1(Y) + \lambda_2(MD) + \mu \quad (II)$$

这里,D为各学龄组教育水平的标准差,MD为现代化程度,Y是教育扩展程度,即各学龄组的平均受教育程度。

针对方程I中的各类先赋性因素,我们设立了一组宏观解释方程:

$$\begin{aligned} \beta_0 &= \xi_{00} + \xi_{01}(MD) + \epsilon_0 \\ \beta_1 &= \xi_{10} + \xi_{11}(Y) + \xi_{12}(MD) + \epsilon_1 \\ \beta_2 &= \xi_{20} + \xi_{21}(Y) + \xi_{22}(MD) + \epsilon_2 \\ \beta_3 &= \xi_{30} + \xi_{31}(Y) + \xi_{32}(MD) + \epsilon_3 \\ \beta_4 &= \xi_{40} + \xi_{41}(Y) + \xi_{42}(MD) + \epsilon_4 \end{aligned} \quad (III)$$

这里, $\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4$ 分别是方程(I)中的截距、自变量 FE、FS、M、C 的回归系数。MD 为现代化程度指标(非农劳动力比重), Y 为各学龄年组的平均教育程度。由于现代化程度这个指标我们选取的是非农人口比重, 但是 58 ~ 61 年大跃进时期的非农人口比重是一种特殊现象, 很难说是现代化的实际水平, 因此为了谨慎起见, 我们将这几个年份的学龄组排除在分析之外。

表 1 是上面方程(II)和方程组(III)的结果。从表中可以看到, 用这两个宏观因素来分析五种不平等, 除了一个模型外, 其他四个模型的拟合程度都较好。而 T 值检验则表明, 教育发展和现代化水平对五类不平等都有十分显著的影响。

首先我们可以看到, 教育的扩展对本文中分析的五种不平等都有十分明显的抵消作用, 而现代化水平对不

城乡之间的不平等更为明显。教育扩张对性别不平等和城乡差异的影响, 我们也可同样通过比较来加以分析。在控制现代化的影响之后, 与平均教育最低的学龄组(均值最小值为 2.17 年), 平均教育水平最高的学龄组中(均值最小值为 9.15 年) 性别不平等大约缩小 4/5 年[$- .114 * (9.15 - 2.17) = 0.798$], 城乡之间的差异大约只缩小了 1/5 年[$- .0357 * (9.15 - 2.17) = 0.25$]。同样表明, 教育扩张对缩小城乡之间的不平等的意义要小得多。

从缩小结果上的不平等来看, 控制教育扩张的影响后, 现代化水平由 52 年的 0.17 提高到 90 年的 0.40, 可以减少的教育获得结果上的不平等大约只有 0.07 年[$- .33 * (.40 - .17) = .076$], 也就是说, 现代化水平提高 10%, 只可以减少学龄组内部的不平等约 0.033 年, 显然是极为微弱的。而控制现代化因素后, 教育每在学龄组之

表 1: 影响教育不平等的宏观因素

因变量 自变量	D	β_0	β_1	β_2	β_3	β_4
	结果上的 不平等	教育发展	父亲教育 的影响	父亲职业 地位的影响	性别不平等	城乡身份 不平等
截距	4.5937 (245.98)	-1.5675 (-25.12)	0.4811 (68.25)	0.0495 (34.43)	4.8590 (129.73)	3.7053 (88.97)
教育扩张 (Y)	-0.1214 (-3.51)	---	-0.0630 (-36.31)	-0.00549 (-15.50)	-0.1137 (-12.41)	-0.0357 (-3.48)
现代化 (MD)	-0.3285 (-26.41)	20.6825 (83.95)	0.5626 (15.94)	0.06255 (8.68)	-8.0900 (-43.42)	-3.6451 (-17.48)
ADJ-R ²	0.29	0.55	0.24	0.05	0.58	0.17

括弧里面的数据是对回归参数检验的 T 值。

平等的影响却不同, 它对性别不平等和城乡不平等以及教育获得的结果不平等都具有缓解作用, 但是现代化程度的提高, 却会强化父亲教育、职业地位所带来的不平等影响。

我们先来看现代化水平对教育发展的影响。现代化水平的提高对平均教育水平的提高(β_0) 的影响是十分显著的。系数 20.7, 其意义可以从学龄组之间的对比来加以解释。现代化水平从 52 年的 0.17 提高到 1990 年的 0.40, 90 年学龄组所受的平均教育比 52 年学龄组大约要高 4.7 年[$20.7 * (0.4 - 0.17) = 4.76$]。这种提高的幅度是非常明显的, 因为即使是在教育均值最高的 89 年学龄组, 其平均教育水平也不过是 9 年左右。

从缩小性别不平等和城乡差异来看, 在控制教育扩张的影响后, 与 52 年学龄组相比, 现代化水平也使 90 年学龄组中性别不平等大约缩小 1.9 年[$- 8.1 * (.40 - .17) = -1.86$], 使城乡之间的差异大约缩小了 4/5 年[$(-3.65 * (.40 - .17) = -.84)$], 而 49 年以后, 这两种不平等的平均指数分别为 1.84 和 2.47 年(见方程 1 的结果)。可见现代化因素对降低性别不平等的意义比降低

间扩张 1 年, 结果上的不平等大约可降低 0.12 年, 这样, 教育扩张使得教育程度最高的学龄组与最低的学龄组相比, 学龄组内部的不平等程度相差大约 1.1 年。

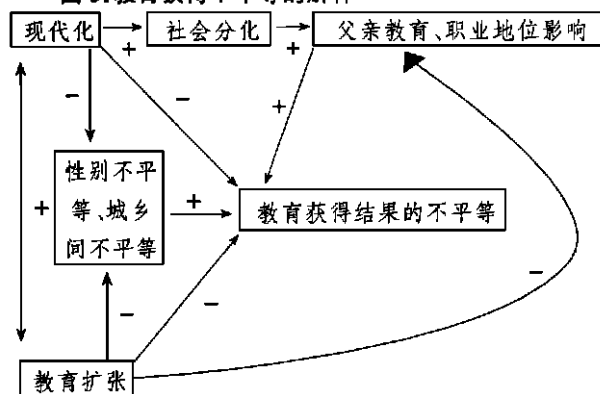
从作用于父亲教育、职业地位的影响来看, 控制教育扩张的影响, 现代化水平每提高 10%, 分别扩大了父亲教育、职业地位之影响 0.056, 0.0063; 控制现代化的影响, 平均教育水平每提高一年, 父亲教育、职业地位的影响分别要减少 0.06, 0.0055。如果用学龄组之间的对比, 这些系数的意义也许会更清楚些。现代化水平从 52 年的 0.17 提高到 90 年的 0.40, 两个学龄组之间父亲教育、职业地位的影响差距为 0.13 和 0.0144[$[0.563 * (.40 - .17) = 0.13$], $[.0626 * (.40 - .17) = .0144$]]; 学龄组的平均教育水平由最低的 2.17 年提高到最高的 9.15 年, 两个学龄组之间父亲教育、职业地位的影响差距为 0.441 和 0.038[$[-.0630 * (9.15 - 2.17) = -0.441$], $[-.00549 * (9.15 - 2.17) = 0.038$]]。比较一下方程 1 的结果, 49 年以来父亲教育和职业地位对子女教育获得的平均影响是 0.26 和 0.024。可以看出, 对此类背景因素, 现代化的强化意义和教育扩张的缓解影响都是非常强的。

为什么现代化程度的提高反而会强化父亲教育、职业地位所带来的不平等影响呢？

我们认为，造成这种结果的主要原因在于，现代化程度的提高，同时伴随着社会个体之间分化程度的提高。社会分化是现代化研究经常谈到的一个主题，许多人甚至把社会分化作为衡量现代化水平的一个重要标准。现代化过程中，现代部门的增长、产业结构的调整以及科学技术的进步，都意味着职业分化与职业之间的功能联系加强。这样职业地位之间的差异性程度增强，附属于职业的资源差异加大，必然使职业地位对个体生活的意义之差别增大。具体表现在父辈对子女教育的影响上就是，从事那些掌握较多资源之职业的人，更容易促进子女教育水平的提高，反之亦然。

就教育扩展、现代化与教育不平等问题的研究，我们似乎可以从上面的分析中尝试着提出这样一种解释模型：

图 3：教育获得不平等的解释



（图中符号表示作用方向：‘+’表示增强作用，‘-’表示弱化作用）

教育扩张与现代化之间存在一种相互促进的关系。现代化建设扩大了教育需求量，并要求全民教育文化素质的提高，两者是相辅相承的。现代化对教育获得的不平等之影响，则是较为复杂的。除了可能存在的直接影响（如降低教育获得的城乡差别、性别不平等）外，还存在两条间接影响途径：（1）通过促进教育扩张，扩大了社会下层家庭的子弟接受教育的机会，从而缩小整体中的教育获得上的不平等差异。（2）现代化过程同时也是社会分化的过程，职业分化使个人之间的地位差异加强。这种地位差异的强化总是具有生活方式型式化的倾向：一方面特惠阶层或优势社会群体为了稳固自身阶层地位的连续性，对下层群体具有自然的屏蔽要求，而他们自身所拥有的这种地位优势则可以促成这种要求的实现，从而强化了上层地位的封闭性。另一方面，下层群体也同样具有向上流动的自然驱动，但是他们对子代的促进作用显然要失利于本身资源的劣势状况，从而使子代在向上流动的

过程中遇到比上层阶级的子弟更多的阻力。这两方面的结果在整体中表现出来，就可能突出家庭背景因素的作用，并导致教育获得上的教育不平等程度提高。

【注释】

〔1〕Parsons, T., 1961: "The school as a Social System: some of Its Functions in American Society." 此处转引自 Raymond Allan Morrow & Carlos Alberto Torres, 1995.

〔2〕Coleman, James S., 1975: "What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'?", Oxford Review of Education; 1975, 1, 1, 27-29.

〔3〕Levin, Henry M., 1976: "Educational Opportunity and Social Inequality in Western Europe", Social Problems, Vol. 24, 2, Dec, 148-172.

〔4〕Shavit, Yossi & Blossfeld, Hans Peter (ed.), 1993: Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries Westview Press.

〔5〕Rödx, Klaus, 1995: "Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der Bundesrepublik Deutschland", Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Vol. 20(1)3-27.

〔6〕Lucas, Samuel R., 1996: "Selective Attrition in a Newly Hostile Regime: The Case of 1980 Sophomores", Social Forces, Vol. 75, 2, Dec, Pp. 511-533.

〔7〕Raftery, Adrian E. & Michael Hout, 1993: "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75", Sociology of Education, Vol. 66 (1) Jan, 41-62.

〔8〕Nafziger, E. Wayne, 1975: "Class, Caste and Community of South Indian Industrialists: An Examination of the Horatio Alger Model", Journal of Development Studies, Vol. 11(2), Jan, Pp. 131-148.

〔9〕Bills, David B., Olson, Mary, B. & Archibald O. Haller, 1980: "Trends in Inequality of Educational Opportunity in Brazil: A Test of Two Competing Theories". Paper for American Sociological Association (ASA).

〔10〕根据抛物线顶点坐标的计算方法，对于方程 $Y = a + bX + cX^2$ ，有 $X_0 = -2b/c$ ， $Y_0 = a - b^2/4c$ 。在我们这里，对于农村教育不平等与教育发展之间关系的二次方程，我们有： $a = 1.301$ ， $b = 0.951$ ， $c = -0.0927$ ，因此有 $X_0 = 5.13$ 年、 $Y_0 = 3.6$ 年。

责任编辑：任宜敏