

Dougherty, Kevin / Hammack, Floyd M.

Druga strona uczelni : nieakademickie efekty edukacji wyższej

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 13 (317), 77-86

1997

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Kevin Dougherty
Floyd M. Hammack

DRUGA STRONA UCZELNI: NIEAKADEMICKIE EFEKTY EDUKACJI WYŻSZEJ*

Od czasu pionierskich badań nad studentami Bennington College wykonanych przez Theodore'a Newcomba (1943), socjologowie poświęcają znaczną uwagę wpływowi uczelni i studiów wyższych (*college 'u*)** na wiedzę nieakademicką, postawy i zachowania studentów (Astin, 1977; Bowen, 1977; Feldman i Newcomb, 1969; Hyman, Wright i Reed, 1975; Jackman i Muha, 1984; Trent i Medsker, 1968; Weil, 1985)¹. Badania te wykazały, że studenci uczelni wyższych przechodzą istotne zmiany w wielu obszarach, szczególnie wiedzy ogólnej, postaw i zachowań obywatelskich i politycznych, osobistych ambicji, pewności siebie i zdolności twórczych. Podjąć się tutaj chcemy dwóch zadań. Po pierwsze, pragniemy podsumować główne ustalenia przeprowadzonych dotąd badań uczenia się nieakademickiego w szkole wyższej. Po drugie, chcemy dokonać przeglądu pytań i wątpliwości na temat wartości i znaczenia efektów studiów wyższych.

* Artykuł ukazał się pierwotnie w zbiorze Dougherty, K. i F.H. Hammack (1990) *Education and Society. A Reader*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers: Orlando.

** Studia w amerykańskich *college'ach*, których dotyczy artykuł, w swojej podstawowej i najpowszechniejszej formie trwają najczęściej cztery lata i kończą się zdobyciem stopnia „bakalarza” (Bachelor) nauk humanistycznych bądź ścisłych, odpowiadającego w dużym przybliżeniu licencjatowi, choć wiele *college'ów* ma także uprawnienia nadawania tytułów magisterskich i doktorskich. College to także najpowszechniejsze w USA ogólne, potoczne określenie wszelkiego typu studiów i szkół wyższych oraz półwyższych (przyp. tłum.)

¹ Do niedawna prowadzono natomiast w USA znacznie mniej badań na temat wkładu studiów wyższych w uczenie się akademickie; dopiero ostatnio Departament Edukacji oraz stowarzyszenia szkół wyższych rozpoczęły apele o ściślejsze określenie zakresu odpowiedzialności (*accountability*) w szkolnictwie wyższym (Dougherty, 1988; Ewell, 1987).

CO WYKAZAŁY BADANIA NAD EFEKTAMI STUDIÓW WYŻSZYCH

Wiedza ogólna

Nie budzi raczej zdziwienia ustalony w badaniach fakt, że studia wyższe wpływają na wzrost wiedzy ogólnej studentów, tj. wiedzy nie przypisanej do żadnej konkretnej dyscypliny czy specjalizacji zawodowej. W porównaniu z poziomem wiedzy na początku pierwszego roku, na ostatnim (czwartym) roku u studentów dokonuje się znaczny przyrost wiedzy z zakresu sztuki i muzyki, amerykańskiego systemu politycznego, podstawowych wiadomości z dziedzin przyrodniczych i ścisłych i innych (Astin, 1977: 123 – 126). Co więcej, na uczelni dochodzi do uczenia się nieakademickiego istotnego zawodowo – na przykład wykształcenia dyscypliny pracy, zdolności uczenia się nowych zadań oraz wiedzy o tym, jak funkcjonują wielkie organizacje biurokratyczne (Bowles i Gintis, 1976; Collins, 1979: rozdz. 1; Thurow, 1972). Te ogólne sprawności i umiejętności studenci przyswajają sobie często nie w czasie konkretnych, formalnych kursów, lecz przez proste doświadczenie zapisywania się i uczęszczania na kursy, spełniania wymogów zaliczeń i pracy w ramach organizacji biurokratycznej, tj. uczelni (Bowen, 1977: 157 – 158; Feldman i Newcomb, 1969: I, 40).

Postawy i zachowania obywatelskie i polityczne

Studia wyższe zdają się również sprzyjać zmianom w postawach i zachowaniach obywatelskich oraz politycznych. Absolwenci i studenci uczelni wykazują znacznie większe zainteresowanie polityką i uczestnictwo w niej niż ludzie, którzy w *college*'u nie byli, przy czym studenci ostatniego (czwartego) roku interesują się tą sferą bardziej niż osoby na pierwszym roku. Owo zainteresowanie i uczestnictwo jasno objawia się w ich większym zaangażowaniu w działania takie jak dyskusje polityczne, wszelkie wybory i głosowania, kampanie publiczne, *lobbying* (działania grup nacisku) i praca organizacyjna w społeczności lokalnej (Bowen, 1977: 150 – 155; Campell et al. 1960: 477 – 481; Feldman i Newcomb, 1969: I, 21 – 23; Hyman, Wright i Reed, 1975: 89 – 93, 176 – 179). Absolwenci uczelni częściej niż pozostali angażują się w ochotniczą pracę społeczną i w inne formy pracy na rzecz społeczności (Bowen, 1977: 155 – 156; Pace, 1974: 60 – 61).

Badania wielokrotnie wykazały także, że studenci uczelni wykazują mniejsze uprzedzenia wobec osób należących do innych ras, grup etnicznych i religii, w sposób mniej stereotypowy myślą o rolach obu płci, także są mniej

autorytarni i dogmatyczni; różnice w tym obszarze widoczne są również przy porównaniu studentów z roku pierwszego i ostatniego². Orientacja ta ujawnia się w bardziej pozytywnym nastawieniu do praw i wolności obywatelskich oraz w otwartości wobec poglądów przeciwnych (Bowen, 1977: 119, 143–150, 190; Feldman i Newcomb, 1969: I, 31–32, 34; II, 20–24, 49–56, 66–67; Trent i Medsker, 1968: 147–166). Studenci wydają się bardziej „liberalni”^{*} także w sensie prosocjalnym – absolwenci uczelni i studenci ostatniego roku wykazują większą troskę o problem ubóstwa i w większym stopniu niż niestudujący i studenci pierwszego roku popierają programy pomocy socjalnej (Astin, 1977: 36–40; Bowen, 1977: 143–15, 190; Feldman i Newcomb, 1969, 1969: I, 20; II, 19–20). Absolwenci uczelni bardziej pozytywnie od pozostałych nastawieni są także wobec nietradycyjnych ról obu płci (Funk i Willits, 1987).

Ustalenia te trudno jednak nazwać niekwestionowanymi. Jeżeli chodzi o uprzedzenia, wielu badaczy stwierdziło, że lepsze wykształcenie niekoniecznie musi rodzić większą tolerancję i otwartość umysłu. Jackman i Muha (1984) wykazali na przykład, że w Stanach Zjednoczonych związek między wykształceniem a uprzedzeniami wobec płci, klasy społecznej i rasy jest bardzo słaby. Autorzy ci w roku 1975 zbadali w przeprowadzonym na terenie całych Stanów Zjednoczonych badaniu *survey*’owym postawy mężczyzn wobec kobiet, białych wobec czarnych i osób zamożnych (bądź średniozamożnych) wobec biednych w zależności od wykształcenia, wyrażonego jako liczba lat nauki. Analizując dane stwierdzili, iż poziom wykształcenia w bardzo niewielkim stopniu tłumaczył różnice w odpowiedziach na 43 zadane respondentom pytania, czy to przed, czy po sprawdzeniu wpływu czynników takich jak status społeczno–ekonomiczny, wielkość dochodów w rodzinie, identyfikacja z klasą społeczną, wiek, region i wielkość rodzinnej miejscowości. Natomiast Weil (1985) ustalił, że chociaż w Stanach Zjednoczonych ludzi bardziej wykształconych cechuje niższy antysemityzm, to w Austrii osoby lepiej wykształcone wykazują podobny, a być może nawet silniejszy antysemityzm niż osoby z niższym wykształceniem.

Studia mogą także nie zdołać wykształcić w studentach bardziej krytycznej, kwestionującej postawy wobec władzy i autorytetu, szczególnie w stosunku do ich jednego, szczególnego rodzaju – autorytetu eksperta. Autorytetu tego studenci mogą nie kwestionować w takim stopniu co pozostali, właśnie dlatego,

^{*} W odróżnieniu od wielu państw europejskich (w tym Polski) określenia „liberał” i „liberalny” w sferze poglądów na ekonomię i politykę społeczną w Stanach Zjednoczonych jednoznacznie odnoszą się do zwolenników rozbudowanej opieki socjalnej państwa, sympatyzujących z Partią Demokratyczną; w tym sensie odpowiadają więc europejskim „liberałom społecznym” czy umiarkowanym socjaldemokratom (przyp. tłum.).

² Choć ustalenia te zostały wielokrotnie potwierdzone, istnieją pewne wątpliwości co do ich poprawności i znaczenia. Zob. poniżej.

że często się na niego powołują nauczyciele akademicy, a same uczelnie szkołą umiejętność z niego korzystania. Owa „ślepotą” wobec autorytetu eksperta staje się w naszym społeczeństwie coraz istotniejsza, a miarę jak w rosnącym stopniu polega ono w kierowaniu swoimi sprawami właśnie na fachowej wiedzy ekspertów³.

Osobiste ambicje i aspiracje

Studia wyższe tradycyjnie uważa się za czas i miejsce, w którym studenci mogą uwolnić się od wpływu rodziny na tyle, aby być w stanie samodzielnie wyznaczyć sobie własną ścieżkę życiową. Ten proces autokreacji znajduje swoje odbicie w zmianach aspiracji studentów między początkiem i ostatnim rokiem studiów w odniesieniu do wykształcenia i pracy zawodowej. Wielu studentów zmienia swoje aspiracje w tych sferach w trakcie studiów, w rezultacie doświadczeń i kontaktów ludzkich, które te aspiracje podważają (Astin, 1977: 135–154; Bowen, 1977: 109,112; Feldman i Newcomb, 1969: I, 37–38; II, 80–90). Czasami zmiana ta przybiera formę „rozbudzenia” aspiracji (Astin, 1977: 113), Często jednak polega na ich „ostudzeniu”. McClelland (w druku) ustalił, że 80% rozpoczynających studia w 1972 r. studentów o aspiracjach do zawodów o wysokim statusie, do roku 1979 ograniczyło swoje ambicje albo do zawodów wolnych (*professions*) ale o niskim statusie (44%), albo do niższego rzędu zawodów urzędniczych (36%). Ten spadek nadziei wiązanych z przyszłym życiem zawodowym w znacznym stopniu odzwierciedla obecny stan amerykańskiego rynku pracy⁴. Jest on jednak także odbiciem jakości wykształcenia oferowanego przez uczelnię – największy spadek aspiracji nastąpił w tzw. *community colleges* (nazywanych także *junior colleges*, przyjmujących studentów słabiej przygotowanych, często traktowanych w praktyce jako forma kursów przygotowawczych na studia czy wieczorowych uzupełniających kursów zawodowych; przyp. tłum.) oraz w college’ach pełnowymiarowych (tj. czteroletnich), ale o niskim prestiżu (Dougherty, 1987; McClelland, w druku).

³ Zob. Habermas (1973: rozdz.7).

⁴ W latach siedemdziesiątych zapotrzebowanie na absolwentów uczelni na amerykańskim rynku pracy gwałtownie spadło, choć nadal znacznie przewyższało zapotrzebowanie na pracowników tylko z dyplomami szkoły średniej. W okresie 1970–1978 jedynie 46% absolwentów podjęło pracę w zawodach wysoko wykwalifikowanych i technicznych, w porównaniu z 73% w okresie 1962–1969 (Smith 1986). Przyczyny i konsekwencje tych zmian omawia Hammack (1987–1988).

Pewność siebie

Innym aspektem autokreacji jest większa pewność siebie i rosnące poczucie autonomii, do czego studia wyższe przyczyniają się dając studentom sposobność krystalizacji postaw, przekonań i umiejętności oraz ucząc mniejszego polegania na akceptacji innych (Astin, 1977: 40–42; Feldman i Newcomb, 1969: I, 33; II, 57–60). Z drugiej strony jednak, uwolnienie się z odziedziczonych przekonań i wartości może u wielu studentów nadszarpanąć poczucie pewności siebie – tracą oni przecież swoje tradycyjne więzy i źródła znaczeń, nie będąc w stanie ustanowić nowych.

Zdolności twórcze

Istnieją również dane wskazujące, iż studia wyższe mają pewien umiarkowany wpływ na kreatywność (Bowen, 1977: 83–85; Feldman i Newcomb, 1969: I, 29; II, 38–39). Cecha ta opiera się na zdolności dystansowania się od struktur konwencjonalnych i proponowania nowych. Mieści się w niej zatem nie tylko aspekt artystyczny, lecz także aspekt intelektualny oraz aspekt tolerancji politycznej i otwartości.

UWAGI OSTRZEGAWCZE W SPRAWIE BADAŃ NAD EFEKTAMI STUDIÓW WYŻSZYCH

Ustalenia badań nad uczeniem się nieakademickim w uczelni wyższej należy traktować ze znaczną ostrożnością, jako że są one pochodną procedur badawczych, które często pozostawiają wiele do życzenia. Najbardziej wiarygodne dane pochodzą z badań [podłużnych], obserwujących studentów od pierwszego roku do ukończenia studiów, które porównują zachodzące w nich zmiany z podobną grupą osób, nie studiujących, odszukanych po kilku latach.

Metodę tę stosuje się jednak w niewielu badaniach nad efektami studiów – większość stosowanych metod polega na dwóch innych podejściach, obarczonych głębokimi skazami. Jedna z technik powszechnie stosowanych w celu pomiaru efektów studiów wyższych polega na porównaniu występowania interesującej badacza zmiennej – np. zainteresowania kulturą i wiedzy o niej – u absolwentów uczelni i u osób mniej wykształconych. Porównań takich dokonuje się niestety nie uwzględniając jednocześnie innych czynników, mogących być właściwą przyczyną różnic w poziomie występowania danej zmiennej (w tym przypadku wiedzy o kulturze). Studenci i niestudenci różnią się

od siebie znacznie cechami innymi niż uczęszczanie na studia, mającymi potężny wpływ na postawy i zachowania — na przykład płcią, pochodzeniem klasowym, rasą, przynależnością etniczną oraz aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi. Dlatego wyodrębniając efekt studiów w porównaniu z nieuczęszczaniem na studia, a więc porównując studentów i niestudentów, należałoby skontrolować tego rodzaju różnice między obiema grupami.

Lepszym, choć nadal obarczonym błędem sposobem pomiaru efektów studiów wyższych jest porównanie studentów ostatniego (czwartego) i pierwszego roku. Technika ta zakłada jednak, że studenci ostatniego roku reprezentują sobą to, czym staną się po czterech latach studiów „pierwszacy”, podczas gdy w rzeczywistości różnice między obu latami mogą wynikać z wielu innych przyczyn niż zmiany dokonujące się w studentach pod wpływem studiów. Różnice zaobserwowane u kończących studia mogą wypływać z faktu, że wielu studentów pierwszego i drugiego roku w amerykańskim *college*'u — szczególnie tych mniej zdolnych — odpada lub przerywa studia. Ponadto, studenci zmieniają się w trakcie studiów po prostu w wyniku dojrzwania i doświadczania zdarzeń nie związanych z uczelnią — takich jak wojny, okresy dobrobytu i recesji gospodarczej oraz konflikty społeczne — które potężnie wpływają na kształtowanie postaw⁵. Krótko mówiąc, choć nie ulega wątpliwości, że w okresie studiów w studentach zachodzą zmiany, nie muszą one być rezultatem zdarzeń bezpośrednio związanych z uczęszczaniem na uczelnię, takich jak zajęcia akademickie, wspólne życie w domach studenckich, uczelniane zajęcia sportowe itp.⁶

NIEFUNKCJONALISTYCZNE POGLĄDY NA EFEKTY STUDIÓW WYŻSZYCH

Jak zaznaczyliśmy, ustalenia, według których studia sprzyjają takim postawom i zachowaniom jak większa tolerancja i zdolność twórcza, trudno uznać za niekwestionowane. Co więcej, nawet jeżeli są one prawdziwe, pozostaje do rozważenia kwestia ich znaczenia. Badania nad efektami uczelni wyższej,

⁵ W ostatnich dekadach postawy amerykańskich studentów silnie kształtowała np. wojna w Wietnamie (1964–1975), kryzys wywołany sprawą amerykańskich zakładników w Iranie, rozkwit gospodarczy końca lat sześćdziesiątych i końca osiemdziesiątych oraz powtarzające się w latach siedemdziesiątych i początku osiemdziesiątych okresy recesji (Hammack, 1987–1988).

⁶ Więcej na ten temat w: Feldman i Newcomb (1969: I, 52–53, 64–66) i Astin (1977 rozdz.1). zob. wprowadzenie do rozdziału 2 w książce, z której pochodzi niniejszy artykuł, zawierający omówienie perspektyw nefunkcjonalistycznych, czerpiących z prac Marksa, Webera, Bourdieu i Meyera.

których przeglądu dokonaliśmy, ustalenia te postrzegają w większości z perspektywy funkcjonalistycznej, zakładając, że uczenie się typu nieakademickiego w czasie studiów wyższych przynosi korzyść zarówno studentom, jak i społeczeństwu. Ponadto, w badaniach tych zakłada się, że efekty studiów wynikają z konkretnych czynności podejmowanych przez uczelnię, takich jak prowadzenie zajęć i łączenie studentów w „nastoletnie społeczności”, jakimi są akademiki. Badacze przyjmujący perspektywę niefunkcjonalistyczną odrzucili jednak oba te założenia⁷.

Autorzy posługujący się tą perspektywą kwestionują korzyści społeczne studiów wyższych. Argumentują na przykład, że nie tyle kształcą one większą tolerancję, co sprzyjają wykształceniu większej subtelności w wyrażaniu i uzasadnianiu własnych interesów. Jackman i Muha (1984) twierdzą, że osoby z wykształceniem wyższym w istocie wcale nie cechują się mniejszymi uprzedzeniami na tle rasy, klasy społecznej i płci, a jedynie w sposób subtelniejszy uprzedzenia te wyrażają i ich bronią. Na przykład biali Amerykanie z wykształceniem wyższym w tym samym stopniu co biali z niższym wykształceniem wyrażają chęć mieszkania w dzielnicy o różnej liczbie mieszkańców czarnych i białych. Ci pierwsi jednak, zamiast wyrażać wolę mieszkania w dzielnicy wyłącznie białej, skłonni są opowiadać się za okolicą, w której mieszka kilka rodzin czarnych, wiedząc, że tak mała ich liczba oznaczać będzie, że dzielnica tak czy inaczej pozostanie w swojej istocie biała. (Jackman i Muha, 1984: 764).

Bourdieu (1977, 1984) podważył ponadto korzyści dla społeczeństwa jako całości, które miałyby płynąć z uczenia się nieakademickiego w czasie studiów (szczególnie dotyczącego sfery kultury „wysokiej” w obszarze studiów artystycznych i humanistycznych). Owa kultura „wysoka”, mówi Bourdieu, niekoniecznie musi być kulturą w sposób przyrodzony najbardziej w społeczeństwie wartościową. Uważa się ją za najwyższą formę kultury, ponieważ jest ona kulturą klasy dominującej. Z powodu owego jej związku z klasą dominującą, nauczanie tej kultury ułatwia i legitymizuje przekazywanie przywilejów dzieciom wywodzącym się z klasy wyższej przez ich rodziców. Dzieci z klasy wyższej łatwiej przyswajają kulturę „wysoką”, ponieważ doświadczają jej już w swoich domach. A ze względu na łatwość z nią obcowania, dzieci takie radzą sobie w szkole lepiej niż uczniowie mniej uprzywilejowani⁸.

⁷ DiMaggio i Mohr (1985) przytaczają dowody empiryczne na temat wpływu sukcesu w przyswajaniu kultury wysokiej na osiągnięcia szkolne. Więcej informacji o Bourdieu znaleźć można w: Swartz (1989).

⁸ Hipoteza Meyera (1977) na temat źródeł „efektu college” przypomina stworzone przez Mertona (1968: 319 – 320) pojęcie „socjalizacji antycypującej” (*anticipatory socialization*).

Po drugie, badacze nefunkcjonalisci kwestionują także założenie, że zaobserwowane efekty studiów wynikają z działań w istocie wykonywanych przez uczelnię wyższą. Meyer (1972, 1977) zauważa, że – mimo ogromnej różnorodności *college*’ów w Stanach Zjednoczonych – wszystkie one wywierają zadziwiająco podobny wpływ na postawy i zachowania studentów. Zdaniem Meyera podobieństwo to sugeruje, że dokonujące się w studentach zmiany wywołuje sam fakt uczęszczania na studia wyższe, a nie któreś z prowadzonych przez uczelnię działań. Autor ten argumentuje dalej, iż w społeczeństwie [amerykańskim] panują bardzo trwale wyobrażenia o tym, jakimi postawami i zachowaniem powinna cechować się osoba po studiach w *college* ’u; dlatego od chwili, kiedy ludzie zaczynają uważać się za mających wykształcenie wyższe (a więc czasem od dnia, w którym otrzymają zawiadomienie o przyjęciu na studia lub nawet wcześniej), rozpoczynają transformację w to, czego społecznie oczekuje się od osoby z takim wykształceniem. Krótko mówiąc, „studia” mają wpływ na postawy i zachowania studentów, jednak ów „efekt studiów” (czy efekt *college* ’u) nie wynika z wpływu jakiejś konkretnej instytucji, a raczej z idei studiów i uczelni żywionej w naszym społeczeństwie.

PODSUMOWANIE

Istnieje zasadnicza zgoda co do tego, że studia wyższe wspomagają zmiany w nieakademickich zachowaniach i postawach studentów. Jak się jednak przekonaliśmy, trwa debata na temat rozległości tych zmian, przyczyn ich występowania i ich sensu społecznego. Strony tej debaty skłonne są zajmować stanowisko równoległe wobec różnych teorii napotykanych w dyskusjach na temat „ukrytego programu” w szkolnictwie podstawowym i średnim.

Źródło: Piotr Kwieciński

BIBLIOGRAFIA

- Astin, A., 1977, *Four Critical Years*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bourdieu, P., 1977, "Cultural Reproduction and Social Reproduction." In Jerome Karabel and A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, pp. 487 – 511. New York: Oxford University Press.
- 1984 *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bowen, Howard, 1977, *Investment in Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowles, S. and H. Gintis, 1976, *Schooling in Capitalist America*, New York: Basic Books.
- Campbell, A., P. Converse, W. Miller, and D. Stokes, 1960, *The American Voter*, New York: Wiley.
- Collins, R., 1979, *The Credential Society*, New York: Academic Press.
- DiMaggio, P., and J. Mohr, 1985, "Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection", *American Journal of Sociology* 90 (May): 1231 – 1261.
- Dougherty, K., 1987, "The Effects of Community Colleges: Aid or Hindrance to Socioeconomic Attainment?" *Sociology of Education* 60 (April): 86 – 103. (Excerpted in Chapter 5 of this book.)
- 1988, "The Politics of Accountability in Higher Education." Unpublished paper, Department of Sociology, Manhattan College.
- Ewell, P., 1987, "Assessment: Where Are We?" *Change* 19 (January-February): 23 – 28.
- Feldman, K., and Th. Newcomb, 1969, *The Impact of College on Students*, 2 vols. San Francisco: Jossey-Bass.
- Funk, R. B., and F. K. Willits, 1987, "College Attendance and Attitude Change: A Panel Study, 1970–1981", *Sociology of Education* 60 (April): 224 – 231.
- Habermas, J., 1973, *Theory and Practice*, Boston: Beacon Press.
- Hammack, F. M., 1987–1988, "The Decline in Critical and Historical Sensibility Among College Students: What Has Changed?" *The Gallatin Review* 7 (winter): 27 – 33.
- Hyman, H. H., Ch. Wright, and J. S. Reed 1975, *The Enduring Effects of Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Jackman, M. R., and M. J. Muha, 1984, "Education and Intergroup Attitudes," *American Sociological Review* 49 (December): 751 – 769.
- McClelland, K., Forthcoming, "Cumulative Disadvantage Among the Highly Ambitious: The Effects of Social Origins, Gender, Marriage, and College Quality on Early Educational Attainments and Occupational Expectations," *Sociology of Education*.
- Merton, R. K., 1968, *Social Theory and Social Structure*, Rev. ed. New York: Free Press.
- Meyer, J. W., 1972, "The Effects of the Institutionalization of Colleges in Society," In Kenneth A. Feldman (ed.), *College and Student: Selected Readings in the Social Psychology of Higher Education*, pp. 109 – 126, New York: Pergamon.

- 1977, "The Effects of Education as an Institution." *American Journal of Sociology* 83: 55–77.
- Newcomb, Th., 1943, *Personality and Social Change*, New York: Holt.
- Pace, C. R., 1974, *Evaluating Liberal Education*, Los Angeles, CA: University of California, Los Angeles.
- Smith, H., 1986, "Overeducation and Underemployment: An Agnostic Review," *Sociology of Education* 59 (April): 85–99.
- Thurow, L., 1972, "Education and Economic Inequality," *The Public Interest* 28 (Summer): 66–81, Reprinted in Jerome Karabel and A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, pp. 325–335, New York: Oxford University Press.
- Trent, J. W., and L. L. Medsker, 1968, *Beyond College*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Weil, F. D., 1985, "The Variable Effects of Education on Liberal Attitudes," *American Sociological Review* 50 (August): 458–474.