

## BOOK REVIEWS – BUCHBESPRECHUNGEN – ANALYSES BIBLIOGRAPHIQUES

CURLE, ADAM, *Educational Strategy for Developing Societies. A Study of Educational and Social Factors in Relation to Economic Growth*. London: Tavistock Publications, 1963, pp. 180. £ 1.50. 2nd ed. Paperback, 1970. pp. 180. 90 p.

Daß Bildung in einer Welt des technischen Fortschritts wesentlich zum wirtschaftlichen Wachstum und zur sozialen Entwicklung beiträgt, ist inzwischen nicht mehr umstritten, obwohl über die Methoden der Messung des Beitrags, den der Faktor Bildung zum wirtschaftlichen Wachstum leistet, keine Übereinstimmung herrscht. Noch fragwürdiger ist, ob man sich bei der Untersuchung der Wachstumsmechanismen in den unterentwickelten Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas der gleichen Methoden und des gleichen begrifflichen Apparats bedienen darf wie im Falle Europas, Nordamerikas oder Japans. Die Entwicklung der heute industrialisierten Länder geschah unzweifelhaft unter völlig anderen historischen Vorzeichen, als sie heute für die unterentwickelten Länder gelten.

Adam Curle hat Anfang der 60er Jahre als Harvard-Professor ein Buch zur Bildungsstrategie der Entwicklungsgesellschaften geschrieben, in dem er seine langjährigen Erfahrungen als Regierungsberater in Pakistan und als Professor in Ghana auszuwerten suchte, ohne allerdings auf die oben angesprochene Problematik einzugehen.

Curle geht, ohne die historische Situation der unterentwickelten Länder und ihre Lage auf dem Weltmarkt zu analysieren, von einer historisch abstrakten Definition des Begriffs Entwicklung aus. Danach ist das Ziel von Entwicklung eine starke liberale Gesellschaft, in der Gleichheit und soziale Gerechtigkeit das Fundament für Arbeitswillen und Leistungsfähigkeit abgeben. Die Situation der Unterentwicklung wird beschrieben als ein Teufelskreis, in dem Armut, extreme Ungleichheit, ineffektive und korrupte Verwaltung und Überreste kolonialer Mentalität einander gegenseitig bedingen. In dieser Situation bekommen die Ausgaben für Bildung häufig einen absurden Charakter. Gleichwohl läßt sich nach CURLE aus dem Beispiel Puerto Ricos ableiten, wie ein erweitertes Bildungssystem aus dem Teufelskreis herauszuführen vermag. Wesentlich erscheint CURLE vor allem die Herausbildung einer "Neuen Klasse" (GALBRAITH) von privatwirtschaftlichen Unternehmern und Technikern, die mit den traditionellen Strukturen bricht, sich aber um eine breite Mittelklasse ergänzen muß, soll die Ungleichheit nicht noch verschärft werden. Er ist der festen Überzeugung, daß nur liberal-demokratische Strukturen – trotz eines möglichen Mangels an unmittelbarer Effektivität – langfristig der Entwicklung zum Erfolg verhelfen. Der Kommunismus ist für ihn unvereinbar mit dem Heraufkommen einer Weltgesellschaft, wie sie für das Überleben aller notwendig ist.

Aus diesen Gedankengängen, hin und wieder aufgelockert durch die Schilderung eigener Erlebnisse und einige soziologische und statistische Daten, leitet Curle eine Reihe von Maßnahmen ab, die für ihn im ganzen eine Strategie darstellen. Zuallererst müßten danach einige *agencies* einen psychologischen Wandel herbeiführen, indem sie wirksam die Idee propagieren, daß Entwicklung nicht nur wünschbar, sondern

auch möglich sei. *Community development* müßte die allgemeine Qualität des Lebens auf dem Lande steigern, den Bürgersinn pflegen und die hygienische Erziehung fördern. Großer Wert wird dann vor allem auf die Ausbildung für die Landwirtschaft gelegt, weil (nach W. W. Rostow) die Verbesserung der Landwirtschaft Voraussetzung für den allgemeinen Aufschwung ist. Zur Förderung der Industrie wird empfohlen, die Lebensbedingungen der Arbeiter zu verbessern, die Gewerkschaften zu ermutigen und für Berufsausbildung am Arbeitsplatz und in besonderen Instituten zu sorgen. Erwachsenenbildung und Frauenbildung sollen die vorhandene Arbeitskraft weiter stärken. Im formalen Schulwesen sollten vor allem die Sekundär- und Berufsschulen und die Lehrerbildung gefördert werden. Mögliche Maßnahmen zur Reduzierung der aus der zu schnellen Ausdehnung des Primärschulwesens resultierenden schlechten Ergebnisse sollten studiert werden. In bezug auf die Universitäten schlägt Curle vor zu prüfen, ob es nicht sinnvoller wäre die Studenten ins Ausland zu schicken, als kostspielige Universitäten selbst zu bauen.

Ohne vorausgehende Analyse der bestehenden Situation eine Strategie zu entwerfen, ist schlecht möglich. Eine Bildungsstrategie für unterentwickelte Länder hätte zur Voraussetzung haben müssen, daß man sich zunächst über Ursachen, Mechanismen und Konsequenzen der Unterentwicklung Klarheit verschafft hätte. Die wirtschaftliche und politische Abhängigkeit dieser Länder, ihre Integration in den Weltmarkt, die Exportorientierung ihrer Wirtschaften, die Verschlechterung der Handelsbedingungen, die technologische Abhängigkeit, die strukturelle Arbeitslosigkeit, die Hypertrophie des "tertiären" Sektors, die Probleme der Schaffung eines inneren Marktes bei extrem ungleicher Einkommensverteilung, die äußere Verschuldung – all dies sind grundsätzliche Probleme, die bei Curle überhaupt nicht berührt werden. Stillschweigend wird die mangelnde Absorptionsfähigkeit des Marktes für ausgebildete Arbeitskräfte als ein leicht lösbares Problem behandelt, der *brain drain* nach Europa und Nordamerika nicht einmal erwähnt. Das Buch ist ganz getragen von dem wenig tieferschürfenden, idealistischen Entwicklungsoptimismus, der die Zeit der Präsidentschaft Kennedy kennzeichnete.

Es spricht für die intellektuelle Redlichkeit von Adam Curle daß er sich in einer Einführung zur Neuausgabe seines Buches im Jahre 1970 von seiner früheren Grundhaltung distanziert. Nun beklagt er die wirtschaftliche Ausbeutung und politische Beherrschung der armen durch die reichen Länder und das Komplizentum der herrschenden Klassen in den unterentwickelten Ländern mit der Welt der Reichen. Er zitiert jetzt nicht mehr Rostow, Galbraith und A. G. Frank (von 1960), sondern Frantz Fanon und Pierre Jalée, und identifiziert sich weitgehend mit der Entwicklung Tansanias unter Julius Nyerere. Trotz einiger Spezifizierungen seines Entwicklungsbegriffs hält er aber den Inhalt seines Buches weiterhin für gültig. Eine Weiterentwicklung seiner neu gewonnenen Einsichten hätte ihn zu der Erkenntnis führen müssen, daß eine Bildungsstrategie nur dann Sinn hat, wenn sie von vornherein Ergebnis einer umfassenden Analyse und dann Teil einer ebenso umfassenden Strategie ist, die umwälzende Veränderungen in Politik, Wirtschaft und Kultur und in den Beziehungen zu den Zentren der Entwicklung beinhalten müßte.

FERNANDES, FLORESTAN, *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966, pp. 614.

The heterogeneous essays that make up this book show a fundamental concern with the tasks confronting the sociologist in Brazilian society.

The first part – “Education in Brazilian Society” – reveals the book’s theoretical and empirical frame of reference for the analysis of education, sums up the general views of the author and gives substantial information necessary for the full understanding of the other essays.

The second part – “Dilemmas of Higher Education” – focuses on the role and purpose of universities in Brazilian society, the meaning of empirical research, the historical and social functions performed by the Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, the connections between the university and the process of social and economic development, the difficulties affecting the growth and the financial support of the University of São Paulo, and also the socio-pedagogical significance of Brasília’s new university.

The third part of the book covers the Campaign for the Defense of Public Schools, a nation-wide campaign that was undertaken by Brazilian university professors, intellectuals, writers, students and workers. Florestan Fernandes was the leader of this Campaign and here he describes its point of departure, and its successes and failures from the aspect of the sociologist’s involvement in the role of the politician or the man of action. In Brazilian society such activity is an important and absorbing dimension of the overall social roles of the sociologist and the intellectual.

The concluding section of the book analyses Brazilian society’s educational problems and emphasizes topics such as the links between democratic practice and education and the ideological component of educational policy. It shows the extent to which social change is accelerated by educational reforms. The author evaluates, furthermore, the work of important Brazilian educators, such as Fernando de Azevedo and Anísio Teixeira, who are responsible for substantial improvements in the Brazilian educational system.

The main contribution of the book is the analysis of how education is affected by the dynamics of social change and the extent to which social change depends on educational innovation but never results, directly, from the operation of educational factors. This is characteristic of the Brazilian pattern of social and cultural change; it involves a certain amount of permissiveness regarding innovation but dilutes its creative effects at the level of control and implementation. This pattern develops, in other words, a style of compromise between innovation and persistence of the status quo. The sociologist as a scientist and as a man of action is moulded by this ambivalence, which gives him a role that transcends academia and involves him with a wider public.

MARIALICE FORACCHI, Universidade de São Paulo

FRIEDENBERG, EDGAR Z., *Coming of Age in America. Growth and Acquiescence*. New York: Random House, 1965. pp. 300.

CLARK, BURTON R., *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler, 1962, pp. 301.

On first view, these two books would seem to be totally unrelated. Although both authors are sociologists with long and distinguished work in the sociology of education, their styles and approaches are as different as one could find in the field. Friedenberg, a frequent contributor to highbrow magazines, is best known as a commentator on and critic of American mass culture. Along with Paul Goodman, he has been a defender of dissident youth culture and one of the most articulate interpreters of the meaning of American values for the young. Burton Clark is a talented representative of mainstream sociology who has written widely on junior colleges, college student subcultures and small liberal arts colleges. Friedenberg's style is personal and suffused with anguish and anger. Clark's style is cool, analytic, non-evaluative. This is not to say that Clark makes no value judgments, for they are implicit in much of what he says in *Educating the Expert Society*. Rather, like Kerr's *The Uses of the University*, there is something about the coolness of the prose which carries a tacit acceptance of things as they are. Friedenberg writes as a brilliant, worldly, angry adolescent might depict the society around him. Clark is the equally brilliant, worldly, realistic grown-up.

Friedenberg gives us a highly personal picture of life in American high schools, loosely based on research he and several colleagues conducted early in the sixties in nine high schools with tenth, eleventh and twelfth grade students. Friedenberg himself interviewed many of the twenty-five students from each of the schools, using a series of six "incidents" involving mythical students, parents and teachers from a mythical high school. Students were asked to choose from a series of cards those resolutions, descriptions and comments which they thought best fitted the situations. There are problems with the validity of some of the incidents, as Friedenberg recognizes, but the method is a highly imaginative and useful way of getting at some subtle value questions difficult to tap with more standard approaches.

From students' responses to the episodes, Friedenberg constructs a picture of American high schools and high school students which is grim indeed. "Adolescents are among the last social groups in the world to be given the full nineteenth-century colonial treatment" and, if not quite colonial, American high schools – even the "best", most affluent suburban ones – are custodial. They allow little free choice, usurp all areas of student initiative, operate through a pattern of control, distrust and punishment. With a heavy heart, I suspect, Friedenberg finds that his student interviewees reflect the deadening impact of such an environment. They acquiesce (hence, the subtitle of the book, "Growth and Acquiescence") in the importance of good manners and good order. People should be "nice"; they should be group-oriented; they should cooperate. Whenever Friedenberg comes across youngsters with some verve, individuality, subjectivity, or rebelliousness, he dwells lovingly on their uniqueness. Out of despair, perhaps, but unconvincingly, Friedenberg draws attention to what he knows will always be a minority value: "In a mass society, education designed to help people understand the meaning of their lives and become more sensitive to the meaning of other people's lives . . . is bound to be education for a minority, for only a minority will accept it or demand enough of themselves

to take part in it. The problem is not how to extend the appeal of such education, but how to protect and support it against the hostility of people who are frightened or outraged by it'. In effect, what Friedenberg is arguing for is enough room in American education for these rare people, for "gentlemen" of whatever social class.

Although Friedenberg spends some time analyzing which aspects of American society have transformed the high school and the culture of adolescents, we get a more systematic treatment of this and other topics in Clark's book. Clark's task is a large one and, within space limitations, masterfully performed. It is nothing less than to trace the distinctive impact of modern societal conditions on educational institutions all the way from elementary schools to colleges and universities. Using a variety of historical materials and statistical data, Clark shows the impact of changes in the larger society – especially the increased role of technology and the demand for skilled technicians and professionals – on education as an agent for the transmission of culture vs. the production of new culture; the role of education in training and sorting people for the new technological era; the impact of education on life changes; the relationships between the educational system and minorities. Clark then shifts to an institutional and cultural analysis of the problem of control in different types of educational structures; of the organization of schools and colleges; of student cultures in colleges and high schools. I found that this last set of chapters succeeded particularly well in bringing together data and ideas on a clearly focused set of topics from many different sources. For example, Clark analyzes the functions of counseling in a mass industrial society in terms of the need to locate, direct and train specialized talents. Despite some resistance to the proliferation of counseling activities, Clark predicts an even greater emphasis on them: "Those interested in how modern society presses on the organization of the school and college can learn much by exploring further the developing place of counseling."

Clark lets himself go in the last chapter, in which he talks about the impact of massive social change on the quality and experience of education; it is here that Clark's analysis is most applicable to the Friedenberg book. Clark links the rise of the status of "teenager", and its consequent emphasis on "fun" and peer conformity to larger societal forces focussed on the postponement of adult responsibility. Schools increasingly have been asked to accommodate to plural interests in the twentieth century; this has the effect of moving the classroom and the culture of the schools toward a common denominator and a concern with tolerance, relativism and sociability – the very qualities Friedenberg found, and decried. When Clark writes of "technical barbarism" – the development "of men acute in technical judgment but myopic in social affairs", we are back in Friedenberg territory. Clark puts the issue in the proper context: "The problem of the expert raised by the democratic-totalitarian struggle and the needs of underdeveloped societies is thus finally the large issue of the possibilities of educating men for cultural maturity and social responsibility in a technological age".

The issue remains to be resolved in this century, not only in schools but throughout modern society. Perhaps the revolt of some college students (and, now, some high school students) in many of the advanced industrial societies presages the beginning of solutions. If not solutions, they represent intense responses to the problems addressed in these books written before the revolt. One wishes to hear what Friedenberg and Clark may have to say at the beginning of this new decade.

ZELDA F. GAMSON, University of Michigan

GOODMAN, PAUL, *Growing Up Absurd. Problems of Youth in the Organized System*. New York: Random House, 1960. pp. 296.

CALLAHAN, RONALD E., *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago/London: The University Press of Chicago, 1964. pp. 273. \$ 5.50.

Goodman bemüht sich in diesem Buch um den Beweis seiner These, daß ein sinnvolles Hineinwachsen in die bestehende Gesellschaftsordnung nicht möglich sei. Dabei stellt er auf amerikanische Verhältnisse ab, wenn er die Beziehungen zwischen Gesellschaft und anpassungsunwilliger Jugend untersucht.

In der Unmenschlichkeit und Unglaubwürdigkeit des organisierten Systems sieht Goodman den Hauptgrund für die mangelnde Motivation Jugendlicher, sich ihm anzupassen oder gar in ihm mitzuarbeiten. Die Unwürdigkeit offenbart sich dem Heranwachsenden überall dort, wo die Divergenz von verfassungsrechtlich garantiertem Anspruch auf freie Selbstverwirklichung in der Gesellschaft und der historisch gewachsenen Verfassungswirklichkeit des Systems spürbar wird. Goodman zeigt auf, daß dieses Mißverhältnis gerade jene Kategorien betrifft, die als stützende Normen des amerikanischen Gesellschaftsbildes seit der Erklärung der Menschenrechte betont werden (Glaube und Vertrauen, Solidarität, Patriotismus, Recht auf Selbstverwirklichung und davon abgeleitet u.a. feies Unternehmertum). Zwar bleiben diese Werte in ihrem immanenten Anspruch auf Gültigkeit bis heute unverändert, aber die Entwicklung der Gesellschaft vollzog sich hin zum organisierten System, welches keinen Platz mehr für Werte dieser Art hat. Warum, so fragt Goodman, sollten sich dann junge Menschen solchen Normen verpflichtet fühlen, um aus dieser Verpflichtung Anreize zum Mitgestalten des organisierten Systems abzuleiten? Die solcherart motivierte Absage der Jugend an das organisierte System stellt sich in unterschiedlichen Formen dar. Aber haben Beatniks, jugendliche Kriminelle und Straßenbanden, sowie die dem System scheinbar angepaßte Jugend trotz aller spezifischen Unterschiedlichkeit eines gemeinsam: die Alternative, in ein verlogenes und profitorientiertes System hineinzuwachsen oder aber, sich dem organisierten System zu verweigern. Gesehen, so meint Goodman, wird die Alternative von allen.

Die Bedeutung des Buches wird in erster Linie bestimmt durch den Zeitpunkt, zu dem es geschrieben wurde. Goodmans Rechtfertigungsversuch dissentierender Jugend erfolgte schon zu einer Zeit, in der die verschiedenen Formen jugendlichen Protests stets eine auf sie unvorbereitete Gesellschaft vorfanden, die das "Jugendproblem" entweder mit dem Schlagwort vom Generationenkonflikt zu deeskalieren suchte oder der "Jugendkriminalität" mit dem Ruf nach Recht und Ordnung begegnete. Heute wird das Problem der aufbegehrenden Jugend nicht nur von Gesellschaftswissenschaftlern, sondern auch von einem großen Teil der allgemeinen Öffentlichkeit in seiner komplexen Wechselwirkung von Ursache und jeweiliger Form des Protests weitgehend erkannt und ernst genommen.

Das selbstgestellte Ziel hat der Autor nur teilweise erreichen können. So deutlich er Mißstände des organisierten Systems herausstellt, so vage wird er, wenn er Vorschläge vorbringt, sie abzuschaffen. Da Goodman der Auffassung ist, die Unwürdigkeit des organisierten Systems sei die Folge einer Vielzahl verpaßter, verschleppter und korrumpierter "Revolutionen" (womit er Reformation, New Deal, Städteplanung, Klassenkampf u.a.m. gleichermaßen meint), sieht er die Lösung des Problems in deren konsequenter Wiederaufnahme, Weiterführung und Beendigung;

die alten Werte könnten dann wieder installiert werden, der Anreiz für junge Menschen zur Mitarbeit in der Gesellschaft damit gegeben sein. Betont er also zuerst die Systembedingtheit der Unwürdigkeiten und Zwänge des organisierten Systems, die den Jugendlichen die vollkommene Integration unmöglich machen, rät er als Heilmittel, unter Beibehaltung des Systems diese Zwänge abzuschaffen. Ein offenkundiger Mangel des Buches scheint mir in der Auslassung der besonderen Probleme zu bestehen, mit denen die weibliche Jugend durch Vorgabe eines männlich ausgerichteten Gesellschaftssystems konfrontiert wird.

Die Sprache ist oft durch eine sentimentale Ausdrucksweise belastet; mag das aus dem sehr überzeugend vorgetragenen persönlichen Engagement des Autors auch erklärlich sein, so wirkt es doch in einem Buch, welches sich als Beitrag zur gesellschaftskritischen Analyse versteht, zumindest befremdlich. Goodman bezeichnet sich selbst nicht als Wissenschaftler; er spricht von sich als Künstler. Aus dieser Haltung heraus betont er an mehreren Stellen, daß es sicherlich andere gebe, die kompetenteres zum Thema "Jugendproblem" sagen könnten als er. Dies sollte auch jener Leser bedenken, der in dem Buch vergeblich nach einer politischen Akzentuierung der vorgetragenen Gesellschaftskritik suchen wird.

Goodman attackierte in seinem Buch u.a. die Profitorientierung als signifikantes Merkmal des organisierten Systems. In dem Buch von Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, wird diese Kritik aus dem allgemeinen Bereich in den besonderen überführt und am Spezialfall vertieft, nämlich an der äußeren und inneren Struktur der Verwaltungen öffentlicher Schulen in den USA. Die Verflechtung ökonomischer mit erzieherischen Prinzipien charakterisiert heute den Aufbau der Schulverwaltungen, und oft wird die Forderung nach rationeller Arbeitsweise in den Schulen vor die Beantwortung der Frage gesetzt, auf welche Weise das Schulsystem die bestmögliche Erziehung der Kinder gewährleisten könne. Callahan versucht, Ursprung und Entwicklung des Einfließens wirtschaftlicher Kategorien in das Schulwesen aufzuzeigen. Der Aufbau seines in 10 Kapitel gegliederten Buches spiegelt in weit klarerer Form das Vorgehen des Autors, als das bei dem Buch Goodmans der Fall war und sein konnte; im Gegensatz zu Goodmans Vorhaben erlaubt Callahans Thema eine der zeitlichen Entwicklung angelehnte Gliederung. So beginnt er zeitlich mit der Jahrhundertwende; die USA waren damals auf dem Weg zur Großmacht, und der aufstrebenden Wirtschaft des Landes kam bei dieser Entwicklung eine Schlüsselposition zu. Das führte sehr bald dazu, daß die Denkansätze und Methoden, die den wirtschaftlichen Aufstieg ermöglicht hatten, zum Symbol für Fortschritt und Reform schlechthin wurden. Weite Bereiche des öffentlichen und privaten Lebens wurden "verwirtschaftet". Dieser Entwicklung konnten sich auch die Schulen nicht verschließen. Wenn auch das Taylor-System nicht direkt von der Wirtschaft auf die Schule übertragen wurde, so war es doch bald zur Selbstverständlichkeit geworden, die Schule als einen Betrieb zu sehen, der "im Prinzip den gleichen Gesetzen wie ein erfolgreiches Unternehmen" zu unterliegen hätte. Callahan zitiert Cubberley (1916): "Our schools are, in a sense, factories in which the raw products (children) are to be shaped and fashioned into products . . ." Denn: "Education is a shaping process as much as the manufacture of steel-rails" (Bobbitt, 1913).

Als wohl deutlichstes Beispiel dafür, daß schließlich Kostenrechnung unmittelbar an die Stelle erzieherischer Überlegungen getreten war, führt Callahan den wohl profiliertesten der "efficiency experts", Spaulding, an; dieser hatte herausgefunden, daß der Griechischunterricht "teurer" als der Musikunterricht wäre und deshalb

seine Abschaffung empfohlen, es sei denn, der "Preis" könnte gesenkt werden. Callahan zeigt von Kapitel zu Kapitel die immer stärker werdenden Einflüsse wirtschaftlichen Denkens auf die Schulen und ihre Organe, wobei er den Schulverwaltungen und den ihnen vorstehenden Schuldirektoren besondere Aufmerksamkeit widmet. Diese eigentlich Verantwortlichen für den Ablauf der Prozesse im Bildungswesen waren sozial zu sehr geschwächt, als daß sie der zunehmenden Fetischisierung ökonomischer Prinzipien an der Tür zur Schule hätten Einhalt gebieten können.

Bis Anfang der dreißiger Jahre hatten sich die Schulen dem Diktat von ökonomisch geleiteter Kritik so weit gebeugt, daß die Arbeitsweise nahezu aller Schulverwaltungen von dem Motto bestimmt war: "Körperliche Leistungsfähigkeit, geistige Leistungsfähigkeit, moralische Leistungsfähigkeit". Rationalisierung war zum Allheilmittel sämtlicher bis dahin registrierter Schwierigkeiten im Bildungsprozeß geworden.

Callahans Buch versteht sich als Warnung vor einer Überbetonung nicht-pädagogischer Maximen im Bereich schulischer Erziehung. So bildet für Callahan nicht nur das Nachwirken der in der "efficiency era" freigesetzten Impulse Anlaß zu erhöhter Wachsamkeit; auch bei der nach dem Sputnik-Schock erfolgten curricularen Umschichtung zugunsten der mathematisch-technischen Disziplinen standen nicht-pädagogische Erwägungen Pate, die ebenfalls eine Verzerrung der Struktur des Bildungswesens bewirken könnten. Callahans Warnung aber ist auch für deutsche Leser aktuell; denn mit der geplanten Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden erwächst auch dem deutschen Bildungswesen die Gefahr, daß ein vielversprechender Anfang zur Gewährleistung besserer schulischer Erziehung in ein ähnlich folgenschweres Debakel einmünden könnte, wie es die amerikanische Schule durch die Überbetonung des ökonomischen Kalküls durchleben mußte.

Bei aller tiefgreifenden Kritik bleibt Callahans Argumentation abgewogen und sachlich; er verkennt nicht die Notwendigkeit, Kostengesichtspunkte auch im Schulwesen zu berücksichtigen. Doch betont er ihren Charakter als Mittel zum Erreichen des höheren Ziels, nämlich der Sicherstellung bestmöglicher Erziehung für unsere Kinder.

CHRISTOF CONRAD, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

HANSEN, DONALD A.; GERSTL, JOEL E. (eds.), *On Education – Sociological Perspectives*. New York: Wiley, 1967. pp. 300. £ 4.20.

GOTTLIEB, DAVID; REEVES, JON; TEN HOUTEN, WARREN D., *The Emergence of Youth Societies*. London: Collier-Macmillan, 1966. pp. 416. £ 4.10.

At a time when the sociological understanding of education, both as an institution and as a social system, and of youth culture has been growing, these volumes are a much needed and timely contribution to the field of sociology of education.

*On Education – Sociological Perspectives*, ably edited by Hansen and Gerstl, is an attempt to analyse various aspects of an educational institution with the tools of sociology. It is composed of three distinct sections. The first part, in the very first article by one of the editors, defines sociology of education as emphasizing the more empirical aspects of the educational system (as opposed to "educational sociology")



with its stress more on the normative and practical aspects of educational practices); it then describes the often necessary yet at times irksome and uncomfortable symbiosis between the field of education and that of sociology. The second part of the book consists of five essays by sociologists, each individual in specialization, argument and style, but well-integrated in the overall pattern of the book. The first essay presents a detailed discussion on the importance of institutional analysis at a time when the polity makes a huge investment in the educational institution; the second article examines certain conditions under which education can be an agent or an effect of social change; the third, and in the opinion of this reviewer, the best essay, deals with the intrinsic and extrinsic relationship between social class and education, and then between achievement motivation as related to mobility and educational attainment and opportunity; the fourth offers an analysis of educational institutions from the viewpoint of organizational theory (though this reviewer holds it for the weakest essay in the volume); the last article discusses recruitment and occupational prestige in the teaching profession. The third and final section of the book is composed of three articles, by sociologists in New Zealand, Australia and England respectively, giving brief critiques of the analyses from cross-cultural perspectives. On the whole, this is an excellent book and can be recommended for any advanced course in sociology of education.

The second book under review, *The Emergence of Youth Societies* by Gottlieb, Reeves and Ten Houten, deals with possibilities of developing a theory of youth culture as well as a useful instrument for measuring adolescent behavior on a cross-cultural basis. The importance of the subject matter hardly needs to be underscored, when students, an important segment of the youth culture of today, have emerged as one of the chief agents of social change. One of the most fascinating features of student radicalism in the latter part of the 1960s through the early part of the '70s as well, has been the emergence of a student culture that often transcends cultural, economic and social differences. Youth today constitutes a sizable portion of a national population: what has been always the case in developing nations has become a reality in highly developed industrialized societies as well; in the United States and Japan, for example, almost half of the national population falls under age twenty five! It is no surprise, then, that the attention of society and social scientists, has been dramatically focused on the emergence of youth societies.

The present volume examines the youth cultures under the premise that certain characteristics of behaviour would be comparable among nations regardless of the cultural content of those nations, and that if, in fact, the presence of "adolescent cultures" is more dependent on the structural characteristics of a society than its particular cultural content, it should be possible to examine the phenomena of adolescent behaviour meaningfully among cultures. With this premise in mind, the authors undertook the following: (1) the compilation of a cross-cultural bibliography dealing with materials pertaining to the training and behaviour of adolescents (including three distinct areas: South Asia, East Asia and the Near East); (2) the application of an hypothesis earlier advanced by Gottlieb and Guttman that "adolescents behave much the same anywhere, in any socio-cultural context, in that they will become oriented to (involved with) referents whom they perceive as having the desire and the ability to help them attain skills, goals and roles (ends) and that they will not become oriented to referents whom they perceive as having neither the desire nor the ability to help them attain these same ends" (p. 1); (3) the development of a mathematical model which would allow for the study of

adolescents in different kinds of social and cultural settings; (4) the application of the proposed mathematical model to a series of empirical studies dealing with socialization of adolescents in order to test it.

To this end, the authors applied the "Facet Design" as developed by Louis Guttman, and concluded that there are indeed great similarities in the reported behaviour, attitudes, aspirations, and values of youth from different nations and cultural settings. Further, they presented substantial evidence that there are some striking continuities in the structure and substance of adolescent behaviour.

Despite its worthy objective, however, the present reviewer feels that this volume has certain drawbacks: the authors never really apply their "Facet Design" to the vast amount of cross-cultural data available. Moreover, more than 80% of the book is nothing but a cross-cultural bibliography; some of the entries are quite outdated and have no relevance to their theoretical model. The book, therefore, does not really fulfil its promise and is essentially a cross-cultural bibliography, well compiled and annotated.

TOYOMASA FUSE, University of Montreal

JACCARD, PIERRE, *Sociologie de l'éducation*. Paris: Payot, 1962. pp. 254. FF 90.

BERGER, GASTON, *L'homme moderne et son éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1962. p. 366. FF 18.

LOBROT, MICHEL, *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier-Villars, 1966. pp. 280. FF 38.

Précédé d'un livre de même orientation: *Politique de l'emploi et de l'éducation*, la *Sociologie de l'éducation* de Pierre Jaccard apporta lors de sa parution une contribution essentielle à l'évolution des idées pédagogiques en France. Les milieux français de l'enseignement ont, par tradition, été formés à considérer l'action éducative comme strictement désintéressée et consacrée à la formation de l'Homme en général. Les fondateurs de l'école publique ont toujours tenu à séparer soigneusement et consciemment le monde de l'enseignement du monde économique: "l'enseignement n'est pas une industrie." Le livre de Jaccard – qui connut lors de sa parution une large diffusion du fait délibéré des autorités scolaires françaises – rappelait opportunément que l'enseignement joue et a toujours joué une fonction d'adaptation sociale et mettait l'accent sur le divorce croissant en Europe entre les fins traditionnelles de l'enseignement et les besoins sociaux nouveaux résultant de l'évolution technique et démographique des sociétés. Nourri de statistiques variées, le livre de Jaccard mettait en relief la carence de l'enseignement européen en matière de formation. Malthusien, ségrégationniste, tourné tout entier vers la formation d'élites humanistes, cet enseignement ne répondait d'aucune façon aux besoins de l'économie en scientifiques et en techniciens. Les élèves ainsi formés ne trouvaient pas à s'employer. Par ailleurs, l'explosion démographique accusait encore ce déséquilibre qui se traduisait dans l'école même par une insuffisance marquée du nombre des professeurs qualifiés. L'auteur cherchait dans le modèle américain les voies d'une possible solution: élargissement du recrutement de l'école secondaire,

instauration de la formation permanente, développement de l'orientation. Ces livres ont eu en France une efficacité indéniable sur l'organisation des études et ont grandement contribué à faire prendre conscience à l'opinion publique des problèmes économiques liés à l'éducation. Avec le recul, on peut toutefois penser qu'ils passaient de façon trop allusive sur le problème principal: il est bien d'adapter les structures scolaires aux besoins de la société industrielle: mais pour quoi faire? La mise en question actuelle de la société industrielle elle-même, la crise de la jeunesse dans le monde occidental conduisent à penser qu'une réflexion philosophique sur le système industriel est aussi nécessaire qu'une adaptation de l'école à ce système.

Paru à la même date (1962) cet ouvrage posthume de Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, offrait déjà une solution possible à des problèmes de jour en jour plus brûlants. Précisions que le titre de cet ouvrage peut faire illusion. Il s'agit en fait d'un recueil de différents articles et discours dont certains remontent à 1947. L'intérêt de ce recueil pour la sociologie de l'éducation réside principalement dans le chapitre II intitulé bizarrement "psychologie et éducation" où le lecteur trouvera sous forme condensée les thèses désormais bien connues de Gaston Berger sur l'adaptation de l'éducation au monde moderne. Berger, inventeur en France de la "Prospective" fut le premier à souligner les conséquences nécessaires dans le domaine de l'éducation de l'accélération de l'histoire. Cette évolution accélérée démographique et technique, conduit à dévaloriser l'instruction spécialisée au profit de l'éducation permanente et des conditions de son instauration. Or, l'enseignement français actuel est un enseignement de tradition, transmettant de façon inconsciente des attitudes stéréotypées. Il convient de dépasser le primat des disciplines, de ne plus penser à la modernisation de l'enseignement en terme d'allongement des scolarités mais au contraire de mettre l'accent sur les vertus modernes de calme, d'imagination, d'esprit d'équipe, d'enthousiasme, de courage, seules susceptibles de permettre l'adaptation de l'homme à la mobilité accélérée des savoirs et des conditions de vie. Ces idées sont actuellement devenues banales. Notons qu'elles n'ont pas encore trouvé leur application. Le reste de l'ouvrage est plus l'oeuvre de philosophe que de sociologue. Mais on peut dire que cette philosophie donne tout son sens au choix éducatif: permanence des valeurs humanistes classiques face aux philosophies de l'engagement: marxisme et existentialisme. La fin dernière de la politique comme de l'éducation est à chercher dans la liberté humaine et dans son respect. Mais cette liberté ne peut être qu'une conquête atteinte par une maîtrise qui est dégagement, et un engagement qui est générosité. Au milieu du désarroi contemporain des valeurs, la lecture ou la relecture de cet ouvrage déjà ancien pourra inciter certains à la dérision. Il en fortifiera d'autres dans la certitude d'une nécessaire permanence des valeurs transcendantes au sein de la modernité.

Le livre de Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, paru en 1966 est d'une toute autre veine. C'est un livre "engagé" qui appartient plus à la contestation politique agressive qu'à la sociologie de l'éducation. En un sens, ce livre est prophétique car il annonce, deux ans avant, la grande crise de mai 1968 qui se nourrira largement des thèses avancées. La partie critique de l'ouvrage analyse le système scolaire français comme le produit d'une pédagogie bureaucratique dont la fin dernière est la protection et la perpétuation de la classe bourgeoise dominante. La clé du système est à chercher dans l'angoisse dont essaient à se protéger parents, enseignants et enfants. L'acceptation d'une pédagogie de la contrainte ne peut s'expliquer par ce besoin fondamental: on retrouve ici curieusement la critique nietzschéenne de la morale

chrétienne, morale d'esclaves, fruit d'une perversion de la volonté. Dans cette perspective, le pédagogue est "le vrai policier" de la bourgeoisie.

Lobrot invite à détruire ce système en retrouvant les voies de la liberté. Il est vain, selon lui, de s'en tenir aux essais de la pédagogie "nouvelle". Les solutions qu'elle propose ne sont point négligeables, mais elles sont impuissantes à rompre le système hiérarchique bureaucratique parce qu'elle ne cherche qu'à améliorer le système sans s'attaquer aux causes profondes. Une pédagogie nouvelle authentique doit être *institutionnelle*, c'est-à-dire qu'elle doit supprimer l'angoisse dont se nourrit la bureaucratie répressive et, pour ce faire, mettre en cause l'institution et non seulement les méthodes. Lobrot pense trouver le modèle pédagogique nouveau dans les techniques modernes de la psychanalyse. La dynamique des groupes restreint la technique des groupes Balint, montre comment on peut se libérer de l'angoisse et accéder à l'autonomie. La classe, l'école, l'éducation nationale doivent s'inspirer de ces exemples. Le groupe de diagnostic débouche ici dans "l'auto-gestion pédagogique" cas particulier d'un système politique général qui seul permet la libération véritable de l'homme d'une bureaucratie policière secrétée par l'angoisse et exploitée par les classes possédantes. Ce livre exprime de façon intéressante une tendance "gauchiste" de la pensée pédagogique française. Son audience est très limitée, mais il témoigne du profond désarroi où se trouve la réflexion pédagogique actuelle.

LOUIS LEGRAND, Institut National de Recherche et de Documentation  
Pédagogiques, Paris

LACEY, C., *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester: Manchester University Press, 1970. pp. 214. £ 2.75.

HUGHES, M. G. (ed.), *Secondary School Administration: A Management Approach*. Oxford: Pergamon Press, 1970, pp. 254.

MONKS, T. G. (ed.), *Comprehensive Education in Action*. Slough: National Foundation for Educational Research, 1970. pp. 208. £ 2.50.

The three volumes reviewed here are representative of three different orientations towards the analysis of schools as complex organizations. Lacey's study is in the sociological tradition of organizational analysis which emerged during the 1950s in the United States and which took as its field of study not only industrial organizations – as in the earlier managerialist tradition – but also hospitals, prisons and schools. This approach tends to view schools from the perspective of sociological theory rather than from that of the operating problems of the schools themselves. Hughes' collection is very much in the managerialist tradition which has characterized what has come to be called 'the new movement' in educational administration in the United States. The collection of papers by Monks is in the much more British tradition of accumulating factual data about schools as a basis for decision-making. The approach is more concerned with description than with the testing of theory.

Lacey's study is less concerned with the formal and administrative aspects of school than with the patterns of interpersonal relationships amongst pupils and associated subcultures. It is a case study of a grammar school located in the north of England and studied over a period of three years. The book begins with a detailed account of the historical development of the school and the current provision of

secondary education in the city. This places the study in a macrosociological context and establishes links between the internal operations of the school and the opportunity structure of Great Britain. Following this, Lacey establishes a process model with two major components: *differentiation*, i.e. “the separation and ranking of students according to multiple criteria which make up the normative, academically-orientated value system of the grammar school”, and *polarisation*, which “takes place within the student body, partly as a result of differentiation, but influenced by external factors and with an autonomy of its own”. He then tests some of the assumptions of this model using sociometric techniques and a variety of indicators of pupil subculture. He does this at the school level, in a cohort study of one ‘express’ stream, and through a number of individual case studies. He is able to demonstrate that the intake of the grammar school becomes differentiated within classes during the first year of school and further differentiated in the second year – when streaming occurs. The pupil subculture is polarised into a pro-school culture which is strong in the higher streams, and an anti-school subculture which characterizes the lower streams.

The book edited by Hughes is a collection of papers which resulted from a course in school management and is intended to appeal to the practising headteacher. Part I consists of two chapters by Hughes aimed at encouraging the headteacher to appreciate the relevance of management theory to his work, firstly by putting the problems of schools in the context of educational change and secondly by reviewing the literature – mainly American – on organizations and their administration. Section 2 consists of five chapters by George Thomasson, Professor of Industrial Relations at Cardiff University, which look at school administration within the wider context of management theory. Thomasson takes a highly rational view of organizational processes in schools in terms of an input-output model, goal setting, and the decision-making role of the head. The remainder of the book consists of contributions by practising heads which report on operational problems in comprehensive schools and of two case studies which were used as a basis for discussion on the course. As a book, this collection of articles is a little unsatisfactory, due to its mixing of levels of analysis and the lack of any clear development. The coherence in the book is implicit rather than explicit and would be quite clear to people who had attended the course and participated in the discussions but less so to the practising head who simply reads the book. Nevertheless, it is a useful contribution to the sparse British literature on administration for the reader who can handle the variations in perspective and make the necessary connections.

The book edited by Monks follows the same author’s *Comprehensive Education in England and Wales* (1968) which was the first report of the study of comprehensive schools in England and Wales currently being carried out by the National Foundation for Educational Research. The first book gave a broad account of the structure of comprehensive schools based upon the entire sample. The present book gives a more detailed consideration of various aspects of comprehensive schools based upon smaller samples. Each chapter has been contributed by a member of the research team, and the following aspects are covered: administration, school curriculum and pupil welfare, pupil attainment, friendship choices, extra curricular activities, and school-community contacts. One could not adequately summarize the reported findings as the chapters themselves are virtually detailed summaries of the work. That this should be the case is a function of the nature of the investigation itself, and we can focus on the approach itself rather than on the detailed findings.

The three books, then, illustrate different ways of studying schools as complex organizations. The NFER study reported in the Monks book is not strictly an organizational study, nor is it intended to be. It is a comparative study of various dimensions of schools. Its purpose is to compare one dimension across a range of schools rather than to relate these dimensions to other aspects of the school social system in order to present organizational profiles. The distinction between this survey approach and the method used in the other two books can be seen by comparing those sections of each book which share a common concern. The second chapter in Monks' book (by A. W. L. Bates) is entitled: "The administration of comprehensive schools" and gives such data as teacher-pupil ratios, the distribution of responsibility allowances amongst teachers, and the length of time heads spend with visitors. This is clearly very different from the approach taken in the Hughes book which is concerned with the *process* of administration, its behavioural rather than its structural aspects. The fifth chapter of Monks' book (by T. Kawwa and T. S. Robertson) is entitled: "Mixing and friendship choices" and shares Lacey's interest in formal peer groupings, but whereas the chapter simply charts friendship patterns in relation to broad categories on ability, class and behaviour, Lacey's study is concerned with how they develop, how they relate to other dimensions of the school, and with their consequences. In short, he too, like Hughes, is concerned with *process*.

Apart from the basic differences in the purpose and origins of the two books, the focus of Hughes' and Lacey's studies differ in their orientation towards the school as a complex organization. Hughes deals with a formal dimension of the school – administration, whereas Lacey deals largely with an informal dimension – pupil groupings and subcultures. Each is aware of the importance of the other dimensions, and, in fact, Lacey is concerned with one important part of the formal structure of the school, i.e. streaming. Organizational analysts have found it difficult to handle within the same conceptual methodological framework both formal and informal aspects – in the case of the school, the worlds of the teachers and the pupils. Hence one group of researchers feels that a school is best understood through its structure and pattern of administration, while the other sees the key in the unplanned activities of staff and pupils. British studies have tended to concentrate on two aspects of the school – cultural transmission and pupil differentiation, and Lacey's work is one of a number of valuable case studies which have been carried out in British schools in recent years by Hargreaves, King, and Ford, among others. The significance of different patterns of management has not so far been widely investigated. The need for such studies is increasing as changes in the internal organization of schools and in the curriculum generate new patterns of authority relationships, such as collegial authority. There are sections in Hughes' book, especially those written by Hughes himself, which hint at the implications of such changes. But by and large the implicit model underpinning the different contributions is still a centre-periphery model with the head retaining the key decisionmaking role.

In sum, those books represent different traditions of organizational study, each of which is valuable and complements the other. The optimism of the early 1960s that a model of school organization would emerge which would encompass formal and informal aspects and also enable educationists to solve the operational problems of schools has not been fulfilled. We probably still need to take different perspectives if we are to understand the functioning of the school, but perhaps also there is a case for a greater degree of convergence between the different approaches represented in these three books.

LAWTON, DENIS, *Social Class, Language and Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1968. pp. 181. £ 1.20

HARGREAVES, DAVID H., *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge and Kegan Paul, 1967. pp. 226. £ 1.60.

FORD, JULIENNE, *Social Class and the Comprehensive School*. London: Routledge and Kegan Paul, 1969. pp. 174. £ 1.60.

CORWIN, RONALD G., *A Sociology of Education. Emerging Patterns of Class, Status and Power in the Public School*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1965. pp. 454. \$ 7.95.

The relationship between social class and educational attainment is a major theme in the British literature on the sociology of education. In addition to the pioneering surveys of Jean Floud, many official surveys have shown that middle class children overachieve relative to working class children, even when measured intelligence is held constant. The theories proposed to account for this phenomenon are usually variants of what has been called the theory of culture clash or cultural discontinuity. Briefly, it proposes that education is a process of cultural transmission, and that the culture of the educational system is derived from the dominant group in society, which in Britain is the loosely defined middle class. Middle class children are therefore in better cultural continuity with the educational process, sharing its values and showing a more favourable adaptation to its structure. Working class pupils may be culturally discontinuous with the school; even to the point of conflict between them.

The work of Basil Bernstein has been carried out in this research setting. In his socio-linguistic theory of social learning he proposes that language is the principal medium through which culture is acquired, and conceptions of social structure and social position are established. Particular social positions are associated with the use of particular speech codes. His basic typology is two-fold, consisting of restricted codes, used in social groups to confirm existing relationships, and elaborated codes, used mainly in the transmission of information and abstract ideas. Whereas all members of society have access to different kinds of restricted codes related to the various roles they occupy, Bernstein suggests that access to the elaborated code is associated with higher socio-economic status.

Denis Lawton's book, *Social Class, Language and Education*, moves within Bernstein's framework. Lawton puts it into its setting through a concise resumé of the work on social class and educational opportunity, and the pre-Bernstein literature on language in relation to social background. A valuable synopsis of the psychologists' work on language, including the Russians, Luria and Vygotsky, sets the stage for a critique of Bernstein's work. This Lawton develops with great clarity, conveying the intellectual excitement of tracing the development of the theory from its early crude formulation, based on measurements of verbal and non-verbal intelligence in small groups of children from different social backgrounds to the sophisticated expositions which have formed the basis of the large scale, not yet fully reported research at the University of London Institute of Education.

Lawton also reports his own research, a replication and refining of some of Bernstein's, illuminating both the complexity and promise of such sociological analysis of language. In his concluding chapter he surveys some of the British and

American compensatory education programmes, including a language programme, in an attempt to explore the educational implications of Bernstein's work.

David H. Hargreaves, *Social Relations in a Secondary School* is a case study of a boys' secondary modern school, and is firmly in the British tradition of the social class analyses of education. The pseudonymous Lumley School was intensively studied, using participant observation over a long period of time. One of the most refreshing aspects of the book is Hargreaves' honesty in reporting the problems involved in using the role of the part-time teacher to make observations. The role-conflicts inherent in this situation lead to his eventually abandoning his teaching functions, in order to retain the confidence of his respondents.

The study concentrates on the fourth year pupils and the events leading up to their situation. The pupils were academically streamed for teaching purposes, as is common in such schools, and Hargreaves uses stream-status as an independent variable in the analysis. He confirms other research in showing that the lower middle class and skilled manual workers' children were overrepresented in the top streams. By the use of questionnaires and observation he was able to show degrees of cultural continuity between the school and different streams. The top stream pupils expressed attitudes and manifested behaviour of a more educationally favourable kind than lower stream pupils. Hargreaves distinguishes two pupil subcultures; the pro-school academic sub-culture characteristic of the top stream, and the school-hostile delinquent subculture of the lower streams. The aetiology of these subcultures presents a chicken-egg type of problem. Did the streaming structure give rise to these subcultures, or were they due to the concentration of lower working class boys in the bottom stream?

The strength of this study is the acuity of its insights into teacher-pupil relationships in the classroom, particularly the observations about the informal status system among pupils. In the top stream this was congruent with the way the teacher distributed esteem. In the bottom streams, teacher disapproved behaviour was related to high informal status.

Julienne Ford's *Social Class and the Comprehensive School* is also within the British tradition of the sociology of education. It is an attempt to study the impact of education on the relationship between social class and educational attainment. She first examines the pro-comprehensive school literature to arrive at a theory, or ideology, of comprehensive education, in the form of five propositions; that it will produce a greater development of talent, provide a greater degree of social equality of opportunity, raise working class levels of occupational aspirations, promote social mixing and promote the conception of society as a flexible hierarchy rather than a rigid dichotomy ('them and us'). She operationalised these propositions in the form of items in a questionnaire which was administered to pupils in one secondary modern, one grammar and one comprehensive school. The results are interpreted to indicate that none of the five propositions is confirmed.

Miss Ford handles the comprehensive school literature very well, and the level of the sociological theory used for orientation and explanation is quite sophisticated. However, reservations must be expressed concerning the soundness of the research design. As her title implies, the attempt was to examine the validity of the claims for the effects of comprehensive education. It could be argued that these effects would only be apparent in a national system of exclusively comprehensive schools. If this is so, then the propositions could only be tested using a before and after comprehensivisation research design, which would have many methodological



problems. If it is accepted that the propositions may be validly tested in the present mixed system of secondary schools, then it would be necessary to choose the different sample schools with great care. As might be expected the social class and ability compositions of the grammar school actually chosen were higher than those of the secondary modern school. However, the social composition of the comprehensive was more working class than that of the secondary modern school, and its ability composition only a little more favourable, and so it was not fully comprehensive in these respects.

As the author points out, there are few *a priori* reasons to expect the theory of comprehensive education to be substantiated, but the study would have been a more satisfactory one if its empirical work had been executed as expertly as its theoretical basis. However, viewed as three case studies of schools the research is a valuable addition to the literature, and the instruments for measuring pupils' perception of social structure are quite original.

American studies of the school have tended to pose age-conflict rather than class-conflict theories. Ronald G. Corwin's, *A Sociology of Education* is an exception, although it treats the relationship between social class and education only as a minor theme. The book does not report an empirical study, but presents mainly a series of secondary analyses of existing studies using concepts such as bureaucracy, status and power. Whereas in the United Kingdom the study of the formal organisation of schools has focused mainly on streaming, it has a stronger tradition in America, particularly in the field of educational administration. Corwin, however, places it firmly in the mainstream of sociology by using the concept of bureaucracy. He begins by delimiting the field of the sociology of education so that it concentrates on the school as an organisation, and upon the relationship between the educational system and the general social system. After a sociological analysis of the recent history of American education he goes on to deal with social change in relation to the school system, proposing an extensive theory. The section on social class influences on the school system illustrates the limitations of the use of secondary analysis. The interesting theoretical propositions are only indirectly supported by evidence from studies which were not originally guided by these propositions.

The most successful section is that devoted to teachers as employed professionals in bureaucracies, where the author reports some preliminary findings of his own research. The discussion of interpersonal relations between teachers is perhaps the most insightful, and a selection of the subheadings gives an indication of the range covered: avoidance, discretion, tact, hinting, ignorance, lying, secrecy and joking. The book is part of a series of introductory text books in sociology and the author includes chapter conclusions, questions for further consideration and selected readings. It represents a worthwhile trend in the sociology of education.

RONALD A. KING, University of Exeter

MUSGROVE, FRANK, *The Family, Education, and Society*. London: Routledge and Kegan Paul, 1966. pp. 156. £ 1.40.

SHIPMAN, M. D., *The Sociology of the School*. London: Longmans, 1968. pp. 196. 60 p.

BANKS, OLIVE, *The Sociology of Education*. London: Batford, 1968. pp. 224.

The three volumes reviewed here have much in common. All are written by British sociologists and focus on the analysis of educational processes and institutions. Although the first by Professor Musgrove places a major emphasis upon the family as a socializing agency, he relates it to the school as a parallel educational institution. All reflect the sociologist's rapidly expanding interest in the analysis of educational institutions.

In *The Family, Education, and Society*, Musgrove has examined the historical role of the family in the socialization of children and youths. He assesses the relative influence of the family and the school and proposes that the school should assume a more effective role in moderating the influence of the family among the strata producing educationally disadvantaged children, in order "to enable the individual to achieve the fullest development of which he is capable; to further the cause of social justice by eliminating the influence of birth; and to promote a more unified and cohesive society by using schools as a bridge from family life to a wide and diversified range of social contacts, involvements, and experiences" (p. 1). The author demonstrates in the early chapters of the book that, contrary to widespread belief, the family continues to exert great influence on the behavior and education of its children. The widely held notion that the peer group has replaced family influence is not supported by either the evidence presented by Mr. Musgrove or this reviewer's research. This is a useful book for students of both the family and education. It provides a tightly reasoned argument with an excellent analysis of the relevant research.

The book by Professor Shipman, *The Sociology of the School*, is designed to analyze the school as a social organization. In doing this, the author uses the standard structural-functional frame of reference, but combines it with an analysis of the patterns of conflict within the school. The combination provides a balanced view of the school as a social system. Following an introduction dealing with the function of schools in society, Part 2 analyzes the school through the structural-functional model, with a chapter on the culture of the school, one on the social structure of the school and a third on socialization and social control. Part 3 consists of one chapter analyzing the patterns of conflict within the school. The final part is composed of five chapters examining schools as social organizations with a combination of structural-functional and conflict models of analysis. The volume includes references to basic research and has an excellent bibliography.

The author has achieved his main object of giving a sociologist's view of the school. He tries to maintain a strictly neutral position, and succeeds to a remarkably high degree. However, those who are concerned about the role of the school in the shaping of society or providing some measure of equality of opportunity for students will find Shipman's work unsatisfactory in contrast with the previous volume by Musgrove. Shipman draws much from earlier works in the field but does not show acquaintance with some of the later relevant publications.

*The Sociology of Education*, by Olive Banks, is a broader examination of the field than either of the previous volumes. This author examines education in its societal setting, the school as a social organization, and the role of education in the process of societal change. She has therefore attempted to provide the sociology of education student a compact general analysis of the relevant aspects of the field. In this reviewer's opinion, the author has done a remarkable job of presenting a rather diverse body of subject matter in a carefully organized and compact volume.

After an introductory chapter in which the theoretical frame of reference and historical setting is presented, the author turns to the relation of the educational institution to the larger society. This is followed by chapters which relate the educational processes to the economic and stratification systems. Two chapters follow on the relation of family background to socialization and achievement in the school. Chapter 6 deals with the control of schools, and 7 the social background and roles of teachers. Two chapters examine the school as a formal organization and as a social system. The final chapter discusses the contribution of education to social change.

Dr. Banks examines the several dimensions of the educational institution from the perspective of the sociologist. She is not primarily concerned with making recommendations for the improvement of education, but she examines the effectiveness of the school and criticizes its function more than Shipman in the previous volume. Readers who are looking for a guide to educational reform will not find Banks particularly useful, but those looking for a careful analysis of educational institutions in the Western world will find *The Sociology of Education* extremely useful. In this reviewer's opinion it is among the best, if not the best, of recent volumes designed for a general examination of the sociology of education field.

The three volumes reviewed here are representative of the carefully reasoned and well written work of British sociologists of education. All are worthy additions to a rapidly growing body of sociological literature in this field. Although all three write from a sociological frame of reference, they tend to accept the common assumption that human abilities are inherited, limited, and fixed. Although Professor Musgrove wishes the school to overcome the handicaps of children from disadvantaged families and recognizes the limitations of objective testing, he like the others assumes that human abilities are drastically limited. Shipman not only accepts this, but gives the impression that there is little or nothing the school can do to overcome the disadvantaged condition of lower class children. He seems to assume that the school can only tolerate the disadvantaged and allocate them to lower class positions. In spite of these limitations all three volumes are significant contributions and are recommended to students of the sociology of education.

W. B. BROOKOVER, Michigan State University

STIEGLITZ, HEINRICH, *Soziologie und Erziehungswissenschaft. Wissenschaftstheoretische Grundzüge ihrer Erkenntnisstruktur und Zusammenarbeit*. Stuttgart: Enke, 1970, IX + 608 S., DM 66.

Zwischen Soziologie und Pädagogik herrscht in Deutschland wie in der Bundesrepublik sozusagen seit Anfang an, d.h. wenigstens seit Dilthey, ein gespanntes Verhältnis, und diese Spannung liegt im Prinzipiellen begründet: in der wissenschaftstheoretischen Grundlegung, in den Fragen der (relativen) Autonomie und der Wertfreiheit bzw. Wertbindung der Pädagogik. Im Gegensatz zu den pragmatischer denkenden Wissenschaftlern der englischsprachigen Länder, die es vorzogen, trotz ungeklärter (aber eben auch nicht dogmatisierter) Grundsatzfragen wichtige Forschungen in Angriff zu nehmen und sich über die Fachgrenzen hinweg zu verständigen, waren die deutschen Pädagogen jahrzehntelang von einem Prinzipienstreit ohne wirklich durchschlagende Forschungskonsequenzen absorbiert. Dieser Prinzipienstreit ist heute noch bestimmend für das Verhältnis von Pädagogik und Soziologie und insbesondere für die Erziehungssoziologie. Zwar hat die Erziehungssoziologie in den letzten zehn Jahren – jedenfalls was die Zahl der Publikationen und des wissenschaftlichen Personals betrifft – einen riesigen Aufschwung genommen. Wenn zunächst die Entwicklung unter der etwas verengten Fragestellung der "Bildungssoziologie" stand, d.h. im großen und ganzen einer Soziologie des organisierten Schulwesens und hier wiederum besonders seines akademischen Zweiges (vom Gymnasium bis zur Universität), so beginnt sich die Forschung heute wieder auf den ganzen Erziehungsbereich (wie auf die mikrosoziologischen Fragestellungen der Sozialisation und auf die makrosoziologischen Fragen der Einbettung der Schule und der Familie in die politischen und ökonomischen Systemzusammenhänge) auszudehnen.

Aber die starke quantitative Expansion kann die nach wie vor bestimmenden qualitativen Strukturmerkmale nicht verdecken: nämlich erstens den konstanten Rückstand der Erziehungssoziologie gegenüber der allgemeinen Soziologie und den fortgeschritteneren Spezialsoziologien – sowohl in theoretischer und methodologischer wie in empirisch-analytischer Hinsicht und zweitens den ideologischen Überhang der Erziehungssoziologie, der einerseits in einer direkten Politisierung und andererseits im Fehlen einer klaren Entwicklungslinie und in einer starken Anfälligkeit für kurzlebige Modeerscheinungen zum Ausdruck kommt. Beides scheint damit zusammenzuhängen, daß die Erziehungssoziologie – trotz einiger Forschungsinstitute und selbst innerhalb dieser – weitgehend ein Feld für Dilettanten geblieben oder wiederum geworden ist. Während nämlich die Nachbardisziplinen der Pädagogik – wie die Philosophie, die Psychologie, die Soziologie und die Anthropologie – nach dem Zweiten Weltkrieg mit aller Kraft versuchten, wieder Anschluß an die internationale Wissenschaftsentwicklung zu finden, und während sich hier der methodologische Apparat ganz beträchtlich differenzierte und die Theoriestandards spürbar gehoben wurden, haben die Erziehungswissenschaften, die in den Nachkriegsjahren durch eine Rückkehr zum einseitig geisteswissenschaftlichen Denken der zwanziger Jahre gekennzeichnet waren, diesen Anschluß bis heute nicht gewonnen.

Während sich die anderen Disziplinen sozusagen "erhärteten", wurde die Pädagogik weltanschaulich "aufgeweicht" – erst im Sinne einer christlichen Anthropologie oder im Sinne einer antiindustriellen und eher wissenschaftsfeindlichen Kulturkritik, und heute – im Umschlag dazu – im Sinne einer marxistisch gefärbten und

nicht selten geradezu chiliastischen Kultur- und Gesellschaftskritik. Diese Aufweichungstendenzen haben sich nicht nur in der Fluktuation der Studentenzahlen, in der Neueröffnung von Lehrstühlen und im lawinenartigen Ansteigen der Publikationen auf diesem Gebiet, sondern auch in der Theoriebildung selbst niedergeschlagen, und zwar in eindeutigen Regressionserscheinungen: in der Polarisierung von Geistes- und Naturwissenschaften oder von “emanzipativem” und “funktionalem” Denken usw., in der ideologischen Abkapselung gegen die anderen Wissenschaften bei einem gleichzeitigen Hang zur Begründung der Erziehungswissenschaften in einem außerpädagogischen “höheren” Prinzip (etwa theologischer, anthropologischer, transzendentalphilosophischer oder auch politökonomischer Art); in der Dominanz einer leerformelhaften Zieldiskussion und utopischer Modellkonstruktionen mit einem nur geringen Realitätsgehalt, und schließlich im Fehlen von intra- und interkulturellen strukturanalytischen Vergleichen usw.

Etwa auf diesem Hintergrund ist die vorliegende Arbeit “eines Versuches zur Erkenntnisstruktur, Wissenschaftssystematik und Zusammenarbeit zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft” zu verstehen und zu würdigen. Dieses umfangreiche und außerordentlich gründliche Werk (mit einer Bibliographie von 37 und einem Register von 65 Seiten) versucht, die ideologischen Barrieren zwischen Soziologie und Pädagogik abzutragen und die Zusammenarbeit zwischen beiden Disziplinen auf eine neue Basis zu stellen.

Der erste Teil des Buches (S. 1–154) ist der Darstellung des Meinungsstreits, der Mißverständnisse und der falschen Versöhnungen gewidmet, wobei sich besonders das dritte Kapitel (“Nichts als Mißverständnisse?” S. 116–154) der aktuellen Diskussion zuwendet. Im größeren zweiten Teil wird dann das Verhältnis von Soziologie und Erziehungswissenschaft in systematischer Weise dargestellt: Das erste Kapitel (S. 155–215) wendet sich der Soziologie zu, das zweite (S. 216–375) der “Erziehungswissenschaft” (“Pädagogik als Erziehungswissenschaft”, “Erziehungswissenschaft als empirische Sozialwissenschaft”, “Pädagogik als pädagogische Anthropologie”); im dritten und oft weit ausgreifenden Kapitel (S. 376–502) wird schließlich versucht, die Stellung von “Soziologie und Erziehungswissenschaft im System der Wissenschaften” zu bestimmen. Das Ziel dieses Kapitels und des ganzen Buches ist – nach Jürgen Habermas *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (Tübingen 1967) auf eine Formel gebracht – “die Wiedereinsetzung der den Geistes- wie den Gesellschaftswissenschaften eigentümlichen verstehenden Methode” (S. 380).

Diese grundlegende und zuverlässige Arbeit, die eine Fülle von wichtigen Abhandlungen (bis hin zur Theologie und zur Philosophie der Naturwissenschaften) analysiert und zusammenfaßt, erfüllt ihren selbstgesetzten Zweck voll und ganz: “eine Handreichung für Studierende der Pädagogik und Soziologie [zu] sein, für die der Zusammenhang von Erkenntnis und Leben zwar keine Frage ist, die aber an der überkommenden akademischen Maxime der Wahrheitsfindung der Wissenschaft festhalten” (S. VII).

Wie der Autor selbst bemerkt, ist dies ein typisch “deutsches” Unternehmen, das durch den “weitgehenden Verzicht belegt [wird], auch die internationale, insbesondere die englischsprachige Literatur einzubeziehen” (S. VIII), und nicht nur “deutsch” in dem Sinn, daß die angelsächsische “analytische Philosophie” nur im Blickwinkel des allzu deutschen “Positivismusstreits” gesehen wird; es ist auch “deutsch in der permanenten Aufeinanderfolge von Begriffsabgrenzungen und Klassifikationen – wobei dann beiläufig Max Weber in die “positivistische Tradition der empirischen (!) Soziologie von Auguste Comte und John Stuart Mill über

Vilfredo Pareto [und] Emile Durkheim" eingereiht und René König der "neopositivistischen Renaissance" zugeschlagen wird (S. 131). "Deutsch" (und wohl nur aus der kurz skizzierten Situation verständlich) ist aber auch die wohl etwas überzogene systematische Intention, (dieser Band ist nur als ein erster von vier Bänden "zu einer Soziologie der Erziehung" zu verstehen, S. VIII).

Der Wert einer allumfassenden Systematik findet eine Begrenzung allerdings darin, daß sie der Autor anhand ausführlicher Referate und Kritiken über ausgewählte Abhandlungen zu entwickeln sucht; wenn es sich auch um qualitativ hochstehende Abhandlungen handelt, so sind sie doch – jedenfalls was die Soziologie angeht – keineswegs repräsentativ. So wird zur Darstellung des Verhältnisses von "Pädagogik und Soziologie" allein ein Aufsatz dieses Titels von Wolfgang Lempert herangezogen; Rudolf Lochners *Deutsche Erziehungswissenschaft* (Meisenheim 1963) wird von S. 225–287 und Wolfgang Brezinkas Kritik daran von S. 288–331 diskutiert. So besteht die Gefahr, daß hier um der Kritik willen Positionen aufgebaut werden, die für den tatsächlichen Forschungszusammenhang von Soziologie und Pädagogik nicht unbedingt sehr relevant sind. Überhaupt kann man sich von der Analyse sozusagen reiner Programmschriften keine sehr weitgehenden Aufschlüsse über die tatsächliche Forschung und Theoriebildung in den angesprochenen Gebieten erwarten. Das gilt besonders für die Soziologie, wo Lehrstuhl-Disputationen inzwischen keine sehr große Rolle spielen.

Die Bedeutung des Buches liegt aber vor allem in der Abwehr der bei uns ständig drohenden Tendenzen der Polarisierung und der Politisierung der verschiedenen Theoriepositionen und in dem Versuch, "Erklären" und "Verstehen", "Naturwissenschaften" und "Geisteswissenschaften" auf dem Gebiet der Soziologie wie der Pädagogik wieder zu verbinden, bzw. die in Wirklichkeit wohl kaum jemals abgerissene Verbindung wieder zu stärken.

WALTER BÜHL, Universität München

SWIFT, D. F., *The Sociology of Education: Introductory Analytical Perspectives*. London: Routledge and Kegan Paul, 1969. pp. 121. 80 p.

Since the war there has been a shift in England from the view that the educational system must search out and develop the limited pool of talent in the nation to the view that the educational process itself is what produces talent. An analogous shift has occurred in the United States. Notably, the Coleman report takes as its criterion of equality of opportunity the comparative educational achievements of various racial and ethnic groups rather than the comparative inputs into their education which would only a short time ago have been the criterion. A change of this sort has a history, involves assumptions (for instance, the assumption that innate talent is randomly distributed among ethnic groups and social classes) and produces important consequences for what we expect of schools. Controversy still rages about the new assumptions and their implications. Yet about all Swift has the space to do in this too-short book is note this change in attitude and assert its importance.

In order to "see the educational process as a whole", Swift has placed the school in a context of the family, peer groups, an administrative system, demographic

processes and processes of urbanization and stratification. He tries out the concepts of two or three organization theorists as applied to the individual school. However, he seldom gets beyond the level of the school to that of the school system with its own sequential structure and internal interdependencies.

My own experience of teaching sociology of education to undergraduates makes me dubious that the bare assertion of a latent clash between the culture of the school and that of the working class boy will sink in. For real insight into that problem the student must read something like Jackson and Marsden's *Education and the Working Class* or Gerald Levy's *Ghetto School*. If the student is really to grasp the workings of the school's evaluations as self-fulfilling prophecies, he cannot just be told they work that way. He must read Rosenthal and Jacobson's *Pygmalion in the Classroom* or its equivalent.

The economic aspects of education are summarily dealt with; the contribution of education to the formation of economic capital is skimmed. There is more to it than manpower planning; the "fit" between schooling and the occupational structure had best be a loose one for maximum efficiency in an industrial society. People with highly developed skills in the sciences, mathematics and the humanities are needed in large numbers but they must be able to apply those basic skills flexibly to meet changing demands.

The selection of themes treated in the volume is for the most part excellent, but each is touched on too briefly and this frequently makes the discussions unsatisfactory. The jacket claims the book is intended to serve as an introduction to the sociology of education for first-year sociology students or education students who have not studied sociology. However it is too brief and too abstract for that purpose. While the volume will seem a useful summary to the student familiar with the literature behind it, beginners will repeatedly find themselves with no concrete referents for what the author is trying to say. Apparently Swift has edited a volume of empirical readings to appear shortly. With some such supplementary illustrative material the book could work well as an introduction to the sociology of education. Standing alone, it looks more like a first-class outline for such a course.

LEILA SUSSMANN, Tufts University, USA