

科尔曼报告

教育机会公平

[美] 詹姆斯·S. 科尔曼◎等著

汪幼枫◎译

上册

EQUALITY OF
EDUCATIONAL
OPPORTUNITY

By James S. Coleman, Johns Hopkins University
and
Randy O. Coates, Yorkville University
Gene J. Gagnon, U.S. Office of Education
James M. Pankratz, U.S. Office of Education
Gloria M. Stein, U.S. Office of Education
Francis S. Weisler, U.S. Office of Education
Edward L. York, U.S. Office of Education

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE
John W. Gardner, Secretary
OFFICE OF EDUCATION, Harold Howe II, Commissioner

Equality of Educational Opportunity

教育公平研究译丛 丛书主编 袁振国

 中国教育发展
出版工程

科尔曼报告


教育机会公平

[美] 詹姆斯·S. 科尔曼◎等著

汪幼枫◎译

上册

Equality of Educational Opportunity

 华东师范大学出版社

教育公平研究译丛

编委会

主 编：袁振国

副主编：窦卫霖 张春柏

编 委：陈 舒 杜振东 胡 婧 黄忠敬

李宏鸿 彭呈军 彭正梅 汪幼枫

吴 波 张 兵 赵 刚 郅庭瑾

Equality of Educational Opportunity (The Coleman Report) / by
Coleman, James S. on behalf of the U. S. government in 1966

This Chinese translation is published by East China Normal University
Press Ltd.

ALL RIGHTS RESERVED.

丛书序言

袁振国

教育公平是人类社会的共同追求,也是衡量一个国家文明水平的重要标志;教育公平涉及千家万户,影响个人的终身发展,是人民群众的重要关切;教育公平既与个人的利益、观念、背景有关,所以众说纷纭、莫衷一是,又取决于历史水平、文明程度,所以不断发展、渐成共识。

教育公平是一个需要不断努力无限接近的目标,在历史的进程中也许可以分为梯度推进的四个阶段:机会公平、条件公平、过程公平和结果公平。机会公平的本质是学校向每个人开门——有教无类;条件公平的本质是办好每一所学校——均衡发展;过程公平的本质是平等地对待每个学生——一视同仁;结果公平的本质是为每个学生提供适合的教育——因材施教。这四个阶段相互关联、相互促进、相辅相成。

机会公平:学校向每个人开门——有教无类

有教无类是2500年前孔夫子提出来的教育主张:不管什么人都可以受到教育,不因为贫富、贵贱、智愚、善恶等原因把一些人排除在教育对象之外。^①有教无类体现了深厚的人文情怀,颇有超越历史条件的先知先觉气概。有教无类的思想虽然早在2500年前就提出来了,但真正做到人人能上学却不是一件容易的事。30多年前(1986年)我国才以法律的形式提出普及九年制义务教育,经过不懈努力,到2008年才真正实现了全国城乡免费九年制义务教育。

作为现代社会的普遍人权,教育公平体现了《世界人权宣言》(1948)的基本精神。《世界人权宣言》第二十六条第一款明确规定:“人人都有受教育的权利,教育应当免

^① 也有一种说法,认为有教无类是有教则无类的简化,人原本是“有类”的,比如有的智有的愚,有的孝顺有的不肖,但通过教育可以消除这些差别——即便是按照这种说法,也还是强调教育的公平价值。

费，至少在初级和基本阶段应如此。初级教育应属义务性质。技术和职业教育应普遍设立。高等教育应根据成绩而对一切人平等开放。”《中华人民共和国教育法》规定：“公民不分民族、种族、性别、职业、财产状况、宗教信仰等，依法享有平等的受教育机会。”但要做到这一点，需要艰苦的努力和斗争。

拦在有教无类征途上的第一道门槛是身份歧视。所谓身份歧视，就是将人分为高低贵贱的不同身份，赋予不同权利，剥夺多数人受教育的基本权利。古代印度有种姓制度，根据某种宗教体系，把人分成婆罗门、刹帝利、吠舍、首陀罗四个等级，权利和自由等级森严，在四个等级之外还有不入等的达利特，又称贱民，不能受教育、不可穿鞋，也几乎没有社会地位，只被允许从事非常卑贱的工作，例如清洁秽物或丧葬。根据人口普查数据，印度目前有 1.67 亿达利特人，其文盲率竟高达 60%。

拦在有教无类征途上的第二道门槛是智力歧视。所谓智力歧视，就是主张按“智力”赋予权利和资源，而智力被认为是遗传的结果，能人、名人的大脑里携带着聪明的基因，注定要成为卓越人士。英国遗传决定论者高尔顿认为，伟人或天才出自名门世家，在有些家庭里出名人的概率是很高的。高尔顿汇集的材料“证明”，在每一个例证中这些人物不仅继承了天才，像他们一些先辈人物所表现的那样，而且他们还继承了先辈才华的特定形态。这种理论迎合了资产阶级的政治需要，成为能人治国、效率分配资源的根据。根据这种理论，有色人种、穷人、底层人士被认为是因为祖先的遗传基因不好，先天愚笨，所以活该不值得受到好的教育。当然这种理论早已被历史唾弃了。

条件公平：办好每一所学校——均衡发展

能不能上学是前提，是教育公平的起点，进不了学校的大门，什么机会、福利都无从谈起。但有学上与上什么学差别很大，同样是九年义务教育，在不同地方、不同学校可能有着完全不同的办学水平。为了加快工业化的进程，在很长时间里我们采取的是农业支持工业、农村支持城市的发展战略，实行的是“双轨制”，维持的是“剪刀差”，城市和农村的教育政策也是双轨的，不同的教育经费标准，不同的教师工资标准，不同的师生比标准，等等；与此同时，为了集中资源培养一批优秀人才，形成了重点学校或重点班制度，在同一座城市，在同一个街区，不同的学校可能有很大差别。

2002年中国共产党第十六次全国代表大会首次把公平正义作为政治工作的重大主题,把促进公平正义作为政治工作的出发点和归属,教育公平被列为教育最核心的词汇。2004年十六届四中全会提出了“工业反哺农业、城市支持农村”的时代要求。2007年,时任中共中央总书记胡锦涛在当年庆祝教师节的讲话中第一次提出了“把促进教育公平作为国家基本教育政策”的要求,2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》对此做了具体的政策阐释和工作部署,指出:教育公平的基本要求是保障每个公民依法享有公平接受教育的权利;促进教育公平的关键是机会公平,重点是义务教育的均衡发展和帮扶困难人群,主要措施是合理配置公共教育资源(在区域之间向西部倾斜,在城乡之间向农村倾斜,在学校之间向薄弱学校倾斜,在人群之间向困难人群倾斜)。2012年党的十八大继续把促进教育公平作为教育工作的基本方针。“十二五”期间采取了一揽子的计划和措施,促进中国的教育公平水平迈出了重大步伐。我和很多外国朋友进行过交流,他们都充分认可中国在促进教育公平方面的巨大努力和明显进展。

过程公平:平等地对待每个学生——一视同仁

在不同的学校受到的教育不同,在同一校园内甚至坐在同一个教室里也未必能受到同样的教育。这是更深层次的教育公平问题。从政府责任的角度说,促进教育公平的主要措施是合理配置公共教育资源,缩小城乡、区域、学校之间的差距,创造条件公平的环境。但是,对每个具体的学生来说,学校内、班级内的不公平对个体发展的影响更大、更直接,后果更严重。

关注一部分学生,忽视一部分学生,甚至只关注少部分学生,忽视大部分学生的现象并不在少数。只关注成绩优秀的学生,而忽视成绩后进的学生,有人称为“厚待前10名现象”。同在一个学校里,同在一个课堂上,不同学生的学习机会和发展机会大相径庭。由于升学竞争的压力,由于人性自身的弱点,聪明伶俐的、长得漂亮的、家庭背景好的学生很容易受到更多关注,被寄予更大期望,相反,那些不那么“讨喜”的学生就经常会受到冷遇甚至嘲讽。早在20世纪80年代我就做过关于农村学生辍学的调查,发现辍学的学生80%以上并不是因为经济原因,而是因为经常在班上经常受到忽视、批评甚至嘲讽。上学对他们来说没有丝毫的乐趣,而是经受煎熬,因此他们宁可逃离

学校。针对期望效应的心理学研究表明,被寄予更高期望的学生会得到更多的“雨露阳光”,性格会更加活泼可爱,学习成绩也会明显比其他同学提高得更快。优秀的学生、讨喜的学生通常会得到更多的教育资源,比如会得到更多的提问,会得到更多的鼓励,作业会得到更认真的批改,做错了事也会得到更多的原谅。有时候,课堂上的不公平可能比硬件实施上的不公平更严重,对学生成长的影响也更大。怎么把保障每个公民平等接受教育的权利这样一个现代教育的基本理念落到实处,怎样确保平等对待每个学生,保障每个学生得到平等的学习机会和发展机会,是过程公平的问题,需要更细心的维护,需要教育观念和教师素质的更大进步。

结果公平：为每个学生提供适合的教育——因材施教

说到结果公平,首先不得不申明的是,结果公平并不是让所有的人得到同样的成绩,获得同样的结果,这是不可能的,也是不应该的,事实上也从来没有一种公平理论提出过这样的主张,但是这种误解确实有一定的普遍性,所以不得不画蛇添足予以申明。教育公平并不是大家一样,更不是把高水平拉到低水平。所谓教育结果公平是指为每个人提供适合的教育,即因材施教,使每个人尽可能得到最好的发展,使不同家庭背景的学生受到同样的教育,缩小社会差距的影响,阻断贫困的代际传递。正因为如此,教育公平被称为社会公平的平衡器。

“最好”的发展其实也是一个相对的概念,随着社会文明水平和教育能力的提高,“最好”又会变得更好。这里的因材施教也已经不是局限于教育教学层面的概念,而是具有了更为广阔的社会含义。首先,社会发展到较高水平,社会形成了比较健全的人才观和就业观,形成了只有分工不同、没有贵贱之分的社会文化,人人都能有尊严地生活;其次,心理学的研究对人的身心发展规律有了更深刻的认识,对人的身心特点和个性特征可以有更为深刻和准确的认识,人的个性特点成为人的亮点,能够受到充分的尊重;第三,教育制度、教学制度、课程设计更加人性化,教师的教育教学水平得到很大的提高,信息化为个性化教育提供了极大的便利,社会各界都能自觉地围绕以人为本、以学生的发展为中心,给予更好的配合和支持;第四,教育的评价对促进学生的个性发展起到诊断、激励的作用,每个人的不可替代性能得到充分的展现,单一的评价标准,统一的选拔制度,恶性的竞争态势,僵化的课程和教学制度,自不待说大班额等得到根

本性的扭转。

因材施教是为相同的人提供相同的教育,为不同的人提供不同的教育,就是在人人平等享有公共资源的前提下,为个性发展提供更好的条件。但区别对待不是等差对待,现在有些学校也在积极探索课程选修制、弹性教学制,试图增强学生的选择性,促进学生有特色地发展,这当然是值得鼓励的,但是有一种潜在的倾向值得注意,就是在分类、分层教学的时候,要防止和反对将优质资源、优秀教师集中在主课和高程度的教学班级,非主课和低程度的班级则安排相对较差的资源 and 较弱的师资,把分类、分层教学变成了差别教学。

机会公平、条件公平、过程公平、结果公平并不是简单的高低先后的线性关系,而是相互包含、相互影响、相辅相成的。目前机会公平在我国已经得到了相对充分的保障,也可以说有学上的问题已经基本解决,但部分进城务工人员子女、特殊儿童、家庭经济困难学生,地处边远、自然环境恶劣地区的孩子还未能平等地享有义务教育;随着大规模的学校危房和薄弱学校的改造,办学条件的标准化建设,我国的办学条件得到了大跨度的改善,但师资差距在城乡、区域、学校之间并没有得到有效缩小,在某些方面还有拉大的危险;过程公平正在受到越来越多的关注,但远远没有得到应有的重视;结果公平无疑是教育公平向纵深发展的新指向、价值引导的新路标。

在这个时候我们组织翻译《教育公平研究译丛》,就是为了进一步拓展国际视野,借鉴历史成果,也为更好地总结和提炼我们促进教育公平的理论和实践经验,促进世界不断向更高质量、更加公平的教育迈进。译丛一共 10 册,其中既有专注的理论探讨,也有国际案例的比较研究,既有国家政策的大型调查,也有学校层面的微型访谈,在研究方法上也是多种多样,对我们深化教育公平研究无疑会有多方面的启示。这 10 册译著的内容摘要如下。

《教育公平:范例与经验》: 本书探讨几个紧迫的问题:各国内部和国家之间差距有多大? 是否有有效和负担得起的方式可以缩短这些差距? 本书的作者是世界各地重要的教育创新者,他们报告了一系列独特的全球案例研究,重点了解世界各地哪些教育项目在解决不公平问题和改善教育成果方面特别有效。

《教育公平:基于学生视角的国际比较研究》: 本书记录了学生在学校内外的正义经历,并将这些经历与他们个人正义感的发展和对公平的判断标准联系起来。本书特别关注的一点是向读者呈现那些潜在弱势学生群体的看法和经历。

这一小学生群体包括有学习困难或行为问题的学生，明显较不适合“学术轨道”的新移民学生，以及母语为非主流语言或是来自社会经济贫困阶层的学生。

《生活的交融：亚洲移民身份认同》：本书阐明了新的理论观点、提供新的实证依据，以了解亚洲一些国家和地区的某些移民群体在生活中如何以及为什么把文化、社会、政治和经济的特征与不同地区和聚居地的根本特点相结合。本书的编著者共同推动了交叉性分析新方法产生。交叉性分析考察大量的因素，如种族、性别、社会阶层、地理位置、技能、文化、网络位置和年龄是如何相互影响，从而进一步危害或改善人们获得所需资源的途径。

《教育、公正与人之善：教育系统中的教育公平与教育平等》：本书把对教育公正的思考与对人之善和教育目的的思考结合起来，揭示出：仅对某些分配模式作出评估还远远不够；还必须澄清分配物的价值。从这种意义上来说，对教育价值的深入思考也是解释教育公正的一部分。

《幻想公平》：本书作者探讨了平等和教育问题，特别是平等和质量之间的冲突，之后他转而探讨了诸如社会阶层之类的社会因素与教育公平之间的关系。同时，他还讨论了知识社会学的新支持者们的观点，这些人声称不平等的原因在于我们组织知识以及将知识合法化的传统方式。最后，他将注意力转向文化问题以及建立一个共同课程的愿望。在书的最后，作者犹犹豫豫地声明自己是个非平等主义者——并非因为他强烈反对平等，而是因为他热烈地相信质量之于教育的重要性。他无法理解在当前对平等主义政策趋之若鹜的情况下，教育的质量如何能够得到保证。这是一本极具争议的书，它既通俗易懂，又别出心裁，同时也不乏严厉的批评。

《科尔曼报告：教育机会公平》：该报告根据美国《1964年民权法案》的要求，经过广泛调查，以白人多数族群所获得的机会为参照，记录了公立学校向少数族裔的黑人、波多黎各人、墨西哥裔美国人、东亚裔美国人，以及美国印第安人提供公平教育机会的情况。该报告的比较评估建立在区域性及全国性的基础上。具体而言，该报告详细介绍了少数族裔学生和教师在学校里面临的种族隔离程度，以及这和学生成绩之间的关系，衡量因素包括成绩测试，以及他们所在的学校类型。调查结果中值得注意的是，黑人学生和教师在很大程度上被以不公平的方式与白人师生隔离，少数族裔学生的成绩普遍低于白人学生，并且更容易受到所在学校质量的影响。

《日趋加大的差距:世界各地的教育不平等》:经济增长究竟是造就了机会的开放(如社会民主国家),还是导致公众为公立教育机构的少数名额展开激烈竞争(如福利制度较薄弱的发达国家);民办高等教育的惊人增长,一方面弥补了高等教育机会的缺口,但另一方面也给部分家庭带来了严重的债务问题,因为这些家庭必须独自承担这种人力资本积累。在不平等日益扩大的背景下,世界各国展开了对教育优势的竞争。对于理解这个现象,比较研究是一种至关重要的方法。本书对该问题研究的贡献在于:在对不同教育体系进行描述之外,展开详细的国家案例研究。

《教育的社会公平手册》:作者指出教育的社会公平并不是什么新的理念,也不是又一个对现状修修补补的改革倡议,教育的社会公平是民主社会教育和教学的根基,是民主建设的基石。我们将迎来一个文明先进、充满希望的黄金时代,在这个时代,儿童会成为最受瞩目的社会成员,而教学将回归本真,被视为最重要、最高尚的事业。这一点虽然在政策和实践上会有分歧,但却很少被公开质疑。本书将作为教育改革斗争中的一件利器,提醒我们教育不可改变的核心地位。社会公平教育是建立在以下三大基石或原则之上的:1. 公平,即公平性原则;2. 行动主义,即主动性原则;3. 社会文化程度,即相关性原则。

《教育、平等和社会凝聚力:一种基于比较的分析》:本书采用不同的方法,主要关注两个问题:一是社会层面,而非个体、小群体及社区层面的社会凝聚力;二是教育如何影响以及在什么背景下影响这种社会凝聚力。因此,本书所探讨的是最广义上的社会凝聚力结果,作者们不仅从融入劳动力市场的角度,而且从可能与社会凝聚力相关的更广泛的社会属性角度对这个问题进行了探讨,后者包括收入不平等的结构性、社会性和经济性议题:收入低下,社会冲突,以及基于信任、容忍度、政治投入与公民自由的各种文化表现形式。

《学校与平等机会问题》:本书聚焦大众教育中的“平等—效率”困境。如今的很多教育研究将目光投向教育改革,人们期待那些改革能关注平等机会这个问题。西方国家的学校也探索了许多替代方案,诸如去分层化、更灵活的课程、重视子女的自我观感胜过重视他们的学业成绩、通过测试来确保没有子女掉队,以及为低收入家庭提供选择。本书研究者收集到的证据表明,尽管展现了一些进步的可能通道,他们仍然对于很多学校所采取的激进的改变机会结构的政策的有效性提出了质疑。根据目前所知,人们不宜期望短期能出现奇迹。最好的方法就是通

过一个高效的教育体系来挑战每位受教育者，让他们都实现自己的潜力。在那个意义上，一个高效的教育体系也有助于实现平等。

2018年5月

教育机会公平

詹姆斯·S. 科尔曼, 约翰·霍普金斯大学

以及

厄内斯特·Q. 坎贝尔, 范德堡大学

卡罗尔·J. 霍布森, 美国教育厅

詹姆斯·麦克帕特兰, 美国教育厅

亚历山大·M. 穆德, 美国教育厅

弗雷德里克·D. 魏因费尔德, 美国教育厅

罗伯特·L. 约克, 美国教育厅

美国卫生、教育与福利部

约翰·W. 加德纳, 部长

教育厅, 哈罗德·豪二世

报告概略

《科尔曼报告：教育机会公平》是根据《1964年民权法案》的要求，经过广泛调查，以白人多数族群所获得的机会为参照，记录了公立学校向少数族裔的黑人、波多黎各人、墨西哥裔美国人、东亚裔美国人以及美国印第安人提供公平教育机会的情况。该报告的比较评估是建立在区域性及全国性的基础上。具体而言，该报告详细介绍了少数族裔学生和教师在学校里的种族隔离程度，以及这和学生成绩之间的关系，衡量因素包括成绩测试以及他们所在的学校类型。教育质量的评估依据包括课程设置，学校设施如课本、实验室和图书馆，学术实践如能力和成绩测试以及学校中教师和全体学生的个人、社会及学术特征。此外，报告中还包括关于少数族裔儿童未来教师的讨论、取消学校种族隔离的案例研究、少数族裔的高等教育状况以及学校辍学率调查。附录中提供了本次调查研究程序的相关信息。调查结果中值得注意的是，黑人学生和教师在很大程度上被以不公平的方式与白人师生隔离，少数族裔学生的成绩普遍低于白人学生，并且更容易受到所在学校质量的影响。

致

美国总统
参议院主席
众议院议长

本报告应《1964年民权法案》第402条的要求而提交：

第402条：教育厅长必须在本法案颁布后两年内组织一次调查，在美国的所有领土、领地以及哥伦比亚特区的范围内，考察在所有层次的公共教育机构中，由于种族、肤色、宗教信仰或民族出身不同而使个人丧失公平教育机会的情况，并向总统和国会提交报告。

本法案所要求的调查已完成，其主要发现将在本报告概要部分加以简述。更详细的信息将在完整报告中分八个章节进行全面陈述。完整报告还详细描述了调查设计和程序以及调查采用的测试类型；该测试包括发放给教育总监、校长、教师和学生的调查问卷，作为研究的一部分。

在开展调查时，六个种族和族群受到了关注，分别是：黑人、印第安人、东亚裔美国人、居住在美国大陆的波多黎各人、墨西哥裔美国人以及除了墨西哥裔美国人和波多黎各人之外的白人——他们往往被称为“多数族群”或简称为“白人”。这些身份术语的使用并非是人类学意义上的，而是反映了社会类属，在美国，人们借此进行自我身份识别以及被他人进行身份识别。

从最广泛的意义上来说，本次调查致力于回答四个重要问题。

第一个问题是，在公立学校中，种族和族群之间相互隔离到什么程度？

第二个问题是，学校是否根据一些被视作教育质量优秀指标的其他标准提供了公平的教育机会？这是一个难以回答的问题，要解答它，需要对学校的许多特征进行描述。

其中一些特征是有形的，如实验室、课本、图书馆及诸如此类设施的数量。还有一

些与学校提供的课程有关——包括学术、商业和职业培训课程，以及与学术实践有关，如对能力和成绩测试进行管理并根据学生的推定能力进行“分班”。另外一些层面则比较抽象，其中包括在校教师的特征——如他们的教育背景、教学经验、工资水平、语言能力和他们表现出来的态度倾向。在研究框架允许的范围内，也对学校全体学生的特征进行了评估，以便对学生的社会经济背景、家长的教育背景、学生对自己的态度、学生决定自己命运的能力以及他们的学术志向作一些粗略的描述。

上述特征可称作“学校输入”，通过研究它们，我们只能获得部分关于教育公平或不公平的信息。我们还需要考察“学校输出”，即它们所产生的结果。因此，第三个重要问题是，如果用标准化成绩测试对学生的表现进行衡量的话，学生究竟学到了多少？

第四个问题是，努力了解学生的成绩和他们所上的学校之间可能存在的关系。

我的工作人员和顾问们曾就该项目向他们提供帮助，他们认为，美国缺乏公平教育机会并非调查结果的最后定论。但他们的确认为，本次调查工作进行得足够谨慎，对其结果的诠释也足够谨慎，因此调查结果对那些关心美国公共教育的人而言是有用的。

该报告并未根据调查结果对联邦、州或地方政府机构提出任何旨在改善教育机会的政策或方案建议。在未来的几个月里，美国教育厅将安排自己的工作人员在顾问的帮助下，确定如何利用调查结果来增加所有美国公民的教育机会。我们鼓励其他公共和私人团体也这么做，并且很乐意与寻求在这份调查报告的基础上采取建设性行动者进行合作。

哈罗德·豪二世

美国教育厅长

1966年7月2日

调查

鉴于教育机会对于当今许多重要社会问题而言具有根本性意义，国会要求对本报告中所汇报的教育机会进行调查。当然，本次调查仅仅是当前广泛而形式多样的工作中的一小部分，展开这些工作的众多机构和人士都在努力了解与少数族群儿童教育相关的关键因素，以便建立一个健全合理的基础，为改善这些儿童的教育状况提供建议。这是一项长期、艰巨的任务，本次调查的主要贡献或许就是，有史以来第一次依据统一的规范在全美国的范围内进行了广泛的数据收集工作。

这些数据是在 1965 年下半年收集的，因此教育厅利用手头的几个月时间进行了一些简要的数据分析工作，以便确定数据所显示的一些更为直接的意义，并将分析结果纳入本报告中。教育厅属下的一个小组将展开持续的分析工作。更重要的是，这些数据将被提供给各地的研究人员，以便他们能够自行展开分析，并且能够将数据应用到各自专门的考察领域。

这项调查是由美国教育厅属下的国家教育统计中心负责展开的。除了自己的工作外，该中心还聘用了外部顾问和承包人。这次调查的设计、管理和分析主要由约翰霍普金斯大学的詹姆斯·科尔曼负责。范德堡大学的厄内斯特·坎贝尔分担了这一责任，他特别负责领衔大学方面的调查。被指派专职参与调查的国家教育统计中心工作人员包括：卡罗尔·霍布森，詹姆斯·麦克帕特兰，弗雷德里克·魏因费尔德，以及罗伯特·约克。被指派兼职参与调查的工作人员包括：戈登·亚当斯，理查德·巴尔，L. 比绍夫，O. 吉恩·布兰德斯，基思·布鲁奈尔，马乔里·钱德勒，乔治·J. 科林斯，亚伯拉罕·弗兰克尔，杰奎琳·格里森，福雷斯特·哈里森，尤金·希金斯，哈利·莱斯特，弗兰西斯·纳塞塔，黑兹尔·普尔，布朗森·普莱斯，詹姆斯·K. 洛克斯，弗兰克·L. 锡克，塞缪尔·施洛斯，伊凡·塞伯特，艾丽斯·汤普森，爱德华·扎布洛斯基，以及朱迪·辛特。

位于新泽西州普林斯顿的教育考试服务中心是公立学校调查的主要承包者，调查在罗伯特·J. 索罗门和约瑟夫·L. 博伊德的领导下进行。它提供了现成的已发表的测试题目供调查使用，并且负责用这些测试题目及由统计中心工作人员制定的特别问卷进行测试调查。教育考试服务中心的艾伯特·E. 比顿依照统计中心工作人员提供