

家庭背景对学业表现的作用机制研究

——以亲子教育期望偏差为解释中介

李适源 刘爱玉

(北京大学 社会学系, 北京 100871)

摘要:面对威斯康星模型的理论困惑,引入教育期望偏差作为核心概念,利用中国教育追踪调查CEPS全国代表性数据,采取多层线性模型、多项Logit回归及序次Logit回归等方法,探索亲子教育期望偏差的产生及其影响。研究发现,教育期望并非多多益善,家长对子女的教育期望过度或不足都将对子女学业成就产生不利影响;家庭背景与教育期望偏差的形成密切相关。相较于富裕家庭,社会经济地位较低的家庭亲子之间更容易产生教育期望偏差,教育期望偏差通过影响学生的学习动力和家长的投入作用于学业成绩。

关键词:教育期望;认知偏差;家庭背景;学生学业成绩

中图分类号:G459 **文献标志码:**A **文章编号:**1002-0845(2019)06-0001-08

一、研究问题的提出

家庭背景如何影响子女教育获得(或学业成就),始终是教育不平等研究的核心议题^[1-4]。不仅如此,伴随着经济改革、恢复高考、教育扩招及教育市场化等中国社会的宏大变迁,家庭阶层背景对中国教育不平等的解释力呈现出上升趋势^[5],而且教育不平等的再生产机制也更加多样和隐蔽^[6,7]。因此,在当下考察家庭背景对学业成就的形塑机制,仍然具有迫切的现实意义。

目前,学界达成的基本共识是“家庭阶层背景占优势,对子代教育获得^①具有促进效应”。为了进一步解释这一结论,学者们不断引入中介因素,大致分为以下视角:斯维尔(Swell)等人提出的教育期望视角;布尔迪厄提出的文化资本与文化再生产理论;拉鲁提出的“协同式培养”假说^[8](concerted cultivation);刘冉等人^[9]从师生互动、学习动

力的视角考察学业表现的决策机制;等等。简言之,上述诸多因素都可能在家庭背景和学业成就之间充当中介或者起到调节作用。

在家庭背景—学业成就的现有研究中,其结果大多偏向于单因素线性因果论。其一,“单因素论”指的是中介变量选取趋于单一;其二,“线性因果论”指的是学者多将教育期望或教育投入对学业成就的正效应视作“多多益善”而不认为会“适得其反”。

单线性的因果解释范式具有结论简洁、论证逻辑清晰的优势,但同时也留下了两大理论困惑。其一,对线性因果的疑问。父代对子代的教育期望或投入一定是多多益善,还是教育期望作为一种投入要素,也服从经济学所言的边际产出递减律,即在某种临界条件下教育期望或投入的作用将越来越小,甚至从正效应转向负效应。事实上,国内外学者都已初步发现父母对子女教育

收稿日期:2019-09-24

作者简介:李适源(1998-),男,重庆人,本科在读,从事教育社会学、社会分层与社会流动研究;刘爱玉(1964-),女,浙江余姚人,教授,博士研究生导师,从事劳动社会学研究。

^①本文的研究重心是学业表现,这与教育获得的概念有所不同,但在中国教育制度背景下,中、高考成绩几乎直接决定了子代教育获得数量和质量。由此下文将教育获得和学业表现做统一讨论,不再细致区分。

的“过度投入”或“过度期望”问题^{[10]-[14]}。其二,既有研究的中介机制偏向于单因素论。而事实上,是否可以联合考察教育期望、文化资本和教育投资等来自不同视角的概念范畴,从而形成整合性解释框架。其中,教育期望属于社会认知范畴,而文化资本与教养方式属于社会结构范畴,教育投入和学业表现属于社会行为范畴,如果在理论解释中忽略某个关键要素,就可能走进“结构决定论”或者“心理还原论”的陷阱。

基于既有研究的理论困惑,本文提出核心解释概念——“教育期望偏差”。它衡量的是家长对子女的教育期望与子女自身教育期望的偏离程度。这一概念源自对教育期望“多多益善”的反思,有助于破解既有研究范式中的“线性促进观”。与此同时,期望偏差可以对社会认知与社会互动(代际关系)进行联合考察,并尝试在期望偏差与家庭阶层背景、父母教育投入、子女学习动机与学业表现等概念间建立关联,以此弥补教育获得研究在“结构维度”“认知维度”“互动维度”上的可能缺失。

由此提出以下研究问题:其一,家庭阶层背景作为结构性因素,是否会影响代际教育期望偏差的形成;其二,教育期望偏差作为社会认知,是否会作用于家长和社会行为——影响到家长教育投入、子女学习投入及学业表现。换言之,本文试图厘清家庭社会经济背景与子女学业表现之间的中介机制,研究思路是以代际教育期望偏差替代单向度的家长期望或子女期望,进而讨论期望偏差与父代教育投资、子代学习动力间的关系。后两者已被证明对学业表现具有显著的直接影响^[15]。由此,我们可以回应教育期望与教育投入、教养方式等视角的现存分歧,综合社会结构、认知与行为等诸要素,以期望偏差为桥梁,就家庭背景对学业成就表现的作用机制做出整合性解释。

二、文献回顾与研究假设

1. 教育期望:威斯康星模型及其理论困惑

威斯康星学派最早关注到教育期望在子女教育获得中所发挥的中介作用。这一学派利用跨时期的威斯康星教育调查数据(Wisconsin Longitudinal Study, WLS),发现家庭社会经济地位越高,父母对子女的教育期望(上大学)也越高;进一步,教

育期望又对子女的教育获得具有显著影响。父母的教育期望越高,子女获得大学教育的机会也将越多。因此,教育期望其实是家庭背景与子女教育获得的中介变量,该解释机制后来又被称为“修正的威斯康星模型”。该模型系统地阐释了教育期望所发挥作用的中介机制,也不断得到了实证检验^{[16]-[18]},但是威斯康星模型仍然存在部分理论留白和经验困惑。

其一,模型的提出者及其检验者,大多对教育期望效应秉持“线性促进观”。他们认为,家庭经济地位越高,父辈教育期望越高;而家长教育期望越高,子女得到的激励越多,其获得大学教育机会也相应越多。关于“家长教育期望多多益善”这一命题仍有待商榷,事实上,已有学者发现家长教育期望过高,并不会对子女产生激励的作用,反而会对其学业表现造成不利影响。其中,蔺秀云等人分析北京部分子弟校的抽样数据发现,家长教育期望普遍高于学生自己的期望,指出过度期望会给予子女造成心理压力,更易使子女产生厌学情绪,对学业成就具有不利影响;类似的,博多夫斯基(Bodovski)也指出,中产阶级家长对子女教育如果参与过度,可能危及亲子两代的情绪健康(emotional well-being),对子女学业成就造成不利影响。上述研究在一定程度上对教育期望的线性促进论进行了反思,但仍然缺乏确凿的实证检验。基于“线性促进观”的迷思和“过度期望论”的局限,我们有必要引入代际“期望偏差”作为本文的核心概念。本概念衡量的是家长对子女的教育期望与子女自身教育期望的偏离程度。依据家长期望与子女期望的关系,可以将本概念进一步细化为三种理想类型:上偏型(家长期望高过学生自己期望)、下偏型(家长期望低于学生自己期望)和无偏型(家长与学生的教育期望相同)。

其二,对于威斯康星模型的另一个疑问,在于它将父代期望与子代期望进行逐个考察而非联合考察。经典模型中将子女期望视作父代期望的应变量,认为父辈教育期望将会激发子女的学习动机,却并没有考虑子女如何对父辈所施加的教育期望做出反馈^[19],也未考察代际教育期望可能存在的分歧。据此,王甫勤等人利用2010年上海调查数据,对子女及其父母的教育期望(是否想要上大学)进行联合考察,构建了家长期望与子女期望的交互项,从而发现代际教育期望具有相互加

强的显著效应,即家长希望子女上大学,而且子女自己也希望上大学的子群体,上大学的机会显著增多。由于作者将教育期望简化为二分变量,我们很难辨明到底是代际期望之间相互强化从而促进其教育获得,还是因为家长期望与孩子期望达成一致,从而对教育获得产生了正面影响。下文将用CEPS数据说明,正面影响的产生其实归因于家长与孩子的教育期望达成一致,而并非双方期望效应相互叠加或相互强化所致。

其三,威斯康星模型并未明确说明教育期望如何导致教育获得的结果差异。斯维尔等仅指出了较高的教育期望有助于对学生产生激励作用,从而促进其学业的发展。然而还有一些命题,如“来自父辈的教育期望如何传递到子代,而子代自我认知对父代教育期望又做何反应;教育期望是否会影响父代教育投入和子代学习投入进而干预子代学业表现”等,都是有待检验的理论命题。

2. 期望偏差:心理学观点与新制度主义的修正

为了回应威斯康星模型现存的问题,我们引入“教育期望偏差”这一概念,用于测量家长教育期望与子女教育期望的偏离程度。期望偏差的概念既有其经验表征,又有理论脉络可循。社会心理学中的“认知偏差论”以及社会学新制度主义中的“认知嵌入性视角”,都为研究期望偏差的产生及其后果提供了启示。

在社会心理学领域,希金斯提出了“自我偏离论”^[20]。他指出个体有三类自我,分别是“现实我”(自己当下是什么样)、“理想我”(自己真正想要成为什么样)和“应然我”(基于责任和规范,认为自己应当成为什么样)。如果三类自我发生偏离尤其当“现实我”与“理想我”“应然我”的偏差越大,个体产生的心理不适感(忧郁、焦虑)将会越强烈。在负面情绪的驱动下,个体会对“现实我”进行调适,以符合“理想我”“应然我”的期待。更进一步,希金斯等人通过实验法检验了上述结论的合理性^[21]。

结合期望偏差的概念意涵可发现,“自我偏离论”仍有待讨论之处。其一,作者仅着眼于现实一期望的偏离,但也可能存在“理想我”与“应然我”的偏离。如果“理想我”(自己的期望)和“应然我”(来自父母的期望)发生偏差,是否也会使个体产生负面情绪,是否也会使得个体对自己的现实行为进行调适,以减少“理想我”和“应然我”的偏

差。其二,自我偏差作为一种社会认知,其产生是否也会受到社会结构因素(如家庭社会经济地位)的制约或调节。当“自我偏离论”聚焦于认知偏差及其调适行为时,其脉络偏重心理学视角,在社会维度上可能存在缺失。

据此,可以用社会学新制度主义的观点对“认知偏差论”加以完善。社会学新制度主义强调个体认知与行为的嵌入性,即行动者的偏好与选择都内生于社会建构,并嵌入在正式制度和非正式制度之中^{[22][23]}。个体的自我认知,一方面,要受制于正式制度安排设计的环境和结构性因素(如家庭社会经济地位);另一方面,深刻地嵌入规范体系和价值观念等非正式制度中。更进一步,社会所共享的规范和价值观将产出“社会共识”,社会共识将赋予个体的自我认知以合法性,让个体觉知到自己的主观评价是可以被社会接受的。以子女的教育期望为例,个体对自己学业成绩及其前景的自我认知,也嵌入家庭背景与代际关系中。父母对于子女的教育期望代表着家庭内部的文化价值规范,可视作微观社会共识的表达,它赋予子女自身期望以合法性。教育期望作为社会认知,它兼具嵌入性与合法性,期望的产生及其后果具有互动和建构的关系性特征,这就要求我们不能孤立地考察家长期望或者子女期望,应对两种期望的关系进行联合考察——期望偏差,这便是对代际期望关系的简洁表达。

3. 整合性解释框架:家庭背景、期望偏差与教育投入

我们试图在家庭背景、教育期望偏差与学生学业成就之间建立关联,这需要重新审视认知取向的教育期望视角与行动取向的教育投入视角,以对其做出整合性的解释。

一方面,威斯康星模型已经验证了家庭社会经济地位对教育期望的促进作用,但是家庭背景是如何影响教育期望偏差(有偏差还是无偏)的,仍然悬而未决。对此,“协同培养假说”可以为我们提供启发。拉鲁认为,社会阶层更高的父母多采取协作式培养,即重视与孩子的日常沟通、陪伴或频繁参与到孩子的课外活动中,这与阶层较低父母采取的自由放任式培养形成鲜明对照。由此推论,社会经济地位占优势的家庭,父母与孩子的沟通与互动更为密切,从而使得两代人关于教育期望的交流机会更多,亲子之间相互理解的程度

更高,父母与子女在教育期望上达成共识的可能性将会更大;相反,社会经济地位较低的家庭,多采取“忽视型”或“专制型”的教养方式,亲子之间缺乏相互沟通理解的互动基础,由此更可能导致父子两代教育期望发生偏差。

另一方面,期望偏差似乎不能直接导出学业表现。期望偏差作为社会认知,很难直接产出行为结果(子代的学业表现)。因此,需要进一步考虑在教育期望偏差与学业表现之间建立中介机制。此时,“教育投入影响教育获得”的理论逻辑便可派上用场。根据“文化再生产理论”^{[24][25]}和“协同培养假说”的观点,社会阶层较高的家庭,文化资本存量越是充足,父母对子女的教育投入也更为密集,教养方式更偏向于精心安排的协作培养而非自由放任,其结果是对子女的学业成就产生促进作用。

上述逻辑与认知偏差论并不存在冲突,反而可以相互补充。认知偏差论认为,认知偏差将会进一步作用于社会行为。因此,可以将父母教育投入视作期望偏差与子女学业成就的中介因素,教育投入既是期望偏差的结果,又是子女获得学业成就的重要决定因素。具体的,上偏型期望(父母期望高过子女自身期望)由于父母教育期望相对更高,更可能促进父母的教育投入;而下偏型期望(子女自身期望高过父母期望)由于父母教育期望相对不足,更有可能抑制父母的教育投入。上述推论与威斯康星模型中关于教育期望与教育投入的关系基本一致。

另外,父母与子女的期望偏差,也可能影响到子女的学习投入或学习动力(学习动力在广义上也可视作子女学习投入的表现),而后者被证明对学业表现具有显著且直接的促进效应^[26]。其一,斯佩拉(Spera)发现,在校青少年感知到的家长教育投入,将会对其学习动力产生积极的作用,进而影响到他们的学业表现,但该项研究的自变量与因变量(自评学业成就)皆为主观变量,缺乏对家长方面的测量,存在用主观变量解释主观变量的方法论问题^[27]。其二,还有学者发现家长对影子教育(课外补习)的投资,并不能必然促进学生成绩的提升;相反,可能增加学生的抑郁风险^[28]。其三,刘冉等人发现师生互动有助于增加学生的学习动力,而学习动力又会直接促进学业表现^[9]。上述文献都在学习动力与学业表现之间建立起联

系,但少有讨论代际期望偏差会如何对学习动力产生影响。具体的,上偏型期望(父母期望高过子女期望)是否由于子女自身期望相对不足,从而可能会对其学习动力产生抑制;而下偏型期望(子女期望高过父母期望)是否由于子女期望相对更高,促使其学习动力也会相应更足。

基于此,本文提出以下研究假设(在其他可观测因素被控制的条件下):

假设1:家庭背景(社会经济地位、文化资本)会影响代际期望偏差的生成。

假设1a:家庭背景占优势者,父母与子女的教育期望发生偏差的概率越低。

假设1b:家庭背景占劣势者,父母与子女的教育期望发生偏差的概率越低。

假设2:代际期望偏差通过影响家长教育投入和子女学习投入,最终对子女学业表现产生影响。

假设2a:相较于上偏型教育期望或下偏型教育期望,期望无偏型子女的学业表现更好。

假设2b:相较于上偏型教育期望,期望无偏型子女的学习动力更强;换言之,上偏型期望更可能导致学生学习动力不足。

假设2c:相较于下偏型教育期望,期望无偏型家长的教育投入更多。换言之,下偏型期望更可能导致家长的教育投入不足。

本文的假设体系和研究框架如下图1所示。

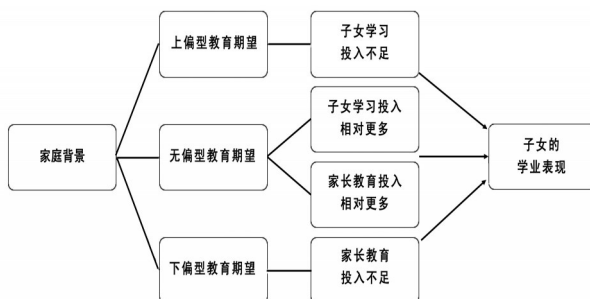


图1 家庭背景、教育期望偏差与学业表现的解释框架

三、研究数据与变量

1. 数据来源

本文使用的数据来源于中国教育追踪调查(CEPS)的基线调查数据(2013—2014)。该调查通过在全国范围内开展多阶段分层抽样,抽取了112所学校、438个班级、近2万名学生作为调查样本,其数据在全国具有代表性。在排除本文核心变量上有缺失值的个案后,最终进入本文统计模型的个案数目为15 355人。

2. 变量操作化

(1) 因变量

本文关注的第一个偏差型变量是教育期望偏差。教育期望变量可具体操作化为“希望最高读到什么程度”,其取值为定序型,分为“现在不要读了、小学、初中、高中、大专、本科、研究生及博士以上”。教育期望偏差变量可具体操作化为父母对子女的教育期望与子女自身教育期望的偏离程度。具体分为三类:一是期望上偏型,即父母期望高于子女期望(如父母希望子女上大学,子女自己只希望读完高中);二是期望无偏型,即父母期望等于子女期望(如父母希望子女读到本科毕业,而子女自己也希望读到本科毕业);三是期望下偏型,即父母期望低于子女期望(如父母希望子女读到本科即可,而子女自己希望读到研究生或博士)。

另外,数据中另有两个变量也可以作为教育期望偏差的代理变量。一是“未来信心偏差”变量。基于家长对子女未来的信心以及子女对自己未来的信心,变量取值分为没有信心、不太有信心、比较有信心以及很有信心,该变量也分为信心上偏型、信心无偏型和信心下偏型等三类。二是“学习要求偏差”变量。基于数据中家长对子女成绩的要求,以及子女感知到的来自家长对自己成绩的要求(取值分班上前五、中等偏上、平均水平、无要求),我们将学习要求偏差分为要求上偏、要求无偏和要求下偏等三类。要求上偏,即意味着家长对子女的要求高于子女感知到的来自家长的要求(如家长要求子女考班上前五,子女自己认为家长只要求自己达到班上平均成绩);要求无偏和要求下偏也与此同理。由此,构造出三个偏差型变量——教育期望偏差、未来信心偏差、成绩要求偏差。

为了考察学生的学业表现,我们使用的是学生2013年期中考试的标准成绩(语文、数学和英语)。该变量已经根据各班级、各学校进行了标准化处理,因而在全样本中具有可比性。

(2) 关键自变量和中介变量

本文的关键自变量之一为家庭背景,将该自变量具体操作化为家庭社会经济地位与家庭文化资本。家庭社会经济地位的测量指标是学生家庭收入的情况,由于该调查中并未直接询问收入数值,只能用家长自我报告的家庭收入水平作为代替,可分为三类:贫困、中等、富裕;而家庭文化资本的概念源自布尔迪厄的文化再生产理论,它

度量了学生在家庭中所拥有的教育文化资源。根据既有文献的研究经验,本文将针对学生家中是否有书桌、电脑、因特网、家中的藏书量以及家长最高受教育程度等要素进行因子分析,将诸因素合并为文化资本变量。因子分析的KMO检验结果接近0.8,说明上述各因素之间高度相关,非常适合提取公因子。

为考察期望偏差变量如何作用于学业表现,本文引入了学生学习投入和家长教育投入两个中介变量。“学生学习投入”中介变量可具体操作化为学生的学习动力,问卷中对应的三个问题是语文、数学、英语是否对我未来发展很有帮助,并将其转化为因子得分。“家长教育投入”中介变量可具体操作化为本学期家长主动联络学校的频率,从低到高依次分为从来没联系、一次、二到四次、五次以上。

3. 控制变量

本文引入一系列其他控制变量,这些变量既可能影响因变量,也可能与关键自变量高度相关,为防止遗漏变量偏误,需要在多元统计分析中加以控制。这一组变量包括性别、年龄、是否为少数民族、是否为独生子女、是否为流动人口、户口性质、每周学习时间、年级(数据中包含七年级和九年级学生)、是否住校和学生认知能力的标准化得分等。另外,黄超的研究指出家庭教养方式对学生能力发展、学业表现具有重要影响。因此,我们引入教养方式变量作为控制变量。教养方式主要分为两个维度:一是要求维度(家长对子女生活上要求的高低);二是沟通维度(家长与子女日常交流的频率)。这两个维度很好地地区分了不同的教养方式。表1给出了本文因变量和关键自变量、中

表1 因变量和关键自变量、中介变量的描述性统计

变量名	百分比%(N=15 355)
教育期望	
家长期望>子女期望	32.04
家长期望=子女期望	42.80
家长期望<子女期望	25.16
未来信心	
家长对子女的信心>子女信心	26.82
家长对子女的信心=子女信心	52.10
家长对子女的信心<子女信心	21.09
成绩要求	
家长要求>子女的自我要求	26.05
家长要求=子女的自我要求	58.04
家长要求<子女的自我要求	15.90
家庭经济地位(家长自评)	
贫困	20.98
中等	73.03
富裕	5.99
家庭教养方式(标准化因子得分)	
要求维度	1.3e-09
沟通维度	-6.9e-10
家庭文化资本(标准化因子得分)	1.16e-09
学生学习动力(标准化因子得分)	1.52e-08
家长教育投入(次数/学期)	2.39

介变量的描述性统计。

四、分析方法与研究发现

根据研究框架与假设,本文首先构造以下模型。其一,为考察家庭背景对教育期望偏差的影响,需构造如下多项Logit回归模型M1—M3;其二,为考察教育偏差对学业成绩的影响,需构造多层线性回归模型M4—M6;其三,为考察教育偏差是否通过学习动力、教育投入作用于学业成绩,需构造多层线性模型M7和序次Logit模型M8。多层线性模型的优势在于:可以控制学校层次的组间变异(如各学校教学质量的不同),估计个体层次变量的净效应。由于多项Logit回归模型目前尚不适合构造多层的,为了控制学校层面的影响,本文在模型M1—M3中皆加入了各学校的虚拟变量,作为学校层面的固定效应加以控制。

1. 家庭背景对教育期望偏差的影响

首先考察家庭背景(社会经济地位和家庭文化资本)是否影响教育期望偏差的产生。从表2可知,相对于富裕家庭,经济条件困难和中等家庭的父母与子女更容易产生教育期望偏差。其中,经济困难家庭父母的期望高于子女期望(上偏)的概率是富裕家庭的1.76倍,父母期望低于子女期望(下偏)的概率是富裕家庭的1.53倍,且回归系数高度显著。类似的,中等经济条件家庭的父母期望高于子女期望(上偏)的概率是富裕家庭的1.36倍。总之,家庭经济地位较低者,相对于富裕家庭,更容易产生父母与子女的教育期望偏差。

为了检验这一结论的稳健性,我们将未来信心偏差、成绩要求偏差作为因变量,构造相似模型,得出的结论基本一致(参见表3和表4)。因此,本文的假设1及其子假设基本得到验证。

表2 教育期望偏差对家庭背景的多项Logit回归

自变量	回归系数	
	Ln(期望上偏/期望无偏)	Ln(期望下偏/期望无偏)
家庭经济地位(富裕=0)		
贫困	0.566*** (0.099)	0.423*** (0.010)
中等	0.308*** (0.087)	0.160+ (0.087)
家庭文化资本	-0.010 (0.031)	-0.053 (0.099)
家庭教养方式		
要求维度	-0.131*** (0.021)	-0.043+ (0.099)
沟通维度	0.089*** (0.022)	-0.088*** (0.023)
个体层控制变量	已控制	
学校层固定效应	已控制	
常数项	-0.378	
似然比卡方值	858.74***	

注:+代表P<0.1,*代表P<0.05,**代表P<0.01,***代表P<0.001,括号内为标准误。

2. 教育期望偏差与学业表现的关系

为了检验教育期望偏差与学业表现的关系,

表3 未来信心偏差对家庭背景的多项Logit回归

自变量	回归系数	
	Ln(信心上偏/信心无偏)	Ln(期望下偏/期望无偏)
家庭经济地位(富裕=0)		
贫困	0.437*** (0.101)	0.808*** (0.011)
中等	0.171+ (0.089)	0.515*** (0.098)
家庭文化资本	-0.058+ (0.032)	0.114*** (0.034)
家庭教养方式		
要求维度	-0.071*** (0.021)	-0.011 (0.022)
沟通维度	0.147*** (0.023)	-0.197*** (0.023)
个体层控制变量	已控制	
学校层固定效应	已控制	
常数项	-1.73***	
似然比卡方值	1025.22***	

注:+代表P<0.1,*代表P<0.05,**代表P<0.01,***代表P<0.001,括号内为标准误。

表4 成绩要求偏差对家庭背景的多项Logit回归

自变量	回归系数	
	Ln(要求上偏/要求无偏)	Ln(期望下偏/期望无偏)
家庭经济地位(富裕=0)		
贫困	0.438*** (0.097)	0.345** (0.128)
中等	0.211* (0.086)	0.173 (0.113)
家庭文化资本	-0.058 (0.030)	0.029 (0.040)
家庭教养方式		
要求维度	-0.239*** (0.021)	-0.092*** (0.027)
沟通维度	0.053* (0.020)	-0.006 (0.023)
个体层控制变量	已控制	
学校层固定效应	已控制	
常数项	-1.73***	
似然比卡方值	730.69***	

注:+代表P<0.1,*代表P<0.05,**代表P<0.01,***代表P<0.001,括号内为标准误。

我们将学业成绩(语数外期中考试标准分)作为因变量,构造了分层线性回归模型。从表5可知,相较于无偏型教育期望而言(父母期望与子女期望一致),上偏型教育期望和下偏型教育期望都将会对学业成绩造成显著的负面影响。

表5 学业成绩对教育期望偏差的分层线性回归

自变量	回归系数		
	数学标准化成绩	语文标准化成绩	英语标准化成绩
教育期望(参照组:无偏型期望)			
上偏型期望	-1.224*** (0.169)	-1.306*** (0.164)	-1.484*** (0.167)
下偏型期望	-0.672*** (0.176)	-0.426* (0.170)	-0.621*** (0.173)
未来信心(参照组:无偏型信心)			
上偏型信心	-0.057 (0.174)	0.101 (0.169)	-0.054 (0.172)
下偏型信心	-0.717*** (0.181)	-0.843*** (0.175)	-0.689*** (0.179)
成绩要求(参照组:无偏型要求)			
上偏型要求	-1.512*** (0.166)	-1.399*** (0.161)	-1.558*** (0.164)
下偏型要求	-1.150*** (0.219)	-1.017*** (0.212)	-1.007*** (0.216)
家庭经济地位(参照组:富裕)			
贫困	0.677+ (0.097)	0.450 (0.340)	0.336 (0.346)
中等	0.681* (0.295)	0.225 (0.295)	0.458 (0.301)
家庭文化资本	0.524*** (0.111)	0.714*** (0.107)	0.738*** (0.110)
家庭教养方式			
要求维度	-0.222 (0.021)	0.089 (0.073)	0.189* (0.075)
沟通维度	0.546*** (0.020)	0.675*** (0.077)	0.689*** (0.079)
个体层控制变量	已控制		
学校组间差异	2.646*** (0.216)	2.123*** (0.188)	2.597*** (0.214)
sd(_cons)	80.421*** (1.504)	79.97*** (1.451)	84.02*** (1.487)
常数项	3749.22***	4181.94***	4390.60***
似然比卡方值			

注:+代表P<0.1,*代表P<0.05,**代表P<0.01,***代表P<0.001,括号内为标准误。

以数学为例,在控制其他因素的情况下,具有上偏型教育期望的学生数学成绩显著低于具有无

偏型教育期望的学生(前者比后者低1.22分),具有下偏型教育期望的学生数学成绩也显著低于具有无偏型教育期望的学生(前者比后者低0.67分)。教育期望偏差对于语文和英语成绩的影响,也与此类似。

另外,为检验教育期望偏差效应的稳健性,我们还考察了未来信心偏差和成绩要求偏差对学业成绩的影响,分析结果表明上述结论仍然成立。

简言之,我们发现在控制其他条件的情况下,教育期望偏差对于学业成绩具有显著的负面影响,且负面效应并不依赖于学科类别而有所不同,呈现出高度显著且具有较高的稳健性。

3.教育期望偏差对学业成绩的影响

我们需要考察教育期望偏差通过何种中介机制作用于学生的学业成绩。根据研究假设,我们分别以学生学习动力和家长教育投入作为因变量,构造出多层线性模型(M7)及序次Logit模型(M8)。从表6可以看出,相较于无偏型期望学生和下偏型期望学生,上偏型期望学生的学习动力显著不足。可能的原因是家长教育期望过高,造成学生的厌学和压力倾向,进而降低学习动力;就家长教育投入而言,相较于上偏型家长和无偏型家长,下偏型家长主动联络学校的频率更低。可能的原因是家长对子女的信心不足,对子女的成绩要求不高,致使家长缺少教育投入的动力。

最后,我们以学习动力和教育投入作为中介变量,将教育期望偏差与学业表现建立关联。从表6可知,父母期望如果高于子女期望,可能产生过度期望效应,进而导致学生学习动力不足;父母

表6 教育期望偏差与学生学习动力、家长教育投入的关系

自变量	回归系数			
	学生学习动力 (两层OLS)		家长教育投入 (序次Logit)	
教育期望(参照组:下偏型期望)				
上偏型期望	-0.074***	(0.020)	0.017	(0.041)
无偏型期望	0.003	(0.018)	0.032	(0.038)
未来信心(参照组:下偏型信心)				
上偏型信心	-0.168***	(0.022)	0.195***	(0.045)
无偏型信心	-0.030	(0.019)	0.160***	(0.039)
成绩要求(参照组:下偏型要求)				
上偏型要求	-0.104***	(0.025)	0.061	(0.052)
无偏型要求	-0.013	(0.022)	0.105*	(0.047)
个体层控制变量	已控制		已控制	
学校层固定效应	已控制		已控制	
常数项	0.647***		—	
似然比卡方值	1877.03***		2867.89***	

注:+代表P<0.1,*代表P<0.05,**代表P<0.01,***代表P<0.001,括号内为标准误。

期望若低于子女期望,可能导致家长缺乏动力进行教育投入。更进一步,学生学习动力和家长教育投入对于学生学业成绩都具有直接且显著的促进作用。因此,如果学习动力不足或家长教育投入不足,将对学业成绩产生不利影响。于是,本文的假设2及其子假设也基本得到验证。

五、结论与讨论

本文考察了家庭背景、教育期望与学生学业成绩的关系,并有以下发现:第一,教育期望并非多多益善,家长对子女的教育期望若过度或不足,都将对子女的学业成就产生不利的影响。第二,家庭背景与教育期望偏差的形成密切相关。相较于富裕家庭,社会经济地位较低家庭的父母与子女更容易产生教育期望偏差。第三,教育期望偏差通过影响学生的学习动力和家长的投入作用于学业成绩。因此,本文的研究发现回应了教育期望视角与教育投入视角的现存分歧,综合利用社会结构、认知与行为诸要素,以教育期望偏差为中介,探究家庭背景对学业成就的作用机制,并对其做出了整合性解释。

本文的研究发现为学生家长提供了有益启发。当下中国家长往往存在“望子成龙、望女成凤”或者“任其自然,放手不管”的问题倾向,这其实是亲子教育期望偏差的现实写照。尤其是对于家庭收入较低、文化程度也较低的家长而言,更需要重视与子女的沟通与交流,以防止家长与子女自身的期望出现偏差,从而使家长与子女双方达成对学业目标的共识,促使家长增加教育投入,这将对子女的学业成绩产生正向影响。

参考文献:

- [1]Sewell W H, Hauser R M . A review of the Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements 1963-1993[J].Madison, Wisconsin, University of Wisconsin-Madison, Center for Demography and Ecology, 1993(1):59-100.
- [2]Sewell W H, Hauser R M, Springer K W, et al. As We Age:A Review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957-2001[J].Research in Social Stratification and Mobility, 2003(20):3-111.
- [3]李春玲. 社会政治变迁与教育机会不平等——家

- 庭背景及制度因素对教育获得的影响(1940—2001)[J].中国社会科学,2003(3):86-98.
- [4]李忠路,邱泽奇.家庭背景如何影响儿童学业成就——义务教育阶段家庭社会经济地位影响差异分析[J].社会学研究,2016(4):121-144.
- [5]李煜.制度变迁与教育不平等的产生机制——中国城市子女的教育获得(1966—2003)[J].中国社会科学,2006(4):97-109.
- [6]孙远太.文化资本与不平等的代际传递——上海居民初中以上教育获得[J].甘肃行政学院学报,2010(2):28-36.
- [7]黄超.家长教养方式的阶层差异及其对子女非认知能力的影响[J].社会,2018(6):216-240.
- [8]Lareau.Unequal Childhoods:Class, Race, and Family Life[M].Berkeley:University of California Press,2003:1-7.
- [9]Liu R, Chiang Y L. Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher-student interaction in motivating student learning[J]. The Journal of Chinese Sociology, 2019(6):1-17
- [10]王甫勤,时怡雯.家庭背景、教育期望与大学教育获得:基于上海市调查数据的实证研究[J].社会,2014(1):175-195.
- [11]Gillies, V.Raising the Meritocracy: Parenting and the Individualization of Social Class[J].Sociology, 2005(5):835-853.
- [12]Bodovski K, Farkas G. “Concerted cultivation” and unequal achievement in elementary school [J].Social Science Research,2008(3):903-919.
- [13]赵芳.父母的过高期待与中学生的压力关系的研究[J].青年研究,2005(8):11-19.
- [14]蔺秀云,等.流动儿童学业表现的影响因素——从教育期望、教育投入和学习投入角度分析[J].北京师范大学学报:社会科学版,2009(5):41-47.
- [15]Cheadle J E.Educational Investment, Family Context, and Children’s Math and Reading Growth from Kindergarten through the Third Grade[J]. Sociology of Education,2008(1):1-31.
- [16]Goyette K, Xie Y.Educational expectations of Asian American youths: Determinants and ethnic differences[J].Sociology of Education, 1999(1):22-36.
- [17]Kleinjans K J. Family background and gender differences in educational expectations[J].Economics Letters,2010(2):125-127.
- [18]杨春华.教育期望中的社会阶层差异:父母的社会地位和子女教育期望的关系[J].清华大学教育研究,2006(4):71-76.
- [19]Alexander K L, Eckland B K, Griffin L J. The Wisconsin Model of Socioeconomic Achievement: A Replication[J].American Journal of Sociology, 1975(2):324-342.
- [20]Higgins E T.Self-Discrepancy:A Theory Relating Self and Affect[J].Psychological Review, 1987(3):319-340.
- [21]Higgins E T, Bond R N, Klein R, et al. Self-discrepancies and emotional vulnerability: how magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect[J].Journal of Personality & Social Psychology,1986(1):5-15.
- [22]White H C.Social Networks can Resolve Actor Paradoxes in Economics and in Psychology[J]. Journal of Institutional & Theoretical Economics, 1995(1):58-74.
- [23]刘欣,胡安宁.中国公众的收入公平感:一种新制度主义社会学的解释[J].社会,2016(4):133-156.
- [24]洪岩璧,赵延东.从资本到惯习:中国城市家庭教育模式的阶层分化[J].社会学研究,2014(4):73-93.
- [25]朱斌.文化再生产还是文化流动——中国大学生的教育成就获得不平等研究[J].社会学研究,2018(1):142-168.
- [26]Spera, C.Adolescents’ Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement[J].The Journal of Early Adolescence,2006(4):456-490.
- [27]胡安宁.倾向值匹配与因果推论:方法论述评[J].社会学研究,2012(1):221-242.
- [28]Kuan P.Y.. Effects of Cram Schooling on Academic Achievement and Mental Health of Junior High Students in Taiwan[J].Chinese Sociological Review,2018(4):391-422.

[责任编辑:张 华]