

# “望子成龙”何以实现?\*

## ——基于父母与子女教育期望异同的分析

李佳丽 胡咏梅

**提要:**本文以社会认知理论和社会资本理论为基础,探究学生教育期望在“望子成龙”实现过程中的作用机制。研究发现,学生自我教育期望是实现“望子成龙”的关键,它在家庭背景和父母教育期望对子女学业表现的影响中起着显著的中介作用。家庭社会资本只有在父母与子女具有一致的高教育期望,才能通过频繁的亲子交流、亲子陪伴进行有效传递。当父母和学生教育期望不一致时,高教育期望的作用会因父母低教育期望带来的社会资本缺失,或学生低教育期望导致的社会资本不能有效传递而被削弱。

**关键词:**父母教育期望 学生教育期望 一致性 差异 学业表现

### 一、前言

自古以来我国民间就有“望子成龙”“望女成凤”的说法,表明父母普遍对孩子持有非常高的教育期望。希望子女有更高的学业成就,能考上好的大学,已经成为中国社会各个阶层父母对子女最普遍的期望。教育期望一般指对学生未来获得最高教育水平的希望和期待(Yamamoto & Holloway, 2010),是对个体能力、以往的学术表现、理想和家庭情况进行衡量之后形成的,对学生未来的学业成就和教育获得都有重要的影响(Davis-Kean, 2015; Zhan & Sherraden, 2011; Jacob & Wilder, 2011; 胡咏梅、杨素红, 2010; 钟宇平、陆根书, 2006; 庞维国等, 2013)。采用威斯康星(Wisconsin)理论模型的实证研究发现,父母教育期望是家庭背景对学生学业成就、教育获得产生影响的重要中介变量(Sewell et al., 1980; 王甫勤、

---

\* 本文系国家自然科学基金教育学青年课题“社会分层视角下我国家庭教育投入行为研究:影响效应和理性决策分析”(课题批准号:CFA190251)的阶段性研究成果。

时怡雯,2014;李佳丽等,2016),与重要他人(significant others)、职业期望等社会心理变量一起能够解释28% - 52%的教育获得差异。并且有研究者认为,部分经济状况较差的家庭对子女教育的期望和关注,是关系到子女继续上学还是辍学的重要影响因素(安雪慧,2005),低收入家庭的父母对子女持有高教育期望也是其子女学业成功,实现阶层向上流动的重要途径(De Civita et al., 2004)。

国内学者关于教育期望的研究并不像国外那样大多聚焦于对威斯康星理论的验证,而是关注以下三方面:(1)教育期望的阶层分化研究,关注家庭背景和学校特征对教育期望的影响,或是不同阶层家庭教育期望的特征(杨春华,2006;刘保中等,2014;吴愈晓、黄超,2016;张云亮,2018;刘浩,2018);(2)教育期望对学生学业成就和教育获得的直接影响研究(安雪慧,2005;钟宇平、陆根书等,2006;庞维国等,2013;王甫勤、时怡雯,2014;方晨晨,2018);(3)教育期望在家庭背景对学生学业成就和教育获得影响过程中的中介作用研究(李佳丽等,2016;杨中超,2018;王烨晖等,2018)。关于教育期望阶层分化的研究结论较为一致:家庭背景越好(庞维国等,2013),阶层地位越高(吴愈晓、黄超,2016),父母对子女教育期望越高。父母的受教育水平和家庭经济条件通过提高教育期望对学生的学业产生间接影响(杨中超,2018)。国内外关于教育期望对学业成就和教育获得影响的实证研究虽丰富,但因更多聚焦于父母教育期望,忽视学生的自我教育期望在家庭社会资本传递过程的重要作用,对相关理论的回应和解读并不充分。具体来说,存在以下不足:第一,忽视学生自我教育期望的作用。虽然父母的教育期望直接决定其对子女的教育参与程度,是家庭影响子女学业成就和教育获得的重要因素(Seginer, 1983; Sewell et al., 2003),但经典的威斯康星理论模型及围绕该理论展开的实证研究都因过于强调家庭社会化和父母教育期望对教育获得的影响而低估了学生自身的能动性(Smith, 1982)。父母教育期望对子女的影响不是直接和单一的,而是需要通过与子女的互动和交流将教育期望传递给子女,影响和改变子女的教育期望,进而影响学生的发展(杨中超,2018)。第二,忽视了父母教育期望与子女教育期望的一致和差异对学生发展所起的不同作用。科尔曼(James S. Coleman)的社会资本理论因其关注家庭内部社会关系网络对学生学业的重要影响作用在教育学研究领域获得关注,但大部分学者聚焦于探讨父母参与对学生学业成就的影响,忽视了科尔曼在其论述中强调的参与者之间要形成“一致”的期望、“共同”的行为准则才能实现社会资本的积极影响作用(Coleman, 1988)。伯齐克等人(Bozick et al., 2010)认为,个体在社会化的过程中,如果重要他人的支持与个人的期望相符,则会激励个体

对信息的接收,强化实现教育期望的动机和行为;如果重要他人的支持与个人期望相悖,个体接收到的信息、实现教育期望的动机和行为就会被削弱。更重要的是,当父母和子女达成一致的教育期望和行为准则时,自然会形成一种家庭内部社会资本,通过双方更为频繁、积极的交流和有益于学习的行为互动,对子女的学业表现产生积极的影响作用(Coleman, 1988; Hao & Bonstead-Bruns, 1998)。换言之,父母和子女的教育期望、行为达成一致才能保证社会资本的有效传递,实现“望子成龙”的期待。但如若父母与子女的教育期望不一致,则存在父母的教育期望不能转化为提升子女学业成就的外部动力,反而沦为“痴心妄想”的可能(Macher et al., 2012)。

为了弥补以往实证研究在如上两个方面的不足,本研究将基于不同的理论视角,梳理父母教育期望、学生教育期望的关系,采用两水平线性模型(HLM)和结构方程模型(SEM)来回答以下三个问题:第一,学生自我教育期望在对学生学业发展产生影响的过程中是否扮演着重要角色?第二,是否只有父母和子女具有一致的教育期望,才能对学生的学业表现产生积极的影响作用?第三,父母和子女教育期望是保持一致还是存在差异更有助于实现家庭社会资本对子女学业表现的提升作用?通过对上述三个问题的回答,本文尝试从父母与子女教育期望异同对子女学业表现之影响路径来回应“望子成龙”何以实现的问题。

后文的安排如下:第二部分阐述本文研究问题提出的理论依据,并基于相关的实证研究提出研究假设;第三部分呈现为解决研究问题和假设所使用的数据、变量和模型;第四部分呈现研究结果,回应研究假设;第五部分是结论与讨论,并对本研究的主要贡献与不足加以总结。

## 二、理论基础及研究假设

### (一)教育期望与学生学业成就关系:从威斯康星理论到社会认知理论的解释

威斯康星理论模型是对地位获得模型中间作用机制探究的延伸,主要贡献是在家庭背景和教育获得之间逐渐放入父母教育期望(aspiration)、智力(intelligence)、父母对大学计划的鼓励(parental encouragement on college plans)、职业期望(occupation aspiration)、重要他人的鼓励(significant others' encouragement)等社会心理因素,探究家庭背景影响学生教育获得的中间作用机制(Sewell & Shah, 1968; Sewell et al., 2003)。尽管威斯康星理论模型在后续研

究中不断进行修正和拓展,但重要他人,尤其是父母的教育期望一直是模型中影响教育获得的重要中介变量,并且研究结论基本一致,即家庭社会经济地位越高,父母对学生的期望越高,学生最终的学业成就或升入大学的机会也越大。这个结论在不同的国家如美国、加拿大、巴西、以色列、日本和中国等都得到了实证验证(Campbell, 1983; Sewell & Hauser, 1980; Davins-Keen, 2005; Zhan & Sherraden, 2011; Andres et al., 2007; 王甫勤、时怡雯, 2014; 李佳丽等, 2016)。

无论是威斯康星理论模型的构建,还是围绕着威斯康星理论探讨教育期望对学生学业成就的相关实证研究,大部分聚焦在重要他人,尤其是父母教育期望对学生教育获得的影响上,而忽略了个人教育期望的作用。美国学者班杜拉(Bandura, 1997)的社会认知理论认为,个体的知识获得受外部的社会环境、个体心理和行为三要素相互作用的影响。青少年是个体认知、情绪和社会性发展的关键时期,对自我角色和未来可能性的期待是这一时期最显著的特征(Erikson, 1968),个体会对“想要成为的自我”和“害怕成为的自我”进行定位,积极的“想要成为的自我”会帮助个体建立期望导向的行为,譬如会更努力,花更多时间做作业(Markus & Nurius, 1986)。所以,中学生的自我期望或目标对学业成功有积极的影响作用。齐默尔曼和班杜拉(Zimmerman et al., 1992)在社会认知理论的基础上构建以个人目标(personal goal setting)、自我效能感(self-efficacy)为中介变量的自我激励(self-motivation)模型,探究父母目标、自我目标和自我效能感对学生学业成绩的影响作用。其研究发现,除了自我效能感的重要影响外,父母目标需要通过影响学生目标对学生学业成绩产生间接影响作用,而父母和子女目标本质上是根据子女的学习情况制定的教育期望。所以,学生自我教育期望在学生学业表现和教育获得过程中可能起着关键性的作用。

国内学者探讨学生自我教育期望对学生学业表现影响作用的研究较少。王甫勤等(2014)、李佳丽等(2016)探究了家庭背景、父母教育期望、子女教育期望和学生的入学机会、学业成绩之间的关系,指出父母教育期望除了对子女的大学教育获得、学业成绩有直接影响作用之外,还通过子女的教育期望产生间接影响;并且个人教育期望还部分中介了家庭背景对大学教育获得、学业成绩的影响作用。但上述两项研究并没有对学生的前期能力进行控制,存在高估父母和子女教育期望影响作用的可能性。虽然杨中超(2018)的研究控制了学生前期学业能力,但该研究更多关注子女教育期望对学生认知能力和学校适应性等非学业表现的中介作用,并未就父母教育期望和学生教育期望的关系路径展开讨论。此外,该研究发现家庭背景不能通过影响学生教育期望对学生认知能力产

生影响,这与国内外多数研究结论相悖。因此,本研究在控制学生前期学业表现的基础上,探究家庭背景、父母教育期望、子女教育期望和学生学业表现之间的关系,着重分析学生自我教育期望对其学业表现的直接影响和中介影响。基于以上理论和相关实证研究的结论,本文提出以下研究假设。

假设 1.1:学生的自我教育期望对学生学业表现有正向影响。

假设 1.2:通过影响子女自我教育期望,父母教育期望对学生学业表现产生间接影响。

## (二)父母与子女教育期望异同对学生学业的影响:社会资本理论的解释

古德曼(Alissa Goodman)等学者的研究发现,父母教育期望对学生学业的影响主要通过两种途径实现:第一种途径与教育投入有关。高教育期望会影响父母的教育投入,包括增加教育投资(如教育补习)、提供良好的物质条件以及投入更多的养育时间与精力。第二种途径关系到价值观和偏好的代际传递。父母的期望和观念通过家庭社会化影响到子女的价值观念和行为习惯,子女习得父辈的高教育期望水平,从而形成一种激励性的心理能量,重视并发展自身学业(Goodman & Gregg, 2010)。无论是前者的经济和时间投入,还是后者的父母教育期望和观念的传递,着力点都在学生个体身上。事实上,只有父母和子女具有一致的教育期望,才能实现家庭社会化过程中价值观在代际的有效传递(Smith, 1982; Kerckhoff, 1989)。而无论是威斯康星模型还是相关实证研究,都没有深入探究父母和子女教育期望的一致性和差异性对学生学业成就的影响是否存在差异,以及这种差异的影响通过什么方式产生。

父母和子女教育期望达成一致并作用于学生发展的决定因素在于家长参与,譬如为子女提供好的行为示范,通过与子女交流、表扬和鼓励子女的教育行为等。在家长参与中,父母与子女之间的交流和互动是一种典型的家庭内部社会资本。科尔曼的社会资本理论强调代际闭合即社会网络的封闭作用,主要指代际、家长间的交往,家长和学校间的沟通等(赵延东、洪岩璧,2012)。科尔曼认为,紧密的社会网络有助于参与者之间产生一致的期望(expectations)、共同的行为准则(norms)和义务(obligations),这些无形的社会资本可以规范参与者的行为、拓宽信息渠道、提供支持以及促进共同目标的实现(Coleman, 1988)。基于社会资本理论,我们从以下四个方面解释父母与子女教育期望的异同与学生学业成就的关系。

首先,父母会将自我的期望、价值和态度内化到对待子女的行为模式中。频

繁的交流和沟通有助于加强亲子间的纽带(parent-child bond),促使亲子双方在教育期望、教育观念和行为准则上达成一致(Coleman, 1990; Wright et al., 2001)。其次,父母与子女一致的教育期望和行为准则就是一种重要的社会资本。一致的教育期望和行为准则激励双方规范与学业有关的行为,对子女的学业成绩和教育获得产生正面的影响(Coleman, 1988; Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Kim & Schneider, 2005; 相楠、赵永佳, 2018)。如相关研究表明,父母和子女一致或匹配的教育期望能够显著正向预测学生的学业成绩(Hao & Bonstead-Bruns, 1998)和大学教育获得(Kim & Schneider, 2005)。我国学者王甫勤和时怡雯(2014)在模型中加入父母和子女教育期望交互项,以分析子女教育期望对父母教育期望影响效应的调节作用。该研究发现当父母与个人的期望一致时,子女最终获得大学教育机会的概率比双方期望不一致时的概率高得多。而相楠和赵永佳(2018)利用香港学生样本的研究将父母和子女教育期望分为四种匹配类型:高教育期望匹配型、低教育期望匹配型、家长高期望型、子女高期望型,得出低教育期望匹配型和父母期望更高型对学生学业成绩产生的影响显著低于高匹配型的结论。虽然父母与子女具有一致的教育期望应该是对学业表现有益的社会资本,因为不论是“高一一致”还是“低一致”都表明两代人对学生未来达成了共识,但香港地区的研究结论说明,只有父母和子女具有一致的高教育期望才能对学生表现产生积极的影响作用。但是上述研究均未对学生的前期学业能力、家庭社会经济地位等关键变量进行控制,可能存在内生性问题。本研究将在控制学生的前期能力、家庭背景的基础上,分析父母与子女教育期望不同匹配类型对学生学业表现影响作用的差异。基于科尔曼等人的社会资本理论,本文提出以下研究假设。

假设 2.1: 父母和子女具有一致的高教育期望,对学生学业表现有正向影响。

第三,对父母来说,一致的教育期望激励父母提供更丰富的经济资源、时间和情感投入帮助子女实现教育目标(Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Kim & Schneider, 2005)。第四,对学生来说,与父母一致的教育期望有利于通过与父母的沟通和交流,甚至是潜移默化的行为影响顺利内化父母教导和行为,形成积极的学习态度、自我认知和努力态度等,从而能够更大限度地从家庭教育资源中获益,实现教育目标(Muller & Ellison, 2001)。当学生感知到父母的教育期望与自己的教育期望相一致时,他们会更有自信地积极回应父母与自己的交流和互动,并在平等的交流互动中保持较高的自我效能感(Rutherford, 2015)。但当学生感知到父母教育期望高于自我教育期望时,青少年的学业成绩较低(Wang &

Benner, 2014)。该结果是否因为父母和子女教育期望不一致使得双方不能进行有效的交流和行为互动,从而导致社会资本作用被削弱,这需要实证研究去探讨。

我国关于父母参与的研究多基于科尔曼的社会资本理论开展,一般分为家庭内部和家庭外部社会资本或父母参与进行讨论,前者的衡量指标包括与子女交流沟通、陪伴子女、亲子监督(如指导功课和检查作业等),后者包括参与家长会、与教师沟通交流等(Ho Sui-Chu & Willms, 1996;李佳丽,2017;李波,2018;田丰、静永超,2018)。以往大部分研究表明,亲子交流、亲子陪伴等家庭内部参与行为正向影响学生学业成绩,但父母直接辅导学生功课、监督学生作业等家庭内部参与行为以及家长会、家校互动等家庭外部参与行为对学生学业成绩没有影响,甚至可能有负向影响(Ho Sui-Chu & Willms, 1996;Hill & Tyson, 2009;赵延东、洪岩璧,2012;李佳丽,2017;李波,2018;Fan & Chen, 2001)。故本研究聚焦于亲子交流和亲子陪伴等行为,分析父母与子女教育期望的一致性和差异性是否通过亲子交流、亲子陪伴等父母与子女之间的关系网络进行传递,对学生学业表现产生间接影响。基于上述理论和实证研究综述,本文提出以下待检验的研究假设。

假设 2.2:父母和子女一致的教育期望能通过亲子交流、亲子陪伴等父母参与行为对学生学业表现产生正向影响。

假设 2.3:父母和子女有差异的教育期望不能通过亲子交流、亲子陪伴等父母参与行为对学生学业表现产生正向影响。

### 三、数据来源和研究方法

#### (一)数据来源

本文使用由中国人民大学中国调查与数据中心(NSRC)教育追踪调查(CEPS)2013-2014 基线和 2014-2015 两期追踪数据开展研究。该项目采用多阶段 PPS 抽样方法,基线调查从全国随机抽取了 28 个县级单位(县、区、市)112 所学校中的 438 个班级,共约 2 万名学生。CEPS 除了调查学生的个人信息,还收集了家长、学校管理者、班主任和主干科目授课老师的详细信息,为本研究检验研究假设提供了数据基础。追踪成功的样本是 2014 年就读于 7 年级、2015 年上 8 年级的同一批学生,最终匹配成功并进入分析的学生样本有 9449 名。

## (二)变量

本研究涉及的变量如表 1 所示,其中因变量为学生 2015 年的学业表现,由学生 2015 年语文、数学、英语三科期中考试成绩的平均分和测量学生逻辑思维和解决问题能力的认知能力测试得分两个指标构建,通过主成分分析法提取公因子,并通过标准化生成取值范围为 0 - 100 的学业表现变量。

分析学生自我教育期望的直接影响和中介作用时,本研究的主要解释变量为 2015 年测量的父母和学生教育期望。分析父母教育期望与学生教育期望一致性和差异性的影响作用时,分别将父母教育期望和学生教育期望编码为 0 = 高中及以下,1 = 大学及以上的二分变量,并由此匹配出四种类型:父母和子女教育期望一致高型、父母和子女教育期望一致低型、父母教育期望更高型、子女教育期望更高型。在之后的分析中,以父母教育期望更高型为参照组,比较与其他类型对学生学业表现的影响差异。

其他控制变量:学生层面包括性别、户口、是否独生、流动状态、家庭结构、前期学业能力、家庭经济水平、父母最高职业地位和受教育水平等,学校层面包括学校所在地行政级别、学校所在地类型、学校排名,等等。

表 1 变量说明

变量	说明
学业表现	由学生 2015 年语文、数学、英语三科期中考试成绩的平均分和认知能力测试得分两个指标构建,数值越大,学业表现越好
父母教育期望	0 = 无所谓,1 = 现在不念了,2 = 初中毕业,3 = 中专/技校,4 = 职业高中,5 = 普通高中,6 = 大学专科,7 = 大学本科,8 = 研究生,9 = 博士
子女教育期望	0 = 无所谓,1 = 现在不念了,2 = 初中毕业,3 = 中专/技校,4 = 职业高中,5 = 普通高中,6 = 大学专科,7 = 大学本科,8 = 研究生,9 = 博士
教育期望匹配类型	
教育期望一致高型	父母和子女教育期望都是大学及以上
父母教育期望更高型	父母教育期望是大学及以上,子女教育期望是高中及以下
子女教育期望更高型	父母教育期望是高中及以下,子女教育期望是大学及以上
教育期望一致低型	父母和子女教育期望都是高中及以下
性别	0 = 男,1 = 女
户口	0 = 非农业户口,1 = 农业户口
独生	0 = 非独生,1 = 独生子女
流动	0 = 非流动,1 = 省内流动,2 = 省间流动
前期学业表现	2014 年期中考试三科平均成绩和认知能力公因子提取,标准化生成取值范围为 0 - 100 的学业表现



续表 1

变量	说明
家庭结构	0 = 父母都在家, 1 = 只有母亲在家, 2 = 只有父亲在家
家庭经济水平	0 = 困难, 1 = 中等, 2 = 富裕
父母最高教育水平	0 = 高中及以下, 1 = 专科, 2 = 本科, 3 = 研究生
父母最高职业地位	0 = 普通工人和农民, 1 = 一般技术人员(商业、生产业、技术工人), 2 = 专业技术人员(教师、工程师、律师、医生), 3 = 政府/公司领导
亲子交流	父母主动与孩子讨论学校发生的事情, 与朋友、与老师的关系, 孩子的心情, 心事或烦恼频率均值(5项): 1 = 从不, 2 = 偶尔, 3 = 经常
亲子陪伴	父母和孩子吃晚饭、看电视、看书、做运动、参观博物馆科技馆动物园等、外出去看演出体育比赛电影等频率均值(6项): 1 = 从未, 2 = 每年 1 次, 3 = 每年 2 次, 4 = 每月 1 次, 5 = 每周 1 次, 6 = 每周 2 次及以上
学校所在地级别	0 = 县、县级市, 1 = 地级市市区, 2 = 省会城市市区或直辖市
学校所在地类型	0 = 农村, 1 = 边缘城区或城乡结合部, 2 = 中心城市
学校排名	0 = 最差, 1 = 中下, 2 = 中等, 3 = 中上, 4 = 最好

### (三) 计量模型

第一步, 采用两水平线性模型估计家长和学生教育期望对学生学业表现的影响, 并分析父母教育期望与子女教育期望的一致性和差异性对学生学业表现的作用。CEPS 数据存在明显的学生个体嵌套于学校层面的分层特征, 考虑到不同学校间的异质性, 本研究采用学校固定效应模型进行估计。统计软件使用 HLM。

零模型:

$$\text{学生层: } Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad (1)$$

$$\text{学校层: } \beta_{0j} = r_{00} + \mu_{0j} \quad (2)$$

其中  $Y_{ij}$  代表  $j$  学校  $i$  学生的学业表现,  $\beta_{0j}$  表示学校  $j$  的学生的平均学业表现,  $r_{ij}$  是个体层次的随机误差,  $r_{00}$  是各所学校成绩的总平均数,  $\mu_{0j}$  是学校层次的随机误差。根据零模型可计算跨级相关系数 ICC (Intra-class Correlation Coefficient),  $ICC = \text{组间方差} / (\text{组间方差} + \text{组内方差}) = 33.94\%$ , 故  $Y$  的总体变异中有超过 30% 是由学校层面的差异造成, 有必要采用 HLM 模型进行估计。

全模型:

$$\text{学生层: } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + r_{ij} \quad (3)$$

$$\text{学校层: } \beta_{0j} = \tau_{00} + \tau_{0j}Z_{0j} + \mu_{0j} \quad (4)$$

其中,  $X_{ij}$ 、 $Z_{0j}$  分别代表学生层面、学校层面的自变量。首先,在全模型学生层纳入个体特征、家庭背景变量,学校层纳入学校特征和质量变量,构建基准模型;其次,在分析学生教育期望对学生学业表现影响时,基于基准模型,在学生层分别纳入父母对子女的教育期望(模型1)、学生自我教育期望(模型2);然后,在分析学生和父母教育期望的差异性和一致性对学生学业表现影响时,基于基准模型,在学生层分别纳入父母和学生教育期望差异分类变量(模型3),亲子交流和亲子陪伴变量(模型4)。

第二步,采用结构方程模型 Bootstrap 方法分析学生教育期望的直接和中介影响,探究父母和子女教育期望一致性和差异性对学生学业产生影响的中间路径(亲子交流、亲子陪伴是否有中介作用),深入分析父母和子女教育期望及其一致性和差异性对学生学业表现影响的过程。统计软件使用 Mplus。

## 四、研究结果

### (一)描述性统计结果

表2是对于初中生家庭背景与父母教育期望、学生教育期望和学业表现的描述性统计结果。不同家庭经济水平的初中生及其父母教育期望存在显著差异:家庭经济水平越好,父母教育期望越高,子女的自我教育期望也越高。父母受教育水平不同、职业地位不同的家庭,学生和父母教育期望均存在显著差异:父母受教育水平越高,职业地位越高,父母教育期望越高,子女的自我教育期望也越高。不过,多重比较结果表明,来自专业技术和政府/公司领导职业家庭的学生的自我教育期望、父母教育期望均不存在显著差异。

不同经济水平家庭的学生的学业表现存在显著差异:家庭经济水平高的学生的学业表现显著高于家庭经济水平低的学生,不过经济水平一般和富裕家庭的学生的学业表现不存在显著差异。父母受教育水平不同、职业地位不同的学生的学业表现存在显著差异:父母受教育水平为大专及以上的学生的学业表现显著高于父母受教育水平为高中及以下的学生,但父母受教育水平为大专和研究生学历的学生的学业表现不存在显著差异;父母职业为一般技术人员及以上等级的学生的学业表现显著高于普通工农家庭的学生,而父母职业为专业技术和政府/公司领导的学生的学业表现没有显著差异。

表2 初中生家庭背景与父母教育期望、学生教育期望和学业表现

	家庭背景	父母教育期望	学生教育期望	学业表现	样本量
家庭经济水平	困难	6.04	6.06	60.28	1969
	一般	6.50	6.55	67.74	6818
	富裕	6.67	6.69	68.86	550
	<i>F</i> 检验	$F = 46.38, P < 0.001$	$F = 43.84, P < 0.001$	$F = 146.16, P < 0.001$	
父母受教育水平	高中及以下	6.25	6.27	63.99	6340
	大专	6.95	7.07	74.21	1227
	本科	7.11	7.25	75.99	207
	研究生	7.25	7.40	73.44	1526
	<i>F</i> 检验	$F = 83.96, P < 0.001$	$F = 101.53, P < 0.001$	$F = 211.25, P < 0.001$	
父母职业地位	普通工农	6.21	6.23	63.66	6389
	一般技术人员	6.80	6.83	71.14	1236
	专业技术人员	6.90	6.99	73.77	210
	政府/公司领导	6.90	7.04	72.35	1538
	<i>F</i> 检验	$F = 72.22, P < 0.001$	$F = 83.39, P < 0.001$	$F = 157.18, P < 0.001$	

表3是关于父母和子女教育期望以及匹配类型与学生学业表现、父母参与的描述性统计结果。父母和子女教育期望不同的学生群体其学业表现、亲子交流、亲子陪伴存在显著差异:父母教育期望和学生教育期望越高,学生的学业成绩越高,亲子交流和亲子陪伴频率越高。如父母教育期望、自我教育期望均为大学和研究生的学生,学业成绩、亲子交流、亲子陪伴都高于平均值;而期望为高中以下和专科的学生,学业成绩、亲子交流、亲子陪伴都低于均值。其中父母和自我教育期望为高中及以下的学生的学业成绩分别只有52.14、51.40,亲子交流频率只有1.97、1.94,亲子陪伴频率只有3.07、3.05。

不同教育期望匹配类型学生群体的学业表现、亲子交流、亲子陪伴也存在显著差异。多重比较分析结果显示,教育期望一致低型家庭与父母教育期望更高型家庭在亲子交流、亲子陪伴维度上没有显著差异,父母和子女教育期望一致高型家庭,学生的学业表现、亲子交流和亲子陪伴的频率都显著高于其他家庭,而父母和子女教育期望一致低型家庭学生学业表现最差。父母教育期望更高型和教育期望一致低型的家庭亲子交流和亲子陪伴频率显著低于其他家庭。

表 3 父母和子女教育期望以及匹配类型与学生学业表现、父母参与

	样本量	学业表现	亲子交流	亲子陪伴
全样本	9330	66.38	2.21	3.35
父母教育期望				
高中及以下	1954	52.14	1.97	3.07
大学专科	1401	62.72	2.16	3.14
大学本科	3582	70.26	2.24	3.43
研究生	2293	74.09	2.40	3.58
<i>F</i> 检验		$F = 820.71, P < 0.001$	$F = 207.09, P < 0.001$	$F = 131.75, P < 0.001$
学生教育期望				
高中及以下	1920	51.40	1.94	3.05
大学专科	1389	62.71	2.15	3.19
大学本科	3244	69.76	2.26	3.44
研究生	2690	74.56	2.38	3.54
<i>F</i> 检验		$F = 927.27, P < 0.001$	$F = 207.09, P < 0.001$	$F = 131.75, P < 0.001$
教育期望的匹配类型				
教育期望一致低	1399	49.00	1.93	3.04
父母期望更高	501	57.87	1.98	3.07
子女期望更高	537	60.32	2.07	3.17
教育期望一致高	6733	70.93	2.30	3.45
<i>F</i> 检验		$F = 843.57, P < 0.001$	$F = 197.99, P < 0.001$	$F = 96.01, P < 0.001$

注:为了简化差异分析结果和后文的计量模型设置,对 2015 年学生和父母的教育期望进行了重新编码。

## (二) 学生教育期望对学生学业表现的影响

研究首先采用 HLM 模型分析学生自我教育期望对学业表现的直接影响(表 4)。模型 1、模型 2 结果表明,学生自我教育期望显著正向预测学生的学业表现,期望越高,学生学业表现越好,学生自我教育期望(0.766)对学业表现的影响效应大于父母教育期望(0.530)。并且,学生自我教育期望进入模型后,父母教育期望对学生学业表现的效应值由 0.94 下降到 0.53,说明学生教育期望会影响父母教育期望对学生学业表现的影响效应。

最后利用 Mplus 软件,采用偏差校正的百分位 Bootstrap 方法(方杰等, 2014)对学生教育期望的中介效应进行估计,在分析过程中对学生前期学业表现以及个体、家庭等层面的其他变量进行控制。表 5 和表 6 对 Bootstrap 样本的中介效应估计值从小到大进行了排序,其中第 2.5 和第 97.5 百分位点构成一个置信度

表4 父母和子女教育期望及其匹配类型对学生学业表现的影响(HLM)

变量	基准模型		模型1		模型2		模型3		模型4	
	系数	标准误	系数	标准误	系数	标准误	系数	标准误	系数	标准误
固定效应										
学生层面										
前期学业表现	0.780***	0.018	0.780***	0.018	0.718***	0.017	0.705***	0.017	0.705***	0.017
女性	1.113***	0.257	0.936**	0.253	0.757**	0.245	0.558*	0.255	0.505	0.254
农业户口	-0.057	0.318	-0.114	0.314	-0.117	0.317	-0.205	0.314	-0.212	0.315
流动										
省内流动	0.792*	0.383	0.713	0.369	0.692	0.377	0.760*	0.377	0.767*	0.372
省间流动	0.784	0.546	0.776	0.539	0.754	0.540	0.705	0.530	0.721	0.529
独生	0.359	0.252	0.353	0.248	0.341	0.250	0.360	0.256	0.349	0.254
家庭经济水平	-0.527*	0.240	-0.570*	0.240	-0.545*	0.242	-0.529*	0.237	-0.528*	0.238
父母教育水平	0.343*	0.169	0.249	0.164	0.208	0.165	0.291	0.167	0.291	0.167
父母最高职业地位										
一般技术人员	-0.134	0.391	-0.254	0.389	-0.263	0.388	-0.210	0.390	-0.216	0.392
专业技术人员	1.059	0.798	0.948	0.811	0.961	0.802	0.686	0.781	0.678	0.778
政府/公司领导	0.024	0.401	-0.138	0.402	-0.225	0.399	-0.210	0.397	-0.213	0.397
家庭结构										
父母都在家	0.809	0.424	0.639	0.409	0.602	0.404	0.700	0.410	0.821	0.423
母亲在家	0.755	0.560	0.663	0.540	0.678	0.539	0.792	0.524	0.899	0.537
父亲在家	-0.867	0.707	-0.733	0.698	-0.715	0.685	-0.688	0.698	-0.562	0.700

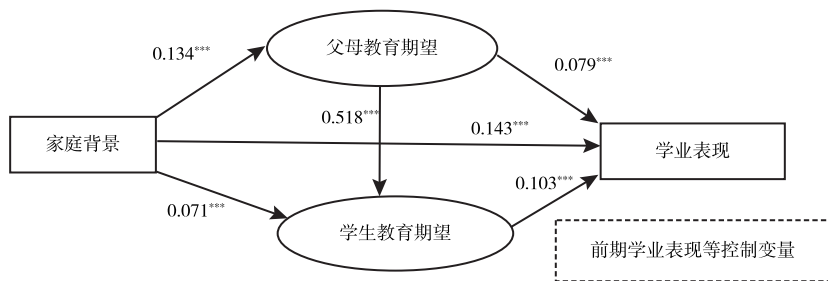
续表 4

变量	基准模型		模型 1		模型 2		模型 3		模型 4	
	系数	标准误	系数	标准误	系数	标准误	系数	标准误	系数	标准误
父母期望			0.936***	0.076	0.530***	0.074				
学生期望					0.766***	0.086				
教育期望匹配										
期望一致低型							-2.693***	0.627	-2.700***	0.625
学生期望更高型							1.543*	0.736	1.532*	0.737
期望一致高型							4.614***	0.594	4.582***	0.592
亲子交流									0.524*	0.247
亲子陪伴									-0.160	0.110
学生层面										
学校所在地级别	2.787**	0.866	2.787**	0.866	2.788**	0.866	2.757**	0.865	2.757**	0.865
学校所在地类型	2.675*	1.095	2.675*	1.095	2.675*	1.095	2.716*	1.091	2.716*	1.091
学校排名	4.064**	1.289	4.065**	1.289	4.065**	1.289	4.016**	1.281	4.016**	1.281
截距	66.162***	0.828	66.162***	0.828	66.162***	0.829	66.176***	0.825	66.176***	0.825
随机效应										
方差成分	78.120	78.170	78.197	77.551	77.552					
卡方	5919.797	6079.692	6167.904	6110.332	6112.123					
样本量		8918		8918		8918		8781		8781

注: (1) \* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ , \*\*\* $P < 0.001$ 。(2) 表中报告的系数是非标准化系数, 括号内为标准误。(3) 对关键解释变量 2015 父母教育期望、2015 学生教育期望、亲子交流、亲子陪伴等进行了缺失值均值替换处理。

为95%的中介效应置信区间,若中介效应值的95%置信区间不包含0,则表明中介效应在统计学意义上显著。这种方法是利用原样本进行大量有放回抽样得到一组估计值,以此构造中介效应的置信区间,这样做不仅可以提供更全面可靠的信息,还可以降低I型错误率,提高统计检验力(方杰等,2011)。

图1和表5呈现了学生教育期望的具体中介影响路径。学生教育期望除了是父母教育期望影响学生学业表现的中介路径外,家庭背景也需要通过学生教育期望对学业表现产生间接影响作用,学生教育期望的中介效应约占教育期望总的中介效应的56%(0.014/0.025)。故研究假设1.1和假设1.2得到验证,即学生教育期望对学生学业表现有显著的积极影响,并且父母教育期望也需要通过学生教育期望来影响学生的学业表现。



说明:图中虚线框内的“前期学业表现等控制变量”表示,在整个中介模型过程中和对学业表现产生影响的路径中都对此变量进行了控制。

图1 父母教育期望、子女教育期望影响学生学业表现的路径

表5 利用 Bootstrap 方法对学生教育期望中介效应的显著性检验结果

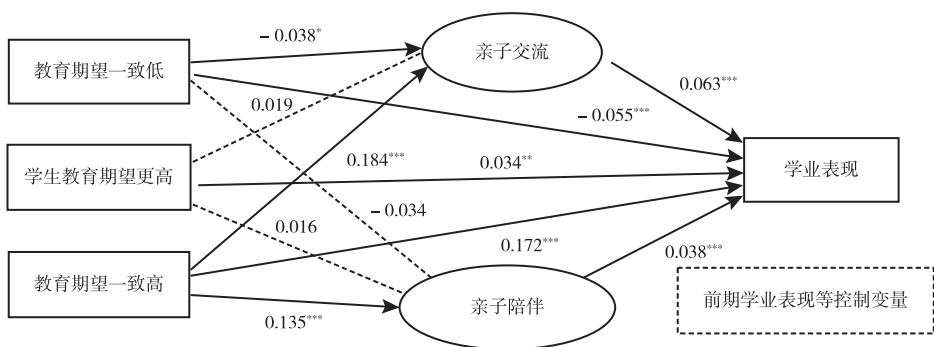
路径	标准化的中介效应估计	标准化中介效应	95%的置信区间	
			下限	上限
家庭背景→父母教育期望→学业表现	$0.134 \times 0.079 = 0.011$	0.011 ***	0.007	0.014
家庭背景→子女教育期望→学业表现	$0.071 \times 0.103 = 0.007$	0.007 ***	0.004	0.011
家庭背景→父母教育期望→子女教育期望→学业表现	$0.134 \times 0.518 \times 0.103 = 0.007$	0.007 ***	0.005	0.010
总的中介效应		0.025 ***	0.019	0.031

注:(1)\*  $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ , \*\*\* $P < 0.001$ 。(2) CFI = 0.983, TLI = 0.977, RMSEA = 0.043, SRMR = 0.029。

### (三) 父母和子女教育期望一致和差异对学生学业表现的影响

表 4 的模型 3 报告的是父母与子女教育期望的匹配类型对学生学业表现的影响。实证结果表明,并不是父母与子女具有一致的教育期望就能对学生学业表现有积极的影响作用,父母与子女教育期望一致高型家庭学生学业表现显著高于父母教育期望更高型家庭学生(4.61),且其成绩效应大于子女教育期望更高型的成绩效应,假设 2.1 得到验证;而父母和子女教育期望一致低型家庭学生学业成绩显著低于父母教育期望更高型家庭学生(2.69)。此外,由模型 3 可知,与学生教育期望更高型家庭相比,父母教育期望更高的学生学业表现相对更差(低 1.54)。

我们通过构建模型 4 来初步探讨亲子交流和亲子陪伴是否会影响教育期望一致性和差异性对学生发展的影响作用,并通过结构方程模型进行验证。研究结果发现(见图 2 和表 6),相较于父母教育期望更高的家庭,父母与子女具有一致的高教育期望才能通过父母与子女之间的交流沟通、陪伴活动等行为对学生的学业表现产生积极的影响作用,亲子交流和亲子陪伴的中介影响作用分别为 0.012、0.005。但教育期望一致低的家庭可能会因频繁的亲子交流而对学生的学业表现产生消极的影响,即在教育期望一致低的影响路径中起到抑制作用(suppressing effect),并且教育期望一致低并不能通过亲子陪伴对学业表现产生间接影响作用,故假设 2.2 只被部分验证。相较于父母教育期望更高的家庭,学生教育期望更高的家庭也不能通过亲子之间的交流沟通和亲子陪伴对学生学业表现产生影响,假设 2.3 被验证。



说明:模型以父母期望更高型作为参照组,图中呈现教育期望一致高型、一致低型、学生教育期望更高型的影响路径,与父母教育期望更高型进行比较。图中虚线框内的“前期学业表现等控制变量”表示,在整个中介模型过程中和对学业表现产生影响的路径中都对此变量进行了控制。

图 2 父母和子女教育期望异同对学生学业表现的影响路径



表 6 利用 Bootstrap 方法对亲子交流、亲子陪伴中介效应的显著性检验结果

路径	标准化的中介效应估计	标准化 中介效应	95% 的置信区间	
			下限	上限
一致低→亲子交流→学业表现	$-0.038 \times 0.063 = -0.0023$	-0.002 *	-0.005	0.000
一致低→亲子陪伴→学业表现	$-0.034 \times 0.038 = -0.0013$	-0.001	-0.003	0.000
总的中介效应		-0.004 *	-0.007	-0.001
学生期望更高→亲子交流→学业表现	$0.019 \times 0.063 = 0.0012$	0.001	-0.001	0.003
学生期望更高→亲子陪伴→学业表现	$0.016 \times 0.038 = 0.0006$	0.001	-0.001	0.002
总的中介效应		0.002	-0.001	0.004
一致高→亲子交流→学业表现	$0.184 \times 0.063 = 0.0115$	0.012 ***	0.008	0.015
一致高→亲子陪伴→学业表现	$0.135 \times 0.038 = 0.0051$	0.005 ***	0.002	0.008
总的中介效应		0.017 ***	0.013	0.021

注: (1) \*  $P < 0.05$ , \*\*  $P < 0.01$ , \*\*\*  $P < 0.001$ 。(2) CFI = 0.987, TLI = 0.960, RMSEA = 0.049, SRMR = 0.023。

## 五、结论和讨论

本文利用社会认知理论和社会资本理论建构分析框架,通过 HLM 模型和 SEM 模型探究初中学生自我教育期望在“望子成龙”实现过程中的作用机制,并探讨父母与子女教育期望的异同对学生学业发展的影响,获得如下主要研究发现。

第一,学生自我教育期望是“望子成龙”得以实现的关键,它在家庭背景和父母教育期望对子女学业表现影响中起着显著的中介作用。学生教育期望不仅能显著正向预测其学业表现,对学业表现的直接和中介影响作用也均大于父母教育期望。父母的教育期望除了直接影响子女的学业表现外,也需要通过对子女自我教育期望产生影响最终作用于子女的学业表现。说明当家庭社会资本通过教育期望进行传递、作用于学生学业表现时,学生自我教育期望是社会资本能否有效传递的关键因素(杨中超,2018)。

第二,只有父母与子女具有一致的高教育期望,家庭社会资本才能通过频繁的亲子交流、亲子陪伴进行有效传递,实现“望子成龙”。只有一致高的教育期望,才能让子女从父母高频率的交流和陪伴行为中体会到期待和关怀,受到激励,进而强化实现期望的动机并规范与学业有关的行为,最终对学业产生积极影响。而父母与子女一致低的教育期望不仅不能形成对子女学业表现有积极作用

的社会资本,甚至会通过亲子间的频繁交流,让学生感知到父母的低期望从而进一步降低自己在学业方面的要求和学习动机,对学业表现产生抑制作用。

第三,如果学生和父母教育期望存在差异,则不能通过亲子交流、亲子陪伴等行为有效传递家庭社会资本。学生自我的高教育期望对学生学业表现的正效应会因父母低教育期望带来的家庭社会资本缺失而被削弱;相应地,父母的高教育期望对学生学业表现的正效应,同样也存在因学生自我的低教育期望导致家庭社会资本不能有效传递而被削弱的可能性。具体来说:(1)虽然学生自我教育期望对学业表现的直接和中介影响作用都积极而且显著,但自我教育期望高于父母教育期望的学生,其学业表现明显低于父母和子女教育期望一致高型家庭的学生;(2)学生教育期望高于父母教育期望的家庭,并不能像教育期望一致高型的家庭一样通过亲子交流、亲子陪伴对学生学业表现产生积极的影响作用;(3)自我教育期望高于父母教育期望对学生学业表现的影响作用明显低于学生教育期望对学生学业表现的影响。

第四,与教育期望一致高型和学生教育期望更高型家庭相比,父母教育期望更高的家庭的学生学业表现相对更差。换言之,一旦父母的高教育期望不能与学生教育期望匹配,可能演变为“恨铁不成钢”。可能的解释如下:(1)子女教育期望高于父母时,父母通过语言或行为传递出来的低教育期望会打击到子女原本想要实现自我高教育期望的强烈学习动机和学习行为,从而削弱自我教育期望对学业表现的积极影响作用;(2)父母教育期望过高,一方面会对子女直接产生压力,另一方面会造成父母对子女的过度教育参与和过分控制(Wang & Beener, 2014),让子女不能“消化”,甚至因逆反情绪而将社会资本视为一种约束,进而削弱社会资本的作用。

综上,本研究的主要贡献在于分析了学生教育期望的直接和中介影响作用,并进一步探究了父母和子女教育期望的一致性和差异性对学生学业发展的影响效应和影响路径,对“望子成龙”何以实现进行了初步的回答。但目前研究还存在如下不足:首先,虽然我们使用的是追踪数据,并且在模型中对前期学业表现、家庭经济文化社会地位等影响学业表现的关键变量进行了控制,但仍然可能存在未观察到的遗漏变量导致的内生性问题。其次,父母与子女教育期望作为社会资本实现有效传递的路径还需要进一步讨论和验证,比如探寻除了亲子交流和亲子陪伴之外,是否还有其他社会资本的传递路径。最后,在分析父母和子女教育期望一致性和差异性对学生学业表现的影响作用时,除了父母参与等社会资本的探讨之外,父母和学生的心理因素可能也需要

被后续研究纳入分析框架。故实现望子成龙的具体路径还有待更严谨丰富的后续研究进行补充和验证。

### 参考文献:

- 安雪慧,2005,《教育期望、社会资本与贫困地区教育发展》,《教育与经济》第4期。
- 方晨晨,2018,《“望子成龙”“望女成凤”有用吗——基于 CEPS2014 调查数据的经验研究》,《上海教育科研》第2期。
- 方杰、温忠麟、张敏强、孙配贞,2014,《基于结构方程模型的多重中介效应分析》,《心理科学》第3期。
- 方杰、张敏强、李晓鹏,2011,《中介效应的三类区间估计方法》,《心理科学进展》第5期。
- 胡咏梅、杨素红,2010,《学生学业成绩与教育期望关系研究——基于西部五省区农村小学的实证分析》,《天中学刊》第6期。
- 李波,2018,《父母参与对子女发展的影响——基于学业成绩和非认知能力的视角》,《教育与经济》第3期。
- 李佳丽,2017,《家长参与和代际闭合对学生认知能力的影响——基于科尔曼社会资本理论的分析》,《教育发展研究》第22期。
- 李佳丽、胡咏梅、范文凤,2016,《家庭背景、影子教育和学生学业成绩——基于 Wisconsin 模型的经验研究》,《教育经济评论》第1期。
- 刘保中、张月云、李建新,2014,《社会经济地位、文化观念与家庭教育期望》,《青年研究》第6期。
- 刘浩,2018,《班级环境对初中生教育期望的影响研究》,《青年研究》第1期。
- 庞维国、徐晓波、林立甲、任友群,2013,《家庭社会经济地位与中学生学业成绩的关系研究》,《全球教育展望》第2期。
- 田丰、静永超,2018,《家庭阶层地位、社会资本与青少年学业表现》,《复旦学报(社会科学版)》第6期。
- 王甫勤、时怡雯,2014,《家庭背景、教育期望与大学教育获得——基于上海市调查资料的实证研究》,《社会》第1期。
- 王烨晖、张纛斌、辛涛,2018,《父母教育期望对四年级学生数学成就的影响:多重中介效应分析》,《心理与行为研究》第1期。
- 吴愈晓、黄超,2016,《基础教育中的学校阶层分割与学生教育期望》,《中国社会科学》第4期。
- 相楠、赵永佳,2018,《“望”子成龙会否沦为痴心“妄想”?——论香港家长与子女教育期望之异同对学业成绩的影响》,《教育学报香港》第2期。
- 杨春华,2006,《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》,《清华大学教育研究》第4期。
- 杨中超,2018,《家庭背景与学生发展:父母参与和自我教育期望的中介作用》,《教育经济评论》第3期。
- 张云亮,2018,《亲子互动、学校资源与学生教育期望——基于“中国教育追踪调查”的异质性分析》,《青年研究》第2期。
- 赵延东、洪岩璧,2012,《社会资本与教育获得——网络资源与社会闭合的视角》,《社会学研究》第5期。
- 钟宇平、陆根书,2006,《社会资本因素对个体高等教育需求的影响》,《高等教育研究》第1期。
- 周皓,2013,《家庭社会经济地位、教育期望、亲子交流与儿童发展》,《青年研究》第3期。

- Andres, Lesley, Maria Adamuti-Trache, Ee-Seul Yoon, Michelle Pidgeon & Jens Peter Thomsen 2007, “Educational Expectations, Parental Social Class, Gender, and Postsecondary Attainment: A 10 – year Perspective.” *Youth & Society* 39(2).
- Bandura, Albert 1997, *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York; Freeman.
- Bozick, Robert, Karl Alexander, Doris Entwisle, Susan Dauber & Kerri Kerr Bozick 2010, “Framing the Future: Revisiting the Place of Educational Expectations in Status Attainment.” *Social Forces* 88(5).
- Campbell, Richard T. 1983, “Status Attainment Research: End of The Beginning or Beginning of The End?” *Sociology of Education* 56(1).
- Coleman, James S. 1988, “Social Capital in the Creation of Human Capital.” *American Journal of Sociology* 94 (Supplement).
- 1990, *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davis-Kean, Pamela E. 2005, “The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement; The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment.” *Journal of Family Psychology* 19(2).
- De Civita, Mirella, Linda Pagani, Frank Vitaro & Richard E. Tremblay 2004, “The Role of Maternal Educational Aspirations in Mediating the Risk of Income Source on Academic Failure in Children from Persistently Poor Families.” *Children and Youth Services Review* 26(8).
- Erikson, Erik H. 1968, *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber & Faber.
- Fan, Xitao & Michael Chen 2001, “Parental Involvement and Students’ Academic Achievement: A Meta-Analysis.” *Educational Psychology Review* 13.
- Goodman, Alissa & Paul Gregg ( eds. ) 2010, *Poorer Children’s Educational Attainment: How Important Are Attitudes and Behaviour?* York: Joseph Rowntree Foundation.
- Hao, Lingxin & Melissa Bonstead-Bruns 1998, “Parent-child Differences in Educational Expectations and The Academic Achievement of Immigrant and Native Students.” *Sociology of Education* 71(3).
- Hill, Nancy E. & Diana F. Tyson 2009, “Parental Involvement in Middle School: A Meta Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement.” *Developmental Psychology* 45(3).
- Ho Sui-Chu, Esther & J. Douglas Willms 1996, “Effects of Parental Involvement on Eighth-grade Achievement.” *Sociology of Education* 69(2).
- Jacob, Brian A. & Tamara Wilder 2011, “Educational Expectations and Attainment.” In Greg J. Duncan & Richard J. Murnane ( eds. ), *Whither Opportunity? Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low-Income Children*. New York; Russell Sage Press.
- Kerckhoff, Alan C. 1989, “On the Social Psychology of Social Mobility Processes.” *Social Forces* 68(1).
- Kim, Doo Hwan & Barbara Schneider 2005, “Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents’ Transition to Postsecondary Education.” *Social Forces* 84(2).
- Macher, Daniel, Manuela Paechter, Ilona Papousek & Kai Ruggeri 2012, “Statistics Anxiety, Trait Anxiety, Learning Behavior, and Academic Performance.” *European Journal of Psychology of Education* 27(4).
- Markus, Hazel & Paula Nurius 1986, “Possible Selves.” *American psychologist* 41(9).
- Muller, Chandra & Christopher G. Ellison 2001, “Religious Involvement, Social Capital, and Adolescents’ Academic Progress: Evidence from the National Education Longitudinal Study of 1988.” *Sociological Focus*

34(2).

- Rutherford, Teomara 2015, "Emotional Well-being and Discrepancies between Child and Parent Educational Expectations and Aspirations in Middle and High School." *International Journal of Adolescence and Youth* 20 (1).
- Seginer, Rachel 1983, "Parents' Educational Expectations and Children's Academic Achievements: A Literature Review." *Merrill-Palmer Quarterly* 29(1).
- Sewell, William H. & Robert M. Hauser 1980, "The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements." *Research in Sociology of Education and Socialization* 1.
- Sewell, William H. & Vimal P. Shah 1968, "Social Class, Parental Encouragement, and Educational Aspirations." *American Journal of Sociology* 73(5).
- Sewell, William H., Robert M. Hauser, Kristen W. Springer & Taissa S. Hauser 2003, "As We Age: A Review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957 - 2001." *Research in Social Stratification and Mobility* 20.
- Smith, Thomas Ewin 1982, "The Case for Parental Transmission of Educational Goals: the Importance of Accurate Offspring Predictions." *Journal of Marriage and the Family* 44(3).
- Wang, Yijie & Aprile D. Benner 2014, "Parent-Child Discrepancies in Educational Expectations: Differential Effects of Actual Versus Perceived Discrepancies." *Child Development* 85(3).
- Wright, John Paul, Francis T. Cullen & Jeremy T. Miller 2001, "Family Social Capital and Delinquent Involvement." *Journal of Criminal Justice* 29(1).
- Yamamoto, Yoko & Susan D. Holloway 2010, "Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context." *Educational Psychology Review* 22(3).
- Zhan, Min & Michael Sherraden 2011, "Assets and Liabilities, Educational Expectations, and Children's College Degree Attainment." *Children and Youth Services Review* 33(6).
- Zimmerman, Barry J., Albert Bandura & Manuel Martinez-Pons 1992, "Self-motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting." *American Educational Research Journal* 29(3).

作者单位:上海师范大学国际与比较教育研究院(李佳丽)

北京师范大学教育学部/首都教育经济研究基地(胡咏梅)

责任编辑:赵梦瑶