

教育期望的户籍差异*

——基于四类儿童的比较研究

丁百仁, 王毅杰

(河海大学 公共管理学院, 江苏 南京 211100)

〔摘 要〕 教育期望被证明能有效预测教育获得, 是理解我国教育差距的重要维度。根据户籍的两种属性, 本文区分本地城镇、本地农村、外地城镇和外地农村儿童, 对比考察户籍是否及如何影响教育期望。基于 2014 年中国教育追踪调查数据发现, 儿童教育期望受到户籍的显著影响, 主要表现为城乡差异, 而非内外之别。学校和家庭环境是形塑当前教育期望分布格局的主要方式, 其中, 学校水平、学校氛围、父母参与以及家庭期望的作用明显。而且, 相比之下, 家庭环境的影响更为关键。

〔关 键 词〕 教育期望; 城乡差异; 学校环境; 家庭环境

〔中图分类号〕 G526.5 〔文献标识码〕 A 〔文章编号〕 1002-8064(2016)05-0001-10

改革开放以来, 我国教育事业取得巨大成就, 民众教育水平显著提升, 但与此同时, 教育过程中的户籍差异比较突出, 其中一个重要方面就是不同身份群体之间教育获得的差距。^[1] 例如, 李春玲发现, 农民子弟在各升学阶段的状况均差于城镇家庭, 而且随着教育层次的提高, 家庭背景的层次也逐级提高, 城镇家庭的比例不断上升, 而农村人的比例持续下降。^[2] 教育期望是个体对未来学业成就的设想和期待, 被证明是有效且稳定的预测教育获得的指标。^[3] 威斯康星模型指出, 教育期望可作为中介变量影响教育获得, 此后研究也显示, 教育期望与教育获得高度相关。^[4-5] 因此, 从教育期望入手, 对不同群体教育期望差异的考察, 既有助于了解教育获得动机的分层, 也有助于更全面地理解当前教育不平等的现实。^[6]

然而, 目前国内把教育期望作为因变量的研究尚少, 针对不同户籍身份群体教育期望差异的专门探讨几乎没有, 相比之下, 学者们更为强调教育期望

作为中介变量的重要性, 分析家庭或学校环境如何通过教育期望来影响个人的教育成就。人们主要关心的还是“谁获得了教育”, 而对于“谁更想获得教育”、“获得何种程度教育”关注不够。后两者正是教育期望的核心要义。^[7] 基于以上认识和思考, 我们将借助中国人民大学采集的 2014 年“中国教育追踪调查”数据, 讨论教育期望的户籍差异及影响机制, 以期丰富对我国教育现状的认识。

一、研究思路、变量与数据

(一) 研究思路

在布劳—邓肯提出地位获得模型之后, 西方学者, 特别是威斯康辛学派的研究人员, 开始关注教育期望或热望 (aspiration) 的产生及效应。迄今为止, 国外教育期望研究积累了丰富的文献资料, 并指出了两条基本进路, 影响深远。一是教育期望的家庭视角分析, 发端于威斯康辛学派。20 世纪 60 年代, 斯威尔和沙阿构建了家庭地位、智力、教育期望和高等教育获得四个变量的因果模型, 最早将教育期望

*〔基金项目〕 中央高校基本科研业务费“义务教育后农民工随迁子女社会分化研究”(项目编号: 2013B11914)。

〔收稿时期〕 2016-07-20

〔作者简介〕 丁百仁(1989-), 男, 河海大学公共管理学院博士研究生, 研究方向为教育社会学、城乡社会学; 王毅杰(1973-), 男, 河海大学公共管理学院教授, 博士生导师, 研究方向为教育社会学、城乡社会学。

纳入其中。该模型的逻辑表明,家庭地位越高,个人大学教育期望也越高,最终获得大学教育的机会越多。^[8]之后,地位获得模型的系列研究均证实了家庭背景(如父母地位)对子代学业成绩和教育期望的强烈影响。^[9-11]此外,西方学者还深入挖掘了二者之间的复杂关系,如家庭期望、父母参与、物质投入等中介机制,并发现它们也可以单独发挥作用。^[12-14]这一路径主要检视家庭环境因素对教育期望的影响。二是教育期望的学校视角分析,主要承袭了“科尔曼报告”的传统。“科尔曼报告”发表于1966年,调查内容包括学校的种族隔离、设施设备、制度和课程、校长特征、教师特征、学生社会背景和学生的学业成就,考察了美国不同地区和种族学生所在学校的教育条件与学生学习成就的关系。根据“科尔曼报告”,除却家庭环境,教育获得在很大程度上受限于学校环境因素,类似地,国外研究随后证实,像教育获得一样,学生教育期望的高低也与学校环境有关。由于特征变量的变化,学校环境可能对教育期望产生不同的语境效应,研究者已经关注了学校水平、学校类型、学校方位、阶层构成、种族隔离等的作用。^[15-17]这一路径主要检视学校环境因素对教育期望的影响。实际上,这两条路径并非彼此隔离,更多的是交织在一起。尼尔森指出,以往研究充分显示,家庭和学校作为个体接受教育时所面对的两大主要环境因素,在很大程度上共同决定了学生教育期望。^[18]

近些年来,国内学者也沿着以上路径考察教育期望问题,大都支持了教育期望的家庭或学校分析视角,但是这些研究,要么从单一的家庭环境(如家庭背景)入手^[19],要么强调单一的学校环境(如学校的阶层构成、隔离)^[20],而同时将学校和家庭环境结合起来的并不多见。除此之外,这两条路径背后都隐含了一个假定——均质假定,即认为差异均来自社会环境因素,从而忽视了学生的个体化差异。事实和研究表明,个体因能力的不同而有所区分,并存在对学校、家庭环境现状的内在感知、情绪反应和自我调试的差异。所以,体现群体自身非均质的自我能力(如学习能力)也在其教育期望的形塑过程中扮演重要角色。^[21]

借鉴已有成果,本文将在承认非均质假定^①的前提下,同时从家庭环境和学校环境两个角度出发,探

讨教育期望中的户籍差异问题(见图1)。具体地说,我们的研究内容包括:(1)不同户籍身份群体的学校和家庭环境是怎样的?(2)在此环境下,他们形成的教育期望是否存在差异?(3)如果存在,学校和家庭环境如何影响教育期望的户籍差异?

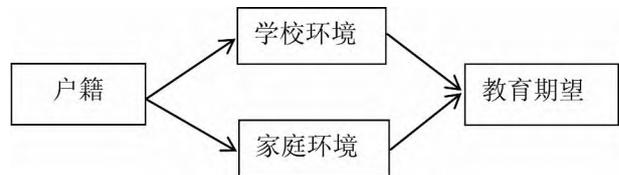


图1 本文的逻辑框架

(二)变量说明

根据研究思路,下面将对文中涉及主要变量的内涵和测量进行描述。

1. 教育期望。

指个体在受教育过程中对教育主体、机构的期待以及对他们对自身将来受教育的目标、过程的设想和期待。^[22]这里聚焦在对自己未来教育获得的期待上,通过CEPS2014学生问卷中“你希望自己读到什么程度?”来测量,选项包括:现在就不要念了、初中毕业、中专/技校、职业高中、高中、大学专科、大学本科、研究生和博士九个等级。^②

2. 儿童^③类型。

是核心解释变量,用于考察户籍制度的影响。根据户籍的两种属性——户口登记地和户口性质,我们区分了本地城镇、本地农村、外地城镇(城—城流动)和外地农村(乡—城流动)儿童(见表1)。

表1 四类儿童的基本情况

儿童类型	全样本占比(%)	分析样本占比(%)
本地城镇	27.88	28.50
本地农村	54.55	54.24
外地城镇	4.63	4.54
外地农村	12.95	12.72
合计	100(N=14661)	100(N=12260)

3. 学校环境。

是一个内涵丰富的概念,涉及学校类型、办学质量、教育方式和校园氛围等。^[23]我们选取了学校类型、学校水平和学校氛围。其中,学校性质分为公办和民办两类,CEPS学校问卷询问了“贵校的学校性质”;学校水平,代表了办学质量,以学校排名来衡量,CEPS学校问卷询问了“从办学情况看,贵校初中部目前在本县(区)排名”;学校氛围,即学校中被成

员所体验并对其行为产生影响的、相对持久而稳定的环境特征,其中纪律氛围是重要组成部分。^[24]我们考察了学校纪律氛围,CEPS 学校问卷询问了“上周,学校发生下列事件的频繁程度?”,备选事件有“学生打架斗殴、学生破坏公物、学生吸烟、学生饮酒、校内或校外的帮派活动、课堂纪律混乱”。

4. 家庭环境。

是儿童社会化和发展的第一个社会环境,包括家庭背景、家长观念(如教育期望)、亲子关系等。^[25]我们选取了家庭背景、父母参与和家庭教育期望。其中,家庭背景指家庭拥有的各种资源,一般被指向家庭社会经济地位,包括收入、教育以及职业。家庭的收入状况取决于被调查学生的主观经济等级自评,而教育和职业分别用父亲和母亲中取值较高的一方来衡量;父母参与,即父母感兴趣、了解并愿意参加子女生活的程度,涉及对子女学业的监督、辅导和帮助,对子女日常行为的关注,家校合作。^[26]根据已有研究,我们将父母参与区分为学习行为关注和生活行为关注,CEPS 学生问卷询问了“你的父母在以下事情上管你严不严?”,与学习相关的有“作业考试,在学校表现、每天上学”,与生活相关的有“每天几点回家、和谁交朋友、穿着打扮、上网时间、看电视时间。”;家庭教育期望,就是家长(或监护人)对其孩子未来教育成就的一种理想的愿望和期盼。我们以子女感知到的父母教育期望来衡量,CEPS 学生问卷询问了“你父母对你的教育期望?”。

(三)数据来源

数据来自 2014 年中国人民大学开展的“中国教育追踪调查”(CEPS)。该调查采用多阶段的概率与规模成比例(PPS)的抽样方法。它以 2013—2014 学年为基线,以 7 年级和 9 年级两个同期群为调查起点,以人口平均受教育水平和流动人口比例为分层变量,首先从全国随机抽取了 28 个县级单位作为调查点。然后,在入选的县级单位中随机抽取了 112 所学校 438 个班级,并以此为依据,对全体被调查学生及其家长或监护人、班主任老师、主课任课老师以及学校负责人进行问卷调查。该调查是一项全国代表性的大型追踪调查,其所形成的是内容广泛的多层次追踪数据库,涉及学生的基本信息、教育期望、在校学习、家庭环境、学校环境等,能够很好地满足本研究需要。

二、户籍身份下的学校、家庭与自我期望

在本部分,我们重点考察了不同户籍身份儿童的学校环境、家庭环境,以及在此环境下形成的自我教育期望。

(一)学校环境的户籍差异

表 2 四类儿童的学校环境

	本地 城镇	本地 农村	外地 城镇	外地 农村	全体 儿童
学校性质^{***}					
公立学校	99.14	89.92	94.61	86.14	92.28
民办公助	0.09	1.04	0.18	0.45	0.65
普通民办	0.72	8.93	3.05	5.77	5.92
打工子弟	0.06	0.11	2.15	7.63	1.14
合计(%)	100	100	100	100	100
学校水平^{***}					
中下	2.29	7.53	6.28	18.09	7.32
中间	6.44	13.31	12.57	18.47	11.97
中上	51.75	62.00	54.94	47.40	56.90
最好	39.52	17.16	26.21	16.04	23.80
合计(%)	100	100	100	100	100
学校氛围^{***}					
均值	7.24	8.00	7.29	7.52	7.69
标准差	1.59	2.52	1.84	1.84	2.21

注:星号表示统计检验的显著性水平,^{***} $p < 0.001$ 。

1. 学校类型的比较。

我国基础教育主要采取以户籍制度为基础的属地化管理体制,地方政府作为责任主体,对行政管辖区内的户籍人口提供公共教育。在这一体制下,适龄儿童进入本地公立学校就读,完成义务教育。然而,随着人口流动和教育政策变化(如市场化改革),出现了民办、私立或打工学校等就学形式。相比之下,公办学校无论在硬件设施、师资力量,还是教学质量上普遍较好,而且,囿于现行教育政策,还对非户籍地儿童有较大“门槛”,将不符合条件者拒之门外。^[27]表 2 显示,对于全体儿童,他们绝大多数就读于公立学校,占 92.28%,少部分在民办学校或打工子弟学校就读,占 7.72%,这些多半是因为离开户籍地,而又难以进入迁入地公办学校的次优选择。

进一步分析四类儿童,发现他们就读的学校类

型有显著差异。从公办学校占比来看,本地城镇儿童具有绝对优势,他们几乎全部在公办学校就读,比例高达 99.14%,其次是外地城镇儿童,也超过了 94%,而本地和外地农村儿童相对较低,占比均不足 90%,分别为 89.92%、86.14%。同时,我们还发现,在公办学校之外的就学形式中,外地农村儿童以打工学校居多,而本地(农村或城镇)儿童集中在普通民办学校,外地城镇儿童平衡分布于打工学校和普通民办学校。

2. 学校水平的比较。

由于受到原来重点学校制度的后续影响、教育资源分配不均衡、以及自身办学不好等多重原因,学校之间是分层的,其中,较高水平的学校往往容易获得国家 and 地方政府重点扶持,处于优势地位,教学质量也较好。数据表明,对于全体儿童,他们所在学校的整体水平在“中间及以上”的占 92.68%,集中于“中上”水平,仅这一项的比例高达 56.90%。这意味着,绝大部分被调查儿童就读于教育质量较高的学校。

然而,学校水平在四类儿童中的具体分布存在显著差异。从“中下”水平的占比来看,本地城镇儿童的比例最低,仅为 2.29%,而外地农村儿童的比例最高,几近 20%,本地农村和外地城镇儿童的比例大体相当,分别占 7.53%、6.28%。可以看出,城镇儿童所在的学校水平总体上要好于农村儿童。同时,我们还发现,在城镇儿童和农村儿童内部,都是本地儿童的情况好于外地儿童。

3. 学校氛围的比较。

学校氛围是与学校类型、水平联系在一起的一般来说,公立学校的秩序和氛围要好于民办或打工学校。本研究考察的是学校纪律氛围,其指数由“学生打架斗殴、课堂纪律混乱”等 6 道题加总合成,取值范围在 6—24 分之间,分值越大,表明纪律氛围越差。表 2 显示,被调查儿童就读学校的纪律氛围指数的平均值仅为 7.69(标准差是 2.21),说明学校违规乱纪事件较少,教学秩序较好,具有良好的校园风气,而这显然与他们绝大多数就读于较好的公办学校有关。

但是,四类儿童所在学校的纪律氛围也是有区别的,其中本地城镇儿童的最好,其所在学校的纪律氛围指数最低,为 7.24 分(标准差是 1.59),其余依

次是外地城镇、外地农村和本地农村儿童,分别为 7.29 分(标准差是 1.84)、7.52 分(标准差是 1.84)、8.00 分(标准差是 2.52)。可以看出,城镇儿童所处的学校教育氛围优于农村儿童,而在城镇和农村儿童内部,本地和外地儿童之间相差不大。

(二)家庭环境的户籍差异

1. 家庭背景的比较。

表 3 四类儿童的家庭背景

	本地 城镇	本地 农村	外地 城镇	外地 农村	全体 儿童
家庭地位 ^{***}					
均值	55.00	36.85	52.78	38.74	42.98
标准差	16.10	12.85	16.31	12.15	16.20
受教育年限 ^{***}					
均值	12.91	9.53	12.47	9.57	10.63
标准差	3.09	2.08	3.16	2.24	2.93
职业层次 ^{***}					
非精英职业	39.93	74.33	48.29	72.29	63.08
精英职业	60.07	25.67	51.71	27.71	36.92
合计(%)	100	100	100	100	100
经济收入 ^{***}					
非常困难	0.57	2.02	0.18	0.83	1.37
比较困难	4.01	16.20	5.21	7.70	11.14
中等	76.30	74.68	73.07	82.87	76.11
比较富裕	18.12	6.86	19.57	8.34	10.83
非常富裕	1.00	0.26	1.97	0.26	0.55
合计(%)	100	100	100	100	100

注:星号表示表示统计检验的显著性水平,*** $p < 0.001$ 。

家庭背景主要由父母的受教育年限、职业和收入构成,奠定了家庭教育的条件和基础。首先是父母受教育年限。在全体儿童中,父母平均受教育年限为 10.63 年(标准差是 2.93),大约是高中二年级水平。从身份类别来看,城镇儿童父母的文化程度好于农村儿童,其平均受教育年限也高于全体儿童父母的均值,但在城镇或农村儿童内部,本地和外地儿童父母的文化程度十分相似。其次是父母职业层次。在全体儿童中,绝大多数父母从事非精英型职业,比如,个体户、服务业或制造业一般职工,占 63.

08%。从身份类别来看,城镇儿童父母的职业层次明显较高,从事精英型职业的比例均在50%以上,远远超过农村儿童父母。同时,在城镇儿童内部,本地儿童父母的职业层次较高,但在农村儿童内部,本地和外地儿童父母的职业相似。第三是家庭经济收入。父母的教育和职业也影响了家庭经济状况。在全体儿童中,绝大多数儿童自评的家庭经济等级位于“中等”水平,占76.11%。从身份类别来看,城镇儿童的家庭条件好于农村儿童。但在城镇或农村儿童内部,本地和外地儿童的家庭经济状况类似。

接着,我们根据儿童父(母)亲的职业、教育和家庭收入这三个指标,通过主成分分析的方法合成一个家庭地位因子^④,然后运用公式将其取值范围转换为1—100之间,分值越大,表明家庭地位越高,家庭背景越好。结果表明,在全体儿童中,他们大多数的家庭背景一般,其家庭地位指数的平均值仅为42.98分(标准差是16.20),低于50分。从身份类别来看,城镇儿童的家庭地位明显高于农村家庭。

2. 父母参与的比较。

父母参与是家庭教育和投入的重要方式之一,它与所在家庭的社会经济地位、教育理念和教养方式有关。因此,对于不同身份的儿童来说,父母参与的方式和程度有所不同。高芬(2009)指出,学习和生活参与构成了父母参与的两个基本面向^[28],此次调查结果表明,儿童父母参与情况总体良好,他们对子女学习和生活都比较关注,行为管教相对严格。

表4 四类儿童的父母参与

	本地 城镇	本地 农村	外地 城镇	外地 农村	全体 儿童
学习行为关注**					
均值	7.28	7.25	7.21	7.16	7.25
标准差	1.36	1.37	1.38	1.38	1.37
生活行为关注					
均值	11.67	11.59	11.57	11.59	11.61
标准差	2.18	2.12	2.24	2.19	2.15

注:星号表示表示统计检验的显著性水平,** $p < 0.01$ 。

首先,学习行为关注。我们根据父母管教子女的“作业、考试”,“在学校表现”和“每天上学”这三个指标,通过加总方法生成一个父母参与的学习行为关注指数,取值范围在3—9之间,分值越大,意味着特征越明显。在全体儿童中,父母对子女的学习生

活比较关心,其测量指数平均值为7.25分(标准差是1.37),位于中上水平。从身份类别来看,学习行为关注指数由高到低依次是,本地城镇、本地农村、外地城镇和外地农村儿童,分别为7.28、7.25、7.21和7.16,也都属于中上水平。

其次,生活行为关注。我们根据父母管教子女的“每天几点回家”,“和谁交朋友”,“穿着打扮”,“上网时间”和“看电视时间”这五个指标,同样通过加总方法生成一个父母参与的生活行为关注指数,取值范围在5—19之间,分值越大,意味着特征越明显。在全体儿童中,父母对子女的日常生活也比较关心,其测量指数平均值为11.61(标准差是2.15),位于中上水平。从身份类别来看,生活行为关注指数由高到低依次是,本地城镇儿童、本地农村和外地农村儿童、外地城镇儿童,分别为11.67、11.59、11.57。不过,统计检验表明,父母对子女的生活行为关注在四类儿童之间没有显著差异。

3. 家庭教育期望的比较。

学历期望是家庭教育期望的主要内容,也被视为狭义的家庭教育期望。此次调查数据表明,对于全体儿童,他们感知到的家庭教育期望比较高,认为父母期望自己的平均受教育年限为16.03年(标准差是3.15),位于“大学本科”文化。这一方面与传统儒家文化影响的重视子女教育有关,也与高校扩招带来的大学教育可及性有关。

从身份类别来看,四类儿童感知到的家庭教育期望存在显著差异,其中,本地城镇儿童感知到的家庭教育期望最高,该类儿童表示,其父母期望自己的平均受教育年限为16.94年(标准差是2.96),其余依次为外地城镇、外地农村和本地农村儿童家庭,分别为16.85年(标准差是3.06)、15.67年(标准差是3.18)和15.57年(标准差是3.14)。可见,城镇儿童和农村儿童家庭之间的区分较大,而在二者各自内部,本地和外地儿童家庭相差无几。

表5 四类儿童的家庭教育期望

	本地 城镇	本地 农村	外地 城镇	外地 农村	全体 儿童
家庭教育期望					
均值	16.94	15.57	16.85	15.67	16.03
标准差	2.96	3.14	3.06	3.18	3.15
F检验	F=170.54, $p < 0.001$				

(三)自我期望的户籍差异

户籍制度是我国的基本行政制度之一,它不仅是一种人口管理手段,还承担十分重要的资源配置功能,形成并固化城乡二元体制。近些年来,虽然经历了大刀阔斧的改革,但其作为当前中国的一个基本社会事实,依旧构成社会分化的重要力量,并在不同群体、不同领域留下深刻的烙印和痕迹。前文中,我们发现,整体而言,由于户籍的区分,四类儿童的学校环境、家庭环境有着显著不同。教育期望是个体根据当前所处环境现状对未来教育成就的构想和预期。那么,他们在学校环境、家庭环境的户籍差异是否导致自我教育期望产生户籍差异?

表6呈现了不同户籍身份儿童的自我教育期望状况。在本文中,为了考察连续教育过程中的重要阶段,我们将从受教育年限和大学(或高等)教育期望两个角度来审视。首先,从受教育年限来看。在全体儿童中,他们都有较高的教育期望,预期平均受教育年限为16.57年(标准差是3.39),略高于“大学本科”文化。对于不同户籍身份的儿童,其预期受教育年限也是有差异的:由高到低依次为本地城镇、外地城镇、外地农村和本地农村儿童,分别是17.50年、17.30年、16.14年和16.11年。可以看出,城镇儿童预期的平均受教育年限要高于农村儿童,但在二者各自内部,本地和外地儿童之间相差不大。其次,从大学教育期望来看。总体上,绝大部分就学儿童钟情于大学教育,他们预期学历在“大专及以上”的比例超过了80%,特别集中在“本科”和“研究生”阶段,这两项的比例分别为33.11%、34.12%,各自占到三分之一左右。同时,对于不同户籍身份的儿童,预期学历也不一样,其具体分布情况与预期受教育年限大体一致。

通过简单的比较分析,我们发现,无论是预期的受教育年限,还是大学教育,其在四类儿童之间都是不同的,呈现出“城乡”特点,即城镇儿童的教育期望优于农村儿童,而“内外”特点不突出,即城镇或农村儿童内部,本地和外地儿童之间的区别不大。尽管如此,以上描述仍然无法确定户籍身份的真实效应,下文将通过回归模型予以验证,并进一步考察学校环境和家庭环境是如何形塑自我教育期望的户籍差异。

表6 四类儿童的教育期望

	本地 城镇	本地 农村	外地 城镇	外地 农村	全体 儿童
受教育年限***					
均值	17.50	16.11	17.30	16.14	16.57
标准差	3.07	3.45	3.11	3.46	3.39
大学教育***					
大专以下	7.70	21.16	10.77	20.53	16.77
大专	11.65	18.27	12.39	17.38	16.00
本科	35.75	31.88	31.78	32.91	33.11
研究生	44.91	28.69	45.06	29.19	34.12
合计(%)	100	100	100	100	100

注:星号表示统计检验的显著性水平,*** $p < 0.001$ 。

三、教育期望的影响机制

(一)模型说明

因变量是教育期望(即预期受教育年限),核心自变量是儿童类别、学校环境、家庭环境,其他控制变量有自我能力、性别和年级。由于本研究包含了个体和学校层次变量,其中个体层次变量有儿童类别、家庭环境变量(如家庭地位、父母参与和家庭期望)、自我能力变量(如认知能力、非认知能力和学校能力)、性别和年级;学校层次变量有学校环境变量,如学校类别、学校水平和学校(纪律)氛围。所以,我们采用两水平多层线性模型进行估计。模型的公式如下:

$$y_{ij} = \beta_0 + \sum_{a=1}^n \beta_a X_{ija} + \sum_{b=1}^m \beta_{ob} Z_{jb} + \mu_{oj} + \epsilon_{ij}$$

其中, i 表示儿童, j 表示学校。 y_{ij} 表示第 j 所学校的第 i 个儿童的自我教育期望。 β_0 代表截距; X_{ija} 代表儿童个体层次变量; Z_{jb} 代表学校层次变量。 μ_{oj} 是学校层次的随机误差项,表示第 j 所学校儿童教育期望均值与全体儿童教育期望均值的离差; ϵ_{ia} 是儿童个体层次的随机误差项,表示第 j 所学校第 i 个儿童的自我教育期望与该学校全体儿童教育期望均值的离差。

同时为了检验学校环境、家庭环境如何影响四类儿童的教育期望,我们又采用了嵌套模型的具体策略(见表7)。

(二)统计发现

模型一是包含了控制变量的基准模型,主要用来验证四类儿童群体在自我教育期望上的分布

差异。

首先,从核心自变量“儿童类别”来看,仅其中的“本地农村”和“外地农村”具有统计显著性,且其回归系数均为负值,“外地城镇”未通过检验。这意味着,本地城镇儿童与(本地或外地)农村儿童之间的教育期望存在显著差异,但和外地城镇儿童无明显区别。具体来说,相比于“本地城镇”儿童,(本地或外地)农村儿童的教育期望更低。同时,从“本地农村”和“外地农村”的回归系数大小相似可以发现,“内外之别”不太明显,即本地、外地儿童之间的区分较小。^⑥这一结论部分支持了教育期望的户籍差异,主要表现为城乡差分。我们认为,农村儿童的教育期望偏低主要有两方面原因:一是与就学儿童的参考系有关。相比城镇儿童,(本地或外地)农村儿童身边大多数人普遍处于较低的文化层次,这在很大程度上消解了自我的教育愿望和追求;二是与他们秉持的实用理性有关。由于对家庭阶层劣势、教育资源分配不利以及自我能力的清醒认知,他们往往形成有限的实用理性。在这种理性的作用下,农村儿童的教育期望是短视和现实的,只有在教育期望的基本诉求得到满足或教育回报率明显增加的情况下,才会趋向更高的教育期望等级。

其次,在控制变量方面,反映非均质假定的自我能力显著影响教育期望,表现为,儿童的认知能力越高,非认知能力越好,学习能力越强,其自我教育期望越高。这是因为,自我能力在将人们划分为非均质个体的同时,也影响身边人及个体对自身的认知、态度和行为。比如,对于身边人,自我能力好者能赢得更多的支持;对于个体,自我能力好能增强其对外在环境的调试、情绪体验和未来评价。相比女性儿童,男性儿童的教育期望更低,这与女性在教育领域的逆转或优势不谋而合。相比七年级的儿童,九年级儿童的教育期望更低,可能因为高年级儿童对自己学习现状和能力有更多的认识,从而对未来学业成就持有更加现实、理性的判断和设想。除了年级在模型三和四中未通过之外,其他控制变量的影响都比较稳定。

模型二在基准模型之上添加了学校环境变量。结果表明,同样只有儿童类别中的“本地农村”和“外地农村”通过显著性检验,但相应回归系数的绝对值

较之基准模型有小幅度的降低,分别由原来的 0.405、0.403 降至 0.399、0.366。这说明学校环境可以小部分解释教育期望中的户籍差异。同时,在学校环境方面,学校水平显著影响儿童的教育期望,具体表现为,学校水平越高,儿童教育期望越高,与已有研究结论较为一致。我们认为,可能的原因有:一是学校水平带来的“规范效应”(normative effects)。相比之下,高水平学校往往容易吸引大部分较高家庭背景或阶层的孩子,而这些孩子由于人力资本或文化资本的优势而持有较高期望。而且,这还使得学校中其他家庭的孩子向他们看齐,即俗语所云的“见贤思齐”。^[29]二是学校水平带来的“希望自我”(hope for)。^[30]相对来说,排名靠前的学校,往往预示着学校自身的办学条件较好,教学资源优良,因而,身处其中的学生会对自己未来学业成就充满信心,也抱有较高学历期待。

模型三在基准模型之上添加了家庭环境变量。结果表明,儿童类别中也仅“本地农村”和“外地农村”两项通过显著性检验,但相应回归系数的绝对值较之基准模型有大幅度的下降,分别由原来的 0.405、0.403 降至 0.106、0.162。这说明,家庭环境可以在很大程度上解释教育期望中的户籍差异。同时,在家庭环境方面,父母参与和家庭期望对儿童的教育期望有正向促进作用。具体表现为,父母的生活行为关注越多,家庭期望越高,其自我教育期望也就越高。这是因为,家庭是每个儿童自从出生以来就难以逃避的初始环境,始终在影响他们的价值观念和行为习惯,而良好的家庭环境,比如教育投入、父母参与、家庭期望等,不仅可以直接“兑换”为显性支持和鼓励,也是重要的无形资产,潜移默化地作用于儿童的教育期望。

模型四将学校环境和家庭环境全部纳入。结果表明,核心自变量儿童类别中“本地农村”和“外地农村”的回归系数绝对值较之基准模型和其他模型,是偏低的,降至 0.107、0.137,且仅在 0.1 的显著性水平通过检验,而其他变量系数的统计检验情况基本维持现状。这意味着,学校环境和家庭环境可以大部分解释了儿童教育期望中的户籍差异。再联系之前的模型结果,可以发现,家庭环境变量的贡献最为明显。

表 7 儿童教育期望的学校随机效应模型

		模型一	模型二	模型三	模型四
	性别(女性为参照)	-0.246***	-0.244***	-0.121**	-0.121**
	年级(七年级为参照)	-0.433***	-0.441***	-0.051	-0.056
	自我能力				
控制 变量	认知能力	0.021***	0.020***	0.007***	0.006***
	非认知能力	-0.172***	-0.170***	-0.096***	-0.096***
	学习能力(中下为参照)				
	中等	1.442***	1.445***	0.610***	0.613***
	中上	2.873***	2.877***	1.266***	1.271***
	儿童类型(本地城镇为参照)				
户籍 变量	本地农村	-0.405***	-0.399***	-0.106 ⁺	-0.107 ⁺
	外地农村	-0.403***	-0.366***	-0.162*	-0.137 ⁺
	外地城镇	0.063	0.078	-0.042	-0.031
家庭 环境	家庭地位			0.002	0.002
	父母参与				
	学习行为关注			0.022	0.022
	生活行为关注			0.041***	0.040***
	家庭期望			0.667***	0.665***
学校 环境	学校类别(民工学校为参照)		0.210		0.037
	学校水平		0.500***		0.149***
	学校氛围		0.043		0.036*
	常量	14.856***	12.405***	4.481***	3.629***
	组间变异	0.743***	0.622***	0.328***	0.298***
	组内变异	2.902***	2.902***	2.259***	2.259***
	样本数	12260	12260	12260	12260
	Log-likelihood	-30571.103	-30553.981	-27453.100	-27446.177

注:*** $P < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

四、结论与启示

户籍差异是我国教育研究和政策咨询中的热点问题,而该问题的一个重要方面便是不同户籍身份人群教育获得的可及性。教育期望作为预测教育获得的稳定而有效的指标,无疑是理解当前教育分层的动机和现实的一个理想切入点。

基于 2014 年中国教育追踪调查(CEPS)数据,我们探讨了教育期望中的户籍差异及其影响机制,有以下几点发现:首先,学校和家庭是就学儿童所要面对的两大社会环境因素,由于户籍身份的不同,四

类儿童在这两大环境方面既存在“城乡差异”,亦存在“内外之别”,折射出户籍制度的深刻影响;其次,在分化的环境背景下,非均质性的儿童群体之间表现出差异化的教育期望,该格局具有鲜明的“城乡”特点,即城镇儿童的教育期望要好于农村儿童,但“内外”差别不太明显,无论是城镇儿童,还是农村儿童内部,本地儿童和外地儿童都具有很大的相似性,部分支持了教育期望的户籍差异。第三,学校环境和家庭环境可以大部分解释了教育期望中的户籍差异,其中尤以家庭环境的贡献最为明显。在学校环

境方面,学校水平和学校氛围发挥重要效应;在家庭环境方面,父母参与和家庭期望影响显著。接着,将模型分析的影响机制与不同户籍身份儿童的学校和家庭环境现状进行比对,可以发现,就学儿童教育期望的户籍差异与其当前处境息息相关,农村儿童由于他们在学校和家庭环境中的劣势,导致其教育期望明显偏低。

教育期望是教育获得的重要社会心理因素,因此,教育期望中的户籍差异既不利于教育差距的缩小,也有损社会公平。相比城镇儿童,农村儿童较低的教育预期会妨碍他们的学业成就和教育获得,而在现代社会,教育获得在很大程度上关联个体的阶层地位和流动机会,因此,教育期望的现实差距进一步加剧已有的不平等。可见,本研究发现具有重要启示意义:一是营造重视教育的家庭环境,提高父母参与水平。家庭环境是影响不同身份儿童教育期望的主要方式,如果农村儿童能享有良好的家庭环境,特别是较高的家庭期望、鼓励和父母参与,将大大有助于改善其教育期望现状,进而缩小城乡教育获得。二是推进义务教育资源配置均等化。学校水平也是影响儿童教育期望的宏观解释变量,而不同水平学校的背后实际上蕴含着义务教育资源配置的不均衡,所以,应缩小学校之间的教学质量分层,优化农村儿童的就学环境。三是认识到群体自身的非均质特征。就学儿童因自我能力的不同而呈现非均质性,而这会影响他们的教育期望。因此,需要承认差异性,分类推进。最后,应引起注意的是,无论是就学儿童的社会环境(如家庭和校园环境),还是自我能力现状,其形成和变化都受到户籍制度的深刻影响。因此,需要继续深化户籍改革,弱化并消除它对农村或流动儿童带来的制约和排斥。

〔注释〕

①本文用“自我能力”来体现非均质假定。自我能力是知识、技能、个性、态度以及自我观念的集合,包括认知能力、非认知能力(如纪律)、竞争能力、学习能力等(参见陈国权、孙锐的《个体能力发展的相关方法与策略途径研究》一文)。我们考察了认知能力、非认知能力和学习能力,以凸显差异化特点。其中,认知能力,CEPS专门设计了一套认知能力测试题,我们把每个儿童标准化后的得分作为认知能力的取值;非认知能力用“自律(纪律行为)”表示,CEPS学生问卷询问了“是否经常迟到和是否经常逃课”两类情况,我们以加总方式来表示;学习能力用学业表现自评来衡量,CEPS学生

问卷询问了“你目前成绩在班里处于哪个类别?”

- ②教育程度的赋值方式为:“现在不要念了”赋值为7年(七年级)和8年(九年级);“初中毕业”=9年;“中专和技校”=11年;职业高中=11年;“高中”=12年;“大学专科”=15年;“大学本科”=16年;“研究生”=19年;“博士”=22年。
- ③儿童年龄范围的界定参照1989年11月20日第44届联合国大会通过的《儿童权利公约》。该公约将儿童界定为“18岁以下的任何人”。
- ④家庭地位因子的转换公式是:转换后因子值=(因子值+B)*A。其中,A=99/(因子最大值-因子最小值),B=(1/A)-因子最小值。
- ⑤我们转换参照项,以“外地农村”为参照,亦有同样发现,即外地农村儿童的回归系数不显著,而本地城镇与外地城镇儿童的回归系数统计显著,大小相似,且均为正值。

〔参考文献〕

- [1]张航空,姬飞霞.中国教育公平实证研究:1982—2010——基于教育基尼系数拆解法的分析[J].教育科学,2013(6):1-2.
- [2]李春玲.“80后”的教育经历与机会不平等——兼评“无声的革命”[J].中国社会科学,2014(4):66-77.
- [3]Turcios-Cotto V Y, Milan S. Racial/ethnic differences in the educational expectations of adolescents: does pursuing higher education mean something different to Latino students compared to White and Black students? [J]. Journal of youth and adolescence, 2013, 42(9): 1399-1412.
- [4]Sewell W H, Haller A O, Portes A. The educational and early occupational attainment process [J]. American sociological review, 1969: 82-92.
- [5][19][26]刘保中,张月云,李建新.家庭社会经济地位与青少年教育期望:父母参与的中介作用[J].北京大学教育评论,2015(3): 158-176.
- [6-7]刘保中,张月云,李建新.社会经济地位、文化观念与家庭教育期望[J].青年研究,2014(6):46-55.
- [8]Sewell W H, Shah V P. Parents' education and children's educational aspirations and achievements [J]. American Sociological Review, 1968: 191-209.
- [9]Haller A, Woelfel J. Significant others and their expectations: Concepts and instruments to measure interpersonal influence on status aspirations [J]. Rural Sociology, 1972, 37(4): 591.
- [10]Hanson S L. Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among US youths [J]. Sociology of education, 1994: 159-183.
- [11]Trusty J. Family influences on educational expectations of late adolescents [J]. The Journal of Educational Research, 1998, 91(5): 260-271.
- [12]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.

- [13]Yeung W J, Linver M R, Brooks - Gunn J. How money matters for young children's development: Parental investment and family processes [J]. Child development, 2002, 73 (6): 1861-1879.
- [14]Davis—Kean P E. The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment[J]. Journal of family psychology, 2005,19(2):294.
- [15][18][29]Nelson J I. High school context and college plans: The impact of social structure on aspirations[J]. American Sociological Review, 1972:143-148.
- [16]Alexander K, Eckland B K. Contextual effects in the high school attainment process[J]. American Sociological Review, 1975:402-416.
- [17]Lowman J, Elliott M. A multilevel model of educational expectations of secondary school students in the United States[J]. Social Psychology of Education, 2010,13(1):77-110.
- [20]梁玉成, 吴星韵. 教育中的户籍隔离与教育期望——基于 CEPS2014 数据的分析[J]. 社会发展研究, 2016(1):22-46.
- [21]Rimkute L, Torppa M, Eklund K, et al. The impact of adolescents' dyslexia on parents' and their own educational expectations[J]. Reading and Writing, 2014,27(7):1231-1253.
- [22]洪雁, 方爱清. 城市社区农民工子女的教育期望与社会工作回应[J]. 前沿, 2010(10):180-182.
- [23][27]王毅杰, 高燕. 流动儿童与城市社会融合[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2010:112-150.
- [24]赵春花. 学校氛围对学生学业成绩的影响——基于 2012 PISA 测试结果的分析[J]. 外国中小学教育, 2014(8):11-19.
- [25]Wells R S, Seifert T A, Saunders D B. Gender and realized educational expectations: The roles of social origins and significant others [J]. Research in Higher Education, 2013, 54 (6): 599-626.
- [28]Gofen A. Family capital: How first generation higher education students break the intergenerational cycle[J]. Family Relations, 2009,58(1):104-120.
- [30]Markus H, Nurius P. Possible selves[J]. American psychologist, 1986,41(9):954.

Huji Differences in Educational Expectations

——Based on the Comparative Study of Four Groups of Children

DING Bairen, WANG Yijie

(School of Public Administration, Hohai University, Nanjing 211100)

Abstract: Educational expectations have been shown to predict educational outcomes, and thus are an important factor in understanding educational disparities. Based on the two attributes of *Huji*, this paper makes the distinctions among four groups of children who are respectively from local towns, local villages, other towns and other villages, to examine whether *Huji* system affects and how it affects students' educational expectations. Data of CEPS in 2014 shows that students' educational expectations are obviously under the influence of *Huji* system, mainly shown in the differences between urban and rural areas, rather than the differences between inside and outside. School and family contexts are two major factors to current situation, including school level, school atmosphere, parents' participation and family expectations. Of the two contexts, the influence of family context is more evident.

Key words: educational expectations; differences between urban and rural areas; school context; family context