

# 父母教育期望对农村留守儿童 能力发展的影响

——基于 CEPS 数据的实证研究

张天雪，黄恒

**[摘要]** 基于中国教育追踪调查数据，实证分析了父母教育期望对农村留守儿童能力发展的影响及内在中介机制。研究发现：农村留守儿童各方面能力显著低于农村非留守儿童，父母教育期望显著正向影响留守儿童能力发展。具体而言，学业期望对留守儿童学业成绩的影响效应最大，而学历期望对留守儿童各方面能力的影响效应最为广泛，父母参与、教师支持在父母教育期望和留守儿童能力发展之间存在显著的链式中介效应。当教师支持或父母参与和教师支持共同作为中介时，会显著促进留守儿童能力的发展，父母参与则呈现出遮掩效应，在一定程度上阻碍了留守儿童各方面能力的提升。

**[关键词]** 农村留守儿童；能力发展；父母教育期望；父母参与；教师支持

## 一、问题的提出

社会经济转型、城乡二元结构背景下，大量农村劳动力流向城市地区，伴随着人口流动而产生的农村留守儿童现象一直是社会各界关注的重点和热点问题。2016年，国务院首次针对农村留守儿童群体发布《关于加强农村留守儿童关爱保护工作的意见》，标志着该问题正式纳入国家政策视野。近年来，随着乡村振兴与脱贫攻坚战略的持续推进，我国农村留守儿童规模逐渐得到控制，截至2018年8月底，全国共有农村留守儿童697万人，较前一年

**[收稿日期]** 2021-10-26

**[作者简介]** 张天雪，浙江师范大学教育改革与发展研究院，电子邮箱地址：tianxuezh@126.com；黄恒，浙江师范大学教师教育学院，电子邮箱地址：saintfreak4hh@zjnu.edu.cn。

**[致谢]** 感谢浙江师范大学蔡连玉教授的评论与建议，同时感谢外审专家和编辑部的宝贵意见，文责自负。

下降了22.7%(任欢, 2018)。但不可否认的是, 由于多数政策存在着偏向宏观、缺乏可操作性等不足, 在农村与留守双重符号钳制下的农村留守儿童, 仍然面临着生存、心理和学习等能力发展不平衡问题(朱旭东和薄艳玲, 2020)。据相关权威机构预测, 未来我国农村转移劳动力将保持较高的增长态势并于2030年达到3.5亿人(石智雷和吕婕, 2021)。显然, 在大批务工人员流动的背景下, 农村留守儿童问题难以通过单一的“减量”来解决, 这就需要对留守儿童学习成长环境以及人力资本积累状况加以准确评估, 再有针对性地进行干预。

新人力资本理论认为, 能力作为人力资本的核心内容, 包括认知能力和非认知能力两个维度, 二者交互影响人的一生且非认知能力可弥补家庭经济地位弱势的影响(Edwards et al., 2020)。但实证研究表明, 农村留守儿童无论是在认知能力还是非认知能力方面的表现都远远落后于同龄人(秦敏和朱晓, 2019)。在全面二孩政策的背景下, 未来我国经济发展将更加依赖“人口质量红利”的提升, 教育的获得和成功也绝不仅限于学业成绩的提高, 还包括儿童多元能力的培养。如何破解留守儿童能力发展困境, 促进个体人力资本的积累, 对于留守儿童实现社会阶层流动, 破除农村贫困代际传递, 有着十分重要的意义。

儿童的社会化发展始于家庭, 内嵌于家庭的社会资本在儿童教育成长过程中扮演重要作用(周向伟和张天雪, 2020)。过去受限于交通方式与通信手段的落后, 外出务工父母在子女的教育过程中呈现完全缺位的状态。现如今, 随着信息化社会的到来, 外出务工并不意味着亲子往来的断裂, 父母可以通过电话、微信等方式传达日常关爱及学习监管, 实现对留守子代的教育参与。其中, 来自父母的教育期望就被证实具有强有力的自证性影响(高明华, 2012), 与留守儿童学业表现之间存在显著关系(王晖和戚务念, 2014)。而且, 同样在经济收入和社会地位不高、受教育水平有限的条件下, 大多数进城务工的流动人口对其留守子女的教育期望却明显高于普通农村父母(马俊龙, 2017)。因此, 相较于农村地区出现的“读书无望论”与城市中产阶级对子代教育过分焦虑与重视所引发的教育期望的城乡分野, 探究位于城乡夹缝中的农民工父母的教育期望对其留守子女能力发展的影响, 有助于我们理解农村阶层内部分化的教育观念与教养方式, 同时也是后脱贫时代农村相对贫困治理的现实诉求与价值需要。综上, 本研究基于中国教育追踪调查数据(China Education Panel Survey, 以下简称“CEPS”), 从新人力资本理论的视角出发重点探讨以下问题: 农村儿童能力发展是否存在显著差异? 父母教育期望对农村留守儿童能力发展是否有显著影响? 其作用机制是什么?

## 二、文献回顾与研究假设

### (一)能力的概念及其测量

在唯学历论日渐消弭的时代,对能力的强调逐渐成为劳动力市场的共识。传统人力资本模型在解释工资差异或雇佣行为时,往往将能力默认为一种认知能力,因此,起初人们更多地关注学历教育对“听、说、读、写”等认知能力的提升效应(杜育红,2020)。但后续研究揭示,仅仅控制个体认知能力并不能解释个体收入的全部变异(Zimmerman,1992)。为此,Bowles(2001)基于一般均衡的扩展模型提出了非认知能力的概念,即个体在非均衡增长路径下获取收益的能力。此后,以 Heckman(2001)为代表的新人力资本理论的支持者将人力资本中的能力划分为认知能力与非认知能力,并通过 GED (General Educational Development)测试论证了非认知能力对个体收入差异的解释要强于认知能力。

国内外学者通过大量的研究揭示了非认知能力在促进个体的学业成绩(Levin,2013)、心理健康(周金燕,2015)、未来收入(黄国英和谢宇,2017)等方面的重要作用。这也一定程度导致学术界对能力的理解逐渐窄化为单一的“非认知能力”(杜育红,2020),进而选择性忽视了认知能力的作用,或将学业成绩作为儿童认知能力代理变量(李玲等,2020),混淆了以学科知识测试为主的学业成绩与逻辑思维、问题解决为核心的认知能力之间的差异。但神经认知科学研究指出,个体认知能力与非认知能力的发展密不可分,认知能力的提升更有助于个体习得那些对未来大有裨益的非认知能力(乔治·库和金红昊,2019)。而儿童阶段作为个体能力培养和塑造的关键时期(Cunha et al.,2008),通过早期积极的政策干预来刺激处境不利学生的人力资本积累,被视作促进教育公平的有力举措。与此同时,标准化测试成绩作为目前中小学教育评价中使用最为普遍的指标之一,良好的学业成绩表现也被证明是抗逆学生逐步突破阶层限制与制度藩篱,实现自身长远发展的基本前提之一(张平平和胡咏梅,2019)。因此,本研究采用学生学业成绩、认知能力和非认知能力三个指标来测量农村留守儿童的能力水平。

### (二)父母教育期望对留守儿童能力的影响

教育期望一般指的是家庭成员或者本人对其所将要获取教育的期待和愿望。望子成龙、望女成凤的“狼爸、虎妈”都体现出父母对子代所寄予的殷切教育期望。20世纪60年代,威斯康星学派将教育期望作为一个社会心理变

量引入到家庭社会经济背景对子辈教育获得的代际传递中(Sewell et al., 1970),从而为解释不同群体间教育获得差异提供了一个新的视角。此后,学术界通过大量实证研究表明父母教育期望对子代学业成绩提高(方超和黄斌,2019)、良好惯习塑造(刘天元和王志章,2019)、认知能力发展(方光宝和侯艺,2019)等方面具有显著影响。作为奔走于农村与城市的“阶层旅行者”,农民工父母对留守子女的教育期望不可避免地受到两个场域的影响,呈现出异质性特点,虽然其中的“枷锁效应”要远大于“鞭策效应”(童馨乐和潘妍,2019),但来自父母的高教育期望仍被认定是弱势学生实现阶层跨越不可或缺的动力之一(吴愈晓等,2018)。然而,目前有关父母教育期望与留守儿童发展的研究大多围绕学业成就、学习投入等方面,聚焦于子代的学习成绩提升(张庆华等,2020),鲜有实证研究从多元能力发展的角度探讨期望的作用。并且父母教育期望作为一个抽象的概念,以往学者们通常将其具化为对子代最高学历的期望,但根据熊和妮(2017)的研究发现,劳动阶层父母的教育期望不仅仅局限于对子女学历的期待,同时与子女的学业表现、职业选择和未来生活等期望紧密联系。鉴于此,本文将父母教育期望划分为学业期望、学历期望、职业期望与生活期望,以探究底层式“望子成龙”与留守子代能力发展之间的关系。

### (三)父母参与、教师支持的中介作用

信息数字化时代改变了过去在外务工父母与留守子女亲子交流割裂的状态,明晰期望影响能力发展过程中的中介机制就显得尤为重要。而期望作为一类自证预言效应,其发生的基本条件之一是感知者必须基于自身的期望而对作用者采取相应行为(靳振忠等,2020)。从这个意义上看,教育期望首先可能是通过父母所采取的某种行为,如对子代日常学习生活的参与而间接影响到子代能力发展。蔺秀云(2009)等人认为父母的教育期望与其教育参与之间呈正相关,即教育期望会强化父母对孩子的教育参与行为。而父母参与究竟会给子女学习成长带来积极或是消极影响,学术界依然存在分歧(沈洪成等,2020;李忠路和邱泽奇,2016),但上述研究至少表明:父母参与在教育期望与子代能力发展之间可能发挥着中介作用。除此之外,学校作为留守儿童成长和学习的另一重要场所,我们也不能忽视来自教师的积极行为对留守儿童能力提升的作用。雷万鹏(2020)利用 CEPS 数据研究得出,教师对留守儿童在学习、情感、交往等方面的支持会显著提升留守儿童在学习毅力、学校适应等方面的非认知能力。Benner(2007)等人则发现教师能够感知父母寄托在子代身上的教育期望,并倾向于对拥有高期望的学生提供更加积极的互动和支持。国内相关研究也揭示出了父母参与和教师支持之间存在着显著正

相关,并间接影响学生的学业适应(陈淑梅等,2020)。据此,我们初步判断父母参与和教师支持之间可能存在链式中介关系,它们共同构成了父母教育期望影响留守儿童能力发展的内在机制。

综上,本研究构建了父母教育期望的四个维度(学业期望、学历期望、职业期望、生活期望),并将父母参与和教师支持作为中介变量纳入到分析框架中,探讨父母教育期望对农村留守儿童能力发展的影响。基于上述理论和实证研究文献,提出以下假设:

H1:留守儿童自身能力水平与来自外界的父母教育期望、父母参与、教师支持均显著低于非留守儿童。

H2:父母教育期望的四个维度(学业期望、学历期望、职业期望、生活期望)正向预测农村留守儿童各维度能力发展。

H3:父母参与在父母教育期望与农村留守儿童能力发展间起中介作用。

H4:教师支持在父母教育期望与农村留守儿童能力发展间起中介作用。

H5:父母参与和教师支持在父母教育期望与农村留守儿童能力发展间起链式中介作用。

### 三、研究设计

#### (一)数据来源

本研究使用由中国人民大学调查与数据中心执行的中国教育追踪调查数据(CEPS),相较于2014年的基线调查,2015年追访调查在问卷设计和数据测量方式上得到了进一步完善,具有更高的信效度。本研究以追访数据为基础,基线调研数据作为补充,参考留守儿童的定义:“父母双方或一方从农村地区流动到其他地区,孩子留在户籍所在地农村,并因此无法和父母双方共同生活的儿童”,根据学生户口类型、登记地以及是否与父母同住,在剔除不适用及关键变量缺失样本后,最终筛选出农村留守儿童954人,非留守儿童2796人。

#### (二)变量界定

##### 1. 被解释变量

儿童能力,包含学业成绩、认知能力与非认知能力三个维度。其中学业成绩源自CEPS提供的学生2013年期中考试标准化语数外成绩,本研究进行加总分析。认知能力,CEPS专门设置了一套认知能力测试题,该测试题的

内容不涉及各学校课程所教授的具体学科知识，而重在测量学生的逻辑思维与问题解决能力，并在数据库中直接提供了每个学生认知能力的标准化测试得分。

非认知能力，作为一个包含多种个体特质的复合型能力，目前学术界对其测量大多是基于大五人格模型，依托权威社会调查数据进行拟合。Heckman(2001)等人最早根据美国青少年追踪数据(National Longitudinal Survey of Youth)，将非认知能力通过自尊与心理控制点两方面进行测量，开启了采用本国已有数据库测量非认知能力的先河。近年来，国内学者黄国英(2017)等人利用中国家庭追踪调查(China Family Panel Studies)，从理解能力、配合程度、待人接物水平等七方面测量青年劳动者的非认知能力。王慧敏(2017)等人则通过CEPS提供的数据，将非认知能力的测量指标划分为自我效能、社会交往两个维度。考虑到数据资料的可获得性，同时结合留守儿童自身特点，本研究将非认知能力划分为以下四个维度(邢敏慧和张航，2020)：(1)自我规制能力，指个体在意志力、坚持性与自律方面的特质。根据学生问卷中：“尽管有其他理由，但我仍然会尽量去上学、尽力做不喜欢的功课、尽力完成需要花很长时间完成的功课、坚持自己的兴趣爱好”等四个问题进行测量。(2)自我效能感知，指个体对自身是否有能力完成任务的主观感知，体现个体的自信与乐观程度。选取学生问卷中：“我能清楚地表述自己的意见、我的反应能力很迅速、我能够很快学会新知识、我对新事物很好奇”等四个问题进行测量。(3)交往互动能力，指个体在学校中与不同主体之间交流、互动与合作的情况。通过学生问卷中：“班里大多数同学对我很友好、我所在的班级班风良好、我经常参加学校或班级组织的活动、我对学校的人感到亲近”等四个问题进行测量。(4)情绪调节能力，指个体在沮丧、抑郁等情景下能够表现出良好的情绪调控能力。选取学生问卷中：“过去七天是否有沮丧、消沉、不快乐、生活没意思、提不起劲、悲伤难过、紧张”等七问题进行测量，每个问题由“总是、经常、有时、很少、从不”反向赋值为“1-5”。本研究将非认知能力各维度下相关题项进行累加求均值，通过主成分因子分析获得各维度综合值，并转化为虚拟连续变量。其中学生在各维度上的得分越高，说明其在该方面的能力越强。

## 2. 解释变量

父母教育期望，借鉴前人研究(熊和妮，2017)，采用学生问卷对父母期望的主观评价作为代理指标，分别选取“你父母对你的学业成绩、学历水平、职业期待、未来生活地点的期望”等四个题目作为在外务工的父母对留守子女教育期望的四个维度：学业期望、学历期望、职业期望与生活期望，并对变

量进行局部编码调整,各维度得分越高表示父母教育期望越高。

### 3. 中介变量

父母参与,已有研究多采用父母对孩子在家作息的管控,如阻止看电视、要求孩子完成作业等指标测量父母参与(刘天元和王志章,2019)。本研究结合在外务工父母的特性,将父母参与分为对子代学习上的指导与生活上的关怀。前者采用学生问卷中“上个星期,你的父母有没有每天检查、指导你的作业和功课”,生活关怀对应“你父母是否经常与你讨论以下问题:学校发生的事情、你与朋友的关系、你与老师的关系、你的心情和你的心事或烦恼”。采用主成分法做因子分析,将其转化为连续变量,分值越高代表父母对留守子代学习、生活的参与程度越高。

教师支持,借鉴前人研究(雷万鹏和李贞义,2020),本文综合考察教师对留守儿童学习、情感和交往三个方面的支持状况。学习支持通过6道题目测量,分别询问被调查者三科教师是否在课堂上常常注意或提问被调查者,加总平均后得到教师学习支持变量。教师情感支持通过5道题目测量,分别询问被调查者三科教师是否经常表扬被调查者,以及在被调查者出现消极情绪时,是否会想办法帮助或找被调查者家长一起帮助,加总平均后得到教师情感支持变量。交往支持则通过4道题目测量,分别询问被调查者的家长:“老师对被调查者是否负责和有耐心”“孩子是否喜欢现在的班主任和其他任课教师”,加总平均后得到教师交往支持变量。采用主成分法做因子分析,将其合并叠加为教师支持变量,数字越大代表教师对学生的支持水平越高。

### 4. 控制变量

包括人口统计学变量以及家庭背景变量。人口统计学变量指性别(0=男、1=女)、是否独生子女(0=是、1=否)。家庭背景变量指父母受教育水平、家庭经济状况。其中父母受教育水平重新编码为:“没受过任何教育=0,小学=6,初中=9,高中(中专、技校、职业高中)=12,大学专科=15,大学本科=16,研究生及以上=19”,将父母双方受教育程度加总求均值,得到一个取值为0—19的连续变量。家庭经济状况对应学生问卷中:“你觉得你家现在的经济条件如何”,从非常困难到很富裕,分别赋值1—5。

### (三)分析思路与方法

采用Stata15.0软件,首先通过描述性统计呈现农村留守儿童与非留守儿童在能力发展、父母教育期望等方面是否存在显著差异。其次,使用OLS多元回归模型初步分析父母教育期望与留守儿童能力发展的关系,具体模型设定如下:

$$Y_i = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \beta_6 X_6 + \sum_{j=7}^{10} \beta_j X_j + \epsilon$$

其中,  $Y_i$  代表被解释变量留守儿童能力, 共包括学业成绩、认知能力以及代表非认知能力的 4 个维度;  $X_1$ 、 $X_2$ 、 $X_3$ 、 $X_4$  分别代表核心解释变量父母教育期望的 4 个维度即学业期望、学历期望、职业期望、生活期望;  $X_5$ 、 $X_6$  表示父母参与和教师支持,  $X_j (j=7, \dots, 10)$  为控制变量;  $\alpha$  为常数项;  $\epsilon$  表示随机误差项。最后, 通过 Mplus7.4 软件构建包含父母参与和教师支持为中介变量的结构方程模型, 采用 Bootstrap 方法检验中介效应是否显著。

## 四、实证结果分析

### (一) 描述性统计结果

表 1 留守儿童与非留守儿童各变量均值比较

变量	全样本(农村)		留守儿童		非留守儿童		T 检验
	MEAN	SD	MEAN	SD	MEAN	SD	
<b>被解释变量</b>							
学业成绩	212.57	24.78	211.40	25.39	212.98	24.56	1.72*
认知能力	0.27	0.78	0.20	0.79	0.29	0.78	3.17***
自我规制能力	3.19	0.66	3.08	0.67	3.22	0.65	5.66***
自我效能感知	3.13	0.54	3.08	0.54	3.15	0.54	3.60***
交往互动能力	3.02	0.67	2.91	0.71	3.06	0.66	5.91***
情绪调节能力	3.78	0.73	3.68	0.84	3.82	0.82	4.37***
<b>解释变量</b>							
学业期望	1.90	0.86	1.87	0.89	1.91	0.85	1.15
学历期望	15.42	4.40	14.95	4.48	15.58	4.36	3.87***
职业期望	1.74	1.16	1.64	1.16	1.77	1.16	3.21***
生活期望	3.21	2.12	3.22	2.13	3.21	2.11	-0.05
<b>中介变量</b>							
父母参与	1.89	0.59	1.71	0.53	1.95	0.60	11.45***
教师支持	2.99	0.51	2.89	0.52	3.03	0.50	6.86***
<b>控制变量</b>							
性别	0.49	0.50	0.46	0.49	0.49	0.50	1.47

续表

变量	全样本(农村)		留守儿童		非留守儿童		T 检验
	MEAN	SD	MEAN	SD	MEAN	SD	
是否独生子女	0.73	0.44	0.79	0.40	0.71	0.45	-5.48***
家庭经济状况	2.82	0.60	2.68	0.62	2.87	0.59	8.73***
父母受教育水平	8.91	2.20	8.62	2.21	9.01	2.18	4.98***

注：\*、\*\*、\*\*\* 分别代表 10%、5%、1% 的显著性水平，下同。

表 1 关于农村留守儿童与非留守儿童在各变量上的差异性分析结果表明：第一，农村儿童各维度能力水平在留守与非留守之间存在显著差异。非留守儿童相较于留守儿童，其在学业成绩、认知能力、自我规制能力、自我效能感知、交往互动能力、情绪调节能力等维度均表现更好。第二，其他影响留守儿童能力发展的因素在留守与否之间也存在显著差异。除学业期望与生活期望外，农村留守儿童所接收来自父母的学历与职业期望均显著低于非留守儿童，在父母参与、教师支持以及家庭背景等方面的得分也显著低于非留守儿童。这说明与非留守儿童相比，农村留守儿童无论是自身各方面能力水平，还是在外部学校、家庭等层面，都处于明显的劣势地位。据此，当下农村场域内部阶层分化现象仍很明显，留守儿童能力发展困境亟需解决，假设 1 得到验证。

## (二) 父母教育期望对留守儿童能力发展的影响

为初步了解主要变量与农村留守儿童各方面能力的关系，我们首先基于构建的理论模型进行回归分析，如表 2 所示。

表 2 父母教育期望对留守儿童能力发展影响的 OLS 回归结果

变量	模型 1: 学业成绩	模型 2: 认知能力	模型 3: 自我规制 能力	模型 4: 自我效能 感知	模型 5: 交往互动 能力	模型 6: 情绪调节 能力
学业期望	10.723*** (0.895)	0.204*** (0.031)	0.233** (0.205)	0.027** (0.02)	-0.028 (0.024)	-0.019 (0.034)
学历期望	0.485** (0.180)	0.022*** (0.00)	0.078** (0.025)	0.006 (0.004)	0.025** (0.005)	0.240*** (0.182)
职业期望	1.284** (0.684)	0.024 (0.023)	0.112*** (0.085)	0.006 (0.017)	0.021*** (0.018)	0.015 (0.014)
生活期望	0.194* (0.370)	0.000 (0.013)	0.045 (0.010)	0.182*** (0.009)	0.006 (0.010)	0.015*** (0.014)

续表

变量	模型 1: 学业成绩	模型 2: 认知能力	模型 3: 自我规制 能力	模型 4: 自我效能 感知	模型 5: 交往互动 能力	模型 6: 情绪调节 能力
父母参与	-8.767*** (1.441)	-0.083* (0.049)	0.141*** (0.041)	-0.039 (0.036)	0.198*** (0.038)	0.138*** (0.055)
教师支持	5.098*** (1.491)	-0.079 (0.051)	0.345*** (0.042)	0.237*** (0.037)	0.681*** (0.039)	0.166*** (0.057)
性别	8.511*** (1.441)	-0.036 (0.049)	0.145*** (0.041)	-0.062* (0.036)	0.089*** (0.038)	-0.029** (0.055)
是否独生子女	2.443 (1.768)	-0.078 (0.061)	0.039 (0.050)	-0.103** (0.044)	-0.028 (0.046)	-0.091 (0.067)
家庭经济状况	0.623 (1.143)	0.171*** (0.039)	-0.083** (0.032)	0.019 (0.028)	0.093*** (0.030)	0.171*** (0.044)
父母受教育水平	0.495 (0.330)	0.037*** (0.011)	0.005 (0.009)	0.020** (0.008)	0.004 (0.009)	-0.019 (0.013)
$R^2$	0.285	0.140	0.172	0.079	0.366	0.047
调整 $R^2$	0.277	0.131	0.163	0.069	0.360	0.037

注：括号内为稳健标准误。

模型 1 结果表明父母教育期望的四个维度显著正向影响留守儿童学业成绩，即来自父母的教育期望增加，有助于留守儿童学业成绩的提高。从回归系数大小来看，学业期望对留守儿童学业成绩的影响最大(10.723)，职业期望次之(1.284)，生活期望最小(0.194)。其次，父母参与对留守儿童学业成绩有显著的消极影响，而教师支持对留守儿童学业成绩呈现显著的正向影响。模型 2 结果显示父母的学业、学历期望均对留守儿童认知能力有显著的正向影响，学业期望的影响效应最大(0.204)。而父母参与对留守子代的认知能力同样具有显著的消极影响，并且家庭经济状况、父母受教育水平与留守儿童认知能力呈现显著正相关，说明家庭的经济、文化资本可能会影响留守子代认知能力的代际传递。模型 3 结果显示父母教育期望中的学业、学历、职业期望与留守儿童自我规制能力呈现显著的正向相关关系，其中学业期望的影响效应最大(0.233)，而父母的生活期望与留守儿童自我规制能力之间不具有统计意义上的显著性。此外，父母参与、教师支持也会对留守儿童自我规制能力产生显著正向影响，并且家庭经济状况较差的留守儿童倾向于在逆境中变现出更强的自我规制能力。模型 4 结果显示父母教育期望的四个维度中仅有学业、生活期望会对留守儿童自我效能感具有显著的正向影响，分别在

5%、1%的水平上显著,其中,父母的生活期望对留守儿童自我效能感知的影响最大(0.182),教师支持则有助于留守儿童自我效能感的培养。模型5结果显示父母的学历、职业期望对留守儿童交往互动能力具有显著的正向影响,学历期望影响效应最大(0.025)。因此,留守儿童主观感知到的父母对其学历、职业方面的期待,对于增强留守儿童与他人交往的信心,提升其社交能力具有重要作用。模型6结果显示父母的学历、生活期望对留守儿童情绪调节能力具有显著的正向影响,能够有效降低留守儿童出现消极情绪的频率,并提升其应对不良情绪时的自我调控能力。基于上述回归分析结果,假设2得到部分验证。

### (三)父母参与和教师支持的中介作用

将父母教育期望的四个维度、留守儿童非认知能力各维度得分加总平均后标准化,得到父母教育期望与留守儿童非认知能力变量,并进行相关分析。如表3所示,父母教育期望、父母参与、教师支持以及留守儿童能力等变量两两之间均呈现显著的相关关系,这在一定程度上满足检验中介效应的前提条件。此外,各变量间存在显著相关但未达到高相关度( $r$ 大于0.8),表示并不存在明显的多重共线性问题。

表3 变量相关矩阵

变量	1	2	3	4	5
1. 父母教育期望	1				
2. 学业成绩	0.342***	1			
3. 认知能力	0.251***	0.477***	1		
4. 非认知能力	0.221***	0.128***	0.199***	1	
5. 父母参与	0.199***	-0.073**	0.046***	0.320***	1
6. 教师支持	0.261***	0.163***	0.129***	0.510***	0.377***

根据上述实证结果与研究假设,构建父母教育期望为外生变量,父母参与、教师支持、留守儿童能力为内生变量的链式中介作用模型,对父母教育期望与农村留守儿童能力之间的中介效应进行检验。使用Mplus软件进行数据拟合并检验结构方程模型,其结果为 $CMIN/DF = 2.580$ , $RMSEA = 0.080$ , $CFI = 0.915$ , $TLI = 0.928$ ,所有拟合指标均优于建议值(Hu et al., 1999)。

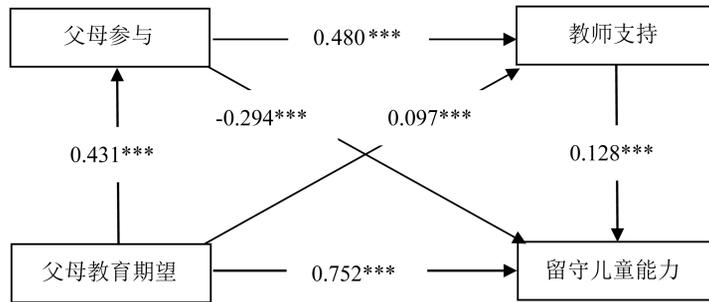


图1 父母参与和教师支持的链式中介作用

模型中各变量之间的具体路径关系如图1所示。父母教育期望分别正向预测留守儿童能力发展( $std=0.752$ ,  $P<0.001$ )、父母参与( $std=0.431$ ,  $P<0.001$ )和教师支持( $std=0.097$ ,  $p<0.001$ )。对于被解释变量留守儿童能力来说,教师支持对其具有显著正向的影响( $std=0.128$ ,  $P<0.001$ ),父母参与则对留守儿童能力有显著的负面影响( $std=-0.294$ ,  $P<0.001$ )。这说明对留守子女学习与生活参与程度较低的父母,反而在子女各方面能力塑造过程中更能发挥积极作用,相反对留守子女的学习生活进行过多监督、干扰的父母,对子女能力的培育会产生一定程度的消极作用。

为检验父母参与、教师支持在父母教育期望与留守儿童能力之间的中介效应,研究进一步对结构方程模型的路径效应进行分解,并采用偏差校正的非参数百分位 Bootstrap 估计法,对样本( $n=954$ )进行 5000 次重复抽样,计算 95% 置信区间,结果如表 4 所示。

表4 中介效应分析结果

作用路径	效应值	标准误	Bias-corrected 95%		P 值
			置信区间		
			下限	上限	
父母教育期望→父母参与→留守儿童能力	-0.127	0.058	-0.260	-0.027	0.000***
父母教育期望→教师支持→留守儿童能力	0.012	0.009	0.007	0.0367	0.000***
父母教育期望→父母参与→教师支持→留守儿童能力	0.027	0.016	0.005	0.065	0.000***

首先,检验父母参与的中介作用。在这条路径中,父母教育期望影响留守儿童能力的间接效应值为-0.127,95%的置信区间不包括0,可知父母参

与在父母教育期望与留守儿童能力发展间起显著中介作用,假设3得到验证。根据温忠麟(2014)等人的研究,当间接效应与直接效应出现异号,只需要描述间接效应与直接效应比例的绝对值,由此表明父母教育期望作用于留守儿童能力发展的效应量有16.89%通过父母参与的消极作用而抵消,即控制了父母参与变量后,父母教育期望对留守儿童能力发展的积极效应将会进一步提升。

其次,检验教师支持的中介作用。在这条路径中,父母教育期望影响留守儿童能力的间接效应值为0.012,95%的置信区间不包括0,表明教师支持在父母教育期望与留守儿童能力发展间起显著中介作用,假设4得到验证。

最后,在父母参与和教师支持同时发挥中介作用的路径中,父母教育期望影响留守儿童能力的间接效应值为0.027,95%的置信区间不包括0,表明父母教育期望、教师支持具有链式中介作用,假设5得到验证。

通过比较三条路径的效应值大小发现,父母参与在父母教育期望对留守儿童能力的影响过程中发挥的中介效应最高,并出现了部分遮掩效应。而父母参与、教师支持在父母教育期望影响留守儿童能力过程中发挥的链式中介作用效应显然也要强于教师支持单独的中介效应。

## 五、结论与讨论

本文采用中国教育追踪调查(CEPS)2013—2015年数据库,基于OLS回归和链式中介模型,分析了父母教育期望对农村留守儿童各方面能力的影响效应及内在机制,为破解家庭与学校对农村留守儿童能力的再生产困境提供参考。基于上述研究,主要结论如下:

第一,农村留守儿童各方面能力显著低于非留守儿童。相较非留守儿童,留守儿童因父母流动造成家庭教育和监管等方面的缺失,使其在家校场域中均处于相对亲情剥离状态,无论是在先赋性还是自致性方面都会面临诸多不利因素。在本研究中具体表现在家庭经济状况、父母受教育水平、父母参与以及教师支持等方面留守儿童均显著低于非留守儿童,而上述差异经过验证,在一定程度上导致了留守儿童能力发展困境。

第二,父母教育期望的四个维度,即学业期望、学历期望、工作期望、生活期望与留守儿童的学业成绩、认知能力和非认知能力之间存在显著正向关系。具体而言,学业期望对留守儿童学业成绩的影响效应最大,而学历期望对留守儿童各方面能力的影响效应最为广泛,说明以“好好读书,考上大学”为表征的学业、学历期望仍然是弱势家庭教育期望的基点,其背后蕴含着

父母对教育的价值认同,对留守子代能力发展具有重要作用。并且根据期望的自证效应,期望在相对弱势群体中发挥的自证性会更加强大(高明华,2012)。具体到农村留守儿童群体中,面对家庭经济状况不佳、教师支持不足等处境时,外出务工父母通过传递更多的鼓励与期许,能够缓解留守对儿童各方面能力发展的不利影响,并相应激发出子代的逆抗力。

第三,中介作用分析发现,父母教育期望不仅对留守儿童能力发展具有直接作用,还通过父母参与和教师支持的间接作用影响留守儿童能力发展。

首先,当父母参与作为单一中介变量时,父母教育期望能够显著提升其参与到子代学习生活的热情与积极性,然而却会对留守子代能力发展带来负面影响。与李忠路(2016)等人强调的父母参与有助于塑造子代良好学习习惯、提升学业表现的不同点在于:农民工父母由于工作繁忙,碎片化的生活方式促使他们对孩子的培养教育一方面呈现出“放任不管”的态度,无暇关心孩子在校的学习生活,即让孩子“自然成长”,由此就会给留守儿童学习相关的发展带来消极的影响;另一方面,农民工父母工作生活在城市中又感受到了来自中产阶级父母对子女的“鸡娃、焦虑”,会潜移默化地将部分“焦虑”转移到留守在农村的子代身上,但受制于经济、文化资本的匮乏,他们对孩子教育参与的方式手段又会呈现出“粗暴”“蛮横”等特点,依赖强制化的规定与严苛的纪律而不是鼓励支持、平等协商,对孩子学业教育乃至人际交往方面进行过度的干预。此类间歇性粗暴式的父母参与就可能引发留守子代的“逆反”心理,并最终导致其在学业成绩、认知能力等方面的下滑。

其次,父母教育期望还通过教师支持影响留守儿童能力发展。在外务工的父母提升对留守子女的教育期望,同时也会增加学校内教师对其子女学习、情感、交往等方面的支持,从而提高子女各方面能力发展水平。Carlson(1986)认为教师是学校教育中潜在的理性群体,作为社会文化再生产的“守门员”,他们在教学实践过程中往往更倾向于认可并帮助那些与自身阶层文化相似的学生,这或许为解释和理解教师支持在父母教育期望与留守儿童发展中的中介作用提供了可能的方向。教师通过洞察识别来自留守儿童父母的教育期望,熟悉的阶层文化境遇,促使其与留守儿童建立文化和情感的联结,并逐渐唤醒内在的“拯救情节”(熊和妮和王晓芳,2019)。并且劳动阶层出身的农村教师作为通过教育实现阶层向上流动的“过来人”,他们对弱势阶层突破社会壁垒的具体路径更为敏感,能够结合个人经验为学生提供细致且精准化的支持帮扶,以提升其人力资本积累,为实现阶层流动创造条件。然而,本文描述统计分析却呈现出农村教师对留守儿童支持不足的窘境。因此,现有关于教师考核与绩效评价体系应考虑将教师对留守儿童的支持作为重要的考

核指标,并为教师提供专业化的培训,以从学校层面降低留守儿童能力发展问题带来的消极影响。

最后,既有研究往往分别论证父母参与、教师支持对儿童学业成绩、认知能力或非认知能力的影响,但本研究发现,这两个变量之间存在链式关系,共同对留守儿童能力发展产生影响。即父母参与不仅在父母教育期望影响留守儿童能力之间发挥中介作用,还在父母教育期望对教师支持的影响关系中起到中介作用。通过引入父母参与、教师支持形成双重中介作用,这条路径对留守儿童能力发展的正效应远远高于以教师支持为单一中介变量的效应值,继而揭示了家校合作在农村留守儿童能力发展过程中发挥着不可或缺的作用。因此,在外务工父母应在努力提升对留守子女教育期望的基础上,正确认识自身先赋性资本缺乏的弊端,秉承正确的教育观念,选择合理有效的方式正确适度地参与子女学习生活,从“显性的学业指导”转向“隐性的情感引导”,营造良好的教育“软环境”,从小塑造孩子的逆抗力品质。同时,应充分寻求学校场域内的“资本补给”,加强与学校尤其是子女任课教师、班主任之间的沟通交流,获取教师对子女各方面的支持帮助,利用“家庭—学校互动”的模式将“望子成龙”的信念传递给留守子代,以减弱家庭资本与子代能力发展间的代际传递。

综上,本研究的主要贡献在于:基于底层式“望子成龙”的特点,首次系统地建构了在外务工父母教育期望的四个维度(学业、学历、职业、生活),结合新人力资本理论的框架分析了父母教育期望对留守儿童多方面能力发展的影响,并通过引用父母参与、教师支持构成链式中介模型,揭示了父母教育期望影响留守儿童能力发展的深层路径。从学理层面丰富了在外务工父母教育期望的相关研究,从实践层面为后脱贫时代合理引导农村留守儿童人力资本积累提供政策启示。

#### [参考文献]

- 任欢,2018:《全国现有农村留守儿童较2016年下降22.7%》,《光明日报》,10月31日。
- 朱旭东、薄艳玲,2020:《农村留守儿童全面发展及其综合支持系统的建构》,《北京大学教育评论》第3期。
- 石智雷、吕婕,2021:《全面二孩政策与流动人口生育水平变动》,《人口研究》第2期。
- 秦敏、朱晓,2019:《父母外出对农村留守儿童的影响研究》,《人口研究》第3期。
- 周向伟、张天雪,2020:《感知与突围:教育场域中农村家庭的阶层代际流动——基于CGSS数据的实证分析》,《教育发展研究》第6期。
- 高明华,2012:《父母期望的自证预言效应——农民工子女研究》,《社会》第4期。

- 王晖、戚务念, 2014:《父母教育期望与农村留守儿童学业成就——基于同祖两孙之家的案例比较研究》,《教育学术月刊》第12期。
- 马俊龙, 2017:《外出务工、教育期望与子女学习成绩》,《教育与经济》第5期。
- 杜育红, 2020:《人力资本理论:演变过程与未来发展》,《北京大学教育评论》第1期。
- 周金燕, 2015:《人力资本内涵的扩展:非认知能力的经济价值和投资》,《北京大学教育评论》第1期。
- 黄国英、谢宇, 2017:《认知能力与非认知能力对青年劳动收入回报的影响》,《中国青年研究》第2期。
- 李玲、蒋洋梅、孙倩文, 2020:《新人力资本理论下学前教育经历对初中生能力发展的影响》,《学前教育研究》第1期。
- 乔治·库、金红昊, 2019:《非认知能力:培养面向21世纪的核心胜任力》,《北京大学教育评论》第3期。
- 张平平、胡咏梅, 2019:《家庭处境不利学生如何实现学业成绩的逆袭:学校在其中的作用》,《教育经济评论》第2期。
- 方超、黄斌, 2019:《非认知能力、家庭教育期望与子代学业成绩——基于CEPS追踪数据的经验分析》,《全球教育展望》第1期。
- 刘天元、王志章, 2019:《家庭文化资本真的利于孩子形塑良好习惯吗?——家长教育参与和教育期望的中介作用》,《教育科学研究》第11期。
- 方光宝、侯艺, 2019:《家庭社会经济地位如何影响初中生认知能力的发展》,《全球教育展望》第9期。
- 童馨乐、潘妍、杨向阳, 2019:《寒门为何难出贵子?基于教育观视角的解释》,《中国经济问题》第4期。
- 吴愈晓、王鹏、杜思佳, 2018:《变迁中的中国家庭结构与青少年发展》,《中国社会科学》第2期。
- 张庆华、杨航、刘方琛、李姍泽, 2020:《父母教育期望与留守儿童的学习投入:父母教育卷入和自我教育期望的中介作用》,《中国特殊教育》第3期。
- 熊和妮, 2017:《底层式“望子成龙”——劳动阶层父母教育期望的内容与特点》,《民族教育研究》第5期。
- 靳振忠、严斌剑, 2019:《家庭背景、学校质量与子女教育期望——基于中国教育追踪调查的分析》,《教育研究》第12期。
- 蔺秀云、王硕、张曼云、周冀, 2009:《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》,《北京师范大学学报(社会科学版)》第5期。
- 沈洪成, 2020:《激活优势:家长主义浪潮下家长参与的群体差异》,《社会》第2期。
- 李忠路、邱泽奇, 2016:《家庭背景如何影响儿童学业成就?——义务教育阶段家庭经济地位影响差异分析》,《社会学研究》第4期。
- 雷万鹏、李贞义, 2020:《教师支持对农村留守儿童非认知能力的影响——基于CEPS数据的实证分析》,《华中师范大学学报(人文社会科学版)》第6期。

- 陈淑梅、张琬、李燕, 2020:《父母参与对儿童学校适应的影响研究:教师支持和儿童自我效能感的多重中介效应》,《中国特殊教育》第12期。
- 王慧敏、吴愈晓、黄超, 2017:《家庭社会经济地位、学前教育与青少年的认知—非认知能力》,《青年研究》第6期。
- 邢敏慧、张航, 2020:《隔代抚养对初中生非认知能力发展的影响——基于CEPS数据的实证研究》,《国家教育行政学院学报》第10期。
- 温忠麟、叶宝娟, 2014:《中介效应分析:方法和模型发展》,《心理科学进展》第5期。
- 熊和妮、王晓芳, 2019:《“贵人相助”:农家子弟教育奋斗过程中的教师支持》,《基础教育》第2期。
- Edwards, R., Gibson, R., Harmon, C. P., and Schurer, S., 2020, “First in Their Families at University: Can Non-Cognitive Skills Compensate for Social Origin?”, *Social Science Electronic Publishing*, 20(2): 105–114.
- Zimmerman, D. J., 1992, “Regression Toward Mediocrity in Economic Stature”, *American Economic Review*, 82(3): 409–429.
- Bowles, S., Gintis, H., and Osborne, M., 2001, “Incentive-Enhancing Preferences: Personality, Behavior, and Earnings”, *American Economic Review*, (2): 155–158.
- Heckman, J. J., and Rubinstein, Y., 2001, “The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program”, *American Economic Review*, 91(2): 145–149.
- Levin, H. M., 2013, “The Utility and Need for Incorporating Noncognitive Skills Into Large-Scale Educational Assessments”, *Springer Netherlands*, 63(1): 27–48.
- Cunha, F., Heckman, J. J., and Schennach, S., 2008, “Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation”, *Econometrica*, 78(3): 883–931.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., and Portes, A., 1969, “The Educational and Early Occupational Attainment Process”, *American Sociological Review*, 34(1): 82–92.
- Benner, A. D., and Mistry, R. S., 2007, “Congruence of Mother and Teacher Educational Expectations and Low-income Youth’s Academic Competence”, *Journal of Educational Psychology*, 99(1): 140–153.
- Hu, L., and Bentler, P. M., 1999, “Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives”, *Structural Equation Modeling*, 6(1): 1–55.
- Carlson, D., 1986, “Teachers, Class Culture, and the Politics of Schooling”, *Interchange*, 17(4): 17–36.

**The Effect of Parents' Educational Expectation on the Ability  
Development of Rural Left-Behind Children  
——An Empirical Study Based on CEPS Data**

ZHANG Tian-xue, HUANG Heng

(College of Teacher Education, Zhejiang Normal University)

**Abstract:** Based on the data of Chinese education follow-up survey, this paper empirically analyzes the effect of parents' educational expectation on the ability development of rural left-behind children and its internal intermediary mechanism. It is found that the abilities of left-behind children in rural areas are significantly lower than those of non-left-behind children, and parents' educational expectations have a significant positive impact on the ability of left-behind children, specifically, academic expectation has the greatest effect on the academic performance of left-behind children. On the other hand, the education expectation has the most extensive effect on all aspects of the abilities of the left-behind children. Parental participation and teacher support have a significant chain mediating effect between parents' educational expectations and the ability development of left-behind children. When teachers' support or parents' participation and teacher support are used as an intermediary, it will significantly improve the ability of left-behind children, while parental participation has a certain masking effect, which hinders the improvement of left-behind children's abilities to a certain extent.

**Key words:** rural left-behind children; ability development; parents' educational expectation; parental participation; teachers' support

(责任编辑: 杨娟 责任校对: 杨娟 胡咏梅)