

代际教育期望异同对初中生 学业成绩的影响机制研究

潘慧凡 李佳哲

[摘要]我国中小学父母教育焦虑现象突出，家庭教育的重要性日益凸显。借助多元线性回归和结构方程模型分析代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响。研究发现：(1)与代际教育期望一致高相比，父母教育期望较子女高、父母教育期望较子女低以及代际教育期望一致低均对初中生的学业成绩具有显著的负向影响；(2)学业压力在父母教育期望较子女高(以代际教育期望一致高为参照)与初中生学业成绩的关系中发挥中介作用；(3)家庭教育投入在父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低(以代际教育期望一致高为参照)与初中生学业成绩的关系中发挥中介作用。为此，建议初中生父母合理确定子女的成长预期，尽可能保持代际教育期望一致高；父母教育期望较子女高时，父母要帮助子女缓解学业压力；父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低时，父母要增加家庭教育投入，尤其重视亲子沟通和家校沟通，以促进子女学业成绩的提高。

[关键词]代际教育期望异同；学业压力；家庭教育投入；学业成绩

一、引言

广义的教育生产函数理论将通过教育获得的人力资本从家庭投入、学校投入、个人能力和其他因素四个方面进行解释(胡咏梅和元静, 2021)。自《科

[收稿日期] 2022-03-05

[基金项目] 国家社会科学基金教育学重大项目“教育适应中国人口结构发展趋势研究”(VGA190003)。

[作者简介] 潘慧凡, 北京师范大学教育学部, 电子邮箱地址: p18860871528@163.com; 李佳哲(通讯作者), 南京师范大学教育科学学院, 电子邮箱地址: lijz1106@126.com。

感谢北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心刘坚教授对此项研究工作的大力支持, 并提供“区域教育质量监测”项目数据。感谢北京师范大学教育学部胡咏梅教授和匿名审稿人对此文提出的诸多宝贵修改意见。

尔曼报告》以来,家庭教育对学生学业发展的重要影响获得学者广泛关注。科尔曼的社会资本理论强调家庭场域内的闭合网络中传递的信任、期望、监督等要素作为社会资本会直接或间接影响学生发展(Coleman, 1988)。实证研究也证实,父母教育期望对学生学业成绩具有重要预测作用(Castro et al., 2015; 郭筱琳等, 2017)。父母教育期望作为一种外驱力,还可通过影响子女自我教育期望这一内驱力对学生学业成绩产生间接影响(Yamamoto and Holloway, 2010; 李佳丽和胡咏梅, 2021)。但现有研究较少关注代际教育期望异同对学生学业成绩的影响。科尔曼的社会资本理论强调,“一致”的期望、“共同”的行为准则才有利于实现家庭社会资本的有效传递(Coleman, 1988)。已有研究发现,代际教育期望差异普遍存在(Rutherford, 2015; Gallagher, 2016; Lv et al., 2018; 郭筱琳等, 2019; 李佳丽和胡咏梅, 2021; 成刚等, 2022),尤其针对处于青春期的初中生,他们自我意识逐渐增强,更容易与父母形成代际教育期望的差异。由此,代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响是值得关注与研究的问题。

2021年,《中华人民共和国家庭教育促进法》的正式实施让家庭教育是“家事”也是“国事”。中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》中强调,家长要理性确定子女的成长预期,积极进行亲子沟通和家校沟通,关注子女的心理情绪。在我国,中小学父母教育焦虑现象突出,大多数父母“望子成龙、望女成凤”,对子女有着较高的教育期望,不愿子女落后于同伴,把对子女的教育投资视为社会经济地位得以上升的通道(杨菊华和何焯华, 2014)。而较高的教育期望下,不少父母缺乏科学的教育理念和适切的教养方式,一些“虎妈”“狼爸”甚至采取威胁、打骂等粗暴方式期望子女达到自己的要求,实现自身对子女的教育期望。此外,还有一些父母受家庭资源、文化水平等约束而对子女有着较低的教育期望(李颖晖和王奕轩, 2019)。基于此,本研究以中部某省会城市八年级学生为研究对象,探究代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响机制,尤其关注初中生学业压力和家庭教育投入在其中的作用,以期为代际教育期望不同的家庭提供教育实践参考。

二、文献综述与研究假设

(一)代际教育期望异同与初中生学业成绩

已有研究多关注父母教育期望或子女自我教育期望对学生学业表现的影响(Castro et al., 2015; 蔺秀云等, 2009; 刘保中等, 2015; 武玮和李佳丽,

2021), 较少有研究分析代际教育期望异同对学生学业成绩的影响, 研究结论间存在不一致。一些学者将代际教育期望分成代际教育期望一致、父母教育期望较子女高和父母教育期望较子女低三类, 发现与代际教育期望一致相比, 父母教育期望较子女高(Lv et al., 2018; 郭筱琳等, 2019; 成刚等, 2022)、父母教育期望较子女低(Wang and Benner, 2014; 王甫勤和时怡雯, 2014; Marcenaro and Lopez, 2017)对中小学生学习成绩具有显著负向影响。也有学者将代际教育期望分成代际教育期望一致高、代际教育期望一致低、父母教育期望较子女高和父母教育期望较子女低四类。相楠和赵永佳(2018)研究发现, 与代际教育期望一致高相比, 代际教育期望一致低和父母教育期望较子女高显著负向预测学生的学业成绩; 李佳丽和胡咏梅(2021)研究发现, 与父母教育期望较子女高相比, 代际教育一致高、父母教育期望较子女低显著正向预测初中生学业成绩, 代际教育期望一致低显著负向预测初中生学业成绩。由此, 本研究提出以下假设:

假设 1a: 与代际教育期望一致高相比, 父母教育期望较子女高对初中生学业成绩具有显著的负向影响。

假设 1b: 与代际教育期望一致高相比, 父母教育期望较子女低对初中生学业成绩具有显著的负向影响。

假设 1c: 与代际教育期望一致高相比, 代际教育期望一致低对初中生学业成绩具有显著的负向影响。

(二) 学业压力的中介作用

认同控制理论(identity control theory)认为, 个体倾向于将他人的反馈评价与自己的认同标准统一, 当二者存在差异时, 个体会通过一些行动尝试将他人的反馈评价与自己的认同标准相匹配, 如果匹配失败, 个体将会产生压力等消极心理, 这不利于个体发展(Burke, 1991)。基于该理论, 本研究中父母的教育期望可以看作来自重要他人的反馈评价, 子女自我教育期望可以看作学生的认同标准, 当父母教育期望较子女高时, 子女会因无法实现父母的高教育期望而产生较大的学业压力, 进而不利于其学业成绩的提高。已有研究发现, 父母的高教育期望是子女学业压力的重要来源(Choi et al., 2013; Borelli et al., 2014)。由此, 与代际教育期望一致高相比, 父母教育期望较子女高时, 子女可能因为更害怕辜负父母的教育期望而产生较大的学业压力, 出现紧张等消极情绪(王婷和刘爱伦, 2005; 郭筱琳等, 2019; 杨磊和戴优升, 2019), 进而对学生学业成绩产生负向影响(Elias et al., 2011; Sarid et al., 2004)。Lv等(2018)、成刚等(2022)分别以小学生和初中生为研究对象, 发现与代际教育期望一致相比, 父母教育期望较子女高时, 父母

的高教育期望会给子女带来较大的学业负担和心理压力, 进而不利于学生学业成绩的提高。但以上研究未细致区分代际教育期望一致高和一致低的情况。本研究我们关注代际教育期望一致高和父母教育期望较子女高两类代际教育期望异同的对比, 提出以下假设:

假设 2a: 学业压力在代际教育期望异同(父母教育期望较子女高与代际教育期望一致高相比)与初中生学业成绩的关系中发挥中介作用。

(三)家庭教育投入的中介作用

与代际教育期望一致高相比, 代际教育期望一致低或父母教育期望较子女低的家庭很可能家庭教育投入较少。基于社会资本理论, 家庭教育投入除了物质投入, 如父母为子女提供课外补习费等, 也包括社会资本投入, 主要指父母参与。父母参与既包含家庭内部的教育参与行为, 如亲子交流、辅导子女作业等, 也包括家庭外部的参与行为, 如父母与老师、其他家长之间的联系。本研究受数据来源局限, 重点关注课外补习时间、亲子沟通和家校沟通等家庭教育投入变量在代际教育期望异同和初中生学业成绩的关系中的作用。

李忠路和邱泽奇(2016)研究发现, 一方面, 父母可以通过课外补习等货币性资源投入促进子女学业成绩的提高; 另一方面, 父母也可以通过亲子沟通等帮助子女养成良好的学习态度和行为, 进而促进子女学业成绩的提高。一些研究证实, 父母为子女提供课外补习有利于子女学业成绩的提高(Dang, 2007; 方晨晨等, 2018)。研究普遍发现, 父母与子女讨论学校相关事情等亲子交流行为显著正向影响学生的学业成绩(Moftakhari et al., 2013; Tsai and Liu, 2013; Wei et al., 2016; 赵延东和洪岩璧, 2012; 田丰和静永超, 2018; 李波, 2018; 武玮和李佳丽, 2021)。良好的亲子沟通能够促进子女对父母教育期望的理解, 实现人力资本和社会资本的代际传递。而除了亲子沟通, 家校沟通作为家校合作的重要形式也对学生学业表现具有重要影响。研究发现, 父母积极主动联络老师能够更好地传递子女生活或学习信息, 促进初中生学业成绩的提高(Worku, 2015; Epstein and Sheldon, 2016; 李梦竹, 2018; 梁文艳等, 2018; 李哲等 2019)。现有研究较少同时关注课外补习、家校沟通和亲子沟通等家庭教育投入变量在代际教育期望异同与学生学业成绩关系中的作用。Wang 和 Benner(2014)认为, 与代际教育期望一致相比, 父母教育期望较子女低时, 父母对子女的家庭教育投入较少, 不利于初中生学业成绩的提高。当代际教育期望一致高时, 父母在教育子女的过程中会更积极投入教育资源, 从而帮助子女提升学业成绩(Kim and Schneider, 2005; 李佳丽和胡咏梅, 2021)。我们认为, 和代际教育期望一致高相比, 父

母教育期望较子女低或代际教育期望一致低时,课外补习、亲子沟通及家校沟通等家庭教育投入可能较少,进而不利于子女学业成绩的提高。由此,本研究提出以下假设:

假设 2b:家庭教育投入(课外补习、亲子沟通及家校沟通)在代际教育期望异同(父母教育期望较子女低与代际教育期望一致高相比)与初中生学业成绩的关系中发挥中介作用。

假设 2c:家庭教育投入(课外补习、亲子沟通及家校沟通)在代际教育期望异同(代际教育期望一致低与代际教育期望一致高相比)与初中生学业成绩的关系中发挥中介作用。

综上所述,现有关于代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响的研究还存在不足。成刚等(2022)研究将代际教育期望异同分成代际教育期望一致、父母教育期望较子女高和父母教育期望较子女低三类,相对忽视了代际教育期望一致高和一致低两类家庭的差异。在影响机制分析部分,该文仅分析了父母教育期望较子女高通过心理压力、学业负担等影响学生学业成绩的路径,且父母教育期望的测量由学生评价,可能与父母实际教育期望水平存在差异。而李佳丽和胡咏梅(2021)的研究将代际教育期望分为代际教育期望一致高、代际教育期望一致低、父母教育期望较子女高和父母教育期望较子女低四类,在影响机制分析部分,以父母教育期望较子女高为参照,探究了其他三种代际教育期望异同类型通过亲子交流、亲子陪伴这两个家庭内部父母教育参与影响学生学业成绩的路径,未考虑家校沟通等家庭外部父母教育参与,也未考虑到家庭货币性投入的传递路径。基于此,本文将代际教育期望异同细分成四种类型,考虑到不同代际教育期望异同类型对学生学业成绩的影响路径可能存在差异,以代际教育期望一致高为参照,分别检验学生的学业压力在父母教育期望较子女高与初中生学业成绩关系中的中介作用,家庭教育投入在父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低与初中生学业成绩关系中的中介作用。此外,本研究家庭教育投入同时考虑了货币性投入和非货币性投入,非货币性投入中同时关注家校沟通和亲子沟通等家庭内外部社会资本的作用。

三、数据与方法

(一)数据来源与样本分布

本研究使用的数据来自2019年北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心与中部某省会城市教育局合作实施的“区域教育质量健康体检与改进提升”项目。项目对该市城区初中八年级学生普测,测查内容主要包括学科测

试和问卷调查。剔除相关回答有缺失的样本以及学生与家长无法匹配的样本后,最终纳入分析的学生样本有23182名。样本中父母教育期望较子女高、父母教育期望较子女低、代际教育期望一致低、代际教育期望一致高占比分别为14.3%、15.9%、2.8%、67.0%。样本中女生、城市户口、独生子女、留守儿童、住校生、完整家庭、校所在地为城市的初中生分别占比48.3%、47.2%、20.3%、1.8%、41.3%、93%及76.1%。本研究所涉及的变量定义如表1所示。

表1 变量说明

变量类型	说明	编码方式
被解释变量		
学业成绩	语文、数学和英语三门学科的标准化平均成绩	连续变量
核心解释变量		
代际教育期望异同	基于父母教育期望和子女教育期望原始选项(1=初中,2=中专或职业高中,3=普通高中,4=大专,5=大学本科,6=研究生)重新生成四类变量:代际教育期望一致高(父母和子女教育期望均为大学本科及以上)、代际教育期望一致低(父母教育和子女教育期望均为大学本科以下)、父母教育期望较子女高以及父母教育期望较子女低	以代际教育期望一致高为参照变量,生成“父母教育期望较子女高”“父母教育期望较子女低”以及“代际教育期望一致低”三个虚拟变量
中介变量		
学业压力	包括“觉得学习很紧张”“对考试排名和公布名次压力很大”“父母总是把自己和别人比较”“父母对自己的学习期望过高”和“父母、家教、辅导班等布置得作业太多”五个题项(1=非常不同意,2=不太同意,3=有点同意,4=比较同意,5=非常同意)	五个题项的均值,连续变量
课外补习	上学期参加家教补习或课外辅导班的时间(1=没有,2=3小时以下,3=3-6小时,4=6-8小时,5=8小时及以上)	连续变量
家校沟通	包括家长是否主动找老师谈论子女在学校遇到的问题和困难、谈论子女的学业表现两个题项(0=否,1=是)	两个题项的均值,连续变量

续表

变量类型	说明	编码方式
亲子沟通	包括父母询问子女学习内容、询问学业成绩及讨论学校事情三个题项(1=从不或几乎从不, 2=每学期1-3次, 3=每月1-3次, 4=每周1-3次, 5=每天或几乎每天)	三个题项的均值, 连续变量
控制变量		
	性别	0=男, 1=女
	户口	0=非城市户口, 1=城市户口
学生特征	是否独生子女	0=非独生子女, 1=独生子女
	是否留守儿童	0=非留守儿童, 1=留守儿童
	是否住校	0=不住校, 1=住校
	家庭结构	0=非完整家庭, 1=完整家庭
家庭特征	家庭经济背景: 由父母最高受教育程度、父母最高职业地位、家庭拥有物的标准化均值得分合成	连续变量
学校特征	学校所在地	0=非城市, 1=城市

(二) 分析方法

本研究采用 SPSS 26.0 对主要变量进行描述性分析, 采用 stata15.1 进行多元回归和结构方程模型分析, 探究代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响效应和影响机制, 分别关注学业压力、家庭教育投入在不同代际教育期望异同类型与初中生学业成绩关系中的中介作用。

1. OLS 回归

本研究采用 OLS 回归探究代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响, 参考已有研究(侯玉娜和李馥丽, 2020; 李佳丽和胡咏梅, 2021), 计量模型设定如下:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 QDG_i + \beta_2 QDD_i + \beta_3 YZD_i + \beta_4 MED_i + \beta_5 SEX_i + \beta_6 RPR_i + \beta_7 NUM_i + \beta_8 LBC_i + \beta_9 RES_i + \beta_{10} FS_i + \beta_{11} SES_i + \beta_{12} SITE_i + \epsilon_i \quad (1)$$

(1)式中 Y_i 表示第 i 个初中生的学业成绩, QDG_i 、 QDD_i 、 YZD_i 分别表示虚拟变量父母教育期望较子女高、父母教育期望较子女低和代际教育期望一致低; MED_i 表示中介变量, 包括学业压力、课外补习、亲子沟通和家校沟通; SEX_i 表示性别, RPR_i 表示户口, NUM_i 表示是否独生子女,

LBC_i 表示是否留守儿童, RES_i 表示是否住校, FS_i 表示家庭结构, SES_i 表示家庭经济背景, $SITE_i$ 表示学校所在地。

2. 结构方程模型

本研究采用结构方程模型检验学业压力是否在代际教育期望异同(父母教育期望较子女高 VS 代际教育期望一致高)和初中生学业成绩的关系中发挥中介作用, 家庭教育投入(课外补习、亲子沟通及家校沟通)是否在代际教育期望异同(父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低 VS 代际教育期望一致高)和初中生学业成绩的关系中发挥中介作用。具体模型如图 1 所示, 其中, 自变量是父母教育期望较子女高、父母教育期望较子女低及代际教育期望一致低三个虚拟变量; 中介变量是学业压力和家庭教育投入, 潜变量家庭教育投入包括课外补习、亲子沟通和家校沟通这三个显变量; 因变量为学业成绩这一潜变量, 包括语文、数学和英语的标准化成绩三个显变量。

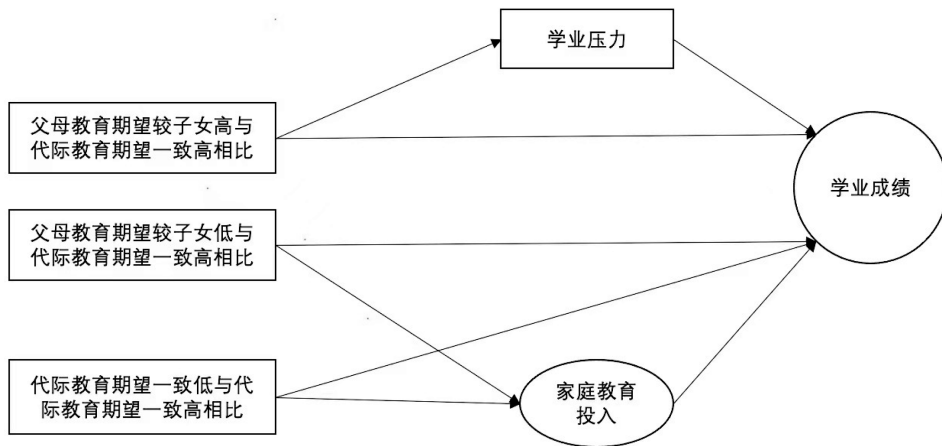


图 1 中介效应模型

四、研究结果

(一) 描述性统计分析

采用方差分析对不同代际教育期望异同类型的初中生的学业成绩、学业压力、课外补习、家校沟通和亲子沟通的差异情况进行比较。由表 2 可知, 与代际教育期望一致高相比, 父母教育期望较子女高、父母教育期望较子女低和代际教育期望一致低的初中生的学业成绩均显著更差($p < 0.01$), 父母教育期望较子女高的初中生学业压力显著更大($p < 0.01$), 父母教育期望较子女低和代际教育期望一致低的初中生的课外补习的时间、家校沟通和亲子沟通的频

率显著更低($p < 0.01$)。

表2 主要变量的描述性统计

代际教育期望类型	学业成绩	学业压力	课外补习	家校沟通	亲子沟通	样本量
父母教育期望较子女高	-0.490 (0.857)	3.155 (0.947)	2.04 (1.159)	0.730 (0.414)	3.597 (1.016)	3316
父母教育期望较子女低	-0.011 (0.851)	3.104 (0.976)	2.31 (1.213)	0.753 (0.400)	3.685 (0.987)	3680
代际教育期望一致低	-1.240 (0.851)	3.159 (0.967)	1.57 (0.930)	0.677 (0.433)	3.447 (1.071)	649
代际教育期望一致高	0.159 (0.841)	3.039 (0.947)	2.39 (1.204)	0.797 (0.373)	3.771 (0.946)	15537
F	F=1032.629***	F=18.097***	F=164.847***	F=49.936***	F=50.972***	

注：表中呈现了各变量的均值，括号内为标准差。***表示在0.01水平上具有统计显著意义。

(二)代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响

本研究运用OLS回归模型探究代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响。由表3模型(1)可知，在控制相关变量的前提下，父母教育期望较子女高($\beta = -0.501$)、父母教育期望较子女低($\beta = -0.098$)以及代际教育期望一致低($\beta = -1.037$)均对初中生学业成绩具有显著($p < 0.01$)的负向影响。加入学校固定效应的模型(2)与模型(1)结果一致。假设1a、1b及1c基本得以验证。该结果与已有研究结论一致(Marcenaro and Lopez, 2017; 王甫勤和时怡雯, 2014; 相楠和赵永佳, 2018; 李佳丽和胡咏梅, 2021)。此外，代际教育期望一致低对初中生学业成绩的负向影响效应最大，其次是父母教育期望较子女高，父母教育期望较子女低的影响效应最小。与代际教育期望一致高相比，代际教育期望一致低时，父母很难在子女教育上积极投入教育资源，同时子女也缺少动力去完成相应的学习任务，进而可能对初中生学业成绩产生较大的负向影响；父母教育期望较子女高对初中生学业成绩的负向影响可能主要来源于子女的学业压力；父母教育较子女低时，虽然父母较少的家庭教育资源投入不利于学生学业成绩的提高，但子女自身的高教育期望可能会促使其努力完成相关学业任务，且子女不会有因父母高教育期望带来较大的学业压力，进而可能减少家庭资源投入不足对其学业成绩的负向影响，负向影响效应较小。

表 3 代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
父母教育期望	-0.501*** (0.015)	-0.446*** (0.027)	-0.494*** (0.015)	-0.440*** (0.027)	-0.491*** (0.016)	-0.439*** (0.027)	-0.498*** (0.015)	-0.444*** (0.027)	-0.496*** (0.015)	-0.443*** (0.027)
较子女高										
父母教育期望	-0.098*** (0.015)	-0.088*** (0.017)	-0.094*** (0.014)	-0.083*** (0.017)	-0.098*** (0.014)	-0.088*** (0.017)	-0.098*** (0.015)	-0.087*** (0.017)	-0.095*** (0.015)	-0.086*** (0.017)
较子女低										
代际教育期望	-1.037*** (0.027)	-0.963*** (0.049)	-1.033*** (0.027)	-0.962*** (0.049)	-1.013*** (0.028)	-0.945*** (0.050)	-1.034*** (0.027)	-0.960*** (0.050)	-1.029*** (0.027)	-0.957*** (0.050)
一致低										
学业压力			-0.086*** (0.006)	-0.088*** (0.008)						
课外补习					0.045*** (0.014)	0.037*** (0.012)				
亲子沟通							0.021*** (0.006)	0.022*** (0.007)		
家校沟通									0.101*** (0.013)	0.076*** (0.013)
性别	0.177*** (0.010)	0.186*** (0.015)	0.170*** (0.010)	0.180*** (0.015)	0.173*** (0.010)	0.183*** (0.015)	0.177*** (0.010)	0.187*** (0.016)	0.179*** (0.010)	0.188*** (0.015)
户口	0.165*** (0.013)	0.064*** (0.017)	0.164*** (0.012)	0.063*** (0.017)	0.155*** (0.013)	0.059*** (0.017)	0.164*** (0.013)	0.064*** (0.017)	0.164*** (0.012)	0.064*** (0.017)
是否独生子女	0.192*** (0.014)	0.111*** (0.018)	0.186*** (0.014)	0.108*** (0.018)	0.187*** (0.014)	0.107*** (0.018)	0.188*** (0.014)	0.108*** (0.018)	0.193*** (0.014)	0.111*** (0.018)

续表

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
是否留守儿童	-0.322*** (0.042)	-0.325*** (0.040)	-0.321*** (0.043)	-0.325*** (0.040)	-0.323*** (0.042)	-0.325*** (0.040)	-0.321*** (0.042)	-0.323*** (0.040)	-0.325*** (0.042)	-0.326*** (0.041)
是否住校	0.381*** (0.011)	0.461*** (0.053)	0.376*** (0.011)	0.453*** (0.053)	0.383*** (0.011)	0.457*** (0.052)	0.383*** (0.011)	0.463*** (0.053)	0.377*** (0.011)	0.457*** (0.053)
家庭结构	0.184*** (0.020)	0.149*** (0.023)	0.178*** (0.020)	0.143*** (0.023)	0.179*** (0.020)	0.145*** (0.023)	0.178*** (0.020)	0.143*** (0.023)	0.182*** (0.020)	0.148*** (0.023)
家庭经济背景	0.168*** (0.008)	0.070*** (0.014)	0.164*** (0.008)	0.066*** (0.014)	0.156*** (0.009)	0.062*** (0.014)	0.165*** (0.008)	0.067*** (0.014)	0.162*** (0.008)	0.066*** (0.015)
学校所在地	0.284*** (0.014)		0.281*** (0.014)		0.278*** (0.014)		0.283*** (0.014)		0.283*** (0.014)	
学校固定效应	NO	YES	NO	YES	NO	YES	NO	YES	NO	YES
R ²	0.252	0.350	0.261	0.358	0.259	0.355	0.253	0.351	0.254	0.351
F值	799.04	121.65	768.75	132.13	733.26	113.79	734.16	115.24	737.79	118.89
样本量	23182	23182	23182	23182	23182	23182	23182	23182	23182	23182

注：(1)* p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01; (2)表中各变量的系数为非标准化系数，括号内为稳健标准误。

模型(3)在模型(1)的基础上加入了学业压力变量,结果表明,初中生的学业压力对其学业成绩具有显著的负向影响($\beta = -0.086$, $p < 0.01$);与模型(1)相比,父母教育期望较子女高对初中生学业成绩的影响效应有所减少,且 R^2 有所变大。这表明和代际教育期望一致高相比,父母教育期望较子女高可能通过影响初中生的学业压力间接影响其学业成绩,即在代际教育期望异同(父母教育期望较子女高与代际教育期望一致高相比)和初中生学业成绩的关系中可能存在学业压力的中介作用,但有待进一步验证。加入学校固定效应的模型(4)与模型(3)结果一致。模型(5)、(7)和(9)在模型(1)的基础上分别加入了课外补习、亲子沟通和家校沟通变量,结果表明,课外补习时间($\beta = 0.045$)、亲子沟通($\beta = 0.021$)和家校沟通($\beta = 0.101$)的频率均对初中生的学业成绩具有显著($p < 0.01$)正向影响;与模型(1)相比,父母教育期望较子女低和代际教育期望一致低对初中生学业成绩的影响效应均有所减少,且 R^2 有所变大。这表明和代际教育期望一致高相比,父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低可能通过影响课外补习时间、家校沟通和亲子沟通的频率间接影响初中生的学业成绩,即家庭教育投入(课外补习、亲子沟通及家校沟通)在代际教育期望异同(父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低与代际教育期望一致高相比)和初中生学业成绩的关系中发挥中介作用,但有待进一步验证。加入学校固定效应的模型(6)、(8)和(10)结果一致。

我们进一步对上述实证结果进行稳健性检验,在各模型中加入了父母教育期望较子女高、父母教育期望较子女低和代际教育期望一致低与家长性别(0=父亲,1=母亲)的交互项。结果表明,仅父母教育期望较子女高与家长性别的交互项显著正向影响初中生学业成绩。即与代际教育期望一致高相比,母亲教育期望较子女高对初中生学业成绩的负向影响小于父亲教育期望较子女高对初中生学业成绩的影响。可能是因为相比母亲的高教育期望,子女更会因父亲的高教育期望产生更大的学业压力,进而对其学业成绩产生更大的负向影响。已有研究发现,父亲往往扮演着“一家之主”的角色,父亲的价值观可能在家中更占主导地位并对子女的影响更甚(Paquette, 2004)。但由于只有一位初中生的家长回答了问卷,因此比较的只是母亲教育期望和父亲教育期望的平均水平,无法得出同一个学生的母亲教育期望和父亲教育期望的差异。此外,在各模型中加入了父母教育期望较子女高、父母教育期望较子女低和代际教育期望一致低与是否独生子女(0=否,1=是)的交互项。结果表明,所有交互项均未对初中生学业成绩产生显著影响。由此可见,代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响在独生子女和非独生子女群体中不存在异质性,也说明结果稳健性较好。

(三) 代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响机制

为进一步探讨代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响机制,本研究构建如图2所示的结构方程模型。模型的拟合情况较好, $\chi^2/df=73.265$, CFI=0.888, TLI=0.856, RMSEA=0.056, SRMR=0.041。结果表明,与代际教育期望一致高相比,父母教育期望较子女高($\beta=-0.203$)、父母教育期望较子女低($\beta=-0.032$)及代际教育期望一致低($\beta=-0.174$)对初中生学业成绩均具有显著($p<0.01$)的负向直接影响。同时,与代际教育期望一致高相比,父母教育期望较子女高对初中生的学业压力具有显著的正向影响($\beta=0.037$, $p<0.01$),学业压力对初中生学业成绩具有显著的负向影响($\beta=-0.099$, $p<0.01$),这与已有研究结论一致(Lv et al., 2018; 成刚等, 2022)。与代际教育期望一致高相比,父母教育期望较子女高时,父母会更关注子女的学业成绩,可能给子女布置较多的作业,或总是把子女和其他学生进行比较,让子女在学业上感到较大的压力,进而不利于其学业成绩的提高。另外,处于青春期的初中生心理较为敏感,面对父母较高的教育期望,容易出现紧张、抵触等消极情绪(Rutherford, 2015; Gallagher, 2016; 杨磊和戴优升, 2019),易产生较大的学业压力。而与代际教育期望一致高相比,父母教育期望较子女低($\beta=-0.063$)或代际教育期望一致低($\beta=-0.175$)对家庭教育投入均具有显著($p<0.01$)的负向影响,家庭教育投入对初中生学业成绩具有显著的正向影响($\beta=0.179$, $p<0.01$),与已有研究结论一致(Kim

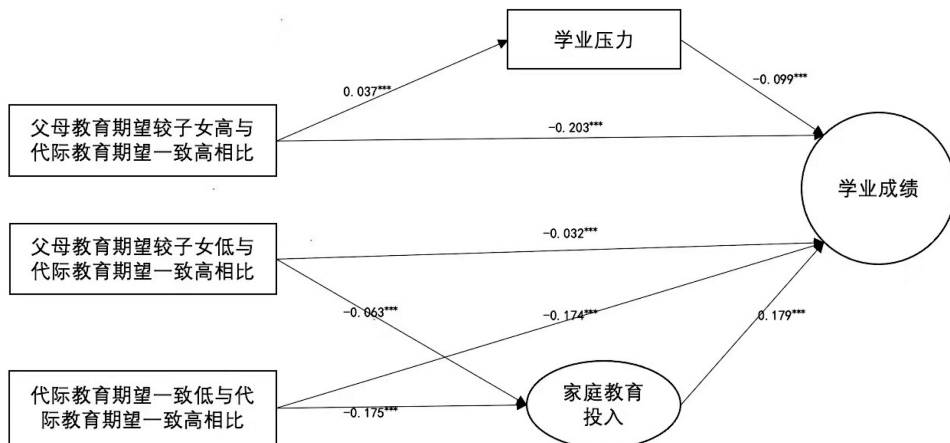


图2 代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响机制模型

注:(1)* $p<0.1$; ** $p<0.05$; *** $p<0.01$; (2)图中系数均为标准化系数; (3)模型中将性别、户口、是否留守儿童、是否住校、家庭结构、家庭经济背景及学校所在地作为控制变量。

and Schneider, 2005; 李佳丽和胡咏梅, 2021)。与代际教育期望一致高相比, 父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低时, 父母会缺少动力进行课外补习、亲子沟通及家校沟通等教育投入(Wang and Benner, 2014; Wu et al., 2018; 罗良和郭筱琳, 2019)。

采用 Bias-Corrected Bootstrap(重复取样 100 次)方法对代际教育期望异同对初中生学业成绩影响的中介效应进行检验。表 4 结果表明, “父母教育期望较子女高→学业压力→学业成绩”(效应值为 -0.004 , 标准误为 0.0007 , $p < 0.01$)、 “父母教育期望较子女低→家庭教育投入→学业成绩”(效应值为 -0.011 , 标准误为 0.0029 , $p < 0.01$)和“代际教育期望一致低→家庭教育投入→学业成绩”(效应值为 -0.031 , 标准误为 0.0109 , $p < 0.01$)这三条中介路径均显著存在。由此可见, 与代际教育期望一致高相比, 父母教育期望较子女高会通过正向影响子女的学业压力进而负向影响其学业成绩, 假设 2a 得以验证。根据自我控制理论可知, 与代际教育期望一致高相比, 父母教育期望较子女高时, 子女会因为来自父母对自己的评价与自己的认同标准不一致而产生较大的学业压力, 再根据压力与效率的倒 U 型关系(Sarid et al., 2004)可知, 过高的学业压力会对初中生的学业成绩产生负向影响。而与代际教育期望一致高相比, 父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低均会通过负向影响家庭教育投入进而负向影响初中生的学业成绩, 假设 2b 和 2c 得以验证。与代际教育期望一致高相比, 父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低时, 父母较低的教育期望会造成课外补习、亲子沟通及家校沟通等家庭教育投入不足, 子女可能不能解决学习上遇到的问题, 同时父母不能通过亲子沟通、家校沟通等充分了解子女学业表现及学习过程中遇到的困难, 不能在子女学业上提供针对性的帮助, 进而不利于其学业成绩的提高。

表 4 代际教育期望异同对初中生学业成绩影响的中介效应 Bootstrap 分析

中介路径	效应值	95%置信区间	
		下限	上限
父母教育期望较子女高→学业压力→学业成绩	-0.004	-0.005	-0.002
父母教育期望较子女低→家庭教育资源投入→学业成绩	-0.011	-0.017	-0.006
代际教育期望一致低→家庭教育资源投入→学业成绩	-0.031	-0.053	-0.010

本研究进一步对上述影响机制进行稳健性检验, 对父亲和母亲模型中的中介路径进行系数差异检验。结果表明, 父亲和母亲样本在“代际教育期望一致低→家庭教育资源投入→学业成绩”这条中介路径上存在显著差异

($\Delta\chi^2=24.71$, $p<0.01$), 其余路径上不存在显著差异。与父亲样本相比, 母亲样本中“代际教育期望一致低→家庭教育资源投入→学业成绩”中介路径系数的绝对值显著更高, 即与代际教育期望一致高相比, 母亲与子女教育期望一致低比父亲与子女教育期望一致低更会负向影响家庭教育投入进而负向影响初中生的学业成绩。这可能是因为母亲在家庭教育投入方面占主导地位, 母亲的亲子沟通($t=-3.566$, $p<0.01$)、家校沟通频次($t=-12.482$, $p<0.01$)均显著高于父亲。但由于只有一位初中生的家长回答了问卷, 因此比较的只是母亲或父亲教育期望、亲子沟通、家校沟通的平均水平, 无法区分同一个学生的父母教育期望、亲子沟通、家校沟通的差异。此外, 对独生子女和非独生子女模型中的中介路径进行系数差异检验。结果表明, 独生子女和非独生子女样本在所有中介路径上均不存在显著差异, 说明结果稳健性较好。

五、结论与讨论

本研究基于2019年对中部某省会城市八年级学生及家长的调查数据, 讨论代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响机制, 主要得到如下研究结论:

第一, 与代际教育期望一致高相比, 其他三种类型的代际教育期望异同对初中生的学业成绩均具有显著的负向影响。有研究认为, 当代际教育期望存在差异时, 父母教育期望并不能促进子女学业成绩的提高, 子女实现教育目标的动机会减少(Bozick et al., 2010; Macher et al., 2012)。当代际教育期望和行为一致时才会实现家庭社会资本的有效传递(Coleman, 1988; 赵延东和洪岩璧, 2012; Kerckhoff, 1989)。因此, 初中生父母应该对子女设置合理的成长预期, 尽可能形成一致高的代际教育期望, 以促进学生学业表现的提升。

第二, 学业压力在代际教育期望异同(父母教育期望较子女高与代际教育期望一致高)与初中生学业成绩的关系中发挥中介作用。与代际教育期望一致高相比, 较高的父母教育期望可以通过学生的学业压力间接影响初中生的学业成绩。与代际教育期望一致高相比, 父母教育期望较子女高时, 父母可能为子女布置较多的作业、喜欢将子女和其同学进行比较或过度关注子女的学业成绩。处于青春期的初中生心理较为敏感, 可能因为难以达到父母的高期望、害怕辜负父母而产生过大的学业压力, 在学业上感到过度紧张, 从而降低了学习效率, 最终导致其学业成绩的下降。由此, 当父母的教育期望较子

女高时,父母可以通过合理方法引导子女适度提高其自我教育期望,但对子女的高教育期望要尽量符合子女的实际情况,不能让子女觉得无法通过实际行动达到期望目标。同时父母要关注子女的学业压力,切忌过度强调子女的学业成绩、将子女与其他学生进行比较等,尽量缓解子女因父母的高教育期望而产生的学业压力感。

第三,家庭教育投入在代际教育期望异同(父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低与代际教育期望一致高相比)与初中生学业成绩的关系中发挥中介作用。与代际教育期望一致高相比,父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低时,父母缺少动力在子女教育上进行课外补习经济资本的投入,或不太愿意花时间与子女进行沟通,交流子女在校学习内容及其他学校事情,或不太愿意花时间与老师进行沟通,了解子女在校遇到的问题或学业表现,这些将不利于帮助子女解决学业相关问题,最终不利于子女学业成绩的提高。由此,当父母的教育期望较子女低或代际教育期望一致低时,父母要适度提高对子女的教育期望,避免子女的学习动机或行动因较低的父母教育期望而被削弱,并尽可能为子女提供教育资源帮助他们更好地解决学业上遇到的问题或困难。家长要树立正确的家庭教育理念,掌握科学的家庭教育方法,重视亲子沟通和家校沟通的作用,主动、科学地与子女、老师交流沟通,及时了解子女在校遇到的困难和学业表现,同时学校也应积极组织家校共育活动,帮助父母树立正确的教育理念和科学的教养方式。

本研究的主要贡献在于细致划分初中生代际教育期望异同类型,并对不同类型的代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响机制进行分析,重点分析学业压力在代际教育期望异同(父母教育期望较子女高与代际教育期望一致高相比)与初中生学业成绩关系中的中介作用,家庭教育投入在代际教育期望异同(父母教育期望较子女低或代际教育期望一致低与代际教育期望一致高相比)与初中生学业成绩关系中的中介作用;此外,针对家庭教育投入变量,不仅考虑了课外补习这一家庭物质投入,还考虑了亲子沟通和家校沟通这两个家庭内外部父母参与。但需要说明的是,本研究尚存在以下不足:一是本研究使用的数据为横截面数据,对初中生学业成绩的影响因素的分析可能存在遗漏变量问题,相关统计结果缺乏因果解释效力。二是本研究仅分析了代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响,未考虑代际教育期望异同对初中生非认知能力、心理健康等方面的影响。后续研究可以使用追踪数据以及准实验方法获得更具有因果解释效力的研究结论,同时探究代际教育期望异同影响初中生其他方面发展的路径。

[参考文献]

- 成刚、杜思慧、余倩, 2022: 《“望子成龙”有效吗? ——基于亲子教育期望偏差对学业成绩的影响研究》, 《华东师范大学学报(教育科学版)》第1期。
- 方晨晨、胡咏梅、张平平, 2018: 《小学生能从课后学习时间中受益吗》, 《湖南师范大学教育科学学报》第1期。
- 郭筱琳、何苏日那、秦欢、刘春晖、罗良, 2019: 《亲子间教育期望差异对小学生情感幸福感的影响: 学业成绩和学业自我效能感的中介作用》, 《心理发展与教育》第4期。
- 郭筱琳、周寰、窦刚、刘春晖、罗良, 2017: 《父母教育卷入与小学生学业成绩的关系——教育期望和学业自我效能感的共同调节作用》, 《北京师范大学学报(社会科学版)》第2期。
- 侯玉娜、李馥丽, 2020: 《城乡初中生教育期望的差异研究: 个人、家庭与社会结构的影响》, 《全球教育展望》第3期。
- 胡咏梅、元静, 2021: 《学校投入与家庭投入哪个更重要? ——回应由〈科尔曼报告〉引起的关于学校与家庭作用之争》, 《华东师范大学学报(教育科学版)》第1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、胡咏梅, 2021: 《“望子成龙”何以实现? ——基于父母与子女教育期望异同的分析》, 《社会学研究》第3期。
- 李梦竹, 2018: 《初中生学习成绩的影响因素及其性别效应》, 《基础教育》第1期。
- 李颖晖、王奕轩, 2019: 《父母教育期望的户籍分层: 农村父母的教育期望劣势及其影响因素分析》, 《兰州学刊》第10期。
- 李哲、张敏强、黄菲菲、李岩、崔雪平, 2019: 《家校合作对青少年学业成绩的影响: 一个有调节的中介模型》, 《心理科学》第5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。
- 梁文艳、叶晓梅、李涛, 2018: 《父母参与如何影响流动儿童认知能力——基于 CEPS 基线数据的实证研究》, 《教育学报》第1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。
- 刘保中、张月云、李建新, 2015: 《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》, 《北京大学教育评论》第3期。
- 罗良、郭筱琳, 2019: 《亲子间教育期望差异: 概念框架、研究进展与未来方向》, 《南京师大学报(社会科学版)》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3期。

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数据的实证研究》,《社会》第1期。
- 王婷、刘爱伦, 2005:《中学生和家长的期望差异及其亲子关系的调查》,《教育探索》第1期。
- 武玮、李佳丽, 2021:《父母参与、未来信心与青少年发展——本地和流动青少年的对比分析》,《教育与经济》第5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》第2期。
- 杨菊华、何焰华, 2014:《社会转型过程中家庭的变迁与延续》,《人口研究》第2期。
- 杨磊、戴优升, 2019:《家庭社会资本、学校环境会影响青少年心理健康吗?——基于CEPS数据的实证分析》,《中国青年研究》第1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。
- Borelli, J. L., G. Margolin and H. F. Rasmussen, 2015, “Parental Overcontrol as a Mechanism Explaining the Longitudinal Association between Parent and Child Anxiety”, *Journal of Child and Family Studies*, 24(6): 1559–1574.
- Bozick, R., K. Alexander and D. Entwisle, 2010, “Framing the Future: Revisiting the Place of Educational Expectations in Status Attainment”, *Social Forces*, 88(5): 2027–2052.
- Burke, P. J., 1991, “Identity Processes and Social Stress”, *American Sociological Review*.
- Castro, M., E. Expósito-Casas, E. López-Martín, L. Lizasoain, E. Navarro-Asencio and J. L. Gaviria, 2015, “Parental Involvement on Student Academic Achievement: A Meta-Analysis”, *Educational Research Review*, 14: 33–46.
- Choi, Y., Y. S. Kim, S. Y. Kim and I. J. Park, 2013, “Is Asian American Parenting Controlling and Harsh? Empirical Testing of Relationships between Korean American and Western Parenting Measures”, *Asian American Journal of Psychology*, 4(1): 19.
- Coleman, J., 1998, “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, 94(1): 95–120.
- Dang, H. A., 2007, “The Determinants and Impact of Private Tutoring Classes in Vietnam”, *Economics of Education Review*, 26(6): 683–698.
- Elias, H., W. S. Ping and M. C. Abdullah, 2011, “Stress and Academic Achievement among Undergraduate Students in University Putra Malaysia”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29: 646–655.
- Epstein, J. L. and S. B. Sheldon, 2016, “Necessary but Not Sufficient: The Role of Policy for Advancing Programs of School, Family, and Community Partnerships”, *The*

- Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5): 202–219.
- Gallagher, M. , 2016, “Adolescent-Parent College Aspiration Discrepancies and Change in Depressive Symptoms”, *Sociological Perspectives*, 59(2): 296–316.
- Kerckhoff, A. C. , 1989, “On the Social Psychology of Social Mobility Processes”, *Social Forces*, 68(1): 17–25.
- Kim, D. H. and B. Schneider, 2005, “Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents’ Transition to Postsecondary Education”, *Social Forces*, 84(2): 1181–1206.
- Lv, B. , H. Zhou and C. Liu, 2018, “The Relationship between Mother-Child Discrepancies in Educational Aspirations and Children’s Academic Achievement: The Mediating Role of Children’s Academic Self-Efficacy”, *Children and Youth Services Review*, 86: 296–301.
- Macher, D. , M. Paechter and I. Papousek, 2012, “Statistics Anxiety, Trait Anxiety, Learning Behavior, and Academic Performance”, *European Journal of Psychology of Education*, 27(4): 483–498.
- Marcenaro-Gutierrez, O. D. and L. A. Lopez-Agudo, 2017, “The Influence of the Gap between Parental and Their Children’s Expectations on Children’s Academic Attainment”, *Child Indicators Research*, 10(1): 57–80.
- Moftakhari, S. , A. A. Saif and A. R. Kiamanesh, 2013, “Comparing the Role of Families in Student Achievement and Adjustment in Terms of Interaction with Children and Involvement with Their Homework”, *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 7(10): 683–686.
- Paquette, D. , 2004, “Theorizing the Father-Child Relationship: Mechanisms and Developmental Outcomes”, *Human Development*, 47: 193–219
- Rutherford, T. , 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): 69–85.
- Sarid, O. , O. Anson, A. Yaari and M. Margalith, 2004, “Academic Stress, Immunological Reaction, and Academic Performance among Students of Nursing and Physiotherapy”, *Research in Nursing & Health*, 27(5): 370–377.
- Tsai, M. H. and F. Y. Liu, 2013, “Multigroup Structural Equation Approach: Examining the Relationship among Family Socioeconomic Status, Parent-Child Interaction, and Academic Achievement Using TASA Samples”, *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 6(4): 353–373.
- Wang, Y. and A. D. Benner, 2014, “Parent-Child Discrepancies in Educational Expectations: Differential Effects of Actual Versus Perceived Discrepancies”, *Child*

Development, 85(3): 891—900.

Wei, W., Y. Wu, B. Lv, H. Zhou, X. Han, Z. Liu and L. Luo, 2016, “The Relationship Between Parental Involvement and Elementary Students’ Academic Achievement in China: One-Only Children vs. Children with Siblings”, *Journal of Comparative Family Studies*, 47(4): 483—500.

Worku, S. A., 2015, “Parental Involvement and Student’s Academic Achievement(The Case of Primary School Grade 5~8 Students in Bahir Dar, Ethiopia)”, *Developing Country Studies*, 5(13): 1—8.

Wu, N., Y. Hou, Q. Wang and C. Yu, 2018, “Intergenerational Transmission of Educational Aspirations in Chinese Families: Identifying Mediators and Moderators”, *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6): 1238—1251.

Yamamoto, Y. and S. D. Holloway, 2010, “Parental Expectations and Children’s Academic Performance in Sociocultural Context”, *Educational Psychology Review*, 22: 189—214.

Research on the Influence Mechanism of Parent-Child Discrepancies in Educational Expectations on Academic Performance of Junior High School Students

PAN Hui-fan¹ LI Jia-zhe²

(1. Faculty of Education, Beijing Normal University;

2. School of Education Science, Nanjing Normal University)

Abstract: In China, parents in primary and secondary schools are anxious about their children’s education, and the family education is more and more important. We use multiple linear regression and structural equation model to analyze the effects of parent-child discrepancies in educational expectations on academic performance of junior high school students. The research has found that: (1) Compared with the high educational expectations of both parents and children, higher parents’ educational expectations, lower parents’ educational expectations and the low educational expectations of both parents and children all have significant negative impacts on the academic achievement of junior high school students; (2) Academic pressure plays a mediating role in the relationship between parent-child discrepancies in educational expectations (higher parents’ educational expectations VS high educational expectations of both parents and children) and the academic achievement of junior high school students; (3) The investment in family education plays a mediating role

in the relationship between parent-child discrepancies in educational expectations (lower parents' educational expectations or low educational expectations of both parents and children VS high educational expectations of both parents and children) and the academic achievement of junior high school students. Therefore, we suggest that parents of junior high school students should reasonably determine their children's growth expectations and try to share the high educational expectations with their children ; When parents' educational expectations are higher than their children's, parents should help their children relieve their academic pressure; When parents' educational expectations are lower than their children's or parents and children share the low educational expectations, parents should increase their investment in family education, especially parent-child communication and home-school communication, so as to promote children's academic performance.

Key words: parent-child discrepancies in educational expectations; academic pressure; investment in family education; academic performance

(责任编辑: 杨娟 责任校对: 杨娟 刘泽云)