

# 亲子间教育期望差异与青少年能力培养

## ——基于新人力资本理论视角

马汴京，张元峰

**[摘要]**随着“学历通胀现象”日益蔓延，“望子成龙”的父母希望子女兼具认知能力和非认知能力。基于“中国教育追踪调查”数据，定量评估了亲子间教育期望存在的差异，尤其是父母期望高于子女时对青少年能力发展的影响。根据亲子间教育期望的高低及异同将样本划分为四个群组：亲子教育期望一致高型、一致低型、父母更高型与子女更高型。研究发现，与亲子教育期望一致低型青少年相比，父母期望更高型青少年认知能力明显更高，但非认知能力并无显著优势。本文还从父母卷入、父母陪伴时间分配、子女课外活动等方面探讨了传导机制。政府应因势利导，助力父母将对青少年的关注点从学习成绩转向能力的全面提升上。

**[关键词]**亲子间教育期望差异；认知能力；非认知能力

### 一、引言

随着“学历通胀”现象的日益蔓延，“望子成龙”的家长们愈发重视对孩子综合能力的培养。然而，中国“唯学历论”思想根深蒂固，应试教育使父母过度追求子女的分数和名次，令青少年陷入教育内卷，不利于创新意识和学习能力的培养。与学历相比，新人力资本理论倡导的多维能力内涵适配于当前青少年全面成长成才的现实需要。能力包括认知能力和非认知能力(Heckman et al., 2013)。认知能力表示一般意义上的智商，非认知能力则代表心理健康、高情商、创造力等。这与当前强调能力建设、发展素质教育

**[收稿日期]** 2024-08-25

**[基金项目]** 教育部人文社会科学研究一般项目“数字经济、异质性技能与劳动收入差距”(23YJC790097)。

**[作者简介]** 马汴京，浙江财经大学经济学院，电子邮箱地址：bianjingma@163.com；张元峰，中共海宁市委党校，电子邮箱地址：18779793386@163.com。

的重大战略方向相契合。能力培养具有鲜明的阶段性特征,早期的能力发展对个体成年后的教育成就和社会经济地位,都有着深远影响(Heckman et al., 2013)。因此,在青少年时期注重能力培养至关重要。

亲子间教育期望差异是影响青少年能力的重要因素。基于代际视角可将教育期望区分为子女自我教育期望与父母对子女的教育期望。子女自我教育期望代表着个体对学生角色的认同标准(Burke and Stets, 2009),父母教育期望则是来自重要他人的外部评价(Eccles and Wigfield, 2002),它们对青少年能力培养都有着重要影响。在社会化过程中,如果个体教育期望与父母这样的重要他人相符,将有利于他们内化父母教导行为,更大限度地从家庭教育资源中获益(李佳丽和胡咏梅, 2021),从而促进子女能力的培养。然而,当两代人教育期望不一致,尤其是父母期望高于子女时,父母对子女的学习和生活就会有更多的卷入,家庭社会资本也难以通过亲子交流等方式实现代际传递,进而影响青少年能力培养。

基于全国性代表数据“中国教育追踪调查”(China Education Panel Survey, CEPS),本文定量评估了父母高教育期望子女低期望对青少年能力的影响。本文可能贡献主要是在新人力资本理论视角下,将研究对象从学业成绩拓展至认知能力和非认知能力。当前关于亲子间教育期望差异与青少年发展的研究大多集中于学业成绩(潘慧凡和李佳哲, 2022; 李佳丽和胡咏梅, 2021; 相楠和赵永佳, 2018),但学业成绩显然不足以全面反映青少年的认知能力,更不能衡量其非认知能力。借鉴“国际学生评估项目”(PISA)认知能力测试和“大五人格”量表(Big Five Personality Scale),本文构造了较为完整的认知能力和非认知能力评价指标,定量评估亲子间教育期望差异对它们的影响,并且探索其作用机制。

## 二、文献综述

文献综述由两部分构成。一是探讨亲子间教育期望差异来源。这些变量可能同时影响青少年能力的形成,忽略它们可能导致遗漏变量偏误。二是青少年人力资本影响因素。它们既可能影响亲子间教育期望差异,也可能是后者作用于青少年能力的中间变量。

### (一) 亲子间教育期望差异来源

亲子间教育期望差异的来源由学生、家庭和学校三方面构成。学生方面因素包括性别、年龄、学业成绩,家庭特征包括父母学历和职业、家庭收入

等(马汴京和张元峰, 2022), 学校方面主要体现在生师比、师资质量等(张楠, 2021)。

教育期望体现了父母的学业支持行为, 当父母期望较高时, 他们会有更强的动力去推动孩子的学业提升(李佳丽和胡咏梅, 2021)。反之, 当父母教育期望较低时, 子女会对学业目标产生怀疑, 进而产生较大压力, 这种压力最终会阻碍孩子的学业进步。亲子间教育期望差异与青少年学业成绩的关系较为复杂。当父母与子女对未来教育成就的期望存在偏差时, 将会影响教育目标信号的传递, 阻碍学业成绩进步(Wang and Benner, 2014)。

## (二)青少年能力影响因素

一是家庭方面。父母学历、社会地位、经济条件、同胞数量等家庭经济背景因素, 都会影响青少年的认知能力和非认知能力(吴贾等, 2022)。父母对子女的时间投入是一种重要的社会资本, 陪伴子女课外活动与家校互动会提高他们的认知能力(王春超和林俊杰, 2021)。留守对农村儿童认知能力具有负面影响, 随迁则会提升他们的认知能力和非认知能力(于爱华等, 2020)。基于父母要求严格程度和亲子沟通频繁程度的高低, 父母教养方式大致可以分为四种: 忽视型、宽容型、权威型、专制型(Doepke and Zilibotti, 2019)。大量研究显示, 权威型教养方式更有利于培养孩子的认知能力和非认知能力(黄超, 2018; Doepke and Zilibotti, 2019)。使用澳大利亚时间利用数据, Fiorini 和 Keane(2014)发现有父母参与的教育活动, 可以有效地提升子女认知能力, 但对其非认知能力并无助益。利用中国数据, 王春超和林俊杰(2021)则发现了相反的证据。

二是学校方面。教师是影响儿童非认知能力的重要因素, 教师的自身特征, 如性别、教育状况和授课经验等不仅会影响学业成绩, 其影响还会体现在非认知能力上(Gong et al., 2018; 周金燕, 2024)。教师支持行为和小班教学, 都有助于提升学生的非认知能力(吴莞生等, 2023)。课外活动, 尤其是与同学一起参与的课外活动, 是形塑青少年开放性、宜人性等非认知能力的重要渠道(Gong et al., 2018)。

三是课外学习。课外学习的具体内容对青少年认知能力和非认知能力的影响显然不同。通常认为参与学科辅导班可以提高学业成绩(管振, 2022), 这自然会反映在认知能力方面。<sup>①</sup> 参与音乐、体育等非学科培训班, 旨在开

---

<sup>①</sup> 不少研究使用学业成绩度量青少年的认知能力, 如王春超和林俊杰(2021)、Gong 等(2018)。

发和培养孩子的兴趣和爱好,有助于提升他们的开放性、外倾性、情绪稳定性等非认知能力(田丰和梁丹妮,2019)。

### (三)研究评述

一方面,大量文献都发现了亲子间教育期望差异妨碍青少年学业成绩的证据,但罕有学者考察其对青少年能力的影响。新人力资本理论重构了人力资本的内涵,将其区分为包含认知能力和非认知能力在内的多维能力概念。另一方面,不少研究都注意到了认知能力和非认知能力的重要性,并且探讨了其影响因素,但鲜有文献基于亲子间教育期望差异视角予以考察。父母与子女之间对未来教育成就的看法不一致的现象普遍存在,其对青少年能力培养的影响有待进一步探讨。

## 三、数据、变量与模型

### (一)数据的来源与处理

本文使用的数据来自“中国教育追踪调查”(CEPS)。这一全国代表性的数据库来自中国人民大学中国调查与数据中心(NSRC),调查范围覆盖了全国112所学校,438个班级,约2万名学生,涉及学生个体特征、家庭背景、学校质量等多方面内容。CEPS分别询问了父母和子女的教育期望,也蕴含了丰富的青少年认知能力和非认知能力信息,能够有效满足本文研究需要。

本文用于定量分析的样本构造步骤如下。首先,考虑可能使用到被解释变量的滞后项,所以将样本限定为2014—2015学年里成功追访的八年级学生。其中,包含完整认知能力指标的观测值共计9449个,包含非认知能力指标的观测值共计9059个。接着,剔除关键变量缺失的观测值。性别或年龄不完整的观测值分别为377个和354个,父母教育期望或子女教育期望缺失者分别为153个和131个,最终用于定量分析认知能力与非认知能力的观测值数量分别是8919个与8574个。

### (二)变量设置

本文被解释变量包括认知能力和非认知能力。首先是认知能力。CEPS参考“国际学生评估项目”(PISA)的认知能力测试结构获取认知能力得分。测试题目与学校具体课程无关,问题和场景对于初中学生来说简单易懂,注重检验学生逻辑思维和解决问题的能力。测试内容涵盖了语言、图形与

空间、计算与逻辑三个维度 11 个类型。2014—2015 学年原始得分满分 35 分，2013—2014 学年则是 20 分。为了便于比较，本文将两期青少年认知能力测试原始得分取值都同比例换算至 0—100 之间，分数越高代表青少年认知能力越强。

然后是非认知能力。本文使用大五人格量表测试非认知能力。非认知能力衡量的是多维度人格特质，目前尚无公认的标准化测试，其量化得分一般通过观察个体的行为、想法和感受获得。基于“大五人格”理论并借鉴于爱华等(2020)的做法，将“大五人格”五个维度的二级指标选取如下(见表 1)。

表 1 大五人格李克特量表

严谨性	责任心	就算身体有点不舒服，或者有其他理由可以留在家里，我仍然会尽量去上学	完全不同意 = 1， 不太同意 = 2，比较同意 = 3，完全同意 = 4
	勤奋	就算功课需要花好长时间才能做完，我仍然会不断地尽力去做	
	自律	就算是不喜欢的功课，我也会尽全力去做	
宜人性	利他性	帮助老人做事情	从不 = 1，偶尔 = 2，有时 = 3，经常 = 4，总是 = 5
	顺从性	遵守秩序、自觉排队	
	和善	待人真诚友善	
外向性	热情性	与同学或同伴在一起时，我不常讲话，多数时间是听他们说话(逆向编码)	完全不同意 = 1， 不太同意 = 2，比较同意 = 3，完全同意 = 4
	乐群性	我常自己一个人坐着，而不愿与别人在一起(逆向编码)	
	自我肯定	对于需要完成的任务，我通常很有信心	
开放性	行动	我经常参加学校或班级组织的活动	完全不同意 = 1， 不太同意 = 2，比较同意 = 3，完全同意 = 4
	艺术感	对于自己的兴趣爱好，我能够坚持下去	
	价值	有一些我尊敬和崇拜的成年人	
情绪稳定性	焦虑	感觉紧张、担心过度(逆向编码)	从不 = 1，偶尔 = 2，有时 = 3，经常 = 4，总是 = 5
	抑郁	感觉沮丧、悲伤、难过(逆向编码)	
	脆弱	预感有不好的事情发生 感觉生活没有意思(逆向编码)	

注：二级指标逆向编码是为了保持问题答项的一致性，即数值越大得分越高。

基于李克特量表的常规处理方式，本文首先在五个维度内部对各指标进行加总，然后将加总后的各个维度进行均值为 0、标准差为 1 的标准化处理，最后将标准化后的变量进行加总，得到大五人格综合指标，取值范围为

(-2.876, 1.647)。考虑到认知能力取值范围是(0, 100)，为了便于比较，本文先将大五人格综合指标取值范围调整至(0, 4.523)，然后同比例调整至(0, 100)。当然，我们也使用了未经调整的大五人格综合指标进行回归分析，系数符号和显著性水平都没有发生变动。

核心自变量：亲子间教育期望差异。不少文献都是直接比较父母教育期望与子女教育期望的异同，或者两者直接相减来衡量亲子间教育期望差异(Gallagher, 2016; 郭筱琳等, 2019)。其对照组自然是父母与子女教育期望相同的观测值。不过，如此设定就忽略了对照组的内部异质性。虽然两代人对未来教育成就的预期达成了一致，但这种共识究竟是高学历还是低学历，对青少年能力发展的影响可能大相径庭。

借鉴李佳丽和胡咏梅(2021)的做法，先将父母和子女的教育期望重新编码，大学本科及以上为高教育期望，赋值为1，其他则为低教育期望，赋值为0，从而得到两个虚拟变量。然后，通过比较父母与子女教育期望的异同，得到四种教育期望差异类型：亲子间教育期望一致高、父母教育期望更高、子女教育期望更高与亲子间教育期望一致低。在稳健性检验中，我们尝试将硕士及其以上学历定义为高学历，生成亲子间教育期望差异变量重新进行回归分析。

控制变量：基于控制变量与亲子间教育期望差异的关系，本文将其分为两类。第一类是可能影响亲子间教育期望差异的因素，包括青少年个体特征、家庭社会经济地位、学校质量等。这类变量必须予以控制，否则会导致遗漏变量偏误。第二类变量，如亲子交流、课外补习等，本身可能是亲子间教育期望差异形成后的结果，将其作为控制变量反而可能导致更为严重的遗漏变量偏误(Angrist and Pischke, 2009)。本文将在机制分析部分对它们的作用予以讨论。

### (三)模型与方法

本文所使用的模型与方法如下：

$$Ability_i = \beta_0 + \beta_1 Pahigh_i + \beta_2 Duhigh_i + \beta_3 Chhigh_i + \Gamma X_i + u_i$$

$Ability_i$  代表第  $i$  个青少年的认知能力或非认知能力。 $Pahigh$  是本文核心解释变量父母教育期望更高型青少年，其系数衡量的是，当青少年低教育期望时，父母高教育期望对其认知能力和非认知能力的影响。于是，父母和子女教育期望一致低型青少年自然成为基准对照组，而  $Duhigh$  和  $Chhigh$  分别代表亲子间教育期望一致高、子女教育期望更高两种类型的青少年。 $X_i$  表示控制的个体特征、家庭社会经济地位、学校特征以及传导机制变量等。

本文使用 CEPS2014—2015 追踪调查数据进行横截面回归理由有二。其一，有些情况下，横截面数据在考察长期效应上更具优势。面板数据固定效应模型底层逻辑是组内差分估计量(with-in estimator)，这本来是因果关系推断中的应有之义，在处理长时期面板数据时优势明显。不过，其在时间跨度较短的追踪数据中更适合刻画短期波动。目前 CEPS 项目仅公开发布了两轮数据调查，时间跨度只有一年。其二，本文关注的认知能力和非认知能力变量题项在 CEPS2014—2015 追踪调查数据中都更为完善。与本文研究主题较为接近的文献，不少都使用了截面数据(吴愈晓和张帆，2020；李佳丽和胡咏梅，2021)。

## 四、主要发现

### (一) 基准回归

#### 1. 亲子间教育期望差异与青少年认知能力

表 2 给出了亲子间教育期望差异与青少年认知能力的基准回归结果。一方面，无论是父母教育期望还是子女自我教育期望，都与年龄、性别有关(Doepke and Zilibotti, 2019；李佳丽和胡咏梅，2021)；另一方面，个体认知能力也会受到这些因素的影响(Cunha et al., 2010)。为了缓解遗漏变量偏误，本文在第(1)列控制了这些个体特征变量。父母期望更高型的变量系数为 7.234，且高度显著( $p < 0.001$ )。在本文用于分析的 CEPS2014—2015 学年样本中，青少年认知能力得分的下 1/4 分位值与中位值相差 17.14 (51.43 vs 68.57)。这表明父母期望更高型变量系数是相当可观的。同样是低自我教育期望的青少年，若生活在高父母教育期望的家庭，其认知能力要更高。

表 2 亲子间教育期望差异与青少年认知能力

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
父母期望更高型	7.234*** (1.073)	6.680*** (1.140)	6.207*** (1.041)	4.587*** (1.173)	2.862** (1.246)
期望一致高型	16.30*** (0.966)	14.60*** (0.871)	12.67*** (0.730)	9.630*** (0.679)	6.250*** (0.725)
子女期望更高型	8.722*** (1.231)	7.420*** (1.170)	6.777*** (1.057)	4.871*** (1.088)	3.762*** (1.114)

续表

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
年龄、性别	控制	控制	控制	控制	控制
基期(非)认知能力				控制	控制
家庭社会经济地位	不控制	控制	控制	控制	控制
学校固定效应	不控制	不控制	控制	控制	控制
传导机制变量	不控制	不控制	不控制	不控制	控制
N	8,919	7,996	7,996	7,256	6,760
R <sup>2</sup>	0.147	0.173	0.312	0.329	0.366

注：数据来自 CEPS2014—2015 学年调查，括号里是经过学校层级 cluster 调整后的标准误；家庭社会经济地位变量包括父母最高职业地位、父母最高教育水平、自身户籍状况、兄弟姐妹数量、自评健康状况、自评家庭经济状况；\*，\*\*，\*\*\* 分别代表系数在 10%、5% 和 1% 统计水平显著。

亲子间教育期望差异与青少年认知能力的关系不受家庭社会经济特征或学校因素的主导。无论是亲子教育期望还是子女的认知能力状况，都会受到家庭社会经济地位的影响(Cunha et al, 2010)。本文在第(2)列新增了一系列反映家庭社会经济背景的变量，包括父母最高职业地位、父母最高教育水平，以及自身户籍状况、兄弟姐妹数量、自评健康状况、自评家庭经济状况等。不同学校间生源质量、教学环境、师资水平参差不齐，显然会影响到父母和孩子对未来教育成就的预期和青少年的认知能力(吴愈晓和张帆，2020)。于是，本文在第(3)列设置了一系列反映学校固定效应的虚拟变量。结果发现本文关注的核心变量系数数值和显著性水平均没有发生明显变动。(2)—(3)列结果显示，与第(1)列相比，父母期望更高型变量系数略有减小，但依旧在 1% 水平上保持显著。

无论亲子教育期望还是青少年认知能力，都可能同时受到家庭文化，乃至基因的影响。遗憾的是，CEPS 调查并未给出相应信息。Wooldrige (2019)提出可能存在遗漏变量偏误又找不到合理的代理变量时，可以尝试使用被解释变量的滞后项。另有研究发现，认知能力有可能受到非认知能力的影响。于是，本文在第(4)列新增了认知能力和非认知能力的前一期观测值作为控制变量。结果显示控制基期认知能力和基期非认知能力后，父母期望更高型变量系数在数值上仍相当可观，并且在 1% 统计水平下显著。

有些变量，如父母对子女的监管程度、父母陪伴等因素，也会在一定程度上影响青少年能力的培养。但这些变量往往是结果变量(outcome variables)，本身有可能受到亲子教育期望及其差异的影响，部分变量可以被

视为亲子间教育期望差异作用于青少年认知能力的传导机制，对其予以控制反而可能导致更多的问题(Angrist and Pischke, 2009)。不过，为了验证本文主要发现的稳健性，也估计了包含这些结果变量的回归方程，结果报告在第(5)列。结果显示，在控制传导机制变量之后，父母期望更高型变量系数大幅度下降到了 2.862，但仍然能通过显著性水平为 5% 的统计检验。

综上，除非特别说明，后文的稳健性检验和机制分析研究内容中都以表 2 第(4)列作为基准回归结果。

## 2. 亲子间教育期望差异与青少年非认知能力

表 3 给出了亲子间教育期望差异与青少年非认知能力关系的基准回归结果。第(1)列结果显示，父母期望更高型变量系数是 1.387，未能通过显著性水平为 5% 的统计检验( $p=0.085$ )。在低自我教育期望群体内部，父母期望更高型青少年并未表现出显著更高的非认知能力。这与他们高出一截的认知能力形成了鲜明的对比。为了缓解遗漏变量偏误，在第(2)–(4)列依次放入了反映家庭经济条件、学校效应、基期认知能力和非认知能力、传导机制等一系列控制变量，其逻辑和顺序与表 2 基本一致。

第(2)–(4)列结果显示，父母期望更高型变量系数变化较小，在数值上上介于 0.993 与 1.256 之间，并且均未能通过显著性为 5% 的统计检验。与表 2 类似，我们也控制了传导机制变量，即可能影响非认知能力但本身又会受到亲子间教育期望差异影响的变量，结果报告在第(5)列。结果显示，核心解释变量系数和显著性均没有发生明显变动。除非特别说明，本文将第(4)列作为稳健性检验和机制分析的基准回归结果。

表 3 亲子间教育期望差异与青少年非认知能力

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
父母期望更高型	1.387*	1.069	0.993	1.256*	0.817
	(0.799)	(0.737)	(0.720)	(0.756)	(0.781)
期望一致高型	9.567***	8.141***	7.730***	5.832***	4.132***
	(0.639)	(0.515)	(0.464)	(0.484)	(0.536)
子女期望更高型	4.993***	4.292***	4.378***	3.428***	2.836***
	(0.743)	(0.713)	(0.715)	(0.718)	(0.702)
年龄、性别	控制	控制	控制	控制	控制
基期(非)认知能力				控制	控制
家庭社会经济地位	不控制	控制	控制	控制	控制
学校固定效应	不控制	不控制	控制	控制	控制

续表

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
传导机制变量	不控制	不控制	不控制	不控制	控制
N	8,574	7,702	7,702	7,007	6,538
R <sup>2</sup>	0.072	0.189	0.239	0.336	0.377

注：同表 2 注。

本文用于衡量非认知能力的是“大五人格”综合指标。通过对五个相对独立的维度进行加总，全面反映了青少年人格特质。不过，这在一定程度上忽视了非认知能力不同维度的异质性。两个非认知能力得分相近的青少年，其具体方面的优势或劣势可能大相径庭。因此，我们有必要将非认知能力综合指标还原为“大五人格”的具体维度，即严谨性、宜人性、外向性、开放性、情绪稳定性等五个方面重新进行回归，以定量考察亲子间教育期望差异对它们的异质性影响。

我们还评估了亲子间教育期望差异与非认知能力细分指标的关系。<sup>①</sup> 与亲子间教育期望一致低青少年相比，父母期望更高型青少年在宜人性和情绪稳定性维度上存在显著差异( $p < 0.01$ )，其余则差别不大( $p > 0.1$ )。值得注意的是，情绪稳定性的系数为 $-0.148$ ，父母教育期望更高型青少年的情绪稳定性明显更差。一方面，感知到父母教育期望高于自我教育期望的孩子，表现出待人和善和更多的亲社会行为，如帮助老人做好事等。但另一方面，父母的教育期望过高实在难以实现，子女也更害怕辜负父母的期望，因而其消极情感体验更多而积极情感体验更少，孩子情绪变得相当不稳定(郭筱琳等，2019)。

## (二)内生性讨论

本文关于亲子间教育期望差异与青少年能力培养之间的研究发现，可能受到遗漏变量偏误和双向因果关系的困扰。

一是遗漏变量偏误。为了控制这些同时作用于亲子教育期望差异和青少年能力的因素，本文在回归方程中放入了个体、家庭和学校等三个维度的变量。值得一提的是，亲子间教育期望差异和青少年能力，大多会受到难以观察的因素，如子女性格、基因的影响。如果它们对青少年能力的影响是稳定的，那么本研究控制因变量的基线调查数据的各种尝试，将在很大程度上缓解由此造成的遗漏变量偏误。

<sup>①</sup> 为了节约空间没有报告；来函备索。

二是反向因果关系。如果父母或子女的教育期望会根据子女能力状况予以调整,那么本研究将遭受反向因果关系挑战。由于很难找到一个合理的工具变量,本文将亲子间教育期望差异取值滞后一期,即使用核心解释变量的基期值重新回归分析。结果显示本文主要发现没有发生明显变动。<sup>①</sup>

## 五、机制分析

亲子间教育期望差异的具体类型,自然会影响到父母对子女成绩的要求和监管、陪伴子女的时长和质量、子女社会交往等方面,而后者又在不同程度上影响着青少年的能力状况。本研究从这些角度切入,定量检验亲子间教育期望差异对青少年认知能力和非认知能力的影响渠道。

### (一)父母要求

父母期望更高型家庭对子女成绩有着更高的要求。CEPS2014—2015 学生问卷询问了“你父母对你的学业成绩有什么要求?”,答项分别是“班上前五名、中上、班上的平均水平和没有特别要求”,本文对其赋值 1—4,数字越大表示父母的要求越高。表 4 第(1)列结果显示,父母期望更高型变量系数为 0.469,并且在 1%的统计水平下显著。

表 4 机制分析:父母要求

变量	成绩要求 (1)	家长监管 (2)	学科补习时长 (3)	兴趣班时长 (4)
父母期望更高型	0.469*** (0.0483)	0.255* (0.135)	0.271** (0.113)	0.165 (0.100)
亲子一致高型	0.900*** (0.0298)	0.908*** (0.0933)	0.381*** (0.0741)	0.104* (0.0566)
子女期望更高型	0.269*** (0.0538)	0.329** (0.146)	0.281*** (0.0994)	0.258** (0.109)
控制变量	控制	控制	控制	控制
N	7,232	7,079	7,187	7,207
R <sup>2</sup>	0.251	0.098	0.234	0.102

注:控制变量包含学生个体变量、基期(非)认知能力、家庭社会经济地位、学校固定效应。

<sup>①</sup> 为了节约空间没有报告;来函备索。

父母期望更高型青少年面临更严厉的监管。CEPS2014—2015 询问了家长对孩子 6 个方面监督管理的严厉程度：作业考试、在学校表现、和谁交朋友、穿着打扮、上网时间、看电视的时间。每项最高 6 分最低 1 分，加总后取值范围为 6—18，数值越大代表监管越严。表 4 第(2)列结果显示，父母教育期望更高型变量系数是 0.255，在一定程度上显著( $p=0.062$ )。这意味着，面对子女的低教育期望，“望子成龙”的父母往往将高教育期望转化为实际行动，对孩子的学习、生活、娱乐进行全方面的介入和干预。

课外学习的具体内容对青少年认知能力和非认知能力的影响显然不同(田丰和梁丹妮, 2019; 管振, 2022)。CEPS2014—2015 统计了青少年参与课外学科辅导班的时长，本文通过加总工作日和休息日的答项，获得了学科辅导班时间变量。类似地，我们也计算出了青少年参与课外兴趣班的学习时长。表 4 第(3)–(4)列结果显示，教育期望更高型父母给子女安排了明显更多的课外学科辅导( $p=0.018$ )，但在课外兴趣班方面的优势并不显著( $p=0.102$ )。这在一定程度上解释了父母教育期望更高型青少年在认知能力与非认知能力方面的差异化表现。

## (二)父母陪伴

作为影响子女成长的重要他人，父母陪伴的时长和质量在青少年能力的形成和发展过程中发挥着关键作用。父母陪伴本身就是家庭人力资本的重要表现(李佳丽和胡咏梅, 2021)。父母花在陪伴子女上的时间是多方面的，大致可以分为亲子交流时间、督导时间和娱乐时间。它们对孩子能力培养可能存在异质性影响。

表 5 机制分析：父母陪伴和课外活动

	父母陪伴			课外活动	
	亲子交流 (1)	娱乐时间 (2)	学业督导 (3)	视野扩展 (4)	娱乐活动 (5)
父母期望更高型	0.0717 (0.0616)	-0.0871** (0.0431)	-0.0530 (0.0453)	-0.0577 (0.0629)	-0.0269 (0.0838)
亲子一致高型	0.409*** (0.0426)	0.00321 (0.0368)	0.0443 (0.0342)	0.0438 (0.0450)	0.0756 (0.0574)
子女期望更高型	0.155** (0.0623)	-0.0265 (0.0516)	-0.00173 (0.0548)	0.0493 (0.0784)	0.00576 (0.0842)
控制变量	控制	控制	控制	控制	控制

续表

	父母陪伴			课外活动	
	亲子交流 (1)	娱乐时间 (2)	学业督导 (3)	视野扩展 (4)	娱乐活动 (5)
N	7,059	7,059	7,059	7,238	7,248
R <sup>2</sup>	0.157	0.257	0.181	0.247	0.250

注：同表4注。

CEPS通过8个问题详细询问了父母陪伴孩子的频率,<sup>①</sup> 这些问题答项赋分不尽相同, 本文借鉴王春超和林俊杰(2021)的思路, 将这8个问题首先进行均值为0、标准差为1的标准化处理, 然后对其进行主成分分析。通过特征值大于1的标准提取三个因子变量, 再对父母陪伴进行正交旋转, 得到因子载荷表, 根据因子系数特征划分亲子交流、娱乐时间和督导时间。

首先是亲子交流时间。儒家文化推崇努力可以带来成功, 中国各阶层父母对子女学业的要求普遍较高(黄超, 2018), 权威型(要求严格且亲子沟通频繁)和专制型(要求严格但亲子沟通较少)较为常见。两者主要区别在于父母是否及时有效地回应子女各方面的需求。父母对孩子需求的回应效率高, 即交流较为频繁, 比较符合权威型教养方式的定义。否则, 就更接近专制型教养方式。大量研究显示, 权威型教养方式更有利于培养孩子的认知能力和非认知能力(黄超, 2018; Doepke and Zilibotti, 2019)。表5第(1)列结果显示, 父母期望更高变量系数为正, 但数值较小并且在统计上不显著( $p=0.247$ )。换言之, 与亲子间教育期望一致低型父母相比, 我们没有发现教育期望高于子女的父母更青睐权威性教养方式的证据, 他们没有通过更多的亲子交流来提升子女的能力。

其次是娱乐时间。基于CEPS数据, 王春超和林俊杰(2021)研究显示娱乐时间的投入对儿童非认知能力的发展有显著的正向促进效应, 但对儿童认知能力发展的影响不明显。表5第(2)列结果显示, 与亲子教育期望一致低的父母相比, “望子成龙”的父母花在陪伴子女娱乐上的时间显著更短( $p=0.046$ )。这可能降低孩子的非认知能力, “大五人格”分样本回归显示父母期

<sup>①</sup> 具体问题包括: 1. 父母是否经常与你讨论学校发生的事情? 2. 父母是否经常与你讨论你与朋友的关系? 3. 父母是否经常与你讨论你与老师的关系? 4. 父母是否经常与你讨论你的心事或烦恼? 5. 上个星期, 你的父母有无检查你的作业? 6. 上个星期, 你的父母有无指导你的功课? 7. 你和父母一起参观博物馆、动物园、科技馆等的频率? 8. 你和父母一起外出看电影、演出、体育比赛等的频率?

望更高型青少年在情绪稳定性方面表现明显更差。

最后是督导时间。不少研究都发现了父母参与的教育活动影响孩子的认知能力和非认知能力(Fiorini and Keane, 2014; 王春超和林俊杰, 2021)。表5第(3)列结果显示,教育期望高于子女的父母在督导时间投入上并不突出。所以,督导时间应该不是“望子成龙”型父母影响子女能力培养的传导机制。

### (三)课外活动

课外活动,尤其是与同学一起参与课外活动,是形塑青少年开放性、宜人性等非认知能力的重要渠道(Gong et al., 2018)。CEPS中包含了两个相关的问题。一个与视野拓展有关:“最近一年来,你自己或与同学一起参观博物馆、动物园、科技馆等场所的频率”;另一个则是相对单纯的娱乐活动:“最近一年来,你自己或与同学一起外出看电影、演出、体育比赛等的频率”。答项都是“1. 从不, 2. 每年一次, 3. 每半年一次, 4. 每个月一次, 5. 每个月一次以上, 6. 每周一次以上”。

表5第(4)-(5)列结果显示,父母教育期望更高型变量系数为负,不过大小都接近于0且在统计上不显著( $p > 0.1$ )。值得一提的是,衡量亲子间教育期望差异的另外两个变量也出现了类似情况。换言之,我们没有发现亲子间教育期望差异影响青少年参与课外活动的证据。这在一定程度上表明,课外兴趣活动不是亲子间教育期望差异与青少年非认知能力关系的传导机制。

## 六、结论与政策建议

基于新人力资本理论视角,本文定量评估了亲子间教育期望存在差异,尤其是父母期望高于子女时对青少年能力发展的影响。研究发现,与亲子教育期望一致低型青少年相比,父母期望更高型青少年认知能力明显更高,但非认知能力并无显著差异。习近平总书记曾在2023年中央政治局第五次集体学习时强调:“学校、家庭、社会要紧密合作、同向发力,积极投身教育强国实践,共同办好教育强国事业。”本文从父母要求、父母陪伴、课外兴趣活动三方面进行了机制分析。

父母关注点应当从青少年学业成绩转向能力的全面发展。期望孩子成绩优异,最好能就读“985”或“211”高校,是当代中国各阶层家庭父母的共同愿望。在中高考指挥棒下,无论家庭还是学校都将精力集中在孩子学业成绩提升上,对他们能力,尤其是非认知能力的培养却缺乏应有的重视。在唯学历论日渐消弭的新时代,学历—工作错配,即所谓“过度教育”现象呈快速上升

趋势(吴晓刚和李晓光, 2021), 能力, 尤其是非认知能力的重要性愈发凸显。“望子成龙”的父母, 应跳出学业成绩的窠臼, 将培养重心放在如何全面提升子女的认知能力和非认知能力上。我们注意到, 即使是亲子教育期望一致高的父母, 与亲子教育期望一致低群体相比, 他们花费在陪伴孩子娱乐方面的时间也没有更多, 甚至略少, 他们的孩子也没有更多地参与课外活动。这意味着, 亲子间教育期望差异不同类型的青少年, 都有着广阔的非认知能力提升空间。

政府也应因势利导助力青少年能力全面发展。一方面, 新时期就业形势给人才培养提出了崭新的要求。全世界人工智能技术发展如火如荼, 机器替代劳动的进程明显加速, 传统就业岗位面临大规模削减的威胁。从人类经济形态的发展而言, 缺乏的往往不是工作机会, 而是创造力和想象力。这对就业人口的能力, 尤其是非认知能力提出了更高要求。在校青少年是未来就业主力, 又适逢能力发展的“敏感”时期, 大力培育其非认知能力很有必要。另一方面, “双减”政策的出台和落实为青少年能力全面发展提供了机遇。面对愈演愈烈的“鸡娃”式军备竞赛导致的囚徒困境, 中央政府在顶层设计上出台了“双减”政策。于是, 学科培训时间得以规范和压缩, 青少年能力全面发展的时间和空间得以释放和拓展。政府应因势利导, 倡导更多的户外活动和培育非学科兴趣班, 积极创造有利条件, 以培养青少年的非认知能力。

#### [参考文献]

- 管振, 2022: 《课外补习对初中生学业成绩的影响效应——基于 PSM-DID 方法的估计》, 《教育经济评论》第 1 期。
- 郭筱琳、何苏日那、秦欢等, 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。
- 黄超, 2018: 《家长教养方式的阶层差异及其对子女非认知能力的影响》, 《社会》第 6 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。
- 马汴京、张元峰, 2022: 《父母高教育期望与青少年心理健康——基于亲子间教育期望差异的视角》, 《青年研究》第 5 期。
- 潘慧凡、李佳哲, 2022: 《代际教育期望异同对初中生学业成绩的影响机制研究》, 《教育经济评论》第 6 期。
- 田丰、梁丹妮, 2019: 《中国城市家庭文化资本培养策略及阶层差异》, 《青年研究》第 5 期。
- 王春超、林俊杰, 2021: 《父母陪伴与儿童的人力资本发展》, 《教育研究》第 1 期。
- 吴愈晓、张帆, 2020: 《“近朱者赤”的健康代价: 同辈影响与青少年的学业成绩和心理健

- 康》，《教育研究》第 7 期。
- 吴晓刚、李晓光，2021：《中国城市劳动力市场中教育匹配的变迁趋势——基于年龄、时期和世代效应的动态分析》，《中国社会科学》第 2 期。
- 吴贾、陈丽萍、范承泽，2022：《母亲收入、家庭氛围和子女人力资本发展》，《经济学(季刊)》第 4 期。
- 吴莞生、吴贾、周芷涵，2023：《教师支持行为与儿童非认知能力发展》，《财经研究》第 1 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。
- 于爱华、王琳、刘华，2020：《随迁对农民工子女非认知能力的影响——基于家校教育过程的中介效应分析》，《中国农村观察》第 6 期。
- 张楠，2021：《亲子间教育期望差距影响因素相对重要性分析——基于 CEPS 调查数据的实证研究》，《基础教育》第 2 期。
- 周金燕，2024：《探索非认知能力的投资规律：跨学科的理论 and 证据》，《教育经济评论》第 1 期。
- Angrist, J. D. and J. S. Pischke, 2009, *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Burke, P. J. and J. E. Stets, 2009, *Identity Theory*, New York, NY: Oxford University Press.
- Cunha, F., J. J. Heckman and S. M. Schennach, 2010, "Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation", *Econometrica*, 78(3), 883—931.
- Doepke, M. and F. Zilibotti, 2019, *Love, Money, and Parenting: How Economics Explains the Way We Raise Our Kids*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Eccles J. S. and A. Wigfield, 2002, "Motivational Beliefs, Values, and Goals", *Annual Review of Psychology*, 53(1): 109—132.
- Fiorini, M. and M. P. Keane, 2014, "How the Allocation of Children's Time Affects Cognitive and Noncognitive Development", *Journal of Labor Economics*, 32(4), 787—836.
- Gong, J., Y. Lu and H. Song, 2018, "The Effect of Teacher Gender on Students' Academic and Noncognitive Outcomes", *Journal of Labor Economics*, 36(3), 743—778.
- Gallagher M., 2016, "Adolescent-parent College Aspiration Discrepancies and Changes in Depressive Symptoms", *Sociological Perspectives*, 59(2): 296—316.
- Heckman, J., R. Pinto and P. Savelyev, 2013, "Understanding the Mechanisms through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes", *American Economic Review*, 103(6), 2052—2086.
- Wooldridge, J. M., 2019, *Introductory Econometrics: A Modern Approach*, Boston, MA: Cengage Learning.

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.

**Parent-child Discrepancies in Educational Expectations and  
Adolescents' Abilities:  
from the Perspective of New Human Capital Theory**

MA Bian-jing<sup>1</sup>, ZHANG Yuan-feng<sup>2</sup>

(1. School of Economics, Zhejiang University of Finance and Economics;

2. Party School of Haining Municipal Committee of C. P. N.)

**Abstract:** With the gradual transition from a "diploma society" to a "competence society", parents expect their children to have both cognitive and non-cognitive skills. Using data from the China Education Panel Survey, we quantitatively assessed the impact of differences in educational expectations between parents and children, especially when parents' expectations are higher than their children's, on the development of adolescents' abilities. The sample was divided into four groups according to differences and similarities in parental and child educational expectations: consistently high, consistently low, higher parental expectations, and higher child expectations. The study found that adolescents with higher parental expectations had significantly higher cognitive skills but no significant advantage in non-cognitive skills compared to adolescents with consistently low parental expectations. The study also examined the transmission mechanism in terms of parental involvement, parental time allocation, and children's extracurricular activities. The government should take advantage of the situation to help parents shift their focus on adolescents from academic performance to improving their overall ability.

**Key words:** differences in parent-child educational expectations; cognitive ability; non-cognitive ability

(责任编辑: 梁文艳 责任校对: 梁文艳 刘泽云)