

家庭社会经济地位、教育期望、 亲子交流与儿童发展^①

周 皓

摘要:本文利用“人口迁移与儿童发展跟踪调查”(PSDMC)的调查数据,以学业成绩与心理健康为儿童发展的代表指标,籍用结构方程模型,讨论家庭社会经济地位、教育期望、亲子交流与儿童发展之间的关系,并进而检验这些变量之间的关系在不同类型的儿童中是否存在差异,以期找寻促进各类儿童全面发展的不同途径与方法,进而改善教育公平状况。结论认为:家庭社会经济地位对儿童发展具有重要的影响作用;教育期望和亲子交流在上述两者之间起着重要的中介作用;但这种中介作用在不同类型的儿童之间具有不同的作用过程。

关键词:流动儿童 儿童发展 家庭社会经济地位 教育期望 亲子交流 结构方程模型

教育公平问题已成为社会学和教育学领域中的一个研究热点。但教育公平不仅仅只是教育机会的公平,特别是对流动儿童而言;它更应该包括教育过程与教育结果的公平。而教育结果的公平,也不仅仅是学业成就的公平,更应该是以全面发展为目标的公平。尽管已有众多的研究文献从家庭背景(刘少文、龚耀先,1992;翁小萍等,2000;匡华等,2004)、性别差异(史耀芳,1995;刘振华等,2004)、家长与子女的教育期望和教育选择(王婷、刘爱伦,2005;杨春华,2006;杨素红、胡咏梅,2010)、家庭教育方式(姚许一,1993;王晓阳,1993;朱金富等,1998;李丰等,2000;周芳,2002;林云清,2005;李燕芬等,2005;刘海鹰,2006)、班级规模(冯建华,1995;李方安,2002;冯丽雅,2004)等角度讨论了教育结果公平的问题。但就目前的研究现状来看,以下三个问题仍然需要进一步的讨论:

其一,所谓的全面发展的目标应该包括除了学业成就以外的身心健康、人格完备、社会态度等多个方面,即德智体美的全面发展。但目前有关教育公平问题的大量研究文献,或是只围绕儿童的学业成就展开,或是仅讨论儿童的心理状况,而未能将儿童的全面发展作为研究目标。同时,多数研究未能考虑各种影响因素在儿童发展过程中的多重因果关系。比如家庭社会经济地位对教育期望和教育方式具有影响作用,进而通过教育期望与教育方式对儿童发展产生影响。但在以往的研究中,总是将家庭社会经济地位、教育期望与教育方式等因素作为并列的自变量来考察,而忽略了其中各变量间的多重因果关系。产生这种情况的原因既可能受制于学科的研究兴趣,也可能受制于分析方法(即从一个因变量扩展为多个因变量、从单一的因果关系到多重因果关系)。

其二,以往有关家庭社会经济地位对儿童发展的影响作用的研究并未取得一致的结论。如有研究表明,儿童的心理发展状况不受其家庭的社会经济地位的影响,更重要的是家长与子女之间的交流与教育的问题(周皓,2006:48-54;2008:7-14)。而对儿童学业成就的讨论结果则认为,家庭社会经济地位具有重要的影响作用(周皓、巫锡炜,2008:22-32)。在上述以全面发展为目标的儿童发展观之下,家庭社会经济地位对于儿童发展的作用是否存在及其途径如何等问题仍然需要进一步的讨论。

其三,以往的研究都是针对儿童中的某一类人群,如或是针对本地的常住儿童,或是纯粹针对

^① 感谢国家社科基金(12BRK002)和北京大学李斌社会学基金对本研究的支持。感谢国家社科基金(06CRK003)、北京市自然科学基金(9072004)、北京市社科基金(05JC840019)、美国纽约大学中国城市问题研究网络(UCRN)等对本研究早期的资助。特别感谢北京市教委基教处、北京市某区教委以及调研学校对本研究调查实施的大力支持。感谢李丹对本文文献综述部分的贡献。文责由作者自负。同时,限于篇幅,本文中未给出亲子交流的操作化定义过程,以及分析过程中的各结果图示(仅用数据结果表代替)。如有需要,可以与作者联系。

流动儿童,但未能对各类儿童全面发展状况及其影响因素、作用途径等进行对比研究。比如,由于流动儿童所具有特别的家庭背景和生活环境等,那么家庭社会经济地位与教育期望对流动儿童发展的影响作用是否与本地儿童相同呢?如果再进一步扩展,家庭社会经济地位与家长的教育期望对城市儿童与农村儿童是否相同?对农村的非留守儿童与留守儿童是否相同?等等诸如此类的对比仍然是缺乏的。

正是为回答上述三个方面的问题,本文将利用“人口迁移与儿童发展跟踪调查”(PSDMC)第三轮(2007年11月)的调查数据,以儿童的学业成绩与心理状况为儿童发展的代表指标,籍用结构方程模型,讨论家庭社会经济地位、教育期望与儿童发展之间的关系,并进而检验这三个变量之间的关系在不同类型的儿童之间(本地儿童、在公立学校就读的流动儿童和在流动儿童学校就读的儿童)是否存在差异,以期找寻促进各类儿童全面发展的不同途径与方法,进而改善教育公平状况。

一、文献综述

儿童发展受到多种因素的共同影响。除了先天因素(或称遗传因素或先赋性因素,包括生物学因素(一些遗传性疾病等)、胎儿宫内环境(感染和免疫状况)、营养因素等(邹小兵,2002)),以及个体特征,如性别、年龄(指不同的年龄阶段)、智力水平、性格等以外,影响儿童发展的生活与学习环境包括:家庭环境、社区与学校环境(包括校内外的同伴关系等)以及更为宏观的社会政策与社会环境。其中,家庭环境可以概括为家长与家庭的背景和与家长与子女之间的互动关系两个方面。前者包括诸如家庭的社会经济地位(通常用家长的职业和受教育水平、家庭收入这三个方面来测量)、家庭的居住条件与环境(如是否有单独的房间、是否有书桌和台灯)、家庭的藏书量等客观条件,以及家长对子女的教育期望,家长自身的教育态度、教育理念等主观条件;而家长与子女之间的互动关系则包括家长的教育方式(如教育过程)、亲子交流的方式与程度等。当然,上述这些因素对于儿童发展的不同方面具有不同的影响作用。

(一)影响儿童发展的家庭因素

周皓、巫锡炜曾详细综述了儿童学业成绩的影响因素(周皓、巫锡炜,2008)。针对儿童心理状况的讨论可参阅有关发展心理学的书籍与文献(如林崇德,1995;雷雳,2009)。在此对儿童发展两个方面的影响因素仅作简单的归纳与总结。

从学业成就来看,有关研究已证实了家庭社会经济地位(Duncan, Brooks - Gunn & Klebanov, 1994)、父母受教育程度(Wöβmann, 2003)或家庭收入(Dahl & Lochner, 2009)对学生成绩的积极影响(翁小萍等, 2000;雷晓梅等, 2006)。并且,家长的职业状况、家长对儿童的学习辅导时间、家庭规模、家庭结构等家庭的其它特征对儿童学习成绩具有影响作用(Marks, 2006: 1 - 24)。但家庭环境对儿童学业成绩的作用,并没有得到一致的研究结论。有的研究认为不管家庭社会经济地位高低,家长在学生的教育过程中参与程度越高,学生完成的教育程度越高(Epstein & Dauber, 1991: 289 - 305),也有研究认为两者之间的关系并不显著(Reynolds, 1992)。

许多研究表明家庭的社会经济地位是以家长的教育期望为桥梁或中介变量而影响儿童学业成就的(Davis - kean, 2005: 294 - 304)。“在家庭环境这一类变量中,对儿童的学业成绩最有影响的变量不是家长的社会经济地位,而是家长的言行”(叶立群, 1995)。产生这种现象的原因在于:不同社会阶层的家庭所采取的家庭教育态度和方式不同。在中产阶级家庭中,父母不会逃避困难和问题,注重解释而不重强迫或威胁;家长采取积极的行为准备子女的入学,赞同及配合学校和教师的行为;家庭中有较多的互动,经常阅读、讲故事给子女听,家庭讨论时间较长、频率较高,父母较多参与子女的游戏,户外活动也较多。而在较低阶层的家庭中,儿童看电视的时间较长,儿童户外游戏较少,父母与子女较少有互动;或者由于父母较多的强迫与威胁,儿童对未知事物容易产生恐惧和不信任感;父母因为不了解或不信任学校制度,不能达成与学校的配合(王晓阳, 1993: 89 -

95)。这些研究结果同样在我国得到了验证(匡红燕,2000;卢智泉等,2000;程祁,2009)。

父母亲的受教育水平不仅可以直接影响到儿童自身的教育期望以及学业成就,而且也通过影响家长的教育方式与亲子交流方式而间接地影响到儿童的学业成就及其他方面。与受教育水平相对较低的父母相比,受教育水平越高的父母更有可能形成越高的教育期望(杨春华,2006:71-83);也越能基于孩子的实际表现形成良好的教育期望,从而在家庭环境和教育环境的构建中表现积极,在学前教育中也更加努力(Alexander et al.,1994:283-289)。这种积极的思想会促进父母亲在家庭环境中表现出更多与成就相关的积极行为(Halle et al.,1997:527-537)。

母亲的受教育水平和家庭收入是家庭环境和家庭学习经历的重要影响因素,但是只有母亲的受教育水平与家庭温暖密切相关(Duncan et al.,1994:296-318)。父母亲的受教育水平和家庭收入与孩子的学业成就之间的关系受到家庭环境的调节作用,而母亲受教育水平的调节作用要大于家庭收入,主要原因在于教育与家庭中某些特定的学业成就行为密切相关,比如说阅读,玩耍等(Brooks-Gunn & Duncan,1997:55-71)。中国的数据也同样证明了家庭教养方式的作用(朱金富等,1998;李燕芬等,2005)。但这种家庭教养方式的影响作用与父母亲的受教育水平存在着一定的相关性,即父母亲的受教育水平通过父母亲对子女教养方式的选择从而影响到儿童的学业成就。正如戴维-金(Davis-Keane,2005:294-304)所发现的:家庭背景可以通过父母的信念(比如教育理念、教育态度)和行为(比如教育方式、亲子沟通)与儿童的学习成绩间接相连。

父母的期望会强化父母的教育行为,并促使他们更关心孩子的事情,但是教育期望表现出的积极作用必须建立在适度的基础上。父母良好的教育期望会转化为子女的成就动机增强其自信心,而过高的期望会造成孩子心理压力,严重的话,会导致孩子自卑,挫伤孩子自信心(王婷、刘爱伦,2005:98-100)。若是父母教育期望过高,超出孩子的能力时,会使得孩子的焦虑升高,对孩子的学习将产生负面影响;但是过低的教育期望,可能浪费孩子的天赋,未能充分挖掘其潜力,使得孩子的学习成就动机下降,使之未能得到完全的发展,将不利于孩子的成长。

从儿童心理发展的角度来看,家庭方面主要的影响因素有:家庭社会经济状况、父母教养方式、亲子关系、父母的性格、家庭结构、居住环境、父母教育期望等等(Chen et al.,2000;胡平等,2000;周皓、章宁,2003;周皓,2006,2008;Huntsinger & Jose,2009;Chen et al.,2009;Wu et al.,2010)。

除了上述因素以外,儿童发展同时还会受到学校等相对更为宏观的社会环境的影响(周皓、巫锡炜,2008)。

(二)不同群体之间的差异

移民的教育问题是许多国家非常关注的问题。国外的移民研究表明,移民家庭对子女有着较高的教育期望,移民儿童取得的学业成就与其父母对他们较高的教育期望高度相关。国外相关研究更为关注的是不同族群之间的差异,比如白人和黑人儿童。有人认为,黑人不重视教育的向上流动功能,导致他们较低的教育和职业获得。但是实际调查之后发现,控制了家庭社会经济地位的影响之后,教育期望的种族和性别差异出现了混合模式;在社会经济地位的每一种分类中,黑人的教育期望都要高于白人,黑人不是不重视教育,而是没有足够的条件实现自己的教育期望(Solorzano,1992:30-44)。另外,对美国二代移民的追踪研究表明,大多数移民对子女都有较高的教育期望,这种较高的教育期望以及对孩子获得教育成功的有效指导提高了子女的教育绩效。但是,父母的教育期望并不总是与儿童的教育成就保持一致,因为儿童对新环境的适应以及经济状况会起到调节作用(Ports et al.,2001)。

国内关于流动儿童家庭教育的研究发现,通常情况下,流动人口对子女有较高的教育期望,主观上较重视孩子的教育,但由于家庭背景(家庭的经济条件、家长的社会阶层和受教育水平等)的限制,流动儿童的家庭教育主要存在以下一些问题:(1)流动人口虽然重视子女的教育问题,也对孩子有着较高的教育期望,但是由于受自身教育水平和认知水平的限制,在教育孩子的观念以及相应的教育行为上出现偏差,不能从行动上真正关注孩子的教育需求(周芳,2002;关颖,2002)。(2)由于

收入水平较低以及受教育水平的限制,流动人口往往无法为子女提供必要的学习指导和帮助,间接影响了子女的学业成就(孙红玲,2001;李芬、慈勤英,2002)。(3)流动儿童家长的教养方式不够科学,对待孩子缺乏民主和平等,不利于儿童的正常社会化,也不利于亲子之间的沟通。在家庭教养方式上,流动人口较为不利的家庭经济状况和沉重的生存压力使得父母容易形成严厉的家庭教养方式,对待孩子以惩罚为主,这种教养方式在一定的环境作用下,将会在孩子身上通过各种问题行为表现出来(赵娟,2003:17-19)。同时,研究者还指出一个重要问题,对于流动儿童来说,大部分家庭满足的只是生活需求,而心理和文化需求往往难以得到满足,这将影响孩子对家庭的认同,甚至对自己的家庭产生排斥心理,因此,如果家长不注重自身素质的提高,那么家长在孩子心目中的权威会被削弱,亲子间的沟通障碍和代际差异就会越发突出(关颖,2002:8-14)。

对于流动儿童来说,在不同学校就读其心理状况也会有差异。有研究表明流动儿童在流动学校上学更有利于流动儿童的心理健康(周皓,2006;邱达明,2008)。但家庭的经济背景与文化背景对儿童的心理状况并不产生直接的影响,相反,家长对儿童的关心与教育引导则是最为重要的(周皓,2006:48-54,36)。

影响儿童发展的因素,主要包括个体、家庭和学校这三方面的因素;其中家庭因素主要包含家庭社会经济地位、家长的教育期望和亲子交流等。把家庭教育作为一个动态过程,综合考察家庭社会经济因素、家长对孩子的教育期望、家长与孩子的交流等因素对儿童发展的复杂影响机制,这也正是本文的研究意义之所在。

二、操作化定义、理论假设与分析框架

(一)概念的操作化定义

家庭背景系指家庭所拥有的各种资源。在众多研究中被指向家庭社会经济地位(Social Economic Status, SES),它是研究儿童发展影响因素的核心概念。尽管家庭社会经济地位这一概念的内涵存在争议,但是邓肯等人对家庭社会经济地位的三维定义得到了广泛的认同。家庭社会经济地位包含父母的收入、父母的教育水平以及父母的职业(Mueller & Parcel,1981)。许多经验研究证实这些组成部分之间存在相关;更重要的是,家庭社会经济地位的各个组成部分都是独一无二的,每一个部分测量了家庭社会经济地位完全不同的方面,因此这些指标应该分别加以研究(Bollen et al.,2002:81-96)。本研究同样需要加入家庭社会经济地位这一变量。但由于流动人口的职业流动性较大,且在调查过程中家长问卷采用了自填的方式,因此有关父母职业状况的数据质量并不理想。为避免职业状况对家庭社会经济地位测量的影响,本文仅用家长的受教育水平和家庭收入作为家庭社会经济地位的测量指标。

家庭教育包括的内容很多,诸如家长对子女的教育期望、家长对子女的教育方式与教育理念、家长与子女之间的亲子交流情况等等。根据上述文献综述及简约原则,本研究将以家长对子女的教育期望和亲子交流这两个变量作为家庭教育的测量指标。教育期望是家长在子女教育过程中的基础;教育期望越高,则家长会更注意对子女的教育态度和教养方式,也会更侧重于对子女教育的投入。而亲子交流则是教育态度和教育方式的集中体现。因此,本文将用实际测量的家长期望的受教育年限来表示家长的教育期望;亲子交流则汇总多个问题形成一个连续的综合指标。

本研究一直强调,儿童发展不仅仅只是包括了学业成就,而且还应该包括其心理状况及其社会发展。但对于本地儿童而言,并不存在社会融合的问题,因此,为了能够比较本地常住儿童与流动儿童在发展状况上的差异,本文仅以学习成绩和心理状况作为儿童发展的测量指标。

(二)研究假设

基于上述研究综述及研究目标,本文的研究假设如下:

假设1:家庭社会经济地位越高,家长的教育期望越高。

假设2:家庭社会经济地位越高,亲子交流质量越好。

假设3:家长的教育期望越高,亲子交流质量越好。

假设4:家庭社会经济地位通过教育期望和亲子交流的中介作用,间接影响儿童发展。

假设5:各路径系数在本地儿童、公立学校流动儿童和流动儿童学校流动儿童中不存在差异。

其中,假设1-4是针对基础模型中各变量关系的假设,假设5则是为检验不同类型的儿童组别之间的差异。同时,还将儿童的自身特征作为控制变量加入模型。

(三)分析框架

基于上述研究假设与分析目标,本文的分析框架如图1所示:

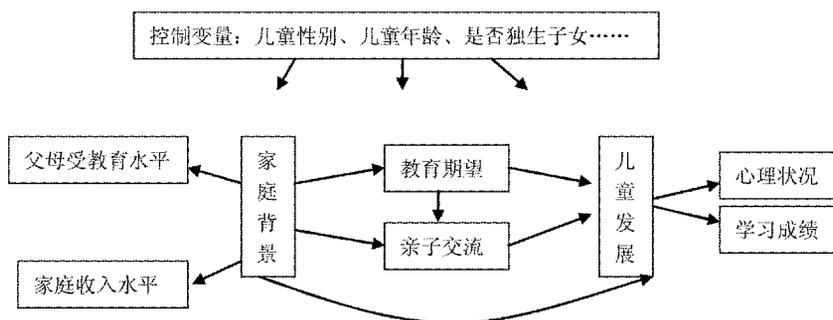


图1 概念模型

三、数据与模型设置

(一)数据来源

本文数据来自于“人口迁移与儿童发展的跟踪研究”(PSDMC)。该调查分别于2006年10-11月、2007年5月和2007年11月进行了三轮跟踪调查。基期调查时以班级为基本抽样单位,采用系统整群随机抽样的方法;后期采用跟踪班级的方法。每一轮的实际调查人数分别为:1359人、1275人和1314人。

抽样方法:公立学校以班级为基本抽样单位(PSU),采用系统整群随机抽样的方法,先从所有公立学校的三年级中抽取12个班级(对应12所学校);然后,在所抽中的学校中,随机抽取五年级的一个班。即,在所抽中的学校中,仅调查三年级和五年级各1个班。而流动儿童学校则由于数量相对较少而全部抽取。但在调查过程中,由于校方未能配合,有3所流动儿童学校未能进入调查,因此,流动儿童学校仅为7所。在每所流动儿童学校中根据随机数表随机抽取三年级和五年级各1个班。被抽选班级中的所有学生即为本次调查的样本。

第二轮调查与第三轮调查均未改变其班级,而直接对基期调查中的各班级里的所有学生进行调查。

调查过程:学生问卷采用随堂调查的原则,即问卷由学生自己填写,每班有2名调查员辅助学生填写。调查员每念一题,学生回答一题,并在问卷上填写答案。而家长问卷则采用自填的方式,即由学生带回家中,由家长填写完成后交回学校。

调查问卷的内容除儿童的基本信息外,还测量了儿童的社会融合状况、心理状况、学习情况,以及利用统一的考试卷,测量了学生的语文与数学两门课的学习水平(以表示能力)。

(二)数据清理及有关变量的描述

本文采用PSDMC第三轮的调查数据。本次调查共回收1314份学生问卷^①。由于本研究需要

^① 这里的1314是原始数据的样本量,包含了所有存在缺失值的个案。

考察相对应的家庭背景状况,因此,在数据清理的过程中首先删除没有家长问卷的样本;另外,由于填答家长问卷的人并不全是儿童的父母亲,所以,根据“与孩子的关系”这一变量,将问卷填答人非父母亲的样本删除,得到 1148 个案例。即构成本文的研究数据。有关变量的描述性统计量请见表 1。其中,分类变量的数值为类别百分比,连续变量列出其均值、标准误以及取值范围等。观测变量相关系数矩阵请见表 2。

表 1 观测变量统计描述

	变量	样本规模(平均值)	比例(标准误)	总样本规模
儿童个体特征	年龄(岁)	10.59	1.3545	1147
	年级:三年级	567	(49.39)	1148
	性别:男	599	(52.18)	1148
	是否独生子女	528(46.03)	1147	
	儿童类型			1148
	本地儿童	307	26.74	
	公立学校流动儿童	384	33.45	
	流动儿童学校流动儿童	457	39.81	
家庭背景	全家月均收入的对数	7.0992	0.8980	1148
	父亲受教育年数	10.4087	2.8154	1148
	母亲受教育年数	9.6715	3.2856	1148
中介变量	家长教育期望	15.9008	2.4457	1135
	亲子交流	4.2765	1.6920	1147
儿童发展状况	标准化总成绩	51.2622	28.8611	1129
	孤独感	1.8531	0.7095	1147
	抑郁感	1.3548	0.2914	1147

其中几个主要指标需要予以说明:

第一,在测量家长的教育期望时,其中有一个选项是“孩子能读到多高就读到多高”。结果,许多样本都选择了这一选项,从而形成了堆积。为解决这个问题,有许多种不同的方法。最简单的可以用其他已填报的儿童的平均值来代替。但这种方法的缺点是可能会使该变量的方差缩小,且变量分布过于集中。另一种方法则是利用鉴别分析的方法。尽管本数据比较适合于这种鉴别分析,但是同样有可能会使原已填报的案例由于鉴别分析而产生偏差(即原来选择“大学”的,有可能经过鉴别分析以后成为“高中”)。因此,本研究在处理时,首先将教育期望转换为期望子女的受教育年限,而不再是分类变量;然后,采用多重叠代(multiple imputation)的方法,即将他们视为缺失值,然后利用多重叠代结果(如进行十次甚至更多次的叠代)的平均值来予以代替。这样,使得这一选择的分布能够与已知分布相同。当然,这种方法同样存在问题。因为多重叠代的方法假设这种缺失(或这里的填报)是随机的,而事实上,填报这个选项的家长是因为没有明确的教育期望,其本身对子女的教育期望与已知样本之间存在着一定的差异。

第二,亲子交流根据被访儿童自报的与父母的交流内容计算得到。

第三,儿童发展指标包括了三个方面:标准化的总成绩、孤独感和抑郁感。其中,孤独感和抑郁感是直接根据量表结果得到。而标准化学习成绩则是根据原始成绩,按照不同年级进行各自百分位标准化后合并得到。这种方法可以剔除由不同年级试卷难度不同而引起的偏差。

(三)观测变量相关系数及显著性检验

表 2 观测变量相关系数矩阵

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
儿童个体特征													
1. 年龄													
2. 性别	-0.0804												
3. 年级	0.749 *	-0.0459											
4. 独生子女	-0.136 *	0.086 *	-0.0455										
5. 公立流动	-0.1143 *	0.0245	-0.0825 *	-0.1215 *									
6. 流动儿童	0.1753 *	0.0126	0.0881	-0.3750 *	-0.5766 *								
家庭背景													
7. 家庭收入	-0.0842 *	-0.0995 *	0.0084	0.2636 *	-0.0524 *	-0.2180 *							
8. 父亲教育	-0.1524 *	-0.0539	-0.0388	0.4417 *	-0.0728 *	-0.4159 *	0.3589 *						
9. 母亲教育	-0.1251 *	-0.0415	-0.0349	0.4853 *	-0.0781 *	-0.4146 *	0.3448 *	0.6728 *					
中介变量													
10. 教育期望	-0.0666 *	-0.1133 *	0.0024	0.1306 *	0.0333	-0.1432 *	0.1653 *	0.2125 *	0.1831 *				
11. 亲子交流	-0.0192	-0.0504 *	0.0556	0.2507 *	0.0197	-0.2630 *	0.1483 *	0.3037 *	0.3086 *	0.1233 *			
儿童发展状况													
12. 孤独感	0.0754 *	0.0855 *	-0.0206	-0.1146 *	-0.1304 *	0.2654 *	-0.0396 *	-0.1786 *	-0.1857 *	-0.1712 *	-0.3574 *		
13. 抑郁感	0.0500	0.1536 *	-0.0391	-0.0364 *	-0.0306 *	0.1770 *	-0.0899 *	-0.1624 *	-0.1643 *	-0.1843 *	-0.3486 *	0.6835 *	
14. 总成绩	-0.1317 *	-0.1008 *	-0.0277	0.1874 *	0.0293	-0.1730 *	0.1256 *	0.2729 *	0.2636 *	0.2624 *	0.1432 *	-0.2001 *	-0.2463 *

注:①三年级为参照类;女生为参照类;非独生子女为参照类;本地儿童为参照类。

②**表示 $p < .01$; *表示 $p < .05$ 。

四、分析结果

本文的主要目的在于证明家长的教育期望和教育方式在家庭社会经济地位与儿童发展之间存在着中介作用,并同时检验这种中介作用在不同类型的儿童之间是否可能存在差异。因此,本部分的分析结果将从两个方面来描述。首先从总体来看,讨论上述中介作用在所有儿童中是否存在;然后再以三类儿童为子样本,检验这种中介作用在三类儿童之间是否存在差异。

(一) 总体样本的结果

依照前文提出的理论模型,首先考察误差项之间不相关的原模型,然后再根据模型修饰指数,逐步添加误差项之间的相关。最终得到以下总体样本的最终模型。该模型的有关拟合指数请见表 3。

表 3 总体样本最终模型的拟合指数

Model χ^2	WLS χ^2	df	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	GFI	SRMA
123.77	120.02	36	0.045	0.98	0.96	0.98	0.99	0.028

由表中的数据可以看到,尽管卡方自由度比(χ^2/df)为 3.3339,大于理想拟合度的 2.00 的门槛,但是 RMSEA 指标小于理想的拟合指标 0.06。CFI、NFI、NNFI 指数分别为 0.98、0.97、0.96,均超过了模型拟合的理想指标。因此,可以视该模型为最终结果。①

① 事实上,这其中还可以加入其他途径,以增强模型的拟合优度。如加入教育期望与 TOTALP、亲子交流与 TOTALP 之间的途径,以及教育期望的误差项与 TOTALP 的误差项之间的相关性等。这时,不仅模型的拟合优度会有进一步的提高(特别是表现在 RMSEA 这个指标上),而且卡方自由度比也会降低。但是本研究的目的并不在于提高模型的拟合优度,而是在于验证已有的理论;更重要的是,缺乏加入这些变量之间途径的必要的理论依据。因此,本研究将该模型视为全样本的最终模型。

其中需要说明的是指向儿童发展指标的通径均为负值,这与儿童发展指标本身的测量有关。在儿童发展指标中,两个心理指标(孤独感和抑郁感)都是得分越高则其发展状况越差;而标准化成绩与儿童发展指标之间的通径则为负值,因此,儿童发展指标同样也是得分越低其发展状况越好。因此,该指标与其他变量之间的关系呈现负值就可以理解了。

由于本研究仅关注于教育期望与教育方式对儿童发展的中介作用,因此,我们更关注于图 1 中的三条路径:

第一条是从家庭社会经济地位到儿童发展结果的通径,表示的是家庭社会经济地位对儿童发展的直接影响作用;

第二条是从家庭社会经济地位到教育期望再到儿童发展结果的过程,表示的是家庭社会经济地位通过教育期望对儿童发展的影响作用;

第三条是从家庭社会经济地位到亲子交流再到儿童发展结果的过程,表示的是家庭社会经济地位通过亲子交流对儿童发展的影响作用。

有关这三条路径未标准化的估计系数以及对应的 t 值,请见表 4。

表 4 结构模型各项效应的分解

自变量(外生潜变量)	因变量(内生潜变量)	总效应	直接效应	间接效应
家庭社会经济地位	教育期望	1.75(4.19)***	1.75(4.19)***	—
	亲子交流	1.30(4.54)***	1.27(4.35)***	.03(0.83)
	儿童发展	-.44(-4.43)***	-.26(-2.96)**	-.19(-4.93)***
教育期望	亲子交流	0.02(0.82)	0.02(0.82)	—
	儿童发展	-0.04(-6.15)***	-0.04(-6.22)***	0.00(-0.81)
亲子交流	儿童发展	-0.09(-8.14)***	-0.09(-8.14)***	—

注:①括号内数值为 t 值。T > 1.96 时, * p < .05; t > 2.58 时, * * p < .01; t 值大于 3.29 时, * * * p < .001。— 表示不存在。

②表中未列出其他控制变量系数的估计值。

首先来看第一条路径,即家庭社会经济地位对儿童发展结果的直接作用。由表 4 中的数据可以看到,该通径的估计值为 -0.26,且在 .05 水平下显著。这就说明,在控制了流动儿童的个体特征以后,家庭社会经济地位对儿童发展的结果呈现出正向的显著作用,家庭的社会经济地位越高,儿童的发展状况也会越好。这一结论再次证明了家庭社会经济地位在儿童发展过程中的作用。

其次来看第二条路径,即从家庭社会经济地位到教育期望再到儿童发展结果的过程。这里包括了两条通径:一条是从家庭社会经济地位到教育期望,由表 4 中的数据可以看到该路径的系数为 1.75(t=4.19),这说明家庭社会经济地位对于家长的教育期望存在着显著的正向影响作用(证明了假设 1);另一条则是从教育期望到儿童发展结果的路径,同样的,该路径的系数为 -0.04(t=-6.22),这说明家长的教育期望对于儿童发展结果同样具有显著的正向影响作用。因此,家庭社会经济地位通过教育期望而作用到儿童发展的间接作用为 0.0696。这就说明,家长的教育期望在家庭社会经济地位与儿童发展之间的中介作用是存在的。

再次来看第三条路径,即从家庭社会经济地位到亲子交流再到儿童发展结果的过程。同样,这条路径包括了两条通径:一条是家庭社会经济地位到亲子交流,对应的估计值为 1.27(t=4.35),证明了假设 2;另一条则是从亲子交流到儿童发展结果的通径,对应的估计值为 -0.09(t=-8.14),说明亲子交流方式对于儿童发展结果同样具有显著的正向影响作用。综合考察,可以看到,家庭社会经济地位通过亲子交流作用到儿童发展的间接作用为 0.1143。这同样说明亲子交流在家庭社会经济地位与儿童发展之间的中介作用是存在的。

事实上,上述第二条和第三条路径都是家庭社会经济地位通过中介因素对儿童发展的间接作

用,两者相加之和为 0.1839,即为家庭社会经济地位对儿童发展的间接作用。这里事实上我们忽略了其中一条路径,即由家庭社会经济地位→教育期望→亲子交流→儿童发展结果的过程;而这条路径由于在中间从教育期望→亲子交流之间的通路不显著,而不再予以考虑(这一点否定了假设 3),从而使得根据上述两条路径计算得到的间接作用之和略小于表中显示的家庭社会经济地位对儿童发展的间接作用(-0.19, $t = -4.93$)。这一结果证明了假设 4,即家庭社会经济地位通过教育期望和亲子交流的中介作用,间接影响儿童发展。上述两个结果综合起来证明了假设 4。

总结起来,我们可以看到,以往在研究儿童发展问题时,由于直接将家庭社会经济地位与其他因素作为等价的作用因素而被放入到模型中,致使该变量的影响作用由于直接作用与间接作用的综合而被弱化。特别是这种等价模型未能清楚地解析家庭社会经济地位对儿童发展的影响过程,从而无法真正了解儿童发展的影响作用机制。如果从两种异质性(请参见谢宇,2006)的角度来考虑的话,事实上,家长教育期望会由于家庭社会经济地位而形成第一种选择性偏差,进而使得我们仅关注于教育期望与教育方式,而忽略了产生不同的教育期望与教育方式的真实原因。

(二)三类儿童样本的比较结果

在进行多样本恒等性比较之前,首先需要考察各子样本中是否具有相同的测量模型与结构模型的关系。如果在多个子样本中,某一样本的模型拟合优度不理想,则无法再进行下一步多样本的比较。其次,在第一步的基础上,进一步选择多样本之间的比较模型,然后再根据所选择的模型来讨论各路径的结果,以此来证明“因素之间具有测量的恒等性”。具体有关多样本的比较可以参见相关文献(林嵩,2008;邱皓政、林碧芳,2009)。

1. 模型调试

根据上述思路,首先比较各子样本的模型拟合优度。由表 5 的结果可以看到,这一模型设定在三类儿童子样本的拟合优度都比较理想。在本地儿童的模型中, RMSEA 相对较高,但仍然小于 0.06;而 NFI 和 NNFI 指标相对较低,但仍然大于 0.90;这些拟合优度指标均在可接受范围内。而公立流动和流动儿童的模型中拟合优度指标都比较理想,在此不再赘述。因此,从总体上来看,可以继续下一步多样本恒等性假设的检验。

表 5 分儿童类型的单样本分析模型拟合度比较

模型	Model χ^2	WLS χ^2	df	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	GFI	SRMA
本地儿童	61.61	58.30	28	0.059	0.93	0.91	0.96	0.97	0.050
公立流动	55.34	54.19	28	0.049	0.95	0.94	0.97	0.98	0.037
流动儿童	37.72	36.96	28	0.026	0.96	0.97	0.99	0.99	0.026

注:本表与上一节中的模型拟合度表之间由于在模型设置上存在差异,即上一模型包括了儿童分类,而本模型则是分组模型,因此无法进行比较。

按儿童类型分的跨样本结构模型分析拟合优度评估的结果请见表 6。模型 1 是无限制条件的多样本比较结果。结果中各指标都达到理想状态,表明该模型的拟合优度相对比较理想。

在此基础上,模型 2 将测量模型的因素载荷矩阵设定为恒等,结果表明,设定恒等后的结果与基准模型之间并无显著差异;同时各拟合指标同样达到了理想状态,甚至于 RMSEA 指标有所下降,说明模型的拟合情况同样非常理想。

而模型 3 则是在模型 2 的基础上增加了 Beta 系数矩阵恒等性的假设。不论是与基准模型比较,还是与模型 2 的比较都表明,增加 Beta 系数矩阵恒等性后的模型结果同样非常理想,而且 RMSEA 指标有所下降。

但模型 4 和模型 5 的结果则表明,增加了残差方差恒等性设定和增加了潜在变量方差与协方差恒等性假设后,不仅与前 3 个模型形成显著差异,而且亦未能起到改进模型拟合优度的作用,如 RMSEA 指标都有不同程度的下降, NFI、NNFI 等指标则都有所下降。因此,将舍弃模型 4 和模型 5。

表6 按儿童类型分的跨样本结构模型分析拟合优度评估^①

模型	Model χ^2	WLS χ^2	df	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	GFI	SRMA	$\Delta\chi^2$	p
1 全样本,无限制	138.82	134.52	81	0.042	0.95	0.95	0.98	0.99	0.022	-	-
2 LX 相等	142.04	137.31	85	0.040	0.95	0.95	0.98	0.99	0.023	2.79	0.5936
3 BE 相等	148.68	142.87	91	0.039	0.95	0.95	0.98	0.99	0.025	5.56	0.4742
4 TD 相等	191.54	180.84	95	0.049	0.93	0.93	0.96	0.98	0.040	37.97	0.0000
5 PH 相等	439.54	377.94	115	0.077	0.85	0.79	0.88	0.96	0.051	235.07	0.0000

注:表中 $\Delta\chi^2$ 表示的是模型拟合卡方差异值,p表示卡方差异值所对应的显著度。

第二行的 $\Delta\chi^2$ 表示模型2与模型1之间的卡方差异值;

第三行的 $\Delta\chi^2$ 表示模型3与模型2之间的卡方差异值;模型3与模型1之间亦不存在显著差异($\Delta\chi^2=8.35$, $p=0.5947$)。

第四、五行的 $\Delta\chi^2$ 表示各模型与模型3之间的差异;

根据上述模型拟合优度评估结果,模型2和模型3两者之间并不存在显著差异;且从拟合优度结果(模型的卡方自由度比(χ^2/df)、RMSEA指标等),模型3甚至于更为理想。但模型2中所揭示的问题可能更有现实意义。因此,为了简约明了,下面将首先呈现两个模型各自的结果图示,然后再讨论两个模型中各通径的系数与显著性,以便能够清晰地说明两者之间的差异。有关结果请见表7。

2. 结果分析与两个模型的对比

由于模型3中限定了Beta矩阵相等,因此,教育期望、亲子交流与儿童发展结果这三个内生潜变量之间的路径系数相等;而模型2中则没有这一限定,因此,这三个变量之间的路径系数是不相等的。这就是两个模型之间的最大区别。正是由于这种参数设定的不同,所得的结果也略有差异。

首先,来看从SES(家庭社会经济地位)到DEV(儿童发展结果)的总作用。不论是模型2还是模型3,也不论是哪一类儿童,家庭社会经济地位对儿童发展结果都有着显著的影响作用。以模型3中的流动儿童为例,家庭社会经济地位越高,儿童发展结果也就会越好[$-0.55(t=-5.76)$]。这一点结论与前述的结论是相同的。

但是,如果分解这种总作用,则可以看到三类儿童之间的区别。

从家庭社会经济地位对儿童发展的直接影响作用来看(即相当于上述三条路径中的第一条路径),这种直接作用在三类儿童之间存在着一定的差异。由表7中用灰底表示的数据可以看到,不论是模型2还是模型3,这种直接作用仅在本地儿童中具有显著的影响作用;即家庭社会经济地位越高,儿童发展得也就越好。但在流动儿童与公立流动儿童中则并不显著。即不管家庭社会经济地位如何,都不会直接对流动儿童的发展产生影响作用。

从家庭社会经济地位对儿童发展的间接影响作用来看,两个模型的结果则呈现出细微的区别。在模型2中,家庭社会经济地位对儿童发展的间接作用在本地儿童中并不显著;但其他两类儿童的这种间接作用则是显著的。但在模型3中则并无这种差异,即间接作用在三类儿童中都是显著的。

忽略两个模型在间接作用上的差异,至少直接作用结果的差异性说明,家庭社会经济地位对于儿童发展结果在三类儿童之间的作用途径是各不相同的。对于本地儿童而言,家庭社会经济地位将会直接影响到儿童的发展;对流动儿童而言,家庭社会经济地位主要是通过教育期望与教育方式等因素而影响到儿童发展,并不是直接的影响作用。

那么,这种作用途径是如何不同的呢?这就需要从另外两条不同的路径来看。

从家庭社会经济地位通过教育期望对儿童发展的影响作用来看,家庭社会经济地位对教育期望的影响作用在三类儿童之间不存在差异,都呈现出显著的影响作用。即家庭社会经济地位越高,教育期望也就越高。这也再次证明了假设1。

^① 在设置基准模型时,在模型中加入了教育期望与学习成绩(内生潜变量的观测变量)之间误差项的相关,否则模型无法收敛。但这条相关通径的加入只是为了提高模型拟合优度,而无理论依据。这一点需要说明。

表 7 三类儿童分组模型中各项效应的分解

类别	自变量 (外生潜变量)	因变量 (内生潜变量)	模型 2			模型 3		
			总效应	直接效应	间接效应	总效应	直接效应	间接效应
本地儿童	家庭社会经济地位	教育期望	0.75(2.27)*	0.75(2.27)*	-	0.83(2.52)*	0.83(2.52)*	-
		亲子交流	0.58(2.54)*	0.53(2.33)*	0.05(1.40)	0.58(2.55)*	0.57(2.50)*	0.01(0.49)
		儿童发展	-0.30(-3.47)***	-0.25(-3.15)***	-0.05(-1.97)	-0.31(-3.58)***	-0.24(-3.06)***	-0.07(-2.99)**
	教育期望	亲子交流	0.07(1.74)	0.07(-1.74)	-	0.01(0.50)	0.01(0.50)	-
		儿童发展	0.00(-0.23)	0.00(0.15)	-0.01(-1.57)	-0.03(-3.84)***	-0.03(-3.94)***	0.00(-0.49)
	亲子交流	儿童发展	-0.08(-4.11)***	-0.08(-4.11)***	-	-0.08(-7.26)***	-0.08(-7.26)***	-
公立流动儿童	家庭社会经济地位	教育期望	2.19(6.67)***	2.19(2.73)**	-	2.17(6.58)***	2.17(6.58)***	-
		亲子交流	1.29(5.59)***	1.27(2.19)	0.02(0.21)	1.28(5.63)***	1.25(2.40)*	0.03(0.50)
		儿童发展	-0.33(-3.52)***	-0.16(-1.28)	-0.16(-3.78)***	-0.33(-3.67)***	-0.17(-1.36)	-0.16(-5.28)***
	教育期望	亲子交流	0.01(0.21)	0.01(0.18)	-	0.01(0.50)	0.01(0.50)	-
		儿童发展	-0.03(-1.95)	-0.03(-2.32)*	0.00(-0.21)	-0.03(-3.84)***	-0.03(-3.94)***	0.00(-0.49)
	亲子交流	儿童发展	-0.08(-3.95)***	-0.08(-4.58)***	-	-0.08(-7.26)***	-0.08(-7.26)***	-
流动儿童	家庭社会经济地位	教育期望	3.50(10.65)***	3.50(1.37)	2.57(7.79)***	2.57(1.64)-	2.57(1.64)-	-
		亲子交流	3.60(14.66)***	3.69(1.51)	-0.09(-0.65)	2.90(12.70)***	2.87(1.99)*	0.03(0.50)
		儿童发展	-0.58(-4.88)***	-0.13(-0.32)	-0.46(-5.37)***	-0.55(-5.76)***	-0.24(-0.90)	-0.30(-6.82)***
	教育期望	亲子交流	-0.03(-0.65)	-0.03(-0.05)	0.01(0.50)	0.01(0.50)	-	-
		儿童发展	-0.04(-2.41)*	-0.04(-3.34)***	0.00(0.65)	-0.03(-3.84)***	-0.03(-3.94)***	0.00(-0.49)
	亲子交流	儿童发展	-0.09(-4.60)***	-0.09(-3.72)***	-0.08(-7.26)***	-0.08(-7.26)***	-	-

注:①括号内数值为t值。T>1.96时,*p<.05;t>2.58时,**p<.01;t值大于3.29时,***p<.001。—表示不存在。

②表中未列出其他控制变量系数的估计值。

但是,从教育期望到儿童发展结果之间则呈现出不同的情况。由于模型3将教育期望、亲子交流及儿童发展结果之间的路径设置为相等,因此,其结果也都是相同的,即教育期望对儿童发展结果的影响在三类儿童中都呈现出显著的影响作用。但根据模型2结果来看,这一作用在三类儿童之间存在着一定的差异。对本地儿童而言,教育期望对儿童发展的结果并不具有显著的作用;但在两类流动儿童中,教育期望却具有显著的作用:教育期望越高,儿童发展结果也会越好。

综合来看,尽管家庭社会经济地位对儿童发展的总作用是显著的,但它对不同类型儿童的发展结果的作用途径却各不相同。对于本地儿童,家庭社会经济地位以直接作用为主,而间接作用并不显著。但对两类流动儿童,家庭社会经济地位对儿童发展的直接作用并不显著,而间接作用显著。

再次,来看家庭社会经济地位通过亲子交流对儿童发展的影响作用。尽管从模型3来看,家庭社会经济地位对于亲子交流的影响作用在三类儿童中都呈现出显著的作用;但从模型2来看,三类儿童之间同样存在差异。在本地儿童中,家庭社会经济地位对亲子交流具有显著的影响作用,但在两类流动儿童中,这种影响作用并不显著。

这也就是说,在儿童发展中,流动儿童家庭社会经济地位对于家长的亲子交流方式并没有显著的影响作用,即不论其家庭社会经济地位如何,亲子交流的状况都基本上是一致的;甚至于可以认为,流动儿童家庭都普遍缺乏足够的亲子交流来引导与教育儿童;但本地儿童中,家庭社会经济地位则会显著的影响到亲子交流方式:家庭社会经济地位较高的家庭,亲子交流也越充分。

而从亲子交流到儿童发展的通径则在三类儿童、两个模型中都是显著的。因此,可以认为,亲子交流越充分,儿童发展的结果也会越好。上述三条不同的路径分别说明了家庭社会经济地位对儿童发展结果的不同作用途径。

五、结论与讨论

(一)结论

归纳上述分析结果,可以得到以下几点结论:

其一,家庭社会经济地位对儿童发展具有重要的显著的影响作用。

其二,但对不同儿童,这种显著影响的作用途径却不尽相同(这点结论否定了假设5)。

对于本地儿童而言,家庭社会经济地位不仅会直接影响到儿童发展结果,而且还会通过亲子交流来影响;但家长的教育期望对于儿童发展却没有显著作用。

对流动儿童而言,家庭社会经济地位只会通过其教育期望而影响儿童的发展结果,但其直接作用并不显著;且家庭社会经济地位与亲子交流状况无关;而流动儿童家庭中的亲子交流状况同样会影响到儿童发展结果。

其三,教育期望与亲子交流这两个变量,在家庭社会经济地位与儿童发展结果之间的中介作用是显著存在的。但对于不同类型的儿童,其途径亦不相同。

上述结论只能是部分地验证了本章最初提出的理论假设。

(二)讨论

1. 家庭社会经济地位对儿童发展的影响作用是否存在?

上述分析表明,家庭社会经济地位对儿童发展确实存在着显著的影响作用,只是对于不同类型的儿童,这种影响作用的途径却不尽相同。显然,这一结论否定了以往的研究结果(周皓,2006,2008),却肯定了科尔曼报告中提出的家庭对于儿童发展的影响作用,也部分地证明了科尔曼报告对于中国的适用性。当然,本文的这一结论也仅仅只是基于上述理论假设、模型设置与数据而得到的结论,仍然需要进一步的验证。

上述结论与以往研究结果之间差异的形成原因主要在于理论假设与模型设置这两个方面的问题,而这两个方面又是相互关联的。尽管以往的研究已经认识到家庭社会经济地位对儿童发展的

影响作用,但是在分析过程中并未能建立这种多重的因果关系,而是将家庭社会经济地位与家长的教育期望、教育方式等都作为平等的变量来对待。表现在模型设置上则是仅用一般线性回归来估计。这使得家庭社会经济地位在模型中的作用,由于教育期望等因素的存在而被削弱,无法真正体现它在儿童发展中的作用。即儿童发展指标的部分方差中,原来可以被家庭社会经济地位解释的部分,现在直接被教育期望与教育方式等变量而解释了,从而导致了家庭社会经济地位的解释能力的下降。

同时,这种模型设置中有一个更为关键的问题,即无法区分在不同类型的儿童中,家庭社会经济地位对儿童发展的不同的影响作用。上述分析结果已经说明在不同类型的儿童中,家庭社会经济地位对儿童发展的作用途径是完全不同的。但在原来的模型设置中,仅以两个虚拟变量来表示不同类型的儿童;而家庭社会经济地位对儿童发展的作用在三类儿童之间被视为是相等的。如果用公式来表示,即:

$$DEV = \beta_0 + \beta_1 Pmig + \beta_2 Mig + \beta_3 SES + \beta_4 Pedduexp + \beta_5 Comm + \varepsilon$$

也就是说,家庭社会经济地位对儿童发展的影响作用在不同类型的儿童是完全相同的。这就将家庭社会经济地位对三类儿童发展结果不同的影响作用混合在一起,进而使其显现得不显著。

因此,从根本上说,家庭社会经济地位对于儿童发展的影响作用仍然是存在的,而且也是极为重要的。

2. 家庭社会经济地位对各类儿童发展结果的不同作用途径

上述结果已经说明,家庭社会经济地位对不同类型的儿童发展的作用途径各不相同。具体的可以用图2来表示。图中虚线表示该路径系数不显著,实线则表示其显著。由于公立流动儿童与流动儿童具有相似性,因此,两者合并成一组来与本地儿童进行比较。图示表明,在本地儿童中,除了教育期望对儿童发展的作用不显著以外,其他作用途径都是显著的。而在流动儿童中,家庭社会经济地位对儿童发展的直接作用和它对亲子交流的作用则都是不显著的(用虚线表示)。

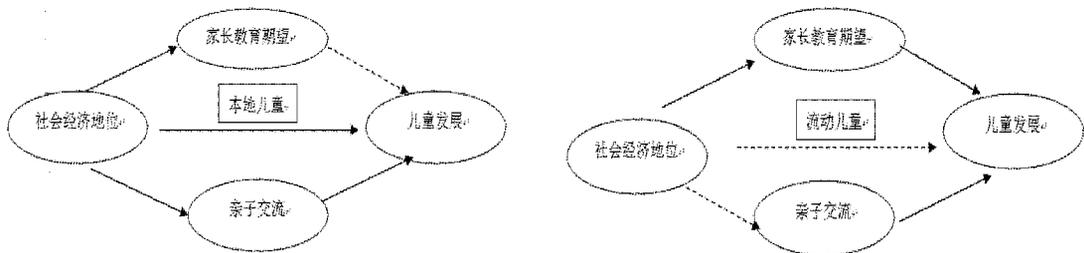


图2 家庭社会经济地位对各类儿童发展结果的不同作用途径

从本地儿童来看,家庭社会经济地位既会直接影响儿童发展的结果,也会通过亲子交流而影响到儿童发展的结果;尽管它同样会影响家长的教育期望,但教育期望却不会影响儿童发展的结果。首先,家庭社会经济地位对儿童发展所具有的显著影响作用主要是因为,家庭社会经济地位越高家庭背景越好,可以为儿童提供更多的资源(如独立的房间与书桌、更多的藏书等),进而有利于儿童发展。其次,尽管家庭社会经济地位决定了教育期望,但是相对而言,本地儿童中的教育期望都是相对较高的,应该是属于处于高水平的同质性(如基本上会要求子女大学甚至研究生毕业),因此教育期望对儿童发展的影响作用相对不一定会显著。再次,家庭社会经济地位决定了家庭所采用的教育方式,特别是亲子交流方式;家庭社会经济地位越好,家长会更关注亲子交流;而更多、更好的亲子交流则有利于掌握儿童发展过程,及时引导与教育孩子,进而促进其发展。由此可见,在本地儿童中,家庭的社会经济地位对于儿童发展(过程与结果)具有重要的决定作用。这种决定作用的关键还是来自于这些家庭的社会经济地位所存在的差异性。即,家庭社会经济地位的差异性,决定了儿童发展的差异性。

从流动儿童来看,家庭社会经济地位对儿童发展的结果并没有直接的影响作用,这主要是源自于其家庭社会经济地位相对都较低,居住环境与家庭生活环境也相对较差,无法为儿童提供更多的物质支持,以促进儿童发展;而且由于这些因素的同质性,使得社会经济地位无法显现出显著的影响作用。其次,尽管家庭社会经济地位具有较强的同质性,但它内部仍然存在一定的差异,而这种细微的差异则决定了家长对儿童的教育期望,进而通过教育期望影响到儿童的发展。同时我们还应该注意到的是,家长的教育期望,除了受到家庭的社会经济地位的影响以外,还受到诸如儿童自身的特征(如年龄、性别、年级等)以及儿童的学习成绩及心理状况等诸多因素。因为,流动儿童普遍存在的入学偏晚,转学较多等情况会影响儿童的学习成绩,进而影响到家长对他的教育期望。再次,流动儿童家庭的社会经济地位对父母与子女间的亲子交流亦未有显著的影响作用,即在控制了其他变量的情况下,亲子交流状况不会随着社会经济地位的变化而变化。可能的情况是:家长由于延长了工作时间、加大了工作强度,以争取能够挣到更多的钱来维持相对较高的家庭收入,其相对的社会经济地位也就越高,但同时却忽略了与子女之间的沟通;而那些社会经济地位相对较低的家庭,可能由于有着相对较多的时间来陪伴子女,因此他们的亲子交流情况也就越好。当然,也有些社会经济地位较高的家长即使再忙,也会与子女进行较好的沟通;而有些社会经济地位较低的家庭可能没有与子女交流与沟通的能力或观念,而缺乏与子女的沟通与交流。正是由于这种无序的状态使得家庭社会经济地位与亲子交流之间的关系不再显著。

但必须要注意的是,一方面,由于本研究中所用的亲子交流的评价来自于儿童,并非来自于家长;事实上,对亲子交流这一概念的评价,来自于家长的结果和来自于子女的结果可能是完全不同的。这种评价结果的不同既有可能是因为所选用的指标不同,也有可能是实际情况真正地存在差异。比如,有些家长认为自己与子女之间的交流很好,但有些儿童却不这么认为;而有些家长认为自己与子女之间的交流不是很多,但儿童自身却认为交流得很好。因此,来自于不同主体的评价结果可能会存在差异。另一方面,在实际调查中发现,多数流动儿童的家长由于忙于工作而无法真正地陪伴儿童、与儿童进行适当的交流;而且他们的教育方式基本上是以训斥为主,而不是以鼓励与教育为主。因此,尽管上述不显著的结果无法证明流动儿童家庭普遍缺乏必要的亲子交流,但事实上这种情况可能是普遍存在的。当然,这种普遍缺失的现象并不意味着所有家庭都缺少必要的亲子交流。因为亲子交流对于儿童发展的作用是显著的。而且,亲子交流越好,儿童发展的结果也就越好。这事实上同样证明了原有的结论不是完全错误的,即不论家庭的社会经济地位如何,只要家长能够关注于儿童发展,有着良好的亲子交流,那么儿童发展得也会越好。

因此,对于流动儿童而言,家庭社会经济地位主要是通过教育期望来影响儿童发展的,而它对儿童发展结果的直接作用和对亲子交流状况并没有影响。而且,不论其家庭背景如何,只要父母亲关注儿童的发展,注意与子女的交流,就会使儿童得到较好的发展。

3. 教育期望与亲子交流对儿童发展不同方面的影响作用

针对上述教育期望与亲子交流对流动儿童发展的影响作用的情况,不得不使我们思考另一个问题,即家庭教育中的不同方面,可能会对儿童发展的不同方面产生影响。由于本研究中将儿童的心理状况与学业成绩作为儿童发展的测量指标,但影响这两个不同方面的原因可能是不同的。比如,对于儿童的学业成绩来说,更重要的可能是家长的教育期望;而从心理状况来看,更重要的则是家长与子女之间的交流与沟通。也正因此,家庭社会经济地位对于儿童发展结果的影响作用会呈现出不同的作用途径。以往的研究选择了儿童的心理状况作为测量指标,因此,得到的结果认为是社会经济地位不会影响儿童发展(周皓,2006,2008)。而选择学业成绩作为测量指标时,得到的结论则认为家庭社会经济地位会直接与间接地影响儿童发展(周皓、巫锡炜,2008)。从本质上来看,本研究结果是再次验证了以往的结论,而并不是完全否定,只是对家庭社会经济地位对儿童发展的影响作用有了更进一步的认识。

(三)结语

流动儿童的发展并不只是学业成绩的发展,而应该是包括心理、身体健康与德育培养等的全面发展。家庭社会经济地位对于不同类型的儿童,其作用途径与影响因素各不相同;家庭教育尽管受制于家庭的社会经济地位,但却在儿童发展过程中起到了非常重要的中介作用。特别是在流动儿童家庭中,家庭教育的缺失应该引起更广泛的关注。当然,对应于儿童的全面发展,家庭教育也应该是全面的,不仅仅是教育期望,还应该包括亲子交流、教养方式等更多的内容。

参考文献:

- 程祚,2009,《家庭文化资本及其对幼儿数学学习的影响研究》,华东师范大学硕士论文。
- 冯建华,1995,《小比大好,还是大比小好——班级规模与教学效果的实验研究》,《教育研究与实验》第4期。
- 冯丽雅,2004,《大、小班课堂教学中教育机会均等的比较研究》,《江苏教育学院学报(社会科学版)》第3期。
- 关颖,2002,《青年流动人口如何对下一代负责——天津市青年流动人口子女家庭教育状况调查》,《青年研究》第5期。
- 胡平、侯玉波、过剑寿,2000,《影响儿童心理的家庭因素》,《中国临床心理学杂志》第4期。
- 匡红燕,2000,《家庭环境因素对学生学习影响的调查》,《中国校医》第4期。
- 匡华、张仲华、王枫,2004,《儿童智力因素和家庭因素与学习成绩的相关分析》,《中国儿童保健杂志》第2期。
- 雷雳,2009,《发展心理学》,中国人民大学出版社。
- 雷晓梅、何宏灵、杨玉凤、刘灵,2006,《家庭环境和个性对小学生学习成绩的影响研究》,《中国儿童保健杂志》第2期。
- 李方安,2002,《班级规模与教育公平》,《江西教育科研》第11期。
- 李芬、慈勤英,2002,《城市流动学龄人口义务教育问题的成因及对策》,《湖北社会科学》第8期。
- 李丰、李夏、付莉,2000,《父母教养方式与青少年学习成绩的关系》,《齐鲁医学杂志》第1期。
- 李燕芬、李廷杰、邹宇华,2005,《父母教育方式与个性对小学生学习成绩影响研究》,《中国学校卫生》第3期。
- 林崇德,1995,《发展心理学》,人民教育出版社。
- 林嵩,2008,《结构方程模型原理及 AMOS 应用》,华中师范大学出版社。
- 林云清,2005,《家庭教育环境与儿童心理健康关系浅析》,《学前教育研究》第4期。
- 刘海鹰,2006,《论亲子关系对儿童心理发展的影响》,《当代教育科学》第23期。
- 刘少文、龚耀先,1992,《家庭背景和儿童智力结构与学习成绩关系的研究》,《中国心理卫生杂志》第4期。
- 刘振华、类淑河、类淑萍,2004,《小学生学习成绩的年龄与性别差异分析》,《教育理论与实践》第22期。
- 卢智泉、张国毅、候长余,2000,《家庭因素对学生学习成绩的影响》,《中国行为医学科学》第1期。
- 邱达明、曹东云、杨慧文,2008,《南昌市流动儿童心理健康状况的调查研究》,《中国健康教育》第1期。
- 邱皓政、林碧芳,2009,《结构方程模型的原理与应用》,中国轻工业出版社。
- 史耀芳,1995,《小学生学习能力性别差异之表现、成因及对策研究》,《江西教育科研》第4期。
- 孙红玲,2001,《浅论转型时期流动人口子女的教育公平问题》,《教育科学》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。
- 王晓阳,1993,《国外关于不同阶层家庭教养方式的研究》,《北京师范大学学报》第5期。
- 翁小萍、冯玲英、李慧蓉,2000,《儿童学习成绩与智力、气质、家庭环境因素的相关研究》,《中国儿童保健杂志》第5期。
- 谢宇,2006,《社会学方法与定量研究》,社会科学文献出版社。
- 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。
- 杨素红、胡咏梅,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。
- 姚许一,1993,《家庭教育方式对青少年学习的影响》,《中国心理卫生杂志》第3期。
- 叶立群,1995,《家庭教育学》,福建教育出版社。
- 赵娟,2003,《城市流动人口子女教育的现状》,《社会》第9期。
- 周芳,2002,《流动人口子女家庭教育存在的问题及教育干预》,《教育科学研究》第11期。
- 周皓,2006,《流动儿童心理状况及讨论》,《人口与经济》第1期。
- ,2008,《流动儿童心理状况的对比研究》,《人口与经济》第6期。
- 周皓、巫锡炜,2008,《流动儿童的教育绩效及其影响因素:多层线性模型分析》,《人口研究》第4期。
- 周皓、章宁,2003,《流动儿童与社会的整合》,《中国人口科学》第4期。
- 朱金富、祁富生、贾福军,1998,《父母教育方式对小学生学习成绩的影响》,《健康心理学杂志》第4期。

- 邹小兵,2002,《儿童心理行为及其发育障碍》,《中国实用儿科杂志》第6期。
- Alexander, Karl L., Entwisle, Doris R., Bedinger, Samuel D. 1994, "When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance", *Social Psychology Quarterly*, Vol. 57(4).
- Bollen, Kenneth A., Glanville, Jennifer L., Stecklov, Guy 2002, "Economic Status Proxies in Studies of Fertility in Developing Countries: Does the Measure Matter?", *Population Studies*, Vol. 56(1).
- Brooks - Gunn, Jeanne, Duncan, Greg J. 1997, "The Effects of Poverty On Children", *Future Child*, Vol. 7(2).
- Chen, Xinyin, Chen, Huichang, Li, Dan, Wang, Li 2009, "Early Childhood Behavioral Inhibition and Social and School Adjustment in Chinese Children: A 5 - Year Longitudinal Study", *Child Development*, Vol. 80(6).
- Chen, Xinyin, Liu, Mowei, Li, Dan 2000, "Parental Warmth, Control, and Indulgence and their Relations to Adjustment in Chinese Children: A Longitudinal Study", *Journal of Family Psychology*, Vol. 14(3).
- Dahl, Gordon, Lochner, Lance 2009, "The Impact of Family Income On Child Achievement", *National Bureau of Economic Research Working Paper*, Vol. 1(9).
- 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*, Vol. 19(2).
- Duncan, Greg J., Brooks - Gunn, Jeanne, Klebanov, Pamela Kato 1994, "Economic Deprivation and Early Childhood Development", *Child Development*, Vol. 65(2).
- Epstein, Joyce L., Dauber, Susan L. 1991, "School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner - City Elementary and Middle Schools", *The Elementary School Journal*, Vol. 91(3).
- Halle, Tamara G., Kurtz - Costes, Beth, Mahoney, Joseph L. 1997, "Family Influences On School Achievement in Low - Income, African American Children", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89(3).
- Huntsinger, Carol S., Jose, Paul E. 2009, "Relations Among Parental Acceptance and Control and Children's Social Adjustment in Chinese American and European American Families", *Journal of Family Psychology*, Vol. 23(3).
- Marks, Gary 2006, "Family Size, Family Type and Student Achievement: Cross - National Differences and the Role of Socioeconomic and School Factors", *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 37(1).
- Mueller, Charles W., Parcel, Toby L. 1981, "Measures of Socioeconomic Status: Alternatives and Recommendations", *Child Development*, Vol. 52(1).
- Portes, Alejandro, Rumbaut, Ruben G. 2001, *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, University of California Press.
- Reynolds, Arthur J. 1992, "Comparing Measures of Parental Involvement and their Effects On Academic Achievement", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 7(3).
- Solorzano, Daniel G. 1992, "An Exploratory Analysis of the Effects of Race, Class, and Gender On Student and Parent Mobility Aspirations", *The Journal of Negro Education*, Vol. 61(1).
- Wöβmann, Ludger 2003, "Educational Production in East Asia: The Impact of Family Background and Schooling Policies On Student Performance", *Working Paper Series*, Vol. 17(8).
- Wu, Qiaobing, Xie, Bin, Chou, Chih - Ping, Palmer, Paula H., Gallaher, Peggy E., Johnson, C. Anderson 2010, "Understanding the Effect of Social Capital On the Depression of Urban Chinese Adolescents: An Integrative Framework", *American Journal of Community Psychologist*, Vol. 54(1 - 2).

作者单位:北京大学社会学系
责任编辑:李春玲