

教育选择：理性还是文化？

——基于广州市的实证调查^①

王进 汪宁宁

提要：学生的教育选择是如何做出的？影响教育选择的因素在不同制度环境中的影响作用又有怎样的差别？针对以上的研究问题，本文将理性与文化的视角相结合，发现理性选择因素与文化图示因素能够同时对学生的教育选择产生影响。在理性选择因素中，个人因素对于教育选择影响显著；家庭资源中非经济因素的影响大于经济因素。在文化图示因素中，群体文化图示和个体文化图示对教育选择均有着显著的影响作用。在进一步区分了制度环境后发现，教育选择不仅仅是一个“自我选择”的过程，同样也是“制度选择”的过程，上述影响因素在不同的制度环境下有着不同的作用方式。在公立学校中，相比于理性选择模型，综合模型中理性选择因素的影响作用会减弱；在民办学校中，相比于文化图示模型，综合模型中文化图示因素的影响作用会减弱。

关键词：教育选择 外来工子女 理性选择理论 文化图示理论 制度环境

在中国，随着城市中外来工的大量涌入，外来工子女的教育成为了一个人们关心的问题。由于中国特有的户籍制度，中国公民权利的实现具有“属地化”特征(蔡禾、王进，2007)，因此获取“义务教育”这项公共产品的权利是以当地户籍身份为凭证的。以广州市为例，大量外来工无法取得广州户籍，因此他们的子女大部分无法与广州本地学生一样就读于当地的公立学校。与此同时，他们的父母在城市中通常处于中下层，家庭社会经济地位较低，因此也无法通过经济的手段进入所谓的“贵族学校”，而只能进入面向外来工子女的民办学校。这些学校无论在硬件设施还是师资力量上，都处在相对劣势的地位，无法与公立学校相比。

面临入学机会不平等的同时，外来工子女还需要考虑在高中毕业后的大学入学考试对于户籍的限制。教育部(2010)规定，高中毕业生只能在户籍所在地参加高考，这也就意味着无法取得城市户籍的外来工子女是无法在流入地参加高考的。而由于每个省所使用的教材和考试科目的不同，外来工子女也几乎无法回到户籍所在地参加高考。在这种高考制度的限制下，大部分的外来工子女在初中毕业后如果想继

^① 本文的研究受到国家社科基金项目(项目编号: 10BSH002)，中山大学青年培育项目，中山大学社会建设项目等的资助。

续读高中，只能选择“回老家”^①就读，或是干脆放弃读高中，直接参加就业或选择职业教育。户籍制度在一定程度上将外来工子女排除在高中教育之外。

相比于城市学生，外来工子女通常有着较低的教育期望和不乐观的教育选择。一项关于武汉市外来工子女教育期望的调查显示，仅有约 20% 的外来工子女愿意在初中毕业后继续就读高中(甘丽华, 2009)，这一比例远远低于全国高中阶段的毛入学率 84%(中华人民共和国教育部, 2012)。

根据弗莱(Frye, 2012)在《美国社会学杂志》上一篇关于青少年教育期望的研究发现，生活在经济社会条件都较差的马拉维农村的学生，虽然遭受着劣势的现实条件，他们却反常的表现出较高的教育期望。弗莱认为，通常用于解释教育期望的理性选择理论无法解释马拉维学生看似不合逻辑的对未来较高的期望，需要引入新的解释模型加以补充。在随后的分析中，弗莱引入了“想象的未来(imagined future)”这一文化社会学的概念(Mische, 2009: 702)。她认为，人们对于未来的想象和预期，不应当仅仅理解为建立在现实条件之上的理性计算，而应当看作是一种基于道德标准的自我“身份认知(identity)”，而这种认知能够影响和指导人们的现实行动(Dewey, 1922: 322)。

在马拉维，由于政府大力推动的一场强调所有的孩子都能够通过教育改变命运、拥有光明未来的教育改革运动(Hau, 1997; Wolf & Kainja, 1999)给身处马拉维农村的学生带来了向上流动的希望，使他们表现出对未来“不合逻辑”的乐观和较高的教育期望。作者将这种观察到的较高的教育期望归结为文化的促进作用下所形成的积极的自我身份认同。也就是说，教育改革作为一种文化价值观传递的媒介，使得马拉维弱势群体的孩子受到了政府所宣扬的主流文化价值观的激励，形成了对未来积极的认同，并且这种文化价值观念的影响力超越了他们当前的所处的现实环境，使得他们在对未来的想象和选择上并不“理性”，而是拥有乐观的态度和较高的教育期望。

在中国，重视教育、通过教育实现向上流动是一种被大众普遍认可的主流价值观念，无论对于农村学生还是城市学生，这一观念都是被广泛接受的。相比于马拉维通过教育改革运动来传达给学生积极教育观念来说，中国的学生则长期受这一文化观念的影响。然而我们的研究发现在中国城市中，处于相对劣势地位的外来工子女并没有像马拉维的农村学生那样，因为文化观念的激励而表现出较高的教育期望；相反，他们的教育期望远远低于城市学生。

^① 很多外来工子女在幼年被父母带入城市，甚至有些孩子是在父母的流入地出生的，家乡已经没有任何亲人，“老家”对于他们来说，更多的只是一个名词和一种象征。选择回老家就读高中的外来工子女需要面临与父母亲人的分离，甚至独自面对陌生的环境。

为什么在一个像中国这样如此强调教育的价值的社会中，公立和民办学校中青少年的教育期望会表现出如此巨大的差异？制度环境在青少年的教育选择过程中扮演着怎样的角色？处于社会弱势地位的外来工子女为什么没有像马拉维的农村青少年一样受到文化价值观念的激励和鼓舞，从而打破现实条件的限制，拥有较高的教育期望，并最终做出积极的教育选择？是文化的解释在中国不适用，还是外来工子女“过于理性”？在进行教育选择的过程中，理性选择和文化价值观是如何交互作用的？

本文试图从一个理性与文化综合的视角，探寻青少年教育选择的机制与路径，并在此基础之上，讨论制度环境对于青少年教育选择的意义与作用。

一、文献回顾

(一) 理性选择与教育不平等

西方关于教育选择影响因素的研究，最主要的分析范式是理性选择的视角。持这一派理论的学者认为，学生当前的教育选择是一种理性计算的结果，是学生基于自身当前所处的环境和条件做出的利益最大化的选择。因此，根据理性选择理论，学生的家庭背景和所处的社会阶层将很大程度上影响着学生教育选择(Becker & Hecken,2009；方长春，2005；刘精明，2008)，即来自于较高社会经济地位家庭的孩子更有可能有着更为乐观的教育选择。

在由于社会阶层差异所造成的教育不平等的研究和分析中，布东(Boudon,1974: 29)是有着重要影响力的学者之一。他将来自于家庭的阶层差异的影响作用分为首属效应(primary effect)和次要效应(second effect)。首属效应是指家庭成员通过阶层优势为子代直接提供优势资源，影响子代的认知能力、学习动机和学业成就，进而在不同阶层产生直接的不平等的现象。这也被索伦森(Sorensen,1996)称为纯粹结构效应(pure structure effect)，即处于不同位置或不同社会阶层的资源占有者有着不同的位置报酬(reward to position)。次要效应是指学生个体及其家庭在选择偏好上的阶层差异，即根据自身所处的社会经济地位和条件做出理性的选择(Becker & Hecken,2009)。家庭阶层的首属效应强调了直接的阶层差异，次要效应强调了对教育的选择机制，奠定了用理性选择分析教育不平等的基础。

之后，雷夫特里和霍特(Raftery & Hout,1993)在对爱尔兰的教育不平等的研究中发现，除非较高社会阶层的入学需求已经达到了饱和状态，否则教育的扩张无法缩小教育不平等，这就是“最大限度地维持

不平等”(Maximally Maintained Inequality, MMI)假设。MMI 假设系统的描述了爱尔兰教育不平等的模式但却没有解释现象本身。基于此,作者提出理性选择假设,认为停留或是退出教育系统的决定是由继续接受教育所带来的成本和利益所决定的,当利益大于成本时,才会做出继续教育的选择。

在随后的研究中,布林和戈德索普(Breen & Goldthorpe,1997)以布东的研究为基础,系统的阐述了理性行动理论(Rational Action Theory, RAT)。布东提出的阶层差异的首属效应强调了来自不同阶层家庭的孩子所拥有的不同家庭资源和自身不同的学习能力。在首属效应的基础上,布林和戈德索普以次要效应的“选择”为讨论核心,提出三种理性行动的机制。第一,来自任何阶层的家长都会为子女规避向下流动的风险,也就是说,他们都有动力确保其子代的社会地位不低于他们自身。其次,在由较低学习阶段进入较高学习阶段时,来自不同阶层孩子的不同学习能力将作为筛选标准之一。来自于较高社会阶层的孩子往往有着更强的学习能力,因此,他们也往往在学业中表现的更为优异。最后,阶层差异体现在不同社会地位的家庭能为其子女提供不同资源的能力上。当子女进入更高层的教育阶段时,只有当此时家庭所拥有的资源超过了其成本,家庭才会做出继续留在教育系统中的决定。显然,来自更高社会地位的家庭能有可能满足更高层次教育的资源要求。

(二) 文化与教育不平等

随着研究的不断深入,理性选择理论无法解释一些处于下层社会经济地位的弱势群体仍然有着较高的教育期望和积极的教育选择。基于这种困境,文化分析范式逐渐被学界所重视。与理性选择理论所默认为的目的论不同,实用主义(pragmatism)认为,人们用文化和价值观念影响和约束现在的行为,也就是说,个体对未来的预测可以影响其现在的认知和行动(Mische,2009)。

一方面,文化价值观念或者目标可以直接决定和影响行动者的决定(Kaufman,2004; Vaisey,2008,2009);另一方面,文化价值观念能够塑造行动者的“技能、风格、习惯和能力”(Swidler,2001:86),这也就是布迪厄所说的“惯习”。布迪厄指出资本、惯习与场域共同作用,形成了实践(practice),或者称之为社会行动(Bourdieu,1984: 170)。社会再生产是基于教育系统的文化再生产得以维持的。在某种意义上,教育就是一种文化能力(cultural capacity)传承的手段和方式,学校是优势阶级传承其精英文化的重要场域(Bourdieu,1973)。因此,相比于较低社会阶层的子女,优势阶层的子女更容易在教育的竞争中获胜(Dumais,2002),此时,教育不平等便产生了。

布迪厄用文化再生产的视角，为我们提供了一个教育不平等的分析框架，这是一个较为宏观的文化分析视角。而对于个人的教育选择来说，则需要更为微观和具体的分析策略。行动者教育选择的决策是如何做出的？文化又是如何影响行动者的教育选择的？认知社会学的维度为我们提供了另一个分析框架——文化图示理论(cultural schema theory)。

文化图示是指个体身处熟悉的文化环境中所表现出的熟悉的、事先获得的知识。社会互动中的文化图示是一些来源于文化环境并内化于个人的认知结构(cognitive structures)，或者说是一种路径或规则。图示是一种对过去经验普遍化的收集和总结，并组织形成相关的知识群，用于在相似的情形中指导行动者当前的行动(Nishida, 1999)。文化图示可以是独特的，也可以被普遍接受，这取决于文化图示的来源。那些建立在个人特殊经历之上的文化图示的影响作用是因人而异的，而建立在共同经历基础之上的文化图示则是被大众所普遍接受的(Strauss & Quinn, 1997:122)。文化图示理论指出，当我们处于某一个文化环境中并与其内部成员产生过多次互动，此文化图示则会产生并储存在我们的大脑中。

(三) 中国社会中的教育选择

在社会学的研究中，“选择”这一概念并不陌生，其作为一个教育社会学的分析概念也已经有了很长的历史。在早期的研究中，特纳区分了教育选择的标准。特纳(Turner, 1960)认为，教育制度是一种精英选择方式，其选择的标准有“社会选择”和“技术选择”两种。社会选择指的是根据统治阶层的偏好而实现的筛选标准，包括身份、地位、阶层等；技术选择则更多的偏向于将考试制度作为技术筛选的手段。

布迪厄将“选择”的概念融入教育社会学的分析框架之中，朱伟珏(2006)对于布迪厄教育选择的文献进行了较为全面的评述。在布迪厄的分析中，教育是一种“选择”和“自我选择”的过程。首先，选择对于不同阶层有着截然不同的意义。对于优势阶层来说，选择意味着精英文化和阶层优势的再生产以及身份地位的再确认，上层阶级的子女有着更高的概率通过选拔从而继续维持其阶级地位；而对于弱势群体来说，选择就意味着“教育死亡”，因为在精英文化的选择标准下，他们是被淘汰的对象。与此同时，教育选择也包含了行动者的主观态度，在选择过程中，行动者有着充分的选择自由。但布迪厄更多的看到了隐藏在自由背后的规则——惯习，一种行动者受到日常生活的环境影响并被身体化了的主观态度，而惯习又与阶层地位有着高度密切的联系。

刘精明(2004)认为，教育选择分为三个维度，“制度选择”、“社会选择”和“技术选择”。这三个维度的区分主要依托于在教育选择过程中

的三个主体：国家、社会阶层和个人。首先，国家通过制定一系列的法律法规和教育政策来实现教育的制度选择，例如重点学校制度、高考制度以及与外来工子女入学制度等。与此同时，行动者个人也可以通过考试的技术选择方式实现个人的教育选择。虽然有些学者认为考试制度是阶级在生产工具，即家庭背景的优势很大程度上影响着学生的教育获得(方长春、风笑天，2005，2008；李春玲，2003)；但从另一个角度来说，任何阶层的优势都无法直接转化为考试上的优势，因此，在这种意义上，体现了教育选择的个体主观能动性，即“自我选择”的过程。社会选择是介于国家和个人之间的、受社会阶层影响的教育选择方式，其主要通过群体之间的利益斗争得以实现。

在中国，初中升入高中的阶段的教育选择是第一次真正意义上的教育选择，是义务教育向非义务教育的转折点，此时的教育分流将通过学生此前所取得的学业成就来得以实现(方长春，2005)。对于初中生来说，九年义务教育即将结束，是继续选择接受高中教育，为未来进入大学做准备，还是进入职业学校或是参加工作、结束正式学校教育，这是教育分流的重要分水岭，也是学生人生轨迹的重要分界线。

因此，本文以“选择”为视角，考察初中生的教育选择问题，我们综合了学者对教育选择的分类，将教育选择看作是一个“自我选择”与“制度选择”相结合的过程，这既体现了个体的主观能动性，又同时强调了制度环境对于行动者行为的决定作用，并在理性选择理论和文化图示理论的指导下，讨论关于教育不平等的相关问题。

二、研究假设

如图 1 所示，教育选择首先是学生在教育过程中进行“自我选择”的过程。笔者认为，在由目标到行动的过程中，遵循两条路径：理性选择路径和文化图示路径。两条路径既能相互独立作用，又能够交互作用。

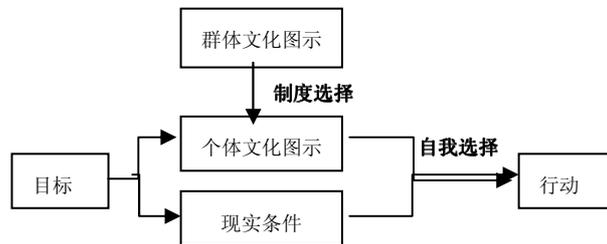


图 1 文化图示、理性与行为选择

理性选择路径是建立在学生及其家庭的现实条件之上的，主要包括学生的个人能力及其父母和家庭能为其提供的资源。因此，学生的教育选择是基于现有条件之上对于未来的预测和利益最大化的理性行动。理性选择中对于现实条件的阐释分为家庭资源和个人能力，而家庭资源中既包含经济资源，也包含非经济资源。由于本研究涉及的因变量为教育选择，是一个学生在家庭与学校的引导下做出的自我选择的过程，因此，家庭中的非经济变量的影响作用将更为显著。基于此，提出假设 1：

- 1: 理性选择路径对于教育选择有着独立的影响作用。
- 1.1 : 个人能力越强，越倾向于做出积极的教育选择；
- 1.2: 家庭资源越多，越倾向于做出积极的教育选择；
- 1.3 : 家庭非经济资本对于教育选择的影响大于经济资本。

文化图示路径从认知社会学的角度出发，认为个体对未来的预测不仅仅是个体能动性的体现，也是行动者对于自身行为的认知或者说是一种“身份”(Frye,2012)，即个体文化图示；而这种认知来源于建立在共同文化价值观念上的道德准则，即群体文化图示，因此，文化图示同样能够影响行动者的最终决策。基于此，提出假设 2：

- 2: 文化图示路径对于教育选择有着独立的影响作用。
- 2.1 : 个体文化图示越积极，越倾向于做出积极的教育选择；
- 2.2: 群体文化图示越积极，越倾向于做出积极的教育选择。

笔者认为，理性选择路径与文化图示路径并不是相互矛盾的，当行动者在做一项决策时，将会既受到文化环境对其的潜在影响，也会考虑到自己的实际条件，进而将二者结合并做出最优的选择。因此，这两条路径能够同时影响行动者的最终教育选择。基于此，提出假设 3：

3: 文化图示路径与理性选择路径对于教育选择有着交互的影响作用。

然而，自我选择的过程并不是纯粹的个人或家庭行为，而是与学生个体及其家庭所处的阶层地位密切相关的。在中国，这种阶层地位的差异更多的不在于经济地位的差异，而是由于户籍制度造成的身份的差异，我们称之为“制度选择”。制度环境的差异造成了所处不同亚文化群体中个人文化图示的差异，也由此影响文化图示与理性选择对于教育选择的交互作用。基于此，提出假设 4：

4: 理性选择模型和文化图示模型会在不同的制度环境中有着不同的交互作用。

4.1: 在公立学校中，相比于理性选择模型，综合模型中理性选择因素的影响作用将会弱化；

4.2: 在民办学校中, 相比于文化图示模型, 综合模型中文化图示因素的影响作用将会弱化。

以上 4 个假设基本回答了本文的研究问题: 理性选择与文化图示如何交互影响学生的教育选择, 以及在不同的制度环境中的不同影响方式。在后文的数据分析结果部分, 以上假设将被逐一检验。

三、数据和方法

(一) 数据

本研究使用的数据来自于国家社会科学基金项目“城市、农村、流动人口的社会差别的形成与再生产”(项目号 10BSH002)的问卷调查部分。问卷调查在广州市的 7 所中学展开, 其中 3 所为广州市公立学校, 1 所为公立学校所创办的民办学校,^①另外 3 所为面向外来工子女的民办学校。问卷调查采取的是普查的方式, 调查了 7 所学校中七年级和八年级^②的全部学生、家长及授课老师。学生问卷与教师问卷采取现场回收的方式, 家长问卷由学生带回家中由父母填答, 次日由学校的班主任老师统一回收。^③从 2011 年春季学期开始, 项目组在这 7 所学校进行了三个学期的跟踪调查, 每个学期一次。本文使用的是第一次的学生问卷调查数据, 数据包含 7 所学校, 72 个班级, 有效样本为 3311 份, 其中公立学校 2217 份, 民办学校 1094 份; 七年级 1630 份, 八年级 1681 份。

(二) 变量与操作化

1. 因变量: 教育选择

教育选择可以看做是行动者最终做出的决策和行动, 也是本文试图分析的目标。在分析中, 教育期望与教育选择是较为相似的指标, 也有很多研究是围绕教育期望展开的(Strand & Winston, 2008; Khattab, 2003); 但为了更加直接的反应青少年的教育意愿和今后的发展方向, 本文选取了后者“教育选择”作为因变量。因变量根据问卷中的问题“你初中毕业后, 准备做什么?”进行操作化, 回答“1. 读高中; 2. 读技校、中专; 3. 打工、参加工作; 4. 回家务农; 5. 呆在家里; 6.

^① 由于此类民办学校与面向外来工子女的民办学校有着很大的区别, 而从学校特征上来看, 他们有着较强的师资力量和较为优质的生源, 更像公立学校, 因此, 为了描述方便, 在本文的分析中把此类学校归为公立学校。

^② 新课改后, 初中一年级和初中二年级分别被称为七年级和八年级。

^③ 其中一所公立学校每个年级有 12 个班, 为了减少对学校教学工作的影响, 我们调查了两个年级的各 6 个班级。

其他”。由于我们关注的重点是学生是否继续停留在教育系统，因而将数据中 2-6 项重新编码，处理为“1.读高中； 2.不读高中”。重新编码后，因变量为二分变量，因此本文将采用二分对数偶值模型 (binary logit model)^①对数据进行分析。

2.自变量

(1)个人能力

个人能力是理性选择过程中的重要标准之一，个人能力的高低一定程度上决定了青少年对于教育的看法和最终的教育选择。本文将采用主客观结合的方式来衡量青少年的个人能力，其中客观指标为标准化测试的数学成绩，主观指标为青少年对于自己学习能力的评价。

我们在 7 所学校的同一年级采用相同的数学试卷进行测试，并将最后的成绩标准化为百分制放入模型之中。虽然数学成绩无法全面的反映青少年的学习能力，但数学测试相比于其他科目的测试更加具有客观性，^②也能够较为有效的比较学生之间的能力差异。

另外，作为对学习能力的补充，我们加入学生对其自身学习能力的主观评价作为。变量来源于问卷中的四项量表“是否同意以下说法：1.完全不同意； 2.不太同意； 3.比较同意； 4.完全同意”中对于“1.我觉得我是个学习很努力的学生； 2.我觉得我是个学习很努力的学生”两项指标的选择。笔者认为，聪明是学生对其智力的主观评价，努力是对自身学习态度和习惯的主观评价，两者均为学习能力的综合表现。为了不损失样本数，将缺失值处理为 0，并将这两项指标相加，综合成为学生对于自己的自我评价，其值域为 0-8。

(2)家庭资源

家庭资源是个人在做出理性选择时需要考虑的另一重要标准，其代表了家庭能为其子女所提供的帮助，包括经济和非经济的资源，即家庭的经济资本和非经济资本。

在多数的研究中，经济资本一般被操作化为收入，但介于收入这项指标在定义、填答过程中的模糊性和真实性，我们并未使用这项指标；取而代之的，由于在中国受教育程度和职业与收入存在高度相关，本研究采用父母受教育程度和职业作为衡量家庭经济资本的两项指标。

^① 蔡禾、王进(2007)一文中提出将 odds 翻译为偶值，odds ratio 翻译成偶值比，binary logit model 翻译为二分对数偶值模型，认为这样的翻译优于其他中文翻译。

^② 其他科目的测试客观性较差，例如，语文测试中题目的答案与评卷者的喜好高度相关，具有较强的主观性，因此无法形成统一的评判标准，在比较时也就失去了效度，因此本研究选取数学成绩作为标准化测试的科目。

在模型中，我们对父母受教育程度和职业进行重新编码，并综合父亲和母亲两者之中的较高值。重新编码后，父母受教育程度的编码为“1.初中及以下；2.中专、技校、职高或高中；3.大专或本科及以上”；父母职业的编码为“1.其他类：失业、下岗、退休、不知道或其他；2.较低社会地位类：非技术工人、服务行业人员、农民、渔民、猎人；3.中等社会地位类：一般专业技术工作者、办公室一般工作人员、技术工人或熟练工人、士兵或警察、个体户；4.较高社会地位类：高级专业技术工作者、国家公务员、企业管理者或经理、军官或警官、运动员、演员、演奏员、私营企业主”。

非经济资本区别于经济资本在物质上对于学生的帮助，而是一种“家庭对子女的教育观念、教育意识和教育意向等潜移默化的作用”(方长春，2005)，并能够在家长与子女的互动中产生(Hao & Bonstead-Bruns,1998)。因此，我们将非物质资本操作化为3个指标：父母对教育的态度、父母对其子女的教育期望、家庭互动。

父母的教育态度来源于学生自填的“你是否同意以下说法：我父母认为我只要会认字、会算账就行了，不用学太多的东西”的四维度测量，并重新编码为“1.同意；2.不同意”，这项指标是对教育无用论的较为直白的描述。同时，笔者对父母的教育期望也进行了重新编码，分为“1.初中、中专、技校、职高；2.高中及以上”，并选取父母亲两者的最高值。

家庭互动变量由15项指标构成，包括父母与你讨论“1.分数或成绩；2.兴趣或爱好；3.心事、烦恼；4.青春期性教育问题；5.学校活动及同学老师的趣事；6.未来的打算；7.国家、社区的见闻”的频率；和父母“1.检查你是否完成了家庭作业；2.辅导你的家庭作业；3.限制你看电视或上网的时间；4.限制你晚上和朋友外出的时间；5.给你买练习书、辅导拓展书；6.给你买课外书；7.带你参观博物馆、科技馆、美术馆、艺术展等；8.带你出去逛街、逛公园、郊游、旅游等”的频率。每一项指标均有四个选项，分别为“1.从不；2.很少；3.有时；4.经常”，对每一项指标统一方向后进行赋值并相加，综合成为家庭互动这一连续变量。

(3)文化图示

根据前文中对文化图示的定义，分为群体文化图示和个体文化图示。群体文化图示在本文中具体指个人对中国传统文化观念的认同程度，操作化为对于学生问卷中“拥有好的教育对你的生活来说有多重要？”的回答，并重新编码为“1.重要”，即群体文化图示强；“2.不重要”，即群体文化图示弱。个体文化图示是建立在个人经历基础之上的关于未来教育成就的想象和预测，即“你认为在未来，能够大学毕业的

可能性是多少”，重新编码为“1.可能性大”，即个体文化图示强；“2.可能性小”，即个体文化图示弱。

3.控制变量

本文的控制变量为学校类型、年级、性别和家庭类型，这四个变量是区分学生特征的最基本的变量。其中，学校类型分为“1.公立学校；2.民办学校”；年级分为“1.七年级；2.八年级”；性别分为“1.男生；2.女生”；家庭类型分为“1.双亲家庭，与父母同住；2.单亲家庭，只与父母一方同住；3.其他”。

(三) 缺失值处理方法

本研究在处理缺失值时采用多重插补(Multiple Imputation, MI)的方法。插补是一种处理有缺失值数据的方法，也就是在缺失值的位置填补上适当的估计值(estimate)。这种方法似乎能解决数据由于缺失值过多在后期分析中带来的问题，但不适当的插补方法往往会带来更大的麻烦，例如造成估计值、标准差和假设检验的偏差过大等等(Little & Rubin,1987)。

为了有效的解决这个问题，美国哈佛大学的鲁宾(Rubin)教授提出了多重插补的思想，这是一种解决数据缺失值的有效方法。不同于其他插补法只对一个缺失值填补一个估计值，多重插补法对每一个缺失值都进行 $m(m>1)$ 次估计，形成 m 个数据集。这些数据集将会预先用相同的方法处理后得到 m 个处理结果，然后对这些结果进行综合的分析，最终完成缺失值的填补。

鲁宾(Rubin,1987:114)认为，估计值的有效性是建立在计算的次数 m 之上的，估计的有效性可以表示为：

$$\left(1 + \frac{\gamma}{m}\right)^{-1}$$

其中， γ 代表的是数据的缺失率(fraction of missing information)。表 1 展示了由不同的 m 和 γ 组合而成的缺失值的有效性。当 $m \rightarrow \infty$ 时，有效性趋向于 100%。因此，在大部分的情况下，只需要计算较少次数的缺失值的估计值则可做到有效的估计，除非有着非常高的数据缺失率。

表 1 缺失值估计的有效性

m	γ			
	.1	.3	.5	.7
3	98.4	95.3	92.6	90.0
5	99.0	97.1	95.3	93.7
10	99.5	98.5	97.6	96.7
20	99.8	99.3	98.8	98.3
∞	100	100	100	100

在计算出了 m 个数据集之后，需要将 m 个数据集的结果相结合，并得到一个最终的结果。根据鲁宾教授的方法，需要预先分析每一次的数据集，并且存下估计值和标准差。假设 \hat{Q}_j 是第 $j(j=1,2,\dots,m)$ 个数据集的估计值， \hat{U}_j 是与 \hat{Q}_j 相联系的标准差。那么，所有数据集综合后的总估计值为每一次估计值的平均值：

$$\bar{Q} = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m \hat{Q}_j$$

所有数据集综合后的标准差包含两个部分，数据集的内部方差和组间方差。其中，内部方差为：

$$\bar{U} = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m \hat{U}_j$$

组间方差为：

$$B = \frac{1}{m-1} \sum_{j=1}^m (\hat{Q}_j - \bar{Q})^2$$

总方差为：

$$T = \bar{U} + \left(1 + \frac{1}{m}\right) B$$

那么，总标准差则为 T 的平方根。

目标变量的置信区间是通过总估计值加减一定数量的标准差得以实现的，而此时标准差的系数取决于在相对应的某种自由度下的 t 分布；而零假设 $Q = 0$ 的显著度检验是通过比较 $t = \bar{Q} / \sqrt{T}$ 与 t 分布中的相应值来得以实现的。

$$df = (m-1) \left(1 + \frac{m\bar{U}}{(m+1)B}\right)^2$$

在本次研究中，所使用变量的数据的缺失率为 64.78%，根据表 1，为了保证估计值的有效性在 95% 以上， m 值定为 10 次。

四、数据分析结果

(一) 变量的基本分布

表 2 中显示了所有变量的基本分布情况，以及在不同性质学校中的分布情况。不同性质的学校代表了不同的制度环境，这样的区分在直观上显示出了变量在不同制度环境下的差异性，以便在后文中的讨论中更加清晰的阐述教育选择的制度环境差异。

从表 2 中可以看出，在全部样本中，有 67.71% 的青少年选择在初中毕业后继续就读高中，但在公立和民办学校中存在着巨大的差异。公立学校中的青少年有就读高中意愿的比例达到了 82.5%，说明绝大多数的公立学校学生都准备在初中毕业后就读高中；然而，这一数字与民办学校中愿意就读高中的比例(37.28%)形成了鲜明的对比。也正是因为因变量“教育选择”在公立学校和民办学校中的巨大差异，才促使我们希望更进一步的探讨教育选择的影响因素，以及在不同制度环境下的差异。

在自变量的分布上，公立学校与民办学校在教育观念方面是存在着相似之处的。在父母对其子女的教育期望上，公立学校和民办学校差异不大，在所有学生中，平均约九成家长希望子女能读到“高中及以上”，其中公立学校略高，为 95.53%，民办学校略低，为 78.31%。在父母对待教育的态度上，公立学校和民办学校中也存在高度的一致性，分别有 95.41% 的公立学校学生家长 and 93.18% 民办学校学生家长认为教育对于其子女今后的发展是至关重要的。与此同时，家庭对于教育的态度和观念也影响着其子女对于教育的看法，在公立学校中 94.77% 的学生认为教育对其今后的生活非常重要，相似的，90.3% 的民办学校学生有着相同的看法。

然而，公立学校和民办学校在学生及其家庭特征的很多方面存在着巨大差异。从父母受教育程度来看，公立学校中的绝大多数学生父母的受教育程度在高中及以上的比例为 81.21%，而民办学校中的绝大多数学生父母的受教育程度在初中及以下，其比例为 76.59%。从父母职业来看，民办学校中学生父母的职业处在“较高社会地位类别”的只有 19.93%，而公立学校中学生父母处于这一类别的比民办学校多六成。与此同时，公立学校中学生与家长互动的平均分为 40.8 分，而民办学校为 34.7 分，公立学校比民办学校高 6 分，说明公立学校的学生与家长有着更多的互动，而这种互动能够促成家庭社会资本的形成，从而充当家长和学生之间的纽带，使得家长的教育期望能够有效地传达给子女(Hao & Bonstead-Bruns,1998)。

从学生个人来看，虽然公立和民办学校的学生在对待教育的态度上有着高度的一致性，但是他们对于自己未来的教育预测却有着巨大的不同。在公立学校中，70.64%的学生认为自己有较大可能在未来完成大学学业，但在民办学校中的这一比例仅有18.52%。另外，在数学成绩和自我评价上，两种不同性质的学校也存在很大差异。公立学校学生的平均数学成绩为66分，而民办学校的平均数学成绩只有41分，相差25分之多。相似的，公立学校学生的自我评价也高于民办学校。

表 2 变量的基本分布

类别变量	所有学校		公立学校		民办学校	
	频数	百分比	频数	百分比	频数	百分比
教育选择	3125		2103		1022	
读高中	2116	67.71	1735	82.5	381	37.28
不读高中	1009	32.29	368	17.5	62.72	62.72
年级	3311		2217		1094	
七年级	1630	49.23	1055	47.59	575	52.56
八年级	1681	50.77	1162	52.41	519	47.44
性别	3159		2132		1027	
男生	1691	53.53	1073	50.33	618	60.18
女生	1468	46.47	1059	49.67	409	39.82
家庭结构	3311		2217		1094	
双亲家庭	2673	80.73	1842	83.09	831	75.96
单亲家庭	237	7.16	173	7.8	64	5.85
其他	401	12.11	202	9.11	199	18.19
父母受教育程度	2746		1836		910	
初中及以下	1042	37.95	345	18.79	697	76.59
高中及职高	1052	38.31	872	47.49	180	19.78
大专及以上	652	23.74	619	33.71	33	3.63
父母职业	3311		2217		1094	
较低社会地位类	644	19.45	394	17.77	250	22.85
中等社会地位类	1068	32.26	705	31.8	363	33.18
较高社会地位类	941	28.42	723	32.61	218	19.93
其他	658	19.87	395	17.82	263	24.04
父母教育期望	2732		1856		876	
初中及职高	273	9.99	83	4.47	190	21.69
高中及以上	2459	90.01	1773	95.53	686	78.31
父母教育态度	3190		2135		1055	
积极	3020	94.67	2037	95.41	983	93.18

消极	170	5.33	98	4.59	72	6.82
学生教育态度	3174		2122		1052	
积极	2961	93.29	2011	94.77	950	90.3
消极	213	6.71	111	5.23	102	9.7
完成大学可能性	3175		2122		1053	
大	1694	53.35	1499	70.64	195	18.52
小	1481	46.65	623	29.36	858	81.48
连续变量	平均值	标准差	平均值	标准差	平均值	标准差
数学成绩	59.33168	24.58706	65.60365	22.16764	41.07119	22.05444
自我评价	4.92842	1.721732	5.096076	1.735764	4.588665	1.641998
家庭互动	38.89958	7.691649	40.83254	7.132185	34.76459	7.201139

(二) 教育选择的影响因素

表 3 中的模型 1 是针对假设 1 理性选择模型进行的检验。模型 1 的结果显示,代表个人能力的变量中,数学成绩对于是否读高中的影响是显著的(在 $\alpha = 0.05$ 的程度或以下,下文相同),其偶值比(odds ratio)为 1.028,说明数学成绩每增加 1 分,相比于“不读高中”,学生在毕业后做出“读高中”的教育选择的偶值(odds)将增加 2.8%,也就是说,数学成绩越好的学生越倾向于在初中毕业后继续选择读高中。自我评价是代表学生个人能力的另一指标。在模型中,自我评价的影响作用是显著的,其偶值比为 1.114,说明自我评价高的学生更倾向于积极的教育选择,即在初中毕业后继续完成高中学业。具体来说,自我评价每增加 1 分,愿意继续读高中的偶值将增加 10.8%。以上分析展示了个人能力对教育选择的影响,个人能力越强,越倾向于积极的教育选择,假设 1.1 被支持。

在家庭资源的变量中,代表经济资本的父母受教育程度和父母职业在模型中均不显著,而代表非经济资本的父母教育期望、教育态度和家庭互动有着显著影响。具体来说,父母教育期望的偶值比为 4.973,表示父母教育期望高的学生的偶值是父母期望低的学生偶值的 5 倍,即父母期望越高,其子女做出积极教育选择的可能性越大。父母教育态度的偶值比为 1.568,表明父母教育态度高的学生的偶值是父母期望低的学生偶值的 1.6 倍。家庭互动的偶值比为 1.039,家庭互动得分每增加 1 分,其子女愿意继续读高中的偶值将增加 3.8%,说明家庭互动有利于学生做出积极的教育选择。基于以上分析,家庭资源对子女的教育选择有着重要的影响作用,家庭资源越多,其子女越倾向于做出积极的教育选择,假设 1.2 被支持。然而,家庭资源的影响主要体现为非经济资本的影响,而不是经济资本的影响,假设 1.3 被

支持。综上所述，理性选择模型对于中国城市中初中生的教育选择基本适用，假设 1 被支持。

模型 2 检验的是假设 2 文化图示模型对于教育选择的影响作用。在模型 2 中代表文化图示的两个变量均为显著的。其中，代表群体文化图示的学生教育态度的偶值比为 2.144，表示有着积极的教育态度的学生愿意继续读高中的偶值是教育态度消极学生的 2.14 倍；代表个体文化图示的学生认为自己能够在未来完成大学的可能性的偶值比为 4.553，表示认为自己完成大学教育可能性大的学生选择读高中的偶值是认为自己完成大学教育可能性小的学生 4.6 倍。总而言之，文化图示模型对于学生的教育选择均有着正向的影响，学生对于教育的态度和其对未来的预测和想象越乐观，越倾向于做出积极的教育选择，这个结论支持了假设 2 的说法。

模型 3 是在模型 1 和模型 2 基础之上的综合模型。在模型 3 中，我们同时放入了理性选择模型和文化图示模型中的变量，自变量与因变量之间的关系模式基本没有改变。结果显示，在模型 3 控制了学生基本特征的基础之上，除了父母亲受教育程度、父母亲职业和学生自我评价这三个变量不显著外，其他自变量均为显著的。从一方面说，控制了理性选择模型的因素后，文化图示模型中的学生教育态度和对未来的期望仍然对教育选择有显著影响；从另一方面说，控制了文化图示模型中的变量后，理性选择模型中的个人能力和家庭资源仍然显著的影响着学生的教育选择。也就是说，理性选择模型和文化图示模型对学生的教育选择有着交互作用。根据模型 3 的结果，假设 3 被支持。

表 3 关于教育选择的对数偶值模型

	因变量：是否打算读高中(1=打算, 0=不打算)		
	模型 1	模型 2	模型 3
	理性选择模型	文化图示模型	综合模型
	偶值比(e ^b)	偶值比(e ^b)	偶值比(e ^b)
控制变量			
公立学校	3.044***	4.194***	2.595***
八年级	.827**	.765***	.833*
男生	.861	.852*	.897
家庭结构			
双亲家庭(参照组)	—	—	—
单亲家庭	.753	.657**	.771
其他	.852	.601***	.858
自变量			
个人能力			

数学成绩	1.028***		1.023***
自我评价	1.114***		1.061
家庭资源			
父母受教育程度			
初中及以下(参照组)	—		—
高中或职高	1.128		1.125
大专或以上	1.247		1.132
父母职业			
较低社会地位	1.131		1.100
中等社会地位	1.214		1.138
较高社会地位	1.143		1.065
其他(参照组)	—		—
父母教育期望高	4.973***		4.422***
父母教育态度积极	1.568**		1.569**
家庭互动强	1.039***		1.034***
文化图示			
学生教育态度积极		2.144***	1.632***
完成大学可能性大		4.553***	2.252***
样本量(N)	3311	3311	3311

注：* $p < 0.1$ ，** $p < 0.05$ ，*** $p < 0.01$ 。

(三) 公立与民办学校中的教育选择差异

在表 4 中，模型 4 和模型 5 引入了表 3 中的所有自变量和除学校性质外的所有控制变量，试图分析在不同的制度环境下，理性选择和文化图示的交互作用对于学生教育选择的影响。

模型 4 显示了公立学校中教育选择的影响因素，结果显示：家长受教育程度和职业、自我评价在模型中是不显著的；而在民办学校的模型 5 中，除家长受教育程度和职业与模型 4 相同，均为不显著外，涉及理性选择的所有自变量均为显著的。特别值得强调的是，自我评价在模型 5 中显著的影响着教育选择，其偶值比为 1.149，即自我评价高 1 分，打算继续读高中的偶值将增加 13.9%。由此，假设 4.1 被支持，即公立学校的学生的教育选择与理性选择中的自我评价无关，而这项指标却显著的影响着民办学校学生的教育选择，理性选择在公立学校中的影响作用被弱化。

但我们也注意到，群体文化图示变量“学生教育态度”的显著度在民办学校的模型 5 中消失了，而这一变量在公立学校的模型 4 中是仍然是显著的。这说明，群体文化图示对于对公立学校学生有显著作用，但对民办学校的学生却不起作用，文化图示的影响作用在民办学校中被削弱，假设 4.2 被支持。

综合假设 4.1 和 4.2, 理性选择和文化图示在不同的制度环境中更有着不同的影响作用, 假设 4 被支持。

表 4 公立与民办学校教育选择的对数偶值模型

	因变量: 是否打算读高中 (1=打算, 0=不打算)	
	模型 4	模型 5
	公立学校	民办学校
	偶值比 (e^b)	偶值比 (e^b)
控制变量		
八年级	.823	.832
男生	.818	1.015
家庭结构		
双亲家庭(参照组)	—	—
单亲家庭	.742	.803
其他	.956	.756
自变量		
个人能力		
数学成绩	1.026***	1.022***
自我评价	1.016	1.149**
家庭资源		
父母受教育程度		
初中及以下(参照组)	—	—
高中或职高	1.240	.956
大专或以上	1.217	1.343
父母职业		
较低社会地位	1.319	.887
中等社会地位	1.272	1.037
较高社会地位	1.112	1.085
其他(参照组)	—	—
父母教育期望高	6.046***	3.259***
父母教育态度积极	1.227	2.193**
家庭互动强	1.033***	1.036***
文化图示		
学生教育态度积极	1.701**	1.582
完成大学可能性大	1.944***	2.959***
样本量(N)	2217	1094

注: * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$ 。

五、结论与讨论

(一) 综合视角下的教育选择

在文章第四部分的分析中清晰的阐释了教育选择的影响因素，理性选择因素与文化图示因素能够同时对学生的教育选择产生影响，促使我们从一个更为综合的视角来看待教育选择。在前人的研究中，理性选择的视角和文化分析的视角都有其合理性，但笔者认为不应当将两者割裂开看待，两者并不存在本质上矛盾与对立，而单纯的用理性选择视角或是用文化分析视角来解读教育选择都是片面的。本研究从一个综合的视角出发，一定程度上填补了这两个分析维度之间的裂痕，从而能够更好的理解教育选择的影响因素和机制。

在理性选择模型中，个人能力的影响作用是非常显著的，尤其是客观指标所测量的学生学习能力的影响。个人的学习能力不仅代表着学生在学习过程中取得成功的可能性，也为学生提供了学习的动力，因此学习能力强的学生会更有可能做出积极的教育选择。关于家庭资源的影响作用，在以往的研究中，经济资本对于教育选择的影响作用是显著的(方长春，2005；刘精明，2008)，而在我们的样本中却并没有显著的影响；相反，非经济资本在我们的样本中却有着影响显著，这一点是值得思考的。笔者认为，在家长教育子女的过程中，与家庭经济条件能为子女提供的资源相比，家长对待教育的态度和观念有着更为有效的影响作用。从数据中可以看出，家长的教育期望与其子女相比往往要显得更为乐观。在家庭的互动中，通过家长与子女建立更为亲密的关系来增加家庭社会资本，有效地传达积极的教育理念，有利于子女做出积极的教育选择。而在关于文化图示的影响因素中，群体文化图示与个体文化图示对教育选择均有影响。群体文化图示代表着受到中国传统文化教育观念影响的学生自身的教育观念；而个体文化图示则表示受到亚文化影响下的学生对于其未来的想象和预测，类似于弗莱(Frye,2012)所说的“想象的未来”。

(二) 制度环境与教育选择

表2和表4为我们展示了教育选择及其影响因素在不同制度环境中的差别。其中，最为直观的差异表现在学生教育选择的分布上。在公立学校中的绝大多数学生会选择在初中毕业后继续接受高中教育，而民办学校中大部分学生选择放弃高中教育，但令人惊讶的是，有着如此巨大教育选择差异的两个学生群体却在价值观上存在共识。不论

在公立学校还是民办学校中，学生都承认教育的重要性，这是他们共享的群体文化图示。但与此同时，我们也发现，这种积极的、共享的教育观念对于教育选择的促进作用只体现在公立学校中，而在民办学校中没有影响。我们需要思考的问题是，为什么在民办学校中，积极的教育观念没有促成积极的教育选择。

在文章的数据分析部分，我们试图回答了这一问题。在民办学校中的学生虽然有着较强的群体文化图示，但却缺乏个体文化图示。换句话说，虽然他们认可中国传统的教育观念并承认教育的重要作用，但却无法用此来指导个体实践，形成针对自己未来教育前景的乐观想象和预测。我们认为，群体文化图示与个体文化图示并不总是相互匹配的，相比于个体文化图示，群体文化图示对于学生教育选择的解释力较弱。因此，在教育选择的过程中，行动者需要将群体文化图示转化为个体文化图示，而这一转化过程是以制度环境为依托的，在本文的案例中，则是指由户籍制度所造成的学生能够进入学校的学校性质的差异。只有当群体文化图示能够内化为学生的个体文化图示时，文化图示路径才能够在目标与行动中接通，从而促成学生积极的教育选择。

在中国，民办学校学生之所以无法形成与公立学校学生一样的个体文化图示，是因为在户籍制度的限制下，外来工子女与城市学生较少能够产生互动，进而形成了相对隔离的状态。逐渐的，他们在城市中会形成一个教育贫困聚集的亚文化群体，群体内部共享较低的教育期望，与主流文化相背离，难以将主流的群体文化图示转化为自身的个体文化图示。从一定程度上来说，这是制度选择的结果。相反的，在公立学校中，由于长期处于积极的文化环境之中，即使现实条件不那么理想的学生，也会基于文化图示的促进作用，继续选择高中教育。数据中自我评价这一变量在公立学校中不显著也是这一观点的有力的例证。

威利斯(Willis,1977)曾在《学做工——工人阶级的孩子如何得到工人阶级的工作》一书中提出了“反学校文化”(counter-school culture)，用于解释阶级再生产这一现象。周潇(2011)借用这一概念，通过对北京某外来务工子弟学校的调查发现，在中国的民办学校中存在着类似威利斯所描述的反学校文化，这种文化最终会导致外来工子弟与主流文化相背离，放弃学业，最终难以通过教育实现向上流动。在民办学校中到底是否存在反学校文化？这一观点是值得商榷的，但至少在我们的研究中，民办学校的亚文化无法将学生积极的教育态度转化为学生自身对未来较为乐观的预估。因此，我们认为当前的制度安排一定程度上促使了外来工子女完成底层的阶级再生产。

在笔者看来,解决外来工子女低教育期望的问题不应只着眼于学生个人和家庭的教育“自我选择”上,而更应该从制度层面上思考教育的“制度选择”。在美国的教育研究中,种族间的教育不平等是一个较为常见的视角,这基于美国长期以种族为划分标准的“隔离”(segregation)制度,而这种种族隔离也伴随着社会经济地位上的隔离。隔离严重破坏了教育公平,对于低社会经济水平的移民来说,他们的子女更容易进入到低SES(Social Economic Status)的学校中,遭受着来自个人和学校的双重贫困(Rumberger & Palardy,2005)。在中国,矛盾虽然没有像美国的种族隔离一样尖锐,但由户籍制度所造成的教育“隔离”同样存在。科尔曼(Coleman,1990:93)在对美国青少年的教育研究中发现,所有少数族裔的青少年在与更高比例的白人青少年一同学习时,都能够有着更为出色的学业表现,因为白人青少年通常有着较高的学习期望和较好的学习习惯,对于其他少数族裔的青少年能够产生积极的促进作用。相同的,在中国城市中,相比于外来工子女,城市学生拥有着更高的教育期望和更好的学习习惯。那么,笔者认为,一定程度的学生融合和“去隔离化”(desegregation)或许会有利于外来工子女融入主流文化,促使其作出较为乐观的教育选择。

参考文献:

- 蔡禾、王进, 2007, 《农民工永久迁移意愿研究》, 《社会学研究》第6期。
- 方长春, 2005, 《家庭背景与教育分流——教育分流过程中的非学业性因素分析》, 《社会》第4期。
- , 2005, 《阶层差异与教育获得——一项关于教育分流的实证研究》, 《清华大学教育研究》第5期。
- 方长春、风笑天, 2008, 《家庭背景与学业成就——义务教育中的阶层差异研究》, 《浙江社会科学》第8期。
- 甘丽华, 2009, 《近八成农民工子女初中毕业弃读高中》, 《中国青年报》12月27号 (http://zqb.cyol.com/content/2009-12/27/content_3002201.htm)。
- 李春玲, 2003, 《社会政治变迁与教育机会不平等——家庭背景及制度因素对教育获得的影响(1940—2001)》, 《中国社会科学》第3期。
- 刘精明, 2004, 《教育选择方式及其后果》, 《中国人民大学学报》第1期。
- , 2008, 《中国基础教育领域中的机会不平等及其变化》, 《中国社会科学》第5期。
- 熊易寒, 2010, 《底层、学校与阶级再生产》, 《开放时代》第1期。
- 中华人民共和国教育部, 2010, 《2010年普通高等学校招生工作规定》 (<http://gaokao.chsi.com.cn/gkxx/ss/201003/20100326/68361300-1.html>)。
- , 2012, 《2011年全国教育事业统计公报》 (http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_633/201208/141305.html)。
- 周潇, 2011, 《反学校文化与阶级再生产:“小子”与“子弟”之比较》, 《社会》第5期。
- 朱伟珏, 2006, 《一个揭示教育不平等的社会学分析框架》, 《社会科学》第5期。
- Becker, Rolf & Anna Etta Hecken 2009, “Higher Education or Vocational Training? : An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser.” *Acta Sociologica* 52(1).
- Breen, Richard & John H. Goldthorpe 1997, “Explaining Educational Differentials: Towards A Formal Rational Action Theory.” *Rationality and Society* 9(3).
- Boudon, Raymond 1974, *Education Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre 1973, “Cultural Reproduction and Social Reproduction.” In Richard Brown(ed.), *Knowledge, Education, and Social Change*. London: Tavistock.

- 1984, *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, James S. 1990, *Equality and Achievement in Education*. San Francisco: Westview Press.
- Dewey, John 1922, *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Holt.
- Dumais, Susan 2002, "Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus." *Sociology of Education* 75(1).
- Frye, Margaret 2012, "Bright Futures in Malawi's New Dawn: Educational Aspirations as Assertions of Identity." *American Journal of Sociology* 117(6).
- Hao, Lingxin & Melissa Bonstead-Bruns 1998, "Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students." *Sociology of Education* 71(3).
- Hau, S. A. 1997, "The Case of Girls' Attainment in Basic Literacy and Education, Social Mobilisation Campaign in Malawi." *Cooperative Action Strategies in Basic Education (CASE) Africa Project report*, UNESCO, Paris.
- Khatab, Nabil 2003, "Explaining Educational Aspirations of Minority Students: the Role of Social Capital and Students' Perceptions." *Social Psychology of Education* 6(4).
- Little, Roderick J. A. & Donald B. Rubin 1987, *Statistical Analysis with Missing Data*. New York: J. Wiley & Sons.
- Mische, Ann 2009, "Projects and Possibilities: Researching Futures in Action." *Sociological Forum* 24(3).
- Nishida, H. 1999, "Cultural Schema Theory." In W. B. Gudykunst (ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Raftery, Adrian E. & Michael Hout 1993, "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education 1921-75." *Sociology of Education* 66(1).
- Rubin, D.B. 1987, *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York: J. Wiley & Sons.
- Rumberger, Russell & Gregory Palardy. 2005, "Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School." *Teacher College Record* 107(9).
- Sorensen, Aage B. 1996, "The Structural Basis of Social Inequality." *American Journal of Sociology* 101(5).
- Strand, Steve & Joe Winston 2008, "Educational Aspirations in Inner City Schools." *Educational Studies* 34(4).
- Strauss, Claudia & Naomi Quinn 1997, *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swidler, Ann 2001, *Talk of Love: How Culture Matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- Turner, Ralph H. 1960, "Sponsored and Contest Mobility and School System." *American Sociological Review* 25(6).
- Vaisey, Stephen 2008, "Socrates, Skinner, and Aristotle: Three Ways of Thinking about Culture in Action." *Sociological Forum* 23(3).
- 2009, "Motivation and Justification: A Dual-Process Model of Culture in Action." *American Journal of Sociology* 114 (6).
- Willis, P. 1977, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Work*. New York: Columbia University Press.
- Wolf, Joyce & Katherine Kainja 1999, "Changes in Girls' Lives: Malawi from 1990 to 1997." *World Bank Report* No. 22980.

作者单位: 中山大学社会学系
责任编辑: 张宛丽