

教育期望中的班级效应分析

社会
2017·6
CJS
第37卷

张阳阳 谢桂华

摘要:班级是中国基础教育领域重要的组织设置。利用“中国教育追踪调查”(CEPS)数据,应用分层线性模型,本研究关注班级设置,包括班级组织结构和班级氛围,对初中生教育期望的影响。研究表明,在多个组织结构变量中,班主任的受教育程度和教龄对学生教育期望影响显著,但任课老师的资历影响不显著;在多个班级氛围变量中,学生的教育期望既受到班级客观学业水平的影响,亦受到师生之间互动关系的影响。此外,在控制了班级氛围变量后,师资配置对学生教育期望的影响不再显著。总之,在以往研究重点关注个体、家庭和学校影响的基础上,本研究将对教育期望的研究进一步拓展到学校内部的班级环境,并发现师生之间建立的紧密互动关系及良好的班级氛围对学生的教育期望发挥着最重要的影响。

关键词:教育期望 班级组织结构 班级氛围

The Impact of School Class on Junior High School Students' Educational Expectation

ZHANG Yangyang XIE Guihua

Abstract: The classroom is the most elementary unit in the Chinese education system. From the viewpoint of school, the classroom is where education is carried out and all the rules and regulations are implemented. From the viewpoint of students, the classroom is also a place of socializing, interacting and grouping

*作者1:张阳阳 北京大学社会学系(Author 1: ZHANG Yangyang, Department of Sociology, Peking University) E-mail: sociozyy@pku.edu.cn;作者2:谢桂华 中国人民大学社会与人口学院,社会学理论与方法研究中心(Author 2: XIE Guihua, School of Sociology and Population Studies, Renmin University of China)

本文使用的数据来自中国人民大学中国调查与数据中心(NSRC)组织实施的“中国教育追踪调查”(China Education Panel Survey),调查详情参见项目官方网站(<http://ceps.ruc.edu.cn>),感谢中心王卫东教授等人对数据收集的贡献。感谢匿名评审专家提出的宝贵意见和建议。读者如果对本文有任何意见与建议,请联系 gxie@ruc.edu.cn。文责自负。

with their peers. In the process of education, the school classroom becomes a key stage of producing and regulating social differentiation. Drawing on data from the China Education Panel Survey (CEPS), this study applies the multi-level linear model to examine the impact of the school classroom on seventh grade students' educational expectation, including classroom organizational structure and classroom dynamics. It is aimed to uncover the effect and the mechanism of school classrooms as an organizational setting in reproducing social inequality.

This study reveals that: (1) among multiple structural factors, head-teacher's educational background and teaching experience creates a significant impact on students' educational expectations, while teachers for specific subjects exercise no significant impact; (2) among the variables measuring classroom dynamics, students' educational expectations are influenced by the classroom's academic performance as a whole and the quality of student-teacher interaction; (3) once the variable of classroom dynamics is controlled, teachers' qualifications becomes insignificant.

This study broadens research on educational expectation from a focus on individual, family and school to the effects of intra-school class environment. It demonstrates that the impact of school classrooms on individual educational expectations is not through the allocation of resources (teachers' qualification) in the classroom but through the good interaction between teachers and students and the healthy classroom rapport brought about by such a good relationship.

Keywords: educational expectation, classroom organizational structure, class atmosphere

一、引言

教育是提升个人与家庭社会地位、改善国民素质、提高国家综合竞争力的重要手段。因此,教育获得一直是教育社会学研究的核心问题。在过去近 50 年的时间里,研究者们相继发现家庭背景和学校特征是影响教育获得的两大重要因素。有关家庭影响个体教育获得的过程和具体机制的探讨已经非常详尽(Duncan, 1967; Sewell and Hauser, 1972; Lucas, 2001; 李春玲, 2003; 李煜, 2006),但是关于学校作用于教育获得的过程和机制的讨论多停留于关注学校总体特征的影响(如学校的阶

层构成差异、¹城乡差别、重点与非重点的分野)(Coleman, *et al.*, 1966; Palardy, 2013; 李春玲, 2014; Park, *et al.*, 2015; Ye, 2015), 而较少关注学校内部运作机制和教育过程的影响。

不过, 已有学者指出了教育过程中具体教育环境(instructional regime)对学生教育获得的重要性, 并且指出对学校的讨论应该从关注学校(school)深入到关注学生受教育的过程(schooling)(Raudenbush and Eschmann, 2015)。从这一角度来说, 中国学校内部一个非常重要的组织设置和教育环境就是班级。从入学时节家长对孩子编班问题的关注到学校内部屡禁不止的“重点班”“实验班”的设置,²再到媒体上频频出现的有关“最牛高考班”的报道,³不难发现, 家长、学校和社会都把班级看作能够影响学生最终教育结果的一个重要因素。因此, 班级的编制问题被纳入到国家政策的考量层面。《中华人民共和国义务教育法》在 2006 年首次修订时就增加了“县级以上人民政府及其教育行政部门应该促进学校均衡发展……学校不得设重点班和非重点班”这一条款。⁴2014 年教育部出台的《义务教育学校管理标准》再次强调了这一规定。⁵

由此, 我们推断, 不仅学校之间的差异(如重点非重点、城乡、学校的阶层构成等)会导致教育结果的不平等, 学校内部的组织设置——班级, 也很可能是教育结果不平等的诱因之一。于学校而言, 班级是实施

1. 这一概念在英文文献中有多种不同的表述方法, 如“school socioeconomic composition”“school socioeconomic status”“social status composition”“social class composition”“the social status of school”“class segregation”等, 但基本采用类似的操作化方式“学生家庭以工人阶级为主还是中产阶级为主”或者计算“学生当中来自不同社会阶层的比重”“根据学生的家庭社会经济地位将其划分为低/中/高社会经济地位学校”, 本文将其译为“学校的阶层构成”。

2. 详见 <http://mt.sohu.com/20161116/n473353985.shtml>(2017 年 5 月 27 日检索), 很多学校名义上不设立重点班, 但班级的成绩却存在明显分野, 重点班现象“名亡实存”。

3. 2014 年对华师一附中的报道, <http://hebei.sina.com.cn/news/shwx/2014-06-24/133998501.html>(2017 年 5 月 27 日检索); 2016 年对青岛开发区一中的报道, http://news.ifeng.com/a/20160629/49265779_0.shtml(2017 年 5 月 27 日检索)。

4. 详见《中华人民共和国义务教育法》, 该法案最初于 1986 年通过实施, 2006 年进行第一次修订, 2015 年再次修订, 但关于不得设立重点校和重点班的规定没有发生变化(http://www.gov.cn/ziliao/flfg/2006-06/30/content_323302.htm, 2017 年 5 月 15 日检索)。

5. 具体参见《义务教育学校管理标准》, “实行均衡编班, 不分重点班与非重点班”。详见 <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3321/201408/172861.html>(2017 年 5 月 27 日检索)。

管理和运行各种规章制度的基本组织单位;于学生而言,班级是他们进行社会互动、社会交往、实现社会化的重要同龄群/同伴群体(吴康宁,1994;谢维和,1998)。因此,本研究希望通过对学校内部班级特征与效应的考察,探讨义务教育阶段的班级设置是否是当前教育不平等的一个重要原因;如果是,其具体的作用机制是什么。

本研究将使用“中国教育追踪调查”(China Education Panel Survey)2014年基线调查数据,从影响个体教育期望的组织结构因素和同伴群体理论出发,通过考察班级的组织设置和班级氛围对学生教育期望的作用,探讨班级对教育不平等的可能影响。

对班级效应的研究可以帮助我们了解学校在学生教育获得过程中具体的运作机制。众所周知,个体的教育获得可以直接影响其日后的职业、收入与社会地位,是社会分层的决定性因素之一,而教育期望又是预测个体教育获得最直接、最有效和最稳定的变量(Rothon, *et al.*, 2011)。⁶由此,教育期望可以通过教育获得而最终作用于社会分层(Sewell, *et al.*, 1969),对教育期望的研究同时是对社会分层机制的研究。

另一方面,社会学对教育过程不平等的讨论一直停留在学校层面,并聚焦于对学校基本特征的讨论,而未能深入到学校内部,揭示学校发挥作用的具体机制,因此也被称为是“黑箱”(马雷特等,2004)。这个“黑箱”也体现在对教育期望的研究方面。本研究试图从学校内部的班级设置入手揭开这个“黑箱”的部分运作机制。

本研究不仅可以帮助我们了解“班级”这类社会化组织(socializing organization)影响其内部成员的机制和效果(Meyer, 1970),也可以更清楚地展示学校通过内部组织设置影响学生教育期望、进而影响他们教育获得的过程,以期未来的教育改革可以从改善学校内部的教育机制入手改善整个社会的不平等状况。

二、作为组织和同伴群体的班级

个体的教育期望水平是多种因素综合作用的结果,它不仅受到学生自身智力水平、学业表现和家庭社会经济地位的影响,还可能受到其

6. 本文之所以选取教育期望作为因变量,也是因为难以发现一个可以用于全国比较的、直接测量学生教育获得的变量。数据库中的学生成绩都是基于学校层次的测量,难以进行跨校、跨地区的比较。

就读学校环境的影响(Sewell and Hauser, 1972; Sewell and Armer, 1966; Meyer, 1970; Nelson, 1972; Goyette and Xie, 1999; 王甫勤、时怡雯, 2014; 吴愈晓、黄超, 2016)。

社会学家威尔逊在 1959 年发表了《社会阶层的居住隔离与中学生的教育期望》一文(Wilson, 1959), 开启了对学校是否影响以及如何影响学生教育期望的探讨。威尔逊在该研究中指出了学校环境效应(school contextual effects)的存在, 即在控制了个人阶层背景的情况下, 学校的阶层构成(学生家庭以工人阶级为主还是中产阶级为主)对个体的教育期望仍有显著的正向影响。对此他解释为, 学校的阶层构成实际上反映了由多数群体塑造的学校内部的规范价值(normative value), 其形成的道德压力能够直接改变个体的态度和行为。

此文一经发表就引起广泛争论。后来的研究者对学校阶层构成的作用进行了反复验证, 并且发现, 威尔逊所观察到的影响实际上是学校内部各方面因素综合作用的结果。在控制了足够的学校内部和学生层次的变量之后,⁷学校阶层构成对个体教育期望产生的直接影响变得十分微弱(Meyer, 1970; Nelson, 1972; Bain and Anderson, 1974; Alwin and Otto, 1977)。事实上, 在学校中真正对个体教育期望产生影响的是学生的学校经历(school experience), 学校阶层构成的影响也需要通过学生在学校的具体经历产生作用(Kandel and Lesser, 1970)。因此, 分析学生的学校经历、厘清学校影响学生的具体路径和机制是理解学校效应的关键。

有研究者提出, 研究学校对学生教育期望的影响可以从学校的教育功能出发。学校主要担负着两种教育功能: 传授知识与技能以及塑造学生的价值观与人生观。据此, 学校可以从两个方面形塑学生的教育期望。首先, 作为一个教学组织, 不同学校传授知识的能力不同, 如果学校可以提供更好的教育, 帮助学生达到较高的学业水平, 就有助于提高学生的教育期望;⁸其次, 作为一所社会化的专门机构, 不同的学校会形成不同的校园氛围和同伴亚文化, 这种氛围会在很大程度上影响学生对接受高等教育的期望和其他人生目标(Boyle, 1966)。

后来的研究者进一步将学校的两种功能操作化为影响教育期望的

7. 主要包括学校整体的学业水平、学生在学校内部的排名、学生的同伴群体。

8. 学生的学业水平与教育期望之间的关系已经被多个研究证实(Sewell and Hauser, 1972; Goyette and Xie, 1999)。

两条路径:学校的组织结构特征(organizational features/formal structure)和学校的学业氛围(college-oriented climate and peers)。前者主要是指不同的学校有不同的组织结构设置,如教师配置、教学安排、课程设置等,这些设置会影响学校的教学效果,并进一步影响学生的教育期望;后者则主要是指学校内部、学生之间形成的一种特定的教育氛围,学生在学校的日常生活和社会互动中逐渐形成了自己的教育期望。有研究进一步发现,后者(学业氛围)的效应明显大于前者(组织结构特征)(Meyer,1970;Bain and Anderson,1974)。

需要指出的是,以上研究主要基于美国的学校设置而展开,中国的学校在影响学生的教育期望方面很可能具有更加复杂的过程和机制。与美国或者其他一些西方国家学校的设置不同,⁹中国的学校是通过固定的班级组织来运作的。作为学校内部的一层组织架构,学校的各种规章制度和管理措施需要通过班级落实,学校的各种教学和管理活动也都以班级为单位展开,因此学校的影响可能需要通过班级这个中间组织传递给学生。此外,各个班级很可能在规模、学生构成(家庭和学业水平)、老师配备、课程安排和教学取向等方面存在差异,因此学校对个体的影响也可能因班级而存在差异(Wang, *et al.*, 1990)。

在社会化方面,相较于学校,班级与个体的关系更加紧密和直接。同一个班级的同学和老师较长的一段时期里、在同一个教室相互交往共同成长,不仅一起学习科学文化知识,也一起学习各种道德规范和行为准则,作为班级的成员与其他班级竞争或合作(吴康宁,1994)。在此过程中,同班同学之间结成或松散或紧密的同伴群体,¹⁰班级内部逐渐形成相似的学业价值观和道德规范,营造出一种独特的班级氛围

9. 美国的中学实行“走班制”和分轨制(tracking),学校内部没有固定的班级。学生根据自己的学业状况来选课,每门课可能与不同的学生一起学习,班级的概念不清晰。因此,西方对班级的研究更加关注“课堂环境”(classroom environment),而非“班级环境”(class environment)(江光荣,2004)。

10. 根据布朗(Brown,1990)对同伴群体(peer group)的定义,班级同学可以被视为广义上的同伴群体(crowds)。布朗认为,同伴群体是具有相似兴趣、年龄、背景或社会地位的社会群体或者初级群体,可以分为两类:大群体(crowds)和小团体(cliques)。前者是以荣誉和个体共享观念为基础进行活动的集群,后者是相对更小的、以友谊为基础的群体。诸多研究已经证实同伴群体是影响儿童发展的重要因素,对儿童和青少年的学业成绩、心理特征、行为表现和价值观念等都有重要影响(Ryan,2001;Chen, *et al.*, 2003;Chen, *et al.*, 2005;Kiuru, *et al.*, 2008)。

(蒋四华, 2005; 郑涌等, 2002)。

尽管目前还没有研究明确探讨班级对学生教育期望的影响,¹¹但国内相关的经验研究已经注意到班级效应的存在。一些学者发现,班级环境(包括师生关系、同学关系、竞争和学习负担、班级秩序和纪律)、班级生态系统(包括师生互动和同伴互动)以及学生对班级环境的主观感知(对同班同学和教师行为的感知)对学生的学业成绩、社会行为发展(如亲社会行为等)和心理状况(如学业倦怠等)等都有重要影响(庞海波, 2009; 陈斌斌、李丹, 2008; Ryan and Patrick, 2001)。¹²据此我们推断,班级环境对学生的教育期望可能存在一定影响。鉴于班级属于学校的下属组织,是学校管理和教育职能的执行机构。本研究认为,类似于学校,班级也可以通过两条路径来影响学生的教育期望,即班级的组织结构路径以及基于师生和同学之间互动的班级氛围路径。

(一) 班级组织结构路径

班级作为学校内部的一层组织,其最重要的功能就是向班内学生传授知识与技能,并且传达社会崇尚的价值观。在其他条件都相同的情况下,这种传授成功与否很大程度上取决于由班主任和任课老师组成的班级管理团队,班主任无疑是班级最主要的管理者和运作人,任课老师是以班主任为首的管理团队成员,¹³双方协作完成传道授业解惑的任务。因此,本研究将从班主任和任课老师的特征出发考察班级的组织结构特征。¹⁴

11. 目前的教育社会学理论大多来源于对西方国家的教育和学校制度的研究,特别是对美国学校的研究(勒登德里、贝克, 2004: 450-451, 472),因此现有的教育社会学理论在探讨影响学生教育期望的学校效应时,尚未考虑到班级因素。

12. 这些研究所使用的数据是基于对某几所学校或者某个地区的调查,没有基于全国数据进行的研究,结论难以推广。

13. 在实际的班级运作过程中,通常,班主任既要考虑如何提高班级的学习成绩,也非常注重营造班级氛围、提高班级凝聚力;任课老师则更多地承担着传授知识、提高班级成绩的责任,对班级管理、班风建设、班级观念塑造等事宜着力较少。

14. 梅耶(Meyer, 1970)在讨论学校的组织结构因素时还提到了学校的教学安排和课程设置。由于CEPS没有具体收集各个班的教学计划,且义务教育阶段的教学大纲和教学目标类似,因此本研究未纳入这两个因素。此外,班级规模也是班级组织的一个重要特征,但关于班级规模与学生学业成绩之间的关系存在较多争议,还可能存在干扰因素(如好学校的班级规模可能偏大等),并没有一个相对一致的结论(卢海弘, 2001; Hallinan and Sorensen, 1985; Ehrenberg, et al., 2001)。

(二) 班级氛围路径

作为一种社会心理学现象,教育期望是个体与其所处的环境及人际关系网络互动并感知后的产物。¹⁵对学生来说,他们在校期间多生活在班级之内,在班级这个组织中与老师和同学进行互动。由此我们推断,班级环境,特别是与学生学业发展相关的班级学业氛围,也是影响个体教育期望的重要因素。

一个班级的学业氛围往往由老师和学生共同塑造。一方面是老师对学生的期望、关注和支持;另一方面是周围同学(同伴)对学业的重视程度和表现。此前的研究发现,老师和同伴都是影响学生教育期望的重要他人(significant others)。其中,老师主要作为学生教育期望的定义者(definer),同伴则既是定义者、也具有榜样(modeler)作用(Haller and Woelfel,1972)。

作为学生教育期望的定义者,著名的“罗森塔尔效应”¹⁶已经说明了教师期望与学生学业表现之间的正向关系(Rosenthal,1994)。高期待型教师往往在日常的教学行为和师生互动中,有意识或无意地将自己的期望传递给学生。比如,在课堂中营造良好的情感环境,表现出积极的教学态度,展现出对学生学习的支持等,以此来激发学生的学习热情(Sewell and Hauser,1972;孔云,2011)。当学生感知到老师对自己的支持、欣赏或关注时,他们更乐于待在学校,更期望在学习中取得成就,且这种来自老师的支持对初中阶段学生成就动机的作用更加显著(Goodenow,1993;Ryan and Patrick,2001;Midgley, *et al.*,1989)。但是,如果学生认为老师并不欣赏或者支持自己,他们的学习动力会有

15. 例如,社会经济地位较高的家庭的子女,往往能够享受到更好的物质条件和更多的资源支持,或者更多地受到父母榜样作用的感召、与父母具有更密切的交流,由此提高了他们的自我期望(Davis-Kean,2005;Hao and Bonstead-Bruns,1998;王甫勤、时怡雯,2014;刘保中等,2015)。学业成绩较好的学生,能够在与父母及他人的互动过程中得到更多的正向强化,认为自己有能力继续学习,由此产生较高的期望值;而成绩较差的孩子则更可能在互动过程中接受负面信息与反馈,由此对自己失去信心,产生较低的期望值(Sewell, *et al.*,1969,1970;Goyette and Xie,1999)。

16. 罗森塔尔在一个学校6个年级的18个班级进行了实验。他从每个年级随机抽取20%的学生组成一个新的班级(实验组),但他告诉老师这些学生都是仔细挑选出来的,他们会在接下来的8个月表现出非凡的学习能力和成绩——这也是实验组和控制组(其他的学生)的唯一差异。8个月过后,与控制组的学生相比,这些实验组的学生确实表现出更加明显的进步(Rosenthal,1994)。

所降低(Midgley, *et al.*, 1989)。

此外,由全班同学共同塑造的班级学习氛围也可能会影响到个体的自我教育期望。这种氛围首先为学生提供了一种学习的动力和环境,良好的班级学业氛围会带动身处其中的学生努力追求更好的学业表现;其次,从同伴关系理论出发,学生个体的教育期望也给班内的其他人树立了榜样(model),在班级内部形成一种不成文的“规范”,这种榜样和规范会影响班级每个人的自我教育期望(Haller and Woelfel, 1972; Nelson, 1972)。

(三) 研究假设

基于以上论述,本研究提出两个系列的假设,假设1系列针对班级组织结构路径,假设2系列针对班级氛围路径。本文首先从班级的管理团队(班主任和任课老师)的人力资本特征出发考察班级组织结构对学生教育期望的影响。

有研究发现,受教育程度较高的老师往往教学能力更强,表现出更加有效的教学行为,这些教学行为有利于提高学生的学业成绩(张启睿等, 2012; 成云, 2010)。其次,关于教龄的研究发现,有一定工作经验但尚未产生职业倦怠的老师在教学上效率更高(罗生全, 2014)¹⁷。由于学生的教育期望与其学业成绩直接相关(Goyette and Xie, 1999),本文认为教师的人力资本对学生的教育期望可能具有一定影响,并从受教育程度和教龄两个方面提出以下假设:¹⁸

假设1a:班主任/任课老师的受教育程度对学生的教育期望具有显著影响,其受教育程度越高,学生的自我教育期望越高;¹⁹

17. 该研究发现,教龄在16~20年的老师有效教学程度最高,他们的专业发展已经进入相对稳定的阶段,对教学任务、教学方法和班级管理的领悟均已达到较高水平;教龄大于20年的老师更容易产生职业倦怠;而教龄较短的老师在职业发展方面还存在较多不足(罗生全, 2014)。美国的一些研究也发现,老师的教学经验对学生学业水平的促进作用在一定年限(cutoff point)之后就停滞了(Nye, *et al.*, 2004; Rockoff, 2004; Clotfelter, *et al.*, 2010)。

18. 有研究发现,教师是否拥有从业资格证会显著影响学生的学业成绩(Clotfelter, *et al.*, 2010)。我们也曾尝试考察教师从业资格以及教师是否接受过专业训练对学生教育期望的影响,但检查数据后发现只有极少数老师没有教师资格证或者从非师范类学校毕业(从比例上看,98.84%的七年级教师持有教师资格证,92.13%的七年级教师毕业于师范类院校),遂放弃此方面的假设。

19. 考虑到班主任和任课老师在班级管理团队中所占的分量不同,而我们无法确知他们各自所占的比重,因此本文针对班主任和任课老师的人力资本特征分别建立了假设。

假设 1b:班主任/任课老师的教龄对学生的教育期望具有显著影响,二者呈非线性关系。

针对班级氛围路径,鉴于老师和学生都参与了班级学业氛围的构建,本研究将从老师和学生两个方面建立假设。

“罗森塔尔效应”揭示了老师对学生的教育期望会显著影响学生的学业表现(Rosenthal,1994)。由此本文认为,老师的期望也可能会直接影响到学生对自己的教育期望。在此我们将老师的期望分解为班主任老师对班级的整体评价²⁰和每个学生对师生互动的认知。

首先,班主任老师对班级的评价从侧面反映了他/她对这个班级未来发展的期望,这种期望可能会通过老师的日常行为潜移默化地影响到班级每一个学生的自我期望,因此本研究提出如下假设:

假设 2a:班主任老师对班级的评价对学生的教育期望有显著影响,其评价越高,学生的教育期望也越高。

其次,老师对学生的期待、鼓励或者批评等需要通过学生对老师行为的主观感知才能转化为学生的态度和行为。因此,本文将从学生的感知出发,评估班主任和任课老师的表扬、关注和批评等行为对初中生教育期望的影响。

假设 2b:班主任的态度对学生的教育期望有显著影响,其表扬能够显著提高学生的教育期望,批评则可能降低学生的教育期望;

假设 2c:任课老师的态度对学生的教育期望有显著影响,学生受到任课老师的关注和表扬越多,其教育期望越高。

此外,本文用班级的平均学业水平作为衡量班级学业氛围的客观指标,并提出如下假设:

假设 2d:班级整体学业水平对学生的教育期望有显著影响,班级整体学业水平越高,学生教育期望越高。

本研究还控制了其他可能影响个人教育期望的变量,包括学生的个人特征(性别、户口、学业表现),学生的家庭状况(父母受教育程度、家庭经济状况),亲密朋友的特征,²¹班主任性别,以及所在学校的特征(如学校在本县区的排名和学校的地理位置)等。

20. 之所以这样处理,是因为调查问卷没有直接询问老师对每个学生的教育期望,而是询问了他们对所教班级在学业表现上的评价。

21. 亲密朋友被发现是影响个体教育期望的重要因素之一(吴愈晓、黄超,2016)。

三、数据、变量和方法

(一) 数据

本研究使用的数据来源于中国人民大学中国调查与数据中心(National Survey Research Center, NSRC)设计并实施的中国教育追踪调查(China Education Panel Survey, CEPS)2014年基线调查数据。²²该调查是国内首个从初中阶段开始对青少年学生群体的持续性、大规模追踪调查项目。

CEPS采用多阶段概率与规模成比例的(PPS)抽样方法,在全国的31个省市自治区范围内抽取了28个县级单位(PSU),每个PSU抽取4所学校,每所学校在七年级和九年级各抽取两个班,对班内学生进行整群调查。调查最终共获得来自112所学校、438个班级(个别学校一个年级只有一个班)的19487份有效学生问卷(其中七年级10279份,九年级9208份),19007份家长问卷,1412份班主任和语文、数学、外语三门课程的任课教师问卷以及112份学校领导问卷。²³本研究仅使用七年级的学生样本,²⁴剔除有变量缺失的样本后得到10005个学生样本。

调查数据包含学校、班级、家庭和学生个人等多个层面的信息,内容覆盖学生的基本信息、家庭环境、教育经历、学习生活、教育期望、朋辈关系、社区环境、教师教学、班级管理、师资队伍、学校情况,等等。样本资料充分而翔实,使本研究能够控制从个体到家庭、班级以及学校各个层面的因素。

(二) 变量测量

1. 因变量:教育期望

本研究的因变量是学生对自己的教育期望,对应问卷当中的问题:“你希望自己最高读到什么教育程度?”学生可以从“现在就不要念了、

22. 基线调查于2013年秋季和2014年春季实施。调查详情(如抽样设计、调查手册、调查问卷、项目实施等)参见项目官方网站(<http://ceps.ruc.edu.cn>)。

23. 如果班主任也执教语数外中的一科,那么他/她既需要填答班主任问卷,亦需要填答任课教师问卷。相关调查详情参见《中国教育追踪调查(CEPS)基线报告》第一章(王卫东,2016)。

24. 本研究重点关注班级特征的影响,接受问卷调查的九年级学生从初一到初三可能拥有不同的调班经历(从未变动或者一到数次变动),而CEPS数据没有收集班级变动过程的相关信息,因此难以考察和比较班级效应。

初中毕业、中专技校、职业高中、普通高中、大学专科、大学本科、硕士研究生、博士、无所谓”中进行选择。在参考了其他有关教育期望的研究之后,²⁵本研究将“无所谓”选项视为最低期望,²⁶对应问卷中“现在就不要念了”这一选项。随后,本研究将教育期望转化成受教育年限,生成一个取值7~23的连续变量。²⁷

2. 自变量:班级组织结构与班级氛围

本研究的自变量包括班级组织结构和班级氛围两部分。班级组织结构包括四个测量教师人力资本的变量(班主任受教育程度和教龄、任课老师受教育程度和教龄)。班级氛围包括班主任对班级的整体评价、学生对班主任和任课老师态度的感知以及班级整体学业水平四个变量。

测量班级组织结构的变量均为班级层次的变量。其中,班主任的受教育程度为定类变量,分为大专及以下、成人教育大学本科、全日制大学本科及以上三类。任课老师的受教育程度被操作化为一个班级的主科教师中(不包括班主任)接受过全日制大学本科及以上教育的比例。

班主任教龄以年为单位,是取值0~38的连续变量。任课教师的教龄则采用一个班级所有主科老师(不包括班主任)的平均教龄(取值为0~33)。研究同时纳入了上述两个教龄变量的平方以考察教师教龄与学生教育期望之间是否存在非线性关系。

本研究从主客观两个方面来测量班级氛围。主观方面,本研究使用了三个测量指标:首先是班主任对班级的主观评价。²⁸CEPS在调查中请班主任就所任教班级的学习成绩给出了总体评估,共有从“最差的”到“最好的”五个选项,取值分别为1~5,本研究将其作为连续变量使用。

25. 比如,斯威尔和沙阿(Sewell and Shah, 1968)在测量父母对子女的教育期望时,采用二分变量的分类方法,将“我的父母想让我上大学”视为父母对子女“有期望”,而将“父母不想让我上大学”“父母不关心我是否上大学”“父母不会让我上大学”视为父母对子女“没有期望”。

26. 在七年级学生中,有324人选择了无所谓,约占3.18%。

27. 对七年级学生来说,“现在就不要念了”意味着期望受教育年限为7年,“初中毕业”=9年,“中专/职高”和“普通高中”=12年,“大学专科”=15年,“大学本科”=16年,“硕士研究生”=19年,“博士”=23年。另外,考虑到有些学校的硕士实行两年制,博士实行三年制,我们又以“硕士研究生”=18年、“博士”=21年为标准进行赋值,分析发现统计结果没有显著变化。我们还尝试了把教育期望转化成取值为1~7的定序变量进行分析,统计结果亦没有显著变化。

28. 问卷也要求任课老师就班级在其所教科目上的表现做出评价,但因为班主任的回答可以更全面地反映班级的整体情况,因此这里我们只选取了班主任的回答。

其次是学生对班主任行为的感知和对任课老师行为的感知。²⁹前者包括正反两个方面,³⁰计算学生在各种陈述上的平均分,正面陈述得分越高,表明学生从班主任处接收到的积极反馈越多;负面陈述得分越高,则表明学生接收到的批评或者说消极反馈越多。后者主要测量学生对来自任课老师的关注和表扬的感知,³¹计算学生在这几种陈述上的平均分,得分越高,表明其受到任课老师的关注和表扬越多。需要指出的是,这些变量都是在学生个体层面构建的。

客观指标方面,本研究构建了班级整体学业水平指标。CEPS在进行基线调查的同时对所有学生进行了认知能力测试,³²本研究计算了每个班级的平均认知能力得分,并纳入了班级认知能力得分的标准差,以便同时反映班级的平均水平和内部差异。

3. 控制变量

此外,本研究还控制了其他可能影响个体教育期望的因素,主要包括四个方面:一是学生个体层面的因素,二是家庭层面的因素,三是亲密朋友层面的因素,四是学校层面的因素。个体层面的因素主要包括性别、户口类型(农业/非农业)、是否为独生子女和个人的学业成绩(班级内部的自评学业水平³³)。

家庭层面的因素主要用家庭的社会经济地位来衡量,包括父母的最高受教育程度和家庭经济状况。³⁴受教育程度选取父母两人中较高的一个,分为小学及以下、初中、高中及中专、大学专科、本科及以上;家

29. 问卷询问了每个学生诸如“老师经常表扬我(批评我/提问我)”等问题的态度,要求他们在四个不同程度(1完全不同意~4完全同意)的选项中进行选择。

30. 正面的感知指“班主任老师经常表扬我”;负面的感知包括“我的父母经常收到老师对我的批评”和“班主任老师经常批评我”。

31. 学生对任课老师的感知通过六个问题加以测量:“语文/数学/英语老师经常表扬我”和“语文/数学/英语老师经常提问我”。

32. 认知能力水平测试原始得分为0~20分,我们使用根据3PL模型计算的标准分,取值范围为[-2.03, 2.33]。3PL得分的具体计算方法请见相关网站(<http://ceps.ruc.edu.cn>)。

33. 学业水平有两种测量方法:客观的各科考试成绩和主观自评(班级内部)成绩。一方面因为客观成绩存在着不少缺失,另一方面学生的客观学业成绩与其主观自评学业成绩之间相关度很高(班内相关系数普遍达到0.7甚至0.8以上),因此这里我们选用学生的自评学业水平。

34. 本研究没有控制父母的职业,主要是因为父母职业和父母的最高受教育程度存在着中等程度的相关。在模型中单独纳入父母职业变量时,能够观察到该变量对学生教育期望的显著影响,但同时纳入父母职业和父母最高受教育程度时,职业变量不再显著。

庭经济状况使用父母自评的经济情况,分为困难、中等和富裕三类。

亲密朋友属于更加亲近的同伴群体,由学生自己定义他们最好的5个朋友(不限于班内和校内)。问卷询问了这5个好友在学业表现、行为方式和学习态度等方面的特征,包括“学习成绩优良”“学习努力刻苦”“想上大学”“逃课旷课与逃学”“违反校纪被批评处分”“打架”“抽烟喝酒”“经常去网吧游戏厅”8项,“1”表示“没有这样的朋友”,“2”表示“有1~2个这样的朋友”,“3”表示“有很多这样的朋友”。根据这些陈述,我们将其分成“优质同伴”和“不良同伴”两类,³⁵并计算学生在这两个方面的平均分。前者得分越高,意味着同伴质量相对较高;后者得分越高,则表明同伴的质量相对较差。

学校层面的因素包括学校在本县区的排名(分为中等及以下、中上和最好三类)和学校的地理位置(中心城区、边缘城区及城乡结合部、乡镇农村)两个变量。此外,本研究还控制了班主任的性别。

本研究所有变量的描述性统计结果如表1所示。

表1:变量的描述统计

变量名	均值/比重	标准差
个体层次(N=10 005)		
自我教育期望(受教育年限)	16.775	4.138
男生	0.525	0.499
非农户口	0.431	0.495
独生子女	0.431	0.495
家庭经济状况:困难	0.215	0.411
中等	0.727	0.446
富裕	0.058	0.235
父母最高受教育程度:小学及以下	0.072	0.258
初中	0.412	0.492
高中、中专、技校等	0.284	0.451
大学专科	0.100	0.299
本科及以上	0.132	0.339
学生自评学业成绩:不好	0.096	0.294
中下	0.206	0.404
中等	0.304	0.460
中上	0.305	0.460
很好	0.089	0.285

35. “优质同伴”在问卷中体现为学习成绩优良、学习刻苦努力、想上大学;“不良同伴”在问卷中体现为逃课旷课逃学、违反校纪被批评处分、打架、抽烟喝酒、经常去网吧游戏厅。

(续表)

同伴质量: 优质同伴	2.462	0.520
不良同伴	1.109	0.289
班级环境: 班主任的积极反馈(表扬)	2.420	0.892
班主任的消极反馈(批评)	1.517	0.667
任课老师的积极态度(表扬与提问)	2.651	0.723
班级层次(N=221)		
班主任: 男性	0.321	0.468
班主任受教育程度: 大学专科及以下	0.103	0.304
大学本科(成人教育)	0.407	0.492
大学本科(全日制)及以上	0.493	0.501
班主任: 教龄(年)	13.878	7.938
任课老师: 受教育程度	0.453	0.377
任课老师: 平均教龄(年)	14.659	6.802
班主任对班级的整体评价	3.321	0.977
班级平均认知能力得分	-0.004	0.490
班级认知能力标准差	0.723	0.107
学校层次(N=112)		
学校在本县区排名: 中等及以下	0.203	0.402
中上	0.589	0.494
最好	0.196	0.399
学校所在地区类型: 中心城区	0.385	0.487
边缘城区及城乡结合部	0.259	0.440
乡镇农村	0.366	0.484

(三) 模型设定

本研究重点关注班级层面的因素对学生个体教育期望的影响,所使用的数据包括班级和个体两个层次,学生个体层次嵌套于班级层次中;因变量属于个体层次,核心自变量涉及个体和班级两个层次。本研究拟使用两层随机截距模型(multilevel linear model with random intercept)进行统计分析,以准确估计班级层次的因素对学生个体教育期望的影响。

第一层: 个体层次

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{k=1}^n \beta_{ok} X_{kij} + \beta_z Z_{ij} + \epsilon_{ij}$$

其中, Y_{ij} 表示第 j 个班级的第 i 个学生的教育期望水平, X_{kij} 表示第 j 个班级、第 i 个学生、第 k 个自变量的取值, Z_{ij} 表示个人层次的所有控制变量, ϵ_{ij} 表示个体层次的随机误差项, β_{0j} 是随机截距, 表示第 j

个班级在所有自变量取零值时学生教育期望的取值(截距)。

第二层:班级层次

$$\beta_{oj} = \gamma_{o0} + \sum_{v=1}^m \gamma_{ov} W_{vj} + \gamma_{os} S_j + u_{oj}$$

其中, W_{vj} 表示第 j 个班级第 v 个班级层次变量的取值, S_j 表示班级和学校层次的控制变量,³⁶ u_{oj} 是班级层次的随机误差项, γ_{o0} 表示所有班级层次的自变量(包括控制变量 S_j)取零值时学生教育期望的取值。

四、影响学生教育期望的班级因素

调查发现,目前我国在校七年级学生的平均教育期望水平非常高,期望受教育年限为 16.8 年,达到甚至超过了大学本科水平(见表 1)。从教育类别看(表 2),接近 63% 的学生希望自己能接受大学本科及以上水平的教育,甚至有大约 20% 的学生希望能接受最高教育水平(博士)。但另一方面,调查结果显示,初中生教育期望的分布仍然存在较大的内部差异,在有近 1/5 的学生期望拿到博士学位的同时,有约 19% 的学生希望读完初中或者高中就离开校园。

表 2: 七年级学生的教育期望水平 (N=10 005)

教育期望	百分比	累计百分比
现在就不读了	3.30	3.30
初中毕业	2.56	5.86
高中、职高等	13.06	18.92
大学专科	16.26	35.18
大学本科	27.58	62.76
硕士	16.76	79.52
博士	20.48	100.00
合计	100.00	100.00

36. 虽然 CEPS 的抽样设计包含了学校、班级、学生三层,但由于本研究只考察七年级学生,导致每个学校的班级样本点过少(一到两个),因此学校和班级无法同时作为独立的二层被纳入 HLM 模型。由于本文考察的重点是班级效应,并且也假定学校通过班级发挥作用,因此我们舍弃了学校这一层次,构建了个体和班级两层的模型,把学校层次的变量纳入第二层作为控制变量(如果用学校替代班级作为第二层,那么因变量的变异当中能够为学校层次解释的约为 9.45%,低于班级层次的解释比例)。当然,即使控制了学校层次的变量,来自同一个学校的班级之间可能依然存在相关问题,不过此种情况下的统计参数估计虽然不是最佳的,却依然是无偏的(Berry, 1993)。

进一步的分析显示,影响学生教育期望的因素来源于多方面多层次(见表3),既包括已经被其他学者反复验证的个体和家庭层次的因素,也包括本文所关注的班级层次的因素。

在建立分层线性模型进行正式分析之前,本研究首先建立了不包含任何自变量的零模型(未展示),以帮助判断教育期望是否存在班级变异。结果显示,在因变量的所有方差中,有大约11.7%的方差能够被班级层次的因素解释(ICC, intra-class correlation),模型检验也证明分层模型比简单线性回归模型更加适用于本研究。

接下来,本研究拟合了3个正式的随机截距模型和一个控制变量模型(见表3)。控制变量模型包括本研究所有的控制变量,以便与纳入自变量的模型进行比较;模型1仅纳入了各个层次的控制变量和组织结构假设(假设1系列)涉及的变量;模型2纳入了控制变量和班级氛围假设(假设2系列)涉及的变量;模型3则是同时考虑组织结构假设和班级氛围假设的全模型。模型检验的结果显示,相较于只包括控制变量的模型,模型1、模型2和模型3都具有显著性。但模型1只在 $p < 0.1$ 的水平上显著($p = 0.051$)。

模型1估计了由班主任和任课教师组成的班级组织管理团队对学生教育期望的影响。统计结果显示,班主任发挥着比较重要的作用,而任课教师的作用不显著。首先,受教育程度较高的班主任更能激发学生的教育期望。与班主任是大专学历的学生相比,如果所在班级的班主任受教育程度达到成人教育大学本科水平,学生的教育期望大约会提高0.52年;如果班主任的受教育程度达到全日制大学本科及以上水平,学生的教育期望大约会提高0.46年。³⁷其次,班主任的教龄与学生教育期望之间的关系呈先升后降的抛物线形状。随着新入职教师教育经验的生长(教龄的延长),学生的教育期望也呈现增长的趋势,但当班主任教龄达到一定年限后(大约为14年),反而会在一定程度上导致学

37. 进一步的分析显示,班主任学历为成人教育本科与班主任学历为全日制本科及以上学历对学生教育期望影响的差异不显著。国内关于教师受教育程度和有效教学行为的研究也发现,教师学历与其有效教学行为之间也不是完全的正相关关系,本科学历的老师与大专和研究生学历的老师相比,可能具有更多的有效教学行为(罗生全,2014)。对美国小学的研究也发现,老师的受教育程度(硕士以下、硕士、博士)与学生的学业提升之间并非正相关关系(Cloutfelter, et al., 2010)。

表 3:影响学生教育期望的因素:分层线性模型估计

自变量	控制变量 模型	模型 1 (组织结构)	模型 2 (班级氛围)	模型 3 (全模型)
男生	0.029 (0.075)	0.029 (0.075)	0.044 (0.075)	0.043 (0.075)
城市户口	-0.120 (0.092)	-0.120 (0.092)	-0.107 (0.092)	-0.099 (0.092)
独生子女	0.068 (0.087)	0.060 (0.088)	0.028 (0.087)	0.033 (0.087)
父母最高受教育程度:初中	0.314* (0.150)	0.293+ (0.150)	0.238 (0.149)	0.229 (0.149)
高中中专	0.409* (0.162)	0.381* (0.162)	0.312+ (0.161)	0.300+ (0.161)
大学专科	0.796** (0.197)	0.773** (0.197)	0.690** (0.196)	0.686** (0.196)
本科及以上	0.916** (0.196)	0.886** (0.196)	0.782** (0.195)	0.773** (0.195)
家庭经济状况:中等	-0.312** (0.096)	-0.320** (0.096)	-0.376** (0.095)	-0.374** (0.095)
富裕	-0.138 (0.176)	-0.148 (0.176)	-0.257 (0.175)	-0.254 (0.175)
学生自评学业成绩:中下	1.526** (0.142)	1.514** (0.142)	1.382** (0.141)	1.375** (0.141)
中等	2.556** (0.136)	2.547** (0.136)	2.289** (0.138)	2.282** (0.138)
中上	3.745** (0.139)	3.738** (0.139)	3.369** (0.143)	3.364** (0.142)
很好	4.826** (0.173)	4.813** (0.173)	4.325** (0.178)	4.316** (0.178)
优质同伴	1.136** (0.076)	1.134** (0.076)	0.986** (0.077)	0.988** (0.077)
不良同伴	-0.814** (0.132)	-0.806** (0.132)	-0.641** (0.133)	-0.637** (0.133)
学校在本县区排名:中上	0.849** (0.175)	0.823** (0.172)	0.755** (0.174)	0.745** (0.171)
最好	1.182** (0.228)	1.127** (0.223)	0.929** (0.225)	0.905** (0.222)
学校地理位置				
边缘城区及城乡结合部	-0.093 (0.177)	-0.075 (0.175)	-0.018 (0.173)	-0.048 (0.170)
乡镇农村	-0.700** (0.177)	-0.771** (0.182)	-0.518** (0.177)	-0.625** (0.182)

教育期望中的班级效应分析

(续表)

班主任:男性	0.043 (0.144)	0.093 (0.148)	0.176 (0.138)	0.211 (0.143)
班主任受教育程度				
成人教育大学本科		0.518* (0.246)		0.396 (0.241)
全日制大学本科		0.459+ (0.249)		0.260 (0.244)
班主任教龄		0.058+ (0.030)		0.036 (0.029)
班主任教龄的平方		-0.002+ (0.001)		-0.001 (0.001)
任课老师受教育程度		-0.214 (0.208)		-0.309 (0.201)
任课老师平均教龄		-0.039 (0.039)		-0.032 (0.038)
任课老师教龄的平方		0.001 (0.001)		0.001 (0.001)
班主任对班级的整体评价			0.029 (0.070)	0.046 (0.090)
班级环境				
班主任的积极反馈(表扬)			0.171** (0.049)	0.170** (0.049)
班主任的消极反馈(批评)			-0.329** (0.057)	-0.331** (0.057)
任课的老师态度(提问与表扬)			0.426** (0.061)	0.423** (0.061)
班级平均认知能力得分			0.665** (0.163)	0.630** (0.171)
班级认知标准差			-0.859 (0.622)	-0.956 (0.615)
常数项	11.471** (0.372)	11.035** (0.546)	11.522** (0.608)	11.488** (0.702)
ICC(intra-class correlation)	0.052	0.048	0.046	0.043
样本量	10 005	10 005	10 005	10 005
组数	221	221	221	221

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

生教育期望的下降。这与以往研究中关于老师教龄和学生学业成绩之间关系的发现一致,也符合相关研究关于教师职业倦怠的论述(罗生全,2014)。不过要强调的一点是,无论是班主任的受教育程度还是教

龄,对学生教育期望影响的显著性程度都不高(90%而非95%的置信度),因此这一发现还需要更多的研究证实。

此外,反映任课教师配置(除班主任外)的两个变量,任课老师的平均受教育程度和教龄,对学生教育期望的影响均不显著。这既有可能与本研究使用的测量指标有关(计算所有任课老师的均值,容易受到极端值的影响),也可能是因为任课老师确实对所教班级的影响有限。据此,我们初步认定,相比于任课老师,班主任在塑造学生的教育期望方面发挥着更大的作用。本研究提出的组织结构假设得到了部分验证。

模型2估计了基于师生互动和同班同学共同营造的班级氛围对学生教育期望的影响。统计结果显示,班级氛围是塑造学生教育期望的重要因素。除班主任老师对班级整体评价这一变量不显著之外,无论是学生感知的老师支持或批评还是班级学业水平都对学生的自我教育期望有显著影响。

在控制其他变量的情况下,学生对老师态度和行为的感知显著影响他们的教育期望。经常得到班主任表扬、得到任课老师表扬和提问的学生教育期望水平更高,而经常被班主任批评的学生教育期望水平较低,并且批评的负面效应大于表扬的正面效应(-0.33与+0.17)。

此外,班级的整体认知能力也是预测学生教育期望的重要指标。班级的平均认知能力得分每增加1分,班内学生的教育期望大约提高0.67年,但班内学生认知能力的内部变异程度,不会影响到学生的教育期望水平。

总体来说,班级氛围的好坏在很大程度上影响着学生的教育期望。客观上,班级整体的学业水平越高,班内同学的自我教育期望也越高。主观上,班主任单方面对班级的评价并不会影响学生的教育期望水平,学生在课堂里具体感知到的老师表扬、提问和关注越多,获得的积极反馈越多,学生的教育期望水平才会越高。至此,班级氛围假设基本得到了验证。

模型3结合了模型1与模型2,同时纳入组织结构假设和班级氛围假设涉及的变量。模型估计结果显示,班级氛围效应(无论是显著性、方向还是大小三个方面)基本不变,保持稳定;但组织结构变量的影响基本不显著。这一结果也在一定程度上与关于学校效应的研究结论相吻合(Meyer,1970;Bain and Anderson,1974),即在考虑了学校的学

业氛围效应后,学校的组织结构变量作用不再显著。³⁸

在控制变量中,个体层次上对学生教育期望影响最大的是学生主观自评的学业成绩,家庭层次上效应最显著的是父母的受教育程度,亲密同伴也是影响学生教育期望的重要变量。其他因素的效应均不够显著或不够稳定。

具体来看(模型3),学生的性别和户口性质均不会影响其教育期望水平。换句话说,在七年级学生中,男女生之间、³⁹农村户口和城市户口的学生之间不存在教育期望方面的显著差异。学生自评的学业成绩会显著影响其教育期望水平,随着班内自评成绩的提高,个体的教育期望水平也显著提高。与自评成绩不好的学生相比,自评成绩处于中下等和中等水平的学生其教育期望分别提高了约1.38年和3.36年,而自认为成绩很好的学生其教育期望水平更是提高了4年多。可见,学生对自己未来教育发展的期待很大程度上是建立在对自己学习成绩的评估之上,这一发现与以往关于学业成绩或排名与教育期望之间关系的研究结论完全一致(Goyette and Xie,1990)。

在与家庭有关的控制变量中,独生子女与非独生子女在教育期望方面不存在显著差异。⁴⁰但父母的最高受教育程度会显著影响七年级学生的教育期望水平:父母受教育程度越高,子女的教育期望水平也越高。与那些父母最高受教育程度为小学及以下学历的七年级学生相比,如果父母最高受教育程度达到大学专科或本科及以上,子女的教育期望水平会相应提高约0.69年和0.77年。此外,家长自评经济状况对学生教育期望的影响不稳定。一方面,与家境困难的学生相比,家境处于中等水平的学生其教育期望会显著下降(下降0.37年);另一方面,家境更好的学生(家长自评为“富裕”)其教育期望与家庭困难的学生相比虽然也会下降,但下降的幅度相对较小(0.25年)且不显著。这与以

38. 这种变化部分也可能是由于组织结构变量通过班级氛围变量对个体的教育期望起作用,我们用组织结构变量对班级氛围变量进行回归发现了这一点。但是考虑到方法上的复杂性和可行性,本研究并没有将这一分析纳入模型。

39. 有研究采用 CEPS 基线调查所有学生的样本分析发现,男女生的教育期望存在显著差异(黄超、吴愈晓,2016;杨习超等,2016)。本研究的数据分析发现七年级的学生在教育期望上不存在显著的性别差异,但在九年级的学生中女生的教育期望显著高于男生。

40. 进一步的分析发现,是否为独生子女以及户籍性质与父母的受教育程度密切相关。在不考虑户籍性质和父母受教育程度的情况下,独生子女与非独生子女之间差异显著。

往的研究发现不太一致(Davis-Kean, 2005),可能与本研究使用自评家庭经济状况而非客观的家庭经济测量指标有关。

最后,在学校层次的控制变量中,学校在本县区的排名和学校的地理位置都会影响个体的教育期望水平。好学校的学生、就读于中心城区学校的学生教育期望水平更高。数据分析结果表明,与那些在本县区最差的学校就读的七年级学生相比,就读于本县区最好的学校的学生教育期望平均提高了0.91年左右。与中心城区学校的学生相比,就读于乡镇农村学校的学生教育期望水平显著下降了0.63年,但是学校位于边缘城区和城乡结合部的学生其教育期望与前者相比不存在显著差异。

总的来说,本研究关于班级层次因素影响学生教育期望的组织结构假设和班级氛围假设并没有完全得到验证。在一系列组织结构变量中,相比于任课老师,班主任在塑造学生的教育期望方面发挥着更加重要的作用。班主任受教育程度的提高会显著影响学生教育期望的提高。班主任教龄的变化也会显著影响学生教育期望的变化,但二者之间并非线性相关,班主任教龄的增加首先会带来学生教育期望水平的提高,待教龄增加到一定年限之后(14年),反而会导致学生教育期望水平的下降。

这一研究结果很可能与中国学校中班级的设置密切相关。对一个特定班级而言,班主任往往总揽这个班级的所有事务,除了教学授课,还包括增强班级凝聚力、营造良好的班级氛围、加强班级管理、保持与家长的沟通联系等。任课老师通常只负责特定科目的教学工作,并不参与班级的日常管理,课外与学生相处和沟通的时间也不多,影响学生的时间与渠道都不及班主任。比较而言,班主任往往与班级的关系更密切,对学生也更熟悉,在学生看来,班主任的意义也更重要,因此班主任产生的影响更大。

在一系列班级氛围变量中,主客观两方面的班级氛围均会显著影响七年级学生的教育期望水平。客观上,学生所在班级整体的学业水平越高,处于其中的学生教育期望水平越高。这可能是由于,在一个整体都比较优秀的班级中,学生在成绩方面会感受到来自其同班同学的同伴压力,“逼着”每个学生向彼此看齐,取得更好的学业成绩,并产生较高的教育期望水平;同时,整体成绩较好的班级学业氛围更加浓厚,

学生的学习态度更加端正,身处其中的学生倾向于形成相似的学业态度(Haller and Woelfel,1972;Ryan,2001)。

主观上,老师对班级的评价并不会直接影响学生的教育期望水平,只有学生感知到的班主任和任课老师的态度和行为,才会影响到他们的教育期望水平。如果学生能够从班主任那里得到更多的积极反馈,他们的教育期望水平会显著提高。任课老师虽然只负责某个具体科目的教学工作,但他们在教学过程中的提问和表扬也能够显著提高学生的教育期望水平。班级氛围假设基本得到了验证,我们可以得出以下结论:个体的教育期望也是在与班主任和任课老师的互动过程中建立起来的,老师的行为和表现在很大程度上影响着学生对未来的期待。

在同时考虑了班级结构因素和班级氛围因素后,分析结果表明,班级结构假设涉及的一系列变量均变得不够显著,而班级氛围假设涉及的一系列变量并未受到影响。由此,我们可以推断:相比于班级的各种客观设置(师资力量的配备),班级内部是否形成了良性的师生互动,是否营造了积极的学习氛围才是对塑造个体教育期望更为重要的变量。

五、结论与讨论

20世纪六七十年代,大量研究探讨了影响个体教育期望的因素,包括个体特征(智力水平、学习成绩)、家庭背景(社会阶层地位)、重要他人(父母、老师和同伴)和学校环境,并且就前三个方面因素的影响达成了较为一致的结论(Sewell, *et al.*, 1969; Sewell and Hauser, 1972; Haller and Woelfel, 1972)。但是关于学校环境的影响却依然存在争议(Wilson, 1959; Meyer, 1970; Nelson, 1972; Alwin and Otto, 1974),其中很重要的一个原因在于没有厘清学校影响学生个体态度和行为的具体路径和机制(Kandel and Lesser, 1970)。

有鉴于此,当时的研究者提出从学校的教育功能出发理解学校的影响,并从学校的组织结构和学校氛围两方面进行了分析(Meyer, 1970)。本研究考虑到国内中学的设置不同于西方国家,学校内部还有固定的班级,学龄期儿童和青少年绝大多数的在校时间是在班级内度过或与班内同学一起度过,班级是他们在学校时最重要的组织单位和学习共同体,可以视为学校影响学生的一个重要组织设置和路径。因此,本研究希望通过对班级效应的探讨,揭示班级这类社会化组织影响

个体态度和行为的机制,并且进一步揭示学校在影响个体教育期望方面的作用。

使用中国教育追踪调查(CEPS)2014年基线数据,采用分层随机截距模型,本研究着重从班级组织结构和班级学业氛围两个方面探讨了班级层面的因素对初中生教育期望的可能影响。以往的研究一再证实,作为一种社会心理学现象,教育期望是个人与其所处的家庭环境以及与重要他人关系网络互动及感知的产物。本研究在家庭和亲密同伴两大环境之外,进一步将这一结论拓展到班级层面:教育期望也是学生对班级环境感知的产物,它既在某种程度上受到客观的班级组织结构设置的影响,更是对班级氛围的积极回应。

更具体地说,班级的影响主要不是通过其资源配置,如班主任或任课老师的人力资本,而是通过老师和学生之间的互动关系以及由此建立起来的良好班级氛围发挥作用。在不考虑班级氛围的情况下,班主任的学历和工作资历在塑造学生的教育期望方面有一定影响:班主任的学历越高,学生的教育期望水平也越高;班主任的工作经验(年限)在一定时期之内有助于提高学生的教育期望。然而,一旦将班级氛围因素纳入模型,老师的个人资历就不再具有显著影响。

可见,师生之间或同学之间紧密的互动关系以及由这些互动塑造的氛围才是班级影响学生教育期望的主要途径,这种氛围包括由老师塑造的心理支持氛围和全班同学塑造的学业氛围。前者是学生感知到的来自老师的表扬、关注和支持,学生从老师那里接收到的此类积极反馈越多,他们的教育期望越高;相反,学生从老师那里接收到的批评越多,他们的自我教育期望越低。后者主要是指班级整体的学业水平,班上同学的平均学业水平越高,班内同学对自己的教育期望越高。

总的来说,本研究从班级设置和教育期望的角度再次证明了学校效应的存在。学校对学生教育期望的影响不仅体现在以学校排名为代表的教育质量方面,也体现在学校内部的班级对学生的影响方面,并且班级的影响是通过老师和学生之间的良性互动和良好的学业氛围来发挥作用的。这一方面让我们了解到班级作为一个社会化机构如何作用于其内部成员,也在一定程度上为我们打开了学校这个“黑箱”的部分运作过程(马雷特等,2004)。

识别学校这个“黑箱”的运作过程同时有助于我们了解社会不平等

的产生过程。社会学长期关注学校教育与社会不平等之间的关系,并提出了学校教育在社会不平等结构中的角色问题,是维持(再生产)还是扩大或者缩小了现有的社会不平等(Raudenbush and Eschmann, 2015; Domina, *et al.*, 2017)。已有研究的分析多停留在学校层面,探讨和比较各类学校(重点非重点、城乡等)对具有不同社会经济背景的学生教育获得的作用(Palardy, 2013; 吴愈晓、黄超, 2016),而未能深入到学校内部,探究学校教育对教育不平等产生作用的过程与机制,或者说,学校教育到底是通过什么方式和途径影响学生的教育获得(或者其他与教育获得相关的因素)。

基于此,本研究深入到学校内部,探讨学校内部的班级设置是否是影响学生教育期望(作为教育获得的一个间接测量指标)的重要媒介。受限于数据,本研究未能比较学校和班级在影响或形塑学生教育期望方面的作用大小,⁴¹但本研究的确证实了班级在影响学生教育期望方面的重要性。这提醒我们日后在研究学校教育对教育获得或者社会不平等的影响时,不仅要关注不同学校的效应,也需要关注学校内部不同班级的效应。

本研究发现,师资设置对学生教育期望的影响不太显著,特别是在控制了师生之间的互动之后,这再次提醒我们关注教师资历(受教育程度、教学经验)的效应问题。美国一些对中小学教师效用(effectiveness)的研究也强调,虽然的确发现了老师对学生学业水平的影响,但却难以确定(identify)这些效用的来源。而可观测到的一些特征如教学经验或受教育程度等因素的作用,要么很微弱,要么很不稳定(Nye, *et al.*, 2004; Rockoff, 2004; Rivkin, *et al.*, 2005)。有的研究甚至发现,老师的受教育程度(硕士以下、硕士、博士)与学生的学业提升之间存在负相关关系(Clotfelter, *et al.*, 2010)。

本研究的另一个重要发现是,相对于师资设置而言,能够更有效作

41. 美国田纳西州曾经于1985年开始在小学进行随机分班(classroom)和随机分派老师的实验(Project STAR, Student-Teacher Achievement Ratio),学生四年之间(从学前班到三年级)班级(老师)不变。有研究者把这些班级在学业表现上的差异归因为老师的效应,并且发现校内班级之间(between classroom within school)的变异大于学校之间(between school)的变异(Nye, *et al.*, 2004)。这也间接反映了班级的重要性。不过目前还未发现国内有同时考察学校和班级效应的研究。

用于学生教育期望的是学生身处其中的师生互动网络,是学生所感知到的老师对他/她的关注和积极评价。这个发现再次提醒我们,教育期望是社会互动的产物,教师的资历等因素或许只是外在指标,将老师与学生之间的良性互动转化为学生的积极认知,或许才更有意义。此外,这个发现也提示我们,在目前的中国,如果希望通过改善学校教育来提升弱势阶层的学业水平、改善未来社会分层状况的话,只强调改善学校整体上的不平等状况(比如城乡学校差异,不同社会阶层学校之间的差异等),或者仅仅强调提升教师的学历与文凭,恐怕难以见效。或许可以把着力点放在教师培训上,通过提高教师与学生的沟通方式和技巧,推行以鼓励为主的教学和教育行为,以此提高学生的自我教育期望和教育获得。

需要指出的是,本研究仍然存在诸多不足。教育期望的形成是一个长期的过程,并且教育期望也不是固定不变的。本研究仅使用了中国教育追踪调查的基线数据,既未能回溯初中生教育期望的形成过程,也未能跟踪初中生因年龄渐长、学业负担渐重而可能产生的教育期望的变化。其次,受数据所限,本文对班级效应的探究还只是停留在探索阶段,比较简单。缺乏从组织结构角度(组织的日常运作等)对班级的探讨,并且由于单个学校内七年级的班级数目较少,未能比较分析学校与班级影响作用的大小;另外,本文也未能控制更宏观的因素(比如地方经济和教育发展)对学生个体教育期望的影响。希望以后的相关研究能够弥补这些不足。

参考文献(References)

- 陈斌斌、李丹. 2008. 班级生态系统对儿童亲社会行为影响的研究述评[J]. 心理科学进展(5):733-739.
- 成云. 2010. 普通高中班主任胜任力差异研究[J]. 教育研究与实验(1):84-87.
- 黄超、吴愈晓. 2016. 中学生教育期望的性别差异:表现与成因[J]. 江苏社会科学(4):121-132.
- 江光荣. 2004. 中小学班级环境:结构与测量[J]. 心理科学(4):839-943.
- 蒋四华. 2005. 学生班级基础建设探析与思考[J]. 高教论坛(2):125-127.
- 孔云. 2011. 教师期待与学生学业成绩:基于班级层面的研究[J]. 全球教育展望 40(5):40-44.
- 勒登德里、贝克. 2004. 课堂教学过程、学校组织及成就的比较社会学[G]//教育社会学手册. 莫琳·哈里楠,主编. 上海:华东师范大学出版社:455-477.
- 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)[J]. 中国社会科学(3):86-98.

- 李春玲. 2014. 教育不平等的年代变化趋势(1949—2010)——对城乡教育机会不平等的再考察[J]. 社会学研究(2):65—89.
- 李煜. 2006. 制度变迁与教育不平等的产生机制——中国城市子女的教育获得(1966—2003)[J]. 中国社会科学(4):97—109.
- 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[J]. 北京大学教育评论(13):158—176.
- 卢海弘. 2001. 班级规模变小,学生成绩更好?——美国对缩小班级规模与学生成绩之关系的理论与实验研究述评[J]. 比较教育研究(10):33—37.
- 罗生全. 2014. 中小学教师有效教学行为调查研究[J]. 教育研究(4):129—137.
- 马雷特、赛卡达、加莫兰. 2004. 教与学的组织背景——变化中的理论视角[G]//教育社会学手册. 莫琳·哈里楠,主编. 上海:华东师范大学出版社:50—83.
- 庞海波. 2009. 中学班级环境与学生学业成绩的关系[J]. 心理科学 32(3):742—744.
- 王雨勤、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[J]. 社会 34(1):175—195.
- 王卫东. 2016. 中国教育追踪调查概况[G]//中国教育追踪调查基线报告. 王卫东,主编. 北京:中国社会科学出版社:6—12.
- 吴康宁. 1994. 论作为特殊社会组织的班级[J]. 教育理论与实践(2):10—13.
- 吴愈晓、黄超. 2016. 基础教育中的学校阶层分割与学生教育期望[J]. 中国社会科学(4):134—157.
- 谢维和. 1998. 班级:社会组织还是初级群体[J]. 教育研究(11):20—24.
- 杨习超、姚远、张顺. 2016. 家庭社会地位对青少年教育期望影响研究——基于 CEPS2014 调查数据的实证分析[J]. 中国青年研究(7):67—73.
- 张启睿、边玉芳、王焯晖、苑春勇. 2012. 学校教育环境与资源对青少年学业成就的影响[J]. 教育研究(8):32—40.
- 郑涌、程云、黄希庭. 2002. 班风及其与班主任、班级学生人格特征的相关研究[J]. 心理科学(3):354—356.
- Alwin, Duane F. and Luther B. Otto. 1977. "High School Context Effects on Aspirations." *Sociology of Education* 50(4):259—273.
- Bain, Robert K. and James G. Anderson. 1974. "School Context and Peer Influences on Educational Plans of Adolescents." *Review of Educational Research* 44(4):429—445.
- Berry, William. 1993. *Understanding Regression Assumptions*. New York: Sage Publications.
- Boyle, Richard P. 1966. "The Effect of the High School on Students' Aspirations." *American Journal of Sociology* 71(6):628—639.
- Brown, Bradford. 1990. "Peer Groups and Peer Cultures." In *At the Threshold: The Developing Adolescent*, edited by Shirley Feldman and Glen Elliott, Cambridge: Harvard University Press:171—196.
- Chen, Xinyin, Chang Lei, and He Yunfeng. 2003. "The Peer Group as a Context: Mediating and Moderating Effects on Relations between Academic Achievement and Social Functioning in Chinese Children." *Child Development* 74(3):710—727.
- Chen, Xinyin, Chang Lei, He Yunfeng, and Liu Hongyun. 2005. "The Peer Group as a Context: Moderating Effects on Relations between Maternal Parenting and Social and School Adjustment in Chinese Children." *Child Development* 76(2):417—434.
- Clotfelter, Charles T., Helen F. Ladd, and Jacob L. Vigdor. 2010. "Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects." *The Journal of Human Resources* 45(3):655—681.
- Coleman, James, Ernest Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander Mood, Frederick Weinfeld, and Robert York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

- 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* 19(2):294-304.
- Domina, Thurston, Andrew Penner, and Emily Penner. 2017. "Categorical Inequality: Schools as Sorting Machines." *Annual Review of Sociology* 43:311-330.
- Duncan, Beverly. 1967. "Education and Social Background." *American Journal of Sociology* 72(4):363-372.
- Ehrenberg, Ronald G. Dominic J. Brewer, Adam Gamoran, and Douglas J. Willms. 2001. "Class Size and Student Achievement." *Psychological Science in the Public Interest* 2(1):1-30.
- Goodenow, Carol. 1993. "Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement." *Journal of Early Adolescence* 13(1):21-43.
- Goyette, Kimberly and Yu Xie. 1999. "Educational Expectations of Asian Americans Youths: Determinants and Ethnic Differences." *Sociology of Education* 72(1):22-36.
- Haller, Archibald O. and Joseph Woelfel. 1972. "Significant Others and Their Expectations: Concepts and Instruments to Measure Interpersonal Influences on Status Aspiration." *Rural Sociology* 37(4):591-622.
- Hallinan, Maureen T. and Aage B. Sørensen. 1985. "Class Size, Ability Group Size, and Student Achievement." *American Journal of Education* 94(1):71-89.
- Hao, Lingxin and Melissa Bonstead-Bruns. 1998. "Parent-Child Difference in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students." *Sociology of Education* 71(3):175-198.
- Kandel, Denise and Gerald S. Lesser. 1970. "School, Family, and Peer Influences on Educational Plans of Adolescents in the United States and Denmark." *Sociology of Education* 43(3):270-287.
- Kiuru, Noona, Kaisa Aunola, Jari-Erik Nurmi, Esko Leskinen, and Katariina Salmela-Aro. 2008. "Peer Group Influence and Selection in Adolescents' School Burnout: A Longitudinal Study." *Merrill-Palmer Quarterly* 54(1):23-55.
- Lucas, Samuel R. 2001. "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects." *American Journal of Sociology* 106(6):1642-1690.
- Meyer, John W. 1970. "High School Effects on College Intentions." *American Journal of Sociology* 76(1):59-70.
- Midgley Carol, Harriet Feldlaufer, and Jacquelynne S. Eccles. 1989. "Students-Teacher Relations and Attitudes toward Mathematics before and after the Transition to Junior High School." *Child Development* 60(4):981-992.
- Nelson, Joel I. 1972. "High School Context and College Plans: The Impact of Social Structure on Aspirations." *American Sociological Review* 37(2):143-148.
- Nye, Barbara, Spyros Konstantopoulos, and Larry V. Hedges. 2004. "How Large Are Teacher Effects?" *Educational Evaluation and Policy Analysis* 26(3):237-257.
- Palardy, Gregory J. 2013. "High School Socioeconomic Segregation and Student Attainment." *American Educational Research Journal* 50(4):714-754.
- Park, Albert, Shi Xinzheng, Chang-tai Hsieh, and An Xuehui. 2015. "Magnet High Schools and Academic Performance in China: A Regression Discontinuity Design." *Journal of Comparative Economics* 43(4):825-843.
- Raudenbush, Stephen W. and Robert D. Eschmann. 2015. "Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality." *Annual Reviews of Sociology* 41(1):443-470.

- Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, Schools, and Academic Achievement." *Econometrica* 73(2):417-458.
- Rosenthal, Robert. 1994. "Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective." *Current Directions in Psychological Science* 3(6):176-179.
- Rothon, Catherine, Muna Arephin, Emily Klineberg, Vicky Cattell, and Stephen Stansfeld. 2011. "Structural and Socio-Psychological Influences on Adolescents' Educational Aspirations and Subsequent Academic Achievement." *Social Psychological Education* (14):209-231.
- Ryan, Allison M. 2001. "The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement." *Child Development* 72(4):1135-1150.
- Ryan, Allison M. and Hellen Patrick. 2001. "The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School." *American Educational Research Journal* 38(2):437-460.
- Rockoff, Jonah E. 2004. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data." *The American Economic Review* 94(2):247-252.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller, and Alejandro Portes. 1969. "The Educational and Early Occupational Attainment Process." *American Sociological Review* 34(1):82-92.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller, and George W. Ohlendorf. 1970. "The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision." *American Sociological Review* 35(6):1014-1027.
- Sewell, William H. and Michale J. Armer. 1966. "Neighborhood Context and College Plans." *American Sociological Review* 31(2):159-168.
- Sewell, William H. and Robert M. Hauser. 1972. "Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process." *American Journal of Agricultural Economics* 54(5):851-861.
- Sewell, William H. and Vimal P. Shah. 1968. "Social Class, Parental Encouragement, and Educational Aspirations." *American Journal of Sociology* 73(5):559-572.
- Wang, Margaret C., Geneva D. Haertel, and Herbert J. Walberg. 1990. "What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature." *Journal of Education Research* 84(1):30-43.
- Wilson, Alan. 1959. "Residential Segregation of Social Classes and Aspirations of High School Boys." *American Sociological Review* 24(6):836-845.
- Ye, Hua. 2015. "Key-Point Schools and Entry into Tertiary Education in China." *Chinese Sociological Review* 47(2):128-153.

责任编辑:冯莹莹