

亲子间教育期望差异:概念框架、研究进展与未来方向

罗 良 郭筱琳

【摘 要】 教育期望作为个体教育获得的有效预测变量,无论是对个体发展,还是对国家整体人口素质的提升都具有重要意义,一直备受关注。以往大量研究主要聚焦于父母对子女教育期望与子女发展之间以及子女自我教育期望与自身发展之间的关系,对于父母教育期望与子女教育期望之间的差异(简称亲子间教育期望差异)并未足够重视,只有少量实证研究与理论研讨。本文对该领域已有多学科实证研究与理论探讨进行了梳理分析,提出了亲子间教育期望差异的概念框架,明确亲子间教育期望差异可细分八种类型;从理论和实证两个角度阐述了各类亲子间教育期望差异与个体发展之间的关系;从子女、父母、文化背景等多角度提出了影响各类亲子间教育期望差异的因素。本文还在对以往研究进行深入分析基础上,从厘清概念框架、改进差异计算方法、构建理论模型、丰富研究内容、创新研究方法等五个方面提出了亲子间教育期望差异领域未来研究的方向。

【关键词】 亲子间教育期望差异;个体发展;影响因素

每位父母都“望子成龙、望女成凤”,每个学生都希望自己将来能“学有所成”。教育期望作为重要激励性因素,为个体提供了奋斗目标与前进动力。大量研究揭示,在家庭系统中,无论是父母对子女的教育期望还是子女的自我教育期望均是直接、有效且稳定的学业成绩预测指标(郭筱琳、周寰、窦刚、刘春晖、罗良,2017;蔺秀云、王硕、张曼云、周冀,2009;Beal & Crockett, 2010; Bozick, Alexander, Entwisle, Dauber & Kerr, 2010; Castro et al., 2015; Eccles & Wigfield, 2002; Guo et al., 2018);同时,父母教育期望作为一种外驱力,还可通过间接影响子女的自我教育期望这一内驱力发挥重要作用(Seginer, 1983; Wigfield & Eccles, 2000; Yamamoto & Holloway, 2010)。然而,多项研究发现,父母教育期望与子女自我教育期望并非总是完全一致,双方在未来教育目标上往往有着不同的认知,且这种差异具有普遍性(蔺秀云等,2009;Gallagher, 2016; Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Lv et al.,

罗良,心理学博士,北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心教授、博士生导师,教育部人文社科重点基地北京师范大学发展心理研究院院长,青年长江学者(北京 100875);郭筱琳(通讯作者),心理学博士,北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心讲师(北京 100875)。本文系国家自然科学基金重大项目“中国义务教育质量关键影响因素监测框架构建与验证研究”(16ZDA229)、国家自然科学基金青年项目“家庭成员间教育期望一致性对子女社会性发展影响机制的追踪研究”(17CSH024)阶段性研究成果。

2018 ; Rinkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola & Nurmi, 2012 ; Rutherford, 2015 ; Smith, 1981, 1991 ; Wang & Benner, 2014)。尽管教育学、心理学和社会学研究者已经围绕教育期望开展了大量研究,但对于当父母教育期望与子女自我教育期望存在差异时,对子女多方面发展会产生怎样的影响?为什么会产生这种差异?以往研究考察较少且缺乏系统分析。为此,本文基于对该领域已有文献的梳理,重在厘清亲子间教育期望差异的概念框架,系统论述亲子间教育期望差异对个体发展产生的影响以及差异产生原因,文章最后还对该领域的未来方向进行了展望。通过本文,期待能引起专业研究者、教育实践者对亲子间教育期望差异问题的关注,并为后续相关基础研究、应用研究与科普应用提供思路和启发。

一、亲子间教育期望差异的概念框架

要对亲子间教育期望差异的概念框架进行界定,首先需要明确教育期望的含义。多年来,由于研究者诠释和分析的角度不同,尽管围绕教育期望已开展大量研究,但目前对于教育期望尚未形成统一的定义。通常来说,教育期望是指对未来教育成就(如最终受教育水平)的希望和期待(郭筱琳等, 2017 ;刘在花, 2015 ; Rinkute et al, 2012 ; Wang & Benner, 2014 ; Yamamoto & Holloway, 2010)。分析教育期望这一活动发生过程,可以发现,其主要涉及两个主体:期望发出者与被期望者,期望发出者与被期望者可以相同也可以不同。当期望发出者与被期望者为同一个体时,称为自我教育期望。当期望发出者为父母而被期望者为其子女时,称为父母教育期望。亲子间教育期望差异即指父母教育期望与子女的自我教育期望之间所存在的差异。

研究教育期望时,还需要注意区分教育预期(educational expectations)与教育愿望(educational aspirations),所谓教育预期是指对未来教育成就的现实性信念或判断,而教育愿望是指对未来教育成就的向往、希望或目标(Carpenter, 2008 ; Rutherford, 2015 ; Yamamoto & Holloway, 2010)。二者虽然都指向可能的未来成就,但本质区别在于标准形成时的参考依据不同(Goldenberg, Gallimore, Reese & Garnier, 2001 ; Khattab, 2015 ; Lee, Hill & Hawkins, 2012 ; Yamamoto & Holloway, 2010)。教育预期是在考虑被期望者学习能力以及现实资源条件的情况下,可能获得的成就水平。研究中通常采用“认为(think)/预期(expect)能够达到什么教育水平”测量教育预期。教育愿望则更多是基于期望发出者的个人理想以及社会对教育效益的共识,是在理想条件下可能获得的成就水平。研究中通常采用“希望(hope, desire)/想要(want, would like)达到什么教育水平”测量教育愿望。因此,相比于教育预期,教育愿望通常更高远、更稳定但实现的可能性更小(Elliott, 2009 ; Goldenberg et al., 2001)。基于这一区分,亲子间教育期望差异就可以分为四种类型,即父母教育愿望与自我教育愿望之间的差异,父母教育预期与自我教育预期之间的差异,父母教育愿望与自我教育预期之间的差异,以及父母教育预期与自我教育愿望之间的差异。

此外,有关价值观代际传递的研究以及从子女的视角探讨父母教养的研究均指出,子女所感知到的父母信念与行为不等同于父母的真实信念与行为,即传递过程中可能会出现偏差(De Los Reyes, Goodman, Kliever & Reid-Quinones, 2010 ; Grusec & Goodnow, 1994 ; Leung & Shek, 2016 ; Reynolds, MacPherson, Matusiewicz, Schreiber & Lejuez, 2011)。因此,对父母实际的教育期望与子女感知到的父母教育期望也要加以区分。实证研究发现这两者之间的确存在差异,且对子女的发展有着不同影响(Carpenter, 2008 ; Gill & Reynolds, 1999 ; Wang & Benner, 2014 ; Wu, Hou, Wang & Yu, 2018)。基于这一区分,亲子间教育期望差异又可分为两种类型,即父母实际的教育期望与自我教育期望的差异,以及子女感知到的父母教育期望与自我教育期望的差异。同时,这一分类维度又可与教育期望类型的

分类维度进行组合,我们就可以将亲子间教育期望差异划分为八种类型(见表1)。

表1 亲子间教育期望差异的类型

		教育愿望与教育预期的区分			
		愿望-愿望	预期-预期	愿望-预期	预期-愿望
父母教育期望报告者	父母	父母实际愿望-子女自我愿望	父母实际预期-子女自我预期	父母实际愿望-子女自我预期	父母实际预期-子女自我愿望
	子女	子女感知到的父母愿望-子女自我愿望	子女感知到的父母预期-子女自我预期	子女感知到的父母愿望-子女自我预期	子女感知到的父母预期-子女自我愿望

二、亲子间教育期望差异对个体发展的影响

不同学科的研究者围绕亲子间教育期望差异与个体发展之间的关系进行了探索,其中社会学主要从理论视角对二者之间关系进行阐述(Burke, 1991; Higgins, 1987; Large & Marcussen, 2000),而教育学和心理学则从实证角度对二者关系进行刻画(蔺秀云等, 2005; Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Lv et al., 2018; Marcenaro-Gutierrez & Lopez-Agudo, 2017; Wang & Benner, 2014)。

(一) 亲子间教育期望差异影响个体发展的理论解释

亲子间教育期望差异如何影响个体发展? 不同类型亲子间教育期望差异产生的影响是否相同? 目前尚未有成熟且专门的理论解释这些问题,但我们可以从社会学相关理论中寻求部分解释。

1. 自我差异理论

自我差异理论(self-discrepancy theory)认为,个体自我概念包括3个部分:现实自我、理想自我和应该自我。其中,现实自我指个体实际具备的特性表征(即现实中的我是什么样子),理想自我指个体理想上应具备的特性表征(即希望我是什么样子),应该自我指个体有义务或责任具备的特性表征(即我应是什么样子)。同时,每种自我又可源于自我和他人两种看待视角。基于该理论,我们可以推论父母教育愿望可视为“他人视角的理想自我”,自我教育预期可视为“自我视角的现实自我”,二者的差异即理想自我与现实自我之间的差异。该理论指出,当理想自我与现实自我之间出现差异时意味着未达到理想状态,这预示着“积极的结果没有出现”,因此这种差异可能引发抑郁情绪,进而影响个体发展(杨荣华、陈中永, 2008; Higgins, 1987)。

2. 认同控制理论

认同控制理论(identity control theory)主张,认同以控制系统的方式运作,其目的是实现来自社会环境的输入与认同标准相统一。基于该理论,我们可以推论父母教育愿望(或预期)可视为来自重要他人的反射性评价,是一种重要的社会环境信息输入类型,自我教育愿望(或预期)可视为个体对“学生”这一社会角色所形成的认同标准,二者的差异即社会环境输入与认同标准之间的差异。该理论指出,当社会环境输入与认同标准的统一未实现或被破坏时,个体将通过行为输出把认知到的社会环境意义扭转到与认同标准相匹配的方向。但当这种认同控制过程循环被干扰时(如个体无法使社会环境输入与认同标准相匹配),个体将体验到社会压力,由此导致的心理痛苦将影响个体发展(Burke, 1991)。

3. 认同差异理论

认同差异理论(identity discrepancy theory)认为,每一组围绕特定角色的认同标准都包含了反映

个体想成为什么样的人(理想)以及个体应该成为什么样的人(义务)的两方面意义。基于该理论,我们可以推论自我教育愿望可视为个体的理想状态,而父母教育预期可视为他人对自己实际情况的评价,二者的差异即现实性反馈评价与认同标准之间的差异。该理论指出,当现实性反馈评价与个体的理想状态存在差异时,个体将产生抑郁情绪,进而对自身发展产生影响(Large & Marcussen, 2000; Marcussen, 2006)。

综上所述,社会学中的自我差异理论从自我内部统一的角度、认同控制理论和认同差异理论从自我与社会统一的角度,为我们理解亲子间教育期望差异对个体发展的影响提供了理论参考,且三种理论恰好可分别应用于对父母教育愿望与自我教育预期之间的差异、亲子间教育愿望差异或亲子间教育预期差异、父母教育预期与自我教育愿望之间的差异的影响效应的解释。不过,由于这些理论并非是针对亲子间教育期望差异专门提出,因此对于不同差异方向在影响效应上的异同、对个体不同方面发展影响的异同以及具体的影响机制等问题无法给出更为细致的阐述。

(二) 亲子间教育期望差异影响个体发展的实证证据

受上述三种理论的启发,一些教育学和心理学领域研究者开始从教育期望与个体发展关系的实证研究中引申出对亲子间教育期望差异影响效应的探索,已有研究主要聚焦于学业成绩和心理健康两个方面。

1. 对学业成绩的影响

因为教育期望本身就是指对未来教育成就的希望和期待,因此探讨亲子间教育期望差异与个体发展关系的实证研究大多以学业成绩作为结果变量。对这些研究进行梳理发现,不同类型的亲子间教育期望差异对学业成绩的影响既有共同点,又存在一定差异。

关于亲子间教育预期差异与学业成绩关系的研究发现,这种差异会阻碍学生获得更好的学业成绩。如Hao和Bonstead-Bruns(1998)基于美国国家教育追踪调查(National Education Longitudinal Study of 1988, NELS:88)数据库中1373名移民学生以及16539名本地学生的研究发现,当控制了移民背景、个体与父母基本特征之后,亲子间教育预期差异程度($d = \text{父母教育预期} - \text{自我教育预期}$)显著负向预测8年级学生的数学和语文标准化测验成绩以及综合绩点(GPA)。Marcenaro-Gutierrez和Lopez-Agudo(2017)以1092名14—15岁西班牙中学生为调查对象,考察了亲子间教育预期差异方向与学业成绩的关系。他们发现,相比于父母教育预期与自我教育预期相一致的学生,父母教育预期高于或低于自我教育预期都会导致更低的阅读和数学成绩。

关于子女感知到的父母教育预期与自我教育预期之间差异的研究也发现了相似的结果。蔺秀云等人(2005)基于313名中国学生($M_{\text{age}} = 13.56$)的研究发现亲子间感知教育预期差异程度($d = \text{感知到的父母教育预期} - \text{自我教育预期}$)显著负向影响子女的学业表现,且这种影响以子女的学习投入为中介。作者认为当感知到的父母教育预期高于自我教育预期时,所造成的压力使子女易产生厌学情绪和习得无助心理;反之,当自我教育预期高于感知到的父母教育预期时,子女的自主性抱负心理更强。这些心理感受影响着子女在学习上的投入,最终影响学业表现。

Wang和Benner(2014)为了比较实际差异与感知差异对学业成绩影响的异同,在研究中同时关注了父母实际教育预期与自我教育预期的差异以及子女感知到的父母教育预期与自我教育预期的差异。值得注意的是,该研究中对差异的方向与差异的绝对程度进行了分离,以更纯净地考察两种差异成分对学业成绩的独特影响。基于美国国家教育追踪调查(NELS:88)数据库中14041名被试的分析结果发现,首先,无论对于亲子间实际预期差异还是亲子间感知预期差异,8年级时差异的绝对程度均显著负向预测12年级时的学业成绩。这表示亲子间差异程度越大则学业成绩越低。其次,当控制了差异

的绝对程度后,对于亲子间实际预期差异来说,当与预期一致组相比时,“父母实际教育预期>自我教育预期”这一差异方向显著正向预测学业成绩,而“父母实际教育预期<自我教育预期”这一差异方向显著负向预测学业成绩,但对于亲子间感知预期差异来说,结果却截然相反,“感知父母教育预期>自我教育预期”负向预测学业成绩,而“感知父母教育预期<自我教育预期”正向预测学业成绩。作者解释认为,父母实际教育预期与父母的学业支持行为有关,因此当父母实际教育预期高于自我教育预期时,父母更有动力去参与子女的学习活动进而有助于提升子女的学业成绩;反之,当父母实际教育预期低于自我教育预期时,由于子女在教育目标上的奋斗未得到父母充分的学业支持,因而阻碍了其学业发展。另一方面,子女感知到的父母教育预期则与学业压力有关,因此当感知到的父母教育预期高于自我教育预期时,子女会对自己实现父母教育目标的能力产生怀疑,而这种学业压力将危害学业发展;反之,当感知到的父母教育预期低于自我教育预期时,子女为了证明父母对自己的错误判断而努力学习,从而提高了学业成绩。

相比于上述研究对亲子间教育预期差异的关注,仅一篇研究探讨了亲子间教育愿望差异与学业成绩的关系。Lv等人(2018)采用与Wang和Benner(2014)相同的差异计算方法对亲子间实际愿望差异进行了研究。通过对829名中国小学生($M_{age} = 10.07$)和他们的母亲进行调查发现,与Wang和Benner(2014)的研究结果一致,差异的绝对程度显著负向预测小学生的学业成绩。但与Wang和Benner(2014)结果不同的是,当控制了差异的绝对程度后,与愿望一致组相比时,“母亲实际教育愿望>自我教育愿望”这一差异方向显著负向预测学业成绩,而“母亲实际教育愿望<自我教育愿望”这一差异方向显著正向预测学业成绩。作者对其的解释是,由于教育愿望是一种理想化的认知,当父母实际教育愿望高于自我教育愿望时,意味着父母的教育愿望过于不切实际,而这种过高的愿望一方面会直接对子女造成压力,另一方面也会造成父母对子女过度教育卷入和过分的控制。因此,亲子间在教育愿望上的差异与在教育预期上的差异对个体学业发展有着不同的影响。不仅如此,该研究还进一步发现,“母亲实际教育愿望>自我教育愿望”这一差异方向对学业成绩的影响是以学业自我效能感为中介,当母亲实际教育愿望高于子女自我教育愿望时,将导致子女较低的自我效能感,进而阻碍学业成绩的提高。

2. 对心理健康的影响

随着研究者对亲子间教育期望差异与个体发展关系的关注,研究者逐渐从只将学业成绩作为结果变量扩展到心理健康领域,但目前这方面研究还很少,我们只查到两篇实证研究探讨了亲子间教育期望差异与个体心理健康的关系。尽管所关注的差异类型不同,但研究结果均发现了亲子间教育期望差异对心理健康的不利影响。

Rutherford(2015)对父母教育愿望与自我教育预期之间的差异与中学生情绪健康的关系进行了研究。基于美国收入动态追踪调查(Panel Study of Income Dynamics, PSID)中有关儿童发展的附加数据(Child Development Supplement, CDS III),作者发现在初中生群体($n = 414$, $M_{age} = 12.23$)中,父母教育愿望与自我教育预期一致组相比于不一致组,情绪健康水平更高。Gallagher(2016)基于美国国家青少年健康纵向研究数据(Add Health)探讨了感知到的父母教育愿望与自我教育愿望之间的差异对青少年($n = 2360$, $M_{age, wave1} = 14.89$)抑郁症状变化的影响。该研究不仅同时关注了差异的方向和差异的绝对程度,而且还将父亲与母亲的影响进行了区分。结果发现,在母亲方面,相比于感知愿望一致组,当感知到的母亲教育愿望高于自我教育愿望时,青少年2年间的抑郁状况会加重,且差异的绝对程度越大,抑郁水平提升幅度越大;而在父亲方面,相比于感知愿望一致组,无论感知到的父亲教育愿望高于或低于自我教育愿望,都会加重青少年的抑郁状况,且差异的绝对程度越大,抑郁水平提升幅度越大。此外,该研究还发现,这两种感知差异间还存在叠加效应,即当感知到的母亲、父亲教育愿望

均高于自我教育愿望或当感知到的母亲教育愿望高于而感知到的父亲教育愿望低于自我教育愿望时,青少年的抑郁水平提升幅度最大。

总之,尽管有关亲子间教育期望差异对个体发展影响的理论与实证研究之间存在一定程度的脱节,但社会学相关理论提示我们,自我内部的统一或自我与社会的统一与个体精神状况密切相关,且教育学和心理学的实证研究证实了亲子间教育期望差异对个体学业成绩、心理健康的影响。不仅如此,上述研究中还进一步发现了差异的类型、差异的方向等对二者关系的调节作用。

三、亲子间教育期望差异的产生原因

亲子间教育期望差异缘何而来?对于这一问题,不同领域的研究者有着不同的理论解释。社会学观点认为,亲子间教育期望差异是源于时代变迁。该派观点指出自我教育期望的形成虽受到父辈教育期望的影响,但同时也受到子女所处时代的文化背景及未来社会发展趋势的影响(Bengtson & Kuypers, 1971)。由此,亲子间教育期望差异可视为子女顺应社会发展的结果,差异的出现是一种必然。个体发展观点认为,教育期望的代际传递不是简单的子女“复制”父母价值观的过程,子女在这一过程中同样发挥着主动性作用(Grusec & Goodnow, 1994)。由此,亲子间教育期望差异可视为子女自主性、独立性需求的体现,是个体正常发展过程的产物(Grotevant & Cooper, 1986; Lerner, Phelps, Forman & Bowers, 2009, pp.524—558)。临床观点则认为,家庭内部的压力(如家庭解体、家庭互动模式不良、缺乏凝聚力等)导致了家庭成员间观念的不一致(Minuchin, 1985; Olson et al., 1983)。由此,亲子间教育期望差异可视为家庭功能失调的后果,具有一定的消极性。基于这些理论分析,多角度实证研究发现并提出了影响亲子间教育期望差异的不同层面的因素。

(一) 子女因素

1. 子女的性别。由于女生在言语理解以及观点采择等认知能力上的优势(Sax, 2006; Van der Graaff et al., 2014),以及在性别角色社会化过程中被要求依赖和顺从(Lewis, 1986),女生应该更可能与父母在教育期望上达成一致。然而,实证研究并未支持这一猜测。Smith(1981)的研究发现,无论是在感知到的父亲教育愿望与自我教育预期的一致性上,还是在感知到的母亲教育愿望与自我教育预期的一致性上,男生与女生均没有显著差异。

2. 子女的年龄。青少年期是自我同一性形成的关键时期,追求独立自主和自我认同是这一阶段的重要特征(张文新, 2005, 第19页)。因此,在这一时期时子女与父母在教育期望上的差异可能尤为突出。不过目前尚无实证研究比较亲子间教育期望差异在青少年期与在其他发展时期的差别,已有研究主要聚焦于青少年期间差异的变化。Smith(1981)的研究发现,与6年级和8年级学生相比,10年级和12年级学生在感知到的父亲教育愿望与自我教育预期的一致性上显著更低。Rutherford(2015)则有不同的发现,其研究结果显示,与初中生($M_{\text{年级}} = 7.28$)相比,高中生($M_{\text{年级}} = 10.36$)在父母教育愿望与自我教育预期的一致性上显著更高。Rimkute等人(2012)的追踪研究也发现了类似的结果,青少年在9年级时的亲子间教育预期一致性明显高于7年级时的一致性。上述研究结果的不一致可能与研究对象所处的文化背景有关。如Smith(1991)的另一项研究发现,在白人群体中,9年级学生相比于7年级学生在感知到的父亲教育愿望与自我教育预期的一致性上更高,而在黑人群体中,9年级比7年级在一致性上更低。

3. 学业成绩。学业成绩是父母和子女形成或调整教育期望的重要参考。据此,Smith(1981)猜测,高学业成绩将促使父母和子女都建立起高的教育目标,进而更可能达成一致;反之,低学业成绩

将导致父母和子女都建立了低的教育目标,也容易达成一致;而中等水平的学业成绩缺乏参考性,因此父母和子女的教育目标之间易存在差异。然而,系列实证研究并未支持这一猜测。Smith (1981, 1991) 的两项实证研究均发现,青少年的学业成绩越高,则感知到的父亲教育愿望与自我教育预期的一致性以及感知到的母亲教育愿望与自我教育预期的一致性均越高。Rutherford (2015) 的研究也发现,数学学业成绩与初中生父母教育愿望与自我教育预期的一致性呈正比,阅读学业成绩与高中生父母教育愿望与自我教育预期的一致性呈正比。

4. 学业自我概念。学业自我概念是指个体在学业情境中形成的对自己在学业发展方面比较稳定的认知、体验和评价,高学业自我概念往往与积极的学习投入与学业表现有关(郭成、何晓燕、张大均, 2006)。因此,高学业自我概念可能促使父母和子女都建立起高的教育目标,进而更可能达成一致。Rutherford (2015) 的研究证实,数学自我概念或阅读自我概念越高,初中生父母教育愿望与自我教育预期的一致性均越高,且数学自我概念越高,高中生父母教育愿望与自我教育预期的一致性越高。

(二) 父母因素

1. 父母的性别。母亲作为子女的主要抚养者,尤其是教育方面的主要责任人,其在教育方面的价值观有更多机会向子女传递(Geary, 2000)。因此,母亲与子女之间在教育期望上的差异可能更小。但另一方面,由于父亲往往扮演着“一家之主”的角色(Paquette, 2004),父亲的价值观可能在家中更占主导地位并对子女的影响更甚,因此父亲与子女之间在教育期望上的差异可能更小。Smith (1981, 1991) 的实证研究发现,尽管自我教育预期与感知到的母亲教育愿望的相关程度比与感知到的父亲教育愿望的相关程度更高,但感知到的母亲教育愿望与自我教育预期之间的一致性和感知到的父亲教育愿望与自我教育预期的一致性无明显差异。

2. 父母学历与职业。父母的学历与职业决定着一个家庭的社会经济地位。有关家庭社会经济地位与亲子间教育期望差异的关系,Smith (1981) 提出了四种可能的假设:①高社会经济地位的父母意味着自身在教育方面有着成功的经验,因此子女认为这类父母所提出的教育期望更可信;②高社会经济地位的父母更了解当代教育规律,因而更不易与子女在教育期望方面产生“代沟”;③高社会经济地位的父母更可能采用温暖和支持类的教养模式,而这类教养模式有助于子女采纳父母的教育期望;④高社会经济地位的父母能够为教育期望的实现提供牢靠的保障,子女由此更敢于和乐于去追求和实践父母的期望。Smith (1981, 1991) 的实证研究基本支持了他的假设。其早期研究发现(Smith, 1981),父亲的受教育水平越高则感知到的父亲教育愿望与自我教育预期的一致性越高,有关于母亲的分析也是如此。其另一项研究发现(Smith, 1991),当对职业进行控制时,母亲的受教育水平越高则感知到的母亲教育愿望与自我教育预期的一致性越高,当对学历进行控制时,父亲的职业地位越高则感知到的父亲教育愿望与自我教育预期的一致性越高。

3. 父母间教育期望一致性。从父母的角度来说,“联盟”是一种增强影响力的有效方式,而联盟的前提是目标的一致;当父母之间形成了一致的目标后,彼此之间可以不断强化对方的观念(Gniewosz & Noack, 2012; Lawler, 1975)。从子女的角度来说,个体更乐于也更易于接受“社会共识”(Crano & Prislin, 2006; Gniewosz & Noack, 2012)。因此,父母间教育期望一致性可能与亲子间教育期望一致性呈正比。Smith (1981, 1991) 的研究证实,当子女感知到的父亲与母亲教育愿望相一致时,其感知到的父亲教育愿望与自我教育预期的一致性以及感知到的母亲教育愿望与自我教育预期的一致性均更高。

4. 父母对教育期望的强调。在价值观的代际传递过程中,强调有两点作用。首先,强调能够清楚、直观地使子女了解到父母价值观的内容;其次,强调能够引起子女对父母价值观的重视。因此,父母对教育期望的强调似乎可以减少亲子间教育期望差异。不过,实证研究表明,强调对增进亲子间教

育期望一致性的影响有限 (Smith, 1991)。仅当母亲受教育水平较低时,子女所感知到的母亲对教育愿望的强调与感知到的母亲教育愿望与自我教育预期的一致性成正比,当母亲受教育水平较高时,强调甚至与一致性成反比。类似地,仅当父亲职业地位较低时,子女所感知到的父亲对教育愿望的强调与感知到的父亲教育愿望与自我教育预期的一致性成正比,当父亲职业地位较高时,强调与一致性成反比。这可能是因为,当父母自身的教育和职业成就已经能够体现出教育的重要性时,父母对教育期望过于频繁的强调只会被子女视为一种“唠叨”。

(三) 文化背景因素

由于教育在不同社会中所处的地位及所发挥的功能不同,因此,社会文化背景可能对亲子间教育期望差异产生影响。Smith (1981) 的研究发现,白人子女感知到的母亲教育愿望与自我教育预期的一致性较黑人子女明显更高。Hao和Bonstead-Bruns (1998) 针对美国移民和本土家庭的研究发现,中国和韩国移民家庭中亲子间教育预期一致性最高,而墨西哥移民家庭中一致性最低,菲律宾移民家庭以及美国本土的白人、黑人及墨西哥人家庭则位于两类之间。

四、未来方向

综上所述,国内外研究者围绕亲子间教育期望差异开展的研究已取得一些重要进展,研究内容涉及差异对个体发展的影响以及差异产生的原因等。但总体来说,亲子间教育期望差异这一领域尚未得到足够的关注,且现有研究中还存在需要进一步完善之处,值得深入探讨。

(一) 未来研究要重视厘清概念框架

现有研究中存在对“教育期望”与“教育预期”混用、错用的问题。本研究在对现有文献的评述中,已对原作者误用概念的情况进行了纠正。从Wang和Benner (2014) 以及Lv等人 (2018) 的研究可以看出,不同类型的亲子间教育期望差异对个体发展所产生的影响存在质的区别。不同类型亲子间教育期望差异的形成也可能受不同因素的影响。因此,后续研究者应在文中正确表述并明确所考察的亲子间教育期望差异的类型,同时应引述相应的理论基础和采用相应的测量工具。此外,通过对亲子间教育期望差异类型进行细致划分后可发现,现有文献只关注了少数几类差异,有关其他类型的亲子间教育期望差异的前因及后效是未来研究可考虑的问题。

(二) 科学使用并进一步改进差异测量计算方法

目前,对亲子间教育期望差异的测量没有统一的计算方法和要求。已采用的测量方法有:亲子间教育期望一致性分析、亲子间教育期望差异程度分析、亲子间教育期望差异方向分析等。这三种方法各有侧重,但同时又都损失掉了“差异”分数所蕴含的其他一些信息。因此,依据研究目的选择恰当的测量方法,并开展必要的前提假设检验(如方差齐性检验、共线性检验等)是未来研究需注意的问题。此外,有研究者指出,现有方法可能存在着测量信度降低、父母与子女的效应相互混淆、对期望水平与期望差异间交互关系的忽视等问题(De Los Reyes, Ohannessian & Laird, 2016; Laird & De Los Reyes, 2013)。因此,更为科学的测量方法亟待被引入或提出。如近年来在组织行为学研究领域以及家庭教育研究领域越来越获得关注的“多项式回归与响应面分析技术”(具体计算方法可见唐杰、林志扬、莫莉,2011; Edward & Parry, 1993)。这种采用多项式回归方程来评价一致性效应的方法不仅在一定程度上避免了上述问题,而且所提供的对差异的分析角度更为丰富。未来研究可尝试采用该方

法或开发新的方法,以获得更为科学、准确、全面的研究信息。

（三）构建专门的理论模型对差异的前因及后效进行解释

尚未有研究者就亲子间教育期望差异对个体发展的影响或就亲子间教育期望差异产生的原因进行专门的理论探讨。尽管社会学相关理论可为亲子间教育期望差异的影响效应提供一定的参考,但对于亲子间教育期望差异对个体不同发展领域影响的异同、不同类型的期望差异所导致的不同效果以及不同差异方向对个体发展的不同影响等实证研究结果,基于这些理论无法给出合理的解释。同样,对于亲子间教育期望差异产生的原因,目前几种理论观点只是笼统地分析了差异存在的合理性,并没有深入揭示差异产生的条件及具体的产生机制。因此,后续研究者应尤其注重理论研究的先导作用,提出并建立亲子间教育期望差异影响效应及产生原因的综合理论模型。

（四）丰富亲子间教育期望差异的研究内容

一方面,对亲子间教育期望差异影响效应的研究尚局限于个体学业成绩、情绪、抑郁等结果变量,后续研究应对更广泛的后效因素进行探讨。例如,相关领域研究发现,亲子间在家庭环境与父母养育方面的报告差异还可影响子女的自我认知、价值观、问题行为以及父母的心理健康等(Han et al., 2012; Johnson, Reichenberg, Bradshaw, Haynie & Cheng, 2016; Ohannessian, Laird & De Los Reyes, 2016; Reynolds et al., 2011; Yeung, 2016)。同时,有关亲子间教育期望差异影响机制的实证研究十分缺乏,对亲子间教育期望差异的作用过程以及作用效果的边界条件和适用条件的探讨将有助于深入理解亲子间教育期望差异所带来的积极和消极效用。另一方面,仅Smith(1981, 1991)早期的两项实证研究对差异形成的影响因素进行了较为细致的分析。实际上,一些理论研究已为亲子间教育期望差异前因变量的探索提供了很好的参考。如Grusec和Goodnow(1994)将价值观的代际传递过程划分为两个阶段——子女对父母价值观的感知过程以及子女对感知到的父母价值观的接纳过程——并针对对每一个阶段分别提出了可能影响传递效果的系列因素。此外,有关父母教育期望与自我教育期望关系的研究也具有一定的启发与借鉴意义。如这类研究发现,父母教育期望对自我教育期望的影响受到教育期望的类型(Carpenter, 2008)、父母和子女性别的交互(Rosen & Aneshensel, 1978; Rimkute et al., 2012)、父母温情养育(Wu et al., 2018)等多种因素的调节。因此,未来研究尚需进一步对亲子间教育期望差异的影响因素进行系统而综合的分析。

（五）加强纵向研究和干预研究

已有实证研究多为横断数据,虽可反映亲子间教育期望差异与其他变量间的相关关系但不能证实因果。未来研究可在研究方法上有所突破。第一,需要加强纵向追踪研究。纵向追踪研究不仅可以揭示亲子间教育期望差异与前因变量或与后效因素之间的因果关系,更重要的是,可用于揭示不同类型的亲子间教育期望差异的发展变化规律。如哪一种类型的差异更易发生改变?哪些因素导致了这些改变?这些改变对于个体或家庭有何影响?第二,应当开展科学的干预研究。总体而言,亲子间教育期望差异弊大于利,而目前对这种差异有效干预的理论和实证研究都是空白。后续研究应致力于开发减少亲子间教育期望差异的合理、可行的干预策略,并将其进一步应用于家庭和学校教育指导之中,以充分发挥教育期望的积极效益。

参考文献:

郭成、何晓燕、张大均, 2006:《学业自我概念及其与学业成绩关系的研究述评》,《心理科学》第1期。

- 郭筱琳、周寰、窦刚、刘春晖、罗良, 2017:《父母教育卷入与小学生学业成绩的关系——教育期望和学业自我效能感的共同调节作用》,《北京师范大学学报》(社会科学版)第2期。
- 杨荣华、陈中永, 2008:《自我差异研究述评》,《心理科学》第2期。
- 蔺秀云、王硕、张曼云、周冀, 2009:《流动儿童学业表现的影响因素——从教育期望、教育投入和学习投入角度分析》,《北京师范大学学报》(社会科学版)第5期。
- 刘在花, 2015:《父母教育期望对中学生学习投入影响机制的研究》,《中国特殊教育》第9期。
- 唐杰、林志扬、莫莉, 2011:《多项式回归与一致性研究:应用及分析》,《心理学报》第12期。
- 张文新, 2005:《青少年发展心理学》, 济南:山东人民出版社。
- Beal, S. J. & L. J. Crockett, 2010, “Adolescents’ occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment”, *Developmental Psychology*, vol.46, pp. 258—265.
- Bengtson, V. L. & J. A. Kuypers, 1971, “Generational difference and the developmental stake”, *Aging and Human Development*, vol. 2, pp. 249—260.
- Bozick, R., K. Alexander, D. Entwisle, S. Dauber & K. Kerr, 2010, “Framing the future: Revisiting the place of educational expectations in status attainment”, *Social Forces*, vol.88, pp. 2027—2052.
- Burke, P. J., 1991, “Identity processes and social stress”, *American Sociological Review*, vol.56, pp. 836—849.
- Carpenter, D. M., 2008, “Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families”, *Marriage and Family Review*, vol.43, pp. 164—185.
- Castro, M., E. Expósito-Casas, E. López-Martín, L. Lizasoain, E. Navarro-Asencio & J. L. Gaviria, 2015, “Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, vol.14, pp. 33—46.
- Crano, W. D. & R. Prislin, 2006, “Attitudes and persuasion”, *Annual Review of Psychology*, vol.57, pp. 345—374.
- De Los Reyes, A., K. L. Goodman, W. Klierer & K. Reid-Quinones, 2010, “The longitudinal consistency of mother-child reporting discrepancies of parental monitoring and their ability to predict child delinquent behaviors two years later”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol.39, pp. 1417—1430.
- De Los Reyes, A., C. M. Ohannessian & R. D. Laird, 2016, “Developmental changes in discrepancies between adolescents’ and their mothers’ views of family communication”, *Journal of Child and Family Studies*, vol.25, pp. 790—797.
- Eccles, J. S. & A. Wigfield, 2002, “Motivational beliefs, values, and goals”, *Annual Review of Psychology*, vol.53, pp. 109—132.
- Elliott III, W., 2009, “Children’s college aspirations and expectations: The potential role of children's development accounts (CDAs)”, *Children and Youth Services Review*, vol.31, pp. 274—283.
- Gallagher, M., 2016, “Adolescent-parent college aspiration discrepancies and changes in depressive symptoms”, *Sociological Perspectives*, vol.59, pp. 296—316.
- Geary, D. C., 2000, “Evolution and proximate expression of human paternal investment”, *Psychological Bulletin*, vol.126, pp. 55—77.
- Gill, S. & A. J. Reynolds, 1999, “Educational expectations and school achievement of urban African American children”, *Journal of School Psychology*, vol.37, pp. 403—424.
- Gniewosz, B. & P. Noack, 2012, “What you see is what you get: The role of early adolescents’ perceptions in the intergenerational transmission of academic values”, *Contemporary Educational Psychology*, vol.37, pp. 70—79.
- Goldenberg, C., R. Gallimore, L. Reese & H. Garnier, 2001, “Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents’ aspirations and expectations, and their children’s school performance”, *American Educational Research*

Journal, vol.38, pp. 547—582.

Grotevant, H. D. & C. R. Cooper, 1986, “Individuation in family relationships” , *Human Development*, vol. 29, pp. 82—100.

Grusec, J. E. & J. J. Goodnow, 1994, “Impact of parental discipline methods on the child’ s internalization of values: A reconceptualization of current points of view” , *Developmental psychology*, vol. 30, pp. 4—19.

Guo, X., B. Lv, H. Zhou, C. Liu, J. Liu, K. Jiang & L. Luo, 2018, “Gender Differences in How Family Income and Parental Education Relate to Reading Achievement in China: The Mediating Role of Parental Expectation and Parental Involvement” , *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783>.

Han, Y., A. Grogan-Kaylor, C. Bares, J. Ma, M. Castillo & J. Delva, 2012, “Relationship between discordance in parental monitoring and behavioral problems among Chilean adolescents” , *Children and Youth Services Review*, vol.34, pp. 783—789.

Hao, L. & M. Bonstead-Bruns, 1998, “Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students” , *Sociology of Education*, vo.71, pp. 175—198.

Higgins, E. T., 1987, “Self-discrepancy: A theory relating self and affect” , *Psychological Review*, vol.94, pp. 319—340.

Johnson, S. L., R. Reichenberg, C. P. Bradshaw, D. L. Haynie & T. L. Cheng, 2016, “Caregiver and adolescent discrepancies in perceptions of violence and their associations with early adolescent aggression” , *Journal of Youth and Adolescence*, vol.45, pp. 2125—2137.

Khattab, N., 2015, “Students’ aspirations, expectations and school achievement: What really matters?” , *British Educational Research Journal*, vol.41, pp. 731—748.

Laird, R. D. & A. De Los Reyes, 2013, “Testing informant discrepancies as predictors of early adolescent psychopathology: Why difference scores cannot tell you what you want to know and how polynomial regression may” , *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol.41, pp. 1—14.

Large, M. D. & K. Marcussen, 2000, “Extending identity theory to predict differential forms and degrees of psychological distress” , *Social Psychology Quarterly*, vol.63, pp. 49—59.

Lawler, E. J., 1975, “An experimental study of factors affecting the mobilization of revolutionary coalitions” , *Sociometry*, vol.38, pp. 163—179.

Lee, J. O., K. G. Hill & J. D. Hawkins, 2012, “The role of educational aspirations and expectations in the discontinuity of intergenerational low-income status” , *Social Work Research*, vol.36, pp. 141—151.

Lerner, J. V., E. Phelps, Y. E. Forman & E. P. Bowers, 2009, “Positive youth development” , in R. M. Lerner & L. Steinberg (eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, Hoboken, NJ: John Wiley, pp. 524—558.

Leung, J. T. & D. T. Shek, 2016, “The influence of parental beliefs on the development of Chinese adolescents experiencing economic disadvantage: Maternal control as a mediator” , *Journal of Family Issues*, vol.37, pp. 543—573.

Lewis, C., 1986, “Early sex-role socialization” , in D. J. Hargreaves & A. McCalley (eds.), *The Psychology of Sex Roles*, New York: Harper & Row, pp.95—117.

Lv, B., H. Zhou, C. Liu, X. Guo, C. Zhang, Z. Liu & L. Luo, 2018, “The relationship between mother-child discrepancies in educational aspirations and children’ s academic achievement: The mediating role of children’ s academic self-efficacy” , *Children and Youth Services Review*, vol.86, pp. 296—301.

Marcenaro-Gutierrez, O. D. & L. A. Lopez-Agudo, 2017, “The Influence of the Gap Between Parental and Their Children’ s Expectations on Children’ s Academic Attainment” , *Child Indicators Research*, vol.10, pp. 57—80.

- Marcussen, K., 2006, "Identities, self-esteem, and psychological distress: An application of identity-discrepancy theory", *Sociological Perspectives*, vol.49, pp. 1—24.
- Minuchin, P., 1985, "Families and individual development: Provocations from the field of family therapy", *Child Development*, vol.56, pp. 289—302.
- Ohannessian, C. M., R. Laird & A. De Los Reyes, 2016, "Discrepancies in adolescents' and mothers' perceptions of the family and mothers' psychological symptomatology", *Journal of Youth and Adolescence*, vol.45, pp. 2011—2021.
- Olson, D. H., H. I. McCubbin, A. S. Larsen, M. J. Muxen & M. A. Wilson, 1983, *Families: What Makes Them Work*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paquette, D., 2004, "Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes", *Human Development*, vol.47, pp. 193—219.
- Reynolds, E. K., L. MacPherson, A. K. Matusiewicz, W. M. Schreiber & C. W. Lejuez, 2011, "Discrepancy between mother and child reports of parental knowledge and the relation to risk behavior engagement", *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol.40, pp. 67—79.
- Rimkute, L., R. Hirvonen, A. Tolvanen, K. Aunola & J. E. Nurmi, 2012, "Parents' role in adolescents' educational expectations", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol.56, pp. 571—590.
- Rosen, B. C., & C. S. Aneshensel, 1978, "Sex differences in the educational-occupational expectation process", *Social Forces*, vol.57, pp. 164—186.
- Rutherford, T., 2015, "Emotional well-being and discrepancies between child and parent educational expectations and aspirations in middle and high school", *International Journal of Adolescence and Youth*, vol.20, pp. 69—85.
- Sax, L., 2006, "Six degrees of separation: What teachers need to know about the emerging science of sex differences", *Educational Horizons*, vol.84, pp. 190—200.
- Seginer, R., 1983, "Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol.29, pp. 1—23.
- Smith, T. E., 1981, "Adolescent agreement with perceived maternal and paternal educational goals", *Journal of Marriage and the Family*, vol.43, pp. 85—93.
- Smith, T. E., 1991, "Agreement of adolescent educational expectations with perceived maternal and paternal educational goals", *Youth & Society*, vol.23, pp. 155—174.
- Van der Graaff, J., S. Branje, M. De Wied, S. Hawk, P. Van Lier & W. Meeus, 2014, "Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes", *Developmental Psychology*, vol.50, pp. 881—888.
- Wang, Y., & A. D. Benner, 2014, "Parent-child discrepancies in educational expectations: Differential effects of actual versus perceived discrepancies", *Child Development*, vol.85, pp. 891—900.
- Wigfield, A. & J. S. Eccles, 2000, "Expectancy-value theory of achievement motivation", *Contemporary Educational Psychology*, vol.25, pp. 68—81.
- Wu, N., Y. Hou, Q. Wang & C. Yu, 2018, "Intergenerational transmission of educational aspirations in Chinese families: Identifying mediators and moderators", *Journal of Youth and Adolescence*, vol.47, pp. 1—14.
- Yamamoto, Y. & S. D. Holloway, 2010, "Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context", *Educational Psychology Review*, vol.22, pp. 189—214.
- Yeung, J. W., 2016, "Parenting discrepancies in the aggregate parenting context and positive child outcomes in Chinese parent-child dyads", *Personality and Individual Differences*, vol.98, pp. 107—113.

(责任编辑:程天君)

Parent-Child Discrepancies in Educational Expectations and Aspirations: Conceptualization, Research and Prospects

LUO Liang, GUO Xiaolin

Abstract: As an important predictor of individual educational attainment, educational expectations and aspirations are of great significance for an individual's development and the quality of overall national population, which have attracted many researchers' attention. Previous studies mainly focused on the role of parents' educational expectations and aspirations on their children and the role of children's own educational expectations and aspirations in improving their development. However, inadequate attention has been given to the discrepancies between parents' and their educational expectations and aspirations (i.e. parent-child discrepancies in educational expectations and aspirations). Therefore, this study analyzes the multi-disciplinary theoretical and empirical studies in this field, putting forward the conceptual framework of parent-child discrepancies in educational expectations and aspirations, elaborating the findings on the relations between parent-child discrepancies in educational expectations and aspirations and an individual's development, and exploring the factors that may influence the parent-child discrepancies in educational expectations and aspirations. Furthermore, this study points out the future directions for the studies on parent-child discrepancies in educational expectations and aspirations.

Key words: parent-child discrepancies in educational expectations and aspirations; individual development; influencing factors

About the author: LUO Liang, PhD in psychology and Young Chang Jiang Scholar, is Professor and PhD Supervisor at Coordinated Innovation Center for China's Basic Education Quality Monitoring, Beijing Normal University, and Director of Institute of Developmental Psychology Research (a key research base for humanities and social sciences sponsored by Ministry of Education), Beijing Normal University (Beijing 100875); GUO Xiaolin, PhD in psychology, is Lecturer at Coordinated Innovation Center for China's Basic Education Quality Monitoring, Beijing Normal University (Beijing 100875).