

# 教养方式对儿童学业能力的影响<sup>\*</sup>

朱美静 刘精明

**提 要：**教养方式对儿童发展的影响受到广泛关注，而相关研究的结论却颇具争议。本文使用 2012 年清华大学“中国城镇化与儿童发展调查”数据，运用逆概率加权回归调整（IPWRA）方法研究了教养方式对童年中期、青少年早期两组儿童的语文认知能力的影响。研究发现，教养方式对儿童的语文学业能力的影响效应存在年龄段的差异，一般来说，权威型教养方式对童年中期（6~9 岁）的语文能力有更为显著的正向效应，进入青少年早期（10~15 岁）后，宽容型教养方式则显示了更为积极的作用。

**关键词：**教养方式 学业能力 逆概率加权回归调整 儿童

## 一、问题提出

儿童发展研究、生命历程理论等多个领域的学术研究成果都表明，儿童时期的健康、认知、社会情绪等方面的发展水平对其一生都有重要影响。其中，儿童学业能力的发展具有关键性作用，直接影响到成年以后的地位获得（Griliches & Mason, 1972）。由此，关于儿童学业能力形成的原因和机制的讨论也就成为学术研究的主要着力点。这其中，多数社会学研究更多关注于揭示家庭社会、经济地位等客观条件的影响，而部分发展心理学研究则着重于家庭教养方式在其中的作用。

所谓教养方式，是指通过家长养育行为传递给儿童，并由儿童感知到的有关儿童养育的信念、价值、目标、态度和养育风格（Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002）。这里的养育行为既包括具体的、目标导向的、家长履行养育职责的行为，

---

<sup>\*</sup> 本文研究受清华大学中国经济社会数据研究中心“中国城镇化与劳动移民研究”项目、国家社会科学基金重大项目“大数据时代计算社会科学的产生、现状与发展前景研究”（项目编号：16ZDA085，主持人：李强）的支持。对两位匿名评审专家提出的宝贵意见表示诚挚的感谢！

也包括手势、语调的变化或是不自觉的情感表达等非目标导向的行为 (Darling & Steinberg, 1993)。作为一个学术领域, 教养方式的研究主要是由鲍姆林德 (Baumrind, 1971) 开启, 她将教养方式划分为权威型、专制型和宽容型三种类型, 并认为权威型教养方式更有利于儿童学业发展。马科布和马丁 (Maccoby & Martin, 1983) 从测量的角度进一步提出, 定义教养方式有两个基本的维度, 第一个维度是回应或关爱 (responsiveness/warmth), 它是指父母对子女发展需要的满足和支持程度; 第二个维度是要求 (demandingness), 主要是指对子女行为的约束和控制。他们根据这两个维度的划分建立了教养方式的四种理想类型: 权威型 (authoritative)、专制型 (authoritarian)、宽容型 (permissive/Indulgent) 和忽略型 (neglectful), 据此来讨论它们对儿童学业和发展的影响。

教养方式的一些经典研究发现, 权威型教养方式有利于儿童学业发展, 专制型、宽容型和忽略型教养方式则容易产生不利影响 (Dornbusch et al., 1987; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1992; Steinberg et al., 1994; Pong et al., 2005; Chan & Koo, 2011)。但是也有些研究对此提出了挑战, 认为在一些特定场景下, 宽容型教养方式更有利于儿童学业发展 (Hindin, 2005; Kim & Rhoner, 2002; Garcia & Gracia, 2009; Wang, 2014)。可见, 是权威型还是宽容型教养方式更有利于儿童学业发展, 存在一定的争议。

教养方式是解释家庭背景与儿童未来成就关联的一个重要机制, 国内学者基于西方教养方式理论而展开的相关讨论也开始愈来愈多地涌现出来, 不过这样的研究面临文化特异性的问题。一些研究认为, 由于中国社会存在儒家文化传统, 强调对父权制度的维护, 家庭教养也更多地表现出家长“专制”特点, 即强调服从, 较少表达感情, 管教严厉 (Ho, 1986; Chao, 1994); 一些基于文化情境理论、“人-环境匹配”理论的讨论则进一步认为: 专制型教养方式对中国儿童的学业发展并不一定会存在不利影响, 相反, 专制型对垂直的集体主义亚洲文化有积极影响, 因为在这种情况下, 严格的纪律有益于儿童生活与学习的组织和安排 (Garcia & Gracia, 2009; Graf et al., 2008; Grusec et al., 1997; Shek, 2008)。

近年的研究还认为, 随着改革开放、市场化转型、独生子女政策和全球化等带来的社会经济文化变迁, 家长的养育价值观和养育目标发生了变化。家长开始以儿童为中心, 亲子间的情感交流和亲密性程度增加, 更多的沟通交流和情感表达正在逐渐取代基于父权主义的强制命令 (Chen & Chen, 2010)。但是这一变化似乎并非

同步地发生在所有家庭中，而是存在较大的异质性，如与农村家长相比，城市家长的养育态度越来越多地偏离了传统的信仰和价值观（Chen et al., 2010）。这表明何种教养方式更有利于儿童的发展，是随时代变迁而变化、因文化差异而不同的。

更重要的是，儿童研究有一个重要条件，那就是对儿童发展的研究都必须以儿童成长发育过程或成长的阶段性特征为前提。发展心理学认为，不同年龄阶段的儿童有不同的发展特点和发展需求，因而在不同发展阶段上，教养方式及教育投资回报也存在一定的差异（Bornstein, 2006, 2015; Waldfogel, 2006）。一些经济学的研究发现，养育时间的投资对儿童学业发展的影响随年龄的增长而下降（Del Boca et al., 2014; Bono et al., 2016）；对童年早期的教育投资回报通常大于在童年后期的投资回报（Lee & Burkam, 2002; Heckman, 2006; Kaushal et al., 2011）。另外，父母在儿童成长的不同阶段上表现出来的教养方式也会存在明显的差异。如有学者指出，较高教育程度的家长更可能根据儿童的成长阶段来调整养育行为，子女进入青少年阶段后，父母的“关爱”和“控制”行为较之于童年时期都明显减少了（Kalil et al., 2012; Gracia, 2014）。这些研究发现的重要启示意义在于，根据儿童生长的阶段性特征来讨论教养方式、家庭资本乃至其总体性的社会阶层地位对儿童未来成就的影响是十分重要的。不过，有关这类年龄效应差异的研究在国内学界尚不多见。

此外，从方法上讲，教养方式对儿童学业能力影响的估计方法是否恰当，学界也产生了较多的讨论。一种意见认为，已有研究较少考虑内生性问题，运用传统的一般线性回归方法来估计不同教养方式对儿童学业能力的影响，可能存在严重偏误（Majumder, 2016）。

前述有关教养方式理论与方法方面的争议，也正是本文希望进一步探究的主要兴趣之所在。在“何种教养方式更有利于儿童的成长和发展”这个问题上，原本较为一致的认识（即权威型教养方式是一种更适宜的教养模式的结论），已受到某些矛盾的经验事实和冲突性的文化情境的挑战；而儿童成长和发展的阶段性特点显然是一个不可回避的研究条件。究竟“何种教养方式更有利于儿童成长和发展”的问题，实质上是要回答：在儿童成长发展的不同年龄阶段上，是否存在一种普遍适宜的、有利于儿童发展的教养方式？如果回答是否定的，那么，不同年龄阶段上各类教养方式效应的差异化表现形式又是什么？

需要说明的是，为了回答这一研究问题，我们选择用于本文研究讨论的目标变

量是儿童的语文学业能力。语文、数学是两个最常见的学业测验科目，也是儿童学业能力的基本表现维度，但是，二者受家庭环境的影响是有差异的，与数学能力相比，语文能力可能更多地受到家庭环境的影响（Murnane, 1975; Cooper et al., 1996）。一般而言，儿童在家和学校都可以学习阅读和语言技能，而数学学习可能更局限于正规的学校环境。换言之，儿童的家庭和社区环境可能提供更多的机会来练习阅读技能和学习新词，而不是练习和学习数学（Murnane, 1975）。由于我们的主要研究兴趣是教养方式对儿童学业能力的影响，父母对子女的关爱和要求，包括亲子之间的沟通交流方式等，这些教养行为和风格对语文学业能力的影响将是更为直接、更为明确的。

## 二、文献回顾

### （一）教养方式与儿童学业能力

教养方式对儿童学业发展的影响受到众多学者的关注，但是何种教养方式更有利于儿童学业发展，则存在一定的争议。

大部分学者认为权威型教养方式更有利于儿童学业发展，专制型、宽容型和忽略型教养方式对儿童学业发展不利。多恩布什等（Dornbusch et al., 1987）最先检验了三种教养方式类型对儿童学业发展的影响，发现专制型和宽容型教养方式与儿童学业成绩负相关，权威型教养方式与儿童学业成绩正相关。兰伯恩等（Lamborn et al., 1991）检验了四种教养方式类型对儿童学业发展的影响，发现权威型教养方式的儿童学业成绩最好，忽略型教养方式的儿童学业成绩最差。斯坦伯格等（Steinberg et al., 1992, 1994）通过分析一份相隔一年的两期追踪数据，发现以家长的学业参与为中介，权威型教养方式对青少年学业成绩的增长存在正向效应；在提高儿童学业成绩方面，权威型教养方式相对专制型教养方式而言一直维持着一定的优势，而宽容型教养方式对儿童学业不良影响在一年后进一步扩大了。陈德荣和顾静华（Chan & Koo, 2011）发现，与专制型或宽容型教养方式相比，权威型教养方式与更好的考试成绩和更长的受教育年限相关。

也有一些研究针对“权威型教养方式最有利于儿童学业发展”的观点提出了质疑。他们提出在某些情形下，宽容型教养方式可能更有利于儿童学业发展。首先已

有研究表明,有关父母关爱对学业能力影响的研究结论比较一致,但关于父母对子女“控制”所产生的影响一直有所争议,因此,有学者甚至认为“父母关爱”可能是教养方式中真正产生影响的维度,而“控制”维度很可能是不重要或者多余的(Kim & Rohner, 2002)。此外,有学者以归因理论为依据展开讨论,认为儿童内在的尺度和规范是通过内化外部价值观和规范而形成的,一旦这一内化过程完成,家长控制以使儿童遵守规则就不是必需的了(Wang, 2014)。

其次,学者对教养方式的测量方式也提出了质疑。有学者认为,那些支持权威型教养方式更具优势的研究并没有对家长控制维度做出较好的测量,测量差异可能是影响教养方式效应差异的一个重要原因。比如多数研究在测量“家长控制”这个变量的时候,都是从家长是否了解儿童行踪这一点来设计题器的,而事实上家长是否了解儿童的行踪,又主要是儿童主动告知的,因此,这个变量实际测量的是亲子关系的亲密度,而非家长控制本身,这就有可能过高估计权威型教养方式的真实效应(Stattin & Kerr, 2000; Wang, 2014)。

最后,还有一些质疑是针对原有理论的适用性。有学者依据文化情境理论或“人-环境”适应理论展开讨论,认为教养方式的效应可能与所处的文化情境密切相关。在欧美社会即个体主义的文化情境中,传统的权威型教养方式更有利于儿童发展,但是在亚洲等垂直型集体主义社会及巴西、墨西哥等水平型集体主义社会中,可能有不同的结果。例如,在水平型集体主义社会中,人们对于情感联结较为重视,竞争相对弱化,因此,宽容型教养方式更加有利于儿童发展(Pellerin, 2005; Martinez & Garcia, 2007; Garcia & Gracia, 2009)。

一些实证研究在一定程度上支持了这些质疑的声音。欣丁(Hindin, 2005)发现在菲律宾,权威型和宽容型教养方式不仅对男孩初中毕业率和初中教育获得年限的影响没有显著差异,而且也显著优于忽略型教养方式。金和罗纳(Kim & Rhoner, 2002)发现,对于韩裔美国青少年,权威型和宽容型教养方式下成长起来的儿童,都显著优于专制型教养方式。加西亚与格蕾丝(Garcia & Gracia, 2009)对于西班牙青少年的研究发现,宽容型和权威型教养方式相比于专制型和忽略型教养方式更有利于儿童学业发展,且宽容型教养方式与权威型教养方式没有显著差异。王红宇(Wang, 2014)在北京和珠海两地的调查发现,宽容型教养方式下男孩的学业成绩普遍优于权威型、专制型和忽略型教养方式,女孩则在宽容型、权威型两种教养方式下都有更好的学业成绩回报。

综上所述,关于权威型教养方式还是宽容型教养方式更有利于儿童学业发展的问题,一直存在着争议,有待进一步的检验。

## (二) 中国教养方式与儿童学业发展研究

国内学界关于教养方式对儿童学业发展影响的实证研究主要集中在发展心理学、社会学和教育学等学科领域。研究发现,教养方式对儿童发展的诸多方面,如儿童学业发展、问题行为、人格发展、心理健康和儿童价值观等,都有显著影响。

早期研究主要针对学业不良或学业困难学生进行,结果显示这些都与教养方式等因素密切相关,学业不良学生的家长在严厉惩罚、拒绝否认及过分干涉等维度上显著偏高,而在情感温暖和理解维度上偏低(王丽、傅金芝,2005)。一些研究偏重于教养方式对儿童学业发展的中介机制的讨论,主要关注学业倦怠、成就动机、自我概念、拖延等因素(雷雳等,2001;罗云等,2016)。方平等(2003)通过对一项初中学生的研究发现,权威型教养方式有利于学生通过确定成就目标、形成学业自我概念等来提高学业成就,而专制型教养方式则不利于学业自我概念的形成,忽略型教养方式对确定成就目标有负向影响。李敏和甘怡群(2011)发现不良的教养方式与高中生学业倦怠关系密切,这些不良教养方式主要体现为:与子女的情感交流低、缺乏理解,要求严厉、频繁惩罚,常常置以拒绝和否定态度,过度保护和干涉等。马雪玉(2015)发现,教养方式中溺爱性维度直接影响学业水平,权威和放任维度通过影响学业拖延间接影响学业水平。杨青松等(2017)研究发现,教养方式、成就动机与学业拖延显著相关,拒绝、情感温暖通过降低或增加成就动机水平而影响初中生的学业拖延。

上述有关我国教养方式的研究在一定程度上解释了其对儿童学业发展的影响机制,但也存在一定的问题。首先,多数研究使用非随机抽样数据,缺乏全国代表性样本的验证;其次,已有研究发现,教养方式是由父母特征、儿童特征和背景特征共同决定的(Belsky, 1984; Bornstein, 2006),而这其中的很多因素如家庭社会经济背景、家庭结构与规模等,也同样影响着儿童的学业发展乃至其最终的教育成就(Blau & Duncan, 1967; McLanahan & Sandefur, 1994; Blake, 1989),这就必然导致因果解释上的内生性偏误问题(Majumder, 2016)。但是国内学者的研究尚未对此引起足够的重视。最后,已有研究也通常仅仅关注某个特定年龄阶段儿童的教养方式问题,而不同年龄阶段之间的比较相对缺乏。

### 三、研究假设

从区分教养方式类型的两个基本维度来看，权威型和宽容型教养方式都处于回应或关爱程度较高的一端，但是二者在家长控制维度上则分属“高”“低”两端，权威型具有高控制的特点，而宽容型则具有低控制的特点。二者对儿童学业能力影响的效应差异，应在控制“高回应”这一维度条件后去考察家长控制的作用。与此同时，还应该认识到，在儿童成长发展的不同年龄阶段上，教养方式各维度特征及其对儿童学业发展的影响效应可能存在一定差异。

儿童年龄是影响教养方式的重要结构性要素（Bornstein, 2006, 2015），不同年龄阶段的教养方式及其对儿童发展的影响通常存在明显的差别。已有研究发现，在生长发育的不同年龄阶段，儿童的发展需求和发展特点有显著差异，家庭养育也总是根据这种差异性特征来不断调整的（Bornstein, 2006, 2015; Waldfogel, 2006; Kalil et al., 2012）。

儿童发展理论进一步认为，较之童年中期，青少年早期儿童的一个重要发展需求是自主性增强（Van Petegem et al., 2012）。在这一时期，其决策能力和自我管理能力一般都会得到普遍提高（Hill & Tyson, 2009）；其中，行为自主性——即个体独立进行决策和自我管理的能力——尤为重要（Collins & Steinberg, 2008）。

青少年自主性的发展需要家长提供有力的支持和发展环境。不同年龄阶段的儿童都需要控制，当儿童没有能力对自己的生活进行有效管理时，家长的严格要求有利于儿童自我控制能力的发展。但是对于儿童的控制应该随着儿童自我约束能力的提高而逐步放开，这是从外部控制到自我控制逐渐转变的重要部分（Steinberg, 2014）。行为自主性的提高通常体现在家庭决策方面（Dornbusch et al., 1987），进入青少年时期后，一些决策权，如交友、时间安排、兴趣选择、活动参与等，应由家长转移给青少年。

教养方式深刻地影响着青少年自主性的发展。教养方式中的家长控制包括行为控制和心理控制两方面，其中心理控制传统上被认为与儿童自主性发展密切相关。尽管研究者们一般较少认为行为控制会阻碍儿童自主性发展，但过强的心理控制对儿童自主能力的提高会产生显著的负向效果（Barber & Xia, 2013）。如家长订立规矩属于行为控制的重要手段之一，而这对青少年时期的儿童来说，可能会影响他们

确立自我的行为标准。进一步来说,不同行为控制维度和强度对自主性发展的影响也有所差异,比如权威型教养方式中的家长订立规矩等特征,可能会相比于宽容型教养方式更不利于自主性发展。

青少年自主性发展与儿童学业发展密切相关。一方面,青少年自主性发展的需求与家长的行为控制相矛盾时,可能会引发亲子冲突,进而影响儿童学业发展。另一方面,自我管理能力对预防不良发展结果、促进学业成就等具有显著作用(Moilanen, 2007; Bowers et al., 2011)。因此,自主性发展较好的儿童可能具有更好的行为表现、更强的自我管理能力,进而有利于学业发展。

综上所述,从儿童发展的阶段性特征来说,进入青少年时期后,家长对儿童的控制如订立规矩、给予较高的心理约束和行为约束,可能会严重影响儿童自主性的增强,阻碍其自我管理能力、自我决策能力的提高。而这种自主性、自我管理能力对激发青少年时期的儿童学习积极性、完成学业任务来说往往是必要的。因此,同样是在高回应的教养模式下,对于进入青少年阶段后的儿童来说,家长的控制或要求程度越高,可能会妨碍学业能力的发展。

因为家长控制的高、低分别对应的是权威型教养方式和宽容型教养方式,因此利用发展心理学对儿童的年龄分期(Newman & Newman, 2015; Papalia et al., 2015),本文提出如下研究假设:

假设1:权威型教养方式较之于专制型、宽容型和忽略型等其他三种教养方式而言,它更有利于童年中期(6~9岁)儿童语文能力的发展。

假设2:宽容型教养方式较之于权威型、专制型和忽略型等其他三种教养方式而言,它更有利于进入青少年早期(10~15岁)儿童语文能力的发展。

## 四、数据、变量与方法

### (一) 数据

本文数据来源于清华大学中国经济社会数据中心2012年举行的“中国城镇化与劳动移民研究”调查的子项目“中国城镇化与儿童发展调查”(CUCDS),它由刘精明教授主持,合作研究者有哥伦比亚大学陆瑶教授、国立新加坡大学杨李唯君教授、洛杉矶大学加州分校唐启明(Donald Treiman)教授等。该调查以中国大陆地区31个省份



的人口为抽样总体,运用多阶段PPS抽样方法分层随机抽选。调查抽取了147个区/县、500个村/居单位,村、居内采用“实地绘图列举概率抽样法”随机抽选常住居民户;中选户内所有0~15岁儿童全部被作为CUCDS的调查对象进入样本。儿童信息由主要看护人填答,并对3岁及以上儿童分四个年龄组(3~6岁、7~8岁、9~12岁、13~15岁)进行了语文、数学学业能力测试,其中9岁以上年龄组还测试了英语能力。儿童能力测验题是北京师范大学心理学家张厚粲教授主持设计的。本文仅使用语文能力测试得分为目标变量,其测验内容主要包括常识、词汇、分类、理解、推理等。

本研究选择的样本是以母亲为主要看护人的6~15岁儿童,样本量为2497,排除掉缺失值样本后,有效样本量为2209。选择以母亲为主要看护人的样本来讨论儿童教养方式问题是国际学术界的一个重要范式。一般认为,由于生育、哺乳、儿童对母亲的长期依恋等原因,母亲在儿童成长期的时间投资、养育参与等都远远超过父亲,发挥着更为关键性的作用(Bernal & Keane, 2011),因此,母亲的教育程度、个人特征、职业特征等都对儿童发展都有着更好的预测效应(Harding et al., 2015)。事实上,我们的问卷询问了所有类别的主要看护人的教养行为和方式,但是,经过初步分析,我们发现以父亲、祖父母等作为主要看护人体现出的教养方式特征,与母亲为主要看护人时的教养方式存在较大差别。因此,选择母亲为主要看护人的样本,可以更好地保证样本的可比性,减少因为看护人特征不同而产生的偏误。

此外,为体现儿童成长的阶段性特征,我们参照发展心理学家(Newman & Newman, 2015; Santrock, 2011; Papalia et al., 2015)常见的做法<sup>①</sup>,将6~15岁样本儿童划分为两组:童年中期(middle childhood)包括6~9岁儿童,青少年早期(early adolescence)包括10~15岁儿童。

## (二) 变量说明

### 1. 因变量

本文的因变量是儿童的语文学业能力,这是分四个年龄组(3~6岁、7~8岁、9~12岁、13~15岁)进行的测试,同一个年龄组内不同年龄的儿童共享同一套测

---

<sup>①</sup> 纽曼(Newman & Newman, 2015)将童年中期(middle childhood)划定为6~12岁,青少年早期(early adolescence)定义为12~18岁;桑切克(Santrock, 2011)将童年中期和晚期划定为6~11岁,青少年期定义为10~12岁至18~21岁;帕帕利亚(Papalia et al., 2015)将童年中期划定为6~11岁,青少年期划定为11~20岁。

试题，为使测试所得原始分在所有年龄的儿童之间具有可比性，我们最终将之按照年龄（半岁为一组）进行了均值为 0、标准差为 1 的标准化处理。

2. 核心自变量

本文的核心自变量是教养方式，它是沿袭教养方式的四分类框架加以区分的（Maccoby & Martin, 1983）。

定义教养方式的两个维度分别是回应和要求。回应维度以父母关爱（parental warmth）为代表进行测量，主要包括亲子沟通和情感表达，它往往是一个“关爱量表”；要求维度以家长为儿童订立规矩来测量，主要是家长对儿童是否有明确的规则限定，两个维度量表的具体测量题目如表 1 所示。

| 表 1                     | 教养方式测量             |
|-------------------------|--------------------|
| 父母关爱量表                  | 定规矩量表              |
| (1) 与儿童一起做他喜欢的活动        | (1) 是否规定每天能看多久电视   |
| (2) 跟儿童聊他特别有趣的东西        | (2) 是否规定可以跟哪些小孩在一起 |
| (3) 拥抱或抚摸儿童             | (3) 是否规定儿童什么时候做功课  |
| (4) 与儿童说笑或玩耍            |                    |
| (5) 对儿童说，您欣赏他做的某件事      |                    |
| (6) 跟儿童聊他和别人的关系，如和朋友的关系 |                    |
| (7) 跟儿童聊他那天过得怎么样        |                    |

根据以往的研究传统，我们以教养方式两个维度（回应和要求）得分的中位数为界，进行交互（Steinberg et al. , 1992；Chao, 2001），形成四种教养方式类型。具体操作过程是：通过对关爱量表进行因子分析以确定所有题项都属于同一因子后（关爱量表的因子分析信度为 0.88），将关爱量表和定规矩量表按维度加总得分并以同一年龄为一组加以标准化，得到关爱、定规矩两个综合变量。随后以关爱变量的中位数（0.51）为界，我们进一步将样本分为高回应组和低回应组；以定规矩变量的中位数（0.37）为界将样本分为高要求组和低要求组。最后，将这两个分组变量进行交互，即得到教养方式的四种类型：权威型教养方式是高要求，高回应；专制型教养方式是高要求，低回应；宽容型教养方式是低要求，高回应；忽略型教养方式是低要求，低回应。

3. 控制变量

控制变量包括：母亲教育程度，分为初中以下和初中及以上两类；家庭收入，

以家庭人均年收入取对数计算；子女数量，以非独生子女家庭为参照组；儿童性别以女孩作为参照组；城乡地区，以居住地是农村地区为参照组；东中西部地区采用国家标准统一划定，以东部地区为参照组；此外，还包括母亲年龄、儿童年龄。

4. 处理模型的变量

处理模型的因变量是教养方式，自变量主要包括可能影响教养方式选择的因素。贝尔斯基（Belsky, 1984）关于影响家庭养育的决定因素的分析表明，家庭养育是多元决定的动态过程。波恩斯坦（Bornstein, 2006）在此基础上从父母的人格和精神特征、实际或可感知到的儿童特征、情境特征等三个方面对养育的决定因素进行了总结。根据这两个框架，我们结合与中国情境有关的研究成果，选取教养方式的影响因素纳入模型。最终纳入选择模型的变量包括：母亲教育程度、家庭收入、是否独生子女家庭、儿童性别、儿童年龄、城乡地区、东中西部地区、母亲自尊及母亲自我效能感。其中“母亲自尊”是使用罗森伯格（Rosenberg）自尊量表得分求和；“母亲自我效能感”变量是使用皮林（Pearlin）自我效能感量表得分求和，其余变量的测量方式与结果模型相同。

（三）变量的描述统计

本研究将儿童样本分为童年中期（6~9岁）和青少年早期（10~15岁）两个组，表2分别呈现了两组样本在各自不同的四种教养方式类别中的描述性统计。数据显示：在童年中期和青少年早期，权威型和宽容型教养方式在母亲教育程度、家庭人均年收入、独生子女家庭比例、城市地区家庭比例、母亲自尊等都高于专制型和忽略型教养方式，而在男孩比例和西部地区家庭比例上则低于专制型和忽略型教养方式。在童年中期，权威型和宽容型教养方式的儿童都具有较高的语文能力，专制型和忽略型教养方式儿童的语文能力较低。而在青少年早期，宽容型教养方式下的儿童语文能力的标准分最高，权威型次之，忽略型相对更低。

表 2 变量描述性统计（均值/百分比）

|        | 童年中期  |       |       |       | 青少年早期 |       |      |       |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
|        | 权威型   | 专制型   | 宽容型   | 忽略型   | 权威型   | 专制型   | 宽容型  | 忽略型   |
| 儿童语文能力 | 0.25  | -0.14 | 0.19  | -0.28 | 0.06  | -0.10 | 0.18 | -0.39 |
| 母亲年龄   | 34.88 | 35.79 | 34.71 | 35.91 | 38.88 | 39.72 | 40.4 | 39.62 |
| 母亲教育   | 0.82  | 0.59  | 0.72  | 0.51  | 0.71  | 0.50  | 0.64 | 0.43  |

续表

|              | 童年中期   |        |        |        | 青少年早期  |        |        |        |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|              | 权威型    | 专制型    | 宽容型    | 忽略型    | 权威型    | 专制型    | 宽容型    | 忽略型    |
| 母亲自尊         | 18. 86 | 17. 91 | 18. 13 | 17. 74 | 18. 54 | 17. 71 | 18. 47 | 18. 07 |
| 母亲自我效能感      | 17. 99 | 17. 76 | 17. 09 | 17. 23 | 17. 94 | 17. 51 | 17. 99 | 17. 17 |
| 家庭收入对数       | 9. 10  | 8. 83  | 9. 04  | 8. 64  | 9. 24  | 8. 74  | 9. 00  | 8. 59  |
| 独生子女家庭       | 0. 43  | 0. 30  | 0. 42  | 0. 22  | 0. 43  | 0. 31  | 0. 38  | 0. 18  |
| 儿童年龄         | 7. 41  | 7. 62  | 7. 43  | 7. 37  | 12. 79 | 12. 8  | 12. 44 | 12. 54 |
| 男孩           | 0. 50  | 0. 62  | 0. 47  | 0. 55  | 0. 47  | 0. 59  | 0. 52  | 0. 56  |
| 城市           | 0. 57  | 0. 34  | 0. 47  | 0. 31  | 0. 56  | 0. 32  | 0. 48  | 0. 30  |
| 地区（参照组：东部地区） |        |        |        |        |        |        |        |        |
| 中部地区         | 0. 44  | 0. 31  | 0. 35  | 0. 30  | 0. 40  | 0. 23  | 0. 33  | 0. 29  |
| 西部地区         | 0. 14  | 0. 39  | 0. 16  | 0. 33  | 0. 21  | 0. 39  | 0. 21  | 0. 36  |
| N            | 279    | 211    | 194    | 309    | 324    | 271    | 255    | 367    |

五、模型方法及相关检验

（一）模型方法

教养方式是一种选择性后果，母亲的个体特征不同，儿童性别和成长发育上的差异等，都将影响教养方式的选择进而影响到儿童学业成就的差异，因此本文将使用逆概率加权回归调整方法（IPWRA）来估计教养方式对儿童学业成就的影响。IPWRA 是一种由回归调整模型和逆概率加权模型组成的联合模型，实际上是一种双重稳健估计方法，若仅考虑可观测变量下的内生性问题，只要结果模型或处理模型有一个是正确设定的，即可获得一致性的估计。因而在各种克服选择性偏误的方法中是一种比较有效的估计方法，与倾向值加权回归相比，它的结果更加稳健，更重要的是它适用于多项处理效应的估计（Cattaneo，2010）。但是，与其他方法一样，逆概率加权回归调整方法也不能解决未观测变量可能的影响，如果存在未观测变量，其结果仍可能会有所偏差。

本研究中，处理模型采用多项 Logit 回归模型（Multinomial Logit Model，MNL），因变量教养方式包括四个类别，将以权威民主型教养方式为基线类别（权威民主型教养方式为 J），比较三类教养方式（专制型教养方式 = 2，宽容溺爱型教养方式 = 3，忽略型教养方式 = 4）。模型的基本形式为：

$$\log\left[\frac{Pr(y = j | x)}{Pr(y = J | x)}\right] = \alpha_j + \sum_{k=1}^K \beta_{jk} X_k, j = 2, 3, 4$$

结果模型是经逆概率加权后利用 OLS 估计的教养方式对儿童语文能力的回归效应，模型的结果是一种平均处理效应（ATE），是经处理模型和结果模型联合估计而得到的。

（二）模型检验

表 3 展示了两组数据的 IPWRA 协变量平衡性检验结果。加权标准化差异越接近于 0，加权方差比越接近于 1，则平衡性越高。在加权前，无论是童年中期还是青少年早期，相比于权威型家庭，母亲教育、家庭收入、独生子女家庭、城市地区和西部地区在专制型和忽略型家庭中显著较低；同时，相比于权威型家庭，在忽略型家庭中，童年中期母亲自尊显著较低，青少年早期母亲自我效能感显著较低<sup>①</sup>。加权后两组样本的分析数据显示，基于可观察变量的矫正，模型基本平衡了教养方式的选择性<sup>②</sup>。

表 3 模型的平衡性检验（加权后的标准化差异）

|            | 童年中期  |       |       | 青少年早期 |       |       |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|            | 专制型   | 宽容型   | 忽略型   | 专制型   | 宽容型   | 忽略型   |
| 母亲年龄       | -0.06 | 0.01  | -0.05 | -0.16 | -0.14 | -0.07 |
| 母亲教育       | 0.06  | 0.02  | -0.01 | 0.07  | 0.06  | 0.02  |
| 母亲自尊       | 0.05  | 0.08  | -0.02 | 0.10  | 0.01  | -0.09 |
| 母亲自我效能感    | -0.04 | 0.16  | 0.02  | 0.04  | 0.01  | 0.05  |
| 家庭收入对数     | 0.08  | 0.00  | -0.03 | 0.09  | 0.03  | 0.09  |
| 独生子女家庭     | 0.01  | -0.03 | 0.00  | -0.07 | -0.02 | 0.09  |
| 儿童年龄       | -0.07 | 0.11  | 0.00  | -0.08 | 0.06  | 0.10  |
| 男孩         | 0.02  | 0.14  | 0.08  | -0.03 | 0.04  | -0.01 |
| 城市地区       | 0.15  | 0.03  | -0.09 | 0.02  | -0.04 | -0.05 |
| 地区（东部地区=0） |       |       |       |       |       |       |
| 中部地区       | -0.03 | 0.03  | 0.05  | 0.02  | 0.16  | 0.01  |
| 西部地区       | 0.00  | 0.08  | 0.07  | -0.04 | -0.07 | 0.04  |

① 受篇幅所限，没有列出加权前的数据，与后文相同，此处显著差异是指标准化差异大于 0.25。

② 平衡标准的选定参考 Rubin（2001）和杨振宇、张程（2017）中的标准，将标准化差异的平衡临界值定位 0.25，方差比的平衡临界值定为 0.5 和 2.0；受篇幅所限，未显示方差比检验结果，所有变量均通过检验。

此外，IPWRA 的一个重要假设是重叠假设，需要相当比例的个体都有接受每一种处理效应的可能。图 1 和图 2 展示了权威型、专制型、宽容型和忽略型家长采用权威型教养方式的预测概率的估计密度。两个图中，密度分布都没有大量集中于 0 或 1，并且四个估计密度的大部分互相重叠。因此，可以认为本研究是遵守了重叠假设的。

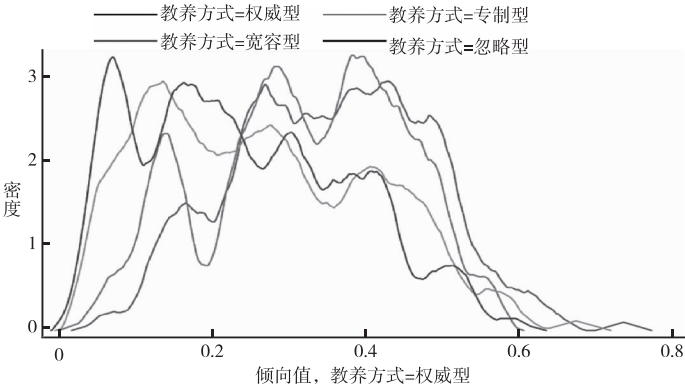


图 1 童年中期模型 - 重叠性检验

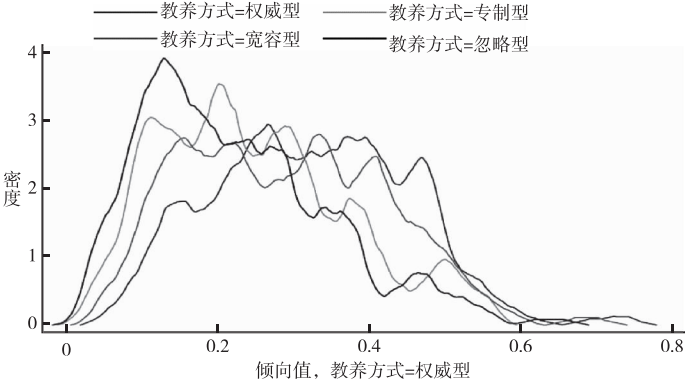


图 2 青少年早期模型 - 重叠性检验

六、发现和分析

表 4 展示了在使用逆概率加权回归调整后，教养方式对童年中期（6 ~ 9 岁）和青少年早期（10 ~ 15 岁）儿童语文能力的平均处理效应。为节省篇幅，表中仅展示

六个模型的部分结果，即分别以童年中期和青少年早期儿童的权威型、宽容型和忽略型教养方式为参照组，得到四种教养方式的两两比较的模型结果。

表 4 教养方式对儿童语文能力影响的结果模型（ATE）

|       | 专制型 vs<br>权威型     | 宽容型 vs<br>权威型    | 忽略型 vs<br>权威型      | 专制型 vs<br>宽容型   | 忽略型 vs<br>宽容型      | 专制型 vs<br>忽略型  |
|-------|-------------------|------------------|--------------------|-----------------|--------------------|----------------|
| 童年中期  | -0.24 *<br>(0.11) | -0.05<br>(0.11)  | -0.35 **<br>(0.11) | -0.19<br>(0.11) | -0.30 **<br>(0.10) | 0.11<br>(0.10) |
| 青少年早期 | 0.11<br>(0.10)    | 0.22 *<br>(0.10) | -0.10<br>(0.12)    | -0.11<br>(0.10) | -0.32 *<br>(0.12)  | 0.21<br>(0.11) |

注：\* p < 0.05, \*\* p < 0.01, \*\*\* p < 0.001。括号中为标准误。

童年中期模型结果显示，忽略型教养方式比权威型教养方式的语文能力低 0.35 个标准差（p < 0.01），比宽容型教养方式低 0.30 个标准差（p < 0.01）。专制型教养方式比权威型教养方式的语文能力低 0.24 个标准差（p < 0.05）；权威型教养方式与宽容型教养方式没有显著差异。由此可见，对处于童年中期儿童来说，在校正自选择性后，权威型和宽容型教养方式养育的儿童语文能力显著高于忽略型教养方式，权威型教养方式下儿童的语文能力显著高于专制型教养方式。

青少年早期模型结果显示，相比于权威型教养方式，宽容型教养方式下儿童的语文能力高 0.22 个标准差（p < 0.05）；相比于忽略型教养方式，宽容型教养方式下儿童的语文能力则高 0.32 个标准差（p < 0.05）。由此可见，对于青少年早期儿童，在校正自选择性后，宽容型教养方式下儿童的语文能力显著好于权威型和忽略型教养方式。

上述结果表明，在童年中期，权威型和宽容型教养方式都有利于儿童语文能力发展，二者的正效应大致相当。而进入青少年早期后，宽容型教养方式表现出更好的学业能力的促进作用，它显著优于权威型教养方式。因为权威型、宽容型教养方式具有关爱程度高、但控制程度前强后弱，因此上述研究结果也同时表明，无论在童年中期还是青少年早期，家长关爱程度高对儿童学业发展显示出明确的正向效应。而控制力的强弱对学业能力的影响在童年中期没有显著差异，进入青少年早期后则显示，同样的高回应条件下，较弱的控制力更有利于儿童的学业能力的提高，相对童年中期而言这无疑是一种逆转。

## 七、结论与讨论

教养方式对儿童学业能力的影响过程，是家庭社会经济地位作用于儿童发展的一个重要机制和路径。以往研究普遍注意到了家庭在社会、经济和文化方面的资本投入，以及家长的学业参与等具体的养育实践对儿童的影响，但一定程度上，忽略了家庭情感氛围——教养方式的可能价值。

本文利用全国性随机样本数据，采用逆概率加权回归调整方法检验了家庭教养方式对儿童语文能力的影响。研究发现，在控制内生性影响后，对处于童年中期（6~9岁）的儿童而言，权威型教养方式比忽略型、专制型教养方式更有利于其语文学业能力的发展，而宽容型教养方式的影响效果与权威型教养方式基本相当；在青少年早期（10~15岁），宽容型教养方式相比于权威型和忽略型教养方式则更有利。因此，在儿童发展的不同阶段，教养方式对他们的学业发展的影响是有所区别的，在童年中期，权威型和宽容型教养方式都较好，二者没有显著差异，而在青少年早期，宽容型相比于权威型教养方式更有优势。

可能的原因在于，青少年早期儿童自主性发展需求增加，宽容型教养方式更有利于亲子关系及儿童自主性的发展，因而更加有利于儿童语文能力的提高。这意味着无论在童年中期还是青少年早期，较高的父母关爱都表现出一定的优势，而在不同年龄阶段，家长控制的效应不同。在关爱程度较高的情况下，家长控制（定规矩）在童年中期较为重要，但是在青少年早期不再有利于儿童学业发展。这也与前人关于青少年早期定规矩的影响研究发现一致，即定规矩（包括做作业、看电视、做家务、保持成绩等）可能对青少年学业成绩没有显著影响，甚至有负面影响（Reigadas, 2006; Singh et al., 1995）。

这说明鲍姆林德所倡导的教养方式分析模式，在儿童发展的不同阶段具有不同的价值和意义。对家长来说，重要的是应当敏感地察觉儿童在不同时期的发展需要的变化，并随之适当调整养育行为。对于研究者而言，不同年龄阶段儿童教养方式的测量和分析，都应该给予区别对待。此外，中国文化情境中教养方式的效应具有一定的独特性。以往研究认为，亚洲国家、亚裔或儒家文化情境中，专制型教养方式可能更有利于儿童发展。本文发现，在当代中国，权威型和宽容型教养方式相比于专制型教养方式更加有利于儿童学业发展，这可能在一定程度上反映了社会经济文化变迁条件下当代中国教养效应的差异。



## 参考文献:

- 方平、熊端琴、郭春彦, 2003, 《父母教养方式对子女学业成就影响的研究》, 《心理科学》第1期。
- 雷雳、张钦、侯志瑾, 2001, 《学习不良初中生的父母教养方式及其自我概念》, 《心理科学》第2期。
- 李敏、甘怡群, 2011, 《高中生学业倦怠倾向与父母教养方式的关系分析》, 《中国学校卫生》第1期。
- 罗云、陈爱红、王振宏, 2016, 《父母教养方式与中学生学业倦怠的关系: 自我概念的中介作用》, 《心理发展与教育》第1期。
- 马雪玉, 2015, 《父母教养方式和学业拖延对小学生学业水平影响的路径分析》, 《中国学校卫生》第12期。
- 王丽、傅金芝, 2005, 《国内父母教养方式与儿童发展研究》, 《心理科学进展》第3期。
- 杨青松、石梦希、舒思, 2017, 《初中生学业拖延与家庭教养方式、成就动机的关系》, 《中国临床心理学杂志》第3期。
- 杨振宇、张程, 2017, 《东迁、自选择与劳动力溢价: “孔雀东南飞”背后的故事》, 《经济学(季刊)》第4期。
- Barber, B. K. & M. Xia 2013, “The Centrality of Control to Parenting and Its Effects”, In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (eds.), *Authoritative Parenting: Synthesizing Nurture and Discipline for Optimal Child Development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Baumrind, D. 1971, “Current Patterns of Parental Authority.” *Developmental Psychology* 4 (1p2).
- Belsky, J. 1984, “The Determinants of Parenting: A Process Model.” *Child Development* 55 (1).
- Bernal, R. & M. P. Keane 2011, “Child Care Choices and Children’s Cognitive Achievement: The Case of Single Mothers.” *Journal of Labor Economics* 29 (3).
- Blake, J. 1989, *Family Size and Achievement*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Blau P. M. & Duncan O. D. 1967, *The American Occupational Structure*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Bono, E. D., M. Francesconi, Y. Kelly, & A. Sacker 2016, “Early Maternal Time Investment and Early Child Outcomes.” *The Economic Journal* 126 (596).
- Bornstein, M. 2006, “Parenting Science and Practice.” In Damon, W., & R. M. Lerner (eds.) *Handbook of Child Psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 2015, “Children’s Parents” In Lerner R. M. (ed.) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Ecological Settings and Processes*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bowers, E. P., S. Gestsdottir, G. J. Geldhof, J. Nikitin, A. Von Eye, & R. M. Lerner 2011, “Developmental Trajectories of Intentional Self-Regulation In Adolescence: The Role of Parenting and Implications for Positive and Problematic Outcomes Among Diverse Youth.” *Journal of Adolescence* 34 (6).
- Cattaneo, M. D. 2010, “Efficient Semiparametric Estimation of Multi-Valued Treatment Effects under Ignorability.” *Journal of Econometrics* 155 (2).
- Chan, T. W. & A. Koo 2011, “Parenting Style and Youth Outcomes in the UK.” *European Sociological Review* 27 (3).

- Chao, R. K. 1994, “Beyond Parental Control and Authoritarian Parenting Style: Understanding Chinese Parenting through the Cultural Notion of Training.” *Child Development* 65 (4).
- 2001, “Extending Research on the Consequences of Parenting Style for Chinese Americans and European Americans.” *Child Development* 72 (6).
- Chen, X. , Y. Bian, T. Xin, L. Wang & R. K. Silbereisen 2010, “Perceived Social Change and Childrearing Attitudes in China.” *European Psychologist* 15 (4).
- Chen, X. & H. Chen 2010, “Children’s Socioemotional Functioning and Adjustment in the Changing Chinese Society.” In Silbereisen, R. K. (ed. ) *Social Change and Human Development: Concept and Results*. London: Sage.
- Collins, W. A. , L. Steinberg, 2008, “Adolescent Development in Interpersonal Context.” In Damon, W. , R. M. Lerner, W. Damon. & N. Eisenberg ( eds. ) *Child and Adolescent Development: An Advanced Course* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Cooper, H. , B. Nye, K. Charlton, J. Lindsay & S. Greathouse 1996, “The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review.” *Review of Educational Research* 66 (3).
- Darling, N. & L. Steinberg 1993, “Parenting Style as Context: An Integrative Model.” *Psychological Bulletin* 113 (3).
- Del Boca, D. , C. Flinn & M. Wiswall 2014, “Household Choices and Child Development.” *The Review of Economic Studies* 81 (1).
- Dornbusch, S. M. , P. L. Ritter, P. H. Leiderman, D. F. Roberts & M. J. Fraleigh 1987, “The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance.” *Child Development* 58 (5).
- Garcia, F. & E. Gracia 2009, “Is Always Authoritative The Optimum Parenting Style? Evidence From Spanish Families.” *Adolescence* 44 (173).
- Gracia, P. 2014, “Fathers’ Child Care Involvement and Children’s Age in Spain: A Time Use Study on Differences by Education and Mothers’ Employment.” *European Sociological Review* 30 (2).
- Graf, S. C, R. L. Mullis & A. K. Mullis 2008, “Identity formation of United States American and Asian Indian Adolescents.” *Adolescence* 43 (169).
- Griliches, Z. & W. M. Mason 1972, “Education, Income, and Ability.” *Journal of Political Economy* 80 (3, Part 2).
- Grusec, J. E. , D. Rudy & T. Martini 1997, “Parenting Cognitions and Child Outcomes: An Overview and Implications for Children’s Internalization of Values.” In J. E. Grusec & L. Kuczynski ( eds. ), *Parenting and Children’s Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*. New York, NY: Wiley.
- Harding, J. F. , P. A. Morris & D. Hughes 2015, “The Relationship between Maternal Education and Children’s Academic Outcomes: A Theoretical Framework.” *Journal of Marriage and Family* 77 (1).
- Heckman, J. J. 2006, “Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children.” *Science* 312 (5782).
- Hill, N. E. & D. F. Tyson 2009, “Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement.” *Developmental Psychology* 45 (3).

- Hindin, M. J. 2005, "Family Dynamics, Gender Differences and Educational Attainment in Filipino Adolescents." *Journal of Adolescence* 28 (3).
- Ho, D. YF 1986, "Chinese patterns of socialization: A critical review." In M. H. Bond (ed.) *The Psychology of the Chinese People*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kalil, A., R. Ryan & M. Corey 2012, "Diverging Destinies: Maternal Education and the Developmental Gradient in Time with Children." *Demography* 49 (4).
- Kaushal, N., K. Magnuson & J. Waldfogel 2011, "How Is Family Income Related to Investments in Children's Learning?" In G. J. Duncan, & R. Murnane (eds.) *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kim, K. & R. P. Rohner 2002, "Parental Warmth, Control, and Involvement in Schooling: Predicting Academic Achievement among Korean American Adolescents." *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33 (2).
- Lamborn, S. D., N. S. Mounts, L. Steinberg & S. M. Dornbusch 1991, "Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families." *Child Development* 62 (5).
- Lee, V. E. & D. T. Burkam 2002, *Inequality at The Starting Gate: Social Background Differences In Achievement As Children Enter School*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Maccoby, E. E. & Martin J. A. 1983. "Socialization In The Context of The Family: Parent-Child Interaction", In Paul H. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development*. New York, NY: Wiley.
- Majumder, M. A. 2016, "The Impact of Parenting Style on Children's Educational Outcomes in the United States." *Journal of Family and Economic Issues* 37 (1).
- Martínez, I. & J. F. García 2007, "Impact of Parenting Styles on Adolescents' Self-Esteem and Internalization of Values in Spain." *The Spanish Journal of Psychology* 10 (2).
- McLanahan S. & G. Sandefur 1994. *Growing Up with A Single Parent. What Hurts, What Helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moilanen, K. L. 2007, "The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation." *Journal of Youth and Adolescence* 36 (6).
- Murnane, R. J. 1975, *The Impact of School Resources On Inner-City School Children*. Cambridge, MA: Ballenger.
- Newman, B. M. & P. R. Newman 2015, *Development through Life: A Psychosocial Approach*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Papalia, D. E., R. D. Feldman & G. Martorell 2015, *Experience Human Development*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Pellerin, L. A. 2005, "Applying Baumrind's Parenting Typology to High Schools: toward A Middle-Range Theory of Authoritative Socialization." *Social Science Research* 34 (2).
- Pong, S., L. Hao & E. Gardner 2005, "The Roles of Parenting Styles and Social Capital in the School Performance of

- Immigrant Asian and Hispanic Adolescents. ” *Social Science Quarterly* 86 (4).
- Reigadas, E. T. 2006, *An Ecological Systems Analysis of Eighth Grade Latino Students' Academic Achievement*. ProQuest.
- Rubin, D. B. 2001, “Using Propensity Scores to Help Design Observational Studies: Application to The Tobacco Litigation. ” *Health Services and Outcomes Research Methodology* 2 (3-4).
- Santrock, J. W. 2011, *Life-Span Development*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Shek, DTL 2008, Predictors of Perceived Satisfaction with Parental Control In Chinese Adolescents: A 3-Year Longitudinal Study. *Adolescence* 43 (169).
- Sigel, I. E. & A. V. McGillicuddy-De Lisi 2002, “Parenting Beliefs Are Cognitions: The Dynamic Belief Systems Model” In Bornstein M. H. *Handbook of Parenting: Being and Becoming A Parent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Singh, K. , P. G. Bickley, P. Trivette & T. Z. Keith 1995, “The Effects of Four Components of Parental Involvement on Eighth-Grade Student Achievement: Structural Analysis of NELS-88 Data. ” *School Psychology Review* 24 (2).
- Stattin, H. & M. Kerr 2000, “Parental Monitoring: A Reinterpretation. ” *Child Development* 71 (4).
- Steinberg L. 2014. *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcoun.
- Steinberg, L. , S. D. Lamborn & N. Darling 1994, “Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. ” *Child Development* 65 (3).
- Steinberg, L. , S. D. Lamborn, S. M. Dornbusch & N. Darling 1992, “Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. ” *Child Development* 63 (5).
- Van Petegem, S. , W. Beyers, M. Vansteenkiste & B. Soenens 2012, “On the Association between Adolescent Autonomy and Psychosocial Functioning: Examining Decisional Independence from A Self-Determination Theory Perspective. ” *Developmental Psychology* 48 (1).
- Waldfoegel, J. 2006, *What Children Need*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, H. 2014, “The Relationship between Parenting Styles and Academic and Behavioral Adjustment Among Urban Chinese Adolescents. ” *Chinese Sociological Review* 46 (4).

作者单位：清华大学社会学系

责任编辑：刘 学