

为“流动”正名：主动教育流动的意义与作用

崔 盛 吴秋翔

(中国人民大学教育学院,北京 100872)

摘要：教育是人口流动的重要影响因素，因此近年来产生了因教育而流动的群体。但流动对学生学业能力的影响到底如何，人们的认识并不统一。本文在厘清流动儿童、留守儿童、随迁子女、进城务工人员随迁子女概念的基础上，根据流动的主要目的是否涉及教育，区分了主动教育流动群体与被动教育流动群体，并探究主动教育流动对学业能力的影响及其机制。基于中国教育追踪调查（CEPS）的数据可以发现，主动教育流动能够显著提升学生的学业能力，相较于不同对照群体，提升效果在 0.06 至 0.08 个标准分之间；主动教育流动通过家长教育期望与家长参与对学业能力产生了直接与间接的影响；主动教育流动对不同户籍群体和不同流入地存在异质性作用。研究试图分离出流动效应中具有积极影响的部分，为流动正名，给不同背景家庭制定流动策略提供参考。

关键词：流动儿童；主动教育流动；学业能力；家长教育期望；家长参与

一、引言

人口流动是一种特殊的社会现象。人们出于某些原因从一个地方移动到另一个地方，并形成了暂时性的、稳定的生活状态，这反映了人口在空间上的位置变动（段成荣，孙玉晶，2006）。在大多数国家，区域间的人口流动是劳动力资源在地理上重新分配的主要机制，它有助于应对不断变化的经济社会发展。人口流动的普遍化，在发达国家和发展中国家都引起了许多社会问题与政策关切。在我国，经济社会不断发展，城乡融合深入推进，流动也成为了人们司空见惯的行为。第七次全国人口普查数据显示，我国目前流动人口达到了 37 582 万人，跨省流动人口达到了 12 484 万人，与 2010 年相比，流动人口增长 69.73%（国家统计局，2021），这意味着我国超过四分之一的人口处于流动状态。

流动改变了人口的空间分布格局，促成了人口的集聚现象，给人口流入地和流出地的安全、就业、住房、医疗、教育等带来了巨大挑战。人们选择流动，或是为了寻求更多的就业机会，或是主动追求更好的公共服务资源，或是纯粹喜欢流入地的自然环境，等等。归根结底，人们流动的目的具有显著的地区差异，主要体现为不同地区在经济发展水平上的差异，这些显著的地区特征为流动提供了潜在的激励（Greenwood, 1997）。经济发展水平会影响地方政府对教育的投资，也使得教育成为人口流动的重要影响因素之一（Lee & Park, 2010）。

由国家统计局、联合国儿童基金会、联合国人口基金（2023）发布的《2020 年中国儿童人口状况：事实与数据》显示，2020 年，我国流动儿童 7109 万人，留守儿童 6693 万人，受人口流动影响的儿童合计 1.38 亿人，占儿童总人口的 46.4%，这意味着我国近一半儿童直接受到人口流动的影响。随着社会发展，流动儿童的类型与内涵也发生了变化，为了教育而流动成为当前的一个突出特征。《中国流动儿童教育发展报告 2019—2020》认为，越来越多的流动儿童为教育而流动，他们之中包括因“撤点并校”等

政策性因素而无法就近入学的儿童,为选择优质教育资源而异地择校读书的儿童,为高考而流动的儿童,等等(韩嘉玲,朱琳,刘月,2020)。教育流动将是中国未来城镇化的主要驱动力,它将促使人口流向那些拥有优质和大规模基础教育的城市(王智勇,2017)。但是,伴随着流动而来的教育矛盾日益突出,从流动儿童的受教育机会到流动儿童对本地学生的冲击,从义务教育阶段配套经费携带与保障到随迁子女异地高考,这些问题都对政府提出了更高的要求。

从相关政策的演进来看,流动儿童的教育问题自20世纪90年代开始引起社会各界的广泛关注。1992年,《〈中华人民共和国义务教育法〉实施细则》首次提及流动儿童义务教育(适龄儿童、少年到非户籍所在地接受义务教育)的“借读”问题。1996年,原国家教育委员会印发《城镇流动人口中适龄儿童、少年就学办法(试行)》,对涉及流动儿童的就学、办学、收费等问题做出了明确规定,并在北京、天津、上海等六省、市开展试点。1998年,原国家教育委员会与公安部联合印发《流动儿童少年就学暂行办法》,并正式在全国范围内实行。2001年,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》对流动儿童就学提出了“以流入地政府为主、以公办学校为主,依法保障流动人口子女接受义务教育权利”的“两为主”政策。2014年,中共中央、国务院印发《国家新型城镇化规划(2014—2020年)》,提出“将农民工随迁子女义务教育纳入各级政府教育发展规划和财政保障范畴”的“两纳入”政策,随后教育部公开表示要将常住人口纳入区域教育发展规划,将随迁子女教育纳入财政保障范围。2019年印发的《中国教育现代化2035》提出,要“实现基本公共教育服务均等化”,要“推进随迁子女入学待遇同城化……积极稳妥解决新型城镇化进程中新增市民和进城务工人员随迁子女的就学问题”。2023年,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见》,提出“建立与常住人口变化相协调的基本公共教育服务供给机制,按实际服务人口规模配置教育资源”,“健全以居住证为主要依据的农业转移人口随迁子女入学保障政策,以公办学校为主将随迁子女纳入流入地义务教育保障范围”。近年来,关于流动儿童及其衍生或关联的留守儿童、进城务工人员随迁子女等群体的政策不断完善,凸显出政府和全社会对流动儿童等群体的高度重视与广泛关注,也表明了相关问题的重要性、紧迫性与艰巨性。

但是,一些报道与研究常常把流动儿童过分解读为边缘化人群、弱势群体,只关注流动带来的显性的负面因素,如学生生活环境差、成绩不良等,从而逐渐形成了对流动儿童乃至流动人口的刻板印象,认为流动儿童就是那些没素质、成绩差、住在脏乱差地方的孩子(孟瑞华,杨向东,2019)。有研究还将农民工随迁子女、外来务工人员子女替代为流动儿童进行分析,文章标题与所得结论均以流动儿童呈现(汪永涛,2016;蒋亚丽,2017),比如,把“流动人口子女”混称为“外来务工子女”“农民工子弟”“民工子女”或“流动儿童”(庄西真,李政,2015)。即使有些研究明确说明是选取了流动儿童中的特殊群体,但拿相对劣势的子群体去代表流动儿童整体,难免引起以偏概全的问题。因此,本文的讨论对象是完整的流动儿童群体,希望以流动这一行为为切入点,从整体考察流动对儿童认知能力的影响,深入探究如何根据教育目的对流动进行新划分、流动如何影响孩子的成长发展等问题,以期为流动正名。

二、文献综述

(一) 国际视野下流动对儿童教育的影响

由于没有类似我国户籍制度的相关制度,国际通用的术语一般只有人口迁移(Migrate)与迁移人口(Migration)。联合国把“迁移”定义为在给定的迁移间隔内从一个迁移定义区域移动到另一个迁移区域(或某个指定的最小距离迁移),并且涉及居住地的变更。移民是指在移徙间隔期间至少一次将通常的居住地从一个迁移定义区域改变为另一个的人(或移动了某个指定的最小距离)(United Nations, 1970),这一定义同时具有空间特征与时间特征。由于户籍制度的特殊性,在我国存在流动与迁移两个不同的概念。具体而言,就是以明确的户籍变动作作为标准,来判断迁移还是流动。如果人口有户籍变动便是迁移,反之则为流动(段成荣,孙玉晶,2006),但两者均满足空间和时间上的改变。因此,许多研

究把我国语境下的流动与国际通用的迁移对标处理,把两者当成近似、可替代的概念,相关研究与结论也具有比较和参考价值(本文为了便于理解,后文统称为“流动”)。

国际上对于流动的研究由来已久,在大多数发达国家中,居民的流动和迁移是生活中普遍存在的现象。例如,上世纪70年代美国人在整个人生过程中平均进行了13次居住流动,英国和日本的普通民众分别进行了8次和7次流动(Long & Boertlein, 1976)。在相关议题的研究中,人们往往关注流动对孩子的影响,这里的研究对象包括了留守儿童与随父母流动的儿童。

针对留守儿童,研究普遍认为父代流动对孩子存在两方面的效应:其一是流动的经济效应,即流动到其他地区的父代能够获得更高的收入,用来补贴留在家乡的孩子,这种效应往往正向影响孩子的健康水平与教育成果(Kandel & Kao, 2001; Edwards & Ureta, 2003)。其二是流动导致孩子与家庭成员的分离,特别是父母(一方或双方)在孩子成长过程中陪伴与参与的缺失。大量实证研究认为这种分离的影响是负面的,即流动对于留守儿童的身心健康以及教育成果会产生显著的负向影响,导致孩子学习成绩较低、产生心理问题甚至发生辍学行为(Lahaie et al., 2009; Lu, 2014)。但是,这两种效应往往交织在一起,研究人员普遍认为父母流动带来的收入增长,无法弥补因缺席孩子的成长过程所导致的负向影响(Nguyen, 2016)。

相对于留守儿童来说,随父母流动的儿童既能获得父母因流动所带来的经济效应,又避免了与父母的分离,显然规避了留守儿童所面临的不利境况。但这种流动也随之带来其独有的问题。许多研究分析了影响流动儿童教育表现的因素,通常可以归结为个人因素(如孩子的个体特征、家庭背景特征等)、学校因素(就读学校的质量、流入地的教育体系等)和社会因素(例如移民政策、流动前后文化观念差异等)(Hána, Hasman & Kostelecká, 2017)。有研究分析了来自35个国家与地区流动到14个西方国家的学生的学业成绩,发现在那些具有高度选择性移民政策并主要接纳受过高等教育父代流动人口的国家(如澳大利亚和新西兰)中,随父母流动的孩子学业表现要比本地学生好(Levels, Dronkers & Kraaykamp, 2008)。一些基于美国内流动的研究也指出,流动对高智商的学生更有利,他们会拥有更好的学业表现,并且从流动这一行为中获益(Whalen & Fried, 1973; Morris, Pestaner & Nelson, 1967)。但是,也有研究认为流动对学生成绩具有负面影响,且最消极的影响出现在较早的年级(Ingessoll, Scamman & Eckerling, 1989),其原因是流动儿童受到语言(Rangvid, 2010)以及社会偏见(例如种族隔离、本地者的歧视)等的影响(Kao & Thompson, 2003),无法融入与适应当地的教育体系。他们的表现不仅显著低于流入地学生,更劣于流出地学生(Levels & Dronkers, 2008)。有学者分析了诸多国家第一代和第二代流动人口的教育表现,发现家庭社会经济地位、社会文化和学校特征在很大程度上解释了流动学生与本地学生在学业成绩上的差异,但在控制了个体和学校方面的变量之后,两类学生仍然存在很大不同(Marks, 2005)。对此,有学者通过已发表的国际流动数据、美国人口普查数据和32个移民群体的人口调查数据进行对比分析,发现随着流动人口教育选择性的增加,其第二代的教育表现也有显著提升,即父代出于教育目的的流动是可以帮助他们的孩子获得成功的(Feliciano, 2005),这表明因更强教育动机而产生的流动行为具有积极作用(Hána, Hasman & Kostelecká, 2017)。

(二)中国情景中流动对儿童教育的影响

如前文所述,在我国情景中,流动与迁移在户籍分类上具有明显区别。户籍制度导致了户籍人口与非户籍人口在就业、养老、医疗、子女教育、住房等方面存在较大的差异(陆益龙, 2008)。转了户籍的人口可以享受迁入地的各种政策,而流动人口往往被阻于流入地的户籍壁垒之外,无法享受与当地居民等同的公共服务,特别是教育,因此这种情况下流动儿童更容易处于一个劣势境况。

与其他国家类似,儿童流动与否取决于父母,由此也形成了留守儿童与随迁子女两个群体(后文将详细梳理流动儿童及其他群体的分类形式)。在面对流入地随迁阻碍时,多数青壮年流动人口不得不选择亲子分离的生存方式,从而产生了留守儿童群体(段成荣, 吕利丹, 王宗萍, 2014)。相关研究得到了较为一致的结论,即父辈教养角色缺失、家庭内劳动力空缺等因素会对留守儿童的教育机会产生负

面影响,他们的学业表现明显更差(段成荣等,2013;郑磊,吴映雄,2014)。而在跟随父母流动的随迁子女中,相关研究往往更加关注进城务工人员随迁子女这一极具中国特色的群体的教育问题。人们不自觉地认为这些外来的流动人口来自较低的社会阶层,以进城务工、农民工的身份去标签化整个群体。部分研究发现,随迁子女的学业表现显著低于本地学生(于立平,2009;袁舟航等,2019),甚至低于留守儿童(孙丹,2019)。同时,低收入且以体力劳动为主家庭的流动儿童在教育质量上的性别差异更大(张丹,2016)。这些研究都指向了以家庭经济条件等社会经济地位变量以及就读学校等环境变量为出发点的随迁子女的教育表现,把成绩不佳归因于那些显性的负面因素,如家庭经济条件差、缺少文化与社会资本、生活环境差、就读于较低质量的打工子弟学校等(冯帅章,陈媛媛,2012;许庆红,张晓倩,吕昭河,2017)。但也有研究控制了来自学生个人、家庭以及学校等方面的混杂因素后,发现这些流动儿童的学业成绩反而高于本地学生与留守儿童(周颖,杨天池,2018;孟瑞华,杨向东,2019)。此外,随迁子女与本地儿童间也存在相互影响,成绩上的同伴效应主要与班级内流动儿童的比例等因素相关(陈媛媛,董彩婷,朱彬妍,2021),班内农业户口流动儿童比例对本地儿童的学习成绩具有一定的负面影响,而非农业户口流动儿童比例没有显著作用(刘泽云,郭睿,2020),这也让流动的真实作用变得扑朔迷离。

(三) 小结

实际上,笔者认为流动是一个中性概念,我国现阶段的流动人口并不意味着更低的社会经济地位,也并不一定只指向农村。即使在诸多实证样本中流动人口存在某些显著的群体特征,我们也必须承认流动人口具有高度的异质性。留守儿童与随迁子女是孩子能否与父母一同流动的选择产物,非流动群体中既有留守儿童,也有父母均在原籍的普通儿童,而流动群体中既有进城务工人员随迁子女,也有正常流动的城镇户籍儿童。随迁子女只是流动儿童的一个子群体,进城务工人员随迁子女更是随迁子女中的一个子群体,任何研究试图以一个小群体的结果来冠以流动的影响都有可能存在偏差。特别是,如今流动变得越来越容易,新的社会流动模式也在不断演变:“从乡到城”的传统人口迁移方向逐渐转向“从城到城”“从小城到大城”的流动趋势(金紫薇,邓友超,2023),从以往出于自然环境、经济收入为目的的流动慢慢转变为争取更好更优质的公共服务的流动,如为了寻求更好的教育资源而流动(李婧,2019)。这些都说明流动行为可以是很强的正选择。流动是否缩小了差距,在很大程度上取决于谁在流动以及流动的模式(邢春冰,2010)。无疑国内外的相关研究都指出,一种以教育为目的的积极流动行为,可能会为孩子的成长发展带来有益影响。

综上,在不同对象、不同情况、不同层面下,流动对孩子的成长发展存在异质性作用,甚至可能完全相反。因此,本文将基于中国教育追踪调查(CEPS),以初中一年级学生及其追踪数据为样本,从整体到局部剖析流动对孩子的学业能力起到的影响,并且根据相关变量识别出以教育为目的的流动群体,检验不同类型的流动行为对学生是否存在差异化影响以及可能的影响机制。

三、研究对象与数据描述

(一) 流动儿童及其关联群体划分

在我国,流动的话题是复杂、多元的,其根本原因是夹杂着户籍制度的影响。流动儿童的分类依据是基于孩子本身的移动状态,但当把家庭视角纳入到流动儿童的分类域中,就产生了子代是否随父代共同生活的选择,从而出现了衍生或关联的群体类型(徐晓新,张秀兰,2016),包括流动儿童、留守儿童、随迁子女、进城务工人员随迁子女等表述,本文试做分类梳理与陈述。

(1)流动儿童。根据《第七次全国人口普查公报(第七号)——城乡人口和流动人口情况》定义(国家统计局,国务院第七次全国人口普查领导小组办公室,2021),流动人口是指人户分离人口中扣除市辖区内人户分离的人口,而人户分离人口是指居住地与户口登记地所在的乡镇街道不一致且离开户口登记地半年以上的人口。由此可见,流动儿童可指居住地与户口登记地所在的乡镇街道不一致且离开户口登记地半年以上(不包括市辖区内人户分离)的适龄儿童。^①

(2)留守儿童。若父母为流动人口且将子女留在家乡与其分离居住生活,那么这些孩子就成为了留守儿童。根据《国务院关于加强农村留守儿童关爱保护工作的意见》中的定义(国务院,2016),留守儿童是指父母双方外出务工或一方外出务工另一方无监护能力、不满十六周岁的未成年人。与流动儿童不同,留守儿童本身并未处于流动状态。其中,广义的留守儿童概念包括城镇户籍留守儿童和农村户籍留守儿童,当前国家政策文件与文献资料大多指狭义的农村留守儿童(邝宏达,徐礼平,2017)。

(3)随迁子女。根据教育部2015年印发的《中国教育监测与评价统计指标体系》的定义(教育部,2015),随迁子女是指户籍登记在外省(区、市)、本省外县(区),随父母到输入地(同住)并在校接受教育的适龄儿童少年。从定义中可以看出,随迁子女可以归入流动儿童这一大范畴^②,但更加强调孩子是否与父母同住,且更像是一种政策性的表述。需要注意的是,随迁子女的“迁”并没有转变户籍,可以说在具体用法上相关文件已经把迁移与流动视为相近行为。

(4)进城务工人员随迁子女。从字面上来看,这一概念应是随迁子女的一个子集。根据《中国教育监测与评价统计指标体系》中的定义(教育部,2015),进城务工人员随迁子女是指户籍登记在外省(区、市)、本省外县(区)的乡村,随务工父母到输入地的城区、镇区(同住)并接受义务教育的适龄儿童少年。此时,随迁子女原户籍地应为乡村,显然并不包含城市户籍的随迁子女。

(5)异地就读子女。在流动儿童中常有一类人群被忽略或者直接被合并处理,他们处于流动状态,但并没有跟随父母到流入地同住,例如《中国教育监测与评价统计指标体系》给出了跨区(县)招生或择校等原因到异地就读的学生的分类(教育部,2015),并排除在随迁子女之外。因此,他们并非严格意义的随迁子女,但也具有流动状态,本文统称为异地就读子女。

(6)普通儿童。最后剩下的是父代与子代均未流动的情况,孩子和父母都在原籍所在地共同居住,在相关研究中他们被称为普通子女(宁光杰,马俊龙,2019),为了统一称呼,本文称为普通儿童。

因此,根据子代的流动状态与父代是否与子女同住的情况,可以厘清文献中可能存在混淆的相关概念。据此,本文形成了如下的分类(见表1)。

表1 流动儿童及其关联群体分类一览

父母同住与否 子女流动状态	父母同住	父母不同住
	流动	随迁子女——进城务工人员随迁子女(子女户籍登记在乡村)
非流动	普通儿童	留守儿童

(二) 数据来源

本研究使用由中国人民大学中国调查与数据中心设计并实施的中国教育追踪调查(China Education Panel Survey,简称CEPS)。该调查使用人口平均受教育水平和流动人口比例作为分层变量,从全国随机抽取了28个县级单位(县、区、市)作为调查点。调查的执行以学校为基础,在入选的县级单位随机抽取了112所学校,并以2013—2014学年为基线,包含初中一年级(7年级)和初中三年级(9年级)两个同期群为调查起点。以初中一年级学生为例,抽样221个班,被抽中班级的学生全体入样,样本总量为10 279名学生。该数据系追踪性调查,在2014—2015学年的追访中,追访对象为基线调查时的初中一年级学生,成功追访9 449人,追访率达91.9%。CEPS格外关注流动儿童的情况,除了正常抽样县外,还以上海市拥有大量流动人口的13个区(县)以及全国拥有大量人口流动的120个县(区)为子抽样框,抽取了11个县作为补充样本,使更多流动儿童、随迁子女进入样本,从而充分反映流动人口的特殊属性对教育过程和教育不平等的影响(王卫东,2016)。同时,数据详细采集了学生的个体、家庭、所在班级、任课教师以及就读学校的各类信息,并对学生进行综合认知能力测试与基本人格测试,且两年测试成绩可比(崔盛,吴秋翔,2019),故而本文使用综合认知能力测试来表示学业能力。相较于以往采用单年截面数据的研究,本文可以更加准确地获得流动对学业能力变化的真实影响。

(三) 基本描述统计

以往研究(宁光杰,马俊龙,2019)多将随迁子女、留守儿童与普通儿童相比较,但把随迁从流动中分离只是取一个子群体,不能完全代表流动的影响,因而本文仍以子女是否为流动人口(即户籍为本区县还是外区县)为依据,将样本划分为流动儿童与非流动儿童。流动儿童包括父代子代均流动且流入地为同一地区的随迁子女和父母不在孩子身边的异地就读子女^③。非流动儿童中包括父代流动子代不流动的留守儿童与父代子代均不流动的普通儿童两类。在此基础上进一步比较这些群体间的差异。

图1呈现了三类学生两年的学业能力表现,在他们初中一年级的测试中,我们发现普通儿童平均学业能力表现最好,标准分为0.107,流动儿童次之,为0.002,而留守儿童最低,仅为-0.088,三类学生存在显著差异($p<0.001$)。经过一年的学习与成长,三类学生的学业能力都有不同程度的提升($p<0.1$),其中增长最多的是流动儿童,提升了0.299个标准分,而留守儿童与普通儿童提升幅度较为一致。

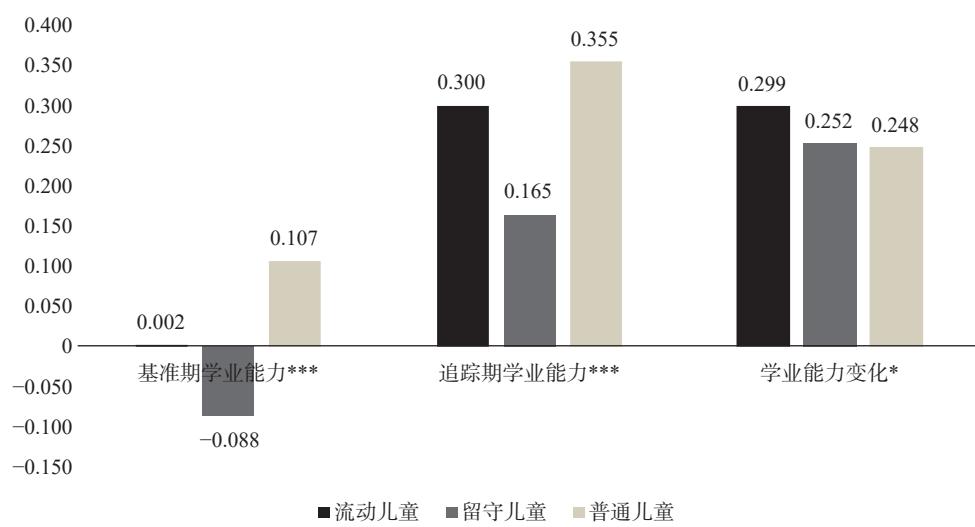


图1 不同类型儿童的学业能力变化情况^④

从三类学生相关背景变量来看(见表2),相较于普通儿童,流动儿童与留守儿童的农业户口比例较高,均为60.7%,说明农村孩子父代流动的比例较高;流动儿童住校的比例较低,仅为15.4%,而留守儿童的住校比例较高,为45.5%,这也与他们父代流动、可能无人照料有关。从家庭经济条件来看,流动儿童家庭经济条件位于中等及以上的占到了76.1%,低保户的比例也不足10.0%,明显好于普通儿童与留守儿童。此外,流动儿童就读的学校质量虽然不如其他两类群体,但是进入的多是那些生均财政拨款较多的学校,这显然与他们的流入地有关,他们流动到了教育投入较多的地区。

表2 不同类型儿童的背景变量差异^⑤

变量	流动儿童N=1 425	留守儿童N=1 718	普通儿童N=5 156	组间差异
性别 (男=1)	0.531	0.530	0.502	0.046**
户口性质 (农业户口=1)	0.607	0.607	0.462	0.000***
独生子女 (是=1)	0.364	0.344	0.506	0.000***
住校 (是=1)	0.154	0.454	0.286	0.000***
父亲教育经历 (高中及以上=1)	0.487	0.407	0.553	0.000***
母亲教育经历 (高中及以上=1)	0.387	0.361	0.489	0.000***
家庭经济条件 (中等及以上=1)	0.761	0.563	0.732	0.000***
低保户 (是=1)	0.094	0.313	0.137	0.000***
学校质量排名 (中等及以上=1)	0.707	0.839	0.854	0.000***
生均财政拨款 (对数)	6.938	6.610	6.727	0.000***

可见,虽然流动儿童学业能力的起点不高,但提升幅度最大,而留在本地的留守儿童与普通儿童的学业能力发展变化基本一致。虽然流动儿童农业户口比例高,但他们的家庭经济条件相对较好,能够随父母流动到教育投入较多的地方学习生活。相比之下,留守儿童就处于最为不利的境况,这与相关研究的结果一致。

四、流动类型的再分类

(一) 主动与被动教育流动的分类

父代的流动可能出于多种原因。有研究认为影响人口流动的最重要因素可以归为教育和投资,如今教育产生的流动对人口集聚的作用越来越明显(王智勇,2017),且教育的对象以子代为主,因教育产生的流动往往是子代流动的显性因素。因此,笔者尝试基于以教育目的而流动的行为,构建主动教育流动与被动教育流动的概念。

判断子代是否流动。本研究根据子代的居住地与户籍地的变化判断他们是否流动,且将子代限定为应接受义务教育的适龄儿童。所以,流动的子代即我们所说的流动儿童。

根据父母主动与被动教育行为区分主动教育流动与被动教育流动。流动存在自选择的情况,由于子代的流动往往依附于父代的流动,这种自选择通常由父代决定。父母会出于子女教育的目的而引发流动行为,选择将孩子带在身边接受教育,或选择将他们留在原籍接受教育。此时,影响父母决策的核心因素便是孩子能够接受什么样的教育,可以说教育成为了流动的主因。也就是说,父母因重视子女教育而主动选择流动,而并非出自照料、就医等其他原因选择流动。

因此,这种父代主动与被动教育选择行为与子代流动状态就形成了主动教育流动与被动教育流动两种形式。**主动教育流动(Proactive-education Migrating)**指的是父代优先以子女接受教育为目的、主动让子女前往原籍地以外地区接受教育的流动行为,例如父母认可流入地的教育质量,主动将孩子带去流入地。**被动教育流动(Passive-education Migrating)**则是指父代出于子女接受教育以外的其他目的而带其前往原籍地以外地区接受教育的流动行为,例如子女在老家没有人照料,父母必须把孩子带在身边,此时在流入地接受教育成为了子女流动的被迫选择。

根据上述定义,本文重新将样本进行划分,将流动儿童分为主动教育流动儿童与被动教育流动儿童两个群体(此时他们的流动状态为是),同时将留守儿童与普通儿童合并成非流动群体(此时他们的流动状态为否)。

(二) 主动与被动教育流动儿童的描述统计

那么,如何度量主、被动行为呢?一些研究指向了择校等主动性教育选择行为(苑雅玲,侯佳伟,2012;叶华,2016),它们会找到那些能够代表父母在孩子进入流入地学校接受教育时所做额外努力和投入的相关变量,认为这种行为不仅体现父母对孩子教育的重视程度(相似行为如辅导作业、课外补习等),更是表达了父母为获得流入地的教育资源而试图打破当地入学壁垒的主动行为。也就是说,这些流动行为与主动教育流动的概念更加契合。所以,本研究试图在流动子女内部寻找合适的变量,以更好地识别父母出于子女教育目的的主动性教育选择行为,并将其作为主动教育流动与被动教育流动的间接划分依据。

在CEPS调查中,有一组题项询问家长为了让孩子上所在学校,是否做过包括找朋友帮忙、参加各种学业/等级考试、在学校所在片区买房、交额外费用、迁户口、给有关领导送礼、把户口迁到亲戚或朋友家等行为(见图2)。^⑥笔者认为,此题在一定程度上反映出父母为了让孩子能够上流入地学校而付出的额外努力,表达了他们在流动时对子代教育的重视,可间接把教育视为流动的主因。与之相对,如果家长什么都没做则表现出一种被动的状态。因此,本研究利用此题项作为间接判定主动性教育选择行为的依据,并在流动儿童样本内部,将采取过至少一种入学行为的流动儿童认定为主动教育流动

样本,而什么都没做的流动儿童划分为被动教育流动样本。在流动群体中,主动教育流动的比例达39.3%,而被动教育流动群体是其1.5倍。

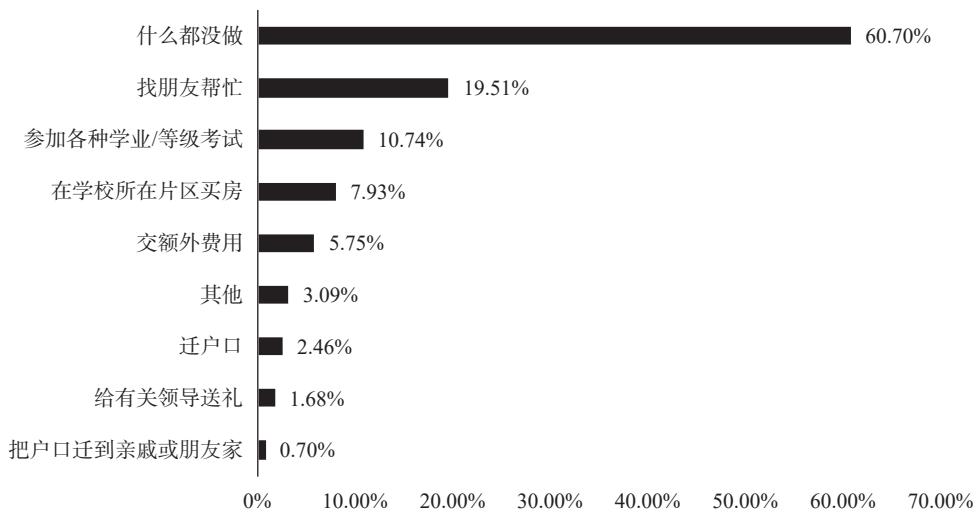


图2 流动群体中采取主动性教育选择行为的比例

从图3不同流动类型儿童的学业能力情况来看,主动教育流动儿童的基准期学业能力相对较低,仅高于留守儿童,明显低于被动教育流动儿童与普通儿童。但是,两年间他们能力的增加值最大,提升了0.343个标准分,把原本与普通儿童的差距从0.123个标准分缩小到了0.028标准分。这种增长很可能由主动教育流动引起,且原流动儿童整体学业能力的大幅度变化也可能是受主动教育流动儿童的影响。相比而言,被动教育流动儿童的学业能力变化显著低于主动教育流动儿童($p < 0.05$),仅略高于留守儿童与普通儿童。

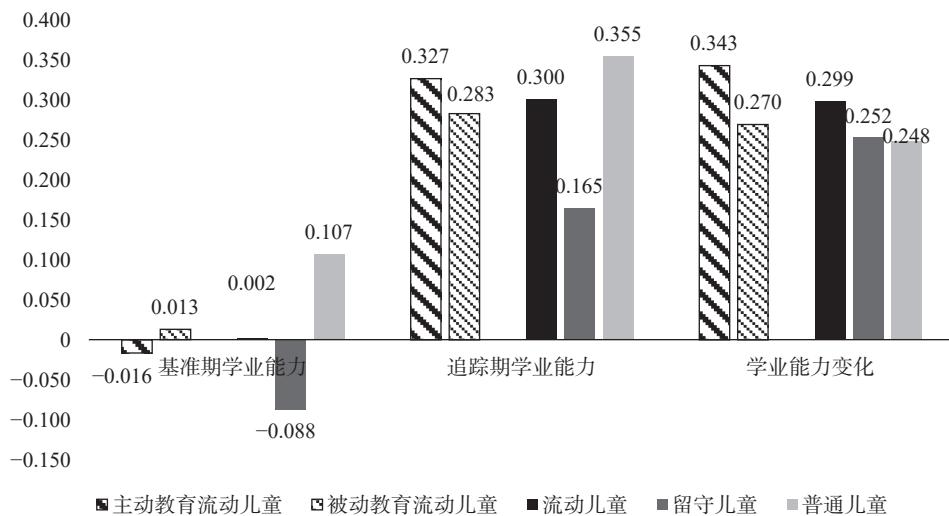


图3 不同流动类型儿童的学业能力变化情况

根据表3结果可知,流动儿童与非流动儿童(即普通儿童与留守儿童)在诸多背景变量上存在显著差异,特别是在家庭经济条件与流入地学校等方面。而在流动儿童内部,主动教育流动儿童与被动教育流动儿童除了在子女性别与是否住校两方面有一定差异外,其余各变量均没有明显区别。可见,这种主动教育流动与被动教育流动的划分并非由父母教育背景高低、家庭经济条件优劣、流入地学校好坏等因素决定。

表3 不同流动类型儿童的背景变量差异

变量	流动儿童 N=1 425	非流动儿童 N=6 874	两组组间 差异	主动教育流动儿童 N=560	被动教育流动儿童 N=865	两组组间 差异
性别(男=1)	0.531	0.509	0.129	0.568	0.508	0.026**
户口性质(农业户口=1)	0.607	0.498	0.000***	0.618	0.600	0.501
独生子女(是=1)	0.364	0.465	0.000***	0.375	0.357	0.496
住校(是=1)	0.154	0.328	0.000***	0.184	0.135	0.013**
父亲教育经历 (高中及以上=1)	0.487	0.517	0.040**	0.493	0.483	0.723
母亲教育经历 (高中及以上=1)	0.387	0.457	0.000***	0.379	0.393	0.584
家庭经济条件 (中等及以上=1)	0.761	0.690	0.000***	0.748	0.770	0.348
低保户(是=1)	0.094	0.181	0.000***	0.098	0.091	0.664
学校质量排名 (中等及以上=1)	0.707	0.850	0.000***	0.721	0.698	0.348
生均财政拨款(对数)	6.938	6.698	0.000***	6.971	6.917	0.119

综上,研究通过家长对子女在流入地入学是否采取了额外努力行为,识别主动教育流动与被动教育流动两类群体。其中,主动教育流动儿童基准期的学业能力表现并不高,但能力提升程度最大,显著高于被动教育流动儿童以及非流动中的普通儿童与留守儿童,这些表现都指向了主动教育流动这一行为的影响。

五、主动教育流动对学业能力有什么影响

(一) 流动对学业能力的作用

本文首先采用传统的多元线性回归模型探讨流动对学业能力的影响。模型将追踪期学业能力作为因变量,在控制基准期学业能力及其他相关变量的情况下,检验流动、主动教育流动、被动教育流动对学业能力发展的作用。控制基准期学业能力的目的是为了解决流动存在的自选择问题,即流动与非流动群体的背景特征是否影响了他们的流动行为,从而导致孩子个人学业能力在基准期已经产生明显分化(如上文描述统计所示)。另一方面,使用追踪期学业能力这种滞后变量也更能合理地反映流动对学业能力变化的影响。

$$\text{AcademicAbility}_{i,t+1} = \beta_0 + \beta_1 \text{Migrate}_i + \beta_2 \text{AcademicAbility}_{i,t} + \sum \beta_k \cdot X_{k,i} + \varepsilon_i \quad (1)$$

模型(1)中, i 为学生个体, t 为基准期, t+1 为追踪期, k 为不同的控制变量。其中,因变量为学生追踪期的学业能力(Academic Ability_{i,t+1}),核心自变量为是否流动(Migrate, 是=1),同时研究还将流动划分主动教育流动与被动教育流动做具体分析。在控制变量方面,研究首先控制学生基准期的学业能力(Academic Ability_{i,t}),同时还控制个体层面、家庭层面及学校层面的变量。个体层面变量包括性别(男=1)、户口性质(农业户口=1)、独生子女(是=1)以及是否住校(住校=1);家庭层面变量包括父母教育经历(高中及以上=1)、家庭经济条件(中等及以上=1)以及是否为低保户(是=1);学校层面变量包括学校在本地区的教育质量(中等及以上=1)以及生均财政拨款(取对数)。

表4结果显示,在总样本中,流动对子女学业能力的发展存在正向影响,但是这种效应并不显著,而基准期学业能力显著正向预测了第二年的能力表现,同时性别、独生子女、父母教育经历、家庭经济条件、学校质量等变量也显著影响了学业能力。跟部分实证文献分析结果一致的是(李婧,2019;孟瑞华,杨向东,2019),在控制相关变量的情况下,流动学生的学业能力表现略高于非流动学生,但没有显著更好或更差。

表4 流动对学业能力的影响

OLS	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
追踪期学业能力		全样本		主动教育流动 与非流动样本	被动教育流动 与非流动样本	主动教育流动与 被动教育流动样本
流动	0.0375* (0.0202)	0.0205 (0.0202)	0.0253 (0.0206)			
主动教育流动				0.0695** (0.0304)		0.0613* (0.0368)
被动教育流动					-0.000996 (0.0251)	
基准期学业能力	0.511*** (0.00882)	0.493*** (0.00891)	0.491*** (0.00895)	0.480*** (0.00948)	0.495*** (0.00926)	0.524*** (0.0216)
性别	-0.0745*** (0.0149)	-0.0692*** (0.0148)	-0.0687*** (0.0148)	-0.0679*** (0.0157)	-0.0619*** (0.0153)	-0.118*** (0.0364)
户口性质	-0.0685*** (0.0167)	-0.0225 (0.0175)	-0.0214 (0.0175)	-0.0326* (0.0188)	-0.0127 (0.0182)	-0.00942 (0.0401)
独生子女	0.117*** (0.0167)	0.0717*** (0.0171)	0.0704*** (0.0172)	0.0705*** (0.0183)	0.0786*** (0.0178)	0.0342 (0.0397)
住校	-0.0311* (0.0180)	-0.000612 (0.0181)	-0.000338 (0.0181)	-5.73e-05 (0.0190)	-0.00955 (0.0186)	0.0858* (0.0508)
父亲教育经历		0.0893*** (0.0196)	0.0891*** (0.0196)	0.0901*** (0.0209)	0.0929*** (0.0205)	0.0623 (0.0445)
母亲教育经历		0.0380* (0.0201)	0.0360* (0.0201)	0.0432** (0.0213)	0.0292 (0.0209)	0.0264 (0.0473)
家庭经济条件		0.0629*** (0.0175)	0.0609*** (0.0176)	0.0673*** (0.0185)	0.0571*** (0.0181)	0.0440 (0.0439)
低保户		-0.143*** (0.0208)	-0.144*** (0.0208)	-0.139*** (0.0216)	-0.134*** (0.0213)	-0.274*** (0.0628)
学校质量排名			0.0338* (0.0202)	0.0412* (0.0220)	0.0282 (0.0211)	0.00654 (0.0421)
生均财政拨款 (对数)			-0.00155 (0.0130)	-0.0154 (0.0139)	-0.00166 (0.0136)	0.0566* (0.0295)
常数项	0.305*** (0.0174)	0.211*** (0.0240)	0.195** (0.0916)	0.278*** (0.0986)	0.194** (0.0956)	-0.127 (0.208)
样本量	8,299	8,299	8,299	7,434	7,739	1,425
R ²	0.322	0.333	0.333	0.328	0.335	0.356

对比来看,主动教育流动与被动教育流动呈现出显著不同的结果。其中,主动教育流动对子女的学业能力发展具有显著的正向影响,这种正效应对非流动儿童与被动教育流动儿童均成立。在控制相关变量的情况下,被动教育流动却产生了负向的影响,其效应与主动教育流动不同,从中也能发现总样本中流动的效应受到主动教育流动与被动教育流动两种不同作用的影响。

此外,在子样本与非流动群体的检验组中,控制变量的显著与否与全样本模型基本一致,表明流动与非流动学生背景变量上存在的差异会显著影响孩子的学业表现。相对的,在主、被动教育流动的混合样本中,控制变量的显著性与全样本模型中的发生了较大变化,说明流动群体内部的背景差异并不

明显,除个别因素外,其他变量对孩子学业能力的影响并不显著,说明主、被动教育行为才是导致两类群体学业能力差异的关键所在。

(二) 基于 PSM 的稳健性检验

流动是一种典型的自选择行为,具有极强的内生性(Vigdor, 2002; 李婧, 2019),什么样的家庭会选择流动,什么样的家庭会采取主动教育流动,这都是在实证研究中亟待解决的问题。因此,本文采用倾向值匹配法(Propensity Score Matching)来解决流动中的自选择问题,可一定程度上纠正样本选择偏差。倾向值匹配法的基本特征是通过再抽样或基于接受干预的概率(即倾向得分),将未被干预成员与干预成员进行匹配来平衡数据(Guo & Fraser, 2014)。在本研究中,倾向值是在样本群体特征集合下选择流动或主、被动教育流动的条件概率,包括模型(1)中的所有控制变量,干预措施即是否进行(主、被动教育)流动,而倾向值匹配法则使用最近邻匹配、半径匹配、卡尺内最近邻匹配及核匹配等。经过倾向值匹配后,不同样本组之间背景变量的标准化偏误明显减小,证明原样本存在内生性,同时也进一步验证了原结果的稳定性。

表5呈现的是不同样本组经过倾向值匹配后的处理效应。可以发现,在一定程度上解决选择偏差问题后,流动并没有给孩子的学业能力带来显著的提升作用,与回归结果一致。然而,无论对照组是非流动样本还是被动教育流动样本,主动教育流动均存在显著、稳定的正效应,且效应大小略高于回归模型估计结果。相对而言,被动教育流动没有显著影响,是降低整体样本流动作用的主要原因。

表5 倾向值匹配法得到的处理效应

样本组	匹配法	平均处理效应	标准差	t值
样本组一 全样本 (处理效应为是否流动)	最近邻匹配 (1 to 4)	0.046	0.029	1.58
	半径匹配 ($r=0.03$)	0.043	0.027	1.60
	带卡尺 ($r=0.03$)的最近邻匹配 (1 to 4)	0.046	0.029	1.58
	核匹配	0.041	0.027	1.54
平均处理效应的均值		0.044		
样本组二 主动教育流动与非流动样本 (处理效应为是否主动教育流动)	最近邻匹配 (1 to 4)	0.089**	0.043	2.06
	半径匹配 ($r=0.016$)	0.063*	0.039	1.66
	带卡尺 ($r=0.016$)的最近邻匹配 (1 to 4)	0.088**	0.043	2.03
	核匹配	0.066*	0.038	1.72
平均处理效应的均值		0.076		
样本组三 被动教育流动与非流动样本 (处理效应为是否被动教育流动)	最近邻匹配 (1 to 4)	0.038	0.036	1.06
	半径匹配 ($r=0.023$)	0.024	0.032	0.73
	带卡尺 ($r=0.023$)的最近邻匹配 (1 to 4)	0.038	0.036	1.06
	核匹配	0.017	0.032	0.55
平均处理效应的均值		0.029		
样本组四 主动教育流动与被动教育流动样本 (处理效应为是否主动教育流动)	最近邻匹配 (1 to 4)	0.086*	0.050	1.73
	半径匹配 ($r=0.014$)	0.059	0.046	1.29
	带卡尺 ($r=0.014$)的最近邻匹配 (1 to 4)	0.087*	0.050	1.76
	核匹配	0.049	0.046	1.08
平均处理效应的均值		0.070		

综上,倾向值匹配的结果证实,主动教育流动对学生的学业能力具有显著、稳定的正向影响,有利于促进个体的学业能力发展,这种影响相较于非流动群体和被动教育流动群体均成立,是一种稳健的独立效应。这也解释了为什么在描述统计中这一群体能够获得最大程度的能力增值,并且这种作用与个体的背景变量关联不大。同时,被动教育流动并不具备类似的正向影响,且在整体教育流动样本中

“稀释”了主动教育流动的积极作用,导致我们无法在流动样本中观察到清晰的效果。换句话说,那些得到流动没有显著影响结论的研究很有可能存在偏差,即没有区分主、被动教育流动的作用。

六、主动教育流动如何影响学业能力

实证结果证明了主动教育流动具有积极作用,但我们也只能观察到某一选择行为或流动状态。从行为驱动来说,选择主动教育流动的家长显然更重视孩子的教育问题。相较于非流动群体,他们以流动为代价帮助孩子寻求更好的教育机会;相较于被动教育流动群体,教育是他们选择流动更为重要的原因。那么,主动教育流动通过什么样的机制给孩子带来了能力提升?

除了获得流入地更优质教育资源等外部因素外,已有研究提出两种可能与流动相关的解释机制:**第一是观念,即家长教育期望(Parent Educational Expectation)**,家长的教育期望会提高孩子的学习成绩,那些家长教育积极性较高的流动儿童往往比本地孩子表现得更好(Albornoz, Cabrales & Hauk, 2011; 宁光杰, 马俊龙, 2019),也就是说实施主动教育流动的家长对孩子可能有着更高的期待。**第二是行为,即家长参与(亦称为父母卷入、父母陪伴, Parent Involvement)**,家长有更多直接的学习参与、情感参与和文化参与,将有利于孩子的学业表现与成长发展(Grolnick & Slowiaczek, 1994; Lahaie et al., 2009),这也就意味着选择主动教育流动的家长理应为孩子教育投入更多、参与更多。

基于此,研究从这两个方面进一步展开分析,并利用家长的教育期望(转换成连续变量)和父母部分参与行为进行检验。在父母参与的指标选取上,虽然在CEPS中有家长照料孩子的时间、辅导作业的时间、陪孩子玩耍的时间,但本文认为这些变量可能存在很强的干扰,例如找他人(如保姆、祖辈等)代替照看孩子、学生学习成绩好的家长在辅导作业方面可能花费更少时间或家长填写的陪伴时间不准确等情况(梁文艳, 孙冉, 叶晓梅, 2018)。显然,相对于这些具体的陪伴行为,家长与孩子一起吃晚饭是一个更好的代理变量^⑦,陪吃晚饭是一个不易受他人替代的行为(因为父母陪伴和他人陪伴的意义明显不同),这一行为也不会受到孩子个体学习特征(如成绩好坏)的影响,且陪伴频率的区分度较小,家长估计错误的概率也降低,似乎能更好地反映家长的参与行为。

需要特别注意的是,观念与行为并不是简单的并列关系,观念也可以对行为产生影响,比如更高的教育期望会导致更多的家长参与。当然,行为也可以有独立的效应存在。因此,研究预设了多种可能的影响路径(见图4,图中影响关系根据后文分析结果所注):第一条“主动教育流动-家长教育期望-子女学业能力”(机制路径1),第二条“主动教育流动-家长教育期望-家长参与-子女学业能力”(机制路径2),第三条“主动教育流动-家长参与-子女学业能力”(机制路径3)。

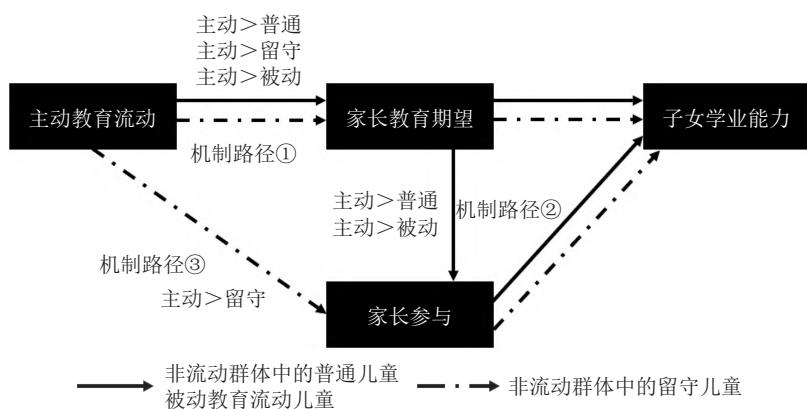


图4 主动教育流动的影响机制路径

基于上述假设,研究检验主动教育流动(Proactive-education Migrating, 简称 PEM)对家长教育期望(Parent Educational Expectation, 缩写 PEE)与家长参与(Parent Involvement, 缩写 PI)的影响,控制变量与

模型(1)相同。在涉及家长参与的模型中,研究将决定是否控制基准期家长的教育期望。

$$PEE_{i,t+1} = \beta_0 + \beta_1 PEM_i + \sum \beta_k \cdot X_{k,i} + \varepsilon_i \quad (2)$$

$$PI_{i,t+1} = \beta_0 + \beta_1 PEM_i + \beta_2 PEE_{i,t} + \sum \beta_k \cdot X_{k,i} + \varepsilon_i \quad (3)$$

表6检验的是主动教育流动对不同机制的影响。首先,在样本组一中,我们能观察到主动教育流动对家长教育期望有显著的正向影响,同时无论是否控制教育期望,主动教育流动均对家长参与产生显著的正向影响,但观念对行为的正效应不稳定。在这组结果中,观念与行为更像是一对并列关系。

表6 主动教育流动对中介变量的影响

OLS	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	家长教育期望			家长参与		
样本组一 主动教育流动 与非流动样本	主动教育流动	0.212 (0.142)	0.470*** (0.138)	0.205*** (0.044 1)	0.147*** (0.043 2)	0.199*** (0.044 1)
	家长教育期望				0.021 1*** (0.003 63)	0.002 23 (0.003 68)
样本组二 主动教育流动与被动教育流动样本	控制变量 主动教育流动	Yes (0.181)	Yes (0.172)	Yes (0.039 3)	Yes (0.039 0)	Yes (0.039 5)
	家长教育期望				0.019 7*** (0.005 88)	0.017 9*** (0.006 17)
样本组三 主动教育流动 与普通儿童样本	控制变量 主动教育流动	Yes (0.141)	Yes (0.137)	Yes (0.034 3)	Yes (0.034 2)	Yes (0.034 2)
	家长教育期望				0.018 3*** (0.003 22)	0.005 81* (0.003 32)
样本组四 主动教育流动 与留守儿童样本	控制变量 主动教育流动	Yes (0.164)	Yes (0.173)	Yes (0.062 7)	Yes (0.067 0)	Yes (0.063 3)
	家长教育期望				0.007 50 (0.008 21)	-0.007 63 (0.008 29)
	控制变量	Yes		Yes	Yes	Yes

其次,在样本组二中,主动教育流动仅对家长教育期望有着显著影响,对家长参与没有明显作用,同时教育期望显著正向预测了参与行为,那些教育期望越高的家长陪伴孩子越频繁,参与程度越高。值得注意的是,无论是主动教育流动还是被动教育流动,(绝大多数情况下)孩子都是随父母流动且共同居住,他们本身就有大量与父母相处的机会,反倒是非流动群体中的留守儿童缺少父母的陪伴。而普通儿童在父母的身边,情况与流动儿童相仿,因此在非流动群体中,留守儿童与普通儿童的家长参与行为也存在选择偏差,这也让我们对样本组一的结果产生了怀疑。对此,研究将非流动样本进行细分,再与主动教育流动样本混合,从而检验主动教育流动的影响(这也与本文最开始的描述统计相呼应)。

根据样本组三与样本组四的结果可以发现,相对于非流动样本中的普通儿童,主动教育流动对家长参与没有影响,其解释逻辑与被动教育流动群体一致。而对于留守儿童来说,主动教育流动显著正向影响了家长的参与行为,而教育期望没有显著作用,此时家长参与效应更多受制于流动与留守导致的家长是否与孩子同住的差异。

因此,从主动教育流动对家长教育期望与家长参与的影响来看,稳定一致的是主动教育流动会显
120

著提升家长的教育期望,这种流动的结果会让家长对孩子的教育期望更高。相对于留守儿童而言,主动教育流动会显著正向影响家长的参与行为,但这种效应主要受到家长与孩子一同流动的影响。

最后,研究把中介变量带入到影响子女学业能力发展的模型(1)中,验证主动教育流动在中介变量下的作用。表7显示:第一,无论在何种样本组中,中介变量均对学业能力的增长产生显著的正向影响,家长教育期望、家长参与的正效应稳健且显著。第二,在控制了中介变量的情况下,主动教育流动的作用在各模型中均被明显削弱,大部分模型中主动教育流动的影响由显著变为不显著,作用系数也降低了一半左右。例如,在样本组一的基准组模型中,主动教育流动的效应为0.0695。在控制了两个中介变量后,主动教育流动的效应变为0.0367,降低了47.2%,且从系数上看,家长教育期望具有更强的中介效应。第三,家长参与对主动教育流动的直接中介影响对留守儿童稳定成立,在被动教育流动与普通儿童的比较中不能形成完整的验证链条,而是通过教育期望影响参与行为产生的间接影响。

表7 中介变量影响下主动教育流动对学业能力的影响

OLS		(1)	(2)	(3)	(4)
追踪期认知能力		基准模型结果			
	主动教育流动	0.069 5** (0.030 4)	0.039 8 (0.029 8)	0.060 5** (0.030 5)	0.036 7 (0.029 9)
样本组一 主动教育流动 与非流动样本	家长教育期望		0.048 9*** (0.002 53)		0.049 2*** (0.002 54)
	家长参与			0.046 8*** (0.008 31)	0.046 1*** (0.008 14)
	控制变量	Yes	Yes	Yes	Yes
样本组二 主动教育流动与 被动教育流动样本	主动教育流动	0.061 3* (0.036 8)	0.030 9 (0.036 5)	0.056 0 (0.037 2)	0.033 1 (0.036 7)
	家长教育期望		0.046 3*** (0.005 72)		0.046 3*** (0.005 78)
	家长参与			0.104*** (0.025 9)	0.089 6*** (0.025 5)
样本组三 主动教育流动 与普通儿童样本	控制变量	Yes	Yes	Yes	Yes
	主动教育流动	0.069 6** (0.030 3)	0.039 5 (0.029 8)	0.065 4** (0.030 6)	0.042 3 (0.030 0)
	家长教育期望		0.048 3*** (0.002 91)		0.048 3*** (0.002 92)
样本组四 主动教育流动 与留守儿童样本	家长参与			0.037 9*** (0.012 0)	0.034 7*** (0.011 8)
	控制变量	Yes	Yes	Yes	Yes
	主动教育流动	0.078 0** (0.038 0)	0.047 3 (0.037 4)	0.050 5 (0.038 7)	0.020 4 (0.037 9)
样本组四 主动教育流动 与留守儿童样本	家长教育期望		0.049 6*** (0.004 59)		0.050 9*** (0.004 60)
	家长参与			0.052 9*** (0.012 2)	0.055 5*** (0.011 9)
	控制变量	Yes	Yes	Yes	Yes

综上,研究提出了三条主动教育流动影响学业能力发展的可能路径。首先,主动教育流动能够显著提升父母的教育期望,强烈的教育期望会正向影响子女学业能力,在所有样本组中这种效应均稳定显著存在。其次,主动教育流动通过影响家长的教育期望间接影响了家长参与,更多的参与行为也有助于孩子提升学业能力,这种效应相对于非流动群体中普通儿童与被动教育流动样本而存在。最后,

主动教育流动能够直接影响家长的参与行为,这种作用的差异在与留守儿童的比较中最为明显,事实上这与他们是否在家长身边有直接关系,是家长参与能够直接作用于孩子学业能力的具体表现。

七、主动教育流动影响学业能力的差异

前文分析的逻辑次序为主动教育流动是什么、主动教育流动有什么影响以及主动教育流动如何产生积极影响。现实中人们往往更关注流动作用的差异,尤其是不同户籍类型、不同流入地的不同影响。因此,研究分户籍与流入地检验了主动教育流动的异质性影响。

从不同户籍类型来看(见表8),主动教育流动的作用存在差异。对于非农业户籍群体来说,主动教育流动的效应与前文分析结果保持一致,主动教育流动有利于孩子的学业能力发展,而被动教育流动没有显著影响。但是从农业户籍群体来看,反而被动教育流动存在更为显著的作用。事实上,这种看似异常的效应与农村父代流动的原因有关。现实中,大量农村人口流动进城的首要目标是找到一份更高收入的工作,而他们的子女或成为农村留守儿童,或成为进城务工人员随迁子女。对此,我们认为高收入带来的经济效应更强,收入带来的补贴作用更大。更直白地说,对于农村流动人口而言,与其出于孩子教育而流动,不如找一份收入更高的工作来补贴孩子的生活与教育更为实际。

表8 主动教育流动在不同户口类型群体中的异质性影响^⑧

OLS追踪期认知能力	全样本	主动教育流动 与非流动样本	被动教育流动 与非流动样本	主动教育流动与 被动教育流动样本
非农业户口	0.009 78 (0.030 8)	0.115** (0.047 2)	-0.051 4 (0.037 8)	0.167*** (0.058 0)
	0.057 4** (0.028 1)	0.058 9 (0.040 2)	0.058 7* (0.034 1)	-0.008 42 (0.047 7)

从不同行政级别流入地来看(见表9),主动教育流动亦存在异质性影响。但凡流动到省会城市(含直辖市),不管是主动还是被动教育流动,都具有显著的正效应。研究认为这些流入地教育资源丰富且相对均衡,此时无论家长是否采取主动教育选择行为,只要能够在这些地方上学就能给孩子带来较强的教育增值,给孩子的发展带来积极作用。而在地级市或县和县级市,主动教育流动的正向影响并不显著,而被动教育流动反而具有显著的负向影响,这就说明与其让孩子前往非省会城市上学(如欠发达地区),不如把孩子留在老家并陪伴着他们接受教育,这也表明以地级市、县为主的教育流动的作用并不明显。当然,无论流入到什么地方,主动教育流动的效应都要好于被动教育流动。

表9 主动教育流动在不同行政级别流入地中的异质性影响

OLS追踪期认知能力	全样本	主动教育流动与 非教育流动样本	被动教育流动与 非教育流动样本	主动教育流动与 被动教育流动样本
大城市 (直辖市与省会城市)	0.115*** (0.030 5)	0.158*** (0.041 7)	0.104*** (0.037 3)	0.019 1 (0.047 3)
小城镇 (地级市及县或县级市)	-0.026 4 (0.029 1)	0.035 5 (0.046 7)	-0.062 9* (0.034 7)	0.081 0 (0.056 3)

八、总结与讨论

综上,本文厘清了流动儿童及与之关联的留守儿童、随迁子女、进城务工人员随迁子女等概念。在流动群体中,本文以教育为流动的主要目的划分了主动教育流动与被动教育流动,并在此基础上进一步探究了主动教育流动对学生学业能力的影响及其机制。

基于中国教育追踪调查(CEPS)的实证研究发现:第一,OLS与PSM的结果均支持了整体样本中

流动并未给学生个体带来明显的能力提升;而主动教育流动具有显著、稳定的正向影响,相对于非流动群体,主动教育流动能带来0.07至0.08个标准分的增长,相较于被动教育流动群体,主动教育流动能带来0.06至0.07个标准分的增长;被动教育流动则被证实没有显著影响,甚至在部分结果中存在一定程度的负面影响。总之,主动教育流动能为学生学业能力的发展带来最大增值。

第二,家长教育期望与家长参与是主动教育流动对学业能力的影响机制,影响路径有:路径1“主动教育流动-家长教育期望-子女学业能力”、路径2“主动教育流动-家长教育期望-家长参与-子女学业能力”以及路径3“主动教育流动-家长参与-子女学业能力”。路径1对留守儿童、普通儿童、被动教育流动儿童均成立,路径2对普通儿童、被动教育流动儿童成立,路径3仅对留守儿童成立。

第三,主动教育流动对学业能力存在一定的异质性作用。对于不同户籍人群而言,主动教育流动在非农业户口群体中更为显著,而被动教育流动在农业户口群体中更为显著。研究认为对于城镇户籍人口而言,主动选择教育流动能够为子女学业能力带来较大增值,而在农村户籍人口中,被动教育流动的收入效应可能更强。对于不同流入地而言,若进入直辖市与省会城市,流动带来的整体效应更强,无论是主动教育流动还是被动教育流动均具有显著的正向作用。但如果流入地为地级市或县和县级市,不仅主动教育流动没有显著作用,被动教育流动带来的影响甚至是负向的。结果说明,以地、县为主的教育流动的作用并不明显,而大城市的教育资源能够给流动人口带来更大收益。

本文的发现有助于我们更好地理解流动这一中性行为。随着社会发展与经济变迁,流动的类型与内涵愈加丰富,也会出现更多类型的流动群体,教育显然将成为影响流动越来越重要的因素。在本文划分的主动教育流动与被动教育流动背后,实际上折射的是家长对于孩子的教育观念与重视程度。相比之下,主动教育流动更能发挥流动的积极作用,这种以追求子女教育为前提的流动是家长观念和行为的混合产物,其积极作用并不完全体现在一定能获取更好的教育资源上,也并非由父母教育背景高低、家庭社会经济条件好坏来决定,而是源于家长对孩子教育的关注,源于父母对孩子有多大的教育期待,有多少生活上高质量的陪伴。这也意味着提升孩子的教育收益并非唯外部优质教育资源是从,积极的家庭教育观念与良好的家庭成员互动一样可以给孩子的成长发展带来积极影响。

当然,本文的实证结果也为不同背景的家庭提供了可能的流动策略与方向。在人口迁移新趋势的影响下,城乡流动、区域流动的交织,使得学生从乡村就学向城镇(县城+都市圈)就学的新趋势不断加强(金紫薇,邓友超,2023)。从流动区位差异来看,大城市与小城镇之间教育资源的差距仍然显著,直接导致流动带来教育收益的明显差异。直辖市与省会城市的基础教育往往投入更充足、更均衡,为流动儿童的成长提供支持,也一定程度上缩小了流动儿童、留守儿童与普通儿童的成绩差距,这种流动也就是在教育资源与机会方面的向上流动。然而在以地、县为主的流动中,流动所获的教育资源并不能弥补其可能存在的负面影响,把孩子留在家乡接受教育可能是一种更理想的选择。当然,这些结果也意味着政府需要进一步推动构建优质均衡的基本公共教育服务体系,推动义务教育优质均衡发展,加大以县为主的、薄弱地区的教育投入,让家长能够放心把孩子留在本地接受教育。

此外,就受流动影响的农村户籍孩子而言,需要在成为进城务工随迁子女或农村留守儿童之间做出选择。一方面是在父母身边,但却远离熟悉的乡土和文化环境支持;另一方面是缺少家长的陪伴,但却能够更好地适应本地文化环境。从本文的研究结果与相关文献考虑,若不能流入到直辖市与省会城市上学,把孩子留在原籍地对其成长更有帮助。特别从能力增值的角度来看,留在本地上学的留守儿童与普通儿童学业能力的变化基本一致,他们可以避免因流动离乡失去传统的支持体系,避免面临流入地学校、就医和社会保障等方面的各种困难。同时,在外打工的父母的财富积累也可以使得孩子在本地接受更好的教育,获得更充足的生活支持。

最后,笔者从本文的局限性角度提出研究展望。第一,应寻找更严谨的依据划分主、被动教育流动,即通过更直接准确的方式和变量判断家庭是否出于子女教育目的而产生了主动流动行为。第二,本文的数据仅从流入地口径反映流动儿童、留守儿童与普通儿童的表现差异,并非流出地口径的研

究,这样的样本偏差有待其他研究进行纠正和补充。第三,主动教育流动是家庭教育观念产生的一种行为,其结果与获得优质教育资源密不可分,未来可进一步探究外部教育资源、家庭内部互动对流动儿童的不同影响。第四,对于流动儿童、留守儿童与其乡土间的文化性因素、环境支持、社会融入有待更多的调查和关注。第五,对于人口流出地而言,如何办好本地教育、留住孩子在本地上学,与义务教育优质均衡发展、大班额、县中振兴等一系列教育政策问题相关,有待更深入的探索。

(崔盛工作邮箱: cuisheng816@163.com; 吴秋翔为本文通信作者: wuqixiang@ruc.edu.cn)

参考文献

- 陈媛媛,董彩婷,朱彬妍.(2021).流动儿童和本地儿童之间的同伴效应:孰轻孰重?.*经济学(季刊)*,21(02),511—532.
- 崔盛,吴秋翔.(2019).班级规模对初中生学业能力的异质性影响——基于中国教育追踪调查数据的实证研究.*中国教育学刊*,(03),28—35.
- 段成荣,吕利丹,郭静,王宗萍.(2013).我国农村留守儿童生存和发展基本状况——基于第六次人口普查数据的分析.*人口学刊*,35(03),37—49.
- 段成荣,吕利丹,王宗萍.(2014).城市化背景下农村留守儿童的家庭教育与学校教育.*北京大学教育评论*,12(03),13—29+188-189.
- 段成荣,孙玉晶.(2006).我国流动人口统计口径的历史变动.*人口研究*,(04),70—76.
- 冯帅章,陈媛媛.(2012).学校类型与流动儿童的教育——来自上海的经验证据.*经济学(季刊)*,11(04),1455—1476.
- 国家统计局,国务院第七次全国人口普查领导小组办公室.(2021).第七次全国人口普查公报(第七号)——城乡人口和流动人口情况.取自国家统计局(2021年5月11日):http://www.stats.gov.cn/ztjc/zdtjgz/zgrkpc/dqrkpc/ggl/202105/t20210519_1817700.html.
- 国家统计局,联合国儿童基金会,联合国人口基金.(2023).2020年中国儿童人口状况:事实与数据.国家统计局:http://www.stats.gov.cn/zs/tjwh/tjkw/tjzl/202304/t20230419_1938814.html.
- 国家统计局.(2021).第七次全国人口普查主要数据情况.取自国家统计局(2021年5月11日):http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/202105/t20210510_1817176.html.
- 国务院.(2016).国务院关于加强农村留守儿童关爱保护工作的意见.取自国务院(2016年2月4日):http://www.gov.cn/zhengce/content/2016-02/14/content_5041066.htm.
- 韩嘉玲,朱琳,刘月.(2020).*中国流动儿童教育发展报告2019—2020*.北京:社会科学文献出版社.
- 蒋亚丽.(2017).父母期望、学校类型与流动儿童学习成绩.*青年研究*,(02),11—18+94.
- 教育部.(2015).教育部关于印发《中国教育监测与评价统计指标体系》的通知.取自教育部(2015年8月18日):http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/s182/201509/t20150907_206014.html.
- 金紫薇,邓友超.(2023).中国教育的流动逻辑.*清华大学教育研究*,44(02),30—42.
- 邝宏达,徐礼平.(2017).流动儿童、留守儿童和随迁儿童的界定及其关系.*青少年研究与实践*,32(02),28—33.
- 李婧.(2019).新时代下的“孟母三迁”——人口流动对学生学业表现的影响.*经济研究导刊*,(04),191—192.
- 梁文艳,孙冉,叶晓梅.(2018).核心素养视角下父母参与如何影响儿童的学业发展?——基于城乡户籍和区域流动状况的差异分析.*教育经济评论*,3(03),40—60.
- 刘泽云,郭睿.(2020).流动儿童对本地儿童学习成绩的影响——基于CEPS数据的分析.*北京大学教育评论*,18(04),71—102+187.
- 陆益龙.(2008).户口还起作用吗——户籍制度与社会分层和流动.*中国社会科学*,(01),149—162+207-208.
- 孟瑞华,杨向东.(2019).“流动”对儿童学业成绩的影响效应——基于倾向分数配对模型的估计.*全球教育展望*,48(07),3—18.
- 宁光杰,马俊龙.(2019).农民工子女随迁能够提高其教育期望吗?——来自CEPS 2013—2014年度数据的证据.*南开经济研究*,(01),137—152.
- 孙丹.(2019).流动、留守与学生学业成绩:来自CEPS的经验证据.*教育经济评论*,4(05),69—85.
- 汪永涛.(2016).“返乡”或“留城”:北京市流动儿童的教育分流.*当代青年研究*,(01),97—102.
- 王卫东.(2016).*中国教育追踪调查(CEPS)基线报告*.北京:中国社会出版社.
- 王智勇.(2017).基础教育与人口集聚——基于地级市面板数据的分析.*人口与发展*,23(06),14—25.
- 邢春冰.(2010).迁移、自选择与收入分配——来自中国城乡的证据.*经济学(季刊)*,9(02),633—660.
- 徐晓新,张秀兰.(2016).将家庭视角纳入公共政策——基于流动儿童义务教育政策演进的分析.*中国社会科学*,(06),151—169+207.
- 许庆红,张晓倩,吕昭河.(2017).家庭社会经济地位、迁移特征与流动儿童教育机会.*青年探索*,(02),57—64.
- 叶华.(2016).教育与迁移:农村户籍人口的升学与跨市县流动.*江海学刊*,(03),111—119.
- 于立平.(2009).外来务工人员子女就学问题研究——以山东省青岛市为例.*中国教育学刊*,(12),15—17.

- 袁舟航,王晓兵,罗仁福,张林秀.(2019).择校的困扰:流动儿童与农村儿童学业表现差异研究.中国农业大学学报(社会科学版),36(01),128—136.
- 苑雅玲,侯佳伟.(2012).家庭对流动儿童择校的影响研究.人口研究,36(02),106—112.
- 张丹.(2016).教育公平视角下流动儿童受教育质量的性别差异研究——以上海市小学为例.华东师范大学学报(教育科学版),34(01),62—68+117.
- 郑磊,吴映雄.(2014).劳动力迁移对农村留守儿童教育发展的影响——来自西部农村地区调查的证据.北京师范大学学报(社会科学版), (02), 139—146.
- 周颖,杨天池.(2018).留守、随迁与农村儿童认知能力——基于CEPS调查数据的实证检验.教育与经济,(01),88—96.
- 庄西真,李政.(2015).流动人口子女城市教育融入问题的调查分析——以苏南地区为例.教育研究,36(08),81—90.
- Albornoz, F., Cabrales, A., & Hauk, E. (2011). Immigration and the school system. *CEPR Discussion Paper, 2011*, 11, <https://ssrn.com/abstract=1965917>.
- Edwards, A. C., & Ureta, M. (2003). International migration, remittances, and schooling: Evidence from El Salvador. *Journal of Development Economics*, 72(2), 429—461.
- Feliciano, C. (2005). Does selective migration matter? Explaining ethnic disparities in educational attainment among immigrants' children. *International Migration Review*, 39(4), 841—871.
- Greenwood, M. J. (1997). Internal migration in developed countries. *Handbook of Population and Family Economics*, 1, 647—720.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237—252.
- Guo, S., & Fraser, M. W. (2014). Propensity score analysis: Statistical methods and applications. *Thousand Oaks, CA: Sage Publications*.
- Hána, D., Hasman, J., & Kostelecká, Y. (2017). The educational performance of immigrant children at Czech schools. *Oxford Review of Education*, 43(1), 38—54.
- Ingersoll, G. M., Scamman, J. P., & Eckerling, W. D. (1989). Geographic mobility and student achievement in an urban setting. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 143—149.
- Kandel, W., & Kao, G. (2001). The impact of temporary labor migration on Mexican children's educational aspirations and performance. *International Migration Review*, 35(4), 1205—1231.
- Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417—442.
- Lahaie, C., Hayes, J. A., Piper, T. M., & Heymann, J. (2009). Work and family divided across borders: the impact of parental migration on Mexican children in transnational families. *Community Work & Family*, 12(3), 299—312.
- Lee, L., & Park, A. (2010). Parental migration and child development in China.
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404—1425.
- Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant children's educational achievement in western countries: Origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review*, 73(5), 835—853.
- Long, L. H., & Boertlein, C. G. (1976). *The geographical mobility of Americans: an international comparison* (No. 64). US Department of Commerce, Bureau of the Census.
- Lu, Y. (2014). Parental migration and education of left-behind children: a comparison of two settings. *Journal of Marriage & Family*, 76(5), 1082—1098.
- Marks, G. N. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic & Racial Studies*, 28(5), 925—946.
- Morris, J. L., Pestaner, M., & Nelson, A. (1967). Mobility and achievement. *The Journal of Experimental Education*, 35(4), 74—80.
- Nguyen, C. V. (2016). Does parental migration really benefit left-behind children? Comparative evidence from Ethiopia, India, Peru and Vietnam. *Social Science & Medicine*, 153, 230—239.
- Rangvid, B. S. (2010). Source country differences in test score gaps: Evidence from Denmark. *Education Economics*, 18(3), 269—295.
- United Nations. (1970). Methods of measuring internal migration. *United Nations Publication*, New York.
- Vigdor, J. L. (2002). Locations, outcomes, and selective migration. *The Review of Economics and Statistics*, 84(4), 751—755.
- Whalen, T. E., & Fried, M. A. (1973). Geographic mobility and its effect on student achievement. *Journal of Educational Research*, 67(4), 163—165.

注 释:

- ①对于儿童的年龄界定,不同文本中有不满十四周岁、十六周岁或十八周岁的统计口径。
- ②流动人口的定义中包含人户分离“半年以上”的时间概念并排除了市辖区内人户分离的情况,而随迁子女中并没有明确使用相关表述。
- ③异地就读子女无法判断其父母是否流动、流入地是否相同,在流动儿童中父母至少一方不同住的情况占整体样本的2.61%,父母双方均不同住的样本仅为0.84%。
- ④图中采用单因素方差分析组间差异,*** $p<0.01$, ** $p<0.05$, * $p<0.1$,下图同,不再标注。
- ⑤表中采用单因素方差分析组间差异,*** $p<0.01$, ** $p<0.05$, * $p<0.1$,下表同,不再标注。
- ⑥当然,识别主、被动教育流动最直接的变量就是询问父母流动是否出于子女的教育目的,但在现实中,流动的目的往往是复杂的,囊括了多种因素,很难用单一原因进行概括。同时,CEPS的数据中并没有可以直接判断流动目的的题项。因此,本文采用了间接识别的方式,利用主动性教育选择行为叠加流动样本进行划分。当然,利用该题项进行分类属于探索性分析,笔者试图在未来寻找更加严谨、准确的分类依据。
- ⑦此题为分类变量,1从不,2每年一次,3每半年一次,4每个月一次,5每周一次,6每周一次以上。
- ⑧研究在模型(1)的基础上,分不同子样本检验主动教育流动的作用。下同,不再标注。

(责任编辑 胡 岩)

Justifying “Migration”: The Meaning and Effect of Proactive-education Migrating

Cui Sheng Wu Qiuxiang

(School of Education, Renmin University of China, Beijing 100872, China)

Abstract: Education is an increasingly important factor in population migration, and there are groups migrated due to education. However, the impact of migration on students' academic ability is not consistent. On the basis of clarifying migrant children, left-behind children, immigrant children, and immigrant children of rural migrant workers, this paper divided the groups of proactive-education migrating and passive-education migrating according to whether the main purpose of the migration involved education or not. And then, it explored the effect and mechanism of proactive-education migrating on academic ability. Based on the tracking data of China Education Panel Survey (CEPS), this paper found that proactive-education migrating could significantly improve students' academic ability. Compared with different control groups, the positive effect of proactive-education migrating on the academic ability ranged from 0.06 to 0.08 standard scores. It also had a direct or indirect impact on academic ability through parent educational expectation and parent involvement. In addition, proactive-education migrating had a heterogeneous effect across different hukou groups and different inflow places. This paper attempts to separate the positive components of the migration effect to justify migration, and to provide migrating strategies for families with different backgrounds.

Keywords: migrant children; proactive-education migrating; academic ability; parent educational expectation; parent involvement