

影子教育与高等教育机会获得研究现状综述

刘 瑞

北京工业大学马克思主义学院, 北京

收稿日期: 2024年8月15日; 录用日期: 2024年9月16日; 发布日期: 2024年9月24日

摘 要

自“双减”政策颁布以来, 影子教育相关研究引起了社会各界不同领域的广泛关注。本文从影子教育类型和影子教育影响的视角出发, 对影子教育类型对高等教育机会影响、影子教育影响高等教育机会获得的异质性表现、影子教育对高等教育机会获得的作用机制三个方面对国内外文献进行了梳理, 总结概括了影子教育与高等教育机会获得的相关研究现状。

关键词

影子教育, 高等教育机会获得, 综述

A Review of Current Research on Shadow Education and Access to Higher Education Opportunities

Rui Liu

College of Marxism, Beijing University of Technology, Beijing

Received: Aug. 15th, 2024; accepted: Sep. 16th, 2024; published: Sep. 24th, 2024

Abstract

Since the promulgation of the “double reduction” policy, shadow education related research has attracted wide attention from different sectors of society. From the perspective of shadow education types and influence of shadow education, this paper combs domestic and foreign literature from three aspects: the influence of shadow education types on higher education opportunities, the heterogeneity of shadow education’s influence on access to higher education opportunities, and the mechanism of shadow education’s effect on access to higher education opportunities. This paper

summarizes the research status of shadow education and access to higher education opportunities.

Keywords

Shadow Education, Higher Education Opportunities Access, Review

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

影子教育是学术界对课外辅导或补习教育的专业性术语,通过翻译国外的专有名词“Shadow Education”而来。1922年,史蒂文森和贝克在对日本高中阶段学生进行调查的过程中,发现了那些存在于主流学校教育之外的教育现象,形象性地将其隐喻为“影子教育”(Shadow Education)。在国际上,影子教育也被称作辅导(tutoring)、私人辅导班(private-tutoring)、补习教育(complementary)或收费补习班(supplementary free-paying classes)等,即一系列发生在正规学校教育之外、旨在提高学生正规学业生涯的教育活动。马克·贝磊在这个基础上对影子教育作了更加精细化的探讨,并更加具体地定义了影子教育概念:影子教育是发生在正规学校教育场域之外,旨在提高学生学业表现的一系列教育活动。马克·贝磊对“影子教育”的经典定义被广泛认同并引用,各个国家开始陆续关注到这一特殊性教育系统[1]。在日本,“塾”和“预科学校”是影子教育的另一种称谓。我国对影子教育的研究起步较晚,国内最早关注这一问题的是王有升,但并未直接使用“影子教育”这一概念,而是使用了“补习教育”进行研究。王有升从学生参与补习教育的原因、补习教育的特点以及补习教育的影响等几个方面进行分析,进而提出有关对策,认为补习教育在一定程度上冲击着主流学校教育,同时对我国教育决策与管理造成一定挑战,将这一现象带入研究者的群众视野,提倡加以关注、探讨[2]。彭湃从国外课外补习的研究出发,首次将国际学术界较为流行的“影子教育”概念引入国内,对国外影子教育现状及特点进行深入系统的介绍,并提出一系列启示[3]。近年来,受到“万般皆下品、唯有读书高”“知识创造财富”“望子成龙、望女成凤”等观念的影响,家长普遍认为高等教育机会的获得与孩子未来发展和人生际遇息息相关,对于孩子是否能够获得更好的教育机会寄予了较高的期望。并且认为课外补习能够增强教育竞争力,从而实现阶层跨越或者阶层巩固和提升[4]。越来越多的人参与到课外补习活动当中,更有甚者出现了课外补习的“剧场效应”。“剧场效应”下的课外补习俨然成为了另外一种“教育军备竞赛”。对于二者间的研究具有一定实践意义。

2. 影子教育与高等教育机会获得

2.1. 影子教育的内涵

过往相当一段时间里,学术界一般用“影子教育”统称课外教育补习,概念界定方面未进行细化。通过过往文献梳理发现:王有升(1997)将“补习教育”定义为:在学校正规教育之外,中小學生自行参加的针对文化课或艺术等方面的补习[2]。薛海平等(2022)在对我国中小學生第一次参与课外补习的时间的研究中又将课外补习明确划分为学科类补习和兴趣类补习[5]。可以看出,在之前的研究中,相关的概念界定并未统一,内容定位也较为模糊。随着“双减”政策的出台,国家层面展开了对中小學生课外教育培训市场的治理工作,主要是针对学科类培训的治理。这一时期,为了更有效的开展治理工作,精确课

外教育培训治理范围,教育部办公厅又出台了《教育部办公厅关于进一步明确义务教育阶段校外培训学科类和非学科类范围的通知》(以下简称“通知”)[6]。通知中明确规定,当前中小学生校外教育培训主要为两种类型——学科类补习和非学科类补习,其中中小学生在课外参加体育(或体育与健康)、艺术(或音乐、美术)学科,以及综合实践活动(含信息技术教育、劳动与技术教育等)等培训内容的学习属于参加非学科类补习的范围。因此本研究对影子教育类型的界定采用国家教育主管部门的统一划分标准,将影子教育类型划分为学科类补习和非学科类补习。

2.2. 高等教育机会获得的内涵

关于教育获得的定义,有广义和狭义之分。广义的教育获得是受教育个体在教育过程中所获得的教育,它与教育获得感更强调受教育者精神层面的主观感受不同,教育获得更多的强调客观存在,即指社会成员最终的受教育程度或者指社会成员在学校完成的最高学历,可直接以个体的学历水平或者受教育年限为标准进行衡量[7][8]。Duncan、陈建伟等人的研究中,就是以个体的受教育年限来对教育获得进行度量的[9][10]。狭义的教育获得多见于社会学理论,近似于教育资源或者教育机会的获得,是从教育分流角度进行界定的。因此,学术界大多把教育获得的差异看作为教育分流差异,也就是学生在不同的学习阶段进入不同类别的学校,由于这种分流的存在,使得学生获得的教育机会或者教育质量不同[11],它既包括教育机会的获得,也包括教育质量的获得,一般用是否进入了下一教育阶段进行学校或者学校类型进行衡量[12][13]。从教育获得的广义和狭义界定可以得出,教育具有连续性与累积性的特点,再加上当前社会存在已久的人才培养机制,教育机会的获得需经历层层选拔,这种选拔存在差异化,在导致教育分流的同时,也存在着明显的“路径依赖”。

综合学者们对教育获得的概念分析发现,教育获得本质上是一种教育机会获得、教育资源获得或是教育质量获得,“谁”能上学、上“何类”学、是否存在群体性差异以及造成这种群体性差异的可能机制是什么,成为教育机会获得的核心要义。因此,将高等教育机会获得定义为学生通过高考的选拔,在进入下一阶段的教育分流时,进入不同类型或不同层次的高等教育院校学习,从而导致其得到不同的高等教育机会,享受不同的高等教育教育资源,获得不同的教育质量。

2.3. 影子教育对高等教育机会获得的影响

影子教育作为学校教育的补充与外延,被家长们所“热捧”,相关研究成果不断涌现。关于影子教育对高等教育机会获得的影响研究中,学者们主要以学业成绩为切点进行研究。目前学界对于影子教育目的的分类主要分为“培优”和“补差”这两种,学业成绩的高低直接作用于高等教育机会的获得,无论更倾向于“培优”亦或“补差”,都是通过补充强化知识技能为方式,提升学业表现为目标,获得高等教育机会为目的,付出额外时间、精力、金钱的一种课外学习形式。Mark Bray 通过调查课外班发展的地域范围后发现:在东南亚国家,例如邻国日本、韩国、新加坡等,参与课外班现象盛行;不仅如此,东欧的一些国家比如非洲、中东、南美等地的一些学校或者机构也会在课外开展补习活动;但是在北美、西欧、澳大利亚等地区这种辅导现象就不如东南亚国家那么常见。纵观世界范围内的教育收益发展研究,教育其实是一个实现阶级跨越的快速通道,而家长为了给孩子获得快车道的“入场券”,不惜选择课外的一些补充手段来进行学习抢跑。从史蒂文森、贝克(1992)第一次提出“影子教育”这一概念开始,课外补习的有效性一直是中外学者争论研究的焦点,但始终没有统一的定论,当前对此问题的讨论主要集中在以下几点:

首先,参与学科类补习对成绩是有显著改善以及提高作用的。比如,一些学者坚定地认为课外补习可以有效的提高学生的学习成绩[5]。Hai-Anh Dang (2007)发现补习费用支出对中小学生的成绩有正向影

响[14]。Christoph Mischo (2007)等人针对韩国的研究发现, 课外补习能够提高韩国学生的数学成绩[15]。国内的一些学者也有一些相似的发现, 比如: 雷万鹏(2005)认为课外补习的出现恰巧弥补了学校教育的不足, 对成绩的提升有一定的作用, 付出高额的补习费用是值得的[16]; 李佳丽, 胡咏梅(2007)也通过研究证实, 课外补习的出现有助于弥补基础不良学生的学业成绩[17]。方晨晨、薛海平等(2014)研究发现参加课外补习的学生成绩显著高于未参加课外补习的学生[18]。

其次, 补习无用论观点也得到广泛的关注。张羽等学者(2015)针对北京的某一初中的数据做了调查, 样本追踪时间段是从学生小学阶段开始, 相比之前的调查, 发现了一个比较有趣的现象: 小学低年级学生参与课外补习可大大提升学生的学习成绩, 如果到初中一年级成绩可以有明显提高, 但是补习行为却对初三的学习成绩提升的幅度与速度产生了消极的影响[19]。

再次, 课外补习与学业表现之间存在着复杂的非线性关联, 并非简单的提升或者抑制, 面对补习科目的不同, 学生群体的差异, 补习者与补习者的初始动机, 补习的内容、方式、教学方法还有参与课外课的时间和强度等等原因都有复杂的联系。在补习科目的选择方面, 一些学者有以下发现: 刘冬冬, 姚昊(2018)在对学科补习上的实证研究结果发现, 课外补习对语文成绩提升的影响作用不显著, 甚至在这个科目上, 语文成绩与参加课外课程的时间成负相关, 但是数学和英语的课外学习是可以提高成绩的[20]。同样王晓磊(2021)使用 CEPS 初中生数据分析发现, 参加语文学科课外补习对语文成绩的提升并无很大作用, 但是参加数学、英语的补习还是在一定程度上可以改善学业表现。随后研究发现了一个有趣的结论, 虽然数学、英语的课外辅导是有效的, 但是只有在单独报名参加特定科目时影响显著, 也就是说如果参加数学或英语补习时同时又参加了其它学科的补习, 成绩的提升作用可能将不再明显, 课外辅导存在着一定程度的“挤占效应”[21]。

通过文献的梳理综述可以发现, 在研究对象的范围讨论方面主要集中在对学科类补习的讨论上, 认为学科类补习在中国现行的教育体制下占据主导, 但其实也应进一步注意到我国影子教育在内容形式上的进一步分类, 即也需要对非学科类补习予以一定的关注[22]。

2.4. 影子教育影响高等教育机会获得的异质性表现

关于影子教育对教育获得的影响一直为学界热议, 现有文献从家庭背景和个人特质等角度对影子教育影响高等教育机会获得的异质性表现进行了相关探讨。

家庭是学生重要的活动场域, 家庭背景在学生学业发展过程中起着至关重要的作用。以布迪厄提出的三种资本形式为例来看: 首先, 经济资本作为一种可见的资本, 本身可以累加和通过投资等方式增加其收益, 经济资本还可以直接通过继承进行代际传承, 使子代在开始就可以具有较高的经济资本; 其次, 文化资本具有身体化形态、客观化形态和制度化形态三种形式, 在不同的社会阶层中文化资本的占有和分配是不平等的。具有较高文化资本的家庭的文化氛围更好, 子女的学习热度更高, 父母可以更好的帮助子女提高学习能力, 从而使其取得更好的学业成就, 这也就是布迪厄提出的文化再生产理论。文化资本重新塑造了社会阶层的生活方式和价值观念, 建构出了较高社会阶层的生活和工作场域, 并在其内部进行着文化的代际传承, 成为阶层再生产的一部分。在有关学生家庭背景与其学业成就的研究中, 大部分研究结果均表明家庭因素与获得高等教育机会等学业成就有着密切的联系, 并认为家庭经济、社会与文化资本对学生的学业成就具有正向预测作用[23]。经济、文化资本越高的家庭对子女的学历期望就越高, 父母对子女的补习投入就越大, 以期维持或提升子女的社会阶层, 实现家庭资本的代际传递和阶层再生产[24][25]。在家庭经济资本方面, 不同经济社会地位家庭的家长对孩子的教养方式也不相同。薛海平(2016)通过 CEPS (2014)数据分析后得出: 继学校教育之后, 课外补习已成为一种教育社会再生产的新机制, 并连同学校教育这一旧机制日益强化教育的阶层固化功能, 虽然课外补习的出现是一种市场行为,

但是参与率与家庭资本成正比,例如高收入家庭倾向付出更高的经济资本来购买高质量,多种类的课外辅导,长此以往成为了城乡和代际差距维持的一种社会分层强化机制,对教育公平产生了极其严重的冲击[26]。而对于家庭文化资本而言,宋海生(2017)从教育社会学的视角得出结论,父母受教育水平较高的家庭子女可以获得更多的补习机会[27]。李佳丽等(2019)研究发现,弱势阶层家庭可以通过改善父母参与、培养阅读习惯弥补因家庭背景不足对青少年发展产生的消极影响[28]。此外,学业成就和父母参与都会受到父母受教育程度的影响,基于于冰洁等(2020)的研究,受教育程度更高、拥有更多文化资本的父母会有更高的教育认知和期望,对于子女生活的参与程度更高且更加积极,从而获取更优质的高等教育机会[29]。Crede(2015)等发现父母受教育程度会影响孩子的学业成就,与文化程度较低的父母相比,高学历的父母可以直接辅导孩子的学业,并且其求学经历也会对孩子学业的发展起到一定的促进作用[30]。Miranda(2006)的研究也发现,受教育程度较高的父母倾向给予孩子一定的自主权,通过控制有组织的活动,多方面鼓励孩子,培养孩子积极的情绪;而受教育程度较低的父母倾向于采用专制型教养方式,通过下达命令的方式,要求孩子无条件服从,但这种压抑自我的无条件服从,会激起孩子一定的逆反行为,从而影响学业[31]。与家庭经济地位相关的是父母的职业地位与教养方式,不同经济社会地位家庭的家长对孩子的教养方式也不相同。就父母职业来讲,家长为企业事业单位管理者的中产阶层对教育的投资显著高于工人阶层和农民[32]。高经济文化资本家庭可以弱化或过滤掉升学和应试焦虑,可以做“素质教育”理念坚定的执行者。于是注重孩子的兴趣培养和素质发展[33]。因而,相较于其他家庭,对于选择非学科类补习的目的性也大不相同。

而个人特质在影子教育对高等教育机会获得方面同样存在异质性表现,主要表现在户籍与性别:薛海平等(2022)研究表示,高等教育规模的扩张会刺激学生家庭选择课外教育培训,但影响机制因学生父母学历水平不同、城乡差别等存在一定的异质性[34]。邵剑耀(2023)研究发现高校扩招政策的实施提升了各群体接受高等教育的比例,但总体及不同层次高等教育机会分配上的城乡不平等现象并未因而得到缓解或减小,城市群体依然存在显著优势,城乡内部均呈现出“女强男弱”的新现象,城市内部“女强”主要体现在本科教育上,而农村内部“女强”则主要体现在专科教育上[35]。刘精明(2006)研究发现,1999年的大学扩招使得女性高等教育获得机会明显改善,虽然与男性相比还有差距,但男性的相对优势已经下降,在高等教育机会获得上仍存在性别差异[36]。在高等教育机会获得方面,我国确实出现了女性学历攀登现象,但是学历水平越高,女性向上攀登越缓慢[37]。张松玲(2014)认为应该归因于女孩的先发优势,原因是男童的智商发育滞后于女童,使得女性在早年就更容易获得学业优势,这种优势随着年龄增长保持下来[38]。而李文道和孙云晓(2012)则认为应试教育更适合女孩的思维方式[39]。具体原因如何,学界并无定论,且缺少证据支持。

2.5. 影子教育对高等教育机会获得的作用机制

高等教育入学机会的公平性问题一直是学界关注的重要议题,研究者基于社会结构、宏观制度和微观行为形成了相对成熟的解释框架。面对优质高等教育机会的阶层分化趋势,演化出结构主义、制度主义和个人主义三种解释范式[40]。在结构主义和制度主义的基础上,梅尔(Mare, R. D.)提出“选择性衰变”假设[41],即升学层级越高,参与竞争学生的家庭背景越趋相同,家庭因素影响愈小,特别在以能力评价为主导的高等教育机会分配上,个体因素更为重要。刘精明(2004)在研究能力和出身对高等教育获得的影响的时候,发现能力和出身的影响同时显著存在,高等学校的层级越高,对学生的能力要求越高,出身的影响也显著增强;能力影响始终较大幅度地高于出身影响[42]。可见,当前中国高等教育机会分配中尽管存在出身的影响,但根本上仍秉持着能力评价的主导性标准。但对于个体因素的可控性认识存在明显的分歧。部分研究者认为,能力、努力等个体因素与结构因素是一对相对范畴。高等教育质量越高,对

学生能力要求越高,能力影响始终高于出身影响[43]。其他研究者则认为,个人能力和努力并非天然形成的,个体能动性受到其所处的社会经济环境、教育资源的可获得性等结构因素的影响[44]。

经济学家 Bowles 和 Gintis 于 1976 年提出,个体的能力可以分为认知能力和非认知能力,其中非认知能力对个体的学业成就和在劳动力市场中的收入具有重要影响[45]。认知能力是指人脑加工、储存和提取信息的能力,即人们对事物的构成、性能与他物的关系、发展的动力、发展方向以及基本规律的把握能力。它是人们成功的完成活动最重要的心理条件。人们认识客观世界,获得各种各样的知识,主要依赖于人的认知能力。认知能力包括人们学习、研究、理解、概括、分析的能力;也包括接受、加工、贮存和应用信息的能力。非认知能力的概念相对于认知能力提出,通常被定义为不属于认知能力范畴的那部分能力。它包括个人的情感、态度、价值观、意志力、社交技能、创造力、自我控制等方面的能力。这些能力对于个体的学习、工作、人际交往和生活中的成功都有重要的影响。认知能力决定着个人的教育获得及职业成就,非认知能力作为认知能力的重要补充,预示着个人在遭遇困境时快速反弹的能力,更适用于弱势群体和困境人群。随着众多学者的后续研究,非认知能力的概念得以完善,并为不同领域的问题解决提供了重要思路。

通过对于已有文献的分析,我们发现影子教育可以通过认知能力这一机制对学业发展产生一定影响。在国内,刘精明(2004)在研究能力和出身对高等教育获得的影响的时候,把认知能力和智商作为能力的衡量指标[42]。认知能力主要包括语言表达、阅读能力、写作及计算、逻辑能力等(Farkas 等, 2003) [46]。大量研究表明,认知能力对教育获得[47]和收入水平[48]有显著影响。此外,补习班即使能在一定程度上提高学习成绩,但可能仅限于短期内应试技能的提升,而教育的长期意义在于培养学生的认知能力。调查显示,认知能力与未来经济状况与预期寿命均呈正相关性。然而,孩子的教育不仅局限于书本课程的教育,认知能力的提升与学习、休闲、兴趣锻炼等多方面有关。课外补习时长占用了孩子的休息、兴趣活动、体育锻炼等的时长,可能对认知能力产生负面影响[49]。

除了上述的发现之外,影子教育还能够通过非认知能力这一机制作用于二者之间。薛海平(2016)通过对北京、内蒙古等五个省市进行问卷调查后发现,参加影子教育对学生的学习态度有正向影响,比如参加影子教育后学生的自信心会有所提升,大概率是因为通过影子教育学生对知识的深度和广度有了一定的掌握后,学科的学习兴趣被激发,同时学生在对待学业的态度方面有了转化[50];已有研究发现,非学科类课程对学生提升非认知能力的作用得到了证实。如,音乐活动能够调动学生的情绪,使其在音乐的韵律、节奏中发泄心中的压力[51];美术活动能深化学生在心理层面对艺术的理解,有助于其身心愉悦[52];体育类活动能促使学生获得全身心的放松,缓解抑郁和焦虑等不良情绪[53];编程等科技类活动不仅能激发学生积极思考、发散思维,也能使其在活动中体验探索的快乐,进一步缓解学习压力和疲劳情绪[54]。非学科类补习促进学生积极的心理健康状态,拥有好的心理健康状态,能够为学业成绩的提高提供正向的心理导向。在认知能力和非认知能力之间的关系方面,有学者发现,非认知能力通过影响个人的探索精神和学习的开放性来影响认知能力,即非认知能力越强,认知能力越容易提升[55]。国内学者方超等(2019)发现非认知能力对学生的成绩产生显著影响[56]。

综上可知,已有关于影子教育参与对教育机会获得影响的研究多数围绕补习行为对学业成绩的影响展开,但学业成绩本身只是一个阶段性目标,参与补习的远期目标——高等教育机会获得,以及参与非学科类补习是通过何种方式作用于高等教育获得,在多数已有研究中,并没有得到足够的体现和分析。

3. 结语

总而言之,国内外研究围绕着高等教育机会获得影响因素分析已经形成了多重路径的解释,为后续的研究奠定了较为扎实的理论基础和实证证据。较多学者的研究讨论了课外补习和高等教育机会获得之

间的关系,但在“双减”政策严控学科类补习、规范非学科类补习的背景下,极少学者专门对非学科类补习对高等教育机会的影响进行探究,相关研究领域还存在一定空缺。

在研究视角上,国内学者在新形势背景下对这一议题的探究考察还较为薄弱,大多数研究停留在和学科类补习的对比参照上,未能为非学科类补习和高等教育机会获得二者之间的关系提供可靠的实证证据。

在研究内容上,部分研究检验了学科类补习对于高等教育机会获得的影响,但非学科类补习对于高等教育机会获得的影响及机制研究存在明显缺憾,使得学界对于非学科类补习是否影响高等教育机会获得、通过什么机制作用于高等教育机会获得知之甚少。

后续研究应明晰影子教育类别与主流教育的关系,辩证看待影子教育与教育公平的关系,对不同的影子教育类型采用不同的治理政策,兼顾规范与引导。促使影子教育对主流教育起到补充和增益作用。

参考文献

- [1] 马克·贝磊,等.教育补习与私人教育成本[M].杨慧媚,于洪蛟,杨振军,等,译.北京:北京师范大学出版社,2007:95.
- [2] 王有升.补习教育:一类不可忽视的教育现象[J].上海教育科研,1997(6):18-19+24.
- [3] 彭湃.“影子教育”:国外关于课外补习的研究与启示[J].比较教育研究,2008(1):61-65.
- [4] 余雅风,姚真.“双减”背景下家长的教育焦虑及消解路径[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2022,43(4):39-49+2.
- [5] 李佳丽,薛海平.父母参与、课外补习和中学生学业成绩[J].教育发展研究,2019,38(2):15-22.
- [6] 教育部等十三部门.教育部等十三部门关于规范面向中小学生的非学科类校外培训的意见[EB/OL].
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A29/202212/t20221229_1036959.html,2022-12-28.
- [7] 方长春,风笑天.社会出身与教育获得——基于CGSS70个年龄组数据的历史考察[J].社会学研究,2018,33(2):140-163.
- [8] 赵延东,洪岩璧.社会资本与教育获得——网络资源与社会闭合的视角[J].社会学研究,2012,27(5):47-68.
- [9] Duncan, G.J., Kalil, A. and Ziol-Guest, K.M. (2017) Increasing Inequality in Parent Incomes and Children's Schooling. *Demography*, 54, 1603-1626. <https://doi.org/10.1007/s13524-017-0600-4>
- [10] 陈建伟.民族身份对少数民族教育获得的影响研究[J].民族研究,2015(4):22-32.
- [11] 吴愈晓.教育分流体制与中国的教育分层(1978-2008)[J].社会学研究,2013,28(4):179-202.
- [12] 方长春,风笑天.阶层差异与教育获得——一项关于教育分流的实证研究[J].清华大学教育研究,2005,26(5):22-30.
- [13] 侯利明,雷鸣.社会资本与教育获得——基于亲子互动模式的潜在类别分析[J].西安交通大学学报(社会科学版),2019,39(4):114-125.
- [14] Dang, H.A. (2007) The Determinants and Impact of Private Tutoring Classes in Vietnam. *Economics of Education Review*, 26, 683-698. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.003>
- [15] Mischo, C. and Haag, L. (2007) Expansion and Effectiveness of Private Tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 263-273. <https://doi.org/10.1007/BF03173536>
- [16] 雷万鹏.高中生教育补习支出:影响因素及政策启示[J].教育与经济,2005(1):39-42.
- [17] 李佳丽,胡咏梅.谁从影子教育中获益?——兼论影子教育对教育结果均等化的影响[J].教育与经济,2017,33(2):51-61.
- [18] 方晨晨,薛海平.课外补习对义务教育阶段学生成绩影响的实证研究[J].上海教育科研,2014(12):5-9.
- [19] 张羽,陈东,刘娟娟.小学课外补习对初中学业成绩的影响——基于北京市某初中九年追踪数据的实证研究[J].教育发展研究,2015,35(Z2):18-25.
- [20] 刘冬冬,姚昊.课外补习对初中学生不同学科成绩的影响研究——基于Ceps(2013-2014)实证分析[J].教育学术月刊,2018(10):57-63.
- [21] 王晓磊.子女数量、学习成绩与初中生影子教育获得——基于中国教育追踪调查数据的研究[J].中国青年社会

- 科学, 2021, 40(3): 97-105.
- [22] Bray, M. and Seng, B. (1999) UNESCO-IIEP. Private Tutoring and Its Implications for Planners.
- [23] 赵必华. 影响城乡学生学习成绩差异的家庭因素及作用机制[J]. 中国人民大学教育学报, 2011(4): 134-147.
- [24] 李静, 薛海平. 家庭资本对初中生参加课外补习活动影响实证研究[J]. 基础教育, 2016(6): 43-52.
- [25] Bray, M., Zhan, S., Lykins, C., et al. (2014) Differentiated Demand for Private Supplementary Tutoring: Patterns and Implications in Hong Kong Secondary Education. *Economics of Education Review*, 38, 24-37. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.10.002>
- [26] 薛海平. 课外补习、学习成绩与社会再生产[J]. 教育与经济, 2016, 32(2): 32-43.
- [27] 宋海生, 薛海平. 课外补习时间、学生成绩与社会再生产[J]. 当代教育论坛, 2017(5): 51-62.
- [28] 李佳丽, 何瑞珠. 家庭教育时间投入、经济投入和青少年发展: 社会资本、文化资本和影子教育阐释[J]. 中国青年研究, 2019(8): 97-105.
- [29] 于冰洁, 余锦汉. 家庭文化资本、家长参与对学生学业成就的影响效应及作用路径分析[J]. 教育学术月刊, 2020(1): 18-24+30.
- [30] Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., et al. (2015) Adolescents' Academic Achievement and Life Satisfaction: The Role of Parents' Education. *Frontiers in Psychology*, 6, Article No. 52. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- [31] Miranda, G.E. (2006) Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. *Children & Youth Services Review*, 28, 96-99. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.02.002>
- [32] 文军, 李珊珊. 文化资本代际传递的阶层差异及其影响——基于上海市中产阶层和工人阶层家庭的比较研究[J]. 华东师范大学学报(哲学社会科学版), 2018(4): 101-113.
- [33] 刘丹, 薛海平. 区隔的“双减”: “双减”对学生家庭课外补习行为影响分析——基于生态系统理论的质性研究[J]. 现代远距离教育, 2023(4): 22-33.
- [34] 薛海平, 方晨晨. 高校扩招能给基础教育“课外补习热”降温吗? [J]. 重庆高教研究, 2022, 10(3): 38-50.
- [35] 邵剑耀. 高校扩招中的高等教育机会获得: 城乡差异及其内部性别分化[J]. 深圳社会科学, 2023, 6(6): 101-111.
- [36] 刘精明. 高等教育扩展与入学机会差异: 1978-2003 [J]. 社会, 2006(3): 158-179.
- [37] 刘江, 张文明. 女性教育突破与学历攀登——对中国(2001-2020 年)本硕博教育性别逆转现象的研究[J]. 中国青年研究, 2023(8): 104-112.
- [38] 张松玲. 男孩教育危机反思与对策分析[J]. 长春教育学院学报, 2014, 30(2): 74.
- [39] 李文道, 孙云晓. 我国男生“学业落后”的现状、成因与思考[J]. 教育研究, 2012, 33(9): 38-43.
- [40] 林克雷, 陈建利. 当代中国分层研究中的制度主义范式[J]. 社会科学研究, 2005(1): 105-110.
- [41] Mare, R.D. (1980) Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295-305. <https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>
- [42] 刘精明. 能力与出身: 高等教育入学机会分配的机制分析[J]. 中国社会科学, 2014(8): 109-128+206.
- [43] 李晓萱, 程天君. 从分层到分类: 我国教育研究中文化资本理论应用的本土转向[J]. 高等教育研究, 2022, 43(9): 20-29.
- [44] 朱丽. 是“补偿性策略”而非“资本”: 再议“底层文化资本”概念的局限性[J]. 清华大学教育研究, 2022, 43(4): 71-81.
- [45] Andrisani, P.J. and Gilbert, N. (1976) Internal-External Control as Contributor to and Outcome of Work Experience. *Journal of Applied Psychology*, 61, 156-165. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.61.2.156>
- [46] Farkas, G. (2003) Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541-562. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100023>
- [47] Spence, M. (1973) Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- [48] Blackburn, M.K.L. and Neumark, D. (1993) Omitted-Ability Bias and the Increase in the Return to Schooling. *Journal of Labor Economics*, 11, 521-544. <https://doi.org/10.1086/298306>
- [49] 褚佳. 课外补习对初中生认知能力的影响研究——基于 CEPS 的实证分析[J]. 经济师, 2018(7): 191-192+194.
- [50] 丁亚东, 薛海平. 我国课外补习问题研究的回顾与展望[J]. 现代教育科学, 2016(4): 151-155.
- [51] 徐剑. 心理健康教育与音乐教育研究[J]. 中学政治教学参考, 2021(14): 84.
- [52] 张瑞海, 李勇. 基于心理分析的中学生美术课程设计与开发实践探索研究——评《美术心理学》[J]. 中国学校卫

- 生, 2021, 42(11): 1763.
- [53] 林晓桂, 徐建清. 新型冠状病毒肺炎疫情下体育锻炼对大学生心理健康的影响[J]. 中国学校卫生, 2020, 41(11): 1682-1687.
- [54] 郭舒晨, 李秀菊, 赵芳芳, 解凯彬. 我国青少年科技活动参与现状、特征与对策分析——基于全国 22 座城市的大规模调查结果[J]. 中国电化教育, 2021(12): 17-25+54.
- [55] Knudsen, E.I., Heckman, J.J., Cameron, J.L., *et al.* (2006) Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, **103**, 10155-10162.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0600888103>
- [56] 方超, 黄斌. 非认知能力、家庭教育期望与子代学业成绩——基于 CEPS 追踪数据的经验分析[J]. 全球教育展望, 2019, 48(1): 55-70.