

早期家庭教育与学前教育 对儿童认知能力发展的长期效应研究

■ 蔡蔚萍

(福建师范大学 文化旅游与公共管理学院,福建 福州 350007)

【摘要】本研究主要使用CFPS2010基线数据、CFPS2018追踪数据,探讨在控制家庭社会经济地位、个体特质等情形下,儿童3-5岁时期的家庭教育、学前教育经历对儿童11-13岁时期的认知能力发展的综合影响。研究发现,早期父母的言传身教和学前教育经历对儿童后期认知能力发展具有显著的长期效应。其中,父母主动与儿童沟通、学前教育经历能显著提升儿童后期算数推算能力和长期记忆能力;父母为儿童买书、带儿童外出旅游对儿童后期算数推算能力有提升效应,父母为儿童诵读书籍内容能显著提升儿童后期长期记忆能力。

【关键词】 认知能力 早期家庭教育 学前教育 家庭社会经济地位
DOI:10.16034/j.cnki.10-1318/c.2022.04.017

一、问题提出

个体认知能力对其日后生命历程的各项成就具有重要作用。作为人类智力发展的关键时期,幼儿时期是认知和非认知能力投入最具生产力的阶段^[1]。欧美幼儿早期保育与教育(Early Childhood Care and Education)公共服务的经验研究表明,早期儿童保育与教育对儿童的认知能力发展有着相当可观的短期正面效应以及一定程度的长期效应^[2]。在教育类活动(尤其是父母陪伴下)上的投入对儿童认知能力发展最为有效^[3]。父母在儿童早期参与教育程度的高低与儿童后期的智力、情绪、行为的发展具有广泛的内在联系^[4]。而且,儿童早期教育具有减缓认知能力高度代际关联所造成的教育不平等的潜在效应^[5]。早期教育为研究认知能力的获得与发展提供了一个有效的分析视角。然而,早期教育与儿童认知能力发展的因果关系还需要时间验证。以往研究大多建立在截面数据分析基础上,关于父母早期教育参与等数据均来自父母回忆,缺乏对早期教育效果的纵向追踪数据分析。另外,国内研究大多聚焦于高等教育、中等教育、义务教育乃至学前教育阶段的不平等^[6-8],很少关注学历教育之外的家庭早期教育的不平等情况。本研究基于上述出发点,主要采用CFPS2010基线调查数据中的早期家庭教育、学前教育情况以及CFPS2018追踪调查数据里的“认知能力”测试结果,考察儿童(3-5岁)早期教育对

收稿日期:2022-05-03

作者简介:蔡蔚萍,福建师范大学文化旅游与公共管理学院讲师,福建师范大学政治发展与地方治理研究中心研究员,硕士生导师,主要研究教育社会学。

基金项目:本文系福建省社会科学规划一般项目(含省宣重点项目)“习近平总书记在福建工作期间关于教育工作的重要论述和探索实践研究”(课题编号:FJ2021XZB034)的阶段性研究成果。

其11-13岁时期的认知能力发展的影响。这不仅有助于解释教育不平等的生产和再生产过程,还能揭示儿童早期教育造成个体认知能力不平等的社会后果。

二、文献回顾与研究假设

(一)学前教育经历与儿童认知能力

儿童早期发展以及早期学前教育经历对儿童童年乃至青少年时期认知能力的影响非常关键^[9],在某种程度上,它能够提高个体能力水平、促进社会流动“预分配”,兼具公平与效率的效果^[10]。学界关注学前教育经历对个体认知能力的影响最早是基于美国为弥合不同阶层的教育差距而开展的大量学前教育项目,如开端计划(Head Start)、高瞻教育(High Scope Research)、芝加哥家长儿童中心项目(Chicago Child-Parent Center Program)和卡罗来纳启蒙计划(Carolina Abecedarian Project)等。研究发现,早期干预和学前教育对个体认知能力的发展具有短期效应^①,在项目干预结束时,干预项目参与者的认知能力提高的幅度约为0.23个标准差^[11-12]。大量的高质量干预项目跟踪研究的证据已经表明,学前教育对儿童个体发展具有长期效应。CEPS数据分析表明,学前教育对个体能力的发展存在长期效应,与未接受过学前教育的学生相比,接受过学前教育的学生在认知能力(认知测试得分和学业考试成绩)和非认知能力(自我效能和社会交往)方面均有更好的表现^[13]。PISA2012跨国数据表明,学前教育参与率每提高1%便能够带动15周岁学生的数学素养提高1.4%^[14]。PISA2012上海数据表明,接受学前教育对儿童15岁时数学、阅读和科学素养具有显著的正效应^[15]。基于此,本研究用字词测试和算数推算能力测试作为个体认知能力的重要表征,提出研究假设1:相对于没有学前教育经历的儿童,拥有学前教育经历的儿童在认知能力测试中拥有更好的表现。

(二)早期家庭教育与儿童认知能力

能力的形成受到众多投入要素的影响^[16]。神经科学研究表明,儿童大脑发育与生命早期和父母的互动经历密切相关。儿童时期与父母的非正式互动(比如阅读、绘画和对话)可以有效地培养儿童的语言能力^[17]。父母更多地陪伴儿童读书、玩游戏,可以直接刺激儿童认知发展,并显著提升儿童的数学和阅读技能^[18]。父母更多地陪同儿童参观博物馆,会显著提高儿童的人文素养和信息素养^[19]。研究者在用生产函数规格去检验儿童认知和非认知能力发展的决定性因素时发现,在教育类相关活动(尤其是在父母的陪伴下)上的时间投入对儿童认知能力的发展最为有效,母亲受教育水平越高,儿童和父母一起花在教育类活动和社交活动上的时间越多。特别是母亲受教育水平越高,儿童在教育类活动上的时间投入对阅读能力的正向效应也就越强,但这个结论的证据十分微弱^[20]。基于此,本研究提出研究假设2:早期家庭教育对儿童认知能力发展存在提升效应。

三、数据、变量与方法

(一)样本情况

本研究所使用数据来自中国家庭追踪调查(CFPS)2010年基线调查数据和2018年追踪调查数据。CFPS数据对10岁及以上的青少年和成人的认知能力发展状况进行长期的测试与评估。本研究选取了2010年和2018年均被访问到,且2010年被访时年龄为3-5岁(恰好可以观

^① 同类文献将学前教育对10岁以下婴幼儿和儿童的影响定义为“短期效应”;对10岁以上少年儿童的影响定义为“长期效应”(Gong et al., 2016)。

测到父母对儿童早期教育的情况),2018年被追访时年龄为11-13岁的基因成员儿童样本(可纳入CFPS的标准记忆力和标准数学题的测算中),合并后共计888个。具体样本量来源为:2010年基线调查时共有1759名3-5岁儿童,因CFPS数据追踪调查流失率等原因^①,其中1142名儿童参与了持续到2018年的追踪调查。因研究涉及10年前的家庭教育、家庭社会经济地位以及10年后的认知能力等变量,部分变量存在缺失值。CFPS2012、2020数据也满足这一时间段要求,但因CFPS2012数据中家庭教育测量维度发生变化,且CFPS2020目前发布数据为测试版,因此本研究未将该组数据纳入研究范畴。

(二)变量测量

1. 因变量

因变量为儿童(11-13岁)认知能力。CFPS2018追踪调查使用了一组识字题和一组数学题来测试和评估10-15岁少年儿童的认知水平。其中,标准记忆力使用CFPS2018受访者词组测试题得分;算数推算能力则使用CFPS2018受访者数学测试得分。

2. 自变量

核心自变量为早期教育,包括早期家庭教育与学前教育。早期家庭教育状况由父母中的一方代为回答,CFPS2010数据中询问了以下早期教育相关问题:“wg301您经常读东西给儿童听吗,譬如故事?”“wg302您经常给儿童买书吗,譬如图画书?”“wg303家人经常带儿童出去旅游吗?”选项分别为:实际没有、一年几次或更少、每月一次、两月三次、一周数次、每天。父母主动与儿童沟通情况,选项分别为:十分不同意、不同意、中立、同意、十分同意。CFPS2010数据中也询问了儿童是否有学前教育经历问题,本文也将其纳入早期教育的范畴(见表2)。

3. 控制变量

人口特征变量包括性别(男=1)与户籍(非农业户口=1)。个体特质包括儿童的阅读情况和出生体重两个变量。儿童阅读情况主要指近期儿童的阅读情况,CFPS2018问卷中询问了儿童是否阅读,其中1表示阅读,0表示不阅读。出生体重变量来自问卷中由父母中的一方代为回答的儿童“出生时体重为多少”问题,将其处理为连续型变量。

家庭社会经济地位。家庭社会经济地位包括父母受教育水平、人均年收入和母亲政治面貌。将父母受教育水平操作化为受教育年限,将家庭人均年收入取对数处理,将母亲政治面貌处理为二分变量(党员=1)。

表1 变量描述性统计分析结果(N=888)

变量	均值	标准差	最小值	最大值
标准记忆力	20.11	9.61	0	34
数列测试	10.91	3.60	0	24
户籍(非农户口=1)	0.18	0.39	0	1
出生体重	6.42	1.08	2.5	14
是否阅读	0.84	0.37	0	1
母亲政治面貌(党员=1)	3.85	0.45	0	1
母亲受教育年限	7.18	3.54	2	16

^① CFPS数据官方在《中国民生发展报告2018-2019》中对追踪调查流失率进行了说明:自第二轮追踪调查起,个人层面基线基因成员跨轮应答率维持在82%左右;到第三轮调查时,基因成员的截面完访率则低于70%。其原因在于:一是基因成员所在家庭整体流失;二是完访家庭内的基因成员未接受访问。这意味着本研究仅考察2010-2018年期间持续完访这部分基因成员儿童样本早期教育对其后期认知能力发展的影响,研究结论也仅适用于这一期间无家庭变故等干扰而稳定发展的儿童。

(续表)

变量	均值	标准差	最小值	最大值
父亲受教育年限	8.01	3.27	2	19
家庭年收入对数	9.12	1.01	0.92	11.98

表2 早期教育变量描述性统计分析结果(N = 888)(单位:%)

	实际没有	一年几次或更少	每月一次	每月两三次	一周数次	每天
父母读书给儿童听	38.59	7.77	5.68	14.97	22.34	10.65
父母给儿童买书	38.46	26.60	11.86	17.95	4.41	0.72
带儿童外出游玩	35.55	12.25	7.61	19.14	16.17	9.29
父母主动与儿童沟通	十分不同意	不同意	中立	同意	十分同意	
	1.82	5.01	30.45	49.68	13.04	
是否上过幼儿园		是			否	
		51.14			48.86	

(三)研究方法

根据研究问题以及研究假设,本文主要使用多元线性回归模型来分析早期教育、家庭社会经济地位诸因素对儿童认知能力的影响。

$$\text{Cognitive}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Preedu}_i + \beta_2 \text{Parsty}_i + \beta_3 \text{SES}_i + \beta_4 \text{Bas}_i + \alpha$$

其中 Cognitive_i 表示第 i 个个体的认知能力。 Preedu_i 、 Parsty_i 和 SES_i (家庭社会经济地位) 分别为第 i 个个体 3-5 岁时学前教育经历变量、3-5 岁时父母家庭教育变量和家庭社会经济地位。 Bas_i 表示第 i 个个体的基本情况, 诸如性别、户籍、出生体重等特征。

四、数据分析结果

(一)早期教育效应

本文运用儿童 3-5 岁时早期教育投入预测儿童 11-13 岁时的认知能力效应。图 1 至图 5 分别代表 3-5 岁时父母经常给儿童读书听、给儿童买书、带儿童外出旅游的效应、主动与儿童沟通的频率和是否有学前教育经历的效应。其中与 0 相对应的竖直线代表基准组, 坐标轴内的水平线和点代表每一个效应的绝对值和置信区间。水平线若与基准线相交意味着该效应不显著。

就数列算数推算能力而言, 儿童 3-5 岁时, 父母给儿童读书、买书、带出去旅游、主动与儿童沟通的频率不同, 其后期数列算数推算能力存在显著差异, 其中有学前教育经历的儿童其后期数列算数推算能力显著高于没有学前教育经历的儿童。

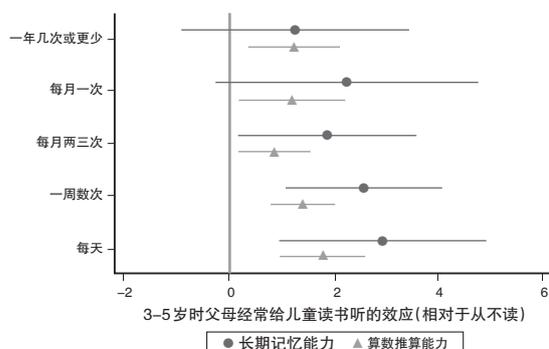


图1 父母给儿童读书听的效应

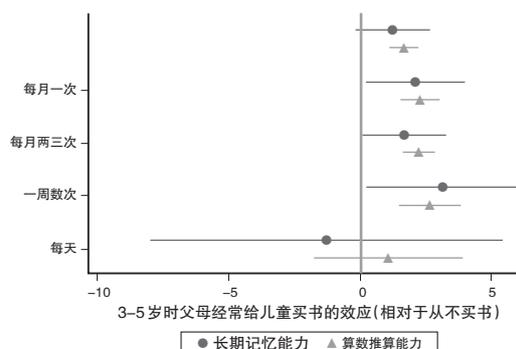


图2 父母给儿童买书的效应

就字词回忆能力而言,儿童3-5岁时,除了父母给儿童读书频率对儿童长期记忆能力的影响存在显著差异外,给儿童买书和带儿童外出旅游的频率对儿童长期记忆能力影响不大。父母主动与儿童沟通的频率对儿童的长期记忆能力有显著影响;有学前教育经历的儿童其后期字词回忆和算数推算能力显著高于没有学前教育经历的儿童。

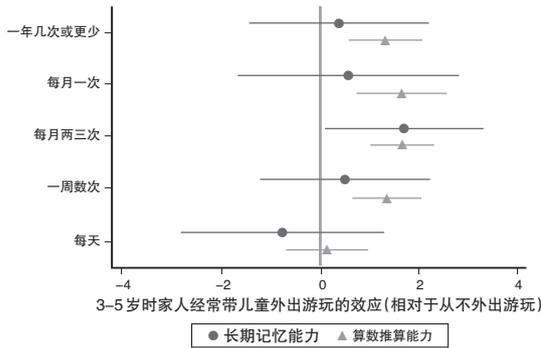


图3 家人带儿童外出旅游的效应

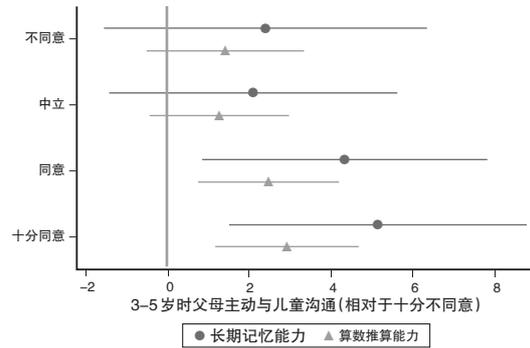


图4 父母主动与儿童沟通的效应

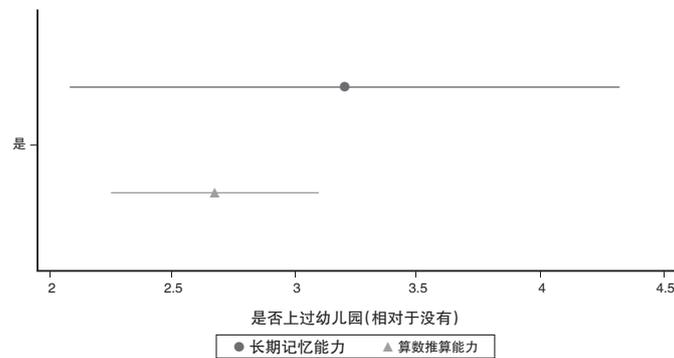


图5 学前教育效应

在检验了早期教育效应后发现:父母是否给3-5岁儿童读书、买书、带儿童外出旅游、主动与儿童沟通以及儿童是否上幼儿园均在一定程度上对儿童11-13岁时认知能力发展有显著影响。然而,不同频率之间存在何种差异以及其他因素如何综合作用于儿童认知能力的发展有待进一步检验。

(二) 早期学前教育经历和父母家庭教育对儿童认知能力的影响

表3呈现了早期教育频率对认知能力的效应。模型(1)和模型(3)报告了早期学校教育和早期家庭教育对儿童认知能力的影响:是否有学前教育经历和父母给儿童买书、家人带儿童外出旅游和父母主动与儿童沟通的频率对儿童算数推算能力有显著影响;是否有学前教育经历和父母读书给儿童听、父母主动与儿童沟通的频率对儿童后期长期记忆能力有显著影响。

模型(2)的数据结果显示,儿童3-6岁时学前教育经历、父母为儿童买书、父母带儿童外出旅游、父母主动与儿童沟通都会对儿童后期数列算数推算能力产生显著影响,支持了研究假设1,部分支持了研究假设2。考察早期教育等变量的系数可以发现,在控制了个体特质、家庭背景等变量后,学前教育经历对儿童后期数列算数推算能力的显著影响仍然存在,具体表现在上过幼儿园的儿童在11-13岁时的数列算数推算能力比没有上过的儿童高出0.83个单位($p < 0.001$)。相对于父母从不给儿童买书,父母买书频率为一年几次或者更少的儿童其后期数列算数推算能力显著高出0.648个单位($p < 0.05$),父母买书频率为每月一次的儿童其后期数列算数

推算能力显著高出0.819个单位($p<0.05$),父母买书频率为一周数次的儿童其后期数列算数推算能力显著高出1.226个单位($p<0.05$)。但父母买书频率为每月两三次、每天都买的儿童其后期数列算数推算能力与父母从不给儿童买书的儿童相比无显著差异。相对于父母从不带儿童外出旅游,父母每月带儿童外出旅游两三次的儿童后期的数列算数推算能力比父母从不带儿童外出的频率高出0.588个单位($p<0.1$)。父母与儿童主动沟通中,相对于十分不同意,父母同意的儿童后期数列算数推算能力显著高出1.971个单位($p<0.05$),父母十分同意的儿童后期数列算数推算能力显著高出2.108个单位($p<0.01$)。父母给儿童读书听对儿童后期数列算数推算能力并无显著影响。

在控制变量中,家庭人均收入、父亲受教育水平对儿童数列算数推算能力有显著正向影响。在个体特质变量中,年龄、出生时体重以及是否阅读对儿童数列算数推算能力有显著影响。其中儿童年龄越大,数列计算测试得分越高;儿童出生时体重越重,数列计算测试得分越高;有过阅读的儿童其数列算数推算能力显著高于没有阅读的儿童($b = 0.977, p<0.01$)。

模型(4)的因变量为儿童长期记忆能力。数据结果显示,儿童3-6岁时的学前教育经历、父母读书给儿童听、父母是否主动与儿童沟通等因素都会对儿童数列算数推算能力产生显著影响,支持了研究假设1,部分支持了研究假设2。考察早期教育等变量的系数可以发现,在控制了个体特质、家庭背景等变量后,学前教育经历对儿童后期字词回忆能力的显著影响仍然存在,具体表现在上过幼儿园的儿童在11-13岁时的数列算数推算能力比没有上过的儿童高出1.965个单位($p<0.01$)。相对于父母从不给儿童读书,父母每月给儿童读书一次的儿童其长期记忆能力高出2.511个单位($p<0.05$),每月两三次的儿童其长期记忆能力高出1.590个单位($p<0.1$),一周数次的儿童其长期记忆能力高2.313个单位($p<0.01$),每天一次的儿童其长期记忆能力高出3.031个单位($p<0.01$),父母一年几次或者更少相对于从来不读并无显著差异。父母与儿童主动沟通中,相对于父母十分不同意,父母同意和十分同意的儿童的长期记忆能力分别高出3.853和4.483个单位,均达到0.05显著性水平。父母不同意和中立相对于十分不同意并无显著差异。另外,3-5岁时父母给儿童买书、带儿童外出旅游对其11-13岁时的长期记忆能力并无显著影响。

在控制变量中,父亲受教育水平对儿童长期记忆能力有显著正向影响。在个体特质变量中,个体长期记忆能力存在显著的年龄差异和城乡差异。同时,儿童出生时体重和是否阅读也对个体长期记忆能力有显著正向影响。

表3 回归分析结果

	模型(1) 算数推算能力	模型(2) 算数推算能力	模型(3) 长期记忆能力	模型(4) 长期记忆能力
早期学校教育				
学前教育经历	2.256*** (0.243)	0.830** (0.275)	3.618*** (0.511)	1.965** (0.614)
早期家庭教育				
父母读书给儿童听(实际没有=0)				
一年几次或更少	0.660 (0.455)	0.127 (0.472)	1.787+ (0.952)	1.005 (1.063)
每月一次	0.185 (0.505)	0.202 (0.512)	2.805** (1.067)	2.511* (1.164)
每月两三次	-0.004 (0.380)	0.065 (0.383)	1.366+ (0.794)	1.590+ (0.856)
一周数次	0.056 (0.349)	-0.026 (0.354)	2.016** (0.73)	2.313** (0.794)
每天	0.416 (0.437)	0.047 (0.429)	3.486*** (0.924)	3.031** (0.973)

(续表)

	模型(1) 算数推算能力	模型(2) 算数推算能力	模型(3) 长期记忆能力	模型(4) 长期记忆能力
父母给儿童买书(实际没有=0)				
一年几次或更少	0.653*(0.313)	0.648*(0.316)	-0.014(0.655)	-0.135(0.714)
每月一次	1.165**(0.420)	0.819*(0.416)	0.308(0.884)	-0.408(0.941)
每月两三次	1.013*(0.396)	0.442(0.403)	0.606(0.832)	-0.804(0.913)
一周数次	1.881**(0.628)	1.226*(0.607)	0.761(1.310)	-0.276(1.365)
每天	-0.720(1.414)	-0.024(1.413)	-3.217(2.799)	-2.926(2.976)
父母带儿童外出旅游(实际没有=0)				
一年几次或更少	0.429(0.387)	-0.036(0.390)	-0.247(0.815)	-0.634(0.886)
每月一次	0.580(0.453)	0.589(0.445)	-0.683(0.959)	-1.097(1.014)
每月两三次	0.584+(0.343)	0.588+(0.342)	0.061(0.726)	-0.214(0.779)
一周数次	-0.104(0.377)	-0.271(0.382)	-0.937(0.788)	-1.320(0.859)
每天	-0.419(0.441)	-0.317(0.442)	-0.668(0.931)	-1.158(1.004)
父母主动与儿童沟通和交流(十分不同意=0)				
不同意	0.535(0.949)	0.933(1.002)	0.660(1.987)	2.075(2.246)
中立	0.884(0.828)	1.382(0.870)	1.187(1.731)	2.786(1.947)
同意	1.760*(0.819)	1.971*(0.856)	2.812(1.713)	3.853*(1.917)
十分同意	1.956*(0.862)	2.108*(0.895)	3.365+(1.800)	4.483*(2.001)
家庭背景				
家庭人均收入		2.98*(0.119)		0.018(0.268)
父亲受教育水平		0.164*** (0.044)		0.286** (0.101)
母亲受教育水平		0.020(0.044)		0.144(0.102)
母亲政治面貌		0.502*(0.253)		0.866(0.568)
个体特质				
男		0.267(0.230)		-0.382(0.522)
城市户口		0.381(0.322)		1.374+(0.737)
年龄				
12		1.544*** (0.295)		2.359*** (0.665)
13		2.745*** (0.314)		2.812*** (0.705)
出生时体重		0.189+(0.109)		0.590*(0.246)
是否阅读		0.977** (0.323)		1.338+(0.730)
_cons	7.532*** (0.815)	0.540(1.493)	16.823*** (1.703)	7.827*(3.352)
N	858	720	888	748
R ²	0.203	0.322	0.130	0.176

注:括号内为标准误;+p<0.10, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001。

为了进一步比较3-5岁时各项早期教育经历和家庭教育行为对儿童11-13岁时认知能力的影响,研究保留表3中存在显著正向影响的早期教育变量,重新估计了模型(2)和模型(4),并利用夏普里值分解技术估计了每项早期教育行为对儿童认知能力变异的解释力度。根据表4可

知,就算数推算能力而言,学前教育在早期教育中作用突出,影响效用显著且解释力度强(21.83%),“父母给儿童买书”“父母主动与儿童沟通”两项家庭教育的影响次之,依次贡献了可解释变异的8.19%、5.66%。根据表5可知,就长期记忆能力而言,学前教育在早期教育中的作用突出,影响效用显著且解释力度高达21.7%，“父母给儿童读书听”的效应次之,解释力度为16.17%，“父母主动与儿童沟通”的影响也显著,贡献了可解释变异的9.04%。

表4 早期教育对儿童算数推算能力影响的夏普里值分解

	β 系数	标准差	夏普里值	夏普里值占比(%)
学前教育经历	0.961***	0.266	0.06746	21.83
父母给儿童买书	0.170*	0.098	0.02531	8.19
父母主动与儿童沟通	0.462**	0.138	0.01750	5.66
控制变量	yes	yes	0.19882	64.32

表5 早期教育对儿童字词回忆能力影响的夏普里值分解

	β 系数	标准差	夏普里值	夏普里值占比(%)
学前教育经历	1.750**	0.589	0.03842	21.70
父母读书给儿童听	0.457**	0.145	0.02864	16.17
父母主动与儿童沟通	0.894**	0.307	0.01600	9.04
控制变量	yes	yes	0.09399	53.09

五、结论与讨论

基于CFPS2010、CFPS2018数据的统计分析,本研究着重探讨了在儿童3-5岁时期的早期教育(含家庭教育和学前教育经历)如何作用于儿童11-13岁时期的认知能力发展。本研究的结果部分支持了当前关于早期教育、家庭背景与认知能力之间的相关假设,也有基于我国当前社会情境下的新发现。首先,本研究发现早期教育对儿童后期认知能力发展的长期效应。其次,本研究发现在控制了家庭社会经济地位、个体特质等变量后,学前教育经历以及父母言传身教对儿童认知能力存在显著影响:一是学前教育经历和父母主动与儿童沟通均能显著提升儿童11-13岁时的认知能力,包括算数推算能力和长期记忆能力;二是父母给儿童买书能显著提升儿童11-13岁时的算数推算能力,父母为儿童读书能显著提升儿童后期长期记忆能力。最后,本研究发现了父亲在早期言传身教养育效应中的重要作用,尤其是父亲受教育水平对儿童11-13岁时的认知能力有显著正面影响。另外,本研究也发现儿童出生时体重和是否阅读等个体特质对其后期认知能力存在显著影响。这说明对儿童的早期干预不仅需要家庭经济资本,更需要家庭文化资本层面的提升和强化,尤其需要通过父母早期的言传身教促进儿童认知能力的提升。因而,就家庭层面而言,应当鼓励父母高度参与到儿童家庭学习活动当中。国家要制定相应政策以鼓励家长对儿童早期教育的投入(包括时间投入和金钱投入),同时也应该保障学前教育机会的平等性。

本研究还存在一定的不足之处。因为数据限制无法考察并控制基线调查时样本儿童3-5岁时的认知能力,进而分析样本儿童认知能力的前后变化情况。另外,本研究仅考察了在CFPS2010-2018年追踪调查中持续完访的基因成员儿童样本,而将这期间因所在家庭流失或未接

受访问的儿童排除在外,即在探讨早期家庭教育和学前教育对儿童认知能力的长期效应中缺乏对家庭稳定性变量(如家庭的解组、重组等变故)的控制,导致估计结果可能存在一定偏差。已有相关研究表明,童年期间遭遇的逆境事件会对个体一生中的人际关系产生累积劣势效应^[21],还可能使个人形成抑郁的个性特征^[22]。童年逆境可表现为父母离婚或分居^[23],16岁之前其母亲或父亲死亡^[24]等。因此,早期家庭教育对儿童认知能力的长期正向效应可能会受到儿童童年时期家庭变故的冲击,而这一冲击的大小和作用机制正是我们下一阶段研究中需持续关注的问题。

[参 考 文 献]

- [1] Cunha F., Heckman J.. A New Framework for Analyzing Inequality, *Macroeconomic Dynamics*, 2008, (2).
- [2] Burger K.. How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International Review of the Effects of Early Interventions for Children from Different Social Backgrounds, *Early Childhood Research Quarterly*, 2010, (2).
- [3][20] Fiorini M., Keane M. P.. How the Allocation of Children's Time Affects Cognitive and Noncognitive Development, *Journal of Labor Economics*, 2014, (4).
- [4] Maccoby E., Martin J., Mussen P., et al.. Socialization in the Context of the Family: Parent - child Interaction, *Handbook of Child Psychology*, New York: John Wiley, 1983, p.89.
- [5] Brooks - Gunn J.. Do You Believe in Magic? What We Can Expect from Early Childhood Intervention Programs, *Social Policy Report*, 2002, (1).
- [6] 李春玲:《社会政治变迁与教育机会不平等——家庭背景及制度因素对教育获得的影响(1940 - 2001)》,载《中国社会科学》,2003年第3期。
- [7] 李煜:《制度变迁与教育不平等的产生机制——中国城市子女的教育获得(1966 - 2003)》,载《中国社会科学》,2006年第4期。
- [8][13] 王慧敏 吴愈晓 黄超:《家庭社会经济地位、学前教育与青少年的认知——非认知能力》,载《青年研究》,2017年第6期。
- [9][12] Almond D., Currie J.. Human Capital Development before Age Five, *Handbook of Labor Economics*, 2011, (4b).
- [10] James, J., Heckman. China's Human Capital Investment, *China Economic Review*, 2005, (16).
- [11] Blau D., Currie J.. Preschool, Day Care, and Afterschool Care: Who's Minding the Kids? *The Handbook of Education Economics*, 2006, (2).
- [14] 唐一鹏 王维懿 胡咏梅:《学前教育与未来学业成就——基于PISA2012的实证研究》,载《外国教育研究》,2016年第5期。
- [15] 陈纯槿 柳倩:《学前教育对学生15岁时学业成就的影响——基于国际学生评估项目上海调查数据的准实验研究》,载《学前教育研究》,2017年第1期。
- [16] Cunha F., Heckman J.. The Technology of Skill Formation, *American Economic Review*, 2007, (2).
- [17] Putnam R. D., Morey A.. *Our Kids: The American Dream in Crisis*, New York: Simon & Schuster, 2015, p.39.
- [18] Sibley E., Dearing E.. Family Educational Involvement and Child Achievement in Early Elementary School for American - born and Immigrant Families, *Psychology in the Schools*, 2014, (8).
- [19] Dearing E., Tang S.. *The Home Learning Environment and Achievement During Childhood*, Blackwell Publishing, 2010, p.132.
- [21] Umberson D., Williams K., Thomas P.A., et al.. Race, Gender, and Chains of Disadvantage: Childhood Adversity, Social Relationships, and Health, *Journal of Health & Social Behavior*, 2014, (1).
- [22] Kasen S., Cohen P., Skodol A.E., et al.. Childhood Depression and Adult Personality Disorder: Alternative Pathways of Continuity, *Arch Gen Psychiatry*, 2001, (3).
- [23] Yang L., Hu Y., Silventoinen K., et al.. Childhood Adversity and Depressive Symptoms among Middle - aged and Older Chinese: Results from China Health and Retirement Longitudinal Study, *Aging & Mental Health*, 2019, (6).
- [24] 李月 陆杰华:《童年逆境对老年人抑郁的影响研究》,载《人口学刊》,2020年第4期。

(责任编辑:刘彦)