

家校協作的微型政治： 權力！工具！夥伴！

吳迅榮

香港教育學院教育政策與行政學系

本文報告一項以理解分析取向的質性研究，研究員以微型政治觀點探討和分析三所小學的家校夥伴關係情況。研究顯示，在發展家校夥伴關係的過程中，三所學校各自衍生了不同的家校關係模式：第一種是「家長乃政策的跟從者」模式，第二種模式是「家長乃推行校政的工具」，而第三種則是「家長乃虛假夥伴」。研究員認為在目前香港的教育發展過程中，「家長作為學校的真正夥伴」，只是一個烏托邦而已，要達到真正的夥伴關係，尚待未來的發展。

關鍵詞：家校協作、微型政治、夥伴關係

前言

九十年代開始，香港推行簡政放權的學校管理改革，家長成為學校「夥伴」，得到教育界廣泛認同。1991年，香港教育統籌局提出18項學校管理新措施，其中第十項則建議學校與家長建立夥伴關係，讓家長代表參與管理學校；可是沈雪明等（1994）的研究顯示，有一半的教師和校長不接受家長參與學校管理，而大部分家長也未有心理準備成為校董會成員。稍後，政府便鼓勵學校成立家長教師會（家教會），先打好家校聯繫和溝通的基礎；經過十年的蘊釀，家校關係得到改善。2000年，教育統籌局認為時機成熟，遂將家長成為學校管理者的建議諮詢公眾；兩年後，寫成《2002年教育（修訂）條例草案》，將校董會的組成與職權列明其中。經過兩年的諮詢後，最終得到立法會通過，成為《2004年教育（修訂）條例》，強調所有政府資助的中、小學於2009年或以前，都要根據條例成立法團校董會，讓家長、教師及校友各一位代表成為當然校董；這時，家長管理學校的角色在法理上得到肯定。

本研究在2002至2003年間進行，正是教育統籌局進行教育修訂條例的諮詢期，研究的目的是探討香港家校夥伴關係的概況，藉著個案研究的資料去理解家校夥伴關係的發展，並希望建構家校關係在知識範疇的理論模式，以提供從事教育研究者多一點概念性參考資料，有利對家校關係問題繼續研究。本研究屬於質性取向，旨在對家校關係作啟發性的分析，而不是像量性研究般概括化有關的結論。

文獻探討：微型政治與家校夥伴關係

有關家庭與學校關係的議題，西方學者的研究文獻相當廣泛而充足（如Epstein, 2001; Lareau, 2000）。自教育統籌局提議引入家長參與校政後，很多香港學者對家校「夥伴」的議題進行研究（如吳迅榮，2003；鄭燕祥，1991；Pang, 2004）；但學校對夥伴關係的理解各有不同，一些學校認為邀請家長成為學校義工就等同夥伴，另一些則以舉辦多一點家長研習班，便能達致夥伴關係（Ng, 1999）。因此，

在研究進行前，有需要從文獻中蒐集「夥伴關係」的概念性定義，有助研究員在理解性分析時，適當地演繹收集得來的實證資料。同時，本研究牽涉學校組織中家長、教師及校長對家長參與決策的不同價值觀，也有涉及權力問題，故須要以微型政治觀去探討家協夥伴關係。

一、「夥伴關係」的定義

蕭黃秀芳（2000）認為「夥伴」即是「拍擋」，他們做事有默契，關係對等，而達致家協夥伴關係，須要包括以下五種元素：雙向溝通、長期委身和承諾、共同參與和共同決策，並向雙方問責。可是，學校關係能否發展到「拍擋」的地步，值得探討。

Deslandes & Bertrand（2005）和Epstein（2001）認為，家長參與學校教育的最終目的是雙方發展夥伴關係。Epstein（1995）建構了一個六個範疇的家協及社區協作的概念架構，包括「親職教育」、「子女在家學習」、「溝通」、「義工服務」、「參與決策」和「與社區協作」，並強調以「關愛」作為教師與家長建立夥伴關係的核心元素。Bastiani（1989）認為家協夥伴關係應建基於分享權力和責任、共同目標、互信和委身參與。吳迅榮（2001）提出了六個層次的校內及校外家協合作模式，合作範疇由溝通，參與學校活動到校內的協助運作及參與決策等。Wolfendale（1989）強調特殊教育的家協夥伴關係，以分享責任、共同決策和具有同等地位為指標；Edward（1995）及Ng（1999）的研究顯示，有意義的夥伴關係是家長能參與學校管理和決策。Gascoigne（1995, p. 52）重申有效的夥伴關係是：

1. 雙方認同對方擁有的技術、經驗和知識；
2. 雙方肯定對方有權和有需要參與決策；和
3. 雙方會感到被欣賞的價值。

綜合上述各學者的意見，「真正」的家協夥伴關係應包括以下元素：「共同目標」、「平等互信和尊重」及「分享決策的權力和責任」，這些概念就成為作者分析下面個案研究的基礎。

二、夥伴中的權力關係

牛津字典解釋權力乃操縱或影響別人的能力。Lukes (1986) 在《權力》一書中介紹Talcott Parsons將權力解釋為一種綜合不同因素和政治結果後的「強制」和「共識」的現象，權力的基礎在於權威，而權威的出現乃基於組織的規範和價值得到組織人員的認同。從家校合作而言，校長及教師的權威從古至今得到承認，家長對教師的尊敬是一種傳統規範，所以當現時教育制度引入家長賦權時，必然引起部分教師的抗拒 (Ng, 2004)。

Vincent (1996, p. 3-4) 引用意大利新馬克思學派學者 Antonio Gramsci 對權力的理解去研究家校關係的發展；Gramsci認為統治者不單只可以透過國家這強制工具去行使權力，也可透過公民社會的組織和制度，使權力運用獲得確認，例如社會的統治團體努力去爭取被操縱者的認受以維持和控制現有的權力，其價值、信念及理想通常會藉著學校、教會或政黨的宣傳，使其支配權得以合法地運用。而學校就是一個明顯的例子，教師因其權威而獲家長的認受去行使傳統尊師重道的權力，所以，教師一直以來對家長有著操控和支配的影響力。在教育改革過程中，教師將部分傳統的權力授予家長，部分教師卻難以適應權力下放的教育思維。

Epstein (1993, p. 715) 指出：「從定義來說，夥伴隱含一種雙方平等的關係，其中權力和控制是平均分配的」；可是，Lareau (2000) 發現教師並不需要甚麼的夥伴關係，他們與家長的關係乃「專家 — 受事人」取向，家長的角色乃協助學校在家教導子女。這樣的發現也不無道理，正如蕭黃秀芳 (2000, 頁6) 的見解一樣，家校由「合作」到「家長參與」都隱含著一種不平等的權力關係；她認為所謂合作，是學校要求家長幫個忙，遵守學校規則，如把子女送上學，準時交學費等，這是一種保護模式的家校關係 (Swap, 1993)；她同時解釋，所謂「家長參與」，是「受你玩」，「現在學校把門稍開，讓家長有份兒『玩』」；她認為建立權力對等的家校「夥伴」關係，困難重重，因為家長和教師的角色、利益與觀點基本上就是不同。Ng (2002) 的研究也指出，

教師眷戀著過去受家長的尊敬的情境，一旦引入家長參與而對家長產生不信任，將會對家校合作構成一棟圍牆。Gascoigne（1995）贊同除非教師肯主動與家長工作和互相欣賞，否則很難發展夥伴關係，而且雙方的經驗和取向不同，很少教師會認同家長的貢獻；Vincent（1996）提議解決親師權力不均的方法，是加速家長賦權的過程。

三、學校組織中的「微型政治」

由於本研究涉及教師、校長和家長對推行家校合作的目標、方法和價值觀有不同的看法，所以採用微型政治取向去分析個案。Hargreaves（2000）和Woods（1990）認為微型政治觀乃研究組織中人際關係差異的最好工具，Vincent（1993）認為以微型政治觀去研究教育團體有助補足傳統組織理論的缺點；Ball（1987）更強調研究教育變革時，微型政治取向能鑑別學校政策的重要分歧觀點，並能發現量性研究找不到的乾坤；他指出引入教育變革時，通常會引致學校社會系統中的「監控」問題、「權力」重整、「目標」分歧、「意識形態」爭論和「利益」爭奪等政治活動；例如，學校組織中意識形態的分歧乃源於教師和部門間的利益衝突，而「期望利益」、「意識形態利益」及「個人利益」往往是令學校不同的小黨派處於衝突狀態的主因。

根據Blasé（2000）所言，微型政治觀是以「運用權力來達成組織預期的成果」（p. 1213）；Hargreaves（2000）也認為所謂政治觀就是「有些人或團體為了確立自己的價值觀，便運用權力去否定或改變別人的價值」（p. 1484）。黃炳文及陳毓祥（2002）利用微型政治角度去分析教師、家長和校長在學生評份問題上的分歧。吳迅榮（2003）也以微型政治觀去研究教師在推行家長參與時期的價值取向，發現教師對家校合作有不同的價值衝突；Goodson & Marsh（1996）發現校內團體在推行教育變革時，互相堅持及爭奪利益和權力。

研究方法

本研究採用質性取向的個案研究法，並以理解分析法（interpretive approach）蒐集和分析資料。Denzin & Lincoln（1998）認為自然探究法的理解分析取向能抓緊被研究者的觀點，且能對少數樣本作出仔細和適切的探討。Lincoln & Guba（1985, p. 37）指出自然探究法所蒐集的質性資料有助探究「多層面建構的現實」；Radnor（2001）認為自然探究的知識乃來自研究員如何理解和演繹被研究者的文化網；因此，在質性調查對研究者的要求非常嚴緊，因為他們是重要的蒐集資料工具。

本研究以有目的取樣法去選取三所小學作為研究對象，並以九龍東、九龍中和九龍西的虛構名字在本文探討。取樣準則是：（一）學校已成立家長教師會（家教會），並開展了不同層面的家長參與學童教育活動；（二）家長和教師均共同參與家教會的運作和家長活動；和（三）學校是政府資助的小學，收取不同社經背景的學生。本研究採用Strauss & Corbin（1998）的「理論取樣」法，直至被訪者所述的說話內容重複出現才停止取樣，使分析有更大的變化和彈性。研究員在每所學校訪問了四對家長（夫妻）和四位教師及與校長傾談，訪問基本上是深度而半結構性，內容集中於他們對家長參與學校運作及探討家長和教師的協作情況。研究員在每校花了六個月時間實地探究，進行參與及非參與觀察，Woods（1986）贊同實地探究能讓研究員掌握被研究者的行為、文化、語言和交往，而個案探究有助全面探討每一案例在實際環境的獨特性。研究員在校長和家教會主席的允許下，出席了家教會會議、家長日、家校旅行和家長義工服務等活動，進行觀察和記錄，以佐證從訪問演繹得來的論據；採用多元方法蒐集資料也能加強研究的有效度，藉著三角交叉檢視法去尋找值得信賴的詮釋（胡幼慧，1997）。研究員將訪問和觀察的資料進行有系統登錄和分類，並衍生了數個主題，最終將有關情境概念化。本研究的限制有三點，由於作者是唯一的研究員，在分配時間到個案學校進行資料蒐集倍加困難；研究以三所小學為

對象，研究結果未必能反映中學的現象；三所小學作為研究對象是否太多，值得商榷，太多資料或會影響分析的深度（Creswell, 1998）。

個案描述：家長與學校的夥伴關係

以下對三所小學的描述性分析乃基於多方面蒐集的資料而建構出來，有助理解性分析中衍生相關的理論和假設。

九龍東小學

有50年歷史的九龍東小學是一所教會學校，位於九龍市區，由中產和工人階級的家庭背景而來的學生的比例大概是6：4，該校的陳校長明白到發展家長參與是近十年的教育趨勢，所以心中已有一套家長參與學校教育的計劃，她說：

時代正在改變，教師也需要改變。家協的緊密聯繫有助加強雙方關係。兩年前，我到澳洲訪問，發覺他們在家校發展方面已相當完善。我會考慮將這些經驗帶進我校，並發展一套完整的家長政策。

陳女士出任九龍東校長只有三年時間，在此之前，家協政策模糊，著重單向溝通，該校副校長（丙教師）說：「過去教師得到家長的尊重，家長很少投訴，我們也無須攪甚麼的諮詢會。當知會他們關於孩子的行為問題時，他們也相信是孩子的問題，沒有怨言。」

由於陳校長深信家長是學校的寶貴資源，她到任後馬上籌備成立家教會，委員會成員以中產階層家長為主。陳校長認為中產階層家長在組織上，較能發揮意念，工人階級家長可以透過積極參與活動，融入家教會，打好家教會的基礎。家教會成立後，家長與教師的接觸明顯地多了，其中一位受訪的家長很滿意現時的情況，她說：「家教會成立後，確實改善家協溝通的情況，學校和家教會舉辦了很多家長活動。我要感謝那些撥出額外時間籌組活動的家長和教師。」（丁家長，主婦）

事實上，家長和教師的合作也很愉快，例如在一個親子天才表演晚會上，他們有很好的分工表現：

該天晚上，二十多名家長齊集大會堂內，和幾位教師商討稍後的進場安排，家長很快就分成數個小組，並與其他教師委員會取得默契，走到自己的崗位去。（觀察記錄）

雖然學校已成立多種家長參與渠道，丙家長仍有不滿，她認為家長參與由學校主導和控制。在一個家教會執委會議上，她要求學校舉辦家長諮詢會，讓教師直接聆聽家長對教與學的意見，最後陳校長承諾在第二學期結束前舉辦諮詢會，這是家長發表意見的唯一途徑，因為學校管理層並沒有意思邀請家長成為管理委員會成員，副校長（丙教師）認為：「現在還未是時候邀請家長進入校務管理委員會分享權力，「教師與校董會也沒有這樣的準備。教統局完全沒有考慮我們的感受及資源上的限制。」

家長賦權不能在九龍東小學彰顯，校方有意邊緣化家長在學校管理和家教會運作的權力，一位教師曾坦率地說：「校長沒有授予家長學校管理和運作的權力，當然是避免家長干擾學校的運作而製造麻煩。」（乙教師，訓導主任）

事實上，一位家長對學校沒有開放渠道讓他們參與管理，感到無奈。她說：「我完全感受到校長尊重家長的好意，但現時教育界已討論家長在校董會的角色，為何她對這方面尚未表態，是否不信任我們呢？」（甲家長，講師）

整體而言，陳校長在九龍東小校推動家長參與活動方面，有其計劃和政策。她肯定家長乃學校的寶貴資源，但她暫時無意主動邀請家長進入校董會。

九龍中小學

九龍中也是一所教會學校，位於一個大型的私人屋苑旁，故大部分學生來自中產家庭。學校另一邊則有兩個公共屋村，大概三份一的學童是來自低下階層。王校長雖然一年前已成立了家長教師會，但

他不接受教育當局近期推行的教育改革，他不滿意地說：

變革！我聽了這個名詞多年了，但我認為教統局的教育改革只不過是抄襲西方理念。你看，多年來的教育改革都沒有成功。家長參與學校管理只會製造機會，讓他們干預校政。

與「九龍東」比較，九龍中小學的家教會運作則欠靈活，且家長參與，只限於家教會活動。王校長不但沒有意圖讓家長參與管理，也不認為家長可以協助學校運作，家長每年只是出席家教會的周年大會而已。在家教會周年大會的家長執委選舉日中，只有很少家長願意出來競選，他們默不作聲，等待校長反應：

經過多番游說，王校長最終在會場找到五位家長作為執委候選人，在等額選舉的情況下，他們自動當選，惟他們經常在校長面前說自己能力有限，不知如何開始。（觀察記錄）

在九龍中小學的手冊和學校計劃書裡，找不到家長在學校的角色。事實上，有數位家長對王校長的政策和與家長的關係表示不滿。在訪問期間，甲夫婦對王校長有這樣的意見：「王校長較少與我們接觸。以前那位則與我們較多聯繫，我們很喜歡他。」（甲家長，夫）

家教會本來是加強家校聯繫的橋樑，由於學校的家長政策不清晰，所以很多老師都不出席家教會舉辦的活動。憑藉輔導主任的努力，九龍中的家教會才得以成立，但他對同事在家教會事務上表現冷淡感到不滿，並認為主要是受管理層的態度影響。他說：「在過往三次會議中，有很多教師執委缺席，乃由於王校長沒有要求他們出席。相反，家長代表的出席率相當高」（丙教師，輔導主任）。其中一位家長非常諒解輔導主任的感受，她說：「丙老師確實在籌組家教會下了不少工夫，但依然得不到同事支持。我們也嘗試組織不同活動來加強家校聯繫，但仍是徒勞無功。」（丁家長，妻）

雖然乙家長的教育水平低，但他也感覺到學校的氣氛很沉悶，她說：「王校長到任後，很少讓我們走進校內觀看學生活動。這裡

的老師又不主動，和隔鄰學校的活躍氣氛相比，有很大分別呢！」
（乙家長，妻）

總括來說，九龍中的家長政策較九龍東保守和封閉，乃由於王校長沒有計劃讓家長在學童教育上扮演夥伴的角色，也由於他懷疑家長的能力和對家長干預的防衛心理。

九龍西小學

九龍西小學成立於1970年，它位於九龍舊區的一條狹窄的街道上，隔鄰是一個生果批發市場。雖然學校陳舊和周圍環境較嘈吵，可是它仍然受無數家長歡迎，因為在這裡畢業的學生通常都能被派往著名的中學就讀，所以有很多中產階層家長為其子女報讀此校，正因如此，學校有多於六成半的學生有良好的家庭背景，其餘三成多學生來自草根家庭。

九龍西小學的家教會於三年前成立，根據學務主任的描述，學校文化在家教會成立後起了很大的變化，家教會已成為家校溝通的橋樑。李校長更鼓勵家長對校政發表意見，所以他一年舉行兩次家長諮詢會，收集家長的意見；也鼓勵家長成為義工，協助學校運作。除此之外，部分有能力的家長在課餘更幫助一些學習欠佳的學生，這個計劃廣受家長和學校老師歡迎。

與九龍東和九龍中小學剛巧相反，九龍西小學的管理層已經決定邀請一位家長代表進入學校管理委員會，部分家長對此表示歡迎，一位受訪的低下階層家長說：「這是進步，以前我們只能在諮詢會表達意見，現在有代表在管理委員會中，相信可以為我們爭取更多的權益」（乙家長，妻）。甲教師也認同家長有參與的權利，但認為他們有時要求有點過分：「家長有時要求不切實際，對我們繁忙的工作不理解」（甲教師，班主任）。

家長在九龍西的地位似乎得到尊重，學校賦予他們監督和管理學校方面的話事權。然而，丁家長對這樣的政策表示不滿，他認為一位家長代表在管理委員會的影響力少之又少。這只是象徵意義而已，最終仍是學校控制一切，他說：「當投票時，他的一

票已顯得沒有意義。如果該位家長代表站在學校一邊，這肯定是災難！」

李校長把管理層的決定告知家教會主席，問題是誰應被選為代表？李校長決定在家教會家長執委中，選一個代表進入學校管理委員會。初時各家長代表對這項措施為之雀躍，其後了解到只得一位代表進入委員會後，卻有點失望，各人都猶豫不決。

李校長眼見各人都不表興趣，便馬上提議有中產背景的家教會主席接納該職務。其他家長也加入游說，最後主席難以推辭，成為代表進入管理委員會。（觀察記錄）

雖然有家長被選為學校管理者，但這意念並不為所有家長和教師接受。丁家長和乙教師對此措施，有如下評價。丁家長認為這兩年來，家教會主席完全忽略了家長的訴求。他說：

邀請家長作為管理者的意念雖好，但結果則相反。她的所作所為不一定為校長，如果是為了家長，有時她應該和校長的態度相反。家教會成立多年，我卻未見過她為家長說話，只是經常與學校同一陣線。因此，我不但怪責校長，也譴責這個主席。

另一方面，乙教師（班主任）也有這樣的反應：「我覺得家長尚未成熟，未有足夠能力管理學校。他們對自己孩子的督導也不足，更何況參與學校管理呢！」

從以上觀察和訪問所得，家長有份參與九龍西小學各層面的運作，但把家長帶進學校管理層的議題已在家長、教師和校長之間形成了緊張的三角關係，尤以教師對家長參與的價值觀有顯著分歧；有家長不信任其代表進入校董會起著積極作用，更猜疑她受校方同化，成為花瓶，目標與價值的不同就形成學校團體間的微型政治，引致家校企合作的障礙。最爭議的是一位家長代表成為校董會成員，對於某些家長而言，這位代表在會上根本沒有權力，只是象徵而已，不能發揮影響作用。

理解性分析：家校夥伴關係的發展取向

由以上描述分析所得，三校的家校關係有不同程度的發展，研究員將三所小學的情況概念化為三個不同的家校發展模式(見表一)。

表一 家校關係發展的三個模式

模式一	家長乃政策的跟從者 (Parents as policy-followers)
	家校關係只強調溝通，不主張家長在校內參與任何運作。家長應配合學校的政策，督導子女學習。
模式二	家長乃學校推行校政的工具 (Parents as instruments of school initiatives)
	學校除了強調溝通外，也邀請家長參與和協助學校各項活動，成為學校義工。但不賦予決策及管理的權利。
模式三	家長乃虛假夥伴 (Parents as pseudo partners)
	除參與學校運作外，家長被賦予管理學校的權力。由於權力被邊緣化，家長代表最終成為學校管理委員會的象徵符號而已。

模式一：家長乃政策的跟從者

這模式強調，教師歡迎家長在家督導子女學習，這樣，學校的自主和權力得以維持；家校關係只在溝通層面發展，若學童在學習和行為有問題時，家長應與學校合作。學校可能變成一個封閉的機構，以保護模式嚴防家長進入學校干預運作，所以不歡迎家長超越溝通的界線。在這模式中，學校和教師不但限制家長的角色，且在政治上操控他們作為持分者的權利。

保護主義 (Protectionism) 和自我中心主義 (Ethnocentrism) —— 九龍中小學

在三所小學中，很明顯九龍中小學的保護主義和自我中心色彩較濃厚，家長只能在溝通層面與學校有聯繫。家長是被動的參與者，乃受制於新任校長的保守態度及教師的防衛心態和自我中心傾向，並覺得學校政策一點也不尊重他們。雖然校長於一年前成立家教會，作為家長賦權的標誌，但家長覺得家教會非有效地運作，而成立家教會只是形式而已，根本沒有家校合作的意義。家長進入學校的威脅迫使部分保守的教師，甚至校長採用邊緣化家長權利的政策，所

以在校政及願景中均沒有明述家長的角色，很明顯這是家校分離責任的意識形態作祟。

學校很多措施都有意或無意地邊緣化家長的權力，例如學校規定在沒有校方准許前，家長是不能進入學校的。九龍中小學的封閉，也像MacBeth（1988）所描述的自給自足社區（self-contained community）般，家長不但沒有機會去反映意見或影響教師的決定，更不可能成為教育改革的持分者角色。九龍中小學的教師對家長參與漠不關心，校長更沒有意圖強化家校關係。對於某些教師來說，家長工作更是他們的負累。如副校長（乙教師）說：「很少同事願意參與家教會教師執委的工作，他們大都不懂如何和家長相處，更認為這是額外工作。」

Davis（1996）指出，由於專業知識和學校立場所影響，教師往往在家長身上行使一定的控制。這種衍生的控制（built-in control）通常是由於保護主義思想作祟，也可能由於社會學所謂的自我中心主義的驅使。

由此觀之，九龍中小學的家長在各層面的參與受到嚴重的限制，家校距離情投意合般的夥伴關係甚遠。「家長乃政策的跟從者」的概念反映了縱控、反對、不信任和拼棄的意思。

模式二：家長乃推行校政工具

模式二強調學校有意將家校關係提升到互利互助的狀態。在此，教師開始意識到家長參與學校工作的價值和肯定他們在家督導子女教育的貢獻；由於範式轉移的思維和實用的原因，教師同意下放部分權力予家長，所以他們主動接觸家長，邀請他們成為學校義工，組織家教會及協助運作等。校長和教師均認為家長是學校寶貴的人力資源，能減輕教師工作量，促進學校完善發展。惟家長只不過是扮演「推行校政的工具」的角色，因為教師不贊同授予家長管理和決策的權力，在校內享有與他們相等的地位。

功用主義（Utilitarianism）——九龍東和九龍西小學

九龍東和九龍西小學很明顯較九龍中小學歡迎家長參與學校工作。

家長的貢獻有助學童的個人發展，這種功用主義的思維驅使教師接受家校互補的角色。其實邀請家長參與包括了幾個政治的目的，首先，讓公眾覺得家長得以賦權，最少家長在學校扮演的角色是在數年前難以想像的；這是政治上的實用（politically utilitarian），因為MacBeth（1989）和Snodgrass（1991）的研究指出，實施家長參與學校工作，不但可以教育家長，也可以增強學童的學習信心和親師建立緊密的相互關係。家長賦權，既符合教育權力下放的改革，也在現今市場主導的教育環境中，起著宣傳的作用。很多家長因為學校名聲的關係，而為其子女選擇九龍東和九龍西兩所小學；可是，這些做法就是否等同於夥伴關係的定義呢？

這裡有兩點值得我們考慮，家長的協助仍是由校方操控，主要原因是校方要求家長才得協助，正如蕭黃秀芳（2000）形容，所謂家校合作或家長參與，是指校方讓家長進來幫幫手而已，家長或多或少被學校利用為推行活動的工具。其次是親師共同協作不應等同為夥伴關係，從外人眼中來說，親師的和睦合作是互動的，但在背後，卻衍生著一種權力不平衡的情況。這與Lareau（2000）的研究不謀而合，教師只歡迎某程度上的家長參與；學校掌握控制權，可減輕教師覺得他們的專業被干預的緊張狀態（Crozier, 1997）。除了成為學校的工具外，研究者看不出家長在九龍東和九龍西小學裡，有任何實際的管理的角色，也即是學者所定義的夥伴關係的條件。

模式三：家長乃虛假夥伴

本模式強調學校接受家長有權參與管理學校的權利；但是，這些意念卻是政治上的浮誇口號而已，因為家長校董限於一人及家長管理的角色只限於日常校務，如作為家校橋樑、組織家教會、籌款和處理家長事務等。除了家長校董的象徵性代表及權責限制外，家長有可能被學校同化，成為校長或管理層的一伙。Radnor & Ball（1996）指出若家長校董被學校吸納成為同一陣勢，則校董會只會推行校長的政策；這樣，家長的角色不可能是夥伴，而只是一個扯線木偶（marionette）吧。

傀儡夥伴 (puppet partners) —— 九龍西小學

在九龍西，雖然校本管理運動促使學校賦權家長參與，但Dehli (2000) 的研究發現家長在管理上的角色很容易被邊緣化。九龍西小學似乎先行一步，進行校政民主化，使學校管理層在公眾眼中的形象是開放的，強調參與多於專權。而且，家長參與學校決策的決定已贏得部分家長的稱許。屬於低下階層的乙家長說：「這已經是進步，最少是權力下放的象徵。我想我們的家長代表一定肯將家長的要求帶進校董會中。」

從她所言，也知道一位家長參與學校管理只是象徵而已，其實這樣的象徵是暗藏操控和限制家長權力的意念。對於中產階級的丁家長來說，他毫不婉曲地對此措施表示懷疑，並列舉家教會主席的不是；可是他所言卻明顯地指出該位家長代表對自己管理的角色不清晰，還隨時被學校同化為丁家長眼中的扯線公仔，甚至是傀儡呢！因此，家長代表可能在校董會上面對兩難：反映家長意見，還是贊成學校政策！Vincent & Tomlinson (2000) 認為家長最終都會被游說去推行以校長為主的政策。

由於家長代表只得一人，故凡關於家長利益的投票均對家長不利。我們可以想像，當家長的提議和學校政策相抵觸時，投票結果會如何？如果不通過，其他家長便會譴責該家長代表無能和被學校收買。因此，Deem, Brehony, & Heath (1995) 指出家長代表通常視自己和校董會為一整體，而不代表任何利益團體，這樣的角色較自主和有彈性。研究員將這校家長代表的角色概念化為虛假夥伴 (pseudo partner) 或傀儡夥伴；在家長參與的議題上，學校有效地使用「一石二鳥」的政治策略，既利用家長成為推行校政的工具，也使學校的政策得以合法地運作。

結論

這個理解性的質性研究概括了引入家長參與學校運作，以達致教改鼓吹的夥伴關係的目標，但研究過程衍生了一些親師複雜的權力關

係，且引證了蕭黃秀芳（2000）所謂的家校合作是學校讓家長有份「玩」吧！但雙方很難達致學者期望的夥伴關係，因為三所小學引入家長參與這個變革時，其中牽涉Ball（1987）所指的「權力」、「目標」、「利益」及「價值」分歧等微型政治生態。九龍中小學的家長與校長及教師在家校合作的價值觀衝突，皆因教師和校長對家長不信任；雖然九龍東和九龍西兩所小學歡迎家長參與，但九龍東家長不能如《2004教育（修訂）條例草案》所建議，有他們的代表進入學校管理委員會，故他們在不知不覺間成為學校政策的跟從者及推行校政的工具。雖然九龍西小學已開始讓家長參與決策，卻引致家長間因為不同的利益及目標取向而出現分歧的意見，從而衍生了微型政治問題。正如聖公會緯綸小學一樣，該校的家長為了家教會的權力控制問題而與校方有分歧的觀點，家教會的成立最終流產（明報，2001年2月22日）。

我們知道建立夥伴關係是一個動態的過程，包括了教師和家長的「施和受」的關係，也需要互相尊重和信任，故夥伴關係不應止於家長的被動參與和學校的操控參與。本研究揭示學校在推行家校夥伴關係的教育變革時，衍生著三個家校關係發展的模式，所謂夥伴關係只是一個虛浮的修辭而已。因為個案中的教師大都傾向如Vincent（1993, p. 4）所述，「根據自己的利益去界定家長如何參與學校教育」。第一個模式以九龍中小學的個案為例，揭示「家長乃政策的跟從者」，因為教師對家長的介入產生保護主義和自我中心主義的防衛心理，這樣的行為反應和Cunningham & Davis（1985）的專家模式相類似。第二個模式以九龍東和九龍西小學為例子，顯示家長參與學校運作時，有意或無意地成為「學校推行校政的工具」，因為他們參與學校決策的權利被限制。雖然在九龍西小學賦予家長管理學校的機會，惟家長代表在校董會的權力始終受教師和學校控制，故家校關係發展的第三個模式是「家長乃虛假夥伴」；只有當家長的參與權受學校重視，家長在校政決策上享有如學校教師同等地位，家長作為學校的「真正夥伴」才能實現。

推行家長參與學校教育是一個良好的教育意願，但家校的夥伴

關係在目前未取得共同信念、共同目標和平等參與決策的基礎下，只是空泛而浮誇的形容詞而已。三所小學的個案顯示，家校的「夥伴關係」是教育的卓越和理想，但在目前而言，家長和學校作為如 Gascoigne (1995) 及 Wolfendale (1989) 所形容的夥伴，只是一個烏托邦的願景 (utopian vision) 吧了！

在現實的小學環境中，個人發覺家長參與學校教育活動相當多元化，若再進一步研究，相信會有更多模式出現。不過，作者認為，目前的家校合作是一種量多質弱的狀態，學校珍惜家長乃寶貴資源，讓很多家長參與學校義工服務，但他們在夥伴的意義上有何回報呢？作者贊同 Vincent (1996) 的理念，家長參與學校管理是履行公民權責，也是達致夥伴關係的元素，但個人認為，家長參與學校管理時，必須從專業行政著眼，尊重教師的教學專業，避免干預他們的專業判斷，畢竟教師是受過專業訓練的。

參考文獻

- 吳迅榮(2001)。〈家長參與學校教育的角色〉。《基礎教育學報》，第10卷第2期／第11卷第1期，頁13-32。
- 吳迅榮(2003)。〈教師在推行「家長參與」的教育變革時期的價值取向〉。《基礎教育學報》，第12卷第1期，頁45-67。
- 沈雪明、龐憶華、蔡黎悅心、葉兆輝、容家駒(1994)。《家庭與學校合作研究報告》。香港：教育署。
- 明報(2001，2月22日)。〈家長指聖公會阻家教會獨立〉。港聞版，A7。
- 胡幼慧編(1997)。《質性研究》。台北：巨流圖書。
- 黃炳文、陳毓祥(2002)。〈家長參與校政決策：一個投訴個案的啟示〉。《教育曙光》，第45期，頁1-8。
- 鄭燕祥(1991)。〈家長參與學校工作的意義〉。《拓思》，第5期，頁2-3。香港：廉政專員公署。
- 蕭黃秀芳(2000)。〈家協協作：從傳統到廿一世紀的反思〉。《香港理工大學社會政策研究中心通訊》，第6期，頁6-10。

- Ball, S. (1987). *The micro-politics of school*. London: Methuen.
- Blasé, J. (2000). The teachers' political orientation vis-à-vis the principal: The micro-politics of the school. In S. Ball (Ed.), *Sociology of Education*, Vol. IV (pp. 1232–1294). London: Routledge-Falmer.
- Bastiani, J. (1989). *Working with parents—whole school approach*. Berkshire, U.K.: Nefer-Nelson.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crozier, G. (1997). Empowering the powerful: A discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children's schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2), 187–200.
- Cunningham, C., & Davis, H. (1985). *Working with parents: Frameworks for collaboration*. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.
- Davis, D. (1996). Crossing boundaries: Community-family-school partnerships. *Forum of Education*, 51, 83–91.
- Deem, R., Brehony, K., & Heath, S. (1995). *Active citizenship and the governing of schools*. Buckingham: Open University Press.
- Dehli, K. (2000). *Traveling tales: Education reform and parental "choice" in postmodern times*. In S. Ball (Ed.), *Sociology of Education*, Vol. IV (pp. 1997–2015). London: Routledge-Falmer.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (1998). *Collecting and interpretive qualitative materials*. London: Sage.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175.
- Edward, S. J. (1995). Parents and school reform. *Journal for a Just & Caring Education*, 1, 80–93.
- Epstein, J. L. (1993). A response. *Teachers College Record*, 94(4), 710–717.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnership. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships — preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Gascoigne, E. (1995). *Working with partners in SEN*. London: David Fulton.
- Goodson, I. F., & Marsh, C. J. (1996). *Studying school subjects*. London: Falmer Press.

- Hargreaves, A. (2000). Contrived collegiality: The micro-politics of teacher collaboration. In S. Ball (Ed.), *Sociology of Education*, Vol. IV (pp. 1481–1501). London: Routledge-Falmer.
- Lareau, A. (2000.) *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Lukes, S. (Ed.). (1986). *Power*. Oxford, U.K.: Basil Blackwell.
- MacBeth, A. (1988). The future proposals for a school and family concordat. In J. Bastiani (Ed.), *Parents and teachers II: From policy to practice* (pp. 254–259). Berkshire, U.K.: Nefer-Nelson.
- MacBeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. London: Heinemann.
- Ng, S. W (1999). Home-school relations in Hong Kong: Separation or partnership. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 551–506.
- Ng, S. W. (2002). Parent-teacher interaction: Are parents and teachers in Hong Kong ready for cooperation? *Journal of Southeast Asian Education*, 3(1), 115–139.
- Ng, S. W. (2004). Teachers' value orientation toward parental involvement in school-based management. *International Journal of Educational Reform*, 13(4), 338–355.
- Pang, I. W. (2004). School-family-community partnership in Hong Kong — Perspective and challenges. *Educational Research for Policy and Practice*, 3, 109–121.
- Radnor, A. H. (2001). *Researching your professional practice: Doing interpretive research*. Buckingham: Oxford University Press.
- Radnor, A. H., & Ball, S., with Vincent, C. & Henshaw, L. (1996). *Local education authorities: Accountabilities and control*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Snodgrass, D. M. (1991). The parent connection. *Adolescence*, 26, 83–87.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Swap, S. (1993). *Developing home-school partnership: From concepts to practice*. New York: Teachers College Press.
- Vincent, C. (1993) *Parental participation in primary education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Warwick, U.K.
- Vincent, C. (1996). *Parent and teachers: Power and participation*. London: Falmer Press .

- Vincent, C., & Tomlinson, S. (2000). Home-School relationship: The swarming of disciplinary mechanism. In S. Ball (Ed.), *Sociology of Education*, Vol. IV (pp. 2038–2058). London: Routledge-Falmer.
- Wolfendale, S. (1989). *Parental involvement: Developing networks between school, home and community*. London: Cassell.
- Woods, P. (1986). *Inside school: Ethnography in educational research*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. New York: Falmer Press.

The Micro-politics of Home-school Collaboration: Power! Instruments! Partners!

Shun-wing Ng

Abstract

This article reports a qualitative study on home-school partnership in three primary schools in which the method of interpretive approach and perspective of micro-politics were adopted. The study finds that, during the process of developing home-school partnership, three models of home-school relationships emerge. The first model is conceptualised as “parents as policy-followers”. The second is “parents as instruments of school initiatives” and “parents as pseudo partners” is the third model. It is concluded that the notion of “parents as real partners” is a utopian vision at the present situation of educational development in Hong Kong.