

【教育政策研討系列】

家庭與學校合作——政策及理論剖析

何 瑞 珠

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

何瑞珠

香港中文大學教育行政與政策學系助理教授

©何瑞珠 1999

ISBN 962-8077-21-X

版權所有 不得翻印

教育政策研討系列

教育是個人和社會未來的寄望。社會可以通過教育去提高人民的質素，創造更豐盛、更融洽和更自由舒暢的生活環境；社會也可以通過教育去改善窮人及不利地位的人的機會，讓他們以自己的努力，貢獻才幹，分享經濟增長的成果；社會更可以通過教育去融和新來的移民，幫助他們適應新的生活與工作要求，參與新社會的事務與建設。現代化的社會都積極參與教育，並承擔了中、小學義務教育的所有經費。

教育是「百年樹人」的活動，需要社會大量物質與精神的支持。但教育的發展，往往受到個別「利益攸關者」所左右。社會參與教育的原訂目的能否達到？投入的資源，又是否被有效地利用？社會必須制訂明確可行的政策，去加以引導。這不單要平衡各方的利害，更要釐清教育的目標，讓教育向著最有利於社會整體的方向而發展。教育政策的出現，往往是針對當前的流弊，因時制宜。但一項政策的連鎖作用及其長遠影響，可能並沒得到深入的分析而被決策者忽略了。隨著民主議政及參政的出現，人民群眾、教育專業人士及教育政策制訂者，都需要掌握不同的觀點和作更深入的分析，才能參與有建設性的「議論」(discourse)，制訂出最合乎社會的長遠利益，和得到最廣泛「認受」的政策。

香港中文大學香港教育研究所為了給教育政策的制訂，提供理性「議論」的場地與條件，不時安排各類型的「教育政策研討會」，邀約有關決策者、教育專業人士、前線工作者及研究人員參與討論，並出版有關教育政策研討的文章系列，供各界人士參考。

家庭與學校合作—政策及理論剖析

摘要

本文嘗試從英美等西方國家的教育改革歷程，剖析香港的教育政策發展忽略了「家長」這有待開發的資源的問題，從而指出家長的參與不但是最具成本效益的教育資源，更可使教育達至「卓越」(Excellence)——為學童提供「優質」(Quality)及「均等」(Equality)的教育。文章第一節剖析為何第三波的教育改革被視為家長及社區全面參與的浪潮。第二節澄清家長參與的概念，筆者依據理論和實證的研究，建構出一個綜合的模式。第三節嘗試採用布德奧(Bourdieu)的「文化資本」及科爾曼(Coleman)的「社會資本」的概念，研究家庭資源與家校合作的關係，並分析不同類型的家長參與及不同形式的資本對學生學習成效的影響。基於這些初步分析，最後提出在香港開展家校合作研究及政策的幾點建議。

一、家校合作的政策剖析

甲、教育改革的第三波：家長參與

Brown (1990) 提出，英美改革的進程可分為三個階段：第一波是基礎教育學額的大量擴張。以英國為例，1944年教育法例通過後，所有適齡學童(不論性別、種族及社經階層)均有修讀中學課程

的機會，這可算是體現「入學機會均等」的里程碑。正如香港1979年全面擴張初中教育後，孩子因為家境貧困或重男輕女等思想而不能入學讀書的情況已大大改善。可是社會學家亦察覺到，有均等的入學機會並不代表有「均等質素」的學習經驗。例如英國的教育法例通過後，中上階層的孩子集中於文法中學，而入讀職業中學的孩子則大部分來自勞苦階層，他們在學校的學習經驗也集中於低下層技術工作的訓練，這情況與香港的職業先修中學十分近似，例如學生仍須接受打字、紡織等不合時宜的技能訓練。這樣的學習經驗，對學生而言可能是「學而無用」的。雖說「職先」的名稱已刪除，但課程與學習內容的改革速度仍非常緩慢，根本追不上這資訊科技年代的發展。這種「次等」的學習往往使低下階層的孩子缺乏選擇及其他可能的出路，結果是低下階層的孩子注定要接受次等的教育，做次等的工作。西方社會學家如高文(Coleman et al., 1966)醒覺到這樣的教育政策會浪費大量人材，他們深信一個公平的社會，應該讓各人以其「能力」及「努力」來發揮所長，不應受其家庭背景及出身所限制。六零年代以來，英國和美國均推行遍及全國的「綜合學校運動」(Comprehensive Schooling Movement)，盡量使學生在基礎教育上接受共同課程，使「均等的教育過程」得以實現。而且，他們更發現學生入學起點不同，主要是由於家庭因素的影響，因此，他們撥出大量資源使教育過程「及早開始」(Head Start)及提出各種促進家庭支援學生學習的方案。這類積極歧視(Positive Discrimination)的方案，的確大大改善了低下階層家庭背景孩子的學習起點，使到成

就取向的普及教育精神於1960至70年代在西方國家得以體現。

由70年代末期至80年代初期，是教育的第二波，這時綜合學校運動被嚴重質疑。由於英美等地受到經濟衰退的打擊，僱主開始投訴學校培養出來的學生質素太低，不能應付工業社會發展所需，致使其競爭力日益降低，因而導致國內經濟衰退。支持「普及主義」的教育改革者，如Bernstein(1975)亦察覺「教育不可取代社會平等改革」。教育社會學者更進一步批評「現存的教育制度不但沒有改善社會不平等的現象，更透過看似公平的考試及文憑制度，使既存的社會階級分層合理化」。與此同時，公眾亦不滿教學質素低落，家長因子女學業水準下降而嚴厲地批評政府。為回應社會的批評，政府相應地作出權力下放(Decentralization)的改革，如校本管理的措施。然而，不少社會學家批評，這個放權政策背後的動機，並非放權而是放責(Weiler, 1990)，因為學校擁有較多權力調動校內資源時，便要對其教育成果負上更多責任，這樣教學水準下降的責任，便下放到學校身上。另一方面，政府亦全面推展國家統一課程及評核制度，由此可見政府一方面形似放權，但又透過全國評估來集權中央(Centralization)，以控制教育質素為名，來影響學校的教學運作，並積極引入「家長」作為教學質素的監察者。

第三波的教育改革被視為家長及社區全面參與的浪潮。在這次改革下，政府不但賦予家長參與學

校日常運作的權力，家長及社區成員甚至擁有參與校政的權力，同時又讓家長擁有「選校權」(Parent Choice)。學校系統引入市場機制，家長透過行使選校權，其新角色便成為「消費者」，有權選擇自己需要的教育貨品。另外，家長亦成為評估者，有權評定學校服務是否令他們滿意。家長雖然擁有「選校權」，但其負面影響亦漸漸呈現(例如學校間貧富懸殊的問題日益嚴重)。蘇格蘭實踐經驗告訴我們，家長行使選校權使學校間的社經階層分隔更形嚴重(Willms & Echols, 1992)。無論如何，家長的校內「參與權」的確增加了學校的透明度，這不單加強了家長與學校的聯繫，而且更令到學校漸漸將家長及社區視為重要的資源。在校內參與方面，家長付出時間擔當義務導師，幫助教師減低繁重的文書工作，協助美化校園和對學校提供的服務給予意見。而在校政參與方面，校方亦會就學生的學習目標及行為規範的準則方面，諮詢家長，甚至讓家長參與決策。

乙、香港教育的發展

香港的教育發展至今仍然停留在第一階段。香港中文大學教育學院最近完成的中學學校效能研究更顯示(Lo et al.,1997)，香港中學的分流情況，一直違反了普及教育的績效主義精神(Meritocracy)，學校間的階級分隔(Class segregation)十分嚴重；而學能分隔(Academic segregation)比加拿大、美國及新加坡等地，亦只有過之而無不及(Lo et al.,1997)。可見香港的教育發展在數量上無疑是擴張了，可是在質量上仍舊停

留在精英主義的階段，只滿足於為學童提供均等的入學機會。而在從不顧及「篩選」的分隔下，不少學童被迫接受資源不足的次等教育。資源不足的意思，是指政府並沒有因應學童不同的學習起點而給予相應的補助，讓不同階層的孩子同樣有機會接受優質的學校教育。

丙、家長參與對優質及均等教育的貢獻

試想像以下的情況：一所學校約有一千名學生，有一成的家長願意付出時間參與學校活動，協助教學工作或改善學校環境。又如果這些家長願意每學年付出十小時義務時間為學校服務，他們擔任的工作範圍可以包括課外活動的導師、課堂以外的導修服務，以至維持校園紀律等，這將是多麼豐富的資源！

可是，香港的教育改革議程往往忽略了家長這項教育資源，從中文大學教育學院的學校效能分析中發現(Lo et al.,1997)，家庭背景仍然是對學生學習成效最具影響力的因素。教育水平高，有高薪厚職的父母，他們的孩子平均的學業成績較一般學童為佳。西方近年的「學校效能」研究顯示父母社經地位與子女學習成效的關係，在很大程度上與家長是否積極參與子女教育，及校方如何主動開發這寶貴的家長資源有關。

何瑞珠與威姆斯(Ho & Willms, 1996)根據一項全國的調查數據，分析來自1,024間美國中學25,000名初中學童的學業狀況。研究發現從個人層

面而言，父母與子女溝通對學生個別的學業成績影響最為重要，但這種「家庭為本」的參與對改善整體的學校效能並無顯著關係；家長在校內的積極參與，才能促進學校的整體成績，例如家長擔任課室義務導師及參加「學校為本」的家長教師會活動，這些不但有助改善整體學生的學業成績，更重要的是這些校本參與，可縮窄來自不同社經階層學生之間的成績差異。

事實上，家長積極參與家庭教育是本港家校合作活動的強項(Shen et al., 1994)，然而，如何推動家長參與學校教育活動仍有待進一步探討。全面的「家長參與」作為改革學校的重要過程是不容忽視的，而家長參與的目標是希望將「分工而不合作」的家校關係，變成「共同合作」的關係，為孩子提供優質而均等的學習環境。

二、「家長參與」的概念釐清

甲、家長參與的定義

過去數十年，西方社會在家長參與子女教育的政策上，往往強調讓家長以監護人、教師助手或工作人員的身分「參與學校事務」(Morrison, 1978)。但是近年來家長參與的重點，已由校內義務工作轉為在家庭內參與教育事務，涵蓋一系列以「家庭為本」的參與，包括幫助子女溫習功課、建立有利學習的家居環境、鼓勵子女改進學習表現，以及在家中與孩子商討學習計劃。這些以「家庭為本」的家長參與可說是亞裔父母的強項，礙於本身的文化傳統或語言隔膜，大部分的亞裔父母並不積極參與子女學

校內的活動，然而，他們會為子女悉心安排合適的作息時間及願意花時間與子女溫習。這例子說明了亞裔父母無論身處於東方或西方文化背景的社會，均較多選擇參與「家庭為本」的教育模式。

但是有些學者提出異議，認為「家庭為本」的參與模式並不足以改善整體的學校教育，並堅稱除非家長在校內亦有所參與，否則學童的學業成就不會得到改善。（例如Henderson, 1987; Steinberg et al., 1996）。因此，若干研究者建議，「家長參與」應採用一個涵蓋更廣的定義——在家庭、學校及社區，動員家長的潛力以協助學童與社群發展（例如Greenwood & Hickman, 1991; Ho, 1998; Epstein, 1989, 1994; Epstein & Lee, 1995）。

乙、家長參與的模式

Gordon(1977)就「家長參與的類型」提出三個模式：「家長模式」以家長為主體，學校有責任幫助家長協助子女學習；「學校模式」以學校為主體，家長投入學校，擔任義務工作，以至在管理校務的議會中服務；「社區模式」是家長在所屬的社區中，擔任多種不同的角色。

愛詩坦(Epstein, 1987)在瑪利蘭州(Maryland)的600所小學內，對3700位任教一、三、五年班的教師和1200位家長進行問卷調查，辨識出四種重要的家長參與模式(Epstein, 1989, p.121-122)。第一是家長的基本義務，家長提供基本的生活條件讓孩子可以健康成長，並提供良好的家居環境以便孩

子學習。第二是在家裏參與學習活動，例如，與孩子溫習課文、談論學校生活、督導家課或啟導孩子的學習技巧。第三是家校溝通，通過成績表或家長教師會議，學校告知家長有關學校課程及其子女的學習進度等事宜，家長應就著這些資料有回應行動。第四是家長參與學校的活動，如在教室中或學校旅行時協助教師，或參與組織家長活動如籌款，或參與若干校政事務的決策。Epstein所舉的首兩類是以「家庭為本」的模式，後兩類則是以「學校為本」的模式。

稍後，Epstein 與其他學者(1997)修訂早期的理念架構，提出優質的家校合作應包括六大項目：(1)家庭與學校溝通；(2)親職教育；(3)家長協助子女學習；(4)家長擔任義務工作；(5)家長參與校政；(6)學校與社區建立協作關係。這六項家長參與活動更被視為美國全國的家校合作指標。美國國家家長學校會(National Parent Teacher Association, 1997)更建議採用這套家校合作指標，來檢視學校現存的家校合作情況，了解家長及教師的需要，並且發展全面的家校合作活動指引和評估各項活動的成效。

Beattie(1985)在四個西方國家(法國、意大利、德國、英格蘭)考察了學校管理方面的家長參與模式。他提出的參與程度 (Level of involvement) 包括：表面參與、部分參與及全面參與。在表面參與的情況下，校方會說服家長接受學校已作出的決定，換言之，家長只是獲得有關學校決策的「知

會」。在部分參與的情況下，家長可以影響決策過程，但最後決定權仍在學校行政人員手上。這表示學校只是諮詢家長的意見，家長並非真正享有決策權。全面參與賦予家長真正的權力，在某些教育事項作出最後決定，這是真正的教育管理。

何瑞珠(Ho, 1998)的本地研究因應本港家長參與子女教育的「參與的重心」(Locus of Involvement)，將家校合作的活動分為三大範疇——「家庭為本」、「學校為本」及「社區為本」。綜合愛詩坦的六大項目及何瑞珠的三大範疇，以下列出全面家校合作的模式：

表一 家校合作的模式

(Tri-dimensional model of home-school collaboration)

參與的重心 LOCUS OF INVOLVEMENT	參與的項目 TYPES OF INVOLVEMENT
「家庭為本」 Home-based Involvement	(一) 親職教育：協助改善家長親職教育技巧。 (二) 輔助子女學習：使家長在輔助子女學習上擔當關鍵的角色。
「學校為本」 School-based Involvement	(三) 家長與學校溝通：學校與家長定期安排雙向及有意義的交流活動。 (四) 參與義務工作：歡迎家長參與學校工作，學校亦會主動尋求家長的支持及協助。 (五) 參與及支持學校決策：使家長成為孩子學習的伙伴。
「社區為本」 Community-based Involvement	(六) 社區協作：使社區成為強化學校、家庭及學生學習的資源。

融合了理論和實證研究，可歸納為以下的綜合模式：一方面是著重「參與場所」；另一方面則著重「參與形式」。表一為這個綜合模式提供了例子。「家庭為本」的參與形式有兩種：親職教育及家長輔助子女學習。「學校為本」的參與包括下列三種形式：學校與家長溝通、家長參與學校義務工作及學校管理決策。「社區為本」的參與主要是促進社區協作，包括使社區成為強化學校、家庭及學生學習的資源。

三、家校合作的理論探究

在傳統的教育社會學裏，家長參與子女教育往往存在明顯的社會階層區別，這差異通常以兩種互相指責的理論來解釋——「家庭缺失論」與「教育機構歧視論」。以下將剖析這兩種理論所包含的邏輯，並試圖透過採用「文化資本」及「社會資本」的概念，超越上述兩個理念，以理解家庭及學校因素如何影響家長參與子女教育。

筆者嘗試採用布德奧(Bourdieu)的「文化資本」及科爾曼(Coleman)的「社會資本」兩種概念，研究家庭資源與家校合作的關係，並分析不同類型的家長參與模式及不同形式的資本對學生學習成效的影響。基於這初步分析，最後提出在香港開展家校合作研究及政策的幾點建議。

甲、傳統的闡釋：家庭缺失論與教育機構歧視論

(一) 家庭缺失論與教育機構歧視論

「家庭缺失論」(Family deficiency theory)嘗試循個別的家庭特點來解釋不同的家長參與模式。根據里斯曼(Riesman, 1962)的理論，缺乏文化培養或文化水平較低的家庭，由於缺乏教育傳統，父母並不注重教育，對語文掌握不足，加上沒有足夠動力追求長遠的教育成就，因此較少參與子女教育(Riesman, 1962)。這個理據視問題父母或問題家庭為家長參與程度低的問題核心，但卻忽略了教育機構方面的錯失。

「教育機構歧視論」(Institutional discrimination theory)則把家長參與的不同程度，追溯到「制度」的因素。這理論指出教育機構對來自低下階層的父母和學生存有偏見，或抱有種族歧視的態度，因而疏忽有特別需要的一群。實際上就是校內一些不明顯的歧視作風或排斥措施，把條件不佳的父母排拒於外，使他們不能參與子女教育。然而，拉魯(Lareau, 1989)的研究卻發現，美國的教師無論面對甚麼階層的父母，均希望家長為子女提供有利的家庭教育環境，支持教師及尊重教師的專業知識。拉魯更指出，教師要求不同階層的家長協助的頻率和方式，並沒有實質分別。故此，她認為學校或教育機構本身並無任何意圖歧視低下層父母。

另一方面，何瑞珠與威姆斯、布德奧與巴沙隆，哈卡以及拉魯(Ho, 1995, 1997; Ho & Willms, 1996; Bourdieu & Passeron, 1990; Harker et al., 1993; Lareau, 1987, 1989, 1994)均發現低下階層的父母受學校制度「排拒」，造成家長參與的階層差別，這個問題正引起廣泛的社會關注。哈卡(Harker et al., 1993)的研究發現，來自低下階層的父母與教師交往時缺乏自信，甚至會逃避與教師會面的機會，這樣便形成家長選擇「自我淘汰」(Self-elimination)的現象。研究又發現教師對文化背景不同的家長的要求是相同的，例如學校要求父母為子女閱讀英文故事書，但這樣便會無意間使低下階層家長感到力有不逮(Over-selection)。另外，當條件欠佳的家長，被委以不甚重要的義務

工作時，教育機構亦是不知不覺間貶低了低下階層家長的參與潛力，而大部分被忽視的家長會變得被動，最終可能對參與子女教育失去信心和興趣，甚至採取放棄態度(Relegation)。如果家長的社經條件根本無法付出任何時間，更會出現「直接排拒」(Direct exclusion)，例如大多數單親家長為生計而從事全職工作，工作時間既沒有彈性，家長也沒有足夠精力在工餘幫助孩子學習或為學校擔任義工，而校方未能就有關限制作出相應的安排時，家長便不可能參與教育過程了。

總括來說，學校一些無形界限，使經濟條件不足的家長，無法參與子女教育，甚至將家長排拒於外。歸根究底這並非教職員有意歧視低下層家長，或者家長本身並不關心子女，反而是這種制度中隱藏的排拒機制，使一般人接受了條件欠佳的家長必定較少參與教育的錯誤想法。這樣，學校怪責家長，家長又怪責學校，最終雙方均認為低下階層的子女既然沒有條件，惟有接受現實，便造就了社會再生產(Social reproduction)的結果。

(二) 包容理論：超越家庭缺失論及教育機構歧視論

「家庭缺失」及「教育機構歧視」理論有三處缺點需要留意。首先，家庭缺失理論低估條件欠佳的家長對協助子女成才的意願，而研究顯示家長是會將其有限資源運用於那些他們處理得較為勝任的家校合作活動上(Coleman, 1987)，例如科爾曼就常以美國亞裔學童的優異學業成就作為例子。其次，教育機構歧視理論忽視了有些教師確實能夠鼓勵條件

不佳的家長，有效地協助子女學習(Becker & Epstein, 1982; Wolfendale, 1989; 1992)。最後，兩種模式視家庭或教育機構為問題的根源，而忽略了以兩者作為孩子學習資源的重要觀點。

「包容理論」(Inclusive model)超越了指責家長或學校的陳腔濫調，強調雙方必須共同解決問題。事實上，家長與教師必須加強溝通，教師應該察覺社會文化背景不同的家長，其實是擁有不同的資源。如果學校體會到他們各自的文化價值，便可以動員更多家長，協助背景不同的孩子。另一方面，家長必須面對現實，若不肯與學校合作，或抱著退縮，甚至放棄的態度，均無助於子女達到他們期望的學習成果。教職員必須檢討自己的歧視態度，家長亦必須坦誠與學校溝通，向學校提出改進雙方的合作關係的方法。簡而言之，包容理論把家庭和學校圈子連繫起來(Epstein, 1990; Lee et al., 1992)，認為家長深知道子女的需要，而教師則具備教學的專業知識，透過雙方充分溝通來建立伙伴關係，便可共同承擔教育孩子的責任。

乙、資本概念

(一) 文化資本及社會資本的產生

布德奧指出，個人的文化資本累積多寡取決於社會狀況、所屬的社會階級及個人能力(Bourdieu, 1986, p.245)。不同社會重視不同種類的文化資本，個人的社會階層決定了他擁有或能動用的資本數量。資本需要時間累積，並且必須由投資者本人作出投資。經濟資本可以直接轉移給下一代來繼

承，但文化資本則不盡然，其中部分決定於個人能力(Bourdieu, 1977, p.254)。怎樣可以最有效率地積聚文化資本呢？按布德奧所說，孩子出生時，資本積聚過程便開始：「文化資本初步的累積，……在出生時便立即開始，沒有延誤，不浪費半點時間……；累積期和整個『社化期』同樣長。」(Bourdieu, 1986, p.246)

科爾曼的理論認為，為子女創造社會資本有賴於三個主要因素——家長與子女的連繫程度，關係的穩定程度及父母的意識形態(Coleman, 1990, p.328)。社會網絡的連繫很重要，規範法則亦由此而來，父母和孩子之間的親密關係，可以視作有利孩子成長的社會資本(Coleman, 1994, p.2273)。科爾曼認為雙親家庭父母若有緊密的關係，可以給子女一致的支持和獎賞。他提到「缺少了成年人(單親家庭)可以說是家庭社會網絡結構上的缺失……就算與雙親同住，如果子女與父母間沒有密切的關係，家庭仍是缺少了有用的社會資本。」(Coleman, 1988, p.111)。因此，科爾曼認為成立適當的社會團體，如家長教師會，可以為學校、學生及家長，提供重要的社會資本。

正如科爾曼所言(Coleman, 1990, p.320)：「團體的架構是以職位而非個人為構造的成分。社會設立了這種組織，提供正規的社會網絡，面對個人不穩定的特性時，維持對個人的要求，要他不只是為自己努力，更要為別人或某些事情而努力，這樣便產生了社會資本。」

丙、資本兌換及家長參與子女教育

(一) 家庭資本及家長參與子女教育

布德奧及科爾曼的資本概念，有助闡釋父母在子女教育的參與程度如何受社會影響。拉魯的研究採用「文化資本」概念，解釋中上階層家長參與的優勢，她認為文化資本包括以下的形式：家長的能力、信心、收入、工作模式，以及社會關係。

布德奧(Bourdieu, 1974, 1977)的研究指出父母的社會階層(Social class)不單提供文化資本，更提供各種不同的資本方便家長參與子女教育。例如，「收入」本是「經濟資本」，可以直接購買學習材料及預備合適的環境；工作模式為父母提供特定的「社會網絡」、適當的「責任與期望」以及資訊管道和規範等。此外，家長的打扮及談吐，更為教師與家長之間的交流提供「象徵資本」(Symbolic capital)。象徵不單只包括文字和語言，更包括姿勢、衣著、儀態等外貌，每種象徵可讓別人確認我們的社經身分。

簡而言之，社會階層及出身給予父母不同形式的資本，使他們在子女教育上有不同的參與程度，譬如，父母可以運用收入來購買書本(文化資本)，輔助子女完成功課，或在學校擔任義務工作；專業人士或有顯赫社會地位(社會資本)的父母可以與學校人員磋商，為子女選校時，往往掌握重要資料而佔據有利地位；而父母的外貌又可以影響父母與教師溝通的模式。一旦明白了資本的兌換特性，便有助理解家長不同程度的參與情況。

(二) 低下階層家長的參與

父母擁有不同形式及不同數量的資本，很大程度決定了他們參與的模式。然而，擁有較少資本的低下階層父母，對參與子女教育並非必然採取消極的態度。近年西方的研究顯示，一些少數民族的家長，雖然本身社經條件有限，亦會選擇把有限的資源投資在一些他們應付得來的活動上。(e.g. Brown, 1991; Maclead, 1987)

科爾曼(Coleman, 1994, p.35)認為就算處身較低社經階層的父母，也可以很投入子女的教育。科爾曼和賀法(Coleman & Hoffer, 1987)發現天主教學校比公立學校的輟學率較低，學術水平較高，這些都可歸功於社群歸屬感，又可視為存在於宗教學校內的一種社會資本。他們認為天主教父母並非全部來自中上階層，但他們都較積極參與學校活動，有助支援孩子的學習。而這些父母與其他家長在宗教活動上的連繫，對子女的行為規範亦有不少影響。

布朗有關學校義工服務的研究報告(Brown, 1995)，支持科爾曼的論調，並進一步闡釋「社會資本」的概念。布朗的研究刻劃出家長在擔任學校義務工作的過程中，培養出寶貴的社會資本，於是產生較強的規範、獎賞與制裁的標準。故此，學習氣氛(learning norm)及互助互愛精神(caring norm)這兩種規範，是很難單靠父母獨力建立的。這些學習與關心規範，都是重要的社會資本，對建立良好的學校風氣及學習態度具有正面作用。布朗(Brown,

1995, p.99)亦進一步指出，社會資本有助創造大量其他類別的資本。

(三) 家長參與和學生成績的關係

布德奧與科爾曼的資本概念，為理論探究及實證研究提供了豐富的理念基礎。上述的資本兌換原理，有助了解家長參與模式和學生學習成績的階級差異。布德奧(Bourdieu, 1977)認為，中上階層的孩子在家庭中承襲了特定的「文化資本」，方便他們適應學校生活；父母亦鼓勵子女爭取社會認可的學術成就，從而獲得布德奧所說的「學術資本」。由於學歷是收入的保證，學術資本最終便轉變成為「經濟資本」。

科爾曼(Coleman, 1994, p.2272)認為「社會資本」才是子女學業成功的重要家庭資源，只有子女與父母保持密切的社會關係時，父母擁有的物質及人力資本方可以為子女所採用。他評估三種資本對學生學業的影響，認為學生的學業及社會成就，是來自從家庭及社區所得的物質資本，人力資本及社會資本。布朗又進一步修訂科爾曼的程式(Brown, 1995, p.43)：

$$\text{學習} = \text{物質資本} \times \text{人力資本} \times \text{社會資本}$$

按布朗提出的程式，「學習」是指學童內化的知識、態度及技能；「物質資本」指學童可以使用的學習工具及經濟條件等；「人力資本」指人的技能，例如家長擔任義務導師的能力；而「社會資本」則是社

會成員間的互相支持，定立的規範和承擔的責任。布朗認為如果學校能夠有效地調動這三種資本，便能增強個別學生的學習效能及改善整體的學校質素。科爾曼認為「社會資本」是獲取其他資本的基礎，因此是現代社會最重要的資源。

丁、對香港開展家校合作的啟示

傳統的家庭缺失理論及機構歧視理論，都集中於以個體(指責家庭)或結構(歸咎學校)因素來理解家長參與子女教育的階級差異，這樣的闡釋實在失於過分片面。近期的家校合作研究提出「文化資本」及「社會資本」的概念，修訂早前的「缺失」及「歧視」理念，建立了更廣闊的包容理論(Ho & Willms, 1996; Lareau, 1989; Brown, 1990; Coleman, 1987, 1990)。這涵蓋更廣的包容理論(Inclusive theory)，超越了怪責學校與家長的見解，強調兩者均有責任為學童提供足夠的資源，因此父母與教師需要有充分溝通，審視各種排拒家長的機制，探討如何使家長及教育機構有效地調動各方面的條件及資源。正如科爾曼所言：如果將家長的參與視作創造「社會資本」的政策，便可以有效地傳送「文化資本」，並且為社會創造「人力資本」。(Coleman, 1988)

在未來的家校合作研究中，可以把機構因素與家庭因素作為切入點來理解現存疏離的家校關係。「文化資本」及「社會資本」的概念，均曾應用於解釋學生學習成績的階級差異。但不同形式的家庭資本如何結合不同類型的家長參與模式，進而影響學生的教育成就這方面，則尚有待探討。

參考文獻

- Beattie, N. (1985). *Professional parents: Parent participation in four Western European countries*. London: The Falmer Press.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: (Vol. 3) Toward a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education* (pp. 32-46), London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511), New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital (R. Nice, Trans.). In J. C. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258), New York: Greenwood Press.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, P. (1990). The third wave: Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 65-85.
- Brown, D. J. (1991, May). *Some policies for voluntarism in public schools*. Paper presented at the conference on Theory of practice: Policy search and development in Canada, Calgary, Alberta, Canada.
- Brown, D. J. (1998). *Schools with heart: Voluntarism and public education*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, OE-38001.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

- Coleman, J. S. (1994). Family, school, and social capital. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 2272-2274), Oxford: Pergamon Press.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books, Inc.
- Epstein, J. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Epstein, J. (1989). On parents and schools: A conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, October, 24-27.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. In D. G. Unger, & M. B. Sussman (Eds), *Family in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126), New York: Haworth Press.
- Epstein, J. L. (1994). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In C. L. Fagnano, & B. Z. Werber (Eds.), *School, family and community interaction: A view from the firing lines*, Boulder: Westview Press.

- Epstein, J. L., & Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The Family-school connection: Theory, research and practice* (pp. 108-154), London: Sage publications.
- Gordon, I. (1977). Parent education and parent involvement: Retrospect and prospect. *Childhood Education, 54*, 71-77.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implication for teacher education. *The Elementary School Journal, 19*(3), 281-287.
- Harker, R., Nash, R., Durie, A., & Charters, H. (1993). *Succeeding generations: Family resources and access education in New Zealand*. New York: Oxford University Press.
- Henderson, A. T. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Ho, S. C. (1995). Parent involvement: A comparison of different definitions and explanations. *Education Journal, 23*(1), 39-68.

- Ho, S. C. (1997). *Parental involvement and student performance: The contributions of economic, social and cultural capital*. Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy, University of British Columbia.
- Ho, S. C. (1998). *Parental involvement and parental investment in children's education: Contribution of cultural and social capital*. A paper presented at the International Conference on Restructuring the Knowledge Base of Education in Asia, Hong Kong.
- Ho, S. C., & Willms, J. D. (1996). The effect of parental involvement on the achievement of eighth grade students. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Kellaghan, T. et al. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass, Chapter 3, 47-65.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.

- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lareau, A. (1994). Parent involvement in schooling: A dissenting view. In C. L. Fagnano, & B. Z. Werber (Eds.), *School, family and community interaction: A view from the firing lines*, Boulder: Westview Press.
- Lee, V. E., Bryk, A. S., & Smith, J. B. (1992). The organization of effective secondary schools. *Review of Research in Education*, 62, 171-267.
- Lo, N. K., Tsang, W. K., Chung, C. M., Chung, Y. P., Sze M. M., Ho, S. C., & Ho, M. K. (1997). *A survey of the effectiveness of Hong Kong secondary school system*. Final report of Earmarked Grant Research Projects (RGC Ref. CUHK 28/91 and RG Ref. CUHK 160/94H) supported by Research Grant Council.
- MacLead, J. (1987). *Ain't no makin' it: Levelled aspiration in low-income neighborhood*. Boulder, Co: Westview Press.

- Morrison, G. S. (1978). *Parent involvement in the home, school and community*. Columbia, Charles E., Merrill Publishing Company.
- National Parent Teacher Association. (1997). *National standards for Parent/Family Involvement Programs*. Chicago: National PTA.
- Riesman, F. (1962). *The culturally deprived child*. New York: Harper and Row.
- Steinberg, L., Brown, B. D., & Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Shen, S. M., Pang, I. W., Tsoi, S. Y. S., Yip, P. S. F. & Yung, K. K. (1994). *Home school co-operation research report*. Hong Kong: The Government Printer.
- Weiler, H. N. (1990). Comparative perspectives on educational decentralization: An exercise in contradiction? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(4), 433-448.

- Weiss, H. W., & Edwards, M. E. (1992). The family-school collaboration project: Systemic interventions for school improvement. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (Chapter 10, pp.215-243), Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Willms, J. D., & Echols, F. H. (1992). Alert and inert clients: The Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review*, 11(4), 339-50.
- Wolfendale, S. (1989). *Parent involvement: Developing networks, between school, home and community*. London: Cassell Educational Limited
- Wolfendale, S. (1992). *Empowering parents and teachers: Working for children*. Great Britain: Cassell.
- 狄志遠(1996)。《學校家庭新趨勢》(頁13-18)。香港：突破。
- 沈雪明(1995)。〈香港家庭與學校合作模式及進展路向〉，《香港中文大學教育學報》，第二十三卷第一期，頁1-16。
- 教育署(1997)。《家長參與子女教育的權利和責任》。家庭與學校合作事宜委員會。
- 龐憶華(1994)。〈學校與家庭的聯繫〉，《教育曙光》，第三十五期，頁18-23。

Home School Collaboration – Analytical Review of Policy and Theory

HO Sui-chu

(Abstract)

Educational reform in Western countries has shown that parents represents a potentially cost-effective resources for public education, yet remains largely untapped especially in Hong Kong and Asian educational systems. The purpose of this paper is threefold. First, it is to examine the global trend of the development of “parentocracy” over the past two decades. The second purpose is to clarify the concept, parental involvement, by examining its different dimensions both theoretically and empirically. Finally, this paper explores the potential application of Bourdieu’s concept of “cultural capital” and Coleman’s concept of “social capital” in understanding the possible impact of home school collaboration on children’s learning outcomes. It is hoped that the paper will offer practical knowledge to policy makers, teachers and parents in formulating policies and practices which would maximize the kinds of home and school resources for children’s education.