

家庭學校關係 —— 社會心理學觀點的初探

龐憶華

香港教育學院教育政策與行政學系

家校合作被認為是學校效能的重要指標之一，可惜有關的理論不多，學者也很少應用社會學和心理學的理論來研究。本文嘗試用三個社會心理學的理論，包括符號互動論、社會交換理論和參照群體理論，去探討香港的家庭與學校關係，並且作出一些文化上的考慮。初步研究顯示，符號互動論提供家校互動的理論基礎，社會交換理論能協助制訂家校合作的策略，而參照群體理論有助理解若干家校關係的現象。這三個理論對於探討家校關係都有一定的貢獻。

一、引言

Epstein (1996) 指出學校改革遇到不少失敗，是由於單強調心理學在教育的實踐，而忽略了社會學研究對教學和學習的含義。她認為除非不斷努力去綜合跨學科研究所得的意義，否則教育改革會繼續落後。Epstein 批評社會學家忙於批判性的對話，改善理論和量度的模型，並找出研究方法的問題及其解決方法等，他們不熱衷於將社會學應用於政策和實踐，因為這樣做代表概念和方法已有了定案。Epstein 認為社會學的治學方法可以通過和學校改革努力的互動而取得發展。

過去，家校關係的研究和討論，主要關於教育效能 (例如：Sammons, Hillman, & Mortimer, 1995)、政治及社會含義 (例如：Vincent, 1996) 和合作策略 (例如：Gestwicki, 1996)，純粹由社會心理

學理論來探討家校關係的研究，則未有發現。對於這個多層次(包括：組織、群體和個人)，多角色(包括：政府、校董、校長、家長、學生和教師等)及多元關注(包括：民主、平等、教育效果和策略等)的研究範圍，理論和實踐的連繫顯得嚴重不足(Epstein, 1996)。

社會心理學研究群體中的個人行為，包括個人怎樣看別人，受別人影響和怎樣和別人相交；它探討個人的感受、思想、信念、態度、傾向、目標等(Hogg & Vaughan, 1995)；這門學問對於解釋和發展家庭和學校間的各種關係，應有一定的貢獻。

本文選取社會心理學其中三個較重要的理論，包括符號互動論(Symbolic interactionism)、社會交換理論(Social exchange theory)和參照群體理論(Reference group theory)。Epstein(1987)曾提及符號互動論和參照群體理論對家校關係的可能應用，在分析文獻過程中，筆者再選取了社會交換理論。本人選擇這三種理論，是由於它們看來有助於理解香港家校關係的各種現象和制訂未來發展的策略。這三種理論皆屬於社會學式的社會心理學，它們關注群體和試圖通過群體內部的互動來解釋人類社會心理與社會行為(沙蓮香, 1992)。至於其他社會心理學的理論流派，例如心理學式或文化人類學式的社會心理學，並不在本文範圍之內。

二、符號互動論

符號互動論的體系是G. H. Mead(1934)所建立的，它受實用主義哲學的影響，強調把個體置於整個社會或團體內來考慮和分析。Giddens(1993)指出符號互動論強調主動和創造性部分的人類行為，和功能主義及結構主義所強調社會對人類行為的限制不同，它強調人類不是社會的產物，而是社會的創造者，而人類行動能夠塑造社會結構。

Mead(1934)指出人與人之間的互動大部分都包括了符號的交換，這些符號是一些能代表其他事物的東西，例如語言；通過這些符號，個人會更自覺和認識他/她的個人性。符號互動論有三個基本假設(Blumer, 1969)：

- (一) 個人的行為是以物、事或人對他/她的意義為基礎；
- (二) 意義來自社會的互動過程；
- (三) 意義是要闡釋和再闡釋。

根據這派理論，人經常尋找(一)甚麼是情境中的合宜行為和(二)怎樣闡釋別人的意圖；一方面，人會對情境進行闡釋，然後作出適當的行為反應，另一方面，人亦會為自己利益去界定情境，在互動過程中給他/她人留下特定的印象。

符號互動論者認為社會秩序、團體或集體行動是由個體的行動組合而成(Blumer, 1969)，而這些協調的行動是經過商議、互相適應而產生，是通過有意識的個體努力(Zanden, 1990)。此外，社會角色不是固定的，在互動的過程中，這些角色經常調整(Mead, 1934)。

Mead(1934)指出社會生活的進行是有賴眾成員能分享符號的意義，否則大家無法溝通。他指出在面對不熟悉的新情境，個人無法憑過去的經驗知道甚麼是最適當的反應，這時候他會產生「意義的意識」，他會嘗試去知覺有關刺激的意義，以之和過去的刺激比較，並思考可能的後果及要採取的行動。為了解釋別人的意思和意圖，Mead指出個人會投入對方的位置，進行角色取代(role-taking)，這種角色取代的能力，不是與生俱來，而是在自我社會化過程中逐漸發展出來。在這過程中，個人除了可以看出他人對自己的期望和評價外，更能想像性的去建構他人對自己的態度，並將之內化，成為自我概念的結構部分(黃光國, 1995)。根據符號互動論，假若人不能意識自我，則會失去行動方向和不能回應別人的行動；亦有論者認為人際關係提供了一個發展自我的機制，從他人的回饋，個人可以建立和修訂對自己的認識(Reis & Patrick, 1996)。

Goffman(1959)描繪人與人的社會互動猶如演員在舞台演戲，人們通過行為來表現自己，給人留下印象，所謂印象整飾(impression management)，表現分為(一)較易控制的自我表現(前台)和(二)未加控制和隨意流露的表現(後台)。他指出適當地控制後者的流露，可以

給人留下我們所期望的印象及調節人際關係；周曉虹(1997)認為中國人的「臉」和「面子」也是一種印象整飾。

根據符號互動論，教師和家長可以在互動中從對方得到對自己的期望和評估，這些「刺激」將影響彼此下一步的行動和塑造對自己的看法。Ames(1993)研究發現教師對家長的溝通是可以影響家長的信念，但假若教師和家長很少交往或根本沒有接觸，便難以從對方得到新的意念和採取有效的行動。

其次，由於家長和教師的互動可能會影響對方的自我概念、或間接影響學童的自我概念，雙方需要警覺互動的過程和所產生的「符號」；假若每次教師會見家長，學童都受到批評，則家長及學童的自我概念會受損害，而「會見家長」的符號對家長和學童的意義就可能是「子女有問題」、「家長有問題」或「麻煩來了」。若要改變這種傳統的符號闡釋，教師有需要採用另類形式的互動，例如，班主任可以在開學期間，在學童未發生問題前，用電話聯絡家長作自我介紹，家長從這「開學電話」的符號，得到了一些前所未有的「刺激」，對「會見家長」賦與新的意義。另一方面，家長對教師的批評，雖然會影響教師的自我概念，若能有效地讓教師知道，而教師又採取積極的行動，可以避免其自我概念再受打擊。

符號互動論顯示教師和家長進行互動的重要性，假若欠缺溝通，雙方對於一些教育學童有關的「符號」，未必會有共識，合作便有困難。例如：關於「家校合作」的內涵，可能學校指的是「家長在家督促子女溫習」，而家長以為是「學校邀請他們到校幫忙」。又假若某學童升讀小一後，成績很差，若家長和教師經溝通後同意是「基礎打不好」，便可以一起合作，協助其改善。溝通的方式也很重要，如今教師和家長會面，主要在家長日，由於是個別會見，每次時間很短，內容偏重匯報成績，若要讓雙方的期望給對方知道，則可能要安排班上家長會，以便意見交流。

此外，在家校合作的發展過程，不妨嘗試新的溝通和合作方式，新的情境為雙方帶來新的觀感和意義。站在教師發展的角度，若教師能增加與家長的互動，教師可以更了解自己，更明白和適應家長的需

要，並重新評估和家長合作的新形勢，和領略到合作教導學童的新意義，例如，合作比分工更奏效。此外，若「角色取代」有助於教師掌握家長的期望和心態，師訓課程實有需要多採用角色扮演，讓教師在扮演家長的過程中，意識家長對教師的期望，並進行反思。

Goffman (1959) 的印象整飾理論也可以應用於改善家長和教師對雙方的觀感。現今香港的家長和教師接觸，主要是通過手冊、通告和家長會見，都是一些「受控制」的表現，缺少平日較隨意和少控制的互動。根據印象整飾理論，現時的家長及教師接觸，並不容易給對方留下深刻的印象，不少例子顯示家長在生活上的限制和對子女的關心，未為教師所理解，而教師工作的辛勞亦不為家長所知。家庭與學校合作研究報告(沈雪明等, 1994) 指出幼稚園的家長教師關係比中小學為佳，可能就是由於非正式的接觸較多所致。若能增加家長和教師間的聯誼活動或較自然的接觸，應可加強彼此的了解和欣賞，使人際關係更和諧。此外，一些家長不願意到學校來可能是由於面子問題，子女的表現不佳會使家長失去「面子」。教師見家長時，如果經常批評學童，或在大庭廣眾下會見，家長為了不「丟臉」，可能會選擇不赴約。學校若要吸引家長到來，需要多表揚學生和家長，以增加家長的「面子」。

符號互動論的應用有一些限制，首先，它被批評為忽略社會規範，只注意小型面對面的互動，而不顧歷史和社會環境 (Haralambos & Holborn, 1991)，又未能解釋為甚麼教師在某些情況下，一致地選擇某些行為，例如，學生有問題時始聯絡家長。

其次，符號互動論強調人有許多行動的選擇，但沒有探討文化怎樣塑造人類行為，對於較集體主義的中國人社會而言，其文化強調持久、延續和責任性的關係 (Moghaddam, Taylor, & Wright, 1993)，角色期望似乎較固定，個人行動的選擇可能因而減少。香港家校關係的文獻顯示教師對與家長合作的方式有偏好(沈雪明、龐憶華、蔡黎悅心、葉兆輝、容家駒, 1994)，他們偏愛「家長在家協助子女學習」遠多於「家長到學校來協助工作」，這種文化上對角色的期望並不能通過符號互動論去理解。

三、社會交換理論

從符號互動論的角度看，社會交換只是人類許多社會互動中的一種；從社會交換理論的角度，絕大多數的社會互動都可以看為社會交換（黃光國，1995，頁187）。社會交換理論指出人際關係的形成和維持，在於他們確信從這種交往關係獲得報酬多於為此而付出之代價，當任何一方不再發現有利的事或物時，社會互動便無法進行下去。

Homans (1950) 在「社會行為：其基本形式」一書中提出社會交換理論，這理論有二個假設：

- (1) 一個人行動帶來的報酬愈有價值，他/她愈會再從事該行為。
- (2) 當個人的行動未得到應有的報酬，他/她會感到不快；相反，假如得到額外的報酬，他/她會感到喜悅。

Blau (1964) 強調不可視所有社會行為為交換行為，他指出只有當互動能協助個人達到其目標時，他/她才會和別人進行「社會交換」，此交換是一種策略，也是一種目標導向的行為。他指出交換行為在雙方建立關係的初期，尤其重要，但建立信任後，雙方關係趨向穩定，不再期待即時的回報。Blau指出社會交換與經濟交換不同，交換雙方有許多「非指定的義務」，例如服務、認同等，因此有賴彼此間的互信，若沒有互信，大家便不敢隨便投入「資源」。

Kelly & Thibaut (1978) 指出個人會找最能使其產生滿足的對象來互動，他/她會比較互動的後果，以便作出行動的取捨。

Adams (1965) 提出公平理論，指出人會將自己的「投入」和「收獲」的比例，與他人的「投入」和「收獲」的比例作比較，因而有公平或不公平的感覺，人並且會採取一些行為或認知策略去恢復公平感覺。Adams的公平理論引出交換理論的重要概念，包括理性、互惠、公平等。

Foa & Foa (1974) 提出社會交換的「資源」分為愛情、地位、訊息、金錢、物品及服務六類，各有不同的「特殊性」，由只能從「某對象」獲得該項資源到可以由「任何對象」獲得。時蓉華 (1996) 引述Hays的研究指出，在人際關係中，報酬包括陪伴、自信、情感支持、交換信息、

物質、工作上的幫助、自尊及獲得朋友；而付出的代價包括花費時間、增加責任、影響情緒、失去獨立性和被他人否定的可能。

Emerson (1981) 進一步提出交換行為所涉及的三種社會關係，包括協商交易、利他行動和概括回報 (generalized reciprocity)。他指出互動時人們所採用的交換方法不一，也不一定有回報。

若用社會交換理論來看目前香港的教育服務，其中學校和家長間的「交換」並不直接，亦不明顯。由於政府委託辦學團體去承辦學校，家長甚少參加學校管理，教師問責的對象主要是學校管理層、辦學團體和政府，教師並不容易意識到家長付出「代價」去換取教育服務的「報酬」；教師有可能感到付出給家長多，但報酬少。而家長欲換取「優質的教育服務」，亦難以界定和量度，除非子女有明顯的進步，否則家長不容易感到「物有所值」。然而社會交換理論有助於理解現時學校與家長關係所面對的問題，和探索合作的策略，它暗示合作的關鍵在於找出雙方意圖交換的是甚麼和如何增加報酬及減少代價。

根據家庭與學校合作研究報告 (沈雪明等，1994)，家長盼望知道子女的學習進展和如何在家中協助子女學習，教師則希望家長在家督促子女學習和做好管教工作。但目前雙方的交往，教師只注重匯報成績和問題，沒有指導家長在家如何協助子女學習，而部分家長亦疏於管教，雙方似乎未能得到所期望的「報酬」。除了上述資訊和服務的交換外，家長和教師似乎還可以交換友誼、情感的支持、自信和自尊。倘若學校能夠對家長多表示欣賞，和多指導家長教導子女，並提供機會給家長彼此認識，如此將大大增加家長和教師交換的傾向。在和家長的互動中，學校擁有的「報酬」或可交換的「資源」是多樣化的，如何去發展這些資源，是教師教育、學校管理和教師本身的挑戰。此外，減少互動的「代價」也是刻不容緩；目前，家長和教師的接觸，主要是「問題導向」，教師在學童有學業或操行問題時始聯絡家長，雙方在處理過程中，除了付出時間和精神外，也很容易產生挫敗感和羞愧，影響情緒和引起誤會及衝突，代價頗大。似乎一方面教師要留意處理技巧，另一方面學校應提供雙方更多正面接觸的機會。

根據 Kelly & Thibaut (1978)，教師和家長有傾向去選擇交換的「對

象」，以尋求最大的滿足。在家長教師會組織的過程中，學校傾向委任「放心」和「易相處的家長」，以減少所付出的代價——麻煩。在學校裏，教師希望教導「有進步的學童」，並擁有「合作的家長」，家長則希望子女遇到「好老師」。但實際上，上述的交換並不容易成功，「交換不成功」經常帶來不快，說明雙方必須能提高自己的「報酬」能力，否則怨憤持續，易生衝突。

根據社會交換理論，在交換時，個別教師和家長可能有不同的比較標準 (comparison level)，社會地位高的家長可能要求教師有更多的尊重和更詳盡的學習報告，一些有學習困難的學童的家長，知道自己子女成績不佳，不敢對教師有太高的要求。而教師若向個別有學習困難的學童付出愈多，愈期望有關家長給與認可。邊際效用的原理也可應用於解釋交換的滿足程度，例如參加「家庭營」，某些家長可能習以為常，但對於單親或新移民家庭卻是難得的娛樂和團體生活體驗；對學童的批評，部分家長由於聽得太多，已不再敏銳，他們倒是長期渴望聽到從教師來的鼓勵和欣賞。教師若能掌握上述原理和家長的個別性，將更能夠滿足家長的需要。

由於教師和家長皆對孩子的成長有貢獻，根據公平理論，假若其中一方覺得自己付出太多而對方付出太少，則可能會覺得不公；不少教師和家長對彼此的不滿，可能與這種感受有關。若考慮教師或家長與孩子間的「交換」，我們可能會發現其交換並不相稱，大人所付出的精神和時間多，但不一定得到想要的報酬，例如孩子良好的行為；一方面，這說明教師和家長對孩子易生不滿；另一方面，在評定交換是否公平時，似乎是受到社會規範和角色期望的影響。

交換原理在發展教師和家長關係的初期，尤其重要，教師和家長若能經歷早期成功，可以提高他們繼續「交換」的慾望，例如：學校若成功地引入家長協助籌辦大型活動，教師會經歷到「家長支援」，同時家長亦得到「成功感」和「友誼」，這將有助於建立互信，和使雙方更願意為合作作出投資。

「家長參與學校教育」有不同層次，社會交換似乎可以在各層次進行，以下是一些例子(表一)。

表一 不同「家長參與」層次的交換行為

層次	交換例子
1. 協助子女學習	家長和教師在家長日交換資訊
2. 參加學校活動	學校設立家長班換取家長參加其宗教活動或支持學校工作
3. 協助學校工作	學校表揚參與服務的家長
4. 協助家長組織	家長擔任幹事換取對學校和子女認識，和其他家長的友誼
5. 建議政策	學校委任「合作」家長擔任諮詢委員，換取其對學校工作的支持
6. 參與決策	家長花時間加入校董會換取在學校的地位和影響力

上述的例子說明社會交換理論有助於制訂家校關係的策略和活動。

社會交換理論的概念，不是來自西方，中國古代法家思想早有觸及 (Ebrey, 1993)。荀子指出人性本惡，並貪圖利益；管子認為假若君王為子民謀福利，則人民願意為國犧牲，他主張用報酬去鼓勵窮人工作，用懲罰去防止富人變成寄生蟲；其後韓非子主張通過立法去賞善罰惡。中國法家應用「交換理論」去提出治國之道，並且傾向用懲罰來影響行為，是一種「負面」的交換。在本地的學校，家長為避免教師惡待其子女，不敢對教師作出投訴，是一個「負面」交換的典型例子。此外，社會交換理論似乎與西方的個人主義及權利意識較配合，與中國文化中的集體主義和責任意識相悖 (Moghaddam et al., 1993, p. 108)，但對於商業和利益掛帥的香港的家校關係發展，它應當仍有相當的啟示。

四、參照群體理論

「參照群體」理論是以Hyman (1942) 的「地位心理學」中提出的假設為基礎，它認為個體對其社會地位的評價取決於他/她所選擇的社會框架，個體並經由「社會比較」作為自我行動的依據。參照群體理論假設別人行動對個人行為有一定的影響，這一點與符號互動論和社會交換理論有類同的地方；符號互動論強調別人可以作為一面鏡子，讓自己看出別人對自己的評價和期望，從而採取適當的行動；而社會交換理論指出個人會回報別人所給的報酬。

Merton (1968) 對參照群體的有關定義、功能和過程作了詳盡的分析；他指出「群體」是一群人根據既定的形式互動，他們對互動的形式有期望和感到有道義上的責任。參照群體則是一個用來評估自己和塑造態度的框架，它分為二種類型：規範類型 (normative type) 的參照群體為個人制定標準，它是個人作出價值判斷的一個根據；比較類型 (comparison type) 的參照群體提供了評估自己和別人的框架，它亦是一個評估自己和別人相對位置的一個環境；Merton 指出同一個參照群體可以兼有上述二種功能。Merton & Kitt (1950, p. 355) 指出參照群體理論旨在將上述評估的過程的決定因素和後果系統化。Hyman (1968) 認為參照群體理論必須包括心理學說明——探討個人對群體和規範的觀感，和社會學說明——探討得到知識的渠道，這理論亦關注甚麼心理過程和社會組織會帶來正確或扭曲的觀感。

參照群體所「參照」的不只是「群體」，也包括「個人」；在一個群體裏，領袖經常成為「參照個人」的角色，他的角色是傳遞群體的規範 (Merton, 1968, p. 355)；他亦擁有參照權威。參照權威 (referent power) 可來自一個人所隸屬或非隸屬的團體。若一個人嚮往一個非隸屬團體，他/她可能將自己社化進入所感覺到的團體規範，所謂期望社化 (anticipatory socialization) (Merton & Kitt, 1950, pp. 87-88)。Hyman (1968) 指出一個人可以同時有多個參照群體，而在生命不同時段亦會有不同的參照群體。Litwak (1960) 用「踏腳石」的概念來說明在社會流動 (social mobility) 過程中，一個人會逐漸離開舊有階層的參照群體，而融入另一階層的參照群體。

Hyman (1968) 認為選擇參照群體是基於個人動機，個人可能是因為想成為該群體中的一員，或者希望依附一個群體，去協助自己面對複雜的環境。在作社會比較時，個人也會選擇一個參照群體去提高自我形象或去保護自我。Eisenstadt (1954) 則指出有關選擇是基於該參照群體能夠帶來個人在該社會組織中的名聲。Hyman 強調選擇參照群體時主要是考慮「相似原則」，例如：相似的地位和能力，而「相似性」只是觀感上的，因為群體只有部分的「相似性」可以被人察覺。Hyman 指出一個人選擇參照群體，可能只是因為其「權威」或「專長」，他/她未必

想加入這個群體，他/她或知道自己是不能加入這群體的。Hyman解釋個人亦會通過參照群體的選擇去增加相對剝奪感 (sense of relative deprivation)，這種用來顯示自己被剝削的做法，被視為造成社會不安的因素 (Hewston et al., 1996)。

Merton (1968) 指出個人會憑非隸屬群體來塑造其行為和作評估；雖然如是，隸屬群體仍然是個人主要的規範和比較的參考。Merton指出一個群體的規範和角色會被察覺，而有所謂「能見度」(visibility) 或「可觀性」(observability)，而個人對參照群體規範的知識，影響他是否能參照這個規範框架。Merton指出參照群體的影響力，端視個人對其規範的觀感或認知而定。個人對非隸屬團體的規範固然很容易有誤解，即使參照群體是個人所隸屬的群體，其規範的「能見度」亦不一定高，視乎個人在該群體中的地位。Merton指出若要權力有效運作，需要有群體規範和角色表現的「能見度」，然而此「能見度」是受群體的規範所約制。Merton亦關注公眾意見的「可觀性」，尤其是決策者如何可以觀察得到非組織性的利益、情感和傾向。

相對於符號互動論和社會交換理論，參照群體理論對家校關係的描繪是較靜態的。從群體的定義去看香港學校內的教師和家長，前者可算是正式群體，但後者在大多數情況下是欠缺組織的，「家長群體」有待建立。至於教師和家長是否視對方為參照群體，有待驗證；但由於他/她們分別在學校和家庭教導學童，有一定的「相似性」，理論上可以互相參照。近年來，似乎香港家長以教師為參照群體的意識正減弱，相反，教師以家長為參照群體的意識正逐漸增強。不少現職教師反映三十年前家長尊重教師，是近乎無條件的；但現今家長很容易批評教師，並經常直接向校長投訴，教師心理壓力日增。在校本管理的大趨勢下，教師由向「官僚問責」逐漸轉向「用家問責」；Bastiani (1987) 指出，在「問責」的時代，教師要做好教學工作，始能得到家長的信任。

「家長教師會的設立」和「家長在學校管理的參與」(教育署，1999) 都象徵家長在學校的地位提高，並開始以「夥伴」，而不止是「助手」的形式介入子女的學校教育。由於校本管理的要求，將有少數家長教師

會成員被邀加入校董會或學校諮詢組織，這些家長的參照群體亦由班主任、家長教師會，移到校長，甚至校董會；教師的參照群體亦開始改變，由過去向「教育署」和「學校管理層」問責，轉移亦向「家長」、甚至向「學生」問責，而將來成立的「教學專業議會」亦會成為教師在專業方面的參照群體。上述的參照，是「規範」方面，教師和家長亦會與所隸屬群體的其他成員「比較」。校內家長間的「比較」並不容易進行，這是由於家長欠缺組織及聯繫；校內教師間的「比較」則很容易發生。不同學校內的老師對家校合作，可能有不同標準；假若學校管理人員想提高教師向家長溝通的數量和質量，需要留意和着意去提高現時的規範，以免「平庸」影響「平庸」。此外，校長、教師和家長在教育事宜上的看法如有不同，可能是由於大家有不同的參照群體或這些群體的參照權威 (referent power) 不同，例如，校長可能以校董會為主要的參照群體，而教師則以同儕為主要的參照群體。

參考群體理論顯示學校作為一個參考框架，其規範必須有「能見度」和可被觀察得到，學校若要知道家長意見或盼望家長配合學校工作，需要設立正式的溝通渠道或安排有組織的活動，否則只會誤會叢生，例如，家長可能以為學校很少安排功課，而學校可能以為家長不關心子女。當學校逐漸向家長提高「能見度」時，例如，將考試卷發還學生，受到教師的阻力是可以理解的，教師不願意家長介入學校的教學和行政，只希望他們從事邊緣性的活動，如現時不少小學開始讓家長陪同子女參加學校旅行，可視為學校增加其「能見度」的安排。

參照群體理論可以協理解現時崛起的家長教師會的有關現象，家長教師會的成立打破了學校和家長二個「群體」的界限，容許教師及家長成員組成跨群體的組織和促進彼此的互動。在有名氣的學校，家教會活動的出席人數多，協助學校工作的家長踴躍，家長選擇參與，可能是由於學校有名聲或者家教會提供家長「接近」學校的途徑，在這種情況下，學校及其家教會都是家長的參照群體。Merton對群體性質的說明，例如名義會員、邊緣會員、小組成員、核心成員、頗適用於描述家教會的組成；而其群體「完整性」(成員參與的多少)的概念，亦可以用來反映家教會的「參照權威性」。有趣的是參與家教會工作的教師

委員，他們的參照群體很可能會改變，由過去以教師群體作為主要參照，發展至以家長作為其中一個的參照框架，而家長委員也開始加入學校的參照框架，作為行動的依據，在這過程中，二類委員都可能會經歷規範的衝突。

參照群體理論也可以解釋家長渴望子女進入著名學校的態度和行為，子女還未入學，家長會以有關學校的規範，例如英文水平，先要求子女，希望子女將來能成為學校群體中的一員，所謂期望社化。此外，加強學校和家庭合作可以使二個「學童的參照群體」的規範更加接近，整體的參照權威得以加強，如此可以支持Epstein (1992) 的「增加家長參與會使學童覺得學校教育更加重要」的論點。

五、結語

符號互動論提供加強家校互動的理據，社會交換理論提議家校合作的策略，而參照群體理論可以提供較宏觀而具歷史性的家校關係的解釋；前二個理論主要考慮個人之間的互動，而最後的理論主要關注群體和個人的相互影響，這幾個理論似乎各有所長，並且在應用上可以互補長短。對於家校關係的政策制訂者而言，三個理論均有政策上的含義和能夠提供一些行動的依據，例如，符號互動論中的印象整飾暗示學校有需要安排更多非正式的活動去改變家長的印象；社會交換理論中的公平概念顯示學校向家長溝通的努力是會得到回報的；參照群體理論的「規範能見度」顯示學校若提高透明度，其良好教導會成為家長模仿的對象。總括而言，通過三個理論的探究，(一) 家校合作的問題較前清晰，(二) 家校關係發展的策略增加了理論的根據，(三) 家校活動的推行得到了更多指引；看來社會心理學的理論在分析和發展家校關係上可以作出一定的貢獻。

參考文獻

沙蓮香 (1992)。《社會心理學》。北京：中國人民大學出版社。

- 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：政府印務局。
- 周曉虹(1997)。《現代社會心理學——多維視野中的社會行為研究》(頁178–187)。上海：上海人民出版社。
- 時蓉華(1996)。《社會心理學》(頁346)。台北：東華書局。
- 教育署(1999)。《行政通告》，3/99號。
- 黃光國(1995)。《知識與行動——中國文化傳統的社會心理詮釋》(頁179–186)。台北：心理出版社。
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology: Vol. 2*. New York: Academic Press.
- Ames, C. (1993). How school-to-home communications influence parent beliefs and perceptions. *Equity and Choice*, 9(3), 44–49.
- Bastiani, J. (1987). From compensation to participation. In J. Bastiani (Ed.), *Parents and teacher* (pp. 88–107). Berkshire: NFER—Nelson.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: John Wiley.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspectives and methods*. Berkeley: University of California Press.
- Brown, R. (1996). Intergroup relations. In M. Hewstone, W. Stroebe, & G. M. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology* (pp. 552–553). Oxford: Blackwell.
- Ebrey, P. (1993). *Chinese civilization: A source book* (2nd ed., pp. 24–26). New York: Free Press.
- Eisenstadt, S. N. (1954). *Studies in reference group behavior. I. Reference norms and the social structure. Human relations*, 7, 191–216.
- Emerson, R. M. (1981). Social exchange theory. In M. Rosenberg & R. H. Turner (Eds.), *Social psychology: Sociological perspectives*. New York: Basic Books.
- Epstein, J. L. (1987). Theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In: K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Epstein, J. L. (1996). New connections for sociology and education: Contributing to school reform. *Sociology of Education*, 6–23.
- Foa, U. G., & Foa, E. B. (1974). *Societal structures of the mind*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Gestwicki, C. (1996). *Home, school and community relations: A guide to working with parents* (3rd ed.). Albany, NY: Delmer.
- Giddens, A. (1993). *Sociology* (2nd ed., p. 718). Oxford: Polity.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of life in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Haralambos, M., & Holborn, M. (1991). *Sociology — Themes and perspectives* (3rd ed., pp. 798–803). London: Collins Educational.

- Homans, G. (1950). *The human group*. New York: Harcourt Brace Javanovich.
- Hyman, H. H. (1942). *The psychology of status* (Archives of Psychology No. 269).
- Hyman, H. H. (1968). Reference groups. In D. L. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 353–359). New York: Macmillan.
- Kelly, H. H., & Thibaut, J. N. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: Wiley.
- Litwak E. (1960). Reference group theory, bureaucratic career, and neighborhood primary group cohesion. *Sociometry*, 23, 72–84.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New Delhi: Amerind.
- Merton, R. K., & Kitt, A. S. (1950). Contributions to the theory of reference group behavior. In R. K. Merton & P. F. Lazarsfeld (Eds.), *Continuities in social research: Studies in the scope and method of the American soldier* (pp. 40–105). Glencoe, IL: Free Press.
- Moghaddam, F. M., Taylor, D. M., & Wright, S. C. (1993). *Social psychology in cross-cultural perspective* (pp. 100–101). New York: W. H. Freeman.
- Reis, H. T., & Patrick, B. C. (1996). Attachment and intimacy: Component processes. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology — Handbook of basic principles* (p. 538). New York: Guilford.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimer, P. (1995). *Key characteristic of effective schools*. London: Office for Standard in Education.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. London: Falmer.
- Zanden, J. W. V. (1990). *The social experience: An introduction to sociology* (2nd ed., p. 179). New York: McGraw Hill.

Home-school Relations — An Exploration From the Perspective of Social Psychology

PANG I-wah

Abstract

Home-school cooperation has been regarded as one of the important indicators for effective schooling. Unfortunately, the practices of home-school cooperation have been poorly informed by sociological and psychological theories. This article attempts to explore the home-school relations by using three important theories in social psychology, namely symbolic interactionism, social exchange theory and reference group theory. Cultural consideration has also been made. Preliminary examination shows that the symbolic interactionism provides the justification for teacher-parent interactions, the social exchange theory suggests strategies for

home-school cooperation, and the reference group theory increases understanding of the phenomena of home-school relations. It appears that the three theories can contribute significantly to the understanding and development of home-school relations in Hong Kong.