

臺灣教育社會學研究 十四卷一期

2014年6月，頁93~134



家長參與對國中學生教育成就之影響： 社會資本的觀點

謝志龍

摘 要

本文應用James Coleman的社會資本理論，探討家長參與對於國中學生的在校表現與日後教育分流之影響，藉以釐清不同家庭背景的家長參與行為之模式與差異，以及家長參與學校教育背後的機制、過程與結果。分析的資料來源是「臺灣教育長期追蹤資料庫」，研究發現國中學生教育成就取得的過程具有「階級再製」的教育階層化現象，母親的教育地位愈高，帶動較多的家長彼此交流與互動，此時透過代間封閉性網絡的連結，將讓其子女取得較佳的學業評價與導師的肯定，如「綜合能力」與「導師評量」的評分。最後，也將導致這些學生有較高的機率進入學術分流。這個結果呈顯在臺灣社會裡，已經佔有優勢地位的家庭可以經由特定的家長參與行動讓其子女取得較高的教育成就。

關鍵詞：家長參與、社會資本、教育階層化、教育成就

- 本文作者：謝志龍 國立臺東大學公共與文化事務學系助理教授。
- 投稿日期：102年6月25日，修改日期：102年12月24日，接受刊登日期：103年5月17日
- DOI：10.3966/168020042014061401003

The Effects of Parental Involvement in Schooling on Educational Achievement of Junior High School Students: A Social Capital Perspective

Chih-Lung Hsieh

Assistant Professor

Department of Public and Cultural Affairs

National Taitung University

Abstract

This paper aims to apply James Coleman's theory of social capital to an examination of the effect of parental involvement, viewed as a form of social capital, on the learning outcomes of junior high school students, and on their subsequent educational tracking in Taiwan. The data analyzed came from the Taiwan Education Panel Survey. The research findings showed that the educational attainment of the students exhibited the characteristics of "class reproduction" in educational stratification. The higher the mother's level of education, the more frequently parents communicated with each other; hence, their children tended to attain better IRT scores and receive better teachers' assessments. As a result, these students will have a higher chance of entering academic senior high schools. The results indicate that high status families have an advantage, through active parental involvement, which enables them to maintain or increase the competitiveness of their children in educational achievement.

Keywords: parental involvement, social capital, educational stratification, educational achievement

壹、前言

近年來，「家長參與」(parental involvement)的概念愈來愈受到重視。家長參與可以分為狹義與廣義兩種，狹義泛指家長到學校參與學校教育事務的行動，廣義則是指家長在子女的教育過程中所參與的教育相關活動。其中，特別是「家長參與學校教育」(parental involvement in schooling)此一父母的權力與親職，更是在2006年獲得政府的認可而通過《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》。本文所討論的家長參與，正是聚焦於父母親到子女就讀的學校所進行的種種參與行動。

東西方社會也同樣都重視家長參與此現象。在西方社會的教育改革進程裡，家長參與是第三波改革的重點。何瑞珠(2002)指出英美第一波改革發生在1944年，強調的是「入學機會均等」；但均等的入學機會並不等於均質的學習經驗，因此1960年代開始推動第二波改革，關注學生在基礎教育上應該接受共同課程，落實「均等的教育過程」此一主張；至於第三波改革則是回應1980年代開始對於學校素質低落的批評，積極引入家長作為教學素質的監察者。至於在亞洲社會裡，透過教育晉升階級是多數父母親對於子女的期盼，這種期盼反應出的具體行動，正是父母親對於子女學業表現之重視以及介入。事實上，臺灣社會裡長期以來的家長參與現象相當普遍，諸如家長會就是一個早已存在且於法有據的家長參與管道，其他諸如家長義工協助學校的庶務工作，或者教師使用聯絡簿與家長維持互動等，更是頻繁存在國民義務教育階段的過程中(王朝明，1998)。特別是臺灣在1990年代開始的教育改革，也積極思考家長參與學校教育的必要性與重要性。這是因為教育改革需要家長的支持與瞭解才有可能成功(林明地，1999)；而且當代多元教育的理念愈來愈體認到學校教育不是唯一的管道，有必要使家庭與學校共同承擔學童教育成功的責任(黃月純，2006)。

然而，探討家長參與時，當中更重要的關鍵應該是影響家長參與的因素

以及家長參與所帶來的結果。當教育改革者以及家長們推動或者進行家長參與時，其實抱持著某種正向的期待與想像，諸如預期透過家長參與可以提升子女的學業表現（Barclay & Boone, 1995; Hunter, 1989）、改善親師關係（Becker & Nakagawa, 1997），甚至提升教師與學校的教學品質（林明地，1996）。但部分研究卻也發現並非所有人都支持家長參與，例如家長參與的程度其實未如預期般的積極（江民瑜，2006）；高社會階級的家長雖然較積極參與學校事務，但多是較低層級的學校參與，而低社會階級家長雖有參加學校活動之意願，但實際卻容易因為沒有時間而少有參與（李宜靜，2009）；勞工階級的父母親雖然跟中產階級一樣都重視子女的教育，但他們普遍認為教育其實是學校與教師的責任（Lareau, 1987）。還有一些教師或行政人員對於家長參與的角色抱持疑慮（Greenwood & Hickman, 1991），甚至對於不同社會階級的家長參與懷抱著特定的刻板印象（Becker & Epstein, 1982）；也不是所有學校都認同家長到校參與，校長們其實希望家長「參與而不干預」以及「應該因地制宜」，並且限縮於參與庶務性或非專業性的活動即可（林明地，1998）。雖然家長參與背後所蘊藏的意涵是家校合作的理念（王順平，2007b；何瑞珠，2002），但上述研究卻顯示家長參與行動似乎存在不同社會階層的歧異性，家庭與學校之間對於家長參與的期待也不盡然一致。因此，當中的因果機制還必須加以澄清，方能有助於我們理解臺灣社會裡教育階層化所帶來的再製過程。

本文的目標即在於應用社會資本理論，檢驗臺灣社會裡「家長參與學校教育」背後所蘊含的教育階層化意涵，以及家長參與對於國民義務教育階段的國中學生之「在校表現」與日後「教育分流」的影響機制。這樣的設計在以往的研究中較為少見。過去相關研究在處理家長參與的議題時，由於研究旨趣的不同，主要著眼於政策法令的關懷，以及發生在家庭裡的教育參與，相對之下家長到校參與教育事務的面向則較少被討論（林俊瑩，2006）。當研究者未能區辨校內與校外的家長參與概念而將其視為一體時，我們無法得知家長參與的效果究竟為何。部分研究雖然聚焦家長到校參與對學生的影

響，卻多半只是檢驗家庭背景的效果，較沒有在理論層次上清晰討論教育再製的過程。當然也有一些研究與本文同樣關懷投入相關資本後對學生成就的影響，但這些研究的解釋邏輯其實與家長參與無關，家長參與和資本理論之間缺乏具體的連結，他們只是檢驗教育過程裡相關資本的效力而已。換言之，不同家庭背景的參與行為是否有別？透過何種機制發生作用？參與行動造成甚麼結果？當中的理論脈絡為何？這些問題都還有進一步探索的空間。有鑒於此，本研究主要立基於Coleman的觀點，透過社會資本的理論，據以論述家長參與可能隱含的階層化意義，探索家長參與的價值與效力，討論教育階層化過程中家庭背景所發揮的作用，並且釐清家庭背景、家長參與以及教育成就取得之間的因果機制。

根據Coleman的社會資本理論，他相當關注封閉性社會網絡所產生的效果，他認為家長、子女、子女的同學，以及子女同學的家長等，彼此之間可以形成一種代間封閉性（intergenerational closure）的網絡（Coleman, 1988），進而產生有效規範與資訊優勢的效果（Coleman, 1988, 1990）。這代表當家長們進入到學校裡採取某些參與行動時，子女在校的行為與表現都可以被父母親即時的掌握與回應。然而，社會資本背後其實蘊含著社會階層的意涵。根據Bourdieu（1986）的研究，經濟資本是文化資本與社會資本形成和發展的根源，個人的財富、物質資源及所擁有的生產工具設備等可以轉變為文化資本及社會資本。據此，我們能夠想像當父母親擁有豐富的經濟資本時，行動者可能透過其經濟實力交換、取得與社會資本相關的媒介，諸如與子女的同學、同學的家長，以及學校教師、校長，甚至有力人士等建立有效規範與資訊傳遞的社會網絡，進而對於子女的教育成就產生影響。這當中的機制，本文將進行檢驗。

總之，本文認為家長參與子女的學校教育過程，突顯出華人父母親重視子女教育的現象，當中並且可能隱含著階級的差異與不平等，與家庭的社經背景息息相關，本文稱之為「階級再製」（class reproduction）的教育階層化。這是一個相當重要的教育議題，有助於理解華人教育模式的再製過程。

當本研究引入社會資本的理論來詮釋家長參與學校教育時，研究預期是貼近父母親動用既有人際連帶與學校建立某種親近關係的現象，建構一套臺灣社會裡因為家長參與所造成的教育階層化現象之理論意涵與經驗證據，不僅希望能夠對於相關學門的研究累積有所貢獻，並且提供實務上有需要進行家長參與的行動者在實踐家長參與時的信念基礎。

貳、文獻回顧

一、定義家長參與

家長參與涉及的範圍非常廣泛，因此其定義與分類也略有不同。若從實證研究來分析，專家學者對於家長參與的界定同樣存在歧異，但大體上可以分成狹義與廣義兩種類別。

就狹義而言，泛指基於行使親權與身為學生監護人的身分，對於學校的相關教育事務有參與、溝通、決定的個別與集體權（吳明清，2001）。此時，家長參與所指涉的是「家長到校參與學校教育事務」此一限縮定義。例如黃月純（2006）分析1995至2004年與臺灣家長參與學校教育有關的學位論文，歸納出經常被提及的四類家長參與學校教育的方式，分別是(1)家長到校提供服務：指整理圖書室、交通導護、班級說故事、補救教學、協助教室環境布置、協助戶外教學、上課教材蒐集、期望支援學校活動、庶務性協助與非專業性活動；(2)參與學校事務的決策：指校務決策層面的家長參與；(3)親師溝通或合作：涉及家長參與的途徑與管道，如班級親師會、學校家長會、義工組織、家庭聯絡簿；(4)到校學習與教育：即至子女的學校參加相關親職教育，如座談會與專題演講等。其他研究如江民瑜、黃蕙君、林俊瑩（2005）、江民瑜（2006）界定家長參與為「親師聯繫」、「教學活動的參與」，以及「校務決策的參與」等；林俊瑩（2006）則定義家長參與為「學校決策與校務運作的參與」，以及「和學校溝通子女的學習狀況」兩種

類別。

但若就廣義言之，只要是家長在子女的教育過程中所參與的教育相關活動均屬家長參與的範疇（江民瑜，2006；吳璧如，1999，2001），因此實踐家長參與的場域可能包括「家庭」、「學校」與「社區」。例如林明地（1998）指出家長參與是任何一種家長參與其子女教育過程及學校事務的活動形式，地點可以包括校內、校外。王順平（2007a，2007b）從家校合作的觀點出發，列出四類臺灣家長參與的指標，包括(1)參與校務：如參加親職講座、募集學校教育相關活動的資金並義務協助，以及代表其他家庭共同參與校務決策等；(2)與子討論：即與孩子共同討論在學校中的學習狀況、生活情形，鼓勵孩子用功學習，並且適時給予獎勵；(3)協助作業：與孩子討論、提供協助或者檢核孩子的家庭作業；(4)安排時間：限制孩子看電視、在外逗留、休閒活動的時間。Epstein及其同僚（Epstein, 1992; Sanders & Epstein, 1998）提倡學校——家庭——社區的家長參與而把美國的家長參與分成六大類型，分別是(1)親職（parenting）：指學校協助家庭建立支持孩童學習的環境；(2)溝通（communicating）：指學校與家庭雙向溝通關於學校課程與學生的學習發展；(3)擔任義工（volunteering）：指家長協助班級、學校及學生的活動；(4)在家學習（learning at home）：指學校提供資訊與觀念，協助學生的家庭作業及與課程相關的活動、決策和計畫；(5)決策（decision making）：指家長代表參與學校決策；(6)與社區合作（collaborating with community）：整合社區資源與服務，強化學校課程、家庭實務與學生學習和發展。何瑞珠（1999，2002）則探討香港的家長參與現象，她將家長參與子女教育的指標分成「家庭為本」與「學校為本」兩個層次，前者包括支持子女學習、增進親職教育、功課督導、對子女訂下規條等，後者則涵蓋與其他家長溝通、與學校或教師溝通、參與學校活動、擔任義務工作、參加校政、捐贈等。

總之，廣義的「家長參與」意指父母親參與或協助子女教育的過程；而狹義的「家長參與」則聚焦於家長進入學校場域裡的參與行動；後者正是本

文關懷的重點。本文認為家長參與不應僅侷限在家庭內，家長更應該進入校園而參與和子女學習相關的活動，它是一種家長與學校保持互動的現象。

二、家庭背景對家長參與的意義

Coleman、Campbell、Hobson與McPartland（1966）完成著名的《教育機會均等報告書》，其重要發現是家庭背景在學業成就差異上扮演重要的角色，而學校對學業成就的影響在很大程度上只是反映出家庭背景的差異而已。與此相似結論的研究相當多，例如社會學者Blau與Duncan（1967）發展出地位取得模型，證實父親的教育程度和職業地位會影響受訪者所能取得的教育成就，並藉由教育成就影響受訪者後續所能找到的第一份職業以及最終的職業。威斯康辛模型在地位取得模型基礎上加入許多社會心理的中介變項，如智力、父母對子女教育的期望、子女成就抱負等，加深了家庭對教育取得因果機制的認識（Hauser, Tsai & Sewell, 1983；Sewell & Hauser, 1975）。Teachman（1987）從教育資源的觀點出發，也證實父母社經地位愈高，將能提供愈豐富的教育資源，進而提高子女教育成就。Bernstein（1971）則從對勞工階級和中產階級小孩語言使用的研究上，發現兒童語言使用的形式不同主要是因為與父母互動方式不同所產生的差異，勞工階級子女學校成就比較低，是學校主流語言和他們的語言模式不同所造成。這些林林種種的研究都指出影響學生學習成功或失敗的關鍵，在於家庭背景的差別。若以此觀點來思考家長參與的現象時，我們將可以推論缺乏足夠社經地位、教育期望、家庭資源，或者語文掌握不足的父母親，將趨於較少、或者較沒有能力參與子女的教育。因此，問題父母或問題家庭將會讓家長參與的程度較低，此為「家庭缺失論」（family deficiency theory）之觀點（何瑞珠，1999，2002）。除了家庭缺失論之外，「文化貧窮論」（culture-of-poverty thesis）則更進一步看低學校教育的重要性，論者主張低階級文化不同於其他社會階級的價值與型式，因此低階與工人階級家庭對於教育的評價不若中產階級家庭那般高，自然家長參與的程度就低（Deutsch, 1967）。

但在另一個層面上，也有研究發現家長參與的差異可能是教育制度本身存在的偏見或歧視所導致。例如Lightfoot（1978）、Ogbu（1974）認為學校具有某種制度歧視，對中產階級家庭比工人階級、低階家庭來得友善。Connell、Ashendon、Kessler與Dowsett（1982）發現這種制度歧視的結果甚至會把工人階級的家長逐出（frozen out）學校制度之外。Becker與Epstein（1982）指出學校相關人員對於不同社會階級的家長參與懷抱著特定的刻板印象。Gonzalez與Moll（1995）發現學習失敗的原因之一是家庭文化與學校文化之間的鴻溝，學校經常將社經背景較差的學生視為來自貧窮的文化，或者具有需要補救的缺陷。林明地（1998）指出臺灣的教育系統中存在著某些傳統或結構，諸如對家長參與的疑慮、進行種種條件設限等，導致容易將家長拒於圍牆之外，但另一方面卻將家長參與不易的原因歸於家長身上。換言之，家長參與的程度差異是來自教育制度本身、可以歸咎於學校的。也就是說，若深入探索教育制度的運作時，教育機構對於下階層的家長與學生存在某種偏見、歧視，並且有形或無形的展現出抗拒、排除這些家長參與的態度甚至行動，此為學校結構不公平所造成的「教育機構歧視論」（institutional discrimination theory）（何瑞珠，1999，2002）。

上述兩種觀點的最大差異在於從個人或制度的角度理解家長參與行動，但依然有其共通處，就是同樣認為家庭背景的影響力是相當大的。家庭背景一方面影響著家長參與學校教育的意願、動機、能力或行動等，另一方面也讓制度落實者（學校教師、行政人員等）在有形無形之中增強或者削弱特定社會階層的家長參與行動。總括來說，家長參與似乎需要先通過一扇隱形的門檻，部分家長得以輕易邁入，但其餘家長則只能徘徊在外卻不得其門而入。

三、家長參與的社會資本觀點

Coleman雖然沒有直接使用家長參與此一名詞，但是Coleman（1987）曾經提出功能性社區（functional community）的理念，主張結合家庭、學校

與社區是學校教育成功的基礎。此外，Coleman（1990）也相當重視家長認識子女的同儕，以及子女同學的家長，藉由這種家長相互聯繫的行動，他認為父母親們與學校之間將會達成資訊互享以及有效規範的作用，進而對於子女的教育成就有所幫助。

Coleman的論點可以結合資本轉換的概念來進一步討論。Bourdieu（1986）對於資本的分析相當重視資本的可轉換性，他強調經濟資本可以與文化資本、社會資本進行不同形式的轉換。其中，經濟資本是文化資本與社會資本形成和發展的根源，個人的財富、物質資源及所擁有的生產工具設備等可以轉變為文化資本及社會資本，而這兩種資本同樣可以還原為經濟資本。藉由這三種資本形式的可轉換性，足以構成階層再製策略的基礎。根據這樣的思考，我們能夠想像當擁有大量的經濟資本時，行動者可能透過其經濟實力購買、取得與社會資本相關的媒介。換言之，擁有豐富社會資本的行動者，往往也具有充足的經濟資本，當中蘊涵著社會階層的差別。因此，Coleman（1990）界定社會資本正是某種社會結構，此種結構之所以能夠成為資本，在於此結構對於特定個人的特定行為有所幫助，有助於行動者實現其利益而被使用。

在Coleman（1988）的研究中，他認為只要有兩個行動者，即可以建立出某種人與人之間的無形社會關係；他也進一步指出，當行動者為三個或以上時，這種無形的社會關係將具有封閉性與非封閉性的兩種可能。在封閉性的社會網絡內，行動者的社會關係彼此相互聯繫，每個行動者都可能影響其他人。因此，這種封閉性的社會結構有助於有效規範的實現，以及網絡內部訊息的流通（Coleman, 1988, 1990）。在規範的有效性方面，Coleman（1988）運用網絡封閉性的概念探討父母親教養子女過程所建立的規範與效果，稱之為「代間封閉性網絡」。代間封閉性是指同一個家庭裡父母與子女的社會關係，與另外一個家庭的父母與子女的社會關係，二者結合之後所產生的封閉性社會網絡。這種網絡經常發生在學校裡，例如同一個學校班級的家長可能基於某種共同的期盼，包括希望瞭解子女在學校的行為、活動、表

現或成績等，而與其他家長保持聯繫，此時，雙方家長可以提供彼此教養孩子的大量社會資本，形成一個封閉性的有效規範系統，共同掌握子女在校內的學習情況。在訊息的流通方面，Coleman（1990）注意到資訊是決定行動與否的重要元素，但是每個行動者卻未必都有能力與條件去獲得想要的資訊，此時，利用已經存在的社會關係而獲取訊息是一種重要的手段。而封閉性的結構形式與關係內容有助於維持資訊取得的品質，愈是封閉性的社會網絡，網絡內部的資訊傳遞效果將更為優勢。以代間封閉性的社會網絡為例，如果父母親與子女的老師、子女的同學及其家長，甚至子女學校中的重要他者等建立相互聯繫的社會關係時，將更可能擁有即時、精確、充分和值得信任的資訊以認識並掌握子女在校的表現。

根據上述的文獻，我們可以覺察到家長參與對於子女教育成就的作用，很大一部分的原因是父母親對於子女投資了某種有助於教育成就取得的資源，例如社會資本——涉及到家庭可利用的人際關係資產，此即Coleman的研究取徑。其邏輯在於父母親可以透過付出額外的時間與精力參與子女的教育，藉以與學校建立某種親近的人際連帶，形成具備有效規範與訊息流通的封閉性網絡，進而有助於子女獲得較優良的學業表現。

國外的實證研究當中，Coleman與Hoffer（1987）、Coleman（1988）使用社會資本的概念分析美國十年級與十二年級學生的在校表現，他們發現不同的學校類別具有不同的社會資本。在私立天主教會學校裡，成人社群經常都是相同宗教團體的成員及相同學校的孩子之父母，他們形成高度封閉性的社會網絡，使父母對子女的規範或標準得以有效執行，父母也可以成為小孩的朋友與其父母之間的溝通橋樑，因而相對於其他類別的學校，學生的教育成就最高。然而，Carbonaro（1998）從Coleman的「代間封閉性」觀點出發，研究特殊的社會關係是否會影響學生的成就。研究結果發現數學成就與封閉性有相關，其餘學科（閱讀、科學、史地公民）則無，但封閉性對於數學學科成就的解釋力相當低（R Square的變化相當小）。

臺灣的實證研究裡，陳怡靖與鄭耀男（2000）探討臺灣地區教育階層化

之變遷，該研究使用「父母常陪伴或教導做功課」、「父母常與你討論你的事情或困擾」、「訂學生報紙或課外讀物」、「因你成績好而給予獎勵」、「和你談論升學的期望」、「常和你的學校老師聯絡」等代表社會資本，研究發現在國中時期的家庭社會資本高，對於國中後的教育年數有顯著的有利影響。李文益、黃毅志（2004）以大學生現實生活之人際關係，包括受訪者和父母、師長、同儕朋友間的人際互動來測量社會資本，提出與「同儕互動」及與「師長互動」兩個指標，研究發現大學生與師長互動愈佳其學業成績愈高，也有助於提升其成就抱負；但大學生與父母、同儕互動對學業成績則沒有顯著的影響。周新富（2008）探討父母社會階級、家庭資源對國中生學業成就的影響情形，該研究以「親子互動」、「家校互動」與「家庭規範」等三層面作為社會資本，結果發現影響學業成就最主要的變項為家庭經濟資本，但是家庭社會資本變項對於學業成就的預測力則相當薄弱。謝志龍（2011）探討由父母、子女同學以及子女同學的父母共同形塑的封閉性網絡對於國中學生偏差行為的影響，研究證實代間封閉性父母網絡對於國中學生的偏差行為不具約束力。王順平（2007b）使用社會資本的觀點來討論多元入學，社會資本是指家長所擁有的資訊與資源，使用參與校務、與子討論、課業協助，以及時間安排為家長參與的指標，研究結果發現此種資本與學業成就有關但卻未達顯著水準。解釋的理由是因為準備多元入學考試的學生已具相當的學業能力，且高中階段的個人自律能力亦漸趨成熟，故家校合作的社會資本之影響力已漸趨緩和。因此，王順平（2007a）再次以中小學作為研究對象時，同樣的社會資本指標對學業成就的影響則達顯著正相關。

綜合相關的實證文獻，可以發現既有社會資本與教育成就的研究，雖然都涉及家長參與子女教育的過程，但甚少從家長參與的概念來理解教育成就取得。而且，這些研究所定義的社會資本，並沒有直接測量家長在學校裡的參與行動，而是將校內與校外的家長參與混雜在一起，屬於廣義的家長參與概念，我們因此無法得知家長參與的真實效果。此外，研究結果也相當不一致，並非所有的經驗證據都證實Coleman的論點，例如社會資本對於高中以

上的學生似乎較不具效果。據此，本文認為針對義務教育階段的國中學生，從社會資本的理論來理解家長參與學校教育的過程與效果是相當適合且重要的，有助於豐富臺灣教育階層化研究的理論內涵，並且將目前研究仍有疑義的地方重新詮釋與釐清。

參、研究設計

一、資料來源

為了解華人家庭的教育模式，釐清家長參與對於子女教育成就的影響，本文重新反省Coleman關於社會資本的討論，並且使用臺灣教育長期追蹤資料庫（以下簡稱TEPS）進行量化實證分析。

TEPS由中央研究院、國科會和教育部共同規劃，是關於臺灣青少年教育歷程的大型資料庫，運用固定樣本長期追蹤（panel study）的方式，於2001年訪問國中一年級的學生計13,978人，並且在2003、2005與2007年進行追蹤訪問。受訪對象除了國中生本人，也包括學生的家長、老師、校長，甚至學校運作等。此種豐富、貫時且完整的大型資料庫，能夠真實反映出臺灣教育的動態過程。

本文合併TEPS資料庫包括「國中學生」、「國中家長」與「國中導師」等問卷。其中，最主要的資料來自於2001年第一波訪問的國一學生樣本，以及這群受訪者在2005年就讀高二時再次被追蹤的第三波訪問資料進行分析，完訪樣本數計3,022人。扣除資料有遺漏不全者，有效樣本數共計2,550人。在第一波訪問的資料裡具備一系列關於家長參與的變項，本研究特別關注家長到子女所就讀的學校之參與行動，並從社會資本觀點界定出三類家長參與行動，包括「家長認識子女同學及其家長」、「家長主動聯繫學校」、「家長送禮或安排班級」等。此外，這筆資料也包括受訪學生親自受測的「綜合能力分數」，以及班級導師評鑑這位學生的「導師評量分數」。

第三波訪問則提供受訪者面臨多元入學時由國中升高中此「教育分流」的結果（學術分流或者技職分流）。這些受訪學生來自於不同的家庭、具有相近的年齡，充足的樣本數與豐富的變項有助於本文的分析與檢證。

二、社會資本觀點的家長參與：與社會資本相關的三類家長參與行動

從Coleman（1988）的社會資本理論來看，家長參與代表著家長進入到學校內，與子女同學及同學的家長保持接觸、互動，進而掌握、理解子女在學校裡的狀況。然而，家長涉入學校教育的過程裡，更多的優勢可能存在於與教師、甚至與學校建立互惠合作的關係，這是一種超越家長之間的分享，也是與學校及教師建立更緊密的利益連結（謝志龍，2011）。其中的關鍵，在於除了與其他家長之外，同時也與學校及教師建立封閉性的網絡。臺灣社會由於偏重教育與升學的緣故，家長更是經常連結家庭與學校兩個場域，透過參與子女學校教育的過程，增加與學校主管、教師、子女同學及其他家長互動的機會，據以掌握或影響子女在校的種種表現。因此，與社會資本相關的「家長參與」必須反映出臺灣社會特有的代間封閉性現象，故本研究界定合適於臺灣社會的代間封閉性網絡應該包含學校及教師，並納入其他同學與同學家長，本文稱之為「社會資本觀點的家長參與」。在參酌TEPS的題目之後，本文提出「非正式的私下交流」、「家長主動與學校溝通」、「家長轉換經濟資本為社會資本」三類指標，具體的變項分別是「家長認識子女同學及其家長」、「家長主動聯繫學校」、「家長送禮或安排班級」。由於家長涉入學校事務的程度不同，這三個變項分別代表從低至高不同干預強度的參與方式（如圖1）：

第一，家長認識子女同學及其家長：指認識子女同學及其家長的數目與交流程度。家長參與的過程中，必然會與其他家長互動、分享子女在校的情形，進而形塑代間封閉性網絡的雛形。然而，此種認識雖然是透過學校場域而連結，但多半只是家長之間私下分享、交流資訊的效果，屬於非正式、非

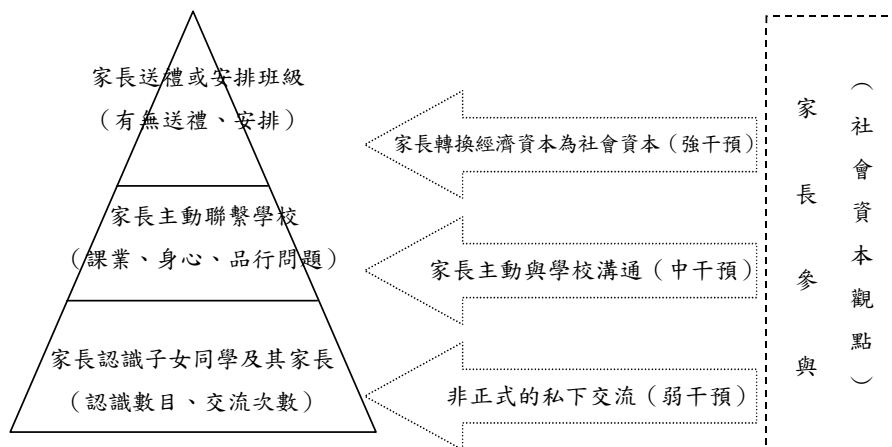


圖1 社會資本觀點的三類家長參與指標與變項

制度化的形式，故干預強度最低。

第二，家長主動聯繫學校：是父母親透過學校提供的正式管道，主動與師長或相關人員聯繫的行動方式，藉以試圖察覺或掌握子女在學校裡的行為及表現。當家長願意主動與學校聯繫，代表家長相當重視子女在校的狀況，封閉性網絡將能夠確實運作。此種有效規範與資訊交流的重點在於與學校建立溝通管道，遠遠強於家長之間私下的分享，故干預強度居中。

第三，家長送禮或安排班級：此變項在相關研究中較為少見，但本文認為當家長操作既有的經濟優勢而轉換成社會資本，更積極的與學校或師長建立社會關係，諸如送禮，或者家長介入、調整子女在學校裡所擁有的學習資源，例如幫子女安排班級等，相當符合資本的定義，代表著行動者試圖動用社會資本以實現特定利益。由於動用資本的結果可能干擾學校決策與校務運作，並且有可能影響學校師長對於特定學生的評價與關照，在干預強度上居於最高。

三、因果模型圖與研究假設

本文認為透過釐清臺灣社會裡三類社會資本觀點的家長參與，應該有助於提升學術理論的意涵，並且解答本研究的核心發問——成就取得的教育階層化歷程。包括家長參與的社會階層差異？家長參與對於子女教育成就的作用？以及當中的因果機制？研究架構如圖2。

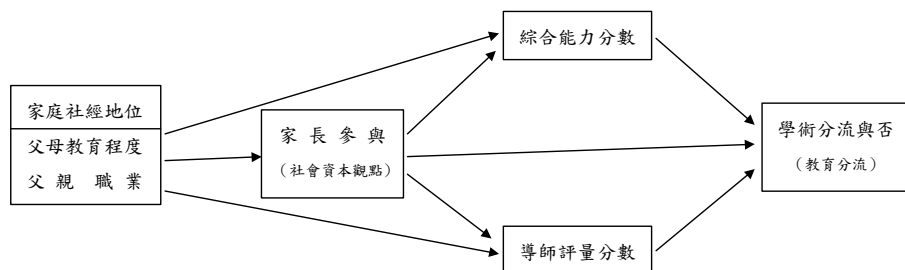


圖2 因果模型圖

關於社會資本觀點的家長參與，綜合Coleman與Bourdieu的討論，本文預期社經地位愈高的家庭，父母親將擁有愈多的人際關係資產可以動用，因此社會資本觀點的家長參與行動將會愈多。

假設一：來自高社經地位家庭的家長，社會資本觀點的家長參與行動較多。

當家長與其子女的同儕、子女同學的家長，以及學校師長建立代間封閉性網絡時，頻繁互動的結果將更容易讓網絡成員們建立起某種親近的社會關係，藉由溝通而多增加理解、多付出關懷，彼此分享訊息並且形成有效規範。例如家長會私下交流子女的近況、老師會特別關注該名學生的表現等，其結果可能就是這些家長的子女將會有較優的學業表現，以及老師將給予較正向的評價。據此，本文提出研究假設如下：

假設二A：社會資本觀點的家長參與行動愈多，子女在學校的綜合能

力分數愈高。

假設二B：社會資本觀點的家長參與行動愈多，學校導師對該家庭子女的评价分數愈高。

教育分流的目的是希望因材施教，使學生接受學術與技職不同課程之教學，但分流的結果卻影響未來的教育、職位與收入取得（林大森，2002；李佩嫻、黃毅志，2011）。其中，進入學術分流者，未來教育、職業地位取得機會優於進入技職分流者（黃毅志，2011）。因此，臺灣的學生甚至於家長當面臨教育分流時，比較容易選擇學術分流。然而，學術分流與否的篩選機制主要取決於考試，¹這意味著社會資本觀點的家長參與似乎無法產生直接作用，因為家長們不論如何動員社會資本，都不容易干預此種匿名性的、統一辦理的學生基本學力測驗（簡稱基測）。不過，基測成績的高低應該會受到國中階段學業成就的影響，多元入學方案也涉及國中時期的在校表現。也就是說，在學科能力方面，當學生的成績愈好時，跨越多元入學門檻而進入學術分流應該是較容易的；在導師評量方面，當老師對學生能力評價愈高時，學生易得到較多的關注、增加師生互動，老師評量學生的分數、指導學生的態度，以及推薦函的內容與強度都可能更爲正面，有助於提升多元入學的競爭力。據此，本文預期社會資本觀點的家長參與將藉由在校表現作爲中介機制，進而影響學術分流與否的機率。研究假設如下：

假設三A：社會資本觀點的家長參與行動愈多，子女在學校的綜合能力分數愈高，進而導致教育分流時選擇學術分流的機會愈

¹ 臺灣高中聯考制度的最後一屆是2000年，2001年起正式實施多元入學，主要透過「申請入學」（以基測成績為依據，依各校特質另擇一至二科加權計分，通常是國英數等主科，再加上學生的競賽成績，以書面審查方式決定是否錄取）、「甄選入學」（幾乎都是針對藝能科與特殊資優學生的甄選，包括音樂、美術、舞蹈、戲劇、體育、數理、語文資優等），與「登記分發入學」（以基測成績排序，依學生志願分發入學）三個管道（陳怡靖、陳蜜桃、黃毅志，2006；陳怡靖、黃毅志，2011）。也因此，多元入學的結果還是深受在學時的學業表現、老師打分數與指導態度及推薦函，以及基測成績的影響。

大。

假設三B：社會資本觀點的家長參與行動愈多，學校導師對該家庭子女的評價分數愈高，進而導致教育分流時選擇學術分流的機會愈大。

四、分析方法

本研究的資料分析將使用單因子變異數分析、線性迴歸、邏輯迴歸以及路徑分析等方法。

第一，本研究首先分析不同社會階層的家長參與之平均數比較。由於社會階層以父母親的教育程度（分成三類）與父親職業（分成五等）為代表，均超過兩個以上的組別，故採用單因子變異數分析較為合適。

第二，本研究接著根據研究架構圖的規劃進行迴歸分析的因果模型檢驗。當依變項為社會資本觀點的家長參與、綜合能力分數、導師評量分數等（屬於連續變項），將使用線性迴歸分析；當依變項為學術分流與否（屬於類別變項），將使用邏輯迴歸分析。

第三，前述藉由迴歸分析來檢證因果模型所涉及的理論假設，並探討當中的因果機制，此即路徑分析（李文益、黃毅志，2004）。

五、依變項測量

根據不同的分析模型，本文的依變項計有四類。分別是學術分流與否、綜合能力分數、導師評量分數，以及社會資本觀點的家長參與。其中，後三者是個別模型裡也作為自變項或中介變項。

（一）學術分流與否

由於TEPS資料並未調查國中畢業後未升學者，故本研究所關注的教育分流為選擇「學術分流」與「技職分流」的學生之區別。處理此變項時，本文以TEPS第三波「課程類別」作為分類依據，將課程類別分為普通學程自

然組、非自然組、自然組與社會組混合，綜合學程學術導向，²以及高職學程普通科合併稱為學術分流，代表受訪學生選擇繼續升學的教育路徑。此外，也將課程類別為綜合學程非學術導向，高職學程的工、商、海事水產、家事、農及藝術類，以及五專學程的理工、文商、醫合併稱為技職分流，代表受訪學生傾向於學習一技之長。其中，學術分流設定為1，代表進入學術分流；技職分流設定為0，代表未進入學術分流。以技職分流（非學術分流）為對照組。

(二)綜合能力分數 (Item response theory, 簡稱IRT)

係TEPS針對受訪學生所蒐集的能力分數，此測驗的目的在瞭解學生的學習能力，與思考及解決問題的分析能力。IRT檢測的範疇包括一般分析、數學、語文及科學等測驗；依據答對的題數而轉換成具有鑑別力的三參數的IRT (3PL) 模式 (楊孟麗、譚康榮、黃敏雄, 2003)。分數範圍從 -2.84至 2.85，分數愈高代表綜合能力值愈高。這些測驗分數是一種用來衡量潛在能力的心理計量方法，其單位尺度並不具有絕對的意義，因此所比較的將是不同自變項對於IRT分數的相對影響力 (蘇國賢、喻維欣, 2007)。依據綜合能力分數的高低，本文可以有效判斷受訪者所擁有的學科能力。

(三)導師評量分數

指受訪者國一導師評量受訪者能力的分數，評量指標包括受訪者的口語表達、寫作報告、團隊合作、資料收集與整理、邏輯思考等，這些能力並非是學業成就分數，而是受訪學生在班級裡所表現出來的個人特質，並且被老師所評價的能力表現。依能力強弱分別得0、1、2、3、4及5分。共計五個題

² 根據教育部 (2013) 資料，綜合高中的高一課程以試探為主，自高二起依學生之適性發展分化，選擇學術學程 (以升讀大學為主) 或專門學程 (以升讀科技大學、技術學院、或就業)、或跨學程 (綜合學程)；藉以提供性向未定或性向多元之學生延後分化並獲得適性發展之機會。雖然綜合高中在教育統計上屬於高中 (林永豐, 2007；教育部, 2009；黃毅志, 2011)，但實際上乃兼具高中與高職雙重特質。由於學生到了高二之後可以在校內進行課程分流，故本文認為當受訪者選擇學術課程時宜歸為學術分流，當選擇技職課程時宜歸為技職分流。

目，得分範圍為0至25分，分數愈高代表導師對於受訪者能力的評價愈高。

(四)社會資本觀點的家長參與

第一，家長認識子女同學及其家長：就封閉性網絡而言，西方研究已經有一致的測量方式。學者們經常使用兩個題目測量Coleman的代間封閉性概念。首先，父母親被要求寫下子女最親密的朋友姓名，並指出這幾個人是否與子女就讀相同的學校；接著，父母親被問到是否認識這幾個子女最親密的朋友的父母。「認識子女同學」與「認識子女同學的父母」正是普遍被西方學者使用的代間封閉性指標（Coleman, 1988; Coleman & Hoffer, 1987; Morgan & Sorensen, 1999; Teachman, Paasch & Carver, 1997）。因此，本變項結合「認識子女同學」與「認識子女同學的父母」兩個題目。前者指父母認識子女學校裡的好朋友，經由父母寫下子女在校的三個常在一起的朋友之姓名，有填寫=1，未填寫以及不認識=0。後者指父母認識子女學校裡的好朋友的朋友，以是否碰面聊天為判斷標準，有碰面聊天=1，沒有碰面聊天及不認識=0。將兩題累加，範圍介於0至6之間，分數愈高代表父母認識子女同學及其家長數目愈多、交流愈頻繁。

第二，家長主動聯繫學校：詢問父母親是否曾經爲了子女的「功課或升學」、「心理適應或健康」、「品行」等問題主動聯絡學校，依聯繫頻率分別爲0、1、2、3分。共計三個題目，得分範圍爲0至9分，分數愈高代表家長主動與學校的聯繫程度愈強烈。

第三，家長送禮或安排班級：詢問父母親是否曾經爲了子女「安排到較好的班級」與「送禮給他的老師」。若有則得1分，若沒有則得0分，得分範圍爲0至2分，分數愈高代表家長送禮或安排班級的情形愈明顯。

六、自變項及控制變項測量

(一)家庭社經地位

第一，父親教育程度：使用受訪者父親的最高教育轉換成受教育年數，數字愈大代表父親的教育程度愈高。

第二，母親教育程度：使用受訪者母親的最高教育轉換成受教育年數，數字愈大代表母親的教育程度愈高。

第三，父親職業：參考Wright（1979）的階級分類，利用「父親是負責人或老闆」與「父親職業」兩個題目，整理出(1)軍公教人員、(2)專業技術人員、(3)大雇主、(4)小雇主、(5)自營、(6)一般事務與服務及買賣人員、(7)其他工作者、(8)生產體力工與沒有工作者，共八個類屬。並參酌黃毅志（1998，2003）的設計，1與2為第五等社經地位，3與4為第四等，5與6為第三等，7為第二等，8為第一等。等級愈高代表家長職業社經地位愈高。

(二)其他控制變項

第一，男性：根據受訪者性別判斷，男性=1，女性=0，以女性為對照組。

第二，族群：根據受訪者父親是哪裡人判斷，分成閩南、客家、外省、原住民四類，以閩南人為對照組。

第三，家庭型態：以父母與受訪者同住者為完整家庭，父母中有一人不與受訪者同住者為單親或分居家庭，父母均不與受訪者同住者稱為寄親或隔代教養家庭。在迴歸分析時作兩個虛擬變項，以完整家庭為對照組。

第四，學校區位：依據學校所在地而轉化成三個不同的都市化類別，分別是都市、城鎮與鄉村，以都市為對照組。

第五，私立學校：私立=1，公立=0，以公立為對照組。

肆、研究分析

一、家長參與的社會階層差異

本研究的第一個假設認為來自高社經地位家庭的家長，社會資本觀點的家長參與行動較多。亦即，本文預期家長參與具有社會階層的差異。為了檢定此假設，本文先進行不同社會階層的家長參與之變異數分析，考驗家長參

與是否具有階層差異的情形，接著以多元線性迴歸分析考驗家庭社經地位對家長參與的預測力。

(一)不同社會階層的家長參與之變異數分析

表1至表3為單因子變異數分析摘要表，依變項是社會資本觀點的三類家長參與。其中，表1與表2的自變項以父親及母親教育程度代表社會階層，表3則以父親職業代表社會階層。分析步驟是先以多變項單因子變異數分析考驗不同社會階層的家長參與之差異情形，當F值達顯著水準時，再以Scheffe法進行事後比較。

表1 不同社會階層（以父親教育程度代表）的家長參與之變異數分析摘要

自變項	依變項	多變項λ	單變項 F考驗	Eta ²	Scheffe 事後比較	子集數（同 質性檢定）
父親教育程度		.955***				
	認識子女同學及家長		12.543***	.010	3 > 1, 3 > 2	2 (1,2 / 3)
	家長主動聯繫學校		2.247	.002	----	1 (1,2,3)
	家長送禮或安排班級		48.458***	.037	2 > 1, 3 > 1, 3 > 2	3 (1 / 2 / 3)

註：父親教育程度組別：1 國中及以下；2 高中職專技；3 大學及以上。

*** $p < .001$

在家長干預強度最低的「家長認識子女同學及其家長」方面，父親教育程度所造成的差異主要發生在「大學及以上」與「高中職專技及以下」兩個子集，前者的家長認識情形高於後者。母親教育程度所造成的差異效果則更明顯，能夠分成「大學及以上」、「高中職專技」與「國中及以下」三個子集，母親教育程度愈高者的家長認識子女同學及其家長之情形也愈多。至於父親職業方面，根據事後比較與同質性檢定，資料顯示家長認識的差異只發生在第五與第一等職業地位之間。此時，雖然父、母親教育程度以及父親職

表2 不同社會階層（以母親教育程度代表）的家長參與之變異數分析摘要

自變項	依變項	多變項 λ	單變項 F 考驗	Eta ²	Scheffe 事後比較	子集數（同質性檢定）
母親教育程度		.946***				
	認識子女同學及家長		22.446***	.017	2 > 1, 3 > 1, 3 > 2	3 (1 / 2 / 3)
	家長主動聯繫學校		4.264*	.003	2 > 1	1 (1,2,3)
	家長送禮或安排班級		50.584***	.038	2 > 1, 3 > 1, 3 > 2	3 (1 / 2 / 3)

註：母親教育程度組別：1 國中及以下；2 高中職專技；3 大學及以上。

* $p < .05$ *** $p < .001$

表3 不同社會階層（以父親職業五等量表代表）的家長參與之變異數分析摘要

自變項	依變項	多變項 λ	單變項 F 考驗	Eta ²	Scheffe 事後比較	子集數（同質性檢定）
父親五等職業		.966***				
	認識子女同學及家長		4.083**	.006	5 > 1	2 (1,2,3,4 / 2,3,4,5)
	家長主動聯繫學校		1.963	.003	---	1 (1,2,3,4,5)
	家長送禮或安排班級		18.524***	.028	3 > 1, 4 > 1, 4 > 2, 4 > 3, 5 > 1, 5 > 2, 5 > 3	2 (1,2,3 / 4,5)

註：父親五等職業組別：1 第一等社經地位；2 第二等社經地位；3 第三等社經地位；4 第四等社經地位；5 第五等社經地位。

** $p < .01$ *** $p < .001$

業聲望對於家長認識情形的解釋量並不高，分別為1%、1.7%、0.6%，但至少已說明家長認識子女同學及其家長會因為社會階層而有差別。

在干預強度居中的「家長主動聯繫學校」方面，單變項 F 考驗只在自變項為母親教育程度時才達顯著水準，且事後檢定顯示母親教育程度為「高中職專技」的家長主動聯繫學校情形會高於母親教育程度為「國中及以下」者，但是其統計解釋量非常低，僅為0.3%。也就是說，家長主動聯繫學校此現象的社會階層差異效果其實並不明顯。

在干預強度最高的「家長送禮或安排班級」方面，三種不同階層分類的差異效果均相對顯著，統計解釋量分別是3.7%、3.8%、2.8%。其中，當以父、母親的教育程度代表社會階層時，資料均顯示家長送禮或安排班級的階層差異可以分成「大學及以上」、「高中職專技」與「國中及以下」三個子集，父母親教育程度愈高者的家長送禮或安排班級之情形也就愈普遍。而當以父親職業代表社會階層時，家長送禮或安排班級的階層差異則出現在「第四等職業地位及以上」與「第三等職業地位及以下」二個子集之間，前者的家長送禮或安排班級之情形多於後者。

(二)影響社會資本觀點的家長參與之多元線性迴歸分析

本文釐清三類社會資本觀點的家長參與在社會階層的差異後，接著進一步探索當中的因果機制，以多元線性迴歸分析檢驗影響三類社會資本觀點的家長參與之因素，資料整理如表4。模型1、3、5先以家庭社經地位為自變項，模型2、4、6再投入可能影響家長參與的其他變項，據以檢視家庭社經地位的影響效果及變動情形。

由模型1可知，家庭社經地位可解釋家長認識子女同學及其家長的變異量為2%，但只有母親教育程度此變項達顯著水準（ $\beta = .112$ ）。在投入控制變項後，模型2裡的母親教育程度此變項不僅維持顯著，其預測力反而更為提高（ $\beta = .128$ ），其他顯著變項尚包括原住民（ $\beta = .080$ ）、城鎮（ $\beta = .068$ ）、寄親或隔代教養家庭（ $\beta = -.044$ ）、客家（ $\beta = -.044$ ）等。

表4 影響社會資本觀點的家長參與之多元線性迴歸分析結果摘要表

社會資本觀點的家長參與																	
家長認識子女同學及其家長																	
模型 1			模型 2			模型 3			模型 4			模型 5			模型 6		
B	(β)		B	(β)		B	(β)		B	(β)		B	(β)		B	(β)	
家庭社經地位																	
父親教育程度	.017	(.026)	.024	(.036)	.007	(.009)	.009	(.011)	.015	(.072)	*	.013	(.062)	*			
母親教育程度	.084	(.112)	***	.096	(.128)	***	.009	(.009)	.013	(.015)		.031	(.129)	***	.030	(.124)	***
父親職業	.023	(.018)		.026	(.021)		.062	(.041)	.064	(.042)		.034	(.083)	***	.031	(.076)	***
男性	----	----	-.081	(-.023)	----	----	.432	(.102)	***	----	----	----	----	.038	(.034)		
族群																	
客家	----	----	-.245	(-.044)	*	----	----	.245	(.036)	----	----	----	----	.008	(.005)		
外省	----	----	.016	(.003)	----	----	----	-.033	(-.005)	----	----	----	----	.001	(.001)		
原住民	----	----	.998	(.080)	***	----	----	1.231	(.081)	***	----	----	----	.056	(.014)		
家庭型態																	
單親或分居家庭	----	----	-.036	(-.005)	----	----	----	.304	(.035)	----	----	----	----	-.029	(-.012)		
寄親或隔代教養家庭	----	----	-.484	(-.044)	*	----	----	-.068	(-.005)	----	----	----	----	.018	(.005)		
學校區位																	
城鎮	----	----	.244	(.068)	**	----	----	.103	(.024)	----	----	----	----	-.027	(-.023)		
鄉村	----	----	.281	(.030)	----	----	----	.288	(.025)	----	----	----	----	-.068	(-.022)		
私立學校	----	----	-.051	(-.010)	----	----	----	.278	(.045)	*	----	----	----	.104	(.063)	**	
Constant	.948	***	.676	**	1.637	***	1.191	***	-.363	***	-.339	***					
R ²	.020		.035		.003		.027		.055		.061						
N	2550		2550		2550		2550		2550		2550						

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

在模型3與4裡，家庭社經地位全部未達顯著水準。此時，對於家長主動聯繫學校具有預測力的變項僅有男性（ $\beta = .102$ ）、原住民（ $\beta = .081$ ）與私立學校（ $\beta = .045$ ）。

根據模型5，家庭社經地位對於家長送禮或安排班級的解釋變異量為5.5%，且母親教育程度（ $\beta = .129$ ）、父親職業（ $\beta = .083$ ），以及父親教育程度（ $\beta = .072$ ）都達顯著水準。當投入控制變項後，模型6的解釋變異量僅上升0.6%，而家庭社經地位三個變項的預測力些微下降，此時達顯著的變項包括母親教育程度（ $\beta = .124$ ）、父親職業（ $\beta = .076$ ）、私立學校（ $\beta = .063$ ），以及父親教育程度（ $\beta = .062$ ）。

(三)小結

藉由單因子變異數分析，本文發現「家長認識子女同學及其家長」與「家長送禮或安排班級」會因為父、母親教育，以及父親職業之不同而有差異，並且社會階層較高的家長參與程度確實較多；但「家長主動聯繫學校」的階層差異則不明顯。而根據多元線性迴歸分析，本研究再次證實家庭社經地位除了在「家長主動聯繫學校」的模型中未達顯著之外，對於「家長認識子女同學及其家長」以及「家長送禮或安排班級」此二模型都有一定的解釋力，並且以母親教育程度具有最大的正向預測效果。

綜合前述討論，本研究結果顯示社會資本觀點的家長參與確實具有社會階層差異，較高社會階層的家長參與程度將會較多，但此現象只發生在「家長認識子女同學及其家長」與「家長送禮或安排班級」兩類參與行動，並且以母親教育程度代表社會階層時會有最明顯的階層差異效果。換言之，本文所提的假設一部分獲得證實。第一，母親教育程度愈高的家庭，「家長認識子女同學及其家長」此類別的家長參與行動將愈多。第二，「家長主動聯繫學校」此類別的家長參與行動與家庭社經地位無關。第三，母親教育程度愈高的家庭，「家長送禮或安排班級」此類別的家長參與行動將愈多。

二、家長參與對於綜合能力分數與導師評量分數的作用

本研究的假設二在探討社會資本觀點的家長參與對綜合能力分數與導師評量分數的影響情形。針對此假設，本文以多元線性迴歸分析進行考驗。首先投入家庭社經地位和相關控制變項以建立供後續模型參照的基礎模型，接著投入社會資本觀點的家長參與以探索對於綜合能力分數與導師評量分數的作用。

(一)家長參與影響綜合能力分數的多元線性迴歸分析

由表5的模型7可知，家庭社經地位和相關控制變項可解釋綜合能力分數的變異量為20.8%，且母親教育程度（ $\beta = .189$ ）、父親教育程度（ $\beta = .130$ ）的預測力均相對較高，但父親職業未達顯著水準。其他達顯著的變項包括寄親或隔代教養家庭（ $\beta = -.143$ ）、原住民（ $\beta = -.122$ ）、單親或分居家庭（ $\beta = -.089$ ）、城鎮（ $\beta = -.086$ ）、私立學校（ $\beta = .075$ ）、鄉村（ $\beta = -.054$ ）、男性（ $\beta = .042$ ）。

模型8投入社會資本觀點的家長參與，共可解釋綜合能力分數22%的變異量，整體解釋力提升1.2%。其中，「家長認識子女同學及其家長」與「家長主動聯繫學校」都達顯著水準，但前者為正向預測力（ $\beta = .083$ ），後者為負向預測力（ $\beta = -.083$ ），至於「家長送禮或安排班級」則未達顯著。此外，原本顯著的變項都依然維持顯著。

(二)家長參與影響導師評量分數的多元線性迴歸分析

表5的模型9顯示家庭社經地位和相關控制變項可解釋導師評量分數的變異量為7.5%，而母親教育程度（ $\beta = .107$ ）、父親教育程度（ $\beta = .085$ ）的預測力同樣相對較高，其他達顯著的變項有男性（ $\beta = -.181$ ）、寄親或隔代教養家庭（ $\beta = -.069$ ）、私立學校（ $\beta = -.055$ ），以及單親或分居家庭（ $\beta = -.052$ ）。

模型10投入社會資本觀點的家長參與變項，共可解釋導師評量分數8.6%的變異量，整體解釋力提升1.1%。其中，「家長認識子女同學及其家

表5 家長參與影響綜合能力與導師評量分數的多元線性迴歸分析結果摘要表

	綜合能力分數				導師評量分數							
	模型 7		模型 8		模型 9		模型 10					
	B	(β)	B	(β)	B	(β)	B	(β)				
家庭社經地位	.041	(.130)	***	.040	(.127)	***	.124	(.085)	**	.122	(.083)	**
父親教育程度	.068	(.189)	***	.064	(.179)	***	.179	(.107)	***	.164	(.099)	***
母親教育程度	.022	(.037)		.022	(.038)		.018	(.006)		.023	(.008)	
父親職業	.069	(.042)	*	.086	(.052)	**	-1.392	(-.181)	***	-1.322	(-.172)	***
男性												
族群												
客家	-.041	(-.015)		-.023	(-.009)		.292	(.024)		.368	(.030)	
外省	.020	(.008)		.018	(.007)		.033	(.003)		.026	(.002)	
原住民	-.729	(-1.22)	***	-.729	(-1.23)	***	-.241	(-.009)		-.276	(-.010)	
家庭型態												
單親或分居家庭	-.304	(-.089)	***	-.292	(-.085)	***	-.831	(-.052)	**	-.790	(-.050)	*
寄親或隔代教養家庭	-.750	(-1.43)	***	-.734	(-1.40)	***	-1.671	(-.069)	***	-1.587	(-.065)	**
學校區位												
城鎮	-.146	(-.086)	***	-.152	(-.089)	***	.104	(.013)		.068	(.009)	
鄉村	-.243	(-.054)	**	-.244	(-.054)	**	.144	(.007)		.122	(.006)	
私立學校	.182	(.075)	***	.191	(.079)	***	-.618	(-.055)	**	-.567	(-.050)	**
社會資本觀點的家長參與												
家長認識子女同學及其家長	----	----		.039	(.083)	***	----	----		.188	(.085)	***
家長主動聯繫學校	----	----		-.032	(-.083)	***	----	----		-.121	(-.067)	**
家長送禮或安排班級	----	----		.014	(.009)		----	----		-.063	(-.009)	
Constant												
R ²		.208			.220			.075				.086
N		2550			2550			2550				2550

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

長」與「家長主動聯繫學校」都達顯著水準，前者為正向預測力（ $\beta = .085$ ），後者為負向預測力（ $\beta = -.067$ ），至於「家長送禮或安排班級」未達顯著。此外，原本顯著的變項依然維持顯著。

(三)小結

綜合上述分析，本研究必須修正假設二的推論。第一，「家長認識子女同學及其家長」此類別的家長參與行動支持假設二，資料顯示當家長彼此之間認識與交流的程度愈高，子女的綜合能力分數與導師所評比的評量分數也將愈高。第二，「家長主動聯繫學校」此類別的家長參與則拒絕假設二，當家長主動聯繫學校的次數愈頻繁，綜合能力分數與導師評量分數反而會愈低。第三，「家長送禮或安排班級」此類別的家長參與也拒絕假設二，家長送禮或安排班級與否，與綜合能力分數及導師評量分數沒有關係。

三、家長參與對於教育分流的作用

本研究的第三個假設在探討綜合能力分數與導師評量分數對於教育分流的影響，以及這個過程中家長參與對教育分流的影響路徑。由於教育分流分為「學術分流」與「技職分流」（即非學術分流）兩類，故以多元邏輯迴歸分析考驗研究假設。以下根據路徑分析結果，來說明影響學術分流與否的因果機制，以及相關研究假設的檢證結果。

表6的模型11為家庭社經地位和相關控制變項投入學術分流與否的多元邏輯迴歸結果。由此可得知父親教育程度、母親教育程度、父親職業、原住民、私立學校對學術分流有正向顯著的預測力，而單親或分居家庭、寄親或隔代教養家庭以及鄉村對學術分流則有負向顯著的預測力。這些達顯著的變項共可解釋學術分流13.8%的變異量（ $\text{Pesudo } R^2 = 0.138$ ）。

模型12以家長參與為預測變項，觀察在控制相關變項的情形下，投入社會資本觀點的家長參與以探索對於學術分流的作用。資料顯示社會資本觀點的三類家長參與變項，只有「家長認識子女同學及其家長」達顯著水準且具備正向預測力（ $B = .056$ ），代表家長彼此認識與交流的情形愈多，其子女

表6 影響學術分流與否的多元邏輯迴歸分析結果摘要表

	學術分流與否								
	模型 11			模型 12			模型 13		
	B	P	Exp(B)	B	P	Exp(B)	B	P	Exp(B)
家庭社經地位									
父親教育程度	.158	***	1.171	.157	***	1.169	.128	***	1.136
母親教育程度	.214	***	1.239	.208	***	1.231	.169	***	1.184
父親職業	.119	**	1.126	.117	**	1.124	.118	**	1.126
男性	.015		1.015	.032		1.032	.150		1.162
族群									
客家	-.072		.930	-.048		.953	-.103		.902
外省	-.027		.973	-.031		.969	-.113		.894
原住民	1.032	**	2.807	1.029	**	2.797	2.104	***	8.200
家庭型態									
單親或分居家庭	-.421	*	.656	-.406	*	.666	-.078		.925
寄親或隔代教養	-.740	**	.477	-.713	*	.490	-.002		.998
家庭									
學校區位									
城鎮	-.084		.920	-.090		.914	.008		1.008
鄉村	-.563	*	.569	-.567	*	.567	-.496		.609
私立學校	.798	***	2.220	.805	***	2.237	.844	***	2.325
社會資本觀點的家 長參與									
家長認識子女同 學及其家長	----		----	.056	*	1.057	.002		1.002
家長主動聯繫學 校	----		----	-.042		.959	.001		1.001
家長送禮或安排 班級	----		----	.091		1.095	.074		1.077
綜合能力分數	----		----	----		----	1.056	***	2.874
導師評量分數	----		----	----		----	.145	***	1.156
Constant			-4.159***			-4.142***			-6.217***
-2LL			2849.177			2840.948			2387.965
Pesudo R^2 ³			0.138			0.141			0.278
Cox & Snell R^2			0.164			0.167			0.302
Nagelkerke R^2			0.226			0.229			0.416
N			2551			2551			2551

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

將有愈高的機會進入學術分流，每增加一個單位的家長認識行動，學術分流的機會將提高5.7%。此外，整體模型的解釋力提升到14.1%，代表「家長認識子女同學及其家長」此變項可解釋學術分流0.3%的變異量。

模型13以家長參與、綜合能力分數與導師評量分數為預測變項，一方面檢驗綜合能力分數與導師評量分數對學術分流的效力，另一方面也釐清家長參與對學術分流的真實效果。資料顯示綜合能力分數（ $B = 1.056$ ）與導師評量分數（ $B = .145$ ）的預測力皆達正向顯著水準，代表綜合能力分數愈高，以及導師評量分數愈高時，該名學生進入學術分流的可能性也將愈高。當比較模型12與13時，整體模型的解釋力大幅提高到27.8%，代表「綜合能力分數」與「導師評量分數」此兩個變項是影響學術分流與否的重要因素，共可解釋學術分流13.7%的變異量。當中更重要的變化是「家長認識子女同學及其家長」此變項的預測力由原本的顯著轉為不顯著。當納入學生在校表現的變項後，若家長參與依然對學術分流具有影響，代表家長參與尚可能會透過在校表現以外的其他中介變項而對學術分流產生影響，此即所謂直接影響（李文益、黃毅志，2004）。反之，若家長參與原本顯著的效果消失，代表家長參與主要是透過在校表現變項作為中介而對學術分流產生影響，此即所謂間接影響。因此，本研究的結果說明「家長認識子女同學及其家長」對學術分流的影響主要是透過在校表現諸如「綜合能力分數」與「導師評量分數」此二個中介變項的間接影響。

換言之，本文所提的假設三獲得部分證實。社會資本觀點的家長參與確實會影響教育分流，其路徑為「家長認識子女同學及其家長」的程度愈高，其子女在校的「綜合能力分數」與「導師評量分數」都將愈高，進而導致有更高的機率進入學術分流。

³ 與線性迴歸的確定係數（即 R^2 ）相較，邏輯迴歸分析中沒有相應的統計指標；不過，在模型概似值對數的基礎上，可以計算出某種類似 R^2 的指標（王濟川、郭志剛，2003）。在Stata輸出中，可得Pseudo R^2 ；在SPSS輸出中，則得Cox & Snell R^2 與Nagelkerke R^2 。本研究全部列出，以供對照。

伍、結論與討論

一、結論

本文所指的家長參與，係家長到學校裡參與子女教育過程的行動，屬於家長參與的狹義概念，而應稱為家長參與學校教育。然而，家長參與學校教育的行動種類甚多，本研究僅聚焦於與社會資本相關的家長參與，此即「社會資本觀點的家長參與」。這樣的研究設計有其侷限，但也更為深入。因為研究者觀察到教育過程裡存在許多動員社會資本的現象，諸如家長們能夠藉由相互交流、資訊共享而掌握子女在校的表現；父母親可以與學校聯繫，和師長建立相對親近的人際關係，以獲知子女在校的情形；家長們還可能運用既有的社會經濟優勢送老師禮物，甚至干預子女在校所能獲得的教育資源，據以影響校務運作及師長對學生的評價。當然，並非所有的家庭都進行這些行動，但「為何有」與「為何沒有」即是重要的關鍵。此外，必須進一步思考的問題是當家長們進行這些參與行動後，究竟會獲得甚麼結果，最基本的想像就是能否有助於子女的教育成就。據此，本研究依據社會資本理論設定三類家長參與行動，分別是家長認識子女同學及其家長、家長主動聯繫學校、家長送禮或安排班級三個類別，探討這些家長參與對國中學生在校表現與教育分流的影響情形，並提出幾個發問：家長參與是否具有社會階層的差異？家長參與對於子女教育成就的作用？以及社會階層、家長參與和教育成就的因果路徑？研究結論如下：

第一，家長參與具有社會階層的差異，特別是以母親教育程度代表家庭社經地位時，階層差異的效果最明顯。此時，母親教育程度愈高，「家長認識子女同學及其家長」與「家長送禮或安排班級」此兩類的家長參與行動愈多；但「家長主動聯繫學校」則與家庭社經地位無關。

第二，家長參與對綜合能力分數、導師評量分數的影響，需視不同類型

的參與行動而定。當「家長認識子女同學及其家長」愈多，綜合能力分數與導師評量分數也將愈高；當「家長主動聯繫學校的次數」愈頻繁，綜合能力分數與導師評量分數反而會愈低；「家長送禮或安排班級」與否，則與綜合能力分數與導師評量分數沒有關係。

第三，家長參與對教育分流的影響，需視不同類型的參與行動而定。當「家長認識子女同學及其家長」愈多，其子女將有愈高的機會進入學術分流，但此效果必須透過綜合能力分數與導師評量分數作為中介才能發生作用；至於「家長主動聯繫學校」以及「家長送禮或安排班級」，都不會影響其子女的教育分流。

由以上結論可以推測，臺灣社會裡國中學生成就取得的過程具有「階級再製」的教育階層化現象，其因果路徑是「母親教育程度」愈高的家長彼此之間交流與互動的情形愈多，此時透過「家長認識子女同學及其家長」將讓其子女取得較佳的「綜合能力分數」與「導師評量分數」，進而導致教育分流時有較高的機率進入「學術分流」。這個結果呈顯在臺灣社會裡，已經佔有優勢地位的家庭可以透過特定的家長參與行動讓其子女持續保有成就取得的優勢。

二、討論與建議

(一)母親教育程度對家長參與的意義

由上述研究可以發現，以母親教育程度預測社會資本觀點的家長參與時，能夠觀察到最明顯的階層差異效果。以往的地位取得研究雖然都支持家庭社經地位會影響子女的教育成就，但較少直接討論母親教育程度的重要性。本文認為母親教育程度對家長參與的效果如此明顯，原因可能如下。

首先，研究指出臺灣的婚姻配對模式，長期以來一直有著「男高女低」的教育階層婚配趨勢（楊靜俐、李大政、陳寬政，2006），其意義為丈夫的教育程度普遍高於妻子。因此，當女性的教育程度較高時，其配偶的教育程度將會更高。此時，以母親教育程度來代表社會階層應該與臺灣的社會現象

相符。

其次，更關鍵的原因在於臺灣社會裡對於母職角色的期待。雖然夫妻平權的家庭決策模式比例愈來愈高，但父權優先的傳統觀念仍然影響著現代臺灣社會（楊文山，2009），長期以來的夫妻家務分工呈現一致的傳統性別意識差異（呂玉瑕、伊慶春，2005）。因此，雖然家長參與作為一種父母的權力與親職，但實際執行者卻往往以母親佔多數，由母親來扮演照護與教育子女的角色。此外，也有研究指出涉及家庭的研究多半都是母親的研究（陳玉華、伊慶春、呂玉瑕，2000；簡文吟、伊慶春、2004），因為在進行調查時比較容易接觸到母親，獲得母職角色的意見。換言之，本文分析結果所顯示的家長參與情形有相當大的可能是反映著母親的參與行動。此時，藉由母親教育程度將直接對應到實踐家長參與的行動者之智識、背景與能力，因此所呈現的結果將比其他社會階層指標更貼近真實社會的情況。

綜上所述，本研究認為未來進行家長參與的議題時，有必要區別「父職」與「母職」的家長參與。這個家長參與性別差異的問題，還有許多值得討論的空間（江民瑜、黃蕙君、林俊瑩，2005）。一方面能夠釐清家長參與過程裡，父、母親角色的性別分工現象，以及各自的效果為何；另一方面，也有助於更真實的呈現臺灣社會裡家長參與的情形。

(二)社會資本觀點的家長參與之重新反省

本文的研究結果顯示並非所有社會資本觀點的家長參與都具有階層差異，而且這些家長參與對於教育成就的影響也需視不同類型的參與行動而定。這代表本研究從社會資本理論所建立的三類家長參與變項，在臺灣社會裡可能各自具有不同的實務意涵，必須進一步加以澄清。

第一，本文依據Coleman（1988，1990）的代間封閉性觀點設定「家長認識子女同學及其家長」此變項，泛指家長認識子女同學及其家長的數目，以及相互交流的程度。當家長認識的情形愈多，在理論層次上代表父母親們將建立出規範愈有效、資訊愈互享的封閉性網絡，此時子女在學校裡的學習表現都可以被家長立即的掌握，據以迅速的因應以期提升其學業成就與導師

評價。研究結果顯示此類家長參與完全符合本研究所提的假設，其參與程度會有社會階層的差異，也直接影響在學校內的學習表現，並間接影響日後教育分流的結果。據此，當家長必須參與子女的學校教育事務時，「認識子女同學及其家長」是個相當有效率的選擇。

第二，本文延伸Coleman的代間封閉性觀點，將封閉性網絡的連結對象包含學校教師，設定「家長主動聯繫學校」此變項，泛指家長爲了子女的學業、適應或品行等問題而聯絡學校。研究結果卻顯示「家長主動聯繫學校」對於其子女學校內的表現有負向預測力。這個結果讓研究者對於家長參與產生另外一種想像，以往研究認爲家長參與是因爲父母親對於子女的正向期待而行動；但反過來說，也有可能是因爲子女在學校裡先有了負面的行爲或表現，導致家長不得不採取主動聯繫學校的參與行動。這樣的現象在臺灣社會裡並不少見，也獲得本研究量化數據的支持。因此，此議題相當值得未來研究進一步探索，藉以將家長參與和子女表現的因果關係說明清楚。

第三，由於資本的概念涉及到相關資源的投入，並期望獲得某種回饋，這是以往研究都從教育成就切入的原因（謝志龍，2011）。依循同樣的邏輯，本文藉由動員社會資本的概念，將「家長送禮或安排班級」視爲家長參與，包括安排子女就讀班級與送禮，據以觀察轉換經濟資本爲社會資本的關係建立是否會使子女的教育成就提高。研究結果顯示家長送禮或安排班級確實具有相當明顯的社會階層差異，但此類型的家長參與並不會影響子女的在校表現與教育分流。換言之，家長若期待子女有較佳的成就取得，其實無須透過安排班級或送禮給老師的作法。

根據上述的討論，本研究的結果雖然支持家長參與具有一種「階級再製」的教育階層化現象，然而這個再製的過程是藉由干預強度最低的「家長認識子女同學及其家長」而發生作用，與干預強度最高的「家長送禮或安排班級」無關。雖然家長認識的參與行動也具有階層差異，但僅僅涉及人際關係的連結，並未牽涉經濟資本與社會資本的轉換，故進入門檻相對最低。父母親們只要花點時間與精力進入學校，與子女同學及其家長建立友誼網路，

即可獲取封閉性網絡帶來的優勢；就學校而言也無須耗費過多資源，只要提供一個家長互動的平臺即可運作。這正是未來家長參與時可以努力的方向。

(三)其他的研究建議

立基於社會資本理論，本研究僅討論與社會資本相關的三類家長參與。一些常見的家長參與學校教育事務之行動，諸如參加學校的教育講習或活動、擔任學校義工、任職家長委員等，因為TEPS問卷題目並未具體詢問，以及與動員社會資本的關聯性較低，故本文暫時沒有列入討論。也因此，本文關於家長參與的研究結論只能適用於社會資本觀點的家長參與行動。研究者已著手從另外的理論脈絡，繼續探討被本文所遺漏的家長參與行動，以期更全面而完整的理解家長參與這個議題。

誌謝：本文為國科會研究計畫「家庭製造的教育階層化：家長參與學校教育對成就取得的影響」（NSC102-2410-H-143-002-）之部分研究成果。

參考文獻

(一)中文部分

- 王順平（2007a）。文化資本、社會資本、與多元入學。教育人力與專業發展，24（3），81-94。
- 王順平（2007b）。臺灣家長參與學校教育之探究。教育人力與專業發展，24（4），61-74。
- 王朝明（1998）。父母參與學校教育——有助於孩子的學習與成長。師友月刊，371，28-32。
- 王濟川、郭志剛（2003）。Logistic迴歸模型——方法及應用。臺北市：五南。
- 江民瑜（2006）。國小學生家長參與學校教育行為之影響機制探討：以高雄縣市為例。臺灣教育社會學研究，6（1），44-81。
- 江民瑜、黃蕙君、林俊瑩（2005）。國小學生家長參與學校教育之性別差異：以高雄縣市為例。教育與社會研究，8，81-114。
- 呂玉瑕、伊慶春（2005）。社會變遷中的夫妻資源與家務分工：臺灣七〇年代與九〇年代社會與文化脈絡的比較。臺灣社會學，10，41-94。
- 李文益、黃毅志（2004）。文化資本、社會資本與學生成就的關聯性之研究——以臺東師院為例。臺東大學教育學報，15（2），23-58。
- 李佩嬭、黃毅志（2011）。原漢族群、家庭背景與高中職入學考試基測成績、教育分流：以臺東縣為例。教育科學研究期刊，56（1），193-226。
- 李宜靜（2009）。不同社會階級家長對家長參與看法之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 何瑞珠（1999）。家長參與子女的教育：文化資本與社會資本的闡釋。教育學報，27（1），233-261。
- 何瑞珠（2002）。家庭學校與社區協作——從理念研究到實踐。香港：中文

- 大學。
- 林大森（2002）。高中／高職的公立／私立分流對地位取得之影響。教育與心理研究，25，35-62。
- 林永豐（2007）。我國後期中等教育分流模式之探討。當代教育研究季刊，15（2），1-34。
- 林明地（1996）。家長與社區關係：從家長參與學校活動的理念談起。教育研究，51，30-40。
- 林明地（1998）。家長參與學校活動與校務：臺灣省公私立國民中小學校長的看法分析。教育政策壇，1（2），155-187。
- 林明地（1999）。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啓示。教育研究資訊，7（2），61-79。
- 林俊瑩（2006）。國小家長對子女的教育期望、參與學校教育態度及參與行為之關聯性。教育政策論壇，9（1），177-210。
- 吳明清（2001）。教育向前跑——開放社會的教育改革。臺北市：師大書苑。
- 吳璧如（1999）。家長參與學校教育之原理分析。中學教育學報，6，69-105。
- 吳璧如（2001）。家長參與學校教育：實務工作者與學者看法之分析。教育研究集刊，47，185-214。
- 周新富（2008）。社會階級對子女學業成就的影響：以家庭資源為分析架構。臺灣教育社會學研究，8（1），1-43。
- 陳玉華、伊慶春、呂玉瑕（2000）。婦女家庭地位之研究：以家庭決策模式為例。臺灣社會學刊，24，1-58。
- 陳怡靖、鄭耀男（2000）。臺灣地區教育階層化之變遷——檢證社會資本論、文化資本論及財務資本論在臺灣的適用性。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，10（3），416-434。
- 陳怡靖、陳蜜桃、黃毅志（2006）。臺灣地區高中多元入學與教育機會的關

- 聯性之實徵研究。教育與心理研究，29（3），433-459。
- 陳怡靖、黃毅志（2011）。學科補習、社會資本、文化資本與高中多元入學關係之研究。教育研究學報，45（2），87-111。
- 教育部（2009）。中華民國統計資料。臺北市：作者。
- 教育部（2013）。教育部綜合高中資訊網。2013年4月17日，取自 <http://page.phsh.tyc.edu.tw/com/Q&A.htm>
- 黃月純（2006）。1995-2004年臺灣家長參與學校教育的政策與學位論文研究分析。教育政策論壇，9（3），27-46。
- 黃毅志（1998）。臺灣地區新職業分類的建構與評估。調查研究，5，5-32。
- 黃毅志（2003）。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。教育研究集刊，49（4），1-31。
- 黃毅志（2011）。臺灣的教育分流、勞力市場階層結構與地位取得。臺北市：心理。
- 楊文山（2009）。臺灣地區家戶組成變遷和家人關係。人文社會科學簡訊，10（2），20-27。
- 楊孟麗、譚康榮、黃敏雄（2003）。心理計量報告：TEPS 2001分析能力測驗。臺北市：中央研究院社會學研究所。
- 楊靜俐、李大政、陳寬政（2006）。臺灣傳統婚配空間的變化與婚姻行為之變遷。人口學刊，33，1-32。
- 謝志龍（2011）。國中學生偏差行為之研究：社會資本的觀點。臺灣教育社會學研究，11（2），129-165。
- 簡文吟、伊慶春（2004）。共識與歧見：夫妻配對研究的重要性。臺灣社會學，7，89-122。
- 蘇國賢、喻維欣（2007）。臺灣族群不平等的再探討：解釋本省／外省族群差異的縮減。臺灣社會學刊，39，1-63。

(二)英文部分

- Barclay, K., & Boone, E. (1995). *Building a three way partnership*. New York: Scholastic Inc.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.
- Becker, H. J., & Nakagawa, K. (1997). Parent involvement contracts in California's charter schools: Strategy for educational improvement or method of exclusion. *Teachers College Record*, 98(3), 511-536.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies sociology of language*. London: Routledge.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York : Free Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-260). New York: Greenwood Press.
- Carbonaro, W. (1998). A little help from my parents' friends: Intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71, 295-313.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., & McPartland, J. (1966). *Equality of education opportunity: Summary report*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1987). Family and school. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. B. (1987). *Public and private high schools: The*

- impact of communities*. New York: Basic Books.
- Connell, R.W., Ashendon, D. J., Kessler, S., & Dowsett, G. W. (1982). *Making the difference: Schools, families and social division*. Sydney: George Allen and Unwin.
- Deutsch, M. (1967). The disadvantaged child and the learning process. In M. Deutsch (Ed.), *The disadvantaged child* (pp. 39-58). New York: Basic Books.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 278-288.
- Gonzalez, N., & Moll, L. C. (1995). Funds of knowledge for teaching in Latino household. *Urban Education*, 29, 443-470.
- Hauser, R. M., Tsai, S. L., & Sewell, W. H. (1983). A model of stratification with response error in social and psychological variables. *Sociology of Education*, 56, 20-46.
- Hunter, M. (1989). Join the “par-aide” in education. *Educational Leadership*, 47(2), 36-41.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart*. New York: Basic Books.
- Morgan, S. L., & Sorensen, A. B. (1999). Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of Coleman’s social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64, 661-681.
- Ogbu, J. (1974). *The next generation*. New York: Academic Press.

- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 482-502). London: Kluwer.
- Sewell, W. H., & Hauser R. M. (1975). *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career*. New York: Academic Press.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548-557.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1997). Social capital and the generation human capital. *Social Forces*, 75(4), 1343-1359.
- Wright, E. O. (1979). *Class structure and income determination*. New York: Academic Press.