



社會階級與家長參與： 一個香港的個案研究

吳迅榮*

摘要

鼓勵家長參與學校教育是近年在香港推行的學校改革之一。本文報導一個質性的個案研究，以探討社會階級如何影響家長參與學童的教育。本研究的樣本乃在香港一所小學中八位來自六個不同社經背景家庭的家長。研究員透過深度訪問，去探究和詮釋中產階級及勞工階級家長在參與子女教育過程中的感受與經驗，從而比較他們的參與如何受其階級位置所影響。從蒐集得來的質性資料中衍生了八個概念化的主題，包為子女選擇中學、家庭規條、參與分工、社會網絡、參與能力差異、親師關係、對投訴的理解和參與的目的等。研究發現，勞工階級家長在參與子女教育過程中較中產階級家長處於一個不利的形勢。

關鍵詞：家長參與、家校合作、社會階級、文化資本、社會資本

* 吳迅榮，香港教育學院教育政策與領導學系副教授（通訊作者）

電子郵件：swng@ied.edu.hk

投稿日期：2012年9月5日；修正日期：2012年11月27日；接受日期：2013年4月25日

Social Class and Parental Involvement: A Case Study in Hong Kong

Shun-Wing Ng*

Abstract

Encouraging parental involvement in school education has been one of the educational reforms in Hong Kong in recent years. This article reports on a qualitative case study research which explores how social class differences affect parental involvement in children's education. The samples of the study include eight parents from six families of different social backgrounds in a primary school. Through in-depth interviews, the investigator explores and interprets the perceptions and experiences of both middle class and working class parents in participating in their children's schooling process so as to compare how their involvement is influenced by their social positions. Eight categories of propositions emerged from the qualitative data collected, including choosing secondary school for children, home rules, division of labor in participation, social network, capability difference in participation, parent-teacher relations, understanding of complaints and purposes of participation. The findings indicate that working class parents were in a less favorable situation than their middle-class counterpart when involving themselves in their children's schooling process.

Keywords: *parental involvement, home-school cooperation, social class, cultural capital, social capital*

* Shun-Wing Ng, Associate Professor, Department of Education Policy and Leadership, The Hong Kong Institute of Education
E-mail: swng@ied.edu.hk (Corresponding Author)
Manuscript received: Sep. 5, 2012; Revised: Nov. 27, 2012; Accepted: Apr. 25, 2013

壹、前言

很多研究（何瑞珠，2010；Epstein, 2001）均證實家長參與（parental involvement）學校不同層次的運作對學童的成長有積極而正面的影響，而親師的夥伴關係更有利學校發展和改善。在香港，引入家長參與學校教育是近十年的重要教育變革之一，也是推動校本管理和簡政放權的結果。1991年，香港教育人力及統籌科及教育署發表了《學校管理新措施》，提出十八項建議，希望藉此改革香港中學及小學的管治，提升學校效能。在家庭與學校聯繫方面，該文件除建議成立家長教師會和舉辦家長參與學校活動外，更突破地建議學校政策的權力下放與民主發展方向，其中第十項建議如下：

學校管理架構應容許各有關方面，按照正式程序參與制訂決策，其中包括全體教師、校長、校董會，以及（在適當程度上）包括家長和學生。（教育及人力統籌科、教育署，1991：35）

自此以後，香港的家長組織及學校管理層對家長參與學校教育的討論不絕於耳。可是，家長參與學校教育的概念在改革初期並未得到大部分前線教育工作者支持。沈雪明、龐憶華、蔡黎悅心、葉兆輝與容家駒（1994）在香港教育署委託進行的研究指出超過一半的中小學教師及校長不歡迎家長參與學校管理，同時大部分家長也不希望授予學校管理權。為了推行家長參與學校教育的理念，教育署便改變策略，於1993年成立「家庭與學校合作事宜委員會」（Committee on Home-School Cooperation），首先在各學校裏成立家長教師會（家教會），增加家長和教師的接觸機會，打好家校及親師關係的基礎，也藉此讓家長接受家長教育和參與學校各層次活動（吳迅榮，2011）。

最後，香港立法會於2004年通過關於校本管理的教育條例，該條

例申明各中、小學必須於 2009 年或以前成立「法團校董會」(Incorporated Management Committee)，其中包括家長代表、校友代表及教師代表各一名，和佔校董會組成不少於百分之六十的辦學團體代表，共同管理學校 (Pang, 2008, 2011)。從此，家長參與學校管理的角色已被公眾認同。雖然學者 Vincent 與 Tomlinson (2000) 及 Ng (2007a) 的研究指出家長在學校管理委員會中的影響力有限，且極可能被學校管理層同化，不能反映家長的意見；還有，校董會由不同持份者 (stakeholders) 組成，各自的目標與價值取向不盡相同，很易產生矛盾，形成微型政治 (micro-politics) (吳迅榮，2006；Ng, 2011)，但從角色蛻變的意義來說，香港家長由十多年前的沉默者演變為今天學童教育的持份者及管理者，得到社會各界的肯定 (Ng, 2007b)。自此以後，親師及家校聯繫穩定發展，雙方的夥伴關係日趨成熟。家校合作由校外合作開始，即在家督導子女學習、參與親職教育和與學校聯繫 (Epstein, 2001)；並已伸展到校內合作，即參與志工服務、諮詢校政和參與決策 (Ng, 1999)，家長在學校各層次運作扮演著不同的角色。「家長」這個名詞在廿一世紀的香港各項教育政策文件及學校刊物中經常出現。

可是，當香港教育當局積極發展家校合作和相信家長參與會有利學童和學校發展的同時，卻忽略關注社經地位 (socio-economic status) 如何影響家長參與學校教育的效果，引致教育參與的不均等機會問題。吳迅榮 (2001) 指出社經地位較高的家長在參與學校家長教師會活動時往往不經意地衍生參與的壟斷權力 (monopolization of power)，社經地位較低的家長只是活動跟隨者 (followers) 而已。Lareau (2003) 指出發展家校合作而沒有探究社會階級差異 (social class difference) 對家長參與學校教育的影響是不切實際的；而且，Vincent (2000) 認為家長賦權 (empowerment) 運動，即教師放棄部分傳統權力予家長這個附屬個體 (subordinate group)，這樣很自然地引起雙方的緊張關係，且

不同社經及族裔背景的家長參與學校教育的程度也有分別。同時，在這個議題的研究方面，很多學者以量性研究去探討家長的社經背景如何影響子女的學業成就（林俊瑩、楊長杰，2010；周新富，2008），卻缺乏對家長參與學童教育在質性層面的微觀探究。

本文的目的是報告一個探索性的質性個案研究，藉著比較中產階級（middle class）和勞工階級（working class）家長如何參與子女的學校教育，以探討社經地位如何影響家長參與學童教育的過程。研究結果顯示，從訪談的資料中衍生了八個不同的主題，說明社會階級如何影響家長在校內和校外參與學童的教育。研究結果有助建構家校合作及家長參與學校教育的理論，更可向學校管理層、教師及教育政策制訂者提供實證的參考資料，適切地訂定家長參與學童教育的措施，使不同社經背景的家長有同等參與子女教育的機會和權利，以促進家校合作和親師關係的發展。

貳、文獻探討

有關家校合作及家長參與學校教育的議題，西方學者的研究文獻相當廣泛而充足（Berns, 2007; Lareau, 2000; Vincent, 2010）。東亞國家也相繼推行家長參與學校運作的教育變革，相關學者對家長參與的研究開始產生興趣，並在這範疇有相當的研究發現（林俊瑩、楊長杰，2010；吳迅榮，2011；陳昭儀、秦秀蘭，2005）。不同學者提出不同層次的家長參與模式，但他們有個共通點，就是家長參與學校活動是由低層次的溝通及知情到高層次的監管和決策。Epstein（2001）總結她在中、小學的研究，提出家校合作的六個範疇：（1）家校溝通；（2）親職教育；（3）家長協助子女學習；（4）家長參與義務工作；（5）家長參與校政；及（6）學校與社區合作。Ng（1999）綜合各學者的觀點及香港的教育情況，

提出六層次家校合作模式，去幫助檢視目前香港家庭與學校聯繫的概況，及作為推行家校合作的理念架構，包括（1）雙向溝通；（2）協助子女學習；（3）參與家長組織和活動；（4）協助學校運作；（5）諮詢校政；及（6）參與決策。從家長參與層次的理論中，說明家長可以在不同範疇參與學校運作，但家長的參與也受很多因素影響，不少學者以家庭的社經地位或家長所屬的社會階級去探討其對家長參與學童教育的衝擊（例：Lareau, 2000; Vincent, 2000）。以下關於社會階級的概念及家長參與如何受制於社會階級各項因素所影響的文獻參考，是本研究所關心和涉及的要點。所參考的文獻除清晰定義社會階級這概念外，還指出社會階級與學童教育成果，及與家長參與學童各層次教育的關係，包括社會階級因素如何影響學童的教育成就、如何影響家長在家和在校的參與、及文化資本（cultural capital）和社會資本（social capital）對學童教育所發揮的作用；這些文獻探討，對本研究的訪談、發現和討論具有相當的啓導性作用。

一、社會階層與社會階級

在社會學中，結構功能（structural functionalist）學派指出教育有著社會階層化（social stratification）的「分配」（allocation）功能；由於社會成員的教育成就有所差異，致使社會經濟地位有所不同，成員就因此被一個無形的機制調配到一定的社會階層（social stratum），也就形成了馬克思主義衝突理論（conflict theory）學派的社會階級（social class）了（陳奎熹，1993）；而社會階級對學童的教育機會及成就、家長參與學童學習和學童的教育過程又產生強大的影響力。很多學者都以社會階級和家庭與學校關係作為研究重點（Ball, Bowe, & Gewirtz, 1996; Lareau, 2003）。Lareau（2000）曾經批評現今的家校協作理論，很少將社會階級對家長參與的影響因素包括在研究範疇中。

根據社會學字典解釋，社會階級是指在社會階層化的系統中，持有相同社經地位的市民被類屬化（categorized）到同一個階層裡（Theodorson & Theodorson, 1972）；因此，社經地位是反映社會階級的重要元素。社會學家一般以收入（income）、職業（occupation）和教育（education）情況，作為量度社經地位的準則（Broom & Selznick, 1973）。Rossides（1990）以收入和教育背景來研究美國的階級制度時，將研究對象分類為下列五個階級：上階級（upper class）、下階級（lower class）、中下階級（upper-middle class）、勞工階級（working class）和下階級（lower class）；一般來說，很多研究都以上、中及下三階級來分類社經地位，而下階級和勞工階級的分野不十分大；Ornstein 與 Levine（1985）認為在描述社會結構時，「勞工階級」這名詞較為廣泛使用。由於上階級是指非常富裕的人，其子女很少在一般公營學校就讀，所以本研究如 Lareau（2000）的研究一樣，以「勞工階級」和「中產階級」去區分所訪問的家長樣本。

二、社會階級與教育成就

Ballantine（1993）強調家庭的社經地位是學童在學校表現的一個強而有力的預測因子。舉例來說，Lynd 與 Lynd（1929）可算是其中一個最早研究社會階級與教育成就關係的社會學家，他們在研究中發現不同社經背景的家長都認同教育對孩童發展的重要性。可是，勞工階級的孩童卻較中上階級的同儕缺乏生活技能。還有，Warner、Havighurst 與 Loeb（1944）指出低下階層孩童缺乏透過教育向上流動（upward mobility）的機會。

在公平的教育下，個人可以透過努力來達致向上流動的目標，可以使生活得到改善；Rossides（1990）以「誰獲得高等程度的教育？」為問題的研究結果顯示，雖然低下階層的學童在學習能力方面可以應

付自如，但他們往往較中上階層的學童難有進入大學的機會。Ornstein 與 Levine (1985) 總結研究的數據得出勞工階級的子女在教育過程中的成功感較中上階層子女為少。因此，個人的社經位置或多或少可預告他們的生活方式、政治聯繫，養育孩童形式和生命機會 (life chances) (Ballantine, 1993)，因為當個人自小在所屬的社群長大和教化時，他們便會形成一種對所屬社群緊密聯繫的價值觀，從而影響他們在學校的教育目標和學習動機。

三、社會階級與家長參與

正如 Ornstein 與 Levine (1985) 所言，家長的社經背景差異對學童教育的參與和學童的學業成就有很大的關係。例如，勞工階級的家長多數以分離責任 (separate responsibility) 來面對學童教育，即家長在家中「管」，教師在學校「教」，對學童的教育責任互相分開；相反，中上階層的家長則多以分享責任 (shared responsibility) 來參與學童的教育過程 (Epstein, 1987)，即親師有默契，互相配合，教育學童。Dauber 與 Epstein (1989) 指出勞工階級的父母較少參與學校活動，他們較喜歡在家督導子女學習。在香港，Lo、Tsang、Chung、Chung、Sze、Ho 與 Ho (1997) 的研究也發現家長的社經地位對他們參與學童的教育及學童的教育成果有極大的影響。同時，何瑞珠 (1999) 以教育機構歧視理論 (institutional discrimination theory)，說明教育機構經常不自覺地將勞工階級的家長排斥於家長參與學童教育的門檻外。很多學者 (Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1987; Lareau, 2003) 指責某些學校的高度歧視政策，歡迎中產階級的家長及排斥勞工階層的家長參與學校教育；教師與勞工階級家長談話時，有時更感覺到難以接受、不友善和不舒服的態度。

Lareau (2000) 的研究指出，教師並不是有意對家長製造這些歧視

性措施或要求，只不過是他們不深思熟慮地對所有家長作出同樣的要求。吳迅榮（2001）的個案研究指出，家長在參與學校活動時，中上階層的家長往往不經意地成為參與的權力壟斷者，他們常表現出領袖的身分和角色；相反，勞工階級的家長雖然也有參與，由於信心和教育背景的關係，他們往往是參與的跟隨者，在家長教師會的活動或向學校訴求事宜上，他們願意在中產階級家長的領導下參與工作。

學童教養（child-rearing）也受到社會階級在價值和態度的差異所影響（Dornbusch & Glasgow, 1996; Lareau, 2000），如中產階級家長在家中要求學童根據有規律的時間表作息，安排每周的課外活動，勞工階級家長則安排鬆散，學童做家課時，電視機還是開著（Lareau, 2000）。還有，Holland（1981）發現勞工階級的學童只能從在家中從家長口中學會「簡單」文法和「有限」的詞藻，他們更經常倚賴家長的手勢或詳細的解釋才能明白字詞的要義；相反，中產階級的家長會以「正式」和「組織」的語句，複雜的文法和啟發思考的問題，來教導子女，使子女有較大的自主空間來完成工作。Kellaghan、Sloane、Alvarez 與 Bloom（1993）指出勞工階級的價值觀較強調附從於社會規範和指定的角色行為，而中產階級則多以彈性和自我取向（self-direction）去行事。由於不同階層的生活方式、習慣和條件不同，他們在社會化過程（socialization process）中所形成的價值取向也不同，所以勞工階級較為順從和附和，而中產階級在思考方面較為獨立和批判取向。

四、文化資本與社會資本

正如前述，學童的學校成就或多或少能反映其身處的社會階層。這就是 Bowles（1977）所謂的階級次文化（class sub-culture）如何影響教育的過程。Ballantine（1993）和 Lareau（2003）指出很多學校在教學過程中，經常傳遞著中產階級的價值和行為取向；例如，教師在課堂中

使用一些中產階級家庭常用的語言政策或結構系統，這種文化經驗有利於中產階級學童的學習，因而他們極其順利地取得較低下階層學童為佳的成績。Bourdieu (1986) 稱這種階級文化給予的優勢為「文化資本」。

Bourdieu 的「文化資本」指的是人們對於中上階級的文化可掌握及動用的程度；它可表現在非物質層面，如中上層階級的談吐舉止、儀表及學問；也可以物質層面表現出來，如中上層階級所擁有的家居、穿著的服飾和慣常的餐飲。Bourdieu (1986) 並進一步指出「文化資本」有三個狀態，其一是形體化 (embodied) 的文化資本，如談吐、儀態舉止；其二種是客觀化 (objectified) 的文化資本，如所擁有的服飾和慣常的餐飲，以及各種須用經濟資本交換而可累積的物件；其三是制度化 (institutionalized) 的文化資本，如學歷、技術資格等。Bourdieu 說明，個人累積的文化資本的多少取決於個體所屬的社會階級及個人能力，個人的社會階級決定了他具有或可動用的資本數量，經濟資本需要長時間累積，並可傳給下一代；但文化資本有時卻受制於個人能力。Bourdieu (1986: 246) 認為「文化資本在個人出生時已開始累積……；累積期與整個『社化期』一樣長久」。而文化資本源於個人家庭的價值系統，由於有不同的物質條件和持久習慣，從而衍生了特殊的「生存狀態」(habitus)；不同階級的人，其生存狀態也不一樣，對衣食住行的品味也不同，皆由於各自擁有不同的文化資本 (Bourdieu, 1977)。擁有文化資本的多少能影響家長參與學童教育的程度，而文化資本又與社經階層息息相關。Bourdieu (1977, 1984) 指出，由於在學校裏主導的教育文化多以中上階層形體化和客觀化的文化資本為取向，出身中上階層的學童，由於家庭的社會化影響，使他們熟悉這些文化，有利他們學習；他們不但易於與教師溝通，得到較多的關注，在課堂的表現也較勞工階級學童為佳，讓老師覺得他們較聰穎，故有助提昇他們的成績及升學機會；所以在學校教育中，學生的選擇與淘汰均有利於具有高文化資本的

中上階層學。

Lareau (2003) 的研究以家長的能力、信心、收入、工作模式和社會關係來界定文化資本，而父母的社經地位決定了子女擁有的文化資本，從而影響他們的學習成就。例如父母有能力為子女提供舒適的學習環境、購買電腦、安排有系統的收費課餘活動和參與學校工作，這些都是由於父母的社經背景所給予的文化資本。相反，低下階層的文化資本較弱，父母的能力有限，故較少參與學校活動，因此 Lareau 承認中上階層家庭由於擁有較多的文化資源，所以其子女的學業成功率較高。

同時，Bourdieu (1984) 解釋，不論文化資本或以下所談的社會資本，都可以累積 (accumulation) 和轉換 (conversion) 得來；Bourdieu (1984: 248) 也解釋社會資本是「一種實質或潛在的資源，團體成員擁有的一種持久而互相認受的網絡關係」。Coleman (1990, 1994) 主張的社會資本，也著重於關係層面。首先 Coleman (1994: 2272) 指出，「在教育研究中，『社會資本』是學童在學校以外，即家庭和社區中所能有的社會資源」，社會資本能否有效地運用乃視乎學童與擁有這些資料者的關係。從教育角度出發，Coleman (1988) 將社會資本區分為家庭內的社會資本 (social capital in the family) 和家庭外的社會資本 (social capital outside the family)。「家庭內的社會資本」包括親子關係，父母對子女教育的期望與投入的程度等；「家庭外的社會資本」是指父母在社區內的人際關係，與鄰居和子女的教師的關係，及與子女的朋友、朋友父母的聯繫的程度。社會資本越高，社會網絡愈大，親子關係愈強，這有助於提高子女教育成就。社會網絡愈大，所獲資訊愈多，有利社會資本的累積。另一方面，人際溝通的順利與否，也影響社會資本的發展。Coleman (1994) 認為父母和子女間的親密關係，可以成為有利孩子成長和學習的社會資本。無論任何社經階層的家長，若肯付出時間，在家與子女溝通，參與他們的學習過程，這就已經提供了一

定的社會資本了。所以社會資本的多少，不一定和社經地位相關。雖然擁有較豐厚文化資本的家庭，有助提供更多的社會資本；但 Coleman (1987) 警告，很多中產階級的父母埋首於工作與收入，忽略了教育子女的責任，對子女的社會化過程投入減少，自然社會資本的累積更少。其後 Coleman (1990: 2274) 進一步指出，「隨著家庭與社區的功能日漸式微，學童在擁有對他們成長有幫助的社會資本的問題相當嚴重」。Coleman (1990) 指出要為學童創造社會資本，乃決定於家長與子女的關係和父母的價值觀。單親家庭中，若親子的聯繫程度高，子女在學習和行為上必受到支持；相反，雙親同住的家庭裏，若親子關係疏離，此家庭仍然缺少了有利孩子成長的社會資本。只有文化資本，卻欠缺了親密人際關係的社會資本，孩童的學習與成長必受影響。吳迅榮 (2001) 的研究卻發現，個別低下階層父母對子女有充分的期望時，願意犧牲娛樂時間，陪伴子女學習，創造社會資本，增加學業成功的機會。

以上關於社會階級與家長參與學童教育的文獻參考，有助本研究的概念界定 (conceptual definition) 和訂定研究問題和訪談設計等，也使本質性研究將收集得來的資料作有效的類屬過程 (categorization)，從而衍生八個概念化的主題，且引導研究員探討問題。

參、研究方法

在香港，研究家校合作及家長參與學校教育多以量性研究為主，深入探討學校與家庭關係的質性研究則較少；而且，很少研究著眼於不同背景的家長能否平等地參與學校教育的運作。香港教育署委托沈雪明等 (1994) 所作的全香港家校合作調查的資料當然寶貴，惟已是差不多二十年前的情況；而何瑞珠 (1999) 的研究則反映不同社經背景的家長如何應用文化資本及社會資本，去影響學童的學業成就，惟這兩

項研究均以量化為主，教育界有需要以多一點質性研究來補充量性研究發現的不足。在英美國家中，很多研究也以社經背景的家長參與為題目（Lareau, 2003; Vincent, 2010），這些研究的結果都能引致學校管理層或有關當局訂定適當的家長參與學校教育的改革；可是，西方的研究結果只能當作參考，並不能完全引用於香港這個以華人文化為主的亞洲城市。

本質性個案研究以 Lincoln 與 Guba（1985）的自然探究法（*naturalistic method of inquiry*）為主，它與 Radnor（2001）的詮釋性分析（*interpretive analysis*）的質性研究法相類似，研究員以此來分析由訪談所獲得的資料，從而衍生相關的理論性主張（*theoretical proposition*），這與其它研究取向有些分別，因為它如紮根理論的主張一樣，並不是以預定的理論架構去引導收集和分析資料和數據（Strauss & Corbin, 1990），而是在自然的社會歷程與環境中，去詮釋被研究者的意見和主張（Morse, Stern, Corbin, Bowers, Charmaz, & Clarke, 2009）。Lincoln 與 Guba（1985: 37）主張，「對資料的全面探究有利於多層面現實的建構（*multiple constructed realities*）的出現」。所以以深度訪談（*in-depth interview*）收集資料，有利於發現和建構不同的現實情境。

本研究的對象是香港一所由基督教辦學團體經營的小學，就讀小學五年班的六個學生的家長。該校是一所政府資助小學，差不多一半學生來自勞工階級背景的家庭，而另一半卻來自家庭較富裕的中產階層（*middle class*）。研究員經校長及班主任同意，在這班級觀課兩星期，目的是了解班中學生的情況，並和他們產生友誼，在班主任的協助下，以有目的的抽樣方法（*purposive sampling*）及以家長的居所、收入和職業的準則，去甄選三個來自勞工階層和三個來自中產階層的學生，並致函他們的家長，尋求他們的允許，讓研究員與他們作半結構性（*semi-*

structured) 的深度訪談。通常以訪談為主的質性研究取樣，是在研究發現重覆出現，即達到飽和點 (saturation point) 即停止繼續取樣 (Strauss, 1987)；本研究由於資源所限，研究規模較少，且在六個家庭的八個家長樣本中，已衍生不同的主題及有足夠發現，亦有部份觀點重覆出現，故考慮研究的可控性 (manageability) 及資源規範後，便停止繼續訪問，這也是本研究的限制所在，希望日後繼續與樣本訪談，可能衍生更多研究發現，並找出飽和點所在。

在訪問六個學生的家庭時，勞工階層的家庭皆由母親參與，因為他們的父親因工作關係而經常不在家裏，或因下班疲倦而沒有參與訪談；兩個中產階級家庭的父母都參與訪談，另一個則由母親參與。第一個中產階層家庭的學生，其父母均是大學講師，兩者的受訪代碼分別為 A1 及 A2；第二個中產背景學生的父親是香港政府的公務員，代碼為 B1，母親任職會計經理，代碼為 B2；第三個中產家庭的父親是銀行經理，因工作繁忙關係，沒有參與訪談，母親則是一位中學教師，代碼為 C。三個勞工階級家庭中，兩位母親都是家庭主婦，第一位主婦（受訪代碼為 D）的丈夫是一位計程車司機，第二位主婦（代碼為 E）丈夫則是清潔工人，第三個家庭的母親是洗碗工人（代碼為 F），丈夫是一位建築工人。前者的中產階級家長均住在自己購買的私人樓宇，其中 A 和 B 兩個家庭均僱用傭人，協助照顧家中兩個小孩的起居飲食；而低下階層的家長則租住政府興建的廉租房，他們分別有三至四位小孩，故家長 D 及 E 都放棄上班工作，照顧子女日常生活，這也反映勞工階層的家庭計劃意識薄弱，所以孩子也較文化資本豐厚的中產家庭為多。這六個家庭都有小孩分別在小學和中學就讀。

研究員依據訪談指引 (interview guideline) (見附錄一) 與各位家長大概會談一個多小時，並且在他們允許下進行錄音，訪談資料均以編碼 (coding)、類屬 (categorizing) 等程序去找尋衍生的主題 (emerging

themes)，也是本質性研究的發現 (Strauss & Corbin, 1990)。研究員首先以開放編碼 (open coding) 技巧，從訪談的資料中找出衍生的概念，然後把相近的概念或主題，歸類成爲不同的類目 (categories)，這樣的軸向編碼 (axial coding) 過程有利於整理眾多衍生類目的關係；最後在選擇編碼 (selective coding) 的過程中整合和修正各類目衍生的主題。還有，在質性研究的訪談過程中，研究員作爲研究工具 (researcher-as-research instrument)，必須嚴格遵守研究倫理 (research ethics)，使研究質量提升：一則研究員要向被訪者保證守密和匿名 (王文科編譯，1997)，二則要保持中立，避免將研究員的個人價值觀及預設的期望與恐懼，強加於被訪者，社會學家 Hutchinson (1988: 52) 稱這種倫理情操爲「架空」(bracketing)，如果不能引用這倫理策略，社會現實 (social reality) 就難以在訪談中揭示出來。

本訪談的主要研究問題是：「家長的社經背景如何影響家長參與學童的教育？」在分析訪談資料後，歸類及衍生了八個不同的主題，研究員將它們分別配置於 Ng (1999) 的家校合作模式 (model home-school cooperation) 所提出的「家長的校外參與」和「家長的校內參與」兩個範疇中，使討論更具系統化。

肆、研究結果和討論

研究員在這參與訪談的八位來自不同社經背景的家長所表述的意見中，根據編碼及類屬程序的結果，歸類及建構八個概念化的主題，這些主題包括校外參與方面：子女選擇中學、家庭教養規條、參與分工及社會網絡；和校內參與方面：校內參與的能力、親師關係、對投訴的理解及參與活動的目的。它們反映中產階級家長和勞工階級家長在校內和校外參與學校教育的差異。

一、家長的校外參與

(一) 為子女選擇中學：文化資本及社會資本差異

在香港，當學童完成小學教育後，所有學童都會由政府的中央派位系統分配到中文或英文中學就讀。分配的基礎是根據學童的學業成績和家長為學童的選校次序。一般來說，就讀於英文中學的學生成績較佳。根據訪談資料發現，中產階級的家長具有較佳的社會資本——社會網絡，所以在為學童選校方面較低下階層的家長享有「比較／相對優勢」（comparative advantages）。中產階級家長均表示他們由於認識心儀中學的主要管理層人員，故其子女入讀該心儀的英文中學較為順利。家長 A1 認識心儀學校的學校管理委員會主席，而家長 B1 則與心儀天主教中學的神父熟悉，且和該中學校長有一點朋友關係，即使中央派位的結果落空，也可保證在這所英文中學留有一席位予其子女就讀。而另一位中產階級的孩子就讀於其母親任教的英文中學。受訪的中產階級家長有如下的表述：

所有學童都希望進入這間聲譽良好的英文中學，由於我是這間學校的校友，而現任的學校管理委員會主席是他以往的同學，故我們要求主席寫一封推薦信予該校校長，以確保兒子能順利進入該校就讀。（A1）

我所屬教會的神父是這間學校的校監，他和校長聯絡後，我的孩子就進入這所英文中學就讀。（B1）

我在這所英文中學任教，很自然我的孩子獲得照顧，可以順利取得學位。（C）

對於勞工階級家長來說，基於文化資本薄弱和社會資本有限，他

們未能像中產階級般與學校人員或其他專業人士有所聯繫，所以為孩子選校時只能倚賴孩子的成績和政府的中央派位系統。一位勞工階級家長說：

我女兒成績一般，如果派到英文中學，則皆大歡喜，但如果是中文中學，也沒有所謂。（D）

還有，比較優勢的特徵也反映於上學的交通費開支的因素上。對於中產階級來說，學童上學的交通費開支是一個微不足道的因素，他們或許有傭人接送，或由家長開車返校。可是勞工階層的家長卻指出交通費用也是一個重要的選校考慮因素，正如一位勞工階級母親說：

雖然我兒子的成績可以被派去另一區的著名學校，但每天來回的交通費實在太昂貴，對我來說是一種負擔，所以我還是為他選擇本區的中文中學。（E）

雖然如此，其中一位勞工階級的孩子，憑著自己的努力，母親的鼓勵，成績優異，故在中央派位中獲分配到一所理想的英文中學就讀。她的母親在訪談中感到滿足和安慰：

我們實在太窮，我希望兒女不要學我們一樣；還好，我的女兒能主動和勤力，成績都算過得去，很幸運地考上英文中學。希望她可以繼續努力呢！（F）

總的來說，以上的引述說明社會階級與教育系統有著不可分割的關係。從選校的事件中，反映階級差別影響家長參與子女選校的情況，也可以催化教育機會的不平等現象。

（二）家庭教養規條的差異

中產階級家長通常對孩子學業期望高，所以兩位中產階級家長為子女每天的課餘活動安排妥當，使他們有秩序地學習。其中一位家長說：

一定要為孩子安排多一點課外活動，游泳、跳舞蹈等少不了，每天就做家課兩小時，這樣才會和其他孩子在同一起跑點呢！

（B2）

可是，本研究的資料卻告訴我們，其中一位中產階級母親表示，她沒有採用任何家庭規條去約束兩位兒子在家的學習活動，何時做功課全由兒子決定。這裡可能有兩個原因，其一是父母均外出工作，有賴傭人照顧他們的學習；其次就是這對父母已和兒子建立互相信任的關係，父母讓他們學會獨立和自主，因為這位在職母親也同樣地在中產階級家庭中長大出來的。雖然他們是如此繁忙，但仍在晚上抽空和孩子溝通，檢查家課和談論在校發生的事情。該家長有如下的陳述：

我和丈夫都受過教育，知悉孩子在家和在校學習的重要性。我個人頗開放，我的丈夫也是一樣。所以沒有所謂的家庭規條。我們不會強迫他們過份學習，我要求他們對自己的功課負責。我可能受我的父母所影響，因為他們也要求我自律。（A2）

中產階級家庭裡，父母和孩子有頗多的互動，例如，他們傾向以較長的時間進行溝通和討論事情，而家長也積極參與孩子的遊戲活動。她繼續說：

下課後，雖然我很疲累，我仍會與孩子傾談一小時，這樣的接觸可以培養親子感情和關係。我的丈夫會檢查他們的功課，並

與他們談談學校生活。(A2)

學童的學業成績會受到父母如何安排課餘及假期活動的規條所影響，其中一位勞工階級家長說：

我家地方狹小，我要照顧幾個孩子，就要經常把電視開著，他們才會安靜下來！(E)

這研究也發現，如果勞工階級家長對孩子的將來發展有所期望，家長也在家中建立學習規條。家長 F 的女兒能夠考上英文中學，其中一個原因就是有明顯的家庭規條；每天傍晚，她家裡的電視機不會開著，在她的看管下，三位女兒開始做家課，完成後可以觀賞一至兩個小時電視節目，一切都是由她安排；更重要的是，他們不會隨便出外逛商場和晚膳，對他們來說，出外活動實在太奢侈。

對，在家中的一切都由我安排。每天放學回家，她們開始做家課，到下午四時，她們可以看兩小時電視，晚飯後，我會檢查他們的功課，他們卻沒有反對。這樣她們才有進步。(F)

這位勞工階級母親在家中訂定如此規則，皆因她和丈夫對孩子的前途有較高的期望，因為他們希望孩子可以藉著教育向上流動（upward mobility），擺脫跨代貧窮的厄運。由於她對孩子有期望，故大女兒憑著優異成績就讀一所著名的英文中學。她補充說：

我們沒機會接受教育，所以只能靠丈夫在建築地盤工作，維持生計，平時只能省儉，才可得到一般的生活。我不希望孩子長大過著現時的生活，只有讀書愈多，她們才可以改變自己。
(F)

另一方面，由於中產階級家長能享有較豐裕的文化資本，所以能為孩子提供不同種類的課外活動，而且在報名參與前，會先諮詢孩子的意見，看看該活動是否他們所喜歡的。家長 B1 以開放及民主態度養育子女，同時也關注他們成長的各項需要：

除了看電視外，我鼓勵兒子參與一些課外學習活動，我問他們喜歡甚麼，大兒子說要學習法文，小兒子說參加足球訓練班和學習英語，所以我就為他們安排這些活動，現在他們分別對法文及足球產生興趣。（B1）

這些活動費用昂貴，勞工階級家長不能負擔得來。雖然如此，這不代表勞工階級子女沒有課外活動，家長 D 嘗試在區內的社區中心為子女找尋一些免費的活動，如免費補習、免費繪畫或兒童團體活動。她說：

我的女兒放學便回家，我沒有為她安排任何課後活動，因為我負擔不起那些費用。不過，社區中心有時得到地區議會的資助，為這區學生提供一些免費活動，所以我經常帶女兒到中心看看，她曾參與課後補習班和繪畫班。這可以為我們省一點錢。我丈夫所賺不多，我們就盡量節省吧！（D）

（三）參與分工和社會資本的累積

無論家庭背景如何，家長都可以為學童提供社會資本，這些社會資本的累積，有利學童的學業成就。在訪談中，三位中產階級的家長很明顯地展示他們與孩子溝通的積極態度，他們相信這些溝通會有助他們的學習與個人成長。家長 A1 和 A2 在參與學校的活動方面，兩夫婦有充分的默契，誰有空誰就去參加兒子的活動。由於丈夫明白太太晚上要教學，所以一般來說，都是由他去學校參與兒子的表演活動或家長晚會。

我記得去年多數是丈夫去學校參與兒子的活動。我晚上要教學，不能去。我們分享責任，誰可以去誰就去，如果一齊有空，就一起去。（A2）

事實上，在參與孩子的教育過程中，也起著「性別分工」的作用；另一位中產母親精通英語，而丈夫則對數學有濃厚的興趣，所以夫婦互相分工，在家教授孩子自己擅長的學科：

是否男性特別精於數學，我不曉得。但我丈夫對數學有興趣，所以很自然地他照顧孩子的數學問題；而我就教授他們英文和社會科目。（C）

還有，對於家長 B1 和 B2 來說，孩子的教育取向，都是由夫婦共同以互相諮詢和溝通的方法解決兒子學習的問題。在這個商議過程中，其實已為家庭製造和累積無形且寶貴的社會資本；而社會資本的累積有助發展孩子的人力資本（human capital），即學習成就。

對於受訪的勞工階級家庭來說，三位母親都是照顧孩子學習的主要參與者。家長 D 經常倚靠大女兒去指導小女兒的作業，她的丈夫駕駛計程車，回家後就馬上休息，故兩者的分工是，丈夫為生計而工作，母親則照顧孩子的一切。很明顯，家長 D 丈夫沒有為孩子及為家庭創造社會資本，由於教育期望不高，故他沒有主動去花一點時間與孩子討論學業情況，從而影響女兒的學習及親子關係。這個勞工階級家庭，照顧孩子學習的責任全放在母親的手裡。她說：

丈夫實在太累了，我盡可能去督導孩子的作業，由我去學校參與家長日。他要求我看管女兒，但我也要倚靠大女兒幫助我。還好，她很乖，知道家庭環境的需要，替我照顧妹妹。（D）

（四）社會網絡（social network）：獲得資訊的社會資本

社會網絡也是家庭在教育子女過程中的重要的社會資本，上文第一點已經提及社會網絡如何影響為學童選擇中學的重要性。在今天以競爭主導的香港教育，很多家長嘗試建立個人的社會網絡，以求獲得學童教育的相關資訊，希望有助孩子的學業發展和迅速處理學童的學務事宜。而中產階級和勞工階級的家長在建立個人的社會網絡上有顯著的分別。

很多中產階級家長都不用到學校接孩子放學，因為父母大都是雙職的。他們的子女乘坐校車回家，也有些由父母開車送回校。這些交通費用對他們來說微不足道。當有需要到校接子女回家時，他們也沒有時間和也沒有企圖去和其他家長交談。本研究的兩對中產階級家長的社會網絡，與勞工階級家長不同；他們的學校資訊和孩子學習情況多來自他們的朋友，這些朋友的孩子也在同一所學校就讀，他們更認識一些從事教師工作的人，所以對教育發展和學校政策情況有所認識；有時，更在孩子參與課外活動時，與其他家長傾談，形成他們的網絡。家長 C 由於也是孩子就讀學校的教師，獲取學校資訊就不成問題。其他兩位中產家長則說：

我沒有時間和其他家長接觸。實在太忙了。我丈夫朋友的孩子也在這所學校就讀，我們經常在電話交談便知道學校的情況。

（B2）

我的傭人送他們返校，因為很多我的朋友是教師，所以我對教育的發展情況較清楚。且星期六下午，我會在孩子的游泳班碰見很多家長，我們就坐下來談談學校的情況。（A1）

在這研究中發現，勞工階級家長的社會網絡，通常在學校大門前形成的。他們一般親自到學校接迎孩子放學回家；他們大都在放學前到達，

然後互相談論孩子的作業、教師的教學情況、校服和學校事務等，這樣的交談或許使他們獲得有利他們子女的學業訊息。他們利用這個社會網絡，交換學校資訊，交換電話號碼，有需要時則以電話互通學校資訊。家長 E 說：

我由其他家長口中知悉學校的一切。我們在接孩子放學前，聚集在學校門口，我們談及班主任和不同老師的教學方法，功課的質和量，我們交換電話號碼，他們告訴我很多學校的事情。

(E)

總括而言，中產階級及勞工階級家長所建立有關學校教育的社會網絡在形式及方法上有所分別，大都和他們所屬階級的文化背景相關。

二、家長的校內參與

(一) 校內參與的能力差異

選舉「家長教師會」幹事，是這所學校讓家長參與校內事務的主要途徑。這所小學的校長嘗試遊說不同社經背景的家長去參選，使選舉看起來較廣泛性。可是，應允參選很多是中產階級家長，他們的職業大都是教師、銀行職員、政府公務員、社工等等。雖然校長最終能邀請兩位勞工階級家長參選，惟最後都是中產階級家長獲選，可說是中產階級家長不經意地壟斷家長教師會幹事會所有職位。當然，可以想像家長教師會所草擬的活動多以中產階級的思維為主。正如在中學當教師的家長 C 說：

在我校的家長教師會成員中，只有一位是來自勞工階層，而其餘 7 位則是中產背景。始終中產家長說話較有信心，故較容易

獲選。(C)

在這所小學裡，家長教師會主席在會議中提議組織家長「英語拼音」班，使家長能獲得拼音知識，在家督導子女學習英語，但一位勞工階級家長在訪談中有如下的反應：

我們連 ABCD 也不懂，更何況英文詞語及英語拼音呢？他們真不懂我的需要！（D）

在問及為甚麼不參與選舉時，家長 F 慨嘆地說：

我哪有時間呢！照顧子女已是問題，更何況要在選舉時，在眾人面前講述我的抱負，我都不知道要說甚麼！講錯說話就會開罪別人了。他們有知識，我有時都不知他們講甚麼！（F）

還有，在這所學校裡，勞工階級家長雖然對學校巴士收費有微言，但他們不敢向學校直言，只倚賴中產階級家長向學校表達意見。家長 E 大聲說：

我哪麼敢向學校投訴校巴收費貴啊！要不是家長教師會主席和其他幹事替我們反映，學校哪有理會我們呀！（E）

（二）家長與教師的關係

中產階級家庭相對豐裕的文化資本，促使他們可以有信心和有效地回應教師的要求，尤以在家或在校參與子女的教育。在訪談中，中產階級家長能準確地說出班主任的姓名及對他們在家督導子女的要求，包括簽署手冊和協助子女溫習中、英文及數學的練習。中產階級家長似乎

與教師有默契和互相諒解，並很少埋怨教師，他們一方面體諒教師的辛勞，也認為有責任回應教師的指示：

陳老師要求我簽手冊，有時忘記了，她也諒解而沒有對我埋怨。她也要求我在家督導孩子，互相配合，我想這是合理的，所以我每天都檢查孩子的家課，在手冊上簽署。（A2）

陳主任經常與我聯絡，我也應與她合作；兒子回來做完家課後，我必須抽空看看他的手冊。（B1）

對於勞工階級家長 F 來說，她經常忘記為子女簽家課手冊，也不知道班主任是誰：

我天天忙著弄飯和照顧小孩生活，他那個班主任要求我看手冊，有時忘記了，我也沒辦法。孩子要提醒我，我才知道！（F）

另外，家長 D 則和班主任的關係似乎稍遜，她感覺班主任沒有對她及女兒有甚麼要求，只期望女兒有滿意的行為表現

「我不覺得班主任對我有何要求，只希望女兒守秩序，她就滿意。她認為女兒成績不那麼好，所以就讀於輔導班，因此對我們也不希冀甚麼。（D）」她補充說：

如果我女兒讀優秀班，那功課就會多一點。我感覺因為這樣，所以對我們的要求不多，也很少在女兒的作業給予回應。我想她的主要要求是女兒準時交齊功課就算了。（D）

教師對不同階級的家長有不同的反應，家長丁受到班主任沒有期望的對待，使她感到不快，因為她覺得女兒被班主任放棄。她感到無助，

也不曉得如何發聲，她在訪問中只能歸究這是「天意」或「命運」使言。

我覺得不開心，雖然孩子有點頑皮，經常在家看電視，但也不應對她放棄。我長女已敦促她做功課，但她不以為然，我也無辦法。也許這是命運吧！（D）

「命運」的演繹使勞工階級家長不會對教師有何要求，也不會如前述所言爭取在學校參與的權利。

（三）對投訴的理解

在這研究中，雖然中產階級家長 B2 有時不滿意班主任的做法，但她絕不會向她投訴，她明白班主任工作繁重，她也不希望在兒子面前確立這個投訴的壞榜樣，從而挑戰教師。她確信只有和教師合作，孩子的教育才事半功倍。

作為家長，有時對班主任的做法不滿意，這不等於我要向她挑戰。如果是，那麼兒子就有樣學樣。班主任也有她的難處。有次我丈夫非常憤怒，因為他認為數學老師的教學法不正確，最後我們也沒有去投訴，這會引致教師感覺我們歧視她。除非有需要，我一定不去投訴！（B2）

勞工階級家長不會覺得投訴是他們的權利，投訴只會開罪教師，從而影響孩子在校的前途。

這是不可能的事，不可以開罪班主任，有時孩子回來向我說老師懲罰不公，我就說算了吧！向他投訴只增加麻煩，也影響孩子的成績。（F）

因為傳統的教師權威，或因為自己的信心不足，勞工階級家很少對教師作出投訴；如果肯投訴，通常著眼於學生的學業利益為主，卻不敢作出面對面的投訴。家長 D 曾於孩子的手冊上附上字條，提出投訴。

呀！我記得我曾經投訴一次！我不滿班主任的評分標準，但不敢向她說，所以在手冊中附上字條，希望老師不要對我的女兒有偏見。我覺得不公平，因為她在默書課中扣了我女兒很多分數。（D）

有教育背景的家長似乎在投訴教師前會作出充分的考慮，因為始終都有點互諒和尊重。勞工階級家長不去投訴不是因為諒解，而是害怕教師的報復，教師的權威使他們避免接觸教師。雖然勞工階級家長 D 曾有投訴，這只是關注學生的分數而已。

（四）參與學校活動的目的

在本個案研究中，這三對中產階級家長都是雙職的，由於工作忙而未能經常抽空參與學校舉辦的活動，如運動日或家長教師會會員大會等；但在訪談中，他們均表示盡可能出席與孩子相關活動，目的是支持他們。他們的參與其實是一種教養孩子的態度。在參與前，也會徵詢孩子的意見。中產階級父母一般以獨立、自主和尊重的態度養育子女。家長 A2 及家長 B1 說：

在家長日，我去見班主任，講及兒子在校的情況，但我未能出席學校的運動會。我會出席兒子有份參與的天才表演，以表示對他的支持。是否出席學校活動，我會先問問他，或許他有意見呢！（A2）

我想我的出席和參與可強化孩子的自尊感。我也可以知多一點

學校情況。可是，時間對我來說卻是一個問題，但可以和太太分工吧！。（B1）

三位勞工階級家長都是家庭主婦。她們在家看顧孩子之餘，也想到學校參與家長活動，但其中兩位家長參與活動的目的，則視乎該活動對自己或家人是否有利可圖。例如家長 E 參與一個學校資助的健康講座活動，其中一個原因是有餐飲供應，她還參加學校的旅行，因為不用交費。家長 D 出席學校的升中講座，因為這與她的孩子升學有關。家長 E 及家長 D 分別在訪談時說：

有一次新來的校長舉辦親子旅行日，由於是免費的，為何不參加；有時有些講座在學校舉行，為了吸引家長參與，學校提供小食，我可以邊聽邊食，都幾開心。（E）

我不用上班，如果學校有活動我一定參加；如果這些活動幫助我如何在家督導子女的功課，我更加會參加，例如升中講座，這或許可以幫助他們的學業。（D）

在這研究中，中產和勞工階級家長參與學校活動的原因各異，前者以支持子女的學習為主（support-oriented），而後者則以利益取向為中心（benefit-oriented）。

總的來說，從以上的詮釋得之，社會階級確實對家長參與學童不同層面的教育有著不同程度的影響。在選校方面，中產階級家長不但有著相對的優勢去為孩子選擇有聲譽的名校，更有絕對的優勢參與孩子的教育；因為他們的文化資本使他們與學校有特殊的聯繫，亦因此而強化他們的社會網絡，提升 Coleman（1994）與 Bourdieu（1984）所言的社會資本。所以 Bowles（1977）和 Bourdieu 與 Passeron（1990）指控今天的學校教育不斷複製（reproduce）有利於中上階層人士的社會關係。

勞工階級的家長在為孩子選校時經常處於不利的狀態，乃由於他們受制於有限的經濟條件和文化資本，引致其社會網絡較細少。這論點與何瑞珠（1999）的研究發現不謀而合。中產階級家長有其天賦的條件，使其參與子女的選校更為容易，而勞工階級家長的參與，不但倚賴孩子的努力，還要受制於交通費用等因素。在香港，學童如要選擇較受大眾歡迎的學校，尤其是英文中學，就要跨區上學，這樣很多時候都須要乘搭公車或校車回校，這些交通開支，對中產家長來說，九牛一毛，但對於勞工階層來說，其家長必須計算在日常生活開支內，所以家長寧願放棄跨區的心儀學校，就是為了生活。這就容易引致教育機會不均等，加劇階級複製（class reproduction）的情況出現。正如 Ballantine（1993）指出，社會階級或許已告訴這階層的學童其未來的發展機會。

在家庭教養方面，Lareau（2000）的研究指出，中產階級精心而刻意地安排學童的課餘活動；他們限制子女觀看電視和做作業的時間，使學童有系統地從事在家和校外的課餘活動。相反，勞工階級的家長就沒有如此有組織的安排，家中的電視經常開著，學童邊做功課，邊看電視。對於勞工階級的家長而言，由於工作關係及文化資本缺乏，一般研究都發現家中的紀律和規條較為模糊，通常以放任形式去看待孩童，所以學業成績較中產階級的學童為差（Lareau, 2003）。但本研究中，勞工階級家長 F 因為對子女期望高，故設立家中規條，希望藉此而能令子女升讀較理想的英文中學，使子女能通過教育而脫貧。自古以來，中國人希望藉著科舉考試，考獲功名，獲得政府重用，從而達致向上流動的機會，所以特別著重孩子的教育機會（Bond, 1993）。家長 F 對孩子有高期望，雖然文化資本薄弱，卻充份利用有限的資源與孩子溝通，製造有利學習的社會資本，如看顧孩子做功課和設立規條，希望孩子能獲致期望的地位（Coleman, 1994）。何瑞珠（1999）也指出亞洲父母多以校外參與形式為孩子提供 Coleman（1988）所認為的「以家庭為本的社會資本」，

增強與他們溝通的機會，從而得到較佳的學業成就。

Coleman (1987) 的研究發現，家長在參與孩子教育的過程中，其溝通態度及孩子的自我概念都是社會資本形成的重要元素。從以上實證資料顯示，中產階級父母多以「分享責任」(Epstein, 2001) 去參與孩子的教育，並以自己的專長去決定如何分工，創造家庭的社會資本。相反，以上發現也說明，勞工階級母親無奈地放棄工作的機會，在家中獨力看管子女，而丈夫因工作疲倦，回家後馬上休息，沒有意識去參與孩子的學習。文化資本的差異對學童教育衝擊，也反映於學童的課餘活動的選擇，中產階級家長可以隨孩子的意願提供他們收費昂貴的課餘活動，而勞工階層卻指望於社團提供的免費活動班，這也說明由於社經地位影響，致使家長參與學童教育的程度不同，其影響就是不同社會位置 (social positions) 的學童不能被安排到接近的起跑線上，也不能在教育過程中得到相同的教育經驗，從而出現教育不均等現象 (Bowles, 1977)，也引證了社會階級確實影響學童的社會成就。

另一方面，教育的不平等的現象也反映於家長參與學校內的事務上。中產家長有意無意地壟斷家長參與學校運作，無形中排斥勞工階級家長於校內參與體系外，這與吳迅榮 (2001) 及 Lareau (2000) 的研究發現所相類似。何瑞珠 (1999) 認為，教育機構歧視理論告訴我們，學校管理層不是有意歧視勞工階級家長，只是一個隱藏的機制使然，產生歧視他們的謬誤。勞工階級家長缺乏文化資本和經濟資本，包括說話技巧和參與時間，例如在這研究中，勞工階級家長沒有信心參選家長教師會幹事，沒有信心向學校反映校巴的收費和沒有時間到學校參與活動；不像中產有暇階級 (leisure class)，他們有些是專業人士，容易向所屬機構請假，參與學校事務 (Lareau, 2000)。事實上，壟斷校內參與並非中產家長的意願，只不過是基於他們擁有累積的文化資本及社會資本，致使他們在參與學校教育及子女的學業成就相對有利 (Bourdieu, 1986)。

在親師關係方面，本研究發現勞工階級家長與班主任的關係薄弱，將女兒的學習表現歸究於「天意」，並隱含著教師對她女兒歧視的指控。事實上，中產階級家長較能適應教師的要求，而勞工階級家長的期望則非常低，有時不能因應教師的要求；所以 Lareau（2003）的研究發現勞工階級家長只能將教師以「學校」來稱呼，而中產階級家長則能正確地說出班主任或學校行政人員的「名字」。這也引證於本實證研究的發現中，中產家長 A2 能指出誰是班主任，但勞工階級家長 F 卻不知道誰是孩子的班主任，家長 D 也不希冀班主任對她的孩子有特別的照顧，對於教師對其女兒有點放棄，也只歸究於命運而已；受到傳統尊師重道的價值觀影響，他們覺得向教師投訴會換來教師的報復，不利孩子的學業成就。相反，Hoover-Dempsey 等（1987）指出中產家長能主動聯絡學校，有需要時或對教師作出批評或投訴，因為他們認為這是他們作為教育持份者（stakeholder）的權利。雖然如此，本研究的中產階級家長，卻沒有濫用投訴的權利，家長 B2 會易地而處，先考慮清楚，才作決定。可能由於學校的文化和教師的價值取向與中上階層客觀化的文化資本相近（Bourdieu, 1977），所以中產階級家長對教師有互相尊重的感覺，故不會任意作出投訴。

不同社經背景的家長對參與學校活動的取向有不同的理解。研究發現中產父母強調他們的參與對孩子的個人及社會成長有所幫助，故參與以支持取向為主，這也有利於社會資本的創造，因為家長與子女的親和關係及聯繫程度，會影響子女的學習，有利於學生的學業成就和個人的社會成長（Coleman, 1990）。相反，勞工階級家長多以利益取向來參與學校活動，不利於創造社會資本；但這是可以理解的，由於他們處所身的社會階層，只容許他們考慮周圍環境給予的機會與資源所帶來的實用價值（pragmatic value），而參與學校活動的實用價值令他們的決定較為短視和直接。

伍、結論

本質性研究從訪問資料中衍生了八個主題，說明社會階級的差異對家長參與子女的教育會有不同程度的衝擊。研究以微觀探索和質性的詮釋性分析取向，可補充先前在這課題的量化研究發現的不足。

本研究說明，勞工階級家長在參與學校事務和活動上經常處於不利的位置。中產階級家長由於累積的文化資本及易於創造的社會資本，使他們掌握社會權力和地位，從而得到很多學校知識和技能，有利他們參與子女的教育，也因此而不經意地擁有壟斷參與的優勢。相反，勞工階級家長則缺少這些階級地位給予的資本——知識和權力，只能是參與的「跟隨者」，而中產階級家長則經常站於學校參與的領導位置。

另一方面，勞工階級家庭所衍生的文化，其實與現行的學校文化格格不入，因為教師通常以中產階級的角度去要求所有家長及其子女配合學校的政策，及達到 Vincent（2000）所言的「好家長」（good parents）標準的要求；這樣更使勞工階級家長經常處於不利於子女學習的位置。可想而知，勞工階級家長的表現很多時都不能符合教師的期望，這也是本研究發現的其中一項重點。

除此之外，研究也發現兩類不同背景的家長也孕育了有助學童成長的社會資本。從親子溝通所累積出來的社會資本的多寡，則視乎家長在時間上，態度上和耐性上對子女教育的付出。研究結果說明中產階級家長經常與孩子交談，尊重他們的意見及分享督導子女功課的責任，都是社會資本創造的過程，這些現象通常難以在勞工階級家長中出現；在個案中的兩位勞工階級父親，因為工作辛勞，在工餘時只顧休息，而很少機會和孩子溝通呢！可是其中一個勞工階級家長，由於對孩子學業的期望高，也在家中設立家庭規條，每晚都看顧孩子的學習，並與他們交流，創造有利成長的社會資本，結果其子女不負所望，能考進理想的中學就

讀。這說明不論任何社會階級，都可以創造社會資本，只不過中產階級家長因為擁有文化資本較多，故有利於他們創造社會資本。

個案中顯示，勞工階級家長參與學校活動多以「利益取向」，而中產階級則以「支持取向」。勞工階級家長在參與前，會考慮他們的參與會否有利於孩子的學業；中產階級家長則以支持子女活動，以能否增強他們的自尊心為考慮要點。這是一種對孩子的尊重，對教師的諒解和對學校支持的態度。

勞工階級家長通常不會以面對面的形式對教師表達意見，為怕教師對孩子報復，從而影響其學業成績，他們會以匿名信件或在手冊附以字條向有關教師投訴；他們甚至不敢投訴而諉過於「命運」安排而已。相反，中產階級則認為約唔教師，了解事情是他們的權利；不過，在投訴前會三思而作出決定。

在今天的教育改革環境中，家庭與學校關係的發展是優質教育的主要指標之一，所以香港教育局和所有學校均推行家長參與學童教育的變革，家校合作已成為教育局評核學校質素與發展的指標範疇。但在推行家校合作時，卻有兩個關注點；首先，我們期望學校對不同社經背景學童平等看待，減少對勞工階級家長和學童的歧視取向，使教育機會趨向均等，否則很容易因為教育機會不平等而引致社會階級複製的現象出現；其次，我們也期望學校增加其透明度（**transparency**），對家長問責（**accountability**），使家長更容易知道學校政策和運作。可是，教育改革者很少考慮社會階級差異對學校政策及家長參與學校運作的衝擊，前線教師也很少從勞工階級的價值觀出發來釐訂教與學的措施。本研究卻指出勞工階級在選校、養育子女、參與學校事務和與子女溝通均處於一個相對不利的位置，所以政府和學校領導者在制訂學校發展計劃時，必先問問他們究竟給予勞工階級家長和子女有多少資源，使他們的學習也能與中產階級的同學在同一或接近的起跑點上。如果我們要強調教育

機會均等，我們就要讓不同社經背景的家長有同等的機會參與學校各層次活動，這樣，教育當局有需要推行家長教育（parent education），提升勞工階層家長的質素，增強他們參與學校事務的意識，也增加他們對學校的歸屬感。

參考文獻

- 王文科（編譯）（1997）。J. H. McMillan, & S. Schumacher 著。質的教育研究法。臺北市：師大書苑。
- [McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1997). *Qualitative research in education*. (W.-K. Wang, Ed. & Trans.). Taipei, Taiwan: Normal Shuyuan.]
- 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。
- [Shen, S. M., Pang, I. W., Choi, L. Y. S., Yip, S. F., & Yung, K. K. (1994). *Home-school cooperation research report*. Hong Kong, China: Hong Kong Education Department.]
- 何瑞珠（1999）。家庭與學校合作——政策及理論剖析。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- [Ho, S. C. (1999). *Home-school collaboration – Analytical review of policy & theory*. Hong Kong, China: Hong Kong Education Research Institute, The Chinese University of Hong Kong.]
- 何瑞珠（2010）。家庭學校與社區協作：從理念研究到實踐。香港：香港中文大學。
- [Ho, S. C. (2010). *Home-school-community collaboration: From theory, research to practice*. Hong Kong, China: The Chinese University.]
- 吳迅榮（2001）。家長參與學校教育的角色。基礎教育學報，10（2）-11（1），13-32。
- [Ng, S. W. (2001). Parents' roles in children's school education. *Journal of Basic Education*, 10(2)-11(1), 13-32.]
- 吳迅榮（2006）。家校協作的微型政治：權力！工具！夥伴！。教育研究學報，21（1），131-151。
- [Ng, S. W. (2006). The micro-politics of home-school collaboration: Power! Instruments! Partners! *Educational Research Journal*, 21(1), 131-151.]
- 吳迅榮（2011）。家庭、學校及社區協作：理論、模式與實踐。香港：學術專業圖書中心。
- [Ng, S. W. (2011). *Home-school-community collaboration: Theory, model and practice*. Hong Kong, China: Academic & Professional Book Centre.]

林俊瑩、楊長杰（2010）。造成不同出身背景與社經地位的學童幼兒家長參與學校教育行為差異的因果機制：教育期望與社會網絡的中介角色。臺東大學教育學報，21(1)，1-29。

[Lin, C.-Y., & Yang, C.-C. (2010). The causal mechanism affecting involvement in children's preschool education of parents from different backgrounds, and different socio-economic statuses: The role of educational expectation and social network as mediators. *NTTU Educational Research Journal*, 21(1), 1-29.]

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。

[Chou, H.-F. (2008). Social class effect on children's academic achievement: Using family resources as analytic frame. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 8(1), 1-43.]

陳昭儀、秦秀蘭（2005）。家校合作的學校創新經營模式之推廣。臺北市：師大書苑。

[Chen, Z.-Y., & Qin, X.-L. (2005). *Home-School Co-operation of the school's promotion of the innovative business model*. Taipei, Taiwan: Normal Shuyuan.]

陳奎熹（1993）。教育社會學。臺北市：三民書局。

[Chen, K.-X. (1993). *Sociology of Education*. Taipei, Taiwan: San Min.]

教育及人力統籌科、教育署（1991）。學校管理新措施。香港：香港政府印務局。

[Education and Manpower Branch, & Education Department. (1991). *The school management initiatives: Setting the framework for quality in Hong Kong School*. Hong Kong, China: Hong Kong Government Printer.]

Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.

Ballantine, J. H. (1993). *The sociology of education: A systematic analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Berns, R. M. (2007). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Belmont, CA: Thompson Higher Education.

- Bond, M. H. (1993). *Beyond the Chinese face: Insights from psychology*. Hong Kong, China: Oxford University.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. New York: Cambridge University.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. C. Robinson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Bowles, S. (1977). Unequal education and reproduction of the social division of labor. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp.137-148). New York: Oxford University.
- Broom, L., & Selznick, P. (1973). *Sociology*. New York: Harper & Row.
- 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, S95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.
- 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, UK: Pergamon.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). *Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle Schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle School.
- Dornbusch, S. M., & Glasgow, K. L. (1996). The structural context of family-school relations. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links -- How do they affect educational outcomes?* (pp. 206-247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kanfmaun, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential & constraints* (pp. 99-134). Berlin, Germany: Walter & Gruyt.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Holland, J. (1981). Social class and changes in orientation to meaning. *Sociology*, 15(1), 1-18.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Hutchinson, S. A. (1988). Education and grounded theory. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp.123-140). London: Falmer.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom B. S. (1993). *The home environment and school learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Oxford, UK: Rowman & Little.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- 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*. Hong Kong, China: Research Grant Council.
- Lynd, R. S., & Lynd, H. M. (1929). *Middletown: A study of American culture*. New York: Harcourt Brace & World.
- Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., & Clarke, A. E. (2009). *Developing grounded theory: The second generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast.
- Ng, S. W. (1999). Home-school relations in Hong Kong: Separation or partnership. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 551-560.

- Ng, S. W. (2007a). Development of parent-school partnerships in times of educational reform in Hong Kong. *International Journal of Educational Reform*, 16, 411-435.
- Ng, S. W. (2007b). The chronological development of parent empowerment in children's education in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 8, 487-499.
- Ng, S. W. (2011). Managing teacher balkanization in times of implementing change. *International Journal of Educational Management*, 25, 654-670.
- Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (1985). *An introduction to the foundation of education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pang, I. W. (2008). School-based management in Hong Kong: Centralizing or decentralizing. *Educational Research for Policy and Practice*, 7, 17-33.
- Pang, I. W. (2011). Home-school cooperation in the changing context – An ecological approach. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(1), 1-16.
- Radnor, A. H. (2001). *Researching your professional practice: Doing interpretive research*. Buckingham, UK: Oxford University.
- Rossides, D. W. (1990). *Social stratification: The American class system in comparative perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Theodorson, G. A., & Theodorson, A. C. (1972). *Modern dictionary of sociology*. New York: Apollo.
- Vincent, C. (2000). *Including parents?* Buckingham, UK: Open University.
- Vincent, C. (2010). Between the estate and the state: Struggling to be a “good” mother. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 123-138.
- 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.
- Warner, W. L., Havighurst, R. J., & Loeb, M. R. (1944). *Who shall be educated?* New York: Harper & Row.

附錄一

訪談大綱

1. 個人資料
 - a. 如果不介意，可以介紹您（們）的姓名。
 - b. 您（們）可否介紹自己嗎？包括您（們）的職業、年齡、子女數目、家居情況（租或買）、學歷等。
2. 家校關係
 - a. 您（們）經常到學校嗎？到學校的目的是甚麼？
 - b. 您（們）如何與學校聯繫？您（們）如何得到學校的資訊？
 - c. 您們在學校與其他家長的關係又如何？
 - d. 您（們）認識學校的教師嗎？您（們）在參與甚麼活動時與教師接觸和認識？
3. 親師關係
 - a. 您（們）認識貴子女的班主任嗎？試說出班主任的名字？
 - b. 您（們）能否形容與班主任的關係？例如：互相尊重、間有投訴或沒有接觸！在甚麼時候會與班主任會面？
 - c. 您（們）會否就學生的學習向班主任作出投訴？請說出原因。
 - d. 您（們）對班主任有何期望？
4. 對學童的期望
 - a. 您（們）對貴子女的學業有何期望？
 - b. 您（們）如何為子女選擇學校？
 - c. 您（們）每天有多少時間與子女溝通（談話）？請說明溝通的目的及內容是甚麼？
 - d. 您（們）與子女溝通時，期望可以幫助子女甚麼？

5. 家庭教養與督導

- a. 您（們）每天如何接送子女上學？
- b. 您（們）的子女放學回家後有何活動安排？誰看管他們做作業？
- c. 請說明貴子女在家何時做作業？何時可以玩耍？您（們）有否作出規範？
- d. 您（們）有否安排子女的課外活動？如有，是甚麼？根據甚麼原則安排？

6. 參與學校活動

- a. 您（們）有否參與家長教師會活動？有否參選成為幹事或家長志工？您（們）覺得自己有能力參與嗎？
- b. 您（們）有否參與學校其它活動？請說明活動的性質是甚麼？請說明參與的原因？
- c. 您（們）最喜歡參與學校那些活動？請說明原因？

7. 關於剛才的訪談內容，您（們）有甚麼意見或問題提出討論？

謝謝您（們）！