

家長參與學校教育作為文化資本 對臺灣國中學生教育成就之影響

謝志龍*



摘 要

本研究的文化資本概念，是以Lareau對於Bourdieu的文化資本理論之延伸作為論述依據，進而區辨出「家長認識或選擇學校」、「家長主動聯繫學校」及「擔任家長委員或義工」三類家長參與學校教育的行動，探討社會階層與家長參與的關聯，並檢驗家長參與學校教育對國中學生在校表現與教育分流的影響。藉由運用臺灣教育長期追蹤資料庫進行實證分析，研究發現，父親教育程度與母親職業愈高的家庭對於學校認識或理解的程度愈多，藉由「家長認識或選擇學校」此參與行動，將讓其子女進入優良的教育環境並取得較好的學業表現，進而促成教育分流時有較高機率進入以升學為導向的學術分流。

關鍵字：文化資本、家長參與學校教育、教育成就、教育階層化

* 謝志龍：國立臺東大學公共與文化事務學系副教授

電子郵件：sl.jung72@gmail.com

收件日期：2020.04.01；修改日期：2020.06.26；接受日期：2021.03.18

Effects of Parental Involvement on Educational Achievement Among Taiwanese Junior High School Students from the Perspective of Cultural Capital

Chih-Lung Hsieh *

Abstract

By adopting the concept of cultural capital proposed by Lareau's extension of Bourdieu's cultural capital theory as the main theoretical framework, this study examined three types of parental involvement in their children's schooling: (1) Parent knowledge and selection of schools for children; (2) Parent contact of children's schools; and (3) Parent participation in parent's associations or service as school volunteers. These types of parental involvement were applied to discuss the association between social class and parental involvement and thus analyze the effects of parental involvement on their children's academic performance and outcome in educational tracking. By conducting an empirical analysis on data collected from the Taiwan Education Panel Survey, this study found that fathers with higher education levels and mothers with higher job statuses had a greater understanding of their children's education or school affairs, and thus applied their knowledge in selecting schools, enabling their children to enter high-quality educational institutions and achieve high academic performance, consequently leading to a higher chance of their children entering an academic track.

Keywords: cultural capital, parental involvement in schooling, educational achievement, educational stratification

* Chih-Lung Hsieh: Associate Professor, Department of Public and Cultural Affairs, National Taitung University

E-mail: sl.jung72@gmail.com

Manuscript received: 2020.04.01; Revised: 2020.06.26; Accepted: 2021.03.18

壹、緒論

近年來，家長參與（parental involvement）日益受到重視。家長參與可分為廣義與狹義兩種。廣義言，只要是家長在子女受教育過程所參與的教育相關活動均屬其範疇（吳璧如，2001）。狹義則指基於行使親權與身為學生監護人的身分，對學校相關教育事務有參與、溝通、決定的個別與集體權（林俊瑩，2006）；此時，家長參與指涉的是「家長參與學校教育事務」（parental involvement in schooling）此一限縮定義。這種家長參與學校教育的父母親職與權力，在2006年獲得政府認可而通過《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》（簡稱《家參辦法》）。本研究所討論的家長參與，正是聚焦父母對於子女就讀學校的種種參與及涉入行動。

事實上，臺灣長期以來家長參與學校教育的現象相當普遍。諸如家長會就是早已存在且於法有據的家長參與管道，其他如家長義工協助學校庶務工作，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（王朝明，1998）。然而，臺灣過去相關研究在處理家長參與議題時，由於研究旨趣的不同，主要著眼於發生在家庭裡的教育參與，家長參與學校教育事務的面向相對較少被討論（林俊瑩，2006）。當然也有與本研究同樣關懷投入相關資本（即文化或社會資本）對學生成就影響的研究，但其解釋邏輯多與家長參與無關，家長參與和資本理論之間缺乏具體連結，只是檢驗教育過程中相關資本的效力而已。因此，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。

本研究認為，家長參與子女的學校教育過程，凸顯出華人父母重視子女教育的現象，當中可能隱含階層差異與不平等，與家庭社經背



景息息相關。依循此思路，本研究在理論層次討論家長參與的社會資本與文化資本意涵，並採用Lareau的文化資本作為論證基礎；在分析層次則使用「臺灣教育長期追蹤資料庫」（Taiwan Education Panel Survey, TEPS），合併國中學生、家長與導師等三份調查資料。藉由一系列量化實證分析，本研究檢驗臺灣社會的家長參與學校教育背後所蘊含之教育階層化意涵，以及家長參與對國民義務教育階段的國中學生在校表現與教育分流之影響機制。由於國中階段的學業成就良窳將影響下一個教育階段的選擇，釐清此議題具有重要的學術與實務價值。

總之，本研究聚焦家長參與學校教育以深入理解華人社會的教育成就歷程，預期解答以下問題：第一，探討臺灣社會中影響家長參與的因素，釐清家長參與行動背後的家庭背景所發揮的效力；第二，檢驗家長參與對子女教育成就的作用，以及當中的因果機制；第三，藉由文化資本的解釋脈絡，提升家長參與學校教育事務的理論意涵，並探索當中所蘊含的教育階層化歷程；第四，建構一套足以分析家長參與現象的理論意涵與實證成果，以期豐富學術的知識能量與提供實踐家長參與學校教育時的信念基礎。

貳、文獻探討

一、家長參與學校教育的法令政策

不論國際條約或國內法規皆奠立家長參與學校教育的理念及法律基礎。¹ 但目前規範家長參與最直接的相關法令則是《家參辦法》，

¹ 聯合國於1948年《世界人權宣言》主張：「父母有優先為子女選擇教育之權利」，而1959年《兒童權利宣言》更明確指出：「負有輔導教育兒童之責任的人必須以兒童最佳利益為主導原則，而父母是負有最重要的責任者」（商永齡，2009）。臺灣的法律也具備同樣精神。最高位階的《憲

總計11條，賦與家長參與學校教育事務的正式法源。《家參辦法》透露出以下訊息。首先，維護子女學習權及親職教育是家長的責任，家長在適當範圍內有參與學校事務的權利與義務。其次，這些參與項目將實踐在家庭與學校兩個場域。家庭裡的參與項目包括輔導管教子女，以及督導並協助學習；在學校則是參與相關活動，如教育講習、活動、家長會、學習成果檢討會等。此外，家庭、教師與學校需共同合作，保持良好溝通。一方面，學校應公開與子女學習相關事項的資訊；另方面，家長得針對這些事項提出不同意見。

歸納《家參辦法》的家長參與類型，大致可分為「資訊請求權」、「參與權」與「異議權」，以及「組織團體權」。前三者屬於

法》第21條明定：「人民有受國民教育之權利與義務」，第22條則說：「凡人民之其他自由及權利，不妨害社會秩序公共利益者，均受憲法之保障」。亦即，當兒童作為受教育權的實踐主體時，得享有合理的教育機會，且由其父母加以監督與引導。此外，《民法》第1084條明定：「父母對於未成年之子女，有保護及教養之權利義務」，此時由父母執行包括扶養、保護、教育及協助成長等親權，自屬當然之理（李柏佳，2009）。更明確的規定是1999年施行的《教育基本法》第8條第3項指出：「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利」。此為家長得以行使之「教育選擇權」，包括選擇學校、在家教育與實驗性質的教育等，屬於家長「個別參與」的權力行使（黃月純，2006）。此外，家長參與學校教育的權利可能具有更強的影響力，例如，《國民教育法》第9條指出：「應有家長代表參與國中小學校長遴選」、第10條指出：「校務會議應包含家長會代表」，《教育基本法》第10條規定：「應有家長會代表參與地方教育審議委員會」，《教師法》第11條指出：「應有家長代表參與高級中等以下學校教師之聘任」（陳啟榮，2005），此為家長得以行使之「集體參與／代表權」（顏秀如，2006），包含參與校長遴選與教師聘任，甚至負責教育事務之審議、諮詢及評鑑等事宜。這些相關法令皆意味家長雖不是教育基本權所保障的對象，但為實現教育基本權，家長得以藉由參與行動來保障孩子的利益。



父母個人權，後者屬於父母之集體參與權。資訊請求權是指家長關於子女在校學習的知的權利，它不僅是被動接受資訊，更應該是要求學校或教師積極提供資訊的主動權利。實務運作常見家庭聯絡簿、提供學校行事曆、通信聯絡、電話訪談、網頁公告等，使家長清楚得知學校資訊（李晉梅，2003）。參與權則是指校方主導而家長與會或者提供諮詢的權力類型。以家長會為例，參與範圍多以校內具有集體參與性質的事務為主，如出席學校校務、教師評審等會議，其意見作為參考或諮詢性質（顏秀如，2006）；以教育講習或活動為例，家長是學習者或參與活動者的角色，由學校安排活動內容及範圍。所謂異議權，又稱不同意見表達權（商永齡，2009），指家長得對教師及學校所安排的教學內容提出意見。當然，教學自由依然掌握在教師及學校手中，但家長在《家參辦法》的授權下能夠表示意見。而組織團體權與前述的參與權息息相關，家長依《家參辦法》得組成不同層級之家長團體（李柏佳，2009），根據相關法令得行使集體參與或代表權。

藉由上述法令政策的討論，本研究指出受教育權是中華民國國民的權利與義務，特別是國民教育階段的學生之父母為維護子女的受教育權，得以參與學校相關教育事務，包括個人層次的教育選擇權、資訊請求權、個人參與權與異議權，以及集體層次的組織團體權與集體參與／代表權等。² 進一步言，本研究也說明臺灣的教育制度對於親職

2 家長參與學校教育事務的相關法令政策之整理

層級	類型	事項
個人權	教育選擇	選擇學校、在家教育、實驗性質教育
	資訊請求	聯絡簿、學校行事曆、通信聯絡、電話訪談、網頁公告
	個人參與	家長會、教育講習、學習成果檢討會
	異議	對教學內容提出意見
集體參與權	組織團體	組成不同層級之家長團體
	集體參與	參與校務會議、校長遴選與教師聘任，教育事務審議、諮詢及評鑑
	／代表	

角色與家長參與具有相當程度的想像與要求，家長參與學校教育事務背後其實隱藏著一整套教育制度運作的邏輯。於是，本研究認為，家長實踐參與行動與否將受到社會階層的影響，畢竟不是所有家長都理解參與學校教育事務的意義與重要性，家長必須具備某種程度的知識與能力（即後文討論的「非正式文化知識」）才可能進行深度且有效果的參與。

二、家長參與學校教育在社會資本與文化資本的理論意涵

從社會資本及文化資本觀點出發，探討家長參與學校教育之國外研究頗多。聚焦社會資本出發的經典研究，常見以Coleman（1988）的理論為大宗，Coleman關注封閉性社會網絡所產生的效果，認為家長、子女、子女的同學，以及子女同學的家長等，彼此可形成一種代間封閉性的網絡；這種封閉性的人際連結一旦形成，封閉性的社群內將產生有效規範與資訊優勢的效果。當家長們進入學校採取某些參與行動時，子女在校的行為、活動、表現或成績等，皆可以有效被父母掌握與回應。據此，其邏輯在於父母可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關係，以維持既有優勢的再製。McNeal（1999）探討家長參與和社會資本的關係，該文檢驗家長參與作為社會資本對中學生的認知（理科成績）與行為（曠課及中輟）之影響，主張家長參與是親師間的動態聯繫與社會網絡，其過程主要受到父母所處階層位置之影響，有能力的家長藉由資訊傳遞與監控在校表現而讓子女在教育過程獲益，所以富裕、白人家庭的父母更加主動涉入子女的學校教育，包括參加親師組織（指親師會議、親師活動、學校志工）與教育支持策略（指出席學校會議、與導師晤談、參訪班級）等。

從文化資本出發的重要文獻則大都採借Bourdieu（1986）的理論，



Bourdieu指出任何一個社會場域都有隸屬於自己的正統文化，是區分場域內各行動者有利或不利地位的基本原則、分類標準，例如，在學校場域內，文化修養、知識水準及高度專業化的語言表達能力即屬之。也因此，具備較高文化資本的家長及子女，其性情、傾向、習性、興趣等，皆與學校場域的文化更為貼近。此時，家長參與對子女教育成就的作用，很大一部分的原因是父母投資子女某種有助於教育成就取得的資源，涉及到家庭對於學校場域文化的親近性，此即Bourdieu的研究取徑。McNeal（2001）補充了家長參與作為文化資本的理論架構，指出眾多家長參與和教育成就之關係的研究成果有許多矛盾的發現，包括家長參與對學業成績有正面影響、負面影響，以及沒有顯著關係；據此，該文使用文化和社會資本的概念作為理論框架，嘗試探討家長參與對認知（如科學成就）和行為（例如逃學和輟學）之間的不同影響；研究結果指出，家長參與通常是解釋行為而不是認知結果的重要因素，此時親師聯繫作為社會資本發揮了顯著的效果；然而，該文也指出家長參與對於上階層學生有更大的影響，這支持了家長參與作為文化資本的理論論述，亦即上層階級成員所擁有更高水平的文化資本擴大了家長參與對優勢學生的影響。Reay（2004）指出在教育社會學領域，文化資本的經驗研究大多集中在高地位者的文化參與，聚焦行動者遵守或不遵守教育評估標準的微觀互動過程；據此，作者透過更廣泛的父母參與來說明運用文化資本重現教育優勢的多種方式，強調家長參與已成為學校利用父母文化資本資源提高標準的手段，該文也證實中產階級以上的家長參與行動（相對於工人階級家庭），維繫了既得利益家庭子女的優勢地位，加劇教育中的階級不平等。Lee與Bowen（2006）即支持這種從文化資本觀點探討家長參與的研究，他們從文化資本（即學校與家庭文化之間的契合度）的角度考察家長的參與，發現占主導地位的群體（歐美白人、學歷較高、非貧困者）的

父母到學校進行家長參與活動，並且與子女進行教育討論的情形更加普遍，此種優勢團體家長頻繁參與學校偏愛的活動類型（即家長到校參與學校教育）和子女的學業成就密切相關；此時，即便家長參與涉及家庭與學校的連結，但此種社會資本帶來的優勢必須被鑲嵌在社會制度下才能發揮作用，亦即個人出身的家庭慣習若能先與外在社會場域的文化相符，將更有利促成種種社會優勢。在其論文中，出席會議／活動、擔任義工、親師交流等被視為是文化資本而加以測量，藉以探討家長參與、文化資本與小學生教育成就（閱讀與數學成績）的關聯。該研究證實社會的支配團體透過家庭長期以來所蘊含的慣習將有助於子女熟悉教育系統的遊戲規則並累積優勢，這些家長也因慣習的緣故，在行為、態度與觀念上展現豐富的教育知識、成就經驗與自信，進而積極參與子女的學校教育事務，包括參與親師會議、擔任學校或班級義工、參加學校舉辦的重要活動等。

上述經典文獻各自指出家長參與作為文化資本或者社會資本的理論脈絡皆有其道理，但家長參與的變項操作則仍有重疊之處，例如，出席會議／活動、擔任義工、親師交流等，既被認為是文化資本，卻也是社會資本。本研究認為這是家長參與學校教育的本質所導致的研究難題，因為當家長參與涉及家庭（父母）與學校（教師）兩個主體的合作時，變項的概念化與操作化其實難以區辨家長參與究竟是因為熟悉學校制度運作規則的解釋邏輯，或者是出自建立有效規範與訊息流通的親師網絡之論證理由。

然而，本研究將偏重文化資本的思路進行討論，原因如下。Bourdieu（1986）曾把資本劃分為經濟、文化和社會三種不同型式，並認為三種資本可相互轉換。藉由資本形式的可轉換性，吾人可想像當擁有大量經濟資本時，行動者能透過其經濟實力購買、取得與文化／社會資本相關的媒介；反之，當文化／社會資本被教育制度認可時，



即可在勞動市場發揮功效而獲取薪資並轉換成經濟資本。在這個資本轉換的過程隱含兩個要件（Bourdieu, 1986）：第一，資本轉換的目的在於保證資本和地位的再製，不同類型資本的可轉換性是構成某些投資策略的基礎，這些策略的目的在於通過轉換來保證資本和地位的再製，例如，當文化資本被教育制度認可時（即轉換成一種資格的資本時），文化資本在勞動場域才能發揮功效，於是資本擁有者便以道德、能力或功績主義的教育體制為面具，加以掩飾文化資本的傳遞，唯有如此，以經濟資本為基礎的依賴和支配關係，才能經由再製的策略綿延不絕地傳遞下去；第二，資本的轉換需要勞動，即資本從一種類型轉換為另一種類型需要通過勞動時間才能完成，例如，將經濟資本轉換成文化資本，通常是透過延長受教育時間和延遲進入勞動市場時間，受教育過程的花費也要經由經濟資本的占有才能達成目標。本研究認為，家長參與也是將文化資本轉換成其他形式的勞動：從社會交換的角度，愈熟悉學校場域文化的家庭愈可能投入家長參與行動，這種投資的利潤最終會以經濟、社會或文化等形式表現出來。Lee與Bowen（2006）即認為社會資本帶來的優勢必須被鑲嵌在社會制度下才能發揮作用，此時個人出身的家庭慣習若能先與外在社會場域的文化相符，將更有利促成種種社會優勢。據此，有鑑於每個家庭的社會階層不同，長期以來的生活方式與慣習必然有所差別（Bourdieu, 1984; Lareau, 2001; Lee & Bowen, 2006; McNeal, 2001; Reay, 2004），這正是促成家長是否，以及如何實踐參與學校教育的知識基礎。當家長們所處的社會階層具備高文化資本時，理解動員特定資本及轉換資本的意義與重要性是這些階層家長們習以為常的生活方式，也因此後續的種種參與行動才更容易被發動與落實。

綜上所述，本研究並非要斷然區分家長參與學校教育究竟作為文化資本或者社會資本，而是嘗試描繪家長參與學校教育與此兩類資本

可能有的關聯，並進一步將焦點置於文化資本理論來探討家長參與學校教育的面向與學習成就間的關係。

三、家長參與學校教育作為一種文化資本

Lareau (2015) 挑選12個家庭進行長期的民族誌研究，探討中產、勞工及窮人此三個階級所形塑的文化邏輯與家庭策略，並發表一系列關於家庭與學校二者關係的研究成果，描繪出美國社會的不平等再製過程。在這些研究裡，Lareau (1987, 1988, 2000, 2007) 特別關注家長參與此議題，聚焦家長對子女正式課程以外的其他活動之參與及重視，進而提出一套關於文化資本的詮釋脈絡，稱為「非正式文化知識」(informal cultural knowledge)。文化知識意指一套社會過程的事實、資訊、技能與理解，特別是制度運作的邏輯，它源自不同社會階級長期以來生活方式的結果 (Lareau, 2015)。Lareau發現學校教育不僅存在正式的學習計畫與教育訓練，更隱藏種種非正式的教育活動，父母無分階級皆被鼓勵以各種方式實踐家長參與，包括學校志工服務、協助學校的志願課程、參加親師座談會等 (Lareau, 1987, 1988, 2007)。研究顯示，父母愈熟悉這套隱性的文化知識，愈能回應教師的期待，將能幫助子女在學校中占有優勢 (Lareau, 2007)。

Lareau的核心概念沿襲Bourdieu的文化資本理論，但Bourdieu的論述基礎是發生在家庭中的父母親參與。上層階級通常藉由擁有文化資本以凸顯身分並與他人區別，具體區別方式可透過生活方式來展現，包括品味、信仰與習慣等 (Bourdieu, 1984)。那些擁有豐富文化資本家庭的下一代，一開始就占據先天之利，得以長期在家庭中累積豐碩的文化資本 (Bourdieu, 1986)。更由於上階層的精緻文化在學校裡屬於主導文化，因而上層階級的學生經歷家庭環境的長期薰陶，在學校中易與教師有較佳的互動關係，教師對其課業學習給予較多關



注、更高期望，學生將更容易獲得高分，此過程有助學業成就的提升（Bourdieu, 1984）。換言之，高社經地位學生的家庭生活方式讓他們進入學校後相當容易熟悉學校運作邏輯，有助其入學後的表現，以及有利教師對學生的正面評價（Bourdieu & Passeron, 1977）。

反觀Lareau的研究則聚焦子女進入學校後，觀察父母參與子女學校教育過程的種種實際行動。由於不同階層家長對於學校科層組織運作邏輯的了解與認識有差異，導致能夠採取的參與行動必然有所差別；每位家長受限於本身的教育、掌握子女教育資訊的能力與意願等，未必能夠符合學校制度的運作邏輯。Lareau發現雖然學校教師都希望父母參與教育，但父母的回應明顯不同，美國社會的中產階級（相對勞工及窮人階級）具備較豐富的非正式文化知識，這群父母將表現出較積極的家長參與行動而回應教師要求的期望，進而形塑出更正向的學業成就利基（Lareau, 1987, 1988, 2007）。換言之，Lareau認為家長參與學校教育是連結到父母的階級位置，以及社會階層所蘊含的文化資源，隨著社會地位的增長，家長的非正式文化知識愈高，正是這種差異影響父母對教育的參與。由於這種非正式文化知識是一種文化資本，當學校的標準並非中立，學校對父母參與的要求充滿知識分子與經濟菁英的社會文化期待時，具備非正式文化知識的家長自然會有較多的參與，進而形塑學校教師給予其子女較高的評價（Lareau, 1987）。因此，家長參與行動其實取決於父母所處的社會階層，明顯具有階層區別的效果。

本研究認為，臺灣家長參與學校教育的現象應較西方社會更明顯。雖然東西方皆重視子女的教育，但華人社會由父母主導與介入的教育方式長久獲得認同且被期待有助階級流動（李文傑、吳齊殷，2004；謝志龍，2014）。在此種情形下，家長對子女教育過程的關心、重視，甚至介入等實踐行動，將是一種可能的結果。此時，依據

Lareau的觀點來思考臺灣社會的家長參與情形，以下問題必須進一步檢驗。第一，雖然Lareau描繪出家長參與的過程與結果，但質化研究取向的有限樣本數未必足以推論實際情形。第二，當華人父母普遍重視子女學業表現，以及介入教育過程時，Lareau關於非正式文化知識的觀點是否可以解釋臺灣的現象？第三，當華人社會的親子關係與教育邏輯有別於西方時，家長參與的行動是否相同？是否也對教育成就產生正向效力？這些問題都有待本研究藉由實證結果加以澄清。

四、文化資本觀點的三類家長參與行動

Lareau (2007) 指出學校作為一個龐大的科層組織，有一定的運作邏輯與機制，若父母對學校運作的這些非正式文化知識有相當程度的理解，將有助於家長在子女的教育過程扮演好教師期望的父母角色，進而提高子女在校學習及適應上的優勢。這種非正式文化知識常以三種形式展現在中產階級者身上，包括家長及學生對學校教育制度運作的遊戲規則之了解、主動向學校師長要求協助的賦權感（a sense of entitlement），以及能依照過往對制度運作的知識及經驗使制度滿足其期許、解決問題（Lareau, 2015）。本研究依此提出「文化資本觀點的家長參與」此概念，涵蓋「教育選擇權」、「資訊請求權」與「個人參與權」三項指標，依據資本動員的形式而區辨出「家長認識或選擇學校」、「家長主動聯繫學校」及「擔任家長委員或義工」等三類家長參與學校教育之行動類型（如圖1所示）。³

3 本研究提出「文化資本觀點的家長參與」此概念，代表家長參與行動不必然是文化資本，但本研究只處理「符合文化資本概念的家長參與行動」，因此研究者在對應家長參與變項時相當謹慎小心，務求各項家長參與行動在理論上必須與非正式文化知識有所關聯。

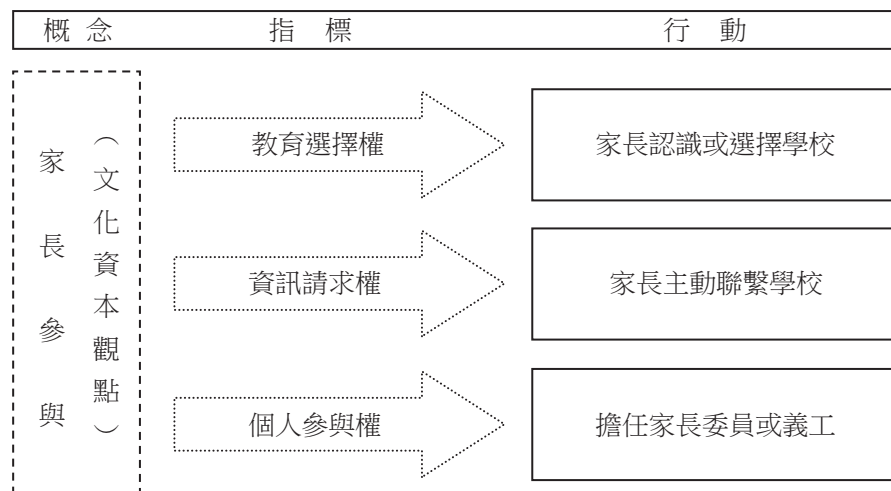


圖1 文化資本觀點的三類家長參與行動

(一) 家長認識或選擇學校

指父母對子女就讀學校的關注、理解與安排。其意義為家長對學校教育制度的知識與規則之了解，以此對應為「教育選擇權」，反映出考慮孩子最佳利益的情形下，父母選擇適合其子女的教育型態之權利。此過程涉及父母對子女就讀學校的認識、理解，以至於最終做出選擇的行動。通常臺灣父母在子女教育過程的每個階段，多少都會花費心思打聽子女未來可能就讀學校或班級的好壞，諸如辦學風格與特色、班級教師風評與名聲，甚至就讀該學校或班級的未來發展與出路等。這種家長參與方式代表父母嘗試安排子女進入理想的教育體制，規劃與指導子女未來的求學歷程與教育環境，是教育選擇權的具體展現。本研究認為此種參與行動關聯到家長事先對教育制度的理解與掌握，父母必須具備一定的非正式文化知識。

(二) 家長主動聯繫學校

是父母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，藉以試圖認識或掌握子女在校的行為及表現。其意義為父母向師長要求協助的賦權威，以此對應為「資訊請求權」。雖然資訊請求行動也涉及動員社會資本，但本研究認為家長必須事先理解建立此社會網絡的意義與重要性，例如，父母有權利與義務請求學校提供資訊等，才會有態度與動機發動和學校的聯繫，因此，具備充足的非正式文化知識是採取此參與行動的基礎。

（三）擔任家長委員或義工

指父母到學校擔任家長委員或者義工職務，家長委員負有贊助學校特定活動、參與校務運作的責任，志工則經常執行指揮交通、協助晨讀或維持秩序、提供專業能力額外輔導學生等義務。其意義為家長遇到問題時，能依其過往對制度運作的知識及經驗，使制度滿足其期許，以此對應「個人參與權」。本研究認為家長願意擔任家長委員或義工的前提是理解這些角色背後的價值與獲益，也就是具備非正式文化知識，例如，參與家長會將掌握更多與校務運作有關的權力與資源，義工經由協助執行學校與班級相關活動才能獲知與子女學習有關的第一手訊息等，後續的個人參與行動才會更可能發生。

五、家長參與學校教育對教育分流的影響

當家長們進行參與行動時，其實抱持著某種正向的期待與想像，諸如期望提升子女的學業表現（Driscoll & Goldring, 2003）、改善親師關係（Becker & Nakagawa, 1997）。周新富（2008）發現，影響學業成就最主要的變項為家庭經濟資本，但家校互動對於教育成就亦呈現顯著的預測力。當本研究進一步思考家長參與學校教育對教育分流的影響時，既有研究顯示，臺灣學生與家長在面臨教育分流時皆較易選擇以升學為導向的學術分流（謝志龍，2014）。相關研究亦指出，進入學術分流者，未來教育、職業地位取得的機會優於進入技職分流者



（黃毅志，2011）。然而，學術分流與否的篩選機制主要取決考試，這似乎意味本研究提出的文化資本觀點之家長參與無法產生作用，因為家長不論如何動員文化資本，皆不易干預此種匿名性、統一辦理的學生基本學力測驗。⁴

事實上，基測成績還是受到國中階段學業成就的影響。臺灣高中聯考制度最後一屆是2000年，2001年起正式實施多元入學，主要透過申請入學、甄選入學與登記分發入學三個管道（陳怡靖、黃毅志，2011）。首先，申請入學是以基測成績為依據，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。其次，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。第三，登記分發入學則是以基測成績排序，依學生志願分發入學。換言之，此種多元入學的結果仍深受在學時的學業表現、教師打分數與指導態度和推薦函，以及基測成績的影響（謝志龍，2014）。亦即，當學生在校表現愈好時，獲得愈高的基測成績、跨越多元入學門檻而進入學術分流應較容易；當教師對學生能力評價愈高時，學生更可能得到較多關注、增加師生互動，教師評量學生的分數、指導學生的態度及推薦函的內容與強度都將更為正面，有助提升多元入學的競爭力。

綜合上述，本研究將針對義務教育階段的國中學生，從文化資本理論來理解家長參與學校教育的過程與效果，藉以豐富臺灣教育階層化研究的理論內涵，並將目前研究仍有疑義之處重新詮釋與釐清。

4 臺灣在2014年8月起將九年國民義務教育延長為十二年國民基本教育，並以「教育會考」取代「國中基測」。由於本研究的受訪者所經歷教育制度為基測，故本研究的討論仍以基測為主。

參、研究設計

一、因果模型與研究假設

本研究嘗試釐清臺灣社會三類文化資本觀點的家長參與，並期望描繪出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所示。

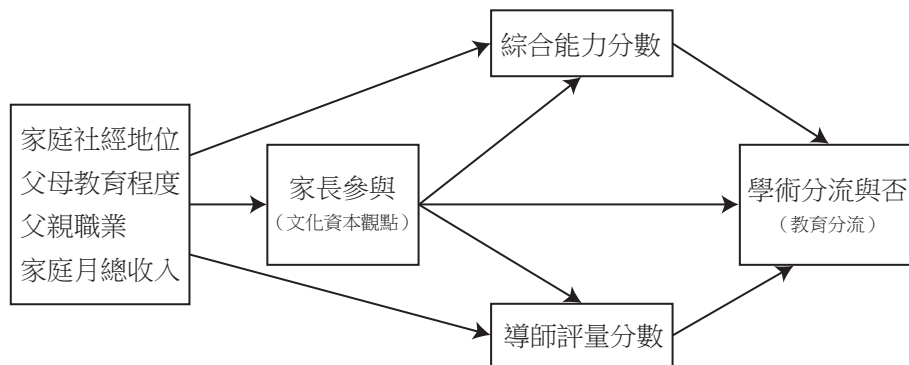


圖2 研究架構

根據Lareau的理論，愈高社經地位的家庭，父母將擁有愈多非正式的文化知識，因此文化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，文化資本觀點的家長參與行動較多。

綜合Lareau與Bourdieu的討論，由於家長熟習學校運作邏輯，將有助子女在校的生活適應及學習；由於家長充分扮演學校所期待的知識分子與經濟菁英的角色，教師將給予其子女較高評價。結果可能就是



其子女將獲得較優良的在校表現，以及教師將給予較正向的評價。

假設二A：文化資本觀點的家長參與行動愈多，子女在校的綜合能力分數愈高。

假設二B：文化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。

根據文獻討論，基測成績可能受到國中階段在校的學業與表現之影響。本研究預期文化資本觀點的家長參與將藉由在校表現作為中介機制，進而影響學術分流與否的機率。研究假設如下：

假設三A：文化資本觀點的家長參與行動愈多，子女在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大。

假設三B：文化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。

二、資料來源

本研究使用TEPS進行量化分析。TEPS是關於臺灣青少年教育歷程的大型資料庫，其問卷設計、抽樣訪問、過錄整理等資料蒐集過程皆十分嚴謹，在相關研究中被廣泛運用，也累積大量及高品質的學術研究成果。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，相當適合本研究的議題。

TEPS運用固定樣本長期追蹤的方式，於2001年訪問國中一年級的學生，並在2003、2005與2007年追蹤訪問。受訪對象除國中生本人，也包括學生的家長與教師。據此，本研究合併TEPS國中學生、家長與

導師等問卷，包括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。第一波訪問資料具備一系列關於家長參與學校教育的變項、受訪學生受測的綜合能力分數，以及班級導師評鑑學生的分數；第三波訪問則提供受訪者由國中升高中職此教育分流的結果。由於本研究嘗試探討家長參與學校教育對於在校表現，以及後續教育分流的影響，受訪者必須在國一與高二兩個時間點皆接受訪問，方能呈現教育成就變化的現象，扣除部分受訪者在相關題目填答有遺漏不全者之後，兩波皆接受訪問的有效樣本數共計2,320人。

三、依變項測量

（一）學術分流與否

本研究關注的教育分流為選擇學術與技職的區別，故以TEPS第三波課程類別為依據，分成學術分流（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，以及高職學程普通科）與技職分流（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）。學術分流設定為1，代表繼續升學，以求學為導向；技職分流（非學術分流）設定為0，代表學習專門技術，以職業為導向。技職分流為對照組。

（二）綜合能力分數

TEPS第一波訪問時特別針對受訪學生進行綜合能力測驗，以了解學生的學習能力與思考及解決問題的分析能力。IRT（Item Response Theory）檢測範疇包括一般分析、數學、語文及科學等，依答對題數轉換為具鑑別力的三參數IRT（3PL）模式（楊孟麗、譚康榮、黃敏雄，2003）。分數範圍從-2.84~2.85，分數愈高代表綜合能力值愈高。這些測驗分數是衡量潛在能力的心理計量方法，單位尺度並不具絕對意

義，所比較的是不同自變項對IRT分數的相對影響力。依綜合能力分數高低，本研究可有效判斷受訪者的學科能力。

（三）導師評量分數

TEPS第一波訪問針對受訪者國一導師詢問其學生的一般表現。評量指標包括請導師判斷其學生的口語表達、寫作報告、團隊合作、資料蒐集與整理、邏輯思考等，這些能力並非學業成就分數，而是學生們在班級裡所表現的個人特質並被教師評價的能力表現。依能力強弱分別得0~5分。共五題，分數愈高代表導師對受訪者能力的評價愈高。

（四）文化資本觀點的家長參與

1. 家長認識或選擇學校

請父母回想子女上國中時對子女學校的理解，包括該所學校對學生出路，如升學與就業的重視程度、對學生管教的嚴格程度、對學生個別差異而因材施教的重視程度、對學校發展特色如棒球隊或樂隊的重視程度等，依重視或嚴格程度由低而高依次為0~4分。共四題，總分數為0~16分之間。分數愈高代表其子女就讀的學校愈具獨特性，也隱含在考慮孩子利益的情形下，父母協助子女選擇所就讀的學校型態。

2. 家長主動聯繫學校

詢問父母是否曾為了子女的功課或升學、心理適應或健康、品行等問題主動聯繫學校，依聯繫頻率分別為0~3分。共三題，總分數為0~9分之間。分數愈高代表家長主動與學校的聯繫程度愈強烈。

3. 擔任家長委員或義工

調查父親及母親是否會參加子女在學校的活動、擔任家長委員或義工，從來沒有得0分、偶爾會得1分、有時會得2分、經常會得3分。共二題，總分數為0~6分之間。分數愈高代表家長到校參與學校活動

或擔任職務的情形愈普遍。

四、自變項及控制變項測量

（一）家庭社經地位

1. 家庭每月總收入

以受訪者家庭的每月總收入為標準，根據TEPS設定的各組選項取中間值，2萬元以下=1；2～5萬元=3.5；5～10萬元=7.5；10～15萬元=12.5；15～20萬元=17.5；20萬元以上=20。

2. 父親教育程度

使用受訪者父親的最高教育轉換為受教育年數。

3. 母親教育程度

同父親教育程度之操作方式。

4. 父親職業

參考Wright（1979）與林宗弘（2009）的階級分類，⁵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。

⁵ 關於階級的分類，在學理上主要有新韋伯主義與新馬克思主義，後者的代表人物即是Wright。晚近，林宗弘（2009）在《臺灣社會學刊》發表〈台灣的後工業化：階級結構的轉型與社會不平等，1992-2007〉一文，即以新馬克思主義者Wright的階級類型，根據父親是「老闆或非老闆」、「主管或非主管」與「有技術或無技術」等三個標準，劃分七個階級位置（非技術工人、自營作業、專家／技術工人、經理人、專業經理人、小雇主、資本家）。



5. 母親職業

同父親職業之操作方式。

(二) 其他控制變項

1. 男性

男=1，女=0，女性為對照組。

2. 族群

分成閩南、客家、外省三類，閩南為對照組。

3. 家庭型態

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，完整家庭為對照組。

4. 學校區位

依據學校所在地而轉化成不同的都市化類別，分別是都市、城鎮與鄉村，都市為對照組。

肆、研究分析

一、家長參與學校教育的社會階層差異

表1是影響文化資本觀點的家長參與之迴歸分析結果。由模型1可知，家庭社經地位可解釋家長認識或選擇學校此類家長參與行動，但只有母親職業此變項達顯著。在投入控制變項後，模型2母親職業的效果維持不變，父親教育程度此變項轉為顯著，其他顯著變項還包括居住於城鎮。

在模型3與4，家庭社經地位皆未達顯著水準。此時，對家長主動聯繫學校具有預測力的變項僅有男性與單親或分居家庭。

表 1 影響文化資本觀點的家長參與之多元線性迴歸分析結果摘要

	文化資本觀點的家長參與					
	家長認識或選擇學校		家長主動聯繫學校		擔任家長委員或義工	
	模型1 B (β)	模型2 B (β)	模型3 B (β)	模型4 B (β)	模型5 B (β)	模型6 B (β)
家庭社經地位						
父親教育程度	.082 (.055)	.107 (.072)*	.001 (.001)	.002 (.002)	.020 (.031)	.023 (.035)
母親教育程度	.029 (.017)	.038 (.022)	.019 (.021)	.020 (.022)	.096 (.129)***	.098 (.131)***
父親職業	.026 (.009)	.029 (.010)	.066 (.044)	.071 (.047)	-.030 (-.024)	-.031 (-.025)
母親職業	.217 (.074)**	.216 (.074)**	-.011 (-.007)	-.015 (-.009)	.002 (.001)	.002 (.002)
家庭每月總收入	.007 (.007)	.011 (.012)	.005 (.009)	.007 (.014)	.024 (.060)*	.024 (.061)*
男性		.076 (.010)		.429 (.103)***		-.190 (-.055)**
族群						
客家		-.199 (-.016)		.220 (.033)		.028 (.005)
外省		-.387 (-.033)		-.050 (-.008)		-.002 (.000)
家庭型態						
單親或分居家庭		-.405 (-.023)		.408 (.042)*		-.024 (-.003)
寄親或隔代教養家庭		.182 (.007)		.313 (.022)		-.273 (-.023)
學校區位						
城鎮		.492 (.061)**		.108 (.025)		.056 (.016)
鄉村		.579 (.027)		.255 (.022)		.025 (.003)
Constant	8.204***	7.590***	1.541***	1.199***	0.686**	0.709**
R Square	.016	.022	.003	.019	.032	.036
N	2320	2320	2320	2320	2320	2320

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

根據模型5，家庭社經地位可解釋擔任家長委員或義工此類家長參與行動，其中以母親教育程度與家庭每月總收入達顯著水準。當投入控制變項後，模型6原本的顯著效果不變，其他達顯著的變項只有男性。

此結果顯示，文化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，但只發生在家長認識或選擇學校，以及擔任家長委員或義工此兩類參與行動，前者以父親教育程度與母親職業代表社會階層時有明顯的階層差異效果，後者則以母親教育程度與家庭每月總收入代表社會階層時呈現明顯的階層差異作用。換言之，假設一獲得部分支持。第一，父親教育程度與母親職業愈高的家庭，家長認識或選擇學校此類家長參與行動將愈多。第二，家長主動聯繫學校此類家長參與行動與家庭社經地位無關。第三，母親教育程度與家庭每月總收入愈高的家庭，擔任家長委員或義工此類家長參與行動將愈多。

二、家長參與學校教育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

模型7~9的依變項為綜合能力分數（如表2所示）。模型7顯示不考慮各控制變項的情形下，三個文化資本觀點的家長參與變項均達統計顯著，整體模型的解釋力為1.2%。模型8是控制變項模型，資料顯示，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17.6%；家庭社經地位變項中以母親教育程度的預測力最高，其次是父親教育程度；其他達顯著的變項包括寄親或隔代教養家庭、單親或分居家庭、城鎮、鄉村、男性。模型9則是呈現控制家庭社經地位等變項後的家長參與效果之完整模型；資料顯示，投入文化資本觀點的家長參與，共可解釋綜合能力分數18.2%的變異量；其中，家長認識或選擇

表 2 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

	綜合能力分數			導師評量分數		
	模型7 B (β)	模型8 B (β)	模型9 B (β)	模型10 B (β)	模型11 B (β)	模型12 B (β)
家庭社經地位						
父親教育程度		.037 (.121)***	.036 (.118)***		.113 (.077)**	.105 (.072)*
母親教育程度		.065 (.187)***	.065 (.186)***		.199 (.120)***	.183 (.110)***
父親職業		.017 (.030)	.019 (.033)		.057 (.021)	.071 (.026)
母親職業		.014 (.023)	.012 (.020)		-.118 (-.041)	-.128 (-.045)
家庭每月總收入		.005 (.025)	.005 (.025)		-.012 (-.014)	-.016 (-.018)
男性		.098 (.061)**	.109 (.068)***		-1.288 (-.169)***	-1.200 (-.157)***
族群						
客家		-.058 (-.023)	-.051 (-.020)		.233 (.019)	.264 (.022)
外省		.011 (.005)	.013 (.005)		.024 (.002)	.031 (.003)
家庭型態						
單親或分居家庭		-.323 (-.087)***	-.310 (-.084)***		-.790 (-.045)*	-.717 (-.041)*
寄親或隔代教養家庭		-.832 (-.152)***	-.824 (-.151)***		-1.955 (-.075)***	-1.871 (-.072)***
學校區位						
城鎮		-.135 (-.081)***	-.137 (-.082)***		.009 (.001)	-.005 (-.001)
鄉村		-.282 (-.064)**	-.280 (-.063)**		.178 (.008)	.187 (.009)
文化資本觀點家長參與						
家長認識或選擇學校	.014 (.067)**		.008 (.038)*	.045 (.046)*		.036 (.037)
家長主動聯繫學校	-.025 (-.064)**		-.026 (-.067)***	-.166 (-.091)***		-.134 (-.073)***
擔任家長委員或義工	.032 (.069)**		.005 (.012)	.259 (.117)***		.179 (.081)***
Constant	.340***	-.827***	-.860***	16.300***	14.127***	13.887***
R Square	.012	.176	.182	.022	.066	.078
N	2320	2320	2320	2320	2320	2320

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



學校呈現正向顯著效果，而家長主動聯繫學校雖達顯著但卻呈現負向預測力。

比較模型8與9可發現，投入家長參與變項後的解釋變異量僅提升0.6%，且家長認識或選擇學校的解釋力大幅降低，甚至擔任家長委員或義工的統計顯著效果消失。亦即，模型7所呈現家長參與變項的解釋變異量效果係部分來自於家庭社經地位等控制變項的作用。但總體而言，家長參與對於綜合能力分數的解釋變異量雖不高但確實存在，主要是以家長認識或選擇學校具有正向的直接影響效果，以家長主動聯繫學校具有負向的直接影響效果。

（二）家長參與影響導師評量分數的多元線性迴歸分析

模型10~12的依變項為導師評量分數。模型10顯示若不考慮各個控制變項時，三個文化資本觀點的家長參與變項均達統計顯著，整體模型的解釋力為2.2%。模型11是控制變項模型，資料顯示，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6.6%；家庭社經地位變項中母親教育程度的預測力同樣較高，其次是父親教育程度；其他達顯著的變項則有男性、寄親或隔代教養家庭，以及單親或分居家庭。模型12是控制家庭社經地位等變項後的家長參與效果之完整模型，資料顯示，投入文化資本觀點的家長參與變項，共可解釋導師評量分數7.8%的變異量，且擔任家長委員或義工呈現正向預測力，但家長主動聯繫學校還是為負向預測力。

比較模型11與12可發現，投入家長參與變項後的解釋變異量提升1.2%，且家長認識或選擇學校的統計顯著效果消失，家長主動聯繫學校及擔任家長委員或義工的解釋力則略為下降。據此可知，模型10家長參與變項的解釋變異量效果部分來自家庭社經地位等控制變項的作用。總體而言，家長參與對於導師評量分數的解釋變異量雖不高但確實存在，主要是以擔任家長委員或義工具有正向的直接影響效果，以

家長主動聯繫學校具有負向的直接影響效果。

（三）小結

綜合上述分析，本研究修正假設二A與二B的推論。第一，家長認識或選擇學校此類家長參與行動支持假設二A但拒絕假設二B，資料顯示，當家長對學校的認識程度愈高時，子女的綜合能力分數將會愈高，但導師所評比的評量分數則不受影響。第二，家長主動聯繫學校此類家長參與則同時拒絕假設二A與二B，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，擔任家長委員或義工此類家長參與則拒絕假設二A而支持假設二B，當擔任家長委員或義工的次數愈頻繁時，子女的綜合能力分數不受影響，但導師所評比的評量分數將會愈高。

三、家長參與學校教育對於教育分流的作用

模型13～16的依變項為學術分流與否（如表3所示）。模型13顯示在考慮各控制變項的情形下，文化資本觀點的家長參與變項以家長認識或選擇學校，與擔任家長委員或義工達統計顯著，整體模型的解釋力為2%。

模型14是控制變項模型，可得知父親教育程度、母親教育程度、父親職業、家庭每月總收入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、居住於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22.6%的變異量。模型15是呈現控制家庭社經地位等變項後的家長參與效果，資料顯示，三類家長參與變項中只有家長認識或選擇學校達顯著且具備正向預測力，代表家長對學校的認識程度愈多，其子女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3.7%；此外，整體模型的解釋力提升至23.1%。模型16則觀察在校表



表 3 影響學術分流與否的多元邏輯迴歸分析結果摘要

	學術分流與否											
	模型13			模型14			模型15			模型16		
	B	P	Exp(B)	B	P	Exp(B)	B	P	Exp(B)	B	P	Exp(B)
家庭社經地位												
父親教育程度				.168***		1.182	.164***		1.178	.143***		1.153
母親教育程度				.193***		1.213	.193***		1.213	.143***		1.154
父親職業				.092*		1.096	.094*		1.099	.085		1.088
母親職業				.067		1.069	.058		1.059	.083		1.086
家庭每月總收入				.036*		1.037	.036*		1.037	.041*		1.042
男性				.026		1.026	.038		1.038	.106		1.112
族群												
客家				-.095		.910	-.082		.921	-.115		.891
外省				-.069		.933	-.063		.939	-.139		.870
家庭型態												
單親或分居家庭				-.427*		.653	-.399		.671	-.050		.951
寄親或隔代教養家庭				-.897**		.408	-.887**		.412	-.046		.955
學校區位												
城鎮				-.027		.973	-.041		.960	.075		1.077
鄉村				-.520*		.595	-.534*		.586	-.415		.661
文化資本觀點的家長參與												
家長認識或選擇學校	.050***		1.051				.036**		1.037	.032*		1.032
家長主動聯繫學校	-.018		.982				-.032		.969	.008		1.008
擔任家長委員或義工	.088**		1.092				.013		1.013	-.013		.987
綜合能力分數										1.094***		2.987
導師評量分數										.150***		1.162
Constant	-.009			-4.279***			-4.553***			-6.805**		
-2LL	2944.148			2565.666			2555.129			2130.406		
Nagelkerke R Square	.020			.226			.231			.424		
N	2320			2320			2320			2320		

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

現變項的影響力，資料顯示，綜合能力分數與導師評量分數的預測力皆達正向顯著，代表綜合能力分數愈高，以及導師評量分數愈高時，學生進入學術分流的可能性也將愈高。

比較模型14與15可發現，投入家長參與變項後的解釋變異量僅提升0.5%，且擔任家長委員或義工變項的統計顯著效果消失。亦即，模型13所呈現家長參與變項的解釋變異量效果部分來自於家庭社經地位等控制變項的作用。總體而言，家長參與對於學術分流與否的解釋變異量雖不高但確實存在，無論納入社經地位等控制變項或者在校表現變項時，家長認識或選擇學校的正向直接影響效果始終呈現顯著但迴歸係數值則略為下降，代表家長參與透過在校表現變項作為中介而對學術分流同時產生直接與間接的影響。此外，比較模型15與16時，整體模型的解釋力大幅提高至42.4%，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19.3%的變異量。有鑑於表2模型9與12顯示家長認識或選擇學校僅會影響綜合能力分數，因此，本研究的結果說明家長認識或選擇學校對學術分流的效果主要是透過綜合能力分數此中介變項的直接與間接影響。

換言之，假設三A部分獲得支持，假設三B則被拒絕。文化資本觀點的家長參與確實會影響教育分流，其路徑為家長認識或選擇學校的程度愈高，其子女在校的綜合能力分數將愈高，進而導致有更高的機率進入學術分流。

伍、結論與討論

一、結論

本研究根據Lareau的研究，認為家長參與學校教育可作為一種文化資本，反映出家長對於學校科層體制運作方式所具備的非正式文化知



識，此即「文化資本觀點的家長參與」。因本研究觀察臺灣教育現場存在許多動員文化資本的現象，家長期望藉由種種參與行動形塑其子女地位取得過程的優勢。然而，探討這些家長參與時的關鍵應是影響家長參與的因素，以及家長參與所帶來的結果。據此，本研究依據文化資本理論區辨出三類家長參與學校教育的行動，分別是家長認識或選擇學校、家長主動聯繫學校，以及擔任家長委員或義工，經由運用 TEPS 進行一系列的實證分析以驗證研究假設，釐清社會階層與家長參與行動的關聯，並探討家長參與對國中學生在校表現與教育分流的影響情形。研究結論如下：

第一，文化資本觀點的家長參與具有社會階層的差異，特別是以母親教育程度與職業代表家庭社經地位時，階層差異的效果最明顯。此時，母親職業地位愈高（其次是父親教育程度愈高）則家長認識或選擇學校此類的家長參與行動愈多；母親教育程度愈高（其次是家庭每月總收入愈多）則擔任家長委員或義工此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，文化資本觀點的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。當家長認識或選擇學校愈多，將會促成綜合能力分數愈高；當擔任家長委員或義工愈多，將會促成導師評量分數愈高；但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皆會愈低。

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。當家長認識或選擇學校愈多，其子女將有愈高的機會進入學術分流，但此效果乃是透過綜合能力分數作為中介而發生直接與間接的作用；至於家長主動聯繫學校，以及擔任家長委員或義工，皆不會影響其子女的教育分流。

由以上結論推測，臺灣國中學生成就取得的過程具有某種程度的

教育階層再製之現象，其因果路徑是父親教育程度與母親職業愈高的家庭將對學校認識、理解或安排的程度愈多，此時透過家長認識或選擇學校將讓其子女進入優良的教育環境並獲得較好的學業表現，取得較佳的綜合能力分數，進而促成教育分流時有較高的機率進入以升學為導向的學術分流。⁶ 此結果呈顯在臺灣社會，已占有優勢地位的家庭可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。

6 上述推論是本研究根據各模型的分析與比較而來。必須說明的是，本研究結果雖顯示特定的家長參與變項確實對於綜合能力分數、導師評量分數、學術分流具有統計上的解釋力，但由於所能提升的解釋變異量偏低，研究者因此額外嘗試比較迴歸分析模組之間的差異，探討投入三個家長參與變項之前與之後所提升的解釋變異量是否有價值，據以證明投入三個家長參與變項的模型有其意義。由於模型間的差異涉及解釋變異量及所用的自由度不同，當依變項為連續變項時的計算公式為 $F = [(R^2_{y,12...k1} - R^2_{y,12...k2}) / (k1 - k2)] / [(1 - R^2_{y,12...k1}) / (N - k1 - 1)]$ （對應 F 分配表），當依變項為類別變項並涉及主從關係（hierarchically nested）時，則是計算 $\text{CHIDIST}(\Delta\chi^2, \Delta df)$ （對應卡方分配表）。分析結果如下：（1）當「綜合能力分數」作為依變項時，比較模型8與9之間的差異後，得出 $F(3,2304) = 5.6338^{***}$ 。亦即，模型9投入三個家長參與變項後所提升的解釋變異量雖然不高，但確實具有效率及其價值，此複雜模型的解釋效果優於簡單模型。（2）當「導師評量分數」作為依變項時，比較模型11與12之間的差異後，得出 $F(3,2304) = 10^{***}$ 。亦即，模型12投入三個家長參與變項後所提升的解釋變異量雖不高，但確實具有效率及其價值，此複雜模型的解釋效果同樣優於簡單模型。（3）當「學術分流與否」作為依變項時，比較模型14與15之間的差異後，得出 $\text{CHIDIST}(10.537, 3) = 0.014512 = p < .05$ 。亦即，模型15投入三個家長參與變項後所提升的解釋變異量雖不高，但確實具有效率及其價值，此複雜模型的解釋效果依然優於簡單模型。綜上所述，本研究首先藉由各模型的比較而發現特定的家長參與變項對於依變項具有實質的統計顯著效果。其次，雖然這些達顯著的變項所能提升的解釋變異量有限，但在權衡提升解釋變異量與使用自由度二者間拉鋸的情況下，發現本研究投入三個文化資本觀點的家長參與變項後所得的模型之解釋效果優於簡單模型。總而言之，本研究的發現應能支持家長參與學校教育對學生教育成就的重要性。

二、討論

（一）家庭社經地位對文化資本觀點的家長參與之意義

本研究結果顯示，以家庭社經地位（特別是母親的教育與職業）預測文化資本觀點的家長參與時，可觀察到最明顯的階層差異效果。此發現既貼近西方社會的文化資本理論，亦凸顯臺灣社會母親在家長參與過程中所扮演的重要地位。對於Bourdieu（1984）而言，文化資本最重要的特點在於區別效力，而教育與職業正代表著一種具備區隔作用的制度化文化資本，其學位文憑與專門技術其實就是個體掌握的知識、技能、語言、意義、思考、行為模式、價值等之再現。此時，根據Lareau（1987, 1988, 2007）的研究，這些具備高文化資本的家長，由於熟悉上層社會的運作方式，理解教育制度中許多隱而未顯的非正式文化知識，將促成家長積極參與學校教育過程的動機、意願及具體的實踐行動。

即便如此，本研究更證明西方社會所蘊生的文化資本理論未必完全適用於臺灣社會，本研究從臺灣教育現場出發的研究成果其實未能完全契合Lareau等人所描繪的階級不平等，其中的差異主要展現在並非所有文化資本觀點的家長參與皆有階層區辨力，因為這些家長參與對教育成就的影響需視不同類型的參與行動而定。此代表從文化資本理論所建立的三類家長參與變項在臺灣社會可能各具不同的實務意涵，其跨文化適用的共通性還有待進一步討論。

此外，本研究尚發現文化資本觀點的家長參與存在父職與母職的性別差異，這在以往研究論文較少被討論。本研究認為導致家長參與性別差異的因素係臺灣社會對父職與母職角色期待並不相同的緣故。理由有二：首先，研究指出臺灣婚姻配對模式長期以來有著「男高女低」的教育與職業階層婚配趨勢（楊靜俐、李大政、陳寬政，

2006），其意義為丈夫教育與職業普遍高於妻子，亦即女性教育與職業較高時，其配偶教育與職業將會更高；此時，當母親教育或職業呈現顯著的家長參與學校教育之差異時，將更能展現臺灣不同階層家庭所實踐的家長參與風格。其次，臺灣的研究也發現，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影響現代臺灣社會（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）。也就是雖然家長參與作為一種父母共同的權力與親職，但母親通常擔任實際執行者的角色，貫徹落實父親所主導的建議與理念；一旦母親的參與行動無法勝任，或者需要動員更多的資源與權力時，父職的參與行動才會介入（江民瑜、黃蕙君、林俊瑩，2005）。相關研究即顯示，臺灣社會父親傾向承擔掌握較多校務決策的參與行動，如擔任家長委員，而母親較易進入校園從事一般性的家長參與，如扮演義工職務（江民瑜等，2005）。當本研究進一步檢視TEPS家長問卷的填答者身分時，發現受訪者為父親計896人、母親計1,655人，也就是本研究分析結果所顯示的家長參與情形有相當程度正是反映母親的參與行動。這或許也是母親教育程度愈高者，擔任家長委員或義工就愈多的原因，且更可能是展現在擔任義工此一角色。綜上，本研究認為未來探討家長參與議題時有必要區別「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。一方面能夠釐清家長參與過程中父、母親角色的性別分工現象，以及各自的效果為何；另方面，亦有助於更真實地呈現臺灣社會家長的參與情形。

（二）文化資本觀點的家長參與之實務意涵

由於文化資本理論所建立的三類家長參與變項在臺灣社會可能各具不同的實務意涵，進一步探討如下。

第一，本研究設定家長認識或選擇學校此變項代表教育選擇權，

泛指家長對子女所就讀學校的認識、理解與安排。當家長愈認識子女所就讀的學校，在理論層次上意味父母愈重視子女的教育過程，期望提供一個良好的教育環境而獲取愈佳的教育成就。結果顯示，此類家長參與符合研究假設，其參與程度具有社會階層差異，也直接影響在校的綜合能力分數，並直接及間接促成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，家長認識或選擇學校是值得優先考慮的行動。

第二，本研究將家長主動聯繫學校視為是資訊請求權，其意義為家長主動掌握子女在校學習的知的權利，基於某種爭取協助或要求權利的認知而採取參與行動。據此，本研究將TEPS問卷關於家長為了子女學業、適應或品行等問題而聯絡學校的行動操作化為家長主動聯繫學校。結果顯示，當家長過往經常主動聯繫學校是由於學業、適應或品行等問題時，將對其子女目前學校內的表現有負向預測力，當家長愈頻繁聯繫學校，其子女在校的綜合能力以及導師的評價分數都將愈低。本研究與過去具有類似變項操作的研究對照之後，如林俊瑩與吳裕益（2007）同樣使用TEPS資料庫檢驗學業聯繫（指家長因為子女的功課或升學問題主動聯繫學校）對學生成就的影響，結果亦顯示，父母與學校聯繫對學業成就有不利的影響。然而，若僅以「親對師」或者「家對校」的聯繫程度代表家長參與時，多數研究卻顯示將對教育成就具有正向影響，如吳武典與林繼盛（1982）使用家長與學校聯繫程度（指家長到學校與教師面談、電話聯繫、書面聯絡、出席家長會等之次數）探討學童學業成就和生活適應的關係，發現父母與學校的聯繫程度愈密切，兒童之學業成就愈高、學習態度愈佳；陳怡靖與鄭耀男（2000）探討臺灣地區教育階層化之變遷，該研究從社會資本理論引入親師互動（指父母常和學校教師聯絡的程度）代表家長參與，發現父母對子女的教育愈投入，則對子女國中以上的教育年數愈

有利。上述二元的結果讓本研究更清楚理解非正式文化知識的效用，當僅僅考慮家長與教師聯繫的程度時，並無法得知家長參與背後所蘊含的知識基礎與行動目的，因此無法從文化資本理論的角度來解釋，此時合適的理論基礎將是社會資本。然而，當父母是因為子女功課或升學、心理適應或健康、品行等問題而主動與教師聯繫時，彰顯出的意義是家長理解家長參與行動有其必要，例如，事先察覺到某些負面的現象，並且有意願、有能力轉換成實質的家長參與行動，這些掌握愈多非正式文化知識的家長將愈主動聯繫教師，期望藉由此項行動而轉換、改變既有的不利結果。McNeal（1999）即指出家長參與對子女的行為結果有獨特作用，父母參與學校教育也可能是察覺子女在學校面臨困境的一種因應行為，導致父母直接進入學校或班級參與相關會議，或者與教師晤談等。此現象在臺灣社會並不少見，亦獲得本研究量化數據的支持。⁷ 此現象值得進階探索，以澄清家長參與和子女表現的因果關係。

第三，本研究將擔任家長委員或義工視為是個人參與權，包括參與學校活動、擔任家長委員或義工等行動，據以觀察家長扮演教師所期待的角色、甚至協助學校正式課程以外活動時，是否有助子女的教

7 教育現場裡可能「由於孩子表現愈好或愈不好（因），家長會更願意參與學校事務（果）」，但本研究提問的卻是「家長參與學校事務（因），導致孩子取得某些學業成果（果）」可以確定的是本研究設計以「過去的（第一波訪問）」家長參與行動，檢驗對於「現在的（第一波訪問當時）」在校表現，以及「後續的（第三波訪問時）」教育分流的結果。故研究結果應不存在因果倒置的問題。此外，在進行皮爾森相關分析（Pearson's correlation coefficient）之後，「家長主動聯繫學校」與「綜合能力分數」、「導師評量分數」的相關係數分別是 -0.050^* 、 -0.073^{***} ，代表前者變項與後二者變項雖達顯著相關，但並無高度相關，因此沒有共線性的問題，也不會影響其後的迴歸分析。既然如此，「家長主動聯繫學校」對於「綜合能力分數」與「導師評量分數」的負向統計效果應是正確無誤。



育成就。結果顯示，擔任家長委員或義工確實具有明顯的社會階層差異，也會提升學校導師對學生的評價，但此類型的家長參與並不會影響子女的成績表現與教育分流。值得注意的是，TEPS資料庫中並未區隔「家長委員」或「義工」此兩種不同階層位置的參與方式，導致分析時可能混淆此兩種不同角色的家長參與之意義。或許這正是「擔任家長委員或義工」對「成績表現」與「教育分流」沒有影響，但對於「導師評價學生」的正向效果之原因。具體情形有待未來進一步檢驗。

根據上述討論，本研究認為促成教育分流的關鍵在於父母所參與的行動類型。若以獲得更多機會進入學術分流為前提時，父母在教育過程的初始幫子女挑選一個好的教育環境，勝過後續花費更多時間參與校內種種事務；但若期望子女在學校教育的過程獲得學校教師更多的資源與照顧時，擔任家長委員或義工確實有一定的正向幫助。

（三）重新反省家長參與學校教育在社會資本與文化資本的理論意涵

本研究有別於過去臺灣研究的常見作法，將「家長參與學校教育」視為是一種文化資本的展現，並以「家長認識或選擇學校」、「家長主動聯繫學校」及「擔任家長委員或義工」三類家長參與學校教育的行動來代表文化資本。此時，研究者面臨的挑戰在於必須說服讀者為何「了解並協助子女選擇學校」、「經常主動聯繫學校」、「參加子女在學校的活動而擔任家長委員或義工」等行動是一種上階層的文化？為何這些行動可以代表上階層的氣質品味、習性或者慣習？

參酌國外的研究，即可發現家長參與學校教育被視為是一種社會資本（Coleman, 1988; McNeal, 1999），或者是一種文化資本（Lareau, 2001, 2007, 2015; Lee & Bowen, 2006; McNeal, 2001; Reay, 2004）；當中

所使用的研究變項也有其重疊之處，例如，出席會議／活動、擔任義工、親師交流等家長參與學校教育行動既被認為是文化資本，卻也是社會資本。因此，本研究的目的並非要截然二分家長參與學校教育究竟作為文化資本或者社會資本，而是選擇了家長參與學校教育作為文化資本來進行探究。因本研究認為社會資本對於孩童學業成績產生影響效果的關鍵，在於家長們與學校師長建立了功利性、互惠性的社會網絡，家庭端與學校端之間得以透過網絡彼此交換訊息、建立規範；然而，這種網絡建立的前提在於親師雙方必須認識、理解，甚至有能力、有意願去建立這種社會網絡，這當中隱藏著即是特定社會階級的「非正式文化知識」。此時，建立社會網絡的行動確實是社會資本，但已不只是單純的社會資本，而更是特定階層的行動者本身所具備之慣習、品味、傾向、興趣等都與學校場域文化更為貼近的文化資本。在這種脈絡之下，本研究所界定文化資本觀點的三類家長參與行動包括「家長認識或選擇學校」、「家長主動聯繫學校」及「擔任家長委員或義工」，具體對應著「教育選擇權」、「資訊請求權」與「個人參與權」三類指標，而這些指標背後的意涵正是中產階級者身上經常展現出來的非正式文化知識，包括「家長及學生對學校教育制度運作的遊戲規則之了解」、「主動向學校師長要求協助的賦權威感」，以及「能依照過往對制度運作的知識及經驗使制度滿足其期許、解決問題」（Lareau, 2015）。

比較可惜的是本研究分析資料來源為次級資料庫TEPS，在變項操作上受到問卷設計的局限，無法更精準測量出家長們參與學校教育背後的思維邏輯。例如，「家長主動聯繫學校」在過去研究中常見以聯繫頻率來代表關係的聯繫強度而作為社會資本來測量，但本研究卻是透過理論論述而將家長參與學校教育作為文化資本來探討。研究者認為，這是家長參與學校教育的本質所導致的研究難題，因為當家長參



與涉及家庭端與學校端兩個主體的互動時，目前既有資料庫的題目設計其實難以區辨家長參與究竟是因為熟悉學校制度運作規則的解釋邏輯（文化資本），或者是出自建立有效規範與訊息流通的親師網絡之論證理由（社會資本）。換言之，國內、外既有研究目前處理家長參與學校教育的變項概念化與操作化之方式，多半是以理論觀點所進行的推論。解決此難題的方式，或許可透過設計直接對應文化資本或社會資本邏輯的家長參與之題目，例如，就家長參與學校教育的意圖、想法來進行了解，以期更精確釐清家長參與學校教育在社會資本與文化資本中的差異與可能。這是未來研究可以努力的方向。

附錄

附表1是「導師評量分數之信效度分析」。本研究將問卷中的五個導師評量分數之題目進行效度分析，經過萃取技術與陡坡檢定後，主成分分析與因素陡坡圖均建議可以顯示為一個因子（解說總變異量為65.517%），因素負荷量介於 .727～.859之間。此外，信度分析的Cronbach's α 值高達 .864，表示該構面的題目內容信度良好。亦即，代表導師評量分數的五個題目具有相同性質，加總分來計算應屬正確。

附表 1 導師評量分數之信效度分析

分析方法		效度分析 (因素負荷量)	信度分析 (Cronbach's α 值)
變項名稱	學生的口語表達能力	.824	.864
	學生的寫作報告能力	.859	
	學生的團隊合作能力	.774	
	學生的資料蒐集與整理能力	.855	
	學生的邏輯思考能力	.727	
初始特徵值		3.276	
變異量解釋比例%		65.517	

附表2是「家長認識或選擇學校之信效度分析」。本研究將問卷中的四個家長認識或選擇學校之題目進行效度分析，經過萃取技術與陡坡檢定後，主成分分析與因素陡坡圖均建議可以顯示為一個因子（解說總變異量為70.668%），因素負荷量介於 .701～.992之間。此外，信度分析的Cronbach's α 值高達 .814，表示該構面的題目內容信度良好。亦即，代表家長認識或選擇學校的四個題目具有相同性質，加總分來計算應屬正確。



附表 2 家長認識或選擇學校之信效度分析

分析方法	效度分析 (因素負荷量)	信度分析 (Cronbach's α 值)
變項名稱		
學校是否重視升學與就業	.992	.814
學校是否管教嚴格	.701	
學校是否因材施教	.842	
學校是否重視發展特色	.802	
初始特徵值	2.827	
變異量解釋比例%	70.668	

附表3是「家長主動聯繫學校之信效度分析」。本研究將問卷中的三個家長主動聯繫學校之題目進行效度分析，經過萃取技術與陡坡檢定後，主成分分析與因素陡坡圖均建議可以顯示為一個因子（解說總變異量為70.346%），因素負荷量介於 .821～.873之間。此外，信度分析的Cronbach's α 值高達 .787，表示該構面的題目內容信度良好。亦即，代表家長主動聯繫學校的三個題目具有相同性質，加總分來計算應屬正確。

附表 3 家長主動聯繫學校之信效度分析

分析方法	效度分析 (因素負荷量)	信度分析 (Cronbach's α 值)
變項名稱		
是否曾為了子女的功課或升學問題主動聯繫學校	.821	.787
是否曾為了子女的心理適應或健康問題主動聯繫學校	.873	
是否曾為了子女的品行問題主動聯繫學校	.821	
初始特徵值	2.110	
變異量解釋比例%	70.346	

附表4是「擔任家長委員或義工之信效度分析」。本研究將問卷中的兩個擔任家長委員或義工之題目進行效度分析，經過萃取技術與陡坡檢定後，主成分分析與因素陡坡圖均建議可以顯示為一個因子（解說總變異量為71.636%），因素負荷量為.846。此外，信度分析的Cronbach's α 值達.602，表示該構面的題目內容信度良好。亦即，代表擔任家長委員或義工的兩個題目具有相同性質，加總分來計算應屬正確。

附表 4 擔任家長委員或義工之信效度分析

分析方法		效度分析 (因素負荷量)	信度分析 (Cronbach's α 值)
變項名稱	父親是否參加子女在學校的活動、 擔任家長委員或義工	.846	.602
	母親是否參加子女在學校的活動、 擔任家長委員或義工	.846	
初始特徵值		1.433	
變異量解釋比例%		71.636	



參考文獻

- 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。
- 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。
- 李文傑、吳齊殷（2004）。棒打出壞子？青少年暴力行為的連結機制。*臺灣社會學*，7，1-46。
- 李柏佳（2009）。家長參與學校教育權利之探討——以國民教育階段為例。*學校行政*，60，140-168。
- 李晉梅（2003）。家長參與教育權之研究（未出版碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 林宗弘（2009）。台灣の後工業化：階級結構的轉型與社會不平等，1992-2007。*臺灣社會學刊*，43，93-158。
- 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。
- 林俊瑩、吳裕益（2007）。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響——階層線性模式的分析。*教育研究集刊*，53（4），107-144。
- 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。
- 吳武典、林繼盛（1982）。家庭與學校聯繫程度與兒童學業成就和生活適應之關係。*教育心理學報*，15，127-138。
- 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。

- 商永齡（2009）。國民教育階段家長參與學校事務之法律問題。《學校行政》，62，169-188。
- 陳怡靖、鄭耀男（2000）。台灣教育階層化之變遷——檢證社會資本論、文化資本論及財務資本論在台灣的適用性。《國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學》，10（33），416-434。
- 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。
- 陳啟榮（2005）。家長參與學校教育事務議題之評析。《學校行政》，36，140-147。
- 黃月純（2006）。1995-2004 年台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。
- 顏秀如（2006）。從父母對子女之教育權探討家長參與學校教育權之範圍。《現代教育論壇》，14，497-511。
- 謝志龍（2014）。家長參與對國中學生教育成就之影響：社會資本的觀點。《臺灣教育社會學研究》，14（1），93-134。
- 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.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University 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, NY: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Driscoll, M. E., & Goldring, E. B. (2003, April). *Schools and communities as contexts for student learning: New directions for research in an educational leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Chicago, IL.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. (1988). Cultural capital-allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Lareau, A. (2001). Linking Bourdieu's concept of capital to the broader field: The case of family-school relationships. In B. J. Biddle (Ed.), *Social class, poverty, and education: Policy and practice* (pp. 77-100). New York, NY: Routledge/Falmer.
- Lareau, A. (2007, January). *Cultural capital in the transition to adulthood*. Paper presented at the Sixth Meeting of the University Working Groups on Social Dimensions of Inequality, Organized by University of California, Los Angeles.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological*

Review, 80(1), 1-27.

Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006) Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research*, 43(2), 193-218.

McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.

McNeal, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-179.

Reay, D. (2004). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13(2), 73-86.

Wright, E. O. (1979). *Class structure and income determination*. New York, NY: Academic Press.

