

「望」子成龍會否淪為癡心「妄」想？ ——論香港家長與子女教育期望之異同 對學業成績的影響

相楠

香港中文大學社會學系

趙永佳*

香港教育大學社會科學系

在傳統尚學文化及近年高等教育擴張的影響下，香港家長對子女教育普遍抱有很高的期望。然而，本地大學學額供給不足、親子對教育持有不同期望似乎都是阻礙家長實現「望」子成龍夢的不利因素。為了幫助香港家長實現「望」子成龍的熱望，本研究從家長視角出發，試圖回答以下問題：（1）面對緊張的學額供給，香港家長本就很高的學歷期望是否仍對子女的學業有積極影響？（2）若家長可以使子女與自己懷有相同水平的教育期望，家長的期望是否更易實現？為回答上述問題，我們借鑑了地位取得、社會認知和社會資本理論，針對研究問題提出三種假設。接着，我們運用描述性統計方法和多元線性迴歸模型來分析本次研究所用「香港高中學生升學及就業志向研究」數據。數據分析結果最符合我們據社會資本理論提出的假設：家長教育期望與子女的學業成就呈正相關關係；而當我們控制了家長教育期望的影響時，一致的親子教育期望對子女的學業成績有額外的積極影響。

關鍵詞：教育期望；社會資本；學業成就

過去數十年，由發達國家興起的「大學熱」已逐漸蔓延至許多正在崛起的發展中國家。這股高等教育（下稱高教）擴張熱潮始於 20 世紀 60 年代的美國。在以「競爭性流動準則」（contest mobility norm）為理論核心的「全民大學」（college-for-all）

* 通訊作者：趙永佳（stephenwkchiu@eduhk.hk）。

運動推動下，上至政府機構、下至各地高中都不遺餘力鼓勵所有學生應懷有大學夢，並以此彰顯美國社會平等開放的向上流動機制（Rosenbaum, 1997; Turner, 1960）。

跟美國政府及教育機構發起和倡導的「大學熱」不同，東亞社會（尤其是華人家庭）受到歷史上曾存在千百年的科舉制度和儒家文化影響，素來注重透過教育來實現家長「望子成龍，望女成鳳」的願望。家長們似乎一直堅信「萬般皆下品，惟有讀書高」。一項關於中國、日本和美國家長對子女教育期望的比較研究發現，中國和日本家長之所以對子女有較高期望、並不斷要求子女追求更高成績和學歷，是因為他們認為學業成就不僅由先天能力決定（Stevenson & Stigler, 1992），即使先天學習能力相對不足，亦可通過後天努力加以彌補。另一項基於美國亞裔家庭的研究印證了這一觀點，並指出亞裔家長對子女學歷的高期望不單受文化因素影響，還包括家長對教育工具性價值的考慮，例如教育獲得（education attainment）對階層向上流動的促進作用（Goyette & Xie, 1999）。

香港家長對子女抱有的學業高期望並不例外於其他東亞社會。學生能力國際評估計劃—香港中心（2013）依據 2013 年香港青少年之追蹤研究的數據分析結果顯示，有 72.6% 的學生認為家長對其教育期望為本科或以上——這個數字甚至比正值青春、本就相對樂觀的香港學生中期望入讀大學或以上課程的比例（64.8%）還要高出接近一成。至於香港家長普遍持有高教育期望的原因，除了之前提到的文化因素和教育的工具性價值外，似乎還與香港政府自本世紀初起不斷提出的提高香港高教普及率有關。香港行政長官曾在千禧年提出在十年內將香港高教普及率提高到 60% 以上，而這個數字與 20 世紀 70 年代還停留在 2% 左右、至 90 年代中期還不足 20% 的大學入學率形成了極大的反差。

暫且不論大多數香港家長究竟出於何種原因對子女學業持有高期望，單就結果而言，若大多數家長的期望最終能夠實現，那麼家長的高教育期望對社會階層的向上流動及教育機會的均等發展都有很大裨益。

然而，美國的「全民大學」範式早已遭到學界很多批評，因它過分強調入學機會平等和寬鬆入學條件，卻忽視了學生入學後可能碰到的諸多問題，20 世紀 80、90 年代有半數左右的大學生中途輟學（Resnick & Wirt, 1996; Rosenbaum, 1997）。與美國大學「寬進嚴出」的情況不同，儘管香港的高教普及率於 2010 年前後已達到 70% 左右，但其中近半數學生入讀的並非大學學士課程，而是副學士或者專科課程。葉仲茵（2016）進一步指出，雖然在 2013–2014 學年有近四成高中畢業生能夠修讀學位課程，但是只有兩成學生就讀的是受大學教育資助委員會資助的學位課程，而這個比例與 90 年代中期受資助學生的比例沒有差別。換句話說，始於本世紀初的香港高教擴張主要來源於自費學位學額、非學位課程學額和海外求學生比例的大幅增加，而並非受資助學位學額的增加。

以上便是由香港家長對子女抱有過高教育期望所產生的雙重矛盾——與子女個人教育期望不匹配的矛盾，以及與本地大學學額供應不足的矛盾。在香港高教擴張和「大學熱」的背景下，本研究主要從家長的視角出發，試圖回答以下兩個問題，希望為香港家長更順利地實現「望」子成龍的熱望提供理論和實證參考。

首先，面對緊張的學額供給（尤其是受資助大學學額）和激烈的升學競爭，香港家長「望」子成龍的高教育期望對子女學業表現是否依然具有正面影響，而非終會淪為癡心「妄」想？第二，如果家長可以使子女跟自己懷有相同水平的教育期望、朝着共同目標努力，又是否更容易把理想變成現實？換句話說，當家長期望處於相同水平時，那些與父母懷有同樣水平教育期望的學生會否比其他學生（包括個人教育期望高於或者低於父母期望兩種情況）取得更優異的學業成績？

文獻回顧

過往的學術文獻鮮有針對親子間教育期望的異同對青年人學業成就影響的相關討論。我們試圖彌補這項理論討論上的空白，分別借鑑地位取得、社會認知和社會資本理論，針對研究問題提出三種不同假設。在正式提出假設之前，我們將分別概述這三種理論。

地位取得理論

在社會學領域，有關教育期望的許多研究都建基於 Blau & Duncan (1967) 的地位取得模式 (status-attainment model)，即強調家庭社經地位對子女教育及職業獲得的制約作用。過往研究曾表明與家庭社經地位有關的諸多因素都對青年的學業表現有顯著影響，如家長對子女教育的參與度、管教方式及教育期望水平等 (Boocock, 1971; Jeynes, 2005; Scott-Jones, 1995)。其中，家長對子女的教育期望被 Seginer (1983) 和 Wentzel (1998) 視為這諸多家庭因素中的重中之重，因為它直接決定了家長對子女教養行為的模式，並影響對子女教育參與度的高低。

雖然大量早期研究表明家長對子女的教育期望與其學業表現之間存在顯著的正相關關係 (詳見 Seginer, 1983)，但早期定量研究大多缺乏對兩者是如何關聯起來的問題更深入的探討。威斯康辛研究 (Wisconsin studies) 在過去半個世紀致力於此，通過借鑑心理學的相關理論，在地位取得模型中逐步加入包括子女個人教育期望在內的重要變項，在一定程度上彌補了早期地位取得研究的不足 (詳見 Sewell, Hauser, Springer, & Hauser, 2003)。

然而，儘管威斯康辛模型承認個人心理因素在某種程度上具有獨立性，但子女個人的教育期望主要仍被視為家庭社經背景、家長教育期望的內生變項影響教育

成就。這使得威斯康辛模型與其他基於地位取得理論的研究在本質上並無二致：它們都因過於強調家庭結構和家庭社會化對教育獲得的影響而將青年人置於被動接受和內化家庭影響力（包括來自父母的教育期望）的位置（Kerckhoff, 1989; T. E. Smith, 1982），低估了他們自身的能動性（agency）。因此，即使沒有假定父母與子女的教育期望之間有嚴格的對應關係，地位取得理論仍預設了兩者的高度關聯。

若據地位取得理論對研究問題作出假設，首先，家長對子女的教育期望無疑會對子女的學業表現產生正面的影響。但是，由於過於強調家庭因素對教育獲得的絕對影響力，地位取得理論忽略了親子間在教育期望方面可能存在的差異，因而無法據之回應本文所設定的第二個研究問題。

社會認知理論

社會認知理論最早由心理學家 Albert Bandura 提出，他認為知識的獲得受外部社會環境、個人心理因素和行為三者相互作用的影響。以社會認知理論為基礎，Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons（1992）進一步提出了教育獲得的自我激勵（self-motivation）模型。

自我激勵模型強調學業成就主要是由包括教育期望在內的諸多個人心理因素所決定。建立教育期望有助於學生釐清目標並按目標努力準備，所以把目標訂得愈高的學生會更加傾向於自我監督，積極反思學習進程中的得失，並採取適宜的策略以達到預期目標（Bandura & Cervone, 1983; Locke, Cartledge, & Knerr, 1970; Zimmerman, 1989）。

在自我激勵模型中，學生的教育期望主要是受自我效能（self-efficacy）和家長教育期望兩個因素的共同影響產生。自我效能概念是指個體在與外部環境的互動中（如親身實踐經驗、來自他人的替代性經驗和言語勸導等）產生、對自己是否具備完成特定目標的能力所做的判斷（Bandura, 1997）。自我效能不但可以通過塑造學生的教育和職業期望進而間接影響學業成就，許多實證研究還發現它甚至對學業成績有直接影響（Lent, Brown, & Hackett, 1994; Schunk, 1984; Zimmerman et al., 1992）。與自我效能相比，來自家長的教育期望在自我激勵模型中對青年人學業成績的解釋力則較弱：一方面，家長教育期望是建基於子女過往的學業表現；另一方面，家長教育期望只能透過影響子女的教育期望間接對子女學業成績產生影響。

因此，與地位取得理論重視家庭背景對教育獲得的影響不同，自我激勵模型更強調青年人個人心理因素的能動作用。雖然家長的教育期望亦涵蓋在模型中，但是家長教育期望只是學生自我期望的諸多影響因素之一，對學業成績的潛在積極影響只能透過學生個人教育期望發揮作用。

若根據社會認知理論對是次研究問題作出假設，首先，家長的教育期望仍然對子女的學業表現有正向影響。不過，由於家長教育期望並不是學生自我期望的惟一決定因素，並且只能透過學生個人的教育期望間接影響學習成績，因此針對第二個研究問題，我們假設：在同等水平的家長教育期望條件下，對自身抱有愈高教育期望的學生會取得愈好的成績。

社會資本理論

地位取得和社會認知理論分別強調了家長對子女的教育期望和子女個人的教育期望對學業成就的重要影響，但這兩種理論都沒有深入反思雙方期望之間的關聯／差異可能對子女學業成績造成的不同影響。例如，Bozick, Alexander, Entwisle, Dauber, & Kerr (2010) 曾指出：受威斯康辛研究和社會認知理論影響，青年人的教育期望常被簡單認定會對學業成績產生積極影響，但實際上持有同等期望水平的青年人並不一定擁有同樣的信心和動機去實現他們的期望。這是因為青年人在社會化的過程中，重要他人 (significant others) 的支持 (或反對) 以及與個人期望相符 (或相悖) 的各種經歷都可能強化 (或削弱) 青年人對實現教育期望的信心和動力 (Bozick et al., 2010; Buchmann, 1989; Morgan, 2005)。

社會資本理論則重視親子雙方的緊密聯繫——家長與子女雙方的參與配合而非任何一方一廂情願的付出——對學業獲得的重要影響。社會資本 (social capital) 是指從親屬和鄰里間社會關係中產出的一種特殊資源形式 (Coleman, 1988; Coleman & Hoffer, 1987)。簡單來說，Coleman (1988) 認為緊密的社會網絡和聯結有助於在參與者之間催生出一致的期望 (expectations)、共同認定的行為準則 (norms) 和義務 (obligations)；而這些無形的社會資本可以有效規範參與者的行為，拓寬參與者獲取信息和資源的渠道，進而促進共同目標的最終實現 (Coleman, 1988; Putnam, 1993)。

如果將社會資本理論應用於解釋教育成就的具體問題上，首先，父母與子女 (在學業上) 的頻繁互動和有效溝通有助於加強親子間的紐帶關係 (parent-child bond)，進而促使雙方達成一致的教育期望、教育觀念和行為準則 (Coleman, 1990; Rice, 1990; Schneider & Stevenson, 1999; Wright, Cullen, & Miller, 2001)。Hao & Bonstead-Bruns (1998) 基於美國教育長期調查數據的研究曾證實在親子關係愈佳、雙方在學業活動中互動愈頻繁的家庭中，父母與子女的教育期望會更為匹配。換句話說，父母與子女教育期望的匹配與否在某種程度上反映了親子關係的緊密程度、家長在子女教育中的參與程度，以及子女可從家庭獲取資源的程度 (Kim, 2005)。

更重要的是，當父母與子女達成了一致的教育期望和行為準則，它本身就成為一種家庭社會資本——通過激勵親子雙方有益於學業的行為、約束不利於學業的行為，對子女的成績和教育獲得產生正面影響 (Coleman, 1988; Hao & Bonstead-Bruns, 1998;)

Kim & Schneider, 2005; Muller & Ellison, 2001; M. H. Smith, Beaulieu, & Seraphine, 1995; Wright et al., 2001)。

對家長而言，與子女達成一致的教育期望，可以促使家長更積極、更有針對性地指導和監督子女的學習行為和學業進展，並提供更豐富的家庭資源和情感支持以助其實現教育目標(Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Kim & Schneider, 2005)。需要注意的是，家長可以提供的教育資源並不限於家庭社會資本，還包括家長的人力資本、經濟資本和從家庭之外的社會網絡(如社區、學校等)中獲取的社會資源；然而，這些不同類型的資源都需依賴豐富的家庭社會資本才能發揮作用(Coleman, 1988; Sun, 1998)。例如，Kim (2005)和 Kim & Schneider (2005)分別基於韓國和美國的實證研究表明，家長的教育水平(即人力資本)對子女教育成就的影響力取決於兩者是否已達成一致的教育期望。

相應地，對子女來說，與父母的緊密聯繫和共同教育期望有利於他們內化家長的教導，並養成較為正向的社會心理特徵(如學習態度、努力程度和自我認知等)。這些正向的社會心理特徵不但可以幫助他們端正學習態度、規範自身的學習行為，還有助於他們最大限度地獲取家庭內外的各類資源以實現學業目標(Coleman, 1987; Muller & Ellison, 2001)。在以往的實證研究中，Muller & Ellison (2001)和 Wright et al. (2001)等研究曾證實，豐富的家庭社會資本有助於顯著提升學生的控制點(locus of control)、道德觀念和學習時間，同時會顯著降低學生的缺課次數和不良行為，因而對學習成績和教育獲得有促進作用。McNeal (1999)進一步指出家庭社會資本主要是透過激勵學生付出更多努力和規範他們不良的行為(如逃學和輟學等)而間接影響學生的教育成就。

綜上所述，若根據社會資本理論為兩個研究問題提出假設，針對第一個研究問題，我們仍然假定家長教育期望對子女的學業表現會有積極影響。至於第二個研究問題，我們將對親子期望不匹配的兩種可能情況(即學生教育期望高於和低於父母期望)分別與親子期望一致的情況比較，並提出相應假設：(1)當家長教育期望處於相同水平時，我們假設個人教育期望與父母相匹配的學生會取得比個人期望低於父母的同學更優異的成績。我們提出這項假設是基於兩方面的考慮：在家長教育期望處於相同水平時，前者比後者擁有更高的個人教育期望，而較高的個人教育期望本身對成績有較為積極的影響；更重要的原因是，與父母一致的教育期望屬一種家庭社會資本，它亦有利於前者取得更優異的學業表現。(2)至於個人期望高於家長的同學，我們假設在家長期望處於相同水平時，他們會取得與親子期望一致的同學較為相近的學業成績。提出這個假設是因為：儘管他們與親子期望一致的同學相比擁有更高的個人教育期望，但他們卻在家庭社會資本方面處於弱勢。換句話說，與匹配型相比，

個人期望高於家長的學生由於沒有達成與父母一致的共識而無法獲得豐富的家庭社會資本，因此會削弱由高個人教育期望為他們帶來的優勢。

研究方法

數據和樣本

本文所用數據來自「香港高中學生升學及就業志向研究」問卷調查及其跟進調查，該調查獲香港政府研究資助局和中央政策組資助，由香港中文大學社會學系完成。其內容涵蓋了有關香港青年在高中期間的升學就業計畫、家庭與學校生活概況，以及高中畢業後的實際升學就業情況等多方面。

基準調查於 2013 年進行。第一期目標受訪者由來自 40 所香港高中的 1,841 名十一年級（即中五）學生組成。基準調查大體上採用分層抽樣方法：調查組先從全港高中隨機抽取 40 所學校，再通過簡單抽樣的方法將各學校指派的兩個班級的全部學生納入基準調查中。基準調查採用學生自填問卷方式收集數據，問卷中包括與學生個人及家長教育期望有關的問題。

第二期數據採集工作在基準調查後一年半進行，大部分目標受訪者那時已經高中畢業。¹ 不同於第一期基準調查，跟進調查的數據是通過訪問員面對面讀出問題後由學生填答問卷的方式收集；共有 918 位同學參與了跟進調查，追蹤缺損率約為 50%。是次問卷主要關注學生的中學文憑考試成績和畢業後的出路問題。

由於兩次調查的時間點正好涵蓋了由高中升入專上教育的過渡期，因而對這兩組數據的分析能夠回答本文提出的兩條研究問題。儘管本次研究有意將同時參與了兩期調查的 918 位學生全部納入樣本，但由於在基準調查中部分學生對本次研究的一些關鍵問題沒有作答或選擇「不知道」（尤其是「家長教育期望」和「父親教育水平」兩個重要問題），所以最終納入本次研究樣本的共有 685 人。²

變項的測量和數據分析方法

本次研究的依變項為學生的學業成就。我們以學生中學文憑考試 4 門必修科（中文、英文、數學及通識科）的平均成績等級衡量學業成就（共分 7 個等級，1 為最低，7 為最高；均值为 2.9）。在社會學研究中，另一種常用來衡量學業成就的指標是（最高）學歷。我們選擇考試成績而非學歷水平，主要是出於對樣本量的考慮——由於約 20% 的學生沒有成功升學而是選擇復讀或工作，所以選擇考試成績為測量指標可以更大限度地保有樣本量。

本文的自變項為在高中時期家長與子女教育期望的匹配情況。由於我們試圖通過兩種方法來探究親子期望的匹配情況與學生學業成就之間的關係，因而有兩組不同的自變項及相應的數據分析方法。

第一種方法是將家長對子女的教育期望³與子女個人教育期望間的關係粗略分成4種匹配類型：高期望匹配型（即家長、子女期望均為大學或以上）、低期望匹配型（即家長、子女期望均未達到大學）、家長高期望型（即僅家長期望為大學或以上）和個人高期望型（即僅子女期望為大學或以上）。這種分類方法的優勢是簡潔：4種匹配類型可作分類變項（categorical variable）直接加入多元迴歸分析中，且毋須將「家長教育期望」作控制變量。然而，這種分類方法的缺點在於沒有將親子間的教育期望進行更精確的匹配。實際上，教育期望為「大學或以上」時包含了大學、碩士和博士三種情況，而教育期望「未達到大學」時亦包含了高中畢業和非學位專上課程兩種情況。

為了彌補粗略分類法的不足，第二種方法將在控制「家長教育期望」變量的基礎上，對家長、子女教育期望進行更精準的匹配。當家長期望變項處於同一水平時，家長與子女的教育期望可能出現3種關係類型：匹配型（即家長與子女期望相同）、家長較高型（即家長期望高於子女）和個人較高型（即子女期望高於家長）。依據這種分類法，我們參照 Hao & Bonstead-Bruns（1998）的迴歸模型，在多元線性迴歸模型中同時加入親子教育期望的匹配類型和「家長教育期望」兩組變項。值得說明的是，與 Hao & Bonstead-Bruns（1998）的做法不同，Kim & Schneider（2005）在研究親子教育期望的異同對教育獲得的影響時，除了「家長教育期望」變項外，還額外控制了學生個人的教育期望變項。鑑於本研究所用數據的樣本量較小，⁴且考慮到家長與子女教育期望的高度相關性，我們決定只控制「家長教育期望」變項以避免多重共線性對參數估計造成的不穩定影響。

本文的控制變項包括：學生性別、過往學業成績、學校派位組別（banding）、父親教育水平和學校家長（父親）平均教育水平。過往學業成績以學生中四、中五校內考試4門必修科的平均成績等級衡量（取值範圍1-5，均值2.38），數值愈高代表成績愈優秀。考慮到學校之間生源平均質素的差異，我們額外加入學校派位組別⁵變項（共分3個等級，A為最高，C為最低）來反映學校生源的平均質素。父親教育水平為一個包含5個類別的定序變項⁶（均值2.61），其中1代表教育水平為小學或以下，5代表學士或以上。根據學生個體層面的父親教育水平，我們還計算出個體所在學校學生們父親的平均教育水平，用以控制學校間的社經水平對學生中學文憑考試成績的影響。表一展示了各變項的描述性統計信息。

表一：變量的描述性統計信息

變量名稱	平均值	標準差	取值範圍	% (百分比)
依變項				
學業成績	2.90	0.96	1-7	
自變項				
(方法一)				
家長-子女期望匹配類型				
高期望匹配型				78.98
低期望匹配型				4.38
家長高期望型				13.87
個人高期望型				2.77
(方法二)				
家長教育期望	3.12	0.73	1-5	
家長-子女期望匹配類型				
匹配型				65.84
家長較高型				20.44
個人較高型				13.72
控制變項				
性別				
男				48.47
女				51.53
過往學業成績	2.38	0.85	1-5	
學校派位組別				
組別 A				15.47
組別 B				39.27
組別 C				45.26
父親教育水平	2.61	1.08	1-5	

註：N (樣本總數) = 685。

研究結果與討論

描述性統計報告

在進行迴歸分析之前，我們先以交叉表列的形式展示在家長與子女教育期望各類匹配關係下學生文憑考試的平均成績。

表二展示了以「是否期望讀大學」為標準粗略劃分的 4 種家長-子女教育期望關係類型下學生的平均成績。我們看到絕大多數 (78.98%) 的香港家長及其子女雙方都期望獲得大學或以上學歷；而佔比最小的則是個人高期望型 (即僅學生個人的教育期望為大學或以上)，只佔樣本總數的 2.77%。依據 gamma 相關係數 ($G = .80$)，

我們判斷香港家長與子女的教育期望有很強的正相關關係，並具備統計學上的顯著性（皮爾森卡方檢驗統計值 $\chi^2 = 65.34$ ，自由度 = 1）。

表二：家長－子女教育期望關係類型（粗略劃分）與學業成績

家長教育期望	學生個人教育期望	
	大學以下	大學或以上
大學以下	30 (4.38%)	19 (2.77%)
平均成績	2.05	2.49
大學或以上	95 (13.87%)	541 (78.98%)
平均成績	2.42	3.05

註：Goodman and Kruskal's gamma = .80；Pearson's $\chi^2(1) = 65.34$ 。

至於家長教育期望與子女學業成績的關係，總來的說，當家長教育期望為大學或以上時，其子女的學業成績明顯高於家長期望低於大學的情況；此時，如果子女能與其父母一樣對教育抱有高期望（高期望匹配型），他們的平均成績就會是 4 種期望組合類型中最高的。

表三：家長－子女教育期望分布（詳細劃分）與學業成績

家長教育期望	學生個人教育期望					總計
	中學畢業	非學位專上教育	學士	碩士	博士	
中學畢業	4	4	11	2	0	21
平均成績			2.34			2.12
非學位專上教育	1	21	5	0	1	28
平均成績		2.24				2.29
學士	9	77	383	50	17	536
平均成績		2.45	3	3.33	2.74	2.93
碩士	0	2	15	26	4	47
平均成績			3.02	3.38		3.33
博士	2	5	16	13	17	53
平均成績			2.94	3.06	2.9	2.83

註：Goodman and Kruskal's gamma = .64；Pearson's $\chi^2(16) = 278.19$ ；考慮到過小的樣本數容易產生較大的隨機性，我們在樣本數小於 10 的單元格中未報告學生的平均成績。

為了更精準地探究親子間教育期望之異同與子女學業成績的關係，我們在表三中展示了由親子雙方具體的教育期望構成的 5×5 交叉表列。在每個單元格中：第一行顯示的是落在此交叉點的樣本頻數，第二行顯示的則是單元格中樣本的平均成績。需要特別說明的是，考慮到某些單元格內的樣本數過少而不具代表性，我們只在樣本數大於 10 的單元格內報告平均成績。

從樣本頻數的分布看，大部分樣本（78.25%）都落在家長教育期望為學士一行。至於家長—子女教育期望的匹配關係，由灰色單元格所構成的對角線代表家長與子女教育期望相匹配的情況，佔樣本總數的 65.84%；對角線下方的單元格為家長期望高於子女的情況，佔樣本總數的 20.44%；而對角線上方的單元格則為家長期望低於子女的情況，佔比約為 13.72%。同樣，依據親子雙方具體教育期望得出的 γ 相關係數（ $G = .64$ ）和卡方檢驗統計值（ $\chi^2 = 278.19$ ，自由度 = 16），我們可以判斷：香港家長與子女的教育期望有較強且顯著的正相關關係。

談到家長教育期望與子女學業成績的關係，總的來看，除去家長期望為博士的情況，家長教育期望水平與子女的學業成績呈正相關關係。當家長期望子女取得碩士學歷時，學生在中學文憑考試中取得的平均成績等級最高（3.33）；而當家長期望僅為高中畢業時，學生的平均成績等級為最低（2.12）。有趣的是當家長期望為博士的情況，可能是期望高得不切實際，他們的子女的平均成績（2.83）甚至低於家長期望為學士的情況（2.93）。

至於在家長期望處於同等水平的條件下，考察家長—子女期望的三種關聯類型與學業成績之間的關係：考慮到樣本分布在其他單元格中的頻數較少，我們選取家長教育期望為學士的情況為代表進行簡要說明。與親子教育期望相匹配的情況相比，當學生的教育期望低於家長時，他們的平均成績亦較低：當家長教育期望為學士時，個人期望為非學位專上學歷的青年人在文憑考試中的平均成績等級為 2.45，比親子期望同為學士學歷的同學低 0.55。相比之下，當學生的個人期望高於家長時，學生的成績與親子期望相匹配的情況差異較小：當家長教育期望為學士時，雖然個人教育期望為碩士的學生比親子期望同為學士的同學的平均成績稍高 0.33 個等級，但是期望讀博士的學生卻低於親子期望同為學士的同學的平均成績。

總的來說，如果應用描述性統計報告中的信息來回應本文的兩個研究問題，那麼：第一，儘管香港家長對子女的教育期望已處於較高水平，不過愈高的家長期望仍然對學生的成績有更為積極的影響。惟一的例外是當家長的期望為博士時，可能由於期望過於不切實際，其子女的平均成績甚至低於家長期望為學士的情況。第二，在粗略劃分的 4 種家長—子女教育期望關係類型中，與家長期望同為大學或以上的學生（高期望匹配型）的平均成績最高。若在家長教育期望處於同等水平時，比較依據親子具體教育期望精確匹配的 3 種關係類型下學生的平均成績，那些與家長期望水平相同的學生在文憑考試中的表現明顯優於個人期望低於家長的學生；就算將他們的成績與個人期望高於父母的學生比較，亦沒有明顯劣勢。

迴歸分析結果與討論

下文將採用多元線型迴歸模型，在控制相關變量的基礎上，檢驗我們根據描述性

統計信息得出的兩點結論。如前所述，我們將分別採用兩種劃分家長—子女期望關係的方法，試圖釐清家長—子女教育期望的匹配情況對子女學業成就產生的影響。

表四：家長—子女期望的關係類型（粗略劃分）與子女的學業成績

	係數	標準誤
家長—子女期望的關係類型		
（以高期望匹配型為基準）		
低期望匹配型	-0.31**	.14
家長高期望型	-0.14*	.09
個人高期望型	-0.18	.17
性別		
（以男性為基準）		
女性	-0.01	.06
父親教育水平	0.01	.03
學校家長（父親）平均教育水平	0.19**	.09
過往學業成績	0.50***	.04
學校派位組別		
（以組別 C 為基準）		
組別 A	0.55***	.09
組別 B	0.62***	.06
常數項	0.90***	.24

註： $R^2 = .41$ ；* $p < .10$ ；** $p < .05$ ；*** $p < .01$ 。

表四顯示了按「是否期望上大學」為標準粗略劃分的以 4 種家長—子女期望關係類型為自變量、學生文憑考試的平均成績為依變項的多元迴歸分析結果。與描述性統計數據得出的結果大體一致：如果與家長都期望獲得大學或以上的學歷（高期望匹配型），學生在後來文憑考試中的成績高於其他 3 種關係類型。除個人高期望型（即僅學生期望讀到大學或以上）與高期望匹配型的差異不顯著外，⁷ 其他兩種關係類型與高期望匹配型的差異均具備統計學顯著性。其中，家長高期望型（僅家長期望其子女讀大學或以上）與高期望匹配型的成績差距最小，低於高期望匹配型 0.14 個成績等級；若親子雙方都不期望讀大學，學生的成績與高期望匹配型差距最大。⁸

至於其他控制變項，「學校派位組別」⁹ 與「過往學業成績」的係數顯著為正，且數值較大。對此我們不難理解，因為學生讀書期間的學業表現和學校平均生源質素在以往文獻中亦常被認為是預測教育成就的重要指標。令人意外的是，以「父親教育水平」變項為衡量家庭社經背景的重要指標，係數卻非常小且不具備統計學顯著性。不過，我們同時發現，變項「學校家長（父親）平均教育水平」的係數顯著為正

(0.19)。從某種程度上，這個結果反映了香港學生的成績差異可能主要由學校之間（而非學校內部）在社經條件上的差別造成。

表五：家長－子女期望的關係類型（精確匹配）與子女的學業成績

	係數	標準誤
家長－子女期望的關係類型		
（以匹配型為基準）		
家長期望較高型	-0.15*	.08
個人期望較高型	0.07	.09
家長教育期望	0.08*	.04
性別		
（以男性為基準）		
女性	-0.01	.06
父親教育水平	0.01	.03
學校家長（父親）平均教育水平	0.18**	.09
過往學業成績	0.50***	.04
學校派位組別		
（以組別 C 為基準）		
組別 A	0.57***	.09
組別 B	0.64***	.06
常數項	0.64**	.26

註： $R^2 = .41$ ；* $p < .10$ ；** $p < .05$ ；*** $p < .01$ 。

表五展示了在家長教育期望處於同等水平的條件下，通過對親子雙方具體教育期望進行更精確的匹配得出的關係類型為自變量的多元迴歸分析結果。首先，變項「家長教育期望」的係數（0.08）說明家長的教育期望與子女的學業成績呈顯著正相關關係。亦即是說，家長的教育期望每增加一個等級，其子女的文憑考試成績會有 0.08 個等級的提升。

至於自變項「家長－子女期望關係類型」，我們可以看到只有「家長期望較高型」的係數具備統計學顯著性。這表明在控制了家長教育期望水平的條件下，個人教育期望低於家長的學生（即「家長期望較高型」），其考試成績比親子期望一致的同學（即「匹配型」）低 0.15 個等級；而「個人期望較高型」變項雖然係數為正，但數值較小且與「匹配型」相比無顯著差別。其他控制變項的迴歸分析結果與表四所示基本一致，在此不贅。

回到我們的研究問題，以上迴歸分析的結果大體上印證了我們依據描述性統計信息得出的結論。對於第一個研究問題，迴歸結果顯示，家長的教育期望與子女的學業表現呈顯著的正相關關係。至於第二個研究問題，我們發現在粗略劃分的 4 種

家長—子女教育期望關係類型中，與家長期望同為大學或以上的學生（高期望匹配型）在文憑考試中取得的平均成績是最高的。若根據更精確的匹配原則，當我們控制了家長的教育期望水平後，那些在高中階段與父母懷有相同教育期望的學生（即「匹配型」），在後來的文憑考試中不但取得了比個人期望低於父母的同學（即「家長期望較高型」）更優異的成績，而且與個人期望高於父母的同學（即「個人期望較高型」）的成績相比亦毫不遜色。

需要說明的是，我們無法精確量化「匹配型」相較於「家長期望較高型」的成績優勢究竟在多大程度上可以由前者擁有的更豐富家庭社會資本所解釋，又在多大程度上是由於前者懷有更高的個人教育期望、更強的個人能動性。換句話說，僅憑「匹配型」與「家長期望較高型」兩個類別的比較結果而言，似乎依據社會資本和社會認知理論所提出的兩個假設都得到了印證。不過，如果我們結合「匹配型」與「個人期望較高型」的比較結果一起考慮，那麼依據社會資本理論所提出的假設得到更強的數據支持。社會認知理論過分強調學生的自我期望、個人能動性對學業成就的獨立影響，認為家長的教育期望只能透過學生個人期望而間接影響學業成就。然而，迴歸結果與依據社會認知理論所提出的假設相悖：「個人期望較高型」並沒有因學生懷有更高的個人教育期望和能動性而與「匹配型」在學業成績上產生顯著差異。我們認為這是由於「個人期望較高型」在家庭社會資本方面的弱勢造成的——缺乏家庭社會資本或許削弱了由較高的個人教育期望和能動性帶來的優勢。

由此可見，社會資本與社會認知理論並非毫無關聯，因為社會資本需要透過學生個人的心理機能和行為發揮對學業的促進作用。此外，社會資本理論亦涵蓋了地位取得理論所強調的家庭社會化對學業成就的影響。然而，對於地位取得理論假設的檢驗，本次研究的描述性統計結果顯示家長與子女的教育期望常出現不一致的情況；而迴歸分析的結果則進一步表明，家庭社經指標「父親教育水平」對子女的學業成就缺乏解釋力。這些證據似乎都反映出地位取得理論不能很好地解釋關於現今香港學生的教育獲得問題。

綜上所述，本次研究的數據分析結果最符合我們根據社會資本理論提出的假設，即強調家長與子女一致的教育期望反映了緊密的親子紐帶關係，同時又是一種社會資本對子女學業成就產生積極影響。社會資本理論融合了地位取得與社會認知理論之所長，而絕非兩種理論的簡單相加。值得一提的是，社會資本理論的奠基人 Coleman 亦曾致力於在實證研究中證明社會資本對人力資本的獲得有積極的促進作用；不過，Coleman 卻只從家長參與的角度，選擇以「雙親是否健在」、「兄弟姊妹的數量」和「母親對子女的教育期望」等變項為衡量家庭社會資本的指標（Coleman, 1988），忽視了青年人在獲取社會資本時的能動性和親子間的互動作用（Dika & Singh, 2002）。

因此，是次研究的結果亦從一個側面說明，「親子教育期望的關係類型」在今後的研究中或許可成為衡量家庭社會資本的重要指標之一。

結語

本文從香港高等教育擴張和「大學熱」的大背景下切入研究問題，探討了家長教育期望和親子間教育期望之異同對學生成績的影響。雖然在本地大學學額不足的條件下香港家長普遍的高期望或許很難實現，但是他們「望」子成龍的高教育期望對其子女的學業成就依然具有積極的影響——儘管相對某些因素（如學生過往的學業表現）來說，來自家長單方面的教育期望對子女學業成績的影響較為有限。為避免高期「望」淪為「妄」想，家長們應該嘗試多與子女溝通自己的教育期望，使雙方朝着共同目標努力，並積極地參與子女的學業生活。因為這些都是無形的社會資本，有助於香港家長們實現他們的「望」子成龍夢。

不過，本次研究只是對家長與子女教育期望的匹配問題做了初步的實證分析。雖然數據分析結果支持據社會資本理論提出的假設，但在此基礎上，今後的研究還應更詳盡分析和印證家長—子女教育期望的各個關係類型是如何影響學業成就。正如文中交叉表列所見，受限於數據較小的樣本量，我們無法針對某些親子期望關係類型作更深入的分析，並且迴歸分析中一些變項或許亦因較小的樣本而不具備統計學顯著性。因此在未來的研究中，我們希望可以應用樣本量更大的數據對家長—子女教育期望的匹配問題進行更系統的分析。

鳴謝

本文所用數據來自「香港高中學生升學及就業志向研究」問卷調查及其跟進調查，調查獲香港特別行政區政府研究資助局和中央政策組資助（參考編號 CUHK4006-PPR-12），謹此致謝。

註釋

1. 仍有部分學生選擇復讀。
2. 為了檢驗樣本缺損是否會對研究結果造成重大影響，在本次研究現有結論的基礎上，我們還使用多重填補法（multiple imputation）填補了「家長教育期望」和「父親教育水平」兩個變項的缺失樣本，使最終納入迴歸分析的樣本量達到 883。經過比對，發現兩次迴歸分析的結果變化不大，並且對研究問題的結論沒有造成影響。礙於篇幅

限制和文本簡潔的考慮，文中並沒有展示基於多重填補法填補後的新樣本的迴歸分析結果。如需查閱，請聯繫我們。

3. 由於本次研究的數據沒有家長填答的問卷，我們使用學生填答的家長教育期望為替代變項以衡量家長實際的教育期望（共分為 5 個等級：1 為最低的中學畢業，5 為最高的博士學位）。
4. 本次研究所用數據樣本量為 685，而 Kim & Schneider (2005) 研究的樣本量為 12,524。
5. 學校派位組別劃分依據：香港教育局首先將全港所有升中學生按成績分為三個組別（band），在此基礎上，中學收生生源中大部分學生所屬的組別即被認定為學校派位組別。
6. 出於簡潔考慮，我們在是次研究中將父親教育水平作連續型變項處理。
7. 不顯著的原因可能由落入個人高期望型的樣本較少導致（只佔樣本總數的 2.77%）。
8. 另外，我們還分別以高期望匹配型以外的其他 3 種關係類型為基準來檢驗它們之間是否具有顯著差異。然而，或許由於落入這 3 種類型的樣本較少，我們並未發現它們之間有顯著差異。
9. 需要說明的是：與派位組別 C 學校的學生相比，來自組別 B 學校的同學在文憑考試中的成績優勢甚至大於組別 A 學校的學生。這個結果在某種程度上說明學校的派位組別並不能在絕對意義上代表學校生源質素的高低，不過這亦可能是由樣本中組別 A 學校的學生較少導致。

參考文獻

- 葉仲茵 (2016)。〈大學學位擴張與教育機會不平等〉。載趙永佳、葉仲茵、李鏗（編），《躁動青春：香港新世代處境觀察》（頁 4-17）。香港，中國：中華書局。
- 學生能力國際評估計劃－香港中心 (2013)。〈2013 年香港青少年之追蹤研究 (HKLSA) 結果初探——父母的教育期望和與子女溝通的重要性〉。《HKPISA 通訊》，第 18 期，頁 1-3。
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. doi: 10.1037/0022-3514.45.5.1017
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York, NY: Wiley.
- Boocock, S. S. (1971). *An introduction to the sociology of learning*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Bozick, R., Alexander, K., Entwisle, D., Dauber, S., & Kerr, K. (2010). Framing the future: Revisiting the place of educational expectations in status attainment. *Social Forces*, 88(5), 2027-2052. doi: 10.1353/sof.2010.0033

- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society: Entry into adulthood in a changing world*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32–38. doi: 10.3102/0013189X016006032
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95–S120. doi: 10.1086/228943
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York, NY: Basic Books.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31–60. doi: 10.3102/00346543072001031
- Goyette, K., & Xie, Y. (1999). Educational expectations of Asian American youths: Determinants and ethnic differences. *Sociology of Education*, 72(1), 22–36. doi: 10.2307/2673184
- Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71(3), 175–198. doi: 10.2307/2673201
- Jeynes, W. H. (2005). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review*, 37(3), 99–116. doi: 10.1300/J002v37n03_06
- Kerckhoff, A. C. (1989). On the social psychology of social mobility processes. *Social Forces*, 68(1), 17–25. doi: 10.1093/sf/68.1.17
- Kim, D. H. (2005). Coping through social capital in educational stratification: Relational alignment and complementary ties. *Development and Society*, 34(1), 147–167.
- Kim, D. H., & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, 84(2), 1181–1206. doi: 10.1353/sof.2006.0012
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Locke, E. A., Cartledge, N., & Knerr, C. S. (1970). Studies of the relationship between satisfaction, goal-setting, and performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(2), 135–158. doi: 10.1016/0030-5073(70)90011-5
- McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–144. doi: 10.1093/sf/78.1.117
- Morgan, S. L. (2005). *On the edge of commitment: Educational attainment and race in the United States*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Muller, C., & Ellison, C. G. (2001). Religious involvement, social capital, and adolescents' academic progress: Evidence from the National Education Longitudinal Study of 1988. *Sociological Focus*, 34(2), 155–183. doi: 10.1080/00380237.2001.10571189
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Resnick, L. B., & Wirt, J. G. (Eds.). (1996). *Linking school and work: Roles for standards and assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rice, K. G. (1990). Attachment in adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(5), 511–538. doi: 10.1007/BF01537478
- Rosenbaum, J. E. (1997). College-for-all: Do students understand what college demands? *Social Psychology of Education*, 2(1), 55–80. doi: 10.1023/A:1009653501824
- Schneider, B., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48–58. doi: 10.1080/00461528409529281
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 75–107). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(1), 1–23.
- Sewell, W. H., Hauser, R. M., Springer, K. W., & Hauser, T. S. (2003). As we age: A review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957–2001. *Research in Social Stratification and Mobility*, 20, 3–111. doi: 10.1016/S0276-5624(03)20001-9
- Smith, M. H., Beaulieu, L. J., & Seraphine, A. (1995). Social capital, place of residence, and college attendance. *Rural Sociology*, 60(3), 363–380. doi: 10.1111/j.1549-0831.1995.tb00578.x
- Smith, T. E. (1982). The case for parental transmission of educational goals: The importance of accurate offspring perceptions. *Journal of Marriage and the Family*, 44(3), 661–674. doi: 10.2307/351587
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Sun, Y. (1998). The academic success of East-Asian-American students — An investment model. *Social Science Research*, 27(4), 432–456. doi: 10.1006/ssre.1998.0629
- Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25(6), 855–867. doi: 10.2307/2089982
- Wentzel, K. R. (1998). Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental beliefs and social address variables. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 20–37.
- Wright, J. P., Cullen, F. T., & Miller, J. T. (2001). Family social capital and delinquent involvement. *Journal of Criminal Justice*, 29(1), 1–9. doi: 10.1016/S0047-2352(00)00071-4

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329–339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663–676. doi: 10.3102/00028312029003663

**Would Parents' "Shooting for the Stars" End up "Crying for the Moon"?
Alignment of Parent-Child Educational Expectations
and Adolescents' Academic Performance in Hong Kong**

Nan XIANG & Stephen Wing-Kai CHIU

Abstract

Deeply influenced by the traditional Chinese culture that respects scholars and the rapid expansion of higher education in recent years, parents in Hong Kong generally hold high expectations for their children's education. In fact, however, both the shortage of local university places and the parent-child difference in educational expectations are likely to prevent parents from achieving their expectations. To help Hong Kong parents reach their goals, this study aims to answer the following two questions from the perspective of parents. First, facing the fierce competition for university places in Hong Kong, do parents' way-too-high educational expectations still have positive effects on children's academic performance? Second, if parents can align their children's educational expectations with their own, are their expectations more likely to be fulfilled? To answer these questions, we will propose three different hypotheses according to status attainment theory, social cognitive theory, and social capital theory. Then, we will use descriptive statistical methods and multiple linear regression models to analyze the data used in this study (i.e., Panel Study on the Career and Educational Orientations of the Senior High School Students in Hong Kong). The results of data analyses are largely in line with the hypothesis drawn from the social capital theory. Parents' educational expectations are positively related to their children's academic performance. When parents' educational expectations are conditioned, the alignment of parents' and children's expectations is likely to have an additional positive effect on academic achievement.

Keywords: educational expectation; social capital; academic achievement

XIANG, Nan (相楠) is a doctoral candidate in sociology in the Department of Sociology, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.

CHIU, Stephen Wing-Kai (趙永佳) is Chair Professor of Sociology in the Department of Social Sciences and Co-Director of The Academy of Hong Kong Studies, The Education University of Hong Kong, Hong Kong.