

家長參與子女的教育： 文化資本與社會資本的闡釋

何瑞珠*

香港中文大學教育學院

本文嘗試探討如何透過家長參與，調動家庭與學校的「文化資本」及「社會資本」促進學生的學習。西方社會近年的教育改革均發現，家長是重要的教育資源，有效地調動這寶貴資源，將有助促進及改善個別學生的學業成績、自尊感及學生行為，更可提高整體學校效能。香港及亞洲等地從教育行政及教育社會學的角度來進行「家長參與子女教育」的研究甚少，最近香港中文大學完成的學校效能研究發現：學生的家庭背景是影響學生學習的最重要因素，研究學者更建議香港需要更廣泛地開展家校合作的研究及實踐工作。

就傳統的教育社會學而言，父母參與子女的教育往往存在明顯的社會階層差異，這差異通常以兩種理論解釋：從個人層面理解的「家庭缺失論」與從制度層面批判的「教育機構歧視論」。本文旨在剖析這兩種理論所包含的邏輯，並採用布德奧(Bourdieu)的「文化資本」及科爾曼(Coleman)的「社會資本」概念，分析家庭及學校因素如何影響低下階層家長對子女教育的參與程度；並比較不同類型的資本(capital)對學生學習成效的影響。本文試圖探討在以往研究中，採用這些理念的一些弱點與限制，並嘗試採用這些概念來研究香港的家長在調動家庭資源及家校合作上

* The author is grateful for the support received from the Direct Grant and the United College Endowment Fund, the Chinese University of Hong Kong. Opinions expressed in this article are the author's and do not necessarily reflect those of the granting agency. The author wishes to express deep appreciation to Ms. Lau Pui-yung for her comments on an earlier draft of this article and to Ms. Wong Ka-po for her assistance in preparing the manuscript.

與學生學業成效的關係；從而對香港與亞洲開展對家長參與的政策及研究，提出幾點建議。

前言

在傳統的教育社會學，家長參與子女的教育往往存在明顯的社會階層區別，這差異通常以兩種理論解釋——「家庭缺失論」與「教育機構歧視論」。本文將剖析這兩種理論所包含的邏輯，並試圖透過採用「文化資本」及「社會資本」的概念，超越上述兩個互相指責的理念，以理解家庭及學校因素如何影響家長參與子女教育。布德奧(Bourdieu)的「文化資本」及科爾曼(Coleman)的「社會資本」均有助我們瞭解影響家長參與子女教育的社會階級差異。本文試圖探討在以往研究中，採用這些理念的一些弱點與限制，並比較不同類型的資本對學生學習成效的影響。

本研究嘗試採用「文化資本」及「社會資本」這些概念，研究香港家長在調動家庭資源及家校合作上與學生自我觀的關係，研究的目的是了解不同類型的家長參與及不同形式的資本對學生學習成效的影響，並基於這初步分析提出在香港與亞洲開展家校合作研究及政策的幾點建議。

傳統的闡釋：家庭缺失論與教育機構歧視論

家庭缺失論與教育機構歧視論

「家庭缺失論」(Family Deficiency Theory)嘗試循「個別」特點解釋不同模式的家長參與。根據利斯曼(Riessman, 1962)的理論，缺乏文化培養或文化水平低的家庭，家中由於缺少教育傳統，父母不注重教育，對語文掌握不足，加上沒有足夠動機追求長遠的教育成就，因此趨於較少參與子女教育(Riessman, 1962)。在這個理據中，問題父母或問題家庭被視為家長參與程度低的問題核心，但卻忽略了教育機構方面的錯失。

「教育機構歧視論」(Institutional Discrimination Theory)則把家長參與的差異，追溯到「制度」的因素，而非只是將責任推在個別父母身上。這理論指出教育機構對來自低下階層父母和學生存有偏見，抱種族歧視的態度，而疏忽有特別需要的一群。因此，實際上是校內一些隱晦歧視作風或排斥措施，把條件不利的父母排拒於外，使他們不能參與子女教育。然而，拉魯的研究卻發現，美國的教師無論面對何種階層的父母，均希望家長在家中為子女提供有利的教育環境，支持教師及尊重教師的專業知識。拉魯更指出：教師要求不同階層的家長協助的頻率和方式沒有實質分別。故此，她認為學校或教育機構本身並無任何意圖歧視低下層父母 (Lareau, 1989)。

另一方面，何瑞珠與威姆斯、布德奧與巴沙隆、以及哈卡等 (Bourdieu & Passeron, 1990; Harker, Nash, Durie, & Charters, 1993; Ho & Willms, 1996) 均發現處於不利地位的父母受學校制度「排拒」，造成家長參與的階層差別，正廣泛引起社會關注。例如哈卡等人 (Harker, et al., 1993) 的研究發現，來自低下階層的父母與教師交往時缺乏自信，甚至逃避某些與教師會面的機會，形成家長選擇「自我淘汰」(self-elimination)的現象。哈卡等發現學校教師對文化背景不同的家長作相同的要求，可能無意中使低下階層家長感到力有不逮(over-selection)，例如學校要求文化水平低的父母為子女閱讀英文故事書；又或條件欠佳的家長，被委以不那麼受重視的義務工作時，因為教育機構不知不覺間貶低了低下階層家長的參與潛力，被忽視的家長多數變得被動，最終可能對參與子女教育失去信心和興趣，甚至採取放棄的態度(relegation)。如果家長的社經條件根本無法付出任何參與時間，更會出現「直接排拒」(direct exclusion)，例如大多數單親家長為生計需要從事全職工作，既沒有彈性工作時間，也沒有足夠精力在工餘幫助孩子的功課或在校內擔任義工，校方未能就有關的限制作出相應的安排時，家長便不可能參與了。

總括來說，條件不足的家長，無法參與子女的教育，因為學校的一些無形界別，把他們排拒於外。歸根究底不是因為教職員有意歧視這些家長，或者家長本身不關心子女；反而是這種制度上隱藏的排拒機制，使一般人接受了條件欠佳的家長必定參與較少，他們的子女成績亦必然較差，學校可以怪責家長，家長又可以怪責學校，最終雙方均認為低下階層的子女既然沒有條件，惟有接受現實，合理地造就了社會再生產(social reproduction)的結果。

包容理論：超越家庭缺失論及教育機構歧視論

家庭缺失論及教育機構歧視論有三處缺點值得注意，首先，家庭缺失論低估了條件欠佳的家長對協助子女成才的意願。研究顯示家長會用自己的有限資源參與那些他們處理得較為自在的家校合作活動(Coleman, 1987)。科爾曼常以美國亞裔學童的優異學業成就為例，指出亞裔父母雖然沒有豐厚的經濟資產，亦未必熟悉當地文化，但會為子女悉心安排適合的作息時間及願意花時間與子女溫習，科爾曼認為亞裔父母為子女提供了重要的社會資本。其次，教育機構歧視論忽視了有些教師的確能鼓勵一些條件不佳的家長，有效地協助子女學習(Becker & Epstein, 1982; Wolfendale, 1989, 1992)。最後，兩種理論均視家庭與教育機構為問題的根源，而忽略了兩者作為孩子學習資源的重要觀點。

本文嘗試提出「包容理論」(Inclusive Model)，以超越怪責家長或學校的陳腔濫調，強調雙方必須共同解決問題。事實上，家長與教師必須進行對話，教師應該察覺社會文化背景不同的家長，其實是擁有不同的資源的。如果學校體會到他們各自的文化價值，便可以動員更多家長協助背景不同的孩子。另一方面，家長必須面對現實，退縮或對學校採取不合作甚至憤怒的態度，均無助子女達到他們期望的學習成果；而教職員必須檢討自己的歧視作風，家長亦必須坦誠溝通，向學校指出如何改進雙方的合作關係。簡而言之，包容理論把家庭和學校圈子連繫起來(Epstein, 1990; Lee, Bryk, &

Smith, 1992)。它的論據是以家庭學校合作為基礎，認為家長深知子女的需要，而教師則具備教學的專業知識，透過雙方充份溝通來建立夥伴關係，便可共同承擔教育孩子的責任。

最近西方的「家校合作」研究結果均支持這包容理論 (Epstein, 1986; 1990; Fagnano & Werber, 1994; Ho & Willms, 1996; Yan, 1995)。包容理論採用了布德奧 (Bourdieu, 1977) 和科爾曼 (Coleman, 1990) 的「資本」(capital) 概念，解釋家長參與的階級差異。這「資本」概念標誌著孩子可從家庭和學校取得資源，因此「資本」概念使研究人員得以超越傳統的「排拒」及「缺失」論調，它有助我們檢視到底家庭可以給予學生何種資源，學校又可以創造些什麼支援，協助學生學習。下文將更仔細剖析「資本」的概念，並討論它可以怎樣協助我們了解家長如何得以有效地參與子女教育。

資本概念

資本的定義

布德奧剖析資本概念可以說是馬克斯 (Marx) 資本概念的延伸，但他不同於馬克斯以經濟資產為根本，因為布德奧首先指出資本不一定是以有形資產的形式存在，布德奧 (Bourdieu, 1986, p. 241) 認為：資本可以從三種不同的形式存在：物質形式，如物業、金錢；內化形式，如知識、態度、技能等；及制度化形式，如學歷。而且資本更可以按「兌換原則」(conversion) 由一種形式轉換至另一形式 (Bourdieu, 1986, pp. 252-253)。例如，學歷 (無形資本) 可以在勞力市場轉換成金錢酬勞 (有形經濟資本)。布德奧的觀點與馬克斯相似之處，在於以資本概念作為主要分析工具來描述社會為「資本的累積歷史」；而不同之處是馬克斯主要強調經濟資本，布德奧則強調非物質形式的資本——文化資本、象徵資本、社會資本及語言資本等。

而科爾曼的實證研究，則採用了物質資本、人力資本及社會資本。布德奧與科爾曼論述之間最重要的共通之處是，各種形式的資本可兌換成另一個形式(transformability)，並可世代相傳(transferability)。這種資本兌換的原理，有助我們明瞭家庭與學校的連繫，以至家長參與和學生成就之間的關係。

資本的種類及形式

雖然布德奧與科爾曼從未有系統地明確界定「資本」的定義，但一般學生均很易掌握到它是指「資源」。

經濟資本

布德奧在「經濟資本」著墨較少，而在〈資本形式〉一文內(Bourdieu, 1986)，亦未有詳細討論經濟資本的性質或形式。在他較早期研究作品〈文化再製與社會再製〉(Bourdieu, 1977)一文內，把經濟資本的操作定義界定為物質資源方面的量度，包括收入、擁有房屋、擁有名貴汽車、在酒店渡假及擁有遊艇等昂貴的消費品。這點與科爾曼的意見不謀而合，他在《社會理論基礎》(Coleman, 1990)一書裡，亦只簡略描述經濟資本是包含在工具、機器及其他生產器材內。

文化資本

「文化資本」是指世代相傳的一般文化背景、知識、性情及技能(Bourdieu, 1986)。文化資產除了可以內化於意志與性情內，例如個體的語言能力、行為習慣及對書籍、音樂和美術作品的品味等；更可以見諸制度化形式，如學歷。以語言能力為例，布恩斯坦(Bernstein, 1975)認為，出身於不同階層及生活於不同社交圈子，會培養出不同的語言模式，低下階層子女學到「局限性」(restricted code)語言法則，而中產階級子女用「精緻的」(elaborated code)語言法則；換言之，低下階層與中上階層子女選詞、用字及

句法等各方面均有顯著不同。布恩斯坦認為，語言與學習關係十分密切，局限性的語言，限制了低下階層子女的思考及學能發展，於是進一步強化階級差異；這樣便出現了階級再製(class reproduction)的循環。中等階層子女的語言能力，可以視作一種得到學校認同的「文化資本」。教育制度根本是看重並獎賞中上階層的「精緻的語言法則」。

社會資本

「社會資本」是建基於人際網絡的資源。正如布德奧(Bourdieu, 1986, p. 248)指出，社會資本是指擁有持久社會網絡或屬於某一特定團體而得到的集體支持力。一個人擁有社會資本的多寡視乎兩個因素：(1) 社會網絡的大小，(2) 相關成員所擁有資本的總數量。

科爾曼(Coleman, 1987)表示，人際之間存在的社會資本是無形的，並以三種不同形式存在：責任與期望、資訊管道及社會規範。資訊管道是指利用社會關係取得資訊。而責任與期望及社會規範則為獎賞或制裁個人行為提供準則。比較布德奧與科爾曼兩者的社會資本概念時，需要注意二人對社會資本的詮釋各有不同；科爾曼就「社會資本」概念有較完整的論述，他指出，社會資本之所以有別於經濟及文化資本，在於它本身是一種公眾財物：產生社會資本的人物本身一般只獲取利益的一小部份(Coleman, 1994)。因此，引入社會資本往往由於未能為個人本身帶來直接利益，導致一般人在這方面投資不足，而出現了現代社會「社會資本」漸受蠶食的情況。譬如，單親家庭對子女學習成績與輟學率的負面影響，便是典型的例子。這方面的研究資料顯示，有凝聚力及歸屬感的家庭及社區，創造了寶貴的社會資本，有助子女及青年的人力資本培養(Coleman, 1987)。科爾曼警告，現今創造的社會資本遠較過去少，從現今家庭及社區關係日趨疏離的現象來推斷，社會資本的累積將會繼續減少。

文化資本及社會資本的產生

布德奧指出，個人累積的文化資本的多寡取決於社會狀況、個體的社會階級及個人能力(Bourdieu, 1986, p. 245)。不同社會重視不同種類文化資本，個人的社會階層決定了他擁有或能動用的資本數量；而且資本累積需要時間，並且必須由投資者本人作出投資。經濟資本可以直接轉移給繼承的下一代；但文化資本則不盡然，其中部份決定於個人能力(Bourdieu, 1977)。怎樣可以最有效率地積聚文化資本呢？按布德奧所說，孩子出生時資本積聚過程便開始：「文化資本初步的累積，……在出生時便立即開始，沒有延誤，不浪費半點時間……；累積期和整個『社化期』同樣長。」(Bourdieu, 1986, p. 246)

就科爾曼的理論而言，為子女創造社會資本有賴於三個主要因素，家長與子女連繫程度、關係的穩定程度及父母的意識形態(Coleman, 1990, p. 328)。社會網絡的連繫性很重要，規範法則由此而來，父母和孩子之間的親密關係，可以視作有利孩子成長的社會資本(Coleman, 1994, p. 2273)。科爾曼認為雙親家庭父母若有緊密的關係，可以給子女一致的支持和獎賞。他提到「缺少了成年人(單親家庭)可以說是家庭社會網絡結構上的缺失……就算與雙親同住，如果子女與父母間沒有密切的關係，家庭仍缺少了有用的社會資本。」(Coleman, 1988, p. 111)；因此，科爾曼認為適當的社會團體，例如成立正式家長教師會，可以為學校、學生及其他家長，提供重要的社會資本。

正如科爾曼所言(Coleman, 1990, p. 320)：「團體的結構，以職位而非個人為結構因素，社會設立了這種組織，提供了一種正規的社會網絡，在面對個人的不穩定性時，維持對個人作出要求，要個體為他人、為某事情、而不是為自己作出努力，因而產生社會資本。」例如，科爾曼與賀法(Coleman & Hoffer, 1987)發現天主教學校的輟學率比無宗教學校或公立學校低。他們認為天主教學校的低輟學率是由於學生與學校具有較強的社群連繫。

資本兌換及家長參與子女教育

家庭資本及家長參與子女教育

布德奧及科爾曼的資本概念，有助闡釋父母在子女教育的參與程度如何受社會影響，拉魯的研究採用「文化資本」概念，以解釋中上階級家長參與的優勢(Lareau, 1989)。她認為文化資本包括以下的形式：家長的能力、信心、收入、工作模式，以及社會關係。

布德奧(Bourdieu, 1977)的研究裡，指出父母的社會階層(social class)不單只提供文化資本，還有各種不同的資本，方便家長參與子女教育。例如，收入其實是「經濟資本」，可以直接投資於為子女提供學習材料及合適的環境；工作模式提供父母一種特定的「社會網絡」、適當的「責任與期望」以及資訊管道和規範等。此外，家長的打扮及談吐，更為教師與家長交流之間，提供「象徵資本」(symbolic capital)。象徵不單只包括文字和語言，更包括姿勢、衣著、儀態等外貌。每種象徵亦可使人確認我們的社經身份。

簡而言之，社會階層出身給予父母不同形式的資本，促使他們在子女教育上有不同程度的參與，譬如，父母可以把收入花在購買書本上獲取知識(文化資本)，幫助子女完成功課，或在學校擔任義務工作。專業人士或有顯赫社會地位(社會資本)的父母與學校人員磋商，或為子女選校時，往往掌握了重要的資料而佔據有利地位。而父母的外貌亦可以影響父母與教師溝通的模式，一旦明白了資本這種兌換性，家長參與的不平等情況，便應該易於理解。

低下階層家長的參與

父母擁有不同形式及不同數量的資本，很大程度決定了他們可以參與的模式。然而，擁有較少資本的低下階層父母，對參與子女教育並非必然採取消極的態度。近年西方的研究顯示，一些少數民族家長，雖然本身社經條件有限，亦會選擇把有限的資源投資在一些他們應付得來的活動(如MacLeod, 1987)。

科爾曼(Coleman, 1994)認為就算處身社經階層較低的父母，也可以有很高程度的家長參與。科爾曼和賀法(Coleman & Hoffer, 1987)發現天主教學校比公立學校的輟學率較低，及學術水平較高，這可歸功於社群歸屬感，亦可視為存在於宗教學校內的一種社會資本。他們認為天主教父母並非全部來自中上階層，但他們均較積極參與學校活動，這有助於增進孩子學習上的支援，而這些父母與其他家長在宗教活動上的聯繫，亦影響子女的行為規範。

布朗在有關學校義工服務的研究報告(Brown, 1998)，支持科爾曼的論調。就「社會資本」概念提供了進一步闡釋，布朗的研究刻劃出家長在擔任學校義務工作的過程中，培養出寶貴的社會資本，能產生較強的規範、獎賞與制裁。故此，學習氣氛(learning norm)及互助互愛精神(caring norm)這兩種規範，是難以單靠父母獨力建立的。這些學習與關心規範，都是重要的社會資本，對建立良好學校風氣及學生學習均具正面的影響。布朗(Brown, 1998, p. 99)進一步指出，社會資本有助創造可觀數量的其他類別資本。

家長參與及學生成績的關係

布德奧與科爾曼的資本概念，為理論探究及實證研究提供了豐富的理念基礎，上述的資本兌換原理，有助了解家長參與和學生學習成績的階級差異。布德奧(Bourdieu, 1977)認為，中上階層的子女在家庭中承襲了特定的「文化資本」，方便學生對學校生活的適應，父母亦鼓勵爭取社會認可的學術成就，從而獲得布德奧所說的「學術資本」，由於學歷是收入的保證，學術資本最終轉變成爲「經濟資本」。

科爾曼(Coleman, 1994, p. 2272)認為「社會資本」才是子女學業成功的重要家庭資源，只有在子女與父母之間保持密切的社會關係時，父母擁有的物質及人力資本方可以爲子女所採用。他在評估三種資本對學生學業的貢獻時，認為學生的學業及社會成就，來

自他從家庭及社區所得的物質資本，人力資本及社會資本。布朗進一步修訂科爾曼的程式 (Brown, 1998, p. 43)：

$$\text{學習} = \text{物質資本} \times \text{人力資本} \times \text{社會資本}$$

按布朗的程式，「學習」是指學童所內化的知識、態度及技能，「物質資本」指學童得以使用的學習工具及經濟條件等，「人力資本」指人的技能，例如家長任義務導師的能力，而「社會資本」則是社會成員的互相支持，訂立的規範和承擔的責任，布朗認為學校若能有效地調動這三種資本，便能增強個別學生的學習效能及改善整體學校質素。科爾曼認為「社會資本」是現代社會最重要的資源，因為它是獲取其他資本的基礎。

「資本」概念須解決的問題

資本概念的演變

布德奧的「文化資本」及科爾曼的「社會資本」概念，均是相當有用的理念。特別是用於解釋不同社經背景的家長參與，及學生學習成績的階級差異。然而，兩位學者在其近作中，把這兩種資本的類別不斷擴展，因此，這兩個概念所包含的實質內涵亦變得含混不清，未能成為確切的分析工具。譬如，除了三種基本資本——經濟、文化與社會資本——布德奧再引伸出其他種類：象徵資本，語言資本，學能資本，學歷資本，及權力資本等。狄馬紀奧 (DiMaggio, 1991, p. 142) 這樣批評：「資本種類不斷增加，這種概念數量的膨脹，使布德奧資本概念的應用價值也因而貶低。」科爾曼在界定「社會資本」時，亦犯上同樣毛病，例如科爾曼提出，社會資本以三種主要形式存在：責任與期望、資訊管道、及規範與有效的制裁；但他較近期的著作中，又提出另類的社會資本，包括權威的關係、可參加的社會團體、及有宗旨的團體 (Coleman, 1990, pp. 306-313)。

文化資本與社會資本在研究上的應用

過去數十年，布德奧分析社會再製理論時，繼續改進他的「文化資本」概念。他在近作(Bourdieu & Wacqnat, 1992)提出，文化觀點、喜好、行爲、品味等均可視作文化資本。在實證研究中，出現了文化資本兩種不同的操作定義(operation definition)；其一可稱爲「文化消費」或投資(cultural consumption)。在布德奧(Bourdieu, 1977)的研究裡，量度文化資本主要是評估人們的文化消費——例如閱讀習慣，出席音樂會，觀看話劇，看電影的頻率等。他的研究顯示，熟悉這些高級文化與教育水平及職業成就互相關連。

另一個定義是把「文化資本」與社經階層雙提並論。正如拉魯提出，文化資本以能力、信心、收入、工作模式及社團關係等形式存在。正如筆者較早時提過，拉魯對「文化資本」概念的運用，較爲含混。社經地位不單只給予父母文化資本(能力與信心)，更爲他們帶來經濟資本(收入)以及社會資本(社會網絡)，這些都有助家長參與子女教育。

運用「社會資本」概念時，已確定了三個主要定義。有些研究人員細看家庭結構，量度父母與子女之間的關係(如Astone & McLanahan, 1991)。有些把社會網絡資本概念化爲父母對子女功課的參與(Muller, 1993)才可算是「家內的社會資本」；更有其他認爲積極的學校氣候是「校內社會資本」(Brown, 1998)。因此，研究人員應仔細看清楚這多種解釋，瞭解不同研究中社會資本一詞，到底是什麼意思。例如，阿斯東與馬蘭拿漢(Astone & McLanahan, 1991)評估家庭結構與家庭功能時，先量度家庭父母人數以及父母子女之間的親密程度，作爲「家內的社會資本」的主要指標。此外，穆勒(Muller, 1993)把家長參與看作是第二類的家庭社會資本，而家長參與的行動被概念化爲一種社會資本。她的研究顯示，父母教育(父母的文化資本)以及收入(經濟資本)，均可藉著父母的參與(社會資本)——這包括父母與子女談論學校見聞，鼓勵子

女參加課外活動，平時督促子女功課及聯絡家長圈子等等——轉變成學生的成績(人力資本)。

甄(Yan, 1995)提出學校與家長保持聯絡及學校的學術氣氛，是「校內社會資本」的兩個指標。布朗(Brown, 1998)和科爾曼(Coleman, 1994)提出學校內的社會資本，以責任、關懷、規範及群體意識等方式存在。學校的積極氣氛，對學生的學業成績，以及他們的自我觀均有重要影響。簡而言之，研究人員運用「社會資本」概念時，要辨明它指稱那種意義：是家庭成員間親密關係，父母的實際參與方式；父母教師的規範與期望，抑或是學校與社會的互相關懷及社區歸屬感。

總結：對香港家校合作研究的啟示

傳統的家庭缺失及機構歧視兩個理論，都集中於單獨以個體化(指責家庭)或結構化(只是歸咎學校)來理解家長參與子女教育的階級差異，這樣的闡釋失於過份片面，近期的家校合作研究提出「文化資本」及「社會資本」的概念，修訂早前的「缺失」及「歧視」理念，建立了更廣闊的「包容理論」(Brown, 1990; Coleman, 1987, 1988, 1990; Ho & Willms, 1996; Lareau, 1989)。這涵蓋更廣的包容理論(Inclusive Theory)，超越了怪責學校與家長，強調兩者均有責任為學童提供充分的資源，因此父母與教師需要充分溝通，審視各種排拒家長的機制，探討如何可以使家長及教育機構調動各方面的條件及資源。科爾曼，布朗，何瑞珠和威姆斯，甄及其他人均確認家庭條件及教育機構作風是影響家長參與子女教育的要素。兩者如何影響家長參與及學生成績的微妙機制，可以用布德奧的「文化資本」及科爾曼的「社會資本」概念來闡釋。正如科爾曼所言：若果把家長參與視作創造「社會資本」的政策，它可以推動「文化資本」的有效傳送，為社會創造「人力資本」。這樣可以使家校合作的研究焦點，不再只集中於以個別差異來解釋一般低下階層學生讀書不成；而是轉移至更積極地探討學生、家長、教師共同反省學

校制度上的排拒機制，如何妨礙不同階層的家長參與，同時，更可全面地檢視、調動存在於家庭、學校及社區的資源，挽救日漸為功利主義所蠶食的社會網絡及文化資源，從而使不同背景的學生共同步向成長及成功。

在將來的家校合作研究中，可以把機構因素與家庭因素作為切入點。文化資本及社會資本的概念，均曾用於解釋學生學習成績的階級差異；但就不同形式的資本如何結合不同類型的家長參與，進而影響學生的教育成就方面，尚有待探討。如何發動所有家庭，學校及社區的資源，來改變現存疏離的家校關係，以至展望將來家庭與學校可以由「分工而不合作」的關係，改變為「分工合作」的關係，再進一步達致「共同合作」的宏願，仍有待我們進一步共同探索。

採用「文化資本」及「社會資本」進行本地 「家校合作研究」的初步嘗試

回顧過去採用「文化資本」、「社會資本」等概念的研究主要是在西方文化下展開，這些研究均指出不同形式的資本對「家長參與」及「學生學習成效」的影響十分重要，但這些關係在東方社會能否得到同樣的支持及驗證？這涉及到文化資本及社會資本是否具有跨越不同文化的共通性。目前這方面的本地研究很薄弱，因此，本研究的目的，是嘗試採用布德奧的「文化資本」及科爾曼的「社會資本」等概念來研究香港的家長在調動家庭資源及家校合作上對學生自我觀的影響；從而提出在香港與亞洲開展「家長參與」研究及政策上的可能性及一些建議。

研究設計

研究樣本

本研究為一調查研究。調查對象為香港中小學生，被訪學生2,054

人，來自18間小學和18間中學，其中男學生佔五成半，而女學生則佔四成半。年齡由12至18歲不等，分別就讀小六、中一、中三。

研究工具及分析方法

本研究的研究工具主要參考何瑞珠(Ho, 1997)在加拿大卑斯省進行的學校效能研究內有關家長參與及學生自我觀的量表為基礎設計學生問卷，問卷的主要範圍包括：家庭結構背景，家庭文化資源，家庭物質資源，家長在「家庭為本」的參與行動，家長在「學校為本」的參與行動，及學生的五個向度的自我觀(包括一般自我觀、同儕自我觀、中文自我觀、數學自我觀及民族感)。問卷初稿在兩所小學及兩所中學作測試。因應測試項目的可信度分析而對問卷作出修訂。最後採用頻數分析、因素分析及相關分析來剖析社經地位、家庭資源分佈、家長參與及學生自我觀的關係。

抽樣

本研究將全港的地方行政區分為新區及舊區，並分別在新區和舊區經隨機抽樣各選出9所小學和9所中學。然後發信予校長，再輔以電話跟進來邀請學校參與問卷調查。經逐一跟進每所學校後，約95%同意參與調查研究。餘下的5%，從後備名單中經隨機抽樣選出樣本來取代。最後從每一所樣本小學和中學裏，選取一班小六、中一及中三班別的學生，在課堂上完成問卷。

研究結果

物質資本及文化資本的因素分析

在本研究中，物質資本(economic capital)共有六項(見表一)：因素分析結果顯示學生家中提供兩大類物質資本：「溫習空間」，例如學生溫習書桌或獨立的溫習房間，亦有購置「消費物品」，例如汽車、電腦電子字典，聘請補習教師等。表一之固有值(eigen value)及平均變異數(variance explained)顯示：因素一(即消費物

表一 學生家中物質資本因素分析

物質資本項目	因素一	因素二
消費物品		
電子字典	.6357	-
汽車	.5828	-
電腦	.5438	-
聘請補習教師	.5235	-
溫習空間		
獨立溫習房間	-	.7535
提供溫習書桌	-	.8145
固有值	1.625	1.045
平均變異數	27.1%	17.3%

品)所解釋的平均變異數為27.1%；因素二(即溫習空間)所解釋的平均變異數為17.3%；兩個因素合共解釋了物質資本的44.5%變異數。

文化資本(cultural capital)共有八項(見表二)；因素分析結果顯示文化資本分為三類，包括了有助增廣見聞的文化支援、文學讀物和雜誌書刊。表二之固有值及平均變異數顯示：因素一(即有助增廣見聞的文化支援)所解釋的平均變異數為26.6%；因素二(即文學讀物)所解釋的平均變異數為14.1%；因素三(即雜誌書刊)所解釋的平均變異數為12.8%；三個因素合共解釋了文化資本的53.5%變異數。

社經地位與家庭資源分佈

家庭的社經地位由父母親的職業及教育程度來量度，研究結果顯示家庭的社經地位與大部份物質資源及文化資源有密切的關係(見表三)。就物質資本來看：受高深教育而擁有專業工作的父母，多擁有汽車或電腦，並且能提供獨立的房間或書桌給孩子溫習。就文化資本來看：來自高社經階層的父母，更多投資於下列的文化資本：如資訊性刊物(如《明報月刊》及《信報月刊》)；文學作品及小

表二 學生家中文化資本因素分析

文化資本項目	因素一	因素二	因素三
增廣見聞			
百科全書	.6235	-	-
安排你參加音樂班或聘請音樂老師	.6428	-	-
出國旅行以增廣見聞	.6707	-	-
文學讀物			
字典	-	.7068	-
文學作品	-	.7023	-
通俗小說	-	.6127	-
雜誌書刊			
知識性或資訊性書刊 (如《信報月刊》、《明報月刊》等)	-	-	.5333
消閒性或娛樂性書刊 (如《壹週刊》、《東週刊》等)	-	-	.8413
固有价值	2.1280	1.1303	1.0043
平均變異數	26.6%	14.1%	12.8%

說；百科全書、以及為子女安排音樂班和出國增廣見聞的機會。這些均可以視為更稀有的文化資本。然而，有些家庭資源與家庭社經階層並非顯著相關，例如：擁有娛樂雜誌、字典、補習教師、電子字典等項目與父母的教育及職業聯繫最不緊密。亦即是說這些家庭資源的分佈與父母的社經階層關係不大。

家庭社經地位與家長參與的關係

家庭為本的參與分為：(1)增進親職教育知識、(2)支持子女學習的行動、(3)功課指導、(4)家長對子女訂下種種規條。學校為本的參與則分為四類：(1)家長與學校的溝通、(2)家長擔任義務工作、(3)家長捐贈、(4)家長參與學校活動。

相關分析結果顯示：社經地位與四類「家庭為本」的家長參與的關係均十分顯著(見表四)。社經地位愈高的家長，四類「家庭為本」的家長參與均較多；就學校為本的參與而言，社經地位愈高的

表三 社經地位與家庭資源分佈

	父親職業	母親職業	父親 教育程度	母親 教育程度
<u>物質資本項目</u>				
<u>溫習空間</u>				
提供溫習的書桌	.1195**	.0706	.1242**	.1216**
一個獨立的溫習房間	.0934*	.1656**	.1065**	.1762**
<u>消費物品</u>				
為你聘請補習教師	.0459	.1062**	.0304	.0290
電子字典	-.0014	-.0373	-.0197	-.0022
汽車	.2701**	.2213**	.2732**	.2682**
電腦	.2339**	.1561**	.2323**	.2373**
<u>文化資本項目</u>				
<u>雜誌書刊</u>				
知識性或資訊性書刊 (如《信報月刊》、《明報 月刊》等)	.0975*	.0728	.1608**	.1689**
消閒性或娛樂性書刊 (如《壹週刊》、《東週 刊》等)	.0394	.0276	-.0466	-.0163
<u>文學讀物</u>				
字典	.0622	.0741	.0470	.0514
文學作品	.1368**	.0786	.2164**	.1833**
通俗小說	.0599	.0706	.1549**	.1553**
<u>增廣見聞</u>				
百科全書	.2136**	.1335**	.2923**	.2789**
安排你參加音樂班或聘請 音樂老師	.2415**	.2276**	.3084**	.2834**
出國旅行以增廣見聞	.3381**	.2847**	.3436**	.3450**

*p<.01 **p<.001

家長，較多與學校溝通；而他們參與校內日常活動也較多；向學校捐贈亦較積極；可是，就參與學校義務工作而言，只與父親職業有關，從事專業工作的父親，較經常擔任子女學校的義務工作。

表四 社經地位與「家長參與」之關係

	父親職業	母親職業	父親教育程度	母親教育程度
「家庭為本」參與				
支持子女學習	.1548**	.1019*	.1328**	.1950**
增進親職教育	.1479**	.1103*	.1579**	.2020**
功課督導	.1641**	.1925**	.1851**	.2310**
對子女訂下規條	.1014**	.0950*	.1318**	.1717**
「學校為本」參與				
與學校溝通	.1614**	.1188**	.1693**	.2075**
參與學校活動	.1720**	.1130*	.1382**	.1840**
擔任義務工作	.1129*	.0355	.0865	.0811
捐贈	.1614**	.0554	.1466**	.1211**

*p < .01 **p < .001

家庭社經背景與子女自我觀的關係

這部份嘗試逐一分析父母社經地位(包括父母的職業及教育程度)，以及個人和家庭背景(包括學生性別、年齡、家庭成員數目、兄弟姐妹數目、與雙親同住等)與學生自我觀(包括一般自我觀、朋輩自我觀、數學自我觀、中文自我觀和民族感)的相關性(見表五)。

表五 個人及家庭背景與學生自我觀的關係

	一般 自我觀	朋輩 自我觀	數學 自我觀	中文 自我觀	民族感
父母社經地位					
父親職業	.1409**	.1165**	.0479	.0386	-.0302
母親職業	.0278	-.0062	.0217	-.0307	.0012
父親教育	.0605	.0515	.0173	.0365	-.0477
母親教育	.0795	.0334	.0660	.0347	-.0228
學生家庭背景					
女學生	-.0353	.0082	-.1999**	.0761*	-.0676
年齡	-.1778**	-.1844**	-.0383	-.1922**	-.0014
家庭成員總數	-.0121	.0136	.0411	.0078	-.0057
兄弟姐妹數目	-.0823*	-.0554	.0883	-.0037	-.0151
與雙親同住	.0820*	.0630	.0744**	-.0106	.0353

*p < .01 **p < .001

最有趣的發現是：除了父親的職業地位和子女的一般自我觀及同儕自我觀呈現顯著關係外，父母社經地位與子女五項自我觀均無顯著關係。女學生與數學自我觀呈負相關，但與中文自我觀則呈正相關；這結果顯示女同學的數學自我觀低於男同學(-.1999)而女學生中文自我觀則顯著高於男同學(.0761)，這結果與西方自我觀研究十分吻合(如Ho, 1997)。年齡方面，年紀愈大的學生五項自我觀均全面下降，特別是一般自我觀、朋輩自我觀和中文自我觀與年齡均呈十分顯著的負相關(分別是.1778, .1844及.1922)；另外家庭成員數目與被訪學生的五項自我觀均無顯著關係。至於兄弟姐妹數目，則與學生的一般自我觀顯著相關(.0823)：兄弟姐妹愈多的學童具較低的自我觀。此外，與雙親同住的被訪者，其一般自我觀及數學自我觀均較高(分別是.0820和.0744)。整體來看，個人及家庭背景與學生自我觀的關係並非十分密切。

家庭資本與學生自我觀的關係

家庭資本可分為物質資本和文化資本兩方面而言，它們和學生的五項自我觀的相關性可詳見於表六。

表六 家庭資源與學生自我觀的關係

家庭資源	一般 自我觀	同儕 自我觀	數學 自我觀	中文 自我觀	民族感
物質資本					
溫習空間	.0740*	.0623	-.0019	.0225	.0313
消費物品 (如電腦、汽車)	.0686	.1291**	.0385	.0791*	.0607
文化資本					
雜誌書刊	.0815*	.0583	.0174	-.0095	.0068
文學書刊	.0821*	.0697	.0343	.1394**	.1078**
增廣見聞 (如百科全書、樂器)	.1819**	.1689**	.0580	.1325**	.0547

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

就物質資本而言，擁有獨立溫習房間及補習老師的學生，其一般自我觀較高(.0740)。能擁有昂貴消費物品的被訪者，他們的朋輩自我觀(.1291)與中文自我觀亦較高(.0791)。就文化資本而言，家中添購雜誌書刊的被訪學生，他們的一般自我觀顯著較高(.0815)。能擁有文學書刊的受訪學生，他們的一般自我觀(.0821)、中文自我觀(.1394)和民族感(.1078)均顯著較高。有機會上音樂班或出國增廣見聞的學生，其一般自我觀(.1819)、朋輩自我觀(.1689)和中文自我觀(.1325)亦顯著較高。

整體而言，家庭資源對學童的自我觀有一定程度的影響，而「文化資本」較「物質資本」對學童的自我觀發展更為重要；但其影響程度，並非如一般人心目中的重要。進一步的分析更發現這些「家庭資源」對學童的自我觀的影響遠較「家長參與」的影響為低。

社會資本(家長參與)與學童自我觀的關係

這可從兩方面而言：「學校為本」家長參與和「家庭為本」家長參與。前者指家長與學校溝通，參與家長教師會，在子女就讀學校擔任義務導師和以物資捐贈學校等。後者包括支持子女學習，增進親職教育、功課督導和對子女訂下規條(見表七)。

就「學校為本」家長參與而言，家長與學校經常溝通，其子女的一般自我觀(.2037)和朋輩自我觀(.1629)均顯著地較高。參與家長教師會的家長與子女的五項自我觀都十分顯著地呈正相關，即是家長參與家長教師會的頻率愈高，其子女的一般自我觀(.1833)、朋輩自我觀(.1285)、數學自我觀(.1018)、中文自我觀(.1347)和民族感(.0825)亦較高；其中一般自我觀在數字上的相關性最高。多擔任學校為本活動義務導師的家長，他們的被訪子女在一般自我觀(.0782)和中文自我觀(.0892)均顯著較高。

就「家庭為本」的家長參與而言，經常支持子女學習的家長，子女的一般自我觀(.3037，這個數字是最高的)、朋輩自我觀

表七 家長參與與學生自我觀的關係

	一般 自我觀	朋輩 自我觀	數學 自我觀	中文 自我觀	民族感
「學校為本」參與					
與學校溝通	.2037**	.1629**	.1046**	.1842**	.1007**
參與家長教師會	.1833**	.1285**	.1018**	.1347**	.0825**
擔任義務導師	.0782**	.0639*	.0265	.0892**	.0280
捐贈	.1599**	.1639**	.0834**	.1399**	.0589*
「家庭為本」參與					
支持子女學習	.3037**	.2764**	.0885*	.2064**	.1309**
增進親職教育	.2378**	.2075**	.1114**	.2047**	.1361**
功課督導	.2496**	.2139**	.0983**	.1730**	.1124**
對子女訂下規條	.0704	.0698	.0322	.0699	.0499

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

(.2764)、中文自我觀(.2064)和民族感(.1309)顯著地較高，但與數學自我觀的相關性則較低(.0885)。

以家長增進親職教育知識而言，其子女的一般自我觀(.2378)、朋輩自我觀(.2075)、數學自我觀(.1114)、中文自我觀(.2047)和民族感(.1361)均呈十分顯著的正相關。督導功課的家長，其子女的一般自我觀(.2496)、朋輩自我觀(.2139)、數學自我觀(.0983)、中文自我觀(.1730)和民族感(.1124)亦呈顯著的正相關。值得注意的是，對子女訂下種種規條，反而與子女的五項自我觀並無顯著相關。

結 論

總體來看，「家庭為本」及「學校為本」的家長參與，對學童的整體自我觀的影響均同樣重要，因此，在設計「家校合作」活動時，宜就「家庭為本」及「學校為本」最有效的活動作全面的規劃。從「家校合作活動」發展策略而言，增進親職教育及支持子女學習與學童各項自我觀的相關性最為密切，因此，「家長教育」應該是開

展家校合作的重要基礎和主要途徑。其次，鼓勵及協助家長在家中為子女訂定作息時間，建立良好的溫習習慣，對學童學術及非學術的自我觀均有正面影響。最後，家長「學校為本」的參與項目中，參與家長教師會對學童各方面的自我觀均呈最顯著相關，這說明學校成立家長教師會以後，更需要鼓勵家長多參與家長教師會籌備的活動，這才是最影響學生學習的主要因素。

家庭資源對學生的自我觀發展是重要的；對於來自低下階層的學童而言，沒有電腦在家中，沒有昂貴的文化資本，對學生身心成長是有一定限制；但這個相關研究的結果告訴我們，「家長參與」的行動創造出來的社會資本，比他們擁有的物質及文化資本更重要，假若父母能花時間精力關心子女，與子女建立良好的關係，與學校保持聯繫，並願意以行動支持子女學習，參與家長教師會，將建立一個寶貴的「社會資本」(social capital)，這種「社會資本」將有助發展「人力資源」(Coleman, 1990)。

對香港及亞洲開展家校合作理論及研究的啓示

研究上的啓示

這研究結果與西方近年的「學校效能」研究共同之處是：高效能的學校，很大程度是由於校方曉得如何主動地將家長放入教育改革的議程內。可是，亞洲的文化與西方社會的最大分別是：當我們將家長視為重要的教育夥伴時，不能像西方社會一般，過份強調家長的「決策者」及「監察者」角色；特別是在亞洲的文化社會中，這兩個角色容易使校方形成抗拒的態度。布德奧所提出的教育機構排拒家長機制，只發生於低下階層的家長身上，可是對本土或亞洲社會而言，無論任何階層的家長都同樣地被學校拒於門外；即使是「學校為本」的家長參與仍是十分有限。因此，就香港及亞洲的文化而言，單單要求家長監察學校質素或參與校政決策，對改善家庭與學校共同協作的關係，只是一大「阻力」而非「助力」。我們需要的是更全面地研究「本土化」的家長參與政策，研究可從本土的優良

傳統——「家庭為本」的家長參與為起點，漸漸擴展至「學校為本」的參與，再根據研究結果界定家庭與學校雙方認同的合作模式，然後透過適切的師資培訓及家長教育，再讓家長及教師具有足夠的知識、態度及能力來承擔未來「學校管理」及「質素監管」的角色。

就研究上的限制而言，本研究設計屬橫斷面的調查，比之於早期首個全港性描述家校合作研究，較進步之處是拓展了相關性的分析，但家庭社經背景、家庭資源、家長參與及學童自我觀的顯著關係，並不能類推為因果關係，正如從前的研究指出學生的「學業成就」與「家長參與」間可相互影響，例如學生在學業或行為上有問題時，也可能引發家長積極與學校聯繫（如Ho & Willms, 1996）。因此，在未來的研究分析可考慮採用因徑分析（path analysis）及多層分析（multilevel analysis），以釐清上述變項的因果關係，及分辨不同家庭資源及家長參與是否存有學校間之差異，從而了解何種校內政策有助開發家庭資源及促進家長參與。

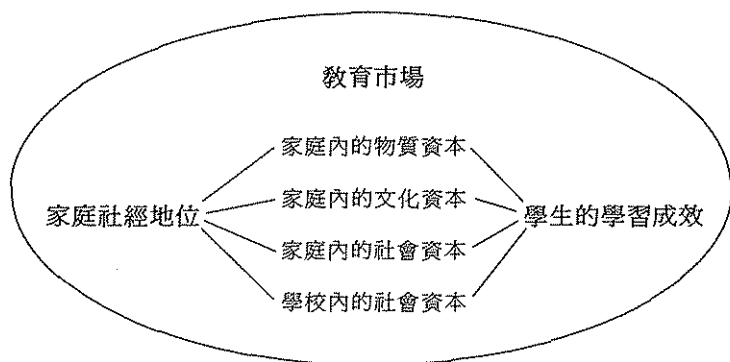
理論上的啓示

在教育社會學研究中，一個恆真而放諸四海皆準的發現是：家庭的社經背景與學生的學習成效關係最密切，歷來不少家庭與學校研究均試圖找出這兩者的聯繫機制，從而辨別出哪些重要的因素可改善學生學習及學校效能。布德奧強調文化資本，認為中上階層的父母，家庭擁有被學校認可的文化資本，他們的子女自然適應學校生活，亦更容易在教育市場取得更好的成績。科爾曼則強調社會資本，認為任何階層的父母，只要願意參與子女教育，學校自然會建立起良好的學習風氣，學生也自然會有好的成績。布德奧強調階級的因素，出發點是階級結構合理化教育市場上的「文化再製」，繼而鞏固經濟市場的「社會再製」；科爾曼則強調個體的自主性及家長的理性選擇，家長在有限的資源下，仍可根據本身的條件及能力參與子女的教育，因此，不單是「社會再製」是可能的，「社會

改變」也是可能的。筆者提出的「包容理論」打破這「結構」與「主體」及「社會再製」與「社會改變」的對立二分法。「包容理論」強調學生的學習成效是取決於家庭及學校，以至社區提供各種不同形式的資源，研究結果亦印證了家庭社經地位影響學生的學習成效的可能機制與不同形式的資源有關(見圖一)。

在布德奧及科爾曼的論說中，並沒有明確界定資本的定義，但他們的實證研究均關注三種不同形式的資本：物質資本、文化資本(或人力資本)與社會資本。科爾曼認為「物質資本」完全是有形的，可觀察的；「人力資本」是無形，包含於個體之內；「社會資本」則隱含於個體與個體之間的關係上。布德奧在其論說中強調「文化資本」，「經濟資本」及「社會資本」。他的文化資本概念與科爾曼的人力資本概念部份相同，科爾曼的人力資本是指個人的技能與知識，正屬於布德奧所述「文化資本」之一部份。不過，布德奧文化資本概念具有更豐富的內涵，布德奧加進了：生活品味、對藝術作品的鑑賞能力、對古典音樂的興趣、觀看話劇、參觀博物院和閱讀的習慣等。最近的研究顯示，布德奧的文化資本概念有助我們了解父母社經地位與他們參與子女教育程度的關係(如Harker

圖一 教育市場內家庭社經地位與學生的學習成效的相關機制



et al., 1993; Lareau, 1989)。兩位學者對社會資本有共通的看法，惟科爾曼在界定社會資本及闡釋社會資本如何被維持與摧毀上，發揮得特別細緻精彩。

本研究顯示：家庭內的「物質資本」、「文化資本」及透過家長在家中及校內參與而建立的「社會資本」對學生的學習成效（這成效可視為「人力資本」）均有正面的影響；其中「社會資本」是各種資本中最重要的一項。這些發現揭示了以往「家庭缺失論」及「教育機構歧視論」一些值得注意的漏洞：首先，家庭缺失理論高估了文化資本及物質資本對學生學習成效的影響力；本研究發現社經地位較低的家庭，在提供各類文化資本及物質資本上是有一定限制，但這些家庭資源與學生的學習成效的關係卻十分薄弱。

其次，整體來看社經地位較高的家庭，較容易創造家內及校內的社會資本，這結果與拉魯的研究十分吻合，亦對照了她所研究的兩間學校的教師與家長關係模式（Lareau, 1989）：中產階級背景的教師與低下階層家長之間也保持著「疏離」關係。不過，她也許未察覺到在她的描寫下，低下階層家長的外貌、衣著及談吐，亦可能是令一般教師在接觸低下階層家長時，感到不自在及疏離的原因。

最後，家庭內及學校內創造的社會資本對學生的學習成效均具有十分強的影響力；但本研究發現本港家長大部份樂於參與「家庭為本」的家長活動，卻甚少參與「學校為本」的家長活動。這反映出東方家長傾向與學校保持一個分工的關係，這與中國傳統的「尊師重道」的精神一致。因此，東方家長傾向與校方保持距離，同時在大部份的校務決策上，都十分尊重教師的專業判斷。科爾曼常以美國亞裔學童的優異學業成就為例，指出亞裔的父母雖然並不積極，也沒有豐厚的經濟資產，但會為子女悉心安排適合的作息時間及願意花時間與子女溫習，這例子說明了亞裔父母無論身處東西方文化下，多選擇為子女提供重要的「家內社會資本」（home-based social capital）。總括來看，在本土及亞洲社會中，就如何開發

「校內的社會資本」(school-based social capital)及這理念的探究，仍有待進一步發展。

參考文獻

- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Becker, H. L., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: (Vol. 3.) Toward a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital (R. Nice, Trans.). In L. C. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). Newbury Park, CA: Sage.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (Eds.). (1992). *An invitation to reflective sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, D. J. (1990). *Decentralization and school-based management*. London: The Falmer Press.
- Brown, D. J. (1998). *Schools with heart. Voluntarism and public education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- 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: Pergamon Press.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books, Inc.

- DiMaggio, P. (1991). Social structure, institutions, and cultural goods: The case of the United States. In P. Bourdieu & J. S. Coleman (Eds.), *Social theory for a changing society* (pp. 133-166). San Francisco: Westview Press.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-293.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. In D. G. Unger & M. B. Sussman (Eds.), *Family in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). New York: Haworth Press.
- Fagnano, C. L., & Werber, B. Z. (Eds.). (1994). *School, family, and community interaction: A view from the firing lines*. San Francisco: Westview Press.
- Harker, R., Nash, R., Durie, A., & Charters, H. (1993). *Succeeding generations: Family resources and access education in New Zealand*. New York: Oxford University Press.
- Ho, S. C. (1997). Parental involvement and student performance: The contribution of economic, social, and cultural capital. Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy, University of British Columbia.
- Ho, S. C., & Willms, J. D. (1996). The effect of parental involvement on the achievement of eighth grade students. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lee, V. E., Bryk, A. S., & Smith, J. B. (1992). The organization of effective secondary schools. *Review of Research in Education*, 62, 171-267.
- MacLeod, J. (1987). *Ain't no makin' it: Leveled aspirations in a low income neighborhood*. Boulder, CO: Westview Press.
- Muller, C. (1993). *Parent ties to the school and community and student academic performance*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Riessman, F. (1962). *The culturally deprived child*. New York: Harper and Row.
- Wolfendale, S. (1989). *Parental involvement: Developing networks, between school, home and community*. London: Cassell Educational Limited.
- Wolfendale, S. (1992). *Empowering parents and teachers: Working for children*. London: Cassell.
- Yan, W. (1995). *School effects on parent involvement: Findings from NELS*:

88 data. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Parental Involvement in Children's Education: The Contributions of Cultural and Social Capital

Esther HO Sui-chu

Abstract

The purpose of this paper is to examine the contribution of parental involvement in the activation of cultural and social capital, which in turn affect children's learning outcomes. Over the past two decades, growing evidence in Western countries has shown that promoting parental involvement has significant benefits in mobilizing essential cultural and social resources for enhancing students' achievement, improving self-esteem, bettering students' behavior and learning habits, and lowering students' absenteeism and dropout rate. Parent represents a potentially cost-effective resource for public education, yet remains largely untapped especially in the Hong Kong and Asian educational systems. Recent school effectiveness study conducted in Hong Kong by Lo et al. (1996) also suggested that, in the light of the persistent effect of family social background on children's achievement, more work on home-school cooperation should be initiated in Hong Kong. Yet little has been done to investigate the concepts of cultural capital and social capital and appropriate these concepts in examining the nature and impact of parental involvement.

This paper provides insight useful to academics who are concerned with the potential application of Bourdieu's concept of "cultural capital" and Coleman's concept of "social capital" in home-school studies. It also offers practical knowledge to policy makers, teachers, and parents in formulating policies and practices that would maximize the kinds of home and school resources for children's education.