

國立臺灣大學社會科學院社會學系



碩士論文

Department of Sociology
College of Social Science
National Taiwan University
Master Thesis

整合親師關係與家長關係：

班級社會資本對學生學習表現的影響

Integrating Parent-Teacher Relationships and
Relationships among Parents: Effect of In-class Social
Capital on Student Academic Performance

黃贊文

Tsan-Wen Huang

指導教授：蘇國賢 博士

Advisor: Kuo-Hsien Su, Ph.D.

中華民國 106 年 7 月

July 2017



謝辭

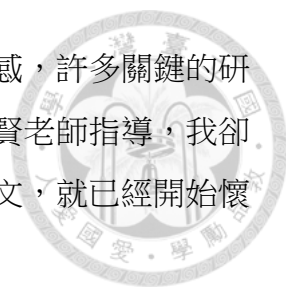


「我要比較，除此無他，同時我發現了比較帶來的不快。」

得過太多幫助、關心與支持，特別是抑鬱寡歡、憤世嫉俗或頹喪不得志時，實在不知如何一一道謝。無論是勞苦功高、盡心盡力、兢兢業業或任何詞彙，都無法描述家母那種責無旁貸、牙斷混血吞，撫育子女的堅毅。也是家母那超越其同輩的開明，容我棄理從文、攻讀社會科學，才使我有機會對生命有截然不同的視野與反省。政治學讓我重視制度的建立、維持、實踐與變遷。研究方法與統計令我內化科學的謹慎和分析的興趣。社會學則不僅使我擁有廣納各方學問、解釋宏觀與微觀社會現象的認知基模，更令我解析心底的仇恨與怨懟並與之共處。

廿年的求學路上，中學、大學與研究所，各階段朋友與同學的陪伴，以及師長的無私教誨與關愛，成就如今的我，以及這篇論文。國中小貪玩叛逆而顯幼稚，高中散漫脫線又半吊子，大學與研究所卻有尚且豐富的學術參與和表現，沒有種種惠助、指教與信任，又怎能辦到？在民權國中、建國中學、紅樓詩社、人文社會資優班、講演社、台大政治系、台大社會系、台大醫服團、台大教育學程還有於補習、爬山或修課等等因緣際會而相識的人們，每位曾關心、陪伴、支持或保護我的人，種種襄助與恩情，我總惦記著。寫這段文字時，你們的身影、神采、言辭和溫暖，像跑馬燈提示著這是奢侈的幸運，也讓我深深恐懼漏舉了誰，就請原諒我不在此列名，一一細數我擁有的幸福了。

惟指導教授定要在此特別感謝。國賢老師對我一貫的三心二意和懶散任性，著實百般容忍，也在我幾次走不下去時施予援手，這種溫暖讓我深切體會「刻骨」與「銘心」。大二修習社會統計至今，七年來看著國賢老師的科學精神與才幹，對人處事的妥適得宜，在系務、院務與學術調查種種工作上的滅私奉公，又不失對「人」的關懷與愛，實是身教言教，也大大啟發我在研究、工作與行政上的效率及態度。待人接物與應對進退，我恐怕永遠無法如老師一樣，但願畢生見賢思齊，戮力效法老師風範。最後，我自知沒有全心致力於論文寫作，屢遭瓶頸又老是閉門造車，亦常妄自菲薄、耽溺情緒，鮮少請益老師，才遺留論文中各種缺漏與武



斷。捫心自問，每次就教於老師，總有茅塞頓開、醍醐灌頂之感，許多關鍵的研究發現與理論意涵也應老師的指教而生。有幸蒙練達捷思的國賢老師指導，我卻百般辜負，實在心有愧對，也有無以為報的感念。還沒交出論文，就已經開始懷念老師在研究上的指教與啟發了。

除了國賢老師，在畢業年限將盡的急迫時程中，二話不說願意協助的三位老師，也惠我良多。協助論文初試的陳婉琪老師，擔任初試與畢業口試委員的熊瑞梅老師和吳齊殷老師，感謝三位老師的及時協助。也特別感謝老師們「細讀」拙作，不僅給予非常具體的批評及鞭辟入裡的建議，更給予相當的鼓勵和支持，才能讓思慮不周的我，得以成就目前的論文。在四位老師們的專業指導之外，針對高深莫測的 HLM 給予紮實統計建議的慈忻與鄭澈，也定要在此深深感謝。

最後，大學與研究所儘管學術參與尚且齊備，生命乍看漸入佳境，但近八年其實有前所未有的迷惘和空洞，流失經世濟民的情懷，更與他人益加脫節疏離，漸有自我封閉之感。國中小有師長的關懷信賴，有細水流長的摯友。高中有獻身淑世的熱情、從事學術的盼望，還有在人社班及詩社的陶冶下持續蛻變的喜悅。大學與研究所，卻只徒長知識與研究技能，生命進程上卻深感遲滯延宕。斷斷續續的數波低潮與自我懷疑，如潮水捲走希望，掩平灘上足印，終究矢志叛逃。高一以來不間斷地尋求的社會科學研究訓練，宛若一場漫長的病，膚淺的夢。

碩畢前夕，不時想起大四逡巡於是否要走學術時，盛開於徐州路的杜鵑花叢。方時陽光正好，打在沾染汨汨鮮血的杜鵑上。升學好似四時行焉，儘管很多人不走這樣的路，過這樣的生活。可我何忍探問自己怎麼在學院待了廿年呢？又何忍苛責自己從不用筆端在試卷上多問什麼，也從不詢問花謝了為什麼再開——儘管有人說盛開是為了爭艷，是為了最多蜜蜂的青睞。理所當然的升學，自然而然的生存，閉上雙眼仍在和別人或自己比較競技，不論是財富、名望、壽命，抑或在一篇論文中寫出真知灼見——即使只有一句也好——的能力。我要比較，除此無他，卻總不說它的不快。

終究，我還是沒能在畢業前走出窠臼。我還是習於比較，儘管心底有小小的吶喊，儘管殷殷期盼保有童真的神采。我還是比較習慣比較，與他人（或自己）比較，對自己有種種要求，就像杜鵑必得爭艷，卻沒人關心杜鵑是否樂於盛開。而這一切是從幽暗心底無以名狀的恐懼開始的——害怕人間失格，害怕犯錯，害怕

被遺忘忽視，害怕表現不夠好就沒有人會留在身邊。

我不知道何時能完成自己的功課，只盼終有一日能坦然生活、面對錯誤，能有一種沒有理由的欣然，像晴朗的藍天從來不需要一個理由。是自在，也是心甘情願，繼續面對接下來的每一天，以及需要付出的種種努力。

僅以此詩為離開學院的句點，紀念因高中與大學同儕而曾心嚮學術的自己：

〈小孩（二）〉 夏宇

狼牙色的月光下

所有失蹤小孩組成的秘密結社

他們終於都擁有一雙輪鞋

用來追趕迫使他們成長的世界

有一座共同的墳

埋著穿不下的衣服鞋子和手套

吐一口口水把風箏的線放掉

張大了嘴他們經常

奇異突兀地笑著

切下指頭立誓

無以計數的左手無名指指頭

丟棄在冬日的海濱樂園

當短髮在黎明的風中飄起 他們

會不屑的告訴你 一切 只是因為一個

許諾已久的遠足在週日清晨

被輕易忘記

集體失蹤的那一天設定為
年度的節慶
所有的小孩化妝成野狗回到
最後消失的街口 張望著
回不去了的那個家 遠足和
遠足前的失眠
牛奶盒上的尋人照片
為了長大成人而動用過的
100 條格言



中文摘要



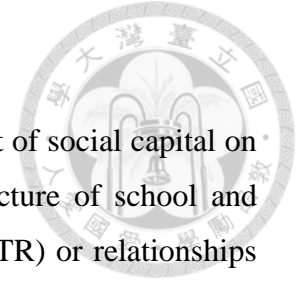
既有研究已從宏觀的學校與社區，以及微觀的親師與家長關係，說明社會資本對學習表現的效果，但都未整合親師與家長關係，亦未檢驗班級脈絡的效果。在既有研究基礎上，本文挪用 Coleman(1988)的封閉性社會資本概念，參考 Lareau 等人的階級親職風格研究，並顧及台灣國中「親師生同班三年」的在地脈絡，在班級層次整合親師與家長關係，依社會資本是否存在於家長間與親師間，區分四種班級社會資本狀態，以釐清以下四點問題：(1) 班級家長的社經地位組成是否影響形成班級社會資本的機率？(2) 家長和親師間社會資本是否都有助於學習表現？何者幫助較大？(3) 班級社會資本對學習表現的幫助是否受個人社經背景調節？(4) 班級社會資本可能的具體內涵？本文使用「台灣教育長期追蹤資料庫」的國一和國三追蹤樣本，以多名目羅吉斯迴歸模型 (multinomial logistic regression model)，從班級家長結構解釋國一的班級社會資本狀態。再用階層線性模型 (hierarchical linear model) 控制不可觀察的班級因子，探討班級社會資本是否有助於國中生的學習表現成長。

本文主要發現為：(1) 對照缺乏班級社會資本的班級，班級家長的平均社經地位越高，形成班級社會資本的勝算越大，特別是家長間社會資本；(2) 班級家長的社經地位同質性越低，同時形成親師及家長間社會資本的勝算越小，但效果不顯著；(3) 班級社會資本有助於學習表現成長，特別是親師間社會資本，而家長間社會資本的正面效果可能是虛假相關；(4) 個人社經地位越高，家長間社會資本對學習表現成長的幫助越大。

本文主要貢獻在顧及台灣國中脈絡，透過整合親師與家長關係，補充封閉性社會資本概念，說明同班家長建立關係卻排除導師時，這種封閉性社會資本無助於學生的學習表現成長，還有可能擴大不同社經地位學生的學習表現差距。相比之下，只有親師關係的班級社會資本仍有助於學生的學習表現成長。本文試圖在社會資本理論與班級經營實務上做出貢獻。

關鍵字：班級社會資本、親師關係、家長關係、學習表現、台灣教育長期追蹤資料庫

Abstract



Nowadays, macro and micro approaches cast light on the effect of social capital on students' academic performance. The former investigates the structure of school and community; the latter illustrates the parent-teacher relationships (PTR) or relationships among parents. Both methods, nevertheless, are restricted by only discussing PTR or relationships among parents. Besides, few published studies on the effect of classroom context are available. Based on recent research, I take the view of Coleman's (1988) concept of closure social capital, and the social class parenting styles research conducted by Lareau et al.. Besides, The Taiwan junior high school education institution context, in which a homeroom teacher, the classmates, and their parents interact in one classroom for three years, is taken into consideration. I integrates PTR and relationships among parents in a classroom. Four types of in-class social capital are distinguished according to the existence of the PTR and relationships among parents. Thus, four questions could be answered: (1) Does in-class parents' socioeconomic status composition influence the possibility of formation of social capital in the PTR and relationships among parents? (2) Do both the PTR and relationships among parents benefit students' academic performance? Which effect is stronger? (3) Does personal socioeconomic status moderate the effect of in-class social capital on academic performance? (4) What exactly is the in-class social capital? This article uses junior high school first grade and third grade data from the Taiwan Education Panel Survey. I use a multinomial logistic regression model to explain the effect of class parents' composition on in-class social capital formation, applying hierarchical linear model, which controls unobservable in-class factors, to estimate the effect of in-class social capital on junior high school student's academic performance growth.

This article finds that (1) referring to classes lacking in-class social capital, a positive correlation between in-class parents' socioeconomic status mean and the formation odds of in-class social capital exists, especially the social capital in the relationships among parents. (2) The lower is the in-class parents' socioeconomic status homophily, the lower are the odds of simultaneously formatting PTR and relationships among parents. However, the effect is not robust. (3) In-class social capital benefits academic performance growth, especially the social capital in PTR, but the effect of social capital in relationships among parents on academic performance growth may

display a spurious correlation. (4) Personal socioeconomic status moderates the effect of in-class social capital in relationships among parents on academic performance growth. The higher is the personal socioeconomic status, the higher is the effect.

The main contribution of this article is taking the Taiwan junior high school context into consideration, integrating PTR and relationships among parents. I tried to enrich the concept of closure social capital. Closure social capital might not enhance students' academic performance growth if the in-class parents format the closure of social network without including the homeroom teacher. What is worse, in-class parents closure excluding the homeroom teacher would expand the academic performance growth inequality among students from different socioeconomic status. In contrast, in-class social capital benefits students' academic performance growth although only PTR exists in the classroom. This article may contribute to the social capital theory and the classroom management.

Keywords: in-class social capital; parent-teacher relationships; relationships among parents; academic performance; Taiwan Education Panel Survey

目錄



謝辭	ii
中文摘要	vi
英文摘要	viii
第壹章 前言與問題意識	1
第一節 前言	1
第二節 問題意識	3
第貳章 文獻回顧	7
第一節 社會資本：親師關係與家長關係	7
第二節 親師關係與家長關係對學生學習表現的影響	15
第三節 班級社會資本與學習：整合親師關係與家長關係	18
第參章 研究設計	21
第一節 研究問題與使用資料	21
第二節 研究設計與假設	23
第三節 變項測量與分析方法	29
第肆章 分析與討論	37
第一節 班級社會資本的形成與變異：班級結構的效果	38
第二節 班級社會資本對學生學習表現的影響	40
第伍章 研究結論	47
第一節 研究發現與貢獻	47
第二節 研究限制與後續研究方向	54
參考文獻	64

第壹章、前言與問題意識



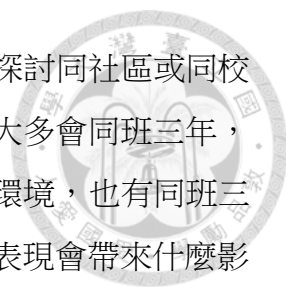
第一節、前言

同校或社區的家長間，以及親師間的親近(closeness)、相通能力(reach ability)和信任合作，可視為教師、家長和學生共享的社會資本，能增進學生學習表現並減少其偏差行為。社會資本對學生有正向幫助已屬共識，也有不少研究探索有助於社會資本形成的結構性因素，包括經濟資本和文化資本等(Halpern 2008: 276)。

社會資本在教育領域的研究的研究尺度，可略分為相對宏觀的學校與社區層次，與相對微觀的家庭／家長與教師層次。前者較關注社區與學校的特徵和資源等等因素，所以探討學校與社區的區位、組成結構和資源如何有助於社會資本形成，以及學校與社區的連結／社會資本對學生學習表現的幫助(Epstein 1990; 2000)。這部分探討的因素可能有社區的家長組成、學校的教師組成、家長對學校事務的參與、親師互動的狀況等等。基本上，已經清楚說明宏觀結構確實會影響社會資本的形成，以及宏觀層次的社會資本有助於學生的學習表現。

不過，宏觀結構分析的研究，不易看見個別親、師、生的行動模式，以及財務資本、文化資本與社會資本等等不同類型的資本具體轉換過程。在此，家庭與教師層次的研究則描述得相對清楚，特別是不同背景（特別是社經地位或階級）的家長在教養模式、參與子女教育事務的差異，以及哪些背景的家長（如高社經地位或中產階級）較可能建立親師關係或家長關係。這部分研究指出，高社經地位的家長比低社經地位的家長有更廣泛的人際網絡，也有較多的經濟和教養資源，而能更積極地發展親師關係和家長關係，藉此取得教養資訊、了解子女的日常表現，更可爭取教育資源和個別化的教育處遇增益子女的學習表現，令其有更好的生涯發展機會(Horvat et al. 2003; Lareau 1989b)。

雖然宏觀結構因素，以及微觀社會行動與社會關係，這兩種尺度的既有研究一方面說明不同層次的社會資本都有利於提升學生的學習表現，另一方面也說明有利於形成社會資本的因素，但都未整合親師與家長關係，亦未檢驗班級脈絡的效果，是以仍有幾個值得進一步追問的研究議題。



首先，既有的家長關係與親師關係研究，研究對象大多是探討同社區或同校的家長與教師。不過，在台灣的在地教育制度脈絡中，國中生大多會同班三年，有一位原則上不更換的導師，全班共享一樣的課表和教學互動環境，也有同班三年的家長與同學。這個長期存在的社會結構，對於學生的學習表現會帶來什麼影響？是否有獨立於學校與家庭之外的效果存在？班級脈絡對學習表現的影響，應是重要卻較少被分析的議題。

第二，若要探討班級層次的社會資本對學習表現的影響，須釐清班級社會資本的意涵。從班級的行動者來看，至少有班導師、同班同學與同班家長，將三方連結起來，才能適切探討親、師、生三方的互動情境。在此情境中，至少包含班導師和班級家長的互動，以及同班家長彼此的關係，還有受到親師與家長關係影響的師生教學互動以及家長對子女課業的監督管教。然而，關於親師關係與家長關係，既有研究在分析家長與教師的行動模式、教養風格、社會網絡與社會資本時，大多著重在家長關係「或」親師關係其一，雖然清楚特定社經地位的家長如何建立（或不易建立）親師關係或家長關係，但不太強調將互為脈絡的兩者整合起來，探討家長關係對家長關係的影響，抑或是家長關係對親師關係的影響。具體來說，當同班家長建立緊密的關係，但導師卻未參與其中，這種社會網絡狀態，是否反映家長團結但與導師不睦，甚至有班級家長與導師對抗的狀況存在？這種親師間的疏離是否會減少家長關係對學習表現的幫助，甚至使得班級教學狀況不佳、對學生的學習表現造成負面影響？或者，當導師與個別家長建立關係，但家長彼此不相熟識時，家長關係的鬆散又是否會改變親師關係對學習表現的幫助效果？

從當前的教育現場議題來看，不時有新聞報導指出過度關心和保護子女的「直升機家長」(helicopter parents)或「怪獸家長」。家長的百般呵護，不僅可能造就無法自理生活、自主學習的子女，對班級來說也可能是負面因素。直升機家長有可能積極干預教師的教學安排，替子女爭取個別化的教育對待，要求班級課程內容調整成適合自己子女的程度，給予子女太多壓力，造成其他學生和教師的困擾。當一群直升機家長團結起來對抗無法或不願滿足自己要求的導師，這種家長關係緊密與親師關係疏離的不一致的狀況，是相當重要卻仍待探索的議題。

第二節、 問題意識



根據前言的說明，筆者在此提出本研究的主要目標。本文旨在國中班級層次整合親師關係和家長關係，將親、師、生三方放回社會網絡的結構脈絡中，嘗試解釋班級社會資本的效果。班級，包含導師與個別家長的關係，也包含家長彼此的關係。本文根據一個班級是否建立家長關係和親師關係，區分成四種班級狀態——「班級緊密」、「家長緊密但親師鬆散」、「親師緊密但家長鬆散」和「班級鬆散」——並探討四種班級狀態的學生學習表現是否不同——特別是只有親師關係或只有家長關係的班級。

同時，社會資本雖有助於提升學生的學習表現，但也有學者指出中產階級較可能具備社會資本(Horvat et al. 2003)，因此社會資本可能是擴大社經地位不平等的因素。為了完整回答班級社會資本對學生學習表現的幫助，本文除了探討班級的家長關係和親師關係對學習表現的影響，也會探討班級家長的社經地位組成狀況，是否會影響班級建立親師與家長關係？而基於筆者關懷不同社經地位學生的表現差異，會因班級因素而縮小或放大，本文亦檢驗考量社經地位差異與班級社會資本的關聯。不同社經地位的學生，在三種具備班級社會資本的班級中，是否都能受惠於班級社會資本，提升學習表現？而三種班級社會資本對不同社經地位學生學習表現的幫助，又是否不同？

本文為了回答以上問題，在既有研究的基礎上，整理出幾個尚未被完整回答的議題，並由此帶出本文可能的貢獻。首先，美國的既有文獻只說明高社經地位的家長會積極聯繫老師，還有與同校或同社區的家長來往。同時，絕大部分的台灣文獻則只援引美國的研究架構來驗證前者。相關研究都是對個別家長和家庭的分析，並沒有說明「家長的組成」是否會影響個別家長的行動模式，但本文可以。舉例來說，高社經地位的家長群聚一班時，是否會強化原本的趨勢，更加積極建立家長關係和親師關係？或者，如果家長社經地位普遍高於教師，是否會讓家長質疑教師的專業能力或造成教師的壓力，反而不利於建立親師關係？抑或是，高社經地位的家長會積極與其他家長來往，但如果其他家長的社經地位普遍較低，高社經地位的家長還會積極建立家長關係嗎？會不會因為話題或生活風格的差異而不容易建立關係？又，低社經地位的家長與一群高社經地位的家長共處時，是

會更加怯於參與家長網絡，還是會因為看到其他家長都積極交往，而開始參與家長網絡(Lareau & Calarco 2011)？

本文第二個可能的貢獻是，過去的研究只分析親師關係和家長關係其一，雖然清楚說明兩種關係的建立過程以及對學生的影響，但尚未整合兩者，而不易釐清親師關係和家長關係對彼此造成的影響。此外，也因為過去的研究只分析兩者其一，故既有研究無法對兩者做更進一步的比較。透過整合親師關係和家長關係，本文可進一步分析的面向包括以下四點。

首先，有利於建立親師關係和家長關係的因素，是否不同？或者，家長社經地位越高，越有利於建立親師關係和家長關係，但家長社經地位對於建立兩種關係的幫助程度是否不同？

第二，若同時發展親師關係和家長關係，可以預期學生的學習表現會較好。然而，若只發展其一，是否兩者都有利於學生的學習表現？兩者對學習表現的幫助程度是否不同？何者幫助較大？親師關係乍看是比較脆弱的社會網絡，只有教師和個別家長建立聯繫，但家長已有管道從導師端了解子女的在校表現，並爭取教師個別化的教育對待，且老師也能要求家長監督學生在家的學習狀況，故親師關係對子女的幫助不一定較少。而家長關係，縱使是家長彼此連繫的密切網絡，但導師在網絡的缺席，是否讓家長無法掌握子女的在校表現，而少了一處教育的施力點？甚至，這是否反映老師與「一群班級家長」不睦？比方說，一群高社經地位的家長相當團結，積極介入學校事務，但老師卻備感困擾、急於遠離。這種狀態下，會因為親師不睦而不利於學生的學習表現嗎？或者，因為家長相當積極，即便老師未在網絡中，一群家長的努力仍然積極交換教養資訊和資源，促成學生有較好的學習表現？

第三，親師關係和家長關係如何幫助學習表現？班級社會資本的具體意涵為何？比方說，家長關係是家長間交流、傳遞教養資訊、態度和方法，所以主要是透過家庭內家長對子女的教養、監督來提升學習表現？而親師關係，則可能因為家長與老師的密切聯絡，而改善學校的師生教學互動，同時老師也要求家長配合監督學生的在家表現，而有更多的家庭內監督？

第四，如果個別家長的社經地位越高，能強化家長關係和親師關係對學習表現的幫助，那強化的程度是否一樣？在此，筆者特別重視不同社經背景的學生，

誰能從班級社會資本獲益較多？社會資本在大部分的狀況中有助於學習表現已是學界共識。然而，若家長組成是影響社會資本形成的重要因素，一群高社經地位的家長較可能建立親師關係與家長關係，那麼縱使親師關係與家長關係有助於增進學生的學習表現，也只是讓高社經地位的學生錦上添花，而非對低社經地位的學生雪中送炭，如是擴大不同社經地位學生之間的學習成就差距。

第三個可能貢獻是，分析上聚焦班級層次，可以顧及台灣教育制度脈絡。同校或同社區的家長間，以及親師間的社會資本能增進學生的學習表現並減少偏差行為，在美國已有大量的研究支持，但台灣的研究特別偏重個別家長與教師的互動，罕有從家長關係和「社區與學校的連結」切入者，較結構性的分析仍付之闕如。若從班級層次整合親師關係與家長關係，一方面是較為結構面的分析，令一方面則是能看見在台灣可能很重要的班級脈絡對親、師、生有何效果(陳順利、黃毅志 2015; 黃敏雄 2008)。

在國中班級層次整合親師關係和家長關係的最後一個研究貢獻是，既有的台灣研究不只多著眼親師互動，也多聚焦在對升學影響較小的國小，反而是首次面臨升學壓力的國中較少被研究。若考量國中的學習表現會深刻影響升學方向及未來的同儕課業水平，國中確實是比國小更重要的分析對象。此外，國小和高中往往同班兩年，且高中導師與導師班互動的頻率和強度低於國中，在國中端探討班級效果也是較合適的選擇。

為探討國中班級的親師關係和家長關係的上述議題，筆者使用以 James S. Coleman 的社會資本理論為主要分析基礎，並參考 Annette Lareau 的階級分析中與社會網絡和資本較相關的部分，輔助統計模型設計與解讀。

社會資本是定義相當分歧的概念，而本文主要是以 Coleman 的代間社會資本 (intergenerational social capital) 來理解班級社會資本的效果，並從代間封閉性 (intergeneration closure) 來測量班級社會資本。Coleman(1988)認為，社會資本有三種形式，包括義務與期待、資訊管道和社會規範。而社會結構／網絡的封閉性 (closure of social network)，有助於義務期待以及社會規範這兩種社會資本的形成。本文從親師熟識和家長熟識來測量班級是否出現社會網絡的封閉性，以此間接測量班級的社會資本狀態——存在於親師間、家長間、同時存在或缺乏社會資本。

而 Lareau(2011)指出，學校和老師對於不同階級家長的生活及教養模式有部的

評價，中產階級的教養模式和教育態度較可能得到學校老師的肯認，從而建立較好的親師關係。同時，中產階級家長不僅社會網絡較廣泛，也會積極安排子女參與課外活動，由此取得更多的學校和社區人脈及教養資訊(Horvat et al. 2003)。

以 Coleman 的理論為基礎，輔以 Lareau 等人的質性研究發現，可以推論中產階級家長較可能建立代間封閉性。然而，有論者指出，社會資本可能造成的負面影響很少成為研究主題，包括侍從主義或無效率、不公平的資源分配，這些都是社會資本可能造成的負面外部性(externalities)(Warren 2008: 122-23)。也有研究指出，中產階級家長過度積極，會被教師認為是揠苗助長，教師有時會不希望家長太過積極，以免感到困擾(Lareau 1987: 76-7; 1989b)。親師互動的品質是重要，卻尚未深入探索的議題(Epstein 2000: 295-300; Watkins 1997: 10)。在升學競爭激烈、也為大部分高社經地位家長所看重的台灣，家長間和親師間社會資本是否都有助於子女的學習表現，相當值得討論。

綜上所述，關於家長間社會資本和親師間社會資本，仍有若干議題值得進一步探索。筆者接下來將回顧相關文獻，在既有研究的基礎上，提出本文的研究問題。

第貳章、 文獻回顧



本章將回顧關於社會資本的文獻，以釐清本文所謂班級社會資本之意義。筆者首先說明班級脈絡對台灣學生學習表現的重要意義，以及班級尺度的既有研究數量，明顯少於學校尺度的研究，藉此說明本文聚焦班級脈絡的意義。接著，筆者將說明本文關注的班級脈絡包括同班家長的關係，以及導師與家長的關係，並回顧親師關係和家長關係的相關文獻——包括親師與家長關係的形成，以及兩者對學習表現的效果。

根據筆者回顧的文獻，社會資本與教育方面的研究，主要可分為家長－教師，以及社區－學校這兩種分析層次，前者可再分為「個別家長與教師的互動」與「同校家長的交流」這兩大主題，後者則探討「社區與學校的連結」。以上三種研究取徑雖然分析主軸不同，但大多支持社會資本有助於提升學習表現並減少偏差行為。

在本章，筆者將回顧社會資本的基本概念，並從社區－學校以及家庭－教師這兩種層次，說明社會資本的形成。接著，說明親師關係和家長關係對學生造成的影響，這裡將親師和家長關係理解為家長間和親師間的社會資本。在最後，則說明在班級而非學校層次整合親師與家長關係的必要，由此帶出本文可能做出的研究貢獻。

第一節、 社會資本：親師關係與家長關係

一、 社會資本的概念

社會資本是經常被使用，內涵卻相當紛雜的概念。Coleman(1988)認為家庭背景至少包含財務資本(financial capital)、人力資本(human capital)和社會資本(social capital)，前二者最簡易的測量方式分別是家庭收入和家長教育程度，此二者對子女學習的幫助也是明顯而容易觀察的。相對的，社會資本的幫助則比較隱晦而不易觀察。Coleman 認為，縱使家長有相當高的人力資本，若親子間鮮少互動，那人

力資本高的家長對子女學習的幫助，可能不如人力資本低但頻繁協助子女學習的家長(ibid.: 110)。社會資本不是單一，而是多元的社會實體(entity)，要從其「功能」來界定。Coleman 認為社會資本有兩個共通的要素：由社會結構的一些面向組成，並促進行動者採取特定社會行動。這一方面說明社會資本與其他資本一樣具有生產性，另一方面也說明社會資本與其他資本的不同，在於其存在於人們的關係結構中，是社會行動的資源，讓人們的理性行動不是極端個人的，而是座落於社會脈絡中的。

社會資本可以存在家庭中（家庭社會資本），或家庭之外、更廣泛的社會關係中，如社區和學校。不過，家庭中的良性互動是否可算是社會資本，有引起一些質疑(Halpern 2008)。但從Coleman理論出發的研究，無論是分析家庭內或家庭外的社會資本，都特別重視代間社會資本(intergenerational social capital)的效果。Coleman(1988)認為，社會資本有三種形式（亦可理解為作用的方式），包括義務與期待、資訊管道和社會規範（以違反規範會受譴責和處罰為基礎）。義務與期待的社會資本有兩個向度，一個是對社會環境值得信賴（此指承擔義務可以得到回報），另一個是實際上的義務承擔程度(ibid.: 102-4)。社會規範的社會資本，則可以減少犯罪，也可以提供學校支持和有效的獎勵，如社會支持、社會地位、榮譽等等。而社會結構／網絡的封閉性(closure of social network)，有助於義務期待以及社會規範這兩種社會資本的形成。一般來說，有效規範出現的必要條件是存在具外部效果的社會行動，規範可以減少具外部成本、增加具外部效益的行動。不過，即便具外部效果的社會規範存在，也不必然會出現有效的社會規範，原因正是某些社會結構缺乏封閉性。比方說，若A分別與B和C有社會關係，而B和C分別與D和E有社會關係，B、C、D、E卻彼此沒有直接關係，那麼即使A作出影響B或C的行動，B、D、D、E仍不會團結起來制裁A。除非B或C有足夠的力量，否則A的行為不會被有效制止，社會規範就無法存在(ibid.: 105-6)。家長對子女加諸規範所需的封閉性，則是更加複雜的代間封閉性——包括親子關係以及家庭外的社會關係。當兩個家庭的家長彼此認識連結，那麼雙方家長可以督促對方，或一同監督和管教子女。Barbara Schneider(2000: 376-9)進一步說明，社會資本蘊含特定的價值觀和規範，共同的價值觀有利於社會資本形成，共享社會資本的行動者為「圈內人」，而社會資本的存在也能強化圈內人共享的規範和行為準則，這是社會資本與價值觀

／規範彼此連動的動態過程。

比起強調社會資本是傳遞訊息和促進特定行動的「結構化關係」以及結構封閉性的社會控制效果，林南(2008: 51)則強調社會資本是指鑲嵌於社會網絡中，行動者可透過網絡來近用或動員的資源，社會資本在此被視為某種「資源」而非網絡結構。Pierre Bourdieu(2011: 88)也持資源觀點，將社會資本視為「與擁有持久社會網絡（或多或少制度化的關係）」相關的既有或潛在資源之總和(aggregate)，由某個群體成員所共享，可能有「家庭」之類的名字，可能存在實作層次、物質和象徵互動層次。而社會資本的多寡，取決於特定行動者能動員的網絡規模，以及該網絡可以連結到的經濟、文化和象徵資本。此外，不同類型的資本可以互相轉換，而資本的轉換本身也是再製資本的策略和途徑(ibid.: 91-3)。

無論是將社會資本當成社會結構抑或社會網絡可動員的資源，社會資本始終緊扣著人與人的社會關係。David Halpern(2008: 4-11)將既有研究對社會資本的定義整理成某種連結人與人的社會網絡，資訊和資源流通其中，網絡的成員也共享某些規範、約束和信任，促進或抑制特定態度和行為生成；而圈外人要加入此網絡時，有時需要合乎該網絡的既有規範，或得到既有成員的信任。

社會資本可能存在不同層級，研究的分析尺度也因此有別。大至國家、小至學校、班級皆可能是社會資本的存在／分析層次，而社會資本的分析尺度取決於研究者的問題意識和研究對象。除了尺度有別，社會資本與其他資本類型的關係常成為分析主題——社會資本可以來自於或轉化成經濟資本、文化資本或人力資本等等(Bourdieu 2011; Coleman 1988)。此外，社會資本亦會影響個人和集體的態度和行為，比如交易模式、教育表現和犯罪率等等。

在教育研究領域的社會資本研究大多直接引用以上的社會資本定義，分析層級則落在家庭、學校乃至國家。研究主題不出社會資本的形成因素（譬如有利於家長參與學校事務的因素），不同資本間的轉換（譬如較多的家庭社經資源是否促進社會資本的形成），以及流通其中的規範性價值為何——包括成人的價值觀如何傳遞到子女、學生端，而那些社會資本又會是學生學習的助力或阻力(Schneider 2000: 365)？

綜上所述，社會資本在不同尺度和主題中都保有「社會關係／結構」和「此社會關係衍生的某些生產性（如義務期待、資訊、規範或資源）」的特性，筆者分

析班級社會資本時也維持這些基本觀點，並從Coleman(1988)的代間封閉性概念出發，探討班級社會資本的形成和效果。Coleman以學校同儕的家長是否彼此認識說明描述代間封閉性，而筆者挪用其概念，將同班家長間，以及班級導師和班級家長間的社會關係（譬如熟識與否），視為班級的封閉性，這個封閉性有利於班級社會資本的形成，而班級導師、家長和學生共享的班級社會資本流通著資源、資訊和價值觀，促成親師生三方的特性行為，親師也可以監控學生／子女的學習表現。同時，筆者根據Bourdieu(2011)與Schneider(2000)的概念，主張班級社會資本可能源於家長間或親師間有類似的背景、態度或行為，亦可能源於班級或學校層級的結構性因素，比方說班級人數、學校的師生比等。而班級社會資本形成後，也應該會促使成員擁有類似的價值觀或採取類似的教育、教養行為。

既有教育社會資本的研究，分析尺度多落於社區與學校的關聯，還有個別家庭與教師的互動，並已歸納出許多有利社會資本形成的因素。本文關注的班級社會資本，分析尺度小於社區－學校而大於家庭－教師。透過回顧這兩種尺度的研究成果，有助於理解班級社會資本的意涵。

二、社區與學校

美國有相當多社區或家庭尺度的研究成果可供參酌。教育社會資本的研究可追溯到Coleman和Thomas Hoffer在1987年的公私立學校比較研究(Bidwell 2000: 22-6; Halpern 2008: 143-5)。該研究比較公立學校和私立學校（特別是天主教學校）的學生表現，發現後者的學生學習及行為表現較好，包括較低的輟學、翹課率。兩作者認為這可能是因為私立教會學校座落於有代間封閉性的社群，比公立學校有更緊密的家長－教師連結，共享的規範和價值觀也有約束學生學習和行為表現的作用。然而，代間封閉性如何在家庭－校園的連結中運作，細節並不清晰，學校成為社群的代理人(agent)，某種反映社區特徵的黑盒子，學校的內部結構與狀況未被分析。

若謂學校是「教與學」進行的情境脈絡(Gamoran et al. 1980: 170)，則Coleman與Hoffer只分析家長社群的研究可能尚嫌片面。相較之下，Charles E. Bidwell和John D. Kasarda(1975)則聚焦社區和學校結構的效果。兩人使用140個高中校區的資料，

區分環境因素、學校結構和專業職員合格程度三者對學生學業成就的效果。環境因素包括規模、財政資源、非白人比例、教育程度和收入。學校結構包括師生比、行政強度和每位教師能得到多少專業職員的支援。研究顯示，除了非白人比例有直接的顯著影響，其他的環境變數都是透過學校結構和專業職員合格程度間接地影響學生的學習成就，而學校結構中的師生比、行政強度有顯著解釋力，專業職員合格程度亦是。Bidwell和Kasarda毋寧說明學校鑲嵌於社區中，但學校影響學生的機制仍然不明。兩位作者建議，區辨學校形式、組織脈絡（學校是履行教學的組織）和師生的行動結構這三面向的效果，始能將師生的境遇和經驗納入分析，揭露學校對師生的影響。學校效果、組織脈絡和師生經驗也被往後的研究者重視 (Gamoran et al. 1980: 154)。

對此，Anthony S. Bryk、Valerie E. Lee及Peter B. Holland在1993年的研究值得參考(Bidwell 2000: 22-6)。三位作者效法Coleman和Hoffer的分析架構，但進一步討論學校內部因素的效果，包括學校職員對教育目標和方法的同意程度、教師對學校事務的投入時間和努力、學生對共同課程和課外活動的參與程度等等。Bryk等人發現學校的社群屬性(communal properties)——譬如教職員一致認為教育學生是共同目標、於是更投入教學——顯著影響學生的學習和行為表現，而有利於學生的社群特徵較容易見於教會(catholic)學校，但社群特徵對學生的影響機制仍不清晰。

儘管Coleman和Bryk等人探討公私立學校的差異，但其研究中的私立學校仍以教會學校為主，並未排除宗教因素的影響。Caroline Persell(2000: 400)認為，一般私立學校與公立學校在組織架構、價值觀、管理強度、教育實作各方面是否有別，所以教育出不同表現的學生，仍待探討。然而，適合比較的單純案例難尋，既有研究又常混淆倡議和實然分析，因果關係實難判斷。若從公私校的教育資源差異切入，或許是往後研究可以考慮的方向。如私立學校可能有較好的設備環境而有助於學生的數學和閱讀能力(Parcel & Dufur 2001)。

綜上所述，學校結構對學生的影響已多有研究，特別是學校組織給予教師的資源（時間、物質(materials)和技巧(skills)）對教師教學實作的影響會連帶影響學生的學習(Gamoran et al. 2000)。不過，學校組織和結構對家長關係和親師關係的影響，則未多加著墨。

除了家長社群和學校結構的效果，Robert D. Putnam(2002: 68-75, 78, 80-2)發現

社區層次的社會資本也有助於學生表現。具體來說，社區社會資本包括社區組織數量、社區志願服務等變數，而社會資本指數越高的州，其學生有越好的學業表現。Putnam引述Coleman的論點，認為這可能是因為社會資本越強的地區，家長可以給予子女更多的支持。同時，作者也發現貧窮和教育程度會顯著影響社會資本的強弱。

總結來說，學校結構及其區位對學生的影響不容忽視，筆者分析班級社會資本時亦會納入這些結構變數。在後文，筆者將說明學校層級的結構變數為何以控制變數，而非主要自變項處理。

三、家庭與教師

除了社區與學校的連結，美國也有研究探討家庭與教師的互動，是更微觀的分析尺度。學生的學習行為、學業成就和常規表現同時受家庭和學校的影響，此兩端皆是理解學生狀況的鎖鑰。同時，親師關係一旦形成，雙方都可能持續影響彼此。除了個別家庭與教師的連結，諸家長亦可能建立關係、改變彼此。總之，家庭－教師尺度的社會資本分析包括親師關係和家長關係，而分析前者時必須同時納入家長和教師雙方。

由於美國的選課制度不會讓同一群學生長年同班上課，使得家庭－教師尺度的研究往往著墨個別家庭的教育參與和投入，包括與個別家庭與教師和同社區、同校家長的互動，鮮見「將家長視為一個集體(collective)」來探討親師互動。準此，筆者以親師互動為這部分文獻回顧的主軸，並適時整合家長互動的研究成果，試圖說明整合親師和家長互動在分析上的優勢。

關於親師互動的社會資本研究，大都會回顧Coleman和Bourdieu的理論。兩人都提及社會資本的轉換效果，但Coleman(1988)對傳遞訊息的功能討論較多，視社會資本是一種結構化的人際關係。此外，Coleman還強調代間封閉性(intergeneration closure)，其指稱連結學校同儕父母的網絡，家長間會互惠地監督彼此的子女，令子女遵守行為規範並影響在校表現，而封閉網絡和適當的社會組織有利社會資本形成(Horvat et al. 2003)。

至於Bourdieu的討論較側重社會位置對應的資本量和資本的分類及轉換，將社



會資本當成可近用的資源。具體來說，Bourdieu(1984)認為人在社會空間(social space)有不同的位置(position)，對應不同的社經條件（包括經濟資本、文化資本的總量和比例），該條件影響人的慣習(habitus)，慣習則引導人們創造可分類的實作與作品(classifiable practices and work)以及感知與評價的基模(schemes)，慣習引導出來的實作與作品會形成一套生活風格(life-style)，可說生活風格是慣習的系統性產品。既有條件與慣習的辯證，將既有社會空間的資本分配轉化為感知差異（秀異的屬性(distinctive properties)）的系統。所謂社會空間，是一個外於人且有相對自主性的位置空間(space of positions)，由人的相對位置定義出來，是構想出來鳥瞰人所據以看世界之位置系統的地圖。慣習則是一套基模系統(system of schemes)，是藉以認知與評價人事物以及產生實作和作品的結構，包含各種分類、範疇。可以說分類（包含分出不同階級）的原則組織人們對世界的認知，該原則本身就是社會空間位置內化的產物，能反映人如何適應其所屬位置及該位置與其他位置的相對關係，此適應也定義一個人的階級。階級條件(class condition)取決於本身的特質以及來自階級條件系統中該階級所占位置衍生的關係特質。所以說，階級不是一個既定的團體，個人的階級位置也不直接由客觀條件所決定（譬如生產工具的有無），而是一群在社會空間中因位置相近而有類似利益或慣習，於是容易被凝聚的人們，而且階級的界定仰賴慣習（特別是與範疇有關的字詞(word)）及其系統性產物（如生活風格）。Bourdieu毋寧指出，人的習性以其所據位置為基礎，客觀社經條件潛然地轉化文化品味，並成為階級再製的機制之一，社會位置相近者亦會群聚。這時的研究雖未提及社會資本，但後來對資本類型的分析中也將社會資本納入這個分析架構中(Bourdieu 2011)。

在Coleman和Bourdieu提出社會資本的理論後，許多研究者援引並深化、具體化其理論而有豐富研究成果。Erin McNamara Horvat、Elliot B. Weininger與Lareau(2003)認為近年的社會資本研究，大多指涉個人或家庭可以透過社會關係近用的物質與非物質資源，不只是描述一群人的來往關係或信任，也包含成員可動員的資源。筆者進一步整理親師關係及家長互動的社會資本研究成果如下。

整體來說，家庭社經背景和文化資本深刻影響親師互動的質與量。不過，社會資本雖然常用來解釋學生的課業和行為表現，但相關研究都沒有將教學機構的狀況納入分析——校方對不同的家庭資源各有評價，並非所有家長的資源和努力都

被肯認(ibid.)。Lareau、Amanda Cox與Jessica McCrory Calarco等研究者強調，分析時要看見家庭與學校兩個機構的連結狀況，他們也用深入、長期的田野調查，說明不同階級的家庭與教師互動的經驗明顯不同(Lareau 1987; 2011; Lareau & Calarco 2012; Lareau & Cox 2011)。

中產階級家長因為較好的社交技巧、也有較多物質和時間資源，可以有組織地安排子女的課外活動，而與同校家長、專業人士有較好的聯繫網絡，於是取得較多關於學校的資訊，並且較有能力和信心參與子女的教育事務，能有效與教師互動、參與學校事務，從而更了解子女的學習狀況，同時爭取個別化的教育處遇。相反的，低社經地位家長可能因為學歷不高而自我懷疑，又缺乏對學校相關資訊，所以傾向將子女的學習交由專業的教育者負責，不多加涉入學校事務，但這被教師認為是家長不重視子女教育的證據——即使那些低社經地位家長期盼子女有優秀課業表現的態度與高社經地位家長並無二致。Lareau所謂社交能力與子女課外活動的效果，也得到其他研究者的支持。Putnam(2002: 61)就指出許多社會連結往往無法由正式組織反映，而是透過休閒活動等等非正式活動。而社經地位與社會資本正相關，可能是因為高社經地位者擁有能協助他們取得社會資本的社交技巧和態度，較可能參與社團並與他人建立連結、信任(Print & Coleman 2003)。

而家長互動的分析雖比親師互動來得少，但Horvat等人(2003)對家長互動有相當完整的討論。其指出，Coleman在教育研究上所稱的社會資本是連結學校同儕父母的網絡，而這是中產階級的現象。中產階級家長較可能與專業人士聯絡，並透過有組織地安排子女的課外活動而與其他學校同儕的家長建立關係，同時保持與校方的非正式接觸。相反的，工人階級與貧窮家長的親屬大多住在鄰近地區，其網絡也大多侷限於親屬，不如中產階級廣泛。

在台灣，親師互動的階級差異也有不少研究成果，鼓勵親師連結是最常見的結論，亦為我國當前教育政策的主流趨勢。1999年以後相關政策和法令（如教育基本法、國民教育法、教師法等）賦予家長參與學校教育事務的若干權利。黃月純(2006)分析1995年至2004年間對台灣家長參與學校教育的相關學位論文，發現不分中小學，大部分研究都肯定家長參與學校教育、協助學校事務，但對參與學校行政事務則持保留、甚至反對的態度。同時，參與學校事務者以高社經地位家長為多。至於妨礙家長參與學校事務的因素，包括無法配合學校時間、沒時間、

沒能力，教師不信任家長或親師理念不合，以及學校缺乏管理家長參與的機制；其中，時間和能力是最主要的兩種因素(ibid.: 35)。其他的親師互動研究也發現家長頻繁的監視與介入學校事務可能造成教師的困擾(翟本瑞 2002: 188)。周新富與王財印(2006)則發現家長與鄰居、親友的互動沒有顯著增加子女的數學成就，並指出家長與學校互動（包括聯繫學校老師以及參與學校事務）密切則顯著有益於提升子女的數學成就。而張苙雲(2009)探討 Coleman 的家長圈(parental closure)概念在台灣的適用性的研究。張氏從家長是否認識子女的好友及其父母測量家長圈，並發現高社經背景的家長可能因為有較多的資源而較易形成家長圈。然而，張氏如同與其他台灣教育社會資本的研究，都未關注班級層次的親師及家長互動，對學生學習表現可能帶來的影響。

第二節、親師關係與家長關係對學生學習表現的影響

台灣有許多文獻主張親師互動有助於學生的課業表現，認為家長是教師可以動用的潛在資源。若家長配合老師的要求，那麼學生在家仍可複習或遵守學校所教的內容，且家長參與學校事務也有助於推動教育改革(林明地 1999)。然而，大部分文獻都未討論家長互動的效果，對親師互動的討論也多是倡議、而非實證研究。張苙雲(2009)是少數討論家長互動的經驗研究。其指出「適度的」家長互動能提升子女的學習表現，Coleman所謂代間封閉圈對子女學習表現的影響不是線性的——弱家長圈（與子女好友的家長大概認識、互動不多）的正面效果顯著，但強家長圈（與子女好友的家長頻繁互動）沒有顯著幫助。

相比之下，歐美累積非常豐富的研究成果。一般來說，學校被認為是帶有特定階級價值觀的機構，因此師生互動和親師互動有明顯的階級差異。Basil Bernstein(1975)、Paul Willis(1981)和Lareau(2011)皆指出低社經背景的學生及家長，其價值和行為往往不被學校肯認，只是三者提出的機制並不相同。Bernstein指出不同階級習慣或能夠使用的語言符碼不同（可能與家庭、社區有關），並說明精緻型符碼(elaborated codes)比限制型符碼(restricted codes)更符合學校的期待。Willis則不從語言符碼解釋工人子弟為何與學校的扞格。Willis強調工人子弟反抗學校的次文化不是繼承自家庭，而是其生活處境和學校處境的交互作用。工人子弟詮釋他們

在學校中的境遇(encounter)和處境(situation)，部分洞察到學校制度不偏好自己所屬階級的文化，且不滿於校方的管訓，進而採取不合教師期待的行動以反抗學校制度——他們的行動不直接繼承自家庭，而是家庭文化與學校境遇的結合。Willis的研究毋寧說明在探討家庭社經背景與文化資本對子女的影響時，斷不可偏廢家庭與學校任一端，而應一併討論。

Lareau、Cox與Calarco則有數篇研究討論家長與學校及家長互動的階級差異（大學以上對高中以下），其解釋因素以文化資本為核心(Lareau 1987; 2008; 2011; Lareau & Calarco 2012; Lareau & Cox 2011)。他們指出既有研究已說明中產階級（由教育程度和職業界定）的家庭史和階級文化不同於低社經地位家庭——包括結親、離婚、家計結構、餘命、健康、子女教養各方面。同時，步入成年的工作和成就差異如何在青年階段就逐漸底定，也漸受關注。他們透過參與觀察和深度訪談，指出學校是服膺中產階級價值觀的機構，教師期待家長以「適當」的方式參與子女的教育，包括出席學校活動、與子女一起閱讀、督促子女學習等。然而，家長介入學校的時機、方式有明顯的階級差異，而這與家庭的階級文化息息相關。

工人和貧窮階級的家長雖重視子女課業進展，但他們的教育能力、金錢、時間受限，又由於社會網絡多是親友而非同學區的家長，教養模式傾向自然成長的成就(accomplishment of natural growth)而非安排緊湊課外活動的協力栽培(concerted cultivation)，所以對學校的資訊相當模糊。同時，工人家長和貧窮家長相當「尊重」學校和老師的專業，相信學校要為子女的教育負起主要責任，於是較少介入學校事務。即便介入，與教師互動時也顯得拘束而不自在，少有交談，對話也相當簡短。有時，其介入方式（如發怒、寡言）亦不符合教師期待，難在與校方互動時確保自己子女的利益(ibid.)。

相反的，中產階級家長會緊盯子女的課業，用和善的語氣多對校方和老師提問與要求，也傾向詢問子女在校的種種細節，甚至積極反映子女的學業狀況，並尋求替代的教育選項，以滿足子女的個別教育需求。中產階級家長也善與教師以及其他家長自在互動，而有較多資訊管教子女。社會網絡的階級差異，令中產階級家長比起工人、貧窮家長，更可透過專業人士取得學校的資訊、專家的教育意見，可以應對或對抗學校對其子女的評價與對待，使其子女與校方有更成功的互動經驗(Horvat et al. 2003)。家長以適當的方式介入學校事務，一方面可以為子女爭

取個別化的待遇，另一方面則讓子女潛移默化地學會如何學校這類的正式機構互動，為自己爭取特殊待遇，且認為這種行動理所當然。

從青年步入成年的過程充滿各種挑戰和抉擇，儘管不同背景的父母都竭力給予子女支持、關愛並望其成就，但中產階級父母比起工人階級和貧窮父母，更積極蒐集並擁有資訊和知識——包括關鍵機構的內部運作模式，以及為其子女隱惡揚善——也更頻繁且成功介入機構事務，使得其子女與關鍵機構（包括中學與大學）互動的經驗比工人子弟來得順遂，而這衍生了成年時的成就差異。

綜上所述，Lareau等人透過定性方法發現不同階級家庭的文化差異和社會關係，導致不同的教養實作及親師關係、家長關係。高社經地位家長的協力栽培教養模式以及較低社經地位家長更廣泛的社會資本，提供其子女與學校機構互動的優勢。其發現也得到定量研究的部分支持，社經背景越高的家庭有越多的心力和資源採取Lareau所謂協力栽培的教養模式——替子女有組織地安排課外活動以增益其學習表現和社會技巧(Cheadle & Amato 2011)。

然而，階級的教養差異絕非無法改變，Lareau與Calarco(2011)就指出不同階級家長混住的社區，勞工階級與貧窮的家長有跨階級互動的機會，能習得較適當的親師互動方式，只是為數較少，且改變的程度有限。

既有研究已說明高社經背景的家庭各方面的優勢——包括經濟資本、文化資本、社會資本、教養實作、社交技巧等等——有利於建立親師關係和家長關係，進而有許多施力點替子女「爭取」更多的資訊、資源和個別化處遇。然而，除了探討關係的形成，還須討論關係的品質。比方說，中產階級家長給子女太多壓力可能會被教師認為會適得其反，有時教師甚至不希望家長太過積極(Lareau 1987: 76-7; 1989b)。眾多的親師關係研究雖清楚說明家庭資源和家長參與的效果，但分析時同時納入教師的研究仍然較少。家長參與可以是教學的助力，也可能是干擾教育專業自主的阻力，分析時應該同時納入家長端和教師端。Mark E. Warren(2008: 122-23)也提及社會資本可能的負面影響很少成為研究主題，包括侍從主義或無效率、不公平的資源分配，這些社會資本可能造成負面的外部性(externalities)。質言之，親師的夥伴關係是重要、卻尚未深入探索的議題(Epstein 2000: 295-300; Watkins 1997: 10)。

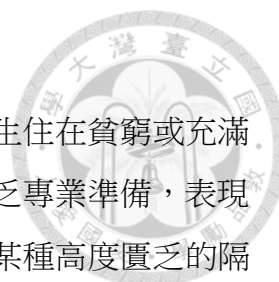
Lareau(1989a)認為教師對家長參與有兩方面的要求：包括參與學校事務以及關

注子女的學習狀況、多花時間與孩子共處。教師大多認為子女的學習成就是親師雙方要一起分擔的責任，家長若低度參與（不繳交回條、不簽名等等），不僅會被教師當成不重視子女的教育，也會讓老師感到無力和挫敗。不過，家長積極參與也可能造成親師衝突，特別是教師認為家長干預教育專業判斷或給予子女太大學習壓力時。其他研究者也有類似發現，指出家長參與能提升教師的教學效能感及教師對學校的正面看法(Epstein 1990)。

在台灣，黃月純(2006: 34)也指出大部分博碩士論文發現教師大多同意家長參與學校（行政）事務，但對親師會和非專業性協助（如支援學校活動、交通導護等）以外的參與，則不一致抱持支持的態度。顯示家長參與學校事務和親師互動的質與量必須同時討論。

第三節、 班級社會資本與學習：整合親師關係與家長關係

從經驗研究的成果來看，早年研究多著眼家庭，基本上確定家長支持並鼓勵子女參與學校活動能令其子女在學習上取得若干優勢，而這種優勢在中小學都存在。較晚近的研究比起過去，更強調學校與家庭的連結，並做出若干貢獻，筆者主要區分為兩方面。其一，家庭的高社經背景，有利於家長有更多的、符合學校期待的文化資本，也能累積豐厚的社會資本，而這為子女的學習表現帶來優勢。其二，學校可能改變家庭和家長的教育參與（包括有利於及不利家長參與的因素，如時間因素）。同時，學校政策、教師實作和家庭實作在預測家長參與學校事務方面，是比種族、家長教育程度、家庭規模、婚姻狀態、年級更有效的指標(Epstein 1990: 105-9)。不過，也有一些研究認為家長的社經地位仍然有顯著解釋力，如McCarthy(2000)就指出1970年代以來若干研究發現，家庭社經背景會影響子女的識讀(literacy)能力、家長對學校事務的參與和配合程度（如協助完成回家作業），而弱勢家庭學生也因為在校的識讀能力表現較差且作業完成度低，令教師認為家長不重視子女教育。在此可見家庭社經地位對親師關係仍可能有影響。但McCarthy也提醒，新移民或低社經地位的家長，不一定有較低的教育期待或給予子女較少的識讀教育資源。筆者認為，整體來說家庭社經背景與親師關係的關聯，文獻仍然沒有明確的共識，這或許是源於各文獻對「教養參與」的測量不盡相同，



不同社經背景的家庭可能有不同的教養參與和教育投資。


除了家庭與學校，學校座落的區位因素也有若干研究。學生住在貧窮或充滿少數族裔的社區，教師與家長往往缺乏學業要求，教師可能缺乏專業準備，表現低落的班級能近用的教育資源也較少。準此，學校、班級形成某種高度匱乏的隔離情境(Cohen 2000: 266-7)。在美國，不同社區的社經條件涇渭分明，比鄰效果(neighborhood effect)顯著。擁有資源的家長以及缺乏資源的家長分別群聚不同社區時，子女教育成就的差異會擴大(Halpern 2008: 147-8; Putnam 2015)。

既有研究已經家庭和學校（包括其區位）對學生有不可抹滅的影響，但大多沒有同時分析親師互動的雙方行動者。Epstein(1990)歸納既有家庭－學校研究成果成三種理論觀點：分離論(separateness)、要務階段與時序論(critical stages and sequencing)、以及生態與鑲嵌論(ecology and embeddedness)。分離論的代表有Talcott Parsons，他認為家庭和學校各有功能，最好有獨立的目標和功能。時序論則認為學生的早年（特別是5-6歲）經驗會深刻影響往後的表現，如Sigmund Freud關注早年家庭的影響，Jean Piaget則注重早年的認知發展。生態論主張個人鑲嵌在家庭、親師關係、學校、社區等多重生態環境中，同時受各層級因素的影響，如Urie Bronfenbrenner相當重視家庭、學校、教會等微觀系統(microsystem)的相互連結，並將該連結稱為中系統(mesosystem)。

接著，Epstein提出重疊領域論(overlapping spheres of influence)整合前三種觀點，同時分析早年經驗的遺緒和多層級結構的影響，亦探討不同層級、不同行動者和組織的目標、資源和實作之重疊效果，特別是家庭和學校。比方說，家庭與學校提供一致的教育內容有助於學生在學校的成就，而兩端同時提供密集且多元的學習機會，亦有助於學生的學習表現，若干效果會累積並持續影響往後的發展。

台灣過去二十年的研究架構和發現，與Epstein對歐美過去五十年的回顧結論相去不遠，且台灣的研究多聚焦尚未面臨升學壓力而對求學生涯影響較小的國小階段，又以個案、質性研究為主，並傾向歸因於教師、家長或學生的個人特質、態度，若說既有親師和家長關係研究多是去脈絡的分析，且無法說明家庭與班級的連結如何影響升學和生涯發展，並不為過。

筆者根據既有研究的發現，提出若干本文想嘗試處理的分析議題。首先，Bronfenbrenner、Epstein與Lareau(1989b)已經指出家庭－學校兩種情境／機構的連



結是理解學生處境的關鍵，但目前連結親師雙方的研究仍有限。繼之，既有研究多專注於親師關係抑或家長關係，卻少探究家長集體參與學校事務對學生的影響，以及家長的高度集體參與和校方或教師可能發生的衝突(Lareau & Munoz 2012)。其三，台灣的中學制度令大部分學生會同班三年，班級相對於家庭和學校，對學生有獨立的影響效果也已有論者支持(陳順利、黃毅志 2015)，但班級尺度的分析仍屬罕有。少數分析班級的研究(Cohen, 2000: 275)雖指出低社經條件班級的學術課程較少而影響學生的發展，但台灣中學必修學分甚多而幾無課程彈性，又課堂教授內容大致以課綱及升學測驗範圍為主軸，所以不宜直接用於解釋台灣的班級效果。

綜上所述，故筆者從班級尺度整合親師關係與家長關係，以此測量學生身處的班級社會資本脈絡，再探究班級社會資本對學生學習表現的影響。

第參章、 研究設計



本文旨在班級層次整合家長關係與親師關係，連結班級中的導師與家長雙方，並將班級家長關係為「同班家長間存在社會資本」，親師關係亦然。根據社會資本的既有理論觀點，可將班級社會資本設想成一種社會連結，資訊和資源在班導師和班級家長間傳遞，並持續影響家長的教養實作和教師的教學表現。Coleman(1988)亦指出社會網絡的封閉性有利於社會資本的形成。在缺乏具體親師間與家長間互動資料的研究限制下，本文挪用 Coleman 對封閉性的討論，將家長間與親師間的「熟識」視為某種封閉性，若封閉性形成，則家長間與親師間共享社會資本。

本文的第一部分，筆者首先從班級家長的組成結構解釋班級社會資本的形成。由於家長間與親師間的教育風格、教養態度等特質，可能與家長與親師關係互為因果 Schneider(2000: 365, 376-9)，為釐清因果關係，筆者以短期內不會受社會資本影響的家長社經地位來測量班級家長結構。

本文的第二部分，則探討班級社會資本對學生學習表現的效果，並探討個人的社經地位，是否會改變班級社會資本對學習表現的效果——筆者在此特別關注低社經地位學生的學習表現，是否能受惠於班級社會資本，以及受益程度是否小於高社經地位的學生。在此，為了釐清因果關係，本文使用追蹤資料，探討第一波調查中就已經形成班級社會資本的班級，其學生在第二波的學習表現成長狀況是否比缺乏班級社會資本的班級來得較多？

第一節、 研究問題與使用資料

本文探討的班級社會資本，是指同班家長間，以及家長與導師的聯繫和交流所流通資訊、資源、價值和規範。當親師與家長彼此有順暢的交流網絡，就能交流教養方式和資源，並了解子女在學校、學生在家中的表現，是綿密的保護、監督、控制網，時時刻刻傳遞特定價值給學生，也能督促學子恪守規範。台灣中學生絕大部分的時間都身處班級和家庭中，深受班級導師和家長的態度和行為影響，更顯得此網絡在解釋學生學習行為時，誠屬不可或缺的面向。

筆者立足既有研究成果，於分析親師關係時同時納入教師與家長雙方，並整合親師關係與家長關係為班級社會資本。同時，既有研究指出學校的結構及區位，還有家長的社經背景會深刻影響親師關係和家長關係的質與量，筆者遂從此二結構因素解釋班級社會資本的形成。筆者欲探討以下研究問題：

1. 班級家長的平均社經地位，是否影響家長間和親師間形成社會資本的機率？
2. 班級家長的社經地位同質性，是否影響家長間和親師間形成社會資本的機率？
3. 家長間和親師間的班級社會資本，是否對學生學習表現成長有幫助？
4. 班級社會資本對學生學習表現成長的幫助，是否受到學生個人的家庭社經背景調節？
5. 班級社會資本的具體內涵可能是什麼？如何具體測量班級社會資本？

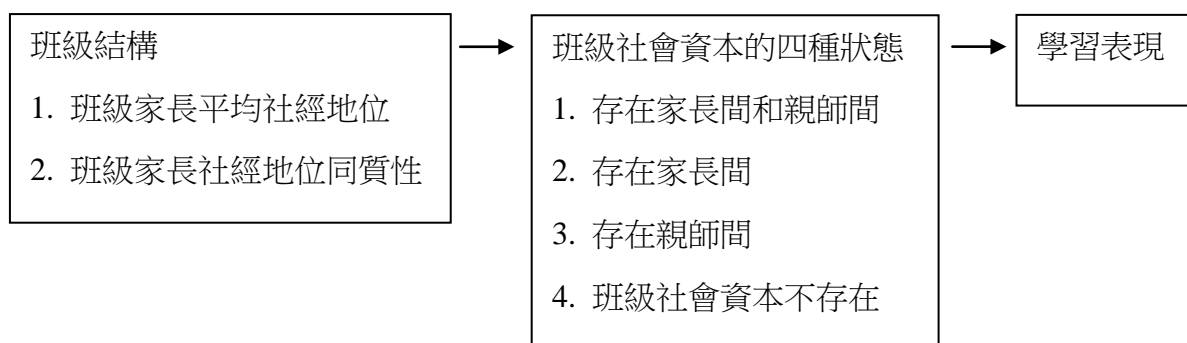
為回答以上問題，並釐清因果關係，筆者使用台灣教育長期追蹤資料庫(Taiwan Education Panel Survey, TEPS)限制版的第一波和第二波的國中樣本資料，國中樣本於這兩波調查分別是國一和國三。限制版資料有樣本的班級編號，可以串聯同班同學、家長及導師，而兩波資料則有助於釐清班級社會資本對學習表現成長的幫助。

TEPS 從 2001 年開始執行，由中央研究院、教育部和國家科學委員會（現科技部）規劃和執行，抽樣範圍涵蓋台灣及離島各國中、高中職及五專，但排除學生不足 10 人的學校。抽樣方法是由教育部提供學校學程（本調查分出國中、高中、高職、五專共四種學程）清冊，再根據城鄉分佈、公立與私立學校的差異、及國中、高中/高職、五專等學制，進行分層隨機抽樣。抽選學校後，排除特殊教育班級以及因身心障礙而無法受訪的特殊學生，每校隨機抽 3 班、每班 15 位學生，由受訪者自填問卷。受訪者除了中選學生，還包括中選學生的家長、班導師、科任老師、主任及校長。

根據 TEPS 的資料使用手冊，TEPS 第一波調查提供兼顧城鄉及學程的國中代表性樣本約 2 萬筆，可做跨校、跨班、跨時的分析。釋出資料分為公共版、會員版和限制版，其中限制版可以串連同班受訪者的資料。筆者串聯 TEPS 限制版的第一波和第二波的學生、家長、導師和學校問卷，不僅能從學校結構和班級脈絡解釋班級社會資本的形成，也能由班級社會資本預測學生的學習行為和表現。在此，TEPS 限制版的第一波資料檔中，有來自 1244 個班級、共 20055 名學生樣本，在第二波則流失 967 筆樣本。同時，由於學生轉學或休學是較大的變動，為確保分析準確，相關樣本須排除分析。根據 TEPS 第二波的資料，轉學或休學的樣本數約五百人，應不至於影響分析。

第二節、 研究設計與假設

本研究分兩個部分。第一個部分是從班級結構來解釋班級社會資本的形成與變異，班級社會資本是被解釋變數。第二個部分，則是以班級社會資本來預測學生的學習行為，班級社會資本為解釋變數。整體研究設計如下：



兩部分的研究假說，分述如下。

一、班級社會資本的形成

過去的台灣研究都以個別家長為分析單位，並未考慮導師和家長的互動，以及家長間的互動，座落於班級脈絡中，班級結構會影響親師生三方的互動過程，譬如互動的機會、頻率和持續性等等。因此，筆者將家長和導師放回班級脈絡中，

分析班級結構對班級社會資本的形成是否有顯著的影響。在此，將整合全班家長與導師的關係，以及同班家長彼此的關係，而不只是同時將兩者納入分析。

既有研究指出，封閉的網絡和適當的社會組織有利於社會資本形成(Heckman & Neal 1996: 98; Horvat et al. 2003)，而班級應為有助於社會資本形成的組織，家長間和親師間熟識則形成網絡的封閉性。同時，既有文獻指出，美國的中產階級家長比工人階級家長有更多的經濟資本、文化資本、社會資本、時間、心力和社交技巧，替子女有組織地安排課外活動，並與老師以及其他家長自在互動(Cheadle & Amato 2011; Lareau 1989b; 2011)。美國不同階級分住的現象明顯，也無可避免地導致就讀學校或班級教育品質的落差(Cohen 2000: 275; Halpern 2008: 147-8; Putnam 2015)。由此看來，高社經地位家長群聚的班級無疑較可能產生班級社會資本。

然而，有些研究有提出上述論點不一致的發現：高社經地位家長積極介入有可能造成教師的困擾。儘管家長參與子女教育事務對子女有幫助，但過度積極可能適得其反，教師也可能希望家長不要介入太多(Lareau 1987: 76-7; 1989b; Lareau & Munoz 2012)。由此看來，高社經地位的家長若太過積極，也可能讓社經地位相對較中等的導師，為了避免被過度干預而不願建立緊密的關係。這也反映親師的夥伴關係還有值得深入探索之處(Epstein 2000: 295-300; Watkins 1997: 10)。

綜上所述，高社經地位對社會資本的形成可能有雙向效果，為驗證社經地位的效果，筆者提出以下兩個假設：

H1-1：班級家長平均社經地位越高，越可能形成家長間的班級社會資本

H1-2：班級家長平均社經地位越高，越不可能形成親師間的班級社會資本

除了班級家長的平均社經地位，班級結構還有另一個面向：班級家長的同質性。過去的研究指出高社經地位的家長會積極與教師及其他家長互動、聯繫，但沒有說明在一群社經背景分歧的家長中，高社經地位的家長是否仍會與其他家長熟識？Schneider(2000: 365, 376-9)指出家長間共享類似教養態度和實作，有助於形成社會資本，類似的價值觀和規範也可能是親師和家長共享班級社會資本、彼此信任和交流教養模式、價值觀的結果。若從家長間與親師間的教養風格和價值觀

的同質性預測班級社會資本的形成，統計上不易釐清因果關係。筆者遂根據 Bourdieu(1984; 2011)的階級分析觀點，假定客觀社經條件相近的家長，可能有類似的教養慣習和實作，而比較可能彼此熟識。班級社會資本短時間內不至於反過來改變家長教育程度和收入，由此可看見相對清晰的因果關係。此外，家長社經背景差異小，導師就不必與各式各樣的家長互動，與班級家長熟識的成本應該較小。如此看來，班級家長的社經地位同質性越高，越可能形成班級社會資本。

然而，也有另一種可能：家長同質性無法解釋班級社會資本的形成。Cherylynn Bassani(2006)指出，社會資本在不同的社會文化脈絡中的運作狀況會有所不同。比方說，在日本，學校社會資本的效果比家庭社會資本來得更強，但在美國則相反。此外，單親家庭對美國學生的數學成績有顯著的負面影響，在日本卻反而能顯著增加數學的表現。Bassani 並未提出具體的證據解釋社會資本在不同社會中的效果差異為何存在，但 Bassani 認為在不同的國族、文化、政治或媒體等宏觀結構下，確實有可能具有不同的學校、社區、族群或職場等中層結構，使得日本的單親家庭可以取得的社會資本比美國、加拿大的單親家庭還要更多。從類似的邏輯出發，即使既有研究似乎是支持同質性越高越可能形成班級社會資本，仍須思考台灣是否有特殊的在地脈絡，使得既有研究結論不宜直接適用台灣的狀況。筆者在此提出兩種可能的特殊脈絡。

首先，熊瑞梅(2014: 14-5)發現台灣的人脈模式及文化脈絡與美國不同。台灣民眾的社會資本比起日本、南韓與中國來得異質、豐富，台灣民眾平均觸及的社會網絡職業位置數量，以及平均每天接觸的非親屬人數都在四國中最高。可以說，台灣民眾可能在平時就已經習慣與不同社經背景的人互動，所以即使同班家長彼此的社經地位同質性低，也不會讓家長間在互動上不自在。林南(2010: 136)也有相呼應的分析，林南指出國土規模和都市化程度差異可能會影響社會上的人際互動。台灣社會地狹人稠而都市化程度高，且住商混和，所以日常生活中接觸各行各業的機率，很可能大於地廣人稀的美國。

再來，藍佩嘉(2014: 22-24)也發現，有些台灣的勞工階級家長具備跨階級的社會資本，不像美國的勞工階級「社會關係較封閉、侷限」，也沒有採取 Lareau 所謂「順其自然」的教養模式，或是 Willis 所說的貶抑中產階級或學校教育。相反的，他們積極督促子女學習，希望子女從事白領工作，在學校期中、期末考前也會主

動聯絡老師，詢問子女的成績。台灣的勞工階級有跨階級的社會資本時（如教育程度較高的親友），也會向其詢問教養資訊，或將戶口遷到較好的學區。有些台灣的勞工階級家長會希望和老師建立私人關係，希望藉此確保孩子受到老師足夠的關注，或至少在孩子出問題時，容易得到老師的意見與協助。綜上所述，在台灣，不同階級的家長在參與子女教育事務上，並不像 Lareau(2011)所說的那樣風格涇渭分明，所以社經地位同質性低的班級，即使家長社經條件殊異，仍可能都願意與導師以及其他家長聯繫、互動，形成代間封閉性。由此看來，班級家長同質性在台灣似乎不會有顯著的解釋力。

綜上所述，筆者提出以下假說：

H2：班級家長社經地位同質性越高，越可能形成家長間及親師間的班級社會資本

二、班級社會資本的效果

第一部分的假說是從班級結構解釋班級社會資本的形成，第二部分的假說則是檢驗班級社會資本是否對學生的課業成就有顯著影響。Coleman(1988)認為社會資本有助於人力資本的代間傳遞。於本文，可以理解為班級社會資本有助於教師和家長的人力資本傳遞給班級學生。不過，TEPS 缺乏客觀的、跨校的學業成就指標，所以筆者使用 TEPS 根據項目反應理論(item response theory, IRT)測量的認知能力指標 IRT 分數，作為學業表現的替代變項被解釋變數。然而，IRT 分數與課程內容不直接相關(curriculum-free)，較適合表示學生當下、短期內不會改變的潛在能力，而非反映當下表現優異程度的指標(楊孟麗等 2003)，所以不宜直接用班級社會資本狀態預測同波調查中的 IRT 分數。為釐清因果關係，筆者將使用第一波的班級社會資本，預測第二波的學生 IRT 分數。

既有研究已清楚說明社會資本有利於學生的課業表現(Coleman 1988; Horvat et al. 2003)。雖然學生沒有參與家長互動和親師互動，但他們的交流仍會影響學生得到的教育處遇和資源，且也有研究發現學生實際上會感知到親師關係是否融洽，也會受親師關係品質的影響(吳璧如 2006)。

不過，班級社會資本是否越強越好，仍有討論空間。張苙雲(2009)發現弱家長

聯繫（與子女好友的家長大概認識、互動不多）的正面效果顯著，但強家長圈（與子女好友的家長頻繁互動）沒有顯著幫助，也就是「適度的」家長互動比「非常密切的」家長互動，更可能提升子女的學習表現。在此，也可以討論家長關係與親師關係，何者對學生的幫助比較大？綜上所述，班級社會資本的效果值得檢驗。基於大部分的研究支持社會資本的正面效果，筆者提出以下假說：

H3-1：同時具備家長間與親師間班級社會資本，有助於學生的學習表現

H3-2：家長間班級社會資本，有助於學生的學習表現

H3-3：親師間班級社會資本，有助於學生的學習表現

雖然班級的導師、家長和學生共享班級社會資本，但班級社會資本對不同社經背景的學生，都有一樣的幫助嗎？是否不同社經地位的學生，從班級社會資本獲益的程度不同？高品質的學校多少可以補償低社經地位、低學校參與的家庭在學習上的劣勢(Hoffmann& Dufur 2008)，班級社會資本是否具有類似的功能？比方說，Lareau 與 Calarco(2011)指出不同階級家長混住的社區，勞工階級與貧窮的家長有跨階級互動的機會，能習得較適當的親師互動方式，只是改變的家長為數不多，且改變的程度有限。或者，縱使班級社會資本存在，但高社經地位的家長有較多的教養技巧，更能發揮班級社會資本的功能？比方說，當高社經地位的學生學習表現好時，他們的家長運用社會資本要求較困難的課程，可能只嘉惠其子弟，但對其他學生造成困擾。這是社會資本形成後造成的資源配置無效率(Warren 2008: 122-23)。為驗證班級社會資本的效果是否因個人社經地位而變，筆者提出第四個假說：

H4-1：家長的家庭社經地位越高，同時具備家長間與親師間班級社會資本對學習表現成長的幫助會越強

H4-2：家長的家庭社經地位越高，家長間班級社會資本對學習表現成長的幫助會

越強

H4-3：家長的家庭社經地位越高，親師間班級社會資本對學習表現成長的幫助會越強



最後，筆者嘗試尋找班級社會資本的具體意涵。從 Coleman(1988)的理論來看，社會資本可能是透過是義務與期待，資訊管道，或者有效的社會規範（伴隨譴責、處罰等）發揮效果。同時，社會資本也可以存在於家庭內和家庭外。在測量上，有些指標同時反映家庭社會資本和學校社會資本，如「家長參與學校事務」這類「家長在學校情境中形成的連結(the associations parents are building are derived from the school context)」就可能形成自家庭、學校，或兩者兼具。大部分探討學生學習表現的社會資本研究，並未仔細比較家庭和學校社會資本的運作機制、效果以及兩者的交互作用(Dufer et al. 2013: 5-6)。Dufer 等人(ibid.)就指出家庭社會資本和學校社會資本同時對學生學習表現有顯著的幫助，且兩者是透過不同的機制運作。

在本研究，筆者不將班級社會資本歸類於家庭或學校社會資本，但認為班級社會資本可能蘊含著「導師要求家長監督、管教子女的學習狀況」和「家長要求老師關注學生的學習狀況」這兩種意義，而這兩種意義的基礎皆為家長間或親師間的關係與聯繫。這裡預設的概念是，家長會透過親師與家長關係了解子女的學習狀況或學習內容，監督子女的學習狀況，交流學習的資訊，要求教師注意學生的學習狀況。反之，導師也會了解學生在家的狀況，或要求家長配合其教育方式。質言之，筆者主張班級社會資本是親師生三方交流、互動和共享的社會資本，可能透過家中或班級中的義務期待、資訊傳遞或社會規範，影響學生在家中或在班上的學習狀況，進而影響學生的學習表現。在此，筆者提出最後兩個假設：

H5-1：班級社會資本會影響家長監督子女學習

H5-2：班級社會資本會影響師生的教學互動

第三節、 變項測量與分析方法



本文的第一個部分，是以班級社會資本為被解釋變數，以班級結構（家長社會地位的組成結構）為解釋變數。在第二部分，國一的班級社會資本則變為解釋變數，國三的學生學習表現為被解釋變數。本文使用的主要變項，其概念化和操作化，分述如下。

一、班級社會資本

筆者將班級社會資本，理解為「班級導師和家長間，以及同班家長間的社會資本」。TEPS 在每一波的調查中，會同時讓被抽樣的學生，以及學生的家長、導師、國英數三科的科任老師、該校主任和該校校長，填寫各自的問卷。理想上，可以透過「班導師和班級家長的互動狀況」以及「同班家長間的互動狀況」來測量班級社會資本。然而，儘管 TEPS 第一波和第二波的導師及家長問卷，都有關於親師互動的問項，卻缺乏同班家長間的互動問項，只有「子女好友的家長間」的問項。礙於資料限制，筆者必須選擇替代的測量方式，來衡量班級的社會資本狀態。

筆者參考 Coleman(1988)的代間封閉性(intergeneration closure)概念，其主張社會網絡的封閉性(closure of social network)有利於社會資本的形成，來測量班級社會資本的狀態。筆者認為，可以將班級導師和家長的關係，以及家長間的關係，理解成代間封閉性。而這個社會網絡的封閉性(closure of social network)有助於班級社會資本的形成——如是假定班級導師和班級家長間，以及同班家長間若形成網絡的封閉性，則社會資本即存在其中。

筆者使用導師問卷中「您和這班學生的家長熟識嗎？」和「根據您的瞭解，這班的家長彼此熟識嗎？」這兩題四類別問項，先將四類別選項簡化成「1 相識」、「0 不相識」的二類別虛擬變數，再依據兩個虛擬變項，形成四類別的類別變數，為班級導師和家長的網絡封閉性狀態，作為班級社會資本狀態的替代測量(proxy)：

班級社會資本編碼

	親師熟識 1	親師不熟識 0
家長間熟識 1	班級緊密： 親師間及家長間同時存在社會資本	家長緊密： 家長間存在社會資本
家長間不熟識 0	親師緊密： 親師間存在社會資本	班級鬆散： 缺乏班級社會資本

理想上，應該從家長問卷測量同班家長是否彼此熟識，但並未詢問受訪的家長是否認識國中同班同學的家長，亦無同班家長互動的問項，故僅能以導師問卷來測量家長間是否形成網絡的封閉性。

班級緊密的班級社會資本狀態，是指家長間和親師間皆熟識的班級，是班級網絡封閉性最緊密的狀態。在這種封閉性中，可望形成最穩健的班級社會資本。家長和導師有綿密的網絡可以掌握學生大部分的狀態，也能傳遞價值觀，並監督學生的學習和日常表現。班級鬆散資本則完全相反，家長間和親師間皆不熟識，不太可能形成班級社會資本。

家長緊密是指導師與家長不熟識，但家長彼此熟識的班級狀態，可以推定此時班級社會資本存在於班級家長間。家長可以彼此交流教養資訊、資源和子女學習、行為表現，可能共享、傳遞價值和規範，並傳遞至子女身上，也可能監督子女恪守那些價值與規範。雖然家長彼此交流，對子女在校的表現掌握可能有限，但既有研究指出，家長間社交對學業成就仍有幫助(Halpern 2008: 146)。不過，導師並非該網絡的成員，可能反映親師關係冷漠或不信任，導師又是最了解學生在校表現的行動者，所以這種班級社會資本不一定有利於學生的學習表現。

親師緊密則是家長間不熟識，但教師與個別家長熟識的狀態，此時班級社會資本存在於導師與個別家長間。個別家長可以知悉自己子女的在校表現，教師也能影響個別家長的教育行為，但家長間可能缺乏彼此交流，也不太可能集體與教師互動。這種班級社會資本雖然不比家長資本來得綿密，導師猶如班級網絡中的結構洞(structure hole)，但親師間已經可以交流子女在校、在家狀態，仍可能有助於學生的課業表現。

筆者對班級社會資本的操作化，僅能判斷家長間和親師間是否熟識，而熟識可能反映彼此信任，也可能是因為衝突、不合而記得彼此。由於 TEPS 缺乏「這個班級的家長間／親師間是否相處融洽」的問項，所以筆者先假定熟識可以形成社會網絡的封閉性，而此封閉性有助於社會資本的形成。



二、學習表現

TEPS 缺乏跨校、跨班級的客觀學業成就指標，但有測量「能力」的 IRT 問項。IRT 分數的優勢，在於其是不僅可以跨校、跨班級比較學生的能力，也可以在經過調整後，用於跨時間的比較。不過，IRT 是測量與課業成就不直接相關 (curriculum-free) 且短期內不會改變的認知能力，所以不適合用同波調查中的班級社會資本解釋同波調查中的 IRT 變異。為釐清因果關係，適當解釋 IRT 變數的變化，筆者以國一的班級社會資本為解釋變項，預測學生從國一到國三兩差間的 IRT 分數成長狀況（即以第二波 IRT 分數減去第一波分數），探討班級社會資本是否能促進學習表現。

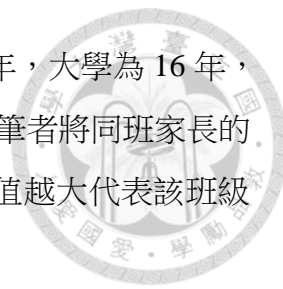
TEPS 測量的 IRT 分數有三種，包括綜合分析能力、一般分析能力和數學分析能力這三種面向。其中，綜合 IRT 分數已包含一般分析能力及數學分析能力。為了解學生整體的學習表現狀況，筆者使用同時包含語言、數理等各項能力的綜合 IRT 分數，作為被解釋變數。

三、班級結構：班級家長教育年數平均數

筆者從班級家長的社經地位組成狀況來測量班級結構。根據 Coleman(1988)的人力資本以及 Lareau(1989b)的文化資本概念，筆者認為從教育程度來測量家長的社經地位，較適合與既有研究比較。

而本文分析的「家長」，考量絕大部分的受訪者，家長問卷的填答身分都是為父母、繼父母和養父母，為簡化分析，排除家長是其他親屬（如祖父母、兄姊等）的樣本。而家長的教育程度，則從父母、繼父母和養父母中，選擇教育程度取較高的一方，為家長的教育程度。筆者將家長的教育程度轉化為教育年數，國中以

下為 9 年，高中職為 12 年，專科、技術學院及科技大學為 14 年，大學為 16 年，研究所以上為 18 年，是介於數值 9 到 18 的連續變數。最後，筆者將同班家長的教育年數取平均數，為該班級的班級家長教育年數平均數。數值越大代表該班級家長的平均社經地位越高。



四、班級結構：班級家長教育年數標準差

班級結構除了班級家長的平均社經地位，還有班級家長社經地位的同質性。筆者準用班級家長教育年數平均數的處理方式，將同班家長的教育年數取標準差，為該班級的班級家長教育年數標準差。數值越大代表該班級家長的社經地位同質性越低。

五、控制變項

既有研究指出，學校位於都市、城鎮或鄉村，以及學校是公立或私立，這兩個學校結構變項可以反映學校擁有的行政及教育資源(Bidwell & Kasarda 1975; Bryk et al. 1993; Coleman & Hoffer 1987; Halpern 2008: 147-8; Parcel & Dufur 2001; Putnam 2015)。此外，若干研究也指出學校的規模和資源會影響教育成果，包括校內教師和學生的比例等等變項(Bidwell & Kasarda 1975; Lee 2000: 335-9)。同時，在 Coleman 的觀點中，私立教會學校有社會網絡的封閉性，而有助於社會資本的形成。然而，由於台灣大部分的國中生都就讀公立學校，因此 TEPS 中私立學校的學校數和班級數相當少，可能因為樣本數過少及變異不足而影響分析。由於有可能不適合為解釋變數，本文將學校層次的變數（城鄉、公私立）當作控制變項。學校位於都市、城鎮或是鄉村，以及其為公立或私立，皆以 TEPS 的測量為準，筆者再將其轉化為虛擬變數。而師生比部分，筆者將該學校國中部的學生人數，除以該校國中部的教師人數，為師生比變項（連續變項）。其中，國中部的師生人數，皆以 TEPS 的測量為準。

在班級層次，由於班級的規模越大，導師就必須與越多家長互動，每位家長能分配到的親師互動時間就越少，所以班級規模也為控制變項。此變項以 TEPS 的

測量為準。同時，班級學生若普遍表現優異，也可能會增加導師和家長對該班級投入的心力，所以班級學生的平均能力也為控制變數。筆者將同班學生的 IRT 分數取平均值，為班級學生的平均學習表現。

在分析個別家長的教育年數是否會與班級社會資本發生交互作用、強化或減弱班級社會資本的效果時，筆者將班級社會資本虛擬變項，以及個別家長的教育年數中心化（減去平均數），再將兩者相乘，為班級社會資本與家長教育程度的交互作用項，以此檢驗個別家長的社經地位是否會調節班級社會資本的效果。

六、其他測量班級社會資本的變項

為探討班級社會資本的確切內涵，特別是親師關係與家長關係如何影響學生的學習表現，筆者使用本文使用 TEPS 中關於「家長監督子女學習」和「師生良好教學互動」的變項，探討班級社會資本的意義。筆者使用的變項共如下：

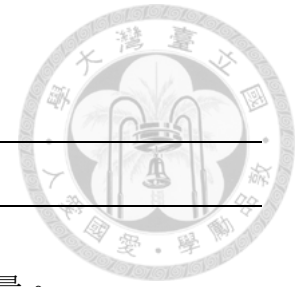
1. 家人會管教課業，使用第二波學生問卷「上國中以來，爸爸媽媽（包括養、繼父母）或家中其他人，誰會嚴格管你的功課？（複選）」有勾選任何一位家中成員者編為 1，「無」則編為 0，為虛擬變項。
2. 教師稱讚努力學習，使用第二波學生問卷「自從上國中以來，有幾位老師在我認真努力學習時稱讚我？」回答 1 位者編為 1, 2 為者編為 2, 3 到 4 位編為 3.5，5 到 6 位編為 5.5，無編為 0，為連續變數。
3. 教師關心學生學習，使用第二波學生問卷「在國中二年級時，學校有幾位老師是如此：會利用課外時間關心我們個別學習狀況的老師。」0 到 5 的連續變數。
4. 師生上課良好互動，使用第二波學生問卷「在國中二年級時，學校有幾位老師是如此：國中二年級時，上課時與我們班有良好自在互動的老師。」0 到 5 的連續變數。
5. 教師要求班級課業，使用第二波導師問卷「在同年級的班級中，您對這一班學業成績的要求是什麼？」要求前一、二名編為 4，平均水準以上為 3，大約平均水準為 2，不要墊底就好為 1，沒有特別要求編為 0。

6. 師生互動指數，使用第一波學生問卷「班上同學和老師的相處狀況」題組共 9 題的平均。題組問項包括「老師叫得出每一位同學的名字」、「當同學認真學習時，老師會加以鼓勵」、「如果作業沒交或沒做好，老師必定會追究」等等問項。大部分老師如此編為 3，至少一半為 2，少部分如此為 1，沒有老師如此為 0。其中，「老師動不動就責罵或處罰學生」、「同學上課不專心或跟不上進度時，老師不聞不問」和「老師常講課外話或管秩序，真正上課的時間不多」採反項編碼。

本研究使用的變數及描述，整理如下：

班級結構對班級社會資本形成的變項

變項	變項描述
應變項：班級社會資本	
班級社會資本	導師問卷；依親師熟識及家長熟識與否創造出四類別變項，包括班級緊密、家長緊密、親師緊密、班級鬆散（基底組）四種狀態。
自變項：班級家長結構	
班級家長教育年數平均數	家長問卷；將父母的教育程度取較高者轉換為教育年數，再將同班家長的教育年數取平均。
班級家長教育年數標準差	家長問卷；將父母的教育程度取較高者轉換為教育年數，再將同班家長的教育年數取標準差。
控制變項	
城鄉	TEPS 測量；三類別變項，包括都市、城鎮和鄉村，轉換為虛擬變數，並以鄉村為對照組。
公私立	TEPS 測量；0=公立，1=私立。
師生比	學校問卷；將國中部學生人數除以國中部老師人數。
班級人數	TEPS 測量。
班級學生學習表現平均數	TEPS 測量；將同班學生的綜合 IRT 分數取平均。



班級社會資本對學生學習表現的變項

變項	描述
應變項	
學生學習表現	TEPS 測量；以國三的綜合 IRT 分數測量。
自變項	
班級社會資本	導師問卷；依親師熟識及家長熟識與否創造出四類別變項，包括班級緊密、家長緊密、親師緊密、班級鬆散（對照組）四種狀態。轉化為虛擬變項。
控制變項	
城鄉	TEPS 測量；三類別變項，包括都市、城鎮和鄉村，轉換為虛擬變數，並以鄉村為對照組。
公私立	TEPS 測量；0=公立，1=私立。
師生比	學校問卷；將國中部學生人數除以國中部老師人數。
班級人數	TEPS 測量。
學生過去的學習表現	TEPS 測量；以國一的綜合 IRT 分數測量。
家長教育年數	家長問卷；將父母的教育程度取較高者轉換為教育年數。
其他測量班級社會資本的變項	
家人會管教課業	學生問卷；0=沒有，1=有
教師稱讚努力學習	學生問卷；依學生回答的老師人數，轉為連續變數
教師關心學生學習	學生問卷；依學生回答的老師人數，轉為連續變數
師生上課良好互動	學生問卷；依學生回答的老師人數，轉為連續變數
教師要求班級課業	導師問卷；依老師要求的程度編為 0 到 4 的連續變數，4 代表要求最高。
師生互動指數	學生問卷；依班上同學和老師的相處狀況題組共 9 題回答狀況取平均，介於 0 到 3 的連續變數，3 代表互動最良好。

七、分析方法

筆者使用套件軟體 Stata 13 執行分析。首先羅列核心變數的敘述性統計，再用多名目羅吉斯迴歸(multinomial logistic regression)，分析單位為班級，以缺乏班級社會資本的班級為基底組，從班級脈絡解釋學生所在班級形成三種班級社會資本狀態（班級緊密、家長緊密和親師緊密）的勝算比。在此，由於班級座落在學校這種叢集(cluster)中，變數彼此相關，可能低估標準差(Brok et al. 2006)。為排除叢集造成的估計誤差，執行多名目羅吉斯迴歸時，會加入 cluster 選項，以求更精準的估計。

接著，先以班級為單位，分析班級社會資本對班級整體學習表現的影響。接著，為了排除個人家庭社經地位以及其他個人層次因素的干擾，筆者進一步使用線性階層模型(hierarchical linear modeling)，分析單位為學生，以學生為第一階層，班級為第二階層，在控制不可觀察的隨機班級因子後，用國一的班級社會資本狀態預測學生到國三時學習表現進步的幅度。

第肆章、 分析與討論



表一是整體樣本在本文主要變數的敘述性統計。根據表一，樣本在國一時身處的班級，其班級社會資本的狀態，最可能是家長間和親師間都不熟識的班級，缺乏班級社會資本的樣本占整體樣本約四成。相對的，佔整體樣本比例最低的班級，則是家長間熟識但親師間不熟識的家長緊密班級，比例少於一成。

從學校結構來看，過半的學生就讀都市學校，九成的學生就讀公立國中。這裡顯現學校層級除了面臨樣本不足的問題，「公私立」這個變數也可能有變異不足的限制。

班級脈絡部分，班級家長教育年數平均數平均來說有 12 年，約略等同高中職學歷。若將樣本依班級社會資本的狀態分為四組，可以發現班級鬆散的樣本，其家長教育年數似乎較其他三種班級來得低。此外，四種班級的樣本在國一時的綜合 IRT 分數幾乎沒有差異，但在國三時可以發現差距有稍微明顯一些，班級鬆散的樣本，與班級緊密的樣本，兩者的 IRT 分數差距有些微增加。有可能只是抽樣誤差或兩者的差距仍未達顯著水準，但也可能是班級社會資本有助於學生的學習表現，並反映在 IRT 分數的成長上。還有一種可能是，國一到國三時，班級的社會資本狀態會發生變化，而學習表現較好的班級，親師的教育期待和投入較高，於是長期下來比較可能形成班級社會資本，形成某種自我選擇(self-selection)。最後，四種班級的班級人數似乎沒有明顯的差異。

至於學校結構部分，初步看來師生比與班級社會資本的狀態沒有關係，但城鄉和公私立就有比較明顯的差異。鄉村班級發展出班級緊密和家長緊密狀態的機率，遠高於城鎮和都市學校的班級。相對的，都市班級比較可能親師緊密的狀況。私校班級的班級社會資本，最可能是親師緊密的狀態，同時私校出現班級緊密狀況的機率也高於公立學校班級。整體來說，都市化不利於班級發展出家長彼此熟識的兩種班級社會資本狀態，而公立學校班級形成兩種親師熟識的班級社會資本狀態，機率低於私校班級。

若說社會資本有益於課業表現，且都會區學子的課業表現較好，那似乎都會區的社會資本應該較高，但從敘述性統計上來看並非如此。有一種可能是，大城

市的學校規模大，龐大的學校科層體制不僅會拖延家長的個別化要求，也會令家長覺得自己與校方互動時缺乏主控權(Henig et al. 1999; Wrigley 2003)，而這種無力感可能會減少家長和老師互動的動機。不過，由於每校只抽 3 班，在樣本結構的限制下，本文未將學校層次的變數當作主要的解釋變數，僅為控制變數，故不在本文做進一步的檢驗。

第一節、 班級社會資本的形成與變異：班級結構的效果

高社經背景的家長會運用其資源和資訊積極介入、安排子女的教育事務，並在此與社經地位較低的家長形成區別，擴大子女的教育資源差距(Lareau & Horvat 1999)。比方說，美國的中產階級家長透過有組織的課外活動與學校同儕的家長互動，也比工人或貧窮家庭的家長更容易與專業人士建立連結。不過相關研究都是在家長個人的行動層次上分析，並未考慮整體家長的組成結構。

為理解家長組成對社會資本形成的影響，本文以班級為範圍，計算班級家長的教育年數平均數和標準差為班級結構變數，反映班級家長的組成結構。表二的三個模型都控制了城鄉、公私立、師生比、班級規模、班級學生平均課業表現等等變數，也都以親師間及家長間皆不熟識的班級鬆散狀態為基底組，檢驗班級結構是否顯著影響班級緊密、家長緊密和親師緊密三種班級社會資本狀態形成的勝算比(odds ratio)。

模型 1 在檢驗假說 1。模型 1 顯示，家長平均學歷越高，形成班級社會資本的勝算就越大，且達到顯著水準。班級家長的平均教育年數每增加一年，三種班級社會資本狀態形成的勝算比會分別增加 1.255、1.718 和 1.170。其中，班級家長的平均學歷對於「親師間不熟識、家長間熟識」的家長緊密狀態，效果和解釋力最強(勝算比=1.718, $P < 0.001$)。可以推測，高社經地位班級，最可能形成的班級社會資本的狀態，依勝算比排序，分別是家長緊密、班級緊密、親師緊密和班級鬆散；前兩者是家長間熟識，後兩者則是家長間不熟識。可以推測：班級家長的平均社經地位越高，主要是有利於家長間形成社會網絡的封閉性，但也有利於親師間熟識，只是效果相對較弱。據此，假說 H1-1 得到支持，H1-2 則未得到支持。模型 1 的發現，符合大部分的既有研究(Print & Coleman 2003)，高社經地位的人較

可能參加社團和信任他人，也有較多的社交技巧和積極的社交態度，而有較豐富的社會資本。當高社經地位的家長們同在一班，也會積極形成親師間及家長間的社會資本，而且家長間社會資本形成的勝算相當大。

模型 2A 和模型 2B 檢驗班級家長社經地位同質性的效果。根據模型 2A，班級家長教育年數標準差越大，班級社會資本形成的勝算比並沒有顯著越低，看來家長學歷同質性無法預測班級社會資本的形成。然而，模型 2A 並沒有考慮到「班級平均社經地位」與「班級社經地位同質性」的交互作用。具體來說，社經地位低、同質性高的班級，是低社經地位的家長群聚一班，根據大部分的研究發現，他們可能不太會與老師及其他家長互動；相對的，社經地位高、同質性高的班級，則可能有一群積極和導師、同班家長互動的家長(Horvat et al. 2003; Lareau 1989b)。在此，同質性的效果顯然會受到班級平均社經地位的影響。

為釐清「班級平均社經地位」與「班級社經地位同質性」的交互作用，筆者將兩個變數中心化（減去平均數）以後，相乘形成交互作用項，加入模型 2A，形成模型 2B。根據模型 2B，可以發現班級家長教育年數平均數和班級家長教育年數標準差的交互作用項，對三種班級社會資本狀態的勝算比都是負面影響，勝算比分別是 0.750、0.872 和 1.016，但只有「班級緊密 vs.班級鬆散」的勝算比相當接近顯著水準（勝算比=0.750， $p=0.056$ ）。

為比較清楚地解釋交互作用項的效果，筆者將 TEPS 問卷的五種教育程度，以及「班級家長教育年數標準差」的平均數(2.1)和平均數加減一個標準差(2.1±0.4)代入模型 2B 的表示式中，如表三。由於只有「班級緊密 vs.班級鬆散」的交互作用效果達到顯著水準，所以表三只有呈現「班級緊密 vs.班級鬆散」的勝算比。根據表三，可以發現無論家長平均教育年數是 9 年、12 年乃至 18 年的班級，同質性越低，形成班級緊密狀態的勝算比(相對於班級鬆散)越低。參考模型 2B 和表三，班級家長同質性只對「班級緊密對班級鬆散」的勝算比有顯著影響，對於「家長緊密對班級鬆散」，以及「親師緊密對班級鬆散」這兩種狀況的勝算比，則沒有顯著影響。可以推論：**無論班級家長的平均學歷高低，班級家長的同質性越低就越不可能「同時」形成家長間和親師間的網絡封閉性，這部分讓假說 H2 得到支持。**然而，無論同質性高低，形成家長緊密、親師緊密或班級鬆散的機率，沒有顯著的差異。整體來說，假說 H2 只得到非常薄弱的支持。

由於家長同質性的效果只在「班級緊密對班級鬆散」達到顯著水準，在「家長緊密對班級鬆散」以及「親師緊密對班級鬆散」並沒有明顯效果，顯現同質性低雖然讓班級很難形成最緊密的班級社會資本狀態，但仍然可以形成較弱的另外兩種班級社會資本狀態。這裡顯現台灣社會的跨階級網絡的現象可能讓不同階級的家長可以互動，並且不會嚴重妨礙親師交流(熊瑞梅 2014: 14-5)，但這個在地脈絡的影響是有限的。同質性低，仍然有礙於形成最緊密的班級網絡封閉性。

最後，為理解班級家長結構如何影響班級社會資本的形成，筆者進一步分析班級家長結構對於親師互動及家長互動的影響。不過，由於 TEPS 的前兩波問卷只有「子女好友的家長之間」的互動變項，缺乏「同班家長之間」的互動變項，所以只能分析班級結構對親師互動的影響。由於親師熟識與親師互動這兩種變項可能在測量上有重疊而發生變數間不獨立的干擾，不宜直接加入原有模型中檢驗，故筆者將親師互動變項當成替代班級社會資本的被解釋變項，看班級結構是否能顯著解釋班導師與家長的互動狀況。

筆者使用家長問卷中「學校或老師有沒有因為學校相關活動的事打電話、拜訪或寫信通知過您或您的配偶？」此二類別變項，有編為 1，無編為 0，並將同班家長的回答取平均，為介於 0 到 1 的連續變數。表四是班級結構對親師聯繫時間的複迴歸分析。根據模型 2C，班級結構會顯著影響親師聯繫的時間，其效果與模型 2B 吻合。筆者在此間接地猜測，班級結構可能是透過親師聯繫時間來影響班級社會資本的形成。

第二節、 班級社會資本對學生學習表現的影響

筆者首先以班級為分析單位，初步探討班級社會資本對班級整體學習表現的影響(參照表五)，這部分採取複迴歸分析。接著，在將分析層次調整為學生，藉此控制學生個人的社經背景，釐清班級社會資本是否有獨立於個人社經背景以外的效果(參照表七)，這部分則使用 HLM。

首先在班級層次的分析上，由於無法控制個人的社經地位，故只能控制班及的平均社經地位與同質性。依模型 3A，可以發現家長緊密但親師鬆散的班級，其整體學習表現並沒有顯著地高於缺乏社會資本的班級，且在模型 3B 控制班級的平

均社經地位後，係數也只剩不到一半，由 0.094 降到 0.038。相反的，有建立親師關係（係數=0.061， $p<0.01$ ），或者同時建立親師與家長關係的班級（係數=0.135， $p<0.001$ ），都有較優秀的學習表現，且在控制班級的平均社經地位後，係數只有略為下降，兩種班級社會資本對學習表現的幫助仍然顯著。總結來說，只有建立家長關係但導師被排除在該家長網絡的班級，整體學習表現並沒有明顯優於缺乏班級鬆散的狀態；至於只有親師關係但家長彼此疏離的班級，整體學習表現卻明顯較高，由此可初步判斷親師的連結或許是提升班級整體學習表現的關鍵。

模型 3C 控制班級家長社經地位同質性，發現此控制變項並不影響班級社會資本的效果，但該控制變數本身卻對班級整體學習表現有顯著影響，班級家長同質性越低，似乎有助於提升班級的整體學習表現。只是，模型 3D 同時控制班級家長的平均社經地位與社經地位同質性後，同質性的效果就不再顯著。從資料來看，由於班級家長教育年數的平均數與標準差顯著正相關（相關係數=0.342， $p<0.001$ ），又標準差對班級整體學習表現的效果在控制平均數之後就消失，這裡顯示兩種可能。其一，班級家長社經地位同質性與學習表現的關聯則是虛假相關，關鍵在於平均社經地位。另一種可能是平均社經地位與社經地位同質性存在交互作用，所以進一步執行模型 3E，但兩者的交互作用項並不顯著。由此可以推測，對於全班整體的學習表現而言，家長的平均社經地位才是關鍵，而非同質性。

最後，筆者用模型 4A 初步判斷班級社會資本對學習表現的幫助，是否會因班級家長的社經地位組成狀況而改變。從模型 4A 中可以發現，只有班級家長同質性與同時建立親師與家長關係的班級，其交互作用項才達到顯著水準。初步來看，在班級緊密的狀態中，班級家長異質性會顯著提升學習表現。這或許能連結到異質性社會資本的相關討論，但非本文主旨，故不在此在探討

以上的分析都以班級為分析單位，所以無法排除個人社經地位的干擾。準此，本文執行以個體為分析單位的 HLM 分析，以同時控制不可觀察的隨機班級因子以及學生個體的社經地位。

為判斷資料是否適合使用 HLM，筆者先以學生為第一階層，而班級為第二階層，執行無限制模型，並將分析結果整理於表六。HLM 的表示為：



Level-1 Model 個人層次

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + R_{ij}, R_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

Level-2 Model 班級層次

$$\beta_{0j} = \theta_{00} + U_{0j}, U_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$$

Full Model

$$Y_{ij} = \theta_{00} + U_{0j} + R_{ij}$$

Y_{ij} ：應變數，第 j 班中，第 i 位學生的國三綜合 IRT 分數。

β_{0j} ：班級的截距項，由整體模型截距項 θ_{00} 和班級的隨機效果 U_{0j} 組成，代表第 j 班中，學生的國三綜合 IRT 平均分數。

θ_{00} ：全部班級學生的國三綜合 IRT 平均分數。

R_{ij} ：階層一的隨機效果，假定為常態分配。

U_{0j} ：階層二的隨機效果，假定為常態分配。

根據最大概似的估計結果，所有班級學生的國三學習表現平均值的估計值是 0.729，標準誤為 0.021，95% 的信賴區間為 [0.687, 0.771]，而班級間的差異達到顯著水準 ($p < 0.01$)，代表不同班級的學生在國三的學習表現上有顯著差異。其內在組別相關係數 (intraclass correlation coefficient) 為：

$$\rho = \frac{\tau_{00}}{(\tau_{00} + \sigma^2)} = \frac{0.398}{(0.398 + 1.107)} = 0.264$$

顯示國三學習表現的變異，有 26.4% 來自班級的隨機效果。來自組間的變異高於一般認定可進行多層次研究設計的 5%，可認為樣本間不獨立的問題存在，而適合用多層次分析 (Goldstein et al. 2002)。

在此，筆者也進行初步比較，觀察以班級為第二階層，或者以學校為第二階層，何者可能較為適當。筆者發現，若不以班級，而改以學校作為第二階層時，國三學生的綜合 IRT 分數變異，來自學校的隨機效果只有 20.7%，小於班級層次的隨機效果 (26.4%)。從結果來看，班級似乎更適合用來作為分組變數，但班級同



時受到學校影響，所以筆者更進一步執行三階層的 HLM 分析，以釐清班級是否有獨立於學校以外的效果。從表六的三階層模式中可以發現，學校的變異量雖大於第二階層的班級，但班級仍然有大於 5% 的獨立隨機效果，顯示班級仍是值得分析的層次。

筆者主張，班級社會資本存在時，家長間和親師間可能會交換教育和教養的訊息、資源、價值和規範，並有利於學生的學習表現。表七以三個模型檢驗班級社會資本的效果。模型 3F 在控制班級隨機效果後，以班級社會資本虛擬變項（對照組為缺乏班級社會資本的班級）預測學生的學習表現。接著，為釐清班級社會資本的效果是否是來自個別家長的社經資源，模型 3G 加入個人層次的控制變項「個別家長的教育年數」。最後，將班級社會資本虛擬變項和個別家長的教育年數中心化後，製作交互作用項加入模型為模型 4B，藉此檢驗班級社會資本對學習表現的效果，是否會受到個人的社經背景的調節。

三個模型的表示式如下（省略控制變項與交互作用項）：

Level-1 Model 個人層次

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + R_{ij}, R_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

Level-2 Model 班級層次

$$\beta_{0j} = \theta_{00} + \sum_{v=1}^3 \theta_{0v} V_{vj} + U_{0j}, U_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$$

Full Model

$$Y_{ij} = \theta_{00} + \sum_{v=1}^3 \theta_{0v} V_{vj} + U_{0j} + R_{ij}$$

Y_{ij} ：應變數，第 j 班中，第 i 位學生的國三綜合 IRT 分數。

β_{0j} ：班級的截距項，由整體模型截距項 θ_{00} 和班級的隨機效果 U_{0j} 組成，代表第 j 班中，學生的國三綜合 IRT 平均分數。

θ_{00} ：全部班級學生的國三綜合 IRT 平均分數。

θ_{0v} ：第 v 個自變數的係數

V_{vj} ：自變數，為班級社會資本的虛擬變數（以班級鬆散狀態為對照組）



R_{ij} ：階層一（學生）的隨機效果，假定為常態分配。

U_{0j} ：階層二（班級）的隨機效果，假定為常態分配。

既有文獻在談社會資本的時候，大部分都是強調社會資本的正面效果，但也有少數文獻指出社會資本的負面效果。筆者用親師關係和家長關係將班級的社會資本狀態粗分成四個象限，包括缺乏社會資本的班級鬆散狀態，和親師間、家長間都存在社會資本的班級緊密狀態。這兩種班級對學生學習表現的預測相對容易，但家長緊密和親師緊密的這兩種狀態，就相對難解釋。

若將台灣的老師算是中產階級，那家長緊密的狀況，就可能發生在班級家長多是教授、醫生等高階級時，家長間熟識，而導師成為家長們監督、打擊的對象，老師只是普通的中產階級而無法順利加入家長間網絡。另一種狀況是親師緊密，老師控制所有家長，但家長間沒有來往。這可能是家長並不積極（在 Lareau 的觀點中，低階級家長較可能如此），也可能家長很忙，但導師很認真連繫家長，經營與個別家長的關係，這種班級的導師將親師關係控制得很好。

為檢驗三種班級社會資本狀態對學生學習表現的影響，並處理不可觀察的班級隨機效果，筆者設定模型 3E。被解釋變數為學生個人的綜合 IRT 分數，解釋變數為班級社會資本虛擬變項。根據表七的模型 3F，三種班級社會資本的狀態，都有助於提升學生的學習表現，假說 3-1、3-2 和 3-3 都得到支持。此外，可以發現班級緊密狀態的班級社會資本對學習表現的幫助最強（係數=0.113， $p<0.001$ ），家長緊密狀態次之（係數=0.075， $p<0.05$ ），幫助最小的是親師緊密狀態（係數=.049， $p<0.05$ ），但仍然達到顯著水準。

不過，因為班級平均社經地位可能同時與班級社會資本以及學生的學習表現正相關，為了檢驗班級社會資本與學習表現是否為虛假相關，筆者於模型 3F 控制個別家長的教育程度。控制後，家長間社會資本對班級學生的幫助減少，且不再顯著（係數=0.058， $p>0.05$ ），但班級緊密和親師緊密的班級社會資本，對學習表現的幫助仍達到顯著水準，係數只有些微減少（依序為係數=0.106， $p<0.001$ ；係數=.045， $p<0.05$ ）。可以推測：當家長教育程度相同時，只有家長間社會資本，對學生的學習表現沒有顯著的幫助，家長間社會資本對學習表現的幫助可能是虛假相關；相對的，同時發展親師間及家長間的社會資本，或者只發展親師間社會資

本，都可以顯著提升學生的學習表現，對學習表現的幫助是獨立的效果。所以總結來說，假說 3-1 和 3-3 得到支持，3-2 則否。

在此，一方面可以說，家長緊密的班級的學生表現較好，是因為這種班級的家長本來就有不錯的社經條件。參考表二的模型 1，班級平均學歷對於形成家長緊密狀態的班級社會資本，勝算比最大，可以說家長的高社經地位，同時有助於家長間熟識以及子女的學習表現。準此，低社經地位的學生縱使身處家長緊密的班級中，該班級的家長間社會資本，可能也無法對低社經地位的學生產生明顯的幫助。

另一方面，班級緊密和親師緊密這兩種班級社會資本的狀態，這兩種班級社會資本狀態都存在親師的連結，且其對學生學習表現的幫助即使在控制個人社經背景後仍達到顯著水準。這代表即使低社經地位的學生缺乏家庭的奧援，但家長若能與導師熟識，那班級社會資本仍可為學習表現的資源。

模型 4B 是檢驗班級社會資本對學生的幫助，是否會受到學生個人的社經條件影響——特別是高社經地位的學生，是否能讓社會資本的好處更強？在將班級社會資本的虛擬變項以及家長個人教育年數中心化後，製作交互作用項。可以發現家長教育程度與三種班級社會資本狀態的交互作用項，只有與「家長緊密 X 家長教育年數」的交互作用項達到顯著水準，且係數為正值（係數=.026， $p < 0.01$ ），家長教育年數每增加一年，在交互作用下，學生個人的 IRT 分數可以增加 0.111。可以推論，只有家長間的社會資本對學習表現的幫助，會受到家長的教育程度調節——家長的教育程度越高，家長間社會資本對學習表現的幫助越強。相對的，家長個人的社經地位高低，並不會影響班級緊密和親師緊密這兩種班級社會資本狀態對學生學習表現的幫助。假說 H4-2 得到支持，假說 4-1 和 4-3 則否。這裡不僅反映三種班級社會資本對學生產生幫助的途徑，以及對學生學習表現的效果，可能存在差異，也顯現低社經地位的學生若能身處在親師熟識，或者親師間與家長間都熟識的班級中，那某種程度上彌補其社經背景上的弱勢處境。這種家長關係和家長關係的差異，在過去的文獻中並沒有被指認出來。

最後，為探討班級社會資本（在本文是以班級內是否建立家長關係和親師關係區分成四種班級狀態）的確切意涵，特別是班級社會資本如何提升學生的學習表現，筆者做了一系列的變項檢驗。根據 Coleman(1988)的主張，社會資本可能存

在於家庭內或家庭外，並透過社會資本將人力資本傳遞給下一代。同時，也有研究者指出不同情境的社會資本可能有不同的作用機制，效果也不相同(Dufer et al. 2013: 14-15)。本文根據既有研究的發現，探討班級社會資本影響學生學習表現的可能原因——班級社會資本會影響家長監督子女學習（如「家長管教子女的學習和功課」），抑或是改善師生的教學互動（如「老師會稱讚學生」、「老師會關心學生」等等），藉此增進學生的學習表現？

為理解班級社會資本的意涵，筆者主要是使用 TEPS 第二波（國三）的學生問卷，從學生的主觀看法、感受，測量家庭對子女在學習上的管教和監督，以及師生的教學互動狀況。筆者將與學習狀況較有關係的六個變項，分別與四種班級社會資本做敘述性統計，發現各變數在四種班級狀態中，都沒有很明顯的數值差異。可以推論：班級社會資本的意涵還需要更進一步的檢驗，以釐清班級社會資本如何有助於學生的學習表現——也就是親師與家長關係，如何連結到學生。假說 5-1 和 5-2 都沒有得到支持。

第五章、 研究結論



第一節、 研究發現與貢獻

本文試圖在理論與實務上做出研究貢獻。在理論上，Coleman 所謂的封閉性強調社會網絡的凝聚性，然而一群人的凝聚時，也意謂著其他人被排除。在班級中，當一群家長緊密連結時，導師被納入抑或排除，是否會減少家長關係對學生學習表現的幫助？同理，親師關係對學生學習表現的幫助又是否會受到家長彼此疏離與否的影響？本文在此以實證資料說明，家長緊密但親師疏離，這樣的班級社會資本狀態可能無助於提升學生的學習表現。相對的，另外兩種存在親師關係的班級社會資本，則能顯著提升學生的學習表現。在此，本文對 Coleman 的封閉性社會資本做出一定的補充，說明只有家長間共享封閉性社會資本不足以對學習表現產生幫助，關鍵可能在於班導師是否被納入其中。這裡的相關分析也兼顧台灣的在地教育制度。

本文在理論上做出的補充，也能對班級經營的實務做出一些啟示，包括建立親師關係的重要性，以及如何透過親師關係協助低社經地位的學生。筆者特別關注缺乏家庭奧援的低社經地位學生是否能受惠於班級社會資本？由於家長緊密而親師疏離的班級社會資本，對學習表現的幫助很可能是來自於家長本身的高社經地位，且個人社經地位會強化該種資本的正向效果，可以推論低社經地位的學生不僅無法受惠於此種班級社會資本，且身處這種班級的低社經地位學生，其與高社經地位學生的學習表現差距還可能擴大。相反的，親師緊密與班級緊密對學習表現則有獨立於個人社經地位的正向效果，所以筆者推測，若導師與班級家長若能維持良好關係（無論是導師或班級家長採取行動），都可能讓低社經地位的學生有更好的學習表現。

台灣過去二十年的教育社會資本研究，大概都是直接援引美國的研究架構，並未顧及台美的教育制度有所不同，且大部分研究都是國小的個案質性研究，分析上也常流於個人歸因——將親師互動或學生的學習表現，歸因於教師、家長或學生的個人特質、態度，將親、師、生脫離此三方互動的社會情境。Bronfenbrenner、

Epstein 與 Lareau(1989b)已經指出家庭－學校兩種情境／機構的連結是理解學生處境的關鍵，但目前連結親師雙方的研究仍有限。本文依循其主張，並在考慮台灣脈絡下，將家庭－學校的連結轉化為家庭－班級的連結。這部分也考慮到，台灣的班級相對於家庭和學校，對學生有獨立的影響效果也已有論者支持(陳順利、黃毅志 2015)。班級層次的分析在美國相當少見，少數分析班級的研究(Cohen, 2000: 275)雖指出低社經條件班級的學術課程較少而影響學生的發展，但台灣中學必修學分甚多而幾無課程彈性，又課堂教授內容大致以課綱及升學測驗範圍為主軸，所以不宜直接用於解釋台灣的班級效果。由此也凸顯本文的分析可能有一些貢獻。

本文透過在班級層次上整合親師關係與家長關係為班級社會資本，試圖在顧及台灣在地脈絡下（包括異質多元的社會網絡、國中同班三年的教育制度），對親師關係和家長關係的社會資本分析上，做出貢獻。根據表六，在 HLM 的無限制模型中，班級層次的隨機效果比學校層次的隨機效果來得明顯。這也顯現台灣在較適合在班級層次整合家長間與親師間社會資本，探討家庭與班級的連結。

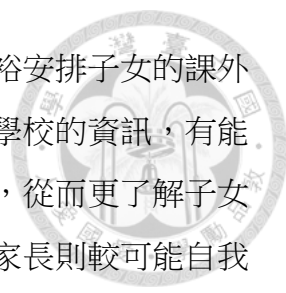
筆者參考 Coleman(1988)的代間封閉性(intergeneration closure)概念，其主張社會網絡的封閉性(closure of social network)有利於社會資本的形成，來測量班級社會資本的狀態。筆者認為，可以將班級導師和家長的關係，以及家長間的關係，理解成代間封閉性。而這個社會網絡的封閉性(closure of social network)有助於班級社會資本的形成——筆者挪用如此概念，假定班級導師和班級家長間，以及同班家長間若形成社會網絡的封閉性，則社會資本即存在其中。同時，筆者將班級社會資本區分成「班級緊密」、「家長緊密」、「親師緊密」和「班級鬆散」這四種狀態。

接著，本文的第一部份用班級家長的社經地位結構（平均值與同質性）來預測班級社會資本狀態，第二部分則用班級社會資本來解釋學生學習表現的變異。

相關研究結論，分述如下。

一、 班級結構對班級社會資本

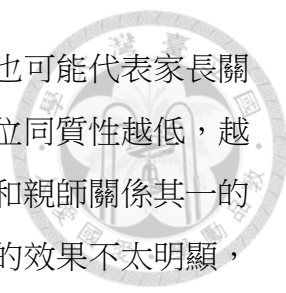
Coleman(1988)指出，代間社會資本有助於家長將人力資本傳遞給子女。Lareau 等人(Bourdieu 2011; Horvat et al. 2003; Lareau 1989b; 2011)發現，代間社會資本是中產階級的特有現象，他們的文化資本才有助於發展社會資本，進而幫助子女的學



習。中產階級家長有較好的社交技巧、物質和時間資源，有餘裕安排子女的課外活動，而與同校家長、專業人士有較好的聯繫網絡，進而取得學校的資訊，有能力和信心參與子女的教育事務，並與教師互動、參與學校事務，從而更了解子女的學習狀況，以爭取個別化的教育處遇。相對的，低社經地位家長則較可能自我懷疑，其社交網絡又以親屬和鄰里為主，又缺乏對學校相關資訊，所以傾向將子女的學習交由專業的教育者負責，不多加涉入學校事務，被卻往往被校方認為不重視子女的教育。在此，有大量的美國與台灣實證研究支持或擴充兩者的發現(周新富、王財印 2006; 黃月純 2006; Halpern 2008)，但也有研究指出社會資本的形成與效果可能會因社會脈絡不同而異(Bassani 2006; 藍佩嘉 2014)，或者社會資本也可能造成負面的影響(Warren 2008)。

既有研究雖然貢獻良多，卻有幾處值得進一步追問。首先，既有研究多著眼「個別家長」如何建立親師關係「或」家長關係，並發現社經地位較高的家長教養風格較積極，而有較豐富的親師關係和家長關係。既有研究雖然說明高社經地位的家長較可能具有社會資本，進而幫助子女的學習表現，但相關分析因為聚焦個別家長與家庭的資源和行動，分析上也只單論親師關係或家長關係其一，分析上難免流於去脈絡而個體化。筆者主張，親師關係和家長關係可能彼此影響，互為社會結構脈絡，只分析個別家長的行動，或只分析親師關係與家長關係其一，都會見樹不見林。具體來說，高社經地位的家長會積極結識其他家長。但是，在家長社經背景同質性低的班級中，高社經地位的家長是否會因為教育觀念和教養實作的差異，而無法或不願建立關係(Bourdieu 2011; Lareau 1987)? 低社經地位的家長是否會認為跨階級的互動尷尬而更不願意參與班級事務(Lareau 1987; 2008; 2011; Lareau & Cox 2011)? 或者，低社經地位的家長因為同班的高社經地位家長相當積極而模仿之，改變自己的教育風格(Lareau & Calarco 2011)?

過去的研究只說明個別家長的社經地位越高，越可能建立家長關係和親師關係，但本文以實證資料說明，班級家長的社經地位組成結構，是顯著影響親師關係和家長關係的重要社會脈絡，而且班級家長結構對親師關係和家長關係的影響，並不完全相同，這是過去只分析個別家長教養模式，還有只分析親師和家長關係其一的既有研究都沒有探討的議題。筆者有兩個重要的研究發現。其一，班級家長的平均社經地位對於建立親師關係和家長關係雖然都有幫助，但影響程度不同，



對建立家長關係的影響較大，對建立親師關係的影響較小。這也可能代表家長關係和親師關係的形成基礎，有所不同。其二，班級家長社經地位同質性越低，越不可能同時建立家長關係和親師關係。不過，只形成家長關係和親師關係其一的機率，與缺乏社會資本的機率相去不遠。這裡顯示家長同質性的效果不太明顯，但仍然存在，同質性低就不太可能同時建立親師關係和家長關係，這部分代表社會資本的既有研究可以適用台灣。但即使同質性低，只建立家長關係或只建立親師關係的機率並沒有顯著減少，這裡顯示同質性效果在台灣並不非常明顯，這可能是因為台灣民眾的跨階級社會網絡本就相當多元豐富(林南 2010: 136; 熊瑞梅 2014: 14-5)，平時已習慣與不同社經地位來往，影響班級社經地位同質性的解釋力。也可能是親師互動的在地脈絡發揮影響，台灣有些低社經地位家長會很積極與導師聯絡，有些高社經地位家長則否，所以不同社經地位的家長間的教育態度和風格，並非涇渭分明(藍佩嘉 2014: 22-24)。

詳細來說，針對第一個研究發現，筆者提出的具體研究問題是：「班級家長的平均社經地位，是否影響親師間和家長間形成社會資本的機率？」既有研究雖然大多同意高社經地位會有較多經濟資本、文化資本、時間、心力和社交技巧，替子女有組織地安排課外活動，並與老師以及其他家長自在互動(Cheadle & Amato 2011; Lareau 1989b; 2011)，且高社經地位者會群聚一個社區，該社區的學校也可能有較多的社會資本或其他資源(Cohen, 2000: 275; Halpern 2008: 147-8; Putnam 2015)，但也有研究指出頻繁的互動不一定全是好事(Epstein 2000: 295-300; Watkins 1997: 10)，高社經地位家長積極介入有可能造成教師的困擾，老師會認為過度積極會適得其反，希望家長不要介入太多(Lareau 1987: 76-7; 1989b; Lareau & Munoz 2012)。根據模型 1，假說 H1-1 得到支持，H1-2 則否。相對於缺乏班級社會資本的班級，班級家長的平均社經地位越高，就越可能形成班級社會資本。同時，形成家長間社會資本的勝算比，高於形成親師間社會資本的勝算比。可以說，班級家長的社經地位，對家長關係的影響比對親師關係的影響來得明顯，主要是有利於家長間形成社會網絡的封閉性，但也同時有利於親師間熟識，只是效果相對較弱。總結來說，本文的發現與大部分的研究結果相符，高社經地位對於形成班級社會資本是有幫助的，特別是家長間的社會資本。

針對第二個研究發現，筆者的具體問題是：「班級家長的社經地位同質性，是

否影響親師間和家長間形成社會資本的機率？」當高社經地位的家長們同在一班，會積極形成親師間及家長間的社會資本，而且家長間社會資本形成的勝算相當大。參考模型 2B 和表三，假說 H2 只得到部分的、非常微弱的支持。如果班級家長同質性低，「班級緊密對班級鬆散」的勝算比可能較低。然而，無論同質性高低，都不會對「家長緊密對班級鬆散」，以及「親師緊密對班級鬆散」這兩種勝算比造成顯著的影響，這可能代表同質性低，雖然無法形成最緊密的班級社會資本狀態，但形成另外兩種班級狀態的機率，與缺乏社會資本的機率相差不大。

最後，為理解班級結構如何影響班級社會資本的形成，筆者使用親師聯繫變項作為班級社會資本的替代變項，用模型 2C 間接地推測班級結構可能是透過親師聯繫而影響家長間和親師間熟識的機率。

本文的研究發現顯示，整合家長關係和親師關係的分析，有利於看見班級結構對兩者的影響有相同處（班級家長平均學歷越高，三種班級社會資本形成的勝算越大），卻又不完全一樣（班級家長平均學歷對家長關係的影響較強；班級家長同質性只對「班級緊密對班級鬆散」的勝算比有解釋力）。筆者在詮釋模型時也嘗試圖結合台灣的在地脈絡。

二、 班級社會資本對學習表現

前文已說明班級結構對班級社會資本的影響，接著要探討班級社會資本對學習表現的效果。過去的研究都說明社會資本有助於學生的學習表現(Coleman 1988; Halpern 2008;)，但張苙雲(2009)發現社會資本並非越強越好，弱家長聯繫對學習表現有顯著幫助，但強家長聯繫則否，顯示「適度的」家長互動比「非常密切的」家長互動，更可能提升子女的學習表現。根據張苙雲的研究，筆者認為不能直接認定同時發展親師關係與家長關係對學習表現的幫助一定最強。這部分仍需進一步檢驗。

本文對此提出的具體問題是：「親師間和家長間的班級社會資本，是否會對學生的學習表現有幫助？」筆者發現，家長間社會資本對個別學生的學習表現雖然有幫助，但控制了學生的社經背景後，效果便不再顯著，顯示家長間社會資本對學習表現的幫助是虛假相關，假說 H3-2 未被支持。對照模型 1，可以推測班級家

長的平均社經地位越高，就越可能形成家長間社會資本，而身處這種班級的學生雖然學習表現比缺乏社會資本的班級來得好，但這可能是因為這種班級的學生本身就有豐富的社會經濟資源。可以推測，低社經地位的學生即使身在具有家長間社會資本的班級，也可能不會受惠於家長間社會資本。

相對的，發展出親師間社會資本的班級，或者同時具有家長間及親師間社會資本的班級，即使控制了個人的社經背景後，社會資本對學習表現的幫助仍然顯著，假說 H3-1 和 H3-3 都得到支持。若比較兩者對學生的幫助，可以發現後者的幫助比前者明顯。總結來說，這兩種班級社會資本狀態有獨立於個人社經地位的效果，無論學生個人的社經地位高低，只要能身處這兩種狀態的班級中，都有可能得到社會資本的正面效益。低社經地位的學生是有可能受惠於這兩種班級社會資本狀態。就如同高品質的學校可以補償低社經地位、低學校參與的家庭在學習上的劣勢(Hoffmann& Dufur 2008)，班級社會資本也具有類似的效果。

說明班級社會資本有助於學習表現後，筆者進一步探討個別學生的家庭社經背景是否會調節班級社會資本的效果，以了解何種社經地位的學生能從班級社會資本中獲益較多。既有研究只說明高社經地位的家長較可能形成社會資本，卻未在整合親師關係和家長關係的架構下，探討社會資本對不同社經背景學生的幫助是否不同。一方面，高社經地位的家長本來就有豐沛資源，班級社會資本的幫助可能有限，而對低社經地位的家長來說，班級社會資本可能是少數能取得的資源，對其子女的學習表現幫助就會顯得比較可觀。另一方面，也可能出現高社經地位家長較積極主動或有較多元的社交技巧，而能更有效率地運用、動員社會資本，而從令其子女從班級社會資本中獲益較多。這部分的研究問題是：「班級社會資本對學生學習表現的幫助，是否受到學生個人的家庭社經背景調節？」

根據 F，可以發現只有家長緊密的班級社會資本狀態與個人社經背景的交互作用項達到顯著水準，代表在家長緊密狀態的班級中，家長個人的教育程度越高，家長間社會資本對子女學習表現的幫助越大，家長的社經地位會拉大家長間社會資本對學習表現的幫助。假說 H4-2 得到支持，H4-1 和 H4-3 則否。在此，有兩種重要的意義。其一，只有一種班級社會資本的交互作用項顯著，這可能反映三種班級社會資本對學生學習表現產生的幫助及其機制，可能存在差異，而這種差異只有在同時探討親師關係和家長關係後，才能觀察到，這在過去的文獻中

並沒有被指認出來。其二 Lareau 與 Calarco(2011)指出，不同階級家長混住的社區，勞工階級與貧窮的家長有跨階級互動的機會，能習得較適當的親師互動方式，只是改變的家長為數不多，且改變的程度有限。然而，從模型中似乎無法支持兩位研究者的發現。模型似乎只能支持高社經地位的家長有較多的教養技巧，更能發揮班級社會資本的功能。在此，礙於資料限制，無法進一步檢驗交互作用的作用機制。比方說，若考量高社經地位的學生往往學習表現較佳，若他們的家長運用社會資本要求較困難的課程，可能只嘉惠其子弟，但對其他學生造成困擾，是社會資本造成的資源配置無效率(Warren 2008: 122-23)。

最後，筆者試圖尋找班級社會資本發揮的意涵，並參考 Coleman(1988)及 Dufur 等人(2013)對家庭社會資本和學校社會資本的概念。具體來說，Coleman 認為社會資本可能是透過是義務與期待，資訊管道，或者有效的社會規範（伴隨譴責、處罰等）發揮效果，而社會資本可以存在於家庭內和家庭外。Dufur 等人則發現，家庭社會資本和學校社會資本，兩者都對學生學習表現有顯著的幫助，且兩者是透過不同的機制運作。在本研究，筆者不將班級社會資本歸類於家庭或學校社會資本，但認為班級社會資本可能會影響親子互動（家長對子女的監督、管教）和師生互動（老師更關注學生的學習），而兩種意涵的基礎皆為家長間或親師間的代間封閉性。這裡的概念是，家長會因為班級社會資本而了解子女的學習狀況和內容，並監督子女在家的學習。同時，家長也會與教師交流學習資訊，並要求教師注意子女在校的學習表現。班級社會資本是親、師、生三方交流、互動和共享的社會資本。

筆者使用 TEPS 中，有關國中學習狀況的親子互動和師生互動的變項來檢驗班級社會資本的運作機制。筆者檢驗分別了六個可能測量班級社會資本的變項，發現班級社會資本可能無法透過六個變項測量。由於 TEPS 前兩波問卷沒有其他直接與學習狀況相關的親子或師生互動變項，故是否有其他機制存在，仍待進一步檢驗。假說 H5-1 和 H5-2 都未得到支持。

本文的分析，都控制城鄉、師生比、公私立、班級人數及班級學生平均能力等等可能影響分析結果的變數。筆者在論文的第一部分，以班級為分析單位，使用多名目羅吉斯迴歸探討班級結構對班級社會資本的影響。接著，在第二部分則以學生為分析單位，使用階層線性模型處理班級層次的隨機效果，探討班級社會

資本和個人背景變項對學習表現的影響。筆者將本文的研究議題和主要研究發現，整理如下表：



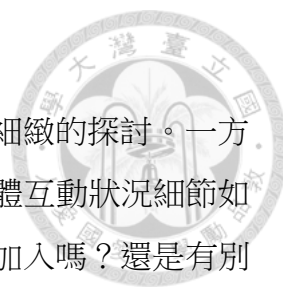
班級社會資本的形成與效果

變項效果 (vs.班級鬆散)	班級緊密	家長緊密	親師緊密
班級家長平均社經地位	正相關	正相關	正相關
班級家長社經地位同質性	正相關 (接近顯著)	不顯著	不顯著
班級社會資本有利於學習表現	正相關	虛假相關	正相關
家庭社經地位越高，班級社會資本對學習表現的幫助越強	不顯著	正相關	不顯著
班級社會資本會影響家長監督子女學習	不顯著	不顯著	不顯著
班級社會資本會影響班上師生的教學互動	不顯著	不顯著	不顯著

第二節、 研究限制與後續研究方向

班級社會資本可以設想成一種社會連結，資訊和資源在班導師和班級家長間傳遞，並持續影響家長的教養實作和教師的教學表現。筆者從班級的客觀結構條件解釋班級社會資本的形成，再探討班級社會資本對學生學習表現的效果。筆者從班級尺度將親師兩端同時納入分析，兼論親師關係和家長關係的連結，以此測量學生身處的班級社會資本脈絡，再探究班級社會資本對學生學習表現的影響。這裡有幾處值得進一步追問的研究問題。

首先，本文相當強調班級的重要，然而學校的重要性仍未得到細緻的檢驗。國三學習表現的變異，有 26.4% 來自班級的隨機效果，來自學校的則是 20.7%，兩種分組方式的組間變異都高於一般認定可進行多層次研究設計的 5%，存在樣本不獨立的問題，而適合用多層次分析(Goldstein et al. 2002)。由此看來，在學校層次整合親師和家長關係，似乎並無不可。此外，若在學校或社區層次整合親師和家



長關係，也可以更直接地與美國的豐沛研究結果做比較。

第二，班級結構對班級社會資本形成的影響，還可以有更細緻的探討。一方面，當一個班級的家長社經背景殊異時，家長間和親師間的具體互動狀況細節如何？會是其中少數高社經地位家長主導，其他工人階級家長不加入嗎？還是有別種可能？由於 TEPS 沒有更細節的互動變項，這部分在本文不易處理。另一方面，本文分析的班級結構是「班級家長的平均社經地位和社經地位同質性」，但「導師的社經地位」並未納入考量。這個主題，或許可以將班級平均教育年數與導師教育年數相減，探討班級家長平均學歷高於或低於導師，是否會影響親師關係的建立。最後，為了讓因果推論更容易進行，筆者使用客觀的社經地位來解釋親師關係和家長關係的建立。然而，班級家長和導師的教育價值觀、態度和教養風格同質性，與班級社會資本的因果關係，仍是值得後續研究者探討的議題。

第三，本文是透過親師熟識和家長熟識來測量班級是否出現社會網絡的封閉性，並以此代表班級社會資本的狀態。然而，熟識並不代表彼此有正向的互動。比方說，家長可能積極干預老師的專業自主判斷，也可能積極要求老師針對自己子女的程度調整課程，而這可能影響大部分同學的學習權益。然而，這種不太良好的互動，也可能讓導師與家長「熟識」。熟識但關係不好或不認同的狀況，可能會造成負面效果，但因為缺乏家長間和親師間的互動細節問項，而無法在本文分析或排除。往後可能需要進一步探討班級社會資本可能帶來的負面效果——而且這裡也能進一步分析，是否是對特定背景（譬如高社經地位）的學生有利，而對其他背景的學生不利。在此，家長在班級脈絡中的「個別行動」與「集體行動」，是否會有不同的效果，也值得討論。

第四，本文探討班級結構同質性對班級網絡封閉性的解釋力。然而，「同質性班級社會資本」和「異質多元的班級社會資本」這兩種班級，何者對學生的學習表現幫助較大？此外「強聯繫班級社會資本」和「弱聯繫班級社會資本」，比起缺乏社會資本的班級，何者對學生的學習表現會較大？

第五，班級社會資本究竟是透過親子互動、師生互動抑或其他途徑增進學生的學習表現，礙於資料限制，筆者尚未尋找到適當的變項來說明班級網絡封閉性的具體意涵，以及其如何發揮效果——包括義務與期待、社會規範等等。

第六，班級社會資本與其他更廣泛的情境是否會相互影響？像是社區、親有



的互動狀況，是否也會影響班級親師間何家長間的互動？

最後，是跨時間點的班級社會資本變遷分析。約 85% 的班級，國三的班級社會資本狀態，與國一時不同，整體的變化非常劇烈。其中，變化幅度程度由多到少依序是班級鬆散（94.9%）、親師緊密（82.9%）、班級緊密（77.6%）和家長緊密（70.68%），最穩定者為家長緊密組，仍有七成的班級會改變。初步看來，國一家長間和親師間不熟識的班級，導師和家長可能會有「危機意識」，所以在國二、國三時開始發生改變。

四種社會資本狀態的班級，國三時最可能形成的社會資本狀態也不相同。國一班級緊密者，國三最可能變成親師緊密（38.1%）；家長緊密者，最可能維持原狀（29.3%）；親師緊密者，最可能變成班級緊密（42.0%）；班級鬆散者，最可能轉變為家長緊密（60.7%）。初步看來，國一時若班級鬆散，那麼家長似乎會有「自力救濟」的狀況出現，彼此相識並交流資訊，而導師仍然未參與家長網絡。

在此，或許能從班級結構去預測班級社會資本的變化機率。然而，跨時間點的分析不易進行。一方面，班級社會資本的劇烈變化可能不是因為班級結構因素，而是因為國三升學考試的壓力開始浮現，所以國三時各班級才會有劇烈的變化，這種生涯進程的因素不易處理。另一方面，四種班級社會資本狀態交叉下會有十六種類型的班級，但這十六種班級是類似名目變數而非順序變數或連續變數，可能需要將某些類別整併，以利分析。

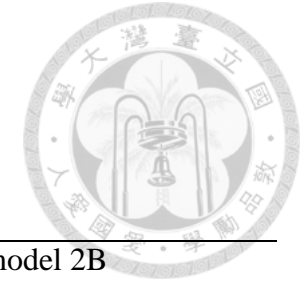
筆者初步想到兩種可能的整併方向：（1）分成「社會資本狀態變弱（由班級緊密進入其他類型）」、「社會資本狀態不變」和「社會資本狀態變強（由班級鬆散進入其他類型）」；（2）根據家長間社會資本以及親師間社會資本「消失」、「存續」或「出現」，形成 3 乘 3 的類別變項。若能理解班級社會資本的轉變，有什麼教育社會學的意涵，班級結構或學校結構在其中扮演什麼角色，而班級社會資本轉變對學生的學習表現有利或有害，都值得進一步的探討。



表一：整體樣本的敘述性統計

整體樣本的敘述性統計 (N=14,968 人)

	班級緊密		家長緊密		親師緊密		班級鬆散		總體
	2,414 人		1,095 人		5,004 人		6,455 人		14,968 人
	個數	%	個數	%	個數	%	個數	%	個數
城鄉									
鄉村	314	28.4	124	11.2	309	28.0	358	32.4	1105
城鎮	928	16.9	465	8.5	1548	28.2	2540	46.3	5481
都市	1172	14.0	506	6.0	3147	37.5	3557	42.4	8382
公私立									
公立	2052	15.4	1014	7.6	4228	31.7	6034	45.3	13328
私立	362	22.1	81	4.9	776	47.3	421	25.7	1640
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數
家長教育年數	12.4	2.4	12.5	2.7	12.3	2.5	11.9	2.4	12.1
學生國一綜合 IRT	.1	1.0	.0	1.1	.1	1.0	-.1	1.0	.0
學生國三綜合 IRT	.9	1.2	.8	1.3	.8	1.2	.6	1.2	.7
班級人數	35.4	7.3	35.5	5.4	36.8	6.3	35.6	5.7	36.0
學校師生比	15.1	3.9	15.4	3.4	15.4	3.7	15.5	3.2	15.4



表二：班級結構對班級社會資本的多名目羅吉斯迴歸

班級結構對班級社會資本的多名目羅吉斯迴歸（班級=1,040）

vs 班級鬆散	model 1			model 2A			model 2B		
	班級 緊密	家長 緊密	親師 緊密	班級 緊密	家長 緊密	親師 緊密	班級 緊密	家長 緊密	親師 緊密
	勝算比	勝算比	勝算比	勝算比	勝算比	勝算比	勝算比	勝算比	勝算比
班級家長教育年數平均數	1.255*	1.718***	1.170*				1.254*	1.751***	1.164*
班級家長教育年數標準差				1.012	0.971	1.160	0.997	0.786	1.038
城鄉（reference=鄉村）									
城鎮	0.283***	0.268**	0.711	0.289**	0.291*	0.717	0.277**	0.271**	0.704
都市	0.146***	0.117***	0.815	0.168***	0.176***	0.864	0.142***	0.119***	0.796
師生比	0.983	0.990	0.981	0.980	0.983	0.981	0.982	0.989	0.982
私立（reference=公立）	2.210**	0.829	1.827*	2.428**	1.001	2.003*	2.117*	0.781	1.853*
班級人數	0.953*	0.978	1.012	0.950**	0.972	1.011	0.951**	0.980	1.012
班級學生綜合IRT平均數	2.275**	1.170	1.166	3.213***	2.744***	1.435*	2.255**	1.046	1.147
家長教育年數平均數X標準差							0.750	0.872	1.016
班級數		1040			1040			1040	
pseudo R^2		.042			.035			.045	

Exponentiated coefficients; * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$



表三：班級結構的交互作用對班級社會資本

班級結構的交互作用對班級社會資本的多名目羅吉斯迴歸（班級=1,040）

班級緊密 v. 班級鬆散

班級家長社經結構						
平均學歷	學歷同質性	學歷平均數	學歷標準差	交互作用	係數	勝算比
國中	低	9	2.5	22.5	-4.454	0.012
國中	中	9	2.1	18.9	-3.416	0.033
國中	高	9	1.7	15.3	-2.378	0.093
高中職	低	12	2.5	30	-5.936	0.003
高中職	中	12	2.1	25.2	-4.552	0.011
高中職	高	12	1.7	20.4	-3.168	0.042
專校	低	14	2.5	35	-6.924	0.001
專校	中	14	2.1	29.4	-5.310	0.005
專校	高	14	1.7	23.8	-3.696	0.025
大學	低	16	2.5	40	-7.912	0.000
大學	中	16	2.1	33.6	-6.067	0.002
大學	高	16	1.7	27.2	-4.223	0.015
研究所	低	18	2.5	45	-8.900	0.000
研究所	中	18	2.1	37.8	-6.825	0.001
研究所	高	18	1.7	30.6	-4.750	0.009

班級家長教育年數平均數的係數：0.226($p=0.038$)

班級家長教育年數標準差的係數：-0.003($p=0.989$)

教育年數平均數 X 標準差的係數：-0.288($p=0.059$)

表四：班級結構對親師聯繫時間複迴歸



班級結構對親師聯繫複迴歸	
親師聯繫	model 2C
班級家長教育年數平均數	.014(.007)*
班級家長教育年數標準差	-.005(.014)
城鄉	
城鎮	-.061(.035)
都市	-.012(.036)***
師生比	.001(.002)
私立 (reference=公立)	.115(.026)***
班級人數	.004(.002)*
班級學生綜合 IRT 平均數	.015(.017)
家長教育年數平均數 X 標準差	-.019(.009)*
截距項	.645(.059)***
班級數	1040
R ²	.075

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

表五：班級社會資本對班級學習表現複迴歸

國一班級社會資本對國三班級學習表現成長複迴歸(班級=1040)

班級學生國一到國三 IRT成長平均數	Model3A	Model3B	Model3C	Model3D	Model3E	Model4A
班級社會資本 (reference=班級鬆散)						
班級緊密	.135*** (.027)	.094*** (.027)	.131*** (.026)	.095*** (.027)	.098*** (.027)	.102*** (.028)
家長緊密	.094* (.039)	.038 (.038)	.091* (.040)	.040 (.038)	.042 (.038)	.035 (.037)
親師緊密	.061** (.022)	.043* (.021)	.057** (.022)	.043* (.021)	.043* (.021)	.043* (.021)
班級家長教育年數平均數		.072*** (.009)		.068*** (.010)	.069*** (.010)	.069*** (.010)
班級家長教育年數標準差			.088*** (.021)	.034 (.024)	.027 (.024)	.032 (.024)
城鄉 (reference=鄉村)						
城鎮	.008 (.045)	-.047 (.051)	-.002 (.043)	-.048 (.050)	-.046 (.050)	-.047 (.050)
都市	.052 (.043)	-.076 (.051)	.023 (.041)	-.080 (.050)	-.075 (.050)	-.079 (.049)
私立 (reference=公立)	.096* (.039)	.036 (.039)	.105** (.039)	.042 (.039)	.045 (.040)	.046 (.040)
師生比	.000 (.003)	.001 (.003)	.001 (.003)	.001 (.003)	.001 (.003)	.001 (.003)
班級人數	.005* (.002)	.003 (.002)	.005* (.002)	.003 (.002)	.003 (.002)	.003 (.002)
學歷平均X學歷標準差					.029 (.015)	.028 (.016)
學歷平均X班級緊密						-.008 (.020)
學歷平均X家長緊密						.018 (.023)
學歷平均X親師緊密						.009 (.018)
學歷標準差X班級緊密						.150* (.069)
學歷標準差X家長緊密						-.100 (.081)
學歷標準差X親師緊密						0.015 (.053)
截距項	.413*** (.077)	-.278* (.167)	.254** (.090)	-.302* (.116)	-.319 (.117)	-.432* (.171)
班級數	1040	1040	1040	1040	1040	1040
R ²	.061	.129	.076	.131	.134	.141

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

表六：HLM 完全無限制模式



完全無限制模式(fully unconditioned model)結果 (班級)

固定效果	係數	標準誤	T 值	P 值
學生國三綜合 IRT 分數平均值 θ_{00}	0.729	0.021	34.01	0.000
隨機效果	變異成分	自由度	卡方值	P 值
班級之隨機效果 U_{0j}	.398	1040	2777.38	0.000
學生之隨機效果 R_{ij}	1.107			

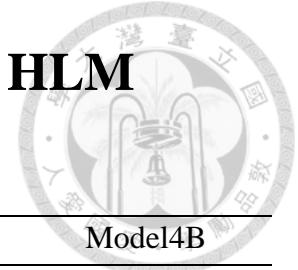
完全無限制模式(fully unconditioned model)結果 (學校)

固定效果	係數	標準誤	T 值	P 值
學生國三綜合 IRT 分數平均值	0.685	0.033	20.64	0.000
隨機效果	變異成分	自由度	卡方值	P 值
學校之隨機效果	.317	316	2426.62	0.000
學生之隨機效果	1.218			

完全無限制模式(fully unconditioned model)結果 (班級與學校)

固定效果	係數	標準誤	T 值	P 值
學生國三綜合 IRT 分數平均值	0.691	0.033	21.09	0.000
隨機效果	變異成分	自由度	卡方值	P 值
學校之隨機效果	.258	316	3037.87	0.000
班級之隨機效果	.158	1040		
學生之隨機效果	1.107			

表七：班級社會資本對學習表現 HLM



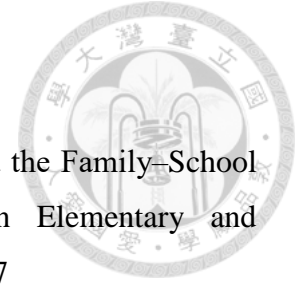
國一班級社會資本對國一到國三學習表現成長HLM

固定效果 (係數)	Model3F	Model3G	Model4B
截距	.545***	.132	.587***
班級社會資本 (reference=班級鬆散)			
班級緊密	.113***	.106***	.108***
家長緊密	.075*	.058	.047
親師緊密	.049*	.045*	.046*
家長教育年數		.034***	.034***
城鄉 (reference=鄉村)			
城鎮	-.023	-.029	-.029
都市	-.016	-.039	-.041
私立 (reference=公立)	.040	.026	.026
師生比	.000	-.000	-.000
班級人數	.003	.004*	.004*
班級學生國一綜合IRT平均 數	.096***	.044*	.042*
班級緊密X家長教育年數			-.009
家長緊密X家長教育年數			.026*
親師緊密X家長教育年數			-.005
隨機效果			
班級之隨機效果	.053	.050	.050
個人之隨機效果	.488	.484	.484
卡方值	551.00***	511.35***	512.13***


層次一：學生=14968；層次二：班級=1040

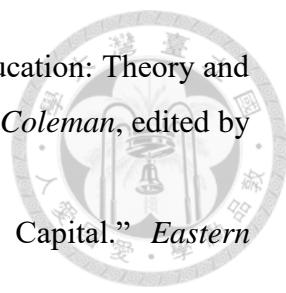
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

參考文獻

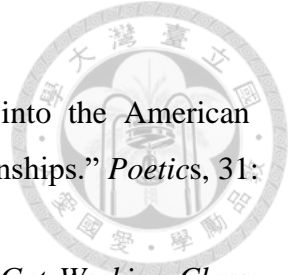


- Adams, Kimberly S. and Christenson, Sandra L. (2000) "Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades." *Journal of School Psychology* 38(5): 477-497
- Agresti, A., and Agresti, B.F. (1978). "Statistical Analysis of Qualitative Variation.", *Sociological Methodology*, 9: 204-37.
- Bassani, Cherylynn. (2006) "A test of social capital theory outside of the American context: Family and school social capital and youths' math scores in Canada, Japan, and the United States." *International Journal of Educational Research*, 45: 380-403
- Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control*. Schocken Books press.
- Bidwell, C. E. (2000) "School as Context and Construction." Pp. 15-36 in *Handbook of the Sociology of Education*, edited by Maureen T. Hallinan. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers Press.
- , and Kasarda, J. D. (1975) "School District Organization and Student Achievement." *American Sociological Review*, 40(1): 55-70
- , and Kasarda, J. D. (1980) "Conceptualizing and Measuring the Effects of School and Schooling." *American Journal of Education*, 88(4): 401-30
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste*. Harvard University Press.
- , P. (2011) "The Forms of Capital." Pp. 46-58 in *Sociology of Education: A Critical Reader*, 2nd, edited by Alan R. Sadovnik, Routledge Press.
- Bryk, A.S., Lee, V.E., and Holland, P. B. (1993) *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Carbonaro, William. (1998) "A Little Help From My Parents' Friends: Intergenerational Closure and Educational Outcomes." *Sociology of Education*, 71: 295-313.
- , (1999) "Opening the Debate on Closure and Schooling Outcomes: Comment on Morgan and Sorenson." *American Sociological Review*, 64(5): 682-686.
- Chavkin, N. F., and Williams, D. L. Jr. (1987) "Enhancing Parent Involvement: Guidelines for Access to an Important Resource for School Administrators." *Education and Urban Society*, 19(2): 164-184.
- Cohen, E. G. (2000) "Equitable Classrooms in a Changing Society." in *Handbook of*

- 
- Sociology of Education*, edited by Maureen T. Hallinan. New York: KA/PP Press.
- Coleman, J. S. (1988) "Social Capital in the Creation of Human Capital." *American Journal of Sociology*, 94(Supplement): S95-121.
- Croll, P. (2004) "Families, Social Capital and Educational Outcomes." *British Journal of Educational Studies*, 52 (4), 390-416.
- Crosnoe, Robert, and Schneider, Barbara. (2010) "Social Capital, Information, and Socioeconomic Disparities in Math Coursework." *American Journal of Education*, 117: 79-107
- Dika, Sandra L., and Singh, Kusum. (2002) "Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis." *Review of Educational Research*, 72(1): 31-60.
- Dufur, Mikaela J., Parcel, Toby L., and Troutman, Kelly P. (2013) "Does Capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement." *Research in Social Stratification and Mobility*, 31: 1-21
- Epstein, J. L. (1990) "School and Family Connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family." *Marriage & Family Review*, 15(1-2): 99-126,
- , and Sanders, M. G. (2000) "Connect Home, School, and Community." in *Handbook of Sociology of Education*, edited by Maureen T. Hallinan. New York: KA/PP Press.
- Freese, J., and Powell, B. (1999) "Sociology, Status, and Parental Investment in Sons and Daughters: Testing the Trivers-Willard Hypothesis." *American Journal of Sociology*, 106 (6): 1704-43.
- Fritch, W. S. (1999). "Large or small? Public or private? What Matters Most in the Formation of Social Capital." paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Gamoran, A., Secada, W. G., and Marrett, C. B. (2000) "The Organizational Context of Teaching and Learning: Changing Theoretical Perspectives." in *Handbook of the Sociology of Education*, edited by Maureen T. Hallinan. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers Press.
- Goldstein, Harvey, Browne, William, Rasbash, Jon, (2002) "Partitioning variation in Multilevel models." *Understanding Statistics*, 1(4): 223-131
- Halpern, D 著，黃克先、黃惠茹譯 (2008) 社會資本。台北市：巨流

- 
- Heckman, J. J., and Neal, D. (1996) “Coleman’s Contribution to Education: Theory and Research Styles and Empirical Research,” Pp. 81-102 in *James S. Coleman*, edited by Jon Clark. London: Falmer Press.
- Helliwell, J., and Putnam, R.D. (2007) “Education and Social Capital.” *Eastern Economics Journal*, 33(2): 1-19.
- Henig, Jeffrey R., Hula, Richard C, Orr, Marion, and Pedescleaux, Desiree S. (1999) *The Color of School Reform: Race, Politics, and the Challenge of Urban Education*. Princeton University Press
- Hoffmann, J. P., & Dufur, M. J. (2008) “Family and school capital effects on delinquency: Substitutes or complements?” *Sociological Perspectives*, 51: 29–62.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., and Lareau, A. (2003), “From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations between Schools and Parent Networks.” *American Educational Research Journal*, 40(2): 319-51.
- Lareau, A. (1987), “Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital.” *Sociology of Education*, 60(2): 73-85
- (1989a) “Family-School Relationships: A View from the Classroom.” *Educational Policy*, 3: 245-59.
- (1989b) *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Rowman & Littlefield Press.
- (2007), “Watching, Waiting, and Deciding When to Intervene: Race, Class, and the Transmission of Advantage.” Pp. 117-33 in *The Way Class Works: Readings on Family, School, Culture, and the Economy*, edited by Lois Weiss. Routledge Press.
- (2011) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, 2nd Edition with an Update a Decade Later. University of California Press
- and Weininger, E. B. (2003), “Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment”, *Theory and Society*, 32 (5/6): 567-606.
- , and Calarco, J. M. (2012) “Class, Cultural Capital, and Institutions: The Case of Families and Schools.” Pp. 61-86 in *Facing Social Class*, edited by Susan Fiske and Hazel Markus. Russell Sage Foundation Press.
- , and Cox, A. (2011) “Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents’ Interactions with Institutions”, in *Social Class and Changing Families in an Unequal America*, edited by M. J. Carlson and P. England. Stanford University Press.

- , and Muñoz, V. L. (2012) "'You're Not Going to Call the Shots': Structural Conflicts between the Principal and the PTO at a Suburban Public Elementary School." *Sociology of Education*, 85(3): 201-18
- Lee, V. E. (2000) School Size and the Organization of Secondary Schools. in *Handbook of the Sociology of Education*, edited by Maureen T. Hallinan. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers Press.
- McCarthy, Sarah J (2000) "Home-School Connections: A Review of the Literature." *The Journal of Educational Research*, 93(3): 145-53
- Miller, T., and Triana, M. (2009). "Demographic Diversity in the Boardroom: Mediators of the Board Diversity-Firm Performance Relationship." *Journal of Management Studies*, 46(5): 755- 82
- Parcel, T. L., and Dufur, M. J. (2001). "Capital at Home and at School: Effects on Child Social Adjustment." *Social Forces*, 79(3): 881-911.
- Persell, C. H. (2000) "Values, Control, and Outcome in Public and Private Schools." in *Handbook of the Sociology of Education*, edited by Maureen T. Hallinan. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers Press.
- Portes, A. (1998) "Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology." *Annual Review of Sociology*, 24: 1-24.
- Print, M., and Coleman, D. (2003). "Towards Understanding of Social Capital and Citizenship Education." *Cambridge Journal of Education*, 33 (1):123-143.
- Putnam, R. D. (2002) "Community-Based Social Capital and Educational Performance." in *Making Good Citizens: Education and Civil Society*, edited by Diane Ravitch and Joseph P. Viteritti. New Haven: Yale University Press
- (2015) *Our Kids: The American Dream in Crisis*. Simon & Schuster Press.
- Schneider, B. (2000) "Social Systems and Norms: A Coleman Approach." Pp.365-385 in *Handbook of the Sociology of Education*, edited by Maureen T. Hallinan. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers Press.
- Warren, M. E. (2008) "The Nature and Logic of Bad Social Capital." Pp. 122-49 in *The Handbook of Social Capital*, edited by D. Castiglione, J. W. Cvan Deth, and G. Wolleb. Oxford: Oxford University Press.
- Watkins, Thomas J. (1997) "Teacher Communications, Child Achievement, and Parent Traits in Parent Involvement Models." *The Journal of Educational Research*, 91(1):



3-14

Weininger, E. B. and Lareau, A. (2003) "Translating Bourdieu into the American Context: The Question of Social Class and Family-School Relationships." *Poetics*, 31: 375-402

Willis, Paul (1981) *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press

Wrigley, J. (2003) "Centralization versus Fragmentation: The Public School Systems of New York and Los Angeles." in *New York and Los Angeles: Politics, Society, and Culture-A Comparative View*, edited by David Halle. University of Chicago Press.

吳璧如(2006)學生對於家長參與學校教育的態度之研究。當代教育研究季刊 14(1): 55-91

周新富、王財印(2006)社會資本在家庭代際人力資本傳遞作用之探討。國立臺北教育大學學報 19(2): 281-306

林明地(1999)家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啟示。教育研究資訊 7(2): 61-79。

林南(1999) "Social Networks and Status Attainment." *Annual Review of Sociology*, 25: 467-487

--(2001)社會資本：爭鳴的範式和實證的檢驗。香港社會學學報 2: 1-38。

--(2004)教育制度與社會資本。教育研究集刊 50(4): 1-16


--(2008) A network Theory of Social Capital. Pp. 50-69 in *The Handbook of Social Capital*, edited by D. Castiglione, J. W. Cvan Deth, and G. Wolleb. Oxford: Oxford University Press.

張苙雲(2009) Parental Closure Effects on Learning: Coleman's Theory of Social Capital on Learning Revisited" Pp. 277-98 in *Contexts of Social Capital: Social Networks in Communities, Markets and Organizations*, edited by Ray-May Hsung, Nan Lin, and Ronald Breiger. New York: Routledge Press.

許崇憲(2002)家庭背景因素與子女學業成就之關係台灣樣本的后設分析。中正教育研究 1(2): 25-62

陳順利、黃毅志(2015)解除 Coleman 等人報告書的魔咒：學校中的班級因素對學業成績之影響。教育科學研究期刊 60(2): 111-38

傅仰止(2002)個人網絡中他人聯繫強度的結構原理。台灣社會學 3: 163-109.

- 
- 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
- 黃敏雄(2008)班級同質程度、家庭背景及數學表現：運用雙重差分法的跨國分析。台灣社會學刊 40: 1-44
- 楊孟麗、譚康榮、黃敏雄(2003)心理計量報告：TEPS 2001 分析能力測驗。台灣教育長期追蹤資料庫。
- 楊肅棟(2001)學校、教師、家長與學生特質對原漢學業成就的影響－以台東縣國小為例。台灣教育社會學研究 1(1): 209-247
- 翟本瑞(2002)家庭文化資本對學校教育影響之研究。教育與社會研究 4: 181-95
- 趙珮晴、余民寧、張芳全(2011)探討臺灣學生的自律學習：TEPS 資料的縱貫性分析。教育科學研究期刊 56(3): 151-79
- 潘幸玫(2006)學校評量系統、知識類別與社會階層繁衍－台灣中部一所國小個案研究。台灣社會研究 63：95-141
- 蕭佳純(2009)以結構方程式探討家庭教育資源、學習態度、班級互動在學習成效的作用。教育科學研究期刊 54(2): 135-62。
- 藍佩嘉(2014)做父母、做階級：親職敘事、教養實作與階級不平等。台灣社會學 27: 97-140。