

家長參與和教育改革的關聯論述：批判教育學的權力觀點分析

陳成宏

國立東華大學教育行政與管學系 副教授

摘要

本文之研究目的乃企圖從批判教育學的權力觀點出發，探討家長參與和教育改革之間的互動關係，從而在民主平等、權力共享的架構下，嘗試提出一套涵括雙方理念的關聯論述。作者首先重點審視批判理論與批判教育學上的「文化資本」、「權力解放」及「權力的文化」等議題的論點，以說明權力在教育體制內的角色和影響力。而又因為學校本位管理的中心精神乃全然聚焦於地方民主、權力下放、家長參與、教育改革等概念，是以作者再援引與學校本位管理權力面向相關的理論、家長參與決策模式，以及 1988 年美國 Illinois 州立法通過的芝加哥學校改革法案 (Chicago School Reform Act / Public Act [PA] 85-1418)，和加州 Carpinteria 社區的拉丁裔家長委員會 (Comite de Padres Latinos / Committee for Latin Parents, COPLA) 兩個個案之中心論點，做為引導本文之全篇論述的論證基礎。此一關聯論述強調家長參與對教育改革的正面助益與建設性，同時卻也不避諱承認文化資本對家長參與及教育改革的連帶負面阻卻和破壞性；此一關聯論述不只貼切地解釋批判教育學之文化宰制與權力壓迫的觀點，其更積極的面向則在於深刻地反映出批判教育學之文化多元和權力解放的訴求。

關鍵詞：家長參與、教育改革、批判教育學、權力

**The Associated Discourse of Parent Involvement and Educational Change:
An Analysis from the Power Perspective of Critical Pedagogy**

Cheng-Hung Chen

Abstract

From the power perspective of critical pedagogy, this paper attempted to investigate the dynamic interaction between parent involvement and educational change based on a framework of “democratic equality and power sharing.” The author first pointedly examined the issues of “cultural capital,” “power emancipation” and “culture of power” to explicate the role and influence of power in educational system. And given that the spirit of school-based management (SBM) is ardently focused on the conceptualizations of local democracy, power decentralization, parent involvement, and educational change, the author therefore applied the power-related theories of SBM, models of parent participation in school decision, as well as the main points of Chicago School Reform Act and Comite de Padres Latinos / Committee for Latin Parents as this paper’s argument foundations. Accordingly, although this associated discourse emphasizes the positive and constructive impact on parent involvement and educational change, it still openly acknowledges the cultural capital’s negative and destructive effect on both themes; not only does it suitably explain the perspectives of culture domination and power press of critical pedagogy, but also optimistically reflect the advocates of culture diversity and power emancipation of critical pedagogy.

Keywords: parent involvement, educational change, critical pedagogy, power

壹、緒論

一九八〇年代末期以後，世界各國教育改革的熱潮仍是方興未艾，而受美國影響，改革的方向逐漸摒棄第一波 (First Wave) 教改之「見招拆招」、「漸進補強」式的思維，轉而強調教師賦權 (empower)、家長選擇 (school choice)、家庭及社區參與 (family and community involvement)、學校本位管理 (school-based management, SBM) 以及學校再造 (restructuring) 等所謂系統性變革的第二波教改 (Second Wave) (黃嘉雄, 1998; Bryk et al., 1998; Fullan, 2001)。著名的教育學者 Cuban (1988) 亦提出第一階 (first order) 與第二階 (second order) 變革來回應此趨勢；所謂第一階變革就如同工程師執行的品質管制方案 (quality control solution)，乃著眼於只就現存的目標和結構予以修正調適，例如招攬優秀教師、選擇合適教科書以及漸進調整課程架構等；而第二階 (second order) 變革範圍則較為複雜與廣博，強調教育組織內之規範、角色、權力、參與程度和關係的根本變動，甚至是整個教育體制的重新建構。此第二波教改與第二階變革大大提昇了家長在教育場域中的能見度，並賦予其較大的自主及權限參與學校事務。換句話說，此種由下而上 (bottom-up) 的分享治理架構正清楚說明，權力的展現、交換與操作已然浮上台面，成為影響教育改革的主要面向之一，而家長亦得以經由政治的手段和民主的程序，公開參與學校決策。以我國的「教育基本法」為例，其中亦規定家長負有輔導子女的責任，以及參與學校教育事務之權利。教育部之前亦曾擬定「國民教育階段家長參與教育事務辦法」草案，明定家長有以個別身份參與學校事務的權利，學校並應主動提供、告知家長學校教育資訊，而且「學生家長可依法組成班級、學校、地方及全國性家長組織，學校應依法設置家長會，家長應積極參與家長會及活動，以維護子女學習權益，並且做好輔導及管教子女責任，充分發揮家庭教育功能」、「家長對於學校所提供的課程規劃、教學計畫、教學內容、教學方法、教學評量、輔導與管教方式、學校教育事務及其他相關事項有不同意見時，得以個人身份或透過家長會，向教師、學校提出意見」(中央日報, 2005)。雖然該草案後因某些原因尚未付諸實行，但可以想見，國內教改走向逐漸趨近於美國，「家長參與」之躍身為教育改革的重心，其發展態勢則是無庸置疑。

另一方面，參酌上述，如果家長擁有權力參與以學校為本位的決策機制乃是一股沛然莫禦的教改浪潮，則批判理論的文化資本 (cultural capital) 以及批判教育學上的批判自省 (critical reflection) 與權力解構 (power deconstruction) 等概念，亦將順勢現身，無可避免地合捻交織入教育政治的系絡，甚而攸關「家長參與」與「教育改革」之關聯論證的縱深和走向。因為，文化資本的主要立論點即在說明主流家庭 (中上階層) 和非主流家庭 (勞動階層) 因文化背景、知識、語言型態、思考模式、價值體系及生活風格之不同，所造成的家長參與程度差異；而「批判教育學除同樣強調教育的政治性、優勢語言對話 (advantaged discourse)、權力及文化的認同與階級宰制外，更主動地提倡反階級壓迫，尋求

個人在自由意志下追求自我實現 (self-realization)，從而達成積極的教育解放」(陳成宏，2005，p. 171)。易言之，家長參與校務的程度容或與教育改革進程存在某種正向的關係，然而，如果刻意的避開或無心的忽略支配階級在教育體制內的權力壓迫與文化專斷，則家長參與的正面教育意義將因此被錯誤解讀，且其與教育改革的關係亦將受到嚴重扭曲而失真。

職是之故，本文之研究目的即企圖從批判教育學的權力觀點，分析家長參與和教育改革之間的互動關係，從而在民主平等、權力共享的架構下，提出一套涵括家長參與和教育改革的關聯論述。本文之研究方法乃以文獻分析為主，作者首先重點審視批判理論與批判教育學上的「文化資本」、「權力解放」及「權力的文化」等議題的論點，以說明權力在教育體制內的角色和影響力。而又因為學校本位管理的中心精神乃全然聚焦於地方民主 (local democracy)、權力下放、家長參與、教育改革等概念，是以作者擬再援引與學校本位管理權力面向相關的理論、家長參與決策模式，以及 1988 年美國 Illinois 州立法通過的芝加哥學校改革法案 (Chicago School Reform Act / Public Act [PA] 85-1418) (Bryk et al., 1998)，和加州 Carpinteria 社區的拉丁裔家長委員會 (Comite de Padres Latinos / Committee for Latin Parents, COPLA) (Delgado-Gaitan, 1991) 兩個個案之中心論點做為引導本文全篇論述的論證基礎。

貳、權力、權力的文化

近年來不在少數的學者研究均指出，積極主動的家長參與和學生的課業表現密切相關 (何瑞珠，1998；Chrispeels, 1996；Epstein, 2002；Delgado-Gaitan & Trueba, 1991)，然而相對地，也有相當的學者強調，因為語言、文化、種族、價值觀、生活習慣及社經地位的差異，家長參與的能力、機會與程度也隨之而不同 (Barr, 1989；Carter, 2003；Davies, 1988；Griffith, 1998；Lareau, 1989)。換句話說，非主流家庭或弱勢團體的家長可能因為欠缺學校所認可的文化資本，從而喪失參與校務、表達意見、雙向溝通的管道，而因此也將直接或間接對小孩的學習成就造成負面影響。此種制度性的隔離 (systematic isolation) 所造成的不公平與不正義，不僅令來自非主流家庭的家長和小孩對學校產生怨恨、冷漠及疏離感，同時也因為主流家庭家長的既得利益操控與權力交換運作，在維護、鞏固其小孩的學習優勢外，更進一步把這種教育場域 (educational setting) 的不平等延伸至「代間傳遞」。此即誠如 Bronfenbrenner (引自 Delgado-Gaitan, 1991, p. 22) 所提出的假定：「對任一場域的掌控能力，端賴其是否直接或間接與權力場域 (power setting) 有所相連結，其中參與者經由權力使用，將得以影響資源分配的結果與決策過程，而此種機制恰足以回應該參與者個人持續發展的需要，以及其自身期許的努力。」

針對上述，Delgado-Gaitan (1991) 指出，傳統的「家庭缺失模式」(Family Deficiency Model) 之嘗試以家長的文化背景與使用語言來解釋不同程度的家長

參與，自有其盲點也易失之偏頗，因為此模式輕忽了文化資本的移轉、兌換及傳遞作用，同時亦低估了條件欠佳的家長對協助子女學習的強烈意願，而「權力」觀念對於家長參與的高低實具有較佳的解釋力 — 「一個人如何運用權力攸關個人和其所屬組織攫取稀少資源的難易」(p. 22)。Delgado-Gaitany 在加州 Carpinteria 社區的拉丁裔家長委員會 (COPLA) 個案分析中，強調此個案所探討的家長參與，乃全然以學校和家庭間的權力分享，與隨之而形成的拉丁裔社區的賦權過程為重心。針對權力作用與賦權，她提出下列的六項假定 (p. 22)：

- 一、 包括婦女、少數族裔及使用非主流語言等弱勢族群，在社會上即天生處於不平等的地位 (unequal status)。
- 二、 任何單一個人皆有其應得的權力和尊嚴。
- 三、 真正民主的社會必須提供所有來自多元背景的人各種選擇和機會，俾利其自由運用、行使權力。
- 四、 去除不公不義，維護社會公平的最佳策略即在增進對各特定族群或社群歷史的瞭解，尤其是在語言、價值與傳統等有關社會角色扮演和分配方面。
- 五、 個人藉由學習其社會新角色的扮演，將有助於其瞭解如何使用有效的途徑來爭取資源；而此種學習唯有經由在新場域的權力參與方得以發生。
- 六、 眾人的自發、自覺、自重使得「集體性的批判自省」(collective critical reflection) 順勢融入「參與」和「賦權」(participation and empowerment) 的整合運作過程。

Delgado-Gaitan (1990,1991) 以上述六項假定為基礎，進而擷取 Allen et al. 及 Freire (引自 Delgado-Gaitan) 對權力的論點，就「賦權」一詞下了批判性的定義。她認為「賦權」實涵括權力的四大面向，亦即集體過程 (collective process)、批判自省 (critical reflection)、相互回應 (mutual response) 與彼此雙贏 (win-win) 等四點論述。進一步申論，賦權乃針對地方 (當地) 社區住民因為欠缺公平合理的資源分享機制，從而尋求喚起住民間彼此尊重、批判自省、互相關懷和團體參與之意識的持續過程，其最終目的則在擴大參與層面、深化權力共享及掌控資源分配。而經由此賦權過程，社區住民將逐漸瞭解他們在社會網絡中所擁有的條件和力量；不侷限於其所屬的社經地位與文化背景，他們得以自行決定目標並自由做選擇。易言之，他們不再逆來順受，坐視不正義的行為與現象發生，取而代之的，乃是從社會互動過程中，以具體行動做為其集體意志的展現。

Delgado-Gaitan (1990,1991) 的相關論述無疑將「權力」與「文化」掛鉤，權

力關係的演變因而直指文化衝突的核心，「權力的文化」(culture of power) 正反映、解析出文化資本和權力運作之錯綜複雜的政治意涵，社會體系如此，教育制度亦然。關於此種「權力的文化」現象，Delpit (1995；另引自陳成宏，2005, p. 172-173) 提出五個教育與教學政治權力操作的觀點，清楚地點出了支配團體與被支配團體在學校教育體制中的階級矛盾與權力鬥爭：

一、權力的議題全面地在教室的教學活動中展現出來

此種權力議題涵蓋教師對學生的管教權，教學內容、方法、教科書、教學課程及活動設計的主導權，決定學生表現或智能高低的評鑑權等。

二、「權力的文化」代表參與權力分配遊戲的法則

此種法則指涉語言形式、溝通策略以及自我能力的表現；換言之，語言表達、讀寫能力、穿著與行為習慣等明顯左右學生分享權力的機會。

三、「權力的文化」的規則等同於「『擁有權力者』的文化」的規則

此謂「擁有權力者的文化」即代表優勢主流團體的文化，其成員在學校或將來進入社會之成功的可能性，將遠比其他階級要大得多，因為所有的競爭資格或條件皆是為他們所「量身訂做」。「來自優勢家庭的小孩在學校的表現總能遙遙領先出身弱勢家庭的同儕，因為學校所教導的文化即是優勢階級的文化，學校間接促成了這種不平等的社會權力關係。」優勢家庭的小孩自小即熟悉此種「權力的文化」，而弱勢家庭的珍貴文化卻因不為學校所尊重或接受，其下一代只能在權力的殿堂外，望門興嘆。

四、對於尚未有機會參與「權力的文化」者而言，若能明確地告知其支配階級文化的規則，則將有助於其儘速地分享權力

Delpit 強調教育社會學的批判理論領域鮮少提及此一論點。他認為當身處多元發展的民主社會及面對資源有限的政治現實時，含糊或偽善的論述不足以解放弱勢族群的教育桎梏，唯有告知其「權力的文化」的規則，才能讓他們在權力的競逐過程中有所依循，以擬定最佳策略，奮力一搏。

五、那些擁有權力者通常是最後察覺到或最不願意承認權力的存在者；而沒有權力者往往最容易感受到權力的壓迫

擁有權力者往往將其所享有的既得利益視為理所當然，不願承認其現有優勢乃是經由剝奪弱勢者而來，而一但觸及支配階級壓迫或被壓迫階級的社會正義等議題時，他們即感到侷促不安、極力撇清，宣稱與其截然無關；反之，弱勢者未必皆對於所受的壓迫麻木不仁，只是礙於權力現實，苦無翻身之道。

綜觀 Delpit (1995) 的「權力的文化」五大觀點，可知其前三項論證基礎相

似於批判理論的「文化資本」概念；而文化資本在社會上分配的不平均絕大部分肇因於學校教育機制的運作，學校教導的文化符應於支配階級的文化，教師在課堂上所使用的語言等同於支配階級家庭慣用的語言，支配階級家庭的小孩因而得以迅速累積、轉換資本，遂行「權力的文化」之壟斷。後二項則趨近於批判教育學積極的教育解放信念，其正面的論點著眼於尋求弱勢階級的參與「權力的文化」，點明握有權力者的傲慢，以及喚醒被壓迫者的自省意識 (reflection)。以此觀之，Delgado-Gaitan (1991) 的「權力作用與賦權」六大假定與 Delpit (1995) 的「權力的文化」五大觀點，彼此實乃立論相通，論點相容，兩者皆強調藉由賦權或是權力解放，文化與社經地位弱勢者將有公平的機會及民主的機制，決定教育資源分配和參與校務決策。

參、學校本位管理的權力面向

上述之「權力作用與賦權」及「權力的文化」論證分析，初步推演出，弱勢家長經由政治的手段和民主的程序，將得以被「賦權」而公開分享權力、重新分配資源、參與校務和決策，而毫無疑問地，學校本位管理的相關理論與實務最為貼近家長參與的政治權力脈絡。是以，本節之立論重心即以「賦權」為根本架構，著眼於探討分析學校本位管理的權力運作。

學校本位管理自 1980 年代開始受到注意，在 1990 年代大放異彩，而時至今日仍是方興未艾。如本文緒論所言，學校本位管理中心理念主要包括地方民主、權力下放、家長參與、教育改革等主軸，參酌綜合各家之言後，其較完整的定義則認為，學校本位管理乃採行分權原則 (decentralization)，將決策權力、績效 (accountability) 和責任 (responsibility) 下放到地方學校手中，針對學校預算、人事、課程與教學等議題，邀集校長、教師、家長及社區成員，甚至學生，大家共同討論、議決的一項促進教育改革的機制或策略 (Malen, Ogawa & Kranz, 1990; Murphay & Beck, 1995; Odden & Wohlstetter, 1995)。

一九八八年美國的芝加哥學校改革法案，即採用家長居權力核心的學校本位管理模式 (黃嘉雄，1998)。芝加哥當地的教改人士強調，如果將資源和權力下放到地方的學校社區，應該能更直接、更有效率的解決當地教育問題；而且，如果學校要能快速回應當地其所服務的家長、學生和社區成員，則根本的權力架構重組將是勢在必行。因此，教改人士不再迷信傳統由上而下 (top-down) 的中央集權體制，轉而揭諸公民參與 (citizen participation)、社區控制 (community control)、地方彈性 (local flexibility) 等三大賦權原則，一言以蓋之，即是「民主的地方主義」 (democratic localism) (Bryk et al., 1998)。「民主的地方主義」之三大賦權原則彼此環環相扣，以擴大參與層面為途徑，權力資源分享為核心，促成組織變革為目的，其所代表的論證邏輯則在於：決策權力結構的改變可以引領學校組織變革，深化學校組織變革會正面影響教育體制的整體運作，學校組織與教育體制的改變最終將有助於改善地方學校中教師教學和學生學習的成效 (Bryk

et al.)。

「民主的地方主義」以擴展公民參與地方教育和事務之機會為中心理念，主張經由持續的地方參與和外部支持，即使處於不利地位的貧窮弱勢公民仍可藉機重新掌控、改善其未來生活。若進而從權力政治觀點論之，則「強化的民主政治」理論 (strong democratic politics) 之根基於集體行動、協商以提昇地方的公共福祉的核心理念，恰與「民主的地方主義」相呼應。「強化的民主政治」具有四大特徵 (Bryk et al., 1998, pp. 48-49)：

一、主張永續的公民參與 (sustained citizen participation)

參與原則被視為強化民主中的主要驅動力 (animating force)，社區住民經由「參與」得以培養其公民技能 (citizenship skills) 以進行自我治理。而為達成教育改革之目標，當地社區住民必須以學校為權力運作的「民主基地」，學習如何設立議程、主持會議、執行議決事項。

二、摒棄代議制的間接民主式治理和投票方式，轉而強調社區住民的自我治理 (self-governance) 及共識的決策 (consensual decision making)

就最基層或是草根式 (grassroot) 民主操作的層面而言，個人參與社區的「自我治理」活動，將有助於其發展審慎思考、開放包容、尊重多元的能力和視野。

三、重視公共利益，展現公眾關懷

強化民主端賴社區住民對公共事務持續關心。事實上，一般人對私利的關注通常遠大於其對公共利益的關心。然而「強化的民主政治」學者相信，藉由大眾參與，個人私利還是有可能轉換 (transform) 成公共利益。

四、循公共辯論 (public debate) 的管道，賦予核心價值和中心理念正當合法性

強化的民主理論 (strong democratic theory) 之首要活動即在於對話 (dialogue)。當社區住民需要做決策和採取行動時，必須尋求創造出一種公共語言 (public language) 來重塑私人利益，使之與公共系絡相結合，從而發展出社區生活和學校教育中的共通性 (commonality) 與公平性 (equality)。

論證至此，則「民主的地方主義」與「強化的民主政治」兩者間有關教育理念的緊密契合性益形彰顯。質言之，在地方民主的架構下，當社區住民進行公開的辯論時，各個參與者根據其自身的生活學習經驗，在討論的過程中，針對具爭議性的概念及議題提出個人主觀的詮釋與看法。就短期時間來看，此種主觀的意見有可能因為彼此的認知不同，而加深了互相之間的差異和對立；但就長期而論，如果各種公共的論述 (public discourse) 得以經由民主的機制持續產生，那麼多方的對話管道、多元的平等參與將是消除歧異、化解衝突的最佳方式。是以，若將「強化的民主政治」理論順勢導入於學校本位管理的教育系絡中，則顯而易

見地，在公民參與、自我治理、公共利益及公共辯論的整合架構下，社區住民得以民主的方式，就社區教育和學生學習議題進行公開的討論和辯論，最終，「提昇學生的學習成就」信念相信將可能獲得絕大多數社區住民的支持，在取得絕佳的正當性之後，成為社區中教育的核心價值。而究其實，學校本位管理的權力下放乃被認為實踐此核心價值的最有效途徑。更進一步而言，學校本位管理無疑寓其權力的面向於「民主的地方主義」與「強化的民主政治」的教育實踐；或言，學校本位管理其實扮演著教育的平台，「民主的地方主義」與「強化的民主政治」藉由學校本位管理的權力運作機制，兩者連成一氣，互相呼應。

肆、家長參與決策的理論模式

以上章節所嘗試之從批判性的觀點解讀「權力的文化」，以及學校本位管理的權力面向分析，循序漸進，給予家長參與學校決策和分享權力資源的理論建構相當程度的支持。本章節承繼先前論述，以權力解放的合理論證做基礎，以權力分配的邏輯辯證當論點，以家長參與的決策機制為途徑，以教育改革的興革理念為目標。如本文緒論所言，近年來以家長參與做為教育改革之策略的理論及實務，正大行其道，其重要性甚至被視為是一種「制度性的標準」(institutional standard) (Lareau, 1989)。Muller 和 Kerbow (1993) 認為家長參與之所以必要乃是因為，家長得以因此獲得關於學校的第一手資訊，並進一步得以與老師溝通互動，此種經驗亦正置家長於較佳的立足點來支持孩子的學習與參與學校改革。

然而，不少研究顯示，家長參與之結果不只與家長所受的教育和職業等級有關，家長本身的種族或族群背景亦有一定程度的影響 (Catsambis & Garland, 1997; Griffith, 1998; Lareau, 1987)。而 Chrispeels (1996) 則又強調，家長參與其實包含不同面向和層次，如何加以定義及劃分全視學校和家長的彼此認知及其社經地位而定。Chrispeels 以「家庭－學校－社區的夥伴關係」(Home-School-Community Partnership) 一詞，提出五項家長參與的類型 (typology)：共同溝通者 (co-communicators)、共同支持者 (co-supporters)、共同學習者 (co-learners)、共同教學者 (co-teachers)、以及共同指導－倡導－決策者 (co-advisors, advocates, decision-makers)；Chrispeels 表示此概念模型將家庭、學校、社區之共同和重疊 (mutual and overlapping) 的角色與責任統整描述，強調三者必須建立起一種合作性 (collaborative) 的夥伴關係。其中，Chrispeels 認為，共同指導－倡導－決策者的角色較其他類型困難，其原因在於大多數家長 (甚至亦包括老師在內) 並不願意積極涉入校務決策與分享領導的過程，此種角色的積極意義與實踐則在於家長不能只自居於學校行政決定的背書者，必須進一步在學校決策中表達意見，而在學校本位管理的機制下，學校改革方案的內容及方向將得以因廣泛、深入的辯論和討論，逐漸獲得共識。當然，Chrispeels 亦承認，家長間的語言、文化和經濟狀況差異乃是影響家長參與的顯著變數。

相近於 Chrispeels (1996)，Epstein (2001) 亦以「學校－家庭－社區的夥伴關

係」(School-Family-Community Partnership) 為架構，發展出六項家長參與的型態 (six types of involvement): 親職 (parenting)、溝通 (communicating)、義工 (volunteering)、在家學習 (learning at home)、參與決策 (decision making)、與社區合作 (collaborating with community)。Epstein 強調，無庸置疑，學生的學習與發展正是「學校—家庭—社區的夥伴關係」的關注焦點，而此六項家長參與的型態卻也同時正面提昇親師合作之不同角度的互動與方法。例如，就家長方面而言，此架構不僅鼓勵家長參與、領導學校決策，同時亦致力於親子教育、父母參與孩子的課程活動、以及與其他父母的良性交流和資訊分享；對學校老師來說，此六項家長參與型態除了有助家庭—學校的意見溝通外，尚且提供協助學生完成家庭作業的新思維和強化家庭—社區之間的新連結。而若針對「參與決策」型態而言，Epstein 認為，真正的家長參與學校決策乃意謂「為尋求共同目標而發展出一種夥伴關係、共享觀點、共同行動的一項歷程，其不單單只代表一種為解決衝突紛爭而產生的權力鬥爭 (power struggle) 機制」(p. 412)；另外，如果家長要能成為學校決策領導者，即必需經由民主方式選出家長代表，以反映出來自不同家庭的真正需求及聲音。

綜觀 Chrispeels (1996) 之五項家長參與類型和 Epstein (2001) 之六項家長參與型態，兩者不約而同以家庭、學校、社區三方之間的合夥關係為其理論模式的基礎，其組成架構及論述方向容或仍存有些許差異，然其對家長參與決策的理念與看法則幾如出一轍；兩位學者皆認為學校決策權力共享和家長分享領導，實為家庭—學校—社區鐵三角之欲立基穩固、緊密結合所不可或缺的一環。而毫無疑問，此一鐵三角的中心支柱與核心價值就在於促進教育變革以提昇孩子的學習成就。進一步而言，Chrispeels 著重學校本位管理的精神，主張經由權力下放、充份溝通、開放討論、民主決定的方式逐步推動學校改革；而 Epstein 強調「真正的家長參與學校決策」不是權力鬥爭或是權力分贓，亦不單單是擺平爭議、解決衝突的協調機制，其更積極的主張則在於其代表了一種發展共享願景、共同為孩子的學習而努力的過程和關係。再者，Chrispeels 及 Epstein 的理論模式雖然皆彰顯了，家長參與學校決策在家庭、學校、社區合夥關係中的必要性及重要性，卻也同時指出，家長間不同的語言、文化背景、社經地位，在相當程度上左右了家長參與的能力和意願。簡單地說，文化資本無可避免也是不容輕忽地縱身影響到學校本位管理或學校民主決定的成效與方向。

綜上所述，承續本文各階段之論述脈絡，就本節所介紹的 Chrispeels (1996) 及 Epstein (2001) 之家長參與的型態模式而言，雙方皆認定「家長參與學校決策」，充分反映了學校本位管理之地方民主、權力下放、家長參與、教育改革等中心理念。與之同時，文化資本變項在學校本位管理機制的實際運作層面上，也發揮顯著的影響力。回顧於前述緒論、權力的文化、學校本位管理的權力面向等章節，本段落亦回應前三部分之以理論支持論述的邏輯論證方式，藉由 Chrispeels 和 Epstein 的家長參與理論模式，在權力共享、平等參與、民主決定的架構下，同樣逐步推演出家長參與和教育改革的緊密連結。

伍、結論

本文之主要研究目的乃在於從批判教育學的權力觀點切入，探討家長參與和教育改革之間的互動關係，並進而嘗試提出一套涵括雙方理念的關聯論述。本研究首先從權力與文化的論點出發，結合批判理論的文化資本以及批判教育學上的批判自省與權力解構等概念，並佐以 Delgado-Gaitan (1991) 在加州 COPLA (Carpinteria 社區拉丁裔家長委員會) 個案分析中所提出的「權力作用與賦權」六大假定與 Delpit (1995) 的「權力的文化」五大觀點。而在經過交相論證後得知，身處於教育政治學的權力脈絡中，藉由賦權或是權力解放，文化與社經地位弱勢者將得以有公平的機會及民主的機制來決定教育資源分配和參與校務決策。

再者，植基於上述「權力作用與賦權」及「權力的文化」論證分析，本文繼之探討學校本位管理的權力面向，主要理由即在於，學校本位管理的相關理論與實務最為貼近家長參與的政治權力脈絡。作者援引一九八八年美國的芝加哥學校改革法案個案，其中「民主的地方主義」所揭舉之公民參與、社區控制、地方彈性等三大賦權原則，強烈呼應「強化的民主政治」理論之強調集體行動、協商以提昇地方公共福祉的核心理念。進一步而言，主張「賦權」予家長參與學校事務以增進學校效能的學校本位管理，恰與「民主的地方主義」和「強化的民主政治」之整合架構相容相通，民主平等、權力共享、理性溝通、公開對話同為三者的中心要素，而經由權力改組以促進教育變革終而提昇學生學習成效，當為三方共同的核心價值。再其次，作者亦引用了 Chrispeels (1996) 及 Epstein (2001) 之家長參與的理論模式，「家長參與學校決策」的正面效應遞增與文化資本的負面影響遞減，端賴學校本位管理之地方民主、權力下放、家長參與、教育改革等理念的具體實踐。

綜合上述之相關序列推論，批判教育學的權力觀點實為貫穿本文全篇論述的主軸，而反階級宰制、反權力壓迫、反文化專斷的批判精神，即成為本文破解教育體制內文化資本與權力壟斷的論證基礎。職是之故，若從權力的批判角度分析，家長參與和教育改革的關聯論述當為：民主平等—權力共享—理性溝通—公開對話之整合架構下的家長參與(決策)，將可造成學校舊有權力結構的改組、既得利益的解體、以及教育資源的重新分配，隨之所造成教育體制(組織)的重整亦將持續深化教育改革，而教育改革的終極目標與核心價值即在提昇學生的學習成就，帶好所有學生，許每一位學生一個充滿希望的未來。此一關聯論述強調家長參與對教育改革的正面助益與建設性，同時卻也不避諱承認文化資本對家長參與及教育改革的連帶負面阻卻和破壞性，而在依序導入 Delgado-Gaitan (1991) 的「賦權」、Delpit (1995) 的「權力的文化」、Bryk (1998) 等人的「民主的地方主義」和「強化的民主政治」等論點之後，學校本位管理之權力下放式的地方民主決策途徑，正適時地填補家長參與和教育改革之間，因文化資本作用而產生的鴻溝與落差。更清楚地說，在相當程度上，學校本位管理的多元參與機制，恰將批判自省、互相關懷、相互回應、眾人平權與公平正義等批判教育學的中心概念逐

一串連，並進一步將「權力的文化」中的權力與文化掛鉤裂解，從而掃除家長參與和教育改革之間的阻礙，進而形成雙方之間的緊密連結。正如「水可載舟，亦可覆舟」之一刀兩刃式的譬喻，本文之主體論點雖坦承權力因素之對教育體制所造成的「權力的文化」現象，另一方面亦力陳賦權過程之在教育體制所產生的「權力分配、資源共享」作用，究其實，此一緊密連結（亦即家長參與和教育改革的關聯論述）不只貼切地解釋批判教育學之文化宰制與權力壓迫的觀點，其更積極的面向則在於更深刻地反映出批判教育學之文化多元和權力解放的訴求。

參考書目

- 中央日報 (2005. 03. 25)。94 學年起家長有權參與國教事務。
www.cdn.com.tw/live/2005/03/25/text/101.htm。
- 何瑞珠 (1999)。家長參與子女的教育：文化資本與社會資本的闡釋。
當代華人教育學報，27(1)，1-23。
- 陳成宏 (2005)。原住民升學加分政策之批判教育學觀點分析：公平競爭與社會正義兩理念之邏輯辯證。*國民教育學報*，2，169-182。
- 黃嘉雄 (1998)。析評芝加哥學校再造政策。*國民教育*，39(2)，19-26。
- Barr, D. (1989). *Power and empowerment*. Final Report for the Ford Foundation. Ithaca, NY: College of Human Ecology, Cornell University, 1989.
- Bryk, A., Sebring, P., Kerbow, D., Rollow, S. & Easton, J. (1998). *Charting Chicago school reform*. Boulder, CO: Westview Press.
- Carter, P. (2003). "Black" cultural capital, status positioning, and schooling conflicts for low-income African American youth. *Social Problems*, 50(1), 136-155.
- Catsambis, S. & Garland, J. E. (1997). *Parent involvement in students' education during middle school and high school*. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323.
- Cuban (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Davies, D. (1988). Low-income parents and the school: A research report and a plan for action. *Equality and Choice*, 4, 51-57.
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. NY: The Falmer Press.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46.
- Delgado-Gaitan, C., & Trueba, H. (1991). *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*. London: Falmer Press.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children*. New York: The New Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Co: Westview Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. NY: Teachers College Press.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal*, 99, 53-80.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The

- importance of cultural capital. *Sociology of Education*, April, 60, 73-85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parent intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Malen, B., Ogawa, R. T., & Kranz, J. (1990). Site-based management: Unfulfilled promises. *The School Administrator*, 47(2), 1.
- Muller, C., & Kerbow, D. (1993). Parent involvement in the home, school, and community. In J. Coleman & B. Schneider (Eds), *Parents, their children, and schools* (pp. 13-42). Boulder, CO: Westview.
- Murphy, J., & Beck, L. G. (1995). *School-based management as school reform: Taking stock*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Odden, E. R., & Wohlstetter, P. (1995). Making school-based management work. *Educational Leadership*, Feb, 32-36.