

家庭社經地位、社會資本對高中學生教育抱負影響之分析

張芳華

銘傳大學通識中心兼任助理教授

中文摘要

本研究從 Coleman 社會資本論出發，延伸威斯康辛模式，以結構方程模式來分析 2005 年與 2007 年台灣教育長期追蹤資料庫中高中生與其家長的資料，有效樣本為 19,474 位，研究目的在了解家庭社經地位對高中學生教育抱負的直接影響以及家庭社經地位透過三類型社會資本對教育抱負的間接影響，並探究在教育抱負影響路徑上鄉村與非鄉村學生間的差異之處。研究發現家庭社經地位對社會資本與教育抱負皆有顯著影響，家長期望與親子互動是家庭社經地位與學生教育抱負間的中介變項。研究結果也證實社會資本作用的確隨社會脈絡而有差異，鄉村學生教育抱負顯著低於非鄉村學生的原因，主要來自代間封閉對高二學生教育抱負作用的不同所致。

關鍵字：台灣教育長期追蹤資料庫、社會資本、家庭社經地位、教育抱負

壹、緒論

自 1994 年以來，高等教育經歷了快速的擴張，雖然增加進入大學的機會，似乎促成了教育機會上的均等，不過，這樣的擴張仍無法降低高社經地位家庭其子女在教育上的優勢（符碧真，2000），其原因之一便在於高社經地位家庭的子女有著較高的教育抱負，若大學擴張，學歷貶值，在教育成就所欲達到的目標便會提升到念到碩士以上，而不是認為文憑無用（林郡雯、張建成，2008）。雖然教育抱負不一定都能實現，但許多研究結果顯示自我教育抱負能影響學業成就（巫有鎰，1999；林俊瑩、吳裕益，2007；陳俊瑋、黃毅志，2011；Sewell, Haller, & Ohlendorf, 1970; Wilson & Wilson, 1992）與升學（傅秀媚、劉美玉，2012；Thapar- Björkert & Sanghera, 2010），是故，高社經地位家庭的子女其既有的教育優勢便能維持下去，或可說教育抱負是影響社會再製的重要機制。

在探討教育抱負的影響機制中，其中以威斯康辛模型（Wisconsin model）最為著名，意謂著家庭社經地位愈高，父母期待會愈高，進而提高子女的教育抱負，最後影響子女的教育或職業成就（Sewell, Haller, & Ohlendorf, 1970）。人格因素如：自尊、自我概念等亦能影響教育抱負，但作用卻弱於家庭社經地位與父母教育期待（翁楊絲茜、曾祥霖、黃仔延，2009；Farmer, 1985），因此研究在探討影響教育抱負的因素時，仍多循威斯康辛模型來分析，將父母期待置入分析模型中（巫有鎰，1999；陳俊瑋、黃毅志，2011；Lowman & Elliott, 2010; Tsui & Rich, 2002）。然而，就社會資本研究而言，父母期望僅屬於社會資本論中的其中一個概念而已（Coleman, 1988），其他社會資本對學生教育抱負影響的研究，至今仍較少出現，目前僅有兩篇國內研究在討論此一議題。巫有鎰（1999）以路徑分析方法分析兩個縣市的橫斷面樣本以探討背景變項如何透過家庭內社會資本影響學生教育抱負，進而影響其學業成就，該研究發現父親教育期望與親子關係對子女教育抱負有所影響。李文益與黃毅志（2004）以相同方析法分析台東師院的資料，以探究家庭外社會資本對成就抱負的作用，該研究結果指出家庭外社會資本對教育抱負有顯著影響。這些研究不僅證實社會資本是家庭社經地位與教育抱負間重要的中介變項，亦延伸了 Coleman（1988）社會資本論的範疇，從對學業、教育行為上的影響至教育心理上的影響，不過因這些研究樣本為區域性樣本，其研究結果的推論受到侷限，亦無法驗證 Coleman 家庭外社會資本中代間封閉（intergenerational closure）的作用。因此，本研究將以全國性代表樣本來探討家庭社經地位透過家庭內、外社會資本影響高中學生教育抱負的因果機制，這將是本研究的貢獻之一。

此外，由於目前以 Coleman 社會資本論點所進行的研究已指出社會資本的作用並非適用於所有情境，而是隨社會脈絡而有所不同（Fasang, Mangino, & Bruckner, 2014），量化研究已指出父母教育期望和親子討論升學事宜對鄉村學生較有影響力（Byun, Meece, Irvin, & Hutchins, 2012）。代間封閉也並非如 Coleman 所言，對於教育結果皆具有正向影響力，而僅是一種增強物（multiplier），端看網絡內容而定，封閉性僅能增強其效果（Fasang et al., 2014）。這意謂著相較於城鎮與都市，當鄉村多數人皆不認為學歷有用時，或許代間封閉對教育抱負的影響反而是負向的；反之，在城鎮與都市地區，兩者關係或許是正

向的。在台灣，城鄉發展仍有一段差距，相較於都市地區，鄉村就業機會較低（鄧瑞兆、吳惠琴、黃國修，2008），鄉村發展上以農、林、漁、牧一級產業為主（廖淑容，2009），這將造成城鄉學生在教育抱負上的差異，因為當鄉村學生已預期即使大學畢業，在當地仍難以找到適合的工作時，相較於非鄉村學生，在環境的限制下，將產生較低的教育抱負（Howley, 2006）。實際上，鄉鎮地區學生成為大學生的機率也的確低於台北市或其他都市（陳婉琪，2005）。若能透過研究發現某類型社會資本對教育抱負影響隨城鄉不同而改變，意即發現社會資本隨脈絡而異（context dependent）的特質，將有助於理解社會資本理論的適用性。

本研究目的在了解家庭社經地位對高中學生教育抱負的直接影響以及家庭社經地位透過三類型社會資本對教育抱負的間接影響，並探究在教育抱負影響路徑上鄉村與非鄉村學生間的差異之處。據此，本研究將使用台灣教育長期追蹤資料庫（Taiwan Education Panel Survey, TEPS）中高二與高三兩期資料，應用結構方程模式來進行分析，研究結果可做為實務上發展城鄉教育機會均等與未來研究的參考。

貳、文獻探討

一、社會資本定義、測量與其效果

Bourdieu、Coleman 與 Putnam 對社會資本有著不同的界定，不同於 Putnam 的概念，Coleman 和 Bourdieu 皆認為社會資本屬個人資源，而非集體資產（Rostila, 2011），故前兩者論點多應用在個體層次的研究上。然而，在教育領域上，相較於 Bourdieu、Coleman 的論點較常被提及，不僅是因為其社會資本論點較有系統（周新富，2006），亦因為國外許多實證研究是建立在 Coleman 的理論基礎上（Byun et al., 2012），故可與這些研究結果進行比較。

Coleman（1987）認為在教育過程中，社會資本是規範，是社會網絡，是存在於社會關係中的資源。不同於人力資本，即使家長欠缺人力資本，若具有家庭社會資本，仍能有助於子女的學習。而若家長不參與子女學習活動，即使家長教育程度較高，也無法將自身人力資本傳遞給子女（Coleman, 1987）。由於 Coleman 未釐清規範、社會網絡與資源間的關係，Portes（1998）便批評相較於 Bourdieu、Coleman 的社會資本定義具有概念模糊的特質，沒有資源不代表沒有社會資本，也不代表沒有社會關係，或許僅是沒有能力動用所擁有的社會關係。依據林南（2007）對社會資本的界定，認為理論上，社會資本應在建立關係與社會網絡後產生，透過人際互動而產生出規範、資訊與資源。因此，為合理使用社會資本一詞與避免概念的模糊，在說明其定義時參考 Bourdieu（1986）的界定，將 Coleman 社會資本定義修正為在相互熟識、認同的制度化穩定關係網絡中的規範與資源，其影響機制，則是透過已建立的社會關係中的期待、資訊流通與規範制裁的影響來促成個體某些行動的產生。

在測量上，Coleman（1987，1988）將社會資本進一步區分為家庭內與家庭外的社會資本，前者代表父母教育期望與家庭內親子互動，後者代表父母與學校、子女朋友父母等家庭外人員的互動。國內同時探討家庭內、外社會資本對學業成就影響的研究已累

積豐富的研究成果（林俊瑩、吳裕益，2007；周新富，2006；周新富、王財印，2006；張芳華，2013），不過，同時分析家庭內、外社會資本對教育抱負影響的國內研究，至今仍不多見。在變項操作化時，國內研究多以探索性因素分析來建構兩個面向的社會資本，其中，家庭內社會資本又可區分成許多面向，如：父子間互動與母子間互動（林俊瑩、吳裕益，2007），不過，對於各面向社會資本的確認，以驗證性因素分析應可得到較正確的資訊。Dufur、Parcel 與 Troutman（2013）便以驗證性因素分析來探究社會資本的面向，發現了美國高三學生的社會資本可分為家庭與學校兩個面向，至於台灣高中學生的社會資本是否也是如此，則有待研究來證實。

除了說明社會資本定義、其影響機制與兩種社會資本面向外，Coleman（1988）亦指出社會關係中的結構會影響雙方期待或是規範制裁的強弱，較簡單的結構為三方互動，又稱為社會網絡封閉性，缺乏封閉性的結構，將無法達成某些目標或限制某些行動。例如：當父母雙方間較少溝通或持正反不同意見時，便難以合作以提昇子女對未來的教育期望。反之，若社會網絡具封閉性，在雙方合力監控下，網絡中的期待與規範便能增強。社會關係結構較複雜的形式是代間封閉，屬於四方互動結構，亦歸為家庭外社會資本的面向，意指父母親認識子女好友的家長，雙方家長間的互動可透過上述影響機制來監督雙方子女，有利於教養下一代。不過，在資料限制下，Coleman 並無法直接測量代間封閉的作用，而是以天主教學校做為代間封閉的測量指標，認為相較於公立學校，子女就讀天主教學校的家長屬於網絡聯繫緊密的社群，家長間多相互認識，如同代間封閉的結構。由於此社群中的規範界定了何者是適宜的行為，這使得天主教學校學生在輟學率上低於公立學校和非天主教私立學校的學生（Coleman, 1987）。然而，筆者指出這樣的測量屬於間接測量，應無法正確測量到代間封閉的作用，或許只是家長的教育程度較高所致，後續研究在控制家庭人力資本變項後，便發現私立學校（包含天主教學校）對閱讀成就的正向作用消失（Parcel & Dufur, 2001）。相關研究即使以認識對方父母或家人所進行的測量，也多以一個題項進行測量（Fasang et al., 2014），本研究以三個題目應較能了解代間封閉的信度與效度，並測量其對教育抱負的效用。

二、家庭社經地位對社會資本、教育抱負的影響

社經地位（Socioeconomic Status, SES）的內容多包含受訪者的教育程度、職業與收入，家庭社經地位則代表父母教育程度、職業與收入，以下簡稱為家庭 SES。因家庭 SES 發展相對穩定，而社會資本則來自相對穩定的社會關係中（Bourdieu, 1986），故許多實證研究將其當做影響社會資本的因素。既有文獻顯示家庭 SES 愈高，親子溝通愈頻繁（周新富、王財印，2006；Dufur et al., 2013; Fasang et al., 2014; Sui-Chu & Willms, 1996），父母親教育期望也愈高（巫有鎰，1999；周新富、王財印，2006），家長參與學校活動的可能性也愈高（周新富，2006；Sui-Chu & Willms, 1996）。也有少數研究指出家庭 SES 對親子互動或是親師間互動並無影響（李文益、黃毅志，2004; Thapar-Björkert & Sanghera, 2010; Tsui & Rich, 2002）。

不同 SES 在家庭內、外社會資本上的差異主要是由兩方面所導致，一個是教育理念，SES 較高的家長，其教養子女觀念偏向溝通式教養，鼓勵子女和自己溝通，分享在

家庭內外所發生的事；相反地，SES 較低的家長則偏向自然成長（natural growth）的教養觀，意即家長的教育重點在於確保滿足子女物質上的需求，較少花時間與子女一起討論事情或花時間培養子女的興趣（Fasang et al., 2014; Sui-Chu & Willms, 1996）。國內質化研究亦發現不同家庭 SES 者在教養觀念上的差異，較高 SES 的家長對子女的學業期望較高，即使工作再繁忙，也要參與親子的溝通（吳迅榮，2013）。二是時間與物質資源的差異，相較於高家庭 SES 者，低 SES 家長生活較為匱乏，需要更投入在工作上，以維持生計，這使得家庭內親子溝通與討論的時間變少（吳迅榮，2013），當然，時間資源的不足或許也限制了與其他家長聯繫與互動的可能，過去研究多探討家庭 SES 對家長參與家長會或是親師間互動的影響（李文益、黃毅志，2004；周新富，2006；張芳華，2013；Sui-Chu & Willms, 1996），意即偏向分析家庭 SES 對社會網絡封閉的作用，但卻少有研究對家庭 SES 和代間封閉關係進行討論，質化研究結果雖說明不同 SES 家長皆可與其他家長建立社會網絡，進行資訊交流互動（吳迅榮，2013），但家長間互動程度是否有別卻無法得知，高家庭 SES 是否有利於和其他家長建立較頻繁的互動關係，亦有待進一步研究來檢證。

在家庭 SES 對子女教育抱負的影響上，在控制相關變項後，國外研究指出家庭 SES 愈高，子女的教育抱負愈高，其影響力更甚於家庭社會資本，如：家長教育期望、親子關係、作業指導與參與學校活動等（Trusty, 1998; Wilson & Wilson, 1992），近年來的研究則顯示家庭內社會資本的作用並不亞於家庭 SES（Lowman & Elliott, 2010; Tsui & Rich, 2002）。若以特定樣本而非全國性樣本的研究結果則顯示家庭 SES 高低並不影響教育抱負（巫有鎰，1999；Howley, 2006），這應是樣本太小造成兩者間關係不顯著的原因，Lowman 與 Elliott（2010）將研究樣本依族群區分為四類時，研究結果呈現亞洲家庭 SES 對於教育抱負未有顯著影響，但將樣本合併後，家庭 SES 則對教育抱負有所影響，可見以全國性樣本較能了解家庭 SES 的作用。陳俊瑋與黃毅志（2011）應用 TEPS 全國代表性樣本，研究發現父母教育年數與家庭收入皆能影響子女教育抱負，父親職業則無顯著影響。在加入家長教育期望後，家庭 SES 的影響力降低。和國外研究相較，父母親教育期望對子女教育抱負的影響反而遠高於家庭 SES 和其他背景變項的作用。

由上可知，在全國性樣本下，家庭 SES 對教育抱負有所影響，但若未在分析模型中包含社會資本此一中介變項，則將高估家庭 SES 的影響。另外，有鑑於家庭 SES、社會資本與學業成就的文獻指出未控制先前學業成就，會高估既有家庭 SES 對學業成就的作用（Ream, 2005）。因此，本研究在家庭 SES 與教育抱負間，除包括家長教育期望、親子互動與代間封閉此三種社會資本外，亦加入先前教育抱負，以建構更完整的高中學生教育抱負的模式。歸納上述研究結果，本研究將假設家庭 SES 愈高，家長期望愈高，親子互動愈頻繁，而學生的教育抱負也愈高。

三、社會資本對教育抱負的影響

以威斯康辛模式為基礎所進行的研究，多已證實父母教育期望此一社會資本對子女教育抱負有正向作用（巫有鎰，1999；陳俊瑋、黃毅志，2011；Lowman & Elliott, 2010; Tsui & Rich, 2002）。原因在於父母期望子女未來比自己好，子女則將此期望內化為自身

的價值觀（林郡雯、張建成，2008）。而親子互動與教育期望間關係，國內研究結果並不一致。李文益與黃毅志（2004）以一個題目測量親子互動，結果發現親子互動對教育抱負無顯著影響。巫有鎰（1999）以十個題目測量親子互動，研究結果則指出關懷型互動對教育抱負有所影響，差異的結果主要應可歸為社會資本測量不佳所致。本研究認為若能以多個題目來測量親子互動，在密集討論升學與功課事宜下，子女應能對未來較有信心，提高自身在教育成就所欲達成的目標。依此，本研究假設親子在討論功課與升學上互動愈頻繁，子女教育抱負可能愈高。

除了既有的影響力外，家長教育期望與親子互動對教育抱負影響力是否因不同社會脈絡而有差異亦是本研究關注的焦點，從過去研究結果發現在亞洲重家庭的文化脈絡下，父母教育期望對亞洲學生教育抱負的作用高於白人、非裔美人與西班牙學生（Lowman & Elliott, 2010），但並未有研究指出家長期望的影響力會依居住地發展不同而消失或減弱，這或許是由於父母親屬於重要他人，縱使外在環境改變，其影響依然存在，或許可說家長教育期望的作用可跨越各種脈絡。

在親子互動、教育抱負與社會脈絡議題上，在就業機會不多與貧困的環境下，親子互動則可能強化子女的教育抱負。Thapar-Björkert 與 Sanghera（2010）以質化研究法分析為何在貧困環境下的群體，其下一代有較高的教育抱負，進而有較高的大學就學率。其研究指出父母講述在窮困環境中仍努力工作的經驗加上子女見到父母工作的辛勞，激勵了子女的教育抱負，將向上流動與教育的重要性內化為自身的價值觀。國內研究亦發現在加入家長期望與親子互動變項後，池上鄉與台北市學生間顯著的教育抱負差異消失（巫有鎰，1999）。這些研究雖屬於區域性研究，但其結果卻可做為本研究的參考，本研究將假設在就業機會較少的鄉村，鄉村學生親子互動對教育抱負的正向影響力將高於非鄉村學生。

代間封閉是 Coleman（1988）社會資本論中一個重要概念，認為不論是社會網絡封閉或是代間封閉，在其結構中義務與期望皆會增長。這樣的論述隱含著在不同脈絡下，代間封閉作用是相同的，然而，對於代間封閉對教育抱負作用的研究，筆者至今仍尚未見到，更未見到在不同社會脈絡下，代間封閉對教育抱負的影響，多數研究主要仍在探討代間封閉對學業成就的影響（Carbonaro, 1998; Fasang et al., 2014）。這些研究結果因具理論意涵，故可做為本文研究假設的參考。Carbonaro（1998）研究控制相關變項後，發現認識子女朋友家長數量多寡對多種學業成就間皆無顯著影響，認為或許只有在社會網絡規範偏向崇尚學業表現時，代間封閉才可能左右學業成就，意謂著代間封閉並無直接影響力。後續研究中，Fasang 等人（2014）將代間封閉視為增強物，認為在較為貧困與不利的環境下，家長大多採自然成長的教養邏輯，即使其中一位家長有較高的教育期望，在代間封閉結構下，自然成長的教養規範反而增強，研究結果發現在貧窮環境下，代間封閉分數愈高降低學生完成高中學業的可能，但在一般情況下，擁有代間封閉者完成高中學業可能性則高於無代間封閉者。依此邏輯，或許在鄉村地區，在多數家長認為有文憑不一定能找到工作的情況下，代間封閉結構反而將不利於學生的教育抱負。因此，研究將假設在鄉村地區，代間封閉對教育抱負有負向作用，在非鄉村地區則有正向效用。簡言之，相較於非鄉村學生，鄉村學生在影響教育抱負路徑上的差異或許是來自

親子互動對教育抱負與代間封閉對教育抱負影響力不同所致。

參、研究方法

一、研究樣本

在高等教育機會擴張之際，首當其衝的便是即將畢業的高中生，故本研究以行政院國家科學委員會、教育部、國家教育研究院與中央研究院所資助的 TEPS 中第三波與第四波全國高中生資料進行分析，該調查採分層隨機抽樣方式，樣本具代表性，TEPS 分別於 2005 年與 2007 年對全國高二與高三階段的學生與家長進行調查，具體抽樣過程詳見張荳雲（2011）的分析報告。高二學生樣本為 20,136 人，高二家長樣本為 19,524 人，高三學生樣本為 19,474 人，將三份資料依樣本編號合併為一個檔案，以使得變項皆指涉同一受訪者，合併後樣本數為 19,474 人。

由於在家長問卷中，對父親教育程度、父親職業與父母親教育期望的遺失值較高，約在 10% 左右，其他變項遺失值皆在 5% 以下，教育抱負遺失值在 1.5% 以下，刪除遺失值後，可用樣本為 15,836 人。以 SPSS16.0 分析遺失值分佈狀況，整體資料遺失值分佈，並非為完全隨機遺失（Missing completely at random, MCAR），代表資料可能是隨機遺失（Missing at random, MAR）或是非隨機遺失（Missing not at random, MNAR）。因本研究依變項並非像收入或與色情相關的敏感議題，也無文獻顯示低教育抱負者傾向不回答教育抱負議題，且依變項遺失值甚小，故本研究將遺失值分佈狀態視為 MAR。由於多重插補法中的一次插補值亦可如多次插補值般對遺失資料產生較正確的估計結果（Saunders, Morrow-Howell, Spitznagel, Dore, Proctor, & Pescarino, 2006），本研究將採用此種遺失值插補法，刪除遺失值後的樣本與插補後的樣本，其分析結果近乎相同。此外，因樣本和母體在公立與私立與城鄉類別分布上並不一致，為使結果能推論至所有母體，將以 TEPS 所提供的加權數值（w4stwt1）進行加權（張荳雲，2011）。

二、研究架構

本研究旨在了解家庭社經地位對高中學生教育抱負的直接影響以及家庭社經地位透過三類型社會資本對教育抱負的間接影響，並探究在教育抱負影響路徑上，鄉村與非鄉村學生間的差異之處。依 Coleman 社會資本論與相關文獻結果，所繪製研究架構如圖 1 所示，研究假設家庭 SES、家長期望、親子互動與代間封閉對高中學生教育抱負皆有直接影響，家庭 SES 對這些社會資本亦有直接影響，而所測量的社會資本則皆與已建立的社會關係或社會網絡有關。為簡化研究架構與分析不同居住地（鄉村與非鄉村）學生教育抱負上的差異，將採 Dufur 等人（2013）的分析方式，意即不先將居住地納入研究架構中，而先進行圖 1 的分析，之後再將居住地視為控制變項，納入分析模型中，以分析居住地的影響力，若確有顯著影響，方可進行不同居住地間影響教育抱負路徑上差異的分析。

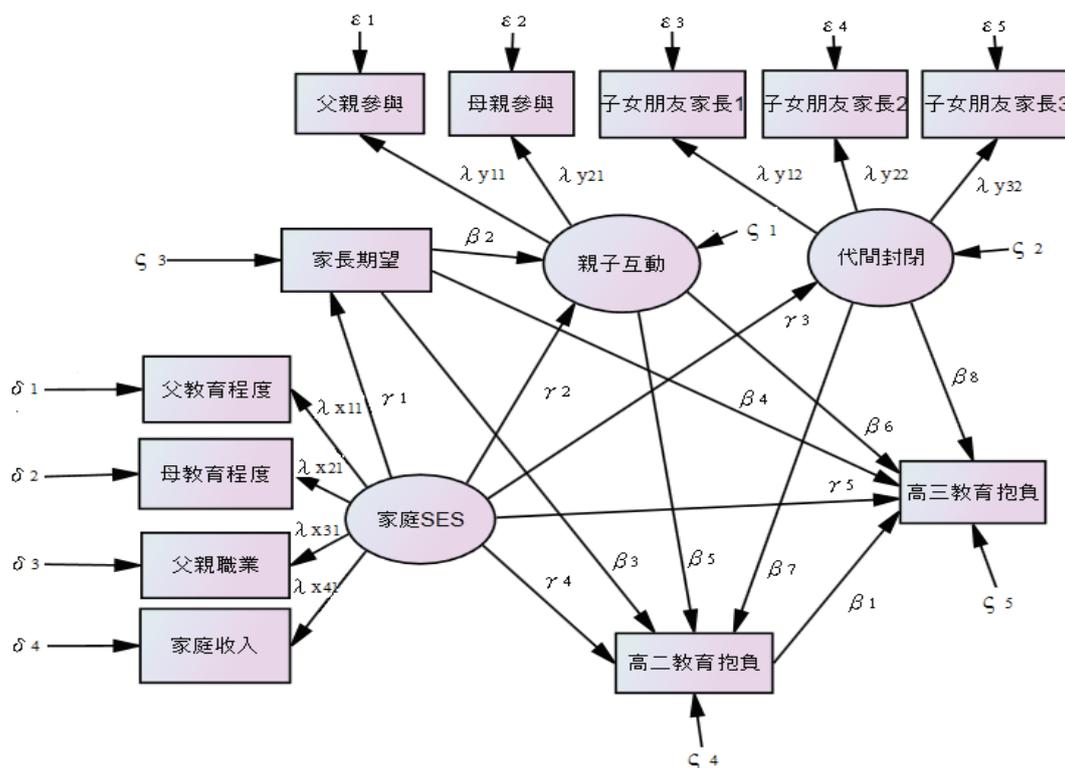


圖 1 研究架構圖

三、變項測量

(一) 家庭 SES

依陳俊瑋與黃毅志 (2011) 測量方式與研究結果，採用父、母親教育程度、父親職業與家庭收入做為家庭 SES 此潛在變項的測量，題目來自高二家長問卷調查資料。以因素分析法對此四變項進行直接斜交轉軸，可萃取出一個特徵值大於 1 的因素，能解釋 61% 的變異，Cronbach α 係數為 .76，具有一定的信度，變項編碼方式如下：

1. 父親教育程度：將教育類別轉成實際年數，國中或以下為 9 年，高中職為 12，專科為 14 年，大學為 16 年，研究所及以上為 18 年。
2. 母親教育程度：如父親教育程度的測量，不再贅述。
3. 父親職業：採黃毅志 (2005) 五等第社經地位計分方式，因為此計分方式具有良好再測信度與建構效度，且階層區辨力良好。將中小學（學前特教）教師、專業人員、主管、經理與民意代表編碼為 5 分，技術員與半專業人員為 4 分，事務工作人員為 3 分，服務工作人員與技術工為 2 分，農林漁牧工作人員與非技術工為 1 分。
4. 家庭收入：家庭每月收入如同教育程度般，區分為五類，「不到 2 萬元（含）」計為 1 分、「2~3 萬元」為 2 分、「3~5 萬元」為 3 分、「5~10 萬元」為 4 分、「10 萬元以上」為 5 分。

(二) 家長期望

來自高二家長問卷，分別詢問父親與母親對子女未來期望，內容為「期待他唸到甚

麼程度？」選項分為六種，因技術學院與科技大學的學生包含只就讀兩年的兩專生，故將此期望等級排在一般四年制大學之後。計分上，「沒特別期望/不知道」為 0 分、「高中職畢業」為 1 分、「技術學院/科技大學畢業」為 2 分、「一般大學畢業」為 3 分、「念到碩士學位」為 4 分、「念到博士學位」為 5 分。兩題因素的解釋變異量為 83%，得分愈高表示家長教育期望愈高， α 係數為 .79。

(三) 親子互動

資料來自高二學生問卷中關於我的家庭題組，參考林俊瑩與吳裕益（2007）對於此家庭內社會資本測量方式，對爸爸或媽媽「會不會和你談升學或就業的事情？」與「會不會看你的作業、考卷或成績單了解你的學習狀況？」四個親子互動題目以直接斜交法進行因素分析，可萃取出兩個因素，命名為「父親參與」和「母親參與」，因素的解釋變異量依序為 50%與 27%。

1. 父親參與：將選項中「從來沒有」、「偶爾會」、「有時會」與「經常會」依序給 1 到 4 分，進行因素分析，得到一因素分數，兩題的 α 係數為 .69。

2. 母親參與：同父親參與測量方式，兩題的 α 係數為 .73。

(四) 代間封閉

來自高二家長問卷的題組，參考 Carbonaro（1998）的測量方式，意即測量家長對子女第一位朋友家長的認識程度、第二位家長認識程度，依此類推。在問卷中是先詢問家長是否認識常和他在一起的朋友，再問第一位朋友的名字為何，最後問是否認識此朋友的家長，依此邏輯蒐集家長對於子女前三位朋友家長認識情況的資料。因第一題選項中選擇子女沒有常在一起的朋友或是不認識、不清楚子女朋友者，之後選擇未填答朋友名字或是未填答認識子女家長者高達 97%以上，故在認識子女朋友家長選項中視「未填答」者為家長間未有互動關係。計分上，將回答認識子女朋友家長選項中，「我們常見面聊天」給予 2 分，「談過幾次話」為 1 分，「全憑孩子轉述」、「完全不認識他們」與「未填答」為 0 分。三題因素的解釋變異量約為 64%， α 係數為 .72，具一定的信度。

以家庭內、外社會資本兩面向進行區分，將親子互動歸為前者，代間封閉為後者，驗證性因素分析中 GFI 為 .99，AGFI 為 .99，SRMR 為 .01，指標堪稱理想（邱皓政，2003），代表此兩個潛在變項可代表家庭內、外社會資本的概念。

(五) 教育抱負

資料來自高二與高三學生問卷，題目分別為「你期望自己唸到何種教育程度？」與「以你的能力，你認為自己可唸到什麼程度？」，變項操作化方式如同家長教育期望。將不同年度的兩題進行因素分析，高二與高三因素的解釋變異量分別為 76%與 77%，得分愈高表示教育抱負愈高， α 係數分別為 .68 與 .70，仍具有一定的信度。

(六) 控制變項：居住地

來自高二學生問卷中城鄉地區分層資料，分為鄉村與非鄉村地區，以鄉村為 1，非

鄉村為 0。

四、分析方法

在進行分析與評估理論假設模式適配度前，先以 SPSS16.0 了解變項分布狀態與變項間的積差相關係數，再依 Bagozzi 與 Yi (1988) 和邱皓政 (2003) 對於模式適配度的觀點，以 AMOS22.0 軟體檢定本研究模式的適配度，並透過此統計軟體所提供的多群組分析，了解鄉村與非鄉村學生在教育抱負上差異的由來。

肆、研究結果與討論

由表 1 可知，各變項的偏態與峰度係數絕對值分別小於 3 與 10 (邱皓政，2003)，表示資料具常態分配。所有變項間的相關係數皆達 .05 的顯著水準，其中又以父、母親教育程度間的相關程度最高 ($r = .65$)，但其相關係數並未接近 1，符合結構方程模式分析前的適配標準，故以最大概似法 (maximum likelihood method) 對資料進行分析。

表 1

各變項描述性統計與其相關性

	平均數(SD)	偏態	峰度	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	11.99(2.44)	0.45	-0.42	-	.65**	.55**	.40**	.29**	.20**	.13**	.07**	.08**	.07**	.21**	.25**
2	11.55(2.20)	0.50	-0.23		-	.45**	.39**	.27**	.14**	.18**	.07**	.08**	.07**	.20**	.22**
3	2.82(1.37)	0.52	-1.19			-	.39**	.25**	.20**	.11**	.05**	.06**	.05**	.19**	.21**
4	3.22(1.09)	-0.34	-0.48				-	.26**	.18**	.13**	.06**	.05**	.06**	.17**	.19**
5	5.25(2.74)	-0.13	-0.57					-	.17**	.18**	.08**	.08**	.07**	.31**	.32**
6	-0.08(1.01)	0.01	-0.83						-	.31**	.05**	.06**	.05**	.16**	.18**
7	-0.08(1.02)	-0.43	-0.61							-	.10**	.10**	.10**	.17**	.16**
8	0.61(0.74)	0.77	-0.79								-	.49**	.39**	.05**	.04**
9	0.44(0.68)	1.23	0.18									-	.51**	.05**	.05**
10	0.35(0.63)	1.60	1.30										-	.05**	.03**
11	4.98(2.88)	-0.09	-0.79											-	.49**
12	5.41(2.88)	-0.21	-0.83												-

註：加權資料，1 為父教育程度，2 為母教育程度，3 為父親職業，4 為家庭收入，5 為家長期望，6 為父親參與，7 為母親參與，8 為認識第一位子女朋友家長，9 為認識第二位子女朋友家長，10 為認識第三位子女朋友家長，11 為高二教育抱負，12 為高三教育抱負。

** $p < .001$ (雙尾檢定)， $n = 19,474$

一、模式適配度評估

(一) 基本適配度分析

依 Bagozzi 與 Yi (1988) 所提出的基本適配標準，即：不能有負的誤差變異誤、誤差變異應達到 .01 的顯著水準、無太高標準誤、因素負荷量不能低於 .5 或高於 .95。依表 2 結果所示，表中數值皆符合上述標準，故所提出的模型符合基本適配度標準。

(二) 整體適配度分析

本模式的卡方值 (χ^2) 為 1384.12，自由度 (df) 為 44，已達 .05 的顯著水準，代表假設模式和觀察資料間不適配，然而，卡方考驗易受樣本數大所影響，只要樣本數過

大，模式幾乎都會被拒絕（邱皓政，2003），故本研究將參考其他適配指標來評估模式的整體適配度。

本模式的 RMSEA 與 RMR 值，分別為 .04 與 .05，RMSEA 在 .05 以下，適配度良好（邱皓政，2003）。GFI 與 AGFI 值則分別為 .99 與 .98，達成理想值 .90 以上，代表模式與觀察資料適配度佳。NFI 與 CFI 值皆為 .97，亦達到理想值標準。PNFI 與 PCFI 值皆為 .65，已達 .50 的標準，而 CN 值為 851，亦達到 200 以上的標準值。由絕對適配指標(RMSEA、RMR、GFI、AGFI)、相對適配指標(NFI、CFI)與精簡適配指標(PNFI、PCFI、CN)內容，可知本研究假設模式的外在品質良好，整體適配度佳。

（三）內在結構適配度分析

表 2 結果顯示所估計的參數皆達顯著水準 ($p < .05$)，進一步分析潛在變項成份信度與潛在變項平均變異抽取量以作為內在結構品質的參考。家庭 SES、親子互動與代間封閉在潛在變項成份信度方面數值分別為 .79、.48 與 .73，大部份達到 .6 的標準，表示構念信度尚佳；變異抽取量則分別為 .49、.32 與 .47，潛在變項並未達到 .5 的標準。由此觀之，本研究模式的內容結構品質較為不理想，不過因基本適配度與整體適配度皆達到標準，故本研究的模式仍能解釋觀察資料。

表 2

高中生教育抱負因果模式的參數估計值

參數	估計值	標準誤 (SE)	t 值	標準化 估計值	參數	估計值	標準誤 (SE)	t 值	標準化 估計值
λ_{x11}	1	-	-	0.84*	$\varepsilon 1$	0.64	0.01	45.68	0.63*
λ_{x21}	0.81	0.01	97.88	0.75*	$\varepsilon 2$	0.78	0.01	65.61	0.74*
λ_{x31}	0.43	0.05	85.28	0.64*	$\varepsilon 3$	0.34	0.01	74.18	0.62*
λ_{x41}	0.28	0.04	68.58	0.52*	$\varepsilon 4$	0.17	0.01	37.90	0.37*
λ_{y11}	1	-	-	0.61*	$\varepsilon 5$	0.23	0.00	70.14	0.59*
λ_{y21}	0.84	0.03	31.00	0.51*	$\gamma 1$	0.49	0.01	47.54	0.37*
λ_{y12}	1	-	-	0.62*	$\gamma 2$	0.10	0.01	26.22	0.33*
λ_{y22}	1.19	0.02	60.59	0.79*	$\gamma 3$	0.03	0.00	15.40	0.14*
λ_{y32}	0.88	0.01	63.36	0.64*	$\gamma 4$	0.17	0.01	13.20	0.12*
$\delta 1$	1.75	0.04	48.60	0.29*	$\gamma 5$	0.16	0.01	13.89	0.12*
$\delta 2$	2.10	0.03	69.65	0.43*	$\beta 1$	0.40	0.01	59.26	0.40*
$\delta 3$	1.10	0.01	84.06	0.59*	$\beta 2$	0.05	0.00	19.85	0.22*
$\delta 4$	0.87	0.01	91.17	0.73*	$\beta 3$	0.21	0.01	25.88	0.20*
$\varsigma 1$	0.03	0.01	23.37	0.79*	$\beta 4$	0.13	0.01	18.06	0.13*
$\varsigma 2$	0.20	0.01	39.30	0.98*	$\beta 5$	0.80	0.06	13.61	0.17*
$\varsigma 3$	6.49	0.07	95.52	0.86*	$\beta 6$	0.44	0.05	8.67	0.10*
$\varsigma 4$	7.10	0.08	94.83	0.86*	$\beta 7$	0.06	0.05	1.27	0.01
$\varsigma 5$	5.81	0.06	96.95	0.70*	$\beta 8$	-0.06	0.05	-1.13	-0.01

註：加權資料。

* $p < .05$ (雙尾檢定)

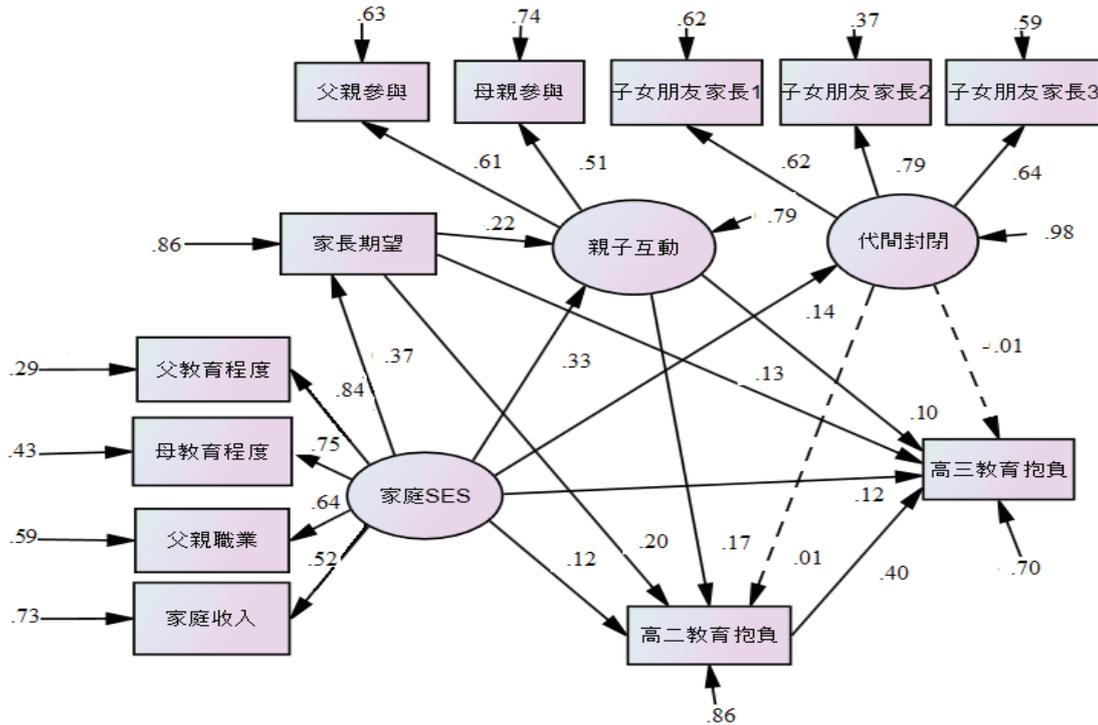


圖 2 家庭 SES、社會資本對高中生教育抱負影響路徑

表 3

家庭 SES、社會資本對高中生教育抱負影響模式效果摘要

路徑方向	直接影響效果	間接影響效果			整體效果
		家長期望	親子互動	代間封閉	
家庭 SES → 高二教育抱負	0.12*	0.07+0.01	+0.06	+0	=0.14 0.26
家庭 SES → 高三教育抱負	0.12*	0.05+0.01+0.03+0.03+0.02		+0	=0.14 0.26

* $p < .05$ (雙尾檢定)

二、家庭 SES、社會資本對高中學生教育抱負影響效果

圖 2 反映各潛在變數間的直接效果，其係數為標準化估計值，表 3 則顯示家庭 SES 對於教育抱負的直接效果、間接效果與整體效果。表中間接效果的計算，即為變項標準化係數相乘的結果。由圖 2 可知，家庭 SES 對三面向社會資本皆有正向顯著影響，家庭 SES 可透過家長期望對高二教育抱負產生間接效果 ($0.37 \times 0.20 = 0.07$)，亦可以透過家長期望及親子互動對高二教育抱負產生間接效果 ($0.37 \times 0.22 \times 0.17 = 0.01$)。教育抱負的殘差變異量分別為 0.86 與 0.70，表示家庭 SES 與社會資本可解釋高二教育抱負 14% 的變異量，家庭 SES、社會資本與高二教育抱負則可解釋高三教育抱負 30% 的變異量。根據表 3，在影響高二與高三教育抱負的路徑中，社會資本間接效果佔整體效果皆為 53.8% [$(0.14/0.26) \times 100\%$]，表示社會資本為家庭 SES 和教育抱負間重要的中介變項。其中又以家庭 SES 透過家長期待，進而影響教育抱負的間接影響效果最強，親子互動的間接效果次之，代間封閉的作用最弱，原因在於代間封閉對教育抱負並無顯著影響。

三、鄉村與非鄉村學生在教育抱負上差異的由來

在分析家庭 SES 透過社會資本對教育抱負的影響路徑後，本研究將居住地放入相同的分析模式中，研究結果顯示既有變項的影響力並未有所改變，居住地對高二與高三教育抱負的標準化係數分爲-0.02 與-0.03，達到統計上的顯著（估計值分別爲-0.27 與-0.31，SE 分別爲 0.08 與 0.07， $p < .01$ ），代表鄉村學生在教育抱負上顯著低於非鄉村學生，故進一步以多群組分析了解其差異緣由。

表 4 中，非限制模式代表分析鄉村與非鄉村兩組樣本各自的平均數、標準差與相關矩陣，而不將其餘參數視爲相等。RMSEA 爲 .03，GFI 爲 .99，NFI 爲 .97，PNFI 爲 .65，CN 值爲 1565，表示整體模式適配度佳。接著將兩組的 λ 值視爲相同，卡方考驗結果顯示在不同居住地，可觀測變項對潛在變項的影響是不同的，主要是來自母親教育程度對家庭 SES 的影響（ λ_{x21} ）和認識第二位子女朋友家長對代間封閉的影響（ λ_{y22} ）不同所致。再將兩組的 β 值視爲相同，卡方考驗結果顯示內生變項之間的影響係數是不同的，主要是因爲不同居住地間，代間封閉對高二學生教育抱負作用不同所造成（ β_7 ）。雖然在鄉村地區親子互動對教育抱負的影響力皆高於非鄉村地區（見圖 3 與圖 4），但卡方考驗結果並未能支持不同居住地間親子互動對教育抱負的作用有明顯差異。換言之，鄉村與非鄉村學生在教育抱負上的差異，非來自家長期望或是親子互動的作用，而可歸因於代間封閉在不同社會脈絡的作用不同所致，因爲代間封閉對高二鄉村學生有顯著負向影響，對高二非鄉村學生則無顯著影響（見圖 3 與圖 4）。

表 4

鄉村與非鄉村學生間模式差異考驗結果

模式設定	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	df	p
非限制模式	1381.42	88			
相同 λ 值	1409.47	94	28.05	6	<.01
相同 λ_{x21}	1388.57	89	7.15	1	<.01
相同 λ_{x31}	1385.08	89	3.66	1	>.05
相同 λ_{x41}	1383.44	89	2.02	1	>.05
相同 λ_{y21}	1381.47	89	0.05	1	>.05
相同 λ_{y22}	1398.54	89	17.12	1	<.01
相同 λ_{y32}	1381.61	89	0.19	1	>.05
相同 β 值	1430.94	102	21.47	8	<.01
相同 β_1	1409.50	95	0.03	1	>.05
相同 β_2	1411.18	95	1.71	1	>.05
相同 β_3	1412.22	95	2.75	1	>.05
相同 β_4	1410.44	95	0.97	1	>.05
相同 β_5	1409.85	95	0.38	1	>.05
相同 β_6	1410.63	95	1.16	1	>.05
相同 β_7	1423.26	95	13.79	1	<.01
相同 β_8	1410.42	95	0.95	1	>.05

註：加權資料。

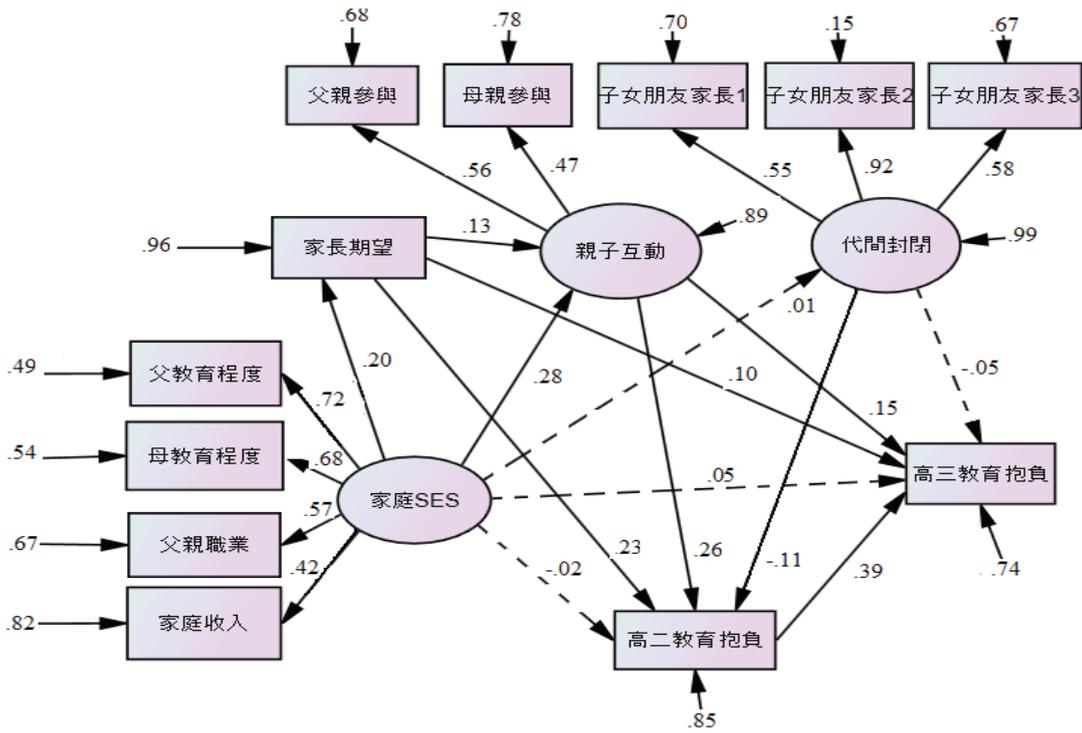


圖 3 家庭 SES、社會資本對鄉村地區高中生教育抱負影響路徑

註：n=1,281，RMSEA=.06，GFI=.97。

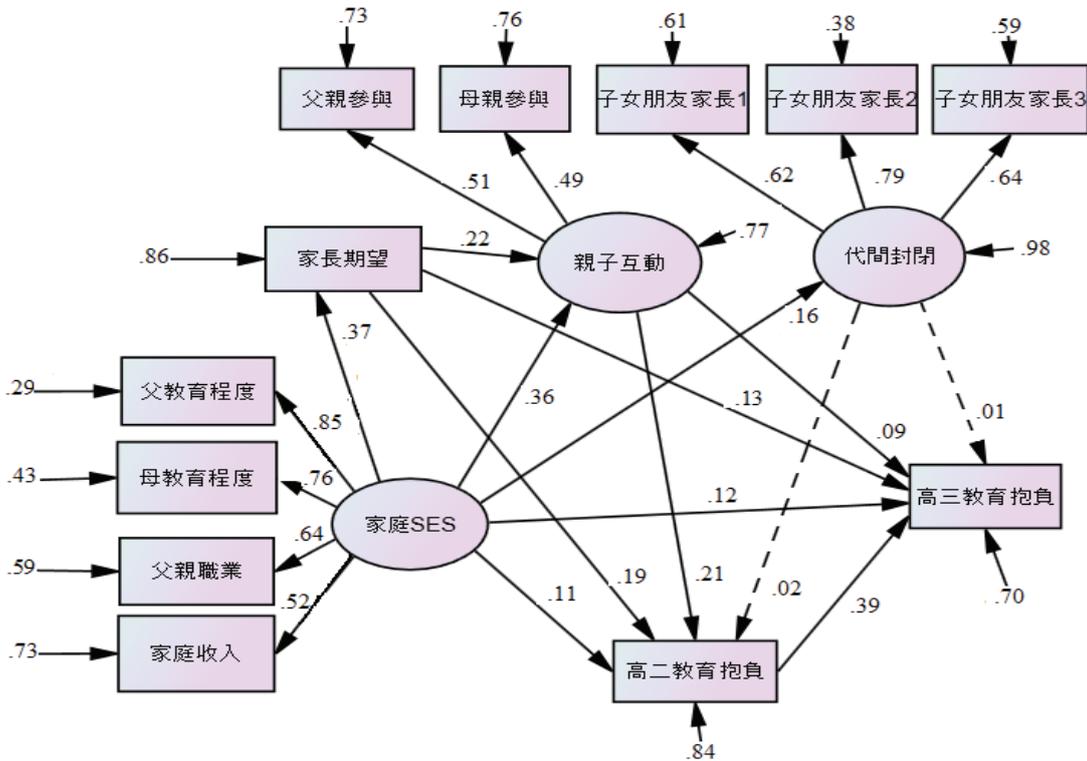


圖 4 家庭 SES、社會資本對非鄉村地區高中生教育抱負影響路徑

註：n=18,193，RMSEA=.04，GFI=.99。

伍、結論與建議

本研究從 Coleman 理論出發，延伸威斯康辛模式，以結構方程模式來分析兩期台灣教育長期追蹤資料庫資料，以了解家庭 SES 透過家長期望、親子互動與代間封閉對高中學生教育抱負的影響，並分析在教育抱負影響路徑上，鄉村與非鄉村學生間差異的由來，以期對城鄉教育機會發展均等與未來研究有所助益。經過 AMOS 的檢證，本研究提出的假設模式大抵可被接受。在既有威斯康辛模式中，加入親子互動、代間封閉與先前教育抱負變項，可解釋高三學生教育抱負 30% 的變異量，顯示教育抱負不僅受高二教育抱負所影響，亦受到社會資本所影響，以下則針對研究假設結果提出討論。

一、家庭 SES、社會資本與教育抱負間關係

本研究發現家庭 SES 愈高不僅對社會資本有正向影響力，亦對教育抱負有直接正向影響，和過去研究結果相符（巫有鎰，1999；周新富、王財印，2006；Dufur et al., 2013; Fasang et al., 2014; Sui-Chu & Willms, 1996），這應和高 SES 家長偏好溝通式的教養觀與擁有較充裕的時間、物質資源有關。對於家庭 SES 和代間封閉間關聯，質化研究雖指出不同 SES 家長可利用電話聯繫或於放學時間閒聊等方式與其他家長建立社會網絡（吳迅榮，2013），本研究則指出 SES 愈高的家庭，與子女朋友家長互動可能性愈高，尤其在非鄉村地區。另外，家庭 SES 也可透過家長期望和親子互動來影響教育抱負，而無法透過代間封閉此一途徑來影響教育抱負，這是因為在整體樣本中，代間封閉對教育抱負皆無直接作用。家庭 SES 透過社會資本對教育抱負影響的間接效用皆高於家庭 SES 的直接效果，可見家長期望與親子互動此家庭內社會資本是家庭 SES 影響教育抱負的重要中介變項。

二、鄉村與非鄉村學生在教育抱負影響路徑上的差異

為了解鄉村與非鄉村學生在教育抱負上是否有明顯差異，在相同分析模式中，加入居住地作為控制變項，分析結果顯示鄉村學生的高二與高三教育抱負皆顯著低於非鄉村學生，進一步以多群組分析以了解其影響路徑上的差異。根據過去文獻（Byun et al., 2012; Fasang et al., 2014），本研究證實在台灣社會資本作用的確隨社會脈絡而有差異，理論上，證實社會資本論點有其適用範圍，在鄉村地區，方可觀察出代間封閉的作用，在非鄉村地區，代間封閉對於教育抱負並無顯著影響。由於鄉村與非鄉村學生在教育抱負影響路徑上的差異並非來自親子互動所致，研究結果無法支持 Thapar-Bjorkert 與 Sanghera（2010）貧困激勵說的論述，該研究結果或許僅能推論至特定少數族群中，在台灣，並未發現有此現象產生。造成鄉村學生教育抱負顯著低於非鄉村學生的原因，主要來自代間封閉對高二學生教育抱負作用的不同，而非對高三教育抱負不同所致。研究結果指出代間封閉對高二非鄉村學生無顯著影響，對高二鄉村的的教育抱負則有不利影響，呼應了 Fasang 等人（2014）的論述，代間封閉應為一種增強物，其作用視脈絡內容而定。除了說明社會資本論點有其適用性外，此研究發現也證實了 Portes（1998）所言，社會資本並不全然具有正向功能，有些社會資本反而有其負向影響力。至於代間封閉與高三鄉村

學生教育抱負間不顯著的關聯，或許是由於不同階段社會網絡組成不同所造成，因青少年時期的友誼同儕網絡並非是穩定的，而是變動的（謝雨生、吳齊殷、李文傑，2006），若高二學生於高三時改變同儕網絡，這將使得家長所建立的高二封閉網絡難以預測高三的教育抱負。

本研究結果一方面反映出即使在社會網絡其中一方的家長重視子女的教育發展，但在網絡另一方的家長並未有相同共識或願意合力監督時，則無法對教育結果產生有利影響。當有文憑不一定能找到工作與有文憑能找到好工作的矛盾概念（林郡雯、張建成，2008），同時存在非鄉村地區家長的觀念中時，便可能造成非鄉村地區家長在教育價值觀念上的不一致，關係網絡內容異質性過高或許弱化了代間封閉在非鄉村地區的正向影響力，造成影響係數為正卻不顯著的結果。另一方面，此結果亦隱含著鄉村多數家長秉持就業較升學重要的想法，在社會網絡的規範以就業為重下，故抑制了鄉村學生的教育抱負。另外，圖 3 結果還顯示了代間封閉對鄉村學生的間接影響，代間封閉雖對高三學生教育抱負無直接影響，卻仍可透過高二學生的教育抱負，進而影響高三學生的教育抱負。

三、實務意涵與未來研究建議

（一）實務意涵

在威斯康辛模式中，父母的高期望對子女教育抱負的直接影響已受到許多實證支持，本研究則發現家長期望愈高，愈可能與子女討論升學或課業事宜，進而提高子女的教育抱負，這是過去研究較少探討的一個影響機制。因此，根據子女能力，適度提升對子女未來發展的期望（Raty, 2006），應較有利於子女發展較高的教育抱負。而且研究結果也發現親子互動對教育抱負的影響，不亞於家庭 SES 的作用。這代表若家庭 SES 不佳，家長仍可利用時間和子女溝通，使其了解教育的重要性，以激勵子女的教育抱負。而家庭內的性別分工則或許是解決 SES 不高的家長，無暇與子女討論課業的一項方法（吳迅榮，2013）。研究結果亦顯示加入高二教育抱負後，家長期望與親子互動對高三教育抱負的作用減弱，但仍達到統計上的顯著，反映此類家庭內社會資本的持續影響力。

在代間封閉方面，高 SES 家長傾向認識較多子女朋友的家長，或許是為了可從此封閉網絡中得到立即訊息，以監督子女學習或行為表現，但根據代間封閉網絡無助於學業成就的研究結果（Carbonaro, 1998）與本研究的發現，家長應了解此網絡或許有益於資訊交流，卻無助於提升子女教育抱負，與其投資時間在與其他家長的聯繫上，不如多利用時間與子女討論課業或升學事宜。

本研究指出在就業機會不高的鄉村環境下，代間封閉反而不利於學生的教育抱負，這是鄉村與非鄉村學生教育抱負主要差異所在。研究結果並非建議去中斷家長間的聯繫網絡，因為此社會網絡的存在有其功能（吳迅榮，2013），研究結果在突顯就業機會結構的限制，可能會增強鄉村家長馬上就業優於升學的想法，使得網絡內容不利於教育抱負的發展，造成鄉村學生教育抱負顯著低於非鄉村學生。實務上，將如同 Fasang 等人（2014）的建議，若代間封閉無益於學生的教育結果，則多利用其他資訊流通或互惠管

道來降低代間封閉的負向作用。雖然過去文獻（巫有鎰，1999）與本研究結果皆顯示居住地對學生教育抱負的影響力不高，然而可預期的，透過代間封閉對鄉村學生教育抱負的負向增強效果，城鄉學生間教育抱負的差距仍將持續著。因此，爲了提升學生的教育抱負，縮減鄉村與非鄉村學生在教育抱負上的差距，本研究提出以下實務上的對策。

1. 家長期望對高二與高三學生教育抱負皆有顯著影響，建議家長對子女秉持一定程度的教育期望，而不是採自由成長的教養觀，將有利於發展符合其能力的教育抱負。由於家庭內社會資本具持續影響力，也建議家長可透過家長期望與親子溝通此兩種方式，即早將教育重要性的價值觀內化至子女身上，以形塑未來的教育抱負。學校教師則可藉本研究結果，透過家長日會議或平時的電話聯繫對學生家長說明親子間溝通與分享對教育抱負的重要性。

2. 在鄉村地區，受限於就業機會較少，或許使得當地社會網絡內容充斥著就業優先於升學或改善家中經濟條件優先於個人發展的想法。爲避免同儕網絡或同儕家長網絡對個體教育抱負的負向影響，建議高中職學校可就生涯輔導中的職涯發展對鄉村高中職學生多做說明，使學生有充份資訊以辨別就業與升學的利弊，降低鄉村學生受朋友或朋友家長觀念影響的可能。

3. 除了家庭教育和學校教育外，當教育結果受當地就業環境所影響時，建議從結構面著手，縣市政府在區域發展上，應多創造鄉村地區的就業機會，帶動當地整體經濟，使得有限的就業機會不致於成爲學生教育抱負的阻礙，以落實城鄉教育機會的均衡發展。

（二）未來研究建議

本研究從社會資本論出發，僅探討家長期望、親子互動與代間封閉此三個家庭內外社會資本對教育抱負的影響，整體解釋力在 14%至 30%之間，未來研究仍可探討其他社會資本變項的作用，如：家庭監督、參與親師會、親師聯繫等，以提升整體模式的解釋力。同時，可透過結構方程模式來確認在台灣這些社會資本變項是否同屬於一個面向，兩個面向抑或是三個面向。在假設模式上，親子互動此潛在變項的成份信度與變異抽取量皆較低，建議 TEPS 對於此一題組進行更細部區分，如：談論升學或就業的事，可區分爲談論升學的事與談論就業的事，或是蒐集更多元的資訊，以改善測量變項的信度與效度。另外，至於現今鄉村與非鄉村學生在教育抱負上的差距是否持續擴大，其差異是否來自代間封閉的增強效應，則有待後續研究來證實。

參考文獻

一、中文部分

李文益、黃毅志（2004）。文化資本、社會資本與學生成就的關聯性之研究—以台東師院爲例。**台東大學教育學報**，15(2)，23-58。

巫有鎰（1999）。影響國小學生學業成就的因果機制—以台北市和台東縣作比較。**教育研究集刊**，43，213-242。

- 吳迅榮 (2013)。社會階級與家長參與：一個香港的個案研究。《當代教育研究》，21(3)，41-81。
- 邱皓政 (2003)。《結構方程模式：LISREL的理論、技術與應用》。台北：雙葉。
- 林南(2007)。社會資本理論與研究簡介。《社會科學論叢》，1(1)，1-32。
- 林郡雯、張建成 (2008)。不同階級國中生之文憑意象的探究。《當代教育研究》，16(4)，199-235。
- 林俊瑩、吳裕益 (2007)。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響—階層線性模式的分析。《教育研究集刊》，53(4)，107-144。
- 周新富 (2006)。Coleman社會資本理論在臺灣地區的驗證—家庭、社會資本與學業成就之關係。《當代教育研究》，14(4)，1-28。
- 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。
- 陳俊瑋、黃毅志 (2011)。重探學科補習的階層化與效益：Wisconsin 模型的延伸。《教育研究集刊》，57(1)，101-135。
- 陳婉琪 (2005)。族群、性別與階級：再探教育成就的省籍差異。《台灣社會學》，10，1-40。
- 翁楊絲茜、曾祥霖、黃仔延 (2009)。影響大學生教育抱負因素之研究。《人文社會學報》，5，195-219。
- 張芳華 (2013)。家長背景、家長參與學校教育與子女學業成就之關聯性：以北北宜三縣市國中學生為例。《教育研究與發展期刊》，9(2)，117-144。
- 張荳雲 (2011)。《台灣教育長期追蹤資料庫：第一波 (2001)、第二波 (2003)、第三波 (2005)、第四波 (2007) 資料使用手冊【公共使用版電子檔】》。台北：中央研究院調查研究專題中心【管理、釋出單位】。
- 符碧真 (2000)。教育擴張對入學機會均等影響之研究。《教育研究集刊》，44，201-224。
- 傅秀媚、劉美玉 (2012)。影響高職幼保科學生升學或就業意願個人因素之研究。《高雄師大學報》，32，113-134。
- 黃毅志 (2005)。教育研究中的「職業調查封閉式問卷」之信效度分析。《教育研究集刊》，51(4)，43-71。
- 廖淑容 (2009)。鄉村地區生活品質評量之研究。《台灣土地研究》，12(1)，55-81。
- 鄧瑞兆、吳惠琴、黃國修 (2008)。以區域經濟觀點探討人口與就業—臺灣城鄉實證分析。《中華管理學報》，9(3)，69-85。
- 謝雨生、吳齊殷、李文傑 (2006)。青少年網絡特性、互動結構和友誼動態。《台灣社會學》，11，175-236。

二、英文部分

- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16, 74-94.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Eds.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Byun, S-Y., Meece, J. L., Irvin, M. J., & Hutchins, B.C. (2012). The role of social capital in

- educational aspirations of rural youth. *Rural Sociology*, 77(3), 355-379.
- Carbonaro, W. J. (1998). A little help from my friend's parents: Intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71(4), 295-313.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology* (Supplement), 94, 95-120.
- Dufur, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. 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.
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363-390.
- Fasang, A. E., Mangino, W., & Bruckner, H. (2014). Social closure and educational attainment. *Sociological Forum*, 29(1), 137-164.
- Howley, C. W. (2006). Remote possibilities: Rural children's educational aspirations. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 62-80.
- Lowman, J., & Elliott, M. (2010). A multilevel model of educational expectations of secondary school students in the United States. *Social Psychology of Education*, 13(1), 77-110.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Raty, H. (2006). What comes after compulsory education? A follow-up study on parental expectations of their child's future education. *Educational Studies*, 32(1), 1-16.
- Ream, R. K. (2005). Toward understanding how social capital mediates the impact of mobility on Mexican American achievement. *Social Forces*, 84(1), 201-224.
- Rostila, M. (2011). The facets of social capital. *Journal for Theory of Social Behaviour*, 41(3), 308-326.
- Saunders, J. A., Morrow-Howell, N., Spitznagel, E., Dore, P., Proctor, E.K., & Pescarino, R. (2006). Imputing missing data: A comparison of methods for social work researchers. *Social Work Research*, 30(1), 19-31.
- Sewell, W., Haller, A. O., & Ohlendorf, G. W. (1970). The educational and early occupational status attainment process: Replication and revision. *American Sociological Review*, 35(6), 1014-1027.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Thapar-Björkert, S., & Sanghera, G. (2010). Social capital, educational aspirations and young Pakistani Muslim men and women in Bradford, West Yorkshire. *Sociological Review*, 58(2), 244-264.

- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. *The Journal of Educational Research*, 91(5), 260-270.
- Tsui, M., & Rich, L. (2002). The only child and educational opportunity for girls in urban China. *Gender and Society*, 16(1), 74-92.
- Wilson, P. M., & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations: A logistic transform model. *Youth and Society*, 24(1), 52-70.

投稿日期：2014年10月27日
修正日期：2015年04月02日
接受日期：2015年09月11日

The Influences of Family SES and Social Capital on Educational Aspirations of High School Students in Taiwan

Fang-Hua Jhang

Adjunct Assistant Professor, Centre for General Education, Ming Chuan University

ABSTRACT

Drawing upon the social capital theory proposed by Coleman, the present study referred to the Wisconsin model and used the structure equation model to analyze data in 2005 and 2007. Data from the Taiwan Education Panel Survey (TEPS) contained 19,474 high school students and their parents. This study aimed to find the direct and indirect effects of family socioeconomic status (SES) on educational aspirations and the mediating effects of three kinds of social capital on educational aspirations. Furthermore, the differences between the paths of influencing educational aspirations among rural and non-rural high school students were also explored. The results were as follows. First, family SES influenced both social capital and educational aspirations, and parents' expectations and parent-adolescent interaction were mediators between family SES and educational aspirations. Second, the impact of social capital was context dependent. The main reason that rural students' educational aspirations were lower than non-rural students' was that intergenerational closure had different links to educational aspirations of Taiwanese eleventh graders.

Key words : educational aspirations, family SES, social capital, TEPS

