

壹、緒論

人權發展之初，在概念上常與「自由」結合，並以人民對國家權力的防禦權為主要內涵，偏重公民與政治方面之權利（civil and political rights），而係屬一種要求國家減少干預個人自由的「消極人權」。十九世紀末，因工業化與資本化高度發展，致使人與人之間的地位嚴重失衡，故轉而要求國家積極介入，以保障個人與群體權利的實現；此際，強調國家應維護人民在社會、經濟與文化方面之權利（social, economic and cultural rights），並透過弱勢者扶助措施達成其人民社經條件的「實質平等」，故為要求國家應有所行動之「積極人權」。及至二次大戰後，權利主體更超越個人與國家，而成為必須建立在社群、集體與相互關懷基礎上的和平權、環境權、發展權等團結權（洪如玉，2006；Dallmayr, 2002）。此等由公民、政治權利（防禦權）到經濟、社會、文化權利（受益權），而後再發展至集體性連屬權利的「三代人權」之觀點，其內涵或可依序呼應自由、平等、博愛等層次概念（呂炳寬、楊智傑，2005；陳秀容，1997；Vasak, 1977）；其保障效力，亦由既有之個人與國家間，逐漸演進到及於私人領域（許慶雄，1997）。

若以此觀察《中華民國憲法》（1947）（以下簡稱憲法，《中華民國憲法增修條文》（2005）則簡稱增修條文）人權清單之教育範疇射程，實已含括教育自由權利（第11條、第21條、第22條）及教育機會均等（第7條對照第159條）的人權內涵；換言之，我國相關教育制度與政策，本可依據此等自由、平等之憲法誠命為建構基礎。惟隨著社會態樣之愈趨開放，他、我間之個別差異不但愈難避免與忽視，在價值上更應藉由尊重多元價值的理念予以正面肯認；因此，以促進實質平等為目的之弱勢者扶助措施，亦須基於目的考量予以細緻衡酌。



進一步而言，純粹採取社會福利觀點的經濟扶助措施，不但無法一體適用肇因於不同面向之教育弱勢現象，或亦可能陷入以消弭弱勢族群為潛在終極目標的反多元現象。為避免落入同化窠臼，此等扶助措施縱有其必要性，亦應以肯定多元文化價值的憲法寬容理念，做為相關法制及行政措施的基本內涵，俾使弱勢者得能藉此擁有自我開展之契機與空間。

當前學界及實務上有關多元文化所涉及的論述主體，雖已發展成為廣泛包羅民族（種族）、社會階級、性別等各種不同面向之概念，惟源自1960年代末期至1970年代初期美國民權運動的多元文化理論，本係以扶助弱勢族群為其主要目的（陳炫任、曾大千，2011）。而就我國法制脈絡觀之，憲法揭示「多元文化」的初始意旨，亦以扶助處於弱勢地位之原住民族為基礎；具體而言，首見於1997年第四次修憲的「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」此一條文內容（增修條文第10條第9項），直至2005年修憲程序底定（第七次修憲）仍予以維持不變（第10條第11項）。就此觀之，重視原住民族固有文化並提升其政治、社會地位，實乃發展多元文化理論、實施多元文化教育所須先行探討的主要議題；據此，本文於論述多元文化教育法理基礎之際，亦將以我國原住民族法制為檢視標的。

初步而論，基於維持多元及調和衝突的必要性，多元文化教育除須立足於前揭憲法平等原則外，更有賴以寬容理念為法理建構及政策規劃之依歸；以人權發展觀點而言，如此亦方能具體呼應第三代人權所欲彰顯的博愛意旨。此外，就現實層面觀之，教育中立及平等原則乃強調國家負有公平對待人民之義務，惟教育係以一般社會大眾為主要對象，若其中的多數（強勢者）與少數（弱勢者）間彼此缺乏相互寬容之應有認知（主要為多數對少數之寬容），多元文化社會終將無以為繼。以現行針對原住民族的升學加分優待制度為例，即可能因為