

## 從《憲法》上社會國原則建構教育機會均等—— 以新移民子女為中心

許育典<sup>1</sup> 林維毅<sup>2</sup>

### 摘要

教育機會均等在台灣民主化的推展下，已被普遍認為是促進國家競爭力的重要因素，其不僅能增加文化的創造，並達成文化的繁衍，而且有助於導引社會的變遷，促成社會的流動，以獲得社會的全面發展，避免不同族群學生的標籤化。而現今台灣社會普遍存在的新移民子女教育，正是檢驗我國教育機會均等是否真正落實的機會。因此，教育機會均等不僅是一個教育理論，而且也是我國《憲法》明文規定的保障，故從《憲法》上社會國原則建構教育機會均等，成為教育機會均等在我國實踐的必然前提，因為教育行政的基礎在教育相關法規，而此等法規則根源於《憲法》規定。本文將嘗試以新移民子女為中心，從《憲法》上社會國原則建構教育機會均等，結合《憲法》第1條的民享原則與第159條的教育機會均等，並根據《憲法》第21條所建構的教育基本權，作為落實新移民子女教育機會均等的檢討基礎，進而架構《憲法》解釋的實際價值。

**關鍵詞：**教育機會均等、教育基本權、新移民子女、社會國原則、人的自我實現

---

許育典<sup>1</sup>，國立成功大學法律學系暨科技法律研究所教授  
林維毅<sup>2</sup>，國立成功大學法律學系暨科技法律研究所研究生  
電子郵件：hsuyd@mail.ncku.edu.tw（許育典）  
投稿日期：2006年9月30日；採用日期：2006年11月23日

Contemporary Educational Research Quarterly  
December, 2006, Vol.14 No.4, pp. 99-128

## Constructing an Equal Educational Opportunity from the Constitutional Principle of a Social State:An Emphasis on the Children of New Immigrants

Yue-Di Hsu<sup>1</sup> Wei-Yi Lin<sup>2</sup>

### Abstract

An equal educational opportunity in Taiwan's democratic movement is widely regarded as an important factor to improve national competitiveness. An equal educational opportunity is essential to foster cultural creations, to accomplish cultural development and diversification. Moreover, an equal educational opportunity is helpful to lead the social changes, to facilitate social flows to achieve a fully developed society, and to avoid different racial students from being labeled. The education of new immigrants' children may serve as an opportunity to examine whether students in Taiwan enjoy an equal educational opportunity. Therefore, an equal educational opportunity is not only a theory of education, but a constitutional protection. Because the basis of education administration is educational law and regulation, which in turn have their constitutional roots, in order to implement and provide an equal educational opportunity in Taiwan, to construct an equal educational opportunity from the constitutional principle of a social state becomes the inevitable premise. This article tries to emphasize on new immigrants' children and tries to construct an equal educational opportunity principle from the constitutional principle of a social state. Combining the for-the-people principle under Article 1 of the Constitution and the equal educational opportunity principle under Article 159 of the Constitution, this article uses the fundamental right to educa-

tion as so structured under Article 21 of the Constitution as a basis to discuss the implementation of the equal educational opportunity on the education of new immigrants' children and tries to construct the true value of Interpretations of the Constitution.

**Key words: equal educational opportunity, fundamental right to education, new immigrants' children, principle of a social state, self-fulfillment**

---

Yue-Di Hsu<sup>1</sup>, Professor, Department of Law and Institute of Law in Science and Technology, National Cheng-Kung University

Wei-Yi Lin<sup>2</sup>, Postgraduate, Department of Law and Institute of Law in Science and Technology, National Cheng-Kung University

E-mail: [hsuyd@mail.ncku.edu.tw](mailto:hsuyd@mail.ncku.edu.tw) (Yue-Di Hsu)

Manuscript received: Sep. 30, 2006; Accepted: Nov. 23, 2006

## 壹、前言

台灣社會是一個由多元族群集合而成的社會共同體。但這幾年來，因為經濟發展與社會變遷的緣故，促使台灣本地的部分男性必須透過婚姻仲介者，尋求外國籍的配偶。異國婚姻的結合，延伸出許多新移民子女教育的特殊現象，考驗著國內的教育體制。其中，學校與家庭教育要如何落實教育基本權的保障，並做到教育機會均等，使新移民子女在教育機會均等分配上，能與台灣本地學童均等共享，是本文所要論述的重點問題。首先，依《國籍法》第 2 條第 1 項的各款規定，新移民子女在台灣の出生多半由父親迎娶外國籍母親，因此符合此規定，而為中華民國國民。其為自然人而為基本權主體，享有《憲法》第 21 條所規定的保障。對於新移民子女的稱呼，其原因在於民國九十二年婦女新知基金會為「外籍配偶外籍新娘」舉辦更名活動，最後以「新移民女性」為正式名稱。因此，本文為表尊重而以新移民子女稱呼之。最後，本文對於新移民子女的範圍，將限縮在東南亞國籍的新移民家庭，除了這是屬於異國婚姻的多數外，更重要者，相對於大陸籍配偶，東南亞國籍的新移民女性，所遭遇的語言或文化隔閡，以及與夫家的觀念溝通，或對於小孩的教養上所產生相異情況，皆比大陸籍配偶來得大。另外，在新移民子女的教育階段，本文將其限定在國民教育階段，因為國民教育是孩童人格及自我概念養成時期，也是人生的關鍵時期，因此本文將特別聚焦於此。

《憲法》，是人民權利保障的依據，規範國家公權力的行使以避免侵犯基本人權，但既然稱為權利保障書，相信許多人對於《憲法》的規定應當清楚。可是實際運作上卻與此相反，人民往往視《憲法》為一部抽象的法典，而與人民的生活腳步漸行漸遠，其中一個滿重要的原因，在於《憲法》釋義學的操作過於抽象而無法具體，導致《憲法》理論的建構與人民生活產生隔閡。因此，本文在《憲法》解釋的操作上，便希望建構更具體的《憲法》理論，運用於新移民子女教育在教育機會均等問題上，使這部《憲法》更具人性化的價值。

事實上，教育機會均等不僅是一個教育理論，同時更是我國《憲法》明文規定的保障。所以，應從《憲法》上社會國原則建構教育機會均等，使教育機會均等作為教育行政的前提。因為教育行政的基礎在教育相關法規，而此等法規則根源於《憲法》規定。因此，本文的架構安排上：首先將新移民子女在國民教育的過程中，所可能涉及關鍵影響的要素加以連結，整合彼此的互動關係；其中，社會國作為《憲法》的基本原則，在社會國強調機會均等的內涵下，可由《憲法》第 1 條的民享基本原則整合出共享原則，並與《憲法》第 159 條明文規定教育機會均等的保障，獲得初步的共同連結；再者，以社會國原則建構教育機會均等的環境，探究其內涵並作為檢討新移民子女教育基本權的保護法益措施，是否真正落實教育機會均等；最後，提出結論與建議，期望能作為未來新移民子女教育學習上的參考，也拉近《憲法》與實際生活的距離。

## 貳、以自我實現為核心的新移民子女教育基本權

教育存在的目的是為人而存在，人接受教育無非希望從中獲得自我本性的追尋，而新移民子女在《憲法》明文追求教育機會均等的台灣，國家或學校能為他們所做又有哪些？事實上，制定《憲法》的目的，正因為是人民基本權的保障書，因此透過《憲法》解釋建構一套基本權結構，作為拘束國家行政機關的依據準則。但首先必須把本文所欲強調的各項重要要素，先作連結整合出彼此的互動關係；一開始先連結人的自我實現對於新移民子女的重要性；其次，透過《憲法》第 21 條教育基本權與第 159 條教育機會均等的實施，整合兩者的初步關係；最後，透過社會國原則的連結，可將教育機會均等作實質建構，彰顯《憲法》的具體落實及各項要件的緊密互動關係。

### 一、人的自我實現與新移民子女教育

人並非國家所支配的客體，國家所為的一切行為，無非是為了滿足人民的需

求而存在。相同的道理應用在教育與人身上，則國家所實施的教育，無非也是一種為了滿足人民需求的行為（Lenhardt, 1996: 300）。因此，教育的目的，是經由教育使個人具備獨立自主能力，此即以個人的生存、幸福為中心目的，並經由教育使個人得以適應社會，繼而維持社會的政治與經濟秩序，使社會持續地發展（許慶雄，1991：140）。

透過上述對於人與教育的互動關係，可從更深一層的意義，去理解人的內心是為何而受教育。這一層意義就是人的自我實現。人若能依其所希望的自我本性與真實性去發展，而非單純只為了符合外在世界的一般要求而配合，人將會逐漸發現原始的生命性向，而自發本能地去喜悅追求自己的人格開展。在這種情形下，人最能發揮自己生命內在底層的創性（Rogers, 1981: 27）。因此，自我實現包含了兩個要素：一個是「自我開展」，另一個則是自由的自我開展，也就是如何開展的「自我決定」。事實上，《憲法》基本權所保障的本質，就是要求國家提供自我開展與決定的空間，以促進人的自我實現（許育典，2003：32-36）。同時，在《憲法》第 22 條的概括基本權保障下，人的自我實現可說是每個人在行使其基本權時，其內心與外在的實踐，因而具有普遍性及不可侵害性。所以，在實質上具有基本權的品質，況且當該自由權利的行使不妨害社會秩序與公共利益時，便已符合我國《憲法》第 22 條的要求而受保障（李震山，2001：385）。

新移民子女教育所涉及的問題核心，在於本身為台灣多元社會下，由外國籍女性與台灣本地男性因多種因素而結婚生育所構成（熊淑君，2004：6）。而且，由於男女雙方背景的特殊性，導致在教養小孩容易與夫家產生溝通障礙，而無法適切的提供小孩完善教育環境。另外，也因其家庭背景特殊，所以在接受教育或成長時期，容易造成外界異樣眼光（Reeb, 1981: 68）。因此，為達成新移民子女的自我實現與否，國家行政在客觀上所形成促進自我開展實現的環境，與主觀上新移民子女所能自我決定自己的方向，兩者的融合初步架構了新移民子女教育的基礎。

## 二、人的自我實現、教育基本權與教育機會均等

法秩序以人的自我實現為目的，其重要且基本的體現在於觀察整部《憲法》上基本權目錄規定，都涉及到人民所為的自由權利，亦即自我的個人利益。也就是說，人民行使《憲法》上的自由權利，無非是為了自己人格的開展而作自我的決定。因此，《憲法》作為保障人民的契約書，人民透過《憲法》獲得不受國家侵害的保障，以及維持共同生活中基本所需的最低需求（許育典，2002a：4；蔡維音，2001：48），這也是為何國家必須保障新移民子女的教育基本權。

教育基本權的《憲法》明文規定即為《憲法》第 21 條，人民有受國民教育的基本權。同時，依照《國民教育法》第 2 條的規定，國民教育指的是國民中小學階段（6 至 15 歲的國民）。因此，在國家財政許可下的教育基本權保障，實有其財政上的界限。但是，對照教育基本法的規定，既規定為「基本」，則代表應包括所有的教育制度，涵蓋了中小學或大學甚至是終身學習。但事實上卻非如此，其所衍生的問題，不僅包含在教育體制的混雜，更嚴重的是造成人民在法感情上的受傷（許育典，2002a：12）。就理想而言，如果在國家財政許可下，應建立一個無障礙的學習空間，使人不因其出身而受影響（Jarass, 1995: 674）。但是，面對台灣的教育現實環境問題，目前仍無法完全達成。因此，我們應將它理解為，針對教育基本權的保障，在《憲法》上可區分為兩部分：《憲法》第 21 條以中小學人格自由開展為核心的國民教育權利（即為本文所探討新移民子女教育基本權階段）；另一個則是《憲法》第 11 條以學術自由對大學生學習自由的保障。如此的類型化或許能解決目前所遭遇問題，但由於國家尚未實行高中職的國民義務教育，因此對照教育基本法的理念，仍有賴十二年國民義務教育彌補。（許育典，2002a：16）。

經由上述對於《憲法》第 21 條所形成的教育基本權，可得出國家在國民教育給付的《憲法》依據。至於，在教育機會均等的《憲法》面向上，根據《憲法》第 159 條規定：「國民受教育機會，一律均等」。代表國家不論國民的出身背景、種族、階級，皆應促使所有國民接受國民教育的機會均等。將其規定在基

本國策，並非代表教育機會均等條款僅為一種方針條款，而對於國家公權力毫無拘束力。相反的，在作為以新移民子女的自我實現為核心的教育基本權建構下，教育機會均等應該成為具有拘束國家公權力的規範，國家不得違背《憲法》第 159 條規定，而妨礙教育機會均等的落實。

而法律面向的具體落實，即為《國民教育法》的實施，其中《國民教育法》第 2 條規定：「所有 6 至 15 歲的國民或已逾齡未受國民教育之國民，應受國民補習教育」。此規定是《憲法》教育機會均等原則具體化的落實。因此，《憲法》第 159 條與《國民教育法》第 2 條的規定，成為新移民子女落實自我實現，主張教育機會均等的直接依據。

### 三、教育基本權、教育機會均等與社會國

經由教育基本權的初步釐清，國家在教育機會均等的《憲法》誠命下，應該落實《憲法》上教育基本權的保障，讓所有新移民子女透過教育基本權的保護法益，完成個人的自我實現。因此，國家應提供完整及毫無差異區別的國民教育給付（Heymann & Stein, 1972: 202）。然而，國家在給付國民教育的過程中，卻可能因為新移民子女出身背景、接受教育訊息的程度不同，產生個體上差異，此時社會國原則的適時介入便屬重要，其可成為檢討教育機會均等是否落實的準則（Clevinghaus, 1974: 321）。

《憲法》第 1 條規定：「中華民國為民有、民治、民享之民主共和國」。其中的民享原則可成為社會國的《憲法》部分依據。其主觀上代表的意義，即是在同等教育機會的提供下，可能因新移民子女的個體差異，而無法達到教育機會均等的保障時，可在此民享基礎請求共享；並在客觀上透過《憲法》第 159 條對於教育機會均等的規定，促使國家公權力受到教育機會均等原則的拘束，而賦有義務積極形成教育機會均等的保障（許育典，2004：36）。經由《憲法》第 1 條與第 159 條的整合關係，可以得出社會國原則在我國《憲法》中，作為新移民子女教育機會均等的保障依據。以下的論述，便是透過社會國原則的建構落實教育機會均等。



## 參、社會國原則作為教育機會均等的《憲法》建構

### 一、社會國原則作為《憲法》基本原則的發展

在自由法治國的時期，當時的國家對於社會中人們的生計維持、社會安全或經濟發展，是採取中立於社會利益的競爭之外，也稱為「夜警國家」。因此，國家唯一的任務，便是做夜警工作去四處巡邏與維持治安，這種只要維持人民基本社會秩序安定的作法，便是所謂的自由法治國（許育典，2004：38；陳愛娥，1996：125）。自由法治國理論最大的缺陷，在於實質的平等自由權並不在保障範圍內，因為國家被禁止干預非國家事務的社會領域，個人的利益只能透過市場的交易而呈現其中，這樣的結果則是：法律保障的自由，逐漸轉變成對弱者實質的不平等。到了工業時代，人民在社會資源分配上便出現問題，因此社會問題也隨著產生，而有了社會法治國的想法（陳英鈴，2004：296；莊繡霞，1997：50）。

社會法治國的發想，是指向於工業化與資本主義化所帶來的負面後果而做修正，其要求透過國家來實現人的自由與尊嚴，分享國家提供的給付（分配正義），進而改變社會既有的不平等（蔡維音，2001：62）。更具體的說，則是國家有義務，對社會中的不平等與對立狀況予以調和，並嘗試建立一個公平正義的社會生活秩序，保障所有人能符合人性尊嚴的最低生存條件（Martens, 1972: 30）。而且，國家對於未來可能導致所得喪失或支出增加的生活變遷，能預先採取措施，以期盼於事故發生時仍能維持一般的生活水準，促成社會正義。因此，現今的國家已經根據《憲法》，在經濟調整或社會安全與社會正義政策上，產生積極的形成與給付義務（法治斌、董保城，2004：81-82）。

## 二、教育機會均等作為社會國原則的具體內涵

德國《基本法》第 20 條第 1 項及第 28 條第 1 項第 1 款確立了社會國原則，社會法治國賦予國家在《憲法》上的作為義務，尤其要求立法者必須透過立法來形成，一個提供人民具有人性尊嚴的最低度生存保障（Koslowski, 1995: 221）。對此，我國《憲法》也師承德國威瑪《憲法》的體例與精神，於《憲法》第 13 章的基本國策中詳列與社會國原則有相同內涵的規定（謝榮堂，2001：137-138）。其中，「教育文化」一節與教育機會均等最相關者，為《憲法》第 159 條規定：「國民受教育之機會一律平等」，可稱為我國《憲法》上關於教育機會均等的具體規定。

另外，教育機會均等作為基本國策的實質效力：是國家目標條款的具體實踐，所代表的效力即是，教育機會均等原則具有《憲法》位階拘束力的客觀法規範，制憲時所特定的國家目標（教育機會均等），透過《憲法》規定產生對於所有國家公權力的拘束力，形成《憲法》上類似於在基本權客觀法面向上的拘束力，具有拘束所有國家公權力的效力，是具體化的公共利益而指出國家施政應遵循的方向（許育典，2006：171；張嘉尹，1998：91）。

經由我國《憲法》中的基本國策規定，賦予教育機會均等作為社會國原則的具體實踐，而成為《憲法》上的國家目標條款，使得落實教育機會均等，具有拘束國家所有公權力的效力，但如何真正落實《憲法》第 159 條關於教育機會均等的保障，其具體的內涵，可由以下社會安全與社會正義兩個面向觀察：

### （一）以人的自我實現補充建構社會安全

所謂社會安全，是指國家必須保障人民享有合於人性尊嚴的最低生存條件，以避免人民陷於飢餓、乾渴、受凍的危險，就具體的內容而言，就是指對於老年、疾病、殘障與失業者提供社會保險。除此之外，國家對於學校、運動場所、醫院或文化中心等現代基礎設施的提供，就人民而言，雖然可能超過最低生存所需的條件，但就現代社會的另一個角度而言，基礎的教育文化條件卻是在社會文

化生活中屬於非常重要的層面（法治斌、董保城，2004：83）；同時社會國的內涵是來自於各種思潮的整合，並且經過現實客觀環境的淬鍊而必須有所調整，重新加以檢驗，才能合乎現代社會國內涵中的社會安全制度（李孟融，1997：224）。

因此，若僅以過去時代基本所需的最低生存要件為基準，是無法真正滿足現今人民的最低生存條件。最低生存條件，須隨著國家社會的不斷變化，而重新架構此條件（Neumann, 1997: 92）。對此，過去以人性尊嚴作為相對客觀的最低生存條件標準，認為《憲法》所保障的最低限度生活權是在社會權的層面，當人民無法符合此標準時，得依《憲法》請求國家積極的作為，提供人民維持最低生存條件的要求（李震山，2000：10-22；陳清秀，1997：95-120）。

但上述通說仍有部分缺陷，尤其遭遇人性尊嚴與自我實現衝突，國家主動認為人民的生活無法達成人性尊嚴的標準。此時，應以人的自我實現補充建構社會安全。因人性尊嚴的思考，從第三人為出發點思考他人在何種態樣的生活才是人性尊嚴，忽略以人的本性為思考基準，思索落實自我實現的條件為何。相較於人性尊嚴背後，他人所加諸的價值作比較，人的自我實現肯定人可依其本性而發展，此種以人的自我實現作為補充想法，不僅較積極且具備《憲法》上正當性。

以人的自我實現補充建構社會安全，觀察新移民子女在國民教育過程中，瞭解國民教育是新移民子女在未來生活中，可促進其個人在教育事務的自我實現，課予國家依照社會安全內涵，提供符合人性尊嚴作為最低生存的教育條件。不過，若以自我實現作為補充人性尊嚴的思考，可發現：當國家提供相對客觀的人性尊嚴作為最低生存條件的教育資源，但此種給付卻影響自我成就的落實時。便可透過新移民子女依照其內心的思考，以自我實現為標準尋求不同樣態的學習與成就模式，補充建構一套符合其本身的人格自我實現，不必再因為人性尊嚴考量而壓抑自我的實現（Stein, 1967: 3）。因此，以九年國民義務教育具體落實教育機會均等，便是依《國民教育法》第 2 條的規定，使得 6 至 15 歲的國民都能享有此項權利。因此應積極將國民教育理解為：為了促進新移民子女對於教育需求上的最低生存條件，而以人性尊嚴的客觀標準建立國民教育制度。但在其背後仍須有自我實現的思考，避免主流價值的干預，逕行決定新移民子女的自我實現機

會。或許在具體框架上，可使社會安全對於最低生存條件的解釋更人性化，也較能彰顯落實教育機會均等的實質內涵。

## (二)社會正義對教育機會均等的建構

社會正義內涵中，國家必須努力調和因權利分配、貧窮、教育程度、性別等差異所生的對立情況，使人民擁有機會憑藉其個人力量，在社會的共同生活中取得相當的立足點及地位，所以社會正義的實現著重社會資源的分配正義，以達成個人的自我實現（許育典，2004：39；謝榮堂，2001：139）。舉例來說：在經濟收入或財產權上國家便可對於特定弱勢族群符合特定條件者，發放社會津貼或福利年金等（《憲法》第 155 條第 2 項）；在失業者方面，國家可對失業者採取失業津貼補助或職業訓練（《憲法》第 153 條第 1 項）（陳新民，1990：103；郝鳳鳴，2003：9）。對此，在新移民子女的教育機會均等建構，可以從《憲法》第 159 條所指示的教育機會一律平等得到以下觀察：

### 1. 《憲法》第 7 條關於平等權的合理差別待遇保障

依《憲法》第 7 條：「中華民國人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等」。通說以為，平等權具有籠罩作用，其效力貫穿《憲法》第 2 章所有條文，主要的原因是因為平等權的性質使然（吳庚，2004：177；法治斌、董保城，2004：243-248）。因此，在《憲法》第 21 條所建構的教育基本權共享下，可將新移民子女在《憲法》第 159 條所規定的教育機會均等理解為：為使處於出身背景不利狀態的新移民子女，獲得教育條件的改善，根據《憲法》所保障的平等權，國家公權力可以基於正當理由，對相同類別的規範對象作相同處理，且在有實質正當理由的支撐下，努力調和先天條件的差異而促進自我實現。此時，便可稱為合理的差別待遇，而不違反平等權。

因此，本文所強調的社會正義，是在教育機會均等意義下，給予新移民子女獲得補救教學或是輔導措施的教育條件，只要不違反《憲法》第 7 條平等權所產生的誡命，則皆會因為國家基於社會正義原則，而在國家目標條款規範效力中，產生客觀上拘束國家公權力。所以，國家必須努力調和因新移民子女出身背景、經濟因素或接受訊息條件的差異，而造成的教育機會不均等。同時，國家除不得

違反第 159 條規定外，在積極面向上更有作為義務，而形成教育機會均等對於國家公權力的規範價值（許育典，1994：132）。

## 2. 要求國家積極落實教育機會均等環境

《憲法》第 159 條關於教育機會均等作為國家目標條款，賦予國家機關積極義務實踐此一國家目標，但其拘束對象僅限於客觀上針對國家機關，而並未如基本權具有主觀權利，但兩者間仍具有關聯性。依上所述，《憲法》第 21 條的教育基本權，除了國家不得任意干涉人民基本權範圍的「不作為義務」外；在共享權的面向，更可以進一步要求國家應該負起保護人民基本權，而請求共享的「作為義務」；若再搭配《憲法》第 159 條（教育機會均等）的補充，通常在《憲法》的解釋上可以形成《憲法》第 159 條作為第 21 條的積極補充關係（林明昕，2004：343），並產生以下連結：

就新移民子女而言，既然肯定教育機會均等對教育基本權的補充關係，則在實施國民教育而無法真正落實教育機會均等，或可能阻礙社會正義的實現時，教育機會均等在《憲法》國家目標條款的客觀誠命上，便要求國家應積極落實教育機會均等的義務。整體而言，新移民子女可在共享權的保護法益下，同時要求國家積極落實教育機會均等，使得教育基本權、教育機會均等與社會正義產生實質上的具體互動關係，促使國家調和、均衡教育資源的提供，達成教育機會均等（許育典，1994：133）。

## 肆、教育機會均等作為新移民子女教育基本權的檢討

均等教育機會的提供，在台灣民主化的推展之下，已經被普遍認為是促進國家競爭力不可或缺的重要因素之一，教育機會的普及，能夠增加文化的創造，促進文化的吸收並孕育文化的更新，而達成文化的繁衍。提供普及的教育機會有助於改變社會價值的觀念，導引社會的變遷，促成社會的流動，以獲得社會的全面發展，避免不同族群學生的標籤化（黃昆輝，1975：89；蔡文山，2004：113）。

就新移民子女而言，因為不同出身背景，而在台灣多元族群文化融合下所建立的國民教育制度，更顯其重大意義。本文以下即針對社會國原則中，教育機會均等與新移民子女的教育基本權關係，嘗試作一現狀檢討。

## 一、新移民子女教育基本權作為防禦權的檢討

教育基本權作為防禦權，是為了對抗國家權力對個人產生的非法侵害，可說是基本權中最傳統的一種作用方式，賦予人民一定的空間免於受干預的自由（Katz, 2005: Rn. 573; Maurer, 2005: §9 Rn. 23）。人民唯有仰賴此一作用，始能於遭受國家侵犯其基本權所保護的法益時，直接根據基本權規定請求國家停止侵害（李建良，1999：62；許宗力，1999：156）。以下，便以新移民子女的自我實現為中心，連結教育基本權作為防禦權，落實教育機會均等。

新移民子女的自我實現權包含了兩個本質要素，即學生的自我開展與自我決定（許育典，2005：21）。新移民子女自我開展權意謂著，為了個人自我相關價值或成就而開展的環境，具有排除國家或學校高權干涉的防禦請求權。尤其是新移民女性本身的文化背景相異於台灣本地社會，因此，新移民子女在先天環境上所圍繞的文化背景，便與本地孩童有所不同（邱豐盛、鄭美琴，2005：70）。所以，型塑新移民子女的人格養成，國家或學校高權應該尊重學生本身的背景文化，以作為其自我開展的能力，而不應強制以一種統一，無彈性的授課方式或教學計畫，作為干涉其人格自我開展的方法。如果有符合比例原則的干涉必要時，也要注意法律保留的問題（Reuter, 2003: 23）。

至於新移民子女的自我決定權，則是新移民子女對於自我開展方式的參與決定，具有排除國家學校高權干涉及判斷與選擇的自由空間。特別是對新移民子女自我決定相關的事務，不得因其出身背景的特殊性，而排除學生參與學校事務的決定權。反之，更應鼓勵其自身的自我決定，而參與公眾事務的作成，更是作為實施多元文化教育的展現（寶金城，2005：54）。

因此，以新移民子女的自我實現為中心，作為防禦權的落實，同時也成為教育基本權的本質上思考（許育典，2003：32-36）。國家對於教育機會均等的提

供，不應採取干涉手段或無彈性的教育計畫，這不僅違背了作為自我實現的防禦權外，更是在教育機會均等提供上，忽略了個體接受教育訊息的差異，並妨礙了教育機會均等的落實，從而限制了新移民子女的人格自由開展（Roebbers, Mecheril, & Schneider, 1998: 723）。

## 二、新移民子女教育基本權作為共享權的檢討

相對於消極的防禦權，在積極的主觀權利功能面向上，則是以積極的向國家請求給付作為內容。同時，隨著政治經濟社會條件的變化，人民在經濟及物質條件上遭遇許多問題，使得傳統上的防禦權在實踐上顯得有些捉襟見肘。因此，作為個人維持自由生存的條件下，進而要求國家應提供人民一定的給付，從而基本權的作用擴張成直接的「給付請求權」（Münch, 2002: Rn. 165 ff.; Sachs, 2000: A4 Rn. 23）。但是，因現代國家事務的多變，從基本權所導出的給付請求權必然連結財政上支出與負擔，其結果則會影響到國家預算的運用（Ipsen, 2006: Rn. 101）。因此，在國家財政有限性影響下，對於沒有受到國家給付受益的人民而言，倘若國家給予的給付已存在，其作為協助人民自我實現為可能的情況下，被排除而未受有利益的當事人，得基於平等原則，要求國家比照已形成的受益基準共享利益。因為這些受益事項應為全體人民所共享，使每一個人均得享有公平實現自我價值的機會（Häberle, 1972: 139）。因此，此種權利又被稱為「衍生的給付請求權」或「共享權」，以教育基本權為例，就現存已運作的國家教育設施，人民得依據平等原則要求國家為合理分配使人民共享（李建良，2003：184；蔡維音，2001：55）。

### （一）新移民子女對教育優先區的共享權

一般而言，新移民子女的家庭背景較為弱勢，但當其子女有機會接受教育，進行追尋自己內心深層的求知慾望與發展潛能時，此時國家應開放多元的學習環境，提供孩童找出自己人格開展。這種教育機會的開放，在屬於少數弱勢族群的新移民子女更顯的重要。因為唯有先讓這類少數弱勢族群學童藉由教育，認識自

己成長的背景、文化，並透過教育措施實踐上的均等，使所有孩童都能體會到：新移民子女的存在，其實就是在開放的多元社會下所衍生的多元文化主體。他們與非主流文化的差異，可能形成社會差異的不平等，國家應盡可能調整不平等的現象，使其不因文化差異而無法平等共享資源（Preu  $\beta$ -Lausitz, 1997: 583）。所以，國家提供多元教育的機會，即是新移民子女的自我實現在多元受教環境下能共享教育資源，也才能根本解決社會上主流文化與弱勢文化之間的不平等，進而解除對於新移民子女的壓迫（陳源湖，2003：21；許育典，2002b：64）。

現有教育措施在均等使用的共享權，因考量到國家財政給付的有限性，本文特別針對教育優先區為例：教育部於一九九四年度補助台灣省教育廳試辦教育優先區計畫開始，到二〇〇五年九月所修訂的教育優先區計畫（[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/EJE/EDU5147002/LatestNews/95edufirst/01.doc](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/LatestNews/95edufirst/01.doc)），計畫主要針對原住民學生、低收入戶、隔代教養、單（寄）親家庭、親子年齡差距過大等六項。雖然，在新移民子女部分並無涵括，但就其計畫的意旨，主要為了達成弱勢族群在教育機會均等上的平衡，而給予合理的差別待遇，因此倘若新移民子女的家庭狀況，或學習情況不佳，已符合上述教育優先區對於弱勢族群的規定，當可依照目前國家對於教育優先區學童的給付條件，提出享有教育機會均等上的共享權給付，依法向國家請求共享。

因此，依照社會國原則中的社會正義內涵，教育優先區適用對於符合該弱勢條件標準下的新移民子女，國家基於實質正當的理由，為求消弭教育機會上的不均等，而採取一種積極的給付措施，在共享權基礎下，給予弱勢新移民子女可以經由教育優先區的共享獲得補助，使教育機會能均等的分配，慢慢消除在教育條件上的差別，而使新移民子女能夠在開放條件下，接受公平的國民教育資源，進而獲得個人的自我實現，改善自身的弱勢地位。

## （二）新移民子女對必要教育設施的創設請求權

部分新移民子女在現今學校教育體制下想充分達成個人自我實現的條件，就國家目前所提供的教育措施而言可能有所不足，因其在學校教育過程中仍可能存有學習遲緩、語言溝通能力不足等問題（盧秀芳，2004：139-146；熊淑君，



2004：29）。所以，因先天環境影響而人格成長較為緩慢的新移民子女，更應當擁有較一般學習良好的學生，享受均等的教育措施。當透過國家已提供的教育資源，使得新移民子女進入學區就讀，倘若個人因學校設施額滿仍無法完全達成自我實現。此時，賦予新移民子女對於完成其個人自我實現中，具有必要教育設施的創設請求權便屬必要（許育典，2002a：207）。因此，得就現有供應的教育措施提出共享而請求必要的協助，使得教育機會均等得以達成，相信新移民子女藉由基於共享權的創設必要教育措施，其學習能力也能漸入佳境（<http://times.hinet.net/news/20050922/recreation/d67495e0b947.htm>）。

### 1. 教學補救措施作為必要教育設施創設請求權

對於新移民子女教育措施的規劃，相對於教育資源均等共享的《憲法》保護意旨，在國家財政能力有限下，以共享權請求創設必要教育措施的請求，是能否達成新移民子女完成個人自我實現的關鍵條件。因此，透過目前國家所提供的教育經費，針對新移民子女的協助，使國家採取更積極主動的角色，投入必要的教育措施實現自我，創造符合新移民子女成長學習的環境。所以，就目前的教學補救措施或課後輔導，便可與《憲法》上對於共享權的連結產生關係，因為學校既有的教育經費或資源，本是國家已經提供給予就學的孩童均等使用（潘文忠，2006：50-51；江坤誌，2005：14）。但是，當部分孩童無法適應整個學習環境，而產生學習障礙時，新移民子女便可依照國家目前已提供的給付，形成共享範圍，依據平等原則取得對於課業輔導補救計畫的《憲法》依據。以保障其自我實現，符合社會國原則調和新移民子女在弱勢學習上的障礙，達到社會正義要求國家落實教育機會均等的環境。

### 2. 成立常態性的教學補救措施

學校對於學習障礙的新移民子女或弱勢孩童，倘若無建立教學補救措施的實施，代表學校並未對於新移民子女，主動積極介入其自身的學習狀況，而使其學習產生障礙，無法對學習產生興趣而有礙於自我實現的完成。以社會國原則中的社會正義而言，代表國家並未盡力調和教育程度上的落差，尤其在社會國原則作為一種要求國家積極落實教育機會均等環境的建構，無疑是一種諷刺，因為對於新移民子女教學補救上的措施，實際上已影響到國家的社會衡平任務。對於新移

民子女天生的社會背景條件，國家在國民教育上，必須盡力促使人人享有同等自我實現的教育機會。倘若新移民子女在學習上產生障礙，卻無法以積極教學補救措施作為教育機會均等的補救，則違背了社會正義要求國家對教育機會均等環境的建構。因此，本文以為在新移民子女的國民教育階段，學校應該以更積極的教學補救措施，落實教育機會均等環境。

### 三、新移民子女教育基本權作為客觀價值秩序的檢討

對基本權功能的觀察，除了主觀功能外，尚可從《憲法》所保障基本權理念，抽繹出其中所蘊含的客觀價值決定。換言之，就《憲法》保障基本權的規定來看，基本權作用不再只是一種權利，而是一種作為《憲法》基本價值決定的同時，成為一種客觀的價值秩序（Hsu, 2000: 138）。因此，基本權是國家公權力乃至全體人民，所應共同追求的《憲法》目標。在此，《憲法》基本權為所有國家公權力的指導原則，使國家有積極義務採取措施促進基本權的實現（張嘉尹，2001：11；蕭文生，2000：31）。所以，新移民子女的教育基本權作為客觀價值秩序的保護法益，指出：為建構新移民子女對於教育機會均等的環境，國家所有公權力必須遵守此價值秩序，以形成完善的空間與組織落實教育機會均等。

#### (一)以新移民子女自我實現為核心的多元文化課程規劃

多元文化主義鼓勵發展出真正的多元社會，在社會中諸多不同的次文化要素都能同等而有效的被認同。在此模式下，不同族群的身分均可被接受，並具有同等的地位，從多元主義與公共權威的關係來說，多元主義的核心觀念是公共權威承認及尊重價值多元的事實，避免做出對任何價值觀念有所偏袒或壓抑的結果（蘇文流，1998：56）。同時，就一個文化形成一個獨特的意義架構與參照標準，個人是在這樣的架構下與他人互動，並詮釋生活意義。然而，如果少數或弱勢族群的文化沒有獲得肯認，即便在形式上公平對待每一文化或族群，但相對於主流文化的價值，只是強調中立性，並不能夠有效遏止，大多數的主流文化強加其價值於弱勢文化下（簡成熙，2000：94）。因此，為調和多元文化的適應，透

過多元文化課程教育的規劃設計，便是最直接的落實方法。這也是新移民子女在台灣社會的所揉合出的多元價值，經由各族群從各種不同文化認同的價值觀中，逐漸彌平爭議進而尊重各種多元文化個體價值。

### 1. 多元文化課程規劃作為客觀價值秩序的實踐

依照目前中小學的課程規劃，大多以學校所選定的教科書為主要的知識傳遞對象，教師往往也都以教科書為授課內容，只是現今的教科書內容多強調以基礎知識為主的學術課程，卻甚少溝通所謂多元文化價值的課程內容。若持續以主流文化的課程規劃，作為教育的互動方式，除了使習慣在主流文化生長過程中的本地孩童，容易產生難以接納其他弱勢族群的特質外，更容易造成新移民子女對於自我認同上的困難（簡錫昌，2005：21）。最重要的原因，在於多元文化教育和其他學術科目比較起來，總被認為次要（陳江松，2005：41）。如此惡性循環下，雖然新移民子女在接受國民教育時，與本地學童的學習內容並無不同，但令人擔心的是，同樣在接受多元文化教育上的觀念引導也相對減少。其所引發的影響，除了新移民子女無法充分認識自己特殊的文化背景外，也容易因學校安排統一的課程內容，而無法顯現新移民子女多元的特質（潘文忠，2006：56）。更重要的一點，新移民子女的同儕，由於對多元文化的認知不夠，容易對這一群來自特殊背景的學童加以標籤化，造成新移民子女自我實現的障礙（車達，2004：89-91）。

因此，若以社會正義所建構的教育機會均等作檢討，新移民子女在學習過程中，因為國家無盡力提供多元文化課程的規劃使同儕間相互學習，並且在課程設計上又多以主流文化的價值觀為基礎，對新移民子女或是弱勢族群的多元文化教育資源分配根本不足。國家不僅沒有努力調和不同文化差異的孩童，使其能真正均等的享有多元教育文化資源；而且，學校或老師身為教育的執行者，對於多元文化的課程規劃能力，似乎是有所不足（陳江松，2005：41）。因此，國家無法針對新移民子女本身的特殊背景條件，促使其享有同等的多元文化教育資源，因而不符合教育機會均等建構的多元文化教育環境，而使得處於弱勢地位的新移民子女，無法在教育基本權的賦予下獲得教育機會的均等分配。

### 2. 九年一貫課程中納入多元文化的課程規劃

今日的台灣，其實早已是一個開放的多元文化社會，但對於多元文化教育的建構，卻並未充分實現在每一位孩童身上。對此，學校教育在課程內容規劃上，應納入符合學生需求的多元文化教育：首先，將本地學童與新移民子女混合成為一班，增進出身相異背景學生有接觸的機會，認識彼此的文化異同，進而學習尊重多元文化（陳江松，2005：41）。其次，現在的九年一貫課程中，對於鄉土教育的重視當然不在話下，但仔細思量，其實鄉土教育的本質，可說是多元文化教育的其中一部分。雖然，鄉土教育可使學生更加認識台灣土地，但未來我們要面對更大的問題，卻是新移民子女在就學人數的竄起，當班級中的成員不再只是單一族群的孩童時，我們的課程規劃是否已做了調整，足以因應巨大的變化。因為不只影響以後台灣社會對他們的包容與接納，更重要的是，新移民子女是否因為社會上其他成員的寬容度不足，阻礙個人的自我實現。所以，應當以多元文化教育的課程規劃（其中當然包含鄉土教育）為優先，盡可能使學生在學習時，引導其對於文化或族群的正確態度。教師應盡力主動引導新移民子女與本地孩童，一起參與多元文化教育課程的討論，並對教科書的文化及族群相關問題客觀講解，才能在學習過程中真正落實多元文化教育，以符合社會正義下的教育機會均等內涵（Schefold, 1996: 309）。

## （二）以新移民子女自我實現為核心的師資進修培育

新移民子女在學校教育中的人格是否能夠開展，除了多元文化教育的課程規劃可以加強，在教師素質培育上，更是達成多元文化教育目標的重要因素。畢竟，課程的設計規劃都只在思考上給予學生完整的教育環境，實際上的執行與落實卻是站在第一線的教師，由此可見師資的進修培育對於新移民子女具有關鍵重要性（王家通，2005：4）。對此，在教師的進修培育上，除了過去所強調的教師專業科目素養，以及對於道德規範的遵守外，更應強調教師對多元文化的中立性與寬容原則的認識（許育典，2002b：37-69）。

### 1. 行政中立性與寬容原則作為客觀價值秩序

針對師資的進修培育制度，應該在師資培育的進修內容，促進教師教學上遵守《憲法》原則，即教育行政中立與寬容的《憲法》價值秩序。在教育行政中立

性原則上：保持距離的中立性規定教師應本持教育本身多元平等開放的態度進行教學，不受特定文化或價值影響，使所有學生在其自我開展與自我決定下，就本身所認同的文化或價值意識產生信仰。其次，擴展中立性上規定教師授課時，應給予所有學生對不同觀點或價值意識提出問題的機會，並保持開放性態度與學生對話，也就是保障學生對認識多元文化的環境，促進對話環境的形成，而不容許教師以個人自我意識影響學生人格開展上的判斷（許育典，2005：215）。

至於在教育行政寬容原則上：對於校內每一位行政人員的寬容態度是作為多元文化教育的前提，尤其針對弱勢族群學生的價值意識受到壓迫時，在寬容原則的誠命下，教師應使每一位學生自我實現的保障獲得落實，以包容、尊重並保護弱勢者的自我發展。唯有讓校內的每一位學生、教職員，對於不同的文化、價值意識獲得寬容，多元文化教育的落實也才更能根深蒂固（許育典，2006：55）。

## 2.師資進修培育計畫中導入多元文化的教學內容

透過上述以新移民子女自我實現為核心的師資進修培育建構，大致上獲得教師在施行多元文化教學內容時，基礎態度上對中立性與寬容原則的初步認識。至於在實際面上的師資進修培育計畫，在教育政策的大方向，教育部二〇〇四年提出「教育政策白皮書」，肯定新移民子女教育作為施政目標。

除此以外，教育部也針對行政細部的措施規範，提出教育施政主軸行動方案（[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2005\\_2008/9409.doc](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2005_2008/9409.doc)）。在此細部方案中，對於師資進修培育的計畫，在每一年度皆有其完成的具體目標，而目標的終止年則為二〇〇八年。但是，針對此一教育施政主軸行動方案，大都將具體內容放置在教師學科能力培養上，而忽略現今所面臨多元環境變遷下，教育體系所需思考的多元文化資源。亦即缺乏足以引導學生以多元文化為中心而思考的教師進修培育計畫。雖然，教育政策白皮書從整體國家教育政策的大方向，強調對新移民子女教育問題的重要性，但在具體能實踐教育目的的細部行政措施上（教育施政主軸行動方案），卻甚少提及如何提升教師教導學生多元文化教育的能力，例如：多元文化教案的編擬，多元文化教材的使用等等（顧瑜君，2006：42-44）。因此，現今對新移民子女的師資進修培育計畫，在多元文化教育的問題上，並未加以重視。

所以，若以社會正義對教育機會均等的建構，檢討教師的進修培育上。因國家對教師的進修培育只重視專業素養或其品德規範，對於《憲法》上的客觀價值秩序部分，並未重視多元文化中教育行政中立性與寬容原則，在實施多元文化教育的基本觀念，容易造成偏差。同時，對於多元文化教育的課程資源、編寫、運用等，國家並無透過教師的進修培訓，給予教育資源的提供或教學指導，實無法彌平、調和因不同種族背景下在教育機會均等的差異。因此，現今的教師，對於多元文化應如何施教，以及所持有的基本觀念為何，似乎都有所欠缺。所以，教師無法針對新移民子女與本地學童，促使每位學童得到同等的多元文化教育資源，也難以在教學上灌輸寬容的生活態度。如此一來，將使新移民子女與其他學童產生衝突時，無法以寬容的態度面對一切，容易造成主流文化對弱勢族群文化的壓迫，違背社會國原則建構教育機會均等環境下，獲得多元文化教育機會的均等分配。

#### 四、新移民子女的輔導教育程序作為組織與程序保障的檢討

為使基本權的實踐符合現今社會實際變遷功能，在重要資源日漸短缺，人際關係複雜的社會中，國家需承擔分配與給付義務。因此，有必要藉助一定的組織程序，來劃定人與人間的自由範圍，決定給付的分配方式。因此，為落實基本權保障，乃要求國家應提供適當落實基本權的組織與程序（陳愛娥，2000：247-248）。幾乎一切基本權對組織及程序都有所影響，同樣地組織與程序規範亦多少影響基本權的實現可能性（Katz, 2005: Rn. 583 f.）。因為基本權的行使仍需要國家的協助，而組織及程序常被證明是最能實踐基本權的方法，並應在不同條件下獲得保障（蕭文生，2000：41-43）。所以，組織及程序可作為直接實現基本權的工具（許宗力，1999：172）。

##### （一）應以常態性的親職輔導教育程序落實教育機會均等

為落實新移民子女在教育基本權的自我實現，針對新移民子女以組織及程序保障作為直接落實基本權的工具（徐雅玲，2005：47），即是落實家長、學校與

學生間的親職輔導教育程序。因為大部分新移民子女由於母親的異國背景，加上父親社經地位的弱勢，同時母親移入台灣社會環境時所產生的適應問題，以及語言文化的差異。尤其是加上母親語言的隔閡和文化差異，容易導致在溝通上，與夫家本身的觀念有所不同，導致影響孩子的身心發展。因此，國家有義務形成落實新移民子女教育基本權的組織或程序，透過固定時間（一學期數次）、形式的親職輔導程序，使家長得以參與孩子的學習過程，老師亦可與家長互動產生教育的共識。更重要的是，讓孩子瞭解自己的生長背景，並勇於認識自己與別人並無能力上的差異。因此，透過設立親職輔導教育程序的參與，可作為落實新移民子女教育基本權的保障，減少因生活背景的歧異而產生教養上的問題，彌平教育機會落差。

其實透過親職輔導教育程序的落實，對於社會正義作為教育機會均等的建構，對新移民子女的父母，除了可增加與子女的相處機會，更重要的是透過學校教師的觀察，瞭解父母親與小孩的互動過程，進而給予意見及掌握學童的實際學習狀況。以社會正義觀察，倘若學校確實提供親職輔導教育程序，表示國家以積極作為落實教育機會均等環境，消弭個體學習差異下所造成教育結果的落差。

## (二)應以輔導學習計畫程序落實新移民子女父母的教育權

新移民子女父母的教育權，並不只是父母自身希望孩子成為其心目中的優秀人才，更重大的意義應該是為了保障子女的自我實現，父母對孩子的教育權應以追求子女自我實現為導向的教育權，在此範圍內父母有其權利與義務，促成子女以其自我實現為導向的幸福（許育典，2002a：64）。

### 1.輔導學習計畫導入的不足

在新移民子女父母教育權中，由於台灣社會變遷與異國婚姻形成的特殊背景，因此其父母本身的經濟能力或知識水準，多半不如一般家庭的水平（陳文詠，2005：34-35）。因此，在父母教育程度偏低與經濟收入有限下，對於子女的教育情況因而產生困境，更會造成其子女在學習能力上發展遲緩，以及學業成就低落等問題，自然影響子女追求個人的自我實現。因此，本文以為，新移民子女的教育基本權要獲得落實，必須促進新移民女性家庭在經濟能力與知識水平的

提升，但要即刻解決新移民女性家庭上的經濟問題，涉及到國家財政有限性問題，並非易事。因而較容易克服且有成效的方法，應在於加強新移民女性的輔導學習計畫（盧秀芳，2004：158；熊淑君，2004：53）。探究目前教育部對新移民女性所採取的重要措施，當屬二〇〇三年十二月十日教育部研訂完成「建立外籍配偶終身學習體系中程計畫」：此計畫從二〇〇四年起分為三階段：第一階段到二〇〇八年，以學習語言文字及獲取生活基本知能、促進社會適應能力為目標；第二階段從二〇〇九年到二〇一三年，以持續獲取生活知能、強化社會適應、提升教育文化水準，提高生活品質為目標；第三階段則是將外籍和大陸配偶納入終身教育體系中（邱豐盛、鄭美琴，2005：70）。

此計畫對於新移民子女母親的輔導計畫仍有不足之處，因為分階段的實行固然有實行上的方便，但也只能針對完全由第一階段（二〇〇四年到二〇〇八年）進入此計畫的新移民女性，如果在未來（二〇〇九年以後）進入此計畫的新移民女性，則其計畫的定位應該放在哪？而且在未來仍有新移民女性不斷的進入台灣社會，這些陸陸續續進來的人，恐怕早已不符合此計畫所規劃的要件。因此，如果只靠這三階段的輔導計畫，應當是不足夠的。仍有一項問題，對於新移民子女的父親，其學習計畫的定位在哪？也是這項計畫尚未考量的地方。這對於依照社會國原則下的社會安全制度而言，在新移民家庭的教育文化需求下，因為國家無法正常提供一個持續性而不中斷的輔導學習計畫，滿足新移民家庭，造成父母親無法維繫家庭教育功能，妨礙新移民子女自我實現的機會。因此，以社會安全觀察，使新移民家庭在教育文化上的最低生存條件都無法提供，更何況以人的自我實現作為落實新移民子女的教育基本權。

## 2. 應持續性的建立新移民家庭的終身學習計畫

對於新移民家庭而言，父母親應當是與子女最能貼近的一員，但不能因為母親的出身背景相異，或是父親的社會經濟地位低落，而影響其子女教育實現的障礙要素。因此，透過類似終身學習計畫的建構，可以社區成為一支持團體，並結合社會資源等方法落實，而等同於社區大學的終身學習方式（林慶川，2005：38-39；陳廷楷，2005：28-29）。對母親而言，可以先讓他們學習如何適應本地生活，而開設類似識字班或是生活適應班等學習計畫（陳源湖，2003：24-25）。



對於父親而言，可在社區大學中開設對經營異國婚姻家庭的課程計畫，除此之外，終身學習的積極作用在於透過新移民家庭的不斷學習成長，使其有能力輔助新移民子女的自我實現，達成教育機會均等環境在家庭教育的落實，逐漸開展新移民子女學習成就的充實感（張鈿富，2006：14-15）。

## 伍、結論與建議

本文針對新移民子女的教育問題，透過社會國原則中的社會安全與社會正義建構教育機會均等，並連結新移民子女的教育基本權，檢討以新移民子女自我實現為中心，是否落實教育機會均等的環境，找出存在於新移民子女教育基本權的問題。其中，有幾項問題在此建議作為未來努力的方向：

1.針對新移民子女對於必要教育措施的共享，其實不僅只有教學補救措施，而是必須考慮每個人對於接收教育訊息條件的差異，當造成教育機會不均等的情形發生時，必要教育措施的共享即成為新移民子女主張落實教育機會均等的《憲法》請求依據。

2.面對現在或未來不斷進入國民教育體系的新移民子女，多元文化的教育環境或中立性與寬容原則的具體落實，皆尚未形成最佳狀態；甚至在師資、教材、教育資源、課程規劃上都有所欠缺，除了無法真正落實多元文化的教育環境，更與《憲法》所強調的客觀價值秩序不符，使得落實教育機會均等環境更加困難。

3.新移民家庭的家庭教育在異國婚姻背景下，對於輔助新移民子女的自我實現，似乎因為社經地位的影響而顯得心有餘而力不足，期盼透過社區大學或國家對新移民家庭學習輔導計畫的建立，而形成一套終身學習計畫，逐步拉近家庭教育機會不均等的情形。

4.最後，本文強調藉由《憲法》上的社會國原則建構教育機會均等，並經由教育基本權的實施，重新檢視我國國民教育體系對於教育機會均等的落實，是否合乎《憲法》價值，同時以人的自我實現為中心揉合國家教育行政法律價值規範，達到真正落實社會國原則所建構的教育機會均等。

## 參考文獻

### 中文部分

- 2005年9月教育優先區計畫。2006年9月1日，取自 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/EJE/EDU5147002/LatestNews/95edufirst/01.doc](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/LatestNews/95edufirst/01.doc)
- 王家通（2005）。多元文化教育改革趨勢與問題。**教育研究與發展**，1（2），1-17。
- 江坤誌（2005）。正視新台灣之子的教育問題與輔導策略。**南投文教**，23，12-15。
- 車達（2004）。**台灣新女性移民子女之心靈世界探索**。國立雲林科技大學技職教育研究所，未出版，雲林縣。
- 吳庚（2004）。**憲法的解釋與適用**。台北市：三民。
- 李孟融（1997）。福利國家的《憲法》基礎及其基本權衝突之研究。收於：**法理學論叢——紀念楊日然教授**。台北市：元照。
- 李建良（1999）。基本權理論之構成及其思考層次。**憲法理論與實踐（一）**。台北市：學林。
- 李建良（2003）。基本權的理論變遷與功能從耶林內克身分理論談起（下）。**憲政時代**，29（2），175-209。
- 李震山（2000）。**人性尊嚴與人權保障**。台北市：元照。
- 李震山（2001）。論《憲法》未列舉之自由權利保障司法院大法官相關解釋之評析。載於劉孔中、陳新民（主編），**憲法解釋之理論與實務**。台北市：中央研究院中山人文社會科學研究所。
- 林明昕（2004）。原住民地位之保障作為「基本權」或「基本國策」。**憲政時代**，29（3），335-358。
- 林慶川（2005）。外籍女性配偶與新台灣之子教育之探討以港源社區為例。**南投文教**，23，38-39。

- 法治斌、董保城（2004）。**憲法新論**。台北市：元照。
- 邱豐盛、鄭美琴（2005）。正視「新移民子女」的學習與教養問題。**教師天地**，**137**，67-72。
- 徐雅玲（2005）。從多元文化教育的觀點探討影響外籍新娘教育子女的因素即因應之道。**北縣教育**，**51**，45-48。
- 郝鳳鳴（2003）。社會法之性質及其於法體系中之定位。**國立中正大學法學集刊**，**10**，3-35。
- 張鈿富（2006）。外籍配偶子女教育問題與因應策略。**教育研究月刊**，**141**，5-17。
- 張嘉尹（1998）。環境保護入憲的問題。**月旦法學雜誌**，**38**，86-96。
- 張嘉尹（2001）。論「價值秩序」作為憲法學的基本概念。**國立台灣大學法學論叢**，**30**（5），1-32。
- 教育施政主軸行動方案（2005）。2006年9月5日，取自 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2005\\_2008/9409.doc](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2005_2008/9409.doc)
- 許育典（1994）。**論國民教育基本權之法規範**。國立政治大學法律學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 許育典（2002a）。**法治國與教育行政**以人的自我實現為核心的教育法。台北市：高等教育。
- 許育典（2002b）。文化差異、多元文化國與原住民教育權。**成大法學**，**4**，37-69。
- 許育典（2003）。基本權的本質。**月旦法學教室**，**14**，32-36。
- 許育典（2004）。社會國。**月旦法學教室**，**12**，36-40。
- 許育典（2005）。**教育憲法與教育改革**。台北市：五南。
- 許育典（2006）。**文化憲法與文化國**。台北市：元照。
- 許宗力（1999）。基本權的功能與司法審查。載於**憲法與法治國行政**。台北市：元照。
- 許慶雄（1991）。**社會權論**。台北市：眾文。
- 陳文詠（2005）。新台灣之子的教育困境與因應策略。**師說**，**187**，33-36。

- 陳江松（2005）。我們是多元文化教育的學校嗎。**北縣教育**，51，37-44。
- 陳廷楷（2005）。談外籍配偶及其子女的教育。**南投文教**，23，27-29。
- 陳英鈺（2004）。「自由法治國」與「社會法治國」的制度選擇。收於氏著：**憲政民主與人權**，台北市：學林。
- 陳清秀（1997）。《憲法》上人性尊嚴。**現代國家與憲法李鴻禧教授六秩華誕祝賀論文集**，台北市：元照。
- 陳新民（1990）。論社會基本權。**憲法基本權之基本理論（上）**。台北市：元照。
- 陳愛娥（1996）。自由—平等—博愛—社會國原則與法制國原則的交互作用。**台大法學論叢**，26（5），121-141。
- 陳愛娥（2000）。基本權作為客觀法規範一次「組織與程序保障功能」為例檢討其衍生的問題。收於李建良、簡資修主編，**憲法解釋之理論與實務**，台北市：中央研究院中山人文社會科學研究所。
- 陳源湖（2003）。從多元文化教育觀點論述外籍配偶教育之實踐。**成人教育**，75，20-30。
- 莊繡霞（1997）。學生之受教權——身心障礙者之教育權保障。**憲政時代**，22（4），41-77。
- 黃昆輝（1975）。論教育機會均等。載於方炳林、賈馥茗（主編），**教育論叢**。台北市：文景。
- 熊淑君（2004）。**新移民女性子女的自我概念及人際關係之研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡文山（2004）。從教育機會均等的觀點省思台灣原住民學生的教育現況與展望。**教育與社會研究**，6，104-144。
- 蔡維音（2001）。**社會國之法理基礎**。台南縣：正典。
- 潘文忠（2006）。迎接可愛好鄰居—談新住民子女教育及輔導。**教育研究**，141，50-57。
- 盧秀芳（2004）。**在台外籍新娘子女家庭環境與學校生活適應之研究**。國立政治大學學校行政研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 蕭文生（2000）。自程序與組織觀點論基本權利之保障。《憲政時代》，25（3），27-54。
- 蘇文流（1998）。洛克政治思想中多元信仰與政治權威的關係。載於蕭高彥、蘇文流（主編），**多元主義**。台北市：中央研究院中山人文社會科學研究所。
- 謝榮堂（2001）。中德社會國理想之理論與實踐。《華岡法粹》，28，129-146。
- 簡成熙（2000）。多元文化教育的論證、爭議與實踐。載於但昭偉、蘇永明（主編），**文化、多元文化與教育**。台北市：五南。
- 簡錫昌（2005）。從多元文化教育觀點談新台灣之子的教育策略。《南投文教》，23，20-23。
- 寶金城（2005）。多元文化教育的理念、政策及啟示。《北縣教育》，51，53-58。
- 顧瑜君（2006）。談教育工作者如何正視新弱勢群體學生處境。《教育研究》，141，37-49。

#### 西文部分

- Clevinghaus, B. (1974). *Das recht auf zugang zu den ? ffentlichen bildungseinrichtungen als konkretisierung eines grundgesetzlichen bildungsrechtes*. RdJB 1974, S. 321-340.
- Häberle, P. (1972). *Grundrechte im leistungsstaat*. VVDStRL 1972, S. 139-158.
- Heymann, K.-D., & Stein, E. (1972). *Das recht auf bildung*. AÖR 1972, S. 202-237.
- Hsu, Y. D. (2000). *Selbstverwirklichungsrecht im pluralistischen kulturstaat. Zum grundrecht auf bildung im grundgesetz*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Ipsen, J. (2006). *Staatsrecht II*. Neuwied: Luchterhand.
- Jarass, H. D. (1995). *Zum grundrecht auf bildung und ausbildung*. DÖV 1995, S. 674-688.
- Katz, A. (2005). *Staatsrecht*. Heidelberg: Müller.
- Koslowski, S. (1995). *Vom socialen staat zum sozialstaat*. Der Staat 1995, S. 221-238.
- Lenhardt, G. (1996). *Bürgerlicher universalismus und staatliche schule*. RdJB 1996, S. 300-312.

- Martens, W. (1972). *Grundrechte im leistungsstaat*. VVDStRL 1972, S. 30-55.
- Maurer, H. (2005). *Staatsrecht*. München: Beck.
- Münch, I. von (2002). *Staatsrecht II*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neumann, V. (1997). *Sozialstaatsprinzip und grundrechtsdogmatik*. DVBl. 1997, S. 92-103.
- Preuß-Lausitz, U. (1997). *Soziale ungleichheit, integration und schulentwicklung*. Z. f. Päd. 1997, S. 583-595.
- Reeb, H.-J. (1981). *Bildungsauftrag der schule*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reuter, L. R. (2003). *Gesetzesvorbehalt und migration: Anforderungen an schulrechtliche standards für zugewanderte kinder und jugendliche*. RdJB 2003, S. 23-36.
- Roebbers, C. M., Mecheril, A., & Schneider, W. (1998). *Migrantenkinder in deutschen Schulen: Eine studie zur perspektivenentwicklung*. Z.f.Päd. 1998, S. 723-736.
- Rogers, C. R. (1981). *Der neue mensch*. Stuttgart, Germany: Ernst Klett.
- Sachs, M. (2000). *Verfassungsrecht II: Grundrechte*. Berlin: Springer.
- Schefold, D. (1996). *Erziehung als wertvermittlung im wertpluralistischen staat*. RdJB 1996, S. 309-321.
- Stein, E. (1967). *Das recht des Kindes auf selbstentfaltung in der schule*. Neuwied: Luchterhand.