



The University of Tehran Press

Positive Discrimination in Higher Education; A Comparative Study of the United States, India and Iran

Khayrollah Parvin¹  | MohammadShoaib Arefi² 

1. Prof, Department of Public Law, Faculty of Law and Political, University of Tehran, Iran. Email: khparvin@ut.ac.ir
2. Corresponding Author; Ph.D. in Public Law, Department of Public Law, Faculty of Law and Political, University of Tehran, Iran. Email: arefi.lawoffice88@gmail.com

Article Info	Abstract
Article Type: Research Article	Positive discrimination implies any action such as admission to universities, employment, public contracts, commercial loans, and the right to buy or sell land on the basis of membership in a particular group for the purpose of fostering greater equality. These actions go beyond anti-discrimination policy. Their existence may be a result of constitutional requirements, administrative laws and regulations - such as requirements for public contracts court orders or voluntary action. The goal of positive discrimination is to counter social behaviors that reproduce group inequality even in the absence of intentional discrimination. This descriptive-comparative study is intended to examine the experience of positive discrimination in higher education in the United States, India, and Iran. The paper will argue that positive discrimination programs in the field of higher education, regardless of the terms that are supposed to eliminate them over time, will create double discrimination.
Pages: 673-692	
Received: 2020/03/15	
Received in revised form: 2020/11/14	
Accepted: 2021/01/25	
Published online: 2023/06/22	
Keywords: <i>positive discrimination, higher education, India, United States, Iran.</i>	
How To Cite	Parvin, Khayrollah; Arefi, MohammadShoaib (2023). Positive Discrimination in Higher Education; A Comparative Study of America, India and Iran. <i>Public Law Studies Quarterly</i> , 53 (2), 673-692. DOI: https://doi.com/10.22059/jplsqt.2021.296554.2303
DOI	10.22059/jplsqt.2021.296554.2303
Publisher	The University of Tehran Press. 



انتشارات دانشگاه تهران

فصلنامه مطالعات حقوق عمومی

شاپا الکترونیکی: ۸۱۳۹-۲۴۲۳

دوره: ۵۳، شماره: ۲

تابستان ۱۴۰۲

Homepage: <http://jpls.ut.ac.ir>

تبعیض مثبت در نظام آموزش عالی؛ بررسی تطبیقی ایران، آمریکا و هند

خیراله پروین^۱ | محمدشعیب عارفی^۲

۱. استاد، گروه حقوق عمومی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: khparvin@ut.ac.ir
۲. نویسنده مسئول؛ دانش‌آموخته دکتری، حقوق عمومی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، تهران، ایران. رایانامه: arefi.lawoffice88@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>صفحات: ۶۷۳-۶۹۲</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۲۵</p> <p>تاریخ بازنگری: ۱۳۹۹/۰۸/۲۴</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۶</p> <p>تاریخ انتشار برخط: ۱۴۰۲/۰۴/۰۱</p> <p>کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، آمریکا، ایران، تبعیض مثبت، هند.</p>	<p>تبعیض مثبت متضمن هرگونه اقدامی برای پذیرش در دانشگاه‌ها، مشاغل، تبلیغات، قراردادهای عمومی، وام‌های تجاری و حق خرید و فروش زمین بر اساس عضویت در یک گروه مشخص یا هدف به‌منظور عضویت است. این اقدامات فراتر از سیاست ضدتبعیض است. وجود آنها ممکن است ناشی از متون قانون اساسی، قوانین و مقررات اداری - مانند الزامات مربوط به پیمانکاران عمومی - دستورهای دادگاه یا اقدامات داوطلبانه باشد. هدف تبعیض مثبت مقابله با رفتارهای اجتماعی است که نابرابری گروهی را حتی در صورت نبود تبعیض عمدی بازتولید می‌کند. جستار حاضر با روش توصیفی - تطبیقی به بررسی تجربه تبعیض مثبت در نظام آموزش عالی در دو کشور آمریکا و هند اختصاص دارد. برنامه‌های تبعیض مثبت به‌ویژه در حوزه آموزش عالی بدون توجه به شرایطی که باید موجب حذف آنها با گذشت زمان باشد، سبب ایجاد تبعیض مضاعف خواهند شد.</p>
استناد	<p>پروین، خیراله؛ عارفی، محمدشعیب (۱۴۰۲). تبعیض مثبت در نظام آموزش عالی؛ بررسی تطبیقی ایران، آمریکا و هند. <i>مطالعات حقوق عمومی</i>، ۵۳ (۲)، ۶۷۳-۶۹۲. DOI: https://doi.com/10.22059/jpls.ut.ac.ir.296554.2303</p>
DOI	10.22059/jpls.ut.ac.ir.296554.2303
ناشر	<p>مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.</p> 

۱. مقدمه

تبعیض مثبت به معنای امور مختلف برای افراد مختلف در ملل مختلف است. در دو کشور ایالات متحده و هند، این اصطلاح مبهم است و می‌توان آن را به روش‌های مختلفی تعریف کرد. محققان (Brest & Oshige, 1995: 32-44) تعریف زیر را ارائه می‌دهند: «برنامه تبعیض مثبت تلاش می‌کند تا از طریق سنجش عضویت گروهی یا هویتی، نمایندگی اعضای برخی گروه‌های نژادی، قومی یا سایر گروه‌ها را اصلاح کند». بر حسب تعاریف دیگر، «سیاست‌های تبعیض مثبت شامل اشکال فعالیت‌های مبتنی بر نژاد یا مبتنی بر جنسیت است که درجاتی از رفتار ترجیحی را برای جبران تبعیض در گذشته فراهم می‌کند (Lamb, 1981: 15-21). در تعریفی دیگر، تبعیض مثبت عبارت است از «تفاوت حقوقی موقت در رفتار که قانونگذار آن را به نفع گروهی از اشخاص (حقیقی یا حقوقی) و به زیان گروهی دیگر و با هدف رفع نابرابری‌های پیشین تجویز می‌کند» (گرچی و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۳۷). اعمال تبعیض مثبت، موقعیت گروه یا افراد فرودست اجتماعی را در قبال گروه یا افراد دیگر ارتقا می‌دهد و در واقع آنها را به‌سوی برابری رهنمون می‌کند (گرچی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۱۸). از جمله حوزه‌های اعمال سیاست‌های تبعیض مثبت، آموزش عالی است. آنچه در این جستار به آن خواهیم پرداخت، بررسی تجربه دو کشور هند و آمریکا در راستای تبعیض مثبت در آموزش عالی و مقایسه آن با تجربه کشور ایران به روش توصیفی-تطبیقی است. علت انتخاب دو کشور آمریکا و هند، وجود جمعیت‌ها و اقلیت‌های متعدد قومی و نژادی در این دو کشور است که تجربه آنها در این زمینه را بسیار غنی و شایان توجه ساخته است. از این‌رو برای تحقق این هدف، در جستار حاضر ابتدا به مفهوم تبعیض مثبت در آموزش عالی می‌پردازیم و در ادامه تجربه این سه کشور در زمینه تبعیض مثبت در آموزش عالی را بیان و مقایسه خواهیم کرد.

۲. تبعیض مثبت در آموزش عالی

در طول تاریخ، آموزش و پرورش همواره جنبه اساسی زندگی سیاسی بوده است. رابطه دانش و قدرت برای زندگی اجتماعی انسان اساسی است و به آموزش وابسته است. با ظهور دولت-کشورها در سراسر جهان، انحصار آموزش رسمی به دولت واگذار شده است (apple, 1983: 32-43). از آن زمان، آموزش برای تربیت شهروندان آگاه و همچنین کارگران ماهر از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است. با وجود این آموزش برای ارائه مدارک معتبر، که برای بسیاری از مشاغل و تحرک اجتماعی افراد نیز ضروری است، بسیار مهم بوده است (jager, 2009: 20-23). اگر در گذشته تحصیلات متوسطه برای بیشتر جایگاه‌های شغلی ضروری بود، امروزه آموزش عالی در بیشتر نقاط جهان ضروری است. در واقع اعتبار آموزش به عامل اصلی تعیین‌کننده وضعیت اجتماعی در جهان غرب تبدیل شد و اکنون نیز در جنوب

جهانی به یک هنجار تبدیل شده است. دسترسی برابر به آموزش عالی از مهم‌ترین جنبه‌های دموکراسی در عصر حاضر است، زیرا این امکان را فراهم می‌آورد که آرمان‌های دموکراتیک را تکمیل کند (Gutmann & Ben-Porath, 1987: 16-18). در حقیقت، آموزش در راستای تلاش برای تقویت ارزش‌هایی مانند تحرک اجتماعی، همبستگی، آزادی و برابری فرصت‌ها ضروری است. بنابراین دموکراسی‌های اجتماعی مدرن اغلب بر روی یک سیستم آموزش عالی باز و برابر ساخته می‌شوند که نه تنها مبتنی بر شایسته‌سالاری است، بلکه نابرابری‌ها و معایب ساختاری را نیز در نظر می‌گیرد. اگر نمونه تاریخی ایالات متحده را در نظر بگیریم، بی‌شک می‌توان نقش محوری آموزش را درک کرد. در دهه ۶۰ و ۷۰ سده بیستم میلادی این عقیده که اگر سخت کار کنید در زندگی موفق خواهید شد، از طریق نابرابری‌های نژادی ساختاری به چالش کشیده شد (Torres, 2015: 45).

تحرک اجتماعی از طریق عوامل ساختاری محدود شد که به بازتولید اجتماعی نابرابری‌ها کمک می‌کند و معیار اخلاق کار سخت دیگر پذیرفته نمی‌شد. به‌منظور اطمینان از برابری فرصت و ایجاد تحرک بیشتر اجتماعی، جنبشی برای تبعیض مثبت به راه افتاد و سیاست‌های جدیدی برای رفع این مشکل طراحی شد (Torres, 2015: 88). بسیاری از سهمیه‌ها و سازوکارهای رزرواسیون با هدف حمایت از دسترسی گروه‌های محروم ایجاد شد و سال‌ها باقی ماند. تا حدودی در واکنش به برخی از محدودیت‌های سیاست‌ها و همچنین به دلیل روند رو به رشد نئولیبرالیسم، تبعیض مثبت نه تنها در ایالات متحده، بلکه به‌طور کلی در سراسر جهان به شدت کاهش یافته است (Crichlow & Gomez, 2015: 56). هند نیز از کشورهایی است که در آن تبعیض مثبت به شدت دنبال شده است و هنوز هم ستون خیمه نظام آموزشی است (Chauhan, 2004: 32). وجود گروه‌هایی که در هند مورد تبعیض واقع می‌شوند، آن را به مورد ایالات متحده بسیار شبیه می‌کند (Chandola, 1992: 45). تاریخچه قشرهای مختلف اجتماعی به‌همراه شرایط معاصر اقتصادی سریع و در حال رشد، مورد هند را بسیار جالب و عجیب جلوه می‌دهد. به‌ویژه سیستم کاست باستانی بر ایجاد و اجرای تبعیض مثبت در قانون اساسی هند تأثیر گذاشته و این کشور را مبنای تشخیص نابرابری ساختاری تاریخی قرار داده است (Chauhan, 2004: 32). از طرف دیگر پیشرفت سریع سال‌های گذشته در این کشور به ایجاد فرصت‌های بسیاری برای اقشار گسترده مردم کمک کرده است. برخی محققان برجسته هندی معتقدند که این فرصت‌ها به‌طور نابرابر در بین مردم توزیع شده و رشد اقتصادی هند پر از تناقض است (Drèze and Sen, 2013: 11). از منظر تئوری، تبعیض مثبت در آموزش عالی از ابزارهای اصلی توزیع برابر این فرصت‌های رو به رشد است. با وجود این در دهه گذشته، تفکر نئولیبرالیسم به شدت تبعیض مثبت در آموزش عالی را تهدید کرده است (Laskar, 2010: 212; Robes & Krishna, 2012: 22-53). در ادامه به بررسی تجارب کشورهای آمریکا، هند و ایران در زمینه سیاست‌های تبعیض مثبت در آموزش عالی می‌پردازیم.

۳. تبعیض مثبت در نظام آموزش عالی ایالات متحده آمریکا

۱.۳. تبعیض مثبت در آمریکا

وجود اقلیت‌های سیاه‌پوست و اسپانیایی و آسیایی تبار در آمریکا که همیشه برای دستیابی به حقوق مساوی مبارزه کرده‌اند، سبب شده است آمریکا از مهم‌ترین کشورهای باشد که اقدامات مثبت، به شکلی گسترده در آن پیاده و اجرا شده است. تاریخچهٔ تعارض‌های قومی به زمان کشف این قاره توسط سفیدپوستان برمی‌گردد. پس از مهاجرت سفیدپوستان، بومیان این قاره مورد خشونت قرار گرفتند و منابع طبیعی این قاره تحت کنترل مهاجران قرار گرفت. توسعهٔ اقتصادی نیز در این کشور مرهون کارگران سیاه‌پوستی بود که از آفریقا آمده بودند. عبارت «تمام انسان‌ها برابرند» در اعلامیهٔ استقلال آمده بود، ولی در قانون اساسی ایالات متحده آمریکا بر آن تأکید نشده بود. اولین توجه ویژه به برابری رسماً در قانون حقوق مدنی ۱۸۶۶ صورت گرفت (Devanasan, 1997: 320-330). در این کشور تبعیض مثبت با هدف افزایش فرصت‌ها برای گروه اقلیت در جهت پیشرفت در زمینهٔ شغلی، ورود به دانشگاه و اعطای قراردادهای حکومتی، استفاده شده است، چراکه از بارزترین تبعیضات علیه سیاه‌پوستان در خصوص قوانین آموزش بود. از طرفی این تبعیض خود می‌توانست تبعیض در زمینهٔ اشتغال را نیز برای آنان ایجاد کند. برای نمونه از سال ۱۹۷۴ تا ۲۰۰۳ میزان حضور زنان سیاه‌پوست در حوزهٔ اشتغال از ۴/۷ به ۵/۸ درصد افزایش یافت. در خصوص زنان آسیایی تبار نیز افزایشی از ۲,۱ به ۴,۴ در این ده سال مشاهده می‌شود. چنین افزایشی حاکی از اقدامات مثبتی است که در حوزهٔ آموزش برای زنان و اقلیت‌ها لحاظ شده است (Thomas, 2004: 118; Kurtulus, 2015: 1).

در اغلب دانشگاه‌های این کشور اعتقادی وجود دارد مبنی بر اینکه بدون استفاده از تبعیض مثبت کالج‌ها و دانشگاه‌های برتر ممکن است توسط سفیدپوستان و دانش‌آموزان آمریکایی اشغال شود که درصدد دستیابی به امتیازاتی بیشتر از سایر قومیت‌ها و اقلیت‌ها هستند. در سال‌های میانی سدهٔ هجدهم تعداد عظیمی از آفریقاییان به خاک آمریکا وارد شدند که در ابتدا با آمریکاییان روابطی تنش‌آمیز داشتند. البته این امر در سدهٔ نوزدهم با افزایش جمعیت و زادوولد بردگان در آمریکا به شکل چشمگیری کاهش یافت و بین این گروه‌ها قوت و استحکام بیشتری برقرار شد. حضور سیاهان آفریقایی به عنوان اقلیت در آمریکا در ایجاد مفهوم تبعیض مثبت بسیار مؤثر بوده است. هرچند فرهنگ آمریکایی هیچ‌گاه تعریفی کامل و جامعی از تبعیض مثبت ارائه نکرده است. شاید بتوان گفت در آمریکا تبعیض مثبت سیستمی است ترجیحی که می‌کوشد موقعیت‌های پیشرفتی را که برای اقلیت‌ها به سبب تبعیضاتی در گذشته و یا حال انکار شده است، جبران کند (M. Van, 1992, 101).

در سال ۱۹۴۱ رئیس‌جمهور روزولت دستور اجرایی ۲۰۰۸ را به منظور محدود کردن کارفرمایان برای

اعمال تبعیض نژادی صادر کرد و به این ترتیب نخستین بار تبعیض مثبت در این کشور مطرح شد (Jonathan, 1989: 62) در دهه ۱۹۶۰ در آمریکا نیز مبارزان سیاسی سیاه‌پوست در اجرا شدن سیاست‌های تبعیض مثبت گام‌های مؤثر و مثبتی برداشتند، به گونه‌ای که رهبران سیاه‌پوست پیشنهاد دادند که درصد مشخصی از اقلیت‌ها در برنامه‌های استخدامی و شغلی حضور داشته باشند. در پی چنین درخواستی در مارس ۱۹۶۱ جان اف. کندی در دستور اجرایی ۱۰۹۲۰ تبعیض مثبت را جزو حقوق مدنی به حساب آورد. این قانون درصدد این بود که مسائل نژادی و مذهبی در استخدام تأثیری نداشته باشد و فرصت‌های شغلی به شکل کاملاً مساوی ارائه شوند. بدین صورت که کارفرمایان در استخدام افراد مسائلی چون نژاد، مذهب و قومیت را ملاک نظر قرار دهند و افراد را بر اساس شایستگی‌ها و توانایی‌هایی که دارند استخدام کنند (گرچی از ندریانی، ۱۳۹۴: ۳۴۰). می‌توان گفت در مجموع در آمریکا تبعیض مثبت عبارت از تلاش‌های داوطلبانه و اجباری صورت‌گرفته دولت فدرال، ایالتی، محلی یا حتی کارفرمایان خصوصی در مبارزه با تبعیض و ترویج فرصت‌های برابر در آموزش پرورش و اشتغال است و این اقدام مثبت زمانی اتفاق می‌افتد که نهاد یا مؤسسه‌ای منابع خود را اعم از پول و وقت صرف می‌کند تا مردم را مطمئن سازد که به دلیل جنسیت یا نژاد خود مورد تبعیض نیستند.

۲.۳. آموزش عالی و تبعیض مثبت

ایالات متحده آمریکا با داشتن قریب به ۵۸۰۰ دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی تقریباً امکان تحصیلات در سطوح آموزش عالی را برای تمامی افراد جامعه خود فراهم کرده است. در سال ۲۰۰۴ بیش از هفده میلیون دانشجو در دانشگاه‌های آمریکا مشغول به تحصیل بوده‌اند. در ایالات متحده آمریکا قانون اساسی به آموزش و پرورش اشاره‌ای ندارد، با این حال ماده ۱۰ این قانون به جز مواردی که خارج از صلاحیت ایالات تشخیص داده یا آنها را برای دولت فدرال محفوظ داشته است، اختیارات وسیعی را به ایالات اعطا می‌کند. در آمریکا مؤسسات آموزش عالی اساساً بر دو نوع هستند: عمومی یا دولتی و خصوصی. برخی از مؤسسات خصوصی، مذهبی و عقیدتی‌اند و در حدود ۳۰ درصد کل دانشجویان در این مؤسسات تحصیل می‌کنند. وجه تمایز اساسی بین این دو نوع مؤسسه جنبه‌های مالی است. مؤسسات خصوصی از مقامات دولتی کمک محدودی را دریافت می‌دارند. مؤسسات عمومی و دولتی می‌توانند تحت سرپرستی و مسئولیت ایالتی که در آن واقع شده‌اند یا زیر نظر مقامات محلی قرار گیرند. حکومت فدرال در بودجه آنها نقش مهمی را بازی می‌کند. در سال ۱۹۷۷-۱۹۷۸ شهریه تحصیلی افزایش یافت و به‌طور متوسط به ۵۸۲ دلار برای مؤسسات دولتی و ۲۵۶۴ دلار برای مؤسسات آموزش عالی خصوصی رسید. برای هزینه مسکن، غذا، کتاب و مسافرت نیز باید حدود ۲۵۰۰ دلار به میزان شهریه افزود. به دلیل شمار بسیار زیاد

مؤسسات آموزش عالی، نرخ بالای تحصیل در این سطح و تنوع فراوان این مؤسسات، در کیفیت آموزشی مؤسسات مختلف، اختلاف آشکاری دیده می‌شود. این گوناگونی و تنوع توسط سازمان‌های مختلف غیردولتی که وظیفه همکاری، هماهنگی روش‌ها، ساخت برنامه‌ها و معیارها را بر عهده دارند، اصلاح می‌شود (1: Reed, 1982).

در این کشور شورای آموزش و پرورش آمریکا (ACE) تنها سازمان آموزش عالی‌ای است که نماینده رؤسای تمام انواع کالج‌های انتفاعی و غیرانتفاعی، دانشگاه‌های دولتی و خصوصی، کالج‌ها و مؤسسات چهارساله، کالج‌های دوساله، مؤسسات معتبر اعطاکننده مدرک تحصیلی به‌شمار می‌رود. از سال ۱۹۱۸ شورای آموزش و پرورش آمریکا رهبر و تنها صدای واحد مسائل کلیدی آموزش عالی بوده است که این خدمت‌رسانی از طریق وکالت، تحقیق و برنامه‌های نوآورانه و ابتکاری در حوزه آموزش عالی بوده است. نماینده منافع بیش از ۱۸۰۰ مسئول اجرایی و هدایت‌گر فعالیت‌های انجمن‌ها و مؤسسات مرتبط با آموزش عالی است. این نهاد به عنوان سخنگوی آموزش عالی در مورد مسائل مربوط به سیاست‌ها و خط‌مشی‌های کلی و تبعیض مثبت در واشنگتن دی سی و در سراسر کشور عمل می‌کند و برنامه‌های حیاتی و اطلاعات گروه‌های مکاتبه‌ای را برای گفت‌وگو در مورد مسائل کلیدی فراهم می‌آورد. این کمیسیون به‌منظور مشاوره شورا و کمک به مرکز توسعه نژادی و قومی در مورد مسائل مرتبط با تنوع در آموزش عالی ایجاد شده است. کمیسیون مذکور در طراحی و اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های مرکز توسعه نژادی و قومی آمریکا همکاری می‌کند و هماهنگی‌های لازم در اجرای برنامه‌ها را به‌عمل می‌آورد. کمیسیون توسعه برابری نژادی و قومی در چهار هدف عمده برنامه‌های مرکز توسعه برابری نژادی و قومی نقش مدیریتی و رهبری ایفا می‌کند که عبارت‌اند از: الف) افزایش آگاهی از اهمیت افزایش تنوع در تمامی سطوح تحصیلات دانشگاهی و کالج‌ها و دانشگاه‌ها؛ ب) تجدیدنظر، بحث و بررسی مطالعات و تحقیقات انجام‌گرفته و نشریات در خصوص مسائل تنوع قومی و سیاست‌گذاری در این موارد؛ ج) خدمت‌رسانی برای ارائه مشاوره و راهنمایی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیریت و برگزاری جلسات علمی و انجمن‌های سیاسی؛ د) تسهیل ارتباطات و روابط بین‌دانشگاهی و همکاری با سازمان‌های بشردوستانه برای ارتقای وضعیت تنوع در نظام آموزشی به‌منظور دستیابی تنوع بیشتر در سطح تحصیلات و همچنین دستیابی اقلیت‌های قومی و نژادی به مراتب کارکنان ارشد دانشگاهی. کمیسیون مذکور نقش فعالی را ایفا می‌کند و همکاری تنگاتنگی با شورا و مرکز توسعه برابری نژادی و قومی دارد که اقلیت‌های حاضر در آمریکا به این اطمینان دست یابند که به دغدغه و علایق آنها پرداخته می‌شود (58-59: Featherman et al., 2009).

همچنین برنامه تقویت آموزش و پرورش Ribbon GI (برنامه روبان زرد) در راستای کمک به ایثارگران و جانبازان جنگ در آمریکا و در راستای تبعیض مثبت برای این قشر گام بر می‌دارد. روبان زرد برنامه‌ای است مبتنی بر قانون کمک به آموزش جانبازان مصوب ۱۱ سپتامبر ۲۰۰۸ که برای

صدمه دیدگان از این حادثه و دیگر ایثارگران تصویب شده است. این برنامه به مؤسسات آموزش عالی (مؤسسات اعطای مدرک) در ایالات متحده امکان می‌دهد که شهریه خود را تأمین کنند. هزینه‌هایی که بیشتر از بالاترین نرخ شهریه کارشناسی عمومی دولتی در ایالت باشد، این مؤسسه می‌تواند تا ۵۰ درصد این هزینه‌ها را مورد چشمپوشی قرار دهد و امور آموزشی ایثارگران با آن مؤسسه مطابقت می‌یابد. علاوه بر این دفتر برابری سازمانی (OIE) اطلاعات متقاضیان و کارمندان را برای افرادی که خود را جانباز معرفی کرده یا دارای معلولیت هستند، نظارت می‌کند. سیستم مدیریت معلولیت داده‌هایی را در مورد افرادی که به اسکان مناسب نیاز دارند، نگه می‌دارد. دانشگاه تمام سوابق مربوط به تصمیمات اشتغال را به مدت سه سال از تاریخ ثبت یا تاریخ تصمیم‌گیری انتخاب می‌کند. این سوابق ممکن است شامل موارد زیر باشد: توضیحات شغلی، ارسال آگهی‌های شغلی، تبلیغات، برنامه‌های کاربردی و رزومه‌ها، یادداشت‌های مصاحبه، آزمون‌ها و نتایج آزمون، سیاست‌ها و رویه‌های شغلی کتبی، سوابق مربوط به استخدام، تعیین تکلیف، ارتقا، انتقال، اخراج، خاتمه، جبران خسارت، پرونده‌های پرسنلی و درخواست‌های اسکان (Affirmative Action Plan, 2016: 29).

با این حال، ده‌ها سال است که تبعیض مثبت به‌ویژه در آموزش عالی در ایالات متحده محل نزاع و بحث است. پرونده بیک علیه رجنتس از دانشگاه کالیفرنیا^۱ در دیوان عالی ایالات متحده به سال ۱۹۷۸، که اجازه بررسی نژاد در پذیرش دانشگاه را می‌داد، سبب ایجاد اختلاف نظر شد تا نزاع گسترده‌تر شود. سیاستگذاران، از جمله قانونگذاران و مسئولان دانشگاه‌ها، قوانین متعددی را در این زمینه تصویب کرده‌اند. علاوه بر این عموم مردم نیز فرایندی سیاسی را به کار گرفته‌اند تا صدایشان شنیده شود. ایالت‌های سراسر کشور از جمله آریزونا، کلرادو، فلوریدا، میشیگان، اوهایو، تگزاس و واشنگتن، سازوکارهای رأی‌گیری را در نظر گرفته‌اند یا از طریق دولت محلی به تبعیض مثبت خاتمه داده‌اند. پس از تصمیم دیوان عالی آمریکا در پرونده بیکک (۱۹۷۸)، دادگاه‌ها همچنان به بررسی و نظارت خود ادامه دادند و در مورد پرونده‌های تبعیض مثبت در زمینه اشتغال، پیمانکاری و به‌خصوص پذیرش در دانشگاه تصمیم‌گیری کرده‌اند.^۲ البته پژوهشگران نیز به‌طور فعال تحقیقاتی درباره بسیاری از سؤالات مربوط به تبعیض مثبت در آموزش عالی آمریکا، انجام داده‌اند. تعدادی از مطالعات منتشرشده، دیدگاه دانشجویان، هیأت‌های علمی و چالش‌های پیش روی دانشجویان رنگین‌پوست در مؤسساتی که اغلب سفیدپوستان را پذیرش می‌کنند در برمی‌گیرد (Orfield & Kurlaender, 2001: 33; Maruyama & Moreno, 2000; Allen & Solórzano, 2001: 86). بر اساس این مطالعات، دانشجویان حقوق رنگین‌پوست، ذی‌نفعان مستقیم تبعیض مثبت، دارای موقعیت برابر

1. Bakke v. Regents of the University of California

2. Wygant v. Jackson Board of Education (1986); Adarand v. Croson (1989); Metro Broadcasting v. FCC (1990); Hopwood v. Texas (1996); Gratz v. Bollinger (2003); and Grutter v. Bollinger (2003).

در پذیرش و پس از فارغ‌التحصیلی با هم‌تایان سفیدپوست خود هستند (Lempert et al., 2000: 117)؛ نیز اینکه که چگونه دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل مدارس منتفع از سیاست‌های تبعیض مثبت در پذیرش دانشگاه، بیشتر متمایل به مشاغل سیاسی، مشارکت در فعالیت‌های مدنی و حضور در رویدادهای فرهنگی‌اند و اینکه بسیاری از فارغ‌التحصیلان این مؤسسات توانایی خود را برای پیمایش محیط‌های متنوع نژادی پس از دانشگاه به سیاست‌های تبعیض مثبت نسبت می‌دهند، چراکه تنوع نژادی و حتی قومی را در دوران تحصیل در دانشگاه تجربه کرده‌اند (Bowen & Bok, 1998: 66).

نکته شایان توجه در مورد سیاست‌ها و قانونگذاری در حوزه تبعیض مثبت در آمریکا این است که این سیاست‌های بیشتر از آنکه توسط قانونگذاران مصوب شوند، توسط قضات پا به عرصه وجود می‌گذارند. تعدادی از تصمیمات دیوان عالی طی ۳۰ سال گذشته به درک واضح‌تر رویه تبعیض مثبت جایز به‌ویژه در حوزه آموزش عالی در ایالات متحده یاری رسانده است. بنابر رویه دیوان عالی، تبعیض مثبت هرگز جایز نیست، بلکه تنها در موارد خاص مجاز است. فقط در موارد خاصی که دادگاه متوجه شده است که یک نهاد خاصی درگیر تبعیض علیه گروه خاصی است، پس از آن رأی بر رفع تبعیض می‌دهد. بنابراین درحالی‌که تاریخ گسترده‌ای از تبعیض اجتماعی علیه یک گروه خاص ممکن است مشهود باشد، «اصلاح فقط زمانی عملی می‌شود که نمونه‌های خاصی از بی‌عدالتی در یک نهاد مشخص شناسایی شود» (Tierney, 1997: 132). هدف تبعیض مثبت نه‌تنها باید مشروعیت داشته باشد، بلکه باید «منافع دولتی قانع‌کننده‌ای» را نیز ارائه دهد. سیاست موردنظر نه‌تنها باید به معنای منطقی رسیدن به هدف باشد، بلکه باید وسیله‌ای برای رسیدن به این هدف قانع‌کننده باشد (Lamb, 1981: 89).

حال با توجه به سیاست تبعیض مثبت در زمینه پذیرش دانشگاه، تنها یک هدف به عنوان منافع دولتی قانع‌کننده شناخته شده است: تنوع. «تنوع را می‌توان تا حدودی به عنوان تعدد ایده‌ها، تجارب و دیدگاه‌ها در کلاس و دانشگاه به عنوان یک کل تعریف کرد» (McGowan, 1996: 45). در پرونده سال ۱۹۷۸ بیکک در مقابل رجنتس از دانشگاه کالیفرنیا، دیوان عالی کشور اظهار کرد که تمایل دانشگاه برای دستیابی به تنوع دانشجویان، در زمره منافع ایجابی دولت است. اما، مأموران پذیرش برای دستیابی به این هدف نباید از سهمیه استفاده می‌کردند. در عوض دادگاه سیستم «پلاس»^۱ [اضافه] را مجاز می‌داند که «بر اساس آن دانشجویان رنگین‌پوست به‌طور مساوی با سفیدپوستان برای همه موقعیت‌های موجود رقابت می‌کنند و بر اساس نژاد مشمول ارفاق می‌شوند» (Lamb, 1981: 19).

نژاد را می‌توان به عنوان عامل پلاس [اضافه] در درخواست پذیرش در دانشگاه در نظر گرفت، اما فقط تا آنجایی که هدف، دستیابی به تنوع در دانشگاه است (Tierney, 1997: 175). هدف از تنوع دو

امر است: ترویج یادگیری و کمک به ایجاد «شهروندان خوب» که می‌توانند در دموکراسی کثرت‌گرا و چندفرهنگی همزیستی کنند. اگرچه به نظر می‌رسید که تعدادی از دادرسان در دیوان عالی کشور برای بررسی زمینه و حمایت از تبعیض مثبت به عنوان ابزاری برای به حداقل رساندن تبعیض اجتماعی آماده بودند، اما بیشتر قاضیان از این موضع حمایت نمی‌کردند (Lamb, 1981: 64). از این رو اگرچه دیوان فرصتی برای گسترش تبعیض مثبت داشت، مسیر دیگری را انتخاب کرد و تنها در مواقع ضروری تبعیض مثبت و تحقق تنوع را مجاز می‌داند. دیوان عالی اخیراً در پرونده گروتز علیه بولینگر^۱ (۲۰۰۳) و گرتز علیه بولینگر^۲ (۲۰۰۳)، مجدداً این موضع را تأیید کرد که تنوع تنها دلیل منطقی برای تبعیض مثبت در زمینه آموزش عالی است که می‌تواند دقت دقیقی را اعمال کند.

در واقع تبعیض مثبت در نظام آموزش عالی آمریکا فقط در یک زمینه خاص تحمل می‌شود (و هرگز به‌طور رسمی لازم نیست): تحقق تنوع. اگرچه دیوان عالی کشور فرصتی برای گسترش این دلیل منطقی بر کارکردهای اجتماعی داشته است، تصمیم گرفته است که عدالت جبرانی و عدالت توزیعی را در این زمینه کنار گذارد. علاوه بر این هیچ گروهی وجود ندارد که به عنوان ذی‌نفع قطعی برنامه‌های تبعیض مثبت اعلام شود. اگرچه زنان، آمریکایی‌های آفریقایی‌تبار، آمریکایی‌های لاتین و آمریکایی‌های بومی اغلب به عنوان گروه‌هایی در نظر گرفته می‌شوند که بدون استفاده از سیاست‌های تبعیض مثبت نمی‌توانند پیشرفتی حاصل کنند، اما دولت به‌طور خاص این گروه‌ها را به عنوان ذینفع مورد نیاز ذکر نمی‌کند. در واقع هدف آموزشی تبعیض مثبت در آمریکا، نه تراز کردن زمین بازی یا تلاش برای برابری در جامعه، بلکه فقط و فقط تحقق تنوع است.

۴. هند

۴.۱. تبعیض مثبت در هند

در ماده ۴۵ قانون اساسی هند آمده است: دولت موظف است که آموزش و پرورش اجباری و مجانی را برای همه کودکان تا رسیدن به چهارده سالگی فراهم کند. در این مورد، دولت مرکزی به‌ویژه دولت‌های منطقه‌ای، مسئولیت تعلیمات اجباری و مجانی را بر عهده دارند. ایجاد هماهنگی در آموزش و پرورش ایالات سرزمین‌های مختلف، برنامه‌ریزی در امور تحقیقات، امور آموزشی، فنی و حرفه‌ای و آموزش عالی، از جمله فعالیت‌های اساسی سازمان مرکزی آموزش و پرورش است. هند از نظر تعداد دانشگاه و مدارس عالی، در ردیف کشورهای مهم جهان قرار دارد. در سال ۱۹۴۸، ۱۹ دانشگاه، در سال ۱۹۶۲، ۹۲ دانشگاه،

1. Grutter v. Bollinger
2. Gratz v. Bollinger

در سال ۱۹۸۸، ۱۴۲ دانشگاه و هم‌اکنون نزدیک به بیش از ۱۰۰ دانشگاه در هند فعالیت دارند. تعداد کالج‌ها در فاصله سال‌های ۱۹۷۳ تا ۱۹۸۸ از ۵۲۴۲ به ۶۵۹۷ کالج رسیده است. تعداد دانشجویان از سال ۱۹۶۸-۱۹۶۹ تا ۱۹۸۷-۱۹۸۸ از ۱۵۵۶۰۰۰ نفر به ۳۸۱۴۰۰۰ نفر رسیده است. دانشگاه اسلامی علیگر، دهلی، الله‌آباد، بنارس، بمبئی، کلکته، عثمانیه، حیدرآباد و ... از مهم‌ترین دانشگاه‌های هند هستند. در بمبئی برای زنان، دانشگاه ویژه‌ای تأسیس شده است. برای ورود به دانشگاه، کنکور سراسری وجود ندارد و هر دانشگاهی بر اساس ضوابطی، به‌ویژه معدل برای داوطلب، دانشجو انتخاب می‌کند. دوره تحصیل در سطح لیسانس سه سال، فوق لیسانس دو سال، پیش‌دکتری و دکتری پس از تحصیلات متوسطه به ترتیب حداکثر نه و هفت سال است. زبان آموزش در دانشگاه‌های هند، انگلیسی است. دانشگاه‌های هند از لحاظ امور قانونگذاری، تابع حکومت مرکزی و ایالات هستند، ولی در اداره و برنامه‌ریزی، از رهبری شورای عالی دانشگاه، هیأت آموزشی و شورای اجرایی استفاده می‌کنند (صافی، ۱۳۷۱: ۸۸).

مورد کشور هندوستان در خصوص اقدامات مثبت به دو دلیل شایان توجه است؛ اول اینکه وجود گروه‌های اقلیتی چون دالیت‌ها که نجس نیز به آنها گفته می‌شود، سبب شده است مبارزه برای دستیابی به حقوق برابر در این کشور انگیزه بسیاری داشته باشد و از سوی دیگر نیز قوانین بسیاری در خصوص برابری در این کشور به مرحله تصویب و اجرا در آمده است که کاملاً حالت ابداعی دارد. علاوه‌بر وجود دالیت‌ها و قبایل متعدد، سایر اقشار اجتماعی‌ای نیز وجود دارند که از عقب‌ماندگی رنج می‌برند و به آنها سایر طبقات یا پیشینه منفی می‌گویند. این گروه‌های محروم در مجموع ۵۲ درصد مردم هندوستان را شامل می‌شوند (فکوهی، ۱۳۸۶: ۱۱۹-۱۲۰).

می‌توان گفت پیشینه نظام کاستی و تثبیت طبقات اجتماعی در هندوستان به سده هفتم قبل از میلاد برمی‌گردد. طبقه نجبا در این کشور شامل شاهزادگان، روحانیان و مردم عامه بودند که صنعت‌گر یا کشاورز بودند؛ غیر از این سه گروه بقیه نجس یا دالیت محسوب می‌شدند. خاص‌ترین گروه در این کشور گروه برهمن‌ها بودند که آیین بودایی آنها را مقدس می‌شمرد، چراکه به آخرین مرحله تقدس راه یافته بودند. بدین ترتیب بودیسم بین برهمن‌ها و بقیه فاصله ایجاد می‌کرد. سیستم سهمیه‌بندی برای طبقات خادم در زمینه‌های بسیار مختلفی پیش از استقلال هندوستان در این کشور وجود داشته است که نوعی تبعیض مثبت به‌شمار می‌آید. برای مثال در سال ۱۸۸۲ ماهاتما فوله^۱ برای تحصیل رایگان و اجباری برای همه درخواست داد.

در سال ۱۸۹۱ نوعی از تبعیض مثبت برای مشاغل دولتی با وجود اغتشاشاتی که به‌دلیل استخدام افراد غیربومی وجود داشت، ایجاد شد. همچنین در سال‌های ۱۹۰۹، ۱۹۱۹، ۱۹۲۱، ۱۹۳۵، ۱۹۴۲، ۱۹۴۷، در قوانین هندوستان مقررات تبعیض مثبت به‌وجود آمد. پس از استقلال در هندوستان نیز در سال ۱۹۵۰

برنامه‌های تبعیض مثبت در این کشور راه‌اندازی شد که از قدیمی‌ترین برنامه‌های اجرا شده در جهان است. در سال ۱۹۸۲ نیز مقرر شد ۱۵ درصد و ۷/۵ درصد از مشاغل خالی در بخش دولتی و مؤسسات آموزشی که توسط دولت اداره می‌شوند، برای نامزدهای قبایل محروم هندوستان کنار گذاشته شود. همچنین در هشتاد و دومین بازنگری قانون اساسی هندوستان ماده‌ای به ماده ۳۳۵ اضافه شد که طبق آن برای نامزدهای قبایل محروم هندوستان امتیاز جهت ارتقا در مشاغل اعطا می‌شود (Mehbubal, 2010: 29-31). امروزه طبق قانون اساسی هندوستان توهین به نجس‌ها جرم محسوب می‌شود و برای آن جریمه نقدی و مجازات زندان تعیین شده است. امروزه همچنین کسی حق ندارد از استخدام گروه‌های محروم سرباز بزند و حتی برای ورود دالیت‌ها به دانشگاه سهمیه‌بندی‌هایی در نظر گرفته شده است که نوعی تبعیض مثبت به‌شمار می‌آید.

۲.۴. تجربه هند

دولت هند برای اعمال تبعیض مثبت در آموزش عالی سیاست‌های مختلفی را به اجرا گذاشته است که مهم‌ترین آن سیاست ذخیره است. دولت در سطح آموزش عالی در دانشگاه‌ها برای گروه‌های هدف موارد معینی از ظرفیت‌ها را ذخیره کرده است تا گروه موردنظر بتواند وارد نظام آموزش عالی شود. مطابق پژوهش‌های صورت گرفته، تنها ۵۰ درصد از ظرفیت‌های ذخیره برای گروه‌های هدف پر می‌شوند (Desai & Kulkarni, 2008: 245-270). برخی دیگر معتقدند که اطلاعات کافی درباره سیاست تبعیض مثبت به روش ذخیره وجود ندارد. این محققان استدلال می‌کنند که هنوز در برابر اعمال تبعیض مثبت موانع اجتماعی و فرهنگی وجود دارند که ریشه در عرف و سنت در هند دارند. کمک‌های مالی مربوط نیز به‌صورت هدفمند بهره‌برداری نمی‌شوند. همچنین مطابق اطلاعاتی که تاکنون جمع‌آوری شده است، حدود ۲۵ درصد از گروه هدف که وارد مرحله آموزش عالی می‌شوند، ترک تحصیل می‌کنند (Ahuja, 2013: 88). در واقع خروجی سیاست تبعیض مثبت در این زمینه آنچنان که باید مطلوب نبوده است.

به‌طور معمول میزان درآمد خانواده به عنوان عامل تعیین‌کننده‌ای در تعیین گروه‌های هدف مدنظر قرار می‌گیرد و نگرانی‌های جدی درباره منصفانه بودن مینا قرار دادن قومیت، نژاد و کاست تا مینا قرار دادن درآمد وجود دارد. چنانچه اولویت پذیرش تنها به دانشجویان غنی درون گروه اقلیت داده شود تا حداقل ملزومات دشوار پذیرش را پشت سر بگذارند، آنگاه این خط‌مشی موجب کنار زدن دانشجویان فقیر گروهی که اقلیت نیستند یا عموم دانشجویان می‌شود. این مسئله را در حوزه تبعیض مثبت در هند «مسئله قشر خامه‌ای»^۱ می‌نامند. دومین مسئله، سبقت جستن^۱ است. دانشجویانی که در شرایطی وارد

1. creamy layer problem

کالج می‌شوند، اغلب شروعی فراتر از انتظار و بالاتر از کسانی دارند که مطابق ترجیحات پذیرش، پذیرفته شده‌اند. مخالفان تبعیض مثبت ادعا می‌کنند که ممکن است خط‌مشی موردنظر برخلاف آنچه تصور می‌شود هیچ‌گونه منفعتی نداشته باشد. این احتمال وجود دارد که دانشجویان اقلیت چنانچه برای حضور در محیط آکادمیک آمادگی نداشته باشند، نتیجه مطلوبی حاصل نشود. این فرضیه را «فرضیه عدم مطابقت»^۲ می‌نامند: دانشجویانی که واجد شرایط پذیرش عمومی نیستند، اگر در مدارس یا رشته‌هایی که مطابقت بیشتری با مدارک تحصیلی خود دارند ثبت‌نام کنند، بهتر است. اگر عدم تطابق شدید باشد، ممکن است ترجیحات حتی صدمه بیشتری را نیز به‌جای منفعت وارد کنند. در هند معیارهای پذیرش واضح است: عملکرد در امتحان پذیرش آزاد یا در امتحان نهایی مدرسه مهم‌ترین چیز است. علاوه بر این ترجیحات پذیرش تحمیل شده توسط سیاست تبعیض مثبت در هند به مراتب بیشتر از مواردی است که به متقاضیان آمریکایی، آفریقایی یا اسپانیایی در آمریکا داده می‌شود. هند دارای سهمیه بسیار سخت و الزام‌آور در آموزش عالی به نفع کاست‌های برنامه‌ریزی شده^۳ و قبایل برنامه‌ریزی شده^۴ است. این گروه‌ها شامل آنچه به عنوان کاست‌های دست‌نخورده شناخته می‌شوند و همچنین جمعیت قبیله‌ای که از جریان اصلی جامعه جدا شده بودند و اغلب با آنها همان‌طور که با کاست‌های برنامه‌ریزی شده رفتار می‌شد، رفتار می‌کردند (Verónica et al., 2012: 4).

بیشتر مؤسسات آموزش عالی در هند برنامه درسی بسیار سختی دارند که مسئله انتخاب خود را در دوره‌های آسان‌تر به حداقل می‌رساند. در این برنامه، نمرات، شاخص بسیار خوبی برای عملکرد دانشجویان در کالج است. دانشجویان SC و ST به‌طور کلی فقیرتر از سایر دانش‌آموزان در نظام آموزش عالی هند هستند. به نظر می‌رسد که سیاست تبعیض مثبت به‌طور مؤثری دانشجویان اقلیت‌هایی را که از حد متوسط فقیرند، هدف قرار می‌دهد. دانشجویان SC و ST، به‌ویژه دانشجویان رشته‌های انتخابی‌تر، در واقع عقب‌تر از همسالان اصلی خود هستند (Verónica, et al., 2012: 5). در مقام مقایسه درحالی‌که در ایالات متحده، کانادا، آفریقای جنوبی، استرالیا و ایرلند شمالی، برنامه‌های تبعیض مثبت تأکید می‌کنند که هم بخش‌های دولتی و هم خصوصی را تحت پوشش خود قرار دهند، اما در هند، کل حوزه اشتغال خصوصی از روش ذخیره (رزرو) خارج می‌شود. از طرف دیگر، افزون بر سهمیه پذیرش در دانشکده‌ها، دانشکده‌های پزشکی و مهندسی، اشتغال دولتی و بنگاه‌های دولتی، نسبت از پیش تعیین‌شده کرسی‌ها در مجلس و مقننه ایالتی نیز برای SC و ST، تهیه شده است. معادل آن در بیشتر کشورهایی که تأیید

1. catchup
2. mismatch hypothesis
3. scheduled castes (SC)
4. scheduled tribes (ST)

می‌کنند، وجود ندارد. در مورد سیاست‌های ترجیحی در آموزش عالی - که از عناصر برجسته در بحث اقدام مثبت در ایالات متحده، هند و مالزی است - تقریباً در اروپا وجود ندارند.

از بارزترین مشکلات تبعیض مثبت در هند، تقابل بین، از یک سو، گسترش عینی منافع تبعیض مثبت در پذیرش دانشگاه و اشتغال عمومی SC و ST (۵۲ درصد از جمعیت هند در سال ۱۹۸۰) است و از طرف دیگر، ماهیت انکارنشده‌ی خاص بودن شرایط انعطاف‌ناپذیر که در نظام کاست منعکس شده است. برخلاف عدم تمایل طولانی مقامات هند به استفاده از کاست به عنوان معیار اصلی شناسایی سایر «طبقات عقب‌مانده از شهروندان» (OBCs)، کاست برای اهداف سیاستگذاری عمومی همچنان معیار است (Sabbagh, 2011: 21-22)

سیاست‌ها و مقررات مربوط به دانش‌آموزان دارای معلولیت در زمینه‌های مختلف و ساختارها و نظام‌های آموزشی مختلف وجود دارد. برنامه اقدام برای آموزش فراگیر کودکان و نوجوانان با معلولیت 2005 (IECYD) با موضوع آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان معلول بحث می‌کند. این برنامه بر آموزش عالی دانش‌آموزان دارای معلولیت تأکید می‌کند. مفاد مهم در این زمینه عبارت‌اند از:

- افزایش تعداد معلولانی که به آموزش متوسطه دسترسی دارند. ثبات در فراهم کردن امکانات امتحان معلول در ایالات و مناطق؛
- پشتیبانی از منابع در قالب مربیان ویژه و متخصصان توانبخشی در سراسر کشور؛
- افزایش ثبت‌نام افراد معلول در دوره‌های آموزش عالی و حرفه‌ای.

ساختن پل ارتباطی بین آموزش مدرسه طرح حمایت مالی متمرکز از معلولان در مرحله دوم (IEDSS) توسط MHRD در سال ۲۰۰۹ انجام گرفت. این طرح شامل همه معلولیت‌های ذکرشده در افراد معلول (فرصت‌های برابر، حمایت از حقوق) مصوب ۱۹۹۵، و اعتماد ملی بهزیستی افراد مبتلا به اوتیسم فلج مغزی، عقب‌ماندگی ذهنی و قانون معلولیت‌های چندگانه مصوب ۱۹۹۹ است. همچنین این طرح (الف) اختلال در گفتار و (ب) ناتوانی در یادگیری و غیره را شامل می‌شود. طرح‌هایی مانند آماده‌سازی معلمان در آموزش ویژه (TEPSE) و آموزش عالی برای افراد دارای نیازهای ویژه (افراد دارای معلولیت) 1999 - 2000 (HEPSN) با هدف ایجاد دوره‌هایی برای معلمان و مشاوران ویژه و همچنین فراهم کردن امکانات به اشکال مختلف برای افراد معلول اجرا شده است. این طرح‌ها به‌طور کامل در تمامی مؤسسات آموزش عالی اجرا نشده است. H.E.P.S.N. با هشت دانشگاه و دانشکده که برای تأمین بودجه در همان بازه زمانی تأیید شده است. H.E.P.S.N. طرح بسیار جامعی برای ترویج علت معلولان در آموزش عالی است (N.C.P.E.D.P.2005) و در اصل سه مؤلفه دارد:

۱. ایجاد واحدهای توانمند در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها: اولین کار ایجاد واحدهای معلولیت در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های مختلف کشور، تسهیل در پذیرش معلولان در این مؤسسات و ارائه

راهنمایی و مشاوره در مورد آنها بود. این واحدها همچنین برای کمک به فارغ‌التحصیلان معلول در جست‌وجوی اشتغال سودآور بود؛

۲. فراهم آوردن امکان دسترسی به دانش آموزان دارای معلولیت و بهبود دسترسی این مؤسسات با ساخت زیرساخت‌ها و معماری آنها از نظر معلولیت بیشتر بود. اولویت این کمک‌های بلاعوض به مبلغ ۱۰،۰۰۰،۰۰۰ روپیه در هر دانشگاه به مؤسساتی داده می‌شد که حداکثر دانشجویان معلول را ثبت‌نام کرده بودند؛

۳. تهیه تجهیزات ویژه برای تقویت خدمات آموزشی برای دانش آموزان معلول مورد سوم است (Jameel, 2011: 8-9).

۵. تبعیض مثبت در نظام آموزش عالی ایران

اصل ۳ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران مقرر می‌دارد: «دولت جمهوری اسلامی ایران موظف است برای نیل به اهداف مذکور در اصل ۲، همه امکانات خود را برای امور زیر به کار بگیرد... ۳. رفع تبعیضات ناروا و ایجاد امکانات عادلانه برای همه... از مفهوم اصل مذکور می‌توان چنین نتیجه گرفت: اولاً، قانونگذار به وجود تبعیضات، نابرابری‌ها در استفاده از امکانات اقرار می‌کند؛ ثانیاً، برای رفع این نابرابری‌ها، سعی در اتخاذ نوعی سیاست مبتنی بر عدالت اجتماعی دارد؛ ثالثاً، با توجه به عبارت «رفع تبعیضات ناروا» در بند ۹۱، اصل ۳ می‌توان استنباط کرد که «تبعیض روا» را به رسمیت شناخته است و رویکرد کاملاً مساعدی به تبعیض روا دارد، هرچند که از به کار بردن صریح این عبارت خودداری می‌کند. تصویب قوانین حمایتی، در نظر گرفتن سهمیه‌ها و امتیازات گوناگون در آزمون‌های ورودی، امور استخدامی و... برای ایثارگران، جانبازان، معلولان و... شاهدهی بر این ادعاست. بنابراین در به رسمیت شناختن تبعیض روا (اقدام مثبت) در نظام حقوقی ایران هیچ‌گونه تردیدی نیست (زارعی و حمزه محمدی، ۱۳۹۲: ۱۴).

در هند و آمریکا برای جانبازان و معلولان جنگی نیز تسهیلات و امکاناتی مانند سهمیه‌های ورود به دانشگاه پیش‌بینی شده است. در نظام حقوقی ایران علاوه بر اقدامات به عمل آمده در راستای بهره‌مندی نمایندگان محرومان از فرصت آموزش عالی، تسهیلاتی نیز برای رزمندگان جنگ، خانواده‌های شهدا، جانبازان و معلولان و خانواده‌های آنها پیش‌بینی شده است. دستیابی به مدارج بالای علمی و ورود به دانشگاه‌ها از مهم‌ترین دغدغه‌های دانش‌آموزان ایرانی و اولیای آنان در چند دهه اخیر بوده است. هزینه سنگین آموزش در دانشگاه‌های آزاد و غیردولتی و همچنین دانشگاه‌های کشورهای خارجی از یک طرف و ظرفیت محدود دانشگاه‌های دولتی از طرف دیگر دلایلی هستند که سبب رقابت شدید دانش‌آموزان برای ورود به دانشگاه‌ها شده است. از این رو بهترین روش برای پذیرش دانشجو، برگزاری آزمون ورودی

دانشگاه‌ها با عنوان کنکور بوده که چندین دهه است در کشور به روش‌های مختلف اجرا می‌شود. مهم‌ترین روش‌های اعمال تبعیض روا (اقدام مثبت) در نظام آموزش عالی ایران عبارت‌اند از: ۱. ذخیره، ۲. سهمیه‌بندی، ۳. رقابت خاص، ۴. معافیت، ۵. تشویق و کمک در گزینش و ۶. روش ترکیبی.

هرچند سیاست تبعیض مثبت در آموزش عالی ایران با هدف محرومیت‌زدایی صورت گرفته است، متأسفانه گذشت زمان و تجربه حاکی از این است که تبعیض مثبت در آموزش عالی ایران به روش‌های یادشده خود به ایجاد تبعیض و بی‌عدالتی منجر شده است. از ویژگی‌های بسیار مهم تبعیض مثبت، موقتی بودن آن است و تا موقعی توجیه‌پذیر و قانونی جلوه می‌کند که از هدف اصلی خود که همان رفع نابرابری‌هاست، عدول نکند. به بیان دیگر چون اجرای سیاست تبعیض مثبت همواره به نفع گروه‌های برخوردار و به زیان گروه‌های عادی است، باید در اجرای آن نهایت دقت به‌عمل آید تا خود به سیاست تبعیض‌آمیز دیگری تبدیل نشود، در غیر این صورت باید سیاست تبعیض‌روای دیگری را اجرا کرد تا آثار سیاست‌های قبلی را از بین برد. برای نمونه می‌توان به سهمیه‌های متعدد برای خانواده‌های شهدا، جانبازان و ایثارگران به‌ویژه در رشته‌های بسیار حساسی چون پزشکی اشاره کرد.

وجود سهمیه‌های متعدد برای پذیرش در گروه علوم پزشکی از عوامل چالش‌برانگیز در نحوه ورود دانشجویان در دانشگاه‌ها به‌ویژه دانشگاه‌های علوم پزشکی است، چراکه بر اساس قانون مصوب مجلس با موضوع ۳۰ درصد عدالت آموزشی که مختص رشته‌های گروه علوم پزشکی است، مواجهیم و در رشته‌های دیگر این وضعیت وجود ندارد. علاوه بر این میزان ۳۰ درصد نیز سهمیه‌های دیگر شهدا، رزمندگان و ایثارگران و ۵ درصد سهمیه نیز به خانواده‌های آنان تعلق می‌گیرد و متأسفانه این چالش بسیار نگران‌کننده است. بیش از ۶۰ درصد دانشجویان رشته‌های علوم پزشکی بر اساس سهمیه وارد دانشگاه می‌شوند و به‌طور کلی سهمیه آزاد در رشته‌های پزشکی در کشور به زیر ۴۰ درصد می‌رسد؛ این وضعیت در سه رشته پرمتقاضی علوم پزشکی یعنی دندانپزشکی، داورسازی و پزشکی وجود دارد و بیش از ۶۰ درصد دانشجویان در این رشته‌ها نیز بر اساس سهمیه وارد دانشگاه‌ها می‌شوند. این موارد که ممکن است در آینده مسبب فاجعه در رشته پزشکی شود، نیازمند نظارت هرچه بیشتر دیوان عدالت اداری و ورود قاطعانه آن در بحث تبعیض مثبت و سهمیه‌های آموزش عالی است. هرچند در این زمینه دیوان عدالت اداری آرای^۱ صادر کرده است، اما به نظر کافی و وافی به مقصود نمی‌رسند.

۱. از جمله می‌توان این آرا را ذکر کرد: رأی شماره ۱۷۴۸ مورخ ۱۵/۰۸/۱۳۹۷ هیأت عمومی دیوان عدالت اداری با موضوع: ابطال بندی از دفترچه آزمون پذیرش دستیاری تخصصی (سال تحصیلی ۹۶-۹۷) درباره لزوم کسب حد نصاب علمی برای داوطلبان بومی مناطق محروم؛ رأی شماره ۸۹ مورخ ۴۷۵/۱۲/۱۴۱۳ هیأت عمومی دیوان عدالت اداری با موضوع ابطال مصوبه شماره ۴۴۳۰۹/۲۶۲۷۶۵-۱۳۸۸/۱۲/۲۷ هیأت وزیران در خصوص نقل و انتقال فرزندان اعضای

- در کل، سیاست تبعیض مثبت در آموزش عالی در این سه کشور را می‌توان به صورت ذیل مقایسه کرد:
۱. در ایران و هند هدف از تبعیض مثبت در نظام آموزش عالی دستیابی به برابری و کاهش و حذف محرومیت است، اما در نظام آموزش عالی و بنابر رویه دیوان عالی ایالات متحده، هدف از تبعیض مثبت تنها تحقق تنوع است؛
 ۲. در هند به ویژگی مرور زمان تبعیض مثبت به‌ویژه در نظام آموزش عالی توجه شده است، امری که در نظام آموزش عالی ایران مغفول مانده و قانونگذار نیز به آن توجهی نکرده است؛ این امر سبب ایجاد بی‌عدالتی آموزشی و تبعیض در اجرای سیاست‌های تبعیض مثبت در نظام آموزش عالی ایران شده است؛
 ۳. در هر سه کشور برای ایثارگران، جانبازان و معلولان در حوزه آموزش عالی تبعیض مثبت اعمال می‌شود: در ایران با اعمال سهمیه و پوشش شهریه، در هند با اعمال سهمیه و در آمریکا با پوشش شهریه.

۶. نتیجه

نتایج تبعیض مثبت را می‌توان حداقل از دو منظر مختلف بررسی کرد. در این زمینه اهداف قابل تعیین و فوری سیاست تبعیض مثبت را باید در نظر گرفت: آیا این سیاست به افزایش سهم مشاغل، قراردادهای عمومی و کرسی‌های دانشگاه‌های منتخب که توسط گروه‌های هدف برای یک دوره زمانی به دست آمده است، منجر شده است یا خیر و اگر شده است تا چه حد؟ سهم سیاست تبعیض مثبت در رسیدن به هدف نهایی تسهیل ادغام گروه‌های اقلیت در جامعه به‌طور کل، فراتر از توزیع این منابع خاص است یا خیر؟ بدیهی است که هدف دوم همیشه در یک حد وجود ندارد. برای مثال در هند کاهش نابرابری در توزیع کالاهای اجتماعی بین گروه‌های مختلف، به‌وضوح به عنوان شرکت در پروژه آرمان شهری از میان بردن گروه اقلیت تصور نمی‌شود. همچنین و مهم‌تر از همه برنامه‌های تبعیض مثبت به‌ویژه در حوزه آموزش عالی بدون توجه به شرایطی که باید موجب حذف آنها با گذشت زمان ادامه داشته باشد، باقی می‌مانند که این امر در مورد نظام آموزش عالی ایران بیشتر از دو کشور هند و آمریکا نگران‌کننده است. در ایالات متحده آمریکا، تبعیض مثبت تقریباً در مورد گروه مظلوم و اقلیت (سیاه‌پوستان بومی و به‌طور کل رنگین‌پوستان) و سایر اقلیت‌های قومی - نژادی (که بیشتر آنها مهاجران بودند) اعمال می‌شود. به همین ترتیب، در هند، سیاست‌های تبعیض مثبت تأثیرگذار سهمیه‌بندی برای SC و ST فقط به برنامه‌های گسترده در سطح ملی و ایالتی که بیش از نیمی از جمعیت هند را در حوزه نمایندگی، آموزش عالی و

اشتغال دولتی تشکیل می‌دهند، گسترش یافته است. باید پرسید پیامدهای احتمالی سیاست تبعیض مثبت پایدار چیست؟ پرسشی که باید در تحقیقات آتی بررسی شود. موضوع دیگر این نیست که آیا گروه A یا B سزاوار ترجیحات معینی‌اند، بلکه آیا گروه‌های C، D، E و غیره نیز مستحق چنین ترجیحاتی هستند؟ به‌خصوص اگر این گروه‌های اخیر، بزرگ‌تر و تحصیل کرده‌تر باشند. در مقایسه، در مورد تجربه ایران باید گفت که تبعیض روا صورت تبعیض ناروا را به خود گرفته است؛ انبوه سهمیه‌های در نظر گرفته شده در قانون گویی عرصه را برای افرادی تنگ کرده است که در هیچ‌کدام از سهمیه‌های قانونی نمی‌گنجند. به‌نظر می‌رسد که قانونگذار باید در سازوکار و رویکرد خود به تبعیض مثبت در نظام آموزش عالی ایران بازبینی کرده و تغییر رویه‌ای اساسی ایجاد کند و نیز دیوان عدالت اداری نظارت بیشتری بر تبعیض مثبت در آموزش عالی ایران داشته باشد.

منابع

۱. فارسی

الف) کتاب‌ها

۱. پروین، خیرالله (۱۳۹۶). *الزامات و آموزه‌های حقوق اساسی*. تهران: میزان.
۲. گرجی ازندریانی، علی‌اکبر (۱۳۸۸). *در تکاپوی حقوق اساسی*. تهران: جنگل.
۳. گرجی ازندریانی، علی‌اکبر (۱۳۹۴). *تبعیض مثبت*. تهران: آلاله قلم.
۴. مظفری، محمد (۱۳۷۶). *نابردباری مذهبی*. تهران: اندیشه معاصر.

ب) مقالات

۵. رضایی، علی (۱۳۹۵). در مسیر ارتقای حقوق زنان و اعمال تبعیض روا؛ نگاهی به قانون کاهش ساعات کار بانوان شاغل دارای شرایط خاص مصوب ۹۵/۶/۲. *مجله مطالعاتی صیانت از حقوق زنان*، ۶، ۱۰۳-۱۳۱.
۶. زارعی، محمدحسین و محمدی، حمزه (۱۳۹۲). تبعیض روا در آموزش عالی ایران با تأکید بر سهمیه‌های خاص. *فصلنامه مجلس و راهبرد*، ۷۶، ۵-۳۴.
۷. صافی، احمد (۱۳۷۱). آموزش و پرورش در هندوستان و وجوه تمایز آن با آموزش و پرورش ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۱، ۷۹-۱۰۸.
۸. فکوهی، ناصر (۱۳۸۴). سازوکارهای تبعیض مثبت به‌مثابه ابزار محرومیت‌زدایی با نگاهی به موقعیت زنان در ایران. *مجله پژوهش زنان*، ۳، ۱۱۵-۱۴۲.
۹. گرجی ازندریانی، علی‌اکبر؛ طبری، حامد و میرمحمد صادقی، مریم (۱۳۹۰). تبعیض مثبت: تبعیض عادلانه یا درمان اثرات تبعیض. *مجله تحقیقات حقوقی*، ۵۵، ۲۹-۴۶.

۱۰. گرجی، علی اکبر؛ زارع شهنه، علیرضا و فتحی، یونس (۱۳۹۱). دلایل موجهه اولویت‌های استخدامی ایثارگران و کهنه‌سربازان در حقوق ایران و آمریکا. *دوفصلنامه حقوق بشر*، ۲، ۱۱۲-۱۳۹.
۱۱. ویژه، محمدرضا و نجابت‌خواه، مرتضی (۱۳۹۳). تحلیل مفهوم تبعیض ناروا در رویه قضایی هیأت عمومی دیوان عدالت اداری. *مجله تحقیقات حقوقی*، ۶۷، ۶۵-۸۸.

۲. انگلیسی

A) Books

1. Ahuja, R. (2013). *Society in India. Concept, Theory and Recent Trends*. Jaipur: Rawat.
2. Bowen, W., Bok, Derek. (1998). *The Shape of the River: Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*, Princeton, Princeton University Press.
3. Chauhan, C. P. S. (2004). *Modern India Education: Policies, Progress and Problems*, Chicago: Bookman.
4. Devanasan, N. (1997). *Discrimination with reason? The policy of reservations in the United States, India and Malaysia*. New Delhi: Oxford University Press.
5. David Lee Featherman, M., & Krislov, M. (2009). *The Next Twenty-five Years: Affirmative Action in Higher Education in the United States and South Africa*. Michigan: University of Michigan Press.
6. Linda A. R. (1982). *Bound for the United States: An Introduction to U.S. College and University Life*. Washington: National Academies.
7. Thomas, S. (2004). *Affirmative Action around the World*. Yale: Yale University Press.

B) Articles

8. Desai, S., & Kulkarni, V. (2008). Changing educational inequalities in India in the context of affirmative action. *Demography*, 45(2), 245-270.
9. David, B. O. (1988). "Distinguishing five models of affirmative action", *Berkeley Women's Law Journal*, 42, 42-61.
10. Donohue, J., & Heckman, J. (1991). Continuous Versus Episodic Change: The Impact of Civil Rights Policy on the Economic Status of Blacks. *Journal of Economic Literature*, 29(4), 1603-43.
11. Marjorie, C. (2002). Affirmative Action and the Equality Principle in Human Rights Treaties: United States= Violation of Its International Obligations. *TJSL Public Law Research Paper*, 03-11, 249-274.
12. Jonathan, L. (1989). Women and Affirmative Action. *Journal of Economic Perspectives*, 3(1), 44-65.
13. Jameel, S. S. (2011). Disability in the Context of Higher Education: Issues and Concerns in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-21.
14. Justyna, Maliszewska-Nienartowicz, (2014). "Direct and Indirect Discrimination in European Union Law: How to Draw a Dividing Line?" *International Journal of Social Sciences*, pp. 1-24.
15. Kurtulus, F. A. (2015). The Impact of Affirmative Action on the Employment of Minorities and Women over Three Decades: 1973- 2003. *Upjohn Institute Working Paper*, 15-221, 34-66.

16. Higginbotham, M. (2000). Affirmative Action in the United States and South Africa: Lessons from the Other Side. *Temple International & Comparative Law Journal*, 13(2), 187-230.
17. Leonard, J. (1984). Employment and Occupational Advance under Affirmative Action. *Review of Economics and Statistics* 46(3).
18. M. Van, C. (1992). Affirmative Action in India and the United States. *Indiana International & Comparative Law*, 3, 101, 1-23.
19. Mehbubal, H. L. (2010). Rethinking Reservation in Higher Education in India. *Indian Law Institute Review*, 1(1), 25-53.
20. Sabbagh, D. (2011). Elements Toward a Comparative Analysis of Affirmative Action Policies. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1908653>
21. Verónica C., Frisancho, R., & Krishna, . (2012). Affirmative Action in Higher Education in India: Targeting, Catch Up, and Mismatch. *Higher Education*, 71, 611-641.