

اصل برابری آموزشی و آزمون تعهدات عملی جمهوری اسلامی ایران در قبال تحقق آن

رسول عباسی تقی دیزج* و رقیه صادقی رام**

نوع مقاله: پژوهشی	تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۰۶	شماره صفحه: ۱۷۶-۱۳۹
-------------------	--------------------------	-------------------------	---------------------

برابری آموزشی، یکی از حقوق اساسی است. با توجه به قرارگیری این حق در زمره نسل دوم حقوق بشر براساس اعلامیه جهانی حقوق بشر و میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، دولت‌ها به انجام اقدام‌هایی به‌منظور تحقق و حمایت از این حق و اصول آن ملزم هستند. تعهدات دولت‌ها در این زمینه، گونه‌های متفاوتی از اقدام‌ها، اعم از مثبت و افعال حمایتی همچون قانونگذاری یا اقدام‌های منفی و عدم مداخله را می‌طلبد؛ اما با توجه به ذات مثبت این حق، دولت‌ها اغلب به انجام افعالی برای حمایت حداکثری از این حق ملزم هستند. هدف از این پژوهش که به‌صورت میان‌رشته‌ای است، بررسی اصل برابری آموزش در اسناد بین‌المللی و مقررات داخلی ایران و تعهدات نظام جمهوری اسلامی در راستای تحقق آن است که مستلزم بررسی مفهوم برابری و تفاوت‌های آن با عدالت و تبیین وظایف دولت بر مبنای عدالت رویه‌ای، پیشینه‌ای و قانونگذاری در اجرای این وظایف است. این پژوهش اسنادی بوده و در جمع‌آوری داده‌ها به منابعی چون کتب، مقالات، مقررات داخلی و اسناد بین‌المللی مراجعه شد. روش این پژوهش استدلالی و تحلیلی توصیفی بوده و جنبه کاربردی دارد؛ به همین منظور، تعهدات دولت، براساس خوانش‌های مختلف از مفهوم برابری بررسی و هریک از این دیدگاه‌ها در مقایسه با اسناد بین‌المللی و قوانین داخلی تبیین شده و سپس پیشنهادهایی برای تحقق هرچه بیشتر برابری در آموزش ارائه شد. براساس ادعاها اصل برابری آموزشی در قوانین ایران، در مواردی چند همچون جنسیتی، قومی و زبانی، دینی، سیاسی و موقعیتی نادیده انگاشته شده و همین امر به نابرابری آموزشی منجر شده است. لذا بایسته است که با تصویب قوانین کارا، مجازات ناقضان و لغو قوانین نابرابر، تعهدات دولت در قبال این اصل عملی شود.

کلیدواژه‌ها: عدالت؛ برابری؛ تعهدات بین‌المللی؛ حقوق مثبت؛ قانونگذاری

* استادیار دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران (نویسنده مسئول)؛

Email: rasoulabbasi@uma.ac.ir

** دکتری حقوق جزا و جرم‌شناسی، دانشکده حقوق، دانشگاه کاشان؛

Email: roqayesadeqi@gmail.com

فصلنامه مجلس و راهبرد، سال سی‌ام، شماره یکصدوشانزدهم، زمستان ۱۴۰۲

doi: 10.22034/MR-2201-5002

مقدمه

حق بر آموزش ترکیبی از دو واژه حق و آموزش است. واژه حق، به سلطه و توانایی و منفعت اعطایی از سوی قانون تعبیر شده است (کاتوزیان، ۱۳۹۴: ۲۴۹؛ جعفری لنگرودی، ۱۳۸۸: ۱۶۶۹؛ اصغر نیا و اصغر نیا، ۱۳۹۵: ۱۰۲). آموزش، در لغت به معنای آموختن و یاد دادن بوده (معین، ۱۳۸۸؛ عمید، ۱۳۹۲) و اندیشمندان مختلف این واژه را در دو معنای گسترده و مضیق به کار برده‌اند (ر.ک: شعاری‌نژاد، ۱۳۹۵: ۲۰۴-۲۰۳؛ شارع‌پور، ۱۳۹۴: ۱۱). آموزش در مفهوم مضیق، در بردارنده اقدام‌هایی است که در مدرسه و دانشگاه و با هدف افزایش دانش انجام می‌گیرد و در معنای گسترده، در بردارنده همه اقدام‌هایی است که شکوفایی ذهنی، جسمی، روانی و اجتماعی را برای انسان به همراه دارد. این حق در شمار حقوقی است که نسبت به آن، تعریف جامع و مانعی به عمل نیامده است. در یک تعریف، حق بر آموزش به فراگیری از راه آموزش و پرورش ابتدایی و عمومی و تخصص‌های عملی از راه آموزش کاربردی مانند آموزش فنی و حرفه‌ای (فلسفی، ۱۳۹۵: ۱) و در تعریفی دیگر، به معنای حق اعضای جامعه در برخورداری از امکانات آموزشی تعریف شده است (رحمت‌اللهی و دانش‌ناری، ۱۳۹۳: ۵۴). اسناد بین‌المللی نیز صرفاً، مصادیقی از این حق را بازگو کرده و آموزش را به معنای عام خود به کار برده و آن را از فراگیری دانش به ارزش‌هایی چون احترام به حقوق دیگران، احترام به محیط زیست، ارزش‌های اخلاقی، بردباری و... گسترش داده‌اند (CRC¹, 2001: para. 4). حق بر آموزش، دارای اصولی است که جزو جدایی‌ناپذیر آن به شمار می‌رود و تحقق آن، بدون توجه به این اصول، امکان‌پذیر نیست. این اصول عبارتند از: همگانی بودن، برابری و عدم تبعیض، رایگان بودن، آزادی، اجباری و تدریجی بودن و توجه به کیفیت آموزش که در اسناد بین‌المللی مورد تأکید بوده و هر دولتی به رعایت آن ملزم است (Morgan, 2012: 11-14).

1. Committee on the Right of the Child

برابری، یکی از اصول بنیادین حقوق بشر و زیربنای حقوق و آزادی‌های فردی است (آشوری و همکاران، ۱۳۹۹: ۲۱۹) که ارتباط تنگاتنگی با همگانی بودن آموزش دارد. همگانی بودن آموزش و پرورش به معنای برابری افراد در دسترسی و بهره‌گیری از حق بر آموزش بوده و ضامن برخورداری همه افراد از این حق است. برابری مستلزم آن است که این حق، بدون هیچ تفاوت و تبعیضی از لحاظ جنسیت، نژاد، زبان، فرهنگ و ... برای همگان محقق شود. بهره‌گیری از واژه «هرکسی» در ماده (۲۶) اعلامیه جهانی حقوق بشر،^۱ ماده (۱۳) میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی^۲ و ماده (۲۸) کنوانسیون حقوق کودک،^۳ در راستای تحقق اصل همگانی بودن این حق بوده که موجب تحقق اصل برابری در آموزش می‌شود.

آموزش در میان سه نسل، حقی از نسل دوم حقوق بشر است. حقوق نسل اول یا حقوق منفی، با عدم مداخله دولت‌ها تأمین می‌شود. دولت برای تأمین کرامت انسانی، حق مداخله در حقوق و آزادی‌های سیاسی را ندارد. حقوق نسل دوم، یا حقوق مثبت، مثل حق بر آموزش، بهداشت، صلح و ... بیانگر تعهد دولت‌ها به فراهم کردن امکانات و تضمین برخورداری افراد از آن است (Chauffour, 2009: 31-32؛ برلین، ۱۳۹۸: ۲۵۴-۲۵۰). نسل سوم حقوق بشر، حقوق همبستگی بوده و برای گسترش ارتباط میان انسان‌ها و آفرینش دنیایی بهتر به وجود آمده است (Beiter, 2005: 43). تعهدات دولت‌ها در خصوص حق بر آموزش، آنان را به انجام اقدام‌هایی نسبت به تأمین این حق، عدم نقض آن و مقابله با نقض آن از سوی اشخاص ملزم می‌کند. برابری از لحاظ فردی و گروهی، به انسان حس بالارزش بودن می‌دهد و نگرانی‌ها را برای تضييع حقوق و آزادی اشخاص از بین می‌برد (Lind and Van den Bos, 2002). تحقق حق

1. Universal Declaration on Human Rights, 1948.

2. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966.

3. Convention on the Rights of the Child, 1989.

آموزش بدون توجه به قدرت غیرممکن است (فریره، ۱۳۹۲: ۳۶۰)، لذا گسترش حق بر آموزش و ایجاد برابری آموزش، از وظایف اجتماعی مهم دولت‌ها به‌شمار می‌رود. واژگان عدالت و برابری اغلب در معنای مشابهی استفاده شده‌اند؛ اما تفاوت‌های اساسی با هم دارند. برابری یعنی یکسانی افراد فارغ از ویژگی‌های جسمی و ذهنی، ذاتی و اکتسابی؛ اما عدالت به‌معنای قرارگیری هر چیزی در جایگاه خود و دادن سهم هر کس به خودش است (راسخ، ۱۳۹۹: ۳۳۵) و این امر نیازمند تفاوت اشخاص با توجه به تفاوت‌های طبیعی و اکتسابی است (جوادی آملی، ۱۳۹۷: ۱۶-۱۵ و موحد، ۱۳۹۲: ۱۰۰). در اسناد بین‌المللی، عدالت و برابری از هم جدا نشده‌اند، اما از الفاظ مندرج در این متون می‌توان چنین برداشت کرد که برابری، جنبه مورد نظر بوده است. تبعیض در مقابل برابری و به‌معنای برخورد نامناسب‌تر نسبت به یک فرد یا گروه است (Hornby, 2007: 358). براساس ماده (۱) کنوانسیون مبارزه با تبعیض در امر آموزش و بند «ج» ماده (۲) کنوانسیون بین‌المللی جلوگیری و مجازات جنایت آپارتاید، تبعیض، هرگونه وجه تمایز خاص، محدودیت، محرومیت و ترجیح بر مبنای رنگ، نژاد، زبان، جنسیت، دین و عقیده، با هدف از بین بردن برابری است که در خصوص حق بر آموزش محقق می‌شود.

برابری آموزشی را به‌صورت کلی با دو دیدگاه می‌توان تفسیر کرد: اول، عدالت رویه‌ای یا ایجاد فرصت مشابه برای همگان بدون توجه به وضعیت متفاوت موجود میان اشخاص که به‌معنای ایجاد فرصتی برابر برای موفقیت بوده (بال و دگر، ۱۳۸۳: ۷۲) و بیانگر بی‌طرفی دولت در رقابت همه مشارکت‌کنندگان در آموزش است (Jacobs, 2010: 256). این در حالی است که آموزش، از حقوق مثبت محسوب می‌شود و دولت باید تمام تلاش خود را برای تحقق این حق انجام دهد. دوم، عدالت پیشینه‌ای یا توجه به تفاوت‌های اشخاص در برخورداری آنان از آموزش که صرفاً

به معنای یکسانی نبوده و جز با تبعیض مثبت، یا «بهره‌گیری از نابرابری برای رسیدن به برابری» (گرگی از ندریانی، ۱۳۹۴: ۹۳)، محقق نمی‌شود. تبعیض مثبت، مجموعه اقدام‌هایی است که در زمان طولانی یا خاص نسبت به گروهی اعمال می‌شود تا وضعیت نامطلوب آن جبران شده و به وضعیتی برابر با گروه‌های دیگر دست یابد (حبیب‌نژاد و اسمعیلی‌زاده، ۱۳۹۵: ۷۰). در واقع، نابرابری باید بیشترین نفع را برای محروم‌ترین افراد به همراه آورد (Rawls, 1999: 53) و این مسئله، در صورتی که با مبنای درست و تا زمان بهبود شرایط باشد، عین عدالت است.

در خصوص علل نابرابری آموزشی نظریه‌های گوناگونی مطرح است. در یک طیف رویکرد تضاد قرار دارد. تحلیل‌ها و دیدگاه‌های نظری این مکتب در حوزه آموزش، عمدتاً در کارهای بولز و جینتیس^۱ (۱۹۷۶)، ساروپ^۲ (۱۹۷۸)، ویلیس^۳ (۱۹۷۷) و بوردیو^۴ (۱۹۷۶) ریشه دارد (extract: Holsinger and Jakob, 2008). بولز و جینتیس (۱۹۷۶) مطرح می‌کنند که آموزش به عنوان یک وسیله طبقاتی از طریق مفهوم «اصل تطابق»^۵ عمل می‌کند (Brandy, 2009: 15). آنان معتقدند که روابط سرمایه‌داری از طریق خانواده، نظام آموزشی و نظام کار، موفق به بازتولید اجتماعی^۶ شده و شرایطی را به وجود می‌آورد که در آن شانس گروه‌های نادر اجتماعی برای موفقیت به شدت کاهش می‌یابد.

سیاست‌ها و زمینه‌های نهادی متنوعی نیز پیچیدگی‌های خاص خود را در نابرابری آموزشی دارند و این تعیین‌کننده‌ها در امتداد تنوع وسیعی از مسیرهای علی مستقیم

1. Bowles and Gintis

2. Sarup

3. Willis

4. Bourdieu

5. Correspondence Principle

6. Social Reproduction

و غیرمستقیم عمل می‌کنند. قوانین، مقررات نهادی و رویه‌ها که به‌عنوان فرصت‌های ساختاری دیده می‌شوند انتخاب‌های فردی را با مکانیسم‌هایی محدود تقویت می‌کنند و بر رفتارها و فرصت‌های فردی تأثیر می‌گذارند. سیاست‌های آموزشی خاص ممکن است، افراد طبقات اجتماعی پایین را به مشارکتی برابر در حیات آموزشی و دسترسی به موفقیت‌های آکادمیکی براساس قابلیت‌شان، قادر سازند و در مقابل یک نظام آموزشی ممکن است از ایجاد فرصت‌های برابر ممانعت کند (Schlicht, Stadelmann-Steffen and Freitag, 2010: 34-35).

نابرابری آموزشی از عوامل زمینه‌ای، متأثر است. برخی فرهنگ‌های سیاسی، گرایش به نابرابری دارند و شرایط ساختاری جامعه و پذیرش اجتماعی در پیدایش نابرابری مؤثر است. کشورهای با بیشترین ذائقه نابرابری، بیشتر هم نابرابری را تجربه می‌کنند. جایی که فرهنگ نابرابری وجود دارد، نگرش افراد بر این است که نابرابری مجاز است و عموم ذائقه بالایی برای پذیرش نابرابری دارند (Crutchfield and Pettinicchio, 2009: 134). در مقابل این بحث، ویوتی معتقد است که چنین ادعای وسیعی در مورد فرهنگ، مسئله‌زاست. وی بیان می‌کند که تفاوت‌های فرهنگی مهمی بین شهروندان وجود دارد و تنوع و تفاوت‌های نژادی، جنسیتی، سنی، مذهبی، جهت‌گیری سیاسی و موقعیت جغرافیایی، عوامل مهمی می‌تواند در تبیین تفاوت در نگرش بین گروه‌ها باشد. ویوتی جر این دیدگاه ارتدوکسی را به چالش می‌کشد که برخی فرهنگ‌ها، تحمل و پذیرش نابرابری بالایی داشته و نابرابری را به آغوش می‌کشند (Viotti, 2008: 3).

طبیعت باز و بسته جوامع نیز می‌تواند نابرابری یا برابری را در جامعه‌ای به‌همراه داشته باشد. در نظام بسته، انسداد اجتماعی و نابرابری بالا، ارتباط بین توانایی و کسب پایگاه را محدود می‌کند. انسداد اجتماعی براساس زمینه اجتماعی از عزیمت افراد به کسب

جایگاهی متناسب با سطح توانایی در نظام قشربندی جلوگیری می‌کند. وقتی حقوق و امتیازات براساس معیارهای محولی است، انسداد اجتماعی موجب تحریم فیزیکی و اجتماعی نسبت معینی از افراد جامعه می‌شود (Adkins and Vaisey, 2009: 112). اما در نظام‌های باز، توزیع منابع ارزشمند براساس کارایی و منطبق با ایدئال شایسته‌سالارانه صورت می‌گیرد و امتیازی برای گروه‌های اجتماعی معینی نمی‌تواند ایجاد شود (Grob, 2003: 198). در یک جامعه بسته که جایگاه‌ها از قبل اشغال شده‌اند، چیزی برای رقابت یا شانس باقی نمانده است. در این جامعه صحبت از جایگاه، درست مانند صحبت از شانس‌هاست، اما در یک جامعه باز فرصت‌ها هر کدام یک احتمال محسوب می‌شوند (ریزمن و انگویتا، ۱۳۸۸: ۲۷۵).

تحقیقات متعددی در مورد وظایف دولت‌ها در خصوص حق بر آموزش، عدالت آموزشی و اصل برابری در آموزش انجام گرفته است. اسلامی هرنندی، کریمی و نادری (۱۳۹۷)، در مقاله «طراحی مدل عدالت آموزشی جهت نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی و اعتباریابی آن» به موضوع عدالت آموزشی پرداخته‌اند. سرمدی و معصومی‌فرد (۱۳۹۴)، نیز در مقاله‌ای با عنوان «جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی» به بررسی این موضوع همت گماشته‌اند. حاتمی و زاهدی گلوگاهی (۱۳۹۲)، در کتاب حق بر آموزش و تعهدات دولت‌ها، تعهدات دولت‌ها را در خصوص این حق بررسی کرده‌اند. این پژوهش، به صورت میان‌رشته‌ای، ضمن بررسی خوانش‌های متعدد از برابری آموزشی، تعهدات بین‌المللی دولت‌ها و اقدام‌های دولت ایران را در حمایت از این اصل، تشریح و با روش کتابخانه‌ای و اسنادی قوانین و حقوق ایران را بررسی و پیشنهادهایی برای تحقق این اصل ارائه می‌دهد. این مطالعه در دو بخش تعهدات بین‌المللی دولت‌ها و اقدام‌های دولت ایران در زمینه برابری آموزشی تنظیم شده است.

۱. تعهدات دولت‌ها در زمینه برابری آموزشی و جلوگیری از نقض آن براساس اسناد بین‌المللی

براساس میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، وظیفه دولت‌ها در راستای فراهم کردن حقوق نسل دوم بشر، تعهدات سه‌گانه به احترام^۱، تعهد به ایفا^۲ و تعهد به حمایت^۳ را شامل می‌شود (کریون، ۱۳۸۷: ۱۵۳-۱۵۲). تعهد نوع اول، یعنی تعهد به احترام، به معنای تأمین احترام، برای قانون بین‌المللی و بیانگر تعهد دولت‌ها به خودداری از مداخله در آزادی‌های فردی است (همان: ۱۵۳). این تعهد اغلب بر حقوق نسل اول تعلق می‌گیرد که دخالت دولت‌ها، به نابرابری منجر می‌شود. تعهد نوع دوم یا تعهد به ایفا، دولت‌ها را به انجام اقدام‌های بایسته برای دستیابی به حقوق میثاق ملزم می‌کند (قاری سیدفاطمی، ۱۳۹۰: ۶۰-۵۹). یکی از مهم‌ترین اقدام‌ها به‌منظور فراهم کردن این حق، به تصریح ماده (۲) میثاق، قانونگذاری است که در صورت ناکارآمد بودن، دیگر روش‌های تأمین حقوق میثاق، الزامی است (کریون، ۱۳۸۷: ۱۷۱-۱۷۲). این تعهد، با شناسایی حق بر آموزش در قانون اساسی و به‌رسمیت شناختن ارکان آن قابل دستیابی است.

تعهد نوع سوم، بیانگر تکلیف دولت در بازداشتن دیگران از مداخله در حقوق اشخاص است و نیازمند وضع قوانین مدنی و کیفری، برای جلوگیری از تجاوز به حق مورد حمایت است (همان: ۱۵۵). کمیته حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی^۴ در تفسیر عمومی خود از ماده (۲) میثاق، افزون بر تصویب قانون، برای حمایت از حقوق میثاق، پیش‌بینی راه‌های جبرانی قضایی را در خصوص حق‌هایی الزامی دانسته که ممکن

-
1. Obligation to Respect
 2. Obligation to Fulfill
 3. Obligation to Protect
 4. Committee on Economic, Social and Cultural Rights

است مطابق نظام داخلی قابل دادخواهی باشند (CESCR, 1990: paras 4-5). براساس اصول و رهنمودهای بنیادین درباره حق دادخواهی و جبران خسارت بزه‌دیدگان و اعلامیه اصول بنیادین عدالت برای قربانیان سوء استفاده از قدرت (۱۹۸۵)،^۱ دولت‌ها به بازنگری قوانین برای اطمینان از پاسخگویی نسبت به نقض حقوق انسانی مندرج در این اسناد و در صورت لزوم تصویب قوانین کیفری ملزم هستند.

حق بر آموزش، هم عناصری از حقوق مدنی و سیاسی و هم عناصری از حقوق فرهنگی را دارد (Morgan, 2012: 51). برخی اصول حاکم بر حق آموزش، همچون اصل برابری، در گستره حقوق منفی قرار دارند که مستلزم کمترین مداخله دولت‌هاست و مداخله دولت، به نقض برابری و ایجاد نابرابری ساختاری و گسترده منجر می‌شود. در این زمینه دولت‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند: دولت‌هایی که خود، یک عقیده، رأی یا مذهب را انتخاب کرده و برای پیش‌برد آن تلاش می‌کنند و دولت‌هایی که نسبت به همه باورها و ایدئولوژی‌ها بی‌طرفانه رفتار می‌کنند (قاضی شریعت‌پناهی، ۱۴۰۰: ۱۲۵). گزینش روش دوم، ابزاری برای احترام به برابری در امر آموزش است. دولت‌هایی که بی‌طرفانه یا با ساده‌گیری درباره باورها و ادیان دیگر رفتار می‌کنند، برابری همه ادیان، باورها و فرهنگ‌ها را در آموزش‌های خود مورد پذیرش قرار می‌دهند که این امر، به حس رواداری و احترام به باورهای مخالف در جامعه منجر می‌شود که خود یکی از اهداف حق آموزش است (صادقی رام، ۱۳۹۹: ۳۴).

با این حال، حاکمیت صرفاً یک مقوله سلبی نبوده، بلکه دربردارنده تعهدات و تکالیف مثبت است (Ronconi, 2012: 574). آموزش و پرورش از وظایف دولت بوده و دستیابی به آن، نه تنها از راه کاهش مداخله در آزادی‌های آموزشی بلکه از راه اقدام‌های مثبت دولت در دستیابی به آن و پیش‌گیری از نقض و مجازات ناقضان از

1. Declaration of Basic Principles of Justice for Victims of Crime and Abuse of Power, 1985.

طریق قانونگذاری امکان‌پذیر است. حقوق مثبت، برپایه خودشکوفایی انسان ترسیم شده که در حقوق اسلامی به‌جهت برخورداری انسان از ویژگی اختیار و انتخاب، دارای ارزشی بیش از حقوق منفی است (واعظی، ۱۳۹۲: ۱۸-۱۴). حق بر آموزش، از حقوقی است که نقض آن، نه‌تنها نقض یک حق انسانی به‌شمار می‌رود، بلکه با توجه به ویژگی توانمندساز آن، فرد را برای برخورداری از دیگر حقوق انسانی بی‌بهره کرده و از پیشرفت جامعه جلوگیری می‌کند. اقدام‌های مثبت دولت برای تحقق برابری آموزشی، نیازمند وضع قوانین جهت شناسایی و کیفی برای مجازات اشخاصی است که به نقض این اصل اقدام می‌کنند.

دولت‌ها از یک‌سو، به لغو قوانین مغایر با تعهدات پذیرفته شده و از سوی دیگر، به وضع قوانین برای دستیابی همگانی جامعه به این حقوق انسانی ملزم هستند. به‌موجب ماده (۳) منشور سازمان ملل متحد، شورای امنیت، مسئول حفظ صلح و امنیت بین‌المللی شده است که در اجرای فصل هفتم منشور، شورای امنیت سازمان ملل متحد در مقابله با هرگونه اقدام که تهدید علیه صلح و امنیت بین‌المللی به‌شمار آید، می‌تواند اقدام‌های تنبیهی علیه کشورها را به‌کار گیرد که از تحریم اقتصادی تا اقدام نظامی یا ارجاع به دادگاه کیفری بین‌المللی را دربرمی‌گیرد. اما میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، هیچ نهادی را برای اعلام شکایت پیش‌بینی نکرده و صرفاً به بررسی گزارش‌هایی از سوی دولت‌ها که آن هم در موارد زیادی با کاستی‌هایی همراه است بسنده کرده است. از این‌رو، از نظر بین‌المللی، مسئولیت کیفری نسبت به نقض حق آموزش برای دولت‌ها پیش‌بینی نشده، این در حالی است که اعلامیه حقوق بشر آمریکا و اروپا پیش‌بینی‌هایی برای این امر انجام داده‌اند (Morgan, 2012: 20-28).

اسناد بین‌المللی، دولت‌ها را به تأمین شرایط آموزش یکسان برای همه ملزم کرده‌اند اما، این برابری را در مفهوم عدالت رویه‌ای در نظر گرفته‌اند. گرچه عدالت،

در تحصیلات ابتدایی همراه با اجبار والدین و رایگان بودن آموزش است تا اشخاصی که از نظر مالی، فرهنگی یا اجتماعی، به تحصیل قادر نیستند نیز از آموزش محروم نشوند؛ اما براساس اسناد فوق، آموزش عالی وابسته به استعداد افراد دانسته شده تا هرکسی با توجه به استعداد خود از آن بهره گیرد. بنابراین، دولت‌ها صرفاً به تأمین آموزش برابر به معنای آموزش مشابه و یکسان برای همه و به عبارتی تأمین عدالت رویه‌ای ملزم هستند. چنین تعریفی از آموزش، آن را از حوزه حق بودن خارج کرده و امکان مطالبه آن را از اشخاص جامعه سلب و دیدگاه نخبه‌گرایانه را بر آن حکم می‌کند و با ایجاد شرایط تحصیل برای اشخاص توانمند، از آنان به عنوان سرمایه انسانی مورد نیاز برای پیشرفت جامعه بهره‌مند می‌شود.

دیدگاه نخبه‌گرایانه، تقسیم امکانات را برحسب توانمندی و استعداد های اشخاص می‌پذیرد (عباسی تقی دیزج به نقل از مک‌ماهون، ۱۳۹۵: ۵۷). محدودیت‌های مالی موجود در جامعه و عدم تأمین زمینه تحصیل رایگان برای تمام افراد، در حد نیاز مملکت به آموزش عالی تخصیص داده می‌شود و از آنجا که هدف از تحصیل، ایجاد شرایطی برای پیشرفت جامعه نیز است، افراد با استعداد، به برخورداری از آن قادر خواهند بود. آموزش علاوه بر کارکرد ابزاری، آثار اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی برای اشخاص جامعه دارد و فقدان آن، اشخاص را از دستیابی به زندگی مطلوب آن چنان که اهداف آموزش بر آن نهاده شده محروم می‌کند. آموزش، کارکرد خرد و کلان نسبت به فرد و جامعه دارد و افزون بر کارایی اقتصادی، حق محور نیز به شمار آمده و برای شکوفایی استعداد انسانی بایسته است (Robeyns, 2006: 2-3, 82-83). در دیدگاه سرمایه انسانی، آموزش به عنوان ابزاری برای تحقق اهداف اقتصادی در نظر گرفته شده (عباسی تقی دیزج، ۱۳۹۵: ۴۱) و اهداف دیگر آموزش، مورد توجه قرار نمی‌گیرد. گرچه از آموزش با عنوان حق یاد می‌شود، اما این حق، دارای دو بعد حق و تکلیف

است. حق بر آموزش، حق انسان به برخورداری از آموزش به‌عنوان حقی اولیه و ذاتی و ازسوی دیگر، وظیفه دولت به تأمین این حق است، اما، با برخورداری از این حق، انسان به موجودی آگاه و مسئول تبدیل می‌شود و تکالیفی همچون رعایت قوانین و مقررات، احترام به دیگر انسان‌ها، رواداری، احترام به صلح و امنیت و ... برعهده او قرار می‌گیرد. تلازم حق و تکلیف، ازیک‌سو دیگران را به رعایت حقوق انسان ملزم و ازسوی دیگر، خود انسان را مسئول رفتارهای خود می‌کند. به این ترتیب حقوق انسانی، اشخاص را ناگزیر می‌کند که حق دیگران را به رسمیت شناسند و در برابر حق دیگران، تکالیفی برعهده داشته باشند (کاتوزیان، ۱۳۹۴: ۳۶). بنابراین، اشخاص جامعه به تناسب دانش، آگاهی و تخصص خود، تکالیفی در جامعه عهده‌دار شده و پاسخگوی نیازهای جامعه خواهند بود.

تأمین حق بر آموزش برای همه افراد جامعه، از وظایف دولت رفاه است. دولت رفاه دولتی است که نسبت به محفوظ ماندن سطح زندگی در دوران پیری، حقوق ازکارافتادگی، فراهم آوردن بهداشت، درمان، آموزش و ... متعهد باشد (فولادیان و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۴۳). تحقق عدالت نیازمند توجه به طبقه و محیط زندگی است که هم دربردارنده شرایط اجتماعی و هم طبیعی و ژنتیکی است که موجب دسترسی نابرابر به آموزش و موقعیت‌های اجتماعی می‌شود (Clayton, 2007: 413, 416-419). گرچه برخی اسناد بین‌المللی برابری را به‌معنای عدالت رویه‌ای در نظر گرفته‌اند اما در مواردی، قائل به عدالت پیشینه‌ای و اعمال تبعیض مثبت بوده و دولت‌ها را به انجام اقدام‌هایی برای بهبود شرایط اشخاصی چون معلولان، اقلیت‌های نژادی و زنان، تا حد اشخاص معمولی جامعه ملزم کرده‌اند که به‌دلیل شرایط خاص جسمی یا دیدگاه‌های نژادپرستانه یا مبتنی بر جنسیت، از حقوق و امکاناتی کمتر از دیگر افراد جامعه برخوردارند.

کنوانسیون مبارزه با تبعیض در امر آموزش^۱ در صورتی مراجع دولتی را مجاز به ارائه کمک به برخی اتباع خود می‌داند که این کمک براساس شایستگی، نیاز و به‌صورت بورس تحصیلی یا تحصیل در خارج از کشور باشد. الزام دولت‌ها به اتخاذ تدابیر اقتصادی، فرهنگی و ... برای رشد برخی گروه‌های نژادی براساس کنوانسیون رفع هرگونه تبعیض نژادی^۲، موظف کردن دولت‌ها به پیشرفت زنان هم‌پای مردان طبق کنوانسیون محو همه اشکال تبعیض علیه زنان^۳ و الزام دولت‌ها به ایجاد شرایط مساعد برای تحصیل معلولان و تبعیض مثبت برای دستیابی به برابری آموزشی میان معلولان و دیگر افراد، براساس اعلامیه مربوط به حقوق معلولان^۴، اصول استاندارد درباره برابری فرصت‌ها برای معلولان^۵ و نظریه کمیته حقوق اقتصادی و اجتماعی (CESCR, 1994: para. 35) از مصادیق تبعیض مثبت است که تا زمان تحقق تساوی، ضروری دانسته شده است. با این حال، اندیشمندان فایده‌گرا، با عدالت آموزشی به معنای مداخله دولت در رفع موانع و تبعیض مثبت، مخالف هستند و با ترجیح آموزش بهتر برای اشخاص بهتر در جامعه (Howe, 1994: 29)، به دنبال حداکثر منفعت بوده و به رفع موانع و اقدام‌های ایجابی توجهی ندارند.

۲. روش تحقیق

روش این پژوهش اسنادی^۶ بوده و در جمع‌آوری داده‌ها به منابعی چون کتب، مقالات، مقررات داخلی و اسناد بین‌المللی مراجعه شده است. این روش هم به‌منزله روشی تام

-
1. Convention against Discrimination in Education, 1960.
 2. Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and Discrimination Based on Religion or Belief, 1981
 3. Convention on the Elimination of the All Forms of Discrimination Against Women, 1979.
 4. Declaration on the Rights of Disabled persons, 1975.
 5. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 1993.
 6. Documentary Research

و هم تکنیکی برای تقویت سایر روش‌های کیفی مورد توجه است. در این روش محقق داده‌های پژوهشی خود را درباره کنشگران، وقایع و پدیده‌های اجتماعی از بین منابع و اسناد جمع‌آوری می‌کند (8: Ahmad, 2010; 11: Stewart and Kamis, 1984). گاسفیلد معتقد است نگرستن به اسناد همچون نگرش از درون شیشه پنجره‌ای است که پژوهشگر از طریق آن، واقعیت را نظاره می‌کند (Flick, Kardoeff and Steinke, 2004: 285). این روش یکی از مهم‌ترین ابزارهای تحقیق، به‌ویژه در مطالعه موردی محسوب می‌شود و در زمره روش‌ها یا سنجه‌های غیرمزاخم و غیرواکنشی به‌شمار می‌آید. اصالت یک تحقیق اسنادی به منابع حائز اهمیتی بستگی دارد که از آنان استفاده می‌شود. روش اسنادی مستلزم جستجویی توصیفی و تفسیری است (222: Mogalakwe, 2006). بنابراین بستر معرفت‌شناختی و تکنیکی پژوهش اسنادی به پارادایم تفسیری نزدیک است (صادقی فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴: ۶۵ به نقل از عباسی تقی دیزج، ۱۳۹۵). این مطالعه به‌صورت موردی تطبیقی انجام گرفته است چراکه به مورد ایران پرداخته و در این راستا، تعهدات دولت براساس خوانش‌های مختلف از مفهوم برابری، بررسی و هریک از این دیدگاه‌ها در مقایسه با اسناد بین‌المللی و قوانین داخلی تبیین شده است.

۳. مورد پژوهی جمهوری اسلامی ایران

از دیرباز آموزش در قوانین ایران مورد توجه بوده است. متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۶)، ضمن پذیرش حق بر آموزش، علم‌آموزی را آزاد دانسته و دولت را به تأسیس مدارس دولتی و گسترش آموزش رایگان الزام کرده بود. امروزه، قانون اساسی جمهوری اسلامی، قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش (۱۳۶۶)، سند تحول بنیادین، منشور حقوق شهروندی، برنامه ششم توسعه و... به حمایت از این حق پرداخته‌اند. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران ضمن تأکید بر عدالت و رفع

تبعیضات ناروا در همه زمینه‌ها براساس اصول نوزدهم، بیست و دوم و بیست و سوم به‌طور خاص به حق آموزش پرداخته و در اصل سوم و سی‌ام، آموزش و پرورش را حقی همگانی و دولت را به تأمین وسایل آموزش و پرورش رایگان برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه و مسائل تحصیلات عالی، تا سرحد خودکفایی کشور ملزم کرده است. آموزش فنی و حرفه‌ای برای تربیت نیروی کار و توسعه اقتصادی کشور نیز در قانون اساسی مورد توجه بوده و در بند هفتم اصل چهل و سوم، بهره‌گیری از علوم و فنون و تربیت افراد ماهر به نسبت احتیاج برای توسعه اقتصادی و پیشرفت کشور تأکید شده است.

دولت ایران پیش از سال ۱۳۹۹، در راستای همگانی و رایگان بودن حق آموزش در قالب قانون اقدام‌هایی انجام داده است از جمله راجع به آموزش و پرورش عمومی اجباری و مجانی (۱۳۲۲)، قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل کودکان و نوجوانان ایرانی (۱۳۵۳) و قانون حمایت از کودکان و نوجوانان (۱۳۸۱) مطرح شده است. گرچه این قوانین، تمام اشخاص واجد شرایط را دارای حق تحصیل می‌داند اما عدم توجه اساسی به اصول حاکم بر حق آموزش و به‌ویژه عدالت آموزشی و تلاش در تأمین برابری، ویژگی مشترک این قوانین است. در سال ۱۳۹۹ قانون حمایت از اطفال و نوجوانان، تصویب و تمام قوانین مغایر با این قانون را ملغی دانست. تصویب این قانون، گرچه صرفاً در حوزه اطفال و نوجوانان بوده، اما اقدامی کارا در راستای بهبود وضعیت کودکان و نوجوانان و توجه به وضعیت تحصیلی آنان محسوب شده و همه اشخاص زیر ۱۸ سال را شامل می‌شود و حتی اتباع بیگانه و اشخاص فاقد شناسنامه را مورد حمایت قرار داده است.

با این وجود، برخی اسناد بین‌المللی، همچون اعلامیه جهانی حقوق بشر، میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، میثاق حقوق مدنی و سیاسی، کنوانسیون رفع

هرگونه تبعیض نژادی و کنوانسیون مبارزه با تبعیض در امر آموزش، بدون هیچ‌گونه شرطی به تصویب مجلس شورای ملی رسیده و پس از انقلاب نیز دولت جمهوری اسلامی ایران با سکوت خود، اعتبار آنها را به‌طور ضمنی مورد قبول قرار داده است؛^۱ اما در عمل، این مقررات متروک مانده و مورد بی‌توجهی قرار گرفته است. چنین مواردی، از یک‌سو ناقض تعهد به احترام بوده و مداخله دولت به نقض بی‌طرفی و پیش‌بینی حقوق و آزادی‌های بیشتر برای گروهی خاص و محروم شدن عده‌ای دیگر از حقوق خود منجر می‌شود و از سوی دیگر، ناقض تعهد به ایفا نیز است که مستلزم لغو قوانین نابرابر است.

برابری آموزشی مستلزم برابری جنسیتی در این حق است. با وجود افزایش نرخ حضور دختران در مدارس ابتدایی و راهنمایی و پیشرفت‌های چشمگیر در ارائه دسترسی برابر به آموزش و فقدان شکاف جنسیتی بیش از یک دهه در ثبت‌نام مدارس ابتدایی یا متوسطه براساس گزارش سال ۲۰۲۱، همچنان نگرانی‌های عمیقی در خصوص تبعیض مداوم علیه زنان و دختران در زندگی عمومی و خصوصی ابراز شده که در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و در چارچوب قانون و عمل آمده است.^۲ جداسازی جنسیتی در دانشگاه‌ها و سهمیه‌بندی جنسیتی که حضور زنان را در برخی رشته‌های دانشگاهی کاهش داده و توانایی زنان را برای دسترسی برابر به تحصیلات عالی محدود می‌کند، یا تعیین درصد بیشتر برای پذیرش پسران در کنکور در رشته‌های پرطرفدار که در سال ۱۳۸۶ با تأیید رئیس سازمان سنجش، شاهد اعمال

۱. براساس اصل دوام مسئولیت دولت‌ها، تغییر دولت‌ها موجب از بین رفتن تعهداتشان نمی‌شود و این تعهدات به دولت بعدی منتقل می‌شود؛ اما معاهدات در زمان انعقاد، تابع نظم داخلی و بین‌المللی هستند و هر دولتی در زمان انعقاد معاهده، به شرایط و اوضاع و احوال موجود توجه دارد و براساس آن به عقد معاهده اقدام می‌کند. از این‌رو، اگر اوضاع و احوال زمان انعقاد معاهده تغییر کرد، باید بتواند با بهره‌گیری از قاعده تغییر اساسی اوضاع و احوال از اجرای آن خودداری کند. (Brown Li, 2019)

2. UNDOC/A/HRC/46/50, 2021, paras.39,40.

آن بوده‌ایم^۱، از مصادیق این نابرابری است که منتهی به ابراز نگرانی در گزارش دبیرکل سازمان ملل و درخواست اتخاذ تدابیری برای رفع نابرابری در قطعنامه تصویب نیز شده است.^۲ افزون بر این، قرار دادن اجازه ادامه تحصیل زن در اختیار شوهر، با توجه به ریاست مرد بر خانواده طبق ماده (۱۱۰۵) قانون مدنی، محرومیت زنان و دختران از تحصیل، به خواست همسر یا پدر یا به دلایل مادی یا فرهنگی، این نابرابری را تشدید می‌کند. قانون حمایت از اطفال و نوجوانان، محروم کردن کودک و نوجوان از حق بر آموزش را زمانی جرم می‌داند که این محرومیت از سوی والدین و سرپرستان و ... باشد و هیچ اشاره‌ای به نقش شوهر در نادیده گرفتن حق بر آموزش نسبت به همسرانی که کودک یا نوجوان به‌شمار می‌روند نشده است. بنابر گزارش گزارشگر ویژه حقوق بشر، پایین بودن سن قانونی ازدواج، به تشدید چنین محدودیت‌هایی منجر می‌شود.^۳ حق بر آموزش، مستلزم وجود شرایطی است که دولت‌ها به رعایت آن ملزم هستند که آزادی دینی و برابری ادیان از آن جمله است (Scolnicov, 2011: 31).

اصل سیزدهم قانون اساسی، ادیان اسلام، یهودیت، مسیحیت و زرتشتی را شناسایی کرده است. گرچه اصل دوازدهم این قانون، دین رسمی کشور را شیعه اثنی‌عشری دانسته و حق دیگر ادیان را در برگزاری مراسمات مذهبی و آموزش و ... به رسمیت شناخته است اما همه برنامه‌های تلویزیونی و رادیویی و مراسمات اجتماعی بر مذهب رسمی کشور مبتنی بوده و این مسئله می‌تواند ناقض اصل برابری ادیان در برخورداری از آموزش یکسان باشد. هرچند امکان آموزش جایگزین برای تابعان ادیان پذیرفته شده به صورت آموزش متون دینی خاص وجود دارد، لیکن آموزش جایگزین متون

1. <https://www.hamshahrionline.ir/amp/s/53818/>

2. UNDOC/A/HRC/25/75, 2014, A/RES/74/167, 2020 , para.17, available at <https://undocs.org/pdf?symbol=en/A/RES/74/191>.

3. UNDOC/A/HRC/46/50, 2021, paras.43.

غیردینی محقق نمی‌شود. این مورد از جمله مواردی است که منتهی به گزارش‌هایی^۱ مبنی بر اعلام نابرابری نسبت به اقلیت‌های دینی شده است. از دیدگاه کمیته حقوق مدنی و سیاسی، آموزش عمومی دین یا یک عقیده خاص، مغایر بند چهارم ماده (۱۸) میثاق حقوق مدنی و سیاسی است؛ مگر اینکه در کنار آن، آموزش جایگزین هم‌سو با تمایلات والدین و سرپرستان کودک یا امکان معافیت از این آموزش تعبیه شده باشد (CCPR, 1993: para. 6). قطعنامه مجمع عمومی سازمان ملل نیز با توجه به محدودیت نسبت به برخورداری از آموزش در مورد اقلیت‌های دینی از دولت ایران می‌خواهد که برای رفع تبعیض‌ها اقدام کند.^۲

محرومیت از تحصیل و تدریس به دلایل سیاسی از دیگر مصادیق نابرابری آموزشی است. در گزارش دبیرکل سازمان ملل در مورد وضعیت ایران در سال ۲۰۱۴،^۳ اشاره شده که از سال ۲۰۰۵ تا ۲۰۱۳ حداقل ۹۳۵ دانشجو به دلیل فعالیت سیاسی، انتشار مقاله و شرکت در فعالیت‌های دانشجویی از ادامه تحصیل برای یک یا چند ترم محروم شده‌اند. گزارش سال ۲۰۱۹ نیز بیانگر چنین نتیجه‌ای است.^۴ همچنین، محرومیت اساتید دانشگاه‌ها از حق تدریس به دلیل نگرش خاص سیاسی از آن جمله است که در نتیجه بر کیفیت آموزش دانشجویان که یکی از ابعاد حق بر آموزش است تأثیر می‌گذارد. همچنین براساس متون تاریخ شفاهی آموزش عالی که معین به رشته تحریر درآورده است، در دوره بین سال‌ها ۱۳۷۶-۱۳۷۲، تعدادی از استادان دانشگاه‌ها را با عنوان اسلامی کردن دانشگاه بازنشسته کردند که این موضوع انعکاس خارجی هم داشت. در دوره بعد (از سال ۱۳۸۸ به بعد) نیز این روند ادامه

1. UNDOC/A/HRC/69/356, 2014, UNDOC/A/HRC/25/61, 2014, UNDOC/A/HRC/28/70, 2015, UNDOC/A/HRC/34/40, 2017, UNDOC/A/HRC/40/24, 2019.

2. A/RES/74/167, op. cit., para.19.

3. UNDOC/A/HRC/25/61, op. cit., paras. 88-91.

4. UNDOC/A/HRC/40/24, 2019, para. 59

یافت و فقط ۲۰ نفر را در دانشگاه علم و صنعت به‌اجبار بازنشسته کردند (معین، ۱۳۹۳: ۲۵۸).

اگرچه این گزارش‌ها به‌لحاظ کمی و علت دقیق رخداد ممکن است به‌دور از واقعیت و دارای اغراض و اهداف کینه‌توزانه سیاسی و مستمسکی برای تحقق اهدافی غیرتخصصی و غیرحقوق بشری باشد، اما نباید تصمیماتی خام، زمینه چنین بهره‌برداری‌های سیاسی را فراهم سازد.

اصل پانزدهم قانون اساسی ایران، استفاده از زبان‌های محلی و قومی را در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آنها در مدارس، در کنار زبان فارسی را آزاد دانسته و اصول نوزدهم، بیست‌ودوم و بیست‌وسوم این قانون، با اشاره به برابری و ممنوعیت نابرابری اجتماعی و فرهنگی و ... به‌نوعی دیگر این حق مسلم بشری را مورد شناسایی قرار داده است. گرچه در مواردی هم زبان محلی و قومی در دانشگاه‌ها از دروس اختیاری بوده و تدریس می‌شود با این وجود در عمل، اقدام‌هایی انجام شده که موجب نقض عدالت شده است. به‌رغم پذیرش کنوانسیون صیانت از میراث فرهنگی ناملموس،^۱ اتخاذ سیاست تک‌زبانی در آموزش و فقدان شرایط مناسب برای برخورداری اقلیت‌ها از آموزش‌های زبانی و بی‌توجهی به فرهنگ، تاریخ و زبان اقلیت‌های قومی منتهی به گزارش‌هایی در ضمیمه سند برنامه یونسکو^۲ و قطعنامه مجمع عمومی مبنی بر عدم رعایت حقوق اقلیت‌های زبانی شده است.^۳

البته با وجود صدور گزارش‌ها و قطعنامه‌های متعدد علیه جمهوری اسلامی

1. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, 2003.

2. See: UNESCO Country Programming Document for the Islamic Republic of Iran, 2010-2013, para. 36.

براساس این سند، ایران کشوری با گوناگونی فرهنگی، زبانی و مذهبی است که سیستم آموزشی تک‌زبانی دارد و زبان‌های بومی به‌علت به رسمیت شناخته نشدن از سوی دولت، سیاست ضعیف دولت، استفاده کم در گفتگوی روزمره و عدم آموزش، در حال از بین رفتن هستند.

3. A/RES/74/167, op. cit., para.19

ایران، اغلب این موارد حتی اگر مبنای قانونی نیز داشته باشد، واجد اهداف سیاسی است. عدم واکنش نسبت به برخی کشورهای پیشرفته جهان که همواره تبعیضات مختلف قومی، مذهبی و ... در آن شاهد هستیم، گواهی بر این مدعاست. کشف گورهای دسته‌جمعی از دانش‌آموزانی که به یادگیری فرهنگ بیگانگان تازه‌وارد به کانادا و فراموشی فرهنگ و زبان بومی خود ملزم بوده^۱ که اخیراً منجر به اعتراض و صدور بیانیه از سوی بومیان شده است،^۲ محدودیت‌های ایجاد شده برای دانش‌آموزان و دانشجویان محجبه و حتی مادران دانش‌آموزان و همچنین اخراج کارکنان یا محصلان و دانشجویان محجبه در کشور فرانسه،^۳ ممنوعیت حجاب برای دانشجویان در کشور هند،^۴ از موارد بی‌عدالتی در آموزش به دلایل قومی و دینی است. همچنین، برخوردهای نامناسب در مدارس نسبت به سیاه‌پوستان آمریکایی و نمونه‌های مشابهی که در جهان معاصر، شاهد آن هستیم، دلالت بر این امر دارد که هدف گزارش‌ها و

1. See: <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1400/03/18/2516596/%DA%A9%D8%B4%D9%81-%DA%AF%D9%88%D8%B1%D8%AC%D9%85%D8%B9%DB%8C-%DA%A9%D9%88%D8%AF%DA%A9%D8%A7%D9%86-%D8%A8%D9%88%D9%85%DB%8C-%DA%A9%D8%A7%D9%86%D8%A7%D8%AF%D8%A7-%D9%86%D8%A8%D8%B4-%D9%82%D8%A8%D8%B1-%D8%A7%D8%B2-%DB%8C%DA%A9-%D9%86%D8%B3%D9%84-%DA%A9%D8%B4%DB%8C-%D9%81%D8%B1%D9%87%D9%86%DA%AF%DB%8C>

2. See: https://tkemlups.ca/wp-content/uploads/TteS_-Trudeau_Statement_Oct7_2021_final.pdf

3. See: <https://www.irna.ir/news/83535961/%D9%85%D9%85%D9%86%D9%88%D8%B9%DB%8C%D8%AA-%D8%AD%D8%AC%D8%A7%D8%A8-%D8%A8%D8%B1%D8%A7%DB%8C-%D9%85%D8%A7%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D9%86-%D8%AF%D8%A7%D9%86%D8%B4-%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%A7%D9%86-%D8%AF%D8%B1-%D9%81%D8%B1%D8%A7%D9%86%D8%B3%D9%87>

4. See: <https://www.irna.ir/news/84651737/%D8%AC%D9%86%D8%AC%D8%A7%D9%84-%D8%AD%D8%AC%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1-%D9%87%D9%86%D8%AF-%D8%A8%D9%87-%D9%BE%D8%B1%D8%AC%D9%85%D8%B9%DB%8C%D8%AA-%D8%AA%D8%B1%DB%8C%D9%86-%D8%A7%DB%8C%D8%A7%D9%84%D8%AA-%D8%A7%DB%8C%D9%86-%DA%A9%D8%B4%D9%88%D8%B1%D8%B3%DB%8C%D8%AF>

تصویب قطعنامه‌ها، صرفاً اجرای عدالت در دنیا نبوده و گرنه باید همه این اقدام‌ها و اقدام‌های مشابه آنها با صدور قطعنامه روبه‌رو می‌شد.

با همه موارد ذکر شده عدالت رویه‌ای در حقوق ایران، به گونه‌های مختلف از جمله ذکر همگانی بودن آموزش در قانون اساسی، منشور حقوق شهروندی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، حمایت کیفری از آن در قانون حمایت از اطفال و نوجوانان و قانون مجازات اسلامی و ... پیش‌بینی شده است. گرچه دولت جمهوری اسلامی، برای تحقق عدالت آموزشی اقدام‌هایی چون تهیه اسنادی در زمینه آموزش و پرورش، اهمیت به حق آموزش و پذیرش اصل تساوی در قانون اساسی، تقسیم‌بندی مناطق، ایجاد مؤسسه‌های آموزشی متعدد و ... انجام داده است (فراست‌خواه، ۱۳۸۸: ۵۹۳)؛ با این وجود، در مواردی شاهد عدول از عدالت رویه‌ای به صورت عملی هستیم.

درباره فقر نیز باید گفت یکی از عوامل مؤثر در نابرابری آموزشی است. خصوصی‌سازی آموزش و ایجاد مدارس غیرانتفاعی با معلمان باتجربه و باکیفیت آموزش بالاتر، امکانات بیشتر و روش‌های نوین آموزشی، باعث «بازتولید طبقات اجتماعی» شده و آموزش عالی در دانشگاه‌های دولتی را نصیب دانش‌آموزان طبقات برخوردار یا طبقات دارای مزایای اجتماعی بیشتر می‌کند که قبل از دانشگاه در مدارس خاص درس می‌خوانند. در مناطق محروم، فقدان مکان مناسب برای آموزش و کمبود معلمان یا معلمان متبحر، باعث تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس‌های درس مدارس دولتی می‌شود. در خصوص آموزش مجازی، عدم دسترسی دانش‌آموزان مناطق کمتر برخوردار به زیرساخت‌های فناوری، این نابرابری را چند برابر کرده است و منتهی به کاهش کیفیت آموزش و سهم اندک این اشخاص از آموزش می‌شود.

در خصوص نابرابری برحسب پایگاه اقتصادی و اجتماعی یا نابرابری در درون‌داد، مطالعات تجربی متعددی با Nهای متفاوت در زمان‌ها و مکان‌های مختلف با اتخاذ

رویکردهای کمی و کیفی انجام گرفته است که نشان می‌دهد نابرابری زمینه‌ای یا نابرابری در درون داد به تنوع از نابرابری‌های کمی و کیفی در دسترسی به آموزش اعم از آموزش ابتدایی، ثانویه و آموزش عالی در سطوح خرد (فردی) و فضایی (منطقه‌ای) منجر می‌شود. از میان مطالعات تجربی با رویکرد کمی می‌توان به مطالعه رأفتی (۱۳۹۷) اشاره داشت که مهم‌ترین مؤلفه‌های نابرابری آموزشی را زمینه خانوادگی و درون داده‌های غیرشناختی می‌داند. از دیگر مطالعات می‌توان به پژوهش‌های جلالی (۱۳۸۶)، اسماعیل سرخ (۱۳۸۶)، آهن‌چیان (۱۳۸۶)، سالارزاده و محبوبی (۱۳۸۸)، قلخان‌باز و خدایی (۱۳۹۳)، زارعی (۱۳۹۶) و نجاری و حسینی (۱۳۹۹) اشاره کرد. همچنین در خصوص مطالعات کیفی می‌توان به پژوهش قاسمی اردهایی، حیدرآبادی و رستمی (۱۳۹۰) اشاره داشت. تحقیقی که فراست‌خواه (۱۳۸۸: ۵۳۹ و ۶۵۴) انجام داده است نیز نشان می‌دهد سیاست سهمیه‌بندی منطقه‌ای نیز موفق و کارآمد نبوده و عدالت توزیعی مورد ادعا، غالباً تحقق نیافته است. در واقع برخلاف شعارهای عدالت توزیعی، قدری نیز در عدالت آموزشی پسرفت روی داده است. به عبارت دیگر، بی‌عدالتی در توزیع سرزمینی آموزش عالی بیشتر شده است.

در سطح آموزش عالی فراست‌خواه (۱۳۹۲) در یک جمع‌بندی کلی، نابرابری در آموزش عالی ایران را از نوع طبقاتی، سرزمینی، سیاسی، جنسیتی، شهرت و موقعیتی می‌داند. از نظر وی پولی شدن آموزش عالی، شکل فاحش نابرابری طبقاتی است. بالغ بر ۸۰ درصد کل دانشجویان کشور به دانشگاه‌ها با عناوین غیرانتفاعی و آزاد اسلامی و حتی به دانشگاه‌های دولتی با عناوین پیام‌نور، غیرحضور، مجازی، شبانه، نوبت دوم، پردیس و غیره انواع پرداخت‌ها را داشته‌اند. نابرابری‌های سرزمینی خود را در مسائل قومی و زبانی نشان می‌دهد. در اثر نابرابری سیاسی، کسانی بی‌ضابطه وارد دانشگاه می‌شوند که این مسائل ریشه‌های سیاسی، ساختاری و مدیریتی دارد (لیست

دکتری‌ها در سال ۱۳۹۲). نمونه بارز نابرابری جنسیتی همان تفکیک‌های جنسیتی است. سرانجام باید به نابرابری در پست‌ها و مدیریت‌های دانشگاهی اشاره کرد. پست ریاست دانشگاه، پستی سیاسی است و به تبع آن انواع سمت‌ها به صورت نابرابر و غالباً نه‌چندان مبتنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای اشغال می‌شود.

البته در نظام حقوقی و آموزشی ایران، در مواردی شاهد اقدام‌های ایجابی یا عدالت پیشینه‌ای در راستای حمایت از گروه خاصی شامل خانواده شهدا، فرزندان اعضای هیئت علمی و معلولان هستیم ولی این اقدام ایجابی، نسبت به اشخاصی که به دلایل سرزمینی، مذهبی، جنسیتی، قومی، فقر و ... از حق بر آموزش محروم بوده‌اند، پیش‌بینی نشده است. هرگونه اقدام‌های ایجابی در خصوص حق بر آموزش، باید مستند به دلایل توجیهی کافی باشد تا بتوان از آن تحت عنوان تبعیض مثبت یا عدالت پیشینه‌ای یاد کرد. دلایل توجیهی، همان شرایط قانونی و اجتماعی است که باعث می‌شود برخی اشخاص جامعه، نتوانند هم‌سان با دیگر اشخاص جامعه از حق آموزش برخوردار شوند. این اقدام‌ها از پیش‌بینی مدارس خاص، سهمیه‌ها و بورس‌های قبولی در آزمون‌های مراکز آموزش عالی گرفته تا تدوین کتب درسی مبتنی بر مذهب یا فرهنگ قومی و ... از این‌رو اگر خارج از دلایل توجیهی اقدامی انجام شود، نقض برابری بوده و عدالت پیشینه‌ای و تبعیض مثبت نخواهد بود.

اولویت‌دهی به معلولان و پیش‌بینی اقدام‌های ایجابی، راهکاری برای جبران محرومیت‌های این قشر است که به دلیل مشکلات جسمی و ذهنی، به رقابت عادلانه با اشخاص دیگر قادر نیستند. از سوی دیگر، می‌توان گفت معلولیت، از کمبود امکانات پزشکی، عدم امنیت یا نقص جاده‌ها و ... ناشی می‌شود که غالباً دولت عهده‌دار آن است و از این‌رو، باید با تحقق شرایطی، آثار این نواقص را جبران کند. قانون حمایت از معلولان (۱۳۹۷)، دولت را موظف به توجه به نیازهای معلولان از جمله برخورداری

از تحصیل کرده و براساس ماده (۹) این قانون، بودجه سنواتی برای تحصیل رایگان معلولان در آموزش عالی، پیش‌بینی شده است. در این راستا نظریه تفسیری شماره م ۱۰۳۳ / م ن مورخ ۱۳۶۲/۱۰/۲۹ شورای نگهبان نسبت به اصل سی‌ام قانون اساسی نیز در صورت نبود امکانات، مستمندان و مستضعفان را در برخورداری از این حق دارای اولویت می‌داند (مرکز تحقیقات شورای نگهبان، ۱۳۸۸: ۱۰۲-۹۸).

پیش‌بینی سهمیه برای قبولی در دانشگاه، امکان تغییر رشته و محل تحصیل فرزندان اعضای هیئت علمی دانشگاه براساس مصوبه جلسه ۷۵ شورای عالی انقلاب فرهنگی نیز از اقدام‌های ایجابی بوده؛ اما بدون توجه به دلایل توجیهی و خارج از حوزه تبعیض مثبت است. اشخاصی که برای تحصیل از بورسیه، کمک‌هزینه و مزایای رفاهی بهره می‌برند، توانایی بیشتری برای تحصیل خواهند داشت. اگرچه هیئت عمومی دیوان عدالت اداری در یکی از آرای خود، بخشنامه وزارت آموزش عالی مبنی بر اجازه جابه‌جایی فرزندان اساتید دانشگاه‌ها از محل قبولی به محل استقرار ولی ایشان را غیرقانونی دانسته و آن را ابطال کرده (هداوند و مشهدی، ۱۳۹۵: ۱۴۸-۱۴۷) ولی مصوبه مذکور همچنان مورد اجرا قرار می‌گیرد. افزون بر اقدام‌های ایجابی مبتنی بر قانون، این اشخاص در عمل نیز ممکن است از مزایای بیشتری از جمله مدارس بهتر، آشنایی بیشتر با منابع کنکور، تبعیض به دلیل موقعیت والدین و ... نسبت به دیگران برخوردار باشند.

براساس اساسنامه طرح شاهد، آیین‌نامه تسهیلات آموزش شاهد و ایثارگر، آیین‌نامه دانشجویی و امور رفاهی دانشجویان شاهد و ایثارگر و...، ایثارگران، فرزندان شهدا، جانبازان، مفقودین و اسراء، از مزایایی مانند سهمیه‌های قبولی و ورود به دانشگاه، رایگان بودن تحصیلات در مدارس و در آموزش عالی، اعطای کمک‌هزینه تحصیلی، مزایای رفاهی و ... برخوردارند. گرچه محرومیت فرزند از وجود پدر یا مشکلات ناشی از معلولیت جانباز یا جانباز بودن پدر یا مادر از عوامل مؤثر در مشکلات برخورداری

از آموزش و عدم موفقیت در تحصیل است؛ اما اگر این مسئله را مبنای برخورداری از تبعیض مثبت بدانیم، تمام اشخاصی که از وجود هریک از والدین محروم بوده یا دارای والدین معلول باشند را نیز باید مشمول این تبعیض بدانیم. گرچه این اقدام‌های ایجابی در مواردی خارج از عدالت به نظر می‌رسد اما، اساسنامه طرح شاهد، توجه به آموزش، تربیت و شکوفایی فرهنگی و الگو ساختن یادگار ایشان را مبنای این مزایا می‌داند که در واقع، ملاک مذکور نمی‌تواند در همه موارد مبنای توجیهی مستحکمی برای تبعیض مثبت محسوب شود.

از دیگر تعهدات دولت در خصوص برابری آموزشی، جرم‌انگاری برای جلوگیری از نقض آن است. جرم‌انگاری، شدیدترین نوع حمایت از حقوق انسانی و محدودکننده آزادی اشخاص است، به همین دلیل، قلمروی آن، باید به موارد اساسی نقض حقوق اشخاص یا جامعه محدود شود و نمی‌توان برای مسائل غیرضروری از راهکار کیفی بهره برد (Clarkson, 2005: 161). برخی جرم‌انگاری‌های موجود در قوانین ایران، صرفاً امتناع والدین و سرپرستان قانونی از فرستادن کودکان به مدرسه مشروط بر داشتن توان مالی و امکانات تحصیل را جرم‌انگاری کرده که همین رویه در قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی اتخاذ شده است. گرچه جرم‌انگاری عدالت آموزشی، تحول چشمگیری در قوانین ایران نداشته، اما با تصویب قانون حمایت از اطفال و نوجوانان، وارد مرحله جدیدی شده است. این قانون، علاوه بر جرم‌انگاری رفتار والدین و اشخاص مرتبط در محروم کردن کودک و نوجوان از تحصیل، تهدید و ترغیب به فرار از مدرسه را نیز جرم دانسته و وزارت آموزش و پرورش را به بررسی و اعلام موارد عدم ثبت نام کودک، راهنمایی اطفال به نهادهای حمایتی و پوشش تحصیلی کودکان و نوجوانان ملزم کرده است.

تصویب قانون حمایت از اطفال و نوجوانان، گامی مثبت در حمایت از آنها بوده

اما در مواردی خاص و اندک به آموزش پرداخته و برابری آموزشی را نیز مورد توجه قرار نداده، ازسوی دیگر صرفاً در حوزه کودکان و نوجوانان است. افزون بر قوانین فوق، نقض حقوق بشر در قالب ماده (۵۷۰) قانون مجازات اسلامی، جرم‌انگاری شده است. براساس این ماده، می‌توان نقض حق بر آموزش را ازسوی مأموران دولت، مجازات کرد اما در این ماده، هیچ اشاره مستقیمی به حق بر آموزش و اصول عدالت آموزشی نشده است. اگر ماده (۵۷۰) قانون مجازات اسلامی را دربردارنده تمام ابعاد حقوق بشر و حق بر آموزش بدانیم، نقض عدالت آموزشی را نیز می‌توان براساس آن مجازات کرد؛ لیکن با توجه به حاکمیت اصل قانونی بودن جرم و مجازات و عدم صراحت، به نظر می‌رسد که این برداشت موافق نظر قانونگذار نباشد و در عمل نیز دیده نشده است (صادقی رام، ۱۳۹۹: ۱۷۴).

۴. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

تحقق برابری آموزشی، مستلزم اجرای تعهدات سه‌گانه احترام، ایفا و حمایت است. تعهد به احترام، دولت را موظف می‌کند تا بدون هرگونه تعصب نژادی، مذهبی، سیاسی، موقعیتی و جنسیتی و ... این حق را برای همگان فراهم کند. تعهد به ایفا، مستلزم لغو قوانین مغایر، عدم تصویب قوانین ناقض برابری آموزشی و وضع قوانینی برای تحقق آن است. با این وجود، قوانین ایران، در موارد متعددی ضمن نادیده گرفتن تعهد به احترام و نقض اصل بی‌طرفی و برابری، به تصویب قوانین مغایر این اصل اقدام کرده و در زمینه قانونگذاری برای شناسایی اصل برابری نیز اقدام کارا و مؤثری انجام نداده است. در زمینه حمایت از برابری آموزشی نیز، گرچه شاهد جرم‌انگاری‌هایی برای مجازات ناقضان حق بر آموزش درخصوص کودکان و نوجوانان به‌صورت کلی هستیم، اما اصل برابری آموزشی به‌تنهایی مورد توجه نبوده و به حق

بزرگسالان نیز توجه چندانی نشده که بایسته است اقدام‌های تقنین در این زمینه صورت گیرد.

برابری زنان و مردان در کرامت ذاتی، به برابری در حقوق انسانی نیازمند است. حق بر آموزش، باید به صورت برابر نسبت به زنان و مردان اعمال شود. نقش زنان در تربیت نسل آینده و تأثیرگذاری بر شخصیت آنان، به مراتب بیش از مردان است. هرچه زنان، از آموزش باکیفیت‌تری برخوردار باشند، تأثیرگذاری آنان بر نسل‌های بعدی مثبت‌تر خواهد بود. این در حالی است که در عمل، بسیاری از خانواده‌ها، به دلیل فقدان شرایط مالی یا در دسترس نبودن مدارس (در مناطق دورافتاده) یا حتی عدم اعتقاد به تحصیل به‌ویژه برای دختران، ازدواج زودهنگام دختران و ... مانع تحصیل فرزندان می‌شوند. از این رو، نه تنها رعایت برابری در حق بر آموزش نسبت به زنان اهمیت دارد بلکه زنان، بیش از مردان نیازمند برخورداری از این حق هستند. بنابراین، باید برای برخورداری زنان از آموزش، قوانین مغایر با این حق نقض شده و به فرهنگ‌سازی در راستای لزوم برخورداری زنان از این حق اقدام شود. افزون‌براین، شرایط مساعدتری برای حضور زنان در آموزش، از جمله تعیین سهمیه بیشتر برای دانشگاه‌های بومی، انتقال راحت‌تر از دانشگاهی به دانشگاه محل اقامت و ... پیش‌بینی شود.

یکی از مقتضیات عدم تبعیض در امر آموزش، اجازه اقلیت‌های مذهبی برای آموزش‌های مذهبی و انجام فرایض دینی است. از آنجاکه تابعان این مذاهب در سرزمین ایران سکونت دارند، به نظر می‌رسد برخورداری ایشان از حق بر آموزش و نیز حمایت کیفری از این حق از طریق قانونگذاری، امری ضروری است و پذیرش این حق، می‌تواند بسیاری از ایرادهای حقوق بشری نسبت به کشور ایران را از بین ببرد. تأمین عدالت رویه‌ای و به‌ویژه عدالت پیشینه‌ای در این خصوص، نیازمند بازنگری‌های کلی در قانون اساسی و قوانین عادی است که با توجه به ابتنای حکومت بر دین اسلام

و اینکه اسلامی بودن از ویژگی‌های مورد قبول در قانون اساسی بوده، لذا بازنگری در قانون اساسی به منظور تأمین این اهداف، غیرقابل قبول است. چون اصل سیزدهم قانون اساسی، صرفاً ادیان اسلام، یهودیت، مسیحیت و زرتشتی را شناسایی کرده، بنابراین فرقه‌های دیگر مورد حمایت این قانون نیست. بنابراین در خصوص اقلیت‌های دینی شناخته نشده، در واقع به نظر می‌رسد به برخورد غیرسیاسی و بی‌طرفانه از سوی مراجع بین‌المللی یا اعلام خروج از معاهدات مغایر قانون اساسی از سوی دولت نیازمند است. همچنین، با توجه به مغایرت دیدگاه‌های این مذاهب با دیدگاه‌های مذهبی عموم جامعه، می‌توان حق آنان را با محدودیت‌هایی همچون ممنوعیت ترویج و تبلیغ مذهبی همراه کرد.

یکی از مصادیق بی‌عدالتی آموزشی، نابرابری سیاسی، نابرابری در یادگیری زبان، فرهنگ، آداب و رسوم قومی است. آموزش و پرورش، فقط یادگیری درس و آمادگی معاش نیست، بلکه انتقال میراث معنوی، اخلاقی، زیباشناسی و ... با هدف گسترش شناخت بشر از زندگی و سلطه بر آن است. با وجود پذیرفته شدن حقوق اقلیت‌های زبانی؛ آموزش در مدارس و رسانه‌های جمعی اصولاً تک‌بعدی و با هدف گسترش زبان رسمی است که با توجه به ظرفیت قانون اساسی و لزوم ایجاد رواداری و صلح در جامعه میان اقوام و مذاهب مختلف، گسترش آموزش بدون تبعیض، هم برای شناسایی حقوق اقلیت‌ها به آموختن فرهنگ خود و هم برای رفع برخوردهای تبعیض‌آمیز و گاه توهین‌آمیز در مدارس، در بطن جامعه و رسانه‌ها ضروری است. استفاده از زبان مادری در امر آموزش و در مراجع رسمی و رسانه‌ها، حفظ و ترویج افسانه‌ها، غذاهای محلی، جشن‌ها و ... از حقوق اقلیت‌ها در زمینه حق آموزش است. پیش‌بینی امکان برخورداری از آموزش زبان قومی در مدارس شهرهای فارس‌نشین برای کودکان غیربومی؛ تولید برنامه‌های تلویزیونی در راستای معرفی فرهنگ، زبان

و تاریخ اقلیت‌ها؛ برنامه‌هایی مبنی بر افزایش احترام به اقلیت‌های قومی، زبانی و مذهبی و پیش‌بینی مجازات‌های خاص برای توهین به اقلیت‌ها از اقدام‌هایی است که در تأمین عدالت پیشینه‌ای قابل‌تصور است. با توجه به اینکه تعداد کثیری از اقلیت‌های قومی به‌ویژه کسانی که اقلیت مذهبی نیز محسوب می‌شوند، از اقشار محروم کشور هستند، پیش‌بینی تدابیری در راستای برخورداری بیشتر ایشان از مزایای آموزشی، در تأمین عدالت پیشینه‌ای مؤثر خواهد بود. تأمین هزینه تحصیل برای اقلیت‌های مذهبی و قومی و اشخاص محروم، ایجاد مدارس شبانه‌روزی کاملاً رایگان، خوابگاه رایگان، استفاده از معلمان باتجربه با مزایای قابل‌توجه که موجب تشویق معلمان برای حضور در این مناطق شود، پیش‌بینی سهمیه مطلوب و مؤثر، برگزاری کلاس‌های کنکور رایگان از سوی اساتید طراح سؤال کنکور و اقلیت‌نشین، توسعه دانشگاه‌های مناطق اقلیت‌نشین و استفاده از اساتید متبحر با مزایای بیشتر در مناطق محروم از جمله این اقدام‌هاست. همچنین تأمین هزینه‌های تحصیل اشخاص معلول، شناسایی و تأمین شرایط تحصیل معلولان، حتی در مناطق محروم و ... نیز از اقدام‌هایی است که می‌تواند تأمین‌کننده عدالت پیشینه‌ای باشد.

گرچه حق بر آموزش در قانون اساسی به‌صورت همگانی پیش‌بینی شده، اما عدالت رویه‌ای در موارد متعددی نقض شده و در مواردی چون نابرابری جنسیتی، سرزمینی، زبانی، دینی، سیاسی و موقعیتی شاهد عدول از عدالت رویه‌ای به‌صورت عملی هستیم. از سوی دیگر، نادیده گرفتن حقوق برخی اشخاص در ایران، به‌دلیل ابتدای آن بر قانون، منتهی به نقض ساختاری و گسترده اصل برابری می‌شود. فقدان قوانین حمایتی و کمبود امکانات به‌ویژه نسبت به اقلیت‌ها، نقش اساسی در محرومیت از تحصیل گروه‌های اقلیت دارد که این امر به بازتولید محرومیت بین اشخاص محروم منتهی می‌شود. در پیش‌بینی عدالت پیشینه‌ای هیچ توجهی به شرایط اشخاص از

قبیل محرومیت‌های مالی، ژنتیکی، اجتماعی و ... نشده و تبعیض مثبتی نیز در این زمینه وجود ندارد. در موارد معدودی، اقدام‌های ایجابی به‌صورت تبعیض مثبت پیش‌بینی شده که فاقد مبانی توجیهی حمایتی براساس محرومیت و گذشته اشخاص است. بنابراین به‌نظر می‌رسد باید مبنای مستحکمی برای عدالت پیشینه‌ای تبیین و براساس آن اقدام‌های ایجابی از طرق فرهنگی و اجتماعی و با وضع قوانین لازم‌الاجرا معمول شود.

منابع و مأخذ

۱. آشوری، محمد، حسین بشیریه، سیدمحمد هاشمی و عبدالمجید یزدی (۱۳۹۹). حقوق بشر و مفاهیم مساوات، انصاف و عدالت، چاپ دوم، تهران، انتشارات خرسندی.
۲. آهن چیان، محمدرضا (۱۳۸۶). «فرصت‌های آموزشی و نابرابری منطقه‌ای در مدارس مناطق مرزی و غیرمرزی استان خراسان رضوی»، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دوره ۱۴، ش ۳.
۳. اسلامی هرندی، فاطمه، فریبا کریمی و محمدعلی نادى (۱۳۹۷). «طراحی مدل عدالت آموزشی جهت نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی و اعتباریابی آن»، نشریه مسائل کاربردی در تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۳.
۴. اسماعیل سرخ، جعفر (۱۳۸۶). «نابرابری‌های آموزشی و نابرابری‌های فضایی در بعد قومی و منطقه‌ای (مطالعه موردی: دوره ابتدایی استان‌های آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۱۳۸۱-۱۳۸۰)»، نشریه تعلیم و تربیت، دوره ۲۳، ش ۳ (مسلسل ۹۱).
۵. اصغرینیا، محمدحسن و مرتضی اصغرینیا (۱۳۹۵). «حقوق فرهنگی: نسل دوم حقوق بشر»، نشریه سیاسی فرهنگی، ش ۳۰۳.
۶. بال، ترنس و ریچارد دگر (۱۳۸۳). *ایدئولوژی‌های سیاسی و آرمان دمکراتیک*، ترجمه احمد صبوری، چاپ اول، تهران، وزارت امور خارجه.
۷. برلین، ایزیا (۱۳۹۸). *چهارمقاله در آزادی*، ترجمه محمدعلی موحد، چاپ چهارم، تهران، انتشارات خوارزمی.
۸. جعفری لنگرودی، محمدجعفر (۱۳۸۸). *مبسوط در ترمینولوژی حقوق*، جلد سوم، چاپ چهارم، تهران، انتشارات گنج دانش.
۹. جلالی، محمدرضا (۱۳۸۶). «تحلیل رابطه نابرابری‌های طبقاتی و نابرابری آموزشی با تأکید بر نقش متغیرهای واسطه‌ای»، نشریه تعلیم و تربیت، دوره ۲۳، ش ۳ (مسلسل ۹۱).
۱۰. جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۷). *فلسفه حقوق بشر*، چاپ نهم، قم، انتشارات اسراء.
۱۱. حاتمی، مهدی و منیره زاهدی گلوگاهی (۱۳۹۲). *حق بر آموزش و تعهدات دولت‌ها*، چاپ اول، تهران، انتشارات خرسندی.

۱۲. حبیب‌نژاد، سیداحمد و عالیه اسمعیلی‌زاده (۱۳۹۵). حقوق فرهنگی اقلیت‌های قومی در نظام حقوق اساسی جمهوری اسلامی ایران و اسناد بین‌المللی حقوق بشر، چاپ اول، تهران، انتشارات مجد.
۱۳. رأفتی، رضا (۱۳۹۷). «الگوی ساختاری نابرابری آموزشی در مناطق آموزشی شهر مشهد»، نشریه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، دوره ۶، ش ۱۰.
۱۴. راسخ، محمد (۱۳۹۹). حق و مصلحت (مقالاتی در فلسفه حقوق، فلسفه‌ی حق و فلسفه ارزش)، چاپ هفتم، تهران، نشر نی.
۱۵. رحمت‌اللهی، حسین و زهرا دانش‌ناری (۱۳۹۳). «حق و آزادی آموزش و پرورش»، فصلنامه مطالعات حقوق بشر اسلامی، ش ۷.
۱۶. ریزمن، لئونارد و ماریانواف انگویتا (۱۳۸۸). جامعه‌شناسی قشرها و نابرابری‌های اجتماعی، ترجمه محمد قلی‌پور، چاپ دوم، مشهد، انتشارات آوای کلک.
۱۷. زارعی، یعقوب (۱۳۹۶). «تحلیل نابرابری‌های آموزشی در بعد منطقه‌ای (مطالعه موردی: شهرستان‌های استان هرمزگان)»، پژوهشنامه فرهنگی هرمزگان، دوره ۸، ش ۱۴.
۱۸. سالارزاده، نادر و رضا محبوبی (۱۳۸۸). «مقایسه نقش سرمایه اجتماعی و پایگاه اقتصادی و اجتماعی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهر ارومیه»، فصلنامه علوم اجتماعی، ش ۴۷.
۱۹. سرمدی، محمدرضا و مرجان معصومی‌فرد (۱۳۹۴). «جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی»، نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، دوره ۳، ش ۱۰.
۲۰. شارع‌پور، محمود (۱۳۹۴). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، چاپ سیزدهم، تهران، انتشارات سمت.
۲۱. صادقی رام، رقیه (۱۳۹۹). «حمایت کیفی از حق بر آموزش؛ مبانی و جلوه‌ها»، رساله دکتری دانشگاه کاشان.
۲۲. صادقی فسایی، سهیلا و ایمان عرفان‌منش (۱۳۹۴). «مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی (مورد مطالعه: تأثیرات مدرن شدن بر خانواده ایرانی)»، راهبرد فرهنگ، ش ۲۹.
۲۳. عباسی تقی دیزج، رسول (۱۳۹۵). «تحلیل چند سطحی رابطه بین برابری و کارایی در آموزش عالی: مطالعه تطبیقی»، رساله دکتری دانشگاه شهید بهشتی.

۲۴. عمید، حسن (۱۳۹۲). فرهنگ فارسی، جلد اول، چاپ سوم، تهران، انتشارات اشجع.
۲۵. فراس‌خواه، مقصود (۱۳۹۲). «آموزش عالی و دانشگاه در ایران و مسئله نابرابری»، متن تحریر یافته سخنرانی در انجمن جامعه‌شناسی ایران.
۲۶. فراس‌خواه، مقصود (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران، بررسی تاریخ آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن، تهران، چاپ اول، تهران، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
۲۷. فریره، پائولو (۱۳۹۲). دولت، فساد و فرصت‌های اجتماعی (تعامل اندیشه‌ها در اقتصاد سیاسی توسعه)، ترجمه حسین راغفر، چاپ سوم، تهران، انتشارات نقش و نگار.
۲۸. فلسفی، نصرت‌اله (۱۳۹۵). حق بر آموزش در حقوق بین‌الملل و حقوق ایران، چاپ اول، تهران، انتشارات جنگل.
۲۹. فولادیان، مجید، زینب فاطمی‌امین و محمد غفاری‌زاده (۱۳۸۷). «مبانی تئوریک دولت رفاه از دیدگاه پوپر»، مجله علوم اجتماعی (دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد)، ش ۱.
۳۰. قاری سیدفاطمی، سیدمحمد (۱۳۹۰). حقوق بشر در جهان معاصر، چاپ دوم، تهران، انتشارات شهر دانش.
۳۱. قاسمی اردهایی، علی، ابوالقاسم حیدرآبادی و نیر رستمی (۱۳۹۰). «زمینه‌های خانوادگی نابرابری فرصت‌های آموزشی: (مطالعه موردی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اهر)»، جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، دوره ۱، ش ۱.
۳۲. قاضی شریعت‌پناهی، ابوالفضل (۱۴۰۰). بایسته‌های حقوق اساسی، چاپ شصت‌وسوم، تهران، انتشارات میزان.
۳۳. قلخانباز، فاطمه و ابراهیم خدایی (۱۳۹۳). «تأثیر پایگاه اجتماعی اقتصادی داوطلبان آزمون سراسری ۱۳۸۹ بر موفقیت تحصیلی آنها»، مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره ۴، ش ۵.
۳۴. کاتوزیان، ناصر (۱۳۹۴). مقدمه علم حقوق و مطالعه در نظام حقوقی ایران، چاپ صدوسوم، تهران، شرکت سهامی انتشار.

۳۵. کریون، متیو (۱۳۸۷). چشم‌اندازی به توسعه میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، چاپ اول، ترجمه محمد حبیبی مجنده، قم، دانشگاه مفید.

۳۶. کدی، نیکی آر (۱۳۸۸). *نتایج انقلاب در ایران*، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، چاپ سوم، تهران، انتشارات ققنوس.

۳۷. گرجی ازندریانی، علی‌اکبر (۱۳۹۴). *در تکاپوی حقوق اساسی*، چاپ سوم، تهران، انتشارات جنگل.

۳۸. مرکز تحقیقات شورای نگهبان (۱۳۸۸). *مجموعه نظریات شورای نگهبان (تفسیری، مشورتی، درخصوص اصول قانون اساسی) ۱۳۵۹-۱۳۸۸*، چاپ دوم، تهران.

۳۹. معین، محمد (۱۳۸۸). *فرهنگ معین*، دوره یک جلدی، تهران، چاپ چهارم، انتشارات زرین.

۴۰. معین، مصطفی (۱۳۹۳). *تاریخ شفاهی آموزش عالی ایران، آموزش عالی، عدالت و توسعه (۱۳۷۲-۱۳۶۸)*، تهران، نشر فرهنگ صبا.

۴۱. موحد، محمدعلی (۱۳۹۲). *در هوای حق و عدالت*، چاپ چهارم، تهران، انتشارات کارنامه.

۴۲. نجاری، مهدی و محمد حسینی (۱۳۹۹). «تبیین نابرابری جغرافیایی فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی و ارائه مدل به‌منظور آمایش و نیل به عدالت آموزشی (مطالعه موردی شهرستان‌های استان آذربایجان غربی)»، *پژوهش‌های جغرافیای انسانی*، دوره ۵۲، ش ۱.

۴۳. واعظی، احمد (۱۳۹۲). «آزادی در چهارچوب عقلانیت اسلامی»، *پژوهش‌های اخلاقی*، ش ۴.

۴۴. هداوند، مهدی و علی مشهدی (۱۳۹۵). *اصول حقوق اداری در پرتو آرای دیوان عدالت اداری*، چاپ چهارم، تهران، انتشارات خرسندی.

45. Adkins E. Daniel and Vaisey Stephen (2009). "Toward a Unified Stratification Theory: Structure, Genome and Status a Cross Human Societies", *Sociological Theory*, Vol. 27 (2).

46. Ahmed, Jushim Udin (2010). "Documentary Research Method: New Dimension", *Indus Journal of Management and Social Sciences*, Vol. 4 (1).

47. Beiter, Klaus Dieter (2005). *The Protection of the Right to Education by International Law*, Netherlands, Matrinusnijh of Publishers, First Edition.

48. Brandy, M. Jenner (2009). "Educational Opportunity, Democracy, and the Free Market: A Genealogical Examination", *Journal of Banking and Finance*, Vol. 26.
49. Brown Li, Ian (2019). *Principle of Public International Law*, Britain, Oxford University Press, Eighth Edition.
50. Chauffour, Jean-Pierre (2009). *The Power of Freedom: Uniting Human Rights and Development*, The U.S: Cato Institute, First Edition.
51. Clarkson, Christopher M.V. (2005). *Understanding Criminal Law*, Britain, Sweet and Maxwell Ltd, Fourth Edition.
52. Clayton, Matthew (2007). "The Limits of Equal Opportunity", *European Political Science*, Vol. 6.
53. Committee on Civil and Political Rights (CCPR) (1993). General Comment, No. 22, Article 18 (Freedom of Thought, Conscience or Religion).
54. Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR) (1990). General Comment, No. 3, "The Nature of Status Parties Obligations", available at <https://www.refworld.org/docid/4538838e10.html>.
55. Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR) (1994). General Comment, No. 5, "Persons with Disabilities", available at <https://www.refworld.org/pdfid/4538838f0.pdf>.
56. Committee on Civil and Political Rights (CCPR) (1993). General Comment, No. 22, Article 18 (Freedom of Thought, Conscience or Religion), available at <https://www.refworld.org/docid/453883fb22.html>.
57. Committee on the Right of the Child (CRC) (2001). General Comment, No. 1, "The Aims of Education", available at <https://www.refworld.org/docid/4538834d2.html>
58. Crutchfield, Robert D. and David Pettinicchio (2009). ""Cultures of Inequality" Ethnicity, Immigration, Social Welfare and Imprisonment", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 623 (1).
59. Flick, Uwe, Ernst Von Kardoeff and Ines Steinke (2004). *A Companion to Qualitative Research*, SAGE Publications, London.

60. Grob, Martin (2003). "Education Systems and Perceived Social Inequality", *European Societies*, Vol. 5 (2).
61. Holsinger, Donald B. and Jakob W. James (2008). *Inequality in Education Comparative*, Education Research Center: University of Hong Kong.
62. Hornby, Albert Sidney (2007). *Oxford Advanced Learners Dictionary*, Britain, Oxford University Press, Sixth Edition.
63. Howe, Kenneth R. (1994). "Standards, Assessment and Equality of Education Opportunity", *Educational Researcher*, Vol. 23, No. 8.
64. https://tkemlups.ca/wp-content/uploads/TteS_-Trudeau_Statement_Oct7_2021_final.pdf
65. <https://www.hamshahrionline.ir/amp/s/53818/>
66. <https://www.irna.ir/news/83535961/%D9%85%D9%85%D9%86%D9%88%D8%B9%DB%8C%D8%AA-%D8%AD%D8%AC%D8%A7%D8%A8-%D8%A8%D8%B1%D8%A7%DB%8C-%D9%85%D8%A7%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D9%86-%D8%AF%D8%A7%D9%86%D8%B4-%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%A7%D9%86-%D8%AF%D8%B1-%D9%81%D8%B1%D8%A7%D9%86%D8%B3%D9%87>
67. <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1400/03/18/2516596/%DA%A9%D8%B4%D9%81-%DA%AF%D9%88%D8%B1%D8%AC%D9%85%D8%B9%DB%8C-%DA%A9%D9%88%D8%AF%DA%A9%D8%A7%D9%86-%D8%A8%D9%88%D9%85%DB%8C-%DA%A9%D8%A7%D9%86%D8%A7%D8%AF%D8%A7-%D9%86%D8%A8%D8%B4-%D9%82%D8%A8%D8%B1-%D8%A7%D8%B2-%DB%8C%DA%A9-%D9%86%D8%B3%D9%84-%DA%A9%D8%B4%DB%8C-%D9%81%D8%B1%D9%87%D9%86%DA%AF%DB%8C>
68. <https://www.irna.ir/news/84651737/%D8%AC%D9%86%D8%AC%D8%A7%D9%84-%D8%AD%D8%AC%D8%A7%D8%A8-%D8%AF%D8%B1-%D9%87%D9%86%D8%AF-%D8%A8%D8%B1%D8%A7%D8%AF%D8%A7-%D9%86%D8%A8%D8%B4-%D9%82%D8%A8%D8%B1-%D8%A7%D8%B2-%DB%8C%DA%A9-%D9%86%D8%B3%D9%84-%DA%A9%D8%B4%DB%8C-%D9%81%D8%B1%D9%87%D9%86%DA%AF%DB%8C>

%D8%A8%D9%87-%D9%BE%D8%B1%D8%AC%D9%85%D8%B9-
%DB%8C%D8%AA-%D8%AA%D8%B1%DB%8C%D9%86-
%D8%A7%DB%8C%D8%A7%D9%84%D8%AA-
%D8%A7%DB%8C%D9%86-%DA%A9%D8%B4%D9%88%D8%B1-
%D8%B1%D8%B3%DB%8C%D8%AF

69. Jacobs, Lesley A. (2010). "Equality, Adequacy and Stakes Fairness: Retrieving the Equal Opportunities in Education Approach", *Theory and Research in Education*, Vol. 8(3).
70. Lind, E. Allan and Keen Van den Bos (2002). "When Fairness Works: Toward a General Theory of Uncertainty Management", *Research in Organizational Behavior*, Vol. 24.
71. Mogalakwe, Monageng (2006). "The Use of Documentary Research Methods in Social Research", *African Sociological Review*, Vol. 10(1).
72. Morgan, Andrea (2012). *The Protection of the Right to Education in the International, European and Inter-american Human Rights System*, Thesis in Central European University, Budapest.
73. Rawls, John (1999). *A Theory of Justice*, Britain, Oxford University Press.
74. Robeyns, Ingrid (2006). "Three Models of Education Right, Capabilities and Human Capital", *Theory and Research in Education*, Vol. 4(1).
75. Ronzoni, Miriam (2012). "Two Conceptions of State Sovereignty and Their Implication for Global Institutional Design", *Critical Review of International Social and Political Philosophy Journal (CRISPP)*, Vol. 15.
76. Schlicht, Raphaela, Isabelle Stadelmann-Steffen and Markus Freitag (2010). "Educational Inequality in the EU, the Effectiveness of the National Education Policy", *European Union Politics*, Vol. 11(1).
77. Scolnicov, Anat (2011). *The Right to Religious Freedom in International Law*, Routledge Published, First Edition.

78. Stewart, David W. and Michael A. Kamis (1984). *Secondary Research: Information Source and Methods*, California, Sage.
79. UNDOC/A/HRC/25/61 (2014). "Report of the Special Reporter on the Situation of Human Rights in the Islamic Republic of Iran", available at www.ohchr.org.
80. UNDOC/A/HRC/25/75 (2014). "Report of the Special Reporter on the Situation of Human Rights in the Islamic Republic of Iran", available at www.ohchr.org.
81. UNDOC/A/HRC/28/70 (2015). "Report of the Special Reporter on the Situation of Human Rights in the Islamic Republic of Iran", available at www.ohchr.org.
82. UNDOC/A/HRC/34/40 (2017). "Report of the Special Reporter on the Situation of Human Rights in the Islamic Republic of Iran", available at www.ohchr.org.
83. UNDOC/A/HRC/40/24 (2019). "Report of the Special Reporter on the Situation of Human Rights in the Islamic Republic of Iran", available at www.ohchr.org.
84. UNDOC/A/HRC/46/50 (2021). "Report of the Special Reporter on the Situation of Human Rights in the Islamic Republic of Iran", available at www.ohchr.org.
85. UNDOC/A/HRC/69/356 (2014). "Report of the Special Reporter on the Situation of Human Rights in the Islamic Republic of Iran", available at www.ohchr.org.
86. UNESCO Country Programming Document for the Islamic Republic of Iran, 2010-2013.
87. Viotti, Paul R. (2008). "Who Cares About Inequality? Liberalism and Distributive Justice in America", Proquest Dissertations and Theses; A Dissertation Submitted in Partial Satisfaction of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Politics, University of California Santa Cruz.