

نظریه‌های عدالت و کار بردهای آن‌ها در عرصه‌ی سیاست‌گذاری آموزشی ایران

(مطالعه‌ی موردی: سهمیه‌های پذیرش دانشجو)

این قلمی غلامرضا طالقانی^{۱*}، غلامرضا طالقانی^{۲*}

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۶	هدف این پژوهش تحلیل یکی از مهمترین سیاست‌های پذیرش دانشجو در ایران یعنی سیاست سهمیه‌بندی و ایجاد سهمیه برای برخی داوطلبان از منظر عدالت است. برای رسیدن به این هدف، از روش توصیفی-تحلیلی بهره برده شد؛ شیوه گردآوری داده‌ها نیز مطالعات کتابخانه‌ای (مطالعه اسناد و ادبیات) بود؛ سپس برای تحلیل آن اسناد از دو نظریه مهم عدالت یعنی نظریه‌های جان رالز و آمارتیا سن استفاده شد. برای به دست آوردن اعتمادپذیری پژوهش نیز، جزئیات مربوط به چگونگی استخراج مفاهیم و دلالت‌ها از دو نظریه یادشده نشان داده شد، جزئیات داده‌ها ذکر شد، مثال‌های فراوان آورده شد و در پایان نیز نتایج پژوهش با پژوهش‌های پیشین مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج تحلیل به‌طور کلی نشان می‌دهند که از آن جهت که جان رالز افزون بر برابری در فرایند، برابری در نتایج را هم لازم می‌دانست، طبق شرایطی بر اساس نظریه او ایجاد سهمیه عادلانه است؛ برخلاف آمارتیا سن که تأکید بیشترش بر برابری در فرایند است تا برابری در نتایج؛ بنابراین بر اساس نظریه آمارتیا سن، توانمندسازی و ایجاد قابلیت به جای دادن سهمیه توصیه می‌شود. همچنین یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که بر اساس کاربست نظریه عدالت به‌مثابه انصاف جان رالز، ایجاد سهمیه زمانی عادلانه خواهد بود که مصداق تبعیض روا باشد و در غیر این صورت، از آن جهت که اصل فرصت برابر داوطلبین برای ورود به دانشگاه‌ها را نقض می‌کند، موجب بی‌عدالتی در جامعه می‌شود. افزون بر این، زمانی می‌توان از منصفانه و عادلانه بودن سهمیه اطمینان حاصل کرد که مسئله تعارض منافع در نظام تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری پذیرش دانشجو حل شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۲	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
عدالت، سهمیه، پذیرش دانشجو، سیاست‌گذاری آموزشی	

۱. دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران ✉

مقدمه

یکی از عرصه‌هایی که می‌تواند زمینه‌های بی‌عدالتی در عرصه‌های مختلف جامعه را کاهش دهد، سیستم آموزشی کشور است؛ چرا که طبقات پایین‌تر جامعه می‌توانند با برخورداری از یک سیستم آموزشی خوب به مشاغل بهتر دسترسی پیدا کنند و سپس در دیگر حوزه‌ها (بهداشت و درمان؛ تغذیه؛ حقوق و ...) نیز از امکانات کافی برخوردار باشند (والزر، ۱۹۸۴، ص. ۱۹۷). سیستم آموزشی کشور براساس سیاست‌های آموزشی که سیاست‌گذاران تدوین می‌نمایند اداره می‌شود. بنابراین یک سیستم آموزشی زمانی می‌تواند منجر به عدالت گردد که سیاست‌های آن از عدالت برخوردار باشند. یکی از بخش‌های مهم سیستم آموزشی کشور بخش پذیرش دانشجو است، چراکه اگر در این مرحله پذیرش به‌درستی صورت نگیرد، در ادامه دستیابی به اهداف و رسالت‌های مهم آموزش عالی که یکی از آنها تحقق عدالت در جامعه است، دشوار به‌نظر می‌رسد (قنبری، عباسی و امیری، ۱۳۹۸). در کشور ما، مسئله پذیرش دانشجو با مسئله کنکور (و تا حدودی سوابق تحصیلی داوطلبان) به همراه سهمیه‌ها و امتیازاتی برای پذیرش دانشجو شناخته می‌شود که در این پژوهش صرفاً به مسئله سهمیه‌ها پرداخته می‌شود.

پس از انقلاب اسلامی، یکی از سیاست‌هایی که به‌طور جدی در زمینه پذیرش دانشجو مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گرفته، سیاست ایجاد سهمیه برای برخی گروه‌هاست. این سیاست در ابتدا، تنها در رابطه با مناطق محروم و خانواده‌های شهدا، ایثارگران و رزمندگان اعمال می‌شد، اما کم‌کم افزون بر افزایش شمولیت و کیفیت اعمال سهمیه‌های یادشده، سهمیه‌ها و تسهیلات جدیدی برای گروه‌های متفاوت ایجاد شد؛ برای نمونه می‌توان به سهمیه‌های استعداد درخشان، کارکنان وزارت علوم و دانشگاه‌ها، بهیاران و معلمان اشاره کرد. سهمیه‌های پذیرش دانشجو از آن جهت که موقعیت برخی داوطلبان را نسبت به دیگر داوطلبان برای ورود به دانشگاه بهتر می‌کند همیشه مورد بحث و اختلاف قرار می‌گیرند به خصوص در کشور ما به دلیل تقاضای بسیار زیاد برای ورود به دانشگاه این بحث‌ها و اختلاف‌ها بسیار زیاد است، اما با این وجود، به‌طور کلی در مورد سهمیه‌های پذیرش دانشجو و به‌طور خاص در مورد مبانی ایجاد سهمیه کمتر پژوهشی صورت گرفته است، در حالی که ایجاد سهمیه دارای مبانی و اصولی است که در صورت رعایت نشدن آنها، سهمیه‌ها به افرادی تعلق می‌گیرند که مستحق سهمیه نیستند. به‌طور کلی یکی از اصول و مبناهای مهمی که برای ایجاد سهمیه مطرح می‌شود، ایجاد عدالت در جامعه است (زارعی و محمودی، ۱۳۹۲). بنابراین لازم است بررسی و تحلیل شود که این سهمیه‌های ایجاد شده چقدر در راستای عدالت هستند. به عبارت دیگر، «آیا این سهمیه‌ها و امتیازاتی که در سیستم پذیرش دانشجو در ایران وجود دارند منجر به عدالت می‌شوند یا اینکه منجر به قانونی و نهادینه کردن بی‌عدالتی در جامعه می‌گردند؟».

بر اساس آنچه گفته شد، در این پژوهش به یکی از مبانی مهم ایجاد سهمیه پرداخته می‌شود. بنابراین هدف این پژوهش، بررسی و تحلیل سیاست ایجاد سهمیه در سیستم پذیرش دانشجو در ایران از منظر عدالت است.

عدالت

مفهوم عدالت^۱ که سطح انتزاع بسیار بالایی دارد، از دیرباز ذهن اندیشمندان را درگیر خود کرده است تا جایی که مباحثه‌ها درباره چیستی این مفهوم، به مثابه یکی از محوری‌ترین سؤالات فلسفه سیاسی، همچنان استمرار دارد (پورعزت، ۱۳۹۶، ص. ۱۳). به طور کلی، مفهوم عدالت باید وقتی ذهن آدمی را به خود مشغول کرده باشد که بشر در جست‌وجوی زیستن به بهترین شیوه برآمد. بنابراین می‌توان گفت که عدالت فضیلت اول و اساسی است؛ از این جهت که ممکن است فردی در رابطه با خوب بودن ارزش‌هایی مانند آزادی و برابری شک و تردید نماید و قائل به محدودیت آزادی شود یا نابرابری را توجیه نماید، اما چنین چیزی در مورد عدالت به ندرت اتفاق می‌افتد؛ حتی می‌توان گفت کسانی که قائل به محدودیت آزادی، برابری و ارزش‌های دیگر می‌شوند، استدلال خود را نیز مبتنی بر برداشتی از عدالت می‌کنند (بشیریه، ۱۳۸۶، صص. ۹۸-۹۷). عدالت اجتماعی از عناصر ثبات و قوام‌بخش هر جامعه‌ای است و هر زمان که این عنصر مهم در جامعه‌ای با مشکل مواجه شود، آن جامعه با پیامدهای خطرآفرینی روبه‌رو خواهد شد؛ حتی ممکن است بنیان حکومت‌ها را تحت تأثیر قرار دهد، به این صورت که زوال عدالت یا افزایش تبعیض در جامعه می‌تواند موجب افزایش اعتراض‌های مردمی علیه حکومت گردد و در انتها باعث سرنگونی حکومت شود. در واقع می‌توان گفت که رابطه عمیقی میان احساس بی‌عدالتی و شورش وجود دارد (آمارتیا سن، ۱۳۸۱، ص. ۵).

عدالت یک مفهوم فلسفی و فرارشته‌ای است به گونه‌ای که رشته یا سازمان خاصی عهده‌دار عدالت در جامعه نیست (باراک، ۲۰۱۵). واژه عدالت از جهت مفهومی بسیار گسترده است و همین امر موجب شده که بنیان مفهومی آن در طول تاریخ، مبهم و مورد بحث و مشاجره باقی بماند و تا هنگامی که از چنین وضعیتی برخوردار باشد افراد و گروه‌ها از فرصت کافی برای طراحی و اجرای سیاست‌های خود زیر چتر بزرگ عدالت برخوردار خواهند بود (وانگ، ۲۰۱۵). واژه عدالت، در لغت‌نامه‌ها، معانی مختلفی از آن ارائه شده است. به طور کلی، فرهنگ لغت‌های دهخدا، معین و عمید (۱۴۰۰)، معانی زیر را برای عدالت به کار برده‌اند: ۱- دادگری، دادگری کردن ۲- انصاف داشتن ۳- استقامت ۴- هماهنگی، تعادل. توسلی (۱۳۷۵)، شش معنی برای عدالت بیان کرده است: ۱. اعطای حقوق ۲. مراعات شایستگی‌ها ۳. مساوات ۴. توازن اجتماعی ۵. بی‌طرفی ۶. وضع بایسته.

قلی‌پور (۱۳۹۵، ص. ۲۹۳) نیز، ابعاد عدالت را در چهار چیز گفته است: ۱. برابری و مساوات ۲. قانون مندی ۳. اعطای حقوق ۴. توازن. معمولاً در کنار مفهوم عدالت، مفاهیمی مثل برابری^۱، انصاف^۲ و مساوات^۳ نیز مطرح می‌شوند که گاهی مترادف با آن و گاهی متفاوت با آن در نظر گرفته می‌شوند (پورعزت، ۱۳۹۶، ص. ۴۱۶).

برای نمونه درباره رابطه مساوات و عدالت دو نظر وجود دارد: یک گروه بیان می‌کنند که این دو، دارای دو مفهوم متفاوت می‌باشند، عدالت دارای ارزش ذاتی است برخلاف مساوات که دارای ارزش ذاتی نیست. گروه دیگری (مساوات طلب‌ها^۴) بیان می‌کنند که این دو واژه دارای یک مفهوم یکسان هستند (میلر، ۱۹۹۹، ص. ۲۳۰).

یکی از حوزه‌های اصلی عدالت، آموزش است (والزر، ۱۹۸۴، ص. ۱۹۷). به‌طور کلی وقتی مباحث عدالت در عرصه آموزش مطرح می‌شود، از اصطلاح عدالت آموزشی^۵ برای آن استفاده می‌گردد. عدالت آموزشی را از سه منظر می‌توان مورد توجه قرار داد: از جهت توزیع منصفانه و عادلانه منابع و فرصت‌های آموزشی؛ از جهت تربیت افرادی عدالت محور؛ و از جهت تولید دانش‌های ضروری برای ایجاد ساختارهای عدالت‌محور و سازوکارهای عادلانه توسعه (یاری‌قلی و ضرغامی، ۱۳۹۳). از دیدگاهی دیگر می‌توان گفت که عدالت آموزشی به موارد زیر اشاره دارد: ۱. یک فرایند است؛ ۲. به دنبال توزیع یا بازتوزیع منابع، امکانات و فرصت‌هاست؛ ۳. محدودیت‌های تربیتی (آموزشی) و ریشه‌های و عوامل بی‌عدالتی آموزشی را به چالش می‌کشد؛ ۴. به دنبال تقویت توانایی‌ها و قابلیت‌های افراد است؛ ۵. با انجام موارد قبلی، زمینه مشارکت اجتماعی داوطلبانه را در میان افراد فراهم می‌کند (جعفری، همایونی بخشایش و علم‌الهدی، ۱۴۰۰). عدالت آموزشی را می‌توان به دو بخش عدالت افقی و عدالت عمودی تقسیم نمود: عدالت افقی در آموزش اشاره به این دارد که تعداد صندلی، کلاس، معلم و دیگر امکانات آموزشی باید هم در شهر و هم در روستا به نسبت جمعیت باشند؛ عدالت عمودی در آموزش نیز اشاره به رفتار برابر یا نابرابر نسبت به افراد مختلف دارد؛ به عبارت دیگر، در عدالت عمودی تلاش می‌شود تا برای هر فرد (دانش‌آموز و دانشجو) مطابق نیاز و شرایط او خدمات و منابع آموزشی فراهم گردد (اسلامی‌هرندی، کریمی و نادی، ۱۳۹۸). به‌طور کلی باید گفت که برای درک عمیق مفهوم عدالت آموزشی، باید ابتدا نظریه‌های عدالت را به درستی درک کنیم تا بر مبنای آنها بتوانیم عدالت آموزشی را تعریف نماییم.

-
1. Equity
 2. Fairness
 3. Equality
 4. Egalitarian Justice
 5. Educational justice

مفهوم عدالت با وجود اینکه قرن‌ها در مورد آن بحث شده است، اما هنوز پاسخ به چستی عدالت به طرز شگفت‌انگیزی دشوار است (وستفلد، ۲۰۲۰). عدالت توسط دانشمندان مختلف به گونه‌های مختلفی تعریف شده است و طبق هر تعریف شاخص‌ها و معیارهای متفاوتی برای طراحی و ارزیابی آن در مقام نظر و عمل وجود دارد. هر کدام از این تعاریف با وجود تفاوت با تعاریف دیگر به جنبه‌ای مهم اشاره می‌نمایند که قابل اغماض نیستند (دانایی فرد و ترابزاده جهرمی، ۱۳۹۴). با توجه به اینکه پرداختن به تمامی نظریه‌هایی که در خصوص مفهوم عدالت وجود دارد از ظرفیت این پژوهش خارج است، بنابراین در این پژوهش صرفاً به دو نظریه مشهور عدالت (نظریه‌های عدالت جان رالز^۱ و آمارتیا سن^۲) پرداخته می‌شود.

جان رالز: عدالت به مثابه انصاف

یکی از فیلسوفان سیاسی که نظریه او درباره عدالت شهرت فراوانی دارد، جان رالز است. رالز به‌طور کلی جامعه را به مثابه یک مشارکت تعاونی گونه منصفانه^۳ بین افراد آزاد و برابر می‌داند که در آن افراد بر اساس تصورات خود از خوبی زندگی خود را دنبال می‌کنند. بر همین اساس، رالز تلاش کند تا اصولی که بر چگونگی سازماندهی و حفظ جامعه حاکم باشد یا به تعبیر دیگر اصول عدالت اجتماعی ارائه نماید (میر و سانکلچا، ۲۰۱۶، ص. ۱۵).

رالز برای تعریف عدالت، آن را با توزیع مناسب سودها و زحمتهای زندگی اجتماعی مرتبط می‌کند و عدالت را در مقابل تفاوت گذاشتن غیرموجه میان افراد می‌داند. اما پرسش این است که ملاک مناسب بودن یا غیرموجه بودن تقسیم سودها و زحمتهای اجتماعی چه چیزی است؟ در این هنگام است که پاسخ‌های متفاوتی ارائه می‌گردد. به نظر رالز، این ملاک، عنصر انصاف است و تنها با قرار گرفتن در شرایط منصفانه قضاوت است که می‌توان نابرابری‌های موجه و ناموجه را از یکدیگر تشخیص داد (حاجی حیدر، ۱۳۸۸). رالز ایده خود درباره عدالت را «عدالت به مثابه انصاف» نامید. ایده عدالت به مثابه انصاف رالز، گامی در جهت آشتی دادن بین دو مفهوم آزادی و برابری است (کوهن، ۱۳۹۷).

ایده عدالت به مثابه انصاف رالز در برگرفته دو اصل است:

اصل اول: افراد در رابطه با آزادی‌های بنیادین، از حق برابری برخوردار باشند (برابری در آزادی‌های بنیادین)؛

اصل دوم: نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی تنها در صورتی باید اتفاق افتد که:

-
1. John Rawls
 2. Amartya Kumar Sen
 3. fair cooperative venture

الف: نابرابری‌ها باید به گونه‌ای باشد که برای همه نفع داشته باشند (یا به تعبیر دیگر، بیشترین نفع را برای افراد کم‌بهره‌تر (پایین‌تر) جامعه داشته باشند)؛

ب: این نابرابری‌ها مربوط به مناصب و موقعیت‌هایی باشند که همگان به آنها از دسترسی برابری برخوردار باشند (رالز، ۱۹۹۹، ص. ۵۳).

از دیدگاه جان رالز، اصل اول ایده عدالت او بر اصل دوم مقدم است؛ همچنین شرط دوم اصل دوم بر شرط اول مقدم است. بنابراین پیشینه‌کردن ثروت طبقه فقر جامعه، تنها در صورتی اعمال می‌شود که قبل از آن آزادی‌های بنیادین برابر و برابری فرصت‌ها در جامعه تحقق پیدا کرده باشند (لسناف، ۱۳۷۸، صص. ۳۸۰-۳۷۷).

رالز به منظور دفاع از این دو اصل، به ایده قرارداد اجتماعی که توسط هابز، لاک، روسو و کانت طرح ریزی شده بود رجوع می‌کند. براساس سنت قرارداد اجتماعی، راه درست سازماندهی یک جامعه، راهی است که اعضای آن در یک وضعیت اولیه با آن موافق باشند. براساس این ایده، رالز از ما می‌خواهد خود را در یک موقعیت فرضی قرار دهیم (او نام این موقعیت را وضعیت آغازین می‌گذارد) که در این وضعیت باید اصول عدالتی که در جامعه ما به کار خواهد آمد را انتخاب نماییم. هدف رالز از طراحی این وضعیت آغازین، منعکس نمودن این ایده اخلاقی است که ما اشخاصی آزاد، برابر و اخلاق مدار هستیم که از ظرفیت همکاری با دیگران در شرایط منصفانه برخوردار هستیم، توانایی انتخاب اهداف و تعهدات خود را داریم و قادر به دنبال کردن غایت‌هایی که خودمان انتخاب کردیم، هستیم. بنابراین هدف رالز، انعکاس این ایده است که ویژگی‌هایی که ما را از یکدیگر متمایز می‌کنند، در تصمیم‌گیری در مورد آنچه که ما در امر عدالت، استحقاق آن را داریم، مسئله‌ای نامربوط محسوب می‌شود (کوهن، ۱۳۹۷). رالز می‌گوید که انتخاب ما در مورد اصول عدالت در جایی به نام «پرده جهل» اتفاق می‌افتد. پرده جهل جایی است که ما از عوامل بی‌ربط که بین ما تفاوت دارند (مانند نژاد، جنسیت، سن، طبقه، طرح‌های زندگی، دیدگاه‌های مذهبی) بی‌اطلاع هستیم و تنها بر آنچه که شریک هستیم (به عنوان اشخاص آزاد، برابر و اخلاق مدار) تمرکز می‌کنیم. به عبارت دیگر در پرده جهل، افراد از شرایط و ویژگی‌های خاص خود و دیگران آگاهی ندارند. رالز می‌گوید در این شرایط، افراد این دو اصل را انتخاب می‌کنند (مارنس، ۲۰۱۴، ص. ۴۵۲؛ کومار، ۲۰۱۸؛ میر و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۷). به عبارت دیگر، به نظر رالز افراد هنگام گزینش اصول عدالت، تنها واقعیت‌های کلی درباره جامعه انسانی را می‌دانند و در

1. Hobbes
2. Locke
3. Rousseau
4. Kant
5. Veil of Ignorance

وضعیت پرده جهل قرار دارند. او در این باره بیان می‌کند که: «هیچ‌کس از جایگاه، موقعیت طبقاتی و جایگاه اجتماعی‌اش در اجتماع مطلع نیست». همچنین او نسبت به توانایی‌ها، امکانات طبیعی، هوش و توانایی خود و مانند اینها آگاهی ندارد» (معینی علمداری و ماخانی، ۱۳۹۷). بنابراین از آن‌جا که افراد در موقعیت پرده جهل هستند و نمی‌دانند که گزینه‌های مختلف چه تأثیری در زندگی خاص خودشان دارند ناچار هستند اصول پیشنهادی عدالت را تنها بر اساس واقعیات و ملاحظات کلی جامعه ارزشیابی نمایند و در این صورت دو اصل مذکور را انتخاب می‌نمایند (درخشه و فخاری، ۱۳۹۵).

نظریه عدالت رالز در رابطه با ساختار جامعه و نهادهای اجتماعی است نه ویژگی‌های فرد عادل. به عبارت دیگر، نظریه رالز درباره عدالت اجتماعی (در مقابل عدالت فردی) است. نهادهای اجتماعی دربردارنده قواعد تعیین حقوق و امتیازات و رسیدن به قدرت هستند و اساساً شیوه دسترسی به منابع و موقعیت‌ها را مشخص می‌کنند (بشیریه، ۱۳۸۲).

افرادی که عدالت را ویژگی نهادهای اساسی جامعه می‌دانند، دو دسته هستند: دسته اول (مانند جان رالز) کارکرد عدالت را رسیدن به بنیادی عقلایی برای توافق میان مردمی است که به منافع همگان توجه دارند، می‌دانند (عدالت به مثابه بی‌طرفی). دسته دیگر (مانند گاتیر و ناروسن) کارکرد عدالت را فراهم کردن ابزارهای اجتماعی برای مردمی که به دنبال منفعت خود هستند می‌دانند و آنها را قادر می‌سازد تا روابط بهتری با یکدیگر داشته باشند (عدالت به مثابه منفعت متقابل). دیدگاه اول ریشه در عقاید کانت دارد و دیدگاه دوم در نظریه‌های هابز ریشه دارد. در دیدگاه اول، افراد صرفاً از دیدگاه خود به مسائل نگاه نمی‌کنند، بلکه به دنبال یافتن بنیادی برای توافق هستند که رضایت دیگران را نیز داشته باشد؛ بنابراین در این دیدگاه، محرک رفتار عادلانه، این ایده است که مسائلی که برای دیگران رخ می‌دهد مهم هستند. اما بر اساس دیدگاه دوم، محرک عدالت، تعقیب منفعت فردی است (نیلسن، ۱۳۸۲).

نکته دیگری که در خصوص اندیشه عدالت جان رالز دارای اهمیت است، این است که رالز عدالت و برابری را هم در فرایند^۱ و هم در نتایج^۲ در نظر می‌گیرد. افرادی مانند رابرت نوزیک^۳ تنها قائل به برابری در فرایند هستند و بر این باورند که فرایند دسترسی به منابع، مزایا، مناصب و ... باید برای همه افراد آزادانه، داوطلبانه و منصفانه باشد. به عبارت دیگر، افراد باید بتوانند به صورت آزاد و برابر در فرایند دسترسی به منابع و ... مشارکت نمایند و در این صورت هر نتیجه‌ای که حاصل شود عادلانه است. بر اساس این دیدگاه، مداخلات حکومت، تنها در رابطه با تضمین آزادی و

1. process
2. outcome
3. Robert Nozick

برابری در فرایند پذیرفته است (کرفت و فورلونگ، ۲۰۱۸، ص. ۲۹۱). در مقابل، جان رالز، افزون بر برابری در فرایند، برابری در نتایج را هم مهم می‌داند؛ زیرا به عقیده او، نهادهای سیاسی و ساختارهای اجتماعی مانند نژادپرستی بر دستیابی به منابع تأثیر می‌گذارند. از این رو، جان رالز، مداخلات حکومت برای توزیع برابر منابع جامعه را قبول می‌نماید.

آمارتیا سن: رویکرد قابلیت^۱

مفهوم قابلیت برای اولین بار توسط آمارتیا سن در سخنرانی خود در سال ۱۹۷۹ مطرح شد (رابینز، ۲۰۱۸) سپس در مقاله معروف «کالاها و قابلیت» که بعدها به صورت کتاب نیز انتشار یافت، پایه‌های رویکرد قابلیت را ایجاد کرد (محمودی و صمیمی فر، ۱۳۸۴). با این همه، باید گفت که برخی از ابعاد رویکرد قابلیت ریشه در نظریه‌های افرادی مانند آدام اسمیت، جان استوارت میل و کارل مارکس دارد و به طور ویژه این رویکرد با الهام از تلاش‌های «محبوب‌الحق» بسط یافته است. اما این رویکرد در شکل معاصرش، مدیون تلاش‌های فیلسوفان و اقتصاددانانی مثل آمارتیا سن و مارتا نوزبام^۲ است (امیری، محمودی، افروغ و نیری، ۱۳۹۲).

رویکرد قابلیت به خودی خود یک نظریه کاملی در رابطه با عدالت توزیعی ارائه نمی‌دهد، ولی تأکید می‌کند که معیار عدالت توزیعی باید کارکردها و قابلیت‌ها باشد. سن در آن سخنرانی خود (۱۹۷۹) سؤال معروف «تساوی چه چیزی؟»^۳ را مطرح کرد؛ اگر از تساوی حمایت می‌کنیم، چه چیزی باید مساوی باشد؛ به عبارت دیگر معیار تساوی چه چیزی باید باشد. اگرچه آمارتیا سن در آن سخنرانی ایده قابلیت‌ها را برای بحث ویژه تساوی مطرح نمود ولی دیری نگذشت که این ایده به عنوان یک پیشنهاد در نظریه‌های عدالت مفهوم‌سازی گردید (رابینز، ۲۰۱۸). از نظر تاریخی می‌توان گفت که خاستگاه و رویکرد قابلیت، مباحث توسعه (به ویژه توسعه اقتصادی) بوده است (اشراقی، محمودی و پورعزت، ۱۳۹۰) جایی که آمارتیا سن زاویه دید را از عنصری به نام «درآمد» به عنصر دیگر یعنی «قابلیت» تغییر داد. او اعتقاد داشت که مهم‌ترین دلیل شکست برنامه‌های توسعه و سیاست‌های مبارزه با فقر و نابرابری، نگاه محدود درآمدمحوری است و به همین دلیل او عنصر «قابلیت» را به عنوان متغیر کانونی در تحلیل‌ها وارد کرد و پارادایم جدید از توسعه را مطرح ساخت (محمودی، ابویی‌اردکان، میلانی و شعبانی، ۱۳۹۷). با این وجود بنیان‌های فلسفی این رویکرد باعث شده است که این رویکرد به سرعت در دیگر حوزه‌های دیگر مطرح شود. در واقع می‌توان گفت که ایده آمارتیا سن، روش و چهارچوب جدیدی برای اندیشیدن و تفکر ارائه کرده است و در پرتو آن می‌توان از منظر دیگر به مسائل نگاه نمود و به همین دلیل برای معرفی این ایده، از واژه

1. Capability approach
2. Martha Nussbaum
3. Equality of what

رویکرد^۱ استفاده می‌شود. تاکنون رویکرد قابلیت در حوزه مفهومی گوناگونی مانند توسعه، عدالت، آموزش، حقوق و سیاست مورد توجه واقع گردیده است (اشراقی و همکاران، ۱۳۹۰). بر اساس نظریه‌های قابلیت عدالت، باید تمرکز ما بر روی کارکردها و قابلیت‌ها باشد (رابینز، ۲۰۱۸). به عبارت دیگر، هنگام ارزیابی و قضاوت، نباید معیار ما مطلوبیت‌ها (آن‌گونه که فایده‌گراها می‌گویند) و کالاهای اساسی (چنانچه رالز مطرح می‌کند) باشد، بلکه این معیار باید قابلیت‌ها باشد (آمارتیاسن، ۱۳۹۴، ص. ۹۳). آمارتیاسن رویکرد قابلیت را مبتنی بر دیدگاهی از زندگی به عنوان ترکیبی از انجام‌دادن‌ها^۲ و بودن‌های^۳ مختلف به همراه کیفیت زندگی که از جهت قابلیت دستیابی به کارکردهای ارزشمند اندازه‌گیری می‌گردد توصیف می‌کند (گروو، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر، تمرکز رویکرد قابلیت بر روی فرصت‌های واقعی افراد است که آنها را قادر می‌سازند تا به سبکی زندگی کنند که برای ارزشمند بودن آن دلیل دارند (ویسر و هایسما، ۲۰۲۱). به‌طور کلی می‌توان گفت که رویکرد قابلیت دارای پنج مؤلفه است (شکل شماره یک).



شکل ۱: مؤلفه‌های رویکرد قابلیت (گورن، ۲۰۱۰)

کالاها^۴: کالاها شامل منابع مادی (مادی و غیرمادی) است که افراد در اختیار دارند؛ منابع مادی همچون پول، دوچرخه، تلویزیون و...؛ همچنین کالاهای کمتر مادی (مانند مهارت و دانش) را می‌توان کالا محسوب کرد. با اینکه رویه و سنت رایج، تملک و عدم تملک کالاها را مبنایی برای اندازه‌گیری فقر و محرومیت افراد قرار می‌دهد، رویکرد قابلیت این دیدگاه را مورد انتقاد قرار می‌دهد و به جای اندازه‌گیری کالاها، بر اندازه‌گیری کارکردها و قابلیت‌ها تأکید می‌ورزد (گورن، ۲۰۱۰).

کارکردها^۵: مفهوم کارکردها (که به‌طور خاص در نظریه ارسطویی ریشه دارد)، انواع گوناگون کارهایی را منعکس می‌سازد که شخص آنها را ارزشمند می‌داند. کارهای با ارزش متغیر هستند و شامل عوامل ابتدایی (همچون تغذیه کافی و سلامتی) و عوامل پیچیده (مثل توانایی شرکت در زندگی اجتماعی و برخورداری از عزت نفس) می‌شوند (آمارتیاسن، ۱۳۹۴، ص. ۹۳). کارکردها «بودن‌ها و انجام‌دادن‌ها» هستند، یعنی حالات مختلف انسان‌ها و فعالیت‌هایی که فرد می‌تواند انجام

1. approach
2. doings
3. beings
4. Commodities
5. Functionings

دهد (رابینز، ۲۰۱۸). به عبارت دیگر، کارکردها، شامل فعالیت‌ها و حالات ارزشمند هستند که زندگی انسان‌ها را شکل می‌دهند. کارکردها چیزهایی را که افراد قادر به انجام دادن آنها هستند یا به عنوان یک نتیجه قابل کسب هستند، تشریح می‌کنند (امیری و همکاران، ۱۳۹۲).

مجموعه قابلیت‌ها^۱: قابلیت‌ها در واقع ترکیب کارکردهای جایگزینی را که در عمل برای شخص قابل دسترس هستند مشخص می‌سازند. بنابراین قابلیت‌ها نوعی آزادی هستند (آزادی‌های اساسی در رسیدن به ترکیب‌های کارکردهای جایگزین)؛ به عبارت دیگر، آزادی در رسیدن به سبک زندگی مورد علاقه. مجموعه قابلیت‌ها شامل کارکردهای جایگزینی هستند که امکان انتخاب از میان آن کارکردها را به افراد می‌دهد، اما کارکردهای تلفیقی افراد، نشان‌گر دستاوردهای واقعی آنها هستند (آمارتیا سن، ۱۳۹۴، صص. ۹۴-۹۳). به طور خلاصه باید گفت که کارکردهای یک فرد، بودن‌ها و انجام‌دادن‌های او هستند در حالی که قابلیت‌ها، توانایی‌های او برای انجام اقدامات ارزشمند یا رسیدن به موقعیت‌های ارزشمند هستند (امیری و همکاران، ۱۳۹۲). بنابراین می‌توان گفت که نسبت میان قابلیت‌ها و کارکردها، همان نسبت فرصت‌ها و نتایج یا نسبت بین بالقوه و بالفعل (آنچه تحقق یافته) است (رابینز، ۲۰۱۸).

عوامل تبدیل^۲: عوامل تبدیل شامل شرایط فردی، محیطی و اجتماعی افراد هستند یا به تعبیر دیگر، عوامل تبدیل همان ساختارهای اجتماعی (در وسیع‌ترین معنای خود) هستند. برای نمونه، دوچرخه به عنوان یک کالا، تنها زمانی می‌تواند مفید واقع شود (تبدیل به قابلیت و کارکرد گردد) که همراه با زیرساخت‌های مربوطه (برای نمونه وجود یک مسیر دوچرخه‌سواری) باشد (گورن، ۲۰۱۰). بنابراین از آنجا که افراد توانایی‌های متفاوتی برای تبدیل منابع و کالاها به فرصت‌ها و نتایج ارزشمند (قابلیت‌ها و کارکردها) دارند، عوامل تبدیل یکی از مؤلفه‌های مهم در رویکرد قابلیت است (کیمهور، ۲۰۲۰).

عاملیت/ انتخاب^۳: در حالی که عوامل تبدیل معمولاً به ساختارهای خارجی اشاره دارد، مسئله انتخاب و عاملیت بیشتر با محدودیت‌های درونی مرتبط است. آمارتیا سن خود قابلیت‌ها را «توانایی فرد در انجام امور مورد نظر با در نظر گرفتن همه محدودیت‌های بیرونی و درونی» تعریف می‌کرد. برای نمونه، افرادی که در شرایط محرومیت یا ستم زندگی می‌کنند، اغلب آرزوها و خواسته‌های پایینی دارند (گورن، ۲۰۱۰). بنابراین عاملیت یا عدم آن در فرد، در میزان استفاده او از فرصت‌های واقعی خود برای دستیابی به نتایج ارزشمند، تأثیرگذار است. به طور خلاصه باید گفت که عاملیت به توانایی فرد برای بررسی دقیق و نقادانه گزینه‌های خود، تصمیم‌گیری برای خود و اقدام برای

1. Capability set
2. Conversion factors
3. Agency / Choice

تحقق اهداف خود اشاره دارد (ویسر و همکاران، ۲۰۲۱). آمارتیاسن معانی گوناگونی برای واژه عامل در نظر گرفته است. او بیان می‌کند که اصطلاح عامل در متون اقتصادی و نظریه‌سازی معمولاً به فردی گفته می‌شود که از جانب فرد دیگری اقدام می‌کند و در این صورت، موفقیت فرد عامل بر اساس اهداف فرد دیگر (مالک) ارزیابی می‌گردد. اما معنایی که آمارتیاسن برای اصطلاح عامل در رویکرد خود در نظر گرفته بود فرق می‌کند. او می‌گوید عامل یعنی هنگامی که فرد خود اقدام می‌کند و موجب تغییر می‌گردد و موفقیت او بر اساس اهداف و ارزش‌های خود او ارزیابی می‌گردند «چه امکان داشته باشد که موفقیت‌های او براساس معیارهای بیرونی ارزیابی شوند یا این امکان وجود نداشته باشد» (آمارتیاسن، ۱۳۹۴، ص. ۳۳).

به‌طور خلاصه باید گفت که بر اساس رویکرد قابلیت، زمانی سیاست‌های ما عادلانه محسوب می‌شوند که قابلیت‌ها و کارکردهای ارزشمند را به‌صورت برابر در افراد ایجاد نمایند. به‌طور کلی پژوهش‌های بسیار کمی در خصوص سهمیه‌های پذیرش دانشجو در ایران انجام شده است و به‌طور خاص، پژوهشی که به‌صورت متمرکز به عادلانه بودن سهمیه‌های پذیرش دانشجو در ایران پرداخته باشد انجام نگرفته است. با این همه، در ادامه به پژوهش‌هایی که از لحاظ موضوعی نزدیک به این پژوهش هستند اشاره می‌گردد و در انتهای همین بخش به تمایز این پژوهش با دیگر پژوهش‌های مرتبط با سهمیه‌های پذیرش دانشجو پرداخته می‌شود. نورشاهی (۱۳۷۵) در پژوهش خود با عنوان «تحولات نظام گزینش دانشجو برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی در ایران» چنین نتیجه‌گیری می‌کند که افت تحصیلی دانشجویانی که با سهمیه‌های ایثارگران، رزمندگان و خانواده شهدا وارد دانشگاه شده‌اند نسبت به دیگر دانشجویان بیشتر است. همچنین در تاج و موسی‌پور (۱۳۶۵) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهمیه‌ای و آزاد رشته‌های علوم انسانی» و صادقی‌جعفری، روشن و شکوری‌گنجوری (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان «بررسی مقایسه‌ای عملکرد تحصیلی دانشجویان سهمیه‌های ایثارگری و سهمیه منطقه‌ای در دوره‌های روزانه دانشگاه‌های دولتی» به چنین نتیجه‌ای رسیده‌اند. قنبری و همکاران (۱۳۹۹) نیز در پژوهش «ارزشیابی خط‌مشی نحوه پذیرش دانشجو در ایران از منظر عدالت» به‌طور کلی به سهمیه‌ها پرداخته‌اند. در این پژوهش سیستم پذیرش دانشجو به‌طور کلی در نظر گرفته شده بود و با استفاده از شاخص‌هایی از عدالت که با استفاده از مصاحبه بدست آمده بود و پرسشنامه‌هایی که نظرات دانشجویان در آن منعکس شده بود به بررسی عدالت در سیستم پذیرش دانشجو پرداختند. یافته‌های این پژوهش حاکی از این است که بر اساس دیدگاه‌های دانشجویان، میزان عدالت در سیستم گزینش دانشجو در ایران کمتر از حد متوسط است. همچنین بر اساس یافته‌های این پژوهش، سهمیه‌های پذیرش دانشجو از دیدگاه دانشجویان در راستای عدالت نیستند. زارعی و محمدی (

۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود با عنوان «تبعیض روا در آموزش عالی ایران با تأکید بر سهمیه‌های خاص» به بررسی و تبیین مفهوم تبعیض روا در آموزش عالی از منظر حقوقی پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش بیانگر این هستند که از لحاظ حقوقی امکان اعمال تبعیض روا در نظام آموزش عالی کشور وجود دارد اما تمام اقدامات (تبعیضات) انجام شده در نظام آموزش عالی کشور را نمی‌توان در راستای تبعیض روا توجیه نمود. برقی، دلخوش و گل محمدنژاد بهرامی (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی وضعیت عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس انواع سهمیه‌های کنکوری» به مقایسه افراد دارای سهمیه خاص و افراد عادی پرداختند و چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که عملکرد تحصیلی افراد دارای سهمیه خاص نسبت به افراد عادی پایین‌تر است. پو (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود با عنوان «پذیرش کالج در سه استان چین: سهمیه‌های استانی خاص در مقابل ادغام سهمیه‌ها» به مقایسه سهمیه‌بندی استانی و رقابت به صورت آزاد در چین پرداخته است و چنین نتیجه‌گیری می‌کند که سهمیه بندی استانی باعث بی‌عدالتی و کاهش رفاه اجتماعی می‌گردد. در پژوهشی دیگر با عنوان «سهمیه‌های دانشگاه و موفقیت همتایان»، جیاردیلی (۲۰۱۸) پیامدهای سیاست اعمال سهمیه پنجاه درصدی برای داوطلبانی که از لحاظ تاریخی محروم بودند را در نظام پذیرش دانشجوی برزیل بررسی کرده است و چنین نتیجه‌گیری می‌کند که این سیاست باعث شده است که واریانس توانایی‌های دانشجویان در پیشبرد برنامه‌های تحصیلی بیشتر شود، اما تأثیری بر ترک تحصیل دانشجویان بدون سهمیه نداشته است. دی سیلوا، گاتاما و پرماکومارا (۲۰۲۱) نیز در پژوهشی با عنوان «سهمیه‌های پذیرش در آموزش دانشگاهی: هدف‌گذاری و عدم تطابق بر اساس خط‌مشی اقدام مثبت سریلانکا» به بررسی سیاست سهمیه مناطق محروم در نظام پذیرش دانشجوی سریلانکا پرداخته‌اند و یافته‌های پژوهش آنها نشان می‌دهند که این سیاست، به خوبی از مناطق محروم نمایندگی می‌کند و به‌طور مؤثر دانش‌آموزان محروم را هدف قرار می‌دهد؛ بنابراین این سیاست می‌تواند جایگزین مناسبی برای سیاست اقدام مثبت (تبعیض مثبت) مبتنی بر نژاد و طبقه باشد، اما با این وجود دانشجویانی که با این سهمیه (سهمیه مناطق محروم) وارد دانشگاه می‌شوند از لحاظ کیفیت کمی پایین‌تر از دیگران هستند. همان‌گونه که مشاهده شد، هیچ کدام از این پژوهش‌ها به صورت متمرکز و مبنایی به بحث سهمیه‌های پذیرش دانشجویان از جهت عدالت پرداخته‌اند، بلکه بیشتر به عملکرد دانشجویان دارای سهمیه در مقایسه با دیگر دانشجویان توجه کرده‌اند. همچنین برخلاف پژوهش‌های یادشده، در این پژوهش سهمیه‌های پذیرش دانشجویان بر اساس نظریه‌های عدالت تحلیل می‌شوند، نه بر اساس دیدگاه‌ها یا عملکرد دانشجویان.

روش پژوهش

این پژوهش، یک پژوهش کیفی و از نوع توصیفی-تحلیلی است و از آنجا که به‌طور خاص سهمیه‌های پذیرش دانشجو را مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهد از میان انواع شیوه‌های توصیفی-تحلیلی، یک مطالعه موردی است. جامعه پژوهش، کلیه اسناد مرتبط با سهمیه‌های پذیرش دانشجو (شامل متون علمی، سیاست‌ها، قوانین، مصاحبه‌ها، روزنامه‌ها و دیگر منابع) است که از میان آنها، اسناد مربوط به سهمیه‌های پذیرش بعد از انقلاب اسلامی برای نمونه پژوهش انتخاب گردید. شیوه گردآوری داده‌ها، مطالعات کتابخانه‌ای است و در همین راستا، اسناد مرتبط با سهمیه‌های پذیرش دانشجو مورد مطالعه و بررسی قرار می‌گیرند. سپس برای تحلیل اسناد مربوط به سهمیه‌ها (سهمیه‌های موجود) از دو نظریه عدالت جان رالز و آمارتیا سن استقاده می‌شود، به عبارت دیگر، مفاهیم و دلالت‌هایی از دو نظریه مذکور برای تحلیل سهمیه‌های پذیرش دانشجو استخراج می‌گردد و سهمیه‌ها بر اساس آنها مورد تحلیل قرار می‌گیرند. برای اعتمادپذیری پژوهش نیز، جزئیات مربوط به چگونگی استخراج مفاهیم و دلالت‌ها از دو نظریه مذکور نشان داده می‌شود، جزئیات داده‌ها ذکر می‌شود، مثال‌های فراوانی ارائه می‌گردد و در انتها نیز نتایج پژوهش با پژوهش‌های پیشین مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش

همان‌طور که در شرح نظریه عدالت به مثابه انصاف جان رالز مشاهده شد و در جدول شماره یک آمده است، سه مفهوم مهم استخراج شده است که این سه مفهوم کمک می‌کنند مسئله سهمیه‌ها و تسهیلات پذیرش دانشجو را بررسی نماییم. این سه مفهوم عبارتند از: فرصت برابر، تبعیض روا و تعارض منافع. در ادامه کاربرد هر کدام از این سه مفهوم در سیاست سهمیه‌بندی و ایجاد تسهیلات مورد بحث بررسی قرار می‌گیرد.

فرصت برابر: مفهوم فرصت برابر از اصل اول و قسمت ب اصل دوم نظریه جان رالز استخراج شد. مفهوم ابتدایی «فرصت برابر» برای ورود به آموزش عالی، این است که برخورد یکسانی با داوطلبان ورود به آموزش عالی گردد؛ به عبارت دیگر، با داوطلبان به شیوه مشابه رفتار شود و تنها عاملی که بین داوطلبان فرق می‌گذارد، استعداد تحصیلی آنان باشد. در این صورت، هیچ ویژگی دیگری (مانند طبقه جنسیت و طبقه اجتماعی) در گزینش ملاک عمل قرار نمی‌گیرد (جوهری و مسعودی، ۱۳۸۳). اساساً می‌توان گفت که فرصت برابر، اشاره به جلوگیری، حذف

و یا کاهش تبعیض میان داوطلبان از لحاظ طبقات اجتماعی، جنسیت، نژاد و... دارد (بابادی‌عکاشه، شریف و رسولیان، ۱۳۸۸).

در نگاهی عمیق‌تر به مفهوم فرصت برابر، باید گفت که اگر داوطلبان در نقطه آغاز زندگی در شرایط متفاوتی باشند، آیا فرصت برابری برای ورود به دانشگاه وجود دارد؟ حتی در صورتی که با هیچ داوطلبی برخورد تبعیض‌آمیزی صورت نگیرد و یا محدودیتی قانونی برای داوطلبی وجود نداشته باشد. بنابراین برای دسترسی به برابری در فرصت لازم است که برابری در شرایط زندگی هم وجود داشته باشد؛ اما درباره این که برابری در شرایط چگونه به وجود می‌آید باید گفت لازم است برابری در فرصت وجود داشته باشد. به عبارت دیگر، یک رابطه دوسویه‌ای بین برابری در فرصت و برابری در شرایط وجود دارد (نیلسن، ۱۳۸۲).

سیستم پذیرش دانشجو در ایران، بر مبنای کنکور استوار است، اما در کنار آن برای برخی داوطلبان، سهمیه‌ها و تسهیلاتی وجود دارد که ورود آنان به آموزش عالی و دانشگاه‌ها را نسبت به دیگران تسهیل می‌کند. اعمال سهمیه‌ها و تسهیلات در پذیرش دانشجو به این معناست که عواملی غیر از عوامل آموزشی (کنکور و سوابق تحصیلی) در پذیرش آنان تأثیرگذار است؛ به عبارت دیگر، داوطلبان برای ورود به دانشگاه‌ها از فرصت برابر برخوردار نیستند. بنابراین باید گفت که اساس سهمیه و تسهیلات ورود برای برخی داوطلبان (فارغ از انواع مختلف آن)، فرصت برابر داوطلبان برای ورود به دانشگاه‌ها را خدشه‌دار می‌کند.

تبعیض روا: همان‌طور که در قسمت الف اصل دوم نظریه جان رالز گفته شد، اعمال تفاوت به شرطی عادلانه است که به نفع فقرا و افراد طبقه پایین جامعه باشد؛ به عبارت دیگر، اعمال تفاوت باید به نفع کسانی باشد که بی‌عدالتی‌های گذشته یا موجود در ساختارهای جامعه، وضعیت کنونی آنها را شکل داده است. از این اصل، مفهوم تبعیض روا (تبعیض مثبت)^۱ استخراج شد. تبعیض روا اشاره به این دارد که کسانی که در گذشته یا اکنون مورد بی‌عدالتی قرار گرفته‌اند و آن بی‌عدالتی، رقابت برابر فعلی آنان را تحت تأثیر قرار داده است، برای جبران آن بی‌عدالتی، تبعیضی به نفع آنان صورت گیرد. برخی از سهمیه‌های پذیرش دانشجو را می‌توان از مصادیق تبعیض روا دانست؛ سهمیه‌هایی مانند سهمیه مناطق سه‌گانه و سهمیه مناطق محروم. بر اساس سهمیه مناطق، کل کشور به سه منطقه تقسیم می‌شود: منطقه یک، منطقه دو و منطقه سه؛ و مقداری از ظرفیت هر رشته به هر منطقه اختصاص می‌یابد؛ همچنین داوطلبان هر منطقه صرفاً با داوطلبان منطقه خود رقابت می‌کنند. مبنای تقسیم‌بندی مناطق، میزان برخورداری آن مناطق از

امکانات است^۱. این درحالی است که یکی از دلایل مهم وجود این تفاوت در مناطق مختلف، توزیع ناعادلانه منابع و امکانات میان مناطق مختلف است. بنابراین دولت برای اینکه این بی‌عدالتی (که بر رقابت برابر داوطلبان برای ورود به دانشگاه اثر می‌گذارد) را تا حدودی جبران نماید، سهمیه مناطق سه‌گانه را ایجاد نمود و با وجود این سهمیه، امکان ورود به داوطلبان مناطق کم‌برخوردارتر به دانشگاه‌ها تسهیل می‌شود. همچنین منطق سهمیه مناطق محروم مانند سهمیه مناطق است. بر اساس سهمیه مناطق محروم، حداقل ۴۰ درصد^۲ ظرفیت رشته‌های ناحیه‌ای، قطبی و کشوری دوره روزانه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی واقع در استان‌های بوشهر، چهارمحال بختیاری، ایلام، سیستان و بلوچستان، کهگیلویه و بویراحمد، کردستان، هرمزگان و لرستان به داوطلبان بومی این مناطق اختصاص می‌یابد.

تعارض منافع: بر اساس نظریه عدالت به مثابه انصاف جان‌رالز، اصول عدالت در شرایط پرده جهل، تعیین می‌شوند؛ یعنی افراد در این موقعیت، نسبت به وضعیت و منافع خود، آگاهی ندارند. از این مطلب، مفهوم تعارض منافع در ادبیات تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری را استخراج شد. تعارض منافع، به وضعیتی اشاره دارد که منافع شخصی و گروهی در مقابل منافع عمومی قرار می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، فرد یا گروهی که مسئولیت تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در رابطه با پذیرش دانشجو را بر عهده دارد خود یکی از ذی‌نفعان این مسئله نیز باشد. در برخی از سهمیه‌ها و تسهیلات موجود در نظام پذیرش دانشجو، مسئله تعارض منافع پررنگ است. برای نمونه، وزارت علوم که میزبان مسئله پذیرش دانشجو است، از این موقعیت استفاده کرده و یک سهمیه به کارکنان وزارت علوم و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور اختصاص یافته است. بر اساس این سهمیه، ۱۰ درصد ظرفیت نوبت دوم رشته‌ها به کارکنان وزارت علوم و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی اختصاص می‌یابد. سهمیه‌های دیگری نیز در نظام پذیرش دانشجو وجود دارند که هر کدام به نحوی با یکی از بازیگران اصلی در تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری پذیرش دانشجو مرتبط است. برای نمونه می‌توان به سهمیه بهیاران در رشته پرستاری اشاره نمود که به نحوی با وزارت بهداشت در ارتباط است همچنین می‌توان به سهمیه معلم‌ها در رشته مشاوره اشاره نمود که با وزارت آموزش و پرورش مرتبط می‌شود. به‌طورکلی باید گفت از آنجا که مسئله تعارض منافع در کشورما مسئله حل‌شده‌ای نیست، باعث می‌شود که بعضاً تصمیم‌گیران و سیاست‌مداران، منافع عمومی را فدای منافع شخصی و گروهی خود کنند و تا وقتی که مسئله

۱. بر اساس این تقسیم‌بندی، منطقه یک از لحاظ امکانات نسبت به دو منطقه دیگر برخوردارتر است؛ همچنین منطقه دو نسبت به منطقه سه برخوردارتر است.

۲. در رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی و داروسازی، سهمیه مناطق محروم به‌صورت ۳۰ درصد اعمال می‌گردد.

تعارض منافع حل نشود، همیشه این سؤالات مطرح می‌شوند که آیا نمایندگان مجلس هنگام تصویب سهمیه ایثارگران در برنامه ششم توسعه، منافع عموم را در نظر گرفتند یا چون خود نیز از آن نفع می‌برند آن را تصویب کرده‌اند؟ آیا واقعاً وزارت علوم، در هنگام تصمیم‌گیری در مورد سهمیه کارکنان وزارت علوم و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، منافع عمومی را در نظر گرفته است یا منافع خود را؟ و ...

رویکرد قابلیت: مفهوم و هسته مرکزی رویکرد قابلیت آمارتیاسن، مفهوم قابلیت است. بر اساس این رویکرد باید تلاش نمود از طریق فراهم کردن منابع و امکانات برای افراد همچنین از بین بردن موانع محیطی، افراد را توانمند ساخت؛ به تعبیر دیگر، قابلیت‌های آنها را افزایش داد. سپس آنها بر اساس انتخاب‌های خود و به صورت مستقل، به موقعیت‌های ایدئال خود دست پیدا می‌کنند. در بحث پذیرش دانشجو، می‌توان با فراهم کردن منابع و امکانات آموزشی (از جمله مدرسه خوب، معلم خوب، کلاس‌های تقویتی و لوازم کمک آموزشی) برای افراد، توانمندی‌ها و قابلیت‌های آنها را افزایش داد. در این هنگام، افراد خود (به صورت مستقل) می‌توانند با تلاش‌های خود به دانشگاه‌ها و رشته‌های خوب دست پیدا کنند. متأسفانه در کشور ما، به جای اینکه تلاش شود از طریق فراهم کردن منابع و امکانات آموزشی، قابلیت‌ها و توانمندی‌های آموزشی افراد بیشتر گردد، سیاست سهمیه‌دادن به افراد دنبال می‌شود. برای نمونه سهمیه‌هایی که با ادعای «جبران محدودیت» موجود هستند (سهمیه‌های مناطق سه‌گانه، مناطق محروم، ایثارگران، رزمندگان، خانواده شهدا) بدون فراهم کردن منابع و امکانات آموزشی برای گروه‌های هدف و توانمندسازی آنها، احتمال ورود آنها به دانشگاه‌ها و رشته‌های پرطرفدار را به شدت افزایش می‌دهند.^۱ این تسهیل ورود به دانشگاه باعث شده است که بعضاً یک آسودگی خاطری برای گروه هدف در طی فرایند آموزشی ایجاد گردد و کمتر به افزایش توانمندی و قابلیت توجه گردد. برای نمونه، پژوهش‌های بسیاری (نورشاهی، ۱۳۷۵؛ درتاج و موسی‌پور، ۱۳۶۴؛ صادقی‌جعفری، روشن و شکوری‌گنجوری، ۱۳۸۹) نشان می‌دهند که بالاترین افت تحصیلی در دوره‌های دانشگاهی، مربوط به دانشجویانی است که با استفاده از سهمیه‌های ایثارگران، رزمندگان و خانواده شهدا وارد دانشگاه شده‌اند؛ که این حاکی از این مسئله است که دانشجویان مذکور، بدون اینکه قابلیت و توانمندی لازم برای تحصیل در دانشگاه را داشته باشند وارد دانشگاه شده‌اند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت از آنجا که این افراد به دلیل نداشتن توانمندی و قابلیت لازم، به صورت مستقل وارد دانشگاه نشده‌اند، در مراحل بعد (دوران تحصیل در دانشگاه) نیز

۱. اگرچه در دهه ۶۰ برای رزمندگان، کلاس‌های تقویتی پیش‌بینی شده بود، اما آن‌طور که بایسته بود اجرا نشد.

وابسته هستند؛ به این معنا که دانشگاه‌ها باید با افت تحصیلی آنها مدارا کنند؛ مدارایی که به قیمت فدا شدن کیفیت آموزش عالی تمام می‌شود.

جدول شماره ۱. خلاصه یافته‌های پژوهش

نظریه	منبع مفاهیم استخراج شده	مفاهیم / دلالت‌های آموزشی استخراج شده	مثال (سهمی)
	اصل اول - قسمت ب اصل دوم	فرصت برابر	-
عدالت به مثابه انصاف	قسمت الف اصل دوم	تبعیض روا	سهمی مناطق محروم - سهمی مناطق سه‌گانه سهمی کارکنان وزارت علوم، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی - سهمی بهیاران - سهمی معلمان
	پرده جهل	تعارض منافع	سهمی‌های اینارگران، رزمندگان و خانواده شهدا - سهمی مناطق محروم - سهمی مناطق سه‌گانه
رویکرد قابلیت	فرایند رویکرد قابلیت (کالاها - عوامل تبدیل - مجموعه قابلیت‌ها - عاملیت - کارکردها)	توانمندسازی (از طریق دادن کالاها و رفع عوامل محدود کننده بیرونی و درونی) به جای دادن سهمیه	

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از سیاست‌هایی که بعد از انقلاب تاکنون قویاً در زمینه پذیرش دانشجو دنبال می‌شود، سیاست سهمیه‌بندی و ایجاد سهمیه‌های گوناگون برای گروه‌های مختلف است. در این پژوهش تلاش شد از منظر عدالت به این سیاست نگریسته شود. در همین راستا، دو مورد از مشهورترین نظریه‌های امروزی عدالت (یعنی نظریه عدالت به مثابه انصاف جان رالز و رویکرد قابلیت آمارتیا سن) مبنای تحلیل قرار گرفتند و سهمیه‌های گوناگون با استفاده از این دو نظریه تحلیل شدند. به طور کلی می‌توان گفت که از آن‌جا که جان رالز در نظریه خود هم توجه به برابری در فرایند و هم توجه به برابری در نتیجه داشت، بر اساس دیدگاه او ایجاد سهمیه (که در راستای ایجاد برابری در نتیجه است) با شرایطی عادلانه است. برخلاف نظریه آمارتیا سن که در آن به برابری در فرایند توجه دارد؛ بنابراین براساس این نظریه، ایجاد سهمیه توصیه نمی‌شود. بر اساس نظریه جان رالز باید گفت که سیاست سهمیه‌بندی و ایجاد تفاوت بین داوطلبان تنها زمانی عادلانه است که مصداق تبعیض روا باشد؛ یعنی در ایجاد سهمیه، گروه هدف کسانی باشند که قبلاً یا اکنون مورد یک بی‌عدالتی قرار گرفته‌اند؛ بی‌عدالتی‌ای که بر رقابت برابر این داوطلبان با دیگر داوطلبان برای ورود به دانشگاه تأثیرگذار است. از میان سهمیه‌های موجود در نظام پذیرش

دانشجوی ایران که مصداق تبعیض روا هستند، می‌توان به سهمیه مناطق محروم و سهمیه مناطق سه‌گانه کشور اشاره نمود. این نتیجه‌گیری با یافته‌های دی سیلوا و همکاران (۲۰۲۱) تقویت می‌شوند اما با یافته‌های پو (۲۰۲۰) ناسازگار است؛ چرا که در پژوهش دی سیلوا و همکاران ایجاد سهمیه مناطق محروم در سریلانکا به‌عنوان اعمال تبعیض روا پیشنهاد می‌شود، اما پو در پژوهش خود ایجاد سهمیه استانی را عادلانه نمی‌دانست. چنانچه ایجاد سهمیه مصداق تبعیض روا نباشد از آن جهت که اصل فرصت برابر داوطلبان برای ورود به دانشگاه را نقض می‌کند. موجب بی‌عدالتی در نظام پذیرش دانشجوی می‌شود. این یافته‌ها با یافته‌های قنبری و همکاران (۱۳۹۹) همسو هستند. بر اساس پژوهش آنها طبق دیدگاه‌های دانشجویان سهمیه‌های موجود در نظام پذیرش دانشجوی ایران کمتر از حد متوسط فرصت برابر را ایجاد می‌کنند و از این جهت در راستای عدالت نمی‌باشند. بر اساس کاربست نظریه جان رلز، باید گفت زمانی می‌توانیم از منصفانه و عادلانه بودن ایجاد سهمیه‌ها اطمینان حاصل کرد که تصمیم‌گیران و سیاست‌گذاران منافع شخصی و گروهی خود را لحاظ نکرده باشند؛ به عبارت دیگر، زمانی که مسئله تعارض منافع حل شده باشد؛ زیرا هنگامی که مسئله تعارض منافع حل نشده باشد، خطر انحراف سهمیه‌ها از مسیر عدالت بسیار زیاد است. اساساً در این صورت (هنگامی که تعارض منافع حل نشده باشد)، اتهامات و سؤالات زیادی در ذهن داوطلبان و مردم در رابطه با سهمیه‌ها شکل می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، باعث می‌شود جامعه نسبت به سیستم پذیرش دانشجوی در کشور احساس عدالت نداشته باشد. متأسفانه به دلیل پررنگ بودن مسئله تعارض منافع در عرصه سیاست‌گذاری کشور ما (به‌طور کلی) و سیاست‌گذاری پذیرش دانشجوی (به‌طور خاص) همچنین ارتباط داشتن گروه‌های هدف بسیاری از سهمیه‌ها با بازیگران اصلی سیستم پذیرش دانشجوی (برای نمونه؛ گروه هدف سهمیه کارکنان وزارت علوم در ارتباط با وزارت علوم) این شبهه را در ذهن مردم و داوطلبان تقویت می‌کند که سهمیه‌های موجود در راستای منافع بازیگران سیستم پذیرش دانشجوی ایجاد شده‌اند، نه در راستای عدالت؛ به عبارت دیگر، این مسئله باعث شده است منافع سیاسی و صنفی بازیگران در سیاست سهمیه‌بندی و ایجاد سهمیه‌های مختلف تجلی یابد. همچنین بر اساس رویکرد قابلیت نیز باید گفت که هدف اصلی سیاست‌گذاران، باید افزایش قابلیت‌های داوطلبان باشد تا آنها بتوانند بر اساس توانایی‌های خود وارد دانشگاه‌ها و رشته‌های برتر شوند و در صورتی که آنها بر اساس قابلیت‌های خود وارد دانشگاه نگردند (یعنی با استفاده از سهمیه وارد دانشگاه شوند)، پیامدهایی مانند افت تحصیلی و کاهش کیفیت آموزش عالی مورد انتظار خواهد بود و در چنین صورتی، رسیدن به اهداف نظام آموزش عالی بسیار دشوار خواهد بود. چنین یافته‌هایی با یافته‌های درتاج و همکاران (۱۳۶۴)، نورشاهی (۱۳۷۵)، صادقی

جعفری و همکاران (۱۳۸۹)، برقی و همکاران (۱۴۰۰) و جیاردیلی (۲۰۱۸) تقویت می‌گردد چرا که بر اساس این پژوهش‌ها، افت تحصیلی در دانشجویان دارای سهمیه بیش از دیگر دانشجویان بوده و از طرف دیگر کیفیت افراد بدون سهمیه نسبت به دانشجویان سهمیه‌دار بیشتر بوده است. با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان به‌طور خلاصه موارد زیر را به‌عنوان پیشنهاد‌های این پژوهش مطرح نمود: ۱) مانند هر سیاستی که باید بر یک مبنای نظری استوار باشد؛ سیاست سهمیه‌بندی نیز باید دارای مبنای نظری قوی باشد؛ ۲) ایجاد سهمیه بر اساس و در قالب اعمال تبعیض روا باشد؛ ۳) مشخص کردن مرجع تصمیم‌گیرنده در رابطه با ایجاد سهمیه؛ ۴) تدوین قانون تعارض منافع در نظام پذیرش دانشجو؛ ۵) توانمندسازی به جای دادن سهمیه: اگر هم سهمیه‌ای داده می‌شود، نباید از افزایش قابلیت‌ها و توانمندی‌های لازم آن دانشجویان برای تحصیل در دانشگاه غافل شد. در پایان ذکر این نکته لازم است که هرکدام از نظریه‌های عدالت، عدالت را از منظری تعریف کرده‌اند که بعضاً در تضاد با هم هستند. بنابراین از آنجا که این پژوهش بر اساس دو مورد از نظریه‌های عدالت انجام شده است، ممکن است برخی سهمیه‌ها که در این پژوهش در راستای عدالت تحلیل نشده‌اند بر اساس نظریه دیگری از عدالت در راستای عدالت باشند.

فهرست منابع

- Amid Dictionary*, (2021). (Text in persian)
- Amiri, M., Mahmoudi, V., Afrough, E. and Nairi, S. (2013). Explaining Functional Framework of IRIB for Development of Human Capacities. *Strategy*, 22 (66), 85- 116. (Text in persian)
- Babadi Akasheh, Z., Sharif, S., Jamshidian, A. (2010). Providing and Extending Equal Opportunity and Educational Justice in Education in Isfahan. *Social welfare*, 10 (37), 287-305. (Text in persian)
- Barak, Gregg. (2015). *Social Justice and Social Inequalities*. In James D. Wright. (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition). Elsevier.
- Barqi, Isa, Delkhosh, Vaghef. & Golmohammadnejadbahrami, Gholamreza. (2021). Assessing the educational status of students based on the types of entrance exam quotas (Case study: Azerbaijan Shahid Madani University). *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 11 (33), 1-20. (Text in persian)
- Bashirieh, H. (2003). An Introduction to the Philosophy of Justice. *Critic*, No. 1, 11-55. (Text in persian)
- Bashirieh, H. (2007). *Intellect in Politics: Thirty-Five Discourses in Philosophy, Sociology, and Political Development*. Tehran: Contemporary Look. (Text in persian)
- Cohen, J. (2018). *John Rawls respect Conference*. Tehran: House of Humanities Thinkers. (Text in persian)

- Danaeifard, H. and Torabzadeh Jahromi, M. (2017). An analysis of the coherence of the theory of justice in the policies of the Islamic Republic of Iran; Program theory evaluation approach. *Strategic Thought*, 11 (1), 73- 108. (Text in persian)
- De Silva, Tiloka de, Gothama, Supun and Premakumara, Priyantha. (2021). Admissions Quotas in University Education: Targeting and Mismatch Under Sri Lanka's Affirmative Action Policy. *International Journal of Educational Development*, 2021(84),102440. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102440>
- Dorakhshah, J. and Fakhari, M. (2016). Western thinkers' views on justice from the perspective of the conflict between right and good. *Politics*, 46 (3), 613- 632. (Text in persian)
- Dortaj, F. and Musapour, N. (2005). Evaluation of academic performance of quota and free students in Humanities disciplines (case study: five public universities). *Research and Planning in Higher Education*, (37), 79- 102. (Text in persian)
- Dehkhoda Dictionary*, 2021. (Text in persian)
- Eshraghi, A., Mahmoudi, V. and Pourezzat, A. (2011). Modeling the relationship between individual capability and e-government. *A Study of Iranian Economic* 2 (2), 1-20. (Text in persian)
- Ghanbari, A., Abbasi, T. and Amiri, M. (2020). The evaluation of student admission policy in iran in terms of justice. *Public policy*, 6(2), 95-114. {in persian}
- Giardil, Soledad. (2018). *University Quotas and Peers' Achievement*. Queen Mary University of London, available at: <https://www.qmul.ac.uk/sef/research/workingpapers/2018/items/854.html>.
- Goerne, Alexander. (2010). *The Capability Approach in social policy analysis. Yet another concept?* (REC-WP 03/2010), Edinburgh: Recwowe Publication.
- Grove, Hannah. (2021). Ageing as well as you can in place: Applying a geographical lens to the capability approach. *Social Science & Medicine*, (288), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113525>
- Haji Heidar, H. (2009). Historical transformation of the concept of justice. *Political Science*, 12(45), 29- 58. (Text in persian)
- Islami Harandi, F., Karimi, F. and Nadi, M. (2019). Identifying the components of educational justice in Iranian education. *Research in Educational Systems*, 13 (47), 55- 75. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645> (Text in persian)
- Jafari, E., Homayouni Bakhshaish, N. and Alamolhoda, J. (2021). The lived experiences of students from educational justice in virtual education. *Education Technology*, 15 (2), 223- 238. (Text in persian)
- Javaheri, M. and Masoudi, E. (2003). Prioritizing the indexes of equal opportunity access in the development of scientific-applied education in the country. *Future of Management Research*, 15(4), 1- 16. (Text in persian)
- Kimhur, Boram. (2020). How to Apply the Capability Approach to Housing Policy? Concepts, Theories and Challenges. *Housing, Theory and Society*, 37(3), 257- 277. <https://doi.org/10.1080/14036096.2019.1706630>

- Kraft, Michael E. and Furlong, Scott R. (2018). *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives*. London: sage .
- Kumar, Rahul. (2018). *Future Generations*. In Serena Olsaretti. *The Oxford Handbook of Distributive Justice*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Lesnaf, M. (1999). *Twentieth Century Political Philosophers*. Translated by Khashayar Deihimi. Tehran: koochak. (Text in persian)
- Mahmoudi, V., Abooyee Ardakan, M., Milani, M. and Shabani, E. (2018) Investigating of Social Assistance System Mechanisms Based on Human Capability Approach. *Public Policy*, 4 (2), 57- 79. <https://doi.org/10.22059/ppolicy.2018.67869> (Text in persian)
- Mahmoudi, V. and Samimifar, S. G. (2005). The concept and methods of measuring and measuring poverty and inequality / poverty capability. *Social Welfare*, (17), 7-32. (Text in persian)
- Marens, Richard. (2014). *The Second Time Farce: Business School Ethicists and the Emergence of Bastard Rawlsianism*. In Paul Adler et al. *The Oxford Handbook of Sociology, Social Theory and Organization Studies*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Meyer, Lukas H. and Sanklecha, Pranay. (2016). *Philosophy of Justice: Extending Liberal Justice. in Space and Time*. In Clara Sabbagh and Manfred Schmitt. *Handbook of Social Justice Theory and Research*. New York: Springer .
- Miller, David. (1999). *Principles of Social Justice*. Harvard University Press.
- Moin Dictionary, 2021. (Text in persian)
- Moini Alamdari, J. and Makhani, S. (2018). John Rawls: Transition from a Theory of Justice to Political Librralism. *Politics*, 48(2), 453-471. <https://doi.org/10.22059/jpq.2018.200984.1006744> (Text in persian)
- Nielsen, K. (2003). An exploration of the concept of justice. Translated by Ali Reza Kaheh. *Strategy*, 30, 363- 388. (Text in persian)
- Nourshahi, N. (1998). Evolutions in the student selection system in universities and public higher education institutions in Iran. *Research and Planning in Higher Education*, 7 (18), 49- 74. (Text in persian)
- Pourezzat, A. (2017). *Fundamentals of knowledge of public administration and government knowledge*. Tehran: Samat. (Text in persian)
- Pu, Yun. (2020). College admission in three Chinese provinces: Province specific versus pooling quotas. *China Economic Review*, 60(3), 101299.
- Rawls, John. (1999). *A Theory of Justice*. United States of America: Harvard University Press.
- Robeyns, Ingrid. (2018). *The Capability Approach*. In Serena Olsaretti. *The Oxford Handbook of Distributive Justice*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Sadeghi Jafari, J., Roshan, M. and Shakoori Ganjavi, H. (2010). A Comparative Study between the Educational Performance of the Isargari (Sacrifice) and Regional Quota Students in Daily Courses of State Universities. *Higher Education Letter*, 3 (10), 51- 75. (Text in persian)
- Sen, Amartya. (2002). *Economic inequality*. Translated by Hossein Raghfar. Tehran: Higher Institute of Social Security Research. (Text in persian)

- Sen, Amartya. (2015). *Development as Freedom*. translated by Vahid Mahoudi. Tehran: University of Tehran. (Text in persian)
- Tavassoli, H. (1996). *Theoretical Fundamentals of social justice*. Tehran: Mostazafan Bonyad of the Islamic Revolution. (Text in persian)
- Visser, Sanne Siete and Haisma, Hinke. (2021). Fulfilling food practices: Applying the capability approach to ethnographic research in the Northern Netherlands. *Social Science & Medicine*, (272), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.113701>
- Wang, Fei. (2015). "Conceptualizing social justice: interviews with principals". *Educational Administration*, 53(5), 667 – 681. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0080>
- Walzer, Michael. (1984). *Spheres Of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. New York: basic books.
- Westefeld, John S. (2020). Suicide Prevention: An Issue of Social Justice. *Prevention and Health Promotion*, 1(1), 58-79.
- Yari Gholi, B and Zarghami, S. (2014). Investigating the possibility of using educational justice based on John Rawls's theory of justice in educational systems: a critical hermeneutic approach. *Educational Innovations*, 13 (50), 100-123. (Text in persian)
- Zarei, M. and Mohammadi, H. (2013). Legitimate discrimination in Iranian higher education with emphasis on special quotas. *Parliament and Strategy*, 20 (76), 5-34. (Text in persian)



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).