

رسیدگی ترمیمی به جرائم نوجوانان دانش آموز با تکیه بر ظرفیت های مدارس

ماجده محمدی^۱ و مهرنوش ابوذری^۲

چکیده

زمینه و هدف: بزهکاری نوجوانان، پدیده‌ای است که به دلیل حساسیت‌های خاص خود همواره دغدغه سیاست‌مداران و حقوق‌دانان کشورهای مختلف می‌باشد. راهکارهای پیشگیری از بزهکاری در میان این گروه سنی به ویژه در فضای مدارس و نیز ضرورت اقدامات موثر در زمینه رسیدگی به بزه‌های ارتكابی این افراد از جمله مهمترین مسایل در این زمینه هستند. در سال‌های اخیر شکل‌گیری تمایلات گسترده به اجرای فرایندهای عدالت ترمیمی در حوزه‌های مختلف، سبب شده است که زمینه‌های لازم برای اعمال رویکردهای ترمیمی در رسیدگی به جرائم دانش آموزان فراهم شود. مهمترین مرجعی که به اجرای بهتر و مؤثرتر این روند کمک خواهد کرد، مدارس هستند زیرا مدارس با بهره‌مندی از بازوهای توانمندی همچون اولیاء، مربیان و دانش آموزان می‌توانند فرایندهای ترمیمی مشخصی مانند میانجیگری مدرسه‌ای و نشست‌های ترمیمی را به خوبی اجرا کنند.

روش‌شناسی: روش پژوهش حاضر، توصیفی - تحلیلی است. منابع پژوهش شامل تجارب سایر کشورها در اجرای فرایندهای ترمیمی در مدارس و ظرفیت‌های موجود در آموزش و پرورش ایران بود. جمع‌آوری داده‌ها به روش کتابخانه‌ای انجام شد. همچنین در بعضی موضوعات با مسئولان تربیتی و مدیران مدارس درخصوص تجارب آنان درباره شیوه‌های ترمیمی در رسیدگی به جرائم دانش آموزان مصاحبه شد.

یافته‌ها و نتایج: ایجاد مدرسی مبتنی بر عدالت ترمیمی نیازمند انجام اقداماتی است که اگرچه در ظاهر دشوار و هزینه‌بر به نظر می‌رسند، اما می‌توانند جامعه را از صرف هزینه‌های بیشتر در زمینه تعقیب و مجازات بزهکاران در آینده مصون بدارند. این روند با تکمیل رسالت تربیتی و پرورشی مدارس، می‌تواند از آنچه برای نوجوانان و افراد مرتبط با آنها چالش و تهدید محسوب می‌شود، فرصت‌های مغتنمی بسازد که اثرات آن در حال و آینده زندگی دانش آموزان و خانواده‌های آنها و بهبود کیفیت محیط مدارس و برنامه‌های آن، قابل مشاهده باشد.

کلیدواژه‌ها: رسیدگی ترمیمی، جرائم نوجوانان، پیشگیری از جرم، دانش آموزان، مدارس.

□ استناد: محمدی، ماجده و ابوذری، مهرنوش. (۱۳۹۸). رسیدگی ترمیمی به جرائم نوجوانان دانش آموز با تکیه بر ظرفیت‌های مدارس. فصلنامه رهیافت

پیشگیری، ۲(۳)، صص ۳۳-۵۲.

مقدمه

نوجوانان سرمایه‌های اصلی یک کشور هستند که تلاش برای رشد و پیشرفت هرچه بیشتر آنان، می‌تواند تأثیر مستقیمی در توسعه و شکوفایی آن کشور داشته باشد. این گروه سنی که به‌طور معمول بیشترین ساعات مفید زندگی‌شان را در فضای مدرسه سپری می‌کنند، به اقتضای شرایط سنی خاص و بحران‌های شناخته شده دوران بلوغ و فضاهای فرهنگی و تربیتی خانواده و مدرسه، با چالش‌های متفاوتی در این سنین روبه‌رو می‌شوند که برخی از آنها بیش از یک انحراف ساده نمی‌تواند باشد، اما قوانین کیفری کشورها، پاره‌ای از این چالش‌ها و رفتارها را جرم می‌نامد و مرتکب آنها را نیز با برچسب مجرم از سایر دوستان و همسالان جدا می‌سازد. با توجه به شرایط خاص حاکم بر دوران نوجوانی، تعداد زیادی از رفتارهای متخلفانه و مجرمانه افراد در این سنین، تحت تأثیر جو و تحریکات آنی اتفاق می‌افتد. در بسیاری از مواقع، دستگاه قضایی با مجرمی مواجه نیست که برای اعمال خلاف قانون خود از پیش برنامه‌ریزی کرده و جوانب مختلف گریز از قانون را در نظر گرفته باشد، بلکه با نوجوانی مواجه است که پس از حضور در روال دادرسی همچنان باور نمی‌کند چگونه دست خود را به چنین عملی آلوده ساخته است. در چنین شرایطی دستگاه قضایی باید پیش و بیش از آنکه در صدد گرفتن انتقام جامعه از این افراد به دلیل نقص وارد شده بر آسایش و امنیت عمومی باشد، به فکر مداوا و ریشه‌کنی رفتارهای تربیتی جرم‌زا در خانواده‌ها، مدارس و اجتماع با هدف پیشگیری از جرم بیفتد و برای این منظور بهترین روش، واگذاری این تحلیل و مذاقه به مسئولان، افراد تأثیرگذار و مقصران در این سه نهاد مهم است. یعنی واگذاری رسیدگی به جرائم و انحرافات دانش‌آموزان به سکان‌داران تربیت و ارشاد آنان و اعمال راهکارهای شناخته شده عدالت‌ترمیمی در این رسیدگی‌ها. آنچه مهم است شناخت ظرفیت‌های موجود در مدارس، خانواده‌ها و انجمن‌های اولیاء و مربیان در این زمینه و تلاش برای توانمندسازی هرچه بیشتر آنها است. به گونه‌ای که به مرور بتوان جامعه و دستگاه قضایی را از کارایی و تأثیر بکارگیری عدالت‌ترمیمی در این حوزه از جرائم مطمئن کرد و در نهایت جرائم دانش‌آموزان نوجوان را تا حد امکان، از دستگاه عدالت رسمی خارج کرده و با حرکت در این مسیر برای رشد مسئولیت‌پذیری تمام افراد جامعه در قبال بزه و جلوگیری از آن یا ترمیم آثار آن گام برداشت. بررسی راهکارهای موجود برای اجرای فرایندهای ترمیمی در برخورد با تخلفات و جرائم دانش‌آموزان و واگذاری رسیدگی به جرائم نوجوانان دانش‌آموز به نهادهای عدالت‌ترمیمی از قبیل خانواده‌ها، مدارس

و انجمن‌های اولیاء و مربیان سبب می‌شود که تحقیق، تعقیب و رسیدگی کیفری به افرادی واگذار شود که نه تنها بیش از هرکس دیگری بزه‌کار و بزه‌دیده را می‌شناسند و به پیشینه رفتاری و شخصیتی آنها آگاه هستند، بلکه دلسوزترین افراد و راغب‌ترین آنها به مصلحت و سعادت این دو محسوب می‌شوند. به ویژه که رویه‌های ترمیمی، اموری ناشناخته نیستند. بلکه اغلب به اشکال مشابهی در جوامع وجود داشته‌اند. همان‌گونه که یکی از نویسندگان می‌گوید: «عدالت ترمیمی یک تحول جدید یا تحولی برآمده از آمریکای شمالی نیست؛ این نهضت به میزان زیادی مرهون جنبش‌های پیشین و فرهنگ‌های متنوع و سنت‌های مذهبی است» (زهر، ۱۳۸۸، ص ۴۰). به علاوه بر خلاف رسیدگی قضایی که برای قاضی و همکاران وی تبدیل به شغلی روزمره شده است، در رسیدگی‌های ترمیمی، موضوع برای تمام حاضران در فرایند رسیدگی، ویژه و خاص محسوب می‌شود، به نحوی که بیشترین تلاش فکری و عملی خود را برای دستیابی به بهترین نتیجه انجام خواهند داد.

در جهان امروز عدالت ترمیمی تبدیل به نهضتی همه‌گیر و جهانی شده است. در بسیاری از کشورها عدالت ترمیمی یکی از چند رویکرد رقیب ناظر به ارتکاب جرم و عدالت است که توسط دادگاه‌ها و قانون‌گذاران مورد توجه قرار می‌گیرد. با توجه به این پیشرفت و گسترش، عدالت ترمیمی توجه بسیاری از کشورها را به خود جلب کرده است. اگرچه عدالت ترمیمی یک نظریه از عدالت کیفری است و آگاهی از آن از طریق پاسخ‌های بومی به جرم، هم در گذشته و هم در حال حاضر وجود دارد. اما باید گفت که پیشرفت و توسعه آن به شکل جدید به عنوان الگوی مقابل یا همزیست با عدالت کیفری سنتی از دهه هفتاد قرن بیستم مورد توجه قرار گرفته است. «در دهه‌های اخیر، به دلیل ناکارآمدی سیستم عدالت کیفری سنتی، نهضتی به نام عدالت ترمیمی مطرح شده است که به اعتقاد طرفداران آن می‌تواند علاوه بر حل و فصل اختلافی که با ارتکاب جرم ایجاد شده است، خصومت، تنش و اختلال ناشی از آن بین بزه‌دیده و بزه‌کار را در جامعه محلی آن هم در چارچوب فرایند مذاکره و مصالحه جمعی رفع و ترمیم کند» (نجفی ابرندآبادی، ۱۳۸۷، ص ۲۸).

در سال‌های اخیر، به خصوص در بعضی کشورها نظیر استرالیا، مدارس مکانی مهم برای اجرای برنامه‌های عدالت ترمیمی شده‌اند. در حالی که شباهت‌هایی میان برنامه‌های عدالت ترمیمی ناظر به موضوعات کیفری و برنامه‌های مدارس وجود دارد، ولی رویکردهای استفاده شده در یک نهاد آموزشی باید متناسب با

همان زمینه شکل گیرند. یعنی لازم است با مطالعه دقیق ویژگی‌ها و تمایلات فرهنگی و ابزارهای اجرایی موجود در هر جامعه به صورت مشخص به ایجاد و گسترش امکان اجرای راهکارهای ترمیمی در مدارس پرداخت. پژوهش حاضر به دنبال آن است که با معرفی دقیق وضعیت کنونی حاکم بر رسیدگی به جرائم دانش‌آموزان در مدرسه و ارائه تاریخچه‌ای از تحولات موجود، آنچه را که در حال حاضر در جریان است، از جهات مختلف بررسی و نقاط قوت و ضعف آن را روشن کند. این امر به مسئولان کمک خواهد کرد که با شناخت دقیق از آنچه در حال وقوع است، خود را برای ایجاد تغییراتی در این زمینه آماده نمایند.

پیشینه: پرداختن به موضوع عدالت ترمیمی هر چند از سال‌ها پیش در قالب ترجمه‌ها، پایان‌نامه‌ها و مقالات آغاز شده است، اما بسیاری از تحقیقات موجود بیشتر به کلیات معرفی نظام عدالت ترمیمی و تکیه بر تفاوت‌های اصلی آن با عدالت رسمی پرداخته‌اند که از آن جمله می‌توان به پایان‌نامه‌هایی با عناوین «عدالت ترمیمی (مبانی و کنشگران)» و «جایگاه عدالت ترمیمی در فقه اسلامی و حقوق موضوعه ایران» اشاره کرد. در سال‌های نزدیک تر و به ویژه پس از تصویب پیش نویس قانون دادگاه اطفال و نوجوانان، چندین پژوهش با موضوع تأثیرات عدالت ترمیمی بر دادرسی اطفال و نوجوانان در دانشگاه‌های مختلف انجام شده است که البته در این پژوهش‌ها نیز بیشتر سعی شده وضعیت موجود دادرسی اطفال (به ویژه پس از تصویب قانون یادشده) بررسی شده و بارقه‌هایی از نفوذ عدالت ترمیمی در آن یافت شود. اما پژوهش‌هایی که به بررسی دقیق توانمندی‌های موجود در یکی از وزارتخانه‌ها و چندین نهاد اجتماعی قوی مرتبط با نوجوانان در کشور و ارائه پیشنهادهاتی برای عملی شدن رسیدگی‌های ترمیمی به شکل حقیقی در این نهادها، فارغ از تلاش برای تطبیق وضعیت موجود با عدالت ترمیمی مدنظر و نیز اشاره به جنبه‌های عملی تر و کاربردی تر در هیچ پژوهشی تاکنون بررسی نشده است. در این زمینه البته تمام آنچه تاکنون درباره شناخت هرچه بیشتر عدالت ترمیمی و نمودهای آن در دادرسی اطفال نوشته شده است، استفاده شد. بخش مهمتری از منابع پژوهش، به زبان انگلیسی هستند که در آنها می‌توان تجارب عملی تری از اجرای نظام ترمیمی در رسیدگی به جرائم اطفال و نوجوانان را یافت.

مبانی نظری: طرفداران رویکرد عدالت ترمیمی معتقدند که تأثیر این اقدام در امر پیشگیری از تکرار جرم بسیار قوی است و بنابراین پرداختن به آن امری شایسته و منطقی خواهد بود. از نظر آنان، وارد شدن ضرر به جامعه بر اثر ارتکاب جرم، امری فرضی است و حقیقت امر آن است که فقط بزه‌دیده بر اثر ارتکاب

جرم متحمل ضرر عینی و واقعی می‌شود زیرا ضرر ناشی از جرم اعم از جسمی، روحی و مالی به صورت مستقیم فقط بر اشخاصی وارد می‌شود که وجودی حقیقی دارند و نه جامعه که وجودی اعتباری دارد. در مقابل نظام عدالت کیفری معتقد است که مجرم با ارتکاب جرم، نظم عمومی جامعه را متزلزل کرده است و عدالت اقتضاء می‌کند که با مجازات او نظم عمومی به جامعه بازگردانده شود (وروایی و فاطمی موحد، ۱۳۹۵، ص ۶۸). «بیشتر سنت‌های مذهبی و فرهنگی در بطن و متن خود، هم دارای عناصر سزادهنده و هم ترمیمی هستند. لکن در طول سال‌ها فرایندهای سیاسی و حقوقی اغلب بر جنبه‌های سزادهنده و سرکوب‌کننده تأکید کرده‌اند. به گونه‌ای که سنت‌های ترمیمی مورد اغماض یا بی‌توجهی واقع شده‌اند» (مک رای و زهر، ۱۳۸۶، ص ۷). در سیاست‌گذاری‌های کلی حقوق کیفری نیز هرگاه از تعریف جرم و تعیین مجازات بحث می‌شود، دو گروه از نظریه پردازان با دو رویکرد متفاوت به اظهار نظر و دفاع از بنیان‌های نظری خویش می‌پردازند. جدال بین رویکردهای «سزادهنده»^۱ و «ترمیمی»^۲ در این حوزه نیز در اغلب نظام‌ها و مجموعه قوانین حقوق کیفری به چشم می‌خورد. هرچند در برخی دوره‌ها و نظام‌های حقوقی کشورهای خاص، این کشمکش به نفع یکی از دو رویکرد پیش رفته و عرصه را بر سایر دیدگاه‌ها تنگ کرده است اما با نگاهی اجمالی به مجموعه قوانین جزایی کشور می‌توان ردپای هر دو دیدگاه را شناسایی کرد. با اینکه سیاست‌گذاران حقوق کیفری و قانونگذاران، همیشه در صحبت‌هایشان از رویکردهایی دفاع می‌کنند که بر بازپروری مجرم و حمایت از وی برای اصلاح و بازگشتن به جامعه استوار است، اما باز هم در قوانین موضوعه گرایشی اجتناب‌ناپذیر به رویکردهای سزاگرا به چشم می‌خورد. نمونه این تمایل را در طول سال‌ها در مدارس دیده‌ایم. جریمه و تنبیه و اخراج موقت یا دائم از ابزارهای تربیتی هستند که بیشتر مدارس برای تربیت دانش‌آموزان و نظم‌پذیر کردن آنان استفاده می‌کنند. در کنار اینها، رفتارهای شدیدتر مثل رفتارهای مجرمانه، پاسخ‌های شدیدتری نیز دریافت می‌کنند. رفتارهایی که عنوان «بزه»^۳ به خود می‌گیرند، می‌توانند سبب اخراج دانش‌آموز شوند. اخراج دائم یا موقت و چند روزه، اولین پاسخ مدارس به رفتارهایی نظیر سرقت، ضرب و جرح عمدی، استعمال مواد مخدر و توهین به مقدسات هستند. «روش‌های به کار گرفته شده برای کاهش اختلال‌های رفتاری در مدارس ما، بر اساس دیدگاهی است

1. Punitive approach
2. Rehabilitative approach

۳. به جرائم افراد زیر ۱۸ سال اطلاق شده و جانشین کلمه جرم است.

که دانش آموز، مسائل شخصی، خانوادگی و محیط فرهنگی وی را مسبب بروز رفتار نامطلوب می‌داند، بنابراین با اعمال قدرت و استفاده از نظام تشویق و تنبیه، برای حذف اینگونه رفتارها عمل می‌کند. تذکر، سرزنش، جریمه، احضار اولیاء به مدرسه، تنبیه بدنی و اخراج از مدرسه برخی از روش‌های رایج در مدارس در برخورد با رفتارهای تخلف‌آمیز یا خشونت‌آمیز دانش‌آموزان هستند» (بازرگان، ۱۳۸۲، ص ۳). یا در سایر موارد می‌بینیم که صرف نظر از اینکه چه دلایلی باعث بروز چنین رفتاری از دانش‌آموز شده است، مسئولان مدرسه می‌کوشند که برای امن نگه داشتن محیط مدرسه خود هرچه سریع‌تر چنین دانش‌آموزی را از محیط دور کنند تا در فرصت‌های بعدی، به دور از فشار اولیای سایر دانش‌آموزان، روال قانونی رسیدگی به جرم وی در دادگاه طی شود. بلافاصله پس از اخراج دانش‌آموز بزهکار به عنوان یک عنصر نامطلوب و معرفی وی به مراجع قضایی، مسئولان مدرسه با خیالی آسوده از بابت دور کردن چنین فردی از ساحت مقدس تعلیم و تربیت و سپردن متخلف به دست قانون، تعیین سرنوشت وی را به مراجع قضایی واگذار کرده و دیگر نسبت به آن تکلیفی احساس نمی‌کنند. «این نظم مبتنی بر تنبیه در مدارس به جای اینکه راهکاری برای مشکلات رفتاری دانش‌آموزان باشد، خود بخشی از مشکل می‌شود. دانش‌آموزانی که به هر دلیلی رفتار نادرستی از خود نشان داده‌اند و برخلاف قوانین شناخته شده رفتار کرده‌اند، از مدرسه اخراج و از فرصت تحصیل، تربیت و پیشرفت محروم می‌شوند تا محیط مدرسه برای سایر دانش‌آموزان ایمن شود. حال آنکه در واقع مسئولان مدرسه در این روند شکست می‌خورند و چنین محیط امنی بدین شکل ایجاد نخواهد شد زیرا همه مجازات‌ها و تنبیه‌ها به صورت یک جانبه بر فرد بزهکار تحمیل می‌شود بدون اینکه این تخلفات انضباطی به یک تجربه آموزنده تبدیل شود. این از دست دادن فرصت، مشکل بزرگی است زیرا فرایند جامعه‌پذیر شدن فرزندان باید در مدرسه اتفاق بیفتد و نمی‌افتد» (سوال ۱، ۲۰۰۹، ص ۵۴۷).

با استناد به آمارهای کشورهای می‌توان به اهمیت این موضوع و لزوم تلاش در زمینه آن پی برد. به عنوان مثال مرکز ملی آمار آموزش و پرورش آمریکا در سال ۲۰۰۵ دریافت که حدود ۴ درصد از دانش‌آموزان بین سنین ۱۲-۱۸ سال در ۶ ماه اخیر مورد بزه‌دیدگی واقع شده‌اند. ۳ درصد از آنها مربوط به سرقت اموال می‌شده و یک درصد اعمال خشونت در مدرسه بوده است (دینکس، کاتالدی و اسنایدر^۲، ۲۰۰۷، ص ۱۶).

1. Suvall

2. Dinkes, Cataldi, & Snyder

سیاست تسامح صفر^۱ در مدارس: آنچه امروزه به عنوان مقررات تنبیهی در مدارس جریان دارد و نمود آن را به شکل اخراج یا تعلیق دانش‌آموزان متخلف از مدرسه شاهد هستیم، به شدت تحت تأثیر سیاستی به نام تسامح صفر است. این سیاست در واقع برای برخورد با جرائم دانش‌آموزان، توسط مدارس از دستگاه قضایی کشورها وام گرفته شد. سیاست تسامح صفر برای نخستین بار در سیستم قضایی کشور آمریکا بکار گرفته شد و پس از چند سال در میان دیگر کشورها با استقبال مواجه شد. «تسامح صفر، نپذیرفتن آزادی عمل برای قوانین اجرایی کیفری در مورد جرائم کوچک^۲ است». سیاست تسامح صفر در ۱۹۶۰ میلادی توسط نومحافظه‌کاران آمریکایی با هدف ایجاد و حفظ امنیت در خیابان‌ها و کاهش خشونت‌های جمعی ارائه شد ولی نه تنها جرائم دهه ۶۰ را کاهش نداد بلکه بحران این جرائم به دهه ۱۹۷۰ نیز کشیده شد (جوآنمرد، ۱۳۸۸ و نوروزی، ۱۳۸۴، ص ۲۷۲).

سیاست تسامح بر این باور است که اگر دانش‌آموزی را که رفتار مجرمانه یا اشتباهی انجام داده است، از محیط مدرسه دور کنیم، سایر دانش‌آموزان از خلاف‌کاری در امان می‌مانند و محیط مناسبی برای سایر دانش‌آموزان ساخته می‌شود. این اقدامات در عین حال به طور قطعی و غیر قابل انعطاف اجرا می‌شوند. در رابطه با خاصیت انعطاف پذیر نبودن این سیاست، نمونه‌های زیادی وجود دارد. در سال‌های اخیر مقالات و گزارش‌های زیادی در مطبوعات چاپ شده است که در عین عجیب بودن، به شدت قابل تأمل هستند. به عنوان مثال در روزنامه پترزبورگ تایمز^۳ خبری با این مضمون به چاپ رسید که جالب توجه است: یک دانش‌آموز دختر ۱۰ ساله در ظرف غذای خود چاقوی کوچکی داشته که مادرش آن را برای پوست کندن سیب گذاشته بوده است، با وجود اینکه وی پس از باز کردن ظرف غذا بلافاصله چاقو را به معلمش تحویل می‌دهد، باز هم به جرم حمل سلاح از مدرسه اخراج می‌شود.

این چنین رفتارهایی دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها را آزار می‌دهد ولی معمولاً این طور توجیه می‌شود که برای اجرای هرچه بهتر و عادلانه‌تر سیاست تسامح صفر و ایجاد تأثیر اربعایی بر مجرمان بالقوه، دادن چند قربانی بدین شکل اجتناب‌ناپذیر است. سیاست انضباطی مبتنی بر تسامح صفر در مدارس سبب ایجاد راهکارهای تنبیهی همچون تعلیق، اخراج و ارجاع رفتارهایی که قبلاً به شکل مختصری تنبیه شده‌اند،

1. Zero-tolerance policy

2. petty offence

3. Petersburg Times

به مقامات قضایی می‌شود (اسکیبا، سیسیل، گراهام، شیراس، کانولی و گارسیا وازکاز^۱، ۲۰۰۸، ص ۸۶). وقتی که مدارس به شیوه شدید و انعطاف‌ناپذیری با جرائم و تخلفات دانش‌آموزان برخورد می‌کنند به‌طور طبیعی میزان موارد ارجاع دانش‌آموزان به دستگاه قضایی فزونی می‌گیرد. دانش‌آموزان در حالی به نظام دادرسی نوجوانان معرفی می‌شوند که قانونی که در مدرسه نقض شده می‌توانسته به سادگی در مدرسه مدیریت شود.

همان‌طور که در بسیاری از جوامع نارضایتی و ناکامی‌های ایجاد شده در اثر نظام عدالت‌کیفری سنتی، جامعه را بر آن داشته است که به دنبال شیوه جایگزینی برای پاسخگویی به جرائم باشند؛ در مدارس نیز که نمود کوچکی از یک جامعه بزرگ با تمامی اجزا و عناصر آن هستند، این تمایل روزبه‌روز در حال افزایش است. توجه به اثرات زیانبار نظام‌های تنبیهی موجود که بسیاری از آنان تحت تأثیر سیاست تسامح صفر یا انواع مشابه آن شکل گرفته‌اند، باعث شده است که شیوه‌های جایگزینی مدنظر قرار گیرند که با حذف این پیامدها بتوانند اهداف تربیتی را بهتر محقق سازند. بسیاری از این شیوه‌های جایگزین، بدین شکل هستند که همه طرف‌های دخیل در جرم را در رسیدگی مشارکت می‌دهند و حتی بیش از آن پیش‌رفته و نقش و تأثیری برای جامعه محلی نیز قائل می‌شوند و با این روند حق مشارکت در روند حل و فصل اختلافات و دستیابی به نتیجه‌ای مؤثر و مطلوب، برای همه افراد و گروه‌هایی که به نحوی از جرم متأثر شده‌اند، شناخته می‌شود.

این موارد و بسیاری دیگر از خواسته‌های پیشنهاددهندگان شیوه‌های جایگزین، در فرایندهای عدالت‌ترمیمی مورد توجه قرار می‌گیرد. برنامه‌های عدالت‌ترمیمی بر این باور شکل گرفته‌اند که همه طرف‌های یک اختلاف باید به‌گونه‌ای فعال در حل و فصل آن و نیز مواجهه با عواقب آن مشارکت داشته باشند و البته در بعضی موارد نیز این امر به نهادهای محلی ارجاع داده شود. این رویکردها به عنوان ابزاری برای تشویق به حل و فصل مسالمت‌آمیز اختلافات و ارتقاء روزافزون روحیه مسئولیت‌پذیری در جامعه استفاده شود. شیوه‌های ترمیمی افرادی را در روند رسیدگی درگیر می‌کنند که به واقع در اختلاف نقش داشته‌اند و یا از آن متأثر شده‌اند. مداخله جامعه در رسیدگی به اختلافات نه تنها بی‌فایده و انتزاعی به نظر نمی‌رسد، بلکه بسیار مهم و اساسی است. پاسخ به این سؤال مهم است که انتظار دقیق ما از هر شیوه‌ای که بخواهد به

1. Skiba, Cecil, Graham, Sheras, Conoley, Garcia-Vazquez

جای تسامح صفر به اجرا درآید چیست؟ هر برنامه‌ای که بخواهد به عنوان شیوه انضباطی مدرسه برای مقابله با جرائم دانش‌آموزان بکار رود باید شامل این سه مرحله از مداخله باشد:

- راهبردهای پیشگیری سطح اول: اقدام‌هایی عمومی به منظور پیشبرد عدالت اجتماعی و فرصت‌های مساوی که ریشه‌های بزهکاری مانند فقر را از بین می‌برد و شامل حال تمام دانش‌آموزان بشود.
- راهبردهای پیشگیری سطح دوم: اقدام‌هایی که به کودکان در معرض خطر کمک می‌کند. مانند کسانی که والدین‌شان با مشکلاتی مواجه هستند یا از مراقبت کافی برخوردار نیستند و بدین سبب در معرض خطر ارتکاب تخلف یا نقض قانون هستند.
- راهبردهای پیشگیری سطح سوم: طرح‌هایی برای اجتناب از تماس غیر ضروری با نظام قضایی رسمی و اقداماتی برای جلوگیری از تکرار جرم که برای دانش‌آموزانی اجرا می‌شود که در گذشته مرتکب رفتارهای خلاف قانون شده‌اند.

اگر مدارس می‌خواهند که یک جایگزین مؤثر داشته باشند و در این جریان به خوبی عمل کنند، باید هر سه برنامه را به‌طور جامع اجرا کنند. هدف از هر برنامه‌ای در این زمینه باید این باشد که در عین خودداری نمودن از شیوه‌ها و برنامه‌هایی که فرصت تحصیل را از دانش‌آموزان می‌گیرد (مثل اخراج یا معرفی به مراجع قضایی) محیط امنی را برای مدرسه تضمین کند. سیاست تسامح صفر از نظر اهداف بسیار مناسب است ولی شیوه اجرای آن که موقعیت تحصیل بسیاری از دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازد، بحث‌های دنباله‌داری را ایجاد می‌کند. همچنین سیاست تسامح صفر با اخراج و حذف دانش‌آموزانی که ایجاد مشکل می‌کنند، باز هم برای اینکه بتواند اطمینان دهد که این رویکردها می‌توانند محیط امن و آسوده‌ای را در مدارس برای سایر دانش‌آموزان تضمین کنند، مدرک کافی ندارد.

فعالیت ترمیمی: عدالت ترمیمی مدلی از عدالت است که بر پایه ترمیم^۱ و جبران^۲ قرار دارد. بر پایه مدل ترمیمی عدالت، جرم باید در قلمرو جامعه محلی که در آن اتفاق افتاده است و به وسیله اعضای آن جامعه محلی - بزه‌دیده و بزه‌کار - حل و فصل شود. در این مدل از عدالت، بزه‌دیده یک نقش فعال برعهده دارد، به او امکان رویارویی با بزه‌کار و طرح نیازهایش داده می‌شود. در این مدل باید به بزه‌کار کمک شود تا

1. restitution
2. reparation

بتواند زیان‌ها و صدمات وارده بر بزه‌دیده را به نحو مطلوبی جبران کند و روابطش با بزه‌دیده را سر و سامان دهد و صدماتی را که به نظم اجتماعی وارد آورده جبران کند. بنابراین، در این مدل به افراد اهمیت داده می‌شود (شیری، ۱۳۹۶، ص ۱۴ و ۱۵).

«عدالت ترمیمی به عنوان یکی از آموزه‌های معاصر علوم جنایی است که از رهگذر آن طرف‌های درگیر در یک جرم معین به شکل جمعی یا گروهی برای حل و فصل و رسیدگی به آنچه از جرم حاصل شده و پیامدهای احتمالی آن در آینده تصمیم‌گیری و رایزنی می‌کنند که این کار از طریق شیوه‌های غیر رسمی همچون سازش، میانجیگری بزه‌دیده - بزهکار، گونه‌های مختلف نشست‌های ترمیمی، هیئت‌های ترمیمی اجتماع‌مدار، محفل‌های صدور حکم و تعیین ضمانت اجرایی انجام می‌شود». (از جمله عناصر عدالت ترمیمی می‌توان به داوطلبانه بودن این عمل، اظهار حقیقت، رودرویی، توافق، حمایت، غیر علنی و محرمانه بودن اشاره کرد) (بریث ویت، ۱۳۸۵، ص ۵۳۱).

هدف اصلی عدالت ترمیمی این است که جامعه محلی همچنان مجرم را پاسخگوی اعمال خود بداند، صدمات بزه‌دیده را جبران کنند و از طریق حمایت و همکاری، مجرم را تشویق کنند که دوباره به آغوش جامعه برگردد. طرف‌های دخیل در یک برنامه ترمیمی شامل بزه‌دیده، بزهکار، خانواده‌های آنها، حامیان و نمایندگان آنها و اعضای جامعه محلی هستند. عدالت ترمیمی یک چیز می‌خواهد و آن این است که «عدالت بازتوان‌کننده و جامعه‌محور و کنترل اخلاقی را جانشین نظام حرفه‌ای کنترل و تعقیب کیفری کند». عناصر سازنده عدالت ترمیمی در تقابل با عناصر عدالت سزادهنده قرار دارند. ۶ عنصر اصلی از عناصر سازنده عدالت ترمیمی عبارت‌اند از: ۱. داوطلبانه بودن^۱، ۲. اظهار حقیقت، ۳. رودرویی^۲، ۴. توافق^۳، ۵. حمایت^۴ و ۶. غیر علنی و محرمانه بودن^۵ که در ادامه تشریح می‌شوند:

«الف) داوطلبانه بودن: شرکت بزهکار به صورت داوطلبانه و با اراده‌ای آزاد، بدون اجبار و با طیب خاطر در کنار بزه‌دیده؛

ب) اظهار حقیقت: بزهکار با اقرار خود بدون آنکه سعی در انکار واقعیت داشته باشد، حقیقت را بیان می‌کند؛

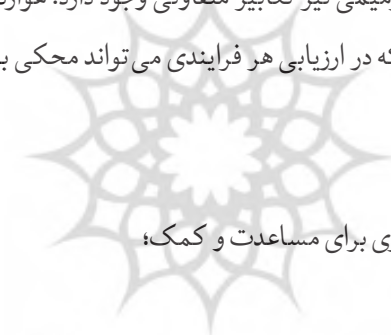
1. voluntary
2. Face to face
3. agreement
4. support
5. confidential

ج) رودررویی بین بزه‌دیده و بزه‌کار: ملاقاتی است که در خصوص آسیب‌های وارده بر بزه‌دیده از سوی بزه‌کار بحث می‌شود، در حالی که در عدالت سزادهنده کمتر می‌توان چنین اشخاصی را با طیب خاطر با یکدیگر روبرو کرد؛

د) توافق: توافق و قرارداد بر نحوه جبران خسارت و اصلاح و واکنش به جرم، به گونه‌ای که از فرایندها به دور باشد و دارای وصف ترمیمی باشد؛

ه) حمایت: حمایت از بزه‌دیده، بزه‌کار، بیمار و مانند آنها، به نحوی که شرایطی برابر میان طرفین ایجاد شود؛
و) غیر علمی و محرمانه بودن: برای بازپذیری مجرم به جامعه و حفظ آبروی او، رودررویی میان بزه‌دیده و بزه‌کار در فضایی غیر علنی انجام گرفته و مباحث مطرح شده در آن نیز به صورت محرمانه باقی خواهد ماند» (شیری، ۱۳۹۶، ص ۲۳۱).

در رابطه با اصول مهم عدالت ترمیمی نیز تعابیر متفاوتی وجود دارد. هوارد زهر^۱ هفت اصل راهنما در عدالت ترمیمی معرفی می‌کند که در ارزیابی هر فرایندی می‌تواند محکی باشد برای شناسایی آنچه ترمیمی است از غیر آن:



پروژه‌های علمی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. پرهیز از رسیدگی کیفری؛

۲. پرهیز از بکارگیری عدالت کیفری برای مساعدت و کمک؛

۳. تقویت خانواده؛

۴. نگهداشتن بزه‌دیدگان در جامعه؛

۵. توجه به سن مرتکبان؛

۶. استفاده از حداقل گزینه‌های محدود کننده؛

۷. توجه به مصالح بزه‌دیده (زهر، ۱۳۸۸، ص ۴۹).

همچنین اگر هدف اجرای برنامه ترمیمی در مدرسه و بنیان نهادن سیستمی مبتنی بر عدالت ترمیمی در مدرسه است، باید یک اصل را به اصول یادشده اضافه کرد و آن اینکه برخلاف عدالت کیفری که برای تمام گونه‌های فکری و فرهنگی موجود در جامعه، نسخه واحدی می‌پیچد؛ عدالت ترمیمی باید در هر مدرسه بر مبنای هنجارها، ارزش‌ها و فرهنگ دانش‌آموزان همان مدرسه و جامعه باشد. این موضوع به عنوان

1. Howard Zahr

یک اصل به ما کمک می‌کند که فرایندهای متفاوت و خلاقانه‌ای در هر مکان تعریف کنیم که هرکدام به بهترین نحو، ارزش‌های مقبول آن جامعه را پوشش دهند و در عین حال یک فعالیت ترمیمی واقعی باشند.

روش‌شناسی

روش تحقیق در نوشتار حاضر، توصیفی - تحلیلی است. با در نظر گرفتن منابع مورد نیاز تحقیق که بخشی از آنها شامل استفاده از تجارب سایر کشورها در اجرای فرایندهای ترمیمی در مدارس و بخشی دیگر شامل در نظر گرفتن پتانسیل‌های موجود در آموزش و پرورش ایران است؛ جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق با شیوه کتابخانه‌ای انجام گرفته است. لیکن در بعضی موارد ضرورت ایجاد کرده است که با مصاحبه از مسئولان تربیتی یا مدیران مدارس نسبت به جمع‌آوری تجارب پراکنده‌ای از اجرای شیوه‌های ترمیمی در رسیدگی به جرائم دانش‌آموزان یا تکمیل اطلاعات نسبت به وضعیت موجود در مدارس مختلف اقدام شود. این مصاحبه‌ها (به دلایلی که در بخش مشکلات و موانع تحقیق به آنها اشاره خواهد شد) به شکل غیررسمی به دست آمده‌اند و لذا به صورت مدون در این نوشته قابل ذکر نیستند اما در موارد مختلفی از اطلاعات به دست آمده از این طریق استفاده شده است.

یافته‌ها

برخی از مشکلات نظام تنبیهی به وضوح آشکار هستند و برخی نتایج استفاده از این راهکارها در مدارس نیز بیان شد. حال نوبت آن رسیده است که به ارائه جایگزین مناسب و معرفی ویژگی‌های آن بپردازیم. آنچه در این نوشتار به عنوان جایگزین معرفی می‌شود، ایجاد مدرسی مبتنی بر عدالت ترمیمی^۱ است که در آنها بتوان به اختلافات، تخلفات و حتی بزهکاری دانش‌آموزان به شیوه ترمیمی رسیدگی کرد. به عنوان نمونه «در استرالیا به ویژه در کوئینزلند^۲، از سال ۱۹۹۴ به اجرای برنامه‌های ترمیمی در خصوص جرائم ارتكابی در مدارس و از جمله جرائمی از قبیل ضرب و جرح، سرقت، جرائم مواد مخدر و تهدید و ارباب اقدام شده است. با توجه به این تجربه اجرای برنامه نشست‌های ترمیمی در مدارس دولتی در نیوئاوثلز^۳ از سال ۱۹۹۷ آغاز شده است. مطابق یکی از ارزیابی‌های انجام شده، نشست‌های ترمیمی

1. School based restorative justice
2. Queensland
3. New South wales

مؤثرترین برنامه برای برخورد با تهدید و ارباب‌های صورت گرفته توسط دانش‌آموزان مدارس نسبت به یکدیگر بود. اکنون در استرالیا این برنامه‌ها جهت حل و فصل اختلافات میان دانش‌آموزان و کارمندان استفاده می‌شود. حتی در برخی مدارس نسبت به آموزش کارکنان برای اجرای این برنامه به منظور حل و فصل اختلافات اقدام شده است. در منطقه مرکزی استرالیا، مدیریت بخش آموزش و پرورش از طریق ارایه آموزش‌هایی برای آشنایی با اصول و روش‌های اجرای برنامه‌های ترمیمی و از جمله برنامه نشست‌های گروهی، کارکنان مدارس را برای حل و فصل اختلافات و رسیدگی به برخی جرائم ارتكابی دانش‌آموزان، ترغیب و تشویق کرده است. ارزیابی‌ها حکایت از موفقیت این برنامه‌ها در کاهش اختلافات و کاهش میزان اشتغال مراجع رسمی رسیدگی، از جمله دادگاه‌ها دارند» (هیترا، ۲۰۰۱، ص ۲۹).

هوارد زهر از پژوهشگران عدالت ترمیمی، در کتاب خود می‌نویسد: «موضوع عدالت ترمیمی که اکنون در بسیاری از نقاط جهان در حال اجراست، ما را به تفکر دوباره درباره سنت‌ها و افتخار به عناصر ترمیمی موجود در آنها فرا می‌خواند. در واقع عدالت ترمیمی به مثابه روشی برای احیای این سنت‌ها و یافتن راه‌هایی برای اجرای آنها در دنیای فعلی است» (مک رای و زهر، ۱۳۸۶، ص ۷). همان‌طور که از این جملات برمی‌آید، اجرای روش‌های ترمیمی برای رسیدگی به جرائم نوجوانان و حتی بزرگسالان، امر جدیدی نیست. با جستجو در فرهنگ‌های پیشین و سنت‌های موجود در جوامع مختلف می‌توان رگه‌هایی از این شیوه‌ها را به وضوح دید. بنابراین جایگزین ارائه شده برای آنچه امروز در جریان است، تنها درخواست برای بازنگری مجدد به فرهنگ و اصول ارزشی پیشین و احیای آنهاست، نه ایجاد یک مدل بدیع وارداتی. قوه مقننه هر کشور باید با بروز کردن قوانین مربوط به جرائم نوجوانان و فراهم کردن زمینه‌های توسعه عدالت ترمیمی، جرائمی را که هرگز نمی‌توانند در روال ترمیمی مورد رسیدگی قرار گیرند، مشخص کند. مثلاً در رسیدگی به جرائم در نیوزیلند اصل بر اجرای برنامه نشست‌های گروهی خانوادگی است و استفاده از دادگاه استثناء محسوب می‌شود. در این کشور کلیه جرائم شدید صغار به استثنای قتل عمد و شبه عمد وارد این سیستم می‌شود.

در مدارس نیز چنین سیاست‌گذاری می‌تواند در سطح محدودتری اعمال شود. مدارس باید تصمیم بگیرند که قرار است کدامیک از تخلفات و جرائم دانش‌آموزان با شیوه ترمیمی رسیدگی شود و کدام

جرائم باید به دادگاه ارجاع داده شوند. به هر حال پیشنهاد کلی این است که اختلافات شدیدی که منجر به درگیری فیزیکی و اعمال خشونت می شود و برای مدرسه خطرناک محسوب می شوند (مثل جرائم جنسی و قتل عمدی) از محدوده ترمیمی خارج شوند.

در میانجیگری مدرسه‌ای دانش آموزان می توانند به دعوای جزئی، درگیری های کوچک، خصومت هایی که در اثر شایعه پراکنی ایجاد شده، دعوا بر سر مقادیر کمی پول یا اشیائی که خیلی گران قیمت نباشند و مانند اینها، رسیدگی کنند. به عنوان نمونه در یکی از مدارسی که در طرح آزمایشی اجرای برنامه های ترمیمی قرار داشت، در سال نخست ۲۹۸ پرونده میانجیگری رسیدگی شد که ۸۲ پرونده شامل مجادلات و دعوای بود، ۵۶ پرونده به خصومت های ناشی از شایعه پراکنی مربوط می شد و در ۵۹ پرونده ضرب و شتم های جزئی در مدرسه بررسی شدند (زهر، ۱۳۸۸، ص ۱۳).

ظرفیت های مدارس برای رسیدگی های ترمیمی: شناسایی ظرفیت های مدارس در اجرای فرایندهای ترمیمی نیازمند آشنایی با ساختارهای موجود در رسیدگی های ترمیمی است. عدالت ترمیمی اشکال متفاوت و متنوعی در اجرا دارد و همین اشکال متنوع نیز در هر مکانی با توجه به مقتضیات فرهنگی و اجتماعی حاکم بر آن جامعه محلی به صور گوناگونی اجرا می شود. عدالت ترمیمی تنها شامل یک برنامه خاص یا طرح کامل یک پروژه نیست؛ روش ها نوبه نو ایجاد می شوند و بسیار وابسته به الزام ها و محدودیت های فرهنگی هستند. به همین دلیل عدالت ترمیمی باید از پایین و از طریق گفتگو راجع به نیازها و منابع و اجرای اصول آن در شرایط و اوضاع و احوال خاص اجتماعات، در جوامع بنیان گذاشته شود (زهر، ۱۳۸۸، ص ۳۸). در نتیجه ارائه چند نمونه از شیوه های اجرایی و محدود کردن ساختارهای اجرایی عدالت ترمیمی به همین چند مصداق اقدام درستی به نظر نمی رسد.

دانش آموزان و همسالان: پژوهش ها نشان داده است که مشارکت فرزندان در محیط مدرسه، به طور معناداری موجب کاهش رفتارهای خرابکارانه آنها می شود. هر قدر این مشارکت فعالانه و مستمر باشد به همان میزان تمایل دانش آموز به رفتارهای مخرب بیشتر کاهش می یابد. دانش آموزان در فعالیت هایی که با مشارکت آنها تحقق می یابد با علاقه شرکت می کنند و حس مفید بودن در یک فعالیت به آنها عزت نفس می دهد. برنامه های میانجیگری میان بزه دیده و بزه کار در کشورهای مختلف به اشکال گوناگونی اجرا می شوند. دو شیوه رایج آن عبارت اند از: میانجیگری همسالان و میانجیگری بزرگسالان. آنچه در

این بخش به عنوان عاملی برای استفاده از ظرفیت‌های دانش‌آموزان در رسیدگی به مشکلات انضباطی در مدرسه بر روی آن تأکید می‌شود، برنامه‌های میانجیگری همسالان هستند. در اینجا می‌توان گفت که برنامه‌های میانجیگری مدرسه‌ای ابتدا برای کار روی جرائم سبک‌تر و خفیف‌تر ایجاد شده بودند ولی امروزه از این برنامه‌ها به نحو روزافزونی در ارتباط با جرائم بسیار شدیدتر استفاده می‌شود. این برنامه‌ها اگرچه در رسیدگی به برخی انواع بزهکاری دانش‌آموزان، مشکلات و موارد انضباطی و اخلاقی و حل و فصل اختلافات ایجاد شده، می‌توانند نقش بسیار مؤثری داشته باشند؛ اما مزیت دیگر آنها که مدارس را به اجرای آن تشویق می‌کند، این است که می‌توانند با آموزش مهارت‌های خاصی به دانش‌آموزان و حل و فصل اختلافات و درگیری‌های جزئی بین آنها، یا احساسات ناخوشایندی که ممکن است در مورد مدرسه و فضای آن، یا بی‌عدالتی در روابط موجود در آن داشته باشند؛ می‌توانند از بروز مشکلات بزرگتر و رفتارهای شدیدتر جلوگیری کنند. در نتیجه استفاده از ظرفیت‌های عمیق موجود در دانش‌آموزان با اندکی تلاش و هزینه می‌تواند منجر به کاهش چشم‌گیر درگیری‌ها، اختلافات، بزهکاری‌ها، مشکلات اخلاقی و انضباطی در مدرسه شده و در نهایت آمار اخراج یا تعلیق و در ابعاد وسیع‌تر، ارجاع دانش‌آموز به نظام قضایی را کاهش داده و به تدریج به صفر برساند.

مربی‌ان و معلمان: معلم در مدرسه از جمله افراد بزرگسالی محسوب می‌شود که دانش‌آموز به عنوان یک فرد قابل اعتماد از او الگو می‌گیرد یا او را در اختلافاتش با دیگران حکم‌قرار می‌دهد و اگر نیاز به مشاوره با فرد بزرگسالی داشته باشد، او را در گزینه‌های اول می‌گذارد. اما در مقابل رفتار همین معلم ممکن است سبب رشد احساس بی‌عدالتی در دانش‌آموزان یا دوری و سلب اعتماد نسبت به بزرگ‌ترها و یا حتی ایجاد حس انتقام از آنها شود. به همین خاطر است که مسئولیت معلمان در مدرسه بسیار سنگین و چندجانبه است. این افراد باید در کنار ایفای وظیفه تدریس، همواره مراقب کوچکترین رفتارها و برخوردهای شان با دانش‌آموزان و حتی سایر همکاران خود باشند. زیرا دانش‌آموز همه آنها را می‌بیند و متأسفانه یا خوشبختانه، معلم را نماد همه بزرگترها و مسئولان مدرسه می‌داند. دیگر مسئولان مدرسه نیز به همین اندازه موظف به آموزش و دقت در رفتارهای شان هستند. اما شاید به دلیل نداشتن ارتباط نزدیک و مستمر با دانش‌آموزان (همان‌گونه که معلم دائم با آنها در ارتباط است) از تأثیرگذاری کمتری برخوردار باشند و این تا حدودی آنها را در حاشیه امنی قرار می‌دهد.

مشارکت والدین: آنچه در تمام ادوار در مدارس مورد غفلت واقع شده است، نقش و تأثیر عمیق مشارکت اولیاء و سرپرستان دانش آموزان در برنامه‌های مختلف مدرسه است. کلید موفقیت برنامه‌های ترمیمی در مدارس، پیوند خانواده‌ها با مدرسه است. این مشارکت مهمترین عاملی است که باعث می‌شود فرهنگ ترمیم و بازسازی در مدارس و در جامعه رونق بگیرد. عواملی که سبب سهولت و در نتیجه افزایش این پیوندها هستند، باید به خوبی شناسایی و تقویت شوند و این ارتباط تا جایی پیش برود که خانواده‌ها خود را بخشی از ساختار مدرسه تلقی کنند. به گونه‌ای که با وجود فرهنگ‌های متفاوت، مسیرهای دور و نزدیک، سن متفاوت دانش آموزان و مشکلات روزمره و کمبود وقت کافی، امکان این مشارکت و ارتباط از بین نرود.

بحث و نتیجه‌گیری

شیوه‌های کنونی برخورد با جرائم و تخلفات دانش آموزان که مبتنی بر اخراج و تنبیه هستند، هرگز نمی‌توانند زمینه یا علل بروز جرم را از بین ببرند و یا آن را به درستی درک کنند. همچنین آثار منفی رسیدگی‌های کیفری، دانش آموزان را هرچه بیشتر از محیط دور و بازگشت آنها را ناممکن تر می‌سازد و روابط آسیب دیده را که باعث بروز بزه شده به حال خود رها می‌کند. در مقابل، مدل رسیدگی ترمیمی جایگزین مناسبی برای رسیدگی‌های تنبیهی و کیفری است. مدل ترمیمی به مدارس کمک می‌کند که به طور جدی نقاط ضعف موجود در ساختار خود را شناسایی کنند و برای رفع آنها و پیشگیری از مشکلات بعدی تلاش کنند، در عین حال آسیب‌های نظام عدالت رسمی را هم ندارد.

مدارس توانایی‌های لازم را برای اجرای مؤثر عدالت ترمیمی در اختیار دارند. اجرای عدالت ترمیمی در مدرسه احتیاج به مجریانی دلسوز و آموزش دیده و نیز صرف وقت و هزینه دارد. دو بازوی قدرتمند به نام دانش آموزان و انجمن اولیاء و مربیان توانایی‌های لازم را در این زمینه به مدارس می‌دهند. در بسیاری کشورها شیوه‌های ترمیمی برای رسیدگی به تمام جرائم نوجوانان به استثنای جرائم بسیار شدید (که در هر کشور توسط قوه مقننه تعیین می‌شود) کارایی دارند. در نتیجه مدارس هم در رسیدگی‌های ترمیمی می‌توانند در کنار تخلفات انضباطی دانش آموزان، همه این جرائم را رسیدگی کنند. تعیین حدود اختیارات مجریان فرایندهای ترمیمی، می‌تواند با همفکری اعضای انجمن‌های اولیاء و مربیان در هر مدرسه و با

توجه به شرایط موجود در فضای آن جامعه و مدرسه به شکل خاص، انجام شود.

هزینه‌های اجرا و توسعه عدالت ترمیمی خیلی کم‌تر از هزینه‌های چند جانبه‌ای است که از جانب عدالت رسمی و شیوه‌های موجود در مدارس بر جامعه بار می‌شود. جز اینکه چون شیوه‌های موجود بودجه‌های مصوبی دارند، فشار زیادی را از جانب آنها احساس نمی‌کنیم (سووال، ۲۰۰۹، ص ۵۹۰). اگر آسیب‌هایی را که از جانب شیوه‌های کنونی بر نهاد مدرسه بار می‌شود حساب کنیم، عدالت ترمیمی علاوه بر حذف این هزینه‌ها به مدارس فرصت می‌دهد که نیازهای بزه‌دیده را به خوبی پاسخ دهند و همچنین ارزش‌های مثبت اجتماعی را تقویت می‌کند. عدالت ترمیمی پیوندهای میان بزه‌کار، مدرسه و جامعه را محکم می‌کند و اخراج و بیگانگی از مدرسه را می‌کاهد.

میانجیگری همسالان و نشست‌های ترمیمی دو روش ترمیمی هستند که برای اجرا در مدارس بسیار مناسب به نظر می‌رسند. تجربه اجرای این برنامه‌ها در سایر کشورها موفقیت‌آمیز بوده است و اکنون زمان آن رسیده که در کشور ما نیز زمینه‌های اجرای آنها فراهم شود. می‌توان گفت هر مدرسه‌ای می‌تواند نشست‌های ترمیمی را برای مواقع و موضوعات خاص خود داشته باشد ولی وقتی از عدالت ترمیمی در مدرسه حرف می‌زنیم یعنی اینکه مراتب پایین تری از فعالیت‌های ترمیمی را، در موضوعات کوچک‌تر و به ظاهر کم‌اهمیت‌تر، داشته باشیم تا به تدریج راه را برای اجرای عدالت ترمیمی در تمام ابعاد هموار کنیم.

پیشنهادها

پیشنهادی که بر مبنای این نتایج توسط پژوهشگران مطرح می‌شود در یک جمله «تأسیس مدارس مبتنی بر عدالت ترمیمی یا تغییر تدریجی و ساختارمند رویکردهای تنبیهی در مدارس به رویکردهای ترمیمی است» که این مهم از چند طریق قابل تحقق است. موضوعات زیر به عنوان پیشنهاد برای اجرای هرچه بهتر این امر ضروری، عنوان می‌شوند:

- آگاه‌سازی مسئولان و مربیان مدارس از آنچه در نتیجه رویکردهای تنبیهی برای دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد؛
- ارتقای سطح اطلاعات خانواده‌ها و مربیان و معلمان در رابطه با شیوه‌های درست رفتار با دانش‌آموزان، ویژگی‌های خاص دوره نوجوانی، ضرورت‌های مهم و قابل توجه در تنبیه و تشویق صحیح دانش‌آموزان، عواقب رفتارهای غلط تربیتی و مانند آنها؛

- بکارگیری توانمندی‌ها و ظرفیت‌های موجود در خانواده‌های دانش‌آموزان یا مربیان مدارس در انجام فعالیت‌ها مدرسه به صورت جمعی و دغدغه‌مند کردن آنها نسبت به بهبود کیفیت فضای مدرسه و رشد و پیشرفت هرچه بهتر دانش‌آموزان در آن؛
- توجه ویژه به ظرفیت‌های موجود در دانش‌آموزان برای همکاری در فعالیت‌های مختلف مدرسه از جمله رسیدگی به مشکلات و اختلافات دوستان و همسالانشان با توجه به تأثیرپذیری ویژه از همسالان در دوره سنی نوجوانی؛
- توجه به هماهنگی رویه‌های ترمیمی قابل اجرا در مدارس با ساخت فرهنگی موجود در جامعه محل اجرا و البته پرهیز از ابتکار و تلفیقی که در جریان این بومی‌سازی به اصول و مبانی عدالت ترمیمی آسیب‌بزند یا در نهایت مشکل آفرین باشد به گونه‌ای که اهداف ترمیمی در ذهن دانش‌آموز زیر سؤال برود یا به قابلیت‌های فرایند ترمیمی لطمه وارد شده و اثرگذاری از بین برود و دانش‌آموزان برداشت‌های نادرستی از آن پیدا کنند؛
- حمایت مالی دولت یا مؤسسه‌های خصوصی از اجرای فرایندهای ترمیمی در مدارس، زیرا بدون وجود منابع مالی به نظر نمی‌رسد مدارس بتوانند با بودجه‌های موجود به گسترش برنامه‌های ترمیمی ادامه دهند، بدون اینکه فشاری به منابع مالی و حقوق کارکنان وارد شود؛
- برگزاری نشست‌های ترمیمی در مدارس، هم برای رسیدگی به جرائم و تخلفات دانش‌آموزان و هم برای بهبود روابط دانش‌آموزان و معلمان با هم و حتی حل مسایل و مشکلات موجود در میان معلمان یا خانواده‌ها و توانمندسازی اعضای مدرسه و خانواده از این طریق برای حل صحیح اختلافات و درگیری‌ها.

فهرست منابع

- بازرگان، زهرا. (۱۳۸۲). میانجیگری یا مدیریت تعارض در مدرسه. فصلنامه نوآوری آموزش، ۲(۳)، صص ۵۷-۷۶.
- بریث ویت، جان. (۱۳۸۵). عدالت ترمیمی. مهرداد رایجیان اصلی، مترجم. نشریه تحقیقات حقوقی، ۴۳(۴)، صص ۵۲۱-۵۷۰.
- جوانمرد، بهروز. (۱۳۸۸). تسامح صفر، سیاست کیفری سخت‌گیرانه در قبال جرائم خرد. چاپ اول. تهران: نشر میزان.
- زهر، هوار. (۱۳۸۸). کتاب کوچک عدالت ترمیمی. حسین غلامی، مترجم. چاپ دوم. تهران: مجد.
- شیری، عباس. (۱۳۹۶). عدالت ترمیمی. تهران: نشر میزان.
- مک‌رای، آلن و زهر، هوار. (۱۳۸۶). کتاب کوچک نشست‌های گروهی خانوادگی روش نیویولندی. حسین غلامی، مترجم. تهران: مجد.

- نجفی ابرندآبادی، علی حسین. (۱۳۸۷). از عدالت کیفری کلاسیک تا عدالت ترمیمی. الهیات و حقوق دانشگاه رضوی (آموزه‌های حقوقی)، ۳ (۳ و ۴)، صص ۳-۳۸.
- نوروزی، نادر. (۱۳۸۴). جرائم خرد علیه نظم عمومی، «راهبردها و راهکارها». مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی، (۶۸)، صص ۲۵۷-۲۷۷.
- وروایی، اکبر و فاطمی موحد، حمید. (۱۳۹۵). پیمایش جرم، تهران: دانشگاه علوم انتظامی امین.

- Dinkes, Rachel; Emily Forrest Cataldi, Wendy Lin-Kelly & Thomas D. Snyder. (2007). National Center for Education, Statistics, indicators of school crime and safety. Available at <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008021.pdf>.
- Heater, S. (2001). Restorative justice Programs in Australia, A report to the criminology research council, Center for restorative justice, research school and social sciences, Australia National university.
- Russell, Skiba, Cecil R. Reynolds, Sandra Graham, Peter Sheras, Jane Close Conoley, and Edina Garcia-Vazquez. (2008). Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations. *American Psychologist* (63)9, pp 852-862.
- Suvall, Cara. (2009). Restorative Justice in Schools: Learning from Jena High School. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, (44)2, pp 547-570.

