

مطالعات حقوق تطبیقی

دوره ۹، شماره ۲

پاییز و زمستان ۱۳۹۷

صفحات ۶۶۱ تا ۶۸۳

## «مطالعه تطبیقی کاربرد آموزه‌های عدالت ترمیمی<sup>۱</sup> در مدرسه»

سودابه رضوانی\*

استادیار دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه خوارزمی

روح‌الدین کردعلیوند

استادیار گروه حقوق جزا و جرم‌شناسی دانشکده حقوق دانشگاه تربیت مدرس

(Email: r.kordalivand@modares.ac.ir)

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۲۸)

### چکیده

دانش‌آموزان در مدرسه، از فرهنگ‌ها و خانواده‌های مختلف، در حال جامعه‌پذیری برای ورود به جامعه بزرگ‌تر هستند، از این‌رو، بروز اختلاف میان آن‌ها که گاه به ارتکاب جرم نیز منجر می‌شود، امر اجتناب‌ناپذیری است. افزون بر این، تغییرات جسمانی و روانی مختص دوران بلوغ در مقاطع راهنمایی و دبیرستان بر بروز رفتارهای آسیب‌زا مانند زورگویی (Bullying) و انواع رفتارهای خشونت‌آمیز علیه سایر دانش‌آموزان و حتی آموزگاران، خسارت به اموال، ضرب و جرح، مصرف مواد مخدر، سرقت و غیره تأثیرگذار است. نکته دیگر اینکه با توجه به ویژگی‌های خاص کودکان و آسیب‌پذیری آن‌ها، انتخاب شیوه‌های مناسب برای برخورد با ناهنجاری‌های آن‌ها از اهمیت بسزایی برخوردار است. نظر به پرمخاطره بودن و یا ناکارآمدی شیوه‌های قضایی و یا صرفاً تنبیهی نسبت به حل مسئله خشونت و سایر مشکلات در مدارس، سازوکارهای عدالت ترمیمی در این زمینه می‌تواند راهگشا باشد. آموزه‌های عدالت ترمیمی در مدارس، شامل برگزاری برخی حلقه‌های صلح مانند زنگ دایره (Circle) دوره‌های آموزش حل تعارض به دانش‌آموزان و آموزگاران، میانجیگری همسالان و غیره نقش مهمی در حل مسأله‌آمیز اختلاف‌ها و پیشگیری از مزمن شدن انحراف یا بزهکاری دارد. از این‌رو، در مقاله حاضر تلاش بر این است تا ضمن بیان مبانی و شیوه‌های ترمیمی در مدرسه با تأکید به برخی مطالعات میدانی انجام‌شده در این خصوص، با شیوه‌ای تطبیقی، به‌ویژه با تأکید بر رویه فرانسه و ایران، به اهمیت آن در کاهش تعارض‌ها و نقش آن در پرتو رویکرد پیشگیری رشدمدار بپردازد و به این پرسش‌ها پاسخ داده شود که با الهام از رویه سایر کشورها، ظرفیت‌ها و چالش‌های استفاده از اقدام‌های ترمیمی در ایران چیست و چه راهکارهایی برای ترویج فرهنگ ترمیمی- و نه تنبیهی- در مدارس وجود دارد؟ گفتنی است یافته‌های پژوهش حاضر مبتنی بر مطالعه نظری و مصاحبه با مدیران مدارس ابتدایی، متوسطه دوره اول و دوم، مشاوران یا معاونان پرورشی، والدین میانجیگر و برخی دانش‌آموزان شهرهای کرج و تهران به‌عنوان همیار مشاور یا «صلح‌بان» است. همچنین برای درک ملموس اجرای طرح میانجیگری در معدودی از مدارس، رویه برخی از آن‌ها که به برگزاری «زنگ دایره» و «صلح‌بان» در زنگ تفریح اقدام می‌کنند، مشاهده<sup>۲</sup> و سپس یافته‌ها به شیوه‌ای کیفی، توصیف و با وضعیت مدارس کشورهایی مانند فرانسه نیز مقایسه شده است.

### واژگان کلیدی

پیشگیری رشدمدار، زنگ دایره، عدالت ترمیمی، میانجیگری.

۱. برای اطلاعات بیشتر از رویه‌های ترمیمی در مدرسه، ر.ک. [www.iirp.org](http://www.iirp.org) (سایت مؤسسه/ نهاد بین‌المللی آموزه‌های ترمیمی (International Institute of Restorative Practices)). این نهاد هدف رویه‌های ترمیمی الهام‌گرفته از اصول عدالت ترمیمی را کاهش

آثار جرم، کاهش رفتارهای ضد اجتماعی، بهبود روابط انسانی و ترمیم خسارات و آسیب‌ها در مدرسه می‌داند.

Email: S.Rezvani@khu.ac.ir

\* نویسنده مسئول، فاکس: ۸۸۸۰۲۱۷۹

۲. مصاحبه با مدیران مدارس سعادت (مقطع ابتدایی دخترانه در منطقه ۹ تهران) و بیش از بیست مصاحبه با مشاوران مدارس و متخصصان در این زمینه. مشاهده پنج مدرسه که در عمل، فرایندهای ترمیمی در آن‌ها اجرا می‌شد، شامل مدرسه پیش‌گفته، دبیرستان نمونه دولتی کوثر، مدرسه غیردولتی دخترانه آموزگار و مؤسسه بینش و رویش شهریار و همچنین مصاحبه با آقای ابوالفضل قلابی، مدیر مؤسسه بینش و رویش، که افزون بر اجرا و آموزش رویه‌های ترمیمی در مؤسسه پیش‌گفته به اجرای این برنامه‌ها در مدارس غیردولتی دخترانه آموزگار، مدرسه دخترانه غیردولتی خورشید زهرا، مدرسه غیردولتی پسرانه سادات، مدرسه غیردولتی پسرانه تکنیک آینده‌ساز، مدرسه غیردولتی پسرانه صبح دانا و کانون فرهنگی و تربیتی شهید کافی شهریار وابسته به آموزش و پرورش، پرداخته‌اند.

## مقدمه

به کارگیری آموزه‌های عدالت ترمیمی هنگام بروز تعارض یا ارتکاب جرم از سوی اطفال و نوجوانان به لحاظ کارکرد پیشگیرانه یا واکنش تنبیهی از اهمیت بسیاری برخوردار است. آموزه‌های جرم‌شناسی تعامل‌گرا<sup>۱</sup> برای جلوگیری از برجسب‌زنی به اطفال و نوجوانان و نیز تقویت احساس شرم و مسئولیت‌پذیری مبتنی بر آموزه‌های عدالت ترمیمی، به‌خوبی نشانگر لزوم به‌کارگیری روش‌های غیرتنبیهی در پاسخ به کودکان و نوجوانان آسیب‌رسان<sup>۲</sup> یا مجرم است. کاربرد رویه‌های ترمیمی برای رفع تعارض و ناسازگاری در مدارس خود می‌تواند فرصتی برای یادگیری مهارت‌های همزیستی اجتماعی از سوی دانش‌آموزان باشد. در تفکر حاکم بر عدالت ترمیمی، بروز اختلاف در روابط اجتماعی امری طبیعی است و حتی با تکیه بر دیدگاه ژرژ سیمل می‌توان گفت که اختلاف، خود شکلی از جامعه‌پذیری است و در ساختاربخشی به جوامع و تنظیم اجتماعی و ایجاد هنجارها و قواعد جدید برای زندگی جمعی مؤثر است (Simmel, G, 1993, p.51-52) است. به این ترتیب، در زمینه اختلاف‌ها و خشونت‌های بروز یافته در محیط مدرسه، رویکرد غالب تمایل دارد که آن‌ها را به‌عنوان نشانه‌ای از ناکارآمدی نظام آموزشی تلقی (Bonafé-Schmitt J.P, 1997, p.255) کرده، رسیدگی به آن‌ها را به نهادهای خارج از مدرسه مانند پلیس یا دستگاه قضایی واگذار نماید، حال آنکه می‌توان به ظرفیت‌های نظام آموزشی با نگاهی مثبت نگریست و آن‌ها را در جهت پیشگیری از بروز خشونت‌ها و حل و فصل ترمیمی اختلاف‌ها تقویت نمود. ترمیمی‌ساختن فضای مدرسه (School Climate) و مشارکت وزارتخانه‌ها، انجمن‌های مردم‌نهاد و سایر نهادهای مرتبط با نظام آموزشی (ابراهیمی، شهرام، ۱۳۹۷، ص ۷) در تدوین و اجرای برنامه‌های ترمیمی، مانند میانجیگری، نقش مهمی در توانمندسازی نظام آموزشی در پیشگیری از خشونت و حل آن در مدارس ایفا می‌کنند.

میانجیگری در حوزه پاسخ‌دهی به اطفال و نوجوانان و بزرگسالان، یکی از مهم‌ترین مصادیق راهبردی آموزه‌های عدالت ترمیمی است که در بسیاری از کشورها از جمله ایالات متحده آمریکا، فرانسه، نیوزیلند و استرالیا، جزء اصلی نظام پاسخ‌دهی به بزهکاری اطفال و نوجوانان تلقی می‌شود (رحیمی‌نژاد و کاوسی خسرقی، ۱۳۹۵، ص ۳۸۷). اما در نظام عدالت

۱. برای مطالعه بیشتر در این زمینه، رک. محتشمی، ندا (۱۳۹۲)، نظریه تعامل‌گرایی در جرم‌شناسی و سیاست جنایی، انتشارات مجد.

۲. براساس آموزه‌های عدالت ترمیمی، برای تفکیک کامل آموزه‌های آن از عدالت تنبیهی، بهتر است از عبارات و واژگان مختص آن استفاده کرد. مثلاً برای اطفال و نوجوانانی که در مدرسه یا خارج از آن، مرتکب رفتارهای مجرمانه می‌شوند، از واژه «آسیب‌رسان» و برای بزه‌دیده از واژه «آسیب‌دیده» استفاده کرد.

کیفری ایران، با وجود افتراقی شدن نظام رسیدگی و پاسخ‌دهی تنبیهی به جرایم اطفال و نوجوانان، در این راستا، همچنان به صورت کلی در ماده ۸۲ قانون آیین دادرسی کیفری ۱۳۹۲<sup>۱</sup> و آیین‌نامه میانجیگری در امور کیفری ۱۳۹۴<sup>۱</sup>ش پیش‌بینی شده است و مقررات خاصی در حوزه اطفال و نوجوانان ندارد. به این ترتیب، در ایران نه تنها میانجیگری کیفری در حوزه اطفال و نوجوانان افتراقی نشده است یا چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد، بلکه فرهنگ ترمیمی در مدارس نیز برخلاف کشورهای دیگر چندان مد نظر نیست و جز در قالب طرح‌های پراکنده و موقتی، توجه چندان به آن‌ها نمی‌شود. مسئله مهم این است که در نظام عدالت کیفری اطفال و نوجوانان، بزه‌دیده و مرتکب به‌طور معمول بعید است یکدیگر را دگرباره ملاقات کنند، اما در مدرسه، دانش‌آموزان به صورت مداوم یکدیگر را می‌بینند، از این رو، اهمیت به کارگیری آموزه‌های ترمیمی در مدرسه اغلب مهم‌تر از اجرای آن حتی در چارچوب رسمی نظام عدالت کیفری است.

همچنین به دلیل وابستگی حیات و تعالی نظام اجتماعی به کارکرد مطلوب نهادهای جامعه‌پذیر و بنیادین مانند مدرسه، بیش از دو دهه است که در سایر کشورها بر تبیین اهداف، سازوکارها و ارزیابی مدل ترمیمی در مدارس برای کاهش اختلافات، تعارض‌ها، جرم و پیشگیری از آن‌ها تمرکز شده است (شاملو و کاظمی جویباری، ۱۳۹۵، ص ۴۴۲) و امروزه مدارس با به کارگیری رویکرد ترمیمی در حل مسئله، نسبت به آن جنبه‌هایی از ساختار، سیاست، سازمان، برنامه درسی و آموزش و پرورش که زمینه‌ساز آسیب یا کمک‌کننده آن بوده‌اند، پاسخگو هستند (حسنی، ۱۳۹۷، ص ۴۳). در واقع، مدرسه پس از نهاد خانواده، به

۱. این ماده مقرر می‌دارد: «در جرائم تعزیری درجه شش، هفت و هشت که مجازات آنها قابل تعلیق است، مقام قضائی می‌تواند به درخواست متهم و موافقت بزه‌دیده یا مدعی خصوصی و با أخذ تأمین متناسب، حداکثر دو ماه مهلت به متهم بدهد تا برای تحصیل گذشت شاکی یا جبران خسارت ناشی از جرم اقدام کند. همچنین، مقام قضائی می‌تواند برای حصول سازش بین طرفین، موضوع را با توافق آنان به شورای حل اختلاف یا شخص یا مؤسسه‌ای برای میانجیگری ارجاع دهد. مدت میانجیگری بیش از سه ماه نیست. مهلت‌های مذکور در این ماده در صورت اقتضا فقط برای یک بار و به میزان مذکور قابل تمدید است. اگر شاکی گذشت کند و موضوع از جرایم قابل گذشت باشد، تعقیب موقوف می‌شود. در سایر موارد، اگر شاکی گذشت کند یا خسارت او جبران شود و یا راجع به پرداخت آن توافق حاصل شود و متهم فاقد سابقه محکومیت مؤثر کیفری باشد، مقام قضائی می‌تواند پس از أخذ موافقت متهم، تعقیب وی را از شش ماه تا دو سال معلق کند. در این صورت، مقام قضائی متهم را با رعایت تبصره‌های ماده (۸۱) این قانون حسب مورد، مکلف به اجرای برخی دستورهای موضوع ماده مذکور می‌کند. همچنین، در صورت عدم اجرای تعهدات مورد توافق از سوی متهم بدون عذر موجه، بنابه درخواست شاکی یا مدعی خصوصی، قرار تعلیق تعقیب را لغو و تعقیب را ادامه می‌دهد. تبصره - بازپرس می‌تواند تعلیق تعقیب یا ارجاع به میانجیگری را از دادستان تقاضا نماید.»

آموزش و درونی کردن هنجارها و ارزش‌ها در اطفال و نوجوانان به‌عنوان شهروندان آینده می‌پردازد و در این راستا نقش اساسی دارد. زمانی که خانواده در انجام این کارکرد ضعیف عمل کند، مدرسه به دلیل داشتن نقش‌های تربیتی-آموزشی و مدت زمان طولانی قابل‌سپری در آن، نقش دوچندانی خواهد داشت. از این‌رو، اتخاذ رویکرد ترمیمی به جای رویکرد انضباطی صرف در خصوص کودکان ناسازگار در بسیاری از کشورهای دنیا مانند استرالیا، کانادا، فرانسه و غیره، در بهبود این عملکرد نقش مهمی خواهد داشت. هرچند که در کلیه کشورهای، سیر تحول از رویکرد تنبیهی به رویکرد ترمیمی، به‌سادگی و یک‌باره صورت‌نپذیرفته است. برای مثال، در فرانسه در سپتامبر ۲۰۰۹ پس از بروز حوادث خشونت‌بار در مدارس، وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و کشور برنامه ایمن‌سازی اماکن آموزشی را به‌اجرا گذاشتند. بر اساس این برنامه، واحدهای سیار امنیتی (EMS) (Les équipes mobiles de sécurité)، متشکل از کارمندان آموزش و پرورش و پلیس تشکیل شد که از مأموریت‌های این واحد سیار، کمک به تشخیص و ارزیابی امور امنیتی مدارس، پیشگیری از بزهکاری در مدرسه، ایجاد بازدارندگی نظام‌مند برای کاهش تنش‌های ناشی از عدم رعایت انضباط و قواعد مدرسه، مداخله هدفمند در محیط مدرسه در شرایط بحران و آشوب‌های مهم و مداخله فوری به‌دنبال یک حادثه یا آشوب مهم در محیط مدرسه بود (Souquet M., 2013, p.4). همچنین در سال ۲۰۱۱ وزارت آموزش و پرورش نشست‌های فوق‌العاده‌ای در مورد برقراری امنیت در مدرسه (Les Etats Généraux de la sécurité de l'Ecole) برگزار نمود. هدف از این نشست‌ها، شناسایی و بررسی تحول‌پدیده خشونت در مدرسه و جستجوی پاسخ‌های متعدد بوده است. از جمله راهکارهای پیشنهادی این نشست‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: ارزیابی دقیق فضای خشونت در مدارس، تدوین یک سیاست جدید در آموزش آموزگاران، تقویت طرح‌های ایمن‌سازی مدارس، مسئول‌ساختن مرتکبان خشونت و تقویت ضمانت اجرای انضباطی. در پایان سال ۲۰۱۲ م نیز به‌دنبال افزایش وقایع خشونت‌بار در برخی مدارس، وزارت آموزش و پرورش به ایجاد واحد ناظران پیشگیری و امنیت (Les assistants de prévention et sécurité) در بعضی واحدهای آموزشی دارای شرایط دشوار و تنش‌زا اقدام کرد. مأموریت این ناظران، آگاه‌سازی دانش‌آموزان نسبت به امور مربوط به امنیت اموال و اشخاص و پیشگیری از خشونت و نیز واسطه میان کارکنان مدرسه و نهادهای بیرونی مانند پلیس و یا واحد سیار امنیت است (Ibid, 2013, p.5). به این ترتیب، با اینکه رویکرد امنیت‌محور هنوز یکی از پایه‌های سیاست مبارزه با خشونت در مدارس فرانسه را تشکیل می‌دهد، ولی دولت فرانسه به کافی نبودن رویکرد امنیت‌محور در حل مسئله خشونت در مدارس آگاه است و به این دلیل در سال‌های اخیر به حمایت از طرح‌های میانجیگری اجتماعی پیشنهادی از سوی مدارس، به‌ویژه در امر مقابله با پدیده زورگویی، پرداخته است.

به این ترتیب، از زمانی که خود رویکرد عدالت‌ترمیمی در دهه ۱۹۹۰م به‌طور علمی مطرح شد، نقش مدارس در ترویج عدالت‌ترمیمی، با توجه به کارکرد محوری آن در توسعه یک جامعه ترمیمی و مبتنی بر صلح به‌طور کلی مورد توجه قرار گرفت، به‌گونه‌ای که کاربرد آموزه‌های ترمیمی در مدرسه حتی مهم‌تر از کاربرد آن در نظام عدالت‌کیفری اطفال و نوجوانان دیده شد. هرچند ایجاد مدرسه ترمیمی کار دشوار و طولانی خواهد بود و ارزیابی زیست‌بوم ارتباطی مدرسه و اجزای آن شامل سطوح بالای اعتماد ارتباطی بین تمامی اعضای جامعه مدرسه، سطوح بالای شنیدن و احساس شنیده‌شدن و تمرکز بر ارتباطات در این مورد بسیار مهم است (براون، ۱۳۹۷، ص ۲۲)، سازوکارهای کارآمد در این زمینه نیز شامل مواردی چون نظام‌های ضد زورگویی (Anti-bullying Systems)، آموزش‌های حل تعارض، میانجیگری همسالان و پیشگیری از تنبیه و اخراج، خواهد بود (Van Ness and Johnstone Gerr, 2007, p.325) به عبارت دیگر، در مدرسه با نمونه‌ای از جامعه بزرگ‌تر و افرادی که در فرایند یادگیری برای شهروند شدن در آینده هستند، روبرو هستیم. اینکه ما چگونه مدارس را مدیریت می‌کنیم، تعیین می‌نماید که چگونه جامعه به‌عنوان نسل آینده عمل خواهد کرد. بنابراین، آموزش مهارت‌های حل تعارض و شکستن تسلسل خشونت‌بار رویه‌های ترمیمی، یکی از مهم‌ترین ابزارهای برقراری صلح در جوامع است. درواقع، عدالت‌ترمیمی در آموزش یا نظام‌های آموزشی به‌عنوان یک رویکرد نوین و میان‌رشته‌ای مانند دیگر جلوه‌های عدالت‌کیفری مانند عدالت‌ترمیمی در محیط کار، وام‌دار عدالت‌ترمیمی در حقوق کیفری است (ابراهیمی، ۱۳۹۷، ص ۸) که ادبیات و ابزارهای خاص خود را نیز می‌طلبد.

امروزه در مدارس به‌جای استفاده از اصطلاح «عدالت‌ترمیمی» از عباراتی مانند «رویه‌های ترمیمی»، «رویکردهای ترمیمی»، «اقدامات ترمیمی»، «نظام ترمیمی» و به‌جای استفاده از واژه «بزهکار» و «بزه‌دیده» از اصطلاح «دانش آموز آسیب‌رسان» و «دانش آموز آسیب‌دیده» استفاده می‌شود. درواقع، به‌نظر می‌رسد هدف جایگزین کردن فرایند ترمیمی به‌جای رویکرد تنبیهی، حتی با تغییر واژگان مورد استفاده به‌دنبال تغییر فرهنگ حاکم در مدارس، جلوه‌ای از تغییر دیدگاه تنبیهی در مدرسه است.

استفاده از رویکرد انضباطی سختگیرانه (Punitive discipline) و تنبیه، هنوز در مدارس ایران حاکم است و نگارندگان با انجام چندین مصاحبه و مشاهده با مدیران مدارس و معاونت‌های اجرایی دریافتند که به‌کارگیری روش‌های جایگزین مانند میانجیگری همسالان در مدارس، چندان مورد توجه نیست و در قالب برنامه‌های چندماهه انجام گرفته است که در اغلب موارد بنابه دلایلی مانند زمان‌بر بودن، کمبود بودجه، جمعیت بالای دانش‌آموزان و غیره

به فراموشی سپرده می‌شود<sup>۱</sup>. این مسئله در حالی است که آمار ناهنجاری‌ها و ناسازگاری مانند جرایم حوزه مواد مخدر، زورگویی و دگرآزاری، جرایم جنسی و اعمال خشونت روز به روز در حال افزایش است که به کارگیری مدل‌های ترمیمی با سازوکارهای خاص، مانند زنگ دایره یا حلقه صلح، طرح همیار مشاور، میانجیگری همسالان، میانجیگری بزرگسالان و غیره نقش مهمی در پیشگیری یا مبارزه با آن‌ها خواهد داشت که در نوشتار حاضر به برخی از شیوه‌های مدل ترمیمی در مدرسه برای آموزش مفاهیم عدالت ترمیمی، کاهش و رفع تعارض و ناسازگاری یا پیشگیری از آن‌ها با تأکید بر نظام برخی کشورها، مانند فرانسه و ایران، پرداخته می‌شود. گفتنی است استفاده از رویه‌های ترمیمی در مدارس گاه جنبه آموزشی دارد و برای پیشگیری از وقوع تعارض و جرم در مدرسه است و گاه در مواردی که اختلاف بروز یافته یا حتی به ارتکاب جرم منجر شده است برای ترمیم روابط دانش‌آموزان به کار می‌رود و امروزه به جای استفاده از سیاست تسامح صفر که تا پیش از این در خصوص برخورد با دانش‌آموزان به کار می‌رفت، مدل عدالت ترمیمی و هرم پاسخگویی تنظیم‌گر (Regulatory pyramid of responses) پیشنهاد شده است. در واقع، می‌توان با استفاده از مدل پیشگیری اولیه، ثانویه و ثالث که خود از سامانه پیشگیری پزشکی گرفته‌برداری شده است و در کشورهایی مانند ایالات متحده آمریکا و استرالیا به کار می‌رود، هرم پاسخ به تعارض و اختلافات مد نظر جان برایت‌ویث (John Braithwaite) در مدارس را که نوشتار حاضر در تقسیم‌بندی مطالب از آن سود جسته است، ترسیم و فرایند ترمیمی در مدرسه را با این رویکرد تبیین نمود.

### گفتار نخست: مداخله ترمیمی سطح سوم؛ بازسازی روابط

در این سطح از مداخله، تعارض میان دانش‌آموزان در مدرسه به ارتکاب جرم منجر شده و افراد بیشتری شامل والدین، مددکاران اجتماعی یا سایر افراد غیر از دانش‌آموز آسیب‌رسان و آسیب‌دیده را تحت تأثیر قرار داده یا نیازمند مداخله آن‌ها است. معمولاً در این سطح از مداخله، نشست‌های بزرگ گروهی رسمی (Formal large-group conferences) برگزار می‌شود که خود اشکال گوناگون دارد. برای مثال، نشست رودررو که ابتدا در مدارس کوئینزلند به کار رفت، یکی از این نمونه‌ها است. نشست‌های گروهی خانوادگی (Family group conferencing model)، مداخله‌های میانجیگران یا تسهیل‌کنندگان (Facilitators) و حلقه‌های صلح و شفا (The peace and healing circles) که ابتدا در امریکای شمالی باب شد، مثال‌های دیگری از مداخله‌های ترمیمی در سطح بحران و زمان ارتکاب جرم در مدرسه هستند.

۱. مصاحبه با ابوالفضل قلابی، ۱۲ دی ۱۳۹۶، ساعت ۱۵، مؤسسه رویش و بینش.

### بند نخست: نشست‌های جامعوی (Community conferencing)

هدف از یک نشست جامعوی، ایجاد حلقه‌ی حمایت و پاسخگویی پیرامون «بزه‌دیده» و «مرتکب» است؛ به‌گونه‌ای که یک گفتگوی باز، صادقانه و احترام‌آمیز صورت گیرد که در اثنای آن افراد بتوانند به یک درک جمعی از آنچه اتفاق افتاده است، برسند و بپذیرند که چگونه حادثه آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. بنابراین، به هریک از شرکت‌کنندگان فرصت می‌دهد تا مسئولیت‌ترمیم آسیب به بهترین صورت ممکن و حفظ امنیت مختل‌شده‌ی جامعه را به‌عهده گیرند. این حلقه از افراد، شامل کسانی هستند که وظیفه‌ی مراقبت از بزه‌دیده و مرتکب را برعهده دارند و از آن‌ها در ابعاد مختلف زندگی حمایت می‌کنند. به‌طور معمول، این افراد شامل والدین، سایر سرپرستان، خواهران، برادران، آموزگاران، همسالان، مددکاران اجتماعی و دیگر افراد متخصص و افراد مورد احترام بزه‌دیده و مرتکب هستند. به دلیل حضور این افراد، این نشست‌ها حتی به میانجیگری بزه‌دیده و بزه‌کار، ارجح هستند (شیری، ۱۳۹۶، ص ۳۵)؛ شاید به این دلیل که این سازوکار ترمیمی در هنگام بحران‌ها و اختلاف‌های جدی به‌کار می‌رود.

ارزیابی‌های کمی در مورد این روش صورت گرفته است که عموماً از طریق مصاحبه‌های پس از برگزاری نشست و پرسش‌نامه است. در کشورهایی مانند استرالیا، کانادا، انگلستان و ایالات متحده آمریکا عموماً نتایج ارزیابی‌ها مشابه آنچه است که در کوئینزلند صورت گرفته است. دو مطالعه‌ی آزمایشی در کوئینزلند نشان می‌دهد در مجموع، ۸۹ مورد شامل ۵۶ و ۳۳ نمونه نشست‌های مدرسه‌محور در پاسخ به ضرب و جرح‌های جدی، بزه‌دیدگی شدید و زورگویی، صدمه به اموال و سرقت و جرایم مواد مخدر انجام شد. در پایان، شرکت‌کنندگان نتایج را مثبت ارزیابی کردند. ۸۷ درصد از شیوه‌ی توافق رضایت داشتند و ۹۵ درصد اذعان داشتند که با آن‌ها با احترام رفتار شده است. ۹۹ درصد هم اظهار داشتند که دیگران احساسات آن‌ها را درک کرده‌اند و ۹۱ درصد احساس کردند که شرایط توافق منصفانه بوده است. نتایج از دیدگاه بزه‌دیدگان نیز مثبت بود؛ ۸۹ درصد بیان داشتند که آن‌ها آنچه را که از نشست نیاز داشتند، دریافت کردند و ۹۴ درصد آن‌ها نیز پس از برگزاری نشست احساس امنیت کردند. در واقع، به‌نظر می‌رسد صرف نظر از حصول توافق میان بزه‌کار و بزه‌دیده در پایان این نشست‌ها، ارزیابی احساسات درونی شرکت‌کنندگان نیز یکی از شاخص‌های ارزیابی موفقیت یا شکست این برنامه‌ها است که می‌تواند خود در پیشگیری از ناسازگاری یا جرم در آینده، کارکردی پیشگیرانه داشته باشد (Education Queensland, 1996). در ارزیابی دیگر، ۹۸ درصد مرتکبان گزارش دادند که آن‌ها در طول نشست احساس حمایت کردند، ۸۰ درصد بیان داشتند که قادر به آغاز و از سرگیری زندگی عادی هستند، ۷۰ درصد مورد بخشش قرار گرفتند و ۸۷ درصد بیان داشتند که احساس نزدیکی بیشتری به اطرافیان خود دارند. افزون بر این، مشخص

شد که ۸۴ درصد از مرتکبان از مفاد توافق تبعیت کردند و در دوران آزمایشی مرتکب جرم نشدند. کارکنان مدرسه نیز گزارش دادند که این روند به تقویت ارزش‌ها در مدرسه انجامیده است، ۹۲ درصد نیز احساس کردند که رویکرد و شیوه مدیریت آن‌ها از رویکرد تنبیهی به رویکرد ترمیمی تغییر یافته است. رویکرد اعضای خانواده‌هایی که در نشست مشارکت داشتند هم مثبت بود و ۹۴ درصد با احساس نزدیکی و درک بیشتری مسائل مدرسه را گزارش دادند (Education Queensland, 1998). به نظر می‌رسد تأثیر مثبت این برنامه‌ها، افزون بر دانش‌آموزان، خانواده آنان و کارکنان مدرسه را نیز دربر گرفته است که می‌تواند در پیشگیری همه‌جانبه از خشونت و ایجاد احساس همدلی و تفاهم متقابل مؤثر واقع شود و در اعمال کارکرد جامعه‌پذیری خانواده و مدرسه به‌عنوان دو نهاد بنیادین تأثیرگذار باشد. در فرانسه نیز پژوهشگران مرکز بین‌رشته‌ای ارزیابی سیاست‌های عمومی Sciences P Laboratoire (interdisciplinaire d'Evaluation) des politiques publiques و صندوق اجرای طرح‌های تجربی برای جوانان (Fond d'Experimentation pour la Jeunesse (FEJ) به ارزیابی تأثیر این برنامه‌ها در محیط مدارس راهنمایی و ابتدایی پرداخته‌اند. بر اساس گزارش تهیه‌شده از این ارزیابی، برنامه میانجیگری در مدارس راهنمایی و ابتدایی، نتایج یکسانی به‌دنبال نداشته است. در مورد میانجیگری در مدارس راهنمایی هرکجا از میانجیگران باتجربه استفاده شده، این برنامه دارای تأثیر مثبتی بوده و اجرای برنامه میانجیگری سبب کاهش آزار بین دانش‌آموزان به میزان ۱۰ درصد به‌طور کلی و کاهش آزار کلامی به میزان ۱۵ درصد به‌طور خاص شده است. میانجیگری برای گروه دانش‌آموزانی که بیشتر در معرض خشونت قرار داشته‌اند، به‌ویژه پسران کلاس ششم و دختران کلاس پنجم سود بیشتری داشته است. برای نمونه، این برنامه احساس آزار در نزد پسران کلاس ششم را به میزان ۴۸ درصد و احساس آزار در نزد دختران کلاس پنجم را به میزان ۲۷ درصد کاهش داده است. در مقابل، اجرای برنامه، احساس آزار و خشونت را در نزد پسران کلاس پنجم افزایش داده، زیرا حضور میانجیگران این امکان را فراهم آورده است تا پسران کلاس پنجم بتوانند از موقعیت‌هایی صحبت کنند که به آزار نزدیک است (Algan Yann, Guyon Nina, Huillery Elise. 2015, p.112-115). همچنین میانجیگری اجتماعی اثر مثبتی بر بهبود شرایط دانش‌آموزان مدارس راهنمایی داشته، به‌ویژه کسانی که احساس آزار در نزد آن‌ها کاهش یافته است. بهبود روانی و اعتماد به نفس در نزد پسران کلاس ششم و دختران کلاس پنجم، ۱۳ درصد افزایش یافته، اما این اثر مثبت به‌طور کلی با نگاهی انتقادی نسبت به بزرگسالان مدرسه و علاقه کمتر به مدرسه و حضور میانجیگران در مدرسه با سختگیری در مجازات‌های انضباطی نسبت به رفتارهای دانش‌آموزان همراه بوده است. این امر ممکن است نتیجه افزایش کنترل و مراقبت از سوی گروه تربیتی مدرسه باشد. برعکس، حضور



میانجیگران روابط بین خانواده‌ها و آموزگاران را تقویت کرده و سبب کاهش غیبت آموزگاران شده است (ibid). بنابراین، نتایج حاصل از اجرای برنامه‌های ترمیمی یا بیان احساس دانش‌آموزان نباید در راستای اعمال اقدامات تنبیهی و انضباطی علیه آنان به‌کار رود و اعتماد آن‌ها را نسبت به برنامه‌های ترمیمی، ابراز احساسات و تخلیه هیجان را که یکی از مؤلفه‌های اساسی هر برنامه ترمیمی است، خدشه‌دار نماید.

در خصوص مدارس ابتدایی، شامل دوره پیش‌دبستانی و دبستانی، اجرای برنامه‌های پیش‌گفته نتایج معکوس داشته است؛ به‌طور متوسط، برنامه حتی جایی که میانجیگران باتجربه آن را اجرا کرده‌اند، اثر چشمگیری بر کاهش میزان آزار و خشونت اعلام‌شده از سوی دانش‌آموزان نداشته است. در مواردی نیز با وجود حضور میانجیگران، آزار و خشونت افزایش یافته است، اما مانند مدارس راهنمایی، فعالیت میانجیگران اثر متفاوتی بر اساس سطح و جنسیت دانش‌آموزان گذاشته است؛ نسبت به دانش‌آموزانی که در معرض خشونت قرار گرفته‌اند، به‌ویژه دختران کلاس اول شامل افراد ۳ تا ۵ سال نتایج مثبت داشته، اما باعث افزایش احساس خشونت و آزار در نزد دختران مقطع کلاس هفتم شده است؛ یعنی افراد شش تا ده ساله که پیش از این کمتر در معرض این‌گونه خشونت‌ها بوده‌اند. آگاهی از خشونت و آزادی گفتار که نتیجه حضور و فعالیت میانجیگران بوده است این افزایش را توجیه می‌کند. این برنامه به‌طور متوسط سبب کاهش بهبودی روانی و رضایت از زندگی و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان شده است. به‌نظر می‌رسد دلیل این اثر منفی را باید در آگاهی بخشی دانش‌آموزان نسبت به امور خشونت‌آمیز جستجو کرد. همچنین در طرح میانجیگری مورد ارزیابی، حضور میانجیگران در مدارس ابتدایی به اندازه کافی مورد حمایت قرار نگرفته است تا اینکه بتوان از مرحله آگاهی بخشی در مورد خشونت فراتر رفت که نشان می‌دهد حضور بیشتر و فشرده‌تر میانجیگران در این مدارس می‌تواند به ایجاد آثار مثبت بینجامد. این برنامه همچنین تأثیری بر کارنامه دانش‌آموزان نداشته است (Algan Yann, Guyon Nina, Huillery Elise, 2015, p.112-115).

در ایران، حضور انجمن اولیا و مربیان، والدین داوطلب در این زمینه یا وجود مشاور در مدارس، به‌ویژه دوره اول و دوم دبیرستان، نمودی از این نشست‌ها است که اغلب وجود مسائلی چون نبود واحد تخصصی مشاوره در مدارس ابتدایی، عدم مراجعه و اعتماد دانش‌آموزان به مشاور و تعداد بالای دانش‌آموزان در مدارس، به‌ویژه در مناطق حاشیه‌ای و شهرهای بزرگ، مانعی بر سر راه این شیوه رفع اختلاف است<sup>۱</sup>. میانجیگری میان دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی

۱. مصاحبه با مشاور دبیرستان نمونه دولتی کوثر، خانم ژ. زمردی انور، ۱۴ اردیبهشت ۱۳۹۵، ساعت ۱۰ صبح.

به‌طور سنتی از سوی مدیر و معاون پرورشی، و در مدارس دوره اول و دوم متوسطه از طرف مشاور انجام می‌گیرد. در صورت نبود مشاور یا معاون پرورشی در برخی مدارس، یکی از والدین باتجربه یا آموزگاری که سابقه بالایی دارند، به حل اختلاف و مشکلات میان دانش‌آموزان مبادرت می‌کنند. در صورت عدم موفقیت واحد مشاوره در مدرسه و بروز اختلاف شدید، مشاور یا کارشناس حقوقی آموزش و پرورش، اقدام به میانجیگری و حل مشکل می‌کند که به از میان رفتن ماهیت غیرکیفری و ترمیمی میانجیگری منجر می‌شود. شاید بتوان میانجیگری آموزش و پرورش در این خصوص را با مقررات پیش‌بینی شده در ماده ۲۸ آیین‌نامه میانجیگری ۱۳۹۴<sup>۱</sup> همسو دانست که آموزش و پرورش را یکی از نهادهایی می‌داند که می‌تواند در نقش میانجیگر ظاهر شود. همچنین در کنار میانجیگری بزرگسالان اعم از اولیای مدرسه، کارشناس آموزش و پرورش، مشاور مدرسه و نشست‌های خانوادگی نیز از اهمیت برخوردار است.

### بند دوم: نشست‌های گروهی خانوادگی (Family group conferencing)

هدف اولیه از برگزاری چنین نشست‌هایی در فرایند عدالت ترمیمی، فراهم کردن امکان حضور جامعه محلی، بزه‌کار و بزه‌دیده است تا در شرایط حساس، حمایت‌های ضروری را از آنان به‌عمل آورند. با این حال، باید به حامیان بزه‌کار اجازه داد تا در جریان اظهارات بزه‌دیده و بزه‌کار قرار بگیرند که ممکن است به شرمساری آنان نیز منجر شود (استرینگ، ۱۳۹۵، ص ۸۱). همچنین احساس شرم بزه‌کار در این زمینه، تأثیر بیشتری در اصلاح رفتارهای او دارد که از آن به «شرمساری بازپذیرنده» (Reintegrative shaming)<sup>۲</sup> نیز تعبیر می‌شود. به‌نظر می‌رسد برگزاری این نشست‌ها در مدرسه با توجه به نقش حمایتی-تربیتی خانواده و احساس شرمساری بالا در اطفال و نوجوانان از اهمیت بیشتری برخوردار باشد. نکته دیگر آنکه میزان بالای شرم در دانش‌آموزان و عدم مدیریت صحیح آن (Shame Management/Acknowledgment) گاه به بازخوردهای نامتناسب مانند زورگویی می‌انجامد که می‌توان از آن به «جاب‌جایی شرم (Shame displacement)» نیز نام برد (Ahmed, E., Harris,

۱. این ماده اشعار می‌دارد: «میانجی‌گر می‌تواند بنا به تشخیص خود، در مورد اتهامات اشخاص کمتر از ۱۸ سال در فرایند میانجی‌گری و نیز در مواردی که بزه‌دیده شخص کمتر از ۱۸ سال است، حسب مورد از مدرسه یا سایر نهادهای ذی‌ربط از جمله آموزش و پرورش و سازمان‌های موضوع ماده ۶۶ قانون آیین دادرسی کیفری دعوت به‌عمل آورد. در صورت درخواست سازمان‌های مذکور دعوت از آنها با رعایت مقررات ماده مزبور بلامانع است.»

۲. برای اطلاعات بیشتر، ر.ک. برایث‌ویت، جان (۱۳۹۶)، جرم، شرمساری، بازپذیرندگی، مترجم: رضوانی و همکاران، انتشارات مجد.

(N., Braithwaite, & Braithwaite, V, 2001, p.31). احساس شرمساری اگر به‌درستی مدیریت و تخلیه نشود، در کودکان به بروز خشم منجر می‌شود و جامعه با برخورد تنبیهی و مجازات‌محور، بار دیگر به تکرار این شرم و تسلسل باطل دامن خواهد زد. از این‌رو، آموزش تخلیه صحیح شرم در کاهش و پیشگیری از خشونت و زورگویی در مدارس، اهمیت بسیاری دارد. بنابراین، نظریه شرمساری بازپذیرنده که به احساس مسئولیت فرد و پیشگیری از تکرار جرم می‌انجامد، در خصوص اطفال و نوجوانان ناسازگار تأثیرگذارتر خواهد بود که در نشست‌های خانوادگی با حضور اعضای خانواده بروز می‌یابد و در کشورهای مختلف نیز برگزار می‌شود. برای مثال، شورای شهر همپشایر از اواخر سال ۱۹۹۹م از رهگذر نشست‌های گروهی خانوادگی در تلاش برای حل اختلافات در مدارس با شرکت دانش‌آموزان، مدارس و خانواده‌ها بوده است. این نشست‌ها برای کمک به افراد ۵ تا ۱۵ ساله با مشکلات رفتاری جدی در مدارس برگزار می‌شود. دانشگاه شفیلد نیز در سال‌های ۱۹۹۹ و ۲۰۰۰م، پنجاه مورد ارجاعی شامل بیش از ۴۰۰ نمونه از مدارس ابتدایی و متوسطه را بررسی کرد. مصاحبه با دانش‌آموزان، خانواده آن‌ها و متخصصان انجام شد، درحالی که دانش‌آموزان از نتایج موفقیت‌آمیز مطمئن نبودند و بابت پرسیدن پرسش‌های دشوار نگران بودند. ۸۱ درصد آن‌ها بیان داشتند که در جلسه «احساس خوبی داشتند» و جلسه یک راهبرد سازنده در حل اختلافات است. هم‌زمان ۲۵ درصد از شرکت‌کنندگان احساس می‌کردند در بیان خواسته خود ناتوان هستند و بزرگسالان فرصت لازم به آن‌ها را نداده‌اند (Marsh, 2004, p.53). به همین ترتیب، درحالی که اعضای خانواده‌ها در مورد شیوه برگزاری جلسه احساس رضایت داشتند، ۲۱ درصد بیان داشتند که احساس کردند نمی‌توانند به‌طور کامل در جلسه مشارکت کنند. برخی نیز حس نبود حمایت یا احترام از سوی برخی متخصصان را داشته‌اند. بیشتر متخصصان تصور می‌کردند که این مدل خوب بود و یا ارزش امتحان کردن را داشت، درحالی که ۱۰ درصد چندان با آن موافق نبودند. به‌طور کلی، این طرح برای دانش‌آموزان زیر ۱۱ سال و دختران نتایج مثبت‌تری داشت، حال آنکه در مورد دانش‌آموزان بزرگ‌تر و پسران دانش‌آموز، بیشتر بر حضور آن‌ها در مدرسه - نه تغییر رفتار آن‌ها - تأثیرگذار بود. به‌نظر می‌رسد به دلیل اینکه دانش‌آموزان بزرگ‌تر در آستانه دوران بلوغ و بحران‌های مربوط به آن بودند، در برابر تغییر رفتار مقاومت بیشتری نشان دادند (Ibid). می‌توان گفت با توجه به اینکه خانواده و مدرسه مهم‌ترین نهادهای جامعه‌پذیر هستند، این روش می‌تواند در بهبود روابط میان آن‌ها مؤثر باشد و در ارتقای کارکرد تربیتی هر دو، نقش مهمی ایفا کند و در سایر سطوح نیز به‌کار گرفته شود.

## گفتار دوم: رویه‌های ترمیمی سطح دوم؛ دانش‌آموزان در معرض خطر (At risk students)

سازوکارهای این سطح از مداخله، درباره برقراری ارتباط دوباره دانش‌آموزان در معرض ریسک با مدرسه و سایر دانش‌آموزان است. رفتار برخی از دانش‌آموزان ممکن است آن‌ها را به‌طور دائمی در این گروه قرار دهد، درحالی که دیگران گاه به دلیل برخی رفتارها در این گروه قرار می‌گیرند. هم‌زمان با آغاز نشست‌های ترمیمی در مدارس، مشخص شد که برگزاری نشست‌های رسمی ترمیمی با تشریفات خاص برای برخورد با کلیه رفتارهای مجرمانه یا تعارض‌ها نیاز نیست و برخی روش‌های دیگر مانند میانجیگری همسالان، حلقه‌های ترمیمی مانند زنگ دایره و آموزش روش‌های حل مسئله در این زمینه کارایی بیشتری دارد.

### بند نخست: میانجیگری همسالان

میانجیگری گاه از طریق بزرگسالان انجام می‌شود و گاهی نیز خود دانش‌آموزان در مقام میانجیگری برمی‌آیند. در این روش، خدمات میانجیگری از طریق افراد متخصص به‌عنوان میانجی که در بیشتر اوقات خارج از مدرسه در قالب مؤسسات تحقیقاتی و دانشگاه‌ها یا نهادهای ارائه‌کننده خدمات اجتماعی برای دادن مشاوره و راهنمایی به مدیر مدرسه و آموزگاران به مدرسه دعوت می‌شوند، انجام می‌شود. این افراد آموزش‌های لازم را در خصوص کسب مهارت‌های ارتباطی، توانایی ایجاد اعتماد و تأثیر مثبت بر دیگران گذرانده‌اند و با مسائل و مشکلات و تعارضات ایجادشده در مدرسه آشنایی دارند (بازرگان، ۱۳۸۶، ص ۵۶). در فرانسه نیز از سال ۱۹۹۸ م، (Décret no 98-1082). برای حل و فصل اختلافات میان مدارس، دانشگاه‌ها، ادارات وابسته به هر دو وزارت آموزش و پرورش و آموزش عالی از یک سو و دانش‌آموزان، دانشجویان، والدین آن‌ها و کارمندان این نهادها از سوی دیگر، دولت اقدام به ایجاد واحدهای میانجیگر در حوزه هر دانشگاه و واحد میانجیگر ملی آموزش و پرورش و آموزش عالی کرده است. میانجیگران دانشگاه‌ها که تعداد آن‌ها در حال حاضر ۴۹ نفر است، از مسئولان سابق آموزش و پرورش هستند که به‌طور داوطلبانه در حوزه دانشگاه مربوط به خود مشغول به فعالیت‌اند و هنوز این شیوه نهادینه نشده و تنها در سال‌های اخیر، به‌ویژه از ۲۰۱۱ م طرح‌های پراکنده‌ای در زمینه میانجیگری در مدارس از سوی انجمن‌های مختلف اجرا شده است<sup>۱</sup>. یکی از این انجمن‌های فعال، انجمن «نسل میانجیگران» است که

۱. در حال حاضر هیچ فهرست جامعی از این طرح‌های پراکنده در فرانسه وجود ندارد.

تقریباً ۳۰ هزار دانش‌آموز را با میانجیگری آشنا کرده و ۳ هزار تن از آنان را به‌عنوان میانجیگر آموزش داده است (<http://www.gemediat.org>). انجمن فعال دیگری در زمینه میانجیگری، انجمن فرانس مدیاسیون (France médiation) است که برای پیشگیری از پدیده زورگویی در مدارس<sup>۱</sup> یک طرح میانجیگری اجتماعی را در فاصله سال‌های ۲۰۱۲ تا ۲۰۱۴ م به اجرا در آورده است. در اجرای این برنامه ۴۰ مدرسه از میان مدارس راهنمایی و ابتدایی انتخاب و برای هر یک از این مدارس، یک میانجیگر آموزش داده شد (EEFJ Rapport 2014, p.5). میانجیگر ملی در گزارش سال ۲۰۱۶ م خود چنین بیان داشت که شبکه میانجیگری آموزش و پرورش و آموزش عالی در طول سال ۲۰۱۶ م فعالیت فشرده‌ای داشته و تعداد ۱۲۰۵۳ درخواست میانجیگری را ثبت نموده است. بر اساس این گزارش، میزان مراجعه افراد به میانجیگران در سه سال اخیر رو به افزایش بوده که در بردارنده آثار آموزشی و مثبت برای کل جامعه است (Rapport de médiateur 2016, p.9).

به این ترتیب، به نظر می‌رسد حضور میانجیگران متخصص در مدرسه، نوعی آموزش برای آموزگاران در مدرسه است که اغلب به مسائل آموزشی و درسی دانش‌آموزان - و نه مسائل تربیتی و روان‌شناختی آنها - اهمیت می‌دهند. مداخله این میانجیگران در برخی کشورها مانند ایالات متحده آمریکا، بیشتر در زمان بروز بحران و گاه ارتکاب یک جرم در مدرسه انجام می‌شود، حال آنکه در برخی کشورها مانند بلژیک جنبه پیشگیرانه دارد (بازرگان، همان، ص ۵۵) و می‌تواند با تقویت مهارت‌های ارتباطی و حل تعارض دانش‌آموزان، از بحرانی‌شدن اختلاف‌ها در آینده پیشگیری کند. در این شیوه، برخی دانش‌آموزان در مدرسه تحت آموزش‌های خاصی در زمینه حل مسالمت‌آمیز تعارض و برخورد با دانش‌آموزان ناسازگار قرار می‌گیرند و پس از آن در اوقات خاصی مانند زنگ تفریح به مسائل و مشکلات سایر همسالان خود رسیدگی می‌کنند. در این روش، این پیام داده می‌شود که خود دانش‌آموزان می‌توانند بدون دخالت اغلب، تحکم‌آمیز و تنبیهی اولیای مدرسه به رفع اختلافات بپردازند و آموزش عملی حل تعارض را برای زندگی در جامعه بزرگ‌تر فرا بگیرند. در این شیوه معمولاً دانش‌آموزان آموزش‌دیده با لباس یا نماد خاصی از دیگران متمایز و در مدت زمان خاصی به انجام وظایف خود می‌پردازند. در برخی کشورها مانند کانادا، اسپانیا، برزیل، فرانسه، انگلستان و آلمان تجربه‌های موفقی در این زمینه دیده می‌شود.

۱. زورگویی (به‌ستوه آوردن) در مدرسه و خشونت میان همسالان یکی از دغدغه‌های کنونی دست‌اندرکاران امر آموزش و تربیت در فرانسه و نیز در کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی اروپاست. زورگویی بر خشونت‌های تکراری، از نوع کلامی، جسمی یا روانی مبتنی است که از سوی یک یا چند دانش‌آموز علیه یک دانش‌آموز دیگر که به دلیل موقعیت ضعیف نمی‌تواند از خود دفاع کند، صورت می‌گیرد. در این مورد نک:

Debarbieux, Eric. Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'école, Rapport au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (2011).

برای مثال در کانادا، طرحی با عنوان «حل تعارض در مدرسه از طریق سفیران صلح و دوستی» در سال ۱۹۹۱م به اجرا گذاشته شد که در آن سفیران صلح آموزش دیده از ۷ مدرسه دوره دبیرستان به افزایش آگاهی بیش از ۱۲۰۰ دانش آموز دوره ابتدایی کمک کردند (بازرگان، ۱۳۸۹، ص ۲۸). به نظر می رسد این برنامه ها بر این فرض استوار است که دانش آموزان از همسالان یا دانش آموزان مقاطع بالاتر به نسبت اولیای مدرسه و بزرگسالان تأثیر بیشتری می پذیرند. همچنین ابعاد تربیتی میانجیگری همسالان با توجه به سن دانش آموزان متفاوت است. برای مثال در فرانسه، میانجیگری همسالان بر دانش آموزان مقاطع ابتدایی و راهنمایی که به عنوان میانجیگر فعال بوده اند، تأثیر گذارتر بوده و تقویت اعتماد به نفس و رشد قابلیت های فردی آنان همچون بردباری و همفکری را به دنبال داشته است. همچنین این میانجیگری باعث بهبود رفتار دانش آموزان به اصطلاح «مشکل دار» شده است. شرکت در برنامه میانجیگری حس مسئولیت و مشارکت دانش آموزان را تقویت نموده و روابط بین آنان در مدرسه را بهبود بخشیده است. در مقابل، میانجیگری تأثیر کمتری بر رفتار دانش آموزان در خارج از مدرسه داشته و تنها در تعداد کمی از آنان تغییرات معنادار در برخورد با اعضای خانواده و همسالان مدرسه مشاهده شده است. بنابراین، به طور کلی نتایج به دست آمده از این میانجیگری ها امیدوارکننده بوده است و نشان می دهد که میانجیگری می تواند به عنوان فرایندی تربیتی در یادگیری قواعد زندگی شهروندی از سوی دانش آموزان در طول دوران تحصیل آنان به کار آید Bonafe – Schmit, J.P. (2006, p.181) و سبب شود که جنبش های صلح طلب از همان ابتدا در زمینه میانجیگری در مدارس فعال باشند. برای مثال، جنبش بین المللی آشتی (Mouvement International de Réconciliation) که دو بنیان گذار آن آموزگار بودند<sup>۱</sup>، در مدرسه راهنمایی سارسل (Sarcelles) یک تجربه میانجیگری را به اجرا گذاشت. در این طرح دانش آموزان داوطلب و آموزش دیده در وقت ناهار در حیاط مدرسه برای انجام میانجیگری حاضر بودند. این تجربه، زمینه نوشتن کتابی را فراهم آورد که امروزه راهنمای خوبی برای میانجیگری بین همسالان است<sup>۲</sup>. از میان طرح های میانجیگری انجام شده در این دوره، این طرح تاکنون بیشترین گسترش را در فرانسه داشته و به ایجاد انجمن «نسل های میانجیگران» (Association Générations médiateurs) انجامیده است. این انجمن امروزه یکی از مهم ترین انجمن های فعال در زمینه پیشگیری از خشونت در مدارس و آموزش میانجیگری بین همسالان است<sup>۳</sup>.

1. Babeth Diaz et Brigitte Liatard.

2. DIAZ B., LIATARD-DULAC B., "Contre-violence et mal-être: la médiation par les élèves", Nathan, Paris, 1998.

۳. برای اطلاع بیشتر در مورد فعالیت های این انجمن به سایت این انجمن در آدرس زیر، نک:

<http://www.gemediat.org/>

در ایران نیز نگارندگان با مراجعه به یکی از معدود مدارسی<sup>۱</sup> که در شهر تهران به انجام این طرح می‌پردازد، مشاهده نمودند که چند تن از دانش‌آموزان مقاطع چهارم و پنجم در مدرسه به‌عنوان «صلح‌بان» (Peace Keeper) با داشتن سربندهای خاصی از دیگران تفکیک و در زنگ تفریح در مدرسه در مکان‌های خاصی مستقر می‌شدند. در ابتدا صلح‌بان‌ها در مکان معین در انتظار دانش‌آموزان برای مراجعه به آن‌ها و رفع اختلاف بودند، اما پس از چندی با توجه به عدم استقبال و اعتماد دانش‌آموزان به آن‌ها در حیاط مدرسه به‌طور سیار راه می‌رفتند و در موارد لزوم، سعی در مداخله یا میانجیگری داشتند. به‌نظر می‌رسد اتخاذ این شیوه با توجه به غیرداوطلبانه بودن می‌توانست تا اندازه‌ای به احساس برتری بازگشت همان رویکرد سنتی - انضباطی رفع تعارض به دلیل گزارش آن‌ها به اولیای مدرسه بینجامد. شیوه انتخاب صلح‌بان به شکل انتخابی و داوطلبانه است. در شیوه نخست، دانش‌آموزان صلح‌بان از سوی آموزگار کلاس با تأیید معاون آموزشی (ناظم) و موافقت مدیر معرفی می‌شوند یا از طرف خود دانش‌آموزان کلاس انتخاب می‌شوند. در شیوه داوطلبانه، جذب از طریق کمپین صلح<sup>۲</sup> یا نامزد شدن برخی دانش‌آموزان انجام می‌گیرد.

۱. مدرسه دخترانه سعادت، منطقه ۹، تاریخ‌های ۱۹، ۲۱ و ۲۵ اردیبهشت ۱۳۹۵، ساعت‌های ۹ تا ۱۲.  
 ۲. این کمپین برای شرح مفهوم صلح برای دانش‌آموزان مقاطع پایین‌تر، با الهام گرفتن از مفاهیم یا برخی مواد درسی مندرج در کتب آن‌ها بهره می‌گیرد. برای مثال، شعر «دو کاج» در این زمینه بسیار مؤثر است که شاعر (محمد جواد محبت) در دو نسخه جدید و قدیم آن در کتاب فارسی مقطع سوم ابتدایی چنین سروده است:

#### دو کاج (نسخه قدیم)

در کنار خطوط سیم پیام، خارج از ده، دو کاج، رویدند - سالیان دراز، رهگذران - آن دو را چون دو دوست، می‌دیدند - روزی از روزهای پاییزی - زیر رگبار و تازیانه‌ی باد - یکی از کاج‌ها به خود لرزید - خم شد و روی دیگری افتاد - گفت ای آشنا بیخوش مرا - خوب در حال من تأمل کن - ریشه‌هایم ز خاک بیرون است - چند روزی مرا تحمل کن - کاج همسایه گفت با تندی - مردم‌آزار، از تو بیزارم - دور شو، دست از سرم بردار - من کجا طاقت تو را دارم - بینوا را سپس تکانی داد - یار بی‌رحم و بی‌محبت او - سیم‌ها پاره گشت و کاج افتاد - بر زمین نقش بست قامت او - مرکز ارتباط، دید آن روز - انتقال پیام ممکن نیست - گشت عازم گروه پی‌جویی - تا ببیند که عیب کار از چیست - سیم‌بانان پس از مرمت سیم - راه تکرار بر خطر بستند - یعنی آن کاج سنگ‌دل را نیز - با تیر، تکه تکه، بشکستند.

#### دو کاج (نسخه جدید)

در کنار خطوط سیم پیام، خارج از ده دو کاج رویدند... - کاج همسایه گفت با نرمی - دوستی را نمی‌برم از یاد، - شاید این اتفاق هم روزی - ناگهان از برای من افتاد - مهربانی به گوش باد رسید - باد آرام شد، ملایم شد، - کاج آسیب‌دیده‌ی ما هم کم کمک پا گرفت و سالم شد - میوه‌ی کاج‌ها فرو می‌ریخت - دانه‌ها ریشه می‌زدند آسان - ابر باران رساند و چندی بعد - ده ما نام یافت کاجستان ...

با مقایسه نسخه جدید و قدیم به‌خوبی می‌توان آثار مدارا و تسامح را با خودمحوری و انتقام‌جویی سنجید و به دانش‌آموزان یاد داد و این شعر را به روابط انسانی، به‌ویژه با سایر دانش‌آموزان و همسالان نیز تعمیم داد و نیز نشان داد که دگراندیشی و روابط مسالمت‌آمیز نه‌تنها برای دیگران، بلکه برای خود فرد نیز فواید زیادی دارد.

در این مدارس، صلح‌بان یا صلح‌یار معمولاً از سوی کادر مدرسه انتخاب می‌شوند. از مشکلات این روش گزینش این است که به انگیزه یا علاقه دانش‌آموزان توجه نمی‌شود و به کاهش انگیزه و کارایی در اثنای انجام وظایف و درنهایت به جایگزینی آن‌ها با سایر دانش‌آموزان علاقه‌مند می‌انجامد. در مدارس ابتدایی نیز معمولاً دانش‌آموزان مقاطع بالاتر، یعنی دانش‌آموزان کلاس‌های چهارم، پنجم و ششم که از مهارت ارتباطی بهتر و اعتماد به نفس بالاتری برخوردارند، به‌عنوان میانجیگر انتخاب می‌شوند. پس از انتخاب، صلح‌بان‌ها در برنامه صبحگاه مدرسه به دانش‌آموزان معرفی می‌شوند و با قرائت یک میثاق‌نامه، پایبندی به صلح را با هم‌صدایی خود اعلام می‌کنند. سپس به کلیه دانش‌آموزان مدرسه، دو راهکار برای حل و فصل اختلافات پیشنهاد می‌شود: ۱. برای حل اختلافات خود نزد صلح‌بان بروند و از برخی امتیازها مانند عدم ثبت نام آن‌ها در دفتر انضباطی، انتخاب خود آن‌ها به‌عنوان صلح‌بان در آینده، کسب امتیاز پایبندی به صلح حداقل برای یک ماه برخوردار شوند یا ۲. به انتظامات، پلیس مدرسه و معاون آموزشی (ناظم) به‌عنوان نیروی قهری مراجعه کنند که از این امتیازها محروم می‌شوند. پس از آغاز کار صلح‌بان و صلح‌یار در مدرسه، به آن‌ها فرم‌هایی داده شد که در آن نام طرفین اختلاف، نوع آن، چگونگی حل و فصل آن و ... ذکر می‌شد و پس از مذاکره و حل مشکل، یک «قرارداد حل مشکل» یا «قرارداد رفتاری» به امضای طرفین می‌رسید که بیشتر واجد جنبه اخلاقی - و نه الزام‌آور - بود. دانش‌آموز نقض‌کننده قرارداد رفتاری، مجاز به مراجعه دوباره به صلح‌بان برای حل دوباره اختلاف بود، اما نقض مکرر قرارداد به‌دفعات می‌توانست به معرفی فرد خاطی به معاون آموزشی (ناظم) منجر شود. در این صورت، وی متوجه می‌شد که این طرح نیز مانند آیین‌نامه‌های تنبیهی و الزام‌آور قابل احترام و تبعیت است و نمی‌توان آن را با نقض مکرر نادیده گرفت و بازی انگاشت. درواقع در این موارد نیز مانند میانجیگری پیش‌بینی شده در ماده ۸۲ قانون آیین دادرسی کیفری ۱۳۹۲ش که در صورت عدم اجرای تعهدات مورد توافق از سوی متهم بدون عذر موجه، ... قرار تعلیق تعقیب لغو و تعقیب ادامه می‌یابد، در صورت نقض قرارداد رفتاری و توافق حاصل‌شده، دوباره شیوه‌های سنتی رفع اختلاف و رویکرد انضباطی - تنبیهی اجرا می‌شود.

### بند دوم: زنگ دایره یا حلقه صلح (Problem-Solving Circles)

در زنگ دایره، دانش‌آموزان مسئولیت بیشتری در حل مشکلات به‌عهده می‌گیرند که به مسئولیت‌پذیر کردن آن‌ها به‌عنوان یکی از سازوکارهای فرهنگ ترمیمی و خودتنظیمی می‌انجامد. همچنین این حلقه به بالارفتن مهارت ارتباطی آنان در حل مشکلات و اختلافات از زمان کودکی و نوجوانی منجر می‌شود. درواقع، این روش نوعی آموزش تغییر تفکر تنبیه‌محور



(Punishment-Oriented Thinking) به رویکرد ترمیمی‌محور (Restorative-Oriented Thinking) است که برای هر دو- آموزگاران و دانش‌آموزان- نقش آموزشی دارد. مبنای اصلی این روش، تقویت مهارت‌های احساسی و اجتماعی سالم است. در بلندمدت دانش‌آموزان می‌توانند با افزایش اعتماد به نفس و اطمینان به این روش، مشکلات و مسائل را در این دایره‌ها که ممکن است به صورت هفتگی یا روزانه برگزار شود، مطرح کنند و از این رهگذر، مهارت لازم در برقراری ارتباط و مباحثه سازنده و مبتنی بر بُرد- بُرد را فرا بگیرند. در این روش، ابتدا دانش‌آموزان برای بالا رفتن مهارت‌های ارتباطی، افزایش اعتماد به نفس و آموزش حل اختلاف یا اندیشیدن در مورد آن معمولاً به صورت دایره‌وار به دور یکدیگر حلقه می‌زنند. می‌توان گفت زمانی که زنگ دایره به صورت منظم و هفتگی برای بالا رفتن مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان به کار گرفته می‌شود، خود می‌تواند به تقویت عوامل حمایتی (Protective Factors) به‌عنوان یکی از ابزارهای پیشگیری رشدمدار بینجامد و از ارتکاب جرایم در آینده پیشگیری کند. کودکان تاکنون آموخته‌اند که برای حل یک تعارض روش تنبیه‌محور به کار می‌رود، آن‌ها باید از طریق تجربه یاد بگیرند که رویه‌های ترمیمی نیز می‌تواند به کار رود. بنا بر یک نظریه روان‌شناختی، «کودکان با آنچه که یاد می‌گیرند، زندگی می‌کنند» (children live what they learn). در حلقه تفاهم، کلیه افراد احساس می‌کنند، دیده و شنیده می‌شوند و به آن‌ها احترام گذاشته می‌شود. دایره، از میان اشکال هندسی، نماد برابری است.

در مدارس مورد پژوهش عموماً در مورد مسائل علمی یا مسائلی چون دوست‌یابی، حلقه تفاهم شکل گرفته است که خود می‌تواند با آموزش شیوه‌های برقراری ارتباط و احترام به دیگران در خصوص تعارض‌ها و ناسازگاری‌ها جنبه پیشگیرانه داشته باشد. برگزاری زنگ دایره می‌تواند در موارد بروز اختلاف میان دانش‌آموزان نیز شکل بگیرد و آموزگار به‌عنوان میانجیگر، مانند نشست‌های ترمیمی حل تعارض، نظارت را برعهده بگیرد و دانش‌آموزان مسئله ایجادشده را حل و فصل نمایند. در خصوص این روش، ارزیابی‌هایی صورت گرفته است. برای نمونه در یک مدرسه ابتدایی در استرالیا، دانش‌آموزان سه کلاس مقطع چهارم، پنجم و ششم ارزیابی شدند، در حالی که یک کلاس گروه آزمایش و دو کلاس دیگر، گروه شبه کنترل بودند (Morrison, and Martinez, 2001, P.337). در این پژوهش، مشکلاتی که در زنگ دایره مطرح شد، شامل رفتارهای آزاردهنده، تهاجمی و سرقت بود. در این راستا، آموزگار برخی مزایای زنگ دایره مانند مکانی امن برای به اشتراک گذاشتن احساسات، بروز آزادانه احساسات و مدل مؤثر برای حل اختلاف و تعارض و نیز سعی در ایجاد اعتماد در کلیه دانش‌آموزان را برای مشارکت برشمرد و این حلقه را «روشی برای بودن» توأم با احترام، حمایت و برقراری ارتباط مؤثر عنوان کرد. در پایان، وی نتایج مثبتی از اجرای این شیوه را بیان کرد؛ شامل تبدیل شدن یک

دانش آموز زورگو به فردی حمایت کننده از دانش آموزان ضعیف، بازگشت یک دانش آموز پس از یک سال فرار از مدرسه، و بهبود وضعیت تحصیلی و ارتباطی چند دانش آموز دیگر.

### گفتار سوم: سطح اولیه مداخله؛ صلح برای همه

امروزه اعتقاد بر این است که چارچوب اجرای رویه‌های عدالت ترمیمی باید کل مدرسه را برای تفکر در مورد چگونگی مدیریت رفتار و روابط در مدرسه دربر گیرد. در این سطح، جامعه هدف، کلیه دانش آموزان مدرسه هستند و تلاش می‌شود با آموزش‌های ترمیمی و فرهنگ صلح به آن‌ها، احساس احترام، تعلق به اجتماع مدرسه و احساس برابری ترویج داده شود. در واقع، بر تقویت روابط از طریق ارتقای مهارت‌های احساسی و اجتماعی در مدرسه تلاش شده است. می‌توان گفت هدف هر یک از این برنامه‌ها، ترویج صلح، مسئولیت‌پذیری و ارتقای مهارت ارتباطی دانش آموزان است.

برخی از کشورها در پاسخ به سیاست تسامح صفر که به شیوه سنتی در مدارس به کار می‌رفت، سعی بر به کارگیری رویه‌های ترمیمی برای کل مدارس داشتند. برای مثال، دپارتمان کودکان، خانواده و یادگیری مینه‌سوتا (The Minnesota Department of Children, Family and Learning) از ایالت‌های آمریکا، که از سال ۲۰۰۵م به اداره آموزش (The Department of Education) تغییر نام یافت، به طور گسترده از سیاست‌های ترمیمی در کل مدرسه حمایت کرده است. این حمایت به دلیل افزایش سه برابری اخراج دانش آموزان از مدرسه در یک دوره دوساله بود که خود از سیاست تسامح صفر در مدارس نشئت می‌گرفت و هدف آن ارائه یک رویکرد جامع برای برخورد با رفتارهای آسیب‌زا در مدرسه بود که بر رویکردهای حل مسئله، توجه به نیازهای اجتماعی و احساسی و همچنین نیازهای فکری و فیزیکی دانش آموزان، شناسایی اهمیت ایجاد و اجرای ارزش‌ها و قواعد مورد توافق و پیشگیری و مداخلات اولیه ترمیمی برای ایجاد یک محیط یادگیری ایمن تأکید می‌کند. مجلس مینه‌سوتا نیز در یک دوره سه‌ساله اقدام به اختصاص بودجه برای اجرای رویه‌های ترمیمی در مدرسه نمود و پس از سه سال اثبات شد که میزان تعلیق و اخراج از مدرسه به مراتب بسیار کاهش یافت؛ برای مثال، آمار تعلیق در یک مدرسه راهنمایی از ۱۱۰ به ۵۵ مورد و در مدرسه دیگر که برنامه‌ها در آنجا اجرا شد، از ۱۳۵ به ۹۵ مورد کاهش یافت.

در ایران نیز در مدرسه پیش گفته، برخی صلح‌بانان افزون بر تلاش برای حل تعارض و اختلاف‌ها میان دانش آموزان، مسئولیت حفاظت از فضا و درختان مدرسه و تذکر به دانش آموزان خاطی را نیز برعهده دارند و بنابه اظهار اولیای مدرسه، این کار برای ترویج فرهنگ مهربانی، مدارا و صلح حتی با طبیعت و اجتماع پیرامونی است. به نظر می‌رسد این طرح با برخی

برنامه‌های انجام‌شده در کشورهایی مانند اسپانیا مشابه است. برای نمونه، از اهداف مهم برنامه «آموزش جدید برای هزاره جدید» در اسپانیا، آشناکردن کودکان و نوجوانان با مفهوم صلح بود (بازرگان، ۱۳۸۹، ص ۲۰). مفهومی به مراتب گسترده‌تر از آنچه تصور می‌کردند؛ صلح نه به معنای نبود جنگ، بلکه به‌عنوان عاملی برای هماهنگی انسان با طبیعت، با خود و با جامعه از طریق حمایت از ارزش‌های انسانی و جایگزین نمودن فرهنگ خشونت با فرهنگ مدارس و تلاش برای تغییر و نیز مبارزه با تخریب محیط زیست.

همچنین یکی از جامع‌ترین مطالعه‌ها در خصوص به‌کارگیری رویه‌های ترمیمی در این سطح از سوی هیئت عدالت‌ترمیمی جوانان در انگلستان و ولز (Youth Justice Board for England and Wales) در سال ۲۰۰۴م انجام گرفت. آن‌ها یک ارزیابی ملی با نام «عدالت‌ترمیمی در برنامه مدارس» (Restorative Justice in Schools Program). انجام دادند که دربرگیرنده ۲۶ مدرسه بود. آنچه این پژوهش را متمایز می‌کرد، استفاده از مدارسی بود که برنامه در آن‌ها اجرا نمی‌شد و بیشتر برای مقایسه و به‌عنوان گروه کنترل کاربرد داشت. مانند برنامه اجراشده در مینه‌سوتا، این برنامه نیز شامل طیف وسیعی از فرایندهای ترمیمی مانند زنگ دایره، میانجیگری همسالان و نشست‌های جامعه‌ای بود. پس از انجام این برنامه‌ها، در مدت سه سال برای ۳ مدرسه و هجده ماه برای سایر مدارس، حصول توافق ۹۲ درصد گزارش شد، حال آنکه نقض این توافق، بسیار اندک و حدود ۴ درصد بود. ۸۹ درصد از دانش‌آموزان از روند انجام‌شده احساس رضایت داشتند و ۹۳ درصد نیز احساس تحقق برابری و عدالت داشتند. بنابراین، نتایج به‌طور کلی موفقیت‌آمیز بود و نشان داد که اگر فرایندهای ترمیمی به‌درستی انجام شود، می‌تواند در تقویت حس مسئولیت‌پذیری و احترام متقابل، ارتقای فضای مدرسه و بهبود مهارت‌های یادگیری مؤثر باشد. همچنین این پژوهش نشان داد که انتقال مفاهیم عدالت‌ترمیمی مانند بزه‌دیده و مرتکب و به‌ویژه خودِ واژه «عدالت» به‌آسانی امکان‌پذیر نیست. این مسئله مشخص می‌کند که برای ساخت یک فرهنگ ترمیمی در مدارس، باید برنامه‌های ترمیمی محور به صورت دائمی و همراه با آموزش‌های کافی و مداوم باشد و اجرای طرح‌های موقتی نمی‌تواند در حرکت از رویکرد تنبیهی به فرایند ترمیمی در بلندمدت و تأثیر بر جامعه به‌طور کلی مؤثر واقع شود. کاهش زورگویی یکی از مواردی بود که دانش‌آموزان به آن اشاره کردند. گفتنی است زورگویی در مدرسه اضطراب بسیاری را برای تعداد زیادی از دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها به‌وجود می‌آورد و آثار بلندمدت زیان‌باری دارد. زورگویی در مدرسه به‌عنوان یک عامل ریسک شناخته می‌شود که با رفتارهای ضد اجتماعی و مجرمانه همبستگی دارد. از این رو، به دلیل آثار بسیار مخرب زورگویی برای بزه‌کار و بزه‌دیده، استفاده از فرایندهای ترمیمی در هر سه سطح آن امروزه در مدارس، پیشگیری و درمان زورگویی به‌عنوان یک عامل

ریسک بسیار مورد توجه قرار گرفته است. در دهه‌های اخیر آگاهی نسبت به اینکه زورگویی در مدارس به‌عنوان یکی از اشکال خشونت‌مشکل جدی است، افزایش یافته است. در پژوهشی انجام‌گرفته در یک مدرسه راهنمایی پسرانه در شهر لاهیجان نیز مشخص شد که استفاده از فرایند ترمیمی، مانند میانجیگری همتایان، به حصول ۸۵ مورد توافق از ۱۳۸ مورد تعارض میان دانش‌آموزان مدرسه انجامید. به نظر ۶۷ درصد مصاحبه‌شوندگان، این طرح‌ها آثار بسیار مثبتی در مدرسه و روابط آن‌ها با سایر دانش‌آموزان داشته است (بازرگان و قنبری، ۱۳۹۴، ص ۹۶).

### نتیجه

اجرای رویه‌های ترمیمی در مدرسه می‌تواند به هنگام بروز اختلاف و مشکل به‌کار رود یا جنبه پیشگیرانه داشته باشد. میانجیگری در مدرسه به شیوه مثبت و سازنده و در مواردی مانند اعمال خشونت از سوی دانش‌آموزان یا اعتیاد برخی از آن‌ها، نقش مهمی در پیشگیری از مزمن شدن انحراف یا بزهکاری دارد. در واقع، ایجاد فرهنگ ترمیمی در مدرسه می‌تواند در جلوگیری از طرح دعوا در محاکم کیفری نقش داشته و یکی از ابزارهای پیشگیری رشدمدار باشد. همچنین آموزش شیوه‌های حل اختلاف به طریق مسالمت‌آمیز و بیان مشکل و احساسات فرد آسیب‌دیده می‌تواند دانش‌آموزان را برای زندگی توأم با صلح و آرامش در جامعه پرتنش آینده آماده کند و از این رهگذر یکی از ابزارهای پیشگیری اجتماعی نیز باشد. به این ترتیب، آموزش شیوه‌های مؤثر حل تعارض، روش‌های درک احساسات، آموزش‌های روان‌شناختی و سایر آموزش‌ها با توجه به حساسیت سنی خاص دانش‌آموزان در مقاطع مختلف از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. با وجود این، اجرای رویه‌های ترمیمی در مدارس با چالش‌های بسیاری روبرو شده است؛ از جمله عدم آموزش کافی و مستمر به دانش‌آموزان میانجیگر، کاهش انگیزه و علاقه میانجیگران در اثنای طرح به دلیل نوع انتخاب یا رفتار نامناسب برخی دانش‌آموزان، موقتی بودن طرح‌ها، تغییر نقش میانجیگر به نقش انتظامات به‌ویژه در مدارس پسرانه به دلیل عدم آموزش و نظارت و نیز روحیه قدرت‌طلبی، نبود امکانات مالی و وقت کافی برای اجرای بلندمدت طرح، و عدم اعتماد برخی دانش‌آموزان به آن‌ها. در فرانسه نیز همچون ایران، میانجیگری در مدارس هنوز نهادینه نشده است. طرح‌های میانجیگری به‌طور پراکنده و از سوی انجمن‌های مردم‌نهاد فعال در این زمینه صورت می‌گیرد. سیاست‌های کشور فرانسه در زمینه مبارزه با خشونت در بین سه محور پیشگیری، امنیت و تربیت، همواره در نوسان است و در یافتن تعادل بین این سه محور با دشواری روبرو است. باین‌حال، خشونت در مدارس پدیده‌ای در حال تحول است که در مقابل این تحول، بدون تردید باید راهکارهای نو و مؤثرتری به‌کار

گرفت. میانجیگری مدارس یکی از راهکارهایی است که دولت فرانسه برای مقابله با پدیده خشونت در مدارس به‌دنبال توسعه هرچه بیشتر آن است و باید در ایران نیز به تاسی و با استفاده از تجربه این کشور و سایر کشورهای پیشرو اقدام نمود. در این خصوص می‌توان با پیش‌بینی سیاست‌های کلان در آموزش و پرورش، برای آموزش میانجیگری به آموزگاران به‌عنوان دوره‌های آموزش ضمن خدمت یا واحدهای درسی به دانش‌آموزان یا برنامه‌های آموزشی فوق برنامه در راستای آموزش پیشینی آن گامی برداشت یا پس از بروز اختلاف در مدرسه، از آن به‌عنوان یک اقدام پسینی استفاده کرد.

## منابع و مأخذ

### الف) فارسی

۱. ابراهیمی، سحر (اردیبهشت ۱۳۹۷)، «عدالت‌ترمیمی در مدارس؛ کارکردها، موانع و راهبردهای اجرای پایدار آن» در: فرجیها، محمد (زیر نظر)، چکیده مقالات دومین همایش دوسالانه بین‌المللی عدالت‌ترمیمی، عدالت‌ترمیمی؛ پل ارتباطی میان تمدن‌های جاده ابریشم، دانشگاه تربیت مدرس.
۲. ابراهیمی، شهرام (اردیبهشت ۱۳۹۷)، «پیشگیری از خشونت اطفال و نوجوانان از رهگذر میانجیگری در محیط مدرسه» در: فرجیها، محمد (زیر نظر)، چکیده مقالات دومین همایش دوسالانه بین‌المللی عدالت‌ترمیمی، عدالت‌ترمیمی؛ پل ارتباطی میان تمدن‌های جاده ابریشم، دانشگاه تربیت مدرس.
۳. استرنگ، هدر (۱۳۹۵)، «نشست‌های عدالت‌ترمیمی: یافته‌های یک برنامه پژوهشی ده ساله»، مترجم: محمد رضوانی، دانش‌نامه عدالت‌ترمیمی، زیر نظر محمد فرجیها، نشر میزان.
۴. بازرگان، زهرا (۱۳۸۶)، نوآوری و تغییر در مدرسه، چاپ دوم، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
۵. بازرگان، زهرا (۱۳۸۹)، مدیریت تعارض در مدرسه، انتشارات سخن.
۶. بازرگان، زهرا؛ قنبری، داوود؛ غباری بناب، باقر (۱۳۹۴)، «بررسی اثر میانجیگری همتایان بر تعارض‌های میان‌فردی (مطالعه موردی در مدرسه راهنمایی شاهد پسران لاهیجان)» در: قنبری، داوود، میانجیگری همتایان در مدرسه، انتشارات شادمان.
۷. براون، مارتا ای (اردیبهشت ۱۳۹۷)، «انسانی کردن آموزش و پیوند دوباره اشخاص: ظرفیت عدالت‌ترمیمی در آموزش» در: فرجیها، محمد (زیر نظر)، چکیده مقالات دومین همایش

- دوسالانه بین‌المللی عدالت ترمیمی، عدالت ترمیمی؛ پل ارتباطی میان تمدن‌های جاده ابریشم، دانشگاه تربیت مدرس.
۸. حسنی، محمدرضا (اردیبهشت ۱۳۹۷)، «کاربرد برنامه‌های عدالت ترمیمی در مدارس و محیط‌های آموزشی» در: فرجیها، محمد (زیر نظر)، چکیده مقالات دومین همایش دوسالانه بین‌المللی عدالت ترمیمی، عدالت ترمیمی؛ پل ارتباطی میان تمدن‌های جاده ابریشم، دانشگاه تربیت مدرس.
۹. رحیمی نژاد، اسماعیل و کاوسی خسرقی، پریرزاد (۱۳۹۵)، «بررسی محدودیت‌های استفاده از برنامه عدالت ترمیمی در دادرسی اطفال و نوجوانان با تأکید بر نظام حقوقی ایران» در: دانش‌نامه عدالت ترمیمی، زیر نظر محمد فرجیها، نشر میزان.
۱۰. رضوانی، سودابه و عابدی نژاد مهرآبادی، زهرا (۱۳۹۵)، میانجیگری در مدرسه، نمودی از عدالت ترمیمی در: دانش‌نامه عدالت ترمیمی، زیر نظر محمد فرجیها، نشر میزان.
۱۱. شاملو، باقر، کاظمی جویباری، مهدی (۱۳۹۵)، «فرهنگ ترمیمی در مدارس و تعامل دوسویه با سرمایه‌های اجتماعی»، دانش‌نامه عدالت ترمیمی، زیر نظر محمد فرجیها.
۱۲. شیرینی، عباس (۱۳۹۶)، عدالت ترمیمی، نشر میزان.

## ب) خارجی

13. Bonafe-Schmitt J.P, (1997), "La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ?" in "Violences à l'école- Etat des savoirs", coordonné par Bernard Charlot et Jean Claude Emin, Ed. Armand Colin.
14. Bonafe-Schmitt J.P, (2006), "La médiation scolaire par les pairs : une alternative à la violence à l'école" Spirele Revue de Recherches en Éducation ,No. 37.
15. Algan Y., Guyan., Huilery El., (2015), Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence : RAPPORT D'EVALUATION. Disponible sur: [www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/RF\\_EVA\\_APSCO4\\_20\\_c.pdf](http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/RF_EVA_APSCO4_20_c.pdf).
16. Souquet, M., (2013), "La médiation en milieu scolaire en France : Entre prévention et sécurité : une place laborieuse à trouver", in Médiation et jeunesse : Mineurs et médiations familiales, scolaires et pénales en pays francophones, sous la direction scientifique de Jean MIRIMANOFF, Larcier, Belgique.
17. Simmel G.,(1993), Le conflit, Paris, Circé.
18. Morrison, B.E. and Martinez, M. (2001), Restorative justice through social and emotional skills training: an evaluation of primary school students. Unpublished manuscript held at the Australian National University
19. Johnstone, Gerr and Van Ness, Daniel W., (2007), Handbook of Restorative Justice, Willan Publishing.

20. Marshall, T. (1997), Seeking the whole justice', in S. Hayma (ed.) Repairing the Damage: Restorative Justice in Action. London: ISTD.
21. Education Queensland (1996), Community accountability conferencing: trial report. Unpublished manuscript held by Education Queensland.
22. Marsh, P. (2004), Supporting pupils, schools and families: an evaluation of the Hampshire Family Group Conferences in Education Project. Unpublished manuscript held by the University of Sheffield.
23. Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J. & Braithwaite, V.( 2001), Shame Management Through Reintegration, Cambridge University Press, Melbourne
24. Minnesota Department of Children, Family and Learning (2002), In-school behavior intervention grants: A three-year evaluation of alternative approaches to suspensions and expulsions. Report to the Minnesota Legislature, As required by Minnesota Laws, Chapter 389 , Article 2, Section 5.
25. Morrison, Brenda (2002), Bullying and Victimization in Schools: A Restorative Justice Approach, Australian Institute of Criminology, trends issues in crime and criminal justice, No.219.