

جرایم دانش آموزان علیه مدارس؛ بستری بالقوه برای رویکرد عدالت ترمیمی (مطالعه موردی اقدامات به عمل آمده توسط دانشگاه کانبرا-استرالیا)^۱

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۱/۰۴/۰۷

نویسنده: هتر استرانگ^۲

برگردان: اکبر وروایی^۳

مسعود نیک پرور^۴

چکیده

جرایم علیه مدارس، مسئله‌ای پر هزینه از نظر اقتصادی و اجتماعی است. در سال‌های اخیر، عمده تأکید و سرمایه‌گذاری بر تکنیک‌های پیشگیری وضعی تمرکز یافته است. هرچند این تکنیک‌ها در جای خود حائز اهمیت است اما تحقیقات نشان می‌دهد مرتکبین که عمدتاً دانش آموزان خود این مدارس هستند، درک یا اطلاعات کافی در خصوص صدماتی که در اثر اقدام آنها به بار خواهد آمد، ندارند. به همین دلیل رویکرد ترمیمی با ملزم کردن بزه‌کاران به آگاهی یافتن از نتایج اعمال خود و پذیرش مسئولیت آن، نتایج مطلوب تری نسبت به نظام عدالت کیفری رسمی در کاهش نرخ تکرار جرم و ارتقای رضایتمندی شرکت کنندگان در این فرآیند، به همراه داشته است.

کلید واژه‌گان

جرایم علیه مدارس، عدالت ترمیمی، فرآیند مذاکره، بازسازی اجتماعی از طریق شرم‌منده کردن بزه‌کار.

مقدمه: بیان مسأله (گستره ی معضل)

۱- این ترجمه برگردانی است از Crimes against Schools: the Potential for a Restorative Justice Approach که توسط دانشگاه ملی استرالیا در سال ۲۰۰۲ در مجله این دانشگاه (Journal of Australian National University) به چاپ رسیده است.

۲- دکتری جرم‌شناسی و استاد جرم‌شناسی دانشگاه ملی استرالیا (strang@anu.edu.au)

۳- استاندار گروه حقوق جزا و جرم‌شناسی دانشگاه علوم انتظامی (dr.varvae@yahoo.com)

۴- کارشناس ارشد حقوق جزا و جرم‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی (masoudnikparvar@gmail.com)

تخریب^۱ و آتش سوزی عمدی^۲، جرایم بسیار پر هزینه ای علیه مدارس هستند. به عنوان مثال در ایالات متحده آمریکا این هزینه ها بسیار بالا و روند صعودی را نیز نشان می دهند. این هزینه در سال ۱۹۹۶ تقریباً سالانه ۱۰۰ میلیون دلار بوده است که تا سال ۱۹۹۰ تا ۶۰۰ میلیون دلار نیز گفته شده است (گلدشتاین ۱۹۹۶)^۳. همچنین هزینه های غیر مستقیمی مانند بیمه، نگهداران، طرح ها و مواد گران قیمت معماری و سایر وسایلی که به نظر می رسد باعث بازدارندگی یا تعدیل عواقب جرم می شوند، بر مسئولان مدرسه تحمیل می گردد.

مشابه همین وضع، در انگلستان تخریب و آتش سوزی عمدی در مدارس معضل بزرگی است. در سال ۱۹۹۱ هزینه تقریبی، معادل ۱۴ میلیون پوند (بارکر و بریجمن ۱۹۹۴)^۴ بوده است و بر اساس دیگر برآوردها، این هزینه بالغ بر ۳۰ میلیون پوند است (جیسون ۱۹۹۰)^۵. به طور متوسط هر مدرسه ابتدایی ۴ بار و هر دبیرستان ۱۷ بار بیشتر با خرابکاری مواجه شده است (بارکر و بریجمن ۱۹۹۴). مدارس با نرخ ریسک ۱ مورد از ۳۷ مورد در سال، بالاترین ریسک هر نوع آتش سوزی عمدی را دارند (در قیاس با نرخ ۱ در ۱۷۵ در خصوص اموال تجاری)، در حالی که ادعا شده است ۱ مورد از ۱۰ مدرسه ابتدایی و ۳ مورد از ۱۰ دبیرستان، آتش سوزی عمدی را تجربه کرده اند (وزارت آموزش و پرورش ۱۹۹۱)^۶.

ورود غیر مجاز به منظور دزدی^۷ و سرقت^۸ عموماً در کنار آتش سوزی عمدی و تخریب، مشکلات بزرگی هستند. باروز^۹ و دیگران (۱۹۹۶) دریافتند که در ۴۵۰ مدرسه انگلستان که به عنوان نمونه انتخاب شدند از هر ۱۰ مدرسه، ۷ مورد، ورود غیر مجاز به قصد

1- Vandalism

2- Arson

3- Goldstein 1996

4- Barker & Bridgeman 1994

5- Geason

6- Department of Education 1996

7- Burglary

8- Theft

9- Burrows

دزدی و سرقت اموال شخصی توسط دانش آموزان یا کارمندان را در سال ۹۲-۹۱ تجربه کردند. هوپ^۱ (۱۹۸۴) دریافت که مدارس لندن ۳۸ مرتبه بیشتر از یک خانه در معرض ورود غیر مجاز به قصد دزدی قرار دارد و مؤسسه ملی آموزش^۲ (۱۹۷۸) نرخ ریسک مشابهی را در ایالات متحده آمریکا گزارش داده است.

گذشته از هزینه های مالی تخریب و سرقت در مدارس، هزینه های اجتماعی نیز وجود دارند. وسترمارک و بلاولت^۳ (۱۹۷۸) استدلال می کنند که این هزینه های اجتماعی، تأثیر عملی بر برنامه های آموزشی مدرسه و تأثیر روانی بر دانش آموزان و کارکنان دارند و همزمان ممکن است روابط گروهی در مدرسه را مخدوش نمایند. آنها نتیجه گرفتند که هزینه های بالای اجتماعی همواره «نشان دهنده آسیب واقعی بیشتری به فرآیند آموزشی است که با اصطلاحات اقتصادی قابل برآورد نمی باشند» (ص ۱۴۷).

گلدشتاین (۱۹۹۶) دریافته است که مدارس بهترین مکان برای ارتکاب این سنخ از جرایم است، نه فقط به این دلیل که اطفال در پر ریسک ترین گروه سنی برای ارتکاب این جرایم قرار دارند، بلکه همین طور به خاطر کیفیات گوناگون واقعی و نمادین خود مدرسه. گذشته از این که اماکن عمومی، سهل الوصول تر هستند و نظارت کمتری در مورد آنها وجود دارد، ممکن است «نمادهای نظم عمومی^۴» باشند (زیمباردو^۵ ۱۹۹۶) و از این رو اهداف مناسبی برای ابراز ناکامی و خشم هستند. باروز و دیگران (۱۹۹۶) دریافتند که دانش آموزان مدرسه یا دانش آموزان قبلی در زمان تحصیلشان، مظنون اصلی در یک سوم آتش سوزی های عمدی می باشند. هوپ (۱۹۸۴) همچنین در مطالعات خود در لندن، حضور چشمگیر دانش آموزان را در ورود غیر مجاز به مدرسه شناسایی کرد: ۴۰٪ مدیران

1-Hope

2-National Institute of Education

3-Vestermark & Blauvelt

4-symbols of the social order

5-Zimbardo1969

مدارس که او بررسی کرده بود ابراز داشتند که دانش آموزانی در ارتباط با ورود غیر مجاز به مدارسشان دستگیر شده اند.

اما خطر جرایم علیه مدارس به یک شکل توزیع نشده است. به عنوان مثال باروز و دیگران (۱۹۹۶) دریافتند که بیش از یک سوم مدارس انگلستان که هرگز با آتش سوزی عمدی مواجه نشدند و مورد مطالعه آنها بود، در واقع بیش از یک مورد آتش سوزی عمدی را تجربه کردند: یک چهارم آنها، ۲ مورد آتش سوزی یا بیشتر و ۶٪ درصد آنها ۴ مورد یا بیشتر را تجربه کردند. خطر برای دبیرستان ها بیشتر از مدارس ابتدایی بود تقریباً موضوع یک دوم گزارش های سابق، و یک چهارم گزارش های اخیر در مورد وقوع آتش سوزی در سال های ۹۲-۱۹۹۱. همچنین آنها دریافتند بزه دیدگی مکرر، ورود غیر مجاز، سرقت و تخریب امری معمول است. بیش از یک چهارم مدارس که آنها مطالعه کردند بیشتر از ده مورد چنین حوادثی را تجربه کردند. بیش از ۸۰٪ از دبیرستان هایی که آتش سوزی عمدی را تجربه کردند، دو مورد تخریب یا بیشتر را نیز تجربه کرده و دو سوم آنها با ورود های غیر مجاز متعدد مواجه بوده اند. اگر چه آنها نتیجه گرفتند در حالی که مدارس واقع در مرکز نواحی با نرخ بالای جرایم علیه اموال، بیشتر در خطر بزه دیدگی بودند، خصوصیات اجتماعی-اقتصادی همجواری به تنهایی همبستگی با خطر افزایش یافته ندارد.

انواع جرایم علیه مدارس و علل آنها

روشن است که انگیزه برخی جرایم علیه اموال که مدارس تجربه می کنند به نحو ساده ای «کسب منفعت» می باشد: مدارس اغلب دارای وسایل با ارزش زیادی می باشند که به سادگی در بازار سیاه فروش می روند. اما ممکن است انگیزه های دیگری وجود داشته باشند که با شرایط گوناگون و رفتارهای مختلف سازگار است. این موارد ممکن است به طرق مختلف دسته بندی شوند اما بر اساس دسته بندی کوهن^(۱۹۷۳) معمول ترین انگیزه ها به شرح زیر هستند:

۱. بازی^۱؛ جایی که خسارت در فضای یک بازی وارد می شود؛ رقابتی برای مشخص کردن اینکه چه کسی در گروه می تواند پنجره های بیشتری را بشکند؟
 ۲. کینه جویی^۲؛ آنگاه که انگیزه مربوط به انتقام جویی علیه مدرسه یا اشخاصی است که با آن در ارتباط هستند؛
 ۳. بدخواهی^۳؛ تظاهر خشم یا ناکامی است که به سوی اموال نمادین طبقه متوسط هدایت می شود؛
- عمدتاً نیروهای اجتماعی - محیطی در برنامه های مدارس در کار است که با سطوح بالای بزهکاری در ارتباط می باشند. این موارد شامل ویژگی های مدیریتی و رویه ای مدرسه است که گلدشتاین (۱۹۹۶) به شرح ذیل خلاصه نموده است:
۱. مدیریت اقتدارگرایانه یا آزادی مطلق؛
 ۲. مدیریت مدرسه که خیلی غیر دوستانه، بی مسئولیت، بیش از حد مقرراتی، سرکوبگر یا متناقض است؛
 ۳. معلمانی که خیلی بی نزاکت، بی عاطفه، بی علاقه و سوگیری به طبقه متوسط دارند؛
 ۴. استفاده بیش از حد از روش های کنترل تنبیهی؛
 ۵. مبهم بودن قواعد و رویه های انضباطی مدرسه.
- گلدشتاین همچنین شرایطی را که تحت آن بزهکاری پایین تر است، یادآور می شود. این موارد شامل سطوح بالای تأیید معلمان از طرف مدرسه، اعمال بی طرفانه مقررات، حمایت والدین از سیاست های انضباطی مدرسه و اجتناب معلمان از اعمال رفتارهای خصمانه یا استبدادی نسبت به دانش آموزان می شود.

پاسخ های پیشگیرانه

در گذشته تمرکز بر اخراج و مجازات مرتکبین جرایم علیه مدارس بود. این گرایش در عناوین نشریاتی پیرامون این موضوع در دهه ۷۰ مانند «آتش سوزی های عمدی و خرابکاران، چگونه آنها را در مدارس ناکام کنید» (جولرات ۱۹۷۲)^۱ منعکس شده است. اخیراً، توجهات به طور عمده بر پیشگیری وضعی و کمتر بر بزهکاران معطوف بوده است. هوپ (۱۹۸۰) راهکارهای به کار رفته از اوایل دهه ۸۰ را به شرح زیر خلاصه می کند:

۱. رویکرد اصلاح رفتار^۲؛ به کارگیری راهکارهای مشاوره و دیگر راهکارهای روانشناختی برای بازداشتن کودکان دچار اختلال روانی از ارتکاب این جرایم؛
۲. رویکرد اصلاح مدرسه^۳؛ که بر تغییر رویه مدارس برای احتراز از واکنش های خرابکارانه دانش آموزان نسبت به تجارب منفی مدرسه تمرکز می کند؛
۳. رویکرد ایجاد مشارکت و همکاری^۴؛ که می خواهد حس مالکیت نسبت به مدرسه را در میان دانش آموزان و جامعه محلی تلقین کند؛
۴. رویکرد کاهش فرصت یا موقعیت مدار^۵؛ که هدف آن، دشوار ساختن ارتکاب جرم و افزایش احتمال دستگیری است.

اولین رویکرد دارای محدودیت است زیرا دلیلی وجود ندارد که این جرایم نوعاً توسط اطفال دارای مشکلات روان شناختی انجام شدند. در واقع «مطالعات خود گزارشی»^۶ نشان می دهند که این جرایم توسط گروه های مختلف کودکان انجام شدند (الیوت و ایج تون ۱۹۸۰)^۷. ممکن است رویکردهای دوم و سوم ارزشمند باشند، زیرا دلایلی وجود دارند که نشان می دهند زمانی که مدرسه به عنوان بخشی از اجتماع تلقی می شود و مراقبت و رابطه

1- Juillerat 1972

2-therapeutic approach

3-school reform approach

4-involment approach

5-opportunity-reduction or situational approach

۶- مطالعات خود گزارشی (self-report studies) نوعی تحقیق است که در آن پاسخ گویان شخصاً پرسش ها را مطالعه می کنند و بدون دخالت

محقق، پاسخ ها را انتخاب می کنند. (مترجم)

7- Elliott and Ageton 1980

متقابل با دانش آموزان و به طور کلی اجتماع مدرسه دارد، جرایم کمتری را تجربه می کند (به عنوان مثال رجوع شود به راتر و دیگران ۱۹۷۹، گلدشتاین ۱۹۹۶)^۱.

با این حال بخش اعظم پیشگیری و کنترل جرایم علیه مدارس بر پیشگیری وضعی تمرکز می کند (به عنوان مثال رجوع شود به سازمان آموزش و پرورش ۱۹۸۷، جیسون و ویلسون ۱۹۹۰، می پر و دیگران ۱۹۸۳)^۲. این رویکرد شامل موارد ذیل می باشد:

۱- دشوار سازی هدف: استفاده از وسایل و موادی مثل شیشه های ضد ضربه، رنگ ضد آتش، افشانه ضد دیوار نویسی های غیر قانونی^۳، لوازم خارجی محکم و فلزی فلزی تا تخریب و آتش سوزی را دشوار سازد؛

۲- کنترل سفت و سخت دسترسی: استفاده از کارت دانش آموزی عکس دار، نرده، گیت و وسایل کنترل معماری، مکانیکی و الکترونیکی افرادی که ممکن است به ساختمان ها دسترسی داشته باشند؛

۳- نظارت جهت بالا بردن احتمال دستگیری مرتکبان: سیستم های هشدار دهنده، مأمورین امنیتی، تلویزیون مدار بسته.

تأکید بر پیشگیری وضعی به چند دلیل با انتقاد مواجه شده است:

۱- ناتوانی در هدف قرار دادن انگیزه مجرمانه: هر چند مسدود کردن فرصت های مجرمانه باعث جابجایی^۴ کامل نمی شود (پیس و بار ۱۹۹۰)^۵، اما در خصوص

1 - Rutter et al 1979, Goldstein 1996

2 -Department of Education and Science 1987, Geason & Wilson 1990, Mayer et al 1983

۳- دیوار نویسی غیرقانونی (graffiti) با انگیزه تبلیغات یا دیگر انگیزه ها، از مصادیق تخریب کیفی می باشد. در راستای پیشگیری وضعی از این جرم، مواد شیمیایی ضد نقاشی غیرقانونی (antigrffiti) ساخته شده که با پاشیدن آن بر سطح مورد نظر، مانع چسبیدن رنگ به آن سطح می شود. (مترجم)

۴- یکی از انتقاد هایی که منتقدین بر پیشگیری وضعی وارد نموده اند، «جابجایی» (displacement) می باشد. وقتی بزهارکار از دست یابی به هدف مورد نظر خود ناکام می ماند، متوجه اهداف مشابه سهل الوصول تر می شود.

(مترجم)

5 -Pease and Barr 1990

پیشگیری از آن، نوع بزهکاری که از انگیزه شیرانه گروه نسبتاً اندکی از بزهکاران مزمن حاصل می شود، اقدامی انجام نمی دهد؛

۲- هزینه: هزینه های پیشگیری وضعی بالا می باشد. به عنوان مثال، جیسون و ویلسون (۱۹۹۰) گزارش می دهند که سیستم کنترل الکترونیکی مجهز که توسط سازمان جدید آموزش ولز جنوبی تدارک دیده شده است در بیشتر مدارس به دلیل اینکه از جهت اقتصادی قابل توجه نیست، نصب نشده است. می یو و دیگران (۱۹۸۳) گزارش می دهند که در ایالات متحده آمریکا، هزینه کاهش فرصت بزهکارانه اغلب بیشتر از هزینه ترمیم آثار جرم می باشد؛

۳- نتایج ناخواسته: این وسایل سنگین امنیتی، ممکن است به دلیل افزایش طبیعت زنده محیط واقعاً باعث نتایج ناخواسته شوند (گرین برگ ۱۹۷۴) و بزهکاران را به جرایم بیشتری بکشانند (وزارت آموزش و پرورش ۱۹۸۲).

با قبول هزینه ها و تأثیر غیر قطعی تأکید صرف بر کاهش فرصت مجرمانه، به نظر عاقلانه است تا توجه خود را به راه های مؤثرتر برخورد با بزهکاران تغییر دهیم. این امر ممکن است بیشتر ناشی از این فرض باشد که این جرایم اغلب پدیده هایی گروهی هستند با اعضای که یکدیگر را برای شرکت در این فعالیت ها تشویق می کنند (گلدشتاین ۱۹۹۶) و اینکه شمار قلیلی از مرتکبان، اغلب مسئول جرایم متعدد هستند (جیسون و ویلسون ۱۹۹۰). گلدشتاین گزارش می کند که یک خرابکار متعارف مدرسه همان قدر که احتمال دارد از طبقه فقیر جامعه باشد، می تواند از طبقه متوسط بوده و احتمال این که شخص نسبت به اطفالی که مرتکب خرابکاری نمی شوند، از یک اختلال روانی رنج برد زیاد نیست. بر این اساس او نتیجه می گیرد که:

1-Geason & wilson

2-Greenberg 1974

به نظر می رسد اطفال مستعد خرابکاری، درک اندکی از تأثیر رفتارشان بر دیگران دارند و اینکه خودشان در درجه اول درگیر نتایج چنین رفتاری می شوند مانند بازداشت. از نظر آنها اموال عمومی در واقع به کسی تعلق ندارد. بالعکس، برای اطفالی که کمتر مستعد خرابکاری هستند، چنین اموالی به همه تعلق دارد- گویای درک عمیق تر آنها از خودشان به عنوان بخشی از اجتماع بزرگ تر است (ص ۲۴).

اتکاء بر رویکرد تنبیهی در برنامه های مدرسه نسبت به رفتار انحرافی، منجر به برانگیختن واکنش خشونت آمیز و مخرب می شود. ما نیازمند راه دیگری برای مواجه کردن بزهکاران با نتایج رفتارشان و وادار کردن آنها برای پذیرش مسئولیت اعمالشان می باشیم. چنین رویکردی می تواند دلگرم کننده باشد زیرا شواهد، گویای این حقیقت هستند که اطفالی که بیشتر درگیر جرایم علیه مدارس می شوند در واقع همان کسانی هستند که احتمالاً مدرسه و «اجتماع بی واسطه»^۱ بیشترین تأثیر را بر آنها دارد.

چرا عدالت ترمیمی می تواند پاسخ مؤثری به جرایم علیه مدارس باشد؟

عدالت ترمیمی اصطلاحی است که در دهه ۷۰ میلادی ظهور کرد تا رویه های عدالت غیر رسمی را که در برخی ارزش ها و مبانی و همین طور نارضایتی تمامی آنها نسبت به جریان اصلی فرآیندهای عدالت کیفری با هم مشترک اند، دربرگیرد (رجوع شود به زهر ۱۹۹۰، کلسون و ون نس ۱۹۹۰، ون نس ۱۹۹۰).^۲ نگرانی های اخیر به طور عمده تأییدی بودند بر دیدگاه اجتماع مبنی بر اینکه نظام های سنتی ما در کاهش بزهکاری، در الزام بزهکاران به قبول مسئولیت رفتار خود، یا مواجه کردن بزهکاران با نیازهای بزه دیدگان و اجتماعاتی که متأثر از این جرایم شده اند، شکست خورده است. عدالت ترمیمی جنبش نو ظهوری جهت اصلاح نظام عدالت کیفری در دهه ۹۰ گشته است (بریت ویت ۱۹۹۸).^۳

۱- مقصود از اجتماع بی واسطه (immediate community) اعضای خانواده و دوستان مرتکب می باشد، افرادی که مستقیماً با او در ارتباط هستند، بیشترین مراقبت را در خصوص او روا می دارند و عکس العمل و نظرات آنها برای مرتکب مهم می باشد. در فرآیند ترمیمی از ظرفیت های این افراد استفاده می شود. (مترجم)

2- Zehr 1990, Colson & Van Ness 1990, Van Ness 1990, Wright 1991

3- Braithwaite 1998

عدالت ترمیمی نه رویکردی تلافی جویانه و نه بازپرورانه برای برخورد با جرم است بلکه چارچوب کاملاً متمایزی نسبت به این مدل‌ها فراهم آورده است. در این رویکرد بزه دیده محور، افراد آسیب دیده نقش مهمتری در تصمیم‌گیری ایفا می‌کنند چرا که به نظر می‌رسد جرم اولاً تعارضی بین افراد باشد: بزه دیده در واقع همان شخصی است که آسیب دیده است و نه دولت. نقش بزه‌کاران نیز دگرگون شده است، از شرکت‌کننده‌ای منفعل در فرآیندی غیر دوستانه تا بازیگران فعالی که ملزم اند از نتایج اعمال خود آگاه شوند و مسئولیت آن را بپذیرند و اقدامی در جهت ترمیم صدمات حاصله از جرم انجام دهند. همه اینها در یک زمینه اجتماعی اتفاق می‌افتند، آنجا که «اجتماع» معمولاً به عنوان «اجتماع مرتبط»^۱ بی‌واسطه تلقی می‌شود (بریت ویت و دیلی ۱۹۹۴)^۲ که همان مردم موجود در محل زندگی بزه دیده و بزه‌کار می‌باشند که بیشترین مراقبت را در خصوص آنها روا می‌دارند.

به طور خلاصه، عدالت ترمیمی فرآیندی است که به وسیله آن، تمام گروه‌هایی که سهمی در جرم خاص دارند، گرد هم می‌آیند تا به طور جمعی در مورد چگونگی رسیدگی به نتایج حاصل از جرم و آثار آینده آن تصمیم‌گیری کنند. آنچه که ترمیم می‌یابد بایستی در هر بعدی، موضوعی ترمیمی نسبت به بزه‌دیدگان، بزه‌کاران و اجتماعات آسیب دیده در اثر جرم باشد.

عدالت ترمیمی بستری پویا برای حل و فصل جرایم علیه مدارس ارائه می‌دهد. بزه‌دیدگان این جرایم، فراوان و گوناگون هستند و هر یک از آنها نقش مهمی جهت تشریح کامل آثار جرم برای بزه‌کاران و تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیزی باید برای ترمیم صدمات صورت پذیرد، دارند.

عدالت ترمیمی در عمل چگونه است؟

اگرچه این مفهوم ریشه در بسیاری از سنت های بومی و ماقبل صنعتی غرب دارد، عدالت ترمیمی اساساً به برنامه هایی اشاره دارد که با تمرکز بر ترمیم صدمات [حاصل از جرم] از اواسط دهه ۷۰ میلادی اجرا شده است. نمونه هایی شامل برنامه های آشتی بزه دیده- بزهکار که یک میانجی برای حصول سازش میان آن دو دسته مذاکره می کند و همچنین حلقه های تصمیم گیری که مبتنی بر حلقه های التیام بخش و مذاکره سنتی آمریکای شمالی است.

یکی دیگر از برنامه های ترمیمی که از اواسط دهه ۸۰ میلادی در خصوص اطفال مرتکب آسیب رسانی و تخریب اموال در هلند مورد استفاده قرار می گیرد با ملزم کردن آنها به جبران صدمات حاصل از جرم، از نظام عدالت کیفری رسمی فاصله می گیرد. بزهکار و بزه دیده با هم رویارو می شوند تا در خصوص بزه و ترتیبات ترمیم صدمات که نوعاً زدودن آثار و جبران خسارت ها می باشد، با یکدیگر بحث کنند. اگرچه آثار خاص این برنامه ارزیابی نشده است، تحقیقات نشان داده است افرادی که در این برنامه ها شرکت کرده اند نسبت به بزهکارانی با سابقه کیفری مشابه که با روش های رسمی تر رسیدگی مواجه شده اند، به احتمال کمتری مرتکب تکرار جرم می شوند (بیکر و بریج من).^۱

مدل عدالت ترمیمی که در اینجا به تفصیل در خصوص آن بحث می شود تحت عنوان «نشست»^۲ شناخته می شود. این برنامه در تمام استرالیا و نیوزیلند و به نحو گسترده ای در دیگر بخش های دنیا شامل ایالات متحده آمریکا، انگلستان، آفریقای جنوبی، کانادا و سنگاپور اجرا می شود. مدل «نشست»^۳ اشاره به جلسه ای دارد که نه تنها از بزه دیدگان و بزهکاران مجاز^۳، بلکه از مداخله هوشمندانه افرادی مشتمل است که بیشترین مراقبت را نسبت به آنها روا می دارند و نظرات و نحوه برخوردشان برای آنها بسیار مهم است یعنی

1 -Barker & Bridgeman 1994

2-conferencing

3-admitted offender

خانواده و دوستان بزه دیده و بزهکار. این امر معمولاً انحرافی از رسیدگی دادگاه می باشد و در مواردی که مرتکب نسبت به تقصیرش اعتراض دارد پیشنهاد نمی شود. این امر فرآیندی است که از ظرفیت های افرادی که بیشترین تأثیر را از جرم پذیرفته اند، بهره می جوید تا آنها بهترین و عادلانه ترین راه حل را در خصوص صدمات وارده بیابند و بزهکاران را ملزم می کند تا به طور مستقیم با عواقب رفتارشان مواجه و مسئولیت آن را به طریقی پذیرا شوند که به ندرت در دادگاه امکان پذیر است.

فرآیند مذاکره توسط یک «تسهیل کننده»^۱ آموزش دیده که بحث ها را بر محکوم کردن عمل بدون محکوم کردن شخصیت مرتکب متمرکز می کند، هماهنگ می شود. تسهیل کننده از مرتکبین می خواهد تا در خصوص آنچه روی داده است توضیح دهند و اینکه چه احساسی در مورد جرم دارند و به نظر آنها چه اقداماتی باید صورت پذیرد. سپس از بزه دیدگان خواسته می شود تا صدمات جسمی، مالی و روانی ناشی از جرم را توصیف کنند. در مورد جرایم علیه مدارس، بزه دیدگانی که در فرآیند مذاکره حاضر می شوند ممکن است شامل مدیر مدرسه، بعضی معلمان و دانش آموزان و اعضای خانواده دانش آموزان باشد. آنها باید هر شخصی را که در اجتماع مدرسه در اثر جرم آسیب دیده است معرفی نمایند.

رویکرد مذاکره از نظریه «شرمنده سازی بازپذیرنده»^۲، بریت ویت^۳ (۱۹۸۹) در جهت تبیین چرایی مؤثرتر بودن این رویکرد نسبت به فرآیند عدالت کیفری در برخورد با بزهکاران استفاده می کند. بریت ویت استدلال می کند که:

۱- برای اینکه بزهکار بتواند وارد فرآیند مذاکره شود باید شرایطی داشته باشد من جمله اینکه تقصیر خود را پذیرفته باشد. (مترجم) تسهیل کننده (facilitator) به کسی گفته می شود که به یک گروه در جهت درک اهداف مشترکشان و برنامه ریزی برای وصول به آن کمک می کند بدون اینکه مستقیماً در تصمیم گیری نقشی داشته باشد. (مترجم)

«شرمنده کردن بزهکاران شرط اساسی و ضروری نرخ پایین جرم است. در عین حال شرمنده کردن، آنجا که بزهکار را به سوی خرده فرهنگ های بزهکاری می کشاند، می تواند اثر مخربی داشته باشد؛ شرمنده کردن، جرایم را کنترل می کند آنگاه که در آن واحد هم قوی و هم مبتنی بر تشریفاتی است که بزهکار را به اجتماع شهروندان مسئول برمی گرداند» (ص ۴).

بنابراین بریت ویت بین دو نوع شرمنده سازی قائل به فرق است: «شرمنده سازی انگ زنده^۱»، از آن نوع که معمولاً در نظام عدالت کیفری سنتی اعمال می شود و «شرمنده سازی بازپذیرنده» که بزهکار را به تجربه شرمساری از اعمال خود از طریق واکنش بزه دیدگان و مهم تر از این از طریق عدم تأیید اعمالشان توسط افرادی که بیشترین مراقبت را نسبت به آنها روا می دارند و بزهکار بیشترین احترام را نسبت به نظراتشان قائل است و همین طور افرادی که خواستار بازگشت بزهکار به اجتماع هستند، هدایت می کند.

تجربه شرمساری اغلب منتهی به ندامت و عذرخواهی از بزه دیده می شود. بنابراین تمامی شرکت کنندگان در فرآیند مذاکره، در خصوص طرح عملیاتی که بزهکار با هدف ترمیم خسارات ناشی از جرم بر عهده خواهد گرفت با یکدیگر بحث و توافق می کنند. برنامه نشست و آزمون های بازسازی اجتماعی از طریق شرمنده کردن بزهکاران (RISE)^۲

برای مقایسه تأثیر رسیدگی معمولی دادگاه با جایگزین ترمیمی، آزمون هایی شامل ارجاع تصادفی پرونده های مناسب به هر یک از این دو فرآیند، در کانبرا ترتیب داده شد. این طرح تحقیقاتی به ما اجازه می دهد تا در جهت اهداف کاربردی، تحلیل های متعارض علت و معلولی را کنار بزنیم زیرا نتیجه ارجاع تصادفی این است که به نحو کم و بیش متعادلی، تمام اوصافی که ممکن است هر گونه تفاوت بین دو فرآیند را روشن کند، میان آنها توزیع می کند. بنابراین اگر هرگونه تفاوتی یافت شود، تنها تحلیل قابل قبول، خود

1-stigmatising shaming

2-Reintegrative Shaming Experiments(RISE)

همان روشی است که آنها تجربه کرده اند- دادگاه یا نشست. ضابطه کلیدی برای مقایسه این دو فرآیند عبارتند از الگوهای تکرار جرم، برداشت شرکت کنندگان در فرآیند عدالت و سطوح رضایتمندی بزه دیده نسبت به هر دو فرآیند.

به طور کلی تمرکز آزمون ها بر جرایم مالی و خشونت آمیز ارتكابی توسط اطفال بود و نه صرفاً جرایم علیه مدارس به طور خاص و موردی، بنابراین تعداد این جرایم اندک است (به جدول شماره ۱ بنگرید) با این وجود توجه به این زیر مجموعه از کل داده ها اطلاعات مفیدی ارائه می دهد.

جدول ۱: ارجاع مرتکبین جرایم علیه مدارس و سایر جرایم در آزمون های بازسازی اجتماعی از طریق شرمنده کردن بزهکاران

جمع		مذاکره		دادگاه		
درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۱۰۰	۲۰	۶۰	۲۰	۴۰	۸	مرتکبان
۱۰۰	۱۰	۶۰	۱۰	۴۰	۴	جرایم

تعداد ۱۰ جرم علیه مدرسه شامل سرقت، ورود غیر مجاز به قصد دزدی، تخریب و آتش سوزی عمدی ارتكاب یافته است. هر ۲۰ مرتکب می بایست به طریق معمول، در دادگاه محاکمه شوند. اما از آنجا که آنها موضوع آزمون ما بودند، به طور تصادفی به هر یک از این دو رویکرد ارجاع شدند، ۱۲ نفر به فرآیند مذاکره ترمیمی و ۸ نفر به طریق معمول به دادگاه روانه شدند. در خصوص ۲ پرونده شامل ۴ مرتکب که به فرآیند مذاکره ارجاع شدند هرگز تصمیمی اتخاذ نگردید. هر چند این ارقام مطمئناً برای نشان دادن نتایج قوی پیرامون کارایی فرآیند مذاکره در قیاس با دادگاه کافی نیست، بعضی یافته های قبلی باعث دلگرمی ما نسبت به جایگزین ترمیمی می شود.

نتایج آزمون های شرمنده سازی بازپذیرنده در مورد جرایم علیه مدارس

همان طور که از مطالعات پیشین در مورد جرایم علیه مدارس قابل پیش بینی بود، صدمات مالی به بار آمده در پرونده های کانبرا قابل ملاحظه بود. در حالی که در آزمون های شرمنده سازی بازپذیرنده متوسط خسارت مالی ناشی از هر جرم در کلیه جرایم علیه اموال تقریباً ۵۵۰ دلار بود، در خصوص مدارس این مبلغ بالغ بر ۱۷۰۰ دلار می شد (این مبالغ مستثنی از مورد جنبی تخریب کامل یک پیش دبستانی به ارزش ۱۲۰,۰۰۰ هزار دلار است). همچنین همان طور که انتظار می رفت، بیشتر این جرایم شامل همکاری بزهکاران است: به طور متوسط دو نفر در هر حادثه حضور داشتند، همگی مرد بودند و در محدوده سنی زیر ۱۸ سال قرار داشتند. مدارس که علیه آن مرتکب جرم شدند شامل یک پیش دبستانی، مدارس ابتدایی و دبیرستان بود؛ بیشتر دبیرستان ها بزه دیده دانش آموزان خود بودند.

احکام صادره در خصوص بیشتر بزهکارانی که به دادگاه فرستاده شده بودند نسبتاً سبک بود. در احکام صادره غیر از پرونده مربوط به سوزاندن یک پیش دبستانی (که بزهکاران محکوم به انجام خدمات اجتماعی شدند) هیچ مجازاتی وجود نداشت و تنها در یک مورد خسارتی معادل ۵۰۰ دلار مورد حکم قرار گرفت.

مرتکبان جرایم علیه مدارس که به فرآیند نشست فرستاده شدند و جرمشان تخریب بود، همگی ملزم به انجام کار ساعتی در مدرسه ای شدند که علیه آن مرتکب جرم گشته بودند و گذشته از این در بیشتر موارد، خسارت مادی نیز به مدرسه پرداخت کردند. در جایی که جرم ارتكابی سرقت بود، تصمیم اتخاذ شده در فرآیند نشست، همواره متضمن پرداخت خسارت مالی توسط بزهکار به مدرسه بود.

جدول ۲: واکنش بزه دیدگان جرایم علیه مدارس در آزمون های بازسازی اجتماعی از طریق شرمنده کردن بزهکاران

نشست	دادگاه	
%	%	
۸۰	۲۵	در خصوص زمان رسیدگی مطلع شده است
۸۰	۵۰	در خصوص نحوه رسیدگی راضی است
۸۰	۵۰	بزهکار عذرخواهی کرده است
۸۰	۰	عذر خواهی، بخشی از نتیجه دادگاه یا مذاکره بوده است
۸۰	۲۵	تمایل به رسیدگی پرونده با این روش بجای جایگزین
۶۰	۰	احترام به نظام عدالت افزایش یافته است
۸۰	۰	مقرر داشتن هر نوع جبران خسارت (شامل عذرخواهی)

در آزمون ها، عکس العمل بزه دیدگان جرایم علیه مدارس نسبت به دادگاه و جایگزین نشست همانند عکس العمل دیگر بزه دیدگان بوده است (شرمن و دیگران ۱۹۹۹).^۱ آنهایی که روش نشست را تجربه کرده بودند نسبت به کسانی که پرونده آنها در دادگاه رسیدگی شده است، رضایتمندی بیشتری نسبت به جریان رسیدگی و نتایج آن داشتند. در بیشتر پرونده های مطروحه در دادگاه، بزه دیدگان به هیچ وجه از زمان رسیدگی اطلاع نداشتند و برخی بزه دیدگان به این دلیل که بزهکاران، ملزم به جبران صدمات یا انجام کاری برای مدرسه و عذرخواهی به خاطر رفتارشان نشدند، نارضایتی خود را ابراز نمودند. عکس العمل مرتکبین جرایم علیه مدارس نیز همانند عکس العمل بیشتر مرتکبین در آزمون ها بود. آنهایی که روش نشست را تجربه کرده بودند احساس می کردند از دادگاه عادلانه تر است و به عنوان نتیجه روشی که تجربه کردند، نظرشان راجع به پلیس، نظام عدالت و قانون

عمدتاً ارتقاء یافت. آنهایی که به طریق معمول وارد دادگاه شدند، عصبی تر بودند و احساس می کردند که آن فرایند عادلانه نبوده است و احترامشان به پلیس، نظام عدالت و قانون تنزل یافت.

جدول ۳: تکرار جرم رسمی توسط مرتکبین جرایم علیه مدارس در آزمون های شرمنده سازی بازپذیرنده

نشست	دادگاه	
۵	۲۱	تعداد تکرار جرم
۳	۳	تعداد مرتکبین مجدد
۲۵	۳۸	درصد مرتکبین مجدد
۰/۴	۲/۶	نرخ تکرار جرم

نظرات بازگو شده توسط مرتکبان جرایم علیه مدارس در طی مصاحبه با آنها نشان می دهد که رفتار بزهکارانه بعدی آنها به تعویق افتاده است (جدول ۳). متوسط دوره خطر برای آنهایی که به دادگاه فرستاده شدند ۲۷ ماه بود: در این دوره ۳۸٪ آنها مرتکب تکرار جرم شده بودند. متوسط دوره خطر برای آنهایی که به فرآیند نشست فرستاده شدند ۳۰ ماه بود: در این دوره ۲۵٪ آنها مرتکب تکرار جرم شدند. ۸ نفر از مرتکبین که به دادگاه فرستاده شدند مجموعاً ۲۱ جرم مرتکب شدند یعنی نرخ تکرار جرم ۲/۶ و این قابل مقایسه است با ۱۲ نفر مرتکبی که به فرآیند نشست فرستاده شدند و مجموعاً مرتکب ۵ جرم شدند یعنی نرخ تکرار جرم ۰/۴. بنابراین نرخ تکرار جرم در دادگاه ۶/۵ برابر بیشتر از فرآیند نشست است.

نتیجه گیری

جرایم علیه مدارس مسئله ای مهم و پر هزینه در تمام کشورهای صنعتی می باشد. این هزینه صرفاً مادی نیست بلکه اثر مخربی بر رفتار و احساس کارکنان، دانش آموزان و تمام

اجتماع مدرسه دارد. در سال های اخیر در تعیین روش های پیشگیری و کنترل، تأکید بر تکنیک های پیشگیری وضعی بوده است و سالانه میلیون ها دلار برای حفاظت مدارس از آسیب و زیان مادی صرف شده است. کارآمدی این تکنیک ها قابل بحث است اما تردیدی نیست که این تکنیک ها در تقلیل آثار این جرایم، حائز اهمیت می باشد. با این حال، تحقیقات نشان می دهد که نه تنها ریسکی که مدارس با آن مواجه اند، در بین آنها به طور یکنواخت توزیع نشده است، بلکه ریسک ارتکاب جرم از ناحیه مرتکبین نیز یکسان نیست و بیشتر خرابکاری ها و دزدی ها توسط معدودی از دانش آموزان خود آن مدرسه اتفاق می افتد. حل و فصل این مسئله، مستلزم رویارویی با خود بزهارکار و همچنین جرایمشان می باشد. تحقیقات نشان می دهد بسیاری از مرتکبین، درک یا آگاهی اندکی از صدمه ای که به بار آورده اند دارند. مبنای نظری خوبی موجود است که بپذیریم رویکرد عدالت ترمیمی که بزهارکاران را به کسب اطلاع از نتایج رفتارشان و پذیرش مسئولیت اعمالشان ملزم می کند نسبت به مدل عدالت کیفری که دادگاه ها ارائه می دهند، مؤثرتر است. مدارک به دست آمده از آزمون های «شرمنده سازی بازپذیرنده» در کانبرا نشان دهنده آن است که داده های تجربی دل گرم کننده ای برای حمایت از این رویکرد وجود دارند.

منابع

- Barker M. & Bridgeman C. (1994). Preventing Vandalism: What Works?, Crime Detection & Prevention Series Paper 56, (London, Police Research Group, Home Office Police Department)
- Braithwaite J. & Daly K. (1994). Masculinities, violence and communitarian control. In Just Boys Doing Business (T Newburn & E Stanko, eds). Routledge; London and New York.
- Braithwaite J. (1989). Crime, Shame and Reintegration. Cambridge University Press; Cambridge.

- Braithwaite J. (1999). Restorative justice: assessing optimistic and pessimistic accounts. In Crime and Justice: A Review of Research (M Tonry, ed.). The University of Chicago Press; Chicago and London.
- Burrows J. Shapland J. & Wiles P. (1996). Arson in schools: its impact and implications for prevention. International Journal of Risk, Security and Crime Prevention, 1, 89-102.
- Cohen S. (1973). Property destruction: motives and meaning. In Vandalism (C Ward, ed) Architectural Press; London.
- Colson C. & Van Ness D. (1989). Convicted: New Hope for Ending America's Crime Crisis. Crossway Books; Westchester Il.
- Department for Education. (1991) Survey of Security in Schools, 1989/90, (Unpublished internal report).
- Department of Education and Science (1987) Crime Prevention in Schools: Practical Guidance. Building Bulletin 67. HMSO; London.
- Elliott D. and Ageton S. (1980). Reconciling race and class differences in self-reported and official estimates of delinquency, American Sociological Review, 45, 95-110.
- Geason S. and Wilson P. (1990). Preventing Graffiti and Vandalism. Australian Institute of Criminology; Canberra.
- Goldstein A. (1996). The Psychology of Vandalism. Plenum Press; New York and London.
- Greenberg B. (1974). School vandalism: its effects and paradoxical solutions, Crime Prevention Review, 1, 1-5.
- Hope T. (1980). Four approaches to the prevention of property crime in schools, Oxford Review of Education, 6, 231-240.

- Hope T. (1983). Burglary in schools: the prospects for prevention, Research and Planning Unit Paper 11. Home Office; London.
- Juillerat Jr E. (1972). Fires and vandals: how to make them both unwelcome in your schools, The American School Board Journal, 159, 23-24.
- Madison A. (1970). Vandalism: the Not-So-Senseless Crime. Seabury Press; New York.
- Mayer, G., Butterworth, T., Nafpaktitis, M. and Sulzer-Azaroff, B. (1983). Preventing school vandalism and improving discipline: a three year study, Journal of Applied Behavior Analysis, 16, 355-369.
- National Institute of Education. (1978). Violent Schools - Safe Schools: The Safe School Study Report to Congress, Volume 1, Department of Health, Education and Welfare; Washington DC.
- New Zealand Department of Education. (1982). Measures to Combat Vandalism against School Property. Department of Education; Wellington.
- Pease K. and Barr R. (1990). Crime and displacement. In Crime and Justice: An Annual Review of Research, vol 7 (M Tonry and N Morris eds). University of Chicago Press; Chicago.
- Rutter M., Maughan B., Mortimore P. and Ouston J. (1979). Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children. Open Books; London.
- Scrimger G. and Elder R. (1981). Alternatives to Vandalism: Cooperation or Wreckreation. School Safety Center, California Department of Justice; Sacramento.
- Sherman L., Strang H., Barnes G., Braithwaite J., Inkpen N. and The M. (1998). Experiments in Restorative Policing: a Progress Report. Law Program, Research School of Social

Studies, Australian National University.
(www.aic.gov.au/rjustice)

- Van Ness D. (1990). Restorative justice. In Criminal Justice, Restitution and Reconciliation. (B. Galaway & J. Hudson, eds). Criminal Justice Press; Monsey NY.
- Vestermark S. and Blauvelt P. (1978). Controlling Crime in the School: A Complete Security Handbook for Administrators. Parker; West Nyack NY.
- Wright M. (1991). Justice for Victims and Offenders: A Restorative Response to Crime. Open University Press; Milton Keynes.
- Zehr H. (1990). Changing Lenses: A New Focus for Criminal Justice. Herald Press; Scottsdale, PA.
- Zimbardo P. (1969). The human choice: individuation, reason and order versus deindividuation, impulse and chaos. In Nebraska Symposium on Education (W. Arnold and D. Devine, eds). University of Nebraska Press, Lincoln.

Archive of SID