



حدود شرعی و تعزیرات در برخورد با خشونت های دانش آموزی: تعارض میان رویکردهای تربیتی بازپرورانه و الزامات فقهی قصاص/تعزیر نگین زرین فر، امیر خزائی،

نگین زرین فر - negin422.zarinfar@gmail.com -
دانش پژوه کارشناسی ارشد
امیر خزائی - amirfhg32@gmail.com - دانش آموخته
سطح 2 سفیران هدایت

--
--

حدود شرعی و تعزیرات در برخورد با خشونت های
دانش آموزی: تعارض میان رویکردهای تربیتی بازپرورانه و
الزامات فقهی قصاص/تعزیر

نویسنده :

نگین زرین فر «2»

فهرست مطالب

امیر خزائی «3»

چکیده کلیدواژه ها مقدمه 1. طرح مسئله و
اهمیت پژوهش 2. تعریف دقیق تعارض
مفهومی 3. اهداف پژوهش و سؤالات کلیدی 4.
روش شناسی و ساختار مقاله

بخش اول: چارچوب فقهی: حدود، قصاص و
تعزیرات 1. تعاریف و تمایزات بنیادین 2. شرایط
تحقق حدود و قصاص در دانش آموزان: چالش بلوغ و
قصد 3. تعزیرات: ظرفیت انعطاف پذیر برای پاسخ های

تربیتی 4. اختیارات حاکم شرع و قاضی در تلفیق عدالت و مصلحت

نتیجه‌گیری نهایی 1. جمع‌بندی تعارضات بنیادین 2. ظرفیت‌های تلفیق‌پذیری در چارچوب فقهی 3. الزامات اجرایی برای کاهش تعارضات 4. چالش‌های پیش‌رو و راه‌حل‌های راهبردی 5. نوآوری پژوهش و دلالت‌های سیاستی 6. جمع‌بندی نهایی و چشم‌انداز آینده

بخش دوم: رویکردهای تربیتی بازپرورانه 1. تعریف، مبانی فلسفی و ضرورت در محیط‌های آموزشی 2. اصول بنیادین: عدالت ترمیمی و حمایت روانی-اجتماعی 3. روش‌های اجرایی: از مداخله فردی تا اصلاح محیط 4. همسویی با ویژگی‌های رشدی نوجوان: تأکید بر انعطاف‌پذیری عصبی-روانی

منابع الف «منابع فقهی و حقوقی» ب «منابع تربیتی و روان‌شناختی» ج «منابع آماری و سیاستی» د «سایر منابع تخصصی»

بخش سوم: تحلیل تعارض: رویارویی دو منظومه 1. تعارض در اهداف بنیادین 2. تقابل در نگاه به مرتکب: مسئولیت مطلق در برابر تبیین زمینه‌محور 3. روش‌های متعارض: تنبیه بدنی در برابر مداخله ترمیمی 4. تعارض نهادی: تقابل قضاوت و تربیت

بخش چهارم: راهکارهای کاهش تعارض و امکان تلفیق 1. بسط گفتمان مصلحت‌محور در فقه کیفری 2. طراحی نظام تعزیرات بازپرورانه در چارچوب فقهی 3. نهادینه‌سازی عدالت ترمیمی در فرآیندهای قضایی و تربیتی 4. تقویت نظام پیشگیرانه و مدرسه‌محور

بخش پنجم: چالش‌ها و ملاحظات اجرایی 1. مقاومت در برابر تغییر الگوهای سنتی قضاوت 2. ناهماهنگی ساختاری بین نهادهای آموزشی و قضایی 3. کمبود منابع انسانی و مالی تخصصی 4. تضمین حقوق بزه‌دیدگان در فرآیندهای ترمیمی

چکیده

شده است. آمارهای رسمی وزارت آموزش و پرورش « ۱۴۰۲ » حاکی از رشد ۳۵ درصدی گزارش‌های خشونت‌های فیزیکی و روانی در مدارس متوسطه طی پنج سال گذشته است. این مسئله هنگامیکه با ماهیت حساس جامعه هدف - دانش‌آموزان در سنین شکل‌گیری هویت - ترکیب می‌شود، یافتن پاسخ مناسب را به ضرورتی ملی تبدیل می‌کند. پاسخ به خشونت دانش‌آموزی در نظام حقوقی ایران، در تقاطع دو منظومه فکری قرار دارد: از یک سو الزامات فقه کیفری اسلامی « به‌ویژه در جرائم مستوجب حد، قصاص و تعزیر » و از سوی دیگر یافته‌های علوم تربیتی نوین با محوریت بازپروری و ترمیم. این تقابل، به‌ویژه هنگام احراز شرایط بلوغ شرعی دانش‌آموز، امکان تعارضات ساختاری را فراهم می‌آورد « موسوی بجنوردی، ۱۳۸۵، ص ۱۹۱ ».

تعریف دقیق تعارض مفهومی

هسته مرکزی تعارض میان دو رویکرد، در تبیین فلسفه کیفر نهفته است. فقه اسلامی با تأکید بر حفظ حریم حدود الهی و حقوق خصوصی افراد « حقالله و حقالناس »، مجازات‌هایی چون قصاص و حد را به مثابه ابزار تحقق عدالت سزادهنده و ارباب عمومی تبیین می‌کند « مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۲۱۰ ». در مقابل، رویکردهای تربیتی بازپرورانه، با استناد به یافته‌های روانشناسی رشد نوجوان و عدالت ترمیمی، مجازات را تنها زمانی مشروع می‌دانند که به بازسازی شخصیت مرتکب، جبران آسیب بزه‌دیده و پیشگیری از تکرار جرم بینجامد « سلیمی بجستانی، ۱۳۹۹، ص ۴۸ ». این تعارض در محیط مدرسه - که ماهیتاً نهادی تربیت‌محور کیفری است - شدت می‌یابد و امکان طرد دائمی دانش‌آموز از چرخه آموزش را افزایش می‌دهد.

خشونت‌های دانش‌آموزی در تقاطع الزامات فقهی قصاص/تعزیر و رویکردهای تربیتی بازپرورانه، تعارضاتی بنیادین ایجاد می‌کند. این مقاله با روش توصیفی-تحلیلی و با اتکا به منابع فقهی، تربیتی و حقوقی، به واکاوی این چالش می‌پردازد. یافته‌ها نشان می‌دهد که نقطه اوج تعارض در جرائم مستوجب حد یا قصاص توسط دانش‌آموزان بالغ شرعی رخ می‌نماید، جایی که اجرای مجازات‌های ثابت شرعی با اصول عدالت ترمیمی و حفظ پیوند تربیتی در تضاد قرار می‌گیرد. تحلیل منابع فقهی اثبات می‌کند که مفاهیمی چون «مصلحت نظام»، «اختیارات حکومتی ولی فقیه» و انعطاف‌پذیری تعزیرات، ظرفیت قابل‌توجهی برای تلفیق با الگوهای تربیتی ارائه می‌دهند. راهکار محوری، تبدیل مجازات‌های حدی به تعزیرات بازپرورانه « مانند خدمات اجتماعی آموزشی، دوره‌های مشاوره اجباری » تحت نظارت دادگاه‌های تخصصی نوجوانان است. این پژوهش همچنین چالش‌های اجرایی مانند مقاومت نهادهای سنتی « ۶۸٪ قضات طبق پژوهش رضوانی، ۱۴۰۱ »، کمبود منابع تخصصی « نسبت ۱:۷۰۰ مشاور به دانش‌آموز » و فقدان پروتکل‌های بین‌سازمانی را شناسایی و راهبردهای عملیاتی برای غلبه بر آنها پیشنهاد می‌دهد. جمع‌بندی نهایی تأکید دارد که عبور از این تعارض، مستلزم تحول پارادایمی به سمت تربیت‌محوری در نظام قضایی و آموزشی است.

مقدمه

طرح مسئله و اهمیت پژوهش

افزایش نگران‌کننده پدیده خشونت در محیط‌های آموزشی ایران، طی دهه اخیر به چالشی پیچیده تبدیل

اهداف پژوهش و سؤالات کلیدی

هدف اصلی این مقاله، واکاوی نظام‌مند این تعارض و ارائه الگویی تلفیقی مبتنی بر ظرفیت‌های درونی فقه امامیه است. سؤالات محوری عبارتند از:

۱. حدود مسئولیت کیفری دانش‌آموزان مرتکب خشونت در فقه اسلامی چیست؟

۲. نقاط تعارض الزامات فقهی قصاص/تعزیر با اصول رویکردهای تربیتی بازپرورانه کدامند؟

۳. چگونه می‌توان با تکیه بر مفاهیمی چون مصلحت و تعزیر، راهکارهای عملیاتی برای کاهش این تعارض ارائه داد؟

۴. مهم‌ترین چالش‌های اجرایی در مسیر تلفیق این دو منظومه چیست؟

پاسخ به این پرسش‌ها می‌تواند چارچوبی سیاست‌گذارانه برای نهادهای آموزشی و قضایی فراهم آورد.

روش‌شناسی و ساختار مقاله

این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی و با اتکا به منابع

کتابخانه‌ای «متون فقهی، قوانین موضوعه، مطالعات تربیتی» انجام شده است. داده‌ها از طریق تحلیل محتوای کیفی متون معتبر فقهی «تحریر الوسيله، جواهر الکلام» و اسناد تربیتی «کتب روانشناسی رشد، مطالعات عدالت ترمیمی» استخراج و در پنج بخش سازماندهی شده است: چارچوب فقهی، رویکردهای تربیتی، تحلیل تعارض، راهکارهای تلفیق و چالش‌های اجرایی. نوآوری مقاله در ارائه الگوی سه‌سطحی فقه تربیتی برای مدیریت خشونت‌های دانش‌آموزی است.

کلیدواژه‌ها:

۱. حدود شرعی ۲. تعزیرات بازپرورانه ۳. خشونت دانش‌آموزی ۴. مصلحت نظام ۵. عدالت ترمیمی

۶. مسئولیت کیفری نوجوانان ۷. فقه تربیتی ۸. دادگاه‌های تخصصی اطفال

بخش اول: چارچوب فقهی: حدود، قصاص و تعزیرات

تعاریف و تمایزات بنیادین

در نظام کیفری اسلام، پاسخ به جرائم در سه قالب اصلی «حد»، «قصاص» و «تعزیر» دسته‌بندی می‌شود که هر کدام مبانی، شرایط و اهداف متمایزی دارند. حد به مجازات‌های معین و غیرقابل تغییری اطلاق می‌شود که نوع، مقدار و کیفیت اجرای آن به طور دقیق در شرع تعیین شده است و هدف اصلی آن حفظ مصالح ضروری

به حرمت عمل برای قصاص و برخی حدود ضروری است» میرزای قمی، ۱۴۱۳ق، جلد ۴، ص ۱۲۳. در جرائم خشونت‌آمیز دانش‌آموزی که ممکن است ناشی از غرایز هیجانی کنترل‌نشده، تأثیرپذیری از گروه همسالان یا ضعف در مهارت‌های حل تعارض باشد، احراز قصد جنایی کامل «سوءنیت عام و خاص» و علم به حرمت ذاتی عمل «به ویژه در محیط‌های آموزشی با پراکندگی فرهنگی» دشوار می‌نماید «فاضل لنکرانی، ۱۳۸۹، ص ۹۲». فقهاء با استناد به روایاتی مانند «الصَّبِيُّ إِذَا ضَرَبَ... لَا يُقَادُ مِنْهُ» «حر عاملی، وسائل الشیعه، جلد ۲۹، ص ۶۲» بر مسئولیت کیفری ناقصه نوجوانان غیربالغ یا نابالغ فاقد شرایط تکلیف کامل تأکید کرده‌اند.

تعزیرات: ظرفیت انعطاف‌پذیر برای پاسخ‌های تربیتی

تعزیر به دلیل ماهیت حکومتی و غیرمحدود به کیفیات ثابت، مهم‌ترین ظرفیت فقهی برای پاسخ‌گویی به جرائم دانش‌آموزی با نگرش تربیتی محسوب می‌شود. هدف تعزیر صرفاً تنبیه نیست، بلکه اصلاح مجرم، بازدارندگی عمومی و خصوصی و جبران خسارت معنوی و مادی «در صورت امکان» را نیز شامل می‌شود «مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۱۸۷». این مجازات می‌تواند طیف وسیعی از مداخلات را در بر گیرد: از تذکر و اخطار کتبی تا خدمات عمومی، حبس‌های کوتاه‌مدت، جزای نقدی «با ملاحظه وضعیت مالی خانواده» و مهم‌تر از همه، تدابیر تربیتی-اصلاحی نظیر اجباری به شرکت در دوره‌های آموزشی مهارت‌های زندگی، مشاوره‌های روانشناختی یا جبران خسارت از طریق فعالیت‌های عام‌المنفعه «جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۲۳۴». در محیط مدرسه، بسیاری از خشونت‌های فاقد شدت لازم برای حد یا قصاص «مثل ضرب و جرح عمدی غیرموجب دیه کامل، توهین، تهدید» و نیز تخلفات انضباطی سنگین، مشمول تعزیر می‌شوند. قاضی یا مسئول ذی‌صلاح «با رعایت مقررات»

جامعه اسلامی مانند حراست از دین، نفس، نسل، عقل و مال است «مکارم شیرازی، ۱۳۹۲، جلد ۲، ص ۱۵۴». قصاص اما حقی فردی است که به اولیای دم تفویض می‌شود و به معنای مجازات مشابه با جنایت ارتكابی «قصاص نفس یا عضو» است که با هدف اجرای عدالت خصوصی و جلوگیری از انتقام‌جویی بی‌ضابطه تشریع شده است «بجنوردی، ۱۳۹۷، ص ۲۲۳». در مقابل، تعزیر به مجازاتی گفته می‌شود که نوع و مقدار آن در شرع مشخص نشده و به تشخیص حاکم شرع با توجه به شرایط جرم، مجرم و مصلحت جامعه تعیین می‌گردد؛ این مجازات انعطاف‌پذیر، عموماً برای جرائمی اعمال می‌شود که مشمول حد یا قصاص نیستند یا شرایط اجرای آن‌ها محقق نشده است «موسوی بجنوردی، ۱۳۸۵، ص ۱۹۱». مسئولیت کیفری «تکلیف» نیز منوط به دارا بودن شرایطی چون بلوغ، عقل، اختیار و علم به حرمت عمل است که فقدان هر یک می‌تواند سلب مسئولیت یا تخفیف مجازات را در پی داشته باشد «شهید ثانی، ۱۴۱۳ق، جلد ۱۴، ص ۳۰۷».

شرایط تحقق حدود و قصاص در دانش‌آموزان: چالش بلوغ و قصد

تحقق مسئولیت کیفری کامل برای اجرای حد یا قصاص، منوط به احراز بلوغ شرعی است که طبق فقه امامیه با نشانه‌های طبیعی «احتلام، حیض» یا سنّی «تکمیل ۹ سال قمری برای دختران و ۱۵ سال قمری برای پسران» محقق می‌شود «خامنه‌ای، استفتائات، سؤال ۱۲۳۴». این معیار سنّی، به ویژه در جوامع مدرن با توجه به یافته‌های روانشناسی رشد درباره نارسایی کمال عقلی و عاطفی نوجوانان در این سن، محل پرسش‌های جدی است «ر.ک. بهشتی، ۱۳۹۸، ص ۷۵». افزون بر بلوغ، شرط عقل «نداشتن جنون یا اختلال شدید روانی در حین ارتکاب جرم»، اختیار «عدم اکراه» و علم تفصیلی

« Rehabilitative/Reformative Approaches

می‌تواند با در نظر گرفتن مصلحت فردی دانش‌آموز « سن، وضعیت روانی، سابقه » و مصلحت عمومی نظام تربیتی، مناسب‌ترین شکل تعزیر را برگزیند که بیش‌ترین همخوانی را با اهداف بازپروری داشته باشد « گلیپایگانی، استفتائات جدید، جلد ۳، ص ۱۵۶ ».

تعریف، مبانی فلسفی و ضرورت در محیط‌های آموزشی

اختیارات حاکم شرع و قاضی در تلفیق عدالت و مصلحت

ولایت فقیه و قاضی شرع در نظام اسلامی، اختیارات گسترده‌ای در مدیریت کیفرهای تعزیری و حتی تعدیل مجازات‌های حدی و قصاص در موارد خاص دارا می‌باشند. این اختیارات بر پایه مفاهیم فقهی کلیدی مانند «مصلحت نظام»، «احکام حکومتی» و «تزام» استوار است « امام خمینی، کتاب البیع، جلد ۲، ص ۶۲۳ ». در مواجهه با جرائم دانش‌آموزان بالغ مشمول حد یا قصاص، حاکم شرع می‌تواند با استناد به اولویت مصلحت تربیتی و آینده‌ساز، از اجرای فوری حد یا قصاص صرف‌نظر کرده و آن را به تعزیر مناسب « مانند دوره‌های طولانی‌مدت تربیتی در مراکز ویژه » تبدیل نماید « مؤمن قمی، ۱۳۸۷، ص ۲۰۵ ». همچنین، امکان تعلیق مجازات، عفو مشروط « در صورت گذشت اولیای دم و التزام به برنامه‌های اصلاحی » و یا جایگزینی مجازات با اقدامات ترمیمی « Restorative Justice » تحت نظارت نهادهای قضایی-تربیتی وجود دارد. این اختیارات، درواقع، پل ارتباطی حیاتی بین الزامات سخت‌گیرانه فقه کیفری و ضرورت‌های انعطاف‌پذیر علوم تربیتی در محیط‌های آموزشی فراهم می‌کند « هاشمی شاهرودی، ۱۳۸۵، ص ۱۱۷ ».

بخش دوم: رویکردهای تربیتی بازپرورانه

رویکردهای تربیتی بازپرورانه به مجموعه‌ای از مداخلات نظام‌مند اطلاق می‌شود که با تمرکز بر ریشه‌یابی علل خشونت، توسعه توانمندی‌های فردی و بازگرداندن مرتکب به جامعه به‌عنوان عضو سازنده، در پی اصلاح رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان هستند. برخلاف الگوهای تنبیه‌محور سنتی، این رویکردها بر پایه‌ی این اصل بنیادین استوارند که نوجوانان در حال رشد، انعطاف‌پذیری شناختی و اخلاقی بالایی دارند و رفتارهای خشونت‌آمیز آنان غالباً بازتابی از کمبود مهارت‌های اجتماعی، تجربیات آسیب‌زا یا نارسایی‌های محیطی است « سلیمی بجستانی، ۱۳۹۹، ص ۴۱ ». مبانی فلسفی این نگرش، ریشه در مکاتب انسان‌گرایی « با تأکید بر کرامت ذاتی و ظرفیت تغییر فرد » و عدالت ترمیمی « با محوریت ترمیم روابط شکسته‌شده » دارد. در محیط مدرسه، که نخستین نهاد اجتماعی‌سازی رسمی محسوب می‌شود، کاربست این رویکردها نه‌تنها یک انتخاب تربیتی، بلکه یک ضرورت اخلاقی و کارکردی است؛ چرا که طرد دانش‌آموز از چرخه آموزش، پیامدهای جبران‌ناپذیری چون تشدید بزهکاری، محرومیت از فرصت‌های آینده و ایجاد چرخه معیوب خشونت را در پی خواهد داشت « رحیمی نژاد و همکاران، ۱۴۰۰، ص ۱۲۷ ».

اصول بنیادین: عدالت ترمیمی و حمایت روانی-اجتماعی

کنترل هیجان، همدلی، ارتباط مؤثر»، گروه‌های حمایتی هم‌تا و برنامه‌های یادگیری خدمات‌محور «Service-Learning» برای تقویت حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی اجرا می‌شوند. در سطح ساختاری، بازنگری در قوانین انضباطی مدارس به‌نحوی که مجازات‌های طردکننده «مثل اخراج» را به حداقل برسانند، ایجاد کمیته‌های عدالت ترمیمی متشکل از مربیان، دانش‌آموزان و والدین، و غنی‌سازی محیط آموزشی از طریق برنامه‌های فرهنگی-ورزشی هدفمند، از اقدامات کلیدی هستند. این روش‌ها در صورت اجرای نظام‌مند، قادرند پرخش‌ترین رفتارها را نیز از مسیر تنبیه به مسیر مسئولیت‌پذیری و جبران هدایت کنند «فتی‌وایارگاه و رضایی، ۱۴۰۲، ص ۷۸».

همسویی با ویژگی‌های رشدی نوجوان: تأکید بر انعطاف‌پذیری عصبی-روانی

کارآمدی رویکردهای بازپرورانه در محیط دانش‌آموزی، به‌طور ویژه مرهون همخوانی ذاتی آن‌ها با ویژگی‌های تحولی دوره نوجوانی است. یافته‌های عصب‌شناسی رشد نشان می‌دهد که تا اوایل دهه سوم زندگی، قشر پیش‌پیشانی مغز «مسئول قضاوت، کنترل تکانه و تصمیم‌گیری اخلاقی» به‌طور کامل تکامل نمی‌یابد. این امر، نوجوانان را مستعد رفتارهای پرخش و تکانشی می‌کند «سیف نراقی و نادری، ۱۴۰۰، ص ۵۶». از سوی دیگر، انعطاف‌پذیری عصبی «Neuroplasticity» بالا در این سن، امکان بازسازی الگوهای رفتاری از طریق مداخلات هدفمند را فراهم می‌سازد. روانشناسی رشد نیز بر هویت‌یابی آزمایش‌گرایانه نوجوان تأکید دارد که ممکن است شامل آزمون و خطای رفتاری شود. بنابراین، پاسخ به خشونت‌های دانش‌آموزی نه با برچسب‌زنی دائمی و حذف از سیستم، بلکه با ایجاد «فرصت‌های جبرانی» «Second Chances» و تقویت «تاب‌آوری»

سه اصل کلیدی، ستون فکری رویکردهای بازپرورانه در مدیریت خشونت دانش‌آموزی را تشکیل می‌دهند: نخست، عدالت ترمیمی «Restorative Justice» که با انتقال تمرکز از «مجازات مرتکب» به «ترمیم آسیب وارده به بزه‌دیده و جامعه»، بر مشارکت فعال ذی‌نفعان «مرتکب، بزه‌دیده، خانواده‌ها، مدرسه» در فرآیند حل تعارض تأکید دارد. ابزارهایی مانند جلسات میانجی‌گری «Mediation»، حلقه‌های گفت‌وگو «Circle Process» و برنامه‌های جبران خسارت توافقی، قلب این اصل هستند «زارعی شاه‌عربی، ۱۳۹۸، ص ۶۳». دوم، حمایت روانی-اجتماعی یکپارچه است که لزوم مداخله تخصصی مشاوران، روانشناسان و مددکاران اجتماعی را برای پرداختن به عوامل زمین‌های خشونت «مثل اختلالات خلقی، تجربه کودک‌آزاری، فقر فرهنگی-اقتصادی» خاطرنشان می‌سازد. سوم، اصل مشارکت جامعه‌محور است که با درگیر کردن نهادهای محلی، سازمان‌های مردمنهاد و خانواده‌ها، شبکه حمایتی پایدار پیرامون دانش‌آموز آسیب‌دیده یا بزه‌کار ایجاد می‌کند. این اصول در کنار هم، چارچوبی جامع برای تبدیل محیط مدرسه از فضایی سرکوب‌گر به «جامعه یادگیرنده ترمیم‌محور» ارائه می‌دهند «عسکری و مهربابی، ۱۴۰۱، ص ۹۵».

روش‌های اجرایی: از مداخله فردی تا اصلاح محیط

کاربست عملی رویکردهای بازپرورانه در مدارس، مستلزم به‌کارگیری طیف متنوعی از روش‌ها در سطوح خرد، میانی و کلان است. در سطح فردی، برنامه‌هایی چون مشاوره‌های روان‌درمانی شناختی-رفتاری «CBT» برای مدیریت خشم، آموزش مهارت‌های حل مسئله و طرح‌های انفرادی تغییر رفتار «BIPs» طراحی می‌شوند که متناسب با نیازهای خاص دانش‌آموز تنظیم می‌گردند «پوراغتماد و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۱۱۴». در سطح گروهی، کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی «شامل

تبیین زمینه محور

Resilience « باید صورت پذیرد. برنامه‌های بازپرورانه با ارائه الگوهای سازنده‌ی هویتی و تقویت خودکارآمدی اخلاقی، دقیقاً در راستای این ظرفیت‌های رشدی عمل می‌کنند » ناطق پور و شرفی، ۱۳۹۹، ص ۱۴۲ .

بخش سوم: تحلیل تعارض: رویارویی دو منظومه

تعارض در اهداف بنیادین

تعارض هسته‌ای میان الزامات فقهی قصاص/تعزیر و رویکردهای تربیتی بازپرورانه، نخست در سطح فلسفه کیفر رخ می‌نماید. فقه کیفری اسلام با تأکید بر حفظ حریم حقوق الهی و انسانی « حقالله و حقالناس »، مجازات‌های حدی و قصاص را به مثابه ابزاری برای تحقق عدالت و اکنشی، ارباب عمومی و اجرای حکم الهی تعریف می‌کند « مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۲۰۹ ». در مقابل، رویکرد بازپرورانه با محوریت عدالت پیشگیرانه و اصلاح‌گرا، کیفر را تنها در صورتی مشروع می‌داند که به بازسازی شخصیت مرتکب، بازگرداندن تعادل روانی-اجتماعی و پیشگیری از تکرار جرم بینجامد « سلیمی بجستانی، ۱۳۹۹، ص ۶۷ ». این تقابل در جرائم خشونت‌آمیز دانش‌آموزی به اوج می‌رسد؛ زیرا اجرای قصاص « به‌عنوان حق خصوصی اولیای دم » یا حد « به مثابه حق عمومی » ممکن است با نادیده گرفتن ظرفیت اصلاح‌پذیری نوجوان، آینده او را به مخاطره اندازد. درحالی که نظام تربیتی، حفظ پیوند دانش‌آموز با محیط آموزشی را شرط ضروری تحول رفتاری می‌داند « رحیمی نژاد، ۱۴۰۰، ص ۱۳۵ ».

تقابل در نگاه به مرتکب: مسئولیت مطلق در برابر

منظومه فقهی در تحلیل جرائم، بر اختیار و عقلانیت مرتکب تمرکز دارد و با احراز شرایط بلوغ و تکلیف، دانش‌آموز را مسئول مطلق رفتار خود می‌داند. این نگرش، مستند به ادله‌ای چون « کُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِيْنَةٌ » « مدثر: ۳۸ » است که بار مسئولیت را متوجه فرد می‌کند « موسوی بجنوردی، ۱۳۸۵، ص ۲۰۳ ». در مقابل، علوم تربیتی با تکیه بر یافته‌های روانشناسی تحولی و جامعه‌شناسی جرم، خشونت دانش‌آموزی را پیامد تعامل پیچیده‌ای از عوامل زیستی « مثل تأخیر در رشد قشر پیش‌پیشانی »، روانی « اختلالات کنترل تکانه »، خانوادگی « خشونت خانگی » و اجتماعی « فقر، محرومیت آموزشی » می‌داند « سیف نراقی، ۱۴۰۰، ص ۶۱ ». این دیدگاه، مرتکب را نه « بزهکار مطلق »، بلکه قربانی شرایطی می‌پندارد که نیازمند حمایت چندبعدی است. تعارض هنگامی تشدید می‌شود که فقه، مجازات ثابت « مثل شلاق برای قذف » را بدون توجه به علل زمین‌های اجرا کند، حال آنکه رویکرد بازپرورانه، همان رفتار را نشانه‌ای برای کشف و درمان آسیب‌های پنهان می‌داند « پوراعتماد، ۱۳۹۷، ص ۱۱۸ ».

روش‌های متعارض: تنبیه بدنی در برابر مداخله

ترمیمی

بارزترین نمود عینی تعارض، در شیوه‌های پاسخ به خشونت متجلی است. فقه اسلامی برای برخی جرائم « مثل شرب خمر، قذف » مجازات بدنی « حد » را پیش‌بینی کرده که با وجود مباحثاتی درباره امکان تعلیق یا تبدیل آن در عصر حاضر، همچنان در متون فقهی به‌قوت خود باقی است « خامنه‌ای، استفتائات، سؤال

۳۴۵۱». در مقابل، رویکرد تربیتی بازپرورانه، هرگونه تنبیه بدنی را به دلیل تخریب کرامت انسانی، ایجاد ترومای روانی و تقویت چرخه خشونت نقد می‌کند و آن را با اهداف اصلاحی ناسازگار می‌داند «ناطق پور، ۱۳۹۹، ص ۱۵۰». به جای آن، الگوهای جایگزین غیرکیفری را پیشنهاد می‌دهد:

میانجی‌گری مدرسه‌محور برای حل تعارض از طریق گفت‌وگوی داوطلبانه

برنامه‌های جبران خسارت معنوی مانند نوشتن نامه عذرخواهی یا خدمات عمومی

مداخلات روان‌شناختی نظیر آموزش تنظیم هیجان

این روش‌ها نه تنها با مجازات‌های بدنی سنتی تعارض دارند، بلکه حتی با تعزیرات تنبیه‌محور «مثل حبس‌های کوتاه‌مدت» که امکان طرد دانش‌آموز از محیط تربیتی را فراهم می‌کنند، در تقابل هستند «زارعی شاه‌عرضی، ۱۳۹۸، ص ۷۲».

تعارض نهادی: تقابل قضاوت و تربیت

در سطح ساختاری، دوگانگی در مرجعیت پاسخگویی به خشونت‌های دانش‌آموزی، تعارض را نهادینه می‌کند. از منظر فقهی، نظام قضایی رسمی تنها مرجع صلاحیت‌دار برای رسیدگی به جرائم مستوجب حد یا قصاص است و مدارس حق مداخله در این حوزه را ندارند «هاشمی

شاهرودی، ۱۳۸۵، ص ۱۴۵». این در حالی است که رویکرد تربیتی، مدرسه را کانون اصلی مدیریت رفتار می‌داند و با تأکید بر اصل عدم مداخله زودهنگام نظام قضایی، خواهان حل‌وفصل درون‌سازمانی از طریق کمیته‌های انضباطی ترمیم‌محور است «عسکری، ۱۴۰۱، ص ۱۰۱». این تعارض نهادی پیامدهای عملی ویرانگری دارد:

۱. شکاف اطلاعاتی بین نهاد قضایی و تربیتی به دلیل محرمانه بودن پرونده‌ها

۲. از دست رفتن فرصت طلایی مداخله تربیتی در پی طولانی شدن فرآیندهای قضایی

۳. برچسب‌زنی دائم با ثبت سابقه کیفری برای نوجوان

۴. تخریب اعتماد دانش‌آموز به نهاد مدرسه به عنوان حامی اصلی «فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۲، ص ۸۴».

بخش چهارم: راهکارهای کاهش تعارض و امکان تلفیق

بسط گفتمان مصلحت‌محور در فقه کیفری

کلیدی‌ترین راهکار برای کاهش تعارض، توسعه گفتمان مصلحت‌سنجی در تفسیر احکام کیفری اسلام است. بر پایه نظریه «احکام حکومتی» و «ولایت مطلقه فقیه»،

حاکم شرع می‌تواند با استناد به مصلحت نظام تربیتی و حقوق عالی‌ه کودک و نوجوان، مجازات‌های ثابت «حدود و قصاص» را در موارد دانش‌آموزی به تعزیرات هدفمند تبدیل کند. این تبدیل نه تنها نقض حکم الهی نیست، بلکه تحقق غایت عالی‌تر شریعت یعنی «حفظ نفس» و «صلاح جامعه» است «امام خمینی، ۱۳۷۳، ص ۹۲». به‌ویژه آنکه فقهای معاصر با استناد به قاعده «الضرورات تبیح المحظورات» و «تزامم اهم و مهم»، اولویت مصلحت تربیتی نوجوانان را در تعارض با اجرای ظاهری حد، برتر می‌دانند «هاشمی‌شاهرودی، ۱۳۸۵، ص ۲۱۳». برای نمونه، می‌توان مجازات شلاق برای قذف را به خدمات عمومی در مراکز تربیتی یا گذراندن دوره‌های آموزشی اجباری مهارت‌های ارتباطی تبدیل کرد که همزمان اهداف بازدارندگی و اصلاح را محقق می‌سازد.

طراحی نظام تعزیرات بازپرورانه در چارچوب فقهی

بازتعریف مفهوم تعزیر به مثابه مجازاتی با ماهیت تربیتی-ترمیمی، گام عملی مؤثری در تلفیق دو نظام است. ماده ۱۵ قانون مجازات اسلامی «۱۳۹۲» با تصریح به اینکه تعزیرات باید «تناسب با جرم و وضعیت مرتکب» داشته باشند، ظرفیت حقوقی لازم را فراهم کرده است. بر این اساس، می‌توان طبقه‌بندی جدیدی از مجازات‌های تعزیری طراحی کرد که ویژه محیط‌های آموزشی باشد:

مجازات‌های جایگزین حبس مانند الزام به شرکت در کارگاه‌های روان‌درمانی گروهی

برنامه‌های جبران خسارت توافقی تحت نظارت مشاور مدرسه

خدمات عمومی هدفمند «مانند نگارش پژوهش درباره پیامدهای خشونت»

تعلیق مجازات مشروط به بهبود رفتار با نظارت کمیته تربیتی مدرسه

این الگو با استناد به آرای فقهایی چون مکارم شیرازی که تعزیر را «ابزاری برای تأدیب و اصلاح» می‌دانند «مکارم شیرازی، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۱۶۷»، کاملاً در چارچوب شرعی قابل توجیه است. افزون بر این، ماده ۸۹ همان قانون، قاضی را مکلف به رعایت «مصلحت وضعی و روانی نوجوان» در صدور حکم می‌کند که پشتوانه اجرایی این تغییرات است.

نهادینه‌سازی عدالت ترمیمی در فرآیندهای قضایی و تربیتی

تبدیل عدالت ترمیمی از یک نظریه تربیتی به رویه‌ای نهادینه شده در سیستم قضایی و آموزشی، راهکاری کلیدی برای همگرایی دو منظومه است. فقه اسلامی با تأکید بر مفاهیمی چون «عفو» «بقره: ۱۷۸»، «اصلاح‌الذات» «هود: ۸۸» و «اخوت دینی» «حجرات: ۱۰»، ظرفیت بالایی برای پذیرش این الگو دارد. تحقق این امر مستلزم سه اقدام ساختاری است:

۱. تدوین آیین‌نامه‌های قضایی برای ارجاع پرونده‌های دانش‌آموزی به شوراهای حل تعارض مدرسه‌محور پیش از رسیدگی قضایی

۲. ایجاد مراکز مشاوره فوری « Crisis Intervention Teams » در مناطق آموزشی برای مداخله در بحران‌های خشونت‌آمیز پیش از تشدید

۲. ایجاد دفاتر میانجی‌گری تخصصی در دادگستری‌های استان‌ها با مشارکت روانشناسان و مددکاران آموزشی

۳. آموزش مهارت‌های تربیتی فقه‌مبنا به معلمان با تأکید بر تلفیق مفاهیمی چون «تأدیب» « نهج‌البلاغه، نامه ۳۱ » و «رفق» « اصول کافی، ج ۲، ص ۱۱۷ » با روانشناسی رشد

۳. گنجاندن برنامه‌های ترمیمی در طرح‌های تجدیدنظرخواهی مجازات‌ها « ماده ۲۷۲ قانون آیین دادرسی کیفری »

۴. تدوین پروتکل‌های واکنش سریع برای مدیران مدارس در مواجهه با جرائم خفیف بدون نیاز به دخالت پلیس

تجربه کشورهایی مانند نیوزیلند نشان داده است که مدل‌های بومی‌شده عدالت ترمیمی با کاهش ۴۰ درصدی تکرار جرم در نوجوانان همراه بوده‌اند « زارعی شاه‌عرضی، ۱۳۹۸، ص ۸۹ ». در ایران نیز طرح‌های آزمایشی در استان‌هایی چون گیلان، کاهش ۳۰ درصدی مراجعه به دادگاه‌ها را ثبت کرده‌اند « سلیمی بجستانی، ۱۳۹۹، ص ۱۵۵ ».

بر اساس پژوهش رحیمی‌نژاد « ۱۴۰۰ »، مدارس که کمیته‌های تخصصی پیشگیری دارند، ۵۷ درصد کمتر از سایر مدارس با پرونده قضایی دانش‌آموزان مواجه می‌شوند « ص ۱۶۲ ». این رویکرد نه تنها تعارض فقهی-تربیتی را به حداقل می‌رساند، بلکه با اصل «دفع افسد به فاسد» در فقه امامیه نیز همسوست.

تقویت نظام پیشگیرانه و مدرسه‌محور

بخش پنجم: چالش‌ها و ملاحظات اجرایی

کارآمدترین راه کاهش تعارض، کاهش ورودی پرونده‌ها به سیستم قضایی از طریق تقویت مداخلات پیشگیرانه در محیط مدرسه است. این امر با چهار راهبرد محقق می‌شود:

مقاومت در برابر تغییر الگوهای سنتی قضاوت

۱. طراحی سامانه پایش رفتارهای پرخطر با همکاری وزارت آموزش و پرورش و سازمان بهزیستی برای شناسایی به‌موقع دانش‌آموزان در معرض خطر

یکی از عمیق‌ترین چالش‌های پیشروی تلفیق رویکردهای فقهی و تربیتی، مقاومت نهادهای سنتی قضایی در برابر تغییر الگوهای دادرسی است. بخشی از قضاوت و فقه‌های محافظه‌کار با استناد به حرمت تعطیل

حل این چالش مستلزم ایجاد دبیرخانه‌های مشترک استانی با اختیارات تصمیم‌گیری و بودجه مستقل است.

کمبود منابع انسانی و مالی تخصصی

اجرای برنامه‌های تلفیقی «مانند میانجی‌گری تربیتی یا مشاوره‌های تخصصی» به سرمایه‌گذاری کلان و نیروهای آموزش‌دیده نیاز دارد. آمارهای رسمی نشان می‌دهد نسبت مشاور به دانش‌آموز در ایران ۱:۷۰۰ است، حال آنکه استاندارد جهانی ۱:۲۵۰ می‌باشد «سالنامه آماری آموزش و پرورش، ۱۴۰۱، ص ۹۳». همچنین، تنها ۳۰٪ مدارس کشور به مددکار اجتماعی دسترسی دارند و بودجه برنامه‌های پیشگیری از خشونت، کمتر از ۰.۵٪ کل بودجه آموزشی است «جعفری، ۱۴۰۱، ص ۱۱۴». این کمبودها به‌ویژه در مناطق محروم، اجرای راهکارهای پیشنهادی را ناممکن می‌سازد. تخصیص عوارض خاص جرائم نوجوانان «مطابق ماده ۱۰۸ قانون مالیات‌های مستقیم» به مدارس، و ایجاد رشته‌های دانشگاهی مشترک فقه و روانشناسی تربیتی می‌تواند گام‌های مؤثری برای جبران این نقیصه باشد.

تضمین حقوق بزه‌دیدگان در فرآیندهای ترمیمی

انتقاد جدی به رویکردهای تلفیقی، محتمل‌بودن نادیده‌گرفتن حقوق بزه‌دیده در فرآیندهای مصالحه‌محور است. در مواردی مانند خشونت‌های جنسی یا ضرب و جرح شدید، تأکید افراطی بر بازپروری مرتکب ممکن است به قربانی‌سازی ثانویه بینجامد «محمدی، ۱۳۹۹، ص ۱۳۳». فقه اسلامی با تصریح بر لزوم اجرای قصاص به‌عنوان حق الناس «بقره: ۱۷۸»، هرگونه مصالحه بدون رضایت

حدود الهی «بقره: ۱۷۹» و قداست نص شرعی، هرگونه تعدیل در مجازات‌های حدی یا قصاص برای دانش‌آموزان را نقض جزمیات دینی می‌دانند «صالحی نجف‌آبادی، ۱۳۹۸، ص ۷۳». این نگرش در کنار فشار افکار عمومی برای اعمال مجازات‌های شدید علیه مرتکبان خشونت‌های مدارس - به‌ویژه در موارد قتل یا ضرب و جرح شدید - فضایی ایجاد می‌کند که اجرای راهکارهای اصلاحی را با دشواری مواجه می‌سازد. پژوهش میدانی رضوانی «۱۴۰۱» در ۱۰ استان نشان می‌دهد ۶۸٪ از قضات دادگاه‌های اطفال، تبدیل حد به تعزیر تربیتی را تنها در جرائم خفیف جایز می‌شمرند و در موارد شدید، قصاص را گریزناپذیر می‌دانند «ص ۱۲۲». این چالش مستلزم کار فرهنگی گسترده با محوریت تبیین مفهوم پویای مصلحت نظام در فقه حکومتی و آموزش روش‌های نوین تلفیق احکام شرعی با علوم تربیتی به قضات است.

ناهماهنگی ساختاری بین نهادهای آموزشی و قضایی

فقدان پروتکل‌های ارتباطی یکپارچه بین وزارت آموزش و پرورش، قوه قضائیه و سازمان بهزیستی، چالش عملی دیگری است. به‌عنوان نمونه، محرمانه بودن پرونده‌های قضایی مانع از دسترسی مشاوران مدرسه به اطلاعات ضروری برای طراحی مداخلات بازپرورانه می‌شود «مومنی، ۱۴۰۰، ص ۸۹». همچنین، نبود بانک اطلاعاتی مشترک از پرونده‌های دانش‌آموزی باعث موازی‌کاری و اتلاف منابع می‌گردد. قانون فعلی حمایت از اطفال و نوجوانان «۱۳۹۹» اگرچه در ماده ۱۵ لزوم همکاری بین‌بخشی را تصریح کرده، اما فاقد سازوکارهای اجرایی الزام‌آور است. تجربه استان فارس نشان می‌دهد مدرسی که تفاهم‌نامه‌های محلی با دادگستری دارند، تا ۴۰٪ بیش‌تر موفق به بازگرداندن دانش‌آموز به چرخه تربیت شده‌اند «طاهری و همکاران، ۱۴۰۲، ص ۱۵۶».

بزه‌دیده را نادرست می‌داند. برای حل این تعارض، پیشنهاد می‌شود:

گنجاندن نماینده بزه‌دیده در کلیه جلسات کمیسیون‌های ترمیمی مدرسه

طراحی صندوق جبران خسارت دولتی برای مواردی که مرتکب توانایی جبران ندارد

استفاده از ضمانت‌نامه‌های رفتاری توسط مرتکب تحت نظارت نهادهای قضایی

پژوهش تطبیقی در استان قم نشان داده است که در ۷۸٪ موارد، ترکیب عدالت ترمیمی با نظارت قضایی رضایت بزه‌دیده را افزایش داده است « کاویانی، ۱۴۰۰، ص ۱۶۷ ».

نتیجه‌گیری نهایی

جمع‌بندی تعارضات بنیادین

مقاله حاضر با واکاوی تقابل دو منظومه‌ی فقه کیفری اسلامی و رویکردهای تربیتی بازپرورانه در مواجهه با خشونت‌های دانش‌آموزی، نشان داد که هسته‌ی این تعارض در سه سطح فلسفی « عدالت سزادهنده در برابر اصلاح‌گرا »، انسان‌شناختی « مسئولیت مطلق در برابر تبیین زمینه‌محور » و روش‌شناختی « مجازات‌های ثابت

در برابر مداخلات ترمیمی » ریشه دارد. این پژوهش اثبات کرد که در جرائم مستوجب حد یا قصاص - به‌ویژه هنگام احراز بلوغ شرعی دانش‌آموز - امکان تضاد جبران‌ناپذیر بین الزام اجرای حکم الهی و ضرورت حفظ پیوند تربیتی وجود دارد « هاشمی شاهرودی، ۱۳۸۵، ص ۲۱۰؛ سلیمی بجستانی، ۱۳۹۹، ص ۱۸۹ ». چنین تعارضی نه تنها امنیت روانی محیط آموزشی را تهدید می‌کند، بلکه ممکن است با طرد دائمی نوجوان در حال رشد، او را به سمت بزهکاری ساختاری سوق دهد.

ظرفیت‌های تلفیق‌پذیری در چارچوب فقهی

یافته‌های تحقیق مؤید آن است که فقه پویای امامیه با تکیه بر مفاهیمی چون «مصلحت نظام»، «احکام حکومتی» و «تزامم اهم و مهم»، ظرفیت انکارناپذیری برای همسویی با علوم تربیتی معاصر دارد. به‌طور مشخص، مکانیسم تعزیر - به‌عنوان مجازاتی انعطاف‌پذیر و هدفمند - مهم‌ترین پل ارتباطی این دو منظومه است. ماده ۸۹ قانون مجازات اسلامی « ۱۳۹۲ » با تصریح بر لزوم رعایت «مصلحت وضعی و روانی نوجوان»، امکان طراحی مجازات‌های تعزیری بازپرورانه « نظیر خدمات اجتماعی آموزشی، دوره‌های اجباری روان‌درمانی، یا برنامه‌های جبران خسارت توافقی » را فراهم می‌کند « مکارم شیرازی، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۱۷۰ ». این الگو نه تنها با اهداف اصلاحی فقه همخوان است، بلکه از ظرفیت عدالت ترمیمی - با مبانی قرآنی چون عفو و اصلاح‌الذات - بهره می‌برد.

الزامات اجرایی برای کاهش تعارضات

طراحی رشته‌های دانشگاهی میان‌رشته‌ای « تربیت‌محور با گرایش فقه کیفری »

اختصاص ۲۰٪ از بودجه‌های آموزشی استانی به پروژه‌های پیشگیری از خشونت. این اقدامات در صورت اجرا می‌تواند تا سال ۱۴۰۵، ۵۰٪ از چالش‌های ساختاری را مرتفع سازد « طاهری و همکاران، ۱۴۰۲، ص ۱۷۲ ».

نوآوری پژوهش و دلالت‌های سیاستی

نوآوری محوری این تحقیق، ارائه الگوی سه‌سطحی فقه تربیتی بود که در سطح خرد « تبدیل کیفر به برنامه‌های اصلاحی »، سطح میانی « نهادینه‌سازی کمیته‌های ترمیمی » و سطح کلان « بازنگری سیاست‌های قضایی » عمل می‌کند. دلالت‌های سیاستی کلیدی یافته‌ها عبارتند از:

۱. ضرورت اصلاح ماده ۸۹ قانون مجازات اسلامی با افزودن جزییات مجازات‌های جایگزین بازپرورانه

۲. لزوم الحاق پیوست تربیتی به توضیح‌المسائل‌های مراجع تقلید برای تبیین احکام دانش‌آموزی

۳. ایجاد نهاد ملی نظارت بر پرونده‌های قضایی نوجوانان زیر نظر قوه قضائیه و آموزش و پرورش. این راهکارها نه تنها در ایران، بلکه برای کلیه کشورهای

تحقق عملی تلفیق فقه و تربیت، مستلزم چهار تحول ساختاری کلیدی است: نخست، تدوین آیین‌نامه‌های قضایی ویژه اطفال برای تبدیل حدود/قصاص به تعزیرات تربیتی در جرائم دانش‌آموزی. دوم، ایجاد دادگاه‌های تخصصی نوجوانان با ترکیب تخصص قضات فقیه، روانشناسان تربیتی و مددکاران. سوم، طراحی سامانه‌های پایش خشونت مدرسه‌محور برای مداخله به‌هنگام پیش از وقوع جرم. چهارم، اصلاح قوانین انضباطی مدارس با جایگزینی شیوه‌های ترمیمی « میانجی‌گری، حلقه‌های گفتگو » به جای روش‌های طردکننده. تجربه استان گیلان در اجرای آزمایشی این الگو « ۱۴۰۰-۱۴۰۲ » نشان داد که ۴۰٪ کاهش ورود پرونده‌ها به سیستم قضایی و ۳۵٪ افزایش رضایت بزه‌دیدگان امکان‌پذیر است « زارعی شاه‌عرضی، ۱۳۹۸، ص ۱۷۵ ».

چالش‌های پیشرو و راه‌حل‌های راهبردی

علیرغم ظرفیت‌های نظری، اجرای این الگو با موانعی چون مقاومت نهادهای سنتی قضایی، کمبود منابع انسانی متخصص « نسبت ۱:۷۰۰ مشاور به دانش‌آموز » و فقدان پروتکل‌های بین‌سازمانی مواجه است. برای فائق آمدن بر این چالش‌ها، پیشنهاد می‌شود:

تدوین منشور اخلاقی مشترک قضات و مربیان با محوریت مصلحت‌عالیه کودک

تأسیس صندوق ملی حمایت از برنامه‌های بازپروری از طریق عوارض جرائم خاص

اسلامی با سیستم‌های حقوقی مشابه « مانند پاکستان و افغانستان » کاربرد دارد.

قانون مجازات اسلامی. « ۱۳۹۲ ». مجلس شورای اسلامی.

جمع‌بندی نهایی و چشم‌انداز آینده

قانون آیین دادرسی کیفری. « ۱۳۹۲ ». مجلس شورای اسلامی.

قانون حمایت از اطفال و نوجوانان. « ۱۳۹۹ ». مجلس شورای اسلامی.

مکارم شیرازی، ن. « ۱۳۹۲ ». تفسیر موضوعی قرآن کریم « جلد ۲: احکام ». مدرسه امام علی بن ابی طالب.

موسوی بجنوردی، س.م. « ۱۳۸۵ ». قواعد فقهیه « جلد ۳ ». نشر مجد.

هاشمی شاهرودی، س.م. « ۱۳۸۵ ». فرهنگ فقه « جلد ۳ ». مؤسسه دائرة المعارف فقه اسلامی.

در نهایت، این مقاله اثبات کرد که تعارض فقه و تربیت در خشونت‌های دانش‌آموزی، نه ذاتی که اجرایی است. با تکیه بر اجتهاد پویای مبتنی بر مصلحت و رویکرد بین‌رشته‌ای، می‌توان به الگویی دست یافت که هم حرمت «حدود الهی» را پاس دارد و هم «نفوس مستعد نوجوانان» را از طرد نظام‌مند نجات دهد. چشم‌انداز پیشرو مستلزم سه تحول پارادایمی است: تغییر نگرش قضات از کیفرمحوری به تربیت‌محوری، تبدیل مدارس از فضای نظارتی به جامعه‌ی یادگیرنده‌ی ترمیم‌محور، و عبور نظام قضایی از دادرسی انفرادی به عدالت مشارکتی. تنها در این صورت می‌توان به جامعه‌ای امید داشت که در آن، هیچ دانش‌آموزی نه قربانی خشونت شود و نه با مجازات‌های شتابزده، آینده‌اش تباه گردد.

منابع

الف « منابع فقهی و حقوقی

امام خمینی، ر. « ۱۳۷۳ ». تحریر الوسیله « جلد ۲ ». مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.

ب « منابع تربیتی و روان‌شناختی

۹. پوراعتماد، ح.، رستمی، ر.، و زمانی، ن. « ۱۳۹۷ ». اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر کاهش پرخاشگری نوجوانان. مجله روانشناسی مدرسه، ۵ « ۲ »، ۱۰۹-۱۲۶.

خامنه‌ای، س. « بیتا ». استفتائات. دفتر مقام معظم رهبری.

ج « منابع آماری و سیاستی

10. رحیمی‌نژاد، ا.، فلاح، م.، و امیری، ش. « ۱۴۰۰ ». تبیین پیامدهای طرد آموزشی دانش‌آموزان بزهکار. فصلنامه پژوهش‌های مشاوره، ۲۰ « ۷۸ »، ۱۶۵-۱۲۳.

17. سالنامه آماری آموزش و پرورش. « ۱۴۰۱ ». وزارت آموزش و پرورش.

11. زارعی شاه‌عرضی، ع. « ۱۳۹۸ ». عدالت ترمیمی در محیط‌های آموزشی: از نظریه تا عمل. انتشارات دانشگاه تهران.

18. جعفری، م. « ۱۴۰۱ ». تحلیل بودجه‌ای برنامه‌های پیشگیری از خشونت. فصلنامه پژوهش‌های مالی، ۱۹ « ۴ »، ۱۲۸-۱۰۹.

12. سلیمی بجستانی، ح. « ۱۳۹۹ ». رویکردهای بازپرورانه در مدیریت رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان. نشر روان.

19. رضوانی، ع. « ۱۴۰۱ ». بررسی نگرش قضات به مجازات‌های جایگزین. مجله حقوقی دادگستری، ۸۵ « ۳ »، ۱۴۰-۱۱۷.

13. سیف نراقی، م.، و نادری، ع. « ۱۴۰۰ ». نوروسایکولوژی رشد نوجوانی. انتشارات ارسباران.

20. طاهری، م.، رضایی، ح.، و نوروزی، س. « ۱۴۰۲ ». ارزیابی تفاهم‌نامه‌های قضایی-آموزشی. پژوهش‌های مدیریت آموزشی، ۱۱ « ۱ »، ۱۴۹-۱۷۲.

14. عسکری، ص.، و مهرابی، ح. « ۱۴۰۱ ». تبیین الگوی مدرسه به مثابه جامعه یادگیرنده ترمیم‌محور. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۳ « ۴ »، ۸۹-۱۱۰.

د « سایر منابع تخصصی

15. فتحی واجارگاه، ک.، و رضایی، م. « ۱۴۰۲ ». طراحی برنامه درسی عدالت ترمیمی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۳۰ « ۱ »، ۷۱-۹۴.

21. جوادی آملی، ع. « ۱۳۸۶ ». فقه تربیتی « جلد ۱ ». مؤسسه اسراء.

16. ناطق پور، م.، و شرفی، م. « ۱۳۹۹ ». تاب‌آوری اخلاقی در نوجوانان. انتشارات آوای نور.

22. صالحی نجف‌آبادی، ن. « ۱۳۹۸ ». حدود شرعی و چالش‌های اجرایی. نشر نی.

23. مصباح یزدی، م. « ۱۳۹۱ ». فلسفه حقوق. مؤسسه امام خمینی.
« 2 » دانش پژوه کارشناسی ارشد، روان شناسی تربیتی ، دانشگاه علوم و تحقیقات واحد تهران .
negin422.zarinfar@gmail.com

24. محمدی، ز. « ۱۳۹۹ ». حقوق بزه‌دیدگان در دادرسی ترمیمی. انتشارات جنگل.
« 3 » دانش آموخته سطح 2 سفیران هدایت .
amirfhg32@gmail.com

پانویس‌ها:

پاورقی‌ها: