

Мир науки. Социология, филология, культурология <https://sfk-mn.ru>
World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies

2020, №4, Том 11 / 2020, No 4, Vol 11 <https://sfk-mn.ru/issue-4-2020.html>

URL статьи: <https://sfk-mn.ru/PDF/54SCSK420.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Большаков С.Н., Большакова Ю.М., Лескова И.В. Образование в пенитенциарной системе США: социально-педагогический контекст // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2020 №4, <https://sfk-mn.ru/PDF/54SCSK420.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Bolshakov S.N., Bolshakova Yu.M., Leskova I.V. (2020). Education in the prison system of the United States: a socio-pedagogical context. *World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*, [online] 4(11). Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/54SCSK420.pdf> (in Russian)

УДК 316.3

ГРНТИ 04.21.31

ББК 60.53

Большаков Сергей Николаевич

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия

Профессор

ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва, Россия

Главный научный сотрудник

E-mail: Snbolshakov@mail.ru

Researcher ID: <https://www.researcherid.com/rid/G-1913-2014>

Большакова Юлия Михайловна

ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва, Россия

Главный научный сотрудник

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия

Научно-исследовательский институт политической психологии и прикладных политических исследований

Научный сотрудник

E-mail: academy.prof.com@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-416X>

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=56993943400>

Лескова Ирина Валерьевна

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», Москва, Россия

Профессор факультета «Социологии»

Доктор социологических наук, профессор

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6083-6692>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=510760

Researcher ID: <https://www.researcherid.com/rid/AAC-8948-2020>

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=56610215200>

Образование в пенитенциарной системе США: социально-педагогический контекст

Аннотация. В статье анализируется опыт проведения социологического эксперимента в рамках организации обучения заключенных в тюрьмах США. В статье рассматриваются общие вопросы задач организации обучения как фактора воспитательной деятельности администрации тюрем. В статье констатируется актуальность организации обучения в пенитенциарной системе. Результаты вторичной интерпретации результатов социологического исследования позволяют сделать вывод о высокой значимости для заключенных процессов

организации обучения как на уровне школьной программы, так и профессионального обучения. Большая часть респондентов среди заключенных подчеркивает значение обучения как части коррекционной программы, будущей социальной адаптации.

В статье анализируются положительные факторы влияния образовательных программ на заключенных, воспользовавшихся образовательными услугами. Интерпретация результатов исследования, проведенного в тюрьмах США, показывает высокий социальный запрос на образование. Исследование демонстрирует рост интереса к учебе заключенных, желание более глубокого изучения учебных дисциплин. Заключенные демонстрируют не только мотивацию и стремление к обучению, но и демонстрируют высокий потенциал коррекции девиантного поведения по результатам обучения. Результаты исследования демонстрируют высокий уровень последующей социализации заключенных, которые прошли образовательные курсы.

Ключевые слова: образование; пенитенциарная система; социология образования; коррекция

Растущее внимание различных стран к проведению реформы пенитенциарной системы привело к росту научного интереса к процессу тюремного образования. Несмотря на то, что система общего и профессионального образования в тюрьмах отличается от традиционного образования в колледжах, в научном сообществе сравнительно мало работ, которые исследовали бы эти процессы, почему и как существуют вариации этого специфического образования, что они означают или как они менялись с течением времени.

В Соединенных Штатах самое большое количество заключенных в мире. В системе уголовного правосудия США насчитывается около 2,3 миллиона человек, распределенных по 1719 тюрьмам штатов, 109 – федеральным тюрьмам, 1772 – исправительным учреждениям для несовершеннолетних, 3163 – тюрьмам и 80 – тюрьмам на территориях индейцев США. Эта пенитенциарная система дополняется военными тюрьмами, центрами содержания под стражей иммигрантов, центрами гражданской ответственности, государственными психиатрическими больницами [1]. В рамках развивающегося национального диалога США о причинах, механизмах и последствиях состояния образования в пенитенциарной системе и растущего внимания к тюремной реформе возобновился интерес к образованию в локальных сообществах [2; 3].

Его влияние на рецидивизм исследуется во многих публикациях, посвященных тюремному образованию. Меньшая часть посвящена тому, как в пенитенциарной системе пространство образования может создавать критические и рефлексивные пространства в контексте закрытости института как элементарной формы дисциплинарного общества [2; 4].

Заключенные в Соединенных Штатах проходили заочные курсы по освоению минимального набора зачетных единиц школьной программы по крайней мере с 1920-х годов, но образовательные программы получили широкое распространение после 1972 года с введением программы финансовой поддержки студента в виде «грантов Клейборна Пелла». В 1965 году в тюрьмах по всей стране предлагалось только 12 программ обучения; к 1976 году, после того как гранты Пелла были полностью реализованы, их было уже 237; а к 1990 г. их было 772 программы обучения по всей стране [5]. Благодаря инициативе сенатора Клейборна Пелла, гранты финансировали такого рода программы до тех пор, пока тюремная реформа, в частности, «Закон о борьбе с насильственными преступлениями в правоохранительных органах» от 1994 года и общественные дискурсы о «жесткой борьбе с преступностью» не прекратили финансирование этих инициатив [2]. После этого заключенные больше не могли использовать возможность использования «гранта Пелла» для оплаты обучения в колледже. Однако на протяжении большей части начала 2000-х во многих штатах

по-прежнему предлагались программы обучения в колледжах, которые финансировались по-разному или правительством штата и федеральным правительством, или некоммерческими организациями или университетами [5]. Долгосрочное сокращение расходов федерального бюджета США позволило снизить финансирование соответствующих программ. В 2016 г. только 35 % тюрем штатов США предлагали курсы уровня колледжа; эти программы обслуживали только 6 % заключенных в стране [5].

Существующие ограниченные финансовые ресурсы обычно ценятся за достижение нормативно прописанных положительных результатов в самих исправительных учреждениях. Образовательные программы в тюрьмах связаны с повышенной способностью реагировать на возникающие конфликты в тюремной среде вербально и интеллектуально, а не реагированием на конфликты на основе применения физического насилия среди заключенных [2] и использованием меньшего количества дисциплинарных нарушений на протяжении всего периода заключения [6]. Считается, что активация образовательных программ среди заключенных сводит к минимуму риски безопасности в тюрьмах, уменьшая количество повторных преступлений [4].

В связи с этим развитие образования среди заключенных в пенитенциарной системе может принести множество положительных желаемых результатов для общества в целом. Во время возвращения на свободу бывшие правонарушители сталкиваются с множеством проблем, начиная от проблем с жильем и трудоустройством до натянутых отношений с родственниками и получением социальной поддержки [7]. Образовательные программы могут привести к положительным сдвигам в некоторых из этих проблем: образование улучшает перспективы трудоустройства для бывших заключенных [2], более того, те, кто продолжает образование в заключении, с большей вероятностью продолжат свое образование после освобождения. Метаанализ показал, что лица, прошедшие тюремное образование, освоившие образовательные программы, рецидивировали на 43 % реже, чем те, кто не прошел курсы обучения в заключении [2]. Кроме того, образовательные программы могут повысить самооценку, что приведет к положительным результатам после освобождения [8]. Несмотря на эти положительные результаты, нацеленность образовательных программ колледжей на организации пенитенциарной системы остается наиболее уязвимой по отношению к тенденции сокращения бюджета программ для тюремного образования в Соединенных Штатах [1].

Характер и педагогика тюремного образования также отражает социальные и политические сдвиги с течением времени. По мере того, как тюремное образование набирало обороты в 1960-х и 1970-х годах, Джон Макки разработал индивидуально предписанную систему обучения (IPIS) [9, с. 132] специально для заключенных. Этот бихевиористский подход подчеркнул изменение наблюдаемых результатов ученика-заключенного (и, следовательно, был хорошо воспринят администрациями исправительных учреждений). Он состоит из дискретных, запрограммированных учебных модулей, отвечающих индивидуальным потребностям учащихся, в соответствии с теориями обучения взрослых, которые подчеркивают самостоятельность и ритм освоения образовательной программы [8]. Неоспоримый вывод этого и других бихевиористских исследований состоит в том, что мотивация усиливается успехом и уменьшается в результате неудач; что чем более успешны люди, тем они более мотивированы [9]. Модель IPIS была институционализована в коррекционном обучении в США в течение довольно долгого времени.

Данное исследование основывается на изучении студентов-заключенных, зачисленных на образовательные курсы в местных колледжах, финансируемых по программе поддержки специального образования Министерства образования США, что позволяет им получать соответствующие специальности профессионального обучения, находясь в заключении. Выборка в исследовании затронула около 200 человек в возрастном диапазоне от 19 до 60 лет

(большинство составляли от 25 до 50 лет), которые отбывали сроки от нескольких лет до пожизненного заключения; программа исследования не затрагивала обстоятельства, приведших к их заключению, но в процессе погружения в исследование, личные истории неизменно всплывали в течение семестра. Заключение в США мужчины часто являются цветными (афроамериканцы, латиноамериканцы), бедными и получают значительно более высокий уровень физических травм, чем население в целом [10], и большинство в выборке целевой группы подходит под профиль этой целевой аудитории. Связано это с тем, что большинство из целевой группы обучающихся- заключенных вошли в группу исследования, имея негативный опыт в образовании. Некоторые из них завершили GED (General Educational Development сертификат предназначен для того, чтобы протестировать уровень знаний для школьников, которые не заканчивали официальную школу) только в заключении, будучи либо исключены из формального образования в других жизненных условиях, либо избегали его [2]. При организации эксперимента не было определенного доверия со стороны администрации тюрьмы, отмечался высокий уровень недоверия со стороны коллег из преподавательского корпуса, скепсис и сомнения демонстрировались среди заключенных, демонстрировавших глубокое разделение по расовому признаку [5]).

В процессе интервьюирования были выделены респонденты как подгруппа студентов, заключенных в учреждениях-тюрьмах среднего уровня безопасности (государственные тюрьмы) в возрасте от 21 до 59 лет, причем большинство из них в возрасте от 20 до 20 лет отбывали наказание от нескольких лет до повторного срока. Примерно 70 % были цветными мужчинами, а 30 % – белыми [2]. Было проведено десять интервью с бывшими студентами, которые все еще находились в заключении, и два интервью с бывшими студентами- заключенными, вышедшими на свободу. Отбор происходил через представителя местного колледжа, который организовал взаимодействие с группой подходящих студентов и назначил им собеседование, в основном в зависимости от наличия мотивации к учебе [2]. Интервью проводились в столовой в нерабочее время, а иногда и в пустых классах в течение года. От респондентов получено письменное согласие на последующую обработку результатов исследования.

Погружение в тюремный контекст формирует мотивацию к обучению у учащихся тремя определенными способами: на индивидуальном уровне, в коллективном/равноправном контексте и во взаимодействии ученика и преподавателя.

Первое поразительное открытие заключается в том, что многие собеседники впервые испытали новую приверженность к обучению в рамках образования в тюрьме. Многие из обучающихся- заключенных были неудачными, несчастными и/или неуспевающими в более раннем социальном опыте получения образования [7]. Причины этого различны; большинство из них, несомненно, имеют социальное происхождение, хотя учащиеся в этом исследовании часто связывают непостоянное посещение школы с пребыванием «на улице» с доминированием в личности личных недостатков. Как сказал один из респондентов целевой группы, в начальной школе он «никогда не относился к этому серьезно, никогда не пользовался помощью [учителей], пока я не пришел сюда»).

Сильно изолированная среда тюрьмы предлагает иной вид на мир, который, по словам многих обучающихся- заключенных, они не видели во время пребывания на улице, а благоприятная образовательная среда может помочь укрепить им связь с обучением [5].

Сильно замкнутое пространство тюрьмы расширило, по их словам, мир обучающихся- заключенных, в том числе их оценку истории и географии. Другой респондент, молодой человек, предлагает очень похожую оценку: «В знании есть сила, просто знание вещей [2]. Чем больше я знаю, тем увереннее я чувствую себя, как справляться со многими вещами. Например, я мог бы пойти в класс, выучить что-то в классе, и я вижу это по телевизору, и могу ответить

на это или понять, что происходит. Чем больше я учусь, тем больше увеличивается мой словарный запас из-за тех слов, которые я изучаю в классе или из-за математики, это расширяет мои знания. Это придает мне уверенности. Я чувствую, что *живу* больше, потому что *знаю* больше» [2, с. 324].

Представление о том, что знания заставляют человека чувствовать себя более «живым», подтверждает, что образование может принести положительные эмоциональные и социальные выгоды независимо от контекста. Для обучающихся-заключенных занятия открывают окно в множество социальных, политических и экономических проблем мира, несмотря на физическое ограничение в передвижениях и тюремный распорядок.

Даже если образование навязывается, оно все же может способствовать сосредоточению внимания на обучении. Хотя студенты ясно заявляют, что тюрьма «это плохо», сожаление о пребывании в тюрьме не является препятствием для обучения, как в других местах или условиях [2].

По мере того, как обучающиеся-заключенные возвращаются к образованию, они также могут развить в себе сложные учебные навыки. В общем, у студентов-заключенных много свободного времени. Хотя тюремный график жестко спланирован, большинство заключенных из целевой аудитории сообщали, что они очень внимательно относились к учебе, потому что у них было достаточно времени для этого – обычно по вечерам, после того как помещали обратно в камеру заключения (так называемые «комнаты»).

Стремление к индивидуальному обучению среди заключенных студентов подкрепляется необычной степенью коллективного взаимодействия.

Коллективное обучение может быть особенно эффективным по двум совпадающим причинам: обучение становится общественным, коллективным усилием, а обучение становится средством терпимости, результатом, который имеет значение как для отдельного ученика, так и для тюрьмы в целом.

Студенты почти повсеместно ценили возможность поговорить о социологии, ее применении в своей жизни, а содержание курса (такие, как социальный класс, социальная группа, иммиграция), вероятно, действительно помогло наполнить занятия. Эти результаты перекликаются с другими исследованиями взрослых учащихся, которые выявили, что взрослые обучающиеся особенно активно обсуждают практические и жизненно-важные вопросы [2]. Однако наряду с интересом к материалам курса возникает удивительная динамика в классе: обучение в тюрьме часто является скорее коллективной практикой, чем индивидуальной.

Этот комментарий контрастирует с преобладающим в США представлением о том, что образование – это индивидуальный процесс, создание интеллектуального капитала – атрибут индивидуального уровня. Для студентов-заключенных обучение становится коллективным процессом, а образовательный капитал создается интерсубъективно. Для заключенных как обучающихся место заключения становится «органичным местом для образовательных дискуссий», что имеет долгосрочные последствия за пределами класса, поскольку дает учащимся новый образ мышления «друг о друге» и может социализировать индивида, объединять группы внутри тюрьмы.

Образовательная динамика взаимодействий учителя и ученика проявляется в данных условиях двумя основными способами: в том, как ученики и учителя взаимодействуют друг с другом в контексте класса как групповой работы, и в том, как ученики используют сложный материал в своих исследованиях.

Студенты постоянно сообщали, что занятия в классе/группе – это пространство, в которых они чувствуют себя способными как выразить себя, так и получить определенное

уважение – открытие, которое резонирует с другими работами, посвященными освободительному потенциалу критических пространств [2]. Респонденты продемонстрировали, что обстановка в классе позволила осуществить своего рода демократизацию социального взаимодействия, которой они не чувствовали за всю жизнь в тюрьме. Один из респондентов сообщает, что учебные занятия, похожие на семинар, помогают ему почувствовать себя взрослым: «[в школе] здесь к тебе относятся с большим уважением. Как взрослый. Да, особенно на уроках в колледже, к тебе относятся как к взрослому. Я вижу немного больше уважения в тюрьме [чем в общественном колледже или на улице]. И что касается обучения с инструкторами/тьюторами, я действительно не могу точно определить, что это такое, но я чувствую себя включенным в процесс. Даже если я не разговариваю со всеми, но как бы я со всеми включен в разговор» [2, с. 332].

Эта потребность в уважении особенно важна, учитывая высокий уровень эмоциональной изоляции и дегуманизирующие социальные процессы самого института тюрьмы в целом.

В тюрьме практически нет никого, кто свидетельствовал бы о приобретении новых идей и обучении, за исключением учителей и других студентов. Заключение имеют ограниченный доступ к семье, отсутствует система социальной поддержки, отсутствует профессиональная идентичность и заключенный получает очень ограниченное количество медико-социальных услуг. Учителя, таким образом, становятся следующим уровнем внешней коммуникации: кем-то, кто связан с внешним миром и серьезно относится к их взглядам.

Из-за приверженности учащихся к процессу образования и растущей самокритики, способствующей коллективному обучению, многие респонденты подчеркивают, что они ценят строгое отношение к обучению и ожидают большего. В процессе исследования обнаружено, что студенты, которым преподают начальный курс социологии, могут не просто воспринимать, но и на высоком уровне потребности осваивать сложные тексты (известные примеры включают в себя «*Краткую историю неолиберализма*» Дэвида Харви и «*Великую трансформацию*» Карла Поланьи). Как и следовало ожидать, респонденты жаловались на то, что качество обучения в тюремных классах в целом низкое и что они хотели получить более качественные возможности обучения и более высокие последующие уровни образования [8, с. 134].

Исследования показывают, что организация обучения в тюрьмах может способствовать необычной приверженности любви к учебе – зачастую впервые в жизни учащихся [5]. Это может способствовать развитию различных уровней межличностного доверия и коммуникаций, которые проявляются как в коллективном опыте обучения, так и в высоком уровне взаимной поддержки и уважения группы обучающихся заключенных. Первые два социальных процесса среди заключенных-обучающихся демонстрируют высокую способность к обучению.

Следует отметить, что, во-первых, «преимущества» образовательного процесса в тюрьме может продемонстрировать определенную эффективность педагогического процесса образования взрослых в целом. Студенты отмечают, что пребывание в тюрьме фиксирует для них определенный уровень пространства, концентрации и внимания, которых у них не было на улице; респонденты усиливают ценность возможностей для включения научной и образовательной сосредоточенности среди взрослых учащихся в сообществе. Конкретный – и парадоксальный – вклад этих исследований в научную дискуссию состоит в том, чтобы продемонстрировать, как репрессивные характеристики тюрьмы на самом деле могут способствовать обучению учащихся. Это не следует воспринимать как одобрение репрессивного пространства мест заключения, а скорее, как одобрение применения возможностей обучения во всех сферах среды заключений. Преподаватели и администраторы образовательного процесса должны беречь дефицит времени и пространства, необходимых для

учебы, особенно в сложных условиях, где многие взрослые учащиеся одновременно несут академические, профессиональные и семейные обязанности [4].

В заключении следует сказать о том, что коллективное обучение может создавать межличностное взаимодействие и поддерживать чрезвычайно высокие достижения, может быть широко применимо и требует дальнейшего изучения. Возможно, наиболее важным является то, что выводы о коллективной природе тюремного обучения предлагают новый взгляд на высоко институционализированные практики индивидуального обучения в таких условиях [9]. Они не только предполагают, что групповая работа является ценным педагогическим экспериментом, как это было широко признано в других областях [7], но также и то, что наставничество между сверстниками в системе образования взрослых способно обеспечить непрерывную пользу для студентов-заключенных. Несмотря на положительные отклики, которые получает (вполне заслуженно) институт наставничества, исследования предполагают, что заключенные-студенты жаждут более высокого уровня профессионального обучения, высококвалифицированных преподавателей, что обнаруживается и в других исследованиях [5].

Наконец, на фоне повышенного внимания к расовому насилию в тюремных структурах и в тюремных условиях [11] стоит подчеркнуть способность образовательных курсов повышать понимание и устранять барьеры, особенно расовые, этнические [12–14].

Из этих выводов вытекает ряд рекомендаций. Во-первых, исследование предполагает, что из-за (а) времени и пространства, которые студенты должны посвятить учебе, и (б) критического осмысления и поддержки сообщества, которые способствуют обучению в тюрьме, заключенные студенты нацелены на достижение высоких результатов. Для достижения положительных результатов были бы полезны вложения как в распространение охвата целевых аудиторий в тюрьмах, так и в расширение уровней образования; исследование предполагает, что студенты-заключенные будут воспринимать цели образования серьезно и потенциально, это сможет помочь устранить неравенство в образовании между заключенными и потребностями внешней среды.

В связи с этим тюремная администрация может рассмотреть возможность активного использования образовательных курсов как способа преодоления дивергенции заключенных по разным признакам. Последнее сможет продемонстрировать потенциальную ценность этого подхода (и продемонстрировать необходимый тип творческого мышления, на который способны студенты для данного исследования курса социологии). Обычно на подобных курсах, проводимых в тюрьмах США, студентам в качестве контрольных точек назначаются этнографические проекты, в которых основное внимание уделяется условиям их повседневной жизни заключенных в качестве заключительного экзамена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Sentencing Project. (2019). Criminal justice facts. Retrieved from <https://www.sentencingproject.org/criminal-justice-facts/> (дата обращения 21.12.2020).
2. Kallman, Meghan Elizabeth. *Adult Education Quarterly*. Nov2020. Vol. 70 Issue 4. P. 321–339. 19 p. DOI: 10.1177/0741713619889589.
3. Scott R. (2013). Distinguishing radical teaching from merely having intense experiences while teaching in prison // *The Radical Teacher*. №95. 22–32. doi: 10.5406/radicalteacher.95.0022.
4. Thomas J. (1983). Teaching sociology in unconventional settings: The irony of maximum security prisons // *Teaching Sociology*. №10. 231–250. doi: 10.2307/1317114.
5. Williams R.M.-C. (2016). Teaching and learning: The pedagogy of arts education in prison settings. In Cheliotis L.K. (Ed.) // *The arts of imprisonment: Control, resistance and empowerment*. New York, NY: Routledge. pp. 235–243.
6. Spycher D.M., Shkodriani G.M., Lee J.B. (2012). *The other pipeline: From prison to diploma community colleges and correctional education programs*. New York, NY: College Board Advocacy & Policy Center. P. 332.
7. Weston C., Gandell T., Beauchamp J., McAlpine L., Wiseman C., Beauchamp C. (2001). Analyzing interview data: The development and evolution of a coding system // *Qualitative Sociology*. №24. Pp. 381–400. doi: 10.1023/A:1010690908200.
8. Winnick T.A., Bodkin M. (2009). Stigma, secrecy and race: An empirical examination of Black and White incarcerated men // *American Journal of Criminal Justice*. № 34. Pp. 131–150. doi: 10.1007/s12103-008-9050-2.
9. McKee, J.M., Clements, C.B. (2000). The challenge of individualized instruction in corrections // *Journal of Correctional Education*. №51. Pp. 270–281.
10. Wolff N., Shi J. (2012). Childhood and adult trauma experiences of incarcerated persons and their relationship to adult behavioral health problems and treatment // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. № 9. Pp. 1908–1926. doi: 10.3390/ijerph9051908.
11. Thomas R.G. (2012). Expanding the purpose of a prison education classroom. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*. №1. Pp. 173–178.
12. Alexander M. (2012). *The new Jim Crow: Mass incarceration in the age of colorblindness*. New York. NY: New Press.
13. Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage. p. 326.
14. Vande Berg M., Connor-Linton J., Paige R.M. (2009). The Georgetown Consortium Project: Interventions for Student Learning Abroad // *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. № 18. Pp. 1–75.

Bolshakov Sergey Nikolaevitch

Leningrad state university named after A.S. Pushkin, Saint Petersburg, Russia
Institute of art education and cultural studies of the Russian academy of education, Moscow, Russia
E-mail: Snbolshakov@mail.ru
Researcher ID: <https://www.researcherid.com/rid/G-1913-2014>

Bolshakova Yuliya Mikhailovna

Institute of art education and cultural studies of the Russian academy of education, Moscow, Russia
Leningrad state university named after A.S. Pushkin, Saint Petersburg, Russia
Research institute of political psychology and applied political studies
E-mail: academy.prof.com@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-416X>
SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=56993943400>

Leskova Irina Valer'evna

Russian state pedagogical university, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6083-6692>
РИИЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=510760
Researcher ID: <https://www.researcherid.com/rid/AAC-8948-2020>
SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=56610215200>

Education in the prison system of the United States: a socio-pedagogical context

Abstract. The article analyzes the experience of conducting a sociological experiment in the organization of training for prisoners in USA prisons. The article examines general issues of the tasks of organizing training as a factor in the educational activities of the prison administration. The article states the relevance of the organization of training in the penitentiary system. The results of the secondary interpretation of the results of sociological research allows us to conclude that the processes of organizing training are highly important for prisoners, both at the level of the school curriculum and vocational training. Most of the respondents, among the prisoners, emphasize the importance of education as part of a correctional program, future social adaptation.

The article analyzes the positive factors of the influence of educational programs on prisoners who have used educational services. Interpreting the results of a study conducted in US prisons shows a high social demand for education. The study demonstrates a growing interest in prisoners' studies, a desire for a deeper study of academic disciplines. Prisoners demonstrate not only motivation and desire to learn, but also demonstrate a high potential for correcting deviant behavior based on learning outcomes. The results of the study demonstrate a high level of subsequent socialization of prisoners who have completed educational courses.

Keywords: education; penitentiary system; sociology of education; correction

REFERENCES

1. Sentencing Project. (2019). Criminal justice facts. Retrieved from <https://www.sentencingproject.org/criminal-justice-facts/> (дата обращения 21.12.2020).
2. Kallman, Meghan Elizabeth. Adult Education Quarterly. Nov2020. Vol. 70 Issue 4. P. 321–339. 19p. DOI: 10.1177/0741713619889589.

3. Scott R. (2013). Distinguishing radical teaching from merely having intense experiences while teaching in prison // *The Radical Teacher*. №95. 22–32. doi: 10.5406/radicalteacher.95.0022.
4. Thomas J. (1983). Teaching sociology in unconventional settings: The irony of maximum security prisons // *Teaching Sociology*. №10. 231–250. doi: 10.2307/1317114.
5. Williams R.M.-C. (2016). Teaching and learning: The pedagogy of arts education in prison settings. In Cheliotis L.K. (Ed.) // *The arts of imprisonment: Control, resistance and empowerment*. New York, NY: Routledge. pp. 235–243.
6. Spycher D.M., Shkodriani G.M., Lee J.B. (2012). The other pipeline: From prison to diploma community colleges and correctional education programs. New York, NY: College Board Advocacy & Policy Center. P. 332.
7. Weston C., Gandell T., Beauchamp J., McAlpine L., Wiseman C., Beauchamp C. (2001). Analyzing interview data: The development and evolution of a coding system // *Qualitative Sociology*. №24. Pp. 381–400. doi: 10.1023/A:1010690908200.
8. Winnick T.A., Bodkin M. (2009). Stigma, secrecy and race: An empirical examination of Black and White incarcerated men // *American Journal of Criminal Justice*. № 34. Pp. 131–150. doi: 10.1007/s12103-008-9050-2.
9. McKee, J.M., Clements, C.B. (2000). The challenge of individualized instruction in corrections// *Journal of Correctional Education*. №51. Pp. 270–281.
10. Wolff N., Shi J. (2012). Childhood and adult trauma experiences of incarcerated persons and their relationship to adult behavioral health problems and treatment // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. № 9. Pp. 1908–1926. doi: 10.3390/ijerph9051908.
11. Thomas R.G. (2012). Expanding the purpose of a prison education classroom. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*. №1. Pp. 173–178.
12. Alexander M. (2012). *The new Jim Crow: Mass incarceration in the age of colorblindness*. New York. NY: New Press.
13. Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage. p. 326.
14. Vande Berg M., Connor-Linton J., Paige R.M. (2009). The Georgetown Consortium Project: Interventions for Student Learning Abroad // *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. № 18. Pp. 1–75.