

УДК 37

DOI: 10.34670/AR.2026.86.45.024

## **Применение педагогических инструментов развития критического мышления в условиях пенитенциарной системы**

**Новиков Алексей Валерьевич**

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;  
Член Союза журналистов России (Московское региональное отделение);

главный научный сотрудник,

Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,  
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;

профессор кафедры уголовного права и правоохранительной деятельности,

Астраханский государственный университет,

414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20-а;

e-mail: novikov.pra vo@ mail.ru

**Елагина Анна Сергеевна**

Кандидат экономических наук, доцент,  
кафедра экономических дисциплин,

Еврейский университет,

127273, Российская Федерация, Москва, ул. Отрадная, 6;

e-mail: yelagina.anna@gmail.com

### **Аннотация**

Статья посвящена критическому анализу фундаментальных противоречий, возникающих при попытке применения принципов и инструментов критической педагогики, направленных на развитие критического мышления, в условиях пенитенциарной системы. Исследуется структурный конфликт между эмансипаторными образовательными целями (развитие автономии, критического сознания, трансформационной субъектности) и дисциплинарной логикой института, основанной на контроле, регулировании и ограничении свободы. Современные контексты (пандемия, цифровое неравенство, коммодификация образования) рассматриваются как факторы, обостряющие данные противоречия. В качестве методологического и этического ответа на выявленные апории обосновывается необходимость перехода от инструментального использования диалога к его пониманию как фундаментального принципа совместного производства знания на основе этики взаимной уязвимости и подлинной солидарности. Делается вывод о необходимости пересмотра критериев успешности педагогической работы в пользу сохранения человеческого достоинства и развития «трансформационного воображения», что позволяет рассматривать образование в местах лишения свободы не как инструмент адаптации, а как форму интеллектуального сопротивления и утверждения субъектности.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Новиков А.В., Елагина А.С. Применение педагогических инструментов развития критического мышления в условиях пенитенциарной системы // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 12А. С. 212-220. DOI: 10.34670/AR.2026.86.45.024

**Ключевые слова**

критическая педагогика, критическое мышление, пенитенциарная система, образование в местах лишения свободы, диалогический подход, институциональная кооптация, этика уязвимости, трансформационное правосудие, цифровое неравенство.

**Введение**

Критическая педагогика, утвердившаяся в качестве влиятельной философско-образовательной парадигмы, основана с целью формирования критического сознания посредством анализа социальных взаимодействий, деконструкции доминирующих дискурсов и рефлексии структур социального неравенства. Её имманентный проект ориентирован на развитие личностной автономии и конституирование субъектности, способной к трансформационной социальной активности, что предполагает фундаментальный пересмотр традиционных образовательных и социальных иерархий. Однако имплементация данных принципов в специфическом контексте пенитенциарных институций, утилитарная функция которых заключается в обеспечении безопасности, регуляции поведения и поддержании установленного порядка, обнажает глубинный и, вероятно, неустранимый парадокс. Логика института, детерминированная формализованными процедурами, строгими регламентами и системой ограничений, вступает в прямое противоречие с эмансипаторным пафосом критической педагогики.

Данный антагонизм порождает ряд концептуальных противоречий, ставящих под вопрос саму возможность аутентичного образовательного процесса, претендующего на освободительный характер в условиях системного ограничения личной свободы.

Преодоление данных противоречий требует не столько разработки новых методических инструментов, сколько глубинной рефлексии над этическими основаниями, стратегическими горизонтами и самими условиями возможности педагогического действия в среде, структурно репрессивной по отношению к её базовым принципам.

Настоящий анализ посвящён исследованию указанных апорий в контексте применения педагогических инструментов развития критического мышления в пенитенциарной системе и поиску методологических ориентиров для этической практики в пространствах регламентированного порядка. В фокусе внимания находится противоречивая динамика между эмансипаторными целями критической педагогики и дисциплинарной логикой пенитенциарного института, а также те дополнительные вызовы, которые привносят в эту динамику современные контексты: пандемийные ограничения, цифровизация, коммодификация образования и рост дискурсов, критикующих традиционные формы инкарцерации. В качестве центрального методологического ответа рассматривается диалогический подход, реинтерпретированный не как методический приём, а как фундаментальный этический принцип ко-конструкции знания. Целью работы является аргументация тезиса о том, что, несмотря на структурный характер противоречий, путь к

осмысленной педагогической практике лежит через последовательную имплементацию этики взаимной уязвимости и подлинной солидарности, ревизию критериев успешности и утверждение образовательного процесса в качестве формы интеллектуального сопротивления и сохранения человеческого достоинства в условиях его систематического отрицания.

### Основное содержание

Критическая педагогика как философско-образовательная традиция, нацеленная на формирование критического сознания через анализ социальных взаимодействий и механизмов социального воспроизводства, сталкивается с фундаментальными вызовами при попытке аппликации своих принципов в условиях пенитенциарной системы. Её основополагающие цели — развитие личностной автономии, подготовка к трансформационной социальной активности и деконструкция доминирующих идеологий — вступают в конфликт с логикой пенитенциарного института, функционально детерминированной жёстким регулированием, поддержанием порядка и дисциплинарным контролем. Эта изначальная антиномия порождает ряд концептуально-практических апорий, ставящих под вопрос возможность аутентичного эмансипаторного процесса в контексте, где сама категория освобождения проблематизирована. Разрешение данных противоречий требует глубинной рефлексии над этическими основаниями, институциональными условиями и стратегическими горизонтами применения педагогических инструментов развития критического мышления в среде, принципиально резистентной к его духу.

Педагог, действующий в границах, установленных административным аппаратом, объективно становится агентом этой системы, даже транслируя идеи критического мышления. Возникает интенция к развитию самостоятельного суждения реализуется в пространстве тотального внешнего регулирования, где любое проявление интеллектуальной независимости может быть определено как нарушение режима. Данный конфликт перманентно присутствует в каждом элементе педагогического взаимодействия — от селекции тем и текстов, требующих институционального согласования, до модуляции дискуссий, вынужденно остающихся в «безопасных» для института рамках. Таким образом, эмансипаторный импульс критической педагогики рискует быть нейтрализован через инкорпорацию. Образовательная программа может трансформироваться в инструмент символической легитимации, создающий видимость реформаторства и гуманизации, не затрагивающих базовых основ функционирования учреждения. Система, толерируя «критическое» образование, демонстрирует мнимую открытость, в то время как его субверсивный потенциал канализируется и дефлируется. Педагог оказывается в амбивалентной позиции «санкционированного диссидента», чья деятельность, по сути, служит репродукции статус-кво [Ginsburg, 2019].

Для инкарцерированного лица физическое выживание и относительная безопасность нередко детерминированы соблюдением неформальных кодексов, адаптацией к внутренним иерархиям и перформативной лояльностью установленному порядку. Радикальная рефлексия над этими структурами, инспирированная образовательным процессом, может привести к маргинализации индивида внутри сообщества, социальной изоляции или спровоцировать административные санкции, интерпретирующие растущую интеллектуальную независимость как угрозу управляемости. Педагог, стремящийся к интеллектуальной эмансипации, может невольно подвергнуть обучающегося реальной опасности. Это порождает комплексные

вопросы о границах педагогической ответственности и этическом праве поощрять формы мышления, практическая аппликация которых в данных условиях сопряжена с высокими издержками. Демаркация линии между поддержкой критической рефлексии и безответственным провоцированием, равно как и балансирование между долгосрочной целью освобождения и краткосрочным императивом безопасности, требует не абстрактных решений, но глубокой импlications в конкретный контекст и установления отношений доверия, где сам обучающийся становится со-архитектором допустимых границ и темпов своего развития [Utheim, 2016].

В академическом поле устойчива тенденция воспринимать пенитенциарные учреждения как уникальное «исследовательское поле», лабораторию для изучения адаптивных стратегий и эффективности педагогических методик в экстремальных условиях. В этом дискурсивном режиме личный опыт инкарцерированных лиц рискует превратиться в академический ресурс, объект отстранённого теоретизирования. Обучающиеся могут объективно рефлексировать, что их биографии, травмы и стратегии выживания становятся предметом интеллектуального потребления для производства публикаций и укрепления академического капитала внешних исследователей, без конвертации этого знания в системные изменения. Тем самым воспроизводятся иерархические отношения: исследователь аккумулирует «данные» и символический капитал, в то время как «объект» исследования остаётся в прежнем положении. Преодоление данной апории требует от педагога-исследователя постоянной критической рефлексии относительно собственных мотивов, привилегированной позиции и эпистемологических предпосылок. Диалог и солидарность возможны лишь при отказе от позиции нейтрального наблюдателя, готовности к практической ангажированности и признанию эпистемического авторитета носителя непосредственного опыта. Знание должно продуцироваться совместно и быть направлено на социальную трансформацию [Castro, Brawn, 2017].

В условиях, где асимметрия власти между педагогом и обучающимся многократно усилена институциональным контекстом, установление отношений горизонтального обмена является радикальным актом. Диалог предполагает легитимацию двух типов знания: теоретико-концептуального (педагог) и ситуативно-экспертного (обучающийся). Последний является носителем уникального знания о микрополитике жизни в условиях тотального контроля, стратегиях резистенции и перцепции любых внешних интервенций. Легитимация этого нарративного знания в академическом пространстве сама обладает эмансипаторным эффектом. Такой диалог конституирует обучающегося как соавтора и критика, чей голос необходим для верификации и корректировки абстрактных теорий. Фиксация незавершённости диалога демонстрирует, что критическая педагогика — это не догматический корпус истин, но совместный, незавершённый процесс поиска [Ginsburg, 2019].

Актуальность осмысления обостряется в свете современных глобальных трансформаций. Массовое сокращение очных программ привело к кризису доступа к образованию как таковому. Это актуализировало задачу разработки этических моделей дистанционного образования, которые, преодолевая физические барьеры, не усиливают контроль через цифровой мониторинг. Параллельно пенитенциарные учреждения конституируются как анклав тотального цифрового неравенства, «технологические вакуумы». Запреты на доступ к цифровым инструментам создают ситуацию образовательного апартеида, целенаправленно лишаящую людей цифровой грамотности, что катастрофически снижает их потенциал

реинтеграции. Следовательно, современная критическая педагогика в этом контексте обязана инкорпорировать в свою повестку борьбу за цифровую справедливость. Значимым контекстом стал и рост публичных дискуссий о поиске альтернатив инкарцерации [Flores, 2012]. Отдельным вызовом является коммодификация образования, то есть редукция его ценности к узким инструментальным показателям, главным из которых выступает статистика снижения рецидивизма. Хотя корреляция между образованием и уменьшением вероятности рецидива подтверждена, редукция всего образовательного процесса к этому параметру эффективности элиминирует его гуманистическую и эмансипаторную сущность. Образование рискует превратиться из процесса интеллектуального роста в технологию управления рисками, оцениваемую исключительно с точки зрения утилитарной эффективности и экономической выгоды.

Это предполагает отказ педагога от мессианской позиции и признание собственной уязвимости, ограниченности понимания и сопричастности к системе, частью которой является и пенитенциарный институт. Такая педагогика требует постоянной критической саморефлексии, готовности быть подвергнутым сомнению и отказа от романтизации интеллектуального сопротивления, последствия которого педагог разделяет лишь опосредованно. Солидарность должна пониматься как совместная политико-образовательная практика, включающая ко-производство знания, улучшение условий, инклюзию обучающихся в разработку программ и долгосрочную работу над изменением структур, воспроизводящих массовую инкарцерацию.

Наконец, необходим пересмотр критериев успешности образовательного процесса. Наряду с формальными показателями, конституирующими результатами следует считать сохранение и развитие чувства собственного достоинства, развитие способности к сложной социальной рефлексии, консолидацию интеллектуального сообщества в неблагоприятных условиях, а также саму рефлексивную актуализацию субъектности. Развитие критического мышления представляет собой имманентную ценность как акт интеллектуальной свободы, даже если его непосредственная практическая аппликация ограничена. Это позволяет реинтерпретировать образование не как инструмент «коррекции» в интересах системы, но как форму утверждения человечности и достоинства в пространстве, предназначенном для их системного отрицания.

## Заключение

Проведенный анализ позволил выявить и концептуализировать фундаментальные апории, возникающие при имплементации принципов критической педагогики и применении инструментов развития критического мышления в контексте пенитенциарной системы. Установлено, что базовое противоречие между эмансипаторными образовательными целями и дисциплинарной логикой института, направленного на контроль, регулирование и ограничение автономии, носит структурный и, вероятно, неустранимый характер.

В качестве методологического и этического фундамента для ответа на эти вызовы была обоснована необходимость последовательной реализации диалогического подхода, понимаемого не как техника, а как базовый принцип горизонтальной ко-конструкции знания. Такой подход предполагает легитимацию экспертного опыта обучающегося и его трансформацию из объекта воздействия в полноправного субъекта образовательного процесса.

Итогом работы является вывод о том, что единственной возможностью этичной и осмысленной педагогической практики в условиях системного ограничения свободы является принятие этики взаимной уязвимости и подлинной солидарности. Это требует от педагога отказа от постоянной критической рефлексии о собственной привилегии и сопричастности системе, а также готовности к практической ангажированности в борьбу за структурные изменения. В этом контексте ключевое значение приобретает ревизия критериев успеха: образовательный процесс должен оцениваться не только по утилитарным показателям (например, снижению рецидивизма), но и по его способности сохранять человеческое достоинство, развивать сложную рефлексию и поддерживать интеллектуальное сообщество в неблагоприятных условиях.

### Библиография

1. Алексейчева, Е.Ю., Скубрий, Е.В., Черкашин, О.Ю. Образование: показатели оценки и вопросы его совершенствования в целях развития инновационной экономики // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2019. № 1 (19). С. 99-110.
2. Васяев А.А. Процессуальный порядок производства и исследования судебной экспертизы в ходе судебного следствия // Современное право. 2012. № 1. С. 124 – 128.
3. Елагина А.С., Слабкая Д.Н. Функции пенитенциарного образования как инструмента ресоциализации // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 9А. С. 65-71. DOI: 10.34670/ AR.2025.85.24.009
4. Елагина А.С., Слабкая Д.Н. Систематизация моделей образовательной мотивации осужденных // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 9А. С. 50-56. DOI: 10.34670/AR. 2025.25.54.006
5. Елагина А.С., Слабкая Д.Н. Системные противоречия оказания психологической помощи в пенитенциарной системе: трансформация подходов в международном контексте // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2025. Т. 14. № 9А. С. 107-115. DOI: 10.34670/AR.2025.21.62.014
6. Елагина А.С., Новиков А.В. Стратегии профилактики суицидального поведения в пенитенциарной системе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2025. Т. 14. № 9А. С. 92-98. DOI: 10.34670/AR.2025.95.93.011
7. Магомедов М.Д., Карабанова О.В., Морозова Е.В. Тьюторское сопровождение как инструмент повышения эффективности управления образовательным процессом // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2019. № 4 (22). С. 92-97.
8. Нехорошева Е.В., Алексейчева Е.Ю. Имидж как управленческий ресурс общеобразовательной организации // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2018. № 4 (18). С. 78-92.
9. Портнова И.В. Жанр анималистики в русском искусстве XVIII века. к проблеме жанровой эволюции // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 1. С. 108 – 111.
10. Смирнов, О. А. Внедрение экологической повестки в политике образования / О. А. Смирнов, А. В. Новиков, Д. Н. Слабкая // Теории и проблемы политических исследований. – 2024. – Т. 13, № 1-1. – С. 41-47. – DOI 10.34670/AR.2024.72.33.014.
11. Смирнов, О. А. Обобщение опыта США имплементации концепции восстановительного правосудия в пенитенциарной системе: аспекты применения системы образования / О. А. Смирнов, А. В. Новиков, Д. Н. Слабкая // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 4-1. – С. 65-72.
12. Смирнов, О. А. Психологический феномен доверия в современных исследованиях / О. А. Смирнов, А. С. Елагина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Т. 10, № 6-1. – С. 163-169. – DOI 10.34670/AR.2021.60.73.018.
13. Смирнов, О. А. Социальные аспекты обеспечения транспортной доступности удаленных сельских поселений: возможности и ограничения применения региональной гражданской авиации / О. А. Смирнов // Теории и проблемы политических исследований. – 2016. – № 3. – С. 285-294.
14. Castro E. L., Brawn M. Critiquing critical pedagogies inside the prison classroom: A dialogue between student and teacher // Harvard Educational Review. – 2017. – Т. 87. – №. 1. – С. 99-121.
15. Ginsburg R. Critical perspectives on teaching in prison. – New York : Routledge, 2019.
16. Novek E. Making meaning: Reflections on the act of teaching in prison // Review of Communication. – 2019. – Т. 19. – №. 1. – С. 55-68.
17. Utheim R. The case for higher education in prison: Working notes on pedagogy, purpose, and preserving democracy // Social Justice. – 2016. – С. 91-106.
18. Flores J. Jail pedagogy: Liberatory education inside a California juvenile detention facility // Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR). – 2012. – Т. 17. – №. 4. – С. 286-300.

---

## Application of Pedagogical Tools for Developing Critical Thinking in the Context of the Penitentiary System

**Aleksei V. Novikov**

Doctor of Pedagogy, PhD in Law, Professor;  
Member of the Russian Union of Journalists (Moscow regional branch);  
Chief Researcher,  
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,  
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;  
Professor of the Department of Criminal Law and Law Enforcement,  
Astrakhan State University,  
414056, 20-a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;  
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

**Anna S. Elagina**

PhD in Economics,  
Associate Professor,  
Department of Economic Disciplines,  
Jewish University,  
127273, 6, Otradnaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: yelagina.anna@gmail.com

### Abstract

The article is devoted to a critical analysis of the fundamental contradictions that arise when attempting to apply the principles and tools of critical pedagogy, aimed at developing critical thinking, within the context of the penitentiary system. The structural conflict between emancipatory educational goals (development of autonomy, critical consciousness, transformational subjectivity) and the disciplinary logic of the institution, based on control, regulation, and restriction of freedom, is investigated. Contemporary contexts (pandemic, digital inequality, commodification of education) are considered as factors exacerbating these contradictions. As a methodological and ethical response to the identified aporias, the necessity of transitioning from the instrumental use of dialogue to its understanding as a fundamental principle of co-production of knowledge based on an ethics of mutual vulnerability and genuine solidarity is substantiated. The conclusion is drawn about the need to revise the criteria for the success of pedagogical work in favor of preserving human dignity and developing "transformational imagination," which allows education in places of deprivation of liberty to be viewed not as a tool of adaptation but as a form of intellectual resistance and affirmation of subjectivity.

### For citation

Novikov A.V., Elagina A.S. (2025) *Primeneniye pedagogicheskikh instrumentov razvitiya kriticheskogo myshleniya v usloviyakh penitentsiarnoy sistemy* [Application of Pedagogical Tools for Developing Critical Thinking in the Context of the Penitentiary System]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 15 (12A), pp. 212-220. DOI: 10.34670/AR.2026.86.45.024

## Keywords

Critical pedagogy, critical thinking, penitentiary system, education in places of deprivation of liberty, dialogical approach, institutional cooptation, ethics of vulnerability, transformational justice, digital inequality.

## References

1. Alekseicheva, E.Iu., Skubrii, E.V., & Cherkashin, O.Iu. (2019). Obrazovanie: pokazateli otsenki i voprosy ego sovershenstvovaniia v tseliakh razvitiia innovatsionnoi ekonomiki [Education: evaluation indicators and issues of its improvement for the development of an innovative economy]. *Vestnik MGPU. Serii: Ekonomika* [Bulletin of MSPU. Series: Economics], (1 (19)), 99–110.
2. Castro, E.L., & Brawn, M. (2017). Critiquing critical pedagogies inside the prison classroom: A dialogue between student and teacher. *Harvard Educational Review*, 87(1), 99–121.
3. Elagina, A.S., & Novikov, A.V. (2025) Strategii profilaktiki suitsidal'nogo povedeniia v penitentsiarnoi sisteme [Strategies for the prevention of suicidal behavior in the penitentiary system]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniia* [Psychology. Historical-Critical Reviews and Contemporary Research], 14(9A), 92–98. <https://doi.org/10.34670/AR.2025.95.93.011>
4. Elagina, A.S., & Slabkaia, D.N. (2025) Funktsii penitentsiarnogo obrazovaniia kak instrumenta resotsializatsii [Functions of penitentiary education as a tool for resocialization]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 15(9A), 65–71. <https://doi.org/10.34670/AR.2025.85.24.009>
5. Elagina, A.S., & Slabkaia, D.N. (2025) Sistematizatsiia modelei obrazovatel'noi motivatsii osuzhdennykh [Systematization of models of educational motivation of convicts]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 15(9A), 50–56. <https://doi.org/10.34670/AR.2025.25.54.006>
6. Elagina, A.S., & Slabkaia, D.N. (2025) Sistemnye protivorechiia okazaniia psikhologicheskoi pomoshchi v penitentsiarnoi sisteme: transformatsiia podkhodov v mezhdunarodnom kontekste [Systemic contradictions in providing psychological assistance in the penitentiary system: transformation of approaches in the international context]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniia* [Psychology. Historical-Critical Reviews and Contemporary Research], 14(9A), 107–115. <https://doi.org/10.34670/AR.2025.21.62.014>
7. Flores, J. (2012). Jail pedagogy: Liberatory education inside a California juvenile detention facility. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(4), 286–300.
8. Ginsburg, R. (Ed.). (2019). *Critical perspectives on teaching in prison*. Routledge.
9. Magomedov, M.D., Karabanova, O.V., & Morozova, E.V. (2019). Tutorskoe soprovozhdenie kak instrument povysheniia effektivnosti upravleniia obrazovatel'nym protsessom [Tutoring support as a tool to improve the efficiency of educational process management]. *Vestnik MGPU. Serii: Ekonomika* [Bulletin of MSPU. Series: Economics], (4 (22)), 92–97.
10. Nekhorosheva, E.V., & Alekseicheva, E.Iu. (2018). Imidzh kak upravlencheskii resurs obshcheobrazovatel'noi organizatsii [Image as a managerial resource of a general education organization]. *Vestnik MGPU. Serii: Ekonomika* [Bulletin of MSPU. Series: Economics], (4 (18)), 78–92.
11. Novek, E. (2019). Making meaning: Reflections on the act of teaching in prison. *Review of Communication*, 19(1), 55–68.
12. Portnova, I.V. (2016). Zhanr animalistiki v russkom iskusstve XVIII veka. k probleme zhanrovoi evoliutsii [The animalistic genre in Russian art of the 18th century. On the problem of genre evolution]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts], (1), 108–111.
13. Smirnov, O.A. (2016). Sotsial'nye aspekty obespecheniia transportnoi dostupnosti udalennykh sel'skikh poselenii: vozmozhnosti i ogranicheniia primeneniia regional'noi grazhdanskoi aviatsii [Social aspects of ensuring transport accessibility of remote rural settlements: opportunities and limitations of using regional civil aviation]. *Teorii i problemy politicheskikh issledovanii* [Theories and Problems of Political Studies], (3), 285–294.
14. Smirnov, O.A., & Elagina, A.S. (2021). Psikhologicheskii fenomen doveriia v sovremennykh issledovaniakh [The psychological phenomenon of trust in modern research]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniia* [Psychology. Historical-Critical Reviews and Contemporary Research], 10(6-1), 163–169. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.60.73.018>
15. Smirnov, O.A., Novikov, A.V., & Slabkaia, D.N. (2024). Vnedrenie ekologicheskoi povestki v politike obrazovaniia [Implementation of the environmental agenda in education policy]. *Teorii i problemy politicheskikh issledovanii* [Theories and Problems of Political Studies], 13(1-1), 41–47. <https://doi.org/10.34670/AR.2024.72.33.014>
16. Smirnov, O.A., Novikov, A.V., & Slabkaia, D.N. (2024). Obobshchenie opyta SShA implementatsii kontseptsii vosstanovitel'nogo pravosudiia v penitentsiarnoi sisteme: aspekty primeneniia sistemy obrazovaniia [Generalization of US experience in implementing the concept of restorative justice in the penitentiary system: aspects of applying the education system]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 14(4-1), 65–72.

17. Utheim, R. (2016). The case for higher education in prison: Working notes on pedagogy, purpose, and preserving democracy. *Social Justice*, 42(2), 91–106.
18. Vasiaev, A.A. (2012). Protsessual'nyi poriadok proizvodstva i issledovaniia sudebnoi ekspertizy v khode sudebnogo sledstviia [Procedural procedure for the production and examination of forensic expertise during the trial]. *Sovremennoe pravo* [Modern Law], (1), 124–128.