

Систематизация моделей образовательной мотивации осужденных

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

Слабкая Диана Николаевна

Старший научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Аннотация

В статье анализируется роль образовательных программ в исправительных учреждениях через призму исторической эволюции концепции исправления. Исследуется диалектическое противоречие между дисциплинарной логикой пенитенциарной системы и педагогическими принципами, выделяются четыре типологические модели образовательной мотивации осужденных. Особое внимание уделяется анализу преобразующего потенциала образования как инструмента ресоциализации и формирования новой идентичности. Рассматриваются институциональные ограничения и перспективы развития пенитенциарной педагогики в контексте современных исправительных парадигм.

Для цитирования в научных исследованиях

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

Ключевые слова

Пенитенциарная педагогика, исправительное образование, мотивация осужденных, ресоциализация, трансформативное обучение, личностная трансформация, пенитенциарная система, образовательные практики.

Введение

Исторически цели пенитенциарной системы и педагогики демонстрируют значительное сходство, будучи ориентированными на личностное изменение и преобразование индивида, что в современной терминологии определяется как исправление. Трансформация мест лишения свободы в образовательные пространства составляет одну из центральных тем реформы уголовно-исполнительной системы на протяжении последних двух столетий. Предполагается, что исправительное образование и модернизация пенитенциарных институтов преследуют единую цель — реформирование как самих учреждений, так и содержащихся в них лиц.

Основное содержание

Эволюция концепции исправления включала различные модели: карательную, восстановительную, социального обучения и иные [Farley, Ware, 2023].

После периода критического переосмысливания своей эффективности данная концепция утратила статус доминирующей цели, однако адаптировалась к современным условиям. В настоящее время наблюдается синтез репрессивного и коррекционного подходов, при котором исправление переосмысливается как форма наказания. Современная практика сместила акцент с реинтеграции освобождаемых лиц в общество на управление рисками и социальный контроль. Получила распространение так называемая «принудительная ресоциализация», направленная на формирование у осужденных заданных моделей мышления и обеспечение конформного поведения [Corbett, 2024].

В противовес ей существует ориентированная на человека модель исправления, основанная на принципах свободы и уважения автономии личности. Данный подход имеет значительное сходство с философией образования взрослых, реализуемой в ряде пенитенциарных систем. Оба направления признают индивида активным участником изменений, учитывают социально-экономические факторы девиантного поведения и избегают принуждения к подчинению. Образовательный подход, ориентированный на взрослых учащихся, способствует преобразующему обучению, начинающемуся с критического осмысливания и саморефлексии. Этот процесс предполагает пересмотр существующих и формирование новых систем взглядов, что позволяет иначе интерпретировать личный опыт и общественные явления [Ostini, Farley, 2022]. Ориентированная на человека ресоциализация, в свою очередь, основывается на убеждении, что устойчивые изменения возможны лишь через внутреннее осознание и взаимодействие, способствующее развитию чувства гражданской ответственности. Образовательная практика в условиях изоляции выходит за рамки формального обучения в классных комнатах и рассматривается как ключевой элемент процесса позитивных изменений. Его потенциал заключается в создании условий для личностной трансформации даже в условиях пенитенциарного учреждения. Международные исследования показывают, что участие в образовательных программах позволяет осужденным формировать новую идентичность, развивать социальную ответственность и способствует становлению более демократичной среды внутри учреждения.

Анализ мотивации лиц, отбывающих наказание, к участию в образовательных программах позволяет выделить четыре типологические категории, отражающие комплекс потребностей и адаптационных стратегий в условиях пенитенциарной системы. Наиболее распространенной

является инструментально-прагматическая мотивация, ориентированная на компенсацию образовательных дефицитов и формирование профессиональных компетенций для последующей реинтеграции в социум. Данная тенденция детерминирована признанием причинно-следственной связи между низким уровнем формального образования и редуцированными жизненными возможностями. Несмотря на преобладание негативного образовательного опыта в анамнезе, указанная категория демонстрирует высокую вовлеченность в учебный процесс, рассматривая его как ресурс повышения конкурентоспособности на рынке труда. Существенным аспектом является добровольный характер участия, свидетельствующий о сохранении элементов личностной автономии в условиях тотального института.

Следующие две категории объединяют использование образовательных практик в качестве копинг-стратегий. Для первой подгруппы характерно утилитарное восприятие обучения как средства психологической компенсации — механизма структурирования времени и дистанцирования от депривационных аспектов пенитенциарной среды. Вторая подгруппа реализует более сложную адаптационную модель, идентифицируя образовательное пространство как альтернативную социальную микросреду, где преобладают отношения, основанные на взаимном уважении и доверии, отсутствует дисциплинарная логика основного режима содержания, формируется неформальная коммуникативная среда, а персонифицированное взаимодействие актуализирует идентичность «обучающегося» взамен статуса осужденного.

Четвертая категория репрезентирует наиболее рефлексивный уровень мотивации, характерный преимущественно для лиц, отбывающих длительные сроки изоляции. Для них образовательный процесс становится инструментом экзистенциальной трансформации, интегрирующим переосмысление жизненного пути, принятие ответственности за совершенные деяния, поиск реституционных моделей поведения и критическую саморефлексию как основу личностных изменений. Эволюция мотивационных векторов демонстрирует нелинейный характер: утилитарные первоначальные установки могут трансформироваться в ценностно-ориентированные, что подчеркивает динамическую природу образовательных потребностей в условиях изоляции.

Фундаментальным противоречием пенитенциарной педагогики выступает антагония между регламентированной институциональной средой и базовыми принципами образовательного процесса. Дисциплинарная логика учреждения, проявляющаяся в жесткой регламентации временного режима, ритуализированных практиках доминирования, минимизации зон ответственности и создании психологически комфортных зон конформного поведения, вступает в системное противоречие с дидактическими требованиями атмосферы открытости, когнитивной неопределенности и критического мышления. Институциональные механизмы, направленные на нивелирование автономии, объективно препятствуют созданию условий для трансформативного обучения, требующего добровольного принятия когнитивного диссонанса, готовности к пересмотру базовых парадигм и активной личностной позиции в процессе изменений.

Образовательное пространство в пенитенциарном контексте функционирует как зона ограниченной автономии, где сохранение элемента добровольного выбора и участие в альтернативной социальной среде становятся катализаторами позитивных личностных изменений, потенциально трансцендирующих утилитарные цели исправительной системы.

Пенитенциарное население по всему миру в подавляющем большинстве молодое, мужское и из бедных социально-экономических слоев. В этих сообществах широко распространены безработица, низкооплачиваемая работа, наркотики, преступность и отчуждение, с высоким уровнем бедности и низким уровнем традиционного образовательного уровня. Жизненный опыт осужденных, как до, так и во время их изоляции, является ключевым элементом для понимания динамики образовательного развития и особенно важен для удовлетворения потребностей группы обучающихся. В попытке сделать образование в условиях лишения свободы более политически приемлемым, предпринимались попытки переопределить его в психолого-образовательные или психолого-социальные программы, когнитивные курсы для работы с противоправным поведением. Образовательные программы все более поглощаются или заменяются курсами по жизненным умениям, общению, управлению гневом и т.д. Переформулирование образования как лечения сводит индивида к пациенту, субъекту, с которым что-то делают, а не совместно с ним. Участие в сфокусированных на правонарушении программах как части принудительного исправительного процесса, которые предписаны судами или необходимы для досрочного освобождения, может создавать видимость изменений через подчинение, а не подлинную личностную трансформацию. Некоторые из этих программ, особенно те, которые управляются учреждением, критиковались как попытки государства возложить ответственность, искупить или нормализовать социально исключенных. Многие программы коррекции поведения в рамках современных моделей исправления концентрируются больше на темах личной ответственности, выбора и признания моральных последствий этих выборов в ущерб социальному контексту преступности и наказания. Для долгосрочных осужденных, особенно пожизненно осужденных, участие в этих курсах, как правило, является обязательным, и процесс достижения свободы досрочно стал более сложным, даже запутанным, что приводит к тому, что лица с психологической властью имеют огромное влияние. Хотя существуют серьезные вопросы справедливости, которые следует задать относительно связи времени, которое человек проводит в изоляции, со степенью его сотрудничества или вовлеченности в такие виды деятельности, программы, предписанные судами, пенитенциарной системой или комиссией по условно-досрочному освобождению и считающиеся необходимыми для освобождения, могут быть особенно проблематичными. Многие осужденные испытывают отвращение к курсам, предоставляемым учреждением, особенно психологическим и программам коррекции поведения. Они отличали школьные занятия от институциональных программ и стремились подчеркнуть, что это место для них, а не для учреждения. Образование, организованное и проводимое внешними образовательными органами, позволяет добиться большей гибкости, чем определяемые режимом рутины, обычно ассоциирующиеся с изоляцией, или предписанные результаты многих программ исправления.

Тем не менее, несмотря на их ограничения, отвержение всех курсов, предоставляемых учреждением или в его стенах, означает, что некоторые осужденные упустят возможность участвовать в мероприятиях, затрагивающих такие проблемы, как зависимость, которые опустошили их жизни и приводили к противоправной деятельности. Если учащиеся добровольно участвуют в институциональных программах, это может быть важным шагом перед тем, как они рассмотрят другие вопросы, которые, возможно, необходимо решить в их жизни. Некоторые курсы не только затрагивают проблемы, приведшие к их девиантному поведению, как того желает государство, но и помогают им столкнуться с их нарушением прав других. Эффект может быть гораздо более освобождающим как для индивида, так и для

общества, чем изначальное намерение. Хотя сохраняется глубинная озабоченность тем, что такие курсы могут помогать учреждению, а не заключенному, возможно, существует необходимость соединить лучшие элементы этих курсов с лучшим из традиционного образования. Несмотря на то, что институциональная среда ограничивает автономию, участие в образовании позволяет осужденным сохранять чувство активности. Это проявляется, во-первых, в добровольном решении учиться, а во-вторых, в активном участии в альтернативной культуре, создаваемой в образовательном пространстве. Для некоторых это становится началом преобразующего обучения — процесса пересмотра собственных убеждений и систем ценностей. Такой процесс требует критической саморефлексии, который сам по себе является сложным и зачастую болезненным опытом. Образование предоставляет поддержку и пространство для этого процесса, поощряя осужденных становиться активными участниками изменений в своей жизни, а не пассивными объектами исправительного воздействия.

Заключение

Проведенный анализ позволяет констатировать, что образовательные практики в пенитенциарной системе представляют собой сложный социокультурный феномен, находящийся вialectическом взаимодействии с исправительной парадигмой. Историческая эволюция концепции исправления демонстрирует переход от карательных моделей к синтезу репрессивного и коррекционного подходов, где образование приобретает двойственную природу — одновременно выступая как инструмент контроля и как ресурс личностной трансформации.

Ключевым выводом исследования является идентификация четырех типологических моделей образовательной мотивации осужденных, образующих континуум от утилитарно-прагматических до экзистенциально-трансформационных ориентаций. Эволюционный характер этих мотивационных векторов подтверждает потенциал образовательной среды как катализатора личностного развития, способствующего переходу от инструментального использования образования к ценностно-смысловому его освоению.

Фундаментальная антагония между дисциплинарной логикой пенитенциарного учреждения и дидактическими принципами образовательного процесса создает системные ограничения для реализации преобразующего обучения. Однако создание альтернативных образовательных пространств, основанных на отношениях взаимного уважения и персонифицированного взаимодействия, позволяет частично нивелировать это противоречие, формируя зоны ограниченной автономии.

Современная тенденция к психологизации и инструментализации тюремного образования, его редукции до коррекционных программ, ориентированных на формирование конформного поведения, вызывает серьезные вопросы относительно этических оснований такой трансформации. В этом контексте особую ценность приобретает внешнее академическое образование, сохраняющее потенциал для критической саморефлексии и подлинной личностной трансформации.

Перспективы развития пенитенциарной педагогики видятся в поиске баланса между коррекционными и образовательными компонентами, при сохранении приоритета добровольности, субъектности и ориентации на развитие критического мышления. Образовательный процесс в условиях изоляции может стать эффективным механизмом

ресоциализации только при условии признания за осужденным статуса активного субъекта преобразований, а не объекта исправительного воздействия.

Библиография

1. Новиков А.В., Смирнов О.А. Индивидуализация системы образования пенитенциарной системы США в аспекте профилактики рецидивизма // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 2А. С. 182-188.
2. Смирнов О.А., Новиков А.В. Применение технологий дистанционного обучения в условиях пенитенциарной системы: аспекты развития ИТ-навыков // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 4А. С. 234-240.
3. Смирнов О.А., Новиков А.В. Системные ограничения развития системы обучения в условиях пенитенциарной системы США // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 2А. С. 151-158.
4. Смирнов О.А., Новиков А.В., Слабкая Д.Н. Обобщение опыта обучения иностранным языкам в условиях заключения как инструмента ресоциализации: на примере тюрем Испании // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 4А. С. 57-64.
5. Barros È. S. et al. Educational Practice at the Prison System as a Guarantee of the Right to Education for Convicts: Possibilities and Limits //International Journal of English Literature and Social Sciences. – 2021. – Т. 6. – №. 5. – С. 023-031.
6. Behan C. Education in Prison: A Literature Review //UNESCO Institute for Lifelong Learning. – 2021.
7. Berglund J., Bjursell C., Hugo M. Research on education in prisons: a scoping review //International Journal of Lifelong Education. – 2025. – С. 1-14.
8. Corbett E. S. The Bloomsbury handbook of prison education. – 2024.

Systematization of Models of Educational Motivation Among Convicts

Anna S. Elagina

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

Diana N. Slabkaya

Senior Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Abstract

The article analyzes the role of educational programs in correctional institutions through the prism of historical evolution of the correction concept. The dialectical contradiction between the disciplinary logic of the penitentiary system and pedagogical principles is examined, and four typological models of educational motivation among convicts are identified. Special attention is paid to the analysis of the transformative potential of education as a tool for resocialization and formation of new identity. Institutional limitations and prospects for the development of penitentiary pedagogy in the context of modern correctional paradigms are considered.

For citation

Elagina A.S., Slabkaya D.N. (2025) Sistematisatsiya modeley obrazovatel'noy motivatsii osuzhdennykh [Systematization of Models of Educational Motivation Among Convicts]. *Pedagogicheskiy zhurnal* [Pedagogical Journal], 15 (9A), pp. 50-56. DOI: 10.34670/AR.2025.25.54.006

Keywords

Penitentiary pedagogy, correctional education, motivation of convicts, resocialization, transformative learning, personal transformation, penitentiary system, educational practices.

References

1. Novikov A.V., Smirnov O.A. Individualization of the education system of the U.S. penitentiary system in the aspect of recidivism prevention // Pedagogical Journal. 2025. Vol. 15. No. 2A. pp. 182-188.
2. Smirnov O.A., Novikov A.V. Application of a technical approach to teaching in the educational system: experience in the development of IT technologies // Pedagogical Journal. 2025. Vol. 15. No. 4A. pp. 234-240.
3. Smirnov O.A., Novikov A.V. Systemic limitations of the development of the educational system in the conditions of the US penitentiary system // Pedagogical Journal. 2025. Vol. 15. No. 2A. pp. 151-158.
4. Smirnov O.A., Novikov A.V., Slabkaya D.N. Generalization of the experience of teaching foreign languages in conditions of detention as a tool of resocialization: on the example of Spanish prisons // Pedagogical Journal. 2024. Vol. 14. No. 4A. pp. 57-64.
5. Barros K. S. et al. Educational practice in the penitentiary system as a guarantee of the convicts' right to education: opportunities and limitations // International Journal of English Literature and Social Sciences. – 2021. – Vol. 6. – No. 5. pp. 023-031.
6. Behan S. Education in prison: a literature review // UNESCO Institute for Lifelong Learning. – 2021.
7. Berglund J., Bursell K., Hugo M. Prison Education Research: A brief overview // International Journal of Continuing Education. – 2025. – pp. 1-14.
8. Corbett E. S. Handbook of prison Education in Bloomsbury. – 2024.