

Mladá veda

Young Science



Mladá veda

Young Science

MEDZINÁRODNÝ VEDECKÝ ČASOPIS MLADÁ VEDA / YOUNG SCIENCE

Číslo 3, ročník 10., vydané v septembri 2022

ISSN 1339-3189

Kontakt: info@mladaveda.sk, tel.: +421 908 546 716, www.mladaveda.sk

Fotografia na obálke: Záhrada. © Branislav A. Švorc, foto.branisko.at

REDAKČNÁ RADA

doc. Ing. Peter Adamišín, PhD. (Katedra environmentálneho manažmentu, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Dr. Pavel Chromý, PhD. (Katedra sociálnej geografie a regionálneho rozvoje, Univerzita Karlova, Praha)

Mgr. Jakub Köry, PhD. (School of Mathematics & Statistics, University of Glasgow, Glasgow)

prof. Dr. Paul Robert Magocsi (Chair of Ukrainian Studies, University of Toronto; Royal Society of Canada)

Ing. Lucia Mikušová, PhD. (Ústav biochémie, výživy a ochrany zdravia, Slovenská technická univerzita, Bratislava)

doc. Ing. Peter Skok, CSc. (Ekomos s. r. o., Prešov)

prof. Ing. Róbert Štefko, Ph.D. (Katedra marketingu a medzinárodného obchodu, Prešovská univerzita, Prešov)

prof. PhDr. Peter Švorc, CSc., predseda (Inštitút histórie, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Ing. Petr Tománek, CSc. (Katedra veřejné ekonomiky, Vysoká škola báňská - Technická univerzita, Ostrava)

Mgr. Michal Garaj, PhD. (Katedra politických vied, Univerzita sv. Cyrila a Metoda)

REDAKCIA

Mgr. Branislav A. Švorc, PhD., šéfredaktor (Vydavateľstvo UNIVERSUM, Prešov)

Mgr. Martin Hajduk, PhD. (Banícke múzeum, Rožňava)

PhDr. Magdaléna Keresztesová, PhD. (Fakulta stredoeurópskych štúdií UKF, Nitra)

RNDr. Richard Nikischer, Ph.D. (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Praha)

PhDr. Veronika Trstianska, PhD. (Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr FSS UKF, Nitra)

Mgr. Veronika Zuskáčová (Geografický ústav, Masarykova univerzita, Brno)

VYDAVATEĽ

Vydavateľstvo UNIVERSUM, spol. s r. o.

www.universum-eu.sk

Javorinská 26, 080 01 Prešov

Slovenská republika

VÄZENIE AKO EDUKAČNÉ PROSTREDIE A ODSÚDENÝ AKO UČIACI SA

THE PRISON AS AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND THE PRISONER
AS A LEARNER

Silvia Lukáčová¹

Autorka pôsobí ako odborná asistentka na Ústave pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Vedecko-výskumne a publikačne sa venuje problematike druhošancového vzdelávania sociálne vylúčených skupín, najmä dospelým z marginalizovaných komunít a odsúdeným.

Silvia Lukáčová works as an assistant professor at the Institute of Pedagogy, Andragogy and Psychology, Faculty of Humanities and Natural Sciences, University of Prešov in Prešov. Her scientific and publishing activities are related to the issue of second chance education of socially excluded groups, especially adults from marginalized communities and prisoners.

Abstract

Education in a prison environment has, compared to regular education, several important specific characteristics, which are related to the different nature of two essential elements of the education system - the environment and the characteristics of the learners. That's why in the article we focus on the characteristics of the specific educational environment of the prison and its involuntary residents, that is, prisoners. The mentioned characteristics of the target group of learners and the prison environment should be taken into account by teachers when educating prisoners. Different teaching conditions limiting not only the free movement and will of learners but also their teachers and the specific, often problematic personality characteristics and life history of learners, confront condemned teachers with challenges to which they are forced to respond in teaching.

Key words: prisoners as learners, prison environment, rehabilitation, total institution

Abstrakt

Vzdelávanie vo väzenskom prostredí má, v porovnaní s bežným vzdelávaním, viacero významných špecifických charakteristík, ktoré súvisia s odlišnou povahou dvoch zásadných prvkov systému edukácie – prostredia a charakteristík učiacich sa. Preto sa v príspevku venujeme charakteristikám špecifického edukačného prostredia väznice a jej dobrovoľných

¹ Adresa pracoviska: Mgr. Silvia Lukáčová, PhD., Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17 novembra č. 1, 081 16 Prešov
E-mail: silvia.lukacova@unipo.sk

obyvateľov, teda odsúdených. Uvádzané znaky cieľovej skupiny učiacich sa a väzenského prostredia by učitelia mali mať na zreteli, keď vzdelávajú odsúdených. Odlišné podmienky výučby limitujúce nielen slobodný pohyb a vôľu učiacich sa ale aj ich učiteľov a špecifické, často problémové osobnostné charakteristiky a životná história učiacich sa, stavajú učiteľov odsúdených pred výzvy, na ktoré sú vo výučbe nútení reagovať.

Kľúčové slová: odsúdení ako učitelia sa, väzenské prostredie, rehabilitácia, totálna inštitúcia

Úvod

Formálne vzdelávanie, alebo aj druhošancové vzdelávanie, v špecifických podmienkach väzenských inštitúcií je pomerne málo skúmaným javom. Súvisí to s pomerne obtiažnym prístupom do výskumného terénu a uzavretosťou väzenského systému pred vonkajším svetom. Vstup do vzdelávania predstavuje pre odsúdeného dotyk so slobodou, so spôsobmi myslenia a správania, ktoré sa môžu a mali by sa odlišovať od tých, ktoré od neho vyžaduje ústavný režim. Rozdielnosť normatívnym systémom väzenia a školy stavia učiteľov, ktorí nie sú na vzdelávanie odsúdených, môže pre učiteľov predstavovať osobitnú výzvu v ich profesionálnom živote. V zahraničnej odbornej literatúre je špecifickým podmienkam väzenia ako edukačného priestoru a venovaná v porovnaní so Slovenskom väčšia pozornosť. Rovnako tak, je k dispozícii veľa štúdií z rôznych krajín, ktoré ponúkajú štatistické dáta a výskumné zistenia o špecifických charakteristikách odsúdených, ktoré môžu mať významný vplyv na priebeh a výsledky ich vzdelávania.

Väzenie ako edukačné prostredie

Charakteristika väzenského prostredia je natoľko obširná téma, že sa budeme venovať len vybraným aspektom, ktoré je potrebné zohľadňovať nielen v odborných diskusiách o edukácii odsúdených, ale najmä v praxi edukácie odsúdených.

Vhodné teoretické východisko pre uvažovanie o vplyve väzenského systému na edukáciu odsúdených predstavuje kritická pedagogika a Goffmanov koncept totálnej inštitúcie (1961). Kritická pedagogika umožňuje uvažovať o edukácii v kontexte moci. Zviditeľňuje navonok často neviditeľné praktiky moci štátneho aparátu, ekonomického systému, sociálnej a kultúrnej moci ako aj priebeh a výsledky boja medzi rôznymi skupinami s rôznymi podobami a úrovňou moci. Kritické pedagogické teórie usilujú o začlenenie diskurzu o vplyve dialektických tenzií medzi sociálnymi vrstvami do dialógu prebiehajúceho v praxi edukácie (Illich, 2001). Pre teóriu a prax edukácie je preto dôležité zaoberať sa problémom, ktorý spočíva v dichotómii základných funkcií systému edukácie a systému väzenia. Ako je možné v neslobodnom prostredí sledovať ciele edukácie spočívajúce v osobnostnom rozvoji jednotlivca, ak má edukácia aj iné ako len inštrumentálno-zručnostné ciele, ak má viesť skutočne k vzdelanosti, k zmocňovaniu, k oslobodeniu od nevedomosti? Je možné v podmienkach totálnej inštitúcie hovoriť o skutočnej prevýchove? Vzdelávacie programy vo väzniciach predstavujú totiž zaujímavý paradox, na ktorý upozorňuje aj Inderbitzin (2012, s. 23): „...hlboké zapojenie sa do vzdelávania implicitne podporuje kladenie otázok, zatiaľ čo väzenské prostredie si vyžaduje dodržiavanie prísnych pravidiel inštitúcie...“. Dichotómia represívnej podstaty uloženého trestu a rehabilitačného charakteru penitenciárnej starostlivosti je naďalej diskutovaná a ukazuje sa, že jej riešenie smeruje k potrebe rekonštrukcie súčasného

systému väznenia smerom k spoločenskej izolácii simulujúcej prirodzené prostredie človeka (napr. väzenská prax v Nórsku, bližšie napr. Kadlubeková, 2015). Samotný proces výučby je okrem iného tiež charakteristický asymetriou moci medzi učiteľom a žiakom aj v bežnom vzdelávaní. V prípade vzdelávania dospelých je ale jedným zo základných princípov výučby oslabovať asymetriu medzi vzdelávaným a vzdelávateľom. Podľa nášho názoru, je túto požiadavku problematické v podmienkach väzenia plniť, pretože vzťahy medzi učiteľmi a odsúdenými učiacimi sa sú ovplyvňované nielen striktnými pravidlami väznice ale aj fúziou rolí odsúdeného, študenta a dospelého človeka vo výučbe (Lukáčová et al., 2018). Ani v triede neprestáva byť študent väzňom.

Prostredie totálnej inštitúcie navodzuje odlišné parametre edukácie a „napriek tomu, že v moderných, demokratických spoločnostiach je snaha budovať väznice tak, aby mali čo najviac prvkov s humánnym rozmerom, ich funkcia a poslanie t.j. resocializácia a zároveň akési odstrašujúce pôsobenie, nevyhnutne predpokladajú prvky charakteristické pre totálne inštitúcie“ (Španková, Grenčíková, 2012, s. 100). Totálna inštitúcia je koncept zavedený Goffmanom (1961), ktorý takýto typ inštitúcie charakterizuje ako izolovaný, uzavretý sociálny systém, ktorého hlavným cieľom je kontrolovať väčšinu aspektov života jeho obyvateľov. Ďalšie výrazné charakteristiky väzenského prostredia sú preto odvodené od charakteru väznice ako totálnej inštitúcie, hoci postupná humanizácia väzníc smeruje k ich oslabovaniu.

Režim fungovania väznice je výrazne rutinný. Všetky činnosti s odsúdenými, ako aj činnosti personálu ústavov sú prísne časovo a obsahovo vymedzené (podliehajúce zákonným úpravám a vnútorným smerniciam). Manévrovací priestor pre inovácie či nesúhlas je minimálny. Vo väznici fungujú akoby dva paralelné svety. Personál väznice tvorí jadro tzv. formálneho väzenského systému, reprezentujúc vonkajší svet za múrmi väznice. Zároveň predstavuje určujúcich agentov sociálnej kontroly, ktorí reprezentujú systém pravidiel, ktorým sa väzni musia podriaďovať. Na druhej strane je tu svet väzňov, väzenská subkultúra, do ktorej sa väzni začleňujú v procese tzv. ideologizácie, ktorá predstavuje mieru prispôbenia sa normám a hodnotám väzenskej subkultúry. Často sú tieto normy protikladné k normám, ktoré presadzuje formálna väzenská kultúra (Heretik, 2004). Nedobrovoľná izolácia prirodzene vyvoláva potrebu sa s touto situáciou rôznymi spôsobmi vyrovnávať. Je preto prirodzené, že časom väzni vyhľadávajú spôsoby, ako sa začleniť a stotožniť so subnormami tých, ktorých postihol rovnaký osud. Ideologizácia je spolu s inštitucionalizáciou (prispôbenie sa formálnym pravidlám väzenského prostredia, režimu, disciplíny) súčasťou procesu prizonizácie (adaptácie na väzenské prostredie) (Černíková, Makariusová, 1997). Prizonizácia je vnímaná ako negatívny jav, ktorý vzniká v dôsledku negatívneho pôsobenia väzenského prostredia na osobnosť človeka a vedie k premene slobodného človeka na väžňa a to v rovine intelektuálnej, psychologickú i fyzickej (Jůzl, Bargel, 2011). Čím je pobyt odsúdeného v ústave dlhší, tým je prizonizácia výraznejšia a v závislosti od osobnostných charakteristík, dĺžky trestu a ďalších okolností môže u jednotlivca prevážiť vplyv ideologizácie alebo inštitucionalizácie.

Neformálny väzenský systém existuje paralelne k formálnemu a predstavuje preň reálne nebezpečenstvo. Preto treba pri vstupe do väzenského prostredia a aj v edukačnom procese rátať s možnosťou významného sociálneho dištancu medzi odsúdenými a personálom

ako aj s tým, že odsúdení môžu prirodzene demonštrovať odpor voči výchovno-vzdelávacím aktivitám zo strany tých, ktorí ich väznia a ovládajú. Šírová a Kováč (2009) sú presvedčení, že charakter väzenského prostredia by vo svojich negatívnych aspektoch nemal byť prekážkou snahy o pozitívne edukačné ovplyvňovanie odsúdených a prienik najnovších poznatkov a trendov vo vedách o výchove za „hrubé múry“ ústavov. Každé prostredie, v ktorom prebieha výchova je spoločenské, ale nie každé spoločenské prostredie je výchovne podnetné (Heretik, 2004), a zároveň, v každom prostredí prebiehajú procesy učenia. Z pohľadu teoretických východísk andragogiky, špecificky sociálnej andragogiky, je žiaduce upravovať parametre edukácie odsúdených v súlade s požiadavkou andragogizácie prostredia. Je žiaduce dosiahnuť stav, kedy by negatívne prvky väzenskej oficiálnej i neoficiálnej kultúry neboli v edukácii prítomné, aby dochádzalo k eliminácii nežiaducich vplyvov väzenia a väznenia na edukačný proces.

Východiskom môžu byť relatívne jednoduché zmeny materiálnej stránky edukácie, vhodné architektonické riešenia, ktoré predstavujú základný krok pre znižovanie vplyvu väzenia na edukáciu. Vytvorenie adekvátneho prostredia pre výučbu, minimálne v podobe samostatnej a trvalej učebne, ktoré sa má odlišovať od typického väzenského prostredia, považujú za dôležité napr. Hawley et al. (2013). V niektorých krajinách je prax vzdelávania odsúdených taká, že na výučbu sú väzni premiestňovaní do iných objektov, ktoré nijakým spôsobom nepripomínajú väzenské prostredie. Zároveň, v prípade odborného vzdelávania, nosia vo výučbe odsúdení oblečenie, ktoré je charakteristické pre tú ktorú profesiu (napr. kuchár, stolár a pod.). Fyzikálne vlastnosti učebného priestoru by sa mali čo najviac podobáť prostrediu, v ktorom prebieha bežná civilná výučba dospelých. To ale nie je jediná podmienka zvyšovania účinnosti vzdelávania. Ďalšie dôležité charakteristiky prostredia sa týkajú aj vybavenia učebne didaktickou technikou, učebnými pomôckami, diskutovať je potrebné o možnostiach prístupu odsúdených učiacich sa k učebným zdrojom na internete, problematické sú podmienky pre samoštúdium, vybavenie väzenských knižníc a i. Medzi prostredím, v ktorom prebieha učenie a motiváciou učiacich sa je priame prepojenie. Charakteristiky prostredia ovplyvňujú stratégie učenia sa. Keďže pri vzdelávaní odsúdených ide často o druhošancové vzdelávanie, prostredie, v ktorom sa realizuje výučba, by malo čo najmenej pripomínať tradičné triedy v bežnom vzdelávaní (Diseth et al., 2008). Z výskumu (Lukáčová et al., 2018) vyplynulo, že učitelia strednej školy vyučujúci vo väznici, mali práve naopak snahu prispôbiť miestnosť určenú na výučbu čo najviac školskej triede. Domnievali sa, že týmto spôsobom zabezpečia čo najväčšiu podobnosť s bežným vyučovacím procesom.

Jedným z prítlačujúcich faktorov väzenského prostredia vo vzťahu k vzdelávaniu môžu byť aj konflikty medzi časovým harmonogramom vzdelávania a časovým rozvrhom v rámci ústavného režimu. Odsúdení sa môžu dostať do situácie, keď nedokážu naplno absolvovať vymedzený čas výučby, kvôli povinnostiam vyplývajúcim z ústavného režimu (Maunsell, Downes, McLoughlin, 2008). Časový stres spolu s negatívnymi postojmi k edukácii zo strany niektorých príslušníkov, môže byť pre odsúdeného demotivujúca kombinácia, ako ukazujú Braggins a Talbot (2003). Uvádzajú, že z niektorých zistení o konfliktoch medzi režimom a vzdelávaním a ich riešeniami, boli doslova zdesení. Niekedy si odsúdení museli vybrať, či pôjdu na hodinu alebo do knižnice či telocvične, vybrať si medzi sprchou a vyučovaním, alebo dokonca si vybrať medzi vzdelávaním a telefonovaním rodine.

Špecifiká väznených osôb ako účastníkov vzdelávania

V najširšom ponímaní sú cieľovou skupinou druhošancového vzdelávania ľudia bez vzdelania, resp. so základným ako najvyšším stupňom vzdelania. K skupinám, ktoré v porovnaní s bežnou populáciou, dlhodobo vykazujú najnižšiu vzdelanostnú úroveň patria najmä:

- členovia sociálne vylúčených skupín (napr. dlhodobo nízka vzdelanostná úroveň členov marginalizovaných rómskych komunít),
- nezamestnaní evidovaní na úradoch práce,
- väznené osoby (obvinení vo výkone väzby a odsúdení vo výkone trestu odňatia slobody).

Prirodzene, mnohí dospelí majú sociálne charakteristiky zo všetkých uvedených typov, čo sa prejavuje, nielen v edukácii, ako viacnásobné znevýhodnenie. Odsúdení predstavujú v porovnaní s bežnou populáciou špecifickú cieľovú skupinu vzdelávania so špecifickými vzdelávacími potrebami. Je tiež všeobecne známe, že vo väzniciach sú vysoko koncentrovaní príslušníci minorít a marginalizovaných skupín (Armstrong, Maruna, 2016).

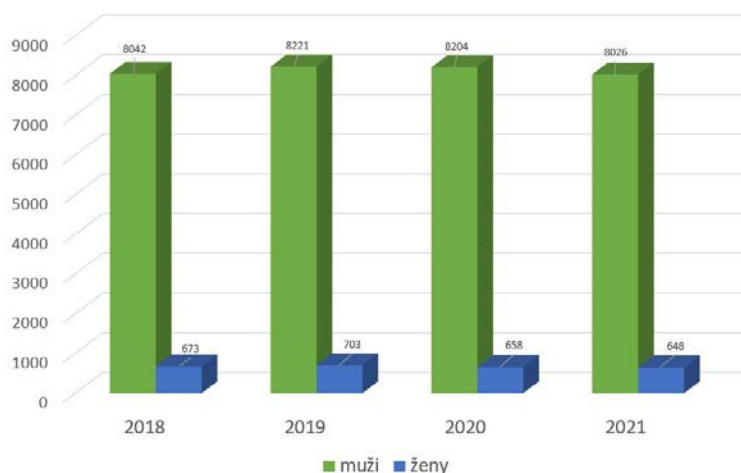
Skupina odsúdených učiacich sa je oproti triedam žiakov v iniciálnom vzdelávaní značne heterogénna. Sú v nej zastúpení ľudia rôzneho veku, vzdelania, profesie, s rôznorodými, často negatívnymi skúsenosťami a životnými príbehmi. Vo vzdelávaní dospelých je často prítomná snaha o homogenizáciu skupiny účastníkov vzdelávania (Beneš, 2008), ale v podmienkach výkonu trestu nie je možné toto kritérium v plnej miere zohľadniť. Rôznorodosť odsúdených ako cieľovej skupiny vzdelávania sa prejavuje v týchto znakoch:

- medzi odsúdenými existujú značné rozdiely v stupni dosiahnutého vzdelania, aj keď podľa štatistík najväčšiu časť odsúdených tvoria absolventi stredoškolského vzdelávania a za nimi odsúdení so základným vzdelaním. Rozdielna úroveň vzdelania a vedomostí je problematizovaná najmä učiteľmi vo vzdelávaní na dosiahnutie nižšieho stredného vzdelania (dokončenie základnej školy). Podľa našich doposiaľ nepublikovaných zistení sú učitelia nútení redukovať obsah vzdelávania a prispôbovať ho študujúcim väzňom s najnižšou úrovňou vedomostí a zručností v triede.
- vzhľadom k rozdielnej vzdelanostnej úrovni sú medzi nimi tiež rozdiely v pracovnej kvalifikácii, hoci oficiálne štatistické zdroje obsiahnuté v ročenkách (výročných správach) ZVJS nedefinujú, čo sa pod pracovnou kvalifikáciou myslí. Uvádzajú odsúdených s pracovnou kvalifikáciou a bez nej, pričom v roku 2020 mierne prevažovali odsúdení bez pracovnej kvalifikácie (52,4 %) (Ročenka..., 2020);
- vekové rozdiely, ktoré sú vo vzdelávaní dospelých bežným javom, zvyrazňujú rozdiely medzi odsúdenými najmä v kombinácii s úrovňou základných zručností a úrovňou vzdelania;
- rozdiely v motivácii a postojoch k vzdelávaniu sú determinované rozdielnymi životnými skúsenosťami dospelých odsúdených, často sú formované negatívnymi skúsenosťami s iniciálnym vzdelávaním (napr. Langelid et al., 2009) a pre učiteľov preto predstavuje práca s motiváciou odsúdených osobitnú výzvu.

Diverzita odsúdených sa prirodzene odzrkadľuje na rôznorodosti ich vzdelávacích potrieb (Callan, Gardner, 2005). Zo zistení Temiakovej (2021) vyplýva, že vzdelávacie aktivity v

ponuke ústavov nevychádzajú primárne z potrieb a záujmov odsúdených, hoci východisková analýza vzdelávacích potrieb by mala byť základom utvárania vzdelávacích projektov pre špecifické cieľové skupiny (Prusáková, 2005).

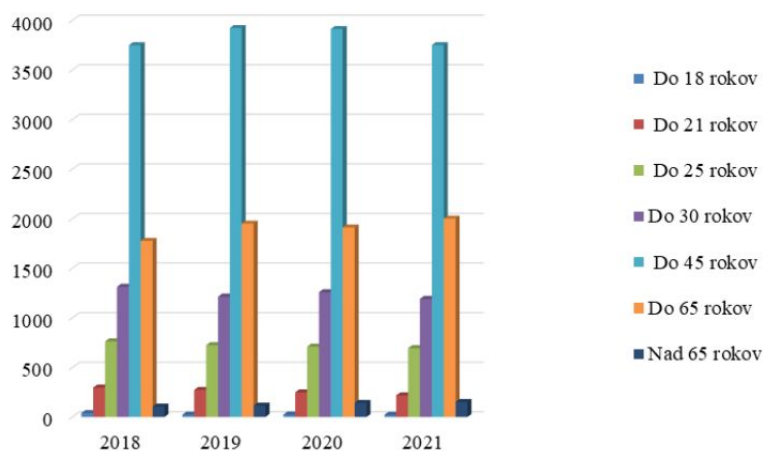
Pre získanie základného obrazu o klientele ústavov na výkon trestu odňatia slobody uvádzame základné demografické znaky odsúdených týkajúce sa ich pohlavia, úrovne vzdelania a veku.



Graf 1 – Zloženie odsúdených podľa pohlavia

Zdroj: vlastné spracovanie podľa *Ročeniek Zboru väzenskej a justičnej stráže (2018; 2019; 2020; 2021)*

Z hľadiska pohlavia vo výkone trestu dlhodobo výrazne prevažujú muži (Ročenka..., 2021; Langelid et al., 2009). Počet žien vo výkone trestu má z dlhodobého hľadiska stúpajúci trend, pokles bol zaznamenaný až v roku 2020. Oproti roku 2008, kedy bolo v slovenských väzniciach 332 odsúdených žien, bol ich počet v roku 2020 takmer dvojnásobný (658) (Ročenka..., 2016; Ročenka..., 2020). Ide o celosvetový trend, ktorý bližšie analyzuje vo svojej publikácii Temiaková (2021). Markantný nárast bol z dlhodobého hľadiska zaznamenaný napr. v USA, kde došlo medzi rokmi 1977 až 2014 k 908 %-nému nárastu počtu žien vo federálnych väzniciach (Fedock, 2018).

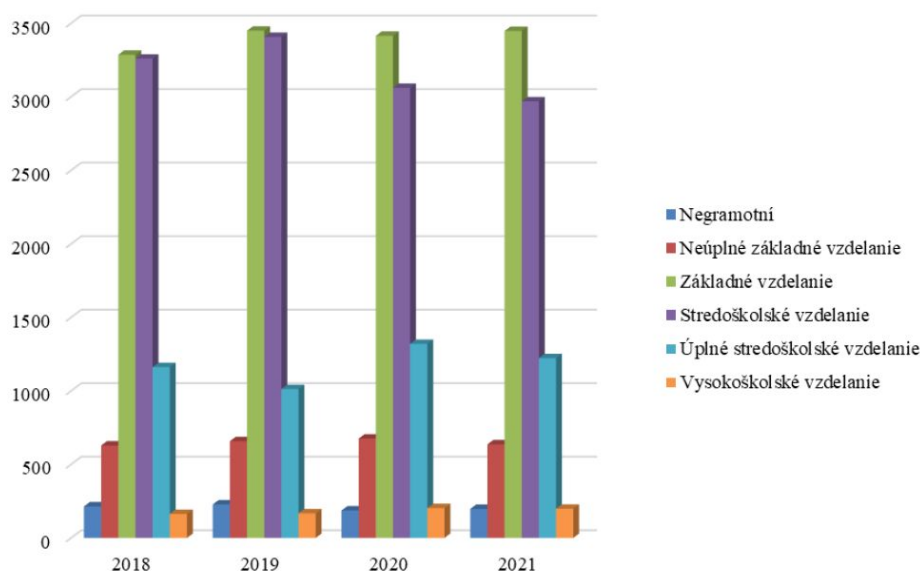


Graf 2 – Zloženie odsúdených podľa veku

Zdroj: *Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2021*. Bratislava: GR ZVJS, s. 53.

Dostupné z: <https://www.zvjs.sk/file/79aff245-9d9b-4e95-bdc2-95a7fc7fbfd2.pdf>

Najvyššie percentuálne zastúpenie v skupine odsúdených, bez ohľadu na pohlavie, tvorí veková skupina od 30 do 45 rokov. Žiaľ v oficiálnej štatistike ZVJS sa nenachádzajú údaje o vekovom rozložení odsúdených, ktorí sa zúčastnili formálneho vzdelávania. Tieto údaje by boli z nášho pohľadu veľmi zaujímavé a prínosné. Ohľadom zastúpenia jednotlivých vekových kategórií odsúdených vo vzdelávaní nie sú dostupné údaje. V edukačnej praxi učitelia problematizujú najmä fakt, že do vzdelávania sú zaraďovaní odsúdení s rôznou úrovňou vzdelania a vedomostí, čo niektorí spájajú aj s vekom odsúdených. Podľa vyjadrení učiteľov ako informantov nášho empirického výskumu, táto skutočnosť negatívne ovplyvňuje mediáciu obsahu výučby (jasnosť, zrozumiteľnosť, tempo, pochopenie látky) (Lukáčová et al., 2018).



Graf 3 – Zloženie odsúdených podľa vzdelania

Zdroj: *Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2021*. Bratislava: GR ZVJS, s. 57.

Dostupné z: <https://www.zvjs.sk/file/79aff245-9d9b-4e95-bdc2-95a7fc7fbfd2.pdf>

V roku 2021 predstavovali v štruktúre väznenej populácie najväčšiu skupinu odsúdení so základným vzdelaním (39,8 %), nasledovaný podobne početnou skupinou stredoškolsky vzdelaných bez maturity (34,2 %) (*Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2021*). Väzenská populácia je celosvetovo charakteristická nižšou vzdelanostnou úrovňou v dôsledku podpriemernej vzdelávacej dráhy (Tett et al., 2012). Davis et al. (2013) napr. uvádza, že v r. 2004 v USA nemalo 37 % väznených osôb vyššie vzdelanie v porovnaní s 19 % bežnej populácie vo veku viac ako 16 rokov. V našej populácii odsúdených eviduje ZVJS každoročne zhruba 2 % negramotných, v Mexiku podľa Rangel Torrijo (2019) má až 56 % väzňov skúsenosť s predčasným odchodom zo školského vzdelávania. Jeden z piatich väzňov v Anglicku a Walese má problémy so základnými zručnosťami a 47 % väzňov nemá žiadnu kvalifikáciu (v porovnaní s 15 % bežnej populácie v produktívnom veku) (Prisoner Learning Alliance, 2020). Vo väčšine prípadov sa nadmerná recidíva pripisuje stigme, záznamom v trestnom registri, nedostatočnému vzdelaniu a chýbajúcim odborným zručnostiam.

V čom sú odsúdení študenti iní a ako to vplýva na ich motiváciu učiť sa?

Existuje veľké množstvo štúdií, ktoré dokazujú odlišnosti väzenskej populácie od bežnej populácie v zmysle duševného zdravia, problémového správania ako aj socio-kultúrnych a socio-ekonomických znakov. Mnohé z nich môže byť pre učiteľov odsúdených skryté a ovplyvňovať tak priebeh a výsledky výučby. Sohn (2002) uvádza, že u odsúdených študujúcich je prítomná vyššia miera emocionálnych problémov a problémov v správaní a často pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, sú kultúrne a lingvisticky diferencovanejší (Collier, Thomas, 2001). Duševné poruchy sú u väzňov tiež nadmerne zastúpené (Fazel et al., 2016; Butler et al., 2006), čo sa okrem iného prejavuje aj vyšším výskytom automutilačných prejavov v dôsledku negatívneho vplyvu väzenského prostredia (napr. Bošiaková, 2013). Montross a Montross (1997) dokonca uvádzajú, že odsúdení študenti sa v Piagetových a Kohlbergových štádiách mravného vývinu umiestňujú odlišne v porovnaní so študentmi, ktorí nie sú väznení. Je možné tvrdiť, že ľudia vo výkone trestu predstavujú výrazne znevýhodnenú skupinu učiacich sa, ktorá často čelí viacnásobnému znevýhodneniu (Braggins, Talbot, 2003).

Vo výučbe odsúdených je preto potrebné rátať s vyššou mierou porúch učenia, ktorá je napr. v USA vo väzenskej populácii vyššia o 7 % ako vo všeobecnej populácii. Talbot (2006) odhadol, že v Spojenom kráľovstve má poruchy učenia 20 až 30 % odsúdených, čo potvrdzuje aj údaj o 26 %-nom výskyte porúch učenia podľa oficiálnej štatistiky Ministerstva spravodlivosti UK (Ministry of Justice, 2021). V skupine odsúdených je teda prítomná vyššia miera porúch učenia, celkovo nižší stupeň vzdelania ako aj vyššia mieru negramotnosti (Loucks, 2007; Yates, Frolander-Ulf, 2001). Na Slovensku nemáme dostupné údaje o poruchách učenia, nie je nám známe, žeby prebiehala diagnostika porúch učenia pred nástupom do vzdelávania. Pritom by tieto informácie mali pre učiteľa veľký význam minimálne v tom, že by dokázal lepšie interpretovať problémy s učením, ktoré sa v triede vyskytujú.

Vo výkone trestu odňatia slobody sú odsúdení pozbavení nielen slobody v zmysle fyzického pohybu, ale sú výrazne obmedzení aj vo voľbe sociálnych interakcií, každodenných činností, vo výbere užívania predmetov, organizovaní času a pod. (Cressey, 1961). Dôsledkom týchto výrazných odlišností medzi spôsobom existencie vo väzení a bežným životom, je častý výskyt psychických problémov odsúdených. Výkon trestu je výraznou a intenzívnou záťažovou situáciou, ktorá často vyvoláva pocity strachu, neistoty, úzkosti a iných psychických stavov, prameniacych z deprivácie v emocionálnych, sociálnych i materiálnych potrebách. Učiteľ by si mal byť vedomý, že v jeho triede sú učitelia sa s vyššou koncentráciou psychických problémov, aby prípadné neštandardné prejavy v ich správaní vedel adekvátne zhodnotiť. Vo väzenskom prostredí nie je výskyt patologických prejavov v správaní odsúdených výnimočným javom. Zovšeobecnené charakteristiky odsúdeného uvádzajú Langelid et al. (2009), podľa ktorých typický škandinávsky väzeň má cez 30 rokov, opustil predčasne školu, má veľmi malé skúsenosti s trhom práce a v mnohých prípadoch má problém so zneužívaním návykových látok.

Ak vezmeme do úvahy všetky benefity, ktoré vzdelávanie odsúdených prináša z celospoločenského ako aj individuálneho pohľadu, vyvstáva otázka, prečo úroveň odsúdených zapojených do vzdelávania nie je vyššia?

Pri skúmaní a hodnotení motivácie odsúdených k vzdelávaniu je potrebné počítať s tým, že u študentov, ktorí majú negatívne skúsenosti s iniciálnym vzdelávaním, nie je odôvodnené rátať s tým, že ich pobyt vo väzení môže byť pozitívnym prostriedkom osobnostného obratu a faktorom ich motivácie k učeniu sa. Podľa Gornika (2002) nie je transformácia prostredníctvom vzdelávania možná, pokiaľ u odsúdených nedôjde k zmene perspektívy v myslení o tom, že práve ich odmietavé postoje k vzdelávaniu v minulosti môžu byť v pozadí ich umiestnenia v nápravnom zariadení. Navyše, samotný fakt uväznenia znamená tak významný životný zlom (najmä u prvotrestaných osôb), že často vyúsťuje do narušenia a rozpadu sociálnych väzieb, čo významne ovplyvňuje tzv. resocializačný posobilizmus. Naproti tomu Španková a Grenčíková (2012) alebo napr. Eikeland et al. (2009) uvádzajú, že väčšina odsúdených prejavuje ochotu zapájať sa do vzdelávania. Šírová a Kováč (2009) zdôrazňujú, že pre dosiahnutie cieľov vzdelávania je nevyhnutné, aby sa odsúdení chceli, mohli a vedeli sa učiť. Upozorňujú na skutočnosť, že odsúdeným väčšinou chýba motivácia k vzdelávaniu, ktorá pramení z ich doterajších životných skúseností. Nízka úroveň motivácie môže úzko súvisieť s negatívnymi skúsenosťami s predchádzajúcim vzdelávaním, nedostatočnými učebnými kompetenciami a nízkou úrovňou základných zručností. Preto je podľa Hawleyho et al. (2013) potrebné odsúdeným ponúkať alternatívne formy vzdelávania v porovnaní s tradičným vzdelávaním a nie zrkadlový obraz mainstreamového vzdelávania, ktoré je šité na mieru skôr ľuďom pochádzajúcim zo strednej sociálnej vrstvy. Kritickej analýze preto musí byť vo vzťahu k motivácii väzňov k vzdelávaniu podrobený nielen ich osobnostný profil ale aj flexibilita vzdelávacieho a penálneho systému spolu s kompetenciami ich učiteľov. Rešpekt a akceptácia učiacich sa sú totiž vo vzdelávaní dospelých kľúčovými pre motiváciu a participáciu, ako to už v roku 1990 deklaruje Rada Európy (*Odporúčanie Rady Európy č. R (89), 1989*).

Halimi et al. (2017) poukazujú na nedostatok poznania oblasti motivácie väzňov v porovnaní s množstvom intelektuálneho úsilia zameraného na skúmanie motivácie k učeniu vo všeobecnej populácii dospelých. Giles et al. (2007) sú presvedčení, že odsúdení sú schopní si zvýšiť vzdelanostnú úroveň počas výkonu trestu a kompenzovať tak nepriaznivý vývoj vzdelanostnej dráhy v ich detstve a mladosti. Ich empirické zistenia poukázali na to, že motivácia k vzdelávaniu, ochota sa zapojiť do vzdelávania je vyššia u tých odsúdených, ktorí majú vyššie vzdelanie, rovnako ako vo všeobecnej populácii dospelých. Zistili tiež, že čím bol koniec trestu bližšie, tým bolo o vzdelávanie zo strany páchatel'ov násilnej trestnej činnosti väčší záujem. Vyššia motivácia k vzdelávaniu podľa autorov koreluje s týmito základnými charakteristikami:

- majú deti,
- majú ukončených viac ako 10 rokov školskej dochádzky,
- v posledných piatich rokoch pred výkonom trestu pracovali,
- dosiahli určitý typ kvalifikácie pred výkonom trestu (Giles et al., 2007).

Behan (2014) na základe rozhovorov s väzňami poukázal na to, že ich motivácia k vzdelávaniu do značnej miery kopíruje rozsah a charakter motívov dospelých za múrmi väznice. Identifikoval určité špecifické aspekty motivácie súvisiace s ich pobytom vo väzení: osamelosť, izoláciu, nudu a snahu nájsť alternatívu k dennej rutine stanovenej väzenskou

inštitúciou. Napriek značnej rôznorodosti sa vo výskume ukázali štyri hlavné skupiny motívov, ktoré smerujú väzňov k vzdelávaniu:

- využitie druhej šance a zvýšenie úrovne zručností v súvislosti s prípravou na zamestnanie po prepustení,
- uniknúť monotónnosti a nude väzenského režimu,
- stráviť nejakým spôsobom čas,
- a najmenej časté motívy súviseli s pohľadom na vzdelávanie ako na priestor pre kritické myslenie a osobnú transformáciu (Behan, 2014, s. 22).

Motivácia je viacvrstvový fenomén a tak sa môže líšiť od človeka k človeku, hoci sa títo môžu nachádzať v rovnakej situácii, napr. vo výkone trestu. Väzené osoby tak predstavujú heterogénnu skupinu, ktorá je charakteristická odlišnými vzdelávacími potrebami, na čo by mal systém vzdelávania druhej šance reagovať v organizačnej rovine edukácie ale najmä v celom didaktickom procese. Taxman (1998) v tejto súvislosti konštatuje, že formálne vzdelávacie programy sú vo väzniciach dostupné, ale sú ponúkané uniformne, bez ohľadu na individuálne vzdelávacie potreby a preferencie odsúdených. Ak má byť vzdelávanie efektívne, vzdelávacie programy musia zohľadňovať špecifické potreby odsúdených, ktoré pramenia zo špecifických charakteristík tejto skupiny (nízke sebavedomie, nízke aspirácie, ťažkosti s učením, závislosť na alkohole a i.) (Inmate education, 2002). Kritická reflexia poskytovaného vzdelávania by mala sledovať hlavný cieľ edukácie, ktorý Costelloe a Warner (2014) formulovali takto: „... Vzdelávanie vo väzniciach môže dosiahnuť svoj cieľ návratu väzňov späť do spoločnosti len vtedy, ak poskytované vzdelávanie zabezpečí, aby väzni našli sociálne hodnoty, ktoré sú pre nich zmysluplné a relevantné. Transformatívna pedagogika musí neustále a neúnavne spochybňovať existujúce praktiky vo výučbe.

Záver

V praxi edukácie s dospelými väznenými osobami je potrebné korigovať presvedčenie edukátorov o tom, že vo vzdelávaní dospelých je učiaci sa iniciatívnym a aktívnym prvkom edukácie. Odsúdení študenti sú limitovaní obmedzeniami ústavného režimu, poriadku a disciplíny a aj preto je vo vyučovaní kladený dôraz najčastejšie na mediáciu obsahu. Pohľad na študenta ako na toho, kto sa delí o moc v rámci bežného systému vzdelávania a toho, kto môže pracovať len v priestore vymedzenom mocenskou autoritou (napr. väznica), sú dva odlišné koncepty, ktoré zreteľne odlišujú bežné vzdelávanie v slobodnom prostredí od vzdelávania odsúdených (Mottern, Davis, Ziegler, 2013). V článku sme sa preto zaoberali otázkami, ktorých zodpovedanie nemá smerovať k znevažovaniu existujúcich spôsobov poskytovania vzdelávania vo väzniciach, ale naopak, má pomôcť dosiahnuť to, čo skutočne všetci chceme a očakávame od výkonu trestu – transformáciu väzňov takým spôsobom, aby sa stali po odpykaní trestu plnohodnotnými členmi svojich rodín a komunít bez páchania ďalšej trestnej činnosti.

Tento článok odporúčala na publikovanie vo vedeckom časopise Mladá veda:

doc. PhDr. Dominika Temiaková, PhD.

Štúdia je výstupom z projektu APVV-18-0018 „Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa“

Použitá literatúra

1. ARMSTRONG, R. and S. MARUNA, 2016. Examining Imprisonment Through a Social Justice Lens. In: S. FARRALL, B. GOLDSON, I. LOADER and A. DOCKLEY, eds. *Justice and Penal Reform: Re-shaping the Penal Landscape*. London: Routledge, pp. 138–161. ISBN 978-11-381-9107-5.
2. BEHAN, C., 2014. Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. In: *Journal of Prison Education and Reentry*. Vol. 1, no. 1, pp. 20-31.
3. BEHAN, C., 2021. *Education in prison: a literature review*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
4. BENEŠ, M., 2008. *Andragogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-2472-580-2.
5. BRAGGINS, J. and J. TALBOT, 2003. *Time to Learn: Prisoners' Views on Prison Education* [online]. London: Prison Reform Trust [cit.2022-05-07]. Dostupné http://www.prisonreformtrust.org.uk/wp-content/uploads/old_files/Documents/Time_to_LearnBook.pdf.
6. CALLAN, V. and J. GARDNER, 2005. *Vocational education and training provision and recidivism in Queensland correctional institutions*. Adelaide: NCVER.
7. COSTELLOE, A. and K. WARNER, 2014. Prison education across Europe: policy, practice, politics. In: *London Review of Education*. Vol. 12, no. 2, pp.175–183. Dostupné z: <https://doi.org/10.18546/LRE.12.2.03>.
8. CRESSEY, D. R., 1961. *The prison. Studies in institutional organization and change*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
9. ČERNÍKOVÁ, V. a V. MAKARIUSOVÁ, 1997. *Úvod do penologie*. Praha: Sociálně právní institut.
10. DAVIS, L. M., BOZICK, R., STEELE, J. L., SAUNDERS, J. and J. N. V. MILES, 2013. *Evaluating the effectiveness of correctional education: a meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults. Report* [online]. Santa Monica, CA: RAND Corporation [cit.2021-03-17]. Dostupné z: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR200/RR266/RAND_RR266.pdf.
11. DISETH, A., EIKELAND, O., MANGER, T. and H. HETLAND, 2008. Education of Prison Inmates: Course Experience, Motivation, and Learning Strategies as Indicators of Evaluation. In: *Educational Research and Evaluation. An International Journal on Theory and Practice*. Vol. 14, no. 3, pp. 201-214.
12. EIKELAND, O-J. et al., eds., 2009. *Education in Nordic Prisons. Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences, and Motivation*. Copenhagen: Tema-Nord.
13. FEDOCK, G., 2018. Number of Women in Jails and Prisons Soars. In: *SSA Magazine* [online]. Vol. 25, no. 1. Dostupné z: https://crownschool.uchicago.edu/ssa_magazine/number-women-jails-and-prisons-soars.
14. GILES, M. et al., 2007. The Role of Education and Training in Prison to Work Transitions. In: S. DAWE, ed. *Vocational education and training for adult prisoners and offenders in Australia* [online]. Adelaide: NCVER, pp. 67 – 77. ISBN 978-1-921170-87-4. [cit. 2014-05-15]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499730.pdf>.
15. GOFFMAN, E., 1961. *Asylums*. New York: Doubleday.
16. GORNIK, M., 2002. Moving from correctional program to correctional strategy: Using proven practices to change criminal behavior. In: *The ICCA Journal on Community Corrections*. April, 24-33.
17. HALIMI, M., D. BROSENS, L. De DONDER, and N. ENGELS., 2017. Learning during Imprisonment: Prisoners' Motives to Educational Participation within a Remand Prison in Belgium. In: *The Journal of Correctional Education*. Vol. 68, no. 1, pp. 3-31.
18. HAWLEY, J. et al., 2013. *Prison education and training in Europe. Current state-of-play and challenges* [online]. GHK [cit.2020-11-22]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf.
19. HERETIK, A., 2004. *Forenzná psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00341-7.
20. ILLICH, I., 2001. *Odškolení společnosti*. Praha: SLON. ISBN 80-85-85096-6.
21. INDERBITZIN, M., 2012. Prisons as Places of Hope and Transformative Learning. In: *International Journal of Appreciative Inquiry* [online]. Vol. 14, no. 1, pp. 21-26. Available from: https://www.researchgate.net/publication/278327829_Prisons_as_Places_of_Hope_and_Transformative_Learning.
22. *Inmate education* [online], 2002. [cit.2022-08-10]. Dostupné z: <http://www.johnhoward.ab.ca/pub/respaper/educa02.pdf>.

23. JÚZL, M. a M. BARGEL, 2011. Prizonizace a kontraprizonizace. In: *České vězenství* [online]. Roč. 2011, č. 4, s. 21-23. Dostupné na: <https://www.vscr.cz/media/organizacni-jednotky/generalni-reditelstvi/informacni-servis/ceske-vezenstvi/2011/cv-4-2011.pdf>.
24. KADLUBEKOVÁ, D., 2015. *Penitenciárna a postpenitenciárna edukácia dospelých*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-557-0939-0.
25. LANGEID, T. et al., 2009. Summary and recommendations. In: T. LANGEID et al., eds. *Nordic Prison Education. A lifelong perspective*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, pp. 13-24.
26. LOUCKS, N., 2007. *The prevalence and associated needs of offenders with learning difficulties and learning disabilities: No One Knows. Report* [online]. London: Prison Reform Trust. Dostupné z: <https://www.bl.uk/britishlibrary/~media/bl/global/social-welfare/pdfs/non-secure/n/o/o/no-one-knows-offenders-with-learning-difficulties-and-learning-disabilities-the-prevalence-and-associated-needs-of-offenders-with-learning-difficulties.pdf>.
27. LUKÁČOVÁ, S., LUKÁČ, M., PIROHOVÁ, I., LUKÁČ, E. a L. HARTMANNOVÁ, 2018. Prison education in Slovakia from the teacher's perspective. In: *Journal of Prison Education and Reentry* [online]. Vol. 5, No. 1, pp. 63-79. ISSN 2387-2306. Dostupné z: <https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=jper>.
28. MAUNSELL, C., DOWNES, P. and V. MCLOUGHLIN, 2008. *National report on Lifelong Learning in Ireland. Sub-project 1* [online]. Dublin: St. Patrick's College. Dostupné z: <http://europeireland.ie/bitstream/handle/2262/85944/SP1LLL2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
29. MINISTRY OF JUSTICE, 2021. *Prison Education Statistics April 2019 to March 2020*. London: Ministry of Justice. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1008850/Prisoner_Education_2019_20.pdf.
30. MOTTERN, R., DAVIS, C. A., and M. F. ZIEGLER, 2013. Forced to Learn: Community-based Correctional Education. In: *Journal of Qualitative Criminal Justice & Criminology*. Vol. 1, no. 2. <https://doi.org/10.21428/88de04a1.88de8c1c>.
31. *Odporúčanie Rady Európy č. R (89) 12 Výboru ministrov členským štátom o vzdelávaní vo väzeniach z októbra roku 1989* [online]. [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: <http://epea.org/index.php?id=107>.
32. PRISONER LEARNING ALLIANCE, 2020. *Prisoner Learning Alliance (PLA) submission to Education Committee Inquiry on Adult Skills and Lifelong Learning* [online]. Dostupné z: <https://committees.parliament.uk/writtenevidence/9597/html>.
33. PRUSÁKOVÁ, V., 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80- 89142-05-2.
34. RANGEL TORRIJO, H., 2019. Cooperation and education in prison: A policy against the tide in the Latin American penitentiary crisis. In: *International Review of Education*. Vol. 65, no. 5, pp. 785–809.
35. *Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2016, 2017*. Bratislava: GR ZVJS.
36. *Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2020, 2019*. Bratislava: GR ZVJS.
37. *Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2021*. Bratislava: GR ZVJS. Dostupné z: <https://www.zvjs.sk/file/79aff245-9d9b-4e95-bdc2-95a7fc7fbfd2.pdf>.
38. ŠÍROVÁ, L. a A. KOVÁČ, 2009. Vybrané aspekty teórie a praxe vzdelávania odsúdených. In: *Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia*. Bratislava: BB Print, spol. s r. o., Katedra andragogiky FF UK, s. 71-79. ISBN 978-80-969-158-6-6.
39. ŠPANKOVÁ, J. a A. GREŇKOVÁ, 2012. Význam vzdelávania vo výkone trestu odňatia slobody. In: *Aktuálne otázky sociálnej politiky – teórie a praxe. VI. ročník*. Pardubice: Univerzita Pardubice, s. 99-106. ISBN 978-80-7395-539-7.
40. TAXMAN, F. S., 1998. *Reducing recidivism through a seamless system of care: Components of effective treatment, supervision, and transition services in the community*. Greenbelt: Office of National Drug Control Policy.
41. TEMIAKOVÁ, D., 2021. *Vzdelávanie žien v penitenciárnych podmienkach*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-1713-2.
42. TETT, L., ANDERSON, K., MCNEILL, F., OVERY, K. and R. SPARKS, 2012. Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study. In: *Studies in the Education of Adults*. Vol. 44, no. 2, pp.171-185. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661631>.