

LJEPOSAVA ILIJIĆ

OBRAZOVANJE OSUĐENIKA

- OD RESOCIJALIZACIJE DO TRANSFORMACIJE -

OBRAZOVANJE OSUĐENIKA
- *Od resocijalizacije do transformacije* -

Ljeposava Ilić

2022.

Dr Ljeposava Ilijić
<https://orcid.org/0000-0001-5090-1489>

OBRAZOVANJE OSUĐENIKA
- *Od resocijalizacije do transformacije* -

Izdavač
Institut za kriminološka i sociološka istraživanja
Gračanička 18, Beograd

E-mail
krinstitut@gmail.com

Za izdavača
Dr Ivana Stevanović

Recenzenti
Prof. dr Dragan Jovašević, redovni profesor
Pravni fakultet u Nišu
Dr Olivera Pavićević, naučna saradnica
Institut za kriminološka i sociološka istraživanja
Doc. dr Marina Kovačević Lepojević, naučna saradnica
Institut za pedagoška istraživanja

Kompjuterska obrada teksta
Slavica Miličić

Dizajn korica
Ana Batrićević

ISBN 978-86-80756-46-2
doi.org/10.47152/07021981

Štampa
Pekograf

Tiraž
300

Objavljivanje ove knjige finansiralo je
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| Nekoliko reči umesto uvoda..... | 7 |
| Obrazovanje i profesionalno osposobljavanje osuđenika kao sastavni deo tretmana..... | 9 |
| O značaju obrazovnog tretmana u zatvorima | 13 |
| Obrazovne potrebe osuđenika Zašto je neophodno obrazovanje u zatvorima? | 15 |
| O motivaciji osuđenika za uključivanje u obrazovne tretmane Ne/uključenost osuđenika u obrazovne programe | 21 |
| Zatvor kao okruženje za učenje i obrazovanje i osuđenici kao učenici | 31 |
| Obrazovanje odraslih Zašto i kako obrazovati osuđenike | 35 |
| Pravo osuđenika na obrazovanje..... | 41 |
| Preporuka komiteta ministara Saveta Evrope o obrazovanju u zatvoru | 45 |

| | |
|---|-----|
| Prikaz pojedinih revidiranih Preporuka Saveta Evrope o obrazovanju u zatvoru..... | 57 |
| Resocijalizacija kao koncept i napušteni „ideal“ | 67 |
| Savremena kaznena politika i zatvorski sistemi u kontekstu neoliberalne ideologije..... | 73 |
| O pojedinim karakteristikama „nove penologije“ | 77 |
| Uticaj novih penoloških tendencija na obrazovne tretmane u zatvorima | 83 |
| Holistički pristup obrazovanju u zatvorima naspram savremenog pristupa upravljanju rizikom | 85 |
| O nekim karakteristikama različitih pristupa osuđenicima i obrazovanju u zatvoru..... | 95 |
| Skandinavska izuzetnost: primer dobrog pristupa osuđenicima i obrazovanju | 103 |
| Umesto zaključka..... | 113 |
| Literatura..... | 117 |

NEKOLIKO REČI UMEŠTO UVODA

Obrazovanje osuđenika u zatvoru staro je koliko i sam zatvor kao institucija (Behan, 2014) i sankcija, a obrazovani tretman u zatvoru važan je aspekt obrazovanja odraslih (Roth, Asbjørnsen, & Manger, 2016: 106). Iako su danas prisutne brojne naučne debate o toku transformacija savremenih zatvorskih sistema koje nastoje da utvrde da li današnji zatvori imaju svrhu da kažnjavaju, kontrolišu i/ili disciplinuju (Foucault, 1977; Ignatieff, 1978; Morris, & Rothman, 1998), čini se da je na početku konstituisanja zatvorske kazne, ipak postojala određena konvergencija u ciljevima koje zatvor treba da ostvari (Behan, 2014).

Danas, savremeni zatvorski sistemi (oni koji uvažavaju holištički pristup obrazovanja odraslih) i pedagogija potenciraju ličnu promenu i transformaciju pojedinaca, što u suštini predstavlja srž onoga što se naziva „rehabilitacijom“. Istoričari zatvorskog obrazovanja Gehring i Eggleston (2007) sugerišu da je „integracija obrazovnog aspekta u zatvorski tretman, istorijska tema zatvorskih reformi i ključni aspekt transformacije zatvora” koja datira više od dve stotine godina unazad, do početka konstituisanja „modernog” zatvora, koji je

počeo kao „humanistički san zapadne civilizacije”. Pomenuti autori takođe navode i ključni stav da „zatvorsko obrazovanje i reforma zatvora imaju iste ciljeve, a to su reformisanje zatvora i reformisanje osuđenika” (Gehring, & Eggleston, 2007: 2). Obrazovanje osuđenika u zatvoru se posmatra sa penološkog i sa pedagoškog aspekta, kao sredstvo ili način za asimilaciju „osuđenika u društvo i društvenu zajednicu” (Mertanen, & Brunila, 2018: 155).

Istraživanja pokazuju da osuđenici koji u zatvorima ne uspeju da ostvare potrebne promene, da redefinišu sopstvene ciljeve i da se uspešno resocijalizuju u društvenu zajednicu – najčešće recidiviraju (Ilijić, Pavićević, & Glomazić, 2016: 76). To znači da kazna zatvora, po sebi, nije uvek dovoljna da se spreči ponovno izvršenje krivičnog dela. Zbog toga je veoma važno da se vreme koje pojedinac provode u zatvoru iskoristi za najbolji ishod u rešavanju ključnih faktora koji utiču na rizik od povratka u zatvorsku ustanovu (Hawley, Murphy, & Souto-Otero, 2013).

Obrazovanje je tako jedan od ključnih aspekata koji ima važnu ulogu u rehabilitaciji i indirektnu ulogu u mnogim drugim rehabilitacionim i socijalnim procesima kroz koje osuđenik prolazi u zatvoru.

OBRAZOVANJE I PROFESIONALNO OSPOSOBLJAVANJE OSUĐENIKA KAO SASTAVNI DEO TRETMANA

Posmatrano sa istorijskog aspekta, vaspitni rad sa osuđenim licima, koji se ispoljava preko njihovog obrazovanja - opšteg i profesionalnog (Stevanović, 2006: 124) prešao je dug razvojni put i različite faze, koje su se menjale u zavisnosti od stepena razvoja društva, prodora ideja o svrsi kažnjavanja i razumevanja prirode čoveka i njegovog ponašanja (Ilijić, 2016).

Obrazovanje osuđenih spada u jedan od najstarijih oblika rada sa prestupnicima, jer se dugo smatralo da su neobrazovanost i neznanje jedan od uzroka prestupništva (Konstantinović-Vilić, & Kostić, 2006, navedeno prema: Ilijić, 2016). Zbog toga je, još od početka izvršenja kazne zatvora, započeto sa nekim vidovima obrazovanja osuđenika. Svakako, ovaj oblik rada zasnivao se na elementarnom opismenjavanju nepismenih osuđenika, i na njihovom stručnom osposobljavanju. Ti elementarni vidovi su, u našoj zemlji, bili poznati kao analfabetski tečajevi, ali se veoma brzo prešlo i na potpuno osnovnoškolsko obrazovanje osuđenika, a prema propisima koji su u obrazovnoj sferi važili za opštu populaciju.

Stručno osposobljavanje je, takođe, pratilo karakteristike istog takvog osposobljavanja na slobodi, a njegove karakteristike su u vreme zanatskih radova, bile zanatske, a u vreme industrijske proizvodnje – industrijske (Nikolić, 2009: 187, navedeno prema: Ilijić, 2016).

Iako se začeci obrazovanja koje ima rehabilitacijski karakter javljaju još u periodu primene Oburnskog sistema izvršenja zatvorske kazne (Stevanović, 2012: 33), savremeni oblici vaspitnog delovanja putem obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja, tekovina su razvijenog društva XIX veka.

Harer (Harer, 1995) navodi da su programi obrazovanja u zatvorskim ustanovama od suštinskog značaja, jer nude osuđenima i olakšanje od zatvorskih patnji (prizonizacije i deprivacija) i omogućavaju lakše usvajanje prosocijalnih normi. Pomenuti autor ističe da su još u vreme Aristotela, naučnici i filozofi zastupali stav da obrazovanje stvara društveno dobro, tj. moralnu osobu, koja ima sposobnost znanja i pravilnog rezonovanja, koja je sinonim za istinski slobodno moralno ljudsko biće. S druge strane, neobrazovane, asocijalne i antisocijalne osobe su nesposobne za moralno rasuđivanje i oni su istinski „zatvoreni” (Harer, 1995).

Vaspitni rad sa osuđenima, sagledan kroz procese obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja, prilagođavao se i modifikovao zajedno sa društvenim promenama i prešao je dug razvojni put od elementarnog opismenjavanja osuđenih kroz analfabetske tečajeve, do organizovanih formi obrazovanja u zatvorskim odeljenjima, pod pokroviteljstvom lokalnih osnovnih i srednjih škola (Ilijić, 2016).

Današnje forme obrazovanja osuđenika u zatvoru, u razvijenim zemljama, prate savremene tendencije u obrazovanju, koje se ogledaju u primeni inovativnih oblika nastavnih metoda (npr. učenja na daljinu), individualnog pristupa svakom osuđeniku, i stručnog osposobljavanja i obuke za ona zanimanja koju su aktuelna na tržištu rada. Takođe, obrazovanje osuđenika, mnogo je više od pružanja formalnih, nastavnih aktivnosti u učionici, ono se posmatra kao metoda kojom se podstiče potencijal za ličnu transformaciju, promenu (Wright, 2008) i razvoj.

Obrazovanje, kao što je napomenuto, prešlo je dug razvojni put od potpune vere da je obrazovanje ključ rehabilitacije osuđenika, preko doktrine da „ne daje rezultate“ u tretmanu i rehabilitaciji osuđenika, do savremenih shvatanja u kojem se obrazovanje posmatra u jednom širem kontekstu njegovog doprinosa razvoju lične i društvene dobrobiti, gde je obrazovanje rezultat samoizbora osuđenika, sredstvo koje može da pomogne, ne samo da se formalno nadoknadi ono što je propušteno u ranijem školovanju, već koje može omogućiti preuzimanje odgovornosti pojedinca za sopstveno ponašanje, unaprediti lične kompetencije, i doprineti formiranju novog, prosocijalnog identiteta, koji će biti udaljen od kriminala.

U narednim poglavljima, autorka je nastojala da prikaže razvojni i transformativni put obrazovnog procesa u zatvorskim ustanovama, prikazujući sve prednosti holističkog pristupa obrazovanju odraslih u zatvorima, naspram savremenog koncepta rizika, koji u prvi plan stavlja razvoj pojedinih veština kod osuđenika. Osvrtom na osnovne smernice Saveta Evrope o obrazovanju u zatvoru, i njihove

redefinisane preporuke, autorka ukazuje koliko se prakse brojnih zemalja, razlikuju u pogledu pristupa osuđenicima i obrazovanju u zatvoru, odnosno, koliko oni ne/daju pozitivne rezultate u pogledu pozitivnih promena u ponašanju osuđenika.

O ZNAČAJU OBRAZOVNOG TRETMANA U ZATVORIMA

Obrazovanje ima kapacitet da formira stepenik na putu ka socijalnoj integraciji osuđenika u društvenu zajednicu. To se posebno odnosi na one kategorije osuđenika koji su bili suočeni sa problemom socijalne isključenosti, i pre dolaska u zatvor. Pružajući pozitivno okruženje za učenje, zatvori mogu da utiču na osuđenike da konstruktivno iskoriste vreme provedeno u ustanovi, popune praznine u znanju, učenju i navikama, ali i da poboljšaju mogućnosti za zapošljavanje po izlasku iz ustanove (Hawley, Murphy, & Souto-Otero, 2013). Svi ovi faktori mogu smanjiti šanse za recidiv. Istraživanja ukazuju da se kod osuđenika koji su uključeni u proces obrazovanja, predviđaju i pozitivne promene u ponašanju, još u toku boravka u zatvoru, u pogledu ređeg kršenja pravila kućnog reda zavoda u odnosu na osuđenike koji nisu uključeni u pomenute procese (Evaluating Correctional Education, 1997).

Osim osnovne funkcije u podizanju nivoa znanja, obrazovni tretman u zatvoru, predstavlja ujedno i izraz humanizacije izvršenja zatvorske kazne i pokušaj da se ostvare korektivni

efekti na osuđena lica (Jovanić, 2010). U tom procesu, osuđeni stiču znanja koja ih osposobljavaju za razumevanje uslova života u kojima se nalaze, za shvatanje raznih spoljnih agenasa i konflikata koji na njih deluju kriminogeno, ali i za pronalaženje puteva za usvajanje društveno prihvatljivog ponašanja (Milutinović, 1977). Pozitivni resursi ličnosti koji treba u procesu tretmana da se jačaju, u velikoj meri treba da se oslone upravo na uključivanje u proces obrazovanja, sticanje kvalifikacija, kao i na radnu angažovanost (Ilijić, 2016). Sa aspekta osuđenih lica, ono obezbeđuje sticanje određenog obrazovnog nivoa koji je propušten u ranijem školovanju, pruža neprocenjivo radno iskustvo, razvija radne i moralne navike, ali i podiže nivo samopoštovanja, te na taj način, doprinosi uspešnjoj socijalnoj reintegraciji i lakšem uključivanju u proces rada na slobodi. Na taj način se, sa druge strane, eliminišu i oni faktori koji su u prethodnom iskustvu i doveli do vršenja krivičnih dela (Žunić-Pavlović, & Jovanić, 2006, navedeno prema: Ilijić, 2016: 16).

Riply (1993) naglašava da obrazovanje treba da obezbedi osuđenicima razvoj socijalnih, umetničkih i drugih veština, kao i da omogući osuđenicima sticanje samopoštovanja, što se svakako pozitivno odražava i na njihov porodični život, ali i na razumevanje sopstvenih emocija i ponašanja. Unapređenje obrazovnog nivoa osuđenika nije usmereno samo na sticanje formalnih znanja i veština, već ima i druge pozitivne efekte, kao što su podizanje samoaktualizacije i samorealizacije, razvijanje ekonomskih sposobnosti, poboljšanje socijalnih odnosa, ali i razvijanje građanske odgovornosti (Jovanić, 2010, navedeno prema: Ilijić, 2016).

OBRAZOVNE POTREBE OSUĐENIKA

Zašto je neophodno obrazovanje u zatvorima?

U poslednjih nekoliko godina, pitanje, ali i problem obrazovanja osuđenika u zatvorima privlači sve veću pažnju stručnjaka na lokalnom i međunarodnom nivou (Ewert, & Wildhagen, 2011), što se delom može pripisati i povećanom željom međunarodne zajednice da intenzivira i proširi međunarodnu saradnju u prevenciji kriminala, upravo zbog povećane stope zatvaranja u celom svetu (United Nations, & UNESCO - Institute for Education, 1995).

Korektivni zatvorski tretman podrazumeva primenu različitih obrazovnih, radnih i slobodno-vremenskih programa, sadržaja i aktivnosti u cilju eliminisanja kriminogenog ponašanja i dobre socijalne reintegracije osuđenih nakon otpusta (Jovanić, & Ilijić, 2015: 158). Međutim, kriza zatvora u velikom broju zemalja u svetu otežava sprovođenje tretmanskih sadržaja. Savremene zatvorske sisteme karakterišu stalni, globalni rast zatvorske populacije i velika preopterećenost zatvorskih kapaciteta. Visoke stope zatvaranja, sa jedne strane i ograničeni budžeti za

funkcionisanje zatvorskih sistema, sa druge strane, usmeravaju pažnju kreatora kaznene politike ka proceni efikasnosti postojećih programa tretmana (Jovanić, & Ilijić, 2015). Ulaganje u obrazovanje osuđenih, čini se najisplativijom i najdugoročnijom investicijom koja može da pruži višestruke pozitivne efekte (Knežić, & Ilijić, 2016). Imajući u vidu ogromne troškove kriminala, čak je i malo smanjenje stope kriminala povezano sa obrazovanjem, važno sa ekonomskog stanovišta (Lochner, & Moretti, 2003).

Jedan od najvažnijih odgovora na pitanja zašto je važno obrazovanje u zatvorima jeste upravo nizak obrazovni nivo osuđeničke populacije. Iako ne postoje validni podaci koji ukazuju da je nedostatak obrazovanja i osnovnih veština prediktivan uslov izvršenja krivičnih dela, nesporan je podatak da osuđena lica poseduju niži obrazovni nivo od opšte, nezatvorske populacije (Andrews, & Bonta, 1994; Davis, Bozick, Steele, Saunders, & Miles, 2013), kao i da im nedostaju osnovne veštine čitanja i računanja (Hawley, Murphy, & Souto-Otero, 2013). Osuđenici spadaju među osobe sa najnižim akademskim postignućima i stopom pismenosti u Sjedinjenim Američkim Državama (Klein, & Tolbert, 2007), a naročito se zabrinjavajućim čini podatak da je većina pomenute populacije slabog obrazovanja i vrlo malog dijapazona sposobnosti potrebnih za zapošljavanje (Cho, & Tayler, 2013).

Istraživanje koje se fokusira na dokumentovanju obrazovnog postignuća osuđenika i objašnjavanje korelacija između niskog nivoa obrazovanja i visokog rizika od zatvaranja, navodi slične rezultate. Studija je koristila podatke iz Zavoda za pravosuđe i statistiku o osuđenicima u državnim

i saveznim zatvorima u Sjedinjenim Američkim Državama (*SISFCF*), a najvažniji nalazi pokazuju da, iako 18% opšte populacije nema diplomu srednje škole ili ekvivalentan nivo obrazovanja, preko 40% odrasle zatvorske populacije nije završio srednju školu (Ewert, & Wildhagen, 2011; Harlow, 2003). Dok skoro polovina opšte populacije ima neki oblik višeg obrazovanja, samo 13% odraslih osuđenika ima bilo kakvo obrazovanje nakon srednje škole (Ewert, & Wildhagen, 2011; Harlow, 2003).

Autori Ewert i Wildhagen (2011) navode nekoliko važnih podataka koji se odnose na obrazovni nivo i rasnu pripadnost. Osuđenici koji pripadaju Afroameričkoj i Latinoameričkoj populaciji imaju niži nivo obrazovanja od belaca (Coley, & Barton, 2006), a nivo obrazovanja Hispanoameričkih osuđenika je čak niži nego kod Afroamerikanaca (Jackson, 1997). Navedeni istraživači navode da povećanje nivoa obrazovanja može smanjiti verovatnoću zatvaranja, tako što će povećati mogućnosti za povratak na tržište rada i tako povećati oportunitetne troškove nezakonitog ponašanja, promenom psiholoških efekata kriminalne aktivnosti i oblikovanjem preferencija uključenih u proces donošenja odluke da se počini krivično delo (Lochner, & Moretti, 2004; Ewert, & Wildhagen, 2011).

Dodatna linija istraživanja fokusira se na posledice ovih razlika u karakteristikama između osuđenika i opšte populacije na procenu rasne nejednakosti, jer istraživanja koja se koriste za procenu karakteristika stanovništva, često ne obuhvataju populacije koje žive u *totalnim* ustanovama (Heckman, & LaFontaine, 2010). S obzirom na enormni rast zatvorske populacije tokom poslednjih nekoliko decenija

(West, & Sabol, 2009), naučnici su dokumentovali kako isključivanje osuđenika iz podataka ankete može proizvesti pristrasnu društvenu statistiku. Naučnici su posebno pokazali da isključivanje osuđenika iz statističkih analiza proizvodi pristrasne mere učešća u radnoj snazi, primanjima i obrazovnom postignuću za određene podgrupe kao što su mladi Afroamerikanci, čime se potcenjuje uticaj rasne nejednakosti u ovim procenama (Western, & Pettit, 2000).

Programi zatvorskog obrazovanja često su osmišljeni da umanje rizike za buduće kriminalne aktivnosti, a samim tim i stope recidivizma (Bazos, & Hausman, 2004). Upis i pohađanje programa zatvorskog obrazovanja može smanjiti stopu recidivizma, unapređenjem kognitivnih veština koje utiču na razvoj pozitivnih promena u ponašanju. Otpušteni osuđenici, koji su pohađali obrazovne programe dok su bili u zatvoru, imali su 10 do 20% manje šanse da počine krivična dela (Bazos, & Hausman, 2004). Analize sugerišu da učešće u programima zatvorskog obrazovanja takođe utiče i na povećanje prihoda bivših osuđenika. Među rasnim manjinama, oni koji su učestvovali u programima zatvorskog obrazovanja imali su kvartalnu zaradu za 15% veću nakon puštanja na slobodu, od onih koji nisu učestvovali u obrazovnim programima (Tyler, & Kling, 2004).

Osim što imaju niži obrazovni nivo, rezultati brojnih istraživanja ukazuju da osuđeni imaju i nizak nivo osnovnih veština (Davis, Bozick, Steele, Saunders, & Miles, 2013; Greenberg, Dunleavy, & Kunter, 2007), koji je daleko ispod proseka opšte populacije, pa postoji veća verovatnoća da će biti nezaposleni, što će uticati na njihove mogućnosti samostalnog stanovanja. Ovaj problem je moguće rešavati kroz

učenje u zatvoru, čime se povećava njihova sposobnost da se efikasno izbore sa zahtevima i izazovima svakodnevnog života i zapošljavanja na slobodi (Hawley, Murphy, & Souto-Otero, 2013). Adekvatna korektivna praksa podrazumeva/zahteva uključivanje i realizaciju najrazličitijih programa koji su usmereni ka identifikovanju i zadovoljenju najrazličitijih, pa i obrazovnih potreba osuđenih lica (Ilijić, 2016). Takav pristup tretmanu obuhvata programe koji će se svakodnevno sprovoditi u praksi postupanja sa osuđenim, a to su: programi usmereni ka sticanju osnovnog obrazovanja, programi usmereni ka stručnoj i profesionalnoj obuci, programi namenjeni eliminisanju određenih oblika zavisnosti, kao i programi koji se fokusiraju na očuvanje i unapređenje mentalnog zdravlja osuđenih (Ilijić, 2014).

O MOTIVACIJI OSUĐENIKA ZA UKLJUČIVANJE U OBRAZOVNE TRETMANE

Ne/uključenost osuđenika u obrazovne programe

Uprkos potencijalnoj koristi od obrazovnog tretmana, kao što su poboljšanje mogućnosti za zapošljavanje, uspješnija socijalna inkluzija i reintegracija u društvo – relativno mali broj osuđenika učestvuje u programima obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja. Brojna istraživanja pružaju uvid u stepen učešća osuđenika u obrazovnim programima. Veliki broj zemalja (kao što su npr. Mađarska, Grčka, Engleska, Škotska, Vels, Poljska i dr.) izveštava da manje od četvrtine osuđenika učestvuje u programima obrazovanja i obuke koji su dostupni u zatvorima. Izuzetak su Nemačka i Norveška, u kojoj između polovine i četvrtine osuđenika učestvuje u programima (Hawley, Murphy, & Souto-Otero, 2013; Tønseth, & Bergsland, 2019).

Brojni razlozi utiču na neuključivanje osuđenih u pomenute programe. Nedostatak motivacije za učestvovanje u obrazovnim sadržajima, prethodna negativna iskustva u

učenju i školovanju, zatvorske okolnosti i negativna zatvorska klima u kojima se odvijaju obrazovni procesi, uticaj neformalnih grupa, starost i dr. samo su neki od razloga (Ilijić, 2016: 26).

Kada se govori o obrazovanju u zatvorskim uslovima, svakako treba imati na umu sve specifičnosti odraslog osuđenika (Knežić, 2001), ali i specifičnosti organizovanja obrazovnog procesa, s obzirom da kod velikog broja osuđenih postoji tzv. „obrazovni deficit” tj. disproporcija u odnosu između kalendarskog uzrasta i dostignutog obrazovnog nivoa, pa se često javlja potreba za ubrzanim procesom obrazovanja (Ilić, 2000).

Postoji više načina na koje privlačnost, kvalitet i efikasnost zatvorskog obrazovanja i obuke može biti poboljšana. Povećana saradnja unutar zatvora između različitih aktera, kao i između zatvora i lokalnih zajednica u cilju osiguranja da se obrazovanje i osposobljavanje podrže i eventualno nastave nakon izlaska osuđenika iz zatvorskog okruženja, ali i inovativni metodi učenja u kojima je naglasak stavljen na učenika/osuđenika, mogu da privuku osuđenike ka učestvovanju. Korišćenje inovativnih metoda učenja zahteva obučene nastavnike i predavače, sa dobrim pedagoškim veštinama, i razumevanjem zahteva, ali i sa sposobnošću za prevazilaženje ograničenja koje realizacija obrazovnih procesa u zatvorskoj sredini nosi sa sobom (Hawley, Murphy, & Souto-Otero, 2013). Neki programi zatvorskog obrazovanja nude kao podsticaj osuđenicima za učestvovanje u obrazovnim programima i mogućnost ranijeg otpuštanja iz ustanove (Evaluating Correctional Education, 1997).

Rezultati studije (sprovedene u Danskoj, Finskoj, Islandu, Švedskoj i Norveškoj) koja je imala za cilj identifikaciju najvažnijih faktora motivacije osuđenika za učestvovanje u obrazovnim aktivnostima, ukazuju da je jedan od najčešćih odgovora upravo „*da provode vreme radeći nešto korisno i razumno*”. Mnogi osuđenici su učestvovanje u obrazovnim aktivnostima videli i „*kao drugu priliku da nadoknade ranije propušteno*”. Ostali faktori su slični motivacionim faktorima opšte populacije, kao što su „*želja za poboljšanjem mogućnosti za zapošljavanje*” ili „*želja da porodice učine ponosnim*” (Eikeland, Manger, & Asbjørnsen, 2009).

Behan (2014) u istraživanju koje je imalo za širi cilj da ispita građanski angažman osuđenika i transformativni potencijal zatvorskog obrazovanja, došao je do vrednih podataka koji se odnose i na motive koji pokreću osuđenike da se uključe u obrazovne aktivnosti. Naime, istraživanje koje je sprovedeno u zatvoru u Dublinu obuhvatilo je 50 osuđenika koji su bili stariji od 18 godina i osuđeni na duge zatvorske kazne (preko deset godina). U zatvoru u kojem je obavljeno istraživanje postoje brojni obrazovni programi, a osuđenici nisu u obavezi da ih pohađaju, već je učešće isključivo na dobrovoljnoj osnovi. Rezultati pokazuju da je većina ispitanika (n=45) pohađala školu (a oni koji to nisu, pohađali su u prošlosti). Nalazi koje navodi Behan (2014) slični su rezultatima Evropske komisije, koja navodi da je „veća verovatnoća da će osuđenici učestvovati (ili će im biti omogućeno da učestvuju) u obrazovanju i obuci ako su mladi, i izdržavaju dugu kaznu u zatvoru koji ima velike smeštajne kapacitete” (GHK, 2012: 66). Zatvorsko obrazovanje u Irskoj zasniva se na dva glavna uticaja: politici Saveta Evrope i „principu obrazovanja odraslih

i zajednice“, koji nudi široke i fleksibilne programe. Ciljevi su različiti i uključuju pomoć osuđenima „da se izbore sa svojom kaznom, postignu lični razvoj, pripreme se za život nakon puštanja na slobodu i uspostave kapacitete za doživotno učenje“ (Irish Prison Service, 2011: 22). Prateći politiku Saveta Evrope (Council of Europe, 1990: 4) o obrazovanju u zatvoru, ono nastoji da „razvije celokupnu ličnost, imajući na umu njen društveni, ekonomski i kulturni kontekst“ koji prepoznaje marginalizaciju i otuđenje, koje mnogi osuđenici trpe i unutar i van zatvorske ustanove. Obrazovanje se obezbeđuje kroz partnerstvo sa brojnim spoljnim agencijama, prvenstveno gradskim i okružnim odborima za obrazovanje i obuku.

Odrasli, koji nisu u zatvoru, uključuju se u obrazovne aktivnosti iz raznih razloga. Neki to rade da bi stekli znanje i naučili veštinu, dok drugi prihvataju priliku da dobiju drugu šansu za obrazovanje ili da nastave doživotno učenje. Određeni broj se uključuje sa motivom da im brže „prođe vreme“, odvrate misli od drugih pitanja ili u nadi lične ili čak političke transformacije (Thompson, 1996, navedeno prema: Behan, 2014). Istraživanje je otkrilo da razlozi zbog kojih mnogi osuđenici učestvuju u obrazovanju donekle odražavaju raspon motivacije odraslih koji su na slobodi za učešće u obrazovnim aktivnostima. Međutim, postoje pojedini aspekti jedinstveni za osuđeničku populaciju, koja je povezana sa životom u zatvoru, a to su: usamljenost, izolovanost, dosada i pokušaji da se stvori alternativna rutina od one koju postavlja institucija. Neki su nastojali da zadrže svoju predzatvorsku individualnost, a drugi su želeli da iskoriste svoje vreme da razviju novi identitet. Svakako, razlozi za učešće u

obrazovanju za mnoge su bili višeslojni. Ispitanici su imali tendenciju da identifikuju primarnu svrhu svog učešća, ali su naveli i niz drugih razloga. Iako se nisu međusobno isključivale, izdvojile su se četiri kategorije koje su se razlikovale prema glavnom razlogu učešća. Najveća grupa (19 ispitanika) želela je da dobije drugu šansu za obrazovanje i usavršavanje kako bi se pripremila za zapošljavanje po otpuštanju iz zatvora. Sledeća grupa (od 13 ispitanika) želela je da pobegne od monotonije i dosade zatvorskog režima, nekolicina (sedam) je koristila obrazovanje sa ciljem da im brže prođe vreme u zatvoru, a šest ispitanika je videlo obrazovanje pretežno kao prostor za razvoj kritičkog razmišljanja i ličnu transformaciju (Behan, 2014: 22).

Podaci do kojih je došao Behan u navedenom istraživanju, slične su kategorijama odgovora koje navodi MacGuinness (2000) o tome zašto su osuđenici započeli školovanje u zatvoru – a to je da nadoknade akademske kvalifikacije, da budu zauzeti, poboljšaju izgled za zapošljavanje, da „prežive zatvor“ i upravljaju svojim vremenom u zatvoru (MacGuinness, 2000: 91).

Međutim, ono što se takođe čini kao interesantan podatak, jeste da – iako su identifikovane različite motivacije za učešće u obrazovanju u ovoj studiji, kako je vreme istraživanja odmicalo – perspektive ispitanika u pogledu obrazovanja su se menjale. Za neke to više nije bilo samo da „brže prođe vreme“, već da se na bolji način pripreme za oslobađanje, dok su drugi u obrazovanju videli priliku za ličnu transformaciju. Ova potonja motivacija je bila naročito rasprostranjena među onima koji su i ranije bili u zatvoru, ili su proveli duže vreme u zatvoru (Behan, 2014). Najveći broj ispitanih osuđenika

pohađao je školu da bi stekao veštine ili stekao znanja koja su im nedostajala pre zatvaranja, u nadi da će im one omogućiti produktivan život nakon otpuštanja iz zatvora. Razumljivo je da je taj motivacioni faktor zabeležen kod najvećeg broja ispitanika, jer zatvorska populacija obično ima nizak nivo obrazovanja. Veliki broj osuđenika ima negativna iskustva u prethodnom obrazovanju. Uprkos tome, ova grupa je želela da svoje vreme u zatvoru iskoristi konstruktivno. Većina ispitanika je rano napustila školu, nije polagala ispite i želela je da se uključi u ono što se obično naziva osnovnim obrazovanjem odraslih. Takođe, bili su svesni da je njihov nedostatak obrazovanja, uključujući kvalifikacije, uticao na njihov život pre zatvaranja, ali i da će im nedostatak obrazovanja i kvalifikacija kasnije ograničiti mogućnosti. Pre zatvaranja mahom su bili ili nezaposleni, nedovoljno zaposleni (polovina radnog vremena) ili su radili na nisko kvalifikovanim radnim mestima (Behan, 2014).

Iako su brojnim istraživanjima dokumentovane pozitivne korelacije između učešća osuđenika u procesima obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja i unapređenja životnih veština (Wright, 2008; Vacca, 2004), redukcije rizika recidivizma (Cho, & Tyler, 2013; Harer, 1995; Hull, Forrester, Brown, Jobe, & McCullen, 2000; Davis, et al., 2013; Wilson, Gallagher, & Mackenzie, 2000), smanjenje nasilja kao i opšte poboljšanje zatvorske discipline (Correctional Association of New York, 2009), i dalje se vrlo malo se zna koji su to faktori presudni za odlučivanje o učešću osuđenika u procesu obrazovanja. Istraživanja o motivacionim faktorima i barijerama za učešće u obrazovnim programima zatvorskih ustanova, uglavnom se koncentrišu na faktore na ličnom (mikro-nivou) ili organizacio-

nom nivou (egzo-nivou), a odnos ovih faktora na relacionom nivou retko se uzima u obzir prilikom istraživanja (Brosens, Donder, Vanwing, Dury, & Verte, 2013).

Izazovi i problemi sa kojima se suočava stručno zatvorsko osoblje koje je nosilac vaspitno-obrazovanog procesa u zatvoru su višestruki. Uspješna realizacija obrazovnih programa u zatvorskim ustanovama svakako nije jednostavan zadatak (Brewster, & Sharp, 2002). Zatvori su vrlo često negativno okruženje za učenje ili pogodno okruženje za negativno učenje, pa u tom kontekstu zatvorska kazna može i da intenzivira faktore rizika vezane za recidiv. Stalno menjanje profila osuđeničke populacije, potreba da se ide u korak sa promenama u redovnom obrazovanju i usvajanje novih tehnologija za učenje, predstavljaju posebne izazove i u vezi su sa bezbednosnim pitanjima u zatvorskom okruženju. S druge strane, rast zatvorske populacije širom Evrope, prenaseljenost zatvora i produbljivanje krize zatvora, povećava rizik koji može da dovede do toga da obrazovanje opadne na listi prioriteta zatvorskih sistema, upravo zbog preopterećenosti resursa (kadrovskih, materijalnih i ljudskih) zatvora, ali i problema održavanja bezbednosti. Istovremeno, u kontekstu ekonomske krize i sve konkurentnijim tržištima rada, osuđenici treba više nego ikad da steknu veštine i kompetencije koje će poboljšati njihove izgleda za zapošljavanje nakon otpuštanja (Hawley, Murphy, & Souto-Otero, 2013).

Postoji više načina na koje motivacija osuđenika, kvalitet i efikasnost zatvorskog obrazovanja i obuke mogu biti poboljšani, a među njima su: povećana saradnja *u samom zatvoru* između različitih aktera; povećana saradnja *između zatvora i lokalnih zajednica* (sa ciljem da se osigura podrška da

se obrazovanje i osposobljavanje realizuju u zatvorskoj ustanovi i da se eventualno nastave nakon izlaska osuđenika iz zatvorskog okruženja) i inovativni metodi učenja u kojima je naglasak stavljen na učenika/osuđenika. Korišćenje inovativnih metoda učenja zahteva obučene nastavnike i predavače, sa dobrim (andragoškim i pedagoškim) veštinama i razumevanjem potreba i zahteva odraslih osuđenika (učenika), ali i sposobnošću za prevazilaženje ograničenja koje realizacija obrazovnih procesa u zatvorskoj sredini nosi sa sobom (Hawley, Murphy, & Souto-Otero, 2013, navedeno prema: Ilijić, Pavićević, & Glomazić, 2016: 85).

Iako brojna istraživanja ukazuju na manje - više slične motivacione faktore koji utiču na uključivanje osuđenika u obrazovne procese u zatvoru, istraživanja takođe otkrivaju da postoji i vrlo složena dinamika delovanja različitih faktora, kako onih presudnih za uključivanje, tako i onih koji deluju u okruženju koje je „prinudno i restriktivno“.

U analizi izazova stvaranja prostora za transformativno iskustvo učenja, Paul Kirk, opisao je suštinu ovog poduhvata: od osuđenika – posebno od onih koji su osuđeni na duge zatvorske kazne, traži se da se podvrgnu najtežem od svih ljudskih procesa, procesu promene, u okruženju koje te promene često ne podržava ili ne podstiče. Osuđenici su naterani da sebi postavljaju ključna egzistencijalna pitanja sa kojima se većina ljudi susreće samo u trenucima velikog stresa i nemira – „ko sam ja, u kom pravcu ide moj život, koja je svrha mog postojanja, šta nije u redu sa načinom na koji živim, šta treba da promenim, koja je svrha svega toga“? Ovo su samo neka od pitanja sa kojima se susreću osuđenici u zatvoru, a u mnogim slučajevima to su pitanja kojima će

morati da se pozabave i oni pojedinci koji žive destruktivnim i samodestruktivnim životima. Ova pitanja nisu laka i zahtevaju nivo samosvesti koji često nije dostupan mnogim pojedincima u opštoj populaciji (Kirk, 2012).

Lokacije i fizička okruženja u kojima se odvija celokupni proces obrazovanja na slobodi prilično su uniformna, ali postoje neki izazovi koji su jedinstveni kada je u pitanju pružanje obrazovanog tretmana u zatvoru. Obrazovanje nije „neutralna kategorija” koja se može odvojiti od konteksta u kojem se odvija. Zatvorsko okruženje je „često mračno i suprotno obrazovnoj misiji“ (Gehring, & Eggleston, 2006). Na potencijal da se stvori pozitivan prostor za učenje utiču, između ostalih faktora, i priroda samog zatvora, uslovi u zatvoru (fizički, materijalni, društveni i sl.) i institucionalna dinamika. Takođe, ostali faktori uključuju obrazovni nivo grupe (osuđenika), rastući menadžerizam i način upravljanja zatvorom, tendencije ka redefinisavanju ciljeva obrazovanja, uz uspon kurseva zasnovanih na kognitivnim veštinama i programa „učenja prestupnika“, ali tu su i izazovi pronalaženja odgovarajućih sredstva za merenje rezultata i procenjivanje promena koje su nastale kod osuđenika (Behan, 2014).

ZATVOR KAO OKRUŽENJE ZA UČENJE I OBRAZOVANJE I OSUĐENICI KAO UČENICI

Prilikom proučavanja procesa obrazovanja koji se odvija u zatvoru, neophodno je imati na umu sve specifičnosti datog okruženja u kojem se realizuje ovaj proces, kao i osobnosti osuđenika – kao učenika. Međutim, pre dalje diskusije o zatvorskom kontekstu kao okruženju za učenje, promene i razvoj, čini se neophodnim preispitivanje i nekih bazičnih pogleda na osuđenike, zatvorsko okruženje i ulogu koje obrazovni proces ima.

Costelloe i Warner (2003) u jednom od svojih radova preispituju prisutnu retoriku koja se utemeljila u zatvorskim sistemima, a to je retorika zasnovana na jednodimenzionalnom pogledu na osuđenike gledištu koje osuđenike vidi samo kao „prestupnike“. U njegovoj osnovi leži pretpostavka koja se uzima zdravo za gotovo da je jedina ili prevashodna svrha zatvora rehabilitacija. Pomenuti diskurs, najjasnije se manifestuje sa jedne strane, u programima koji nastoje (isključivo) da umanje rizike za kriminalno ponašanje, a sa druge strane, marginalizuju se i potiskuju diskursi o

alternativnom zatvorskom režimu, posebno oni koji daju centralniju ulogu zatvorskom obrazovanju i oni koji su zasnovani na centralnim principima politike Saveta Evrope, kao što je izraženo u Evropskim zatvorskim pravilima. Kao što pomenuti autori navode, sada se očekuje da obrazovanje, kao i mnoge druge profesije i aktivnosti u zatvoru, daju prioritet novom diskursu i njegovom zagovaranju programa za koje se pretpostavlja da se direktno bave „kriminogenim faktorima“ kod osuđenika. Pri tome, dominacija ovog diskursa pomerila je osnovna pravila koja su važila za obrazovni proces u zatvoru. Zatvorsko obrazovanje, kao i sve druge aktivnosti, sada se mora braniti prvenstveno odgovorom na pitanje – kako se baviti kriminalnim ponašanjem? Čini se da se pred zatvorsko obrazovanje postavlja pogrešno pitanje. Kao rezultat toga, evaluacija zatvorskog obrazovanja ima tendenciju da se zasniva na tome da li se dostupni kursevi i obuke mogu videti kao pogodni i efikasni za smanjenje recidiva. Shodno tome, takođe je došlo do ogromne ekspanzije u pojedinim zatvorskim sistemima u pogledu realizacije programa – kursevima koji se bave lečenjem i tretmanom bolesti zavisnosti, upravljanjem i eliminacijom besa i ljutnje, veštinama razmišljanja, pripremom za puštanje na slobodu itd. (Costelloe, & Warner, 2003).

Navedene promene diskursa u zatvorskom kontekstu, kao i kontekstu zatvorskog obrazovanja, samo su refleksija mnogo kompleksnijih promena nastalih u eri neoliberalne paradigme i promena u kaznenoj politici koja ima politički značaj i socijalne konsekvence unutar i izvan zatvorskih zajednica. Promene izazvane „*neoliberalnim penalnim talasom*“ čine specifičan deo kompleksne paradigme neoliberalnog

upravljanja i njegove centralne tržišne perspektive, koja se na planu kaznene politike ispoljila kao značajno povećanje zatvorske populacije i pored relativno stabilne stope kriminala. Neoliberalni konstrukt, u sferi kaznene politike pomerio je i težište interesovanja ka individualizaciji i proceni rizičnih kategorija osuđenika, odgovornosti i nagrade, pri čemu je „nova penologija“ dotadašnja usmerenja ka resocijalizaciji i popravljaju učinio, zamenila merljivim konceptom korporativnog menadžerskog upravljanja (zatvorskim sistemom, upravljanjem rizičnim grupama osuđenika i sl.). Korporativna regulacija sopstva u kontekstu zatvorske zajednice predstavlja sprovođenje neoliberalnih javnih politika koje imaju za cilj preoblikovanje sopstva i osuđenika i zatvorskog osoblja, menjajući njihove identitete i tradicionalne uloge i odnose (Pavićević, Ilijić, & Stepanović, 2021).

Svakako da je podsticanje i omogućavanje osuđenima da se udalje od kriminala od najveće važnosti, ali treba imati na umu sve nedostatke savremenih tendencija. Pre svega, preterano fokusiranje na kriminogene faktore i utvrđivanje „nedostataka“ koji postoje kod osuđenika je prilično ograničavajući i negativan pristup. Takav pristup, osuđenika posmatra prvenstveno kao nešto „polomljeno što treba popraviti“ ili kao objekat kojem je potrebna određena „doza“ tretmana. Čini se da je to regresivan koncept koji podseća na, sada već odavno diskreditovan, medicinski model zatvora zasnovan na ideji popravljavanja počinitelja krivičnih dela.

Pri tome, kao što primećuju Costelloe i Warner (2003) posebna zabrinutost leži u načinima na koji novi diskurs uokviruje nastojanja osuđenika da se promene, ignorišući pri tome širi društveni kontekst iz kojeg su došli, kao i društveni

kontekst u koji će se vratiti. Ovo uokviravanje služi da istakne značajno različite društvene poglede iza pristupa kriminalnom ponašanju dominantnog neoliberalnog diskursa i pristupa koji potencira Savet Evrope. Prvo se veoma dobro uklapa u političko raspoloženje koje neguje negativne stereotipe o osuđenicima, retoriku da „zatvor daje rezultate“, i da se politikom „oštro protiv kriminala“ zatvori sve veći broj ljudi. Ovakav diskurs skreće pažnju sa društvenih dimenzija koje uzrokuju kriminal, i odgovornost prebacuju u potpunosti na individualni, lični nivo.

Nasuprot tome, pogledi Saveta Evrope zasnivaju se na pretpostavci da je (i) osuđenik građanin, i (ili) da zatvor dodatno *otuđuje osobu od društva* i na taj način *koči njen razvoj*. Stoga, zatvor treba koristiti samo kao poslednje sredstvo (Council of Europe, 1990).

Međutim, mali broj zemalja Evrope ostao je na kursu poštovanja smernica datih u preporukama Saveta Evrope (kao što su recimo Skandinavske zemlje), dok su većina evropskih zemalja i Sjedinjene Američke Države prihvatila globalne tendencije koje su, u kontekstu kaznene politike, u velikoj meri izmenile prirodu zatvora i svrhu kažnjavanja.

OBRAZOVANJE ODRASLIH

Zašto i kako obrazovati osuđeničke

Jedan od opipljivijih uticaja novog „neoliberalnog penalnog talasa” (Pavićević, Ilijić, & Stepanović, 2021: 112) je i taj što je primorao / usmerio mnoge zatvorske vaspitače da preispituju sopstvene uloge, obavezujući ih pri tome da racionalizuju politiku i praksu postupanja prema osuđenima.

Costelloe i Warner (2003) smatraju da je odgovor na pitanje zašto je potrebno obrazovanje osuđenima i na koji način realizovati ovaj proces, nije jednostran, već u najvećoj meri determinisan stepenom ne/uvazavanja globalnih kaznenih tendencija. Tradicionalni odgovor zatvorskih vaspitača u Evropi, na prvu polovinu pitanja, je da je zatvorsko obrazovanje „moralno pravo koje zadovoljava osnovne ljudske potrebe”. Obrazovanje je ključni element ljudskog razvoja, a ova perspektiva je sadržana je u konvenciji Saveta Evrope o obrazovanju u zatvoru (Education in Prison, Council of Europe, 1990). Ilustracije ovog pristupa zatvorskom obrazovanju u praksi mogu se naći (još samo) u Skandinavskim zemljama (o čemu će posebno biti reči u jednom od narednih poglavlja). U suštini, ova perspektiva

smatra da je lični razvoj cilj, proces i rezultat učenja odraslih. Ona se bavi razvojem celokupne ličnosti kroz proces samoaktualizacije, a to se najbolje može postići pružanjem liberalnog obrazovanja u okviru sveobuhvatnih nastavnih planova i programa (Costelloe, & Warner, 2003).

Primenjujući ovu perspektivu na zatvorski kontekst, Morin (1981) tvrdi da je „za osuđenike, ova vizija puna nade i obećanja, jer ih uvodi u potragu za životnim smislom, omogućavajući osuđenima da tragaju za fundamentalnim „zašto”, sa pitanjima „koja je svrha”, produbljujući razmišljanja da li će ideja koju pojedinac ima o sebi opravdati njegovo postojanje dati smisao njegovom životu i odrediti, u velikoj meri, njegovo (buduće) ponašanje”. Shodno tome, možemo primetiti da ovakav pristup ima mnogo toga da ponudi svakom odraslom učeniku – osuđeniku, bilo da se nalazi unutar ili izvan zatvorskih zidova.

Dalje, od izuzetne je važnosti pitanje konteksta u kojem se odvija obrazovni proces. Kao što navode Caffarella i Merriam (1999: 4), „učenje se ne može odvojiti od konteksta i situacije u kojem se odvija“ ili, drugim rečima, znanje i proces učenja posmatraju se kao „proizvod aktivnosti, konteksta i kulture u kojoj se razvijaju i koriste“ (Brown, Collins, & Duguid, 1989: 32). Zagovornici situacionog pogleda na učenje i obrazovanje tvrde da se učenje u svakodnevnom životu dešava samo „među pojedincima koji deluju u kulturno-organizovanim okruženjima“ (Wilson, 1993: 76). Drugim rečima, fizička i društvena iskustva i situacije u kojima se učenici nalaze i alati koje koriste za ta iskustva, sastavni su deo celokupnog procesa učenja. Jedna važna ideja – koja proizilazi iz pretpostavke da su učenje i znanje prvenstveno kulturni

fenomeni – kreće se ka daljem proučavanju učenja u društvenom i političkom domenu i postavlja pitanja znanja i moći kao legitimnih aspekata učenja odraslih (Caffarella, & Merriam, 1999).

Potreba za kontekstualizacijom procesa učenja i obrazovanja uopšte, kao što primećuju Costelloe i Warner (2003), nameće dodatno pitanje nosiocima vaspitno-obrazovnog procesa u zatvorskim ustanovama koje se odnosi na to koju vrstu obrazovanja treba pružiti osuđenima. Krićka refleksivnost mora biti utemeljena u svakodnevni vaspitno-obrazovni proces, pa i u tom pogledu moraju da postoje jasne teorijske i ideološke perspektive koje će pružiti okvire obrazovnog rada.

Polazeći od navedenih postavki, sasvim je jasno da više nije dovoljno sugerisati da je zatvorsko obrazovanje samo obrazovanje odraslih koje se odvija u „nešto drugaćijem okruženju”.

Poziv na ideju krićke refleksivnosti obrazovanja odraslih ima odjek u progresivnoj kaznenoj politici, kao što je izrazio Hans Tulkens, šef zatvorske službe u Holandiji, da „ono što posebno dolazi do izražaja je da osuđeniće treba slušati i tražiti njihov pristanak ili spremnost u vezi sa odlukama koje se donose. To znaći da (...) na osuđeniće više ne treba gledati kao na objekte tretmana, već kao na odgovorne subjekte. Ako smatramo da su osuđeniće refleksivni, onda zatvorsko obrazovanje mora razvijati i promovisati refleksiju među ostalim osuđenicima i obrazovnim osobljem (Tulkens, 1998: 8).

Ovakav refleksivni pristup obrazovanju ugrađen je u nekoliko progresivnih ideja u oblasti obrazovanja odraslih, posebno onih koje potenciraju ideale kritičkog obrazovanja, a koji su povezani sa konceptima pružanja i usvajanja „zaista korisnih znanja“, razvoja kritičkog mišljenja, savesnosti, samosvesnosti i sl. Kritičko obrazovanje se ne bavi samo sticanjem veština i unapređenjem kvalifikacija, već i značajnom promenom razumevanja i pogleda na svet. Zasniva se na idealima kritičke teorije koja je povezana sa Frankfordskom školom i interpretirana preko Habermasa (1987). Kritičko obrazovanje je fokusirano na tri međusobno povezana procesa: proces kojim odrasli preispituju, a zatim zamenjuju pretpostavku koja je do tada bila nekritički prihvaćena, proces kroz koji odrasli razvijaju alternativne perspektive u odnosu na ideje i uverenja koja su ranije uzimana zdravo za gotovo, i proces kojim odrasli dolaze do prepoznavanja i preoblikovanja svoje kulturološki izazvane uloge i odnosa zavisnosti. Ukratko, to je proces procene postojećih pretpostavki i razumevanja njihovog razvoja. Kao rezultat toga, razvija se briga, razmišljanje o tome da se stvari ne dogode, a ne da učenici (osuđenici) veruju da se (loše) stvari dešavaju samo njima. Na taj način dovode se u pitanje predrasude, indoktrinacije i fatalizam koji je često prisutan kod osuđenika (Costelloe, & Warner, 2003). Ovaj potencijal, koji sa sobom nosi razvoj kritičkog mišljenja, može da obezbedi daleko veći i pozitivniji stepen promena kod osuđenika, od onog rada koji je usmeren prvenstveno na kazneni i represivni aspekt ili pasivno primanje znanja.

Na kraju ovih razmatranja, čini se da je bitno napomenuti da je zatvorsko obrazovanje različito od obrazovanja odraslih u slobodnoj društvenoj zajednici.

Možda nije preoštro zaključiti da zatvorsko obrazovanje nije nezavisno, već da deluje u senci kaznenog sistema koji je promenljiv, da je pod uticajem odraza mnogo kompleksnijih promena na makroekonomskom, političkom i društvenom nivou. Obrazovni tretman u zatvoru je ranjiv na populističke promene u ideologijama, više nego neki drugi segmenti rada sa osuđenicima u zatvoru. Zbog toga, i pored prisutnih promena u sferi obrazovanja u zatvoru, i dalje treba da se poštuju osnovni principi i preporuke o obrazovanju koji su sadržani u preporukama Saveta Evrope.

PRAVO OSUĐENIKA NA OBRAZOVANJE

Oblast obrazovanja osuđenika uređena je zakonom, odnosno nizom pravila, konvencija, uputstava, preporuka i apela, čiji su standardi inkorporirani u zakonodavstva brojnih država.

Značaj obrazovanja, kao sastavnog dela tretmana u zatvorima, prepoznata je i od strane međunarodnih organizacija, koje naglašavaju da je pravo na obrazovanje, jedno od osnovnih ljudskih potreba i ljudsko pravo, koje je od suštinskog značaja za ljudski razvoj. Obrazovna delatnost, posmatrana kroz prihvaćen holistički pristup, deo je doživotnog procesa, pa u tom kontekstu, nema razloga da on bude prekinut izvršenjem zatvorske kazne.¹

Savet Evrope više decenija razvija standarde koji se odnose na zatvorsku problematiku, što je za posledicu imalo dugačak spisak Preporuka² koje se tiču brojnih i različitih aspekata zatvorskog života, zatvorskih režima, upravljanja i pitanja

¹ United Nation & UNESCO – Institute for Education, (1995) Basic Education in Prison. United Nations Sales Publication, No. 95-IV-3.

² Koje su se ranije nazivale Rezolucijama.

vezanih za osoblje u zatvoru.³ Poslednjih godina kazneno-popravna pitanja se sve više obrađuju u drugim instrumentima Saveta Evrope, posebno u Konvencijama, sudskoj praksi Evropskog suda za ljudska prava i standardima Evropskog komiteta za sprečavanje mučenja i nečovečnog i ponižavajućeg postupanja ili kažnjavanja⁴.

Evropska zatvorska pravila⁵, u poglavlju koji se posebno odnosi na obrazovanje, naglašavaju da:

*„Svaki zatvor treba da nastoji da svojim osuđenima omogući pristup obrazovnim programima koji su što je moguće sveobuhvatniji i koji zadovoljavaju njihove individualne potrebe i istovremeno vode računa o njihovim težnjama,“*⁶ kao i da *„prioritet imaju osuđenici koji imaju potrebu za opismenjavanjem i sticanjem numeričkih veština i oni koji nemaju osnovno ili stručno obrazovanje“*⁷.

Osim osnovnih preporuka, ova pravila ukazuju na potrebu za postojanjem biblioteka u okviru kazneno-popravnih zavoda, koje treba da imaju širok raspon rekreativnih i obrazovnih sredstava, knjiga i drugih obrazovnih sadržaja.

Kada je reč o obrazovanju osuđenika, posebno se čini zanimljiva preporuka u okviru Evropskih zatvorskih pravila koja naglašava važnost da obrazovanje osuđenika treba da bude integrisano u državni obrazovni sistem i sistem stručnog

³ Iako ove Preporuke nisu pravno obavezujuće, njih je jednoglasno odobrio Komitet ministara Saveta Evrope i stoga predstavljaju konsenzus između država članica.

⁴ Pregled Konvencija, preporuka i rezolucija koje se odnose na kazneno-popravna pitanja, (2007) Savet Evrope. Detaljnije na: www.ombudsman.npm.rs.

⁵ Evropska zatvorska pravila (2006), Savet Evrope i Kanadska agencija za međunarodni razvoj.

⁶ Čl. 28.1

⁷ Čl. 28.2

osposobljavanja, tako da nakon izlaska iz zatvora mogu bez teškoća nastaviti obrazovanje i stručno osposobljavanje, kao i da se ono sprovodi pod pokroviteljstvom obrazovnih institucija van zatvora.⁸

⁸ Čl. 28.7

PREPORUKA KOMITETA MINISTARA SAVETA EVROPE O OBRAZOVANJU U ZATVORU

Preporuka Komiteta ministara državama članicama saveta Evrope o obrazovanju u zatvoru (br. R(89)129)⁹, koja je usvojena još 1989. godine, predstavlja još jednu vrlo važnu smernicu u pogledu organizovanja, sprovođenja i realizacije obrazovnih sadržaja u zatvorskim ustanovama. Ova Preporuka ističe važnost obrazovanja za razvoj pojedinca i zajednice, naglašavajući da je pravo na obrazovanje jedno od osnovnih prava. Navedena Preporuka polazi od činjenice da je:

- ✓ Veliki broj osuđenika imao veoma malo uspeha u prethodnom obrazovanju, i da imaju obrazovne potrebe;
- ✓ Obrazovanje u zatvoru pomaže da se zatvori humanizuju i da se poboljšaju uslovi izvršenja zatvorske kazne;
- ✓ Obrazovanje u zatvoru značajno olakšava osuđennicima povratak u društvenu zajednicu.

⁹ Pregled Konvencija, preporuka i rezolucija koje se odnose na kazneno-popravna pitanja, (2007) Savet Evrope. Detaljnije na: www.ombudsman.npm.rs.

Uzimajući u obzir Preporuku¹⁰ Evropskih zatvorskih pravila i Preporuku¹¹ u vezi s Politikom obrazovanja odraslih, preporučuje se vladama država članica da primene politike koje uvažavaju sledeće:

- ✓ Svi osuđenici treba da imaju pristup obrazovanju, za koje je predviđeno da se sastoji od nastavnih predmeta, stručnog obrazovanja, kreativnih i kulturnih aktivnosti, fizičkog vaspitanja i sporta, društvenog obrazovanja i pogodnih bibliotečkih kapaciteta;
- ✓ Obrazovanje za osuđenike treba da bude poput obrazovanja koje se pruža sličnim starosnim grupama u društvenoj zajednici;
- ✓ Obrazovanje u zatvoru treba da teži da razvije celokupnu ličnost, uzimajući u obzir njen društveni, ekonomski i/ili kulturni kontekst;
- ✓ Obrazovanje ne treba da ima niži status od rada unutar zatvorskog režima i osuđenici ne treba da budu na gubitku, bilo finansijski bilo na neki drugi način, zbog toga što su uključeni u obrazovne programe;
- ✓ Treba učiniti sve što je moguće da se osuđenici ohrabre i motivišu da aktivno učestvuju u svim dostupnim obrazovnim sadržajima;
- ✓ Neophodno je obezbediti razvojne programe koji će omogućiti da zatvorski predavači usvoje odgovarajuće, savremene metode koje se koriste za obrazovanje odraslih;

¹⁰ Br. R(87)3

¹¹ Br. R(81)17

- ✓ Naročitu pažnju treba posvetiti osuđenima koji ispoljavaju određene teškoće, pogotovo onima koji imaju probleme sa čitanjem ili pisanjem;
- ✓ Stručno obrazovanje treba da ima za cilj celokupni razvoj pojedinca, ali takođe i da prati potrebe i kretanja na tržištu rada;
- ✓ Potrebno je da osuđenici imaju direktan pristup dobro opremljenoj biblioteci, bar jedanput nedeljno;
- ✓ Društveno obrazovanje treba da uključuje praktične elemente koji omogućavaju osuđeniku da se nosi sa izazovima svakodnevnog života u zatvoru, sa ciljem da mu se olakša povratak u društvenu zajednicu;
- ✓ Kad god je to moguće, osuđenima treba da bude dozvoljeno da učestvuju u obrazovanju izvan zatvora;
- ✓ Kada obrazovanje mora da se odvija unutar zatvora, društvena zajednica treba da bude angažovana što je više moguće;
- ✓ Treba preduzeti mere da se osuđenima omogući da nastave obrazovanje nakon puštanja na slobodu; neophodno je da se učine dostupnim sredstva, oprema i obrazovno osoblje koje će da omogući osuđenima da dobiju odgovarajuće obrazovanje.

U poslednje tri decenije, preporuke Saveta Evrope o obrazovanju u zatvoru (1989) dale su glavnu referentnu tačku i opšteprihvaćene standarde za sprovođenje tretmana vaspitanja i obrazovanja u zatvorima.

Konvencija Saveta Evrope za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda (1950) takođe navodi da „nijednoj osobi ne

može biti uskraćeno pravo na obrazovanje“, dok je u Osnovnim principima postupanja sa osuđenim licima navedeno da „svi osuđenici imaju pravo da učestvuju u kulturnim aktivnostima i obrazovanju u cilju punog razvoja ljudske ličnosti“ (Ujedinjene nacije, 1990, Rezolucija 45/111: br. 6). Ova prava su ponovljena u Evropskim zatvorskim pravilima u segmentu promovisanja „pristupa obrazovnim programima koji treba da budu što je moguće sveobuhvatniji i koji zadovoljavaju individualne potrebe osuđenika, uzimajući u obzir njihove aspiracije“ (Council of Europe, 2006, 28.1). Štaviše, Povelja Evropske komisije o osnovnim pravima priznala je da „svako ima pravo na obrazovanje“ (Council of Europe, 2007).

Uzimajući u obzir vremenski period od usvajanja Preporuke, EuroPris (*European Organisation of Prison and Correctional Services*) i Evropsko udruženje za zatvorsko obrazovanje (EPEA- *European Prison Education Association*)¹² odlučili su da preispitaju Preporuku i razmotre neke od glavnih smernica politike obrazovanja u zatvorima, na koje su uticala globalna dešavanja i promene u domenu kaznene politike i pravosuđa u poslednje tri decenije.

Ključna razmatranja grupe, prilikom revidiranja Preporuka, uključivala su ponovno isticanje značaja koje imaju čvrsti principi na kojima počiva Savet Evrope i Preporuke o zatvorskom obrazovanju (1989) i njihova stalna relevantnost, ali i savetovanje o pronalaženju najboljih mogućih načina za unapređenje postojećih preporuka, kroz isticanje najbolje prakse u obrazovnim pristupima u određenim oblastima,

¹² Zajednička ekspertska grupa EuroPris/EPEA radila je od 2017. do 2019. godine na pregledu zatvorskog obrazovanja i revidiranju preporuka.

posebno u odnosu na rad sa osuđenicama, osuđenicima mlađe životne dobi, osuđenicima kod kojih su prisutni problemi iz domena mentalnog zdravlja i poteškoća u učenju itd., ali i implementacijama značajnog i tekućeg napretka u tehnologijama.

Jedan od zaključaka grupe je i da je obrazovanje uvek strukturisano oko popravljavanja/unapređenja niskog nivoa pismenosti/računarskih sposobnosti i razvoja veština za unapređenje mogućnosti zapošljavanja. Međutim, iako su identifikovanje i rešavanje niskog nivoa pismenosti i promovisanje veština za zapošljavanje neophodne i važne funkcije obrazovanja, često se preterano naglašavaju u odnosu na razvoj opštijih društvenih, umetničkih i humanističkih potencijala. Ova neravnoteža može diskriminisati i ograničiti težnje za pravičnim pristupom i pružanjem niza mogućnosti koje zadovoljavaju potrebe šire osuđeničke populacije. Iako se osuđenička populacija uglavnom sastoji od marginalizovanih i socijalno isključenih pojedinaca (gde su složene obrazovne potrebe intenzivnije), treba imati na umu i da postoji značajna grupa osuđenika koja ima potencijal da se uključi u zahtevnije programe učenja, koji bi odgovarali njihovim posebnim potencijalima i budućim obrazovnim potrebama.

Prihvatanje holističkog pristupa učenju, još davne 1989. godine, predstavljalo je kamen temeljac inkluzivnog pristupa obrazovanju odraslih u zatvoru, koje je promovisalo samoeфикаsnost, demokratiju i odgovornost, postavljajući ujedno minimalne standarde za primenu delotvornih nastavnih planova i programa širokog opsega (Council of Europe, 1989).

Čini se da posebno treba imati na umu da je Savet Evrope, uz pomoć Komiteta za razmatranje politike zatvorskog obrazovanja 1989. godine, imao jasnu nameru promovisanja obrazovanja osuđenika koji je posmatran kao važan faktor ublažavanja negativnih i često „destruktivnih“ aspekata zatvorskog života (Council of Europe, 1989: 9).

Savet Evrope uvažavao je tadašnja naučna shvatanja o negativnim efektima boravka u zatvoru, posebno se oslanjajući na nalaze istraživanja Donalda Clemmera (1958) koji je prvi govorio o „prizonizaciji“ osuđenika, kao i nalaze Greshama Sykes-a koji je u svom poznatom delu *Society of Captives* (1974) artikulisao inherentne „muke (bolove) koje proizvodi zatočeništvo“.

Koncept prizonizacije ukazuje da se osuđenici koji duži vremenski period borave u zatvoru, više kriminalizuju i postaju, s protokom vremena, sve udaljeniji od vrednosti i normi ponašanja koje važe u društvenoj zajednici. To je proces koji obuhvata promene na nivou ličnosti, tako da proces prizonizacije uključuje promene sistema vrednosti i prihvatanje normi, standarda i obrazaca ponašanja od drugih osuđenika. Zatočeništvo proizvodi prizonizaciju, što za konačan rezultat ima posledicu da osuđenik „preuzima kriminalni identitet i ulogu“ (Clemmer, 1958, navedeno prema: Ilijić, 2014: 79).

Sykes je tvrdio da zatvorski uslovi doprinose razvoju deprivacija. One uključuju deprivaciju slobode, deprivaciju materijalnih dobara i usluga, deprivaciju autonomije, deprivaciju heteroseksualnih odnosa i deprivaciju sigurnosti, koje je autor nazivao mukom zatočeništva (*pains of imprisonment*). Deprivacije predstavljaju teškoće, nanose bol

osuđennicima, i remete doživljaj lične vrednosti, samopoštovanja i identiteta (Sykes, 1974). Individualnu sliku o sebi kao osobi koja ima vrednosti i moralne kvalitete, odrasle osobe najčešće gube u zatvorskim uslovima, kao što se vremenom gubi snaga i volja za pozitivnim postignućima (Ilijić, 2014: 78). Drugim rečima, iako su lišavanja u mnogim aspektima očigledna, Sykes ističe dublje personalne implikacije koje proizvodi zatvaranje, a to su smanjenje i erozija osuđenikovog doživljaja sopstvenog „ja“, sve dok on „ne počne da ga se odriče i da se gasi“ (Sykes, 1974: 79). To zauzvrat dovodi do jačanja psihološkog pritiska pri čemu većina osuđenih trpi inherentne „bolove zatočeništva“ (Sykes, 1974: 82).

King (2019) u revizorskom Izveštaju o Obrazovnoj politici u zatvorima i Preporukama saveta Evrope o obrazovanju u zatvoru, takođe se poziva na novije rezultate istraživanja, tačnije, na nalaze profesora Liebling (2011) i Crewe (2011), koji ističu da su savremeni „bolovi zatvaranja“ manje očigledni, ali da imaju više psihološki karakter, uz prisutne tendencije upravljanja rizikom i konstantnog opadanja težnji za rehabilitacionim idealom (Crewe, 2011; Garland, 2001).

U okviru tako dizajniranih zatvorskih okruženja, baziranih na kažnjavanju i isključivanju, važnost interpersonalnih odnosa, pravičnosti, poštovanja i mogućnosti za samorazvoj posebno dolaze do izražaja i čine fundamentalne faktore u pomaganju i ublažavanju inherentnih patnji zatvaranja (Liebling, 2011).

Takve „egzistencijalne“ anksioznosti često mogu da pogoršaju postojeće emocionalne terete „neizvesnosti“ i „neodređenosti“ stvorene procesima „psihološke procene“ i

generišuće „frustracije“ koje dodatno pojačavaju uticaj zatvorskog iskustva dodatnom „dubinom, težinom i čvrstoćom“ (Crewe, 2011: 509).

Dok su ranija razmatranja o tome na koji način ublažiti štetne efekte zatvaranja poslužila kao osnova za Preporuke komiteta eksperata za obrazovanje 1984. godine, ohrabrujuće je primetiti i da kasnija istraživanja potvrđuju i pružaju dalji, „nijansirani“ uvid u inherentne patnje zatočeništva. Dok su se neki od očiglednijih fizičkih i psihičkih bolova i teškoća u zatvoru smanjili tokom godina, kao posledica poboljšanja uslova života u zatvorima, zatvorsko iskustvo se ipak intenziviralo postajući sve dublje, teže i jače (Crewe, 2011).

Politika zatvorskog obrazovanja ostaje snažno vezana za ideološke i političke perspektive koje se najbolje očituju u napuštanju rehabilitacije kao ideala osamdesetih godina XX veka, koja je zamenjena neoliberalnim „kaznenim populizmom“ usmerenim ka kontroli kriminala i redukciji rizika (o čemu će više biti reči u nekom od narednih poglavlja).

Neoliberalna transformacija kaznenog sistema iznedrila je jedan paradoks koji je nastao između osnovnih ciljeva „zatvora“ i ciljeva „obrazovanja“, pri čemu prvi traži lišavanje slobode, dok drugi nastoji da postigne individualno oslobađanje (Wilson, 2000: 175).

Izvestilac Ujedinjenih nacija Vernon Muñoz, je 2009. godine izneo oštre kritike u pogledu davanja prioriteta programima korekcije ponašanja u odnosu na zatvorsko obrazovanje. Priznajući da su ciljevi obrazovanja često nedosledni i zbunjujući, Muñoz ističe kako su programi korekcije ponašanja pod nazivima „medicinski“, „kognitivno deficitarni“

ili „kriminogeno usmereni“, u mnogim zatvorima zamenili obrazovne programe (Muñoz, 2009: 7). Iako takvi programi sadrže neke „pozitivne karakteristike“, njihovi prioriteti i nefleksibilnost umanjuju dostojanstvo osuđenika, uskraćujući im pristup širim obrazovnim mogućnostima, kao što su „programi neformalnog opismenjavanja, osnovnoškolskog obrazovanja, stručne i profesionalne obuke, kreativne, verske i kulturne aktivnosti, fizičkog vaspitanja i sporta, socijalnog obrazovanja, visokoškolskog obrazovanja i sl.“. Pošto je obrazovanje duboko determinisano širim društvenim kontekstom, neophodno je ispitivanje njegovih sadržaja, uporedo sa širim ciljevima kaznenih politika i sistema koji odražavaju „društvene pozive na kaznu, odvracanje, odmazdu i/ili rehabilitaciju“ (Muñoz, 2009: 7).

Jedna od ključnih zabrinutosti ekspertske grupe koja se bavila revidiranjem Preporuka o obrazovanju u zatvoru, odnosila se na postojanje razlika između sektora koji su nadležni za oblast obrazovanja u zatvoru, u pojedinim državama Evrope. Tako se navod da, iako je diferencirana obrazovna politika poželjna, ona često izostaje kada je u pitanju odgovornost za oblast obrazovanja, i ona se kreće od političkih subjekata, pravosudnih organa ili u krajnjoj liniji, zavisi od usluga ugovorenih sa spoljnim agencijama ili nevladinim organizacijama. Ovo zauzvrat dovodi do značajnih dispariteta, ne samo u tome šta se smatra obrazovnim tretmanom, već i pogledu vrste tretmana koje su dostupne osuđenicima. Na primer, u pojedinim zatvorima, odredbe o obrazovnim aktivnostima mogu biti ograničene na nastavni plan i program nacionalnih škola ili isuviše fokusirane na opismenjavanje odraslih i razvoj veština usmerenih ka

podizanju nivoa zapošljavanja. Takođe, prednosti kreativnih umetnosti su višestruke (Anderson, Colvin, McNeill, Nellis, Overy, Sparks, & Tett, 2011), ali one mogu biti isključene iz obrazovnih tretmana, zbog ograničene koncepcije onoga što se smatra prihvatljivim u kontekstu vaspitanja i obrazovanja. Takvi programi mogu promovisati lični razvoj, sticanje znanja, samorefleksiju i promenu ponašanja. Još jedna oblast za razmatranje tiče se broja stranih osuđenika koji se nalaze u zatvorima širom Evrope, što zahteva odgovarajuće jezičke kapacitete stručnog osoblja u zatvorima. Ovaj problem ima šire implikacije koje se odnose na obezbeđivanje mogućnosti za komunikaciju osuđenika sa porodicom, održavanje porodičnih kontakata, pitanja pravnog zastupanja i sl.

Osnovni zaključci ekspertske grupe, nakon uvida u obrazovni proces koji se realizuje u zatvorima u Evropi, mogli bi se sažeti u nekoliko tačaka, a to su da:

- Iako većina osuđenika u zatvorima u Evropi ima pristup nekom obliku obrazovanja, opseg i raznolikost obrazovnih tretmana, značajno se razlikuju u različitim zemljama. Pokazalo se da je pristup obrazovanju podložan varijacijama sa značajnim brojem zemalja koje pružaju ograničen pristup obrazovnim aktivnosti i to samo ograničenom broju osuđenika. Shodno tome, nivoi učešća osuđenika u obrazovnim procesima znatno variraju. Uopšteno govoreći, opseg izbora obrazovnih predmeta je ograničen, što se u velikoj meri razlikuje od Preporuka o obrazovanju, koje potenciraju primenu nastavnih planova i programa širokog opsega.
- Dominantan fokus je i dalje na razvoju osnovnih veština u kombinaciji i sa naglaskom na strukovnim veštinama,

što je takođe u suprotnosti sa Preporukama. Dok pojedine zemlje navode težnju da ispune preporuku Saveta Evrope, gore navedena ograničenja sugerišu da se to u velikom broju zemalja ipak ne dešava. Naravno, postoje opravdani praktični razlozi za pružanje stručnog obrazovanja, koje uključuje davanje prioriteta razvoju mogućnosti za zapošljavanje, ali takav pristup stvara neravnotežu u nastavnim planovima i programima, jer ograničava pružanje akademskih programa obrazovanja osuđenicima sa specifičnim potrebama i/ili poteškoćama u učenju.

PRIKAZ POJEDINIH REVIDIRANIH PREPORUKA SAVETA EVROPE O OBRAZOVANJU U ZATVORU

Polazeći od osnovnih smernica da svi osuđenici treba da imaju pristup obrazovanju (...), jedna od novina je ta da se ono sastoji (osim formalnih predmeta) i od osposobljavanja za upotrebu informacionih tehnologija, kreativne umetnosti i kulturnih aktivnosti (...), razvoja životnih veština (...), koji će omogućiti osuđenicima da ostvare svoj puni obrazovni potencijal.

Ova novina u Preporukama pruža mogućnost nosiocima obrazovnih tretmana u zatvoru, da prevaziđu ograničenja koja proizlaze iz jasno strukturisanih nastavnih planova i programa obrazovanja. Ono što se čini posebno interesantnim jeste nastojanje da se obrazovnim procesima postignu savremeni razvoji potencijali u oblasti učenja, kao što su recimo razvoj otpornosti i svesnosti, kroz terapeutske umetnosti, jogu i sl. U tom cilju, važno je obezbediti interesantan i podsticajan niz predmeta koji će uticati na poboljšanje blagostanja i mentalnog zdravlja osuđenika. Pokazalo se da takvi predmeti poboljšavaju koncentraciju i spoznaju, te mogu da omoguće

osuđeniku da se efikasnije samoreguliše, upravlja impulsivnošću i umanju konflikte i opoziciono ponašanje.

Implicitna preporuka je potreba da zatvorske vlasti obezbede kompetentne i proporcionalne resurse koje će učiniti zatvorsko obrazovanje ključnim aspektom rehabilitacije i reintegracije. Takve intervencije se mogu konstruisati da stimulišu okruženje za učenje koje obuhvata sve vrste aktivnosti, od tradicionalnih formi učenja do terapijskih programa, modernih tehnologija i novih programa, kao što su programi razvoja životnih veština, joge i sl. Ovakav pristup omogućava promociju obrazovanja kao nečega što podupire i prožima sve aktivnosti u zatvoru, promovisući filozofiju u kojoj svaki susret ili aktivnost, ima potencijal da bude prilika za učenje i za osuđenike i za osoblje u zatvoru (EuroPris, 2019).

Druga izmena odnosi se na proklamovanu preporuku da „obrazovanje osuđenika treba da bude poput obrazovanja koje pruža sličnim starosnim grupama u spoljnom svetu“ koja sada glasi: „obrazovanje treba da bude uporedivo sa obrazovanjem koje se pruža za slične grupe u društvenoj zajednici“.

Iako se čini da izmene nisu u velikoj meri promenile sadržaj prethodnih Preporuka, glavna poenta revidiranih smernica je da se osigura obrazovanje u zatvoru koje nije jednostavno osmišljeno tako da ispuni standarde školskog nastavnog plana i programa i da obuhvata izbore koji bi bili dostupni odraslima u zajednici. Stoga, raspon mogućnosti za učenje osuđenika u zatvoru treba da bude što je moguće širi, kako bi odražavao činjenicu da odrasli imaju široka životna iskustva i veštine koje se mogu iskoristiti za promovisanje angažovanja i podršku obrazovnoj raznolikosti. Štaviše, obrazovne aktivnosti treba da sprovodi kvalifikovano nastavno osoblje kako bi se

obezbedila doslednost i kvalitet izvođenja. U tom cilju, od izuzetne je važnosti promovisanje institucija iz društvene zajednice kako bi pomogle u normalizaciji obrazovanja i negovanju kulture učenja (EuroPris, 2019).

Jedna od preporuka koja nije revidirana, odnosi se na to da obrazovanje u zatvoru treba da bude sveobuhvatno i inkluzivno, odnosno, da ima za cilj razvoj celokupne ličnosti, imajući u vidu njen društveni, ekonomski i kulturni kontekst. Implicitno pozivanje na „kulturni kontekst“ jasno ukazuje na potrebu da se osiguraju odgovarajuće obrazovne mogućnosti za sve osuđenike, uključujući strane državljane. S obzirom na povećanje broja osuđenika stranih državljana, ispunjavanje navedene preporuke pokazalo se kao izuzetno teško. Iako ne postoje laka rešenja za aktuelno pitanje, povećana saradnja i korišćenje savremenih tehnologija mogu pružiti pomoć u obezbeđivanju odgovarajućih programa za sve osuđenike bez obzira na jezik, etničku pripadnost i poreklo.

Imajući u vidu zvanične podatke da je u pojedinim evropskim zemljama obrazovanje marginalno u odnosu na zatvorski sistem, ograničenog obima i siromašnih resursa (EuroPris, 2019) odnosno tamo gde se obrazovani tretmani sprovode, često postoji nedostatak jasnoće u pogledu njegovih planiranih ishoda ili potencijalne svrhe (Muñoz, 2009: 7) – revidirana je preporuka (br. 4.) koja sada glasi da „zatvorske upravljačke strukture, pravosudne agencije i spoljni partneri treba da olakšaju i podrže promociju, razvoj i pružanje obrazovanja u zatvoru. Shodno prethodno navedenom, ukoliko ne postoji jasno artikulirana nacionalna ili regionalna politika i vizija o obrazovnim namerama i ciljevima obrazovanja u zatvoru, nije iznenađujući podatak da su u praksi brojnih

zatvora primetni nedostatak koherentnosti i niski prioriteti u planiranju i pružanju obrazovnih tretmana. Odgovornost za izradu i sprovođenje obrazovne politike je često sporna ili nejasna. Problem je često dodatno otežan i nedostatkom saradnje i zajedničke vizije o tome šta čini obrazovni kurikulum i koji su specifični ciljevi koje obrazovanje osuđenika u zatvoru treba da dostigne.

Kroz izradu i implementaciju jasne strategije za promociju i pružanje obrazovanja, kreatori zatvorske politike i nosioci obrazovnih aktivnosti mogu pozitivno uticati na proširenje i obogaćivanje obrazovnih mogućnosti u zatvoru, kao ključnog doprinosa rehabilitacionim intervencijama. Međutim, ono pre svega treba da bude strukturisano oko jasne filozofije obrazovanja odraslih, koja je usmerena na pojedinačnog osuđenika/učenika, i kroz utvrđivanje individualnih potreba za učenjem i uz uvažavanje budućih ambicija.

Uprkos evidentnim disparitetima u tome šta predstavlja „obrazovanje“ u zatvoru i neujednačenostima koje postoje između pojedinih evropskih zatvorskih sistema u pogledu kriterijuma za pristup obrazovnim programima i nejednakim mogućnostima za učenje, revidirana je preporuka (br. 6) koja sada glasi: „Treba ulagati dodatne napore (...) da osuđenici aktivno učestvuju u svim aspektima obrazovanja, uključujući pristup informacionoj tehnologiji i visokom obrazovanju“.

Kroz prihvatanje filozofije obrazovanja odraslih, neophodno je aktivno promovisanje obrazovanja, koje treba da bude dostupno svim osuđenima kroz sve aspekte zatvorskih aktivnosti. Imajući u vidu podatak da su brojni osuđenici imali loša i negativna prethodna iskustva u obrazovanju na slobodi, neformalni oblici obrazovanja – kroz kreativne

umetnosti kao što su muzika, drama, film, književni klubovi itd. – mogu biti presudni u demistifikaciji obrazovanja i promovisanju učešća nemotivisanih osuđenika. Navedene predmete i sekcije treba posmatrati kao korisne same po sebi, ali i kao kapiju koja može da otvori vrata formalnim oblicima obrazovnih aktivnosti. Isto tako, raznovrsnost modernih tehnologija može se iskoristiti za promovisanje učešća i poboljšanje iskustva učenja, pružajući osuđenicima neophodne veštine koje će ih pripremiti za bolje upravljanje sopstvenim ponašanjem nakon puštanja na slobodu. Ukoliko to bezbednosni aspekti dozvoljavaju, poželjno bi bilo da se osuđenicima omogući pristup nadgledanim ili bezbednim internet uslugama ili alternativnim „Intranet“ sistemima koji odražavaju napredna digitalna iskustva savremenog života.

Jedna od novina u Preporukama Saveta Evrope (preporuka br. 12) o obrazovanju u zatvoru odnosi se na „pridavanje intenzivnijeg značaja kreativnim i kulturnim aktivnostima u poboljšanju komunikacijskih veština, unapređenju samopouzdanja i samopoštovanja osuđenika.“

Rezultati brojnih studija ukazuju na dobro dokumentovane veze između umetničkih i kreativnih aktivnosti i razvijanja veština pismenosti (Tett, Anderson, McNeill, Overy, & Sparks, 2012), negovanju pozitivnih društvenih identiteta i poboljšanju izgleda za zapošljavanje (Cheliotis, Jordanoska, & Sekol, 2014). Dalje, istraživanja pokazuju da učešće u umetničkim aktivnostima može promovisati odustajanje od kriminala upravo kroz razvoj i negovanje empatije i promovisanje pozitivnih porodičnih odnosa. Štaviše, poboljšanje samopercepcije i samopoštovanja neguje pozitivne promene, pomažući da se uspostavi osećaj pripadnosti, ali i promoviše

odustajanje od kriminala (Giordano, Cernkovich, & Rudolph, 2002).

Kao što se navodi u projektu *Art and Culture in Prison* (2012), inovacije koje su donele kulturne aktivnosti, u mnogim slučajevima dodatno su revitalizovale prostore tradicionalno posvećene upotrebi kulture u zatvoru, kao što su biblioteke ili mali bioskopi/pozorišta, a koji su često marginalizovani masovnom i pasivnom upotrebom televizijskog programa u ćelijama.

Zatvor se pokazao kao „iskrivljeno ogledalo društva“ pri čemu aktivnosti koje podstiču subjekte na aktivnu participaciju – proizvode mnogostruke koristi na više nivoa. Izvođenje umetničkih, pozorišnih i muzičkih događaja je prilika za kulturnu interakciju između osuđenika različitog nacionalnog porekla, a učešće osuđenika kao glumaca ili muzičara u pozorišnoj predstavi ne samo da obogaćuje događaje interkulturalnim karakterizacijama, omogućava prevazilaženje jezičkih barijera, već ima i pozitivne posledice na sve aspekte suživota u teškim okolnostima kao što su zatvorske (Art and Culture in Prison, 2012: 11).

Pozorišni sadržaji, bioskopska prikazivanja, koncerti i plesne sekcije su situacije u kojima različitost postaje vrednost, jer ponovo otkrivaju i pokreću prvobitni smisao komunikacije, razvijaju osećaj međuljudskih odnosa, identiteta i doprinose upoznavanju kulturoloških razlika. Oni su takođe prilika da se detaljnije prouče posebne karakteristike rodni interakcija u okviru njihovog specifičnog (zatvorskog) konteksta i da utiču na njihov razvoj (Art and Culture in Prison, 2012).

Osnovni ciljevi u promovisanju kulturnih i umetničkih aktivnosti u zatvoru su različiti, a odnose se, pre svega na priznavanje prava licima lišenim slobode da iskoriste kulturne sadržaje koji su im na raspolaganju i da izraze svoje umetničke talente. Takođe, kulturne aktivnosti predstavljaju kontrast između efekata desocijalizacije i opšteg kulturnog osiromašenja koje život u zatvoru ima tendenciju da proizvede. Takođe, umetnost i kultura mogu generisati ublažavanje gubitka čovečnosti koji zatvor često proizvodi. Sprovođenje sadržaja iz domena kulture i umetnosti predstavlja pandan na repetitivnost tempa zatvorskog života, fiksiranost situacija unutar kazneno-popravnih sistema, striktnih pravila i normi, a za zatvorske stručne radnike znači i uvođenje novina koje povremeno „uzdrmaju” unutrašnju atmosferu, koja menja unutrašnje odnose stvaranjem sastanaka drugačije forme i sadržaja, razmene mišljenja i intersektorskih dijaloga (*Ibid.*).

Na kraju, čini se važnim napomenuti da revidirane Preporuke Saveta Evrope o obrazovanju osuđenika, naglašavaju potrebu da obrazovni procesi u zatvoru treba da obuhvate i razvoj i unapređenje životnih veština „(...) koje će osuđenicima omogućiti bolje snalaženje u svakodnevnom životu u zatvoru, i koje će ih na adekvatan način pripremi za život u društvenoj zajednici“. Kako se navodi u Preporukama, podučavanje i razvoj osnovnih životnih veština može predstavljati dodatnu oblast koja će promovisati angažovanje i lični razvoj, jer mnogi osuđenici ne poseduju osnovne veštine koje su neophodne za svakodnevni život (kao što su npr. vođenje domaćinstva, upravljanje finansijama, kontrola kućnog budžeta i sl.).

Programi razvoja praktičnih životnih veština treba da obuhvate niz aktivnosti koje se odnose na budući životni stil i težnje pojedinaca. One mogu da uključuju razvoj odgovarajućih socijalnih veština, obrazovanje o građanstvu i unapređenje tzv. „mekih veština“ koje imaju za cilj poboljšanje komunikacije i bolje razumevanje odgovarajućih društvenih normi i pozitivnih komunikacijskih veština. Takođe, mogu da uključuju savetovanje osuđenika o pravilnoj zdravstvenoj zaštiti (kao što su vežbanje i zdrava ishrana), ili da uključuju bilo koje druge intervencije ili programe koji mogu da razviju praktične veštine, a koje će biti od koristiti za napredovanje i lični razvoj, kao i adekvatnu pripremu za život na slobodi (EuroPris, 2019).

Rezultati istraživanja ukazuju na važnost realizacije programa razvoja životnih veština u zatvorima. Jolley (2018) navodi da se obrazovanje i obuka smatraju snažnim mehanizmima za postizanje promena, a programi razvoja životnih veština važni su u rehabilitaciji. Preciznije, razvoj neophodnih veština koje će pomoći osuđenicima u svakodnevnom životu, kao što su prepoznavanje određenih rizičnih situacija, tumačenje, razmišljanje, reagovanje i planiranje, od suštinskog su značaja za rehabilitaciju. Kako navodi Jolley (2018), obrazovanje i profesionalna rehabilitacija ozbiljno su ograničeni u postizanju pozitivnih promena, ukoliko ne uključuju i razvoj osnovnih životnih veština. Istraživanja autora Hunte i Esmail (2011) ukazuju na značajan nalaz da osuđenici koji učestvuju u programima razvoja životnih veština u zatvoru, imaju zabeležen manji broj disciplinskih prestupa, u poređenju sa osuđenicima koji nisu učestvovali u programima razvoja životnih veština. Drugim

rečima, navedeni programi utiču na poboljšanje discipline u zatvoru (Hunte, & Esmail, 2011).

Evropska komisija promovira interkulturalne, društvene i građanske kompetencije i naglašava potrebu da se vrednuju ključne kompetencije¹³ za celoživotno učenje (kao što su npr. osećaj za inicijativu i izražavanje) neophodne za negovanje tolerancije, solidarnosti i interkulturalnog razumevanja. Na ovaj način se može videti da su ove šire ključne kompetencije neophodne, ne samo za razvoj ličnih i društvenih veština osuđenika, već i za razvoj zajednice i društvenu inkluziju uopšte.

Na kraju, može se zaključiti da revidirane preporuke Evropske komisije koju je sačinila ekspertska grupa, predstavljaju kamen temeljac na kome zatvorski sistemi u Evropi mogu konstruisati novu viziju i okvire za buduće intervencije u oblasti obrazovanja i vaspitanja osuđenika.

U poređenju sa izvornim preporukama Saveta (Council of Europe, 1989), u revidiranim Preporukama primetna je implementacija savremenih naučnih dostignuća u oblasti proučavanja „patnji” koje zatvorska sredina proizvodi, ali i uvažavanje empirijskih smernica u kojima obrazovni tretmani (shvaćeni u najširem okviru) mogu da unaprede zatvorski život i umanje negativne efekte zatočeništva.

Takođe, poboljšanje se očituje i u usvajanju filozofije obrazovanja odraslih, koje promovira aktivno uključivanje osuđenika u obrazovne procese i fokusiranost obrazovnog

¹³ Preporuka Evropske Komisije od 18. decembra 2006. godine o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje navodi osam ključnih kompetencije, koje su svim pojedincima potrebne za lično ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, društveno uključivanje i zapošljavanje.

procesa na obrazovne potrebe pojedinačnog osuđenika (Costelloe, & Warner, 2014). Navedeni pristup obuhvata potrebe celokupne ličnosti, za razliku od prethodnih pristupa koji su često pretpostavljali samo „pasivnu apsorpciju znanja ili veština (Council of Europe, 1989).

Savremena istraživanja ukazuju da obrazovni tretmani mogu da se percipiraju kao „mesta utočišta“ ili kao bezbedan prostor unutar zatvorskog okruženja, koji može da obezbedi olakšanje od zatvorskih patnji (Crewe, 2009). U takvim „sigurnim“ prostorima, osuđenici izražavaju veću spremnost da aktivnije učestvuju u kreativnim sekcijama, obukama ili kursovima i na lakši način usvajaju određena znanja i socijalne veštine.

Određivanje prioriteta i sprovođenje ovakvih vrsta terapijskih intervencija zahtevaju reorganizaciju mnogih zatvorskih režima kako bi evoluirali ka primarnom fokusu na rehabilitacione intervencije, koje pomažu u otklanjanju osnovnih uzroka kriminalnog ponašanja.

Međutim, dominacija savremenog koncepta upravljanja rizikom i potenciranje programa kognitivnog ponašanja utiču i usmeravaju pristup osuđenika obrazovanju, ka kursovima koji su obavezni, a koji će im omogućiti napredak u povoljniji tretman. Iako nesumnjivo postoje brojne prednosti navedenih kurseva, ipak je dominantna zabrinutost u pogledu određivanja prioriteta u oblasti obrazovanja osuđenika i njihovog uticaja na rehabilitaciju osuđenika (Muñoz, 2009).

RESOCIJALIZACIJA KAO KONCEPT I NAPUŠTENI „IDEAL“

Zatvorski sistem je u XIX veku podvrgnut oštroj naučnoj kritici, jer *"nije dao očekivane rezultate"* (Stevanović, 2006, navedeno prema: Ilijić, 2016). Vrlo brzo se došlo do saznanja da zatvorska kazna, koja „treba da čuva društvo od izvršilaca krivičnih dela“, realno to slabo čini, jer se osuđeni nakon isteka kazne na slobodu vraćaju isti kakvi su bili i pre, ili zbog neodgovarajuće okoline ili tretmana u zatvorima, još i slabiji nego što su bili. Napredak društva i razvoj društvenih nauka, doveli su do, tada spasonosnog rešenja, koje se ogledalo u usvajanju koncepcije resocijalizacije i pripreme osuđenih za život na slobodi, nakon isteka kazne. Krivičnom pravu, kažnjavanju i izvršenju kazni lišenja slobode data je odgovornost za „prevaspitanje i popravljavanje ljudi“ (Brinc, 1987: 6).

Obrazovani tretman posmatrao se kao ključni i sastavni deo procesa resocijalizacije osuđenika (Ilijić, 2016). Takođe, jedan je od najstarijih oblika rada sa osuđenicima, jer se dugo smatralo da su neobrazovanost i neznanje jedan od ključnih

uzroka prestupništva (Konstantinović-Vilić, & Kostić, 2006, navedeno prema: Ilijić, 2016).

Koncept resocijalizacije smatran je moćnim mehanizmom u pogledu specijalne prevencije kriminaliteta, a najveći problem u praksi predstavljalo je prilagođavanje tretmana pojedincu i njegovim individualnim potrebama. Dodatni problem predstavljao je i niz drugih nepovoljnih okolnosti koje postoje u zatvorima, kao što su kriminalna infekcija i prizonizacija, ali i permanentna kontroverza između nadzora, čuvanja i kažnjavanja, sa jedne strane, i nastojanja u pravcu resocijalizacije, sa druge strane (Ilijić, 2016).

Danas, dva veka posle, zatvorski sistem se suočava sa gotovo identičnim dilemama i pitanjima, kako izgraditi mehanizam kažnjavanja počinioca krivičnih dela i na koji način izvršavati kaznu lišenja slobode, da bi se postigla generalna i specijalna prevencija i zaštita društva od sve drastičnijeg povećanja kriminaliteta (Stevanović, 2006).

Kao što je napomenuto, od sedamdesetih godina prošlog veka u većini zapadnih zemalja, i kod nas, na udaru kritike našao se koncept resocijalizacije, jer se smatralo da nije doveo do ukupnog smanjenja stope kriminaliteta i recidivizma (Knežić, 2011: 336). Nema sumnje da je projektovana koncepcija resocijalizacije, bazirana na promeni ponašanja koja treba da ima trajniji karakter i da eliminiše recidivizam, imala pozitivnu osnovu, kako u smislu humanizacije penalnog tretmana, tako i u postpenalnoj koristi za osuđenog i društvo u celini. Međutim, visoka stopa recidivizma, koja za posledicu ima ponovno zatvaranje, svedoči da se projektovane koncepcije nisu ostvarivale po zamišljenom planu, da je postojao problem u samoj njihovoj zamisli, u obezbeđivanju

preduslova za njihovu realizaciju ili u načinu sprovođenja. Kritike upućene na račun same zamisli, retko su uvažavale činjenicu da se koncept resocijalizacije u praksi najčešće odvija na nivou proklamacije, bez suštinskog sadržaja i stvarnog napora u pravcu obezbeđivanja neophodnih uslova (Jovanić, 2010: 261, navedeno prema: Ilijić, 2016). Takođe, čini se pogrešnim procenjivati određeni koncept ili pristup, kao uspešan ili neuspešan samo na osnovu njegovog uticaja koji ostvaruje na stopu recidivizma, bez sagledavanja ostalih pozitivnih promena u ponašanju koje nastaju kao njegov rezultat.

Od 1970. godine, pa na dalje, značajan broj istraživača u svojim studijama o efikasnosti, doveo je u pitanje održivost i efektivnost ovog pristupa, podstaknuti od strane Martinsona (Martinson, 1974) čije ime je postalo sinonim za doktrinu „da ništa ne funkcioniše”. Ovaj naslov došao je iz vrlo često citiranog članka *What works? Questions and answers about prison reform*, u kojoj je pomenuti autor analizirao studiju o 231 zatvorskom programu rehabilitacije i zaključio da su pomenuti programi lečenja i rehabilitacije učinilaca krivičnih dela neefikasni.

Martinsonova studija skoro da je ostavila obrazovne, ali i druge programe tretmana bez legitimnosti, a zaključak „da ništa ne daje rezultate“ zadao je težak udarac projektu kaznenog modernizma (Garland, 1990, navedeno prema: Ilijić, 2016).

Brojni istraživači (Palmer, 1975; Genderau, & Ros, 1979) kritikovali su Martinsonovu doktrinu i osporavali njegove pretpostavke i empirijske dokaze i, naknadnom analizom istih podataka, ukazali da pojedini programi daju rezultate, iako

tako nije prikazano u originalnoj studiji (Palmer, 1975). Do sličnih nalaza došli su i drugi istraživači (Genderau, & Ross, 1979) koji navode pozitivne rezultate pojedinih programa resocijalizacije. Istraživači su došli do rezultata da su sveobuhvatni obrazovni tretmani povezani sa smanjenjem recidivizma (Schnur, 1948; Glasser, 1966, navedeno prema: Ilijić, 2016). Takođe, u istraživanjima zatvorskih obrazovnih programa se navodi da programi obrazovanja moraju „zahtevati od osuđenika aktivno učešće u sopstvenoj rehabilitaciji“, jer samo sa takvim pristupom se mogu očekivati promene u ponašanju (Allison, 1993).

Pod uticajem navedenih novih nalaza i sam Martinson je korigovao ranije tvrdnje, navodeći da su prethodni nalazi imali određene nedostatke, te da pojedini programi obrazovanja ipak ostvaruju pozitivne efekte u procesu resocijalizacije (Brewster, & Sharp, 2002).

S pravom možemo zaključiti da, iako odavno odbačena, Martinsonova tvrdnja (Flanagan, 1994) ostavila je veliki trag u praksi tretmana i u tom smislu, što je navela stručnu javnost na stalno preispitivanje i evaluaciju programa tretmana u zatvorima, tragajući, do danas, za onima koji daju najbolje rezultate kako u pogledu korekcije ponašanja osuđenika i zaštite društva (Brewster, & Sharp, 2002) sa jedne, tako i troškova realizacije tretmanskih programa sa druge strane (Tracy, Smith, & Steurer, 1998).

Uticaj ove doktrine na praksu, poslednjih pet decenija, očituje se kroz povećanje kaznenog aspekta korekcije, kao pristupa prihvaćenog od javnosti u Sjedinjenim Američkim Državama i Australiji i brojnim Evropskim zemljama, a koji se najbolje reflektuje kroz jačanje primene zatvorske kazne, kao

jednog od načina kontrole kriminaliteta, i obavezne minimalne politike kažnjavanja koja je stekla široku popularnost (Dawe, 2007).

Čini se da sve prednosti ranijeg koncepta resocijalizacije mogu biti uočene tek kroz razmatranje savremenog koncepta kontrole kriminala i novu penologiju, koji će najbolje da prikažu šta su bile prednosti ranijeg „ideala“ i kojim neinspirativnim ciljevima su zamenjene nekada visoki ciljevi koje je trebalo da ostvari zatvorska kazna i tretman osuđenika.

SAVREMENA KAZNENA POLITIKA I ZATVORSKI SISTEMI U KONTEKSTU NEOLIBERALNE IDEOLOGIJE

Pad „rehabilitacionog ideala“ je, prema kriminologu Garlandu, posledica ideoloških promena, detaljno opisanih u njegovom poznatom delu *The Culture of Control* (2001). U ovoj široko priznatoj perspektivi, Garland navodi da je dugogodišnji konsenzus kaznenog blagostanja, koji je kolektivno formirao rehabilitacioni ideal do 1970-ih godina XX veka, zamenjen novom vrstom kaznene kontrole (Garland, 2001), koja je uključivala preformulisanje društvenih odgovora na kriminal i, od altruističkog tretmana blagostanja se usmerila ka reakcionarnijem fokusu na pitanja bezbednosti i prevencije kriminala. Ovakav pristup je proizveo pojačanje kažnjivog odgovora na kriminal, kroz strože kazne i povećano izricanje zatvorskih kazni.

Kako navodi Garland (2001), prethodni dugogodišnji konsenzus, koji je naglašavao sve koristi koje je društvo imalo od rehabilitacije, sada je podređen u korist populističke i kaznene perspektive, odmazde prema

učiniocima, u kombinaciji sa rigoroznim upravljanjem uočenim rizikom za recidiv.

Ova nova perspektiva koja je sinonim za neoliberalnu ekonomiju kasnog XX veka, zamenila je programe individualne podrške i brige o dobrobiti pojedinačnog osuđenika, sa novim strogim zakonima dizajniranim da kontrolišu ponašanje, minimizuju troškove izvršenja zatvorske kazne i uvećaju bezbednosne aspekte kontrole. Implicitno, za ovaj novi i preovlađujući model kontrole kriminala bila je potreba da se meri i upravlja „troškovima i koristima“, „najboljim vrednostima“ i „fiskalnom odgovornošću“ uz istovremeni porast učešća privatnog sektora (Garland, 2001: 188).

I zaista, analiza savremenih tendencija na globalnom nivou u sferi kaznene politike, ukazuje na njenu sve veću usmerenost ka kontroli kriminaliteta. Prelaz suzbijanja i sprečavanja kriminaliteta u kontrolu kriminaliteta odvija(o) se unutar širih socijalno-ekonomskih i kulturoloških procesa globalnog karaktera (Soković, 2011, navedeno prema: Stevanović, & Ilijić, 2019).

Osim transformacije kriminoloških shvatanja, u kojoj se sada kriminalitet posmatra kao normalna pojava koju treba kontrolisati, promene se ogledaju i na polju krivičnog prava i pravosudnih sistema. Gubi se ideja rehabilitacije i resocijalizacije prestupnika, dok jačaju zahtevi za efikasnijom primenom zakona i strožim kažnjavanjem. Drugim rečima, savremeni krivičnopravni sistem karakteriše istovremeno i više kažnjavanja i više prevencije. Sve prisutnije strože kažnjavanje, prati istovremeno uvođenje većeg broja mera neinstitucionalnog, alternativnog karaktera, kao i tzv.

„produžena formalna kontrola” (Stevanović, & Ilić, 2019: 424).

Napuštanje koncepta rehabilitacije sedamdesetih godina (“nothing works”), pozivanje na red i pravo osamdesetih (“law and order”), i penalni populizam devedesetih, jesu ključne faze globalne kaznene reakcije na kriminalitet (Soković, 2011: 215). Konsekvencijalni pristup, koji se oslanjao na tretman i rehabilitaciju, ustupio je mesto retributivnom načinu razmišljanja. Različite strategije kontrole kriminaliteta, koje su se pojavljivale na globalnom planu poslednjih decenija, bile su podstaknute istim slabostima koje nisu prevaziđene ni danas. Dualistički, ambivalentan i često kontradiktoran sadašnji model kontrole kriminala poduprt je sličnim dualističkim i ambivalentnim stubom kriminoloških teorija i pravaca. Savremena kaznena politika usmerena je ka prilagođavanju trenutnoj situaciji kontrole kriminaliteta, dok se kaznena strategija opisuje kao simboličko poricanje dualističkih poteškoća, i koja predstavlja sukob u srcu savremene politike, a ne racionalno diferenciran odgovor na različite vrste kriminala (Garland, 1996).

Populistički kazneni diskurs obuhvatio je kaznenu retoriku koja je preusmerila zabrinutost sa društvenih i ekonomskih nejednakosti na uočene individualne „deficite“ pojedinca (Reuss, 1999) i dovela do minimalizovanja značaja koji imaju obrazovni programi u zatvoru na ponašanje osuđenika, u korist programa razvoja životnih veština.

Svakako da su promene na planu globalne neoliberalne politike ostavile dubok trag na kazneni sistem, koji je kroz koncept „nove penologije“ u velikoj meri transformisao prirodu zatvorske kazne, njene ciljeve, ali i odgovornosti i očekivanja.

Međutim, važno je primetiti da koliko god je značajan ovaj pomak u političkoj valenciji kaznene politike, on je samo jedan deo dublje promene koncepcije – diskursa, ciljeva i tehnika – u kaznenom procesu (Feeley, & Simon, 1992). Uprkos različitom poreklu, elementi ove nove koncepcije spojili su se u formiranje onoga što se može smatrati novom strateškom formacijom u kaznenom polju, koju nazivamo *novom penologijom*.

O POJEDINIM KARAKTERISTIKAMA „NOVE PENOLOGIJE”

Nova penologija, kao skup politika krivičnog pravosuđa, koje se fokusiraju na upravljanje rizikom i kontrolu prestupnika, primetna je kao strategija još od početka devedesetih godina prošlog veka (Ackerman, Sacks, & Furman, 2014, navedeno prema: Ilijić, & Pavićević, 2020). U stručnoj literaturi, ovim terminom označen je zaokret od tradicionalno shvaćene ideje rehabilitacije i popravljanja počinioca, ka novom pristupu kriminalu i ciljevima kažnjavanja.

Novi penološki diskurs, između ostalog, skrenuo je fokus sa klasičnih pitanja krivičnog zakona i kriminologije, koje su usredsređene na pojedinca, i preusmerio ga u aktuarsko razmatranje grupa prestupnika. Ovaj pomak u krivičnopravnoj i penološkoj oblasti, svakako, ima nekoliko važnih implikacija. Pre svega, olakšao je razvoj vizije ili modela nove vrste krivičnog postupka koji uključuje veće oslanjanje na zatvorsku kaznu i koji spaja zabrinutosti za nadzor i pritvor ali, takođe, prebacuje fokus sa brige za kažnjavanje pojedinaca na upravljanje grupama opasnih prestupnika, što je u krajnjoj

liniji, uticalo i na konkretnu zatvorsku praksu (Feeley, & Simon, 1992). Međutim, koju su posledicu proizvele transformacije ka novom pristupu kontrole kriminaliteta, najbolje se može očitovati kroz ne/efektivnost koji je ovaj koncept proizveo u zemljama koje su ga prihvatile, odnosno, odbacile (o čemu će više biti reči u nekom od narednih poglavlja u prikazu Američkog zatvorskog sistema, naspram pristupu koji je dominantan u Skandinavskim zemljama).

U kontekstu zatvorskog sistema, nova penologija definisana je kao upravljanje, nadzor i kontrola određenih grupa ljudi (Feeley, & Simon, 1992). Aspekt nove orijentacije podrazumevao je prelazak na nove i različite metodologije rada, koje su usmerene ka proceni potreba osuđenika i rizika za buduće kriminalno ponašanje. Implikacije novog penološkog pristupa u praksi se ogledaju i kroz drugačiji pristup upravljanju zatvorima, drugačijem pristupu osuđenicima, višestrukoj klasifikaciji unutar zavoda, kao i programima postupanja (tretmana) koji su zasnovani na osnovu prethodno procenjenog nivoa rizika i potreba osuđenika (Ilijić, 2017; 2016).

Višestruka klasifikacija unutar zavoda podrazumeva klasifikaciju po više kriterijuma (polu, starosti, vrsti krivičnog dela, zdravstvenom stanju, očuvanim kapacitetima osuđenika i sl.), ali i na osnovu utvrđenog nivoa rizika za recidivizam, potreba i kapaciteta koje treba jačati kod osuđenog (Ilijić, 2016).

Kategorija recidivizma se nekada tretirala kao neuspeh (i kao najvalidniji parametar uspešnosti izvršenja zatvorske kazne). U trenutnom kriminološko-penološkom okviru, ima drugačije značenje – opoziv uslovnog otpusta znači da je

sprovođenje zakona uspešno identifikovalo rizik i da se njime može upravljati dugoročno (Ilijić, & Pavićević, 2020). Cilj kaznene politike, poput smanjenja „recidivizma“ uvek je bio sadržan (iako oblikovan na različite načine) (Maltz, 1984), ali u savremenom kontekstu, čini se da je umanjen smisao za koji je socijalni referent uopšte namenjen ovaj univerzalni cilj. Nekada jedan od primarnih ciljeva krivičnog sistema – smanjenje recidivizma, sada je nadomešten efikasnijim sistemom kontrole prestupnika i kontrole kriminaliteta (Ackerman, Sacks, & Furman, 2014, navedeno prema: Ilijić, & Pavićević, 2020).

Čini se da obrisi *stare* penologije postaju najvidljiviji tek kada se razmotri ono što je u savremenim koncepcijama i krivičnom diskursu zajedničko u uočenim linijama suprotstavljanja. Suprotno „staroj“, *nova penologija* se znatno manje bavi odgovornošću, greškama, moralnim senzibilitetom, dijagnozom ili intervencijom i postupanjem prema pojedincu. Umesto toga, ona se usmerila ka tehnikama za identifikovanje, klasifikovanje i upravljanje grupama poredanim po stepenu opasnosti. Njen zadatak je menadžerski, a ne transformativni (Cohen, 1985; Garland & Young, 1983; Messinger, & Berecochea, 1990; Reichman, 1986, navedeno prema: Ilijić, & Pavićević, 2020).

Praktičan menadžerski pristup u procesu izvršenja zatvorske kazne i upravljanju zatvorima, usmeren je na prikupljanje što većeg broja informacija koje omogućavaju donošenje odluka u procesu izvršenja kazne. Te informacije moraju biti standardizovane i birokratski uređene, kako bi mogle da se koriste i razmenjuju unutar kazneno-popravnog sistema, što i jeste krajnji ideal menadžerskog pristupa u

izvršenju zatvorske kazne (Stevanović, 2009). Ovakav pristup upravljanja zatvorom u potpunosti zanemaruje etičku stranu društvenih odnosa u koje stupa osuđenik dolaskom u zatvor. Upravljanje zatvorom se bazira na naučnim shvatanjima savremenog menadžmenta i zahteva znanje i veštinu u procesu upravljanja. Uloga stručnjaka, postaje ključno pitanje uspešnog funkcionisanja zatvorskih ustanova, a pitanje svrhe kažnjavanja više nije značajno i njime se ne treba posebno baviti. Zastupnici ove koncepcije u modernoj penologiji tvrde da je menadžment, sam po sebi, bez obzira na prirodu institucije, neutralan u odnosu na ciljeve sistema kojim upravlja. Upravo zbog tih karakteristika, moguće je da se praksa upravljanja zatvorom oslobodi etičkih dilema i da se usmeri u najvećoj mogućoj meri ka „primerima dobre prakse”, kako bi se moglo govoriti o njegovom uspehu (*Ibid.*).

Naredna karakteristika novih tendencija u zatvorskom kontekstu odnosi se na višestruku klasifikaciju unutar zavoda, i podrazumevala je konstruisanje i evaluaciju instrumenata za procenu rizika od recidivizma, potreba i kapaciteta osuđenika, koja je danas značajan aspekt rada sa osuđenicima u penološkoj praksi (Mair, Burke, & Taylor, 2006), a u zatvorskim sistemima razvijenih zemalja danas je u upotrebi treća generacija instrumenata za procenu rizika koji se baziraju na otkrivanju dinamičkih (promenljivih) i statičkih (nepromenljivih) kriminogenih faktora (Mears, Winterfield, Hynsaker, Moore, & White, 2003).

Fokusiranje na kriminogene potrebe, koje služi kao osnova procene rizika, u potpunosti je u skladu sa kretanjima u socijalnom i penološkom radu, u kojem se na *osnovu ponašanja prestupnika određuje vrsta intervencije*, a ne na

osnovu uzroka tog ponašanja; procenjuje se način na koji prestupnici upravljaju agresijom, više nego utvrđivanjem uzroka koji su doveli do agresivnog ponašanja (Lancaster, & Lamb, 2006, navedeno prema: Ilijić, 2013).

Iako je nova penologija mnogo više od „diskursa“, jezik koji ona koristi, pomaže nam da otkrijemo najizrazitije promene. Više se ne govori o „osobama kojima je potrebno lečenje ili tretman“ ili o moralno neodgovornim osobama koje treba da snose odgovornost za svoje postupke. Umesto toga, nova penologija sledi sistemsku racionalnost i efikasnost u kontekstu sistema krivičnog pravosuđa (Ilijić, & Pavićević, 2020). Stoga, nastoji sortirati i klasifikovati, odvojiti manje opasne od opasnijih i racionalno rasporediti strategije upravljanja svim kategorijama. Alati koji se koriste za postizanje ovog cilja su indikatori rizika, predikcije i kretanja određenih populacija. U ovim metodama se individualizovana dijagnoza i odgovor premeštaju pomoću grupnih klasifikacionih sistema u svrhu nadzora, zatvaranja i kontrole (Gordon, 1991).

Feeley i Simon (1992) smatraju da je nova penologija poslužila značajnoj funkciji spajanja nekih spoljnih faktora koji utiču na krivičnopravni sistem i utvrđivanja preovlađujućih odgovora sistema. Nijedna druga činjenica ne definiše realno stanje, kao masovni rast stope zatvaranja, u poslednje dve decenije, tokom koje su stope prijavljenog kriminala rasle tek skromno, a stope viktimizacije konstantne ili čak opadale. Konvencionalno razumevanje ovog povećanja stope zatvaranja, povezuje ga sa demografskim promenama, društvenim promenama (poput povećane upotrebe droga), poboljšanjem efikasnosti sprovođenja zakona i povećanjem

opsega inkriminiranih ponašanja (Zimring, & Hawkins, 1991). Postavke novog pristupa utkale su ideju da se više može postići samo delima koji omogućavaju kontingentnu interakciju svih ovih faktora (Zimring, & Hawkins, 1991: 157). Međutim, čini se da je glavni nedostatak ovog pristupa, što on u stvari održava prirodu kaznenog poduhvata, istovremeno varirajući i balansirajući teret između spoljnih pritisaka i smene unutrašnje politike (Feeley, & Simon, 1992, navedeno prema: Ilijić, & Pavićević, 2020).

Razmatrajući osnovu na kojoj počiva savremeni pristup upravljanju zatvorima, jasno uočavamo da on zahteva jasno i precizno definisane ciljeve delovanja, predvidljive rezultate preduzetih aktivnosti i to u okvirima postavljenih rokova za realizaciju. U zavisnosti od stepena ostvarenih ciljeva, dopušteno je da se tehnike, metodi i rokovi, uz stalnu kontrolu realizacije ciljeva, revidiraju, i primenjuju samo one koje daju najbolje rezultate, jer je procena rezultata jedino merilo uspešnosti upravljanja. Svakako, treba imati u vidu da ovakav pristup upravljanju zatvorima, ne isključuje u potpunosti korektivne kao ni kažnjavajuće elemente unutar koncepcije upravljanja rizikom, jer neke od njih i naglašavaju elemente resocijalizacije, ali ona nije više primarni cilj kojem su sve aktivnosti podređene, kao što je to bio slučaj kod prethodnih koncepata resocijalizacije i korekcije (Ilijić, & Pavićević, 2020).

UTICAJ NOVIH PENOLOŠKIH TENDENCIJA NA OBRAZOVNE TRETMANE U ZATVORIMA

Sumirajući sve što je u prethodnim poglavljima navedeno, možemo da zaključimo da je obrazovni tretman u zatvorima, imajući u vidu Preporuke Evropske komisije o obrazovanju u zatvoru, preživeo velike i ključne transformacije, poslednjih decenija. Napredak u pogledu obrazovnog tretmana ogleda se u usvajanju filozofije obrazovanja odraslih, koja promoviše aktivno učešće, i realizaciju i izgradnju obrazovnih sadržaja u skladu sa potrebama osuđenika (Behan, 2014). Ono obuhvata potrebe „celokupne ličnosti” za razliku od zastarelih nastavnih metodologija, koje često pretpostavljaju samo „pasivnu apsorpciju znanja ili veština” (Council of Europe, 1989, str. 12: 2.4).

Uprkos tome, postoje dokazi koji ukazuju na to da su neki savremeni primeri obrazovnih centara u zatvorima (u Skandinavskim zemljama) percipiraju kao mesto „utočišta” ili „bezbednog prostora” u zatvorskom okruženju, koje pomažu da se obezbedi efikasan balans spram „bolova zatočeništva” (Wilson, & Reuss, 2000; Crewe, 2009). U takvim *sigurnim prostorima*, osuđenici su spremniji da učestvuju u kreativnim

dostignućima u okviru obrazovnih i slobodno vremenskih aktivnosti. Oslanjajući se na Fukoov koncept „prostornog okvira moći“, Crewe zaključuje da takvi terapijski prostori imaju jasne implikacije kako za zatvorske istraživače, tako i za buduću arhitekturu i dizajn zatvorskih ustanova (Crewe, 2014: 71).

Međutim, očigledno je i da se veliki broj zemalja još uvek samo deklarativno, a ne stvarno, pridržava principa Evropske komisije o obrazovanju u zatvoru. S druge strane, neoliberalne transformacije u domenu zatvorskih sistema, izmenile su prirodu odnosa u zatvorima, i umanjile značaj koji obrazovanje ima u sistemu izvršenja zatvorske kazne.

Određivanje prioriteta i sprovođenje specifičnih vrsta terapijskih intervencija zahtevale su prestrojavanje mnogih zatvorskih režima kako bi evoluirali ka primarnom fokusu na rehabilitacione intervencije, koje pomažu u otklanjanju osnovnih uzroka prestupničkog ponašanja.

Međutim, dominacija savremenog pristupa upravljanja rizikom i potenciranje realizacije kognitivnih programa korekcije ponašanja utiču na ograničavanje pristupa klasičnim obrazovnim programima, gde su često, ovi prvi, obavezni kako bi se omogućio napredak u tretmanu, do poluotvorenih uslova otvorenog režima.

Iako su prednosti i koristi ovakvih programa van okvira trenutnih razmatranja, oni ipak proizvode jasnu zabrinutost, režima i vaspitača u određivanju prioriteta i njihovog potencijalnog uticaja na rehabilitaciju.

HOLISTIČKI PRISTUP OBRAZOVANJU U ZATVORIMA NASPRAM SAVREMENOG PRISTUPA UPRAVLJANJU RIZIKOM

Priroda i vrste obrazovanja koje se danas nude u zatvorima širom sveta veoma variraju. Odredbe o obrazovanju u zatvoru mogu biti usko fokusirane na ograničene (i neaspirativne) ciljeve, kao što su, na primer, obuka za zapošljavanje ili nastojanje da se redukuju pojedini rizici kriminalnog ponašanja. S druge strane, u zemljama gde zatvorsko obrazovanje prati politike Saveta Evrope ili Evropske unije, i koje se oslanjaju na tradicije obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja, obrazovanje je sveobuhvatnije i pruža transformativno iskustvo za osuđenike. U osnovi ovih različitih pristupa obrazovanju stoje i dve veoma različite percepcije osuđenika, jedna ih vidi samo kao „prestupnike“, dok druga prepoznaje „celovitu osobu“, koja je i član društvene zajednice.

Tamo gde prevladavaju uski i ograničeni koncepti percepcije osuđenika u zatvoru, prisutna je i tendencija da postoje ozbiljna ograničenja u pogledu kvaliteta i kvantiteta obrazovnih programa i sadržaja koji se nude osuđenicima.

U današnjoj Evropi, praktično sve zemlje imaju dostupno obrazovanje u zatvorima, iako postoji velika raznolikost u pogledu obrazovnih sadržaja koji se pružaju. Međutim, treba imati na umu da postoje dva osnovna uzroka prisutnih varijacija – prvi, različita shvatanja ciljeva i mogućnosti koje pruža obrazovanje u zatvorima, i drugi, činjenica da tip obrazovanja koji se pruža u različitim zemljama, odražava ujedno i percepciju prema osuđennicima u toj zemlji.

Kao što to primećuju Costelloe i Warner (2014), načini na koji se koncipira zatvorsko obrazovanje i kako se percipira osoba u zatvoru – dve su strane iste perspektive. Učenje zasnovano na filozofiji obrazovanja odraslih, kao kompleksniji i širi pristup, nudi mnogo bogatiji i autentičniji oblik obrazovanja. Takvo obrazovanje može olakšati promene u osuđeničkoj percepciji, stavovima i pogledu na svet, za koje postoji veća verovatnoća da će biti zaista transformativne i trajne (Costelloe, & Warner, 2014: 17).

Kao što navode pomenuti autori, čini se da se najbolja ilustracija kako percepcija o osuđennicima istodobno oblikuje i ponuđeno obrazovanje, može videti u poređenju dve publikacije o zatvorima iz 2005. godine – tačnije, izveštaja Norveške i Britanske vlade (Costelloe, & Warner, 2014). Norveški izveštaj *Another Spring* (Norwegian Ministry of Education and Research, 2005) uvažava širi, holistički pristup obrazovanju i potrebama osuđenika, naspram Britanskog izveštaja *Green Paper, Reducing Reoffending Through Skills and Employment* (Department for Education and Skills, 2005). Norveški dokument polazi od činjenice da je osoba u zatvoru prvenstveno građanin, koji kao takav ima pravo na obrazovanje, dok u engleskom dokumentu, lice koje je u

zatvoru prvenstveno je prestupnik, pa u tom kontekstu, prvenstveno postoji zabrinutost za „ishode“ primenjenih tretmana, čiji je primarni cilj da zaustavi ili redukuje buduće kriminalno ponašanje.

Svestran Norveški pristup, i uopšte pristup koji je prisutan u svim Skandinavskim zemljama čini suštinu kaznenog blagostanja ili “penal welfare”, koji je karakterističan način razmišljanja i Saveta Evrope, dok je popuno oprečan pristup prisutan u većini Evropskih zemalja i Sjedinjenim Američkim Državama, a koji podržava uži pogled na osuđenike, prvenstveno kao na prestupnike, označavajući na taj način dominantan diskurs “kulture kontrole” i/ili “new punitiveness” (Garland, 2001; Pratt, Brown, Brown, Hallsworth, & Morrison, 2005).

I zaista, polarizovanost, koja je uočljiva u pristupima osuđenicima, obrazovanju i zatvorskoj kazni u različitim zemljama, samo je refleksija ne/usvojenog neoliberalnog diskursa koji je, potiskujući resocijalizaciju i obrazovanje kao njen ključni element, isturio u prvi plan ideje kontrole, procene i upravljanja rizičnim pojedincima.

Kao što je već napomenuto, pristup koji osobu u zatvoru posmatra prvenstveno kao građanina i člana društva, centralno je pitanje za kaznenu politiku Saveta Evrope uopšte. Politika Saveta Evrope o zatvorskom obrazovanju je najpotpunije izložena u Obrazovanju u zatvoru (Council of Europe, 1990) (o čemu je pisano u prethodnim poglavljima). Osnovne premise polaze od stava da osuđenici imaju pravo na oblik obrazovanja odraslih, koji je dostupan pojedincima u zajednici. Takođe, Savet Evrope vidi obrazovanje odraslih kao „osnovni faktor jednakosti i jednakih obrazovnih mogućnosti i

kulturne demokratije”, ali posmatra ga i kao sredstvo za promovisanje i „razvoj aktivne uloge i kritičkih stavova žena i muškaraca, kao roditelja, proizvođača, potrošača, korisnika masovnih medija, građana i članova društvene zajednice“ (Council of Europe, 1990: 17–18). Ovaj široki pogled na ulogu obrazovanja odraslih, naglašen je i u najnovijoj izjavi o politici Saveta Evropske unije o doživotnom učenju, a primarni cilj evropske saradnje treba da bude podrška daljem razvoju sistema obrazovanja i obuke u državama članicama koje imaju za cilj da obezbede ličnu, društvenu i profesionalnu ispunjenost svih građana, kao i održivi ekonomski prosperitet i zapošljivost, uz promovisanje demokratskih vrednosti, društvene kohezije, aktivnog građanstva i interkulturalnog dijaloga (Council of Europe, 2009).

Polazeći od navedenih premisa, *obrazovanje odraslih* podrazumeva aktivno učešće, i ne svodi se na pasivnu apsorpciju znanja, već je sredstvo kojim pojedinci istražuju i otkrivaju lični i grupni identitet. Na ovaj način shvaćeno, obrazovanje ima za cilj razvoj celokupne ličnosti uzimajući u obzir njen društveni, ekonomski i kulturni kontekst (Council of Europe, 1990). Takođe, obrazovanje ima ulogu i u suprotstavljanju negativnim uticajima institucije i ublažavanju štete koja nastaje zbog boravka u ograničavajućoj sredini, kao što je zatvorska.

Međutim, razvoj zatvorskog obrazovanja u nekim zemljama ukazuje na jasno povlačenje od holističke percepcije o obrazovanju.

Različiti pristupi obrazovanju u zatvoru koji su evidentni širom Evrope mogu se kategorisati u tri široke tipologije (European Commision, 2011). Prvu grupu čine zemlje u kojoj

je zatvorski sistem odredbe o obrazovanju implementirao u tradicionalne i široke nastavne planove i programe srednjoškolskog obrazovanja, uz prisutnu orijentisanost na interese i potrebe odraslih. Drugu grupu čine zemlje u kojoj su programi obuke više fokusirani na povećanje mogućnosti za zapošljavanje, nego na tradicionalno obrazovanje, i skoro isključivo su usredsređeni na razvoj osnovnih veština i stručnu obuku. Treću grupu čine zemlje u kojoj su programi fokusirani na izvršioce pojedinih krivičnih dela i pružaju kurseve koji su usmereni ka eliminaciji određenih deficita i rizika (kao što su recimo kursevi eliminacije ili redukcije besa i agresije, koji su namenjenih počiniocima krivičnih dela sa elementima nasilja).

Svakako, treba imati u vidu i da postoje kombinacije ovih pristupa, pri čemu pojedine zemlje daju prioritet različitim vrstama obrazovanja. Takođe, iako je svaki od navedenih pristupa ili elementa obrazovanja različit, često se svi oni (pogrešno) označavaju kao „obrazovanje” ili obrazovni tretman.

Takođe, kada govorimo o obrazovanju u zatvoru, čini se ključnim i razumevanje razlike između obrazovanja i obuke za određeno zanimanje. U suštini, obuka predstavlja učenje određenih specifičnih veština, kako se nešto radi, sa fokusom na povećanje mogućnosti za zapošljavanje nakon otpusta. Obrazovanje se, s druge strane, bavi razumevanjem i vrednostima koje se iz toga razumevanja stvaraju, i na kraju, usmereno je na razvoj kapaciteta za kritičko razmišljanje. Obuka se obično meri onim šta pojedinac može da uradi kada se obuka završi, dok se obrazovanje meri po tome šta pojedinac zna, i koje su njegove sposobnosti da to znanje primeni i analizira. Zbog toga veliki deo „obrazovanja“

usmerenog prvenstveno na povećanje mogućnosti za zapošljavanje, koje se pruža u velikom broju zemalja Evrope, ne predstavlja klasični obrazovni proces, odnosno, ne predstavlja obrazovanje odraslih, bar ne onako kako se shvata u Preporukama Saveta Evrope (Costelloe, & Warner, 2014).

Obrazovanje odraslih može se shvatiti i kao organizovani napor da se pomogne pojedincima koji su dovoljno stari da se smatraju odgovornim za svoja ponašanja i delovanja, kako bi stekli ili unapredili sopstveno razmišljanje, veštine i pre/dispozicije. Centralna tačka u ovom procesu je pomaganje pojedincima da kritički promišljaju, i da na odgovarajući način validiraju i efikasno deluju na svoja (i tuđa) verovanja, tumačenja, vrednosti, osećanja i način razmišljanja (Mezirow, 2000: 26).

Ono što se ističe kao krucijalno u pogledu pristupa obrazovanju odraslih je to što je ono samo sebi cilj, a ne sredstvo za postizanje nekog drugog cilja, kao što je to najčešće slučaj sa kursevima koji su fokusirani na zapošljavanje ili eliminaciju nekih oblika zavisnosti. Osnovni cilj obrazovanja odraslih je da omogući razvoj „celokupne ličnosti“, imajući u vidu njen društveni, ekonomski i kulturni kontekst (Council of Europe, 1990), jer se samo u tako shvaćenom obrazovnom procesu razvija kritičko i kreativno mišljenje pojedinaca (Brookfield, 1987), čiji razvoj može dovesti do duboke i trajne promene u čovekovoj savesti (Freire, 1973) i pogledu na svet. Obrazovanje odraslih promoviše, između ostalih elemenata, i transformativno učenje, koje počinje kritičkim mišljenjem, koje nije apstraktan, razređeni akademski proces, već aktivnost ugrađena u kontekste svakodnevnog života odraslih (Brookfield, 1987: 228).

Brookfield (1995) ističe važnost tri zajedničke pretpostavke za kritičko razmišljanje: *paradigmatske* pretpostavke koje strukturiraju svet u fundamentalne kategorije (koje je najteže identifikovati u sebi), *preskriptivne* pretpostavke o tome šta mislimo da bi se trebalo dešavati u određenoj situaciji, i *uzročne* pretpostavke o tome kako svet funkcioniše i kako se može promeniti. Teorija transformacije sugerise da transformativno učenje inherentno stvara razumevanje za participativnu demokratiju, tako što razvijanje kapaciteta kritičkog promišljanja podrazumeva pretpostavke koje podržavaju sporne tačke gledišta i učešće u diskursu koji smanjuje delimične pretnje pravima i pluralizmu, sukobima i upotrebi moći, i podstiče autonomiju, samorazvoj i samoupravljanje (Mezirow, 1996).

Mezirow (1996) sugerise da je kritičko razmišljanje od suštinskog značaja za transformativno učenje i ono se može postići: a) proširenjem ili preciziranjem pitanja o društvu; b) učenjem novih, ili c) transformisanjem postojećih referentnih okvira. To zahteva promenu konteksta problema ili načina na koji se analizira problem ili događaj. Čini se da se ovo slaže sa antropocentričnim modelom rehabilitacije, koji pretpostavlja da „značajna promena može proizaći samo iz sopstvenog uvida pojedinca, i koristi dijalog da podstakne proces samootkrivanja“. Ovaj pristup se ne „oslanja na idealističko propovedanje“ već „nastoji da kod osuđenika probudi duboku svest o njihovim odnosima sa ostatkom društva, što za rezultat ima istinski osećaj društvene odgovornosti“ (Rotman, 1986: 1026). Transformativno učenje je način rešavanja problema – definisanjem problema ili redefinisanjem ili preoblikovanjem problema (Mezirow, 2000: 23).

Ova „perspektiva transformacije“ (Mezirow, 2000) uključuje tri značajne dimenzije – psihološku, kognitivnu i bihevioralnu – koje dovode i odražavaju tri promene kod osuđenika. To su promene u pogledu razumevanja sebe, promene sistema verovanja i promene ponašanja (Clark, 1993). Potencijal za obrazovanje odraslih osuđenika leži u razvijanju sposobnosti za transformaciju percepcije sebe i drugih, a upravo te percepcije određuju način na koji se pojedinci ponašaju (Mezirow, 2000).

Već je naglašeno da proces obrazovanja odraslih nije neutralna kategorija koja se može odvojiti od konteksta u kojem se odvija (Caffarella, & Merriam, 1999). Polazeći od ove činjenice, obezbeđivanje „prostora za transformativno učenje“ u restriktivnoj i krutoj sredini kao što je zatvorska, predstavlja poseban izazov.

Razmatrajući zatvorski kontekst, kao prostor u kojem se odvija (transformativno) učenje, Behan (2014) navodi da suštinski uticaj zatvorske sredine leži upravo u krutosti dnevne rutine. Robert McCleery (1961: 154) ističe slične stavove i navodi da „suština zatvorske kontrole u tradicionalnim zatvorima leži u svakodnevnom režimu, rutini i ritualima dominacije koji „savijaju“ subjekte u uobičajeni položaj tihog strahopoštovanja i bezobzirnog prihvatanja.“ Iako je stepen do kojeg su osuđenici skloni da se pridržavaju zakona i reda u zatvoru možda preuveličan, opšta poenta o „korozivnom“ efektu dnevne rutine, čini se da je dobro postavljena. Kritičko mišljenje se može razviti samo prihvatanjem činjenice da će taj proces biti neprijatan, dvosmislen, provizoran, neizvestan i evoluirajući (Brookfield, 1987). Međutim, zatvori imaju tendenciju da stvaraju režime u

kojima osuđeniци mogu „smatrati održavanje granica poželjnog ponašanja zadovoljavajućim, jer implicira oslobađanje od teških izbora i ličnu odgovornost za pojedinačnu nevolju“ (Mathiesen, 1996: 371). Ironično, nedostatak odgovornosti pruža sigurnost u zoni udobnosti. Malo je mogućnosti za dvosmislenost, neizvesnost ili osećanje nesigurnosti u tako zagušljivoj rutini. Proces transformacije referentnih okvira počinje kritičkom refleksijom, procenom sopstvenih stavova i pretpostavki (Behan, 2014: 26), pri čemu uključivanje u kritičko razmišljanje obično izaziva nelagodu i izazov (Mezirow, 1996). Čini se da tradicionalni zatvorski režimi stvaraju okruženje koje mora da deluje protiv toga. Režim i rutina mogu „potkopati” potencijal da se osuđeniци postave na neprijatno mesto u kojem imaju prostora i podrške, a koji je potreban za proces promene i transformacije.

Razmatrajući zatvor kao kontekstualni okvir za učenje, treba imati u vidu da on, kao institucija svakako utiče na osuđeničke (Sykes, 1958; Goffman, 1961), ali i da osuđeniци takođe „unose” u zatvorski život određene individualne attribute (Irwin, & Cressey, 1962). Imajući u vidu strukturalni kontekst, zatvorski vaspitači i nosioci vaspitno-obrazovnog procesa, treba da imaju u vidu, prvenstveno, da su mogućnosti za obrazovanje u zatvoru ipak u velikoj meri ograničene, zatim „dvosmerni uticaj” koji egzistira na liniji zatvor – osuđeniци, ali i da budu svesni specifičnosti osuđeničke populacije kao grupe učenika, najčešće okarakterisanih kao „ljudi koji su propali”, pri čemu su mnogi imali „dugu istoriju prethodnih neuspeha u porodičnim odnosima, u školovanju, na poslu“ (Behan, 2014: 27).

Stoga je „nerealno očekivati da zatvor može da postigne ono što ni mnogo bolje pozicionirane institucije u društvu nisu uspele. Takođe, zatvori nisu najpogodnija mesta da se u njima „ono što nije u redu, lično i društveno, može u potpunosti popraviti” (Whitaker, 1985: 91).

Kao što ističu Costelloe i Warner (2003), postoji opravdana zabrinutost da se u savremenom društvu očekuje da obrazovanje, kao i mnoge druge vaspitne aktivnosti u zatvoru, daju prioritet novom diskursu i njegovom tendencioznom zagovaranju programa za koje se pretpostavlja da se direktno bave „kriminogenim faktorima“ kod osuđenika. Dominacija novog neoliberalnog diskursa pomerila je osnovna pravila u sferi zatvorskog obrazovanja, nažalost, u negativnom smeru.

O NEKIM KARAKTERISTIKAMA RAZLIČITIH PRISTUPA OSUĐENICIMA I OBRAZOVANJU U ZATVORU

Da bi se na najbolji način ilustrovali različiti pristupi osuđenima i obrazovanju u zatvoru, čini se korisnim analizirati nekoliko bitnih karakteristika uočljivih u dve dijametralno suprotne prakse – one koja se sprovodi u Velikoj Britaniji i Sjedinjenim Američkim Državama¹⁴ i one prisutne u Skandinavskim zemljama.

Na početku, uočljivo je da i sama terminološka određenja govore mnogo o načinima na koji se percipiraju osuđenici i obrazovni proces. Na primer, u Engleskoj, pod opismenjavanjem se podrazumeva razvoj „osnovnih veština“ ili „funkcionalnih veština“ i njegova relevantnost za zatvorsko obrazovanje je usko povezana sa zapošljivošću i stručnim, profesionalnim usavršavanjem osuđenika. „Osnovne veštine“ su sinonim za koncept funkcionalne pismenosti. Ovaj koncept vidi pismenost kao veštinu, razvijanje sposobnosti čitanja i pisanja.

¹⁴ Ali i u većini zemalja Evrope.

Sa druge strane, u Skandinavskim zemljama, koje potenciraju holistički pristup obrazovanju odraslih, konceptualizacija pismenosti zasniva se na idealu kritičke pismenosti. Ovaj pogled na pismenost smatra da je ona proces koji podrazumeva intelektualnu transformaciju i svakako je mnogo više od jednostavnog sticanja veština. Umesto toga, kroz proces učenja i razvoja osnovnih veština pismenosti, kognitivni i intelektualni razvoj osuđenika se unapređuje i transformiše. Zagovornici sugerišu da je „čitanje razumevanje sveta, a pisanje način da se on preoblikuje“ (Costelloe, & Warner, 2014). Na ovaj način, pismenost se posmatra kao osnažujuće i moćno sredstvo koje se koristi za preoblikovanje života pojedinca, kao i sveta u kojem živi. Stoga, obrazovanje zasnovano na premisama obrazovanja odraslih je od fundamentalnog značaja, i ono treba da važi za sve obrazovne procese, bez obzira da li se one sprovode u društvenoj ili zatvorskoj zajednici (Bailey, 2004).

Ograničenja u obrazovanju, nastaju, posebno, kada se osuđenici ne doživljavaju kao punopravni građani i članovi društvene zajednice. Uočljivo je da u zemljama u kojima su osuđenici predstavljeni isključivo kao „prestupnici“ i posmatrani jedino u odnosu na njihovu sposobnost snalaženja na tržištu rada, postoji i manjkavost u pogledu obrazovnih sadržaja koji se dostupni u zatvorima. Termin „prestupnik“ je posebno uvredljiv, jer je i jednodimenzionalan i negativan, i implicira da ne postoje drugi aspekti života i ličnosti osuđenika (Costelloe, & Warner, 2008).

U literaturi postoje usaglašeni stavovi da „kultura kontrole“ i „novo kažnjavanje“ dominiraju neoliberalnom kaznenom politikom u zemljama engleskog govornog područja u

poslednjim decenijama. Takva pristup proklamuje sasvim drugačiju sliku o osuđennicima, u odnosu na pozitivnu karakterizaciju od strane Saveta Evrope. Shodno tome, čak i tamo gde se nude obrazovani sadržaji, postoji tendencija ograničavanja odredbi koje se odnose na obrazovanje, na više načina, bez obzira na pozive evropskih institucija na poštovanje odredbi o obrazovanju u zatvoru.

U literaturi se mogu pronaći stavovi koji sugerišu postojanje nekoliko ključnih deficita ograničenog pristupa osuđennicima, među kojima se ističu:

Usmerenost na „kriminogeni“ rizik

U kontekstu savremenih neoliberalnih penoloških tendencija, kada se pojedinac u zatvoru posmatra i smatra samo kriminalcem ili „prestupnikom”, to dovodi do isključive usmerenosti ka realizaciji „programa” koji treba da koriguju rizično, kriminalno ponašanje, ali, što je još važnije, i do zanemarivanja holističkog pristupa obrazovanju i učenja koje olakšava lični razvoj, u najširem smislu. U zatvorskoj praksi, to se reflektuje kroz sužavanje obrazovnih ciljeva, nastavnih planova i programa, aktivnosti i metoda. Takođe, to znači da se programi ne nude svim osuđennicima, već samo određenim grupama koje su „procenjene kao visoko rizične“ (Costelloe, & Warner, 2014).

Jedan od primera gore navedene prakse je ukidanje obrazovnih programa iz oblasti umetnosti i društvenih nauka u zatvoru, u korist programa usmerenih na prekršaje, u Britanskoj Kolumbiji u Kanadi, početkom 1990-ih godina prošlog veka. Nadležne zatvorske institucije ukinule su finansiranje veoma uspešnih programa „humanističkih

nauka” koje je duže od 20 godina realizovao Univerzitet *Simon Fraser*. Umesto pomenutih programa, nadležne institucije su želele „obrazovanje” koje će se isključivo koncentrisati na „kriminogene faktore“, kroz realizaciju programa razvoja kognitivnih veština, upravljanja besom, agresijom, zavisnošću i sl. Ironično, naknadno istraživanje, koje je finansirala sama kanadska zatvorska služba, pokazalo je da su humanistički kursevi, pored svojih opštih obrazovnih koristi, bili mnogo efikasniji i u smanjenju recidiva, što je navodni cilj novih kurseva (Duguid, 1997; 2000).

Neadekvatna i isključiva usmerenost ka povećanju mogućnosti za zapošljavanje nakon otpusta

Još jedna od posledica percipiranja osuđenika kroz samo jedan aspekt njegove ličnosti ogleda se u ograničavanju fokusa podrške prvenstveno stručnom obrazovanju, sa evidentnom idejom što uspešnijeg uključivanja u rad, nakon otpuštanja na slobodu (Downes, 2014).

Ovaj redukovani obrazovni cilj često je i sam „izigran”, jer u realnosti, u mnogim zatvorima ponuđena „obuka za određeno zanimanje“ ne odgovara zahtevima tržišta rada, „radni dan“ je daleko kraći, a digitalna isključenost (neosposobljenost) znači da vitalni zahtev za većinu poslova u društvenoj zajednici ostaje neispunjen. Studija Ministarstva unutrašnjih poslova Ujedinjenog Kraljevstva o pružanju/razvijanju osnovnih veština u zatvorima navodi da se većina osuđenika koji su našli posao nakon puštanja na slobodu, vraćaju na prethodni posao ili su novi posao dobili preko porodice ili prijatelja (Harper, & Chitty, 2005).

Sasvim je jasno da je brojnim osuđennicima potrebno pružiti priliku da razvijaju i usavršavaju različite veštine i znanja, te da je osim obuke za određenu vrstu zanimanja, značajna i pomoć koja im se pruža u cilju prevazilaženja poteškoća prilikom pronalaska i zadržavanja posla.

Ipak, isključiva koncentracija na obuku za rad, uklapa se u izuzetno „suženi” pogled na osuđenike u zatvoru. Takođe, uklapa se i u milje proistekao iz politike blagostanja, koji rad, posebno težak fizički rad, posmatra kao najadekvatniju kaznu za siromašne i marginalizovane grupe, koji se vide kao lenje i bezvredne (Costelloe, & Warner, 2014).

Koncentracija na rad i obuku za rad široko je rasprostranjena u evropskim zatvorima, a posebno u istočnoj Evropi i Engleskoj. Ovakva praksa se može ilustrovati i kroz stavove službenika nadležnih za obrazovanje u zatvorima Engleske da je „jedini prioritet obrazovanja da prestupnici nađu posao – sve drugo je sredstvo, a ne cilj“ (OCR, 2005). Shodno navedenim stavovima, uočljivo je da se suštinski elementi i ciljevi obrazovanja ignorišu ili umanjuju.

Usmerenost ka merenju

Drugi način „ograničavanja” obrazovanja u zatvorima je onaj koji se javlja u obrazovanju generalno, i u društvenoj zajednici, a njegov izvor može se videti u „menadžerizmu“, osobini koju Garland (2001) identifikuje u kaznenoj politici i koju klasifikuje kao jednu od ključnih „indeksa” kulture kontrole. Birokratski stavovi, bilo u zatvorskim sistemima ili društvenim sistemima, mogu dovesti do nipodaštavanja obrazovanja merenjem, gde je fokus pružanja obrazovanja usmeren ka tome da se „učini važnim merljivost, umesto da se

ono što je važno učini merljivim“ – što se u zatvorskoj praksi ogleda u osmišljavanju nepraktičnih formulara koje zatvorsko osoblje i službenici moraju da popunjavaju (Garland, 2001).

U uskoj vezi sa merenjem, povezano je naglašavanje isplativosti, što predstavlja zabrinjavajuću tendenciju, jer su stručni zatvorski vaspitači i osoblje svesni da ishodi složenih obrazovnih procesa mogu biti veoma izazovni za merenje i da često izlaze iz okvira ekonomskih analiza. S obzirom na složenost procesa učenja, i činjenicu da učenje nije ograničeno samo na zatvorsku učionicu, u stvarnosti je gotovo nemoguće izdvojiti i identifikovati (i izmeriti) određene ishode koji se mogu pripisati tačno određenim obrazovnim inicijativama ili procesima. Štaviše, nedostatak jasnoće u pogledu toga šta obuhvata obrazovanje u zatvorskom kontekstu može još više otežati utvrđivanje koja je to aktivnost koja „čini razliku“ ili je najefikasnija i najisplativija. Imajući u vidu ova ključna pitanja (teškoće u merenju, isplativost), jasno je da su zatvorski obrazovni programi u opasnosti da budu stavljani na stranu, u korist manje složenih, ali „merljivijih“ (i isplativijih) programa tretmana (Garland, 2001: 6–20).

Na ovaj način se marginalizuju i neki od najvažnijih napredaka koji se mogu ostvariti kroz obrazovanje, kao što su otkrivanje novih potencijala kod osuđenika, pronalaženje novih interesovanja, poboljšanje samopouzdanja i samopoštovanja, i unapređenje društvene i građanske svesti, a oni su posebno važni u zatvorskom kontekstu. Učenje i, generalno, obrazovni proces nije prepoznat i samim tim nije dovoljno cenjen, barem u birokratskim okvirima, jer nije baš najpodložniji proces, čiji se rezultati mogu jednostavno izmeriti.

I na kraju, „menadžerizam” kao dominantna karakteristika upravljanja zatvorima u eri kaznenog populizma, ostavlja takođe negativne posledice na obrazovni proces u zatvorima, jer ima tendenciju da ometa jednu od ključnih karakteristika obrazovanja odraslih, a to je karakteristična metodologija učenja i podučavanja odraslih. Na primer, tradicionalne metode obrazovanja odraslih poštuju životno iskustvo učenika (osuđenika) posmatrajući ga kao lično iskustvo i vredan resurs u procesu učenja. Polazna tačka u procesu obrazovanja odraslih je oslanjanje na ono što pojedinac zna, ne na ono što ne zna. U tom procesu, nastavno osoblje takođe ima tendenciju da veruje u sudove i stavove učenika (osuđenika) i prihvataju da oni treba da imaju značajnu reč o tome šta se proučava, na koji način se proučava i na koji način se učenje ocenjuje. Takve metode je izuzetno teško uskladiti sa oblikom obrazovanja koji se, u savremenom kontekstu, usko fokusira na ograničeni opseg razvoja pojedinih veština ili znanja koje potenciraju zatvorski sistemi (Costelloe, & Warner, 2014).

SKANDINAVSKA IZUZETNOST: PRIMER DOBROG PRISTUPA OSUĐENICIMA I OBRAZOVANJU

U decenijama preoblikovanja socijalne i političke diskursne politike koja je determinisala kaznene ideologije velikog broja zapadnih zemalja, ipak postoje izuzeci. Tipičan primer predstavljaju Skandinavske zemlje¹⁵, čija kaznena politika, i u okviru nje jedinstven pristup zatvorskoj kazni i osuđennicima, daje pozitivne rezultate u smanjivanju stope kriminala.

Čini se da su u Skandinavskim državama politički, socijalni i kulturni aranžmani „izolovali” te zemlje od neoliberalne politike i poretka (Garland, 2001), koji je generisan u Angloameričkim i Evropskim zemljama.

U izvesnoj meri, u Skandinavskim zemljama postoje određene karakteristike koje se mogu naći i u drugim evropskim društvima sa niskim stopama kriminaliteta, a to su: jaka državna birokratija sa značajnom autonomijom i nezavisnošću od političkog uplitanja, zatim, intervencionistička centralna država, masovni mediji koji su u

¹⁵ U koje spadaju Švedska, Norveška i Danska.

velikoj meri kontrolisani od strane javnih neo-korporativnih organizacija, a ne tržišnih sila, koje već dobro informisanoj javnosti pružaju objektivno, a ne senzacionalističko znanje o kriminalu. Svakako treba napomenuti i dugogodišnju tradiciju socijalnog blagostanja, koje je smanjilo kriminogene tendencije i dovelo do manje strogog mentaliteta kažnjavanja, i svakako, visok nivo društvenog kapitala (Savelsberg, 1994; Whitman, 2003, navedeno prema: Stevanović, & Ilijić, 2019: 429).

Izvesno je da, kada su ove ili neke druge kombinacije faktora prisutne u datom društvu, postoji manja verovatnoća da će to društvo marširati ka „penalnom višku”. Društvena solidarnost, a ne podela koja se proizvodi, oblici znanja i odnosi moći, karakteristični za njih, verovatno deluju i kao preventivne barijere po pitanju kriminala. Međutim, na isti način na koji moramo izbeći prekomernu generalizaciju dimenzija kaznenog viška (Doob, Webster, 2006, navedeno prema: Stevanović, & Ilijić, 2019), moramo biti svesni da ne postoji jednostavna formula koja može pružiti garancije kaznenog izuzetka koji postoji u Skandinavskim državama. Jedino možemo uočiti opšte okvire i društvene atribute koji su tome doprineli, ali kako su ovi aranžmani bili prisutni u tako intenzivnoj koncentraciji, to je specifično za ove zemlje (Pratt, 2007).

Jedno od ustaljenih stanovišta u navedenim zemljama je stav da se sveobuhvatnim uslugama socijalne zaštite za svakog pojedinačnog građanina, može da sprečiti kriminal, ali i mnogi drugi inicijalni rizici kriminala. Polazeći od činjenice da je 60% nasilnog kriminala počinjen pod dejstvom droga ili alkohola – značaj pridržavanja restriktivne politike o drogama i alkoholu, posebno je dobio na značaju u Skandinavskim

zemljama. Svakako, tu je i dobro razvijena mreža zdravstvene i psihijatrijske zaštite, kao i aktivna politika tržišta rada. Svi navedeni uslovi doprinose uspešnoj i sveobuhvatnoj borbi protiv kriminala. Još uvek je uvaženo mišljenje da socijalne usluge i dobri zakonski propisi mogu smanjiti problem kriminaliteta i na taj način pružiti socijalnu solidarnost, bez pribegavanja isključivim kaznenim sankcijama (Pratt, 2007).

Zatvorski sistem Skandinavskih zemalja odlikuju dve ključne karakteristike: niska stopa zatvaranja i humani zatvorski uslovi (Batrićević, & Ilijić, 2013: 136). Jedan od prioriteta zatvorskog sistema je rehabilitacija osuđenika kroz formalno obrazovanje. U zatvorskom sistemu Skandinavskih zemalja, obrazovanje se smatra jednim od najvažnijih puteva koji mogu da osiguraju osuđenima život van kriminala, nakon otpuštanja, i važnom merom prevencije kriminala (Tønseth, & Bergsland, 2019).

Sve aktivnosti koje sprovode vaspitno-korektivne službe zasnivaju se na pet osnovnih premisa, pre svega, na humanističkom shvatanju čoveka i njegovih prava, pružanju pravne sigurnosti i jednakog tretmana za sve osuđenike, zatim stava da su otpušteni osuđenici nadoknadili (izvršili) svoju kaznu za počinjeno krivično delo. Takođe, tu je princip normalnosti i prevencija izvršenja novih krivičnih dela. Izvršenje zatvorske kazne bazirano je na Evropskim zatvorskim pravilima, uz praksu da se izriče kazna zatvora, tek kao poslednje sredstvo (odnosno, kada su sve druge krivičnopravne mogućnosti iscrpljene). Ova pravila su naznačena principom da niko ne treba da bude pod strožim uslovima nego što je potrebno. U navedenom kontekstu, princip normalnosti je osnova tretmana osuđenika, i implicira

da izvršenje zatvorske kazne mora biti što je moguće „normalnije“, koliko to bezbednosni okviri dozvoljavaju. To znači da osuđenici imaju jednaka prava i obaveze tokom izvršenja kazne, i osigurava svim osuđennicima pravo na obrazovanje (Tønseth, & Bergsland, 2019).

Pored toga, vaspitno korektivna služba uvažava principe pozitivne kriminologije, koja se zalaže za negovanje i razvijanje pozitivnih aspekata rehabilitacije osuđenika. Ovo shvatanje podrazumeva podsticaje koji se fokusiraju na rehabilitaciju kroz afirmativna iskustva (Ronel, & Segev, 2014). Pružanje zatvorskog obrazovanja je centralna tačka ove perspektive, što poručuje da se mogu postići i održati pozitivne promene u ponašanju kod pojedinaca (Schinkel, 2014: 60).

Formalno obrazovanje u zatvorima obuhvata osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, kurseve i obuku za sticanje radnih kvalifikacija, stručnu obuku i tercijarne studije (Eikeland, Manger, & Asbjørnsen, 2016).

Dalje, jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja osuđenika je unapređivanje njihove kompetencije. Obrazovanje može povećati izgleda za zapošljavanje, a time i poboljšati uslove života po otpuštanju, što će sprečiti potencijalni recidiv. Ono može pomoći osuđennicima da iskoriste svoje sposobnosti i realizuju ciljeve. Pored toga, obrazovanje u zatvoru ima za cilj i poboljšanje društvene kompetencije, prenošenjem i promenom sistema vrednosti pojedinca, kako bi on mogao da preuzme odgovornost za svoje ponašanje. Čini se izvesnim da navedene premise uvažavaju teoriju transformativnog učenja, koja ističe da učenje ima moć da izazove pozitivne promene kod osuđenika.

I pored humanih zatvorskih uslova i holističkog pristupa obrazovanju, čine se da se osuđenička populacija u Norveškoj ne razlikuju mnogo od osuđeničke populacije u ostalim zemljama Evrope, bar kada je obrazovni nivo u pitanju.

Istraživanja ukazuju na podatak da osuđenici u Norveškoj imaju manji nivo obrazovanje od opšte populacije. U izveštaju autora Eikelanda, Manger i Asbjørnsen (2016) navodi se da je najviši stepen obrazovanja kod polovine osuđenika u Norveškoj osnovnoškolsko obrazovanje, u poređenju sa 26,9% kod opšte populacije. Statistički podaci ankete o životnim uslovima (2014) takođe ukazuju i na druge socijalne probleme u okviru ove manje obrazovane populacije. Prema podacima istraživanja, 30% osuđenika je izjavilo da ima određenih poteškoća sa čitanjem i pisanjem (Revold, 2015: 23). Takođe, kod velikog broja osuđenika prisutni su problemi u prethodnom školovanju i vaspitanju, finansijske poteškoće, beskućništvo, problemi sa zloupotrebom psihoaktivnih supstanci i, generalno, lošiji zdravstveni nivo u poređenju sa opštom populacijom (Revold, 2015). Prethodno navedeni rezultati istraživanja ukazuju da su osuđenici kompleksna društvena grupa koju karakteriše prisustvo akumuliranih društvenih, zdravstvenih i obrazovnih problema, a jedan od ciljeva obrazovanja u zatvoru je da koriguje ili ublaži neke od detektovanih problema.

Treba navesti interesantan podatak da je 2016. godine 51,3% osuđenika učestvovalo u nekom od ponuđenih obrazovnih programa u zatvorima u Norveškoj (Tønseth, & Bergsland, 2019).

Da bi se razumeo način organizacije obrazovanja u zatvorima i jedinstven pristup osuđenicima u Skandinavskim

državama, čini se važnim napomenuti da je celokupan zatvorski sistem pod nadzorom Ministarstva pravde, dok Ministarstvo prosvete i nauke ima profesionalnu i finansijsku odgovornost za obrazovni tretman u zatvorima. Obrazovanje u zatvoru se zasniva na istim smernicama koje važe i za obrazovni proces u društvenoj zajednici, a u kojima je lokalna opština odgovorni akter. Lokalne vlasti su odgovorne za administrativne i akademske/obrazovne aspekte u zatvorima, a lokalne škole su odgovorne za praktične i pedagoške aspekte u obrazovanju. Pored nastave, organizuju se i dodatni časovi, koji omogućavaju osuđenima da završe školovanje ukoliko su otpušteni iz zatvora pre završetka školovanja. Ova dodatna nastava i časovi takođe podležu istom administrativnom sistemu kao i obrazovni tretman u zatvoru (Manger, & Langelid, 2005).

Danas obrazovanje u zatvorima u Norveškoj predstavlja jednu od namenskih državnih mera (Langelid, 2015: 24). Obrazovanje u zatvorima teži da bude ekvivalentno obrazovanju u društvenoj zajednici. Polazeći od stava da osuđenici imaju jednaka prava na obrazovanje kao i ostala populacija, velika pažnja se poklanja nastavnim kompetencijama, koje takođe treba da budu ekvivalentne kompetencijama nastavnog osoblja u društvenoj zajednici. Svaki pojedinac koji prethodno nije završio osnovnoškolsko ili srednjoškolsko obrazovanje ima zakonsko pravo na obrazovanje (Tønseth, & Bergsland, 2019).

Na kraju, važno je napomenuti da je značajan broj istraživanja nastojao da identifikuje elemente koji su ključni za uspešnu rehabilitaciju bivših osuđenika. Iako u literaturi postoji konsenzus o važnosti zapošljavanja, i rešavanja

problema sa zavisnošću, kao i pružanja pomoći u cilju očuvanja i unapređenja mentalnog i fizičkog zdravlja osuđenika (Petersilia, 2003), čini se da je ključni faktor koji utiče na recidiv, upravo obrazovni proces i njegov posredni ili neposredni uticaj koji ostvaruje na ponašanje pojedinca.

Veliki broj istraživanja ukazuje na pozitivan uticaj koji obrazovni tretman u zatvoru ostvaruje na osuđenike. Obrazovanje može da redukuje kriminalno ponašanje, pruži osnovu za nastavak školovanja po otpuštanju, poboljša istoriju zapošljavanja, ali i smanji nedisciplinu u samoj ustanovi (Gerber, & Fritsch, 1995). Rezultati studija pokazuju da je obrazovanje u zatvoru povezano sa smanjenom stopom recidiva (Gerber, & Fritsch, 1995; Brown, 2000; Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013; Kim, & Clark, 2013).

Rezultati meta-analize koji su sproveli Davis i saradnici (2013) u SAD između 1980. i 2011. godine o uticaju obrazovanja na stopu recidivizma i poboljšanje šansi za zapošljavanje, ukazuju da obrazovanje ima pozitivan uticaj na osuđenike i smanjuje rizik od recidiva nakon puštanja na slobodu. Takođe, studija potvrđuje da svi oblici obrazovanja imaju značajan uticaj, bez obzira da li se radi o osnovnom i nižem srednjem obrazovanju, stručnom obrazovanju ili tercijarnim studijama, jasno je da je završetak stručne obuke ključan za dobijanje zaposlenja nakon otpuštanja (Davis, Bozick, Steele, Saunders, & Miles, 2013).

Istraživači iz Norveške, Tønseth i Bergsland (2019) proučavali su načine na koje formalno zatvorsko obrazovanje utiče na bivše osuđenike, nakon puštanja na slobodu. Rezultati pokazuju da je obrazovanje u zatvoru doprinelo razvoju ličnih, društveno korisnih vrлина, kao što su

samoopredeljenje i odgovornost, koje su omogućile bivšim osuđennicima unapređenje stručnih i društvenih kompetencija i samopoštovanja. Navedene veštine značajno su doprinele ličnoj transformaciji i pozitivnim promenama. Takođe, studija pokazuje da formalno učenje može biti mnogo više od sticanja opšteg znanja ili stručnih veština, odnosno, da obrazovanje ima „transformativnu” moć koja može osigurati pozitivne i trajne promene na nivou ličnosti osuđenika (Tønseth, & Bergsland, 2019).

Rezultati istraživanja potvrđuju pozitivan uticaj obrazovanja osuđenika u zatvoru na razvoj samoefikasnosti pojedinaca (Roth, Asbjørnsen, & Manger, 2016). Pettersen i saradnici (2003) su u svojim istraživanjima kategorisali pozitivne ishode obrazovanja na: sticanje znanja i veština, formalnu kompetenciju, lakšu implementaciju kazne, emocionalnu dobrobit i jačanje samopercepcije. U pomenutoj studiji, istraživači ukazuju da obrazovanje osigurava emocionalni dobitak, jačanje samopercepcije i razvoj samorazumevanja i uvažavanje sopstvene ličnosti (Pettersen, Finbak, & Skaalvik, 2003: 206). Dalje, istraživanja ukazuju na pozitivnu korelaciju između obrazovanja, akademske samoefikasnosti i postignuća u školi (Pajares, 1996; Zimmerman, 2000). Akademska samoefikasnost održava motivaciju i promoviše učenje, tako da akademska samoefikasnost može biti od indirektnog značaja za uspeh nakon puštanja na slobodu i posledično manji recidivizam (Roth, Asbjørnsen, & Manger, 2016).

Linnenbrink i Pintrich (2003) preporučuju da nastavnici treba da pomognu osuđennicima da održe relativno visoku, ali tačnu samoefikasnost, pruže izazovne akademske zadatke koje oni mogu da postignu uz trud, neguju uverenje da su

kompetencija ili sposobnost promenljivi. Samoefikasnost se povećava kada osuđenici usvajaju kratkoročne ciljeve, uče se da koriste specifične strategije učenja i dobijaju nagrade na osnovu postignuća, a ne samo na osnovu angažovanja, jer nagrade za postignuće signaliziraju povećanje kompetencije (Graham, & Weiner, 1996).

Dakle, važna pedagoška implikacija koja proizlazi iz prethodnog je da zatvorsko osoblje treba ozbiljno da shvati svoj deo odgovornosti u jačanju akademske samoefikasnosti osuđenika. Konkretno, osuđenici koji imaju niži nivo obrazovanja i ne učestvuju u zatvorskom obrazovanju moraju biti osnaženi resursima koji mogu povećati njihovu samoefikasnost (Roth, Asbjørnsen, & Manger, 2016).

Na kraju, još jednom se ističe potreba za ukazivanjem brojnih dobrobiti formalnog obrazovanja u zatvorima, koje osim podizanja nivoa znanja, veština i sposobnosti, na ličnom nivou, omogućava razvoj potencijala za transformaciju i promenu (Tønseth, & Bergsland, 2019). Drugim rečima, lični razvoj je značajan efekat obrazovanja (Manger, & Langelid, 2005: 57) i ključ za uspešnu socijalnu rehabilitaciju.

UMESTO ZAKLJUČKA

U poslednje tri decenije, preporuke Saveta Evrope o obrazovanju u zatvoru (1989) dale su glavnu referentnu tačku i opšteprihvaćene standarde za sprovođenje tretmana vaspitanja i obrazovanja u zatvorima.

Generalna skupština Ujedinjenih nacija je usvojila *Osnovne principe za tretman osuđenika*, koji naglašavaju potrebu da se osuđenici tretiraju sa poštovanjem i priznaju njihova prava i slobode kao što je navedeno u Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima (Ujedinjene nacije, 1990). Oni su uključivali posebno pozivanje na pravo osuđenika da učestvuju u „kulturnim aktivnostima i obrazovanju koje imaju za cilj potpuni razvoj ljudske ličnosti“. Ovo sugerše istu vrstu širokog nastavnog plana i programa i široko usmerenog obrazovanja koje je zacrtao Savet Evrope, a kada se govori o „punom razvoju ljudske ličnosti“ odražava koncept „celokupne ličnosti“ Saveta Evrope.

Međutim, u mnogim zemljama zapadne Evrope, obrazovni sadržaji, koji se nude u zatvorima pretrpeli su redukovanje, koje je nastalo zbog sve intenzivnijeg udaljavanja od

holističkog koncepta obrazovanja, i neuspeha da se prepozna celokupna ličnost osuđenika.

Redukcije u sferi obrazovanja i restriktivan, sužen pogled na osuđenike su usko povezana pitanja. Obrazovanje u zatvorima u velikom delu Evrope poslednjih decenija, teži jednostavnim, manje aspirativnim ciljevima, i daleko je manjeg obima i sadržaja nego što može biti. To je posledica dva međusobno povezana pojednostavljenja: umesto da se u osuđenicima vidi „cela osoba“, vidi se samo prestupnik, i umesto da se nudi obrazovanje odraslih u svom njegovom izazovnom bogatstvu, nudi se samo ograničen spektar razvoja pojedinih „veština“ kroz specijalizovane kurseve.

Ove promene u sferi obrazovanja i promene u pogledu na osuđenike, rezultat su mnogo širih i kompleksnijih promena na globalnom ekonomskom, političkom i društvenom nivou u eri neoliberalnog društvenog diskursa.

Neoliberalni konstrukt, u sferi kaznene politike pomerio je težište interesovanja ka individualizaciji i proceni rizičnih kategorija osuđenika, pri čemu je „nova penologija“ dotadašnja usmerenja ka resocijalizaciji i popravljanju učinio, zamenila merljivim konceptom korporativnog menadžerskog upravljanja zatvorima i grupama osuđenika. Pomenuti diskurs, najjasnije se manifestuje s jedne strane, u programima koji nastoje (isključivo) da umanje rizike za kriminalno ponašanje, a s druge strane se marginalizuju i potiskuju diskursi o alternativnom zatvorskom režimu, posebno oni koji daju centralniju ulogu zatvorskom obrazovanju i oni koji su zasnovani na centralnim principima politike Saveta Evrope, kao što je izraženo u Evropskim zatvorskim pravilima.

Iskustva zemalja koje neguju holistički pristup obrazovanju odraslih ukazuju na praksu koja daje pozitivne rezultate u korekciji ponašanja osuđenika.

Obrazovani tretman, shvaćen u najširem smislu, ima moć da transformiše negativna uverenja i podstakne usvajanje prosocijalnih stavova i normi ponašanja pojedinaca.

Obrazovanje u zatvoru, u smislu metodologije i nastavnog plana i programa, mora odražavati najbolju praksu koja je dostupna u društvenoj zajednici. Kolika je važnost nastavnih planova i programa u obrazovanju osuđenika, a i pokazatelj uticaja obrazovanja na život osuđenika, najbolje ilustruje citat bivšeg osuđenika Johna M. (osuđenika koji je završio studije) „(...) *danas nije toliko važno to što smatram da je kriminal odvratan, koliko je važno to da me više zanimaju druge stvari*“ (Duguid, 2000).

Holistički pristup obrazovanju, koji će potencirati razvoj celokupne ličnosti osuđenika, ključni je potencijal za transformaciju osuđenika, postizanje pozitivnih promena u ponašanju i osnovni faktor uspešne socijalne rehabilitacije i reintegracije.

LITERATURA

1. Anderson, K., Colvin, S., McNeill, F., Nellis, M., Overy, K., Sparks, R., & Tett, L. (2011) *'Inspiring change: final project report of the evaluation team'*. University of Glasgow, University of Strathclyde, University of Edinburgh
2. Andrews, D. A., & Bonta, J. (1994) *The psychology of criminal conduct*. Cincinnati, OH: Anderson.
3. Allison, T. L. (1993) Making offenders more accountable and offering opportunity for change. *Corrections Today*, 55,92-106.
4. *Art and Culture in Prison Project* (2012) edited by Fondazione Giovanni Michelucci - Fiesole (Italy), The Manchester College, Prison Arts Foundation and Berliner Literarische Aktion e.V.
5. Batrićević, A., & Ilijić, Lj. (2013) Imprisonment in Sweden – Normative frameworks, characteristics and im-

- pact on recidivism. *Journal of Criminalistics and Law*, 18(2), 126-135.
6. Bazos, A., & Hausman, J. (2004) "Correctional Education as a Crime Control Program". UCLA School of Public Policy and Social Research.
 7. Bailey, I. (2004) 'Overview of the adult literacy system in Ireland and current issues in its Implementation'. In: Comings, J., Garner, B., & Smith, C. (eds.) *The Annual Review of Adult Learning and Literacy*, Vol. 6. Harvard, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, pp. 197-240.
 8. Behan, C. (2014) Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20-31.
 9. Brewster, D. R., & Sharp, S. (2002) Educational Programs and Recidivism in Oklahoma: Another Look. *The Prison Journal*, 82(3), 314-334.
 10. Brosens, D., Donder, L., Vanwing, T., Dury, S., & Verte, D. (2013) Lifelong learning Programs in Prison: Influence of Social Networks on Participation. World Conference on Educational Science-WCES. *Procedia-Social and Behaviour Sciences*, 116(2014), 518-523.

11. Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
12. Brinc, F. (1987) Otvorene kazneno-popravne ustanove - od ideje do stvarnosti, *Penološke teme*, 2(1-2), 3-22.
13. Brookfield, S. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
14. Brookfield, S. D. (1987) *Developing Critical Thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass
15. Caffarella, R., & Merriam, S. (1999) Perspectives on adult learning: Framing our research. In: Rose, A. (ed.) *Proceedings of 40th Annual Adult Education Research Conference*. DeKalb. LEPS Press.
16. Cheliotis, L., Jordanoska, A., & Sekol, I. (2014) *The Arts of Desistance. Evaluating of the Koestler trust Arts Mentoring Programme for the Former Prisoners*. London: Koestler Trust org.
17. Clark, C. (1993) "Changing Course: Initiating the Transformational Learning Process". In: Proceedings of the 34th Annual Adult Education Research Conference. State College: Pennsylvania State University, pp. 354-361.
18. Council of Europe, (1990) Education in prison. Strasbourg. Council of Europe

19. Council of Europe, (1950) Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms as amended by Protocols No. 11 and No. 14*
<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680063765>
20. Council of Europe (1989) Committee of Ministers. Education in Prison (Recommendation No. R (89) 12), adopted 13 October 1989.
http://www.epea.org/wp/wpcontent/uploads/Education_In_Prison_02.pdf
21. Council of Europe, European Prison Rules (revisited in 2006): <https://rm.coe.int/european-prison-rules-978-92-871-5982-3/16806ab9ae>
22. Costelloe, A., & Warner, K. (2014) Prison education across Europe: policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12(2), 16-26.
23. Costelloe, A., & Warner, K. (2008) 'Beyond offending behaviour: The wider perspectives of adult education and the European prison rules'. In: Wright, R. (ed.) *In the Borderlands: Learning to teach in prisons and alternative settings*. 3rd ed. San Bernardino, CA: California State University, pp. 136-146.
24. Costelloe, A., & Warner, K. (2003) *Beyond 'Offending Behaviour': The Wider Perspectives of Adult Education and the European Prison Rules*. Paper first presented

- to the 9th EPEA International Conference on Prison Education, Langesund, Norway, June 2003.
25. Cohen, S. (1985) *Visions of Social Control: Crime, Punishment and Classification*. Oxford: Polity Press
 26. Clemmer, D. (1958) *The Prison Community*. New York: Holt, Rinehart and Winston
 27. Crewe, B. (2014) 'The Emotional Geography of Prison Life'. *Theoretical Criminology*, 18(1), 56-74.
 28. Crewe, B. (2011) 'Depth, weight, tightness: revisiting the pains of imprisonment', *Punishment & Society*, 13(5), 509-529.
 29. Crewe, B. (2009) *The prisoner society: Power, adaptation and social life in an English prison*. Oxford: OUP
 30. Cho, R. M. & Tyler, J. (2013) Does Prison-Based Adult Basic Education Improve Postrelease Outcomes for Male Prisoners in Florida. *Crime & Delinquency*, 59(7), 975-1005. Published on-line on November 30, 2010. Available from: cad.sagepub.com/content/59/7/975
 31. Coley, R., & Barton, P. (2006) "Locked Up and Locked Out: An Educational Perspective on the U.S. Prison Population. U.S. Department of Justice
 32. Council of Europe (1990) *Education in Prison*. Strasbourg: Council of Europe.
 33. Council of Europe (1989) Committee of Ministers. Education in Prison (Recommendation No. R (89) 12),

adopted 13 October 1989.

http://www.epea.org/wp/wp-content/uploads/Education_In_Prison_02.pdf

34. Dawe, S. (2007) *Vocational education and training for adult prisoners and offenders in Australia: Research readings*, National Center for Vocational Education Research (NCVER), Australian Government.
35. Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. V. (2013) *Evaluating the effectiveness of correctional education: a meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. Santa Monica: RAND Corporation.
36. Department for Education and Skills (2005) *Reducing Reoffending Through Skills and Employment*. Norwich: The Stationery Office.
37. Duguid, S. (2000) *Can Prisons Work: The prisoner as object and subject in modern corrections*. Toronto: University of Toronto Press.
38. Duguid, S. (1997) 'Cognitive dissidents bite the dust: The demise of university education in Canada's prisons'. *Journal of Correctional Education*, 48(2), 56-68.
39. Downes, P. (2014) *Access to Education in Europe: A framework and agenda for system change*. Dordrecht: Springer.

40. Eikeland, O. J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. (Eds.) (2009) *Education in Nordic Prisons*. Prisoner's educational background, Preferences and Motivation. Copenhagen: Nordic Council of Ministers. Available from: <http://www.norden.org/en/publications/publications/2009-508>
41. Eikeland, O. J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. E. (2016) Norske innsette: Utdanning, arbeid, ønske og planar. (Norwegian prisoners, work, wishes and plans). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
42. EuroPris (2019) Report: *Review of European Prison Education Policy and Council of Europe Recommendation (89) 12 on Education in Prison*. Retrived from: <https://www.europris.org/file/report-review-of-european-prison-education-policy-and-council-of-europe-recommendation-89-12-on-education-in-prison/>
43. European Convention on Human Rights (1950) Council of Europe: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf
44. European Commission (2011) *Prison Education and Training in Europe: A review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*. Brussels: Directorate General for Education and Culture
45. *Evaluating Correctional Education*, (1997) Using Correctional Education Data: Issues and Strategies.

Available

from:<http://www2.ed.gov/offices/OVAE/AdultEd/OCE/IssuesStrategies/ch5.html>

46. Ewert, S., & Wildhagen, T. (2011) *Educational Characteristics of Prisoners: Data from the ACS*. Presented at the Annual Meeting of the Population Association of America Washington, DC.
47. Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
48. Feeley, M. & Simon, J. (1992) The New Penology: Notes on the Emerging Strategy of Corrections and It's Implications. *Criminology*, 30(4), 449-472.
49. Freire, P. (1973) *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum Publishing Company
50. Garland, D. (2001) *The Culture of Control*. Chicago University Press, Chicago.
51. Garland, D. (1996) The limits of the sovereign state: Strategies of crime control in contemporary society. *British Journal of Criminology*, 36(4), 445-471.
52. Garland, D., & Yoyng, P. (eds.) (1983) *The Power to Punish: Contemporary Penalty and Social Analysis*. London: Heinemann
53. Gordon, D. R. (1991) *The Justice Juggernaut: Fighting Street Crime, Controlling Citizens*. New Brynswick: Rytgers University Press

54. Gehring, T. & Eggleston, C. (2007) *Teaching Within Prison Walls: A Thematic History*. San Bernardino: California State University.
55. GHK (2012) *Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report*. Order 23 of the DG Education and Culture Framework Contract 02/10 - Lot 1. Strasbourg: European Commission.
56. Greenberg, E., Dunleavy, E., & Kutner, M. (2007) *Literacy Behind Bars: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy Prison Survey (NCES 2007-473)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics
57. Graham, S., & Weiner, B. (1996) Theories and principles of motivation. In: Berliner, D.C., & Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-48). New York: MacMillan.
58. Gendreau, P., & Ross, R. (1979) Effective Correctional Treatment: Bibliography for Cynics. *Criminal Justice and Delinquency*, 25, 463-489.
59. Gerber, J., & Fritsch, E. J. (1995) Adult Academic and Vocational Correctional Education Programs: A Review of Recent Research. *Journal of Offender Rehabilitation*, 22, 119-142.

60. Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., Rudolph, J. L. (2002) Gender, Crime and Desistance: Towards a Theory of Cognitive Transformation. *American Journal of Sociology*, 107, 990–1064.
61. Hawley, J., Murphy, I., & Souto-Otero, M. (2013) *Prison Education and Training In Europe. Current stay-of-play and Challenges*. A summary report authored for the European Commission by GHK Consulting. Available from: www.ec.europa.eu
62. Harper, G., & Chitty, C. (eds) (2005) *The Impact of Corrections on Re-offending: A review of 'what works'*. London: Home Office Research, Development and Statistics Directorate.
63. Harer, M. (1995) *Prison Education Program Participation and Recidivism: A Test of the Normalization Hypothesis*. Federal Bureau of Prisons Office of Research and Evaluation, Washington, DC.
64. Harlow, C. W. (2003) *Education and Correctional Populations*. Bureau of Justice Statistics Special Reports, U.S. Department of Justice.
65. Heckman, J., & LaFontaine, P. (2010) "The American High School Graduation Rate: Trends and Levels". *Review of Economics and Statistics*, 92, 244–262.

66. Habermas, J. (1987) *The theory of communicative action: Volume Two, lifeworld and system – a critique of functionalist reason*. Boston. Beacon.
67. Hunte, R. S., & Esmail, A. (2011) Learning to change: Does life skills training lead to reduce incident report among inmates in a medium/minimum correctional facility. *Race, Gender & Class*, 18(3-4), 291–315.
68. Hull, K. A., Forrester, S., Brown, J., Jobe, D., & McCullen, C. (2000) Analysis of recidivism rates for participants of the academic/vocational/transitional education programs offered by the Virginia Department of Correctional Education. *Journal of Correctional Education*, 51(2), 256–261.
69. Ignatieff, M. (1978) *A Just Measure of Pain: The Penitentiary in the Industrial Revolution, 1750–1850*. Macmillan: London.
70. Ilić, Z. (2000) *Resocijalizacija mladih prestupnika*. Beograd: Interegraf MM.
71. Ilijić, Lj., & Pavićević, O. (2020) Od stare ka novoj penologiji - o pojedinim implikacijama nove strategije u korektivnoj praksi. *Socijalna misao*, 1/2020. str. 45–58.
72. Ilijić, Lj. (2017) Praktične implikacije savremenog penološkog pristupa na institucionalni tretman osuđenika - osvrt na tretman zavisnika. U: Macanović, N., Pe-

- trović, J., & Jovanić, G. (Ur.) *Društvene devijacije – Anomija društva i posljedice*. str. 362-371.
73. Ilijić, Lj. (2016) *Uticao obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja na redukciju rizika recidivizma kod osuđenih lica*. Doktorska disertacija: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
74. Ilijić, Lj., Pavićević, O., & Glomazić, H. (2016) Potrebe i mogućnosti obrazovanja osuđenika. *Andragoške studije*, 11, 75-93. doi:10.5937/andstud1602075I
75. Ilijić, Lj. (2014) Profesionalno osposobljavanje osuđenih - stanje u Srbiji i praksa u svijetu. U: Kron, L. (Ur.) *Prestup i kazna: de lege lata et lege ferenda*. str. 341-351. Institut za kriminološka i sociološka istraživanja. Beograd.
76. Ilijić, Lj. (2014) *Osuđeni i deprivacije: uticaj karakteristika ličnosti na intenzitet doživljavanja zatvorskih deprivacija*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
77. Ilijić, Lj. (2013) Savremene penološke tendencije - o konceptu procjene rizika i potreba. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, br. 1. str. 167-176.
78. Irwin, J. & Cressey, D. (1962) Thieves, Convicts and the Inmate Culture. *Social Problems*, 10, 145-155.

79. Jackson, K. (1997) "Differences in the Background and Criminal Justice Characteristics of Young Black, White, and Hispanic Male Federal Prison Inmates". *Journal of Black Studies*, 27, 494-509.
80. Jovanić, G. (2010) Potrebe za tretmanom i njegova realizacija u penitensijarnim uslovima. U: Žunić-Pavlović, V., i Kovačević-Lepojević, M. (Ur.) *Prevenција i tretman poremećaja ponašanja* (str. 257-276). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
81. Jovanić, G., & Ilijić, Lj. (2015) Obrazovne potrebe i edukativni tretman osuđenih. U: Vuković, M. (ur.) *Zbornik radova - Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. str. 157-168.
82. Jolley, M. (2018) Rehabilitation Prisoners: The place of basic life skills programmes. *Safer Communities*, 17(1),1-10.
83. Kim, R. H., & Clark, D. (2013) The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity score matching approach. *Journal of Criminal Justice*, 41, 196-204.
84. Knežić, B. (2001) *Obrazovanje i resocijalizacija. Metode merenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

85. Knežić, B., & Ilijić, Lj. (2016) Stručno obrazovanje osuđenika: iskušenja nade. *Adult Education*, 16(2), 51-72.
86. Knežić, B. (2011) Zatvorska kazna: Represija i/ili resocijalizacija. U: Kron, L. & Knežić, B. (Ur.) *Kriminal i državna reakcija: fenomenologija, mogućnosti, perspektive*. (str. 327-339). Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja
87. Klein, S., & Tolbert, M. (2007) Correctional Education: Getting the Data We Need. *Journal of Correctional Education*, 58(3), 284-292.
88. Kirk, P. (2012) Thoughts on Class 4, *Inside Time*, October. Retrived from:
http://www.insidetime.org/articleview.asp?a=1306&c=thoughts_on_olass_4.
89. Langelid, T. (2015) *The Norwegian Prison Education history*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
90. Lochner, L., & Moretti, E. (2004) "The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports". *American Economic Review*, 94, 155-189.
91. Liebling, A. (2011) Distinctions and Distinctiveness in the Work of Prison Officers: Legitimacy and Authority Revisited. *European Journal of Criminology*, 8(6), 484-499. <https://doi.org/10.1177/1477370811413807>

92. Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003) The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 119-137.
93. MacGuinness, P. (2000) Dealing with Time: Factors that Influence Prisoners to Participate in Prison Education Programmes. In: Wilson, D., & Reuss, A. (Eds.), *Prison(er) Education: Stories of Change and Transformation*. Winchester: Waterside Press
94. Maltz, M. (1984) *Recidivism*. Orlando, Fla.: Academic Press.
95. Martinson, R. (1975) What works-questions and answers about prison reform. *The Public Interest*, 35, 22-54.
96. Mathiesen, T. (1966) The Sociology of Prisons: Problems for Future Research. *British Journal of Sociology*, 17(4), 360-379.
97. Manger, T., & Langelid, T. (2005) Læring bak murene: Fengselsundervisningen i Norge. (Learning behind bars, prison education in Norway). Bergen: Fagbokforlag
98. Mair, G., Burke, L., & Taylor, S. (2006) The Worst tax form you've ever seen'? Probation Officers' views about OASys. *Probation Journal - The Journal of Community and Criminal Justice*, 53 (1), 7-23.

99. Mertanen, K., & Brunila, K. (2018) Prison Break. Education of young adults in closed prisons—building a bridge from prison to civil society? *Education Inquiry*, 9(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1380478>
100. Mezirow, J. (2000) 'Learning to think like an adult: Core concepts of transformation'. In: Mezirow, J. & Associates (eds.), *Learning as Transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3–33.
101. Mezirow, J. (1996) Adult Education and Empowerment or Individual and Community Development. In: Connolly, B., Fleming, T., & McCormack, D. (Eds.), *Radical Learning for Liberation*. Maynooth: Maynooth Adult and Community Education Occasional Series, No. 1.
102. Mears, D. P., Winterfield, L., Hynsaker, L., Moore, G. E., & White, R. M. (2003) *Dry Treatment in the Criminal Justice System: The Current State of Knowledge*. Urban Institute Justice Policy Center
103. Milutinović, M. (1977) *Penologija*. Beograd: Savremena administracija.
104. Morris, N., & Rothman, D. (1998) *The Oxford History of the Prison*. New York: Oxford University Press.
105. Morin, L. (ed.), (1981) *On prison education*. Ottawa: Canadian Government Publishing Centre.

106. Muñoz, V. (2009) Promotion and Protection of Human Rights, Civil, Political, Economic, Social and Cultural Rights, including the Right to Development - the Right to Education of Persons in Detention. Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, United Nations General Assembly, Dist. General. a/HRC/11/8. 2nd April 2009.
http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf
107. Norwegian Ministry of Education and Research (2005) Education and Training in the Correctional Services: 'Another Spring'. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research
108. OCR (2005) Offender Learning and Skills. Available on: <https://www.ocr.org.uk/qualifications/offender-learning/>
109. Palmer, T. (1975) "Martinson revisited". *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 12, 1-23.
110. Pajares, F. (1996) Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
111. Pavićević, O., Ilijić, Lj., & Stepanović, I. (2021) Philosophy in prison Communities. *Teme*, Vol. XLV No. 1/2021 pp. 111-128.
<https://doi.org/10.22190/TEME190705007P>

112. Pettersen, T., Finbak, L., & Skaalvik, E. M. (2003) *Release to what? Students preparation for release and time after ending atonement*. Bergen: Fylkesmannen & Hordaland.
113. Petersilia, J. (2003) *When prisoners come home: Parole and prisoner reentry*. Oxford: Oxford University Press
114. Pratt, J., Brown, M., Brown, D., Hallsworth, S., & Morrison, W. (2005) *The New Punitiveness: Trends, theories, perspectives*. Cullompton: Willan Publishing.
115. Pratt, J. (2007) Scandinavian Exceptionalism in an Era of Penal Excess: *Part I: The Nature and Roots of Scandinavian Exceptionalism*. *The British Journal of Criminology*, 48(2), 119–137.
116. Roth, B. B., Asbjørnsen, A., & Manger, T. (2016) The relationship between prisoners' academic self-efficacy and participation in education, previous convictions, sentence length, and portion of sentence served. *Journal of Prison Education and Reentry*, 3(2), 106-122.
117. Rotman, E. (1986) Do Criminal Offenders have a Constitutional Right to Rehabilitation? *Journal of Criminal Law and Criminology*, 77, 1023-1068.
118. Ronel, N., & Segev, D. (2014) Positive criminology in practice. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 58(11), 1389–1407.

119. Reuss, A. (1999) 'Prison(er) Education', *The Howard Journal of Crime and Justice*, 38(2), 113-127.
120. Revold, M. K. (2015) Innsattes levekår 2014: Før, under og etter soning. (Prisoners living conditions in 2014: before, during and after prison), Rapport 47. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
121. Riply, P. (1993) *Prison Education Role in Challenging Offending Behaviour*. Mendip Papers - MP 047.
122. Stevanović, I., & Ilijić, Lj. (2019) Kaznena politika kao mehanizam za smanjenje kriminaliteta. U: Bejatović, S., & Simović, M. (Ur.) *Kaznena politika i prevencija kriminaliteta*. IX međunarodna naučna konferencija, str. 423-441.
123. Soković, S. (2011) Savremene globalne tendencije u kontroli kriminaliteta. *Crimen*, 2(2), 212-226.
124. Stevanović, Z. (2009) Nove tendencije u upravljanju zatvorima. *Revija za kriminologiju i krivično pravo*, 47(2), 147-159.
125. Stevanović, Z. (2006) Mogućnosti i ograničenja izgradnje savremenog zatvorskog sistema, U: Radovanović, D. (Ur.) *Novo krivično zakonodavstvo: dileme i problemi u teoriji i praksi*. str. 581-589. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja i Viša škola unutrašnjih poslova.

126. Schinkel, M. (2014) *Being imprisoned: Punishment, adaptation and desistance*. New York: Palgravd Mcmilan.
127. Sykes, G. M. (1974 edition) *The society of captives: A study of a maximum-security prison*. Princeton University Press
128. Tett, L., Anderson, K., McNeill, F., Overy, K., & Sparks, R., (2012) Learning, Rehabilitation and the Arts in Prisons: A Scottish Case Study. *Studies in the Education of Adults*, 44(2), 171-185.
129. Tønseth, C., & Bergsland, R. (2019) Prison Education in Norway - The importance for work and life after release. *Cogent Education*, 6(1), 2-13.
130. Tracy, A., Smith, L. G., & Steurer, S. (1998) Standing Up for Education: New CEA study seeks to definitively show Correlation Between Education and Reduced Recidivism. *Corrections Today*, 60, 144-147.
131. Tyler, J. H., & Kling, J. (2004) "Prison-Based Education and Re-Entry into the Mainstream Labor Market." Princeton IRS Working Paper 489. Princeton University.
132. Tulkens, H. (1998) The concept of treatment in the European Prison Rules. In: *Prison Information Bulletin*, No. 11, June 1988. Strasbourg: Council of Europe

133. United Nation & UNESCO - Institute for Education, (1995) Basic Education in Prison. United Nations Sales Publication, No. 95-IV-3. Available from: www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001116/111660eo.pdf
134. United Nations, Basic Principles for the Treatment of Prisoners (1990) Adopted and proclaimed by General Assembly resolution 45/111 of 14 December: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/BasicPrinciplesTreatmentOfPrisoners.aspx>
135. Vacca, J. M. (2004) Educated prisoners are less likely to return to prison. *The Journal of Correctional Education*, 55(4), 297-305.
136. Zimring, F. & Hawkins, G. (1991) *The Scale of Imprisonment*. Chicago: University of Chicago Press
137. Zimmerman, B. J. (2000) Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
138. West, H., & Sabol, W. (2009) Prison Inmates at Mid-year 2008 - Statistical Tables. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice Office of Justice Programs. NCJ 225619
139. Western, B., & Pettit, B. (2000) "Incarceration and Racial Inequality in Men's Employment." *Industrial and Labor Relations Review*, 54, 3-16.

140. Wright, R. (2008) *In the Borderlands: Learning to Teach in Prisons and Alternative Settings* (2nd ed.). San Bernardino: California State University.
141. Wilson, A. L. (1993) The promise of situated cognition. In: S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning* (pp. 71- 80). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass.
142. Wilson, D., & Reuss, A. (Eds.) (2000) *Prison (er) education: stories of change and transformation*. Winchester, Waterside Press.
143. Wilson, D. B., Gallagher, C. A., & MacKenzie, D. L. (2000) A Meta-Analysis of Corrections Based Education, Vocation and Work Programs for Adult Offenders. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 37, 347-368.
144. Whitaker, T. K. (1985) *Report of the Committee of Inquiry into the Penal System*. Dublin: The Stationery Office

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

374.7:343.261-052

364-787.7:343.261-052

ИЛИЈИЋ, Љепосава, 1981-

Образовање осуђеника : од ресоцијализације до трансформације /
Љепосава Илијић. - Београд : Институт за криминолошка и социолошка
истраживања, 2022 (Београд : Пекограф). - 138 стр. ; 25 cm

Тираж 300. - Напомене и библиографске reference уз текст. -
Библиографија: стр. 117-138.

ISBN 978-86-80756-46-2

а) Осуђеници -- образовање б) Осуђеници -- Ресоцијализација

COBISS.SR-ID 63908361

