

Alicja Ornowska

Sąd Rejonowy w Inowrocławiu

Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy, Bydgoszcz

Edukacja penitencjarna a pluralizm kulturowy: współczesne dylematy i przyszłe wyzwania

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/SIT.2014.030>

1. Zdefiniowanie pojęcia wielokulturowości

Zakład karny może być postrzegany jako pewien mikrokosmos społeczny, w którym zachodzą szczególne interakcje i relacje międzyludzkie. Jest oczywiste, że do więzienia¹ może trafić każdy, niezależnie od pochodzenia etnicznego oraz takich atrybutów jak wykształcenie, zawód, religia, dochód, pozycja społeczna, stan zdrowia, stosunki i uwarunkowania rodzinne, styl życia. Nawet jeżeli dorobek kryminologii, szczególnie odwołujący się do paradygmatu pozytywistycznego i etiologii przestępczości, wskazuje, iż niektóre jednostki są skłonne do popełniania czynów zabronionych częściej niż inne, to sama zdolność do wkroczenia na ścieżkę przestępczą ma wymiar egalitarny. Również sankcje izolacyjne mogą być więc zastosowane względem najróżniejszych jednostek, co przekłada się na specyfikę doświadczenia więziennego. Skupienie, osadzenie

¹ W niniejszej pracy pojęcia „więzienia” i „zakładu karnego” oraz „osadzony”, „skazany” i „pozbawiony wolności” są traktowane jako synonimy jedynie ze względów stylistyczno-językowych. Należy zastrzec, że nie są to pojęcia tożsame ani w języku prawnym, ani w języku potocznym.

i przymusowa koegzystencja na ograniczonej przestrzeni obcych sobie i nierzadko wrogo nastawionych do siebie ludzi powoduje swoiste relacje osobowe, może być katalizatorem i kołem napędowym napięć czy jawnych antagonizmów.

Niewątpliwie zakłady karne można postrzegać nie tylko przez pryzmat występującego w nich konglomeratu osadzonych, ale też paradoksalnie pewnej integralności i spójności kulturowo-społecznej determinowanej jednolitością warunków penitencjarnych. Tym samym słuszne jest rozpatrywanie stosunków międzyludzkich w warunkach izolacyjnych w kontekście wielokulturowości. Nie można jednak zapominać, że stosunki te mogą być również uznane za monokulturowe. Uprawnione jest bowiem, by mówić o kulturze więziennej, na tej samej zasadzie, na jakiej możemy wyróżnić kulturę kibiców, polityczną, ludową, cyberkulturę czy kulturę innych makro- i mikrospołeczności. Oczywiście nie chodzi tu o zjawiska określane jako subkultura czy podkultura więzienna.

Aby więc zrozumieć i przybliżyć aspekty multikulturalne zakładów karnych, należy sprecyzować, o jakiej multikulturalności będzie mowa. Słuszna jest bowiem teza Bertranda Russerla, który stwierdził, że pierwszym dylematem badacza powinno być zawsze jasne sformułowanie problemu, gdyż nic nie jest bardziej obfite w bezowocną kontrowersję niż zawiły temat².

„Różnorodność kulturowa” to określenie modne, lecz wieloznaczne. Polisemantyczność i nieoznaczoność cechuje bowiem już samo pojęcie kultury³. Należy więc już w tym miejscu zaznaczyć, że dalsze rozważania będą prowadzone przy uwzględnieniu tylko jednego z wielu równoprawnych aspektów wielokulturowości jako zjawiska, tj. wielonarodowości i wieloetniczności. Aspekt ten wyeksponowano z uwagi na fakt, iż antropologia społeczna dostarcza wielu dowodów na to, że różnorodność etniczna kultur ludzkich przekłada się na różnorodność ludzkiej psychiki i tym samym odmienność doświadczenia więziennego⁴.

² J. Earman, *A Primer on Determinism*, Dordrecht 1986, s. 4.

³ Różne definicje pojęcia: J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1965, s. 42–49.

⁴ J. Wiatr, *Społeczeństwo: wstęp do socjologii systematycznej*, Warszawa 1965, s. 18.

2. Czy grupowanie skazanych cudzoziemców sprzyja multikulturowej edukacji?

Z tabel z wykazami osadzonych cudzoziemców wynika, że w polskich zakładach karnych znajdują się obywatele państw ze wszystkich zakątków świata i pozostają oni w znacznym rozproszeniu⁵. Nie zdecydowano się na rozwiązanie, często praktykowane w innych krajach i polecane przez doktrynę prawa karnego⁶, by w danych jednostkach penitencjarnych grupowano osoby pochodzące z jednego kraju, czy choćby regionu świata. Tym samym, jeżeli nawet powstaną grupy edukacyjne obejmujące tylko osoby skazane, to będą to grupy wielonarodowościowe.

Rozwiązanie wprowadzone w polskich zakładach karnych ma zarówno pewne walory, jak i sporo wad. Niewątpliwie wśród więźniów z różnych krajów, jeżeli nie pozostają oni personalnie antagonizowani, łatwiej o multietniczną interakcję, wpojenie zasad tolerancji i otwartości na inne przyzwyczajenia obyczajowe. Prostsze jest też utrzymanie porządku i dyscypliny więziennej. Trudniej jest za to zebrać grupy na tyle liczne, by wprowadzić specjalne zajęcia umożliwiające kultywowanie języka i kultury danego kraju na podstawie art. 94 ust. 5 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁷. Problemem jest również przeciwdziałanie odczuciom bezsilności, obcości i osamotnienia skazanych cudzoziemców, którzy nie znają języka polskiego – szczególnie w pierwszej fazie osadzenia, więc mają trudności w przyswojeniu zasad regulaminu penitencjarnego.

Niewątpliwie grupowanie osadzonych obcokrajowców w celu umożliwienia im realizacji zajęć dydaktycznych jest zgodne z obowiązującymi przepisami karno-wykonawczymi (art. 100 § 1 pkt 2 k.k.w.) W przypadku transferów więźniów cudzoziemców nie trzeba kiero-

⁵ http://www.bip.sw.gov.pl/SiteCollectionDocuments/CZSW/statystyka/Cudzoziemcy_21.03.2013.pdf (dostęp: 19 grudnia 2013 r.).

⁶ G. Szczygieł, Komentarz do Rekomendacji Nr R(84)12 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich dotyczącej więźniów cudzoziemców, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2011, nr 72, s. 184.

⁷ Tekst jednolity: Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm. Dalej: u.s.o.

wać się dyrektywą odbywania kary pozbawienia wolności najbliższej miejsca zamieszkania, wobec czego główną przesłanką decydującą, gdzie będzie przebywać dany skazany, powinien być wzgląd na możliwości prowadzenia względem niego oddziaływań penitencjarnych. W sytuacji nieprzyjęcia odgórnego systemu grupowania skazanych w jednostkach penitencjarnych według narodowości, decyzje w sprawach transferowych zapadają przy uwzględnieniu przesłanek indywidualnych odnoszących się do warunków i właściwości osobistych każdego skazanego. Mając na uwadze jednak rozliczne trudności z właściwą organizacją procesu readaptacyjno-wychowawczego dla więźniów cudzoziemców, zależy rozważyć na przyszłość wady i zalety celowości zebrania tych skazanych, jeżeli nie w jednej, to w kilku jednostkach penitencjarnych w kraju. Może to być niezwykle korzystne nie tylko z uwagi na argumenty proresocjalizacyjne, ale również z powodów logistycznych. Z pewnością natomiast jest to wykonalne, gdy uwzględni się, iż nieznaną liczbę tychże skazanych wśród osób osadzonych.

Należy przy tym jednak pamiętać, że Rekomendacja nr R (84) 12 Komitetu Ministrów Rady Europy dla państw członkowskich⁸ dotycząca więźniów cudzoziemców zaleca, by narodowość nie była wyłącznym kryterium skierowania danego więźnia cudzoziemca do danego zakładu karnego. Zalecenie to wskazywałoby na zakaz grupowania skazanych pod względem pochodzenia, gdyby nie było balansowane przez sformułowanie, że skierowania takiego można dokonać, jeżeli działanie to ma złagodzić poczucie izolacji więźnia i ułatwić postępowanie z nim. Uwzględnić w takim wypadku trzeba szczególne potrzeby więźnia, w szczególności związane z porozumiewaniem się z osobami tej samej narodowości, mówiącymi tym samym językiem, wyznającymi tę samą religię oraz wywodzącymi się z tego samego obszaru kulturowego. Kierowanie skazanych obco-krajowców do jednego lub kilku zakładów karnych nie jest więc samo w sobie niepożądane, jeżeli przyświecają mu względy personalistyczno-resocjalizacyjne, a nie opresyjne czy represyjne.

⁸ Rekomendacja Nr R (84) 12 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy dotycząca więźniów cudzoziemców przyjęta w dniu 21 czerwca 1984 r.

3. Przygotowanie materiałów do prowadzenia wielokulturowej edukacji penitencjarnej

W edukacji wielokulturowej, prowadzonej w warunkach izolacji więziennej, sprawdzają się zarówno wypróbowane, jak i innowacyjne metody szkoleniowe. Od nauczyciela wymagane jest zdecydowanie większe zaangażowanie w pracę indywidualną z podopiecznym i właściwe wyczucie, jak należy pogodzić realizację programu dydaktycznego prowadzonego w tempie naturalnym dla skazanych władających językiem polskim jako ojczystym z jednoczesnym wspieraniem procesu integracyjnego i edukacyjnego więźniów cudzoziemców. Niewątpliwie pożądane jest ukierunkowane przygotowanie metodyczne nauczycieli, wymiana doświadczeń i dobrych praktyk, zapoznanie z kulturą podopiecznych w celu wypracowania modelu efektywnej pracy.

W obecnych realiach penitencjarnych niestety próżno apelować o podobne wsparcie dla kadry pedagogicznej. Daremne i lekceważone będzie także nawoływanie o przyznanie dodatkowych środków finansowych w celu przygotowania odpowiedniego zaplecza dydaktycznego, w tym bazy bibliotecznej. Tym bardziej należy więc zabiegać o to, by materiały dydaktyczne niezbędne do przygotowania metodycznego i przeprowadzenia samych zajęć z więźniami były kompletowane przez nauczycieli i personel więzienny we współpracy z innymi podmiotami publicznymi i prywatnymi. Wsparcie procesu edukacyjnego udzielone może być przez przedstawicielstwa dyplomatyczne i konsularne, ale także organizacje pozarządowe, w szczególności nastawione na współpracę międzynarodową, integrację międzykulturową, pomoc postpenitencjarną czy pomoc udzielaną osobom pochodzenia imigranckiego itp.

W doktrynie podkreśla się, że to właśnie konsulaty powinny przejąć na siebie obowiązek dostarczania swoim obywatelom bieżącej prasy, książek, filmów czy materiałów do samokształcenia, a nawet tłumaczenia niezbędnych dla skazanego informacji doty-

czących zasad wykonania kary⁹. Oczywiście jest jednak, że nie możemy w tym miejscu mówić o jakimkolwiek prawnym obowiązku, a jedynie o pomocy i ochronie swoich obywateli w ramach realizacji typowych zadań misji dyplomatycznych¹⁰. Brak działań ze strony służby konsularnej danego kraju czy organizacji społecznych nie może być wymówką do niepodjęcia starań o zapewnienie skazanym cudzoziemcom we własnym zakresie jak najszerszej oferty szkoleniowej i dostępu do tekstów w języku obcym przez administrację więzienną¹¹. Warto jednak postulować, by w przypadku osadzenia obcokrajowców władze więzienne każdorazowo zwracały się o stosowną pomoc w przyznaniu materiałów dydaktycznych do jednostek mogących jej udzielić.

4. Metody edukacyjne wykorzystujące sposoby i środki kształcenia na odległość

Najbardziej obiecującą, innowacyjną formą prowadzenia edukacji penitencjarnej dla skazanych cudzoziemców są sposoby i środki kształcenia na odległość (*e-learning*). Metody *e-learningowe* są z sukcesem rozpowszechnione w innych krajach, jak np. w Stanach Zjednoczonych¹² i Francji¹³. O potencjale tkwiącym w zastosowaniu tychże metod przekonano się również w polskich zakładach

⁹ G. Szczygieł, op.cit., s. 184, 188; D. Gajdus, B. Gronowska, *Europejskie standardy traktowania więźniów*, Toruń 1998, s. 177.

¹⁰ Por. J. Sutor, *Prawo dyplomatyczne i konsularne*, Warszawa 1993, s. 280–281.

¹¹ Reguła II A pkt 3 Rekomendacji Nr R (84) 12 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy dotyczącej więźniów cudzoziemców przyjętej w dniu 21 czerwca 1984 r.

¹² C. Bagwell, *Distance Learning for Incarcerated Populations*, w: *Encyclopedia of Distance Learning*, red. C. Howard et al., Hershey PA 2005, s. 656–660.

¹³ F. Salane, *Distance Education in Prisons*, w: *Distance and E-Learning in Transition*, red. U. Bernath et al., Hoboken NJ 2013, doi: 10.1002/9781118557686.ch24.

karnych¹⁴. Obecnie jest to kierunek w oświacie więziennej, który absorbuje najwięcej uwagi przedstawicieli doktryny i praktyki prawa karnego wykonawczego¹⁵.

E-learning może być przeprowadzony przy użyciu wielu rozwiązań technicznych. Adam Szecówka¹⁶ szczególnie zaleca rozważenie jak najszerszego wprowadzenia modelu sieci uczenia asynchronicznego ALN (*Asynchronous Learning Networks*) wykorzystywanego na całym świecie do prowadzenia studiów licencjackich i magisterskich. Osoby, które miały zaobserwować, jak *e-learning* działa w praktyce, oceniały, że zastosowanie tego typu metod pozwala na osiągnięcie dwóch zasadniczych celów – wyeliminowania bariery fizycznej izolacji nauczycieli od uczących się przy zachowaniu wysokiego poziomu edukacji. Proces dydaktyczny prowadzony przy pomocy ALN opiera się na wysyłaniu różnorodnych materiałów dydaktycznych w postaci tekstów, dźwięków, obrazów statycznych i dynamicznych, a także aktywnym symulowaniu fizycznej obecności nauczycieli, administratorów sieci oraz osób wspomagających cały proces. Mimo pośrednictwa elektronicznych narzędzi multimedialnych wychowankowie korzystający z metod *e-learning*owych mają możliwość odczucia faktycznej, a nie pozornej interakcji, współpracy i wsparcia – elementów koniecznych do wdrożenia środków naukowo-dydaktycznych. Konieczne dla stwierdzenia efektów kształcenia jest wprowadzenie określonych metod ewaluacyjnych, najczęściej sprowadzających się do nadzorowanych egzaminów.

Model sieci uczenia asynchronicznego wydaje się najszerzej stosowanym w ramach edukacji penitencjarnej, ale nie wyłącznym. Oczywiste jest również, że metody *e-learning*owe mogą obejmować

¹⁴ E. Szlęzak-Kawa, *E-learning szansą dla skazanych*, „Forum Penitencjarne” 2011, nr 2, s. 10–11; eadem, *Nauka bez ryzyka*, „Forum Penitencjarne” 2011, nr 2, s. 11.

¹⁵ H. Skrzyński, *Europejskie standardy w zakresie wykorzystania e-learningu w edukacji więziennej*, wystąpienie na V Kongresie Penitencjarnym 23–25 maja 2011 r. w Popowie.

¹⁶ A. Szecówka, *E-learning jako czynnik wspierający edukację osadzonych i ich readaptację społeczną*, w: *Kara pozbawienia wolności a readaptacja społeczna skazanych*, red. A. Szerląg, Wrocław 2011, s. 229, 233.

edukację za pomocą elektronicznych środków porozumiewania się na odległość pozwalających na natychmiastową transmisję dźwięku i obrazu, jak wideokonferencje, czy też takie formy jak kursy korespondencyjne opierające się o środki typu e-maile, chaty oraz przesłanie zarejestrowanych nagrań audio czy wideo. Metody typu ALN mają jednak tę przewagę nad pierwszą grupą, że nie wymagają jednoczesnego i równoczesnego uczestnictwa nauczyciela i ucznia, zaś nad drugą grupą, iż pozwalają na pogłębioną interakcję między nimi. Należy uwzględnić, że zwykle wiążą się one z włączeniem pewnych form spotkań i kontaktów bezpośrednich, czy to dla potrzeby wymiany zdań, przeprowadzenia ćwiczeń laboratoryjnych, czy też dla potrzeb egzaminacyjnych¹⁷. Są więc szczególnie warte promowania jako te, które wzmacniają poczucie łączności między nauczycielem i uczniem (*theory of connectivism*). Podkreśla się bowiem, że wiedza nie jest czymś, co się nabywa, jak rzecz, ani czymś, co się przekazuje, lecz powstaje samoczynnie w procesie formowania związków międzyludzkich. W pedagogice akcentowane jest, że ten aspekt ma wyjątkowe znaczenie właśnie w środowisku multikulturowym¹⁸.

Współczesne rozwiązania techniczne oparte na multimediami i narzędziach elektronicznych pozwalają na alternatywne prowadzenie nauczania penitencjarnego przy zaoszczędzeniu znaczących sił i środków. Służą zacieśnieniu związków ze społeczeństwem i wzmocnieniu kontaktu i relacji z osobami nieizolowanymi. Przed wszystkim jednak cechują się aspektem inkluzyjnym, umożliwiając dotarcie z ofertą edukacyjną do takich osób, które w innym przypadku nie mogłyby zostać nim objęte. Bez przeszkód sięgają bowiem poza mury więzienia. Dlatego należy zgodzić się z Anitą

¹⁷ S.R. Hiltz, R. Goldman, *What Are Asynchronous Learning Networks*, w: *Learning Together Online. Research on Asynchronous Learning Networks*, red. S.R. Hiltz, R. Goldman, Mahwah NJ 2009, s. 5.

¹⁸ C. Yeager, B. Hurley-Dasgupta, *CMOOCs and Global Learning: An Authentic Alternative*, "Journal of Asynchronous Learning Networks" 2013, vol. 17, issue 2, s. 134. Jerzy Nowacki podkreśla, że kształcenie nie polega na „przelaniu” pewnej sumy wiedzy z komórek mózgowych nauczyciela do mózgu ucznia; J. Nowacki, *Rozmowy o kulturze pedagogicznej*, Warszawa 1994, s. 4.

Wilson, że marginalizacja edukacji na odległość przeprowadzanej w warunkach penitencjarnych jest kontrproduktywna¹⁹.

5. Doradca wielokulturowy w zakładzie karnym

Aby ułatwić proces dydaktyczny, który odbywa się w środowisku wielokulturowym, w wielu krajach wprowadza się ponadto funkcję tzw. asystenta czy doradcy kulturowego. Na takie rozwiązanie zdecydowano się m.in. w Finlandii, Luksemburgu, Portugalii, Holandii, Hiszpanii i we Włoszech²⁰. W trakcie nauczania asystent taki jest w stanie złagodzić lub przeciwdziałać szokowi kulturowemu, tłumaczyć nieporozumienia powstałe na tle różnic kulturowych. Niezrozumiałe zachowania cudzoziemców są traktowane jako przejaw braku wychowania, agresji, arogancji czy też zwykłego dziwactwa. Taki asystent wyjaśnia polecenia czy zachowania, interweniuje u nauczyciela, gdy pewne stawiane przez niego wymagania są zbyt wygórowane. Pełni nie tylko rolę pośrednika, ale też mediatora²¹.

Podobna funkcja została wprowadzona również i w polskim szkolnictwie. Na mocy art. 94 ust. 4a u.s.o. osoby objęte obowiązkiem szkolnym lub obowiązkiem nauki nieznające języka polskiego lub niewładające nim na poziomie wystarczającym do mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy. Ponieważ funkcja asystenta kulturowego to nowa in-

¹⁹ A. Wilson, *Learning Landscapes*, w: *Trends and Issues in Distance Education: International Perspectives*, red. L. Visser et al., Greenwich 2012, s. 321.

²⁰ M. Górską, *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, „Meritum” 2011, nr 1 (20), s. 23, <http://meritum.mscdn.pl/meritum/index.php?a=55>, (dostęp: 19 grudnia 2013 r.).

²¹ A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, „Raporty Stowarzyszenia Interwencji Prawnej” 2009, nr 5, s. 6, <http://interwencjaprawna.pl/publikacje/> (dostęp: 19 grudnia 2013 r.).

stytucja oświatowa i prawna, należy wstrzymać się z wyciągnięciem wniosków co do jej przydatności w integracji międzykulturowej w szkolnictwie. Pierwsze oceny co do skuteczności działań osób pełniących te funkcje są jednak wysokie.

Wsparciem asystenta kulturowego objęci są wszyscy skazani cudzoziemcy, którzy podlegają obowiązkowemu nauczaniu w ramach oświaty więziennej. Pożądane byłoby jednak, by stosowna asysta była zapewniona także innym uczącym się osadzonym obcokrajowcom, gdyż zapewniłoby to skuteczniejsze prowadzenie procesu dydaktycznego. Asystent taki służyłby radą, informacją i stosownymi wyjaśnieniami szczególnie w tych sytuacjach, w których przeszkodą dla nauczyciela była bariera językowa, kulturowa, religijna czy obyczajowa. Z uwagi na ograniczenia finansowe za pewien sukces należy uznać, że pomoc asystenta została zapewniona przynajmniej skazanym objętym obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki.

6. Dlaczego warto podjąć wysiłek?

U podstaw resocjalizacji stoi podmiotowe traktowanie więźniów, a takie traktowanie będzie możliwe jedynie, gdy ułatwi się im zachowanie własnej tożsamości kulturowej. Wykorzenienie z kultury ojczystej komplikuje integrację ze społeczeństwem przyjmującym i sprzyja marginalizacji społecznej. Edukacja wielokulturowa zakłada, że wszyscy uczący się, niezależnie do tego, do jakich grup należą i czy grupy te definiowane są przez płeć, etniczność, rasę, kulturę, język, klasę społeczną, religię, odmienność czy inne kryteria, powinni mieć jednakowe możliwości dydaktyczne²². Przyjmuje, że nie ma kultur lepszych i gorszych, wszystkie kultury są równe i równowartościowe²³. Przy wyeksponowaniu aspektu wielonarodowości, należy wskazać, że w założeniach edukacji nie chodzi o za-

²² J.A. Banks, *Multicultural Education: Characteristics and Goals*, w: *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, red. J.A. Banks, C.A. McGee Banks, Wiley 2009, s. 25.

²³ B. Wojciechowski, *Interkulturowe prawo karne*, Toruń 2009, s. 103.

symilowanie, wprowadzenie obcokrajowców do kultury większości, ale poznanie innych kultur, wyjście im naprzeciw. Nauczanie ma na celu nie tylko przekazywanie wiedzy czy kształtowanie umiejętności interpersonalnych, ale również uwrażliwienie na problematykę różnorodności kulturowej, dziedzictwo i tradycję narodową innych społeczności, walkę z uprzedzeniami i stereotypami narodowościowymi, promowanie idei wzajemnej tolerancji, poszanowanie odmienności, budzenie ciekawości świata.

Edukacja skazanych obcokrajowców jest więc podwójnie ważna. Z jednej strony zwiększa szansę, że więźniowie cudzoziemcy będą po opuszczeniu zakładu karnego z powodzeniem funkcjonować w środowisku polskim, nie łamiąc prawa. Z drugiej strony przez czas odbywania kary umożliwi personelowi penitencjarnemu zorientowanie się w troskach i obawach skazanych, współpracę z nimi i pokonanie bariery niezrozumienia.

STRESZCZENIE

Edukacja penitencyjarna a pluralizm kulturowy: współczesne dylematy i przyszłe wyzwania

W artykule rozważono problematykę edukacji penitencjarnej wśród skazanych cudzoziemców. Nauczanie obcokrajowców w zakładach karnych jest zawsze szczególnym wyzwaniem, gdyż z jednej strony odbywa się w środowisku wielokulturowym, a z drugiej musi sprostać wymogom izolacji więziennej. Waga nauczania więźniów cudzoziemców jest jednakże nie do przecenienia, albowiem pomaga ono pokonać barierę językową i kulturalną oraz jest warunkiem *sine qua non* do podjęcia jakichkolwiek innych oddziaływań penitencjarnych i skutecznego przeprowadzenia procesu resocjalizacji. W artykule przedstawiono niektóre z dobrych praktyk stosowanych w celu sprostania tak zakreślونemu wyzwaniu w polskich zakładach karnych.

Słowa kluczowe: oświata więzienna, resocjalizacja skazanych cudzoziemców, wielokulturowość w zakładzie karnym.

SUMMARY

Prison education in light of multiculturalism: current dilemmas and future challenges

The paper strives to examine the issue of prison education among foreign prisoners. Performing any educational activities among confined foreigners, both vocational training as well as academic education, is especially demanding: on one hand because these activities are undertaken in the multicultural environment, on the other hand because they must come to terms with penitentiary regulations and conditions of isolation. The importance of educating inmates cannot be, however, overrated as it helps to overcome language and cultural barriers and is a presupposition to initiating any other correctional measures and a successful rehabilitation process. The paper presents some of the best practices carried out to approach and solve the dilemma in Polish penitentiary institutions.

Keywords: inmate education, rehabilitation of foreigners in Polish prisons, multiculturalism in prison.

BIBLIOGRAFIA

- Bagwell C., *Distance Learning for Incarcerated Populations*, w: *Encyclopedia of Distance Learning*, red. C. Howard et al., Hershey PA 2005.
- Banks J.A., *Multicultural Education: Characteristics and Goals*, w: *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, red. J. A. Banks, C. A. McGee Banks, Wiley 2009.
- Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, „Raporty Stowarzyszenia Interwencji Prawnej” 2009, nr 5.
- Earman J., *A Primer on Determinism*, Dordrecht 1986.
- Gajdus D., Gronowska B., *Europejskie standardy traktowania więźniów*, Toruń 1998.
- Górska M., *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, „Meritum” 2011, nr 1 (20), s. 23.
- Hiltz S.R., Goldman R., *What Are Asynchronous Learning Networks*, w: *Learning Together Online. Research on Asynchronous Learning Networks*, red. S.R. Hiltz, R. Goldman, Mahwah NJ 2009.
- Nowacki J., *Rozmowy o kulturze pedagogicznej*, Warszawa 1994.

- Salane F., *Distance Education in Prisons*, w: *Distance and E-Learning in Transition*, red. U. Bernath et al., Hoboken NJ 2013.
- Skrzyński H., *Europejskie standardy w zakresie wykorzystania e-learningu w edukacji więziennej*, wystąpienie na V Kongresie Penitencyjnym 23–25 maja 2011 r. w Popowie.
- Sutor J., *Prawo dyplomatyczne i konsularne*, Warszawa 1993.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1965.
- Szczówka A., *E-learning jako czynnik wspierający edukację osadzonych i ich readaptację społeczną*, w: *Kara pozbawienia wolności a readaptacja społeczna skazanych*, red. A. Szerląg, Wrocław 2011.
- Szlęzak-Kawa E., *E-learning szansą dla skazanych*, „Forum Penitencyjne” 2011, nr 2.
- Szlęzak-Kawa E., *Nauka bez ryzyka*, „Forum Penitencyjne” 2011, nr 2, s. 11.
- Wiatr J., *Spółczesność: wstęp do socjologii systematycznej*, Warszawa 1965.
- Wilson A., *Learning Landscapes*, w: *Trends and Issues in Distance Education: International Perspectives*, red. L. Visser et al., Greenwich 2012.
- Wojciechowski B., *Interkulturowe prawo karne*, Toruń 2009.
- Yeager C., Hurley-Dasgupta B., *CMOOCs and Global Learning: An Authentic Alternative*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2013, vol. 17, issue 2.

