

УДК 37

DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0056

**НЕКОТОРЫЕ ПРЕСТУПНЫЕ (ПОКА ЕЩЕ НЕ КРИМИНАЛИЗОВАННЫЕ) ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ  
«НАУКОЙ», ЛОГИКОЙ И ВЛАСТЬЮ НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(на примере начального образования)**

© 2019

AuthorID: 947445

SPIN-код: 6174-3930

**Равен Джон**, доктор философии в области психологии, почетный профессор  
Эдинбургского университета (Шотландия), Печского университета (Венгрия)  
и Католического университета Люблина (Польша)

*Университет Эдинбурга*

(EH3 6QH, Шотландия, Эдинбург, ул. Великого короля, 30, e-mail: jraven@ednet.co.uk)

*Перевод с английского: О.Н. Ярыгин*

**Аннотация.** В этой статье я утверждаю, что большинство исследований, предлагающих оценки политики и программ в области образования, серьезно вводят в заблуждение; действительно, если смотреть с более широко, их вообще нельзя считать научно обоснованными. В результате они приводят к поддержке политики, имеющей много вредных последствий. Поэтому эти исследования и связанные с ними стратегии следует рассматривать как аморальные [6]. Хуже того, неспособность исследователей привлечь внимание к ограничениям их работы или оспорить политику, основанную на них, должна считаться непрофессиональной и неэтичной. Это не означает, что рассматриваемые исследования не выдают результатов ... просто они не соответствуют цели. И наоборот, образ мыслей и социальные практики, которые они рекурсивно цементируют, необходимо радикально пересмотреть. Еще одним следствием недостатков в рассмотренных исследованиях является то, что, как и в случае «кризиса репликации», существует очень мало выводов, которые можно принять без проверки. Это имеет глубокие последствия для тех, кто предлагает традиционные курсы по психологии.

**(Кризис репликации (или кризис воспроизводимости) - методологический кризис, состоящий в том, что многие научные исследования трудно или невозможно воспроизвести. Кризис репликации наиболее сильно влияет на социальные науки. Поскольку воспроизводимость экспериментов является неотъемлемой частью научного метода, неспособность копировать исследования других людей имеет серьезные последствия для многих областей науки, в которых важные теории основаны на невозможных экспериментальных работах.)**

**Ключевые слова:** мануализация, пренебрежение системным мышлением, нарушение научной этики, теория тестирования, редукционизм, неолиберализм, преступное злоупотребление властью.

**SOME CRIMINAL (IF NOT YET CRIMINALISED) MISAPPLICATIONS OF “SCIENCE”, LOGIC  
AND POWER (illustrated from the field of early childhood education)**

© 2019

**Raven John**, B.Sc., Dip. Soc. Psychology, Ph.D., Professor Emeritus of Edinburgh University (Scotland),  
University of Pecs (Hungary) and Catholic University of Lublin (Poland)

*University of Edinburgh*

(EH3 6QH, Scotland, Edinburgh, Great King St., 30, e-mail: jraven@ednet.co.uk)

*Translation from English to Russian – O.N. Yarygin*

**Abstract.** In this article I argue that the majority of studies purporting to offer evaluations of educational policies and programmes are seriously misleading; indeed, viewed from a wider perspective, they cannot be considered to constitute good science. As a result, they lead to, or support, policies which have many harmful consequences. These studies, and the policies associated with them, must therefore be considered unethical. Worse, the failure of the researchers concerned to draw attention to the limitations of their work, or challenge the policies based upon them, must be considered unprofessional and unethical. This does not mean that those studies tell us nothing ... simply that they are not fit for purpose. Conversely, the thoughtways and social practices they recursively cement need to be radically reconsidered. One further implication of the defects in the studies reviewed is that, as with the “replication crisis”, there are very few conclusions that can be accepted uncritically. This has pervasive implications for many of those offering conventional courses in psychology.

**Keywords:** manualization, neglect of system thinking, violation of scientific ethics, testing theory, reductionism, neoliberalism, criminal abuse of power.

**Введение и обзор**

Во время написания эссе под названием «Проблемы «устранения разрывов» в философии и исследованиях» я был совершенно потрясен изобилием неправомерного применения «науки», готовностью ученых представлять правительствам отчеты об исследованиях, которые серьезно вводили в заблуждение и имели много вредных последствий, повсеместной очевидной неспособностью исследователей и политиков логически рассуждать, а также авторитарной реализацией политики, инициаторы которой настаивали на том, что ора хороша и правильна, несмотря на ущерб, нанесенный многим из предполагаемых «бенефициаров». Наша работа Problems with Closing the Gap Philosophy and Research, *Baltic Humanitarian Journal*, 3, 252-275 (Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3(20) сс. 252-275) [24], опубликованная также и в переводе на русский язык, содержит ссылки на многие источники, подтверждающие выводы данной статьи.

Помимо этого, произошло повсеместное разрушение профессионализма с помощью таких вещей, как подготовка огромных (например, 650-страничных) руководств, предписывающих, что (под угрозой отстранения от профессии) следует делать в бесконечных бюрократически определенных обстоятельствах, независимо от конкретного контекста и от последствий для клиентов. И затем возникла почти невероятная неспособность исследователей и специалистов бросить вызов крайне авторитарному вмешательству в жизнь людей («для их же блага»), несмотря на тот факт, что эти юридически исполняемые команды часто связаны с отрицанием прав человека.

Примером являются учителя в своих классах, социальные работники со своими клиентами и исполнители «медицинских услуг». Эти руководства предписывают, что учителя должны делать со *всеми* детьми в классах, социальные работники должны делать в определенных ситуациях, независимо от конкретных потребностей и обстоятельств своих

клиентов и условий, в которых они работают, и как медицинские работники должны классифицировать своих пациентов, а затем предлагать комплексное лечение, которое на самом деле не соответствует потребностям пациентов. Все стандартизируют процедуры так, чтобы их исполнители не обращали внимания на конкретные потребности и обстоятельства своих клиентов и действовали предписанным образом. Следовательно, стандартизованные руководства мешают исполнителям реализовать свои навыки и суждения и, тем самым, разрушают профессионализм [28].

Цель данной статьи – показать примеры этих явлений, исследовать, как они возникли, и доказать, что они представляют собой не что иное, как преступно неправильное использование науки, логики и авторитета.

В самом общем виде это эссе показывает, среди прочего, что примерно треть учеников серьезно пострадали от школ, что система в целом не выполняет свои основные задачи (которые, главным образом, состоят в помощи ученикам в развитии и выявлении их особых талантов), что основные оценки эффективности школы являются абсолютно ложными и вводящими в заблуждение и, как следствие, неэтичными, что существует огромная трата ресурсов на программы вмешательства в домашнее и школьное обучение, которые по существу не работают. Оказалось, что происходит угрожающее вторжение государства в домашнюю жизнь людей по необоснованным причинам, якобы для того, чтобы способствовать когнитивному развитию и успехам их детей. Кроме всего прочего, эти вторжения вызывают серьезные опасения, связанные с пренебрежением правами человека и неуважением ценностей и приоритетов семей учеников.

### **Научные провалы.**

*Хроника научных неудач почти бесконечна.*

Чтобы привести несколько примеров, огромное количество исследователей опубликовали оценки образовательных политик и процедур. Эти исследования оказались не в состоянии изучить и описать многочисленные негативные последствия рассмотренных политик и программ. Например, существуют десятки тысяч исследований «эффективности школ», которые не дают всесторонней оценки этих стратегий и программ или даже не сообщают об их недостатках. Многие из них сосредотачиваются исключительно на выполнении традиционных (фактически невалидных) тестов в таких областях, как чтение или естествознание. В то же время эти исследования не в состоянии рассмотреть прогресс или его отсутствие в достижении того, что считается основными целями образования, то есть в помощи детям в развитии и проявлении своих собственных талантов, а также таких качеств, как инициативность и способность решать проблемы. Хуже того, эти исследования не могут оценить разрушительные последствия таких программ – развитие неспособности к обучению, возникновение комплексов неполноценности, суицидальных тенденций и психических расстройств среди тех, кто подвергался воздействию программ. Многие читатели будут утверждать, что это вполне приемлемо, потому что так продвигается наука. В конце концов, человек может – и должен – иметь дело только с одной вещью за раз. Но учтите следующее: «Наука», как считается, связана с объективностью. Но как можно считать объективным, тем более «научным», исследование, в котором сообщается только о нескольких (неадекватно измеренных) результатах процесса и не сообщается о целом ряде деструктивных результатов? Как это может соответствовать научной этике?

Оказывается, это отклонение возникает главным образом, хотя и не только, из-за готовности исследователей принять «шиллинг королевы» и работать только над проектами, финансируемыми через «конкурсные заявки» (гранты) государственных учреждений для проведения конкретных исследований и принятия договорных соглашений, которые прямо (i) лишают их права изучать

или сообщать о проблемах, не указанных в этих контрактах, и (ii) требовать, чтобы они получали одобрение правительства на все, что они захотят сообщить.

Хотя это, вероятно, является основной причиной их пренебрежения, так как «неолиберальные» способы мышления охватили академический мир [35], другие причины включают (1) отсутствие способов измерения этих более широких результатов, а также (2) преобладание способов мышления, препятствующих разработке таких способов.

Это можно считать просто неспособностью проявить профессиональную честность, а также признанием необходимости как-то зарабатывать на жизнь. Но важно то, что я ни разу не слышал, чтобы участвующие в этом исследователи подчеркивали такой серьезный научный провал при обсуждении ограничений для их работы, которые большинство профессиональных организаций требуют соблюдать в своих отчетах.

Учитывая, что результатом является огромный наносимый ущерб многим, если не всем, ученикам и обществу, эти исследования должны не только считаться ненаучными, непрофессиональными и неэтичными, но и рассматриваться как составляющие, по сути, преступного злоупотребления наукой.

Другие серьезные научные неудачи можно найти среди почти бесконечных исследований, предположительно сообщающих о влиянии домашней обстановки на успеваемость и другие психологические характеристики. Два аспекта этих исследований поражают воображение. Во-первых, практически отсутствуют всесторонние исследования домашней обстановки – того, как родители и дети взаимодействуют и взаимно влияют друг на друга и на обстановку в семье. Это и неудивительно, учитывая, что для проведения таких исследований потребуется радикальное изменение утвержденной методологии. Что еще более удивляет, так это то, что практически нет исследований различий между ценностями и приоритетами родителей и детей и последствий этого. Действительно, ценности «рабочего класса» не просто игнорируются, но и почему-то трактуются с презрением. Эти не упомянутые ценности, приоритеты и способы мышления, так или иначе, рассматриваются как требующие «коррекции» с помощью программ перевоспитания родителей и уничтожаются.

Вторая удивительная вещь заключается в том, что изучаемые результаты почти полностью состоят из таких вещей, как «когнитивные способности» и успеваемость в школе, определяемая с помощью результатов тестов. При том, что «когнитивные способности» измеряются способами, которые никак не оправдывают применение этого громкого и широко распространенного термина. Вместо всесторонних исследований домашних условий, того, как они обеспечиваются, а также их различного влияния на множественные результаты в разных школьных средах, мы находим «галочные» оценки аспектов домашней обстановки, которые считаются важными с точки зрения узко понимаемого «когнитивного развития». При этом само «когнитивное развитие» часто определяется как результат «академических» тестов. Практически нет исследований воздействия на такие качества как уверенность в себе, способность решать проблемы или способность ободрять людей, не говоря уже о таких качествах как выносливость и сила (которые оказываются весьма ценными для некоторых родителей и детей). В результате имеем коллекцию полностью односторонних и вводящих в заблуждение исследований.

На этом этапе многие читатели будут думать: «Что же такого? Так работает наука. Вполне уместно и действительно необходимо изучать по одному фактору в отдельности с помощью любых доступных инструментов и методов и оставлять что-то рискованное в других областях».

В действительности в такой ситуации многое неправильно.

Во-первых, все это можно использовать для узаконивания некоторых абсолютно неоправданных политик. Более серьезно, это происходит из-за неспособности подвергнуть сомнению предположения редукционистской науки (которые будут обсуждены более подробно ниже), а также из-за серьезных научных и интерпретационных ошибок, которые влечет редукционизм. Это разоблачает неспособность размышлять о природе самой «науки». Тем самым узаконивается неспособность рассмотреть этические последствия действий, которые совершаются под именем науки, а затем воплощаются в жизнь посредством массивных обязательных государственных программ.

Во-вторых, неправильны как концептуализация, так и измерение параметров самого образовательного/школьного процесса. Хотя многие исследователи установили, что именно общий дух школы имеет главное влияние на наиболее важные результаты образовательного процесса/процесса развития, это наблюдение полностью потеряно в горах исследований, которые якобы представляют понимание того, как повысить «эффективность школы». Исследования, в которых была предпринята серьезная попытка осмыслить и проиндексировать то, что в работе *Problems with "Closing the Gap" Philosophy and Research* («Проблемы «устранения разрывов» в философии и исследованиях») [24] и других исследованиях мы назвали *развивающей средой*, можно сосчитать по пальцам одной руки. Вместо этого исследования обращаются к анализу различных эффектов от установления общих требований в противоположность делению учащихся по потокам (А, В, С) в зависимости от способностей, изучается продолжительность учебного дня, время, затрачиваемое на домашнюю работу, квалификация учителя, и «галочные» оценки, например, количества вопросов, которые учителя задают ученикам в классах. На каком уровне исследования действительно могут претендовать на научное понимание методов совершенствования образования, если они основаны на таких грубо измеряемых показателях, которые, по сути, являются административными механизмами?

Это не отрицает, что некоторые из рассматриваемых исследований дают важную информацию. Например, один из результатов исследований IEA и PISA состоит в том, что по достижении 11-летнего возраста, не остается различий в наиболее востребованных областях образования между результатами пребывания детей всех возрастов от 4 до 8 лет в различных школьных системах.

В-третьих, вызывают сомнение качество и диапазон самих выходных показателей. На одном уровне многие из использованных тестов были разработаны в соответствии с утвержденными и продвигаемыми в настоящее время процедурами для оценки внутренней согласованности, иногда даже с использованием *современной теории тестирования* (Item Response Theory).

Но даже здесь не всегда можно быть уверенным, что исследователи полностью поняли, что они ищут, а не просто загрузили свои данные в готовые статистические пакеты, дающие некоторые неведомые индексы.

Тем не менее, существует всеобщая тенденция не задаваться вопросом, являются ли эти тесты валидными средствами измерения более широких конструктов, таких как «способность к чтению» или «научная способность». Действительно ли тесты, обозначенные как измерение «способности к чтению», оценивают способность сканировать печатные материалы на наличие информации, относящейся к заданной теме, или исследовать с помощью «бокового мышления» следствия заявлений, иногда сделанных ... только мимоходом? Индексируют ли тесты на «научные способности» такие качества, как способность формулировать проблемы, искать доказательства и делать выводы по повседневным вопросам? В действительности, большинство из этих тестов изме-

ряют знание произвольных фрагментов информации, которые не связаны с жизнью или карьерой ученика. И даже такие знания имеют период полураспада, равный одному году (ученики забывают 50% через год, и еще 50% того, что осталось после первого года ... и так далее). Таким образом, мы имеем огромную сверхструктуру, связанную с научением и оценкой знаний, которые не имеют реальной ценности, и с использованием тестов, которые имеют небольшую прогностическую ценность вне школьной системы [12, 26].

Все это представляло бы чисто академический интерес, если бы не тот факт, что эти тесты, встроенные в более широкую социальную систему, в значительной степени контролируют то, что преподают учителя, и чему ученики стараются учиться.

В любом случае, комплексная оценка требует сравнения *всех* результатов таких вмешательств в образование и того, что происходит если их не совершать. Пока еще не только нет хороших способов измерения для большинства вероятных результатов (таких как уверенность в себе, неспособность к обучению, понимание отдельных сильных сторон), но и нельзя полагаться на основные методы психометрии и теории измерения в целом (которые не разрешается оспаривать) [21]. В более общем плане, эти наблюдения указывают на необходимость доработки мер, которые используются для понимания оцениваемого процесса и его вероятных последствий (как положительных, так и отрицательных). Но развитие понимания процессов и их вероятных последствий обычно *НЕ* рассматривается как ключевой компонент в разработке соответствующей методологии исследования. Возможно, одной из причин этого является то, что принятие такого подхода быстро приводит к выводу о необходимости разработать новые меры (на самом деле показатели, а не меры в традиционном смысле) для отражения результатов образовательного процесса. Это невозможно сделать с помощью готовых тестов. Пока бюджет на это не выделялся ни разу [15, 32]. В конце концов, принятие старых мер ведет только к дальнейшим трудностям, поскольку полученные в результате индексы могут затем быть дискредитированы как не прошедшие надлежащую проверку ... даже если сами процессы, обычно используемые для такой проверки, будут весьма сомнительными.

Хотя понимание этого привело многих выдающихся исследователей [7], по крайней мере, к частичному отказу от количественных оценок, а других к полному отказу от исследований, альтернативные предложения обычно отклоняются как «ненаучные» и их финансирование государственными ведомствами оказывается маловероятным.

Но есть и более конкретная методологическая проблема. Исследования, проводимые IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - Международная ассоциация оценки образовательных достижений), были продвинуты на том основании, что они позволяют понять относительные достоинства различных образовательных процессов и процедур, используемых в разных странах. Но разработка тестов была передана экспертам с международной репутацией ... особенно экспертам в «теории ответов». Вроде бы все хорошо. Но был подвох. Для «масштабирования» во всех 26 вовлеченных странах необходимо было исключить элементы, которые «работали» только в одном или двух из этих стран. То есть необходимо было исключить все элементы, которые могли бы позволить документировать влияние уникальных образовательных практик, используемых только в одной или двух странах.

Справедливым ради, отметим, что IEA пошло на многое, чтобы задокументировать различные учебные программы, которые действовали в разных странах, и даже провело исследование программы «гражданское право», чтобы задокументировать более широкие результаты образовательных процессов в этой области. К сожалению, последнее иссле-



дование оказалось прекрасным примером неправильного представлений о том, что такое «наука». В первоначальном отчете, в котором рассматривались образцы статистики ответов (в отличие от «факторных оценок»), зафиксировано резкое различие образцов убеждений, имеющихся среди учеников из разных стран. Этот подход - построение образцов из значимых высказываний учеников - был признан «ненаучным», потому что не было численных «баллов», а лишь сводные описательные высказывания. В результате этот анализ был передан другим лицам, которые подвергли те же данные факторному анализу и т. д. Всё завершилось отчетом, никому ничего не говорящим.

Таким образом, исследования *не могли* показать то, что требовали их заказчики.

Существует по крайней мере одно важное исключение из этого утверждения, хотя его вывод сам по себе заставляет задуматься о том, как продвигается научное понимание. Размышляя о 800 метаанализах, сделанных до него, Хэти (2009) пришел к выводу, что ключевые особенности образовательного процесса сосредоточены вокруг энтузиазма учителя и того, что он назвал «видимым обучением», когда учителя делают процесс обучения видимым через своё собственное поведение [10]. Прекрасно. Но с точки зрения того, о чем мы здесь говорим, самое интересное здесь заключается в том, что этот вывод переворачивает наше понимание процессов, через которые продвигается наука. Это не были догадки, *проверенные* в исследованиях. Это были догадки, возникшие при размышлении о смысле и интерпретации результатов уже проведенных исследований.

По иронии судьбы, они могли сделать лишь немного больше, чем продвинуть то, чем их заказчики НЕ рекомендовали заниматься, а именно, поддерживать Международную Олимпиаду в образовании. Это мероприятие аналогичное Олимпийским играм проводится внутри и между школами внутри стран, впоследствии использовалось, чтобы помочь навязать «неолиберальную» политику ученикам, учителям и школам. Такая политика точнее характеризуется как социально дарвинистская, то есть политика, направленная на устранение слабых.

Даже если всего перечисленного было недостаточно для утверждения о неправильном применении науки, остаются еще две проблемы.

Одна из них связана с неправильным применением групповых тестов для оценки индивидуального роста и развития и для анализа результатов вмешательств.

Ожидается, что в ходе обучения по образовательным программам (компетентностно- и проектно-ориентированным), призванным содействовать развитию многообразных и альтернативных компетентностей [20], а также по программам, предлагаемым в независимых исследованиях [17, 32], ученики и студенты будут развиваться в различных направлениях. То же самое относится и к здравоохранению в целом, хотя проще всего проиллюстрировать эту проблему из психотерапии, когда разные клиенты развиваются и отклоняются несколькими альтернативными способами в разных направлениях [13]. То же самое относится к домашнему образованию. Очевидно, что применение произвольного выбора готовых систем оценивания не может оправдать ситуацию. Действительно, С.Лестер [15] классифицировал понятие оценки самостоятельного обучения (то есть самого важного обучения из всех) как оксюморон. Но как бы то ни было, применение наиболее широко принятых процедур не может привести ни к чему, кроме бессмысленных и вводящих в заблуждение результатов. Другими словами, это крайне ненаучно, а воздействие, которое оно оказывает на практику, неэтично.

Несмотря на эти наблюдения, все еще можно представить ситуации, когда мы были бы заинтересованы в измерении различных результатов на разных людях, производимых воздействия различными факторами вмешательства. На самом деле, существуют десятки тысяч исследований, нацеленных на это. На первый взгляд, нет ничего проще. Например, протестируйте выборку учащихся с высокими и низкими способностями до и после

вмешательства, и сравните относительные результаты. Помимо вопроса комплексности, эта процедура на самом деле сопряжена с трудностями. Большинство тестов (например, основанных на методологии «Лайкерта» - При работе со шкалой Лайкерта испытуемый оценивает степень своего согласия или несогласия с каждым суждением, от «полностью согласен» до «полностью не согласен». - *прим. перев.*) не претендуют на получение интервальной шкалы. Следовательно, одно и то же различие между двумя баллами в разных точках шкалы не означает одинаковую разницу в базовых способностях ... особенно при сравнении высоких и низких баллов. И в тестах, которые соответствуют «теории ответов» (Item Response Theory), разница в результатах показывает разные вещи в зависимости от абсолютной сложности теста, формы кривой характеристики теста и диапазона способностей, в которых измеряется разница [18].

Несмотря на риск быть обвиненным в рекламе, я могу упомянуть, что мне известен один тест, к которому эти ограничения не применяются, поскольку он имеет почти линейную характеристическую кривую теста. (Характеристическая кривая теста - это график функции, который показывает вероятность выполнения определенного задания теста людьми с разными уровнями способностей. - *прим. перев.*) Таким является тест Raven Standard Progressive Matrices PLUS [22].

Таким образом, даже просто изменяя сложность используемого теста, можно значительно изменить или даже обратить в противоположные выводы о высоких или низких относительных результатах тестирования (особенно у тех, кто учится по программам разных типов). Это ставит под большое сомнение научный статус многих из тысяч исследований, которые доминируют в литературе.

Учитывая, что мы теперь увидели, становится ясно, что область образования пронизана ненаучными, неоправданными и вводящими в заблуждение исследованиями, многие из которых имеют разрушительные последствия. Возникает вопрос: как благопристойные ученые были так широко вовлечены в процесс без вспышки беспокойства?

Я вернусь к этому чуть позже. Но вот связанный с этим вопрос, который был выделен в этом обзоре: как получилось, что забота о человеческом достоинстве и благосостоянии была так широко искажена и превращена в обязательные требования выполнять определенные вещи независимо от того, что может выбрать конкретный человек?

Как получилось, что право на образование было превращено в обязательное требование посещать школу, каким бы неудовлетворительным ни было школьное образование? (Чтобы не уклоняться от основной темы, мы пока не будем касаться проблем, связанных с домашним обучением.) Как получилось, что право на счастливую семейную жизнь было извращенно сведено к обязанности родителей соответствовать длинному списку бюрократических требований, применяемых чиновниками опеки? Как получилось, что право на жизнь было искажено и сведено к обязательному требованию оставаться в живых, каким бы неудовлетворительным ни было качество жизни? Как получилось, что право на «заботу» было искажено и сведено к обязанности подчиняться «режимам заботы», которые зачастую совсем заботой не являются?

Я буду обсуждать эти важные вопросы исследования более подробно в следующем разделе. Но сначала давайте вернемся к вопросу о том, как получилось, что работа такого количества ученых оказалась настолько неудовлетворительной?

**Генерация вводящих в заблуждение исследований с помощью процесса финансирования и публикации.**

Хотя это не совсем научный провал как таковой, но среди исследователей широко распространено желание подать заявку на финансирование исследова-

ний и получить его, что препятствует открытию и публикации информации, которая может противоречить предубеждениям спонсора (научным и политическим). Наиболее известные примеры этого связаны с работой Натта (Nutt, <https://www.youtube.com/watch?v=MRLXt1oIsqI&t=2741s>) в отношении воздействия рекреационных наркотиков и криминализации их владения (в нашей дискуссии мы не будем раскрывать отвлекающий характер самой «войны с наркотиками»). Это работает следующим образом: в настоящее время большинство исследователей вынуждены искать финансирование в системе правительственных грантов в системе «Призывы к предложениям». (Так было не всегда, и, как подчеркивает Д. Виртс, изменение процесса само по себе требует пристального внимания [35]). В этой системе указываются проблемы, подлежащие исследованию, методы, которые будут использоваться для их изучения, и способ определения решаемых вопросов. Это позволяет правительственным учреждениям выбирать исследование, которое будет финансироваться, и избегать финансирования исследований, тех проблем, которых не желают видеть ограничено мыслящие политики. Условия контрактов часто прямо запрещают исследователям заниматься другими вопросами, помимо тех, которые изложены в конкурсном предложении. Кроме того, эти контракты часто дают финансирующему агентству право фактически изменять графики (численные результаты), которые будут сообщаться как результат исследования, и на практике именно так и делается. В прессе появилось несколько ярких примеров, но этот процесс гораздо более широко распространен, чем можно было бы предположить... исследователи оправдывают свое поведение, говоря, что от этого зависит не только их собственная, но и карьера их сотрудников, которые будут подвергнуты опасности, если будут протестовать. Многие контракты также требуют, чтобы исследователи получили одобрение правительства на все, что они хотят опубликовать. Таким образом, этот процесс приводит к финансированию исследования, которое, можно сказать, было «сконструировано» для получения результатов, поддерживающих правительственную политику и представление ситуации, а не тех открытых исследований, которые могут послужить основой для альтернативной политики. Несмотря на то, что результаты таких исследований представляются как обоснование политики, с помощью фактических данных, их, на самом деле, лучше всего охарактеризовать как «результаты, заданные политикой».

Эффекты еще более усугубляются в процессе публикаций, которые требуют от исследователей представлять свои предлагаемые публикации для рецензирования. Такие исследователи часто неохотно соглашались на публикации, в которых оспариваются выводы, сделанные в своих собственных исследованиях, но от этих публикаций зависит их карьера. Наиболее известные примеры этого процесса можно найти в видеороликах, опубликованных Наттом в Youtube. Из этого очевидно следует, что исследования и обсуждение более широких целей образования практически исчезли из научной литературы в области образования с начала 1980-х годов ... что совпадает с введением национальной учебной программы и непрерывным тестированием с помощью стандартизированных тестов. Эффективность школы и ее оценка стала означать успех в этих мероприятиях и ничего больше.

Способ, в котором объединяются оба эти процесса для удушающего влияния на исследования, еще более усиливается министерскими требованиями «публикуйся или погибай». В этом состоит еще один пример жестокого навязывания социального дарвинизма под видом (нео-) либерализма. Во имя повышения эффективности и подотчетности в высшем образовании правительство предприняло серию попыток улучшить «качество» с помощью того, что сначала называлось «правилами оцен-

ки исследовательской работы» (Research Assessment Exercises), а позже - форматом совершенствования исследований (Research Excellence Framework). Это требует не только того, чтобы персонал изыскивал средства (в основном способами, описанными выше), но и, например, публиковал по 7 статей в год в журналах с «высоким рейтингом» - т.е. тех, которые широко цитируются - т.е. тех, которые служат для «генерирования статей, которые будут меньше всего оспаривать оценки коллег и будут цитироваться этими «коллегами» - тем самым, формируя самоусиливающийся замкнутый круг.

#### ***(Бездумное) принятие редуccionистской науки.***

Наиболее широко распространены предположения о том, что следует делать, чтобы углубить познание через экспериментальную науку, основанную на теории (которая фокусируется на изучении влияния изменения некоторого фактора [единственной переменной] на заранее назначенный важный с теоретической или практической результат). Вопреки таким представлениям я утверждаю: **чтобы быть принятым в качестве научной оценки вмешательства в систему, необходимо чтобы эта оценка была всеобъемлющей.**

Под этим я подразумеваю, что заинтересованным исследователям необходимо стремиться документировать *все* личные и социальные проявления (что хорошо для человека, может быть плохо для общества), краткосрочные и долгосрочные эффекты (что хорошо в краткосрочной перспективе, может быть плохим в долгосрочной), предполагаемые и непреднамеренные, желательные и нежелательные последствия вмешательства для различных людей в разных социальных контекстах. Как будет показано ниже, вмешательство само по себе, может произвести гораздо более широкий эффект, чем было запланировано, не говоря уже о том, чем отчитываются инициаторы вмешательства). В противном случае сообщаемые результаты только вводят в заблуждение.

Иными словами, *о качестве оценки* следует судить в основном по её **полноте**, *то есть по степени охвата приблизительной оценкой всех важных исходных данных и полученных результатов, а не по степени точности отдельных оценок, относящихся к каждому фактору.*

Сосредоточение внимания только на величине *предполагаемых* эффектов (что подтверждается традиционными, чрезмерно упрощенными изображениями теоретической «экспериментальной» науки) может привести к невозможности изучить крайне нежелательные побочные последствия. Это может привести не только к провальной политике; это также приводит к неверным решениям проблем ... то есть подрывает понимание ... и, таким образом, представляет собой ложную науку.

Хорошо известные примеры исследований, узаконенных принятием редуccionистской науки, включают неспособность изучить влияние удобрений и пестицидов на такие факторы, как будущее плодородие почвы (свойство, возникающее в результате сложных взаимодействий между несколькими сложными организмами), долгосрочное воздействие через пищевую цепь на широкий спектр видов (включая нас самих), а также воздействие на разнообразие видов, живущих в сложных симбиотических отношениях с человеком [30].

На самом деле, для углубления понимания явлений, требуются не только *результаты*, которые должны быть всесторонне задокументированы. Фактическая (в отличие от заявленной) природа «вмешательства» должна быть тщательно изучена. Например, экспериментальные различия в здравоохранении в разных контекстах (например, в домашних условиях и в больнице, которые сами сильно различаются в зависимости от проводимой политики) могут привести к упущению разнообразия входных данных. Например, пациенты, участвующие в экспериментальных испытаниях, могут получить больше внимания, чем те, кому лекарство будет назначаться в обычном установленном порядке. В образовании



участие в исследовании, номинально предназначенном для усиления «когнитивных способностей», может принести с собой все виды преимуществ, недоступных контрольной группе. И изменяющийся контекст этого вмешательства может привести к весьма различающимся результатам. Так программа по воспитанию «когнитивного развития» будет иметь совершенно различные последствия в домах, где ценят такое развитие, и в домах, где родители принижают его важность.

И это еще не всё. Приверженность однофакторному мышлению при разработке образовательной политики препятствует всякому стремлению обеспечивать разнообразие экспериментов с участием людей, имеющих разные приоритеты, а также не позволяет оценить последствия альтернативной политики.

В сочетании с распространенной предрасположенностью к убеждению, что человек имеет право навязывать силой другим то, что он считает хорошим и правильным, причем, независимо от основных последствий для людей, имеющих альтернативные ценности и взгляды. Этот процесс приводит непосредственно к появлению того, что фактически является фашистской политикой и, в конце концов, фашистскими режимами.

В действительности оба эти наблюдения иллюстрируют более широкую проблему, а именно, действительно ужасающие, повсеместные и пагубные последствия пренебрежения системным мышлением в науке и при разработке образовательных программ, обсуждаемых в нашей работе [24], но не рассматриваемых в данной работе из-за ограниченности объема статьи.

Тем не менее, может оказаться привести один пример последствий пренебрежения системным мышлением в «управлении». Многим кажется очевидным, что производительность систем можно улучшить, установив «цели». И все же, контринтуитивно, постановка «целей» всегда ухудшает ситуацию, как показано в работах Э.Деминга и Д. Кемпбелла [2, 3].

Это связано с тем, что заранее поставленные цели исследования отвлекают внимание людей от целей, для достижения которых предназначена система, и от множества вещей, которые необходимо сделать для их достижения. Вместо этого исследователя заставляют придумывать способы *достижения «поставленных целей»* без выполнения того, что на самом деле необходимо для эффективного достижения *целей системы в целом* [2, 3, 27, 31]. Эффект от постановки очень узких целей (например, результатов тестирования, установленных нормативами или других) и связывания их достижения с серьезными наградами и наказаниями как для учеников, так и для учителей и администраторов заметен в «образовании».

Все это может показаться очевидным. Но это было неочевидно в прошлом. Напротив, и «ученые», и «лица, принимающие решения» склонны концентрироваться на отдельных проблемах, упуская при этом из виду, что *однофакторное вмешательство в плохо понимаемые системы почти всегда имеет контринтуитивные и, обычно, контрпродуктивные последствия*.

Чтобы проиллюстрировать общий научный провал, я немного подробнее расскажу о том, какое влияние оказывает стремление к отдельным результатам при изучении влияния домашней обстановки на развитие детей.

Мы видели, что психологи в целом были озабочены «когнитивным развитием» (само по себе это понятие плохо концептуализировано и трудно измерено) и не смогли документировать более широкие результаты (как положительные, так и отрицательные) образовательных и развивающих процессов в школах и в домашних условиях. На одном уровне, кажется, что область была захвачена единственной концепцией «способностей». (Наша работа «Проблемы с «закрытием разрывов», в философии и исследованиях» [24], специально посвящена социологическому объяснению такого явления.) Но

даже те, кто упоминает о более широких способностях, которыми могут обладать люди, например, Ч.Спирмэн [31] и К.Тейлор [34], сталкиваются с тем, что я показал в других работах [19, 24]. Речь идет о том, что выявление этих качеств требует от психологов перехода от мышления в терминах переменных (как в физике) к описательной парадигме (как в биологии). Без этого невозможно выявить преимущества и недостатки различных видов окружающей обстановки в школах, на рабочих местах и в домашних условиях. В результате тысячи исследований, направленных на это, не только не могут ни в каком значимом смысле претендовать на научность. Кроме того, эти исследования являются неэтичными, поскольку они обрекают многих людей на разрушительные и унижительные «образовательные» программы, и, следовательно, на получение профессий, в которых они не смогут развить и использовать свои способности.

Уже упоминалось о нехватке значимых представлений для осмысления и описания разнообразных условий развития, а также деструктивных факторов, проявляющихся в школах, на рабочих местах и в домашних условиях. Здесь важно подчеркнуть, что в свете огромного количества заявлений о важности домашней обстановки и использования таких заявлений для оправдания массовых навязываемых обязательных вмешательств в домашнюю и школьную среду такой подход не только весьма значителен, но и крайне неэтичен.

В действительности, как уже упоминалось, не только практически не проводится исследований домашней обстановки, но не исследуются и сложные взаимодействия, которые происходят между родителями, детьми и их окружением. Практически невозможно провести такие исследования без радикального изменения устоявшейся методологии. Для этого необходимо разработать структуру подобную той, которая используется некоторыми биологами для изучения сложных симбиотических взаимодействий, происходящих между видами в разных местах обитания.

На самом деле, ситуация даже хуже, чем можно было бы предположить. Оказывается, большинство утверждений о том, что происходит в домашних условиях, опираются лишь на факторы, связанные с «когнитивными способностями» (и при этом игнорируют другие аспекты компетентности), а также основываются на предположительных обратных проекциях наблюдений, сделанных учителями среднего класса и исследователями различий в поведении детей в начальной школе!

И Рич Харрис показал, что даже на том уровне, на котором они существуют, десятки тысяч исследований, нацеленных на то, чтобы показать взаимосвязь между (ограниченными аспектами) домашней атмосферой и (крайне неадекватными) мерами «способностей», серьезно ошибочны, потому что они не в состоянии исследовать каким образом возникают наблюдаемые отношения взаимосвязи [9]. Если же это сделать, то выясняется, что в основном различия в поведении детей приводят к различиям в поведении родителей, а не наоборот. Короче говоря, *рассматриваемый обширный массив исследований в основном предоставляет примеры классической методологической ошибки интерпретации корреляции как демонстрации причинно-следственной связи, а затем неверной интерпретации направления этих предполагаемых причинно-следственных связей* [36]. Затем такая методологическая ошибка распространяется, как лесной пожар, в трудах и докладах на конференциях тысяч других людей, которые не склонны к критическому мышлению. Более того в любом случае критически мыслящие исследователи не имеют возможности разоблачить ошибку в системе, которую кратко можно обозначить так: *«публикуйся через позитивного партнера или погибай»*.

Если всего перечисленного мало, то укажем на то, что один за другим исследователи удовлетворялись тем, что интерпретировали корреляцию между результатами

тестирования детей в раннем возрасте и теми же показателями детей пять или более лет спустя. Из этого заключали, что первое обуславливает второе и, следовательно, вмешательство в начале жизни – особенно случаях с «менее способными» детьми или с детьми из определенной домашней обстановки – сильно ослабит корреляцию. И даже если вмешательство к этому не приведет, оно повысит результаты тестирования у каждого ученика, так что все они получают работу и преуспевают в жизни. Не только не существует никаких доказательств в поддержку приведенных утверждений, но имеется множество доказательств обратного. Совершенно независимо от фактов, показанных в нашей работе *Problems with "Closing the Gap" Philosophy and Research* (Проблемы «устранения разрывов» в философии и исследованиях), нас должна больше всего беспокоить широко распространенная неспособность поставить под сомнение логику таких утверждений; неспособность потребовать выяснения альтернативных механизмов, в результате действия которых может наблюдаться выявленная корреляция. Доказательствам этого утверждения также посвящена целая статья коллектива исследователей [1].

### **Неспособность логически мыслить**

Ошибка выведения причинно-следственных связей из корреляций неоднократно повторяется в литературе, критически рассмотренной во время написания *Problems with "Closing the Gap" Philosophy and Research* (Проблемы «устранения разрывов» в философии и исследованиях).

По совпадению очень важная статья на эту тему появилась в *The American Psychologist* [1]. Помимо всего прочего, авторы показывают, во-первых, что проверенные эффекты раннего вмешательства намного меньше, чем принято считать, а во-вторых, что сочетание стабильных, но неизмеренных переменных и обобщенных способностей к обучению может воспроизвести очевидные результаты вмешательств.

Одним из наиболее поразительных является вывод из наблюдаемой корреляции между уровнем образования и возможностью получения или неполучения работы: «если у каждый получит более широкое образование, то все получат работу». Это происходит из-за того, что не учитывается ориентация на норму (то есть на средний уровень по выборке, в отличие от ориентации на установленные критерии – *прим. перев.*) как зависимых, так и независимых переменных. Соотношения сохраняются, даже если каждый проходит более обширное обучение. Все, к чему это приводит – то, что все остаются в системе дольше (по общему признанию, таким образом удастся снизить уровень безработицы в стране, уменьшая количество людей на рынке труда и создавая рабочие места в самой системе образования). При этом работодатели повышают требования при приеме, в отсутствие каких-либо изменений компетентности, требующейся в работе.

Аналогичная ошибка возникает в ходе демонстрации того, что «корректирующие» программы, ориентированные на «людей с особыми потребностями» (незначительно), улучшают результаты тестируемых, не обращая внимания на то, что те, кто не включен в программу, обязательно занимают более низкие места сложившейся иерархии. Так работают системы, которые ориентируются на средний уровень показателей. Помимо каких-либо реальных достижений в формировании компетентности, которые могли быть сделаны, преимущества такой системы равны нулю. Потенциальные достижения, если даже они есть, трудно измерить, и, как показали некоторые исследователи [11, 16, 37], таких достижений очень мало.

Утверждается, что регулярное обязательное тестирование мотивирует группы с более низкими способностями работать больше. В действительности, из-за ориентированности системы на средний результат (статистическую норму), регулярное тестирование просто

усиливает у «менее способных» сознание того, что они отстали навсегда и жизнь безнадежна. Нет никакой надежды выбраться из положения с низким статусом, в котором они оказались, как бы они ни старались. Они узнают, что им лучше принять жизнь людей, назначаемых на унизительные должности и подталкиваемых толпой посредников, бюрократов и прочих благодетелей.

Тогда есть случай предписываемого коррекционного обучения. Я говорю здесь об ошибках, которые возникают не из-за ошибочного усредняющего характера системы, об ошибках, совершаемых из убеждения в том, что ради «эффективности» потенциальные исполнители должны предлагать *заранее определенные образовательные услуги*, чтобы менеджеры могли выбрать самый дешевый вариант исполнения.

Ошибка заключается в убеждении, что предписанные услуги всегда годятся для решения широкого разнообразия проблем, которые распределяются по определенным категориям (таким как «дислексия») на основе поверхностного сходства.

Следуя примеру с «дислексией», потенциальных исполнителей просят принять участие в тендере на предоставление услуг, которые позволят решить кучу проблем, классифицированных указанным образом [4]. Чтобы этот процесс работал, должно предполагаться, что для всех потребуется приблизительно «одинаковое» толкование проблемы, иначе не будет смысла сравнивать тендеры. Но это не обеспечивается даже близко, поэтому действенные «методы лечения» потребуют реформирования самой «образовательной» системы. Проблема еще более очевидна в медицинском обслуживании, где комиссии требуют, чтобы потенциальные исполнители предлагали предварительно предписанные (и непроверенные) услуги в определенные моменты, когда пациенты движутся по заранее предписанным «маршрутам». Дж. Седдон показал, что такие методы редко работают именно потому, что они не учитывают потребностей конкретного пациента [27]. В итоге пациенты повторно проявляют те же симптомы и жалобы, что и в начале процесса. Это сильно раздувает *мнимый спрос на неэффективное обслуживание* ... Седдон называет это «спросом на плохое обслуживание».

Объяснение такой постановки процесса, вероятно, заключается в глубоко укоренившейся (авторитарной) уверенности в том, что во избежание неудачи надо заранее указать в инструкциях все процедуры, которые должны соблюдаться в заранее определенных ситуациях. Такой подход лучше всего называть «мануализацией». Результатом является уничтожение профессионализма [28].

Но и это еще не всё. Произошел серьезный сбой в изучении *системных причин* возникающих проблем. Таким образом, «дислексия» возникает главным образом из-за неспособности системы развивать и распознавать широкий спектр существующих талантов и недостатков, а также из-за озабоченности ограниченным понятием «способность к чтению», которое измеряется заранее предписанными (и в значительной степени неправильными) способами [23]. В действительности, большинство проблем, стоящих перед службами здравоохранения, возникают из того, как у нас организованы работа, общество и «распределение выгод».

Я говорю здесь о том, что перечисленные недостатки возникают из-за неспособности всесторонне логически осмыслить указанные проблемы, выяснить их причины и найти способы их устранения. Более конкретно, эти недостатки демонстрируют пренебрежение системным мышлением.

### **Преступное вмешательство в образ жизни и домашнее пространство людей.**

Выше уже упоминались многие обязательные и общегосударственные политики, которые в конечном итоге приводят к принудительной деятельности, имеющей зачастую преступные последствия. Эти последствия вы-



ходят далеко за рамки прав человека и представляют собой отказ людям в правах человека как таковых.

Чтобы понять это, мы должны прежде всего отметить, что эти мероприятия часто инициировались на основе некоторого наблюдения за вопросом, вызывающим серьезную обеспокоенность, например, последствия неграмотности или безнадзорности детей. Однако предлагаемые услуги перестают быть *предлагаемыми* услугами, но превращаются в команды, подчиняясь которым каждый должен вести себя определенным образом или соответствовать определенным требованиям, независимо от ценностей или конкретных обстоятельств тех, кому эти команды подаются. Такие команды часто подкрепляются угрозами карательных санкций, включая угрозу криминализации.

Таким образом, желание каждого, получить доступ к той или иной форме *образования* (термин, который подразумевает не что иное, как участие в какой-либо программе, которая «вытянет» или воспитает особые таланты человека), будет превращено в обязательную посещаемость в школах, которые должны следовать узкой, централизованно предписанной учебной программе.

До введения GERBIL ((Great Education Reform Bill – закон о реформировании образования в Великобритании, принятый в 1988 г., в период премьерства М. Тэтчер *прим. перев.*) Маргарет Тэтчер за образование явно отвечали родители, которые могли выбирать, будет ли эта обязанность выполняться, за счет отправления своих детей в школу «или иным образом». Тем не менее, многие из тех, кто выбрал второй домашний вариант, столкнулись с инспекторами, которые имели очень слабое представление о том, что такое образование. Нынешняя ситуация гораздо более неоднозначна и гораздо более смещена в сторону национальной учебной программы, но номинально этот вариант все еще существует.

Всё это обеспечивается армией суровых школьных чиновников. Прогресс в достижении этих предписанных целей оценивается с помощью стандартных тестов, имеющих небольшую конструктивную или прогностическую достоверность. За неизбежным провалом, предусмотренным использованием нормо-ориентированного тестирования (по определению такого тестирования, 50% не могут быть ниже *среднего*), следует ряд суровых обязательных наказаний для учеников, родителей, учителей и школ. Достигнутое в результате нарушение нормальной жизни многих учеников можно считать только преступлением. И трудно понять, как страдания, доставленные многим учителям и родителям, не говоря уже о социальной деструкции, вызываемой разделением общества, могут избежать подобного приговора.

В более общем плане, игнорирование ценностей и предпочтительного образа жизни многих учеников и родителей ведет к серьезному нарушению их прав человека.

Обратимся к другому примеру. Отказ от возможности жить высококачественной жизнью (определяемой по-своему) кажется оскорблением для цивилизованного общества. Но на основании этого бюрократы решают сами определять, что представляет собой высококачественная жизнь, а затем командно навязывают её всем с помощью армии назначенных государством опекунов, вооруженных 36-ю страницами плотно напечатанных вопросов с «клеточкам для галочек». Эти вопросы касаются качества домашней среды ребенка, судимости, финансового положения и образа жизни родителей, а также собственных ценностей и поведения детей. А вычисляемые по ответам оценки детей включают в себя такие вещи, как, например, наличие у них позитивного отношения к школе и «правильного отношения» к собственной сексуальности.

Анкеты в подавляющем большинстве случаев основаны на ценностях среднего класса, то есть ценностях и идеях, которые затем включаются в отчеты молодых исследователей среднего класса, у которых нет собствен-

ных детей.

И выводы, сделанные на основании этих обязательных оценок назначенных государством опекунов, затем проверяются обязательными исполнительными комитетами, члены которых (в отличие от родителей, обвиняемых в неспособности обеспечить благополучие предписанного типа предписанными способами), имеют доступ ко всем финансовым, медицинским, образовательным и уголовным делам семьи. Эти комитеты также имеют полномочия в виде заботы о детях принуждать родителей посещать программы обязательного перевоспитания (несмотря на расходы и вмешательство в их жизнь) или, в крайнем случае, подвергать штрафам и даже лишению свободы.

Неизменно предполагается, что обязательные режимы ухода – будь то институциональные или внутрисемейные – будут лучше, но работа постоянной программы мониторинга, результаты которой обобщены Халпером в 2017 г. [8], показала, что это далеко не так.

И все это без каких-либо попыток представить интересы родителей или детей, якобы во имя которых все делается.

Очевидно, что эти обязательные мероприятия воплощают грубое неуважение к личным ценностям и правам человека.

По-видимому, они основаны на широко распространенной человеческой предрасположенности верить, что при необходимости кто-то имеет право силой навязывать другим то, что он считает хорошим и правильным, независимо от последствий для этих людей. Эта предрасположенность, очевидно разрастается в пугающую готовность осуждать и подвергать остракизму людей с другими ценностями, которые проявляются в социальных сетях (подобно исторической готовности отправлять других в концентрационные лагеря, на пытки или на костер за «неприемлемые» политические или религиозные убеждения).

Она также разрастается в повсеместное принятие того, что в условиях демократии целесообразно принимать решения, которые являются обязательными для всех, несмотря на различия во мнениях и неуместность предлагаемых действий. Действительно, сущность «демократии» в основном рассматривается как приверженность к принятию решений в процессе голосования, а не в процессе, который позволяет людям, имеющим разные приоритеты, вести их жизнь по-своему.

В более общем плане можно прокомментировать, что навязывание неолиберального понятия о том, что есть некоторые способные дети, которых необходимо отбирать и продвигать на благо общества в целом, (то есть той политики, которая вызвала происходящее разрушение в школах и обществе), обычно производится без какого-либо осознания возможных альтернатив, то есть на основе гегемонии описываемого способа мышления. Хотя верно и то, что так называемая неолиберальная политика обычно, а возможно, и неизменно поддерживается силой. Такой силой, в случае экономической политики, является армия [14], а в случае образования – угроза отнятия детей и отправки на программы исправительного перевоспитания и даже тюремного заключения. Гегемония неолиберального мышления играет гораздо более важную роль. Оно проникает в политику почти в каждой области.

Попутно мы можем отметить также тенденцию проводников авторитарной политики, использовать «научные» исследования – пусть и ошибочные – для обоснования своих предложений [29, 33].

### ***Преступное злоупотребление властью***

Выше я привел примеры того, что не может быть названо иначе как *преступным злоупотреблением властью*, но теперь представлю такие злоупотребления в классифицированном списке.

На мой взгляд, в действительности преступное злоу-



потребление властью происходит при:

- Ограничении финансирования научных исследований в университете (а это почти обязательное условие для продвижения в академии), сводимом в основном, к «предложению грантов» правительством для проведения строго предписанных и контролируемых исследований, с строгим запретом исследовать проблемы, не указанные в задании (таким образом устраняется традиционная роль университета – проведение свободных исследований [35],

Интересно отметить, что в ответ на просьбу миссис Тэтчер написать доклад, который поможет ей закрыть Совет по исследованиям в области социальных наук, лорд Ротшильд, при этом продвигающий принцип «заказчик-подрядчик», отметил, что социологи были их собственными злейшими врагами, потому что они сосредоточились на узких академических исследованиях и отказались от более широких и наиболее социально значимых проблем [25]. Он также призвал к бюджетированию заказанных исследований, чтобы добавить 5% затрат на исследования и разработки для исследований, инициированных учеными. Учитывая, что затраты на разработку многих образовательных проектов огромны, это составит огромную сумму денег.

- Ограничение публикаций результатов исследований, которые одобрены правительством.

- Включение в условия грантов права на фактическое изменение грантодателем цифр в отчетных результатах таких исследований.

- Лишение ученых возможности обдумывать проблемы посредством давления, создаваемого требованиями грантодателей (Research Excellence Framework – REF – «формат совершенства исследования» – принятая в Великобритании система оценочных параметров исследовательской деятельности университетов. – прим. перев.).

- Ограничение исследований небольшими экспериментальными и пилотными исследованиями вместо решения более широких вопросов.

- Исключение работ, не соответствующих узким устоявшимся взглядами, с помощью процесса рецензирования, необходимого для публикации в высоко-рейтинговых журналах, в соответствии с требованиями REF.

- Насильственное принуждение посещать школы (даже если этот процесс может быть высоко деструктивным) через армию сотрудников правоохранительных органов, заставляющих учеников и их родителей.

- Введение обязательных учебных программ, в которых основное внимание уделяется сообщению и тестированию узких фрагментов бесполезных знаний, пренебрегая при этом более широкими компетентностными целями, которые преподаватели могли бы достигнуть (и такой подход навязывают даже домашним педагогам).

- Введение обязательных национальных программ тестирования через регулярные промежутки времени (для укрепления знаний учащихся о собственном статусе в установленной иерархии) с использованием весьма сомнительных тестов.

- Использование результатов этих тестов для организации образовательных олимпиад в классах, между школами и между странами, своего рода Олимпийских игр, в которых мало победителей, но миллионы проигравших, что представляет явный социальный дарвинизм.

- Введение армий инспекторов с исключительными полномочиями вмешиваться в жизнь семей и школ и наказывать учеников, родителей, учителей и директоров школ (даже посредством принудительного «исправления», часто занимающего свободное от учебы время).

- Обязательная бюрократическая разработка правил и руководств по всем процедурам, чтобы контролировать и предписывать поведение детей, родителей, учителей и социальных работников. Все это вместе с порождением бесконечных учебных программ для усвоения правил, включенных в Руководства. Это означает обязательное

уничтожение профессионализма.

- Требования о проведении тендеров на предоставление централизованно определенных, предполагаемых, одинаковых для всех рутинных услуг, в то время как на самом деле требуются услуги, ориентированные на конкретных клиентов в конкретных ситуациях (следовательно, генерирование *мнимого спроса на неэффективное обслуживание* для большего количества этих услуг).

- Определение целевых показателей (результаты тестов; время достижения определенных результатов; количество учащихся и т. д.), достижение которых отвлекает внимание участников от целей системы.

- Обязательное вмешательство в домашнюю обстановку для навязывания ценностей, которые могут быть чужды родителям и семьям.

- Обязательные нарушения прав человека посредством обмена личными данными людей между армиями инквизиторов (состояние здоровья, судимость, доходы, домашнее окружение).

- Удаление детей и родителей из домашней обстановки и замена режимами ухода (личным или институциональным), которые часто оказываются чем-то иным, кроме заботы.

- Подмена *прав* (например, на образование, благосостояние) внешними *требованиями* (например, посещать школы, даже если они и плохие; обеспечивать особые типы домашней обстановки; демонстрировать «надлежащее отношение к собственной сексуальности» и т. д.), сопровождаемыми жестким мониторингом с последующими карательными санкциями.

На этом этапе, возможно, уместно еще раз подчеркнуть всепроникающее влияние неолиберального мышления, утверждающего, что самое важное – это конкурентный успех в централизованно решаемых задачах, какими бы ни были эти задачи, и независимо от того, кто имеет право поставить эти задачи. Результатом является не что иное, как жестокое навязывание социального дарвинизма.

Источником этого всепроникающего фашизма является, во-первых, вера в то, что кто-то имеет право, в случае необходимости, силой навязывать другим мысли и поведение, которые он считает хорошими и правильными, независимо от последствий для этих людей и общества, и во-вторых, следующее из этой веры отрицание права отдельных людей принимать решения самостоятельно. Эти источники заслуживают отдельного исследования, представленного в работе Б.Финка «Как организован неолиберализм: полезная история для сопротивляющихся с акцентом на образование» [5].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Bailey, D.H., Duncan, G.J., Watts, T., Clements, D.H., & Sarama, J. (2018). Risky Business: Correlation and Causation in Longitudinal Studies of Skill Development. *American Psychologist* 73, 81-94. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000146>
2. Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67-90.
3. Deming, W. E. (1993). *The New Economics for Industry, Government, and Education*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology. Русский перевод: Деминг Э. Новая экономика = *The New Economics for Industry, Government, Education*. — М.: «Эксмо», 2006. — 208 с.
4. Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Fink, B. (2016). *How Neoliberalism Got Organized: A Usable History for Resisters, With Special Reference to Education*. *The Good Society*, 25, 158-171.
6. Flynn, J. R. (2000). *How to Defend Humane Ideals*. Nebraska: University of Nebraska Press.
7. Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald, B., & Parlett, M. (Eds.). (1977). *Beyond the Numbers Game*. London: MacMillan Education.
8. Happer, R. (2017). This is about their truth. *The Psychologist*, December 2017, 52-54.
9. Harris, J. R. (2006). *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*. New York: W. W. Norton.
10. Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis.
11. Hope, K. (1984). *As Others See Us: Schooling and Social Mobility in Scotland and the United States*. New York: Cambridge University Press.
12. Hunter, J. E., & Hunter R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
13. Kazdin, A. E. (2006). *Arbitrary metrics: Implications for identifying*

- evidence-based treatments. *American Psychologist*, 61, 42-49.
14. Klein, N. (2007). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. London: Penguin Book. Русский перевод: Кляйн Н. Доктрина шока. Расцвет капитализма катастроф.- М.:ООО «Издательство «Добрая книга», 2009-890 с.
15. Lester, S. (2001). Assessing the self-managing learner: A contradiction in terms? Chapter 26 in J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/CILS-chapter-26.pdf>
16. Maxwell, J. N. (1969). *Sixteen Years On*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
17. O'Reilly, D. (2001). Competence and incompetence in an institutional context. Chapter 22 in J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
18. Prieler, J. A., & Raven, J. (2008). The measurement of change in groups and individuals, with particular reference to the value of gain scores: A new IRT-Based methodology for the assessment of treatment effects and utilizing gain scores. In J. Raven & J. Raven, (Eds.), *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000. Also available at <http://eyeonsociety.co.uk/resources/UAICChapter7.pdf>
19. Raven, J. (1984). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press. (First published in 1984 in London, England, by H. K. Lewis.) – Русский перевод: Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация.- М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
20. Raven, J., Johnstone, J., & Varley, T. (1985). *Opening the Primary Classroom*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
21. Raven, J. (1991). *The Tragic Illusion: Educational Testing*. New York: Trillium Press. [www.rfwp.com](http://www.rfwp.com) (now available from the author at 30, Great King Street, Edinburgh EH3 6QH.). Русский перевод: Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы.-М.:«Когито-Центр», 1999. - 144 с.
22. Raven, J. (2008). The need for, and development of, the SPM Plus. In J. Raven & J. Raven (Eds.) *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 3, pp. 103-112).
23. Raven, J. (2014). Dyslexia - getting it wrong. *The Psychologist*, 27(11), 809. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/Dyslexia.pdf>
24. Raven, J. (2017) Problems with Closing the Gap Philosophy and Research, *Baltic Humanitarian Journal*, 3, 252-275. (Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3(20) сс. 252-275) Full version at: <http://eyeonsociety.co.uk/resources/Closing-the-Gap-2017-V2.pdf> Русский перевод: Равен Дж. Проблемы «устранения разрывов» в философии и исследованиях (часть 1. Некоторые наблюдения, полученные за 60 лет исследований в области образования) (перев. с англ. Ярыгин О.Н., Гордон С.В.) Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1(11) сс. 181- 198; Равен Дж. Проблемы «устранения разрывов» в философии и исследованиях (часть 2. Некоторые наблюдения, полученные за 60 лет исследований в области образования) (перев. с англ. Ярыгин О.Н., Гордон С.В.) Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23) сс. 205- 218.
25. Rothschild, Lord. (1982). *An Enquiry into the Social Science Research Council*. London: HMSO.
26. Schmidt, F. L., Oh, I.S. & Shaffer, J. A. (2016). *The Validity and Utility of Selection Methods in Personnel Psychology: Practical and Theoretical Implications of 100 Years of Research Findings*. Unpublished, available from the authors.
27. Seddon, J. (2008). *Systems Thinking in the Public Sector: The Failure of the Reform Regime ... and a Manifesto for a Better Way*. Axminster, UK: Triarchy Press.
28. Schön, D. (2001). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice (Chapter 13). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang. Also available at <http://eyeonsociety.co.uk/resources/CILS-chapter-13.pdf>
29. Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143.
30. Shiva, V. (1998). *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge*. London: Green Books.
- Scottish Government. (2014). *Children and Young People (Scotland) Act, 2014*. Norwich, England: TSO (The Stationery Office). [http://www.legislation.gov.uk/asp/2014/8/pdfs/asp\\_20140008\\_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/asp/2014/8/pdfs/asp_20140008_en.pdf)
31. Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. London, England: MacMillan.
32. Stephenson, J. (2001). Inputs and outcomes: The experience of independent study at NELP (Chapter 21). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/CILS-chapter-21.pdf>
33. Suggate, S. P. (2012). Watering the garden before a rainstorm: The case of early reading instruction. In S. Suggate, & E. Reese, *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (Chapter 17). London, England: Routledge.
34. Taylor, C. W. (1974). Multiple talent teaching. *Today's Education*, March/April, 71-74.
35. Weerts, D.J. (2016). *From Covenant to Contract: Changing*

*Conceptions of Public Research Universities in American Society. The Good Society*, 25, 182-208.

36. Wilkinson, L., & Task Force on Statistical Inference. (1999). *Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations*. *American Psychologist*, 54, 594-604

37. Wolf, A. (1987). *Work Based Learning: Trainee Assessment by Supervisors*. Bradford, England: MSC Sales, ISCO.

Статья поступила в редакцию 24.05.2019  
Статья принята к публикации 27.08.2019