Новое рабство или класс-куколка

> *Негры-рабы на Юге — счастливейшие и в некотором смысле свободнейшие люди в мире…Они наслаждаются свободой, потому что не угнетены ни заботой, ни трудом.*[1]
>
> — Дж. Фитцхью, 1857

Александр М. Сидоркин

Появление социального института современного детства можно объяснить необходимостью внешнеэкономического принуждения детей к бесплатному учебному труду. В средневековой Европе возникла необходимость побудить растущий сегмент населения к участию в учёбе. Задача была решена следующим образом: была выделена специальная группа людей по возрастному признаку, их права ограничены, и их убедили в том, что труд учения – это на самом деле не труд, а даже наоборот, дар и привилегия. Сама концепция детства нового времени родилась из властных отношений, сформированных экономической необходимостью. Современная категория детства является частным случаем категории социального класса, в его первоначальном марксистском смысле, хотя и с некоторыми особенностями. В поддержку своего тезиса, я в основном опираюсь на работы Филиппа Арьеса (Philippe Ariès). Фуко, Бурдье и Маркса (Foucault, Bourdieu, Marx), которые создали теоретические инструменты, позволяющие размышлять о механизмах власти и природе социальных классов.

Сразу отмечу, что, на мой взгляд, основной тезис Арьеса в книге «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке»[2] сильно преувеличен. «Нет сомнений, - пишет Арьес, - открытие детства началось в XIII веке, и его развитие можно проследить в истории живописного искусства в XV и XVI в.в.»[3] Выражение «нет сомнений» обычно появляется там, где сомнения как раз есть и надо поддержать слабые аргументы. Крайне маловероятно, что после периода античности европейцы вдруг забыли, что такое дети. Возрастное деление и обряды инициации, перехода из одного возраста в другой – это, возможно, наиболее универсальные культурологические явления, наблюдаемые у всех племен и народов. Почему средневековая Европа должна быть исключением? Доказательства Арьеса также представляются сомнительными.[4] Например, он полагает, что средневековые художники не передавали особенности строения детского тела, и на картинах дети получались, как уменьшенные копии взрослых. Он заявляет, что это происходило из-за отсутствия в их сознании категории ребенка. Но ведь гораздо проще это объяснить эстетическими предпочтениями художников того времени. Арьес не является историком в традиционном представлении; скорее, он генеалогический

философ сродни Фуко, только меньшего масштаба. Его описания для нас гораздо более ценны, чем его собственные выводы.

А теперь попытаемся спасти интереснейшие наблюдения Арьеса от самого их автора. Практически каждый способ классификации людей может использоваться или не использоваться как основание для осуществления властных отношений. Некоторые различия имеют исключительно культурную основу (каста, сословие, род, религия, этническая принадлежность, класс) в то время, как другие используют какой-то биологический маркер (пол, раса и, возможно, сексуальная ориентация). В биологическом смысле всегда можно установить разницу между мужчиной и женщиной, ребенком и взрослым, обладателем светлой или темной кожи. Но значимыми для общества эти различия делают присущие ему проявления власти. Какое-то биологические маркеры игнорируются обществом (например цвет глаз или волос), а какие-то используются для властных отношений (например пол, этнические черты лица или раса). Детство – одна из таких категорий, в широком смысле основанная на биологии, но используемая в особой форме властных отношений. Европейцы, как и все другие народы, всегда знали, что дети физически, эмоционально и когнитивно отличаются от взрослых. То, что описывает Арьес, является скорее примером переосмысления, а не «открытия» понятия детства. И вызвано это переосмысление было появлением новой формы разделения труда.

Переосмысление детства

Арьес демонстрирует, какими конкретными, видимыми способами концепция детства менялась в европейском обществе в конце средних веков. Среди них:

- введение определенной детской одежды;
- отделение от взрослых в игре и работе;
- преувеличение детской незрелости;
- идея детской невинности, которую необходимо оберегать;
- связь школы с определенным биологическим возрастом;
- лишение учащихся политической свободы, самоуправления и других ранее имеющихся у них прав;
- телесные наказания;
- режим навязчивого надзора

История переосмысления детства имеет глубокие параллели с формированием таких подчиненных групп, как низшие классы, женщины, неевропейские расы и пр.[5] При этом были задействованы те же правовые и культурные механизмы, риторические приемы и идеологические ходы. Более того, проводилась символическая связь между детьми и другими, уже ранее подчиненными группами населения.

Арьес описывает появление особого костюма, который отличал детей от взрослых. «Каждая деталь социального статуса соответствовала детали одежды. В конце XVI века обычай требовал, чтобы детство, отныне получившее признание, также получило и свой костюм». Арьес отмечает, что «мальчики – первые дети, выделенные в отдельную категорию;"[6] их костюм стали выделять намного раньше, возможно, из-за того, что мальчики из средних слоев начали ходить в школу в конце XVI века. Три элемента отличали костюм мальчика из семьи среднего класса от взрослого: архаичность, сходство с женской одеждой и черты простонародности. Символизм здесь вполне понятен: дети были связаны с прошлым, со старыми, слабыми людьми. Мальчики выглядели, как девочки – напоминание о принадлежности к подчиненной группе; их лишали маскулинности. Наконец, связь с низшими классами создавала образ подчинения. Матросские костюмы, короткие штаны и армейская форма – все эти популярные образцы символизировали не только подчинение и авторитет взрослых, но и авторитет учреждений, например, школы. Интересно, что мода на детские костюмы очень долго не проникала в низшие классы: «У них сохраняется прежний образ жизни, ребенок не выделяется среди взрослых – ни костюмом, ни работой, ни игрой».[7] Это происходило, потому что дети из простонародья не ходили в школу, следовательно, не возникало нужды специально выделять их внутри существующего социального класса.

Возникли также идеи детской невинности. Само утверждение, что дети *не должны* иметь сексуальных желаний и проявлять агрессию, в буквальном смысле создает целый класс молодых людей с девиантным поведением и при этом помогает держать всех остальных детей под контролем. Арьес пишет (следует отметить, одобрительно), что к концу XVI века «некоторые воспитатели…больше не допускают, чтобы в руки детей попадали книги сомнительного происхождения. Именно тогда появилась идея классического произведения, подправленного для чтения детьми. Это очень важный этап, именно здесь начинается особое уважение к детству».[8] Женщины составляли другую группу, чье повиновение обеспечивалось «презумпцией невинности». Если женщины и дети как группы *по природе* своей невинны, тогда добиваться любыми способами, чтобы каждый ребенок и каждая женщина жили в соответствии со своей «природой». Идея не посвящать детей в сексуальные вопросы – это всего лишь утонченный способ контроля над ними. Предположим, что дети не должны испытывать сексуальных (или иных телесных) желаний; тогда любые проявления подобных желаний будут служить доказательством их развращенности и, следовательно, оправданием их зависимости от власти взрослых. Похожая логика в дальнейшем была применена и по отношению к подросткам, когда Грэнвилл Стэнли Холл (G. Stanley Hall) придумал понятие «подростковый возраст».[9] Повышенное, даже истерическое внимание к сексуальности среди молодежи существует и поныне: различные

движения по воздержанию, половое воспитание в школе, сексуальные скандалы, в центре которых учитель и ученик, - все это создает обильные поводы говорить о том, что молодым людям требуется надзор, иначе они могут попасть во власть дурных желаний. А если становится очевидным, что их желания похожи на наши взрослые, что ж, они молоды, и поэтому им *не следует* испытывать ничего подобного.[10]

С идеей невинности тесно связана идея инфантильности: «чтобы лучше отделить школяров от взрослых, нужно было подчеркнуть детскость их характера, даже если речь идет о старших классах».[11] Понятие инфантильности использовалось для ограничения избирательных, имущественных и личных прав детей, а также для принудительного образования. «Понятие об отличии ребенка от взрослого началось с самого элементарного – чувства его недееспособности, соответствующей низшим ступеням социальной лестницы».[12] Есть основания полагать, что инфантильность не только значительно преувеличивалась, но и особым образом создавалась, воспитывалась. Для того, чтобы понять как это происходит, стоит вспомнить классические эксперименты Жана Пиаже. Он показал, что когнитивные процессы, свойственные детям, отличаются от свойственных взрослым: дети не понимают, например, законов сохранения; они считают, что в ряду из шести предметов, расставленных в ряд с большими промежутками, предметов больше, чем в том же самом ряду, если их же расставить с меньшими промежутками. МакГэрригл и Дональдсон (McGarrigle, Donaldson) показали, что дети скорее реагируют на ожидания взрослого, проводящего опыт, чем демонстрируют непонимание законов сохранения.[13] В общем, детская инфантильность может быть в равной степени результатом социальных ожиданий, как и результатом внутренних ограничений. Рискну предположить, что большинство взрослых тоже стали бы демонстрировать инфантильное поведение, если бы они вдруг оказались в школе, их бы заставили снова жить с родителями, и секс был бы для них под запретом.

Появление детства сопутствовалось всеми признаками политической борьбы. Арьес подробно описывает, как до конца средних веков жизнь школьника/студента подчинялась «традиции товарищества и самоуправления».[14] Тем не менее, еще в XV веке церковь и гражданские власти систематически стремились лишить студенческие сообщества прав самоуправления. Эти попытки властей воспринимались не с равнодушием, но, наоборот, часто заканчивались вооруженными столкновениями между учащимися и представителями власти. В середине XV века некоторые аристократы жертвовали средства на дома (коллежи) в Парижском университете для бедных студентов. Вскоре после этого обеспеченные семьи начали отправлять своих отпрысков в коллежи, так там дисциплина была намного строже. Арьес комментирует это так:

> «Итак, у истоков коллежа мы имеем дело с новым ощущением, не известным в Средние века и постоянно развивающимся вплоть до конца XIX века: неприятие смешения возрастов, вследствие которого отныне школяров стремятся отделить от общества взрослых, подчиняя их особой дисциплине, предполагающейся их статусом».[15]

В итоге, постепенно возникли новые принципы дисциплины. «Новую дисциплинарную систему определяют три основные черты: постоянные контроль и надзор, доносительство, возведенное в принцип управления, и широкое применение телесных наказаний».[16] Телесные наказания, которые были практически неслыханными до конца XIV века, стали распространенными и жестокими. Если раньше они распространялись только на самых молодых и бедных учеников, к XVI веку телесные наказания применялись повсеместно. Во взрослом мире телесным наказаниям подвергались только принадлежащие к низшему сословию; учащиеся всех классов подвергались унизительной публичной порке.[17]

Во второй половине XVIII века во французских коллежах (но не в английских школах) в массе своей телесные наказания и доносительство были отменены. Но это не свидетельствовало о либерализации школьного режима, скорее, было началом развития более военизированных принципов дисциплины. После Наполеона I французские школы стали больше похожи на армейские бараки, чем на монастырь. Арьес полагает, что подобное развитие говорило о рождении подросткового возраста. «Введение нового понятия изменит характер педагогического действия, отныне воспитатели признают нравственную ценность униформы и дисциплины».[18] Милитаризация школы может рассматриваться как замена механизма прямого принуждения. Обучение в школе приравнивалось к служению и самопожертвованию. Этика стойкости и героизма не что иное, как способ побудить человека трудиться, идеология оправдания неоплачиваемого труда. «Отождествление «юноши» и «солдата» в школе привело к акцентированию качеств, прежде пренебрегавшихся, суровость и мужество отныне становятся предпочтительными».[19]

Арьес верит, что подчинение детей стоило того, что это в целом позитивное явление: «Заботами родителей, церкви и моралистов ребенок был лишен прежней свободы взрослого мира. Теперь для него были плеть, заточение и другие наказания, обычно применяемые к преступникам из самых низших слоев населения. Однако такая строгость говорит о новом отношении, отличающемся от прежнего безразличия, - о проявлении чрезмерной любви, ставшей всеобщей в XVIII веке».[20]

Что ж, всеобщая любовь – это особый способ распределения аффективных потоков с целью создать зависимость и добиться подчинения. Арьес не понимает того, что Бурдье называет символическим насилием, то что «принуждает к подчинению, которое не воспринимается таковым, основываясь на «коллективных ожиданиях» или социально внедренных убеждениях».[21] Применение такого насилия преследует одну важную цель: «преображение господства в аффективные отношения».[22] Чрезмерная любовь к детям и есть символическое насилие над ними. Это и произошло с детством, а на вопрос почему, можно ответить одним словом: школа.

Учащиеся как класс

Арьес документирует четкую связь между детством и обучением в школе, но не объясняет причин появления нового детства. Он утверждает, что дети в общем и целом стали намного важнее, поэтому взрослые начали уделять им больше внимания и вкладывать средства в их образование. Арьес остается узником своего предположения, что образование в целом и обучение в школе в частности приносят пользу своему обладателю, тем самым обучение – это работа по самообогащению и самореализации. Я бы сказал, что само понятие образования как чего-то обогащающего или как средства подъема по социальной лестнице было идеологией, которая навязывалась детям для обеспечения их соответствия социальным запросам. Это был акт символического насилия с экономическими целями.

Постепенное рождение экономики, требующей грамотности открыло одно из ее уязвимых мест – образование. Начиная с открытия книгопечатания, человеческое знание стало с удивительной легкостью накапливаться и передаваться; технологии и разделение труда сделали большинство форм труда бесконечно более продуктивными. Цена такого перехода состояла в том, что теперь все большее количество людей должно учиться пользоваться этой информацией. Работник, важнейший компонент информационно-трудового цикла, обладает нехорошим свойством умирать и забирать с собой свои знания в могилу. Для борьбы с этой постоянной утечкой знаний люди построили огромную индустрию, которая наполняет работников знаниями и умениями, необходимыми в новой экономике.

Как обеспечить новою индустрию достаточной рабочей силой? Как заставить всех детей работать? Очевидным решением стал принудительный труд в комплекте с определенными культурными и политическими инструментами. Связь школьного и биологического возраста – это успешная попытка удержать учебный труд в школе в пределах конкретной, легко идентифицируемой группы. Так же, как расовое рабство является более «эффективным» способом доминирования, чем нерасовое, приравнивание детства к периоду обучения использует уже существующий биологический маркер для выделения новой подчиненной группы. Строгая

дисциплина обучения и подчинение детей преследовали своей главной целью заставить учеников больше работать, не получая оплату за свой труд. Повышение эффективности учебного труда связано со строгой дисциплиной, которая, в свою очередь, означает сокращение свободного времени учащегося и увеличение времени потраченного на учение. Такой экстенсивный способ повышения отдачи от школьного учения остается основным до сегодняшнего дня; повышение качества преподавания или школьных программ играют в лучшем случае маргинальную роль. Это связано с особенностями учения: в отличие от любой другой формы труда, его эффективность напрямую связана с приложенными усилиями, и такой труд не может быть существенно автоматизирован или специализирован. Учение по-прежнему занимает много времени, чрезвычайно утомительно и трудоемко; это характеристика архаичной работы доиндустриальной цивилизации. По своей природе учение – это трудный процесс, потому что результат пропорционален затраченным усилиям, так что ни одна машина не поможет. Тягостный труд оставил поля и фабрики, чтобы снова появиться в школах. Такой сдвиг привел к образованию нового социального класса - учеников школьного возраста.

Можно ли называть эту новую группу классом? Ленин дал марксистское определение класса, так как сам Маркс этого не сделал:

> «Классами называются большие группы людей, различающиеся по их месту в исторически определенной системе общественного производства, по их отношению (большей частью закрепленному и оформленному в законах) к средствам производства, по их роли в общественной организации труда, а, следовательно, по способам получения и размерам той доли общественного богатства, которой они располагают».[23]

Определение подходит к нашему случаю. Учащиеся школ представляют собой группу людей, которые работают в определенной отрасли, выполняя специализированную работу. Общество использует ряд правовых и культурных приемов, чтобы обеспечить выполнение необходимой работы учащимися. Они лишены основных юридических прав, и действуют внутри отдельной правовой системы (суды по делам несовершеннолетних). Государство осуществляет некоторое право собственности на детей через школьную администрацию. Детям школьного возраста не разрешается владеть собственностью, им по закону закрыт выход на рынок труда. Это делается для того, чтобы они выполняли только одну форму труда: обучение в школе. Закон заставляет их посещать школу, а родителей следить за посещаемостью. Их экономическая ситуация схожа с некоторыми другими формами несвободного труда, таких как договорное крепостничество (indentured servitude) в колониальной Америке или полу-невольные рабочие Британской империи. Чисто правовое положение детей больше похоже на

классическое рабство нового времени.[24] Родители действуют как владельцы, чьи права регулируются: дети не могут быть проданы, но не могут быть фактически освобождены. Государство следит за человечным обращением с детьми (что также было принято в период рабовладения в Северной Америке). Власть родителей над своими детьми возложена на них государством, которое заинтересовано в обеспечении бесперебойных поставок трудовых ресурсов для учебной работы.

Феномен несвободного труда существует во всем мире. Капиталистический рынок труда никогда не был всеохватывающим и всегда включал широкую область нерыночных трудовых отношений; домашний труд женщин, воинская повинность (как по призыву, так и на добровольной основе), рабство в Новом Свете, крепостное право и другие формы подневольного труда и волонтерской деятельности. Хотя мы можем восхищаться одними формами в этом списке и осудить другие, это не меняет глубинного родства форм несвободного труда: все они требуют внеэкономических механизмов принуждения, так как все они не оплачиваются или оплачиваются в неполной мере. В некоторых случаях они зависят от грубой силы, в других – от ненавязчивого идеологического принуждения, и в большинстве своем держатся на силе закона. Кроме того, даже современный рынок труда использует различные способы принуждения к труду со «значительной скидкой». Примерами такого полусвободного труда являются легальные и нелегальные мигранты, дети и представители различных меньшинств. И все же обязательное обучение в школе превосходит любые другие формы несвободного труда по количеству работников и ценности, произведенной этой отраслью: почти 1/5 населения США, например, является учащимися.

Окукливание класса

Арьеса запутала очевидная двойственная природа возникающего детства: оно обладало всеми признаками подчинения, и все же, с очевидностью привело к улучшениям в жизни детей. Свобода, предоставляемая детям в Средние века, весьма привлекательна, даже если немного и шокирует нас, и все же, хорошо организованный, дисциплинированный современный статус детей говорит об общем прогрессе. С самого начала формирование нового покоренного класса преподносилось как акт освобождения, что очень характерно для феномена символического насилия. Я бы сказал, что такая маскировка носит строго идеологический характер, и не меняет основного отношения экономической эксплуатации. Дети являются еще одним классом лично несвободных работников, чей труд приносит гораздо большую пользу обществу в целом, чем отдельно взятому ребенку.

Возможные возражения против моего тезиса очевидны. Как школьный труд может быть эксплуатацией, если он однозначно приносит пользу самим детям? В конце

концов, существует прямая связь между уровнем образования и дохода в течение жизни. Более того, спрос на образованность присущ всем классам общества, так что даже, если дети часто не хотят учиться, их родители явно хотят, чтобы дети посещали школу. Неравенство в образовательных возможностях – это одно из самых серьезных причин недовольства низших слоев населения.

Обстоятельный ответ на эти возражения заставил бы меня выйти далеко за пределы данной работы. По сути, да, доход возрастает пропорционально количеству лет обучения, но это не прямая восходящая линия. Скорее, это довольно плоская линия в первые 11-12 лет обучения; после чего она превращается в резкую экспоненту. Разница в уровне дохода между тем, кто закончил только среднюю школу, и бросил ее, очень мала. Начальное и среднее образование являются лестницей, по которой нужно подняться, чтобы добраться до самой нижней ступени социальной пирамиды. Это означает, что годы, проведенные в школе вплоть до старших классов, по существу были потрачены зря теми, кто не планирует продолжать обучение. Конечно, эти годы далеко не бесполезны для работодателей, которые получают грамотных официантов и водителей, практически ничего не платя за это.

Традиционные классы подразумевают пожизненное членство для большинства своих представителей. Эта черта была и остается основной причиной классовой борьбы. Тем не менее, современный капитализм, основанный на знаниях, изменил эту черту классовой структуры. Ничто в понятии класса не требует такого вертикального, пожизненного разделения. Сегодня в течение своей жизни люди могут перейти из угнетенного класса в класс господствующий. Я буду называть этот феномен классом-куколкой. Как бабочки, мы подвергаемся социальным метаморфозам на протяжении нашей жизни. В дополнение к традиционным вертикальным классам, население может быть также разделено по горизонтали. В течение первых десятилетий жизни, человек вынужден быть экономической куколкой, занимающейся тяжелым и неоплачиваемым трудом. Позднее в жизни значительной части населения удается занять более благополучную позицию; многие позднее достигнут пенсионного возраста и перестанут работать вовсе. Цель классового разделения все та же: извлечение прибавочной стоимости. Новая классовая структура, где один и тот же человек переходит из одного состояния в другое, свободна от всех неприятностей классовой борьбы. Человек поставлен в положение, когда он эксплуатирует самого себя в детстве, на благо общества в целом.

Даже если обучение в школе приносит пользу ученикам, кого мы подразумеваем под учеником? Жизнь человека выглядит по-разному с разных точек наблюдения. В чем экономический интерес ребенка? Мы часто полагаем, что он такой же, как у «потенциального взрослого», содержащегося в ребенке. Действительно, с точки зрения взрослого человека, тяжелый труд в школе является правильным выбором.

Однако это мудрость задним числом. Здесь кроется логическая ошибка: «Ты поблагодаришь меня в будущем, поэтому я могу заставить тебя делать что-то сейчас». Поскольку твоя будущая благодарность является прямым результатом моей власти в настоящий момент, постольку это работает как само-сбывающееся пророчество. Может ли ожидаемый результат в будущем оправдать лишение прав сейчас, и до какой степени? Комфортная взрослая жизнь оправдывает рабство в детстве не больше, чем Гарлемский ренессанс оправдывает трансатлантическую работорговлю.

Дискуссия о справедливости в отношениях между поколениями, инициированная Ролзом (Rawls),[25] выявила существование наших некоторых этических обязательств перед людьми будущего и прошлого.[26] Проблема, согласно Ролзу, состоит в том, что мы не имеем отношений взаимности с людьми, которые еще не существуют, и нам неизвестна их идентичность (или их возможные желания). В то время как существует определенное основание для межпоколенческой справедливости, она ограничена такими соображениями. Следуя той же логике, мы должны признать существование у ребенка определенных обязательств перед «потенциальным взрослым», однако такие обязательства ограничатся уже тем, что взрослый существует только потенциально, и мы не знаем его предпочтений. Но ясно и то, что у общества есть некоторые обязательства перед детьми, и они отличаются от обязательств перед потенциальными взрослыми. Наши обязательства перед сегодняшними детьми должны опираться на понятие о справедливости, которое исключает принудительный труд. Дети имеют право составлять свое суждение о том, что для них представляет выгоду, которое мы можем считать ошибочным, но не можем просто отрицать его.[27]

Освобождение

Обязательное школьное обучение является гораздо большей проблемой, чем та, о которой говорят современные реформаторы слева или справа. Долгосрочные перспективы массового школьного образования неустойчивы. Так же, как рабство в Новом Свете, оно может сосуществовать с рынками труда в течение длительного времени, но, в конце концов, такой сектор вызовет конфликт с остальной экономикой и демократическим государством. Рабство препятствовало высокой производительности и сдерживало развитие потребительского рынка. Кроме того, оно так явно противоречило идеям демократии, что оно стало идеологически нетерпимым. Обязательное школьное образование как экономический уклад во многом напоминает американское рабство. Оно представляет собой целую индустрию, детально встроенную в социальную матрицу, и наша экономика зависит от него, чтобы выжить. Даже те, кто осознает несправедливый характер обязательного обучения, считает, что школы – это, как держать волка за уши: страшно держать и еще страшнее отпустить. Я подозреваю, что мы воспеваем

хвалебные оды образованию, в основном, из-за экономической необходимости, но, не следуя инстинкту справедливости. Именно таким было обоснование рабства.

Обязательное школьное образование имеет две существенных, предопределенных и нерешаемых проблемы. Оно опирается на весьма немотивированный труд молодых «призывников» в трудовые армии массовой школы. Это совершенно неэффективно и должно оставаться таким в силу экономических условий, в которых находятся учащиеся. Попросту говоря, у них нет стимула. Работодателям также не хватает стимула, чтобы сделать обучение эффективным, так как они ничего не платят за важнейший ресурс образованной рабочей силы; о оплачивается налогоплательщиками. Значительная часть нашего ВВП не входит в национальную статистику, так как школьники трудятся несчетное количество часов, выполняя тяжелую и неоплачиваемую работу. Как и любой другой субсидируемый ресурс, неоплачиваемый труд школьников создает затратные рыночные деформации. Работодатели поддерживают более жесткие стандарты и большую продолжительность обучения, потому что даже если отдача от школьной реформы незначительна, они все равно извлекут из этого выгоду, получив немного более образованную, чем прежде рабочую силу.

С идеологической и политической точки зрения, положение с ограниченными правами, в котором оказываются школьники, также несостоятельно. Несмотря на новейшие научные данные о «мозге подростка», постепенное освобождение молодежи кажется неизбежным. Более того, обучение в школе должно стать частью рынка труда. В конце концов, нам нужно было бы платить детям за учебу, и уважать их предпочтения о том, где и как им работать и учиться.

В краткосрочной перспективе мы должны понять экономическую природу подневольного труда и улучшить условия труда учащихся. Во-первых, мы должны были бы назвать школу тем, чем она является на самом деле, - формой национального служения, которые школьники приносят своей стране, а не подарком от государства. Учащиеся должны получить признание, ощутимую выгоду (например, гарантированные льготы, напрямую связанные с посещением школы), а также некоторую форму профсоюзной защиты. Те, кто отказывается от службы в школе, не может быть наказан; тем, кто хотел бы учиться позднее в жизни, должна быть предоставлена такая возможность. Помимо учебной работы, школа должна предоставлять различные виды деятельности, в которых учащиеся готовы участвовать добровольно. Школа должна стать учреждением, которому присущи смешанные черты как школы, так и общественного центра.

Примечания

Notes

[1] George Fitzhugh, *Cannibals All! Or, Slaves Without Masters*, Electronic Edition, Academic Affairs Library, University of North Carolina at Chapel Hill, 1998 (original publication 1857) p. 29-30.
[2] Книга *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime* – "Ребенок и семейная жизнь при старом порядке" (1960) в переводе на английский вышла под названием Centuries of childhood: a social history of family life. На нее далее ссылается автор.
[3] Philippe Ariès, *Centuries of childhood: a social history of family life*; translated from the French by Robert Baldick, New York : Vintage, c1962, 46
[4] Последовательная критика Арьеса см. Linda A. Pollock, *Forgotten Children: Parent-child Relations from 1500 to 1900.* (London: Cambridge University Press, 1983), 268-269.
[5] Тех, кто до сих пор считают что такие группы возникли как-бы естественным путем, и целиком основываются на биологических маркерах, мне придется отослать к работам Фуко.
[6] Ariès, 57.
[7] Ariès, 61.
[8] Ariès, 109.
[9] G. Stanley Hall, *Adolescence; its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, New York: D. Appleton and Company, 1904.
[10] Для более фундаментального описания механизмов создания девиантности с целью управления целыми группами людей, обращайтесь к работам Мишеля Фуко.
[11] Ariès, 164.
[12] Ariès, 262.
[13] Описание известного эксперимента "медвежонок-шалун," см. J. McGarrigle and M. Donaldson, "Conservation Accidents," *Cognition* 3, 1974, 341-350.
[14] Ariès, 253.
[15] Ariès, 156.
[16] Ariès, 254.
[17] Ariès, 261
[18] Ariès, 267.
[19] Ariès, 267.
[20] Ariès, 413.
[21] Pierre Bourdieu, *Practical Reason*, Stanford, CA: Stanford University Press, 1998, 103.
[22] Bourdieu, 102.
[23] Владимир Ленин. *Великий Почин*. Марксистский он-лайн архив. http://www.marxists.org/archive/lenin/works/1919/jun/19.htm
[24] Подтверждение подобного заявления – см.: Bonina, Diane I., Bahe-Jachna, Ruth A., "The Treatment Of Children as Chattel in Recent Adoption Decisions," *Human Rights: Journal of the Section of Individual Rights & Responsibilities*, 00468185, Spring 99, Vol. 26, Issue 2.
[25] John Rawls, *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford UP, 1971.
[26] Автор опирается в этой части статьи на материалы Стэнфордской философской энциклопедии *Stanford Encyclopedia of Philosophy* at http://plato.stanford.edu/entries/justice-intergenerational.
[27] Этот этический аргумент, очевидно, не достаточен, но автор не мог ни остановиться на теме подробнее в рамках данной работы, ни вообще не касаться ее.