

Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <http://mir-nauki.com/>

2016, Том 4, номер 1 (январь - февраль) <http://mir-nauki.com/vol4-1.html>

URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/40PDMN116.pdf>

Статья опубликована 04.03.2016.

Ссылка для цитирования этой статьи:

Соловьева Л.В., Латун В.В. Оценка европейских «прогрессивных школ» в педагогическом наследии Антонио Грамши: идея упразднения регулярного школьного класса // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 1 <http://mir-nauki.com/PDF/40PDMN116.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

УДК 37.013

Соловьева Лариса Владимировна

ФГАОУ «Южный федеральный университет», Российская Федерация, Ростов-на-Дону
Аспирант кафедры «Образования и педагогических наук ЮФУ»
E-mail: soloveva-lora@mail.ru

Латун Владимир Владимирович

ФГАОУ «Южный федеральный университет», Российская Федерация, Ростов-на-Дону
Доцент кафедры «Социально-экономической географии»
Кандидат географических наук, доцент
E-mail: vlatun@yandex.ru

**Оценка европейских «прогрессивных школ»
в педагогическом наследии Антонио Грамши:
идея упразднения регулярного школьного класса**

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогического наследия известного политического и общественного деятеля XX века, основателя Коммунистической партии Италии Антонио Грамши. В статье рассмотрен один из аспектов системы его педагогических взглядов на проблемы образования в Европе начала XX века - критическое отношение к педагогическому течению «новая школа». Антонио Грамши полагает, что основоположником данного направления следует считать французского философа Ж.-Ж. Руссо на том основании, что он поддерживал концепцию спонтанности развития ребенка и требовал создания педагогических условий для ее проявления. В статье проанализированы позиции А. Грамши по вопросам сочетания физического и умственного труда в «прогрессивных школах» Швейцарии, Чехословакии, Германии, Англии, Франции и Бельгии. На основе исследования педагогических работ Антонио Грамши показано, что он содержательно интерпретировал концепции европейских «прогрессивных школ». Авторы делают вывод о том, что Антонио Грамши обнаружил стремление создателей данного типа школ не реализовывать идею подготовки учащихся к будущей продуктивной деятельности. Идея упразднения регулярного школьного класса оценивается им как оригинальная педагогическая находка. Однако она не связана с установкой расширить доступность массового образования для обучающихся всех типологических групп, в том числе детей представителей обездоленных классов.

Ключевые слова: Антонио Грамши; образование; «прогрессивные школы»; физический труд; умственный труд; обездоленные классы; подготовка к труду

Европейская педагогика является воплощением широкого комплекса идей, получивших обоснование и развитие в разные исторические эпохи и определяющих подходы к разнообразным дидактическим аспектам образовательной практики [1, 2]. Европейская

педагогическая мысль четко отражала все социально-политические перемены, связанные со становлением идей марксизма в его педагогической проекции и дискуссионным вектором их осмысления [3, 4, 5]. В настоящее время интерес к проблемам европейской педагогики определяется стремлением осмыслить особенности ее теоретического развития как феномена науки, культуры и политики [6, 7, 8], а также вклада в становление и развитие экономики через систему подготовки кадров для экономики [9, 10].

К числу мыслителей, оставивших значительный след в истории евромарксизма, безусловно, относится итальянский философ, основатель и руководитель Итальянской коммунистической партии Антонио Грамши (1891 – 1937). Его наследие является теоретическим источником как европейских движений «новых левых», так и «новых правых», что свидетельствует о неординарности, оригинальности и глубине его идейных воззрений. Вместе с тем тот вклад, который, по мнению отечественных и зарубежных ученых, внес Антонио Грамши в развитие теории воспитания членов будущего справедливого гражданского общества, не находится в соответствии со степенью разработанности его теоретического педагогического наследия [11].

Отношение к европейскому педагогическому наследию нашло отражение в нескольких программных произведениях Антонио Грамши. К их числу относится работа «Некоторые принципы современной педагогики» [12]. В данной работе (в остром полемическом ключе) автор раскрывает свое видение сути и исторического происхождения некоторых принципов педагогики, актуализированных педагогами-теоретиками в конце XIX – начале XX века. К их числу относят те, которые определили становление и развитие идей и практики так называемой «новой школы»:

- активность, подразумевающую тесное и при этом дружественное, построенное на взаимной симпатии сотрудничество между педагогом и обучающимся;
- организацию педагогического процесса на открытом воздухе, все стен учебного учреждения;
- возможность оставлять свободу для развития спонтанных способностей ребенка, при этом оставляя их «под наблюдением, но без явного контроля учителя» [12, с. 122].

Не отрицая влияния на современную педагогику данных принципов в целом, А. Грамши подчеркивает, они восходят к идеям великого Ж.-Ж. Руссо, педагогическая концепция которого оценивается им как комплекс идей, радикально изменивших отношение к человеку и его праву на свободное развитие. Придерживаясь диалектической доктрины, А. Грамши не принимает во внимание никаких факторов и обстоятельств личного характера, способствовавших формированию идей Ж.-Ж. Руссо, и подчеркивает только протестный характер концепции «свободного воспитания» в его социальном формате. Он утверждает, что большинством буржуазных педагогов «не был принят во внимание тот факт, что идеи Ж.-Ж. Руссо – это бурная реакция на иезуитскую школу и иезуитские педагогические методы» [12, с. 122-123]. По мнению А. Грамши, данная идея, будучи достаточно прогрессивной на определенном этапе общественного развития, уже исчерпала свой позитивный потенциал и в настоящее время «парализовала педагогические поиски и положила начало необычному регрессу <...>» [12, с. 123]. Данный процесс, по мнению А. Грамши, имеет весьма сложную природу. Если в начале и середине XVIII века идея уважения желаний ребенка, его познавательных потребностей и потенциала была прогрессивной и противостояла традиционной идее воспитания, построенной на назидании, поучении, отработке навыков послушания путем применения методов поощрения и наказания, то ее кульминация, выраженная в педагогическом руссоизме, в дальнейшем приобрела достаточно экзотические,

неприемлемые, по мнению А. Грамши, формы своего выражения. В качестве фактора, парализующего прогрессивное развитие педагогики, А. Грамши называет концепцию спонтанности, которую принимают некоторые современные педагоги.

По мнению А. Грамши, данная позиция наиболее отчетливо представлена в педагогических концепциях Джованни Джентиле¹ и Люсио Ломбардо Радиче², которые, несмотря на различия политических позиций, поддерживали идею спонтанности развития человека.

Для А. Грамши концепция спонтанного развития ребенка теснейшим образом связана с проблемой биологического и социального. Она рассматривается в контексте определения инстинктивного и социального факторов в воспитании и обучении. Согласно определению А. Грамши, важнейшей ошибкой педагогической концепции представителей, разделяющих воззрения Ж.-Ж. Руссо, является аналогия, которую они используют для понимания развития мозга ребенка. Он выступает против трактовки созревания мозга человека как запутывания и распутывания нитей под влиянием природных факторов. «Считают, – поясняет А. Грамши, что мозг – это клубок ниток и что преподаватель помогает ученику разматывать его» [12, с. 123]. А. Грамши полагает, что природа феномена обучаемости, «воспитуемости» как способности к восприятию и отражению в поведении влияния факторов формирующего воздействия, заключена не в природной, а в социальной основе процесса образования. Воспитание и обучение трактуются им как процесс социальной преемственности поколений, которые стремятся уменьшить влияние природных, негативных по своей сути, факторов влияния на растущего и развивающегося человека. Как пишет А. Грамши, «форма и воспитание являются борьбой против инстинктов, связанными с элементарными биологическими функциями, борьбой против природы, с тем, чтобы господствовать над нею и создавать человека, созвучного своей эпохе» [12, с. 123]. Таким образом, идеи представителей руссоизма, согласно которым следует поддерживать ничем не ограниченное, спонтанное поведение ребенка, проявляющего интерес к определенным фрагментам социальной реальности, развивать его природную самобытность за счет снятия любых социальных, культурных ограничений, является неприемлемой для А. Грамши. В этом его позиция в определенной степени созвучна идеям католической церкви, система воспитания которой нацелена на борьбу с природным, греховным началом человека, ограничением его инстинктивных проявлений по отношению к себе и другим. Однако система воспитания, поддерживаемая А. Грамши, основана на идее учета природных факторов развития человека, их использовании в целях его дальнейшего развития. О его позиции позволяет судить утверждение о наличии сенсорных механизмов, определяющих дальнейшее развитие ума человека. В частности, А. Грамши подчеркивает то обстоятельство, что для родителей и педагогов важно не пропустить момент сенситивного развития, связанный со становлением сенсорики человека: «...ребенок, может быть, спустя несколько дней после рождения, с того момента, как начинает *смотреть* и *трогать*, накапливает ощущения и представления,

¹ Джованни Джентиле (1875 – 1944) – известный итальянский мыслитель, философ, основавший теорию «актуалистического идеализма», а также теоретик и популяризатор итальянского фашизма. С 1923 года являлся министром образования в правительстве Муссолини, с 1925 по 1929 являлся членом Большого фашистского совета им председателем комиссии по реформе конституции. С 1943 г. возглавлял Академию наук в итальянской Социальной Республике, созданной при поддержке нацистской Германии на Севере Италии по согласованию с Б. Муссолини. В 1944 г. убит партизанами во Флоренции.

² Люсио Ломбардо Радиче (Lucio Lombardo Radice, 1916 - 1982) – политик, лидер итальянских коммунистов, педагог-математик. В молодые годы принимал участие в антифашистском движении, защитил диссертацию по алгебраическим исчислениям, занимал кафедру в университете Палермо, Риме. Входил в комитет по проведению реформы образования в Италии и являлся членом трибунала Рассела. Основал Комитет координации движений за мир.

которые множатся и усложняются по мере овладения языком. Спонтанность, если ее проанализировать, становится постепенно все более проблематичной» [12, с. 123]. Если по мере формирования основ ориентации в мире предметов ребенок расширяет границы своего познания, заложенные природой, но ее влияние не признается доминирующим, то влияние социальных факторов формирующего воздействия, по мысли А. Грамши, приобретает все большее влияние.

Позиция А. Грамши сводится к тому, что следует учитывать несколько групп воздействующих социальных факторов. Он проводит четкое различие между факторами, определяющими воспитательный эффект в рамках так называемой «школы», т.к. системы специально организованного воспитания, и факторами неформального, случайного воздействия, которое закреплено в его концепции термином «внешкольный источник». По сравнению со «школой», «внешкольный источник» оказывает большее влияние на ребенка, поскольку позволяет ему самостоятельно формировать отношение к «миру вещей» и «миру людей». Именно значительный разброс набора факторов, которые влияют на процесс индивидуального становления, определяют широкую палитру личностных особенностей, которые позволяют растущему человеку стать уникальной личностью, сформировать свое мировидение, жить в соответствии с теми установками, которые сформированы в процессе вхождения в мир взрослых. Единое школьное влияние, как показывает практика, при этом не гарантирует унификации мировоззренческих и поведенческих проявлений поколений – несмотря на то, что они выросли в одну и ту же эпоху, читали одни и те же книги, слушали одни и те же проповеди священников и объяснения учителя в школе.

Вопросы критического разбора зарубежных педагогических концепций, получивших воплощение в зарубежной образовательной практике, рассмотрены А. Грамши в значительном числе публикаций, среди которых «Прогрессивные школы» [13], «Механистическая и идеалистическая педагогика» [14], «Заметки о фольклоре» [15]. Интерес представляет анализ А. Грамши системы работы так называемых «прогрессивных школ», которые описаны в литературном еженедельнике «Марцокко», издававшемся с 1896 по 1931 год. Наибольший интерес А. Грамши вызвал опыт организации «прогрессивных школ», представленный Карлтоном Уошбёрном и получивших название «Виннетка-план» по названию местности – предместья Чикаго, где в 1919 году впервые были открыты школы данного типа. А. Грамши отмечает, что прогрессивное увеличение образовательных учреждений, работающих по системе «Виннетка-план», в различных странах Европы свидетельствует о востребованности данной модели массовой школы за пределами Америки. Концепция школы представляла собой соединение так называемых «социальных потребностей» общества, которые гарантировали определенный уровень подготовки каждому ребенку в формате групповых занятий, и индивидуализацию образовательного процесса. Идея упразднения класса во второй половине дня, по мнению А. Грамши, является оригинальной дидактической особенностью данной педагогической системы.

На Рисунке представлен охват данных школ в Европе, численность которых приведена А. Грамши в анализируемой работе.

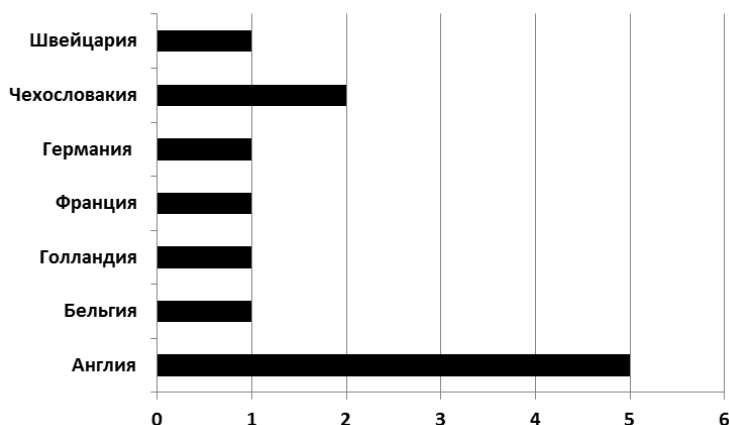


Рисунок. Представленность «прогрессивных школ» в странах Европы (составлено авторами по материалам, содержащимся в статье А. Грамши «Прогрессивные школы» [13])

Как отчетливо показано на рисунке, наибольшее число европейских «прогрессивных школ» были созданы в Англии. Поэтому А. Грамши уделяет особое внимание разбору общего и особенного, характерных специфических подходов к организации образовательного процесса на примере английских школ. Так, анализируя практику работы школы в Аунленде, которую справедливо причисляют к старейшим и уважаемым образовательным учреждениям Старого Света, А. Грамши раскрывает свою позицию по вопросу соединения производительного труда со школьным образованием классического, «знаниевого» типа. Отмечая, в частности, что в данной школе введены уроки ручного труда и практические занятия, дополняющие теоретические курсы, он задается вопросом о том, насколько такая организация образовательного процесса может считаться элементом системы подготовки будущих тружеников-«производителей». «Все ученики этой школы обязаны по собственному выбору посещать либо механическую мастерскую, либо научную лабораторию, где физический труд чередуется с интеллектуальным, и хотя нет никаких связей между ними, школьник все же приобретает навыки и развивает свои практические способности» [13, с. 124]. Однако сам факт приобщения ученика к практической работе на станке А. Грамши не считает полезным и характеризует его как условие, формирующее, как ни парадоксально, потенциал снобизма. В частности, он указывает на то, что многие крупные ученые любили в моменты усталости или творческого застоя поработать в переплетной мастерской, на токарном, плотницком или фрезерном станке, что способствовало переключению их мыслей, являлось событием интеллектуального отдыха и, будучи переменной вида деятельности, доставляло физическое удовольствие от применения мышечных усилий.

А. Грамши подчеркивает, что это «не дает нам права утверждать, что это и есть соединение и физического труда» [13, с. 124]. Марксистская концепция политехнического образования не имеет ничего общего с такой постановкой дела в «прогрессивной школе» Аунленда, которая использует ручной труд как средство отдыха от умственной деятельности и приводит в конечном итоге к снобизму.

При анализе практики работы в школе Стритхим Хелл А. Грамши отмечает, что в ней имеется специфика организации образовательного процесса – применяются элементы системы Дальтон-план. Девушки, обучающиеся в школе, по своей доброй воле могут посещать теоретические или практические занятия в том режиме, который им наиболее подходит. В конце месяца они обязаны выполнить заранее установленную программу обучения и «сдать» учителю самостоятельно выполненное задание. Отмечая тот факт, что ученикам предоставляется известная свобода в выборе индивидуального темпа выполнения заданий, А. Грамши отмечает безусловный недостаток такой организации работы школы. По

его мнению, ученики в начале месяца не напрягаются в отношении выполнения заданий. В конце месяца следует «аврал», связанный с их активизацией по вопросу выполнения отчетного за месяц задания: это «создает большие сложности для преподавателей, которые должны помогать ученицам, поэтому преподаватели оказываются перегруженными работой в конце месяца в то время, как первые недели месяца у них работы мало или совсем нет никакой» [13, с. 124]. Не поддерживая неравномерность в выполнении учебных заданий, А. Грамши проводит прямую аналогию с организацией образовательного процесса в итальянских университетах, где на некоторых факультетах студенты на четвертом курсе сдают двадцать экзаменов и получают диплом, а преподаватель даже не знает потенциал студента и его отношение к учебе оценивает только по конечному результату.

Положительную оценку в анализе деятельности «прогрессивных школ» Англии получает опыт работы педагога английского учителя Е.Ф. О'Нейла, который в 1915 году провел радикальную реформу в начальной школе поселка Кирслей. А. Грамши достаточно подробно описывает систему работы этой школы, делая акцент на предоставление возможности ученикам развивать свой познавательный интерес на основе индивидуальной работы под руководством учителя-консультанта. «Дети настолько увлекались занятиями, что порой оставались в школе допоздна, привязывались к своим учителям, которые становились их товарищами, а не авторитарными педагогами и не испытывали на себе их моральное влияние, да и интеллектуально их успех был значительно выше учеников обычных школ» [13, с. 125]. Критический контекст в оценке деятельности педагогов школы Е.Ф. О'Нейла заключен в вопросном ряде, который сформулирован А. Грамши как позиции, требующие дальнейшего прояснения. Кратко обобщим данные позиции. К их числу относятся вопросы о том:

- можно ли считать попытку такой организации педагогической работы универсальной, доступной для всех учителей и учеников;
- можно ли найти достаточное количество преподавателей, которые могут самозабвенно работать в режиме «реоткрытия» ребенком знаний, которые уже являются достоянием человечества, но не вошли в индивидуальный познавательный арсенал ученика;
- как может быть решено затруднение в случае, если какому-то ученику по разным, в том числе семейным обстоятельствам, будет необходимо поменять место жительства и, соответственно, школу, которая будет работать по традиционной, классической дидактической системе.

Таким образом, практика работы «прогрессивных школ» в Англии не получила однозначно положительной оценки А. Грамши, который указывал на позитивные моменты, связанные с новой практикой развития самостоятельности и самоопределения учеников, так и возможные затруднения, необходимо сопровождающие становление новой педагогической практики.

Качественная специфика работы «прогрессивной школы», расположенной в Гамбурге (Германия), по мысли А. Грамши, заключается в том, что ученикам не излагается системный, дидактически выверенный материал. Директор школы г-н Гейзер утверждает, что преподаватель даже не имеет права устанавливать, что должны изучать дети-школьники. А. Грамши импонирует данная позиция, поскольку, по его мнению, директор или учитель «не может знать, кем они станут в жизни, как не знает и того, для какого общества они должны быть подготовлены. Он знает только одно, что у детей есть душа, которая должна развиваться» [13, с. 125]. В этой связи А. Грамши поддерживает идею о том, что учитель должен создавать условия для «расширения души», которое реализуется в тот момент, когда

ученики задают вопросы учителю, что является продуктивным моментом расширения границ их познавательной активности.

В Таблице представлена систематика типичных аспектов работы прогрессивных школ, не рассмотренных выше.

Таблица

**Характерные особенности европейских «прогрессивных школ» в интерпретации
Антонио Грамши**

Номер п/п	Название школы	Страна	Особенности организации образовательного процесса
1.	Без названия	Бельгия	Дети учатся, вступая в контакт с миром, обучая других
2.	Школа Кузине	Франция	Развитие привычки к коллективному труду, сотрудничеству
3.	Школа Гларисегга	Швейцария	Развитие чувства свободы и моральной ответственности у каждого ученика

Как следует из данных, приведенных в таблице, данные школы развивают идеи Ж.-Ж. Руссо о необходимости культивировать свободу личного выбора, сотрудничества, ответственности, личного достоинства. Как показал анализ, отношение к данным практикам, существующим в ряде европейских стран, у А. Грамши неоднозначно. В целом, не отрицая важности учета таких природных факторов поведения обучающихся, как спонтанность, импульсивность, наличие момента ситуативного познания, мыслитель с осторожностью относится к идее их повсеместного распространения. Это связано, с одной стороны, с пониманием того факта, что педагогические находки, используемые в авторских школах, не всегда могут быть адекватно воспроизведены в массовой практике. С другой стороны, он отмечает, что разработчики концепции «прогрессивной школы» в целом исходят из уникальности личностных потребностей школьников и не рассматривают процесс обучения как подготовку к будущей производительной деятельности. В этом заключается разрыв между народными массами и интеллигентскими группами, представители которых стремятся создать элитарные школы для подготовки элиты, воспроизводящей в своей деятельности нормы и стиль жизни буржуазного общества. Идея упразднения регулярного школьного класса оценивается как оригинальная педагогическая находка, но она не связана со стремлением педагогов, основавших «прогрессивные школы», расширить доступность массового образования для обучающихся всех типологических групп, в том числе детей представителей обездоленных классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федотова О.Д., Богданова Н.А. Формирующий потенциал наставительного и учебного текста в истории европейской образовательной практики // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 1 (20). С. 106.
2. Федотова О.Д., Богданова Н.А. Концепт «интерес» в зарубежном педагогическом знании // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 10. С. 86.
3. Федотова О.Д., Борзилов Ю.П. «...Единство идей требует единства руководства...» особенности содержательных и логико-психологических компонентов дискуссии по вопросу руководства системой профессионального образования между О.Г. Аникст и Н.К. Крупской // Интернет-журнал Науковедение. 2013. № 3 (16). С. 97.

4. Федотова О.Д., Борзилов Ю.П. Профессиональный опыт как персональный мотиватор разработки и критической оценки образовательного проекта в дискуссии О.Г. Аникст и Н.К. Крупской // Интернет-журнал Науковедение. 2013. № 3 (16). С. 98.
5. Борзилов Ю.П., Федотова О.Д. Теоретическое наследие О.Г. Аникст: педагогический радикализм и его современные проекции. Монография / Москва: Мир науки, 2015.
6. Федотова О.Д., Дубовер Д.А., Парастатова В.В. Педагогические проекции инструментализма в современной школе ФРГ // Российский психологический журнал. 2011. Т. 8. № 4. С. 24-35.
7. Федотова О.Д., Латун В.В., Парастатова В.В. «Скрытая педагогика» как средство культурной коммуникации и ценностно-экономической социализации (на материалах виртуального музея ФРГ) // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 10 (54). С. 338-348.
8. Федотова О.Д., Николаева Е.А. Идеи радикализма в современной педагогической проекции // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 6 (25). С. 185.
9. Платонов А.Ю., Федотова О.Д. Актуализация исследования западных практик обучения персонала в корпоративном бизнесе // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 1 (2). С. 70-73.
10. Платонов А.Ю., Федотова О.Д., Платонова Е.Д. Особенности типологизации квалификационных групп сотрудников в современных транснациональных корпорациях // Экономика и социум. 2015. № 2-3 (15). С. 1154-1159.
11. Федотова О.Д., Соловьева Л.В. Педагогическое наследие Антонио Грамши как объект зарубежного научного дискурса // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 11. С. 379 - 393.
12. Грамши А. Некоторые принципы современной педагогики // Формирование человека (заметки о педагогике). М.: Педагогика, 1983. С. 122 – 123.
13. Грамши А. Прогрессивные школы // Формирование человека (заметки о педагогике). М.: Педагогика, 1983. С. 123 – 126.
14. Грамши А. Механистическая и идеалистическая педагогика // Формирование человека (заметки о педагогике). М.: Педагогика, 1983. С. 126 – 128.
15. Грамши А. Заметки о фольклоре // Формирование человека (заметки о педагогике). М.: Педагогика, 1983. С. 128 – 130.

Solov'eva Larisa Vladimirovna
Southern Federal University, Russia, Rostov on Don
E-mail: soloveva-lora@mail.ru

Latun Vladimir Vladimirovich
Southern Federal University, Russia, Rostov on Don
E-mail: vlatun@yandex.ru

Assessment of European "progressive schools" in pedagogical heritage of Antonio Gramsci: the idea of a regular training's abolition in a school class

Abstract. This article analyzes the pedagogical legacy of famous political and public figure of the twentieth century, the founder of the Italian Communist Party, Antonio Gramsci. The article deals with one of the aspects of his pedagogical system – his critical attitude to the pedagogical approach “new school” which was very popular in Europe of the early twentieth century. Antonio Gramsci believed that the founder of this pedagogical approach should be considered as the great French philosopher Rousseau on the grounds that he supported the concept of spontaneous development of the child and demanded the creation of pedagogical conditions for its manifestation. The article analyzes the positions of Gramsci on a combination of physical and mental labor in the "progressive schools" of Switzerland, Czechoslovakia, Germany, England, France and Belgium. On the basis of studies of Gramsci's pedagogical works is demonstrated that he meaningfully interpreted the concepts of the European "progressive schools". The authors conclude that Antonio Gramsci found desire creators of this type of schools do not implement the idea of preparing pupils for the future productive activity. The idea of the abolition of the regular trainings in a school class is estimated by him as an original pedagogical find. However, it is not associated by him with the installation to expand the availability of mass education for learners of all typological groups, including children of disadvantaged classes.

Keywords: Antonio Gramsci; education; "progressive schools"; physical labor; mental labor; deprived classes; preparation for work

REFERENCES

1. Fedotova O.D., Bogdanova N.A. Formiruyushchiy potentsial nastavitel'nogo i uchebnogo teksta v istorii evropeyskoy obrazovatel'noy praktiki // Internet-zhurnal Naukovedenie. 2014. № 1 (20). S. 106.
2. Fedotova O.D., Bogdanova N.A. Kontsept «interes» v zarubezhnom pedagogicheskom znanii // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2011. № 10. S. 86.
3. Fedotova O.D., Borzilov Yu.P. «...Edinstvo idey trebuetsya edinstva rukovoditel'stva...» osobennosti soderzhatel'nykh i logiko-psikhologicheskikh komponentov diskussii po voprosu rukovodstva sistemoy professional'nogo obrazovaniya mezhdru O.G. Anikst i N.K. Krupskoy // Internet-zhurnal Naukovedenie. 2013. № 3 (16). S. 97.
4. Fedotova O.D., Borzilov Yu.P. Professional'nyy opyt kak personal'nyy motivator razrabotki i kriticheskoy otsenki obrazovatel'nogo proekta v diskussii O.G. Anikst i N.K. Krupskoy // Internet-zhurnal Naukovedenie. 2013. № 3 (16). S. 98.
5. Borzilov Yu.P., Fedotova O.D. Teoreticheskoe nasledie O.G. Anikst: pedagogicheskiy radikalizm i ego sovremennyye proektsii. Monografiya / Moskva: Mir nauki, 2015.
6. Fedotova O.D., Dubover D.A., Parastatova V.V. Pedagogicheskie proektsii instrumentalizma v sovremennoy shkole FRG // Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal. 2011. T. 8. № 4. S. 24-35.
7. Fedotova O.D., Latun V.V., Parastatova V.V. «Skrytaya pedagogika» kak sredstvo kul'turnoy kommunikatsii i tsennostno-ekonomicheskoy sotsializatsii (na materialakh virtual'nogo muzeya FRG) // Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal). 2015. № 10 (54). S. 338-348.
8. Fedotova O.D., Nikolaeva E.A. Idei radikalizma v sovremennoy pedagogicheskoy proektsii // Internet-zhurnal Naukovedenie. 2014. № 6 (25). S. 185.
9. Platonov A.Yu., Fedotova O.D. Aktualizatsiya issledovaniya zapadnykh praktik obucheniya personala v korporativnom biznese // Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya. 2015. № 1 (2). S. 70-73.
10. Platonov A.Yu., Fedotova O.D., Platonova E.D. Osobennosti tipologizatsii kvalifikatsionnykh grupp sotrudnikov v sovremennykh transnatsional'nykh korporatsiyakh // Ekonomika i sotsium. 2015. № 2-3 (15). S. 1154-1159.
11. Fedotova O.D., Solov'eva L.V. Pedagogicheskoe nasledie Antonio Gramshi kak ob'ekt zarubezhnogo nauchnogo diskursa // Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem. 2015. № 11. S. 379 - 393.
12. Gramshi A. Nekotorye printsipy sovremennoy pedagogiki // Formirovanie cheloveka (zametki o pedagogike). M.: Pedagogika, 1983. S. 122 – 123.
13. Gramshi A. Progressivnyye shkoly // Formirovanie cheloveka (zametki o pedagogike). M.: Pedagogika, 1983. S. 123 – 126.
14. Gramshi A. Mekhanisticheskaya i idealisticheskaya pedagogika // Formirovanie cheloveka (zametki o pedagogike). M.: Pedagogika, 1983. S. 126 – 128.
15. Gramshi A. Zametki o fol'klore // Formirovanie cheloveka (zametki o pedagogike). M.: Pedagogika, 1983. S. 128 – 130.