

Научное наследие Т.И. Шамовой: его влияние на решение актуальных проблем современного образования¹

*С.Г. Воровщиков,
Д.В. Татьянченко*

**Чем больше проходит времени, чем дальше продвигается
вперёд наука, тем ярче раскрывается значение, важность
и глубина идей... Это, вероятно, безошибочный критерий,
по которому мы отличаем великого учёного.**

*Микулинский Семён Романович, советский историк науки
и философ, член-корр. АН СССР*

В одном из своих изящных эссе «Кант и естествознание» Владимир Вернадский писал: «Ход времени и работа научной мысли вечно и постоянно производят переоценку ценностей в научном мировоззрении. *Прошлое* научной мысли рисуется нам каждый раз в совершенно иной и всё новой перспективе. Каждое научное поколение открывает в этом прошлом новые черты и теряет установившиеся было представления о ходе научного развития. Случайное и неважное в глазах учёных одного десятилетия получает в глазах другого нередко крупное и глубокое значение: в то же время блекнут и стираются раньше установившиеся вехи научного сознания»². Поэтому неслучайно мы сформулировали такую рефлексивную тему Третьих Шамовских педагогических чтений — **«Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современной школы»**.

Следует признать, что я не смогу раскрыть в полной мере значимость влияния научного наследия Татьяны Ивановны на решение актуальных проблем современной школы. Это постоянный предмет наших размышлений. Уверен, что последующие Шамовские чтения вновь продемонстрируют злободневную современность трудов выдающегося педагога и управленца, основоположника научной школы управления образовательными системами.

¹ *Воровщиков С.Г.* Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования // Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современной школы: Сб. статей Третьих Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы управления образованием (25 января 2011 г.) / Под ред. С.Г. Воровщикова. Е.В. Баяхчян и др.: В 2 т. Т. 1. М.: МПГУ, 2011. С. 8–20.

² *Вернадский В.И.* Кант и естествознание // Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки. М.: Наука, 1981. [Электронный ресурс]. Адрес: <http://stepscenter.ho.ua/pv52.doc>

В качестве своеобразных материальных носителей системы идей могут выступить научные произведения. Скромный формат статьи позволяет остановиться лишь на некоторых книгах Татьяны Ивановны, на многие годы определивших векторы развития актуальных направлений развития отечественной педагогики. Рассматриваемые мною произведения, к сожалению, стали библиографической редкостью, но, к счастью, не утратили своей актуальности.

Поэтому благодаря усилиям многих людей, но прежде всего Тамары Зубревой, ведущего специалиста факультета, руководителей и педагогов школы № 1294, Людмилы Перминовой, доктора педагогических наук, профессора Московского института открытого образования, издателей: Олега Аунану, Марка Канта, эти книги были опубликованы ещё при жизни Татьяны Ивановны в издательствах «Перспектива» и «Центральное издательство» в 2004³ и 2009⁴ годах в виде двухтомника избранных произведений нашего учителя.

При кратком представлении этих книг произвольно остановимся только на некоторых ведущих позициях каждого произведения, с нашей точки зрения, наиболее ярко подчёркивающих их современное звучание. Уверен, что многие из вас в этих книгах видят что-то другое очень важное, но в этом-то и заключается научная мощь этих произведений.

Будет естественно, если мы начнём с докторской монографии Татьяны Ивановны.

«Активизация учения школьников» была опубликована в издательстве «Педагогика» тридцать пять лет назад⁵. В монографии наш учитель обратилась к исследованию одного из вечных мотивов педагогики — что такое учение школьника и как повысить эффективность деятельности ученика. Вероятно, в этом кроется секрет всех классических произведений: они обращены к исследованию, на первый взгляд, простых и даже в чём-то банальных, но, как выясняется, одновременно сакраментальных и базовых проблем жизни и науки.

По этому поводу приходят на ум воспоминания известного советского писателя-сатирика Виктора Ардова:

Молодой драматург пожаловался Немирович-Данченко на отсутствие глубоких сюжетов. Владимир Иванович с ходу предложил ему такую фабулу: молодой человек, влюблённый в девушку, после отлучки возобновляет свои ухаживания, но она предпочитает ему другого, куда менее достойного.

— Ну что это за сюжет?! — возмутился драматург. — Пошлость и шаблон!

— Не скажите, — заметил Немирович-Данченко. — Грибоедов сделал из этого совсем неплохую пьесу. «Горе от ума» называется⁶.

Вот и Татьяна Ивановна вошла в большую науку системным исследованием одного из животрепещущих вопросов любой науки — целостности понятийно-

³ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

⁴ Шамова Т.И. Избранные труды / Вст. ст. С.Г. Воровщикова. М.: УЦ «Перспектива», 2009. 352 с.

⁵ Шамова Т.И. Активизации учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 201 с.

⁶ Ардов В.Е. Великие и смешные. М.: Вагриус, 2005. 480 с.

категориального аппарата системообразующей деятельности в педагогике — деятельности ученика. Как известно, о зрелости той или иной науки судят не только по наличию зрелых научных школ, но и целостности системы ключевых понятий, т.е. по полноте, взаимосвязанности, доминирующей однозначности трактовки важнейших понятий. Несмотря на многовековую историю педагогики, называемую Сергеем Гессеном прикладной философией, степень методолого-теоретической обоснованности ряда ключевых понятий, к сожалению, можно охарактеризовать словами известного политического памфлета как «разброд и шатание».

Опираясь на работы Даниила Гальперина, Василия Давыдова, Моисея Кагана, Алексея Леонтьева, Сергея Рубинштейна⁷ и др., Татьяна Ивановна революционно для того времени рассматривала учение с позиций кибернетики: «Процесс учения представляет собой сложную динамическую систему, в которой деятельность ученика протекает по схеме: получение информации; её переработка; получение информации о ходе познавательной деятельности от учителя или в результате самоконтроля; в случае необходимости внесение в деятельность определённых корректив на основе имеющегося запаса знаний или дополнительной информации, вновь получение информации о ходе деятельности и т.д., пока не будет достигнута познавательная цель»⁸. Пройдут десятки лет, и мы увидим, как столь же революционно Татьяна Ивановна будет разрабатывать кластерный подход в педагогике и управлении, внедрять активное использование на факультете информационно-коммуникационных технологий, в конце концов, интересоваться, как подключить к Интернету собственную квартиру.

А в те годы Татьяна Ивановна, рассматривая «учение как самоуправляемый процесс отражательно-преобразующей деятельности школьников», выделила следующие компоненты во внешней структуре учебно-познавательной деятельности: *мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный компоненты*⁹.

При этом Татьяна Ивановна формулирует три позиции, имеющие методологическое значение, например, для современных исследований учебно-познавательной компетентности:

Во-первых, положение гносеологии о том, что учение представляет собой отражательно-преобразующую деятельность по овладению опытом, накопленным человечеством в период своего исторического развития;

Во-вторых, в процессе учения все пять компонентов функционируют во взаимосвязи и диалектическом единстве на всех этапах учебного познания;

В-третьих, с позиций дидактики следует рассматривать субстрат каждого из пяти блоков как результат взаимодействия управляющей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика, являющейся по своей сути самоуправляемой деятельностью.

Исследуя активизацию учения, Татьяна Ивановна утверждает: «Учение всегда активно». Учёный подчёркивает: «Активность в учении мы рассматриваем не как просто деятельное состояние школьника, а как качество этой деятельности, в котором проявляется личность самого ученика с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои

⁷ Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. М.: МГУ, 1988. 45 с.;
Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 288 с.;
Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Политиздат, 1974. 328 с.;
Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; «Академия», 2004. 352 с.;
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989. 328 с.

⁸ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

⁹ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей»¹⁰. При этом активность в учебно-познавательной деятельности проявляется не только в положительном отношении к содержанию и процессу учебного познания, в мобилизации волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели, но и в овладении учебными действиями как эффективными инструментами познания.

К сожалению, горькие слова Татьяны Ивановны не утратили своей актуальности и поныне: «... в дидактике и школьной практике недостаточно уделяется внимания умениям осуществлять процесс учения, тогда как одним из необходимых компонентов содержания образования являются способы получения и переработки информации, а также учебные умения осуществлять управление процессом своего учения».¹¹ Действительно, эффективная учебно-познавательная деятельность, моделирующая реальный познавательный процесс, предполагает прежде всего обязательное владение учащимися общеучебными умениями как универсальными для многих школьных предметов способами приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях. Помимо этого у учащихся в процессе решения познавательных проблем возникает потребность в знании законов, теорий, способов и приёмов познания, в овладении различными гностическими техниками и технологиями.

Как вы знаете, наконец-то современные федеральные государственные образовательные стандарты провозглашают в качестве одной из важнейших задач современной системы образования «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию».

Конечно, сведение метапредметных образовательных результатов только к так называемым универсальным учебным действиям, сам перечень этих действий, их формулировки, содержащиеся в стандарте, вызывают справедливую и беспощадную критику¹². Поэтому не утратили актуальности сетования и Петра Щедровицкого: «Вы можете посадить ребёнка в классную комнату, но он ничего не будет там делать. Он не превратит понимание и мышление в свой собственный инструмент. Правда, мы сегодня говорим, что у него нет мотивации, или ещё чего-то. Инструментов у него по большому счёту нет... Сегодня ни ребёнок, ни подросток, ни старшеклассник, ни студент не оснащён технологиями использования и присвоения знаний. Я не хочу свести этот вопрос только к проблемам мышления. Технологии бывают разные. В этом смысле и организация собственной субъективности, и эмоциональные паттерны, и организация простых функций — памяти, восприятия — это тоже чрезвычайно важный вопрос, их надо развивать разными способами, по разным направлениям. Но, по сути, сегодня

¹⁰ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

¹¹ Там же.

¹² Хуторской А.В. 12 ошибок ФГОС. [Электронный ресурс] // А.В.Хуторской. Персональный сайт — Хроника бытия; 10.04.2016 г. <http://khutorskoy.ru/be/2016/0410/>
Хуторской А.В. Тринадцатая ошибка ФГОС: оценка ценностных ориентаций ученика [Электронный ресурс] // А.В.Хуторской. Персональный сайт — Хроника бытия; 03.08.2016 г.: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0803/>
Воровщиков С.Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. 2012. № 2: [<http://eidos-institute.ru/journal/2012/100/>]

технологий, которые бы позволяли человеку жить в условиях эпохи знаний, мы с вами пока не создали. Или создали очень — очень мало»¹³.

Однако следует признать: несомненно, положительным является то, что в стандарте общего образования общеучебные умения выделены как самостоятельный и важный компонент содержания образования. Впервые такую попытку предприняла Нелли Лошкарева. В 1980 году по инициативе Министерства просвещения СССР в качестве проекта для обсуждения и апробации в ряде школ Москвы её была разработана «Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников (1–10 классы)»¹⁴. После двух лет экспериментальной проверки данного варианта в 1982 году в журнале «Народное образование» была опубликована, по сути, первая легитимная классификация общеучебных умений — «Программа развития общих учебных умений и навыков школьников»¹⁵. Сами разработчики современного стандарта признают: «Близкими по значению понятию «универсальные учебные действия» являются понятия «общеучебные умения», «обще познавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия». Формирование общеучебных действий в прогрессивной педагогике всегда рассматривалось как надёжный путь кардинального повышения качества обучения. Как гласит известная притча, чтобы накормить голодного человека можно поймать рыбу и накормить его. А можно поступить иначе — научить ловить рыбу, и тогда человек, научившийся рыбной ловле, уже никогда не останется голодным»¹⁶.

Вот и Татьяна Ивановна тридцать пять лет назад настаивала, что учащийся, прежде всего старшеклассник, должен сам планировать темп и траекторию решения познавательной проблемы, сам инициировать оказание необходимой ему консультационной помощи, сам определять для себя время и порядок прохождения текущего контроля в границах итоговых контрольных мероприятий, установленных преподавателем и регламентируемых системой образования. В подлинной мере учащийся становится субъектом учебно-познавательной деятельности ещё и потому, что эта деятельность для него важна, ибо направлена на решение социально актуальной и лично значимой для него реальной познавательной проблемы. При этом возникающие в процессе решения познавательной проблемы цели по овладению тем или иным способом действия, усвоению новой учебной информации носят служебный характер и призваны способствовать более эффективному решению данной проблемы.

В монографии Татьяны Ивановны не только освещены идеологические, содержательные, но и технологические аспекты учебно-познавательной деятельности учащихся. Так, например, не только подчеркнута важность и особенности учебно-познавательной деятельности, но и содержатся ответы на вопросы, как обеспечить эффективную организацию деятельности учащихся. Как известно, обычно в деятельности помимо внешней структуры выделяют её внутреннее строение, в котором действие выступает как единица деятельности. Татьяна Ивановна дала подробную характеристику особенностей познавательного действия: «В анализе познавательной деятельности мы исходим из того, что она представляет собой сложную систему, в качестве «структурной единицы» которой можно выделить познавательное действие... Познавательное действие всегда предполагает получение нового познавательного результата. Познавательное действие характеризуется осознанием цели,

¹³ Щедровицкий П.Г. Управление развитием: изменение сферы производства, обращения и использования знания [Электронный ресурс]. Адрес: <http://www.thetutor.ru/management/article02.html>

¹⁴ Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников (1–10 классы): Проект. М., 1980.

¹⁵ Программа развития общих учебных умений и навыков школьников // Народное образование. 1982. № 10. С. 106–111.

¹⁶ Карбанова О.А. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250

в силу чего осознаётся и само действие, ведущее к достижению этой цели. Таким образом, под познавательным действием мы имеем в виду осознанный, целенаправленный, результативно завершённый познавательный акт, всегда связанный с решением познавательной задачи»¹⁷.

Таким образом, исследования Татьяны Ивановны позволяют сформулировать следующее определение: **учебно-познавательная деятельность** — это самоуправляемая деятельность учащегося по решению лично-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающаяся овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации.

Данная трактовка учебно-познавательной деятельности имеет методологический характер для организации школьного обучения особенно в старших классах. В связи с этим очень современно и своевременно звучат слова Сергея Гессена: «Овладеть методом науки можно, только применяя этот метод к решению конкретных проблем опытного знания. И метод можно усвоить, только творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин, а не упражняясь над мёртвым материалом уже открытого и готового знания. В этом глубокий и вечный смысл Сократовой «маевтики»: *роль учителя* подобна роли повивальной бабки. Учитель должен не рожать за ученика, но только помогать духовным родам ученика, быть восприёмником рождённого учеником знания»¹⁸. Действительно, только творческий уровень проблемного обучения в профильных классах старшей школы с обязательной организацией проектной и исследовательской деятельности в полной мере создаёт возможность для реализации осознанной мотивированной и целенаправленной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, тридцать пять лет назад Татьяна Ивановна призывала к глубокому исследованию учебно-познавательной деятельности, принципиальная особенность целей которой заключается в том, что они направлены не столько на приобретение знаний и умений (как в собственно учении) или на изменения субъекта деятельности, т.е. освоение ребёнком обобщённых способов действий (как в учебной деятельности), сколько на разрешение реальной социально актуальной и лично значимой для самого ученика познавательной проблемы, предполагающей разработку образовательного продукта. Именно такая деятельность и может способствовать формированию учебно-познавательной компетентности учащегося. В настоящее время вышеизложенные положения продолжают получать теоретическое обоснование, технологическую конкретизацию, инструментальную экипировку, широкое внедрение в школьное образование благодаря многочисленным ученикам, последователям и сторонникам научной школы Татьяны Шамовой.

Оставшийся объём статьи позволяет кратко остановиться ещё на одном произведении, представляющем целый пласт совместной работы с белгородским учеником Татьяны Ивановны — Татьяной Давыденко. Читатель легко убедится в очевидной современности проблематики книги **«Деятельность учителей по формированию системы качества знаний учащихся как объект**

¹⁷ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

¹⁸ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

внутришкольного управления»¹⁹. Так, проектирование и теоретическое обоснование деятельности учителей по формированию системы качества знаний учащихся опирается на чёткое понимание авторов содержания понятий «знание», «умение» и «навык». В связи с тем, что данная публикация является генетическим продолжением одного из векторов исследования, содержащегося в докторской монографии Татьяны Ивановны, будем одновременно цитировать два произведения учителя. Кроме того, представим, каким образом усилила Татьяна Ивановна, её коллег-единомышленников поколебали упрощённое представление о соотношении умения и навыка.

Так, в начале 1980-х Татьяна Шамова была вынуждена с сожалением констатировать: «В настоящее время нет единого толкования понятия «умение»²⁰. Хотя Галина Щукина ещё в 1970-е годы надеялась, что «в свете современной теории деятельности различие между навыком и умением сейчас выступает более зримо, чем десятилетие назад, когда умение считалось незавершённым навыком, а навык рассматривался как автоматизированное умение»²¹. Однако до сих пор в отечественной дидактике существуют две противоположные точки зрения относительно содержания понятий «умение» и «навык».

Сторонники **первой точки зрения** считают умения лишь переходной ступенью от знаний к навыкам, своеобразным неавтоматизированным этапом в развитии учебных действий. Виктор Коротов чеканно отразил эту точку зрения: «Так знание переходит в умение; умение, в свою очередь, аккумулируется в навык; навык автоматизируется и становится привычным действием»²². Ещё в 50-е годы прошлого века Авксентий Пуни утверждал, что «умения представляют собой ещё не сформированные, не закреплённые навыки, т.е. являются ещё недостаточно заученными действиями»²³. Юрий Бабанский в 80-е годы очень доходчиво излагает суть данной точки зрения: «Умение постепенно перерастает в навык. То есть термины «умение» и «навык» отражают уровень сформированности системы определённых действий»²⁴.

Подавляющее большинство современных дидактов и психологов придерживается **второй точки зрения**, суть которой высказала Галина Щукина, рассматривая умение и навык как различные операции учебных действий: «**Навык** — стереотипная, автоматизированная операция, необходимая в учении при выполнении тех элементов **предметных действий**, в которых нужна точность, закреплённость связей, стереотипных действий, которые могут происходить без непосредственного контроля сознания. **Умение** — операция **интеллектуального свойства**. Умения часто называют знаниями в действии, что свидетельствует о том, что умение всегда оперирует приобретениями знаний. Существенным свойством умений является их обобщённость, вследствие чего они с успехом реализуются в изменённых и разнообразных ситуациях»²⁵.

Таким образом, навык лежит преимущественно в лоне наглядно-действенного мышления, а умение — логического. Как известно, в соответствии с типом задач, которые решаются

¹⁹ Шамова Т.И. Деятельность учителей по формированию системы качества знаний учащихся как объект внутришкольного управления. М.-Белгород: БГПИ, 1993. 86 с.

²⁰ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

²¹ Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

²² Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1983. 224 с.

²³ Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта. М.: Физкультура и спорт, 1959. 218 с.

²⁴ Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.

²⁵ Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

в процессе мыслительной деятельности, условно выделяют три основных вида мышления, которые *тесно связаны между собой*:

- *Наглядно-действенное (предметно-действенное) мышление* — это процесс решения задач, в котором преобладают практические действия с реальными материальными предметами;
- *Наглядно-образное мышление* — это решение задач, в котором на первый план выступают действия с образами;
- *Словесно-логическое (понятийное, абстрактно-логическое, логическое) мышление* — это решение задач, которое сначала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях.

Галина Щукина подчёркивает интеллектуальную направленность умения, цитируя Евгения Милеряна. По его словам, умения характеризуются: «сознательностью, интеллектуальностью, целенаправленностью, произвольностью, плановостью, прогрессивностью, практической действенностью, слиянием умственных и практических действий, а также вариативностью способов достижения целей деятельности. Во всех этих свойствах раскрывается специфическая природа умений, их взаимосвязь с навыками и знаниями»²⁶.

Татьяна Шамова разделяет позиции тех психологов и педагогов, которые считают, что умение связано с деятельностью в новых условиях. Так, Татьяна Ивановна иллюстрирует свою позицию ссылкой на трактовку этого понятия, которую предложил Константин Платонов²⁷: «Умение, — пишет он, — это способность выполнять определённую деятельность или действия в новых условиях, образовавшаяся на основе ранее приобретённых знаний и навыков. В умениях навыки как усвоенные действия стали свойствами личности и её способностями к новому действию»²⁸. Таким образом, если простые действия, преимущественно используемые в наглядно-действенном мышлении, можно довести до определённого автоматизма, то в логическом мышлении сложные интеллектуальные умения ненужно, да и невозможно довести до состояния навыка.

Рассматривая умения в ракурсе деятельностного подхода, большинство исследователей считают: умение *по своему характеру* предполагает всегда сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности, способами и условиями её выполнения; *по структуре* — это система различных знаний и навыков; *по механизму реализации* — самостоятельный перенос известных способов деятельности в новые условия. Таким образом, под *умением* понимается готовность к успешному выполнению определённой деятельности. *Навыки* являются составными частями умения. При этом они в какой-то мере автономны от объединяющих их умений, т.к., с одной стороны, один и тот же навык может входить в состав различных умений, а с другой — умение может реализовываться за счёт различных по комбинации навыков,

²⁶ Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М.: Педагогика, 1973. 229 с.

²⁷ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

²⁸ Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.

выбираемых в зависимости от конкретных условий. Кроме навыков в структуру умений входят знания, которые используют для выбора состава и комбинаций навыков, а также знания, необходимые для осуществления определённой деятельности²⁹.

Таким образом, даже в современных условиях популярности компетентностного подхода в общем образовании, учитывая интеллектуальную направленность умений, позволяющих эффективно учиться, нельзя пренебрегать категорией «знания», «умение» и «навык», подчас пренебрежительно объединяя их в триаду «ЗУНы». Поэтому по-прежнему остаются актуальными и современными научные произведения наших знаменитых отечественных дидактов, в почётный сонм которых входит и Татьяна Шамова.

Конечно, нельзя свести всё научное наследие Татьяны Ивановны только к произведениям. Отнюдь. Она оставила в нашей памяти и образцы человеческих отношений, например, когда сначала человек как непреходящая ценность, и только потом дело, которому он служит. Возможно, сегодня, сиюминутно такое отношение к человеку может показаться несовременным и старомодным, как сейчас говорят, некорректным. Но мы-то знаем, что социально-политический маятник неминуемо качнется в другую сторону, и житейская мудрость Татьяны Ивановны станет более прозрачной и очевидной.

Уверен, что ежегодное проведение Шамовских педагогических чтений будет способствовать, с одной стороны, кристаллизации теоретической платформы нашей управленческой школы, а с другой — придаст новый импульс её развитию. Ведь следует признать правоту слов одного из учителей Нильса Бора — профессора Копенгагенского университета Харальда Хеффдинга: «Решения проблем могут умирать, но сами проблемы всегда пребывают живыми. Если бы это было не так, у философии не было бы столь долгой истории!»³⁰

Сергей Георгиевич Воровщиков,

доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, председатель Оргкомитета Международных педагогических Шамовских чтений научной школы управления образовательными системами

Дмитрий Владимирович Татьянченко,

кандидат педагогических наук, член-корреспондент МАНПО, доцент, в.н.с. НИЦ «Центр управления образовательными проектами» ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

²⁹ Горбатов Д.С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий // Педагогика. 1994. № 2. С. 15–19.

³⁰ Данин Д.С. Нильс Бор. М.: Молодая гвардия, 1978. 560 с.