



КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

А. Гаврилин
Концепция адаптивного
управления воспитательной
системой школы
25 - 34

П. Аверьянов
Театральная деятельность как
ресурс воспитания
35 - 40

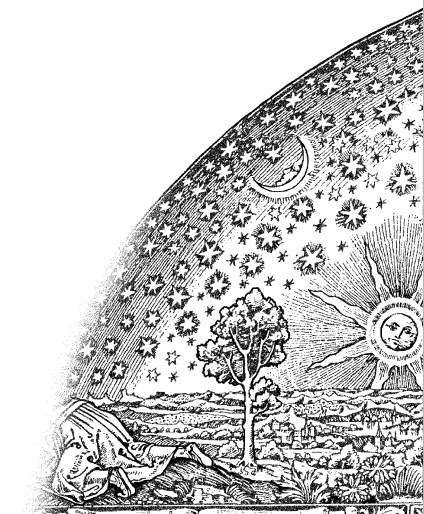
КОНЦЕПЦИЯ АДАПТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ШКОЛЫ

А. ГАВРИЛИН

В системном подходе управление рассматривается как внутренняя функция любой системы (в т.ч. воспитательной), отвечающая за её развитие, обеспечивающее достижение объективных (своих, внутренних) целей. Следовательно, управлять развитием какой-либо системы извне, в привычном нам понимании, нельзя. Управление (точнее, направление развития) какой-либо системой извне есть внутренняя функция той системы, в которую она входит на правах подсистемы или элемента. При этом решается задача минимизировать затраты энергии более глобальной системой, затрачиваемые на развитие её компонентом, через создание оптимальных условий для этого развития. Механизмом же развития системы является её взаимодействие с окружающей средой.

Таким образом, на первый взгляд, выходит, что органы управления образования кровно заинтересованы содействовать становлению воспитательных систем в подведомственных школах и создавать условия для их развития. В реальности всё обстоит значительно сложнее.

Главная проблема заключена в том, что сами гуманистические воспитательные системы не являются элементом образова-





¹ Подробнее теорию вопроса см.: А.В. Гаврилин. Теория и практика отечественных воспитательных систем. Владимир, 1997.

² Под адаптивным мы понимаем управление, учитывающее и использующее внутренние тенденции системы.

тельной системы, к которой принадлежат органы управления¹. Воспитательная же и образовательная системы хотя и являются довольно близкими и даже переплетающимися, но имеют принципиально разные структуры и характеристики. Поэтому эффективное управление извне воспитательной системой возможно только в рамках воспитательного пространства.

Однако процесс возникновения воспитательных систем в школах, как правило, опережает процесс складывания территориального воспитательного пространства. К тому же процесс создания воспитательного пространства требует больше управленческих усилий, поскольку он охватывает более разобщённые и разнохарактерные компоненты, а следовательно, тенденция самоорганизации реализуется в нём сложнее. Поэтому управление развитием ВСШ извне есть в то же время, по существу, внутреннее управление процессом создания единого воспитательного пространства данной территории.

Непосредственное воздействие и влияние органов управления образованием направлены на школы как на социально-педагогические системы и реализуются в рамках сферы контактного управления. Воздействие же на процесс становления и развития воспитательной системы — это не жёсткое управление с плановым заданием, анализом и контролем, а адаптивное² управление мягкими методами (оставляющими право выбора) — управление в рамках многомерного, синергетического подхода.

Адаптивный характер управления в процессе создания гуманистической воспитательной системы появляется потому, что создаётся она для людей и субъектом её являются люди. Другими словами, это специфически человеческая, общественная, внутренне исключительно сложная структура, и именно этот «гуманистический аспект» необходимо учитывать во всей деятельности по её созданию в школе и при воздействии на этот процесс извне.

В ходе экспериментальных исследований мы выработали следующие исходные *теоретические положения и содержание основных понятий концепции адаптивного управления*.

В школе, как в объекте, можно выделить различные предметы исследования. Её можно рассматривать как гуманитарную, социально-педагогическую, дидактическую, воспитательную или образовательную систему. Школа является фактором социализации и может в *целом выступать воспитательной системой*, когда она обеспечивает успешное решение задач воспитания как целенаправленной части процесса социализации. Все эти системы имеют свою организационно-функциональную структуру, специфику функционирования, развития и управления и находятся в сложном взаимоотношении, выступая как бы отдельными измерениями многомерного целостного саморазвивающегося феномена педагогической реальности, имеющего системную природу.

Если этой целостности, обеспечивающей успешное воспитание, нет, то нет смысла говорить о школе как о воспитательной системе. Перед нами только учреждение, реализующее одну из вышеназванных задач. Наличие такой целостности, упорядоченной относительно функции воспитания, позволяет говорить о категории «школа как воспитательная система», как о самом широком понятии. Тогда понятия «дидактическая система», «образовательная система», «воспитательная система» будут относиться к её элементам-подсистемам, которые выступают в качестве отдельных измерений этой многомерной целостности. Такой



подход позволяет избежать противоречивого использования понятия «воспитательная система школы» когда оно относится и к школе как к социальной целостности (А.М. Сидоркин), и к сугубо «воспитательной системе школы», которая не охватывает всю школу (Л.И. Новикова).

Если «школа как воспитательная система» есть социально-педагогический комплекс, упорядоченный относительно единых целей и задач воспитания, то под «воспитательной системой школы» мы понимаем сферу отношений, возникающих в ходе деятельности коллективного субъекта воспитания (единого воспитательного коллектива) по выработке, принятию, сохранению и совершенствованию ценностей, норм и идеалов системы (иными словами, деятельности по самосозиданию системы). Естественно, что отношения нельзя увидеть или замерить, но именно они являются тем конечным и решающим фактором, который изменяет и, следовательно, воспитывает личность (А.А. Бодалев).

Каждая школа так или иначе влияет на своих учащихся (является фактором воспитания), но далеко не каждая обладает воспитательной системой, которая, по сути, одновременно является процессом развития и состоянием отношенческой сферы школы. Поэтому первым шагом в адаптивном управлении всегда является анализ и оценка ситуации с позиций теории воспитательных систем, своеобразная «инвентаризация» уже существующих ВСШ и оценка степени их развития.

Следующий шаг в процессе адаптивного управления «извне» ВСШ состоит в пропаганде положений теории воспитательных систем среди широких педагогических масс и ознакомлении их с этими положениями. Данная работа осуществляется через курсовую переподготовку, проведение различного рода семинаров и научно-практических конференций.

Для достижения реальных и массовых результатов в указанном направлении необходимо проведение соответствующей региональной педагогической политики.

Для этого необходимо, чтобы:

— теория воспитательных систем была положена в основу территориальной концепции повышения профессиональной компетентности, а её ведущие идеи вошли в региональную программу развития системы образования, являющуюся ныне обязательным законодательным документом;

— педагогические лидеры территории (учёные, методисты, педагоги-практики, руководители), а также все педагоги и даже сами воспитанники стали проводниками этих идей и активно влияли на формирование региональной педагогической политики, развивая педагогическую субкультуру территории, защищая её ценности и способствуя реализации её целей.

Следующим важным фактором управления извне процессом развития школьных воспитательных систем является моральная поддержка руководителей, идущих на инновационные процессы. Дело в том, что в силу наличия своих собственных программ развития и своей педагогической индивидуальности, своей специфики в организации жизнедеятельности воспитанников, эти школы не всегда «вписываются» в районные планы, совсем избегают «пожарных» мероприятий. Если оценка деятельности школ идёт на уровне участия или неучастия в таких смотрах и конкурсах, то воспитательная система школы испытывает очень сильное внешнее разрушающее давление, которое она не всегда может вынести.

С другой стороны, воспитательная система школы — система открытая, и она просто обязана обеспечивать своим членам широкие контакты с социумом, рас-





⁴ Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Институт психотерапии, 2003. 320 с.

[7 - 24]
Методология
воспитания

28

ширяющие возможности развития и способствующие самореализации как воспитанников, так и педагогов (надо дать коллективам возможность «других посмотреть и себя показать»). Следовательно в масштабах района или города просто необходима организация таких встреч (конкурсов, олимпиад, смотров, лагерных сборов и т.д.), которые позволили бы воспитанникам выйти с результатами своей внутришкольной деятельности на уровень межшкольного общения, на «диалог воспитательных систем».

Большинство акций, предпринимаемых с целью управления воспитательной системой «извне», сводится к реализации «защитной» функции и к обеспечению более благоприятных условий развития её внутренних тенденций или материальной поддержке (что в нынешних условиях тоже весьма важно). Однако возможно и непосредственное влияние на внутренние процессы, происходящие в едином воспитательном коллективе.

Наиболее эффективно здесь научное руководство или научное консультирование (консалтинг). Научный руководитель выступает связующим звеном между внутренним и внешним управлением процесса развития воспитательной системы.

Влияние на развитие внутренних отношений в ВСШ осуществляется и через внешнее изменение имиджа школы. Естественно, что имидж учреждения зависит, в первую очередь, от работы этого учреждения, но не последнюю роль играет и специальная деятельность по его формированию. В неё включается не только научный консультант, но и руководители органов управления образованием. Складывающийся положительный имидж позволяет педагогам школы почувствовать уверенность в своих силах, формирует ожидания, которые просто необходимо оправдывать. Происходит своеобразное «психологическое программирование» успешности в деятельности педколлектива.

В свою очередь, имидж порождает поддержку со стороны социума и родителей; на новом уровне организует традиции и отношения в школе. «Те недоработки, которые везде простительны, в нашей (такой отличной!) школе недопустимы».

В работе административных органов управления образованием должна проявляться тенденция на доминирование опосредованных и мягких методов управления. (Этой тенденции сильно способствуют сейчас процессы демократизации и децентрализации системы образования.) В системе образования области выделяются сферы контактного (линейно-административного) управления, опосредованного (косвенного) управления, самоуправления и неупорядоченности (самоорганизации).

Управление осуществляется на разных уровнях, в соответствии с разграничением полномочий субъектов управления и различием развивающихся подсистем.

1-й уровень управления — личностный (педагоги, учащиеся, родители). Это сфера самоуправления развитием личности. Во многом это сфера неупорядоченности (самоорганизации). Здесь происходит самоопределение личности. Цель управления (самоуправления) на данном уровне — самореализация личности.

2-й уровень — образовательные учреждения. Объектом управления здесь является образовательное пространство учреждения как элемент территориального образовательного пространства. Поскольку образовательное учреждение является основным элементом системы образования, то здесь пересекаются интересы личности и общества, здесь конкретизируются и проявляются все те усло-



вия, создаваемые для развития личности на более высоких уровнях управления. На этом уровне существуют все сферы управления. В сферу самоуправления на этом уровне входят и негосударственные образовательные учреждения. Цель управления — создание условий для психологического комфорта, защищённости, развития и самореализации личности как воспитанника, так и педагога. Иными словами, перевод школы в состояние воспитательной системы.

3-й уровень управления — городской или районный. Объектом управления является территориальное образовательное пространство. По отношению к региону это сфера самоуправления. Внутри него существуют как сферы контактного, так и опосредованного управления. Возможно наличие сфер неупорядоченности. Цель управления — создание единого городского развивающего образовательного пространства, а затем воспитательного пространства, которое является многомерным. Среди его составляющих будут информационное, экологическое, физическое, архитектурное и другие подпространства.

Доказано, что механизмом развития человека является его взаимодействие с природой, социумом и с самим собой. Воспитательное пространство может обеспечить более высокую степень координации этих взаимодействий и их большую целенаправленность. Оно создаёт внешние условия, способствующие самоактуализации на личностном уровне, т.е. реализации генетического, психического и социального потенциала индивидуума.

Воспитательное пространство складывается из нескольких уровней. **Первый уровень** — личностный, то есть воспитательным пространство становится только тогда, когда его принимает личность, когда оно значимо для ребёнка и освоено (присвоено) им. Это рефлексивное воспитательное пространство.

Второй — уровень учреждения образования. Учреждение образования, стоящее на гуманистической позиции, стремится перерасти в состояние воспитательной системы, когда ребёнок не просто учится, а развивается в этом учреждении, когда ему там комфортно, когда он имеет возможности для своей самореализации или, иными словами, когда учреждение успешно решает главную задачу педагогики — воспитание. Здесь мы имеем воспитательное пространство школы, которое стремится к расширению.

Третий уровень — территориальный. Здесь на первом этапе складывается единое территориальное развивающее образовательное пространство, которое затем создаёт своё воспитательное пространство. Это более целостная, но достаточно гибкая структура, в которой составляющие её элементы (сами учреждения образования различных типов; учреждения, обеспечивающие социальный комфорт, защиту и здоровье ребёнка; структуры, обеспечивающие целостность самого пространства и поддержку определённой направленности развития самих учреждений) связаны единой целью и широкой сетью отношений взаимозависимости и взаимообусловленности.

Такое воспитательное пространство даёт возможность не только самореализации личности воспитанника и наставника, но и гарантирует безболезненный переход из одной её подсистемы в другую.

Таким образом, можно сделать вывод, что *воспитательное пространство* образуют организационно-функциональные структуры, участвующие в воспитательном процессе на данной территории и определяющие педагогическую составляющую менталитета населения данной территории, интегративно влияющие





на воспитание личности, обеспечивающие ей условия для развития; чувство психологического комфорта.

4-й уровень адаптивного управления — региональный. Уровень, на котором доминируют опосредованные способы управления. Цель управления на этом уровне — создание *единого регионального развивающего образовательного пространства* и проведение региональной педагогической политики, способствующей возникновению и развитию гуманистических воспитательных систем, территориальных воспитательных пространств и в идеале регионального воспитательного пространства.

5-й уровень — федеральный. Он замыкает единую управленческую «вертикаль», обеспечивает «конвертируемость» образования через федеральные стандарты и задаёт единое государственное правовое пространство.

Таким образом, хотя развитие с точки зрения синергетики является процессом внутренним по отношению к любой системе и спонтанным, можно стимулировать её развитие в направлении достижения равновесного состояния со всеми иерархиями над- и подсистем, в которые она включена, или тормозить развитие, которое может привести к деструктивному состоянию. Иными словами, управление извне должно способствовать развитию системы в её внутреннем движении от хаоса к структуре.

Поэтому процесс адаптивного управления извне (по форме) как внешний фактор развития воспитательной системы школы является процессом внутреннего управления развитием воспитательного пространства, осуществляемый опосредованными, мягкими методами органами управления образованием и научно-методическими службами разных уровней. Он заключается в изучении существующего положения дел, создания информационного поля; в пропаганде и распространении идей системности и гуманистического подхода; в передаче знаний по теории воспитательных систем руководителям учреждений и педагогам; в стимулировании процесса становления ВСШ; в моральной поддержке и материальном обеспечении таких начинаний; в консалтинговом сопровождении развивающихся ВСШ, с целью обеспечения их постоянной научной саморефлексии; в определённой защите ВСШ от внешних разрушающих воздействий; в создании условий для «диалога систем» и их самоутверждения.

Современная картина мира в качестве некоторого обобщённого и целостного образа мира рассматривает мир самоорганизующийся, где материя не только движется, но и мыслит, а общество и человек — как самоорганизующиеся, саморегулирующиеся организмы. Родившаяся в 70-х гг. синергетика — наука о самоорганизации систем затрагивает проблемы объяснения механизмов возникновения нового, или процессов становления, в которых кроется загадка эволюции нашего мира, загадка его творческого начала. В ней речь идёт о самоорганизации как об очевидной особенности, например, социальных (в т.ч. воспитательных) систем, которая заключается в их способности к самоорганизации, т.е. к спонтанному образованию и развитию сложных упорядоченных структур. Развивая синергетический взгляд в педагогике, можно попытаться, с одной стороны, перетолковать некую известную педагогике систему знаний, развитую в ней систему понятий, а с другой стороны, дополнить её с учётом новых нелинейных эффектов. Исследование законов и принципов саморегуляции и самоорганизации, горизонтов их действия в применении их к педагогике, анализ педагогических



систем как бифуркационных моделей составляет содержание наших научных поисков.

Рассмотрим содержание основных положений синергетики применительно к педагогике. Нелинейность как один из принципов синергетики позволяет ввести в рассмотрение любые системы с неоднозначным откликом на внешние возмущения, т.е. системы, имеющие на траектории своего развития точки бифуркации («точки ветвления» неравновесной системы в момент её структурных перестроек, когда исчезает возможность единственного решения). В точке бифуркации система становится неустойчивой, поэтому минимальное внешнее воздействие в этой точке позволяет получить максимальный результат по переводу системы на желаемую траекторию развития. Примером принципа нелинейности в педагогике могут быть ситуации развития детского коллектива, путь становления которого идёт не по заранее намеченной траектории (плану, конспекту), а проходит различные этапы неустойчивости — смены лидеров, изменения моральных ориентиров, смены состава группировок, или явления скачкообразных изменений как в развитии личности ребёнка, так и в групповой динамике. Мы знаем немало случаев, когда детский коллектив неожиданно приходит к пониманию какого-то явления, к решению важной для себя жизненной задачи. Или педагог начинает радоваться неожиданно проснувшемуся в ученике личностному качеству. Согласно принципу удалённости от состояния равновесия воспитательная система рассматривается как сильно неравновесная, т.е. неоднородная. От степени неоднородности зависит способность системы к саморазвитию своей структуры — чем неравновеснее система, тем выше её способность к структуризации. В детском коллективе примером неоднородности может служить наличие неповторимых индивидуальностей детей и взрослых, каждая из которых, проявляясь и раскрываясь, вносит свою черту, свой штрих в создание общей картины развития группы. Разнообразие педагогических ситуаций и событий (и признание педагогом многообразия вариантов решений этих ситуаций) в педагогическом процессе является подтверждением описанного принципа. Рассмотрим принцип усиления случайных флуктуаций. Наличие в воспитательной системе нелинейных факторов, неравновесность приводят к появлению стохастичности (случайности) системы. Это означает, что к описанию системы необходимо привлекать вероятностные характеристики. Применительно к педагогике этот фактор означает усиление роли случайных ситуаций и влияний на детский коллектив, на развитие личностей детей и взрослых в нём. В качестве этих «случайных» факторов (а синергетический взгляд предлагает не исключать эти «случайности» из рассмотрения ввиду значимости их влияния на группу и личность) может выступать и настроение педагога, пришедшего на урок, погода на улице или же погода «внутренняя» (состояние души) ребёнка, которого неожиданно вызвали к доске. Цвет стен в кабинете, где идут занятия, чистота воздуха в нём, свет и запах, звук и тепло — это те «мелочи», которые и оказываются в конечном итоге теми случайными факторами, способными повлиять на успех или же неуспех педагогических влияний. Синергетика предлагает отказаться от однозначности описаний и принять за основу многовариантные вероятностные описания, когда прогноз развития детского коллектива, например, будет содержать три или четыре варианта развития. Предусмотрение различных исходов события даёт возможность педагогу не только максимально точно смоделировать будущую





ситуацию, но и проиграть варианты реакций в случаях непредвиденностей, что в итоге создаёт ситуации гарантированного педагогического успеха. Следующий принцип — возможность когерентного поведения на макроуровне означает принципиальную возможность синхронизации отдельных элементов системы и возникновение эффектов резонанса. *Когерентность* (от лат. — *находиться в связи*) — согласованность во времени протекания процессов, благодаря чему они могут давать эффект взаимного усиления или ослабления, что является необходимым условием для перевода системы в режим самоорганизации. Этот эффект аналогичен положительной обратной связи: наличие какого-либо результата стимулирует его дальнейшее производство. Здесь можно привести многочисленные случаи единения, воодушевления, вдохновения в коллективе, испытанные вместе чувства победы, прозрения или радости, когда педагогом и детьми владеют одни и те же мысли, чувства, настроения, когда всё понятно без слов. Резонанс в группе возникает тогда, когда частота воздействия внешней силы (например, учителя) совпадает с собственной внутренней частотой системы (детского коллектива). В этом случае возможно усиление результата, скачок по приращению того или иного качества — проявления необыкновенной дружности прежде разрозненного класса, необыкновенно хорошее исполнение песни хором, где нет особо музыкально одарённых детей и т.д.

Посмотрим, как основные синергетические закономерности применимы к функционированию детской группы. Мы рассматриваем объединение детей как сложную систему, как комплекс различных субъектов (личностей) и их связей, рождающий новое качество — новый уровень развития коллектива как системы, новые режимы взаимодействия.

Каковы же свойства самоорганизующейся системы, необходимые предпосылки эффективности самоорганизации? Начальные условия должны быть необходимы, это во-первых, и, во-вторых, достаточны для дальнейшего развития группы. Если рассматривать развитие детского коллектива как автоволновой процесс (образно его можно сравнить с горением свечи), то вначале необходим толчок к развитию, пуск процесса (к свече нужно поднести зажжённую спичку). В числе этих начальных условий может быть количественный и качественный состав группы, её структура, наличие педагога, способного и желающего чем-то увлечь детей, наличие между ним и детьми контакта, совпадение его устремлений с желаниями детей и т.д. Первый принцип развития воспитательной системы — контакт (встреча, начало взаимодействия). Второй — симпатия как положительное отношение, настройка на общий лад, как нахождение общего языка педагога с детьми. И третий — принцип подобия (или синхронизации). Для детской группы он может выражаться в сотрудничестве, в сотворчестве, в процессе которого все члены группы испытывают подобные настроения, эмоции, участвуя в подобных действиях, тем самым приобретая новые качества.

Рассмотрим теперь необходимые условия саморегуляции воспитательной системы. Для того, чтобы система была самоорганизующейся и развивающейся, необходимо, чтобы она была открытой, обменивалась с другими системами веществом, энергией, информацией. Стать открытой системой группе должна помочь гибкая позиция педагога, искренность в отношениях в группе друг к другу, стремление не замыкаться на себе, на собственных проблемах, включение группы в более широкие структуры, широкая вариабельность и неоднородность



деятельности. Открытость в приведённых принципах рассматривается в функциональном смысле. Открытость всех компонентов системы, всех личностей в коллективе не для кого-то, и даже не для себя, а открытость внутри себя. В отличие от замкнутой системы с её структурным консерватизмом и постоянной борьбой с внешней средой открытая система с её безостановочным обновлением структуры постоянно поддерживает соответствие структуры внешней среде, что сводит на нет возможность катастроф, делает их исключением из правил. В детском коллективе открытость подразумевает честные, открытые межличностные контакты, информированность внутри группы, принятие членами коллектива общих норм и правил взаимодействия, высокую активность, насыщенную интересными событиями жизнь, открытую жизнедеятельность всего коллектива по отношению к другим коллективам и т.д. В таком коллективе каждая личность — открытая книга, которую можно читать всем. Из первого условия возникает и второе, которое, с другой стороны, помогает осуществляться первому наличие потока ресурсов, поступающих в систему от внешнего источника. Для развития детской группы необходим приток новых идей, новой информации, встреча с новыми и интересными людьми, новые эмоциональные переживания, положительные импульсы внутри системы (например, от педагога) и от других систем. Следствием первого и второго условия будет третье: активность системы, как её способность к автономному образованию структур. Т.е. группа становится самостоятельной структурой, со своим стилем деятельности, особыми взаимоотношениями, ей только свойственными традициями и ритуалами, она способна самостоятельно выбирать и выполнять определённый вид деятельности, творить новое. Деятельность саморазвития учителя и учеников возможна лишь при обоюдном принятии ими сотворчества и взаимопонимания, тогда возможна передача качества. Педагог может транслировать качество, зажечь своей устремлённостью ребёнка, дать первоначальный импульс к развитию — поджечь свечу.

Как идёт процесс развития, что на него влияет? Развитие воспитательной системы есть последовательность автономных актов самоорганизации. Для того, чтобы управлять этим процессом, педагогу необходимо уметь осуществлять слабые воздействия, которые влияют на выбор пути развития системы в те моменты, когда развивающаяся структура оказывается в состояниях бифуркации, когда возможно несколько равноправных продолжений. В педагогике известно множество примеров, когда именно относительно слабое педагогическое воздействие (взгляд педагога, неожиданное слово, протянутая рука и т.п.) могло существенно повлиять на судьбу коллектива, на процесс его развития, на становление индивидуальности ребёнка.

Знание и владение описанным подходом составляют синергетическую позицию учителя, которая предрасполагает к поиску нескольких вариантов поведения, стимулирует к творческому поиску, может стать основой творческого подхода педагога, стимулирует его профессиональную рефлексию.

Таким образом, на примере развития детского коллектива срабатывает модель бифуркационных переходов, характерных и для других видов систем. Развитие коллектива предстаёт как ряд фазовых переходов от одного вида системы к другому. Синергетический взгляд на педагогические процессы помогает увидеть традиционное в новом свете. Этот подход служит для лучшего понимания процессов, происходящих в детском коллективе, следовательно, педагог лучше





может более точно построить стратегию и тактику педагогических влияний, создать благоприятные условия для сотворчества в детском коллективе. Детский коллектив обогатится радостью совместного творчества, полезными коллективными и личностными находками, получит опыт открытых субъект-субъектных отношений. А каждая индивидуальность в нём — возможность подлинного саморазвития.

Литература

1. *Анохин П.К.* Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. М.: Наука, 1978.
2. Воспитание успешно, если оно системно: материалы первых всероссийских педагогических чтений, посвящённых творческому наследию академика РАО Л.И. Новиковой / Под ред. А.В. Гаврилина и Н.Л. Селивановой. М., Владимир, 2006
3. *Гаврилин А.В.* Обретение своего лица / Директор школы. № 3. 1995.
4. *Гаврилин А.В.* Развитие отечественных гуманистических воспитательных систем. Владимир: ВОИУУ, 1997.
5. Личность в воспитательной системе школы: Сб.ст./Под ред. А.В. Гаврилина, Л.И. Новиковой. Владимир, 1993.
6. Опыт разработки педагогических программ развития школы: Сб.ст. / Под ред. А.В. Гаврилина. Владимир: ВОИУУ, 1995.
7. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: «Логос». 1995.
8. *Пригожин И.* Философия нестабильности // Вопросы философии. № 2, 1991. С. 46–52.
9. Инновационные процессы в школе: организация и управление. Сб. ст. / Под ред. А.В. Гаврилина. Владимир: ВОИУУ, 1994.
10. Инновационные процессы в образовании опыт и перспективы: Межв. сб. /Под ред. В.В. Андреевой, А.В. Гаврилина. Владимир: ВОИУУ, 1997.
11. Воспитательные системы школ: история и современность: Тез. докл. и сообщений семинара-совещания / Под ред. Г.Д. Аверьяновой. Л.И. Новиковой, Ф.А. Фрадкина. Владимир, 1990.
12. Воспитательная система школы: осмысление опыта и перспективы развития. Мат-лы Всероссийской науч. практ. конф./Под ред. А.В. Гаврилина, Н.Л. Селивановой, Ю.А. Ковалёва. Владимир: ВОИУУ, 1993.
13. Теория и практика гуманистических воспитательных систем: мат-лы Всероссийской науч. практ. конф. (г.Владимир, 12–16 окт. 1997г.)/ Под ред.: А.В. Гаврилина, Л.И. Новиковой. Владимир: ВОИУУ, 1997.
14. *Шевелева С.С.* Открытая модель образования (синергетический подход). М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
15. Московский синергетический форум: Тезисы. М., 1996.
16. Воспитание как научная категория и феномен социальной практики: мат-лы всерос. науч-практ.конф./ Редкол. В 2 ч. Владимир: ВОИУУ, 2001.