

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

С. В. МАТЮШЕНКО

**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СОБСТВЕННОСТЬ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ**

Монография

ОМСК 2016

УДК 371
ББК 74.0
М353

Рецензенты:

Е. Л. Болотова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета, Академик МАНПО, член Ассоциации юристов России.

С. А. Маврин, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета.

Матюшенко, С. В.

М353 Философия образования: интеллектуальная собственность как педагогическое явление : монография / С. В. Матюшенко. – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – 264 с.

ISBN 978-5-98566-125-5

В монографии представлены результаты многолетнего труда автора по проблеме философского обоснования и подтверждения наличия качественных достижений в российской системе образования с помощью определения такого явления, как педагогическая интеллектуальная собственность. Научная новизна монографии обусловлена актуализацией нового направления научного поиска в философии образования на теоретическом и конструктивно-проектировочном уровнях и посвящена описанию практической деятельности по констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в., их анализу и интерпретации как нестандартного направления в динамике менеджмента качества в системе российского образования.

Монография предназначена для педагогов, юристов, магистрантов, аспирантов и соискателей, а также для всех интересующихся тематикой достижений педагогов на уровне интеллектуальной собственности.

Автор – Светлана Владимировна Матюшенко, доктор педагогических наук, доцент.

ISBN 978-5-98566-125-5

© Омская гуманитарная академия, 2016

© С. В. Матюшенко, 2016

ВВЕДЕНИЕ

Появление «экономики знания» и переход общества на постиндустриальную стадию развития предопределили приоритет результатов интеллектуальной деятельности человека. Каждое интеллектуальное достижение в любой области жизнедеятельности человека стало рассматриваться через понятие «интеллектуальная собственность». Отождествление интеллектуального результата с интеллектуальной собственностью не только придаёт его автору дополнительный авторитет в сфере науки, искусства или техники, но и предполагает немалые дивиденды от использования новшества. Интеллектуализация общества, происшедшая за последние 30 лет, наложила отпечаток на все сферы общества и кардинально переменяла приоритеты. На первый план стали выдвигаться люди, обладающие интеллектуальным потенциалом, способные создать особого рода собственность – интеллектуальную.

Интеллектуальные достижения присущи любой исторической эпохе, но диалектически сложилось так, что только в последней четверти XX в. они начали обретать черты того явления, которое сейчас стали именовать «интеллектуальная собственность». Процесс отнесения интеллектуальных достижений к интеллектуальной собственности охватил все виды деятельности человека, убрав различия между техническими, естественными и гуманитарными отраслями знания. Любое интеллектуальное достижение сегодня может стать интеллектуальной собственностью – это реальность XXI века.

В этих условиях становится интересным анализ наличия интеллектуальной собственности в тех сферах, которые традиционно не

относились к областям исследования интеллектуальной собственности. Прежде всего это гуманитарные науки, в которых присутствуют интересные интеллектуальные достижения, никогда прежде не воспринимаемые как интеллектуальная собственность. Появление определённости в данном вопросе позволило бы не только уравновесить позиции гуманитариев в процессе интеллектуализации общества, но и дать надежду авторам гуманитарных интеллектуальных достижений на признание и закрепление за ними необходимых, в том числе исключительных, прав.

С момента появления в XVIII в. термина «интеллектуальная собственность» не прекращаются дискуссии по поводу её природы. При этом точки зрения на сущность, содержание и виды интеллектуальной собственности крайне различны. К сожалению, российские учёные в силу многих объективных причин достаточно поздно включились в процесс исследования интеллектуальной собственности. Тем не менее, можно свидетельствовать о неиссякаемом интересе к этой проблематике с начала 90-х гг. XX в. (Э. П. Абдуллина, Е. А. Боровская, Г. В. Бромберг, Т. И. Волкова, Л. Б. Гальперин, О. В. Катихин, Л. А. Михайлова, О. А. Городов, И. В. Савельева, А. П. Сергеев, С. А. Чернышева и др.).

Анализ источников по рассматриваемому вопросу позволяет сделать некоторые выводы. Во-первых, у исследований интеллектуальной собственности в современной России есть так называемый официальный старт. Имеется в виду тот блок законодательных документов, в которых впервые был зафиксирован данный вид собственности. Это произошло в период с 1990 по 1993 гг. в следующих нормативно-правовых актах: в Законе СССР от 6 марта 1990 г. «О собственности в СССР», Законе РСФСР от 14 июля 1990 г. «О собственности на территории РСФСР» и Конституции Российской Федерации, принятой всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (ст. 44).

Во-вторых, исследования интеллектуальной собственности велись и ведутся изолированно по конкретным отраслям знания. В юриспруденции изучается право интеллектуальной собственности

(В. В. Белов, В. А. Дозорцев, Г. А. Еременко, И. А. Зенин, Д. Е. Калинина, М. Н. Кузнецов, А. П. Сергеев, А. Г. Ступников, Н. Г. Толочкова, Г. И. Уваркин, С. В. Усольцева, Д. Ю. Шестаков и др.), в экономике – экономика интеллектуальной собственности (Е. Ю. Дайнеко, Н. И. Коляда, В. И. Кушлин, Ю. И. Лашинская, Е. А. Оркина, А. Б. Поляков, Р. В. Ульянов, Р. М. Харисов и др.), в социологии – институт интеллектуальной собственности (В. Ф. Анурин, Е. Ю. Константинова, Н. А. Мягкова, Н. К. Оконская, А. М. Орехов, В. В. Писачкин, Е. В. Самохвалова, С. М. Репях, Т. В. Сосулина, Е. В. Халипова и др.). Именно поэтому до сих пор отсутствует, по мнению Г. А. Еременко, «общая теоретическая концепция интеллектуальной собственности» [129, с. 3], нет её системного и концептуального определения, хотя отдельные предложения по этому поводу высказываются (например, статьи А. В. Птушенко [333]).

В-третьих, несмотря на интерес к данной тематике, достаточно ограниченным остаётся круг её исследователей. Именно поэтому частота цитирования мнений и суждений авторов трудов об интеллектуальной собственности несколько высока даже в сравнении с устоявшимися требованиями к научным работам.

Только в 1998 г. появляется ряд статей, сборников статей и монографий, в которых впервые речь идёт об интеллектуальной собственности как о всеобщем явлении и поставлены вопросы, требующие своего разрешения. Несмотря на это, тематика исследования продолжает дифференцироваться по сферам знаний.

Философское обоснование для изучения интеллектуальной собственности требовалось давно. В определённой мере это удалось сделать доктору философских наук А. М. Орехову, в 2007 г. выпустившему монографию «Интеллектуальная собственность: опыт социально-философского и социально-теоретического исследования», где чётко расставлены акценты относительно социально-философской сущности интеллектуальной собственности как «наиважнейшего типа фундаментальной собственности» [290, с. 56].

После работ И. А. Близнеца, К. Леонтьева и Д. Ю. Шестакова, юридические исследования интеллектуальной собственности (Д. Е. Калинина, М. Н. Кузнецов, Р. А. Мерзликина-Квернадзе, А. Г. Ступников, Н. Г. Толочкова, Г. И. Уваркин, С. В. Усольцева и др.) сфокусировались на конкретных правовых аспектах её применения.

В экономической сфере интеллектуальная собственность рассматривается наиболее широко (Е. Ю. Дайнеко, О. В. Катихин, Н. И. Коляда, В. И. Кушлин, Ю. И. Лацинская, Е. А. Оркина, А. Б. Поляков, Р. В. Ульянов и др.). Изучались следующие проблемы: экономическая природа интеллектуальной собственности; интеллектуальная собственность как экономическая категория и экономическое отношение; интеллектуальная собственность и экономические формы её реализации; экономическое регулирование и методы оценки объектов интеллектуальной собственности; специфика и распределение доходов от объектов интеллектуальной собственности и др. Многих учёных интересует вопрос о рынке интеллектуальной собственности, активно обсуждаемый в последнее время. Отметим в связи с этим работы В. В. Антипина, Г. А. Барышевой, В. В. Борисовского, В. С. Гойло, Е. Ю. Дайнеко, Н. Е. Моисеева, А. Б. Полякова, Е. В. Пономарева, Б. П. Симонова, А. А. Шаповалова, С. А. Цаматова и др.

Социологические исследования рассматриваемого понятия остановились в границах обозначенной проблематики по направлениям социологического обоснования интеллектуальной собственности и её социальных характеристик (В. Ф. Анурин, Н. А. Мягкова, Н. К. Оконская, В. В. Писачкин, С. М. Репях, Т. В. Сосулина, Е. В. Халипова и др.).

Активно развивается информационно-знаниевая теория интеллектуальной собственности (С. А. Бабкин, М. Е. Горлач, А. С. Гуменюк, С. В. Егоров, В. И. Корогодина, В. В. Мокрышев, И. И. Салихов, И. И. Юзвизин, С. А. Яшков и др.).

Есть прецеденты переноса понятия интеллектуальной собственности и его интерпретации в практические отрасли знания, например, в медицину (Л. Н. Устинова).

Педагогическая наука за время своего существования заняла достойное место среди гуманитарных наук. Как и другие науки, познающие человека, педагогика имеет в своём арсенале немало эффективных разработок, которые можно отнести к объектам интеллектуальной собственности: классно-урочная система Я. А. Коменского, теория коллектива А. С. Макаренко, «коммунарская методика» И. П. Иванова и т. д. Нельзя сказать, что специалисты в области педагогики не интересовались вопросами интеллектуальной собственности в данной сфере. Ими не только предполагалась, но и обозначалась такая ситуация (А. П. Бердашкевич, Е. Г. Воробьев, М. В. Воронов, П. В. Герасименко, Д. А. Дороничев, Н. Н. Калинин, Ю. П. Конов, Р. С. Лукьянова, З. Ф. Мазур, Т. А. Макарова, О. И. Фокина и др.). Однако научных работ, посвящённых конкретизации педагогических явлений как объектов интеллектуальной собственности или исторической ретроспективе их возникновения и формирования представлений о них в педагогике, проведено не было. Только З. Ф. Мазуром пока сделана единственная попытка анализа средств обучения как интеллектуальной собственности в педагогике на основе практического опыта получения патента на полезные модели, используемые в образовательном процессе средней школы [229].

Исследователи, изучающие инновационные процессы в современной педагогике, констатируют появление и проявление инноваций в различных образовательных учреждениях. Они близко подходят к пониманию того, что новация и инновация есть предтеча интеллектуальной собственности, главным признаком которой считается новизна (В. В. Гузеев, Н. В. Кустова, Л. В. Мальцева, С. Я. Орлова, В. С. Родионов и др.). Такие авторы, как В. В. Белич, В. П. Симонов, затрагивают проблему охраны авторских прав педагогов, единственным способом защиты интеллектуальных разработок которых пока служит только публикация в открытой печати.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что ни в сфере интеллектуальной собственности, ни в сфере педагогики пока не ведутся планомерные исследования интеллектуальной собственности

в педагогике. Считаем, что имеется необходимость в определении сущности, структуры и объектов интеллектуальной собственности в педагогике. Педагогическая теория и практика нуждаются в исследованиях, в которых был бы преодолен неверный подход к педагогическим наработкам как не имеющим интеллектуальной ценности. Начало этому могло бы положить изучение представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке, поэтому в центре внимания автора работы – анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке, выявление их сущности и содержания.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СОБСТВЕННОСТЬ – ИННОВАЦИОННЫЙ ПРЕДМЕТ НАУЧНЫХ ИЗЫСКАНИЙ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI в.

Анализ российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. показывает, что в течение последних десятилетий расширился фронт педагогических исследований, появились новые направления и дисциплины. В связи с этим разросся круг разрабатываемых в педагогике проблем, изменился её понятийный аппарат. Педагогика как наука существенно обогатилась новациями и инновациями, а соответственно обозначились и новые предметы её научных изысканий. В данных условиях актуальным становится изучение таких новаций и инноваций и определение их значения для дальнейшего развития педагогики.

Исследование новаций и инноваций в виде педагогических достижений свидетельствует о том, что они, прежде всего, имеют интеллектуальную природу, и поэтому требуют осмысления с этой позиции. Осмысление интеллектуальной природы педагогических достижений подводит к восприятию их как результатов интеллектуальной деятельности. В современном обществе результаты интеллектуальной деятельности определяются как интеллектуальная собственность (Конвенция ООН, утверждающая Всемирную организацию интеллектуальной собственности [2], глава 69 Гражданского кодекса Российской Федерации [6]). Таким образом, появляется принципиальная возможность отнесения педагогических достижений как результатов интеллектуальной деятельности к интеллектуальной собственности. Чтобы такая возможность превратилась в реальность, требуется постановка научных задач, связанных с выявлением понимания интеллектуальной собственности, обоснования её существования в педагогике, учёта проявления педагогической интеллектуальной собственности в жизнедеятельности

человека. И тогда сформируется интерес к интеллектуальной собственности в качестве инновационного предмета научных изысканий в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

Научное исследование интеллектуальной собственности в российской педагогической науке рассматриваемого периода, прежде всего, должно быть направлено на формирование теоретического обоснования существования интеллектуальной собственности в педагогике. Поэтому целью теоретического этапа исследования стало теоретическое обоснование существования интеллектуальной собственности в педагогике. Достижение поставленной цели было связано с решением следующих задач:

- разработка концепции интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.;
- представление общетеоретического понимания интеллектуальной собственности конца XX – начала XXI в.;
- рассмотрение интеллектуальной собственности как педагогического явления;
- обозначение особого вида интеллектуальной собственности – педагогической интеллектуальной собственности;
- определение видов педагогической интеллектуальной собственности.

1.1. Концепция интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

Современная теория интеллектуальной собственности строится на основе достижений всего комплекса её толкования и изучения, в том числе и в пограничных областях знания. В условиях нового направления интеллектуализации общества, такого как отнесение достижений науки к интеллектуальной собственности, открываются возможности и для осмысления всего того ценного интеллектуального, что накоплено российской педагогической мыслью в конце XX –

начале XXI в. В данном случае обоснованным, на наш взгляд, становится изучение интеллектуальной собственности в педагогике как в науке, активно занимающейся решением задач, связанных с интеллектуальным потенциалом человека и общества.

Стоя на позиции адекватности для современной педагогики такого рода научного исследования, мы считаем существенным моментом разработку стратегии исследования. Общую схему стратегии нашего научного исследования мы обозначили в представленной ниже «Концепции интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.». Её ведущую идею мы определяем так: *в педагогике имеются достижения, которые можно отнести к интеллектуальной собственности; своим возникновением они обязаны педагогам, занимающимся педагогической деятельностью, и представляют собой результаты, продукты и средства этой деятельности; констатация таких достижений выступает вариантом успешного включения педагогики в начавшийся общественно-государственный процесс отнесения результатов интеллектуальной деятельности к интеллектуальной собственности.*

Концепция позволила нам проследить процесс развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. на основе анализа существующих теорий интеллектуальной собственности, сформулированных нами теоретических положений о педагогической интеллектуальной собственности, разработанной схемы эмпирического исследования по выявлению представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке рассматриваемого периода, демонстрации регламентирующих возможностей интеллектуальной собственности в педагогике. Поэтому концепция интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. состоит из следующих компонентов: теоретического основания исследования, в котором обосновываются теоретические положения о наличии интеллектуальной собственности в педагогике; практического основания, в котором описан познавательный

инструментарий исследования, занятый в выявлении представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке данного периода.

Теоретическое основание концепции. Педагогика – это сложная наука, выражаемая бесконечным разнообразием разрабатываемых педагогических проблем, изменением и расширением понятийного педагогического аппарата, совершенствованием методологии и методик научных педагогических исследований. Как и другие современные научные изыскания, российские педагогические исследования постоянно обогащаются новыми данными, в них формируются новые гипотезы и концепции, относящиеся ко всем основным областям их проблематики.

Одной из глобальных проблем, по-прежнему остающейся в центре внимания российской педагогической науки, является деятельность педагогов, которая выступает разновидностью деятельности вообще и интеллектуальной деятельности в частности. Категория деятельности занимает важное место в иерархии понятий многих наук. Весь опыт человечества свидетельствует, что все проявления в человеке, все его существенные характеристики, весь его субъективный опыт сложились в результате его собственной деятельности и деятельности его предшественников. Этимология слова «деятельность», восходящая к начальному определению от слова «деяние», показывает, что деятельность выступает как основной способ существования человека.

Исследования круга проблем, очерченных категорией деятельности, сосредоточились в границах двух наук: философии и психологии. В отечественной науке лидерами в рассмотрении данного вопроса выступают психолог А. Н. Леонтьев со своей монографией «Деятельность. Сознание. Личность» и философ М. С. Каган с работой «Человеческая деятельность». Несмотря на различие подходов и методов изучения, объясняемые разными задачами двух наук, считаем возможным выделить общие моменты в исследованиях психологов и философов, занимающихся данной проблемой [216; 157].

Категория «деятельность» и в той, и в другой науке определяется в качестве исходной, основной категории. Осуществляя анализ этой категории, учёные опираются на высказывания К. Маркса о деятельности: «Людей можно отличить от животных по сознанию, по религии. Сами они начинают отличать себя от животных, как только начинают производить необходимые им средства к жизни. Это определенный способ деятельности данных индивидов, определённый вид их жизнедеятельности» [235, с. 19].

По мнению исследователей, категория деятельности является универсальной характеристикой человеческого мира, одной из форм взаимоотношений между индивидом и миром. Функциями деятельности выступают обеспечение сохранения и непрерывности в развитии человеческого общества.

По нашему мнению, деятельность характеризуется следующими чертами [248, с. 118–119]:

- сознательностью: человек сознательно изменяет этот мир для удовлетворения своих потребностей и запросов;
- активностью: человек – активно действующее в мире существо;
- направленностью на предмет, в качестве которого могут выступать материальные вещи, идеальные образы, другие люди и сам субъект деятельности;
- управляемостью сознанием;
- результативностью: в ходе деятельности могут быть созданы новые предметы или изменены старые, скорректированы общественные отношения между людьми и обществом;
- соотносимостью с обществом, организующим освоение природы и изучение человека;
- наличием цели – преобразующей или познавательной;
- охватом всех материальных и духовных операций, выполняемых человеком.

Предметом человеческой деятельности является преобразование человеком природной и социальной действительности. Деятельность возникла, меняется и совершенствуется вместе с развитием

социальных отношений, она выступает как история познания мира и самого себя, развития всей личности.

Деятельность представляет собой двухуровневую систему, объединяющую биологическую жизнедеятельность и социокультурную деятельность при единстве внешних и внутренних действий, управляемых сознанием.

Структурное строение деятельности включает в себя объект, субъект и операции, под которыми понимаются явления как различные способы взаимодействия индивида с окружающим миром.

Человеческая жизнь очень сложна, поэтому виды человеческой деятельности многочисленны и разнообразны. Считаем возможным остановиться на наиболее устоявшемся разделении областей человеческой деятельности на сферу материального производства и сферу интеллектуальной деятельности. Деление областей человеческой деятельности на умственный и физический труд имеет глубокие исторические корни. Издревле пахарь и писарь владели разными знаниями, выполняли разные операции, получали разный результат от своего труда. Окончательное отделение умственного труда от физического установило появившееся машинное производство. Дальнейшая специализация лишь только увеличивала список профессий и специальностей, относящихся к той или иной области человеческой деятельности. Хотя нельзя сказать, что интеллектуальная деятельность не включает в себя элементы материальной, а материальная деятельность не использует интеллектуальных средств и не включает интеллектуальные компоненты. Данные виды деятельности постоянно соприкасаются, взаимодействуют друг с другом. Они взаимно способствуют обогащению содержания деятельности, приёмов и методов работы. Интеллектуализация физического труда, расширение физических действий в интеллектуальной сфере сближают многие виды человеческой деятельности по сути. Но, тем не менее, разряд специальностей, относящихся только к интеллектуальной деятельности, остаётся. Таковыми являются и все *педагогические специальности*.

Российская педагогическая мысль, обобщая опыт развития педагогики [41; 48; 52; 107; 137 и др.], свидетельствует, что последняя является равноценной наукой среди существующих отраслей интеллектуальной деятельности, именно поэтому мы можем говорить о её результативности при обучении, воспитании, развитии и образовании людей. Мы должны ясно представлять себе значимость этого для жизнедеятельности общества. Результатами педагогической деятельности выступают педагогические достижения. Часто различного рода педагогические находки рассматриваются как отдельные успехи педагога в своей деятельности, но если бы они не были рациональными, оптимальными, не улучшали учебный и воспитательный процессы, то педагогика не смогла бы не только непрерывно развиваться, но и совершенствоваться.

Как показывают исследования [165; 229; 251; 261 и др.], для современной педагогики всё более необходимым становится переход на новый уровень оценки своих достижений. Интеллектуальные по своей природе педагогические достижения требуют соответствующего анализа, оценки и закрепления на основе интеллектуального подхода [213; 228; 335; 379]. Одним из проявлений интеллектуального подхода к анализу, оценке и закреплению педагогических достижений становится возможность отнесения достижений педагогов к результатам интеллектуальной деятельности или интеллектуальной собственности (ст. 1225 Гражданского кодекса Российской Федерации, далее – ГК РФ). По нашему мнению, *в педагогике имеются достижения, которые можно отнести к интеллектуальной собственности*. Их констатация – существенный шаг в определении места и роли педагогических достижений в системе тех общественных отношений, а именно интеллектуальной собственности, которые не только определяют интеллектуальную картину жизни современного общества, но и осуществляют их законодательное закрепление.

Рассмотрение педагогических достижений как интеллектуальной собственности требует, прежде всего, обращения к *общетеоретическому пониманию интеллектуальной собственности*, которое

способствует формированию наших научных представлений о ней, нашедших отражение в различных подходах и определениях интеллектуальной собственности.

Изучение научных источников показывает, что исследования интеллектуальной собственности, прежде всего, ведутся с точки зрения собственности, именно поэтому в российской науке сложилась научная определённость в том, что «интеллектуальная собственность» есть «особый вид собственности» [389, с. 223]. В предлагаемом нами подходе делается попытка переломить общепринятую традицию рассмотрения интеллектуальной собственности только с позиции собственности и предлагается обратить внимание на вторую составляющую данного явления – интеллект. Чтобы толкование интеллектуальной собственности с такой точки зрения было действительно научным и корректным, необходимо было произвести анализ понятия «интеллект», его видов и особенностей, имеющих в разных сферах научной деятельности, определиться с содержанием интеллектуальной собственности со стороны интеллектуального и сформулировать «интеллектуальное понятие» интеллектуальной собственности.

В настоящее время мы можем констатировать интеллектуальную собственность как данность жизни человека и общества. Чтобы описать интеллектуальную собственность как данность, необходим её анализ с точки зрения явления. Под последним понимают «форму проявления сущности» [414, с. 638], поэтому мы фиксируем непосредственные формы существования интеллектуальной собственности, определяемые сегодняшним днём, как правовое, экономическое, социальное, культурное и информационное явления.

Ещё одной из форм существования интеллектуальной собственности, по нашему мнению, является интеллектуальная собственность в виде педагогического явления, потому что, если *педагогика имеет достижения в виде интеллектуальной собственности, то интеллектуальную собственность можно воспринимать и как педагогическое явление*. Задача рассмотрения интеллектуальной собственности как

педагогического явления обусловлена неразработанностью данной проблематики, как в теории педагогической деятельности, так и в теории интеллектуальной собственности. Решение данной задачи будет исходить, во-первых, из соответствия общетеоретических представлений об интеллектуальной собственности и педагогической деятельности. Во-вторых, из особенностей труда педагога-учителя, выбор которого обусловлен выборочной квотой исследования. В-третьих, исследование будет направлено на разработку общих вопросов интеллектуальной собственности как педагогического явления.

Чтобы анализ интеллектуальной собственности как педагогического явления был научно обоснованным, в нём должны найти отражение те критерии анализа, которые позволят выявить сущность интеллектуальной собственности как педагогического явления. Определение критериев анализа интеллектуальной собственности как педагогического явления было осуществлено исходя из традиций философского [162; 210; 282; 286; 290 и др.] и педагогического анализа [48; 88; 99; 106; 192; 220 и др.] различных явлений. В нашем случае критериями анализа были избраны следующие позиции: субъект, объект, источник, задачи создания и реализации, принципы оформления, процесс формирования и передачи интеллектуальной собственности как педагогического явления. На основании анализа интеллектуальной собственности как педагогического явления нами были охарактеризованы её составляющие, их содержание и определена роль каждой из них в педагогической деятельности.

Представленное описание интеллектуальной собственности как педагогического явления полностью является *авторской разработкой*, не имеющей аналогов ни в теории интеллектуальной собственности, ни в теории педагогической деятельности [239]. Именно поэтому описание интеллектуальной собственности как педагогического явления сделано, исходя только из личных научных интерпретаций автора, основанных на собственном осмыслении нового явления для российской педагогической науки. Приоритет наших научных изысканий при постановке и первичной разработке проблемы оценки

педагогических достижений как интеллектуальной собственности позволяют нам говорить о появлении нового научного направления в педагогических исследованиях.

Исследование интеллектуальной собственности как педагогического явления показывает возможность обозначения *особого вида интеллектуальной собственности – педагогической интеллектуальной собственности*. Данное положение обусловливается мнениями различных авторов [51; 95; 131; 195; 253; 351 и др.] о видах современной интеллектуальной собственности. В частности, сегодня определено несколько видов интеллектуальной собственности, различающихся по наукам. Например, выделяют интеллектуальную собственность в юриспруденции [351; 406], экономике [384; 405] и философии [286; 290].

Выделение нового вида интеллектуальной собственности ставит вопрос о его осмыслении на уровне понятия и на уровне классифицирования. Определяющей особенностью педагогической интеллектуальной собственности является её исключительная значимость как для эволюции человечества, так и для развития отдельного человека. Чтобы понятие «педагогическая интеллектуальная собственность» было научно корректным, в нём должна быть обозначена эта особенность, также оно должно отражать интеллектуальную сущность и результативность педагогической деятельности.

Для педагогов характерны разнообразные достижения. Для различения педагогических достижений по уровням интеллектуальной собственности необходимо чёткое и обоснованное определение видов педагогической интеллектуальной собственности, их признаков и характеристик, поэтому требуется проведение классифицирования педагогической интеллектуальной собственности на основе сложившихся в теории интеллектуальной собственности подходов [64; 79; 265; 351].

Существенный интерес для исследователей представляет вопрос о создании интеллектуальной собственности. Чтобы появилась педагогическая интеллектуальная собственность, необходим особый

механизм её создания. Мы считаем, что таким механизмом является *механизм создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности*. В соответствии с типологией И. С. Ладенко [212] механизм создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности мы относим к интеллектуальным системам и определяем его как интеллектуальный механизм, где компоненты и процессы имеют интеллектуальную природу, выполняют интеллектуальные действия и имеют интеллектуальные результаты. Поэтому данный механизм представляет собой интеллектуальную систему, в которой имеется определённый и целенаправленный порядок создания и функционирования интеллектуальной собственности в педагогической деятельности.

Рассмотрение интеллектуального механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности требует осмысления составляющих его компонентов и порядка функционирования. Такое осмысление впервые произошло во время подготовки автором диссертации на тему «Отчуждение знания в педагогической деятельности». В работе механизм создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности был концептуально обоснован, обозначен и подтверждён экспериментально. В дальнейшем по результатам исследования была подготовлена и издана монография [см. 250].

Описание, выводы и положения, касающиеся механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности, рассмотренные в диссертационном исследовании автора и представленные в монографии, основаны на интеллектуальном подходе, являются *авторской разработкой* соискателя, который продолжает изучать данную проблему и использовать полученные результаты в своей научной и педагогической деятельности; и не потеряли своего значения до сих пор, тем более, что научные исследования в этом направлении после ухода из жизни доктора педагогических наук, профессора И. С. Ладенко ведутся недостаточно. Именно поэтому материал, описывающий механизм создания интеллектуальной

собственности в педагогической деятельности, полностью представлен в данной работе в нашей, *авторской*, интерпретации, согласно которой компоненты, процессы и действие этого механизма рассмотрены с идентичных позиций в виде исследования понятия, причин и предпосылок появления, процессов формирования, форма существования и видов влияния на человека, позволяющего разобраться в особенностях данного явления.

В результате действия механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности появляется педагогическая интеллектуальная собственность. Её реализация в жизни педагогического сообщества осуществляется путём обнародования педагогами своих результатов, достигнутых в процессе педагогической деятельности. Такое обнародование свидетельствует о нахождении педагогом такой объективной формы демонстрации своих достижений, которая понятна и доступна для восприятия многим людям, не противоречит их представлениям об обучении, воспитании, развитии и образовании, и эти достижения обозначаются как «новые педагогические методы и формы, имеющие неоспоримые результаты» [326, с. 3].

Существование педагогических достижений в различных сферах педагогики предполагает наличие различных представлений о них в педагогической науке. Выявление и интерпретация таких представлений создаёт основание для констатации интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. и позволяет нам практически организовать такой процесс.

Практическое основание исследования. Рассматривая проблему констатации интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в., необходимо поставить вопрос о том, каким образом можно подтвердить наличие интеллектуальной собственности в педагогике. Решение этой задачи требует организации специального эмпирического исследования, которое должно быть направлено на выявление представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке

конца XX – начала XXI в. Чтобы исследование было научно обоснованным, необходимо определить его основополагающие моменты.

Во-первых, мы считаем, что подтвердить наличие интеллектуальной собственности в педагогике можно путём проведения эмпирического исследования с помощью процесса констатации. Определяя констатацию как «фиксацию несомненного существования чего-либо» [413, с. 558], мы стоим на позиции того, что она позволит нам выявить представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке рассматриваемого периода, тем самым подтвердив существование интеллектуальной собственности в педагогике.

Во-вторых, опора на понятие «представление», под которым понимается «знание, понимание чего-либо» [283, с. 515], обусловливается нашей позицией в отношении проводимого научного исследования как *начального этапа* рассмотрения педагогических достижений как интеллектуально значимых и имеющих основание называться интеллектуальной собственностью.

В-третьих, историко-педагогический характер нашего исследования определяется значимостью исторических фактов. Под историческим фактом принято понимать «знание, достоверность которого доказана историей» [412, с. 834]. В нашем случае историческими фактами будут выступать представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в., содержащиеся в публикациях периодической педагогической печати.

Чтобы исторические факты об интеллектуальной собственности в педагогике, нашедшие отражение в педагогических публикациях, были значимыми, необходимо определить те педагогические источники, из которых их можно извлечь, ведущий метод извлечения и временной интервал изучения проблемы, достаточный для такого рода исследований. Мы считаем, что существенными педагогическими источниками, в публикациях которых можно обнаружить искомое, являются центральные педагогические издания: журнал «Педагогика» («Советская педагогика») и газета «Учительская газета». Они выступают теми многоплановыми источниками, которые отражают

жизнь и быт российского педагогического сообщества в его разнообразных проявлениях, и где особенно ценной информацией являются статьи о тех или иных событиях и достижениях педагогов.

Ведущим методом выявления публикаций в периодической педагогической печати, в которых содержатся представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в., является метод контент-анализа как «качественно-количественного изучения текста» [159, с. 129], выбор которого обусловлен как задачами нашего исследования, так и появившейся практикой проведения педагогических исследований «с помощью новых научных методов путём заимствования их из других научных областей» [275, с. 4].

Временной интервал исследования определился, с одной стороны, исходя из выбранного ведущего метода исследования – контент-анализа, применение которого в целях получения достоверного результата требует большого временного отрезка [159, с. 123]. С другой стороны, выбор начала и конца историко-педагогического исследования обусловлен *позитивно значимыми* для отечественной педагогики событиями: началом реформы общеобразовательной и профессиональной школы [13], интеллектуальный потенциал которой, по нашему мнению, не позволил педагогам растерять свои достижения в годы «шоковой терапии», и возвратом к ситуации получения всеми гражданами Российской Федерации «обязательного среднего (полного) общего образования» [9], поэтому хронологически временной интервал исследования зафиксировался с апреля 1984 по июнь 2007 г.

Решению задачи выявления представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. на предмет констатации интеллектуальной собственности в педагогике будет способствовать особая практическая организация эмпирического исследования, результаты осуществления которого позволят нам зафиксировать наличие интеллектуальной собственности в педагогике и подтвердят наши теоретические положения о её существовании. Чтобы проведение указанного эмпирического

исследования было успешным, логика организации исследования должна быть представлена в виде определённой схемы с опорой как на общий и конкретный методологические подходы в виде диалектического и системного подходов, позволяющие определить сущность явления, их взаимосвязь и развитие, так и на частно-методологический подход, разработка которого должна быть произведена автором ввиду малого количества подобных научных исследований в педагогике (можно привести пример только одного такого исследования – А. Г. Козлова, Н. О. Иосипчук, Ю. В. Овсянникова, М. М. Терещенко «Студенты – о журнале» (журнал «Педагогика». – 1990. – № 12. – С. 84–86). Композиционно схема такого исследования включает в себя первый этап в виде фиксирующих вариантов, второй этап в виде аналитических вариантов и третий этап в виде констатирующих вариантов.

На первом этапе необходимой оказывается *фиксация* публикаций в журнале «Педагогика» и газете «Учительская газета», содержащих представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке рассматриваемого периода по различным признакам, чтобы *зарегистрировать их наличие*. Далее стоит задача *определения* сущности и видов выявленных представлений для того, чтобы сложилось понимание их сходства и различия, разъяснились их содержание и смысл.

На втором этапе исследования, прежде всего, предполагается проведение *анализа* выявленных представлений об интеллектуальной собственности по двум аспектам: по педагогам-авторам достижений и по самим педагогическим достижениям. Такой анализ необходим для возникновения фактологического подтверждения того, что представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX в. – начала XXI в. действительно отражают педагогическую интеллектуальную собственность, так как в них описываются конкретные педагогические достижения, созданные конкретными педагогами и используемые в педагогической деятельности.

Поэтому анализ выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX –

начала XXI в. должен включать в себя: по педагогам-авторам достижений – определение их социального статуса, места проживания авторов, гендерные различия, фиксацию имени; по самим педагогическим достижениям – место его создания, отнесённость к направлению педагогической деятельности, предназначенность для конкретной учебной дисциплины и классового порога. Такой анализ даст нам обоснованное определение того, кто, где, когда, для кого и какие создал педагогические достижения, позволит выявить педагогов, работающих в этом направлении, и скомпоновать фонд педагогических достижений, возникших в исследуемый период как интеллектуальная собственность. Такие данные, по нашему мнению, станут ещё одним убедительным доказательством существования интеллектуальной собственности в педагогике.

Следующим шагом второго этапа эмпирического исследования должна стать *оценка* выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке рассматриваемого периода. Она необходима для совмещения сущности данных представлений с имеющейся терминологией интеллектуальной собственности, определённой нами при фиксации представлений об интеллектуальной собственности по формальному признаку, позволяющей судить о том, насколько развит процесс интеллектуализации тех педагогических достижений, которые мы выявили; а также определения степени оформленности зафиксированных нами педагогических достижений на предмет их отнесения к объектам интеллектуальной собственности. Такое оценивание позволит нам достаточно полно раскрыть сопряжённость интеллектуальной собственности и педагогических достижений и укрепить понимание того, что в педагогике имеются достижения, которые можно отнести к интеллектуальной собственности в современной её трактовке.

Постановка задачи по констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. (третий этап эмпирического исследования) предъявляет к исследователю проблемы требования о составлении

картины развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке рассматриваемого периода. Составление данной картины необходимо для определения внутренней и внешней динамики этого процесса, степени объективизации зафиксированных педагогических достижений, тенденций проявления представлений об интеллектуальной собственности, соотношения с развитием представлений об интеллектуальной собственности в других науках. Появление картины продемонстрирует нам процесс развития научного знания об интеллектуальной собственности в педагогике, обозначит его место в системе теории интеллектуальной собственности, придаст нашему эмпирическому исследованию объективность и завершённость.

При наличии положительной динамики в развитии представлений об интеллектуальной собственности, достаточной степени объективизации педагогических достижений, отсутствия отставания по степени и уровню развития представлений об интеллектуальной собственности в других науках, необходимо ставить вопрос о регламентации интеллектуальной собственности в педагогике.

Формулирование концепции интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. позволило упорядочить и привести в систему общий замысел нашего исследования, более чётко определило предмет и область нашего исследования, показало специфику его проведения.

Решение задачи по констатации интеллектуальной собственности в российской педагогической науке рассматриваемого периода предполагает, прежде всего, осмысление основных положений теории интеллектуальной собственности. Осуществим такое осмысление на основе общетеоретического понимания интеллектуальной собственности.

1.2. Общетеоретическое понимание интеллектуальной собственности в конце XX – начале XXI в.

Понятие «интеллектуальная собственность» выражает зафиксированный в знаковой форме и исторически изменяющийся смысл интеллектуальной собственности как феномена жизнедеятельности человека.

Этот термин впервые вошёл в употребление в XVIII в. во Франции. В системе естественного права им обозначали природное право создателя любого творческого результата. В дальнейшем его содержание изменилось и обогатилось.

С точки зрения происхождения, понятие «интеллектуальная собственность» является производным от двух понятий – «собственность» и «интеллектуальный». Поэтому его интерпретацию следует проводить по двум направлениям.

Интеллектуальная собственность как собственность. В наиболее общем плане *собственность* – это «исторически определённая общественная форма присвоения материальных благ» [369, с. 1242]. Экскурс в историю становления, развития и наполнения названного понятия показывает, что данная категория уже давно обрела свою независимость и самостоятельность. Это, в свою очередь, предопределило появление и поддержание особого интереса к её сущности и содержанию.

Понятие «собственность» является базовым в различных отраслях знания: философии, экономике, юриспруденции, социологии.

В философии собственность – «исторически определённый общественный способ присвоения людьми предметов производительного и непроизводительного потребления» [411, с. 619]. Экономика рассматривает её как «принадлежность вещей, материальных и духовных ценностей определённым лицам, юридические права на такую принадлежность и экономические отношения между людьми по поводу принадлежности, раздела и передела объектов собственности» [336, с. 315].

Юридическое толкование: «принадлежность средств и продуктов производства определённым лицам – индивидам и коллективам – в определённых исторических условиях, отражающих конкретный тип отношений собственности» [72, с. 634].

Социология остановилась на следующем: «Собственность – 1. Принадлежность кое-чего кому-нибудь с правом распоряжения. 2. Социальное санкционированное признание за группой или индивидом прав привилегий и ответственности по отношению к какому-либо объекту (предмету, ресурсу, деятельности)» [374, с. 324].

В последние годы в российской науке происходит расширение границ изучения понятия собственности из плоскостей экономики, юриспруденции, философии и социологии в область смежных наук. Именно там ведутся основные исследования понятия. Более того, собственность стала обозначаться «как всеобщий институт» [363], «субстанция» [237], и поэтому вызвала к себе новый виток научного интереса.

Вместе с тем, анализ понятия «собственность» логичнее начинать с первооснов, т. е. *экономического* содержания.

Трудно не согласиться с В. А. Останиным, который утверждает, что «понятие “собственность” всегда отражало по своей важности и сложности сферу понимания человеческих взаимоотношений между людьми в процессе *материального производства* (курсив наш. – С. М.) как условий их собственного существования» [294, с. 8].

Е. А. Суханов считает собственность «исходным экономическим отношением» [385, с. 7], т. е. рассматривает её как «присвоение благ в социально определённых формах, возникающее как результат производственно-экономических отношений» [205, с. 465].

Сущность собственности представляет собой выражение исторически определённых отношений между людьми по поводу присвоения и отчуждения условий и результатов материального производства. При этом присвоение должно воспроизводиться постоянно [446, с. 90]. «Собственность означает владение ценностью и полезностью вещи» [398, с. 11].

К атрибутивным свойствам собственности относят:

- отношения между людьми, которые связаны с вещами;
- монополию одних субъектов на вещь и отчуждение её от других;
- доходы от использования вещи, которые образуют экономическую реализацию собственности [365, с. 15–16].

Собственность делится на собственность на средства производства (общественные и частные), предметы потребления и на собственность человека на самого себя [352].

Классическое рассмотрение экономических основ собственности в конце XX в. расширилось философско-экономической трактовкой, социально-экономической и психолого-экономической интерпретациями.

Философско-экономическое видение собственности предлагает А. М. Орехов, определяющий её «как отношения между людьми по поводу конкретно-исторического способа присвоения материальных и духовных благ» [290, с. 12]. Содержание собственности выражается, по его мнению, в отношении между людьми по поводу вещи, которое носит исключительно социальный характер.

Развёрнутая социально-экономическая характеристика собственности имеется в трудах Н. Е. Тейтельмана и О. И. Смирновой [391; 363], считающих, что она, являясь базовым отношением, определяет специфику всех других отношений. Экономическое содержание собственности рассматривается через её специфические характеристики, формы её существования и функции.

Понятие собственности в трактовке Н. Е. Тейтельмана выглядит следующим образом: «Собственность – это связь между субъектами, опосредованная отношением к объектам (материально-вещественным или духовным), в которой один из субъектов, монополизировав конкретный объект, установил над ним такую неограниченную, безраздельную экономическую власть, что обладает полной свободой любых над ним действий и получает эффект от его использования» [391, с. 28].

К специфическим характеристикам собственности исследователи отнесли: генетический признак возникновения собственности,

постоянное восполнение собственности, монопольное и властное отношение субъекта собственности к объекту, субъективность и персонафикацию объекта собственности. Существование собственности обозначено ими во внешних проявлениях через монополизацию. При этом присвоение объекта как форма внешнего проявления оценивается положительно с точки зрения субъекта собственности и определяет степень и меру монополизации, а отчуждение – отрицательно, так как в этом случае монополизация объекта невозможна.

Особое внимание авторами уделено выявлению функциональной стороны собственности. Они называют следующие её экономические функции:

- служит средством и источником удовлетворения человеческих потребностей;
- является показателем общественного богатства;
- выступает средством воспитания, совершенствования и развития человека;
- определяет развитие свободных начал в деятельности человека;
- создаёт условия для выполнения той или иной деятельности.

Анализ психологической составляющей категории «собственность» представлен в монографии А. Д. Карнышева и Т. Д. Бурленко [166]. Предложенное ими изучение собственности опирается на психологизированные концепции собственности (Ш. Летурно, Ж. Симона), взгляды на собственность В. Соловьева, И. Пнина, И. Ильина как сложившиеся религиозно-нравственные стереотипы, влияющие на отношение людей к собственности и богатству.

В своём исследовании авторы придерживаются традиционного понятия собственности, связанного с материальной стороной жизни человека и общества. Ими прослежены этапы развития содержания собственности в контексте развития общества [166, с. 15–17]. Представленная в работе таблица позволяет наглядно увидеть изменение понимания собственности в разные периоды существования человечества. В ней психологические аспекты собственности соотнесены с

индивидуальными проявлениями человека. Среди них главное предпочтение авторами отдаётся способности к творчеству.

Интересна предложенная учёными типология собственников от «захватчиков» до «ниспровергателя». Критериями для такой дифференциации стали следующие основания:

- 1) мотивы приобретения собственности;
- 2) влияние на самооценку личности содержания и размеров собственности.

В итоге делается вывод о том, что «человек, понявший и признавший индивидуальную значимость и роль своей собственности, как личность принимает и уважает себя, положительно относится к своим склонностям и способностям. Это всегда человек – знающий свою цену» [166, с. 68].

Таким образом, для собственности как экономической категории характерны следующие черты:

1. Собственность – индикатор развития материальной стороны общества.
2. Она имеет материальную природу и выступает в виде вещи.
3. Собственность как вещь обладает ценностью и полезностью.
4. Размеры собственности демонстрируют уровень экономического благосостояния человека и общества.

По мнению доктора юридических наук, профессора В. В. Векленко, «“собственность” – категория, прежде всего, правовая» [87, с. 22]. Оценивая **правовую** природу собственности, учёные-юристы классически исходят из трёх посылок. Во-первых, что собственность – «это не вещи, не средства производства и не предметы потребления» [377, с. 26], а «производственное, экономическое отношение» [93, с. 7]. Во-вторых, большинство из них подчёркивает двойственный (экономико-правовой) характер собственности [237, с. 299; 455, с. 17]. В-третьих, они настаивают на разграничении понятий «собственность» и «право собственности», считая недопустимым их смешивание [143].

Юридическое содержание собственности представлено во многих работах. Особое внимание обращают на себя две из них – К. И. Скловского «Собственность в гражданском праве» и С. Саякбаева «Собственность как правоотношение» [357; 350].

К. И. Скловским не предложено универсального понятия собственности, оно отражено в вариантах понятий собственности с позиций её свойств, таких как исключительность, абсолютность, эластичность, бессрочность. Суть собственности ему видится в «форме бытия свободы лица», «наиболее полным воплощением личности в вещи» [357, с. 150, 162]. Это положение, по мнению К. И. Скловского, должно лежать и в основе разграничения форм собственности. Он призывает воспринять путь отождествления форм собственности с принадлежностью имущества одному из видов субъектов по установленной юридической иерархии субъектов гражданского права ввиду множественности форм собственности вообще.

С. Саякбаев в качестве ведущих называет следующие характеристики собственности:

1. Собственность определяется как вещь, и индивидуальность определённой вещи выражена в её физической структуре.
2. Собственность привычно понимается как полезная вещь.
3. Главное назначение собственности – хозяйственное.
4. Собственность определяет отношения между хозяйством и людьми.
5. Отношения по поводу собственности признаются и поддерживаются обществом.
6. Собственность обладает общей для множества отдельных конкретных общественных связей формой.
7. Само отношение собственности характеризуется возможностями субъекта [350, с. 17–18].

Социально-правовую интерпретацию собственности предлагают В. А. Тархоев и В. А. Рыбаков [389]. Опираясь на социальное содержание собственности «как общественного отношения» [389, с. 21], они выявляют юридическое содержание собственности. Разграничение

понятий собственности и права собственности и изложение позиций в виде сравнительного анализа этих понятий демонстрируют понимание собственности как вещи и имущества. Они классифицируют собственность по объекту присвоения (на средства производства и на предметы потребления).

Таким образом, юридическое содержание понятия «собственность» можно выразить в следующем:

- 1) собственность определяется как общественное отношение;
- 2) данное отношение возникает при взаимодействии человека и хозяйства;
- 3) собственность имеет физическое выражение в виде имущества и принадлежности;
- 4) собственность как общественное отношение имеет двойственный характер, так как, с одной стороны, оно поддерживается обществом, а с другой – с помощью собственности демонстрируется потенциал субъекта.

Изучение собственности как социального объекта демонстрирует *социологическое* понимание собственности, которое включает в себя собственно социологическое понимание, философско-социологическое и социокультурное.

С социологической точки зрения собственность – «социальный институт, связанный с возникновением какой-либо потребности» [388, с. 16]. В этом случае собственность предстаёт как механизм удовлетворения потребностей человека по созданию, распределению, обмену и потреблению материальных и духовных благ. При этом Т. В. Сосулина считает, что любая собственность в первую очередь является собственностью социума, а затем собственностью субъектов или социальных групп [372, с. 13].

Рассмотрение проблемы собственности в социальной философии предполагает анализ собственности как социального отношения, которое представляет собой специфическую форму социальной взаимозависимости людей друг от друга в предметном её выражении.

«Нет индивида, не являющегося собственником», – утверждает Ю. В. Клецов [171, с. 14].

Исходя из этого положения, исследователи утверждают, что слово «собственность» своими корнями уходит к понятию личности как отдельного человека, и это даёт основание утверждать, что «собственность является продолжением личности во внешнем мире» [82, с. 43]. Данное положение демонстрирует взаимосвязь элементов личности с собственностью. По мнению А. Бурганова, проявляется это в следующем:

1. Направленность личности демонстрирует нам в том числе и экономическое сознание как устоявшуюся и стереотипную необходимость владения собственностью.

2. Особо отмечаются мотивы приобретения собственности и владения ею человеком как основы для нормальной жизнедеятельности личности.

3. Способности, знания и умения позволяют личности манипулировать объектами своей собственности.

4. Обладание собственностью повышает самооценку и самоуважение личности.

Л. Н. Захарова поддерживает мнение многих авторов, что собственность возникла как естественная потребность человека, ибо «без неё он просто не мог существовать» [139, с. 17]. В настоящее время она предлагает относиться к собственности как к ценности. И не только с позиции социальных и правовых отношений, но и культурных. Свои взгляды, которые можно обозначить как социокультурный подход, она излагает через расшифровку цепочки «собственность – предмет – ценность». Если человек делает предметы своими, используя при этом свои природные силы, естественные ресурсы, капитал и информацию, способен её усовершенствовать и сам при этом развивается, то к собственности следует относиться как к ценности.

Таким образом, социологические дефиниции собственности показывают, что:

1. Собственность связана с возникновением потребности человека.

2. Она имеет предметное выражение.

3. Является ценностью.

Как видим, учёные зачастую расходятся в трактовке понятия «собственность» и по-разному понимают его содержание и сущность. Наша задача состоит в познании качественной определённости понятия «интеллектуальной собственности». От определённости данного понятия зависят качество информации, характер её интерпретации и теоретическая картина интеллектуальной собственности как явления жизнедеятельности человека.

Приведённые выше трактовки собственности не охватывают всего многообразия её дефиниций. Укажем лишь на общие признаки, исходя из предыдущих посылок. Это явление общественной жизни, отражение материальной стороны общества, выражающееся в виде вещи (предмета, имущества), обладающее ценностью для человека и общества.

Характеристика научных интерпретаций собственности предоставляет возможность создания общего варианта. Общенаучное понимание собственности может выглядеть следующим образом. Собственность – это «исторически развивающиеся общественные отношения, которые характеризуют распределение (присвоение) вещей как элементов материального богатства общества между различными лицами» [51, с. 10].

В современной научной литературе понятие «собственность» различается в экономике, юриспруденции, философии и социологии. Соответственно, понятие «интеллектуальная собственность», определяемое через понятие «собственность», можно дать в экономической, юридической, философской и социологической интерпретациях.

«Интеллектуальная собственность – особый тип экономических отношений между экономическими субъектами по поводу присвоения и использования продукта умственного труда, основой которого является новое знание» [51, с. 4].

«Право интеллектуальной собственности – совокупность имущественных и неимущественных личных прав на результаты

интеллектуальной деятельности, реализованных в порядке, предусмотренном законодательством» [302, с. 19].

«Интеллектуальная собственность – обладание всяким знанием» [288, с. 156].

«Интеллектуальная собственность – качественно новый уровень овладения человеком своей рабочей силой» [286, с. 64].

При интерпретации понятия «интеллектуальная собственность» через понятие «собственность» необходимо отметить, что:

- интеллектуальная собственность должна соотноситься с пониманием собственности в значении имущества;
- оно должно быть тесно связано с принадлежностью к автору;
- иметь широкое толкование.

В таком случае интеллектуальная собственность характеризуется как явление общественной жизни, демонстрирующее уровень развития материального производства, способствующее удовлетворению насущных потребностей общества, расширяющее горизонты человеческого бытия, дающее ориентир развития общества в будущем.

Интеллектуальная собственность как интеллект. Термин «*интеллектуальный*» происходит от понятия «интеллект». Так же как и о собственности, представления об интеллектуальном многообразны и неоднозначны. Но, в отличие от подходов к собственности, категория «интеллект» рассматривается в рамках одной науки. И можно говорить о том, что существует психологическое, философское, социальное и педагогическое изучение интеллекта.

Наиболее исследовано понятие интеллекта *в психологии*. М. И. Холодной в монографии «Психология интеллекта» выделено восемь основных подходов в изучении интеллекта психологами.

1. Феноменологический подход. Согласно гештальт-психологической теории и её представителю В. Келера, а также позиции Р. Глезера, интеллект – особая форма содержания сознания.

2. Генетический подход. Интеллект – следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром. Основу данного

похода составляют этимологическая теория У. В. Чарлсворда и операционная теория Ж. Пиаже.

3. Социокультурный подход. Интеллект – результат процесса социального влияния культуры. Данную точку зрения отражают межкультурные исследования познавательных процессов и культурно-историческая теория высших психических функций Л. С. Выготского.

4. Процессуально-деятельностный подход. В контексте теории мышления С. Л. Рубинштейна и исследований личности в рамках теории мыслительной деятельности О. К. Тихомирова интеллект – особая форма человеческой деятельности.

5. Образовательный подход. Интеллект – продукт целенаправленного обучения, где соединяются теория когнитивного научения А. Стаатса и уровня активного развития в проблеме обучаемости Г. А. Берулавы.

6. Информационный подход. Интеллект – это совокупность элементарных процессов переработки информации на основе ментальной скорости (Х. Айзенк) и элементарных информационных процессов (Э. Хант, Р. Стернбер).

7. Функционально-уровневый подход. Интеллект описывается как система разноуровневых познавательных процессов на базе структурно-уровневой теории интеллекта Б. Г. Ананьева и теории функционально организованного познавательного пространства Б. М. Величковского.

8. Регуляционный подход. Согласно мнениям Л. Л. Терстоуна (контролирующей мотивации) и Р. Стернберга (ментального управления), интеллект выступает фактором саморегуляции психической активности [425, с. 37–73].

В основу своей теоретической конструкции М. И. Холодная положила умственный опыт человека, обозначаемый ею как «ментальный». При этом интеллект понимается как «особенности организации ментальной (умственной) сферы, по отношению к которым конкретные проявления интеллектуальной деятельности выступают в качестве психических переменных» [425, с. 94]. С точки зрения

М. И. Холодной, интеллект не только обладает особой формой организации ментального опыта, но и сам ею является. И выглядит это следующим образом: ментальная структура, ментальное производство и ментальная репрезентация.

Ментальной структурой обозначается система психических образов, которые в условиях познавательного контакта с действительностью обеспечивают возможность поступления информации о происходящих событиях и её преобразовании. Выступая основой ментального опыта, ментальные структуры представляют собой наличные интеллектуальные ресурсы субъекта.

Ментальное производство отражает динамическую форму ментального опыта, которая активизируется в условиях познавательного взаимодействия субъекта с миром и обладает способностью оперативного развёртывания и свёртывания под влиянием внешних и внутренних факторов.

Ментальная репрезентация направлена на актуализирование умственного образа того или иного конкретного события в форме оперативного проявления ментального опыта.

Фактически М. И. Холодная предлагает заключить интеллект в равносторонний треугольник, каждая грань которого необходима и достаточна для начала человеком интеллектуальной деятельности, а также её продолжения и развития.

Наличие статической, динамической и оперативной форм данного явления, как считает М. И. Холодная, свидетельствует о том, что «интеллект – это уникальный *механизм* (выделено нами. – С. М.), позволяющий увидеть человеку мир таким, каков он есть в действительности» [425, с. 103].

Другие исследователи психологии интеллекта сходятся во мнении, что интеллект является определённой способностью человека [32; 100; 214; 383]. С этой точки зрения интеллект рассматривается как:

- возможность и необходимость для решения возникающих задач;
- комплекс способностей.

Интеллект как возможность и необходимость решения возникающих задач относят к успешным вариантам определённой человеческой деятельности [100; 201], отмечают его как один из видов одарённости [214].

Р. В. Ульянов, определяя интеллект как комплекс способностей, считает, что фактически это явление представляет собой кибернетическую систему переработки информации, элементами которой выступают вход (способности отбора и восприятия информации), операционный блок (способности к хранению, обработке и упорядочению имеющегося комплекса знаний), а также выход (способность к воспроизводству и выдаче хранимой информации) [405, с. 18]. Им предлагаются к осознанию особенности интеллекта с позиций способностей. Во-первых, интеллект – основное невещественное средство умственного труда, технико-экономическое строение которого может быть представлено как диалектическое взаимодействие комплекса интеллектуальных способностей и комплекса знаний. Во-вторых, интеллект – подсистема человеческого капитала и неотчуждаем от своего носителя. В-третьих, феномен перевода мышления в интеллект означает, что последний не только средство интеллектуального производства, но и его результат. В-четвёртых, интеллект как таковой является одновременно как средством производства, так и предметом потребления.

Можно констатировать, что на сегодняшний день психологическое понимание интеллекта связано с описанием его как «динамической системы» [32, с. 3].

Философское изучение интеллекта предполагает анализ умственного развития человека с точки зрения исторической реконструкции человеческой субъективности [438] и рассмотрение интеллекта как умственной структуры [191].

Целостное понимание логики становления субъективности позволяет определить интеллект в широком смысле. «Интеллект представляет собой культурно-историческую целостность содержания индивидуальной субъективности и одновременно функциональный ме-

ханизм её саморазвития» [438, с. 6]. По мнению О. Д. Шипуновой, интеллект образует основание социальной памяти в результате соединения своих функций (репродуктивной, синтетической и регулятивной) и предстаёт средством рационального мышления. Поэтому социальным содержанием интеллекта выступает проблемность общения на уровне движения совокупного значения. Как многомерное явление, интеллект соединяет содержание субъективности и способ адаптации к социоприродной реальности.

Авторы монографии «Интеллект человека» на основе разделения понятий «мышление», «интеллект», «разум», «рассудок» предлагают понимать под интеллектом «целостность и гармоничность отражательной деятельности мозга, всю совокупность умственных способностей человека» [191, с. 105]. Сущность интеллекта как явления исследователи видят в интегральной и высококодифференцированной способности к мышлению. По их мнению, общие структуры интеллекта включают в себя общие закономерности и индивидуальный опыт, с помощью которых человек овладевает знаниями и производит их. Особенности интеллекта можно, с точки зрения авторов, свести к следующему:

1. Интеллект выступает в виде полифункциональной деятельности.
2. Он обладает высочайшей продуктивностью.
3. Деятельность интеллекта двусторонняя, одновременно выражающаяся в переводе мышления в интеллект и интеллекта в мышление.
4. Интеллект развивается на базе совокупной отражательной деятельности.
5. Он является рефлексным центром сознания.

Структуру человеческого интеллекта учёные представляют в виде трёх уровней: здравого смысла, рассудка и разума.

Таким образом, философские представления об интеллекте определяют его различное понимание. С объективной стороны – как реальное явление в виде основного диапазона умственных возможностей человека, осуществляющих анализ и оценку информации, создание новых форм деятельности. С субъективной стороны – как фено-

мен в виде целостного проявления человеческой субъективности, выступающий условием его саморазвития.

Различные *социологические* теории так или иначе затрагивали проблему изучения интеллекта, и, как считает В. Ф. Анурин, именно они определили, что интеллект имеет «социальную (коллективную) природу» [39, с. 14]. Основываясь на этом тезисе, исследование интеллекта в рамках социологии пошло по своему, достаточно своеобразному, пути. Интеллект стал рассматриваться прежде всего в рамках отдельных его видов: например, социального, общественного.

Понятие социального интеллекта имеет психологические и социологические корни. В частности, Э. Тордайк рассматривал «социальный интеллект как способность понимать людей и взаимодействовать с ними» [397, с. 17]. Данная трактовка получила развитие во многих психологических работах, посвящённых социальному интеллекту.

Особенно отмечается исследователями интеллекта психологическая концепция В. Н. Куницыной [202], согласно которой социальный интеллект – глобальная способность человека, имеющая многомерную сложную структуру, которая выглядит следующим образом.

1. Коммуникативно-личностный потенциал – комплекс свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства, как психологическая контактность и коммуникативная совместимость.

2. Характеристики самосознания – чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков, подавленных импульсов, открытость новым идеям.

3. Социальная перцепция, социальное мышление, социальное воображение, социальное представление, способность к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов.

4. Энергетические характеристики – психическая и физическая выносливость, активность, слабая истощаемость.

Следует отметить, что автору удалось определить основные функции социального интеллекта, среди которых особое значение име-

ет функция формирования программы и планов успешного взаимодействия в тактическом и стратегическом направлениях, решение текущих задач. В. Н. Куницыной удалось выявить и соотнести друг с другом уровни развития социального интеллекта и закрепить понимание того, что социальный интеллект – это то, что *облегчает* выработку в личном плане умений и навыков социальных действий и контактов.

В социологическом осознании социального интеллекта основой интерпретации данного понятия стала «способность общества в целом либо коллектива людей или социальной группы к усвоению и использованию уже имеющихся научных знаний, а также к выработке новых знаний в целях своего развития» [37, с. 14]. По мнению В. Ф. Анурина, социальный интеллект выступает заметным свойством социальной системы, задача которого – аккумулировать в единое целое интеллекты членов общества и существующую систему научных знаний во имя сохранения общества как целостного образования.

Несмотря на внешнее различие понимания социального интеллекта в психологии и социологии, можно увидеть, что социальный интеллект выполняет миссию формирования и закрепления знаний, умений и навыков для социума и для представителя социума, которым является человек.

«Общественный интеллект» определяется А. И. Субетто как «совокупный интеллект общества, который представляет собой социокультурные формы синтеза общественного сознания и знания, институтов науки, культуры, управления и образования, различных структур группового интеллекта разных сообществ людей в соответствии с действующими механизмами социальной, экономической, национально-этнической дифференциации и который реализуется через свои совокупно-интеллектуальные функции управления процессами будущетворения» [382, с. 21].

Автор предлагает считать интеллект «управлением будущего» и называет такие его характеристики:

1. Представляет собой социогенетический механизм.
2. Выступает в единстве рационального и иррационального.

3. Субстратом общественного интеллекта выступают знания.

4. Его эволюция идёт по спирали системности.

5. Является причиной и следствием развития социогенетических механизмов человека.

6. Обладает способностью опережающего развития по отношению к темпам роста общественного бытия.

7. Оказывает особое влияние на общественное развитие.

8. Ориентирован на выживание общества, человечества.

Таким образом, социологический анализ интеллекта позволяет говорить о том, что интеллект развивает общество и влияет на социальное развитие человека.

Анализ и оценка работ, посвящённых проблеме *педагогического* содержания интеллекта, показывает следующее:

1. Нет отдельной монографии (как в психологии, философии и социологии), посвящённой рассмотрению педагогических аспектов интеллекта.

2. Несмотря на то, что именно педагогика в части обучения занимается развитием интеллектуальных способностей человека, формированием его интеллектуальных умений и навыков, особого внимания данным аспектам в отношении к интеллекту не уделяется, хотя правильнее сказать, что в педагогике разрабатывается в научном плане только одна сторона: корректировка интеллектуальных способностей у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

3. Основные положения, научные данные об интеллекте педагогика заимствует из других наук, обычно из психологии.

Таким образом, вопрос о педагогическом содержании интеллекта, с точки зрения педагогики, остаётся нерешённым, что позволяет нам предложить своё видение педагогического содержания интеллекта [240, с. 286].

Естественная жизнедеятельность человека в период эволюции прошла много этапов становления человеческого разума путём развития и совершенствования человеческой чувственности, свободы действий и наличия бесконечного потока информации. Долгий период,

находясь в тесном контакте с природой к моменту начала цивилизации, человек достигал достаточного совершенства своего разума. Эволюция естественной живой природы породила эволюцию интеллекта.

Разумная жизнедеятельность человека определила появление в укладе его жизни новых вещей, предметов и орудий труда, которых не было и нет в природе, сотворённых с участием разума человека.

Изменилось и отношение к бесконечному потоку информации как естественному фону любой жизнедеятельности на Земле. Первознание как новая искусственная форма родного языка стало реальным сопровождением практической стороны жизни. Чувственность в чистом виде начала постепенно уступать место человеческой разумности.

Первый собственный опыт (моноопыт), первое личное мнение (мысль), первое полагание (предвосхищение) стали достоянием разумной жизни человека после многих тысячелетий существования дикости и варварства. Человек признал сам себя таковым, каков он есть: умелым, толковым, развитым, разумным. Его мышлению становится доступным принятие решений, выбор нескольких альтернатив, нерасчленённое восприятие, оформленное разумом в личное мнение, подкреплённое личным опытом.

Интеллект – более позднее слагаемое человеческого мышления, чем разум, которое не дано, как чувственность, в ходе эволюции. Для появления интеллекта в природе должны были сложиться конкретные условия и обстоятельства. Природа тоже не противилась возникновению новой способности мышления человека, выделив для этого определённую экологическую нишу.

Данная ниша образовалась на заре цивилизации при новых для природы искусственных формах жизни. Своим появлением она обязана комфортному дому. Во-первых, с возникновением комфортного дома в какой-то мере освободилась от стабильной нагрузки часть мозговых функций, ответственных за защиту (в основном, от дикой природы). Во-вторых, часть мозговых структур, предназначенных для защиты от стрессовых ситуаций выживания (погодные условия, холод, дождь), не стала использоваться разумом столь же интенсивно,

как на лоне дикой природы. В-третьих, стены комфортного дома (шкуры, листья, ветки деревьев) отгородили глаз человека от бесконечного потока информации извне, облегчая работу разума в рамках другого уклада жизни (в жилище). В-четвёртых, некоторые виды информации бесконечного потока ослабили своё постоянное интенсивное действие (яркое солнце в степи или прериях, зелёный фон растений в степи, на равнине).

Поэтому первоинтеллект в мышлении человека не явился сначала чем-то единым или целым в связи с тем, что ему доставались частичные объёмы, менее нагруженные для мышления нейрофизиологические структуры мозга. Изначальный интеллект имеет несколько локализованный характер и своеобразное проявление в практической жизнедеятельности, которое можно определить как информационную рефлексию, т. е. реакцию мозга и сознания на информационное возбуждение в виде опережающей обратной связи.

Информационная рефлексия при этом может быть различной:

– если интеллект пользуется нейронными структурами мышления, ранее используемыми разумом для быстрых реакций на внезапное вредное воздействие, то и рефлексия интеллекта носит импульсивный характер, близкий по форме к обычному физиологическому рефлексу;

– если интеллект использует (или ему предоставлены) нейронные структуры обычного мышления (разумного по форме), то и рефлексия интеллекта будет проявляться в темпе обычной жизнедеятельности, такая же разумная, как трезвый ум или здравый смысл;

– если интеллекту предоставлены нейронные структуры мозга от систем мышления интегративного плана, то и интеллектуальная рефлексия может представлять как бы замедленную реакцию (обратную связь) на соответствующие информационные раздражители (стимулы).

В противоположность единым образом организованному разуму, интеллект более похож на лоскутное одеяло, собранное порой

совсем из разнородного материала. В этом смысле интеллект есть везде и его единого по структуре, нет в какой-то целостной форме.

Отсюда вытекают и существенные различия в действиях разума и деятельности интеллекта. Обычно разум рисует общую конкретную картину жизнедеятельности, личного мнения и полагания. Интеллект же, даже при существовании в конкретных проявлениях жизни человека, отражает их как бы «по частям», разрозненно и рефлексивно не всегда связано. Разум при этом охватывает своими действиями весь мир человека, включая его внутренние и внешние проявления в неразъединённом виде, а интеллект во всех случаях имеет дело с границами, гранями, сторонами, качествами того же самого объекта природы или самого человека. Информация и знания об одном и том же (объекте) в природе и жизнедеятельности у разума объединяются в воспринимаемый образ, а у интеллекта удерживаются в связях, отношениях, сущностях того же самого объекта для составления смыслового представления. Разум явления жизни рассматривает едино, в общем виде, интеллект же обязан отслеживать и согласовывать границы объекта, освещать отдельные его грани, раскрывать различные качества.

На заре цивилизации интеллект ещё занимал мало места в мышлении человека и потому не доставлял в обычной жизнедеятельности человека никаких хлопот. Искусственного знания было немного, и интеллект с задачей его хранения и работы с ним справлялся легко на отведённых ему территориях мозга. Интеллект человека начинает расти вместе с изменением человека в ходе его эволюции, потому что он не столько представитель эволюции, сколько новый компонент того же сознания человека, изменившегося уже в развитии цивилизации. Тем более, что на развитие интеллекта оказывали сильнейшее влияние благоприятные условия: комфортный дом, новые знания и сохранившийся бесконечный поток информации.

Таким образом, интеллект, с педагогической точки зрения, отражает многоукладность любого явления человеческого мира, умеет приводить к единому знаменателю понимание каждого из них путём обработки информации и естественных знаний, создания

искусственных знаний, которые в удобном виде можно передавать от поколения к поколению.

Особенность современных наук видится в том, что все научные исследования начинают поворачиваться в сторону такой оценки явлений, как их интеллектуальная сторона. Поиск сущности явлений, их качественная оценка непременно ставят перед учёным проблему поиска и оценки интеллектуального содержания данного явления. Поэтому стоит отметить усилия сибирских учёных под руководством И. С. Ладенко, попытавшихся объединиться в разработке проблематики интеллектуальной сферы деятельности человека. Возникшая на стыке наук область комплексного знания – интеллектика – исследует интеллектуальную деятельность, сложные комплексы, её образующие (интеллектуальные системы), формирует методы и модели для создания интеллектуальной культуры человека.

Вместе с тем надо отметить, что до настоящего времени работ по изучению интеллекта с точки зрения *интеллектуальной* немного. Большую часть имеющихся исследований, затрагивающих вопросы интеллектуальной деятельности человека, можно отнести к теме умственного труда человека и лишь частично – к разработке понятия интеллекта человека.

Рассмотрение проблемы интеллекта затрагивает вопросы его развития, его сущностных характеристик и структурных компонентов. По мнению И. С. Ладенко, «интеллект – это совокупность умственных способностей как особая способность человека приобретать и сохранять знания» [212, с. 4]. Развитие интеллекта осуществляется через обогащение его содержания (овладение новыми действиями и превращение действий в умения) и через смену планов мыслительной деятельности. Такую модель онтогенеза интеллекта предлагает Ю. В. Карпов [167]. Польский учёный С. З. Носал считает, что интеллект состоит из трёх компонент: информационного, реализаторского, приобретения и использования знаний [463]. Интеллект имеет, по мнению Е. Жарикова, следующие характеристики: мобильность как способ перехода от решения определённого типа задач к другому;

открытость как способность принимать и преломлять в сознании исследователя любые идеи под углом своей проблемы; простоту решений; умение отсеивать бесперспективные варианты решения задач; саморефлексию как способность к анализу своей деятельности [132].

Интеллектуальное представление об интеллекте позволяет сделать следующие выводы:

1. Интеллект относится к особым умственным способностям.
2. Сущность интеллекта состоит в умении работать со знаниями.
3. Интеллект может расширяться и обогащаться.

Итак, понятие «интеллект» используется представителями различных наук (психологии, философии, социологии) и в рамках их познания интеллект определяется как:

– «относительно устойчивая структура умственных способностей индивида» [332, с. 142];

– «совокупность тех умственных функций, которые превращают восприятие в знания или критически переосмысливают и анализируют уже имеющиеся знания» [413, с. 181];

– «способность мышления, рационального познания, определяющего готовность человека к усвоению и использованию знаний и опыта, разумного поведения в проблемных ситуациях» [374, с. 106].

Общие признаки интеллекта выглядят следующим образом. Это динамическая система, соединяющая в себе результат функционирования мозга и отражение способности человека воспринимать, работать и оперировать информацией, выражающаяся в виде знаний, позволяющая облегчить существование человека на Земле, оказывающая опережающее влияние на развитие человека и общества.

Следует отметить, что по сравнению с определениями интеллектуальной собственности через понятие «собственность» определений через понятие «интеллект» (производное «интеллектуальный») достаточно мало. Пожалуй, привести можно лишь одно: «Интеллектуальная собственность – это творение человеческого разума и его интеллекта» [51, с. 11]. Это даёт нам основание говорить об актуальности и неразработанности данного вопроса. Определённый вклад в исследование

данной проблемы могло бы внести появление новых определений интеллектуальной собственности через понятие «интеллект» (производное «интеллектуальный»).

Таким образом, понятие *«интеллектуальная собственность»* имеет сложное содержание. Оно включает в себя две относительно самостоятельные составляющие: собственность как явление материального мира и интеллект как явление идеального мира. Понятия «собственность» и «интеллект» теоретически должны разделить понятие интеллектуальной собственности на две половины, но этого не происходит в силу особенного содержания и сущности последнего. Более того, сочетание двух разных материй в одном явлении и понятии открывает невиданные горизонты его познания и интерпретации.

Исходя из этого, мы сформулировали своё понятие «интеллектуальная собственность» с позиции интеллектуального: *интеллектуальная собственность – это результат интеллектуальной деятельности человека, в дальнейшем способствующий прогрессивному развитию общества и человека* [241, с. 29].

Такое определение интеллектуальной собственности обусловлено несколькими аспектами: во-первых, необходимостью соотношения с частью VI ГК РФ, так как невозможно было бы допустить противоречия с определяющим законодательным актом; во-вторых, уравниванием позиции «интеллектуального» с позицией «собственность»; в-третьих, опорой на личностный подход, в результате применения которого и возникает интеллектуальная собственность; в-четвёртых, определением ведущей роли интеллектуальной собственности в современной жизни; в-пятых, наличием показателя уровня развития общества в связи с появлением интеллектуальной собственности; в-шестых, перспективностью любого объекта интеллектуальной собственности для общества; в-седьмых, вычленением интеллектуальной собственности из массы предметов, как имеющей идеальную природу, но являющейся реальным результатом; в-восьмых, определяющим судьбу человека; в-девятых, направленностью на будущее

общества и человека; в-десятых, побуждением к новым интеллектуальным исследованиям интеллектуальной собственности.

Подводя итоги анализа общетеоретического понимания интеллектуальной собственности, можно отметить, что:

– существуют различные точки зрения на природу и содержание интеллектуальной собственности;

– отсутствует главенствующее понятие интеллектуальной собственности, одной из причин этого можно назвать то, что исследователи феномена «интеллектуальная собственность» определяющим фактором в его понятии считают именно понятие «собственность»;

– восстанавливая статус-кво интеллектуальной собственности как бинарного равновесного явления, считаем необходимым изучить интеллектуальную собственность со стороны интеллекта – второй составляющей по логике и первой по сути и названию.

Сложившие подходы к пониманию интеллектуальной собственности в российской науке, обозначение перспектив исследования интеллектуальной собственности [290] предоставляют нам возможность рассмотрения интеллектуальной собственности применительно к нетрадиционным сферам её изучения. Ввиду наших научных интересов такой отраслью знания избрана педагогика.

1.3. Интеллектуальная собственность как педагогическое явление

Специалисты, занимающиеся проблемами интеллектуальной собственности, при анализе её функционирования различают следующие формы проявления интеллектуальной собственности: как правовое явление [230; 302; 324; 381], как социальное [252; 290; 315; 372], как экономическое [292; 363; 384; 405] и как информационное [349; 452]. Мы считаем, что данный список необходимо пополнить новой формой – *интеллектуальная собственность как педагогическое явление* [239]. Основаниями для её выделения в современном мире будут следующие моменты:

– педагоги как представители интеллектуальной профессии, стабильно занимающиеся интеллектуальным трудом и показывающие хорошие результаты интеллектуальной деятельности, имеют право на закрепление своих достижений как интеллектуально значимых для общества;

– появилась определённая группа фактов педагогической материи (технологий обучения и воспитания [247], образовательного продукта [442] и др.), имеющих близкое к интеллектуальной собственности содержание, которые объединяются в самостоятельное явление как отдельную форму интеллектуальной собственности.

Поэтому мы определяем, что *в современном мире интеллектуальная собственность выступает в новой форме проявления интеллектуальной собственности, такой как интеллектуальная собственность как педагогическое явление. Интеллектуальную собственность как педагогическое явление можно рассматривать в двух аспектах: как реально существующую педагогическую интеллектуальную собственность и как содержательный компонент образования. Главным субъектом интеллектуальной собственности как педагогического явления выступает педагог; особенность интеллектуальной собственности как педагогического явления заключается в том, что педагог, передавая свою интеллектуальную собственность другому (ученику, коллеге), её не теряет, а видимым результатом такой деятельности становится повышение уровня обученности, воспитанности, развитости и образованности других (ученика, коллеги).*

Считаем логичным следующий порядок описания интеллектуальной собственности как педагогического явления: идея об интеллектуальной собственности в педагогике; характеристика интеллектуальной собственности как педагогического явления; обозначение педагогической интеллектуальной собственности.

Идея об интеллектуальной собственности в педагогике. Анализ немногих существующих работ по вопросу интеллектуальной собственности в педагогике показывает, что данная тема исследована

недостаточно. Тем не менее идея об интеллектуальной собственности в российской педагогике не нова.

Анализ работ показывает, что идеи о наличии интеллектуальной собственности в педагогике высказываются как прямо, так и косвенно. Это даёт нам основание осуществить научную обработку мнений об интеллектуальной собственности в педагогике по двум направлениям: анализ непосредственных и опосредованных высказываний. При этом к первому направлению будут отнесены все работы, в которых идея об интеллектуальной собственности в педагогике преподносится в качестве постулатов, а ко второму направлению – те источники, в которых через какие-то педагогические категории обозначается такая идея.

Начнём описание источников с *непосредственных высказываний об интеллектуальной собственности в педагогике*. Первое такое высказывание появилось в первом номере журнала «Педагогика» в 1991 г. В. В. Белич в статье «Авторское право педагога-исследователя» [54] на основании «Положения об открытиях, изобретениях и рационализаторских предложениях» [26] предлагает ввести понятие «педагогическое изобретение». Им названы основные признаки такого изобретения, раскрыты условия, при которых педагогическое достижение можно отнести к педагогическому изобретению, определены даже виды последнего. По его мнению, в квалификационных научных работах по педагогике должны содержаться педагогические изобретения [54, с. 42]. Таким образом, он не только выдвинул идею о возможности существования авторских прав педагогов на свои достижения, но и пропозиционировал её.

Следующее высказывание о наличии интеллектуальной собственности в российской педагогике прозвучало через пять лет, 10 января 1996 г. в «Учительской газете» появилось мнение о том, что «учителя обладают интеллектуальной собственностью» [183]. А в приложении к «Учительской газете» («Открытый урок» за февраль 1996 г.) был дан перечень педагогических наработок в начальной

школе, которые, по мнению автора Ю. Конова, можно отнести к интеллектуальной собственности [184]:

- части системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова;

- организационный механизм и методика обучения грамоте по методу Д. Б. Эльконина, разработанный Г. А. Цукерман;

- элементы методики Г. Г. Микулиной по обучению математике в 1 классе;

- новые разделы методического руководства для педагогов, работающих по методике И. И. Аршковой (математика, 2 класс);

- новые разделы методических рекомендаций по обучению естествознанию во 2 классе по Н. Я. Дмитриеву;

- новые разделы методических рекомендаций по обучению русскому языку в 3 классе по А. В. Полякову;

- основные положения методических рекомендаций З. И. Романовской по обучению чтению во 2 классе из серии «Методика развивающего обучения Л. В. Занкова»;

- способ, методика и техника определения ведущей руки ученика, разработанные М. Г. Князевой, В. Ю. Вильдавским;

- методика эстетического и нравственного воспитания учащихся в период становления почерка по Е. Н. Потаповой.

Таким образом, автор статьи не только сумел оценить высокое качество приведённых им педагогических достижений, но и зафиксировал уровень достигнутых педагогами результатов как уровень интеллектуальной собственности.

В декабре 1997 г. на международной конференции «Интеллектуальная собственность и формы её реализации», проходившей в Нижнем Новгороде, были предложены к заслушиванию четыре выступления по проблеме «Интеллектуальная собственность в образовании»: Д. А. Дороничева, Н. Н. Калинкиной, Р. С. Лукьяновой и О. И. Фокиной [125; 161; 225; 415]. Оценивая данные сообщения, можно отметить единодушие авторов в том, что «интеллектуальная собственность распространяется на все сферы человеческой деятельности, в

том числе и на образование» [225, с. 123]. Суммируя мнения авторов об интеллектуальной собственности в образовании, можно утверждать, что они трактуют её «как способность преподавателя читать лекции, проводить семинарские занятия, лабораторные работы, консультации»; отмечают, что «педагог-творец создаёт конкретную педагогическую инновацию как образовательную услугу»; показывают, что «образовательная интеллектуальная собственность не меняет своих владельцев, а только приумножает число пользователей»; перечисляют её специфические виды, выступающие в форме дидактических материалов (авторские программы, учебники, методические пособия, сценарии, опорные конспекты, задачи и упражнения и др.)

Продолжил разрабатывать данную тему Е. Г. Воробьев. Он проводит идею о том, что «творческая деятельность гуманитарных вузов приводит к производству интеллектуальной собственности» [98]. Интеллектуальная собственность при этом выглядит как учебные и научные произведения.

Анализ произведений гуманитарных вузов он производит с точки зрения возможности их отнесения к интеллектуальной собственности и обозначения конкретных видов произведений как объектов интеллектуальной собственности. Соотнеся признаки произведений, созданных в гуманитарных вузах, с признаками интеллектуальной собственности, он отмечает, что «основные признаки интеллектуальной собственности, такие как “существование на определённом носителе, результат творческой деятельности, восприятие людьми и копируемость, отчуждённость от автора”» [98, с. 89], присутствуют в учебных и научных произведениях гуманитарных вузов.

Критерий назначения произведения лежит в основании классификации Е. Г. Воробьева, и по нему он выделяет научные и учебные произведения. К научным произведениям автор относит: монографии, сборники научных статей, диссертации, периодические вузовские издания. Учебные произведения подразделяются им на письменные (учебники, учебные пособия, учебные материалы, курсы лекций, альбомы схем, рефераты, курсовые и дипломные работы, обучающие про-

граммы), устные (лекции, доклады, сообщения, групповые занятия) и аудиовизуальные (учебные диафильмы, слайд-, видео-, аудиофильмы).

Интересна его мысль об устной словесной форме учебного произведения. Он считает, что «лекции, доклады, сообщения и групповые занятия с учащимися являются совместной творческой деятельностью педагога и коллектива обучающихся» [98, с. 92], и на этом основании эти формы он относит к явлению соавторства. Таким образом, мы видим, что Е. Г. Воробьев предпринял попытку доказать, что в образовательном учреждении педагогами тоже создаётся интеллектуальная собственность.

Первое практическое достижение в этом направлении нам показывает З. Ф. Мазур. Он произвёл анализ средств обучения как интеллектуальной собственности в педагогике на основе практического опыта получения патента на полезные модели, используемые в процессе обучения в средней школе [229].

Постепенно идея существования интеллектуальной собственности в педагогике становится всё более популярной. В сборнике «Международное сотрудничество в образовании» (Санкт-Петербург, 2002 г.) демонстрируется убеждение в наличии данного явления (М. В. Воронов, П. В. Герасименко, В. Г. Дегтярев, Т. А. Макарова) [251]. А в передовой статье «Российской академии образования – 60 лет» [341] уже отмечается, что пора внедрять полученные интеллектуальные результаты педагогической деятельности на планомерной основе. Продолжена данная тема была в статье В. П. Симонова, опубликованной в шестом номере журнала «Педагогика» за 2004 г. [356]. Говоря об «интеллектуальном продукте в науке», автор статьи обращает внимание на возможность существования его в педагогике с помощью оценки эффективности педагогической деятельности по её результативности.

С 2005 г. в исследование данной проблемы включились и юристы. Рассуждая о правовом статусе объектов интеллектуальной собственности в образовательном процессе, А. Бердашкевич пишет, что «результаты, продукты и средства творческой деятельности в области

образования представляют собой объекты интеллектуальной собственности, которые могут быть предметом авторских, смежных или патентных прав» [58, с. 11]. При этом он различает правовое обеспечение образовательных услуг и учебных материалов. Обратим внимание на то, что его статья была подготовлена при поддержке гранта РГНФ № 05-03-03417а. Это свидетельствует о том, интерес к интеллектуальной собственности в педагогике не только появился, но и начал обретать черты долгосрочных научных изысканий.

Подводя итог вышесказанному, мы можем констатировать, что идеи об интеллектуальной собственности в педагогике имеют место и требуют своего осмысления.

Характеристика идей об интеллектуальной собственности в российском образовании через *опосредованные высказывания об интеллектуальной собственности в педагогике* будет осуществлена нами по нескольким позициям, определившись в ходе анализа источников.

Позиция 1. «Соотношение видов педагогического опыта и интеллектуальной собственности». С этой точки зрения рассмотрим труды Я. С. Турбовского [400; 401]. Во всех своих работах, посвящённых педагогическому опыту, он определяет его динамику от «педагогического рационализаторства» до «педагогического изобретения», тем самым утверждая, что педагогический опыт не только воплощение деятельности педагога, но и его реальные, объективные и качественно новые достижения, обладающие признаками интеллектуальной собственности.

Позиция 2. «Соотношение педагогического мастерства и интеллектуальной собственности». Отмечая, что «мастерство педагога – это высший уровень осуществления педагогической деятельности» [52, с. 12], часть исследователей склонна обозначить достижения педагога на этом уровне как обладающие абсолютной новизной, объективностью, высокой результативностью и возможностью повторения, тем самым фиксируя у них несколько ключевых признаков интеллектуальной собственности. К сожалению, явного указания на интеллектуальную собственность мы здесь не увидели, но утверждение о том,

что «у отдельных педагогов есть разработанные индивидуальные методические системы» [43, с. 54], косвенно позволяют нам такие системы обозначить как отдельные объекты интеллектуальной собственности в педагогике.

Позиция 3. «Соотношение видов педагогического творчества и интеллектуальной собственности». Данную позицию демонстрирует известный российский педагог В. И. Загвязинский [135; 136; 137]. Он анализирует педагогическое творчество по «своему объективному смыслу» [136, с. 71–72] и в качестве характеристики результатов педагогического творчества использует, хотя и условно, такие классические термины интеллектуальной собственности, как «открытие», «изобретение» и «усовершенствование», что свидетельствует о сложившемся мнении учёного в отношении того, к чему по итогам педагогической деятельности можно отнести педагогические достижения.

Позиция 4. «Соотношение профессионального роста учителя и интеллектуальной собственности». И. Ф. Харламов, оценивая профессиональный рост учителя, определяет четыре его ступени и считает, что на последней ступени, такой как «педагогическое новаторство», есть место настолько новому и прогрессивному, что тогда: «новаторство в педагогической работе, как и в других областях человеческой деятельности есть подлинное открытие, важное изобретение, и его нужно было бы отмечать специальными дипломами и соответствующими свидетельствами» [422, с. 15]. Данная цитата позволяет нам считать, что мнение этого учёного-педагога определяет уровень педагогических достижений на ступени «новаторство» как уровень интеллектуальной собственности.

Позиция 5. «Соотношение новшеств, новаций, инноваций и интеллектуальной собственности». Предположения о том, что новшества, новации и инновации отражают качественный уровень преобразования педагогической практики явно не свидетельствуют о том, что именно их можно отнести к интеллектуальной собственности в образовании, но при прочтении источников, содержащих информацию о новшествах, новациях и инновациях, часто встречаются как малые, так и

большие перечни особых педагогических достижений, которые по своему уровню достойны называться интеллектуальной собственностью. Приведем примеры.

В 1991 г. в «Учительской газете» (№ 41) была опубликована статья Ю. Рюрикова [345]. В ней автор приводит внушительный список (48 наименований) новшеств, выявившихся, по его мнению, в процессе осуществления реформы общеобразовательной и профессиональной школы (1984 г.). Если произвести первичный анализ данного перечня с точки зрения интеллектуальной собственности, то далеко не все обозначенные в нём педагогические новшества мы можем назвать педагогической интеллектуальной собственностью, ввиду того, что не подлежат охране «подходы», «концепции» и «идеи» (п. 5 ст. 1259 ГК РФ) (таких позиций в перечне 21). Но если произвести анализ статьи с позиции того, что старые явления начинают изучаться с помощью нового инструментария такого, как отнесение результатов интеллектуальной деятельности к интеллектуальной собственности, то оценка всех педагогических новшеств, о которых упоминает Ю. Рюриков, показывает, что они действительно настолько оригинальны, объективны и высокорезультативны, что мы можем говорить о том, что такие новшества действительно могут быть объектами интеллектуальной собственности в педагогике.

Подтверждение такой взаимосвязи находим мы и у В. И. Беляева [56], когда, рассуждая о новациях и инновациях, он отмечает, что явным признаком новизны в данном случае служат уникальность и авторство педагогической методики или разработки. Подкрепляет он свои теоретические выкладки интеллектуальным анализом педагогического опыта Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, И. П. Волкова и Е. Н. Ильина, отмечая, что их инновации не только создали инновационную педагогику, но и настолько усовершенствовали и модернизировали педагогическую практику, что стоит говорить о принципиальных педагогических достижениях, сыгравших огромную роль в развитии не только педагогики, но и общества.

Таким образом, можно считать, что многие новшества, новации и инновации в сфере педагогики по своим характеристикам часто достойны называться педагогической интеллектуальной собственностью.

Позиция 6. «Соотношение образовательных услуг и интеллектуальной собственности (как интеллектуального товара)». В. П. Щетинин в своей статье «Научные подходы к экономике образования» [442] рассматривает понятие «образовательные услуги», принятое на законодательном уровне [10], относительно сферы интеллектуальной собственности. Считая «образовательные услуги разновидностью экономических услуг», он определяет их как «особый вид интеллектуального товара, создаваемого в отрасли в виде знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных потребностей личности» [442, с. 17]. Он считает, что такой товар есть разновидность интеллектуальной собственности, только особого вида, так как знания, методические приёмы и разработки педагога определяют в данном случае качество образовательных услуг. Таким образом, данный автор рассматривает идею об интеллектуальной собственности в образовании в виде интеллектуальной собственности как интеллектуального товара.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сказать, что в опосредованных высказываниях об интеллектуальной собственности в педагогике содержится информация, позволяющая утверждать, что определённые достижения педагогической деятельности трактуются некоторыми исследователями как результаты интеллектуальной деятельности и в определении их статуса используется терминология интеллектуальной собственности.

Представляет интерес анализ идей об интеллектуальной собственности в педагогике на основе хронологического принципа. Как уже было отмечено, с 1986 г. появляются научные работы, в которых можно встретить идеи об интеллектуальной собственности в педагогике. Таким образом, можно констатировать, что ещё до начала исследования российскими юристами интеллектуальной собственности педагогами

были предприняты попытки произвести оценку педагогических новшеств как результатов интеллектуальной деятельности.

Относительно тенденций появления непосредственных и опосредованных высказываний об интеллектуальной собственности в педагогике можно заметить, что источники, содержащие непосредственные высказывания об интеллектуальной собственности в педагогике, появились почти на пять лет позже, чем публикации, в которых можно увидеть опосредованные высказывания на эту тему, и совпали по времени с официальным началом развёртывания исследований по интеллектуальной собственности в нашей стране (1991–1993 гг.).

Итак, научное осмысление интеллектуальной собственности в российской педагогической науке интенсивно началось с 1986 г. По нашему мнению, два исторических события оказали на это влияние: начавшаяся реформа общеобразовательной и профессиональной школы (апрель 1984 г.) и начавшаяся перестройка (апрель 1985 г.)

В течение двух последующих десятков лет идеи об интеллектуальной собственности в педагогике по-прежнему высказывались, и если суммировать все вышеописанные варианты высказываний об интеллектуальной собственности в педагогике, то можно сделать следующие выводы:

1. В российской педагогике имеются достижения, которые можно отнести к интеллектуальной собственности.

2. Педагогические достижения могут иметь статус «педагогического открытия», «педагогического изобретения», «педагогического рационализаторства» или «педагогического усовершенствования».

3. Появляются интеллектуальные педагогические достижения на самом высоком уровне профессионализма педагога, таком, например, как новаторство.

4. Объектами интеллектуальной собственности в педагогике могут стать научные и учебные произведения, средства обучения, воспитания и развития, а также образовательные услуги.

Вместе с тем, несмотря на то, что сегодня интеллектуальная собственность в общественном сознании и поведении перестала быть

химерой и обрела законодательную базу в виде части IV Гражданского кодекса Российской Федерации, интеллектуальная собственность в педагогике по-прежнему определяется на уровне идеи. В этих условиях крайне важно показать наличие интеллектуальной собственности в педагогике, поэтому рассмотрим возможность новой формы проявления интеллектуальной собственности в современном мире в варианте «интеллектуальная собственность как педагогическое явление».

Характеристика интеллектуальной собственности как педагогического явления. Мы считаем, что интеллектуальную собственность как педагогическое явление можно рассмотреть в двух аспектах: как реально существующую педагогическую интеллектуальную собственность и как содержательный компонент образования [241, с. 109–117; 246, с. 27–36].

Думаем, что сложность разработки данной темы заключается в том, что педагог в силу специфики своего профессионального труда является хранителем чужой и своей интеллектуальной собственности, и они настолько «переплетаются и переплавляются» между собой, что их очень непросто отделить друг от друга.

Рассматривая интеллектуальную собственность как содержательный компонент образования, определимся, что мы говорим прежде всего о чужой интеллектуальной собственности, т. е. о той, которую педагог принял и использует в образовательном процессе.

Итак, педагог выступает субъектом интеллектуальной собственности, её носителем. Он владеет старой интеллектуальной собственностью, известной как прошлый опыт человечества, постоянно принимает новую интеллектуальную собственность, которую изучает и осваивает через настоящий опыт цивилизации. В зависимости от учебной ситуации педагог использует в образовательном процессе тот или иной вид интеллектуальной собственности, их приоритет «определяется социально-экономическим развитием того или иного общества» [225, с. 124]. Отражение этого процесса мы находим в стандартах образования.

Объектом для принятия интеллектуальной собственности в этих условиях становится обучаемый. Он знакомится с предлагаемыми образцами интеллектуальной собственности в процессе образования, осваивает их на необходимом уровне, формирует представления об их назначении в деятельности человека, оценивает их возможный потенциал для своей будущей жизни. Для обучаемого как объекта принятия интеллектуальной собственности характерна определённая пассивность. Она объясняется тем, что его житейский опыт ещё недостаточен, и ему приходится полагаться на прошлый опыт предыдущих поколений, из которого нужно отобрать и оставить лучшее для передачи следующим поколениям.

Источником содержательного компонента образования, с точки зрения интеллектуальной собственности, выступает интеллектуальная собственность, созданная несколькими поколениями людей. При этом фактически почти не играет роли, кто, когда и для чего создал эту интеллектуальную собственность и почему именно она осталась в пространстве человеческой цивилизации. Важен сам факт её наличия в жизни общества на сегодняшний день.

Содержание образования, конечно же, регламентируется. Каждый фрагмент содержательной части стандарта образования тщательно рассматривается и принимается или отвергается. И мы можем с уверенностью сказать, что вся палитра объектов интеллектуальной собственности здесь присутствует.

Задачи реализации интеллектуальной собственности в образовательном процессе можно определить как ближние и дальние. Ближние – сделать обучаемого образованным человеком и научить его пользоваться общераспространёнными объектами интеллектуальной собственности. К дальней задаче отнесём «формирование у обучаемого индивидуального и социального интеллекта» [158, с. 93].

Все принципы оформления содержательной части образования, а соответственно, и интеллектуальной собственности, можно свести к одному: желанию педагога поделиться наличествующими у него знаниями со своими учениками. Данное желание обычно подкреплено и

особенностью интеллектуальной собственности. Педагог при передаче последней ученикам «её не снижает и не теряет» [125, с. 84]. Этот процесс происходит с помощью различных дидактических и воспитательных систем. Причём не играет роли, какую дидактическую или воспитательную систему избрал педагог. Важен результат – интеллектуальная собственность появилась у обучаемого.

Обеспечение механизма реализации интеллектуальной собственности в образовательном процессе осуществляется с помощью как классического, так и неклассического подходов. Под классическим мы понимаем так называемое методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Неклассическими формами можно назвать не закреплённые письменно методы и способы образования.

Отличительной особенностью процесса передачи интеллектуальной собственности общества обучаемым из содержательного компонента образования будет его планомерность. Она обеспечивается постоянной повседневной работой педагога, который каждый день предлагает своим обучаемым всё новые и новые объекты интеллектуальной собственности для их усвоения. Всё это делается для движения обучаемого вперёд. Видимым результатом такой деятельности становится повышение уровня его обученности, воспитанности, развитости и образованности.

Таким образом, оценивая интеллектуальную собственность как педагогическое явление в виде содержательного компонента педагогики, можно констатировать, что для последнего именно интеллектуальная собственность выступает фундаментом и потенциальным источником его развития, потому что всегда обладает огромным образовательным потенциалом.

Интеллектуальная собственность как педагогическое явление в виде реально существующей педагогической интеллектуальной собственности. Речь пойдёт прежде всего о своей интеллектуальной собственности, т. е. той, которую педагог сам создал и использует в своей педагогической деятельности.

Субъектом педагогической интеллектуальной собственности выступает педагог. Он является создателем собственной педагогической интеллектуальной собственности, которая появилась в результате его повседневной педагогической деятельности. Теперь он владеет абсолютно новой интеллектуальной собственностью, которая известна пока только ему и постоянно ею используется. Решение о включении или невключении данной педагогической интеллектуальной собственности в свой образовательный процесс всегда остаётся за педагогом. Но чаще всего после осознания им того, что он создал некую новую педагогическую интеллектуальную собственность, он уже не может не использовать её.

Объектом педагогической интеллектуальной собственности выступает другой педагог, которому предлагаются коллегой новые образцы педагогической деятельности. Он вправе осваивать предложенные варианты, вправе пробовать их и оценивать их результативность. Особенностью педагога как объекта принятия интеллектуальной собственности является ситуация «определённой активности». Она объясняется тем, что житейский опыт педагога достаточен, и в зависимости от собственного мироощущения другой педагог может принять или не принять предложенные образцы педагогической деятельности.

Источником педагогической интеллектуальной собственности выступает собственная интеллектуальная собственность, созданная самим педагогом. При этом чётко известно, кто, когда и для чего её создал и почему именно она стала вершиной педагогического мастерства.

Отбор педагогической интеллектуальной собственности, которую можно эффективно использовать в образовательной деятельности, осуществляется естественным путём, методом проб и ошибок. Нерезультативные приёмы постепенно отсеиваются, и выкристаллизовывается то новое, что можно отнести к педагогической интеллектуальной собственности. Задачи создания последней можно определить как повседневную и перспективную. К повседневной отнесём повышение уровня образованности обучаемого, а к перспективной – повышение качества педагогической практики.

Принципы рождения педагогической интеллектуальной собственности: реализация творческого начала педагога и желание поделиться с коллегами созданной в процессе педагогической работы педагогической новинкой. Общая особенность интеллектуальной собственности и в этом случае остаётся в силе: при передаче своей личной интеллектуальной собственности коллегам педагог сам её не теряет.

Процесс формирования педагогической интеллектуальной собственности лишь в небольшой степени зависит от социально-экономического развития общества и происходит обычно с помощью системы отчуждения знаний (она будет описана в следующей главе). Отличительной особенностью процесса возникновения педагогической интеллектуальной собственности будет качественный переход от накопленного педагогического опыта к его осмыслению и закреплению. Как правило, он происходит по цепочке: от постоянной повседневной работы педагога – к выработке новых приёмов и способов педагогической деятельности, затем – к пониманию того, что последние являются методическими достижениями, далее – к закреплению их как результатов творческой деятельности педагога, к постоянному их использованию в педагогической деятельности; к улучшению качества образования [58, с. 11]; к развитию педагогической науки и практики.

Процесс передачи педагогической интеллектуальной собственности другим педагогам может осуществляться только по желанию автора. При этом автор педагогической интеллектуальной собственности может вести себя по-разному: просто знакомить со своей педагогической интеллектуальной собственностью, обучать ею пользоваться, навязывать её. Но в любом случае механизм реализации отличается незамедлительным влиянием на других педагогов. Видимым результатом такой деятельности часто становится желание другого педагога попробовать себя в таком виде деятельности.

Резюмируя вышесказанное об интеллектуальной собственности как педагогическом явлении в виде реально существующей педагогической интеллектуальной собственности, отметим, что её появление

связано с людьми, осуществляющими педагогическую деятельность, и она демонстрирует интеллектуальный уровень педагога.

Понять сущность интеллектуальной собственности в педагогике, раскрыть её содержание и определить её виды можно через обозначение педагогической интеллектуальной собственности.

Обозначение педагогической интеллектуальной собственности. Традиции, сложившиеся в изучении интеллектуальной собственности, связаны не только с созданием теорий интеллектуальной собственности, формулированием её понятия, рассмотрением её сущности и содержания, но и с обозначением видов интеллектуальной собственности. Так как в современном мире интеллектуальная собственность отличается большим разнообразием [2], то возникает потребность в определении её видов для более качественного её анализа и оценки. Одним из направлений данного процесса является выделение видов интеллектуальной собственности по областям знания [51; 95; 131; 195; 253; 337 и др.]. Исходя из системы классификации научного знания [413, с. 233] на основе предметных и объективных особенностей, полагаем возможным считать особым видом интеллектуальной собственности педагогическую интеллектуальную собственность [244, с. 83].

Обозначение педагогической интеллектуальной собственности как особого вида интеллектуальной собственности предполагает определение его дефиниций и произведение спецификации. В связи с тем, что при анализе научных работ, затрагивающих проблему интеллектуальной собственности в педагогике, нам не встретилось *понятие педагогической интеллектуальной собственности*, то считаем необходимым его сформулировать для лучшего отграничения педагогической интеллектуальной собственности от других видов интеллектуальной собственности. По нашему мнению, *педагогической интеллектуальной собственностью признаются результаты творческой деятельности педагога в виде педагогического достижения, в дальнейшем способствующие прогрессивному развитию человека путём обучения, воспитания и образования.*

Обоснованность формулировки такого понятия, связанного с формированием значения вновь вводимого определения педагогической интеллектуальной собственности, заключается в следующем:

- предметная область педагогической интеллектуальной собственности охватывает всю педагогическую деятельность;
- главным её параметром является проявление таланта человека в области педагогики;
- деятельность по её созданию носит творческий характер;
- результаты деятельности педагога способствуют удовлетворению потребностей человека в своем совершенствовании;
- результаты педагогической деятельности имеют объективную форму и выступают носителями педагогической информации, способствующей решению педагогических задач в соответствии с социальным заказом общества.

Так как педагогическая интеллектуальная собственность существует, то «результаты, продукты и средства творческой деятельности в области образования представляют собой объекты интеллектуальной собственности» [58, с. 12]. В таком случае интеллектуальная собственность как педагогическое явление в виде педагогической интеллектуальной собственности – полноправный субъект общественных отношений в области интеллектуальной собственности, а её авторы имеют права на результаты своей интеллектуальной педагогической деятельности.

Педагогическая интеллектуальная собственность существует в виде педагогических достижений. Многообразие педагогических достижений предопределяет их сложность и разветвлённость, в связи с этим необходима их дифференциация. В соответствии с нашей позицией в отношении того, что педагогические достижения – это результаты интеллектуальной деятельности, мы считаем возможным произвести дифференциацию педагогических достижений по уровням интеллектуальной собственности. Тем самым возникает практическая возможность отнесения того или иного педагогического достижения к определённой интеллектуальной собственности, и тогда

актуальным становится вопрос о *классификации педагогической интеллектуальной собственности*.

При разработке классификации педагогической интеллектуальной собственности необходимо было учесть следующее. Во-первых, сложившиеся традиции в классифицировании интеллектуальной собственности; во-вторых, положения, отражённые в интеллектуальном законодательстве России, нормы которого регулируются частью IV ГК РФ; позиции учёных-педагогов, высказывающих мнения о наличии интеллектуальной собственности в педагогике; размышления отдельных авторов об уровнях интеллектуальной собственности.

При определении основания классификации педагогической интеллектуальной собственности мы опирались на положения части IV ГК РФ, на один из традиционных подходов классифицирования интеллектуальной собственности – категориальный. Поиск критерия классифицирования интеллектуальной собственности был осуществлён с помощью приёма обобщения.

Одним из главных требований, предъявляемых российским законодательством к результатам интеллектуальной деятельности как интеллектуальной собственности, является требование выражения произведений «в какой-либо объективной форме» (ч. 3 ст. 1259 ГК РФ). Без соблюдения данного положения ни один объект интеллектуальной собственности не имеет права на охрану, поэтому он должен обязательно учитываться при выборе критерия классификации интеллектуальной собственности.

По сложившимся традициям классифицирования интеллектуальной собственности [38; 253 и др.], при выборе категориального подхода, определяемого как «средство строения, функционирования и дифференциации любого явления» [105, с. 24], критерием классификации исследователи также избирают «объективную форму интеллектуального творения». Согласно данному основанию в одной из классификаций, представленной Г. А. Барышевой и Е. В. Пономаревой [51], интеллектуальную собственность подразделяют:

– на интеллектуальную собственность – продукт творческой деятельности;

– интеллектуальную собственность – репродукцию продукта творческой деятельности [51, с. 34].

Мы солидарны с названными авторами, но так как мы поставили задачу классификации педагогической интеллектуальной собственности, то считаем необходимым уточнить критерий классифицирования. Наше уточнение будет касаться двух моментов: более корректного определения критерия с точки зрения категориального подхода и более чёткого его определения с педагогической точки зрения.

Учёные Омской научной школы интеллектики [228; 335; 379], активно разрабатывающие парадигму категориального подхода, опираясь на классическое понятие категории как «формы мышления, отражающей особенности и отношения объективной реальности, общие закономерности развития всех явлений, фундаментальные понятия, отражающие наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания» [411, с. 254], считают, что любое явление, вещь или предмет, обладающие всеобщностью, предельностью и целостностью, позволяют стать основанием иерархичности структурных элементов. По нашему мнению, объективная форма существования любого явления, вещи или предмета как обладающая всеобщностью, предельностью и целостностью – достаточная основа для выделения критерия классификации, поэтому изберём её для основания классифицирования педагогической интеллектуальной собственности.

Уточнение критерия классифицирования педагогической интеллектуальной собственности с точки зрения педагогической материи должно заключаться в утвердительном употреблении определения «педагогическое» как конкретизации особенности нашей классификации. В связи с этим мы формулируем критерий классифицирования педагогической интеллектуальной собственности с упоминанием педагогической сущности рассматриваемых явлений. Таким образом, основанием на-

шей классификации педагогической интеллектуальной собственности становится объективная форма педагогического творения.

Выделение видов педагогической интеллектуальной собственности, обозначение их признаков и характеристик обуславливаются необходимостью соотношения педагогических достижений как результатов интеллектуальной деятельности с существующими уровнями интеллектуальной собственности.

Анализ работ, в которых затрагиваются вопросы развития интеллектуальной собственности в виде уровней последней, позволяет выявить некоторые исходные моменты в данном контексте [28; 129; 142]. Представленные мнения не противоречат друг другу, но и не дают общей картины уровней интеллектуальной собственности, так как определяют только по одному её уровню. Так, по мнению Г. А. Еременко [129, с. 44], в нынешних условиях развития российского общества существует такой уровень интеллектуальной собственности, как интеллектуальная собственность как таковая, т. е. «интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность»; с точки зрения А. И. Абдулина, имеется «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» [28, с. 561]; И. А. Зенин считает, что можно говорить об «интеллектуальной собственности как об интеллектуальном товаре» [142, с. 5].

Мы считаем, что на основании этих мнений можно определить уровни интеллектуальной собственности, а соответственно, и элементы её классификации в следующем виде:

- первый уровень: интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность;
- второй уровень: интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт;
- третий уровень: интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар.

Далее для решения задачи классифицирования именно педагогической интеллектуальной собственности нам предстоит осуществить сопряжённость позиций классифицирования в теории интеллектуаль-

ной собственности с позициями классифицирования в педагогической деятельности. В этой ситуации будет уместным вернуться к мнениям учёных-педагогов, выдвигавших идеи об интеллектуальной собственности в педагогике: Я. С. Турбовского [400; 401], В. И. Загвязинского [135; 136; 137] и В. П. Щетинина [442]. Если их предположения насчёт педагогической сферы интеллектуальной собственности выстроить от общего к частному, то мы получим следующий ряд: педагогическое открытие, педагогическое изобретение, педагогическое рационализаторство, педагогическое усовершенствование, образовательный товар. Можно следующим образом распределить имеющиеся предположения по уровням интеллектуальной собственности:

– первый уровень: интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность – это педагогическое открытие, педагогическое изобретение;

– второй уровень: интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт – это педагогическое рационализаторство, педагогическое усовершенствование;

– третий уровень: интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар – это образовательный товар.

Дальнейшее упорядочивание классификации педагогической интеллектуальной собственности должно быть связано с закреплением конкретных видовых признаков каждого уровня интеллектуальной собственности, исходя из их характеристик. Данные признаки обуславливаются текстом части IV Гражданского кодекса Российской Федерации, среди них существенными для нас являются: виды новизны (ст. 1350 ГК РФ), виды решений (ст. ст. 1351, 1352 ГК РФ), авторское закрепление в виде названия (ст. ст. 1259, 1260 ГК РФ) и условия проявления высокой результативности (ст. ст. 1225, 1259 ГК РФ).

Обозначим виды новизны интеллектуальной собственности:

1) абсолютная – полностью неизвестна до этого, проявляется в виде оригинального представления;

2) относительная – явно отличается от похожих однородных явлений, выражается в виде усовершенствования;

3) местная – полезна и эффективна в определённых отраслевых пределах.

Виды решений мы определяем:

– как готовый вариант для внедрения, что является главной особенностью любого товара [117, с. 80];

– как основанный на старых достижениях, что отличает любой продукт [283, с. 609];

– как совершенно новое решение, заключённое в свою специфическую формулу, что отличает собственность в виде изобретения или открытия [121, с. 45].

Авторское закрепление педагогического достижения в виде названия – ещё один существенный признак интеллектуальной собственности, позволяющий определить уровень педагогического достижения по самостоятельности (ч. 2 ст. 1259, ст. 1260 ГК РФ), поэтому названия в сфере интеллектуальной собственности бывают: старыми, т. е. заимствованными; производными, т. е. переработанными; и абсолютно новыми, т. е. полностью самостоятельными (авторскими).

Условия проявления высокой результативности педагогических новшеств будут следующие: любые условия, сходные условия и чётко определённые условия.

Представим *классификацию педагогической интеллектуальной собственности по объективной форме педагогического творения* в окончательном варианте:

1. Педагогическая интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность обладает абсолютной новизной, специфической формулой, имеет новое название и высокие результаты в любых условиях.

2. Педагогическая интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт обладает относительной новизной, основана на старых достижениях, имеет производное название и высокие результаты при сходных условиях.

3. Педагогическая интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар имеет местную новизну, является готовым вариантом для внедрения, берёт старое название и имеет высокие результаты при чётко определённых условиях.

Таким образом, обозначение педагогической интеллектуальной собственности как особого вида интеллектуальной деятельности выступает как вполне закономерное явление, вызванное потребностью педагогической теории и практики в новой, интеллектуальной оценке своих достижений.

ГЛАВА II

МЕХАНИЗМ СОЗДАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Теоретическая констатация существования интеллектуальной собственности в педагогике ставит вопрос и о её создании. К проблеме создания интеллектуальной собственности обращалось небольшое количество исследователей: И. Близнец, К. Леонтьев [66], Г. В. Бромберг [80]. Анализируя их воззрения, следует отметить наличие решения проблемы только в статье И. Близнеца и К. Леонтьева «Понятие интеллектуальной собственности: формулирование проблемы», так как Г. В. Бромберг лишь обозначил необходимость её рассмотрения и не более.

Попытка осмысления вопроса о создании интеллектуальной собственности приводит авторов к науке о наличии некоего интеллектуального процесса, в результате действия которого появляется интеллектуальная собственность. По их мнению, её возникновение происходит следующим образом: на первом этапе «знание доступное» через познание превращается в «знание накопленное», на втором этапе «знание накопленное» через творчество становится «знанием новым», последнее на третьем этапе через создание результата интеллектуальной деятельности преобразуется в «объективно выраженное знание», которое на четвёртом этапе через использование объектов интеллектуальной собственности в экономическом обороте становится «знанием доступным» [66, с. 4]. На наш взгляд, приведённая схема создания интеллектуальной собственности имеет право на существование, так как фактически это пока единственная попытка обозначить данное явление.

Однако создание интеллектуальной собственности нельзя свести только к одному, пусть и интеллектуальному процессу, процессу её возникновения. Мы считаем, что интеллектуальная собственность создаётся в результате функционирования особого интеллектуального механизма. Методологической основой такого положения будет то, что, во-первых, «механизм определяют как систему, определяющую порядок какого-нибудь вида деятельности» [283, с. 309]; в нашем случае это порядок появления интеллектуальной собственности в результате интеллектуальной деятельности. Во-вторых, механизм имеет интеллектуальную природу, так как только в системе интеллектуальной деятельности может появиться интеллектуальная собственность. В-третьих, это особый (в понимании «отдельный») [283, с. 408] механизм как специально организованная система.

В связи с тем, что наше исследование связано с определением интеллектуальной собственности в педагогике, мы остановимся на описании механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности. Педагогическая деятельность – это система, наполненная интеллектуальным содержанием, и тогда интеллектуальный механизм должен определяться и в ней. На основании этого мы утверждаем, что *особый интеллектуальный механизм – механизм создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности, способствует появлению педагогической интеллектуальной собственности. Два компонента – знание и отчуждение – выступают основой механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности. Деятельность механизма по созданию педагогической интеллектуальной собственности обеспечивается четырьмя интеллектуальными процессами: формированием неотчуждаемого знания, причуждением знания, отчуждением знания и свободным отчуждением знания. Результатом функционирования механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности становится появление педагогической интеллектуальной собственности в виде методических разработок, дидактических материалов, наглядных пособий, новых программ*

учебных дисциплин и курсов, новых методик и технологий обучения и воспитания, а также новых учебников и учебных пособий.

Теоретическое исследование интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. должно включать в себя и рассмотрение вопроса о создании интеллектуальной собственности, поэтому следующей целью теоретического этапа исследования стало описание механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности. Достижение поставленной цели было связано с решением следующих задач:

- рассмотрением статической части механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности;
- характеристикой его динамической части.

В связи с отсутствием в теории интеллектуальной собственности и в теории педагогики исследования важного, на наш взгляд, вопроса о создании интеллектуальной собственности в педагогической деятельности нами предпринята попытка его осмысления с помощью *интеллектуального конструирования механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности и представления его как интеллектуального продукта.*

В нашей, авторской, интерпретации [241, с. 118–169; 242; 247] механизм создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности имеет две составляющие: статическую и динамическую. Начнём рассмотрение со статической части.

2.1. Компоненты механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности

Статикой называют «внутреннее соотношение явлений в отрыве от их развития» [117, с. 680]. В нашем случае статическая часть механизма – это совокупность определённых компонентов как составных частей данного механизма. Поэтому мы определяем компонентами механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности в виде статической его части такие явления, как

знание и отчуждение. Для того, чтобы понять их роль и место в механизме создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности, необходимо дать им характеристику. Начнём её с такого компонента механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности, как знание.

Знание как компонент механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности. Под знанием понимается «проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности, адекватное её отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий» [411, с. 192]. Имеется достаточно большой список литературы, в которой это понятие рассмотрено с различных позиций. Для нас представляют интерес педагогические работы. В. И. Гинецинский выделяет четыре подхода к рассмотрению категории знания в педагогическом смысле [106].

1. Диагностический (В. П. Беспалько, Л. Н. Турбович) – знание рассматривается как результат педагогического процесса.

2. Деятельностный (Н. Ф. Талызина, Я. А. Пономарев) – знание есть продукт порождения деятельности.

3. Дидактический (И. Я. Лернер, В. С. Леднев, А. М. Сохор, И. И. Кулибаба) – выделены ориентации для учёта особенностей предметных областей действительности, знанием о которых оно является.

4. Технологический (В. В. Давыдов, Л. И. Айдаров, И. П. Калашин) – знания рассматриваются в качестве материала педагогического конструирования.

В. И. Гинецинский считает, что знание выступает как цель, результат, содержание, средство и продукт педагогического воздействия. Последнее наиболее полно проявляется в обучении. Обучение во все времена выполняло одну общую функцию – передачу социального опыта старшего поколения младшему. Нам импонирует толкование понятия «социальный опыт», данное И. Я. Лернером: «...это совокупность исторически обусловленных средств и способов деятельности, созданных в процессе общественного производства людей для

воспроизводства и развития культуры и способных стать достоянием личности» [218, с. 41]. Этим исследователем предложена следующая схема социального опыта: 1) знания о мире (т. е. о природе, обществе и технике) и способах деятельности; 2) опыт осуществления способов деятельности, воплощённый в умениях и навыках; 3) опыт творческой, поисковой деятельности, который выражается в готовности к решению новых проблем; 4) опыт воспитания потребностей, мотивов и эмоций, обуславливающих отношение к миру и системе ценностей личности. Определяя знание как первый и необходимый элемент социального опыта, И. Я. Лернер, тем не менее, ограничивается краткой характеристикой этого понятия и выделением его функций: онтологической, ориентировочной и оценочной.

Исходя из вышесказанного, считаем возможным рассмотреть место знания в структуре личности, взаимосвязь знания с интеллектом и роль знания в интеллектуальной деятельности человека. Определить место знания в структуре личности нам поможет «Атлас по психологии» [45, с. 16]. Авторы (А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов) рассматривают знания как один из подкомпонентов личности. Знания – это то, что приобретается в процессе жизни и познавательной деятельности, они выступают как элемент структуры, без которого личность не состоится. При определении связи знания с интеллектом остановимся на понятии «интеллект», данном академиком И. С. Ладенко и приведённом выше. Особая роль в развитии интеллекта принадлежит знанию, здесь оно играет двойную роль: является основой развития интеллекта и в то же самое время определяется как конечный продукт его работы.

Будучи одним из видов деятельности человека, интеллектуальная деятельность непосредственно связана с деятельностью ума. Она сложна, разнообразна и субъективна. Такие характеристики объясняются тем, что осуществляет эту деятельность интеллект, который и сам является очень сложным образованием и выполняет много функций. Общим компонентом интеллектуальной деятельности выступает знание – её основание и предпосылка. «Для интеллектуальной

деятельности необходим определённый запас знаний (более того, в принципе надо сказать, чем больше имеется знаний, тем успешнее осуществляется интеллектуальная деятельность)» [147, с. 46].

В обществе давно возникла потребность воспитания и обучения детей в соответствии с его нуждами. Человечеству необходимы люди, которые бы стали продолжателями дела отцов. Поэтому общество должно передать свой социальный опыт детям и научить их им пользоваться. Все это осуществляется в основном в процессе педагогической деятельности.

По мнению Л. А. Беляевой, педагогическая деятельность выполняет следующие функции: 1) воспитание индивида как субъекта общественной жизни; 2) передачу социального опыта от поколения к поколению; 3) управление процессом формирования и развития личности [57, с. 20].

Остановимся на функции передачи социального опыта. Она является одним из условий жизнедеятельности общества. Необходимость передачи знаний как компонента социального опыта объясняется тем, что они, выступая результатом освоения действительности, являются основой новых знаний, которые служат предпосылкой и платформой создания новых образцов.

Передача социального опыта прежде всего обеспечивает сохранение речи, символики, вещей и предметов деятельности и культуры предыдущих поколений. Именно сохранение явлений и предметов – основа воспроизводства и производства новых явлений и предметов действительности. Г. П. Щедровицкий, выделяя этапы воспроизводства, говорит о двух видах передачи, необходимых для него [440]. Первая – вещная, это трансляция вещей, в ходе которой происходит простое предметное перетягивание. Вторая передача идёт по эталонам – транслируются собственно производство и средство, которое обеспечивает это производство.

Считаем, что ещё одним видом передачи является необходимость передачи знания. Этот вид передачи тесно связан с предыдущими двумя: любая вещь, любое производство и средства, его

обеспечивающие, есть опредмеченное человеческое знание. Необходимость передачи знания объясняется тем, что прежде, чем человек начнёт что-то делать, он должен знать, как это делать. Знания обеспечивают ему формирование умений и навыков. Выделение отдельного вида передачи знания как этапа воспроизводства связано всё с той же проблемой сохранения знания. Если одной из целей передачи социального опыта является его сохранение, то, значит, стоит вопрос и о сохранности знания как элемента социального опыта в процессе этой передачи.

Педагогическая деятельность, выполняя функцию транслятора социального опыта, прежде всего должна позаботиться о сохранности этого опыта. Сохранность социального опыта в знаниевом компоненте можно обеспечить в том случае, если знания от педагога перейдут к ученику.

Отчуждение как компонент механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности. Вторым компонентом механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности является отчуждение. Считаем необходимым сделать краткий анализ понимания категории «отчуждение» в философии и педагогике, поскольку прежде чем эксплицировать категорию отчуждения в педагогическую деятельность, её следует наполнить смыслом и содержанием, что наиболее полно можно сделать только с позиций философского анализа, где данная категория рассматривается наиболее системно и комплексно.

Философскую литературу, затрагивающую проблемы отчуждения, можно условно разделить на пять групп. К первой относятся монографии и статьи, рассматривающие категорию «отчуждение» с исторической точки зрения в так называемый домарксов период [42; 174; 256; 282; 284; 301; 318]. По мнению И. С. Нарского, пионерами в обсуждении проблемы отчуждения являются Т. Гоббс и Ж.-Ж. Руссо [268; 342].

Под отчуждением Ж.-Ж. Руссо понимал враждебную людям социальную силу. Теоретик «общественного договора» пытался найти

источники отчуждения (прежде всего собственность) и нечётко, но выделял социально-экономические, политические, моральные и психологические аспекты отчуждения. Своё время он считал отчуждённым, ибо государство противостоит народу.

Отчуждение, в видении Ж.-Ж. Руссо, закономерный, естественный процесс социального развития [342, с. 394]. В таком понимании отчуждение сближается с философским отрицанием хотя бы по сферам реализации. Негативное отношение Руссо объясняется его односторонним, т. е. сугубо социальным подходом.

Категория «отчуждение» считается исследователями одной из центральных в философии Г. В. Ф. Гегеля. Под ней Гегель понимает разрыв между чувствующей природной жизненностью и собственно опосредованным, рассудочным сознанием [104, с. 16]. Он выделил три вида отчуждения: 1) переход идеи из своего абстрактно-логического состояния в природное; 2) опредмечивание объективного духа в социальные институты и вообще в сферу предметных порождений социальной деятельности людей; 3) овеществление человеческого духа в продукты его труда. По мнению Г. В. Ф. Гегеля, всеобщность отчуждения затрагивает и все сферы человеческой деятельности: религию, государство, гражданскую жизнь, труд, образование. Он полагает, что снятие отчуждения может произойти через познание, когда знание становится совершенным и достигает высшей степени «абсолютного духа». Философ, владеющий таким знанием, может освободиться от отчуждения.

Г. В. Ф. Гегель считает отчуждение этапом в цепочке развития, а не венцом и не завершением, вследствие чего мы не видим оценки процесса отчуждения в трудах философа. В ней нет смысла: зачем оценивать то, что закономерно и объективно, от этой оценки ничего не изменится.

Авторы, изучающие творчество Г. В. Ф. Гегеля, полагают, что именно он положил начало комплексному изучению проблемы отчуждения, потому что в его произведениях соединились общефилософский, гносеологический, социальный и историко-культурный

подходы к этой философской категории. Его работы позволили отчуждению стать философской категорией и значимой философской проблемой.

Ко второй группе философской литературы по проблеме отчуждения относятся работы, посвящённые взглядам К. Маркса и Ф. Энгельса на эту категорию [170; 174; 187; 204; 285; 301; 340; 386]. Категорию отчуждения, считает И. С. Нарский, К. Маркс рассматривает в «Капитале» как «особый случай взаимодействия сторон, когда одна из них оказывает на другую обратное, угнетающее, деформирующее, а иногда и разрушающее воздействие» [269, с. 110–111]. По мнению многих философов, в «Капитале» представлена окончательная теория отчуждения, потому что К. Маркс рассматривал понятие «отчуждение» как предпосылку материального исследования частной собственности. Анализ капиталистического строя и производства с помощью категории отчуждения позволил найти ему независимое от объективных обстоятельств основание производства – отчуждение труда.

Труд – специфически жизненная человеческая функция. Отчуждение труда выступает причиной отчуждения родовой сущности человека, когда человек отделяется от природы, себя самого, рода, что в итоге приводит к социально-экономическому неравенству.

В своих трудах К. Маркс дал глубокий анализ возникновения и развития всех видов отчуждения, особенно экономического; показал взаимосвязь капиталистической эксплуатации с отчуждением, динамику процесса отчуждения при капитализме, выявил корни и предпосылки отчуждения труда, дал его понятие, указал на средство преодоления отчуждения. По мнению этого учёного, отчуждение исчезнет после уничтожения капиталистического строя, после ликвидации частной собственности как базиса эксплуатации человека человеком. С этим сложно согласиться. Во-первых, подобное заключение К. Маркса ставит под вопрос его же тезис о практической значимости экономического отчуждения [268; 284; 327; 394; 459; 462]. Во-вторых, родоначальник марксизма осознаёт философский смысл

отчуждения, делает его зависимым от политического строя и классово-вой борьбы.

Третью группу составляют философские работы отечественных и зарубежных авторов с критическим анализом зарубежных концепций отчуждения [366, с. 225]. По мнению авторов словаря «Современная западная философия», интерес зарубежных философов к категории «отчуждение» объясняется растущей проблемой «обесчеловечивания» индивида, когда он всё больше и больше лишается своих сущностных характеристик и тем самым утрачивает свою природу [366, с. 226].

Современные зарубежные концепции можно разделить по следующим направлениям: продолжение марксовской традиции рассмотрения отчуждения как экономической категории и интерес к тем явлениям, субъектом отчуждения в которых выступает человек.

Приверженцы первого направления: Г. Лукач, Т. Адорно, Г. Маркузе, А. Шафф и др. [284, с. 20–35], рассматривая модели общественного производства, считают капиталистическую рационализацию единственно возможной. Прогресс развития производительных сил трактуется ими как катастрофический процесс, который усиливает отчуждение посредством производимых товаров и услуг. По их мнению, никакая социальная революция не способна освободить человека, покончить с отчуждением его сущности. Данные философы отождествляют отчуждение с объектами человеческой деятельности, с превращением её результата в материальные проявления, которые только и определяют условия развития общества.

Один из исследователей, А. Шафф, считает, что пока «существует разделение труда и специализация, остаётся в силе и отчуждение» [см. 366, с. 226]. Отчуждение продуктов производства происходит потому, что один рабочий производит один продукт, другой – другой. Отчуждение определяется А. Шаффом как основная характеристика капитализма. Он разграничивает объективное и субъективное отчуждение. Под объективным он понимает отчуждение общественного сознания. Субъективное отчуждение отделяет человеческую

индивидуальность от другой человеческой индивидуальности, которая отчуждает собственное «Я». Преодоление отчуждения, по его мнению, будет связано с преодолением специализации и разделения труда. В данном случае речь идёт об объективном отчуждении. Роль субъективного отчуждения значима в процессе социализации индивида, а объективного – в экономико-производственной сфере общества.

Представители второго направления зарубежных исследований проблемы отчуждения Х.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, Г. Марсель и др. связывают отчуждение прежде всего с наступлением цивилизации, рационализацией и утратой человеком своих сущностных характеристик, что ведёт к обезчеловечиванию [см. 366, с. 226]. Лишение человека частной собственности и укрепление современного государства, которое становится регулятором всех жизненных процессов, лишь способствует расширению и углублению отчуждения. Под отчуждением понимается рациональная философия, заставляющая человека жить не по субъективным нормам «жизненного» мира, а по законам «научной картины мира».

Х.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, Г. Марсель останавливаются на трёхступенчатой схеме отчуждения. Сначала зародышевая форма как переживание абсурдности и страха, затем неполное отчуждение, когда уничтожаются ценности, заменяемые псевдоценностями, затем высшая фаза, предполагающая полное и добровольное самоотчуждение самого человека. Различие между атеистами и христианами заключается в выходе из состояния отчуждения: тотальный нигилизм, по М. Хайдеггеру (человеческое – само отчуждение), или возвращение к Богу, по Г. Марселю. Неподдельный интерес вызывает отношение Гадамера к проблеме отчуждения. Он проецирует её в область познания. Гадамер не ведёт речь об отбрасывании устоявшихся парадигм и всего предшествующего опыта, происходит «диалектическое слияние нового и совершенствования, в этом смысл и предназначение отчуждения» [101, с. 153].

Несколько особняком стоит концепция отчуждения власти, предложенная М. Вебером [85; 231]. В современном обществе власть

невозможна без организационной основы. С точки зрения М. Вебера, бюрократия – одна из таких форм общественной организации, в которой одним из главных принципов является обезчеловечивание отношений как между разными уровнями внутри организации, так и между организацией и её клиентами. Вследствие этого человек превращается лишь в исполнителя чужой воли. Происходит не только его отчуждение от власти, но и обеднение его жизненных функций.

Для проблематики нашего исследования основополагающее значение имеет теория интеллектуализации М. Вебера. Определяя смысл науки, он находит его в процессе интеллектуализации, который «происходит с нами на протяжении тысячелетий» [86, с. 713]. По его мнению, растущие интеллектуализация и рационализация не означают роста знаний о жизненных условиях, в которых человеку приходится жить. Эти процессы означают, что в любое время, как только люди захотят узнать что-либо, они это беспрепятственно могут сделать. «Теперь всё делается с помощью технических средств и расчета. Вот это и есть интеллектуализация» [86, с. 715].

Вебер в своём исследовании не связывает между собой два феномена: отчуждение и интеллектуализацию. Но очевидно, что они находятся во взаимодействии.

Материалы «круглых столов», монографии и статьи по проблеме отчуждения при социализме и путях его ослабления составляют четвёртую группу философской литературы на эту тему [68; 162; 188; 296; 297; 298; 299; 300; 301; 327 и др.]. Предпринимаются попытки раскрыть понятие отчуждения более широко, не ограничиваясь только общественным трудом и производством.

Под отчуждением Г. С. Батищев понимает специальный процесс, в котором люди переносят своё собственное развитие на созданные ими социальные феномены, существующие как бы вне людей, и ставят развитие этих феноменов над собой [297, с. 10]. Н. А. Волчков считает, что отчуждение присуще любому обществу и всем его сферам [297, с. 15]. Пожалуй, данный тезис, как никакой другой, выражает то понимание отчуждения, которое нам нужно.

Подходы к рассмотрению отчуждения применительно к разным сферам жизни подтолкнули Т. В. Белову исследовать вопрос отчуждения в связи с понятием «культура» [55]. По её мнению, эти два понятия сопряжены с человеком. Содержание отчуждения вытекает из сущности человека, а культура как материализованные объекты, трудовые навыки, духовные ценности, интеллектуальные достижения достаточно выражает характер человеческой жизни. Она предлагает пути преодоления уровней отчуждения: естественного, социального, индивидуального – включением человека в различные слои культуры. Как ей кажется, социальные способы снятия отчуждения определяются степенью свободы в обществе, достаточностью фондов культуры, уровнем урбанизации, способом функционирования информации. Естественный уровень отчуждения преодолевается путём осознания родового круга общности и родового кода культуры. Новый социальный уровень отчуждения, связанный с изменением культуры на технологической ступени, вёл к усилению фактора личного одиночества, отхода от социальности. Человек становится безликим, он превращается в средство достижения цели. С развитием индивидуальности человек может стать частью культуры. Индивидуализм должен выступить как символ свободы и уважения к человеческой личности.

Пятую группу исследований отчуждения составляют диссертационные исследования с 1994 г. по настоящее время [162; 210; 325; 370]. Анализ этих научных работ показывает, что понимание отчуждения остаётся прежним. Учёные всё также характеризуют отчуждение как взаимоотношения между человеком и миром. Например, С. Г. Лагутин раскрывает содержание этой категории через понятие «чужой» [210]. Сущность отчуждения характеризуется как «отрыв некоторой части или сущности от сущности “родительской”» [370, с. 22].

Разделение философской литературы по проблеме отчуждения на пять групп достаточно условно. Все авторы упомянутых работ в той или иной мере рассматривают категорию отчуждения достаточно комплексно. Категория «отчуждение» в разные исторические эпохи по-разному трактовалась, по-своему выражала специфику

общественных отношений. Разные объекты (культура, власть, государство, труд, продукты труда) были предметом её действия, но все они связаны с человеком и отношениями между людьми. Педагогика как наука о воспитании и обучении человека тоже может проявить интерес к этой философской категории.

Категория «отчуждение» в педагогике используется достаточно редко. Тем не менее, мы считаем возможным определить три позиции в этой сфере.

Первая позиция связана с одной из целей педагогики – формированием человеческой личности. Она отражает в себе философское, экономическое, политическое, нравственное, эстетическое, биологическое представления о совершенном человеке и его предназначении в жизни общества. Каждое общество преследует свою педагогическую цель, которая учитывает интересы общества, ребёнка и родителей. Тем не менее, Л. Клинберг считает, что любое «формирование человеческих качеств совершается в универсальном процессе освобождения и отчуждения человеческих сущностных сил» [173, с. 63]. Этот процесс заключается в целенаправленном и организованном развитии ценных качеств личности, он никогда не заканчивается и очень многослоен.

Педагогическая цель любого общества содержит комплекс требований к личности. Создаётся определённая модель личности, которую нужно сформировать в процессе педагогической деятельности. Чрезмерное увлечение такими моделями в педагогике, по мнению А. Костина, приводит к тому, что человек отчуждается от подлинных общественных ценностей и интересов [188].

Упомянутое понятие отчуждения выводит нас на вторую позицию по категории отчуждения в педагогике. Она проявляется в психолого-педагогических отношениях. Их можно рассмотреть в двух аспектах: со стороны отношения учеников к школе и со стороны отношения учителей к своей профессии.

Исследуем первый аспект. И. Д. Фрумин считает, что из-за того, что школа не справляется со своими функциями социализации, т. е. подготовки к взрослой жизни, дети начинают отчуждаться от

школы [418]. Отчуждение, таким образом, становится фактором де-социализации, когда школа и ребёнок становятся врагами. Все воспоминания о школе вызывают негативную реакцию, которая может обернуться не только нежеланием получения образования, но и неприятием взрослых ценностей.

И. Д. Фруммин предлагает следующие этапы преодоления отчуждения от школы: 1) редкие контакты с неблагополучными детьми (дети заново привыкают к школе); 2) систематические контакты (они привыкают к педагогам); 3) преодоление отчуждения от образования и культуры (участие в образовательных мероприятиях и экспедициях, помощь младшим сёстрам и братьям, поступление в вечерние школы и профтехучилища). В итоге с помощью опыта раннего выявления отчуждения от школы через тренинговые группы уменьшается число учеников, бросивших школу.

Второй аспект рассматривает Н. Г. Осухова, выделяя две составляющие становления педагогов: ролевую, когда его функция задана общественным разделением труда и есть определённые требования общества к воспитанию детей, и творческую индивидуальность [295]. При «полном отчуждении от ролевой функции», считает автор, наступает полное неприятие роли педагога, поэтому такому педагогу свойственно тотальное отчуждение от требований общества к педагогической деятельности, а заодно и от ребёнка. Такие педагоги концентрируются либо на себе, либо на содержании предмета, и их не интересует, как дети воспринимают материал, как он действует на их личностное развитие. Преодоления отчуждения, по мнению Н. Г. Осуховой, можно достичь путём сочетания ролевого и индивидуального подходов к ученику.

Представитель третьей позиции по категории отчуждения в педагогике Т. В. Габай рассматривает сущность и структуру учебной деятельности учащихся. Последняя является одним из условий, необходимых для становления личности. Под учебной деятельностью Т. В. Габай понимает «подкомпонент, входящий в состав подготовительной функции компонента, обеспечивающего формирование

субъекта какой-либо другой деятельности и направленной на генезис центральной сферы субъекта умения выполнять данную деятельность» [99, с. 54]. В ходе познавательной деятельности может происходить отчуждение от учащихся отдельных элементов этой деятельности. Если речь идёт об отчуждении предметно-специфических действий, то отчуждение будет временным, если отчуждаются некоторые акты собственно учения – постоянным.

Из обзора литературы мы видим, что в философии и в педагогике по-разному определяется сущность отчуждения. Тем не менее, большинство авторов склоняется к тому, что под отчуждением следует понимать «отношения между социальным объектом и какой-либо его социальной функцией, складывающиеся в результате разрыва их изначального единства, ведущего к обеднению природы субъекта и изменению природы отчужденной функции, а также сам процесс разрыва этого единства» [412, с. 225].

Достаточно устоявшееся мнение в отношении категории отчуждения показывает, что оно выступает как разрушающий механизм, как сила, противостоящая кому-то или чему-то, как рок, зло, преследующие человека, как что-то чуждое и враждебное индивиду. В результате категория отчуждения воспринимается негативной для человека. Диалектический подход побуждает рассматривать любой объект, явление или процесс с двух сторон: положительной и отрицательной. В последнее время стали предприниматься попытки раскрыть положительные моменты исследуемой категории. Так, Т. В. Белова утверждает, что на естественном уровне отчуждения «реальность бытия, отчуждения носят положительный смысл» [55, с. 28], так как человек приобщается к человечности и общечеловеческим ценностям. Здесь он формирует свою карту мира, характерную для него как представителя коллектива. В рамках комплектования модели социального существования, где присутствует совокупность различных аспектов, нужны социальный и индивидуальный уровни отчуждения. Они «не противостоят личности, не уничтожают её, такое отчуждение гуманно по своему существу» [55, с. 29]. Отчуждение

от социальности приводит человека к осознанию своего бытия. Дальнейшая индивидуализация личности и, может быть, одиночество достаточно положительны для личности. Она становится творчески активной и вносит свой вклад в культурное наследие (Б. Пастернак, А. Ахматова, М. Цветаева).

Среди философов позитивное отношение к процессу отчуждения высказывали Х.-Г. Гадамер, М. Вебер, Н. А. Волочкова, Г. С. Батищев. Нейтральная, но при этом значимая оценка отчуждения есть у Г. В. Ф. Гегеля и М. Хайдеггера.

Современные исследователи тоже высказывали мнение о положительном аспекте категории отчуждения. О. К. Крокинская считает, что отчуждение – один из важных моментов социального развития. «Познать что-то и взаимодействовать с чем-то можно, только полагая это незнание в отчуждении от субъекта, т. е. объективной форме. В таком понимании историческое явление исторически отчуждает человека от его природной сущности. Стало быть, сам по себе этот процесс необходим и до определённых пределов нормален» [299, с. 47]. По мнению Н. А. Яковлева, положительное значение отчуждения трудно оспорить в актах свободного обмена и торговли [457, с. 124]. И. И. Кальной отмечает, что «отчуждение – закономерность общественного развития в динамике, от состояния, несущего в известном смысле позитивное значение для истории» [162, с. 212]. Его поддерживает В. М. Лейбин: «С одной стороны, отчуждение является закономерным процессом осуществления и развёртывания человеческой деятельности, связанной с механизмами целеполагания, свойственными человеческому существу, и с опредмечиванием, дающим конечные результаты, необходимые для поддержки жизнедеятельности людей. В этом плане отчуждение может быть рассмотрено в качестве нормальной, жизненно полезной функции, позитивной характеристики человека» [298, с. 62].

Положительная сторона категории отчуждения в педагогике проявляется, прежде всего, в процессе обучения. В педагогике по отношению к знанию достаточно устойчиво используются глаголы

«отдать» и «передать». В «Толковом словаре великорусского языка» В. Даля даётся такое определение слова «отдать» – «что-то кому-то совсем дать и обратно возвратить» [117, т. 2, с. 270], и слова «передать» – «что-то кому-то дать из рук в руки» [117, т. 3, с. 46]. Эти два слова предполагают простое физическое действие: «У тебя было яблоко, и ты его отдал, в итоге яблока у тебя нет». В отношении категории «знание» эти простые физические процедуры не вполне применимы. Преподаватель прочитал лекцию и передал знание присутствующим на ней. Но при этом собственное знание педагога осталось при нём. Физическое действие отдачи и передачи знания не происходит из-за специфики категории знания, её информативности.

Знание как интеллектуальный продукт должно предполагать и интеллектуальное действие по отношению к себе. Интеллектуальным действием по отношению к знанию, нам кажется, может выступить действие отчуждения.

В ходе процесса отчуждения знания отдаются носителем, и в то же время они остаются у него. Исходя из общепринятого понятия отчуждения как разрыва между предметом и функцией, здесь мы находим подтверждение этого разрыва. Но если обычно он враждебен человеку, то по отношению к категории знания этот разрыв выступает как положительное явление.

Осуществляя отчуждение знания от конкретного человека, мы можем увидеть знание. Видение знания происходит через процессы его опредмечивания, когда оно начинает быть представленным в виде естественных и искусственных языков.

Для процесса опредмечивания знания нужно, чтобы оно отделилось от человека. Ведь знание всегда первоначально выступает как знание конкретного человека, прошедшее через его индивидуальное сознание.

Знание объективизируется путём материализации. Процесс материализации – это перенос знания на материальные носители. Такой процесс известен давно. Знания записывали на бересту, глиняные дощечки, перфокарты и, наконец, компьютерные носители.

Материальные носители знания можно разделить на бумажные и безбумажные. До изобретения бумаги информация записывалась на безбумажные носители. С момента своего появления бумага почти повсеместно становится единственным материальным способом хранения знания. Наши дни отличаются тем, что идущая компьютеризация мира приводит к замене процессов переноса информации на бумажные и безбумажные (компьютерные) носители только на процесс переноса на безбумажные носители. Интеллектуально оформившись и материально зафиксировавшись, знание обретает возможность и способность своего сохранения.

Получается, что в диалектическом контексте категория «отчуждение» может иметь позитивный смысл. Положительный аспект категории отчуждения выражается в педагогической деятельности, где она имеет отношение к процессу обучения как функции педагогической деятельности. В обучении категория «отчуждение» связана с категорией знания. Последнее, являясь интеллектуальным продуктом, предполагает интеллектуальное действие, которым по отношению к нему выступает отчуждение. Отчуждение знания в педагогической деятельности – это процесс сознательного, целенаправленного сохранения знания в ходе передачи социального опыта старшего поколения младшему.

Таким образом, мы определяем компонентами механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности такие явления, как знание и отчуждение.

Несмотря на наличие компонентов, механизм создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности, как и любой другой механизм, не может осуществлять свою деятельность без динамической части. Перейдём к её рассмотрению.

2.2. Процессы, обеспечивающие создание интеллектуальной собственности в педагогической деятельности

Динамика – это развитие, изменение какого-либо явления [283, с. 147]. В таком смысле к динамической части механизма необходимо отнести процессы, которые приводят в развитие компоненты и способствуют последовательной смене их состояний [117, с. 558]. В этом случае динамическая часть механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности включает в себя те интеллектуальные процессы, которые обеспечивают появление интеллектуальной собственности в педагогической деятельности. Их сущность и особенности отражены на рис. 1.

Процесс формирования неотчуждаемого знания в педагогической деятельности. Особенность знания как интеллектуального продукта такова, что те знания, которые отдал педагог, остались и у него самого, т. е., фактически отчуждая свои знания, он не растрчивает их. Поэтому мы считаем возможным назвать такое знание *неотчуждаемым* (рис. 1).

Термин «неотчуждаемое» и различные категории, понятия и термины, связанные с ним, стали появляться в последнее время. Нам встретилось его применение в экономической сфере и сфере социальных отношений. Авторы монографии «Отчуждение труда», давая анализ зарубежных концепций отчуждения труда, останавливаются на позиции левых радикалов и их идее «неотчуждаемой технологии» [301]. Представители левого радикализма Д. Диксон, А. Ловинс, Р. Баркет, А. Тоффлер, Е. Шумахер в поисках пути снятия отчуждения индивидов, всё более и более проявляющегося в концентрации производства, обращаются к прошлому. Хозяйственная деятельность средневекового ремесленника берётся за образец неотчуждаемого труда. Условиями такого труда служат мелкий производственный коллектив и трудоёмкие технологии, когда создаётся продукция для индивидуального производителя. Отмечается точка зрения Д. Диксона, что технология была бы неотчуждаемой, если бы она оставалась под непосредственным контролем индивида и соединяла бы его с товарищами по сообществу и природной средой.

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Интуиция (непосредственное эмоциональное чувствование).</p> <p>Память (генетическая, социально-интеллектуальная).</p> <p>Выживание и понимание роли информации в жизни</p> | <p>Время, место, обстоятельства (уникальное, неповторимое).</p> <p>Объективизирующее подсознание (экологические ниши знания).</p> <p>Самообразование (тяга к знанию, творчество, созидательность)</p> | <p>Плодотворный интеллект (работающий, творящий, созидающий).</p> <p>Результативность интеллекта (создание знания, уникальность, индивидуальность).</p> <p>Постоянная активная рефлексия (знание в собственных формах)</p> | <p>Оформленность отчуждения (слово, письмо, конструкт).</p> <p>Включённость в мир настоящего (чему и как учить).</p> <p>Конструирование форм знания (реконструирование знания)</p> |
| <p>Рефлекторно-бессознательное</p> <ul style="list-style-type: none"> – сохранение традиций (сохранение знания – в качестве, в фольклоре); – жить сообществу легче, если кто-то что-то знал (знание клана, семьи) | <p>Рациональное-иррациональное</p> <ul style="list-style-type: none"> – неотделимость от твоего интеллекта (его типа, стиля мышления); – оригинальность форм (видение, отражение, ощущение, искусство); – индивидуализация образов (мышления, восприятия, представления) | <p>Опредмечивание-распредмечивание</p> <ul style="list-style-type: none"> – попытки унификации знания (привязка знания к бытию); – довести до мира собственную уникальность (индивидуальность); – историческое несоответствие (все революции не вовремя) | <p>Прикладное-фундаментальное</p> <ul style="list-style-type: none"> – способы актуализации знания (мотивация обучения); – присутствие в учебном процессе (категориальность, фундаментальность); – активность сознания (интерес, прошлое – настоящее) |
| | | | <p>Процесс СВОБОДНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ ЗНАНИЯ</p> |
| | | <p>Процесс ОТЧУЖДЕНИЯ ЗНАНИЯ</p> | <p>ТРУД УЧЕНИЯ (самообучение, обучение других)</p> |
| | <p>Процесс формирования НЕОТЧУЖДАЕМОГО ЗНАНИЯ</p> | <p>ИСТИНЫ БЫТИЯ</p> | <p>МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ</p> |
| <p>Процесс ПРИЧУЖДЕНИЯ ЗНАНИЯ</p> | <p>ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ЗНАНИЯ</p> | <p>СУЩНОСТЬ ВЕЩИ</p> | <p>СОХРАНЕНИЕ ЗНАНИЯ (на носителях)</p> |
| <p><u>ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – поколения (традиций клана, общины); – доверие сообщества индивиду; – сохранение праздника; – вольно-невольный круг обязанностей; – человеческая коммуникативность; – решение проблем (лидер); – владение знанием сообщества; – самостоятельность принятия решений; – управление посредством знания; – народное творчество (фольклор) | <p><u>ОТРАЖЕНИЕ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – индивидуальная рациональность; – первое мнение; – заинтересованное восприятие; – медленное мышление; – сохранение собственного знания; – поиск сущности индивидуом; – экологические ниши знания; – творческая рефлексия (вдохновение); – интересный для других взгляд на вещи | <p><u>РЕФЛЕКСИВНОЕ ПОЗНАНИЕ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – выделение порядка сущностей; – сохранение сущности вещи; – конструирование нового знания; – оформление знания в виде вещи; – выделение знания (умственный труд); – активная деятельность с рефлексией; – владение методологией отчуждения; – диалектика рефлексии (нового знания) | <p><u>АКТУАЛИЗИРУЮЩЕ Е СОЗНАНИЕ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – фундаментальное знание (старое); – диалектика носителя знания (информация); – сохранение вещи (сущность – труд); – жизнь индивида в мире настоящего; – передача знания другим (взрослым, детям); – категориальная уровневость знания; – новизна знания (творческая рефлексия); – как хорошо забытое старое (мода) |

Рис. 1. Процессы, обеспечивающие создание интеллектуальной собственности в педагогической деятельности

Авторы монографии делают вывод, что возникновение концепции «неотчуждаемой технологии» связано с повышением роли человеческого фактора в экономике и производстве.

Применительно к сфере социальных отношений «неотчуждаемое» встречается в работе Т. В. Беловой «Социальный и индивидуальный уровни отчуждения», которая утверждает, что социальный ареопаг выступает как «неотчуждаемая коллективность» [55]. Такого рода коллективность, с точки зрения Беловой, поддерживала следующие традиции: коллектив выступал как целое многих частей, здравый смысл и труд являлись опорой человека и естественного ритма жизни, беспутство, бесчестие, леность были хуже смерти для члена коллектива; хотя коллектив был и замкнутым пространством, но не было нивелировки рядовой личности; включение человека в родовой круг не означало потери «я» и индивидуальных чувств.

Итак, мы видим, что употребление термина «неотчуждаемое» соотносится с человеком и его индивидуальностью.

Одним из элементов индивидуальной структуры личности выступают знания. Трудно найти двух людей с одинаковым составом знаний. Фонд знаний каждого человека индивидуален.

Индивидуальное знание можно считать «неотчуждаемым знанием». Тот состав индивидуального знания, который человек считает своим собственным, называется неотчуждаемым знанием (рис. 1). Причины его формирования – естественная потребность в информации и накопление опыта в объективной стороне бытия. Предпосылки формирования бывают внутренними и внешними. К внешним относится наличие знания как такового и продуктов опредмеченного знания. Внешние предпосылки могут быть определены временем, местом и обстоятельствами, когда индивид встречается с чем-то уникальным, неповторимым и загадочным.

Внутренние предпосылки связаны с проявлением заинтересованности индивида в знании, он начинает поиск сущности вещей, предметов и явлений. Его мышление часто движется медленно, воспринимая все тонкости, параметры и связи исследуемой вещи.

Рационально оценивая все моменты, человек начинает формулировать и высказывать своё мнение. Постепенно, работая всё с большими массивами знания, он начинает проявлять оригинальный взгляд на любую вещь и знание. Успешно осваивая всё новое и новое знание, он уже достаточно чётко определяет, «своё это знание или нет». При этом пути определения своего знания будут субъективными.

В итоге человек становится обладателем своего собственного, или неотчуждаемого, знания. Оно характеризуется индивидуальностью образов (мышление, восприятие, представление), оригинальностью форм и неотделимостью от интеллекта человека. Оригинальность форм отражения и ощущений находит своё выражение в творчестве и произведениях искусства. Тип интеллекта в сочетании с неотчуждаемым знанием определяет стиль мышления человека.

Формирование неотчуждаемого знания происходит двумя путями: через обучение и через самообучение. Эти два процесса очень важны. Без обучения, в ходе которого человек получает необходимые знания, не возникнет основа неотчуждаемого знания и тяга к самообразованию. Без самообучения знание не станет неотчуждаемым. Таким образом, обучение даёт основание неотчуждаемого знания, а самообучение делает знание своим и окончательно формирует неотчуждаемое знание.

Наличие неотчуждаемого знания у человека подтверждается способностью интеллекта его рационально отобрать, объективизировать и интеллектуально отобразить знание. Рациональный отбор знания для каждого человека индивидуален. Но из множества признаков знания рациональность руководствуется прежде всего нужностью и ценностью его для каждого человека. Процесс объективизации знания связан с действительным положением вещей в мире, с использованием знания именно в данном месте, в нужное время и определённого качества, при определённых условиях.

Интеллектуальное отражение знания должно пройти процесс создания последнего, когда оно было принято, понято и структурировано. В ходе интеллектуального отражения знание не только

способно показаться как феномен данного человека в нестандартных высказываниях, но и способно сохраняться как собственное знание. Это происходит через процесс отчуждения знания.

Отметим, неотчуждаемое знание педагога является тем субъектом отчуждения знания, которое педагог предлагает ученику.

Процесс причуждения знания в педагогической деятельности.

Объектом процесса отчуждения знания является знание ученика, переданное ему педагогом. Назовём данное знание причуждаемым. Слово «причуждать» происходит от существительного «причуждение». Его выбор определяется традицией в существовании диалектически парных категорий: абстрактное – конкретное, рациональное – иррациональное и т. д.

Понятие «причуждение» – не наше изобретение. Это понятие использовал Н. Винер в своей теории кибернетики применительно к вычислительным машинам. Он считал их необходимым «приращением» (перевод предполагает и «причуждение») знания [91, с. 72].

Причуждаемое знание – это те знания общества, которые человек должен сделать своими. Количественный и качественный состав этих знаний зависит от интеллекта человека и от предложенных ему знаний (рис. 1).

Причина усвоения знания состоит в следующем: сохранение знания предыдущих поколений необходимо для выживания человечества. Предпосылками формирования причуждаемого знания во внешней сфере являются наличие признания и обязанности перед обществом сохранить его и передать следующим поколениям. Внутренними предпосылками выступают генетическая память и интуиция человека как условия выживания сообщества людей.

Соприкосновение индивида с признанием происходит в раннем детстве, когда ему поют колыбельные песни. Подрастая, ребёнок слышит и слушает сказки, песни, наблюдает празднества. Фольклор осуществляет причуждение знания, когда оно беспорядочно усваивается ребёнком и остаётся надолго в его подсознании. Уже будучи взрослым, услышав знакомую мелодию, он может мгновенно

вспомнить и слова песни. Бессознательное сохранение празднания позволяет человеку общаться с другими людьми. Празднание не только служит основой коммуникативных контактов, но и является начальным этапом формирования причуждаемого знания.

По мере взросления расширяется круг обязанностей человека. Сообщество начинает доверять индивиду решение своих проблем. Добровольно-принудительный характер обязанностей непременно заставит индивида расширить и пополнить запас знания. Это происходит обычно через обучение.

Позиции индивида по отношению к обучению будут различными: пассивная и активная. Путь формирования причуждения знания тоже бывает пассивным и активным. При пассивном человек, как губка, впитывает все знания, которые ему предлагают. Активный путь предполагает интуитивный анализ знания с помощью рефлексии. Постепенно человек начинает владеть теми знаниями, которые есть в запасе у его общества.

Владение знанием сообщества приводит индивида к видению проблем общества, их пониманию и попытке их разрешения. Проявляется это в самостоятельном принятии решений. Преодоление проблем даёт ощущение силы и показывает роль знания в жизни. Можно выделить следующие аспекты ролевой значимости знания: понимание того, что знание – открытая система, и вход в неё открыт каждому; вера в свои интеллектуальные возможности; знание всегда и везде значимо; при определённых условиях знание представляет собой ценность.

Одно из следствий такой позиции – возможность управления людьми посредством знания. Знания помогают определиться в выборе цели и средств её достижения, знания позволяют организоваться людям для разных форм деятельности, помогают ориентироваться в мире и представляют возможность двигаться в своем развитии дальше. Знания усиливают человеческие сущностные силы, что проявляется в увеличении физических сил посредством машины.

Причуждаемое знание выступает знанием того сообщества, в котором живёт человек. Обществу всегда легче, если кто-то что-то знал и

применял это в интересах своей семьи и клана. Такое знание закрепляется через вольно-невольный круг обязанностей всех членов общества. Последнее сохраняло традиции общества, а через них и знание.

Выражается причуждаемое знание в знании народного творчества: человек поёт старинные песни, вспоминает бабушкины сказки и ткёт половички с характерными для мест его рождения узорами.

Наличие причуждаемого знания подтверждается способностями человека производить рефлексивно-бессознательно отбор информации, интуитивно используя знания для выживания, и помнить традиции поколений. Рефлекторно-бессознательный отбор информации идёт по пути определения полезности её для общества: что годно в пищу, а что нет, огонь – благо или нет, укроет ли шкура от холода и т. д. Рефлекторная полезность чего-либо определяется на какой-то конкретный момент. Но часто потом временная полезность знания становилась постоянной.

Осуществляется сохранение знания в памяти человечества: генетической, социальной и интеллектуальной. Генетическая память хранит знания об удовлетворении физических потребностей человека, социальная – коммуникативных, интеллектуальная – познавательных потребностей. Все три вида памяти присущи любому индивиду как представителю человеческого рода.

Таким образом, причуждаемое знание является тем объектом процесса отчуждения знания, тем знанием общества, которое педагог направляет к ученику и которое должно быть усвоено последним.

Процесс отчуждения знания в педагогической деятельности. В структуре духовного мира человека большое место занимают знания. Они лежат в основе его мировоззрения и убеждений. Вот поэтому необходимость сохранения знания в процессе передачи социального опыта является одним из главных направлений педагогической деятельности и осуществляется через обучение. Педагог, специально подготовленный человек, обеспечивает сохранность знания путём перехода последнего от него к ученику, т. е. от старшего поколения к

младшему. Такой переход может происходить в том числе и через процесс отчуждения знания.

Возможность употребления понятия «отчуждения знания» применительно к педагогической деятельности объясняется двумя моментами: знания как интеллектуальный продукт наиболее полно проявляются в интеллектуальном действии; педагогическая деятельность – один из видов интеллектуальной деятельности. Педагог как субъект интеллектуальной деятельности должен и может производить интеллектуальные действия применительно к объекту.

Одним из положительных интеллектуальных действий по отношению к знанию выступает процесс его отчуждения. Это обеспечивает прежде всего сохранность знания, что необходимо и педагогу, и ученику, и обществу, в первую очередь проявляется в обучающей деятельности педагога. Ведь одна из его профессиональных обязанностей – формирование у учеников знаний, умений и навыков. Чтобы такое формирование началось, педагог должен произвести отчуждение знания от себя.

Знания сущностного порядка и естественнонаучных истин, целенаправленных от педагога к ученику в процессе передачи социального опыта, можно назвать отчуждаемым знанием. Оно необходимо для сохранения знания как значимого атрибута жизни общества, как необходимого компонента конструирования и реконструкции вещей.

Оформлению отчуждаемого знания способствуют внешние и внутренние предпосылки. К внешним относятся процессы опредмечивания и распредмечивания знания, обеспечивающие формирование вещи. Через них происходит привязка знания к бытию. К предпосылкам появления отчуждаемого знания во внутренней сфере относится наличие работающего и созидającego интеллекта. В процессе умственного труда при встрече с новой информацией интеллект вычленяет из потоков разных сведений знания, в ходе своей активной деятельности производит выделение сущности знаний. Это происходит через процессы ассоциативности, когда новое знание сравнивается с уже имеющимся и известным индивиду, а также через процессы

соотношения выделенного знания с существующими парадигмами (научными, бытовыми). Отбрасывая разные наслоения, интеллект делает это знание пригодным для оформления его в виде вещи. Готовая вещь выступает как результат деятельности интеллекта, соединяет и сохраняет в себе не только свою сущность, но и сущность знания, которой наделил её интеллект.

Характеризуется отчуждаемое знание, с одной стороны, объективизированными свойствами, когда оно появляется соответственно месту, времени и существующим обстоятельствам, с другой стороны, возможностью исторического несовпадения, когда наличествующее знание ещё не устарело, а ему на смену пришло новое. Отчуждаемое знание имеет, по своей сути, интернациональный характер, особенно в сфере естественных дисциплин. Законы физики, аксиомы математики одинаковы по своему сущностному пониманию и действию во всём мире.

Формирование отчуждаемого знания происходит в процессе работы интеллекта индивида, когда он осуществляет процессы узнавания знания, вхождения в него и его персонализацию, что в дальнейшем позволит ему проявиться во всей своей уникальности, индивидуальности и неповторимости уже для других людей.

Наличие отчуждаемого знания подтверждается способностями человека сохранять сущность вещи и сущность знания в виде технологических карт, схем, описаний, моделей, конструкций и т. д. Такие материалы доступны, понятны и необходимы для конструирования и реконструкции знаний, процессов и вещей. Отчуждение применительно к знаниям лишь усиливает эффект умножения и конкретно осуществляет механизм сохранения знания.

Отчуждение знания в педагогической деятельности – это процесс сознательного, целенаправленного сохранения знания в ходе передачи социального опыта старшего поколения младшему. При этом знания отдаются, но в то же самое время остаются такими же у их носителя, педагога. Разрыв между предметом и функцией, который

свойственен отчуждению, в педагогике имеет положительный аспект для человека.

Если педагог будет мало общаться, то подрастающее поколение может не узнать многое из того, что ему будет нужно в будущем. Если педагог не будет отчуждать знания вообще, то он просто не сможет быть учителем.

Так как отчуждение знания – это процесс, то нам нужно определить его субъект, объект и их взаимоотношения. Субъектом в педагогической деятельности чаще всего выступает педагог, чья деятельность направлена на объект с целью произвести в нём необходимые интеллектуальные изменения в ходе процесса обучения. Объектом педагогической деятельности служит интеллект обучаемого – это то, что подвергается действию обучения. Отношения между субъектом и объектом должны отражать существо и характер связей, которые устанавливаются между ними в процессе отчуждения во время передачи знания.

Исходя из того, что в педагогической деятельности ведущим является педагог, а ведомым – ученик, субъектом процесса отчуждения будут знания педагога, а объектом – знания ученика. Выполняя главную миссию по отношению к знанию – его сохранение, педагог должен сделать так, чтобы его знания перешли к ученику и стали ему родными.

Между неотчуждаемым и причуждаемым знанием имеется прямая связь. Формирование неотчуждаемого знания невозможно без причуждаемого знания, именно последнее содержит те знания общества, без которых индивид не может начать комплектовать свой фонд знания. Это так называемое старое или необходимое знание: таблица умножения, вес и объём величин и т. д.

Второй стороной рассматриваемых отношений выступает атрибутивное свойство неотчуждаемого знания, когда знания одного человека по качеству становятся соизмеримыми с причуждаемым знанием группы людей.

Третий аспект этих отношений раскрывается в объёме знания. Если неотчуждаемое знание включает в себя существенно большую

часть причуждаемого знания, то происходит степень концентрации знания.

Четвёртая особенность связана с приоритетом неотчуждаемого знания над причуждаемым в педагогической деятельности.

В процессе отчуждения знания в педагогической деятельности отношения между неотчуждаемым и причуждаемым знанием складываются следующим образом: прямыми они выступают в отношении ученика, потому что причуждаемое знание становится основой формирования его неотчуждаемого знания; опосредованными – в отношении педагога, потому что его неотчуждаемое знание является основой того причуждаемого знания, которое будет усваивать ученик для создания своего фонда знания.

Таким образом, субъектом процесса отчуждения знания в педагогической деятельности выступает неотчуждаемое знание педагога, объектом – причуждаемое знаниями ученика. Отношения между неотчуждаемым и причуждаемым знанием носят прямой и опосредованный характер.

Процесс свободного отчуждения знания в педагогической деятельности. Положительная сторона категории отчуждения, проявляющаяся в процессе освоения знания, даёт нам ещё одну интересную возможность: связать категорию «отчуждение» с категорией «свобода». Речь идёт о том, что в результате позитивных интеллектуальных действий со знанием можно предположить и положительный эффект в форме нового знания. Попробуем рассмотреть категорию «отчуждение» во взаимодействии с категорией «свобода» на примере человека, обладающего неотчуждаемым знанием.

В понятие «свобода» учёные вкладывают различный смысл. Остановимся на определении этого понятия, данного в «Философском энциклопедическом словаре». «Свобода – это способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями, опираясь на познание необходимой действительности» [412, с. 595].

Человек, имеющий неотчуждаемое знание, всю свою жизнь решает дилемму: остаться единственным его владельцем или передать

его людям? Знания первоначально выступают в виде новой информации о естественном природном процессе или явлении от конкретного человека, потому что он первым не только сумел овладеть старым, давно известным знанием, но и в процессе работы с ним создал свое, новое, ранее неизвестное знание. Поэтому желание оставить эти оригинальные знания себе, на первый взгляд, вполне логически обосновано. Однако последствия такого индивидуалистического выбора достаточно печальны: со временем не только человек умрёт сам, но с ним умрут и добытые новые знания. Недополучение новых знаний означает неизготовленность новых вещей и предметов, неустановление новых отношений, отсутствие дальнейшего интеллектуального развития детей. Это путь застоя в интеллектуальной деятельности человечества.

Решение владельца неотчуждаемого знания в пользу передачи знаний своим современникам, желание сделать достигнутое знание всеобщим достоянием – это решение свободы. Добровольно расставаясь со своим, известным только ему знанием, он выбирает путь облегчения и улучшения жизни людей, потому что на базе нового знания будут изготовлены лучшие вещи, предметы и получены ещё более новые, необходимые человеческому сообществу знания. Люди смогут научиться более эффективно использовать орудия труда, смогут более лояльно относиться к другим мнениям, дети получат больше знаний, включив их в свой интеллектуальный багаж. Таким образом, переданное знание будет служить человечеству, оно явится одним из необходимых звеньев в цепи дальнейшего прогресса интеллектуальной деятельности.

Решив передать другим своё личностное понимание реалий жизни и бытия, обладатель неотчуждаемого знания должен попытаться обеспечить сохранение нового знания. Настоящая жизнь знаний, когда они отделены от автора и сохраняются отдельно, начинается тогда, когда происходит естественный процесс отчуждения знания. Владелец неотчуждаемого знания самостоятельно, свободно и добровольно производит отчуждение от себя известного только ему нового знания, оформляет его только письменно или другим образом.

Именно такую процедуру сознательной передачи авторского знания человечеству мы подразумеваем под свободным отчуждением знаний. Свободное отчуждение знаний – это добровольное сохранение для людей, которое происходит через их опредмечивание, чаще всего это перевод невербальных знаний индивида на бумажные и небумажные носители информации.

В педагогической деятельности свободное отчуждение знания имеет свою особенность. Любой думающий о существовании учебного знания педагог прекрасно понимает, что в обучении он должен сочетать фундаментальные знания, содержащиеся в учебниках, и новые, идущие от него самого. Именно такое взаимодействие знаний – внешнего и внутреннего, неотчуждаемого – даёт толчок интеллектуальному развитию ребёнка и способствует в дальнейшем формированию у него, вследствие причуждения знания, уже своего неотчуждаемого знания.

Происходящее таким образом отчуждение необходимых знаний для учеников и свободное отчуждение знаний педагога превращает занятие в «спектакль интеллектов», интеллектов предыдущих поколений и интеллекта педагога настоящего времени. Последний выступает на занятии полномочным посланцем огромной страны знаний, информацию которой он с помощью своего интеллекта воспринял, обработал и подготовил для молодого поколения. Запоминание происходит естественным образом и, действительно, надолго, если старое знание оптимально сочетается с сегодняшним, если это знание крепко связано педагогом.

Знание, которое отчуждается педагогом в учебном процессе, называется свободно отчуждаемым знанием. Чаще всего в виде свободно отчуждаемого знания выступает необходимое знание занятия, которое естественным образом дополняется элементами неотчуждаемого знания педагога, инициативно относящегося к своей работе, творчески дополняющего старое знание учебника новым знанием жизни.

Как только в человеческой цивилизации возникло осознание необходимости сохранять знание, одновременно возникло и такое знание, хранить которое общим решением было поручено лучшим

представителям рода – шаманам, старейшинам или кудесникам, чтобы передать это знание молодым. Потому это знание и становилось свободно отчуждаемым, что оно принадлежало всему роду (семье) и не могло оставаться только в неотчуждаемом виде, т. е. принадлежать одному индивиду. Свобода такого знания ограничивалась узким кругом соплеменников. Но и такое его ограниченное существование способствовало движению человечества вперёд.

К внешним предпосылкам возникновения свободно отчуждаемого знания относятся постоянно появляющиеся в жизни человеческого сообщества новые знания и наличие носителя неотчуждаемого знания – человеческого индивида (педагога). Внутренняя предпосылка – решение сообщества и индивида сохранить новое знание для себя и людей.

Процесс образования нового знания связан с творческой рефлексией, которая конструирует новое знание для того, чтобы сохранить сущность вещи. Первичное сохранение знания как вещи происходит через осознание его сущности. Причуждённое ранее знание становится неотчуждаемым в силу принадлежности его к интеллекту индивида и сохранности в его памяти. Вторичное сохранение знания произойдёт, когда в процессе его опредмечивания в виде свободно отчуждаемого знания будет выявлено иное знание, которое закреплено в сущностных структурах, в вещи. Следующее сохранение вещи как знания произойдет в процессе передачи социального опыта другим людям. Обучение и труд будут гарантией её сохранения.

Чтобы вещь снова появилась как таковая, знание о её сущности должно пройти процесс отчуждения знания. Если знание о сущности вещи будет реконструировано в полной мере и старом объёме, то вновь появится старая вещь, которая может оказаться и неуместной сегодня. Если знание, отчуждающее сущность вещи, будет реконструировано творчески с помощью рефлексии, то вещь может получиться модной и современной. Такой путь сохранения знания идёт через процесс свободного отчуждения знания.

Свободно отчуждаемое знание, проявляющееся именно в учебном процессе, характеризуется новизной, категориальностью и наличием динамического равновесия (диалектического соотношения) между старым и новым знанием в реальном процессе обучения. Необходимое формирование свободно отчуждаемого знания происходит при обучении других, когда собственное знание педагога в процессе обучения передаётся ученику. При этом первый не растрчивает своего знания, а другой интеллектуально обогащается.

Наличием свободно отчуждаемого знания подтверждается уникальная миссия педагога – хранить лучшие интеллектуальные достижения прошлого, совершенствовать учебное знание настоящего, подготовить лучшие его образцы для будущих поколений. Свободно отчуждаемое знание должно помогать реконструировать старые знания, осмысливать их и конструировать современные их представления с полным сохранением истинности и ценности предыдущих. Реконструкцию старых знаний успешно производят, например, археологи и этнографы, воссоздавая жизнь и быт давно ушедших поколений. Знания настоящего осмысливают учёные во всех сферах науки, в том числе и в области теории педагогики. Ассоциативное мышление, предвидение и интуиция помогают конструировать оригинальные формы учебного знания будущего, которые подтверждаются или опровергаются со временем практикой педагогической деятельности. Таким образом, свободно отчуждаемое знание – это знание, сознательно сохраняемое для людей.

Наиболее определённо и чётко процесс свободного отчуждения знания наблюдается в педагогической деятельности. Педагог выступает как основной источник учебного знания и как опорный элемент процесса передачи социального опыта. Педагогу принадлежат главенствующее место и роль в сохранении человеческого знания как величайшей ценности цивилизации. Но чтобы этот процесс осуществился, необходимы определённые условия. Под условием понимается «существенный компонент комплекса объектов, на наличие

которого с необходимостью следует существование данного явления» [294, с. 635].

Каждой науке присущи свои типы условий. Анализ педагогических условий применительно к различным явлениям делается многими учёными. Например, В. И. Загвязинским – по отношению к педагогическому мастерству, В. Н. Гинецинским – к процессу усвоения. С. И. Марченко рассматривает дидактические условия и т. д. [135; 106; 236].

Наиболее интересны в этом плане работы челябинских учёных, которые дали глубокий анализ педагогических условий успешного обучения в различных условиях, в различных отраслях педагогики. Они подчеркивают, что применительно к педагогическим явлениям и процессам не может быть единого метода усвоения знания, как не существует и единственного условия успешной педагогической деятельности. Всегда проявляется достаточно чёткая система педагогических условий. В. И. Долгова выделяет морально-психологические, организационно-педагогические, научно-методические, учебно-материальные условия [122, с. 15–17].

Можно выделить следующие условия по отношению к процессу свободного отчуждения знания:

- существование учебного знания, которое обществу необходимо сохранить в состоянии полной готовности к процессу обучения;
- наличие людей, умеющих сохранять и передавать знание (по призванию – педагогов, по специальности – технологов обучения);
- понимание существа причуждения знания как изначального момента вхождения в мир знания;
- наличие у педагогов своего неотчуждаемого знания;
- понимание педагогом необходимости отчуждения знания как достаточного основания успешности передачи и усвоения знания на любом уровне обучения;
- позицию добровольного (свободного) отчуждения своего знания каждым, кто хоть однажды кого-либо обучил элементам социального опыта;

– владение технологией отчуждения знания.

Знания, которые обществу необходимо сохранить для себя и потомков, неоднородны. К ним относятся и житейские знания, и учебные, и научные. По временному аспекту они подразделяются на старые и новые. Под старыми знаниями понимаются те, которые известны давным-давно, т. е. результат обработки этих знаний повторяется всякий раз в одних и тех же условиях бытия. Они закреплены в народной памяти и учебниках. Новые знания поступают от учёных и реальной житейской практики. Но не все знания науки и бытия могут быть непосредственно перенесены на занятие, потому что одно из таинств обучения составляет процесс перевода информации в ранг учебного знания. Возникновению профессии обучать других прежде всего способствовало наличие в обществе понимания необходимости сохранения и передачи знания, умений и навыков новым поколениям. Педагоги специально подготовлены для работы со знаниями и с учениками. Они выступают проводником между нынешним и будущим поколениями.

По отношению к ученикам главная задача педагога состоит в том, чтобы они взяли как можно больше его знаний. Для выполнения этой задачи педагог должен прежде всего иметь своё неотчужденное знание, которое складывается из старых и новых знаний. Пройдя переработку с помощью рефлексии в голове педагога, знания определённым образом компонуется для каждого занятия. Сложно найти педагогов с одинаковым сценарием урока при изложении одного и того же материала. Этим подтверждается наличие у педагога неотчуждаемого знания.

Профессия педагога предполагает, что этот человек постоянно делится своими знаниями, умениями и навыками. Он принимает как должное необходимость отчуждения своего знания. В этом состоит суть его работы.

Позиция добровольного отчуждения своего знания связана с тем, что педагог работает не на прошлое и даже не на настоящее. Он учит во имя будущего. Его главная задача состоит в том, что он

должен создать интеллектуальные заделы в обучении, которые проявятся уже много позже и приведут к открытиям и прогрессу человечества. Владение технологией отчуждения знания обеспечивает выполнение этой задачи.

Названные выше условия по отношению к внешним и внутренним обстоятельствам можно разделить таким образом: к внешним обстоятельствам относятся первые три условия, к внутренним – остальные. По классификации В. И. Долговой:

- научно-методические: наличие знания, необходимого для сохранения;
- учебно-материальные: существование людей, умеющих сохранять и передавать свои знания, наличие у педагогов своего неотчуждаемого знания;
- морально-психологические: понимание необходимости отчуждения знания, позиция добровольного отчуждения своего знания;
- организационно-педагогические: владение технологией отчуждения знания.

Все условия отчуждения знания взаимосвязаны между собой. Знания могут сохранить и передать в основном специально обученные люди, владеющие технологией обеспечения их отчуждения как необходимой для сохранения знания. Эта взаимосвязь обеспечивает устойчивость процесса отчуждения знания.

Анализ процесса свободного отчуждения знания показывает, что это распространённое явление в педагогической деятельности, но процесс свободного отчуждения знания возможен лишь при определённых условиях.

Действие механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности. Рассмотренные выше компоненты (знание и отчуждение) и процессы (формирование неотчуждаемого знания, причуждение знания, отчуждение знания, и свободное отчуждение знания) являются элементами механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности. Данный механизм определяется как интеллектуальная система,

представляющая собой «совокупность информационных природных органов и технических устройств при выполнении некоторого интеллектуального процесса» [212, с. 32]. У описанных компонентов и процессов интеллектуальная природа, они выполняют интеллектуальные действия и имеют интеллектуальные результаты.

Опишем действие механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности. Этот механизм действует на основе педагогической системы отчуждения – причуждения знания. По мнению С. А. Маврина, «педагогической системой описывается организационное единство взаимодействия обучающего и обучаемого» [228, с. 10].

Графическое изображение системы отчуждения – причуждения знания представлено на рис. 2.



Рис. 2. Педагогическая система отчуждения – причуждения знания

Предлагаемая система может быть рассмотрена следующим образом.

Педагог – специально подготовленный (обученный) человек, задача которого перед обществом состоит в том, чтобы передать социальный опыт прошлых поколений поколению будущему. Составная часть социального опыта – актуализированные знания общества, которые проявляются как учебное и персонализированное знание самого педагога.

Знания педагога слагаются из причуждаемого знания, приобретённого им в процессе вхождения в знание, и неотчуждаемого, которое приобщилось к интеллекту педагога и стало частью его личностных качеств. Оба вида знания, соединённые в профессиональные способности педагога, в специально организованном процессе – обучении – определённым путём отдаются ученику: причуждаемое знание – через процесс отчуждения знания педагога, а неотчуждаемое знание педагога – через процесс свободного отчуждения знания.

Любой вид знания, получаемого учеником, по отношению к самому ученику выступает как учебное знание, потому что он обретает его в процессе интеллектуального общения с педагогом.

Данная педагогическая система является простой системой и представляет собой категориальный блок. Она функционирует при наличии трёх взаимосвязанных логикой обучения элементов: педагога, ученика и знания. Особенности данной системы:

1. Педагог содержит в себе все виды знания.
2. Педагог использует множество способов работы со знанием.
3. Ученик в процессе обучения должен вместить в себя (естественно, при благоприятных условиях) всю эту педагогическую систему.
4. Ученик должен приспособиться к системе «отчуждения – причуждения знания» и научиться в её условиях обучаться и жить нормальной жизнью маленького интеллекта.
5. Взаимосвязь между различными видами знания происходит через формы деятельности со знанием.

Основной опорой в предложенной модели передачи социального опыта отчуждения – причуждения знания выступает учебное знание. Под ним в педагогической деятельности понимается

сокращенный вариант научного знания, адаптированный и ценностно-ориентированный на его восприятие ребёнком [106, с. 11]. Учебное знание – корректно обработанный информационный материал нескольких или одного занятий, подготовленный для определённой педагогической технологии, в рамках сложившейся парадигмы научного знания и требований системы образования. Причуждение – отчуждение учебного знания происходит по тем же закономерностям, что и иного знания, обычно не используемого в процессе обучения как учебное.

Формируется учебное знание под влиянием внутренних и внешних условий. К внешним условиям существования учебного знания относится наличие знаний у предыдущего общества как элемента давно сложившегося социального опыта и знаний, появившихся сегодня, в современных условиях. Внутренние условия существования учебного знания также различаются двойственностью. С одной стороны, свойства учебного знания характеризуются его способностью проходить через многие временные интервалы и оставаться таким же учебным знанием, как тысячелетия назад (например, четыре арифметических действия в математике). И, с другой стороны, способность учебного знания постоянно и неизменно поглощать всё новые и новые знания также сохраняется у него на протяжении веков.

Учебное знание увеличивается в объёме естественным образом, но не бесконечно, производя дозировку нового знания в необходимой пропорциональности и сохраняя при этом все современные идеи и концепции обучения. Оно состоит из постоянно совершенствующегося старого знания и естественным образом поступающего в его запасы нового.

Основным принципом данной педагогической системы является то, что педагог не просто передаёт те знания, которые у него есть. Поняв и обработав предоставленные ему знания общества способом активного личного причуждения ранее ему не известного знания, путём обращения к собственному неотчуждаемому знанию и творческой рефлексии, педагог на занятии преподносит ученикам такой вид

отчуждаемого знания, который является настоящим интеллектуальным продуктом педагога (**т. е. его интеллектуальной собственностью**). Оно станет учебным знанием для ученика. При этом педагог должен не только хорошо обучить ученика, но и попутно освоить с ним различные системы работы со знанием, в том числе и систему отчуждения – причуждения знания. Он знакомит обучаемых с методом причуждения знания как интеллектуальной основой для формирования в будущем неотчуждаемого знания ученика и способствует развитию качеств, необходимых при отчуждении знания, как основного условия сохранения социального опыта общества для следующих поколений.

Педагогическая система отчуждения – причуждения знания выполняет одну из главных функций общества – сохранение человеческого знания. Другими функциями данной системы являются интеллектуальное развитие педагога и ученика, формирование учебного знания как такового, овладение методами работы со знанием.

Первая функция системы обеспечивает жизнедеятельность общества, прогресс человечества. Вторая функция выполняет задачу обращения к интеллекту человека как хранилищу знания, феномену психической, индивидуальной и творческой деятельности, который определяет объём и качество знаний индивида (неотчуждаемое знание), стиль и манеру его мышления. Третья функция отражает суть превращения огромного количества человеческих знаний (информации) в удобную интеллектуальную конструкцию – учебное знание для понимания и усвоения любым индивидом. Четвёртая функция раскрывает возможность для интеллектуального творчества, когда педагог своё видение реального мира и мира знаний начинает превращать в методические разработки, дидактический материал, наглядные пособия, новые программы и планы учебных курсов, новые методики и технологии обучения (**т. е. появляется педагогическая интеллектуальная собственность**).

Интеллектуальная собственность в педагогической деятельности создаётся по принципу круговорота воды, под которым понимается

непрерывный обмен влагой между атмосферой и земной поверхностью [369, с. 658]. По отношению к рассматриваемому явлению его можно назвать принципом круговорота знания.

Принцип круговорота знания имеет два аспекта. Со стороны педагога – проблемы дозировки, ограничения объёма и отбора знания, созвучного с современным состоянием научных представлений о мире и роли человека в нём в соответствии со способами конструирования знания, методами демонстрации знания как системы и создания условий сохранения и дальнейшей передачи знания уже со стороны ученика. Со стороны ученика – обеспечивает ему необходимый для учения запас знания общества (тезаурус) с примерами его развития, содержание которых раскрывает и показывает на занятии педагог.

Из описания видно, что механизм создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности приводит в действие педагогическая система отчуждения – причуждения знания на основе принципа круговорота знания.

ГЛАВА III

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI в.

Третья глава исследования посвящена описанию проведения эмпирического исследования по констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. Исходя из теоретического обоснования существования интеллектуальной собственности в педагогике, нами была разработана схема практической организации исследования, в которой был описан познавательный инструментарий исследования, занятый в констатация представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке выбранного периода. Данный инструментарий позволил нам практически подтвердить наличие интеллектуальной собственности в педагогике.

Основная идея практической организации констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. состояла в выявлении данных представлений (рис. 1), что следовало осуществить через фиксацию, определение, анализ, оценку представлений рассматриваемого периода и составление картины их развития. Поэтому общей целью эмпирического этапа исследования стала практическая констатация выявленных представлений.

В связи с тем, что структурно схема эмпирического исследования по констатации представлений об интеллектуальной собственности включала в себя три этапа, необходимо было определить конкретные цели каждого из них. В данной главе описан только первый этап эмпирического исследования по констатации представлений об

интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в., поэтому и цель этого этапа нами определена как фиксация данных представлений.

Достижение поставленной цели было связано с решением следующих задач:

- описание хода проведения эмпирического исследования по констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.;
- регистрация наличия подобных представлений;
- определение содержания и видов выявленных представлений.

3.1. Констатация представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

Эмпирическое исследование по констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. имеет историко-педагогический характер. По сложившимся традициям, педагогическое эмпирическое исследование по истории педагогики должно включать в себя описание базы и хода эмпирического исследования. Это ставит перед нами задачу обозначения чётких хронологических рамок эмпирического исследования, описания его источниковой базы и конкретных этапов его проведения [155].

Хронологические рамки эмпирического исследования. Констатация представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке, по нашему мнению, должна охватить конец XX – начало XXI в. [413, с. 233]. Такая хронологическая обусловленность эмпирического исследования связана с тем, что раньше конца XX в. общие исследования об интеллектуальной собственности в нашей стране велись ещё недостаточно, а в начале XXI в. – уже интенсивно [246, с. 43].

Более конкретные даты начала и конца нашего исследования обозначились, исходя из отраслевой принадлежности исследования. Его педагогическая направленность потребовала при определении хронологических рамок учесть те реальные события, которые стали для педагогической действительности конца XX – начала XXI в. значимыми. По нашему мнению, в обозначенный период имели место два значимых педагогических события: реформа общеобразовательной и профессиональной школы (1984 г.) и возвращение к обязательности среднего (полного) общего образования (2007 г.).

Эти события имеют основу в виде нормативных правовых актов: Постановления Пленума ЦК КПСС от 10 апреля 1984 г. «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [13] и Федерального закона от 21 июня 2007 г. за № 194-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты в связи с установлением обязательности общего образования» [9]. Так как обозначенные нормативные акты чётко датированы, то принятие их за хронологические рамки нашего эмпирического исследования было бы логичным. Поэтому хронологические рамки нами определены с апреля 1984 по июнь 2007 г.

Источниковая база эмпирического исследования. Любое исследование основано на исторических источниках, под которыми понимают «письменные документы, непосредственно отражающие исторический процесс и дающие основание и возможность изучать прошлое человеческого общества» [369, с. 511]. В современном обществе одним из важнейших исторических источников являются материалы периодической печати. Они отражают все стороны жизни общества, являются полифункциональными и многоплановыми. Изучение содержания материалов периодической печати позволяет с разных сторон рассмотреть актуальные вопросы жизни общества, выделить общее и частное в постановке и решении каких-либо общественно значимых проблем.

В педагогической периодической печати содержатся разнообразные сведения о процессах и результатах деятельности отдельных

педагогов, педагогических коллективов и педагогического сообщества в целом, поэтому выбор исследователями таких источников для проведения историко-педагогического исследования не случаен. Материалы педагогической печати не только передают событийную, фактологическую сторону педагогической действительности российского общества, но и фиксируют появление и развитие новых педагогических явлений. Всё это дало нам основание определиться с источниковой базой нашего эмпирического исследования: историческими источниками стали два центральных педагогических издания – журнал «Педагогика» и «Учительская газета» [246, с. 37–42].

Выборка данных изданий для проведения эмпирического исследования была осуществлена в соответствии с квотной моделью выборки (по принципу её разработки социологами) [159]. Определение объёма выборочной совокупности педагогических изданий зависит от объёма генеральной совокупности педагогических изданий в исследуемый период. Опыт исследований показывает, что 20 % от генеральной совокупности представляют статистически значимые результаты исследования. Анализ показал, что в исследуемый период функционировали 10 центральных периодических педагогических изданий, 20 % от этой величины (два издания) составило число периодических педагогических изданий, подлежащих обработке. Исследованием были охвачены все номера журнала и газеты с апреля 1984 по июнь 2007 г. Это составило 222 номера журнала и 1792 номера газеты.

Чтобы наше эмпирическое исследование педагогических изданий было исторически обусловлено, необходимо произвести оценку выбранных исторических источников. Таким образом мы соблюдем требование к историческим исследованиям, где характеристика исторических источников является неременной составляющей.

Анализируя статус «Педагогика» («Советская педагогика»), можно отметить следующее. Журнал является центральным теоретическим журналом педагогической прессы. Он издаётся с 1937 г. В исследуемый период ему присущи следующие характеристики:

1. В период с 1984 по 1991 г. журнал «Советская педагогика» был изданием Академии педагогических наук СССР. С 1993 г. у него появились учредители: трудовой коллектив редакции, Российская академия образования и Российский открытый университет. В 1998 г. Российский открытый университет вышел из состава учредителей журнала. До настоящего времени учредители у журнала остаются прежними.

2. С момента своего выхода в свет журнал имел название «Советская педагогика». Но с 1992 г. в силу исторических перемен он стал именоваться научно-практическим журналом и закрепил название «Педагогика», которое сохраняется до сегодняшнего дня.

3. С начала исследуемого периода и до 1991 г. главным редактором журнала был Г. Н. Филонов, с 1992 по июнь 2007 г. эту должность занимал В. П. Борисенков.

4. С 1984 по 1991 г. издавалось по 12 номеров журнала в год, с 1992 г. – шесть номеров в год. Так продолжалась до 1996 г. В течение следующих трёх лет (1997–1999 гг.) журнал выходил в объёме восьми номеров в год. С 2000 г. и по настоящее время журнал выпускается по 10 номеров в год.

5. С 1984 по 1988 г. каждый номер журнала содержал 144 страницы. С 1989 г. объём страниц в журнале был увеличен до 160. Данный вариант продержался до 1991 г. В 1992 г. число страниц в номере сократилось до 128. В 1993 и 1994 гг. их число составило 130. В дальнейшем количество страниц опять упала до 128. Это продолжалось до 1999 г. С 2000 г. объём журнала ещё раз подвергся сокращению – до 112 страниц в номере. С 2004 г. количество страниц в номере устанавливается на отметке 130. Данное положение сохраняется до конца исследуемого периода, т. е. до июня 2007 г.

6. За исследуемый период число рубрик в одном номере журнала варьировалось от 6 до 18. Динамика количества рубрик показывает, что к концу изучаемого периода число рубрик уменьшилось. За весь период исследования в журнале фигурировало общим количеством 45 рубрик. С течением времени изменились названия привычных

рубрик. Например, название рубрики «Школа и педагогика за рубежом» поменялось на название рубрики «Сравнительная педагогика», рубрика «Кадры советского учительства» стала называться «Кадры науки, культуры, образования». Это произошло в 1990-е гг. Также можно отметить постепенное исчезновение рубрик советского периода издания журнала: «Всесоюзные педагогические, 1985», «Реформе школы – энергию ускорения», «Пионерская организация: пути обновления», «Общее собрание АПН СССР».

В целом же для журнала характерна преемственность рубрикатора. Это подтверждается тем, что семь основных рубрик: «Научные сообщения», «Передовая», «Вопросы обучения и воспитания», «Педагогика и психология профтехобразования», «Критика и библиография», «Наши интервью», «Отклики и размышления» за весь период не исчезли и не были преобразованы.

7. Количество статей в одном номере журнала в изучаемый период было различным, но не более 37. Причём наблюдается явная тенденция снижения количества статей в одном номере журнала к июню 2007 г. Если до 1992 г. статей в одном номере журнала было, в среднем, 27–30, то после 1992 г. их становится 23–26, а к 2007 г. – 16–18.

8. Общее количество статей, опубликованных за весь исследуемый период, составляет 5503. Наибольшее число статей мы находим в журнале в 1985 г. (393 статьи), наименьшее – в 1992 г. (140 статей); общее число статей за 1984 г. и 2007 г. не берутся во внимание в связи с обозначенными хронологическими рамками исследования.

9. «Педагогику» отличает достаточно однородный состав авторов. Это объясняется тем, что по своему назначению он является теоретическим рупором педагогической науки, поэтому к сотрудничеству привлекаются, прежде всего, учёные. Среди наиболее часто публикуемых авторов оказались: В. А. Кан-Калик, В. С. Лазарев, В. М. Монахов, Н. Д. Никандров, В. М. Полонский, М. М. Поташник, И. Ф. Харламов, М. И. Шилова.

За весь исследуемый период не более 10 человек без учёных степеней были авторами статей в журнале. Однако с 2000 г. в каждом

номере стали публиковаться материалы авторов, не имеющих учёной степени.

С 2001 г. стало больше предоставляться возможности для публикации практическим работникам. В частности, появились статьи, описывающие конкретный педагогический опыт. Например, в 2003 г. таких статей было четыре (А. А. Прядеко, Г. А. Лебедева, В. П. Максимов, М. А. Глазунова), в 2004 г. – две (Е. М. Куроенко, М. В. Хохлова), в 2005 г. – пять (Е. С. Цикало, Р. Н. Азарова, А. И. Пульборе, Т. Т. Сидельникова, М. А. Панфилов).

10. География журнальных материалов достаточно узка. До 1992 г. она ограничивалась теми городами, где имелись отделения Академии педагогических наук СССР или республиканские Академии педагогических наук (Москва и столицы союзных республик: Ташкент, Тбилиси, Рига, Минск, Киев и т. д.).

С 1993 г. география публикаций, с одной стороны, несколько расширилась, так как стали приниматься к изданию статьи не только столичных авторов. С другой стороны, сузилась, потому что в связи с распадом СССР авторы из бывших республик стали менее активны. Однако по-прежнему, в основном, материалы предоставляют авторы из крупных городов.

11. Анализ показывает, что освещение теоретических проблем и практических аспектов присутствовало в журнале в равной степени, особенно с 1986 по 1989 г. и с 2002 по 2007 г. Именно в этот период журнал действительно был научно-практическим.

12. За исследуемый период в журнале публиковалась информация обо всех типах учебных заведений. Больше всего материалов было напечатано о школе (в том числе вечерней), затем, в порядке убывания: о вузе, ФПК, гимназиях, загородных лагерях, школе-интернате, техникуме (колледже) и профтехучилище. Следовательно, вниманием учёных были охвачены все формы обучения и воспитания.

13. Оформление журнала много лет оставалось однотипным. Лишь в 2004 г. были изменены дизайн журнала и его цветовая гамма.

Анализируя статус «Учительской газеты», можно отметить следующее. Газета является центральным практическим изданием педагогической прессы. Она выходит с 1924 г. В исследуемый период ей присущи следующие характеристики.

1. В период с 1984 по 1988 г. «Учительская газета» была органом Министерства просвещения СССР и ЦК профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений. С 1989 г. она становится изданием ЦК КПСС, а с 1992 г. – независимым изданием. С 1998 г. до сегодняшнего дня её учредителем является редакционный коллектив.

2. Название «Учительская газета» сохраняется с момента выхода газеты в свет до сегодняшнего дня.

3. В изучаемый период на должности главного редактора газеты сменилось три человека. С начала периода и по 1989 г. им был В. Ф. Матвеев, с середины 1990 г. газетный коллектив возглавил Г. Селезнев, с февраля по май 1991 г. газета не имела главного редактора. А с мая 1991 г. и по настоящее время им является П. Положевец.

4. С 1984 по 1989 г. издавалось по 156 номеров газеты в год. Исключение составляет 1988 г., когда вышло в свет 154 номера газеты. С 1990 г. газеты приобрела статус еженедельника и стала выпускать по 52 номера в год. С марта 1992 г. стали появляться сдвоенные выпуски газеты. Эта тенденция сохранялась и в 1993–1994 гг. С 1995 г. газета стала вновь выходить в количестве 52 номеров в год. Эта периодичность сохраняется до настоящего момента.

5. С 1984 по 1989 г. каждый номер газеты содержал 4 страницы газетного формата. С 1990 г. в связи со сменой статуса на еженедельник газета стала выходить на 12 страницах. С 1992 г. меняется формат (в половину газетного формата) и увеличивается объём газеты от 16 до 24 страниц. Данный вариант «Учительской газеты» сохранился до сегодняшнего дня. Хотя периодически в «Учительской газете» (2006–2007 гг.) выходили номера по 36 и по 48 страниц. Обычно это было присуще тематическим номерам газеты.

6. За исследуемый период число рубрик в одном номере газеты варьировалось от 1 до 45. Динамика количества рубрик была равномерна по годам: от 10 до 27 в одном номере. Всего было выявлено 170 рубрик. Увеличение количества рубрик началось в 1990-е гг. и продолжается до сегодняшнего дня. Объясняется это появлением новых педагогических явлений, политическим курсом государства, изменением педагогической действительности. В среднем на 50 % увеличился рубрикатор газеты с 1992 г.

7. Количество статей в одном номере газеты было различным, но не более 110. Причём наблюдается явная тенденция повышения количества статей в одном номере газеты к июню 2007 г. Если до 1989 г. статей в одном номере газеты было от 6 до 28, то после 1990 г. их становится 40–73, а к 2007 г. – 39–80.

8. Общее количество статей, опубликованных за весь исследуемый период, составляет 65 861. Больше всего – в 1989 г. (3567), меньше – в 1992 г. (1406) (общее число статей за 1984 и 2007 гг. не высчитывалось в связи с обозначенными хронологическими рамками исследования).

9. «Учительская газета» отличается разнообразным составом авторов. Это объясняется тем, что по своему назначению газета является изданием, освещающим вопросы и проблемы педагогической практики. Основной объём публикаций пришёлся на журналистов газеты, но имели место и выступления учёных, известных педагогов, учителей. За исследуемый период более 1000 человек были авторами статей в газете. Прежде всего, это учительский корпус СССР и России: практические работники делились своим педагогическим опытом.

В то же время в газете публиковались и теоретические изыскания. По нашим подсчётам, более 200 учёных выступили на страницах газеты.

10. География газетных материалов очень широка: не осталось ни одной территории Российской Федерации, откуда бы не поступили материалы для газеты. Более того, даже распад Советского Союза не привел к изоляции, и материалы из сопредельных государств

постоянно присутствуют на газетных полосах (особенно из Украины, Республик Казахстан и Беларусь).

Можно отметить также, что не выявлено преобладание городских авторов. Исследование показывает, что практически 50 % опубликованных материалов поступало в газету из сельской местности.

11. В тематике газетных материалов в изучаемый период доминировали практические аспекты педагогики. Сложно выделить года, где данная тенденция была бы выражена в наименьшей или наибольшей степени. Тем самым «Учительская газета» постоянно поддерживала свой официальный статус и сложившийся имидж как издания педагогической практики.

12. За исследуемый период в газете публиковалась информация обо всех типах учебных заведений. Больше всего материалов было напечатано о школе (в том числе, и о вечерней). Но наблюдается тенденция расширения охвата всех форм обучения и воспитания, существующих в России. Достаточно активно стали публиковаться материалы о ФПК, вузах, педагогических училищах, гимназиях, лицеях, учебно-воспитательных комплексах, загородных лагерях, школах-интернатах, техникумах (колледжах), профтехучилищах, детских садах, учреждениях дополнительного образования. Можно даже отметить, что с 2002 г. педагоги этих форм обучения и воспитания стали более активны в плане освещения своего педагогического опыта, а в 2006–2007 гг. эта тенденция усилилась.

13. С 1984 по 2007 г. несколько раз менялся внешний облик газеты. В 1989 г. изменилось оформление номеров газеты, с 1987 г. стала применяться новая вёрстка газеты, в 1992 г. произошло изменение формата (он стал книжным) и расширение объёма, с января 1993 г. меняется внешнее оформление. В 1994 г. из названия газеты уходит красный цвет, его заменяет черный, но в 1995 г. название газеты опять пишется красным цветом. С 1998 г. полностью меняется дизайн титульного листа.

Анализ источников, определённых нами как база эмпирического исследования, свидетельствует о том, что «Педагогика» и «Учительская

газета» выступают как издания периодической печати, синтезирующие в себе различного рода информацию о педагогической действительности.

Рассмотрение хода любого историко-педагогического исследования предполагает описание этапов его проведения. Охарактеризуем их.

Этапы проведения эмпирического исследования. Эмпирическое исследование по констатации представлений об интеллектуальной собственности в педагогической науке и практике проводилось с октября 1999 г. по декабрь 2008 г. в три этапа [238, с. 106–107].

На первом этапе (октябрь 1999 – июнь 2007 г.) – фиксирующем – был осуществлен сбор эмпирического материала для обработки. Данный этап был осуществлён в три приёма.

Первый приём (октябрь 1999 – апрель 2001 г.) – пилотажный. Его целью было получение первичной информации о наличии публикаций об интеллектуальной собственности в журнале «Педагогика» и «Учительской газете». Объект исследования – номера журнала «Педагогика» и «Учительской газеты» за апрель 1984 – апрель 2001 г. Критерием отбора опубликованных в этих источниках материалов стал формальный признак – заголовки статей и заметок, содержащие в своём названии термины, отражающие сущность интеллектуальной собственности. Методом исследования на данном этапе стал метод контент-анализа. По итогам исследования было выявлено 1028 статей (254 – в журнале и 774 – в газете). Полученные данные подтвердили наши предположения о наличии публикаций об интеллектуальной собственности на страницах педагогической печати, и это обстоятельство позволило нам продолжить работу.

Второй приём (май 2001 – июнь 2007 г.) – базовый. Его целью стало выявление публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике. Критериями выявления публикаций с представлениями об интеллектуальной собственности в педагогике стало наличие в публикациях журнала «Педагогика» и «Учительской газеты» мнений об интеллектуальной собственности в педагогике, а также о методических разработках дидактического

материала, наглядных пособий, новых программ и планов учебных дисциплин и курсов, новых методик и технологий обучения, новых учебников и учебных пособий. Такая выборка была произведена методом контент-анализа всех газетных и журнальных материалов за исследуемый период. В результате в общей сложности было отобрано 1380 материалов (93 публикации из журнала и 1287 публикаций из газеты).

Третий приём (июнь – июль 2007 г.) – первичный. Цель – исследование отобранных публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике, на уровне общей характеристики. Оно было проведено по следующим параметрам: год исследования; общая характеристика журнала или газеты (количество номеров, страниц, статей, рубрик); в скольких номерах и сколько публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике; каково процентное соотношение выбранных публикаций к общему количеству статей; в каком полугодии было опубликовано наибольшее количество публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике; сколько страниц заняли выбранные публикации соответственно к общему числу страниц в номере журнала и газеты; в каком номере был наибольший по количеству страниц объём отобранных публикаций. На основании полученных данных было сделано описание каждого года по журналу и по газете. Такая работа позволила нам определить наиболее общие тенденции развития представлений об интеллектуальной собственности в педагогике.

На втором этапе (июль 2007 – июнь 2008 г.) – аналитическом – произведён анализ собранного эмпирического материала на предмет выявления представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. Он был осуществлён в три приёма.

Первый приём (июль 2007 – ноябрь 2007 г.) – различительный. Целью приёма стало определение сущности и видов представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической

науке. Установление сущности этих представлений было осуществлено на основе анализа на предмет того, о каких аспектах интеллектуальной собственности в них шла речь. Определение видов выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. было осуществлено с помощью приёма кодировки метода контент-анализа по степени проявления представлений об интеллектуальной собственности в педагогических публикациях.

Второй приём (декабрь 2007 – март 2008 г.) – обзорный. Целью периода стал анализ обнаруженных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке рассматриваемого промежутка времени на предмет выявления педагогов-авторов педагогических достижений и самих педагогических достижений. Он был осуществлён с помощью приёма градуирования метода контент-анализа.

Третий приём (апрель – июнь 2008 г.) – оценочный. Целью приёма стало проведение оценки содержания представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке и определение объектов педагогической интеллектуальной собственности. Оценивание выявленных представлений об интеллектуальной собственности было осуществлено путём определения уровня процесса интеллектуализации и степени оформленности педагогических достижений.

На третьем этапе (июль – декабрь 2008 г.) – констатирующем – была составлена картина развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. Данный этап был осуществлён с помощью контент-анализа по следующим параметрам: соотносимость с уровнями интеллектуальной собственности и сравнение с развитием представлений об интеллектуальной собственности в других науках.

Таким образом, методология эмпирического исследования состояла в обозначении конкретных хронологических рамок исследования, описания его источниковой базы и конкретных этапов его

проведения. В итоге на основании изучения, сопоставления, анализа, оценки и классификации публикаций педагогических изданий (журнала «Педагогика» и «Учительской газеты») должно было появиться фактологическое подтверждение существования интеллектуальной собственности в педагогике.

3.2. Фиксация и определение представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

Первичная констатация представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. состоит в выявлении данных представлений по публикациям педагогической периодической печати рассматриваемого периода.

По нашему мнению, первичную информацию об интеллектуальной собственности можно почерпнуть из представлений. Под ними понимается «знание, понимание чего-либо» [283, с. 515]. Согласно авторам «Педагогического энциклопедического словаря» [309, с. 521], представление – это разновидность практического мышления, направленная на общение, понимание и освоение социального окружения, материального и идеального. Его многочисленные аспекты направлены на то, чтобы мы освоили окружающую среду, понимали и могли объяснить факты и идеи, уже существующие в мире, в котором мы живём, или возникающие в нём, чтобы мы могли воздействовать на других и действовать вместе с ними, могли позиционировать себя по отношению к ним, отвечать на вопросы, которые ставит перед нами мир, а также понимать, что означают для нашего поведения в жизни открытия науки и их историческое становление.

Представления выражены в разнообразных, более или менее сложных формах. Это образы, в которых сконденсированы совокупность значений, системы отсчёта, позволяющие нам интерпретировать то, что с нами происходит, и даже осмысливать неожиданное. Это категории, служащие для классификации обстоятельств,

феноменов, индивидов, с которыми мы имеем дело. Структура представления содержит три измерения: информацию – сумму знаний о представляемом объекте; поле представления, характеризующее организацию его содержания с качественной стороны; установку по отношению к объекту представления.

Таким образом, представления – это то, как мы, социальные субъекты, воспринимаем и понимаем события повседневной жизни, данные об окружающей нас среде, информацию, которая в ней распространяется, о людях из нашего близкого или дальнего окружения.

Избрание в качестве определяющей точки нашего эмпирического исследования явления «представление» объясняется несколькими моментами: во-первых, акцентированием внимания только на поиске первоначальных доказательств (а представления их предоставляют) существования интеллектуальной собственности в педагогике, ввиду того, что такие научные исследования в педагогике ещё не проводились; во-вторых, тем, что представления позволяют нам освоить новую интеллектуальную педагогическую действительность и помогают объяснить новые педагогические факты и идеи.

Чтобы первичная информация об интеллектуальной собственности в виде представлений о ней стала доступна, необходимо определиться с процессом её отбора. В нашем случае ведущим процессом отбора представлений станет выявление, под которым понимается процесс обнаружения чего-либо [283, с. 68]. Таким образом, главной целью нашего эмпирического исследования становится обнаружение представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX в. – начала XXI в.

По нашему мнению, первый этап обнаружения таких представлений должен быть связан с фиксирующими вариантами в виде фиксации и определения представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке рассматриваемого периода.

Фиксация представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. Фиксацией признается «регистрация, отметка» [414, с. 540]. Таким

образом, в процессе нашего исследования мы сначала должны произвести обнаружение представлений об интеллектуальной собственности с помощью регистрации. Такую регистрацию можно осуществить методом контент-анализа.

Метод контент-анализа определяют как формализованное, качественно-количественное изучение различных документов [159, с. 129]. Данный метод позволяет изучить и обобщить большой объём информации, содержащейся в различных текстах. При этом методе содержание текста определяется как совокупность имеющихся в нём сведений, оценок, объединённых в некую целостность единым замыслом. Метод контент-анализа даёт возможность произвести исследование содержания текста по формальному (первичная регистрация) и содержательному (вторичная регистрация) признакам.

Формальный анализ текста ориентирован на подсчёт обнаруженных материалов по избранной тематике на основании одного, так называемого *формального признака*. Заключается он в проведении количественной операции на основании выделения единицы счёта.

Чтобы первичная регистрация представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по публикациям педагогической печати была научно обоснованной, необходимо было определить единицу счёта. В нашем случае единицей счёта выступили индикаторы в виде терминов интеллектуальной собственности. Выбор терминов интеллектуальной собственности в качестве единицы счёта регистрации представлений обусловлен текстом части IV Гражданского кодекса Российской Федерации [6]. Итак, формальным признаком выявления представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. был определён заголовок публикации в педагогической печати, содержащий в своём названии термины интеллектуальной собственности.

Проведение количественной операции по регистрации выявленных представлений на основании данного формального признака было осуществлено путём обработки всех номеров журнала

«Педагогика» и всех номеров газеты «Учительская газета» за исследуемый период. При этом заранее определилось, что во внимание не брались и не учитывались при отборе материалов заголовки публикаций, содержащие термины, по названию имеющие отношение к интеллектуальной собственности, но реально отражающие совсем другую информацию, поэтому из выборки сразу были исключены такие словосочетания, как «новая школа», «новоселье», «творчество читателей» и т. д.

По итогам проведения количественной операции было выявлено 1028 публикаций, по названию имеющих отношение к интеллектуальной собственности: 254 – по журналу и 774 – по газете (табл. 1). Анализ выявленных публикаций показал, что в их названиях было использовано 26 терминов интеллектуальной собственности: автор, авторство, авторское право, бренд, знание, изобретение, индивидуальность, инновация, интеллект, интеллектуальная собственность, мастерство, методика, новатор, новаторство, новация, новизна, нововведение, новое, ноу-хау, передовой педагогический опыт, пример, собственность, талант, творчество, технология, ценность (прил. 1).

Таблица 1

Регистрация представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

| Признаки регистрации | По «Педагогике» | По «Учительской газете» | Суммарный показатель |
|-----------------------------|-----------------|-------------------------|----------------------|
| По формальному признаку | 254 | 774 | 1028 |
| По содержательному признаку | 93 | 1287 | 1380 |
| Итого | 347 | 2061 | 2408 |

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что в журнале и газете в исследуемый период затрагивалась тема интеллектуальной собственности, а соответственно, можно говорить и о наличии представлений об интеллектуальной собственности в педагогике, содержащихся в публикациях данных педагогических изданий.

Вторичную регистрацию представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. необходимо было произвести по *содержательному признаку*. Содержательный признак анализа документов обозначает выделение идеи исследования [159, с. 129–130]. Данная идея трансформируется в специальный индикатор, указывающий на наличие в документе темы, значимой для анализа, и раскрывающий её содержание.

Процедура регистрации представлений об интеллектуальной собственности по публикациям в журнале и газете была основана на выделении смысловой единицы. Смысловой единицей стал индикатор, указывающий на наличие в тексте публикаций темы интеллектуальной собственности в педагогике.

В течение исследуемого периода по журналу «Педагогика» нами было выявлено 93 публикации [249], имеющие отношение к интеллектуальной собственности (табл. 1). Данные статьи были опубликованы в течение всего исследуемого периода за исключением трёх лет: 1984, 2006 и 2007 гг.

Доля названных материалов от общего количества публикаций журнала «Педагогика» за этот период составила 1,68 % (табл. 2). При этом наибольшее число публикаций в цифровом (14) и процентном измерении (6,27 %) было в 1991 г. Наименьшее (по две публикации) – в 1988, 1992, 1994, 1998 и 1999 гг. В процентном соотношении меньше всего обнаружено публикаций в журналах за 1988 г. (0,57 %). В динамике появления статей об интеллектуальной собственности выделяется период (1989–1991 гг.), когда их ежегодно на страницах журнала публиковалось от восьми до четырнадцати. В остальные года – от двух до шести.

Интересующие нас материалы были выявлены в 89 номерах журнала, что в процентном соотношении от общего количества номеров за исследуемый период составило 39,91 % (табл. 2). Наибольшее количество номеров, в которых были выявлены такие публикации, было в 1991 г.: 10 из 12 номеров, или 83,33 %. В целом, в течение исследуемого периода ежегодно количество номеров, в которых были выявлены публикации, содержащие представления об интеллектуальной собственности в педагогике, достаточно неизменно – от двух до четырёх, хотя ещё по двум годам данная цифра была выше средней, а именно, в 1987 г. – восемь номеров, в 1990 г. – семь номеров.

Таблица 2

Общий анализ выявленных публикаций об интеллектуальной собственности по содержательному признаку, %

| Направления анализа | По «Педагогике» | По «Учительской газете» | Суммарный показатель |
|---|-----------------|-------------------------|----------------------|
| По отношению к общему количеству публикаций в издании | 1,68 | 1,95 | 4,75 |
| По отношению к общему количеству номеров в издании | 39,91 | 25,05 | 26,69 |
| По отношению к общему количеству страниц издания | 1,70 | 5,47 | 3,52 |

Все выявленные публикации, содержащие представления об интеллектуальной собственности в педагогике, были расположены в различных рубриках, от двух до четырёх в номере, при том, что общее количество рубрик в номерах журнала варьировалось от 6 до 17. Наибольшее количество рубрик, в которых были опубликованы выявленные публикации, четыре, обнаруживается по двум годам – 1990 и 1991, а наименьшее количество рубрик, одна, было в 1999 г., в

остальные года исследуемого периода (в течение четырнадцати лет) их было, в основном, по две.

Анализ появления статей об интеллектуальной собственности в журнале по позиции «по полугодиям» свидетельствует, что имеется небольшая разница в 5 % по разнесению выявленных публикаций по полугодиям. Если сделать анализ по 100 %-ного преобладанию публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике, по полугодиям, то получится следующая картина: по первому полугодию приоритет имеют 1994, 1996, 1997, 1998, 2003 и 2005 гг.; по второму полугодию – 1985, 1986, 1988, 1992 и 2002 гг. 50 % же соотношение имеется только по одному году – 1999 г.

Самое большое количество публикаций в одном номере журнала составляет четыре статьи. Это было всего один раз – в десятом номере журнала за 1991 г. В основном, в одном номере журнала «Педагогика» имеется по одной публикации, содержащей представление об интеллектуальной собственности в педагогике, причём их распределение по годам также равномерно.

Объём отобранных публикаций составили 516 страниц, или 1,70 % к общему количеству страниц журнала в исследуемый период (табл. 2). В цифровом (91) и процентном исчислении (0,3 %) наибольшее количество отобранных страниц наблюдается в 1990 г., наименьшее количество страниц – в 1998 г. (8), наименьший процент – в 1986 г. (0,09 %). Страничная динамика импульсивна, хотя самое начало и конец исследуемого периода отличаются достаточной стабильностью.

Наибольшее количество страниц в публикации, содержащей представление об интеллектуальной собственности в педагогике (25 страниц), мы выявили в 1990 г., хотя по процентному соотношению к общему количеству страниц в номере журнала лидирует другой год – 1991 (12,5 %). С 1992 по 2001 гг. количество страниц в публикации более или менее одинаково – от 5 до 9. С 2002 г. количество страниц в одной публикации, посвящённой проблематике интеллектуальной собственности, возрастает в среднем на 10–30 %.

Таким образом, вторичная регистрация публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике, по журналу «Педагогика» отражает наличие этих представлений и показывает общую динамику их появления на страницах журнала.

В «Учительской газете» за исследуемый период было выявлено 1287 публикаций [245], содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике (табл. 2). По отношению к общему количеству публикаций в «Учительской газете» за данный период это составило 1,95 % (табл. 3). При этом наибольшее количество публикаций в числовом (133) и процентном измерении (4,20 %) мы имеем в 1996 г. Наименьшее (шесть) – в 1984 г. В процентном соотношении меньше всего обнаружено публикаций в 1990 г. (1,28 %). В динамике появления публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике, не отмечено каких-либо тенденций.

Данные публикации были найдены в 449 номерах, что в процентном соотношении к общему количеству номеров газеты за исследуемый период составляет 25,05 %. Наибольшее количество номеров, в которых содержались исследуемые публикации, было в 1992 г.: в 46 из 52 номеров газеты за год, или в 88,46 %. В конце исследуемого периода количество задействованных номеров распределяется более равномерно, от 12 до 13, хотя ещё по трём годам данная цифра выше средней, а именно, в 1987 г. – 36 номеров, в 1992 г. – 46 номеров, а в 2005 г. – 34 номера.

Наибольшее количество рубрик, в которых имелись публикации, 24, было в 1987 г., а наименьшее количество, одна, – в 2004 г., в остальные года исследуемого периода их было по две.

Анализ отобранных материалов по позиции «по полугодиям» свидетельствует, что имеется разница в 6 %, по разнесению материалов по полугодиям. 100 %-ного преобладания публикаций об интеллектуальной собственности по полугодиям в «Учительской газете» не наблюдается, 50 %-ное соотношение имеется по нескольким годам: 1986, 1987, 1990, 2002 и 2005.

Самое большое количество исследуемых публикаций в одном номере составляет 14 статей. Это было в 50 номере газеты за 2006 г. Традиционно же в одном номере «Учительской газеты» имеется по 2–3 публикации, содержащие представления об интеллектуальной собственности в педагогике, причём их распределение по годам достаточно равномерно, особенно в начале исследуемого периода.

Объём выявленных публикаций составил 1287 страниц, или 5,47 % от общего количества страниц газеты в этот период. В цифровом (6) и процентном (0,24 %) исчислении наименьшее количество отобранных страниц наблюдается в 1984 г.; наибольшее количество страниц (133) – в 1996 г., наибольшее процентное соотношение (6,40 %) – в 1993 г. Страничная динамика появления интересующих нас публикаций очень импульсивна, различна по каждому году.

Наибольшее количество страниц в публикации, содержащей представление об интеллектуальной собственности в педагогике (14), было в 2006 г., хотя по процентному соотношению к общему количеству страниц в номере журнала лидирует другой год – 1987 (37,5 %). С 1984 по 1992 гг. количество страниц в публикациях было более или менее одинаково – от 2 до 3. С 2002 г. количество же страниц в одной публикации, содержащей представление об интеллектуальной собственности в педагогике, возрастает в среднем на 30–40 %.

Таким образом, представленные данные свидетельствуют о наличии на страницах «Учительской газеты» публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике.

Общая вторичная регистрация показывает, что всего в течение исследуемого периода в журнале и газете было выявлено *1380 публикаций*, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике (табл. 1). По отношению к общему количеству публикаций «Педагогики» и «Учительской газеты» за этот период это составило 4,75 % (табл. 2). При этом наибольшее количество статей в числовом измерении (145) мы имеем в 1996 г., а в процентном (6,18 %) – в 1993 г. Наименьшее, 6 публикаций и 0,21 % – в 1984 г. В динамике появления публикаций, содержащих представления об

интеллектуальной собственности в педагогике, сложно определить какие-либо тенденции, только в начале исследуемого периода мы можем отметить определённую стабильность в публикации материалов, когда в течение 4 лет их количество постепенно увеличивалось. В остальные же годы наблюдаются скачки в появлении таких публикаций: ежегодные до 1991 г., год через два до 1997 г. и затем каждые два года до 2007 г.

Искомые публикации были выявлены в 538 номерах журнала и газеты, что в процентном соотношении к общему количеству номеров журнала и газеты за исследуемый период составило 26,69 % (табл. 2). Наибольшее количество номеров журнала и газеты, в которых имелись статьи, содержащие представления об интеллектуальной собственности в педагогике, было в 1992 г.: 48 из 58 номеров журнала и газеты за год, или 82,75 %. В целом, в течение всего исследуемого периода нет равномерного распределения количества номеров, в которых были опубликованы рассматриваемые материалы.

Все выявленные публикации, содержащие представления об интеллектуальной собственности в педагогике, были расположены в различных рубриках от 1 до 24 в номере, при этом, общее количество рубрик в номерах журнала и газеты варьировалось от одной до сорока пяти. Наибольшее количество рубрик, в которых были помещены отобранные материалы, двадцать семь, обнаруживается в «Учительской газете» в 1987 г., а наименьшее количество рубрик, всего 3, было в 2004 г. тоже в газете. В исследуемый период динамика использованного рубрикатора выглядит следующим образом: самые стабильные годы по рубрикам – с 2000 по 2002 гг., когда было по 20–22 рубрики, в остальные годы тенденции не обнаруживаются.

Анализ появления публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике, в журнале и в газете по позиции «по полугодиям» свидетельствует, что в принципе имеется разница в 5 % по разнесению материалов по полугодиям. Если сделать анализ по 100 %-ному преобладанию публикаций, содержащих

представления об интеллектуальной собственности в педагогике, по полугодиям, то получается, что такое явление и в журнале, и в газете было только один раз – в 2007 г., 50 %-ное же соотношения нам обнаружить не удалось.

Самое большое количество публикаций в одном номере по журналу и газете составляет 14 статей. Это было в 1996 и в 2006 гг. в газете. Традиционно в одном номере журнала и газеты имеется по 3–6 искомым публикаций, причём их распределение по годам равномерно в начале и в конце периода. В середине периода, с 1993 по 1999 гг. отмечается наибольшее количество публикаций в одном номере журнала и газеты, в среднем от 7 до 12.

Общий объём страниц выявленных публикаций составил 1896, или 3,52 % от общего количества страниц газеты в этот период (табл. 2). В цифровом и процентном исчислении наименьшее количество отобранных страниц наблюдается в 1984 г. (6 страниц, или 1,40 %), наибольшее количество страниц (136) – в 1996 г., наибольший процент в соотношении со страницами журнала (15,49 %) – в 1991 г. Страничная динамика журнала и газеты по опубликованию статей, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике, очень импульсивна, за исключением начала исследуемого периода (до 1991 г. – среди трёх понижений одно повышение).

Наибольшее количество страниц в публикации, содержащей представление об интеллектуальной собственности в педагогике (25), было в номере журнала «Педагогика» в 1990 г., хотя большее процентное соотношение к общему количеству страниц – в публикации «Учительскойгазеты» в 2006 г. С 1987 г. видно, что наибольшее количество страниц в статье не падает ниже 8 страниц, в среднем же составляет 14–15 страниц.

Проведённая количественная операция свидетельствует, что на страницах «Педагогики» и «Учительской газеты» имели место публикации, содержащие представления об интеллектуальной собственности в педагогике. Их было зарегистрировано 2408, из них 1028 по формальному признаку (254 – по журналу и 774 – по газете), а 1380

по содержательному (93 – по журналу и 1287 – по газете). Эти цифровые данные показывают, что два центральных педагогических издания: «Педагогика» и «Учительская газета» в период с апреля 1984 г. по июнь 2007 г. проявляли интерес к тематике интеллектуальной собственности.

Выявленные по публикациям педагогической печати представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. содержат информацию, интерпретация которой позволила определить сущность интеллектуальной собственности в педагогике. В связи с тем, что сущность интеллектуальной собственности в педагогике можно определить только по содержанию статей, дальнейший анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI вв. был произведён только в отношении выявленных содержательных представлений, которых оказалось 1380.

Определение представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. Определением считают логический процесс, позволяющий выявить сущность дефиниции явления и его виды [412, с. 460]. Получение свидетельств о существовании интеллектуальной собственности в педагогике путём фиксации представлений о ней по публикациям в педагогической печати дало нам возможность разобраться в содержании отобранных представлений путём определения их сущности и видов.

Данный вид деятельности мы также осуществили с помощью контент-анализа. Прочтение содержания совокупности исследуемых представлений в целях выявления их сущности и видов было произведено по индикатору, позволяющему вычленивать самое существенное в них, и по кодировке на предмет формирования градации представлений.

Определение сущности выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI вв. должно опираться на поиск «самого главного в них» [413, с. 669], поэтому индикатором исследования стала основная

смысловая составляющая публикаций. Её мы определили как направленность освещения интеллектуальной собственности в каждой из публикаций.

В результате анализа всех отобранных публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике, нами было установлено, что по направленности освещения интеллектуальной собственности в каждой из них все представления об интеллектуальной собственности делятся на две группы: те, в которых освещены общие представления об интеллектуальной собственности, и те, в которых освещены представления о педагогической интеллектуальной собственности (табл. 3).

Таблица 3

Анализ направленности освещения интеллектуальной собственности в выявленных представлениях об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по содержательному признаку

| Признаки регистрации | По «Педагогике» | | По «Учительской газете» | | Суммарный показатель | |
|---|-----------------|-------|-------------------------|-------|----------------------|-------|
| | кол-во | % | кол-во | % | кол-во | % |
| Общие представления об интеллектуальной собственности | 3 | 3,22 | 5 | 0,38 | 8 | 0,57 |
| Представления о педагогической интеллектуальной собственности | 90 | 96,78 | 1282 | 99,61 | 1372 | 99,43 |
| Итого | 93 | 100 | 1287 | 100 | 1380 | 100 |

Анализ первой группы представлений по журналу «Педагогика» показал, что общие моменты интеллектуальной собственности были описаны в трёх публикациях (3,22 % от всего количества выявленных публикаций по журналу): в 1991, 2000 и 2004 гг., т. е. по одному материалу в каждый из обозначенных годов. Мы видим, что существует

большой разрыв в появлении общих представлений об интеллектуальной собственности на страницах журнала – с 1991 по 2000 г. В начале исследуемого периода публикации данной группы не обнаружены, большая их часть появилась уже в конце исследуемого периода. В рассматриваемых представлениях присутствовала позитивная оценка феномена интеллектуальной собственности как ценности для общества. Авторы статей с общими представлениями об интеллектуальной собственности производили анализ последней не только в общем виде, но и в виде формулирования рекомендаций.

Таким образом, общие представления об интеллектуальной собственности присутствовали на страницах журнала «Педагогика» в исследуемый период. Несмотря на их малочисленность, они способствовали формированию определённого позитивного отношения к феномену интеллектуальной собственности

Анализ общих представлений об интеллектуальной собственности по газете показывает, что общие моменты интеллектуальной собственности были описаны в 5 публикациях (0,38 % от общего количества выявленных по газете) [243, с. 247–249]. Распределение по годам следующее: в 1995 г. было два материала, в 1992, 2004, 2007 гг. – по одному. В начале исследуемого периода материалы данной группы не обнаружены, хотя достаточный разрыв между отобранными материалами по временному параметру является классическим показателем. Мы видим, что есть два блока материалов об интеллектуальной собственности в этой группе. Первый блок – 1992, 1995 гг., когда при характеристике интеллектуальной собственности отмечается её качественное своеобразие. Второй блок – 2004, 2007 гг., когда наблюдается переход рассмотрения к правовым аспектам интеллектуальной собственности. Авторами публикаций анализ интеллектуальной собственности делался в общем и в рекомендательном виде. В частности, В. Пудовым [334, с. 22] выдвигалось 7 предложений по закреплению авторства. Таким образом, в исследуемый период на страницах «Учительской газеты» также имели место общие представления об интеллектуальной собственности.

В целом, общие представления об интеллектуальной собственности обозначились в 8 выявленных публикациях (или в 0,57 % от общего количества анализируемых публикаций, содержащих представления об интеллектуальной собственности в педагогике). Их наличие свидетельствует об интересе к данной теме со стороны педагогической общественности.

Анализ представлений о педагогической интеллектуальной собственности по журналу «Педагогика» показал, что в 90 публикациях, или 96,77 % (от общего числа выявленных по журналу) были освещены различные аспекты педагогической интеллектуальной собственности. Представления о педагогической интеллектуальной собственности обнаружались в каждом году рассматриваемого периода, за исключением 1984, 2006 и 2007 гг. В выявленных публикациях присутствовала позитивная оценка феномена педагогической интеллектуальной собственности.

Анализ представлений о педагогической интеллектуальной собственности по газете показал, что в 1282 публикациях, или в 99,61 % (от общего числа выявленных представлений об интеллектуальной собственности по газете) речь шла о педагогической интеллектуальной собственности. Публикации, освещающие педагогическую интеллектуальную собственность обнаружались, в каждом году исследуемого периода. В подавляющем большинстве отмеченных публикаций присутствовала позитивная оценка феномена педагогической интеллектуальной собственности.

В целом, представлений об интеллектуальной собственности в педагогике (о педагогической интеллектуальной собственности) выявлено 1372 (или 99,43 %). Таким образом, на страницах педагогической печати преобладало освещение представлений об интеллектуальной собственности в педагогике.

Прояснение сущности отобранных представлений об интеллектуальной собственности в педагогике позволило разделить их на две группы – общие представления об интеллектуальной собственности и

представления о педагогической интеллектуальной собственности, в соотношении 0,5 к 99,5 %.

Определение видов выявленных представлений об интеллектуальной собственности в педагогике было произведено по кодировке на предмет формирования градации данных представлений. Бланк кодировки является обязательным инструментарием при осуществлении анализа документов на предмет определения видов чего-либо [159, с. 130]. В нашем случае бланк кодировки представлений об интеллектуальной собственности в педагогике был составлен, исходя из степени проявления представлений об интеллектуальной собственности в педагогических публикациях. Градации степени проявления были определены в соответствии с признаком явного проявления [414, с. 678] чего-либо, поэтому степенями проявления представлений об интеллектуальной собственности в педагогике стали: явная степень, проявляющаяся, латентная. Явная степень проявления представлений об интеллектуальной собственности в педагогике – это те представления, в которых имелось прямое упоминание о педагогических достижениях как интеллектуальной собственности. Проявляющаяся степень – это когда в представлениях об интеллектуальной собственности в педагогике имелась чья-то оценка педагогических достижений. Латентная степень – это те представления об интеллектуальной собственности в педагогике, где свои достижения представляли сами педагоги, т. е. они под собственными фамилиями описывали свои педагогические наработки.

Распределение выявленных представлений об интеллектуальной собственности в педагогике с помощью бланка кодировки по градации степени проявления представлений об интеллектуальной собственности показало следующее (табл. 4):

1) по «Педагогике»:

– к представлениям явной степени проявления отнесено 56 публикаций;

– проявляющейся степени проявления – 4 публикации;

– латентной степени проявления – 33 публикации.

2) по «Учительской газете»:

- к представлениям явной степени проявления отнесено 98 публикаций;
- проявляющейся степени проявления – 132 публикации;
- латентной степени проявления – 1057 публикаций.

Таблица 4

Распределение выявленных представлений об интеллектуальной собственности в педагогике по степени проявления

| Степень проявления представлений об интеллектуальной собственности | По «Педагогике» | | По «Учительской газете» | | Суммарный показатель | |
|--|-----------------|-------|-------------------------|-------|----------------------|-------|
| | кол-во | % | кол-во | % | кол-во | % |
| Явная степень проявления | 56 | 60,21 | 98 | 7,62 | 154 | 11,16 |
| Проявляющаяся степень проявления | 4 | 4,31 | 132 | 10,25 | 136 | 9,86 |
| Латентная степень проявления | 33 | 35,48 | 1057 | 82,13 | 1090 | 78,98 |
| Итого | 93 | 100 | 1287 | 100 | 1380 | 100 |

- В общем исчислении (по «Педагогике» и «Учительской газете»):
- к представлениям явной степени проявления отнесено 154 публикации (11,16 %);
 - проявляющейся степени проявления – 136 публикаций (9,86 %);
 - латентной степени проявления – 1090 публикаций (78,98 %).

Таким образом, определились основные группы представлений об интеллектуальной собственности в педагогике: явные, проявляющиеся и латентные.

Дальнейший анализ содержания представлений об интеллектуальной собственности в педагогике, проведённый по группам, показал, что наиболее однородной группой представлений об интеллектуальной собственности в педагогике является группа представлений латентной степени проявления. Исследование содержания представлений об интеллектуальной собственности в педагогике в двух других группах

выявило их неоднородность. Мы посчитали необходимым продолжить определение видов представлений об интеллектуальной собственности в педагогике в этих группах: явной и проявляющейся степени проявления.

С помощью метода контент-анализа было проведено дополнительное градуирование представлений данных групп. На этот раз градация представлений об интеллектуальной собственности в педагогике была осуществлена, исходя из диалектического подхода общего, особенного и частного.

На основании проведённого градуирования представлений об интеллектуальной собственности в педагогике в группе представлений проявляющегося уровня проявления определились следующие подгруппы:

- 1) представления-обзоры о педагогах-авторах педагогических достижений;
- 2) представления о конкретных педагогических достижениях;
- 3) представления о педагогическом достижении конкретного человека (табл. 5).

Таблица 5

Подгруппы выявленных представлений о педагогической интеллектуальной собственности в группе представлений проявляющегося уровня проявления

| Виды представлений | По «Педагогике» | | По «Учительской газете» | | Суммарный показатель | |
|--|-----------------|-----|-------------------------|-------|----------------------|-------|
| | кол-во | % | кол-во | % | кол-во | % |
| Представления-обзоры о педагогах-авторах педагогических достижений | – | – | 12 | 9,1 | 12 | 8,82 |
| Представления о конкретных педагогических достижениях | 2 | 50 | 3 | 2,27 | 5 | 3,67 |
| Представления о педагогическом достижении конкретного педагога | 2 | 50 | 117 | 88,63 | 119 | 87,51 |
| Итого | 4 | 100 | 132 | 100 | 136 | 100 |

На основании проведённого градуирования представлений об интеллектуальной собственности в педагогике в группе представлений явного уровня проявления выявились следующие подгруппы:

- 1) общие представления об интеллектуальной собственности;
- 2) представления о педагогической интеллектуальной собственности;
- 3) смешанные представления об интеллектуальной собственности (табл. 6).

Таблица 6

Подгруппы выявленных представлений о педагогической интеллектуальной собственности в группе представлений явного уровня проявления

| Виды представлений | По «Педагогике» | | По «Учительской газете» | | Суммарный показатель | |
|---|-----------------|-------|-------------------------|-------|----------------------|-------|
| | КОЛ-ВО | % | КОЛ-ВО | % | КОЛ-ВО | % |
| Общие представления об интеллектуальной собственности | 3 | 5,36 | 5 | 5,11 | 8 | 5,19 |
| Представления о педагогической интеллектуальной собственности | 45 | 80,36 | 89 | 90,81 | 134 | 87,02 |
| Смешанные представления об интеллектуальной собственности | 8 | 14,28 | 4 | 4,08 | 12 | 7,79 |
| Итого | 56 | 100 | 98 | 100 | 154 | 100 |

Углублённый анализ содержания представлений об интеллектуальной собственности в педагогике из 2 и 3 подгрупп явного уровня проявления продемонстрировал, что оно различается по сущности представлений в каждой из представленных подгрупп. В связи с этим мы приняли решение продолжить операцию градуирования представлений об интеллектуальной собственности в педагогике.

Основой градуирования остался диалектический подход. В соответствии с ним обозначились следующие элементы явного уровня проявления представлений об интеллектуальной собственности в педагогике.

По подгруппе 2:

- элемент 1: общие представления о педагогической интеллектуальной собственности;
- элемент 2: особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности;
- элемент 3: частные представления о педагогической интеллектуальной собственности (табл. 7).

Таблица 7

Элементы выявленных представлений о педагогической интеллектуальной собственности по подгруппе представлений о педагогической интеллектуальной собственности явного уровня проявления

| Виды представлений | По «Педагогике» | | По «Учительской газете» | | Суммарный показатель | |
|---|-----------------|-------|-------------------------|-------|----------------------|-------|
| | кол-во | % | кол-во | % | кол-во | % |
| Общие представления о педагогической интеллектуальной собственности | – | – | 15 | 16,85 | 15 | 11,19 |
| Особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности | 23 | 51,12 | 40 | 44,94 | 63 | 47,02 |
| Частные представления о педагогической интеллектуальной собственности | 22 | 48,88 | 34 | 38,21 | 56 | 41,79 |
| Итого | 45 | 100 | 89 | 100 | 134 | 100 |

По подгруппе 3:

– элемент 1: авторские представления о педагогической интеллектуальной собственности с приведением имён;

– элемент 2: представления-материалы редакции о педагогических достижениях по материалам различных конкурсов (табл. 8).

Дальнейшее изучение содержания представлений об интеллектуальной собственности в педагогике, в частности, по 2 и 3 элементам подгруппы 2 явного уровня проявления представлений об интеллектуальной собственности в педагогике снова показало неоднозначность собранных в этих элементах представлений. Мы провели ещё одну операцию градиурования представлений на основе диалектического подхода. Это позволило нам определить и другие виды представлений об интеллектуальной собственности в педагогике.

Таблица 8

Элементы выявленных представлений о педагогической интеллектуальной собственности по подгруппе смешанных представлений об интеллектуальной собственности явного уровня проявления

| Виды представлений | По «Педагогике» | | По «Учительской газете» | | Суммарный показатель | |
|--|-----------------|-----|-------------------------|-----|----------------------|-------|
| | КОЛ-ВО | % | КОЛ-ВО | % | КОЛ-ВО | % |
| Авторские представления о педагогической интеллектуальной собственности с приведением имён | 8 | 100 | 2 | 50 | 10 | 83,33 |
| Представления-материалы редакции о педагогических достижениях по результатам конкурсов | – | – | 2 | 50 | 2 | 16,67 |
| Итого | 8 | 100 | 4 | 100 | 12 | 100 |

По элементу 2:

– подэлемент 1: особенные представления об интеллектуальной собственности в педагогике в виде явления;

– подэлемент 2: особенные представления об интеллектуальной собственности в педагогике в виде достижений группы педагогов.

– подэлемент 3: особенные представления об интеллектуальной собственности в педагогике в виде достижения конкретного педагога (табл. 9).

Таблица 9

Подэлементы выявленных представлений о педагогической интеллектуальной собственности по элементу особенных представлений о педагогической интеллектуальной собственности подгруппы представлений о педагогической интеллектуальной собственности явного уровня проявления представлений

| Виды представлений | По «Педагогике» | | По «Учительской газете» | | Суммарный показатель | |
|--|-----------------|-------|-------------------------|------|----------------------|-------|
| | кол-во | % | кол-во | % | кол-во | % |
| Особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде явления | 15 | 65,22 | 28 | 70,0 | 43 | 68,25 |
| Особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде достижений группы педагогов | 5 | 21,74 | 9 | 22,5 | 14 | 22,23 |
| Особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде достижения конкретного педагога | 3 | 13,04 | 3 | 7,5 | 6 | 9,52 |
| Итого | 23 | 100 | 40 | 100 | 63 | 100 |

По элементу 3:

- подэлемент 1: частные представления об интеллектуальной собственности в педагогике в виде высказываний;
- подэлемент 2: частные представления об интеллектуальной собственности в педагогике в виде предложений;
- подэлемент 3: частные предложения в виде рекламы (табл. 10).

Таблица 10

Подэлементы выявленных представлений о педагогической интеллектуальной собственности по элементу частных представлений о педагогической интеллектуальной собственности подгруппы представлений о педагогической интеллектуальной собственности явного уровня проявления представлений

| Виды представлений | По «Педагогике» | | По «Учительской газете» | | Суммарный показатель | |
|---|-----------------|-------|-------------------------|-------|----------------------|-------|
| | кол-во | % | кол-во | % | кол-во | % |
| Частные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде высказываний | 18 | 81,82 | 26 | 76,47 | 44 | 78,57 |
| Частные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде предложений | 4 | 18,18 | 6 | 17,65 | 10 | 17,86 |
| Частные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде рекламы | – | – | 2 | 5,88 | 2 | 3,57 |
| Итого | 22 | 100 | 34 | 100 | 56 | 100 |

Таким образом, в результате градуирования представлений об интеллектуальной собственности в педагогике нами было определено 14 видов представлений об интеллектуальной собственности в педагогике [238, с. 110]: частные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде рекламы; частные пред-

ставления о педагогической интеллектуальной собственности в виде предложений; частные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде высказываний; особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде достижения конкретного педагога; особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде достижений группы педагогов; особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде явлений; общие представления о педагогической интеллектуальной собственности; представления-материалы редакции о педагогических достижениях по результатам конкурсов; авторские представления о педагогической интеллектуальной собственности с приведением имён; общие представления об интеллектуальной собственности; представления о педагогическом достижении конкретного педагога; представления о конкретных педагогических достижениях; представления-обзоры о педагогах-авторах педагогических достижений; латентные представления о педагогической интеллектуальной собственности (рис. 3). Многообразие видов представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. свидетельствует о неоднозначном понимании и оценке интеллектуальной собственности в педагогике.

В количественном исчислении виды представлений зафиксированы в табл. 11. Из приведённой таблицы видно, что имеется явное преобладание латентных представлений о педагогической интеллектуальной собственности, т. е. существенная часть педагогов предпочла самостоятельно представить свои педагогические достижения на страницах педагогической печати.

Итак, с помощью логического процесса «определение» нам удалось выявить сущность представлений об интеллектуальной собственности в педагогике, содержащихся в публикациях журнала «Педагогика» и «Учительской газеты» с апреля 1984 по июнь 2007 г. и обозначить их виды.

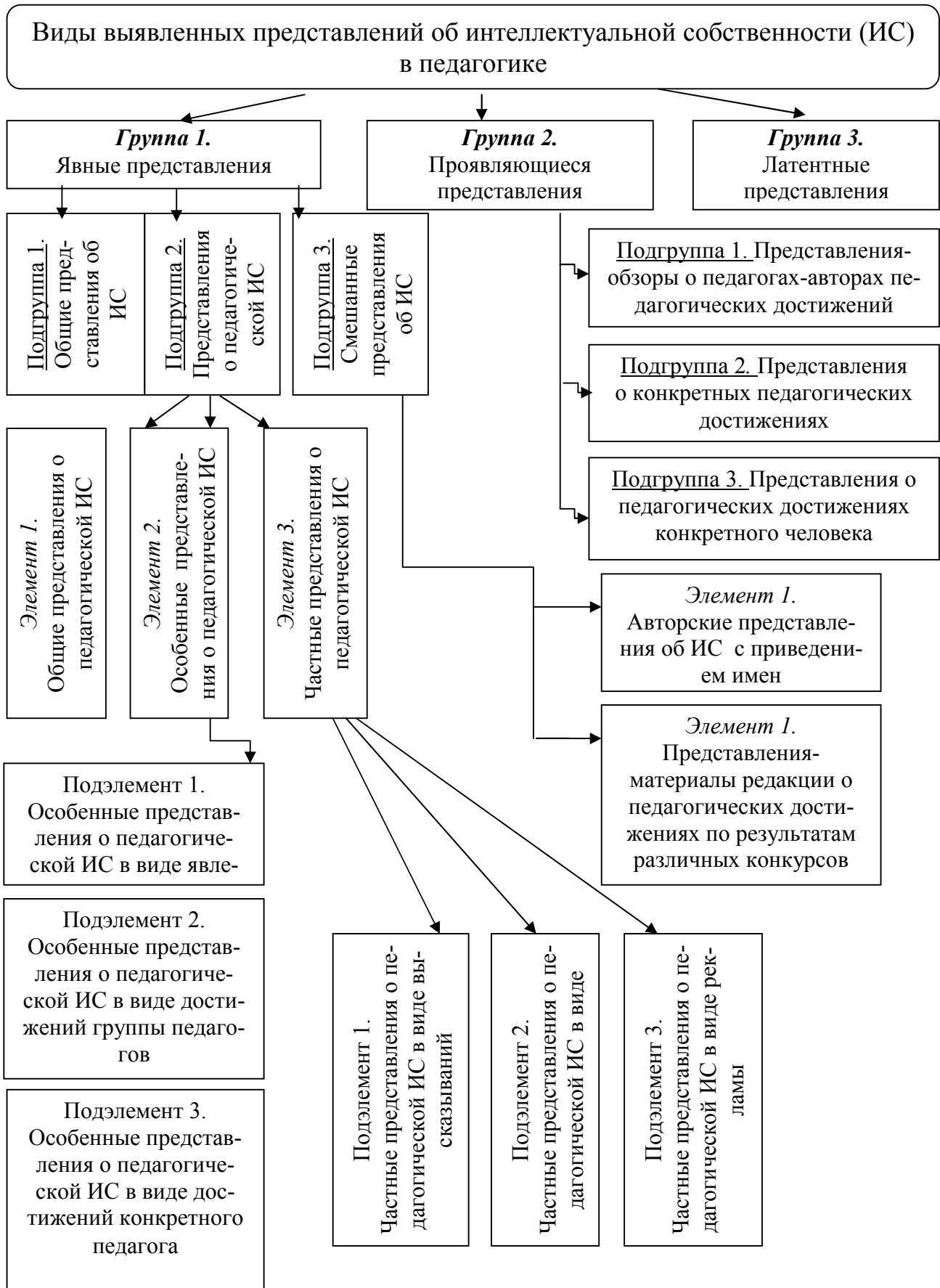


Рис. 3. Виды выявленных представлений об интеллектуальной собственности (ИС) в педагогике

Виды выявленных представлений о педагогической
интеллектуальной собственности

| Виды представлений | По «Педагогике» | | По «Учительской газете» | | Суммарный показатель | |
|--|-----------------|----------|-------------------------|----------|----------------------|----------|
| | КОЛ-ВО | % | КОЛ-ВО | % | КОЛ-ВО | % |
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> |
| Частные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде рекламы | – | – | 2 | 0,16 | 2 | 0,15 |
| Частные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде предложений | 4 | 4,31 | 6 | 0,47 | 10 | 0,73 |
| Частные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде высказываний | 18 | 19,35 | 26 | 2,03 | 44 | 3,18 |
| Особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде достижения конкретного педагога | 3 | 3,23 | 3 | 0,24 | 6 | 0,44 |
| Особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде достижений группы педагогов | 5 | 5,38 | 9 | 0,69 | 14 | 1,01 |
| Особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде явления | 15 | 16,12 | 28 | 2,17 | 43 | 3,12 |
| Общие представления о педагогической интеллектуальной собственности | – | – | 15 | 1,16 | 15 | 1,09 |
| Представления-материалы редакции о педагогических достижениях по результатам конкурсов | – | – | 2 | 0,16 | 2 | 0,15 |

| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Авторские представления о педагогической интеллектуальной собственности с приведением имён | 8 | 8,60 | 2 | 0,16 | 10 | 0,73 |
| Общие представления об интеллектуальной собственности | 3 | 3,23 | 5 | 0,38 | 8 | 0,58 |
| Представления о педагогическом достижении конкретного педагога | 2 | 2,15 | 117 | 9,09 | 119 | 8,62 |
| Представления о конкретных педагогических достижениях | 2 | 2,15 | 3 | 0,24 | 5 | 0,36 |
| Представления-обзоры о педагогах-авторах педагогических достижений | – | – | 12 | 0,93 | 12 | 0,86 |
| Латентные представления о педагогической интеллектуальной собственности | 33 | 35,48 | 1057 | 82,12 | 1090 | 78,98 |
| Итого | 93 | 100 | 1287 | 100 | 1380 | 100 |

Мы утверждаем, что в *российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. имели место представления об интеллектуальной собственности, определяемые:*

– по сущностному признаку как представления об интеллектуальной собственности и представления о педагогической интеллектуальной собственности, где представления об интеллектуальной собственности содержали общие моменты об интеллектуальной собственности, а представления о педагогической интеллектуальной собственности освещали педагогические достижения;

– по групповому признаку как явные, проявляющиеся и латентные; при этом явные представления об интеллектуальной собственности в педагогике – это те, в которых имелось прямое упоминание о педагогических достижениях как интеллектуальной собственности; проявляющиеся – это представления об интеллектуальной собственности в педагогике, в которых обозначилась чья-то оценка педагогических достижений; латентные – это представления об интеллектуальной собственности в педагогике, когда свои достижения представляли сами педагоги.

ГЛАВА IV

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI в.

В четвёртой главе описана деятельность по последующей констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в., которая связана с дальнейшим подтверждением существования интеллектуальной собственности в педагогике. Главная цель данной деятельности состояла в формировании достаточной фактологической определённости наличия интеллектуальной собственности в педагогике. Определяя фактологическую определённость как «реально существующее состояние дел» [235, с. 196], К. Маркс считал её необходимой составляющей доказательственного процесса по любому событию. Такое утверждение дало нам основание заняться установлением фактологической определённости относительно существования интеллектуальной собственности в педагогике. Этому способствовало проведение двух остальных этапов нашего эмпирического исследования: аналитического и констатирующего. Аналитический этап эмпирического исследования по констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке рассматриваемого периода заключался в получении дополнительных подтверждающих фактов о наличии результатов интеллектуальной деятельности в педагогике как интеллектуальной собственности. На констатирующем этапе была завершена деятельность по подтверждению существования интеллектуальной собственности в педагогике на основании освещения всех сторон данного явления.

Установление достаточной фактологической определённости наличия интеллектуальной собственности в педагогике потребовало решения следующих задач:

- осуществления анализа представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.;
- проведения оценки данных представлений;
- составления картины развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

Проведение дальнейшего исследования выявленных представлений было направлено, прежде всего, на обнаружение дополнительных конкретных фактов, подтверждающих существование интеллектуальной собственности в педагогике. Такие дополнительные конкретные факты стало возможным получить в процессе осуществления двух мыслительных операций: анализа и оценки выявленных представлений. Рассмотрим исследование по выявлению действительных педагогических фактов с помощью мыслительной операции «анализ».

4.1. Анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

Анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. был направлен на поиск конкретных педагогических достижений, которые созданы конкретными педагогами и используются в конкретной педагогической деятельности для подтверждения существования интеллектуальной собственности в педагогике. Данное положение обосновывается существующими в российском законодательстве требованиями к интеллектуальной собственности: авторство (ст. ст. 1259, 1260, 1347, 1410 ГК РФ) и объективная форма (ст. 1259 ГК РФ). В связи с этим исследование было проведено по двум аспектам:

выявление педагогов-авторов педагогических достижений и выявление самих педагогических достижений.

Выявление педагогов-авторов педагогических достижений было осуществлено с помощью метода контент-анализа. В данном случае мы использовали такой приём контент-анализа, как целенаправленный поиск, в нашем случае – педагогов-авторов педагогических достижений. При целенаправленном поиске определение единицы отбора заключается в нахождении наиболее операционного признака [159, с. 133]. При целенаправленном поиске педагогов-авторов педагогических достижений единицей отбора стал признак имени.

Анализ всех выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по признаку имени показывает следующую картину.

В журнале «Педагогика» с апреля 1984 по июнь 2007 г. были описаны педагогические достижения 61 педагога, т. е. именной список педагогов-авторов педагогических достижений состоит из 61 позиции. Данные имена выявились не по всем рассматриваемым представлениям. В частности, список был составлен, исходя из анализа следующих представлений об интеллектуальной собственности: особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде достижений группы педагогов – 9 имён; особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде достижения конкретного педагога – 2 имени; авторские представления об интеллектуальной собственности с приведением имён – 36 имён; представления о педагогическом достижении конкретного человека – 2 имени; представления о конкретных педагогических достижениях – 3 имени; латентные представления о педагогической интеллектуальной собственности – 33 имени.

Общее количество обнаруженных имён педагогов-авторов педагогических достижений – 85, но в связи с тем, что некоторые имена повторялись несколько раз (например, о пятерых педагогах упоминалось по два раза – об Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковском, И. П. Иванове, Т. И. Гончаровой и А. А. Захарченко; а такие

педагоги, как Е. Н. Ильин, И. П. Волков, С. Н. Лысенкова и В. Ф. Шаталов, оценивались от трёх до шести раз), то окончательный список имён педагогов-авторов педагогических достижений состоит из 61 имени.

В «Учительской газете» с апреля 1984 по июнь 2007 г. были описаны педагогические достижения 715 педагогов. Значит, именной список педагогов-авторов педагогических достижений состоит из 715 имён. Данные имена выявились не по всем представлениям об интеллектуальной собственности, в частности, список был определён, исходя из анализа следующих представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.: особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде достижений группы педагогов – 9 имён; особенные представления о педагогической интеллектуальной собственности в виде достижения конкретного педагога – 3 имени; авторские представления об интеллектуальной собственности с приведением имён – 29 имён; представления о педагогическом достижении конкретного человека – 117 имён; представления о конкретных педагогических достижениях – 3 имени; представления-обзоры писем о педагогах-авторах педагогических достижений – 12 имён; латентные представления о педагогической интеллектуальной собственности – 659 имён.

Общее количество выявленных имён педагогов-авторов педагогических достижений – 832, но в связи с тем, что часть имён педагогов несколько раз повторялась (например, о некоторых педагогах встретились упоминания десять и более раз – об Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковском, И. П. Иванове, Е. Н. Ильине, И. П. Волкове, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталове), то список имён педагогов-авторов педагогических достижений составил 715 имён.

Именной список педагогов-авторов педагогических достижений, выявленных по «Педагогике» и «Учительской газете» состоит из 746 имён (прил. 2). Таким образом, было установлено достаточное количество педагогов, имеющих педагогические достижения, которые можно

отнести к интеллектуальной собственности. Имена конкретных педагогов-авторов педагогических достижений – ещё одно доказательство существования интеллектуальной собственности в педагогике.

Для дальнейшего подтверждения существования интеллектуальной собственности в педагогике мы посчитали необходимым провести дополнительный анализ. По нашему мнению, определение социально-профессионального статуса педагогов-авторов педагогических достижений, мест их проживания и гендера упрочило фактологическую определённость нашего эмпирического исследования и придало дополнительный вес доказательствам существования интеллектуальной собственности в педагогике.

Начнём с определения *социально-профессионального статуса* педагогов-авторов педагогических достижений. Статус социальный – это «соотносительное положение (позиция) индивида в социальной системе» [411, с. 653]. Определение социально-профессионального статуса педагогов-авторов педагогических достижений было произведено, исходя из фиксации достигнутого статуса, т. е. когда индивид занимает данную позицию благодаря собственным усилиям. Процесс определения социально-профессионального статуса был осуществлён с помощью простой регистрации социально-профессионального положения педагогов-авторов педагогических достижений.

Анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по журналу «Педагогика» на предмет определения социально-профессионального статуса выявленных педагогов-авторов педагогических достижений показал следующее (табл. 12).

По социально-профессиональному статусу определилось десять категорий педагогов-авторов педагогических достижений. Представители трёх из них – доцент (47,32 %), профессор (30,10 %) и учитель (10,75 %), в исследуемый период наиболее активно участвовали в создании педагогических достижений.

Социально-профессиональный статус педагогов-авторов
педагогических достижений («Педагогика»)

| Уровень социально-профессионального статуса | % |
|---|-------|
| Доцент | 47,32 |
| Профессор | 30,10 |
| Учитель | 10,75 |
| Аспирант | 1,69 |
| Директор Роспатента | 1,69 |
| Корреспондент | 1,69 |
| Министр образования | 1,69 |
| Преподаватель | 1,69 |
| Редактор газеты | 1,69 |
| Старший научный сотрудник | 1,69 |

Анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по «Учительской газете» на предмет определения социально-профессионального статуса выявленных педагогов-авторов педагогических достижений также показал различия в их социально-профессиональном статусе (табл. 13).

Приведённые данные свидетельствуют, что по «Учительской газете» социально-профессиональный статус выявленных педагогов-авторов педагогических достижений определился по одиннадцати категориям. Из них самое активное участие в создании педагогических достижений приняли учителя (76,15 %).

Общий анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по журналу и газете при определении социально-профессионального статуса выявленных педагогов-авторов педагогических достижений показал следующие результаты (табл. 14).

Социально-профессиональный статус педагогов-авторов педагогических достижений («Учительская газета»)

| Уровень социально-профессионального статуса | % |
|---|-------|
| Учитель | 76,15 |
| Доцент | 15,51 |
| Преподаватель | 2,08 |
| Директор образовательного учреждения | 1,89 |
| Профессор | 1,40 |
| Методист | 1,04 |
| Старший научный сотрудник | 0,85 |
| Воспитатель | 0,37 |
| Ассистент | 0,37 |
| Писатель | 0,17 |
| Студент | 0,17 |

Как видно из таблицы, всего по социально-профессиональному статусу определено 16 категорий педагогов-авторов педагогических достижений, при этом самой активной категорией по созданию педагогических достижений явилась категория «Учитель» (76,31 %).

Определение места проживания педагогов-авторов педагогических достижений дало нам представление о том, жители каких местностей достигли высоких результатов в педагогической деятельности. Местность определяется как «часть территории, характеризующаяся общностью каких-либо признаков» [369, с. 792]. Классически виды местностей разграничивают на город и село. Таким образом, место проживания педагогов-авторов педагогических достижений нами было определено как городская местность и сельская.

Анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по журналу «Педагогика» на предмет определения места проживания выявленных педагогов-авторов педагогических достижений

продемонстрировал, что основное место их проживания – это городская местность (100 %). Аналогичный анализ по «Учительской газете» показал, что 70,86 % педагогов-авторов педагогических достижений проживают в городской местности, а 29,14 % – в сельской.

Общий анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по «Педагогике» и «Учительской газете» на предмет определения места проживания выявленных педагогов-авторов педагогических достижений зафиксировал следующее (табл. 15).

Таблица 14

Социально-профессиональный статус педагогов-авторов педагогических достижений (по журналу «Педагогика» и газете «Учительская газета»)

| Уровень социально-профессионального статуса | % |
|---|-------|
| Учитель | 76,31 |
| Доцент | 15,07 |
| Профессор | 3,11 |
| Преподаватель | 1,81 |
| Директор образовательного учреждения | 1,44 |
| Методист | 0,79 |
| Воспитатель | 0,28 |
| Старший научный сотрудник | 0,21 |
| Ассистент | 0,21 |
| Редактор газеты, журнала | 0,21 |
| Писатель | 0,14 |
| Студент | 0,14 |
| Аспирант | 0,07 |
| Директор Роспатента | 0,07 |
| Корреспондент | 0,07 |
| Министр образования | 0,07 |

Место проживания педагогов-авторов педагогических достижений, %

| Место проживания | «Педагогика» | «Учительская газета» | Суммарный показатель |
|---------------------|--------------|----------------------|----------------------|
| Городская местность | 100 | 70,86 | 77,68 |
| Сельская местность | – | 29,14 | 22,32 |

По результатам исследования выяснилось, что большая часть педагогов-авторов педагогических достижений проживала в городской местности (77,68 %). Но выявилось немало и педагогов-авторов педагогических достижений, проживающих в сельской местности, это фактически пятая часть всех отобранных педагогов. Таким образом, в создании педагогических достижений принимали участие как городские, так и сельские педагоги, при приоритете городских педагогов.

Гендер является одним из классических критериев анализа при изучении субъектов любой деятельности, так как относится к объективным свойствам индивида. Гендер определяется как «различие по половым признакам» [309, с. 204]. В нашем исследовании анализ педагогов-авторов педагогических достижений по гендеру помог определить, мужчины или женщины создали большее количество педагогических достижений, относящихся к интеллектуальной собственности.

По представлениям об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по журналу «Педагогика» на предмет гендера выявилось, что 63,64 % педагогов-авторов педагогических достижений – мужчины.

Анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по «Учительской газете» по гендеру показал, что 64,24 % педагогов-авторов педагогических достижений – женщины.

Общие результаты исследования представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке по журналу «Педагогика» и газете «Учительская газета» на предмет

определения гендера выявленных педагогов-авторов педагогических достижений таковы (табл. 16).

Таблица 16

Гендерные различия среди педагогов-авторов педагогических достижений, %

| Гендер | «Педагогика» | «Учительская газета» | Суммарный показатель |
|---------|--------------|----------------------|----------------------|
| Женщины | 36,36 | 64,24 | 55,95 |
| Мужчины | 63,64 | 35,76 | 44,05 |

Мы видим, что по гендеру приоритеты среди педагогов-авторов педагогических достижений определились только по видам педагогических изданий. По суммарному же показателю гендер достаточно нивелирован (всего на 11,9 % больше женщин приняло участие в создании педагогических достижений, чем мужчин).

Таким образом, среднестатистический педагог-автор педагогического достижения – это учитель-женщина, проживающая в городской местности.

Перейдём к выявлению самих педагогических достижений.

Выявление педагогических достижений также было осуществлено с помощью приёма контент-анализа как целенаправленный поиск педагогических достижений. При целенаправленном поиске самих педагогических достижений единицей отбора их выявления стал такой признак, как результат интеллектуальной деятельности педагога.

По данному признаку нами были проанализированы все выявленные представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по журналу «Педагогика» и «Учительской газете». По представлениям, выявленным по журналу, нами было определено 33 педагогических достижения, по газете – 316. Таким образом, общий список (фонд)

отобранных педагогических достижений включил в себя 349 позиций (прил. 3), т. е. 349 интеллектуальных результатов деятельности педагогов.

По нашему мнению, анализ выявленных педагогических достижений следовало осуществить и по таким позициям: место создания педагогического достижения, отнесённость педагогического достижения к направлению педагогической деятельности, предназначённость его для конкретной учебной дисциплины и классовый порог. Такой анализ дал нам дополнительную обоснованную фактологическую картину того, где и для кого созданы выявленные педагогические достижения. Эти данные, на наш взгляд, явились ещё одним убедительным свидетельством существования интеллектуальной собственности в педагогике.

Место создания педагогического достижения нами определяется как вид организации, на территории которой оно появилось. Определение места создания педагогического достижения продемонстрировало нам, работники каких учреждений приняли самое активное участие в создании педагогических достижений.

Анализ выявленных педагогических достижений по представлениям об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по журналу «Педагогика» и «Учительской газете» показал, что с апреля 1984 г. по июнь 2007 г. создание педагогических достижений было осуществлено на территории 10 организаций. Результаты исследования представлены в табл. 17.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что в исследуемый период педагогические достижения появились на территории различных организаций, но подавляющая их часть была создана в средней общеобразовательной школе (86,29 %). Таким образом, территориальность педагогических достижений определилась как школьная.

Место создания педагогического достижения
(журнал «Педагогика» и «Учительская газета»), %

| Место создания педагогического достижения | Суммарный показатель |
|---|----------------------|
| Средняя общеобразовательная школа | 86,29 |
| МИРОС | 3,87 |
| Гимназия | 2,93 |
| Лицей | 2,55 |
| Дворец пионеров (Дом творчества) | 1,79 |
| Школа-интернат | 1,60 |
| ПТУ | 0,56 |
| АПН СССР | 0,23 |
| РГМУ | 0,09 |
| МГУ | 0,09 |

Отнесённость педагогического достижения к направлению педагогической деятельности – ещё одна важная позиция нашего анализа выявленных педагогических достижений, которая дала нам представление о том, в рамках каких направлений педагогической деятельности были подготовлены педагогические достижения.

Данная деятельность нами была осуществлена в два этапа. Сначала с помощью метода контент-анализа нами было проведено градуирование выявленных педагогических достижений по представлениям об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. на предмет определения направлений педагогической деятельности, в рамках которых были представлены педагогические достижения в исследуемый период. Таких направлений оказалось три: деятельность по обучению, деятельность по воспитанию, внеклассная деятельность.

Затем все выявленные педагогические достижения были нами проанализированы по направлениям педагогической деятельности.

По журналу и газете были получены следующие результаты (табл. 18).

Таблица 18

Отнесённость педагогического достижения к направлению педагогической деятельности (журнал «Педагогика» и «Учительская газета»), %

| Направления педагогической деятельности по градуированию | Суммарный показатель |
|--|----------------------|
| Деятельность по обучению | 84,48 |
| Деятельность по воспитанию | 12,78 |
| Внеклассная деятельность | 2,74 |

Мы видим, что педагогические новшества педагогов в исследуемый период были созданы всего по трём направлениям педагогической деятельности, и подавляющее их большинство (84,48 %) было предназначено для осуществления успешной деятельности по обучению.

В связи с тем, что для деятельности по обучению выявилось больше всего педагогических достижений, мы сочли необходимым произвести анализ предназначенности педагогического достижения для конкретной учебной дисциплины.

Предназначенность педагогического достижения для конкретной учебной дисциплины – существенная позиция нашего анализа. С её помощью мы смогли составить перечень тех учебных дисциплин, которые стали объектом внимания педагогов в плане их интеллектуализации. Основной единицей анализа при определении предназначенности педагогического достижения для конкретной учебной дисциплины стал общий список классических учебных дисциплин, преподаваемых в общеобразовательной школе в исследуемый период. Анализ предназначенности педагогического достижения для конкретной учебной дисциплины был осуществлён по всем педагогическим

достижениям, выявленным по представлениям об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. (табл. 19).

Таблица 19

Предназначенность педагогического достижения для конкретной учебной дисциплины (журнал «Педагогика» и «Учительская газета»), %

| Предназначенность педагогического достижения для конкретной учебной дисциплины | Суммарный показатель |
|--|----------------------|
| Математика | 18,18 |
| Русский язык | 11,81 |
| Литература | 10,25 |
| История | 4,85 |
| Физика | 4,38 |
| Химия | 4,06 |
| Английский язык | 2,97 |
| Изобразительное искусство | 2,73 |
| География | 2,26 |
| Биология | 2,11 |
| Геометрия | 1,72 |
| Музыка | 1,56 |
| Физкультура | 0,93 |
| Природоведение | 0,54 |
| Трудовое обучение | 0,54 |
| Немецкий язык | 0,46 |
| Обществоведение (обществознание) | 0,31 |
| Алгебра | 0,15 |
| Французский язык | 0,15 |
| Чтение | 0,15 |
| Астрономия | 0,15 |
| Татарский язык | 0,07 |
| Черчение | 0,07 |
| Якутский язык | 0,07 |

Таким образом, для 24 основных учебных дисциплин были созданы педагогические достижения, самое же большое их количество предназначалось для математики (18,18 %). Следовательно, в исследуемый период достаточное количество учебных дисциплин подверглось интеллектуализации.

В процессе анализа выявленных педагогических достижений по представлениям об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по журналу и газете было установлено, что педагогические достижения появлялись и по новым для школы учебным дисциплинам (табл. 20).

Таблица 20

Предназначенность педагогического достижения
для новой учебной дисциплины (журнал «Педагогика»
и «Учительская газета»), %

| Предназначенность педагогического достижения для новой учебной дисциплины | Суммарный показатель |
|---|----------------------|
| Экология | 1,79 |
| Информатика | 1,17 |
| Граждановедение | 1,01 |
| Логика | 0,54 |
| ОБЖ | 0,54 |
| Риторика | 0,54 |
| Технология | 0,54 |
| МХК | 0,46 |
| Экономика | 0,46 |
| Культура общения | 0,15 |
| Этика | 0,07 |
| Предпринимательство | 0,07 |

Мы видим, что для 12 новых учебных дисциплин были созданы педагогические достижения. Среди них выделяются три учебных

дисциплины: экология (1,79 %), информатика (1,17 %) и граждановедение (1,01 %). Таким образом, выявленные в исследуемый период по представлениям об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. педагогические достижения в общей сложности предназначались для 35 учебных дисциплин.

Анализ по признаку *классового порога* – ещё один традиционный момент при оценке деятельности по обучению. Возрастные различия требуют дифференцированного подхода к ученикам разных классов, поэтому нами был проведён анализ выявленных педагогических достижений и по этому критерию (табл. 21).

Таблица 21

Классовый порог педагогического достижения
(журнал «Педагогика» и «Учительская газета»), %

| Классовый порог педагогического достижения | Суммарный показатель |
|--|----------------------|
| 1 класс | 12,05 |
| 2 класс | 12,98 |
| 3 класс | 14,47 |
| 4 класс | 4,22 |
| 5 класс | 13,38 |
| 6 класс | 17,29 |
| 7 класс | 19,71 |
| 8 класс | 12,44 |
| 9 класс | 16,82 |
| 10 класс | 19,32 |
| 11 класс | 8,29 |

Можно отметить, что для всех классов средней общеобразовательной школы были созданы педагогические достижения. Наибольшее их количество создано для 7 класса (19,71 %), а наименьшее – для 4 класса (4,22 %).

Таким образом, анализ на предмет выявления педагогических достижений по представлениям об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по журналу «Педагогика» и «Учительской газете» свидетельствует о том, что в исследуемый нами период было представлено 349 педагогических достижений. Подавляющее большинство их создано в средней общеобразовательной школе для осуществления деятельности по обучению во всех классах общеобразовательной школы по 35 учебным дисциплинам.

В соответствии с темой и целью нашего исследования при проведении эмпирического этапа исследования встал вопрос об оценке выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по журналу «Педагогика» и «Учительской газете». Перейдём к её проведению.

4.2. Оценка выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

Оценка выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. была осуществлена для определения сопряженности интеллектуальной собственности и педагогических достижений. Полученные доказательства должны были подтвердить наши предположения о том, что в педагогике имеются достижения, которые можно отнести к интеллектуальной собственности в современной её трактовке, поэтому оценка выявленных представлений была осуществлена путём определения уровня процесса интеллектуализации и степени оформленности педагогических достижений.

Определение уровня процесса интеллектуализации заключалось в совмещении сущности выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца

XX – начала XXI в. с имеющейся терминологией интеллектуальной собственности. Терминологией обозначают «совокупность системы терминов какой-либо науки» [369, с. 1316]. В нашем исследовании терминология интеллектуальной собственности для педагогической деятельности была определена эмпирически. Как мы уже обозначили (см. 3.2), анализ представлений об интеллектуальной собственности по формальному признаку зафиксировал, что в названиях публикаций журнала «Педагогика» и «Учительской газеты» с апреля 1984 по июнь 2007 г. было использовано 26 терминов интеллектуальной собственности (прил. 1).

Исследование на предмет использования терминов интеллектуальной собственности показало, что оценка педагогических достижений по выявленным представлениям об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. осуществляется по разным «терминологическим коридорам». Под «терминологическим коридором» мы понимаем использование терминов одного порядка при анализе одного явления. В зависимости от количества используемых терминов при анализе одного явления, на наш взгляд, возможно выделение видов терминологических коридоров.

В нашем исследовании точкой отсчёта послужили 26 терминов интеллектуальной собственности, выявленные по формальному признаку (названия публикаций) в журнале «Педагогика» и газете «Учительская газета». В соответствии с этим мы считаем целесообразным определить «терминологические коридоры», которые использовались при оценке отобранных педагогических достижений, с помощью количественного критерия: «малый терминологический коридор» – использовано от 1 до 8 терминов интеллектуальной собственности, «средний терминологический коридор» – использовано от 9 до 17 терминов, «большой терминологический коридор» – использовано от 18 до 26 терминов. Таким образом, при оценке выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. использовалось три терминологических коридора.

Проанализировав выявленные представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по журналу «Педагогика» и «Учительской газете» на предмет используемой в них терминологии интеллектуальной собственности, мы получили следующие результаты. По журналу при рассмотрении педагогических достижений и их описании было задействовано 17 терминов интеллектуальной собственности: авторство, авторское право, знание, изобретение, инновация, индивидуальность, интеллект, интеллектуальная собственность, мастерство, методика, новаторство, нововведение, новое, передовой педагогический опыт, собственность, талант, творчество. По газете при рассмотрении педагогических достижений и их описании было задействовано 25 терминов интеллектуальной собственности: авторство, авторское право, бренд, знание, изобретение, индивидуальность, инновация, интеллект, интеллектуальная собственность, мастерство, методика, новатор, новаторство, новация, новизна, нововведение, новое, ноу-хау, передовой педагогический опыт, пример, собственность, талант, творчество, технология, ценность. Таким образом, выявленные педагогические достижения были оценены с помощью среднего и большого терминологических коридоров.

Согласно А. Птушенко [333, с. 51], выделяются следующие уровни процесса интеллектуализации достижений человека: высокий, средний и низкий. По его мнению, средний и высокий уровни процесса интеллектуализации достижений человека свидетельствуют о том, что данный результат интеллектуальной деятельности можно определить как интеллектуальную собственность. Исходя из вышесказанного, нам представилось возможным определить уровень процесса интеллектуализации педагогических достижений и тем самым зафиксировать их отнесённость к интеллектуальной собственности.

Мы соотнесли уровни процесса интеллектуализации достижений человека с терминологией интеллектуальной собственности. Использование малого терминологического коридора интеллектуальной

собственности свидетельствовало о низком уровне процесса интеллектуализации педагогических достижений, использование среднего терминологического коридора – о среднем уровне процесса интеллектуализации педагогических достижений, использование большого терминологического коридора – о высоком уровне процесса интеллектуализации педагогических достижений. Так как результаты нашего эмпирического исследования показали, что выявленные педагогические достижения были оценены с помощью среднего и большого терминологических коридоров, то они относятся к среднему и высокому уровням процесса интеллектуализации достижений человека. Это позволяет говорить о выявленных педагогических достижениях как о результатах интеллектуальной деятельности, которые относятся к интеллектуальной собственности.

Степень оформленности зафиксированных нами педагогических достижений – это показатель их отнесённости к объектам интеллектуальной собственности. Объективно данный вопрос, казалось бы, изучен, однако он вызывает достаточно дискуссий и обсуждений. Например, М. В. Кокорев, В. М. Крашенинников, В. В. Наумов считают «объектом интеллектуальной собственности продукт интеллектуального труда, предназначенный преимущественно для использования в производственной сфере, а также для решения экономических и социальных задач общества» [176, с. 3]. Также, по их мнению, объекты интеллектуальной собственности представляют новые знания.

Общее представление об объектах интеллектуальной собственности демонстрирует и Т. А. Панова, в своей диссертации не только определившая те объекты интеллектуальной собственности, которые охраняются в России, но и разработавшая свои классификации данных объектов [302]. В частности, она предлагает учитывать различные классификационные признаки объектов интеллектуальной собственности: существо объектов интеллектуальной собственности, подлежащих охране; существо охраняемого в объекте интеллектуальной собственности творческого начала; наличие или отсутствие авторства; наличие или отсутствие государственной регистрации; охрана

элементов формы или охрана содержания; характер предоставляемых прав. С её предложениями по поводу разделения объектов интеллектуальной собственности на видовые классы, в основном, можно согласиться. Но мы обратили внимание на тот критерий, который для нас представляет особый интерес – это критерий сущности объектов интеллектуальной собственности, подлежащих охране. Выделение данного критерия представляет достаточный диапазон для его использования. Вместе с тем сам автор несколько затрудняется с его применением. Это видно по отсутствию чёткого списка объектов интеллектуальной собственности по данному признаку. Он заменен выявлением совпадений между различными объектами интеллектуальной собственности.

Определимся, по каким признакам можно отнести результат интеллектуальной деятельности к объекту интеллектуальной собственности. По мнению Л. Б. Гальперина и Л. А. Михайловой [103, с. 8], таким базовым признаком выступает признак степени оформленности достижения по объективной форме, по авторству и результативности. Проанализировав по данному признаку все выявленные педагогические достижения по журналу «Педагогика» и «Учительской газете» с апреля 1984 по июнь 2007 г., мы убедились, что все 349 педагогических достижений (прил. 2) имеют объективную письменную форму, авторство и высокую результативность. Таким образом, все они могут быть отнесены к объектам интеллектуальной собственности.

Педагогическая деятельность имеет ряд специфических особенностей по сравнению с другими науками и поэтому созданные педагогами достижения в процессе своей деятельности по ряду параметров отличаются от достижений других наук. Именно поэтому возникают сложности при отнесении педагогических достижений к конкретным объектам интеллектуальной собственности. Поэтому мы сочли целесообразным относительно педагогических достижений как интеллектуальной собственности определить свои, педагогические объекты интеллектуальной собственности.

Основанием выделения педагогических объектов интеллектуальной собственности послужило понятие педагогической интеллектуальной

собственности (см. п. 1.3). И тогда педагогическим объектом интеллектуальной собственности стал результат творческой деятельности педагога в виде объекта педагогической интеллектуальной собственности. На основании данного параметра нами были проанализированы и прогруппированы все выявленные педагогические достижения по журналу «Педагогика» и «Учительской газете» с апреля 1984 по июнь 2007 г. В итоге нам удалось выявить семь объектов педагогической интеллектуальной собственности: технологии обучения и воспитания, методики обучения и воспитания, учебник (учебное пособие), учебные программы и программы воспитания, сценарии уроков и мероприятий, собственные методические приёмы, заимствованные методические приёмы [244].

1. *Технологии обучения и воспитания как объект педагогической интеллектуальной собственности.* Технология обучения или воспитания – это разработка оптимальных обучающих систем по конструированию воспроизводимых дидактических и воспитательных процессов с заранее заданными характеристиками; она является новой, если она неизвестна из уровня педагогической практики, оригинальна и самобытна; она имеет чётко поставленную цель, если она легко диагностируется и реализована в конкретных результатах по заранее заданным характеристикам; она воспроизводима, т. е. демонстрирует возможность повторения дидактических и воспитательных процессов; она управляема, если ориентирована на достижение гарантированных учебных или воспитательных результатов; имеет «педагогическую формулу технологии обучения или воспитания», которая выражает существующую устойчивую связь между применяемыми дидактическими и воспитательными процессами и высокими результатами обучения и воспитания на протяжении длительного времени, при этом педагогическая формула технологии обучения или воспитания в сжатой форме чётко и исчерпывающе отражает суть технологии не более чем в трёх обозначенных категориях, постоянное применение которых во взаимосвязи гарантирует получение таких результатов. Технологии обучения и воспитания обладают абсолютной новизной, специфической формулой, имеют новое название и высокие результаты в любых условиях.

2. *Методики обучения и воспитания как объект педагогической интеллектуальной собственности.* Методика обучения или воспитания – это совокупность последовательных взаимосвязанных действий, обеспечивающих усвоение содержания образования или осуществление воспитательного воздействия; она является новой, когда она неизвестна из уровня педагогической практики; она обеспечивает решение учебных и воспитательных задач в конкретной области, если она легко применима в каком-либо определённом аспекте обучения или воспитания; она упорядочена, если каким-либо способом установлен порядок следования действий, обеспечивающих усвоение содержания образования или осуществление воспитательного воздействия; она последовательна, если действия непрерывно следуют друг за другом, логически обоснованы и вытекают одно из другого; она имеет «педагогическую формулу методики обучения или воспитания», которая отражает взаимосвязанные действия между педагогом и обучаемыми или воспитуемыми, приводящие к появлению у последних новообразований в виде знаний, умений, навыков, компетенций и личностных качеств, при этом педагогическая формула методики обучения или воспитания в сжатой форме чётко и исчерпывающе должна отражать суть методики в пяти обозначенных действиях, постоянное применение которых в совокупности гарантирует получение таких результатов. Методики обучения и воспитания обладают абсолютной новизной, специфической формулой, имеют новое название и высокие результаты в любых условиях.

3. *Учебник (учебное пособие) как объект педагогической интеллектуальной собственности.* Учебником служит книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определённой области на уровне современных достижений науки и культуры; он является новым, если он неизвестен из уровня педагогической практики, оригинален и самобытен; он отвечает задачам и целям обучения, воспитания и развития определённых возрастных групп, если в нём учитываются психолого-педагогические доминанты определённого возрастного периода, способствует их совершенствованию, а также

осуществляется формирование новых в соответствии с необходимостью перехода в другой возрастной интервал; он отражает государственный стандарт образования, соответствует базисному инвариантному учебному плану или вариативному региональному учебному плану; он формируется и фиксируется в доступной форме, если он несложен для понимания; он обладает определённой материальной формой, если он зафиксирован на любом материальном носителе. Учебник (учебное пособие) обладает абсолютной новизной, специфической формой изложения, имеет новое название.

4. *Учебная программа и программа воспитания как объект педагогической интеллектуальной собственности.* Учебная программа и программа воспитания – средство фиксации содержания образования на уровне учебного предмета и содержания воспитания по направлению воспитания; она является новой, если она неизвестна из уровня педагогической практики; она демонстрирует единство теоретических и практических основ образования и воспитания для той или иной ступени обучения или категории воспитанников, если в ней отражены методологические подходы и принципы, на которых будет осуществлено обучение или воспитание; она раскрывает тематику изучаемого предмета и воспитательных воздействий, если в ней представлен обоснованный тематический план, отражающий полноту и конкретность содержания образования по предмету и содержания воспитания по направлению воспитания; она направляет деятельность педагога и учащихся (воспитуемых), если в ней описаны конечные цели обучения по конкретному предмету и воспитания по направлению воспитания, представлена совокупность необходимых действий для достижений таких целей; она имеет объективную форму, зафиксированную на определённом носителе. Учебная программа и программа воспитания обладают относительной новизной, основаны на старых достижениях, могут иметь новое название и высокие результаты при сходных условиях.

5. *Сценарии уроков и мероприятий как объект педагогической интеллектуальной собственности.* Сценарии уроков и мероприятий –

это те педагогические произведения, по сюжетной схеме которых проходят уроки и воспитательные мероприятия; сценарий является оригинальным, если он отражает самобытность автора и имеет образный характер; он возникает в результате переработки чужого произведения, если он содержит в себе основные положения оригинального произведения, но при этом в нём присутствует оригинальное изложение материала и новая внешняя форма; он отвечает производственно-экономическим требованиям, если в нём отражена совокупность всех необходимых материальных средств, с помощью которых реализуется данный сценарий; в нём присутствует детальное изложение сюжета, если сценарий изложен в виде детального творческого плана; он подразделяется на авторский сценарий и режиссёрский. Сценарии уроков и мероприятий имеют местную новизну, являются готовым вариантом для внедрения и имеют высокие результаты при чётко определённых условиях, при этом часть произведений берёт старое название.

6. *Собственные методические приёмы как объект педагогической интеллектуальной собственности.* Собственный методический приём – это конкретная операция взаимодействия педагога и учащихся (воспитуемых) в процессе реализации метода обучения или воспитания, разработанная самим педагогом; он вариативен, если демонстрирует «методический почерк» педагога; он имеет предметное содержание, если в нём определяются перечень и объём конкретных действий педагога и учащихся (воспитуемых) в процессе реализации метода обучения или воспитания, разработанного самим педагогом; он организует познавательную или воспитательную деятельность, если он показывает, каким образом можно обучить или воспитать; он демонстрирует конкретную цель применения, если она легко диагностируется и реализуется в конкретных действиях педагога и учащихся (воспитуемых) в процессе реализации метода обучения или воспитания, разработанного самим педагогом, по заранее заданным аспектам. Собственный методический приём обладает местной новизной, является готовым вариантом

для внедрения, берёт старое название и имеет высокие результаты при чётко определённых условиях.

7. *Заимствованные методические приёмы как объект педагогической интеллектуальной собственности.* Заимствованный методический приём – это повторение приёмов известных педагогических методик или технологий в новых педагогических условиях; он приспособлен к новым конкретным педагогическим условиям, если сопряжён с типом, рабочим планом, особенностями учебного заведения, возрастными и социальными характеристиками учеников; совершенствует познавательную или воспитательную деятельность, если он выступает в виде предложения или действия, способного принципиально модернизировать организацию процессов обучения или воспитания; представляет собой конкретизированную определённую операцию взаимодействия педагога и учащихся (воспитуемых) в процессе реализации уже известного метода обучения или воспитания, если он полезен для осуществления обучения или воспитания и даёт при этом положительный эффект в виде обученности и воспитанности. Заимствованный методический приём обладает относительной новизной, основан на старых достижениях, может иметь новое название и высокие результаты при сходных условиях.

При оценке объектов педагогической интеллектуальной собственности закономерным становится вопрос об их уровне: технологии обучения и воспитания, методики обучения и воспитания, учебник (учебное пособие), учебные программы и программы воспитания, сценарии уроков и мероприятий, собственные методические приёмы, заимствованные методические приёмы. Данный уровень возможно определить при совмещении характеристик объектов педагогической интеллектуальной собственности с видами педагогической интеллектуальной собственности, определённой нами при классифицировании педагогической интеллектуальной собственности (см. п. 1.3).

Совмещение характеристик демонстрирует нам, что к первому виду педагогической интеллектуальной собственности – «интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность» –

относятся 3 объекта педагогической интеллектуальной собственности: технологии обучения и воспитания, методики обучения и воспитания, учебник (учебное пособие), так как все обладают абсолютной новизной, специфической формулой, имеют новое название и высокие результаты в любых условиях. Ко второму виду – «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» – два объекта педагогической интеллектуальной собственности: учебные программы и программы воспитания и заимствованные методические приёмы, которые обладают относительной новизной, основаны на старых достижениях, могут иметь новое название и высокие результаты при сходных условиях. К третьему виду – «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар» – два объекта педагогической интеллектуальной собственности: сценарии уроков и мероприятий, собственные методические приёмы, обладающие относительной новизной, основанные на старых достижениях, могущие иметь новое название и высокие результаты при сходных условиях.

В количественном исчислении это выглядит следующим образом (табл. 22).

Представленные данные показали, что не наблюдалось больших отличий в количественном исчислении между такими конкретными объектами интеллектуальной собственности, как методики обучения и воспитания (10,78 %), учебники (12,11 %), учебные программы и программы воспитания (12,02 %), заимствованные методические приёмы (15,42 %) и собственные методические приёмы (10,12 %). По общему показателю имелось небольшое преобладание объектов педагогической интеллектуальной собственности по третьему виду педагогической интеллектуальной собственности. В среднем, по всем видам педагогической интеллектуальной собственности представлены все её объекты в достаточном количестве.

Распределение объектов педагогической интеллектуальной собственности по видам педагогической интеллектуальной собственности (журнал «Педагогика» и «Учительская газета»), %

| Объекты педагогической интеллектуальной собственности | Виды | | |
|---|---|---|---|
| | Интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность | Интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт | Интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар |
| Технологии обучения и воспитания | 7,47 | | |
| Методики обучения и воспитания | 10,78 | | |
| Учебники | 12,11 | | |
| Учебные программы и программы воспитания | | 12,02 | |
| Заимствованные методические приёмы | | 15,42 | |
| Сценарии уроков и мероприятий | | | 32,08 |
| Собственные методические приёмы | | | 10,12 |
| Итого | 30,36 | 27,44 | 42,20 |

Таким образом, сопряжённость интеллектуальной собственности и педагогических достижений показала, что выявленные по представлениям об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. педагогические достижения находились на среднем и высоком уровнях процесса интеллектуализации и обладали достаточной степенью оформленности для фиксации их как объектов интеллектуальной собственности. Всё это дало нам основание ещё раз определить педагогические достижения как результаты интеллектуальной деятельности, относящиеся к интеллектуальной собственности.

Всё вышесказанное позволяет нам утверждать, что в выявленных представлениях об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. педагогическая интеллектуальная собственность зафиксировалась в виде 349 конкретных педагогических достижений, созданных 746 педагогами, обладающих высоким уровнем интеллектуализации и достаточной степенью оформленности, чтобы их отнести к результатам интеллектуальной деятельности. Большинство выявленных педагогических достижений было создано в общеобразовательной средней (полной) школе для осуществления деятельности по обучению во всех классах по 35 учебным дисциплинам. Авторами большинства выявленных педагогических достижений являются учителя-женщины, проживающие в городской местности.

По выявленным представлениям об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. педагогическая интеллектуальная собственность оперирует семью объектами: технологии обучения и воспитания, методики обучения и воспитания, учебник (учебное пособие), учебные программы и программы воспитания, сценарии уроков и мероприятий, собственные методические приемы, заимствованные методические приёмы. Объекты педагогической интеллектуальной собственности обнародованы в письменной форме, обладают педагогической новизной, являются решением педагогической проблемы, имеют автора, педагогическое название и высокую педагогическую результативность.

Наше эмпирическое исследование по подтверждению существования интеллектуальной собственности в педагогике было завершено на основании демонстрации всех сторон данного явления в регламенте составления картины развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

4.3. Картина развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

На последнем этапе нашего эмпирического исследования была поставлена задача по констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. в виде картины их развития. Развитием считается «необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов» [414, с. 561]. Исследование изменений представлений об интеллектуальной собственности позволило нам объяснить процесс появления научного знания об интеллектуальной собственности в педагогике, обозначить его место в системе теории интеллектуальной собственности. Картина развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. составила из анализа следующих параметров: соотносимость с уровнями интеллектуальной собственности и соотношение с развитием представлений об интеллектуальной собственности в других науках. Начнём их рассмотрение.

Соотносимость с уровнями интеллектуальной собственности. Соотносимость – это «отвечающая чему-либо» [283, с. 605]. Соотносимость с уровнями интеллектуальной собственности нами была выявлена через степень объективизации педагогических достижений и динамику проявления представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

Начнём обзор через *выявление степени объективизации педагогических достижений*. По мнению В. М. Стацинского, «объективизация – это перевод интеллектуального замысла в какую-либо объективную форму» [379, с. 87]. Таким образом, выявление степени объективизации педагогических достижений – это определение вида их объективной формы. Мы считаем, что выявление степени объективизации педагогических достижений связано с распределением представлений об интеллектуальной собственности в российской

педагогической науке конца XX – начала XXI в. по уровням интеллектуальной собственности.

Как мы уже отмечали (см. п. 1.3), уровни интеллектуальной собственности рассматриваются как варианты развития интеллектуальной собственности, и на основании этого определяют такие уровни интеллектуальной собственности, как:

– первый уровень: «интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность»;

– второй уровень: «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт»;

– третий уровень: «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар».

Для того, чтобы определить степень развития педагогических достижений относительно уровней интеллектуальной собственности, мы считаем, необходимо более углублённо рассмотреть особенности каждого уровня интеллектуальной собственности. Начнём с третьего уровня – «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар».

Товар определяется как продукт труда, изготовленный для обмена, купли-продажи [283, с. 1378]. Так как интеллектуальная собственность имеет стоимостные оценки, то все интеллектуальные продукты могут распространяться в обществе путём обмена или купли-продажи. И тогда интеллектуальная собственность создаётся ради обмена или продажи. В связи с тем, что товар считается потребляемой вещью, то интеллектуальная собственность может быть востребована. Таким образом, «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар» – это продукт интеллектуального труда, изготовленного для обмена или купли-продажи.

Перейдём к рассмотрению второго уровня – «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт». Продукт – это предмет как результат человеческого труда [117, с. 1256]. Таким образом, с одной стороны, продукт выступает как конечный итог деятельности, с другой – как вещный вариант. Интеллектуальная собственность может быть как материальным, так и нематериальным благом,

поэтому она тоже может быть продуктом: и как конечный итог деятельности, и как вещный вариант, так как всегда должна иметь объективную форму (ст. 1259 ГК РФ). Таким образом, «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» – это предмет интеллектуального труда.

И завершим оценку уровней интеллектуальной собственности анализом первого уровня – «интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность». Классически собственность определяется как «исторически определённая общественная форма присвоения материальных благ» [369, с. 1242]. При интерпретации понятия «интеллектуальная собственность», через понятие «собственность», необходимо отметить, что интеллектуальная собственность должна соотноситься с пониманием собственности в значении имущества, оно должно быть тесно связано с принадлежностью автору, иметь широкое толкование, и тогда интеллектуальная собственность – это особый продукт умственного труда, основой которого является новое знание. В таком случае интеллектуальная собственность характеризуется как социальный феномен, ориентированный на интеллектуальную деятельность, в ходе которой появляются наиболее объективные формы знания.

Проанализировав выявленные представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по уровням интеллектуальной собственности, мы получили следующие результаты (табл. 23).

Анализ данных таблицы показал, что не отмечается особых различий по выявленным представлениям об интеллектуальной собственности в соотношении их с уровням интеллектуальной собственности между «Педагогикой» и «Учительской газетой».

Распределение выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI вв. по уровням интеллектуальной собственности, %

| Уровни интеллектуальной собственности | Источники | | |
|---|--------------|----------------------|----------------------|
| | «Педагогика» | «Учительская газета» | Суммарный показатель |
| Интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность | 60,60 | 59,13 | 59,88 |
| Интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт | 21,22 | 23,65 | 22,43 |
| Интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар | 18,18 | 17,22 | 17,69 |

Учёными Омской школы интеллектики (С. А. Маврин, В. И. Разумов, В. М. Стацинский) раскрывается, что объективизация имеет три уровня: высокий, когда замысел превращается в собственность; средний, когда замысел превращается в продукт; низкий, когда замысел превращается в товар. Совпадение по содержанию уровней объективизации и интеллектуальной собственности дало нам возможность наиболее точно определить степень объективизации педагогических достижений [228; 335; 379]. Низкий уровень объективизации имеют 17,69 % достижений, средний – 22,43 %, высокий – 59,88 %. Таким образом, выявленные педагогические достижения обладают высокой степенью объективизации и определяются как интеллектуальная собственность. Это свидетельствует о том, что те педагоги, которые создали выявленные педагогические достижения, способны оценить результаты своего труда как качественно новые и высокорезультативные, т. е. они умеют распознавать свои новшества как интеллектуально значимые.

Динамика проявления выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. – это соотношение форм предъявления выявленных представлений об интеллектуальной собственности в исследуемый период по времени. За основу предъявления выявленных представлений по времени нами были взяты уровни интеллектуальной собственности.

Динамика проявления выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. по уровням интеллектуальной собственности выявилась следующая:

– по уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность» – отмечается более или менее постоянное наличие представлений в течение всего исследуемого периода и 100 %-ное преобладание по девяти годам (это 1985, 1986, 1990, 1991, 1996, 1997, 1998, 2001 и 2004 гг.). Максимальное количество представлений наблюдалось в 1986 и 2001 гг. – по 15,78 %;

– по уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» происходило эпизодическое предъявление представлений. Их частота повысилась в конце периода с 2002 г. Максимальное количество предъявленных представлений пришлось на 1987 г. (28,57 %), остальные 5 равномерно распределились по одному представлению в год (или по 14,28 %). В течение 3 лет (1999, 2003 и 2005 гг.) представления об интеллектуальном продукте преобладали среди представлений других уровней;

– по уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар» не отмечено постоянного наличия представлений. Наибольшая процентная доля обозначилась в 1989 г. – 100 %, по остальным трём годам (1993, 1995 и 2000 гг.) имелось только по одному представлению в год. Динамика предъявления представлений по этому уровню интеллектуальной собственности определилась как снижение наличия представлений к концу периода.

Таким образом, выделяются общие моменты по уровням интеллектуальной собственности.

Отмечается нестабильное предъявление представлений о педагогических достижениях по всем уровням интеллектуальной собственности и годам.

Для середины исследуемого периода характерно наличие меньшего количества представлений о педагогических достижениях по уровням интеллектуальной собственности, чем в начале и середине периода.

Прослеживается явный приоритет наличия представлений о педагогических достижениях по первому уровню интеллектуальной собственности. По двум остальным уровням количество представлений о педагогических достижениях почти одинаковое, и мы не можем говорить о преобладании одного уровня над другим.

К концу периода по уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» отмечается ситуация некоторого увеличения представлений о педагогических достижениях в отличие от уровня «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар», когда с 2000 г. такие представления вообще не регистрируются.

Ни разу не фиксируется наличие представлений о педагогических достижениях сразу по всем уровням интеллектуальной собственности.

По двум уровням интеллектуальной собственности отмечаются представления в четырёх годах: в 1987, 1995, 2000 и 2002 гг. При этом в первый названный год представления о педагогических достижениях соответствуют первому и второму уровням интеллектуальной собственности, во второй отмеченный год представления о педагогических достижениях соответствуют второму и третьему уровням интеллектуальной собственности, в 2000 г. они занимают позиции на первом и третьем уровнях интеллектуальной собственности, а в 2002 г. – на первом и втором.

В конце исследуемого периода (с 2001 г.) представления о педагогических достижениях были предъявлены только по двум уровням интеллектуальной собственности – первому и второму.

Отмечена тенденция 100 %-ного преобладания представлений каждый год по одному конкретному уровню интеллектуальной собственности (за исключением четырёх лет – 1987, 1995, 2000 и 2002 гг.).

Динамику проявления найденных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. мы также соотнесли с этапами реформирования отечественного образования.

По мнению В. Стражева [380, с. 12], можно выделить следующие основные этапы реформирования отечественного образования: «интеллектуального реформирования образования» (апрель 1984 – апрель 1991 г.), «стихийного рыночного реформирования образования» (апрель 1991 г., Закон РФ «Об образовании» 1992–1998 гг.), «планомерного рыночного реформирования образования» (1998 – июнь 2007 г.).

Наш анализ показал, что на разных этапах реформирования отечественного образования динамика предъявления представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. была следующая:

- на этапе интеллектуального реформирования образования преобладало предъявление педагогических достижений в виде интеллектуальной собственности;
- на этапе стихийного рыночного реформирования образования предлагались педагогические интеллектуальные продукты;
- на этапе планомерного рыночного реформирования образования (1998 – июнь 2007 г.) педагогические достижения стали оформляться в интеллектуальный товар.

Такая динамика подтверждает наши предположения в отношении переноса интеллектуальной собственности в различные сферы знания, в нашем случае – в педагогическую науку, и в продвижении педагогической интеллектуальной собственности на рынок.

Соотношение выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. с развитием представлений об интеллектуальной

собственности в других науках. Под соотношением понимают «выявление взаимосвязей» [283, с. 665]. Определение соотношения развития выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. с развитием представлений об интеллектуальной собственности в других науках позволило определить место педагогических достижений в системе теории интеллектуальной собственности. При исследовании данного соотношения нами учитывались два параметра: временной интервал и тенденция возникновения и проявления представлений об интеллектуальной собственности.

Временным интервалом считается «продолжительность той или иной деятельности, в которой совершается чего-нибудь» [283, с. 93]. Параметр временного интервала позволяет дать характеристику любого развития в реальном времени.

Анализ юридической, социологической и экономической научной литературы, проведённый доктором философских наук, профессором А. М. Ореховым [290], свидетельствует о том, что представления об интеллектуальной собственности стали формироваться в российской науке с начала 90-х гг., а именно с 1991 г. Ускорение данная деятельность получила после принятия ряда законов: Патентного закона Российской Федерации от 23 сентября 1992 г. № 3517-І (в ред. от 7 февраля 2003 г. № 22-ФЗ); Закона Российской Федерации от 23 сентября 1992 г. № 3520-І «О товарных знаках, знаках обслуживания и наименованиях мест происхождения товаров» (в ред. от 11 декабря 2002 г. № 166-ФЗ); Закона Российской Федерации от 23 сентября 1992 г. № 3523-І «О правовой охране программ для электронных вычислительных машин и баз данных» (в ред. от 24 декабря 2002 г. № 177-ФЗ); Закона Российской Федерации от 23 сентября 1992 г. № 3526-І «О правовой охране топологий интегральных микросхем» (в ред. от 9 июля 2002 г. № 82-ФЗ); Закона Российской Федерации от 9 июля 1993 г. № 5351-І «Об авторском праве и смежных правах» (в ред. от 20 июля 2004 г. № 72-ФЗ); Закона Российской Федерации от 6 августа 1993 г. № 5605-І «О селекционных достижениях» в

1992 г. и Конституции Российской Федерации в 1993 г. С 1998 г. наблюдается усиление интереса к проблемам интеллектуальной собственности, и к 2002 г. складывается теория интеллектуальной собственности в таких российских науках, как юриспруденция, экономика и социология. В настоящее время исследование проблем интеллектуальной собственности определяется практическими потребностями данных отраслей знания.

Можно довольно точно определить время начала проявления представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. Данный процесс по журналу «Педагогика» фиксируется с 1985 г., а по «Учительской газете» – с 1984 г. Именно в эти годы нами были отмечены первые публикации, содержащие представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке в следующем количестве: по «Педагогике» – 1 публикация, по «Учительской газете» – 4 публикации. Это дало нам основание утверждать, что формирование представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке началось, в среднем, на 7 лет раньше, чем в российском праве, социологии и экономике.

Такой параметр анализа развития, как «тенденция», показывает направление развития [283, с. 705]. Выявление тенденций позволяет узнать, какая сложилась направленность развития любого явления.

Директор Роспатента Б. П. Симонов в своём выступлении на конференции «Социология инноватики: теория и практика» (Москва, Российский институт интеллектуальной собственности, 24 ноября 2005 г.) [355] отмечал, что общая направленность всех исследований по интеллектуальной собственности приобретает рыночный характер. По его мнению, это видно по смене целевых установок при изучении интеллектуальной собственности: если в 90-е гг. она исследовалась как родовое понятие, то к началу 2000-х гг. стала изучаться как рыночное явление, сначала в виде интеллектуального продукта, а затем в виде интеллектуального товара. Таким образом, он заострил внимание на том, что общая тенденция изучения интеллектуальной

собственности в различных сферах знания проявляется следующим образом: доля представлений об интеллектуальной собственности падает, доля представлений об интеллектуальном продукте фиксируется, а доля представлений об интеллектуальном товаре возрастает.

При исследовании соотношения развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. с развитием представлений об интеллектуальной собственности в других науках мы исходили из мнения Б. П. Симонова. Проанализировав отобранные данные, мы обнаружили следующее: по журналу «Педагогика» тенденция развития представлений о педагогической интеллектуальной собственности не соответствует общей тенденции изучения научных представлений об интеллектуальной собственности в других науках в исследуемый период, так как доля этих представлений с начала исследуемого периода увеличивается (с 26,56 до 46,75 %), а доля представлений об интеллектуальном товаре уменьшается (с 13,43 до 4,58 %); по «Учительской газете» наблюдается соответствие общей тенденции, так как доля выявленных представлений об интеллектуальной собственности постепенно уменьшается (со 100 до 26,66 %), доля представлений об интеллектуальном продукте к концу исследуемого периода фиксируется на 33,73 %, а доля представлений об интеллектуальном товаре постепенно возрастает до 39,60 %. По общему же показателю тенденция развития представлений о педагогической интеллектуальной собственности соответствуют общей тенденции изучения научных представлений об интеллектуальной собственности в других науках в исследуемый период.

Таким образом, тенденция развития представлений о педагогической интеллектуальной собственности не противоречит общей тенденции изучения научных представлений об интеллектуальной собственности в других отраслях знания в исследуемый период, и, соответственно, педагогика со своими достижениями, определяемыми как интеллектуальная собственность, успешно вписывается в процесс интеллектуализации современного общества.

Полученные данные свидетельствуют о том, что *развитие представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.:*

– по времени – на 7 лет опережает появление представлений об интеллектуальной собственности в других отраслях знания, так как первое появление представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке по периодическим педагогическим изданиям фиксируются с 1984 г., в то время как в целом в российской науке они стали формироваться с 1991 г.;

– по тенденции – идентично общей тенденции изучения научных представлений об интеллектуальной собственности в других отраслях знания, где доля представлений об интеллектуальной собственности падает, доля представлений об интеллектуальном продукте фиксируется, а доля представлений об интеллектуальном товаре возрастает;

– по направленности – отражает общую динамику встраивания интеллектуальной собственности в рыночные отношения, так как на разных этапах реформирования отечественного образования динамика предъявления педагогических достижений показывает переход педагогических достижений от проявления в виде интеллектуальной собственности к проявлению в виде педагогических интеллектуальных продуктов и, в итоге, к проявлению в виде педагогического интеллектуального товара.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Существующая проблема успешного включения педагогики в начавшийся общественно-государственный процесс отнесения результатов интеллектуальной деятельности к интеллектуальной собственности актуализировала педагогический поиск способов её разрешения. Одним из актуальных направлений такого поиска является формирование понимания того, что педагогика тоже имеет достижения, которые можно интерпретировать как интеллектуальную собственность.

В проведённом исследовании решение проблемы существования интеллектуальной собственности в педагогике рассматривалось через констатацию представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.

Исследование природы интеллектуальной собственности показало её неоднозначную сущность, которая, сочетая в себе материальное и идеальное, заняла положение между категориальными рядами собственности и интеллекта. Преобладание материализованных понятий интеллектуальной собственности с точки зрения собственности вносит явный диссонанс в определение её содержания. Его ликвидации могло бы способствовать изучение интеллектуальной собственности с позиции интеллекта и, соответственно, фиксирование «невещных» понятий интеллектуальной собственности, среди которых могло быть следующее: интеллектуальная собственность – это результат интеллектуальной творческой деятельности человека, в дальнейшем способствующий прогрессивному развитию общества и человека.

Одним из результатов теоретического исследования стало обнаружение и рассмотрение такой новой формы проявления интеллектуальной собственности, как «интеллектуальная собственность как педагогическое явление». Она выступает в двух формах: как реально существующая педагогическая интеллектуальная собственность и как содержательный компонент образования. Главным субъектом интеллектуальной собственности как педагогического явления выступает педагог. Особенности интеллектуальной собственности как педагогического явления заключаются в том, что педагог при передаче своей интеллектуальной собственности другому (ученику, коллеге) её не теряет, а видимым результатом такой деятельности становится повышение уровня обученности, воспитанности, развитости и образованности других (ученика, коллеги).

Обобщение результатов теоретического анализа избранной проблемы позволило определить новый вид интеллектуальной собственности в виде педагогической интеллектуальной собственности как результата творческой деятельности педагога в виде педагогического достижения, в дальнейшем способствующего прогрессивному развитию человека путём обучения, воспитания и образования. Своим возникновением она обязана педагогам, занимающимся педагогической деятельностью, и представляет собой результаты, продукты и средства этой деятельности. Оценка проявления педагогической интеллектуальной собственности дала нам основание классифицировать её по объективной форме педагогического творения следующим образом: интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность; интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт; интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар.

В ходе исследования было выявлено, что особый интеллектуальный механизм – механизм создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности, способствует появлению педагогической интеллектуальной собственности. Он включает в себя статическую и динамическую части в виде компонентов (знание и отчуждение) и четырёх интеллектуальных процессов (формирование

неотчуждаемого знания, причуждение знания, отчуждение знания и свободное отчуждение знания), обеспечивающих создание такой собственности. Система отчуждения – причуждения знания позволяет педагогу компоновать любые знания, превращая их в учебные, которые он предлагает ученику. Преобразованные знания в виде методических разработок, дидактического материала, наглядных пособий, новых программ и планов учебных дисциплин и курсов, новых методик и технологий обучения, учебников и учебных пособий могут становиться особыми объектами интеллектуальной педагогической собственности.

Для подтверждения существования интеллектуальной собственности в педагогике была разработана концепция представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в.; определена методология проведения эмпирического исследования. Деятельность по констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке была осуществлена в течение 10 лет. Исследованием были охвачены периодические педагогические издания: журнал «Педагогика» и «Учительская газета» с апреля 1984 по июнь 2007 г. Констатация представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. была осуществлена в три этапа.

Проведённая регистрация позволила обнаружить, что в периодических педагогических изданиях – журнале «Педагогика» и «Учительской газете», в период с апреля 1984 по июнь 2007 г. имели место представления об интеллектуальной собственности в количестве 2408, из них 1028 определены по формальному признаку (254 – по журналу и 774 – по газете), а 1380 – по содержательному признаку (93 – по журналу и 1287 – по газете). Исследование сущности выявленных содержательных представлений об интеллектуальной собственности показало, что в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. имели место представления об интеллектуальной собственности и представления о педагогической интеллектуальной собственности. В ходе диагностики

содержательных представлений обнаружались следующие их виды: явные, проявляющиеся и латентные.

Результаты исследования показали, что в выявленных представлениях об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. зафиксировалась педагогическая интеллектуальная собственность в виде 349 конкретных педагогических достижений, созданных 746 педагогами, обладающих высоким уровнем интеллектуализации и достаточной степенью оформленности, чтобы их можно было назвать интеллектуальной собственностью.

Эмпирическое исследование способствовало определению семи объектов педагогической интеллектуальной собственности (технологии обучения и воспитания, методики обучения и воспитания, учебник (учебное пособие), учебные программы и программы воспитания, сценарии уроков и мероприятий, собственные методические приёмы, заимствованные методические приёмы), обладающих всеми необходимыми признаками интеллектуальной собственности: обнародованностью в письменной форме, проявлением педагогической новизны, решением педагогической проблемы, имеющие автора, педагогическое название и высокую педагогическую результативность.

В монографии была составлена картина развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. По полученным данным обнаружилось, что развитие представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке по временному параметру на 7 лет опережает появление представлений об интеллектуальной собственности в других отраслях знания, по тенденции идентично общей тенденции изучения научных представлений об интеллектуальной собственности в других отраслях знания, а по направленности отражает общую динамику встраивания интеллектуальной собственности в рыночные отношения.

Наличие интеллектуальной собственности в любой деятельности, в том числе и в педагогической, с одной стороны, свидетельствует об успешности развития человека, общества и государства,

с другой стороны, создаёт определённые условия, которые становятся фундаментом успеха в движении человека вперёд, общества и государства. Проведённая диагностика представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. свидетельствует о том, что уже с 1984 г. педагогика вводит в оборот потребления общества такие педагогические достижения, которые определяются как педагогическая интеллектуальная собственность. В соответствии с этим ориентация педагогики на прогрессивное, поступательное движение российского общества нами отмечается как сложившаяся тенденция.

Итоги проведённого исследования определяют перспективные направления дальнейшей разработки избранной проблемы, которые могут быть связаны с изучением представлений об интеллектуальной собственности в рамках дошкольного, высшего, дополнительного и послевузовского образования, создание классификации объектов педагогической интеллектуальной собственности, разработки алгоритмов закрепления исключительных прав педагогов на свои достижения, определения способов защиты прав авторов педагогической интеллектуальной собственности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Нормативные правовые акты

1. Конвенция ООН о правах ребёнка. Одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г. // Сбор. международных договоров СССР. – 1993. Вып. XLVI.
2. Конвенция ООН, учреждающая Всемирную организацию интеллектуальной собственности. Подписана в Стокгольме 14 июля 1967 г. Вступила в силу для России 29 апреля 1970 г. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
3. Соглашение о торговых аспектах прав на интеллектуальную собственность : приложение 1С к документам ВТО 1994 г. URL: <http://www.wto.ru> (дата обращения: 17.03.2009).
4. Конституция Российской Федерации с учётом поправок, внесенных законами Российской Федерации в внесении поправок в Конституцию Российской Федерации от 30 декабря 2008 г, № 6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ // Рос. газета. – 2009. – 21 янв.
5. Гражданский кодекс Российской Федерации (ч. I) от 30 ноября 1994 г. (в ред. от 30 декабря 2012 г.) // Рос. газета. – 2008. – 24 апр.
6. Гражданский кодекс Российской Федерации (ч. IV) от 28 декабря 2006 г. № 231-ФЗ (в ред. от 08 декабря 2011 г.) // Рос. газета. – 2008. – 3 июля.
7. Федеральный закон от 29 июля 2004 г. № 98-ФЗ «О коммерческой тайне» (в ред. от 11 июля 2011 г.) // Рос. газета. – 2004. – 5 авг.
8. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (в ред. от 28 июля 2012 г.) // Рос. газета. – 2006. – 29 июля.
9. Федеральный закон от 21 июля 2007 г. № 194-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты в связи с установлением обязательности общего образования» (в ред. от 24 апреля 2008 г. № 50-ФЗ) // Рос. газета. – 2008. – 30 апр.
10. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 года № 3266-1 (в ред. от 10 июля 2012 г.) // Рос. газета. – 1992. – 31 июля.
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 07 февраля 2011 г. № 61 «Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы» (в ред. от 26 ноября 2012 г. № 1226) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2006. – № 2, ст. 186. – С. 523–638.

12. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2008 г. № 1020 «Правила государственной регистрации договоров о распоряжении исключительным правом на изобретение, полезную модель, промышленный образец, зарегистрированные топологию интегральной микросхемы, программу для ЭВМ, базу данных и перехода без договора исключительного права на изобретение, полезную модель, промышленный образец, товарный знак, знак обслуживания, наименование места происхождения товара, зарегистрированные топологию интегральной микросхемы, программу для ЭВМ, базу данных» (в ред. от 03 марта 2012 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2009. – № 2, ст. 225. С. 579–582.

13. Постановление ЦК КПСС от 10 апреля 1984 г. «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [Текст] // Учительская газета. – 1984. – 17 апр.

14. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 29 октября 2008 г. № 321 «Об утверждении административного регламента исполнения Федеральной службой по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам государственной функции по регистрации договоров о предоставлении права на изобретения, полезные модели, промышленные образцы, товарные знаки, знаки обслуживания, охраняемые программы для ЭВМ, базы данных, топологии интегральных микросхем, а также договоров коммерческой концессии на использование объектов интеллектуальной собственности, охраняемых в соответствии с патентным законодательством Российской Федерации» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2009. – № 22.

15. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 29 октября 2008 г. № 324 «Об утверждении административного регламента исполнения Федеральной службой по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам государственной функции по организации приёма заявок на государственную регистрацию программы для электронных вычислительных машин и заявок на государственную регистрацию базы данных, их рассмотрения и выдачи в установленном порядке свидетельств о государственной регистрации программы для ЭВМ или базы данных» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2009. – № 5.

16. Гражданский кодекс РСФСР // Ведомости Верховного Совета РСФСР. – 1964. – № 24, ст. 406 (утратил силу с 1 января 2008 г.).

17. Основы гражданского законодательства Союза ССР и республик // Ведомости Съезда народных депутатов СССР и Верховного Совета СССР. – 1991. – № 26, ст. 733 (утратили силу с 1 января 2008 г.).

18. Закон СССР от 6 марта 1990 г. № 1305-1 «О собственности в СССР» // Ведомости Съезда народных депутатов СССР и Верховного Совета СССР. – 1990. – № 11, ст. 164 (утратил силу с 1 января 1991 г.).

19. Закон РСФСР от 14 июля 1990 г. № 1305-8 «О собственности на территории РСФСР» // Ведомости Съезда народных депутатов и Верховного Совета СССР. – 1990. – № 7. – Ст. 101 (утратил силу с 12 декабря 1993 г.).

20. Патентный закон Российской Федерации от 23 сентября 1992 г. № 3517-1 (в ред. от 7 февраля 2003 г. № 22-ФЗ) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2003. – № 6, ст. 505 (утратил силу с 1 января 2008 г.).

21. Закон Российской Федерации от 23 сентября 1992 г. № 3520-1 «О товарных знаках, знаках обслуживания и наименованиях мест происхождения товаров» (в ред. от 11 декабря 2002 г. № 166-ФЗ) // Рос. газета. 2002. 17 дек. (утратил силу с 1 января 2008 г.).

22. Закон Российской Федерации от 23 сентября 1992 г. № 3523-1 «О правовой охране программ для электронных вычислительных машин и баз данных» (в ред. от 24 декабря 2002 г. № 177-ФЗ) // Рос. газета. 2002. 28 дек. (утратил силу с 1 января 2008 г.).

23. Закон Российской Федерации от 23 сентября 1992 г. № 3526-1 «О правовой охране топологий интегральных микросхем» (в ред. от 9 июля 2002 г. № 82-ФЗ) // Рос. газета. 2002. 13 июля (утратил силу с 1 января 2008 г.).

24. Закон Российской Федерации от 9 июля 1993 г. № 5351-1 «Об авторском праве и смежных правах» (в ред. от 20 июля 2004 г. № 72-ФЗ) // Рос. газета. 2004. 28 июля (утратил силу с 1 января 2008 г.).

25. Закон Российской Федерации от 6 августа 1993 г. № 5605-1 «О селекционных достижениях» // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1993. – № 36, ст. 1436 (утратил силу с 1 января 2008 г.).

26. Постановление Совета Министров СССР от 21 августа 1973 г. № 584 «Об утверждении Положения об открытиях, изобретениях и рационализаторских предложениях» (с изм. на 9 января 1989 г.). Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант» (утратил силу с 1 января 2008 г.).

Научные, учебные, периодические издания

27. Аберкромби, Н. Социологический словарь [Текст] : пер. с англ. / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер ; под ред. С. А. Ерофеева. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1997. – 420 с.

28. Абдулин, А. И. Интеллект и право : правовая охрана интеллектуальной собственности [Текст] : учебное пособие / А. И. Абдулин ; Рос. Фонд правовых реформ. – М. : Статут, 2001. – 795 с.
29. Абдуллина, Э. П. Специфика интеллектуальной собственности [Текст] / Э. П. Абдуллина, В. В. Орлов // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 12–18.
30. Абдуллина, Э. П. Экономическая природа интеллектуальной собственности [Текст] / Э. П. Абдуллина, И. И. Столяров, В. В. Орлов, В. М. Турлин // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 3–11.
31. Авторское право [Текст] : учебное пособие / под ред. И. В. Савельевой. – М., 1999. – 138 с.
32. Акимова, М. К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей [Текст] : автореф. дис. ... д-ра псих. наук / М. К. Акимова. – М., 1999. – 44 с.
33. Алексеева, О. А. Правовая охрана промышленных образцов в РФ : основные понятия, положения законодательства, источники права [Текст] : О. А. Алексеева // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2004. – С. 55–65.
34. Алехина, И. В. Самоменеджмент в деятельности учителя [Текст] / И. В. Алехина, Н. В. Матяш. – Брянск : Изд-во БГПИ, 1995. – 100 с.
35. Амбарцумов, А. А. 1000 терминов рыночной экономики [Текст] : справочное учебное пособие / А. А. Амбарцумов, Ф. Ф. Стерликов. – М. : Крон-Пресс, 1993. – 110 с.
36. Амонашвили, Ш. А. Успехов тебе, Учредительный! [Текст] / Ш. А. Амонашвили // Учительская газета. – 1989. – 13 мая.
37. Анурин, В. Ф. Интеллект и социум: Введение в социальную интеллектику [Текст] : монография / В. Ф. Анурин. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1997. – 234 с.
38. Анурин, В. Ф. Интеллектуальная собственность: приобретение и распространение [Текст] / В. Ф. Анурин // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 19–23.

39. Анурин, В. Ф. Социология интеллекта: проблема формирования, развития и изучения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / В. Ф. Анурин. – Н. Новгород, 1998. – 34 с.
40. Ань, Ле Ван. Соотношение формы, обобщённости и осознанности интеллектуальной деятельности и их диагностика [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Ле Ван Ань. – М., 1995. – 169 с.
41. Аркин, И. И. Теоретические новации и реальности школы [Текст] / И. И. Аркин // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 71–77.
42. Арнольд, А. Отчуждение и гуманность [Текст] / А. Арнольд, Т. Янсен. – М. : Прогресс, 1967. – 165 с.
43. Архангельский, С. И. Проблемы совершенствования педагогического мастерства преподавателя [Текст] / С. И. Архангельский, Г. И. Хозяинов // Совершенствование педагогического мастерства преподавателя: мет. сб. в помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее / под науч. ред. С. И. Архангельского. – М. : Знание, 1986. – 112 с.
44. Асфандиарев, Б. М. Право интеллектуальной собственности [Текст] / Б. М. Асфандиарев, В. И. Казанцев. – М. : Экзамен, 2003. – 72 с.
45. Атлас по психологии [Текст]. – М. : Педагогика, 2000. – 167 с.
46. Аттестация: итоги и проблемы [Текст]. – Омск : ИПКРО, 1995. – 56 с.
47. Афанасьева, Ю. А. Интеллектуальная собственность в условиях инновационного развития [Текст] : автореферат дис. ... канд. экон. наук / Ю. А. Афанасьева. – М., 2003. – 24 с.
48. Бабанский, Ю. К. Педагогика [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1983. – 435 с.
49. Бабанский, Ю. К. Педагогическая наука и творчество учителя [Текст] / Ю. К. Бабанский // Советская педагогика. – 1987. – № 2. – С. 3–8.
50. Бажанов, С. В. Оперативно-розыскное сопровождение уголовного преследования [Текст] / С. В. Бажанов, В. Н. Сбитнева // Рос. следователь. – 2007. – № 23. – С. 24–25.
51. Барышева, Г. А. Интеллектуальная собственность и рынок [Текст] : учебное пособие / Г. А. Барышева, Е. В. Пономарева. – Томск : ТГТУ, 2002. – 122 с.
52. Баткина, И. Б. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы как социокультурное явление [Текст] / И. Б. Баткина. – Воронеж: Воронеж. гос. техн. ун-т, 1996. – 68 с.
53. Бездухов, В. П. Теоретические проблемы гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя [Текст] / В. П. Бездухов. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1992. – 104 с.

54. Белич, В. В. Авторское право педагога-исследователя [Текст] / В. В. Белич // Педагогика. – 1991. – № 1. – С. 40–45.
55. Белова, Т. В. Социальный и индивидуальный уровни отчуждения [Текст] / Т. В. Белова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7, Философия. – 1991. – № 2. – С. 25–35.
56. Беляев, В. И. Педагогика А. С. Макаренко: традиции и новаторство [Текст] / В. И. Беляев. – М. : Изд-во МИЭПУ, 2000. – 224 с.
57. Беляева, Л. А. Категория деятельности в педагогике [Текст] / Л. А. Беляева // Философия и педагогика. – Свердловск : Изд-во СГПУ, 1988. – С. 20–28.
58. Бердашкевич, А. Правовой статус объектов интеллектуальной собственности в образовательном процессе [Текст] / А. Бердашкевич // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2005. – № 9. – С. 10–14.
59. Бердников, А. [Текст] / А. Бердников // Учительская газета. – 1986. – 22 нояб.
60. Бестужев-Лада, И. В. Изобретательство : контуры будущего [Текст] / И. В. Бестужев-Лада // Интеллектуальная собственность – 1992. – № 1–2. – С. 2–9.
61. Битинас, Б. П. Обзор писем «Учитель за обновление» [Текст] / Б. П. Битинас // Учительская газета. – 1986. – 22 нояб.
62. Близнац, И. Интеллектуальная собственность и вещная собственность : соотношение правовых категорий [Текст] / И. Близнац, К. Леонтьев // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2002. – № 8. – С. 2–11.
63. Близнац, И. Интеллектуальная собственность и исключительные права [Текст] / И. Близнац, К. Леонтьев // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2002. – № 6. – С. 2–18.
64. Близнац, И. «Нематериальные» теории интеллектуальной собственности [Текст] / И. Близнац, К. Леонтьев // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2002. – № 5. – С. 14–23.
65. Близнац, И. Общие тенденции развития права интеллектуальной собственности [Текст] / И. Близнац, К. Леонтьев // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2002. – № 11. – С. 2–13.
66. Близнац, И. Понятие интеллектуальной собственности : формулирование проблемы [Текст] / И. Близнац, К. Леонтьев // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2002. – № 4. – С. 2–11.

67. Близнец, И. Эволюция понимания интеллектуальной собственности на современном этапе [Текст] / И. Близнец, К. Леонтьев // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2002. – № 10. – С. 2–15.
68. Блюм, Р. Н. Отчуждение и социализм [Текст] / Р. Н. Блюм // Философские науки. – 1987. – № 9. – С. 112–115.
69. Богачев, С. П. Ценность – основа систематизации потребностей [Текст] / С. П. Богачев // Вест. Моск. ун-та. Сер. 6, Экономика. – 2003. – № 1. – С. 3–23.
70. Болотова, С. А. Педагогическое обеспечение регионального компонента в начальном образовании [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / С. А. Болотова. – Смоленск, 2007. – 21 с.
71. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1567 с.
72. Большой юридический словарь [Текст] : в 6 т. / под ред. А. Я. Сухарева, В. Д. Зорькина, В. Е. Крутских. – М. : ИНФРА-М, 1998. – Т. VI. – 756 с.
73. Бондин, В. В. Общее и особенное в интеллектуальной собственности продукта [Текст] / В. В. Бондин // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 34–38.
74. Борисов, Е. Ф. Экономика [Текст] : справочник / Е. Ф. Борисов, А. А. Петров, Ф. Ф. Стерликов. – М. : Финансы и статистика, 1997. – 236 с.
75. Борисенков, В. П. Школа России: прошлое и настоящее [Текст] / В. П. Борисенков // Педагогика. – 1993. – № 4. – С. 3–15.
76. Борисова, Л. Его педагогическое кредо [Текст] / Л. Борисова [Текст] // Учительская газета. – 1988. – Декабрь.
77. Борисовский, В. В. Некоторые особенности рынка интеллектуального продукта [Текст] / В. В. Борисовский, С. А. Цаматов. // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 39–41.
78. Боровская, Е. А. Интеллектуальная собственность: условия и тенденции развития в республике Беларусь [Текст] : автореф. дис. ...канд. экон. наук / Е. А. Боровская. – М., 1999. – 22 с.
79. Борохович, Л. Н. Ваша интеллектуальная собственность [Текст] / Л. Н. Борохович, А. А. Монастырская, М. В. Трохова. – СПб. : Питер, 2001. – 96 с.

80. Бромберг, Г. В. Реализация интеллектуальной собственности – условие экономического успеха [Текст] / Г. В. Бромберг / под общ. ред. С. А. Лебедева. – М. : НИИЦ Роспатента, 1999. – 102 с.
81. Бунятова, Ф. Х. Лань или черепаха? [Текст] / Ф. Х. Бунятова // Учительская газета. – 1996. – 30 янв.
82. Бурганов, А. Философия и социология собственности: российские реалии [Текст] / А. Бурганов. – М., 2000. – 88 с.
83. Бургин, М. С. Инновации и новизна в педагогике [Текст] / М. С. Бургин // Педагогика. – 1992. – № 11–12. – С. 36–40.
84. Ващенко, В. Об инновационности и инновационном образовании [Текст] / В. Ващенко // Альма матер. – 2000. – № 6. – С. 23–26.
85. Вебер, М. Избранное. Образ общества [Текст] / М. Вебер. – Ростов н/Д, 1994. – 532 с.
86. Вебер, М. Избранные произведения [Текст] / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 834 с.
87. Векленко, В. В. Квалификация хищений [Текст] : монография / В. В. Векленко. – Омск : ОМА МВД России, 2001. – 234 с.
88. Вендровская, Р. Б. Очерки истории советской дидактики [Текст] / Р. Б. Вендровская. – М : Педагогика, 1982. – 128 с.
89. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление [Текст] / М. Вертгеймер ; пер. с англ. ; общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко. – М. : Прогресс, 1987. – 148 с.
90. Видт, А. Е. Общая культура учителя как фактор успешности педагогической деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. Е. Видт. – Тюмень, 1995. – 185 с.
91. Винер, Н. Кибернетика [Текст] / Н. Винер. – М. : Сов. радио, 1968. – 272 с.
92. Власова, С. Взаимодействие естественнонаучного и гуманитарного знания [Текст] / С. Власова // Альма матер. – 2001. – № 12. – С. 22–26.
93. Владимиров, В. А. Квалификация похищений личного имущества [Текст] / В. А. Владимиров. – М., 1974. – 256 с.
94. Волков, Б. Состояние творчества [Текст] / Б. Волков // Учительская газета. – 1985. – 23 июля.
95. Волкова, Т. И. Интеллектуальная собственность в научно-технической сфере [Текст] / Т. И. Волкова. – Екатеринбург : УрО РАН, 1999. – 144 с.
96. Волович, Л. А. Всё ли мы знаем о педагогике? [Текст] / Л. А. Волович // Сов. педагогика. – 1991. – № 5. – С. 12–25.

97. Волохов, А. В. Горизонты лета [Текст] : программы тематических смен в летнем оздоровительном центре для детей и подростков / А. В. Волохов. – М. : СПО-ФДО, 1997. – 58 с.
98. Воробьев, Е. Г. Право интеллектуальной собственности в гуманитарных вузах [Текст] / Е. Г. Воробьев // Интеллектуальная собственность: современные правовые проблемы. – М. : Ин-т государства и права РАН, 1998. – С. 89–98.
99. Габай, Т. В. Учебная деятельность и её средства [Текст] / Т. В. Габай. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 255 с.
100. Габриелян, Н. А. Интеллект как регулятор проявления личности в групповом взаимодействии [Текст] : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н. А. Габриелян. – М., 1999. – 23 с.
101. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики [Текст] / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 256 с.
102. Галкин, Е. Заказ на изобретение [Текст] / Е. Галкин // Учительская газета. – 1986. – 13 нояб.
103. Гальперин, Л. Б. Интеллектуальная собственность: сущность и правовая природа [Текст] / Л. Б. Гальперин, Л. А. Михайлова // Право промышленной и интеллектуальной собственности. – Новосибирск : Наука, 1992. – С. 3–12.
104. Гегель, Г. В. Ф. Феноменология духа [Текст] // Соч.: в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1977. – Т. 3. – 264 с.
105. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук [Текст] // Соч.: в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1977. – Т. 2. – 284 с.
106. Гинецинский, В. И. Знание как категория педагогики [Текст] / В. И. Гинецинский. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 95 с.
107. Гинецинский, В. И. Теоретические основы изучения, обобщения передового опыта как опыт реализации педагогической деятельности [Текст] / В. И. Гинецинский // Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. – М. : АПН СССР, 1978. – С. 49–55.
108. Гиреева, Л. Д. Отечественные педагогические инновации 60–80-х гг. XX в. [Текст] / Л. Д. Гиреева // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 83–86.
109. Гойло, В. С. Политическая экономия интеллектуального труда [Текст] / В. С. Гойло // Мировая экономика и международные отношения. – 1994. – № 11. – С. 137–146.
110. Головных, Г. Я. Физическая культура как социальное явление [Текст] : учебное пособие / Г. Я. Головных. – Смоленск : СГИФК, 1989. – 56 с.

111. Городов, О. Собственность и интеллектуальная собственность [Текст] / О. Городов // Интеллектуальная собственность. – 1994. – № 9–10. – С. 3–10.
112. Горюнова, Л. П. Теоретические основы учебника «Музыка» [Текст] / Л. П. Горюнова // Сов. педагогика. – 1988. – № 7. – С. 27–34.
113. Гражданское право [Текст] : учебник : в 3 ч. / под ред. А. П. Сергеева, Ю. К. Толстого. – М. : Проспект, 1998. – Ч. III. – 678 с.
114. Грибанов, В. Л. Исследование структуры педагогической деятельности [Текст] / В. Л. Грибанов // Научно-методические основы исследования развития педагогической деятельности. – М., 1975. – С. 3–45.
115. Громкова, М. Т. Образование – стимул саморазвития личности [Текст] / М. Т. Громкова // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 21–25.
116. Дайнеко, Е. Ю. Интеллектуальная собственность в системе формирующихся рыночных отношений в стране [Текст] : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Е. Ю. Дайнеко. – Воронеж, 2001. – 26 с.
117. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. / В. Даль. – М. : Рус. язык, 1990. – Т. 2; Т. 3.
118. Деришев, М. Ю. Понятие, содержание и значение оперативно-розыскного сопровождения досудебного производства по уголовным делам [Текст] / М. Ю. Деришев // Подходы и к решению проблем законотворчества и правоприменения. – Омск : Омская академия МВД России, 2003. – Вып. 9. – С. 52–59.
119. Дзугаев, З. Х. Собственность, её сущность и роль в развитии производственных отношений [Текст] / З. Х. Дзугаев. – М. : Моск. ин-т электроники и математики, 2003. – 86 с.
120. Дидактика производственного обучения [Текст]. – М. : Высшая школа, 1973. – 416 с.
121. Дозорцев, В. А. Интеллектуальные права: Понятия. Система. Задачи кодификации [Текст] : сб. ст. / В. А. Дозорцев. – М.: Статут, 2005. – 124 с.
122. Долгова, В. И. Педагогические условия подготовки организаторов народного образования к внедрению достижений науки в практику управления школой [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. И. Долгова. – Челябинск, 1988. – 17 с.
123. Долженко, О. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования [Текст] / О. Долженко // Альма матер. – 2000. – № 10. – С. 24–29.
124. Донин, А. Российское образование : история и новаторство [Текст] / А. Донин // Власть. – 2001. – № 12. – С. 12–19.

125. Дороничев, Д. А. Оценка интеллектуальной собственности преподавателей государственного вуза [Текст] / Д. А. Дороничев // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 82–84.
126. Дьяченко, В. КСО : прямая линия [Текст] / В. Дьяченко // Учительская газета. – 2002. – 21 марта.
127. Дьяченко, В. К. О возрастных возможностях учащихся и совершенствовании учебных программ [Текст] / В. К. Дьяченко // Общедидактический анализ новых программ. – М., 1980. – С. 57–61.
128. Евреинов, Э. В. Распределённая обработка информации и распределение вычислительных систем [Текст] / Э. В. Евреинов. – М. : ЗО, 1983. – 64 с.
129. Еременко, Г. А. Интеллектуальная собственность: проблемы и решения [Текст] : аналитический обзор / Г. А. Еременко. – М. : ВНИИ, 2000. – 56 с.
130. Есарева, З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы [Текст] / З. Ф. Есарева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 112 с.
131. Ефстафьев, В. Ф. Интеллектуальная собственность: регулирование прав на результаты научно-технической деятельности [Текст] / В. Ф. Ефстафьев, В. С. Пуденков, Л. Н. Хитрова. – М. : ИНЦ Роспатента, 2004. – 78 с.
132. Жариков, Е. Интеллект, познание, техника. Новое в жизни, науке, технике. [Текст] : Сер. 7, Техника / Е. Жариков. – М. : Изд-во Знание, 1970. – 47 с.
133. Жданов, А. А. Оперативно-розыскное сопровождение преступлений как одна из форм оперативно-розыскной деятельности [Текст] / А. А. Жданов, В. В. Левочки // Подходы к решению проблем законодательства и правоприменения : межвуз. сб. науч. тр. адъюнктов и соискателей. – Омск: Омская академия МВД России, 2002. – Вып. 8. – С. 145–149.
134. Завельский, Ю. Профессионал. Какой он? [Текст] / Ю. Завельский // Учительская газета. – 1993. – 30 нояб.
135. Загвязинский, В. И. Педагогическое мастерство [Текст] / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
136. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. И. Загвязинский. // Педагогика. – 1988. – С. 70–75.
137. Загвязинский, В. И. Развитие педагогического творчества учителей [Текст] / В. И. Загвязинский. – М. : Общество «Знание» РСФСР, 1986. – 40 с.
138. Запорожец, А. В. Восприятие и действие [Текст] / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1967. – 323 с.

139. Захарова, Л. Н. Собственность и личность [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л. Н. Захарова. – Тюмень, 1998. – 17 с.
140. Захарова, Л. Н. Собственность как ценность и ценность собственности [Текст] : монография / Л. Н. Захарова. – Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1997. – 264 с.
141. Зенин, И. А. О концепции права интеллектуальной собственности в СССР [Текст] / И. А. Зенин // Право промышленной и интеллектуальной собственности : сб. науч. тр. – Новосибирск: ВО Наука, 1992. – С. 13–18.
142. Зенин, И. А. Рынок и право интеллектуальной собственности [Текст] / И. А. Зенин // Вопросы изобретательства. – 1991. – № 3. – С. 3–12.
143. Зинченко, С. А. Собственность и производные вещные права: теория и практика [Текст] / С. А. Зинченко, В. В. Галлов. – Ростов н/Д : Изд-во СКАГС, 2003. – 200 с.
144. Зорина, Л. Я. Программа – учитель – учебник. Новое в жизни, науке, технике [Текст] : сер. Педагогика и психология / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1989. – № 1. – 80 с.
145. Ибрагимов, И. Х. Острые грани педагогического новаторства [Текст] / И. Х. Ибрагимов // Сов. педагогика. – 1987. – № 11. – С. 75–79.
146. Иванов, И. А. Инновационный менеджмент [Текст] : учебник для вузов / И. А. Иванов. – Ростов на/Д : Изд-во Баро-ПРЕСС, 2001. – 202 с.
147. Иванова, А. А. Роль философского знания в формировании интеллектуальной культуры специалиста [Текст] / А. А. Иванова, В. К. Пухликов // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск : Наука, 1988. – С. 36–40.
148. Интеллект и право: Правовая охрана интеллектуальной собственности [Текст] : учебное пособие. – М. : Статут, 2001. – 64 с.
149. Интеллектуальная собственность [Текст] : альбом схем : учебно-наглядное пособие / сост. С. В. Матюшенко, Т. А. Шабельник. – Омск : Омская академия МВД России, 2005. – 56 с.
150. Интеллектуальная собственность и перспективы правового регулирования [Текст] : сб. науч. тр. / отв. ред. С. А. Чернышева. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2000. – 110 с.
151. Интеллектуальная собственность и экономические формы её реализации [Текст] : сб. науч. ст. / под ред. О. В. Катихина. – М. : Ин-т перспектив и проблемных структур, 1998. – 126 с.
152. Интеллектуальная собственность: современные проблемы права [Текст] : проблемно-тематический сб. / отв. ред. С. А. Чернышева. – М. : ИТП РАН, ИНИОН РАН, 1998. – 156 с.

153. Иоганзен, Б. Г. Педагогическая деятельность и НОТ [Текст] / Б. Г. Иоганзен. – Томск : ТГУ, 1973. – 63 с.
154. Использование психолого-педагогических знаний в практической деятельности учителя [Текст]. – М., 1983. – 68 с.
155. История педагогики [Текст] : учебное пособие для студентов пед. институтов / под ред. Н. А. Константинова, Г. М. Медынского, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
156. Кабанова, Л. А. Особенности педагогической деятельности педагогов-новаторов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Кабанова. – СПб., 1992. – 16 с.
157. Каган, М. С. Человеческая деятельность [Текст] / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 276 с.
158. Как защитить интеллектуальную собственность в России?: правовое и экономическое регулирование [Текст]. – М. : ИНФА-М, 1995. – 336 с.
159. Как провести социологическое исследование? [Текст]. – М. : Политиздат, 1990. – 288 с.
160. Калинина, Д. Сравнительный анализ объектов авторского права и товарных знаков [Текст] / Д. Калинина // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2003. – № 9. – С. 14–25.
161. Калинкина, Н. Н. Механизм реализации интеллектуальной собственности в образовательном процессе: новые педагогические технологии [Текст] / Н. Н. Калинкина, Е. Г. Калинкина // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 91–96.
162. Кальной, И. И. Отчуждение как феномен общественного развития (природа, истоки, современность) [Текст] : дис. ... д-ра фил. наук / И. И. Кальной. – Л., 1991. – 34 с.
163. Каменская, Е. Н. Педагогика [Текст] : учебное пособие / Е. Н. Каменская. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 246 с.
164. Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс [Текст] / В. А. Кан-Калик. – М. : НИИВШ, 1977. – 64 с.
165. Карлов, Н. Ноосфера образования [Текст] / Н. Карлов, Н. Кудрявцев // Альма матер. – 2001. – № 3. – С. 13–16.
166. Карнышев, А. Д. Собственность: психолого-экономический анализ [Текст] : монография / А. Д. Карнышев, Т. Д. Бурменко. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2002. – 207 с.

167. Карпов, Ю. В. О соотношении возрастного и функционального развития интеллекта [Текст] / Ю. В. Карпов // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 24–29.
168. Карпухина, И. А. Инновационный менеджмент [Текст] : учебник для вузов / И. А. Карпухина. – Ростов на/Д : Изд-во Баро-ПРЕСС, 2001. – 144 с.
169. Карпухина, С. И. Защита интеллектуальной собственности и патентование [Текст] / С. И. Карпухина. – М. : Междунар. отношения, 2002. – 98 с.
170. Кешелава, В. В. Марксизм и гуманизм [Текст] / В. В. Кешелава // Вопросы философии. – 1971. – № 3. – С. 106–117.
171. Клецов, Ю. В. Собственность как социально-философская проблема [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Ю. В. Клецов. – СПб., 1992. – 24 с.
172. Климович, Е. Интеллектуальная собственность: суждения, полемика: проблемы, предложения [Текст] / Е. Климович, В. Тищенко // Закон и право. – 2001. – № 10. – С. 18–24.
173. Клинберг, Л. Проблемы теории обучения [Текст] / Л. Клинберг. – М. : Педагогика, 1984. – 234 с.
174. Ковалев, С. М. О человеке, его порабощении и освобождении [Текст] / С. М. Ковалев. – М. : Прогресс, 1979. – 132 с.
175. Козлов, И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко [Текст] / И. Ф. Козлов. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
176. Кокорев, М. В. Методы оценки объектов интеллектуальной собственности [Текст] / М. В. Кокорев, В. М. Крашенинников, В. В. Наумов // Новые методы хозяйствования. – М., 1992. – Вып. 1. – С. 1–5.
177. Колин, К. Информатизация общества : новые приоритеты [Текст] / К. Колин // Альма матер. – 2002. – № 2. – С. 16–21.
178. Коляда, Н. И. Интеллектуальная собственность: сущность и механизм реализации [Текст] : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Н. И. Коляда. – М., 1992. – 18 с.
179. Комаров, М. С. Введение в социологию [Текст] : учебник для высших учебных заведений / М. С. Комаров. – М. : Наука, 1994. – 317 с.
180. Конаржевский, Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе? [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 136 с.
181. Кондаков, А. Сомнительная новация [Текст] / А. Кондаков // Учительская газета. – 2004. – 13 апр.
182. Кондаков, М. И. Самая творческая из наук [Текст] / М. И. Кондаков // Учительская газета. – 1984. – 20 авг.

183. Конов, Ю. Богач-бедняк [Текст] / Ю. Конов // Учительская газета. – 1996. – 10 янв.
184. Конов, Ю. Богач-бедняк [Текст] / Ю. Конов // Открытый урок : приложение к «Учительской газете». – 1996. – февр. – № 1. – С. 4–5.
185. Копнин, Л. В. Гносеологические и логические основы науки [Текст] / Л. В. Копнин. – М. : Мысль, 1974. – 568 с.
186. Коршунова, Н. Л. О природе закономерностей педагогической деятельности [Текст] / Н. Л. Коршунова // Педагогика – 1993. – № 5. – С. 58–61.
187. Косолапов, Р. И. Маркс современен всегда [Текст] / Р. И. Косолапов // Коммунист. – 1983. – № 1. – С. 21–25.
188. Костин, А. А. Отчуждение мнимое и реальное [Текст] / А. А. Костин // Социологические исследования. – 1988. – № 2. – С. 6–13.
189. Костомаров, В. Г. Педагогика в зеркале общественных перемен [Текст] / В. Г. Костомаров // Сов. педагогика. – 1991. – № 2. – С. 3–13.
190. Кравченко, А. И. Культурология [Текст] : учебное пособие для вузов / А. И. Кравченко. – М. : Академ. Проект: Трикста, 2003. – 222 с.
191. Крамаренко, В. Ю. Интеллект человека [Текст] : монография / В. Ю. Крамаренко, В. Е. Никитин, Г. Г. Андреев. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 210 с.
192. Краевский, В. В. Проблема научного обоснования обучения [Текст] / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
193. Крюкова, Л. В. Интеллектуальная собственность и монополизм [Текст] / Л. В. Крюкова // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 107–109.
194. Кудина, Т. Ф. Педагогическое мастерство коллектива [Текст] / Т. Ф. Кудина // Сов. педагогика. – 1990. – № 6. – С. 54–60.
195. Кузнецов, М. Н. Охрана авторских прав в международном авторском праве [Текст] : учебное пособие / М. Н. Кузнецов. – М. : Изд-во УДН, 1986. – 78 с.
196. Кузнецова, Е. В. Рынок как социальное явление [Текст] : автореферат дис. ... канд. социол. наук / Е. В. Кузнецова. – Уфа, 2003. – 28 с.
197. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1967. – 185 с.
198. Кулагин, М. И. Предпринимательство и право [Текст] / М. И. Кулагин / предисл. и науч. ред. В. А. Суханова. – М. : Дело, 1992. – 144 с.

199. Кулагин, П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / П. Г. Кулагин. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
200. Кулюткин, Ю. Н. Психологическая природа деятельности педагога [Текст] / Ю. Н. Кулюткин // Творческая направленность деятельности педагога – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – С. 3–15.
201. Кунгурцева, Г. Ф. Интеллектуальный потенциал как объект социального регулирования (региональный аспект) [Текст] : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Г. Ф. Кунгурцева. – Уфа, 2000. – 22 с.
202. Куницына, В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения [Текст] / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб.: Питер, 1995. – Вып. 1, ч. 1. – С. 8–11.
203. Купавцев, Т. С. Педагогическое обеспечение самостоятельной работы курсантов (слушателей) образовательных учреждений МВД России [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. С. Купавцев. – М., 2007. – 24 с.
204. Курелла, А. Своё и чужое [Текст] / А. Курелла. – М. : Мысль, 1970. – 279 с.
205. Курс экономической теории : Общие основы экономической теории, микроэкономики, макроэкономики, переходной экономики [Текст] : учебное пособие / рук. авт. кол. и науч. ред. проф. А. В. Сидорович. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, Изд-во «ДиС», 1997. – 546 с.
206. Курс экономической теории [Текст] : учебное пособие / под ред. проф. М. Н. Чепурина и проф. Е. А. Киселевой. – Киров : Изд-во «АСА», 1995. – 644 с.
207. Кутолин, С. А. Интеллектуальные дети лейтенанта Шмидта [Текст] / С. А. Кутолин // Учительская газета. – 1992. – 14 июля.
208. Кутьев, В. О. Педагогическая прогностика: научные прогнозы и мифы коллектива [Текст] / В. О. Кутьев // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 7–14.
209. Кушлин, В. И. Инновационность хозяйственных систем [Текст] / В. И. Кушлин, А. Н. Фоломьев, А. З. Селезнев, Е. Н. Смирницкий. – М. : Эдиториал-УРСС, 2000. – 124 с.
210. Лагутин, С. Г. Социально-философская и методологическая ценность категории «отчуждение» [Текст] : дис. ... канд. философ. наук / С. Г. Лагутин. – Волгоград, 1998. – 130 с.
211. Ладенко, И. С. Интеллект и логика [Текст] / И. С. Ладенко. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1985. – 68 с.
212. Ладенко, И. С. Интеллектуальные системы и логика [Текст] / И. С. Ладенко. – Новосибирск : Науч. сиб. отд., 1973. – 152 с.

213. Ладенко, И. С. Методы моделирования и организации интеллектуальных систем [Текст] / И. С. Ладенко. – Новосибирск : Ин-т истории, филологии и философии, 1987. – 41 с.
214. Ларионова, Л. И. Интеллектуальная одарённость: культурно-психологические факторы её развития [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. И. Ларионова. – Иркутск, 2002. – 43 с.
215. Лащинская, Ю. И. Интеллектуальная собственность: специфика и распределение доходов от её объектов [Текст] / Ю. И. Лащинская // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 114–118.
216. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
217. Леонтьев, Б. Нематериальными активами не стоит пренебрегать [Текст] / Б. Леонтьев, А. Гохшанд // Экономика и жизнь – 1995. – № 26. – С. 3–6.
218. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1986. – 241 с.
219. Лернер, И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории [Текст] : пособие для учителей / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 148 с.
220. Лернер, И. А. Теория современного процесса обучения и его значение для практики [Текст] / И. А. Лернер // Сов. педагогика. – 1989. – № 11. – С. 10–17.
221. Логвинов, И. И. Общеобразовательная школа: совершенствование структуры учебных планов [Текст] / И. И. Логвинов // Сов. педагогика. – 1989. – № 1. – С. 46–51.
222. Логвинов, И. И. Учебные планы: традиции, проблемы и перспективы [Текст] / И. И. Логвинов // Сов. педагогика. – 1988. – № 1. – С. 45–50.
223. Логвиненко, С. М. Восприятие и деятельность [Текст] / С. М. Логвиненко. – М. : МГУ, 1975. – 107 с.
224. Логинов, Е. Повестка дня: 12-летняя школа [Текст] / Е. Логинов // Учительская газета. – 2001. – 11 янв.
225. Лукьянова, Р. С. Интеллектуальная собственность и её особенности в образовательной сфере [Текст] / Р. С. Лукьянова // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 123–126.

226. Лысенкова, С. Н. Мой 1-й «Э» [Текст] / С. Н. Лысенкова // Учительская газета. – 1991. – Июнь.
227. Лысенкова, С. Н. Терпите, вы новаторы! [Текст] / С. Н. Лысенкова // Учительская газета. – 1989. – 12 янв.
228. Маврин, С. А. Педагогические системы и технологии [Текст] / С. А. Маврин. – Омск : Изд-во ОмГПИ, 1993. – 58 с.
229. Мазур, З. Ф. Научно-педагогические основы проектирования средств и технологий интеллектуальной собственности в сфере образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З. Ф. Мазур. – М., 1998. – 44 с.
230. Макагонова, Н. В. Авторское право [Текст] : учебное пособие / Н. В. Макагонова. – М. : Юрид. лит., 2000. – 88 с.
231. Макаренко, В. П. Вера, власть и бюрократия (Критика социологии М. Вебера) [Текст] / В. П. Макаренко. – Ростов на/Д : Изд-во РГУ, 1988. – 280 с.
232. Мариничева, О. Каждое дело творчески, иначе зачем? [Текст] / О. Мариничева // Учительская газета. – 2001. – 11 дек.
233. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
234. Маркс, К. Немецкая идеология [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс // ПСС : в 50 т. – 2-е изд. – Т. 3. – 592 с.
235. Маркс, К. Экономико-философские рукописи 1844 г. [Текст] / К. Маркс // ПСС : в 50 т. – 2-е изд. – Т. 42. – 492 с.
236. Марченко, С. И. Дидактические условия формирования познавательной самостоятельности студентов в педагогическом институте [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. И. Марченко. – Челябинск, 1987. – 22 с.
237. Маттеи, У. Основные положения права собственности [Текст] / У. Маттеи, Е. А. Суханов. – М. : Юристъ, 1999. – 110 с.
238. Матюшенко, С. В. Интеллектуальная собственность в российской педагогической мысли конца XX – начала XXI вв. [Текст]: статья / С. В. Матюшенко // Вестник Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова. – 2010. – июнь. – Том 7. – № 2. – С. 105–112.
239. Матюшенко, С. В. Интеллектуальная собственность как педагогическое явление [Текст]: статья / С. В. Матюшенко // Омский научный вестник. – 2009. – № 2. – С. 142–145.
240. Матюшенко, С. В. Интеллектуальная собственность как понятие [Текст]: статья / С. В. Матюшенко // Омский научный вестник. – 2006. – № 7. – С. 283–287.

241. Матюшенко, С. В. Интеллектуальная собственность как явление [Текст]: монография / С. В. Матюшенко. – Омск: Омская академия МВД России, 2009. – 180 с.

242. Матюшенко, С. В. Компоненты механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности [Текст]: статья / С. В. Матюшенко // Омский научный вестник. – 2009. – № 4. – С. 128–132.

243. Матюшенко, С. В. Латентные воззрения об интеллектуальной собственности в педагогической практике [Текст]: статья / С. В. Матюшенко // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7. – С. 246–250.

244. Матюшенко, С. В. Педагогическая интеллектуальная собственность и её объекты [Текст]: статья / С. В. Матюшенко // Администратор образования. – 2010. – № 17 (390). – С. 83–87.

245. Матюшенко, С. В. Представления об интеллектуальной собственности в педагогической практике [Текст]: статья / С. В. Матюшенко // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 2 (3). – С. 17–20.

246. Матюшенко, С. В. Представления об интеллектуальной собственности в педагогической теории и практике [Текст]: монография / С. В. Матюшенко. – Ишим: Ишимский педагогический институт, 2010. – 272 с.

247. Матюшенко, С. В. Процессы, обеспечивающие создание интеллектуальной собственности в педагогической деятельности [Текст]: статья / С. В. Матюшенко // Омский научный вестник. – 2009. – № 5. – С. 125–129.

248. Матюшенко, С. В. Теоретические исследования педагогической деятельности [Текст]: статья / С. В. Матюшенко // Омский научный вестник. – 2009. – № 6. – С. 116–120.

249. Матюшенко, С. В. Характеристика латентных воззрений об интеллектуальной собственности в педагогической науке [Текст]: статья / С. В. Матюшенко // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – июнь. – № 335. – С. 148–152.

250. Матюшенко, С. В., Ветренко, И. А. Отчуждение знания в педагогической деятельности [Текст]: монография / С. В. Матюшенко, И. А. Ветренко. – Омск: Омский институт предпринимательства и права, 2004. – 93 с.

251. Международное сотрудничество в образовании : мат-лы III междунар. науч.-практ. конф. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2002. – Ч. 1. – 124 с.

252. Мельников, В. Охрана интеллектуальной собственности за рубежом : достигнутый уровень и тенденции развития [Текст] / В. Мельников // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2003. – № 10. – С. 63–66.

253. Мерзликина-Квернадзе, Р. А. Интеллектуальное право (право интеллектуальной собственности) [Текст] / Р. А. Мерзликина-Квернадзе. – Ставрополь : Сервис школа, 2002. – 416 с.

254. Методические рекомендации по разработке и оформлению рабочих учебных программ дисциплин, планов семинаров, практических заданий, лабораторных работ и иных методических материалов [Текст]. – Омск : Омская академия МВД России, 2008. – 36 с.

255. Милицин, А. Объект авторского права [Текст] / А. Милицин // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2004. – № 12. – С. 22–31.

256. Михайлов, А. Гуманитарное знание в меняющемся мире [Текст] / А. Михайлов // Альма матер. – 2001. – № 2. – С. 15–19.

257. Моисеев, Н. Е. Основные направления совершенствования рынка интеллектуальной собственности: экономико-правовые аспекты [Текст] / Н. Е. Моисеев // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : материалы междунар. науч. конф. (Нижегород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 141–145.

258. Мокрышев, В. Создание интеллектуальной собственности [Текст] / В. Мокрышев // Интеллектуальная собственность. – 1999. – № 3. – С. 37–43.

259. Монахов, Н. И. Изучение эффективности воспитания [Текст] / Н. И. Монахов. – М. : Педагогика, 1981. – 144 с.

260. Монахов, В. М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения [Текст] / В. М. Монахов // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 17–23.

261. Морева, Н. А. Основы педагогического мастерства [Текст] : учебное пособие для вузов / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2006. – 320 с.

262. Москвичев, К. Е. Мир знаний и знания о мире [Текст] / К. Е. Москвичев. – М. : Знание, 1979. – 79 с.

263. Моцный, И. Внесение изменений и дополнений в Закон РФ «Об авторском праве и смежных правах» [Текст] / И. Моцный // Юридический консультант. – 2003. – № 1. – С. 5–10.

264. Мэггс, П. Б. Интеллектуальная собственность [Текст] / П. Б. Мэггс, А. П. Сергеев. – М. : Юристъ, 2000. – 286 с.

265. Мягкова, Н. А. Интеллектуальная собственность в воспроизводстве научно-технического потенциала [Текст] : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Н. А. Мягков. – Томск : Том. гос. ун-т, 1998. – 22 с.

266. На перекрестке мнений [Текст] // Учительская газета. – 2004. – 17 февр.

267. Назиров, С. Я. Педагогическая инновация: смысл, произведение, значение [Текст] / С. Я. Назиров // Среднее профессиональное образование. – 2005. – № 8. – № 9–11.
268. Нарский, И. С. Категория отчуждения и идеологическая борьба [Текст] / И. С. Нарский // Философские науки. – 1986. – № 6. – С. 14–24.
269. Нарский, И. С. Отчуждение и труд [Текст] / И. С. Нарский. – М. : Мысль, 1983. – 144 с.
270. Насонова, Е. Н. Информация как объект гражданского права [Текст] : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / Е. Н. Насонова. – М. : Юрид. ин-т МВД России, 2002. – 23 с.
271. Научно-исследовательская деятельность РАО [Текст] // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 3–11.
272. Невский, И. А. Субъективный фактор в педагогической деятельности [Текст] / И. А. Невский // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 56–61.
273. Некрасова, С. Ценно то, что апробировано [Текст] / С. Некрасова // Учительская газета. – 2006. – 30 мая.
274. Низовцев, В. В. Государственная власть и политика отчуждения личности (политико-правовые аспекты) [Текст] : дис. ... канд. юрид. наук / В. В. Низовцев. – М., 1994. – 24 с.
275. Никандров, Н. Д. Академической педагогике – 50 лет. [Текст] / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 3–12.
276. Никитина, М. И. Авторское право на произведения науки, литературы и искусства [Текст] / М. И. Никитина. – Казань, 1972. – 98 с.
277. Новик, В. Оперативное сопровождение судебного производства по уголовным делам [Текст] / В. Новик, М. Езупов // Уголовное право. – 2005. – № 4. – С. 95–98.
278. Новиков, В. А. Толковый словарь: термины рыночной экономики [Текст] / В. А. Новиков. – М. : Наука, 1994. – 288 с.
279. О педагогическом опыте : выдержки из писем [Текст] // Учительская газета. – 1984. – 25 авг.
280. Общепрактический анализ новых программ [Текст]. – М., 1990. – 77 с.
281. Овчинский, А. С. Информация и оперативно-розыскная деятельность [Текст] : монография / А. С. Овчинский. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 68 с.
282. Огурцов, А. П. Отчуждение и человек [Текст] / А. П. Огурцов // Человек, творчество, наука. – М. : Наука, 1967. – С. 45–69.
283. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 1586 с.

284. Ойзерман, Т. И. К критике современных псевдомарксистских концепций отчуждения [Текст] / Т. И. Ойзерман // Философские науки. – 1986. – № 4. – С. 20–35.
285. Ойзерман, Т. И. Формирование философии марксизма [Текст] / Т. И. Ойзерман. – М. : Мысль, 1986. – 462 с.
286. Оконская, Н. К. Интеллектуальная собственность: социально-философское обоснование [Текст] / Н. К. Оконская. – Пермь : Перм. гос. техн. ун-т, 1998. – 222 с.
287. Олехнович, Г. И. Интеллектуальная собственность и проблемы её коммерциализации [Текст] / Г. И. Олехнович. – Минск : Амалфея, 2003. – 66 с.
288. Орехов, А. М. Интеллектуальная собственность [Текст] / А. М. Орехов // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 2. – С. 150–168.
289. Орехов, А. М. Интеллектуальная собственность учёного: от закрытого общества к открытому обществу [Текст] / А. М. Орехов. – М. : «Уникум-Центр», 2001. – 78 с.
290. Орехов, А. М. Интеллектуальная собственность: опыт социально-философского и социально-теоретического исследования [Текст] / А. М. Орехов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 224 с.
291. Орехов, А. М. Собственность как предмет изучения социальных наук [Текст] / А. М. Орехов // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 5. – С. 100–114.
292. Оркина, Е. Интеллектуальная собственность как экономическая категория [Текст] / Е. Оркина // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2006. – № 7. – С. 26–32.
293. Основы практической педагогической деятельности [Текст] – Омск : Изд-во ОмГПИ, 1993. – 46 с.
294. Останин, В. А. Собственность: сущность, противоречия, формы их разрешения (проблемы теории и методологии) [Текст] / В. А. Останин. – Владивосток : Изд-во Дальневосточ. ун-та, 1992. – 128 с. .
295. Осухова, Н. Г. Становление творческой индивидуальности педагога [Текст] / Н. Г. Осухова // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 53–58.
296. Отчуждение [Текст] // Диалог. – 1990. – № 13. – С. 3–51.
297. Отчуждение и пути его ослабления в условиях перестройки [Текст] // Философские науки. – 1990. – № 2. – С. 124–126.
298. Отчуждение как социокультурный феномен [Текст] : тезисы докладов всесоюз. науч.-практ. конф. (Симферополь, 16–18 апреля 1991 г.). – Киев : Знание, 1991. – 87 с.

299. Отчуждение при социализме [Текст]. // Социологические исследования. – 1989. – № 6. – С. 38–48.
300. Отчуждение, ранний социализм и противоречия перестройки [Текст]. – М. : ИФАН, 1990. – 97 с.
301. Отчуждение труда [Текст]. – М. : Экономика, 1989. – 287 с.
302. Панова, Т. А. Некоторые проблемы охраны интеллектуальной собственности в современном гражданском праве России [Текст]: дис. ... канд. юрид. наук / Т. А. Панова. – М., 1998. – 122 с.
303. Педагогика (Советская педагогика) за апрель 1984 г. – июнь 2007 г.
304. Педагогика: большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 1678 с.
305. Педагогика [Текст] / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
306. Педагогический поиск [Текст] / сост. И. Н. Баженова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
307. Педагогический словарь [Текст]: в 2 т. – М. : Изд-во РАН, 1998. – Т. 2. – 918 с.
308. Педагогическая энциклопедия [Текст]: в 4 т. – М. : Сов. Энциклопедия, 1964. – Т. 3. – 879 с.
309. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / рук. гр. Л. С. Глебова : вед. науч. ред. О. Д. Грекулова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 618 с.
310. Пеньков, Б. Е. Основы стимулирования инноваций [Текст] / Б. Е. Пеньков // Интеллектуальная собственность. – 1992. – № 5–6. – С. 24–28.
311. Передовой педагогический опыт в физическом воспитании школьников: научный анализ, проблемы, находки [Текст] / рук. д-р пед. наук В. И. Лях. – М. : МГФСР, 1992. – 56 с.
312. Пидкасистый, П. И. Научная организация и охрана труда преподавателя вуза [Текст] / П. И. Пидкасистый, В. К. Кучинкас // Сов. педагогика. – 1991. – № 3. – С. 68–72.
313. Пижурин, Н. Позывные «Общего сбора» – Санкт-Петербург, ноябрь [Текст] / Н. Пижурин // Учительская газета. – 1998. – 27 июля.
314. Пинакис, М. А. Эффективность педагогической деятельности как средство анализа учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. А. Пинакис. – СПб., 1995. – 196 с.
315. Писачкин, В. В. Интеллектуальная собственность в системе социальных отношений и ценностных ориентаций [Текст]: автореф. дис. ... канд. социол. наук / В. В. Писачкин. – Саранск, 2003. – 21 с.

316. Письма о сотрудничестве : обзор писем [Текст] // Учительская газета. – 1987. – 11 июля.
317. Поволяева, М. Н. Становление институтов сферы образования [Текст] / М. Н. Поволяева // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 3–6.
318. Погосян, В. А. Проблема отчуждения в «Феноменологии духа» Гегеля [Текст] / В. А. Погосян. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1973. – 193 с.
319. Политология [Текст] : энциклопедический словарь. – М. : Изд-во Моск. ком. ун-та, 1993. – 568 с.
320. Поляков, А. Б. Рынок интеллектуальной собственности [Текст] / А. Б. Поляков // Интеллектуальная собственность: правовые, экономические и социальные проблемы : сб. тр. аспирантов РИИС : в 2 ч. – М., 2001. – Ч. 1. – С. 117–120.
321. Поплавский, М. М. Стимулировать творчество учащихся [Текст] / М. М. Поплавский // Педагогика. – 1989. – № 6. – С. 78–81.
322. Попов, С. И. Социализм и гуманизм [Текст] / С. И. Попов. – М. : Мысль, 1974. – 181 с.
323. Попова, И. Н. Обобщение передового педагогического опыта [Текст] / И. Н. Попова // Завуч. – 2006. – № 6. – С. 113–116.
324. Право промышленной и интеллектуальной собственности [Текст]. – Новосибирск : ВО «Наука», Сиб. издат. фирма, 1992. – С. 2–12.
325. Приходько, Д. Н. Отчуждение и пути его преодоления [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук / Д. Н. Приходько. – Томск, 1995. – 72 с.
326. Про педагогический опыт [Текст] // Учительская газета. – 1986. – 13 дек.
327. Проблема отчуждения в современной теории культуры, этике и эстетике [Текст]. – Свердловск : Из-во УрГУ, 1990. – 136 с.
328. Проблема управления интеллектуальной деятельностью (психозвристическое исследование) [Текст]. – Тбилиси : Мецтареба, 1976. – 316 с.
329. Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива [Текст]. – Л., 1988. – 151 с.
330. Проблемы человека в современной философии [Текст]. – М. : Наука, 1969. – 431 с.
331. Профессиональная деятельность молодого учителя [Текст] / под ред. С. Г. Вершловского и Л. Н. Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.
332. Психология [Текст] : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 664 с.

333. Птушенко, А. Правовая защита интеллектуальной собственности [Текст] / А. Птушенко // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2002. – № 2. – С.51–52.
334. Пудов, А. О научном авторстве [Текст] / А. Пудов // Учительская газета. – 2007. – 1 мая.
335. Разумов, В. И. Категориально-системная методология в подготовке учёных [Текст]: учебное пособие / В. И. Разумов. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. – 277 с.
336. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь [Текст] / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, И. А. Стародубцева. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 456 с.
337. Репях, С. М. Интеллектуальная собственность: её роль в инновационном процессе [Текст]: монография / С. М. Репях, И. П. Куличкова, В. Н. Невзоров. – Красноярск: СибГТУ, 2002. – 68 с.
338. Робский, В. Процессы судебные? Инновационные... [Текст] / В. Робский // Учительская газета. – 1996. – 10 сент.
339. Родионова, О. Передовица «Методической кухни» [Текст] / О. Родионова // Учительская газета. – 2001. – 25 янв.
340. Розенталь, М. М. Диалектика «Капитала» К. Маркса [Текст] / М. М. Розенталь. – М.: Мысль, 1967. – 234 с.
341. Российской академии образования – 60 лет [Текст] // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 3–13.
342. Руссо, Ж.-Ж. Трактаты [Текст] / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Наука, 1969. – 456 с.
343. Рыбаков, А. В. Политические институты: теоретико-методологический аспект анализа [Текст] / А. В. Рыбаков, А. М. Татаров // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 1. – С. 142–143.
344. Рыжов, Ю. А. Проблемы охраны интеллектуальной собственности [Текст] / Ю. А. Рыжов // Право и экономика. – 1996. – № 8. – С. 14–18.
345. Рюриков, Ю. Педагогическая революция: ключ ключей [Текст] / Ю. Рюриков // Учительская газета. – 1991. – № 41.
346. Савельева, Н. Про модульное школьное объединение [Текст] / Н. Савельева // Учительская газета. – 1989. – 18 нояб.
347. Сагатовский, В. Н. Деятельность как философская категория [Текст] / В. Н. Сагатовский // Философские науки – 1978 – № 2. – С. 45–56.
348. Садовничий, В. Роль образования и науки при переходе к устойчивому развитию [Текст] / В. Садовничий // Альма матер. – 2002. – № 10. – С. 3–13.

349. Салихов, И. И. Информационная природа интеллектуальной собственности [Текст] / И. И. Салихов // Интеллектуальная собственность и её исследователь : сб. тр. памяти проф. С. А. Чернышевой / отв. ред. А. Н. Абдуллин. – Казань : Казан. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина, 2005. – С. 49–56.
350. Саякбаев, С. Собственность как правоотношение [Текст] / С. Саякбаев. – Алма-Аты, 2001. – 152 с.
351. Сергеев, А. П. Право интеллектуальной собственности в Российской Федерации [Текст] : учебник / А. П. Сергеев. – М. : ПБОЮЛ Гриженко Е. М., 2006. – 456 с.
352. Сигов, И. И. Феномен собственности [Текст] / И. И. Сигов. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 1999. – С. 4–8.
353. Симановский, С. И. Направления интенсификации инновационного процесса [Текст] / С. И. Симановский // Интеллектуальная собственность. – 1992. – № 1–2. – С. 22–25.
354. Симоненкова, М. О педагогике сотрудничества [Текст] / М. Симоненкова // Учительская газета. – 2006. – 18 окт.
355. Симонов, Б. П. О государственных мерах по развитию рынка интеллектуальной собственности [Выступление] / Б. П. Симонов // Социология инноватики: теория и практика : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. РГИИС. (Москва, 24 ноября 2005 г.). – М.: РГИИС, 2005.
356. Симонов, В. П. Оценка интеллектуального продукта в науке [Текст] / В. П. Симонов // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 26–30.
357. Скловский, К. И. Собственность в гражданском праве [Текст] : учебно-практическое пособие / К. И. Скловский. – 3-е изд. – М. : Дело, 2002. – 512 с.
358. Слостенин, В. А. Учитель и время [Текст] / В. А. Слостенин // Сов. педагогика. – 1990. – № 9. – С. 3–9.
359. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
360. Слостенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя [Текст] / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
361. Словарь педагогических терминов [Текст] / под ред. В. Я. Никитина. – Омск, 2003. – 238 с.
362. Словарь-справочник по гражданскому законодательству [Текст]. – М. : Щит-М, 2002. – 224 с.
363. Смолеусова, Т. Когда бы авторское право... [Текст] / Т. Смолеусова // Учительская газета. – 2004. – 10 февр.

364. Смирнова, О. И. Собственность как всеобщий социально-экономический институт: становление, характер, развитие [Текст] : автореф. дис. ... канд. экон. наук / О. И. Смирнова. – СПб, 2002. – 23 с.
365. Собственность как экономическое отношение [Текст] : учебно-методический модуль в курсе экономической теории / рук. авт. кол. В. М. Юрьев. – Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2001. – 68 с.
366. Современная западная философия [Текст]. – М. : Политиздат, 1991. – 225 с.
367. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы [Текст]. – Л., 1976. – Вып. 3. – 132 с.
368. Совершенствование содержания образования в школе [Текст] / под ред. И. Д. Зверева, М. П. Кашека. – М. : Педагогика, 1985. – 292 с.
369. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Сов. энциклопедия, 1982. – 1546 с.
370. Солина, Е. М. Содержание и роль категории «отчуждение» в философской онтологии и теории познания [Текст] : дис. ... канд. филос. наук / Е. М. Солина. – Иваново, 1999. – 30 с.
371. Солодова, Е. В. Роль и место объекта интеллектуальной собственности в инновационной деятельности [Текст] / Е. В. Солодова // Интеллектуальная собственность: правовые, экономические и социальные проблемы : сб. трудов аспирантов РГИИС : в 2 ч. – М., 2001. – Ч. 2. – С. 41–46.
372. Сосулина, Т. В. Интеллектуальный труд как объект социологического анализа [Текст] / Т. В. Сосулина. – Саратов : СГТУ, 1999. – 196 с.
373. Сорочкина, Е. Бархатная революция [Текст] / Е. Сорочкина // Учительская газета. – 2004. – 10 февр.
374. Социологический энциклопедический словарь [Текст] : на русском, английском, немецком, французском и чешских языках / ред.-орг. академик РАН Г. В. Осипов. – М. : Издат. группа ИНФРА.М-НОРМА, 1998. – 464 с.
375. Социология : энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 784 с.
376. Союз педагогических обществ СССР: цели, задачи [Текст] // Сов. педагогика. – 1989. – № 10. – С. 69–74.
377. Спиридонов, Л. И. Социология уголовного права [Текст] / Л. И. Спиридонов. – М., 1986. – 186 с.
378. Спирин, Л. Ф. Эвристическая программа накопления информации о формировании профессионально-значимых качеств у будущих учителей [Текст] / Л. Ф. Спирин. – Кострома, 1989. – 173 с.

379. Стацинский, В. М. Записки народного академика [Текст] : рукопись / В. М. Стацинский. – Омск, 2009. – Т. 1.
380. Стражев, В. Вместе учить, лучше жить [Текст] / В. Стражев // Учительская газета. – 2000. – 1 февр.
381. Ступников, А. Г. Государственно–правовой механизм охраны права интеллектуальной собственности (вопросы теории) [Текст] : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / А. Г. Ступников. – М., 2001. – 22 с.
382. Субетто, А. И. Общественный интеллект: социогенетические механизмы выживания и развития [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А. И. Субетто. – Н. Новгород, 1995. – 44 с.
383. Суворов, В. В. Интеллект в нейробиологических, психологических и интегральных технологиях [Текст] / В. В. Суворов / под ред. К. В. Судакова. – М. : Изд-во Москва, 1999. – 82 с.
384. Судариков, С. А. Экономика и интеллектуальная собственность [Текст] / С. А. Судариков, Н. Г. Грек, И. А. Бахренькова. – М. : Изд-во дел. и учеб. лит., 2004. – 126 с.
385. Суханов, Е. А. Лекции о праве собственности [Текст] / Е. А. Суханов. – М. : Юрид. лит., 1991. – 42 с.
386. Сэв, Л. К. Маркс и теория личности [Текст] / Л. К. Сэв. – М. : Прогресс, 1972. – 97 с.
387. Талызина, Н. Ф. Методика составления обучающих программ [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 48 с.
388. Тарандо, Е. Е. Труд и стоимость : диалектика развития [Текст] / Е. Е. Тарандо. – СПб. : СПб гос. ун-т, 2003. – 56 с. С. 16.
389. Тархоев, В. А. Собственность и право собственности [Текст] / В. А. Тархоев, В. А. Рыбаков. – 2-е изд. – М. : Юрист, 2002. – 248 с.
390. Творческая направленность деятельности педагога [Текст] / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Л. : НИИ ООВ, 1978. – 102 с.
391. Тейтельман, Н. Е. Собственность и её социально-экономическое содержание [Текст] / Н. Е. Тейтельман. – Самара : Изд-во Самар. гос. экон. акад., 1997. – 220 с.
392. Теоретические основы содержания общего среднего образования [Текст] / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 325 с.
393. Терегулов, Ф. Ш. Мысль, выведенная из опыта [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сов. педагогика. – 1991. – № 2. – С. 54–54.

394. Титаренко, А. И. О месте отчуждения в системе категорий марксизма [Текст] / А. И. Титаренко, Б. Н. Воронцов // Вопросы философии. – 1978. – № 11. – С. 100–112.
395. Тихомиров, О. К. Психологические исследование интеллектуальной деятельности [Текст] / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 232 с.
396. Толочкова, Н. Г. Гражданско-правовая охрана авторских прав от контрафакции и плагиата [Текст] : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / Н. Г. Толочкова. – Оренбург : Оренбург. гос. ун-т, 2004. – 27 с.
397. Торндайк, Э. Социальный интеллект [Текст] / Э. Торндайк. – Минск, 1979. – 128 с.
398. Торопыгин, Г. Д. Собственность и предпринимательство [Текст] : учебное пособие / Г. Д. Торопыгин. – Самара : Самар. гос. экон. академия, 1995. – 72 с.
399. Требования к знаниям и умениям школьников [Текст] / под ред. А. А. Кузнецова. – М. : Педагогика, 1987. – 176 с.
400. Турбовский, Я. С. Изучение опыта – направление развития педагогической науки в современных условиях [Текст] / Я. С. Турбовский // Изучение и обобщение педагогического опыта : сб. науч. тр. / под ред. Я. С. Турбовского и др. – М. : Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 5–17.
401. Турбовский, Я. С. Соотношение новаторского и массового педагогического опыта [Текст] / Я. С. Турбовский, А. М. Цирульников // Изучение и обобщение педагогического в условиях реформы школы : сб. науч. тр. / ред. Я. С. Турбовский. – М. : АПН СССР, 1986. – С. 27–40.
402. Турченко, В. Н. Социально-педагогические проблемы учительского труда [Текст] / В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
403. Уваркин, Г. Теоретические аспекты понятия объекта авторского права и смежных прав [Текст] / Г. Уваркин // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2004. – № 12. – С. 74–81.
404. Удалов, Ф. Е. Интеллектуальный потенциал и будущее России [Текст] / Ф. Е. Удалов, О. Ф. Удалов, О. Ф. Алехина // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 230–234.
405. Ульянов, Р. В. К вопросу об интеллектуальной собственности как экономической категории [Текст] : материалы к лекции по экономической теории / Р. В. Ульянов. – Волгоград : Перемена, 2001. – 27 с.

406. Усольцева, С. В. Результаты интеллектуальной собственности как правовая категория [Текст] : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук / С. В. Усольцева. – Иркутск, 1997. – 42 с.
407. Учительская газета за апрель 1984 г. – июнь 2007 г.
408. Федоров, Г. Ф. Информацию о передовом опыте – каждому учителю [Текст] / Г. Ф. Федоров, Л. Г. Родионова // Сов. педагогика. – 1987. – № 12. – С. 60.
409. Филонов, Г. Н. Педагогическая печать: проблемы и тенденции [Текст] / Г. Н. Филонов // Сов. педагогика. – 1990. – № 5. – С. 3–23.
410. Философский словарь [Текст] / под ред. М. М. Розенталя. – М. : Изд-во полит. лит., 1972. – 784 с.
411. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 1635 с.
412. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Сов. энциклопедия, 1988. – 896 с.
413. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 788 с.
414. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 686 с.
415. Фокина, О. И. Образовательная услуга как одна из форм интеллектуальной собственности [Текст] / О. И. Фокина // Интеллектуальная собственность и формы её реализации : мат-лы междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 25–27 декабря 1997 г.) / под общ. ред. проф. И. И. Столярова, проф. Ю. В. Трифонова, доц. Л. В. Новокшеновой. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. – С. 124–128.
416. Фридман, Л. И. Школа и общество [Текст] / Л. И. Фридман // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 19–23.
417. Фролов, С. С. Социология : учебник для высших учебных заведений [Текст] / С. С. Фролов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издат. корпорация «Логос», 1996. – 360 с.
418. Фрумин, И. Д. Как преодолеть отчуждение от школы? [Текст] / И. Д. Фрумин // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 45–48.
419. Халипов, А. Оперативное сопровождение предварительного расследования [Текст] / А. Халипов // Законность. – 2004. – № 8. – С. 25–27.
420. Халипова, Е. В. Социология интеллектуальной собственности (проблемы становления в современной России) [Текст] / Е. В. Халипова. – М. : Луч, 1995. – 234 с.

421. Халфина, Р. О. Право как средство социального управления [Текст] / Р. О. Халфина / отв. ред. М. И. Пискотин. – М. : Наука, 1988. – 256 с.
422. Харламов, И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве [Текст] / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 11–15.
423. Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник [Текст] / И. Ф. Харламов. – 7-е изд. – Минск : Университетское, 2002. – 560 с.
424. Хелемендик, В. С. Сплав традиций и новаторства [Текст] / В. С. Хелемендик // Сов. педагогика. – 1990. – № 11. – С. 8–9.
425. Холодная, М. И. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М. И. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 348 с.
426. Хомерики, О. Г. Инновации в практике обучения [Текст] / О. Г. Хомерики // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 41–44.
427. Цветков, И. Классификация объектов интеллектуальной собственности [Текст] / И. Цветков // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2004. – № 5. – С. 41–44.
428. Цена интеллекта [Текст]. – Н. Новгород, 2003. – 186 с.
429. Чернявская, А. П. Педагогическое мастерство [Текст] : учебное пособие / А. П. Чернявская. – Ярославль : ЯГПУ, 1997. – 88 с.
430. Чечель, И. Нужно ли менять критерии отбора? [Текст] / И. Чечель // Учительская газета. – 2006. – 7 нояб.
431. Шанкин, Г. П. Ценность информации. Вопросы теории и приложений [Текст] / Г. П. Шанкин. – М. : Филоматис, 2004. – 142 с.
432. Шаповалов, А. О формировании рынка интеллектуальной собственности в стране [Текст] / А. Шаповалов, В. Пуденков, В. Антипин // Информационные ресурсы России. – 2001. – № 3–4. – С. 19–25.
433. Шаталов, В. Ф. Опорные конспекты по математике для 5–6-х классов [Текст] / В. Ф. Шаталов // Учительская газета. – 1987. – Август-октябрь.
434. Шведова, В. Технический результат – это что такое? [Текст] / В. Шведова // Интеллектуальная собственность. – 1993. – № 5. – С. 18–22.
435. Шестаков, Д. Ю. Интеллектуальная собственность в Российской Федерации: теоретико-правовой анализ [Текст] : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук / Д. Ю. Шестаков. – М., 2000. – 44 с.
436. Швырев, В. С. Научное познание как деятельность [Текст] / В. С. Швырев. – М. : Политиздат, 1984. – 232 с.
437. Шилова, М. И. Изучение воспитанности школьников [Текст] / М. И. Шилова. – М. : Педагогика, 1982. – 104 с.

438. Шипунова, О. Д. Интеллект в структуре человеческой субъективности [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук / О. Д. Шипунова. – Н. Новгород, 1999. – 24 с.
439. Шишков, Г. Б. Духовное производство и интеллектуальная собственность [Текст] : монография / Г. Б. Шишков. – М., 1991. – 220 с.
440. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований: методологический анализ [Текст] / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М. : Касталь : Междунар. журн. «Магиструм», 1993. – С. 2–38.
441. Щербаков, А. И. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителей в высшей школе [Текст] / А. И. Щербаков. – М. : ГПИ, 1988. – 168 с.
442. Щетинин, В. П. Научные подходы к экономике образования [Текст] / В. П. Щетинин // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 12–17.
443. Шубинский, В. С. Развиваются ли методы исследований? [Текст] / В. С. Шубинский // Сов. педагогика. – 1991. – № 7. – С. 48–52.
444. Экономика [Текст] : учебник / под ред. А. И. Архипова, А. Н. Нестеренко, А. К. Большакова. – М. : ПРОСПЕКТ, 1998. – 346 с.
445. Экономика [Текст] : учебник / под ред. А. С. Булатова. – М., 2003. – 234 с.
446. Экономика [Текст] : учебник для юристов / под ред. д-ра экон. наук, проф. Д. В. Валового. – М. : Щит-М, 1999. – 324 с.
447. Экономическая реформа и стабилизация в послевоенной Японии [Текст] // ЭКО. – 1993. – № 12. – С. 12–18.
448. Экономическая энциклопедия [Текст]. – М., 1999. – 564 с.
449. Эммануилова, Н. Е. Аттестация преподавателей профтехучилищ как фактор повышения качества педагогической деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. Е. Эммануилова. – Екатеринбург, 1994. – 153 с.
450. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
451. Юдина, Л. Пишите больше о методике [Текст] / Л. Юдина // Учительская газета. – 1998. – 1 сент.
452. Юзвешин, И. И. Основы информатиологии [Текст] : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям в области информатики / И. И. Юзвешин. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 2001. – 595 с.
453. Энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Изд-во Моск. ком. ун-та, 1993. – 878 с.
454. Юсуфбекова, Н. Р. О педагогической инноватике [Текст] / Н. Р. Юсуфбекова // Сов. педагогика. – 1991. – № 11. – С. 21–25.

455. Явич, Л. С. Сущность права [Текст] / Л. С. Явич. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 134 с.
456. Яковенко, Б. Мы за сотрудничество [Текст] / Б. Яковенко // Учительская газета. – 1986. – 4 нояб.
457. Яковлев, Н. А. Диалектика личности : свобода и отчуждение : структурно-методологический аспект [Текст] : дис. ... канд. филос. наук / Н. А. Яковлев. – Краснодар, 1995. – 165 с.
458. Яковлева, Е. В. Интеллектуальная собственность как объект предпринимательской деятельности [Текст] : учебное пособие / Е. В. Яковлева. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 1998. – 120 с.
459. Alienation of the social system. – N.-Y., 1972. – 367 p.
460. A szollemi munfa tehikaja / S. Dezso & – Budapest, 1985. – 296 p.
461. Background reading material on intellectual property : подборка материалов по интеллектуальной собственности. – Новосибирск : СО РАН, 1991. – 124 p.
462. Marxism alienation / Churchish H. – N.-Y., 1990. – 265 p.
463. Psychologiczn modele umystu / Czectaw S. Nosal. – Warszawa, 1990. – 17 s.

**Термины, содержащиеся в названиях статей и отражающие
сущность интеллектуальной собственности**

1. Автор.
2. Авторство.
3. Авторское право.
4. Бренд.
5. Знание.
6. Изобретение.
7. Индивидуальность.
8. Инновация.
9. Интеллект.
10. Интеллектуальная собственность.
11. Мастерство.
12. Методика.
13. Новатор.
14. Новаторство.
15. Новация.
16. Новизна.
17. Нововведение.
18. Новое.
19. Ноу-хау.
20. Передовой педагогический опыт.
21. Пример.
22. Собственность.
23. Талант.
24. Творчество.
25. Технология.
26. Ценность.

**Общий список педагогов, имеющих интеллектуальные
достижения, по журналу «Педагогика»
и «Учительской газете»**

- | | | |
|----------------------|------------------------|----------------------|
| 1. Абдульманова М. | 33. Арутюнян А. | 65. Беркинблит М. |
| 2. Абелюн Е. С. | 34. Архипова Т. | 66. Бессонова Н. |
| 3. Аброкова Р. | 35. Аршкова И. И. | 67. Бирикова Г. А. |
| 4. Агеева Н. | 36. Астапова О. | 68. Битибаева К. |
| 5. Адамская Н. | 37. Афанасьев Н. А. | 69. Блинкова Г. |
| 6. Адамский А. | 38. Афанасьев Н. А. | 70. Бобков Н. Е. |
| 7. Азаров Ю. П. | 39. Аюпова С. | 71. Боборенко Н. |
| 8. Азевич А. | 40. Байбагисова З. | 72. Боброва Л. |
| 9. Айгистова Ф. | 41. Байрамгулов С. | 73. Богданова Н. |
| 10. Айзерман Я. | 42. Бак В. | 74. Богомоллова О. |
| 11. Аксенова С. | 43. Бакалкин С. | 75. Богоявленская Д. |
| 12. Алдошина Н. | 44. Бакалова Н. | 76. Богуславская Л. |
| 13. Александрова Э. | 45. Балаганова С. | 77. Бойцов М. А. |
| 14. Алексеева Н. | 46. Баланский А. П. | 78. Болтянский В. |
| 15. Александрина И. | 47. Баланюк М. Г. | 79. Бондарь С. |
| 16. Алиева О. | 48. Балашов М. | 80. Боревский Л. |
| 17. Алимов М. | 49. Бамбулян М. | 81. Боровков И. |
| 18. Алтухова И. | 50. Бархаев Б. П. | 82. Бородина Л. |
| 19. Алтухова Н. | 51. Басина Э. Д. | 83. Бочкарева Е. И. |
| 20. Амонашвили Ш. А. | 52. Батаева Л. | 84. Бражников И. |
| 21. Андрианова Г. | 53. Батанова Н. | 85. Бровина Ю. |
| 22. Анимов В. В. | 54. Батырбекова О. М. | 86. Брылякова Г. |
| 23. Антипова В. | 55. Бедарев Н. В. | 87. Брынцева Г. |
| 24. Антипова Л. | 56. Беленький Г. И. | 88. Бубнова Л. |
| 25. Антонова Г. | 57. Белов М. | 89. Бугинова В. |
| 26. Антонова Е. | 58. Белова Е. | 90. Букатова Ф. Х. |
| 27. Антулаева Л. Ф. | 59. Белова Т. | 91. Букинеч С. |
| 28. Арапов А. А. | 60. Белоусова Н. | 92. Булгурян Л. |
| 29. Армутлийска Д. | 61. Беляков Е. | 93. Бунятова Ф. |
| 30. Артеменко А. | 62. Белякова Г. С. | 94. Бычков Б. Л. |
| 31. Артеменко А. | 63. Бергер Г. | 95. Валеева Т. |
| 32. Артющкина И. | 64. Бердичевская А. Л. | 96. Валиева Л. |

97. Валь С.
98. Василевич С.
99. Васильева Т.
100. Вахабова О.
101. Вахрушев А. А.
102. Велижанина Е.
103. Величко Л.
104. Верглинский А.
105. Вережникова О.
106. Вершинин Б. И.
107. Вигасин А.
108. Вигерин Н. Ф.
109. Виноградская Л.
110. Вирячев Е.
111. Воленко О. И.
112. Волжская К.
113. Волжская Н.
114. Волкова Е.
115. Волкова С.И.
116. Волович М.
117. Володарская З.
118. Волокинин В.
119. Воробьева Е.
120. Воробьева О.
121. Воронина В.
122. Воронина Э.
123. Воронкова А.
124. Воронкова С.
125. Вострикова М.
126. Вятская И.
127. Гааз П.
128. Гаврилова Е.
129. Гаджиева К.
130. Гаджимагомедов М.
131. Гайфутдинова С.
132. Галиулина А.
133. Галкина Т.
134. Гальперин П. Я.
135. Гальцев В.
136. Ганиева Т.
137. Ганькина М.
138. Гарибян С.
139. Гармаш С.
140. Гатина Г.
141. Гаун О.
142. Гвинери В. Г.
143. Генкулов Г.
144. Герасимов В.
145. Гербутов В.
146. Гершмель Ф.
147. Гладилин К. Л.
148. Глазунова М. А.
149. Годер Г. И.
150. Голубева Н.
151. Гольдин З.
152. Гомаско В. Н.
153. Гончар В.
154. Гончарова И.
155. Горбанев В.
156. Горбунова Н.
157. Гордон И. М.
158. Горемыкин О.
159. Горшков А. И.
160. Горячева М.
161. Граник Г.
162. Гремищева Г.
163. Григорьев А.
164. Григорьев С. А.
165. Григорьева Н.
166. Григорьева Г.
167. Григорьева И.
168. Гриценко Т. И.
169. Гузей Н.
170. Гузик Н. П.
171. Гуливатый М. В.
172. Гуменюк Е.
173. Гусев А.
174. Гусева Г.
175. Гусева И.
176. Давыдов В.
177. Давыдов Н. В.
178. Даниленко Н.
179. Данилина Г.
180. Данилова Н.
181. Данияров С. К.
182. Даньковская М.
183. Дарвина В. Г.
184. Дворников А.
185. Демидов Б.
186. Демидова И. М.
187. Демченко Е.
188. Дик Ю. И.
189. Димова И. Г.
190. Дитятьева К.
191. Дитятьева К.
192. Дмитриев Н. Я.
193. Дмитриева Т.
194. Добровольская А.
195. Добротина И.
196. Добряков Р.
197. Долгополова Л. И.
198. Долгополова С.
199. Должикова Л.
200. Долина И.
201. Долян Е.
202. Доценко В. В.
203. Драгунова И.
204. Драль А.
205. Дрыгина Т.
206. Дубинин Н.
207. Дубинина В.
208. Дьяченко В.
209. Евгеньева Т.
210. Егорова О.

211. Ерганова Л.
 212. Еремеева Н.
 213. Ефимова М.
 214. Ефремов Д.
 215. Жаворонкова Т.
 216. Жданов А. Ю.
 217. Жданова С.
 218. Желтышева И.
 219. Жирякова Л.
 220. Жителева Ж.
 221. Жовнерчак Н.
 222. Жуков Н.
 223. Жукова С. А.
 224. Заботин В.
 225. Загорский В.
 226. Зайцева Н.
 227. Залумханова Ш. И.
 228. Замятины А. К. и Д. Н.
 229. Занков Л. В.
 230. Запарина Е.
 231. Зарипова Р.
 232. Заруба А. В.
 233. Зарудная С.
 234. Захарова Л.
 235. Захарова С.
 236. Захарченко А.
 237. Заходер А.
 238. Звягинцев И.
 239. Земцова Л. И.
 240. Зимовейсковы А. Ф.
 и Л. Д.
 241. Зиннатуллина И.
 242. Зубкина Т.
 243. Зубрилина С.
 244. Зырянов П.
 245. Зябликов А.
 246. Иванов И. П.
 247. Иванова С.
 248. Иванова Л.
 249. Иванова Н.
 250. Иванова С.
 251. Иванова Т.
 252. Иващенко О.
 253. Ивченко Ю.
 254. Игнатъев А. И.
 255. Иленадзе Е.
 256. Ильин Е. Н.
 257. Ильина В.
 258. Ильина Л.
 259. Имантова Ф.
 260. Ионина Т.
 261. Исаева А.
 262. Исламишин Р. А.
 263. Истратова Ю.
 264. Ишанова Е.
 265. Ищенко Л.
 266. Кабалевский Д. Б.
 267. Казенова С.
 268. Кальмаева Е.
 269. Канарская О.
 270. Капитунова А. А.
 271. Каплунович И. Я.
 272. Капралова С.
 273. Капустина Ю.
 274. Каракровский В. А.
 275. Карамышева М.
 276. Каранчиева И.
 277. Карасев С.
 278. Карачевцев И.
 279. Карачевцева М.
 280. Карбанова Н.
 281. Карталова Л.
 282. Католиков А.
 283. Кеккиева С.
 284. Кельдибекова Г.
 285. Кизилов К. Г.
 286. Кириллов С.
 287. Кириченко В.
 288. Киселева Н. И.
 289. Кистанов А.
 290. Кленецкая И.
 291. Климова И.
 292. Клюенкова Е.
 293. Кныш Г. Е.
 294. Княжицкий А.
 295. Князева М. Г.
 296. Ковалева В.
 297. Ковалева Н.
 298. Ковальджи К.
 299. Козлова Ю.
 300. Койсина Т.
 301. Коленчикова Н.
 302. Колесанова В. П.
 303. Колечкин И.
 304. Комарова И.
 305. Комнатный Ю.
 306. Кононова В.
 307. Конькова Е.
 308. Коптюг Н.
 309. Копьева Е. С.
 310. Корбухова Е.
 311. Корецкая О.
 312. Королева С.
 313. Королькова Е.
 314. Короткова А.
 315. Корсак К.
 316. Костонян Н. Н.
 317. Костромцова В.
 318. Котовская М.
 319. Кошмина И.
 320. Кравченко О.
 321. Краснова Т.
 322. Кривова Е. В.
 323. Кривоносова С.

324. Кривошеева Е.
325. Кругляшова К.
326. Крюкова Н.
327. Крючкина И.
328. Крянина Л. С.
329. Ксенофонтов М.
330. Кубарева Н.
331. Кузнецова Г.
332. Кузнецова Л.
333. Кузнецова Н.
334. Куликов В.
335. Кунарев А.
336. Кураева С.
337. Кураш Г.
338. Курбатов Р.
339. Курганова М.
340. Куринский В.
341. Куркин Е. Б.
342. Куроенко Е. М.
343. Куропатова А.
344. Кутьева Л. В.
345. Кухаренко Л.
346. Кухтенкова Н.
347. Лаврова Т.
348. Лазарев М.
349. Лазарева И.
350. Лазарова З.
351. Ланкина Е.
352. Лебедева И. П.
353. Лебедева Л.
354. Лебедева Л. Д.
355. Лебедева М.
356. Лебедева О.
357. Леви Ю. М.
358. Левин В. А.
359. Левина Д.
360. Левит М. В.
361. Лемке О.
362. Леонгард Э. И.
363. Леонтьев А. А.
364. Лецких Л. А.
365. Линкин М.
366. Линсанова А.
367. Липатова З.
368. Литвин Е.
369. Лобанова Е.
370. Лобей А.
371. Лобов П.
372. Лубкина И.
373. Лукьянов С.
374. Лысенкова С. Н.
375. Львов Е. С.
376. Львов И.
377. Львова И.
378. Люпова С.
379. Лямин С.
380. Мавлетов В.
381. Мавропуло О.
382. Макарова В.
383. Макеенко Д. Н.
384. Максимов Ю. В.
385. Максимова Т.
386. Максимович О.
387. Малеева Ю. В.
388. Малышева А.
389. Мальцева Н.
390. Малюшкина А.
391. Манцынова В.
392. Маркина И.
393. Маркус Н.
394. Мартишина К.
395. Марухленко С.
396. Мархель И. И.
397. Марьясин С. А.
398. Масликова Т.
399. Матвеев В.
400. Матросова А.
401. Матросова Н.
402. Матяш Н. В.
403. Мацегорова Л.И.
404. Мачехина О.
405. Медведева К.
406. Мейснер Е.
407. Мелешко В.
408. Мелихова И.
409. Мельник Н.
410. Мельникова Е.
411. Менделеева Е.
412. Мергеева М.
413. Метелкин С.
414. Мещеряков Б. Г.
415. Микулина Г. Г.
416. Миледина И.
417. Милехин А.
418. Милкина М.
419. Миловзорова А.
420. Милославский И. Г.
421. Миримская А.
422. Мирошниченко Н.
423. Митрушенкова О.
424. Митряева И.
425. Михайлов В.
426. Михайлова Л.
427. Михальская А. К.
428. Михеев Н.
429. Михеева Н.
430. Мишин А.
431. Мищенко Е.
432. Мищенко Н.
433. Мокшина Н. Н.
434. Молодцова В.
435. Молотков Ю.
436. Молоткова Т.
437. Молчанова З.

438. Молчанова Т.
439. Монахова Г.
440. Морар В.
441. Морозова В. Ф.
442. Морозова Л.
443. Морозова Н.
444. Муравьева И.
445. Муравьева Т.
446. Мурашов Н.
447. Мусиенко Н.
448. Мусиенко Т.
449. Мустафина Т.
450. Мухина И.
451. Мясникова Н.
452. Назарова Л.
453. Неживой Е. С.
454. Некрасов И.
455. Некрасов Н.
456. Некрасова С.
457. Неменский Б. М.
458. Немиро С.
459. Немыкина Н.
460. Низинцева Г.
461. Никитенко Э. Н.
462. Никитин Б. П.
463. Никляев В.
464. Николаева И.
465. Николаева Л.
466. Николаева Н.
467. Николаевская Е. А.
468. Никольская И.
469. Никчемная Е.
470. Новенко Д.
471. Новикова В.
472. Новикова Л.И.
473. Новлянская З.
474. Новоселова В.
475. Носачева Н.
476. Носова С.
477. Нуждина Е.
478. Обернихина Г. А.
479. Обухова Л.
480. Огороднов Д. Е.
481. Окунев А.А.
482. Орлова Н.
483. Осипова Г.
484. Павлова Т.
485. Палтышев Н. Н.
486. Палютина Л.
487. Панов В.
488. Пантелеев М. М.
489. Пантиков В. А.
490. Панченко Н.
491. Педченко Е.
492. Перетягина Н.
493. Перли В.
494. Перли С. С.
495. Пернак Е. В.
496. Перов К.
497. Персианов С. А.
498. Перунова Л.
499. Петренко О.
500. Петров А.
501. Петрова И.
502. Петрова Н.
503. Петрова Т. Д.
504. Петровская А.
505. Петроченков К.
506. Петрушенко В.
507. Петунин О.
508. Пиетилийнен Е.
509. Пижурин Н.
510. Пильникова Г. П.
511. Пинчук Ю.
512. Пискун Л. Г.
513. Плешаков А. А.
514. Плужников И.
515. Плюхин В. У.
516. Побудилина О.
517. Подрядова Л.
518. Пойда Т.
519. Полунина В. Я.
520. Поляков М.
521. Поляшева Е.
522. Попов А.
523. Попова О.
524. Посаженникова Т.
525. Постригань В.
526. Потапова Е. Н.
527. Потрубач О.
528. Пратусевич М. Ю.
529. Преображенская Н. Г.
530. Прессман Л. П.
531. Приходько Н.
532. Прозорова Л. Ф.
533. Протопопова Л.
534. Прохоренко Л.
535. Пушкарева Н.
536. Райзберг Б.
537. Ралдугина Н.
538. Рандин В.
539. Резник А.
540. Резчикова Е.
541. Рещикова М.
542. Ривкин Е. Ю.
543. Ринчинова С.
544. Робский В.
545. Рогова Л.
546. Рогозина Н.
547. Родионов Е.
548. Родионова О.
549. Родионова Т.
550. Родоман Б.
551. Романова Н.

552. Романовская З. И. 590. Сехин С. 628. Суворова Л.
553. Ромашина Т. 591. Сиверин Н. 629. Судник Н.
554. Ромашова О. 592. Сивцова И. 630. Супрун Т.
555. Ронгинская С. 593. Сидорин В. 631. Супрун О.
556. Руденко С. 594. Сидорова В. 632. Сухин Е.
557. Руденко-Моргун О. 595. Сидорова Е. 633. Сухинская Е.
558. Русинова О. 596. Симоненкова С. 634. Таланчук М. И.
559. Рухленко Н. 597. Симонова Г. 635. Тандит С.
560. Рывкина Л. А. 598. Сеницкая С. 636. Таныкина Т.
561. Рыжов В. 599. Сироткина Т. 637. Танькина Т.
562. Рыжов Д. 600. Ситникова Н. 638. Тапехина К.
563. Рыжова С. 601. Скачилова В. 639. Тараканов В.
564. Рябинин В. 602. Скачилова Л. 640. Тарасов Л. В.
565. Рябов Ю. 603. Скорбликова Е. 641. Тимакова С. М.
566. Савельева Н. 604. Скрипко З. 642. Тимонина М.
567. Савельева Т. 605. Скрыбина М. 643. Тихомирова С.
568. Савойленко В. 606. Слестникова А. 644. Ткаченко Р.
569. Садеков И. К. 607. Слуцкий В. 645. Токманов В.
570. Садовниченко Ж. 608. Смагина Н. 646. Торгашов В.
571. Сайтова Р. 609. Смирнова С. 647. Трегубова Г.
572. Салманов В. 610. Смородина Л. 648. Трелезников Б.
573. Самкова В. 611. Снегуров А. 649. Трефилов П.
574. Санадзе Е. 612. Снигирева Н. 650. Трофимова В.
575. Сарычева И. 613. Совайленко В. 651. Трофимова С. В.
576. Сатбалдина С.Т. 614. Соковых Н. 652. Трухина Н. Н.
577. Сафронов Н. 615. Соколова О. 653. Тубельский А. Н.
578. Сафронюк О. 616. Соколова С. 654. Тупицына Т. В.
579. Сахарова Ю. 617. Соколовская Б. Х. 655. Тюрина и.
580. Сверкунов А. 618. Соколовская С. М. 656. Тюшина Т.
581. Свиридова И. 619. Спирина Н. С. 657. Уба Е.
582. Селеменов С. 620. Спирова Т. Н. 658. Удалова З. А.
583. Семенов М. 621. Станкевич Г. 659. Узбекова С.
584. Семке А. 622. Стародубова Т. 660. Ульянова Е.
585. Сергеев А. А. 623. Старцева С. М. 661. Унень Э.
586. Сергеев В. 624. Степанова А. 662. Усик Н. Н.
587. Серебренникова Л. 625. Степко Р. 663. Успенский А.
588. Середа Е. 626. Строилов В. И. 664. Успенский Э.
589. Серикова И. 627. Стрюков И. А. 665. Ушакова Л.

666. Ушакова С.
667. Файзи З.
668. Федосеева Л.
669. Филатов М. И.
670. Филиппова А.
671. Филоксенова Т.
672. Филякина Л. К.
673. Финоженок Р.
674. Фотина И.
675. Фролова Г.
676. Хабибуллин К.
677. Хазанкин Р.
678. Харисов Ф. Ф.
679. Хафизов Р.
680. Хачатрян И.
681. Хелик С.
682. Хмелик Н.
683. Холодов Ж.
684. Хосенко Л.
685. Хохлова М. В.
686. Храмова Н.
687. Хрипкова А. Г.
688. Худотеплых Н.
689. Хурумов С. Ю.
690. Хуторской А.
691. Цветкова И.
692. Цебекова С.
693. Цикало Е. С.
694. Цукерман Г. А.
695. Чапайкина А.
696. Чапурина Р.
697. Чарикова В.
698. Чебочакова Х.
699. Чемодурова В.
700. Чернов Ю.
701. Чернышева Т.
702. Черябушкина С.
703. Чиркова С.
704. Чошанов М. А.
705. Чуб В. В.
706. Чубинидзе М. И.
707. Чувилина Е.
708. Чухрий В.
709. Шандер Т.
710. Шаповская В.
711. Шарова Т.
712. Шарыгин И.
713. Шаталов В. Ф.
714. Шаталова О. М.
715. Шафиева З.
716. Шахматова В.
717. Шелест В. И.
718. Шелестова А.
719. Шелковникова Ю. Н.
720. Шемпало М.
721. Шептулин А.
722. Шестаков С.
723. Шикабиева Н.
724. Шилова М. И.
725. Шипулина Л.
726. Шкороба М.
727. Шмаков Ю.
728. Шмакова М.
729. Шойдонова Н.
730. Шолпо И.
731. Шпикалова Т. Я.
732. Шполянская Т.
733. Шуба М.
734. Шубина О.
735. Шулепова Ю.
736. Щетинин М. П.
737. Эльконин Д. Б.
738. Эрдниева П. М. и
Б. П.
739. Эристова Л.
740. Юдина Л.
741. Юрченко Е.
742. Яковлева Н.
743. Яруллин Р. Х.
744. Ястребова Н.
745. Яхина Х.
746. Яшукова А.

**Список педагогических достижений, относящихся
к педагогической интеллектуальной собственности, выявленных
по журналу «Педагогика» и «Учительской газете»**

| Вид объекта интеллектуальной собственности | № п/п | Название | Авторы |
|--|-------|---|------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| <i>1. Технологии обучения и воспитания</i> | 1. | Технология обмена новым педагогическим опытом | Адамский А. И. |
| | 2. | Технология развивающего обучения | Азаров Ю. П. |
| | 3. | Технология обучения музыке «Звуковая мозаика» | Алтухова Н. |
| | 4. | Технология гуманно-личностного воспитания | Амонашвили Ш. А. |
| | 5. | Технология оценки успеваемости | Армутлийска Д. |
| | 6. | Технология обучения математике для 2-го класса | Аршкова И. И. |
| | 7. | Технология тестирования по усвоению учебного материала по математике в 7-м классе | Бобков Н. Е. |
| | 8. | Технология развития интеллекта | Бунятова Ф. |
| | 9. | Технология обучения письму (написания букв) | Гальперин П. Я. |
| | 10. | Технология циклического повторения по математике для 5–6-х классов | Герасимов В. |
| | 11. | Технология комбинированной организации учебно-воспитательного процесса | Гузик Н. П. |
| | 12. | Технология обмена педагогическим опытом | Гуливатый В. М. |
| | 13. | Технология обучения грамматике | Давыдов В. В. |
| | 14. | Технология обучения изобразительному искусству в 5–8-х классах («КИТ») | Димова И. Г. |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-----|--|-------------------|
| | 15. | Технология обучения естествознанию во 2-м классе | Дмитриев Н. Я. |
| | 16. | Технология воспитания в разновозрастных группах | Дубинин Н. |
| | 17. | Диалогическая технология творческого развития | Дьяченко В. К. |
| | 18. | Технология развивающего обучения | Занков Л. В. |
| | 19. | Технология коммунарского воспитания | Иванов И. П. |
| | 20. | Технология практического человековедения | Ильин Е. Н. |
| | 21. | Методика музыкально-эстетического воспитания | Кабалевский Д. Б. |
| | 22. | Технология практического гуманизма | Караковский В. А. |
| | 23. | Технология воспитания сирот «Успех каждый день» | Католиков А. |
| | 24. | Технология определения ведущей руки ученика | Князева М. Г. |
| | 25. | Технология новой организации образования | Куркин Е. Б. |
| | 26. | Технология оздоровительного воспитания глухонемых детей | Леонгард Э. И. |
| | 27. | Технология перспективно-опережающего обучения младших школьников | Лысенкова С. Н. |
| | 28. | Технология обучения математике в 1-м классе | Микулина Г. Г. |
| | 29. | Технология эстетического развития | Неменский Б. М. |
| | 30. | Технология семейного воспитания | Никитин Б. П. |
| | 31. | Технология эстетического развития «Музыкально-певческое воспитание» | Огороднов Д. Е. |
| | 32. | Технология поэтапного обучения | Палтышев Н. Н. |
| | 33. | Технология обучения русскому языку в 3-м классе | Поляков А. В. |
| | 34. | Технология обучения чтению во 2-м классе | Романовская З. И. |
| | 35. | Технология воспитания «Школа, открытая в мир» | Тубельский А. Н. |
| | 36. | Технология обучения грамоте | Цукерман Г. А. |
| | 37. | Технология интенсивного обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала | Шаталов В. Ф. |
| | 38. | Технология «погружения» | Щетинин М. П. |
| | 39. | Технология развивающего обучения | Эльконин Д. Б. |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------------------|---|---|------------------------|
| | 40. | Технология укрупнения дидактических единиц | Эрдниева П. М. и Б. П. |
| | 41. | Технология культурно-исторического воспитания | Ямбург Е. А. |
| 2. Методики обучения и воспитания | 42. | Динамическая методика обучения информатике в 6–8-х классах | Алексеева Н. |
| | 43. | Методика логической организации математического материала для 7–9-х классов | Артеменко А. |
| | 44. | Методика национального воспитания 1–10-х классов | Арутюнян Э. А. |
| | 45. | Динамическая методика обучения физике в 9–11-х классах | Афанасьева Н. А. |
| | 46. | Методика обучения музыке в 1–3-х классах «Десять зёрен» | Батырбекова О. М. |
| | 47. | Методика трудового воспитания в 7–9-х классах | Брынцева Г. |
| | 48. | Методика обучения русскому языку в 1–3-х классах «Словарные слова» | Володарская З. |
| | 49. | Методика обучения английскому языку «Short cut» для 1–8-х классов | Гвинери В. Г. |
| | 50. | Методика учебного моделирования при обучении литературе в 9–10-х классах | Гольдин З. |
| | 51. | Методика обучения истории в 5–11-х классах | Григорьев А. |
| | 52. | Методика звуко-смыслового различения слов по русскому языку для 1-го класса | Граник Г. |
| | 53. | Методика многократного повторения при обучении физике в 10-м классе | Жданов А. Ю. |
| | 54. | Методика обучения русскому языку «Звуковые ассоциации» | Зарудная С. |
| | 55. | Методика работы с одарёнными детьми 7–11-х классов по химии | Зиннатуллина И. |
| | 56. | Методика орфографической зоркости (русский язык 5–7-е классы) | Ильина В. |
| 57. | Методика формирования культуры речи в 7–8-х классах | Исламишин Р. А. | |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-----|---|-----------------|
| | 58. | Методика разработки блок-схем по математике для 8-го класса | Калинкин А. |
| | 59. | Методика изучения английского языка в 10-м классе | Коптюг Н. |
| | 60. | Методика формирования графических умений | Кузнецова Н. Е. |
| | 61. | Методика обучения русскому языку в 5–8-х классах «Автодидактика» | Куринский В. |
| | 62. | Методика улучшения состояния детей с ограниченными возможностями с помощью музыки | Куроеико Е. М. |
| | 63. | Методика «Математический конструктор» | Лазарев М. |
| | 64. | Методика математического моделирования в 6-ом классе | Лебедева И. П. |
| | 65. | Методика обучения изобразительному искусству в 3-м классе | Лебедева Л. Д. |
| | 66. | Методика преподавания физики в 6–9-х классах | Линкин М. |
| | 67. | Методика вокально-хоровой работы в 6-м классе | Лобанова Е. |
| | 68. | Методика литературных открытий (1–3-й классы) | Лобей А. |
| | 69. | Методика подготовки школьников к предпринимательской деятельности | Максимов В. П. |
| | 70. | Методика «Театр глины» (обучение по технологии в 5–8-м классах) | Маркина И. |
| | 71. | Методика обучения информатике в 7–8-х классах | Мархель И. И. |
| | 72. | Методика обучения технологии в 8-ом классе | Матяш Н. В. |
| | 73. | Методика исторического развивающего обучения для 5–7-х классов | Мирошниченко Н. |
| | 74. | Методика орфографического чтения в 1–3-х классе | Мокшина Н. Н. |
| | 75. | Методика развития речевых навыков во 2-м классе | Мусяенко Н. |
| | 76. | Методика воспитания «Весёлый островок» | Никчемная Е. |
| | 77. | Методика сотворчества по литературе для 10-го класса | Новлянская З. |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------|------|--|--------------------|
| | 78. | Методика формирования изобразительных навыков в 3-м классе | Петрова Т. Д. |
| | 79. | Методика тестирования по истории для 7–11-х классов | Петроченков К. |
| | 80. | Физкультурная методика круговой тренировки по баскетболу для 5–9-х классов | Поляков М. |
| | 81. | Методика обучения письму | Потапова Е. Н. |
| | 82. | Методика обучения грамоте в 1–3-х классе | Рывкина Л. А. |
| | 83. | Методика быстрого изучения английского языка в 1–5-х классах | Рябов Ю. |
| | 84. | Методика трехкратного повторения упражнений по математике для 8-го класса | Савойленко В. |
| | 85. | Методика подготовки к ЕГЭ по русскому языку для 11-го класса | Сивцова И. |
| | 86. | Методика быстрого чтения текста по химии в 8–9-х классах | Соковых Н. |
| | 87. | Методика по русскому языку для 1-го класса «Интуитивно-образное возрождение» | Филякина Л. К. |
| | 88. | Методика нестандартного решения задач по математике для 6–7-х классов | Хазанкин Р. Г. |
| | 89. | Методика определения уровня воспитанности школьников | Шилова М. И. |
| | 90. | Методика освоения фонетики иностранного языка в 1-м классе | Шолпо И. |
| 3. Учебники (учебные пособия) | 91. | Наглядное пособие по математике для 1–3-го класса | Абносова Н. Н. |
| | 92. | Учебник «Основы экономических знаний» для 9–10-х классов | Анимов В. В. |
| | 93. | Учебник «Органическая химия для 10–11-х классов» | Артеменко А. |
| | 94. | Учебник по физике для 9-го класса | Балашов М. |
| | 95. | Наглядное пособие «видеофильм по биологии для 7–8-го классов» | Бархаев Б. П. |
| | 96. | Учебник-конспект по физике для 7-го класса | Бедарев Н. В. |
| | 97. | Учебник по литературе для 7–8-го класса | Беленький Г. И. |
| | 98. | Учебник по геометрии для 7-го класса | Беляков Е. |
| | 99. | Учебное пособие по славянской мифологии | Белякова Г. С. |
| | 100. | Учебник «Культура общения» для 6–8-х классов | Бердичевская А. Л. |
| | 101. | Учебник по биологии для 6–9-х классов | Беркинблит М. Б. |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|--|------------------------|
| | 102. | Учебник по биологии для 6-х классов | Богоявленская А. |
| | 103. | Учебник по истории средневековой Европы | Бойцов М. А. |
| | 104. | Учебник по планиметрии для 7–9-х классов | Болтянский В. |
| | 105. | Рабочая тетрадь по дисциплине «Мир и человек» для 10-го класса | Вахрушев А. А. |
| | 106. | Учебник по истории для 5-го класса «История Древнего мира» | Вигасин А. |
| | 107. | Тетрадь с печатной основой по пот математике для 5-го класса | Волович М. |
| | 108. | Учебное пособие «Задачи по географии» для 6-го класса | Гершмель Ф. |
| | 109. | Учебное пособие «Задания и задачи по истории Древнего мира» | Годер И. И. |
| | 110. | Учебное пособие по географии для 9-го класса «Экономическая и социальная география России и стран СНГ» | Горбанев В. |
| | 111. | Учебное пособие по химии для 8–9-х классов | Гузей Л. С. |
| | 112. | Учебник по литературе для 5-го класса «Древнерусская литература в школе» | Давыдов Н. В. |
| | 113. | Пособие для девочек 10–12-ти лет | Даньковская М. |
| | 114. | «Экологический детский словарь» для 1–3-х классов | Демидова И. М. |
| | 115. | Учебник по физике для 10-го класса | Дик Ю. И. |
| | 116. | Пособие по математике для 1–3-го классов «Игровые таблицы» | Добровольская А. |
| | 117. | Пособие по химии для 9–10-х классов «Контрольный трафарет» | Драль А. |
| | 118. | Учебное пособие по химии для 10–11-х классов | Загорский В. |
| | 119. | Хрестоматия по географии России для 7–8-х классов | Замятины А. К. и Д. Н. |
| | 120. | Учебник по русскому языку для 1-го класса | Заходер Л. Д. |
| | 121. | Учебник «История России» для 9-го класса | Зырянов П. |
| | 122. | Учебное пособие «Уроки русского языка» для 5–7-го классов | Канарская О. |
| | 123. | Учебник для будущих рабочих по технологии материалов | Кизилев К. Г. |
| | 124. | Учебник по литературе для 10-го класса «По Булгакову» | Княжицкий А. |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|--|----------------------|
| | 125. | Учебное пособие по туризму для 6–7-х классов | Козлова Ю. |
| | 126. | Учебное пособие «Раскраски по русскому языку для 1–3 классов» | Короткова А. |
| | 127. | Учебник «Механика в вопросах и задачах» для 8-го класса | Корсак К. |
| | 128. | Пособие «Дидактические материалы по географии материков и океанов» для 7-го класса | Крылова О. В. |
| | 129. | Учебное пособие по географии для 10–11-х классов «Культура и языки народов России и сопредельных государств» | Леонтьев А. А. |
| | 130. | Учебник по биологии для 7-го класса | Малеева Ю. В. |
| | 131. | Учебник по обществознанию для 8–9-х классов «Человек и общество» | Мещеряков Б. Г. |
| | 132. | Учебное пособие «Математика по экологии» для 11-го класса | Миловзорова А. |
| | 133. | Учебное пособие по русскому языку для 6-го класса по разбору слов | Милославский И. Г. |
| | 134. | Учебное пособие по риторике для 10–11-х классов | Михальская А. К. |
| | 135. | Учебник по литературе для 11-го класса «Проза русского зарубежья» | Неживой Е. С. |
| | 136. | Учебное пособие по английскому языку для 2-го класса | Никитенко Э. Н. |
| | 137. | Учебник «Органическая химия» для 10–11-х классов | Нифантов Э. |
| | 138. | Пособие «Педагогика коллектива» | Новикова Л. И. |
| | 139. | Учебник по геометрии для 7-го класса | Окунев А. А. |
| | 140. | Учебник по истории для 11-го класса «Современный мир» | Пантелеев М. М. |
| | 141. | Учебное пособие по природоведению для 1–3-х классов | Плешаков А. А. |
| | 142. | Учебное пособие «Задачи по математике» для 6-го класса | Попов А. |
| | 143. | Методические рекомендации по внешкольной работе по биологии для 9–10-х классов | Попов С. В. |
| | 144. | Наглядное пособие по изобразительному искусству для 1–3-х классов | Пратусевич М. Ю. |
| | 145. | Рабочая тетрадь по русскому языку для 1–3-х классов | Преображенская Н. Г. |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|---|-------------------|
| | 146. | Кинофильм о воспитании для классов для 9–10-х классов | Прессман Л. П. |
| | 147. | Наглядное пособие по математике для 1–4-х классов | Протопопова Л. |
| | 148. | Учебник «Введение в экологию» для 9-го класса | Райзберг Б. |
| | 149. | Пособие по музыке для 1–3-х классов | Родионова О. |
| | 150. | Пособие по театральному искусству «Школа импровизации» | Родионова Т. |
| | 151. | Учебник по географии Центральной России для 9-го класса | Родоман Б. |
| | 152. | Учебное пособие по практическим работам по биологии для 9–11-х классов | Ромашина Т. |
| | 153. | Учебное пособие по химии для 7–9-х классов | Сатбалдина С. Т. |
| | 154. | Книга рекордов Гинесса для начальной школы | Сахарова Ю. |
| | 155. | Учебная тетрадь по истории для 5–9-х классов | Селеменов С. |
| | 156. | Книжка про таблицу умножения | Серебренникова Л. |
| | 157. | Наглядное пособие по сложению для 1–3-х классов | Серебрякова Л. И. |
| | 158. | Учебное пособие «Обобщение по орфографическим правилам» (для 8-го класса) | Скорбликова Е. |
| | 159. | Практикум для родителей (воспитание семиклассника) | Смирнова С. |
| | 160. | Учебное пособие по математике для 1–3-х классов «Задачи для малышей» | Соколовская Б. Х. |
| | 161. | Учебник по английскому языку для 2-го класса | Судник Н. |
| | 162. | Учебное пособие «Физика в сказках» для 6–7-х классов | Тихомирова С. |
| | 163. | Учебное пособие по изобразительному искусству для 1–3-х классов | Трофимова С. В. |
| | 164. | Учебник по истории древней Греции | Трухина Н. Н. |
| | 165. | Учебники наоборот | Успенский Э. |
| | 166. | Учебное пособие «Графические схемы по математике» для 10–11-х классов | Хабибуллин К. |
| | 167. | Учебное пособие по физике для 10–11-х классов | Холодов Ж. |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|---|--|
| | 168. | Учебное пособие «Проектно-преобразовательная деятельность младших школьников» (технология 1–3-й классы) | Хохлова М.В. |
| | 169. | Учебное пособие по биологии для 8-го класса | Хрипкова А. Г. |
| | 170. | Новый букварь | Цукерман Г. А. |
| | 171. | Учебник по физкультуре «Физическая подготовка юношей» (10–11 классы) | Чернов Ю. |
| | 172. | Учебник по биологии для 6-го класса | Чуб В. В. |
| | 173. | Учебное пособие «Задачи по геометрии» для 10-го класса | Шарыгин И. |
| | 174. | Тетрадь по физике с заданиями на 5 минут | Шелест В. И. |
| | 175. | Учебное пособие «Занимательные задания по математике для 5–9-го классов» | Шуба М. |
| | 176. | Учебное пособие по музыке «Азбука музыкально-творческого саморазвития» для 5–7-х классов | Юдина Е. |
| 4. Учебные программы и программы воспитания | 177. | Программа по курсу «Мифология» для 5–6-х классов | Абелюн Е. С. |
| | 178. | Программа по математике для 7–9-х классов | Азевич А. |
| | 179. | Программа по изобразительному искусству «Эффект зрительных иллюзий» для 3-го класса | Боброва Л. |
| | 180. | Программа по истории для 9–11-х классов | Бражников И. |
| | 181. | Программа воспитательной работы 7–9-х классов | Верглинский А. |
| | 182. | Программа спецкурса «Физический эксперимент» для 10-го класса | Вершинин Б. И. |
| | 183. | Программа по физкультуре для начальной школы | Воленко О. И. |
| | 184. | Программа факультатива по геометрии для 1–4-х классов «Введение в геометрию» | Волчкова Н. |
| | 185. | Программа изучения татарского языка для 9-го класса | Галиулина А. |
| | 186. | Программа «ТРИЗ по природоведению» для 5–6-х классов | Глазунова М. А. |
| | 187. | Программа воспитательной работы в 1–10-х классах «Дом – самое заветное» | Гоничева Т. П. |
| | 188. | Программа практических заданий по географии для 7-го класса | Гремищева Г. |
| | 189. | Программа «Круг заботы» | Доценко В. В. |
| | | 190. | Программа по информатике для 1–6-х классов |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|---|----------------|
| | 191. | Программа по музыке для 5–6-х классов | Жданова С. |
| | 192. | Программа по хореографии для девочек 6–7-го классов | Жовнерчак Н. |
| | 193. | Программа воспитательной работы для 1–10-х классов | Захарченко А. |
| | 194. | Программа по информатике для 5–6-х классов | Земцова Л. И. |
| | 195. | Программа по филологии для 10–11-х классов | Исаева А. |
| | 196. | Программа по воспитательной работе «Открытие мира ребенком» для 1–3-го класса | Койсина Т. |
| | 197. | Программа воспитания для 7–8-х классов | Комарова Е. |
| | 198. | Программа курса «Библия как выдающийся памятник мир культуры» | Копьева Е. С. |
| | 199. | Программа по литературе «Мифология и устное народное творчество» для 8–9-х классов | Королева С. |
| | 200. | Программа по литературе для 5–9-х классов «Русская словесность с древнейших времен и до наших дней» | Костонян Н. Н. |
| | 201. | Программа по информатике для 8–11-х классов | Костромцова В. |
| | 202. | Программа по музыке для 1–4-х классов | Кошмина И. |
| | 203. | Программа по народной словесности по изобразительному искусству для 1–3-го классов | Кривова Е. В. |
| | 204. | Программа воспитательной работы для 8-го класса «Воспитание патриотизма» | Крюкова Н. |
| | 205. | Программа по химии для 10–11-х классов | Кузнецова Л. |
| | 206. | Программа «Дети завода» | Курганова М. |
| | 207. | Программа авторского курса «Математика на английском» для 6–8-х классов | Ланкина Е. |
| | 208. | Программа по русскому языку для 5–6-х классов | Левин В. А. |
| | 209. | Программа по отечественной и зарубежной истории для 5-го класса | Левит М. В. |
| | 210. | Программа по воспитательной работе для 1–3-х классов «Самоорганизация личности» | Львов Е. С. |
| | 211. | Программа по литературе для 10-го класса | Львов И. |
| | 212. | Программа по профориентации для 10-го класса | Максимович О. |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|--|----------------|
| | 213. | Программа «Социально-педагогический комплекс» (1–10 классы) | Марьясин С. А. |
| | 214. | Программа воспитательной работы для 7-го класса «Школа космонавтики» | Мергеева М. |
| | 215. | Программа по риторике для 3-го класса | Метелкин С. |
| | 216. | Программа обучения английскому языку для 7-го класса | Мишин А. |
| | 217. | Эколого-психологическая программа для 6-го класса | Мясникова Н. |
| | 218. | Программа по химии для одаренных детей для 7–8-х классов | Некрасова С. |
| | 219. | Программа создания изобретений по технологии в 9–10-х классах | Немиро С. |
| | 220. | Программа по физике для 11-го классов | Панченко Н. |
| | 221. | Программа по истории для 6–8-х классов «Святыни России» | Попова О. |
| | 222. | Программа по изобразительному искусству для национальных школ | Рандин В. |
| | 223. | Программа авторского курса по географии для 8-го класса «Геопатогенные зоны» | Ривкин Е. Ю. |
| | 224. | Программа по русскому языку для 5–9-х классов | Робский В. |
| | 225. | Программа по трудовому обучению для 3-го класса | Рогозина Н. |
| | 226. | Программа деятельности кружка юных корреспондентов | Рухленко Н. |
| | 227. | Программа курса «Начала естествознания» для 3-го класса | Садеков И. |
| | 228. | Программа по физике для 1–11-х классов | Салманов В. |
| | 229. | Программа по математике для 1–3-х классов «Математическая сказка» | Сергеев В. |
| | 230. | Программа авторского курса по изобразительному искусству для 1–9-х классов | Серикова И. |
| | 231. | Программа по музыке для 1–5-х классов | Сироткина Т. |
| | 232. | Программа «Декларативно-прикладное творчество для младших школьников» | Ситникова Н. |
| | 233. | Программа по биологии для 9-го класса | Скрябина М. |
| | 234. | Программа по русскому языку для 5-го класса | Слуцкий В. |
| | 235. | Программа по химии для 8-х классов | Соколова О. |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------------|------|--|-----------------|
| | 236. | Программа спецкурса «Возрастная физиология» для 9-го класса | Степанова А. |
| | 237. | Программа воспитательной работы в 1–10-х классах «Экология диалектики» | Тарасов Л. В. |
| | 238. | Программа по английскому языку для 7–9-х классов «Сторителлинг» | Ткаченко Р. |
| | 239. | Программа по изобразительному искусству для 6-го класса | Трофимова С. |
| | 240. | Программа воспитательной работы для 6–8-х классов «Развитие коллектива» | Тюшина Т. |
| | 241. | Программа спецкурса по физике для 3-го класса | Фролова Г. |
| | 242. | Программа формирования национальной культуры | Харисов Ф. Ф. |
| | 243. | Программа «Основы экологического дизайна» для 5–6-х классов | Хафизов Р. |
| | 244. | Программа нравственного воспитания в 1–3-х классах | Храмова Н. |
| | 245. | Программа «Школа свободного развития» | Хуторский А. |
| | 246. | Программа по биологии для 6–11-х классов | Цикало Е. С. |
| | 247. | Программа курса «Основы народного и декоративно-прикладного искусства» для младшей школы | Шпикалова Т. Я. |
| | 248. | Программа по мировой художественной культуре для 8–9-х классов | Щулепова Ю. |
| | 249. | Программа по физкультуре для 5–6-х классов | Яруллин Р. Х. |
| 5. Собственные методические приёмы | 250. | Выполнение заданий по английскому языку для 5–6-х классов | Андрианова Г. |
| | 251. | Математическое лото для 1–3-х классов | Антулаева Л. Ф. |
| | 252. | Математические счета для 1–3-х классов | Арапов А. А. |
| | 253. | Приём по труду для 5–8-го класса «Душа дерева» | Баланский А. П. |
| | 254. | Карточки-домино по русскому языку для 1–3-х классов | Белоусова Н. |
| | 255. | Прием бесконечного диалога по литературе в 8-м классе | Битибаева К. |
| | 256. | Проведение зачетов по алгебре в 9-м классе | Боборенко Н. |
| | 257. | Приём «Блок-схема по математике» для 7–8-х классов | Боревский Л. |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|---|-----------------|
| | 258. | Химические карты | Бородина Л. |
| | 259. | Лекция-семинар по математике для 10-го класса | Бубнова Л. |
| | 260. | Игровой словарь по русскому языку для 1–5-х классов | Бугинова В. |
| | 261. | Приём работы по истории для 5-го класса «Исправление ошибок – выбор заданий из папок» | Бычков Б. Л. |
| | 262. | Задачи по черчению для 9-го класса | Василевич С. |
| | 263. | Проведение экологических экспедиций | Вережникова О. |
| | 264. | Кроссворд по истории для 6–7-х классов | Вигерин Н. Ф. |
| | 265. | Книга «Конкурс грамотеев» для начальной школы | Виноградская Л. |
| | 266. | Выполнение заданий по физике в 9-м классе | Воробьева О. |
| | 267. | Приём ТРИЗ как метод решения математических задач в 11-м классе | Воронина Э. |
| | 268. | Телевизионные уроки по литературе для 6-го класса | Вятская И. |
| | 269. | Методические приёмы изучения английского языка в 8-м классе | Гарибян С. |
| | 270. | Проведение олимпиад по биологии в 5–9-х классах | Гладилин К. Л. |
| | 271. | Приём «обогащение словарного запаса» для 5–7-х классов | Гатина Г. |
| | 272. | Уголок гласности как оценка поступков | Гомаско В.Н. |
| | 273. | Приём «Музыкальная дорожка» для 1–3-х классов | Граубина О. |
| | 274. | Приём «Круговые примеры» по математике для 3-го класса | Григорьева Н. |
| | 275. | Приём проверки выполнения заданий по труду в 7-м классе «Индивидуальная книжка школьника» | Гусев А. |
| | 276. | Проведение по математике в 9-м классе | Гусева И. |
| | 277. | Воспитательный прием «Ведем дневник о себе любимом» | Даниленко Л. А. |
| | 278. | Приём по литературе в 9-м классе «Осмысление с аллегориями и анализом» | Данияров С. К. |
| | 279. | Проективный портфель учащегося | Дитятьева К. |
| | 280. | Приём «Школьный театр» | Долгополова С. |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|---|---------------|
| | 281. | Задачи в стихах по математике для 1–3 классов | Егорова О. |
| | 282. | Тетрадь для поощрения | Еремеева Н. |
| | 283. | Методический прием «Учим по-новому таблицу умножения» | Желтышева И. |
| | 284. | Факультатив «дочки-матери» для 5–8-х классов | Запарина Е. |
| | 285. | Схема нарастающей сложности по решению задач по информатике для 8-го класса | Зябликов А. |
| | 286. | Мультимедийные проекты по изобразительному искусству в 5-м классе | Иванова С. |
| | 287. | Химический алфавит | Иленадзе Е. |
| | 288. | Проведение экологических экспедиций | Каранчиева Н. |
| | 289. | Проведение занятий по математике для абитуриентов | Карбанова Н. |
| | 290. | Приём «Дроби по кругу» | Кныш Г.Е |
| | 291. | Прием «Банк исторических фактов» (история 5-й класс) | Крючкина И. |
| | 292. | День «о» – очищение от недостатков | Крянина Л.С. |
| | 293. | Приём «Работа с первоисточником по истории» для 7–8-х классов | Ксенофонов М. |
| | 294. | Приём по литературе для 10-го класса «Игра с именем» | Кунарев А. |
| | 295. | Магнитная доска с карточками по биологии для 6-го класса | Кураш Г. |
| | 296. | Маршрутный лист оценки по математике для 7–8-х классов | Курбатов Р. |
| | 297. | Прием «Уроки-эссе по литературе» для 10-го класса | Кутьева Л. В. |
| | 298. | Индивидуальная книжка достижений школьника по труду для 6–8-х классов | Лобов П. |
| | 299. | Приёмы работы с бумагой на уроках технологии в 3-м классе | Лукьянов С. |
| | 300. | Приёмы системного обучения русскому языку во 2-м классе | Мавлетов В. |
| | 301. | Химическое лото | Мацегорова Л. |
| | 302. | Организация социальных проектов | Мачехина О. |
| | 303. | Экологическая мастерская для 7-го класса | Мейснер Е. |
| | 304. | Создание экологических карт | Мищенко Н. |
| | 305. | Проведение экологической экспертизы | Монахова Г. |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|---|-------------------|
| | 306. | Приёмы обучения грамоте | Морозова В. Ф. |
| | 307. | Математическое домино | Муравьева Т. |
| | 308. | Географический турнир | Некрасов И. |
| | 309. | Создание экологических карт | Носачева Н. |
| | 310. | Грамматические упражнения по английскому языку для 8–9-х классов | Носова С. |
| | 311. | Приём наглядной геометрии для начальной школы | Обухова Л. |
| | 312. | Дебаты по истории | Петренко О. |
| | 313. | Игровая грамота по музыке | Пильникова Г. П. |
| | 314. | Методический приём «рисунок-слово» при обучении изобразительному искусству в 5-м классе | Плюхин В. У. |
| | 315. | Кроссворды по физике для 7-го класса | Пойда Т. |
| | 316. | Выбор заданий из цветных папок по русскому языку для 1-го класса | Приходько Н. |
| | 317. | Карточки по чтению для 1-го класса | Прозорова Л.Ф. |
| | 318. | Правила в стихах по русскому языку для 5–8-го классов | Ралдугина Н. |
| | 319. | Приём «Рабочий лист по истории для 8-го класса» | Резчикова Е. |
| | 320. | Приём по обучению изобразительному искусству для 5-го класса «Ощущение праздника» | Рогозина Н. М. |
| | 321. | Тест по пунктуации для 5–7-х классов | Руденко-Моргун О. |
| | 322. | Приём обучения английскому языку в 1–3-х классах «Слышать, подражать, имитировать» | Сарычева И. |
| | 323. | Прием «Пароль-готовность к уроку» | Садовниченко Ж. |
| | 324. | Работа с игровыми карточками по математике в 1–3-м классах | Соколовская С. М. |
| | 325. | Считалки на немецком языке для 4-го класса | Спирина Н. С. |
| | 326. | Задания по математике для 1-го класса | Спирова Т. Н. |
| | 327. | Приёмы совместной деятельности в туристическом походе | Старкова Е. И. |
| | 328. | Перфокарты по математике для 4-го класса | Старцева С. М. |
| | 329. | Приём «Сильные числа» (математика 3-й класс) | Степко Р. |
| | 330. | Приёмы самообразование по физике в 9-м классе | Строилов В. И. |

Продолжение таблицы

| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
|----------|----------|--|----------------|
| | 331. | Тест по математике для 7-го класса | Стрюков Г. А. |
| | 332. | Задания по русскому языку для 9-го класса | Супрун Т. |
| | 333. | Создание экологических карт | Сухин Е. |
| | 334. | Приемы свободного общения в воспитательной работе с 10–11-ми классами | Сысоев Г. К. |
| | 335. | Проведение бинарных уроков по математике в 5–7-х классах | Таланчук М. Н. |
| | 336. | Прием по литературе для 10-го класса «самоопределение через осмысление» | Тандит С. |
| | 337. | Проведение телевизионных уроков по литературе для 5-го класса | Тюрина И. |
| | 338. | Проведение интерактивного часа в музее | Узбекова С. |
| | 339. | Перфокарта «сюрприз» с таблицей умножения» | Усик Н. Н. |
| | 340. | Прием «задачи каждый день» по математике для 7-го класса | Фотина И. |
| | 341. | Создание экологических карт | Хачатрян И. |
| | 342. | Прием «Медленное чтение» для 4-го класса | Хурумов С. Ю. |
| | 343. | Прием «Формулы по математике» для 6-го класса | Цветкова И. |
| | 344. | Прием «Поощрения за старания» (воспитательный прием для 1-го класса) | Чернышева Т. |
| | 345. | Прием обучения по русскому языку для 1-го класса «Лучше работа на уроке» | Шаталова О. М. |
| | 346. | Прием обучения музыке в 3-м классе «Народное звучание» | Эристова Л. |
| | 347. | Проведение занятий по решению задач по математике в 7-м классе | Юрченко Е. |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------------|------|----------------------------------|--|
| 6. Заимствованные методические приёмы | 348. | Применение интегративных методов | Адамская Н., Богданова Н., Богуславская Л., Брылякова Г., Гордон И. М., Григорьева И., Дворников А., Драгунова И., Захарова Л., Ильина Л., Киселева Н., Колечкин И., Кононова В., Литвин Е., Макарова В., Мартюшова Л. Г., Михеев Н., Морозова Л., Мурашов Н., Мустафина Т., Немыкина Н., Орлова Н., Перли Б. С., Перли С. С., Свиридова И., Семке А., Серeda Е., Сехин С., Тупицына Т. В., Шипулина Л., Шубина О. |
| | | Применение игровых методов | Булгурян Л., Величко Л., Вирячев Е., Вострикова М., Гармаш С., Данилина Г., Добряков Р., Жителева Ж., Заруба А. В., Зимовейсковы А. Ф. и Л. Д., Иванова Л., Ищенко Л., Конькова Е., Корецкая О., Кругляшова К., Кураева С., Куропатова А., Люпова С., Малюшкина А., Матросова А., Матросова Н., Миримская А., Нуждина Е., Петрова Н., Сафронюк О., Сверкунов А., Семенов М., Снегуров А., Стародубова Т., Сухинская Е., Филатов М. И., Чувилина Е., Шмакова М. |
| | | Применение опорных сигналов | Батаева Л., Молотков Ю., Николаевская Е. Л., Сергеев А. А., Файзи З., Чухрий В. |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| | | Применение метода проектов | Валиева Л., Дитятьева К., Левина Д., Перунова Л., Тапехина К. |
| | | Применение методов критического мышления | Имантова Ф., Русинова О., Цебекова С. |
| | | Применение методов личностного развития | Александрова Э., Залумханова Ш. И., Михеева Н., Обернихина Г. А., Новоселова В., Савельева Т., Чапайкина А., Чубинидзе М. И., Шандер Т. |
| | | Применение методов дифференцированного обучения | Гербутов В. |
| | | Применение методики погружения | Бирикова Г. А., Гаврилова Е., Кленицкая И. |
| | | Применение методов компьютерного обучения | Мусиенко Т. |
| | | Применение методики работы в группе | Григорьев С. А., Медведева К., Михайлова Л., Скачилова Л., Ушакова С. |
| | | Применение приёмов оптимизации | Басина Э. Д. |
| | | Применение методов блочного обучения | Пернак Е. В. |
| | | Использование приёма «Моя красная книга» | Васильева Т. |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------|-----|----------------------|---|
| 7. Сценарии уроков и мероприятий | 349 | Сценарии мероприятий | <p>Аксенова С., Алдошина Н., Алимов М., Алтухова И., Антипова В., Байрамгулов С., Баланюк М. Г., Балаганова С., Бессонова Н., Богомоллова О., Бондарь С., Бочкарева Е. И., Бровина Ю., Вахабова О., Волжская К., Волжская Н., Воробьева Е., Гааз П., Гайфутдинова С., Гальцев В., Ганькина М., Горячева М., Григорьева Г., Гуменюк Е., Данилова Н., Демченко Е., Зубкина Т., Иванова Н., Казенова С., Кальмаева Е., Капустина Ю., Карачевцева М., Карталова Л., Кеккиева С., Кириченко В., Климова И., Клюенкова Е., Ковальджи К., Корбухова Е., Кравченко О., Кубарева Н., Кузнецова Г., Куликов В., Лаврова Т., Лебедева О., Мартишина К., Масликова Т., Мельник Н., Миледина И., Милехин А., Милкина М., Михайлов В., Молоткова Т., Муравьева И., Мухина И., Некрасов Н., Низинцева Г., Николаева И., Побудилина О., Полунина В. Я., Поляшева Е., Постригань В., Рещикова М., Ринчинова С., Ромашова О., Рыжов Д., Санадзе Е., Сидорова В., Смагина Н., Смородина Л., Трөпезников Б., Трефилов П., Унень Э., Филоксенова Т., Хелик С., Хмелик Н., Чемодурова В., Черябушкина С., Шаповская В., Шахматова В., Шемпало М., Шестаков С.</p> |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|-----------------|--|
| | | Сценарии уроков | <p>Абдульманова М., Агеева Н., Айгистова Ф., Айзерман Я., Алиева О., Антонова Е., Антипова Л., Антонова Г., Антонова Г., Артюшкина И., Архипова Т., Астапова О., Аюпова С., Байбагисова З., Бак В., Бакалова Н., Бакалкин С., Бамбулян М., Батанова Н., Белов М., Белова Е., Белова Т., Бергер Г., Бердюшина Н., Блинкова Г., Боровков И., Букатова Ф. Х., Букинеч С., Валеева Т., Валь С., Велижанина Е., Волкова Е., Волкова С. И., Волокинин В., Воронина В., Воронкова А., Воронкова С., Гаджиева К., Гаджимагомедов М., Галкина Т., Ганиева Т., Гаун О., Голубева Н., Гончар В., Гончарова И., Горбунова Н., Горемыкин О., Гриценко Т. И., Гусева Г., Дарвина В. Г., Демидов Б., Дмитриева Т., Добротина И., Долгополова Л. И., Должикова Л., Долина И., Долян Е., Дрыгина Т., Дрыгина Т., Дубинина В., Евгеньева Т., Ерганова Л., Ефимова М., Жаворонкова Т., Жирякова Л., Жуков Н., Жукова С. А., Заботин В., Зайцева Н., Зарипова Р., Захарова С., Звягинцев И., Зубрилина С., Иванова Т., Иващенко О., Ионина Т., Истратова Ю., Ишанова Е., Капитунова А., Капралова С., Карамышева М., Карасев С., Карачевцев И., Кельдибекова Г., Кириллов С., Кистанов А., Ковалева В., Колесанова В. П., Ковалева Н., Коленчикова Н., Комнатный Ю., Королькова Е., Котовская М., Краснова Т., Кривоносова С., Кривошеева Е., Лазарева И., Лазарова З., Лебедева Л., Лебедева М., Лецких Л. А., Линсанова А., Липатова З., Лубкина И., Львова И.</p> |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| | | | <p>Лямин С., Мавропуло О., Макарова В., Макеенко Д. Н., Максимова Т., Малышева А., Мальцева Н., Малюшкина А., Манцынова В., Маркус Н., Марухленко С., Мелешко В., Мелихова Л., Мельникова Е., Менделеева Е., Митрушенкова О., Митряева И., Молчанова З., Молчанова Т., Морар В., Морозова Н., Назарова Л., Никляев В., Николаева Л., Николаева Н., Никольская И., Новенко Д., Осипова Г., Павлова Т., Палютина Л., Перетягина Н., Перов К., Педченко Е., Петрова И., Петренко В., Петров А., Петровская Л., Петрушенко В., Петунин О., Пиетилляйнен Е., Пинчук Ю., Пискун Л. Г., Плужников И., Подрядова Л., Посаженникова Т., Потрубач О., Прохоренко Л., Пушкарева Н., Резник А., Рогова Л., Родионов Е., Романова Н., Ронгинская С., Рыжов В., Рыжова С., Рябинин В., Савельева Н., Савельева Т., Саитова Р., Самкова В., Сафронов Н., Сиверин Н., Сидорова Е., Симонова Г., Скачилова Л., Скрипко З., Сладникова А., Снигирева Н., Соколова С., Суворова Л., Танькина Т., Танькина Т., Тараканов В., Тимакова С. М., Тимонина М., Токманов В., Торгашев В., Трегубова Г., Уба Е., Удалова З. А., Ульянова Е., Успенский А., Ушакова Л., Ушакова С., Федосеева Л., Филиппова А., Финоженок Р., Хосенко Л., Худотеплых Н., Чапурина Р., Чарикова В., Чебочакова Х., Чиркова С., Шарова Т., Шафиева З., Шелестова А., Шептулин А., Шикабиева Н., Шкороба М., Шмаков Ю., Шмакова М., Шойдонова Н., Шполянская Т., Яковлева Н., Яхина Х., Яшукова А.</p> |

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА I. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СОБСТВЕННОСТЬ – ИННОВАЦИОННЫЙ ПРЕДМЕТ НАУЧНЫХ ИЗЫСКАНИЙ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI в. | 9 |
| 1.1. Концепция интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. | 10 |
| 1.2. Общетеоретическое понимание интеллектуальной собственности в конце XX – начале XXI в. | 26 |
| 1.3. Интеллектуальная собственность как педагогическое явление | 49 |
| ГЛАВА II. МЕХАНИЗМ СОЗДАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 73 |
| 2.1. Компоненты механизма создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности | 75 |
| 2.2. Процессы, обеспечивающие создание интеллектуальной собственности в педагогической деятельности | 92 |
| ГЛАВА III. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI в. | 115 |
| 3.1. Констатация представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. | 116 |
| 3.2. Фиксация и определение представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. | 128 |

| | |
|--|------------|
| ГЛАВА IV. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI в..... | 155 |
| 4.1. Анализ представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. | 156 |
| 4.2. Оценка выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. | 171 |
| 4.3. Картина развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической науке конца XX – начала XXI в. | 184 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 195 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК..... | 200 |
| Приложение 1. Термины, содержащиеся в названиях статей и отражающие сущность интеллектуальной собственности..... | 233 |
| Приложение 2. Общий список педагогов, имеющих интеллектуальные достижения, по журналу «Педагогика» и «Учительской газете» | 234 |
| Приложение 3. Список педагогических достижений, относящихся к педагогической интеллектуальной собственности, выявленных по журналу «Педагогика» и «Учительской газете» | 241 |

Научное издание

Матюшенко Светлана Владимировна

**Философия образования: интеллектуальная собственность
как педагогическое явление**

Монография

Корректор Л. И. Козякова

Редактор Т. М. Казакова

Компьютерная вёрстка Т. М. Казаковой

Подписано в печать 07.06.2016.

Печать на ризографе. Бумага офсетная. Формат 60×84/16.

Печ. л. 16,5. Уч.-изд. л. 12,0 Тираж 500 экз. Заказ 50.

Омская гуманитарная академия
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства
Омской гуманитарной академии.
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43.