

полнены более многообразными отношениями собственности, в том числе по поводу результатов интеллектуального труда, серьезными приобретениями в сфере социальной психологии и психологии предпринимательства в контексте формирующейся национальной бизнес-культуры.

Литература и электронные публикации в Интернете

1. Ашмарин, И.И. Человек в пространстве инноваций / И. И. Ашмарин // *Личность. Культура. Общество*. — 2008. — Т. 10, вып. 3/4 (42/43).
2. Котько, С.П. Об интеграции Беларуси в мировое инновационно-технологическое пространство / С.П. Котько // *Наука и инновации*. — 2004. — № 2.
3. Щербин, В.К. Пути и механизмы интеграции Республики Беларусь в мировое научное и инновационное пространство / В.К. Щербин // Государственная система учета НИР, ОКР, ОТР: новые возможности, методика, практика: материалы Междунар. науч.-метод. семинара [Электронный ресурс]. — 2005. — Режим доступа: http://belisa.org.by/ru/izd/other/Reg2005/r21_reg2005.html. — Дата доступа: 08.06.2010.
4. Рябцева, Н.В. Проблемы институционализации инновационной деятельности / Н.В. Рябцева, Е.А. Алсуфьева // *Проблемы современной экономики. Евразийский международный научно-аналитический журнал [Электронный ресурс]*. — 2008. — № 3(27). — Режим доступа: <http://www.m-economy.ru/art.php3?artid=24242>. — Дата доступа: 08.06.2010.
5. Чернов, С.А. Инновационные сети / С.А. Чернов // *Институт исследований природы времени [Электронный ресурс]*. — 2006. — Режим доступа: http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/problema_vremeni/chernov_innovatsionnye.htm. — Дата доступа: 08.06.2010.
6. Наука и инновации — приоритетные направления деятельности Содружества Независимых Государств // Исполнительный комитет Содружества Независимых Государств [Электронный ресурс]. — 2010. — Режим доступа: <http://www.cis.minsk.by/main.aspx?uid=15056>. — Дата доступа: 08.06.2010.
7. Верлен, Б. Общество, действие и пространство. Альтернативная социальная география / Б. Верлен // *Социол. обозрение*. — 2001. — № 2. — Т. 1.
8. Лефевр, А. Производство пространства / А. Лефевр // *Социол. обозрение*. — 2002. — № 3. — Т. 2.
9. Бурдье, П. Физическое и социальное пространства: проникновение и присвоение / П. Бурдье // *Социология политики*. — М., 1993.
10. Simmel, G. Soziologie. Untersuchungen uber die Formen der Vergesellschaftung / G. Simmel // *Sociology in Switzerland [Electronic resources]*. — 2010. — Mode of access: http://www.socio.ch/sim/soziologie/soz_9.htm. — Date of access: 25.04.2010.
11. Лейбниц, Г.В. Переписка с А. Кларком / Г. В. Лейбниц // *Сочинения: в 4 т.* М., 1982. — Т. 1.
12. Ло, Дж. Объекты и пространства // *Социол. обозрение*. — 2006. — № 1. — Т. 5.
13. Лукашевич, В.К. Инновационные ориентации занятых в хозяйственно-экономической сфере Беларуси (на материалах социологических опросов) / В.К. Лукашевич, М.В. Зубко, И.Е. Киселев // *Весн. Беларус. дзярж. экан. ун-та*. — 2010. — № 1.
14. European Innovation Scoreboard (EIS) 2009. Comparative analysis of innovation performance // PRO INNO Europe® [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.proinno-europe.eu/siles/default/files/page/10/03/1981-Dg%20ENTR—Repor%20EIS.pdf>. — Date of access: 28.06.2010.

Е.Н. МЛЕЧКО

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ВУЗА

Система образования является одним из наиболее важных институтов социализации. Она играет роль культуuroобразующего центра, транслирует существующие нормы и ценности. В силу этого исследования в образо-

Елена Николаевна МЛЕЧКО, аспирантка кафедры философии и методологии университетского образования РИВШ.

вательной сфере представляют особый интерес: система образования может рассматриваться как часть культуры, оказывающая решающее влияние на формирование облика нации. Особая роль в данном процессе принадлежит высшей школе. Именно университеты, являясь научно-исследовательскими центрами, производят новое знание, задают направления деятельности и мышления, формируют сознание. Этот процесс протекает в рамках *педагогического дискурса*, который в данном случае понимается как речевое взаимодействие участников образовательного процесса, выражающееся в дискурсивных практиках. Речь идет о приемах, методах и стратегиях речевого взаимодействия. В статье объектом исследования выступает педагогический дискурс вуза, предметом — отношения власти на уровне коммуникации в процессе обучения. Целью настоящего исследования является изучение процесса реализации властных отношений в коммуникативных стратегиях, а также выявление стилей преподавания в зависимости от пола преподавателей.

Педагогический дискурс относится к институциональным типам дискурса, обладающим связью с властными отношениями. Наибольшую теоретическую разработку феномен власти получил в исследованиях М. Фуко, который рассматривал его как «...сложную сеть взаимоотношений, множественность отношений силы»; «власть — это не некий институт или структура, не какая-то определенная сила, которой некто был бы наделен: это имя, которое дают сложной стратегической ситуации в данном обществе» [1, 193]. Дискурсы, по Фуко, представляют собой власть в дисциплинарном пространстве. В рамках учебного заведения (в данном случае — вуза) индивид подчиняется системе принятых в нем норм и установок. Определяющим моментом в производстве педагогического дискурса выступает неравнозначный статус участников образовательного процесса: «В системе образования индивидам присущи определенные типы дискурсов в соответствии с их социальным статусом» [2, 47]. Статус выражается в различных вариантах речевого поведения преподавателей и студентов. Участники образовательного процесса, учитывая установленные в обществе нормы взаимодействия и определенный порядок общения в соответствии со статусом, ориентируются на него в своих действиях и полагаются на следование порядку других участников взаимодействия.

Различные статусные характеристики обуславливают влияние участников образовательного процесса по отношению друг к другу: преподаватель конструирует систему ценностей и восприятия мира посредством трансляции корпуса знаний и определенных речевых действий. Язык является инструментом властных отношений; исследователи выделяют организацию и конструирование реальности в качестве одной из функций языка. Она раскрывается в формировании знаний и категорий мышления, воздействующих на восприятие и понимание действительности.

Для понимания специфики и характеристик речевого взаимодействия преподавателей и студентов целесообразно обратиться к работе М. Фуко «Порядок дискурса». В ней автор выделяет три процедуры запрета, посредством которых властные отношения регулируют производство дискурса: *табу на объект*, *ритуальность* и *статусное различие* — привилегированное или исключительное право говорящего субъекта: «...говорить можно не все, говорить можно не обо всем, и, наконец... не всякому можно говорить о чем угодно». Процедуры запрета взаимообусловлены, пересекаются, усиливают или компенсируют друг друга, образуя сложную решетку [3, 51—52].

Механизм «табу на объект» проявляется в каноничности педагогического дискурса. Он относится к институциональным типам дискурса с четкими границами, единой целью, субъектами взаимодействия, их ролями и правилами выбора языковых средств. Эти правила — в силу «образцовости»

дискурса — касаются как содержания, так и его языкового оформления. Требования рассчитаны на согласие участников образовательного процесса учитывать нормативность, каноничность образовательного пространства и строить речевое взаимодействие, исходя из основных принципов его организации. Процесс общения строится на выполнении участниками определенных ролей, что требует следования некоторым правилам.

Здесь мы подходим ко второй характеристике педагогического дискурса. Ритуальность, на наш взгляд, раскрывается в процессе типизации речевого взаимодействия. Теория социального конструирования П. Бергера и Т. Лукмана описывает формирование социального института, который обрывается, прежде всего, на основе повторяющихся человеческих действий, приобретающих впоследствии статус образца. Затем уже сформированный социальный институт типизирует действия его субъектов, норм и ценностей [4, 90—92]. Поскольку речевое взаимодействие является необходимой частью процесса обучения, процесс типизации охватывает, в первую очередь, коммуникативную сферу образовательного пространства, формируя систему речевых норм и ценностей. Кроме того, ритуальность в дискурсе отражается в существовании определенных норм поведения, наборов действий каждого из участников.

Статусное различие (привилегированное или исключительное право говорящего субъекта) выражается в существующих в образовательном пространстве нормах в соответствии с теми или иными статусами участников образовательного процесса. Они определяют систему прав и обязанностей. Преподавателю вменяется в обязанность проконтролировать выполнение задания, студенту — его подготовить. В этой ситуации преподаватель обладает правом на трансляцию знания и монополией на речь, студенты таким правом формально не обладают. Данные права и обязанности обусловлены статусом преподавателя, наделяющим его властью, что не оспаривается студентами.

Можно видеть, что три рассмотренных процедуры запрета являются гарантом сохранения нормативности педагогического дискурса. Они формируют настоящий облик образовательного пространства, направляют процесс обучения, обеспечивают сохранность существующих норм.

Рассмотрим характеристики педагогического дискурса в зависимости от пола преподавателя. Анализ женской и мужской речи впервые был представлен в гендерной лингвистике. Предметом исследования стали различия в мужском и женском коммуникативном поведении. При этом появились такие словосочетания, как «женский язык» и «мужской язык». Они детерминированы устойчивыми представлениями о некоторых особенностях речевого и невербального поведения женщин и мужчин. В настоящее время в литературе названы отдельные особенности мужской и женской речи. Речевое общение женщин в целом более эмоционально, в нем присутствует большое количество косвенных вопросов, реплик-реакций [5, 407; 6, 64; 7, 101]. Женщины в общении в целом склонны к кооперации, к диалогу, более вежливы в обращении, легче переключаются на другие темы в процессе разговора [8, 115]. Мужская речь в основном сдержанна в эмоциональном отношении [7, 101], монологична, ей не свойственно большое количество вопросов, она сосредоточена на определенной теме. Речевое поведение мужчин характеризуется трудностью в переключении на другие роли в процессе общения, они проявляют меньшую психологическую гибкость и подвижность [6, 6; 8, 115]. Некоторые исследователи объясняют различие коммуникативных стратегий мужчин и женщин тем, что они растут в разных культурах. Обучение коммуникативным навыкам и приемам в процессе социализации в большей степени определяет общество сверстников, нежели взрослых людей. Мальчики и девочки в однополых группах

пользуются разными стратегиями, поэтому в дальнейшем общении между полами является «межкультурной коммуникацией» [9, 261—262].

Необходимо учитывать такую особенность педагогического дискурса, как нормативность. Профессия накладывает отпечаток на процесс речевого взаимодействия: публичная речь содержит меньше различий между мужским и женским стилями общения, чем речь неофициальная, личная [8, 133]. Поэтому такой параметр, как публичность и официальность речи, следует учитывать при анализе, поскольку он влияет на степень дифференциации речи по полу. Педагогическое общение — это прежде всего профессиональное, официальное общение, следовательно, преподаватели ставят перед собой одинаковые задачи и цели, но реализуют их по-разному. По мнению Н.А. Антоновой, в первую очередь надо говорить не о гендерных различиях, а о двух стилях коммуникативного поведения, мужском и женском. Соответственно коммуникативные стереотипы и стратегии следует соотносить не с полами, а со стилями [10, 87].

Исследование педагогической коммуникации проводилось на материале протоколов посещения практических занятий по предметам социогуманитарного цикла (история Беларуси, политология, основы идеологии белорусского государства, социология, философия, экономическая теория, психология и педагогика) в четырех вузах г. Минска: БНТУ, БГУ, БГПУ и БГУКИ. Материал исследования собирался методом невключенного наблюдения (тип наблюдения, при котором исследователь получает информацию об изучаемом явлении, не включаясь в ход событий, в данном случае, не нарушая ход занятия). В исследовании участвовали 45 преподавателей: 33 женщины и 12 мужчин. Дисбаланс в выборке является показателем представленности каждого из полов в преподавательской среде: профессорско-преподавательский состав гуманитарных кафедр, на которых проводился анализ педагогической коммуникации, представлен в основном женщинами. Студенты (студентки) в исследовании участия не принимали, что объясняется спецификой педагогического дискурса. Предметом исследования стали прежде всего властные стратегии в педагогическом дискурсе, реализация которых в наибольшей степени прослеживается именно в коммуникации преподавателей.

Анализ проводился на основании разработанных нами категорий, которые, с одной стороны, представляют собой отдельные приемы общения, свойственные именно преподавателям как представителям определенной профессии, и, с другой стороны, в той или иной степени характеризуют женскую и мужскую речь. В список вошли следующие приемы: «стремление направлять ход беседы», «побуждение к действию в форме императива», «дисциплинарные замечания», «категоричность высказываний», «похвала», «косвенные вопросы», «диалогичность речи», «реплики-реакции», «эмоциональность», «этикетные формы обращения», «импровизация», «гибкость в общении», «гендерная нейтральность». В протоколах посещения занятий нами были отражены следующие моменты: наличие в речи преподавателей перечисленных категорий, степень их выраженности, пол преподавателей, стиль общения.

Категория «стремление направлять ход беседы» является отражением реализации одного из основных традиционных требований к процессу обучения — деятельность обучаемых должна регулироваться преподавателем, степень ее выраженности может варьироваться. Категория «побуждение к действию в форме императива» представлена наличием в речи назиданий, приказов, четких указаний. Дисциплинарные замечания в ходе занятия могут быть выражены как в резкой, так и в более мягкой форме. Категоричность высказываний проявляется в степени толерантности преподавателей к мнению студентов по тому или иному вопросу. Категории «похвала» и «реплики-реакции» являются важными признаками демократичности сти-

ля преподавания, а также позволяют выявить заинтересованность преподавателей ответами студентов. Категории «наводящие вопросы» и «диалогичность речи» тесно взаимосвязаны. Степень диалогичности педагогической коммуникации зависит, во-первых, от количества вопросов к студенческой аудитории, во-вторых, от стремления преподавателей вести двустороннюю коммуникацию с перебивками и комментариями. Эмоциональность выражает степень заинтересованности происходящим и проявляется в быстрой реакции на действия студенческой аудитории, в чувстве юмора. Категория «этикетные формы обращения» проявляется в степени корректности замечаний и смягчений указаний к студенческой аудитории. Импровизация в ходе занятия выражается в стремлении разнообразить привычный ход процесса обучения, внося в него либо новые сведения, либо новые формы и методы обучения. Категория «гибкость в общении» проявляется в умении быстро переключаться на другие темы, а также желании выразить личный жизненный опыт. Категория «гендерная нейтральность» представлена уровнем стереотипности коммуникации и андроцентризма языка (проявление в языке гендерных асимметрий).

В соответствии с гендерными признаками речи, выявленными в результате лингвистических исследований (Е.А. Земская, М.А. Китайгородская, Е.И. Горошко, А.В. Кирилина, В.А. Фрол и др.), к маскулинным категориям мы относим «стремление направлять ход беседы», «побуждения в форме императива», «дисциплинарные замечания», «категоричность высказываний». Наибольшая степень их выраженности в коммуникации придает занятию четкую направленность, их применение позволяет управлять процессом, следуя заданной схеме. Максимальная реализация маскулинных категорий возможна при условии сохранения иерархичности статусов участников образовательного процесса, выражает степень авторитарности дискурса. Фемининные категории включают в себя «реплики-реакции», «эмоциональность», «этикетные формы», «импровизацию», «гибкость в общении». Их применение позволяет в значительной степени смягчить традиционные способы проведения занятий, создать комфортный психологический климат на занятиях, «расшатать» классическую оппозицию преподавателей и студентов. Такие категории, как «диалогичность речи», «наводящие вопросы», «похвала», «гендерная нейтральность», трудно с полной уверенностью причислить к какому-либо стилю: они свойственны каждому из стилей как набор педагогических приемов. Индикатором маскулинности, фемининности или эгалитарности стиля преподавания, на наш взгляд, в данном случае является степень их выраженности в дискурсе, которая позволяет дифференцировать три стиля общения: *маскулинный, фемининный и смешанный (эгалитарный)*.

Степень маскулинности, фемининности и эгалитарности педагогической коммуникации мы определяли в зависимости от количества выявленных категорий и степени их выраженности. Маскулинные категории в той или иной степени свойственны всем преподавателям независимо от пола. Применение указанных приемов и тактик в речевой деятельности демонстрирует стремление преподавателей максимально управлять ходом занятия. Эти стратегии, на наш взгляд, можно квалифицировать как определяющие в педагогической деятельности, они являются сутью взаимодействия субъектов образовательного процесса, обладающих неравнозначными статусами. Их существование детерминировано различными ролями участников речевого взаимодействия и возможно до тех пор, пока традиционная система образования будет базироваться на статусном неравенстве. Фемининные и эгалитарные приемы также часто используются преподавателями, и наибольшая степень выраженности фемининных и эгалитарных категорий по сравнению с маскулинными является альтернативой

маскулинным стратегиям, позволяя изменить авторитарный облик педагогического взаимодействия.

Все преподаватели, учитывая общую направленность учебного процесса, ставят перед собой сходные цели и задачи, но реализуют их по-разному. Женщины-преподаватели строят взаимодействие со студентами, будь то объяснение учебного материала или проверка выученного, на принципах диалога: задают попутные вопросы, вставляют замечания, что-то добавляют, комментируют ответ студента, выражают свое отношение к происходящему. В целом речь женщин более эмоциональна, создает впечатление заинтересованности и большего участия в происходящем. Определяющим принципом в процесс взаимодействия мужчины-преподавателя и студентов является монологичность. Преподаватели чаще всего дают полностью высказаться, не включают в беседу, скупы реагируют на возможные ошибки и неточности. В своих выступлениях мужчины также предпочитают не отвлекаться, все вопросы и объяснения следуют в конце речи.

Анализ речевой деятельности преподавателей в зависимости от пола выявил следующую картину: наибольшая степень выраженности фемининных категорий (эмоциональность в общении со студентами, большое количество косвенных и прямых вопросов, стремление к диалогу со студентами, уточнения и перебивы, импровизация, гибкость в общении со студентами, частое употребление этикетных форм при обращении к студентам) свойственна в большинстве своем женщинам-преподавателям, причем в «чистом» виде фемининный стиль характерен трети из них — из 33 женщин-преподавателей 10 применяют фемининный стиль общения. Фемининный стиль общения в «чистом» виде наблюдался и в мужской аудитории.

Маскулинные стратегии (отстраненность в общении, небольшое количество реплик-реакций, монологичность собственных выступлений и выступлений студентов, сложность в переключении на другие темы беседы, предлагаемые студентами; нечастое использование этикетных форм; применение побуждений в форме императива; дисциплинарные замечания) мужчинам свойственны в большей степени, чем женщинам. В «чистом» виде маскулинный стиль общения наблюдался у трех мужчин и четырех женщин. Особой категорией, на наш взгляд, является гендерная нейтральность: зачастую именно она являлась ключевым моментом в определении стиля общения. Подавляющее большинство преподавателей придерживаются гендерно-нейтрального стиля общения, стереотипные утверждения звучали на занятиях лишь в некоторых случаях.

Эгалитарный (смешанный) стиль, включающий в себя фемининные и маскулинные стратегии, свойственен и женщинам, и мужчинам: 19 из 33 женщин и 6 из 12 мужчин применяют эгалитарный стиль в общении со студентами. Можно сделать вывод, что большинство преподавателей независимо от пола применяют эгалитарный стиль общения со студентами: 25 из 45. Наиболее успешными стилями педагогического взаимодействия, на наш взгляд, являются фемининный и смешанный, которые продемонстрировали женщины-преподаватели. «Мужские» стратегии, контролирующие и направляющие ход занятия, совмещаются с «женскими»: они позволяют наладить более тесный эмоциональный контакт, точно диагностировать усвоенные знания, добиться лучшего понимания студентами учебного материала. Можно утверждать, что несмотря на общую одностороннюю коммуникацию в существующих методах и формах обучения (на лекции информацию транслирует преподаватель, на семинарах — студенты), эгалитарный и фемининный стили общения позволяют включить элементы многосторонней коммуникации, что предполагает «...активность каждого субъекта образовательного процесса, а не только преподавателя, паритетность, отсутствие репрессивных мер управления и контроля с его стороны. Возрастает количество интенсивных коммуникативных контактов между самими студентами» [11, 193].

Особо следует отметить такой факт в речевой деятельности преподавателей на практических занятиях, как стратегии по отношению к студентам. В литературе указывается, что в дошкольном и школьном образовании воспитатели и учителя по-разному строят общение с детьми разного пола. В работе Л.В. Штылевой приводятся данные о том, как учителя реализуют свои гендерные установки в педагогической деятельности: 1) поощрение детей к разным видам деятельности: играм, школьным предметам; 2) ожидание различного поведения от девочек и мальчиков; 3) успехи и затруднения в учебной деятельности объясняются различными причинами; 4) детям со стороны учителей уделяется разное количество внимания [12, 99—100]. В системе высшего образования, на наш взгляд, преподаватели в основном предпочитают использовать в общении со студентами нейтральный способ взаимодействия. Нами не были замечены особые коммуникативные предпочтения преподавателей в отношении студенческой аудитории. К студенческим ответам юношей и девушек было в целом одинаковое количество обращений, замечаний, похвал, отводилось приблизительно одинаковое время на ответы.

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

1. Речевое взаимодействие преподавателей и студентов демонстрирует следующие характеристики педагогического дискурса, которые представляют собой стратегии власти: каноничность, ритуальность, статусное различие. Они являются гарантом сохранения нормативности педагогического дискурса, обеспечивают сохранность существующих норм и ценностей. Перечисленные характеристики можно рассмотреть на основе таких коммуникативных стратегий, как «стремление направлять ход беседы», «побуждения к действиям в форме императива», «дисциплинарные замечания», «категоричность высказываний»: они представляют собой реализацию главенствующей роли преподавателя, подчеркивают неравные статусные характеристики участников образовательного процесса. «Стремление управлять ходом занятия» и «побуждения в форме императива» являются характерными категориями для всех случаев анализа. Эти две стратегии, на наш взгляд, можно квалифицировать в качестве определяющих в педагогической деятельности: их существование детерминировано функционированием власти в педагогическом дискурсе, что выражается в существовании различных ролей участников речевого взаимодействия. Применение маскулинных стратегий в дискурсе (они представляют собой реализацию властных стратегий: каноничность, ритуальность, статусное различие), на наш взгляд, негативно влияет на образовательный процесс: выстраивает взаимоотношения по принципу иерархизации, авторитарности, статусного неравенства, снижает степень демократичности коммуникации в учебной аудитории. Наличие в педагогической коммуникации маскулинных стратегий (на данный момент они являются основополагающими в построении процесса обучения) можно трактовать как определенную степень маскулинности педагогического дискурса.

2. Рассмотренные маскулинные стратегии могут смягчаться в процессе коммуникации в зависимости от личных предпочтений преподавателей и других факторов (пол, возраст, уровень гендерной культуры и др.). нами были выявлены три стиля преподавания: маскулинный, фемининный и эгалитарный. Наиболее успешными, на наш взгляд, являются фемининный и эгалитарный (смешанный) стили. Подавляющее большинство преподавателей используют в общении со студентами смешанный стиль.

Литература

1. Фуко, М. Воля к знанию/М. Фуко // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко; сост., пер. с фр., коммент. и послесл. С. Табачниковой. — М.: Касталь, 1996.

2. *Шеляхина, Н.В.* Дискурсивные практики в образовательном пространстве: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Н.В. Шеляхина. — Саратов, 2004. — 125 л.
3. *Фуко, М.* Порядок дискурса / М. Фуко // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко; сост., пер. с фр., коммент. и послесл. С. Табачниковой. — М.: Касталь, 1996.
4. *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. Е. Руткевич. — М.: Медиум, 1995.
5. *Markovic, L.* Beyond Binary Oppositions: De-gendering and Redefining Gender / L. Markovic // Facta Universitatis. Series: Linguistics and Literature. — 2003. — Vol. 2, № 10.
6. *Кирилина, А.В.* Гендер: лингвистические аспекты / А.В. Кирилина. — М.: Ин-т социологии РАН, 1999.
7. *Фрол, В.А.* Гендерный аспект проявления эмоциональности в коммуникативном поведении личности / В.А. Фрол // Гендер и проблемы коммуникативного поведения: сб. материалов II Междунар. науч. конф., Полоцк, 20—21 сент. 2005 г. / Полоцк, гос. ун-т; редкол.: А.А. Гутнин [и др.]. — Полоцк, 2005.
8. *Земская, Е.А.* Особенности мужской и женской речи / Е.А. Земская, М.А. Китайгородская, Н.Н. Розанова // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект / Т.Г. Винокур [и др.]; отв. ред. Е.А. Земская, Д.Н. Шмелев. — М.: Наука, 1993.
9. *Таннен, Д.* Ты просто меня не понимаешь: женщины и мужчины в диалоге / Д. Таннен // Гендер и язык / Моск. гос. лингвист. ун-т; Лаб. гендер. исслед.; науч. ред. и сост. А.В. Кирилина. — М.: Языки славянской культуры, 2005.
10. *Антонова, Н.А.* Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.А. Антонова; Саратов. гос. ун-т. — Саратов, 2007. — 24 с.
11. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский [и др.]; под ред. М.А. Гусаковского. — Минск: БГУ, 2004.
12. *Штылева, Л.В.* Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л.В. Штылева. — М.: ПЕРСЭ, 2008.

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР БГЭУ

представляет

Шимова, О.С.

Основы экологии и экономики природопользования: учеб. / О. С. Шимова, Н. К. Соколовский; под ред. О. С. Шимовой. — 3-е изд., перераб. и доп. — Минск: БГЭУ, 2010. — 451 с.

В учебнике освещен широкий круг теоретических, методологических и прикладных вопросов общей экологии и экономики природопользования. Анализируются основные понятия и законы экологии, закономерности и принципы природопользования, эколого-экономические проблемы использования и охраны природных ресурсов. Особое внимание уделено исследованию формирования и функционирования институциональной базы природопользования в условиях рыночных трансформаций, особенностям экономического механизма регулирования экологической сферы и его совершенствованию: проблемам экономического стимулирования, финансирования, инвестирования экологической деятельности и его обоснования и т.п.

Для студентов, аспирантов и преподавателей экономических вузов, а также научных и практических работников сферы экономики природопользования.

□□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□. □□□□□□□□.
 □□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□. □□□□□□□□□□.