



DOI 10.22363/2313-2264-2018-16-1-91-108

УДК 808.5

## ДИСКУРСИВНАЯ ЭТИКА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

З.И. Курцева, Е.Л. Ерохина

Московский педагогический государственный университет  
Малая Пироговская ул., 1, стр. 1, Москва, Россия, 119991

Актуальность данной статьи проявляется в том, что философская проблема дискурсивной этики рассматривается с позиции коммуникативно-речевого развития и формирования личности будущего специалиста в области образования, авторами сделан акцент на коммуникативно-нравственную сторону взаимодействия партнеров. В статье уточнена связь философской дефиниции «дискурсивная этика» с областью педагогического речеведения и определена специфика *дискурсивной этики* применительно к педагогическому общению. Настоящий подход позволил соотнести все уровни дискурсивной этики (микро-, мезо- и макромораль) с *речевым поступком*, который есть отражение нравственной характеристики личности и в то же время неперемнная составляющая ситуации *эффективного* педагогического взаимодействия коммуникантов. В статье представлены основные признаки, отличающие речевой поступок от речевого действия и обоснована значимость коммуникативной категории «речевой поступок» в дискурсивной этике. Дискурсивная этика в условиях педагогического общения рассмотрена на материале исследовательского обучения школьников. В статье обосновано, что взаимодействие учителя-научного руководителя и ученика-исследователя должно осуществляться в соответствии с нормами, традициями, ценностями академической культуры. Понятие *академическая культура* уточнено применительно к школьному учебно-научному дискурсу. В статье актуализированы ценностный и этический компоненты академической культуры, которым уделяется недостаточно внимания в практике организации исследовательской деятельности школьников. Представлена модель речевой личности учителя-научного руководителя, которая положена в основу разработки и реализации учебного модуля, направленного на формирование и развитие коммуникативной компетенции студентов педагогического университета как будущих организаторов исследовательской деятельности школьников.

**Ключевые слова:** дискурсивная этика, речевой поступок, коммуникативно-нравственное развитие, академическая культура, культурно-речевая среда, речевая личность будущего учителя

### Введение

В современной образовательной системе третьего тысячелетия оказались проблемными вопросы, связанные с недостаточным вниманием к коммуникативно-речевому и духовно-нравственному развитию личности. В связи с этим в данной статье делается акцент на речевую личность педагога, его речевые поступки (РП) как коммуникативного лидера. Подтверждением актуальности этой проблемы служит также и то, что возникли идеи принятия профессионального стандарта педагога, разработки кодекса чести ученого и др.

Общеизвестно, что деятельность учителя, воспитателя, преподавателя, руководителя образовательного учреждения относится к профессиям повышенной речевой ответственности. Авторы педагогических, философских, лингвистических, речеведческих исследований<sup>1</sup> обращаются к вопросам речевого взаимодействия участников коммуникации, в частности учителя и учащихся, значимости роли педагога в создании комфортных условий для «выращивания» (выражение А.А. Леонтьева) обучаемого, однако проблема *дискурсивной этики*, в основе которой лежат *речевые поступки* участников коммуникации (а не речевые действия! — это авторская принципиальная позиция), в образовательной системе специально не рассматривалась.

Крайне важной в эпоху глобализации является готовность будущего специалиста ориентироваться в потоке научной информации, в проблемах современного мира, отстаивать нравственные нормы и принципы, а также быть готовым осуществлять коммуникативную деятельность в иной культурно-речевой социальной среде, учитывая национальную специфику адресата.

Рассматривая дискурсивную этику как «этику идеальной языковой ситуации», основанную на нормах коммуникации, ученые полагают, что только коллективная ответственность за поступки будет способствовать эффективному решению глобальных проблем и вызовов современности (Апел К.-О. 1988).

Назарчук А.В. вслед за К.-О. Апелем отмечает, что понятие дискурсивной этики отражает «корни всех этических отношений, а главное, решение этических проблем, следует искать в дискурсе и коммуникации субъектов» (Назарчук 2002: 21). При этом делается акцент на аргументированном дискурсе: К.-О. Апель дискурсивную этику соотносит именно с аргументированным дискурсом как особой областью коммуникации (Апел К.-О. 1988).

Идея дискурсивной этики крайне важна для нас, поскольку речевой поступок личности, отражающий речевое поведение коммуниканта, осуществляется в дискурсе, в котором, по К.Ф. Седову, явно прослеживается этический компонент, соблюдение или несоблюдение принципов кооперации (Седов 2003: 197).

Проблема речевого поступка, несмотря на то что существуют немало работ, предметом которых является данное понятие, остается актуальной с точки зрения выявления сущностных признаков *речевого* поступка и его отличия от речевого действия: исследователи эти понятия не различают (Михальская 1996, Гольдин, Дубровская 2002, Шмелева 2003 и др.).

Интересным ракурсом изучения дискурсивной этики в педагогическом общении служит анализ особенностей взаимодействия учителя и ученика в процессе организации исследовательской деятельности школьников. Исследовательское

---

<sup>1</sup> Авторы педагогических исследований: Е.И. Артамонова, Л.П. Илларионова, И.Л. Федотенко и др.; философских, психологических: К.-О. Апель, Р.Г. Апресян, В.П. Болотов, М.Л. Гаспаров, С.В. Голубков, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, Г. Йонас, Л.В. Максимов, А.В. Назарчук, И.В. Пешков, Ф.А. Селиванов, А.П. Скрипник, С.В. Соловьёва и др.; лингвистических, речеведческих: Л.Г. Антонова, Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков, О.С. Иссерс, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, К.Ф. Седов, А.П. Сквородников, В.Б. Черник и др.

обучение подробно рассмотрено в трудах педагогов, психологов и методистов<sup>1</sup>, однако сегодня необходимо осмыслить его с позиции философии образования. Необходимо определить сущность этого феномена в образовании, его место в системе образовательных парадигм, его культурологическую основу. В настоящем исследовании предпринята попытка рассмотреть коммуникативный аспект исследовательского обучения, охарактеризовать условия, правила, нормы, ценности взаимодействия субъектов исследовательской деятельности.

### **Цель**

Основные цели данной статьи следующие:

- уточнить связь философской дефиниции «дискурсивная этика» с областью педагогического речеведения и определить специфику дискурсивной этики применительно к педагогическому общению;
- обосновать значимость коммуникативной категории «речевой поступок» в дискурсивной этике педагогического взаимодействия и представить основные признаки, отличающие речевой поступок от речевого действия;
- выявить и описать специфику дискурсивной этики в ситуации исследовательского обучения;
- охарактеризовать речевую личность учителя-научного руководителя, прежде всего в аспекте реализации им нравственно-этических норм академической культуры в процессе взаимодействия с учеником-исследователем.

### **Материалы и методы**

Для исследования дискурсивной этики и реализации речевых поступков личности будущего учителя в процессе педагогического общения, а также в ситуации взаимодействия субъектов исследовательского обучения были использованы теоретические методы: изучение, анализ и сравнительный анализ философской, культурологической, психолого-педагогической, речеведческой, методической литературы, лексико-семантический анализ речеведческих терминов, а также диагностические методы: опрос и анкетирование учителей, школьников, студентов; беседы (с протоколированием) с учителями-научными руководителями и учащимися-исследователями; анализ устных и письменных текстов, созданных субъектами исследовательского обучения; анализ экспертных протоколов научно-практических конференций школьников; изучение и обобщение педагогического опыта.

### **Результаты**

Опираясь на труды ученых, рассматривающих дискурсивную этику как философское понятие (Ареп К.-О. 1988, Назарчук 2002, Ситникова 2008 и др.), авторы экстраполировали данный термин в образовательную среду и пришли к заключению, что *дискурсивная этика в процессе педагогического взаимодействия пред-*

---

<sup>1</sup> Н.Г. Алексеев, С.Г. Воровщиков, А.О. Карпов, М.В. Кларин, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Подъяков, Е.С. Полат, А.И. Савенков, Г.К. Селевко и др.

*писывает участникам общения соблюдение этических, коммуникативно-нравственных норм и стремление к созданию идеальной языковой и речевой ситуации, транслятором которой прежде всего является педагог и его речевые поступки.*

Дискурсивная этика, направленная на эффективное общение коммуникантов, стратегической задачей которых служит установка на сотрудничество, кооперативное речевое взаимодействие (Апел К.-О. 1988), предполагает решение нравственных проблем благодаря лично ответственным *речевым* поступкам участника диалога. Основы поступка (вербального и невербального) — *нравственность и ответственность.*

В понимании авторов *«речевой поступок — это намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого — воздействовать на адресата (в том числе и на себя) в кризисной ситуации общения (повлиять на мнение, на отношение к чему-либо или кому-либо, на принятие решения и т.п.)»* (Курцева 2011: 26).

В настоящей статье представлены результаты исследования дискурсивной этики в пространстве академической культуры: уточнено определение понятия *академическая культура* и конкретизировано его наполнение применительно к исследовательскому обучению школьников; дана характеристика культурно-речевой среды, необходимой для формирования и развития нравственно-ценностной составляющей речевой личности субъекта исследовательского обучения; описаны важнейшие приемы и способы инкультурации субъектов исследовательского обучения; представлена трехуровневая модель речевой личности учителя-научного руководителя.

### **Обсуждение**

Для дискурсивной этики характерны установка на нормотворчество, предполагающее включение универсальных коммуникативно-речевых механизмов этического содержания в процессе взаимодействия коммуникантов (Назарчук 2002: 23); внутренняя потребность личности моральной самооценки; по словам К.-О. Апеля, способности разумного познания и понимания принципа благого и должного, а также преодоление в коммуникации монологического характера (Апел К.-О. 1998) и готовность к эффективному диалогу.

Теория трех измерений морали, предлагаемая К.-О. Апелем в дискурсивной этике, имеет непосредственное отношение к речевому поступку. Философ выделяет первый уровень морали как микромораль, включающую в себя такие морально-нравственные законы, которые являются непреложными и соблюдаемыми человеком независимо от времени (мораль заповедей). Мезомораль, по Апелю, имеет другой уровень: если в первом случае имелись в виду так называемые «ближние», то мезомораль характерна процессу коммуникации представителей различных сообществ и институтов (например, ответственность политика, руководителя за общественное благополучие в государстве) (Апел К.-О. 1998, Назарчук 2002). Вспомним идеи Аристотеля, который ратовал за высоконравственного государственного деятеля.

Следующий, самый высокий уровень морали — макромораль, суть которой сводится к ответственности личности за судьбу всего человечества, причем эта

ответственность не ограничивается одним поколением, одной эпохой, предполагается готовность личности достойно противостоять глобальным кризисам, вызовам и угрозам (Назарчук 2002: 24–25). Не случайно К.-О. Апель подчеркивает особую значимость этого уровня морали: «Общая экологическая судьба должна наполнить жителей Земли чувством солидарности, подобном чувству сидящих в одной лодке, и побудить к тому, чтобы подчинить все различные интересы общему интересу выживания» (Apel К.-О. 1998, Назарчук 2002: 25).

Идеи философов (Apel К.-О. 1988, Назарчук 2002, Хаузер 2008) приводят к мысли о том, что крайне важно на современном историческом этапе сделать акцент на планетарной макроэтике, этике ответственности.

Не менее актуальна идея М. Хаузера о *моральной грамматике*, которая дает возможность освоить какую-либо моральную систему точно так же, как овладеть чужим языком, при этом у человека возникает чувство отчетливого осознания того, что представители разных культур и народов понимают друг друга (Хаузер 2008: 589).

В ситуации педагогического общения установка на дискурсивную этику выражается в том, что личность педагога служит примером человека, готового и умеющего строить оптимальные отношения внутри определенной группы (учащихся, коллег, родителей), а также способного понимать, что, транслируя знания и воспитывая учащихся, он фактически выполняет особую миссию, становясь посредником между прошлым, настоящим и будущим, что всецело соответствует теории трех измерений морали К.-О. Аделя.

И, вне всякого сомнения, определяющее значение в дискурсивной этике имеет речевой поступок, который наряду с речевым актом и речевым действием является составляющей речевой деятельности. В процессе исследования данных дефиниций, используемых современными учеными, оказалось, что понятие речевого поступка — абсолютный синоним речевого акта, речевого действия, речевого события.

В частности, авторы отмечают, что в неориторике и прагматике *речевой акт*, *речевой поступок* и *речевое действие* — синонимы (Михальская 1996: 56), что серия речевых актов есть словесные поступки (Шмелева 2003: 572) и в целом все целенаправленные действия коммуникантов являются поступками (Гольдин, Дубровская 2002: 7). Как видим, авторы справедливо отмечают характерные черты, присущие как речевому действию, так и речевому поступку, однако не обнаруживают характерного признака речевого поступка, проявляющегося прежде всего в нравственной смысловой наполненности, что и отличает РП от речевого действия.

Ту же картину наблюдаем и в речеведческих словарях, в которых речевой поступок представлен как проявление речевой деятельности (Матвеева 2003), или трактовка этой дефиниции вовсе отсутствует (Педагогическое речеведение. Словарь-справочник 1998, Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник 2003, Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Словарь-справочник 2005), но чаще всего речевой поступок включен в словарную статью в целях толкования других понятий (речевое действие, речевой акт, речевое событие).

Проведенные наблюдения над лексемами *действие* и *по поступок* с точки зрения их сочетаемости с другими частями речи показали, что в словосочетаниях существительное «*по поступок*» с оценочными прилагательными-определениями явно выражены этические коннотации, например: *по поступок хороший, честный, низкий, подлый* и др. (Словарь сочетаемости русского языка 1983). Следовательно, приведенное обоснование отличия поступка от действия отчетливо демонстрирует сущность речевого поступка, который напрямую связан с нравственной стороной речевой деятельности личности.

Совершающие речевые поступки всегда воздействуют на других, в результате могут измениться как взгляды, так и взаимоотношения участников коммуникации определенного социального круга. Размышления Н.И. Жинкина довольно точно отражают идею исследовательского обучения и роли педагога-наставника в процессе взаимодействия с учениками: «Мысль вырабатывается не отдельным человеком, а в совместной человеческой деятельности. Для того чтобы участвовать в дальнейшей разработке некоторой системы мыслей, необходимо результаты интеллектуальной работы одного человека “транспортировать” в голову другого. Таким “транспортёром” мысли является язык, а его реализатором — речь» (Жинкин 1998: 149).

Учитель, наставник возлагает на себя ответственность за совершенный речевой поступок, всегда осуществляет оценку его, самоанализ, речь педагога служит образцом, примером для учеников, воспитывая в них как общую культуру личности, так и культуру мысли, культуру речевого «поступления».

Воздействующая сила речевого поступка проявляется в умелой и уместной аргументации, т.е. ее эффективность предопределяет, насколько учитываются динамические процессы определенной речевой ситуации, а также социальные взаимоотношения коммуникантов, в частности восприятие адресатом речевых действий говорящего (Гусейнов 2002: 16). Как правило, об удачном аргументировании можно говорить только в том случае, если адресат будет убежден.

Таким образом, можно утверждать, что конститутивными признаками речевого поступка есть прежде всего *этическая основа*, его *воздействующая (со стратегией на взаимодействие)* функция и выбор коммуникантом эффективных действий (вербальных и невербальных) в *ситуации проблемного общения*.

Для выявления уровня коммуникативно-нравственной культуры личности будущего учителя авторы определили три критерия, которые предполагают

— во-первых, осознанную опору на полученные студентами знания о речевом поступке в различных коммуникативных ситуациях;

— во-вторых, способность студентов (на первоначальном уровне) находить наиболее удачные варианты речевого поведения учителя, используя этически организованные речевые жанры;

— в-третьих, потенциальную психологическую готовность будущих учителей применять в реальной коммуникативной ситуации не только свои знания о речевом поступке, но и главное — умения строить эффективный диалог с вероятным адресатом (Курцева 2011: 40—41).

Значительную роль в развитии личности будущего учителя, его общей культуры играют проблемные коммуникативно-нравственные задачи, цель которых

найти оптимальный вариант решения неоднозначных коммуникативных ситуаций, содержащих как реальные, так и смоделированные типичные ситуации педагогического общения.

Успех решения коммуникативно-нравственных задач зависит от того, насколько будущий учитель готов проанализировать представленную ситуацию с точки зрения условий, мотива коммуникативной ситуации, цели ее участников, используемых ими вербальных и невербальных средств общения; удастся ли студенту прогнозировать результат, к которому может привести сложившаяся коммуникативная ситуация; и может ли будущий учитель сделать выбор наиболее приемлемого в данной ситуации варианта речевого поведения (вид речевого поступка, речевой жанр) для достижения цели и получения достойного результата в процессе обсуждаемой нравственной проблемы, возникшей спонтанно либо предложенной предварительно.

Включение в процесс обучения будущих учителей коммуникативно-нравственных задач можно сравнить с «этической гимнастикой» (выражение И. Канта), так как подобные упражнения являются своеобразной «тренировкой» характера личности, способной поступать согласно принятому решению, ориентированному на достижение консенсуса. В качестве таких коммуникативно-нравственных задач использовались «ситуации неопределенности и риска», что вызывало интерес со стороны студентов, активизировало их как речевую деятельность. Кроме этого, авторы стремились учитывать интересы учащихся, связанные с их будущей профессиональной деятельностью.

Речевой поступок личности, транслирующий дискурсивную этику педагогического общения, в целом отражает особенности той социальной среды, в которой человек пребывает, развивается. Крайне важно, чтобы будущий учитель понимал, что он не есть единично взятый субъект, что «все словесное в поведении человека (равно и внешняя и внутренняя речь) <...> принадлежит не ему, а его социальной группе (его социальному окружению)» (Бахтин 1993: 85).

Реалии современного образовательного процесса свидетельствуют о том, что дискурсивная этика способна, словно магнит (воспользуемся ярким сравнением А.А. Гусейнова), создавать поле напряжения, притягивающее речевые и неречевые поступки (Гусейнов 2002). Иначе говоря, речевые поступки участника определенной социальной группы значительно влияют на речевые поступки его окружения (в нашем случае — это влияние РП учителя на речевые поступки обучаемых), на представление о нравственном и безнравственном и в результате — на стиль жизни. По справедливому утверждению Ю.В. Рождественского, речь имеет непосредственное отношение к общественному прогрессу, именно в речи проявляется то, каковы правила этоса (моральные и нравственные правила, административные установления и законы) в данном обществе (Рождественский 1995: 8–9).

Дискурсивная этика и ее реализация в речевом поступке особым образом проявляется в условиях исследовательского обучения — в пространстве академического курса.

Авторы разделяют убеждение тех коллег, которые предлагают рассматривать исследовательское обучение широко, не ограничивая его задачей отобразить и под-

готовить перспективных учеников к профессиональной научной деятельности. Об элитарности исследовательского обучения говорит, в частности О.А. Карпов (Карпов 2011). В широком понимании исследовательское обучение — это процесс формирования у всех обучающихся общеобразовательной школы поисковой активности, потребности в реализации познавательного интереса, развития умения пользоваться исследовательским методом познания жизни (Савенков 2007).

В то же время авторы понимают исследовательское обучение не как совокупность исследовательских методов, применяемых время от времени в ходе традиционных уроков или учебных занятий, и тем более не как организацию исследовательской деятельности школьников с сугубо прагматичными целями (получение грамоты на научно-практической конференции), а как особый вид обучения.

В настоящей статье актуализирован ценностно-смысловой аспект этого обучения, которому, к сожалению, уделяется недостаточное внимание в специальной педагогической литературе и в практике обучения школьников исследовательской деятельности.

С философско-методологических позиций исследовательское обучение — это приобщение обучающихся к основам академической культуры: системе ценностей, норм, правил, образцов поведения, способов деятельности, принципов общения, основанной на педагогически адаптированном опыте научной познавательной деятельности (Ерохина 2015-2: 298).

Сделаем акцент на важном для настоящего исследования утверждении: формирование и развитие академической культуры актуально не только для учащихся-исследователей, но и для учителей-научных руководителей. Речевое поведение научного руководителя является тем образцом, без которого невозможно приобщение ученика к академической культуре. Поэтому в содержание курсов педагогической риторики для бакалавров и магистров педагогического университета (будущих учителей) включен модуль «Академическая культура субъектов исследовательского обучения».

Отталкиваясь от трехуровневой модели культуры (М.С. Каган), авторы определяют *когнитивный* уровень академической культуры как знание о традициях и способах познавательной деятельности в ситуации исследования, владение нормами проведения научного исследования и фиксации его результатов; *операциональный* уровень — как совокупность умений, обеспечивающих успешное взаимодействие субъектов исследовательской деятельности в ходе проведения научной работы; сегодня этот аспект академической культуры принято называть академической грамотностью — *academic literacy* (Hartley J. 2008); *ценностный* уровень — как осознание и принятие субъектами исследовательского обучения смысла и целей исследовательской деятельности, ориентация на нравственный идеал человека науки. В основе ценностного аспекта академической культуры лежат этические принципы науки, сформулированные в 1942 году Робертом Мертоном.

В работах современных исследователей императивы Мертона уточняются и развиваются. Это те ценности академической культуры, осознание которых обязательно для учащегося-исследователя: в основе научной деятельности признание



ценности истины, именно в поиске и обосновании истины цель и смысл исследования (Богатов 2008: 145); интерсубъективность научного результата, его независимость от мотивов деятельности и личности ученого (Дружинин 1997: 17); объективное отношение к собственному исследованию (в частности, признание своих ошибок и заблуждений), непредвзятая оценка результатов, полученных другими учеными (Богатов 2008: 146); понимание непрерывности научного знания: новый результат невозможен без результата предшествующего; уважение предшественника и благодарность ему (Богатов 2008: 152); стремление к Истине, Добру, Красоте как главные ценностные установки Ученого (Склярова 2006: 28).

Освоение субъектами исследовательского обучения нравственно-ценностного компонента академической культуры играет важнейшую роль в формировании их коммуникативной компетенции, так как определяет речевой идеал не только в пространстве академического дискурса, но и за его пределами. Идею о том, что культура формируется и транслируется в процессе общения, выражал Ю.М. Лотман, утверждая, что культура — это форма общения, о культуре можно говорить только в такой ситуации, когда люди общаются (Лотман 1994: 5). Согласимся с утверждением Г.М. Андреевой о том, что для общения необходимы не только общая лексическая и синтаксическая система, но и одинаковое понимание коммуникантами ситуации общения, включение их в общую систему деятельности (Андреева 1999: 83). Ипполитова Н.А. называет социокультурный аспект одним из важнейших в методике обучения речевым жанрам (и шире — эффективному общению), так как жанр речи и есть компонент культуры. Создавать текст определенного жанра — значит строить свою речь в соответствии со сложившимися в определенной культуре нормами, канонами, правилами речевого поведения (Ипполитова 2012: 4).

Утверждение о сущностной связи культуры и общения легло в основу авторской идеи о том, что формирование ценностного аспекта академической культуры должно осуществляться в специально организованной коммуникативно-речевой среде, в которую, по образному определению Б.М. Гаспарова, «говорящие как бы погружаются в процессе коммуникативной деятельности» (Гаспаров 1996: 297). Образовательная коммуникативно-речевая среда создает такое «социальное и пространственно-предметное окружение» личности, которое способно влиять на нее, создавать условия для ее развития и формировать ее по заданному образцу (Ясвин 2001: 14).

Важно погрузить ученика-исследователя в такую ситуацию «языкового существования» (Б.М. Гаспаров), в которой он, с одной стороны, постоянно испытывал бы потребность реализовывать свой познавательный интерес, открывать для себя мир, обмениваться впечатлениями, а с другой стороны, находился в совершенно определенной (академической) культурно-речевой среде: «Всякий акт употребления языка... представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта»; «важнейшей его частью является постоянное соприкосновение с другими говорящими личностями... Все поступающие извне языковые впечатления органически вырастают в языковой мир личности» (Гаспаров 1996: 10;15).

Культурно-речевая среда исследовательского обучения, как полагают авторы, состоит из трех подпространств:

– культурно-речевая среда урока, формирующаяся в том случае, если учитель использует средства диалогизации образования и исследовательские методы обучения;

– пространство внеурочной деятельности учеников-исследователей (экспедиции, конференции, форумы, работа школьных научных обществ и др.), целенаправленно формирующее академическую культуру учащихся;

– все иные формы речевого взаимодействия субъектов образовательной деятельности, если это взаимодействие основано на ценностях и традициях академической культуры.

Взаимосвязь всех уровней культурно-речевой среды обеспечивается реализацией следующих принципов: признание ценности личности каждого субъекта исследовательского обучения; субъект-субъектное взаимодействие; приоритет познавательной активности и познавательного интереса субъектов образования; осознание значения «научного стиля мышления» для постижения истины; соблюдение этических норм общения, признание и уважение научного авторитета; фасилитация как ведущий стиль педагогического общения.

Разделяя идею М.С. Кагана о том, что ценности «усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием» (Каган 2007: 231), и утверждение И.Я. Лернера, что «опыт ценностного отношения к изучаемому миру... может быть получен только в ходе реальных переживаний» (Лернер 1987: 65), авторы приходят к выводу: необходимы особые педагогические приемы, которые направлены на формирование нравственных основ личности обучаемых в соответствии с ценностями академической культуры.

Поэтому значительное место на занятиях по формированию коммуникативной компетенции будущих учителей-научных руководителей авторы отводят чтению, обсуждению, анализу и интерпретации текстов (прежде всего художественных), воздействуя таким образом не только на когнитивную сферу обучаемых, но и на их эмоции. Обсуждения и дискуссии дают возможность каждому студенту соотнести содержание изученного с собственными интересами, потребностями, мотивами и ценностями.

Кроме того, важную роль в инкультурации обучаемых играют образцы. Общеизвестно, что в процессе освоения культуры ее ценности и смыслы не только осознаются человеком, но присваиваются им с ориентацией на образцы поведения окружающих.

Одним из таких образцов в условиях исследовательского обучения «является речевая личность учителя-научного руководителя, стиль его общения с учеником-исследователем... Общение учителя-научного руководителя с учеником-исследователем должно не просто создавать условия для мотивации, а пробуждать собственную инициативу обучающегося в организации своей познавательной деятельности» (Ерохина 2015: 168).

Исследование авторов статьи позволило создать трехуровневую модель речевой личности учителя-научного руководителя. Первый ее уровень — осознанное владение учителем *средствами риторизации* — способами «переосмысления органи-

зации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики» (Тихонов 2005: 125), причем не только на уровне ее приемов и технологий, но (главное!) на уровне осознания ее сущности, ибо диалогическое общение — единственный путь поиска и постижения истины.

Второй уровень модели — владение учителем риторикой организации *творческого взаимодействия* с обучающимися (А.А. Мурашов). Ситуация творческого взаимодействия, как утверждает А.А. Мурашов, предполагает наличие у учителя «коммуникативного вдохновения», владение учителем искусством «речевого инициирования» (Мурашов 1999: 60).

То есть, риторика организации творческого взаимодействия — не просто искусство риторизации учебного процесса, но умение, по К.С. Станиславскому, «играть своего партнера», вставить на его точку зрения, понимать его мотивы, видеть окружающее его глазами (Мурашов 1999: 225). Для этого учителю необходимо овладеть импровизационными умениями, научиться переступить через границы собственной концепции, принимать образ мысли другого (в нашем случае ученика-исследователя) в стремлении осмыслить объективный мир и дать ему оценку (Мурашов 1999: 38).

Третьим, вершинным, уровнем модели является владение учителем *фасилитационными* умениями. Коммуникативные умения учителя-фасилитатора определяются его педагогической позицией доверия к обучающемуся, признание ученика равноправным и равнозначным партнером по общению: учитель-фасилитатор, по утверждению К. Роджерса, «доверяет ученику развиваться». Именно ситуация исследования, когда ученик и учитель становятся со-искателями истины, принципиально меняет их коммуникативные роли, модифицирует суть коммуникативного лидерства учителя. К. Роджерс отмечает, что фасилитаторы не исполняют практически никаких функций учителя: фасилитаторы — «катализаторы, побудители; они предоставляют ученикам свободу и возможность учиться и, что самое важное, — учатся вместе с ними» (Роджерс 2002: 244).

Фасилитационные умения учителя определяются ядром его речевой личности, проявляющимся в естественности и открытости учителя в общении; в его способности к саморазвитию и самосовершенствованию; в эмпатии, «доверии» к ученику; в развитости механизмов внушения, заражения и подражания; в его рефлексивных умениях. Иными словами, учитель-фасилитатор должен уметь определять и принимать подлинные ценности педагогической деятельности (не подменять их практически-утилитарными, сугубо прагматичными, эгоистическими); децентрироваться с собственных личностных проблем на проблемы ученика; проектировать этапы педагогической поддержки на основе анализа определенной педагогической ситуации, особенностей ученика, объективной оценки собственных возможностей, возможностей ребенка и других участников образовательного процесса (Михайлова 1998), овладеть речевыми жанрами, не входящими в традиционный жанровый репертуар учителя: дружеская беседа, совет, дискуссия, обмен мнениями, совещание и др.

Фасилитационная позиция учителя-научного руководителя проявляется в использовании им определенных *речевых тактик* (выделены авторами на основе

системы методических приемов реализации научного альянса, подробно описанной Л.Б. Эрштейном). Речь идет о доверительной коммуникации, позитивных суждениях и поддержке, конструктивной критике, ориентации на взаимный интерес, определении оптимальной дистанции взаимодействия, дискуссии, мозговом штурме, обмене ролями между субъектами исследовательского обучения; вскрытии коммуникативных проблем и др. (Эрштейн 2011: 41—44). В ходе освоения модуля «Академическая культура субъектов исследовательского обучения» студенты решают риторические, коммуникативно-нравственные задачи, требующие использования этих тактик в процессе взаимодействия с учеником-исследователем в различных коммуникативных ситуациях. Нередко это взаимодействие приобретает проблемный характер, когда учитель-научный руководитель совершает речевые поступки для деликатного разрешения конфликтной ситуации.

### **Заключение**

Отличительная черта современной системы образования заключается в международном культурном обмене, когда межкультурная коммуникация становится неотъемлемой составляющей процесса обучения студентов. В связи с этим теория дискурсивной этики и практическая реализация всех ее уровней оказывает значительное влияние на развитие и формирование будущих специалистов в области образования в соответствии с теми нормотворческими этическими законами, которые представляют микро-, мезо- и макромораль.

Дискурсивная этика в пространстве исследовательского обучения проявляется в готовности, способности и умении учителя-научного руководителя и ученика-исследователя осуществлять целенаправленное взаимодействие в соответствии с ценностями, нормами, правилами и традициями академической культуры.

Реалии современного социума свидетельствуют, что представители разных культур испытывают дискомфорт вследствие «различных культурно-специфических взглядов на мир» (Шаклеин 2012). В связи с этим приоритетной задачей современной теории межкультурной коммуникации является изучение коммуникативно-речевых проблем с порой на лингвокультурологию, дискурсивную этику.

Только благодаря установке личности на кооперативную коммуникативную стратегию, реализуемую в речевых поступках, возможны эффективная коммуникация и оптимальное решение определенной речевой ситуации. Моральная грамматика, осознание миссии учителя-научного руководителя в педагогическом общении, роли речевого поступка в профессиональной коммуникации, вне всякого сомнения, станут тем спасательным кругом, которым сможет воспользоваться любой студент независимо от национальной принадлежности.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

- Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1999. 375 с.  
*Бахтин М.М. (Волошинов В.Н.).* Фрейдиизм. Комментарии В. Махлина. М.: Лабиринт, 1993.  
*Богатов В.В.* Этика в научной деятельности // Вестник ДВО РАН. 2008. № 1. С. 144—157.

- Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
- Гольдин В.Е., Дубровская О.Н.* Жанровая организация речи в аспекте социальных взаимодействий // Жанры речи. Саратов. 2002. С. 5—17.
- Гусейнов А.А.* Цели и ценности: как возможен моральный поступок? // Этическая мысль. Вып. 3. М.: ИФ РАН. 2002. [Электронный ресурс]. URL: [https://iphras.ru/elib/EM3\\_1.html](https://iphras.ru/elib/EM3_1.html) (дата обращения: 09.04.2014).
- Демьянков В.З.* Эффективность аргументации как речевого воздействия // Проблемы эффективности речевой коммуникации. М.: ИНИОН АН СССР, 1989. С. 13—40.
- Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология. М.: ИНФРА-М, 1997. 318 с.
- Ерохина Е.Л.* Академическая культура субъектов исследовательского обучения: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2015. 426 с.
- Ерохина Е.Л.* Методологические подходы к обучению субъектов исследовательской деятельности основам академической культуры // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4. Ч. 2. С. 298—300.
- Жинкин Н.И.* Язык — речь — творчество: избранные труды. М.: Лабиринт, 1998. 364 с.
- Ипполитова Н.А.* Методический аспект учения о речевых жанрах // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 8. С. 1—4.
- Каган М.С.* Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики / М.С. Каган. Избр. тр. Т. 3. СПб.: Петрополис, 2007. С. 231—241.
- Карпов О.А.* Как организовать исследовательское обучение школьников // Народное образование. 2011. № 2. С. 36—42.
- Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева [и др.]. М.: Флинта; Наука, 2003. 840 с.
- Курицева З.И.* Коммуникативно-нравственный аспект риторического образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 50 с.
- Лернер И.Я.* Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. 1987. № 11. С. 60—65.
- Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства. СПб.: Искусство-СПб., 1994. 758 с.
- Матвеева Т.В.* Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М.: Флинта; Наука, 2003. 432 с.
- Михайлова Н.Н.* Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки // Народное образование. 1998. № 6. С. 25—31.
- Михальская А.К.* Основы риторики: мысль и слово. М.: Просвещение, 1996. 416 с.
- Мурашов А.А.* Творческое взаимодействие учителя и учащихся: риторическое обеспечение: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 372 с.
- Назарчук А.В.* Этика глобализирующегося общества. М.: Директмедиа Паблишинг, 2002. 381 с.
- Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Изд. испр. и доп. / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. М.: Флинта; Наука, 1998. 312 с.
- Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. М.: Смысл. 2002. 528 с.
- Рождественский Ю.В.* О термине «риторика» // Риторика. 1995. № 1. С. 7—13.
- Савенков А.И.* Детское исследование как метод обучения старших дошкольников // Дошкольное образование. 2007. № 21. [Электронный ресурс]. URL: [http://dob.lseptember.ru/view\\_article.php?ID=200702117](http://dob.lseptember.ru/view_article.php?ID=200702117) (дата обращения: 09.04.2015).
- Седов К.Ф.* Этическая составляющая типологии культур / Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. С. 193—201.

- Ситникова Е.И.* Обоснование дискурсивной этики К.-О. Апелем // *Вестник вятского государственного университета.* Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. № 4 (4). С. 41—45.
- Склярова А.М.* Этические нормы и принципы научной деятельности. М.: БИБЛИОСФЕРА, 2006. № 3. С. 26—29.
- Словарь сочетаемости русского языка: Ок. 2500 словар. ст. / П.Н. Денисов, Н.К. Зеленова, Е.М. Кочнева [и др.]; под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. 2-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1983. 686 с.
- Тихонов С.Е.* Риторика, риторизация и общение в школе: осмысление и воплощение в период модернизации образования. М.: Прометей, 2005. 271 с.
- Хаузер М.Д.* Мораль и разум: как природа создала наше универсальное чувство добра и зла / пер. с англ. Т.М. Марютиной. М.: Дрофа, 2008. 639 с.
- Шаклеин В.М.* Лингвокультурология: традиции и инновации: монография. М.: Флинта, 2012. 301 с.
- Шмелева Т.В.* Речевой акт / Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева [и др.]. М.: Флинта; Наука, 2003. С. 571—572.
- Эрштейн Л.Б.* Научное руководство: теория, принципы, практика. СПб.: СПбГУНИПТ, 2011. 76 с.
- Эффективная коммуникация: история, теория, практика: словарь-справочник / отв. ред. М.И. Панов; сост. М.И. Панов, Л.Е. Тумина. М.: ООО «Агентство КРПА Олимп», 2005. 960 с.
- Ясвин В.Я.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
- Apel K.-O.* Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988.
- Hartley J.* Academic Writing and Publishing: A practical guide. London and New York: Routledge, 2008.

© Курцева З.И., Ерохина Е.Л., 2018

#### **История статьи:**

Дата поступления в редакцию: 13.09.2017

Дата принятия к печати: 15.10.2017

#### **Для цитирования:**

**Курцева З.И., Ерохина Е.Л.** Дискурсивная этика как основа развития речевой личности будущего учителя // *Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания.* 2018. Т. 16. № 1. С. 91—108. DOI 10.22363/2313-2264-2018-16-1-91-108

#### **Сведения об авторах:**

*Курцева Зоя Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета. *Сфера научных интересов:* речевая культура личности, культура общения, речевой поступок личности, риторика и этика, педагогическая риторика, методика преподавания риторики, вопросы непрерывного риторического образования (предшкольное образование — начальная школа — основная школа — старшая школа — высшая школа — последипломное образование). Автор более 150 научных публикаций. *Контактная информация:* zikurts@gmail.com

*Ерохина Елена Ленвладовна*, доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета. *Сфера научных интересов*: риторика, педагогическая риторика, теория коммуникации, теория и методика преподавания риторики, теория и методика преподавания русского языка, философия образования. Автор более 100 научных публикаций. *Контактная информация*: lenusha@rambler.ru

## **DISCOURSE ETHICS AS A FOUNDATION FOR DEVELOPMENT OF THE SPEECH PERSONALITY OF A FUTURE TEACHER**

**Z.I. Kurtseva, E.L. Erokhina**

Moscow State Pedagogical University  
*M. Pirogovskaya str., 1/1, Moscow, Russia, 119991*

The relevance of this article is in the approach to addressing the philosophical issue of discourse ethics from the perspective of communicative development and the personality development of the future education professional. The authors emphasized the communicative and ethical part of the interaction between partners. The study presented in the article has following objectives: to clarify the relation between the philosophical definition of “discourse ethics” and the field of pedagogical speech studies and to define the specificities of discourse ethics in pedagogical communication; to justify the significance of the communicative category of “speech act” in the discourse ethics of pedagogical interaction and to present the main features that distinguish the speech act from the speech activity; to identify and describe the specificity of discourse ethics in case of inquiry based learning; to characterize the speech personality of the teacher (academic advisor) primarily through the aspect of the moral and ethical norms of the academic culture, which he exercises. The study used the following theoretical methods: examination, analysis and comparative analysis of philosophical, culturological, psychological-pedagogical, speech-study, and methodical literature, language-semantic analysis of speech terms, as well as diagnostic methods: interview and questionnaire of teachers, schoolchildren, students; conversations (recorded) with teachers (academic advisors) and students-researchers; analysis of oral and written texts created by the subjects of inquiry based learning; analysis of the expert protocols of the school scientific and practical conferences; examination and summary of pedagogical experience. As a result of the study, the authors conclude, that in the course of pedagogical interaction the discourse ethics requires the participants to observe ethical, communicative and moral standards and to aim at creating an ideal language and speech situation, which the teacher and his speech acts ultimately broadcasts. The article introduces the main features that distinguish speech act from the speech action and justifies the importance of the “speech act” communicative category in discourse ethics. As a result of the review of the discourse ethics in the dimension of inquiry based learning the definition of the concept of “academic culture” is specified with regard to school academic discourse; the definition is given to the cultural and speech environment, essential for the formation and development of the moral and value component of the speech personality of the subject of the inquiry based learning; the most important techniques and methods for enculturation of the subjects of inquiry based learning are described; the three-tier model of the teacher’s (academic advisor’s) speech personality is presented. The authors note the importance of the stated problem in connection with the expansion of cross-

cultural contacts and underline the significance of the theory of discourse ethics and its implementation at all its levels, which have an important influence on the communicative and moral development of future education professionals.

**Key words:** Discourse ethics, speech act, communication and moral development, academic culture, culture and speech environment, speech personality of the future teacher

## REFERENCE

- Andreeva G.M. (1999). *Sotsial'naya psikhologiya*. [Social psychology]. Moscow: Aspekt Press Publ. (In Russ).
- Bakhtin M.M. (Voloshinov V.N.). (1993). *Freidizm*. Kommentarii V. Makhlina. [Freudism. Comments by V. Makhlin]. Moscow: Labirint Publ. (In Russ).
- Bogatov V.V. (2008). Etika v nauchnoi deyatel'nosti. *Vestnik RAN*. [Ethics in scientific activity. *Herald of the RAS*]. 1. 144—157. (In Russ).
- Gasparov B.M. (1996). Yazyk, pamyat', obraz. *Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya*. [Language, memory, image. *Linguistics of language existence*]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ. (In Russ).
- Gol'din V.E. & Dubrovskaya O.N. (2002). Zhanrovaya organizatsiya rechi v aspekte sotsial'nykh vzaimodeistvii. *Zhanry rechi*. [Genre organization of speech in the aspect of social interactions. *Genres of speech*]. (pp. 5—17). Saratov Publ. (In Russ).
- Guseinov A.A. (2002). Tseli i tsennosti: kak vozmozhen moral'nyi postupok? *Eticheskaya mysl'*. [Goals and values: how is a moral act possible? *Ethical thought*. 3]. Retrieved April 9 2016 from: [https://iphras.ru/elib/EM3\\_1.html](https://iphras.ru/elib/EM3_1.html)
- Dem'yankov V.Z. (1989). Effektivnost' argumentatsii kak rechevogo vozdeistviya. *Problemy effektivnosti rechevoi kommunikatsii*. [Effectiveness of argumentation as a speech influence. *Problems of the effectiveness of speech communication*]. (pp. 13—40). Moscow: INION AN SSSR Publ. (In Russ).
- Druzhinin V.N. (1997). *Eksperimental'naya psikhologiya*. [Experimental psychology]. Moscow: INFRA-M Publ. (In Russ).
- Erokhina E.L. (2015). *Akademicheskaya kul'tura sub'ektov issledovatel'skogo obucheniya*. [Academic culture of subjects of research training]. (Author's abstr. d-ra ped. diss. Moscow). (In Russ).
- Erokhina E.L. (2015). Metodologicheskie podkhody k obucheniyu sub'ektov issledovatel'skoi deyatel'nosti osnovam akademicheskoi kul'tury. [Methodological approaches to teaching subjects of research activities to the basics of academic]. *Kazan academic journal*. 4, 2. 298—300. (In Russ).
- Zhinkin N.I. (1998). Yazyk — rech' — tvorchestvo. [Language — speech — creativity]. *Selected works*. Labirint Publ. (In Russ).
- Ippolitova N.A. (2012). Metodicheskii aspekt ucheniya o rechevykh zhanrakh. [The methodical aspect of the teaching of speech genres]. *Primary school plus before and after*. 8, 1—4. (In Russ).
- Kagan M.S. (2007). Nekotorye voprosy vzaimosvyazi filosofii i pedagogiki. *Izbrannye Trudy*. [Some issues of the relationship between philosophy and pedagogy. *Selected works*. 3]. 231—241. Saint Petersburg: Petropolis Publ. (In Russ).
- Karpov O.A. (2011). Kak organizovat' issledovatel'skoe obuchenie shkol'nikov. [How to organize research training for schoolchildren. 2]. *Public education*. 36—42. (In Russ).
- Ivanova L.Yu., Skovorodnikova A.P. & Shiryayeva E.N. (2003). Kul'tura russkoi rechi. *Entsiklopedicheskii slovar'-spravochnik*. [Culture of Russian speech. *Encyclopedic dictionary-reference*]. Moscow: Flinta: Nauka Publ. (In Russ).
- Kurtseva Z.I. (2011). *Kommunikativno-nravstvennyi aspekt ritoricheskogo obrazovaniya*. [Communicative-moral aspect of rhetorical education]. (Author's abstr. d-ra ped. diss. Moscow). (In Russ).



- Lerner I.Ya. (1987). Chelovecheskii faktor i funktsii soderzhaniya obrazovaniya. *Sovetskaya pedagogika*. [The human factor and the functions of the content of education. *Soviet pedagogy*]. 11. 60–65. (In Russ).
- Lotman Yu.M. (1994). *Besedy o russkoi kul'ture: Byt i traditsii russkogo dvoryanstva*. [Conversations about Russian culture: Life and traditions of the russian nobility]. Saint Petersburg: Iskusstvo-SPb., 758 s (In Russ).
- Matveeva T.V. (2003). *Uchebnyi slovar': russkii yazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika*. [Educational dictionary: russian language, speech culture, style, rhetoric]. Moscow: Flinta; Nauka Publ. (In Russ).
- Mikhailova N.N. (1998). Kvalifikatsionnye trebovaniya k pedagogu, rabotayushchemu v sfere pedagogicheskoi podderzhki. *Narodnoe obrazovanie*. [Qualification requirements for a teacher working in the field of pedagogical support. *Public education*]. 6. 25–31. (In Russ).
- Mikhal'skaya A.K. (1996). *Osnovy ritoriki: Mysl' i slovo*. [The Basics of Rhetoric: thought and word]. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ).
- Murashov A.A. (1999). *Tvorcheskoe vzaimodeistvie uchitelya i uchashchikhsya: ritoricheskoe obespechenie*. [Creative interaction of teachers and students: rhetorical support]. (Author's abstr. d-ra ped. diss. Moscow). (In Russ).
- Nazarchuk A.V. (2002). *Etika globaliziruyushchegosya obshchestva*. [The ethics of a globalizing society]. Moscow: Directmedia Publ. (In Russ).
- Ladyzhenskaya T.A. & Mihal'skaja A.K. (1998). Pedagogicheskoe rechevedenie. *Slovar'-spravochnik*. [Pedagogical Speech. *Dictionary-reference*]. Moscow: Flinta; Nauka Publ. (In Russ).
- Rodzher K. & Freiberg D. (2002). *Svoboda uchit'sya*. [Freedom to learn]. Moscow: Smysl Publ. (In Russ).
- Rozhdestvenskii Yu.V. (1995). O termine « ritorika ». *Ritorika*. [About the term “rhetoric”]. *Rhetoric*. 1. 7–13. (In Russ).
- Savenkov A.I. (2007). Detskoe issledovanie kak metod obucheniya starshikh doshkol'nikov. *Doshkol'noe obrazovanie*. [Children's study as a method of teaching older preschoolers. *Preschool education*. 21]. Retrieved September 9 2016 from: [http://dob.1september.ru/view\\_article.php?ID=200702117](http://dob.1september.ru/view_article.php?ID=200702117)
- Sedov K.F. (2003). Eticheskaya sostavlyayushchaya tipologii kul'tur. *Problemy rechevoi kommunikatsii*. [Ethical component of the typology of cultures. *Problems of verbal communication*]. (pp. 193–201). Saratov: Sarat. Un-ta Publ. (In Russ).
- Sitnikova E.I. (2008). Obosnovanie diskursivnoi etiki K.-O. Apelem. [Rationale for the discursive ethics of K.-O. Apel. *Vestnik Vyatka State University*]. 4(4). 41–45. Kirov Publ. (In Russ).
- Sklyarova A.M. (2006). Eticheskie normy i printsipy nauchnoi deyatel'nosti. *Bibliosfera*. [Ethical norms and principles of scientific activity. *Bibliosphere*]. 3. 26–29. Moscow Publ. (In Russ).
- Denisov P.N., Zelenova N.K. & Kochneva E.M. (1983). *Slovar' sochetaemosti russkogo yazyka*. [Dictionary of compatibility of the russian language]. Moscow: Rus. yaz. Publ. (In Russ).
- Tikhonov S.E. (2005). *Ritorika, ritorizatsiya i obshchenie v shkole: osmyslenie i voploshchenie v period modernizatsii obrazovaniya*. [Rhetoric, ritorizatsiya and communication in school: comprehension and implementation in the period of modernization of education]. Moscow: Prometei Publ. (In Russ).
- Khauzer M.D. (2008). *Moral' i razum: Kak priroda sozdala nashe universal'noe chuvstvo dobra i zla*. [Morality and Reason: How nature created our universal sense of good and evil]. Moscow: Drofa Publ. (In Russ).
- Shaklein V.M. (2012). *Lingvokul'turologiya: traditsii i innovatsii: monografiya*. [Lingvokulturologiya: traditions and innovations: monograph]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ).
- Shmeleva T.V. (2003). Rechevoi akt. *Kul'tura russkoi rechi: Entsiklopedicheskii slovar'-spravochnik*. [Speech act. *Culture of Russian speech. Encyclopaedic dictionary-reference*]. (pp. 571–572) Moscow: Flinta; Nauka Publ. (In Russ).

- Ershtein L.B. (2011). *Nauchnoe rukovodstvo: teoriya, printsipy, praktika*. [Scientific direction: theory, principles, practice]. Saint Petersburg: SPbGUNIPT Publ., 76 s (In Russ).
- Panov M.I. (2005). *Effektivnaya kommunikatsiya: istoriya, teoriya, praktika. Slovar'-spravochnik*. [Effective communication: history, theory, practice. Dictionary-reference]. Moscow Publ. (In Russ).
- Yasvin V.Ya. (2001). *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl Publ. (In Russ).
- Apel K.-O. (1988). *Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Ubergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Publ. (In Russ).
- Hartley J. (2008). *Academic Writing and Publishing: A practical guide*. London and New York: Routledge.

#### **Article history:**

Received: 13.09.2017

Accepted: 15.10.2017

#### **For citation:**

**Kurtseva Z.I., Erokhina E.L. (2018) Discourse ethics as a foundation for development of the speech personality of a future teacher. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 16 (1), 91—108. DOI 10.22363/2313-2264-2018-16-1-91-108**

#### **Bio Note:**

*Kurtseva Zoya I.*, Doctor of Pedagogy, Professor, Department of rhetoric and culture of speech, Moscow state university of education. *Research interests:* speech culture of a person, culture of speech, speech act of a person, rhetoric and etic, pedagogical rhetoric, methods of teaching rhetoric, problems of continuous rhetorical education (preschool education — elementary school — secondary school — high school — university — post graduation education). Author of more than 150 scientific publications. *Contact information:* zikurts@gmail.com

*Erokhina Elena L.*, Doctor of Pedagogics, Professor of the department of rhetoric and speech culture of MSPU. *Research interests:* rhetoric, pedagogical rhetoric, communication theory, theory and methodology of teaching rhetoric, theory and methodology of teaching Russian, education philosophy. Author of more than 100 scientific publications. *Contact information:* lenusha@rambler.ru