

П.Калая, А.Хейкинен (Финляндия)
**АТТРИБУЦИИ В РАМКАХ ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА:
ОБЪЯСНЕНИЕ УСПЕХОВ И НЕУДАЧ В ИЗУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

1. Вступительные замечания. Появившийся в конце 1980-ых дискурсивный подход разжег интерес к атрибуциям или причинным объяснениям. Этот подход, основывающийся на конструктивизме, открыл новые пути понимания атрибуций и способы их исследования. Авторы данной статьи описывают атрибуции в контексте изучения второго языка (L2), в частности, как успехи и неудачи в изучении английского языка как иностранного объяснялись в повествовательном дискурсе. С этой целью первокурсников просили написать сочинения, основанные на их опыте изучения английского языка. Анализ сочинений позволил определить интерпретационные репертуары или наборы использованных выражений и метафор. После этого были сформулированы гипотезы об их функциях. Интересно, что для объяснения успеха чаще всего использовался 'натуралистический репертуар' (всего их пять): успех в неформальном общении с носителями языка приписывался хорошим результатам в его изучении. И наоборот, неудачи наиболее часто объяснялись с помощью 'институционального репертуара'. В этих случаях слабые учебные результаты объяснялись формализованными ситуациями изучения языка.

Как правило, теории и модели изучения второго языка (L2) рассматривают освоение L2 как процесс, результат которого определяется многими факторами [Ellis 1985; 1994]. Некоторые из них – внешние для обучающегося факторы, другие – внутренние. Внешние факторы связаны со средой, в которой происходит изучение L2, тогда как внутренние факторы относятся к внутренним механизмам обучающегося, задействованным при освоении L2. Индивидуальные особенности учащихся можно разделить на три группы 1) мнения об изучении L2; 2) эмоциональные состояния обучающихся; 3) общие факторы (возраст, пол, способности, мотивация или особенности характера обучающихся).

В работах [Skehan 1989: 51-52; Williams, Burden 1997: 104-110] была предложена еще одна индивидуальная характеристика – *атрибуции*, т.е. объяснениям, которые учащиеся дают своим успехам и неудачам в изучении L2. Теория приписывания (атрибуции), зародилась в конце 40–50-ых гг.

Обращение в конце 80-ых гг. к новой исследовательской парадигме в социальной психологии (дискурсивный подход) стимулировало интерес к атрибуции. Этот подход открывает новые пути понимания атрибуций и других аспектов изучения L2¹.

2.1. Традиционный подход: объяснения как познавательные объекты. Теория атрибуции берет свое начало от работ Хейдера [Heider 1944; 1958], однако одним из первых ее разработчиков был Уейнер [Weiner 1986; 1992]. Корни теории уходят в позитивистскую исследовательскую парадигму: она основывается на реалистичном взгляде на мир, заимствованном из естественных наук (см. [Guba, Lincoln 1994; Maykut, Morehouse, 1994]).

Теория приписывания занимается причинными объяснениями или атрибуциями, а это «конструкции, производимые воспринимающим лицом (действующим или наблюдающим), для того чтобы рассмотреть связь между действием и последствием» [Weiner 1986: 22]. Немаловажно, что атрибуции рассматриваются как когнитивные единицы в сознании индивида.

Первоначально эта теория [Weiner et al. 1979] представляла четыре объяснения ситуаций, связанных с успехами и неудачами в изучении L2: 1) способности, 2) усилия, 3) сложность задания и 4) удача. Их можно расположить в двух измерениях: место причинности и стабильность. Позднее было добавлено третье измерение: контролируемость

¹ Например, отношение к изучению языка [Hyrkstedt 1997; Hyrkstedt, Kalaja 1998], мотивацию [Kalaja, Leppänen, 1998], убеждения [Kalaja 1995] и личностные особенности обучающихся [Leppänen, Kalaja 1998].

[Weiner 1986]. Всего можно выделить восемь возможных причин, позволяющих объяснить тот или иной вид достижений. Другими словами, теория предполагает, что эти объяснения универсальны, и их число фиксировано.

Для исследования атрибуций были разработаны анкеты и проведены исследования (см. [Weiner 1992]). Например, учащимся для описания были предложены такие ситуации как *«Ученик сдал экзамен, и 90 % других учеников также сдали его. Ученик способный. Думаете ли Вы, что ему это стоило усилий?»*, для ответа учащимся была предложена анкета множественного выбора [Kun & Weiner 1992: 240-242]. Полученные данные подвергались статистической обработке с целью установления соотношения между причинными объяснениями и другими факторами, такими как ожидание успеха [Weiner 1992: 258]. Таким образом, традиционный подход к исследованию атрибуций был количественным.

Классическая теория атрибуции подвергается критике по ряду причин: во-первых, из-за априорности определений; во-вторых, из-за экспериментов, проводимых как бы 'в вакууме'; в-третьих, из-за преобладания количественных методов исследования; и, наконец, из-за слишком общих и неокончательных результатов [Weiner 1986; Antaki 1994; Antaki, Naji, 1987; Edwards, Potter 1995]. По словам Эдвардса и Поттера [1995: 91], теория приписывания это «идеализированное, нормированное рассмотрение причинного понимания, которое не уделяет внимания комплексу социальных и риторических условий описания приписывания в естественной речи». Были сделаны попытки пересмотра теории и методологии, использовавшихся в исследовании атрибуций [White 1991; Semin, Fiedler 1988; Antaki, Naji 1987; Hilton, 1990]. В последнее время подвергались сомнению и сами основания теории [Edwards, Potter 1995; Heikinen 1999].

2.2. Между двух исследовательских традиций. Несмотря на утверждение, что причинно-следственные объяснения

(атрибуции) играют важную роль в изучении L2, подобное исследование не проводилось. Единственный пример – работа Уильямса и Бердена [Williams, Burden 1999], лежащая между традиционным подходом к изучению атрибуций, описанным выше, и дискурсивным подходом, о котором ниже.

Уильямс и Берден [Williams & Burden, 1999] хотели выяснить как учащиеся воспринимали успехи и неудачи в изучении L2, и какие объяснения они давали этому. С этой целью было опрошено 36 школьников. Они изучали французский язык и были на 6, 7 и 9 или 10 годах обучения британской школьной системы; возраст учащихся варьировался от 10 до 15 лет. Интервью записывались на пленку и транскрибировались. После этого данные подверглись качественному контент-анализу. Одним из результатов этого небольшого исследования было выявление тенденции объяснять успех внешними факторами, которые включали отзывы учителя и оценки. Другим результатом было наблюдение о том, что объем и разнообразие объяснений увеличивались с возрастом.

Ученые знали о ‘ловушках’ теории приписывания, и поэтому предприняли попытку их избежать. Во-первых, исследование основано на иной конструктивистской парадигме (подробнее см. [Williams, Burden 1997]). Во-вторых, это исследование отличается от более ранних методом сбора и анализа материала: вместо анкетирования проводились направленные интервью. Группы определялись в процессе анализа данных, а не были заданы заранее и ‘наложены’ на материал. Перед этим «из ответов студентов был выделен ряд специфических описательных фраз» [Williams, Burden 1999: 196]. Эта стратегия называется упрощенным кодированием [Potter, Wetherell 1987: 39-43], и ее проблема состоит в том, что она имеет тенденцию подавлять разнообразие в данных такого типа.

2.3. Дискурс-анализ: объяснения как дискурсивные действия. Теория исследования дискурса возникла не-

давно под влиянием достижений социальной психологии [Potter, Wetherell 1987; Edwards, Potter 1992, 1995; Potter 1996, 1998; Edwards 1997]. Она находится в соответствии с социально-конструкционистской парадигмой и поэтому тесно связана с релятивистским взглядом на мир [Guba, Lincoln 1994; Maykut, Morehouse 1994]. Это, в свою очередь, означало пересмотр роли языка [Potter 1996: 97-118]. Традиционно языку приписывалась пассивная роль. Он работал как зеркало, отражая (более или менее точно) то, что происходит в умах людей. Сейчас языку отводят более активную роль. Язык – это средство построения вокруг нас социального мира или его вариантов, его конструкции состоят из лингвистических единиц того или иного типа, которые могут варьироваться в разных контекстах и даже внутри одного контекста. Кроме того, каждый вариант или конструкция имеет свои специфические риторические функции и последствия.

Принятие основных положений дискурсивного подхода при проведении исследования приписываний или причинных объяснений означает пересмотр не только определений и методов, но и целей исследования.

С этой целью Эдвардс и Поттер [1992; 1995] разработали дискурсивную деятельностную модель (*Discursive Action Model = DAM*). Согласно DAM, причинные объяснения рассматриваются как действия, производимые посредством языка [Edwards, Potter 1995: 88-89]. Во-первых, объяснения являются действиями, которые предшествуют другим действиям, или следуют за ними в речи или на письме. Во-вторых, они проявляют заинтересованность: объяснения это не просто предоставление объясняющим нейтральных фактов, они всегда пристрастны, так как представляют интерес для кого-то, но не являются важными для других, и это регулируется объясняющим при помощи обращения к различным речевым приемам. В-третьих, объяснения связаны с ответственностью: объясняющий может чувствовать собственную ответственность, например, за неудачу в изучении L2 или обвинять в этом других.

Изменение подхода к причинным объяснениям как к тому, что осуществляется, а не как к чему-то заранее данному, переместило фокус исследования с описания атрибуций как части внутренней жизни изучающего L2 на объяснения как конструкции в беседах или письменной речи обучающихся, касающихся определенных событий. В принципе, существует три подхода к беседам и текстам [Edwards 1997: 264-294]. Во-первых, беседы и тексты можно анализировать, чтобы увидеть, что они описывают, например, события в повествовании; или чтобы обнаружить, как были восприняты и поняты эти события; и, в-третьих, беседа и текст могут рассматриваться как дискурсивные действия. Другими словами, фокус может быть на 'фактах', на (искаженном) восприятии или на (еще более искаженной) вербализации событий. Традиционно исследования начинались с 'фактов' реального мира, сейчас же, в соответствии с третьим подходом, порядок применения этих трех подходов перевернут. «Дискурс – это фактически то, что у нас есть, то с чего мы можем начать», а события и понимание рассматриваются как «отношение участников – материал для построения и функционирования беседы» [Edwards 1997: 271].

Анализ дискурса в соответствии с этими направлениями был проведен Поттером и Уэзерелом [Potter, Wetherell 1987; Potter 1996]. Идея состояла в том, чтобы выявить изменчивость или устойчивость формы и/или содержания объяснений, которые дают изучающие L2, обращая особое внимание на используемые ими лингвистические средства, такие как интерпретативные репертуары, категории и общие места [Potter 1998], в отношении, например, хороших или плохих речевых навыков в изучении L2. Интерпретативные репертуары часто использовались как единица анализа в исследованиях, проводившихся с применением дискурсивного подхода. Интерпретативные репертуары это «периодически используемые системы терминов, которые характеризуют и оценивают действия, события и другие явления. Репертуар <...> составляется из ограниченного спектра терминов, использующихся только в стилистических и

грамматических конструкциях. Часто репертуар формируется вокруг специфических метафор или фигур речи...» [Potter, Wetherell 1987: 149; Parker 1992: 6-17].

После этого может быть выдвинута гипотеза о функциях и последствиях объяснений, даваемых изучающими L2, как части оценки успехов и неудач, и языковых свидетельств тому, найденных в текстах. Результатом этого анализа стала интерпретация приемов, с помощью которых учащийся мог бы убедить читателя. Отметим, что выводы даются не относительно информанта или группы информантов, а относительно набора текстов.

3.1. Цели исследования. Настоящее исследование – это первая попытка перенести дискурсивный подход на объяснения в контексте изучения L2. Рассматривается то, как успехи или неудачи в изучении иностранного языка объясняются в сочинениях, написанных обучающимися. На основании устойчивости и варьирования в оценках, были установлены интерпретативные репертуары и выдвинута гипотеза об их речевых функциях. Дополнительно были выделены факторы по каждому из них, указывающие на то, кого или что учащиеся связывали со своими успехами и неудачами в изучении английского языка.

3.2. Сбор материала. Были собраны сочинения – истории из жизни изучающих английский в качестве иностранного языка. Предполагалось, что оценки хороших/плохих навыков/знаний, или успехов/неудач в изучении английского языка будут естественными элементами этих историй.

Авторы историй – студенты-первокурсники, которые изучали английский язык в качестве основного и второстепенного предмета в университете г. Ювяскюля (Финляндия). Все студенты, кроме одного, изучали английский язык с девяти лет.

В качестве одного из заданий вводного курса прикладной лингвистики студентов попросили написать об их опыте изучения английского языка в форме истории из

жизни. Это должен был быть связный хронологический рассказ о них самих, до начала работы над заданием им также представили несколько наводящих вопросов для обдумывания (например, таких: *Как Вы впервые столкнулись с английским языком? Какими были Ваши преподаватели/одноклассники/учебники? Каким было изучение английского языка в начальных, средних, старших классах и высшей школе?*) Дополнительно студентам посоветовали написать рассказ, как будто обращаясь к своему другу. Сначала каждый студент подготовил черновик своей истории, обсудил его на занятии с одноклассником и, наконец, представил исправленную версию преподавателю. В среднем длина историй составляла пять печатных страниц, и они были написаны на финском – первом языке студентов (L1). Однако по желанию студентам разрешали ‘переключаться’ с финского языка на английский.

Из пятидесяти историй десять были случайным образом выбраны для более детального анализа. Пять из них были написаны девушками и пять – студентами-юношами (хотя исследование не имело цели сравнить объяснения на основе гендерных различий).

3.3. Кодирование и анализ материала. Кодирование материала проходило в два этапа. На первом этапе была предпринята попытка выделить каждый случай объяснения успеха или неудачи в изучении английского языка и после этого выделить все выражения причины, использованные в десяти историях. *Объяснение* определялось как «часть беседы, выделяющаяся как разрешение некоторой проблемной ситуации» [Antaki 1994: 4], а *причина* была действием или событием в каждом из случаев успеха или неудачи. Объяснения рассматривались как элементы дискурса, и их выявление включало определенную долю интерпретации. Рассмотрим примеры (1-3) (переведенные с финского языка) ²:

² Код в конце отрывка содержит номер, присвоенный автору истории (например, 08) и его/ее пол (М = мужской, Ж = женский).

(1) *Но, в конечном счете, мои языковые навыки заметно улучшились за годы, проведенные в ... (город), потому что я напряженно работала. (08Ж)*

(2) *И, случайно, судьба распорядилась так, что на этот раз мне также было негде заниматься. (07Ж)*

(3) *Я никогда не вступал в контакт с носителями английского языка. Я много путешествовал, но не по странам английского языка. Мои практические навыки в английском языке несколько устаревшие. (01М)*

Эксплицитность объяснений в примерах варьируется. В примере (1), объяснение успеха вводится при помощи союза *потому что*, четко обозначающего причинную связь между развитием навыков автора и ее напряженной работой. Напротив, в примерах (2) и (3) объяснения не такие четкие. Другими словами, в них нет таких вводящих объяснение речевых маркеров, как *потому что, из-за, благодаря, вследствие, в результате* или *следовательно*. Все же они рассматривались как объяснения. В примере (2), выражение *судьба распорядилась так* функционирует как объяснение провала учащегося при поступлении в колледж. В примере (3) студент сначала признает, что он мало сталкивался с носителями английского языка; затем продолжает жаловаться, что его устные навыки устарели. Можно увидеть связь между этими двумя утверждениями.

Важно отметить, что в этом эксперименте термины *успех* и *неудача* понимались студентами самостоятельно. В примере (1) успех связан с навыками в английском языке в целом, в примере (2) – с институциональным достижением, а в примере (3) с практическими навыками устной речи. Другими словами, определения не давались исследователями заранее. Напротив, они рассматривались как действия, производимые информантами. Всего при обработке было найдено 185 причин успехов и неудач в изучении языка.

На втором этапе причины были разделены на две группы, одна группа из 134 отрывков касалась успехов, а

другая – из 51 отрывка – касалась неудач. Длина отрывков варьировалась от нескольких слов до целого абзаца.

Анализ материала состоял из двух фаз. Во-первых, две группы данных читались, перечитывались и затем давалась их интерпретация. При этом отрывки, касающиеся успехов и неудач в изучении английского как иностранного языка, сравнивались по содержанию и по форме для выявления сходств и различий в объяснениях. Как отмечают Поттер и Уезерел [Potter, Wetherell 1987: 160], объяснения распознавались не по принципу «что было сказано в отрывке», а по принципу «как составлялись эти отрывки и к каким лингвистическим ресурсам обращались авторы историй». После формулировки определения объяснений была выдвинута гипотеза об их функциях и последствиях, основанная на лингвистических доказательствах, найденных в отрывках.

4. Интерпретативные репертуары в примерах. В результате анализа было выделено пять интерпретативных репертуаров или типов отношения обучающихся к своим успехам и неудачам в изучении английского языка. Это 1) *ИНДИВИДУАЛИСТИЧЕСКИЙ РЕПЕРТУАР (individualistic repertoire)*, 2) *НАТУРАЛИСТИЧЕСКИЙ РЕПЕРТУАР (naturalistic repertoire)*, 3) *ЭФФЕКТИВИСТСКИЙ РЕПЕРТУАР (efficiency repertoire)*, 4) *ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ РЕПЕРТУАР (institutional repertoire)* и 5) *ФАТАЛИСТИЧЕСКИЙ РЕПЕРТУАР (fatalistic repertoire)*. Эти репертуары являются внутренне связанными комплексами и используются для выполнения определенных функций и достижения определенных результатов. Особое внимание уделялось двум аспектам объяснения. Первым аспектом была манера описания автором своей роли в изучении языка в сравнении с другими и на фоне окружающей обстановки. Вторым аспектом было описание автором природы обучения, с учетом среды, приводившей к успеху или неудаче в изучении. Проиллюстрируем примерами – отрывками из сочинений. Для каждого репертуара даются примеры двух противоположных оценок – успеха и неудачи.

4.1. Индивидуалистический репертуар. Объяснения из *индивидуалистического репертуара* подчеркивают личностные характеристики учащихся в сравнении с характеристиками других. Эти характеристики рассматривались как врожденные и сравнивались с навыками, которые нужно приобретать. Авторы сочинений четко отделяли себя от других, радуясь своим сильным качествам или сожалея о своих слабостях. Таким образом, они могли провозглашать себя индивидуумами, которые имели специфические личностные характеристики или не имели таковых.

Характеристики, вокруг которых объединялись фразы из индивидуалистического репертуара, констатирующие успех, включали *способности к изучению иностранных языков* (английского, в частности), *отсутствие напряжения при обучении, личное отношение, мотивацию, творческие способности и умение принимать решения*. При объяснении неудачи ссылались на *отсутствие таланта или творческих способностей, робость, безнадежность*.

Часто используемые языковые средства из данного репертуара включают такие выражения, как *языковая интуиция, это у меня в крови, это мне всегда давалось легко и способности*; а также сравнительные или превосходные конструкции.

Одним из приемов, при помощи которых авторы проводят грань между «Я-САМ» и «ДРУГИЕ», является использование сравнительных выражений. Рассмотрим объяснение успеха в примере (4):

(4) *Казалось, что мне изучать язык было легче, чем многим другим (04М).*

Этот автор объясняет свой успех в изучении английского языка ненапряженностью занятий, легкостью приобретения знаний. Он делает это при помощи сравнения (*легче чем*) своей учебы (*мне*) с занятиями остальных (*многим другим*). Таким образом, автор относит себя и других к различным группам. Можно сказать, что он не принадлежит к другим, по крайней мере, при изучении английского языка. Это приводит к двум выводам. Во-первых, приписывая

успех врожденным способностям такого рода, автор принимает считает, что в жизни все предопределено. В соответствии с этим взглядом, ключ к успеху дается при рождении, а не приобретается в ходе жизни, что снижает важность факторов среды при обучении. Во-вторых, поддерживается точка зрения, что некоторые люди рождаются 'со всеми талантами, а у других нет таких возможностей. Это помогает людям вешать друг на друга ярлыки и подтверждает мнение о том, что возможности студентов в изучении иностранных языков ограничены, что проиллюстрировано в объяснении неудачи в примере (5):

(5) Ощущение того, что являешься самым неспособным студентом класса, конечно же, мне совсем не помогло (ОИМ).

В этом примере автор подчеркивает особое положение среди равных себе при помощи превосходной степени сравнения (*самым неспособным студентом класса*). При этом он отделяет себя от других, таким образом подчеркивая свою индивидуальность. Он также ссылается на логическую природу такого мнения, признавая его отрицательное влияние на процесс обучения (*мне совсем не помогло*). Важно отметить, что при таком отношении учащийся относит себя к ведомому, отдавая ведущую роль *ощущению* (*не помогло*). При этом автор отрицает свою причастность к результатам, поскольку он был не в состоянии повлиять на свои наследственные характеристики. Таким образом, он снимает с себя ответственность за неудачу в изучении английского языка.

4.2. Натуралистический репертуар. Объяснения успехов и неудач в изучении английского языка из *натуралистического репертуара* строятся вокруг идеи о том, что язык скорее приобретается в неформальной социальной среде, чем выучивается. В противоположность 4.1, авторы представляли себя частью общественной жизни, а не как индивидуумов, отделенных от других определенными личностными характеристиками.

Натуралистический репертуар формируется вокруг различных мнений об изучении английского языка как о естественном жизненном процессе получения опыта, приобретения навыков коммуникации, 'схватывания' языка из аутентичных источников и в неформальных ситуациях его использования, основанном на подлинном интересе к языку и его осознанном применении. Среди часто появляющихся при этом подходе языковых единиц: *опыт, на практике, в связи с, неформальное изучение, слушание и наблюдение*, а также активные глаголы, такие как *изучать, понимать, приобретать, использовать и улучшать*. Основным аргументом этого подхода: самый лучший и эффективный путь изучения английского языка – это его сознательное использование в неформальных ситуациях для достижения личных целей.

Название репертуара связано с естественной природой изучения языка, описываемого фразой: *изучение L2 подобно изучению L1, т.е. с целью коммуникации*. Рассмотрим пример (6):

6) Изучение английского языка было естественной частью моей жизни. С самого детства я встречала его вокруг. Вот, почему у меня никогда не было проблем с его освоением: я считала очевидным то, что я выучу его, также как и финский язык (ОБЖ).

В этом отрывке автор обращается к таким выражениям как *естественной частью моей жизни, встречала его вокруг и приобретением*. Далее автор описывает себя как активного участника социальной жизни, ставит себя в позицию агенса при изучении английского языка. Местоимения первого лица именительного падежа (*я*) использованные с активными глаголами, такими как *встречать, приобретать, считать и изучать*, создают активный образ учащегося. Важно отметить, что автор сравнивает изучение иностранного языка с изучением ею L1: *выучу его, также как и финский язык*, приравнивая оба процесса.

Важнейшей частью обучения, объясняемого при помощи натуралистического репертуара, является среда, в

которой происходит изучение английского языка и роль учащегося в этой среде. Таким образом, естественное обучение может происходить только в таких ситуациях, когда учащийся должен прибегать к помощи английского языка. Объяснения натуралистического репертуара были, следовательно, яркими представлениями жизненных ситуаций, с которыми столкнулись авторы. Рассмотрим пример (7):

(7) Я была членом слаженной рабочей группы, мы были похожи на семью, так как жили под одной крышей все лето. Я завела новых, дорогих мне друзей и выучила английский – язык, который я люблю (ОЖ).

Автор использует такие выражения, как: *членом слаженной рабочей группы, мы были похожи на семью* и *я завела друзей*, чтобы подчеркнуть общественный аспект ее опыта изучения английского языка. Выражения в 1-м лице ед. числа *я была, я завела* и *я выучила* она употребляет вместе с выражениями, написанными от первого лица, во множественном числе *мы были* и *мы жили*, чтобы подчеркнуть степень ее объединения с другими, которую она называет *семьей*. Таким образом, успех автора в изучении иностранного языка связан с тем, что она была «членом семьи» группы носителей английского языка. Она учится как благодаря собственным действиям (попытка войти в группу), так и благодаря среде. Таким образом, идентичность изучающего язык, соответствующая натуралистическому репертуару, основана на общественных связях, перед нами – активное общественное лицо, действующее в социальной среде. В отличие от объяснений индивидуалистского репертуара, подчеркивающего различие «Я-САМ»:«ДРУГИЕ», объяснения натуралистического репертуара ставят «СЕБЯ СРЕДИ ДРУГИХ».

Объяснения неудач в изучении английского языка основываются на той же основной посылке о положительном влиянии, которое оказывает неформальная среда обучения. Так, неудачи в изучении английского приписываются недостатку опыта, как в (8):

(8) *Говорение все еще остается самым слабым (навыком), так как, чтобы поддерживать его уровень, его нужно практиковать часто и интенсивно (07Ж).*

В примере (8) студентка дает прямое объяснение своей неудаче, утверждая, что говорение *нужно практиковать часто и интенсивно*: нужно используется, чтобы подчеркнуть отсутствие практики. Ясно, что она знает о причинах недостатка устных навыков. Однако автор не приписывает свою неудачу себе или среде обучения, так как для этого она не прибегает ни к обвинениям, ни к самообвинениям. Автор просто признает влияние недостатка практики на ее навыки. Итак, в натуралистическом репертуаре неудачи приписываются недостатку взаимодействия со средой, в которой изучающие могут практиковать коммуникативные навыки.

4.3. Эффективистский репертуар. *Эффективистский репертуар* формируется вокруг идеи о том, что личные старания студента и посвящение себя учебе – средства достижения успеха, а их недостаток – причина неудачи в изучении языка. Авторы описывали себя как активных участников среды обучения, ответственных за его результаты.

В эффективистском репертуаре объяснения успехов и неудач в изучении английского языка основываются на работе, эффективности, ответственности, целях, 'зубрежке', практике, домашней работе, старательности, противопоставляемой лени, и полезности, противопоставляемой бесполезности. В эффективистском репертуаре опыт изучения формировался вокруг описания эффективных и активных средств достижения различных целей, а авторы создавали образы ответственных, прилежных студентов, которые могли гордиться своими успехами или упрекать себя за неудачу. Такой подход отражает западное практическое мышление, в соответствии с которым доступные ресурсы должны эффективно использоваться для достижения выгоды. Объяснения из этого репертуара, доведенные до крайности,

подчеркивают роль 'крови, пота и слез'. Так, в (9) успех достигнут при помощи прилежной работы:

(9) Я была одной из трех учащихся моего класса, кто имел десять (=лучший балл) по английскому языку, еще двое других были детьми учителей. Моя оценка была основана исключительно на старании (06Ж).

Автор дает прямое объяснение своего успеха при помощи слов: *моя оценка была основана исключительно на старании*. Она продолжает подчеркивать свое старание, сравнивая свои средства достижения успеха со средствами других, высшие баллы которых могли быть получены незаслуженно при помощи родителей-учителей. Она не обвиняет их, и не выражает горечи, вместо этого подчеркивает, что поскольку ни один из ее родителей не был учителем, ее оценка не могла быть получена 'по благу'. Исключая такую причину, она придает большую достоверность своему определению причины получения ею наивысшего балла. Авторы таких объяснений своего успеха видят себя честными и прилежными учащимися, которые могут гордиться своими достижениями.

Роль личных стараний в изучении английского языка иллюстрируется далее объяснением неудачи в примере (10):

(10) В начальной школе у нас не было языковой лаборатории, но я не помню, чтобы и позднее она имела большой смысл. Единственное, что я помню, это то, как мы с парнями сидели на заднем ряду и почти все время разговаривали. И то, как я качалась на стуле (07Ж).

Этот отрывок содержит объяснение, которое приписывает неудачи в изучении иностранного языка пренебрежению доступными ресурсами. Возможность среды, *языковая лаборатория*, представляется как возможность, не использованная ввиду отсутствия к ней интереса со стороны учащейся. Пренебрежительное отношение оправдывается развлечением. Однако автор признает 'слабые стороны' этого оправдания. Она выражает это при помощи слов *и то, как я качалась на стуле*, которые подчеркивают маловажность занятий, происходивших на заднем ряду.

4.4. Институциональный репертуар. В противоположность эффе́ктивистскому репертуару, в котором учащиеся предстают активными участниками приобретения языковых навыков, *институциональный репертуар* все меняет, делая их пассивными получателями информации. В большинстве случаев авторы строят свой образ изучающего язык на основе институциональной метафоры, считая себя частью организации, в которой от них ожидали выполнения определенных ролей и соответствующего поведения.

Институциональный репертуар использует ссылки на школу как организацию и на ее природу – представление информации. Языковые приемы включают различные выражения, относящиеся к школьному миру, например, существительные: *начальная школа, третий класс, наш класс, учитель, обучение, словарь, уровень сложности, расписание и упражнение*; прилагательные, описывающие институциональные явления: *требовательный, жесткий, строгий, основательный, скучный, (не)компетентный*; активные глаголы, использующиеся с неодушевленными дидактическими деятелями: *школа не учит, школа не дает, экзамен не проверяет, обучение придавало особое значение, книги предложили*. Объяснения из институционального репертуара часто используют пассивный залог или безличные конструкции.

Главная характеристика институционального репертуара – персонификация неодушевленных объектов, как в примере (11):

(11) *В средней школе у нас были хорошие книги, которые предлагали обширный словарь (ОбЖ).*

Чтобы подчеркнуть активную роль неодушевленных объектов, т.е. школьных учебников, автор этого отрывка поставил их в позицию агенса. Слова *книги предлагали обширный словарь*, в буквальном значении, не логичны. Книжки ничего не предлагают людям. Однако если автор написала, что из книг она узнала много новых слов, она представляет совсем другое объяснение. Делая книги подлежащим, автор ставит их в позицию агенса, таким образом,

напрямую связывая свой успех в изучении английского языка с учебниками, а не с собой. Более того, природа изучения языка рассматривается как довольно пассивный процесс.

В институциональном репертуаре основное внимание уделяется среде обучения. В противоположность натуралистическому репертуару, для которого обучение происходит в неформальных ситуациях, данный репертуар основан на институциональном окружении. Как показано в примере (12), объяснения из институционального репертуара базируются на ссылках на школьный мир; неудачи в изучении английского языка зависят от того, что преподавалось в школе, кем, в каких обстоятельствах и как это делалось:

(12) Изучение английского языка в начальной школе началось нескладно. Учитель был настоящим занудой, а мои одноклассники были ночными кошмарами учителя, от них я не мог ожидать поддержки или совета в изучении английского языка. Почему-то казалось, что учебники и особенно тетради с упражнениями провоцировали 'нечестную игру', возможно, им не следовало печатать на последних страницах ответы на вопросы (01 М).

Этот автор выносит на передний план среду обучения, а не свою роль в изучении английского языка. Например, принципиальная важность среды подчеркивается в объяснениях со словами *учитель, одноклассники*, а также *учебники и тетради с упражнениями*. Эти факторы окружающей среды – подлежащие предложений, то есть за ними признается роль деятеля. При помощи выражений *учитель был, одноклассники были, учебники провоцировали* автор переносит ответственность за неудачу в изучении английского языка на факторы среды своего обучения, таким образом отодвигая на задний план свои собственные действия. Кроме того, роль учащегося уменьшается при помощи обращения к безличным выражениям, таким как *им не следовало печатать*, которые в финском языке выражаются при помощи пассивных конструкций. *Уроки, учителя, одноклассники, учебный материал и школа*, таким образом, вы-

ступают как активные деятели в процессе изучения языка, пассивная же роль учащегося остается незамеченной.

4.5. Фаталистический репертуар. Наконец, *фаталистический репертуар*. Как индивидуалистический и институциональный репертуары, он представляет учащегося пассивным участником. Однако, в отличие от индивидуалистического репертуара, фаталистический репертуар не проводит границы между «Я-САМ» и «ДРУГИЕ». Кроме того, среда изучения описывается как пассивная.

Объяснения фаталистического репертуара основаны на понятиях *УДАЧИ* и *НЕУДАЧИ*, *НЕОЖИДАННОСТИ*, *РИСКА* и *СЛУЧАЙНОСТИ*. Языковые средства включают такие выражения, как *удача*, *неожиданность*, *рискованное предприятие*, *приходить на ум* и *пользоваться случаем*, а также обстоятельственные слова: *к счастью*, *к моему удивлению*. Этот подход основан на фаталистической вере в благоприятные возможности и неприятности, которые несут мистика и случай. Языковой опыт набирается благодаря мистическим случаям, которые могли содействовать или мешать изучению языка. Характеристики учащегося и среды рассматриваются как неважные по сравнению со значимостью судьбы как деятеля.

В объяснениях из данного репертуара мистический деятель – удача – выдвигается на первый план разными способами. В примере (13) преуменьшается значение планирования и самоподготовки:

(13) Я очень удивилась, что была принята на этот курс, потому что я не могу поверить, что институт как-то повлиял на мое знание английского языка. И в этом году я готовилась к экзаменам даже еще меньше, чем год назад (07 Ж).

Этот пример содержит элемент неожиданности: *я очень удивилась*. Кроме того, автор отрицает и эффективность усердия: *в этом году я готовилась к экзаменам еще меньше*, и результативность среды изучения языка: *я не могу поверить, что институт как-то повлиял*. В результате

автор утверждает, что учение незначительно в сравнении с мистической деятельностью фатума. Так, успех в изучении английского языка приписывается чему-то случайному и мистическому, расположенному вне учащегося, вне среды обучения. что подразумевает элемент неожиданности.

В объяснениях неудач авторы часто выражают бессилие:

(14) В прошлом году был тест понимания на слух, и я отличилась, у меня были хорошие результаты, но, конечно, на это не обратили внимания (07Ж).

Выражение *конечно* используется для сопоставления зависимости от информации об институциональной ситуации и бессилия учащейся. То есть, элемент удачи перевешивает любые приготовления для достижения успеха в изучении английского языка.

4.6. Количественные характеристики интерпретативных репертуаров. Пять репертуаров, выделенных в данном исследовании, использовались учащимися для объяснения как успехов, так и неудач в изучении английского языка. Однако частота их употребления варьировала как между репертуарами, так и между объяснениями успехов и неудач. Несмотря на неадекватность дискурсивного подхода применительно к количественным данным, можно сделать некоторые общие сравнения, основанные на вариативности оценок успехов и неудач.

Таблица 1 показывает число примеров на каждый репертуар:

Таблица 1. Интерпретативные репертуары и частота их использования.

ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЕ РЕПЕРТУАРЫ	УСПЕХ	НЕУДАЧА
<i>индивидуалистический</i>	26	13
<i>натуралистический</i>	42	5
<i>эффективистский</i>	30	3
<i>институциональный</i>	30	28
<i>фаталистический</i>	6	2
ВСЕГО	134	51

Объяснения успеха в проанализированном материале численно превосходили объяснения неудач. Репертуары включали разное количество примеров: от двух объяснений неудач фаталистического репертуара до 42 объяснений успеха натуралистического репертуара. Возможно, количество объяснений успеха было больше, чем описания неудач потому, что все авторы были студентами, выбравшими изучение английского языка в университете, чего они, вероятно, не сделали бы, имея в прошлом негативный опыт изучения языка. Но как ясно видно из сочинений, успевающие студенты также имели негативные впечатления, что позволило проанализировать в этом исследовании и объяснения неудач.

Наиболее часто авторы сочинений объясняли свои успехи, обращаясь к натуралистическим терминам (42 случая). Натуралистический репертуар формируется вокруг утверждения о том, что лучшим способом изучения английского языка является его использование в естественной среде, в осмысленных ситуациях. Английским языком можно овладеть через взаимодействие с носителями языка с целью общения. Поэтому и успехи в изучении английского языка приписываются наличию таких ситуаций. Неудачи, напротив, редко объясняются с применением натуралистического репертуара (5 случаев). Итак, хотя информанты связывают успех с реальными возможностями практики английского

языка, они очень редко приписывают свои неудачи отсутствию таких возможностей. Другие объяснения успеха, в основном, прибегают к не-мистическим репертуарам. Другими словами, успех связывается не только с наличием естественных коммуникативных ситуаций, но с эффективной работой учащихся (30 случаев) и институциональной средой обучения (30 случаев). Все же в большинстве случаев успехи объяснялись при помощи комбинации терминов всех пяти репертуаров, включая фаталистический репертуар (6 случаев). При объяснении неудач, напротив, наиболее часто применялись термины институционального репертуара (28 случаев). В объяснениях из институционального репертуара студенты действуют в соответствии с традиционно ожидаемыми от них ролями учениц или учеников и считают себя пассивными получателями информации. То есть, учащиеся не берут на себя ответственность за результаты обучения; неудачи скорее приписывались институциональной среде обучения. Другими словами, в неудачах обвиняют школы, учителей, учебный материал и методы обучения. Объяснение успехов также часто прибегает к институциональному репертуару (30 случаев), указывая на то, что школы, учителя, учебный материал и методы обучения нередко виновны в слабом уровне владения учащимися языком, но и хорошее владение также часто представляется как их заслуга.

Неудачи также в некоторой степени объяснялись с применением индивидуалистского репертуара (13 случаев). Этот репертуар также как и институциональный, освобождает учащегося от ответственности. Объяснения из индивидуалистического репертуара связывают неудачи учащихся с врожденным отсутствием способностей.

Интересно, что подавляющее число объяснений неудач (43 случая) исходило из репертуаров, приписывающих учащимся пассивную роль. Половина объяснений неудач (28 случаев) опирались на институциональный репертуар, в котором ученик был ограничен пассивной ролью получателя. Индивидуалистический (13 случаев) и фаталистический (2 случая) репертуары также основаны на пассивной роли

учащихся. Напротив, репертуары, основанные на активной роли, при объяснении неудач использовались редко (8 случаев). Неудачи часто приписываются институциональным явлениям и связываются с пассивной ролью учащегося в этих ситуациях.

5. Обсуждение результатов. Настоящее исследование вместо позитивистской точки зрения опирается на принципы социального конструктивизма. Более того, вместо размышлений о ментальных конструктах в сознании обучающихся, оно рассматривает причинные объяснения как письменные, либо устные дискурсивные действия. Другими словами, предлагаемое вниманию читателя исследование причинных объяснений радикально отличается от проводившихся ранее, ни в одном из которых не затрагивался этот аспект в изучении L2. По своим исходным положениям и, следовательно, по целям, методологии и анализу данных, оно ориентировано на достижение скорее эмического, а не этического уровня рассмотрения успехов и неудач в изучении L2.

Целью исследования было раскрытие того, как успехи и неудачи в изучении английского языка как иностранного объяснялись в повествовательном дискурсе. Точнее, оно должно было определить интерпретативные репертуары, то есть, наборы терминов и метафор, использованных в десяти сочинениях – ‘жизненных рассказах’, написанных студентами-первокурсниками, которые пытались объяснить свое успешное либо слабое владение английским языком.

Данные анализировались в соответствии с принципами дискурсивного анализа, описанными выше. Результатом этого была систематизированная интерпретация текстов. Было обнаружено, что авторы ‘историй из жизни’ для объяснения успехов и неудач в изучении английского языка использовали, в основном, пять различных интерпретативных репертуаров (индивидуалистический, натуралистический, эффекивистский, институциональный и фаталистический).

Несмотря на различие взглядов на атрибуции в позитивистском и дискурсивном анализа, было интересно сравнить наши результаты с результатами предыдущих исследований. Как уже объяснялось выше, теория атрибуций позволяет выделить три направления причинного объяснения: локус контроля, стабильность и контролируемость. Из этих трех направлений были выведены восемь категорий объяснения.

Индивидуалистический репертуар подчеркивает, что для освоения английского языка учащийся должен обладать определенными внутренними свойствами: талантливые учащиеся успевают без всяких усилий или поддержки, в то время как неспособные студенты проваливаются, несмотря на количество часов занятий и поддержку окружающих. Теория приписывания, напротив, относит объяснение возможностей к категории внутренних, стабильных и неуправляемых причин. Все же сторонники теории приписывания не всегда были согласны с таким определением, поскольку объяснения, основанные на способностях, не обязательно считаются стабильными. Например, если способности приобретены в результате усердной работы, стоит ли их относить к стабильным или к нестабильным? Дискурсивный анализ объяснений не обязан отвечать на такие вопросы. Поскольку этот анализ отталкивается от языковых средств, используемых в сочинениях, в этом нет необходимости. Более того, объяснения причисляются к различным объяснительным репертуарам, в зависимости от тех речевых средств и их комплексов, которые используются для построения причинных объяснений.

Натуралистический репертуар основан на идее, что лучший способ изучения английского языка – это естественное осознанное взаимодействие с носителями языка. Такой репертуар не противоречит теории приписывания. Эта теория четко разделяет объяснения по параметру внешних/внутренних факторов. Натуралистический репертуар все же нельзя рассматривать как соответствующий какому-либо одному из них. Объяснения приписывают

успех или неудачу доступности/недоступности естественных ситуаций общения, и поэтому включают активного учащегося и активную среду. Когда изучение L2 сравнивают с освоением L1, очевидна абсурдность выявления внутреннего или внешнего деятеля для объяснений успеха или неудачи. Вместо этого изучение языка представляется естественной частью жизни.

Эффективистский репертуар, в свою очередь, можно сравнить с двумя категориями теории приписывания. Он сформирован вокруг экономической метафоры: те, кто много работают, получают выгоду, а те, кто потерпел неудачу, могут винить в этом только себя. Теория приписывания, напротив, характеризует объяснения, обращающиеся к старанию, как внутренние, устойчивые или неустойчивые и управляемые. Но всегда ли учащийся, который заявляет: *Я никогда не занимался, чтобы сдать экзамены*, хочет сказать, что он или она достаточно талантливый и не нуждается в занятиях, что в теории приписывания соответствовало бы неуправляемому случаю? Возможно, учащийся считает, что при необходимости он или она может изменить эту черту? Эффективистский репертуар не полагается на такие предвзятые определения. Вместо этого отличительные особенности были выделены самими авторами сочинений, на которых и был выявлен эффективистский репертуар. Другими словами, объяснения рассматривались и интерпретировались с учетом ситуаций их использования. Далее, включенное в исследование в рамках теории приписывания разделение прикладываемых усилий на устойчивые/неустойчивые кажется искусственным. Авторы сочинений не проводили такого различия, и поэтому разумным кажется вывод, что для них это не является необходимым фактором в изучении английского языка.

Рассмотрение *институционального репертуара* с точки зрения теории атрибуции поднимает ряд вопросов, касающихся искусственности этой теории. Авторы сочинений строили институциональный репертуар, основываясь на институциональной метафоре, противопоставляющей

учащихся и среду изучения языка (*У нашего учителя была особая манера преподавания*). Они также ставили институциональные явления в позицию деятелей в своих объяснениях (*начальная школа не дает практических навыков использования языка*). В теории приписывания же для таких объяснений есть две категории: внешнее, стабильное и управляемое – неуправляемое. Основой для разделения случаев на контролируемые и неконтролируемые служит то, что контролируемость рассматривается как ‘регуляция кем-либо’. Таким образом признается, что учителя, например, могут регулировать свое поведение, в то время как для учащихся эти ситуации являются неуправляемыми. Выводы настоящего исследования не подтверждают такое положение. Институциональная среда, скорее, отделена от учащегося и является активным деятелем. Поэтому кажется, что поскольку учащийся не регулирует свое поведение, постольку отделение управляемого от неуправляемого им кажется неуместным.

Далее, две категории теории приписывания можно сопоставить с *фаталистическим репертуаром*. Этот репертуар включает объяснения, подтверждающие случайную природу обучения. В теории приписывания, напротив, есть категория, включающая внешние неустойчивые и нерегулируемые ситуации (например, *удачу*), и категория, выражающая внутренние, неустойчивые и нерегулируемые случаи (например, *болезнь в день экзамена*). Однако в настоящем исследовании авторы историй не проводили таких разграничений. Вместо этого, фаталистический репертуар базировался на выражении своевольности (включая, например, *первое, что пришло на ум*) и, как таковой, формировался вокруг мистической веры в судьбу. Авторы не разделяли фаталистические объяснения на следствия внутренних или внешних причин.

В целом стоит отметить, что дискурсивные объяснения и когнитивные приписывания оказались довольно разными. Это во многом определено тем фактом, что, несмотря на общий интерес к причинным объяснениям, они рассматри-

вают явления с различных оценочных точек зрения. Теория приписывания стремится изобразить умственную организацию атрибуций, в то время как анализ дискурса описывает манеру объяснений, встречающихся в текстах. В подходах, выделенных в данном исследовании, учащиеся приписывали успехи и неудачи самим себе, окружению, своим внутренним качествам, своему старанию или мистическим прихотям судьбы. Хотя все параметры теории приписывания (т.е. внутренний, внешний, устойчивый, неустойчивый, регулируемый и нерегулируемый) проявились при анализе материала, они не появлялись в одном сочетании в рамках какого-либо одного репертуара, в то же время их не считали и имплицитными ментальными схемами.

6. Заключение. Подводя итоги, отметим, что настоящее исследование позволило выявить, как студенты строили письменные объяснения своих успехов и неудач в изучении английского в качестве иностранного языка. Данную работу, являющуюся первым исследованием такого типа, можно рассматривать как начальное изучение пояснительного дискурса при изучении L2. Итоги этого исследования обусловлены особенностями среды и не могут (и не должны) обобщаться. Поэтому дальнейшие исследования должны рассматривать успехи, неудачи и их объяснения по отношению к другим предметам. Объекты данного исследования были достаточно одинаковыми не только по своему образованию, но и по знанию английского языка. Все они окончили школу с лучшими по всей стране результатами по английскому языку. Кроме того, они успешно сдали вступительные экзамены в вуз и были допущены к изучению английского языка в качестве основного или второстепенного предмета. Короче говоря, в соответствии с официальными стандартами они успевали по английскому языку. Для сравнения было бы интересно провести подобные исследования со студентами, отличающимися от представленных в данной работе, например, по образовательному статусу,

знаниям английского или другого языка, мотивации их, по возрасту и культурному уровню.

Кроме того, дальнейшие исследования могут обращаться к информации другого типа. В данном исследовании сочинения писали изучающие английский язык, их составной частью были объяснения успехов и неудач. Другими словами материал был письменным. Опять же для сравнения было бы интересно проанализировать устный материал, например беседы на эти же темы, проведенные в этой же группе студентов или в других группах. Подобные данные дадут возможность проследить построение объяснения в устной речи.

Как отмечалось выше, традиции дискурсивного исследования зародились недавно, и то, что соответствующие этому подходу исследования сначала обратились к вопросам, важным для социальной психологии, таким как знание, эмоции, память и отношения, является естественным. Специальные исследования вопросов изучения L2 все еще находятся на ранних стадиях. Нами было предложено пересмотреть такие понятия как, например, убеждения, мотивация и отношение при изучении L2 (см. примечание 1). К этому списку можно добавить множество других элементов. В этом и состоит задача будущего дискурсивного исследования изучения L2.

ЛИТЕРАТУРА

1. Antaki C. Explaining and arguing: The social organization of accounts. London: Sage, 1994
2. Antaki C., Naji S. Events explained in conversational 'because' statements // British Journal of Social Psychology. 1987. 26. С.119-126.
3. Edwards D. Discourse and cognition. London: Sage, 1997
4. Edwards D., Potter J. Discursive psychology. London: Sage, 1992
5. Edwards D., Potter J. Attribution // Discursive psychology in practice / Eds.R.Harré, P. Stearns. London: Sage, 1995. С.87-119.
6. Ellis R. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1985.
7. Ellis R. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994

8. Guba E.G., Lincoln Y.S. Competing paradigms in qualitative research // Handbook of qualitative research / Eds.N.K.Denzin, Y.S.Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. C.105-117.
9. Heider F. Social perception and phenomenal causality // Psychological Review. 1944. 51. C.358-374.
10. Heider F. The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958.
11. Heikkinen A. A discourse analysis of success and failure accounts in learning English as a foreign language. Unpublished M.A. thesis. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1999.
12. Hilton D.J. Conversational processes and causal attribution // Psychological Bulletin. 1990. 107. C.65-81.
13. Hyrksstedt I. "*Oma kieli mansikka, muu kieli mustikka*": Discourse-analytic study of attitudes towards English in Finland. Unpublished M.A. thesis. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1997.
14. Hyrksstedt I., Kalaja P. Attitudes towards English and its functions in Finland: A discourse-analytic study // World Englishes. 1998. 17. C.345-357.
15. Kalaja P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered // International Journal of Applied Linguistics. 1995. 5. C.191-204.
16. Kalaja P., Leppänen S. Towards discursive social psychology of second language learning: The case of motivation // Studia Anglica Posnaniensia. 1998. 33. C.165-180.
17. Leppänen S., Kalaja P. Sankaritarinoita vieraan kielen oppimisesta // FINLANCE. 1997. 17. C.33-56.
18. Maykut P., Morehouse R. Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide. London: The Falmer Press, 1994.
19. Parker I. Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology. London: Routledge, 1992.
20. Potter J. Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction. London: Sage, 1996.
21. Potter J. Discursive social psychology: From attitudes to evaluative practices // European Review of Social Psychology. 1998. 9. C.233-266.
22. Potter J., Wetherell M. Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour. London: Sage, 1987.
23. Semin G., Fiedler K. The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: Social cognition and language // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. 54. C.558-568.

24. Skehan P. Individual differences in second language learning. London: Arnold, 1989.
25. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer, 1986.
26. Weiner B. Human motivation: Metaphors, theories, and research. Newbury Park, CA: Sage, 1992.
27. Weiner B., Russell D., Lerman D. The cognition-emotion process in achievement related contexts // Journal of Personality and Social Psychology. 1979. 37. С.1221-1230.
28. White P.A. Ambiguity in the internal/external distinction in causal attribution // Journal of Experimental Social Psychology. 1991. 27. С.259-270.
29. Williams M., Burden R.L. Psychology for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
30. Williams M., Burden R. Students' developing conceptions of themselves as language learners // The Modern Language Journal. 1999. 83. С.193-201.

Перевод на русский язык: А.А.Болдырева, В.Б.Кашкин

Получено 7.02.2002 Ювяскюльский университет (Финляндия)