

通过身份重建和参与习得社会语言能力

王功宝

剑桥大学, 剑桥

Email: gw413@cam.ac.uk

收稿日期: 2020年5月23日; 录用日期: 2020年7月26日; 发布日期: 2020年8月21日

摘要

传统的二语教育大多强调课堂中语法和词汇的教学。但是学习者常常感到使用二语互动十分困难, 这意味着他们依然缺少必要的社会语言能力。本文将两个实证研究放入“实践社区”(CoP)的框架中, 来解释二语学习者——即使是初学者——在新环境中如何通过“身份”重建和使用不同“参与”策略习得二语的社会语言能力。最后, 文章提倡更多地采用交互式二语教学。

关键词

社会语言能力, 身份, 参与, 实践社区

Acquisition of Sociolinguistic Competence through Identity Reconstruction and Participation

Gongbao Wang

University of Cambridge, Cambridge

Email: gw413@cam.ac.uk

Received: May 23rd, 2020; accepted: Jul. 26th, 2020; published: Aug. 21st, 2020

Abstract

Traditional second language (L2) education mostly emphasizes on the teaching and learning of grammar and vocabulary in the classroom. Yet learners often experience difficulties when they need to interact in the L2, which means that they may lack necessary sociolinguistic competence. This paper places two empirical studies in the Communities of Practice (CoP) framework and il-

illustrates how L2 sociolinguistic competence can be acquired through identity reconstruction and different participation strategies, even for beginner-level learners in new communities. Thus, communicative language teaching is advocated.

Keywords

Sociolinguistic Competence, Identity, Participation, CoP

Copyright © 2020 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在较长一段时间内,二语习得研究被 Chomsky 的理论所主导,强调外语学习者对于语言本身的学习,重视对于语音、词汇、语法等内容的掌握[1]。然而,一些学者逐渐发现只提升“语言能力”本身并不能使学习者在真实交流中受益,学习者的语言水平还受到社会因素影响[2] [3]。Hymes 在 1972 年提出了“社会语言能力”这一概念,强调社会环境因素对于二语习得的影响[2]。这一“社会转向”随后被更多的研究人员认同[3] [4]。在全球化的今天,当越来越多的学生踏足目标语言国家,即使他们在原本的课堂中被认作具有“高语言水平”,这些学生却发现自己原本熟悉的词汇和发音变得不再熟悉,甚至熟稔于心的语言用法也变得陌生起来[4] [5]。换句话说,这些“好”学生们无法跟当地人交流。这一现象使得学生习得“社会语言能力”变得更加重要。

本文通过社会语言学的角度解释一些当代二语习得研究的核心问题:为什么即使在同一水平阶段,二语学习者也可能具有不同的能力并做出不同的语言选择;学习者如何习得这样的能力。本文借助两个实证研究来解释以上问题。其一是 Schleef 在 2017 年进行的针对 21 名在伦敦学习的波兰青少年的口音研究[6]; 其二是 Nagao 在 2014 年对一个在澳大利亚上学的日本女孩的案例研究[7]。Schleef 的研究是近年来愈发普遍的针对移民的 Immersion Programme (沉浸式项目)的代表,而 Nagao 的研究则是拥有更长历史 Study Abroad Programme (出国留学项目)的典型示例。两项研究将被放入实践社区(CoP)的理论框架中进行分析。作为 Lave 和 Wenger 提出的重要概念,CoP 强调学习来源于互动,需要社区中的不同成员参与其中;在这一过程中,每个成员的身份都不尽相同[8]。“身份”和“参与”是学习的重要组成。

接下来,本文首先会介绍相关重要概念,在第三和第四部分中,将会在 CoP 框架下分别使用“身份”和“参与”两个角度来分析 Schleef 和 Nagao 的研究,随后会对两项研究与语言学习的关系进行探讨,最后提出对外语教学的启示。

2. 重要概念

“社会语言能力”是沟通能力的一部分,指学习者不仅拥有语言知识,还能有效使用该门语言[2]。Canale 和 Swain 将其定义为学习者对于社区规范的认识以及由此可以产出的在不同背景中恰当的语言[3],比如使用某一社区通用的语音变体、词汇和话语规范。近年来,越来越多的研究人员认为学习者了解并掌握他们身处社区的规范,有助于其更地道的二语学习[9]。社会语言能力实际上是“正确对话的能力”[3]。

实践社区(CoP)由 Wenger 定义,其中的成员因为某一共同的主题或目标而进行沟通、交流进而达到

学习的目的[8]。CoP 有众多特性, 本文采用其两个核心主题: 身份和参与。“身份”是既有意识又无意识而建立的, 代表了一个人对于外界世界的理解[10]。在一个社区中, 语言的形式多种多样; 不同的语言形式是语言的变体, 代表了不同的身份[11]。外语学习者的身份是动态的, 这种动态属性来源于与人互动中不断的身份协商(identity negotiation) [8] [12]。“参与”是指参加一件事的行为以及随之而来的与他人的联系[8]。社区参与策略可分为三类: 外围参与, 主动参与和核心参与[13]。

3. 社会语言能力和“身份”重建

本节将通过分析 Schleef 对 21 名在伦敦的波兰青少年移民的研究, 展示在同一学习阶段, 二语学习者表现出的不同能力和不同语言选择。本节将主要通过“身份”这一概念进行分析。

3.1. 研究介绍

2017 年, Schleef 使用发展性社会语言学方法研究了 21 名移民伦敦的波兰青少年与 24 名在伦敦出生的同龄人以及他们 T 声门化的习得情况。该研究环境是近年流行的“沉浸式项目”, 这种项目主要针对未成年移民进行, 使得他们能够快速融入新的环境。研究中, 21 名波兰青少年的平均年龄为 14 岁, 他们在参与研究之前都有 1.5 年的英语学习经验, 这意味着他们的英语处于初学者水平。该研究根据在英国的居住时长(LOR)将学习者分为三组(少于 2 年, 2 至 3 年和 3 年以上), 并引导其在日常话题下进行自然会话。研究还包括朗读含有如 T 声门化等语音现象的文本。数据由专业语言学家记录和转录。通过定量和定性分析, 得出的结论是: 这些青少年移民到英国两年后开始掌握 T 声门化现象, 尽管他们出于和母语者不同的原因而选择了这种伦敦英语变体。3 年后, 波兰青少年能够产出及其贴近母语者的语音特点, 这表明社会语言能力很可能随着 LOR 增长而增加。尽管 Schleef 在原研究中没有使用 CoP 的方法进行分析, 但是作为一个主角为学生且含有教师和教室的研究, 该研究依然适用于 CoP [14]。

3.2. 习得 T 声门化

T 声门化现象通常出现在伦敦本地人中, 且现在通常被认为是英式“urban speech”(市井言语)的代表[15]。作为一种英语的变体, T 声门化代表了所在社区母语者的语音特点, 是该社区的语言规范, 所以习得 T 声门化可以视为习得了社会语言能力[16]。对移民来说, 掌握符合社区规范的社会语言能力是获得新社区成员身份的有效手段[17]。

根据在英国的 LOR, Schleef 的研究可分为三个阶段。在第一阶段中, 学习者仅在英国居住了不到 24 个月的时间, 他们并不完全理解 T 声门化的用法, 因此此时这些青少年可能不会被视为具有社会语言能力的英语使用者。在第二阶段, 在伦敦居住 2 至 3 年后, 这些青少年的声门化频率更高。他们常常模仿伦敦的同伴说话中的这一现象, 而有时也会自己创造这一现象。这一阶段中, 使用频率越高的词, 声门化的频率也越高。

在第三阶段, 经过 3 年的伦敦生活, 这些波兰青少年已经可以在朗读时很好的表现出包括 T 声门化在内的各种伦敦英语语音特征; 然而在自然会话中, 这一现象并不明显。值得注意的是, 当这些青少年与不同人交流时, 他们尝试使用的语音特征也不尽相同。文章下一部分将会阐述“身份”因素对于这些青少年语言选择的影响。

3.3. “身份”重建和个体差异

令人惊讶的是, 虽然 T 声门化现象很少在教室中被讲授, 但青少年们却表现出了这一伦敦英语特征, 尽管其使用频率有所不同。“身份”因素在此不得被强调。接下来, 本文选取四名波兰青少年作为案例并阐释 T 声门化如何影响了他们的“身份”, 以及重建的身份又如何影响了各自的 T 声门化习得。

根据 Schleef 的研究, T 声门化的使用频率随居住时长(LOR)的增加而增加[6], 且由于前两个阶段(LOR 少于 24 个月和 LOR 在 2 到 3 年间)的百分比比较低或处于波动状态, 因此主要从第三阶段中选择案例(LOR 大于 3 年)。

第一种身份是“对英国文化以及伦敦的青年文化有高度的认同感”。比如说, Mokry 这个 13 岁波兰男孩, 在进行研究时他在英国已经居住了 78 个月(21 个青少年中最长的 LOR)。在采访中, Mokry 有意无意地展示了各种伦敦英语的本地元素, 比如 TH 前置, 话语助词“like”以及 T 声门化。比如说, 当提到他对于移民英国的看法时, Mokry 说道: “[f]inking abou[?] i[?] now, kind of yeah because I me[?] new people and I’m like proud of i[?]” [6]。这种自然而又流利地使用不同的语言特性与出生在伦敦的同龄人的用法非常相似, 表明 Mokry 已经成功地——即使不是完全地——融入了新社区。

为了更好地展示他习得了社会语言能力, Mokry 还表示, 他会针对不同的人和不同的目的使用不同的词汇和句法结构。他特别提到, 老师讲的英语与他与朋友的用法截然不同。这个观点也得到了 Marek 的支持。Marek 是有着 3 年伦敦 LOR 的 14 岁男孩, 他更明确地举了“water”和“innit”的例子来解释对于不同的人他会采用不同的语音和词汇。

所有这些都表明, 这些青少年移民获得了较强的社会语言能力, 并且了解不同语音和词汇变体的涵义。他们在日常生活中协商不同的身份, 在与老师、同龄人或父母交谈时采用不同的语言知识。

如果说 Mokry 和 Marek 被认为是“成功融入了伦敦的年轻人”, 那么在研究时已在伦敦生活 60 个月的 18 岁男孩 Sam 则是另一个故事。在采访中, 他尽力产出 Received Pronunciation (标准英式发音)。有趣的是, 他试图通过塑造自己的演讲方式和话题选择, 将自己塑造成一个受过良好教育的中产阶级。例如, 他认为自己有艺术和社会学才华, 并表示心理学是一个有趣的课题[6]。在采访中, Sam 依然多次无意产出了 T 声门化现象, 这表明其身份处于一个相当动态的状态, 时常转换于“波兰青少年”、“新伦敦青少年”以及“设想中的英国中产”之间。这其实也是在二语习得者中常常出现的动态身份现象[18]; 他们要在新旧身份中进行协商[6]。

然而, 并不是每个人都对他们移民后的生活感到满意。在伦敦居住 4 年多后, Rezby 这个 14 岁的男孩还是想念他的故乡。在采访中, 他表现了非常强的波兰口音。由于对于波兰的强烈认同以及对于英国的疏远感, Rezby 拒绝习得很多伦敦英语的特征, 并且保持了明显的波兰口音、交际了更多波兰的朋友。这也表明 Rezby 的身份是“一个可以立即通过口音而被认出的外国人”。但是, 虽然一个人的身份可以由其含母语口音的外语展示出来, 但这只是一个身份的标志, 而不能表明其外语水平的负面[19]。

的确, “身份”是在与他人互动时进行协商的[8]。那些选择与自己国家的同龄人成为朋友的人在某种程度上保持了旧身份, 并且他们的新身份处于相对较弱的状态。但值得注意的是, 尽管 Rezby 努力拒绝新身份, 在采访中, 他依然表现出了一些 T 声门化现象。这与此前一项研究相似。在该研究中, 英格兰北部地区华人社区的年轻人, 在家庭维护中文的渴望与所在社区使用英语的规范之间进退两难[20]。在这两种情况下, 无论一个人多么努力地拒绝新的身份, 只要他是社区的一员, 他就很可能受到社区规范的约束, 最终重建并适应新的身份。

有趣的是, 一个名叫 Kate 的女孩是社会语言能力与身份重建之间相互影响的更好例子。仅在伦敦生活了 2 年, Kate 的讲话几乎没有表现出任何像土生土长同龄人的 T 声门化的准确性或频率。但是, Kate 认为自己是“伦敦人”, 她表达了获得伦敦口音的愿望。根据 Schleef 的调查结果[6], 如果 Kate 继续居住在当前社区中, 则她有望获得伦敦的口音。这也符合 Scoon 的假设, 即语言习得的成功与否与对于融入目标语言文化的渴望呈正相关[21]。

身份的重建和社会语言能力习得相互影响, 那些对于目标语言社区和文化有更强烈归属感的人将更可能习得更强的社会语言能力; 而习得的社会语言能力反之又能影响学习者在目标语言社区中的身份重

建。

4. 社会语言能力和“参与”

文章上一部分解释了二语学习者因不同的“身份”而在实践社区中获得不同程度的社会语言能力，这一部分将通过分析对一位在澳大利亚学习的日本女孩的研究，展示不同的身份会让学习者采取不同的社区“参与”策略，进而影响社会语言能力习得。

4.1. 研究介绍

2014年，Nagao进行了为期一个学期的研究，旨在理解一个名叫J1的日本女孩初到澳大利亚学习英语的过程[7]。此研究是传统出国留学大学生(即成人外语学习者)的例子。J1在日本被认为有很高的英语水平，但是当到澳大利亚的英语课堂后，J1面临了很多难题，主要包括四方面：词汇、阅读和听力技能，学术英语和全新的交际教学法。当J1尝试参加课堂讨论时，她选择了不同的“参与”策略，并扮演了不同的身份。逐渐地，她开始将自己视为班级的一员，并通过预习、与寄宿家庭互动以及使用以前的学习技能，积极地帮助自己参与互动并重建身份。

在这项研究中，J1不得不学习新的社区规范，在新环境中学习口头参与及互动，这跟她以往的学习经历完全不同。尽管面临很多困难，但是J1没有放弃而是努力追赶进度，并采取了不同的“参与”方法进行课堂互动。其身份也从课堂社区的“外围成员”转变为“主动成员”，最后成为“核心成员”。在这个过程中，J1成功地提升了她的二语社会语言能力来更好地进行参与活动并与他人互动。

4.2. 从新手成员到核心成员

J1的社会语言能力习得经历了三个阶段：研究开始，研究中部和研究结束。在每个阶段中，她采取了不同的策略与CoP内的成员进行互动。

在J1到达澳大利亚之前，她被认为是一个相当熟练的英语学习者，因为日本的英语教学主要集中在语法和词汇上。但是在第一阶段，J1进入了她的新学习社区，她不仅难以理解情境化的词汇，而且也难以理解课堂实践。她感到困惑，对于新的教学方法也感到奇怪。没有他人的帮助，她也无法发表自己的意见。毫无疑问，就其二语的社会语言能力而言，J1可以被视为初学者。

于是，在第一阶段，J1选择成为一名倾听者，或更确切地说，一名旁观者。正如她回忆说，即使老师或同伴提供了些许帮助，她依然难以理解一些任务。为了解决这个难题，J1使用了日语字典，让她能够将以前获得的知识应用到课堂任务中。J1很清楚自己“新手成员”的身份，并主动将自己这一阶段的目标设定为熟悉所在社区(即课堂)的规范，如任务类型、考核标准和小组讨论注意事项等[7]。课外的大量预习代表J1十分渴望参与到社区互动中，这也促进了她二语的提升以及她对于社区规范的掌握。

尽管付出了很多努力和准备，在此阶段中，J1并未参与常规的口头讨论；她更多地被看作是“外围参与者”，通过听和点头而互动。然而，这是至关重要的，正如Lave和Wenger所说，外围参与是新手成员在参与新的CoP中时建立信心的重要途径[8]。这种外围经验也为下一阶段更积极的参与奠定了基础。

在第二阶段中，随着学期进入期中，J1参加同伴讨论变得更加自在，但是在大多数时候，她只给出了很短的指示性答案，例如“是”或“否”。此时，J1已经熟悉了任务和社区规范，她也更能够理解互动，并且更有勇气进行口头讨论。在此阶段，J1更好地融入了所在社区，其他成员也为J1提供了更频繁的支持，比如期间发生的关于J1对于“surrogacy”(代孕)的演讲的小组讨论[7]。在这个讨论中，学生经历了某种沟通上的误解，但通过积极参与小组互动，他们成功地解决了这一问题。实际上，学习者之间互相协商form(形式)和meaning(含义)，这是二语习得重要的组成部分[22]。在此过程中，J1显然已从“外

围成员”变为“主动成员”，同时她的社会语言能力也有了极大提高，因为尽管 J1 没有引导讨论，但是她进行了有效互动并最终解决了大家对其演讲的误解。

在此阶段还值得注意的是，对于阅读任务，J1 有意识地对于不熟悉的文章采用旁观的外围策略，而对于熟悉的文章则扮演更加积极的参与者。这种参与类型的动态转换表明 J1 的社会语言水平有所提升，但仍然没有达到所在社区的全部要求。

在学期末(第三阶段)，J1 更加顺利地完成了她的任务。下列她帮助一个新加入班级社区的新人的对话是一个很好的例子(见表 1) [7]，证实了 J1 已经完全融入该实践社区。

Table 1. J1's end-of-term interaction with a new (N) and an experienced (E) student
表 1. J1 学期末与新生(N)和老生(E)的互动对话

| 讲话者 | 内容 |
|-----|--|
| N | I think it's just a::: general A::: a::: expression of about this... |
| J1 | paint one painting |
| N | painting Aboriginal |
| E | [mumbling and reading the article] |
| J1 | not so detail |
| E | not detail BUT can you see on the::: on the right side |
| J1 | yeah |
| E | on till December |
| J1 | "temporally exhibition" it's very specialexhibition |

很明显，J1 不再是之前默默无声的女孩；相反地，她开始为新来者提供语言支持和帮助。她试图提供积极的反馈，以减轻新来者的紧张情绪。与此同时，J1 也与有经验的成员(即老生 E)成功有效互动。由于前两个阶段的经历，J1 目前已经可以使用二语进行确认、提供反馈并引出结论等功能。可以说，J1 已经掌握了这一实践社区所要求的语言并且成为了“核心成员”。

通过转换外围、主动和核心的参与策略，J1 从一个新手成员成功的蜕变成一名具有社会语言能力的核心成员。

5. 综合讨论

社会语言能力的习得不仅涉及语言知识，还涉及所在实践社区的规范。从这个意义上讲，在英语学习过程中，波兰少年和 J1 都习得了新的社区规范。

在 Schleeef 的研究中，尽管这些移民有个体差异，但他们都获得了很强的社会语言能力，同时重建了不同的身份，这也导致他们倾向使用不同的语言变体来表明他们重建的身份。尤其在研究后期，一些人对于旧身份难舍难分，而另一些人欢迎并拥抱新身份。因此，同一阶段的学习者可能由于身份的不同而使用不同的语言变体。这对于二语习得理论来说是一个新的视角，因为学习者在习得过程中所重建的身份很有可能会影响他们对于词汇、语音等方面的选择和理解。这些不同的选择也反映了学习者的生活经历和价值观[17]。可以说，二语学习者在目标语言社区中习得社会语言能力并协商其新旧身份；随着他们的居住时长(LOR)增加以及对于当地语言变体的接触增多，他们社会语言能力也会变强。在这一过程中，社会语言能力个体差异因重建的不同身份而产生。

虽然“身份”的影响在 Schleef 的研究中十分突出,但无法否认的是,不同的学习者因为不同的身份习得了不同的语音,这在某种程度上也影响了他们对于该社区的参与程度的差异。比如, Mokry 和 Marek 不仅很好地掌握了伦敦英语的语音特征,还意识到了针对不同对象的词汇使用差异,这其实表明他们知道如何根据语言变体的使用调整在不同情况下的“参与策略”(如对同龄人使用 *innit* 来表明自己是一名“核心”成员)。另一方面, Rezby 努力保持自己的波兰口音,更倾向于跟自己的波兰朋友保持联系,这都侧面反映出他对于移民后的新社区的“外围参与”策略。

从另一个角度看, Nagao 的研究支持了在 CoP 中的社会语言能力习得。作为二语社区的成员, J1 需要学习该社区的特定规范[22]。小班型的交际教学课堂给 J1 提供了良好的机会来跟其他成员互动、贡献想法并获取回馈。这种协商性互动对于二语习得有益,因为不仅能确保学习者获得可理解性输入,还能保证学习者被迫输出。学习者在互动中可以采取不同的“参与”策略,而随着参与互动增多,学习者的身份又得到重建,进而再次影响其社会语言能力。

可以看出, J1 的参与策略变化与她的“身份”变化密不可分,每一种策略都对应了不同的“身份”,而这些身份也反之强化了 J1 在不同阶段的参与策略。最初,作为一个新人, J1 进入到一个不熟悉的领域并表现为一个“外围”的参与者;这同时也意味着她得到了一个给定的轨道,以便进入到社区核心[8]。换句话说,为了能够成为核心成员, J1 必须先经历“外围”参与,这是新实践社区中新手成员的学习必经之路[8]。从社会语言学的角度来看,在第二阶段, J1 接受越来越多的可理解输入,并且她开始通过被迫输出进行互动。作为一名“主动”成员, J1 权衡了任务难易程度,在讨论中适时选择发言或旁观。到第三阶段, J1 的“核心”成员身份已经确立,她二语的社会语言能力也得到确立。在一个身为核心成员的社区中,一个人知道如何去与他人互动,并理解社区的共同目标[8]; J1 因此成功地向一名新手成员提供了帮助。

6. 结语

本文讨论了二语学习者如何获得社会语言能力以及为什么他们可能选择不同的语言变体。研究对象包括移民的未成年人以及留学的大学生。即使在相同的学习阶段,学习者可能根据对话人的不同以及对于自身身份的认识而选择不同的语言变体。每一个波兰学生,由于他们不同的语言认知,对老师、同伴和家长都采用了不同的语音或词汇,而这些不同恰恰是基于他们到达英国后重建的身份。另一方面,即使是一名二语初学者,也可以通过不同的参与方式进行有效地社会语言能力习得。

二语学习者通过参与实践社区中的互动而获得社会语言能力,在这些互动中,学习者动态的身份被重建。这些重建的身份又转而影响他们在社区中的知识的获取。这与传统的教育认知有着极大的不同;同伴互动以及自我调整都可以让学习者参与到社区中并有进行有效学习。因此,语言教育者应该利用资源,通过交互式教学,尤其加入更多二语文化元素,帮助二语学习者培养身份并学会使用不同的参与策略应对不同的环境。换句话说,交互式教学应该被进一步研究,应考虑到不同情况的实践社区,以便更好地培养学生的社会语言能力。

参考文献

- [1] Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge. <https://doi.org/10.21236/AD0616323>
- [2] Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence. In: Pride, J.B. and Holmes, J., Eds., *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 269-293.
- [3] Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- [4] Dewaele, J.-M. (2004) The Acquisition of Sociolinguistic Competence in French as a Foreign Language: An Overview.

- Journal of French Language Studies*, **14**, 301-319. <https://doi.org/10.1017/S0959269504001814>
- [5] Bell, N.D. (2007) How Native and Non-Native English Speakers Adapt to Humor in Intercultural Interaction. *Humor: International Journal of Humor Research*, **20**, 27-48. <https://doi.org/10.1515/HUMOR.2007.002>
- [6] Schleef, E. (2017) Developmental Sociolinguistics and the Acquisition of T-Glottalling by Immigrant Teenagers in London. In: De Vogelaer, D. and Katerbow, M., Eds., *Acquiring Sociolinguistic Variation*, John Benjamins, Amsterdam, 305-341. <https://doi.org/10.1075/silv.20.11sch>
- [7] Nagao, A. (2014) How Newcomer English as Second Language Learners Become Experienced Learners through Socialization in Classroom Communities. *The Journal of Asia TEFL*, **11**, 93-124.
- [8] Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge, 43-134, 143-214. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- [9] Welsh Government (2018) An Overview of Approaches to Second Language Acquisition and Instructional Practices. <https://dera.ioe.ac.uk/31266/1/180228-overview-approaches-second-language-acquisition-instructional-practices-en.pdf>
- [10] Weedon, C. (1996) *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. 2nd Edition, Blackwell, Oxford.
- [11] Tarone, E. and Swain, M. (1995) A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, **79**, 166-178. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05428.x>
- [12] Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. Pearson, Harlow.
- [13] Wenger, E., McDermott, R.A. and Snyder, W. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press, Boston.
- [14] Nagao, A. (2019) Can the EFL Classroom Be Considered a Community of Practice? *IAFOR Journal of Language Learning*, **4**, 93-108. <https://doi.org/10.22492/ijll.4.1.06>
- [15] Milroy, J., Milroy, L., Hartley, S. and Walshaw, D. (1994) Glottal Stops and Tyneside Glottalization: Competing Patterns of Variation and Change in British English. *Language Variation and Change*, **6**, 327-357. <https://doi.org/10.1017/S095439450000171X>
- [16] Labov, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- [17] Gatbonton, E., Trofimovich, P. and Magid, M. (2005) Learners' Ethnic Group Affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A Sociolinguistic Investigation. *TESOL Quarterly*, **39**, 489-511. <https://doi.org/10.2307/3588491>
- [18] Norton, B. (2009) Identity: Second Language. In: Mey, J.L., Ed, *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, 2nd Edition, Elsevier, London, 358-364.
- [19] Tamimi Sa'd, S.H. and Modirkhamene, S. (2015) Examining Acculturation Model in an EFL Context: Learners' Attitudes towards Target Language Accent vs. L1 Accent. *GEMA Online Journal of Language Studies*, **15**, 25-38. <https://doi.org/10.17576/GEMA-2015-1501-02>
- [20] Raschka, C., Wei, L. and Lee, S. (2002) Bilingual Development and Social Networks of British-Born Chinese Children. *International Journal of the Sociology of Language*, **153**, 9-25. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.007>
- [21] Scoon, A.R. (1971) Affective Influences on English Language Learning among Indian Students. *TESOL Quarterly*, **5**, 285-292. <https://doi.org/10.2307/3585494>
- [22] Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. 2nd Edition, Oxford University Press, Oxford.