

آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم خارجی، حوزه‌های شناختی و میان‌رشته‌ای: چشم‌انداز و دامنه تحقیقات در قرن بیست و یکم

دکتر زهرا عباسی

استادیار - عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

این مقاله با هدف آشنایی مدرسان زبان فارسی به خارجیان با دامنه تحقیقات SLA و چشم‌انداز آن در قرن بیست و یکم تدوین شده است. در تئوری‌ها و یافته‌های تحقیقی این رشته به طور بالقوه شماری از مسائل مهم اجتماعی مطرح می‌شوند. در ابتدا پس از ذکر مقدمه و معرفی اجمالی حوزه مطالعاتی SLA به ارائه تاریخچه‌ای از این رشته آکادمیک و ظهور این رشته در میان رشته‌های علمی در چهل سال اخیر پرداخته شده است. SLA یک علم جوان است، و اغلب کارهای صورت گرفته در آن از دهه هشتاد میلادی انجام شده است. مخالفت‌های مختلف با دامنه صحیح تحقیق در آن، شتاب کنترل‌نشده برای رسیدن به تئوری، تنها دو مورد از مواردی است که نوپایی این رشته را نشان می‌دهد. بلوغ حوزه مطالعاتی SLA و علوم شناختی موضوع دیگری است که در این مقاله مورد توجه قرار گرفته و ضمن مقایسه دو رشته و نیز ویژگی‌ها و تئوری‌های زبان‌شناختی حاکم بر آن، بلوغ SLA به عنوان یک رشته علمی بررسی شده و در نهایت این رشته در میان رشته‌های علوم شناختی جای گرفته است. شش زمینه اصلی برای تحقیق در حوزه آموزش زبان دوم، در کنار کنجکاوی عقلانی مورد پذیرش جامعه محققان این رشته قرار گرفته که همگی تحقیقات بین‌رشته‌ای به حساب می‌آید و به صورت مفصل بررسی شده است. در پایان چنین نتیجه‌گیری می‌شود که SLA حوزه‌ای از علوم شناختی است، که تحقیقات میان‌رشته‌ای آن بیش از هر چیز غالب است.

واژگان کلیدی: آموزش زبان، زبان دوم، زبان خارجی، علوم شناختی، یادگیری زبان

مقدمه

فراگیری زبان دوم (SLA) شاخه‌ای از زبان‌شناسی کاربردی است که بیش از نیم قرن از آغاز آن می‌گذرد. این رشته ظرفیت بشر برای یادگیری زبان‌های بیشتر در دوران بچگی، نوجوانی و دوران بلوغ و پس از آن را بررسی می‌کند، یعنی پس از آنکه زبان اول در مورد افراد یک‌زبان یا زبان‌های اول در مورد دوزبان‌ها و چندزبان‌ها فرا گرفته شده است. هدف از نگارش این مقاله ارزیابی پیشرفت‌های رشته آموزش زبان دوم در سال‌های گذشته و اهمیت فرارشته‌ای آن به عنوان حوزه‌ای که طی چهل سال گذشته نشو و نما پیدا کرده و در قرن بیست و یکم به سوی جلو گام برمی‌دارد است. از نظر سیمپسون (۲۰۱۱) پژوهشگران SLA به دنبال یافتن پاسخی مناسب برای این چهار پرسش کلان هستند:

۱. انسان‌ها چگونه پس از یادگیری زبان اول خود قادر به یادگیری زبان‌های دیگر نیز هستند؟
۲. یادگیری زبان دوم از چه جهاتی با یادگیری زبانی که فرد از زمان تولد در معرض آن قرار دارد تفاوت و

شباهت دارد؟

۳. چه عواملی در میزان تغییرپذیری مشاهده شده در مقادیر و بازده یادگیری زبان دوم مشارکت دارند؟

۴. برای کسب زبان پیشرفته و تسلط کامل به زبانی که بعدها به عنوان زبان دوم یادگرفته می‌شود چه باید کرد؟

(سیمپسون ۲۰۱۱)

از آنجا که پژوهش‌های این حوزه میان‌رشته‌ای درخصوص آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم/ خارجی در آغاز راه است و دراکثر پژوهش‌های این رشته به مطالعات موردی بسنده شده، آشنایی محققان این رشته با دامنه مطالعات زبان دوم و نیز چشم انداز و جهت‌گیری‌های این حوزه در قرن بیست و یکم ضروری و راهگشا به نظر می‌رسد.

تاریخچه و بلوغ SLA

دانشمندان از گذشته‌های دور درباره نحوه یادگیری زبان دوم و بهترین شیوه آموزش زبان‌های خارجی تحقیقات زیادی انجام داده‌اند. در سال‌های نخستین قرن بیستم مطالعات بارزش «دفتر خاطرات»^۱ از دوزبانگی کودکان به چاپ رسید (هتچ Hatch ۱۹۷۸: ۳-۹). اما تاریخچه SLA به عنوان یک حوزه علمی جدید به طور کلی به دهه ۱۹۶۰ باز می‌گردد، زمانی که در اواخر دهه ۱۹۶۰ «انجمن فراگیری زبان دوم» به عنوان یک انجمن تحقیقاتی رسمی شناخته شد و علائق سنتی به امر یادگیری و آموزش به صورت علمی پدیدار گشت. البته از آنجا که پژوهش‌های فراگیری زبان دوم به عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای کار خود را آغاز کرده است، مشخص کردن تاریخ دقیقی برای آغاز آن امری دشوار است. با این حال دو مقاله به طور خاص نقش مهمی را در گسترش مطالعات مدرن فراگیری زبان دوم ایفا کرده‌اند: مقاله پیت گُردر در سال ۱۹۶۷ تحت عنوان اهمیت خطاهای زبان آموز و مقاله لری سلینگر در سال ۱۹۷۲ با عنوان زبان بینابینی (کلاین ۱۹۹۸). کلاین مقاله اخیر را به عنوان نشانگر رسمی آغاز به کار SLA به عنوان یک رشته علمی قلمداد می‌کند. این حوزه در دهه‌های پس از انتشار این مقالات پیشرفت چشمگیری داشته است. از دهه هشتاد میلادی به این سو، فراگیری زبان دوم از جنبه‌های مختلف نظری و رشته‌ای مورد مطالعه قرار گرفته است. با این حال این رشته، آن‌گونه که ما امروزه آن را می‌شناسیم، حتی بر اساس استانداردهای علوم اجتماعی همچنان نسبتاً جوان است.

پژوهش‌های نوین در زمینه فراگیری زبان دوم (SLA) شامل رشد زبان غیربومی (و همچنین دوزبانگی هم‌زمان در دوران کودکی) توسط کودکان و بزرگسالانی است که، به صورت فردی یا گروهی، در موقعیت‌های زبان خارجی، زبان دوم یا زبان میانجی^۲ به صورت طبیعی و یا به کمک آموزش رسمی^۳ به یادگیری می‌پردازند. زبان «دوم» می‌تواند به معنای زبان سوم، چهارم و غیره باشد.

در پنجاهمین سالگرد انتشار ویژه نشریه «یادگیری زبان»^۴، ولفگانگ کلاین (۱۹۹۸) ارزیابی بدبینانه‌ای از جایگاه حوزه فراگیری زبان دوم (SLA) در بین دیگر حوزه‌های علوم زبانی ارائه کرد. او دستاوردهای بسیاری را در طول ۲۵ سال وجود این رشته شناسایی کرد و معتقد بود که SLA از لحاظ اغلب نشانگرهای عملی، نظری، روش‌شناختی، و

¹ diary studies

² franca lingua

³ formal instruction

⁴ Language Learning

رشته‌ای به مرحله‌ی بلوغ رسیده‌است، اما نتیجه‌گیری کلی او این بود که «در میان رشته‌های متفاوتی که به بررسی نموده‌ای مختلف ظرفیت زبان انسانی می‌پردازند، تحقیقات SLA در رتبه خیلی بالایی قرار نمی‌گیرد» و او محققان SLA را به عنوان «پایین‌نشینان در علوم زبانی»^۵ (همان ص. ۵۳۰) توصیف کرد. کلاین محققان SLA را عامل اصلی این وضعیت نامیدکننده امور می‌دانست، به این دلیل که آنها به آنچه او «دیدگاه/نحراف/از هدف»^۶ نامید دل بسته بودند، و نیز تمایل داشتند نظام‌های L2 را به معیار نظام‌های زبان مادری شبیه تلقی کنند. او در ۱۹۹۸ اظهار داشت که، این دیدگاه مانع از توانایی این حوزه برای بررسی این امر شده که زبانهای دوم به نوبه خود چگونه فراگرفته می‌شوند و این موضوع مانع از دستیابی به دانش کاملاً مرتبط درباره ظرفیت انسان برای زبان شده است.

نابالغی این حوزه علمی به طرق مختلفی مشهود است. در سطحی بنیادی، مخالفت‌هایی درباره دامنه صحیح آن وجود دارد. در یک منتهی‌الیه، برای بسیاری از محققان

(رجوع شود به Gregg, 1996, 2003; Schwartz, 1998, 1999; White, 2003)، تمرکز دقیق این حوزه به وسیله تئوری زبان‌شناسی، و به خصوص تئوری زبان‌شناسی زایشی و توانش زبانی محدود می‌گردد که توسط نوام چامسکی و پیروان او تعریف شده است. به این ترتیب حوزه مطالعات آموزش زبان دوم را مانند نگرش زایشی در زبان‌شناسی محدود می‌دانند و هر آنچه را که به کاربرد زبان در عمل مربوط شود کنار می‌گذارند. در منتهی‌الیه دیگر، محققان آموزش زبان دوم بر این باورند که حتی بررسی موضوع تحلیل گفتمان خرد L2 در این رشته ضروری است و بخشی از این حوزه علمی را تشکیل می‌دهد، به این دلیل که فراگیری از طریق کاربرد زبان رخ می‌دهد (Firth & Gass, 1998; Kasper, Wagner, 1997; Tarone & Liu, 1995; SLA, 1997; Long, 1997). اما به‌طور کلی، تحقیقات انجام شده در این حوزه نشان می‌دهد که اکثر محققان فعال SLA در درون یک چارچوب شناختی کلی عمل می‌کنند (DeKeyser, 2006; Doughty & Long, 2003; Long, 2011; Ritchie & Bhatia, 1996; Robinson, 2003b). بر روی مسائلی همچون موارد زیر کار می‌کنند: یادگیری ضمنی و صریح^۷ (DeKeyser, 2003; Ellis, 1994)، یادگیری تصادفی و عمدی^۸ (Hulstijn, 2003)، خودکارشدگی^۹ (Segalowitz, 2003)، توالی‌های تکوینی / رشدی^{۱۰} (Pica, 1983)، گوناگونی در رشد زبان بینابینی^{۱۱} (Romaine, 2003)، درونداد و تعامل^{۱۲} (Gass, 1997)، پردازش^{۱۳} (Pienemann, 1998)، بازخورد منفی^{۱۴} (Chaudron, 1977)، فسیل‌شدگی^{۱۵} (Han & Odlin, 2006; Lardiere, 1998; Long, 2003).

⁵ bottom dwellers in the language sciences

⁶ a target deviation perspective

⁷ implicit and explicit learning

⁸ incidental and intentional learning

⁹ automatization

¹⁰ developmental sequences

¹¹ variation in interlanguage development

¹² input and interaction

¹³ processing

¹⁴ negative feedback

¹⁵ fossilization

تأثیرات سن^{۱۶} (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Abrahamsson & Hyltenstam, 2009). استعداد زبانی^{۱۷} (Abrahamsson & Hyltenstam, 2008; Doughty, 2002; Granena, in progress). توجه و حافظه^{۱۸} (Robinson, 2003b)، و دیگر متغیرهای تفاوت فردی^{۱۹} (Robinson, 1992).

البته موضوعی که نباید از نظر دور داشت این است که مخالفت‌ها بر سر دامنه این حوزه علمی و مسائل روش‌شناختی مربوطه در طول دو دهه گذشته به ایجاد انشعاباتی منجر شده است، و کنفرانس‌ها و نشریات جداگانه‌ای برای مکاتب فکری مختلف شکل گرفته‌اند، و محققان تمایل فزاینده‌ای به نادیده‌گرفتن کار یکدیگر داشته‌اند. این‌ها عواملی هستند که نابالغی این حوزه از علم را نشان می‌دهند.

مسئله دیگری که به این تحول‌ناهم مربوط نیست نشان‌دهنده دیگر زبان‌نابالغی است، مسئله کثرت تئوری‌هاست. طبق برخی از گزارشات، حدود ۴۰ تا ۶۰ «تئوری» SLA وجود دارد (Long, 2007a; Mitchell & Miles, 1998; VanPatten & J. Williams, 2007). پست‌مدرنیست‌هایی مثل لنتولف (۱۹۹۶، ۲۰۰۲) از این وضعیت موجود استقبال می‌کنند، چرا که همانند نسبی‌گرایان، به نظر آنها هیچ واقعیت عینی، هیچ حقیقتی از موضوع وجود ندارد؛ همه دانش‌ها به صورت اجتماعی ساخته می‌شوند، تئوری‌ها تنها استعاره هستند، هیچ تئوری از دیگر تئوری‌ها بهتر نیست، و تئوری‌های بیشتر باعث خلق تحقیق بیشتر می‌شود. هر یک از این اظهارات از سوی محققان مختلف به چالش کشیده شده است (Gregg, 2000, 2002; Jordan, 2004; Long, 2007b)، و مسلماً دیدگاه‌های اکثر کسانی که در واقع تحقیق SLA انجام می‌دهند را منعکس نمی‌کنند. اغلب محققان SLA، همانند دانشمندان دیگر حوزه‌ها، به نوعی عقل‌گرا^{۲۰} هستند و نه نسبی‌گرا^{۲۱}، و از دیدگاه عقل‌گرایی، کثرت تئوری مانع بزرگی برای پیشرفت است (Beretta, 1991; Gregg, 1993, 2000, 2002; Gregg, Long, Jordan & Beretta, 1997; Long 1993, 2007c). تئوری‌ها دربردارنده استنباط‌های موقتی هستند مبنی بر اینکه زبان‌های دوم چگونه آموخته می‌شوند و چرا اغلب آموخته نمی‌شوند. بنابراین، شناسایی تئوری‌های ناقص باعث پیشرفت می‌شود؛ درحالی‌که چندگانگی تئوری‌ها، به ویژه تئوری‌های مخالف، از جمله آنهایی که نقاط ضعف شناخته شده دارند، مانع پیشرفت است.

بنابراین فراگیری زبان دوم به عنوان یک کاوش علمی هنوز در دوران کودکی خود به سر می‌برد و باید ابتدا چندین مسئله ابتدایی را حل و فصل نماید. چنین پژوهش‌های کلانی هنوز در میان محققان آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم صورت نگرفته است.

دامنه مطالعات SLA و علوم شناختی

¹⁶ age effects

¹⁷ language aptitude

¹⁸ attention and memory

¹⁹ individual difference variables

²⁰ rationalist

²¹ relativist

در بین مسائل مطرح شده در بخش قبل، اختلاف بر سر گستره صحیح تحقیق و معرفت‌شناسی و روش‌شناسی موضوع برجسته‌ای است که همچنان ادامه دارد و این حوزه علمی از کثرت تئوری رنج می‌برد. با وجود این مسائل، اکثریت محققان در فعالیت سازنده افزایش نظم و انسجام روش‌شناختی درگیرند، و اغلب آنها در یک چارچوب شناختی و روانشناسی-زبان عمل می‌کنند. به‌علاوه، شواهدی از توافق نوپا بر روی مسائل مهم وجود دارد. همانند علوم شناختی فراگیرزبان دوم/ SLA نیز حوزه‌ای است که نقطه تمرکز واحد آن، یعنی ذهن شناختی^{۲۲}، موضوع‌عاصلیت‌تحقیقی‌آن‌است (لانگ ۲۰۱۲). پس به اعتقاد لانگ می‌توان گفت که SLA بخشی از علوم شناختی است و نیز اغلب محققان SLA قبول دارند که بررسی پدیده‌های شناختی مستلزم استفاده از مفاهیم بازنمایی^{۲۳} و محاسبه^{۲۴} است، و همچنین اینکه تحقیق موفقیت‌آمیز به همکاری بین‌رشته‌ای نیاز دارد. در این مفهوم، SLA و علوم شناختی مشخصات یکسانی را بروز می‌دهند: از یک سو، جوانی، بین‌رشته‌ای بودن، و تنوع نظری و متدلوژیکی، و از سوی دیگر، تمرکز روشن بر روی شناخت، هیجان و رضایتی که به همراه کشف علمی می‌آید و پیشروی یکنواخت در مسائلی بااهمیت عقلانی و اجتماعی.

در حالی که این حوزه علمی در طول ۴۰ سال گذشته به سرعت توسعه پیدا کرده و متنوع شده است، اما انگیزه‌های اصلی برای مطالعه SLA ثابت باقی مانده‌اند، و در آینده هم ثابت خواهند بود. علاوه بر کنجکاوی عقلانی محض، این انگیزه‌ها حداقل شش زمینه گسترده علمی و تخصصی را شامل می‌شوند، که بسیاری از افراد مشغول در آنها به SLA علاقه دارند، و برخی از آثار آنها نیز مورد علاقه محققان SLA می‌باشد (لانگ ۲۰۱۲). همه این شش زمینه در قلمرو علوم شناختی و جزء مطالعات بین‌رشته‌ای قرار می‌گیرند، اگرچه همه تحقیقات صورت گرفته در آنان را نمی‌توان کاملاً علمی تلقی کرد. یادآوری این زمینه‌ها امری مهم است. یک دلیل این است که، اغلب محققان معمولاً با یک یا دو مورد از این انگیزه‌ها درگیرند، و آنچه باعث هدایت دیگر تحقیقات می‌شود را فراموش می‌کنند. این شش زمینه

بین‌رشته‌ای عبارت‌اند از

مستمنین همایش پژوهش‌های زبان و ادبیات فارسی

فراگیری زبان اول

• زبان‌شناسی نظری

• عصب‌شناسی زبان

• یادگیری زبان در جمعیت‌های نابهنجار

• تدریس زبان

• زبان در آموزش و پرورش (Language in Education)

• کنجکاوی عقلانی / فکری

۱. فراگیری زبان اول

²² cognitive mind

²³ representation

²⁴ computation

برخی از مشکلات موجود در فراگیری زبان اول (L1A) را به سختی می‌توان تنها با استفاده از داده‌های زبان اول حل کرد. این امر که نه تنها آزمایش طبیعی، بلکه آزمایش واقعی بزرگسالان ممکن و حتی ضروری است، به این معناست که تحقیقات در زمینه SLA می‌تواند در مورد مسائلی همچون رابطه بین رشد زبانی و رشد شناختی، و بین متغیرهای عاطفی و شناختی شفاف‌سازی نماید. اینمتغیرهای عاطفی و شناختی و دیگر عوامل به طور معمول در رشد هم‌زمان زبانی و شناختی در کودکان اشتباه گرفته می‌شوند، اما (با چند استثناء) در بزرگسالان فراگیر زبان دوم کاملاً مشخص و متمایز هستند. بررسی ادعاهای رقیب درباره دوره‌های حساس شناخته شده برای رشد زبانی پرسش دیگری است که پاسخ آن را می‌توان از طریق تحقیق در زمینه فراگیری زبان دوم در بزرگسالان پیدا کرد. در قسمت‌های بعدی به تحقیقات صورت گرفته در مورد محدودیت‌های مربوط به بلوغ و نظریه دوره حساس^{۲۵} اشاره خواهد شد.

۲. زبان‌شناسی نظری

همانند اغلب تحقیقات فراگیری زبان اول (L1A)، شمار قابل توجهی از پژوهش‌های SLA از سوی زبان‌شناسان نظری صورت گرفته و در برخی موارد اساساً مورد علاقه آنها می‌باشند. از این رو، ادعاهای صورت گرفته توسط کینان و کامری (Keenan & Comrie, 1976) درباره نشان‌داری رده‌شناختی^{۲۶} و شکل‌گیری بند موصولی^{۲۷} در میان زبان‌ها باعث به وجود آمدن زنجیره مستمری از تحقیقات بر روی رشد بندهای موصولی در زبان دوم شده است (Doughty, 1991; Eckman et al, 1988; Gass, 1982,). پژوهش‌هایی که به بررسی ابعاد مختلف نظریه‌های دستور جهانی در SLA می‌پردازند (مثل، Schwartz & Gubala-Ryzak, 1992; White, 1991, 2003) آن قدر زیادند که نشریه مخصوص به خود، یعنی «پژوهش زبان دوم»^{۲۸} را به چاپ رسانده‌اند، و همچنان به طور چشم‌گیری در بسیاری از نشریات دیگر ظاهر می‌شوند. پژوهش‌های L2 که در طول دیگر چارچوب‌های زبان‌شناختی مثل، نظریه «ذات‌گرایی عمومی»^{۲۹} اوگرادی صورت گرفته‌اند (O'Grady, 1996, 2003; Wolfe-Quintero, 1996) در حال افزایش هستند.

۳. عصب‌شناسی زبان

متخصصان عصب‌شناسی زبان و محققان SLA به طور مشترک به تقریباً هرگونه پیشرفت در این رابطه که دانش زبانی چگونه، چه موقع و در کجا رشد می‌یابد و در ذهن نمایانگر می‌شود، و نیز شرایط فیزیولوژیکی - عصبی یا تغییراتی که می‌تواند بر هر یک از آن فرایندها تأثیر بگذارد به وضوح علاقه‌مندند. چارچوب‌های متفاوتی همچون

²⁵ Critical Period Hypothesis

²⁶ typological markedness

²⁷ relative clause

²⁸ Second Language Research

²⁹ 'general nativist' theory

کمینه‌گرایی^{۳۰} و پیوندگرایی^{۳۱} دربردارنده فرضیاتی صریح یا ادعاهایی درباره رشد مغزی^{۳۲} و دانش زبانی هستند، و بسیاری از نظریه‌های SLA به طور ضمنی یا آشکار تأثیر بالقوه پدیده‌هایی مثل تقسیم‌بندی وظایف مغز، سوپرترسازی^{۳۳}، ذاتی‌گرایی^{۳۴}، حوزه‌ای بودن^{۳۵} و دوره‌های شناخته شده حساس بیولوژیکی برای رشد زبانی را شناسایی می‌کنند. همین امر درباره چندین زمینه تحقیقی مرتبط مثل فراگیری زبان اول و یادگیری زبان در گروه‌های غیرعادی/ جمعیت‌های نابهنجار صادق است. پیشرفت‌های صورت گرفته در علوم مربوط به ذهن پژوهش‌های جالب توجهی در زمینه SLA را برانگیخته است، اما فواید آن‌ها به هیچ وجه یک طرفه نبوده است (Albert & Obler, 1978; Jacobs, 1988; Jacobs & Schumann, 1992; Kroll & Sunderman, 2003; Paradis, 2004, 2009; Schumann, 1998; Schumann, Crowell, Jones, Lee, Schuchert, & Wood, 2004).

۴. یادگیری زبان در گروه‌های غیرعادی/ جمعیت‌های نابهنجار

بدقابلی گروه‌های غیرعادی/ جمعیت‌های نابهنجار معمولاً «تجاریبی طبیعی» را خلق می‌کند، که در آن مردم سعی در فراگیری زبان در شرایط غیرعادی دارند، مثلاً بدون قدرت بینایی یا شنیداری، نسبتاً دیر هنگام در زندگی (Curtiss, 1988; Newport, 1990)، یا بدون توانایی برقراری ارتباط کلامی در محیط زبانی خود، همانند مورد کودکان شنوای از لحاظ اجتماعی منزوی که والدینی ناشنوا دارند (Sachs, Bard & Johnson, 1981) یا حالت غفلت از کودکان، و نه سوءاستفاده از آنها (Culp, Watkins, Lawrence, Letts, Kelly, & Rice, 1991). این «تجارب» معمولاً برای فراگیری زبان در گروه‌های عادی/ جمعیت‌های «عادی» بینش‌هایی فراهم کرده است (مثلاً، Curtiss, 1980). بنابراین، رسیدن به نوعی رابطه دو طرفه دلگرم‌کننده است، و ثابت شده که یافته‌های تحقیق در (S)LA در گروه‌های عادی/ جمعیت‌های عادی برای اعضای گروه‌های آسیب‌پذیر، مثل گروه‌های دارای نقص شنوایی، نیز مفید می‌باشد (Berent, 1996; Strong, 1988).

یک نمونه قابل توجه در این زمینه تحقیق کامینز (Cummins, 1984) بر روی ارزیابی آموزشی کودکان مهاجر است، و به ویژه ابزارهای تفکیک ناتوانی‌های یادگیری از مشکلات ناشی از ایجاد شده به وسیله آموزش (و گاهی به وسیله خود فرایند آزمون) است. این ارزیابی به وسیله زبانی اجرا می‌شود، که از نظر کودکان مورد نظر یک زبان دوم به حساب می‌آید. چه بسیار مواردی که در آن کودکی به وسیله یک معلم یا ممتحن ناآشنا با فرایندها و مسائل عادی موجود در رشد L2 به یک گروه «از لحاظ یادگیری ناتوان» یا بدتر از آن منصوب شده است.

نمونه دیگر تأثیر تحقیق بر روی نقش انواع مختلف درونداد و مکالمه برای یادگیری زبان اول و دوم در یک برنامه مداخله‌ای زبانی برای کودکان مبتلا به سندرم داون است. مداخله زبانی برای برخی از گروه‌هایی/ جمعیت‌هایی که

³⁰ Minimalism

³¹ connectionism

³² cerebral development

³³ Lateralization

³⁴ localization

³⁵ modularity

از لحاظ ذهنی متفاوت‌اند همان سؤالاتی را دربارهٔ شیوه، مکان، و زمان‌بندی دربردارند که در تدریس قراردادی زبان به بزرگسالان نیز وجود داشتند. ماهونی (۱۹۷۵) با صرف چند ساعت در هفته برای آموزش والدین در زمینه نحوه مکالمه بهینه با کودکان خود توانست به طور موفقیت‌آمیزی مسئله ایجاد شده از طریق عدم تناسب تعداد پزشکان نسبت به بیماران نیازمند مداخله زبانی را حل کند، تا والدین بتوانند محیطی را در خانه فراهم کنند که از لحاظ زبانی پرورش‌دهنده باشد. در کارهای بعدی او، یافته‌های تحقیقی درباره تعدیلات صورت گرفته توسط متکلمان بومی که با غیربومی‌ها مکالمه می‌کردند به منبع سودمندی از اطلاعات تبدیل شد.

۵. تدریس زبان

آشکارترین و گسترده‌ترین کاربرد نظریه و تحقیق SLA بهبود تدریس زبان دوم و خارجی است. با این‌همه، SLA فرایندی است که تدریس زبان برای تسهیل آن طراحی شده است. در طول سال‌ها، نظریه‌ی SLA و یافته‌های تحقیقی آن به طرق مختلف بر روی تدریس زبان تأثیر گذاشته‌اند. به عنوان مثال، شواهد موجود دربارهٔ توالی‌های تکوینی در رشد زبان بینابینی^{۳۶}، نقش تعدیل‌شده تفاوت‌های L1 و L2 (Kellerman & Sharwood-Smith, 1986; Odlin, 1989, 2003)، اجتناب‌ناپذیری خطاها و نقش سازندهٔ آنها، و محدودیت‌های موجود بر روی قابلیت یادگیری و قابلیت تدریس (Pienemann, 1984) منجر به شکل‌گیری نوعی شکاکیت سازنده درباره این امر شده است که آیا سیلابس‌های ساختاری و رویکردهای ترکیبی به متدلوژی تدریس از لحاظ روانشناسی زبان عملی هستند. این حوزه علمی، به نوبهٔ خود و با ترغیب از سوی همان یافته‌های نظری و تحقیقی در حال حاضر شاهد موارد زیر می‌باشد

(الف) استفاده گسترده‌تر از واحدهای غیر زبانی تحلیل، به ویژه «تکلیف (task)»، در طراحی سیلابس (Long, 1985, 2000; Long & Crookes, 1992; Long & Norris, 2000; Robinson, 2003a)

(ب) درک جدیدی از نقش فرایندهای ضمنی (J. N. Williams, 2009) و صریح (DeKeyser, 2003)

در یادگیری زبان، مثل پتانسیل بازخورد ضمنی منفی، که به طور غیرمستقیم (recast) باز ارائه می‌شود (Long, 2007)، به جای وابستگی سنتی به مدل‌ها (شواهد مثبت) در آموزش کلاسی،

(پ) پی بردن به کافی نبودن و ناکارآمدی روشی که کاملاً از یادگیری تصادفی از طریق تمرکز انحصاری بر روی معنا، یا گفتگو و ارتباط تشکیل شده است (Hulstijn, 2003; Norris & Ortega, 2000)، و

(ج) علاقه به تمرکز بر روی صورت focus on form به عنوان جایگزینی که از لحاظ روانشناسی-زبان برای نوسان سنتی بین تمرکز بر روی صورت‌ها focus on forms و تمرکز انحصاری بر روی معنا focus on meaning ترغیب شده است (Long & Robinson, 1998).

در طول سال‌ها نتیجه‌گیری‌های بی‌شماری درباره اینکه چگونه به بهترین نحو تدریس کنیم، و نیز چگونه به بهترین نحو تدریس نکنیم صورت گرفته است؛ نتیجه‌گیری‌هایی که قویاً، و نه منحصرراً، تحت تأثیر پژوهش‌های صورت

³⁶interlanguage

گرفته در SLA بوده‌اند (مثلاً Doughty & Williams, 1998). یکی از اهداف اصلی نشریاتی که مرتباً به چاپ می‌رسند، بررسی یافته‌های نظری و تحقیقی SLA برای معلمان زبان است

(Doughty, 2003; R. Ellis, 1990; Gass, 1997; Lightbown&Spada, 1993; Long &)

(Doughty, 2009). دیدگاه‌های موجود درباره سودمندی تحقیقات SLA، و نیز درباره پتانسیل آن برای کمک به معلمان به شدت متفاوت است، اما تأثیر آن بر روی تدریس زبان دوم و زبان خارجی فراگیر و غیرقابل انکار بوده است. تحقیقات متعددی در این حوزه در خصوص آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان نیز صورت گرفته و نشریات مختلفی این نتایج را منتشر می‌کنند.

۶. زبان در آموزش و پرورش (Language in Education)

یافته‌های نظری و تحقیقات SLA برای طراحی^{۳۷}، پیاده‌سازی^{۳۸}، و ارزیابی برنامه‌های آموزشی^{۳۹} و نظام‌های آموزشی^{۴۰} که (در مناطق دوزبانه) گاهی به واسطه رسانه زبان دوم انجام می‌شوند، به نوبه خود مهم بوده و به طور بالقوه بر اقبال زندگی آموزشی صدها میلیون نفر اقلیت‌های بانی جامعه در اطراف جهان تأثیر می‌گذارد. دیدگاه‌ها دربارهٔ محاسن طرح‌های پیشنهادی ویژه هر چه که باشد، مانند پژوهش‌های کامینز، کرشن، یواین، لایتبون، جنسی و دیگران تأثیر عمده‌ای بر روی آموزش دوزبانه، و آموزش از طریق غوطه‌ورسازی^{۴۱} در هر دو موقعیت زبان خارجی و زبان دوم داشته است (California State Department of Education, 1984; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988). این حوزه علمی از پتانسیلی غنی و بکر برای آموزش و پرورش در مناطق دوزبانه و برای برنامه‌ریزی آموزشی زبان به طور کلی برخوردار می‌باشد و برای برخی طرح‌های پیشنهادی اولیه می‌توان به پژوهش‌های Cummins, 2003, 1999, Siegel, 1989, Sato, 1994, Malcolm, 2009) رجوع کرد. کشورهای بی‌شماری در همه پنج قاره به هر نحو به آموزش و پرورش دسترسی دارند، اما در حال حاضر در برخی از مناطق کودکان و بزرگسالان مجبورند در کلاس‌هایی شرکت کنند که مواد و زبان آموزشی برای آنها، و گاهاً برای آنها و معلمان‌شان، یک زبان دوم تلقی می‌شود، این موضوع در مناطق دوزبانه ایران کاملاً مصداق دارد. (Watson-Gegeo & Gegeo, 1995). اغلب پیشینه‌های تاریخی زبان دوم که به چنین موقعیت‌هایی تا به امروز مربوط‌اند، اگرچه مهم‌اند، اما به مسائل کلان سیاست، اقتصاد، آموزش و زبان‌شناسی اجتماعی پرداخته‌اند و به تحقیقات صورت گرفته در سطح خرد همچون طراحی سیلابس و مواد درسی، روش‌شناسی، و فرایندهای کلاسی توجه نکرده‌اند. اما باید گفت که به هر دوی این موارد نیاز است. با این حال، موقعیت به کندی در حال تغییر است. اگرچه تحقیقات SLA به تدریج در

³⁷ design

³⁸ implementation

³⁹ evaluation of educational programs

⁴⁰ education systems

⁴¹ immersion

چند مورد از این جوامع بر روی تصمیم‌گیرندگان فردی آموزشی تأثیر گذاشته است (رونندی که می‌توان انتظار داشت در سال‌های آتی رشد کند)، اما در برخی از کشورها حقوق زبانی گروه‌های اقلیتی حتی تحت حملات شدیدتری قرار دارد.

۷. کنجکاوی عقلانی

فراگیری زبان دوم معماهای جذاب بی‌شماری را مطرح می‌کند، که بسیاری از نمونه‌های ابتدایی آن توسط بلی - ورومن (Bley Vroman, 1990) در مقاله «مسئله منطقی یادگیری زبان خارجی»^{۴۲}، مورد بحث قرار گرفته است. به عنوان مثال، چرا تقریباً همه فراگیری‌های زبان اول توسط کودکان بدون تلاش با موفقیت مواجه می‌شود، در حالی که فراگیری زبان دوم توسط تقریباً همه بزرگسالان به شکست نسبی منتهی می‌گردد؟ چرا حتی زمانی که فراگیری زبان دوم در بزرگسالان توسط افرادی با ضریب هوشی بالا، انگیزه‌های واضح، فرصت‌های فراوان برای فراگیری، و نیز با امتیاز فراگیری موفقیت‌آمیز حداقل یک زبان تاکنون، یعنی زبان مادری، صورت می‌گیرد، شکست‌های بی‌شماری رخ می‌دهد؟ این معما و نمونه‌های دیگر توجه برخی دانشمندان SLA را جلب کرده و با حل آنها پنجره‌ای به سوی شناخت ذهن انسان گشوده خواهد شد.

نتیجه‌گیری

SLA در سن ۴۰ سالگی توسعه‌یافته به نظر می‌رسد. تحقیقات SLA از لحاظ معرفت‌شناختی بیش از پیش از بعد نظری متنوع و بین‌رشته‌ای هستند؛ در حیطه این تنوع، سیریمترقی از فعالیت تجربی در درون دیدگاه‌های کاربرد محور زبان و فراگیری ظاهر شده است؛ پیچیدگی بی‌سابقه‌ای در روش‌های تحقیقی به‌دست آمده است؛ و جامعه محققان به تدریج عمل بررسی توسعه‌ی L2 در مجموعه‌ی پیچیده‌ای از موقعیت‌های متنوع را می‌پذیرند، موقعیت‌هایی که اعضای آن جمعیت‌های مشخصی از زبان‌آموزان هستند و بسیاری از آنها برای تحقق اهداف یادگیری خود به آموزش رسمی متوسل می‌شوند. حوزه‌ی علمی که در چنین پیشرفت رشته‌ای چشم‌گیری درگیر است باید خواهان رسیدن به سطوح بالاتر ارتباط فرا-رشته‌ای باشد. با ورود این حوزه به قرن بیست و یکم، اکنون زمان آن رسیده که بپرسیم SLA چه کاری می‌تواند برای دیگر علوم زبانی انجام دهد. دانش موجود درباره‌ی ماهیت دو/چند زبانی و یادگیری دیرنگام زبان‌ها از حداکثر پتانسیل برای شکل‌دهی پاسخ‌هایی برای آن دسته از سوالات بنیادی برخوردار است که برای بررسی گسترده‌ی رشدشناسی زبان حائز اهمیت بخصوصی هستند. پیشرفت رشته‌ای و ارتباط فرا-رشته‌ای هر دو در آینده به ترقی در SLA ادامه خواهند داد. آنچه در تحقق مشارکت‌های SLA در قرن بیست و یکم برای بررسی رشدشناسی زبان و پشتیبانی از آموزش زبان در طول موقعیت‌های مختلف مفید خواهد بود دستاوردهای حاصله در طول تاریخ رشته‌ای SLA نیست (هر چند که این دستاوردها چشم‌گیر هستند)؛ بلکه بازبینی اهداف این حوزه علمی است با این آگاهی که ساختار بندی‌های متفاوت آن اهداف چگونه بر جوامع تحقیقی بیرونی تأثیر می‌گذارد. اگر چنین سرمایه‌گذاری

⁴² logical problem of foreign language learning

آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دومخارجی، حوزه ای شناختی و میان رشته ای: چشم انداز و دامنه تحقیقات در قرن بیست و یکم / ۱۴۷۳

رشته ای صورت گیرد و از تغییر جهت دو/چند زبانه استقبال شود، پیش بینی می کنم که نتایج حاصله با ارزش خواهند بود. ضروری به نظر می رسد مدرسان و محققان زبان فارسی به خارجیان نیز با توجه به سیر حرکت روبه رشد تحقیقات SLA پژوهش های خود را در این حوزه سامان دهند و شاهد پژوهش های کاربردی و مفید در رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان باشیم.

منابع

- Berent, G.P. 1996. The acquisition of English syntax by deaf learners. In Ritchie, W., & Bhatia, T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 469-507). San Diego: Academic Press.
- Beretta, A. (1991). Theory construction in SLA: complementarity and opposition. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 4, 493-511.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20, 1-2, 3-49.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning* 27, 1, 29-46.
- Corder S.P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5:161-170.
- Culp, R. E., Watkins, R. V., Lawrence, H., Letts, D., Kelly, D. J., & Rice, M. L. 1991. Maltreated children's language and speech development: abused, neglected, and abused and neglected. *First Language* 11, 377-89.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Curtiss, S. (1988). Abnormal language acquisition and the modularity of language. In Newmeyer, F. J. (ed.), *Linguistics: The Cambridge survey. Volume II. Linguistic theory: Extensions and implications* (pp. 96-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtiss, S. 1980. The critical period and feral children. *UCLA Working Papers in Cognitive Linguistics* 2, 21-36.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.) *Handbook of SLA* (pp. 313-48). Oxford: Blackwell.
- DeKeyser, R. M. (ed.) (2006). *Practicing in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. J. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 4, 431-69.
- Doughty, C. J. (2002). Aptitude for advanced language learning. Report for the Diagnostic assessment Procedures project. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.) *Handbook of SLA* (pp. 256-310). Oxford: Blackwell.

Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.) (2003). *Handbook of SLA*. Oxford: Blackwell.

Doughty, C. J., & Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eckman, F., Bell, L., & Nelson, D. 1988. On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics* 9, 1, 1-11.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition. Learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Firth, A., & Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 81, 286-300.

Gass, S. (1997) *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gass, S. M. (1982). From theory to practice. In Hines, M., & Rutherford, W. (eds.), *On TESOL '81* (pp. 129-39). Washington, D.C.: TESOL.

Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gass, S. M. (1998). Apples and oranges; Or, why apples are not orange and don't need to be. A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal* 82, 1, 82-90.

Gregg, K. (1993). Taking explanation seriously; or, let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics* 14, 3, 276-94.

Gregg, K. (1996). The logical and developmental problems of second language acquisition. In Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 49-81), San Diego: Academic Press.

Gregg, K. (2000). A theory for every occasion: postmodernism and SLA. *Second Language Research* 16, 4, 343-59.

Gregg, K. (2003). SLA theory: construction and assessment. In Doughty, C. J., & Long, M.H. (eds.) *Handbook of SLA* (pp. 831-65). Oxford: Blackwell.

Gregg, K. R. (2002) A garden ripe for weeding: a reply to Lantolf. *Second Language Research* 18, 1, 79-81.

Gregg, K. R., Long, M. H., Jordan, G., & Beretta, A. (1997). Rationality and its discontents in SLA. *Applied Linguistics* 18, 4, 539-59.

Han, Z., & Odlin, T. (eds.). (2006). *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hatch, E. M. (1978). Introduction. In Hatch, E. M. (ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 1-18). Rowley, MA: Newbury House.

Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 349-81). Oxford: Blackwell.

Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in second language acquisition. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 539-88). Oxford: Blackwell.

Hyltenstam, K., Bylund, E., Abrahamsson, N., & Park, H.-S. (2009). Dominant language replacement: The case of international adoptees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 121-140.

Jacobs, B. 1988. Neurobiological differentiation of primary and secondary language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 10, 3, 303-37.

Jacobs, B., & Schumann, J. 1992. Language acquisition and the neurosciences: Towards a more integrative perspective. *Applied Linguistics* 13, 3, 282-301.

Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Kasper, G. (1997). "A" stands for acquisition: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal* 81, 3, 307-12.

Keenan, E., & Comrie, B. (1976). Noun phrase accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry* 8, 63-99.

Kellerman, E., & Sharwood-Smith, M. 1986 (eds.), *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon.

Klein, W. (1998). The contribution of second language acquisition research. *Language Learning*, 48, 527-550.

Kroll, J. F., & Sunderman, G. (2003). Cognitive processes in second language learners and bilinguals: The development of lexical and conceptual representations. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 104-29). Oxford: Blackwell.

Lantolf, J. (2002) Commentary from the flower garden: responding to Gregg, 2000. *Second Language Research* 18, 1, 72-78.

Lantolf, J. P. 1996. SLA theory building: 'Letting all the flowers bloom!' *Language Learning* 46, 4, 713-49.

Lardiere, D. (1998). Case and tense in the 'fossilized' steady state. *Second Language Research* 14, 1-26.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H. (1982). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.

Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modeling and assessing second language development* (pp. 77-99). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Long, M. H. (1993). Assessment strategies for second language acquisition theories. *Applied Linguistics* 14, 3, 225-49.

Long, M. H. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 487-535). Oxford: Blackwell.

- Long, M. H. 1997. Construct validity in SLA research: A reply to Firth and Wagner. *Modern Language Journal* 81, 318-23.
- Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based language teaching. *TESOL Quarterly* 26, 1, 27-56.
- Long, M. H., & Doughty, C. J. (2009eds.) (To appear). *Handbook of second and foreign language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Long, M. H., & Doughty, C. J. (Eds.).(2009). *Handbook of language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H., & Norris, J. M. (2000). Task-based teaching and assessment. In Byram, M. (ed.), *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). London: Routledge.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In Doughty, C., & Williams, J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malcolm, I. M. (1994). Aboriginal English inside and outside the classroom. *Australian Review of Applied Linguistics* 17, 1, 147-80.
- Mitchell, R. & F. Myles (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Newport, E. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science* 14, 1, 11-28.
- Norris, J. & L. Ortega (2000). *Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis*. *Language Learning* 50, 417-528.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 3, 417-528.
- O'Grady, W. (1996). Language acquisition without Universal Grammar: A proposal for L2 learning. *Second Language Research*, 12, 374-397.
- O'Grady, W. (1996). Language acquisition without Universal Grammar: a general nativist proposal for L2 learning. *Second Language Research* 12, 4, 374-397.
- O'Grady, W. (2003). The Radical Middle: Nativism without Universal Grammar. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 43-62). Oxford: Blackwell.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 436-86). Oxford: Blackwell.
- Ortega, L. (2010). *The bilingual turn in SLA*. Plenary speech delivered at the American Association for Applied Linguistics Conference, Atlanta, GA, March 6-9.
- Paradis, J. (2009). Maturation: For better or for worse? Peer commentary on Meisel, J. (2009), Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 41-45.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33, 4, 465-97.

Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 2, 186-214.

Pienemann, M. (1998). *Developmental Dynamics in L1 and L2 Acquisition: Processability Theory and Generative Entrenchment. Bilingualism: Language and Cognition* 1, 1:1-20.

Ritchie, W. R., & Bhatia, T. K. (eds.) (1996). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.

Robinson, P. (2003a). The Cognition Hypothesis, task design and adult task-based language learning. *Second Language Studies* 21, 2, 45-107.

Robinson, P. (2003b). (ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Romaine, S. (2003). Variation. In Doughty, C., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 409-35). Oxford: Blackwell.

Sachs, J., Bard, B., & Johnson, M. 1981. Language learning with restricted input: case studies of two hearing children of deaf parents. *Applied Psycholinguistics* 2, 1, 33-54.

Schumann, J. H. (1998). *The neurobiology of affect in language. Language Learning* 48, Supplement 1.

Schumann, J. H., Crowell, S. E., Jones, N. E., Lee, N., Schuchert, S. A., & Wood, L. A. (2004). *The neurobiology of learning. Perspectives from second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwartz, B. D. (1998). The second language instinct. *Lingua* 106, 133-60.

Schwartz, B. D. (1999). Let's make up your mind: "special nativist" perspectives on language, modularity of mind, and nonnative language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 635-55.

Schwartz, B. D. (2004). Why child L2 acquisition? In J. v. Kampen & S. Baauw (Eds.), *Proceedings of GALA 2003* (Vol. 1, pp. 47-66). Utrecht, Netherlands: Netherlands Graduate School of Linguistics (LOT).

Schwartz, B., & Gubla-Ryzak, M. (1992). Learnability and grammar reorganization in L2A: Against negative evidence causing the unlearning of verb movement. *Second Language Research* 8, 1, 1-38.

Segalowitz, N. (2003). Automaticity and SLA. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 382-408). Oxford: Blackwell.

Siegel, J. (1999). Creole and minority dialects in education: An overview. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20, 508-31.

Siegel, J. (2003). Social context. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 178-223). Oxford: Blackwell.

Simpson, James. 2011. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge.

Strong, M. (ed.) (1988). *Language learning and deafness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tarone, E., & Liu, G-Q. (1995). Situational context, variation, and second language acquisition theory. In Cook, G., & Seidelhofer, B. (eds.), *Principle & practice in applied linguistics* (pp. 107-24). Oxford: Oxford University Press.

VanPatten, B., & Williams, J. (Eds.). (2007). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Watson-Gegeo, K.A., & Gegeo, D. W. (1995). Understanding language and power in the Solomon Islands: Methodological lessons for educational intervention. In Tollefson, J. (ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 59-72). Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. (1991). The verb-movement parameter in second language acquisition. *Language Acquisition* 1, 337-60.

White, L. (2003). On the nature of interlanguage representation: Universal Grammar in the second language. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 19-42). Oxford: Blackwell.

Wolfe-Quintero, K. (1996). Nativism does not equal Universal Grammar. *Second Language Research* 12, 4, 335-73.

انجمن علمی زبان و ادبیات فارسی

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
شورای عالی پژوهش و مطالعات فرهنگی

هشتمین همایش پژوهش‌های زبان و ادبیات فارسی

www.anjomanfarsi.ir