

# 重形式教学的演变

## ——从朗的原始概念到当代诠释

胡敏思

里斯本大学文学院, 葡萄牙 里斯本

收稿日期: 2024年11月23日; 录用日期: 2025年1月7日; 发布日期: 2025年1月20日

### 摘要

本研究系统梳理了第二语言习得(SLA)领域中重形式教学(Focus on Form, FonF)的理论演进历程。从朗(Michael Long)提出的初始理论框架出发, 本文详细考察了重形式教学理念从20世纪80年代末至今的发展轨迹。通过深入分析以朗和埃利斯(Rod Ellis)为代表的学者的理论观点, 本文揭示了重形式教学如何从任务型语言教学中的一种具体教学策略, 逐步发展成为涵盖多元教学程序的系统方法。研究重点凸显了重形式教学理论三个关键性突破: 从全形式教学和重意义教学的对立走向有机统一、从单一教学方法发展为系统化的教学程序集合, 以及从局限于任务型教学扩展到更广泛的教学情境。此外, 本文深入探讨了该理论在实践应用中存在的局限性, 并指出了未来研究的可能方向, 包括实验设计的完善、概念界定的统一以及针对特定语言形式的教学效果评估等。

### 关键词

形式聚焦教学, 重形式教学, 任务型语言教学, 教育语言学

# The Evolution of Focus on Form

## —From Long's Original Conception to Contemporary Interpretations

Minsi Hu

Faculty of Humanities of University of Lisbon, Lisbon Portugal

Received: Nov. 23<sup>rd</sup>, 2024; accepted: Jan. 7<sup>th</sup>, 2025; published: Jan. 20<sup>th</sup>, 2025

### Abstract

This study systematically traces the theoretical evolution of Focus on Form (FonF) in the field of second language acquisition. Beginning with Long's (Michael Long) initial theoretical framework, this paper examines the developmental trajectory of FonF from the late 1980s to the present.

Through an in-depth analysis of theoretical perspectives from scholars represented by Long and Ellis (Rod Ellis), this study reveals how FonF has evolved from a specific teaching strategy within Task-Based Language Teaching into a systematic approach encompassing diverse pedagogical procedures. The research highlights three key theoretical breakthroughs in FonF: the shift from the dichotomy between pure form-focused and meaning-focused instruction towards their organic integration, the development from a single teaching method to a systematic set of pedagogical procedures, and the expansion from the confines of task-based teaching to broader instructional contexts. Additionally, this paper explores the limitations in practical applications of FonF and suggests future research directions, including the refinement of experimental design, the unification of conceptual definitions, and the evaluation of teaching effectiveness for specific linguistic forms.

## Keywords

Form-Focused Instruction, Focus on Form, Tasks-Based Language Teaching, Educational Linguistics

Copyright © 2025 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

第二语言教学领域长期存在着如何处理语言形式与意义关系的争论。20 世纪 80 年代以前, 语言教学实践主要在全形式教学与重意义教学两种极端之间摇摆。随着第二语言习得研究的深入, 学界逐渐意识到需要一种能够有机结合形式与意义的教学方法。在此背景下, 重形式教学应运而生, 成为连接形式教学与意义教学的重要理论桥梁。

经过三十多年的发展, 重形式教学已成为第二语言教学研究中的重要理论框架。然而, 这一理论的内涵经历了显著演变: 从最初任务型教学中的一种具体教学策略, 逐步发展为涵盖多元教学技术的系统教学程序。这一演变过程不仅体现了学界对第二语言习得机制认识的深化, 也反映了语言教学实践中各种教学方法的融合趋势。

本研究旨在系统梳理重形式教学理论的发展脉络, 揭示其概念内涵的演变轨迹。通过对以朗(Michael Long)和埃利斯(Rod Ellis)为代表的学者的理论观点进行深入分析, 本文将重点考察重形式教学如何突破原有理论框架的限制, 逐步发展为更具包容性的教学理论体系的过程。

具体而言, 本文首先回顾重形式教学的理论源起, 分析其早期理论框架的形成; 其次探讨重形式教学理论的重构与扩展, 阐明其概念内涵的演变; 最后总结当前研究中存在的不足, 并对未来研究方向提出建议。通过这一系统的理论梳理, 本文希望能为深入理解重形式教学的理论发展提供新的视角。

## 2. 重形式教学的理论源起与早期发展

### 2.1. 二语习得研究背景与教学干预之争

重形式教学的演变源于 20 世纪关于指导性与自然二语习得之间的广泛争论。最初, 受自然主义研究影响的研究者们比较了二语学习者在自然环境和指导环境中的表现, 因此他们所提出的越来越多的证据表明课堂教学实践可能会干扰天生的学习能力。

克拉申对教学干预在二语习得效果的否定突出了这一问题。他认为, 课堂语言教学基本上是无效的,

并且将任何二语习得过程中的收益都仅归因于习得早期阶段为学习者提供的可理解性输入[1]。然而,朗在第二语言习得研究领域理论争议最为激烈的时期完成的一项开创性工作[1]直接挑战了这一经典立场。在为课堂教学在二语习得中的有效性辩护时,他不仅提供了支持课堂教学效果的证据,还介绍了聚焦语言形式的重要性[1]。

## 2.2. 朗的早期理论框架

在为课堂教学辩护的过程中,朗[1]于1988年首次提出了“聚焦语言形式”(focus on form)这一术语。这一术语在当时仅表达“关注语言形式”的字面含义,还不是后来发展成熟的“重形式教学”理论。他当时的表述是:“聚焦语言形式可能是二语教学的一个关键特征,因为它使课堂输入中的目标特征显著化,同时也使课堂外的输入(如果有的话)显著化……[1]”。随着朗对课堂教学有效性论证的深入,这一术语逐步发展为一个系统的教学理论。

随后,朗[2]通过对20世纪80年代大量研究成果的系统分析,进一步提供了有力证据,确证了第二语言习得遵循特定发展顺序这一理论。这一发现虽然与当时第二语言习得研究领域占主导地位的非干预主义(即自然主义)理念不谋而合,但这种自然主义倾向主要体现在重意义教学法(Focus on Meaning, FonM)中。该教学法将语言视为纯粹的交际工具,否定了语言形式进行有意识关注的必要性。因此,持自然主义立场、支持重意义教学的研究者们特别强调意义协商的核心作用,主张采用自然产生的可理解性输入,而非课堂环境中经人为简化的语言形式[2]。

尽管自然主义教学法在20世纪占据主导地位,但朗和罗宾逊[3]在1998年的研究中明确指出了重意义教学教学法的显著局限性。研究证据表明,成年学习者与儿童在语言习得机制上存在根本差异,仅依靠自然语言接触难以使成年学习者达到母语者水平。研究者发现,成年二语学习者需要通过额外的刻意练习才能提升语言水平,这一现象很可能源于生理发展的制约。同时,即便在获得充分的自然语言输入条件下,成年二语学习者虽然能够提高语言流利度,但极少能真正达到母语者的熟练程度。值得注意的是,儿童二语学习者虽然在理解力方面更接近母语者水平,表达也较为流畅,但在纯粹采用自然主义方法的情况下,往往在语言产出,特别是语法准确性方面面临显著困难[3]。

为了针对自然主义观点提出反驳,朗[2]通过语言教学有效性研究的实证数据,系统论证了聚焦语言形式教学法的多重优势。研究表明,有意识地关注语言形式不仅能够显著加速语言学习进程,还可能提升学习者的最终语言水平。这种教学方法通过引入必要的负面证据(negative evidence),有效弥补了仅依靠正面证据(positive evidence)进行语言习得的局限性[2]。

基于前述研究发现,朗[2]将对形式的关注确立为区分不同教学方法的关键特征,其应用范围涵盖从传统的语法翻译法到自然的浸润式教学等多种教学模式。值得注意的是,朗[2]特别强调这种区分并非绝对化的二元对立;相反,他提出了一个富有弹性的理论框架,使语言教学实践能够根据具体需求,以外显或内隐的方式将形式聚焦策略有机融入教学过程中。

更为重要的是,朗[2]突破性地指出意义关注与形式关注并非相互排斥的对立关系,并引入“全形式教学”(Focus on FormS, FonFS)这一概念,用以与聚焦形式(也就是 focus on form 这一术语,而非后来完整的重形式教学方法)进行理论区分。在他的理论体系中,传统的听说教学法和语法翻译法等教学方法都涉及全形式教学的应用:“也就是说,基于此的教学大纲和课程内容是语言项目本身(结构、概念、词汇项目等);一节课是为了教授‘过去进行时’、‘请求’等,仅此而已[2]。”

同时,在1991年这一作[2]中,朗也全面地详述和确立了重形式教学这一术语:“全形式教学的课程内容是形式本身,而重形式教学的教学大纲则教授其他内容——生物学、数学、工作实践、汽车修理、目的语国家地理、其使用者文化等——并在课程中偶然出现语言元素时明确引导学生注意这些元素,而

课程的首要重点是意义或交际[2]。”

朗和罗宾逊[3]在 1998 年对朗最初提出的重形式教学概念进行了深化拓展，将其核心定义为一种注意力资源管理机制。与全形式教学直接引导学习者关注语言形式的方式不同，重形式教学采取了一种更为温和的策略：在始终保持意义传递和交际功能为核心的前提下，巧妙地引导学习者关注特定的语言特征。具体而言，当学习者在语言理解或产出过程中遇到障碍时，这种教学方法才会触发暂时性的注意力转移。两位学者将重形式教学精准定位于重意义教学 and 全形式教学之间的过渡地带，在这一连续统一体中有机融合了两种教学方法的优势特征，如表 1 所示：

Table 1. Options of language teaching [3]  
表 1. 语言教学选项[3]

Option 2	Option 3	Option 1
analytic focus on meaning	analytic focus on form	synthetic focus on formS
Natural Approach, Immersion, Procedural Syllabus etc.	TBLT, Content-Based LT (?), Process Syllabus (?) etc.	GT, ALM, Silent Way, TPR, Structural/N-F Syllabuses etc.

朗[4]在 2000 年对全形式教学和重意义教学进行了系统性的批判。在全形式教学方面，他指出该方法通过有限的、人为设计的课堂互动，向学习者提供了数量过多但实用性不足的语言知识，无法有效满足学习者的实际需求。这种教学方法依循过时的行为主义理论模式，错误地将第二语言习得简单化约为知识的机械累积，同时也忽视了语言的天然习得顺序。关于重意义教学，朗指出其局限性在成年学习者群体中表现得尤为突出，这些学习者往往难以达到母语者的水平，尤其是在语法产出能力方面存在明显不足。由于某些语法错误并不会严重影响交际效果，如果缺乏适当的纠正机制，学习者往往无法意识到自己的表达偏误。这一现象凸显了负面证据在第二语言习得过程中的关键作用。

针对这些局限性，重形式教学提供了一种兼具平衡性和灵活性的解决方案。通过充分尊重学习者的内部大纲(即他们与生俱来的第二语言发展程序)，这种教学方法让学习者能够基于其对目标语言结构的已有认知来引导后续的语言习得，确保了第二语言习得过程与学习者的自然语言发展顺序相契合[4]。

3. 重形式教学的理论重构与扩展

3.1. 重形式教学程序的系统化发展

随着重形式教学理论不断发展，认知心理学的研究成果为其提供了重要的理论支撑。正如德凯瑟(DeKeyser)在 1998 年所深入探讨的那样，技能理论为我们理解重形式教学提供了理论框架。根据该理论，个体在技能发展过程中，需要将陈述性知识逐步转化为程序性知识，从而最终实现对技能的直接运用。在技能执行的整个过程中，学习者必须持续激活相关的认知知识。这一认知机制有效阐明了语言学习的本质过程，揭示了第二语言学习者在运用语言结构表达意义时，必须同时处理形式与意义之间的复杂关系。这一理论框架将第二语言习得过程概念化为一种技能发展过程，要求语言知识在学习者的认知系统中保持高度的可提取性，直至相关语言要素最终实现自动化。虽然可理解性输入仍然是语言习得的重要因素，但这一理论视角表明，单纯依赖可理解性输入既非必要条件也非充分条件，这一观点与早期自然主义研究者的主张形成了鲜明对比[5]。

同时，随着重形式教学各个层面的研究深入，埃利斯等人[6]提出了重形式教学的系统实施框架，深入分析了经验丰富的教学实践者所采用的多种教学程序。他们的分类体系主要区分了计划性和偶发性两种教学方法，具体内容如表 2 所示：



**Table 2.** Types of form-focused instruction [6]  
**表 2.** 形式聚焦教学法的种类[6]

Type	Syllabus	Primary focus	Distribution
Focus-on-forms	Structural	Form	Intensive
Planned focus-on-form	Task-based	Meaning	Intensive
Incidental focus-on-form	Task-based	Meaning	Extensive

在计划性重形式教学中，教师精心设计交际任务，巧妙地在以意义协商为中心的情境中引出特定的目标语言结构，使学习者能够以语言使用者而非单纯“学习者”的身份参与其中。相比之下，偶发性重形式教学则不预设目标语言结构，而是通过错误纠正和形式特定查询等方式，让学习者自然地关注到各种语言形式[6]。

在此基础上，埃利斯等人[6]进一步系统阐述了教师和学习者可采用的重形式教学程序，主要将其区分为反应型(reactive)和预防型(pre-emptive)两大类。其中，反应型重形式教学主要围绕学习者的语言错误展开。当这些错误对交际造成障碍时，教师可能采取多种策略，如请求确认或澄清，以及带有或不带有重构的话语重复等方式来协商意义。这种对话式的教学方法集中体现了反应型重形式教学的典型特征。

然而，并非所有交际错误都会造成理解障碍，教师可能会根据教学需要主动选择纠正特定错误。在这种情况下，反应型重形式教学涉及的是形式层面而非意义层面的协商，因此被称为“教学型”(didactic)纠正。在这种教学模式中，纠正性反馈可以采取内隐或外显两种形式。当教师判断学习者已掌握正确语言结构但仅犯了表现性错误时，通常倾向于采用隐含反馈，特别是重构的方式。相反，当教师意识到学习者缺乏对正确结构的认知或无法准确识别正确结构时，则会采用外显反馈，如运用元语言进行解释[6]。

与之相对，预防型重形式教学并不以错误发生为前提条件。教师和学习者都可以主动发起对特定语言结构的关注，这种教学方法通常具有明显的教学指导性质[6]。

虽然埃利斯等人[6]在 2002 年拓展了重形式教学的实施范围，但朗的原始理论概念化其实是严格限定在某种框架下的。在朗的定义中，重形式教学被描述为一种互动性、反应性的教学方法，是在交际问题出现时自然发生的偶发性干预。这种干预应当保持简短，以确保意义传递仍是教学的核心焦点，且通常采用内隐方式进行，尽量避免使用元语言解释。这种教学方法的根本目的在于引发注意力转移(即促进学习者对目标语言形式的有意识关注)并促进形式与功能之间的映射关系建立。朗将其明确定位为一种独特的教学方法(重形式教学)，与传统的全形式教学有着本质的区别[7]。

朗的这种限定框架实际上与他将重形式教学和任务型语言教学紧密结合的主张有关，很多情况下，他将重形式教学看作任务型语言教学框架下的一部分。埃利斯在其近期著作[7]中探讨了重形式教学与任务型语言教学(Task-Based Language Teaching, TBLT)之间的渊源关系。作为任务型语言教学的理论基石，重形式教学在交际情境中自然呈现，学习者主要参与意义中心型任务，仅在出现交际需求时才关注语言形式。这种最初的理论概念化完全嵌入任务型语言教学框架之中，将重形式教学的应用范围初步限定在意义协商领域内。尽管“形式”一词在传统理解中主要指代语法结构，但在这一理论框架下，该术语的内涵得到了扩展，不仅包括词汇(及其语音、正字法特征)，还涵盖了语用要素。这种教学方法从根本上着眼于处理形式与意义之间的关系，而非仅关注孤立的语法特征[7]。

**3.2. 重形式教学理论概念的重新定位**

朗对重形式教学的概念理解随着时间发展经历了深刻的演变。虽然他最初将重形式教学和全形式教学呈现为教学方法，但在 2015 年的著作中，朗[8]对重形式教学进行了重新概念化，将其定位为一套系统

的教学程序体系。这一新定义不仅保留了反应性和简短性这两个核心特征，同时也显著拓展了其应用范围：重形式教学涵盖了外显和内隐教学两个维度，并强调了与学习者内部大纲和处理能力的同步性。具体而言，朗指出：“重形式教学涉及对各种教学程序的反应性运用，旨在引导学习者在特定语境中关注语言问题，这些问题通常在交际过程中自然呈现(在任务型语言教学中，主要发生在学生进行问题解决任务时)。这种方式能够提高学习者对语言编码特征的关注度，使之与学习者的内部大纲、发展阶段和处理能力保持同步。重形式教学有效利用了外显和内隐学习、教学与知识之间的共生关系[8]。”这种理论拓展在语言相关片段(language-related episodes, LREs)教学活动中得到了充分验证，学习者能够在交际任务过程中进行自发的自我纠正和同伴互纠[9]，展示了重形式教学在外显形式实施中的可能性[8]。

朗在这一作品中[8]还论证了非互动型重形式教学的合理性，在这种形式中，学习者在关注特定语言要素的同时，仍然将注意力主要集中在对输入的理解上。这个扩展后的理论框架有力展示了重形式教学如何在多样化的教学配置中(无论是互动型还是非互动型，外显还是内隐)始终坚持其基本原则——即在以意义中心的语境中对语言形式的关注。

埃利斯[7]深入阐明了朗重新定义重形式教学的深层原因。这一关键性见解源于对 PPP 方法(呈现 - 练习 - 产出, presentation-practice-production)的新认识——这种传统上被归类为全形式教学的方法，在交际任务中实际上也包含了对语言形式的关注。这一观察结果挑战了朗最初建立的二元对立：即将重形式教学定位为分析型、意义中心的方法，而将全形式教学仅限定为针对离散语言点进行教学的综合性方法。

这一理论认识也推动了多蒂和威廉姆斯[10] (Doughty & Williams)以及德凯瑟[5]等学者提出更为精细的理论诠释。他们的深入观点使重形式教学得以成为一个涵盖语言形式关注的更大的维度，同时将全形式教学解释为仅专注于语言形式的本质特征的教学法。这种理论重构不仅使 PPP 教学法能够融入重形式教学框架，更促使朗将重形式教学的定位从单一教学方法转向系统化的教学程序集合。

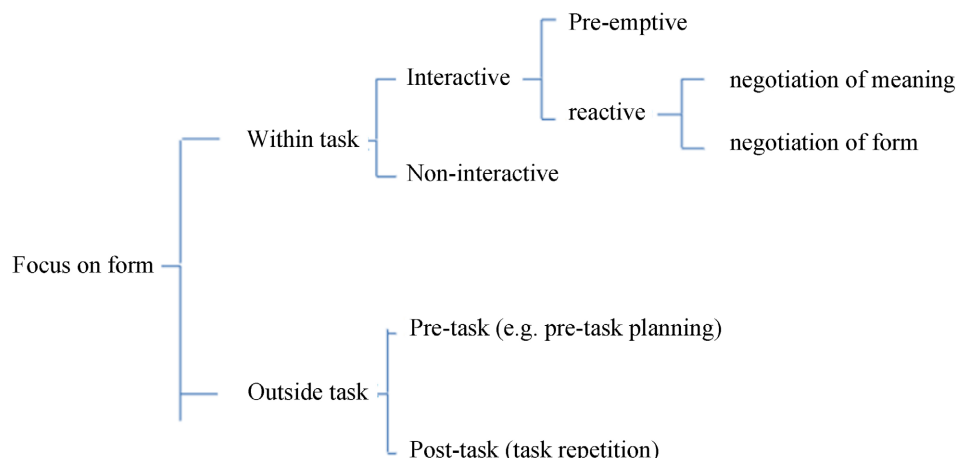
### 3.3. 重形式教学理论争议与拓展

虽然埃利斯主张对重形式教学进行更为宽泛的概念化，同时保留其基本特征，但是朗一直对这种理论扩展持质疑态度[11]。他们二人观点的主要分歧集中在四个核心问题上：重形式教学在反应性和预防性干预方面的潜在效用、教学干预的持续时长、互动性要素的必要程度，以及其在任务情境之外的应用可能性[7] [11]。

回顾前文，埃利斯对重形式教学理论重构的最后一个没有提到的关键要素是纳入了任务前规划环节，和任务后的任务重复。这一点在埃利斯 2016 年的一项作品[7]里面有所体现。这一理论拓展主要基于斯凯汉[12] (Skehan)，奥尔特加[13] (Ortega)以及拜盖特[14] (Bygate)的研究成果。斯凯汉[12]的研究表明，在任务前为学习者预留充分的准备时间，能够帮助他们更有效地分配注意力资源，从而全面提升语言产出的流利度、准确性和复杂性。奥尔特加[13]进一步论证，这种规划活动能够降低认知需求负荷，使学习者有机会接触到更高水平的中介语能力水平。而任务后的任务重复则基于拜盖特[14]的重复执行任务能够加强对形式的关注这一研究结果。

如图 1 所示，这种理论认识的扩展最终促使埃利斯[7]将“方法”(approach)一词替换为“活动”(activity)，这一术语转换深刻反映了当前重形式教学所包含的更为广泛的实施方法体系。

至此，重形式教学理论的这一发展历程揭示了一个重要趋势：教学法理论正在从单一、固定的模式走向更加灵活、多元的体系。虽然朗和埃利斯在理论框架的具体细节上存在分歧，但他们的研究共同指向了一个重要启示：在保持交际本质的同时，语言形式的关注可以通过多种方式实现。这种理论视角的转变不仅丰富了重形式教学实践的可能性，更为第二语言教学提供了一个更具包容性和实用性的指导框架。



**Figure 1.** Types of FonF activities [7]

**图 1.** 重形式教学活动种类[7]

#### 4. 结语

重形式教学从自然主义教学法鼎盛时期对语言形式注意重要性的探讨起始，逐步发展为非干预主义语言教学与全形式语言教学之间的有机结合。时至今日，其教学有效性已在众多与传统语言教学方法进行的对比研究中得到充分验证。这种教学模式目前广泛应用于任务型教学中，尽管根据埃利斯近年的研究[7] [11]，重形式教学的应用范畴已远超这一领域。

然而，虽然重形式教学理论提出已逾二十年，对其多数细分方向的深入探究仍显不足。造成这一研究缺陷的原因主要可归纳为三点：首先，教学实践实施面临诸多困难，如实验条件难以严格控制、参与人数规模庞大、长期教学活动组织困难等，致使其长期效果难以获得广泛的实证支持；其次，重形式教学概念在过去二十年间经历了持续的演变，其内涵的拓展一直存在争议；第三，重形式教学涵盖多种教学技术，如输入强化(Input Enhancement)、处理教学(Processing Instruction)、意识提升任务(Consciousness-Raising Tasks)等。这些教学技术既包含外显又包含内隐手段，实验实施条件各异，其个别效用是否能代表整体重形式教学的有效性仍待验证。

除此之外，尽管重形式教学的整体有效性已基本达成共识，但在特定语言形式(即特定语法形式，如被动语态、时态、从句等)的教学效果方面仍存在诸多待解问题。例如，不同类型的重形式教学在各种语法形式中的作用差异，以及不同重形式教学技术对特定语法结构教学的长期有效性等问题，都亟需大量研究来填补这一理论空白。

#### 参考文献

- [1] Long, M.H. (1988) Instructed Interlanguage Development. In: Beebe, L., Ed., *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, Newbury House Publishers, 115-141.
- [2] Long, M.H. (1991) Focus on Form a Design Feature in Language Teaching Methodology. In: de Bot, K., Ginsberg, R.B. and Kramsch, C.J., Eds., *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, J. Benjamins Pub. Co, 39-52. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- [3] Long, M.H. and Robinson, P. (1998) Focus on Form Theory, Research, and Practice. In: Doughty, C.J. and Williams, J., Eds., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 15-41.
- [4] Long, M.H. (2000) Focus on Form in Task-Based Language Teaching. In: Lambert, R.D. and Shohamy, E., Eds., *Language Policy and Pedagogy*, John Benjamins Publishing Company, 35-48. <https://doi.org/10.1075/z.96.11lon>
- [5] DeKeyser, R.M. (1998) Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar. In: Doughty, C.J. and Williams, J., Eds., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*,

- 
- Cambridge University Press, 42-63.
- [6] Ellis, R., Basturkmen, H. and Loewen, S. (2002) Doing Focus-on-Form. *System*, **30**, 419-432.  
[https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(02\)00047-7](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(02)00047-7)
  - [7] Ellis, R. (2016) Focus on Form: A Critical Review. *Language Teaching Research*, **20**, 405-428.  
<https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
  - [8] Long, M.H. (2015) *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell.
  - [9] Swain, M. (1998) Focus on Form Through Conscious Reflection. In: Doughty, C.J. and Williams, J., Eds., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 64-82.
  - [10] Doughty, C.J. and Williams, J. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
  - [11] Ellis, R. (2022) Rod Ellis's Essential Bookshelf: Focus on Form. *Language Teaching*, **57**, 246-261.  
<https://doi.org/10.1017/s026144482200012x>
  - [12] Skehan, P. (1996) A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, **17**, 38-62.  
<https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
  - [13] Ortega, L. (1999) Planning and Focus on Form in L2 Oral Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, **21**, 109-148. <https://doi.org/10.1017/s0272263199001047>
  - [14] Bygate, M. (1996) Effects of Task Repetition: Appraising the Developing Language of Learners. In Willis, D. and Willis, J., Eds., *Challenge and Change in Language Teaching*, Macmillan Education Australia, 136-146.