

# Grammar Education and Discourse

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-07-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 伊東, 武彦 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://otsuma.repo.nii.ac.jp/records/5898">https://otsuma.repo.nii.ac.jp/records/5898</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



## 文法教育とディスコース

伊 東 武 彦

### 0 序論

学習目標とする文法項目はディスコースの中で導入されることによってこそ、学習者はその文法が担う機能を理解し、コミュニケーションで使える力として習得することができる。この考えに基づいて、文法導入のために最適化されたディスコース集、名づけて「文法導入ディスコース」の作成をめざしている。本論では、文法重視の教授法からフォーカス・オン・フォームまでの教授法の変遷をたどることによって、文法教育における学習対象が文からディスコースへと拡大してきた経緯を明らかにし、文法教育には文脈が不可欠であることを示す。

文法をどう教えるか。これは外国語教育における永遠の課題である。言語学と学習心理学の発達、第二言語習得理論の進歩、グローバリゼーションに伴う学習目的の変化を受けて、文法教育は変革を遂げてきた。かつて文法学習が過度に重要視され、文法学習イコール外国語学習と考えられた時代があった。それに続いたのは、一転して文法教育は外国語の習得にとって無益、あるいは有害ですらあると考えられた時代だ。それを経て、文法教育の重要性が再認識され、意味を重視する指導と文法に焦点化する指導の両者の統合が必須だと考えられる時代を迎えた。この変遷は、文法学習の対象が文からディスコースへと拡大する歴史でもあった。

### 1 ディスコース

文法を学ぶときに大切なのは、言語形式を定着させる活動だけではない。ある文法項目が果たす機能 (function) に気づくことによって、学習者はそれをどんなときに使うべきか、使うことによってコミュニケーションはどうか効果的になるのかを認識する。その気づきは、文脈を持つディスコースの中で文法が提示されることによって初めて起こりうる。

これは、決して新しい考えではない。Widdowson (1978) は、コミュニケー

ションのための言語能力とは、ディスコースにおける言語項目のコミュニケーション上の価値を理解することであると述べ、次のように説明する。

(ディスコースにおいて) 文はどのような命題を表すために用いられているかを推測し、命題がどのように関係し合っているかを推測する力である。そしてその文によって表現される命題はどんな発話行為を行うのか、さらにそれぞれの命題は一貫性 (coherence) を持つためにどのように結びついているのかを推測する能力である。

Widdowson の考えは、コミュニケーション重視の教授法に貢献したが、その教授法は結果的に文法指導を軽視していくことになる。それから一代を経て、趣旨を同じくする主張がなされている。Nassaji & Fotos (2011) は、文法指導は、孤立した文ではなくディスコースの中で行われるべきで、学習者が意味のあるインプットを受け取ったり生み出したりする機会を用意しなければならない、と述べている。これを、単なる文法回帰と受け止めるのは適切ではない。文法教育の重要性への再評価は、コミュニケーション重視の時代からの教訓を得て、かつての構造言語学に基づく文法中心主義とは大きく異なる理念を携えている。

以下の章では外国語教授法の変遷をたどり、ディスコースの重要性が認識されていく過程と、文法教育の新たな理念を明らかにする。

## 2 文法中心主義

歴史的な教授法では文法にもっとも高い関心が寄せられ、外国語教育は文法教育と同一視されていた。そこでは文法中心のカリキュラム開発と教材開発が行われ、文法規則の知識さえ身につければ、学習者はその言葉を学んだことになると考えられていた。

文法中心主義は、ヨーロッパ中世のラテン語教育法に起源を持つ。ラテン語は、ヨーロッパでは自然科学・人文科学・哲学に関わる知識階級の人々にとっての共通言語で、それを使えるのが教養人の証しとされた。ラテン語教育は学校教育の中で重要な位置を占め、学習者の母語を用いた文法指導によってもっとも高い成果を上げられると考えられていた。イギリスの中等学校の種別の一つとして現存するグラマー・スクールは、その名が示すように

ラテン語の文法教育を行う学校としての起源を持つ (Watson, 1908)。英語によるラテン語文法書が最初に出版されたのは 1481 年で、それ以来多数のラテン語文法書や教則本が英語で出版された。グラマー・スクールでは、これらを使用して英語によるラテン語教育が行われていた。ラテン語の文法指導方法は、18 世紀以降に他の外国語が教えられるようになってからも最適な方法だとされ、外国語学習のモデルとして用いられていた (Rutherford, 1987)。

文法中心主義は、これから述べる文法訳読法とオーディオ・リンガル教授法の根底にある。それは、外国語学習における最優先課題は文法であり、そこに最大の焦点を当てるべきだとの考えである。

### 3 文法訳読法

19 世紀に世界に広まった教授法は文法訳読法 (Grammar Translation Method) である。その言葉が話されていない地域で学ばれる「外国語教育」は、その言葉が使われる地域で学ばれる「第二言語教育」と区別される。文法訳読法は決して過去の教授法ではなく、日本の英語教育のような外国語教育の環境下では現在でも用いられている。この教授法の特徴は、文法指導において明示的な方法をとることにある。教師は、文法規則とその例を示して分析的に解説する。学習者は、示された文法規則と例を暗記し、その規則に基づいて外国語を解釈する。これは、典型的な演繹的学習方法である。

日本において、文法訳読法は独自の発展を遂げた。齊藤秀三郎は、19 世紀末に後に「5 文型」として知られる文法体系へと発展する分析を行って文法教育に大きな影響を与えた。文法訳読法が広まった理由は、教師主導の授業が組み立てやすく、そして評価も容易だからだ。その一方で批判も多い。文法訳読式では、言葉はいくつかの文法項目と構造からできていて、それらを演繹的にかつ一定の順序に沿って示せば、学習者はそれを自発的に使う力として発達させられると考えられていた。しかし、この考えは後に批判されることになる。批判の主なものは、「このような文法指導は個別な文法事項を問うテストでは得点の上昇につながるものの、目標とする文型を自由に口頭で生み出させる学習に結びつくという証拠はあまりない」(Ellis, et al. 2002) というものだ。

学習対象となる言語の単位は、文であった。英文解釈では文脈が活用され

る場面があったが、文法の分析では文脈から切り離された文が用いられることが一般的で、機能への関心を高めることはできなかった。

#### 4 オーディオ・リンガル教授法

書き言葉を学習の中心とした文法訳読式への反動から、音声言語を身につける必要性が訴えられるようになった。また、構造主義言語学と行動主義心理学が登場した。こうした背景下で、オーディオ・リンガル教授法が生まれた。この名称は19世紀後半以降に登場し、文法訳読法にとって代わった教授法の総称として用いられる（伊村，2003）。

オーディオ・リンガル教授法が文法訳読式と異なるのは、話し言葉を学習対象とする点と文法規則を帰納法的に学ぶ点である。この教授法が理論的背景とする行動主義心理学では、学習は習慣形成と条件づけの過程だと考える。オーディオ・リンガル教授法は外国語学習をその理論に当てはめ、文の繰り返しによって文法構造の習慣を形成し、さらに暗唱によって強化することが外国語教育の核心だと考えた。授業では、パターン・プラクティスによってやさしい構造の練習から始まり複雑な構造への練習へと進む。また、多くの例文を何度も口頭で繰り返すことによって文法規則を帰納的に学ぶ。

日本にオーディオ・リンガル教授法をもたらしたのは、2人の英語教育学者である。1920年代にイギリスからPalmerがオーラル・メソッド、1950年代にはアメリカからFriesが来日してオーラル・アプローチの普及を図った。両者の文法指導には共通する点が多く（伊村，2003）、それらは、

- ・音声・文型・文法などの言語構造の学習が中心
  - ・文法は帰納的に教える
  - ・学習作業の中心は口頭による反復練習のドリル
  - ・模倣・反復・強化により言語習慣の形成を図る
- などである。

オーラル・アプローチの代表的な指導技術であるパターン・プラクティスは、次のように行われる（小川，1964，p. 405）。

(1)

教師：This is a dog.

生徒：This is a dog.

教師：That.  
生徒：That is a dog.  
教師：It.  
生徒：It is a dog.  
教師：Those.  
生徒：Those are dogs.  
教師：These.  
生徒：These are dogs.  
教師：They.  
生徒：They are dogs.

オーディオ・リンガル教授法は、「生徒の話す量を多くし、自動的習慣を確立する上でも有効だ」(伊藤, 1984)と効果が主張された。しかしその一方で、指導が型中心になりすぎるなどの欠点が指摘された。それは、「型の練習が多くなると授業が単調になり、さらには、口にしている発話の意味に対する意識が不在になりがちで、生徒の心的活動が不活発になる」(伊藤, 1976)ことや、「構造型の学習だけに終始したのでは、日本のような学習環境においては、究極の技能目標である実際の運用能力を伸ばしてゆくということは期待できない」(伊藤, 1976)ことである。

この教授法が学習対象とした言語単位は文法訳読式と同じく文であり、文法構造の定着に主眼が置かれていた。(1)の活動例には、文の集合体が登場する。しかし、それは次章で説明するように文の羅列であり、文脈を持つディスコースを構成していない。したがって、繰り返し口頭で練習する英語の意味や機能には意識が向けられなかった。

## 5 ディスコースの条件

外国語教授法は、言語学理論の影響を受ける。言語学の領域では、文が長期間にわたって研究対象の単位であった。それがディスコースへ拡大した経緯、さらにディスコースはどのように定義されるかを探る。

構造言語学で研究対象となった言語単位は文である。構造主義が主流の時代は、言葉の内的な結合のしかたの分析に焦点が当たられていた。しかし、コミュニケーションとしての言葉を考えるとき、より大きな単位を対象

にする必要が生じた。その単位はディスコースと呼ばれる。ディスコースとは、特定のメッセージを伝えるまとまりのある言葉を意味する (McCarthy, 1991)。まとまりとは文脈を指すので、ディスコースは文脈を持つことが条件である。

ディスコースはコミュニケーションの目的を達成する手段であると考えられ、そこで使われる言葉の機能に関心が寄せられる。したがって、ディスコースを研究対象とする考えは機能主義と呼ばれる。これは1930年代にプラハ学派によって提案された理論で、機能主義はその後、語用論とテキスト言語学に分かれていった。

### 5.1 語用論

語用論は1960年代のオースティンの発話行為の研究に端を発する。彼は、言葉の意味は言葉の実際の使用から切り離しては理解できないと考えた。オースティンは、言葉が命令、依頼、約束などの機能を果たす側面に注目して、何らかの言語表現を発する行為を発話行為 (locutionary act)、それによって遂行される命令、依頼、約束などの別次元の行為を発話内行為 (illocutionary act)、さらにそれによって何らかの発話効力を結果的に生み出す行為を発話媒介行為 (perlocutionary act) と定義した。

ひとつの発話は、文脈によってその意図が解釈されるので、文レベルでの文法指導は難しい。例えば *I'm hungry.* は複数の意味を持ちうる。乞食がそう言った場合の意味は「お金をくれ」という「要求」に、パーティーの招待客が言った場合には「目の前に並んだ料理はとてもおいしそう」という「賞賛」になる (Celce-Murcia, 2002)。このように、ひとつの発話は文脈によって異なる機能を果たすことになる。従って、話し手と聞き手の立場や場面をディスコースの文脈から理解することによってはじめて、その発話の意図を解釈することができる。

発話内行為の代表的なものには、「断定・主張」、「命令」、「約束」、「警告」、「勧誘」、「問いかけ」、「依頼」、「忠告」、「脅迫」、「申し出」、「謝罪」などがある。

### 5.2 テキスト言語学

テキスト言語学では、構造と機能の両面からディスコースのシステムを考察する。ディスコースは文の集合体であって、文の羅列ではない。文の集合

体がディスコースとして成立するためには、いくつかの基準を満たさなければならない。その基準には、結束性、一貫性、意図性、容認性、情報性、場面性、テキスト間相互関連性があるが、以下で結束性と一貫性について説明する。この2つは、ディスコースの基本的性質とされる特に重要な概念である。

### 5.2.1 結束性 (cohesion)

結束性とは、文の集合体をひとつの統一体としてまとめあげるために必要な性質であり、これは、Halliday and Hassan (1976) が示した概念によって広まった。結束性の概念を形成するのは指示、代用、省略、接続、語彙的結束の5つの機能である。これらは明示的な言語項目によって成立しており、観察は比較的容易である。

(2)

A : What happened to the crops?

B : They were destroyed by the rain. (Widdowson, 1978)

Bの発話中の‘They’は、Aの‘crops’を指示していることは明らかで、これによって2つの発話は統一体、すなわちひとつのディスコースとして成立する。

### 5.2.2 一貫性 (coherence)

結束性が、言語項目として表されるまとまりであるのに対して、一貫性とは言語項目としては表れない意味的なまとまりを指す。意味的なまとまりとは、テキストの深層に存在する概念の結びつきのことである。

(3)

A : That's the telephone.

B : I'm in the bath.

A : OK. (Widdowson, 1978)

(4)

A : That's the telephone. (Can you answer it, please?)



B : (No, I can't answer it because) I'm in the bath.

A : OK. (I'll answer it.) (Widdowson, 1978)

(3) では、3行の発話の中の命題的なつながりは、結束性を示す明示的な言語項目によって示されていない。しかし、(4)のように解釈すると、発話内のつながり (illocutionary link) の存在が明らかになり、3行の発話は一貫性のあるディスコースだと確認できる。

## 6 コミュニケーション重視の教授法

文法を知っていることとその言葉を使えることは同じではないとの認識が高まるにつれて、コミュニケーションを重視する教授法が求められていった。それは、文法知識の獲得だけではなく実際の伝達の場面でその言語を使って意味を伝えあう力、すなわちコミュニケーション能力の獲得を目標にする。この教授法に大きな影響を与えたのは、Hymes (1972) が提案したコミュニケーション能力の概念である。彼は言語能力とコミュニケーション能力を区別し、前者は文法規則に関する知識、後者は言語使用に関する知識と言語運用能力だと定義した。

さらに影響を与えたのは、Wilkins (1976) の提唱した概念・機能シラバス (Notional/Functional Syllabus) である。これは、従来の目標言語の基本文型や構造を配列したシラバスではなく、学習者が伝達するであろう意味とその場면을シラバス作成の出発点にした。また Krashen (1985) は、無意識で暗示的な過程による「習得」と意識的で明示的な過程による「学習」を区別し、学習者は学習ではなく大量のインプットによる習得をめざすべきだと主張した。彼の考えは、それまでの文法教育のあり方に大きな転換を迫った。

Krashen による明示的な文法指導の否定は、コミュニケーション重視の教授法は文法指導を軽視するとの印象を与えた。しかし、この教授法を支えるコミュニケーション能力の概念は、1) 文法能力、2) 談話能力、3) 社会言語学的能力、4) 方略能力、を下位構成要素として定義しており (Canale & Swain, 1980)、これからも明らかなどおり、文法能力の必要性は明確に規定されている。ただし、それが最優先の目標ではないとする点がそれまでの教授法とは異なり、実際に文法指導よりも意味の伝達活動に重点が置かれることになった。

コミュニケーション能力の構成要素の一つとして規定される「談話能力」とは、孤立した文を作ったり理解したりするのではなく、特定のメッセージを伝えるまとまりのある言葉を作ったり理解したりする能力のことで、5.2で示した結束性と一貫性を問題にする。談話能力の重視は、この教授法が文よりも大きな単位、すなわちディスコースを指導単位として、言葉の意味と機能に注意を払いながら指導しようとする姿勢を明確に表している。

コミュニケーション重視の指導では言葉の意味を重視する活動を中心に据えたが、結果的にそれが文法軽視の風潮をもたらした。そればかりか、多くの教師の中に文法指導への否定的な姿勢を生み出し、彼らは、明示的な文法指導が学習の失敗の主原因であると考え始めた (Nassaji & Fotos, 2011)。しかし、意味を重視するあまりに文法を顧みない指導法は不適格だと考える研究者が現われた。実際にそうした指導法の欠点を示唆する経験的証拠がある。例えば、カナダにおけるフランス語イマージョン教育では、意味のあるインプットを大量に与えたにもかかわらず、話すことや書くことの産出技能で学習者はピジン化を起こしたという (Lapkin *et al*, 1990)。また、我が国の英語教育の目的がコミュニケーション重視に転換された1990年代以降、日本人の高校入学時の英語学力は、大幅に低下したと指摘されている (齊田, 2014)。

こうした事例は、コミュニケーション重視の教授法が文法を軽視した結果だと考える専門家は少なくない。彼らは、明示的な文法知識はその言葉の習得に仮に直接的に結びつかないとしても、習得に貢献することは確かだと考える。明示的な文法知識は、学習者の発達段階がふさわしいレベルに達していれば暗示的な知識に転換するとの主張もある (Ellis, 1993)。このような文法指導の再評価の動きが、20世紀末から顕著になっていった。

## 7 フォーカス・オン・フォーム

かつての文法中心主義の問題点、それに続く文法重視の教授法が結果的にもたらした文法軽視への解決策として、Long (1991) は、フォーカス・オン・フォーム (FonF) と呼ばれる指導法を提案した。これは、意味に焦点を当てた活動の中で学習者の注意を偶発的に生じた文法上の課題に明示的に当てさせる練習方法である。まずは学習者にコミュニケーションを行わせて、そこに含まれる文法項目へ意識を集める。Doughty and Williams (1998) によ

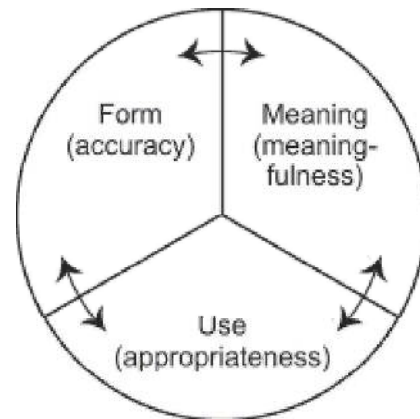
ると、このメリットは、「学習者の注意を、コミュニケーションで必要とされる特定の文法項目に正確に当てさせることができる」ことにある。このようにして学習者は、言語形式と機能の関係を理解する。

### 7.1 理念

FonF が偶発的な文法上の課題にこだわるのは、それによって学習者は自己の文法知識の不足に気づき、その欠落感によって高い意識づけが可能になると考えるからだろう。しかし、この点については、偶発性にこだわるべきではなく、あらかじめ計画された文法上の課題へ注意を向けさせる指導も FonF と見なされるべきだとの考えも現れている。

Larsen-Freeman (1997) は、文法は平面的なものではなく、形式 (form)、意味 (meaning)、使用 (use) という3つの次元を統合したものだと考える。受動態を例にとると、be 動詞＋過去分詞という形式を取り、能動態の場合よりも行為に焦点を当てた意味を表し、行為の受け手が話題にされるときに使用される。受動態を正確に、意味が通じるように、そして適切に使うためには、これらの3つの次元すべてを習得しなければならないと彼女は主張する。

Nunan (1998) は、use (使用) を function (機能) という概念で説明する。彼によると、教師は、能動態から受動態への転換のしかたは教えるが、受動態の機能については教えないという。しかし彼は、学習者は文法を正確に使って適切に意味を伝達できる指導方法を必要とし、その指導の中で form と function の関係性を理解して、言葉を通して目的を達成する方法を身につけられると考える。



(Larsen-Freeman, 1997)

### 7.2 指導要素

FonF の指導要素として以下の4点を挙げる。

### 7.2.1 ディスコースの提示

目標とする文法項目を織り込んだディスコースを学習者に示し、そこに学習者の注意を集めて目標とする文法項目を含んだ文の意味とその文法項目の機能を理解させる。これは文字として示す場合もあれば、オーラル・イントロダクションで音声として示す場合もある。いずれにしても、ディスコースの提示が一連の指導のスタートとなる。

### 7.2.2 意識化

FonF の指導理念の説明では、「気づく」という表現が頻繁に使われる。Ellis (1992) は、文法学習における意識化の重要性を次のように説明する。文法項目、意味、機能に意識を寄せることは、文法習得にとって重要なプロセスであり、そのためにもディスコースの存在が不可欠となる。意識化を伴わない機械的な文法練習では、孤立した文を使うのが一般的だ。ここでは形式操作の力は高まるが、目標とする文法項目をコミュニケーションのために使う力は育たない。コミュニケーションで使える力として文法を習得するためには、文法練習に先立ってディスコースをインプットとして提示して、意識化を促す必要がある。

### 7.2.3 文法説明

文法説明のタイミングは、プラクティスや FonF 活動の前、活動の途中、活動の後が考えられる。前では、具体的な場面を提示して導入する文法事項の言語形式、意味、場面を説明し、途中では、活動中の生徒の発話に生じた誤りに対してフィードバックを与え、後では、文法解説を取り入れる (高島, 2011)。

### 7.2.4 暗示的な指導

文法項目への暗示的な注意の引き方には、インプット洪水 (input flood)、インプット強化 (input enhancement)、リキャスト (recast)、アウトプット強化 (output enhancement)、インタラクション強化 (interaction enhancement) などがある (和泉, 2009)。

リキャストとは、教師が学習者の発話中のエラーに対して与える修正フィードバック (corrective feedback) の一種で、教師が学習者の発話の意

味を変えずに文法上のエラーあるいはエラーを含んだ発話全体を修正して言い直す行為であり、特に form と meaning の結びつきを高める指導である。

(5)

S1 : Here and then the left.

S2 : Sorry?

S1 : Ah here and one ah where one ah one of them on the left.

S2 : Yeah one's behind the table and then the other's on the left of the table.

(Mackey and Philp, 1998)

この例が示すように、教師は学習者とのコミュニケーションを妨げない配慮をしつつ文脈の流れの中でエラーを訂正して言い直す。このように、意味交渉の中で行う文法形式に焦点を当てたフィードバックは、学習者の言語分析力と言語発達に結びつくと考えられている (Birch, 2014)。なお、リキャストはもっとも使用頻度が高い修正フィードバックである (Loewen & Philp 2006)。

### 7.3 FonF の今後

FonF は究極の教授法なのか。それともコミュニケーション重視に振れすぎた振り子を戻そうとする揺り戻しにすぎないのか。もし後者ならば、振り子は再び反対の方向へ動き始めるだろう。また、FonF が普遍的な指導理念を持っているとしても、それは我が国特有の教育環境への適用できるだろうか。そこには、日常で使う必要性が乏しい外国語としての英語教育という条件、さらに学習者の主たる学習動機は受験だという壁がある。こうした環境下で FonF が期待される効果を発揮するためには、我が国への指導理念の適用策と指導例の一層の整備が不可欠である。

## 8 まとめ

文法教育における対象が文からディスコースへ拡大する経緯を概観した。これは、コミュニケーションのための外国語教育を指向する中で生じた変化である。文法形式、意味、機能の3要素の統合をめざす指導法が提唱されている。重要なのは新しい装いではない。普遍的指導理念の構築とその実践だ。そこでカギになるのは、ディスコースだ。学習目標とする文法項目をディス

コースの中で導入することによって、学習者はその文法が担う機能を理解し、コミュニケーションのために使える力として習得できる。これは、今後とも変わることのない基本的理念であろう。

### 参考文献

- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店. p. 154.
- 伊藤嘉一 (1984) 『英語教授法のすべて』大修館書店. p. 110
- 伊藤健三 (1976) 「英語教育の歴史」『講座・新しい英語教育 1 : 新英語教育論』監修：中島文雄. 大修館書店. p. 33, 34.
- 小川芳男 (1964) 『英語教授法辞典』三省堂. p. 405.
- 斉田智里 (2014) 『英語学力の経年変化に関する研究：項目応答理論を用いた事後的等化法による共通尺度化』風間書房.
- 高島英幸 (2011) 『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』大修館書店. pp. 42-43.
- Birch, B. M., (2013) *English Grammar Pedagogy: A Global Perspective*. Routledge.
- Canale, M. and M. Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2002). Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 119-133). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.197-261). Cambridge: Cambridge University Press. p. 3.
- Ellis, R. (1992). Grammar teaching - practice or consciousness-raising?. In R. Ellis (Ed.) *Second language acquisition and language pedagogy* (pp.167-174). Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1993) Talking shop: Second language Acquisition Research: How does it help teachers? *ELT Journal*, 47, 3.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman
- Lapkin, S., Swain, M. & Shapson, S. (1990). French immersion research agenda for the 90s. *The Canadian Modern Language Review*, 46 (4), 637-674.
- Larsen-Freeman, D. (1995). On the teaching and learning of grammar. In F.R. Eckman, D. Highland, P.W. Lee, J. Mileham & R. Rutkowski Weber (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (131-148). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Larsen-Freeman, D. (1997). *Grammar dimensions: Form, meaning, and use*. Boston: Heinle & Heinle.
- Loewen, S. & Philp, J. (2006) Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *The Modern Language Journal*, 90(4), 536-556.
- Long, M. (1990) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberge, & C. Kramsh (Eds.), *Foreign Language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- McCarthy, M. (1991) *Discourse Analysis for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Mackey, A., & Philip, J. (1998). Recasts, interaction and interlanguage development: Are responses red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338-356. p.339.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms. Integrating form-focused instruction in communicative context*. London: Routledge. p. 8, 52.
- Nunan, D., (1998) Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, vol. 52 num. 2. pp. 101-109.
- Rutherford, W. E., (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Longman. p. 29.
- Watson, F. (1908; repr.1968). *The English Grammar Schools to 1660: Their Curriculum and Practice*. London: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford; Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.