

Pelcz Katalin

**A szekvencia és a spirálitás.
A modellalapú nyelvoktatás alapfogalmai
a kognitív terhelés elméletének tükrében**

1. Bevezetés

A nyelvoktatás egyik visszatérő problémája, hogy a tanuló a nyelvórákon megvalósított sikeres feladatok ellenére sem jut el addig, hogy gyorsan, rugalmasan és természetesen használható nyelvtudása legyen. A kérdés ezért nemcsak az, hogy milyen tartalmat tanítunk, hanem az is, hogyan tervezzük meg a tanulási folyamatot úgy, hogy a feldolgozásból tartós, előhívható és alkalmazható tudás szülessék. A modellalapú nyelvoktatás két alapfogalma e tekintetben, a szekvencia és a spirálitás nem egyszerű tananyagszervezési technika, hanem a tanulás kognitív feltételeire adott didaktikai válasz. A modellalapú nyelvoktatás koncepcióját Szita Szilvia és Pelcz Katalin dolgozták ki, s ezen didaktikai megközelítést tükrözik a MagyarOK tankönyvcsalád kötetei (a módszer elméleti és módszertani összefoglalását bemutató kézikönyv kidolgozás alatt áll). A megközelítés egyik kiindulópontja, hogy a nyelvtanulás akkor válik hatékonyá, ha a tanuló nem elszigetelt elemeket és szabályokat sajátít el, hanem jól szervezett nyelvi modellekből kiindulva fokozatosan építi fel a használható nyelvi repertoárt.

A kognitív terhelés elmélete abból indul ki, hogy az új információ feldolgozását a munkamemória korlátozott kapacitása határozza meg, miközben a tanulás célja az, hogy a hosszú távú memóriában olyan szervezett tudáselemek épüljenek fel, amelyek később gyorsabb és gazdaságosabb feldolgozást tesznek lehetővé (Sweller–Ayres–Kalyuga 2011). Ha a tananyag szervezése túl sok keresgélést, koordinációt vagy egyszerre túl sok új elem kezelését kívánja meg, a feldolgozás könnyen felszínessé válik. Ha viszont a tananyag jól pozicionált, a figyelmet a releváns mintázatokra irányítja, épít az ismétlésekre, de nem mechanikus visszatéréseket biztosít, akkor a tanuló nem csupán feladatokat old meg, hanem fokozatosan olyan mentális szerveződések épít ki, amelyek a későbbi nyelvhasználat alapjául szolgálnak. A kognitív terhelés elmélete ezért különösen alkalmas keretet ad annak megértéséhez, hogy a tananyag belső szervezése miért nem másodlagos kérdés, hanem a tanulás sikerének egyik feltétele.

Ebben a keretben a modellalapú nyelvoktatás különösen termékeny megközelítésnek bizonyul, mivel abból indul ki, hogy a nyelvi fejlődéshez nagy mennyiségű, természetes nyelvhasználatot közvetítő inputra, jól követhető modellekre, tudatosan felépített variációkra és visszatérő újraaktiválásra van szükség. A módszer tehát nem utólag illeszti hozzá a kognitív terhelés szempontjait a tanításhoz, hanem szerkezetileg is olyan tanulási környezetet épít, amelyben a figyelem, az észlelés, a rendszerezés, az előhívás és az automatizálódás egymásra épül.

A tanulmány célja, hogy a modellalapú nyelvoktatás két kulcsfogalmát, a szekvenciát és a spirálitást nyelvpedagógiai és használatalapú nyelvészeti keretben értelmezze, valamint bemutassa, hogy ezek a szervezési elvek miként járulhatnak hozzá a nyelvtanulás folyamatában a nyelvi mintázatok felismeréséhez, stabilizálásához és rugalmas alkalmazásához.

2. Elméleti kiindulás

2.1. Kognitív terhelés, munkamemória és hosszú távú memória

A tanulás ebben az összefüggésben nem csupán feladatteljesítés, hanem mentális szerveződés. A munkamemória azt a korlátozott kapacitású rendszert jelöli, amely átmenetileg fenntartja és tárolja az információt a folyamatban levő tevékenység érdekében; a hosszú távú memória pedig azt a tudásrendszert, amelyben a tapasztalat szervezett formában tárolódik, és amelyre a további feldolgozás támaszkodik. Baddeley (2003) szerint a munkamemória nem pusztán rövid idejű tároló, hanem a gondolkodás és a cselekvés egyik működési feltétele. Ebből következik, hogy a tanulás eredményessége attól is függ, miként szabályozzuk a feldolgozás terhelését.

A kognitív terhelés elméletében ezért válik döntővé, hogy a tananyag ne olyan helyzetek sorozata legyen, amelyekben a tanuló minden alkalommal a nulláról próbálja újraszervezni a nyelvi elemeket, hanem olyan tanulási pálya, amelyben egyre több tudáselem válik előhívható, egységként kezelhető formává. A munkamemória tehermentesítése nem a kihívás megszüntetését jelenti, hanem annak biztosítását, hogy a feldolgozási kapacitás a releváns mintázatokra összpontosítson.

2.2. Minta, modell és mintázat

A kognitív nyelvészeti szakirodalom rendszerint a séma fogalmával írja le a mentális tudásszerveződést. A kognitív nyelvészetben belül különösen a kognitív grammatika és a hozzá kapcsolódó használatalapú megközelítések írják le a mentális tudásszerveződést sémák, illetve sematizált reprezentációk segítségével (vö. Langacker 1987, 2008; Lakoff 1987). A nyelvpedagógiai tárgyalásban, a modellalapú nyelvoktatás keretében ebből kiindulva célszerűbb a *minta* és a *modell* terminusok megkülönböztetése. *Mintán* azt a nyelvi inputot értjük, amelyet a tanuló változatlan formában tud követni; *modellen* pedig olyan több oktatási célt megvalósító tanulási egységet, mely több szempontból kidolgozott, variálható nyelvi inputot, amely nemcsak példát ad, hanem megmutatja a működés logikáját is.

A modell tehát nem egyszerűen egy jól formált lexikai egység, mondat vagy szöveg, hanem funkcióval, kontextussal, lexikogrammatikai szerveződéssel és lehetséges variációkkal együtt megfigyelhető nyelvi viselkedés. A mintázat pedig azt a nyelvi inputot írja le, amikor egy jelenség visszatérő szervezőelvét emeljük ki, vagyis azt, ami több példából rajzolódik ki. A természetes nyelvhasználat ugyanis nem pusztán másolásból, hanem mintákból kiinduló, modellek segítségével szervezett variációból épül fel.

2.3. Mély feldolgozás és kívánatos nehézség

A mély feldolgozás nem azt jelenti, hogy a tanuló egyszerűen sokat gondolkodik, vagy alaposan átgondol valamit, hanem azt, hogy a feldolgozás során a forma, a jelentés, a funkció és a kontextus kapcsolatai is aktiválódnak. Minél több ilyen kapcsolat épül ki, annál stabilabb az előhívás, és annál nagyobb az esélye annak, hogy a tudás új helyzetekben is hozzáférhető marad.

Ehhez kapcsolódik a kívánatos nehézségek fogalma is. Bjork és Bjork (2011) szerint a tanulást nem a teljes súrlódásmentesség, hanem az optimálisan szabályozott, produktív nehezítés támogatja. Nem minden nehézség hasznos, de az előhívást, összehasonlítást és megkülönböztetést kiváltó nehézségek gyakran tartósabb tudáshoz vezetnek. Ez a nyelvoktatásban azért különösen fontos, mert a túl korai kreatív(nak vélt), segítő korlátoktól mentes szabad használat sok esetben nem mélyebb tanulást, hanem rendezetlen keresgélést eredményez.

3. Használatalapú és korpusznyelvészeti keret

3.1. Gyakoriság, ismétlődés és mintázatfelismerés

A modellalapú nyelvoktatás abból a felismerésből indul ki, hogy a nyelvi tudás nem steril szabályokból, hanem visszatérő, funkcióhoz kötött mintázatokból szerveződik. Ellis használatalapú áttekintése és Bybee ismétlésről szóló tanulmánya egyaránt amellett érvelnek, hogy a nyelvi reprezentációt erősen alakítja a gyakoriság, az ismétlődő előfordulás és a kontextushoz kötött használat (Ellis 2002; Bybee 2006).

A mintázatfelismerés itt azt a folyamatot jelenti, amelyben a tanuló több előfordulásból észreveszi, mi stabil és mi változtatható egy adott nyelvi megoldásban. Ha a tanuló elegendő, jól rendezett inputot kap, akkor nem elszigetelt elemeket memorizál, hanem fokozatosan hozzáférhetővé válik számára egy működő modell. Ebből a megfigyelésből következik a gyakori elemek kiemelt szerepe is: ami gyakori, az több észlelési alkalmat kínál, gyorsabban stabilizálódik, és hamarabb válik előhívhatóvá.

Példaként tekintsük meg, hogy a MagyarOK A2+ kötetének negyedik fejezetének egy feladatrészletét, ahol egy témához kapcsolódó modellmondatokat figyelnek meg a nyelvtanulók, melyben – a tartalom feldolgozását követően – már néhány modellmondat alapján megfigyelhető, miként jelenik meg a témához kapcsolódva a tipikus szórend, a tagadás vagy miként használható a várapozást lezáró *vége* lexikai egység:

b) Olvassa el, és egészítse ki a lehetséges válaszok listáját!

Nem csináltam semmi különöset.	E-maileket írtam.
Beszélgettem a barátnőmmel.	Vége kipihentem magamat.
Telefonáltam a szüleimnek.	Moziban / színházban / egy buliban / angolórán
Az egész hétvégét a családommal töltöttem.	/ rokonoknál / ... voltam.
Találkoztam egy ismerősömmel.	Úszni / táncolni / futni / ... voltam.
Elmentem a barátaimhoz.	Egyáltalán nem tudtam pihenni.
Vége kitakarítottam a lakást.	Sportolni is akartam, de nem volt rá időm.
Bevásároltam a piacon.	Nem volt időm takarítani / vásárolni / ...
Segítettem a fiamnak leckét írni.
Megírtam a magyar házi feladatot.
Megtanultam az új szavakat.

b) Olvassa el a lehetséges válaszok listáját!

Nem csináltam semmi különöset.	Megtanultam az új szavakat.
Beszélgettem a barátnőmmel.	E-maileket írtam.
Telefonáltam a szüleimnek.	Vége kipihentem magamat.
Az egész hétvégét a családommal töltöttem.	Moziban / színházban / egy buliban / angolórán
Találkoztam egy ismerősömmel.	/ rokonoknál / .. voltam.
Elmentem a barátaimhoz.	Úszni / táncolni / futni / .. voltam.
Vége kitakarítottam a lakást.	Egyáltalán nem tudtam pihenni.
Bevásároltam a piacon.	Sportolni is akartam, de nem volt rá időm.
Segítettem a fiamnak leckét írni.	Nem volt időm takarítani / vásárolni / ...
Megírtam a magyar házi feladatot.	Nem voltam sehol.

1. ábra: Mintázatfelismerés

3.2. Illeszkedő nyelvtudás

Itt kapcsolódik be az illeszkedő nyelvtudás fogalma. Ezen olyan nyelvi repertoár közvetítését értjük, amely egyszerre természetes, tipikus, regiszterhez illeszkedő és a tanuló aktuális feldolgozási kapacitásához szabott. A cél nem az, hogy a témához tartozó összes lehetséges nyelvi elemet egyszerre tanítsuk meg, hanem az, hogy pontosan azt a nyelvi anyagot adjuk, amellyel a tanuló a következő lépést ténylegesen meg tudja tenni.

Ez egy rövid példával jól megvilágítható. A vendéglátóhely témájában teljesen életszerű lenne egy olyan mondat, mint: *Elnézést, lenne szíves egy presszókávét hozni, ha lehet, kevés tejjel?* Ez autentikus nyelvhasználat, de kezdő vagy alsóbb szintű tanuló számára egyszerre túl sok új döntési pontot tartalmazhat. Ezzel szemben a *Szeretnék kérni egy eszpresszót / Egy eszpresszót szeretnék kérni* olyan modell, amely természetes, gyakori, funkcionálisan átlátható és könnyen variálható. Ebből a modelltől a tanuló gyorsan eljuthat ide: *Szeretnék kérni egy teát, Szeretnék kérni két pohár vizet, sőt a Szeretném kérni a számlát* is könnyen elérhető variációvá válik. Az illeszkedés tehát nem a természetesség csökkentését, hanem a tanulhatóság és a természetesség didaktikai összehangolását jelenti.

3.3. Lexikogrammatika és korpuszalapú mintázatok

A lexikogrammatikai megközelítés azért központi kérdés, mert a nyelvi tudást nem külön szavak és külön szabályok halmazaként, hanem lexikogrammatikai mintázatok rendszereként írja le. Sinclair, valamint Hunston és Francis korpuszalapú munkái azt mutatják meg, hogy a nyelvhasználat jelentős része nem teljesen szabad kombinációkból, hanem tipikus, részben rögzült, részben produktív mintázatokból áll (Sinclair 1991; Hunston–Francis 2000).

Ha a tanuló megtanulja a *Szeretnék kérni egy kávé* mondatot, akkor jó esetben nem külön elemeket alkalmaz, hanem egy udvarias kérés modelljét kezdi kiépíteni. A forma, a jelentés, a funkció és a kontextus összekapcsolódása teszi a modellt taníthatóvá és alkalmazhatóvá.

4. A szekvencia mint a modellalapú nyelvoktatás alapegysége

4.1. A szekvencia fogalma

A szekvencia a modellalapú nyelvoktatásban nem feladatok laza egymásutánja, hanem belső logikával megszervezett tanulási egység. Kiindulópontja nem egy elszigetelt nyelvtani szabály, hanem egy kommunikációs helyzet és annak kompetens nyelvi megvalósítása. Ez alapvetően eltér attól a szervezéstől, amely előbb szabályt tanít, majd izoláltan gyakoroltat, és végül alkalmazást kér. A szekvencia ezzel szemben eleve úgy szervezi a tanulást, hogy a megértés, a megfigyelés, a rendszerezés, a variáció és az önálló alkalmazás egymásra épüljenek.

4.2. A szekvencia tipikus lépései

A jól felépített szekvencia rendszerint ráhangolással indul. Ennek célja nem csupán a motiválás, hanem az előzetes tudás és a releváns fogalmi tér mozgósítása. A tanuló így nem teljesen üres munkamemóriával lép be az új témába, hanem már van mihez kapcsolnia az új inputot.

A következő lépés a modellszöveg bemutatása, amely kezdetben tipikusan a globális jelentésre irányítja a figyelmet. Ez didaktikailag azért fontos, mert a forma részletei csak akkor válnak igazán feldolgozhatóvá, ha a tanuló már nagyjából érti, miről van szó. A figyelem irányítása tehát itt nem módszertani (mellékes) kérdés, hanem a túlterhelés megelőzésének egyik központi eszköze.

Ezt követi a megfigyelés és rendszerezés szakasza. Itt a tanuló azonosítja a visszatérő lexikai elemeket, szerkezeti megoldásokat, pragmatikai mintázatokat, vagyis azt, ami tipikusan együtt jár az adott kommunikációs helyzetben. Schmidt (1990) szerint a nyelvi fejlődéshez szükséges,

hogy a tanuló bizonyos jelenségeket észrevegyen, tudatosan regisztráljon; az *input*ból így lesz *intake*. Schmidt felhívja a figyelmet arra, tudatos irányítás (é. tanári munka) szükséges ahhoz, hogy a tanuló bizonyos nyelvi jelenségeket észrevegyen és tudatosan regisztráljon. Csak azok az elemek válhatnak a tanulási folyamat részévé, amelyek a figyelmi feldolgozás révén az *input*ból feldolgozott *inputtá* (*intake*) válnak, s mivel a másodiknyelv tanulási folyamatában nem minden *input* válik tanulási tényezővé, a nyelvi fejlődés feltétele, hogy a tanuló bizonyos jelenségeket észrevegyen, Az *input* így válik feldolgozott, tanulásra alkalmas *inputtá*.

A következő lépés a strukturálás: a minta vagy modell jelentéshez és funkcióhoz kötése. Itt nem elvont szabályközlésről van szó, hanem arról, hogy a tanuló átlássa, mire jó az adott megoldás, milyen helyzetben tipikus, és mely elemei stabilak.

4.3. Állványozás és a kontroll fokozatos átadása

A szekvencia egyik kulcsfogalma az állványozás vagy támaszrendszer (*scaffolding*). Van de Pol, Volman és Beishuizen (2010) összefoglalása szerint az állványozás három kulcsjellelmezővel írható le: kontingencia, elhalványulás és a felelősség fokozatos átadása. Ez azt jelenti, hogy a támogatás a tanuló aktuális állapotához igazodik (vö. illeszkedő nyelvhasználat), idővel halványul, végül pedig a kontroll fokozatosan a tanulóhoz kerül.

A szekvenciát lezáró önálló szövegalkotás ezért nem mellékes produktív zárófeladat, hanem annak próbája, hogy a modell mennyire vált belsővé. Itt már nem változatlan mintakövetést, hanem funkcionális, személyes, helyzethez illeszkedő megvalósítást várunk.

5. Spirálitás: visszatérés, újraszervezés, bővülés

5.1. A spirális-szervezés tanulásmódszertani alapja

A spirálitás a tananyag azon szervezési elve, amely szerint a nyelvi tudás nem egyszeri feldolgozással épül fel, hanem időben eltolva, új kontextusokban, bővülő és átrendeződő formában tér vissza. A spirális tananyagszervezés lényege tehát nem csupán az ismétlés, hanem az időben elosztott újraaktiválás és a kontextuális variáció: a tanuló ugyanazzal a nyelvi jelenséggel több alkalommal találkozik, de minden visszatérés más feladattípusban, más kommunikációs helyzetben vagy más lexikai környezetben történik.

A tanulásmódszertani kutatások szerint az elosztott gyakorlás (*distributed practice*) rendszeresen kedvezőbb hatású a hosszú távú megtartás szempontjából, mint a tömbösített gyakorlás (*massed practice*). Cepeda és munkatársai átfogó metaanalitikus áttekintése több mint száz empirikus vizsgálat eredményeit összegezve kimutatta, hogy a verbális felidézési feladatokban az időben elosztott gyakorlás szignifikáns előnyt mutat a tömbösített gyakorlással szemben (Cepeda et al. 2006). A szerzők értelmezése szerint ennek egyik oka, hogy a tanulási szakaszok közötti időbeli távolság növeli a feldolgozási erőfeszítést: a tanulónak részben feledésből kell újraaktiválnia a korábbi tudást, ami hozzájárul a hosszútávú memóriában való rögzüléshez.

A második nyelv elsajátításának területén Kim és Webb metaanalitikus vizsgálata hasonló eredményekre jutott. A tanulmány azt mutatta, hogy az időben elosztott gyakorlás különösen hatékony a szókincs és a lexikogrammatikai szerkezetek elsajátításában, mivel a tanuló minden újabb találkozáskor részben újraszervezi a korábban tanult reprezentációkat (Kim–Webb 2022). Az időben eltolva visszatérő tanulási szakaszok tehát nem egyszerű ismétlések, hanem olyan feldolgozási helyzetek, amelyekben a tanuló újra hozzáfér a korábban tanultakhoz, és módosítják is azt.

A spirális szervezés azonban nemcsak a memóriakutatással, hanem a használatalapú nyelvészeti modellekkel is szoros kapcsolatban áll. A használatalapú megközelítések egyik központi tétele, hogy a nyelvi tudás a nyelvhasználati tapasztalatok gyakoriságából és

ismétlődéséből épül fel. Ellis (2002) szerint a nyelvi feldolgozásban a gyakori mintázatok nagyobb valószínűséggel kerülnek észlelésre és feldolgozásra, ezért ezek gyorsabban stabilizálódnak a mentális reprezentációkban. A nyelvi rendszer tehát nem elsősorban absztrakt szabályokból, hanem gyakoriság által megerősített mintázatokból szerveződik.

Hasonló következtetésre jut Bybee (2006) is, aki a nyelvi struktúrák kialakulását az ismétlődő használat hatásával magyarázza: a gyakori elemek és szerkezetek erősebb reprezentációval rendelkeznek, és nagyobb valószínűséggel válnak produktív mintákká. A nyelvi tudás így fokozatosan alakul ki a konkrét előfordulások hálózatából: a gyakori minták stabilizálódnak, majd ezekből absztrakció révén általánosabb sémák épülnek fel.

Ezek az eredmények közvetlenül kapcsolódnak a spirális tananyagszervezés logikájához. Ha a tanuló ugyanazzal a lexikogrammatikai mintával több alkalommal találkozik, különböző kontextusokban és különböző kommunikációs célokkal, akkor egyrészt növekszik az adott szerkezet feldolgozási gyakorisága, másrészt lehetővé válik a mintázatok felismerése és általánosítása. A spirális szervezés tehát egyszerre használja ki az elosztott gyakorlás memóriakutatásban leírt hatását és a használatalapú nyelvészetben hangsúlyozott gyakorisági mechanizmusokat.

A nyelvtanulás szempontjából mindez azt jelenti, hogy a nyelvi elemek elsajátítása ritkán történik meg egyetlen tanulási szakaszban, jóval inkább fokozatos folyamatként írható le, amelyben a tanuló több alkalommal találkozik ugyanazzal a mintázattal, és minden alkalommal egyre gazdagabb kapcsolati hálóba illeszti azt. A spirális tananyagszervezés ezért nem pusztán didaktikai megoldás, hanem a nyelvi tanulás kognitív és használatalapú természetéhez illeszkedő tanulásszervezési stratégia.

5.2. Előhívás és tartós megtartás

A memóriakutatás szempontjából e két fogalom azért különösen fontos, mert a felejtés nem pusztán veszteség, hanem a tanulásszervezés egyik adottsága. Ha a tudás nem aktiválódik újra, gyengül a hozzáférés; ha viszont a tanuló késleltetve kénytelen előhívni valamit, az erősítheti a reprezentációt. Roediger és Karpicke tanulmánya (2006) szerint az előhívás nem pusztán ellenőriz, hanem maga is tanít.

A spirális szervezés ezt a logikát építi be a tananyagba: a tanuló nem mindig ugyanazzal a feladattípussal, de ugyanazon modell újraaktiválására szembesül. A spirál tehát nem ismételtetés, hanem olyan makroszervező elv, amely biztosítja, hogy a korábban hozzáférhetővé tett modell később más szövegtípusban, más kommunikációs céllal, más lexikai környezettel és nagyobb önállósággal térjen vissza.

6. Variáció a szekvenciában és a spirálban

A variáció a modellalapú nyelvoktatásban olyan központi szervezőrendszer, amely a modellek produktívvá tételének eszköze. Ha a tanuló csak ugyanazt a mondatot ismétli, a tudás könnyen egyetlen felszíni megoldáshoz tapad. Ha viszont több tartalommal, több szerepben, eltérő pragmatikai célokkal, más-más szövegtípusokban, regiszterben találkozik ugyanazzal a szervezőelvvvel, akkor megérti, mi a modell stabil magja, és hol vannak a mozgásterek. Ettől válik a tudás átvihetővé.

A spirálban az ismétlés és a variáció együtt adja a tanulási út ritmusát. Az ismétlés biztosítja, hogy a modell újra aktiválódjon; a variáció pedig azt, hogy ne egyetlen kontextushoz rögzüljön. Ha túl sokáig marad ugyanaz a támasz, az később redundánssá válhat. Ha túl gyorsan tűnik el, a tanuló elveszítheti a fogódzóit. A tanári döntés ezért nem egyszerűen az, hogy segítünk-e a támasszal, hanem az, hogy mikor milyen erősségű modellt adunk, mikor milyen típusú variációt engedünk meg, és hogy mikor halványítjuk el a támaszt.

7. Egy szekvencia bemutatása a MagyarOK A2+ 4. fejezetében

A MagyarOK A2+ 4. fejezete azért alkalmas példa, mert e fejezet mintafejezetként elérhető a tananyagcsalád holnapján, így mindenki számára megtekinthető a tágabb kontextus is. A fejezet több szekvenciából épül fel, s mindegyik szekvenciában megfigyelhető, hogy nem egyszerűen gyakorlatokat sorol egymás mögé, hanem egy hétvégi beszámoló modelljét építi fel lépésről lépésre.

7.1. Ráhangolás és kategorizálás

A ráhangoló feladat didaktikai funkciója az, hogy előkészítse a témát. A pozitív és negatív hétvégi tapasztalatokhoz kapcsolódó szókinccs csoportosítása nem csupán bemelegítés, hanem egy olyan értékelő keret létrehozása, amelyhez a későbbi beszámoló kapcsolódni tud. A tanári döntés ezen a ponton az, hogy a hangsúlyt nem a teljes, komplett megfogalmazásra, hanem a jelentésmező kialakítására helyezi. (1. Milyen volt a hétvégéd? Milyen volt a hétvégéje? a) Mi pozitív, mi negatív? Csoportosítsa a szavakat és kifejezéseket!). Ez a szekvencia szempontjából nem mellékes bemelegítés, hanem a fogalmi és értékelő tér létrehozása: a tanuló rögtön egy kommunikációs műveletet végez, értékkel, minősít, miközben a lexikai elemek már tematikus hálóba rendeződnek. Itt a kognitív teher alacsony, mert a művelet (pozitív–negatív) egyszerű, a bemenő anyag pedig rövid és áttekinthető; a feladat éppen ezért alkalmas arra, hogy a munkamemóriában helyet biztosítson a későbbi formaközeli fókusznak. Végül, de nem utolsónak sorban, már e nyitófeladat segítségével is megválaszolható a téma releváns kérdése.

1. Milyen volt a hétvégéd? Milyen volt a hétvégéje?

a) Mi pozitív, mi negatív? Csoportosítsa a szavakat és kifejezéseket!

~~nagyon jó~~ – fárasztó – kellemes – nem valami jó – nem túl izgalmas – elég jó – egy kicsit stresszes – elég unalmas – átlagos – szuper – nagyon klassz – borzasztó – rettenetes – szörnyű



😊	☹️
nagyon jó,	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

2. ábra: Ráhangoló feladat

7.2. Modellalapú input: listázott modellmondatok

A modellbemutató szakaszában a hétféle beszámoló tipikus mondatait tartalmazó blokk didaktikailag sűrített inputként működik. A tanuló nem elszigetelt igealakokkal találkozik, hanem egy múlt idejű elbeszélés modellezett megvalósulásával. A tanári döntés itt az, hogy kezdetben globális megértési műveletet kérjen, és csak ezután irányítsa a figyelmet a formai mintázatokra.

Ezek a mondatok egy olyan didaktikailag sűrített inputblokkot adnak, amelyekben a hétféle beszámoló tipikus megoldásai sorakoznak: *Nem csináltam semmi különöset. Beszélgettem... Telefonáltam... Végre kipihentem magamat...* Ez a rész a szekvenciában azért kulcs, mert egyszerre hoz létre mennyiségi inputot és ismétlődő mintázatokat (vö. 2.1). Itt indul a modellek megfigyelése és rögzítése: a tanuló nem különálló igealakokat lát, hanem egy „múlt idejű beszámoló” pragmatikai sémáját kezdi felépíteni.

b) Olvassa el, és egészítse ki a lehetséges válaszok listáját!	
Nem csináltam semmi különöset.	E-maileket írtam.
Beszélgettem a barátnőmmel.	Végre kipihentem magamat.
Telefonáltam a szüleimnek.	Moziban / színházban / egy buliban / angolórán
Az egész hétféjét a családommal töltöttem.	/ rokonoknál / ... voltam.
Találkoztam egy ismerőssel.	Úszni / táncolni / futni / ... voltam.
Elmentem a barátaimhoz.	Egyáltalán nem tudtam pihenni.
Végre kitakarítottam a lakást.	Sportolni is akartam, de nem volt rá időm.
Bevásároltam a piacon.	Nem volt időm takarítani / vásárolni / ...
Segítettem a fiamnak leckét írni.
Megírtam a magyar házi feladatot.
Megtanultam az új szavakat.

3. ábra: Modellalapú input

7.3. Első produktív kimenet: személyesítés kontrollált keretek között

Az első produktív kimenet, vagyis a személyes hétféle beszámoló megírása azért működik jól, mert nem a semmiből kell megszületnie. Előtte a tanuló már látott értékelő lexikát és tipikus múlt idejű megoldásokat. A feladat tehát előkészített önállóság: a döntési tér megnyílik, de nem üres. A tanári döntés itt például az lehet, hogy átmenetileg a táblán hagy bizonyos mondatmodelleket vagy kulcsszavakat. Tehát a szekvencia már itt nyit a személyes alkalmazás fele (*Milyen volt a hétféje? Írjon legalább öt mondatot!*). Didaktikailag ez nem túl korai „szabad fogalmazás”, mert a tanuló előtte (a) értékelő melléknevet rendezett, (b) tipikus válaszokat látott. A feladat így az állványozás egyik jellegzetes formáját valósítja meg: a tanuló önállóan ír, de a döntési modellek által előkészítve.

c) Milyen volt a hétvégéje? Írjon legalább öt mondatot!

.....

.....

.....

.....

.....

.....



4. ábra: Állványozott produkció

7.4. Transzformálás: teremtsünk beszédhelyzetet!

A transzformálás és a beszédhelyzet-teremtés fázisában a fejezet akkor lép tovább a valódi kommunikáció felé, amikor a tanulók pármunkában dialógust építenek a megfigyelt minták alapján. A tanár szerepe itt kettős: egyrészt biztosítja a kiejtési és prozódiai modellt, másrészt olyan beszélnyelvi elemeket von be a tanulási folyamatba, amelyek tovább nyitják a kommunikációt. A párban dolgozó diákok mindegyike más dialógust tud összerakni a minta alapján, így amikor prezentálnak, lesz új információ a többi, csoportban dolgozó diák számára.

d) Beszélgessen legalább két emberrel a minta alapján! Használja a b) és a c) feladat mondatait!

– Milyen volt a hétvégéd? – Milyen volt a hétvégéje?	
	
<ul style="list-style-type: none"> • Nagyon jó volt. Pénteken ... • Nagyon jó. Végre kipihentem magamat. Pénteken ... • Jó volt, csak kicsit fárasztó. Pénteken ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Nagyon fárasztó. Egyáltalán nem tudtam pihenni. Pénteken ... • Átlagos. Nem csináltam semmi különöset. Pénteken ...

5. ábra: Állványozott interakció

7.5. Ismétlés mint új fókusz: formai tudás visszahívása már beágyazott funkcióban

A következő egység expliciten jelzi a grammatikai spiralitást: *A múlt idő: egyes szám első személy (Ismétlés)*. A szekvencia szempontjából lényeges elem, hogy ez az ismétlés nem önmagáért történik, hanem visszacsatol a fejezet első kommunikációs céljához (hétvégi beszámoló). A táblázat (*Tanulmányozza az első kötetből már ismerős táblázatot!*) a kognitív terhelés elméletében tipikus modellezés: csökkenti a keresgélést, miközben a figyelmet a rendszerességekre irányítja, és rávilágít a morfológiai ismeretek fontosságára.

2. A múlt idő: egyes szám első személy (Ismétlés)

a) Tanulmányozza az első kötetből már ismerős táblázatot!

Határozatlan és határozott ragozás		
Szabályos igék -s, -sz, -z végű igék	Ikes igék -s, -sz, -z végű igék	Rendhagyó igék
Kötőhang nélkül ígér (ígérni) ⇒ ígér tem talál (találni) ⇒ talál tam főz (főzni) ⇒ főz tem mos (mosni) ⇒ most am	Kötőhang nélkül késik (késni) ⇒ kés tem találkozik (találkozni) ⇒ találkoz tam dolgozik (dolgozni) ⇒ dolgoz tam	Kötőhang nélkül: -nni jön (jönni) ⇒ jöt tem megy (mennni) ⇒ ment tem van (lenni) ⇒ volt am/lettem vesz (venni) ⇒ vet tem
Kötőhanggal tanít (tanítani) ⇒ tanít ottam elfelejt (elfelejteni) ⇒ elfelejt ettem tölt (tölteni) ⇒ tölt öttem	Kötőhanggal játszik (játszani) ⇒ játsz ottam	Más rendhagyó igék aludni ⇒ alud tam fekvődni ⇒ fekvő tem

b) Írja le az egyes szám első személyű, múlt idejű alakokat!

- | | |
|---------------------------------------|----------------------|
| 1. vásárol ⇒ vásárol tam | 9. van ⇒ |
| 2. telefonál ⇒ | 10. hazamegy ⇒ |
| 3. beszélget ⇒ | 11. alszik ⇒ |
| 4. találkozik ⇒ | 12. eszik ⇒ |

6. ábra: Nyelvi forma

A didaktikai indokoltság itt abban áll, hogy ez a formai fókusz már nem elszigetelten jelenik meg, hanem a hétvégi beszámoló modelljébe ágyazva.

7.6. Narratív modellezés: eseménylánc és időrend

A spirálitás megragadhatóságának okán vonjuk be az elemzési folyamatba a következő szekvenciát, mely a *Hétféle a Bükkben* címet viseli. A ráhangoló feladat előkészíti a témát: 3. *Tibor hétféle a Bükkben kirándult – a) Nézze meg az interneten, hol van a Bükk hegység! Kereshet fotókat is.* A b) feladatrész lexikája épít a korábban megtanultakra, s kiegészíti azt, valamint átvezet az egyes szám harmadik személyű igeragozási paradigma kontextusban való megfigyelésébe, elemzésébe. Mindezt úgy teszi, hogy a grafikai elemek segítségével csökkenti a kognitív terhelést:

b) Tibor neve *-t* betűvel kezdődik. Minden, amit csinált, *-t-t* kap múlt időben. Írja az igéket a rajzok alá!

~~későn kelt fel~~ – ~~eltévedt~~ – ~~gyalogolt az erdőben~~ – ~~hazaért~~ – ~~bepakolta a hátizsákba a szendvicseket~~ – ~~elindult~~ – ~~szkájpon elmesélte a barátnőjének a kirándulást~~ – ~~egy szendvicset ebédelt~~ – ~~pihent egy kicsit~~



1. *Tibor tegnap későn kelt fel.*



2.



3.



4.



5.



6.



7. ábra: Eseménysor képekkel

7.7. A hallásértés és a forma jelentéshez kötése

A *Tibor és Lea beszélget* rész a szekvenciában tipikus modellbemutatás: először hallásértés (igaz/hamis), amit a dialógus követ, ahol a diákok kiegészítik a szöveget a kitöltendő alakokkal. A két feladat együtt azért követi ebben a formában egymást a szekvenciában, hogy biztosítsa az ismétlést, a kiegészítést, és a figyelem fókuszát eltolja: előbb globális megértés (alacsonyabb formai terhelés), majd formakövető feldolgozás (morfoszintaktikai pontosság) valósul meg. Ez pontosan az a nem mechanikus ismétlés, amelyet a sémaépítés alapfeltételeként ismertettek fentebb a kutatások. Többszöri találkozást biztosítunk a nyelvtanulónak, s tesszük ezt akként, hogy más feladatokat kell elvégeznie.

4. Tibor és Lea beszélget

a) Tibor Leával, a barátnőjével szkájpol. Mit mesél neki? Hallgassa meg a hangfelvételt! Jelölje meg, hogy igaz vagy hamis az állítás! 

- | | |
|--|---------------------|
| 1. Tibor térképe otthon maradt. | <u>igaz</u> – hamis |
| 2. Tibor háromszor tévedt el az erdőben. | igaz – hamis |
| 3. Tibor nem ebédelt. | igaz – hamis |
| 4. Tibort érdeklik a növények. | igaz – hamis |
| 5. Tibor legalább 20 kilométert gyalogolt. | igaz – hamis |
| 6. Tibor a túra után pihent egy keveset. | igaz – hamis |
| 7. Tibor fotókat is csinált útközben. | igaz – hamis |

b) Mit mond Tibor? Írja be az igéket a megfelelő alakban! A feladatot a hangfelvétellel is megoldhatja, vagy megoldásait a hangfelvétellel ellenőrizheti.

~~kirándul~~ – elindul – pihen – megtalál – gyalogol – elkészül – gyalogol – megáll – bepakol – jár

Lea: Már nagyon vártam, hogy hívsz. Mi újság? Mit csináltál ma?

Tibor: Kirándultam az erdőben. Későn keltem fel, de utána gyorsan

..... a hátizsákomba

a szendvicseket és a vizet, és Csak a térkép maradt itthon.

Lea: Hű, és nem tévedtél el?

Tibor: Dehogynem! Kétszer is! Szerencsére végül mindig

..... az utat. Egy kicsit többet

....., mint akartam, de nem baj.

..... néhány barlangban is. Ahol pedig

ebédelni, találtam egy-két ritka növényt.

Lea: Lefényképezted őket?

Tibor: Persze! Tudod, mennyire érdekel a botanika.

Lea: Igen, tudom. És mikor értél haza?

Tibor: Egy órával ezelőtt. Legalább 20 kilométert

Lea: Akkor biztosan nagyon elfáradtál.

Tibor: Igen. De egy kicsit, miután hazaértem. Most már egyáltalán nem vagyok fáradt.



8. ábra: Értés és forma

7.8. Variáció a személy és a kérdésirány mentén: te-formák, kérdezés, ragozásválasztás

Következő lépésként a fejezet a dialogikus modellből emeli ki a *te* múlt idejű alakjait (Lea mondataiból), majd kérdésalkotást kér megadott elemekből, végül ragozáskülönbséget (határozatlan/határozott) is láttat. A variáció itt több rétegű: (a) személyváltás (én → te), (b) műveletváltás (állítás → kérdés), (c) döntési helyzet (határozatlan/határozott). Ez a fajta variáció az, amely használatot épít, automatizál: ugyanaz a kommunikációs helyzet (hétvégi

beszámoló) új grammatikai és pragmatikai döntésekkel telítődik, miközben a tanuló végig ismerős sémában marad. A feladat egészének fontos része, hogy úgy épül fel, hogy a könyvből felnézve, valós kommunikációs helyzetként is értelmezhető, így is gyakorolható.

a) Figyelje meg az egyes szám második személy (*te*) igeragjait Lea mondataiban!

Mit csináltál ma?	-tál/-tél ⇒ határozatlan ragozás
És nem tévedtél el?	
Mikor értél haza?	
Lefényképezted a növényeket?	-tad/-ted ⇒ határozott ragozás
Könnyen megtaláltad az utat?	

b) Alkosson kérdéseket a megadott igékkel! Majd válaszoljon Tibor nevében vagy szabadon! A szavak helyes sorrendben vannak.

1. hol – kirándul: *– Hol kirándultál? – A Bükkben.*
2. mit – pakol – a hátizsákba: –?
3. a térképet is – bepakol: –?
4. merre – jár: –?
5. fotókat is – csinál: –?
6. mennyit – gyalogol: –?
7. kipihen – magadat – a túra után: –?

9. ábra: Formai variáció interakcióban

A használat megelőzi az összefoglaló táblázatot, mely újra a morfológiai tudatosságot adja, valamint lehetőséget arra, hogy a munkafüzetbe átlépve e tudáselemeket el lehessen mélyíteni.

c) Figyelje meg az egyes számú határozatlan és a határozott ragozást!

Határozatlan ragozás			Határozott ragozás		
én	vártam	kértem	én	vártam	kértem
te	vártál	kértél	te	vártad	kérted
Ön ő	várt	kért	Ön ő	várta	kérte
	valakit	egy térképet		Tibort	a Bükk-térképet
én → téged, titeket	vártalak	kértelek			

Teljes igeragozás → 60. oldal

10. ábra: A forma tudatosítása

7.9. A szekvencia zárása: transzformálás

A szekvencia tartalmazza a szöveg szervezett transzformációját (*Írjon néhány mondatot Tibor napjáról harmadik személyben!*), s további információkat ad az alaphelyzethez (*Látnivalók a Bükkben*), ezt követően pedig a kreatív alkalmazás felé nyit: *7. Ön következik. Mutasson be röviden egy nemzeti parkot vagy más természeti értéket az országából! Keressen információkat és fotókat az interneten! Hol található ez a park / terület, és mekkora? Miért érdekes / szép / fontos? Ön járt már ott? Mikor? Mit csinált ott?* Tehát a szekvencia zárásában a szervezett transzformáció és a kreatív nyitás egyszerre jelenik meg. A harmadik személyű átalakítás, majd a nemzeti parkot bemutató önálló feladat azért fontos, mert a szekvencia itt lép át a modell követéséből a modell önálló működtetésébe. A tanári döntés itt az, hogy a támasz fokozatos halványítását valóban végrehajtsa: először teljes modell, később kulcsszavak, végül csak cél és kritérium maradjon.

8. Összefoglalás és kitekintés

A szekvencia és a spirálitás a modellalapú nyelvoktatásban nem két különálló módszertani fogás, hanem ugyanannak a tanuláslogikának két szintje. A szekvencia mikroszinten rendez el a tanulási folyamatot: hogyan jut el a tanuló a modellszöveg globális értésétől a mintázatok megfigyelésén és rendszerezésén át a variációig és az önálló használatig? A spirálitás makroszinten jelenik meg, s meghatározza, hogy miként térnek vissza később ezek a modellek más kontextusban, nagyobb önállósággal, más feladattípusokkal és nagyobb döntési térrel. A kettő együtt teremti meg azt a környezetet, amelyben a nyelvtudás nem széteső elemekből, hanem fokozatosan szerveződő, egyre rugalmasabban hozzáférhető modellekből épül fel.

Végző soron tehát a kérdés nem az, hogy a tanuló találkozott-e már egy szerkezettel, hanem az, hogy milyen minőségű találkozások sorozata épült köré. Volt-e előkészített jelentésér, látott-e követhető modellt, kapott-e lehetőséget észlelésre, rendszerezésre, gyakorlásra, variációkra, előhívásra és késleltetett visszatérésre? Ahol ezek tudatosan működnek, ott kisebb az esélye annak, hogy a tanuló pusztán ismeri a grammatikai szabályt, de nem tudja használni; nagyobb viszont az esélye annak, hogy a nyelvi minta modellé, a modell pedig rugalmas nyelvhasználatá válik.

Irodalom

- Baddeley, Alan 2003. Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience* 4(10): 829–839. <https://www.nature.com/articles/nrn1201> DOI: 10.1038/nrn1201.
- Bjork, Elizabeth Ligon – Bjork, Robert A. 2011. Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In: Gernsbacher, Morton Ann – Pew, Richard W. – Hough, Leaetta M. – Pomerantz, James R. (eds.): *Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society*. New York: Worth Publishers. 56–64. https://bjorklab.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/13/2016/04/EBjork_RBjork_2011.pdf
- Bjork, Robert A. 1994. Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In: Metcalfe, Janet – Shimamura, Arthur P. (eds.): *Metacognition: Knowing about Knowing*. MIT Press, Cambridge, MA, 185–205. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4561.003.0011>
- Bybee, Joan L. 2006. From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language* 82(4): 711–733. DOI: 10.1353/lan.2006.0186. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Cepeda, Nicholas J. – Pashler, Harold – Vul, Edward – Wixted, John T. – Rohrer, Doug. 2006. Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin* 132(3): 354–380. DOI: 10.1037/0033-2909.132.3.354. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02209.x>
- Ellis, Nick C. 2002. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24(2): 143–188. DOI: 10.1017/S0272263102002024. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Hunston, Susan – Francis, Gill 2000. *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/scl.4. <https://doi.org/10.1075/scl.4>
- Kim, Su Kyung – Webb, Stuart 2022. The effects of spaced practice on second language learning: A meta-analysis. *Language Learning* 72(1): 269–319. DOI: 10.1111/lang.12479. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.12479>
- Lakoff, George 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. – Rose, David 2008. *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox, London. https://www.researchgate.net/publication/299534750_Genre_relations_Mapping_culture
- Roediger, Henry L. – Karpicke, Jeffrey D. 2006. Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science* 17(3): 249–255. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- Schmidt, Richard W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2): 129–158. DOI: 10.1093/applin/11.2.129. <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>
- Sinclair, John 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Suzuki, Yuichi – Yokosawa, Satoko – Aline, David 2022. The role of working memory in blocked and interleaved grammar practice: Proceduralization of L2 syntax. *Language Teaching Research* 26(4): 671–695. DOI: 10.1177/1362168820913985. <https://doi.org/10.1177/1362168820913985>
- Sweller, John – Ayres, Paul – Kalyuga, Slava 2011. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-8126-4. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Van de Pol, Janneke – Volman, Monique – Beishuizen, Jos 2010. Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review* 22: 271–296. DOI: 10.1007/s10648-010-9127-6. https://www.researchgate.net/publication/254887690_Scaffolding_in_teacher-student_interaction_exploring_measuring_promoting_and_evaluating_scaffolding
- Van Merriënboer, Jeroen J. G. – Kirschner, Paul A. 2020. Cognitive-load theory: Methods to manage working memory load in the learning of complex tasks. *Current Directions in Psychological Science* 29(4): 394–398. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0963721420922183?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article
- Van Merriënboer, Jeroen J. G. – Sweller, John 2005. Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review* 17: 147–177. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cognitive-load-theory/instructional-control-of-cognitive-load-in-the-design-of-complex-learning-environments/BBB5E6F390B831130D8594F83A55CE18>

Pelcz, Katalin

Sequence and spirality.

Basic concepts of model-based language teaching in the light of cognitive load theory

1. Background

A recurring challenge in language pedagogy is that learners may successfully complete classroom tasks without developing flexible and transferable language competence. This discrepancy raises questions not only about *what* content is taught, but also about *how* the learning process itself is structured. Model-based language teaching addresses this challenge by organizing instruction around linguistic models that support pattern recognition, systematic variation, and productive use. Two key organizing principles of this approach are sequence and spirality, which structure learning at different levels of instructional design.

2. Purpose

The purpose of this paper is to interpret the concepts of sequence and spirality within a broader theoretical framework that integrates Cognitive Load Theory and usage-based linguistics. The study aims to demonstrate how these principles contribute to the development of stable and transferable linguistic knowledge by organizing input, directing learner attention, and supporting the repeated activation of language patterns.

3. Approach

The analysis is conceptual and pedagogical in nature. It brings together insights from cognitive learning theory—particularly research on working memory limitations and schema construction—with findings from usage-based and corpus-informed linguistics, which emphasize the role of frequency, repetition, and contextual variation in language acquisition. The theoretical discussion is illustrated through a detailed analysis of a teaching sequence from the *MagyarOK A2+* textbook, demonstrating how carefully structured tasks guide learners from the observation of linguistic models to increasingly independent language use.

4. Results

The analysis shows that sequence functions as a micro-level organizing principle of the learning process, structuring progression from comprehension and noticing through pattern recognition and variation to productive application. Spirality, in turn, operates at the macro level, ensuring that linguistic models recur over time and across contexts, thereby allowing learners to reorganize and strengthen their emerging mental representations. Taken together, these principles help manage cognitive load while supporting core usage-based learning mechanisms such as pattern abstraction and frequency effects.

5. Implications

The study suggests that effective language instruction requires pedagogical designs that combine carefully structured sequencing with the spiral revisiting of linguistic models. Such an approach aligns instructional practice with current insights from cognitive science and usage-based linguistics and supports the gradual development of flexible, durable, and transferable language competence.