

УДК [378.091.33:81'243:004]-044.922(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/103-42>

Олександр РОДІН,
orcid.org/0009-0000-7140-1707
викладач кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна) academy.edu@hotmail.com

Оксана НОСАЧ,
orcid.org/0000-0001-6759-5553
викладач кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна) oksananosa4@gmail.com

Ірина МИКИТЕНКО,
orcid.org/0009-0003-7827-9208
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна) iro4ka1920@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ: ВІД КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО КОГНІТИВНО-ЦИФРОВОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті здійснено історико-теоретичний аналіз трансформації методологічної парадигми сучасної лінгводидактики від комунікативного підходу другої половини ХХ століття до когнітивно-цифрової моделі навчання іноземної мови, що формується в умовах цифровізації освіти, розвитку штучного інтелекту, онлайн-взаємодії та мультимодальних комунікативних практик. Доведено, що зазначена трансформація не є простою заміною одних методичних прийомів іншими, а становить зміну способу наукового бачення мови, мовця, навчальної взаємодії й освітнього результату. У хронологічній послідовності розглянуто внесок провідних теоретиків комунікативного підходу: Делла Гаймза, Девіда А. Вілкінса, Генрі Г. Віддовсона, Майкла Канейла й Меррілл Свейн, Крістофера Н. Кендліна та Лайла Ф. Бахмана. Показано, що їхні концепції послідовно розширювали розуміння іноземної компетентності: від соціолінгвістичної доречності висловлення до функційно-семантичної організації змісту, дискурсивної автентичності, стратегічної поведінки мовця, процесуального курикулуму та валідного оцінювання комунікативної мовленнєвої здатності. Обґрунтовано, що сучасна когнітивно-цифрова модель не заперечує комунікативної парадигми, а розвиває її, інтегруючи соціальну дію, когнітивну обробку інформації, метакогнітивну рефлексію, цифрову медіацію, навчальну аналітику й етичне використання технологій. Запропоновано авторське бачення когнітивно-цифрової моделі як триединої системи, що охоплює комунікативно-діяльнісний, когнітивно-метакогнітивний і цифрово-медіаційний виміри. Зроблено висновок, що сучасне навчання іноземної мови має бути спрямоване не лише на формування здатності спілкуватися, а й на розвиток здатності мислити, співдіяти, критично опрацьовувати інформацію та відповідально брати участь у цифровому багатомовному суспільстві.

Ключові слова: лінгводидактика, комунікативна компетентність, когнітивно-цифрова модель, цифрова медіація, іноземна освіта.

Oleksandr RODIN,

orcid.org/0009-0000-7140-1707

Lecturer at the Department of Foreign Philology

Municipal establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"

of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) academy.edu@hotmail.com

Oksana NOSACH,

orcid.org/0000-0001-6759-5553

Lecturer at the Department of Foreign Philology

Municipal establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"

of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) eskandr@ukr.net

Iryna MYKYTENKO,

orcid.org/0009-0003-7827-9208

Candidate of Pedagogic Sciences

Lecturer at the Department of Foreign Philology

Municipal establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"

of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) iro4ka1920@gmail.com

TRANSFORMATION OF THE METHODOLOGICAL PARADIGM OF MODERN LANGUAGE DIDACTICS: FROM THE COMMUNICATIVE APPROACH TO A COGNITIVE-DIGITAL MODEL OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article presents a historical and theoretical analysis of the transformation of the methodological paradigm of modern language didactics from the communicative approach of the second half of the twentieth century to a cognitive-digital model of foreign language teaching emerging under the conditions of educational digitalisation, artificial intelligence, online interaction and multimodal communicative practices. It is argued that this transformation is not a mere replacement of teaching techniques but a change in the scholarly understanding of language, the speaker, educational interaction and learning outcomes. The contribution of the leading theorists of the communicative approach is examined chronologically: Dell Hymes, David A. Wilkins, Henry G. Widdowson, Michael Canale and Merrill Swain, Christopher N. Candlin, and Lyle F. Bachman. The article demonstrates that their concepts consistently expanded the understanding of foreign language competence: from sociolinguistic appropriateness of utterance to functional-semantic organisation of content, discourse authenticity, strategic behaviour, process-oriented curriculum design and valid assessment of communicative language ability. It is substantiated that the contemporary cognitive-digital model does not reject the communicative paradigm but develops it by integrating social action, cognitive information processing, metacognitive reflection, digital mediation, learning analytics and ethical use of technology. The article proposes an original interpretation of the cognitive-digital model as a three-dimensional system consisting of communicative-actional, cognitive-metacognitive and digital-mediational dimensions. It is concluded that modern foreign language education should aim not only at developing the ability to communicate but also at enabling learners to think, collaborate, critically process information and participate responsibly in a multilingual digital society.

Key words: *language didactics, communicative competence, cognitive-digital model, digital mediation, foreign language education.*

Постановка проблеми. Сучасна лінгводидактика перебуває в ситуації методологічної трансформації, яка охоплює не лише зміну навчальних технологій, а й переосмислення самої природи мови, комунікації, суб'єкта навчання та освітнього результату. Якщо у традиційних підходах до навчання іноземної мови – передусім граматики-перекладному, прямому й аудіолінгвальному – мова здебільшого розглядалася як система правил, зразків або навичок, які мають бути засвоєні шляхом пояснення, повторення й автомати-

зації, то комунікативний підхід другої половини ХХ століття радикально змінив цю логіку. У центрі навчання опинилася не мова як абстрактна структура, а мовленнєва дія, соціальний контекст, прагматична доречність і здатність мовця до участі в реальній взаємодії (Hymes, 1972; Widdowson, 1978; Canale, Swain, 1980).

Однак на початку ХХІ століття й особливо в умовах прискореної цифровізації освіти комунікативна парадигма в її класичному вигляді вже не вичерпує всіх вимірів іншомовної підготовки.

Комунікація дедалі частіше здійснюється не лише в усній аудиторній взаємодії, а й у цифрових платформах, соціальних мережах, відеоконференціях, спільних документах, чатах, форумах, середовищах віртуальної співпраці та за участі алгоритмічних посередників. Мовленнєва діяльність стає мультимодальною: вона поєднує вербальний текст, зображення, звук, відео, гіперпосилання, інтерактивні елементи та дані (Warschauer, 1996; Chapelle, 2001; Kern, 2015). Водночас поширення машинного перекладу, генеративного штучного інтелекту й автоматизованого зворотного зв'язку ставить перед лінгводидактикою нові питання: що означає «володіти мовою», якщо частина мовленнєвих операцій може бути технологічно підтримана; як оцінювати автономність мовця; як навчати критичного, етичного й продуктивного використання цифрових інструментів (Chapelle, 2001; Kern, 2015; Redecker, 2017).

Саме тому актуальним стає перехід від класичного комунікативного підходу до когнітивно-цифрової моделі навчання іноземної мови. Ця модель не заперечує комунікативного підходу, а розглядає його як необхідний історико-теоретичний фундамент. Водночас вона розширює його за рахунок когнітивної науки, теорії саморегульованого навчання, цифрової педагогіки, комп'ютерно опосередкованої комунікації, мультимодальної грамотності та навчальної аналітики (Ellis, 2002; Chapelle, 2001; Council of Europe, 2020; Redecker, 2017). Отже, проблема полягає не в тому, щоб замінити комунікативну парадигму цифровою, а в тому, щоб показати їхню методологічну наступність і виявити, як комунікативна логіка трансформується в умовах когнітивно й технологічно опосередкованого навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Формування комунікативного підходу не було одномоментним методичним переворотом. Воно становило складний історичний процес, у якому соціолінгвістика, функційна лінгвістика, дискурс-аналіз, прикладна лінгвістика, теорія курикулуму й тестологія поступово виробили нове розуміння іншомовної освіти (Hymes, 1972; Wilkins, 1976; Widdowson, 1978; Canale, Swain, 1980; Bachman, 1990). Хронологічний аналіз дає змогу побачити не лише окремі концепції, а й внутрішню логіку їхньої наступності.

Першим фундаментальним кроком був внесок Делла Гетевея Гаймза (1927–2009), американського соціолінгвіста й антрополога, який працював у США, зокрема в Пенсильванському університеті та Вірджинському університеті. У статті «On Communicative Competence» Гаймз запропонував поняття комунікативної компе-

тентності як альтернативу вузькому розумінню мовної компетенції, пов'язаному з генеративною лінгвістикою. Для Гаймза принциповим було те, що мовець має знати не лише те, що є граматично можливим, а й те, що є соціально доречним, здійснюваним, прийнятним і реально вживаним у певній мовній спільноті (Hymes, 1972). Його відома логіка аналізу мовлення фактично змістила центр уваги з речення на подію мовлення, з абстрактної системи – на соціокультурну практику. У лінгводидактичному сенсі це означало: навчати мови – навчати не лише форм, а й умов їхнього доречного використання.

Наступний етап розвитку комунікативного підходу пов'язаний із Девідом Артуром Вілкінсом (нар.1936), британським лінгвістом, професором Редінзького університету, який працював у контексті європейського оновлення мовної освіти 1970-х років. У праці «Notional Syllabuses» він запропонував організовувати навчальний зміст не за послідовністю граматичних структур, а за поняттями й комунікативними функціями (Wilkins, 1976). Якщо традиційна програма відповідала на питання, яку граматичну структуру вивчати наступною, то Вілкінс поставив інше питання: які смисли й наміри повинен уміти виражати мовець. Такий підхід перетворив навальний план із граматичного каталогу на функційно-семантичну модель комунікативної дії. Саме ця ідея стала одним із джерел функційно-комунікативних програм і вплинула на європейські традиційні методики вивчення мови.

Важливе місце в розвитку комунікативної парадигми належить також Генрі Джорджу Віддовсону (нар. 1935), британському прикладному лінгвісту, який працював в Единбурзькому університеті, Інституті освіти Лондонського університету, Есекському університеті та Віденському університеті. У праці «Teaching Language as Communication» Віддовсон показав, що знання мовної системи не тотожне здатності використовувати мову для побудови дискурсу (Widdowson, 1978). Він розмежував володіння формальними мовними засобами та здатність інтерпретувати й продукувати смисл у контексті. Для лінгводидактики це означало принциповий поворот до автентичності, дискурсивності й цілісності мовленнєвої діяльності. Учень має не просто складати правильні речення, а брати участь у смисловій взаємодії, де значення формується через текст, контекст, намір і інтерпретацію.

Подальше концептуальне оформлення комунікативної компетентності здійснили Майкл Канейл (1942–1991), канадський дослідник прикладної

лінгвістики, який працював в Інституті педагогічних досліджень Онтаріо Торонтського університету, та Меррілл Свейн (нар. 1944), канадська дослідниця, професорка цього ж інституту. У статті «Теоретичні основи комунікативних підходів до викладання та тестування іноземної мови» (Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing) вони запропонували компонентну модель комунікативної компетентності, що охоплювала граматичну, соціолінгвістичну та стратегічну компетентності (Canale, Swain, 1980). У подальшій версії Канейла було чіткіше виокремлено дискурсивну компетентність (Canale, 1983). Важливо, що ця модель мала не лише теоретичний, а й дидактичний та оцінювальний потенціал: вона дозволила описувати результати навчання як багатовимірну систему, у якій граматики є необхідною, але не самодостатньою складовою. Стратегічна компетентність, зокрема, вказала на те, що мовець не просто застосовує знання, а керує комунікативними труднощами, компенсує дефіцити, уточнює, переформулює, просить допомоги й підтримує взаємодію.

Особливого значення набувають пізніші ідеї Меррілл Свейн, передусім її *output hypothesis*. Якщо у теоріях засвоєння іноземної мови значну роль відігравав зрозумілий *input*, то Свейн довела, що продукція мовлення має не менш важливу когнітивну функцію (Swain, 1985). Коли учень намагається висловитися, він помічає прогалини у власному знанні, перевіряє гіпотези про мову, перебудовує інтермову й розвиває метамовну свідомість. Таким чином, комунікативна взаємодія набуває когнітивного виміру: говоріння й письмо є не лише способом передавання смислу, а й механізмом розвитку мовної системи в свідомості учня.

Крістофер Ноел Кендлін (1940–2015), британський та австралійський прикладний лінгвіст, який працював у Ланкастерському університеті та Університеті Маккуорі, зробив вагомий внесок у розуміння комунікативного курикулуму як процесу. У спільній статті з Майклом Бріном «Значимість комунікативного курикулуму у навчанні мови» (The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching) комунікативний курикулум подано не як фіксований набір тем і структур, а як динамічну систему взаємодії між учителем, учнями, цілями, завданнями, змістом і соціальним контекстом (Breen, Candlin, 1980). Ця ідея важлива тому, що вона перетворила учня з об'єкта методичного впливу на співучасника навчального процесу. Комунікативна освіта в такому розумінні є не передаванням готового змісту, а організацією

умов для переговорів смислу, співпраці, вибору стратегій і рефлексії.

Окремий етап розвитку комунікативної парадигми пов'язаний із Лайлом Фредеріком Бахманом (нар. 1944), американським фахівцем із мовного тестування, професором Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі. У праці «Базові ідеї щодо мовного тестування» (Fundamental Considerations in Language Testing) він запропонував модель «комунікативні мовні здібності» (*communicative language ability*), що поєднала мовну компетентність, стратегічну компетентність, психофізіологічні механізми та контекст виконання завдання (Bachman, 1990). Бахман зробив принципово важливий крок – він переніс комунікативну компетентність із площини загальної декларації в площину валідного вимірювання. У співпраці з Адріаном Палмером він розвинув критерії корисності мовного тесту, зокрема валідність, надійність, автентичність, інтерактивність, практичність і вплив тестування (Bachman, Palmer, 1996). Отже, комунікативна парадигма отримала не лише методичний, а й оцінювальний інструментарій.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що історичний розвиток комунікативного підходу має чітку логіку: Гаймз обґрунтував соціолінгвістичну природу компетентності; Вілкінс змінив принципи добору змісту, Віддовсон розкрив дискурсивну сутність мовлення, Канейл і Свейн – запропонували компонентну модель компетентності, а от Кендлін перевів комунікативність у площину процесуального курикулуму, і, зрештою, Бахман забезпечив її валідне оцінювання (Hymes, 1972; Wilkins, 1976; Widdowson, 1978; Canale, Swain, 1980; Breen, Candlin, 1980; Bachman, 1990). Саме ця спадкоємність створила теоретичний фундамент для подальшого переходу до когнітивно-цифрової моделі.

Мета і методологія дослідження. Мета статті – здійснити історико-теоретичне осмислення трансформації методологічної парадигми сучасної лінгводидактики від комунікативного підходу до когнітивно-цифрової моделі навчання іноземної мови, визначити механізми наступності між цими парадигмами та запропонувати інтегративну модель, релевантну сучасним умовам цифрового суспільства.

Методологічну основу дослідження становлять історико-генетичний, порівняльно-теоретичний, системний та інтерпретативний підходи. Історико-генетичний підхід дає змогу простежити послідовність становлення комунікативної парадигми; порівняльно-теоретичний – виявити відмінності

й наступність між комунікативною та когнітивно-цифровою моделями; системний – описати іншомовну освіту як взаємодію цілей, змісту, методів, середовища й оцінювання; інтерпретативний – розкрити смислову еволюцію ключових понять, зокрема комунікативної компетентності, дискурсу, медіації, цифрової грамотності й автономії учня.

Виклад основного матеріалу. Комунікативний підхід трансформував іншомовну освіту через кілька взаємопов'язаних механізмів. Першим із них була зміна цільової рамки. У традиційній моделі результат навчання часто ототожнювався зі знанням граматичних правил, лексичних одиниць і здатністю перекладати або відтворювати мовні зразки. Комунікативна парадигма натомість висунула на перший план здатність діяти мовою в конкретній ситуації. Відтак мова стала розумітися не як сума одиниць, а як ресурс соціальної взаємодії (Hymes, 1972; Canale, Swain, 1980). Цей зсув мав далекосяжні наслідки – навчальні цілі почали формулюватися через функції, компетентності, різноманітні види мовленнєвої діяльності, жанри, дискурсивні практики та стратегії.

Другим механізмом була зміна змісту навчання. Вілкінсова ідея поняттєво-функційного силлабусу показала, що зміст курсу має визначатися не внутрішньою логікою граматичної системи, а комунікативними потребами мовця (Wilkins, 1976). Це не означало відмову від граматики; радше граматика втратила монополію на організацію навчального процесу. Вона почала розглядатися як інструмент реалізації смислів: прохання, аргументації, припущення, узгодження, заперечення, пояснення, оцінки, порівняння. Такий принцип став підґрунтям для функційно-комунікативних програм, task-based language teaching і компетентнісного опису результатів навчання.

Третім механізмом була зміна характеру навчальної взаємодії. Комунікативний підхід перетворив аудиторію з місця демонстрації правильних відповідей на середовище переговорів смислу. Помилка перестала бути лише порушенням норми; вона стала індикатором розвитку інтермови та підставою для уточнення, переформулювання, взаємодопомоги й рефлексії (Breen, Candlin, 1980; Swain, 1985). У цьому сенсі комунікативна модель трансформувала педагогічну владу – викладач уже не тільки пояснює й контролює, а організовує умови для взаємодії, створює проблемні ситуації, модерує комунікативні події, допомагає учням усвідомлювати мовні й стратегічні ресурси.

Четвертим механізмом була зміна оцінювання. Якщо раніше мовний тест міг обмежуватися пере-

віркою дискретних граматичних або лексичних одиниць, то комунікативна парадигма поставила питання про автентичність завдання, зв'язок між тестовою дією та реальною мовленнєвою практикою, інтерактивність, стратегічність і контекстуальну доречність (Bachman, 1990; Bachman, Palmer, 1996). Бахманів підхід особливо важливий тому, що він показав, що оцінювання не є нейтральним додатком до навчання, а відображає саму модель мови й компетентності. Якщо ми оцінюємо лише правильність форм, то фактично навчаємо формалізму; якщо оцінюємо здатність виконувати комунікативні завдання, то формуємо інший тип мовця.

Проте наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття стала очевидною потреба в подальшому розширенні комунікативної парадигми. Її класична версія була зосереджена переважно на міжособистісній, ситуативній, часто усній комунікації. Натомість сучасна мовна діяльність дедалі частіше відбувається в цифрових середовищах, де комунікація є асинхронною або синхронною, текстовою або мультимодальною, індивідуальною або мережевою, людською або людино-машинною (Warschauer, 1996; Chapelle, 2001; Kern, 2015). Традиційне питання «як навчити спілкуватися?» вже не є достатнім. До нього додаються інші: як навчити опрацьовувати інформацію іноземною мовою; як формувати критичну цифрову грамотність; як розвивати здатність до медіації між мовами, культурами й форматами; як інтегрувати автоматизований зворотний зв'язок; як використовувати штучний інтелект без втрати суб'єктності учня.

Когнітивний вимір нової моделі пов'язаний із розумінням навчання мови як процесу формування, перебудови й автоматизації ментальних репрезентацій. Сучасна когнітивна лінгводидактика враховує роль уваги, пам'яті, частотності, помічання, когнітивного навантаження, прогнозування, категоризації, асоціативного навчання та метакогнітивного контролю (Ellis, 2002). Це означає, що комунікативне завдання має бути не лише соціально значущим, а й когнітивно продуктивним. Учень повинен не просто виконати діалог чи написати текст, а усвідомити, які мовні структури, стратегії, жанрові схеми й когнітивні операції він використовує. Саме тут ідеї Свейн про продуктивне мовлення як механізм помічання набувають особливого значення: мовлення стає інструментом мислення, самоперевірки й перебудови знання (Swain, 1985).

Цифровий вимір когнітивно-цифрової моделі не зводиться до застосування електронного підручника, презентації чи онлайн-тесту. Йдеться

про нову екологію навчання, у якій цифрове середовище змінює типи текстів, ролі учасників, темп взаємодії, джерела інформації та способи зворотного зв'язку (Chapelle, 2001; Kern, 2015). Учень працює з автентичними ресурсами, створює мультимодальні продукти, бере участь в онлайн-дискусіях, використовує корпуси, словники, перекладачі, чатботи, платформи спільного письма, інструменти візуалізації й автоматизованої перевірки. При цьому ключовим є не сам факт використання технології, а її дидактична функція – чи допомагає вона будувати смисл, розвивати автономію, поглиблювати взаємодію, індивідуалізувати навчання, забезпечувати рефлексію й формувати відповідальну цифрову поведінку (Warschauer, 1996; Redecker, 2017).

Важливою категорією, яка поєднує комунікативну й когнітивно-цифрову парадигми, є медіація. У сучасному баченні, що закріплене в CEFR – міжнародній системі рівней володіння іноземною мовою, розробленою Радою Європи для точної й зрозумілої оцінки знань у різних країнах світу, медіація визначається не лише як переклад або переказ, а як здатність допомагати іншим отримувати доступ до смислу, перетворювати інформацію, пояснювати складне, будувати спільне розуміння, посередничати між мовами, культурами, дискурсами й форматами (Council of Europe, 2020). У цифровому середовищі медіація набуває особливої ваги: учень може перетворювати науковий текст на інфографіку, усну презентацію – на короткий відеоролик, статистичні дані – на аргументований коментар, іношомовне джерело – на доступне пояснення для локальної аудиторії (Council of Europe, 2020; Kern, 2015). Таким чином, мова стає не лише засобом спілкування, а й інструментом організації знання.

Авторське бачення когнітивно-цифрової моделі можна подати як інтеграцію трьох взаємозалежних вимірів. Перший – комунікативно-діяльнісний. Він успадковує від Гаймза, Віддовсона, Канейла, Свейн і Кендліна розуміння мови як соціальної дії (Hymes, 1972; Widdowson, 1978; Canale, Swain, 1980; Breen, Candlin, 1980). Навчальні завдання мають моделювати не штучні вправи, а ситуації участі: домовитися, обґрунтувати позицію, пояснити проблему, провести інтерв'ю, створити спільний проєкт, здійснити міжкультурну медіацію, представити результати дослідження, моделювати дискусію.

Ще один вимір – когнітивно-метакогнітивний. Він передбачає цілеспрямоване формування стратегій розуміння, продукування, запам'ятовування, категоризації, самокорекції та самооцінювання

(Ellis, 2002; Swain, 1985). Учень має навчитися бачити власний процес навчання: які помилки повторюються, які стратегії ефективні, як змінюється складність мовлення, як поєднувати *fluency*, *accuracy* і *complexity* (вільна розмова, відсутність помилок і досконалість), як працювати з лексичними блоками, жанровими моделями й дискурсивними маркерами.

Й нарешті – цифрово-медіаційний вимір. Він охоплює здатність критично працювати з цифровими ресурсами, створювати мультимодальні тексти, брати участь в онлайн-взаємодії, використовувати технології для навчання й комунікації, розуміти обмеження машинного перекладу та генеративного штучного інтелекту, дотримуватися академічної доброчесності, приватності й етики (Chapelle, 2001; Kern, 2015; Council of Europe, 2020; Redecker, 2017). У цьому вимірі цифрова компетентність не є зовнішньою щодо мовної; вона входить до складу сучасної іношомовної компетентності, оскільки значна частина реального мовного функціонування відбувається саме в цифрових середовищах.

Унікальність когнітивно-цифрової моделі полягає в тому, що вона не просто додає технології до комунікативного підходу, а змінює саму архітектуру навчання. Комунікативна мета, когнітивна операція й цифровий продукт мають бути пов'язані в одному завданні. Наприклад, студент не просто читає іношомовний текст, а порівнює кілька джерел, оцінює їхню надійність, виділяє ключові аргументи, створює візуалізацію, презентує її в онлайн-групі, відповідає на запитання, отримує зворотний зв'язок і рефлексує над мовними труднощами. У такому завданні одночасно реалізуються рецепція, продукція, інтеракція, медіація, критичне мислення, цифрова грамотність і метакогніція (Council of Europe, 2020; Kern, 2015).

Разом із тим когнітивно-цифрова модель не повинна перетворюватися на техноцентризм. Технологія не гарантує якості навчання сама по собі. Вона може як поглиблювати комунікацію, так і маскувати репродуктивні практики новим інтерфейсом. Якщо онлайн-платформа використовується лише для механічного тестування, вона не змінює парадигму. Якщо ж цифрове середовище створює умови для співпраці, автентичної взаємодії, індивідуалізації, рефлексії та творчого мовленнєвого продукту, воно стає чинником справжньої методологічної трансформації (Warschauer, 1996; Chapelle, 2001; Kern, 2015).

Отже, перехід від комунікативного підходу до когнітивно-цифрової моделі є не розривом, а розвитком. Комунікативна парадигма дозволила в

лінгводидактиці розглядати мову як дію в соціальному контексті. Когнітивно-цифрова модель додає до цього розуміння мови як інструмента мислення, медіації, цифрової участі й відповідальної роботи з інформацією (Hymes, 1972; Council of Europe, 2020; Redecker, 2017). Саме в цій наступності полягає сучасна методологічна перспектива іншомовної освіти.

Висновки. Проведений історико-теоретичний аналіз засвідчує, що комунікативний підхід сформував фундамент сучасної лінгводидактики, оскільки змінив уявлення про мову, навчальний зміст, роль учня, характер педагогічної взаємодії та принципи оцінювання. У працях Делла Гаймза, Девіда А. Вілкінса, Генрі Г. Віддовсона, Майкла Канейла й Меррілл Свейн, Крістофера Н. Кендіна та Лайла Ф. Бахмана комунікативна парадигма послідовно пройшла шлях від соціолінгвістичного обґрунтування мовлення як соціальної дії до функційно-семантичної організації змісту, дискурсивної автентичності, компонентного

моделювання компетентності, процесуального курикулуму й валідного оцінювання мовленнєвої здатності (Hymes, 1972; Wilkins, 1976; Widdowson, 1978; Canale, Swain, 1980; Canale, 1983; Breen, Candlin, 1980; Bachman, 1990).

Водночас сучасні умови цифрового суспільства потребують подальшого розширення цієї парадигми. Когнітивно-цифрова модель не скасовує комунікативного підходу, а поглиблює його, поєднуючи комунікативно-діяльнісний, когнітивно-метакогнітивний і цифрово-медіаційний виміри (Ellis, 2002; Chapelle, 2001; Kern, 2015; Council of Europe, 2020; Redecker, 2017). Її сутність полягає в переході від навчання мови для спілкування до навчання мови для пізнання, співдії, медіації та відповідальної участі в цифровому світі. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності такої моделі, розробленням критеріїв оцінювання цифрової медіації й онлайн-взаємодії, а також визначенням етичних меж використання штучного інтелекту в іншомовній освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bachman L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press, 1990. 408 p.
2. Bachman L. F., Palmer A. S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : Oxford University Press, 1996. 377 p.
3. Breen M. P., Candlin C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, Issue 2. P. 89–112. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/I.2.89>
4. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication* / ed. by J. C. Richards, R. W. Schmidt. London : Longman, 1983. P. 2–28.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, Issue 1. P. 1–47. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
6. Chapelle C. A. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 236 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681>
7. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL: <https://rm.coe.int/16809ea0d4> (дата звернення: 11.08.2026)
8. Ellis N. C. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 2002. Vol. 24, Issue 2. P. 143–188. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
9. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics: Selected Readings* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
10. Kern R. *Language, Literacy, and Technology*. Cambridge : Cambridge University Press, 2015. 304 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139567701>
11. Levy M. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford : Clarendon Press, 1997. 298 p.
12. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* / ed. by Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>
13. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition* / ed. by S. M. Gass, C. G. Madden. Rowley : Newbury House, 1985. P. 235–253.
14. Warschauer M. *Computer-assisted language learning: An introduction*. *Multimedia Language Teaching* / ed. by S. Fotos. Tokyo : Logos International, 1996. P. 3–20.
15. Widdowson H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford : Oxford University Press, 1978. 168 p.
16. Wilkins D. A. *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford : Oxford University Press, 1976. 92 p.

REFERENCES

1. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 81–109.
2. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 17–42.
3. Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89–112. <https://doi.org/10.1093/applin/I.2.89>
4. Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman, 2–28.
5. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
6. Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 44–94. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681>
7. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 29–35, 84–122. <https://rm.coe.int/16809ea0d4>
8. Ellis, N. 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. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
9. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
10. Kern, R. (2015). *Language, Literacy, and Technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 168–212. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139567701>
11. Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon Press, 22–49.
12. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Y. Punie (Ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 15–24. <https://doi.org/10.2760/159770>
13. Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 235–253.
14. Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 3–20.
15. Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1–76.
16. Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press, 1–92.

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.10.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

