

КРИТИЧЕСКИЯТ АНАЛИЗ НА ДИСКУРСА КАТО МЕТОДОЛОГИЧЕСКА ОСНОВА НА ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА ДЕМОКРАТИЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Калина Ишпекова-Братанова

Университет за национално и световно стопанство

Резюме. В статията се прави опит да се докаже тезата, че критическият анализ на дискурса е ефективен метод за интегриране на чуждоезиковото обучение с обучението по демократични компетентности, тъй като съчетава езиковите умения с критичното мислене и социалната осъзнатост. В него се обсъждат неотдавнашни политически документи на Съвета на Европа, като например Европейската година на образованието по цифрово гражданство и Референтната рамка на компетентностите за демократична култура (РРКДК), които подчертават значението на многоезичието и демократичните компетентности в чуждоезиковото обучение. Статията също така представя казуси, за да покаже как критическият анализ на дискурса може да се прилага в чуждоезиковото обучение за насърчаване на демократичните ценности и межкултурната компетентност.

Ключови думи: лингводидактология; преподаване на чужди езици; критичен дискурсен анализ; образование за демократични компетенции; Референтна рамка на компетенциите за демократична култура

Целта на статията е да обясни защо методът на критически анализ на дискурс (КДА) в чуждоезиковото обучение (ЧЕО) се счита за най-подходящ за интегрирането му в рамките на образованието за демократични компетентности (ОДК). Изхожда се от тезата, че КДА дава възможност за най-ефективно интегриране на езиковите умения, критичното мислене и социалното съзнание. Последните са сред приоритетите на европейските институции, както се разбира от политическите документи, публикувани наскоро от Съвета на Европа. От една страна, през септември 2023 г. на 26-ата сесия на Постоянната конференция на министрите на образованието на Съвета на Европа, 2025 беше обявена за Европейска година на образованието за цифрово гражданство. Тази инициатива има за цел

да повиши осведомеността по въпросите на гражданството и демокрацията в европейската общност, да насърчи активното участие в демократичната култура и да популяризира мирното съвместно съществуване в един разнообразен в културно отношение и обогатен с цифрови технологии свят (Council of Europe Portal, 2024). От друга страна, многоезичната компетентност се определя като „способността да се използват различни езици по подходящ и ефективен начин за комуникация“ (Council Recommendation, 2019, p. 16), и е признат за ценен инструмент за насърчаване на межкултурните и демократичните компетентности (Council Recommendation, 2019, p. 15). Демократичните компетентности са подробно описани в Референтната рамка на компетентностите за демократична култура (РРКДК), публикувана от Съвета на Европа през април 2018 г. в отговор на необходимостта от осигуряване на систематичен подход към преподаването, изучаването и оценяването на демократичните компетентности в рамките на образователните системи в Европа. На тези политически документи ще бъде отделено необходимото внимание в първата част на тази статия. Във втората част ще се направи преглед на основните принципи на КДА и значението им за ЧЕО. В третата част ще се представят казуси, за да се разкрие значението на КДА като метод за ЧЕО в ОДК.

ОДК в ЧЕО: политически документи и основни концепции

Многоезичната компетентност е дефинирана в Препоръката на Съвета на Европа относно значението на многоезичното и межкултурното образование за демократичната култура. В препоръката се очертава значението на многоезичната компетентност за следните цели (Council of Europe 2022, pp. 9 – 10): разбиране, оценяване и формулиране на аргументи, които са от съществено значение за демокрацията; оценяване на различни гледни точки и мнения; допринасяне за обществената интеграция и участие в демократичната култура; и засилване на образователното и социалното приобщаване на учащите се мигранти и маргинализирани лица. В препоръката Съветът на Европа настоятелно призовава висшите учебни заведения – наред с доставчиците на образование на други нива – да въоръжат дипломантите с езикови и културни умения, необходими за участие в демократичните процеси на разнообразните европейски общества, като се подчертава взаимовръзката между многоезичното и межкултурното образование и образованието за демократична култура (Council of Europe 2022, p. 10, 27). Ето защо компетентностите за демократична култура и межкултурен диалог следва да се инкорпират в ЧЕО.

Референтна рамка на компетентностите за демократична култура (РРКДК)

Тази рамка обхваща три основни елемента: **Модел на компетентности** за демократична култура и межкултурен диалог: 20 компетентности, разде-

лени в четири области – ценности, нагласи, умения и знания и критично разбиране. (RFCDC, Volume 1); **дескриптори** за всяка от 20-те компетентности, включени в модела: набор от 135 ключови дескриптора, които показват едно от трите нива на владение на езика – основно, средно и напреднало, и по-подробен списък от 447 дескриптора, включително допълнителни дескриптори, които често се намират между основното и средното или средното и напредналото ниво. (RFCDC, Volume 2); **насоки за прилагане на модела**: как моделът може да се използва в различни образователни контексти (RFCDC, Volume 3).

Според тази рамка обучаемите трябва да познават предизвикателствата, с които се сблъскват в обществото, да са способни да обмислят последиците от решенията си, и да осъзнават какви действия могат да предприемат и от какви трябва да се въздържат. Компетентностите, описани в рамката, са от съществено значение за развитието на тези способности.

Компетентностите за демократична култура се определят като „способност да се използват съответните психологически ресурси (а именно ценности, нагласи, умения, знания и/или разбиране), за да се реагира по подходящ и ефективен начин на изискванията, предизвикателствата и възможностите, които предоставят демократичните [и межкултурните] ситуации“ (RFCDC Volume 1, 2018, стр. 34). Демократичните и межкултурните ситуации могат да възникнат както във физически, така и в дигитален контекст: демократични дебати и межкултурни срещи, които се случват не само при комуникацията лице в лице, в традиционните печатни или електронни медии, но и в онлайн пространството като социални мрежи, блогове и комуникация по електронна поща. Следователно компетентностите, очертани в рамката, са от значение за образованието по демократично гражданство, правата на човека, межкултурното образование и образованието по цифрово гражданство (RFCDC Volume 1, 2018 p. 37).

Рамката изхожда от предположението, че придобиването на демократични компетентности е обусловено от придобиването на езикови компетентности, тъй като езикът служи като средство за участие в демократичната култура. Езикът дава възможност на хората да изразяват мнението си, да водят диалог, да разбират различните гледни точки и да договарят споделени значения, което е от съществено значение за активното им участие в демократичните процеси.

Придобиването на компетентности за демократична култура е процес, който продължава през целия живот, тъй като хората непрекъснато преживяват и осмислят социални взаимодействия в различен контекст. Ето защо преподаването и ученето трябва да отчитат контекста, в който се практикуват демократичните умения, а оценяването трябва да включва средства за припознаване на всички нива на компетентност. Рамката предоставя насоки за преподаване,

учене и оценяване на демократичните компетентности чрез модела на 20 компетентности и дескрипторите на нивата на компетентност.

Ценностите представляват убежденията на индивида относно желаната и преследвана цел. Те служат като ръководни принципи за вземане на решение за целенасочено действие и предоставят критерии за оценка и обосноваване на действия, мнения и поведение. Ценностите, свързани с човешкото достойнство, правата на човека, културното многообразие, демокрацията, справедливостта, честността, равенството и върховенството на закона, са в основата на демократичната компетентност, тъй като те представляват точния набор от убеждения, свързани с демократичния политически ред (RFCDC Volume 1, 2018, pp. 41 – 42).

Нагласите се определят като общото психическо отношение на човек към някого или нещо, като например индивид, група, институция, проблем, събитие или символ. Нагласите се състоят от четири елемента: мнение за обекта, емоционална реакция към него, положителна или отрицателна оценка за него и склонност към определено поведение спрямо обекта (пак там, р. 43). Рамката включва следните нагласи: отвореност към културната другост и към други вярвания, възгледи за света и практики, уважение, гражданско мислене, отговорност, самооценка и толерантност към двусмислието.

Уменията са способностите на човека да извършва сложни, добре организирани когнитивни или поведенчески действия, за да постигне определена цел (пак там, р. 48). В рамката са включени следните умения: самостоятелно учене, аналитично и критично мислене, умения за слушане и наблюдение, емпатия, гъвкавост и адаптивност, езикови, комуникативни и многоезични умения, умения за сътрудничество и разрешаване на конфликти.

Знанието представлява информация, която човек притежава, а критичното разбиране предполага разбиране, тълкуване, активно осмисляне, преценка и оценка на значенията, получени от информацията (пак там, р. 54). Рамката разграничава три основни групи знания и критично разбиране. Те включват знания и критично разбиране за себе си, езика и комуникацията и света.

За да се улесни оценяването на нивото на владене на всяка от тези компетентности, както и за да се идентифицират необходимостта от обучение и потенциалните области за по-нататъшно развитие, рамката предоставя дескриптори на компетентностите на основно, средно и напреднало ниво. Дескрипторите се дефинират като „твърдения, отнасящи се до конкретен наблюдавано поведение на лице с определено ниво на компетентност“ (RFCDC Volume 2, 2018, p. 13).

Моделът на компетентностите и дескрипторите служи като инструмент за проектиране и разработване на учебни програми, по-специално за определяне на резултатите от обучението в рамките на дадена образователна дейност, както и за оценяване нивото на владене на демократичните компетентности,

достигнато чрез формално, неформално или самостоятелно учене. На практика демократичните компетентности рядко се използват изолирано. Човек обикновено използва набор от компетентности, за да реагира ефективно и да проявява адекватно поведение в конкретна ситуация. При проектирането и разработването на учебни програми концепцията за групиране служи като основа за свързване на демократичните компетентности с всички учебни предмети чрез специфични подгрупи, свързани с всяка дисциплина. Този подход позволява изричното интегриране на тези компетентности в учебната програма като междупредметен въпрос във всички дисциплини или курсове, включени в нея (RFCDC, Volume 3, 2018, p. 21).

Преди да се спрем по-подробно на значението на критическия анализ на дискурс в чуждоезиковото обучение за образованието за демократични компетентности, ще бъде направен преглед на самия критически дискурс анализ в ЧЕО.

КДА: общоприети допускания

На първо място, дискурсът и обществото се разглеждат като взаимно конституиращи се. На второ място, КДА обикновено изследва конкретни дискурсни ситуации, в които доминирането и неравенството излизат на преден план. На трето място, КДА подлежи на различни и многообразни интерпретации. Изследванията на пионерите в областта на КДА потвърждават тези основни допускания. Според социално-когнитивния подход на Ван Дайк КДА е инструмент за анализ на властовите структури в дискурса, като неин фокус е „злоупотребата с власт, т.е. нарушенията на законите, правилата и принципите на демокрацията, равенството и справедливостта от страна на тези, които притежават власт“ (Van Dijk 1993, pp. 254 – 255). Ван Дайк възприема подхода на менталните модели и разглежда дискурса, обработван посредством човешката дългосрочна и краткосрочна памет, като формиращ възприятията и разбиранията. Стереотипи и предразсъдъци могат да се появят, когато тези модели станат свръхгенерализирани (Flowerdew 2016, p. 181). Според Батия (2016), типично за КДА е опитът „да се опишат различните позиции, които хората заемат в дискурския процес по отношение на нагласи, вярвания и т.н., както и да се разкрие налагането на власт и идеологическото влияние“ (pp. 25 – 26). Уидоусън твърди, че „дискурсът е въпрос на извличане на смисъл от текст чрез отнасянето му към контекстуалните условия, към вярванията, нагласите, ценностите, които представляват различни версии на реалността. Следователно един и същ текст може да породи различни дискурси“ (Widdowson, 1995, стр. 168; цитиран в Bhatia 2016, p. 26). Според Феърклаф и съавтори (Fairclough et al. 2011) КДА включва взаимодействие между текст и контекст, между микроанализа на текст и макроанализа на социални структури и формации и властови отношения. При изследването на контекста се

има предвид историческото измерение – разбирането на историческата социално-политическа ситуация, в която е създаден даден текст. В своята изследователска програма Водак (Wodak 2001) съчетава елементи на етнографията, теорията на аргументацията, реториката и функционалната системна лингвистика, като се фокусира върху социалния пол, езика в политиката, предразсъдъците и дискриминацията. По този начин КДА представлява опит чрез анализ на семиотични данни да се изследват идеологическите дисбаланси на властта, които препятстват социално-политическите и културните процеси. Феърклаф (Fairclough 1989), Феърклаф и Водак (Fairclough & Wodak 1997) и Водак (Wodak 2001) по подобен начин повтарят подобни тълкувания на КДА, а именно, че този вид анализ представлява анализ на явни или скрити структурни отношения на господство, дискриминация, власт и контрол, проявяващи се в езика. С други думи, КДА има за цел да изследва критически социалното неравенство, което се изразява или легитимира в езика (или в дискурса). Твърди се, че три понятия присъстват неизменно във всички видове КДА: понятието за власт, понятието за история и понятието за идеология (Wodak 2001, pp. 2 – 3).

Според Уидоусън (Widdowson 1995), дискурсът е въпрос на извличане на смисъл на текст на базата на контекстуалните условия – вярвания, нагласи, ценности – които представляват различни версии на реалността. Следователно един и същ текст може да породи различни дискурси (Widdowson 1995, p. 168).

Като цяло, КДА се фокусира върху ролята на езика и социалното взаимодействие в създаването на властови отношения (Fairclough 1992, 1995; Chouliaraki and Fairclough 1999; Van Leeuwen 1993; Van Dijk 1993, 1997; Wodak 1995, 1997). По този начин КДА изследва напрежението между разбиранията за езика като социално формиран и езика като социално формиращ, т.е. езиковата употреба в различна степен конституира социални идентичности, социални отношения и системи от знания и вярвания (Fairclough 1995a).

КДА в ЧЕО: литературен обзор

Много изследователи предлагат теоретични и практически идеи за това как КДА може да бъде интегрирана в обучението по чужди езици, за да стане езиковото образование по-критично, смислено и социално осъзнато.

Джанкс (2010) свързва КДА и образованието, като се фокусира върху това как критическата грамотност може да трансформира преподаването на езици. В книгата „Грамотност и власт“ (Janks 2010) се застъпва за подхода на критическата грамотност към преподаването, в който се подчертава, че езикът е свързан с властта, идентичността и социалната справедливост. Основно допускане, от което се изхожда, е, че педагозите трябва да излязат извън рамките на функционалния подход към грамотността и да обърнат внимание на начина, по който тя формира и се формира от обществените норми и иде-

ологии. Освен това критическата грамотност включва анализ на начина, по който текстът представя индивидите и общностите, като отразява неравно-стойни властови отношения. Като се има предвид, че текстовете са вградени в идеологии, които оказват влияние върху начина, по който хората мислят и действат, обучаемите трябва да бъдат научени да разпознават и оспорват тези идеологически влияния. Освен това Янкс се застъпва за образователен подход, който насърчава обучаемите да поставят под въпрос и да критикуват даден текст, и да стимулира създаването на текст, който отразява собствения им опит и перспективи и интегрира различни текстови жанрове и среда на разпространение, включително цифрови и мултимодални такива.

„Критическаприложналингвистика:Критичновъведение“(Pennycook2001) на Аластър Пеникук предлага трансформираща перспектива за приложната лингвистика, като оспорва традиционните подходи и се застъпва за критично отношение към езиковото образование и неговите социално-политически измерения. Следователно неговата критическа гледна точка към приложната лингвистика и социокултурните аспекти на езиковото обучение е в съответствие с принципите на КДА. Приложната лингвистика насърчава интерпретацията на езиковото образование като място за критично ангажиране със социални проблеми, и така се позиционира като политическа по своята същност и преплетена със социалната справедливост. Изследователят определя обхвата на Критическа приложна лингвистика (КПЛ), като обхващаща езиковия империализъм, социалните неравенства в езиковите политики и ролята на езика в изграждането на идентичности и поддържането на властта. Подобна интердисциплинарна рамка позволява на КПЛ да разглежда по-широки въпроси, като глобализацията, колониалната история и неолибералните идеологии, които формират езиковото образование. Освен това се разкрива връзката между езика и идентичността, като се подчертава как езикът се използва за конструиране и оспорване на идентичността. Пеникук изследва как езиковите практики могат да укрепват или оспорват властовите йерархии в обществото. КПЛ разглежда преподавателите по чужди езици и изследователите като активни двигатели на промяната. Пеникук се застъпва за рефлексивност, като призовава преподавателите да поставят под въпрос своите практики и да се ангажират критично със социално-политическите последици от работата си. Като поставя под въпрос господството на английския език като глобален лингва франка, Пеникук оспорва тезата, че английският език е неутрален инструмент за комуникация, и подчертава ролята му в утвърждаването на неравенството. Изследователят се опира на критическата педагогика, за да се застъпи за образователни практики, които дават възможност за равнопоставеност на маргинализираните групи. Той призовава за подход на преподаване, който насърчава критичното съзнание и оспорва потисническите езикови идеологии. Пеникук предлага рамка за прилагане на принципите на КПЛ в

различни контексти, като например разработване на учебни програми, включващи местните езици и култури, и политики, насочени към езиковите права и социалната справедливост, и така насърчава учените и практиците да преразгледат своите роли, като се има предвид, че те допринасят за трансформираща социална промяна.

Друг изследовател, който включва КДА във ЧЕО, е Ребека Роджърс с „Критически дискурс анализ в образованието“ (Rogers 2011). КДА се разглежда като рамка за анализ на връзката между дискурса и социалните практики в образованието, а последното, на свой ред, се позиционира като критично място, където дискурсите укрепват или подриват социалните йерархии. Роджърс интегрира гледните точки на основополагащите теоретици на КДА в образователните изследвания. Изследователят подчертава как образователните дискурси често възпроизвеждат дисбалансите на властта, като привилегироваат доминиращите групи, докато маргинализират другите. Примери в това отношение са стандартизираните тестове, разработването на учебни програми и взаимодействието в класната стая, които отразяват по-широки обществени неравенства. Освен това Роджърс смята, че КДА в образованието надхвърля писмените или устните текстове и включва визуални, дигитални и мултимодални дискурси. Така се разкрива значимостта на анализа на различните семиотични режими, които заедно създават смисъл в образователните контексти. Изследванията на Роджърс представят разнообразни казуси, показващи как КДА може да се използва за анализ на теми като практики за огромяване, взаимодействия между преподаватели и обучаеми и политически документи. Тези изследвания показват как дискурсите в образованието поддържат идеологии, свързани с раса, пол, класа и други аспекти на идентичността. Роджърс разглежда и напрежението между поддържането на академичната дисциплина и насърчаването на трансформираща практика. Като цяло, изследователите се насърчават да се ангажират с методологии, основани на участието и активизма, като свързват анализите си с конкретни усилия за социална промяна.

Казуси

Критичният анализ на политическия дискурс през призмата на ЧЕО за ОДК разкрива важни въпроси в пропагандираните ценности, като осигурява възможности за критична дискусия и размисъл в часовете по чужд език. КДА в ЧЕО служи като силен инструмент за оспорване и изследване на различни политически перспективи, като стимулира по-задълбоченото разбиране на демократичното гражданство в разнообразни контексти. Например интервютата на Маргарет Тачър и речите на Доналд Тръмп по време на предизборни митинги са отправна точка за преподавателите по чужди езици да насърчават критичното осмисляне на демократичните ценности, като предизвикват

обучаемите да осмислят ролята на езика при формирането на националната и глобалната идентичност и как тя допринася за активното гражданство в един мултикултурен свят. Обучаемите се насърчават да участват в критични дискусии за ролята на езика в демократичните общества и за ценностите на межкултурното разбирателство и социалната отговорност. ЧЕО в контекста на ОДК се стреми да възпитава толерантност, разбиране и уважение към разнобразието. Следващият казус разкрива как на практика се осъществява тази цел в ЧЕО.

В отговор на въпрос доколко се тревожи за перспективата за обединението на Германия, както в политически така и в икономически план (в интервю за в-к „Таймс“ от 22.11.1989 г.), **Маргарет Тачър** измества фокуса към по-широкия въпрос за демокрацията в Източна Европа. Така приоритет за британския премиер е политическата и икономическата реформа в Европа пред прекрояването на границите. Този отговор представлява опит да се уталожат страховете, свързани с бързите промени в Европа, от една страна, и да се защити статуквото, от друга. Споменават се и етническите малцинства и потенциалният риск от етнически конфликти. Премиерът обвързва политическата свобода с икономическата либерализация – ключово послание за взаимозависимостта на икономическите реформи и демократизацията. Тачър се позиционира като защитник на постепенен и контролиран преход към демокрация в Централна и Източна Европа, легитимирайки позицията си със Заключителния акт от Хелзинки. Геополитическият контекст на изказването включва периода на преход в Източна Европа и бавното разпадане на съветския блок. Приоритет за Тачър са икономическата и политическата стабилност пред радикалните политически промени, което се вписва в характерния за Запада дискурс в края на 90-те години на XX век. Същевременно се разкрива и предпазливата реакция на Тачър и Запада към възможното прекомерно ускорено обединение на Германия. Като цяло, изказването ѝ защитава икономическите интервенции и либералните реформи в посткомунистическите държави.

В отговор на въпрос на „Уол стрийт джърнал“ (интервю от 24 януари 1990 г.) за неизбежното обединение на Германия и доколко Тачър го поощрява или проявява предпазливост, прави впечатление следното. Първо, Тачър се позовава на ортодоксалната гледна точка, като споменава комюникето от Страсбург, което представя доминиращите политически възгледи в Западна Европа за ненарушимостта на териториалната цялост и непроменимостта на границите. Второ, географското и идеологическото разделение на Европа е съществена черта на реториката на Студената война и се използва, за да се подчертаят различията между демокрацията на Запада и комунистическите режими в Източна Европа. Трето, Тачър представя демокрацията като система, в която от първостепенно значение са върховенството на закона и защитата на човешките права и по-конкретно тези на етническите малцинства. На четвърто мяс-

то, Тачър очертава предизвикателствата пред създаването на безпристрастно правосъдие в Източна Европа, както и пред утвърждаването на пазарна икономика, като последните се определят от дефицита на управленски умения и финансов контрол. И това изказване е в унисон със западния дискурс на Студената война. Отстояват се идеите на неолиберализма и консервативната политика, като се насърчават пазарните реформи в Източна Европа.

Така цялостният дискурс на Тачър в тези интервюта идеологически позиционира Запада като лидер в процеса на демократизация и икономическа реформа в Източна Европа.

В предизборните си речи новоизбраният президент на САЩ **Доналд Тръмп** изгражда собствения си образ на „глас народен“ (*vox populi*) чрез различни популистки техники и риторични похвати, позиционирайки се като представител на обикновените американци, противопоставящ се на политическите елити, медиите и „дълбоката държава“.

Първо, *защита на местната идентичност и патриотизъм*.

Тръмп започва речта си в Пенсилвания с препратки към емблематични символи на щата, предизвиквайки гордост и колективна идентичност у наричаната от него публика „Американски патриоти“.

Второ, *„Да направим Америка отново велика“* се противопоставя на „глобалистката“ програма на демократите. Икономическите постижения се представят като колективна победа, затвърждавайки идеята, че именно той изпълнява волята на обществото. Нарича своите поддръжници „елит“ и ги противопоставя на „радикалните леви демократи“ или „дълбоките държавници“. Така Тръмп създава дихотомия, в която само той е изразител на истинския глас на американския народ.

Трето, Тръмп се представя като *борец срещу корумпираната политическа класа* и затова изборите през 2016 г. счита за фалшифицирани и незачитащи гласа на американците.

Четвърто, *наративът за другите* – оемократите и „статуквото във Вашингтон“. Тръмп и поддръжниците му са жертви на преследване от политическата върхушка, дефинирано като „лов на вещици“. Байдън е изобразен като психически негоден, а Демократите са представени като монолитна единица, означаваща „високи данъци, висока престъпност, отворени граници“. С тези предизборни речи и наратива „ние срещу тях“ още повече се задълбочава поляризацията в американското общество и пречи на конструктивния диалог и разбирателството между различните политически субекти.

Изводи

Има няколко заключения, които могат да бъдат направени в подкрепа на основната теза, защитавана в тази статия.

На първо място, както КДА, така и ОДК се фокусират върху езика като

социална практика. При КДА езикът се разглежда не само като средство за комуникация, но и като социална практика, която отразява и оформя властови отношения, идеологии и културни норми. По този начин в ЧЕО на обучаемите се помага да разберат как езикът функционира в конкретен социален, културен и политически контекст, и се насърчава критичното съзнание. Аналогично и в ОДК разбирането на основните идеологии и властови структури, заложиени в текста и дискурса, е от решаващо значение за възпитаването на информирани и критични граждани. Второ, и в двата типа обучение се набляга на критичното мислене. КДА насърчава обучаемите да задават въпроси и да анализират критично текста, като разпознават скритите пристрастия, предположения и идеологии. Това е в съответствие с целите на демократичното образование, при което се набляга на критичното мислене, активното участие в обществото и вземането на информирани решения. По този начин ЧЕО представлява динамичен процес на работа с автентични, богати на контекст материали. Трето, насърчава се межкултурната компетентност, като се има предвид, че демократичните компетентности изискват разбиране и зачитане на културното многообразие. КДА помага да се разкрият културните и идеологическите измерения на езика, което дава възможност на обучаемите да се ориентират ефективно в межкултурната комуникация. По този начин обучаемите се насърчават да разгадават културните тънкости и да водят смислен диалог с хора от различни среди, като развиват съпричастност и межкултурно разбирателство. На четвърто място се стимулира активното участие в обществените процеси, като се има предвид, че КДА насърчава активното ангажиране с текстове и дискурси, независимо дали става дума за медии, политическа реторика или ежедневни взаимодействия, което, от своя страна, съответства на акцента на демократичното образование върху гражданското участие. На пето място, теорията и практиката се свързват: КДА съчетава лингвистичния анализ със социалната критика, а обучаемите не просто изучават езика, но и овладяват умения да го използват етично и ефективно в реални ситуации. Като цяло, е налице съответствие с глобалните образователни рамки, тъй като последните, като например ОДК, наблягат на критичната грамотност, межкултурния диалог и активното гражданство, които КДА пряко подкрепя.

REFERENCES

- BHATIA, V. K., 2016. *Critical Genre Analysis: Investigating Interdiscursive Performance in Professional Practice*. London and New York: Routledge.
- COUNCIL OF EUROPE, 2018a. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1 – Context, Concepts and Model*. Strasbourg:

- Council of Europe Publishing* [online]. Available from: <https://www.coe.int/en/web/education/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> [viewed 7 November 2024].
- COUNCIL OF EUROPE, 2018b. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 2 – Descriptors of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing [online]. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/education/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> [viewed 7 November 2024].
- COUNCIL OF EUROPE, 2018c. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 3 – Guidance for Implementation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing [online]. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/education/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> [viewed 7 November 2024].
- COUNCIL OF EUROPE, 2019. *Recommendation CM/Rec(2019)10 of the Committee of Ministers to Member States on Developing and Promoting Digital Citizenship Education*. Strasbourg [online]. Retrieved from: <https://rm.coe.int/16809382f9> [viewed 7 November 2024].
- COUNCIL OF EUROPE, 2022. *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to Member States on the Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture*. Strasbourg [online]. Available from: <https://www.ecml.at/Resources/CouncilofEuroperecommendation/tabid/5570/Default.aspx> [viewed 7 November 2024].
- COUNCIL OF EUROPE, n.d. *Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE)*. [online]. Available from: <https://www.coe.int/en/web/edc> [viewed 7 November 2024].
- FAIRCLOUGH, N., 1989. *Language and Power*. New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. & WODAK, R., 1997. Critical Discourse Analysis. In: van Dijk, T. (ed.) *Discourse as Social Interaction*, pp. 258 – 284. London: Sage.
- FAIRCLOUGH, N.; MULDERRIG, J. & WODAK, R., 2011. Critical Discourse Analysis. In: VAN DIJK, T. (ed.) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, 2nd edn, pp. 357 – 378. London: Sage.
- FLOWERDEW, J., 2013. *Discourse in English Language Education*. London and New York: Routledge.
- JANKS, H., 2010. *Literacy and Power*. London: Routledge.
- PENNYCOOK, A., 2001. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROGERS, R., 2011. *Critical Discourse Analysis in Education*, 2nd ed. New York: Routledge.
- WIDDOWSON, H. G., 1995. Discourse Analysis: A Critical View. *Language and Literature*, vol. 4, pp. 157 – 172. Washington, D.C.: Georgetown University Press. <https://doi.org/10.1177/096394709500400301>

WODAK, R., 1999. Critical Discourse Analysis at the End of the 20th Century. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 32, no. 1 – 2, pp. 181 – 193.

WODAK, R., 2001. What CDA is About: A Summary of Its History, Important Concepts and Its Developments. In: WODAK, R. & MEYER, M. (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*, pp. 1 – 13. London: Sage.

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AS A METHODOLOGICAL FOUNDATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR EDUCATION FOR DEMOCRATIC COMPETENCES

Abstract. This paper argues that Critical Discourse Analysis (CDA) is an effective method for integrating foreign language teaching with Education for Democratic Competences (EDC), as it combines linguistic proficiency with critical thinking and social awareness. It discusses recent Council of Europe policy documents, such as the European Year of Digital Citizenship Education and the Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), which highlight the importance of multilingualism and democratic competences in foreign language education. The paper also presents case studies to demonstrate how CDA can be applied in foreign language teaching to promote democratic values and intercultural competence.

Keywords: linguodidactology; foreign language teaching; critical discourse analysis; education for democratic competences; Reference Framework of Competences for Democratic Culture

✉ **Kalina Ishpekova-Bratanova, Assos. Prof.**

ORCID iD: 0009-0005-0680-5621

University of National and World Economy

Faculty of International Economics and Politics

Department of Foreign Languages and Applied Linguistics

E-mail: kalina.bratanova@unwe.bg