

**Ana Lalić**

## ELEMENTI DELLA COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE: ANALISI DEI MANUALI DI ITALIANO L2/LS USATI NEL CANTONE DI SARAJEVO

In questo lavoro esaminiamo la possibilità di insegnare la competenza interculturale nei licei nel Cantone di Sarajevo. Abbiamo condotto un'analisi dei due manuali in uso nelle scuole medie e che sono prescritti dal curriculum ufficiale. L'obiettivo della ricerca è di esaminare l'organizzazione dell'istruzione interculturale. A tal scopo, prima si offre una panoramica dell'insegnamento della cultura e degli obiettivi politici proposti durante gli anni Novanta in Europa. Si parte dal concetto dell'insegnamento delle lingue per proseguire alla competenza interculturale e il suo valore secondo il *White Paper on Intercultural Dialogue*, il Trattato di Maastricht e il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER). In seguito, si confrontano i dati ottenuti dall'analisi dei manuali con gli obiettivi dell'insegnamento delle lingue in Europa.

L'obiettivo della ricerca è focalizzare gli elementi della competenza comunicativa interculturale presentati nei manuali per verificare se sia possibile raggiungere l'obiettivo delineato dal Consiglio d'Europa. A tal fine abbiamo condotto un'analisi qualitativa dei manuali attraverso due griglie di analisi che ci permettono di effettuare l'analisi contrastiva dei manuali e di paragonare gli elementi interculturali nei manuali con i consigli dei documenti del Consiglio d'Europa. La nostra ipotesi è che i manuali prescritti dal Ministero dell'Istruzione, della Scienza e dei Giovani del Cantone di Sarajevo si collocano in una rappresentazione tradizionale della cultura italiana che non applica completamente le modalità del QCER. Questa ricerca può essere utile nel determinare i manuali che saranno in uso nei licei e anche nel processo della riforma curricolare.

**Parole chiave:** *competenza comunicativa interculturale, manuali italiano L2/LS, Cantone di Sarajevo, Stiamo insieme, Progetto italiano*

## 1. INTRODUZIONE

Che l'insegnamento della cultura sia integrale all'insegnamento delle lingue straniere è un atteggiamento già accettato nella didattica contemporanea (vedere fra altri Balboni, 2006, 2014, 2018; Cavallero, 2009; Cuq e Gruca, 2017, pp. 394-397; Byram, 2003, 2008; Byram e Morgan, 1999). L'idea che la cultura fa parte integrale dell'insegnamento delle lingue straniere è ormai diventata accettata e comune. I curricoli nell'uso in Spagna, Germania, Italia, Francia, Stati Uniti e Gran Bretagna (per più dettagli vedere Negro, 2013; Snaidero, 2008), fra altri paesi, considerano l'insegnamento della cultura una parte indispensabile del curriculum.

Il punto di partenza per questo lavoro è il particolare interesse per il posto della cultura nella classe che sorge durante gli anni Novanta con la formulazione degli organi dell'Unione Europea e con la stesura delle carte e dei trattati che regolano le relazioni fra le nazioni europee come per esempio *White Paper on Intercultural Dialogue* (2018), il Trattato di Maastricht (1992) e il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2001). Le carte dell'Unione Europea mirano a un obiettivo ambizioso – trasmettere l'uropeità, allargare gli orizzonti degli allievi, promuovere il valore delle diversità fra le nazioni europee, sottolineare il rispetto verso i diritti umani, promuovere l'idea dell'Europa e gli elementi e le caratteristiche che condividiamo grazie ai quali uno può affermare di essere europeo. Infatti, il progetto dell'UE si concentra sulla possibilità della creazione di una coscienza sovranazionale, essenzialmente europea (CEFR, 200, pp. 2-4; *White Paper on Intercultural Dialogue* 2018, p. 4). Detto ciò, è evidente che l'insegnamento delle lingue straniere e, conseguentemente, l'insegnamento dell'italiano, si è assunto obiettivi ambiziosi durante gli anni Novanta.

A tal proposito, in questo lavoro esaminiamo il ruolo del manuale scolastico che fa parte indispensabile dell'insegnamento, ossia esaminiamo fino a qual punto il manuale scolastico è in grado di contribuire all'insegnamento della cultura agli allievi. La fonte per la nostra ricerca sono i manuali prescritti dal Ministero dell'Educazione, della Scienza e dei Giovani<sup>1</sup> (NPP,

---

<sup>1</sup> Dal momento in cui questo contributo è stato redatto, il Ministero dell'Educazione, della Scienza e dei Giovani del Cantone di Sarajevo è stato diviso in due parti: Ministero dell'Educazione e dell'Istruzione (Ministarstvo za odgoj i obrazovanje) e Ministero

2016, p. 11; NPP, 2018, p. 170): il *Progetto italiano* (2006) e il *Stiamo insieme* (2006). L'obiettivo primario di questa ricerca è verificare se i manuali prescritti siano alla scia dei consigli dell'UE o se offrano ancora una rappresentazione tradizionale e stereotipata della cultura straniera.

Per raggiungere questo obiettivo, il lavoro è diviso in tre parti. Nella prima si definisce la competenza interculturale, il suo posto nell'insegnamento e il valore politico di un tale insegnamento. Nella seconda si spiega la metodologia e il quadro teorico adoperati per l'analisi dei due manuali, mentre la terza è dedicata all'analisi dei manuali e alla discussione dei dati ottenuti.

## 2. LA COMPETENZA INTERCULTURALE NELLA SOCIETÀ E NELLA CLASSE

### 2.1. Il rapporto fra la lingua e la cultura

*Merriam Webster* (2020) definisce la cultura come opinioni usuali, forme sociali e tratti materiali di un gruppo razziale, religioso o sociale. Secondo la stessa fonte, la cultura è condivisa ed è trasmessa da una generazione all'altra. Era durante l'Ottocento che Humboldt (1988, pp. 54-57) propone che la lingua non sia che l'espressione dello spirito e del pensiero di una nazione. L'ipotesi di Sapir-Whorf offre una simile concezione: che la lingua sia una guida alla realtà sociale e che condizioni i nostri pensieri (Sapir, 1949, pp. 68-69). Alcune ricerche degli anni Novanta sono sulla stessa scia. All'inizio degli anni Novanta Berger e Luckman (1991, pp. 33-35) sostengono che tutta la conoscenza dell'umanità è basata sulla costruzione sociale della realtà. Queste ricerche nell'ambito dell'antropologia sociale sono continuate da Lucy (1992), Gumperz e Levinson (1996), Boroditsky (2003) e Deutscher (2010) e mostrano che la lingua influisce sul modo in cui percepiamo la realtà. Evidentemente, la cultura, la lingua e la coscienza sociale si intrecciano e influiscono le une sulle altre cosicché è

---

della Scienza, dell'Educazione superiore e dei Giovani (Ministarstvo za nauku, visoko obrazovanje i mlade). Abbiamo deciso di ritenere la nomenclatura esistente nel momento della stesura perché i documenti in questione sono stati elaborati dal Ministero precedente.

impossibile imparare la lingua senza imparare la cultura, oppure studiare la cultura senza imparare la lingua.

Secondo Geertz (1977, pp. 55-61), se la lingua è un sistema trasmesso ed ereditato da generazioni, allora un parlante non-nativo non possiede le capacità di impadronirsi di questo sistema come se fosse il suo nativo. Comunque, può avere un accesso secondario e utilizzarlo in suo proprio modo, diverso da quello dei parlanti nativi. Lantolf (1999, p. 44) è di simile opinione: anche se i parlanti non-nativi possono imparare l'uso opportuno delle metafore oppure delle frasi fisse di una lingua, non devono necessariamente, appropriare la stessa concezione del mondo: per esempio, uno può imparare a dire "I respect your privacy" in inglese, però può continuare ad avere una concezione dell'ambiente intimo che differisce da quella della cultura anglosassone. Comunque, Lantolf (1999, pp. 29-30, 37) permette la possibilità che un parlante adulto si acculturi a una nuova cultura, ossia che si acclimatizzi alle nuove regole culturali e che si comporti secondo le regole della cultura adottata.

Secondo Kramersch (2014, p. 31) è durante gli anni Novanta del Novecento che la cultura diventa un tema della linguistica applicata sebbene anche prima esistessero tentativi di introdurre la cultura nei curricoli delle lingue straniere. Lado, nella sua opera *Linguistics accros Cultures*, propone un'analisi contrastiva fra la lingua e la cultura nativa e quella che si impara (Lado, 1971, p. vi) ed anche propone un quadro teoretico su come paragonare due culture con lo scopo di insegnare quella straniera in classe (Lado, 1971, p. 110). Comunque, prima degli anni Novanta, la linguistica applicata e gli studi dell'acquisizione delle seconde lingue si concentravano più sul lato psicolinguistico e sociolinguistico che quello culturale (Selinker e Douglas, 1985, pp. 198-199).

### ***2.1.1. L'insegnamento della competenza culturale in Europa***

È durante gli anni Novanta che l'insegnamento della cultura diventa anche una questione politica. La globalizzazione e l'introduzione del Mercato europeo implicano gli incontri tra individui sul piano professionale e quello privato (Weber, 2003, p. 196). Secondo Balboni (2006, pp. 9-13), l'insegnamento della cultura appartiene all'insegnamento della lingua straniera nelle società complesse dato il fatto che le diverse culture in Europa

interagiscono e vengono in contatto una con l'altra. Questa immagine dell'Europa colorita e piena di diversità è riconosciuta anche dall'UE e i suoi organi. Cosicché l'articolo 128 del *Trattato di Maastricht* (Treaty of Maastricht, 1992, pp. 48-49) sottintende uno scambio culturale fra i paesi dell'Unione europea, mentre l'articolo 126 dello stesso trattato (1992, p. 47) prescrive che la dimensione europea dell'educazione si raggiunga tramite l'insegnamento e la disseminazione delle lingue dei paesi membri. Poi, il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa raccomanda che tutti gli allievi europei imparino almeno una lingua europea tranne quella nazionale, e preferibilmente almeno due (Recommendation No. R(82) 18). A tal scopo, il *White Paper on Intercultural Dialogue* (2018, p. 4) mette in evidenza l'importanza dell'insegnamento interculturale per promuovere i valori europei, i diritti umani e l'intercomprensione in un'Europa che sta diventando sempre più multiculturale. Comunque, è importante sottolineare il fatto che l'identità europea non dovrebbe soppiantare quella nazionale, ma trovarsi accanto e aggiungere il suo valore a quello già esistente (Byram, 2008, p. 139).

Anche il CEFR mette in rilievo l'importanza della competenza culturale in una società multiculturale, come lo è l'Europa unita, sostenendo il fatto che la competenza interculturale sia il fattore che può aiutare lo studente a funzionare in un'Europa multiculturale e in una società diversa dalla sua (CEFR, 2001, pp. 2-4). Dunque, uno degli obiettivi dell'insegnamento delle lingue nell'ambito culturale dell'Europa unita è acculturare lo studente e creare uno spirito di (inter)comprensione il quale potrebbe aiutare nella creazione dell'identità europea. Tuttavia, non è soltanto l'idea dell'Europa unita che fa sorgere l'importanza dell'interculturalità. Secondo alcuni autori, come per esempio Alred, Byram e Fleming (2003, p. 12), l'interculturalità dovrebbe essere nel cuore dell'educazione per poter promuovere la comprensione e diminuire i conflitti e la divisione, soprattutto nel mondo dopo l'11 settembre. L'effetto dell'insegnamento delle lingue secondo il CEFR dovrebbe essere la creazione di un'educazione interculturale grazie alla quale si otterrebbe un'unità più solida tra i paesi europei, il che avrebbe per conseguenza una pace stabile.

Il CEFR (2001, pp. 13-14) spiega che la competenza linguistica, quella sociolinguistica e quella pragmatica appartengono al termine più grande della competenza comunicativa. L'insegnamento della cultura si colloca

nell'insegnamento della competenza socio-pragmatica. Quando uno studente si trova all'estero, percepisce che i modi di comportamento, sistemi dei valori, opinioni, alcune abitudini, simboli e altri atteggiamenti non funzionano più (Weber, 2003, p. 199). Secondo il CEFR (2001, p. 11) è essenziale che un locutore interculturale sappia riconoscere i valori e le opinioni di una società come le credenze religiose, i tabù, la storia comune, con lo scopo di sviluppare l'abilità di comunicare in modo funzionale (Cavallero, 2009, p. 12). Il risultato dell'educazione del genere è uno studente plurilingue il quale possiede una competenza interculturale (CEFR, 2001, p. 43). Un approccio interculturale offre la possibilità allo studente di sviluppare la sua personalità e la sua identità permettendo agli elementi di altre culture di modificare e arricchire la sua coscienza (CEFR, 2001, pp. 1, 11).

## **2.2. Il manuale scolastico nella classe**

Il manuale non è che uno degli attrezzi dell'insegnamento che possono essere utilizzati in una classe. Sfortunatamente, non sono state condotte ricerche sul modo in cui gli insegnanti e gli allievi usano i manuali nelle scuole e nelle classi (Guerrettatz e Johnston, 2013, p. 779). Gli stessi autori (Guerrettatz e Johnston, 2013, p. 793) suggeriscono anche agli insegnanti di essere coscienti nell'uso dei manuali e di essere più attenti nella loro selezione. Le ricerche (per esempio Canale, 2016; McConachy, 2018) mostrano che un tipo di rappresentazione della cultura, che può essere riassunto come omogeneo e non inclusivo verso le diversità culturali, è preferito nei manuali scolastici. Malgrado ciò, il manuale è, abitualmente, la prima finestra dell'allievo verso la cultura straniera (Azimova e Johnston, 2012, p. 337). Secondo Azimova e Johnston (2012, p. 147), nessun manuale è in grado di inglobare la completa diversità e ricchezza degli individuali parlanti, però, è importante tentare di incorporarle. Comunque, benché questa rappresentazione non sia perfetta, il manuale fornisce il quadro iniziale della cultura che in seguito può essere messo in questione (McConachy, 2018, p. 86).

In aggiunta, Canale (2016, p. 16) conclude che la questione chiave dell'insegnamento della cultura si basa sul come creare un ambiente nella classe in cui gli allievi possono capire lo sfondo sociale, storico e ideologico del manuale invece di intenderlo come un'accumulazione dei fatti incontestabili sulla lingua e sulla cultura. Il secondo punto sul quale Canale

insiste (2016, p. 16) è che l'incorporazione del pensiero critico sulla cultura rappresentata nei manuali dipende dall'insegnante e dalle altre modalità e prassi di insegnamento adoperati nella classe. Dunque, quando si analizzano i manuali scolastici, si deve essere coscienti del fatto che il manuale non è che un attrezzo a disposizione dell'insegnante.

### 3. LA LINGUA ITALIANA NEL CANTONE DI SARAJEVO

Possiamo affermare che la Legge sull'istruzione del Cantone di Sarajevo, che si prende come oggetto di studio per questa ricerca, è conforme con le prescrizioni delle carte europee visto che ai sensi dell'articolo 13 della Legge sull'istruzione secondaria del Cantone di Sarajevo uno degli obiettivi della scolarizzazione secondaria è promuovere lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative in madre lingua che in lingua straniera (*Zakon o srednjem obrazovanju*, 2017). Anche secondo il curriculum delle scuole medie, lo scopo dell'insegnamento delle lingue straniere è sviluppare un atteggiamento positivo verso la diversità culturale, sviluppare l'interesse e la curiosità verso la lingua e verso la comunicazione interculturale (NPP, 2018, p. 5).

Dall'altro lato, nel curriculum entrato in vigore nel 2018, l'Italia viene definita come il paese della moda, del film, dello sport e una delle destinazioni turistiche preferite nel mondo (NPP, 2018, p. 158) e l'italiano come la lingua dell'arte, della musica, della cucina (NPP, 2018, p. 158). Visto che *Merriam-Webster* (2020) definisce lo stereotipo come una immagine mentale standardizzata che è ritenuta dai membri di un gruppo e che rappresenta un'opinione troppo semplificata, un atteggiamento preconcepito, o un giudizio acritico, secondo il nostro parere, il curriculum non si allontana dallo stereotipo o dalle immagini troppo semplificate del paese italiano. Visto che anche il curriculum presenta un'immagine stereotipata e che uno degli obiettivi dell'insegnamento delle lingue è anche promuovere le diversità e la comprensione interculturale, si voleva verificare se i manuali usati nel Cantone di Sarajevo siano un attrezzo adeguato a raggiungere questo obiettivo o se conformano agli stereotipi.

Nel Cantone di Sarajevo l'italiano si studia come la terza lingua straniera nei licei di orientamento filologico il che significa che gli allievi imparano l'italiano durante gli ultimi due anni di scolarizzazione liceale accanto all'inglese, in veste della prima lingua straniera, e sia tedesco, francese,

arabo che turco in veste della seconda lingua straniera (NPP, 2016, p. 3; NPP, 2018, pp. 35-231). Anche se è stato redatto il curricolo per l'italiano seconda lingua straniera, non si insegna in tal veste in nessuna scuola. Tuttavia, è necessario precisare che il Ministero dell'Istruzione, della Scienza e dei Giovani non dispone delle statistiche ufficiali sulle lingue insegnate o dei documenti ufficiali sullo stato delle lingue straniere insegnate nel Cantone di Sarajevo. Il curricolo prevede due lezioni di quarantacinque minuti a settimana per il primo anno di insegnamento, mentre per il secondo anno ne sono previste quattro (NPP, 2016, pp. 4, 7). Lo stesso curricolo cantonale (NPP, 2016, p. 11; NPP, 2018, p. 170) prescrive due manuali per l'uso in classe: sia il *Stiamo insieme* (2006), pubblicato dalla casa editrice Školska knjiga di Zagabria, che il *Progetto italiano* (2006), un'edizione italiana di Edilingua editore. Appunto questi due manuali sono selezionati per il corpus di questa ricerca.

#### 4. LA METODOLOGIA E IL CORPUS

Analizziamo il lato interculturale di ogni manuale con riferimenti ai seguenti parametri: le componenti della competenza comunicativa interculturale (Byram, 2003, p. 62; CEFR, 2001, pp. 104-105) e la dicotomia cultura/Cultura (Tomalin e Stempleski, 1994, p. 62). Byram (2003, p. 62) identifica le seguenti componenti della competenza comunicativa interculturale: gli atteggiamenti (*savoir-être*), le conoscenze (*savoirs*), le competenze di interpretazione e di creazione di un rapporto emozionale (*savoir comprendre*), le competenze di scoprire e di interagire (*savoir apprendre/faire*), la coscienza critica culturale/educazione politica (*savoir s'engager*). Infatti, sottintende una somma di atteggiamenti e comportamenti cognitivi e affettivi. Poi, secondo il CEFR (2001, pp. 104-105), le competenze interculturali contengono i seguenti elementi: l'abilità di paragonare la cultura straniera e quella nativa; la sensibilità culturale e l'abilità di identificare e usare una gamma di strategie quando si è in contatto con appartenenti ad altre culture; la capacità di servire come intermediario fra la propria cultura e quella straniera, così come maneggiare fraintesi e situazioni di conflitto; l'abilità di superare relazioni stereotipate.

Il secondo criterio dell'analisi è basato sulla dicotomia di Tomalin e Stempleski (1994, pp. 6-8) che differiscono la cultura con la minuscola dalla

Cultura con la maiuscola. L'insegnamento della cultura si basava per anni su quella con la maiuscola che sottintende le imprese di una società: la storia, la geografia, le istituzioni, la letteratura, l'arte, la musica: tutti elementi stereotipati della cultura italiana. Comunque, quella con la minuscola è costruita dalle abitudini di una popolazione, dalle opinioni e dalle percezioni formate sotto l'influsso della lingua.

È seguendo questi criteri che determiniamo se i manuali siano in grado di trasmettere la competenza comunicativa interculturale accanto a quella grammaticale e linguistica. L'obiettivo della ricerca è verificare fino a qual punto i manuali aiutano a compiere in classe le funzioni individuate da Byram (2003, p. 62) e dal CEFR (2001, pp. 104-105) dopo un anno di lezioni d'italiano. A tal scopo, si riprendono e modificano le griglie d'analisi dei manuali sviluppate da Novi (2016, pp. 92-95). La prima griglia (*Tabella 1* e *Tabella 2*) si riferisce a un'analisi contrastiva dei manuali che mira a paragonare i supporti ai manuali, la loro struttura e i temi affrontati, mentre la seconda prende in considerazione il lato interculturale dei manuali. La seconda griglia di analisi (*Tabella 3*) si concentra sul lato interculturale dei manuali mirando all'analisi di due fattori: il primo è l'immagine dell'Italia che è trasmessa attraverso le attività e il contenuto del manuale; mentre il secondo tratta le attività presentate in relazione allo sviluppo della competenza interculturale. Secondo l'autrice (Novi, 2016, p. 97), queste attività possono essere esplicite, ossia riferirsi apertamente alle differenze fra le culture e stimolare gli apprendenti a confrontarle direttamente, oppure implicite che spostano l'attenzione sulle competenze pragmatiche invece di farlo su quelle culturali.

Come è già stato constatato, il corpus per questa ricerca è costruito da due manuali: il *Stiamo insieme* (2006) e il *Progetto italiano* (2006). Anche se i due manuali sono stati pubblicati nello stesso anno, nel 2006, mostrano differenze significative nell'approccio adoperato. Il *Progetto italiano* (2006) è conforme al CEFR e utilizza l'approccio comunicativo (Chini e Bosisio, 2018, pp. 202-208). Dall'altro lato, il *Stiamo insieme* (2006) è più tradizionale dato il fatto che si ferma sulle competenze linguistiche e sugli esercizi strutturali (*Progetto italiano*, 2006, pp. 132-134).

## 5. GRIGLIE D'ANALISI

Seguono le griglie d'analisi dei manuali:

**Tabella 1 - *Stiamo insieme* (2006)**

<b>Titolo, autori</b>	<b>Stiamo insieme</b> <b>Ingrid Damiani Einwalter, Mirjana Marković Marinković,</b> <b>Nives Sironić Bonefačić</b>
<b>Casa editrice, anno di edizione</b>	Školska knjiga, Zagabria, 2006.
<b>Supporti</b>	È previsto l'uso di un quaderno d'esercizi così come di una audiocassetta
<b>Struttura</b>	<p>Il manuale è composto da otto lezioni, precedute da una lezione introduttiva e seguite dall'aggiunta, dalle tavole riassuntive e dalla tabella dei verbi e da un breve dizionario italiano-croato (Stiamo insieme, 2006, pp. 132-134). Ogni lezione è aperta con un dialogo seguito da domande che trattano l'argomento presentatoci, seguono le spiegazioni grammaticali degli elementi già menzionati nei dialoghi e esercizi di grammatica (Stiamo insieme, 2006, pp. 132-134). Ogni lezione contiene più di un dialogo e più di un'unità grammaticale. Le consegne nel manuale sono solo in italiano. Le tavole riassuntive presentano una sintesi degli elementi grammaticali presentati nel manuale partendo dall'alfabeto e finendo con l'uso delle preposizioni (Stiamo insieme, 2006, pp. 96-111). Le tabelle dei verbi presentano il presente, l'imperativo e il passato prossimo dei verbi ausiliari, verbi regolari e alcuni irregolari (Stiamo insieme 2006, pp. 101-110). La tabella è chiusa con l'elenco dei participi passati irregolari (Stiamo insieme, 2006, p. 111). Il volume è chiuso da un breve dizionario italiano-croato in cui si trovano le parole menzionate nel manuale (Stiamo insieme, 2006, pp. 114-128).</p>
<b>Temi</b>	<p>Presentarsi, salutare (Stiamo insieme, 2006, pp. 5-8). Tempo libero, divertimenti, le parti del giorno, i giorni della settimana, i mesi; esprimere soddisfazione, scusarsi, ringraziare, chiedere e dare informazioni (Stiamo insieme, 2006, pp. 10-15-21). Le materie a scuola, l'orario. Dare spiegazioni, informare, chiedere (Stiamo insieme, 2006, pp. 22-32). Abitare in città, inquilini, professioni, scrivere un indirizzo, forme di cortesia (Stiamo insieme, 2006, pp. 33-44). L'appartamento, i mobili, orientamento nello spazio; chiedere opinioni, proporre, descrivere, esprimere il parere (Stiamo insieme, 2006, pp. 45-55). I colori, indicazione dell'ora, in gita; abbigliamento e stagioni (Stiamo insieme, 2006, pp. 56-66). Preparativi per una festa, come usare il telefonino; mettersi d'accordo, esprimere desideri, ordinare (Stiamo insieme, 2006, pp. 67-75). I pasti, esprimere delusione, raccontare, offrire, rifiutare, concludere (Stiamo insieme, 2006, pp. 76-84). Prendere in giro, esprimere paura e entusiasmo (Stiamo insieme, 2006, pp. 85-94).</p>

**Grafica**

Il volume è illustrato. Ogni dialogo è accompagnato dai disegni adeguati che illustrano la situazione presentata. Gli esercizi che trattano il vocabolario sono illustrati da disegni (Stiamo insieme, 2006, pp. 17, 55, 63, 65, 72). A volte introducono anche elementi culturali, ossia riproducono i *realia* (Stiamo insieme, 2006, pp. 39, 56-58, 87, 94-95). Le immagini tipiche della cultura italiana si trovano sulla copertina: il Duomo di Milano, le maschere dal Carnevale di Venezia, gli spaghetti.

**Tabella 2 - Progetto italiano (2006)**

<b>Titolo, autori</b>	<b>Progetto italiano (2006) Telis Marin, Sandro Magnelli</b>
<b>Casa editrice, anno di edizione</b>	Edilingua editore, Roma, 2006.
<b>Supporti</b>	È previsto l'uso di un CD e di un quaderno d'esercizi
<b>Struttura</b>	Il volume contiene undici lezioni precedute da un'unità introduttiva e seguite da un test di autovalutazione generale, dall'appendice grammaticale e dalle soluzioni delle attività di autovalutazione (Progetto italiano, 2006, pp. 192-197). Ogni lezione è divisa in più segmenti ognuno dei quali tratta un diverso tema. Le lezioni si aprono con un'attività introduttiva che richiama le conoscenze precedenti dell'allievo, le attività introduttive sono seguite dai testi o dialoghi registrati che sia si ascoltano che si leggono, dopo il dialogo si fanno delle domande sul testo che permettono un'introduzione induttiva alle unità grammaticali (Progetto italiano 2006, pp. 5-10, 15-20, 29-34, 43-58, 57-62, 73-78, 87-92, 102-107, 117-122, 133-138, 149-154, 169-174). Lo schema è simile per ogni segmento della lezione. Dopo ogni lezione si fa un test di autovalutazione (Progetto italiano, 2006, pp. 28, 42, 56, 72, 86, 101, 116, 132, 148, 168). Le consegne nel manuale sono esclusivamente in italiano senza uso di nessuna altra lingua. L'appendice grammaticale offre una sintesi degli elementi grammaticali fatti: particolarità dei nomi, verbi irregolari al presente indicativo, i numeri ordinali, participi passati irregolari, verbi irregolari al futuro semplice, l'imperativo dei verbi <i>essere</i> ed <i>avere</i> e verbi irregolari al condizionale semplice (Progetto italiano, 2006, pp. 187-190).

---

<b>Temi</b>	<p>Parole italiane conosciute, presentarsi, dire la nazionalità, numeri, chiedere e dire il nome e l'età (Progetto italiano, 2006, pp. 5-14). Parlare al telefono, fare conoscenza, salutare, dare del <i>Lei</i>, descrivere l'aspetto fisico (Progetto italiano, 2006, pp. 15-28). Tempo libero, invitare, numeri cardinali e ordinali, i giorni della settimana, chiedere e dire l'ora (Progetto italiano, 2006, pp. 29-42). Spedire una busta, espressioni di luogo, esprimere possesso, ringraziare, mesi e stagioni (Progetto italiano, 2006, pp. 43-56). Parlare al passato, espressioni di tempo, ordinare al bar, esprimere preferenza (Progetto italiano, 2006, pp. 57-72). Feste, progetti e previsioni per il futuro, viaggiare, parlare del tempo meteorologico (Progetto italiano, 2006, pp. 72-86). Problemi sentimentali, la famiglia, piatti italiani, utensili di cucina (Progetto italiano, 2006, pp. 87-101). Il film, parlare di ricordi, concordanza dei tempi, esprimere accordo e disaccordo (Progetto italiano, 2006, pp. 102-116). Fare la spesa, esprimere gioia, rammarico o disappunto, offrire, accettare, rifiutare aiuto (Progetto italiano, 2006, pp. 117-132). Abbigliamento, espressioni e verbi impersonali (Progetto italiano, 2006, pp. 133-148). Discutere un programma televisivo, dare consigli e ordini (Progetto italiano, 2006, pp. 149-168). Parlare di un concerto, chiedere un favore, giustificarsi, esprimere un desiderio realizzabile, fare un'ipotesi, desideri non realizzati oppure non realizzabili, il futuro nel passato, la musica (Progetto italiano, 2006, pp. 169-184).</p>
<b>Grafica</b>	<p>Tutto il volume è illustrato. I testi e gli esercizi sono accompagnati dai disegni e dalle illustrazioni appropriate che rappresentano sia i <i>realia</i> (Progetto italiano, 2006, pp. 28, 56, 67, 69-72, 82, 111-116, 132, 148, 168, 182, 184) che danno spiegazioni sul contenuto (Progetto italiano, 2006, pp. 7-8, 44, ecc). Sulla copertina viene presentata la Fontana di Trevi a Roma. L'icona di un CD indica che il testo <i>input</i> è anche registrato.</p>

---

**Tabella 3 - Griglia di analisi del lato interculturale dei manuali**

<b>Manuale</b>	<b>Quale Italia</b>	<b>Competenza interculturale esplicita</b>	<b>Competenza interculturale implicita</b>
Stiamo insieme (2006)	Le immagini all'interno del manuale sono descrittive e hanno la funzione dell'illustrazione tematica del testo o del dialogo. A volte, le immagini esplicative mostrano i monumenti più conosciuti in Italia, oppure i piatti ritenuti italiani come gli spaghetti (Stiamo insieme, 2006, pp. 39, 44).	L'aggiunta al manuale è dedicata interamente alle feste italiane: San Nicolò, Santa Lucia, Natale, San Silvestro, l'Epifania, San Valentino, Il Carnevale, la Pasqua, l'Assunzione e Ognissanti (Stiamo insieme, 2006, pp. 94-95).	Dialogo dedicato al Carnevale di Venezia e alle maschere tradizionali che hanno per scopo l'insegnamento del presente dei verbi riflessivi (Stiamo insieme, 2006, pp. 56-57). Dialogo dedicato all'Etna e alla Sicilia che ha per scopo l'insegnamento del passato prossimo (Stiamo insieme, 2006, p. 87). Sono presentate le banconote italiane con lo scopo di insegnare i numeri (Stiamo insieme, 2006, p. 69). Le immagini illustrative dei monumenti e piatti italiani (Stiamo insieme 2006, pp. 39, 44).

Manuale	Quale Italia	Competenza interculturale esplicita	Competenza interculturale implicita
Progetto italiano (2006)	<p>Anche in questo manuale, le immagini sono descrittive e illustrano la tematica del testo. Sulle illustrazioni figurano scene quotidiane e, se hanno una funzione esplicativa, anche le immagini dei <i>realia</i>, come per esempio le piazze o i monumenti più conosciuti così come le fotografie dei piatti italiani e dei famosi personaggi italiani (Progetto italiano, 2006, pp. 28, 56, 67, 69-72, 82, 111-116, 132, 148, 168, 182, 184).</p>	<p>Ogni unità finisce con un argomento esplicitamente dedicato alla cultura italiana. Geografia: città e regioni dell'Italia (Progetto italiano, 2006, p. 27). Mezzi di trasporto in Italia (Progetto italiano 2006, pp. 40-41). Scrivere una lettera e telefonare (Progetto italiano, 2006, pp. 55-56). Gli italiani e i bar: abitudini al bar, il caffè (Progetto italiano, 2006, pp. 69-71). Le feste religiose e nazionali, treni in Italia (Progetto italiano, 2006, pp. 84-85). Abitudini alimentari, storia della pasta e della pizza (Progetto italiano, 2006, pp. 98-100). Il cinema italiano (Progetto italiano, 2006, pp. 113-115). Fare la spesa in Italia, famosi prodotti alimentari (Progetto italiano, 2006, pp. 130-131). La moda italiana (Progetto italiano, 2006, pp. 146-147). La televisione e la stampa in Italia (Progetto italiano, 2006, pp. 166-167). La musica italiana moderna (Progetto italiano, 2006, pp. 182-183).</p>	<p>Intervista a Eros Ramazzotti con lo scopo di insegnare il presente dei verbi irregolari <i>andare</i> e <i>venire</i> (Progetto italiano, 2006, pp. 30-31). Esercizi con importanti date italiane con lo scopo di esercitare l'uso del pronome interrogativo <i>quando</i> (Progetto italiano, 2006, p. 65). Le immagini illustrative dei monumenti e dei piatti (Progetto italiano, 2006, pp. 28, 56, 42, 72, 86, 93, 98, 101, 107, 116, 132, 136, 148, 168, 184). Fotografie dei cantanti e degli attori italiani (Progetto italiano, 2006, pp. 30, 111, 113-115, 182-183). Riproduzioni delle macchine e delle motociclette italiane (Progetto italiano, 2006, pp. 5, 41).</p>

## 6. DISCUSSIONE E ANALISI DELLE GRIGLIE

Sintetizzando le differenze e le similitudini dei due manuali che provengono dalla *Tabella 1* e dalla *Tabella 2* si conclude quanto segue:

1. Quanto agli autori, le autrici del *Stiamo insieme* (2006) sono croate e il manuale è stato pubblicato in Croazia, mentre gli autori del *Progetto italiano* (2006) sono italiani. Il *Stiamo insieme* (2006) non fornisce informazioni sulle autrici, mentre gli autori del *Progetto italiano* (2006) si occupano dell'italiano come lingua straniera o seconda (*Progetto italiano* 2006: 2).
2. Il *Stiamo insieme* prevede l'uso di una videocassetta e il *Progetto italiano* prevede un CD.
3. Entrambi i manuali sono strutturati in modo simile: ogni unità è introdotta da un'attività che prevede la lettura o l'ascolto di un testo a cui seguono esercizi di competenze linguistiche (*Progetto italiano*, 2006, pp. 5-10, 15-20, 29-34, 43-58, 57-62, 73-78, 87-92, 102-107, 117-122, 133-138, 149-154, 169-174; *Stiamo insieme*, 2006, pp. 132-134).
4. Quanto ai temi, entrambi i manuali introducono l'allievo al vocabolario di base e alle competenze comunicative (*Progetto italiano*, 2006, pp. 5-10, 15-20, 29-34, 43-58, 57-62, 73-78, 87-92, 102-107, 117-122, 133-138, 149-154, 169-174; *Stiamo insieme*, 2006, pp. 132-134).
5. Entrambi i volumi sono illustrati in modo da introdurre i *realia* (*Progetto italiano*, 2006, pp. 28, 56, 67, 69-72, 82, 111-116, 132, 148, 168, 182, 184; *Stiamo insieme*, 2006, pp. 39, 56-58, 87, 94-95) o da spiegare il contenuto (*Progetto italiano*, 2006, pp. 7-8, 44, ecc; *Stiamo insieme*, 2006, pp. 17, 55, 63, 65, 72).

Dunque, paragonando la struttura e la forma dei manuali, si arriva alla conclusione che sono simili nella struttura e nel contenuto grammaticale. Tuttavia, sintetizzando quello che si è mostrato nella terza griglia e applicando i parametri spiegati nel capitolo che concerne la metodologia, si arriva alle seguenti conclusioni:

1. Dalla prima vista della *Tabella 3*, è evidente che il *Progetto italiano* (2006) è più ricco di materiale esplicito sulla cultura italiana, considerato che ogni unità viene conclusa con testi che trattano la cultura, mentre nel *Stiamo insieme* (2006) vengono trattate solamente alcune feste italiane nell'aggiunta.

2. Dalla stessa griglia proviene che l'immagine trasmessa attraverso i manuali è una del paese della cucina e della storia. Potremmo dire che si tratta di una rappresentazione anche turistica che mira a fornire informazioni su dove andare a pranzo e come spostarsi per la città (Progetto italiano, 2006, pp. 55-56, 98-100).
3. L'immagine dell'Italia comunicata attraverso il *Stiamo insieme* (2006) è scarsa e ridotta ad alcune informazioni generali sulle feste (Stiamo insieme, 2006, pp. 94-95) e su poche immagini dei *realia*. Anche le immagini dei *realia* presentano luoghi comuni dato il fatto che vengono proposti sempre i monumenti più conosciuti, come per esempio la Piazza San Pietro, il Colosseo, il Duomo di Milano o la pasta carbonara (Stiamo insieme, 2006, pp. 39, 44).
4. Dalla *Tabella 3* risulta che l'immagine dell'Italia e la competenza interculturale esplicita nel *Progetto italiano* (2006) è più colorita. Comunque, anche nel *Progetto italiano* (2006) non si prende in considerazione la ricchezza delle varie tradizioni e abitudini italiane. Essenzialmente, non si può affermare che tutti gli italiani in tutte le regioni mostrino le stesse abitudini alimentari o lo stesso comportamento nei bar.
5. Tranne l'aggiunta (Stiamo insieme, 2006, pp. 94-95), il *Stiamo insieme* (2006) non presta molta attenzione al lato interculturale dell'insegnamento e si ferma sui temi quotidiani che potrebbero trovare il loro posto in un qualsiasi manuale.
6. L'inverso è vero per il *Progetto italiano* (2006) nel quale vengono trattati elementi di cultura italiana in ogni lezione in modo strutturato il che è evidente dalla competenza interculturale esplicita presentata nella *Tabella 3*.
7. Anche se le autrici del *Stiamo insieme* (2006) delineano la riflessione sulle differenze culturali come uno degli scopi del libro (Einwalter et al, 2006, pp. 131), non propongono nessuna pista per avverare questo scopo, né delle attività che permettano il confronto fra le due culture.
8. In tutti e due i manuali, la cultura implicita viene espressa attraverso i *realia*, tranne qualche lezione che ha per scopo l'insegnamento della grammatica utilizzando i temi della cultura (Stiamo insieme, 2006, pp. 56-57, 87, 69; Progetto italiano, 2006, pp. 30-31, 65). Comunque, si tratta di solamente tre testi nel *Stiamo insieme* (2006) e di due nel *Progetto italiano* (2006).

Da questi punti procede che il *Stiamo insieme* (2006) non è rivolto molto al lato interculturale ed è molto più rivolto allo sviluppo delle competenze grammaticali e linguistiche. Solamente due lezioni mostrano cenni della competenza interculturale implicita e solamente una è dedicata esplicitamente alla cultura italiana. Dall'altro lato, il *Progetto italiano* (2006) è in grande parte dedicato alla cultura italiana. Tuttavia, se esaminiamo gli elementi interculturali nel *Progetto italiano* (2006), è evidente che anche questo manuale si limita sulla rappresentazione stereotipata, senza prendere in considerazione la pluralità e la complessità della cultura italiana. Anche se molto più ricco del *Stiamo insieme* (2006), il *Progetto italiano* (2006) riduce l'Italia a un'immagine turistica del paese del caffè, della pasta e della pizza, a un paese della moda e della musica visto che fornisce, predominantemente, informazioni su che cosa mangiare, che cosa vedere e come spostarsi in Italia (Progetto italiano, 2006, pp. 27, 40-41, 55-56, 69-71, 84-85, 98-100, 113-115, 130-131, 146-147, 166-167, 182-183). Vengono presentati i seguenti stereotipi: l'Italia è il paese della cucina, della moda e della musica. Risulta troppo semplificato ridurre la cucina italiana alla pasta carbonara e al caffè senza prendere in considerazione almeno le varietà regionali, nonché gli apporti della cultura degli immigrati. Anche affrontando il tema della musica, gli autori non si allontanano dai più famosi cantanti: al primo posto Eros Ramazzotti, poi Laura Pausini, Zucchero e Andrea Bocelli (Progetto italiano 2006, pp. 182-183).

Ritornando alle componenti della competenza comunicativa interculturale di Byram (2003, p. 62) che sono state presentate nella elaborazione metodologica del contributo, risulta che i manuali si fermano sulle conoscenze fattive che formano solamente una parte della competenza comunicativa interculturale. Il *Progetto italiano* (2006), a differenza del *Stiamo insieme* (2006), cerca di fornire lo studente di alcune abilità di interagire con la cultura straniera con le lezioni sulle particolarità del trasporto in Italia (Progetto italiano 2006, pp. 40-41) oppure con quelle sulle abitudini alimentari (Progetto italiano 2006, pp. 130-131), anche se queste ultime sono stereotipate. Tuttavia, molti elementi di comportamenti cognitivi e affettivi rimangono trascurati o poco sviluppati. Quanto agli atteggiamenti, la cultura italiana è presentata in una luce positiva visto che si concentra sui punti di orgoglio nazionale italiani. Lo stesso vale anche per le competenze di interpretare e creare un rapporto emozionale. È difficile immaginare

come si crei un rapporto emozionale attraverso le immagini di qualche *realia* presente anche in ogni guida turistica. Infine, la competenza della coscienza critica è completamente trascurata da ambedue i manuali.

Anche prendendo in considerazione le competenze evidenziate nel CEFRL (2001, pp. 104-105), si ottengono simili risultati. Dalla *Tabella 3* risulta che non si affronta il tema delle differenze culturali, o della sensibilizzazione alle diversità. Tutte le situazioni presentate nei manuali sono stereotipate e non potrebbero essere una situazione di conflitto nella quale si potrebbero usare le capacità di intermediari. Siamo di opinione che lo studente non possa superare le relazioni stereotipate se il manuale le rafforza invece di superarle. Offrendo solamente un'immagine stereotipata della musica, della moda, del cibo condita con un po' di storia, lo studente non si può sensibilizzare alle differenze culturali dato il fatto che vengono presentati solamente le parti desiderabili della cultura, evitando quelle che mettono in evidenza le differenze culturali o creano fraintendimenti e situazioni di conflitto. Secondo Caon (2016, p. 10), se si mira a insegnare la competenza interculturale nella classe, bisogna sempre, da un lato, smontare visioni univoche e statiche e, dall'altro, fare paragoni con altre realtà culturali individuando le differenze nelle culture d'appartenenza: un compito che non è effettuato dai manuali dato il fatto che le visioni in entrambi i manuali sono di un'Italia da cartolina – banali, stereotipate e usuali.

Per quanto riguarda la dicotomia Cultura/cultura, dalla *Tabella 3* risulta che la cultura è ancora basata su quella con la maiuscola dato il fatto che il maggiore accento è posto sulla geografia, sulla storia, sulle feste e sull'arte. Tuttavia, permane una differenza fra i due manuali considerato che il *Progetto italiano* (2006, pp. 40-41, 69-71, 130-131) presta attenzione alle abitudini quotidiane degli italiani come, a titolo d'esempio, il trasporto, le abitudini nei bar e la spesa.

Finalmente, si può concludere che entrambi i manuali si collocano nell'ambito del cosiddetto modello tradizionale dell'insegnamento che Caon (2016, p. 95-96) definisce come quell'insegnamento della cultura che consiste nelle unità didattiche accompagnate dalle letture relative ai pasti, all'organizzazione dello Stato, accompagnate da un po' di storia e un po' di sociologia. Secondo lo stesso autore (Caon 2016, p. 95), queste letture sono “spesso regno dello stereotipo” e dalla griglia dell'analisi risulta che

la concezione della cultura nei manuali in uso nel Cantone di Sarajevo rimane, effettivamente, tradizionale. Questo fatto implica che la cultura presentata agli allievi è stereotipata e basata sui luoghi comuni sull'Italia come il Bel Paese, il paese del canto, del sole e del cibo. Questa rappresentazione può servire solamente a incuriosire lo studente (Caon 2016, p. 96), però non può fornire una competenza interculturale che permetterebbe allo studente di funzionare in una società straniera. Benché la rappresentazione della cultura italiana in questi due manuali non sia perfetta, siamo d'accordo con McConachy (2018, p. 86) sul fatto che il manuale che fornisce un'immagine omogenea della cultura può servire come un punto di partenza per future lezioni e servire come un primo contatto con la cultura insegnata. Infine, poiché il manuale non è che una modalità a disposizione dell'insegnante nella classe di lingua straniera, rimane alla sua discrezione completare il quadro della cultura italiana utilizzando altri mezzi e metodi.

## 7. CONCLUSIONE

Dopo l'analisi dei manuali effettuata attraverso le griglie, si impone la conclusione che né il *Stiamo insieme* (2006) né il *Progetto italiano* (2006) riescono a fornire l'immagine completa della cultura italiana né sono dedicati alla competenza comunicativa interculturale come lo prescrive il Consiglio d'Europa. I manuali si fermano sullo stereotipo il che era aspettato dato il fatto che anche il curriculum assume un punto di vista stereotipato della cultura italiana, il che non può aiutare lo studente a oltrepassare lo stereotipo. Tutt'altro, lo rafforza.

Il *Stiamo insieme* (2006) rimane un manuale tradizionale basato sulla lettura ed esercizi di grammatica e rimane povero di materiale autentico e contenuto culturale. La maggior parte di elementi culturali nel manuale sono presentati attraverso le immagini dei *realia*, stereotipati e conosciuti da tutti anche se non imparano l'italiano. Il massimo che questo manuale potrebbe conseguire è forse svegliare l'interesse di qualche studente per la cultura italiana. Dall'altro lato, il *Progetto italiano* (2006) presta una maggiore attenzione al lato (inter)culturale visto che in ogni unità viene trattata almeno una curiosità della cultura italiana. Anche se l'accento messo sulla competenza interculturale potrebbe essere più forte anche nel *Progetto italiano* (2006), sta il fatto che questo volume mostra una presenza più ricca

degli elementi culturali rispetto al *Stiamo insieme* (2006) che si concentra di più sulla competenza linguistica trascurando quella pragmatica e interculturale. Benché sia più ricco per quanto riguarda il contenuto rivolto alla cultura, il *Progetto italiano* (2006) rimane stereotipato e crea un'atmosfera turistica. Tuttavia, la possibilità che la mancanza della riflessione approfondita sulla cultura sia dovuta al livello A1 dei manuali merita di essere indagata più a fondo.

Infine, rimane alla discrezione dell'insegnante di portare materiale autentico che arricchisca le lezioni in modo che gli allievi acquisiscano anche la competenza interculturale. Per il futuro, potremmo proporre delle piste per la formazione degli insegnanti che avrebbero le competenze necessarie per insegnare le abilità interculturali. Per quanto riguarda il futuro dell'istruzione delle lingue straniere nel Cantone di Sarajevo, si possono proporre manuali più contemporanei che seguono i precetti del CEFR, quanto agli elementi dell'insegnamento interculturale, tanto quanto all'insegnamento delle altre abilità comunicative.

## FONTI

- Stiamo insieme (2006) = Damiani Einwalter, I, Marković Marinković, M., Sironić Bonefačić, N., 2006. *Stiamo insieme*. Zagreb: Školska knjiga.
- Progetto italiano (2006) = Marin, T., Magnelli, S., 2006. *Progetto italiano I: Corso multimediale di lingua e civiltà italiana*. Roma: Edilingua.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alred, G., Byram, M., Fleming, M., 2003. "Introduction". In: Alred, G., Byram, M., Fleming, M. eds., *Intercultural Experience and Education*. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters, pp. 1–13.
- Azimova, N., Johnston, B., 2012. "Invisibility and Ownership of Language: Problems of Representation in Russian Language Textbooks". *The Modern Language Journal*, 96(3), pp. 337–349.
- Balboni, P., 2006. *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Milano: UTET.
- Balboni, P. E., 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Bologna: Bonacci editore.

- Balboni, P. E., 2018. *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Torino: UTET.
- Bartoli Kucher, S., 2014. “Incontrare un altro mondo: immagini, intercultura e partecipazioni nella classe di italiano come lingua straniera”. *Revista de italianistica*, XXVIII, pp. 20–39.
- Berger, P. L., Luckmann, T., 1991. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Boroditsky, L., 2003. “Linguistic Relativity”. In: Nadel, L. ed. *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Macmillan, pp. 917–992.
- Byram, M., Morgan, C., 1999. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters
- Byram, M., 2003. “On Being ‘Bicultural’ and ‘Intercultural’”. In: Alred, G., Byram, M., Fleming, M. eds., *Intercultural Experience and Education*. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters, pp. 50–66.
- Byram, M., 2008. *From Foreign Language Education to Education for Inercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters.
- Canale, G., 2016. “(Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek”. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), pp. 225–243.
- Caon, F., 2016. “Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale: Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico”. In: Melero Rodriguez, C. A. ed., *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari, pp. 95–116.
- Cavallero, D., 2009. “Insegnare la lingua, insegnare la cultura”. *Tuttitalia*, 38, pp. 12–14.
- CEFR = *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. 2001. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chini, M., Bosisio, C., 2018. *Fondamenti di glottodidattica: Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Cuq, J-P., Gruca, I., 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Deutscher, G., 2010. *Through the Language Glass. Why the World Looks Different in Other Languages*. New York: Metropolitan Books.
- Geertz, C., 1977. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Guerrettaz, A. M., Johnston, B., 2013. “Materials in the classroom ecology”. *The Modern Language Journal*, 97(3), pp. 779–796.

- Gumperz, J., Levinson, S., eds., 1996. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humboldt von, W., 1988. *On Language: The Diversity of Human-Language Structure and its Influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C., 2014. “Language and Culture”. *AILA Review*, 27, pp. 30–55.
- Lado, R., 1971. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lantolf, J., 1999. “Second culture acquisition: Cognitive considerations”. In: Hinkel, E., Long, M. H. eds., *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 28–46.
- Lucy, J., 1992. *Language Diversity and Thought: A Reformulation of the Linguistics Relativity Hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merriam-Webster, 2020. s.v. “culture” e “stereotype”. Preso da: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture>, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/stereotype>.
- McConachy, T., 2018. “Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks”. *Intercultural Education*, 29(1), pp. 77–88.
- NPP 2018 = Nastavni plan i program: Gimnazija – Izborno područje – Opća gimnazija. Italijanski jezik. 2018. Kanton Sarajevo, Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade, pp. 156–171. Preso da: [https://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/npp\\_gimnazije\\_-\\_opci\\_smjer.pdf](https://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/npp_gimnazije_-_opci_smjer.pdf)
- NPP 2016 = Nastavni plan i program: Gimnazija – jezičko izorno područje, treći strani jezik – III i IV razred. Predmet: Italijanski jezik, 2016. Kanton Sarajevo, Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade. Preso da: [https://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/italijanski\\_jezik\\_izorno\\_podrucje\\_-\\_3.\\_strani\\_jezik.pdf](https://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/italijanski_jezik_izorno_podrucje_-_3._strani_jezik.pdf)
- Negro, I., 2013. “Teaching culture in the foreign language classroom”. In: Cancelas Ouviña, L. P. et al. ed. *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Granada: GEU Editoria, capitulo 27.
- Novi, L., 2016. “La competenza comunicativa interculturale: un’analisi diacronica dei manuali per l’insegnamento ad adulti germanofoni”. *Bolletino Itals: supplemento alla rivista El.Le.*, 66, pp. 88–101.
- Recommendation No. R(82) 18. Council of Europe, Committee of Ministers 1982. Preso da: <https://rm.coe.int/16804fa45e>
- Sapir, E., 1949. *Culture, Language and Personality*. Berkley – Los Angeles – London: University of California Press.

- Selinker, L., Douglas, D., 1985. "Wrestling with 'Context' in Interlanguage Theory". *Applied Linguistics*, 6, pp. 190–204.
- Snaidero, T., 2008. "L'insegnamento della cultura nella didattica delle lingue straniere in Germania". *Studi di glottodidattica*, 1, pp. 120–132.
- Tomalin, B., Stempleski, S., 1994. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Treaty of Maastricht (Treaty on European Union), Council of the European Communities/Commission of the European Communities, 1992. Preso da: [https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty\\_on\\_european\\_union\\_en.pdf](https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf)
- Weber, S., 2003. "A Framework for Teaching and Learning 'Intercultural Competence'". In: Alred, G., Byram, M., Fleming, M. eds. *Intercultural Experience and Education*. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters, pp. 196–212.
- White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together as Equals in Dignity", The Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2018. Preso da: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)
- Zakon o srednjem obrazovanju, Službene novine Kantona Sarajevo, br. 23, 2017. Preso da: [https://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/zakon\\_o\\_srednjem\\_obrazovanju.pdf](https://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/zakon_o_srednjem_obrazovanju.pdf)

## ELEMENTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE: ANALYSIS OF COURSEBOOKS FOR ITALIAN AS A SECOND/FOREIGN LANGUAGE IN THE CANTON SARAJEVO

### Summary

In this paper, we examine the possibility of teaching intercultural competence in high schools in the Sarajevo Canton. We conducted an analysis of two coursebooks in use in high schools, prescribed by the curriculum. The research objective is to examine the organization of intercultural teaching. In that sense, we first present an overview of teaching culture, as well as political goals elaborated in Europe during the 1990s. We start from the concept of language teaching and proceed with the definition of intercultural competence and its value according to the *White Paper on Intercultural Dialogue*, the Treaty of Maastricht and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Furthermore, we compare the data obtained by the analysis of the manuals with the goals of language teaching in Europe.

The goal of the research is to put focus on elements of intercultural communication competence represented in the manuals to verify if it is possible to reach the goals determined by the Council of Europe. With that goal in mind, we conducted a qualitative analysis of the coursebooks with the aid of two tables of analysis which enable us to execute a contrastive analysis of the manuals and to compare intercultural elements with the counsels of the documents issued by the Council of Europe. Our hypothesis is that the manuals prescribed by the Ministry for Education, Science and Youth of the Sarajevo Canton represent the Italian culture in a traditional manner, and that they do not fully implement the CEFR instructions. This research can further be used in determining which manuals will be in use in high schools as well as in the curricular reform processes.

**Key words:** *intercultural communicative competence, Italian as a second/foreign language coursebooks, Canton Sarajevo, Stiamo insieme, Progetto italiano*

## ELEMENTI INTERKULTURNE KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE: ANALIZA UDŽBENIKA ITALIJANSKOG KAO DRUGOG ILI STRANOG JEZIKA U KANTONU SARAJEVO

### Sažetak

U ovom radu ispitujemo mogućnost podučavanja interkulturene kompetencije u gimnazijama u Kantonu Sarajevo. Sproveli smo analizu dva udžbenika koji se koriste u srednjim školama i koje propisuje službeni Nastavni plan i program. Cilj istraživanja je ispitati organizaciju interkulturenog podučavanja. S tim ciljem, najprije predstavljamo pregled podučavanja kulture i političke ciljeve koji su izloženi u Evropi tokom devedesetih godina. Kreće se od koncepta podučavanja jezika i nastavlja se s interkulturenom kompetencijom i njenom vrijednosti prema dokumentima *White Paper on Intercultural Dialogue*, Ugovor iz Maastrichta i prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike (ZEROJ). Dalje poredimo podatke koje smo dobili analizom udžbenika s ciljevima podučavanja jezika u Evropi.

Cilj istraživanja je staviti u fokus elemente interkulturene komunikativne kompetencije koji su predstavljeni u udžbenicima kako bismo provjerili da li je moguće dostići ciljeve koje određuje Evropski savjet. S tim ciljem smo sproveli kvalitativnu analizu udžbenikâ kroz dvije tabele analize koje nam omogućavaju da izvršimo kontrastivnu analizu udžbenikâ i da uporedimo interkulturene elemente u udžbenicima sa savjetima u dokumentima Evropskog savjeta. Naša hipoteza je da su udžbenici koje propisuje Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo smješteni u tradicionalni okvir predstavljanja italijanske kulture i da ne slijede u potpunosti upute iz ZEROJ-a. Ovo istraživanje dalje može biti korisno u određivanju udžbenika koji će se koristiti u gimnazijama, ali i za proces kurikularne reforme.

**Ključne riječi:** *interkulturena komunikativna kompetencija, udžbenici italijanskog kao stranog/drugog jezika, Kanton Sarajevo, Siamo insieme, Progetto italiano*