

IL TEMPO E L'ASPETTO VERBALE NELL'ITALIANO, NEL TEDESCO E NELL'INTERLINGUA DI APPRENDENTI TEDESCOFONI. TRE SISTEMI LINGUISTICI A CONFRONTO

Zuzana Toth

Ústav filologických štúdií, PdF UK Bratislava

Abstrakt: Táto štúdia si kladie za cieľ porovnať slovesný aspekt a čas v nemeckom a v talianskom jazyku a prostredníctvom analýzy naratívnych textov v medzijazyku zmapovať vývoj slovesnej morfológie v medzijazyku študentov talianskeho jazyka s nemeckým materinským jazykom. Niekoľko štúdií (napr. Ayoun, Salaberry 2005) poukazuje na to, že učitelia sa, ktorých materinský jazyk nevyjadruje slovesný aspekt morfológicky (ako nemčina), používajú minulé časy v románskych jazykoch na vyjadrenie časových významov, pričom neberú ohľad na morfológický aspekt. Morfológický aspekt je integrovaný do medzijazyka postupne: učitelia sa najprv začínajú používať dokonavé slovesné tvary s telickými slovesami a nedokonavé slovesné tvary so stavovými slovesami. Na druhej strane, niektorí študenti majú tendenciu používať primárne prítomný čas v naratívnych textoch, ktorý je neutrálny z hľadiska morfológického aspektu, a preto tieto texty neumožňujú posúdiť, do akej miery učitelia sa dokážu vyjadriť aspekt na morfológickej úrovni. Cieľom tejto práce je preto 1) klasifikovať texty, v ktorých sa používa predovšetkým prítomný čas, podľa ich morfosyntaktickej presnosti (Ellis – Barkhuizen 2005, 139); 2) skúmať vzťah medzi tendenciou používať prítomný čas v naratívnych textoch a ich morfosyntaktickou presnosťou.

Kľúčové slová: slovesný čas, slovesný aspekt, medzijazyk, naratívne texty, druhý jazyk

Abstract: The present study aims to examine the temporal and aspectual systems in Italian and German, and the development of verbal morphology in the interlanguage of students predominantly with L1 German, learning L2 Italian. Through the analysis of interlanguage samples, composed by narrative texts, the study aims to observe to what extent the interlanguage development is influenced by the differences between the German and the Italian tense-aspect systems. Several studies (see Ayoun & Salaberry, 2005) suggest that learners with L1 that does not mark aspect morphologically (such as German) start using the past tense forms in Romance languages with a temporal rather than an aspectual value. Aspect is integrated into the interlanguage progressively, in the sense that learners

start using perfective morphology with telic predicates and imperfective morphology with statives. However, several texts written by learners of L2 Italian are characterised by the use of the present as a dominant tense. Since the present is aspectually neutral, these texts do not reveal to what extent the learner is able to mark aspectual distinctions. This study aims, therefore, to 1) classify a sample of texts with the present as the predominant tense into proficiency groups on the basis of their morphosyntactic accuracy (Ellis – Barkhuizen 2005, 139); 2) examine the relationship between morphosyntactic accuracy, and the tendency to produce narrative texts using the present as predominant tense.

Key words: tense, aspect, interlanguage, narrative texts, L2

1 INTRODUZIONE

Come osserva Klein (2009, 40), le lingue hanno a disposizione diversi mezzi linguistici per esprimere relazioni temporali, ad esempio il tempo e l'aspetto verbale, le espressioni temporali e alcuni principi pragmatico-testuali. Il presente lavoro si concentra sull'aspetto verbale e la sua interazione con la struttura del testo narrativo nell'interlingua di apprendenti di italiano L2, prevalentemente di madrelingua tedesca. La parte teorica del lavoro è dedicata a una riflessione sulle distinzioni aspettuative in italiano e in tedesco, che si manifestano a livello morfologico, lessicale e testuale, nonché agli studi sull'acquisizione del sistema tempo-aspettuale dell'italiano. La seconda parte invece esamina l'interlingua di studenti di italiano L2.

1.1 IL SISTEMA TEMPO-ASPETTUALE DELL'ITALIANO

L'italiano dispone di un paradigma verbale complesso, che consente di esprimere una serie di informazioni attraverso la morfologia verbale. Come infatti osserva Andorno (2003, 72), le forme finite del verbo possono essere suddivise in due categorie: le forme semplici e le forme composte. Nelle forme semplici sono identificabili due morfemi, che esprimono le categorie di tempo, aspetto e modo (TAM), nonché di persona e numero (PN). Nelle forme composte invece il verbo ausiliare veicola tutte le informazioni grammaticali, mentre il participio esprime le informazioni lessicali. Dunque, le forme finite del verbo veicolano significati sia temporali sia aspettuativi, e non è possibile operare una netta distinzione tra i due valori, dato che sono espressi dalla stessa marca morfologica sul verbo (Di Biase 2007, 39).

Il tempo è una categoria deittica, che consente di collocare una situazione¹ espressa da un verbo lungo la linea del tempo, rispetto al momento dell'enunciazione (Reichenbach, 1947). L'aspetto invece si riferisce alla struttura temporale interna di una situazione (Comrie, 1976, 3), la caratterizza in termini di compiutezza e determinatezza, non è quindi una categoria deittica (Haßler 2016, 181).

In base alla sua caratterizzazione aspettuale, una situazione può essere presentata nella sua globalità, visualizzandone anche il punto finale (1), oppure focalizzando l'attenzione sul suo svolgimento, collocandola in un intervallo aperto, per veicolare indeterminatezza circa la sua prosecuzione e conclusione (2) (Bertinetto 1986, 75–76).

(1) Ieri Giovanni è andato al lavoro

(2) Ieri Giovanni andava al lavoro

La frase (1), implica una visualizzazione globale dell'evento di andare al lavoro, mentre nella frase (2) viene messa a fuoco una fase del suo svolgimento. In seguito l'evento può proseguire, ma anche interrompersi, come nell'esempio (3).

(3) Ieri Giovanni andava al lavoro quando si è ricordato di avere il giorno libero ed è tornato e casa

I tempi verbali come il passato prossimo e il passato remoto, che visualizzano una situazione nella sua globalità, vengono chiamati tempi perfettivi. I tempi verbali che veicolano invece un'idea di indeterminatezza circa l'intervallo di tempo per il quale una situazione è valida, come l'imperfetto, sono chiamati imperfettivi (Bertinetto 1986, 170–171). All'interno del paradigma del passato dell'italiano, vi è dunque un'opposizione aspettuale che “vede schierati da un lato l'Imperfetto, e dall'altro i Perfetti [passato prossimo e passato remoto]: imperfettivo il primo, perfettivi i secondi, come suggerisce la stessa terminologia impiegata” (Bertinetto 1986, 405). Questa opposizione aspettuale, espressa attraverso la morfologia verbale, viene chiamata *aspetto morfologico*.

L'aspettualità, tuttavia, non si manifesta solo a livello morfologico, ma anche a livello lessicale (Haßler 2016, 215). La frase (4), ad esempio, presenta l'evento di correre come una situazione che tende verso una conclusione: raggiunti i dieci chilometri, Anna probabilmente si ferma. La frase (5) invece

¹ Seguendo le indicazioni di Comrie (1976, 13), *situazione* sarà usato come termine sovraordinato per designare processi, azioni, eventi e situazioni che possono essere espressi da verbi.

suggerisce che la situazione perduri nel tempo, non induce a immaginare una sua conclusione. Nella classificazione di Vendler (1957), la presenza di un punto finale nella semantica del verbo distingue i verbi *telici* (come *correre dieci chilometri, costruire una casa*) dai verbi *atelici* (*leggere, parlare*).

- (4) Anna corre dieci chilometri
- (5) Anna legge volentieri

Un altro tipo di distinzione operato da Vendler (1957) in base al significato lessicale dei verbi riguarda il dinamismo. I verbi dinamici designano situazioni che richiedono un investimento di energia per sussistere. Si tratta di una caratteristica che unisce le frasi (4) e (5): entrambe le situazioni finiscono se Anna smette di muovere le gambe o chiude gli occhi e si addormenta. La frase (6) invece descrive una situazione non-dinamica, che sussiste finché non viene interrotta da un intervento esterno (Shirai 2013, 271). I verbi che designano situazioni non-dinamiche sono chiamati *stativi*.

- (6) Il leopardo appartiene alla famiglia dei Felidi

Dato che la telicità e il dinamismo si evincono dalla semantica del predicato, questo livello di rappresentazione aspettuale viene designato con il termine *aspetto lessicale*, in contrapposizione all'aspetto morfologico.

La classificazione dei verbi in base all'aspetto lessicale è soggetta a variazione cross-linguistica e non esiste una classificazione accettata in modo unanime dalla comunità scientifica (si veda Bertinetto 1986; Vendler 1957). In questo lavoro, coerentemente con la maggioranza degli studi sull'apprendimento dell'aspetto (si veda Bayley 2013; Shirai 2013), viene adottata una classificazione in tre categorie, in base alla telicità e il dinamismo. Viene dunque operata una distinzione tra 1) verbi telici, come *correre dieci chilometri*, che implicano un punto finale e sono dinamici; 2) azioni, come *leggere*, che non implicano un punto finale ma sono dinamici; e 3) verbi stativi, come *appartenere*, che non sono né telici né dinamici.

I due livelli di rappresentazione aspettuale, lessicale e morfologico, interagiscono. Ad esempio, vi è un'affinità semantica tra morfologia imperfettiva e verbi non-telici da un lato, e morfologia perfettiva e verbi telici dall'altro. Se collocato sull'asse del tempo prima del momento dell'enunciazione, la situazione in (4) sarà probabilmente visualizzata come perfettiva, per esprimere che l'evento di correre dieci chilometri è avvenuto nel passato ed è giunto a una conclusione. La situazione (5) invece sarà tipicamente visualizzata come imperfettiva, collocata in un intervallo di tempo aperto a destra. Si tratta però

di un'affinità semantica e non di una regola: situazioni teliche possono essere colte in una fase del loro svolgimento, grazie all'applicazione della morfologia imperfettiva e, viceversa, situazioni ateliche possono essere visualizzate nella loro globalità, utilizzando la morfologia perfettiva.

1.2 LA FUNZIONE TESTUALE DEI TEMPI VERBALI

Nei testi narrativi, la caratterizzazione aspettuale degli eventi interagisce con l'uso della morfologia verbale per marcare il primo piano e lo sfondo. Secondo una serie di studi (Dry 1983; Hopper 1979; Reinhart 1984), il primo piano è costituito da eventi in ordine cronologico, che rappresentano la trama principale. Lo sfondo invece descrive situazioni che si manifestano parallelamente agli eventi di primo piano, oppure occupano un arco di tempo più ampio (Reinhart 1984, 801).

L'ordine cronologico, secondo Hopper (1979, 216), richiede una rappresentazione delle situazioni nella loro globalità, visualizzandone anche il punto finale. Per questo motivo, per marcare il primo piano viene utilizzata la morfologia perfettiva, semanticamente congruente con la telicità (Dry 1983, 19).

Lo sfondo invece è dedicato alla descrizione di situazioni che sono simultanei a quelli di primo piano oppure vi si sovrappongono, come lo stato d'animo dei personaggi, le loro abitudini, le condizioni dell'ambiente, ecc. Per veicolare l'idea di indeterminatezza temporale di queste situazioni, lo sfondo è marcato da morfologia imperfettiva, semanticamente coerente con verbi atelici (Hopper 1979, 215).

Nella sequenza (7), ad esempio, gli eventi marcati con il passato prossimo avvengono in ordine sequenziale, mentre le situazioni marcate con l'imperfetto sono valide per un arco di tempo indeterminato, che comprende anche gli eventi di primo piano.

- (7) Ieri Anna è tornata dal lavoro prima del previsto. Siccome il tempo era bello e aveva voglia di rilassarsi, ha preso la bici, è andata in piscina e ha nuotato un'ora.

Per riassumere, vi è un'interazione tra l'aspetto morfologico, l'aspetto lessicale e la funzione testuale dei tempi verbali (Reinhart 1984; Dry 1983). Secondo Haßler (2016, 215), si tratta infatti di tre dimensioni di un'unica categoria semantica multidimensionale, l'aspettualità, all'interno del quale la morfologia verbale assume un'importanza centrale, dato che consente di marcare l'opposizione tra aspetto perfettivo e imperfettivo in modo sistematico.

1.3 IL SISTEMA TEMPO-ASPETTUALE DEL TEDESCO

Similmente all'italiano, anche in tedesco la collocazione delle situazioni lungo l'asse del tempo si evince dalle marche morfologiche sul verbo. Tuttavia, come osserva Klein (2009, 44), gli studiosi sono in disaccordo relativamente alla classificazione dei tempi verbali in tedesco, dato che alcune forme, come il futuro, sembrano trasmettere un valore modale piuttosto che temporale.

Per quanto riguarda i tempi del passato, esistono due tempi verbali con valore deittico, chiamati *Perfekt* e *Präteritum*. Secondo Hentschel (2011, 362), *Perfekt* non solo colloca una situazione prima del momento dell'enunciazione (ME), ma lo qualifica come rilevante al ME. Il *Präteritum* invece visualizza l'evento come concluso e senza effetti che perdurano al ME. Tuttavia, tale distinzione di natura aspettuale va scomparendo dal tedesco, a seguito dell'uso sempre più diffuso di *Perfekt* in tutti i tipi di contesto, sia perfettivo sia imperfettivo. Come osserva Fischer (2018, 388), questo fenomeno si manifesta in primo luogo nella lingua parlata nella parte meridionale dei territori di lingua tedesca, dove il *Präteritum* è utilizzato solo in combinazione con alcuni verbi modali e il verbo *essere*. Lo stesso fenomeno è osservabile nel tedesco parlato in Austria (Muhr, Schrodt, Wiesinger 1995, 228).

Tuttavia, la mancanza di marche morfologiche che esprimano distinzioni aspettuative non significa che tali distinzioni sono assenti nel tedesco (Dessi-Schmidt 2014, 18). Esse possono essere veicolate dall'aspetto lessicale (Bohnmeyer, Swift 2004), nel senso che situazioni teliche sono interpretate come perfettive, situazioni ateliche invece come imperfettive. Nella frase (8), ad esempio, la presenza di una costruzione partitiva induce un'interpretazione atelica e conseguentemente imperfettiva. Se tale costruzione viene sostituita da un articolo indeterminativo, la frase acquista un'interpretazione telica e conseguentemente perfettiva (9).

(8) Als ich Marys Büro betrat, schrieb sie an einem Brief

(9) Als ich Marys Büro betrat, schrieb sie einen Brief

Tuttavia, un'interpretazione imperfettiva può essere indotta anche dal contesto, come osservabile in (10).

(10) Als ich Marys Büro betrat, schrieb sie einen Brief. Überrascht blickte sie auf, legte den Stift zur Seite und lächelte mich an.

Questi tre esempi (8–10) mostrano che l'interpretazione perfettiva e imperfettiva in tedesco dipende dalla semantica del predicato. Secondo Bohnmeyer

e Swift (2004, 270), un'implicazione pragmatica dell'interpretazione aspettuale basata sull'aspetto lessicale è che, similmente all'italiano, anche in tedesco il primo piano dei testi narrativi è caratterizzato dalla presenza di verbi telici, lo sfondo invece dalla presenza di verbi atelici.

2 L'APPRENDIMENTO DEL TEMPO E DELL'ASPETTO IN ITALIANO L2

Data l'interazione tra le diverse dimensioni di aspettualità, molti studiosi, a partire da Andersen (1991), hanno esaminato la relazione tra l'aspetto lessicale e l'aspetto morfologico per comprendere l'evoluzione delle distinzioni aspettuative nell'interlingua di apprendenti di lingue romanze (es.: Giacalone Ramat 1995, 2002, 2003; Rocca 2005; Salaberry 1998, 2001, 2003 e molti altri). Anche se questi studi utilizzano metodologie diverse e sono difficilmente confrontabili, tutti mostrano la presenza di un'interazione tra l'aspetto lessicale e l'aspetto morfologico nell'apprendimento.

Il forte influsso dell'aspetto lessicale sull'uso e la distribuzione della morfologia verbale osservabile da apprendenti di lingue diverse ha indotto la formulazione della *Lexical Aspect Hypothesis* (LAH) (Andersen e Shirai 1996). Secondo questa ipotesi, l'apprendente comincia a utilizzare combinazioni semanticamente congruenti di aspetto morfologico e aspetto lessicale, perché i tratti prototipici e non marcati hanno precedenza nell'acquisizione. La prima marca morfologica che compare nell'interlingua è infatti quella perfettiva applicata a verbi telici. In un secondo momento l'apprendente comincia a marcare predicati stativi con morfologia imperfettiva, per estendere poi l'aspetto perfettivo a predicati atelici, e, viceversa, l'aspetto imperfettivo ad attività e infine a predicati telici.

Questa ipotesi è stata ampiamente testata su apprendenti di lingue romanze, in primo luogo spagnolo e francese. Alcuni studi (es. Salaberry 1998; Camps 2002; Cadierno 2000; Banfi e Bernini 2003; Giacalone Ramat 2002; Rocca 2005; Rosi 2009; Wiberg 2009) confermano che la morfologia perfettiva compare prima di quella imperfettiva nell'interlingua e viene applicata soprattutto a verbi telici. Tuttavia, i dati non confermano la diffusione dell'aspetto imperfettivo a partire da predicati atelici. Gli studi di Giacalone Ramat (2002) e Comajoan (2006), ad esempio, mettono in evidenza la tendenza a usare la morfologia imperfettiva solo con un numero limitato di verbi stativi e senza estenderla ad altre classi aspettuative.

Molti studi inoltre rivelano la tendenza a usare lo stesso tempo verbale con tutte le classi aspettuative (Salaberry 1999, 2002; Rocca 2005; Wiberg 1996),

osservabile in primo luogo negli stadi iniziali dell'apprendimento. Secondo Salaberry (1999) e Wiberg (1996), questo fenomeno si verifica perché gli apprendenti iniziali non sempre sono sensibili a distinzioni aspettuative a livello morfologico, e usano i tempi del passato per marcare distinzioni temporali, senza tenere conto del loro valore aspettuale. L'aspetto viene integrato nell'interlingua in un secondo momento, quando gli apprendenti cominciano a usare la morfologia imperfettiva con verbi stativi.

Un altro fattore che può influenzare l'uso della morfologia verbale nell'interlingua è la funzione testuale dei tempi verbali. Secondo Hopper (1979, 239), quando raccontano una storia, i parlanti operano sempre una distinzione tra primo piano, che costituisce il filo narrativo principale, e sfondo, che riporta informazioni non strettamente rilevanti. Nelle lingue romanze, questa distinzione è segnalata dalla morfologia verbale: i tempi perfettivi marcano il primo piano, i tempi imperfettivi lo sfondo. Questa funzione della morfologia verbale, secondo Bardovi-Harlig (1994, 43), è presente anche nell'interlingua, nel senso che gli apprendenti usano le forme verbali via via acquisite per distinguere il primo piano dallo sfondo nelle loro narrazioni. Da questa osservazione deriva la cosiddetta *Discourse Hypothesis* (DH), secondo la quale lo sviluppo della morfologia verbale nell'interlingua è influenzata dalla funzione testuale dei tempi verbali: le forme perfettive compaiono nel primo piano, quelle imperfettive nello sfondo.

Tuttavia, come osserva Comajoan (2005, 257), non è facile distinguere l'effetto della dimensione testuale dall'effetto dell'aspetto lessicale perché i tre livelli di aspettuatività interagiscono, nel senso che predicati telici con morfologia perfettiva tendono a comparire nel primo piano, quelli atelici con morfologia imperfettiva invece nello sfondo. Alcuni studi infatti (Bardovi-Harlig 1998; Rosi 2008) propongono di integrare le due ipotesi (LAH e DH), e affermano che gli apprendenti iniziali sono più influenzati dall'aspetto lessicale, ma con l'avanzare della competenza aumenta l'effetto della struttura narrativa. Secondo Salaberry (2011), infatti, tra i due livelli di rappresentazione aspettuale, morfologica e testuale, il secondo è quello più difficile per l'apprendente.

2.1 L'EFFETTO CONGIUNTO DELL'ASPETTO LESSICALE E DELLA FUNZIONE TESTUALE DEI TEMPI VERBALI

Entrambe le ipotesi sopra esposte (LAH e DH) suggeriscono che le prime forme verbali che entrano nell'interlingua costituiscono combinazioni prototipiche di diversi livelli di rappresentazione aspettuale: morfologico, lessicale e/o testuale. Tuttavia, alcuni studi mettono in dubbio queste ipotesi.

McManus (2013), ad esempio, sostiene che la frequenza di combinazioni prototipiche nell'interlingua di apprendenti del francese L2 cresce con l'avanzare della competenza. Un risultato simile emerge dalla ricerca di Salaberry (2002, 2011), che esamina l'interlingua di apprendenti di spagnolo L2 e dallo studio di Toth (2019), su apprendenti dell'italiano L2.

Questo fenomeno può essere spiegato in termini di sviluppo del *form-function mapping*. Le due ipotesi sopra esposte, LAH e DH, presuppongono una consapevolezza del valore aspettuale dei tempi verbali da parte dell'apprendente, già nelle fasi iniziali dell'apprendimento (McManus 2013, 317). Questa preconditione, tuttavia, non è necessariamente presente, specialmente da apprendenti con una L1 che non marca l'aspetto a livello morfologico, come il tedesco. Nelle narrazioni di questi apprendenti, infatti, spesso è osservabile l'uso delle forme verbali indipendentemente dal loro valore aspettuale, ad esempio l'uso dei tempi perfettivi nello sfondo o, viceversa, dei tempi imperfettivi nel primo piano (Giacalone Ramat 2002; McManus 2013; Toth 2019). Inoltre, come mostrano le ricerche di Giacalone Ramat e Rastelli (e.g., Rastelli 2009; Giacalone Ramat, Rastelli 2013; Rastelli Vernice 2013), gli apprendenti iniziali non mostrano piena consapevolezza dei tratti aspettuati presenti nella semantica del verbo. Spesso, ad esempio, gli studenti usano coppie di verbi telici e atelici come intercambiabili, come esemplificato nella frase (11), dove il verbo *imparare* (telico) viene usato al posto di *studiare* (atelico). Secondo Giacalone Ramat (2013, 396), questo avviene perché i significati generali vengono acquisiti prima di tratti più specifici come l'aspetto lessicale.

(11) Ho ancora imparato circa quattro ore

Dagli studi esaminati in questo paragrafo emerge dunque che sia l'aspetto morfologico sia l'aspetto lessicale costituiscono tratti che devono essere appresi gradualmente. Queste considerazioni spiegano perché in alcuni studi (McManus 2013; Salaberry 2011; Toth 2019) non è osservabile l'uso di combinazioni prototipiche negli apprendenti iniziali. Sembra che gli apprendenti utilizzano i tempi verbali italiani con un valore temporale, come possibilmente avviene nella loro L1, senza tenere conto del loro valore aspettuale. Con l'avanzare della loro competenza linguistica, gli studenti sviluppano una consapevolezza dell'aspetto morfologico e lessicale, nonché della funzione testuale dei tempi verbali, che induce un uso crescente di combinazioni prototipiche.

3 TESTI NARRATIVI SCRITTI AL PRESENTE

Come si evince dagli studi sopra esaminati, nell'interlingua di apprendenti iniziali le forme del passato assumono un valore temporale. Con l'avanzare dell'apprendimento è osservabile l'integrazione di significati aspettuati nell'interlingua, deducibile in primo luogo dalla tendenza a usare combinazioni prototipiche di aspetto morfologico e lessicale, tenendo conto della funzione testuale dell'enunciato. La capacità di marcare distinzioni aspettuati sembra dunque evolversi insieme alla competenza linguistica.

Le ricerche fin qui esaminate riguardano l'uso dei tempi del passato e dedicano un'attenzione marginale alla possibilità di usare il tempo presente nei testi narrativi, il cosiddetto presente narrativo (Roggia, 2011). Dal punto di vista dell'aspetto morfologico, il presente è neutrale, nel senso che può esprimere sia l'aspetto perfettivo sia quello imperfettivo, in base al contesto. Per questo motivo, un racconto scritto prevalentemente al presente non consente di individuare in quale misura l'apprendente è capace di marcare distinzioni aspettuati a livello morfologico. Questi testi, tuttavia, sono interessanti per la ricerca, dato che il presente narrativo si comporta in modo simile ai tempi verbali in tedesco, nel senso che la caratterizzazione aspettuale degli eventi narrati avviene in base all'aspetto lessicale e al contesto linguistico.

Il presente studio ha dunque lo scopo di analizzare testi narrativi scritti da apprendenti di italiano L2 con tedesco come L1, utilizzando il presente narrativo. L'analisi è volta a indagare se vi è una relazione tra l'uso del presente narrativo e la competenza linguistica, se cioè l'uso del tempo presente è tipico delle interlingue meno avanzate oppure è osservabile anche da studenti con una competenza più alta. Il lavoro esamina inoltre gli usi occasionali del passato nei testi scritti prevalentemente al presente, per capire meglio in quali contesti linguistici avviene il passaggio dal presente al passato.

3.1 RACCOLTA DEI DATI

I testi analizzati in questo lavoro derivano da un corpus più ampio, raccolto da 230 studenti prevalentemente tedescofoni, che studiano l'italiano come L2 presso una università austriaca. Per osservare la distribuzione di tempi perfettivi e imperfettivi nell'interlingua, agli studenti è stato dato il compito di scrivere la storia di *Cappuccetto Rosso*, chiedendo esplicitamente di raccontare una storia, per indurre l'uso dei tempi del passato. Tuttavia, alcuni studenti hanno utilizzato il presente narrativo. Il lavoro qui presentato, concepito come uno studio pilota, esamina un sub-corpus di 15 testi scritti al presente, da studenti

che al momento della raccolta dei dati frequentavano il primo o il secondo corso di italiano del corso di laurea triennale.

La lingua madre della maggior parte degli studenti è il tedesco (N=13), le altre L1 presenti sono il turco (N=1) e il serbo (N=1). Tutti gli studenti parlano inglese come seconda lingua e la maggior parte conosce anche il francese (N=11). Le altre lingue parlate da singoli studenti sono lo spagnolo, l'olandese, la lingua dei segni austriaca, il russo, il polacco e lo sloveno.

4 ANALISI DEI DATI

Dato che il presente può essere utilizzato sia in contesti perfettivi sia in contesti imperfettivi, i testi scritti al presente non consentono di capire in quale misura gli apprendenti siano in grado di marcare morfologicamente distinzioni aspettuali. Per capire meglio la relazione tra competenza linguistica e uso del presente nelle narrazioni, i testi sono stati classificati in tre livelli di competenza, utilizzando gli indicatori proposti da Ellis e Barkhuizen (2005, 139): la lunghezza del testo (numero di parole e numero di frasi), la percentuale di frasi senza errore, il numero di errori per 100 parole e la percentuale di uso corretto della morfologia verbale.

Questi indicatori rivelano una variabilità significativa tra i testi, come osservabile nella Tabella 1. La lunghezza, ad esempio, varia da 83 a 239 parole, mentre il numero di errori per 100 parole si muove tra 4 e 11. L'unico parametro stabile appare la correttezza della morfologia verbale, alta in tutti i testi analizzati, compresa tra 92% e 100%. Si noti però che in questi testi ricorrono quasi esclusivamente le forme del presente, perciò l'alto tasso di correttezza morfologica non significa che gli studenti padroneggino l'intero paradigma verbale. All'interno del paradigma del presente, tuttavia, i verbi sono coniugati quasi sempre correttamente, anche in testi che per altri versi danno prova di un'interlingua meno avanzata, come osservabile nell'estratto 1. Questo dato suggerisce che, coerentemente a quanto rilevato da una serie di studi (es.: Giacalone Ramat 2002; Banfi e Bernini 1990), le forme del presente vengono apprese già durante gli stadi iniziali dell'apprendimento.

Tabella 1.

<i>Codice del testo</i>	<i>N parole</i>	<i>N frasi</i>	<i>Frasi senza errore</i>	<i>N errori per 100 parole</i>	<i>Morfologia verbale corretta</i>
T9CRITA1	83	12	33%	11	100%
T13CRITA2	92	14	42%	10	93%
T3CRITA116	132	24	50%	11	92%
T7CRITA1	164	27	52%	10	92%
T18CRITA2	129	17	53%	6	94%
T8CRITA1	150	27	59%	8	93%
T6CRITA2	134	22	64%	7	95%
T1CRITA116	162	29	65%	6	96%
T22CRITA1	113	18	66%	6	94%
T14CRITA2	62	12	67%	6	100%
T11CRITA1	185	26	69%	4	96%
T20CRITA2	113	21	76%	4	100%
T21CRITA2	163	25	80%	3	96%
T12CRITA1	239	43	81%	4	100%
T10CRITA2	141	27	81%	4	96%

Per distinguere almeno in modo approssimativo tra i diversi livelli di competenza rispecchiati dai testi, le narrazioni qui analizzate sono state suddivise in tre gruppi, tenendo conto in primo luogo del numero di errori per 100 parole. Nel gruppo meno avanzato tale numero è compreso tra 10–11, nel gruppo intermedio tra 6–8, e infine nel gruppo avanzato è inferiore a 5.

L'estratto 1 proviene da un testo di 83 parole, con un tasso di frasi senza errore pari a 33%, che rivela una competenza basica, presentando una serie di errori morfosintattici e lessicali. Nella breve sequenza riportata nell'estratto 1, ad esempio, ci sono due errori lessicali: l'uso dei verbi *apportare* e *condurre* al posto di *portare* nella frase [1P], nonché l'uso della parola *scandizzata*, probabilmente al posto di *scandalizzata*, per esprimere che Cappuccetto Rosso è sorpresa di non trovare la nonna in casa [3P]. Inoltre, sembra che lo studente non sia riuscito a operare una scelta tra il verbo *stare* e il verbo *essere*, entrambi coniugati alla terza persona singolare nella frase [1S], mentre nella frase [2S] la parola *quali* sta probabilmente per *questi*.

Estratto 1.

<i>Primo piano</i>	<i>Sfondo</i>
<p>[1P] Una volta lei deve [illeggibile] apportare (condurre) un cestino con prodotti alimentari da [illeggibile] sua nonna</p> <p>[2P] Quando il Cappuccetto Rosso arriva a casa della nonna</p> <p>[3P] e scandizzata [...]</p> <p>[4P] Chiede:</p>	<p>[1S] perché lei e è sta male. [...]</p> <p>[2S] “Perché hai quali occhi? e una grande bocca? e grandi denti?”</p>

L'estratto 2 invece proviene da un testo di 239 parole, dove la percentuale di frasi senza errore è 81%, dando prova di una competenza linguistica più sicura. Gli errori, come *da* senza accento in [1P], sono sporadici e non ostacolano la comprensione. Sembra dunque che non ci sia una relazione diretta tra l'uso del presente e la competenza linguistica: le narrazioni scritte al presente si distribuiscono lungo diversi livelli di competenza.

Estratto 2.

<i>Primo piano</i>	<i>Sfondo</i>
<p>[1P] Un giorno la mamma le da un cestino con un po' di pane, frutta, dolce e vino</p> <p>[2P] e le dice</p> <p>[...]</p> <p>[5P] [Cappuccetto Rosso] incontra un lupo</p> <p>[6P] e lo chiede per l'itinerario alla casetta della nonna.</p>	<p>[1S] Il [illeggibile] cappuccetto rosso vive con la sua mamma in un piccolo paesino in campagna.</p> <p>[2S] La nonna invece abita in una casetta nel bosco</p> <p>[3S] e il cappuccetto rosso ci va spesso per trovarla.</p> <p>[4S] per portarlo alla nonna</p> <p>[5S] di sempre stare sul sentiero,</p> <p>[6S] perché è pericoloso nel bosco.</p>

4.1 PRIMO PIANO E SFONDO

Nei testi scritti al presente, l'ordine cronologico degli eventi costituisce l'indizio più importante per distinguere il primo piano dallo sfondo. Come infatti osserva Hopper (1979, 213), la differenziazione tra primo piano e sfondo è universalmente presente nei testi narrativi e anche le lingue che non marcano l'aspetto a livello morfologico dispongono di mezzi per operare tale distinzione. Ad esempio, nell'estratto 2 citato sopra, le frasi [1S], [2S] e [6S] descrivono situazioni che perdurano nel tempo e si sovrappongono. La loro estensione temporale può essere inferita dalle caratteristiche semantiche dei predicati come [vivere in un piccolo paesino in campagna] e [abitare in una casetta nel bosco], che suggeriscono una durata indeterminata, anche in assenza di una marca morfologica imperfettiva. Inoltre, dalla semantica dei predicati si evince che le situazioni non sono in ordine cronologico, nel senso che [vivere in un piccolo paesino in campagna] non deve finire prima che la situazione [abitare in una casetta nel bosco] o [essere pericoloso] possa cominciare. La frase [3S] invece esprime un'azione abituale, dove l'indeterminatezza riguarda il numero di occorrenze della situazione (Bertinetto, Delfitto 2000, 197). Alla caratterizzazione aspettuale della situazione, in questo caso, contribuisce anche la presenza dell'avverbio *sempre*.

Il primo piano dei testi invece contiene per lo più situazioni teliche, che inducono un'interpretazione sequenziale, come si evince dall'estratto 3. In questo caso, anche in assenza di una marca morfologica perfettiva, si suppone che l'evento di arrivare alla casa della nonna debba concludersi prima dell'evento di entrare nella casa.

Estratto 3.

<i>Primo piano</i>	<i>Sfondo</i>
[7P] e finalmente arriva alla casetta, [8P] ma quando entra [9P] si accorge	[8S] che qualcosa è strano

Dunque, nei testi scritti al presente la caratterizzazione aspettuale degli eventi si evince in primo luogo dall'aspetto lessicale, intrinsecamente presente nella semantica dei verbi, nonché dal contesto, ad esempio dalla presenza di espressioni temporali.

4.2 LA PRESENZA DI FORME DEL PASSATO

La versatilità dei significati tempo-aspettuali che il presente può esprimere, osservabile anche nei dati esposti nel paragrafo 4.1., ha portato alcuni studiosi a considerarlo un tempo semanticamente vuoto, che assume un significato solo in base al contesto (si veda Haßler, 2016, 104). Tuttavia, come osserva Bertinetto (1986, 335), l'uso del presente in un testo che contiene anche tempi del passato causa uno spostamento del centro deittico del discorso, nel senso che il presente viene interpretato come espressione di contemporaneità con un momento di riferimento collocato prima del momento dell'enunciazione. Questo fenomeno è osservabile anche in alcuni testi di livello avanzato, in cui sporadicamente compare il passato prossimo, come esemplificato nell'estratto 4.

Estratto 4.

<i>Primo piano</i>	<i>Sfondo</i>
[2P] La ragazza prende il cestino / con una bottiglia di vino e qualcosa da mangiare [...] [4P] Sfortunatamente la ragazza non dimentica quello	[2S] che sua madre ha preparato prima [6S] che la madre ha detto.

Nelle frasi [2S] e [6S], il passato prossimo esprime l'anteriorità di un processo concluso, ma non rispetto al momento dell'enunciazione, bensì rispetto a un momento di riferimento instaurato dalle frasi [2P] e [4P]. Infatti, se il testo fosse stato scritto utilizzando i tempi del passato, nelle frasi [2S] e [6S] sarebbe stato necessario utilizzare il trapassato prossimo. La scelta del passato prossimo per esprimere l'anteriorità relativa nelle frasi [2S] e [6S] suggerisce una consapevolezza della caratterizzazione tempo-aspettuale di questo tempo verbale. Lo stesso significato infatti non potrebbe essere espresso dall'imperfetto, che esprime indeterminatezza circa la conclusione del processo.

L'uso del passato prossimo per marcare l'anteriorità relativa è più frequente nei testi di livello avanzato. Nei testi di livello o meno avanzato, l'uso del passato non sembra avere una funzione chiaramente identificabile. Nell'estratto 5, ad esempio, lo studente descrive una serie di eventi in ordine cronologico²,

² Il connettivo *poiché* in questo caso sta probabilmente per *poi*.

utilizzando il presente nelle frasi [5P] e [6P], per passare al passato prossimo nella frase [7P]. In questo caso però, l'uso del passato prossimo non può essere interpretato come espressione dell'anteriorità relativa, dato che l'evento [7P] avviene successivamente all'evento [6P].

Estratto 5.

<i>Primo piano</i>	<i>Sfondo</i>
[5P] [Cappuccetto Rosso] Chiede:	[4S] “Perché hai quali occhi? e una grande bocca? e grandi denti?”
[6P] Il lupo risponde:	[5S] perché por ti posso divorare meglio.
[7P] Poiché il lupo ha divorato il cappuccetto rosso.	

Per riassumere, nei testi più accurati dal punto di vista morfosintattico le frasi al passato prossimo sembrano avere la funzione di marcare l'anteriorità relativa. Nei testi di livello meno avanzato invece la funzione di questo tempo verbale appare più opaca. Quello che accomuna i testi di diversi livelli di competenza è l'uso delle forme del passato perfettivo esclusivamente con predicati telici, che suggerisce una sensibilità alla congruenza semantica tra aspetto perfettivo e telicità già nelle fasi iniziali dell'apprendimento.

CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo studio pilota è stato osservare, in un campione ridotto di testi narrativi prodotti da apprendenti di italiano L2, la relazione tra competenza linguistica, concepita in termini di accuratezza morfosintattica, e la tendenza a utilizzare il presente, nonché l'uso occasionale dei tempi del passato. Le analisi esposte suggeriscono l'assenza di una relazione diretta tra competenza linguistica e uso del presente. Questa tendenza è infatti osservabile sia in testi che riflettono una competenza basica, sia in testi più elaborati. L'uso occasionale dei tempi del passato, specialmente del passato prossimo, avviene con predicati telici ed è osservabile nella maggior parte dei testi. Tuttavia, la funzione del passato prossimo appare più chiara nei testi di livello avanzato, dove le frasi al passato prossimo segnalano anteriorità relativa. Nei testi di livello meno avanzato invece le frasi al passato prossimo non sembrano avere una funzione chiaramente identificabile.

Bibliografia

- Andersen, Roger W. 1991. "Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition." In *Cross Currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Ed. Thom Huebner – Charles A. Ferguson, 305–324. Amsterdam: John Benjamins.
- Andersen, Roger W. – Yasuhiro Shirai. 1996. "Primacy of Aspect in First and Second Language Acquisition: The Pidgin/Creole Connection". In *Handbook on Language Acquisition*. Ed. William C. Ritchie – Tej K. Bhatia, 527–570. San Diego: Academic Press.
- Andorno, Cecilia. 2003. *La grammatica italiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 1994. "Anecdote or Evidence? Evaluating Support for Hypotheses Concerning the Development of Tense and Aspect." In *Research Methodology in Second-Language Acquisition*. Ed. Elaine E. Tarone – Susan M. Gass – Andrew D. Cohen, 41–60. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 1998. "Narrative Structure and Lexical Aspect. Conspiring Factors in Second Language Acquisition of Tense-Aspect Morphology." *Studies in Second Language Acquisition* 20, no. 4: 471–508.
- Bayley, Robert. 2013. "Data analysis: Quantitative approaches". In *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. Ed. M. Rafael Salaberry – Llorenç Comajoan, 357–390. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Bertinetto, Pier Marco. 1986. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo, Studi di grammatica italiana*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Bertinetto, Pier Marco – Denis Delfitto. 2000. "Aspect vs. Actionality: Why they Should be Kept Apart?" In *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Ed. Östen Dahl, 189–225. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bohnemeyer, Jürgen – Marry Swift. 2004. "Event Realization and Default Aspect." *Linguistics and Philosophy* 27, no. 3: 263–296.
- Cadierno, Teresa. 2000. "The acquisition of Spanish Grammatical Aspect by Danish Advanced Language Learners." *Spanish Applied Linguistics* 4, no. 1: 1–53.
- Camps, Joaquim. 2002. "Aspectual Distinctions in Spanish as a Foreign Language: The Early Stages of Oral Production." *International Review of Applied Linguistics* 40: 179–210.
- Comajoan, Llorenç. 2005. "The Acquisition of Perfective and Imperfective Morphology and the Marking of Discourse Grounding in Catalan." In *Tense and Aspect in the Romance Languages Theoretical and Applied Perspectives*. Ed. Dalila Ayoun – M. Rafael Salaberry, 35–77. Amsterdam: John Benjamins.
- Comajoan, Llorenç. 2006. "The Aspect Hypothesis: Development of Morphology and Appropriateness of Use." *Language Learning*, 56, no. 2: 201–268.
- Comajoan, Llorenç. 2013. "Defining and Coding Data: Narrative Discourse Grounding

- in L2 Studies”. In *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect. Studies in Second and Foreign Language Acquisition*. Ed. M. Rafael Salaberry – Llorenc Comajoan, 309–356. Boston/Berlin: De Gruyter.
- Comrie, Bernard. 1976. *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge University Press.
- Di Biase, Bruno. 2007. *A Processability Approach to the Acquisition of Italian as a Second Language: Theory and Applications*. PhD. thesis. Canberra: Australian National University. <http://hdl.handle.net/1885/6982>.
- Dessi Schmid, Sarah. 2014. *Aspektualität. Ein onomasiologisches Modell am Beispiel der romanischen Sprachen*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Dry, Helen A. 1983. “The movement of narrative time.” *Journal of Literary Semantics*, 12, no. 2: 19–53.
- Ellis, Rod – Gary Barkhuizen. 2005. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, Hanna. 2018. *Präteritumschwund im Deutschen. Dokumentation und Erklärung eines Verdrängungsprozesses* [The Disappearance of the German Preterit: Documenting and Explaining a Displacement Process]. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Giacalone-Ramat, Anna. 2002. “How do Learners Acquire the Classical three Categories of Temporality? Evidence from L2 Italian.” In *The L2 Acquisition of Tense-aspect Morphology*, Ed. M. Rafael Salaberry – Yasuhiro Shirai, 221–248. Amsterdam: John Benjamins.
- Giacalone-Ramat, Anna. 2003. *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Giacalone-Ramat, Anna – Stefano Rastelli. 2013. “Data Analysis: The Qualitative Analysis of Actionality in Learner Language.” In *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect. Studies in Second and Foreign Language Acquisition*. Ed. M. Rafael Salaberry – Llorenc Comajoan, 391–422. Boston/Berlin: De Gruyter.
- Haßler, Gerda. 2016. *Temporalität, Aspektualität und Modalität in romanischen Sprachen*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hentschel, Elke. 2010. *Deutsche Grammatik*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hopper, Paul J. 1979. “Aspect and Foregrounding in Discourse in Discourse and Syntax.” In *Discourse and Syntax*. Ed. Talmy Givón, 213–241. New York: Academic Press.
- Klein, Wolfgang. 2009. “How time is encoded”. In *The Expression of Time*. Ed. Wolfgang Klein and Ping Li, 39–81. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- McManus, Kevin. 2013. “Prototypical influence in second language acquisition: What now for the Aspect Hypothesis.” *IRAL* 51, no 3: 299–322.
- Muhr, Rudolf – Richard Schrodtt – Peter Wiesing. 1995. *Österreichisches Deutsch: Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: hpt.

- Rastelli, Stefano – Mirta Vernice. 2013. “Developing actional competence and the building blocks of telicity in L2 Italian.” *IRAL* 51, no. 1: 55–75.
- Reinhart, Tanya. 1984. “Principles of Gestalt perception in the temporal organization of narrative texts.” *Linguistics* 22, no. 6: 779–809.
- Rocca, Sonia. 2005. “Italian Tense-Aspect Morphology in Child L2 Acquisition. In *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and Applied Perspectives*. Ed. Dalila Ayoun – M. Rafael Salaberry, 129–178. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Roggia, Carlo Enrico. 2011. “Presente storico.” In *Enciclopedia dell’Italiano*. Ed. Gaetano Berruto – Paolo D’Achille, 1157–1158. Roma: Istituto per l’Enciclopedia italiana.
- Rosi, Fabiana. 2008. “L’acquisizione della morfologia aspettuale fra valori lessicali e funzioni discorsive.” In *Competenze lessicali e discorsive nell’acquisizione di lingue seconde*. Ed. Giuliano Bernini – Lorenzo Spreafico – Ada Valentini, 383–404. Perugia: Guerra Edizioni.
- Rosi, Fabiana. 2009. *Learning Aspect in Italian L2. Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*. Milano: Franco Angeli (Collana: Materiali Linguistici).
- Salaberry, M. Rafael. 1998. “The Development of Aspectual Distinctions in L2 French Classroom Learning”. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 54, no. 4: 508–542.
- Salaberry, M. Rafael. 1999. “The Development of Past Tense Verbal Morphology in Classroom L2 Spanish”. *Applied Linguistics*, 20, no. 2: 151–178.
- Salaberry, M. Rafael. 2002. “Tense and Aspect in the Selection of Spanish Past Tense Verbal Morphology”. In *The L2 Acquisition of Tense-aspect Morphology*. Ed. Yasuhiro Shirai – M. Rafael Salaberry, 397–415. Amsterdam: John Benjamins.
- Salaberry, M. Rafael. 2003. “Tense aspect in verbal morpholog.” *Hispania*, 86, no. 1: 559–573.
- Salaberry M. Rafael. 2005. “Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese”. In *Tense and Aspect in Romance Languages, Theoretical and applied perspectives* (Vol. 29). Ed. M. Rafael Salaberry – Dalila Ayoun, 179–210. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Salaberry, M. Rafael. 2011. “Assessing the Effect of Lexical Aspect and Grounding on the Acquisition of L2 Spanish Past Tense Morphology among L1 English Speakers.” *Bilingualism: Language and Cognition* 14, no. 02: 184–202.
- Salaberry, M. Rafael – Dalila Ayoun. 2005. The Development of L2 Tense-Aspect in the Romance Languages. In *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives*. Ed. M. Rafael Salaberry – Dalila Ayoun, 1–33. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Shirai, Yasuhiro. 2013. “Defining and Coding Data: Lexical Aspect in L2 Studies.”

- In *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect. Studies in Second and Foreign Language Acquisition*. Ed. M. Rafael Salaberry – Llorenç Comajoan, 271–308. Boston/Berlin: De Gruyter.
- Toth, Zuzana. 2019. “Tense and Aspect in L3 Interlanguage. The Effect of Lexical Aspect and Discourse Grounding on the Development of Tense and Aspect Marking in L3 Italian.” In *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Ed. Eva Vetter – Ulrike Jessner, 233–254. Basel: Springer Nature Switzerland.
- Vendler, Zeno. 1957. “Verbs and times.” *Philosophical Review* 66, no. 1: 143–60.
- Wiberg, Eva. 1996. “Reference to past events in bilingual Italian-Swedish children of school age.” *Linguistics* 34, no. 5: 1087–1114. doi:10.1515/ling.1996.34.5.1087
- Wiberg, Eva. 2009. “L’imperfetto nell’interlingua di apprendenti svedesi.” In *Mélanges plurilingues offert à Suzanne Schlyter à l’occasion de son 65^{ème} anniversaire. Études Romanes de Lund*, 85. Ed. Petra Bernardini – Verner Egerlan – Jonas Granfeldt, 485–494. Lund: Lund Universitet.

Mgr. Zuzana Toth, PhD.
Katedra románských jazykov a literatúr
Ústav filologických štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
toth@uniba.sk