

Recensione di Zuzana Toth, *Tense and Aspect in Italian Interlanguage*, Berlin/Boston, De Gruyter, 2020

ANNA RAIMO

ANNA RAIMO (anna.raimo2@unibo.it) è dottoranda presso il dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna. I suoi interessi spaziano dall'uso (e dall'acquisizione) della lingua italiana a scuola, fuori dall'Italia (L2/LS), nel web e nelle produzioni scritte dai soldati durante la Seconda Guerra Mondiale. Recentemente si sta occupando, sotto la guida di Aldo Gangemi, di *corpus linguistics*, di *semantic web* e di *knowledge representation*.

*Una lingua ti apre un corridoio per la vita.
Due lingue ti aprono tutte le porte lungo la strada.¹*

Gli studenti di oggi preferiscono imparare anche una terza o quarta lingua. In Austria, così come in Germania e in Francia, fra le lingue studiate a scuola e nelle università c'è molto spesso anche l'italiano, che di solito viene studiato come terza o quarta lingua. Infatti, negli attuali percorsi scolastici europei viene prediletto solitamente lo studio dell'inglese come seconda lingua (L2), seguito dal francese e dallo spagnolo.

In un articolo di Tatiana Bisanti (2020), vengono presentati i dati sul numero di studenti di italiano a livello internazionale dal 2014 – con gli *Stati generali della lingua italiana nel mondo* (Firenze, 21-22 ottobre 2014), iniziativa promossa dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale

¹ Citazione attribuita a Frank Smith: *cfr.* «One language sets you on a corridor for life. Two languages open every door along the way» (traduzione dell'autrice).

(MAECI) – sino al 2018, con le statistiche dell'Eurostat². Nel 2014 al primo posto per numero di studenti figurava la Germania con oltre 300.000 studenti. In occasione della seconda edizione, tenutasi nel 2016 a Firenze (17-18 ottobre), gli *Stati generali della lingua italiana nel mondo* hanno lanciato il Portale della Lingua Italiana³, sul quale, a partire da quel momento, sarebbero state pubblicate e aggiornate le statistiche riguardanti l'insegnamento dell'italiano a livello internazionale. Lo scopo del portale era di migliorare e cartografare la promozione della lingua italiana nel mondo⁴.

Negli ultimi anni lo studio della lingua italiana, come riportato da Bisanti (2020), ha subito una leggera flessione, stimata attorno all'1,2 %. I dati sono stati raccolti e presentati a Roma il 9 ottobre 2019 durante la XIX settimana della lingua italiana nel mondo. È stato inoltre confermato il numero di oltre due milioni di studenti di italiano nel mondo, sebbene sia stato riscontrato un calo nell'Unione europea (-2,21%), ma soprattutto nel continente americano (America del Nord -15,85% e America Latina -12,40)⁵. Dai dati raccolti dal MAECI riguardo i contesti dell'apprendimento dell'italiano, si evince che stando all'ultimo rilevamento i corsi sono erogati da numerose scuole locali, seguite da quelli organizzati dagli enti gestori, dalle università e da altre istituzioni (scuole di lingua, associazioni, etc.). Il numero più basso è rappresentato dai corsi erogati dalle Società Dante Alighieri e degli Istituti di Cultura sparsi per il mondo. Per quanto riguarda la distribuzione geografica, i corsi per l'apprendimento della lingua italiana si concentrano in particolare nell'area dell'Unione Europa⁶.

Pare quindi che la lingua italiana stia lentamente perdendo il suo *appeal* e, fra i paesi dell'Unione Europea, soltanto a Malta viene ancora studiata come seconda lingua. Da uno studio pubblicato dall'Eurostat (2019) emerge che l'italiano occupa soltanto il sesto posto nella classifica delle lingue più studiate nelle scuole secondarie di primo grado in Europa. Solo l'1,3% di studenti europei ha scelto di studiare l'italiano a scuola.

Osservando questi dati, appare subito evidente l'oggetto dell'innovativo studio di Zuzana Toth: l'italiano come terza lingua (L3). In *Tense and Aspect in Italian Iterlanguage*, la studiosa indaga lo sviluppo della marcatura del tempo e dell'aspetto nell'interlingua, analizzando testi narrativi redatti da studenti di

² Eurostat Database, *Pupils by education level and modern foreign language studied*: www.ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database.

³ Per ulteriori informazioni si veda il seguente indirizzo: www.linguaitaliana.esteri.it. È possibile reperire anche delle informazioni su www.uni-italia.it/it/news/105.html.

⁴ Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2019), *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo: L'italiano nel mondo che cambia* (2019: 5).

⁵ *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo: L'italiano nel mondo che cambia* (2019: 5).

⁶ *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo: L'italiano nel mondo che cambia* (2019: 5) e Bisanti (2020).

lingua italiana presso l'Università di Vienna (Austria). Gli studenti selezionati provengono dai corsi di laurea e dall'*Institut für Romanistik* di Vienna⁷.

Il libro si inserisce nella collana editoriale "Sprachen im Kontext – Language in context", che riunisce contributi nel campo della linguistica applicata, nei quali è analizzata criticamente la lingua d'uso nel suo contesto, e come fattore contestualizzante, del processo e dei discorsi sociali e politici. È composto da dieci capitoli e corredato di un indice analitico da cui si possono estrarre velocemente le informazioni (ad esempio *Aktionsart* 43, 45, 63).

Lo studio di Toth si concentra in particolare su come il processo di acquisizione dell'aspetto verbale viene modellato nell'interlingua degli studenti d'italiano L3 da fattori come l'aspetto lessicale e il discorso. Nell'introduzione la studiosa fa un breve *excursus* sullo scopo del libro, sugli apprendenti analizzati e presenta la struttura riassumendo i punti principali. Ciò che è interessante notare, già nella parte introduttiva, è il primo esempio che ci fornisce per capire di cosa si leggerà:

Alla fine è arrivato il cacciaguida [sic] e uccideva il lupo (p. 1)

In questa frase l'informazione temporale viene interpretata con difficoltà da un lettore perché non è chiaro come lo studente intenda il verbo *uccideva*. Infatti, al suo posto sarebbe stato opportuno utilizzare il passato prossimo «ha ucciso» o il passato remoto «uccise», una forma verbale perfettiva che implica che l'azione sia avvenuta dopo l'arrivo del *cacciaguida* e che l'azione sia anche conclusa nella fiaba in modo irreversibile. Probabilmente lo studente, essendo di un livello medio-basso, non capiva ancora il valore aspettuale delle forme in italiano e perciò non capisce la differenza tra verbi perfettivi e imperfettivi⁸.

La maggior parte dei partecipanti hanno come madrelingua il tedesco e, inoltre, parlano o conoscono già bene altri idiomi, tra cui anche lingue romanze come lo spagnolo e il francese. Come primo *step* lo studio identifica il livello di conoscenza sulla base dell'utilizzo, da parte degli studenti, delle forme verbali perfettive e imperfettive nelle frasi che rappresentano il primo piano e lo sfondo della narrazione.

Nel secondo capitolo del libro la studiosa esamina i concetti chiave per la ricerca sull'acquisizione del linguaggio, facendo una distinzione tra orientamento cognitivo e approcci socioculturali. Il capitolo successivo offre un'introduzione teorica sul fenomeno linguistico esaminato nel presente studio. La studiosa, inoltre, descrive in base a una vasta gamma di studi teorici come il tempo e gli aspetti agiscono nella lingua italiana. In particolare modo propone

⁷ Per ulteriori informazioni si veda il seguente indirizzo: www.romanistik.univie.ac.at.

⁸ Nelle grammatiche italiane, si definisce *aspetto verbale* la modalità con cui lo svolgimento di un evento viene enunciata (Salvi, Vanelli 2004: 190) e tale modalità può essere espressa attraverso i verbi perfettivi e imperfettivi. Si parlerà quindi di *aspetto perfettivo* quando l'azione è presentata come conclusa, mentre si dirà *aspetto imperfettivo* quando l'azione è presentata durante il suo svolgimento (Renzi, Salvi 1991: 25).

una riflessione sulle distinzioni aspettuali in italiano, che sono visibili a livello morfologico, lessicale e testuale.

I capitoli successivi (il terzo e il quarto) sono dedicati a una revisione degli studi empirici sull'acquisizione del tempo e dell'aspetto nelle lingue romanze ed europee in generale e nel quinto capitolo invece, specificamente sulla lingua italiana. Vengono messi in luce i principali risultati identificati in una vasta gamma di studi, che esaminano il modo in cui l'aspetto lessicale e/o la struttura del testo narrativo (ingl. *discourse grounding*) influiscono sull'uso e sulla distribuzione delle marche morfologiche nell'interlingua. Il capitolo sesto è invece dedicato alla discussione delle scelte metodologiche.

La seconda parte del libro è composta da tre capitoli, che presentano i risultati dello studio condotto usando tecniche analitiche come il *coding of clauses for grounding* e la *obligatory occasional analysis*, concepite per identificare i livelli di conoscenza.

Proprio sul settimo capitolo è bene soffermarsi, in quanto dopo che la studiosa ha delineato in modo approfondito il campo di studio, entra nel pieno della ricerca empirica. Gli studenti che hanno una bassa conoscenza utilizzano le forme verbali perfettive e imperfettive indipendentemente dalla collocazione dell'enunciato nel primo piano o nello sfondo del racconto:

C'era una volta la mamma di Cappuccetto Rosso mandava lei per portare una cesta colmata con alimenti alla sua nonna. Nel bosco Cappuccetto Rosso incontrava un lupo. Loro dialogavano e [...]. (p. 153)

Invece, gli studenti con una conoscenza intermedia, integrano anche la marcatura dell'aspetto nel loro linguaggio e mostrano una tendenza a usare il tempo perfettivo, soprattutto con predicati telici in primo piano e quello imperfettivo nello sfondo dei racconti che scrivono:

Il lupo ha mangiato anche la piccola ragazza (p. 158)

C'era una volta una piccola ragazza si vestiva sempre un cappotto rosso (p. 158)

Questa tendenza diventa molto pronunciata nel gruppo alto intermedio, dove l'associazione tra perfettività, telicità e primo piano diventa ancora più evidente, mentre nello sfondo compaiono spesso predicati stativi coniugati all'imperfetto:

Ho iniziato a parlare del mio tema personale e i professori mi hanno fatto qualche domanda. (p. 162)

Dopo questa parte del esame ogni professore mi ha fatto domande della sua materia. (p. 162)

Le cosiddette associazioni prototipiche, cioè la prevalenza di predicati te-lici con marche perfettive nel primo piano e di predicati stativi con marche im-perfettive nello sfondo sembrano essere categoriche nel gruppo con un livello di conoscenza molto alto:

Il lupo ha anche mangiato la ragazza ed è andato di nuovo al letto (p. 165)
C'era una piccola ragazza che aveva una nonna malata (p. 165)

Questa analisi viene confermata anche nell'ottavo capitolo in cui l'autrice indaga i testi narrativi utilizzando la tecnica dell'analisi della frequenza propo-sta da Ellis e Barkhuizen (2005). Gli indicatori scelti dallo studio di Ellis e Bar-khuizen (2005: 139) prendono in esame la lunghezza del testo (ovvero il nu-mero delle parole e il numero delle frasi), la percentuale delle frasi senza er-rore, il numero di errori per 100 parole e la percentuale di utilizzo corretto della morfologia verbale.

Nel nono capitolo viene mostrato come la frequenza di associazioni pro-totipiche aumenta in modo direttamente proporzionale alla competenza lin-guistica. Toth riporta i codici dei predicati per l'aspetto lessicale che sono stati elaborati per esaminare la relazione tra la marcatura dell'aspetto morfologico, gli aspetti lessicali e la distribuzione delle forme verbali nei vari livelli del di-scorso.

Infine, nel decimo capitolo vi è una discussione sui principali risultati ri-scontrati con un confronto attivo con i primi cinque capitoli teorici del libro. La studiosa, tirando le fila del discorso, mostra che c'è ancora molto lavoro da fare; vi sono infatti diversi fattori da tenere in considerazione, ma in partico-lare sarebbe opportuno indagare ulteriormente l'influenza esercitata dalla L2 e soprattutto coinvolgere un maggior numero di studenti, provenienti da altri istituti, con cui potersi confrontare utilizzando gli stessi *task*.

Zuzana Toth, sulla scia degli studi di acquisizione per comprendere l'evoluzione delle distinzioni aspettuali nell'interlingua di apprendenti di lingue ro-manze (Andersen 1991, Giacalone Ramat 1995, 2002, 2003; Rocca 2005; Sala-berry 2003), è riuscita a dare un valore aggiunto alla ricerca aprendo una nuova prospettiva di lavoro che, se ampliata, permetterà di migliorare l'uso delle espressioni temporali. L'espressione temporale non è solo un fertile campo di studio per le analisi sull'interlingua condotte da Toth, ma è anche un oggetto di studio esemplare in Didattica delle Lingue L2, in quanto tratto fon-damentale di ogni comunicazione umana:

[t]he ability to talk about time is a fundamental trait of human communication, and all languages we know of have developed means to express time (Klein 2009: 35).

Da un punto di vista più generale, questo libro rappresenta una tappa cru-ciale per la produzione scientifica e l'attività didattica di Zuzana Toth, che hanno il merito di promuovere e sostenere la lingua italiana all'estero in un

periodo in cui questa subisce i colpi di un crescente disinteresse. Le implicazioni di questo libro sono quindi particolarmente promettenti come fondamenta per la creazione di nuovi ponti di comunicazione e nuovi progetti verso il plurilinguismo. È ormai universalmente noto che non sia sufficiente conoscere una sola lingua. Prendendo in prestito un pensiero di Johann Wolfgang von Goethe, potremmo anche aggiungere che «chi non conosce le lingue straniere non sa niente della propria lingua madre»⁹.

Riferimenti bibliografici

- Andersen, Roger W. (1991), *Developmental sequences. The emergence of aspect marking in second language acquisition*, in Huebner, Thom – Ferguson, Charles A. (a cura di), *Cross currents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 305–324.
- Bisanti, Tatiana (2020), *La didattica dell'italiano L2: uno sguardo alla Germania*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 125-142.
- Ellis, Rod - Barkhuizen, Gary P. (2005), *Analysing learner language*, Oxford, Oxford University Press.
- Giacalone Ramat, Anna (1995), *Tense and aspect in learner Italian*, in Bertinetto, Pier Marco - Bianchi, Valentina - Dahl, Östeb – Squartini, Mario (a cura di), *Temporal reference: Aspect and actionality*, Vol. 2. *Typological perspectives*, Torino, Rosenberg & Sellier, pp. 289-307.
- Giacalone Ramat, Anna (2002), *Come acquisiscono gli studenti le tre categorie classiche di temporalità? Prove dall'italiano L2*, in Salaberry, M. Rafael – Shirai, Yasuhiro (a cura di), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 221-249.
- Giacalone Ramat, Anna (2003), *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Klein, Wolfgang (2009), *Concepts of time*, in Klein, Wolfgang – Li, Ping (a cura di), *The expression of time*, Berlino, De Gruyter, pp. 5-38.
- Renzi, Lorenzo - Salvi, Giampaolo - Cardinaletti, Anna (2001), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Bologna, il Mulino.

⁹ Citazione attribuita a Johann W. Goethe: *cfr.* «Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen» (traduzione dell'autrice).

- Rocca, Sonia (2005), *Italian tense-aspect morphology in child L2 acquisition*, in Ayoun, Dalila – Salaberry, M. Rafael (a cura di), *Tense and aspect in romance languages: Theoretical and applied perspectives*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 129-178.
- Salaberry, M. Rafael (2003), *Tense aspect in verbal morphology*, in «Hispanica», 86(3), pp. 559-573.
- Salvi, Giampaolo - Vanelli, Laura (2004), *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Toth, Zuzana (2019), *Il tempo e l'aspetto verbale nell'italiano, nel tedesco e nell'interlingua di apprendenti tedescofoni. Tre sistemi linguistici a confronto*, in «Philologia», 29(1-2), pp. 35-54.
-

