

Intelligenza culturale e bilinguismo precoce

Anna Lia Proietti Ergün

Abstract Cultural Intelligence is defined as the capacity to interact in an efficient and positive way in multicultural environments. Cultural Intelligence has been studied also in relation with adult bi/multilingualism. Studies which focus on the correlation between Cultural Intelligence and early bilingualism are still lacking. The present study, in spite of having been conducted on a restricted number of subjects, may enlighten the fact that knowing a foreign language even at a beginner stage may empowers the child in regards to Cultural Intelligence and in a global world as we are living in, it could be a valuable input to reflect on in an attempt to create new generations that are adequately intelligent to interact in an increasingly multicultural environment.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Cosa significa cultura. — 3. Definizione di Intelligenza culturale (QI). — 4. Lo studio. — 5. Discussione e conclusioni.

1 Introduzione

A partire dagli anni sessanta gli studi condotti sui bambini bilingui hanno portato a risultati omogenei: il bilinguismo si riflette in maniera positiva sull'intelligenza in generale e in particolare sulla sfera cognitiva. Partendo dall'idea che la possibilità di essere bi/plurilingui è inscritta nel codice genetico dell'essere umano e non frutto di qualche complicato esercizio che forza la natura (per una discussione più completa cfr. Meisel 2001), gli esperimenti scientifici hanno dimostrato che l'apprendimento di una lingua seconda in età precoce dà al bambino una marcia in più rispetto ai suoi coetanei monolingui.

Lo studioso russo Vygotsky, uno dei primi a sostenere che il bilinguismo precoce potesse arricchire il bambino, in un lavoro pubblicato per la prima volta a metà degli anni trenta (1986), affermava che i bilingui precoci avevano una competenza metalinguistica più sviluppata rispetto ai loro coetanei monolingue poiché erano in grado di capire come le lingue da loro parlate fossero una tra le tante possibili scelte e come la relazione tra significante e significato fosse del tutto arbitraria.

In quegli stessi anni la posizione dello studioso americano Bloomfield era invece all'estremo opposto, ipotizzava infatti che il bilinguismo potesse causare ritardi nello sviluppo cognitivo dei bambini: «this process retards the child's development» (1933, p. 55).

La visione di Bloomfield venne sposata dalla maggior parte degli studiosi

del tempo e solo Werner Leopold si discostò da quel flusso maggioritario che riteneva il bilinguismo precoce dannoso per lo sviluppo cognitivo dei bambini, pubblicando quattro volumi in un periodo che va dal 1939 al 1949. Leopold dichiarò che l'aver esposto sua figlia a due lingue fin dalla nascita aveva migliorato il suo sviluppo mentale, in particolare il suo pensiero astratto e quello simbolico, teorizzando che questo risultato era dovuto al fatto che i bambini bilingui sono abituati a concentrarsi sul contenuto delle parole piuttosto che sulla loro forma e che spesso hanno due parole diverse per un solo referente (Leopold 1949).

Il dibattito tra i sostenitori e i detrattori del bilinguismo precoce si è protratto fino alla fine degli anni sessanta quando gli studiosi Pearl e Lambert (1962) pubblicarono i risultati dei loro studi scientifici sulle capacità cognitive dei bambini bilingui. Le loro pubblicazioni furono pietre miliari perché i risultati erano stati ottenuti attraverso esperimenti scientifici piuttosto che con osservazioni longitudinali e con studi di casi.

Ai giorni nostri la comunità scientifica è giunta alla quasi unanime conclusione che il bilinguismo precoce migliora alcuni aspetti della cognizione.

La studiosa Byalistok (2002) sostiene che il vantaggio cognitivo non riguarda tutti gli aspetti in toto, ma solo quei processi in cui è coinvolto il meccanismo di inibizione delle informazioni non pertinenti o irrilevanti. Secondo la studiosa, infatti, il continuo esercizio di inibizione della lingua non utilizzata nel corso della comunicazione, che il bilingue esercita fin dall'infanzia, lo porta ad essere più allenato e a trasferire questa abilità anche in altre situazioni dove è richiesta l'inibizione di informazioni irrilevanti, come ad esempio la risoluzione di alcuni problemi matematici.

Di recente (Byalistok, Barac 2012) si è visto che alcune componenti della cognizione (nello specifico le competenze che determinano la consapevolezza metalinguistica) sono potenziate anche nel caso in cui il bambino sia solo all'inizio del processo di apprendimento della seconda lingua, mentre il vantaggio in quei compiti cognitivi che coinvolgono i processi di inibizione di informazioni irrilevanti si riscontra solamente nei bilingui fluenti.

Le ricerche suggeriscono che i bilingui precoci hanno una marcia in più anche in altri campi della cognizione; paiono possedere un vantaggio nel pensiero divergente ovvero la capacità di attivare simultaneamente un elevato numero di categorie non correlate (Kharkhurin 2008), un migliore uso dell'apprendimento, una maggiore competenza metacognitiva, (Bochener 1996), la loro memoria semantica ed episodica sembra lavorare meglio, hanno una migliore memoria di lavoro (Fabbro 2003).

Come già accennato per lo studio di Byalistok e Barac (2012), è naturale chiedersi quali siano le condizioni che innestano i vantaggi cognitivi nei bambini bilingui, se esiste una soglia minima di conoscenza delle due lingue senza la quale non si ha alcun beneficio, ma anzi si hanno effetti negativi. Gli studiosi Toukoma e Skutnabb-Kangas (1977) e Cummings (1976) hanno proposto la teoria del livello soglia (*Threshold Theory*), questi

studiosi ritengono che esistano due livelli soglia nel bilinguismo precoce e ogni attraversamento di questo livello produca effetti diversi sul bambino. Il primo passaggio è in qualche modo neutro e non apporta nessun particolare miglioramento cognitivo, la seconda soglia è quella il cui attraversamento apporta benefici cognitivi.

Se il bilinguismo precoce può influenzare, come dimostrano le ricerche, alcuni campi della cognizione, è lecito chiedersi se fra questi è compresa l'Intelligenza culturale, in altre parole quello strumento cognitivo che permette di adattarci e di interagire efficacemente con culture diverse e se esiste anche in questo caso un livello soglia di competenza linguistica che, una volta attraversato, innesta un processo virtuoso.

2 Cosa significa cultura

Hofstede (1980, pp. 21-23) definisce la cultura come «the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group from another». La cultura dunque non come qualcosa di ereditario ma come una serie di insegnamenti che passano di generazione in generazione, una serie di concetti, credenze e valori condivisi all'interno di una stessa comunità.

Gary Weaver (1986) descrive la cultura come un iceberg; nella parte emersa, la punta (che rappresenta appena il 10% della massa totale) lo studioso pone i fatti superficiali della cultura, ovvero cosa si può percepire fisicamente: i comportamenti, il linguaggio, le abitudini e le tradizioni. La parte non emersa contiene il sistema dei valori profondi, il modo di percepire il mondo. La punta dell'iceberg serve a esprimere quanto c'è di più profondo e rende in qualche modo visibile quanto altrimenti resterebbe invisibile. Si deve però prestare grande attenzione nell'interpretare quanto emerge in superficie, il naufragio del Titanic fu infatti dovuto a una valutazione frettolosa delle dimensioni della parte sommersa dell'iceberg.

Il successo nelle relazioni interculturali sta nella capacità di comprendere la portata di quanto giace sotto la parte visibile della cultura.

3 Definizione di Intelligenza culturale (QI)

Agli albori degli studi sull'intelligenza ci si era concentrati solo su quelle abilità che consentivano di avere alte prestazioni in ambiente scolastico o accademico, ovvero solo su quelle capacità che vengono sintetizzate attraverso il termine di quoziente intellettivo (QI). Ormai vi è però ampio e diffuso consenso sul fatto che l'intelligenza umana non possa essere descritta solo attraverso il quoziente intellettivo e che sia in realtà un complesso sistema di abilità cognitive, definite con il termine «intelli-

genze multiple» (Gardner 1983) il cui insieme determina la capacità di 'funzionare' bene. All'interno di questo complesso sistema di intelligenze, due, quella intrapersonale e interpersonale, vengono prese in esame da Goleman (1995) che le descrive all'interno della sua teoria sull'intelligenza emotiva. L'intelligenza culturale può essere configurata come un descrittore dell'intelligenza emotiva:

Cultural intelligence is related to emotional intelligence, but it picks up where emotional intelligence leaves off [Early, Mosakowsky 2004, p. 139].

Se l'intelligenza emotiva permette di elaborare i comportamenti degli altri comprendendone le differenze, l'intelligenza culturale riesce a carpire quanto c'è di comune e universale nel comportamento umano.

Una persona può dimostrare una grandissima intelligenza emotiva funzionando in maniera eccellente all'interno del suo gruppo culturale ma non essere in grado di applicare lo stesso livello di empatia, motivazione e capacità di gestire le proprie emozioni una volta inserito in un'altra cultura; l'intelligenza culturale è quindi la capacità di applicare la propria intelligenza emotiva anche in ambienti culturali diversi dal proprio.

L'intelligenza culturale è la capacità di muoversi, agire e ragionare in maniera efficiente in ambienti multiculturali:

The capability of an individual to function effectively in situation characterized by cultural diversity [Ang, Van Dyke, 2008, p. 3].

La definizione nomologica di intelligenza culturale è basata su forti presupposti teorici, nasce dalla necessità di sostituire concetti difficili da definire scientificamente come «competenza interculturale» (Deardorff 2006) o «efficacia interculturale» (Stone 2006).

Early e Ang (2003) partono dal modello di Sternbers e Dettermans (1986), che concettualizza l'intelligenza individuale in quattro moduli complementari, per analizzare l'Intelligenza Culturale come una struttura composta di quattro dimensioni separate e complementari:

- a. meta-cognitiva, quello che un individuo sa a livello conscio sui processi e sulle strategie che usa per apprendere e acquisire nuove informazioni;
- b. propriamente cognitiva, l'insieme di conoscenze possedute da un individuo;
- c. motivazionale, l'apprendimento avviene in maniera efficace in maniera direttamente proporzionale alla motivazione.
- d. comportamentale, la capacità di adattare i propri comportamenti verbali e non verbali rispetto all'ambiente che ci circonda.

La novità di quest'approccio all'intelligenza sta nel fatto che non tutti i fattori che descrivono l'intelligenza vengono individuati nella mente; quello comportamentale viene individuato nelle azioni ovvero nella sfera del fare non in quella del pensare. Early e Ang (2003) applicano questo modello all'intelligenza culturale (CQ) elaborando un modello quadridimensionale che viene così sintetizzato:

- a. La dimensione metacognitiva è la capacità di riflettere attivamente sulle norme, le pratiche e le convenzioni nelle culture differenti che sono state apprese attraverso l'esperienza; la capacità di adattare le proprie conoscenze culturali a quelle degli altri permettendo alle persona di sviluppare nuove regole di interazioni per ambienti culturali diversi. Nel caso del bambino la dimensione metacognitiva potrebbe essere individuata nella capacità di interagire con bambini di cultura diversa, di osservare intensamente il modo di giocare, di conversare degli altri e di riuscire ad adeguare il proprio comportamento in base alle norme osservate negli altri in modo da essere immediatamente accettato.
- b. La dimensione cognitiva è l'enciclopedia culturale di una persona, la sua conoscenza di norme e convenzioni nelle differenti culture. Si tratta della conoscenza esplicita che uno ha della propria cultura e di quella degli altri. La dimensione cognitiva dovrebbe aiutare l'individuo a evidenziare quanto c'è di universale in tutte le culture¹ così da proporsi in maniera dialogica verso la cultura altrà.
- c. La dimensione motivazionale riflette la capacità di investire energie e risorse per imparare ad agire in ambienti caratterizzati da culture diverse. La motivazione serve a convogliare sforzi ed energie verso il raggiungimento di uno scopo che viene percepito come importante, nel caso del bambino potrebbe essere quello di riuscire a stringere nuove amicizie e giocare con bambini di cultura diversa.
- d. La dimensione comportamentale è cruciale perché permette di tradurre in comportamenti appropriati tutte le conoscenze e i processi avviati dalle osservazioni precedenti. La dimensione comportamentale misura la capacità dell'individuo a comportarsi in maniera adeguata.

Il modello quadridimensionale proposto da Early e Ang (2003) è un modello integrato, dove sono prese in considerazione sia la parte psicologica del CQ (dimensione cognitiva, meta cognitiva e motivazionale) sia quella pragmatica (dimensione comportamentale) che dimostra quanto la dimensione

1 Murdock (1987), propone il concetto di universali culturali, ovvero le declinazioni culturali dei bisogni basilari che tutti gli esseri umani hanno ovvero il bisogno di nutrirsi, trovare rifugio, riprodursi, difendersi ecc. A questi bisogni le differenti culture hanno dato risposte diverse sulla base del territorio e delle risorse disponibili.

mentale venga tradotta in atti verbali e non verbali che sono poi quelli che determinano il successo o meno dell'interazione interculturale.

4 Lo studio

Che apprendimento linguistico e intelligenza culturale siano legate, lo ha ben spiegato nel suo articolo Santipolo (2012) per cui l'intelligenza linguistica è:

uno strumento, in parte innato e in parte educabile e accrescibile, che facilita la comprensione delle culture altre e di cui si deve, al pari di ogni altra tipologia di intelligenza, tenere necessariamente conto in un percorso di educazione linguistica [Santipolo 2012, p. 230].

Early (2002) ha proposto che chi non riesce ad apprendere una lingua straniera, almeno a un livello minimo, potrebbe aver un livello di CQ più basso poiché le conoscenze linguistiche sono uno strumento fondamentale di scambio e acquisizione di conoscenze culturali.

Altri studi condotti su adulti hanno dimostrato che in gruppi di lavoro interculturali le persone con scarse competenze linguistiche sono meno coinvolte nei processi decisionali e le loro opinioni sono considerate meno importanti (Marschan-Piekkari, Welch, Welch 1999) .

Shannon e Bengley (2008) hanno condotto uno studio per verificare se la conoscenza linguistica si riflette su alcuni degli elementi del CQ. Gli studiosi hanno proposto che le capacità linguistiche si riflettono maggiormente sull'elemento cognitivo:

Those with high level ability in multiple language, have a systematic mechanism for accessing the core values of different languages and should be more knowledgeable about specific aspects of other culture [Shannon, Bengley 2008, p. 43].

Anche la componente comportamentale del CQ dovrebbe essere influenzata dalle capacità linguistiche in quanto

Verbal behaviors are highly relevant to an individual's language skill [...]. In addition, their broad behavioral repertoire should allow them to put others at ease by exhibiting culturally appropriate verbal, vocal, facial and other outward expressions [Shannon, Bengley 2008, p. 4].

Lo studio citato sembra dimostrare le ipotesi degli studiosi ovvero che solo l'elemento cognitivo e quello comportamentale del CQ vengono influenzati dalla competenza nelle lingue straniere.

Fermo restando che l'intelligenza culturale deve essere stimolata durante l'apprendimento linguistico, rimane aperta la domanda se il bilinguismo precoce apporta qualche beneficio a questa particolare intelligenza, come pare apportarlo nel caso dei bilingui adulti, e, se questi benefici esistono, qual è la soglia minima di bilinguismo che va raggiunta per avere un CQ più elevato.

Lo studio proposto, che coinvolge un numero molto esiguo di bambini, può essere considerato un'esplorazione che potrebbe aprire la strada a studi più approfonditi e dettagliati.

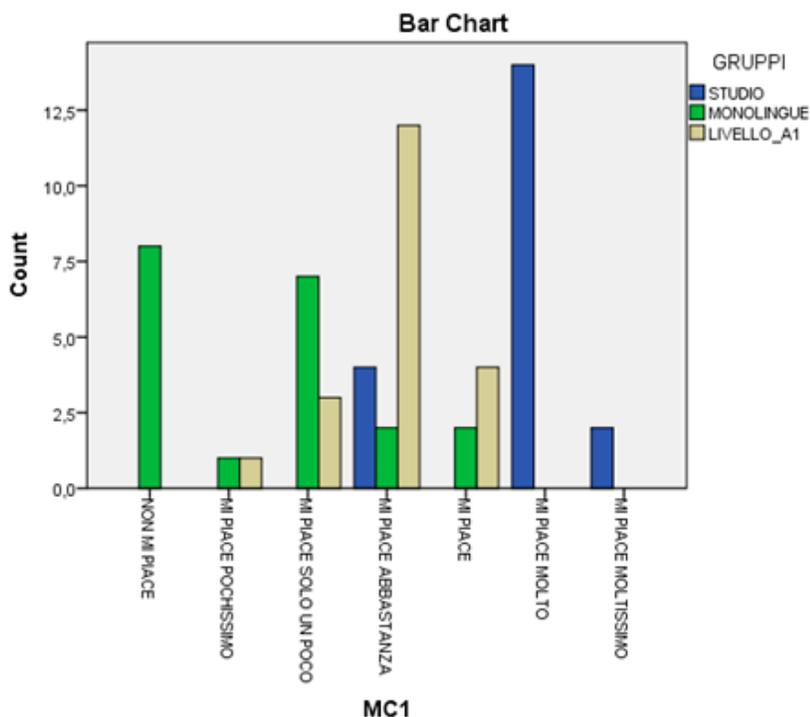
Soggetti: I soggetti dello studio (20 bilingui fluenti), sono bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni (media 9,6) e sono stati selezionati all'interno di scuole internazionali e scuole nazionali turche, alcuni bambini sono bilingui italiano-turco, altri italiano-inglese, alcuni bambini sono trilingue fluenti (italiano, turco, inglese). I bambini sono stati confrontati con 40 bambini italiani selezionati nelle scuole statali e omogenei per età (media 9,4) e per provenienza socioculturale. All'interno del gruppo di controllo c'era anche un gruppo di bambini (50%) che apprendevano l'inglese come lingua straniera in corsi privati per un numero limitato di ore settimanali (2-4) e che avevano raggiunto il livello A1 della Cornice di Riferimento, questo gruppo è stato definito come gruppo di bilingui emergenti.

Domanda di ricerca: Visto che gli studiosi concordano nell'affermare che le facoltà cognitive possono essere influenzate positivamente dall'apprendimento simultaneo o precoce di due o più lingue, il presente studio si pone due domande di ricerca:

- a. È possibile che il bilinguismo precoce influenzi positivamente il CQ? Vengono influenzate solo alcune dimensioni del CQ o tutte?
- b. A differenti livelli di bilinguismo, corrispondono effetti diversi sul CQ o su alcune delle sue componenti?

Studio: Alle famiglie che avevano accettato di partecipare a questo studio si è chiesto di riempire una piccola scheda anagrafica (all. 1) per creare un gruppo di controllo che fosse il più possibile omogeneo con il gruppo di studio.

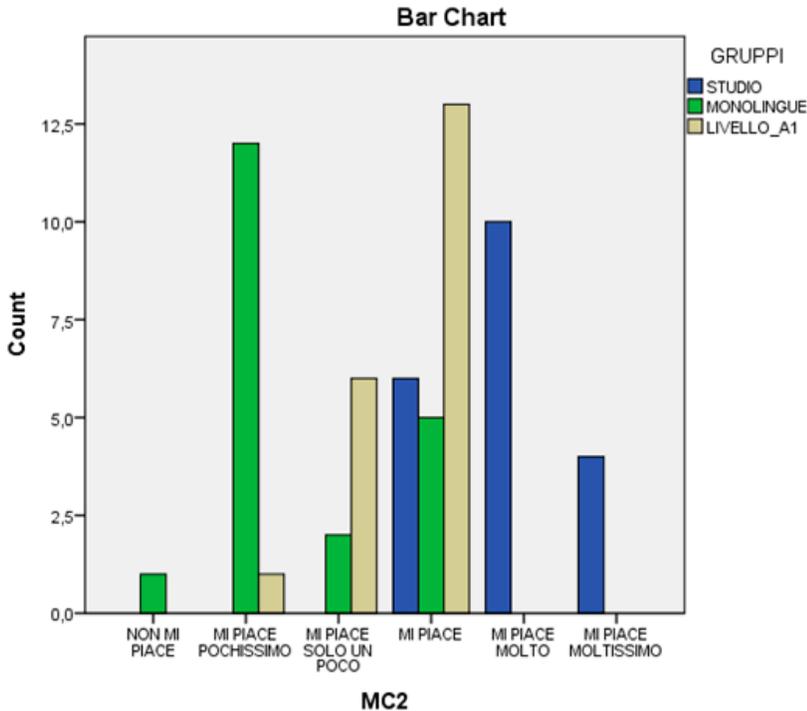
I bambini del gruppo di studio erano per la maggior parte bilingui fluenti (50% italiano/turco e 30% italiano/inglese) con una presenza minoritaria di trilingue (20%). Il bilinguismo era dovuto nel 90% dei casi al fatto che uno dei genitori non era italiano, mentre per il restante 10% si trattava di bambini i cui genitori (italiani) si trovavano in un paese straniero per lavoro e i bambini frequentavano scuole internazionali. La maggioranza dei bambini (85%) aveva viaggiato molto e aveva una famiglia con un livello di istruzione medio-superiore. Il gruppo di controllo monolingue era parago-



nabile al gruppo di studio per età e background familiare, tra loro il 50% aveva una conoscenza della lingua straniera (inglese o italiano) perché a scuola avevano un programma di lingua straniera potenziato o perché la famiglia sosteneva questo tipo di apprendimento attraverso corsi privati.

Lo strumento: Per misurare l'intelligenza culturale di ogni bambino si è utilizzato uno strumento messo a punto da Ang e colleghi (2007) ottenendo il permesso dai possessori del copyright per poterlo adattare ai bambini. Il mini SGS (Ang, Van Dyke 2008, p. 391) è stato messo a punto per dare un'idea generale del CQ di un individuo, le domande sono state modificate per renderle più comprensibili al bambino. Il somministratore ha anche agito da facilitatore, portando delle spiegazioni ai bambini quando avevano difficoltà a capire. I bambini dovevano scegliere il comportamento che meglio li descriveva utilizzando una scala da 1 (non mi piace) a 7 (mi piace moltissimo).

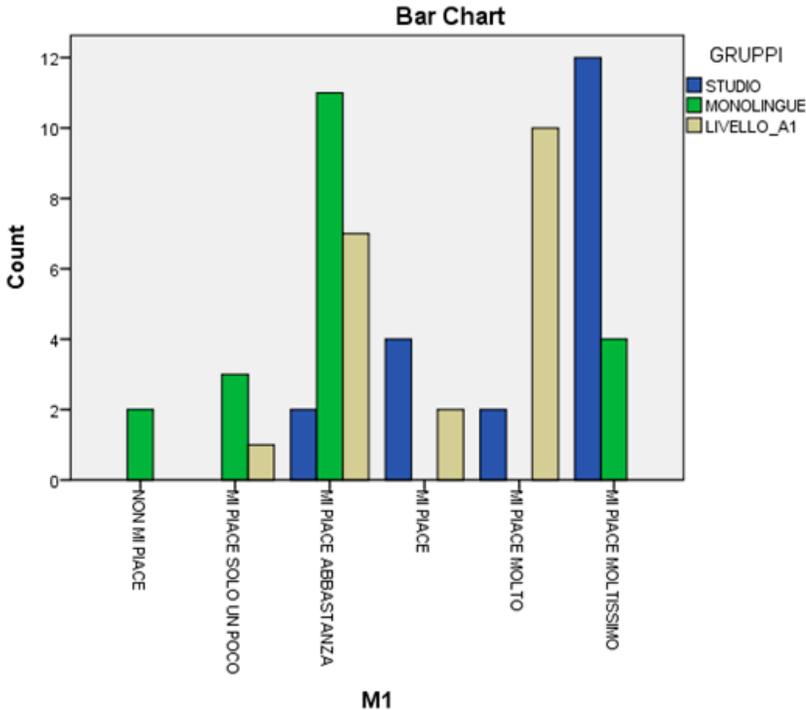
Risultato: I dati sono stati analizzati utilizzando il pacchetto statistico SPSS 20.



La prima affermazione «Mi piace giocare con bambini di culture differenti» rientrava nella sfera metaculturale (MC1). Il grafico 1 mostra visivamente la differenza tra il gruppo di studio, di cui il 70% (14 individui) mostra di apprezzare molto la compagnia di bambini con background culturali diversi, i due gruppi di controllo mostrano diversità significativa tra di loro e infatti il 40% (8 individui) del gruppo monolingue pare non apprezzare affatto la compagnia di bambini con un diverso background culturale e il 35% lo apprezza solo poco. Il gruppo di controllo linguisticamente competente mostra di apprezzare di più (60%, 12 individui) la compagnia di bambini con background culturale diverso, anche se il loro gradimento si pone in una dimensione diversa rispetto a quello del gruppo di studio.

Quando si va ad analizzare i dati con un t test si vede comunque che esiste una differenza significativa tra le varie condizioni: monolingui e bilingui $t(38) = 8,69$, $p < 0,001$; monolingui e bilingui emergenti $t(38) = 4,25$, $p < 0,001$; ed emergenti e bilingui $t(38) = 6,54$, $p < 0,001$.

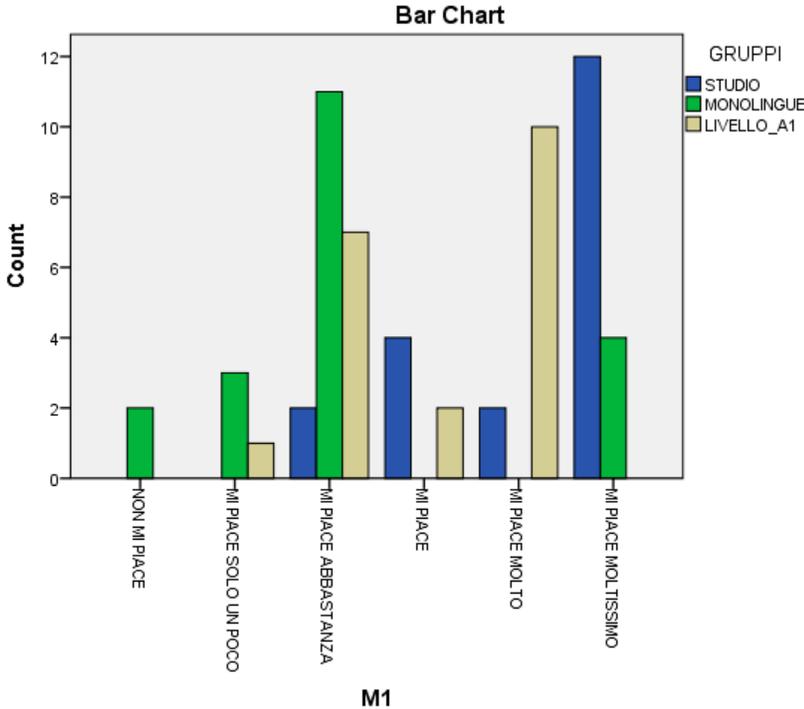
Il grafico 2 mostra i risultati ottenuti per l'affermazione «So di poter stare bene in un ambiente che è nuovo o diverso per me», anche quest'affermazione



zione rientra nella sfera della competenza metaculturale e le reazioni dei bambini mostrano un forte stacco tra il gruppo di studio monolingue, che appare non gradire l’idea di trovarsi in un ambiente diverso (il 60% del gruppo), e solo il 25% che mostra un’apertura verso quest’affermazione. Nel gruppo di controllo A1, il 65% mostra di apprezzare la possibilità di trovarsi in un ambiente diverso e la situazione si ribalta completamente con i bambini bilingui che al 100% si mostrano sicuri di potersela cavare bene in un ambiente caratterizzato da diversità culturale, seppure in misura diversa (30% piace, 50% piace molto e il 20% piace moltissimo).

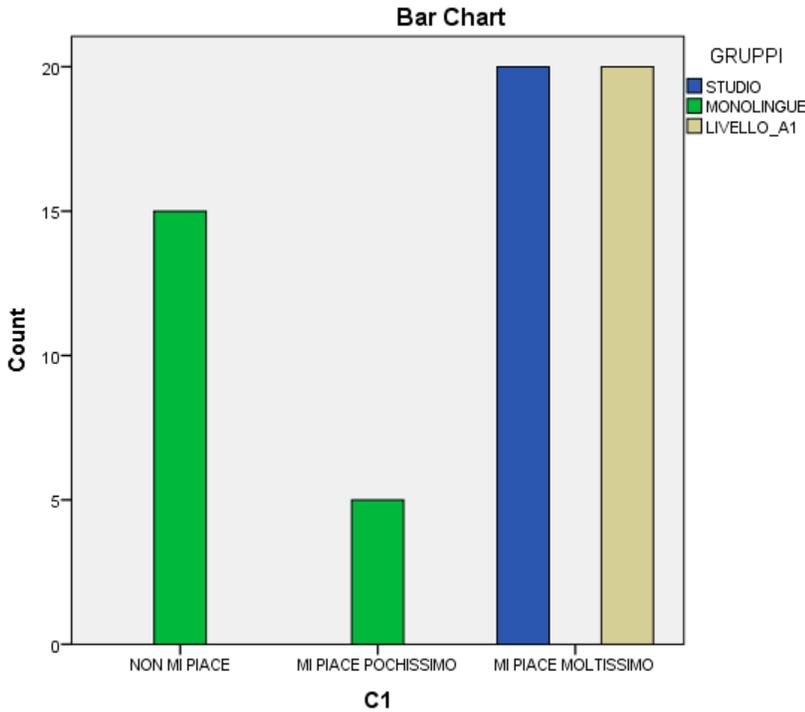
Quando si va ad analizzare la varianza si vede comunque che la differenza è significativa per tutti e tre i gruppi: monolingui e bilingui $t(38) = 9,08$, $p < 0,001$; monolingui e bilingui emergenti $t(38) = -3,74$, $p = 0,001$; ed emergenti e bilingui $t(38) = 5,72$, $p < 0,001$.

L’affermazione «So che altri bambini possono avere religioni diverse e fare le cose in un altro modo e lo apprezzo» rientra nella riflessione motivazionale ovvero la capacità del bambino di investire energia per osservare e apprendere comportamenti diversi, anche se nel caso dei bambini con



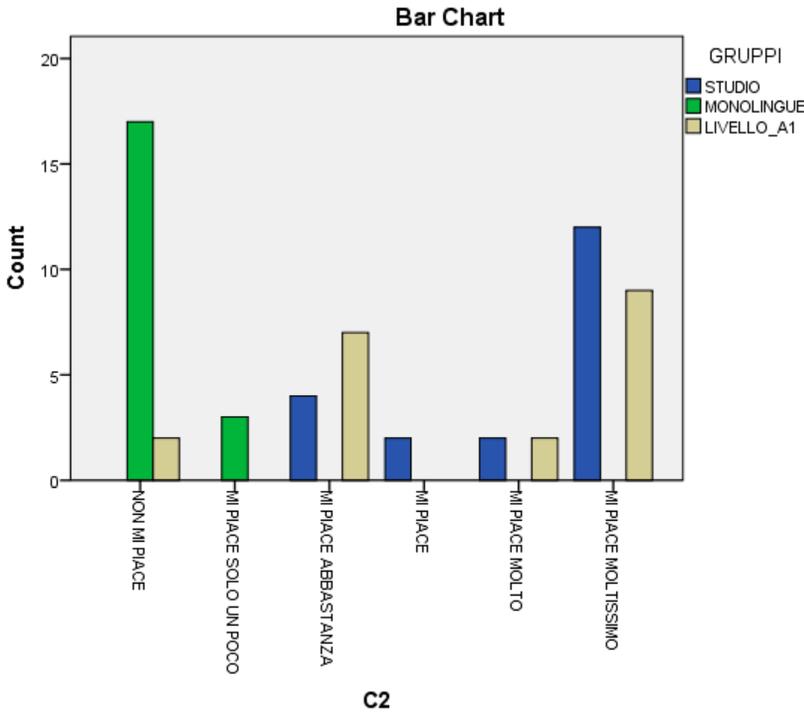
competenza di lingua straniera di livello A1, il 95% dei soggetti intervistati risponde con un atteggiamento positivo (di cui il 50% è nettamente di apprezzamento), questo livello scende al 75% nei bambini monolingue (di cui solo il 20% totalmente positivo), mentre nel gruppo di studio il 100% è positivo e il 60% è assolutamente positivo. Se si va a considerare l'analisi della varianza ci si rende conto che non vi è una differenza indicativa all'interno dei due gruppi di controllo - $t(38) = -1,99, p = 0,55$ - e di conseguenza la differenza tra bilingui fluenti e bilingui emergenti - $t(38) = 3,37, p = 0,002$ - e bilingui fluenti e monolingue - $t(38) = 4,47, p < 0,001$ - è significativa. Dunque questo elemento dell'intelligenza culturale sembra essere influenzato solo da un'ottima padronanza della seconda lingua.

L'affermazione «Conosco almeno un poco un'altra lingua» appartiene alla dimensione culturale ed è servita essenzialmente a individuare e dividere, nel gruppo di controllo, coloro che conoscevano almeno un poco una lingua straniera da coloro che non la conoscevano affatto.



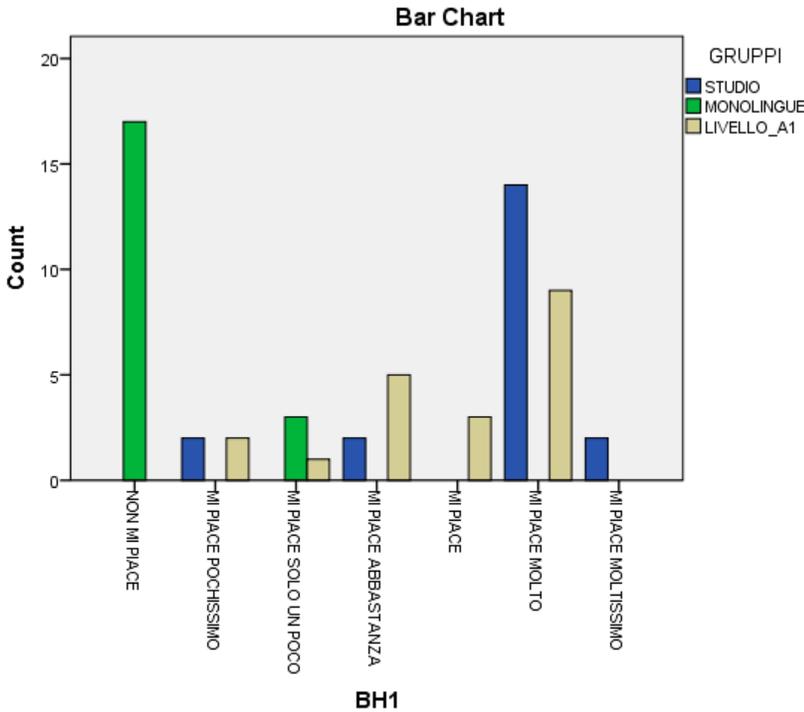
La seconda affermazione nell’ambito della dimensione culturale «So che ci si deve comportare in maniera diversa con persone diverse» pone l’accento su una fortissima discrepanza tra il gruppo monolingue, dove l’85% dimostra di non essere consapevole di dovere adeguare il proprio comportamento alle persone con una diversa provenienza culturale, contro il 60% del gruppo di studio che si pone all’opposto dichiarandosi assolutamente cosciente del fatto che la diversità culturale esige un adeguamento di comportamenti. Nel mezzo si pone il gruppo di bilingui emergenti con il 35% dei casi vagamente consapevole e il 45% completamente consapevole. L’analisi della varianza rivela che la differenza è significativa solo tra monolingui e bilingui - $t(38) = 14,79, p < 0,001$ - e monolingui e bilingui emergenti - $t(38) = 6,30, p < 0,001$ -, mentre non lo è tra emergenti e bilingui - $t(38) = 1,61, p = 0,115$.

L’affermazione «Cambio i miei comportamenti verbali per adattarmi alle maniere delle persone di altre culture (abbasso il tono della voce, rispetto i turni per parlare ecc.)» serve a mettere in luce la capacità di adeguare i propri comportamenti rispetto alla cultura dell’interlocutore. I bambini



monolingui sono assolutamente negativi, con l’85% che dichiara di non adeguare minimamente i propri comportamenti verbali e il 15% di farlo pochissimo. Anche il gruppo di studio dimostra di avere problemi a modificare i propri comportamenti per adattarli all’ambiente culturale in cui si trova: il 70% dichiara di farlo, il 10% di riuscirci occasionalmente e il 10% di non riuscirci affatto. Il gruppo dei bilingui emergenti ha risultati diffusi su tutte le possibilità proposte con una minoranza parziale (45%) che dichiara di essere in grado di adeguare i propri comportamenti verbali. Anche in questo caso la differenza indicativa, ottenuta attraverso l’analisi della varianza, risulta esserci solo tra monolingui e bilingui - $t(38) = 11,30$, $p < 0,001$ -; monolingui e bilingui emergenti - $t(38) = -10,12$, $p < 0,001$ - ma non tra emergenti e bilingui - $t(38) = 1,60$, $p = 0,117$.

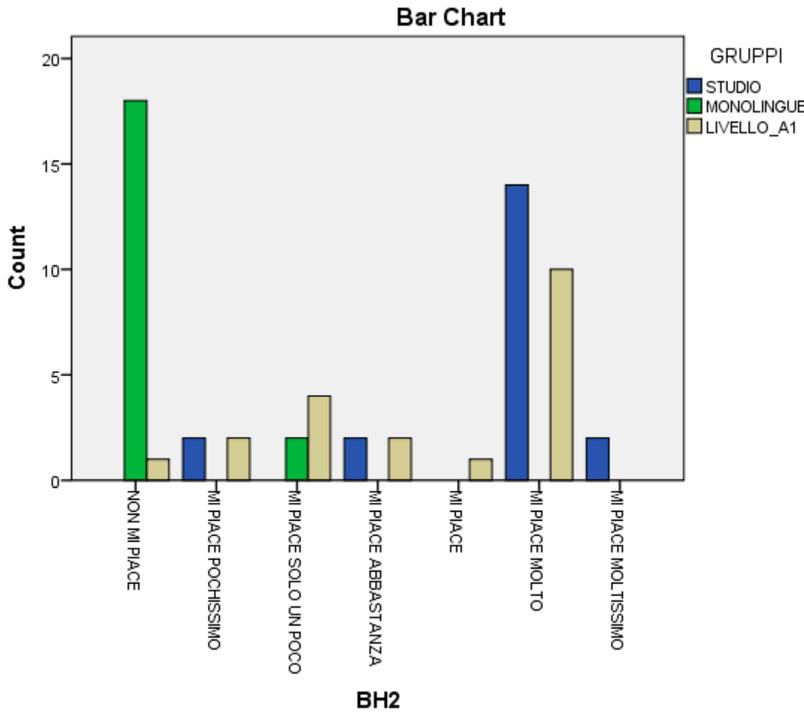
L’affermazione «Cambio i miei comportamenti non-verbali per adattarmi alle maniere delle persone di altre culture (dare la mano a ogni persona presente in una stanza, lasciare che persone appena conosciute mi salutino con un bacio sulla guancia ecc.)» serve a mettere in luce la capacità di adeguare i propri comportamenti rispetto alla cultura dell’interlocutore, in



questo caso i bambini monolingue sono assolutamente negativi con il 90% che dichiara di non adeguare minimamente il proprio comportamento e il 10% di farlo pochissimo. Il gruppo di studio, in questo caso, si dimostra comunque più restio ad adeguare i propri comportamenti con il 70% che dichiara di farlo, il 10% di riuscirci occasionalmente e il 10% di non riuscirci affatto. Il gruppo dei bilingui emergenti ha risultati diffusi su tutte le possibilità con il 50% che dichiara di essere in grado di adeguare i propri comportamenti verbali. L'analisi della varianza si mostra consistente con i risultati precedenti, infatti il gruppo monolingui e bilingui $t(38) = 12,60$, $p < 0,001$; monolingui e bilingui emergenti $t(38) = -8,02$, $p < 0,001$; ma non tra emergenti e bilingui $t(38) = 2,01$, $p = 0,52$.

5 Discussione e conclusioni

I risultati mostrano che in generale i bambini bilingui fluenti hanno una risposta positiva in tutte e quattro le componenti dell'intelligenza emotiva rispetto al gruppo di controllo monolingue. I bambini che hanno una



competenza minima di lingua straniera (il gruppo bilingue emergente) dimostrano di avere un CQ più alto rispetto al monolingue, il loro CQ è inferiore rispetto ai bilingui fluenti quando si esamina la dimensione metacognitiva, cognitiva e motivazionale mentre non si rivela una differenza indicativa nell'elemento comportamentale. La dimensione metaculturale sembra essere quella che viene maggiormente influenzata dal grado di bilinguismo dei bambini (MC1 e MC2) mentre l'elemento comportamentale (BH1 e BH2) non è influenzato dal livello di conoscenza linguistica e, sebbene l'analisi della varianza mostri una differenza indicativa tra i bilingui (fluenti ed emergenti) e i monolingue, il grafico mostra visivamente quanto le risposte siano distribuite lungo tutta la scala e non solo sui valori positivi.

Questi risultati sono in linea con quelli ottenuti da Shannon e Begley (2008). I dati raccolti da questi studiosi, con gli adulti, dimostravano come la componente cognitiva e comportamentale del CQ venisse migliorata dalla conoscenza di una lingua straniera. Nel nostro caso si aggiunge però anche un netto beneficio sulla componente metaculturale, questo risultato è coerente comunque con tutti gli altri studi che dimostrano come la dimensione metacognitiva sia la parte dell'intelligenza che viene maggiormente

influenzata dal bilinguismo precoce (Byalistok 2002; Byalistok, Raluca 2011; Cummings 1976). I bilingui fluenti dimostrano inoltre un vantaggio anche nella componente motivazionale, questo risultato è interessante in quanto già altri studi hanno dimostrato che i bambini bilingui sono maggiormente efficienti in compiti che richiedono di acquisire nuove informazioni (cfr. Bochner 1996).

Per quanto riguarda la componente comportamentale, sembra essere quella più difficile da acquisire e le differenze, per quanto significative tra bilingui (anche emergenti) e monolingue, sono meno evidenti di quelle precedenti. I bambini, dunque, sembrano avere più difficoltà a tradurre in atti pratici quello che riescono a capire attraverso un'analisi metacognitiva, ovvero un processo che coinvolge sistemi di pensiero complesso. Le risposte avute per la componente non verbale sono particolarmente interessanti perché in generale i bambini presi in esame sembrano non riuscire ad accettare facilmente intrusioni all'interno del loro spazio privato, sebbene i bambini bilingui riescano ad accettarlo in maniera significativamente maggiore rispetto ai loro compagni monolingui.

Questo piccolo esperimento pilota, senza giungere a risultati definitivi, sembra indicare comunque che le componenti culturali, metaculturali e motivazionali del CQ sono direttamente proporzionali alla conoscenza di una seconda lingua, mentre la componente comportamentale del CQ viene influenzata anche solo dalla familiarità con una lingua straniera.

In un mondo globalizzato, dove lavorare con persone di culture diverse è ormai una necessità, garantire ai bambini una buona conoscenza della lingua straniera significa assicurare loro la possibilità di affrontare in maniera positiva un ambiente, di studio prima e di lavoro poi, che proporrà sempre più spesso la sfida della diversità culturale.

Riferimenti bibliografici

- Ang, S.; Van Dyne, L. (2008). *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Ang, S. (2006). «Personality Correlates of the Four-Factor Model of Cultural Intelligence». *Group & Organization Management*, 31 (1), pp. 100-123.
- Ang, S.; Van Dyne, L.; Koh, C.; Yee Ng, K.; Templer, J.K.; Tay, C.; Chandrasekar, N. A. (2007). «Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance». *Management and Organization Review*, 3 (3), pp. 335-371.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bialystok, E. (2002). «Portrait of the Bilingual Child». In: Cook, V. (ed.). *Portraits of L2 Users*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 145-165.
- Bialystok, E.; Raluca, B. (2011). «Emerging Bilingualism: Dissociating Ad-

- vantages for Metalinguistic Awareness and Executive Control». *Cognition*, 122 (1), pp. 67-73.
- Bochner, S. (1996). «The Learning Strategies of Bilingual Versus Monolingual Students». *British Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 83-93.
- Cummin, J. (1976). «The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses». *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Deardorff, D. (2006). «Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization». *Journal of Studies in International Education*, 10, pp. 241-266.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. London: Sage Publications.
- Stone, N. (2006). «Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching». *Journal Studies in International Education*, 10, pp. 334-356.
- Thomas, D.; Elron, E.; Stahl, G.; Ekelund, B.; Ravlin, E.; Cerdin, J.-L.; Poelmans, S.; Brislin, R.; Pekerti, A.; Aycan, Z.; Masnevski, M.; Au, K.; Lazarova, M. (2008). «Cultural Intelligence: Domain and Assessment». *International Journal of Cross-Cultural Management*, 8, pp. 123-143.
- Pearl, E.; Lambert, W.E. (1962). «The Relation of Bilingualism to Intelligence». *Psychological Monographs*, 76 (27), pp. 1-23.
- Marschan-Piekkari, R.; Welch, D.; Welch, L. (1999). «Adopting a Common Corporate Language: IHRM Implications». *International Journal of Human Resource Management*, 10 (3), pp. 377-390.
- Leopold, W.F. (1949). *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. Vol. 4. Evanston, IL: Northwestern University.
- Shannon, L.M.; Begley, T.M. (2008). «Antecedents of the Four-factor Model of Cultural Intelligence». In: Ang, S.; Van Dyne, L. (eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. Armonk: M.E. Sharpe, pp. 41-55.
- Toukoma, P.; Skutnabb-kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age*. Tampere: Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Edited by A. Kozulin. Cambridge: MIT Press.
- Meisel J.M. (2001). «The simultaneous Acquisition of Two First Languages: Early Differentiation and Subsequent Development of Grammars». In: Cenoz, J.; Genesee, F. (eds.). *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam: John Benjamin, pp. 11-42.
- Weaver, G.R. (1998). «Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress». In: Weaver, G.R. (ed.), *Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations*. Needham, MA: Simon & Schuster.