

# La sfida pedagogica dei Paesi Arabi del Golfo: l'impatto del modello educativo anglosassone (prima parte)

**Simona Savelli**

Università degli Studi Guglielmo Marconi; simsavit@gmail.com

## Sommario

*Il breve saggio che segue intende illustrare, senza pretese di esaustività, l'impatto che l'importazione e l'implementazione a livello locale del modello educativo anglosassone — con riferimento ai Paesi BANA (Britain, Australia and North America) — stanno avendo sui Paesi arabi del Golfo (GCC). Il rapido diffondersi di tale modello a tutti i livelli di istruzione introduce cambiamenti radicali nell'intero sistema ed è oggetto di dibattito e di reazioni controverse. Il lavoro si divide in due parti. Nella prima parte si cerca di identificare le principali problematiche che ruotano attorno al modello educativo anglosassone e che interessano l'intera regione: i motori della globalizzazione e della conoscenza; la necessità funzionale di un pensiero critico e di una pratica costruttivista; il necessario rapporto con la lingua inglese; il timore di una nuova colonizzazione di ordine culturale; la ricerca di una sintesi fruttosa tra radici orientali e occidentali; le questioni sensibili da affrontare nelle dinamiche d'aula. Nella seconda parte, coerentemente con il filo tracciato, si cerca di declinarle sinteticamente nei contesti dei singoli Paesi del GCC (Gulf Cooperation Council).*

## Parole chiave

*Educazione, mondo arabo, Golfo, Inglese L2.*

## 1. Introduzione: educare nella globalizzazione

Il *Consiglio di Cooperazione del Golfo* (*Gulf Cooperation Council, GCC*) è un'unione economica e politica regionale intergovernativa tra tutti gli Stati Arabi del Golfo, eccetto l'Iraq, nata nel 1981 e costituita da sei Stati: Bahrain, Kuwait, Oman, Qatar, Arabia Saudita ed Emirati Arabi Uniti.<sup>1</sup> Si tratta di uno dei mercati in più rapida crescita al mondo, con un ruolo sempre più significativo nell'economia globale (Ellis et al., 2011; Blaik Hourani et al., 2011). Infatti, i Paesi di cui è costituito sono tra i massimi esportatori mondiali e possessori delle maggiori riserve di petrolio e gas naturale (Reinert e Rajan, 2009).

In ragione di questo, sin dagli anni '70, tali Paesi hanno attratto flussi massicci di *espatriati*<sup>2</sup> di provenienza internazionale, che vanno a costituire una popolazione prevalentemente composta di persone che non parlano arabo (fino al 90%),<sup>3</sup> alle quali i governi sono di solito disponibili a concedere ampie libertà sociali (Krieger, 2008). Gli stranieri operano in una vasta gamma di settori socio-professionali e la loro presenza in ambito educativo è visibile e delicata, in quanto riunisce attori con filosofie educative contrapposte, tradizioni scolastiche e modelli didattici diversi (Blaik Hourani et al., 2011).

Attualmente, nei Paesi del Golfo, l'educazione<sup>4</sup> è considerata fondamentale: per risultare competitivi nell'economia *globale* che caratterizza il ventunesimo secolo, i governi vi reindirizzano massicce quantità di denaro e sforzi (Gonzales et al., 2008; Krieger, 2008). La *globalizzazione* esercita un impatto notevole su ogni aspetto della società. L'educazione superiore<sup>5</sup> è forse uno dei settori maggiormente influenzati da tali tendenze: negli ultimi anni si sono introdotte dimensioni internazionali, interculturali o globali nei piani di studio, che hanno influito su contenuti, materiali, metodi di insegnamento-apprendimento (AUCC, 2006; 2009). Il fondamento logico che ne è alla base è proprio quello di preparare gli studenti

<sup>1</sup> Gli stati membri sono monarchie costituzionali (Qatar, Kuwait, Bahrain), monarchie assolute (Arabia Saudita e Oman) e una monarchia federale (gli Emirati Arabi Uniti, di cui fanno parte sette Stati, ognuno con a capo il suo Emiro). Per ulteriori informazioni può essere consultato il sito istituzionale del Segretariato Generale del GCC, di cui è disponibile una versione in lingua inglese.

<sup>2</sup> In questa sede si traduce letteralmente il termine *expatriate*, utilizzato frequentemente nei testi consultati. Esso fa riferimento a una persona che risiede temporaneamente o permanentemente in un Paese diverso da quello di cittadinanza. Nell'uso comune esso indica professionisti o lavoratori specializzati inviati all'estero dai loro datori di lavoro (aziende, governi, organizzazioni non governative), il cui guadagno è di solito maggiore anche rispetto ai lavoratori locali. Il termine è utilizzato, inoltre, per riferirsi a pensionati o altri soggetti che hanno deciso di vivere al di fuori del loro Paese natio. Per ulteriori approfondimenti si può vedere: *Definition of expatriate in English*, Oxford Dictionaries, Oxford University Press, 2017.

<sup>3</sup> Negli Emirati Arabi Uniti gli *espatriati* costituiscono più dell'80% della popolazione, in Qatar quasi il 60% (Reinert e Rajan, 2009).

<sup>4</sup> In questa sede, nella maggior parte dei casi, il termine inglese *education* viene tradotto con *educazione* ed è inteso in senso esteso, in analogia con l'uso anglosassone.

<sup>5</sup> In questa sede, nell'indicare il livello di istruzione, i termini *superiore* e *terziario* si utilizzano in modo sinonimico, come avviene nella letteratura in lingua inglese di riferimento.

con conoscenze, prospettive e abilità necessarie a eccellere in società ed economie sempre più globalizzate (Shah e Baporikar, 2011). Mentre, però, nei Paesi sviluppati e in alcuni Paesi in via di sviluppo, sono preferiti i piani di studio internazionali o su iniziativa congiunta (*joint-venture*), che non perdono di vista la dimensione locale, laddove il livello di istruzione è relativamente inferiore (come in molti Paesi arabi), tendenzialmente sono importati piani di studio stranieri (ibidem).

Inizialmente nei Paesi del GCC, le *Istituzioni di Educazione Superiore* (*Higher Education Institutions*, HEI) hanno fatto affidamento su materiali didattici importati da Egitto, Siria e Libano, non perfettamente compatibili con le necessità locali (Davidson, 2009); attualmente, esse si affiliano a università molto note degli Stati Uniti, della Gran Bretagna e dell'Australia, al fine di adottare i loro piani di studio e, per attrarre studenti nei nuovi corsi di laurea, mostrano come questi permettano il conseguimento di titoli equiparabili a quelli rilasciati dalle migliori università (Shah e Baporikar, 2011).

A partire dai primi anni del Duemila, infatti, un gran numero di università ha stabilito sedi distaccate e *campus* in Stati membri del GCC.<sup>6</sup> Negli Emirati Arabi, sono state istituite *Free Education Zones* (zone di libera educazione). Nel Qatar, nella *Education City* (città dell'educazione), università americane e australiane rilasciano titoli terziari in diversi campi e la maggior parte degli atenei locali sono affiliati con università straniere con cui stipulano accordi di cooperazione. L'Oman e l'Arabia Saudita hanno formato partenariati con accademie straniere per portare avanti programmi congiunti (UNESCO, 2009). In Oman, a Muscat, è istituita la *Knowledge Oasis* (Oasi della conoscenza), in cui nel 2001 si sono inaugurate due HEI nei campi dell'ingegneria e del management.

Il *Middle East College of Information Technology* è il primo istituto specializzato in tecnologia dell'informazione approvato dal Ministero dell'Educazione Superiore dell'Oman. Il *Waljat College of Applied Sciences* offre corsi di laurea del *BIRLA Institute of Technology*, una delle migliori università dell'India e membro a pieno titolo dell'*Association of Commonwealth Universities*, con titoli riconosciuti a livello internazionale. Il risultato di questi partenariati tra istituzioni straniere e locali è un tipo misto di educazione terziaria, che vede l'adozione da parte della maggioranza delle HEI di piani di studio stranieri già disponibili (Shah e Baporikar, 2011).

In linea generale, quindi, nei Paesi del GCC sono in crescita le tendenze a importare programmi occidentali (Ahmed, 2011), a reclutare università da tutto il mondo per istituire avamposti nei propri territori e a selezionare accademici occidentali (Mills, 2008). Interi sistemi universitari vengono conformati agli standard americani: dall'istruzione in aula, all'accreditamento delle istituzioni educative<sup>7</sup> (Ahmed, 2011). A livello terziario, l'inglese è studiato come disciplina ed è sempre più utilizzato quale mezzo di istruzione (Kennetz, Van Den Hoven e

<sup>6</sup> Al 2011, nei Paesi del GCC si contano 200 istituzioni per l'educazione superiore o terziaria (Shah e Baporikar, 2011).

<sup>7</sup> Si tratta degli *Accreditation Councils* (Consigli per l'accreditamento) (Shah e Baporikar, 2011).

Parkman, 2011). In molte istituzioni, la lingua araba è quasi del tutto eliminata in favore dell'inglese, idioma *più universale* (Ahmed, 2011).

Gli studenti del GCC che frequentano le istituzioni terziarie in inglese fronteggiano sfide uniche, non solo nell'acquisizione della lingua, ma anche nell'impegno nel discorso scritto accademico (Hall, 2011).

L'*alfabetizzazione globale* è uno degli obiettivi a cui si mira al fine di sviluppare un'economia basata sulla conoscenza, oltre al conseguimento di solide basi di matematica e scienze e alla creazione di una conoscenza e di un ambiente che supportino l'innovazione (Teo, 1999; Mazawi, 2010). Componenti essenziali di tale alfabetizzazione sono le competenze in inglese e in tecnologia dell'informazione,<sup>8</sup> che risultano ancora scarse nella regione.<sup>9</sup>

In generale, la capacità di sviluppare un pensiero critico in ambito educativo è percepita come urgente nei Paesi del GCC, non solo al fine di tenere il passo con le richieste del mercato del lavoro (Moghraby, 1999; Al-Suwaidi, 1999; Abi-Mershed, 2009) e con la crescita e lo sviluppo globale, ma anche per costruire una *società della conoscenza araba* (UNESCO, 2005).

## 2. Sviluppare il pensiero critico partendo dalla recitazione mnemonica

I *corsi di retorica e composizione* (o scrittura accademica) sono parte integrante del piano di studi (in *liberal arts*<sup>10</sup>) delle università americane all'estero, in emulazione delle loro controparti negli Stati Uniti d'America. Perciò, al fine di ottenere un titolo di Laurea (*undergraduate degree*) in un'università statunitense accreditata è necessario superare con successo una serie di corsi in retorica e composizione. Inoltre, data la loro onnipresenza e importanza nel contesto accademico americano, i *Dipartimenti di Retorica e composizione* si sono evoluti separatamente da quelli di *Inglese (tradizionale)* e di *Inglese come seconda lingua (English as a Second Language, ESL)*.

Esiste un generale consenso sul fatto che la scrittura accademica si basi sulla chiarezza del linguaggio, la prevedibilità della struttura, l'argomentazione di qualsiasi affermazione e che si caratterizzi pedagogicamente come *produzione* di conoscenza (Morley-Warner, 2009).

Gli atenei, tramite esame o valutazione di un campione di scrittura (*writing sample*), collocano lo studente a un certo livello del percorso. Frequentemente,

<sup>8</sup> Con quest'ultima si fa riferimento all'alfabetizzazione informativa (*information literacy*), ossia alla capacità di cercare, valutare e utilizzare le informazioni e gli strumenti di ricerca in modo critico (Limberg e Sundin, 2006).

<sup>9</sup> Da alcune ricerche effettuate nel mondo arabo emerge che, tra i maggiori ostacoli nell'uso dell'informazione, vi sono un'istruzione insufficiente per l'impiego delle risorse elettroniche e una competenza insufficiente nella lingua inglese (Al-Saleh, 2004; Al-Suqri, 2007).

<sup>10</sup> Si fa qui riferimento agli studi orientati alle *arti liberali* (ad esempio: lingua, letteratura, scienze umane, matematica, storia, museologia, scienze fisiche e scienze sociali). Per ulteriori approfondimenti sul sistema di istruzione statunitense si può vedere: Savelli, 2015.

coloro che non sono di lingua madre inglese iniziano frequentando un corso base (*developmental*), che non fornisce crediti e prepara all'accesso ai corsi di retorica e composizione veri e propri. All'interno di tali corsi gli studenti affinano il pensiero critico e sviluppano il pensiero analitico, abilità che attualmente, come sopra accennato, costituiscono il centro dell'attenzione dell'intero sistema educativo dei Paesi del Golfo nel loro sforzo di trasformarsi in società basate sulla conoscenza (Hall, 2011).

Le abilità di pensiero critico richieste per la partecipazione a corsi di retorica e composizione spesso costituiscono una novità e confondono gli studenti arabi (ibidem): le ricerche<sup>11</sup> condotte nel contesto mediorientale in generale e nel contesto regionale, in particolare, confermano la mancanza di enfasi posta sulla pedagogia<sup>12</sup> critica nelle istituzioni educative (Raddawi, 2011). Secondo la relazione del 2008 della *World Bank*, a tutti i livelli, le principali attività didattiche consistono nel copiare dalla lavagna, scrivere e ascoltare gli insegnanti. Il lavoro di gruppo, il pensiero creativo e l'apprendimento proattivo sono rari (World Bank, 2008, cit. in Ahmed, 2011).

Una serie di studi condotti a livello terziario sugli studenti arabi del Golfo confermano la loro fatica ad apprendere indipendentemente. Tendenzialmente, essi fanno eccessivo affidamento sulla memorizzazione (Ricks e Szczerbik, 2010) e sono esposti a una metodologia di insegnamento tradizionale in cui l'insegnante è considerato responsabile dell'apprendimento degli studenti (Ellili e Chaffin, 2007), che a loro volta assumono un ruolo passivo e rimangono in attesa di essere imboccati (Richardson, 2006). Le credenze sui ruoli e le percezioni relative alla natura dell'apprendimento non facilitano l'autonomia (Ellili e Chaffin, 2007): nei Paesi del GCC l'insegnante possiede un'autorità patriarcale assoluta (Ward, 2009)<sup>13</sup> e gli studenti arabi vi fanno assoluto affidamento, faticando così ad affrontare le istanze del pensiero critico e dell'apprendimento indipendente. La loro educazione è focalizzata sull'acquisizione meccanica: centinaia o anche migliaia di studenti universitari in Medio Oriente apprendono tramite lezioni frontali di massa (*mass lectures*) (Hall, 2011).

Nei piani di studio occidentali orientati alle *arti liberali* viceversa, l'analisi critica è fondamentale. In questo senso, una delle difficoltà persistenti che gli studenti arabi sembrano incontrare è quella relativa all'illustrazione (*exemplification*)<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Si fa qui riferimento a: Rugh, 2002; Coleman, 2006; Amir, 2008; Roth, 2008; Gavlak, 2008; Selim, 2008; Bataineh e Alazzi, 2009 (Raddawi, 2011).

<sup>12</sup> In questa sede, nella maggior parte dei casi, il termine *pedagogy* si traduce con *pedagogia* e si utilizza in senso esteso, comprendendo il concetto di *didattica*, in analogia con l'uso anglosassone.

<sup>13</sup> Sebbene altri studi condotti in UAE, Arabia Saudita, Egitto, Qatar, Arabia Saudita e Oman tra il 2003 e il 2010 dimostrino, al contrario, la fattibilità di un apprendimento indipendente con gli studenti arabi. Così, il relativo successo o fallimento dei modelli di apprendimento indipendente sembra dipendere dallo specifico contesto (King, 2011).

<sup>14</sup> Una delle maggiori preoccupazioni degli studenti universitari arabi è la produzione accademica scritta: essi hanno difficoltà con la varietà lessicale, la subordinazione, il collegamento tra idee (Bacha, 2002), evitano le forme passive e le parole lunghe (Reid, 1996). Gli insegnanti in formazione (*pre-service teachers*) provenienti dal Medio Oriente mostrano difficoltà nella comprensione

e alla messa in discussione di materiali scritti da esperti autorevoli (Pally, 1999): leggere idee astratte in modo critico può essere difficile per studenti generalmente premiati da un sistema scolastico (pre-universitario) come quello appena descritto (Rivard, 2006). Inoltre, a tutti i livelli, il sistema educativo è orientato agli esami e ciò scoraggia gli insegnanti ad applicare approcci maggiormente centrati sullo studente (Hall, 2011).

Ricerche recenti<sup>15</sup> raccomandano fermamente di prendere in considerazione l'*alfabetizzazione informativa*<sup>16</sup> nella formazione dei futuri insegnanti, in modo tale da stimolare l'adozione di metodologie e approcci all'apprendimento-insegnamento maggiormente concentrati sullo studente, quali la ricerca (*inquiry*) e l'apprendimento basato su progetti e problemi (Ellis et al., 2011).

Alcuni approcci si sono rivelati particolarmente utili per aiutare gli studenti di lingua madre araba nell'aver successo nei corsi di scrittura (inglese). Di seguito ne viene proposta una sintesi.

- *Conferencing one on one*. Raramente gli studenti arabi pongono domande: ciò può essere causato dal contesto sociale intimidente della classe o dallo stigma culturale associato al porre domande e apparire ignorante al proprio istruttore e ai propri pari. Perciò, impostare incontri obbligatori uno-a-uno per discutere i propri scritti offre agli studenti la possibilità di affrontare apertamente preoccupazioni e difficoltà.
- *Modeling in class*. Creare delle sessioni di revisione di gruppo aiuta gli studenti a sentirsi meno isolati nel loro scrivere e a confrontarsi con le difficoltà che potrebbero incontrare. Sviluppare una comunità di scrittura e insegnare agli studenti ad esserne partecipanti attivi è un altro approccio efficace.
- *Guided peer editing*. La revisione a coppie guidata è un altro metodo che permette agli studenti di madrelingua araba di comprendere e sentire l'appartenenza dei propri scritti. Imparare uno dall'altro il processo implicito nello sviluppo di una scrittura efficace aiuta a diventare scrittori migliori (Lambert, 1999).
- *Minor writing assignments*. Avere l'opportunità di impegnarsi in compiti di scrittura minori favorisce lo sviluppo della fiducia in se stessi e di abilità impiegate in compiti di maggiore portata (Hall, 2011).
- *Pre-research discussion*. La lettura si rivela particolarmente importante, così come le discussioni che ruotano attorno ad essa. Per assicurarsi che gli articoli proposti vengano effettivamente letti, si possono assegnare dei *quiz* in merito, in modo tale che poi possa svilupparsi in classe una discussione socratica (non

---

e nella produzione delle strutture organizzative del discorso e nel linguaggio accademico formale (Aljamhoor, 1996).

<sup>15</sup> Si fa qui riferimento a: Mokhtar e Majid, 2006; Choy, Wong e Gao, 2008; Ozdemir, Akbas e Cakir, 2009; Ellis et al., 2011.

<sup>16</sup> In questa sede l'espressione *Information Literacy* si traduce con *alfabetizzazione informativa*. Il concetto rimanda alla capacità di identificare, individuare, valutare, organizzare, utilizzare e comunicare le informazioni e rappresenta un requisito indispensabile per partecipare effettivamente alla società dell'informazione (Balestra, 2011; Petrucco, 2002; Breivik e Gee, 1989).

- solo sul contenuto, ma anche sulle modalità e il contesto di scrittura, l'efficacia dell'autore nel chiarire il suo punto di vista e così via) (ibidem).
- *Hands-on library instruction*. La ricerca tramite *data base* e tra i volumi della biblioteca è spesso un'impresa nuova per gli studenti arabi, perciò si rivela particolarmente utile un approccio sul campo (*hands-on*), come, ad esempio, la partecipazione a un laboratorio condotto da un bibliotecario che possa introdurli alla ricerca degli argomenti desiderati utilizzando le risorse disponibili.
  - *Draft without research*. Infine, per evitare il plagio (in aumento, con la diffusione di internet), si possono invitare gli studenti a produrre la sostanza del proprio scritto e, solo successivamente, includere risorse esterne (ibidem).

### 3. Sviluppare le competenze in inglese partendo dalla lingua araba

Sebbene l'inglese come lingua straniera (*English as a Foreign Language*, EFL) e l'inglese come seconda lingua (ESL) siano parte del piano di studi nazionale nella scuola primaria e secondaria nella maggior parte dei Paesi di lingua araba del Golfo fin dagli anni '70, gli insegnanti di livello terziario hanno a lungo osservato gli scarsi risultati dei diplomati delle scuole secondarie (Al Kitbi, 2006; Cobb, 2007). Anche se l'inglese viene imparato principalmente tramite esercizi e ripetizioni (Hall, 2011), in linea con quanto viene richiesto agli esami, molti nativi del Golfo ottengono scarsi risultati nelle verifiche esterne standardizzate di riferimento, quali il *Sistema internazionale di verifica della lingua inglese (International English Language Testing System, IELTS)*, e in ragione di questo non riescono ad accedere ai titoli di studio più elevati (*terminal degrees*) (IELTS, 2006; 2007). Attualmente, per fare fronte a questo tipo di difficoltà, le istituzioni terziarie della regione richiedono ai loro insegnanti in formazione (*pre-service teachers*) di seguire un modulo di *Inglese a scopo accademico (English for Academic Purpose, EAP)*, che mira a sviluppare l'alfabetizzazione informativa e l'abilità di scrittura accademica e di presentazione orale (Ellis et al., 2011).<sup>17</sup>

I problemi che gli studenti arabi incontrano nell'apprendimento dell'inglese meritano di essere esaminati maggiormente nel dettaglio, poiché non derivano soltanto dalla povertà delle pratiche di alfabetizzazione tradizionali a cui si è fatto riferimento, ma anche da una serie di fattori, tra cui: la diglossia araba e le problematiche relative alla lettura in inglese e in arabo (Gobert, 2010; 2011).<sup>18</sup>

Per ciò che riguarda il fenomeno della *diglossia*, questo prevede per una lingua: forme scritte diverse dalle forme parlate; rigida separatezza e complementarità socio-funzionale dei due codici linguistici; presenza di una tradizione

<sup>17</sup> Sulla scia della *Nuova retorica* nordamericana tali moduli non si concentrano più sulle caratteristiche formali, ma considerano piuttosto gli aspetti socio-contestuali dei generi (Ellis et al., 2011).

<sup>18</sup> La diversità delle lingue araba e inglese e il trasferimento (automatico e diretto) da una lingua all'altra possono condurre a errori sostanziali relativi a: ordine delle parole, tipologia linguistica, schemi strutturali (Santos e Suleiman, 1990); grammatica (solitamente: verbi, preposizioni, articoli, proposizioni relative) (Hall, 2011).

di alfabetizzazione scritta ricca e predominante; relazionalità linguistica tra i codici scritto e parlato. Questo è il caso dell'arabo, che nella sua forma classica o letteraria è diverso dalla forma parlata quotidianamente o colloquiale (Abu Rabia e Awwad, 2004).

Attualmente in arabo vigono due codici scritti (Saiegh-Haddad, 2004): l'arabo classico (*Classical Arabic*, CA), lingua del Corano, e l'arabo standard moderno (*Modern Standard Arabic*, MSA), risultato dal tentativo di modernizzare l'arabo classico all'inizio del Ventesimo secolo (Maamouri, 1998), lingua utilizzata in libri, giornali, riviste e documenti ufficiali.

Queste due forme scritte sono in netto contrasto con i vernacolari (esclusivamente) parlati (*Spoken Arabic Vernaculars*, SAVs), tanto che gli arabi le considerano due lingue separate (Saiegh-Haddad, 2004) a livello lessicale, fonetico e grammaticale (Abu Rabia e Taha, 2006). A complicare le cose, i dialetti parlati differiscono da un Paese all'altro (Saiegh-Haddad, 2004; Taouk e Coltheart, 2004). Quindi, la lingua che lo studente impara a scuola non è quella che egli parla abitualmente e, perché questi acquisisca una vera alfabetizzazione, è necessario che svolga un percorso che arriva fino al *College* (Maamouri, 1998).<sup>19</sup> Spesso anche dopo diversi anni di studi pochi acquisiscono una sicura padronanza dell'arabo classico,<sup>20</sup> mentre la maggior parte dei giovani ammette di non aver mai completamente imparato e di fare fatica con i corsi di scrittura araba (Hall, 2011).<sup>21</sup> Il fatto che un gran numero di nativi di madre lingua araba abbiano una minima esperienza nella scrittura quando accedono all'università rende loro difficile affrontare la scrittura in una seconda lingua (Dweik e Hommos, 2007).<sup>22</sup> Per queste ragioni, solitamente, i diplomati di madrelingua araba non raggiungono nella loro lingua un livello di alfabetizzazione paragonabile a quello dei diplomati di madrelingua inglese (Saiegh-Haddad, 2004).

Le difficoltà che gli studenti di lingua araba incontrano nei compiti di lettura, in particolare nella comprensione dei brani letterari, spesso sembrano collegarsi alle difficoltà che essi incontrano nell'imparare l'arabo scritto formale utilizzato nel Corano (Gallagher, 1989).

<sup>19</sup> Quindi, una persona colta di madre lingua araba possiede due identità linguistiche ben distinte (Saïd, 2002).

<sup>20</sup> L'*arabo classico*, come il latino per le lingue colloquiali fino a un secolo fa, conserva una viva presenza quale lingua comune di espressione letteraria. Si tratta di una specie di lingua franca a cui ricorrono anche scrittori considerati regionali (che solo occasionalmente fanno riferimento a corpi poetici-letterari colloquiali) (Hall, 2011).

<sup>21</sup> Sono sempre meno coloro che padroneggiano l'arabo scritto nelle generazioni moderne, fatta eccezione per i versetti religiosi (spesso recitati oralmente) (Hall, 2011). I *leader* religiosi raramente trasmettono la loro dottrina utilizzando testi scritti, piuttosto registrano e distribuiscono le lezioni su cassette o CD e, fino a tempi recenti, i musulmani mediorientali non risultavano sufficientemente alfabetizzati per leggere o comprendere direttamente il Corano e altri testi religiosi (Eickelman, 1992).

<sup>22</sup> Nonostante esistano ampie differenze tra le convenzioni retoriche della lingua araba scritta e dell'inglese, sembra che essere competenti nella scrittura araba favorisca una buona scrittura in inglese (Dweik e Hommos, 2007).



Secondo teorie consolidate, poi, i discenti trasferiscono le loro competenze linguistiche da una lingua all'altra<sup>23</sup> (ad esempio, dall'arabo all'inglese) e, maggiore è la distanza tra due sistemi scritti, maggiore è la difficoltà di decodifica della seconda lingua.<sup>24</sup> Nel caso specifico, l'arabo possiede una bassa corrispondenza suono-lettera, per cui il lettore, per determinare la parola corretta, attribuisce il suono vocalico appropriato in base al contesto in cui la parola è inserita (a volte è necessario avere letto un'intera pagina per capirne il significato e gli omografi sono frequenti). Ciò significa che il lettore arabo non utilizza l'informazione fonologica per il recupero lessicale esatto, mentre al contrario, il lettore inglese fluente accede al lessico sia attraverso la vista, sia attraverso il suono.<sup>25</sup>

In base a questo tipo di considerazioni si può affermare che le difficoltà che gli studenti arabi incontrano nell'apprendimento dell'inglese possono essere causate anche da un insegnamento che adotta un approccio di tipo olistico<sup>26</sup> (o deduttivo) contando sull'attivazione della conoscenza pregressa dello studente e sull'attivazione di quelle strategie di trasferimento che possono interferire con l'apprendimento. I modelli deduttivi (*top-down*) di lettura, infatti, possono rivelarsi insufficienti nel caso di studenti semi-letterati nella loro lingua madre o le cui lingue sono scritte con alfabeti differenti, in quanto le loro difficoltà possono derivare dal mancato riconoscimento delle lettere e delle parole (processi di base). Una maggiore enfasi sui fonemi, la decodifica delle parole e l'ortografia (*spelling*) inglesi, anche nei libri di testo, potrebbero rivelarsi utili, così come incorporare un approccio fonetico diretto alle istruzioni di lettura (Gobert, 2011).

#### 4. Globale versus locale: il timore di una colonizzazione culturale

L'educazione globalizzata in molti Paesi del Mondo Arabo di oggi porta all'adozione di politiche istituzionali che richiedono l'insegnamento dei corsi in inglese (a esclusione dell'insegnamento dell'Arabo).<sup>27</sup> In qualche misura, la lingua e la cultura araba vengono limitate nei piani di studio (Ahmed, 2011). In molti casi ciò sta modificando rapidamente gli obiettivi, i programmi, i contenuti e i metodi educativi e sta causando un ripensamento dell'educazione e dell'apprendimento da parte di ricercatori, professionisti e politici, all'interno e all'esterno del sistema scolastico (Arani, 2004).

<sup>23</sup> Perciò sarebbe bene raggiungere un certo livello di competenza nella prima lingua, prima di impararne una seconda (Gobert, 2011).

<sup>24</sup> Si fa qui riferimento alla teoria dell'ipotesi soglia o dell'interdipendenza linguistica o dell'elaborazione centrale e all'ipotesi della profondità ortografica o dipendente dal copione o della profondità della codifica linguistica (Gobert, 2011). Per ulteriori approfondimenti sul tema si rimanda alla bibliografia.

<sup>25</sup> Si fa qui riferimento alla teoria del percorso ad accesso duale (Gobert, 2011). Per ulteriori approfondimenti sul tema si rimanda alla bibliografia.

<sup>26</sup> Si fa qui particolare riferimento al modello psicolinguistico della lettura (Gobert, 2011). Per ulteriori approfondimenti sul tema si rimanda alla bibliografia.

<sup>27</sup> La lingua nazionale rischia di diventare un mero dialetto locale a uso domestico (Maalouf, 2000).

Allo stesso tempo, cominciano a essere espressi esplicitamente scetticismo e preoccupazione<sup>28</sup> per una lingua e una cultura araba che rischiano di essere messe da parte e considerate non-utili (Ahmed, 2011) e inizia a manifestarsi apertamente il timore che l'educazione possa divenire strumento primario di trasmissione di ideologie che promuovono l'adozione di valori economicistici, assegnando priorità a certe discipline e settori di studio e ignorandone altri. In particolare, si teme la trasformazione dell'educazione superiore secondo un modello anglo-americano standardizzato che fa riferimento a riforme economiche neoliberali e stili manageriali (Stromquist e Monkman, 2000; Stromquist, 2002), che premia il produttivo e il tecnico e che prevede l'emarginazione di forme di educazione che non si basano sui piani di studio importati (Shah e Baporikar, 2011).<sup>29</sup>

Alcuni studiosi sostengono che, attualmente, nei Paesi del GCC il piano di studi sembra essere considerato come un pacchetto di materiali didattici che può essere acquistato dalle università americane, britanniche o australiane e utilizzato a livello locale; mentre in realtà, importare i piani di studio nel migliore dei casi è la soluzione meno adatta, nel peggiore, risulta inappropriato (Shah e Baporikar, 2011). Così facendo, comunque sia, i Paesi della regione credono di adottare l'*educazione di qualità degli standard internazionali*, ignorando in larga misura le caratteristiche e le capacità dei loro studenti e le richieste specifiche del loro mercato locale, quando la qualità del piano di studi deriva proprio dalla misura in cui esso risponde alle necessità e alle aspettative di studenti e docenti (Shah e Baporikar, 2011).

Inoltre, altri mettono in evidenza come vedere se stessi rappresentati e riconosciuti conferisca agli studenti un senso di appartenenza e di orgoglio, che a sua volta li motiva a imparare e a sentirsi vincenti (Au, 1993; Nieto 1996). Quindi, includere la cultura di chi apprende nei piani di studio è fondamentale non solo per favorire un senso di identità e autostima, ma anche per lo stesso successo accademico (Ahmed, 2011). Così facendo è più facile creare opportunità di apprendimento, si favorisce un impegno maggiore e più approfondito, si stimolano i discenti intellettualmente e intimamente (*personally*) all'interno delle loro aree di interesse e si permette loro di passare dalla dipendenza dal docente all'autogestione (Shah e Baporikar, 2011).

<sup>28</sup> MaryAnn Tétreault tiene a evidenziare come questi Paesi si troveranno ad affrontare il problema di avere un'enorme generazione di persone uscenti da tali istituzioni che non saranno connesse in alcun modo organico alla società nel suo complesso, una generazione di persone che non potrà parlare nemmeno con i propri genitori (Ahmed, 2011). Tétreault è stata docente di Affari Internazionali ed esperta di questioni del Golfo alla *Trinity University*, in Texas, Stati Uniti (Ahmed, 2011). Il suo profilo professionale è inserito nel sito istituzionale dell'Università, che ne riferisce la morte avvenuta l'11 novembre 2015.

<sup>29</sup> Alcuni sostengono che i piani di studio delle università arabe sono soprattutto teoretici e filosofici e questo genera scarsa armonia tra le abilità apprese dagli studenti e le necessità e i problemi della società. In questo contesto, la tentazione sempre presente è quella di attaccarsi al carrozzone, piuttosto che lavorare insieme a opzioni alternative appropriate (Shah e Baporikar, 2011).

Attualmente, nel mondo arabo, le questioni relative alla lingua e alla cultura sono affrontate sia a livello accademico, sia a livello politico (Hellyer, 2008; Al Baik, 2008; Shaheen, 2009). A livello governativo (*the officials*) vengono espresse la necessità di mantenere l'arabo quale lingua del territorio e della società (Al Baik, 2008) e la volontà di muoversi verso una politica educativa unificata che possa rendere orgogliose le nuove generazioni della propria identità nazionale (culturale e religiosa) (Shaheen, 2009).

## 5. Alle radici del pensiero critico: eredità occidentale e orientale

Nell'attuale contesto di trasformazione socio-culturale in corso negli Stati del Golfo Arabo, la questione di quanto gli arabi debbano adottare del modello occidentale di educazione è controversa.

Gli studenti arabi sono influenzati dagli approcci pedagogici e dai modi di concepire la conoscenza derivanti dalla loro cultura e dalle tradizioni arabo-islamiche dei Paesi del GCC; gli insegnanti espatriati sono educati nelle teorie didattiche occidentali, in gran parte influenzate dalle relative tradizioni e dai valori liberali. Perciò, l'insegnamento e la trasmissione della conoscenza tra queste due eredità contrapposte costituiscono una sfida pedagogica impegnativa per la regione (Blaik Hourani et al., 2011).

In tutto ciò, comunque sia, i Paesi arabi tendono a trascurare quanto i *leader* della comunità musulmana (*Umah*), al tempo degli Ommàyyadi, degli Abbàside e degli Andalusi<sup>30</sup> hanno mutuato (tra gli altri) dai Greci, dai Bizantini e dai Persiani. Questi hanno contribuito enormemente al fiorire delle scienze, della filosofia, del pensiero scientifico e all'acquisizione della conoscenza. Quindi, tali pensieri e scienze islamiche hanno contribuito e influenzato significativamente l'espansione della conoscenza moderna (Butterworth, 1983). Averroè e Avicenna sono tipici esempi di musulmani che hanno mutuato dall'occidente e contemporaneamente hanno contribuito all'occidente. Non solo questi noti studiosi islamici hanno contribuito in modo significativo al pensiero moderno, ma essi sono stati proattivi in termini di impiego del ragionamento logico e dell'argomentazione scientifica nella discussione della teologia e delle idee religiose (Dallal, 1993; Haque, 2004).

Inoltre, nei secoli passati, specialmente durante il nono secolo, gli intellettuali musulmani hanno contribuito alle discussioni sulla teoria educativa, la pedagogia

<sup>30</sup> Il Califfato omàyyade data 661-750. Gli Emiri omayyadi di al-Andalus regnano dal 757 al 929 sulla parte della Penisola Iberica e della Settimania (*Languedoc-Roussillon*, attuale *Occitania francese*) a sud della Gallia. Il Califfato Abbàside data 750-1258. Per ulteriori approfondimenti sul tema si può vedere: P.K. Hitti, *History of the Arabs*, London, Macmillan & Co. Ltd., 1964, tr. it. *Storia degli Arabi*, Firenze, La Nuova Italia, 1966; P.M. Holt, A.K.S. Lambton e B. Lewis (a cura di), *The Cambridge History of Islam*, Cambridge, Cambridge University Press, 2 volumi in 4 tomi, 1970; H. Kennedy, *The Prophet and the Age of the Caliphates*, London-New York, Longman, 1986; R. Altamira, *Il califfato occidentale*. In Id., *Storia del mondo medievale*, vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 477-515.

e la didattica, incluse le scienze sociali, che fioriscono dal nono secolo fino a buona parte dell'undicesimo. Avicenna e il filosofo teologo-*sufi*<sup>31</sup> Al-Ghazali hanno utilizzato argomentazioni logiche e scientifiche per discutere idee teologiche e religiose (Günter, 2005). E ciò può essere considerato valido anche nella cornice pedagogica dell'educazione (Blaik Hourani et al., 2011).

Un drastico cambiamento si verifica durante gli imperi Safavide<sup>32</sup> e Ottomano,<sup>33</sup> nei quali la pedagogia e la didattica vanno incontro alle richieste secolari (Kadi e Billeh, 2007).

Diversamente da quanto accadde in epoca medioevale, l'educazione islamica in tempi pre-moderni si è basata sulla trasmissione della conoscenza: si trattava di

<sup>31</sup> Il *sufismo* è una credenza e una pratica islamica mistica in cui i musulmani cercano di trovare la verità della conoscenza e dell'amore divino attraverso l'esperienza diretta e personale di Dio. Si compone di una varietà di percorsi mistici progettati per accertare la natura dell'umanità e di Dio e per facilitare l'esperienza della presenza dell'amore e della saggezza divini nel mondo. Il termine deriva da una radice (*suf*) che indica la *lana*, probabile riferimento agli indumenti indossati dai primi asceti islamici. I *sufi* sono conosciuti anche come *i poveri (fuqara)*, da cui derivano le parole *fachiro* (dall'arabo) e *derviscio* (dal persiano). Sebbene in precedenza si supponesse che le radici del misticismo islamico fossero da rintracciare in diverse fonti non-islamiche europee e persino nell'antica India, ora sembra accertato che il *sufismo* nasca dal primo ascetismo islamico, sviluppatosi come contrappeso alla crescente mondanità della comunità musulmana in espansione; solo successivamente sono stati adottati e resi conformi all'Islam elementi stranieri compatibili con la teologia e le pratiche mistiche. Educando le masse e approfondendo le preoccupazioni spirituali, il *sufismo* ha svolto un ruolo importante nella formazione della società musulmana. I mistici si oppongono alla castistica arida dei giuristi-teologi, sebbene osservino scrupolosamente i comandi della legge divina. La loro attività missionaria su scala mondiale continua ancora oggi. Il vocabolario *sufi* assume particolare rilevanza in persiano e in altre letterature a esso correlate, come il turco, l'urdu, il sindhi, il pashto e il punjabi. Attraverso la poesia di queste letterature, le idee mistiche si sono diffuse ampiamente tra i musulmani. In alcuni Paesi, i leader *sufi* sono stati attivi anche politicamente (Schimmel, 2017). Per ulteriori approfondimenti sul tema si può vedere: R.A. Nicholson, *The Mystics of Islam*, London, Routledge & Kegan Paul, 1914; G.C. Anawati e L. Gardet, *Mystique musulmane*, Études Musulmanes VIII, Paris, Librairie Philosophique,<sup>3</sup>1976. Tratta in modo interessante e accessibile i principi *sufi* dell'amore universale il romanzo di E. Shafak, *Le quaranta porte*, Milano, BUR, Rizzoli, 2011.

<sup>32</sup> I Safavidi sono una dinastia-confraternita mistica (*sciita* di origine *sufi*) di lingua e cultura turca, originaria del Kurdistan persiano, che si insedia in Azerbaigian e governa la Persia tra il 1501 e il 1736. Essa è considerata alle origini della storia iraniana moderna. Per ulteriori approfondimenti sul tema si può vedere: P. Jackson e L. Lockhart (a cura di), *The Timurid and Safavid Periods. The Cambridge History of Iran*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986; R. Savory, *Iran under the Safavids*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007; E. Yarshater, *Encyclopedia Iranica*, London, Routledge & Kegan Paul, 2001.

<sup>33</sup> L'impero ottomano, che deriva il nome da Osman Gazi, è stato uno dei più estesi e duraturi della storia, è un impero turco databile 1299-1922, che, al suo apogeo (Sedicesimo-Diciassettesimo secolo) si estende dai confini meridionali del Sacro Romano Impero alle periferie di Vienna e della Polonia a nord, fino allo Yemen e all'Eritrea a sud; dall'Algeria a ovest, fino all'Azerbaigian a est, controllando gran parte dei Balcani, del Vicino Oriente e del Nord Africa. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: C. Imber, *The Ottoman Empire. The Structure of Power*, New York, Palgrave MacMillan, Basingstoke, 2002; J. McCharty, *I turchi ottomani. Dalle origini al 1923*, Genova, Ecig, 2005; S. Faroqhi, *L'Impero ottomano*, Bologna, il Mulino, 2008; H. İnalcık, *The Ottoman Empire. The Classical Age. 1300-1600*, London, Phoenix, <sup>2</sup>1995.

un approccio prevalentemente testuale e basato (come più volte sottolineato) sulla memorizzazione (Panjwani, 2004). Alcuni ricercatori individuano tra i motivi alla base di questa scelta il fatto che il Corano e le *Hadith*<sup>34</sup> siano tradizionalmente insegnati e imparati attraverso la recitazione e la memorizzazione; una reazione alle crescenti e forti pressioni, nel Diciannovesimo secolo e ancora prima, da parte di alcuni studiosi musulmani a favore dell'indagine e della riflessione (Kadi e Billeh, 2007); nell'epoca post-coloniale, un meccanismo di difesa dell'identità etnica attraverso il sistema educativo, dettata dalla paura dell'innovazione e dei possibili cambiamenti nei modelli tradizionali (Barakat, 1993).

Quindi, fino alla metà del Diciannovesimo secolo-inizio del Ventesimo, nei Paesi del GCC, il modello educativo è stato legato all'Islam e i modi convenzionali di insegnare sono stati mutuati dalle *kuttab*.<sup>35</sup>

La sfida alla forma islamica di educazione, dalle prospettive ermeneutica e pedagogica, è iniziata nella prima metà del diciannovesimo secolo, da parte di alcuni sostenitori modernisti che portavano avanti il principio islamico dell'*ijtihad* (ragionamento), contrapposto al principio islamico del *taqlid* (seguire i precedenti) (Blak Hourani et al., 2011).<sup>36</sup>

In tempi più recenti, specialmente a partire dalla metà del Ventesimo secolo, l'educazione ha sperimentato una svolta significativa, segnata dall'ascesa delle identità arabica e islamica quale fondamento degli stati nazionali arabi indipendenti post-coloniali. In tale contesto, il settore dell'educazione oscillava tra due estremità pedagogiche: il modello islamico di educazione, caratterizzato da memorizzazione e recitazione, e il modello occidentale, caratterizzato dagli insegnamenti secolari (ibidem).

Tra gli anni '50 e '60 i Paesi musulmani sono stati attraversati da diversi tentativi di riforma delle istituzioni educative. Nei Paesi arabi del Golfo (che non sono stati soggetti al sistema del *mandato*, come Libano, Siria e Giordania, ma a

<sup>34</sup> Il termine *hadith* può essere reso con *racconto*, si tratta della descrizione di parole, azioni, disposizioni del profeta Maometto. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: H. Berg, *The development of exegesis in early Islam: The authenticity of Muslim literature from the formative period*, Londra, Routledge, 2000; S. Lucas, *Constructive critics, hadith, literature, and the articulation of Sunni Islam*, Leida, Brill, 2004; C.F. Robinson, *Islamic historiography*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003; J.A.C. Brown, *Hadith: Muhammad's legacy in the Medieval and Modern World (Foundations of Islam)*, London, Oneworld Publications, 2009. Per una lettura contestuale delle *hadith* nell'ambito dell'educazione accademica egiziana si può vedere: S. Savelli, *Paesaggi educativi a Oriente. Come colonialismo, nazionalismi e Islam hanno influenzato e influenzano l'educazione nel mondo arabo*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 64, n. 3, 2017, pp. 527-555.

<sup>35</sup> Le *kuttab* sono scuole musulmane non statali (*non-government*) rivolte a entrambi i sessi (*co-educational*), le cui lezioni si svolgono in case private o moschee e sono indirizzate ad allievi tra i 5 e i 12 anni d'età. L'attenzione è concentrata sulla lettura, sulla scrittura e su alcuni precetti fondamentali dell'Islam. Il contenuto dell'insegnamento è di tipo religioso e morale. Viene anche insegnata un po' di aritmetica (Blak Hourani et al., 2011). Per una lettura contestuale delle *kuttab* nell'ambito della storia dell'educazione nel Magreb si può vedere: Savelli, 2017.

<sup>36</sup> Sostengono il principio del ragionamento: Tahtawi, Afgani e Rida; quello dei precedenti: Al-Safti e Al-Mahdi (Blak Hourani et al., 2011).

quello del *protettorato*<sup>37</sup>) l'educazione non ha né mutuato dal modello educativo occidentale moderno, né conservato l'orientamento islamico medioevale dell'insegnamento come stimolo alla riflessione (ibidem).

In questo tipo di società, l'apprendimento e l'acquisizione della conoscenza erano basati principalmente sulla socializzazione e sull'adesione alla propria cultura nazionale: gli atteggiamenti, le opinioni e i valori sono costruiti socialmente piuttosto che individualmente (Barakat, 1993). In tali comunità il significato delle parole e delle azioni deriva dal confronto non con la soggettività dei loro autori, ma con le consuetudini che governano la comunità stessa (Teague, 2000): si tratta di norme socio-culturali e pratiche che è necessario rispettare rigorosamente (Blaik Hourani et al., 2011).

L'educazione, nella tradizione coranica, esclude la possibilità di assoggettare le credenze religiose a un'investigazione razionale critica, che potrebbe erodere la loro certezza (Halstead, 2004). Quindi, alcuni insegnamenti che derivano dalla legge islamica rimangono intatti e non negoziabili; le conoscenze sono suddivise per tipologia e gerarchizzate secondo un ordine morale<sup>38</sup> (Panjwani, 2004).

L'educazione occidentale, in cui l'approccio costruttivista assume particolare importanza, fa affidamento sul pensiero razionale, sul ragionamento basato sui fatti e sulla libera interpretazione. Tutto ciò, come fin qui si è sostenuto, è coerente con gli approcci pedagogici prevalenti e praticati durante le dinastie islamiche medioevali che, però, in seguito a cambiamenti sociali e ideologici nella storia e nell'evoluzione dell'Islam, vengono abbandonati e che sono scarsamente praticati nel ventesimo secolo (Blaik Hourani et al., 2011).

Così, attualmente, nei Paesi del GCC, la pedagogia e la didattica rimangono bloccate tra l'incudine e il martello: da una parte, le società conservatrici sono fortemente influenzate dalle loro norme socio-culturali e da concezioni errate delle pratiche pedagogiche del pensiero riflessivo nel contesto islamico; dall'altra, ci sono gli approcci pedagogici costruttivisti ispirati all'educazione secolare e al pensiero liberale, promossi tramite i modelli dell'educazione occidentale (ibidem).

Nonostante ciò, nel primo decennio del 2000, nella regione vengono fatti molti tentativi di modernizzazione e di occidentalizzazione dei sistemi educativi e delle istituzioni. Come precedentemente accennato, la presenza e l'impatto di educatori, accademici e istituzioni nordamericani, australiani ed europei sono notevoli. Negli

<sup>37</sup> Rida Blaik Hourani e colleghi si riferiscono, in particolare, all'influenza esercitata dalle scuole missionarie francesi e britanniche. Per una contestualizzazione delle dinamiche innescate dal *colonialismo* negli Stati del Magreb e la sua incidenza sui sistemi educativi dei relativi Paesi si può vedere: Savelli, 2017.

<sup>38</sup> Ibn Khuldun, sociologo musulmano, riferisce di: scienze della *Sharia*, scienze della ragione, scienze noceive, scienze lodevoli. Con il termine *sharia* si fa riferimento alla legge sacra islamica, desunta dai quattro fondamenti del diritto islamico: il Corano, la Sunna, il consenso della comunità e la deduzione analogica (Blaik Hourani et al., 2011; Esposito et al., 2001). Per ulteriori approfondimenti sul tema si può vedere: W.B. Hallaq, *An introduction to Islamic Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009; J. Hussain, *Islam: Its law and society*, Annandale, N.S.W., Australia, The Federation Press, 2011; M. Mahmassani, *Islam in Retrospect: Recovering the message*, Northampton, MA, Olive Branch Press, 2014; S. Mahmassani, *The philosophy of jurisprudence in Islam*, Leida, Brill, 1961.

Emirati Arabi Uniti (*United Arab Emirates*, UAE), ad esempio, gli accademici occidentali sono profondamente coinvolti nel sistema pubblico dell'educazione superiore e lavorano a stretto contatto con i funzionari governativi per modificarlo radicalmente (Mills, 2008).

In un contesto globalizzato come quello attuale, segnato da un movimento di persone su larga scala e da scambi culturali, è importante che i Paesi del Golfo considerino l'integrazione delle pedagogie costruttiviste quali basi per ridisegnare l'insegnamento delle scienze umane, al fine di articolare il pensiero creativo, sia al livello scolastico, sia al livello dell'educazione superiore, anche perché, come più volte ribadito, questo tipo di approccio è in linea con il primo modello di educazione islamico ed è in grado di liberare opportunità di apprendimento e potenziale necessario a sostenere la crescita economica dei Paesi della regione (Blaik Hourani et al., 2011).

## 6. Pragmatica d'aula di uno scambio culturale sensibile

La maggior parte degli insegnanti formati in occidente che lavorano nel contesto arabo-islamico del GCC si trovano sempre di fronte un dilemma: la necessità di adattare la loro impostazione accademica ai contesti sociali, culturali e religiosi sensibili in cui essi operano (Blaik Hourani et al., 2011).

A tale proposito, alcuni studiosi pongono l'esempio della rappresentazione della divinità, per cui, per ogni musulmano, la rappresentazione di Dio e del Profeta Maometto è considerata profondamente offensiva. Ciò differisce dall'accettazione, nella prospettiva giudaico-cristiana, che Dio, Cristo e i suoi seguaci siano rappresentati come semplici esseri viventi e possano essere reinventati su di un palcoscenico. Per questo ordine di motivi, quando nell'insegnamento si utilizzano brani letterari o teatrali in cui gli dei parlano e agiscono, lottano e sono coinvolti in vicende sensuali, come nel caso delle culture antiche greca e romana, è bene introdurre l'idea gradualmente, sottolineando il contesto storico specifico e l'accettazione della rappresentazione visiva di Cristo nei contesti occidentali (ibidem).

L'affiliazione religiosa dell'insegnante può essere cruciale in queste situazioni e può determinare il livello di facilità nel trattare certi argomenti: se l'insegnante appartiene alla stessa religione dovrebbe incontrare meno resistenze da parte degli studenti nell'introdurre realtà o concetti remoti o alieni. Anche se esporre brani letterari in una cornice pedagogica non può essere percepito come minaccioso, in quanto ha il solo intento di ampliare le prospettive culturali degli studenti, è sempre bene prendere in considerazione la cultura locale e lo specifico livello di conservatorismo che la caratterizza, chiedendosi ogni volta dove si collochi il confine tra religione e tradizione (ibidem).<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Rida Blaik Hourani e colleghi sottolineano come la preoccupazione di offendere i sentimenti degli studenti nell'insegnamento di *Everyman* (traducibile con *L'uomo comune*, operetta morale inglese del quindicesimo secolo) o di *Paradise Lost* (*Paradiso perduto*, poema epico del diciassettesimo secolo scritto da John Milton) è maggiore in Paesi come gli Emirati Arabi Uniti, rispetto ad altri come l'Egitto e la Malesia (Blaik Hourani et al., 2011).

E qui si colloca un'altra questione sensibile: le tradizioni sono così legate e mescolate alla religione che qualsiasi pratica può essere considerata, sbagliando, retaggio o valore islamico e perciò non soggetta a essere messa in discussione. Un argomento di questo tipo è la segregazione di genere, in particolare nelle istituzioni educative, praticata nella maggior parte dei sistemi nei Paesi del GCC: essa è accettata e profondamente radicata nelle pratiche sociali e giustificata su basi religiose, perciò, discutere argomentazioni a favore o contro può essere percepita come crociata contro prescrizioni religiose e tradizioni culturali (ibidem).

Anche se *Le mille e una notte* continua a essere l'orgoglio della prosa persiana/araba e il pensiero islamico non proibisce la discussione delle relazioni maschio/femmina e qualsiasi questione a esse correlata, l'esperienza dei docenti insegna che gli argomenti di natura sensuale sono sensibili nel mondo arabo in generale e nel contesto educativo del Golfo in particolare. Il genere del docente (e in una certa misura l'affiliazione religiosa) può avere un ruolo significativo sull'accettazione di questi argomenti da parte degli studenti: la tolleranza è maggiore in contesti in cui insegnante e studenti appartengono allo stesso genere (ibidem).<sup>40</sup>

## THE PEDAGOGICAL CHALLENGE OF THE ARAB COUNTRIES OF THE PERSIAN GULF: THE IMPACT OF THE ANGLO-SAXON MODEL OF EDUCATION (FIRST PART)

### Abstract

*The short essay that follows, aims to provide a clear picture, with no claim to completeness, of the impact is having the import and implementation of the Anglo-Saxon model of education — with reference to the BANA countries (Britain, Australia and North America) — on the Arab countries of the Persian Gulf (GCC). The rapid spread of the model at all levels of education introduces radical changes in the entire system and is matter of debate and mixed reactions. The work is divided in two parts. In the first part I try to identify the main issues that revolve around the Anglo-Saxon model of education and that are affecting the entire region: the driving forces of globalization and knowledge economy; the functional need for critical thinking and constructivist practice; the necessary relationship with the*

<sup>40</sup> Rida Blaik Hourani e colleghi portano alcuni esempi nel contesto di un'istituzione terziaria privata degli Emirati Arabi Uniti: in un caso, un'insegnante femmina di origine araba, dopo essersi assicurata il consenso delle studentesse, propone *La signora con il cagnolino* (racconto di Anton Čechov pubblicato nel 1899), suscitando genuino interesse e incontrando poche situazioni di disagio; un suo collega maschio, rivolgendosi alle stesse studentesse con *Le metamorfosi di Ovidio* (poema epico pubblicato nell'8 d.C.) deve affrontare ferma resistenza e rifiuto nei confronti di quello che viene considerato un comportamento aggressivo (trattare argomenti sensuali con le studentesse); una reazione analoga si ha quando a insegnare lo stesso programma nella stessa istituzione è un'insegnante femmina con un retroterra occidentale (Blaik Hourani et al., 2011).



*English language; the fear of a new colonization of a cultural nature; the search for a fruitful balance between western and eastern roots; the sensitive issues that need to be addressed in classroom dynamics. In the second part, in line with the identified issues, I try to briefly decline in the contexts of the individual countries of the GCC (Gulf Cooperation Council).*

### **Keywords**

*Education, the Arab world, the Arabic Gulf, English L2.*

### **Bibliografia**

- Abi-Mershed O. (2009), *Trajectories of education in the Arab World: Leagacies and challenges*, London, Routledge.
- Abu Rabia S. e Awwad J. (2004), *Morphological structures in visual world recognition: The case of Arabic*, «Journal of Research in Reading», vol. 27, n. 3, pp. 321-336.
- Abu Rabia S. e Taha H. (2006), *Phonological errors predominate in Arabic spelling across grades 1-9*, «Journal of Psycholinguistic Research», vol. 35, n. 2, pp. 167-188.
- Ahmed K. (2011), *CASTING ARABIC CULTURE AS THE «OTHER»: CULTURAL ISSUES IN THE ENGLISH CURRICULUM*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab World*, Bern, Peter Lang AG, pp. 119-137.
- Al Baik D. (2008), *It is not accetable to drop Arabic language from our lives*, <http://archive.gulfnews.com/articles.html> (ultimo accesso: 5/12/2008).
- Aljamhour A.A. (1996), *The English writing process of two Saudi graduate teacher candidates before and after ESL instruction*, recuperato il 10/02/2010 da Pro Quest Dissertations and Theses database (University Microfilms, AAT9706443).
- Al Kitbi E. (2006), *Gulf state's educational reform's goals*, «Arab Reform Bulletin», vol. 4, n. 4, pp. 23-24.
- Al-Saleh Y.N. (2004), *Graduate teacher candidates' information needs from electronic information sources in Saudi Arabia*, recuperate il 21/08/2009 da Pro Quest Dissertations and Theses database (University Microfilms, 31560530).
- Al-Suawaidi J. (1999), *Education and human resources development in the Gulf: Challenges of the twenty-first century*. In ECSSR (a cura di), *Education and the Arab World: Challenges of the Next Millennium*, Abu Dhabi, The Emirates Center for Strategic Studies and Research, pp. 331-333.
- Al-Suqri M.N. (2007), *The information needs and seeking behaviour of social science scholars at Sultan Qaboos University in Oman: A mixed method approach*, recuperato il 21/08/2009, da Pro Quest Dissertations and Theses database (University Microfilms, 3294687).
- Altamira R. (1999), *Il califfato occidentale*. In Id., *Storia del mondo medievale*, vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 477-515.
- Amir K.A. (2008), *Arab unemployment likely to rise 14%*, <http://gulfnews.com/business> (ultimo accesso: 6/12/2010).
- Anawati G.C. e Gardet L. (1976), *Mystique musulmane*, Études Musulmanes VIII, Paris, Librairie Philosophique.
- Arani M.R.S. (2004), *Policy of education for the 21st century in developed and developing countries: Focus on Japan and Persian Gulf region*, «Journal of International Cooperation Studies», vol. 11, n. 3, pp. 101-130.
- Au K.H. (1993), *Literacy instruction in multicultural settings*, United States, Bolt, Rinehart & Winston.

- AUCC Association of Universities and Colleges of Canada (2006), *Internationalization of Curriculum*, Association of Universities and Colleges of Canada.
- AUCC Association of Universities and Colleges of Canada (2009), *Internationalization of the Curriculum: A Practical Guide to Support Canadian Universities' efforts*, Association of Universities and Colleges of Canada, [http://www.aucc.ca/\\_pdf/english/publications/curriculum-primer\\_e.pdf](http://www.aucc.ca/_pdf/english/publications/curriculum-primer_e.pdf) (ultimo accesso: 15/08/2010).
- Bacha N. (2002), *Developing learners' academic writing skills in higher education: A study for educational reform*, «Language and Education», vol. 16, n. 3, pp. 161-177.
- Ballestra L. (2011), *Information Literacy in biblioteca*, Milano, Editrice Bibliografica.
- Barakat H. (1993), *The Arab World: Society, culture, and state*, Berkley, University of California Press.
- Bataineh O. e Alazzi K. (2009), *Perceptions of Jordanian secondary schools teachers towards critical thinking*, «International Education», vol. 38, n. 2, pp. 56-72.
- Berg H. (2000), *The development of exegesis in early Islam: The authenticity of Muslim literature from the formative period*, Londra, Routledge.
- Blaik Houraini R., Diallo I. e Said Aleya (2011), *Teaching in the Arabian Gulf: Arguments for the deconstruction of the current education model*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and Learning in the Arab World*, Bern, Peter Lang AG, pp. 335-355.
- Breivik P.S. e Gee E.G. (1989), *Information literacy revolution in the library*, New York, Macmillan.
- Brown J.A.C. (2009), *Hadith: Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World (Foundations of Islam)*, London, Oneworld Publications.
- Butterworth C.E. (1983), *Ethics in medieval Islamic philosophy*, «Journal of Religious Ethics», vol. 11, n. 2, pp. 224-239.
- Choy D., Wong A., Gao P. (2008), *Singapore's pre-service teachers' perspectives in integrating information and communication technology (ICT) during practicum*, paper presented at Australian Association for Research in Education (AARE), International Educational Research Conference, Brisbane, Australia.
- Cobb T. (2007), *The old vocabulary, the new vocabulary, and the Arabic learner*. In P. Davidson, C. Coombe, D. Lloyd e D. Palfreyman (a cura di), *Teaching and learning vocabulary in another language*, Dubai, TESOL Arabia, pp. 102-121.
- Coleman I. (2006), *The arab world is experiencing the first tremors of a youthquake*, <http://www.cfr.org/ubicayions> (ultimo accesso: 7/06/2010).
- Dallal A. (1993), *The origins and objectives of Islamic revivalist thought, 1750-1850*, «Journal of American Oriental Society», vol. 113, n. 3, pp. 341-359.
- Davidson C.M. (2009), *Higher education in the Gulf States: Challenges and trends. Presidential Inauguration*, Faculty Symposium, 3 maggio 2009, American University of Beirut.
- Dweik B.S. e Hommos M.D.A. (2007), *The effect of Arabic proficiency on the English writing of bilingual-Jordanian students*, [https://www.researchgate.net/publication/234726091\\_The\\_Effect\\_of\\_Arabic\\_Proficiency\\_on\\_the\\_English\\_Writing\\_of\\_Bilingual-Jordanian\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/234726091_The_Effect_of_Arabic_Proficiency_on_the_English_Writing_of_Bilingual-Jordanian_Students) (ultimo accesso: 13/06/2010).
- Eickelman D.F. (1992), *Mass higher education in and the religious imagination in contemporary Arab Society*, «American Ethnologist», vol. 19, n. 4, pp. 643-655.
- Ellili M. e Chaffin E. (2007), *Emirati students' readiness for autonomous language learning*. In A. Jendli, S. Troudi e C. Coombe (a cura di), *The power of language: Perspectives from Arabia*, Dubai, TESOL Arabia, pp. 306-326.
- Ellis M., Pillai A.D. e Al Rabai A. (2011), *Bilingual academic discourse skills: A pre-service teacher training program in Bahrain*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and Learning in the Arab World*, Bern, Peter Lang AG, pp. 293-309.
- Faroqhi S. (2008), *L'Impero ottomano*, Bologna, il Mulino.

- Gallagher E. (1989), *Institutional response to student difficulties with the «Language of Instruction» in an Arab medical college*, «Journal of Higher Education», vol. 60, n. 5, pp. 565-582.
- Gavlak D. (2008), *Arab education «falling behind»*, <http://news.bbc.co.uk> (ultimo accesso: 13/06/2010).
- Gobert M. (2010), *Overcoming the reading challenges faced by L1 Arabic Emirati students*. Presentation at the UNESCO Open Lecture Series, <http://shct.hct.ac.ae/openlectureseries/> (ultimo accesso: 1/07/2010).
- Gobert M. (2011), *Cultivating phonological and orthographic awareness in arab learners of English*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab World*, Bern, Peter Lang AG, pp. 399-420.
- Gonzales G., Karoly L.A., Constant L., Salem H. e Goldman C.A. (2008), *Facing human capital challenges of the 21st century: Education and labor market initiatives in Lebanon, Oman, Qatar and the United Arab Emirates*, RAND Corporation (ED503118).
- Günter S. (2005), *Ideas, images and methods of portraying: Insights into classical Arabic literature and Islam*, Leida, Brill.
- Hall K.L. (2011), *Teaching composition and Rhetoric to Arab EFL Learners*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and Learning in the Arab World*, Bern, Peter Lang AG, pp. 421-440.
- Hallaq W.B. (2009), *An Introduction to Islamic Law*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Halstead J.M. (2004), *An Islamic concept of education*, «Comparative Education», vol. 40, n. 4, pp. 517-529.
- Haque A. (2004), *Psychology from Islamic perspectives: Contributions of early Muslim scholars and challenges to contemporary Muslim psychologists*, «Religion and Health», vol. 43, n. 4, pp. 357-377.
- Hellyer P. (2008), *CBC News, Canadian broadcasting corporation in Canada*, «The National», 11 novembre 2008.
- Hitti P.K. (1964), *History of the Arabs*, Londra, Macmillan & Co. Ltd., tr. it. *Storia degli Arabi*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.
- Holt P.M., Lambton A.K.S. e Lewis B. (a cura di) (1970), *The Cambridge history of Islam*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hussain J. (2011), *Islam: Its law and society*, Annandale, N.S.W., Australia, The Federation Press.
- IELTS (2006), *Annual Review*, <http://ieltsexams.net/wp-content/uploads/2007/12/ielts-annual-review-2006.pdf> (ultimo accesso: 1/07/2010).
- Imber C. (2002), *The Ottoman Empire. The structure of power*, New York, Palgrave MacMillan, Basingstoke.
- İnalçık H. (1995), *The Ottoman Empire. The Classical Age. 1300-1600*, London, Phoenix.
- IELTS (2007), *Analysis of test data*, [http://ielts.org/researchers/analysis\\_of\\_test\\_data/percentile\\_ranks\\_2007.aspx](http://ielts.org/researchers/analysis_of_test_data/percentile_ranks_2007.aspx) (ultimo accesso: 1/07/2010).
- Jackson P. e Lockhart L. (a cura di) (1986), *The Timurid and Safavid Periods. The Cambridge history of Iran*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kadi W. e Billeh V. (2007), *Education in Islam-Myths and truths*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Kennedy H. (1986), *The Prophet and the Age of the Caliphates*, London-New York, Longman.
- Kennetz K., Van Den Hoven M. e Parkman S. (2011), *Arab student attitudes towards varieties of english*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab World*, Bern, Peter Lang AG, pp. 139-159.
- King M. (2011), *Implementing problem-based learning in the Gulf: A case study of arab students*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab World*, Bern, Peter Lang AG, pp. 357-376.

- Krieger Z. (2008), *An academic building boom transforms the Persian Gulf*, «Chronicle of Higher Education», <http://www.chronicle.com/article/An-Academic-Building-Boom/20922> (ultimo accesso: 13/10/2017).
- Lambert G. (1999), *Helping 12th grade honors English students improve writing skills through conferencing*, unpublished M.Sc. Dissertation, Nova Southeastern University, USA.
- Limberg L. e Sundin O. (2006), *Teaching information seeking: Relating information literacy education to theories of information behaviour*, «Information research», vol. 12, n. 1. [http://InformationR.net/ir/12-1/pap12\(1\)paper280er280.html](http://InformationR.net/ir/12-1/pap12(1)paper280er280.html) (ultimo accesso: 3/01/2008).
- Lucas S. (2004), *Constructive critics, hadith literature, and the articulation of Sunni Islam*, Leida, Brill.
- Maalouf A. (2000), *On identity*, London, The Harvel Press. Maamouri M. (1998), *Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the arab region*. Paper presented at the World Bank Mediterranean Development Forum, Marrakech, Morocco. ERIC Document Reproduction Service No. ED456669.
- Mahmassani S. (1961), *The philosophy of jurisprudence in Islam*, Leida, Brill.
- Mahmassani M. (2014), *Islam in retrospect: Recovering the message*, Northampton, MA, Olive Branch Press.
- Mazawi A. (2010), *Naming the imaginary*. In O. Abi-Mershed (a cura di), *Trajectories of education in the Arab World*, London/New York, Routledge, pp. 201-225.
- McCharty J. (2005), *I turchi ottomani. Dalle origini al 1923*, Genova, Ecig.
- Mills A. (2008, September), *Emirates look to the West for prestige*, «Chronicle of Higher Education», vol. 55, n. 5, pp. 1-7.
- Moghraby A. (1999), *Human development in the United Arab Emirates: Indicators and challenges*. In ECSSR (a cura di), *Education and the Arab World: Challenges of the next millennium*, Abu Dhabi, The Emirates Center for Strategic Studies and Research, pp. 279-307.
- Mokhtar I.A e Majid S. (2006), *Information literacy education in the context of project work: Application of multiple intelligences and mediated learning*, paper presented at the Asia-Pacific Conference on Library and Information Education and Practice 2006, School of Communication and Information, Nanyang Technological University, Singapore.
- Morley-Warner T. (2009), *Academic writing is... A guide to writing in a university context*, Sidney, Association for Academic Language and Learning.
- Nicholson R.A. (1914), *The mystics of Islam*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Nieto S. (1996), *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, New York, Longman Publishers.
- Ozdemir S.M., Akbas O. e Cakir R. (2009), *A study on the relationship between pre-service teachers' information literacy skills and their attitudes towards distance education*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», vol. 1, n. 1, pp. 1648-1652.
- Pally M. (1999), *Sustained content-based teaching for academic skills development in ESL/EFL*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, New York.
- Panjwani F. (2004), *The Islamic in Islamic education. Assessing the discourse: Current issues in comparative education*, USA, Teachers College, Columbia University.
- Petrucchio C. (2002), *Costruire mappe per cercare in rete: il metodo Sewcom*, «TD-Tecnologie Didattiche», vol. 25, n. 1, pp. 37-48.
- Raddawi R. (2011), *Teaching critical thinking skills to arab university students*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab World*, Bern, Peter Lang AG, pp. 71-91.
- Reid J. (1996), *Responding to different topic types: A quantitative analysis from a contrastive rhetorical perspective*. In B. Kroll (a cura di), *Second language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 191-210.

- Reinert K. e Rajan R. (2009), *The Princeton encyclopedia of the world economies*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Richardson A. (2006), *Learning how to question*. In M.S. Lahlou e A. Richardson (a cura di), *English for specific purposes in the Arab World*, Dubai, TESOL Arabia, pp. 111-122.
- Ricks M. e Szczerbik A. (2010), *Independent learning and Gulf students: Culture clash?* In M. Al-Hamly, C. Coombe, P. Davidson, A. Shehadeh e S. Troudi (a cura di), *Proceedings of the 15th TESOL Arabia conference: Learning in English: English in learning*, Dubai, TESOL Arabia, pp. 159-167.
- Rivard J.H. (2006), *An investigation into diglossia, literacy, and tertiary-level EFL classes in the Arabian Gulf states*, unpublished Master's thesis, McGill University, Montreal, Canada.
- Robinson C. F. (2003), *Islamic historiography*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Roth J.H. (2008), *Beyond literacy in the Arab World*, <http://commongroundnews.org> (ultimo accesso: 9/06/2010).
- Rugh A. (2002), *Arab education: Tradition growth and reform*, «Middle East Journal», vol. 56, n. 3, pp. 396-414.
- Said E.W.R. (2002), *Living in Arabic*, «Living in Arabic», vol. 21, n. 4, p. 220.
- Saiegh-Haddad E. (2004), *The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context*, «Applied Psycholinguistic», vol. 24, pp. 495-512.
- Santos S.L. e Suleiman M.F. (1990), *Teaching english to arabic-speaking students: Cultural and linguistic considerations*, Proceedings of the National Association for Bilingual Education Conferences.
- Savelli S. (2015), *Istruzione e formazione nel secondo millennio: gli Stati Uniti*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 62, n. 4, pp. 873-889.
- Savelli S. (2017), *Paesaggi educativi a Oriente. Come colonialismo, nazionalismi e Islam hanno influenzato e influenzano l'educazione nel mondo arabo*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 64, n. 3, pp. 527-555.
- Savory R. (2007), *Iran under the Safavids*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schimmel A. (1975), *Mystical dimensions of Islam*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press.
- Selim H. (2008), *Unemployment in the Arab World*, <http://www.asharq-e.com/news> (ultimo accesso: 8/06/2010).
- Shah A.S. e Baporikar N. (2011), *The suitability of imported curricula for learning in the Gulf States: An Oman perspective*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab World*, Bern, Peter Lang AG, pp. 275-292.
- Shafak E. (2011), *Le quaranta porte*, BUR, Rizzoli.
- Shaheen K. (2009), *FNC: Use of Arabic in federal universities*, The National, <http://www.thenational.ae> (ultimo accesso: 11/11/2009).
- Stromquist N.P. e Monkman K. (2000), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers.
- Stromquist N.P. (2002), *Education in a globalized world*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers.
- Taouk M. e Coltheart M. (2004), *The cognitive processes involved in learning to read in Arabic*, «Reading and writing: An interdisciplinary Journal», vol. 17, pp. 27-57.
- Teague L. (2000), *Social constructivism and social studies*, <http://filebox.edu/users/rteague/PORT/socialco> (ultimo accesso: 8/04/2009).
- Teo C.H. (1999, October 19), *Building competitiveness in the knowledge economy: How is Asia facing up to the task?*, Paper presented at the 1999 East Asia Economic Summit Plenary Session, <http://1.moe.edu.sg/speeches/1999/sp191099.htm> (ultimo accesso: 11/09/2001).

- UNESCO (2005), *Literacy and adult education in the Arab World*, Hamburg, UNESCO Institute for Education (UIE).
- UNESCO (2009), *A decade of higher education in the Arab States: Achievements and challenges (Regional Report)*, Arab Regional Conference on Higher Education, Cairo, May 31, June 1-2, 2009, UNESCO Regional Bureau for education in the Arab States, Beirut, [http://www.educationdev.net/educationdev/Docs/arab\\_higher\\_education\\_report.pdf](http://www.educationdev.net/educationdev/Docs/arab_higher_education_report.pdf) (ultimo accesso: 15/08/2010).
- Ward J.M. (2009), *Teaching to learn: Advantages of student-centred learning*. In C. Gunn (a cura di), *Exploring TESOL practices in the Arabian Gulf*, Dubai, TESOL Arabia, pp. 124-130.
- Yarshater E. (2001), *Encyclopedia Iranica*, Londra, Routledge & Kegan Paul.

---

Presentato il 18 febbraio 2017; accettato per la pubblicazione il 23 maggio 2017