

La sfida pedagogica dei Paesi Arabi del Golfo: l'impatto del modello educativo anglosassone (seconda 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 e North America) — stanno avendo sui Paesi arabi del Golfo (GCC). Il rapido diffondersi di questo 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 fruttuosa 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 declinare sinteticamente i temi nei contesti dei singoli Paesi del GCC (Gulf Cooperation Council).

Parole chiave

Educazione, mondo arabo, Golfo Arabo, inglese L2.

1. Impatto del modello educativo anglosassone negli Emirati Arabi Uniti (UAE)

Gli Emirati Arabi Uniti (*United Arab Emirates*, UAE) sono un piccolo Paese ubicato nel Golfo, lungo la costa orientale della penisola arabica (importante regione produttrice di petrolio a partire dalla seconda guerra mondiale), costituito da una federazione di sette emirati,¹ con una popolazione di circa 4 milioni di persone, di cui soltanto un quarto nativi (Gobert, 2011). Oggi, il Paese esprime una chiara necessità di forza lavoro altamente qualificata, che sia in grado di operare competitivamente nel ventunesimo secolo e che abbia maturato le capacità e le abilità necessarie per operare in una società basata sulla conoscenza, preservando, allo stesso tempo, la propria identità culturale. A tal fine gli UAE, che datano 40 anni di storia, sono da sempre impegnati nella riforma educativa (Al-Jaber, 2010). Attualmente, nel Paese è presente la più alta percentuale di istituzioni di educazione superiore della regione del Golfo e gli Emirati sono spesso citati come esempio di insegnamento e apprendimento nel mondo arabo (Hall, 2011).

L'inglese è la lingua franca per la comunicazione tra le 200 diverse nazionalità e gruppi linguistici che vi lavorano (Randall e Samimi, 2010): è parlato nei negozi, nei caffè e nelle strade. Giornali in inglese riferiscono in merito a notizie locali (Troudi, 2007).

Gli sforzi per offrire un'educazione a tutti attraverso la standardizzazione del sistema scolastico pubblico iniziarono negli anni Settanta, dopo l'ottenimento dell'indipendenza dalla Gran Bretagna e a partire dall'unificazione (Dada, 2011; Farah e Ridge, 2009). Nel 1985 il *Progetto per un piano di studi nazionale standardizzato* (*Standard National Curriculum Project*) era a pieno regime (Farah e Ridge, 2009).

La prima istituzione nazionale di educazione superiore venne inaugurata nel 1977. Si trattava della *UAE University* con sede ad Al Ain. Nei decenni successivi il Governo ha istituito una serie di *colleges* in tutto il Paese (che accolgono esclusivamente studenti di origine locale), la *Zayed University* e *campus* universitari a Dubai e Abu Dhabi (Aubrey e Coombe, 2011).

A partire dagli anni Novanta, università private affiliate all'estero entrarono nell'arena educativa e si espansero rapidamente sul mercato. Tra queste: l'Università Americana di Sharja, l'Università Americana di Dubai, l'Università Britannica di Dubai, l'Università Canadese di Dubai, l'Università di Wollolong (Barlow, 2009; Osmond, 2008).

Discussi progetti di riforma si sono avvicinati nel corso del tempo e i ritardi nel loro sviluppo sono stati spesso spiegati con l'incapacità delle scuole di implementare metodi o pratiche innovativi (Bardsley, 2010); ma cambiamenti bruschi nei piani di studio sono diventati un luogo comune negli UAE e, spesso, essi

¹ Ne fanno parte: Abū Zaby (Abu Dhabi), Dubayy (Dubai), Al-Shāriqah (Sharjah), 'Ajmān, Umm al-Qaywayn, Ra's al-Khaymah, Al-Fujayrah. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: Istituto Geografico De Agostini, 1962, pp. 528-530.; Walker, Butler e Schulte-Peevers, 2014.

sono stati introdotti senza fornire una formazione o un supporto appropriati agli insegnanti e agli amministratori (Aubrey e Coombe, 2011). I docenti nelle scuole statali (*governement schools*) sono sottopagati, hanno carichi di insegnamento gravosi e lavorano sotto forte pressione per rispettare le scadenze del programma prescritto (Bardsley, 2010; Coughlin, Mayers e Woolbridge, 2009; Lewis, 2010; Al-Issa e Abou Eissa, 2011).

Il Ministero dell'Educazione (*Ministry of Education*, MoE) è onnipotente in qualsiasi cosa essi facciano o siano in grado di fare. Norme e regolamenti del Ministero influenzano le modalità con cui gli insegnanti portano avanti i propri doveri, inclusa la valutazione delle prestazioni dei propri studenti. Molti provvedimenti ministeriali sono considerati opprimenti e sono fonte di costernazione.² Agli insegnanti viene offerta una formazione professionale da parte del Ministero, ma spesso questa è considerata insufficiente (Al-Issa e Abou Eissa, 2011). Ciò sembra essere coerente con alcune ricerche che sottolineano come l'insegnamento della lingua nelle scuole pubbliche secondarie sia particolarmente problematico: gli insegnanti non sono di madrelingua e sono scarsamente formati, spesso insegnano in arabo e offrono agli studenti poche o nessuna opportunità di pratica (Mustafa, 2002; Ridge, 2010).

Il rapporto nazionale, che nel 2001, il MoE ha sottoposto alla *International Conference on Education (Conferenza internazionale sull'educazione)*,³ ha rivelato, in effetti, una serie di carenze e la necessità di nuove riforme. Tra le diverse problematiche emergono quelle relative alle attività di valutazione a tutti i livelli, e in particolare: gli esami focalizzati sulla memorizzazione e carenti nello sviluppo del pensiero critico, gli esami scritti che fanno riferimento esclusivo ai libri di testo e gli esami finali complessivi che sono del tipo ammesso/non ammesso (*pass/fail*) (MoE, 2001).

In generale, nel primo decennio del 2000, l'attenzione è stata rivolta allo sviluppo di conoscenze e abilità, ma meno enfasi è stata posta sulle *abilità per la vita e per la carriera*, l'alfabetizzazione informativa, o la loro gestione (*management*) e integrazione con i temi e i problemi rilevanti per il ventunesimo secolo. I riferimenti al pensiero di ordine superiore, all'analisi critica di conoscenze e abilità, ai temi locali/globali sono limitati (Dada, 2011). L'aumentata globalizzazione, però,

² Alcuni studiosi portano ad esempio di un carico di lavoro opprimente, l'insegnamento di un docente di Inglese in una scuola secondaria a tre classi con 20-30 studenti ciascuna per un totale di 18 ore di lezione (*contact-hours*) alla settimana (Al-Issa e Abou Eissa, 2011). Altri sottolineano come, in linea generale, il programma di inglese stabilito dal Ministero sia piuttosto esteso e farcela ogni anno sia spesso stressante per gli insegnanti (Lewis, 2010; Lewis e Shaheen 2010; Thomas, 2010). Da una recente ricerca condotta da Jonathan Aubrey e Christine Coombe su 75 docenti di inglese operanti in istituzioni di livello terziario negli UAE, emerge che le maggiori fonti di stress sono le attrezzature didattiche in cattivo stato di manutenzione e l'insegnamento a studenti disinteressati. Gli insegnanti vedono nella scarsa manutenzione del materiale la perdita di controllo e il degrado delle attività didattiche. Questa situazione genera non solo stress, ma una sensazione di mancato rispetto della professionalità (Aubrey e Coombe, 2011).

³ Si tratta di uno studio complessivo che analizza il sistema di educazione pubblica negli UAE prendendo in considerazione il periodo che si estende dal 1990/91 al 1999/2000 (MoE, 2001).

ha esercitato una sua influenza, stimolando un mercato emergente di educazione transfrontaliera (*transborder education*), che ha condotto all'elevazione degli standard dell'educazione superiore e all'introduzione di un maggiore controllo su insegnanti e studenti. Per i primi questo si traduce nell'intensificarsi delle revisioni annuali delle prestazioni e in condizioni di lavoro determinate da repentini e duraturi cambiamenti nelle garanzie di qualità. I secondi sono riposizionati per rispondere alle sfide associate al superamento di prove decisive (*high stakes testing*) (Aubrey e Coombe, 2011).

Nel 2007, il MoE (K-12)⁴ e il Ministero dell'Educazione Superiore e della Ricerca Scientifica, su iniziativa congiunta, hanno lanciato il programma *Madares al Ghad* (MAG; *Schools of Tomorrow*; *Scuole del futuro*), con l'intento di sviluppare ambienti per l'apprendimento attivo e modalità di lavoro creative (*generative*).⁵ In un primo momento era previsto l'impiego di due tipi di figure, coperte da personale straniero: lo *School Level Team Leader* (SLTL) (*Leader di squadra a livello scolastico*) e il *Teacher Mentor* (TM) (*Insegnante mentore*).⁶ Tali ruoli sono stati progressivamente coperti da insegnanti locali. Nel 2008 il lavoro degli *insegnanti leader*⁷ si concentra su alcune innovazioni: la creazione di ambienti di apprendimento ricchi di materiali visivi e stampati; la progettazione collaborativa di esperienze linguistiche integrate da parte di insegnanti di tutti i livelli scolastici; l'infusione di strumenti tecnologici a supporto dell'apprendimento e dell'insegnamento della lingua; lo sviluppo di procedure e *routine* coerenti al fine di rendere più produttive le attività centrate sul discente (ad esempio: comportamenti attesi, pianificazione della gestione dei materiali, accordi per la copertura di colleghi assenti) (Dada, 2011).

⁴ Si fa qui riferimento al periodo che va dalla scuola dell'infanzia (*Kindergarten*) al dodicesimo anno di scuola, come in uso negli Stati Uniti. Per ulteriori approfondimenti sul sistema scolastico statunitense si può vedere: Savelli (2015).

⁵ All'inizio partecipano al programma 50 scuole nei sette Emirati: 18 elementari, 13 preparatorie, 22 secondarie (con alcune scuole operanti su due livelli).

⁶ Il TM lavora in classe con gli insegnanti locali come docente di squadra e mentore e come insegnante per gli alunni. L'assegnazione del ruolo avviene dopo aver dato prova di una buona pratica didattica e aver guadagnato credibilità sul campo tra gli insegnanti locali e con il Preside. Il suo lavoro nelle classi dei colleghi comprende il supporto durante la sperimentazione con nuove tecniche e attività di insegnamento, incluso lo sviluppo di centri di apprendimento, attività di apprendimento differenziate e un repertorio di metodologie centrate sul discente (Dada, 2011). L'SLTL lavora con il TM per orchestrare esperienze per lo sviluppo professionale degli insegnanti locali, per identificare il modo migliore di utilizzare il tempo previsto per la formazione professionale e per organizzare una progettazione collaborativa in materia di istruzione e valutazione. L'SLTL costituisce anche un collegamento con il Preside, con cui si incontra settimanalmente e che aggiorna e stimola a visitare le classi. Entrambi sono responsabili della valutazione degli insegnanti (Dada, 2011). Gli insegnanti SLTL e TM sono identificati facendo riferimento alle *qualità di un insegnante leader di successo* (Danielson, 2008).

⁷ Si fa qui riferimento al concetto di *sistema organico*, in cui convivono *teaming* e *leadership*. Si tratta di una struttura reticolare basata su controllo e autorità che include una comunicazione di tipo laterale. In questo contesto si enfatizza la varietà dei compiti e l'apprendimento professionale (Kruse e Louis, 1997), così come il cambiamento di ruoli del *leader* e del *follower* (seguace) (Dada, 2011).

Agli inizi del programma MAG, concetti come la progettazione collaborativa, la responsabilità condivisa dello sviluppo professionale e le comunità professionali di apprendimento risultavano estranei e solitamente scomodi. Attualmente, sebbene siano stati compiuti dei progressi, la struttura gerarchica ministeriale continua a prevalere e rende la *leadership* degli insegnanti difficile. Inoltre, continua a pesare la mancanza di qualche specifica forma di retribuzione o riconoscimento di status. Infine, non può essere trascurato il fatto che, per ottenere il successo voluto, è necessaria la collaborazione tra insegnanti che utilizzano l'arabo come mezzo di istruzione e insegnanti che utilizzano l'inglese, considerando le lingue come compatibili e non in competizione, in modo da garantire agli studenti una maggiore accessibilità (ibidem).

1.1. La lingua inglese

Negli UAE l'inglese è la lingua d'istruzione prescritta al livello terziario. Inoltre, essa è considerata una disciplina chiave nelle scuole secondarie al fine di aumentare le possibilità di ammissione all'educazione superiore.⁸ Sebbene la religione e altre discipline culturali (*cultural subjects*) siano insegnati in arabo, la maggior parte delle restanti discipline, in special modo quelle scientifiche e tecniche, sono insegnate in inglese (Kennetz, Van Den Hoven e Parkman, 2011).

Al livello secondario, la *produzione scritta* è un elemento obbligatorio, sia nelle prove di verifica mensili, sia negli esami finali di inglese, di ogni semestre. Ciascuna prova scritta è composta di due parti, di cui una prevede la scrittura di frasi semplici e composte, l'altra la produzione di un brano ben strutturato. Agli studenti del decimo anno di scuola (15 anni d'età) è richiesta la realizzazione di un paragrafo composto di 100-150 parole; agli studenti dell'undicesimo anno (16 anni d'età), una composizione multi-paragrafo di 150-200 parole; agli studenti *senior* un saggio di 200-250 parole. Gli argomenti da trattare sono i contenuti dei libri di testo (Al-Issa e Abou Eissa, 2011).⁹

Gli studenti degli UAE imparano l'inglese in un ambiente scolastico multi-culturale con insegnanti che provengono da diversi Paesi, BANA (*Britain, Australia and North America*) e periferici,¹⁰ e sono esposti così a un'ampia gamma di inglesi

⁸ Negli UAE, per entrare all'università (*undergraduate degree*), gli studenti devono dimostrare un'adeguata competenza in inglese, ottenendo un punteggio nella fascia 5-6 all'esame previsto dal *Sistema internazionale per la valutazione della lingua inglese (International English Language Testing System, IELTS)*. Molti studenti non raggiungono il punteggio richiesto (Fields, 2011).

⁹ Per ulteriori approfondimenti può essere consultato, anche in lingua inglese, il sito istituzionale del Ministero dell'Educazione degli UAE.

¹⁰ Si fa qui riferimento al modello BANA-TESEP (Hollyday, 2002) che distingue coloro che hanno imparato l'inglese in Paesi in cui questo è prima lingua (*dominant LI*) e coloro che insegnano l'inglese nelle Periferie, aree in cui questo non è prima lingua. Il secondo acronimo fa riferimento ai docenti che insegnano inglese nelle scuole secondarie e primarie sotto l'influenza delle politiche educative dominanti (*mainstream educational policies*) in tali aree (Kennetz, Van Den Hoven e Parkman, 2011).

mondiali (*World Englishes*).¹¹ Complessivamente gli studenti del *college* hanno una visione positiva della lingua e la considerano un mezzo di apertura, modernità e progresso. Entrambi, l'inglese e l'arabo, sono considerati importanti dai giovani degli Emirati, che non sembrano percepire l'inglese come lingua post-coloniale opprimente¹² (Findlow, 2006; Al-Haq e Smadi, 1996). Molti genitori di lingua araba decidono di iscrivere i loro bambini a scuole private di lingua inglese o a scuole con un piano di studi britannico o americano (Troudi, 2007) e in generale, l'apprendimento della lingua è considerato uno strumento utile per ottenere un lavoro migliore o uno stipendio più alto (Dörnyei, 2001).

Il governo investe ingenti risorse in educazione nel tentativo di nazionalizzare l'impiego e preservare la crescita economica (Al Kitbi, 2006; Al Sayegh, 2004). Perciò, viene espressa preoccupazione per gli scarsi risultati che gli studenti ottengono nell'alfabetizzazione in inglese e, quindi, per gli ostacoli che essi incontrano nel conseguire titoli di studio elevati e nell'entrare nel mercato del lavoro (Gobert, 2011).

Recenti ricerche mettono in evidenza diverse problematiche in relazione all'apprendimento della lingua nel contesto degli UAE. Alcune vengono sintetizzate di seguito.

La maggior parte dei testi di inglese adottati a livello primario, secondario e terziario sono scritti per studenti occidentali e pubblicati da note multinazionali. Alcuni di essi sono adattati per conformarsi alla cultura e alla religione musulmana, ma le modifiche effettuate sono superficiali (Ostrowska, 2011; Ahmed, 2011).¹³ Progettare attività che riflettano argomenti di interesse locale, tratti, ad esempio, da quotidiani e periodici, al fine di motivare maggiormente gli studenti all'apprendimento dell'inglese (Poultney, 2009), non sembra essere decisivo: la convinzione che materiali locali attirino maggiormente l'attenzione dei discenti sembra piuttosto derivare da una presunzione di omogeneità da parte degli insegnanti. In realtà, gli

¹¹ B.B. Kachru (1985) distingue Paesi in cui l'inglese è prima lingua storica, come Gran Bretagna e Stati Uniti; Paesi in cui non lo è, ma possiede un alto livello di prestigio ed è utilizzato in ambito intra-nazionale, come India, Singapore e molti Paesi africani, in cui l'inglese è giuridicamente riconosciuto (*legal status*); Paesi in cui il suo uso è limitato e avviene principalmente a supporto delle comunicazioni internazionali. Diversi profili linguistici portano con sé connotazioni culturali, sociali ed economiche e vengono percepiti in modo diverso dagli studenti (Kennetz, Van Den Hoven e Parkman, 2011).

¹² «L'inglese è la lingua del mondo, l'arabo la lingua del mio Paese» (Findlow, 2006).

¹³ Nel 2011 Khawlah Ahmed pubblica uno studio basato su un progetto di ricerca condotto da A. Lie nel 2002, in cui analizza alcuni libri di testo utilizzati per l'apprendimento dell'Inglese come lingua straniera negli UAE negli anni scolastici sesto, nono e undicesimo (alunni di 11, 14, 16 anni di età), pubblicati tra il 2006 e il 2008. Gli editori sono Longman (EIPL in Egitto), Garnet (in Gran Bretagna) e McGraw Hill (in Gran Bretagna). L'intento è quello di indagare la rappresentazione della cultura araba emergente dai testi. I risultati dimostrano una minima trattazione dell'argomento, sia per quanto riguarda le immagini, sia lo scritto, con percentuali inferiori al 10% in due casi su tre. Nel caso di percentuali maggiori (libro del nono anno, pari al 44%) l'autore sottolinea come il riferimento vada ad aspetti superficiali della cultura (ad esempio, il riferimento a cibi mangiati e attività svolte nel mese sacro del Ramadan) (Ahmed, 2011). Per ulteriori approfondimenti sullo studio condotto da Ahmed e sul progetto di ricerca di A. Lie si rimanda alla bibliografia.

argomenti di maggiore interesse risultano collegati alle vite e alle preoccupazioni dei singoli (Ostrowska, 2011).¹⁴

Come precedentemente accennato, gli studenti sono sottoposti a diverse varietà di inglese. Solitamente le varianti *nord americana* e *britannica* godono di maggiore prestigio, in linea con lo status elevato attribuito agli insegnanti di madrelingua inglese. La variante *arabica del Golfo* è considerata la più comprensibile; mentre la variante *arabica non del Golfo*, similmente comprensibile, è considerata spiacevole. Le varianti *oceanica* e *sud-asiatica* ricevono valutazioni negative. Quando gli studenti sono messi a confronto con esempi di parlato, però, le valutazioni cambiano: la variante *arabica del Golfo* riceve punteggi tra i più bassi; migliora la valutazione delle varianti *oceanica* e *sud-asiatica*; la variante *britannica* si colloca all'ultimo posto. Per ciò che riguarda il riconoscimento, questo è buono per la variante pan-araba, la variante nordamericana è riconosciuta nel 25% dei casi, quella britannica poco più che nel 10% e le altre al di sotto di quest'ultima percentuale. Questi risultati sembrano suggerire che, nella progettazione dei materiali didattici, è bene prestare particolare attenzione a favorire il riconoscimento delle diverse varietà e a mediare gli atteggiamenti degli studenti e le associazioni negative nei confronti di quelle meno popolari (Kennetz, Van Den Hoven e Parkman, 2011).¹⁵

1.2. Il pensiero critico

Trovandosi a dover scegliere un argomento da trattare in una dissertazione scritta (in inglese), gli studenti e le studentesse universitari degli Emirati preferiscono

¹⁴ Nel 2011 Sabina Ostrowska pubblica una ricerca condotta su nove studentesse arabe di età compresa tra 18 e 21 anni che frequentano un corso base (*foundation program*) di inglese in un'istituzione educativa di terzo livello ad Al Ain, negli UAE, in cui il normale programma e i libri di testo sono integrati da materiali adattati da un giornale locale. I risultati che emergono dallo studio non evidenziano differenze significative nella manifestazione d'interesse delle studentesse a passaggi tratti dai libri di testo, rispetto a passaggi tratti dai giornali. La ricercatrice sostiene che forzare gli studenti a utilizzare testi locali è tanto antidemocratico quanto utilizzare libri di testo globali. Il suggerimento che viene dato è quello di implementare portfolio di lettura indipendenti, che seguano: una preparazione iniziale, incontri insegnante-studente, sessioni preliminari in biblioteca o in sala computer per discutere dove trovare i materiali di lettura e indicazioni su come selezionare testi appropriati e interessanti. Ciò promuove l'autonomia degli studenti e la loro motivazione allo studio (Ostrowska, 2011). Per ulteriori approfondimenti sulla ricerca condotta da Ostrowska si rimanda alla bibliografia.

¹⁵ Si fa qui riferimento ai principali risultati che emergono dalla ricerca condotta da Keith Kennetz e colleghi in un college negli UAE in cui vengono formati insegnanti di scuola primaria che siano in grado di insegnare Inglese, Matematica e Scienze a studenti di madrelingua araba utilizzando l'inglese come mezzo di istruzione. I docenti del college sono internazionali e di madre lingua inglese e provengono da più di 20 Paesi diversi. La ricerca si rivolge a 74 studentesse del primo anno, di età compresa tra 18 e 21 anni, in possesso di un diploma di scuola secondaria e con un livello di competenza in Inglese pari a un punteggio IELTS compreso tra 4,5 e 5. Essa prevede la somministrazione di due questionari attitudinali: senza input linguistico (esperienziale) e con input linguistico (perceptivo) (Kennetz, Van Den Hoven e Parkman, 2011). Per ulteriori approfondimenti sulla ricerca condotta da Kennetz e colleghi si rimanda alla bibliografia.

prendere in considerazione argomenti non direttamente legati al mondo arabo e, allo stesso tempo, tendono a evitare tematiche relative all'Islam o culturalmente provocatorie. Le loro scelte sembrano motivate prevalentemente da interessi personali, ma un ruolo rilevante viene esercitato anche dai valori morali. L'opinione del docente è considerata però, in assoluto, il fattore decisivo e ciò è coerente con l'autorevolezza che viene tradizionalmente attribuita all'insegnante nel contesto educativo (Hourani, Diallo e Said, 2011).

Oltre alla carenza di fonti di riferimento, gli studenti considerano fattori limitanti nella scelta degli argomenti, il peso della loro cultura e, anche in questo caso, il punto di vista dell'insegnante. Ciò evidenzia il ruolo significativo esercitato dal retroterra religioso e dalla percezione dell'ambiente circostante (Raddawi, 2011). La minima parte degli studenti è disposta a scegliere un argomento provocatorio e lo abbandonerebbe se riscontrasse una discrepanza tra la propria opinione e quella dell'insegnante.¹⁶

In generale, gli studenti sono combattuti tra il loro retroterra, il modo in cui sono stati cresciuti e sono state loro insegnate le cose e le loro potenti voci interne in cerca di ascolto. Essi vorrebbero rimanere fedeli ai valori che sono stati loro instillati sin dall'infanzia, ma allo stesso tempo vorrebbero sentirsi liberi da queste restrizioni (ibidem).

Come precedentemente accennato, lo spirito di appartenenza alle origini culturali del gruppo, a cui gli studenti fanno riferimento, è in linea con quella che viene definita una società/cultura *collettivista* (Hofstede, 2001) in cui le persone, dalla nascita, sono integrate in gruppi ristretti (*in-groups*) forti e coesi e si preoccupano dell'armonia e del patrimonio culturale della loro società (ibidem; Jandt, 2007; Samovar, Porter e McDaniel, 2009). Si inserisce in questa visione, che attribuisce un'importanza significativa alla tribù, alla famiglia e alle reti sociali, una recente ricerca sull'approccio collettivo all'apprendimento negli studenti degli UAE.¹⁷ Lo studio ha come oggetto la realizzazione di progetti di ricerca collaborativi da parte di alcune studentesse universitarie e le loro riflessioni, raccolte durante il processo.

¹⁶ Si tratta dei dati che emergono dallo studio di Rana Raddawi condotto in un'università privata di medie dimensioni degli UAE, che ospita 80 differenti nazionalità, tra gli studenti iscritti a un *Corso avanzato di scrittura accademica* in lingua inglese. Gli strumenti principali utilizzati nella ricerca sono: i questionari somministrati a 200 partecipanti, (di cui 180 arabi, maschi e femmine, scelti da nove sessioni del corso, offerto su quattro semestri consecutivi) e interviste effettuate a una selezione di 10 partecipanti (Raddawi, 2011). Per ulteriori approfondimenti sullo studio condotto da Raddawi si rimanda alla bibliografia.

¹⁷ La ricerca di Lauren Stephenson e Barbara Harold è condotta su studentesse UAE partecipanti a un *Corso per la realizzazione di progetti di ricerca collaborativi (Capstone Seminar)* come parte dell'ultimo anno di studi in un *College of Education* per l'ottenimento del *Bachelor of Science in Education* (Laurea in Educazione a orientamento scientifico). Si tratta di formazione prima dell'entrata in servizio, che viene accompagnata da intensi tirocini nelle scuole locali. Lo studio si focalizza sui primi cinque anni di operatività del corso. Durante questo periodo, più di cento studentesse completano i progetti. Il principale strumento di ricerca sono le riflessioni scritte delle studentesse (Stephenson e Harold, 2011). Per ulteriori approfondimenti sullo studio condotto da Stephenson e Harold si rimanda alla bibliografia.

I risultati mettono in evidenza come all'interno di tali comunità di pratica si sviluppi (in modo sorprendente) una *leadership* significativa. In questo contesto, essa si colloca sia nell'azione individuale, sia in quella collettiva ed è fondata sull'interdipendenza e la reticolarità, oltre che sull'influenza gerarchica;¹⁸ è preoccupata degli obiettivi comuni, piuttosto che degli interessi di pochi. Esperienze come questa forniscono alle studentesse l'opportunità di sviluppare una comprensione più profonda di se stesse, della ricerca e della *leadership*, migliorando la loro capacità di riflettere in modo critico sulla pratica, affinare le loro abilità di ricerca in modo sistematico e strutturato e applicare il potenziale di *leadership* nell'insegnamento (Stephenson e Harold, 2011).

2. Impatto del modello educativo anglosassone in Arabia Saudita

La lingua inglese possiede uno status significativo anche in Arabia Saudita, essendo veicolo di istruzione in molti programmi accademici (Abal hassan, 2002). Inoltre, la maggior parte delle grandi aziende pongono crescente enfasi sulla competenza in inglese quale requisito indispensabile per l'impiego. Perciò, l'inglese come lingua straniera riceve una significativa attenzione da parte del MoE, quale materia scolastica (Alabbad e Gitsaki, 2011).

Già nel 1930 l'EFL venne introdotto nelle scuole elementari (statali). Nel 1942, dopo una revisione del sistema, si optò per posticipare l'insegnamento dell'inglese alle scuole medie (*intermediate schools*) e secondarie, di nuova creazione (Alfallaj, 1995).

Dal 1942 fino al 2006, l'inglese è stato parte essenziale del sistema educativo dal settimo al dodicesimo anno di scuola (dai 12 ai 17 anni di età). Nel 2006 il MoE decide di anticiparne lo studio al quinto anno (10 anni di età). Durante la scuola media e secondaria gli studenti sono sottoposti a 4 sessioni da 45 minuti ogni settimana. All'ingresso in università gli anni dedicati allo studio dell'inglese sono dai 6 agli 8 (Alabbad e Gitsaki, 2011).

Al livello terziario, tutti gli studenti devono seguire un corso di EFL obbligatorio durante il primo anno di università (*Bachelor's Degree*): il corso viene completato in un semestre, con 50 minuti di lezione frontale (*lecture*), tre volte alla settimana, su un periodo di 15-17 settimane. Esso è puramente informativo (*instructional*), si concentra sulle competenze grammaticali e propone brevi letture seguite da domande di comprensione. In generale, i metodi di insegnamento utilizzati in tali corsi sono quello basato sulla traduzione grammaticale o quello audio-linguistico (Al-Kamookh, 1983; Al-Mazrou, 1988; Zaid, 1993; Rabab'ah, 2005).

I risultati insoddisfacenti ottenuti dagli studenti nell'EFL sono ben documentati nella letteratura (Al-Shammary, 1984; Al-Hajailan, 2003; Alhamdan, 2008) e evidenziati dai media sauditi (Okaz, 1991; Alisa, 2004; Asiri, 2009; Al-Dakheel, 2009).

¹⁸ Si veda la nota 7 in riferimento al concetto di *sistema organico*.

Esiste ancora incertezza su quali ne siano le cause. Le prime ricerche individuarono il basso livello di motivazione degli studenti e atteggiamenti negativi nei confronti dei corsi di inglese (Surur, 1981; Al-Bassam, 1987; Al-Ahaydib, 1986; Zaid, 1993; Alfallaj, 1995; Alshumaimeri, 1999), ma a uno sguardo più approfondito, tali atteggiamenti sono motivati da una metodologia di insegnamento carente. Infatti, come più volte ribadito, in questo come in altri Paesi arabi, prevale ancora un approccio didattico centrato sul docente, che assegna al discente un ruolo passivo nel processo di apprendimento e si concentra principalmente sulla grammatica e sulla preparazione agli esami, piuttosto che sulle abilità di cui lo studente ha davvero bisogno per comunicare efficacemente nella lingua di destinazione (*target language*)¹⁹ (Al-Hazmi e Scholfield, 2007; Rabab'ah, 2005). Questo tipo di metodologia, sebbene in uso in Arabia Saudita da molto tempo, ha mostrato evidenze tali della sua inefficacia da non giustificare più la sua adozione (Alabbad e Gitsaki 2011).

3. Impatto del modello educativo anglosassone in Qatar

Il Qatar è un piccolo Paese ricco di risorse che, prima della scoperta del gas naturale, faceva affidamento sulla pesca (in particolare delle perle) quale mezzo di prosperità economica. Infatti, la popolazione indigena, che attualmente rappresenta il 20% della popolazione totale, era composta in modo predominante da Beduini nomadi e pescatori (Boivin, 2011). Dal 1868 il Qatar fu sotto il protettorato britannico (Brewer et al., 2007). Nel 1939 venne scoperta una piccola riserva di petrolio e dopo la seconda guerra mondiale gli inglesi aiutarono il governo del Qatar nell'estrazione. Questo nuovo afflusso di capitale diede inizio alle riforme educative degli anni Cinquanta (Boivin, 2011).

Se prima del 20esimo secolo l'educazione nel Paese si basava sulla dottrina (*scholarship*) religiosa e sull'approccio delle *Kuttab*,²⁰ che prevedeva l'alfabetizzazione (scrittura e lettura) dal Corano (Al-Misnad, 2010; Brewer et al., 2007), la prima ondata di riforme portò a uno spostamento verso uno stile educativo leggermente più secolare, basato sul modello scolastico e curricolare egiziano (Brewer et al., 2007). Nel 1951 venne istituito il primo sistema di istruzione pubblico (Knight et al., 2011) e a metà degli anni Cinquanta il primo Ministero dell'Educazione

¹⁹ Si tratta dei dati che emergono da una recente ricerca condotta in una delle maggiori università di Rihad, una delle più grandi dell'Arabia Saudita (nel 2008 era frequentata da 75 mila studenti e si giovava di 33 Dipartimenti). Lo studio impiega un questionario che viene sottoposto a un campione di 215 studenti maschi di 18-20 anni con simile livello di competenza in inglese, tra questi 17 volontari partecipano a interviste semi-strutturate (Alabbad e Gitsaki, 2011).

²⁰ 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 (Hourani, Diallo e Said 2011). Per una lettura contestuale delle *kuttab* nell'ambito della storia dell'educazione nel Magreb si può vedere: Savelli, 2017.

(MoE). L'approccio pedagogico, comunque sia, rimaneva centrato sul docente e sulla memorizzazione meccanica (Brewer et al., 2006).

Subito dopo la conquista dell'indipendenza (1971), il notevole incremento della ricchezza seguito alla scoperta e allo sfruttamento del gas naturale (attualmente il Qatar ne possiede una delle maggiori riserve al mondo), permise lo svilupparsi di ulteriori riforme (Moini et al., 2009; Brewer et al., 2006; Brewer et al., 2007). Queste, a loro volta, stimolarono un maggiore senso di responsabilità nella cittadinanza (Al-Misnad, 2010). Il sistema scolastico primario, inizialmente di esclusivo dominio maschile, si aprì poco dopo alle ragazze. L'educazione però, si basava ancora sulla segregazione di genere (Brewer et al., 2007).

Se fino al 1970 gli insegnanti erano dello stesso sesso degli studenti, a partire da questa data si svilupparono le *scuole modello* (*model schools*) che permettevano agli studenti maschi delle scuole primarie di avere insegnanti femmine, fornendo così un'opportunità di lavoro alle donne (Brewer et al., 2006; Brewer et al., 2007).

Ulteriori riforme si ebbero negli anni Ottanta, in un momento di ripresa finanziaria, ma queste mancavano di una visione o quadro di riferimento complessivo (Al-Misnad, 2010). Il MoE, con la sua burocrazia, esercitava il controllo su tutte le decisioni finali e su tutti i finanziamenti scolastici (Erman, 2007).

A partire dalla metà degli anni Novanta, anche a seguito di un cambio al vertice, si ebbe un'ampia svolta verso la democratizzazione e la globalizzazione, che vide l'introduzione di una nuova legislazione, la creazione di un governo municipale eletto e il consenso alla candidatura delle donne.

Oggi il Qatar è attraversato da riforme scolastiche nazionali spettacolari in cui è evidente la volontà di creare un sistema educativo globale moderno, ma la fretta di realizzare, associata a un'implementazione che attinge a esperti di educazione occidentali, potrebbero minare piuttosto che favorire il processo di riforma (Boivin, 2011).

3.1. La consulenza della RAND Corporation

È sulla scia di tali intenzioni che, dal 2001 vengono avvicinati dei consulenti per la valutazione e l'esame accurato del sistema educativo del Paese (Brewer et al., 2007). In particolare la *RAND Corporation*, un istituto di ricerca *non-profit* statunitense, a cui l'Emiro al potere si rivolge per intraprendere una delle più estese riforme educative, che include: politiche, struttura burocratica, struttura educativa, sviluppo dei piani di studi, sensibilizzazione della comunità, sperimentazione e valutazione.

La RAND valuta il livello K-12 (alunni dai 5 ai 17 anni) e quello universitario, incidendo così sull'intero processo educativo (Boivin, 2011). Dall'osservazione, sia delle scuole private arabe, sia delle *scuole modello* del MoE, emerge che gli studenti delle scuole secondarie non sono preparati per entrare all'università e mancano di capacità di pensiero critico; il piano di studi K-12 manca di standardizzazione, di libri di testo prodotti localmente e di un quadro complessivo di politiche educative coerenti (Brewer et al., 2007). Il sistema educativo è privo di indicatori

di prestazione e di prove standardizzate, i servizi e le attrezzature scolastici sono carenti e non aggiornati, la retribuzione degli insegnanti è bassa ed esistono scarse opportunità di sviluppo professionale.

A fronte di tutto ciò, la RAND comunica che gli insegnanti sono fortemente motivati e disposti a impegnarsi seriamente (Brewer et al., 2007). Le raccomandazioni sono per un radicale rimodernamento del sistema complessivo (Erman, 2007; Brewer et al., 2007; Zellman et al., 2009), inclusa l'autonomia delle scuole, la responsabilità (*accountability*) per le prestazioni, la varietà dei contenuti scolastici e le scelte a disposizione dei genitori (Zellman et al., 2009).

A seguito dell'analisi vengono proposti tre tipi di sistemi educativi e viene selezionato quello basato sulle *charter schools*²¹ o sistema delle scuole indipendenti (ibidem), per cui, teoricamente, qualsiasi parte interessata (ad esempio, la Qatar Petroleum), può aprire un particolare tipo di scuola, in base alle sue necessità e di cui risponde attraverso ispezioni, meccanismi di relazione, valutazione degli studenti. Permettere al mercato di dettare le esigenze educative (ibidem; Brewer et al., 2007) è per il Qatar un cambiamento radicale rispetto al passato (Boivin, 2011).

La RAND sovrintende alla progettazione e allo sviluppo del piano di studi K-12: le discipline principali sono Inglese, Arabo, Matematica e Scienze; l'insegnamento dell'Inglese inizia al primo anno di scuola (6 anni d'età); gli approcci pedagogici utilizzati per insegnare Inglese vengono utilizzati anche per insegnare Arabo (*Arabic curriculum*) (Brewer et al., 2007; Zellman et al., 2009).²²

Per ciò che riguarda la valutazione, sono previsti una valutazione annuale del sistema delle scuole indipendenti, in cui si esaminano tutti i livelli di prestazione degli studenti, la metodologia utilizzata dagli insegnanti, i contenuti delle lezioni e gli atteggiamenti di tutte le parti interessate (insegnanti, studenti, genitori); due prove di valutazione internazionali che mettono a confronto l'alfabetizzazione degli studenti del Qatar con quella degli studenti di altri Paesi: il programma PISA (*Programme for International Student Assessment*), che verifica lettura, matematica, scienze e alfabetizzazione nei quindicenni e il PIRLS (*Progress for International Reading Literacy Study*) che valuta l'alfabetizzazione nella lettura degli alunni del quarto anno scolastico (9 anni d'età) a livello mondiale (Boivin, 2011).²³

²¹ Le *charter school*, nel contesto statunitense, sono scuole pubbliche istituite da gruppi di genitori, comunità, organizzazioni, che ricevono fondi pubblici, non sottostanno ai regolamenti distrettuali e operano tramite un *charter* o accordo sulle prestazioni, di solito di durata dai 3 ai 5 anni, rinnovabile (nel 2008 negli Stati Uniti erano più di 3 mila). Per ulteriori approfondimenti sul sistema educativo statunitense si può vedere: Savelli (2015).

²² La sperimentazione nelle prime 12 scuole indipendenti è avvenuto nel 2004 (Zellman et al., 2009).

²³ Le prove vengono sostenute per la prima volta nel 2006 e i risultati (scarsi, ma elevati rispetto ad alcuni altri Paesi arabi) sono considerati come dati di partenza (Brewer et al., 2006). Inoltre, la RAND supervisiona la rivalutazione dei successi e dei fallimenti delle riforme nel periodo 2004-2006, presentando i risultati nel 2009 (Gonzales et al., 2009; Zellman et al., 2009). In tale sede, viene sottolineata la necessità di tempi più lunghi per uno sviluppo completo del processo (Gonzalez et al., 2009).

3.2. La Riforma «*Education for a new era*»

Così, il Decreto Legge numero 37 del 2002 ha inaugurato in Qatar la Riforma *Education for a new era* (*Educazione per una nuova era*). Il decreto sancisce lo sviluppo di *standard* nazionali per i programmi di studio di Matematica, Scienze, Inglese e Arabo; pone enfasi sul pensiero critico; istituisce le *charter schools*; sviluppa una valutazione basata su *standard*; stabilisce l'istruzione in inglese per la matematica e le scienze; prevede una formazione professionale estesa per gli insegnanti. Al fine di definire le strategie di attuazione e monitorare l'implementazione a un livello meno centralizzato, vengono istituiti il *Supreme Education Council* (*Consiglio supremo per l'educazione*), l'*Education Institute* (*Istituto per l'educazione*) e l'*Evaluation Institute* (*Istituto per la valutazione*).

Attraverso la riforma si intende incoraggiare uno spirito di ricerca e l'*hands-on learning* (l'imparare facendo). L'*Istituto per l'educazione*, attraverso gli *standard professionali per insegnanti e leader scolastici*, sottolinea l'importanza di realizzare ambienti di apprendimento che impegnino gli studenti in esperienze significative e intellettualmente stimolanti, incoraggino interazioni costruttive tra insegnanti e studenti e consentano a questi ultimi di gestire il proprio studio e comportamento e di costruire esperienze di apprendimento che si colleghino al mondo oltre la scuola (*Education Institute*, 2007).

Aumentano le responsabilità e cambiano le aspettative per studenti e insegnanti: i primi devono curarsi degli aspetti motivazionale e cognitivo, i secondi devono provvedere a strategie di istruzione e valutazione che favoriscano l'impegno e l'autonomia dei discenti (*Knight et al.*, 2011).

3.3. Critiche al modello educativo anglosassone

Le critiche che vengono mosse ai presupposti ideologici della riprogettazione del sistema educativo condotto dalla RAND sono rivolte alla supposta autonomia del modello di alfabetizzazione, che non considera l'acquisizione di abilità come pratica sociale culturalmente vincolata (*Street*, 1995), e al successo nell'alfabetizzazione come slegato dal contesto, dal contenuto e dai mezzi (*Hornberger*, 2003).²⁴ Ciò di cui ci si lamenta, innanzitutto, è il mancato riconoscimento (in alcuni casi la mancata comprensione) socio-culturale, durante la valutazione e l'implementazione delle riforme educative e durante l'esame dei processi di verifica. Tale mancata attenzione all'identità degli studenti del Qatar, associata alla troppa rapidità, generano il sospetto di mire imperialistiche (*Boivin*, 2011).

A guidare l'incredibile velocità della trasformazione educativa è anche, però, la politica di *Qatarizzazione* (*Brewer et al.*, 2007), iniziata nel 1990 e che

²⁴ Ad esempio, l'approccio all'apprendimento delle *Maktab* o *Kuttab*, etichettato come *memorizzazione meccanica*, non considera aspetti dell'apprendimento quali le discussioni su passaggi del Corano che gli studenti erano soliti affrontare riunendosi dopo la scuola (*Street*, 1984; 1995).

prevede, entro il 2010, la sostituzione del 75% dei lavoratori espatriati con i locali e l'occupazione dei posti vacanti da parte di cittadini del Qatar (Boivin, 2011).

Comunque sia, molte sono le criticità/preoccupazioni che vengono evidenziati: la verifica prematura dei primi anni scolastici; i limiti dell'uso della lingua inglese nelle verifiche internazionali; i limiti degli approcci *scientifici* nel cogliere le sfumature culturali (Larson, 2001); la dubbia rilevanza degli aspetti misurati (Tam, 2001); l'affidamento delle riforme a un'unica istituzione; il rischio che, in questo tipo di sistema scolastico, gli interessi commerciali (*business*) prendano il sopravvento; la significatività statistica effettiva della popolazione di studenti osservata;²⁵ il poco tempo dedicato alla sensibilizzazione della comunità e alla formazione degli insegnanti (Brewer et al., 2007). Inoltre, sarebbe importante includere altri tipi di valutazione oltre le prove di verifica, in modo tale da favorire l'effettiva implementazione di obiettivi pedagogici costruttivisti, quali il pensiero critico e l'insegnamento centrato sul discente (Boivin, 2011).

3.4. La lingua inglese

Nelle Università la lingua di istruzione passa dall'arabo all'inglese: sugli studenti viene esercitata maggiore pressione perché conseguano un livello di inglese accademico più elevato (Moini et al., 2009). Allo stesso tempo non viene assicurato un adeguato livello di Arabo, dando luogo a una generazione in cui l'arabo non è una seconda lingua, ma nemmeno una prima lingua forte (Mathes²⁶ cit. in Cupp, 2009).²⁷ Non sintetizzare adeguatamente il contesto culturale della prima lingua della comunità in un nuovo quadro educativo e contemporaneamente indebolire l'alfabetizzazione degli studenti della scuola primaria nella loro prima lingua, crea una situazione sottrattiva per la comunità (Baker, 2000; Cummins, 2001). Introdurre la seconda lingua successivamente (dopo aver fortificato la prima, ad esempio al quinto anno) si dimostrerebbe più efficace (Garner e Bochna, 2004).

Il *Consiglio supremo per l'Educazione* del Qatar ammette che è necessario migliorare la relazione esistente tra comunità e scuola (Supreme Education Council, 2008) e spinge i genitori ad avere un atteggiamento positivo nei confronti della lettura, in modo da incrementare i punteggi degli studenti nelle prestazioni; ma al momento i genitori sono in qualche modo esclusi dal processo educativo, in quanto molti di loro non sono sufficientemente competenti in Inglese per poter aiutare i loro ragazzi nello studio della matematica e delle scienze (Boivin, 2011).

Perché le riforme possano essere efficaci, la comunità deve appropriarsi del processo (Street, 2003; Hull e Schultz, 2001; Hornberger, 2003), sentirsi agente e non solo recipiente (Street, 1996). In questo senso, rafforzare la *prima lingua* locale

²⁵ Si tratta di due scuole per tipologia per un totale di 100 mila studenti (Brewer et al., 2006).

²⁶ Il dott. Mathes è Vice Rettore (Associate Dean) per gli Affari Accademici all'Università del Qatar (Boivin, 2011).

²⁷ La lingua araba che lo studente abitualmente parla è diversa da quella che impara a scuola. Per l'apprendimento dell'arabo classico sono necessari molti anni di studio, che non è detto ne garantiscano una sicura padronanza (Maamouri, 1998; Hall, 2011).

non significherebbe denigrare la riforma educativa nel suo complesso, che nella sua ampiezza è uno meraviglioso sfoggio di visione da parte del Paese, ma permetterebbe di evitare possibili problemi socio-culturali e disaffezione da parte della comunità (Boivin, 2011). Riflettere sugli approcci tradizionali all'apprendimento e cercare di capire le influenze culturali con l'assistenza degli *insiders* (Oakes, 2009) permetterebbe una migliore formulazione degli interventi (Boivin, 2011).

4. Impatto del modello educativo anglosassone in Oman

L'Oman possiede un settore dell'educazione superiore variegato e in rapida crescita, che consiste di 62 Istituzioni di Educazione Superiore, di cui 24 private e 38 pubbliche, che offrono diversi programmi di studio. Delle 62 HEI due sono Università, sei sono *College universitari* e 54 sono *College* (Al Shmeli, 2009). Le HEI sono di proprietà e gestione di diversi enti, che includono: il Ministero dell'Educazione Superiore, il Ministero del Lavoro, il Ministero della Difesa, il Ministero del Commercio e dell'Industria, altre entità governative e privati (OAC, 2006).

Nel 2009 il numero totale degli studenti era di circa 80 mila (circa 45 mila nelle istituzioni governative, circa 33 mila in quelle private, circa 12 mila studiano all'estero). Nell'anno accademico 2007-2008 si erano iscritti a corsi di orientamento scientifico il 45% circa degli studenti, a corsi di orientamento umanistico circa il 35%, a corsi in economia circa il 19% (Al Shmeli, 2009).

Le maggiori sfide all'educazione superiore in Oman sono l'inglese come mezzo di istruzione, i docenti stranieri e i piani di studio sviluppati oltreoceano. Tra le misure concrete recentemente adottate per affrontare tali problemi: il reclutamento di docenti di madrelingua inglese, per aiutare gli studenti a migliorare le loro abilità nella lingua e la riduzione dell'eccessiva dipendenza dai docenti importati per le aree di contenuto, attraverso l'*Omanizzazione*. Non si è lavorato, però, per creare politiche favorevoli all'elaborazione di piani di studio di produzione locale che rispondano alle necessità della regione in termini di apprendimento, cultura e sviluppo delle risorse umane (Ali Shah e Baporikar, 2011).

Anche in Oman l'adozione di piani di studio stranieri è considerata un marchio di qualità ed è utilizzata per attrarre gli studenti nei corsi di laurea, ma la questione dell'idoneità dei programmi stranieri alla comprensione e all'apprendimento degli studenti locali rimane una seria preoccupazione.

Al fine di preparare al meglio gli studenti ad affrontare i corsi di studio stranieri, la maggior parte delle HEI nell'Oman adotta un corso propedeutico (*foundation programme*) di un anno in Inglese, Matematica e Scienze e Tecnologie dell'Informazione (IT). Nonostante provvedimenti come questi, non sempre docenti e studenti sono soddisfatti dei piani di studio importati. Il maggiore disaccordo da parte dei docenti è relativo alla rilevanza dei piani di studio per il contesto socio-culturale e alla mancanza di flessibilità o di appropriatezza al livello locale; un moderato disaccordo viene espresso in relazione alla capacità di offrire spazio per la ricerca, rispondere alle necessità del Paese e a quelle del mercato, essere facili da insegnare,

rilevanti per la vita lavorativa e idonei allo sviluppo delle abilità degli studenti. Inoltre, i docenti credono che i piani di studio importati non facilitino la comprensione e lo studio da parte dei discenti. Gli studenti, da parte loro, mostrano il maggiore disaccordo in relazione alla rilevanza dei piani di studio per la loro vita lavorativa, anche se, in generale, esprimono una soddisfazione globale leggermente maggiore rispetto a quella degli insegnanti²⁸ (Ali Shah e Baporikar, 2011).

5. Impatto del modello educativo anglosassone in Bahrain

Il governo del Bahrain considera l'educazione fondamentale per lo sviluppo dell'economia nazionale e, stimolato dalla Commissione per lo sviluppo economico (*Bahrain Economic Development Board*, BEDB) (Al-Alawi et al., 2009), si impegna nel migliorare le opportunità nel settore e ad adottare nuove metodologie al fine di assicurare la qualità dei piani di studio (Ellis, Pillai e Al Rabai, 2011).

Il Bahrain è il primo Paese del Golfo a erogare istruzione finanziata con fondi pubblici rivolta a entrambi i sessi e perciò è considerato *leader* nella riforma educativa. Inoltre, esso può vantare uno dei più alti tassi di alfabetizzazione della regione (l'85%) (BEDB, 2008).

Nonostante l'uso dell'Inglese nelle istituzioni educative si riveli sempre più importante (Ellis, Pillai e Al Rabai, 2011), l'Università del Bahrain (*University of Bahrain*, UoB), come si potrà vedere di seguito, adotta una soluzione in qualche modo alternativa, in grado di rispecchiare maggiormente la cultura del Paese.

L'UoB si formò nel 1968, dalla fusione del Politecnico del Golfo con lo *University College del Bahrain*. Essa si compone di Scuole (*colleges*) in Belle Arti, Economia e Commercio, Educazione, Ingegneria, Tecnologia dell'Informazione, Giurisprudenza, Scienze, Studi Applicati. Si tratta dell'unica università pubblica e i suoi laureati sono ricercati sul mercato del lavoro (Al-Alawi et al., 2009).

Attualmente, per entrarvi è necessario superare un esame d'ingresso in Matematica, Inglese e Arabo. Il risultato di questo esame, combinato con la media di profitto ottenuta alle scuole secondarie (*Grade Point Average*, GPA) è utilizzato per accedere ai diversi corsi di studio. Quindi, diversamente da ciò che sembra accadere in altri Paesi del Golfo, l'UoB riconosce formalmente l'importanza di entrambi, l'arabo e l'inglese, quali mezzi di istruzione durante l'intero piano di studi.

L'enfasi unica che l'UoB pone sull'erogazione bilingue delle lezioni (arabo-inglese) è un principio cruciale del suo *Istituto di formazione per insegnanti* (*Bahrain Teachers' College*, BTC) (Al-Alawi et al., 2009). Quest'ultimo viene istituito nel 2008, dopo una consultazione pluriennale con l'*Istituto Nazionale di*

²⁸ Tali risultati emergono dalla ricerca condotta da Iqtidar Ali Shah e Neeta Baporikar su 15 docenti di Economia in alcuni *College* per le *Scienze Applicate* facenti riferimento al Ministero dell'Educazione, qualificati (in possesso di laurea magistrale e per il 40% di dottorato) e con esperienza (circa l'87% oltre i 4 anni) e su 132 studenti di Economia, in diversi semestri del loro corso di studio e con diversi gradi di profitto. Il principale strumento di ricerca è il questionario (Ali Shah e Baporikar, 2011).

Educazione (National Institute of Education, NIE) della Nanyang Technological University di Singapore. Il NIE, unica scuola di formazione per insegnanti a Singapore, viene scelto per la sua competenza nel settore. Dal 2007 l'Istituto è impegnato con il MoE del Bahrain nel reclutamento degli insegnanti, nella valutazione delle prestazioni, nell'istituzione della scuola di formazione e nel miglioramento del quadro di aggiornamento professionale (Lek, 2009). L'obiettivo è quello di formare insegnanti che dimostrino esperienze (personal knowledge) e conoscenze professionali di base, abilità e valori idonei alla nomina all'interno dello schema di insegnamento del MoE del Regno del Bahrain. Di tutto ciò fanno parte competenze e abilità per operare efficacemente in arabo e in inglese e abilità di leadership e di lavoro di squadra.

Il Bachelor of Education (Laurea in Scienze della Formazione) e il Postgraduate Diploma in Education (Diploma di specializzazione post-laurea nella Formazione degli Insegnanti) prevedono cinque indirizzi: Education Studies, Curriculum Studies, Educational Communication, Professional Practice.²⁹ L'approccio del BTC è centrato sullo studente, a tutti i livelli. In particolare, per quanto riguarda il sistema K-12, si concentra sulla conoscenza teorica e pratica, l'apprendimento formale e informale e stimola l'adozione di una pedagogia innovativa e di buone pratiche. Il bilinguismo viene enfatizzato, con particolare riguardo all'uso dell'inglese nell'ambito della ricerca internazionale.

Il modulo di Inglese per Educatori viene progettato per preparare gli insegnanti in diverse strategie di lettura di testi espositivi educativi e per aiutarli a sviluppare le loro abilità accademiche orali e scritte, al fine di comunicare in modo competente in Inglese nei contesti educativi.³⁰ Il compito prioritario del modulo è quello di impegnare gli studenti in un ambiente di apprendimento collaborativo e, in questo senso, è richiesto agli insegnanti in formazione di elaborare un progetto indirizzato a qualsiasi livello di scuola primaria o secondaria e di valutarne l'efficacia. Ciò richiede la preparazione a squadre di una relazione scritta e una presentazione orale, di cui viene valutata chiarezza, scorrevolezza, capacità di coinvolgimento degli ascoltatori e capacità di rispondere alle domande in merito al progetto (Ellis, Pillai e Al Rabai, 2011).

Il fatto che i pre-service teachers e i docenti del BTC debbano essere in grado di insegnare e di partecipare in un contesto bilingue (ibidem) porta alla modifica del Modulo English for Educators in insegnamento bilingue. Nell'ottobre 2009, una squadra per il consolidamento delle capacità del NIE di Singapore discute con lo staff del BTC i cambiamenti necessari al nuovo modulo. Il dottor Al Rabai, responsabile del Gruppo Accademico per le lingue (Language Academic Group) (Inglese, Arabo e Studi Islamici) considera i benefici di questa fusione:

²⁹ I cinque indirizzi possono essere resi con: Educazione, Piano di studi, Comunicazione Educativa, Pratica professionale.

³⁰ Per ulteriori approfondimenti in relazione alla progettazione e sperimentazione del modulo English for Educators del Teachers' College in Bahrain, descritte da Ellis e colleghi (2011), si rimanda alla bibliografia.

gli insegnanti in formazione imparano a creare connessioni (*bridge*) di contenuto e pedagogiche nelle due lingue; la classe partecipa di più; lo *staff* trae beneficio dallo scambio interculturale pedagogico e didattico. Sebbene le metodologie e le strategie didattiche dei corsi in lingua araba e in lingua inglese siano diverse, gli istruttori sono in grado di identificare le similitudini e di affrontare le differenze in modo efficace (comprese quelle che incidono sulla produzione scritta degli studenti) (Ellis, Pillai e Al Rabai, 2011).³¹

6. Riflessioni finali

Chiaramente, questo breve saggio non costituisce un resoconto esaustivo dell'intero spettro delle questioni educative che i Paesi arabi del Golfo si trovano ad affrontare oggi, ma intende offrire una panoramica del tipo di problematiche e di sfide che l'introduzione e il rapido diffondersi di un modello educativo importato dall'estero pone a livello locale. La mancanza di un dibattito pubblico esteso e la scarsità di studi, ricerche e documenti pubblicati espongono le riforme attualmente in corso in questa regione al rischio di chiudersi in se stesse o di essere oggetto di una semplificazione eccessiva. Proporre spunti di riflessione in merito e aprire nuovi campi di indagine sarà auspicabilmente utile a mantenere vivo il processo.

THE PEDAGOGICAL CHALLENGE OF THE ARAB COUNTRIES OF THE GULF. THE IMPACT OF THE ANGLO-SAXON MODEL OF EDUCATION (SECOND 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 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

³¹ Il modulo *English for Educators* si concentra sul discorso accademico e la competenza comunicativa, piuttosto che sull'accuratezza grammaticale. Il bilinguismo genera una serie di conseguenze positive nell'ambiente del corso, sia per gli insegnanti in formazione, sia per i docenti di lingue, anche se comporta alcune difficoltà di tipo amministrativo (Ellis, Pillai e Al Rabai, 2011).

critical thinking and constructivist practice; the necessary relationship with the 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

- Abalhassan K.M.I. (2002), *English as a foreign language instruction with CALL multimedia Saudi Arabian private schools: A multi-case and multi-site study of CALL instruction*, tesi di dottorato, Indiana, PA, USA, Indiana University of Pennsylvania.
- 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, Svizzera, Peter Lang, pp. 119-137.
- Alabbad A. e Gitsaki C. (2011), *Attitudes toward learning English: A case study of University students in Saudi Arabia*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 3-28.
- Al-Ahaydib M.E.A. (1986), *Teaching english as a foreign language in the intermediate and secondary schools of Saudi Arabia: A diagnostic study*, tesi di dottorato, Lawrence, KS, USA, University of Kansas.
- Al-Alawi Y., Al-Kaabi D., Rashdan S. e AL-Kahleefa L. (2009), *Quality assurance and continuous improvement: A case study of the University of Bahrain*, «Quality in Higher Education», vol. 15, n. 1, pp. 61-69.
- Al-Bassam M.M. (1987), *The relationship of attitudinal and motivational factors to achievement in learning English as a second language by Saudi female students*, tesi di dottorato, Gainesville, FL, USA, University of Florida.
- Al-Dakheel T. (2009), *English for Arabs*, «Al-Watan», 11 febbraio, <http://www.al-watan.com/> (consultato il 12/01/2018).
- Alfallaj F.S. (1995), *The effect of students' attitudes on performance in English language course at the College of Technology, Buraydah, Saudi Arabia*, tesi di dottorato, Toledo, OH, USA, University of Toledo.
- Al-Hajailan T. (2003), *Teaching English in Saudi Arabia*, Riyadh, Arabia Saudita, Aldar Alsawlatia.
- Alhamdan B. (2008), *Survey of students', teachers', and supervisors' attitudes toward EFL learning, CALL, and the design and the use of Bedouin society-based software in EFL classes in secondary schools in nomadic areas in Saudi Arabia*, tesi di master, Queensland, Australia, University of Queensland.
- Al-Haq e Smadi (1996), *Spread of English and westernization in Saudi Arabia*, «World Englishes», vol. 27, n. 34, pp. 307-317.
- Al-Hazmi S.H. e Scholfield P. (2007), *Enforced revision with checklist and peer feedback in EFL writing: The example of Saudi university students*, «Scientific Journal of King Faisal University», vol. 8, n. 3, pp. 237-267.
- Alisa A. (2004), *About English teaching: The ministry is right*, «Alriyadh», 28 aprile, <http://www.alriyadh.com/> (consultato il 12/01/2018).

- Ali Shah I. 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, Svizzera, Peter Lang, pp. 275-292.
- Al-Issa A. e Abou Eissa A. (2011), *Teachers' attitudes and practices toward providing feedback on Arab EFL students' writing*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 161-180.
- Al-Jaber S. (2010), *Economic growth rests on research and education*, «The National», 6 giugno, <https://www.thenational.ae/international> (consultato il 12/01/2018).
- Al-Kamookh S.H. (1983), *A survey of the English language teachers' perceptions of the English language teaching methods in the intermediate and secondary schools of the eastern province in Saudi Arabia*, tesi di dottorato, Lawrence, KS, USA, University of Kansas.
- AlKitbi E. (2006), *Gulfstate's educational reform's goals*, «Arab Reform Bulletin», vol. 4, n. 4, pp. 23-24.
- Al-Mazrou R.A.Y. (1988), *An evaluative study of teaching English as a foreign language in secondary schools in Saudi Arabia as perceived by Saudi EFL teachers*, tesi di master, Carbondale, IL, USA, Southern Illinois University Carbondale.
- Al-Misnad S.A. (2010), *Education reform in Qatar the big picture*, Doha, Qatar, Qatar University.
- Al Sayegh F. (2004), *Post-9/11 changes in the Gulf: The case of the UAE*, «Middle East Policy», vol. 11, n. 2, pp. 107-135.
- Al-Shammary E.A.S (1984), *A study of motivation in the learning of English as a foreign language in intermediate and secondary schools in Saudi Arabia*, tesi di dottorato, Bloomington, IN, USA, Indiana University.
- Al Shmeli H. (2009), *Higher education in the Sultanate of Oman: Planning in context of globalization*, IIEP/SEM 293/10 Policy Forum, 2-3 luglio 2009, http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user/Pol/Alshmeli_Oman.pdf (consultato il 15/08/2010).
- Alshumaimeri Y.A.N. (1999), *Saudi students' perceptions of their textbook: English for Saudi Arabia (EFSA) secondary year one*, tesi di dottorato, Leeds, UK, University of Leeds.
- Asiri H. (2009), *The worst 10 problems*, «Al-Watan», 22 febbraio, <http://www.al-watan.com/> (consultato il 12/01/2018).
- Aubrey J. e Coombe C. (2011), *An investigation of occupational stressors and coping strategies among EFL teachers in the United Arab Emirates*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 181-201.
- Baker C. (2000), *The care and education of young bilinguals. An introduction for professionals*, Clevedon, UK, Multilingual Matters Ltd.
- Bardsley D. (2010), *A decade of pupils called the «lost generation»*, «The National», 9 febbraio, <https://www.thenational.ae/uae/education/a-decade-of-pupils-called-lost-generation-1.526891> (consultato il 12/01/2018).
- Barlow R. (2009), *The effect of nonnative speaker accent on EFL students' listening comprehension*, dissertazione di dottorato, Exeter, UK, University of Exeter.
- BEDB Bahrain Economic Development Board (2008), *Bahrain opens Gulf's only polytechnic*, <http://www.ameinfo.com/169369.html> (consultato il 5/10/2010).
- Boivin N. (2011), *The rush to educate: A discussion of the elephant in the room*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 229-247.
- Brewer D.J., Goldman C.J., Augustine C.H., Zellman G.L., Ryan G., Stasz C. e Constant L. (2006), *An introduction to Qatar's primary and secondary education reform*, Santa Monica, CA, USA, The RAND Corporation.
- Brewer D.J., Augustine C.H., Zellman G.L., Ryan G., Goldman C.A., Stasz C. e Constant L. (2007), *Education for a new era: Design and implementation of K-12 education reform in Qatar*, Santa Monica, CA, USA, The RAND Corporation.

- Coughlin C., Mayers G. e Woolbridge D.G. (2009), *History of public kindergarten in the United Arab Emirates: Past, present, future*, «Delta Kappa Gamma Bulletin», vol. 76, n. 1, pp. 14-19.
- Cummins J. (2001), *An introductory reader to the writings of Jim Cummings*, Clevedon, UK, Multilingual Matters Ltd.
- Cupp J. (2009), *In Qatar and Egypt, education reform means learning in English*, http://www.huffingtonpost.com/journalism-boot-camp/in-qatar-and-egypt-educat_b_242656.html (consultato il 23/04/2010).
- Dada R. (2011), *Teacher leadership in the Arab Gulf: Expatriates and Arab educators mentor each other*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and Learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 203-228.
- Danielson C. (2008), *The handbook for enhancing professional practice*, Virginia, USA, Association of Supervision and Curriculum Development.
- Dörnyei Z. (2001), *Teaching and researching motivation*, Essex, UK, Pearson Education.
- Education Institute (2007), *National professional standards for teachers and school leaders*, Doha, Qatar, State of Qatar Supreme Education Council.
- 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, Svizzera, Peter Lang, pp. 293-309.
- Erman A. (2007), *Think independent: Qatar's education reforms (Middle East)*, <http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/161065936.html> (consultato il 11/05/2010).
- Farah S. e Ridge N. (2009), *Challenges to curriculum development in the UAE*, «Policy Brief», vol. 16, Dubai School of Government.
- Fields M. (2011), *Learner motivation and strategy use among university students in the United Arab Emirates*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and Learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 29-48.
- Findlow S. (2006), *Higher education and linguistic dualism in the Arab Gulf*, «British Journal of Sociology of Education», vol. 27, n. 1, pp.19-36.
- Garner J. e Bochna C.R. (2004), *Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students*, «Early Childhood Education Journal», vol. 32, n. 2, pp. 69-74.
- 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, Svizzera, Peter Lang, pp. 399-420.
- Gonzales G., Le V., Broer M., Mariano L.T., Froemel J.E., Goldman C.J. e DaVanzo J. (2009), *Lessons from the field: Developing and implementing the Qatar student assesment system, 2002-2006*, Santa Monica, CA, USA, The RAND Corporation.
- 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, Svizzera, Peter Lang, pp. 421-440.
- Hofstede G. (2001), *Culture's consequences, comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, Thousand Oaks, CA, USA, Sage Publications.
- Hollyday A. (2002), *The struggle against «us»-«them» conceptualizations in TESOL as the ownership of English changes*. In Z. Syed, C. Coombe e S. Troudi (a cura di), *Critical reflection and paractice. Selected papers from the 2002 International Conference*, Abu Dhabi, UAE, TESOL Arabia
- Hornberger N.H. (2003), *Continua of biliteracy: An educational framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*, Clevedon, UK, Multilingual Matters Ltd.
- Hourani R.B., Diallo I. e Said A. (2011), *Teaching in the Arabian Gulf: Arguments for the deconstruction of the current educational model*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 335-355.

- Hull G. e Schultz K. (2001), *Literacy and learning out of school: A review of theory and research*, «Review of Educational Research», vol. 71, n. 4, pp. 29-37.
- Istituto Geografico De Agostini (1962), *Il Milione*, vol. VII, Novara, NO, De Agostini.
- Kachru B.B. (1985), *Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*. In R. Quirk e H.G. Widdowson (a cura di), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 11-30.
- 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, Svizzera, Peter Lang, pp. 139-159.
- Knight S.L., Ikhlef A., Parker D., Joshi M., Eslami Z.R., Sadiq H.M., Al-Ahraf M. e Al Saal A. (2011), *An investigation of math and science teaching and learning in Qatari independent elementary schools*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 249-274.
- Kruse S.D. e Louis K.S. (1997), *Teachers' reflective work: School based support structures*, «Educational Administration Quarterly», vol. 33, n. 3, pp. 89-216.
- Larson J. (2001), *Literacy as snake oil: Beyond the quick fix*, New York, Peter Lang Publishing.
- Lek C. (2009), *NIE/NTU Singapore congratulates Bahrain Ministry of Education on opening of Bahrain teacher's college*, National Institute of Education, Singapore News, <http://www.nie.edu.sg/news/feb09/> (consultato il 30/03/2010).
- Lewis K. (2010), *Private tuition «needs regulation»*, «The National», 24 agosto, <https://www.thenational.ae/uae/education/private-tuition-needs-regulation-1.508815> (consultato il 12/01/2018).
- Lewis K. e Shaheen K. (2010), *Low-wage teachers take on second jobs*, «The National», 9 gennaio, <https://www.thenational.ae/uae/education/low-wage-teachers-take-on-second-jobs-1.555703> (consultato il 12/01/2018).
- Maamouri (1998), *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*, Pennsylvania, USA, International Literacy Institute, University of Pennsylvania. Relazione presentata al Forum per lo Sviluppo del Mediterraneo della Banca Mondiale, Marrakech, Morocco, 3-6 Settembre.
- MoE Ministry of Education (2001), *National report on the development of education in the United Arab Emirates during the period 1990/91 to 1999/20*, Geneva, International Conference on Education.
- Moini J.S., Bikson T.K., Neu C.R., DeSisto L., Al Hamadi M. e Al Thani S.J. (2009), *The reform of Qatar University*, Santa Monica, CA, USA, The RAND Corporation.
- Mustafa G.S. (2002), *English language teaching and learning at government schools in the United Arab Emirates*, unpublished doctoral dissertation, Exeter, UK, University of Exeter.
- OAC (2006), *Plan for an Omani higher education quality management system (The Quality Plan)*, Oman, Oman Accreditation Council.
- Oakes L. (2009), *Literacy in an extended family household in Kabul*, «Language&Literacy», vol. 11, n. 3, pp. 1-14.
- Okaz N. (1991), *The English language in school curriculum*, «Okaz Daily Newspaper», 27 maggio, pp.16-17.
- Osmond K.B. (2008), *Emirati nursing students' perception and experiences of studying nursing and science through English*, unpublished doctoral dissertation, Exeter, UK, University of Exeter.
- Ostrowska S. (2011), *The effect of course content on student motivation: A UAE study*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 377-398.
- Poultney N. (2009), *Reflections in the Gulf. Perspectives: An english language teaching*, «Periodical from TESOL Arabia», vol. 16, n. 1, pp. 18-19.

- Rabab'ah G. (2005), *Communication problems facing Arab learners of English*, «Journal of Language and Learning», vol. 3, n. 1, pp. 180-197.
- Raddawi R. (2011), *Teaching critical thinking skills to Arab university students*. C. In Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 377-398.
- Randall M. e Samimi M. (2010), *The status of English in Dubai*, «English Today», vol. 26, n. 1, pp. 43-50.
- Ridge N. (2010, May), *Teacher quality, gender and nationality in the United Arab Emirates: A crisis for boys*, Working Paper No. 10-06, Dubai, UAE, Dubai School of Government.
- Samovar L., Porter R. e McDaniel E. (2009), *Intercultural communication*, Boston, MA, USA, Wadsworth Cengage Learning.
- 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.
- Stephenson L. e Harold B. (2011), *Emergent leadership development through undergraduate research in UAE classrooms*. In C. Gitsaki (a cura di), *Teaching and learning in the Arab world*, Bern, Svizzera, Peter Lang, pp. 93-117.
- Street B. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Street B. (1995), *Social literacies: Critical approaches to literacy in development*, London, Longman.
- Street B. (1996), *Preface*. In M. Prinsloo e M. Breier (a cura di), *The social uses of literacy: Theory and practice in contemporary South Africa*, Bertsham, Sached Books, pp. 1-9.
- Street B. (2003), *What's «new» in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*, «Current Issues in Comparative Education», vol. 5, n. 2, pp. 77-91.
- Supreme Education Council (2008), *International test results underscore urgency of reforms*, <http://www.english.education.gov.qa/content/resources/?parent=&type=education+for+a+New+Era+Magazine> (consultato il 13/03/2010).
- Surur R.S. (1981), *Survey of students', teachers', and administrators' attitudes toward English as a foreign language in the Saudi Arabian public schools*, tesi di dottorato, Lawrence, KS, USA, University of Kansas.
- Tam M. (2001), *Measuring quality and performance in higher education*, «Quality in Higher Education», vol. 7, n. 1, pp. 47-54.
- Thomas J.Y. (2010), *Internationalization and education reform in the UAE*, paper presented at The Gulf Comparative Education Society Symposium, Hilton Hotel, Ras Al Khaimah, UAE, <http://gces2010.webs.com/presentations.htm> (consultato il 10/07/2010).
- Troudi S. (2007), *The effects of English as a medium of instruction*. In A. Jendli, C. Coombe e S. Troudi (a cura di), *The power of language: Perspectives from Arabia*, Dubai, UAE, TESOL Arabia, pp. 3-19.
- Walker J., Butler S. e Schulte-Peevers A. (2014), *Oman, Yemen, Emirati Arabi Uniti*, Torino, EDT/ Lonely Planet.
- Zaid M.A. (1993), *Comprehensive analysis of the current system of teaching English as a foreign language in the Saudi Arabian intermediate schools*, tesi di dottorato, Boulder, CO, USA, CoUniversity of Colorado at Boulder.
- Zellman G.L., Ryan G.W., Karam R., Constant L., Salem H., Gonzalez G., Orr N., Goldman C. e Al-Thani H. (2009), *Implementation of the K-12 education reform in Qatar's schools*, Santa Monica, CA, USA, The RAND Corporation.

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

© Erickson