UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

Vol. (47), Special Issue – July 2023 المجلد (47) عدد خاص - يوليو 2023

Manuscript No.: 2165

Confronting the Political Economy of Englishes in the Classroom
مواجهة الاقتصاد السياسي للانجليزيات في الصف الدراسي

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.47.7.23-pp53-100

Katy Highet

University of the West of Scotland,

United Kingdom

katy.highet@uws.ac.uk

كايتي هايت

جامعة غرب اسكتلندا–

المملكة المتحدة

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (47) عدد خاص – يوليو 2023

مقارنة الاقتصاد السياسي للانجليزيات في الصف الدراسي

الملخص

على الرغم من الخطابات الاحتفالية للغة الإنجليزية (الانجليزيات) العالمية، أظهر العلماء الذين يتبنون مناهج اقتصادية سياسية استمرار التوزيع والتقييم غير المتكافئين للغة الإنجليزية (الانجليزيات)، وحولوا التركيز إلى أسئلة المتحدثين غير المتكافئين في ظروف غير متكافئة (توباس، 2020) بالاعتماد على البيانات الإثنوغرافية من منظمة غير حكومية لتعليم اللغة الإنجليزية للشباب 'المحرومين' في دلهي، تسعى هذه الورقة إلى المساهمة في المِنح الدراسية الاقتصادية السياسية لتعليم اللغة الإنجليزية بطريقتين. في الحالة الأولى، أتتبع آثار تشكيل الطبقة والطائفة والاستعمار على كيفية توجيه الطلاب المهمَّشين أنفسَهم إلى مفاهيم الصواب ورفض الممارسات اللغوية المرنة بشكل استطرادي. وفي الحالة الثانية، أقدم بيانات من ورش عمل مع موظفين في المنظمة غير الحكومية نحاول فيها المشاركة في تحليل النتائج المبيّنة في القسم الأول ومناقشة الآثار المحتملة لممارساتهم. مع ملاحظة الانزعاج الاستطرادي والسياسي والعاطفي الذي ميّز هذه التفاعلات، أسأل ما هو على المِحَكّ عند الانخراط في مناقشات مع مؤسسات تعليم اللغة الإنجليزية التي تحدد صراحةً تعلّم اللغة الإنجليزية وتعليمها ضمن ظروفها السياسية والاقتصادية والأيديولوجية، وماذا يعني هذا للمشاريع العلمية المتوافقة مع القضايا الحرجة والتحررية والعدالة الاجتماعية.

مفردات رئيسية: الانجليزية، الهند، الطائفة، الاقتصاد السياسي، الانتقاد

مقدمة

بعد ظهر أحد الأيام، في المقر الرئيسى لمنظمة غير حكومية، حضرتُ زائراً في جلسة تدريبية مع مجموعة من المُيسِّرين الذين كانوا يتشاركون التحديات التي قد واجهوها في تعليم اللغة الإنجليزية في ذلك الفصل الدراسي. مع اقتراب الجلسة من نهايتها، اقترح أحد المُيسّرين الشباب أن يبقوا جميعاً على اتصال من خلال إنشاء مجموعة في "ما الأمر". فقفز العديد من أقرانه على الفور لـ 'تصحيح' 'خطأه' [ما الأمر / واتساب]. بخشونة، بدا الشاب منزعجاً بشكل واضح، وتجاهل التصحيح بلفظة وقحة؛ "أياً كان". على بعد مقاعد قليلة مني، كانت هناك امرأة شابة تضحك، وهي تهزّ رأسها، وكادت تهمس – "لا، لا، ليس أياً كان".

الأمر ليس "أياً كان". فهذا التعليق المُرتجل – وهو بحد ذاته ردٌّ على ما قد يبدو بالأحرى زلّة لسان لا أهمية لها - يكشف عن تركيزٍ مفرط واسع الانتشار على التصويب والصواب. وتغذيه الهموم، إذ يمتد إلى ما هو أبعد من جدران المنظمة غير الحكومية، ولا يُفهم هنا بالمعنى النفسي الفردي، بل على أنه ناشئ عن الظروف الخطابية الاقتصادية السياسية التي يقع فيها الطلاب والمعلمون في المنظمة غير الحكومية (بارك، 2021). وترتبط هذه الهموم، كما سأثبت، ارتباطاً وثيقاً بالمخاوف من ما يعنيه *عدم* التحدث بلغة إنجليزية "جيدة"، وما يعنيه هذا بالنسبة لأولئك المهمَّشين اجتماعياً واقتصادياً. لقد فهم ميسِّرو المنظمة غير الحكومية - الذين كان الكثير منهم من قبلُ طلاباً في منظمات غير حكومية - من الناحية العملية والعاطفية على حدٍ سواء أن المخاطر، بالنسبة لهم ولطلابهم، كانت عالية على وجه الخصوص.

تم توثيق الظروف الأيديولوجية والاقتصادية السياسية التي تصوغ العلاقات مع اللغة الإنجليزية بشكل جيد في المنح الدراسية اللغوية الاجتماعية (النقدية). أظهر العلماء، على مدى العقود القليلة الماضية، كيف تخضع أصناف الانجليزيات المختلفة في جميع أنحاء العالم للتسلسلات الهرمية الاستعمارية (كاتشرو، 1976) التي تتجمع حول مفاهيم المعايير (ميلروي، 2001)، والمتحدثين الأصليين (هوليداي، 2006؛ رامبتون، 1990) والصواب. تحول الاهتمام، في الآونة الأخيرة، من الأصناف نفسها إلى المتحدثين والظروف (توباس، 2020؛ توباس وروبدي، 2015)، الذي يطرح أسئلة صعبة حول إخلاء السلطة والسياسة من المناهج التي تركز على الاحتفاء بالممارسات المتنوعة، وحول مدى الاستفادة من اللغة الإنجليزية كمورد لتنمية كلٍّ من الأمم والأفراد. تؤدي هذه المناقشات إلى مواقف متوترة للممارسين، الذين يكافحون غالباً لتحقيق التوازن بين التناقضات بين أ) رغبةٍ في رفض الهيمنة الاستعمارية والطبقية من خلال تبنّي ممارسات متنوعة للغة الإنجليزية، ب) اعترافٍ بالظروف الاقتصادية السياسية التي تقدّر بعض الممارسات (والمتحدثين) على غيرهم، ج) رغبةٍ في الحراك الاجتماعي، و د) شكوك مبررة في وعد الليبرالية

الجديدة للغة الإنجليزية كأداة تحرّرية (تابيولا ولورنتي، 2017). ولهذا الأمر عواقبُ مهمةٌ على كيفية إدارة الطلاب والمعلمين وفهم نهجهم في التعليم والتعلّم والتحدث بالإنجليزية.

تنقسم أهداف هذه الورقة إلى شقّين. في المقام الأول، أعتمد على البيانات الإثنوغرافية من منظمة غير حكومية لتعليم اللغة الإنجليزية في الهند لإظهار آثار الانجليزيات المتباينة والمتحدثين غير المتكافئين والظروف المتفاوتة حول كيفية توجيه الطلاب أنفسهم لمفاهيم الصواب. أوضّح، من خلال هذا، كيف تُشكّل الطبقة والطائفة والاستعمار كيفية تفاوض الطلاب على ممارساتهم أثناء متابعتهم للغة الإنجليزية، مما يؤدي إلى توجّه وجداني للغاية نحو "التصويب" والرفض الخطابي للممارسات المرنة. في الحالة الثانية، أُحضِر بياناتٍ من مشروع ثانوي في المنظمة غير الحكومية تم تنفيذه بعد ثلاث سنوات من الدراسة الإثنوغرافية الأولية، والذي اتخذ شكل ورش عمل لتحليل البيانات مع المعلمين والإدارة وغيرهم من الموظفين رفيعي المستوى في المنظمة غير الحكومية. أقدم محاولاتنا في ورشة العمل للمشاركة في تحليل النتائج التي أُوجِزُها في الشِّق الأول والآثار المحتملة على سياسة المنظمات غير الحكومية وممارساتها، من أجل استكشاف كيفية تصفّحنا بشكل جماعي للتوترات بين الاعتراف بتنوع اللغة، والاعتراف بالاقتصاد السياسي للهند. وأسأل، منوّهاً إلى الانزعاج الذي طَبَع هذه التفاعلات، ما هو على المحك عند الانخراط في مناقشاتٍ تُحدد صراحةً موقع تعليم اللغة الإنجليزية ضمن ظروفها السياسية والاقتصادية والأيديولوجية، وماذا يعني هذا للمشاريع العلمية المتوافقة مع القضايا النقدية والتحرّرية والعدالة الاجتماعية.

اللغة والاقتصاد السياسي

لطالما تم الاعتراف بأن الممارسات المتنوعة للغة الإنجليزية تخضع للتسلسل الهرمي في المِنح الدراسية اللغوية الاجتماعية. تم تطوير عمل براج بي. كتاشرو، رائد مجال اللغة الإنجليزية العالمية (1976، 1985، 1988)، حول دوائر اللغة الإنجليزية رداً على الأيديولوجيات المهيمنة المستمرة المتمثلة في "أصلية" ونقاء اللغة والإنجليزية القياسية. وفي حين أثار الكثير من هذا العمل أسئلة مهمّة حول "ملكية" اللغة الإنجليزية على مستوى العالم، إلا أنه انتُقد بسبب إعلانه الاستباقيّ انتصارَ التعددية على الأيديولوجيات أحادية اللغة (توباس وروبدي، 2015) الذي يتجاهل علاقات القوة ويعيد إدخال التعددية الثقافية الليبرالية (كوبوتا، 2016)، فضلاً عن ميوله إلى تجسيد اللغات - هذه المرة باسم الإنجليزيات الجديدة – كرموز منفصلة مرتبطة بالدول القومية (ساراسيني، 2015). ظهر، في الآونة الأخيرة، التطويع اللغوي استجابة لتصورات اللغات كرموز ثابتة، مع التركيز بدلاً من ذلك على الممارسات المرنة والديناميكية لمتعددي اللغات لصنع المعنى وبناء المعرفة (لي

وي، 2018). لقد كان التطويع اللغوي، بوصفه نظرية عملية للغة، مؤثراً بشكل خاص في علم أصول التعليم (بوناسينا-بوغ، دا كوستا كابرال وهوانغ، 2021) وغالباً ما يوصف بأنه نهجٌ تحويلي وتحرري وعادل اجتماعياً لتعليم اللغة (غارسيا و وي 2014؛ أوثيغاي، غارسيا ورايد 2015). في حين أن التطويع اللغوي يمثل خروجاً نظرياً كبيراً عن الانجليزيات العالمية والمجالات ذات الصلة مثل اللغة الإنجليزية كلغة تواصل مشتركة، فقد لفت الكثيرون الانتباه إلى الاهتمام غير الكافي المُعطى للاقتصاد السياسي للغة في إطار العمل. بالاعتماد على عمل نانسي فريزر، يدفع بلوك (2018) بأن نهج التطويع اللغوي يمنح الأولوية لمخاوف الاعتراف على مخاوف إعادة التوزيع. في حين أنه قد تكون هناك تأثيرات تمكينية مهمة لمثل هذه الأساليب التربوية، كما يبناقش، فإن المنهجية التربوية لتطويع اللغات تمثل "تغييراً على مستوى السطح في الممارسات" (ص. 251) لا يهاجم جذور التنظيم الهيكلي الرأسمالي والظلم (انظر أيضاً أوريغان، 2021).

إن ما يدعو إليه بلوك والعديد من الآخرين - وإن لم يكن دائماً بنفس الشروط - هو تحليل لّلغة في العالم يقع ضمن الظروف التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية. وهذا يعني تجاوز التفاعلات بين الأشخاص المؤطرة على أنها تمييز، وترسيخها بدلاً من ذلك في التوزيع غير المتكافئ وتقييم الموارد ضمن أنماط وقوى أوسع للاستعمار والعنصرية والرأسمالية. إن تبني نهج اقتصادي سياسي لّلغة يعني تحويل التركيز نحو معالجة كيفية "إدماج الأفراد في هياكل اجتماعية وسياسية واقتصادية ومؤسسية محددة" (فلوباتشر وآخرون.، 2018). يتطلب منا الاستفسار عن الوسائل التي تحصل بها الموارد على القيمة وتحتفظ بها، ومساراتها الخاصة (من لديه إمكانية الوصول، ومن يستهلك، ومن يستطيع أو لا) (ديل بيرسيو وآخرون.، 2017). وهذا بدوره يسمح بفهم عدم المساواة الذي يضع الممارسة المحلية صراحة ضمن أنظمة وظروف تاريخية واستطرادية ومادية أوسع. من هذا المنظور، أظهر العلماء كيف تم إعادة الإشارة إلى تعلم اللغة في ظل الليبرالية الجديدة على أنه "مهارة" (أوركيولي، 2008؛ انظر أيضاً آلان، 2013؛ مارتين-روجو وديل بيرسيو، 2019) التي يمكن (ويجب) الحصول عليها عالمياً من أجل الربح (دوتشين وهيلر، 2012)، مما يحجب إمكانية الوصول المتفاوتة إلى الموارد القيّمة واستمرار التقييم المتباين والوصم لكلّ من الأصناف المختلفة لّلغات والمتحدثين في الأسواق العالمية على حدٍ سواء (روزا، 2016؛ بارك، 2021) من خلال الاستعمار والعنصرية والطبقة، وفي حالة الهند، الواقع المستمر للطبقة الاجتماعية.

إن تبني نهج اقتصادي سياسي للإنجليزية في الهند يتطلب منا وضع اللغة الإنجليزية والمتحدثين بها والمتعلمين والمعلمين ضمن الظروف الخطابية والتاريخية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي يخضعون لها ويشكلون جزءاً منها. في الهند، كما كتب ماثيو (2022)، توافقت التحولات الاقتصادية السياسية في تاريخ الهند الحديث مع التحولات الخطابية المُنمَّطة حول

الثنائيات ("المستعمِر - المستعمَر؛ المتحدث الأصلي - المتحدث غير الأصلي") في الفترة الاستعمارية؛ رفض الثنائيات في حقبة ما بعد الاستعمار؛ واليوم، نهجٌ يحركه السوق ويحتفي بـ" التنوع" (ص. 172). في حين أن كل تحوّل يستلزم عمليات الإدماج والإقصاء الخاصة به، إلا أنها غير مطبوعة بعمليات انتقال صارمة، وإنما، كما أوضح بارك (2021)، هي حدود مسامية يتم من خلالها تغليف منطقيات مختلفة على بعضها بعضاً لإنتاج شبكات أيديولوجية معقدة، حيث تتشارك الخطابات القديمة في التعبير مع الخطابات الأحدث في الظروف المعاصرة. وفي المنظمة غير الحكومية، ينتج عن هذا توترات بين الطبيعة البغيضة (أحمد، 2014) والملحّة للتصنيفات الاستعمارية للّغة التي تجسد اللغة الإنجليزية على أنها شيء ثابت يمكن أن تُرسم حوله خطوط واضحة من "صائب" و "خاطئ" ظاهرياً، وإعادة صياغة اللغة الإنجليزية الليبرالية الجديدة والتنموية كأداة مشتركة عالمياً وأساسية للنجاح في العالم الحديث. بدلاً من الوقوف على النقيض من ذلك، تعمل هذه الأيديولوجيات جنباً إلى جنب لتعزيز السعي الدائم، ولكن، المستحيل للغة الإنجليزية. بعد نزع الشرعية عن المتحدثين باللغة الإنجليزية من خلال الربط الخطابي بين العرق والطبقة، يجد المتحدثون الطموحون باللغة الإنجليزية في الهند أنفسهم في حلقة مفرغة لا تنتهي حيث يسعون جاهدين لتحقيق شرعية ستبقى دائماً بعيدة عن متناولهم (بارك، 2021) لكنهم يشعرون بأنهم مجبرون على متابعتها خوفاً من العواقب.

يجبرنا نهجٌ اقتصادي سياسي للغة الإنجليزية أيضاً على أن نحسب حساب الأجندات التي تخدمها المحاولات المختلفة لإدارة الانجليزيات المتباينة والمتحدثين والظروف في الصف الدراسي للغة الانجليزية، ويلقي الضوء على عواقب الممارسات التربوية التي تسعى إمّا إلى إجراء تغييرات داخل الهيكليات الاجتماعية القائمة، أو التي تسعى (ظاهرياً) إلى تحويل مثل هذه الهيكليات (بارك و وي، 2011). من المؤكد أن الصف الدراسي، باعتباره مساحةً اجتماعية، ليس منفصلاً عن الهياكل الأوسع التي تسعى (بعض أشكال) علم أصول التعليم إلى معالجتها: التعليم له تاريخ طويل في خدمة إعادة إنتاج الامتياز (بورديو، 2010). تملأ المساحات التعليمية بقوى سياسية واقتصادية واجتماعية وتاريخية ومؤسسية، وتُسكَّ فيها جهات فاعلة ذات مصالح مختلفة (غالباً ما تكون متنافسة). إن التوترات التي تظهر داخل هذه المساحات بالتحديد هي التي تسعى هذه الورقة إلى فكّها من خلال تتبع، أولاً، آثار الانجليزيات المتباينة على كيفية توجيه الطلابِ أنفسَهم نحو مفاهيم اللغة الإنجليزية "الجيدة" و"الصائبة"، وثانياً، الانزعاج الوجداني والخطابي والسياسي الذي أثاره هذا بالنسبة لي ولموظفي المنظمة غير الحكومية في محاولاتنا لمواجهة ما هو على المِحَكّ بالنسبة للطلاب ولأنفسنا.

المنهجية

أخذتُ البيانات الواردة في هذه الورقة من مشاركتي الإثنوغرافية مع منظمة غير حكومية للتدريب على اللغة الإنجليزية والتوظيف في دلهي، والتي لها أكثر من 100 فرع في جميع أنحاء شمال الهند. وتقدم المنظمة غير الحكومية دورة مدتها عامٌ واحد، 6 أيام في الأسبوع، مجانية التكلفة تماماً لأيّ طالبٍ يزيد عمره عن 15 عاماً. والهدف من البرنامج، من حيث المنظمة غير الحكومية، هو التخفيف من حدة الفقر ومساعدة الطلاب في بحثهم عن وظائف مهنية. جاء معظم الطلاب، وليس جميعهم، في الفرع الذي قمت بملاحظته، من خلفياتٍ تعليميةٍ هندية متوسطة، وفي حين لم يأت أيّ من الطلاب الذين قابلتهم من عائلات تعيش تحت خط الفقر، كان الكثيرون منهم يكافحون مع عدم الاستقرار المالي وبالتأكيد لم يكن بإمكانهم تحمّل رسوم مراكز التدريب الشعبية التي تقدم تدريباً مشابهاً. جاء العديد من الطلاب الذين قابلتهم من مجموعة طبقية زراعية واحدة غالباً ما يتم وصمها بأنها جِلِفة وغير متعلمة، والتي تندرج تحت الفئة الحكومية للطبقات المتخلفة الأخرى (OBC). كان المُيسِّرون ذاتهم - سواء في هذا الفرع أو ممن حضروا ورش العمل- جميعاً، باستثناء واحد منهم، من الطلاب في المنظمة غير الحكومية قبل الخضوع للتدريب ليصبحوا مُيسِّرين بعد إكمال دوراتهم بنجاح (لمزيد من التفاصيل حول المنظمة غير الحكومية، انظر هاييت وديل بيرسيو، 2021 أ؛ 2021 ب).

اتخذت مشاركتي مع المنظمة غير الحكومية عدة أشكال، بدءاً من العمل الميداني الإثنوغرافي على مدى أربعة أشهر في 2018-2019، وبعد ذلك بقيت على اتصال منتظم مع الإدارة والمشاركين من الفرع الذي كنت قد قمت بملاحظته بشكل أساسي في جنوب دلهي. في يناير 2022، بدأتُ سلسلة من ورش العمل مع كبار الأعضاء من الموظفين (مدرِّبين، ومصممي مناهج، ومديرين، ومستشارين مهنيين) والمُيسِّرين (مبتدئينَ وكباراً على حدٍ سواء)، الذين عرفت معظمهم من عملي الميداني. تم تصميم ورش العمل، التي عقدت عبر الإنترنت بسبب جائحة كوفيد-19، كطريقة لإطلاع المنظمة غير الحكومية على النتائج الإثنوغرافية لدي والمشاركة بتحليلها من أجل: أ) مناقشة الآثار المحتملة لسياساتها وممارساتها و ب) لطرح أسئلة أوسع حول التحديات (الأخلاقية والسياسية والأيديولوجية) لهذه الأنواع من مشاركة الباحثين. من المؤكد أن ورش العمل لم تكن مصممة على أنها جلسات "تدريبية": لم أكن مرتاحاً للنغمات الاستعمارية والأبوية لمثل هذا التمرين. كنت في الوقت نفسه، ولكونها دراسة لغوية اجتماعية نقدية، قد حددتُ ما شعرت أنه ممارسات وخطابات إشكالية كنت حريصاً على مشاركتها مع ممثلي المنظمة غير الحكومية من أجل بدء محادثة حول ما قد يعنيه هذا، ومعرفة كيف يمكن أن يبرروا نهجهم. كنت أرغب في إجراء هذه المحادثات ليس من خلال الرغبة في "التنوير" أو "رفع مستوى الوعي"، ولكن من خلال اهتمامٍ بتوثيقٍ صريح لما يعنيه الانخراط في علاقات معقدة وصعبة في بعض الأحيان مع مؤسساتٍ نريد

محاسبتها، وبين أفرادٍ (وأنا منهم)، على الرغم من إدراكهم الشديد للتناقضات التي يتعين عليهم التنقل فيها، متواطئون في إعادة إنتاج التنظيم الهيكلي الإشكالي.

التصويب والطبقة والطائفة

على عكس ما يصفه توباس وروبدي (2015) بأنه "مبدأ المساواة اللغوية" الذي يُرَوِج له مجال الإنجليزيات العالمية (ص. 1)، من المؤكد أن الممارسات "المتنوعة" للإنجليزية لم يحتفي بها الطلاب (وغالباً، المعلمون) في المنظمة غير الحكومية (انظر هاييت، تحت المراجعة أ). غالباً ما تميزت التوجهات للإنجليزية باهتمام مفرط بـ "الصواب" ورفض استطرادي للمرونة. كان من الصعب عدم ملاحظة الانتشار الواسع لتصويب الأخطاء الذي كان يملأ عمليات التعليم والتعلّم على مستويات متعددة خلال الأشهر العديدة التي قضيتها في مراقبة الفصول الدراسية والدورات التدريبية وغيرها من الأحداث. قام الميسرون بتخصيص مراقبين لجوانب قواعدية معينة (مراقب الزمن الماضي، مراقب الجمع/ والمفرد، مراقب أدوات التعريف، إلخ.) مسؤولين عن ملاحظة وتصويب أية أخطاء يرتكبها الطلاب الآخرون ضمن اختصاصهم. في الجزء الخلفي من كتبهم، كان لكل طالب "متتبع أخطاء" حيث تم تشجيعهم على تدوين وتصويب الأخطاء التي ارتكبوها وكذلك أخطاء أقرانهم. غالباً ما كان تصويب الأقران هذا عفوياً، يقدمه العديد من الطلاب في معاً في آن واحد – وغالباً ما يحدث عدة مرات في كلمة واحدة – وكان دائماً موضع ترحيب من قبل الطالب الذي ارتكب "الخطأ"، والذي سيكرر بعد ذلك الجواب المعاد صياغته. لقد أدهشني بشكل خاص صبر الطلاب، سواء المصّوبين أو المصّوب لهم، لأن هذه العملية كثيراً ما كانت تجعل المناقشات مفككة إلى حدٍ ما، وغالبا ما يفقد الطلاب تسلسل أفكارهم حين عودتهم لتكرار كلمة أو جملة عدة مرات. عندما كان الطلاب متساهلين في تصويب أخطاء أقرانهم، كان معلمهم يدفعهم للعب دور المحقق ومطاردة والتقاط "كل خطأ"، بغض النظر عن مدى شعور المصّوب له بالإحباط أو عدمه، إذ يتم في النهاية تذكيرهم، أن ذلك سيؤدي في نهاية اليوم إلى تحسين لغتهم الإنجليزية: "لا شيء آخر يهمّ". غالباً ما كان الطلاب يجيبون في هذه التفاعلات بطرق تدل على إحباطهم، لكن ردودهم الوجدانية المتجسدة، التي كانوا يُظهرونها من خلال إصدار صوت بألسنتهم، أو شدّ وجوههم أو ضرب أنفسهم على الرأس، بدت على أنها لم تظهر بسبب تصويب أخطائهم، وإنما عند ارتكابهم الخطأ.

لكن "الأخطاء" لم تكن تصوَّب جميعاً على قدم المساواة: مع ازدياد معرفتي بالصفوف الدراسية، لاحظت أنماطاً في أنواع الأخطاء التي يتم تصويبها بحماس وبلا هوادة. كان تصويب النطق هو الأكثر، حيث جاءت الألفاظ القواعدية غير القياسية في المرتبة الثانية. كانت أخطاء النطق هي

تلك التي يتم وصمها بشكل خاص بأنها "هندية" – إدغام حرف (V) و (W) (تشاند 2009؛ كوي 2007)، أو استبدال صوت (ش/ʃ/) بـ (س /s/) في كلمات مثل "سمك" (فِس بدلاً من فِش). بمعنى، الأخطاء التي تظهر بشكل متكرر في وسائل الإعلام الثقافية الشعبية التي تسخر من ممارسات الحديث الجنوب آسيوي باللغة الإنجليزية (داخل الهند وخارجها) أو تصبح أهدافاً سهلة لـ "التصيُّد"، كما هو واضح في تقليعة ارقدي بسلام يا إنجليزية التي تسخر من ممارسات اللغة الإنجليزية ليس للمتحدثين الجنوب آسيويين بأوضح صورها، وإنما بالأحرى لأولئك الذين لديهم ممارسات غير قياسية لّلغة، وهم غالباً من المواقع الطبقية المُهمَّشة والمُستغلَّة (انظر هاييت، تحت المراجعة ب). ويبدو أن الأخطاء الأكثر استهدافاً كانت تلك التي تم تمييزها أيديولوجيا بشكل أكثر وضوحاً، والتي صنّفت المتحدث على أنه متوسطٌ باللهجة العامّية وليس متوسطاً بالانجليزية (راماناثان، 2015)، مثل هندي "أكثر من اللزوم" أو مثل "غير متعلم"، أو مثل متظاهر من الطبقة الوسطى. وهكذا بذل الطلاب جهوداً متضافرة "لتخليص" أنفسهم من مثل هذه الممارسات اللغوية وكثيراً ما دفعهم المُيسِّرون إلى القيام بذلك، الذين برروا، بعد أن كانوا هم أنفسهم في مواقع الطلاب، ضرورتهم المُتصوَّرة للتحدث بشكل صائب على أنها الوسيلة الواعدة (المحتملة) للاستفادة من قيمة اللغة الإنجليزية للحراك الاجتماعي.

من المؤكد أن التركيز المُفرط على تصويب الأخطاء ليس فريداً بالنسبة لطلاب المنظمة غير الحكومية - كما يلاحظ تشاند (2009)، فالمكتبات في جميع أنحاء الهند تخزن "مجموعة لا نهاية لها على ما يبدو من كتب القواعد" المُصمَّمة صراحةً "لتصويب" أشكالٍ محليَّة من الإنجليزية (ص. 406). ما أصبح واضحاً في الصفوف الدراسية للمنظمات غير الحكومية هو السوق المستهدفة لمثل هذه الكتب، وكيف تقع هذه الكتب الدراسية داخل نظامٍ أكبر يغذي ويستفيد من الهموم التي تشعر به مجموعات معينة من متعلمي اللغة الإنجليزية والمتحدثين – همومٌ، حسبما قد أوضح بارك (2015)، ليست نتاج نفسيات فردية، بل تخرج من ظروفٍ أيديولوجيةٍ واقتصادية سياسية (انظر أيضاً ويليامز، 1976). بالنسبة لأولئك من الفئات المُهمَّشة، الذين تم خفض قيمة ممارساتهم اللغوية ومواقفهم في مجتمع طبقي بالفعل، شعر العديد من هؤلاء الطلاب بأنهم مجبرون على الاستثمار باستمرار (بالوقت إن لم يكن بالمال) في مهاراتهم في اللغة الإنجليزية من أجل تخليص أنفسهم من "أخطاءٍ" محمَّلة مرتبطةٍ بمؤشر يخشون أن تؤدي إلى عواقب مادية واجتماعية سلبية مثل الفشل في مقابلةِ عمل أو التعرض للتنمّر من قبل أقرانهم في الجامعة. كانت رغبتهم في اللغة الانجليزية "الجيدة" لا تنفصم عن إحساسهم بالعواقب المتزايدة لممارساتهم المخالفة المحتملة؛ عواقب لم تكن مرتبطة بالتسلسل الهرمي للأصناف اللغوية المختلفة فحسب، وإنما - والأهم من ذلك - كانت خاصَّة بمواقعهم الاجتماعية داخل الهيكليات الطبقية للاستعمار والطبقة والطائفة.

بالنسبة لـ أرناف، أحد الطلاب المُنتمين إلى نفس الطبقة الزراعية مثل العديد من الطلاب الآخرين، أدى ذلك إلى إدارة دقيقة لمخزونه من اللغة في العمل مع سياق التفاعل. في حين أن الممارسات اللغوية المرنة هي القاعدة في الهند، كان أرناف، البالغ من العمر سبعة عشر عاماً، مُدركاً تماماً لكيفية تقييم ممارساته بشكل مختلف عبر بيئاتٍ تفاعلية مختلفة. هذا لا يعني أنه كان يتقيّد باستمرار بحدود اللغة: في الواقع، كانت براعته اللغوية – ما وصفه بأنه "خلط" الهندية والإنجليزية – شيئاً كان يستمتع به ويفخر به عندما يكون في حضرة أصدقاء أو أقارب من العائلة لم تكن كفاءتهم في الإنجليزية قوية ككفاءته، إذ "يعتقدون أنني أعرف اللغة الإنجليزية ويتحدثون معي بأدب شديد أو يقدمون لي الاحترام". في هذا السياق، فإن قدرة أرناف على الاعتماد على اللغة الإنجليزية تجعله متحدثاً كُفُوءاً للغة، والتي تعمل بدورها كشكلٍ من أشكال رأس المال الرمزي، ومؤشّراً للتعليم والذكاء والمكانة. غير أن أرناف كان مدركاً لحدود الاستيعاب الإيجابي لمثل هذه الممارسات المرنة، ويُقال إنه كان يراقب حديثه بعناية أكبر عندما يكون حول أشخاصٍ يعرف (أو يفترض) أنهم متحدثون باللغة الإنجليزية – بغض النظر عمّا إذا كان هؤلاء الأشخاص يشاركون في ممارسات مرنة أم لا – خوفاً منهم تفسيرهم لمرونته على أنها عدم كفاءة، وهو نفسه "غير متعلم بشكل صحيح". كما يوحي العمل على الأيديولوجيات اللغوية العنصرية، فإن المراقبة الذاتية لأرناف تنبثق من إدراك أنه بدلاً من تأطيرها على أنها "براعة لغوية اجتماعية ومهارة وديناميكية مستقبلية"، غالباً ما تصبح ممارساته "دليلاً على عجزٍ وارتباكٍ وعدم كفايةٍ في تعلّم اللغة في الماضي" (لو، 2020، ص. 298؛ انظر أيضاً روزا، 2016؛ روزا وفلوريس، 2017). هنا، ومع ذلك، في حين أن العنصرية تشكل بالتأكيد علاقة أرناف الشرعية باللغة، إلا أنها أقل بروزاً في رواية أرناف إذ إن المحاورين المتخيلين يُميِّزون عنصرياً مثله (على أنهم هنود). ما يظهر بشكل أكثر وضوحاً هنا هو كيف يتم وضع أرناف ومحاوريه المُتخيلين بشكل مختلف من خلال التقسيم الطبقي والطائفي. وخلافاً لما هو الحال مع ممثلي بوليوود أو تلك النُخَب الثقافية الأخرى التي تميل إلى الانخراط في مثل هذه المرونة المُحتفى بها بسهولة غير مقيَّدة (كاتشرو، 2006 ص. 223)، أو في الإعلانات الراقية التي تستغل مرونة اللغة لاستهداف الطبقة العليا وفئات النخبة (ساندو وهيغينز، 2016)، تبدو تفاعلات أرناف الاجتماعية بأنها قد علّمَتهُ أن ممارساته ستُسمع وبالتالي تُقيَّمُ بشكل مختلف – بل يُحتمل حتى الاستهزاء بها (ساندو، 2015) – وعلى وجه الخصوص، كما يشير، من قبل أولئك الموجودين في مواقع القوة الاجتماعية والاقتصادية (انظر روي، 2013).

ليس في نيّتي هنا أن أشير إلى أنه يمكن، أو ينبغي الخلط بين العرق والطائفة (انظر مثلاً بانيرجي دوبي، 2014). بيد أن هناك أوجُه تشابهٍ مفيدة يمكن استخلاصها بين أيديولوجيات الفرز العنصري وأيديولوجيات العجز الطبقي/ الطائفي التي يتم من خلالها تفسير ممارسات المتحدثين

بغض النظر عن "الخصائص الموضوعية لاستخدامهم للغة" (فلوريس وروزا 2015، ص. 151). بالإضافة إلى موضوع الاستماع لدى الشخص الأبيض (فلوريس وروزا، 2015؛ انظر أيضاً إينو، 2006)، تواجهنا هنا شخصية تنتمي للطبقة العليا في موضوع الاستماع – شخصيةٌ مفعمةٌ بتاريخها الاستعماري المعقد المُحابي للسِّحنة البيضاء (هاييت وديل بيرسيو، 2021 أ). يبدو أن أرناف قد استشعر ذلك بنفسه، وبحسب ما قيل، قام بتكييف ممارساته اللغوية للتخفيف من المخاطر المحتملة. بهذا المعنى، إذا استطعنا فهم الممارسات المرنة وفق مفهوم التطويع اللغوي على أنها "نشرُ ذخيرةِ المتحدثِ اللغويةِ بالكامل دون اعتبارٍ للتقيّد الحَذِر بالحدود المرسومة اجتماعياً وسياسياً للغات مسماة (عادة ما تكون وطنيةً وحكومية)" (أوثيغاي وآخرون. 2015، ص. 283، تركيزي)، فما نرى أرناف والطلاب الآخرين منخرطون فيه ليس تقيّداً حَذِراً وحسب، وإنما تقيّدٌ قلِق بلغات لها حدودها وقواعدها الراسخة. وفي حين أن هذا القلق يشكّل كيف يتابع أرناف اللغة الإنجليزية وينخرط فيها بشكل عام، إلا أنه يزداد على وجه الخصوص عندما يكون على اتصال مع أولئك الذين، من خلال مواقفهم العنصرية والطبقية والطائفية – بمن فيهم أنا – مُنِحوا شرعية خطابية بوصفهم متحدثين للغة الإنجليزية.

يبدو أن التقيّد باللغة الإنجليزية المقيدة بالنسبة لطلابٍ مثل أرناف، يتشكل من خلال الفهم الضمني للمخاطر الاجتماعية والمادية المحتملة التي قد يواجهونها عند الانخراط في مثل هذه الممارسات – وهي مخاطر أقل إلحاحاً بالنسبة لأولئك المنتمين لخلفياتٍ أكثر امتيازاً، و"مدعومون بكفاءتهم الواثقة في اللغة، ووضعهم الاجتماعي والاقتصادي ومواردهم، وشرعيتهم التي أُنشِئت بشكل خطابي كمتحدثين" (براونينغ وآخرون. 2022؛ انظر أيضاً كوبوتا، 2015). هذا لا يعني، بالطبع، القول إن تقيّدهم باللغة الإنجليزية "الجيدة" سيوفر بالضرورة الاستقرار والازدهار للطلاب – كما أُبيّنُ في موضعٍ آخر، فهؤلاء الطلاب غالباً ما يجدون أنفسهم يمرّون بمرحلةٍ حرجة تتسم بصعوبة خاصة، إذ أن رأسمالهم الجديد في اللغة الإنجليزية يمكّن ويعيق حركتهم على حدٍ سواء (هاييت، 2022؛ انظر أيضاً هاسيمر وغاريدو 2020). ومع ذلك، فإن ما تفعله هو إبقاء الطلاب في حلقة دائمة من تحسين الذات (بارك، 2021). إن السعي وراء اللغة الإنجليزية الجيدة، من خلال الطبقات الأخرى من آثار التقسيمات (المادية والخطابية معاً) للطبقة والطائفة، يخاطب بصورة أكثر عُمقاً أجساد وعقول الطلاب المهمَّشين.

الاحتكاكات الخطابية

رأينا في القسم السابق كيف يقوم الطلاب والمعلمون على حد سواء بمراقبة (ذاتية) لتقيّدهم بالحدود المبنية للّغة من خلال الهموم التي تنشأ من تجاربهم في التقييم المتباين للمتحدثين والممارسات اللغوية. بالنظر إلى كيفية التفاوض على هذا بشكل متكرر في الصف

الدراسي، ليس من المستغرب أنه أصبح أيضاً موضوعاً مُهيمِناً في ورش العمل التي قمت بتيسيرها بعد ثلاث سنوات. كان هذا بالطبع جزئياً من خلال التصميم - لقد قمت بتنظيم واختيار مُحفّزات المناقشة والبيانات مسبقاً بناءً على الموضوعات البارزة في تحليلي – ولكنها بدت أيضاً بأنها موضوعات كان لدى المشاركين حماسة كبيرة بشأنها، والكثير ليقولونه. نتحول في هذا القسم إلى هذه المناقشات، من أجل أن نكشف عن التوترات التي نشأت عند التفكير في قدرة (عدم قدرة) المنظمة غير الحكومية على التعامل مع هذه التحدّيات، ولنتتبع كيف صاغت التكوينات السياسية الاقتصادية والخطابية للهند الحديثة تشخيصاتنا وتحليلاتنا لـ "المشكلات" و "الحلول"، وتفسير الانزعاج الذي نشأ عن الأنظمة الخطابية التي تحدد ما يمكن وما لا يمكن "قوله". يؤكّدُ هذا النهجَ تصوُّر الخطاب كممارسة اجتماعية تُشبع العالم بالمعنى. وما على المِحَكّ هو القدرة على تحديد شروط الخطاب - أي "حدود الوضوح في موقف معين" (هانسون وأوغونيد 2016، ص. 45) – ما يجعل الخطاب "موقعاً للاختلافات الاجتماعية ذات المغزى، والصراع والنضال" (بلوميرت 2005 ص. 4). يؤكد هانسون وأوغوناد (2016)، في سياق البحث المجتمعي، على الطبيعة السياسية والمحمّلة بالسلطة للخطاب، واصفاً التناقضات أو التوترات التي تظهر على أنها احتكاكات خطابية (2016؛ انظر أيضاً مورفي 2012). هذه الاحتكاكات الخطابية - اللحظات التي يتم فيها الجمع بين أنظمة خطابية مختلفة من "الحقيقة" المرتبطة بأجندات متغيرة والتفاوض عليها وإعادة إنتاجها وتحديها من قبل جهات فاعلة مختلفة - لا تنشأ فقط بين الباحث و"المجتمع" المعني (هنا، مثلاً، أعضاء المنظمة غير الحكومية)، بل يتم أيضاً التفاوض والتنازع عليها بين أعضاء "المجتمع" ذوي المصالح المتنافسة المختلفة (هانسون وأوغونيد 2016 ص. 49).

بعد أول ورشَتَيّ عَمل كنّا قد أفضينا فيهما بمكنون الوعد البعيد المنال (بارك، 2011؛ تابيولا ولورينتي، 2017) للغة الإنجليزية في الهند وظروف ظهورها التاريخية والاجتماعية والسياسية، كان هدف ورشة العمل الثالثة والأخيرة مع الإدارة هو طرح موضوع "الانجليزيات المتباينة". جرَت المحادثة في كلتا المجموعتين بشكلٍ جيد: بدا المشاركون حريصين على مشاركة أفكارهم حول أسئلة معايير اللغة، ومع أنهم لم يسمّونها كذلك صراحةً، فقد طرحوا أسئلة حول التسجيل والأسلوب وقابلية التطويع الأساسية للكلام في التفاعل – ما وصفه أحد المشاركين بأنه "قولبة" طريقتنا في التحدث بحسب "أين أتحدث؟" و "مع من؟". في مرحلةٍ ما، تخبطّتُ في كلماتي - بل من المفارقات أني نطقت "المتحدث الأصلي" (نيتيف سبيكر) كـ "نيرتيف"، بطريقة مُسلّية للمجموعة بأكملها - مما دفع أحد كبار المدربين إلى مشاركة حكاية حول نشأته وهو يشاهد تعليق لاعب الكريكيت الإنجليزي جيفري بويكوت على مباريات الكريكيت. بعد أن أعاد اكتشاف مقاطع الفيديو التي تحنّ إلى الماضي هذه على موقع يوتيوب كشخص بالغ، أعاد مشاهدتها فقط ليلاحظ،

هذه المرة، أن بويكوت غالباً ما تعثر بكلماته، وارتكب ما وصفه بأنه "أخطاء". أصبح هذا نقطة انطلاق في المناقشات حول مرونة القواعد والطبيعة المتطورة للّغة وعبثية المفاهيم المتشددة عن "الصائب" و"الخاطئ"، واستنادا إلى ورشتيّ العمل السابقتين، ربطنا هيمنة هذه الأيديولوجيات اللغوية بظروف ظهورها التاريخية والاجتماعية والسياسية. حفَّز هذا الأمر مزيداً من النقاش حول عواقب هذه الطرق في تصور استخدام اللغة، حيث سألنا ما هو على المِحَك، ولمن.

حول أحد الأنشطة، عرضتُ مقطعاً مصوّراً من أحد أشرطة الفيديو الترويجية للمنظمة غير الحكومية والذي أظهر طالبَين يتحدثان عن التغييرات التي أحدثها تدريب المنظمة غير الحكومية على حياتهم وعلى تطلّعاتهم وتطلّعات عائلاتهم. كان الطالبان – وهما امرأة شابّة ورجل في نفس عمر أرناف – يتحدثان بالإنجليزية مع ترجمةٍ باللغة الإنجليزية مقدمة من المنظمة غير الحكومية (بمعنى، ليست الترجمة النصّية التي يتم إنشاؤها تلقائياً على موقع يوتيوب). لم تكن هذه الترجمات دائماً متطابقة حرفياً مع كلمات المتحدثين، وقد فسَّرتُ ذلك على أنه وسيلة "إزالةٍ" للأخطاء البادية للعيان التي ارتُكِبت في حديث الطالبَين. في إحدى الحالات، التي لفتتُ انتباه المشاركين في ورشة العمل إليها، تم تمويه جملة الطالب بأنه "في ماضيَّ كان هناك الكثير من النضال" في الترجمة النصّية على أنها "في الماضي واجهتُ الكثير من النضال". وفي حين أن هذا حفّز في البداية مناقشةً حول ما إذا كان أو لم يكن "خطأً"، طُرِح السؤال سريعاً حول كيف كان "سيبدو" هذا "الخطأ"' لو كنت أنا من سينطقه: هل كنتُ "سأُصحّحُ" في الترجمة النصّية بنفس الطريقة؟ ربما، اتفقنا، على أن الوسم والترميز اللاحق للجملة على أنها "خطأ" يحتاج إلى تصويب لم يكن له علاقة تُذكر بالحالة القواعدية أو الاصطلاحية للكلام مقارنة بعلامات ديناميكية أخرى للموقع الاجتماعي للمتحدثين – هنا، على وجه الخصوص، تتناقض علامات الطبقة الاجتماعية للمتحدثين كما تم تعبئتها من خلال لقطات الكاميرا لمنزله وعائلته، مع بياضي وبريطانيتي وطبقتي المتوسطة. وبطرقٍ رددت صدى العمل على الأيديولوجيات العنصرية - والتي عكست ما شاركه أرناف معي - بدأت المحادثة تشير إلى التشكيل الديناميكي للعرق (والطبقة، بشكل ضمني) حول كيفية سماع المتحدثين وتقييمهم.

كان للمحادثات حتى هذه المرحلة شعورٌ مُسهِّل لهم، حيث بدا أن المشاركين يستمتعون ببث إحباطاتهم بشأن السياسة العالمية لتعليم وتعلّم اللغة الإنجليزية. ومع ذلك، كنت حريصاً على دفع هذه المناقشة إلى أبعد من ذلك. ليس كوسيلة لتقليل آثار التشكيل القوية للاستعمار والعرق على تقييم وتصنيف المتحدثين، بل كوسيلة لدمج العمليات والهياكل الديناميكية للطبقة والطائفة في التحليل. إلّا إنني، مع إدراكي للشحن السياسي في مثل هذه الموضوعات، شعرتُ بقدرٍ كبير من الانزعاج من هذا الاحتمال، وكنت واعياً لحقيقة أن المنظمة غير الحكومية كانت تحظر صراحةً جميع المناقشات في السياسة والدين في صفوفها الدراسية. كنت قد تركت النشاط التالي عمداً إلى

إحدى الجلسات النهائية، عندما شعرت أننا قد تلاءمنا جميعاً مع شكل ورش العمل وكنا – على الأقل بقدر ما يمكنني قوله - أكثر راحةً، وأكثر استعداداً لمعالجة مواضيع غير مريحة. لأجل هذا النشاط، شاركت مقتطفاً من نصٍّ كتبه الباحث الداليت[1] يوغيش مايتريا، لـ بَزفيد (2018)، الذي وصف فيه تجاربه في الحطّ من قدره باستمرار في الجامعة من خلال "التصويب" الذي لا يرحم للقواعد والنطق في إنجليزيته من قبل المتحدثين "المتعلّمين" من الطبقة العليا. وحسب تعبيره، فإن هذا الفعل المستمر لتصحيح لغته الإنجليزية "لم يكن سوى تمرين لاستخدام موقع الهيمنة". عندما قدمت النص، طرأ تحولٌ ملحوظ في النبرة لدى كلتا المجموعتين. وبعد أن شاركتُ شاشتي مع المشاركين، منحتهم بضع دقائق لقراءة كلمات مايتريا. كان من الصعب الحكم على ردود الفعل الفورية في مكالمة عبر تطبيق "مايكروسوفت تيمز"، ومن الصعب معرفة ما إذا كانوا يتنقلون بشكل غير مريح في مقاعدهم، كما الحال عندي؛ من المستحيل استشعار التجنب المحرج للاتصال البصري الذي ربما قد يكون لو أننا كنا جميعاً جالسين في نفس الغرفة. لكن الانزعاج، مع ذلك، كان ملموساً في المناقشة التي أعقبت ذلك، في الأسئلة التي أثارها أحد المشاركين حول سبب حديثنا عن الداليت؛ وفي الردود المترددة من قبل آخرين بأن هذا الأمر كان مناسباً بالفعل، وأن هذا يجب أن يكون جزءاً من محادثتنا؛ وفي تأطير ردود المشاركين، الملأى بالتحوّطات والتذكيرات بأن مساهماتهم كانت "رأيي تماماً".

لم يكن التغيير في النبرة عند إدخال الطائفة إلى المحادثة مجرد نتيجة لأشخاص محدّدين في الغرف (الافتراضية)؛ ولم يكن (بالضرورة) مؤشراً على إحجام أيّ فرد. بالأحرى، وكما أظهرت الكثير من الأبحاث حول الطبقات الوسطى في الهند، كان هذا عَرَضاً من أعراض محوٍ خطابي أوسع للطائفة، تكون فيه تسمية الطائفة، وليس واقعها المُعاش، هي التي تثير الانزعاج لأنها تتحدى ادعاءات الحداثة والجدارة (ديشباندي، 2013؛ إم. إس. إس. باندیان، 2002؛ أوبادیا، 2011). قد يستلزم الحديث عن الطائفة صراحةً الانخراط أيضاً في منطقة سياسية خطيرة، لا سيما في المناخ الحالي للقومية الهندوسية اليمينية المتطرفة المتزايدة التي يتكون فيها مفهوم الداليت (بالإضافة إلى المسلمين) على أنهم تهديدات للأمة (الهندوسية) (ناتراجان، 2022). أتصور أن هذا لم يتفاقم إلا من خلال شكل ورش العمل، إذ ربما شعر المشاركون – الزملاء – على الأرجح أنهم مجبرون على مراقبة وجهات نظرهم حول الموضوع خوفاً من العواقب المهنية المحتملة. وأثار هذا في حد ذاته معضلة أخلاقية خطيرة، وكان السبب في أنني اخترت إدارة ورش العمل للإدارة وللمعلمين بشكل منفصل، على الرغم من طلبٍ من الإدارة العليا لإدراج بعض الممثلين من الإدارة في مجموعة

[1] داليت ((Dalit) باللغة السنسكريتية تعني "المحطم" أو "المضطهد") هي المصطلح المفضّل لأفراد من كانوا يُعرفون سابقاً بالطوائف المنبوذة، الذين استمروا يعانون من الاضطهاد الاقصادي والاجتماعي الشديد في الهند.

المعلمين. كنت في صراعٍ مع قرار إدراج الطائفة في ورش العمل أو عدم إدراجها على الإطلاق، ولكنني قررت في نهاية المطاف أن تركها دون ذِكرٍ سيكون بمثابة مزيد من الترسيخ لما أسماه ديشباندي (2013) "التعامي الطائفي". ما يلفت ديشباندي الانتباه إليه هنا ليس مَحواً أو تفكيكاً فعلياً للطائفة، بل هو نظام خطابي ينبثق من الاقتصاد السياسي التاريخي والمعاصر للهند مما يعني أنه لا يمكن الحديث عن الطائفة إلا بطرقٍ محددة. هذا يغذّي ويتغذّى على خطابات الجدارة والحداثة التي تُرحّل الطائفة (بوصفها "ثقافة" (موس، 2020) إلى الماضي أو إلى الريف ("المتخلف") (هيلر وماكلهيني، 2017) في مكان آخر. أُعيد إنتاج هذه الرواية المهيمنة والطعن فيها في ورش العمل: وحالما انتهينا من قراءة النص، سأل أحد المُيسِّرين عن عُمْر النص: "متى حدث ذلك، إن كان لدينا أي فكرة / وهل هو حديث جداً، وأنه / أو ربما كان من مدة طويلة؟" عندما أخبرته أنه تم نشره في عام 2018، سأل عن مكان وقوع "الحادث"، كما أسماه. وبعد أن تفاجأ بسماع أنه قد حدث في مدينة حضرية – مومباي – أفاد بأنه بينما يحدث هذا "التمييز"في بعض الولايات، فقد "انخفض بشكل عام إلى مستوى معين". وسارع إلى تذكيرنا بأنه لم يكن خبيراً في هذا الموضوع. وأجرؤ على القول أن لا أحد في الغرفة (وأنا منهم) قد ادّعى الخبرة في هذه المسألة، ولكنني شعرت أن هناك إلحاح قلق إلى حد ما لتذكيراته، لأنه قال لنا: "لقد كنت خارجاً من هذه الطائفية بالتحديد، ومن هذا النظام/ وقد لا أعرف الكثير عنه"؛ "مرة أخرى أنا لست منه/ أنا، أياً كان ما قرأتُه [....] يمكن للآخرين التحدث به بشكل أفضل"؛ "هذا هو رأيي، مرّة أخرى". فيما أراه، فقد كان تردُّده ناتجاً، ولو بشكل جزئي على الأقل، عن الإحجام عن التحدث بحرية شديدة أو بإدانةٍ أكثر مما يلزم عن النظام الطائفي خشية أن يتعرَّض لخطر وصفه بالمعادي للقومية، بصفته غير هندوسي من مجتمع ديني مهَّمش، وغالباً ما يستهدفه القوميون الهندوتفا وحكومة حزب بهاراتيا جاناتا (BJP). من المؤكد أنه لم ينكر آثار الطائفية، كما أشار إليها: بعد فترة وجيزة من هذا الرد التحوّطي، أطلعنا على حكايةٍ عن صديقٍ داليت كان يستخدم لقباً مزيفاً عند السفر في الهند لتجنب رفض الإقامة. وفي وقت لاحق – وهذه المرة بمزيد من التحوّط – أورَد تلميحاً، بالاعتماد على قصة تعرُّضِه للتنمّر في المدرسة لكونه فرداً من مجتمع مهَّمش، بأنه كان يفهم هذا "التمييز" شخصياً، قبل أن يعتذر مرة أخرى عن الحديث "كثيراً"، وتذكيرنا، من جديد، أن هذا كان مجرّد "رأيه".

هناك مخاطر كبيرة لهذه المحادثات، وإدارة المخاطر عند انخراط المشاركين فيها ينتج عنها تأجيج المَحو الخطابي للطائفة حيث يصبح من الأسهل – وجدانياً وخطابياً وسياسياً - التحدث حول الموضوع، وإبداء الإشارات الغامضة إلى "المجتمع" بدلاً من "الطائفة"؛ والحديث عن "التمييز" بدلاً من الترتيب الطبقي والاستغلال والتهميش والسلطة. كان "التمييز" يتكرر غالباً في كلتا المجموعتين في مناقشتنا لنص مايتريا، حيث تم إعادة سبك التجربة التي شاركها على أنها قضية بين أشخاص - بل، وكما أشار أحد المدربين، مشكلة لم تكن في النهاية بسبب حقيقة أن المعلم كان من

البراهمة، ولكن لأن أساليب تعليقاتهم والربط مع الطلاب كانت غير مناسبة لأنها لم تكن بنّاءة ولا تساعد الطالب على التحصيل. رداً على هذه الإشارة، شككَّ مدربٌ آخر في رد فعل مايتريا الفوري على فعل التصويب، بحجة أن هذا جزء من "عملية التعلّم" التي لا ينبغي أن تؤخذ "بشكل سلبي". وأشار إلى أنه يجب أن يُنظر إلى هذا التصويب على أنه دليل على أن محاوري مايتريا كانوا "مستمعين نشطين". ومرة أخرى، لم ترفض المجموعة التجربة التي كتب عنها مايتريا، لكنهم وجدوا، على حد تعبير أحد المدربين، "أن قصة يوغيش قابلة للطعن". من ناحية، اعترفوا بأن فعل التصويب يمكن "استخدامه كوسيلة للهيمنة"، حيث شارك أحد المُيسِّرين حكاية تاريخية عن محاولات بي. آر. أمبيدكار[1] الفاشلة في العثور على معلّمٍ على استعدادٍ لتعليمه اللغة السنسكريتية. ومن ناحية أخرى، تساءلوا عما إذا كان مايتريا "ربما كان لديه فكرة مسبقة عن هويته الخاصة حول هويته الطائفية / ربما كان يشعر بالضيق / لذلك هذا احتمال أيضاً". بعبارة أخرى، اقترحوا أن تفسير مايتريا للتصويب على أنه عنف قد يكون نتاج موقفه (السلبي). مع تطور المحادثة، انتقلنا بسرعة من حجة مايتريا التي صيغت بناءً على نظريات القوة والعنف الرمزي، إلى إضفاء الطابع الفردي على المشكلة على أنها تمييز محتمل في أسوأ الأحوال، وردود فعل مفيدة في أحسن الأحوال. من مسائل السلطة والترتيب الطبقي الاجتماعي والتهميش، انتقلنا إلى حلول فردية لبناء ثقة الطلاب، والعمل على "انعدام الأمن"، وإزالة "خوفهم". بعبارة أخرى، أصبح المسعى التعليمي قصة بناء القدرات (ماثيو، 2022) حيث يكون الحل، ببساطة، هو تجهيز الطلاب بشكل أفضل لإدارة التمييز الذي سيواجهونه من خلال طرقهم المتسلسلة هرمياً في التحدث وطرق الوجود.

الخاتمة

افتتحتُ الورقة بمقالة قصيرة عن آثار الانجليزيات المتباينة من حيث كيف أن الوعي بعواقب عدم التقيّد باللغة الإنجليزية "الجيدة" يقود الشباب المهمَّشين في دلهي إلى السعي الحثيث باستمرار وبقلق نحو مفاهيم (غامضة) للتحدث بشكل صحيح. كما رأينا من خلال رواية أرناف، فإن هذا الموقف الوجداني ليس ظاهرة فردية إنما هو متجذّرٌ في ظروف تاريخية وسياسية واقتصادية واجتماعية ومادية أوسع لا تخلق فقط تسلسلات هرمية اجتماعية لممارسات الكلام، ولكن أيضاً ترتيباً طبقياً للجهات الفاعلة من خلال الآثار المستمرة للاستعمار والطائفة والطبقة.

كانت هذه مناقشات أردت أن آتي بها صراحة إلى ورش العمل، لنرى كيف يمكننا تفسير مفهوم التصويب بشكل جماعي ودمجه في الهيكليات الاجتماعية الأوسع. بعبارة أخرى، كان أحد

[1] كان بي. آر. أمبيدكار منظماً مؤثراً للغاية للداليت وزعيماً سياسياً خدم في أول حكومة مستقلة في الهند وقاد اللجنة المكلفة بكتابة دستور الهند.

الأهداف هو الانخراط في محادثة حول تأثيرات الانجليزيات المتباينة، والمتحدثين غير المتكافئين والظروف المتفاوتة في الصف الدراسي، وكيف يتم، أو يمكن أن يتم، التنقل في هذا الأمر أو إعادة إنتاجه أو تحدّيه من قبل المؤسسة. لم يكن هدفي، من خلال القيام بذلك، أن "أُرشد" ولا أن "أُعلّم" المشاركين - فهذه لم تكن ورش عمل تدريبية، ولم يكن لدي أي نفوذ مؤسسي لإجراء تغييرات، حتى لو كنت أرغب في ذلك (بل حتى لو مُنِحتُ، بحكم انتمائي البريطاني وانتمائي الجامعي، سلطة معينة). لكن، بالطبع، كان لدي – كما نفعل جميعا - أجندة تشكَّلت من خلال تحالفاتي المعرفية والأيديولوجية والسياسية. كنت آمل أن نتأمّل بشكلٍ جماعي في علاقة المنظمة غير الحكومية وبموقعها داخل عمليات عدم المساواة التي تتجاوز مجال تعليم اللغة الإنجليزية؛ وأن نسأل تحت أي ظروف يتم تقديم هذه الأنواع من الحلول اللغوية كردٍّ على أسئلة عدم المساواة الاجتماعية والحراك الاجتماعي؛ ولاستكشاف كيف يرتبط هذا بالأنظمة الخطابية الأوسع والتنظيم المادي الذي يعمل في خدمة ترتيبات سياسية معينة.

حدثت هذه المحادثات بالفعل، وإلى حد كبير؛ لقد تعلمت الكثير من تحليلات المشاركين للمجتمع الهندي والعولمة واللغة الإنجليزية. واتفقنا على عبثية التصويب - وبخاصة من منظور استعماري؛ أقل من ذلك بكثير من منظور طائفي - ولكن ما كان من الصعب معالجته هو كيفية التنقل أو التخفيف من هذا. ظهر التحدي هنا من تكوين مفاهيمنا الخطابية المختلفة لجذر المشكلة - كقضية هيكلية أوسع متأصلة في الطبقة والطائفة والاستعمار، أو كقضية بين أشخاص. يؤدي التأطير الأخير إلى التخلّي (المتردد، ربما) عن الحاجة إلى التقيّد باللغة الإنجليزية "الصحيحة"، حتى لو كانوا جميعا يدركون أن هذا لن يفعل أي شيء لتغيير الأشياء بشكل أساسي. أشار أحد المدربين، بنبرةٍ من الإحباط الطفيف رداً على إشاراتي المتكررة إلى عدم جدوى الإنجليزية كوسيلة للحراك الاجتماعي، إلى أن "رأس المال" الإنجليزي هذا قد "يغير أو لا يغير موقعه في المجتمع"، لكن إلى أن "الحواجز المجتمعية خارج نطاقنا".

لم تكن ورش العمل نفسها غير نفّاذة للقوى الأيديولوجية والاقتصادية السياسية التي سلَّطتُ الضوء عليها في تحليلي الإثنوغرافي؛ كانت المعايير التي شكَّلت ملامح مناقشاتنا. كانت هذه الاحتكاكات الخطابية تعني أن الحلول والاستجابات ينتهي بها الأمر إلى التعبير عنها بطرق معينة - تجنب الموضوعات المحظورة، والإشارات الغامضة، وادّعاءات الحياد أو العجز. انتهت المناقشات بتحديد "المشكلة" و"الحل" في الفرد الذي يحتاج فقط إلى أن يكون "فخوراً" أو "واثقاً" من طرقه في الكلام، وطرق وجوده؛ لتجنب تفسير كل شيء "سلبياً". وجدنا أنفسنا، بطرقٍ موازية لبعض التحليلات الأكاديمية للتباينات العالمية في اللغة الإنجليزية، محاصرين في مناقشة للّغة الإنجليزية حجبت السلطة والسياسة ورفضت ربط عنف التصويب بتنظيم أوسع للموارد والتقييم غير المتكافئ المرتبط بنظامٍ طائفي ومغمورٍ بالطبقات والاستعمار والعرق.

من خلال تتبع عمليات عدم المساواة هذه التي تتكشف ويتم التفاوض عليها في الصف الدراسي من قبل الطلاب والمعلمين، ومن خلال استجواب محاولات التحليل المشترك لهذه العمليات مع أعضاء هيئة التدريس، لقد سَعَيتُ في هذه الورقة إلى التركيز بشكل حاد على الأبعاد الأخلاقية والسياسية لتمارين المشاركة التي تتوفق مع مناهج نقدية تحررية. ما الذي يخبرنا هذا به عن محاولاتنا كباحثين لنكون جزءاً من عملياتٍ وممارساتٍ تسعى إلى التخفيف من – أو حتى التراجع عن - عدم المساواة التي تستمر من خلال تعلم اللغة (الإنجليزية) في جميع أنحاء العالم؟ ماذا يخبرنا عن حدود التعليم والتربية في مثل هذا السعي؟ نحن نعلم أن التعليم بالكاد تحرريّ بطبيعته؛ وأنه يمكن أن يخدم إعادة إنتاج الوضع الراهن وإعادة توجيه غاياته لخدمة أجندات اليمين المتطرف (تيبالدي، 2021). ولكن حتى في المناهج التربوية النقدية التي تركز صراحةً على أهداف يسارية وتحررية (مثلاً، التربية النقدية المناهضة للعنصرية، كوبوتا، 2021)، نحتاج إلى توخي الحذر من التركيز المفرط على "القوة" التحررية للتعليم. إن الإيحاء بأن المشاركين في ورشة العمل كانوا بحاجة إلى "زيادة الوعي" حول الانجليزيات المتباينة وعلاقتها بالطبقة والطائفة والاستعمار والعرق سيكون بمثابة ضرر كبير لهم (أبوي، استعماري). وإذا كان هناك من شيء، فإن ورش العمل كانت دليلاً على إدارتها الاستراتيجية للخطاب الذي أظهر وعياً متزايداً بما هو على المِحَكّ بالنسبة لهم (وللمنظمة غير الحكومية على نطاق أوسع) في مثل هذه المناقشات. هذا بالطبع، إشكالي في حد ذاته، لأنه يعيد إدخال المنطق الذي يدعم الوضع الراهن الذي يستفيد منه المشاركون أو يعانون بأشكال مختلفة. هذا بالتأكيد لا يعني أن محاولات إشغال المشاركين في التفكير النقدي غير مجدية أو لا طائل من ورائها: أنا متأكد من أن هناك الكثير مما يمكن كسبه للطلاب والمعلمين على حدٍ سواء من التفكير النقدي في الاقتصاد السياسي للانجليزيات المتباينة في الصف الدراسي، وأنا أكيدٌ أن هذه يجب أن تكون عنصراً أساسياً في تدريب المعلمين. والمغزى، بالأحرى، هي أننا بحاجة إلى أن نكون على يقظةٍ حيال الكيفية التي يقوم بها نفس التنظيم الرمزي والمادي والأجندات والمصالح أيضاً بتشكيل وتوجيه وعرقلة جهودنا لتغييرها. يجب، إذاً، أن تخضع مشاركتنا في المشاريع التي تتماشى مع الأهداف التحررية والعدالة والاجتماعية لنفس التحليل النقدي، وينسجم مع المنطق والرهانات الخطابية والأيديولوجية والاقتصادية السياسية، التي نطبقها على بقية أعمالنا العلمية.

References

Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.

Allan, K. (2013). Skilling the Self: The Communicability of Immigrants as Flexible Labour. In A. Duchêne, M.G. Moyer, and C. Roberts (eds), *Language, migration and social inequalities: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters (Language, mobility and institutions, 2).

Banerjee-Dube, I. (2014). Caste, race and difference: The limits of knowledge and resistance. *Current Sociology*, *62*(4), pp. 512–530.

Block, D. (2018). The political economy of language education research (or the lack thereof): Nancy Fraser and the case of translanguaging. *Critical Inquiry in Language Studies*, *15*(4), pp. 1–21.

Bonacina-Pugh, F., Cabral, I. da C. and Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, *54*(4), pp. 439–471.

Bourdieu, P. (2010). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.* Translated by R. Nice. London: Taylor & Francis Group.

Browning, P., Highet, K., Azada-Palacios, R., Douek, T., Gong, Y., Sunyol, A. (2022). Conspiring to decolonise language teaching and learning: Reflections and reactions from a reading group. *London Review of Education 20*(1) DOI: https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.42.

Chand, V. (2009). [v]at is going on? Local and global ideologies about Indian English. *Language in Society*, *38*(04), p. 393.

Cowie, C. (2007). The accents of outsourcing: the meanings of “neutral” in the Indian call centre industry. *World Englishes*, *26*(3), pp. 316–330.

Del Percio, A., Flubacher, M.-C. and Duchêne, A. (2017). Language and Political Economy. In O. García, N. Flores, and M. Spotti (eds), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 55–76). Oxford University Press.

Deshpande, S. (2013). Caste and Castelessness: Towards a Biography of the "General Category". *Economic and Political Weekly*, *48*(15), pp. 32–39.

Duchêne, A. and Heller, M. (eds) (2012). *Language in late capitalism: pride and profit*. New York: Routledge (Routledge critical studies in multilingualism).

Flores, N. and Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, *85*(2), pp. 149–171.

Flubacher, M.-C., Duchêne, A. and Coray, R. (2018). *Language investment and employability: the uneven distribution of resources in the public employment service*. Springer International Publishing.

García, O. and Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave Macmillan (Palgrave Pivot).

Hassemer, J. and Garrido, M.R. (2020). Language as a resource with fluctuating values: Arabic speakers in humanitarian and social work. *International Journal of the Sociology of Language*, *2020*(264), pp. 137–161.

Heller, M. and McElhinny, B.S. (2017). *Language, capitalism, colonialism: toward a critical history*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.

Highet, K., (2022). She will control my son: navigating womanhood and English in the struggle for social mobility in India. *Journal of Sociolinguistics -26*(5), pp. 648–665.

Highet, K., (in press). "RIP English": Race, class and 'good English' in India. *Journal of Linguistic Anthropology*.

Highet, K., and Del Percio, A., (2021a). When linguistic capital isn't enough: personality development and English speakerhood as capital in India. In J. E. Petrovic & B. Yazan (Eds.), *The commodification of language: Conceptual concerns and empirical manifestations*. *New York: Routledge*, pp. 127-143

Highet, K., and Del Percio, A., (2021b). Hard work, growth mindset, fluent English: navigating contradictions in neoliberal logic. In M. Sardoc (Ed.), *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being and Justice* (pp. 100-119). Routledge Studies in Education, Neoliberalism and Marxism

Inoue, M. (2006). *Vicarious language: Gender and linguistic modernity in Japan*. Berkeley: University of California Press.

Kachru, B.B. (1976). Models of English for The Third World: White Man's Linguistic Burden or Language Pragmatics? *TESOL Quarterly, 10*(2), p. 221-239

Kachru, B.B. (1988). The sacred cows of English, *English Today*, *4*(04), p. 3-8

Kachru, B.B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk et al. (eds), *English in the world: teaching and learning the language and literatures* (pp.11–30). Cambridge; New York: Cambridge University Press for the British Council,

Kachru, Y. (2006). Mixers lyricing in Hinglish: blending and fusion in Indian pop culture, *World Englishes*, *25*(2): 223–233.

Kubota, R. (2016). The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics, *Applied Linguistics*, *37*(4), pp. 474–494.

Kubota, R. (2021). Critical antiracist pedagogy in ELT. *ELT Journal*, *75*(3), pp. 237–246.

Lo, A. (2020). Systems, features, figures: Approaches to language and class vs. language and race. *Journal of Sociolinguistics*, *24*(3), pp. 293–307.

Maitreya, Y. (2018). My English isn't broken; your English is Brahmin. Buzzfeed, 4 January. Available at: https://www.buzzfeed.com/yogeshmaitreya/does-the-subaltern-speak-in-correct-grammar (Accessed: 26 August 2022)

Martín Rojo, L. and Del Percio, A. (eds) (2020). *Language and neoliberal governmentality.* London; New York: Routledge (Language, society and political economy).

Mathew, L. (2022). *English linguistic imperialism from below: moral aspiration and social mobility*. Bristol, UK; Jackson, TN: Multilingual Matters (Critical language and literacy studies, 28).

Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, *5*(4), pp. 530–555.

Murphy, A (2012). Discursive frictions: Power, identity, and culture in an international working partnership, *Journal of International and Intercultural Communication*, *6* (1), pp. 1–20.

Mosse, D. (2020). The Modernity of Caste and the Market Economy. *Modern Asian Studies*, *54*(4), pp. 1225–1271

Natrajan, B. (2022). Racialization and ethnicization: Hindutva hegemony and caste. *Ethnic and Racial Studies*, *45*(2), pp. 298–318.

O'Regan, J.P. (2021). *Global English and Political Economy: An Immanent Critique.* 1st edition. Routledge.

Otheguy, R., García, O. and Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, *6*(3), pp. 281–307.

Pandian, M.S.S. (2002). One Step outside Modernity: Caste, Identity Politics and Public Sphere, *Economic and Political Weekly*, *37*(18), pp. 1735–1741.

Park, J.S.-Y. (2011). The promise of English: linguistic capital and the neoliberal worker in the South Korean job market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *14*(4), pp. 443–455.

Park, J.S.-Y. (2015). Structures of Feeling in Unequal Englishes, in R. Tupas (ed.) *Unequal Englishes: The Politics of Englishes Today*. London: Palgrave Macmillan UK, pp. 59–73.

Park, J.S.-Y. (2021). *In Pursuit of English: Language and Subjectivity in Neoliberal South Korea.* Oxford, New York: Oxford University Press (Oxford Studies in Sociolinguistics).

Park, J.S.-Y. and Wee, L. (2011). A practice-based critique of English as a Lingua Franca: A practice-based critique of English as a Lingua Franca. *World Englishes*, *30*(3), pp. 360–374.

Ramanathan, V. (2015). Contesting the Raj's "Divide and Rule" Policies: Linguistic Apartheid, Unequal Englishes, and the Postcolonial Framework, in T.R.F. Tupas (ed.) *Unequal Englishes: the politics of Englishes today*, pp. 203–221.

Rampton, M.B.H. (1990). Displacing the "native speaker": expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, *44*(2), pp. 97–101.

Rosa, J. and Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, *46*(05), pp. 621–647.

Rosa, J.D. (2016). Standardization, Racialization, Languagelessness: Raciolinguistic Ideologies across Communicative Contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, *26*(2), pp. 162–183.

Roy, A.G. (2013). The Politics of Hinglish, in L. Wee, R.B. Goh, and L. Lim (eds), *Politics of English: South Asia, Southeast Asia and the Asia Pacific* (pp. 21–36). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Studies in World Language Problems).

Sandhu, P. (2015). Stylizing Voices, Stances, and Identities Related to Medium of Education in India. Multilingua: *Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, *34*(2), pp. 211–235.

Sandhu, P. and Higgins, C. (2016). Identity in post-colonial contexts, in *The Routledge Handbook of Language and Identity*. Routledge.

Saraceni, M. (2015). *World Englishes: a critical analysis*. London; New York: Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Inc.

Tabiola, H., B. and Lorente, B. (2017). Neoliberalism in ELT Aid: Interrogating a USAID ELT Project in Southern Philippines. In M.-C. Flubacher and A.D. Percio (eds) *Language, education and neoliberalism: critical studies in sociolinguistics* (pp. 66–73). Bristol, UK; Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters (Critical language and literacy studies, 23),

Tebaldi, C. (2021). Speaking post-truth to power. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *43*(3), pp. 205-225.

Tupas, R. (2020). Decentering language: displacing Englishes from the study of Englishes. *Critical Inquiry in Language Studies*, *17*(3), pp. 228–245.

Tupas, R. and Rubdy, R. (2015). Introduction: From World Englishes to Unequal Englishes. In R. Tupas (ed.) *Unequal Englishes* (pp. 1–17). London: Palgrave Macmillan UK.

Upadhya, C. (2011). Software and the "New" middle class in the "New India", in A. Baviskar and R. Ray (eds) *Elite and everyman: the cultural politics of the Indian middle classes* (pp. 167–192). *New York: Routledge*.

Urciuoli, B. (2008). Skills and Selves in the New Workplace. *American Ethnologist*, *35*(2), pp. 211–228.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, *39*(1), pp. 9–30.

Williams, R. (1976). *Keywords: a vocabulary of culture and society*. London: Fontana.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (47) عدد خاص – يوليو 2023