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.: 2171

'I Don't Speak Singlish' – Linguistic Chutzpah and Denial in the ELT Classroom
"أنا لا أتحدّث السنغليزية" – الوقاحة اللغوية والإنكار في الصف الدراسي لتعليم اللغة الإنجليزية

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.47.7.23-pp136-173

Luke Lu

Nanyang Technological University,

Singapore

ليوك لو

جامعة نانيانغ للتكنولوجيا–

سنغافورة

lujiqun@ntu.edu.sg

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

أنا لا أتحدّث السنغليزية" – الوقاحة اللغوية والإنكار في الصف الدراسي لتعليم اللغة الإنجليزية

ملخص

هناك رواياتٌ سائدةٌ في سنغافورة عن السنغليزية (الانجليزية السنغافورية) على أنها "إنجليزية سيئة" وعائقٌ أمام اكتساب الإنجليزية القياسية تتعايش مع خطاباتٍ حول السنغليزية كعلامةٍ على الهوية السنغافورية. وقد وُصِفت إحدى نتائج مثل هذه الخطابات المتنافسة على أنها قطبية بين القلق اللغوي حيال إتقان السنغافوريين للغة الإنجليزية القياسية من ناحية، والثقة المنطقية في استخدام كلا السجلين بشكل مناسب من ناحية أخرى [ما يصطلح له وي (2014) بـ "الوقاحة اللغوية"]. تبحث هذه الورقة في ظاهرة ثالثة ليست القلق بشكل حصري ولا الوقاحة في موقع معين حيث تكثر التقييمات الميتابراغماتية للغة الإنجليزية – الصف الدراسي لتعليم اللغة الإنجليزية. فقد لاحظتُ، معتمداً على بياناتٍ من برنامج ثنائي اللهجة للإنجليزية القياسية والسنغليزية في مدرسة ثانوية، أنه في حين اظهر بعض الطلاب الثقة في اعتقادهم في كيف يمكن أن تكون السنغليزية مناسبة في سياقاتٍ معينة، هناك أيضاً حالات قد ينكر فيها نفس الطالب كونه مستخدماً للسنغليزية. قد لا يُفسَّر مثل هذا الإنكار على أنه قلق، وإنما انعكاس للقيم غير المتكافئة للانجليزيات في المجتمع الأوسع، حتى عند إمكانية تعزيز ثنائية اللهجة في الصف الدراسي.

مفـردات رئيسـية: السـنغليزية، سـنغافورة، تـدريس اللغـة الإنجليزيـة، تـدريس اللغـة الإنجليزية لغير الناطقين بها، علم اللغة التطبيقي، علم اللغة الاجتماعي

المقدمة

يوصف استخدام اللغة الإنجليزية في سنغافورة بشكل أكثر دقة على أنه التعايش بين اللغة الإنجليزية القياسية وابنة عمّها العامّية، السنغليزية، في مجالات مختلفة من الحياة اليومية للسنغافوريين. تعترف جميع شرائح المجتمع باللغة الإنجليزية القياسية على أنها القاعدة التي يجب استخدامها في المجالات الرسمية. ويتم الترويج لها من قبل الدولة وتقديرها بشكل موحد من قبل جميع الجهات الفاعلة الاجتماعية، بغض النظر عن العرق والطبقة، باعتبارها رأس المال اللغوي البارز الذي يجب استخدامه في المجالات الرسمية (لو، 2021، ص. 159).

في الوقت نفسه، تطورت السنغليزية (الانجليزية السنغافورية) بوصفها اللغة التواصلية للجميع تقريباً في سنغافورة، والعابرة للحدود العرقية، بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية والمستوى التعليمي. (أنسالدو، 2009؛ فونغ وآخرون، 2002؛ فايش وروسلان، 2011). كما يتم وصفها، بالإضافة إلى ذلك، بأنها جزءٌ لا يتجزأ من جميع مجالات الحياة غير الرسمية في سنغافورة (كافالارو و نغ، 2009، ص. 156). وعلى الرغم من انتشار السنغليزية، إلا أنها هي التي تثير الجدل وتكثر معها الآراء المتضاربة. وتدور مثل هذه الآراء المُتنازع فيها في الغالب حول شرعيتها واستحسانها (وي، 2018، ص. 51). وتميل الخطابات الشائعة المؤيدة لاستخدامها إلى المطالبة بها كجزء من الهوية الثقافية والوطنية المحلية، في حين أن أولئك الذين يعارضون السنغليزية يضعونها على أنها "إنجليزية سيئة" غير قواعدية وكعائق أمام تعلّم اللغة القياسية (وي، 2005، ص. 56). والمهمّ، أن كلتا المجموعتين من الخطابات لا يستبعد كل منهما الآخر وقد يتبناها نفس الفرد.

على هذه الخلفية من المواقف الأيديولوجية المتضاربة تجاه السنغليزية، يميز وي (2014) كيف يمكن أن يتفاعل السنغافوريون بطريقة عاطفية تجاه استخدام لغتهم الخاصة. ويوصّف قطبية "الوقاحة اللغوية" من جهة، والقلق من جهة أخرى. وهكذا، في حين أن بعض السنغافوريين قلقون بشكل ملحوظ بشأن إتقانهم للغة الإنجليزية وغالباً غير متأكدين مما إذا كان هناك اختلاف معين في النُطق أو النحو قد ينظر إليه على أنه غير قواعدي، وهناك آخرون أيضاً يعبّرون عن ثقتهم في قدراتهم اللغوية وقادرون على تبرير استخدامهم للسنغليزية في سياقات مناسبة. بيد أنني، في سياق إدارة برنامج ثنائي اللهجة في الإنجليزية القياسية والسنغليزية في مدرسة ثانوية محلية، وصلتُ لملاحظة سلوكيات طلاب وألفاظٍ ميتابراغماتية يبدو أنها تدحض صياغة وي (2014) الأصلية عن الوقاحة والقلق.

تبحث هذه الورقة في حالة ليز، طالبة الأول ثانوي، التي جسّدت الثقة في التفكير كيف يمكن أن تكون السنغليزية مناسبة في سياقات معينة، وأظهرت كفاءاتٍ ملحوظة في كلّ من اللغة

الإنجليزية القياسية والسنغليزية في واجبات كتابية، ومع ذلك تُنكر كونها مستخدمةً طليقةً ومتكررة للسنغليزية. أعتمدُ على بيانات من دراسة استكشَفَت استخدام السنغليزية والإنجليزية القياسية في برنامج ثنائي اللهجة مدته 8 أسابيع. تم تنفيذه في مدرسة ثانوية محلية رئيسية في شهر يوليو حتى أغسطس 2019. بصفتي مدرساً مُدرّباً تعليم اللغة الإنجليزية في مدرسة ثانوية، قمتُ بإجراء الدروس بنفسي، حيث قمت بتدريس صفّين من طلاب الأول ثانوي (13 عاماً) مرة واحدة في الأسبوع، على مدى ثمانية أسابيع. تضمنت البيانات التي تم جمعها تسجيلاتٍ صوتية ومرئية لحوارات صفّية، ومقابلات مع طلابٍ، بالإضافة إلى واجبات مُكمّلة داخل الصف.

أقدّم، في ما يلي، لمحة عامة عن المواقف المختلفة والأوضاع غير المتكافئة للسنغليزية واللغة الإنجليزية القياسية في سنغافورة، بما في ذلك الصف الدراسي في تعليم اللغة الإنجليزية. يرتبط هذا بتفسير أعمق لمفاهيم وي (2014) عن الوقاحة اللغوية مقابل القلق. ثم أصف المشاركين موضع التركيز والأنشطة الصفّية التي أستقي منها بياناتي. سأحلل بيانات مقابلة من مناقشة مجموعة التركيز، وتفاعلات من نفس المجموعة أثناء مشاركتهم في إنتاج ملصق إعلان، والملصق المكمَّل نفسه، موضحاً كيف أن بعض ممارسات ليز لا تعكس الوقاحة ولا القلق. والواقع، أنه يمكن تبرير ممارسات ليز وتقييماتها الميتابراغماتية لاستخدام لغتها على أنها تأثير للانجليزيات المتباينة - الخطابات المتنافسة والمتضاربة المحيطة بالسنغليزية في المجتمع الأوسع نطاقاً، فضلاً عن القيم غير المتكافئة المنسوبة إلى كل من السنغليزية واللغة الإنجليزية القياسية التي تجسدها سياسات لغة الدولة.

الخطابات المتضاربة والإنجليزيات المتباينة في سنغافورة

نفذت دولة سنغافورة سياسة ثنائية اللهجة منذ استقلالها في عام 1965. يجب على كل طفل يذهب إلى المدرسة أن يتعلم اللغة الإنجليزية واللغة الأم الرسمية المرتبطة بكل مجموعة من المجموعات العرقية الثلاث المعترف بها (أي الماندرين للصينيين، واللغة الملايوية للملايو والتاميل أو اللغات الهندية الأخرى للمجتمع الهندي). تتشابك السياسة ثنائية اللغة، في جوهرها، مع هدف الحكومة المتمثل في أن تكون مركزاً في الاقتصاد العالمي، مع الحفاظ على المساواة العرقية واللغوية بين الأعراق الرسمية الثلاثة. ولهذا، "يجب أن يتعلم المواطنون اللغة الإنجليزية لقيمتها الأساسية لكي يتمكن المجتمع بأسره من المنافسة في نظام ليبرالي جديد عالمي، بما يتماشى مع العلامة التجارية للدولة لسنغافورة كدولة عالمية متعددة الأعراق قابلة للاستثمار الأجنبي" (لو، 2020، ص. 152). وهذا ما يفسر منح امتيازٍ للّغة الإنجليزية في جميع وظائف الدولة، بما في ذلك إضفاء الطابع المؤسسي على اللغة الإنجليزية باعتبارها الوسيلة الوحيدة للتعليم في جميع المدارس التي تديرها الدولة. كانت إحدى النتائج بعد خمسة عقود من السياسة هي التحول اللغوي الهائل نحو

اللغة الإنجليزية كلغة أهلية، بخاصة بين العائلات الأصغر سناً (بولتون أند نغ، 2014؛ تان، 2014). يُنظر إلى سنغافورة الآن على أنها دولة "تهيمن عليها اللغة الإنجليزية" (توباس، 2011)، حيث تلعب اللغات الأم التي تقرّها الدولة دوراً ثانوياً في معظم جوانب الحياة.

كانت النتيجة الأخرى لإعطاء الدولة الامتياز لّلغة الإنجليزية هي الظهور غير المتوقع للهجة عامّية منطوقة عبر جميع الأجناس والطبقات الاجتماعية، ألا وهي السنغليزية (تان، 2017). بسبب انتشار السنغليزية، كانت الحكومة تقوم، في بعض الأحيان، بتوظيفها لحملاتٍ إعلامية وإثارة المشاعر القومية خلال مسيرات اليوم الوطني. ومع ذلك، فإن موقفها العام تجاه السنغليزية كان عدائياً للغاية تاريخياً. إن التزام الدولة برؤيةٍ اقتصاديةٍ من الليبرالية الجديدة يعني تأطيراً ثابتاً للإنجليزية القياسية باعتبارها حاسمة لتنمية سنغافورة في اقتصادٍ عالمي (لو، 2020)، في حين أن السنغليزية هي مشكلة يجب حلها. وبحسب خطاب الدولة، فإنها غير مفهومة لبقية العالم، وبالتالي تشكل تهديداً للتقدم الاقتصادي للأمة (وي، 2005، ص. 57).

تقدم سنغافورة، إذاً، حالةً تُقدَّر فيها اللغة الإنجليزية القياسية بلا ريب كعلامة على النجاح الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي. من الجانب الآخر، غالباً ما ينظر جيل الشباب إلى السنغليزية على أنها رمز لهوياتهم المحلية، وبأنها لغةُ الحميمية والتواصل الاجتماعي. ومع ذلك، يُنظر إليها أيضاً على أنها غير مناسبة وغير كافيةٍ للوظائف والمجالات الرسمية (تان وتان، 2008؛ لايمغروبر، 2014؛ كافالارو وآخرون، 2014).

تُترجم هذه المواقف تجاه اللغة الإنجليزية القياسية والسنغليزية بشكل متماثل في الصف الدراسي لتعليم اللغة الإنجليزية. غالباً ما تستشهد الدولة بنموذج التدخل وخوفها من أن استخدام السنغليزية سيعيق تعلُّمَ الطلاب لّلغة الإنجليزية القياسية، أو أن السنغليزية ستحلّ محل الانجليزية القياسية بالكامل بين السكان. لا يزال مثل هذا الرأي متجذراً بشكل حاسم في الممارسة الصفّية الحالية، وصنع السياسات، وأيديولوجية المعلم والطالب (توباس، 2018؛ فونغ وآخرون.، 2002). أظهرت عقودٌ من البحث كيف يمكن أن يؤدي استخدام الانجليزيات غير القياسية كموردٍ ثقافي وتربوي في صفوف اللغة الإنجليزية إلى تحسين تعّلم الانجليزية القياسية، فضلاً عن زيادة الوعي اللغوي النقدي بين المتعلمين (ويلر، 2006؛ فونغ وآخرون.، 2002؛ توباس، 2018). ومع ذلك، فإن وزارة التربية والتعليم السنغافورية لم تعترف رسمياً قطّ بوجود السنغليزية في الصف الدراسي، ناهيك عن الاعتراف بأنها ذات قيمة في علم أصول التعليم (سايلهامر وكويك، 2021).

نظراً للتاريخية العميقة الجذور والهياكل الاجتماعية السياسية التي تشكل وتحافظ على القيَم غير المتكافئة والتحيّزات الأيديولوجية تجاه اللغة الإنجليزية القياسية والسنغليزية في سنغافورة، تصوّر توباس (2021) بحقٍّ استخدامَ اللغة الإنجليزية هنا على أنها إنجليزيات متباينة

(توباس، 2015؛ دوفشين وآخرون.، 2016؛ سباتي-دالماو، 2018). هذا بالضبط بسبب الانجليزيات المتباينة في سنغافورة التي تقودنا إلى النظر في توصيف وي (2014) لبعض المظاهر العاطفية لهذه الخطابات الشاملة.

الوقاحة اللغوية والقلق

بكلمات وي (2014)،

> "من خلال" الوقاحة اللغوية "، إذاً، أعتزمُ الإشارة على وجه التحديد إلى ثقة المتحدث في اختياراته اللغوية واستخدامه. غير أن الوقاحة اللغوية لا تتعلق باتخاذ الخيارات والاستخدام الذي يتجاهل بشكل صارخ اصطلاحات القواعد أو الملاءمة الظرفية، كما لو كانت غير ذات صلة. إنها، بالأحرى، الثقة مدعومة بالوعي فوق اللغوي والتطور اللغوي، مما يمنح المتحدثَ القدرة على التعبير، عند الضرورة، عن المبررات لقراراته اللغوية".
>
> (وي، 2014، ص. 85)

كمثال على الوقاحة اللغوية، يستشهد وي بحركة التحدث بالسنغليزية الجيدة (SGSM)، وهي مجموعة على فيسبوك تم إنشاؤها رداً على الحملة الحكومية المناهضة للسنغليزية؛ حركة التحدث بالإنجليزية الجيدة (SGEM). استفادت المجموعة من الحُجج اللغوية الموضوعية والصحيحة لدحض صيَغ الدولة بشكل قاطع من خلال حركة التحدث بالإنجليزية الجيدة، وليس مجرّد إظهار قدرٍ لا بأس به من البراعة الفائقة في معارضةِ حكومةٍ اعتادت على الإجراءات الاستبدادية، ولكن والأهمّ، إظهار وعيٍ فوق لغوي وتطورٍ عند تبرير وجود واستخدام السنغليزية (وي، 2014، الصفحات 90-91).

على الرغم من ذلك، لا تزال الاحتجاجات العامة مثل حركة التحدث بالسنغليزية الجيدة نادرةً. يمكن القول إن خوف الدولة المستمر من افتقار السنغافوريين إلى الكفاءة في الإنجليزية القياسية (المُثبتة عبر حركة التحدث بالإنجليزية الجيدة) قد عزّز ثقافة انعدام الأمن المنتشر على نطاق واسع بين السكان فيما يتعلق بكفاءتهم في اللغة الإنجليزية (جوبتا، 2010، ص. 76). في هذا الطرَف المقابل من الطيف، عدم وجود الوقاحة يعني الشعور بالقلق. وهنا، يشير وي إلى حالة بيروقراطي من وكالةٍ حكوميةٍ، اتصل به لطلب اللفظ الصحيح لـ "وودلي"، اسم محطة قطار جديدة. كان المتصل من الوكالة يأمل أن يكون اللغوي قادراً على توفير الدعم الموثوق المطلوب فيما يتعلق بأي لفظٍ بديل كان هو القياسي (وي، 2014، الصفحات 95-97). المعنى الضمني هو أن الموظف المدني البائس كان غير متأكدٍ من الاعتبارات الميتابراغماتية وراء اختيار بديلٍ واحد على الآخر، ولم يكن قادراً على تبرير اختياره دون ترك الأمر معلقاً إلى سلطةٍ أعلى مفترضة.

إن حَيرة السنغافوريين بين قطبية الوقاحة اللغوية والقلق، بالنسبة إلى وي (2014، ص. 98)، هو انعكاسٌ لاستخدام اللغة الإنجليزية في الحداثة المتأخرة، عندما يتعين على المتحدثين التفاوض بنشاط أو تحدي أو حتى تشكيل الارتباطات بين اللغة والقيَم الاجتماعية الثقافية. والواقع أن الصف الدراسي لتعليم اللغة الإنجليزية يقدم نموذجاً مصغّراً مثالياً لكيفية تنقل الطلاب في هذه الأيديولوجيات، وإظهار الوقاحة أو القلق. سأصف الآن المشاركين لدي قبل الانتقال إلى البيانات.

المشاركون والمنهجية

تم استخلاص البيانات من هذه الورقة من دراسة رائدة لاستقصاء القيمة التربوية للسنغليزية في الصف الدراسي لتعليم اللغة الإنجليزية (لو، 2022)، حيث تم تصميم برنامج ثنائي اللهجة وتقديمه لطلاب المدارس الثانوية. ويقوم على تصوّر وباس (2018، الصفحات 8-9) لثنائية لهجات مُضافة لبيئة سنغافورة، حيث (1) يُنظر إلى كلّ من السنغليزية والإنجليزية القياسية على أنها أشكال مناسبة من استخدام اللغة لأحوال وجماهير وأغراض اجتماعية معينة؛ و (2) تُستخدم السنغليزية كمورد لتسهيل تعلم اللغة الإنجليزية القياسية. تم تقديم البرنامج في مدرسة ثانوية عادية لصفّين من صفوف الأول الثانوي (13 عاماً) يضمّ كلٌ منهما 40 طالباً. حدث هذا على مدى ثمانية أسابيع من يوليو إلى أغسطس 2019. وتشمل ممارسات التعليم المحددة طُرقاً راسخة في التعليم ثنائي اللهجة، ويقترحها لغويّون محلّيون، مثل التحليل المقابل (فونغ وآخرون.، 2002؛ الساجوف، 2016).

تشمل البيانات التي تم جمعها على مدار الأسابيع الثمانية تسجيلاتٍ من كاميرتيّ فيديو يبلغ مجموعهما 16 ساعة، وتسجيلات صوتية لتفاعلات الطلاب في أنشطةٍ صفّية يبلغ مجموعها 112 ساعة، وتسجيلات صوتية لمناقشات مجموعات تركيز مع أربع مجموعات من الطلاب يبلغ مجموعها 80 دقيقة، وواجباتٍ كتابية مُكمَّلة من الأنشطة الصفية، ونحو 80 صفحة من الملاحظات الميدانية.

استمدّيت البيانات التي أُركِّز عليها في هذه الورقة من أنشطة وتفاعلات مجموعة معينة واحدة من ثلاث طالباتٍ: ليز وبيا وماي. قمت بتكبير أجزاء من البيانات حيث يعبّرن عن تقييمات ميتابراغماتية أو مواقف في اللغة الإنجليزية القياسية أو السنغليزية. وشمل ذلك بياناتٍ تم الإدلاء بها أثناء مناقشات مجموعات التركيز أو التفاعلات داخل المجموعة أثناء الأنشطة الصفية، بالإضافة إلى الواجب الكتابي المُكمَّل لإنتاج ملصق إعلان. وتماشياً مع أهداف الورقة، نظرتُ في ما إذا كان هناك أية تعبيرات عاطفية يمكن تصنيفها على أنها وقاحة أو قلق. واستقصيت أيضاً أنواع المواقف المرتبطة بشكل معتاد وتقليدي بمواقف معينة للموضوع، والتي ستسمح لنا بعد ذلك بتصور العلاقة المرتبطة بمؤشرات بين أفعال اتخاذ المواقف (مثلاً، التعبير عن رأي حول السنغليزية أو نشر

السجل في واجب كتابي) والمجال الاجتماعي والثقافي (مثلاً، تعميم الخطابات حول السنغليزية على أنها "لغة إنجليزية سيئة") (جافي، 2009، ص. 4).

"لا أتحدث السنغليزية في غالب الأحيان"

تتوافق الألفاظ الميتابراغماتية التي قدمها الطلاب في الدراسة فيما يتعلق بالسنغليزية والإنجليزية القياسية بشكل عام مع النتائج في استبيانات سابقة (مثلاً، كافالارو، وآخرون، 2014). وبالتالي، فإن الطلاب وضعوا السنغليزية كلغة صداقة وغير رسمية، بينما وضعوا اللغة الإنجليزية القياسية على أنها رسمية وذات قيمة اقتصادية. وهذه الخطابات مُثبتة في المقتطفين (1) و (2) أدناه في مناقشة فريق التركيز التي شاركت فيها الفتيات الثلاث. ومع ذلك، يجدر لفت انتباهنا إلى ردود ليز. في المقتطفات التالية، تشير كلمة "أنا" إلى مساعد بحث تم توظيفه كجزء من فريق البحث.

المقتطف (1)

1	**المساعد:**	**إذن مثل (0.3) ما هي أفكارك حول هاتين الإنجليزيتين؟ مثل (0.2)**
2		**مثلها فقط بشكل عام.**
3	ليز:	أعني: بشكل عام لا أتحدث السنغليزية كثيراً على الإطلاق.
4	المساعد:	مممم!
5	ماي:	هل أنتِ جادة؟
6	ليز:	لا، أنا جادّة. أنا حقاً لا أستخدمها كثيراً، في المنزل أو الخارج أو في أي
7		مكان.
8	بيا:	أنا شخصياً، كما هو الحال بين زملائي في الصف، أتحدث مثل الأكثر
9		سنغليزية لأنها اللغة الوحيدة (0.2) الوحيدة (0.2) المريحة.
10		
11	ليز:	هذا صحيح.
12	المساعد:	مهلاً، مهلاً، عفواً، ما ذا تقصدين بـ الأكثر؟
13	بيا:	مثل السنغليزية. نتحدث الكثير من السنغليزية. لا نتحدث كثيراً مثل
14		الانجليزية الصحيحة والقياسية.
15	المساعد:	إذاً، تشعرين أنك تتحدثين السنغليزية أكثر مع أصدقائك؟
16	بيا:	نعم.
17	ماي:	لا أستخدم الانجليزية الفصحى أبداً.
18	الجميع:	(ضحك)
19	المساعد:	هكذا، ولكن بعد ذلك قلتِ أنك (0.2) نادراً ما تستخدمين السنغليزية؟

20 ليز: نعم: أعني ربما بسبب حقيقة أن أختي توبّخني لأنني أخطئ في نطق
21 الكلمات، وحقيقة أنني حقاً لا أريد استخدامها.
22
23 بيا: حقاً؟
24 المساعد: لا بأس، وماذا عن والديكِ؟
25 ليز: أمي تتحدث الصينية، لذا ليس هناك الكثير من السنغليزية، آه. من ثم
26 أبي، يتحدث السنغليزية أكثر في الغالب.

مناقشة مجموعة التركيز 13 آب/أغسطس 2019

هنا، تشير ليز أولاً أنها لا تستخدم السنغليزية كثيراً (السطر 3)، وقد قوبل هذا الادّعاء على الفور بشيء من عدم التصديق من قبل ماي (السطر 5). قد تكون ملاحظة ماي لأن ادعاء ليز لا يتوافق مع ما تعرفه ماي عن استخدام ليز الفعلي للغة (أي أن ليز تتحدث السنغليزية فعلاً)، أو قد يكون تصريحاً حقيقيا بالمفاجأة. من المفاجئ بالتأكيد أن يكون ادعاء ليز صحيحاً، نظراً لأن ممارساتها اللغوية (عدم استخدام السنغليزية) ستكون في الأقلية مقارنةً بكلٍ من ادعاءات ماي وبيا أنفسهما باستخدام السنغليزية، بالإضافة إلى ما يُعرف عموماً على أنه اللغة التواصلية بين أعداد الطلاب الأوسع. ومع ذلك، في مناقشات مجموعات التركيز، يُلاحظ أن ليز تنشر ميزات السنغليزية في بعض الأحيان. على سبيل المثال، استخدام جزئية المحادثة "آه" تظهر في المقتطف (1) السطر 25، وفي المقتطف (2) السطر 6 أدناه. في أي حال، تتفاعل ليز مع عدم تصديق ماي من خلال مضاعفة ادعائها والتوسع فيه [المقتطف (1) السطر 6]، وعندما يسألها الشخص الذي يُجري المقابلة مرة أخرى، موضحة أن هذا بسبب نظام أختها الصارم في تنظيم استخدامها للغة، وأنها هي نفسها اختارت عدم التحدث بها (الأسطر 20-22).

حتى عندما تدّعي ليز عدم استخدام السنغليزية في كثير من الأحيان، هناك إجماع عام بين المجموعة فيما يتعلق بالحالات المتباينة لكل من السنغليزية والإنجليزية القياسية في الجزء اللاحق من المناقشة [المقتطف (2)].

المقتطف (2)

1 **المساعد: ولكن بعد ذلك (0.3) إذا، بين الاثنتين حقاً، هل تشعرين أن أياً منهما**
2 **أكثر فائدة، أم؟**
3 ليز: القياسية.
4 بيا: أعتقد أن القياسية هي أكثر فائدة لأنه في كل أنحاء الكوكب تكون
5 القياسية عادة.
6 ليز: عالمية (0.2) ثم سيفهم المزيد من الناس.

7	المساعد:	لكن البعض منكن قلن أنك تعرف أنك تستخدم السنغليزية أكثر.
8	بيا:	لأنها مع أصدقائي ونحن في سنغافورة.
9	المساعد:	ولكن من ناحية أخرى لا تزال القياسية أكثر فائدة، أليس كذلك؟
10	بيا:	نعم.
11	المساعد:	إذاً كلما كانت القياسية أكثر تكون..
12	ليز:	أكثر رسمية.
13	المساعد:	فالرسمية أفضل إذاً؟
14	ماي:	يعتمد الأمر على (0.2) يعتمد الأمر على الحالة.
15	المساعد:	أية حالة؟
16	ماي:	مثل الشفهية، لاه
17	ليز:	أو شخص ليس من سنغافورة ولا يتحدث السنغليزية.
18	بيا:	نعم.
19	المساعد:	لذا فقط لنجعل أنفسنا أكثر قابلية للفهم حول العالم؟
20	ليز:	نعم.

مناقشة مجموعة التركيز 13 أغسطس 2019

من الواضح من المقتطف (2)، أن السنغليزية تُقيَّم على أنها مناسبة فقط بين الأصدقاء وداخل سنغافورة. اللغة الإنجليزية القياسية مخصصة للأوساط الرسمية، مثل الامتحان الشفوي (الأسطر 12-16)؛ وفي إعادة إنتاج خطاب الدولة، تكون مفهومة عالمياً (الأسطر 4-6). المعنى الضمني هو أن السنغليزية ليست مفهومة للأجانب (السطر 17). إن افتقار الفتيات الثلاث للتردد وعدم اليقين في المقتطف (2) يمكن أن يُنظر إليه بشكلٍ حاسم أيضاً على أنه تجسيدٌ لمعنى الوقاحة اللغوية عند وي (2014)، بعد أن صوّرن جميعهن "الثقة المدعومة بوعي فوق لغوي" (وي، 2014، ص. 85). في هذه الحالة، رسمن صراحة روابط ذات صلة بمؤشرات بين السنغليزية واللغة الإنجليزية القياسية كعناصر استطرادية، إلى خطابات تعميم أوسع تحيط بقيم كل منها ومدى ملاءمة الاستخدام في سياقات مختلفة.

المقتطف التالي مأخوذ من نفس تفاعلات الفتيات الثلاث حيث تم تكليفهن بإنتاج ملصق إعلاني لوكالة سفر. كان هذا النشاط الصفّي جزءاً من البرنامج الثنائي اللهجة الذي خضعن له. التعليمات الوحيدة التي أُعطيت لهن هي أنه يمكنهن استخدام أيّ من الإنجليزية القياسية والسنغليزية أو كليهما كموارد في الملصق.

المقتطف (3)

1	ليز:	إيه بيا، بما أنكِ واحدة من المتحدثات الأكثر طلاقة
2		بالسنغليزية ¦SEP¦ هل يمكنك إعداد مقدمة لـ
3		(غير مسموع) (0.5) مثل، مرحباً يا أبناء شعبنا في
4		سنغافورة اه ايه -
5	ماي:	- ايه رن اه:
6	ليز:	لا، افعلي ذلك بالسنغليزية ¦SEP¦ أي سنغليزية ¦SEP¦ وأضيفي أكثر ما
7		ما ترغبين من السنغليزية، هل كان لديك مرة هذه الحال[ة]
8	بيا:	[هل
9		تعرفين] أنت تطلبين من فلبيني أن تتكلم السنغليزية، صح؟
10	ليز:	نعم، أعني أنا لا أتحدث سنغليزية طليقة؟
11		[توقف طويل لعشر ثوانٍ بينما تكتب بيا على الملصق]
12	ليز:	حسناً، فكّري (1)، نعم [يمكننا
13	ماي:	[اه نعم، هذا جميل!]
14	ليز:	أو:: ثم نقول أنت (0.5) [نحن، ورخيص جداً]
15	بيا:	[نحن كثيراً (غير مسموع)]
16	ماي:	نعم، نحن، رخيصة جداً! تأكيد زائد قطع!
17	ليز:	كل شيء صحيح (0.2) اكتبي هذه بقلم رصاص إذاً.

تفاعل أثناء نشاط عمل ملصق جماعي في 20 أغسطس 2019

يمكن إبداء ملاحظتين رئيسيتين من خلال هذا التفاعل. أولاً، تؤكد ليز أنها ليست متحدثة بطلاقة في السنغليزية (السطر 10)، حيث أعادت صياغة ادعائها المماثل قبل أسبوع واحد فقط خلال مناقشة مجموعة التركيز بأنها لا تستخدم السنغليزية كثيراً.

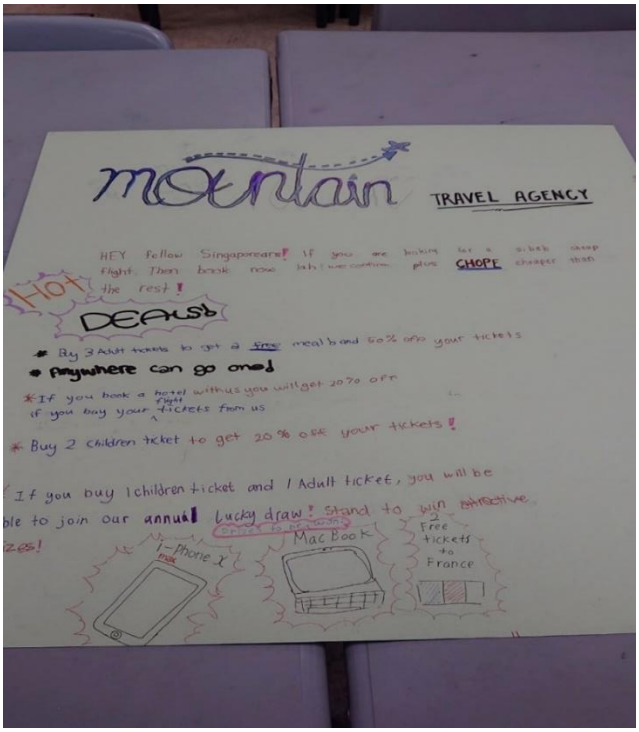
ثانياً، والأهم من ذلك، بالرغم من ادعاءاتها، ليز هي التي تقود المجموعة في صياغة الألفاظ السنغليزية ليتم نشرها في الملصق. عينت في البداية بيا، وأصلها من الفلبين، لتكون الكاتبة الرئيسية، لكنها تشرع في تقديم مثال لما تكتبه (الأسطر 1-4). اقتراح مايو لإدراج سمة من لغة الماندرين [حيث 'رن' (人) تترجم إلى 'الناس'] تدحضه ليز (خطوط 5-6). بينما كانت بيا تكتب ما تقترحه ليز، تواصل ليز اقتراح المزيد من الألفاظ السنغليزية (السطر 14)، والتي يتم تناولها بعد ذلك من قبل ماي (السطر 16) وأيدتها ليز نفسها رسمياً مرة أخرى (السطر 17).

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

يوضّح الشكل 1 أدناه الملصق النهائي الذي أكملته الفتيات الثلاث، حيث تم نشر سمات من كلٍّ من السنغليزية والانجليزية القياسية.

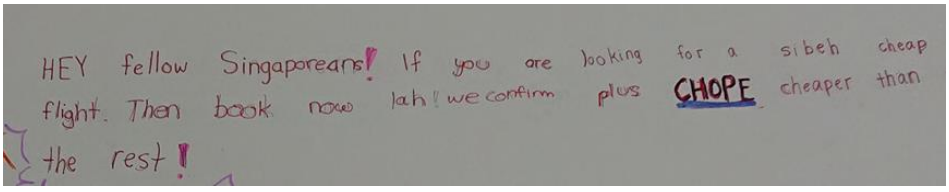
الشكل 1

ملصق مكتمل من ليز وماي، وبيا.



الشكل 2

شعار الملصق



التفاعل في المقتطف (3) حدث بينما كانت الفتيات الثلاث تصغن الكلمات في الشكل 2. يبدو أن الطالبات يناشدن جمهوراً مستهدفاً من السنغافوريين باستخدام سماتٍ من السنغليزية في

" رحلة سيبه رخيصة "(رحلة رخيصة جداً)، "ثم احجز الآن لاه" (إدراج عنصر الخطاب" لاه " لمعنى تأكيدي)، و"تأكد أنك حصلت على سعر أقل على المضمون" (أرخص بالتأكيد). والجدير بالذكر أن الكلمة السنغليزية "تشوبي chope" تم تقديمها بشكل غير صحيح، حيث يجب أن تكون التهجئة الصحيحة "chop". هذا يشير إلى أن الجوانب القواعدية والكفاءة في اللهجة العامية مثل السنغليزية يمكن أن تكون غير سليمة بين الطلاب المحلّيين. ومع ذلك، فإن اختيار السنغليزية في العبارة الترويجية أمر منطقي، بالنظر إلى أن الغرض من العبارة الترويجية سيكون على الأرجح جذب انتباه الجمهور المُتخيَّل وربما تقصير المسافة الاجتماعية.

في حين أن الملصق المُنتج هو تجسيدٌ لممارسات الأسلوب (سبيتزمولر، 2015، ص. 130)، إلّا أنه مشابه في ارتباطه بالمؤشرات (راجع سيلفرشتاين، 2003) للتقييمات الميتابراغماتية التي حدثت في مناقشات مجموعة التركيز في المقتطفين (1) و (2). كما أن اختيار السجل والسمات اللغوية في الملصق يشير بشكل غير مباشر إلى العلاقات التي كانت الطالبات يرسمنها بين كل سجل والمجال الاجتماعي الثقافي الأوسع. تعترف ليز بالسنغليزية كممارسة مميزة مرتبطة بعامّة الناس السنغافوريين (مستخدمة مميزة للسنغليزية)، مناسبة لتسويق المنتجات التي تستهدف الجماهير، ومفيدة في العبارات الترويجية لجذب انتباه القُرّاء العامين. يشير اختيار السنغليزية في العبارة الترويجية إلى وعي ليز المتطور بـ (أ) الروابط ذات الصلة بالمؤشرات بين مفاهيم الطبقة الاجتماعية والعلامات التجارية، (ب) الغرض من الإبلاغ، (ج) اتجاه الجمهور، (د) أنواع الكتابة، ومدى ملاءمة السنغليزية فيما يتعلق بكل هذه المفاهيم المجردة التواصلية والمترابطة.

بالنتيجة، فإن دور ليز كقائد مجموعة – توجّه بما يجب كتابته للملصق، وتقرّر السِمة اللغوية التي يجب تضمينها واستبعادها، وتتجاوز الأخريات ممن يعلنَّ أنفسهن مستخدمات متكررات للسنغليزية مثل ماي - هو في الواقع مظهر من مظاهر وقاحتها البارزة في استخدام السنغليزية. فكيف يمكننا التوفيق بين ادّعاءاتها حول تدني الكفاءة في السنغليزية وأنها لا تستخدمها كثيراً، ووقاحتها ودهائها، بحقّ، عند نشرها لسِمات السنغليزية في التواصل؟

المعتقدات المتداخلة والممارسات المتنافرة

في حين يصف وي (2014) الوقاحة اللغوية والقلق نتيجة للأيديولوجيات المتنازع فيها والانجليزيات المتباينة في سنغافورة، فإن ما نلاحظه في ليز مختلف بشكل ملحوظ. فإنجليزيتها هي نوع من السلوك المتنافر الذي يصور الوقاحة (وليس القلق) للغة، ومع ذلك تنفي استخدامها بشكلٍ صريح. في حقيقة الأمر، لوحظت أشكال مماثلة من السلوك المتنافر على نطاق واسع في الدراسات حول معتقدات المعلمين في سنغافورة.

لاحظت فايش (2012)، عند استقصائها لمعتقدات المعلمين فيما يتعلق بثنائية اللهجة في سنغافورة، كيف عبّر بعض المعلمين عن أفكار متناقضة على ما يبدو. فعلى سبيل المثال، كان المعلمون الذين اعتقدوا أن اللغة المنزلية غير الإنجليزية للطالب يمكن أن تكون مفيدة في تعليم/ تعلّم اللغة الإنجليزية، اعتنقوا أيضاً معتقدات تدعم التعليم باللغة الإنجليزية فقط. وتصف هذه الظاهرة بأنها "تداخل في المعتقدات" (فايش، 2012، ص. 66)، وهو ما تشرحه على أنه نزاع بين ما كشفت عنه خبرتهم التعليمية (أن استخدام اللغة الأولى للطالب يمكن أن يساعد في تعلّم اللغة الإنجليزية)، مقابل ما علمهم تدريبهم التربوي صراحةً (أن الانغماس باللغة الإنجليزية فقط هو أفضل طريقة للتعلّم).

كما شُوهدت معتقدات متداخلة مماثلة ونزاعات أيديولوجية مؤخراً في دراسة لـ توباس (2021). تعرض معلّمة اللغة الإنجليزية المعنيّة أيديولوجيات وممارسات متضاربة حول استخدام السنغليزية في الصف الدراسي لتعليم اللغة الإنجليزية. فمن ناحية، تعترف المعلمة بالسنغليزية كشكلٍ شرعي للتواصل في المقابلات البحثية، وتتحدث بالسنغليزية فعلاً مع الطلاب لبناء علاقة ألفةٍ معهم. ومن الناحية الأخرى، فهي لا تؤيد صراحةً استخدام الطلاب للسنغليزية في الصف، متجنّبةً أسئلة الطلاب حول ما إذا كان يمكن استخدام الألفاظ السنغليزية. يعزو توباس (2021، الصفحات 230، 234) ذلك إلى نظامٍ منظم للغاية لممارسة التعليم في سنغافورة، حيث يُتوقع من المعلمين اتباع مبادئ توجيهيةٍ تربويةٍ وضعتها وزارة التربية والتعليم بشكلٍ صارم، حتى أثناء تنقلهم في أنظمة معتقدات المعلمين وخبراتهم. لذلك فإن أسلوبها المتناقض في التعليم هو تتويج لـ: (أ) أيديولوجيات شاملة متعلقة بالسنغليزية والإنجليزية القياسية؛ (ب) الحاجة إلى تأكيد وبناء علاقة أُلفة مع الهويات المحلية لطلابها؛ و (ج) الوعي بالقيود والآثار المترتبة على انتهاك السلوكيات التي تقرّها الدولة (بيلدون و سيم، 2009).

يمكن في هذا السياق أيضاً تبرير وقاحة ليز البارزة عند نشر السنغليزية والذي يصاحبه إنكار استخدام للسنغليزية في كثير من الأحيان أو بطلاقة من خلال النظر في الظروف الهيكلية في مجتمع سنغافورة. لقد صدر موقف ليز، بشكل حاسم، في ظروف مختلفة تماماً عن المعلمين في أعمال فايش (2012) وتوباس (2021). على عكس المعلمين الذين لديهم ما هو أشبه بحقل ألغام مؤسسي للتنقل، كانت ليز تعبّر عن هذه المفاهيم عندما سُمح بالفعل باستخدام السنغليزية في البرنامج ثنائي اللهجات. لذلك فهي لا تنكر السنغليزية لأن استخدامها للغة يجري تنظيمه حالياً بصرامة وبشكل صريح. هذا على عكس الصف الدراسي النموذجي لّلغة الأحادية الذي وصفه هيلر بشكل بارز (1996، ص. 151)، حيث ينكر الطلاب غالباً استخدام لغاتٍ يعتبرها المعلم والنظام المدرسي غير شرعية. علاوة على ذلك، تدرك ليز جيداً ضغط الأقران السلبي في الصف الدراسي (نييتو، 2000، ص. 203) الذي يأتي مع إنكارها للسنغليزية، مما يتعارض مع اتجاه زميلاتها في المجموعة اللواتي يعترفن بسهولة باستخدام السنغليزية، وكذلك معظم أقرانها. وبهذه الطريقة، يجب أيضاً تمييز

إنكار ليز عن الظاهرة الملحوظة لطلابٍ يرغبون في الاندماج مع مجموعة اجتماعية مرغوبة أكثر من حولهم، وبالتالي يدّعون عدم التحدث بلغةٍ تميّزهم بأنهم من عرق أو طبقة اجتماعية مختلفة (على سبيل المثال، بشير علي، 2006، الصفحات 631-633). وإلى حدٍ كبير، لا ينبع إن إنكارها من قلق لغوي بمعنى وي (2014)، بما أنه من الواضح أنها قادرة على كلّ من التعبير عن وعيها الفوق اللغوي للسنغليزية وتسخيره في مهام تواصلية محددة.

لا يسع المرء إلا أن يظن بشكل معقول أن معتقداتها الأيديولوجية فيما يتعلق بالحالات المتباينة للغة الإنجليزية القياسية والسنغليزية هي التي تساهم في وقاحتها وإنكارها المتزامنين. في توضيح مفهوم بورديو (1991) للسوق اللغوي، يذكّرنا بارك و وي (2012) بأن "جميع الجهات الفاعلة هي في نفس الوقت جزء لا يتجزأ من أسواق متعددة، ولأن الأسواق المختلفة تتميز بمعايير وقيم متميزة، يُواجه الأفراد دائماً الحاجة إلى التوفيق بين المطالب المتضاربة المحتملة – بما فيها المطالب المتعلقة باستخدام اللغة – التي قد تفرضها عليهم الأسواق المختلفة" (شتراود و وي، 2011 في بارك و وي، 2012، ص. 29). وهكذا، عندما تقول ليز إنها لا تتحدث السنغليزية، فإنها توجّه وتعتمد على الخطاب السائد ومنح الامتياز الهيكلي للغة الإنجليزية القياسية كرأس مال لغوي بارز (مرتبط بالسوق اللغوي لنظام التعليم والرسمية)، فضلاً عن تجاربها في تقويم أختها الكبرى لها كي تتحدث بالإنجليزية القياسية (والذي بحد ذاته نتيجة للغة الإنجليزية القياسية التي تقرّها الدولة). ومع ذلك، فقد كانت أيضاً تُؤهّل اجتماعياً في استخدام السنغليزية من خلال والدها وأصدقائها (المرتبطين بالسوق اللغوي للعلاقات غير الرسمية)، ولهذا أصبحت بارعة للغاية في التلاعب بسمات من السنغليزية وصفات مُلازمة ذات صلة بالمؤشرات لأغراضها الخاصة. ربما تؤيد ليز تقييماً متفوقاً للغة الإنجليزية القياسية يفوق حاجتها الاجتماعية للمطالبة علانية بالسنغليزية كجزءٍ من هويتها، لكنها لا تستطيع الهروب من حتمية اضطرارها لاستخدام السنغليزية وفهمها من أجل العمل وقبولها من قبل غالبية أقرانها في بيئات اجتماعية غير رسمية (راجع لو، 2021، الصفحات 160-161). لذلك ترتبط وقاحتها اللغوية وإنكارها بالأسواق اللغوية المتعددة التي تسكنها، ويمكن النظر إليها على أنها انعكاسٌ وتأثيرٌ لإنجليزياتٍ متباينة في هذه الأسواق.

لا ينبغي النظر إلى مثل هذا السلوك المتنافر على أنه نادر ولا شاذ، ويُحتمل أن يظهره العديد من الآخرين. في منتدى شعبي على الإنترنت رداً على سؤال " بصفتك سنغافوري، هل تتحدث السنغليزية؟ لماذا؟ ولماذا لا؟"، نرى تعليقات تصوّر ادعاءات مماثلة بالإنكار.

"أنا لا أتحدث السنغليزية. لم أتعلم أبدا هذا الشيء المُسمّى السنغليزية. ربما تتحدث نسبة كبيرة من السنغافوريين هذه السنغليزية، وهي لغة مُهجّنة. لكن لا يمكنك القول حقاً أن كل سنغافوري يتحدث السنغليزية. لقد ولدت وترعرعت في سنغافورة ولم أتعلم هذه السنغليزية على الإطلاق ....

إذا كنتَ سنغافورياً لا تتحدث لغة مُهجّنة، فقد تواجه عداء من السنغافوريين الآخرين الذين يمكنهم التحدث بها، لأن هذا الشيء هو مصدر هوية بالنسبة لهم. ولأنها جزء من هويتهم، يريدون الحفاظ عليها، ويزعجهم عندما لا تساهم في الحفاظ عليها من خلال التحدث بها. لم أشعر قطّ بالحاجة إلى إعطاء أي أهمية لمثل هؤلاء المتنمّرين وتعلّم هذه السنغليزية لاسترضائهم. أنا فقط أتكلم لغة عادية. ولا أتكلم أي لغة مُهجَّنة".

كانماني ساباثي، 31 يناير 2022، على موقع "كوورا"

وفقاً لذلك، يُنظر إلى أشخاصٍ مثل ليز وكانماني على أنهم يسيرون بحذرٍ بالغ في الادعاء بأنهم يفضلون اللغة الإنجليزية القياسية حتى في الأسواق اللغوية غير الرسمية، ويخاطرون بالاستبعاد من مجموعات الصداقة المحلية. ويدركون جيداً أن السنغليزية هي السجل القيّم والمناسب بين أقرانهم، مما يجعل إنكارهم للسنغليزية لافتاً للنظر، وإن لم يكن بالضرورة متعذّر التفسير.

الخاتمة

هناك إجماعٌ واسع يوصّف المناخ التعليمي والاجتماعي السياسي في سنغافورة بأنه مناخٌ منظم للغاية ومركزي ومرتبط أيديولوجيا برؤية الدولة (أونغ، 2007؛ تشوا، 2017). والواقع أن بالإمكان القول إن وضع الدولة للغة الإنجليزية القياسية والسنغليزية قد أشأ وقاحةً وقلقاً يحيطان بالسجلين (وي، 2014)، وربما سلوكاً متنافراً حيث يمكن للأشخاص تصوير الوقاحة ورفض الاستخدام لنفس اللغة.

يفرض هذا بعض الآثار والتحديات على تعليم اللغة الإنجليزية، وبخاصّة في تنفيذ الأشكال التقدمية المفترضة لعلم أصول التعليم ثنائي اللهجة. هناك حاجة إلى أن تكون حساساً للممارسات والمعتقدات اللغوية لطلاب مثل ليز يواصلون تأييد أوضاع الإنجليزيات المتباينة الموجودة مسبقاً. في حالة ليز، لا تقاوم علم أصول التعليم نفسه. ولكن ماذا لو قاوم أفراد الأسرة وبعض الطلاب بالفعل؟ هل يقنعهم المعلم بالمزايا ويصرّ في النهاية على الممارسات ثنائية اللهجة في الصف الدراسي؟ هل يمكن للطلاب الانسحاب؟ إنها أسئلة مهمة للباحثين والمعلمين على حدٍ سواء للنظر فيها في مكان مثل سنغافورة، حيث تظل وصمة السنغليزية قويةً، وحيث لم نقم سوى بالبدء فقط في تجربة البرامج ثنائية الهجة واستكشافها.

التمويل

تم تمويل هذه الدراسة (برقم الموافقة الأخلاقية لمجلس مراجعة البحوث-2018-05-045) من قبل وزارة التربية والتعليم مِنح الفئة الأولى لصندوق الأبحاث المعتمدة. مع وافر التقدير أيضاً للمعلمين والطلاب الذين احتوا المشروع البحثي في مدرستهم. أية أخطاء واردة في هذا البحث هي مني فقط.

References

Alsagoff, L. (2016). Interpreting Error Patterns in a Longitudinal Primary School Corpus of Writing. The Asian Journal of Applied Linguistics, 3(1), 114–124.

Ansaldo, U. (2009). The Asian typology of English: Theoretical and methodological considerations. English World-Wide, 30(2), 133–148.

Baildon, M., & J. B.-Y. Sim. (2009). Notions of Criticality: Singaporean Teachers' Perspectives of Critical Thinking in Social Studies. Cambridge Journal of Education 39 (4), 407–422.

Bashir-Ali, K. (2006). Language Learning and the Definition of One's Social, Cultural, and Racial Identity. TESOL Quarterly, 40(3), 628-639.

Bolton, K., & Ng, B. C. (2014). The Dynamics of Multilingualism in Contemporary Singapore. World Englishes 33 (3), 307–318.

Bourdieu, P. (1991). Language and Symbolic Power. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cavallaro, F., & Ng, B. C. (2009). Between status and solidarity in Singapore. World Englishes, 28(2), 143–159.

Cavallaro, F., Ng, B. C. & Seilhamer, M. F. (2014). Singapore Colloquial English: Issues of prestige and identity. World Englishes 33(3), 378–397.

Chua, B. H. (2017). Communitarian Ideology and Democracy in Singapore. NY: Routledge.

Dovchin, S., Sultana, S. & Pennycook, A. (2016). Unequal Translingual Englishes in the Asian Peripheries. Asian Englishes 18(2), 92–108.

Fong, V., Lim, L. & Wee. L. (2002). 'Singlish': Used and Abused. Asian Englishes, 5 (1), 18–39.

Gupta, A. F. (2010). Singapore Standard English revisited. In Lisa Lim, Anne Pakir, & Lionel Wee (eds.), English in Singapore: Modernity and management, 57–89. Hong Kong: The Hong Kong University Press.

Heller, M. (1996). Legitimate language in a multilingual school. Linguistics and Education, 8(2), 139-157.

Jaffe, A. (2009). Introduction: The sociolinguistics of stance. In A. Jaffe (Ed.), Stance: Sociolinguistic perspectives, 57-89. Oxford: Oxford University Press.

Leimgruber, J. (2014). Singlish as defined by young educated Chinese Singaporeans. International Journal of the Sociology of Language, 230, 45–63.

Lu, L. (2020). Singapore's nation branding through language policy: 'commercial nationalism' and internal tensions. In I. Theodoropoulou and J. Woydack (Eds) Language and country branding research companion. London: Routledge, 145-162.

Lu, L. (2021) Disaffiliation amongst academically elite students in Singapore: the role of a non-standard variety of English. International Journal of the Sociology of Language 271: 139–166.

Lu, L. (2022). Exploring Singlish as a Pedagogical Resource in the ELT Classroom: Implementing Bidialectal Pedagogy in Singapore. TESOL Quarterly.

Nieto. (2000). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman

Ong, A. (2007). Neoliberalism as a Mobile Technology. Transactions of the Institute of British Geographers, 32(1), 3– 8.

Park, J. & Wee, L. (2012). Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world. NY: Routledge.

Sabapathy, K. (2022) As a Singaporean, do you speak Singlish? Why or why not?Available at https://www.quora.com/As-a-Singaporean-do-you-speak-Singlish-Why-or-why-not

Sabaté-Dalmau, M. 2018. "'I Speak Small': Unequal Englishes and Transnational |identities among Ghanaian Migrants." International Journal of Multilingualism 15 (4): 365–382.

Seilhamer, M. F. & Kwek, G. (2021) Repositioning Singlish in Singapore's language-in-education policies, Asia Pacific Journal of Education, 41(4), 754-770.

Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. Language and Communication, 23, 193–229.

Spitzmüller, J. (2015). Graphic variation and graphic ideologies: a metapragmatic approach. Social Semiotics, 2(25), 126–141.

Tan, P. & Tan. D. (2008). Attitudes towards non-standard English in Singapore. World Englishes, 27(3–4), 465–479.

Tan, Y. Y. 2014. English as a 'Mother Tongue' in Singapore. World Englishes, 33 (3), 319–339.

Tan, Y.Y. (2017). Singlish: an illegitimate conception in Singapore's language policies? European Journal of Language Policy, 9(1), 85-104.

Tupas, R. (2011). English-knowing Bilingualism in Singapore: Economic Pragmatism, Ethnic Relations and Class. In English Language Education Across Greater China, edited by A. Feng, 46–69. Bristol: Multilingual Matters.

Tupas, R. (2015). Unequal Englishes: The Politics of Englishes Today. London: Palgrave Macmillan.

Tupas, R. (2018). Singlish in the Classroom: Is Singapore Ready for Additive Bidialectalism?. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21(8), 982–993.

Tupas, R. (2021). Fostering translingual dispositions against Unequal Englishes, English in Education, 55(3), 222-238.

Vaish, V. (2012). Teacher Beliefs regarding Bilingualism in an English Medium Reading Program. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15(1), 53–69.

Vaish, V., & Roslan, M. (2011). 'Crossing' in Singapore. World Englishes, 30(3), 317–331.

Wee, L. (2005). Intra-language discrimination and linguistic human rights: The case of Singlish. Applied Linguistics, 26(1). 48–69.

Wee, L. (2014). Linguistic Chutzpah and the Speak Good Singlish Movement. World Englishes, 33(1), 85–99.

Wee, L. (2018). The Singlish controversy: Language, culture and identity in a globalizing world. Cambridge: Cambridge University Press.

Wheeler, R. (2006). What Do We Do about Student Grammar – All Those Missing -ed's and -s's? Using Comparison and Contrast to Teach Standard English in Dialectally Diverse Classrooms. English Teaching, 5(1), 16–33.