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.: 2159

Shared Epiphanies of My Constantly Challenged Linguistic Membership

تجليات عضويتي اللغوية المواجهة للتحديات المستمرة

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.47.7.23-pp 174-222

Fajer M. Bin Rashed

College of Education, United Arab Emirates University,

United Arab Emirates

فجر م. بن راشد

كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة–

الإمارات العربية المتحدة

fajerbinrashed@gmail.com

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

تجليات عضويتي اللغوية المواجهة للتحديات المستمرة

ملخص

مكّنت تعددية اللغة الانجليزية من استخدام أنواعها المختلفة في السياقات الثقافية التي لا ترتبط تقليدياً باللغة. ومع ذلك، يبقى التباين في الإنجليزيات سمةً رئيسيةً لعولمة اللغة وتوطينها. حيث كان انتشار استخدام اللغة الإنجليزية في الكويت نتيجة لإقامة علاقات إمبريالية أُعيد تشكيلها خلال حقبة الحماية البريطانية. فقد "أرسَت" اللغة الإنجليزية بيئة لغوية محلية في الكويت، بوساطة الأيديولوجيات اللغوية، ولا يزال انتشارها مستمراً بفرض الممارسات والأيديولوجيات الاستعمارية للعولمة الرأسمالية الحديثة. وأزعم أن تعددية اللغة الإنجليزية في تجربة الكويت المعقدة تُجسّد، بوعيٍ أو بغير وعي، آلية لتسهيل علاقاتِ قوةٍ محلية مُشكَّلةٍ عالمياً بين مجموعات الناطقين باللغة "الأصلية" و"غير الأصليين"، مما يجعلها متباينة. وسأبين في هذا البحث، عن مدى تأثير ظاهرة الانجليزيات المتباينة على حياتي بوصفي معلمة لغة انجليزية كويتية (KELT). من خلال كتابة تجلّياتٍ شخصية، أجريت دراسة إثنوغرافية ذاتية نقدية استجابة لمسار ممارستي وتدريسي لّلغة الإنجليزية. إذ شكَّل مفهوم المُجتمع المُتخيّل لدى أندرسون (1983، 2006) ومغالطة المتحدّث الأصلي لدى فيليبسون (1992) الإطار النظري الذي وجَّه الدراسة وبيّن ديمومة ديناميكيات القوة غير المتكافئة بين المعلمين "الأصليين" و "غير الأصليين" الناطقين باللغة الإنجليزية في الكويت.

مفردات رئيسية: الانجليزيات المتباينة؛ علاقات القوة؛ الكويت؛ معلم/ معلمة لغة انجليزية كويتية (KELT)؛ التحدث باللهجة الأصلية للّغة الانجليزية؛ الإثنوغرافية الذاتية.

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

مقدمة

أفسحَ انتشار اللغة الإنجليزية المجالَ أمام تعددية اللغة، وهي عملية تندرج تحتها العولمة والتوطين بشكل طبيعي (توباس، 2019،2015، 2021؛ توباس وسالونغا، 2016). احتُفي، نتيجة لذلك، باللغة الإنجليزية على أنها لغة تواصل عالمية (ELF)، بالرغم من أنها أسطورة مفروضة، (كيركباتريك، 2008؛ بينيكوك، 2012). كما احتُفي بها لأصنافها المحلية السائدة من خلال نماذج الانجليزيات العالمية (WE) (كاتشرو، 1988؛ كوبوتا، 2015؛ بينيكوك، 2007؛ فيليبسون، 1992). في ضوء ما أورَدَ الأول، كتب توباس (2021):

> يُشيد العلماء بفكرة أن مستخدمي اللغة الإنجليزية في جميع أنحاء هذا العالم لم يستخدموا اللغة الإنجليزية ببساطة بشكل سلبي أو ساذج على أنها لغةٌ إمبراطورية أو استعمارية، ولكنهم أيضاً، وبصورة أكثر أهميةً، قاموا بتحويل (حتى "تدمير") اللغة الإنجليزية لتناسب واقعهم الثقافي وأنظمتهم الأيديولوجية. (ص. 723)

ومع ذلك، في حين أنه من المأمول أن تقلّلَ تعددية اللغة الإنجليزية بشكل طبيعي الفجوةَ بين مجموعات المتحدثين بها، إلّا أنها لم تبلغ ذلك. هذا لأن التباين في الانجليزيات لا يزال سمةً رئيسةً لعولمة اللغة وتوطينها (بينيكوك، 2017; توباس، 2021).

يعكس وجود اللغة الإنجليزية في ثلاث دوائر متَّحدةِ المركز في نموذج كاتشرو (1985) إدامة الرواية الرئيسية للهيمنة الوطنية من خلال الامبريالية. إن الأهمية المطلقة للغة الإنجليزية على نطاق عالمي، بالشكل الحاصل، لم تستبعد فقط أولئك الذين لا يتحدثون بها ولكن أيضاً أولئك الذين يتحدثون الأصناف الخارجية، أو المتوسّعة منها، المرتبطة بالدائرة (كاتشرو، 1985). ومن ثم تُنتَقدُ الطبيعة الإمبريالية للّغة الإنجليزية لتدميرها التنوّع اللغوي في العالم عوضاً عن توحيده (فيليبسون، 1992)، وللأسف، تم تأجيل حلم توحيد الإنجليزية، على حد تعبير الراحل لانغستون هيوز (1951)، مما دفع بدوره عدداً من العلماء إلى التشكيك في الخطابات والممارسات غير المتكافئة وغير العادلة التي تُستخدم من خلالها اللغة الإنجليزية في جميع أنحاء العالم (كاتشرو، 1988؛ كوبوتا، 2015؛ بينيكوك، 2017؛ توباس، 2015، 2019، 2021؛ توباس وسالونغا، 2016).

تحت مظلة الإنجليزيات المتباينة (UE)، يُنظر إلى المساواة اللغوية بعينِ النقد على أنها تكشف عن تكوينات السلطة والعلاقات الاجتماعية بين مجموعات المتحدثين (توباس، 2015، 2019، 2021؛ توباس وسالونغا، 2016). وتُنظَّم علاقات السلطة غير المتكافئة بين الفئات الاجتماعية على أساس العرق ونوع الجنس والطبقة، وما إلى ذلك. (كوبوتا، 2015). لإثبات عدم المساواة بين الإنجليزيات، يلقي كوبوتا (2015) الضوء على الانقسام بين الصور الرومانسية والمثالية وغير السياسية لعولمة اللغة والصراعات بين المجموعات، والتي غالباً ما تنشأ عن عدم المساواة في الوصول إلى تعلم اللغة الإنجليزية بسبب عوامل اجتماعية اقتصادية (كوبوتا، 2015). يفترض موريكاوا وباربا (2022)، على سبيل المثال، أن تنويع الجنسيات واللهجات في الـ إيكايوا (eikaiwa المحادثة باللغة الانجليزية) عبر الإنترنت قد ساهم في الواقع في ترتيب الإنجليزيات المتباينة (UE) هرمياً وتعزيز التحدث باللهجة الأصلية. ويوضحان أنه في حين يتم تخصيص المزيد من القيمة المادية للتحدّث باللهجة الأصلية كنسخة متفوقة من اللغة الإنجليزية، يُنظر إلى المعلّمين الذين يتم تعيينهم من البلدان غير الناطقة بالإنجليزية والمحرومة اجتماعياً واقتصادياً على أنهم ذوو قدرات أقل.

يشرح توباس (2015) بصراحة أن فهم الانجليزيات المتباينة يمهّد الطريق لفهم اللغة الإنجليزية في الوقت الحاضر والطرق والمواقف المتباينة التي يتم فيها إضفاء عدم الشرعية على الانجليزيات. للتوضيح، فإن الانجليزيات المتباينة بحق لا تضفي طابعاً رومانسياً على المساواة بين الإنجليزيات باعتبار أن "شرعيتها السياسية غير متساوية" (توباس و روبدي، 2015، ص. 3). كان انتشار استخدام اللغة الإنجليزية في الكويت نتيجة لإقامة علاقات إمبريالية أُعيد تشكيلها خلال حقبة الحماية البريطانية. يشرح لوينشتاين (2000)، " في السياق الأوسع للإمبريالية البريطانية، تظهر تجربة بريطانيا مع الكويت في العقود التي أعقبت أواخر الثلاثينيات على أنها حالة شاذة مميزة" (ص. 119). هذا لأنه عند دراسة السياق الأوسع للإمبريالية البريطانية، يتضح أن نهج بريطانيا مع توابعها الإمبراطورية الأخرى يختلف عن الطريقة التي تعاملت بها مع الكويت (لوينشتاين، 2000؛ سميث 2001). يشرح لوينشتاين (2000):

> في حين كانت أغلب التوابع الإمبراطورية في أربعينيات القرن العشرين ملتزمةً بالقومية المناهضة للاستعمار، والتي سعت إلى إزالة كل صلة ببريطانيا، فإن الحاجة إلى الحماية في الكويت جعلت نهجها في التعامل مع بريطانيا أكثر تعقيداً. (ص. 119).

مع ذلك، فعلاقات بريطانيا الامبريالية المُعاد تشكيلها مع الكويت "تعذّر تحقيقها ضمن فراغٍ أيديولوجي" (لوينشتاين، 2000، ص. 119).

"أرسَت" اللغة الإنجليزية، بوساطة الأيديولوجيات اللغوية، بيئة لغوية محلية في الكويت منذ حقبة الحماية البريطانية. هذا الانتشار، بأية حال، مُصان في الوقت الحاضر بفرض الممارسات والأيديولوجيات الاستعمارية من خلال العمليات المعاصرة للعولمة الرأسمالية. وما تزال العربية – الكويتية، وهي اللغة التراثية للكويت، حتى هذا اليوم، متأثرةً بالحركة المستمرة للّغة الإنجليزية مع استخدام بعض كلماتها فيها. فمثلاً، تُستخدم كلمات إنجليزية مُستعارة في اللغة الكويتية – العربية مثل "ليت" /leit/ و "كنديشن" /kɪndeɪʃɪn/ لتعني حرفياً ماتعنيه الكلمات الموازية لها؛ الضوء ومكيف الهواء في الإنجليزية (محمد، 2009). يُجسّد "التنميط" و "الثني اللغوي" للكلمات المستعارة بأي لغة تراثية بشكل تجديدي "زعزعة استقرار الفكرة المعيارية لمن يمتلك اللغة الإنجليزية وأيّ إنجليزية هي شرعية" (كوبوتا، 2015، ص. 21). فاستخدام كلماتٍ إنجليزية في لغة التراث الكويتي يعتبر، بالتالي، مثالاً على استخدام اللغة الإنجليزية بطرق هجينة للتعبير عن الهوية الكويتية العربية.

غير أن بين توباس (2019) أن فهم ظاهرة الانجليزيات المتباينة يساعد أيضاً في التقاط تعقيد "علاقات القوة المحلية المفروضة عالمياً بين مجموعات المتحدثين" (توباس، 2019، ص. 13). وبالتالي، يقال إن استخدام الانجليزيات حول العالم لا يجسّد عملاً هدّاماً أو تحولاً لغوياً أو هيكلياً واعياً للّغة فقط، إذ تم توظيفه في العادة كأداة لتسهيل علاقات القوة المحلية المُشكَّلة عالمياً بين المتحدثين "الأصليين" و "غير الأصليين" المفترضين للغة (توباس، 2019). أزعم أن تعددية اللغة الإنجليزية في تجربة الكويت المعقدة ليست مجرّد تحوّل لغويّ أو هيكليّ للّغة، وإنما، وبشكل أكثر أهمّية، بوعي أو بغير وعي، آليةً لتسهيل علاقات قوة محلية مُشكَّلةٍ عالمياً بين مجموعات الناطقين باللغة "الأصلية" و"غير الأصليين"، مما يجعلها متباينة. في هذا البحث، سوف أكشف عن تأثير ظاهرة الانجليزيات المتباينة على حياتي بوصفي معلمة لغة انجليزية كويتية (KELT). من خلال كتابة تجلّياتٍ شخصية، أصبحَت ممكنةً من خلال امتلاك هوية ثقافية محددة، أجريت دراسة إثنوغرافية ذاتية نقدية استجابة لمسار ممارستي وتعليمي لّلغة الإنجليزية (ELT) في الكويت. استكشف التجلّيان، على وجه التحديد، كيف أن عضويتي اللغوية في مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية (ELTC) تواجه تحدياً مستمراً من خلال الموروثات الأيديولوجية للتحدث باللهجة الأصلية. علاوة على ذلك، بما أنني أدرك تماماً إشكالية إدامة استخدام المصطلحين "أصلي" و "غير أصلي"

في الحالات التي يكون فيها ذلك ضرورياً في ورقتي، فقد وضعتهما بين فواصل مقلوبة على سبيل الإشارة إلى طبيعتهما التمييزية والمتحيّزة.

الإطار النظري

غالباً ما كان التحدث باللغة الإنجليزية، في البيئة الكويتية، مدفوعاً بوعيٍّ (أو بغير وعيّ) للحصول على إمكانية الوصول إلى العضوية (العضويات) اللغوية الدولية - تلك التي لم يكن من الممكن، بشكل آخر، أن تقدمها اللغة العربية-الكويتية أو العربية الفصحى وحدها. بعبارة أخرى، يُفترض نظرياً وعملياً أن التحدث بالإنجليزية في الكويت يمكّن المتحدثين بها من الحصول على عضويات لغوية في مجتمعاتٍ مُتخيلة (أندرسون، 1983، 2006). إن نادي الناطقين بالإنجليزية هو مجتمعٌ متخيَّل بمعنى أن أعضاءه "لن يعرفوا أبداً معظم زملائهم الأعضاء، أو يلتقون بهم، أو حتى يسمعون بهم، مع ذلك، تعيش في ذهن كلٍّ منهم صورة مجتمعهم" (أندرسون، 1983، 2006، ص. 6). ومن ثم، فإن إعادة تخيّل العضوية اللغوية غالباً ما يقال إنها تعيش في أذهان الكويتيين الناطقين بلُغتين. ومع ذلك، غالباً ما تشمل المناقشات حول التجارب ثنائية اللغة التشكيك في شرعية تحدثهم باللهجة الأصلية لّلغة الإنجليزية. وعلى الصعيد الشخصي، كانت فكرة أن تصبح عضواً في "نادٍ لغوي دولي" تواجه تحدياً بشكل مثير للسخرية من قبل المتحدثين «الأصليين» المزعومين باللغة الإنجليزية في أماكن التعليم مثل الجامعات والمؤتمرات وغيرها على حدٍّ سواء.

في حين يتم شرح المجتمعات المُتخيَّلة (أندرسون، 1983، 2006) للتفاوض على طرقٍ محليَّة للانتماء إلى عضويات هوية أوسع (وينغر، 1998)، يُلاحظ أن تحديد الموضِع الإشكالي والجوهري لمتحدثي اللغة الإنجليزية ثنائيي اللغة ضمن نموذج عجز (نورتون وبافلينكو، 2019)، الذي تسببه أيديولوجيات التحدث باللهجة الأصلية (فيليبسون، 1992)، يقطع التكوين العضوي لمثل هذه المجتمعات. ما يعنيه ذلك هو أن تأطير الكفاءة اللغوية لثنائيي اللغة ضمن عجز، حيث يتم التشكيك في كفاءتهم باستمرار، يساهم في انقسام "الأصلي وغير الأصلي" بين مجموعات المتحدثين. كما يكشف مثل هذا التأطير الإشكالي أيضاً عن تكوينات القوة والعلاقات الاجتماعية بين المتحدثين نتيجة لإدامة الموروثات الأيديولوجية من التحدث باللهجة الأصلية. وبهذه الطريقة تتوقف المجتمعات المُتخيَّلة عن السماح لأعضائها بالتفاوض على طرق محلّية للانتماء إلى عضويات أوسع (وينغر، 1998) - وهي طرق يمكن أن تردم الفجوة بين الانقسام المحلّي-العالمي لتعددية اللغة الإنجليزية. ومن ثم، فقد شكّل مفهوم أندرسون

(1983، 2006) للمجتمع المُتخيَّل، مع توسّعه لاحقاً (نورتون وبافلينكو 2019؛ وينغر، 1998)، ومغالطة فيليبسون (1992) عن المتحدث الأصلي، الإطار الذي وجَّه الدراسة. ساعد دمجُ نهجٍ نقدي في هذه الدراسة الإثنوغرافية الذاتية في استكشاف ديناميكيات القوة غير المتكافئة بين المعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية "الأصليين" و "غير الأصليين".

المُجتمع المُتخيَّل

"إذا لم يكن المجتمع ممنوحاً وإنما تم تحقيقه، فإن بناءه وإعادة بنائه يكون باستمرار من خلال اختيار اللغة واستراتيجيات التفاوض للأفراد" (كاناغاراجاه، 2010، ص. 48).

تُعرَّف الأمم من حيث علم الإنسان بأنها "مجتمعاتٌ سياسية مُتخيَّلة"، مُتخيَّلة بأنها "محدودة بطبيعتها وذات سيادة" (أندرسون، 1983، 2006، ص. 6). يوضح اندرسون (1983، 2006) انه حتى أكبر الأمم لها حدود ثابتة. والأهم من ذلك، أن أندرسون يزعم أن الأمة مُتخيَّلة، لأنها أخوية " يُنظر إليها دائمًا على أنها رِفقَةٌ عميقةٌ وأفقية" (ص 7). وبالمثل، يُنظر في مفهوم الأخوّة باعتباره آلية لتحديد الهوية والإدماج، حيث يُسلَّم فيه أن الاختلافات الواضحة بين غير الإخوة، مثل النساء، يتم تحييدها (بينينغتون، 1997؛ ديريدا، 2005). في ضوء ذلك، كتبتُ، "هنا، كلمة أخ تشير إلى العلاقة بين أشقّاء يشتركون في النموذج الأصلي المشترك: الإنسانية" (بن راشد، 2022، ص. 193). نتيجة لذلك، يصبح من الممكن تضمين النساء، كغير إخوة، في الأخوّة على الرغم من القيود الذكورية المفروضة. ومع ذلك، فإن مثل هذه القيود تجعل غير الإخوة، مثل النساء، بلا صوت، غائبين في الخطاب، ودون أي اعتراف داخل مجتمع ذكوري (بنينغتون، 1997؛ بن راشد، 2022). هذا يعني أنه على الرغم من أنه يمكن الاحتفاء بالأمة كمجتمع أخوي، مع تضمين الرفاقية، إلا أنها لا تزال محدودة. وهكذا، في حين أن وصفَ أمةٍ بأنها محدودةٌ وأخوية يمكن فهمه على أنه تناقض، إلا أنه متوائم مع الواقع. يدرس ديريدا (2005) خيط التناقضات بين الأخوّة الحقيقية والمتشددة من خلال شرح:

> الأخــوّة الحقيقيــة، الأخــوّة بــالمعنى الحــرفي، ســتكون أخــوّة عالميــة وروحيــة ورمزيــة ولانهائيــة في القَسَــم، ومــا إلى ذلــك، وليســت أخــوّة بـالمعنى الضـيّق للكلمـة، أخـوّة الأخ "الطبـيعي" (كمـا لـو أن شـيئاً كهـذا قـد وُجـد عـلى الإطـلاق)، الأخ الرجـولي، عـلى النقـيض مـن الأخـت، الأخ المصمِّم، في هذه العائلة، هذه الأمة، هذه اللغة بالتحديد (ص. 240).

مثلما لـوحِظ، فـإن الأخـوة، بـالمعنى الضـيّق للكلمـة، هي مفهـوم ذكـوري للرفاقيـة، وفيه دلالة على تهميش الفئات المستبعدة.

توسِّـع نظريـة فينغـر (1998) للتجربـة الواقِعَـة نظـرة أندرسـون للأمـم كمجتمعـاتٍ مُتخيَّلـة إلى مجتمعـاتِ ممارسـة. ونتيجـة لـذلك، تُعـرَّف الهويـة بأنهـا "صـلة عضـوية متعـددة" (ص. 149)؛ يتضـمن جـزء منهـا اتصـالاً بـين المحـليّ والعـالمي. يفـترض فينغـر، "نحـن نحـدد مـن نحـن مـن خـلال التفـاوض عـلى طـرقٍ محليـة للانتمـاء إلى مجموعـات أوسـع وإظهـار أسـاليب وخطابـات أوسـع" (ص. 149). إلّا أن الانتمـاء إلى مجتمعـاتِ ممارسـةٍ أوسـع يتطلـب المشـاركة والخيـال والمواءمـة، والـتي عنـد دمجهـا بشـكل فعّـال، يمكـن لمجتمـع الممارسـة أن يصـبح في النهايـة مجتمـعَ تعلُّـم (فينغـر، 1998). ويوضـح فينغر:

> لأن الـتعلّم يحـول مـن نحـن ومـا يمكننـا القيـام بـه، فهـو تجربـة هويـة. وهي ليسـت مجـرد مراكمـة للمهـارات والمعلومـات، وإنمـا عمليـة أن تصـبح – أو لتصـبح شخصـاً بعينـه أو، عـلى العكـس، لتجنـب أن تصبح شخصاً بعينه. (ص. 215)

بعبـارة أخـرى، يصـبح الـتعلّم ذا مغـزى إذا سـاهم في تكـوين الهويـة مـن خـلال المشـاركة والخيـال والمواءمـة. والإنجليزيـة، أكـثر مـن أيّ لغـة أخـرى، متورطـة في عمليـة تخيل الدول في اللغة (فيليبسون، 2009).

يدرس نورتون وبافلينكو (2019) على وجه التحديد العضوية في المجتمعات المُتخيَّلة، ذات الصلة باللغة الإنجليزية بوصفها لغة تواصل (ELF). تعترض روايتهم المتبصّرة على التحديد الإشكالي لموضع متعلّمي اللغة الإنجليزية كهويات ملحوظة ضمن نموذج عجز. وبالمثل، غالباً ما كانت مفاهيمُ جوهريةٌ للتحدّث تستبعد المتحدثين "غير الأصليين" من أخوّة المتحدثين "الأصليين" (بن راشد، 2022؛ فيليبسون، 1992). مثل هذه المفاهيم الأساسية تعطّل التشكيل

العضوي للمجتمعات المُتخيَّلة - تلك التي تجعل الاتصال بين المحلية والعالمية ممكناً (فينغر، 1998). يُحاجج كاناغاراجاه (2010) بأن من المفترض للمجتمعات أن تحدث بشكل غير متوقع وأن تُحوّل العلاقات بين أعضائها في نهاية المطاف. كلمة "الأعضاء" جديرة بالدراسة هنا، إذ أنها تُلمح إلى مفهوم العضوية المُشكَّلة من خلال اللغة. على سبيل المثال، تفترض كريستيسون (2010) أن "الأشكال اللغوية المتبادلة المستخدمة داخل المجتمع تخلق أيضاً تضامناً داخل المجموعة، وهذا التضامن مهم لبقاء المجتمع" (ص. 78). تُبرز كريستيسون (2010) مفهوم التضامن في ضوء المجتمع، حيث تشرح أن المرء قادر على وضع نفسه في علاقة بالآخرين وإثبات ولائه لمجتمع معين من خلال اختيار التحدث بلغةٍ معينة. وثمة بيان ذو صلة بالموضوع يوضح الملكية اللغوية من كتاب ريتشارد رودريغيز (1982) جوع الذاكرة: تعليم ريتشارد رودريغيز، الذي كتب فيه:

> الإسبانية: لغة عائلتي. الإسبانية: اللغة التي بَدت لي لغةً خاصةً. كنت أسمع غرباء على المذياع وفي الكنيسة الكاثوليكية المكسيكية في أنحاء المدينة يتحدثون باللغة الإسبانية، لكنني لم أصدق حقاً أن اللغة الإسبانية كانت لغةً عامة، مثل الإنجليزية. كان المتحدثون بالإسبانية، بالأحرى، يبدون مرتبطين بي، لأنني شعرت أننا نتشارك - من خلال اللغة – في تجربة الشعور بمعزلٍ عن الغرباء. (ص. 14)

وفي جزءٍ آخر، كتب:

> لكنني لم أصدّق أن اللغة الإنجليزية كانت لي لاستخدامها. (كنت، في جانبٍ ما، لا أرغب في تصديق ذلك). واصلت الغمغمة. لقد قاومت مطالب المعلم. (هل شككت بطريقة ما أنه بمجرد أن تعلمت لغة عامة، ستتغير حياتي العائلية الممتعة؟) بقيت صامتاً، منتظراً صوت قرع الجرس، وبقيت في حالة ذهول، خجولاً، وخائفاً. (الصفحات 18-19).

يستكشف موضوع إعادة تخيل ملكية اللغة في مذكرات رودريغيز شرعية امتلاك الإنجليزية واستخدامها في الولايات المتحدة الأمريكية. كما تسلّط مذكراته الضوء أيضاً على تخيل الملكية المتنوعة كمهمّة تقع بشكل أساسي وحصري على عاتق شخصياتٍ عامة مثل الكتاب. ينضم رودريغيز، من خلال اللغة، إلى مجتمعٍ وحيدٍ من العلماء، يجمعهم احترامٌ مشترك للكلمة المكتوبة واتساع المعرفة. إلّا أنه، وبالرغم من حصرية هذا المجتمع، يوصفُ أعضاؤه بأنهم يظلون بعيدين

عن بعضهم بعضاً. وذلك لأن الخلفية الثقافية لرودريغيز، المدعومة من قبل العمل الإيجابي، تم شرحها لتبرير وضعه كأقلية دائمة، مما جعله " مقدَّراً" (1982، ص. 163)، على الرغم من أن مقالاته المنشورة وخطاباته العامة أكدت أنه لا يعتبر نفسه أقلية.

التمييز اللغوي: مغالطة المتحدث الأصلي

"يعود المثل الأعلى للمتحدث الأصلي إلى وقت كان فيه تعليم اللغة لا يمكن تمييزه عن تعليم الثقافة" (فيليبسون، 1992، ص. 195).

تحمل مغالطة المتحدث الأصلي، ببساطة، افتراض أن المعلم المثالي للغة الإنجليزية يجب أن يكون متحدثاً "أصلياً" (فيليبسون، 1992). والافتراض مُستمد من الاعتقاد بأن المتحدثين "الأصليين" يمتلكون "مهارة أكبر في إظهار لغةٍ طليقة ومناسبة للاصطلاحات، وفي تقدير الدلالات الثقافية لّلغة، وفي كونهم الحكَم النهائي لقبول أي عيّنات معينة من اللغة "(فيليبسون، 1992، ص. 194). يعرّف هوليداي (2006) التحدث باللهجة الأصلية على أنه "أيديولوجية منتشرة ضمن تعليم اللغة الإنجليزية، تتصف بالاعتقاد بأن المعلمين "المتحدثين الأصليين" يمثلون "ثقافة غربية" تنبثق منها المُثل العليا لكلّ من اللغة الإنجليزية ومنهجية تعليم اللغة الإنجليزية" (ص. 385). يوضح فيليبسون (1992) أن مغالطة المتحدث الأصلي "تسبق أي إدراك لعواقب ما يشير كاتشرو (1986 أ) إليه على أنه "التأصيل"، وهي العملية التي وُطِّنت فيها اللغة الإنجليزية في أجزاء مختلفة من العالم" (فيليبسون، 1992، ص. 195)، ولذلك فهي تعود إلى وقت افتُرِض فيه أن جميع متعلمي اللغة الإنجليزية مطالبون بالتعرف على الثقافة التي نشأت منها الإنجليزية (فيليبسون، 1992).

الأهم من ذلك، يُفترض أن التحدث باللهجة الأصلية هو نتيجة "للتماثل بين حَملِ جنسية دولة قومية وكون المرء متحدثاً أصلياً للّغة القومية لتلك الدولة القومية" (دوير، 2009، ص. 18). ومع ذلك، فإن التماثل بين المواطنة والتحدث باللهجة الأصلية يفترض بشكل مشكوك فيه تجانس اللغات ومجتمعات الكلام الخاصة بها (دوير، 2009). ويفترض التحدث باللهجة الأصلية أيديولوجياً بلوغ مستوى عال من الكفاءة في جميع أبعاد اللغة الأولى (دوير، 2009). وبانتقاد مغالطة المتحدث الأصلي، كتبت في السابق بأنه يُعتقد بشكل إشكالي أن المتحدث "الأصلي" "لديه إتقان مميز للغته ويُعتبر بأنه النموذج الذي يسعى الناس إليه عادة للحصول على "الحقيقة" حول اللغة" (بن راشد، 2017، ص. 14). للتوضيح، في حين أن مهارات النطق السيئة قد تم

ربطها، على سبيل المثال، بالمتحدثين "غير الأصليين" (بينك وميدجايز، 2005؛ لازاغباستر وسييرا، 2005)، فإن القوالب النمطية للمتحدثي "الأصليين" قد ارتبطت بالنُطق الصحيح، ما أثّر بعد ذلك في تصورهم كمتحدثين ذوي قدرات متفوقة (تومبسون وفيورامونت، 2012). في دراسة سابقة، قمت بتسليط الضوء النقدي على بعض جوانب الكفاءة المزعومة كالتي تميز المتحدثين "الأصليين" عن "غير الأصليين" (بن راشد، 2022). فعلى سبيل المثال، اعتبارُ الطلاقة سمةً من سمات التحدث باللهجة الأصلية أمرٌ إشكالي، حيث يحاجج كوك (1999) أن بعض الناطقين باللغة "الأصلية" "بعيدون كل البعد عن الطلاقة في الكلام، حيث يضطر بعضهم، مثل ستيفن هوكينغ وهيلن كيلر، إلى التواصل عبر وسائل بديلة" (ص. 186).

يُمارس مُعتقد المتحدث الأصلي في الكويت، في شكل إعلانات عن وظائف تعليمية تطلب الحاجة إلى متحدثين "أصليين" باللغة الإنجليزية (بن راشد، 2017). ونتيجة لذلك، تصبح الأنواع الإنجليزية المرتبطة ببلدان الدائرة الداخلية هي النماذج المشروعة الوحيدة لهذه اللغة (كاتشرو، 1985؛ 1988). وفي الكويت، يعكس هذا على وجه التحديد نتائج تحالف تاريخي مع بريطانيا وأمريكا، والذي أثر بدوره على توجه علم التربية باللغة الإنجليزية (بن راشد، 2017).

اكتب حتى تتمكن القلوب من تخطي نبضة: الإثنوغرافيا الذاتية.

"لقد استدار رأسي والتوى، لكن قلبي لم يتخطَّ نبضة" (بوشنر، 2012، ص. 7).

يُعرّف إيليس وآخرون (2011) الإثنوغرافيا الذاتية بأنها نهجٌ يحلل بشكل منهجي التجربة الشخصية لفهم تجربة ثقافية أكبر. بدلاً من التقيّد بشكل أساسي بمعايير البحث القانونية، سمحَ التحول إلى الإثنوغرافيا للعديد من العلماء بالحصول على طريقة بديلة للبحث، تعتبر تخريبية في قدرتها على تحدي حدود القانون. هذا لأنه من خلال التحليل المنهجي للتجربة الشخصية للفرد (الذات)، فإن الإثنوغرافيا الذاتية قادرة على تسليط الضوء على الروايات الشخصية والهوية التي تم تصنيفها على أنها غير مطابقة من خلال تنفير ممارسات البحث (بوشنر وإيليس، 2016؛ مير حسيني؛ 2018؛ كويك 2010). في ضوء ذلك، كتب بوشنر وإيليس (2016)، "ضربت الإثنوغرافيا الذاتية على وترٍ حسّاس لدى الطلاب والعلماء المحنّكين الذين تم خنق علاقتهم الشخصية بالبحث (والأشخاص الذين درسوهم) وتثبيطها - إن لم يكن سحقها - من خلال التوجيهات المنهجية التي فقدت مصداقيتها وتثبيط اتفاقيات الكتابة"(ص. 212).

يتمثل جزءٌ من عمل الإنثوغرافيا الذاتية في "الكتابة بأثر رجعي وانتقائي عن التجلّيات [بإضافة التأكيد] التي تنبع من، أو يتم جعلها ممكنة، من خلال كونها جزءاً من ثقافةٍ و/ أو من خلال امتلاك هوية ثقافية معينة" (إيليس وآخرون، 2011، الفقرة 8). أخترت ان أشارككم روايات شخصية في شكل تجلّيات في هذا البحث. وفي حين أن الملتزمين في البحث غالباً ما يدينونه على أنه أكثر أشكال الإنثوغرافيا الشخصية إثارة للجدل، لاسيما عندما لا يستكمل بتحليل أكثر تقليدية (إيليس وآخرون، 2011)، فإنني أعتبر كتابة التجلّيات، كشكل من أشكال الإنثوغرافيا الذاتية، بما يتناسب مع بحثي. ذلك لأنه سمح لي أن أفهم بشكل أفضل ملكيتي اللغوية كجانب أساسي من هويتي الثقافية. بعبارة أخرى، مكّنني التأمل في التجلّيات المشتركة من فهم كيف تتقاطع حياتي الشخصية مع مجتمع أكبر، أي؛ مع مشاركين آخرين يتحدثون نفس اللغات في ذخيرتي. يُعرّف إليس وآخرون (2011) الروايات الشخصي على أنها "قصص عن مؤلفين يعتبرون أنفسهم ظاهرةً ويكتبون روايات مثيرة للعواطف تركّز تحديداً على حياتهم الأكاديمية والبحثية والشخصية (مثلاً، بيري، 2007؛ غودال، 2006؛ وبولوس، 2008؛ وتيلمان، 2009)" (الفقرة 23). يقال إن أفكاري، باعتبارها روايات شخصية، تتقاطع مع مجالات الحياة العامة والخاصة (لانغلييه، 1989؛ رودريغيز، 1982). يوضح لانغلييه (1989)، "ان الإخبار عن تجربةٍ لشخصية هو جزء من عملية اجتماعية للتأقلم" (ص. 264). ومع ذلك، كتبت تجلّياتي لتحدي، بدلاً من التأقلم مع، الوضع الراهن للتحدث باللهجة الأصلية في الكويت وفي ثقافات أخرى حيث يمكن الحصول على تجارب مماثلة. وبهذه الطريقة، يقال إن الأوهام تبني حقائق يمكن أن تكون مناسبة من الناحيتين الشخصية والثقافية على حدٍ سواء من أجل خلق حيّزٍ للتحدي الثقافي والابتكار. وبهذه الطريقة، يُبرز العمل بالإنثوغرافيا أيضاً التجارب المشتركة لثقافة ما من أجل مساعدة المُطّلعين من الداخل والخارج، أو الغرباء الثقافيين، على فهم الثقافة بشكل أفضل (ديغان، 2001؛ ماسو، 2001). من الجدير ذكره أنني تعاملت مع هذه الدراسة الإثنوغرافية الذاتية كدخيلة. لكن موقفي ككاتبة من الخارج فُرض، كما برّره الآخر. وبالتالي، سلّطت التجليات الضوء على انخراطي في عملية سلبية لبناء الهوية والتفاوض مع الآخر في شكل اعتداءات صغيرة.

تُعد كتابة التجلّيات ضرورية أيضاً لفحص كيفية استخدام التواصل في المواقف الشديدة، وكيف يمكن أن تستمر "الاسترجاعات والذكريات والصور [و] المشاعر" لفترة طويلة بعد تعرّض المرء لحدث خطير (بوشنر، 1984، ص. 595). بهذه الطريقة، تسمح الإثنوغرافيا لممارسيها بإجراء بحثٍ "يركّز على الشوق البشري أو المتعة أو الألم أو الخسارة أو الحزن أو المعاناة أو الفرح يجب أن يتطلب حمل المؤلفين على مستوى معين من الضعف" (بوشنر وإيليس، 2016، ص. 212). لقد

كُتبت التجلّيات في هذه الورقة بقصد "[توفير] التنفيس للراوي وإشراك الدعم العاطفي من المستمعين" (لانغلييه، 1989، ص. 264). ومن ثم، فإن كتابة التجلّيات كلحظات يتم تذكّرها يسمح بتسليط الضوء على الذاتية المشتركة (بوشنر وإيليس، 2016)، سيّما وأنها تسمح للباحثين بالتأثير على أبحاثهم من خلال استيعاب ذاتيتهم وعاطفيتهم بدلاً من افتراض أنها ليست موجودة (إيليس وآخرون، 2011). على الصعيد الشخصي، مكّنني التفكير في تجاربي السابقة من إعادة التواصل مع مشاعري، بخاصةٍ تلك التي استُثيرت نتيجة الشعور بعدم الملاءمة.

التحليل

تستلزم عملية أخذ الملاحظات الميدانية، في الإثنوغرافيا الذاتية، ترجمة معنىً مُجسَّد إلى لغة (ويليس، 2000). لم أسجل في البداية التجربتين المذكورتين أعلاه في دفتر ملاحظات. وبدلاً من ذلك، تم توثيقها في البداية في الملاحظات الصوتية ومشاركتها في محادثاتٍ هاتفية سابقة مع أصدقاء مقرّبين عبر هاتف ذكي. واصلت التعبير عن أفكاري في ملاحظاتٍ صوتية، ولكن أكثر من ذلك في مكالمات هاتفية بشكل متقطع لفهم التجارب ذات الصلة في المناقشات مع الآخرين وتفسيرها في النهاية. فقط في عام 2020، عندما ساعدت هذه التأملات اللفظية في توثيق التجلّي المعنون: *"قريب من الأصلي"* استعداداً لعرض شفهي قُدِّم في صف دكتوراه. فضلاً عن ذلك، استُخدمت موارد صوتية مماثلة لتوثيق التجلي المعنون: "*أسئلة فحص المفاهيم المشحونة عنصرياً*" لغرض تقديمه في منتدى عبر الإنترنت في عام 2022. عملت هذه التأملات الشفوية ذات الصلة كملاحظاتٍ ميدانية في شكلٍ غير النص المكتوب، وليس كأساس للنَسْخ التفصيلي والتحليل النصّي (هوكانن، 2017).

كانت النسخ المكتوبة للتجربتين في هذا البحث نتيجة الاستماع إلى ملاحظاتٍ صوتيةٍ سابقة واستذكار محادثاتٍ شفوية مع مقرّبين. في حين أن تحليل الكلام ربما أثبت أنه إيجابي في العديد من الدراسات، فإن استبعاده من تصميم البحث جعله يركز على التحليل الثقافي للتجربتين وليس التحليل الثقافي للكلام (هوكانن، 2017). بالإضافة إلى ذلك، تروي التأملات اللاحقة للتجلّيين تجربة التحدث عن التجربتين، والتي كتبت في النهاية لجمهور مختلف وفي نوع مختلف (انظر هوكانن، 2017). بعبارة أخرى، لم يكن الغرض الرئيسي من الكتابة (حول) التجارب هو الإبلاغ عن نتائج التحليل، ولكن بالأحرى، التفكير في التجلّيات وتحليلها من خلال الكتابة (انظر ريتشاردسون وسان بيير، 2005).

تجلّياتي

تم تعريف "الأصليّة" على النقيض من "غير الأصلية"، مما خلق علاقة تقسيمية بين مجموعتي المتحدثين (ديفيز، 1991). والأهم من ذلك، غالباً ما تُعرَّف اللغة الأصلية على أنها اللغة التي يتم تعلمها في مرحلة الطفولة من منظور النمو الحيوي (ديفيز، 1996). على سبيل المثال، يعرّف ديفيز (1996) المتحدث "الأصلي" بأنه الشخص الذي "يكتسب اللغة الأولى (L1) التي يكون هو أو هي من المتحدثين الأصليين فيها في الطفولة" (ص. 154). غير أن هذا يقصُر بشكل إشكالي وصف المتحدث "الأصلي" على شخصٍ اكتسب اللغة في بداية تطوره اللغوي (ماسانغيا، 2021). بعد تجربة المواجهات الموضحة أدناه، أُجبِرتُ على التفكير في كيفية إدراك الآخر لهويتي كمتحدثة باللغة الإنجليزية. تُحاكي التجلّيات الواردة أدناه الخلفيات المحلية والعالمية لنفس التجربة. الأول، وعنوانها: أسئلة فحص المفاهيم المشحونة عنصرياً [أسئلة فحص المفهوم]، يروي إحدى تجاربي الأولى التي يُشكَّكُ فيها بقدرتي على التحدث بالإنجليزية من قبل متحدث "شرعي" "أصلي" للغة. يعيد سرد لقاء متكرر مع رئيسٍ سابق في العمل. يجسد التجلّي هذا ممارسة محلية تتمثل في استخدام الإنجليزية، بوعيٍ أو غير وعي، كآلية لتسهيل علاقات قوة محلية ذات شكلٍ عالمي بين مجموعات من المتحدثين "الأصليين" و "غير الأصليين". بعبارة أخرى، يصف مثالًا محلياً لجعل استخدام الإنجليزيات غير متكافئ بين متحدثٍ "أصلي" مفترض للغة وبيني، معلمة اللغة الإنجليزية في الكويت.

أما عنوان تجليَّ الثاني فهو: "قريب من الأصلي" الذي مررت فيه بتجربة تحدّي عضويتي اللغوية في مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية على مستوى عالمي، متجاوزاً المحلّية التي تصوّر التجلّي الأول. بعبارة أخرى، يصف التجلّي ديمومة تحدّي عضويتي اللغوية بناءً على موروثات أيديولوجية للمتحدثين الأصليين خارج العالم العربي. يعود تاريخه إلى وقت كنت قد انتهيت فيه للتّو من تقديم ورقتي، باللغة الإنجليزية، في إحدى قاعات المؤتمرات. ولطالما تركتني تجربة مواجهات مثل التجلّي الثاني مع شعورٍ مريرٍ بعدم ملاءمتي على الرغم من لغتي المشتركة وتخصصي واهتماماتي المهنية مع المجموعة المعنية.

أسئلة فحص المفاهيم المشحونة عنصرياً

خلال تجربتي التعليمية التي دامت ثلاثة عشر عاماً، كان من دواعي سروري أن يتم توجيهي من قبل عدد من المعلمين ذوي الخبرة الجيدة. كان من بينهم متحدثةٌ مفترضةٌ "أصلية" تُجسّد إنجليزيتها نموذج الدائرة الداخلية لّلغة (كاتشرو، 1985).

أتـذكرها وقـد كانـت تتحقـق باسـتمرار مـن فهـمي بعـد تكلـيفي بمهـام عمـل. كانـت تسـأل ببسـاطة، "هـل تفهمـين؟" بعـد كـل طلـب مـن طلباتهـا، بسـيطاً كـان أم معقـداً. خـلال ذلـك الوقـت، أدركـت أن نفـس السـؤال لـم يكـن يُطـرح قـطّ عـلى زمـلائي النـاطقين باللغـة الإنجليزيـة "الأصـليين" الـذين كانـت تقـوم بتـوجيههم أيضـاً. ربمـا لـم يكـن ذلـك يـتم عـن قصـد، لكنـه كـان يـتم. لـم أشـكّك في ممارسـتها عـلى الملأ. ربمـا كـان ذلـك لأنـني كنـت أريـد تجنيبنـا المواجهـة المحرجـة، وربمـا لأنـني لـم أكـن أرغـب في سـؤال رئيسـتي، أو ربمـا كـان مزيجاً من الأمرين.

قريب من الأصلي

A = المؤلفة؛ CA = المؤتَمِرة

المؤتَمِرة: مرحباً، أردت القول فقط إن إنجليزيتك ممتازة!

المؤلفة: آ، شكراً. وأنا معجبةٌ بإنجليزيتك أيضاً.

المؤتَمِرة: حسناً، أنا من المملكة المتحدة.

المؤلف: (صَمْت)

المؤتَمِرة: أنا متأكدة أنك درست في الخارج. تبدين مثل ناطقة أصلية!

المؤلفة: (تبتسم مُحرَجةً) في الواقع، لقد درست طوال حياتي في الكويت.

المؤتَمِرة: هذا مثير للإعجاب بكل تأكيد. أحسنت!

تجمّدتُ لدقيقة بعد المقابلة، وظللت أسأل نفسي بقية اليوم: *هل كانت ستمدح متحدثاً «أصلياً» مفترضاً للغة الإنجليزية على إنجليزيته بعد التقديم في المؤتمر؟* بعد هذه الحادثة فقط بدأت أفكر في هويتي كمتحدثة باللغة الإنجليزية في ضوء الانقسام "الأصلي - غير الأصلي" وعضويتها في المجتمع اللغوي الأوسع حول العالم، وليس محلّياً فقط.

المناقشـة

تأملاتٌ في تجلّيَ الأول، أسئلة فحص المفاهيم المشحونة عنصرياً

تتمتع الكويت، كدولة تعليم للغة الإنجليزية، بوضع خاص في انقسام بين دول اللغة الإنجليزية كلغة ثانية واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (بن راشد، 2017). بعبارة أخرى، تشبه الكويت

ما يسميه شوي: (2010) *العيش على واصلة*، والذي يصف الفضاء الفاصل. مساحةٌ تسمح بإمكانية تعايش انتماءاتٍ ثقافية متعددة. على سبيل المثال، نظراً لاستخدام الإنجليزية على نطاق واسع في تعليمها العالي بالإضافة إلى توظيفها في القطاع الخاص، يمكن القول إن الكويت بلد الإنجليزية كلغة ثانية (بن راشد، 2017). ومع ذلك، يمكن اعتبار الكويت دولة الإنجليزية كلغة أجنبية لأن اللغة الإنجليزية ليست وسيلة للتعليم أو الحكومة، ولأن الأطفال الكويتيين يتعرضون لقدر قليل من اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي (بن راشد، 2017). كنت أرى نفسي دائماً، مثل بلدي، كويتية في نقطة وسط بين "الأصلية" و "غير الأصلية" فيما يتعلق بلغتي الإنجليزية.

المقابلات اليومية مع الآخر، كما هو الحال في التجلّي الأول، تجعل خطوط الانقسام حادّة بين "الأصلية" و"غير الأصلية" وتشكّك في وجودي بينَ بين. يعرّف نورتون (1997) الهوية على أنها كيفية فهم الناس لعلاقتهم بالعالم. وبالمثل، كتب ساباتي-دالماو (2018)، "أُحدد مفهوم الهوية على أنها ممارساتُ تصنيفٍ اجتماعي يتم التوسط فيها وتشكيلها في الأحداث التواصلية" (ص. 366). ومع ذلك، كانت هويتي اللغوية دائماً، موضع تساؤلٍ سرّاً وعلانيةً، وبالتالي تُدان من قبل رئيس العمل، مما جعل إنجليزيتنا المشتركة أداة للإقصاء وتنظيم العضوية في نظامها (نُظمها) اللغوي وثقافتها (ثقافاتها). وبالتالي، فإن مقابلاتٍ مماثلة تشير بشكل أساسي إلى افتقارٍ إلى التضامن داخل مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية. أتذكر شعوري بالحرج أثناء مثل هذه المقابلات وكذلك الشكّ في قدرتي على التحدث باللغة. ببساطة، كنت أشعر أن لغتي الإنجليزية لم تكن كافية، وبالتالي لم أكن كافيةً.

علاوة على ذلك، عند التفكير في المقابلة الآن، أشعر بخيبة أمل لأنني لم أُشِر لها بذلك قطّ. أشعر الآن بالضيق من سهولة انقيادي، والتي جاءت نتيجة لتجربة الصور النمطية بشكل غير مباشر ومستمر. أنا الآن آسفةٌ أيضاً لعدم التعبير عن مشاعري كلما تكررت نفس المواجهة، حيث كان من الممكن أن نجري محادثة صادقة حول شعوري وحول علاقة القوة الضمنية التي كانت تلعب دوراً. ولكي أوضّح، هنالك تسلسلٌ هرمي ثقافي واضحٌ في كيفية منح المتحدثين "الأصليين" النموذجيين للغة الإنجليزية، مثل رئيستي السابقة، الشرعية والسلطة للحكم على الأشخاص بناءً على صور نمطية عنصرية وقومية. وعلى نفس المنوال، يوضح هوليداي (2006) أنه يمكن ملاحظة آثار التحدث باللهجة الأصلية في العديد من جوانب الحياة المهنية، بدءاً من سياسة التوظيف وحتى عرض اللغة. ويتمثل أحد المواضيع الأساسية في "إضفاء طابع الآخر" على الطلاب والزملاء من خارج الغرب الناطق بالإنجليزية وفقاً لقوالبَ نمطيةٍ ثقافيةٍ إقليمية أو دينية أساسية "(ص.

385). وهذا بدوره جعل تصوّري لنفسي على أنني مطّلعة في هذا الموقف بالذات، والحس الثقافي الأوسع، غير شرعي ومفتعل وغير طبيعي.

يوضح كاناغاراجاه (2010) وكريستيسون (2010) أن المرء قادر على إثبات ولائه لمجتمع معين من خلال اختيار التحدث بلغتهم. ومع ذلك، لا يمكن تحقيق مثل هذا الولاء ما لم تبدأ المجتمعات في احتضان التنوع الثقافي. مثل مفهوم الأخوّة الذكورية (دريدا، 2005)، يسمح مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية المُتخيَّل بانضمام المتحدثين بالانجليزية "غير الأصليين"، لكن مثل هذه العضوية في الواقع محدودة (بن راشد، 2022)، مما يجعل المتحدثين مثل معلّمي تعليم اللغة الإنجليزية الكويتيين بلا صوت. في ضوء ذلك، أكتب:

> على الرغم من أن تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يعتبر نموذجاً أصلياً مشتركاً بين المجموعتين، والذي يجب أن يكون كافياً لتحييد الاختلافات العرقية والجنسانية والعنصرية بينهما، إلا أن المتحدثين غير الأصليين غالباً ما يتم استبعادهم من الأخوّة الناطقة الأصلية. (2022، ص. 193).

كان ينبغي بدلاً من ذلك استخدام اللغة الإنجليزية، التي نتحدثها أنا والمجموعة الثقافية المعنية، كسبب للاحتفاء بالإدماج والتنوع والتعدد بدلاً من كونها أداة للاستبعاد الثقافي، وبشكل أكثر تحديداً، الاستبعاد اللغوي.

تأملات في تجلّي الثاني، قريب من الأصلي

يعتبر هذا التفاعل مشروعاً بالنسبة للكثيرين، وفي بعض الحالات، يُعتبر الثناء على قدرات الفرد اللغوية مهذباً ومراعياً. ومع ذلك، فقد فاجأني ذلك تماماً، حيث شعرت أن تعليقها على مقدرتي في اللغة الإنجليزية كان أكثر إلحاحاً وأكثر أهمية من التعليق على الأفكار التي تمت مناقشتها في عرضي التقديمي. إن التأمل في المقابلة الآن يجعلني أشعر بالمرارة بشأن كيف كان، وربما لايزال فهم الآخر، لهويتي كمعلمة لغة إنجليزية كويتية. من الواضح أنه يُنظر إليّ على أنني غريبة، ومهاراتها في الإنجليزية سببٌ للثناء وليس سبباً للإدماج اللغوي. ما يثير الإشكالية هو أن الثناءات على مثل هذا الأمر يُراعى ألّا تُوجّه أبداً إلى المتحدثين "الأصليين" المفترضين للغة الإنجليزية، بغض النظر عن حقيقة أنهم يختلفون بالفعل في قدراتهم ومهاراتهم في اللغة الإنجليزية.

في المقابلة أعلاه، يلعب مفهوم مغالطة المتحدث الأصلي دوراً، والذي ينبع من أيديولوجيات الإقصاء. يعد استخدام تعبيرات مثل " تبدين مثل ناطقةٍ أصلية!" مثالاً على اعتداء مصغّر، حيث قامت المؤتَمِرة عن قصد، أو غير قصد، بإصدار حكم

نمطي ومتحيز تجاه متحدّثةٍ مختلفة ثقافياً للغة الإنجليزية. تُعرَّف الاعتداءات المصغّرة على أنها رسائل مقصودة أو غير مقصودة، لفظية أو غير لفظية، مهينة أو سلبية، تستهدف الأشخاص المهمَّشين (سو، 2010; سو وآخرون، 2007). يشرح سو (2010):

> قد تبدو هذه الحوادث اليومية في ظاهرها غير ضارة تماماً أو تافهة أو يمكن وصفها بأنها "إهانات بسيطة"، لكن الأبحاث تشير إلى أن لها تأثيراً قوياً على السلامة النفسية للفئات المهمَّشة (برونـدولو وآخرون، 2008; سويم، هايرز، كوهين، وفيرغسون، 2001؛ زيمانسكي، كاشوبيك-وست وماير، 2008) وتؤثر على مستوى معيشتهم من خلال خلق عدم مساواة في الرعاية الصحية (سو وسو، 2008)، والتعليم (بيل، 2002)، والتوظيف (بوردي-فاون، ديفيز، ستيل وديلتمان، 2008). (ص. 3)

إن التنميط أو التشكيك في القدرة اللغوية لثنائيي اللغة، سواء من خلال الثناء أو الملاحظات السلبية، هو مثال على اعتداء مصغّر. يستكشف دوفتشن (2020) التنميط اللغوي، الذي لوحظ أنه يجعل المشاركة الاجتماعية محرجةً. توصف علامات الاعتداءات المصغّرة في الدراسة بأنها "[تمرير] إهانات عنصرية أو [توصيل] رسائل مهينة وسلبية إلى إيلهان [المُشاركة في الدراسة] بناء على مظهرها وما ترتديه فقط" (دوفتشن، 2020، ص. 814). بمعنى آخر، يمكن أن تؤثر مثل هذه الاعتداءات المصغَّرة على الصحة العقلية والعاطفية للمرء وبخاصة إذا كانت مشحونةً عنصرياً.

علاوة على ذلك، يلاحظ أن تجربة التنميط اللغوي في الحياة الاجتماعية والأكاديمية تسبب نقصاً في شعور الفرد بالانتماء (دوفتشن، 2020). للتوضيح، تُظهر المقابلة المُحرجة في تجلّي الثاني أن هناك حدوداً ثقافيةً تعيق اندماجي الكامل في مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية وتدلّ ضمنياً على شكلٍ من أشكال الفصل بين المؤتَمِرة وبيني، معلمة اللغة الإنجليزية الكويتية. ونتيجة لذلك، يمكن القول إن الاعتداءات المصغَّرة التي تحرّضها الأيديولوجيات والخطابات الإقصائية تجعل الأمم المُتخيَّلة، مثل مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية، محدودة، بحدود ترسمها معاييرٌ ثقافية ولغوية. لشرح ذلك، فإن التحدث بالإنجليزية في مؤتمر دولي، جرت فيه مناقشة موضوعاتٍ حول تعليم اللغة الإنجليزية، يُشكّل ويُنظّم هويتي بصفتي معلمة لغة إنجليزية كويتية ويشكّل كذلك كيفية ارتباط هويتي بمجتمعٍ أكبر من المتحدثين باللغة الإنجليزية.

ومع ذلك، من خلال وصفي بشكل غير مباشر كمتحدّثة "غير أصلية" للغة الإنجليزية، أُجبرت على الانخراط في عملية سلبية لبناء الهوية والتفاوض، والتي غالباً ما تؤدي إلى استبعادي من المجموعة "الأصلية" الناطقة باللغة الإنجليزية. أصبحت جنسيتي أو خلفيتي الثقافية، في المقابلة، العلامة الوحيدة لهويتي اللغوية. في حالات مماثلة، يقال إن ثنائية لغتي تكتسب معنى جديداً فيما يتعلق بسياقٍ معين. وبعبارة أخرى، استُخدِمت اللغة، في مثالي الشخصي، كأداة إقصائية تستند فقط إلى جنسيتي الكويتية، والتي من الواضح أنها تعتبر العلامة الوحيدة لهويتي الخاصة وبغض النظر عن تجربتي مع اللغة الإنجليزية كمتحدثة، وقارئة، وطالبة، ومعلّمة للغة الإنجليزية، وباحثة، وكاتبة، ومقيِّمة معتمدة للغة الإنجليزية.

الخاتمة

في حين أن قصيدة "هارلم" لـ هيوز لا تتحدث مباشرة عن حلم المساواة في الإنجليزيات، فإنني أسلّط الضوء عليها كخلفية لحلمٍ مؤجَّل بالتوحيد، للإنجليزيات المتساوية. ومع ذلك، فإن هذا الحلم المؤجل بالإنجليزيات المتساوية لا يجب بالضرورة أن يجفّ أو يتفاقم أو ينتن أو يتدلى أو حتى ينفجر (هيوز، 1951). يمكن للإنجليزيات المتساوية، بدلاً من ذلك، أن تُزيح الدول القومية من مركز الرواية العالمية، وبالتالي تحل محل الدول الإنجليزية في مركز الرواية العالمية وتدرس الآثار الثقافية وراء انتشار النماذج القانونية للغة. خلاف ذلك، تظل اللغة الإنجليزية منتجاً ثقافياً يُستخدم كشكل من أشكال السيطرة الأيديولوجية والهيمنة، وإعادة تأكيد وإعادة بناء هياكل السلطة المهيمنة والعلاقات بين الأمم والأفراد.

من خلال اختيار التحدث باللغات في ذخيرتي اللغوية، أهدف إلى الاشتراك في عضوية لغوية، يُؤمل منها استيعاب الحركة والتنوع والإمكانيات الثقافية الجديدة. يمكن أن يحدث تحقيق المجتمع من خلال بنائه وإعادة بنائه من خلال اللغة، مما قد يعيق بالتالي التسلسلات الهرمية الاجتماعية من قمع وحدة عضويته (كاناغاراجاه، 2010). يمكن أن يكون بناء الهويات الظرفية، الذي يسمح بإمكانية الانضمام إلى شبكات اجتماعية أخرى واعتماد هويات أكثر تنوّعاً، هو الجواب على العديد من الأسئلة المعقدة حول العضوية واللغة. على العكس من ذلك، كانت المؤتَمِرة في التجلّي الثاني أكثر حرصاً على التعليق على مهاراتي في اللغة الإنجليزية من منظور المتحدث "الأصلي" الإقصائي بدلاً من السؤال عن المعلومات التي قدمتها.

بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الدراسة الإثنوغرافية الذاتية مهمة لثلاثة أسباب رئيسية. أولاً، توضح ارتباط وأهمية فهم الذات كباحث داخل سياق الفرد، وخارجه، كجزء من تفسيره لروايته. على سبيل المثال، رؤيتي لنفسي كعضو منتسب نشط في مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية جعلني أعتقد بسذاجة أنني سأتولى دوراً داخلياً بصورة طبيعية. إلّا أنه تم إعادة بناء وجهات نظري حول هذه العضوية اللغوية والتفاوض عليها بالقوة، مما أدى إلى تحويل دوري من داخلي إلى دخيل. وبناء على ذلك، تم تحليل المقابلات بدلاً من ذلك من خلال عدسة نقدية نظرت في هيمنة اللغة الإنجليزية وهيمنة العالم الغربي. ثانياً، وفرت الدراسة المساحة لوصف واحدة من العديد من الحقائق الذاتية من خلال الأفكار والمشاعر ومن خلال التحليل الموضوعي. خلق التعبير عن أفكاري الذاتية والموضوعية توازناً مثيراً للاهتمام تم من خلاله تحقيق فهم أكبر لموقفي، كمُجرِّب ومستكشف للاعتداءات الثقافية المصغَّرة. وثمة سببٌ آخر هو أن الفهم المكتسب لمثل هذه المواجهات الثقافية زودني بدوره بالمهارات اللازمة لفهم موقفي بصفتي معلمة لغة إنجليزية كويتية.

ومع ذلك، ساعدتني هذه المواجهات المحددة أيضاً على التفكير في تحيزاتي الشخصية كمعلمة. على سبيل المثال، ربما أدى التعليم من خلال استخدام أُطُري المرجعية الاجتماعية والثقافية والدينية والاقتصادية و / أو السياسية في بعض الأحيان إلى ممارسة المحسوبية والتحيّز غير المقصودين، بخاصة عند اختيار محتوى التعليم وموضوعات المناقشة الصفّية. لذلك، فإن التفكير في لقاءات مماثلة يُمكّن المعلمين، مثلي، ويزودهم بالأدوات اللازمة لفحص تقديم ثقافتهم (ثقافاتهم) القياسية في الصفّ الدراسي، وكيف يمكن أن يترك ذلك الطلاب من ثقافات أخرى يشعرون بالغربة وقلة القيمة، وكيف يمكن أن يحافظ ذلك على ديناميكيات القوة غير المتكافئة في التعليم والتعلّم.

References

محمد، خالد سالم. (٢٠٠٩م). *قاموس الكلمات الأجنبية في اللهجة الكويتية: قديماً وحديثاً* (الطبعة الأولى). الكويت: مطبعة الفيصل.

Anderson, B. (1983, reprinted 2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso books.

Benke, E., & Medgyes, P. (2005). Differences in teaching behavior between native and nonnative speaker teachers: As seen by the learners. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 195-215). New York: Springer.

Bennington, G. (1997). Politics and friendship. A discussion with Jacques Derrida. *Centre for Modern French Thought, University of Sussex*. https://www.oddweb.org/wp-content/uploads/2014/12/Derrida-Politics-and-Friendship-interview.pdf

Bin Rashid, F. M. (2017). The Structure and Tenets of English Language Pedagogy in Kuwait. In F. Ramos (Ed.), *Proceedings from the III international colloquium on languages, cultures, identity, in school and society* (pp. 9-16). Los Angeles, CA: Loyola Marymount University.

Bin Rashed, F. M. (2022). Escaping the confines of essentialism: Conceptualizing new spaces of identification among native and nonnative ESL instructors. In R. Al-Mahrooqi & C. J. Denman (Eds.), *Individual and context factors in the English language classroom: Theoretical, pedagogical, and empirical approaches* (pp. 185-205). Cham, Switzerland: Springer.

Bochner, A. (1984). The functions of human communication in interpersonal bonding. In C. C. Arnold & J. W. Bowers (Eds.), *Handbook of rhetorical and communication theory* (pp. 544-621). Allyn & Bacon.

Bochner, A. P. (2012). Terms of perfection. *Review of Communication, 12*(1), 3–20.

Bochner, A. P., & Ellis, C. (2016). The ICQI and the rise of autoethnography: Solidarity through community. *International Review of Qualitative Research, 9*(2), 208-217.

Canagarajah, S. (2010). Achieving Community. In D. Nunan, & J. Choi (Eds.),

Language and culture: Reflective narratives and emergence of Identity (pp. 41-49). Routledge/Taylor and Francis-e-library.

Choi, J. (2010). Living on the Hyphen. In D. Nunan, & J. Choi (Eds.), *Language and culture: Reflective narratives and emergence of Identity* (pp. 66-73). Routledge/Taylor and Francis-e-library.

Christison, M. A. (2010). Negotiating Multiple Language Identities. In D. Nunan, & J. Choi (Eds.), *Language and culture: Reflective narratives and emergence of Identity* (pp. 74-81). Routledge/Taylor and Francis-e-library.

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, *33*(2), 185-209.

Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Davies, A. (1996). Proficiency or the native speaker: What are we trying to achieve in ELT? In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 145-157). Oxford: Oxford University Press.

Deegan, M. J. (2001). The Chicago school of ethnography. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp.11-25). Thousand Oaks, CA: Sage.

Derrida, J. (2005). *Politics of friendship* (Vol. 5). London: Verso.

Doerr, N. M. (Ed.). (2009). *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects*. New York: Library of Congress.

Dovchin, S. (2020). The psychological damages of linguistic racism and international students in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(7), 804-818.

Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum:Qualitative Social Research, 12*(1), Art. 10.

Hokkanen, S. (2017). Analyzing personal embodied experiences: autoethnography, feelings, and fieldwork. *Translation & Interpreting, 9*(1), 24-35.

Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *Elt Journal: English Language Teaching Journal, 60*(4), 385-387.

Hughes, L. (1951). *Montage of a dream deferred*. New York: Holt.

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. In R. Quirk and H. Widowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-36). Cambridge: Cambridge University Press.

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

Kirkpatrick, A. (2008). English as the official working language of the association of southeast Asian Nations (asean): features and strategies. *English Today, 24*(2), 27–34.

Kubota, R. (2015). Inequalities of Englishes, English speakers, and languages: A critical perspective on pluralist approaches to English. In R. Tupas (Ed.), *Unequal Englishes: The politics of Englishes today* (pp. 21-41). Palgrave Macmillan.

Langellier, K. M. (1989). Personal narratives: Perspectives on theory and research. *Text and Performance Quarterly, 9*(4), 243-276.

Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 217-241). New York: Springer.

Loewenstein, A. B. (2000). 'The veiled protectorate of Kowait': Liberalized imperialism and British efforts to influence Kuwaiti domestic policy during the reign of sheikh Ahmad al-Jaber, 1938-50. *Middle Eastern Studies, 36*(2), 103–123.

Masangya, E. M. (2021) Accent neutralization policy as a form of unequal Englishes in Philippine call centers. *Journal of Sciences, Technology and Arts Research (JSTAR)*, 52-63.

Maso, I. (2001). Phenomenology and ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 136-144). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mirhosseini, S.-A. (2018). An invitation to the less-treaded path of autoethnography in tesol research. *Tesol Journal, 9*(1), 76–92.

Mohammad, K. S. (2009). *Dictionary of foreign words in the Kuwaiti dialect: past and present* (1st edition). Kuwait: Alfaisal Press. (in Arabic).

Morikawa, T., & Parba, J. (2022). Diversification, desire, and hierarchization of unequal englishes on online eikaiwa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16.

Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of english. *Tesol Quarterly, 31*(3), 409–429.

Norton, B. & Pavlenko, A. (2019). Imagined Communities, Identity, and English Language Learning in a Multilingual World. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 703-718). Cham, Switzerland: Springer.

Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Routledge.

Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places*. Multilingual Matters.

Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. UK: Oxford University Press.

Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge, New York.

Quicke, J. (2010). Narrative strategies in educational research: Reflections on a critical autoethnography. *Educational Action Research, 18*(2), 239–254.

Richardson, L. & St Pierre, E. A. (2005). A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincolin (Eds.), *The sage handook of qualitative reseach*, (3rd ed., pp. 959-978). Sage Publications.

Rodriguez, R. (1982). *Hunger of memory: The education of Richard Rodriguez: An autobiography*. Bantam.

Sabaté-Dalmau, M. (2018). 'I speak small': unequal Englishes and transnational identities among ghanaian migrants. *International Journal of Multilingualism, 15*(4), 365–382.

Smith, S. C. (2001). The making of a neo-colony? Anglo-Kuwaiti relations in the era of decolonization. *Middle Eastern Studies, 37*(1), 159–172.

Sue, D. W. (Ed.). (2010). *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact*. John Wiley & Sons, Inc.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist, 62*(4), 271–286.

Thompson, A. S., & Fioramonte, A. (2012). Nonnative speaker teachers of Spanish: Insights from novice teachers. *Foreign Language Annals*, *45*(4), 564-579.

Tupas, R. (Ed.). (2015). *Unequal Englishes: The politics of Englishes today*. Palgrave Macmillan.

Tupas, R. (2019). Unequal Englishes as a sociolinguistics of globalization. *Journal of English Studies and Comparative Literature, 18*(2), 1-17.

Tupas, R. (2021). Unequal Englishes. In H. Mohebbi & C. Coombe (Eds.), *Research questions in language education and applied linguistics: A reference guide* (pp. 723-728). Springer.

Tupas, R., & Rubdy, R. (2015). Introduction: From world Englishes to unequal Englishes. In R. Tupas (Ed.), *Unequal Englishes: The politics of Englishes today* (pp. 1–17). Palgrave Macmillan.

Tupas, R., & Salonga, A. (2016). Unequal Englishes in the Philippines. *Journal of Sociolinguistics, 20*(3), 367-381.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. UK, Cambridge University Press.

Willis, P. (2000). *The ethnographic imagination*. Blackwell Publishers Ltd.