

2023

Shared Epiphanies of My Constantly Challenged Linguistic Membership

Fajer M. Bin Rashed
United Arab Emirates University, fajerbmrashed@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre>



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#)

Recommended Citation

Bin Rashed, F. M. (2023). Shared epiphanies of my constantly challenged linguistic membership. *International Journal for Research in Education*, 47(2) special Issue, 174-222. <http://doi.org/10.36771/ijre.47.7.23-pp 174-222>

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in *International Journal for Research in Education* by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.



المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

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

Manuscript No.: 2159

**Shared Epiphanies of My Constantly Challenged Linguistic
Membership**

تجليات عضويتي اللغوية لمواجهة التحديات المستمرة

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

Fajer M. Bin Rashed

فجر م. بن راشد

College of Education, United Arab

كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة-

Emirates University,

الإمارات العربية المتحدة

United Arab Emirates

fajerbmrashed@gmail.com

Shared Epiphanies of My Constantly Challenged Linguistic Membership

Abstract

The pluralization of English has enabled the use of its varieties in cultural contexts that are not traditionally associated with the language. Yet, the inequality of Englishes remains a main characteristic of globalizing and localizing the language. The spread of English use in Kuwait was a result of establishing reconfigured imperial relations during the British protectorate era. Mediated by language ideologies, the English language has 'settled' Kuwait's local linguistic ecology, and its spread remains sustained by the imposition of colonial practices and ideologies through contemporary processes of capitalist globalization. I argue that the pluralization of English in Kuwait's nuanced experience typifies a mechanism to (un)consciously enable globally-formed power relations between local 'native' and 'nonnative' speakers, rendering it unequal. In this article, I lay bare the impact of the phenomenon of Unequal Englishes on my life as a Kuwaiti English language teacher (KELT). Through writing two personal epiphanies, I conducted a critical autoethnographic study in response to my trajectory of English speaking and teaching. Anderson's (1983, 2006) imagined community concept and Phillipson's (1992) native speaker fallacy constituted the theoretical framework of the study, which ultimately explored the perpetuation of unequal power dynamics between 'native' and 'nonnative' English speaking teachers in Kuwait.

Keywords: Unequal Englishes, power relations, Kuwait, KELT, imagined community, native-speakerism, autoethnography.

Introduction

The spread of English has made way for the pluralization of the language, a process under which both globalization and localization naturally fall (Tupas, 2015, 2019, 2021; Tupas & Salonga, 2016). As a result, English has been celebrated as a global, though an imposed myth, *Lingua Franca* (ELF) (Kirkpatrick, 2008; Pennycook, 2012). It has also been celebrated for its sovereign, localized varieties through the paradigms of World Englishes (WE) (Kachru, 1988; Kubota, 2015; Pennycook, 2007, Phillipson, 1992). In light of the former, Tupas (2021) writes:

Scholars celebrate the idea that users of English around that world have not simply passively or naively used English as an imperial or colonial language but, more crucially, they have also transformed (even 'destroyed') the English language to suit their own cultural realities and ideological systems. (p. 723)

Yet, while it is hoped to naturally reduce the gap between its groups of speakers, the pluralization of English falls short. This is because the inequality of Englishes remains a main characteristic of globalizing and localizing the language (Pennycook, 2017; Tupas, 2021).

The presence of English into three concentric circles in Kachru's (1985) Model reflects the perpetuation of the master narrative of national hegemony through imperialism. As it happens, the omniprominence of English on a global scale has excluded not only those who do not speak it but also those who speak outer, or expanding, circle associated varieties of it (Kachru, 1985). The imperialistic nature of English is hence criticized for destroying the world's linguistic diversity rather than uniting it (Phillipson, 1992). Alas, uniting Englishes is a dream deferred, in the words of the late Langston Hughes (1951), which has in turn driven a number of scholars to question the unequal and the unjust discourses and practices through which

the English language is used around the world (Kachru, 1988; Kubota, 2015; Pennycook, 2017; Tupas, 2015, 2019, 2021; Tupas & Salonga, 2016).

Under the umbrella of Unequal Englishes (UE), linguistic equality has been critically viewed as unearthing the configurations of power and social relations between groups of speakers (Tupas, 2015, 2019, 2021; Tupas & Salonga, 2016). Unequal relations of power among social groups are organized based on race, gender, class, etc. (Kubota, 2015). Demonstrating the inequalities of Englishes, Kubota (2015) sheds light on the divide between the romanticized, utopian, and apolitical images of globalizing the language and the inter-group conflicts, often arising from unequal access to English language learning due to socioeconomic factors (Kubota, 2015). For instance, Morikawa and Parba (2022) posit that diversifying nationalities and accents in online eikaiwa has in fact contributed to hierarchizing unequal Englishes and reinforcing native-speakerism. They explain that while native-speakerism is allocated more material worth as a superior version of English, teachers that are hired from non-anglophone, socio-economically disadvantaged countries are described to afford less.

Tupas (2015) forthrightly explains that understanding UE paves the way to understanding the English of the present and the unequal ways and situations in which Englishes are illegitimized. To explain, the notion of UE rightfully does not romanticize the equality of Englishes considering that their “political legitimacies are uneven” (Tupas & Rubdy, 2015, p. 3). In Kuwait, the spread of English use was a result of establishing reconfigured imperial relations during the British protectorate era. Loewenstein (2000) explains, “Taken in the wider context of British imperialism, Britain’s experience with Kuwait in the decades following the late 1930s appear as a distinct anomaly” (p. 119). This is because upon examining the wider context of British imperialism, it becomes clear that Britain’s approach with its other

imperial dependencies differs from the way it dealt with Kuwait (Loewenstein, 2000; Smith, 2001). Loewenstein (2000) explains:

While most imperial dependencies by the 1940s were committed to an anti-colonial nationalism which sought to remove most if not all connection to Britain, in Kuwait the need for protection made its approach to Britain more complex. (p. 119)

Yet, Britain's reconfigured imperial relations with Kuwait "could not be achieved in an ideological vacuum" (Loewenstein, 2000, p. 119).

Mediated by language ideologies, the English language has 'settled' Kuwait's local linguistic ecology since the British protectorate era. This spread, however, is presently sustained by the imposition of colonial practices and ideologies through contemporary processes of capitalist globalization. To this day, Kuwaiti-Arabic, Kuwait's heritage language, remains influenced by the continuous mobility of English with some of its words appropriated in it. For instance, borrowed English words such as light and air-conditioner are appropriated in Kuwaiti-Arabic to ليت /leit/ and كنديشن /kɪndɪʃɪn/ as to literally mean what their equivalent words mean in English (Mohammad, 2009). "Stylizing" and "bending linguistic" codes of borrowed words in any heritage language refreshingly exemplifies "destabilizing the normative idea of who owns English and which English is legitimate" (Kubota, 2015, p. 21). Thus, the appropriation of English words in Kuwait's heritage language is considered as an example of using English in hybrid ways to express the Kuwaiti-Arab identity.

Yet, Tupas (2019) explains that understanding the Unequal Englishes phenomenon also helps to capture the complexity of "imposed globally-shaped local relations of power between groups of speakers" (p. 13). Thus, the use of Englishes around the world is argued to not only typify a

subversive act or a conscious linguistic or structural transformation of the language, since it has also been typically employed as a mechanism for facilitating “globally-shaped local relations of power” between presumed ‘native’ and ‘nonnative’ speakers of the language (Tupas, 2019, p. 13). I argue that the pluralization of English in Kuwait’s nuanced experience is not merely a linguistic or structural transformation of the language but, more crucially, an instrument to, consciously or otherwise, enable globally-formed power relations between local ‘native’ and ‘nonnative’ groups of speakers, rendering it unequal. In this article, I lay bare the impact of the phenomenon of Unequal Englishes on my life as a Kuwaiti English language teacher (KELT). Through writing personal epiphanies, made possible by possessing a particular cultural identity, I conducted a critical autoethnographic study in response to the trajectory of my English speaking and language teaching (ELT) in Kuwait. Specifically, the two epiphanies explored how my linguistic membership to the English language teaching community (ELTC) is constantly challenged by ideological legacies of native-speakerism. Moreover, as I am fully aware of the problematicity of perpetuating using the terms ‘native’ and ‘nonnative’ in instances where it is necessary in my paper, I put them between inverted commas by way of signifying their discriminatory and biased nature.

Theoretical Framework

Within the Kuwaiti context, speaking English has often been (un)consciously driven by the possibility of gaining access to international linguistic membership(s)- ones that could have not been otherwise offered by Kuwaiti-Arabic or Standard Arabic alone. In other words, speaking English in Kuwait is theoretically and practically assumed to enable its speakers to attain linguistic memberships to *imagined communities* (Anderson, 1983,

2006). The English-speaking club is an imagined community in the sense that its members “will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion” (Anderson, 1983, 2006, p. 6). Hence, the re-imagining of linguistic membership is argued to often reside in the minds of bilingual Kuwaiti speakers. Yet, debates about bilingual experiences often encompass questioning the legitimacy of their native-speakerism in English. Personally, the idea of becoming a member of ‘an international linguistic club’ has ironically been challenged by alleged ‘native’ speakers of English in places of education such as universities, conferences, and others alike.

While imagined communities (Anderson, 1983, 2006) are explained to negotiate local ways of belonging to broader identity memberships (Wenger, 1998), the problematic and essentialist positioning of bilingual English language speakers within a deficit model (Norton & Pavlenko, 2019), that is induced by native-speakerism ideologies (Phillipson, 1992), is observed to interrupt the organic formation of such communities. What it means is that the framing of bilinguals’ linguistic competency within a deficit, in which their competency is constantly questioned, contributes to the ‘native-nonnative’ dichotomy between groups of speakers. Such problematic framing also unearths the configurations of power and social relations between speakers as a result of perpetuating ideological legacies of native-speakerism. This way imagined communities cease to allow its members to negotiate local ways of belonging to broader memberships (Wenger, 1998)- ways that could otherwise bridge the gap between the local-global divide of pluralizing the English language. Hence, Anderson’s (1983, 2006) imagined community concept, with its later expansion (Norton & Pavlenko 2019; Wenger, 1998), and Phillipson’s (1992) native speaker fallacy constituted the framework that guided the study. The integration of

a critical approach into this autoethnographic study helped explore the unequal power dynamics between 'native' and 'nonnative' English-speaking teachers.

Imagined Community

"If community is not given but achieved, it is constantly constructed and reconstructed through the language choice and negotiation strategies of individuals" (Canagarajah, 2010, p. 48).

Nations are anthropologically defined as "imagined political communities," imagined as "both inherently limited and sovereign" (Anderson, 1983, 2006, p. 6). Anderson (1983, 2006) explains that even the largest of nations have fixed boundaries. More importantly, Anderson argues that a nation is imagined, because it is a fraternity that is "always conceived as a deep, horizontal comradeship" (p. 7). Similarly, the concept of fraternity is examined as a mechanism for identification and inclusion, in which it is postulated that differences between apparent non-brothers, like women, are neutralized (Bennington, 1997; Derrida, 2005). In light of this, I wrote, "Here, the word *brother* signifies the relationship between siblings that share the common archetype: humanity" (Bin Rashed, 2022, p. 193, emphasis in original). As a result, including women, as non-brothers, in a fraternity becomes possible despite imposed phallogocentric limitations. Yet, such limitations render non-brothers, like women, voiceless, absent in discourse, and without acknowledgment within a phallogocentric society (Bennington, 1997; Bin Rashed, 2022). This means that although a nation could be celebrated as a fraternal community, with the implication of comradeship, it is still rendered limited. Thus, while describing a nation as both limited and fraternal could be understood as a paradox, it is true-to-reality. Derrida (2005) examines the thread of paradoxes between true and strict fraternity by explaining:

True fraternity, fraternity in the literal sense, would be universal, spiritual, symbolic, infinite fraternity of the oath, etc., not fraternity in the strict sense, that of the 'natural' brother (as if such a thing ever existed), the virile brother, by opposition to the sister, the determined brother, in this family, this nation, this particular language. (p. 240)

As noted, fraternity, in the strict sense, is a phallogentric concept of comradeship, signifying the marginalization of excluded groups.

Wenger's (1998) theory of situated experience expands Anderson's view of nations as imagined communities to communities of practice. As a result, identity is defined as a "nexus of multimembership" (p. 149); part of which includes a connection between the local and the global. Wenger posits, "We define who we are by negotiating local ways of belonging to broader constellations and of manifesting broader styles and discourses" (p. 149). Belonging to broader communities of practice, nevertheless, necessitates engagement, imagination, and alignment, which when combined effectively, a community of practice can ultimately become a learning community (Wenger, 1998). Wenger explains:

Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming- to become a certain person or, conversely, to avoid becoming a certain person. (p. 215)

In other words, learning becomes meaningful if it contributes to identity formation through engagement, imagination, and alignment. More than any other language, English is implicated in the process of imagining nations in language (Phillipson, 2009).

Norton and Pavlenko (2019) specifically examine membership in imagined communities, relevant to the English language as a Lingua Franca (ELF). Their insightful account challenges the problematic positioning of English language learners as marked identities within a deficit model. Similarly, essentialist notions of speakerism have often excluded 'nonnative' speakers from the 'native' speaking fraternity (Bin Rashed, 2017, 2022; Phillipson, 1992). Such essentialist notions interrupt the organic formation of imagined communities- ones that make the connection between the local and the global possible (Wenger, 1998). Canagarajah (2010) argues that communities are meant to happen unexpectedly and to eventually transform the relationships between its members. *Members* is a word worth examining here, as it alludes to the concept of a membership-formed-through-language. For instance, Christison (2010) posits, "Reciprocal linguistic forms used within a community also create solidarity within a group, and this solidarity is important for the survival of the community" (p. 78). Christison (2010) highlights the concept of solidarity in light of community, as it is explained that one is able to situate themselves in relation to others and establish their allegiance to a specific community by choosing to speak a specific language. A thematically relevant statement articulating linguistic ownership is from Richard Rodriguez's (1982) *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez*, in which he writes:

Español: my family's language. Español: the language that seemed to me a private language. I'd hear strangers on the radio and in the Mexican Catholic church across town speaking in Spanish, but I couldn't really believe that Spanish was a public language, like English. Spanish speakers, rather, seemed related to me, for I sensed

we shared- through the language- the experience of feeling apart from *los gringos*. (p. 14, emphasis in original)

In another part, he writes:

But I couldn't believe that the English language was mine to use. (In part, I did not want to believe it.) I continued to mumble. I resisted the teacher's demands. (Did I somehow suspect that once I learned a public language my pleasing family life would be changed?" Silent, waiting for the bell to sound, I remained dazed, diffident, afraid. (pp. 18-19)

The theme of re-imagining language ownership in Rodriguez's memoir explores the legitimacy of owning and using English in the United States of America. His memoir also sheds light on imagining diverse ownership as a task that primarily, and exclusively, falls on the shoulders on public figures like writers. Through language, Rodriguez joins a lonely community of scholars, united by a shared respect for the written word and for scholarship. However, despite the exclusivity of this community, its members are described to remain distanced from one another. This is because Rodriguez's cultural background, supported by Affirmative Action, is explained to warrant him an ever-lasting minority status, rendering him "prized" (1982, p. 163), even though his published essays and public speeches have asserted that he does not consider himself a minority.

Linguistic Discrimination: The Native Speaker Fallacy

"The native-speaker ideal dates from a time when language teaching was indistinguishable from culture teaching" (Phillipson, 1992, p. 195).

Simply put, the native speaker fallacy holds the assumption that the ideal teacher of English must be a 'native' speaker (Phillipson, 1992). The assumption is derived from the belief that 'native' speakers have "greater

facility in demonstrating fluent, idiomatically appropriate language, in appreciating the cultural connotations of the language, and in being the final arbiter of the acceptability of any given samples of the language” (Phillipson, 1992, p. 194). Holliday (2006) defines native-speakerism as “a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that ‘native-speaker’ teachers represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology” (p. 385). Phillipson (1992) explains that the native speaker fallacy “predates any realization of the consequences of what Kachru (1986a) refers to as ‘nativization,’ the process of which English has indigenized in different parts of the world” (Phillipson, 1992, p. 195), and so it dates from a time when it was assumed that all learners of English were required to familiarize themselves with the culture from which English originates (Phillipson, 1992).

More importantly, native-speakerism is assumed as a result of “a correspondence between holding the citizenship of a nation-state and being a native speaker of the national language of that nation state” (Doerr, 2009, p. 18). The correspondence between one’s citizenship and native-speakerism, however, questionably supposes the homogeneity of languages and their speech communities (Doerr, 2009). Also, native-speakerism ideologically assumes the attainment of high level of competency in all first language dimensions (Doerr, 2009). Criticizing the native speaker fallacy, I previously wrote that the ‘native’ speaker is problematically believed to “have a distinct command over their language and is regarded as the model that people normally seek for the ‘truth’ about the language” (Bin Rashed, 2017, p. 14). To explain, while poor pronunciation skills for example have been linked to ‘nonnative’ speakers/educators (Benke & Medgyes, 2005; Lasagabaster & Sierra, 2005), ‘native’ speaker stereotypes have been associated with flawless pronunciation, which then influenced the perception of them as speakers with superior capacities (Thompson &

Fioramonte, 2012). In a preceding study, I shed critical light on some alleged proficiency aspects as what differentiate ‘native’ speakers from ‘nonnative’ ones (Bin Rashed, 2022). For example, considering fluency a characteristic for ‘native’ speaking is problematic, as Cook (1999) argues that some ‘native’ speakers “are far from fluent in speech, some, such as Stephen Hawking and Helen Keller, having to communicate via alternative means” (p. 186).

The native speaker tenet is practiced in Kuwait, in the form of teaching job advertisements demanding the need for ‘native’ speakers of English (Bin Rashed, 2017). As a result, English varieties associated with inner circle countries become the only legitimate models of the language (Kachru, 1985; 1988). In Kuwait, it specifically reflects the consequences of a historical alliance with Britain and America, which has in turn influenced the orientation of English language pedagogy (Bin Rashed, 2017).

Write So That Hearts Can Skip A Beat: Autoethnography

“My head had been turned and twisted, but my heart had not skipped a beat” (Bochner, 2012, p. 7).

Ellis et al. (2011) define autoethnography as an approach that systematically analyzes personal experience to understand a larger cultural experience. Rather than mainly adhering to canonical research norms, turning to ethnography has allowed numerous scholars to attain an alternative mode of research, deemed as subversive in its ability to challenge the borders of the canon. This is because through systematically analyzing one’s personal experience (auto), autoethnography is able to shed light on personal and identity narratives that have otherwise been labeled as nonconformist by alienating research practices (Bochner & Ellis, 2016; Mirhosseini, 2018; Quicke, 2010). In light of this, Bochner and Ellis (2016) write, “Autoethnography struck a chord in students and seasoned scholars whose personal connection to research (and the people they studied) had

been stifled and inhibited—if not crushed—by discredited methodological directives and inhibiting writing conventions” (p. 212).

Part of doing autoethnography is to “retrospectively and selectively write about *epiphanies* that stem from, or are made possible by, being part of a culture and/or by possessing a particular cultural identity” (Ellis et al., 2011, para. 8, emphasis added). I chose to share personal narratives in the form of epiphanies in this article. While conformists in research often condemn it as the most controversial form of autoethnography especially when it is not complemented with more traditional analysis (Ellis et al., 2011), I deem writing epiphanies, as a form of autoethnography, fitting for my article. This is because it allowed me to better understand my linguistic ownership as a fundamental aspect of my cultural identity. In other words, reflecting on the shared epiphanies allowed me to understand how my personal life intersects with a larger community i.e., with other participants who speak English.

Ellis et al. (2011) define personal narratives as “stories about authors who view themselves as the phenomenon and write evocative narratives specifically focused on their academic, research, and personal lives (e.g., Berry, 2007; Goodall, 2006; Poulos, 2008; Tillmann, 2009)” (para. 23). My epiphanies, as personal narratives, are argued to intersect the public and private life spheres (Langellier, 1989; Rodriguez, 1982). Langellier (1989) explains, “Telling a personal experience is part of a social process of coping” (p. 264). Yet, my epiphanies were written to challenge, rather than to cope with, the status quo of native-speakerism in Kuwait and in other cultures where similar experiences can be had. This way, epiphanies are argued to construct realities that can be both personally and culturally appropriate as to create space for cultural challenge and innovation. This way, doing ethnography also sheds light on a culture’s shared experiences as to help insiders and outsiders, or cultural strangers, better understand the culture

(Deegan, 2001; Maso, 2001). It is worth mentioning that I approached this autoethnographic study as an outsider/cultural stanger. Yet, my outsider writer stance was in fact enforced, as warranted by the Other. The epiphanies thus shed light on my engagement in a passive process of identity construction and negotiation with the Other in response to microaggressions.

Writing epiphanies is also essential for examining how communication is used in intense situations, and how “recollections, memories, images, [and] feelings” could linger long after one’s exposure to a crucial incident (Bochner, 1984, p. 595). This way, autoethnography allows its practitioners to do research “focused on human longing, pleasure, pain, loss, grief, suffering, or joy ought to require holding authors to some standard of vulnerability” (Bochner & Ellis, 2016, p. 212). The epiphanies in this article were written with the intention to “[provide] catharsis for the teller and engages emotional support from listeners” (Langellier, 1989, p. 264). Hence, writing epiphanies as remembered moments allows for shedding light on intersubjectivity (Bochner & Ellis, 2016), especially that it allows researchers to influence their research by accommodating their subjectivity and emotionality rather than assuming they do not exist (Ellis et al., 2011). Personally, reflecting on my past experiences enabled me to reconnect with my emotions, especially those invoked as a result of feeling of not belonging.

Analysis

In autoethnography, the process of taking field notes involves the translation of an embodied sense into language (Willis, 2000). I did not initially record the above two experiences in a notebook. They were instead initially documented in voice notes and verbally shared in past phone conversations with close friends via a smart phone. I continued to voice my

thoughts in voice notes but more so in phone calls intermittently as to understand and ultimately interpret the relevant experiences in discussions with others. Only in 2020, when these verbal reflections aided to document the epiphany entitled *Near 'Native'* in preparation for an oral presentation given in class. Moreover, similar audio resources were employed to document the epiphany entitled *A Racially Charged CCQ* for the purpose of presenting it an online forum in 2022. These relevant verbal reflections functioned as fieldnotes in a modality other than written text, and not as a basis for detailed transcription and textual analysis (Hokkanen, 2017).

The written versions of the two experiences in this article were the result of listening to past voice notes and recalling verbal conversations with close ones. While a speech analysis might have proven favorable in many studies, excluding it from the research design focuses on the cultural analysis of the two experiences and not that of speech (Hokkanen, 2017). In addition, the subsequent reflections of the two epiphanies narrate the experience of speaking about the two experiences, ultimately written for a different audience and in a different genre (see Hokkanen, 2017). In other words, the main purpose for writing (about) the experiences was not to report results of analysis, but rather, to think about and to analyze the epiphanies through writing (see Richardson & St. Pierre, 2005).

My Epiphanies

'Nativeness' has been defined in opposition to 'nonnativeness,' creating a dichotomous relationship between the two groups of speakers (Davies, 1991). More significantly, native language is often defined as the language learned in childhood from a bio-developmental perspective (Davies, 1996). For instance, Davies (1996) defines a 'native' speaker as one that "acquires the first language (L1) of which she or he is a native speaker

in childhood” (p. 154). This, however, problematically limits the description of a ‘native’ speaker to someone who acquired the language at the start of their linguistic development (Masangya, 2021).

After experiencing the below highlighted encounters, I was forced to reflect on how my identity as a speaker of the English language is perceived by the Other. The below epiphanies resemble local and global backdrops of a similar experience. The first, entitled *A Racially Charged CCQ* (concept checking questions), recounts one of my first experiences in which my ability to speak English is questioned by a ‘legitimate’ ‘native’ speaker of the language. It retells a recurring encounter with a former work superior. This epiphany epitomizes a local practice of employing English, consciously or otherwise, to arrange local power relations between ‘native’ and ‘nonnative’ English speakers. In other words, it describes a local example of rendering the use of Englishes unequal between a presumed ‘native’ speaker of the language and myself, a KELT.

Near ‘Native’ is the title of my second epiphany in which challenging my linguistic membership to the ELTC is experienced on a global stage, surpassing the locality that portrays the first epiphany. In other words, the second epiphany describes the perpetuation of challenging my linguistic membership based on ideological legacies of native-speakerism outside the Arab world. It dates back to a time when I had just finished presenting my paper, in English, in an international conference outside the Middle East. Experiencing encounters like in the second epiphany has always left me with the bitter feeling of not fitting in despite my shared language, specialization, and career interests with the concerned group.

A Racially Charged CCQ

During my thirteen-year-teaching experience, I had the pleasure of being mentored by a number of well-experienced educators. One of whom was a presumed 'native' speaker whose English epitomized the inner circle model of the language (Kachru, 1985). I remember her constantly checking my understanding after assigning me work tasks. She would simply ask, "*Do you understand?*" after each one of her requests, be it straightforward or complex. During that time, I realized that the same question was never asked of my 'native' English-speaking colleagues whom she mentored as well. It might not have been done intentionally, but it was done. I never questioned her practice out loud. Maybe it was because I wanted to spare us the awkward confrontation, maybe because I did not want to question my superior, or maybe it was a combination of both.

Near 'Native'

A= Author; CA= Conference Attendee

CA: Hello there, I just want to say that your English is brilliant!

A: Oh, thanks. I admire your English, too.

CA: Well, I am from the UK.

A: (Silence)

CA: I am sure you studied abroad. You sound like a native!

A: (Smiles awkwardly) I actually studied all my life in Kuwait.

CA: That's definitely something to admire. Good for you!

I froze for a minute after the encounter, and for the rest of the day, I kept asking myself: *would she also praise a presumed 'native' speaker of the English language for their English after their conference presentation?* It was only after this incident that I started to reflect on my identity as a speaker of the English language in light of the 'native-nonnative' dichotomy and its membership to the wider linguistic community around the world, and not just locally.

Discussion

Reflections on my first epiphany, A Racially Charged CCQ

As an ELT country, Kuwait holds a special situation in a dichotomy between ESL and EFL countries (Bin Rashed, 2017). In other words, Kuwait resembles what Choi (2010) calls *Living on a hyphen*, which describes an in-between space. A space that allows for a possibility of multiple cultural affiliations to coexist. For instance, because English is widely used in its tertiary education as well as its private sector employment, it can be argued that Kuwait is an ESL country (Bin Rashed, 2017). However, Kuwait can also be regarded as an EFL country because English is not a medium of instruction or government, and because Kuwaiti children are exposed to a little amount of English in governmental education (Bin Rashed, 2017). Like my country, I have always seen myself as a Kuwaiti who is at a midpoint between 'nativeness' and 'nonnativeness' with regard to my English language.

Daily encounters with the Other, like in the first epiphany, sharpen the dichotomous lines between 'nativeness' and 'nonnativeness' and question my in-betweenness. Norton (1997) defines identity as how people can understand their relationship to the world. Similarly, Sabaté-Dalmau (2018) writes, "I conceptualise identity as social categorisation practices mediated through, and constituted in, situated communicative events" (p. 366). Reflecting on my first epiphany, my linguistic identity was constantly, (c)overly questioned and hence condemned by my work superior, making our shared English language a tool for exclusion and for regulating membership to its linguistic system(s) and culture(s). Thus, similar encounters also mainly indicate a lack of solidarity within the ELTC. I remember feeling embarrassed during such encounters as well as doubtful of my own ability to speak the language. Simply put, I felt that my English language was not enough, and hence I was not enough.

Moreover, reflecting on the encounter now, I feel disappointed that I never pointed that out to her. I now feel upset over my docility, which came as a result of indirectly and continuously experiencing stereotyping. I now also regret not expressing my feelings whenever the same encounter would repeat, as an honest conversation could have been had about how I felt and about the implied power relationship that was at play. To explain, a cultural hierarchy is evident in how archetypal 'native' speakers of English, like my former superior, are given the legitimacy and power to judge people based on racial and national-based stereotypes. In the same vein, Holliday (2006) explains that the effects of native-speakerism can be observed in many professional life aspects, starting "from employment policy to the presentation of language. An underlying theme is the 'othering' of students and colleagues from outside the English-speaking West according to essentialist regional or religious cultural stereotypes" (p. 385). This in turn made my perception of myself as an insider in that particular situation and, the broader cultural sense, illegitimate, contrived, inaccurate, and unnatural.

Canagarajah (2010) and Christison (2010) explain that one is able to establish their allegiance to a specific community by choosing to speak their language. However, such allegiance cannot be attained unless communities start to embrace cultural diversity. Like the concept of phallogocentric fraternity (Derrida, 2005), the imagined ELTC community allows for the joining of 'nonnative' speakers of English, but such membership is in fact limited (Bin Rashed, 2022), rendering speakers like KELTs voiceless. In light of this, I write:

Although teaching English as a second language is considered as a shared archetype between the two groups, which should be

sufficient to neutralize the ethnic, gender, and racial differences between them, nonnative speakers are often excluded from the native speaking fraternity. (2022, p. 193)

The English language, which the concerned cultural group and I commonly speak, should instead have been used as a reason to celebrate inclusivity, diversity, and multiplicity rather than as a tool for cultural and, more specifically, linguistic exclusion.

Reflections on my second epiphany, Near ‘Native’

To many, such an interaction is regarded as legitimate, and in some cases, praises about one’s language abilities are considered to be courteous, thoughtful, and considerate. Yet, it caught me completely off guard, as I felt that her commenting on my English language ability was more pressing, and more relevant, than to comment on the ideas discussed in my presentation. Reflecting on the encounter now makes me feel bitter about how my identity as a KELT was and probably still is perceived by the Other. It is evident that I am perceived as an outsider, whose English skills a reason for praise rather than one for linguistic inclusion. What is problematic is that praises of such are observed to never be directed to presumed ‘native’ speakers of the English language, regardless of the fact that they actually differ in their English language abilities and skills.

In the above encounter, the native speaker fallacy concept is at play, which stems from ideologies of exclusion. Using expressions like “you sound like a native!” is an example of microaggression, through which the conference attendee intentionally, or otherwise, passed stereotypical and prejudicial judgment toward a culturally different speaker of English. Microaggressions are defined as intentional or unintentional, verbal or

nonverbal, derogatory or negative, messages targeting marginalized people (Sue, 2010; Sue et al., 2007). Sue (2010) explains:

These everyday occurrences may on the surface appear quite harmless, trivial, or be described as “small slights,” but research indicates they have a powerful impact upon the psychological well-being of marginalized groups (Brondolo et al., 2008; Swim, Hyers, Cohen, & Ferguson, 2001; Szymanski, Kashubeck-West, & Meyer, 2008) and affect their standard of living by creating inequities in health care (Sue & Sue, 2008), education (Bell, 2002), and employment (Purdie-Vaughns, Davis, Steele, & Ditlemann, 2008). (p. 3)

Stereotyping or questioning bilinguals’ language ability, whether through praises or negative remarks, is an example of microaggression. Dovchin (2020) explores linguistic stereotyping, observed to make social participation awkward. Signs of microaggressions are described in the study as “[passing] racial insults or [communicating] derogatory and negative messages to Ilhan [the study participant] based solely upon how she looks and what she wears” (Dovchin, 2020, p. 814). In other words, such microaggressions can affect one’s mental and emotional health especially if they are racially charged.

Moreover, experiencing linguistic stereotyping in social and academic life is noted to cause a lack in one’s sense of belonging (Dovchin, 2020). To explain, the awkward encounter in my second epiphany shows that there are cultural boundaries hindering my full blend into the ELTC and implies a form of segregation between she and I, a KELT. As result, microaggressions induced by exclusionary ideologies and rhetoric could be argued to render imagined nations, like the ELTC, limited, with boundaries fixed by cultural and linguistic standards. To explain, speaking English at an international conference, where topics on English language teaching were

discussed, forms and organizes my identity as a KELT as well as shapes how my identity can relate to the larger community of English speakers.

Yet, by being indirectly branded as a 'nonnative' speaker of the English language, I was forced to engage in a passive process of identity construction and negotiation, which often result in my exclusion from the 'native' English-speaking group. In the encounter, my citizenship, or cultural background, has been rendered the only markup of my linguistic identity. In similar situations, my bilingualism is argued to gain a new meaning in relation to a specific context. In other words, language, in my personal example, has been utilized as an exclusionary tool based solely on my Kuwaiti citizenship, which is evidently regarded as the only markup of my own identity, regardless of my experience with the English language as a speaker, a reader, a student, an English language teacher, a researcher, a writer, and a certified English language assessor.

Conclusion

While Hughes' *Harlem* does not directly speak about a dream of equal Englishes, I shed light on it as a backdrop for a deferred dream of uniting, equal Englishes. Yet, this *deferred* dream of equal Englishes does not necessarily have to *dry up, fester, stink, sag, or even explode* (Hughes, 1951). Equal Englishes could instead displace nation states from the center of world narrative, thus displacing Anglo countries from the center of world narrative, and could examine the cultural implications behind the spread of canonical models of the language. Otherwise, English will remain a cultural product used as a form of ideological and hegemonic control, reasserting and reconstructing dominant power structures and relations between nations and individuals.

By choosing to speak the languages in my linguistic repertoire, I aim to subscribe to a linguistic membership, hoped to accommodate mobility, diversity, and new cultural possibilities. Achieving a community can happen by constructing and reconstructing it through language, which can therefore

impede social hierarchies from suppressing the unity of its membership (Canagarajah, 2010). Constructing situational identities, which allows for the possibility of joining other social networks and adopting more diverse identities, can be the answer to many complex questions about membership and language. Conversely, the conference attendee in the second epiphany was keener to comment on my English language skills from an exclusionary 'native' speaker perspective rather than to ask about the information I presented.

Additionally, this autoethnographic study is significant for three main reasons. Firstly, it demonstrates the relevance and importance of understanding oneself as a speaker/researcher within one's context, and outside of it, as part of their narrative interpretation. For instance, seeing myself as an active affiliated member in the ELTC made me naïvely believe that I would assume an insider role by default. However, my views about this linguistic membership were forcibly reconstructed and negotiated, shifting my role from insider to outsider. Accordingly, analyzing the encounters was instead done through a critical lens that considered the hegemony of English and the dominance of the Western world. Secondly, the study provided the space to describe one of my many subjective realities through thoughts and feelings and through objective analysis. Expressing my subjective and objective thoughts created an interesting scopal balance through which a greater understanding of my position, as both an experiencer and a navigator of cultural microaggressions, was achieved. Another reason is that the gained understanding of such cultural encounters in turn equipped me with the necessary skills for understanding my position as a KELT.

Nevertheless, these specific encounters also helped me reflect on my personal biases as an educator. For instance, teaching through the use of my social, cultural, religious, economical, and/or political frames of reference might have sometimes led to practicing unintentional favoritism and bias,

especially when selecting teaching content and class discussion topics. Therefore, reflecting on similar encounters empowers educators, like me, and equips them with the necessary tools to examine the presentation of their own standard culture(s) in the classroom, how that might leave students from other cultures feeling alienated and less valued, and how that could sustain unequal power dynamics in teaching and learning.

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 سمّةً رئيسيةً لعولمة اللغة وتوطينها. حيث كان انتشار استخدام اللغة الإنجليزية في الكويت نتيجة لإقامة علاقات إمبريالية أُعيد تشكيلها خلال حقبة الحماية البريطانية. فقد "أرست" اللغة الإنجليزية بيئة لغوية محلية في الكويت، بواسطة الأيديولوجيات اللغوية، ولا يزال انتشارها مستمراً بفرض الممارسات والأيديولوجيات الاستعمارية للعولمة الرأسمالية الحديثة. وأزعم أن تعددية اللغة الإنجليزية في تجربة الكويت المعقدة تُجسّد، بوعي أو غير وعي، آلية لتسهيل علاقاتٍ قوّةٍ محليةٍ مُشكّلةٍ 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 تجليات شخصية، أجريت دراسة إثنوغرافية ذاتية نقدية استجابة لمسار ممارستي وتدريسي للغة الإنجليزية. إذ شكّل مفهوم المجتمع المُتخيل لدى أندرسون (1983، 2006) ومغالطة المتحدّث الأصلي لدى فيليبسون (1992) الإطار النظري الذي وجّه الدراسة وبين 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 للغة الانجليزية؛ الإثنوغرافية الذاتية.

مقدمة

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

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

ومع ذلك، في حين أنه من المأمول أن تقلل تعددية اللغة الإنجليزية بشكل طبيعى الفجوة بين مجموعات المتحدثين بها، إلا أنها لم تبلغ ذلك. هذا لأن التباين فى الانجليزية لا يزال سمةً رئيسةً لعولمة اللغة وتوطينها (بينيكوك، 2017؛ توباس، 2021).

يعكس وجود اللغة الإنجليزية فى ثلاث دوائر متحدة المركز فى نموذج كاتشرو (1985) إدامة الرواية الرئيسية للهيمنة الوطنية من خلال الامبريالية. إن الأهمية المطلقة للغة الإنجليزية على نطاق عالمى، بالشكل الحاصل، لم تستبعد فقط أولئك الذين لا يتحدثون بها ولكن أيضاً أولئك الذين يتحدثون الأصناف الخارجية، أو المتوسعة منها، المرتبطة بالدائرة (كاتشرو، 1985). ومن ثم تُنتقد الطبيعة الامبريالية للغة الإنجليزية لتدميرها التنوع اللغوى فى العالم عوضاً عن توحيد (فيليبسون، 1992)، وللأسف، تم تأجيل حلم توحيد الإنجليزية، على حد تعبير الراحل لانغستون هيوز (1951)، مما دفع بدوره عدداً من العلماء إلى التشكيك فى الخطابات والممارسات غير المتكافئة وغير العادلة التى تُستخدم من خلالها اللغة الإنجليزية فى 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 بعين النقد على أنها تكشف عن تكوينات السلطة والعلاقات الاجتماعية بين مجموعات المتحدثين (توباس، 2015، 2019، 2021؛ توباس وسالونغا، 2016). وتُنظّم 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 موريكافا وباربا (2022)، على سبيل المثال، أن تنوع الجنسيات واللهجات في الـ إيكايوا (eikaiwa) المحادثة باللغة الإنجليزية عبر الإنترنت قد ساهم في الواقع في ترتيب الإنجليزيات المتباينة (UE) هرمياً وتعزيز التحدث باللهجة الأصلية. ويوضح أنه في حين يتم تخصيص المزيد من القيمة المادية للتحدث باللهجة الأصلية كنسخة متفوقة من اللغة الإنجليزية، يُنظر إلى المعلمين الذين يتم تعيينهم من البلدان غير الناطقة بالإنجليزية والمحرومة اجتماعياً واقتصادياً على أنهم ذوو قدرات أقل.

يشرح توباس (2015) بصراحة أن فهم الإنجليزيات المتباينة يمهد الطريق لفهم اللغة الإنجليزية في الوقت الحاضر والطرق والمواقف المتباينة التي يتم فيها إضفاء عدم الشرعية على الإنجليزيات. للتوضيح، فإن الإنجليزيات المتباينة بحق لا تضيء طابعاً رومانسياً على المساواة بين الإنجليزيات باعتبار أن "شرعيتها السياسية غير متساوية" (توباس وروبدي، 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 "تعدّ تحقيقها ضمن فراغ أيديولوجي" (لوينشتاين، 2000، ص. 119).

"أرست" 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 للعلومة الرأسمالية. وما تزال العربية - الكويتية، وهي اللغة التراثية للكويت، حتى هذا اليوم، متأثرة بالحركة المستمرة للغة الإنجليزية مع استخدام بعض كلماتها فيها. فمثلاً، تُستخدم كلمات إنجليزية مُستعارة في اللغة الكويتية - العربية مثل "ليت" /leit/ و "كنديشن" /kinderifin/ 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 وأي إنجليزية هي شرعية" (كوبوتا، 2015، ص. 21). فاستخدام كلمات إنجليزية في لغة التراث الكويتي يعتبر، بالتالي، مثلاً 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 هداماً أو تحولاً لغوياً أو هيكلياً واعياً للغة فقط، إذ تم توظيفه في العادة كأداة لتسهيل علاقات القوة المحلية المُشكّلة عالمياً بين المتحدثين "الأصليين" و "غير الأصليين" المفترضين للغة (توباس، 2019). أزعّم أن تعددية اللغة الإنجليزية في تجربة الكويت المعقدة ليست مجرد تحول لغوي أو هيكل للغة، وإنما، وبشكل أكثر أهمية، بوعي أو بغير وعي، آلية لتسهيل علاقات قوة محلية مُشكّلة عالمياً بين مجموعات الناطقين باللغة "الأصلية" و "غير الأصليين"، مما يجعلها متباينة. في هذا البحث، سوف أكتشف عن تأثير ظاهرة الانجليزيات المتباينة على حياتي بوصفي معلمة لغة إنجليزية كويتية (KELT). من خلال كتابة تجليات شخصية، أصبحت ممكنة من خلال امتلاك هوية ثقافية محددة، أجريت دراسة إثنوغرافية ذاتية نقدية استجابة لمسار ممارستي وتعليمي للغة الإنجليزية (ELT) في الكويت. استكشف التجليان، 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 والتمحيّزة.

الإطار النظري

غالباً ما كان التحدث باللغة الإنجليزية، في البيئة الكويتية، مدفوعاً بوعيٍّ (أو بغير وعيٍّ) للحصول على إمكانية الوصول إلى العضوية (العضويات) اللغوية الدولية - تلك التي لم يكن من الممكن، بشكلٍ آخر، أن تقدمها اللغة العربية-الكويتية أو العربية الفصحى وحدها. بعبارةٍ 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 متخيلٌ بمعنى أن أعضائه "لن يعرفوا أبداً معظم زملائهم الأعضاء، أو يلتقون بهم، أو حتى يسمعون بهم، مع ذلك، تعيش في ذهن كلِّ منهم صورة مجتمعهم" (أندرسون، 1983، 2006، ص. 6). ومن ثم، فإن إعادة تخيل العضوية اللغوية غالباً ما يقال إنها تعيش في أذهان الكويتيين الناطقين بلغتين. ومع ذلك، غالباً ما تشمل المناقشات حول التجارب ثنائية اللغة التشكيك في شرعية تحدثهم باللهجة الأصلية للغة الإنجليزية. وعلى الصعيد الشخصي، كانت فكرة أن تصبح عضواً في "نادٍ لغوي دولي" تواجه تحدياً بشكلٍ مثيرٍ للسخرية من قبل المتحدثين «الأصليين» المزعمين باللغة الإنجليزية في أماكن التعليم مثل الجامعات والمؤتمرات وغيرها على حدٍّ سواء.

في حين يتم شرح المجتمعات المُتخيَّلة (أندرسون، 1983، 2006) للتفاوض على طرقٍ محليةٍ للانتماء إلى عضويات هويةٍ أوسع (وينغر، 1998)، يُلاحظ أن تحديد الموضوع الإشكالي والجوهري لمتحدثي اللغة الإنجليزية ثنائي 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 لثنائي 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 طرقٍ محليةٍ للانتماء إلى عضوياتٍ أوسع (وينغر، 1998) - وهي طرقٍ يمكن أن تردم الفجوة بين الانقسام المحلي-العالمي لتعددية اللغة الإنجليزية. ومن ثم، فقد شكّل مفهوم أندرسون

(1983، 2006) للمجتمع المُتخَيَّل، مع توسّعه لاحقاً (نورتون وبافلينكو 2019؛ وبنغر، 1998)، ومغالطة فيليبسون (1992) عن المتحدث الأصلي، الإطار الذي وجّه 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 المُتخَيَّل

"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).

تُعزّف الأمم من حيث علم الإنسان بأنها "مجتمعاتٌ سياسيةٌ مُتخَيِّلة"، مُتخَيِّلةٌ 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 مُتخَيِّلة، لأنها أخوية " يُنظر إليها دائماً على أنها رِفْقَةٌ عميقةٌ وأفقية" (ص 7). وبالمثل، يُنظر في مفهوم الأخوة باعتباره آلية لتحديد الهوية والإدماج، حيث يُسَلَّم 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 أشقاء يشتركون في النموذج الأصلي المشترك: الإنسانية" (بن راشد، 2022، ص. 193). نتيجة لذلك، يصبح من الممكن تضمين النساء، كغير إخوة، في الأخوة 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 (بينينغتون، 1997؛ بن راشد، 2022). هذا يعني أنه على الرغم من أنه يمكن الاحتفاء بالأمة كمجتمعٍ 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 الأخوة الحقيقية والمتشددة من خلال شرح:

الأخوة الحقيقية، الأخوة بالمعنى الحرفي، ستكون أخوة عالمية وروحية ورمزية ولانهائية في القسَم، وما إلى ذلك، وليست أخوة بالمعنى الضيق للكلمة، أخوة الأخ "الطبيعي" (كما لو أن شيئاً كهذا قد وُجد على الإطلاق)، الأخ الرجولي، على النقيض من الأخت، الأخ المصمّم، في هذه العائلة، هذه الأمة، هذه اللغة بالتحديد (ص. 240).

مثلما لوحظ، فإن الأخوة، بالمعنى الضيق للكلمة، هي مفهوم ذكوري للرفاقية، وفيه دلالة على تهميش الفئات المستبعدة.

توسّع نظرية فينغر (1998) للتجربة الواقعة نظرة أندرسون للأمم كمجتمعات مُتخيّلة إلى مجتمعات ممارسة. ونتيجة لذلك، تُعرّف الهوية بأنها "صلة عضوية متعددة" (ص. 149)؛ يتضمن جزء منها اتصالاً بين المحلي والعالمي. يفترض فينغر، "نحن نحدد من نحن من خلال التفاوض على طرقٍ محلية للانتماء إلى مجموعات أوسع وإظهار أساليب وخطابات أوسع" (ص. 149). إلا أن الانتماء إلى مجتمعات ممارسة أوسع يتطلب المشاركة والخيال والمواءمة، والتي عند دمجها بشكل فعال، يمكن لمجتمع الممارسة أن يصبح في النهاية مجتمع تعلم (فينغر، 1998). ويوضح فينغر:

لأن التعلّم يحول من نحن وما يمكننا القيام به، فهو تجربة هوية. وهي ليست مجرد مراكمة للمهارات والمعلومات، وإنما عملية أن تصبح - أو لتصبح شخصاً بعينه أو، على العكس، لتجنب أن تصبح شخصاً بعينه. (ص. 215)

بعبارة أخرى، يصبح التعلّم ذا مغزى إذا ساهم في تكوين الهوية من خلال المشاركة والخيال والمواءمة. والإنجليزية، أكثر من أيّ لغة أخرى، متورطة في عملية تخيل الدول في اللغة (فيليبسون، 2009).

يدرس نورتن وبافلينكو (2019) على وجه التحديد العضوية في المجتمعات المُتخيّلة، ذات الصلة باللغة الإنجليزية بوصفها لغة تواصل (ELF). تعترض روايتهم المتبصرة على التحديد الإشكالي لموضع متعلّمي اللغة الإنجليزية كهويات ملحوظة ضمن نموذج عجز. وبالمثل، غالباً ما كانت مفاهيم جوهريّة للتحدّث تستبعد المتحدثين "غير الأصليين" من أخوة المتحدثين "الأصليين" (بن راشد، 2022؛ فيليبسون، 1992). مثل هذه المفاهيم الأساسية تعطل التشكيل

العضوي للمجتمعات المُتخَيِّلة - 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 بدت لي لغةً خاصةً. كنت أسمع غرباء على المذيع 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 نشارك - من خلال اللغة - في تجربة الشعور بمعزلٍ عن الغرباء. (ص. 14)

وفي جزءٍ آخر، كتب:

لكنني لم أصدق 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 تسلط مذكراته الضوء أيضاً على تخيل الملكية المتنوعة كمهمة تقع بشكل أساسي وحصري على عاتق شخصياتٍ عامة مثل الكتاب. ينضم رودريغيز، من خلال اللغة، إلى مجتمعٍ وحيدٍ من العلماء، يجمعهم احترامٌ مشتركٍ للكلمة المكتوبة واتساع المعرفة. إلا أنه، وبالرغم من حصرية هذا المجتمع، يوصفُ أعضاؤه بأنهم يظلون بعيدين

عن بعضهم بعضاً. وذلك لأن الخلفية الثقافية لرودرغيز، المدعومة من قبل العمل الإيجابي، تم شرحها لتبرير وضعه كأقلية دائمة، مما جعله "مقدراً" (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 لغة طليقة ومناسبة للاصطلاحات، وفي تقدير الدلالات الثقافية للغة، وفي كونهم الحكم النهائي لقبول أي عيّنات معينة من اللغة" (فيليبسون، 1992، ص. 194). يعرّف هوليداي (2006) المتحدث باللهجة الأصلية على أنه "أيدولوجية منتشرة ضمن تعليم اللغة الإنجليزية، تتصف بالاعتقاد بأن المعلمين "المتحدثين الأصليين" يمثلون "ثقافة غريبة" تنبثق منها المثل العليا لكل 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 وُظّنت فيها اللغة الإنجليزية في أجزاء مختلفة من العالم" (فيليبسون، 1992، ص. 195)، ولذلك فهي تعود إلى وقت افترض فيه أن جميع متعلمي اللغة الإنجليزية مطالبون بالتعرف على الثقافة التي نشأت منها الإنجليزية (فيليبسون، 1992).

الأهم من ذلك، يُفترض أن المتحدث باللهجة الأصلية هو نتيجة "لتماثل بين حمل جنسية دولة قومية وكون المرء متحدثاً أصلياً للغة 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 المتحدث باللهجة الأصلية أيدولوجياً 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 إقان مميز للغة 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 وميدجاي، 2005؛ لازاغباستر وسيرا، 2005)، فإن القوالب النمطية للمتحدثي "الأصليين" قد ارتبطت بالنطق الصحيح، ما أثار بعد ذلك في تصورهم كمتحدثين ذوي قدرات متفوقة (تومبسون وفيورامونت، 2012). في دراسة سابقة، قمت بتسليط الضوء النقدي على بعض جوانب الكفاءة المزعومة كالتى تميز المتحدثين "الأصليين" عن "غير الأصليين" (بن راشد، 2022). فعلى سبيل المثال، اعتباراً الطلاقة سمةً من سمات التحدث باللهجة الأصلية أمرٌ إشكالي، حيث يحتاج 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 أثار 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 يحلّل بشكل منهجي التجربة الشخصية لفهم تجربة ثقافية أكبر. بدلاً من التقيّد بشكل أساسي بمعايير البحث القانونية، سمح 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 وتر حساس 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 الإثنوغرافيا الذاتية في "الكتابة بأثر رجعي وانتقائي عن التجليات [بإضافة التأكيد] التي تتبع من، أو يتم جعلها ممكنة، من خلال كونها جزءاً من ثقافةٍ و/ أو من خلال امتلاك هوية ثقافية معينة" (إيليس وآخرون، 2011، الفقرة 8). اخترت ان أشارككم روايات شخصية في شكل تجليات في هذا البحث. وفي حين أن الملتزمين في البحث غالباً ما يدينونه على أنه أكثر أشكال الإثنوغرافيا الشخصية إثارة للجدل، لاسيما عندما لا يستكمل بتحليل أكثر تقليدية (إيليس وآخرون، 2011)، فإنني أعتبر كتابة التجليات، كشكل من أشكال الإثنوغرافيا الذاتية، بما يتناسب مع بحثي. ذلك لأنه سمح لي أن أفهم بشكل أفضل ملكيتي اللغوية كجانب أساسي من هويتي الثقافية. بعبارة أخرى، مكّني التأمل في التجليات المشتركة من فهم كيف تتقاطع حياتي الشخصية مع مجتمع أكبر، أي؛ مع مشاركين آخرين يتحدثون نفس اللغات في ذخيرتي. يُعرّف إيليس وآخرون (2011) الروايات الشخصي على أنها "قصص عن مؤلفين يعتبرون أنفسهم ظاهرةً ويكتبون روايات مثيرة للعواطف تركز تحديداً على حياتهم الأكاديمية والبحثية والشخصية (مثلاً، بيرى، 2007؛ غودال، 2006؛ وبولوس، 2008؛ وتيلمان، 2009)" (الفقرة 23). يقال إن أفكاري، باعتبارها روايات شخصية، تتقاطع مع مجالات الحياة العامة والخاصة (لانغلييه، 1989؛ روديريغيز، 1982). يوضح لانغلييه (1989)، "ان الإخبار عن تجربةٍ لشخصية هو جزء من عملية اجتماعية للتأقلم" (ص. 264). ومع ذلك، كتبت تجلياتي 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 حيزٍ للتحدي الثقافي والابتكار. وبهذه الطريقة، يُبرز العمل بالإثنوغرافيا أيضاً التجارب المشتركة لثقافة ما من أجل مساعدة المُطلعين 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 بَرّره الآخر. وبالتالي، سلّطت التجليات الضوء على انخراطي في عملية سلبية لبناء الهوية والتفاوض مع الآخر في شكل اعتداءات صغيرة.

تُعد كتابة التجليات 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 لممارستها 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 التجليات في هذه الورقة بقصد "توفير" التنفيس للراوي وإشراك الدعم العاطفي من المستمعين" (لانغلييه، 1989، ص. 264). ومن ثم، فإن كتابة التجليات كحظات يتم تذكرها يسمح بتسليط الضوء على الذاتية المشتركة (بوشنر وإيليس، 2016)، سيما وأنها تسمح للباحثين بالتأثير على أبحاثهم من خلال استيعاب ذاتيتهم وعاطفيتهم بدلاً من افتراض أنها ليست موجودة (إيليس وآخرون، 2011). على الصعيد الشخصي، مكّني التفكير في تجاربي السابقة من إعادة التواصل مع مشاعري، بخاصة تلك التي استُثرت نتيجة الشعور بعدم الملاءمة.

التحليل

تستلزم عملية أخذ الملاحظات الميدانية، في الإثنوغرافيا الذاتية، ترجمة معنيّ مُجسّد 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 محادثات هاتفية سابقة مع أصدقاء مقرّبين عبر هاتف ذكي. واصلت التعبير عن أفكار في ملاحظات 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 التأمّلات اللفظية في توثيق التجليّ المعنون: "قريب من الأصلي" استعداداً لعرض شفهي قُدّم في صف دكتوراه. فضلاً عن ذلك، استُخدمت موارد صوتية مماثلة لتوثيق التجليّ المعنون: "أسئلة فحص المفاهيم المشحونة عنصرياً" لغرض تقديمه في منتدى عبر الإنترنت في عام 2022. عملت هذه التأمّلات الشفوية ذات الصلة كملاحظات ميدانية في شكل غير النص المكتوب، وليس كأساس للنسخ التفصيلي والتحليل النصّي (هوكانن، 2017).

كانت النسخ المكتوبة للتجربتين في هذا البحث نتيجة الاستماع إلى ملاحظات صوتية سابقة واستذكار محادثات 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 التأمّلات اللاحقة للتجليين 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 التجليات وتحليلها من خلال الكتابة (انظر ريتشاردسون وسان بيير، 2005).

تجلياتي

تم تعريف "الأصلية" على النقيض من "غير الأصلية"، مما خلق علاقة تقسيمية بين مجموعتي المتحدثين (ديفيز، 1991). والأهم من ذلك، غالباً ما تُعرّف 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 يقصّر بشكل إشكالي وصف المتحدث "الأصلي" على شخص اكتسب اللغة في بداية تطوره اللغوي (ماسانغيا، 2021). بعد تجربة المواجهات الموضحة أدناه، أُجبرْتُ على التفكير في كيفية إدراك الآخر لهويتي كمتحدثة باللغة الإنجليزية. تُحاكي التجليات الواردة أدناه الخلفيات المحلية والعالمية لنفس التجربة. الأول، وعنوانها: أسئلة فحص المفاهيم المشحونة عنصرياً [أسئلة فحص المفهوم]، يروي إحدى تجاربي الأولى التي يُشككُ فيها بقدرتي على التحدث بالإنجليزية من قبل متحدث "شرعي" "أصلي" للغة. يعيد سرد لقاء متكرر مع رئيس سابق في العمل. يجسد التجلي هذا ممارسة محلية تتمثل في استخدام الإنجليزية، بوعي أو غير وعي، كآلية لتسهيل علاقات قوة محلية ذات شكل عالمي بين مجموعات من المتحدثين "الأصليين" و "غير الأصليين". بعبارة أخرى، يصف مثالاً محلياً لجعل استخدام الإنجليزية غير متكافئ بين متحدث "أصلي" مفترض للغة وبيئي، معلمة اللغة الإنجليزية في الكويت.

أما عنوان تجليّ الثاني فهو: "قريب من الأصلي" الذي مررت فيه بتجربة تحديّ عضويتي اللغوية في مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية على مستوى عالمي، متجاوزاً المحلية التي تصوّر التجليّ الأول. بعبارة أخرى، يصف التجليّ ديمومة تحديّ عضويتي اللغوية بناءً على موروثات أيديولوجية للمتحدثين الأصليين خارج العالم العربي. يعود تاريخه إلى وقت كنت قد انتهيت فيه للتو من تقديم ورقتي، باللغة الإنجليزية، في إحدى قاعات المؤتمرات. ولطالما تركتني تجربة مواجهات مثل التجليّ 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 متحدثةً مفترضةً "أصلية" تُجسد إنجليزيتها نموذج الدائرة الداخلية للغة (كاتشرو، 1985).

أتذكرها وقد كانت تتحقق باستمرار من فهمي بعد تكليفي بمهام عمل. كانت تسأل ببساطة، "هل تفهمين؟" بعد كل طلب من طلباتها، بسيطاً كان أم معقداً. خلال ذلك الوقت، أدركت أن نفس السؤال لم يكن يُطرح قطّ على زملائي الناطقين باللغة الإنجليزية "الأصليين" الذين كانت تقوم بتوجيههم أيضاً. ربما لم يكن ذلك يتم عن قصد، لكنه كان يتم. لم أشكك في ممارستها على الملأ. ربما كان ذلك لأنني كنت أريد تجنيبنا المواجهة المحرجة، وربما لأنني لم أكن أرغب في سؤال رئيسي، أو ربما كان مزيجاً من الأمرين.

قريب من الأصلي

A = المؤلفة؛ CA = المؤتمرة

المؤتمرة: مرحباً، أردت القول فقط إن إنجليزيتك ممتازة!

المؤلفة: آ، شكراً. وأنا معجبة بإنجليزيتك أيضاً.

المؤتمرة: حسناً، أنا من المملكة المتحدة.

المؤلف: (صمت)

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

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

المؤتمرة: هذا مثير للإعجاب بكل تأكيد. أحسنت!

تجمّدتُ لدقيقة بعد المقابلة، وظللت أسأل نفسي بقية اليوم: هل كانت ستملح متحدثاً «أصلياً» مفترضاً للغة الإنجليزية على إنجليزيتي 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 محلياً فقط.

المناقشة

تأملاتٌ في تجلّي 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 واصله*، والذي يصف الفضاء الفاصل. مساحةً 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 التجلي الأول، تجعل خطوط الانقسام حادة بين "الأصلية" و"غير الأصلية" وتشكك في وجودي بينَ بين. يعرف نورتون (1997) الهوية على أنها كيفية فهم الناس لعلاقتهم بالعالم. وبالمثل، كتب ساباتي-دالماو (2018)، "أحدد 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 (نظمها) اللغوي وثقافتها (ثقافتها). وبالتالي، فإن مقابلاتٍ مماثلة تشير بشكل أساسي إلى افتقارٍ إلى التضامن داخل مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية. أتذكر شعوري بالخرج أثناء مثل هذه المقابلات وكذلك الشك 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 أثير لها بذلك قط. أشعر الآن بالضيق من سهولة انقيادي، والتي جاءت نتيجة لتجربة الصور النمطية بشكل غير مباشر ومستمر. أنا الآن آسفة أيضاً لعدم التعبير عن مشاعري كلما تكررت نفس المواجهة، حيث كان من الممكن أن تجري محادثة صادقة حول شعوري وحول علاقة القوة الضمنية التي كانت تلعب دوراً. ولكي أوضح، هنالك تسلسلٌ هرمي ثقافي واضح 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 لقوالبٍ نمطيةٍ ثقافيةٍ إقليميةٍ أو دينيةٍ أساسيةٍ (ص.

385). وهذا بدوره جعل تصوّري لنفسي على أنني مطلّعة 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 الأخوة الذكورية (دريدا، 2005)، يسمح مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية المُتخيل بانضمام المتحدثين بالإنجليزية "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 لتحديد الاختلافات العرقية والجنسانية والعنصرية بينهما، إلا أن المتحدثين غير الأصليين غالباً ما يتم استبعادهم من الأخوة 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 الشناء 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 لا يزال فهم الآخر، لهويتي كمعلمة لغة إنجليزية كويتية. من الواضح أنه يُنظر إليّ على أنني غريبة، ومهاراتها في الإنجليزية سببٌ للشناء وليس سبباً للإدماج اللغوي. ما يثير الإشكالية هو أن الشناعات على مثل هذا الأمر يُراعى ألا 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 "تبددين مثل ناطقة أصلية!" مثلاً على اعتداء مصغّر، حيث قامت المؤتمرة عن قصد، أو غير قصد، بإصدار حكم

نمطي ومتحيز تجاه متحدثٍ مختلفة ثقافياً للغة الإنجليزية. تُعرّف الاعتداءات المصغرة على أنها رسائل مقصودة أو غير مقصودة، لفظية أو غير لفظية، مهينة أو سلبية، تستهدف الأشخاص المهمّشين (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 المهمّشة (بروندولو وآخرون، 2008; سويم، هايرز، كوهين، وفيرغسون، 2001; زيمانسكي، كاشويك-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 لثنائي اللغة، سواء من خلال الثناء أو الملاحظات السلبية، هو مثال على اعتداء مصغر. يستكشف دوفتشن (2020) التنميط اللغوي، الذي لوحظ أنه يجعل المشاركة الاجتماعية محرّجةً. توصف علامات الاعتداءات المصغرة في الدراسة بأنها "[تمرير] إهانات عنصرية أو [توصيل] رسائل مهينة وسلبية إلى إلهان [المشاركة في الدراسة] بناء على مظهرها وما ترتديه فقط" (دوفتشن، 2020، ص. 814). بمعنى آخر، يمكن أن تؤثر مثل هذه الاعتداءات المصغرة 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 المُحرّجة في تجلّي الثاني أن هناك حدوداً ثقافيةً تعيق اندماجي الكامل في مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية وتدلّ ضمناً على شكلٍ من أشكال الفصل بين المؤتمرة وبين، معلمة اللغة الإنجليزية الكويتية. ونتيجة لذلك، يمكن القول إن الاعتداءات المصغرة التي تحرّضها الأيديولوجيات والخطابات الإقصائية تجعل الأمم المُتخيّلة، مثل مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية، محدودة، بحدود ترسمها معايير 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 كمتحدثة "غير أصلية" للغة الإنجليزية، أُجبرت على الانخراط في عملية سلبية لبناء الهوية والتفاوض، والتي غالباً ما تؤدي إلى استبعاد 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، استُخدمت 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، ومعلمة للغة الإنجليزية، وباحثة، وكاتبة، ومقيّمة معتمدة للغة الإنجليزية.

الخاتمة

في حين أن قصيدة "هارلم" ل هيوز لا تتحدث مباشرة عن حلم المساواة في الإنجليزية، فإنني أسلّط الضوء عليها كخلفية لحلم مؤجل بالتوحيد، للإنجليزيات المتساوية. ومع ذلك، فإن هذا الحلم المؤجل بالإنجليزيات المتساوية لا يجب بالضرورة أن يجفّ أو يتفاهم 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 تنوعاً، هو الجواب على العديد من الأسئلة المعقدة حول العضوية واللغة. على العكس من ذلك، كانت المؤتمرة في التجلي 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 لنفسني كعضو منتسب نشط في مجتمع تعليم اللغة الإنجليزية جعلني أعتقد بسداجة أنني سأتولى دوراً داخلياً بصورة طبيعية. إلا 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 أفكاره الذاتية والموضوعية توازناً مثيراً للاهتمام تم من خلاله تحقيق فهم أكبر لموقفي، كمُجرب ومستكشف للاعتداءات الثقافية المصغرة. وثمة سبب آخر هو أن الفهم المكتسب لمثل هذه المواجهات الثقافية زودني بدوري 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 أُطري المرجعية الاجتماعية والثقافية والدينية والاقتصادية و / أو السياسية في بعض الأحيان إلى ممارسة المحسوبية والتحيز غير المقصودين، بخاصة عند اختيار محتوى التعليم وموضوعات المناقشة الصفية. لذلك، فإن التفكير في لقاءات مماثلة يُمكن المعلمين، مثلي، ويزودهم بالأدوات اللازمة لفحص تقديم ثقافتهم (ثقافتهم) القياسية في الصف الدراسي، وكيف يمكن أن يترك ذلك الطلاب من ثقافات أخرى يشعرون بالغبرة وقلّة 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. Llorca (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 Kuwait': 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. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research*, (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 ghanaiian 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.