

2023

Confronting the Political Economy of Englishes in the Classroom

Katy Highet

University of the West of Scotland, highetkaty@gmail.com

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



Part of the [Anthropological Linguistics and Sociolinguistics Commons](#)

Recommended Citation

Highet, K. (2023). Confronting the political economy of Englishes in the classroom. *International Journal for Research in Education*, 47(2) special Issue, 53-100. <http://doi.org/10.36771/ijre.47.7.23-pp53-100>

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.: 2165

Confronting the Political Economy of Englishes in the Classroom

مواجهة الاقتصاد السياسي للانجليزيات في الصف الدراسي

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

Katy Highet

University of the West of Scotland,

United Kingdom

katy.highet@uws.ac.uk

كايتي هايت

جامعة غرب اسكتلندا-

المملكة المتحدة

Confronting the Political Economy of Englishes in the Classroom

Abstract

Despite celebratory discourses of Global English(es), scholars adopting political economic approaches have demonstrated the continued unequal distribution and valuation of English(es), and have shifted the focus to questions of unequal speakers in unequal conditions (Tupas, 2020). Drawing on ethnographic data from an English-teaching NGO for 'disadvantaged' young adults in Delhi, this paper seeks to contribute to political economic scholarship of English Language Teaching and Learning in two ways. In a first instance, I trace the shaping effects of class, caste and coloniality on how marginalised students orient themselves to notions of correctness and discursively reject fluid language practices. In a second instance, I introduce data from workshops with staff at the NGO in which we attempt to co-analyse the findings outlined in the first section and discuss potential implications for their practice. Noting the discursive, political and affective discomfort that marked these interactions, I ask what is at stake when engaging in discussions with English language teaching institutions that explicitly locate English learning and teaching within its political economic and ideological conditions, and what this means for scholarly projects aligned with critical, emancipatory and social justice causes.

Keywords: English, India, Political Economy, Caste, Critique

Introduction

At NGO headquarters one afternoon, I sat in on a training session with a group of facilitators who were sharing the challenges that they had been facing in their English teaching that semester. As the session drew to a close, one young facilitator suggested that they all stay in touch by creating a group on 'What's up'. Many of his peers promptly jumped in to 'correct' his 'error' [What's up/WhatsApp]. Bristling, the young man appeared visibly annoyed, and shrugged off the correction with a flippant "whatever". A few seats away from me, a young woman laughed, shaking her head, almost whispering – "no, no, it's not *whatever*".

It's not 'whatever'. This off-the-cuff comment – itself a response to what might appear a rather inconsequential slip of the tongue – is revealing of a pervasive hyper-focus on correction and correctness. Extending far beyond the walls of the NGO, it is fuelled by anxieties, understood here not in an individualised psychological sense, but rather as emerging from the discursive and political economic conditions in which the students and teachers at the NGO are located (Park, 2021). These anxieties, as I will demonstrate, are tightly linked to fears of what it means to *not* speak 'good' English for those who are socially and economically marginalised. The NGO's facilitators – many of whom had once been students at the NGO – understood in both pragmatic and affective terms that the stakes, for themselves and their students, were particularly high.

The ideological and political economic conditions that shape relationships with English have been well documented in (critical) sociolinguistic scholarship. Over the last few decades, scholars have demonstrated how 'varieties' of Englishes across the globe are subject to colonial hierarchies (Kachru, 1976) that cluster around concepts of standards (Milroy, 2001), native speakers (Holliday, 2006; Rampton, 1990) and correctness. More recently, attention has shifted from the varieties

themselves to speakers and conditions (Tupas, 2020; Tupas & Rubdy, 2015), which raises difficult questions about the evacuation of power and politics from approaches that centre on the celebration of diverse practices, and about the extent to which 'English' can be leveraged as a resource for the development of both nations and individuals. These debates result in tense situations for practitioners, who often struggle to balance the contradictions between a) a desire to reject colonial and class hegemony by embracing diverse practices of English, b) a recognition of the political economic conditions that value certain practices (and speakers) over others, c) a desire for social mobility, and d) a justified scepticism in the neoliberal promise of English as an emancipatory tool (Tabiola & Lorente, 2017). This has important consequences for how students and teachers manage and understand their approach to teaching, learning and speaking English.

The aims of this paper are twofold. In a first instance, I draw on ethnographic data from an English-teaching NGO in India to show the effects of unequal Englishes, unequal speakers and unequal conditions on how students orient themselves to notions of correctness. Through this, I demonstrate how class, caste and coloniality shape how the students negotiate their practices as they pursue English, which results in a highly affective orientation to 'correction' and the discursive rejection of fluid practices. In a second instance, I bring in data from a secondary project at the NGO which took place three years after the initial ethnographic study, and which took the form of data analysis workshops with teachers, management and other senior level employees of the NGO. I present our attempts in the workshop to co-analyse the findings I outline in the first section and the potential implications for NGO policy and practice, in order to explore how we collectively navigated the tensions between an acknowledgement of diversity of language, and an acknowledgement of the political economy of India. Noting the discomfort that marked these

interactions, I ask what is at stake when engaging in discussions that explicitly locate English teaching within its political economic and ideological conditions, and what this means for scholarly projects aligned with critical, emancipatory and social justice causes.

Language and Political Economy

That diverse practices of English are subject to hierarchisation has long been acknowledged in sociolinguistic scholarship. A pioneer of the field of World Englishes, Braj B. Kachru's work (1976, 1985, 1988) on circles of Englishes was developed in response to lingering hegemonic ideologies of 'nativeness', language purity and standard English. While much of this work raised important questions about the 'ownership' of English globally, it has nonetheless been critiqued for its pre-emptive pronouncing of the victory of plurality over monolingual ideologies (Tupas & Rubdy, 2015) which glosses over power relations and reinscribes liberal multiculturalism (Kubota 2016), as well as its tendencies to reify languages – this time as *New Englishes* – as discrete codes attached to nation states (Saraceni, 2015). More recently, translanguaging has emerged in response to conceptualisations of languages as static codes, emphasising instead the fluid and dynamic practices of multilinguals for meaning-making and knowledge construction (Li Wei, 2018). As a practical theory of language, translanguaging has been particularly influential in pedagogy (Bonacina-Pugh, da Costa Cabral & Huang, 2021) and is often described as a transformative, liberatory and socially just approach to language teaching (García & Wei 2014; Otheguy, García & Reid 2015). While translanguaging represents a significant theoretical departure from World Englishes and related fields such as English as a Lingua Franca, many have drawn attention to the insufficient attention paid to the political economy of language within the framework. Drawing on Nancy Fraser's work, Block (2018) argues that the translanguaging approach centres concerns of recognition over those of redistribution. While there

may well be important empowering effects of such pedagogical approaches, he argues, translanguaging pedagogy represents “a surface level change in practices” (p. 251) that does not attack the roots of capitalist structural organisation and injustice (see also O’Regan, 2021).

What Block and many others advocate – albeit not always on the same terms – is an analysis of language in the world that is situated within historical, political, social and economic conditions. This means going beyond interpersonal interactions framed as discrimination and anchoring them instead in the unequal distribution and valuation of resources within wider patterns and forces of colonialism, racism and capitalism. Adopting a political economic approach to language means shifting the focus towards addressing how “individuals are embedded in specific socio-political, economic and institutional structures” (Flubacher et al., 2018). It requires us to inquire into the means by which resources obtain and retain value, and their particular trajectories (who has access, who consumes, who can or does not) (Del Percio et al., 2017). In turn, this allows for an understanding of inequality that explicitly situates local practice within wider historical, discursive and material systems and conditions. From this perspective, scholars have shown how language learning under neoliberalism has been re-signified as a ‘skill’ (Urciuoli, 2008; see also Allan, 2013; Martín-Rojo & Del Percio, 2019) that can (and should) be universally acquired for profit (Duchêne & Heller, 2012), which obscures the unequal access to valued resources and the continued unequal valuation and stigmatisation of both language varieties and speakers in global markets (Rosa, 2016; Park, 2021) through coloniality, racialisation, class and, in the case of India, the persistent reality of caste.

Adopting a political economic approach to English in India requires us to situate English and its speakers, learners and teachers within the discursive, historical, social, political and economic conditions which they

are both subject to and are a part of. In India, as Mathew (2022) has written, political economic shifts in India's recent history have dovetailed with discursive shifts patterned around binaries ("colonizer-colonized; native speaker-non-native speaker") in the colonial period; a refusal of binaries in the post-colonial era; and, today, a market-driven approach that celebrates "diversity" (p. 172). While each shift entails its own processes of inclusion and exclusion, they are not marked by strict transitions, but rather, as Park (2021) has shown, are porous boundaries through which different logics are laminated upon one another to produce complex ideological webs, as older discourses co-articulate with newer ones in contemporary conditions. In the NGO, this results in tensions between the sticky (Ahmed, 2014) and persistent nature of colonial taxonomies of language that reify English as a static object around which clear lines of 'correct' and 'incorrect' can be ostensibly drawn, and the neoliberal and developmental re-framings of English as a globally shared tool and key to success in the modern world. Rather than standing in contrast, however, these ideologies work in tandem to nurture a perpetual yet impossible pursuit of English. Delegitimised as English speakers through the discursive linking of race and class, aspirational English speakers in India find themselves on a never-ending treadmill as they strive to attain a legitimacy that will always remain out of their reach (Park, 2021) but which they feel compelled to pursue for fear of the consequences.

A political economic approach to English also forces us to reckon with the agendas that are served by various attempts to manage unequal Englishes, speakers and conditions in the language classroom, and sheds light on the consequences of pedagogic practices that either seek to make changes within existing social structures, or which (ostensibly) seek to transform such structures (Park & Wee, 2011). As a social space, the classroom is certainly not separate from the wider structures that (some forms of) pedagogy strive to address: education has a long history of serving the reproduction of privilege (Bourdieu, 2010). Educational spaces are shot

through with political, economic, social, historical and institutional forces, and are populated with actors with different (often competing) interests. It is precisely the tensions that emerge within these spaces that this paper seeks to unpack by tracing, firstly, the effects of unequal Englishes on how the students orient themselves towards notions of 'good' and 'correct' English and, secondly, the affective, discursive and political discomfort that this raised for both myself and the NGO staff in our attempts to confront what is at stake for the students, and for ourselves.

Methodology

The data in this paper is taken from my ethnographic engagement with an English and employability training NGO in Delhi, which has over 100 branches across North India. The NGO offers a one-year course, 6 days per week, entirely free of cost, to any student over the age of 15. The objective of the programme, in the NGO's terms, is to alleviate poverty and assist students in their search for professional jobs. In the branch that I observed, most students, although not all, came from Hindi-medium education backgrounds, and while none of the students I met came from families who lived below the poverty line, many struggled with financial instability and could certainly not have afforded the fees of the popular coaching centres that offer similar training. Many of the students I met came from one agrarian caste group that is often stigmatised as being uncouth and uneducated, and which falls under the governmental category of Other Backward Classes (OBC). The facilitators – both those in this branch and those who attended the workshops – had all but one also been students themselves at the NGO before undergoing training to become a facilitator after successfully completing their courses (for more details on the NGO, see Highet & Del Percio, 2021a; 2021b).

My engagement with the NGO has taken several forms, beginning with ethnographic fieldwork over four months in 2018-2019, after which I remained in regular contact with management and participants from the branch that I had primarily observed in the south of Delhi. In January 2022, I began a series of workshops with senior members of staff (trainers, curriculum designers, managers, career counsellors) and facilitators (both junior and senior), most of whom I knew from my fieldwork. The workshops, which took place online due to the COVID-19 pandemic, were designed as a way to share and co-analyse my ethnographic findings with the NGO in order to a) discuss potential implications for their policy and practice and b) to ask broader questions about the challenges (ethical, political, ideological) of these types of researcher 'engagement'. The workshops were certainly not designed as 'training' sessions: I was uncomfortable with the colonial and paternalist undertones of such an exercise. At the same time, as a critical sociolinguistic study, I had identified what I felt were problematic practices and discourses that I was keen to share with representatives from the NGO in order to start a conversation about what this might mean, and see how they might justify their approaches. I wanted to have these conversations not through a desire to 'enlighten' or 'raise awareness' but through an interest in explicitly documenting what it means to engage in complex and sometimes difficult relationships with institutions that we want to hold to account, and between individuals (myself included) who, while highly aware of the contradictions they have to navigate, are complicit in the reproduction of structural organisation.

Correction, class and caste

In contrast with what Tupas and Rubdy (2015) describe as the "tenet of linguistic equality" propagated by the field of World Englishes (p.1), 'diverse' practices of English were certainly not celebrated by the students (and often, the teachers) in the NGO. Orientations to English were often

marked by a hyper-attention to ‘correctness’ and a discursive rejection of fluidity. In the several months I spent observing classes, training sessions, and other events, it was hard not to notice the pervasiveness of error correction that imbued the teaching and learning processes at multiple levels. Facilitators allocated monitors for particular grammatical points (past tense monitor, plural/singular monitor, articles monitor, etc.) who were responsible for noting and correcting any errors made by other students within their remit. At the back of their books, each student had an ‘error tracker’ where they were encouraged to note down and correct mistakes they made as well as those of their peers. This peer correction often went unprompted, offered by several students in chorus – and often occurring multiple times in one utterance – and was almost always welcomed by the student who had made the ‘error’, who would then repeat the reformulated response. I was particularly struck by the patience of the students, both the correctors and the correctees, as this process frequently made discussions rather disjointed, and students often lost their train of thought as they went back to repeat a word or a sentence several times. When students were lax in their peer correction, they were prompted by their teacher to play the role of detective and hunt down “each and every mistake”, regardless of how frustrated or not the correctee felt as, ultimately, they were reminded, at the end of the day this would improve their English: “nothing else matters”. Students did often respond in these interactions in ways that evidenced their frustration, but their embodied affective responses, which they demonstrated through clicking their tongues, screwing up their faces or hitting themselves on the head, appeared to emerge not from being corrected, but at making a mistake.

But ‘mistakes’ were not all corrected equally: as I became more familiar with the classes, I noticed patterns in the types of errors that were enthusiastically, relentlessly corrected. Pronunciation was corrected the

most, with non-standard grammatical utterances coming a close second. The pronunciation errors were those that are particularly stigmatised as being ‘Indian’ – the /v/ and/w/ merger (Chand 2009; Cowie 2007) or replacing /j/ with /s/ in words such as ‘fish’ (/fɪʃ/, /fɪs/). I.e., errors that frequently appear in popular culture media that mock South Asian speech practices in English (both inside and outside of India) or become easy targets for ‘trolling’, as evident in the RIP English meme that mocks the English language practices not of South Asian speakers writ large but rather those with unstandardised practices, often from marginalised and exploited class positions (see Hight, in press). The most frequently targeted errors, it appeared, were those which were most saliently ideologically marked, and which indexed the speaker as vernacular-medium rather than English-medium (Ramanathan, 2015), as ‘too’ Indian, as ‘uneducated’, or as a middle-class pretender. Students thus made a concerted effort to ‘rid’ themselves of such linguistic practices and were frequently prompted to do so by the facilitators, who, having been in the students’ positions themselves, justified their perceived necessity of speaking ‘correctly’ as being the most promising means to (potentially) capitalise on the value of English for social mobility.

The hyper-focus on correction is certainly not unique to the students of the NGO – as Chand (2009) notes, bookshops across India stock a “seemingly endless assortment of grammar books” designed explicitly to ‘correct’ local forms of English (p. 406). What became clear in the NGO classes was the target market of such books, and how such textbooks are located within a larger apparatus that feeds into and profits from the anxieties felt by particular groups of English learners and speakers – anxieties which, as Park (2015) has shown, are not the product of individual psyches but rather emerge from ideological and political economic conditions (see also Williams, 1976). For those from marginalised groups, whose language practices and whose positions in a stratified society are

already devalued, many of these students felt compelled to continually invest (with time if not with money) in their English skills in order to rid themselves of indexically loaded 'errors' that they feared would lead to negative material and social consequences such as failing a job interview or being bullied by peers at university. Their desire for 'good' English was inextricable from their sense of heightened consequences of their potentially divergent practices; consequences which not only were attached to the hierarchisation of language varieties, but rather – more importantly – were specific to their social locations within stratified structures of coloniality, class and caste.

For Arnav, one of the students who belonged to the same agrarian caste as many of the other students, this resulted in a careful management of his language repertoires in function with the context of the interaction. While fluid language practices are the norm in India, seventeen-year-old Arnav was acutely aware of how his practices were differently evaluated across different interactional contexts. This did not mean that he consistently adhered to language boundaries: in fact, his linguistic deftness – what he described as 'mixing' Hindi and English – was something he both enjoyed and took pride in when in the presence of friends or family whose competency in English was not as strong as his, as "they think that I know English and they talk me very politely or they gave me respect". In this context, Arnav's ability to draw on English marks him as a competent speaker of the language which, in turn, works as a form of symbolic capital, indexing education, intelligence and status. Arnav was aware, however, of the limits to the positive uptake of such fluid practices, and he reportedly monitored his speech more carefully when around people he knew (or assumed) to be English speakers – regardless of whether these people engaged in fluid practices or not – for fear of them interpreting his fluidity as incompetency, himself as "not properly educated". As work on

raciolinguistic ideologies suggests, Arnav's self-monitoring emerges from a recognition that, rather than being framed as "sociolinguistic deftness, skill, and futuristic dynamism", his practices often become "evidence of deficit, confusion, and inadequate past language learning" (Lo, 2020, p. 298; see also Rosa, 2016; Rosa & Flores, 2017). Here, however, while racialisation certainly shapes Arnav's relationship of legitimacy with the language, it is less salient in Arnav's narrative as the imagined interlocutors are similarly racialised (as Indian). What emerges more markedly here is how Arnav and his imagined interlocutors are differently positioned through class and caste stratification. Unlike for Bollywood actors or other such cultural elites who tend to engage in such celebrated fluidity with uninhibited ease (Kachru, 2006 p. 223), or in high-end advertising which exploits language fluidity to target the upper and elite classes (Sandhu & Higgins, 2016), Arnav's social interactions appear to have taught him that his practices will be heard and thus evaluated differently – and potentially even mocked (Sandhu, 2015) – particularly, he suggests, by those located in positions of social and economic power (see Roy, 2013).

It is not my intention here to suggest that race and caste can or should be conflated (see e.g., Banerjee-Dube, 2014). There are, however, useful parallels that can be drawn between racialised and caste/class deficit ideologies through which speakers' practices are interpreted regardless of the "objective characteristics of their language use" (Flores & Rosa 2015, p. 151). In addition to the white listening subject (Flores & Rosa, 2015; see also Inoue, 2006), here we are confronted with the figure of the upper class, upper caste listening subject – a figure infused with its own complex colonial histories of alignment with whiteness (Highet & Del Percio, 2021a). Arnav appears to have sensed this himself, and he reportedly adapts his language practices to mitigate potential risks. In this sense, if we can understand fluid practices in the sense of translanguaging as "the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the

socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages” (Otheguy et al. 2015, p. 283, my emphasis), what we see Arnav and the other students engaging in is not only watchful but anxious adherence to boundaried, standardised languages. While this anxiety shapes how Arnav pursues and engages in English more generally, it is particularly heightened when in contact with those who, through their racialised, class and caste positions – myself included – have been granted discursive legitimacy as speakers of English.

For students such as Arnav, their adherence to boundaried English appears to be shaped by the tacit understanding of the potential social and material risks they may encounter when engaging in such practices – risks that are less pressing for those from more privileged backgrounds, who are “bolstered by their self-assured competency in the language, their socio-economic status and resources, and their discursively constructed legitimacy as speakers” (Browning et al. 2022; see also Kubota, 2015). Of course, this is not to say that their adherence to ‘good’ English will necessarily offer the students stability and prosperity – as I show elsewhere, these students often find themselves walking a particularly difficult tightrope as their new-found English capital both enables and hinders their mobility (Highet, 2022; see also Hassemmer & Garrido 2020). What it does do, however, is keep the students in a perpetual loop of self-improvement (Park, 2021). Through the further layers of stratifying effects (both material and discursive) of class and caste, the pursuit of ‘good’ English interpellates even more deeply the bodies and minds of marginalised students.

Discursive frictions

In the previous section, we have seen how students and teachers alike (self)monitor their adherence to constructed language boundaries through anxieties that result from their experiences of the differentiated

valuation of speakers and language practices. Given how this was frequently negotiated in the classroom, it is unsurprising that it also became a dominant theme in the workshops that I facilitated three years later. This was of course partly by design – I had curated and selected the discussion prompts and data in advance based on the salient themes of my analysis – but they also appeared to be subjects about which the participants had great enthusiasm, and much to say. In this section, we turn to these discussions, in order to unearth the tensions that arose when reflecting on the NGO's (in)ability to act upon these challenges, to trace how the political economic and discursive configurations of modern India shaped our diagnoses and analyses of 'problems' and 'solutions', and to account for the discomfort that emerged from discursive regimes that contour what can and cannot be 'said'. This approach is underscored by a conceptualisation of discourse as a social practice that imbues the world with meaning. At stake is the ability to define the terms of the discourse – that is, "the limits of intelligibility in a given situation" (Hanson & Ogunade 2016, p.45) – making discourse "a site of meaningful social differences, of conflict and struggle" (Blommaert 2005, p.4). In the context of community-based research, Hanson & Ogunade (2016) emphasise the political and power-laden nature of discourse, describing the contradictions or tensions that emerge as *discursive frictions* (2016; see also Murphy 2012). These discursive frictions – moments where different discursive regimes of 'truth' attached to varying agendas are brought together and negotiated, reproduced, challenged by different actors – do not only arise between the researcher and the 'community' in question (here, for example, the members of the NGO) but rather are also negotiated and contested among 'community' members with various competing interests (Hanson & Ogunade 2016 p.49).

After the first two workshops in which we had unpacked the elusive 'promise' (Park, 2011; Tabiola & Lorente, 2017) of English in India and its historical and socio-political conditions of emergence, the objective of the

third and final workshop with management was to introduce to the debate the topic of ‘unequal Englishes’. In both groups the conversation flowed well: participants seemed eager to share their thoughts on questions of language standards and, although they did not name them explicitly as such, raised questions about register, style, and the intrinsic malleability of speech in interaction – what one participant described as “moulding” our way of speaking according to “where I’m speaking” and “with whom”. At one point, I fumbled my words – rather ironically pronouncing ‘native speaker’ as ‘nurtive’, much to the amusement of the whole group – which prompted one senior trainer to share an anecdote about growing up watching English Test Cricketer Geoffrey Boycott’s cricket commentary. Having rediscovered these nostalgic videos on YouTube as an adult, he had re-watched them only to notice, this time round, that Boycott often tripped up over his words, and made what he identified as ‘errors’. This became a springboard into discussions of the flexibility of grammar, the evolving nature of language, the absurdity of hard-line notions of ‘correct’ and ‘incorrect’ and, drawing on the two previous workshops, we connected the hegemony of these language ideologies to their historical and socio-political conditions of emergence. This prompted further discussion of the consequences of these ways of conceptualising language use, as we asked what was at stake, and for whom.

For one of the activities, I showed a clip from one of the NGO’s promotional videos which featured two students talking about the changes their NGO training had made to their lives and to their and their families’ prospects. The students – a young woman and man around the same age as Arnav – spoke in English with subtitles in English provided by the NGO (i.e., not YouTube auto-generated closed captions). These subtitles did not always correspond verbatim to the speakers’ utterances, and I had interpreted this as a means of ‘cleaning up’ the ostensible ‘errors’ made in the students’

speech. In one instance, to which I called the workshop participants' attention, the student's statement that "in my past there was a lot of struggle" was glossed in the subtitles as "in the past I faced a lot of struggle". While this initially prompted a discussion around whether or not the student's original statement contained an 'error', the question was soon raised about how this 'error' would 'sound' had I been the one to utter it: would I have been 'corrected' in the subtitles in the same way? Perhaps, we agreed, the markedness and subsequent coding of the sentence as an 'error' in need of correction had less to do with the grammatical or idiomatic status of the utterance than with other dynamic markers of the speakers' social location – here, in particular, markers of the speakers' social class as mobilised through the camera's shots of his home and his family, contrasted with my whiteness, Britishness and middle-classness. In ways that echoed work on raciolinguistic ideologies – and which mirrored what Arnav had shared with me – the conversation began to point to the dynamic shaping of race (and implicitly, class) on how speakers are heard and evaluated.

The conversations until this point had a cathartic feel to them, as participants appeared to enjoy airing their frustrations about the global politics of English language teaching and learning. I was keen, however, to push this discussion further. Not as a means to diminish the powerful shaping effects of colonialism and race on the evaluation and categorisation of speakers, but rather as a means to integrate dynamic processes and structures of class and caste into the analysis. Aware of the political charge of such topics, however, I felt a great deal of discomfort at this prospect, and I was conscious of the fact that the NGO explicitly banned all discussion of politics and religion in their classrooms. I had intentionally left the following activity to one of the final sessions, when I felt that we had all adjusted to the format of the workshops and were – at least as far as I could tell – more at ease, more prepared to tackle uncomfortable topics. For this activity, I

shared an extract from a text written by Dalit¹ scholar Yogesh Maitreya, for BuzzFeed (2018), in which he described his experiences of being consistently belittled at university through the relentless ‘correcting’ of his English grammar and pronunciation by upper-caste, ‘educated’ speakers. In his words, this constant act of correcting his English “was nothing but an exercise to use the position of domination”. There was a noticeable shift in tone in both groups as I introduced the text. Sharing my screen, I gave the participants a few minutes to read through Maitreya’s words. It was hard to judge the immediate reactions over a Microsoft Teams call, difficult to tell if they were shifting uncomfortably in their seats as I was; impossible to pick up on awkward avoidance of eye-contact that there may have been if we had all been sat in the same room. But the discomfort was nonetheless palpable in the discussion that followed, in the questions raised by one participant about why we were talking about Dalits; in the hesitant replies by others that this was indeed relevant, that this indeed should be part of our conversation; in the framing of participants’ responses, peppered with hedges and reminders that their contributions were “just my opinion”.

The change in tone upon the introduction of caste to the conversation was not simply a consequence of the specific people in the (virtual) rooms; it was not (necessarily) an indication of any individual’s reluctance. Rather, as much research on India’s middle classes has shown, this was a symptom of a wider discursive erasure of caste, in which it is the naming of caste, rather than its lived reality, that raises discomfort as it challenges claims to modernity and meritocracy (Deshpande, 2013; M.S.S. Pandian, 2002; Upadhya, 2011). To talk explicitly about caste can also entail engaging in dangerous political territory, particularly in the current climate

¹ Dalit (‘oppressed’ in Sanskrit) is the preferred term for members of what were previously known as the ‘untouchable’ castes, who continue to suffer from severe economic and social oppression in India.

of increasing far-right Hindu nationalism in which Dalits (along with Muslims) are constructed as threats to the (Hindu) nation (Natrajan, 2022). This, I imagine, was only compounded through the workshop format, as the participants – colleagues – may well have felt compelled to monitor their own views on the topic for fear of potential professional consequences. This in itself raised a serious ethical dilemma, and was the reason why I chose to run the workshops for management and teachers separately, despite a request from senior management to include some representatives from management in the teacher group. I battled with the decision of whether or not to include caste in the workshops at all but, ultimately, decided that to leave it unsaid would be to further entrench what Deshpande (2013) has called “caste-blindness”.

What Deshpande calls attention to here is not an actual dismantling of caste but rather a discursive regime that emerges from India’s historical and contemporary political economy which means caste can only be talked about in specific ways. This fuels and is fuelled by discourses of meritocracy and modernity that relegate caste (as ‘culture’ (Mosse, 2020) to the past or to a rural (‘backward’) (Heller & McElhinny, 2017) elsewhere. This hegemonic narrative was both reproduced and contested in the workshops: as soon as we finished reading the text, one facilitator asked how old the text was: “when did it take place like if we have any idea, is it like very recent and it it maybe it's been long?”. When I told him it had been published in 2018, he asked where the ‘incident’, as he termed it, had taken place. Surprised to hear that it had taken place in a metropolitan city – Mumbai – he suggested that, while this ‘discrimination’ happens in some states, it has generally “reduced to a certain level”. He was quick to remind us that he was not an expert on the topic. I would venture that nobody in the room (myself included) would have claimed expertise on the matter, but there was, I sensed, a rather anxious urgency to his reminders, as he told us that “I've been out from this particular you know casteism from this system. I may not

know much about it”; “uh again I am not from it, I whatever I have read [...] other people could tell better”; “this is again my opinion”. As a member of a different marginalised community often targeted by Hindu nationalists and the BJP government, his hesitancy was, in my eyes, at least partly borne from a reluctance to speak too freely or too damningly of the caste system lest he run the risk of being labelled as ‘anti-national’ (see Lall & Anand, 2022). He certainly did not *deny* the effects of casteism, as he referred to it: soon after this hedged reply, he shared an anecdote about a Dalit friend who uses a fake surname when travelling in India in order to avoid being refused accommodation due to his caste. Later – and this time with more hedging – he offered the suggestion, drawing on a story of himself being bullied at school for being a member of a marginalised community, that he understood this “discrimination” personally, before apologising, once again, for talking “a lot”, and reminding us, once again, that this was just “his opinion”.

There are high stakes to these conversations, and the management of risk as engaged in by the participants has the consequence of further fuelling the discursive erasure of caste as it becomes – affectively, discursively, politically – easier to talk around the subject, to make vague references to ‘community’ instead of ‘caste’; to talk of ‘discrimination’ instead of stratification, exploitation, marginalisation and power. ‘Discrimination’ recurred frequently in both groups in our discussion of Maitreya’s text, as the experience the author shared was recast as an interpersonal issue – even, as one trainer suggested, a problem that was ultimately due not to the fact that his teachers were Brahmin (‘upper’ caste), but because their feedback techniques and bond with the students were inappropriate as they were neither constructive nor conducive to helping the student achieve. In response to this suggestion, another trainer questioned Maitreya’s immediate reaction to the act of correction, arguing that this is part of the “learning process” which should not be taken

“negatively”. This correction, he suggested, should be seen as evidence that Maitreya’s interlocutors were “active listeners”. Once more, the group did not reject the experience that Maitreya had written about, but they found, in one trainer’s words, “that the story of Yogesh [Maitreya] is inconclusive”. On the one hand, they acknowledged that the act of correction can be “used as a method of domination”, with one facilitator sharing a historical anecdote of B. R. Ambedkar’s¹ unsuccessful attempts to find a teacher willing to teach him Sanskrit. On the other hand, however, they wondered whether Maitreya “may have had a preconceived notion about his own uh about his own caste identity. He may have felt bad. So this is also a possibility”. In other words, they suggested, Maitreya’s interpretation of correction as violence may have been a product of his own (negative) attitude. As the conversation unfolded, we moved swiftly from Maitreya’s argument crafted upon theories of power and symbolic violence, to an individualisation of the problem as potential discrimination at worst, helpful feedback at best. From questions of power, social stratification and marginalisation, we moved into individualised solutions of building students’ confidence, working on their “insecurity”, taking away their “fear”. In other words, the educational endeavour became a story of capacity building (Mathew, 2022) in which the solution, put simply, is to better equip students to manage the discrimination they will face through hierarchised ways of speaking and being.

Conclusion

I opened the paper with a short vignette about the effects of unequal Englishes in terms of how an awareness of the consequences of not adhering to ‘good’ English leads marginalised young adults in Delhi to consistently,

¹ B. R. Ambedkar was a highly influential Dalit organizer and political leader who served in the first independent government of India and led the committee tasked with writing the Constitution of India.

anxiously, strive towards (vague) notions of speaking ‘correctly’. As we saw through Arnav’s narrative, this affective stance is not an individualised phenomena but rather is rooted in a wider historical, political, economic, social and material conditions that create not only social hierarchies of speech practices but also the stratification of actors through continued effects of coloniality, caste and class.

These were discussions that I wanted to explicitly bring to the workshops, to see how we could collectively interpret the notion of correction and its embedding in wider social structures. In other words, one of the goals was to engage in conversation about the effects of unequal Englishes, unequal speakers and unequal conditions in the classroom, and how this is or might be navigated, reproduced, challenged by the institution. In doing so, my goal was neither to ‘guide’ nor to ‘teach’ the participants – these were not training workshops, and I had no institutional leverage to implement changes even if I had wanted to (even if, by virtue of my Britishness and my university affiliation, I was granted a certain authority). But, of course, I did – as we all do – have an agenda that was shaped by my own epistemological, ideological and political alignments. I hoped to reflect collectively on the NGO’s relationship to and location within processes of inequality that go beyond the domain of English language teaching; to ask under what circumstances these types of language solutions come to be offered as a response to questions of social inequality and social mobility; to explore how this is linked to wider discursive regimes and material organisation that work in service of particular political arrangements.

To some extent, these conversations did happen; I learnt a lot from participants’ analyses of Indian society, globalisation and English. We agreed about the absurdity of correction – particularly from a colonial perspective; less so from a caste perspective – but what was more difficult to address was how to navigate or alleviate this. The challenge here emerged from our

differing discursive conceptualisations of the root of the problem – as a wider structural issue embedded in class, caste and colonialism, or as an interpersonal issue. The latter framing leads to a (reluctant, perhaps) resignation of the need to adhere to ‘correct’ English, even if they were all aware that this would not do anything to fundamentally change things. With a tone of slight frustration in response to my repeated suggestions of the futility of English as a means for social mobility, one trainer noted that this English ‘capital’ may or may not “change their position in society”, but that “societal barriers are beyond our scope”.

The workshops themselves were not impermeable to the ideological and political economic forces that I had brought to light in my ethnographic analysis; they were the parameters that shaped the contours of our discussions. These discursive frictions meant that solutions and responses end up being articulated in particular ways – avoidance of taboo subjects, vague references, claims of neutrality or of incapacity. The discussions ended up locating the ‘problem’ and the ‘solution’ in the individual who needs only to be ‘proud’ or ‘confident’ of their ways of speaking, ways of being; to avoid interpreting everything ‘negatively’. In ways that parallel certain academic analyses of global inequalities of English, we found ourselves locked in a discussion of English that obscured power and politics and refused to connect the violence of correction to a wider organisation of resources and unequal valuation linked to the caste system and infused with class, coloniality and race.

By tracing these processes of inequality that unfurl and are negotiated in the classroom by students and teachers, and by interrogating the attempts at co-analysing these processes with members of staff, I have sought to bring into sharp focus the ethical and political dimensions of engagement exercises that are aligned with critical, emancipatory approaches. What does this tell us about our attempts as researchers to be a part of processes and practices that seek to alleviate – or even undo –

inequality that is perpetuated through (English) language learning across the globe? What does it tell us about the limits of education and pedagogy in such a pursuit? We know that education is hardly inherently emancipatory; that it can serve the reproduction of the status quo and be repurposed to serve far-right agendas (Tebaldi, 2021). But even in critical pedagogical approaches that explicitly focus on leftist and liberatory goals (e.g., critical anti-racist pedagogy, Kubota, 2021), we need to be wary of an over-emphasis on the emancipatory 'power' of education. To suggest that the participants of the workshop were in need of 'awareness raising' about unequal Englishes and its relationship with class, caste, colonialism and race would be to do them a huge (paternalist, colonial) disservice. If anything, the workshops were evidence of their strategic management of the discourse that demonstrated heightened awareness of what was at stake for them (and for the NGO more widely) in such discussions. This of course is, in itself, problematic, as it reinscribes the logics that uphold the status quo from which the participants variously benefit or suffer. This certainly does not mean that attempts to engage our participants in critical reflection are futile or pointless: I am sure that there is much to be gained for researchers, students and teachers alike from critical reflection on the political economy of unequal Englishes in the classroom, and I am certain that these need to be a staple of teacher training. The point, rather, is that we need to be alert to how the same symbolic and material organisation, agendas and interests that we critique also shape, guide, and hinder our efforts to change them. Our engagement in projects that are aligned with emancipatory and social justice goals must, then, be subject to the same critical analysis – one that is attuned to discursive, ideological and political economic logics and stakes – that we apply to the rest of our scholarly work.

Funding & Acknowledgements

Part of this research was funded through an ESRC Postdoctoral Fellowship (ES/W006693/1). The support of the Economic and Social

Research Council (ESRC) is gratefully acknowledged. My thanks and appreciation go to Ruanni Tupas for his support as my mentor for the postdoctoral fellowship as well as for the invitation to contribute to this special issue. I am also grateful to the reviewers whose suggestions helped strengthen the paper. Any errors and oversights are my own.

Earlier versions of parts of this paper appear in my doctoral thesis (Highet, K., 2021 'Becoming English Speakers: a critical sociolinguistic ethnography of English, inequality and social mobility in Delhi: UCL Institute of Education).

Conflict of Interest

The researcher reported that there is no conflict of interest with regard to research, intellectual property, and the publication of this research.

مقارنة الاقتصاد السياسي للإنجليزية في الصف الدراسي

الملخص

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

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

مقدمة

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

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

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

الجديدة للغة الإنجليزية كأداة تحريرية (تابيولا ولورنتي، 2017). ولهذا الأمر عواقب مهمة على كيفية إدارة الطلاب والمعلمين وفهم نهجهم في التعليم والتعلم والتحدث بالإنجليزية.

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

اللغة والاقتصاد السياسي

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

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

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

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

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

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

المنهجية

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

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

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

التصويب والطبقة والطائفة

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

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

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

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

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

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

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

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

الاحتكاكات الخطابية

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

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

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

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

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

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

إحدى الجلسات النهائية، عندما شعرت أننا قد تلاءمنا جميعاً مع شكل ورش العمل وكنا - على الأقل بقدر ما يمكنني قوله - أكثر راحةً، وأكثر استعداداً لمعالجة مواضيع غير مريحة. لأجل هذا النشاط، شاركت مقتطفاً من نصّ كتبه الباحث الداليت¹ يوغيش مايتريا، لـ بَريفيد (2018)، الذي وصف فيه تجاربه في الحظّ من قدره باستمرار في الجامعة من خلال "التصويب" الذي لا يرحم للقواعد والنطق في إنجليزيته من قبل المتحدثين "المتعلّمين" من الطبقة العليا. وحسب تعبيره، فإن هذا الفعل المستمر لتصحيح لغته الإنجليزية "لم يكن سوى تمرين لاستخدام موقع الهيمنة". عندما قدمت النص، طرأ تحولٌ ملحوظ في النبرة لدى كلنا المجموعتين. وبعد أن شاركتُ شاشتي مع المشاركين، منحتهم بضع دقائق لقراءة كلمات مايتريا. كان من الصعب الحكم على ردود الفعل الفورية في مكالمته عبر تطبيق "مايكروسوفت تيمز"، ومن الصعب معرفة ما إذا كانوا يتنقلون بشكل غير مريح في مقاعدهم، كما الحال عندي؛ من المستحيل استشعار التجنب المحرج للاتصال البصري الذي ربما قد يكون لو أننا كنا جميعاً جالسين في نفس الغرفة. لكن الانزعاج، مع ذلك، كان ملموساً في المناقشة التي أعقبت ذلك، في الأسئلة التي أثارها أحد المشاركين حول سبب حديثنا عن الداليت؛ وفي الردود المترددة من قبل آخرين بأن هذا الأمر كان مناسباً بالفعل، وأن هذا يجب أن يكون جزءاً من محادثتنا؛ وفي تأطير ردود المشاركين، المألوف بالتحوّلات والتذكيرات بأن مساهماتهم كانت "رأي تماماً".

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

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

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

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

البراهمة، ولكن لأن أساليب تعليقاتهم والربط مع الطلاب كانت غير مناسبة لأنها لم تكن بناءً ولا تساعد الطالب على التحصيل. رداً على هذه الإشارة، شككُ مدرّبٌ آخر في رد فعل مايتريا الفوري على فعل التصويب، بحجة أن هذا جزء من "عملية التعلّم" التي لا ينبغي أن تؤخذ "بشكل سلبي". وأشار إلى أنه يجب أن يُنظر إلى هذا التصويب على أنه دليل على أن محاور مايتريا كانوا "مستمعين نشطين". ومرة أخرى، لم ترفض المجموعة التجربة التي كتب عنها مايتريا، لكنهم وجدوا، على حد تعبير أحد المدرسين، "أن قصة يوغيش قابلة للطنن". من ناحية، اعترفوا بأن فعل التصويب يمكن استخدامه كوسيلة للهيمنة¹، حيث شارك أحد المُيسّرين حكاية تاريخية عن محاولات بي. آر. أمبيدكار¹ الفاشلة في العثور على معلّم على استعدادٍ لتعليمه اللغة السنسكريتية. ومن ناحية أخرى، تساءلوا عما إذا كان مايتريا "ربما كان لديه فكرة مسبقة عن هويته الخاصة حول هويته الطائفية / ربما كان يشعر بالضيق / لذلك هذا احتمال أيضاً". بعبارة أخرى، اقترحوا أن تفسير مايتريا للتصويب على أنه عنف قد يكون نتاج موقفه (السلبي). مع تطور المحادثة، انتقلنا بسرعة من حجة مايتريا التي صيغت بناءً على نظريات القوة والعنف الرمزي، إلى إضفاء الطابع الفردي على المشكلة على أنها تمييز محتمل في أسوأ الأحوال، وردود فعل مفيدة في أحسن الأحوال. من مسائل السلطة والترتيب الطبقي الاجتماعي والتهميش، انتقلنا إلى حلول فردية لبناء ثقة الطلاب، والعمل على "انعدام الأمن"، وإزالة "خوفهم". بعبارة أخرى، أصبح المسعى التعليمي قصة بناء القدرات (ماثيو، 2022) حيث يكون الحل، ببساطة، هو تجهيز الطلاب بشكل أفضل لإدارة التمييز الذي سيواجهونه من خلال طرقهم المتسلسلة هرمياً في التحدث وطرق الوجود.

الخاتمة

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

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

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

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

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

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

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

References

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Allan, K. (2013). Skilling the Self: The Communicability of Immigrants as Flexible Labour. In A. Duchêne, M.G. Moyer, and C. Roberts (eds), *Language, migration and social inequalities: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters (Language, mobility and institutions, 2).
- Banerjee-Dube, I. (2014). Caste, race and difference: The limits of knowledge and resistance. *Current Sociology*, 62(4), pp. 512–530.
- Block, D. (2018). The political economy of language education research (or the lack thereof): Nancy Fraser and the case of translanguaging. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(4), pp. 1–21.
- Bonacina-Pugh, F., Cabral, I. da C. and Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, 54(4), pp. 439–471.
- Bourdieu, P. (2010). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Translated by R. Nice. London: Taylor & Francis Group.
- Browning, P., Hight, K., Azada-Palacios, R., Douek, T., Gong, Y., Sunyol, A. (2022). Conspiring to decolonise language teaching and learning: Reflections and reactions from a reading group. *London Review of Education* 20(1) DOI: <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.42>.
- Chand, V. (2009). [v]at is going on? Local and global ideologies about Indian English. *Language in Society*, 38(04), p. 393.
- Cowie, C. (2007). The accents of outsourcing: the meanings of “neutral” in the Indian call centre industry. *World Englishes*, 26(3), pp. 316–330.
- Del Percio, A., Flubacher, M.-C. and Duchêne, A. (2017). Language and Political Economy. In O. García, N. Flores, and M. Spotti (eds), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 55–76). Oxford University Press.

- Deshpande, S. (2013). Caste and Castelessness: Towards a Biography of the "General Category". *Economic and Political Weekly*, 48(15), pp. 32–39.
- Duchêne, A. and Heller, M. (eds) (2012). *Language in late capitalism: pride and profit*. New York: Routledge (Routledge critical studies in multilingualism).
- Flores, N. and Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), pp. 149–171.
- Flubacher, M.-C., Duchêne, A. and Coray, R. (2018). *Language investment and employability: the uneven distribution of resources in the public employment service*. Springer International Publishing.
- García, O. and Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave Macmillan (Palgrave Pivot).
- Hassemer, J. and Garrido, M.R. (2020). Language as a resource with fluctuating values: Arabic speakers in humanitarian and social work. *International Journal of the Sociology of Language*, 2020(264), pp. 137–161.
- Heller, M. and McElhinny, B.S. (2017). *Language, capitalism, colonialism: toward a critical history*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Highet, K., (2022). She will control my son: navigating womanhood and English in the struggle for social mobility in India. *Journal of Sociolinguistics*, 26(5), pp. 648–665.
- Highet, K., (in press). "RIP English": Race, class and 'good English' in India. *Journal of Linguistic Anthropology*.
- Highet, K., and Del Percio, A., (2021a). When linguistic capital isn't enough: personality development and English speakerhood as capital in India. In J. E. Petrovic & B. Yazan (Eds.), *The commodification of language: Conceptual concerns and empirical manifestations*. New York: Routledge, pp. 127-143

- Hight, K., and Del Percio, A., (2021b). Hard work, growth mindset, fluent English: navigating contradictions in neoliberal logic. In M. Sardoc (Ed.), *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being and Justice* (pp. 100-119). Routledge Studies in Education, Neoliberalism and Marxism
- Inoue, M. (2006). *Vicarious language: Gender and linguistic modernity in Japan*. Berkeley: University of California Press.
- Kachru, B.B. (1976). Models of English for The Third World: White Man's Linguistic Burden or Language Pragmatics? *TESOL Quarterly*, 10(2), p. 221-239
- Kachru, B.B. (1988). The sacred cows of English, *English Today*, 4(04), p. 3-8
- Kachru, B.B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk et al. (eds), *English in the world: teaching and learning the language and literatures* (pp.11–30). Cambridge; New York: Cambridge University Press for the British Council,
- Kachru, Y. (2006). Mixers lyricizing in Hinglish: blending and fusion in Indian pop culture, *World Englishes*, 25(2): 223–233.
- Kubota, R. (2016). The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics, *Applied Linguistics*, 37(4), pp. 474–494.
- Kubota, R. (2021). Critical antiracist pedagogy in ELT. *ELT Journal*, 75(3), pp. 237–246.
- Lo, A. (2020). Systems, features, figures: Approaches to language and class vs. language and race. *Journal of Sociolinguistics*, 24(3), pp. 293–307.
- Maitreya, Y. (2018). My English isn't broken; your English is Brahmin. BuzzFeed, 4 January. Available at: <https://www.buzzfeed.com/yogeshmaitreya/does-the-subaltern-speak-in-correct-grammar> (Accessed: 26 August 2022)
- Martín Rojo, L. and Del Percio, A. (eds) (2020). *Language and neoliberal governmentality*. London; New York: Routledge (Language, society and political economy).

- Mathew, L. (2022). *English linguistic imperialism from below: moral aspiration and social mobility*. Bristol, UK; Jackson, TN: Multilingual Matters (Critical language and literacy studies, 28).
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), pp. 530–555.
- Murphy, A (2012). Discursive frictions: Power, identity, and culture in an international working partnership, *Journal of International and Intercultural Communication*, 6 (1), pp. 1–20.
- Mosse, D. (2020). The Modernity of Caste and the Market Economy. *Modern Asian Studies*, 54(4), pp. 1225–1271
- Natrajan, B. (2022). Racialization and ethnicization: Hindutva hegemony and caste. *Ethnic and Racial Studies*, 45(2), pp. 298–318.
- O'Regan, J.P. (2021). *Global English and Political Economy: An Immanent Critique*. 1st edition. Routledge.
- Otheguy, R., García, O. and Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), pp. 281–307.
- Pandian, M.S.S. (2002). One Step outside Modernity: Caste, Identity Politics and Public Sphere, *Economic and Political Weekly*, 37(18), pp. 1735–1741.
- Park, J.S.-Y. (2011). The promise of English: linguistic capital and the neoliberal worker in the South Korean job market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), pp. 443–455.
- Park, J.S.-Y. (2015). Structures of Feeling in Unequal Englishes, in R. Tupas (ed.) *Unequal Englishes: The Politics of Englishes Today*. London: Palgrave Macmillan UK, pp. 59–73.
- Park, J.S.-Y. (2021). *In Pursuit of English: Language and Subjectivity in Neoliberal South Korea*. Oxford, New York: Oxford University Press (Oxford Studies in Sociolinguistics).

- Park, J.S.-Y. and Wee, L. (2011). A practice-based critique of English as a Lingua Franca: A practice-based critique of English as a Lingua Franca. *World Englishes*, 30(3), pp. 360–374.
- Ramanathan, V. (2015). Contesting the Raj's "Divide and Rule" Policies: Linguistic Apartheid, Unequal Englishes, and the Postcolonial Framework, in T.R.F. Tupas (ed.) *Unequal Englishes: the politics of Englishes today*, pp. 203–221.
- Rampton, M.B.H. (1990). Displacing the "native speaker": expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), pp. 97–101.
- Rosa, J. and Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(05), pp. 621–647.
- Rosa, J.D. (2016). Standardization, Racialization, Languagelessness: Raciolinguistic Ideologies across Communicative Contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), pp. 162–183.
- Roy, A.G. (2013). The Politics of Hinglish, in L. Wee, R.B. Goh, and L. Lim (eds), *Politics of English: South Asia, Southeast Asia and the Asia Pacific* (pp. 21–36). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Studies in World Language Problems).
- Sandhu, P. (2015). Stylizing Voices, Stances, and Identities Related to Medium of Education in India. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 34(2), pp. 211–235.
- Sandhu, P. and Higgins, C. (2016). Identity in post-colonial contexts, in *The Routledge Handbook of Language and Identity*. Routledge.
- Saraceni, M. (2015). *World Englishes: a critical analysis*. London; New York: Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Inc.
- Tabiola, H., B. and Lorente, B. (2017). Neoliberalism in ELT Aid: Interrogating a USAID ELT Project in Southern Philippines. In M.-C. Flubacher and A.D. Percio (eds) *Language, education and neoliberalism: critical studies in sociolinguistics* (pp. 66–73). Bristol, UK; Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters (Critical language and literacy studies, 23),
- Tebaldi, C. (2021). Speaking post-truth to power. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 43(3), pp. 205-225.

- Tupas, R. (2020). Decentering language: displacing Englishes from the study of Englishes. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(3), pp. 228–245.
- Tupas, R. and Rubdy, R. (2015). Introduction: From World Englishes to Unequal Englishes. In R. Tupas (ed.) *Unequal Englishes* (pp. 1–17). London: Palgrave Macmillan UK.
- Upadhy, C. (2011). Software and the “New” middle class in the “New India”, in A. Baviskar and R. Ray (eds) *Elite and everyman: the cultural politics of the Indian middle classes* (pp. 167–192). New York: Routledge.
- Urciuoli, B. (2008). Skills and Selves in the New Workplace. *American Ethnologist*, 35(2), pp. 211–228.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), pp. 9–30.
- Williams, R. (1976). *Keywords: a vocabulary of culture and society*. London: Fontana.