

2023

'I don't speak Singlish' – linguistic chutzpah and denial in the ELT classroom

Luke Lu
Nanyang Technological University, lujiqun@ntu.edu.sg

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



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

Recommended Citation

Lu,L. (2023). 'I don't speak singlish' – linguistic chutzpah and denial in the ELT classroom. *International Journal for Research in Education*, 47(2) special Issue, 136-173. <http://doi.org/10.36771/ijre.47.7.23-pp136-173>

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.: 2171

**'I Don't Speak Singlish' – Linguistic Chutzpah and Denial in the
ELT Classroom**

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

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

Luke Lu

Nanyang Technological University,

Singapore

ليوك لو

جامعة نانينغ للتكنولوجيا-

سنغافورة

luiqun@ntu.edu.sg

'I Don't Speak Singlish' – Linguistic Chutzpah and Denial in the ELT Classroom

Abstract

In Singapore, dominant narratives of Singlish as 'bad English' and an impediment to acquiring the Standard co-exist with discourses about Singlish as a marker of Singaporean identity. One consequence of such competing discourses has been characterised as a polarity between linguistic anxiety about Singaporeans' proficiency in Standard English on the one hand, and rationalised confidence in using both registers appropriately on the other [that Wee (2014) terms 'linguistic chutzpah']. This paper examines a third phenomenon that is neither exclusively anxiety nor chutzpah in a specific site where metapragmatic evaluations of Englishes abound – the ELT classroom. Drawing on data from a bidialectal programme of Standard English and Singlish in a secondary school, I observe that while some students portrayed confidence in reasoning how Singlish might be appropriate in certain contexts, there are also instances where the same student might deny being a user of Singlish. Such denial may not be construed as anxiety, but a reflection of the unequal values of Englishes in wider society, even when bidialectalism may be promoted in the classroom.

Keywords: Singlish, Singapore, English Language Teaching, TESOL, Applied Linguistics, Sociolinguistics

Introduction

The use of English in Singapore is more accurately described as the co-existence of Standard English and its vernacular cousin, Singlish, in different domains of Singaporeans' daily lives. Standard English is recognised by all segments of society as the norm to be used in official domains. It is promoted by the state and uniformly valued by all social actors, regardless of race and class, as the pre-eminent linguistic capital to be used in official domains (Lu, 2021, p. 159).

At the same time, Singlish has developed as the lingua franca for almost everyone in Singapore, regardless of social class and educational level, cutting across ethnic boundaries (Ansaldo, 2009; Fong et al, 2002; Vaish & Roslan, 2011). Additionally, it has been described as being embedded in all informal domains of life in Singapore (Cavallaro & Ng, 2009, p. 156). Despite its prevalence, it is Singlish that generates controversy and where conflicting opinions abound. Such contested views are mostly regarding its legitimacy and desirability (Wee, 2018, p. 51). Common discourses supporting its use tend to claim it as a part of local cultural and national identity, while those against Singlish position it as ungrammatical "bad English" and as an impediment to learning the Standard (Wee, 2005, p. 56). Importantly, both sets of discourses are not mutually exclusive and may be espoused by the same individual.

Against this backdrop of conflicting ideological positions towards Singlish, Wee (2014) characterises how Singaporeans might react in an affective manner towards their own language use. He describes a polarity of 'linguistic chutzpah' on the one hand, and anxiety on the other. Thus, while some Singaporeans are notably anxious about their own English proficiency and often unsure if a certain variation in pronunciation or syntax might be

perceived as ungrammatical, there are also others expressing confidence in their linguistic abilities and able to justify their use of Singlish in appropriate contexts. However, in the course of administering a bidialectal programme in Standard English and Singlish in a local secondary school, I have come to observe student behaviours and metapragmatic utterances that appear to confound Wee's (2014) original formulation of chutzpah and anxiety.

This paper examines the case of Liz, a Secondary One student, who portrayed confidence in reasoning how Singlish might be appropriate in certain contexts, displayed remarkable proficiencies in both Standard English and Singlish in written tasks, yet denies being a fluent and frequent user of Singlish. I draw on data from a study that explored the use of Singlish and Standard English in an 8-week bidialectal programme. This was implemented in a local mainstream secondary school in July to August 2019. As a trained ELT secondary school teacher, I conducted the lessons myself, teaching two classes of Secondary One students (13 year olds) once a week, over eight weeks. Data collected included audio and video recordings of classroom discourse, interviews with students, as well as completed in-class tasks.

In what follows, I provide an overview of the varying attitudes and unequal statuses of Singlish and Standard English in Singapore, including the ELT classroom. This is linked to a deeper explication of Wee's (2014) notions of linguistic chutzpah versus anxiety. I then describe the focal participants and classroom activities from which I draw my data. I will analyse interview data from a focus group discussion, interactions from the same group while they were engaged in producing a poster advertisement, and the completed poster itself, demonstrating how some of Liz's practices reflect neither chutzpah nor anxiety. Indeed, Liz's practices and metapragmatic evaluations

of her own language use might be accounted for as an effect of Unequal Englishes – the competing and conflicting discourses surrounding Singlish in wider society, as well as the unequal values attributed to each of Singlish and Standard English reified by state language policies.

Conflicting discourses and Unequal Englishes in Singapor

Since independence in 1965, the Singapore state has implemented a bilingual policy. Every school-going child has to learn English and an official Mother Tongue associated with each of three recognised racial groupings (ie Mandarin for the Chinese, the Malay language for the Malays and Tamil or other Indian languages for the Indian community). At its core, the bilingual policy is entwined with the government’s aim of being a hub in the global economy, whilst maintaining racial and linguistic equality among the three official races. Ergo, “English is to be learnt by citizens for its instrumental value so as to enable the whole of society to be competitive in a global neoliberal regime, in line with the state’s branding of Singapore as a cosmopolitan multiracial nation amenable to foreign investment” (Lu, 2020, p. 152). This explains the privileging of English in all state functions, including the institutionalisation of English as the sole medium of instruction in all state-run schools. One consequence after five decades of the policy has been massive language shift towards English as a home language, especially among younger families (Bolton & Ng, 2014; Tan, 2014). Singapore is now seen as an ‘English-dominant’ country (Tupas, 2011), where state-sanctioned Mother Tongues play a secondary role in most aspects of life.

Another consequence of the privileging of English by the state has been an unforeseen emergence of a vernacular spoken across all races and social classes, that is Singlish (Tan, 2017). Because of the prevalence of Singlish, the government has, on occasion, employed it for public information campaigns and to stir nationalistic sentiments during National Day Parades. However, its overall stance towards Singlish has historically

been highly hostile. The state's adherence to a neoliberal economic vision has meant a consistent framing of Standard English as crucial to Singapore's development in a global economy (Lu, 2020), while Singlish is a problem that has to be resolved. According to state rhetoric, it is unintelligible to the rest of the world and hence a threat to the nation's economic progress (Wee, 2005, p. 57).

Singapore, therefore, presents a situation where Standard English is indubitably valued as a marker of socioeconomic and educational success. On the other hand, Singlish is often perceived by the younger generation as emblematic of their localised identities, and as the language of intimacy and sociability. Yet, it is also viewed as inappropriate and inadequate for formal functions and domains (Tan & Tan, 2008; Leimgruber, 2014; Cavallaro et al., 2014).

These stances towards Standard English and Singlish are similarly translated into the ELT classroom. The state often cites the interference model and its fear that Singlish-use will impede the learning of Standard English by students, or that Singlish will displace the Standard entirely among the population. Crucially, such a view remains rooted in and continues to inform current classroom practice, policy-making, and teacher and student ideology (Tupas, 2018; Fong et al., 2002). Decades of research have shown how the use of non-standard Englishes as a cultural and pedagogical resource in English language classrooms can result in improved learning of the Standard, as well as greater critical language awareness among learners (Wheeler, 2006; Fong et al., 2002; Tupas, 2018). Nonetheless, Singapore's Ministry of Education has never officially acknowledged the presence of Singlish in the classroom, much less recognise it to be of value to pedagogy (Seilhamer & Kwek, 2021).

Given the deep-rooted historicity and sociopolitical structures that constitute and sustain the unequal values and ideological biases towards

Standard English and Singlish in Singapore, Tupas (2021) rightly conceptualises English use here as *Unequal Englishes* (Tupas, 2015; Dovchin et al., 2016; Sabaté-Dalmau, 2018). It is precisely because of unequal Englishes in Singapore that leads us to consider Wee's (2014) characterisation of some affective manifestations of these overarching discourses.

Linguistic chutzpah and anxiety

In Wee's (2014) words,

“By ‘linguistic chutzpah’, then, I intend to specifically refer to a speaker’s confidence in his/her language choices and usage. However, linguistic chutzpah is not about making choices and usage that blatantly disregard conventions of grammar or situational appropriateness, as though these were irrelevant. Rather, it is confidence that is backed up by metalinguistic awareness and linguistic sophistication, giving the speaker the ability to articulate, where necessary, rationales for his/her language decisions.”

(Wee, 2014, p. 85)

As an example of linguistic chutzpah, Wee cites the Speak Good Singlish Movement (SGSM), a facebook group set up in response to the government’s anti-Singlish campaign the Speak Good English Movement (SGEM). The group harnessed substantive and valid linguistic arguments to categorically refute the state’s formulations through the SGEM, not just demonstrating a fair amount of bravura in opposing a government used to authoritarian measures, but importantly, also showing metalinguistic awareness and sophistication when justifying the existence and use of Singlish (Wee, 2014, pp. 90-91).

Notwithstanding this, public remonstrations like SGSM remain rare. The state’s persistent fear of Singaporeans’ lack of proficiency in Standard English (exemplified via the SGEM) has arguably fostered a widespread culture of insecurity among the populace regarding their competence in

English (Gupta, 2010, p. 76). At this opposite end of the spectrum, a lack of chutzpah has meant a sense of anxiety. Here, Wee refers to the case of a bureaucrat from a government agency, calling him to ask for the correct pronunciation of “Woodleigh”, the name of a new train station. The caller from the agency was hoping that a linguist would be able to provide the needed authoritative backing as to which variant pronunciation was the Standard (Wee, 2014, pp. 95-97). The implication is that the hapless civil servant was uncertain of the metapragmatic considerations behind choosing one variant over the other, and was unable to justify his/her choice without deferring to some supposed higher authority.

To Wee (2014, p. 98), Singaporeans’ vacillation between the polarity of linguistic chutzpah and anxiety is a reflection of English use in late modernity, when speakers have to actively negotiate, challenge, or even shape associations between language and sociocultural values. Indeed, the ELT classroom presents an ideal microcosm of how students might navigate these ideologies, and exhibit chutzpah or anxiety. I will now describe my participants before turning to the data.

Participants and Method

Data from this paper is drawn from a pioneering study to investigate the pedagogical value of Singlish in the ELT classroom (Lu, 2022), where a bidialectal programme is designed and delivered to secondary school students. It is based on Tupas’ (2018, pp. 8-9) depiction of additive bidialectalism for Singapore’s context, where (i) both Singlish and Standard English are seen as appropriate forms of language use for particular social situations, audiences, and purposes; and (ii) Singlish is used as a resource to facilitate the learning of Standard English. The programme was delivered in a mainstream secondary school to two Secondary One classes (13 year olds) of 40 students each. This occurred over eight weeks in July to August 2019. Specific teaching practices include methods well-established in bidialectal

education, and proposed by local linguists, such as contrastive analysis (Fong et al., 2002; Alsagoff, 2016).

The data collected throughout the eight weeks include recordings from two video cameras totalling 16 hours, audio recordings of student interactions in classroom activities totalling 112 hours, audio recordings of focus group discussions with four groups of students totalling 80 minutes, completed written tasks from classroom activities, and about 80 pages of field notes.

The data that I focus on in this paper is drawn from the activities and interactions of one particular group of three students – Liz, Bea, and May. I zoom in on portions of the data where they express metapragmatic evaluations or stances of Standard English or Singlish. This included statements made during focus group discussions or interactions within the group during classroom activities, as well as the completed written task of producing a poster advertisement. In line with the aims of the paper, I considered if there were any affective expressions that might be classed as chutzpah or anxiety. I also investigated the kinds of stances that are habitually and conventionally linked to certain subject positions, which will then allow us to conceptualise the indexical relationship between acts of stance-taking (e.g., expressing an opinion about Singlish or deploying the register in a written task) and the sociocultural field (e. g. circulating discourses about Singlish as “bad English”) (Jaffe, 2009, p. 4).

“I don’t speak Singlish often”

The metapragmatic utterances produced by students in the study with regard to Singlish and Standard English are generally in line with the findings of previous surveys (e.g., Cavallaro, et al., 2014). Thus, students would situate Singlish as a language of friendship and informality, while Standard English is positioned as formal and of economic value. Such

discourses are exemplified in Extracts (i) and (ii) below in the focus group discussion involving all three girls. However, it is worth drawing our attention to Liz's responses. In the extracts that follow, "I" indicates a research assistant who was employed as part of the research team.

Extract (i)

- 1 I: **So like (0.3) what are your thoughts on these two**
 2 **Englishes? Like (0.2) like just generally.**
 3 Liz: I mean:: generally I don't speak Singlish often at all.
 4 I: Mmhmm
 5 May: Are you serious?
 6 Liz: No I'm serious. I really don't use it often, at home,
 7 outside, anywhere.
 8 Bea: Personally, erm, like among my classmates I speak like
 9 the most Singlish because it's like the only (0.2) the only
 10 (0.2) comfortable language.
 11 Liz: That is true.
 12 I: Wait wait sorry what do you mean by the most?
 13 Bea: Like Singlish. We speak a lot of Singlish. We don't speak
 14 much like proper, standard English.
 15 I: So, you feel that you speak more Singlish with your
 friends?
 16 Bea: Yeah.
 17 May: I never use standard English.
 18 All: (laughter)
 19 I: So but then you said that you (0.2) rarely use Singlish?
 20 Liz: Yeah:: I mean maybe its because the fact that my sister
 21 scolds me for mispronouncing words, the fact that I just
 22 don't want to use it really.
 23 Bea: Seriously?
 24 I: Oh okay, then what about your parents?
 25 Liz: My mom speaks Chinese, so not a lot of Singlish ah. My
 26 dad then, he speaks Singlish more often.

Focus group discussion 13 Aug 2019

Here, Liz first suggests that she does not use Singlish often (line 3), and this claim is immediately met with some disbelief by May (line 5). May's

remark could be because Liz's claim is incompatible with what May knows about Liz's actual language use (i.e., that Liz does speak Singlish), or it might be a genuine statement of surprise. It is certainly surprising if Liz's claim were true, given that her language practices (of not using Singlish) would be in the minority compared to both May and Bea's claims of using Singlish themselves, as well as what is generally known to be the lingua franca among the wider student population. Nonetheless, in focus group discussions, it is observed that Liz does deploy Singlish features at times. For example, the use of the discourse particle 'ah' occurs in Extract (i) line 25, and in Extract (ii) line 6 below. In any case, Liz reacts to May's disbelief by doubling down and elaborating on her claim [Extract (i) line 6], and when asked by the interviewer again, explaining that this is because of her sister's strict regime in regulating her language use, and that she herself chooses not to speak it (lines 20-22).

Even as Liz claims not to use Singlish often, there is a general consensus among the group regarding the unequal statuses of both Singlish and Standard English in the subsequent part of the discussion [Extract (ii)].

Extract (ii)

- 1 I: **But then (0.3) So between the two right, do you feel**
 2 **that either one is more useful or?**
 3 Liz: Standard.
 4 Bea: I think standard is more useful cause around the globe
 5 it's usually standard .
 6 Liz: Universal (0.2) then more people will understand.
 7 I: But some of you said you know that you use Singlish
 more.
 8 Bea: Because it's with my friends and we're in Singapore.
 9 I: But then the standard is still more useful is it?
 10 Bea: Yes.

- 11 I: So the more standard is more::
- 12 Liz: More formal.
- 13 I: So formal is better?
- 14 May: Depends on the (0.2) depends on the situation.
- 15 I: What situation?
- 16 May: Like oral lah.
- 17 Liz: Or someone who is not from Singapore and don't speak Singlish
- 18 Bea: Yeah.
- 19 I: So just to make ourselves more understandable around the world?
- 20 Liz: Yeah.

Focus group discussion 13 Aug 2019

It is clear from Extract (ii), that Singlish is assessed to only be appropriate among friends and within Singapore. Standard English is meant for formal settings, such as the Oral Examination (lines 12-16); and in a reproduction of state rhetoric, it is intelligible globally (lines 4-6). The implication is that Singlish is not intelligible to foreigners (line 17). Crucially, the three girls' lack of hesitancy and uncertainty in Extract (ii) can also be perceived as an instantiation of Wee's (2014) sense of linguistic chutzpah, having all portrayed "confidence backed up by metalinguistic awareness" (Wee, 2014, p. 85). In this case, they have explicitly drawn indexical links between Singlish and Standard English as discursive objects, to wider circulating discourses surrounding the values of each and appropriateness of use in various contexts.

The next extract is drawn from the same three girls' interactions as they were tasked to produce a poster advertisement for a travel agency. This classroom activity was part of the bidialectal programme that they underwent. The only instruction they were given is that they could use either or both Standard English and Singlish as resources in the poster.

Extract (iii)

- 1 Liz: er Bea since you're one of the more fluent Singlish
 2 speakers can you make up an introduction for
 3 a (inaudible) (0.5) like hello there fellow people
 4 in singapore ah er-
- 5 May: -Eh ren ah:
- 6 Liz: No just do it in singlish any singlish and add as
 7 many singlish as you like have you ever had that
 8 situa[tion]
- 9 Bea: [you do know] you are asking a pinoy to say
 10 singlish right?
- 11 Liz: yeah I mean I don't speak fluent Singlish?
 12 [long pause of 10s as Bea writes on poster]
- 13 Liz: Okay think (1) yeah we [can
 14 May: [oh yeah that's smart!]
- 15 Liz: Or:: then we say you (0.5) [we very cheap] one
 16 Bea: [we very (inaudible)]
- 17 May: Ya we very cheap one! Confirm plus chop!
- 18 Liz: All right (0.2) write that down in pencil then.
- Interaction during group poster activity 20 Aug 2019

Two key observations can be made through this interaction. First, Liz asserts that she is not a fluent speaker of Singlish (line 11), rehashing her similar claim just a week before during the focus group discussion that she does not use Singlish often.

Second, and more significantly, despite her claims, Liz is the one leading the group in formulating Singlish utterances to be deployed in the poster. She initially appoints Bea, originally from the Philippines, to be the main scribe, but proceeds to provide an example of what to write (lines 1-4). May's suggestion to insert a Mandarin feature [where 'ren' (人) translates to 'people'] is refuted by Liz (lines 6-7). As Bea writes what Liz suggests, Liz continues to propose more Singlish utterances (line 15), which is then taken up by May (line 17) and authoritatively endorsed by Liz herself again (line 18).

Figure 1 below shows the finished poster completed by all three girls, where both Singlish and Standard English features have been deployed.

Figure 1
completed poster by Liz, May, and Bea.

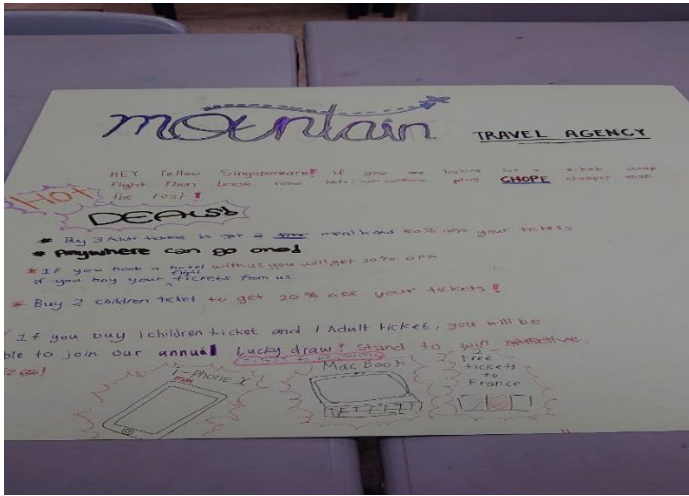
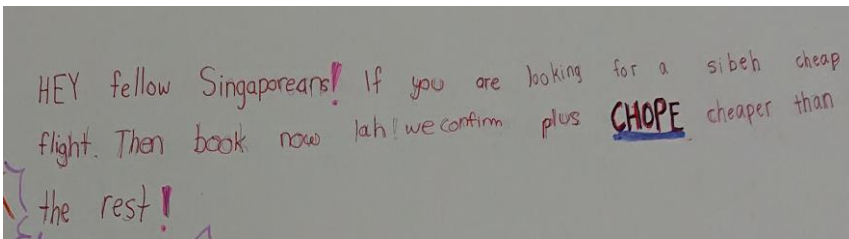


Figure 2
Tagline of poster



The interaction in Extract (iii) occurred as the three girls were crafting the words in Figure 2. The students are apparently appealing to a target audience of Singaporeans using Singlish features in “sibeH cheap flight” (a very cheap flight), “Then book now lah” (the inclusion

of discourse particle “lah” for emphatic meaning), and “confirm plus chope cheaper” (definitely cheaper). Notably, the Singlish word “chope” has been rendered incorrectly, where the right spelling ought to be “chop”. It indicates that grammaticality and proficiency in a vernacular like Singlish can be imperfect among local students. Nonetheless, the choice of Singlish in the tagline makes sense, considering that the purpose of the tagline would presumably be to capture the attention of the imagined audience and, perhaps, shorten social distance.

While the produced poster is an instantiation of stylisation practices (Spitzmuller, 2015, p. 130), it is similar in indexicality (cf Silverstein, 2003) to the metapragmatic evaluations that occurred in the focus group discussions in Extracts (i) and (ii). The choice of register and linguistic features in the poster also indirectly indexes the relationships the students were drawing between each register and the wider sociocultural field. Singlish is recognised by Liz as a typified practice linked to the Singaporean hoi polloi (a typified user of Singlish), appropriate for marketing products aimed at the masses, and useful in taglines to attract the attention of general readers. The choice of Singlish in the tagline points to Liz’s sophisticated awareness of (a) indexical links between notions of social class and branding, (b) purpose of communication, (c) audience design, (d) genres of writing, and the aptness of Singlish in relation to all of these abstract and interrelated communicative concepts.

Consequently, Liz’s role as the group’s leader – directing what to write for the poster, deciding which linguistic feature to include and exclude, and overriding other self-proclaimed frequent users of Singlish like May – is in effect a manifestation of her supreme chutzpah in Singlish use. How then can we reconcile her claims of low proficiency

in Singlish and that she does not use it frequently, with her chutzpah and indeed, sophistication, when actually deploying Singlish features in communication?

Overlapping beliefs and dissonant practices

While Wee (2014) characterises linguistic chutzpah and anxiety as a result of contested ideologies and unequal Englishes in Singapore, what we observe in Liz is markedly different. Hers is a sort of dissonant behaviour that portrays chutzpah (not anxiety) for a language, yet openly denies using it. As it happens, similar forms of dissonant behaviour have been widely observed in studies on teacher beliefs in Singapore.

When investigating teacher beliefs regarding bilingualism in Singapore, Vaish (2012) notices how some teachers expressed seemingly contradictory ideas. For example, teachers who believed that a student's non-English home language can be useful in teaching/learning English, also held beliefs that supported English-only instruction. She characterises this phenomenon as an 'overlap of beliefs' (Vaish, 2012, p. 66), which she explains as a contestation between what their own teaching experience has revealed (that using the student's L1 can help in learning English), versus what their pedagogical training has explicitly taught them (that English-only immersion is the best way to learn).

Similar overlapping beliefs and ideological contestations are also seen more recently in Tupas' (2021) study. The English teacher in question exhibits conflicting ideologies and practices about the use of Singlish in the ELT classroom. On one hand, the teacher acknowledges Singlish as a legitimate form of communication in research interviews, and actually speaks Singlish with students to build better rapport with them. On the other hand, she does not openly endorse the use of Singlish by students in the

classroom, avoiding students' questions about whether a Singlish utterance can be used. Tupas (2021, pp. 230, 234) attributes this to a highly regulated regime of teaching practice in Singapore, where teachers are expected to strictly follow pedagogical guidelines set out by the Ministry of Education, even as they navigate their own teacher belief systems and expertise. Her seeming contradictory style of teaching is therefore a culmination of: (a) overarching ideologies to do with Singlish and Standard English; (b) the need to affirm and build rapport with her students' localised identities; and (c) an awareness of the constraints and implications of violating state-sanctioned behaviours (Baildon & Sim, 2009).

In this vein, Liz's supreme chutzpah when deploying Singlish and concomitant denial of using Singlish often or fluently can also be accounted for by considering the structural conditions in Singapore society. Crucially, Liz's stance is produced in quite different circumstances from the teachers in the work of Vaish (2012) and Tupas (2021). Unlike the teachers who have more of an institutional minefield to navigate, Liz was expressing these notions when Singlish has already been permitted for use in the bidialectal programme. So, she is not denying Singlish because her language use is being presently and expressly regimented. This is unlike the typical monolingual language classroom prominently described by Heller (1996, p. 151), where students often deny using languages deemed illegitimate by the teacher and school system. Moreover, Liz is well aware of the negative peer pressure in the classroom (Nieto, 2000, p. 203) that comes with her denial of Singlish, going against the grain of her group mates who readily admit to using Singlish, as well as most of her peers. In this way, Liz's denial is also to be differentiated from the often observed phenomenon of students wanting to fit in with a more desirable social grouping around them, and consequently claiming not to speak a language that marks them to be of a different ethnicity or social class (e.g., Bashir-Ali, 2006, pp. 631-633). Significantly, her denial does not stem from linguistic anxiety in Wee's (2014) sense, since she

is apparently capable of both expressing and harnessing her metalinguistic awareness of Singlish in specific communicative tasks.

One can only reasonably surmise that it is her ideological beliefs regarding the unequal statuses of Standard English and Singlish that contribute to her simultaneous chutzpah and denial. In explicating Bourdieu's (1991) notion of the linguistic market, Park and Wee (2012) reminds us that, "All actors are simultaneously embedded in multiple markets, and because different markets are characterised by distinct norms and values, individuals are always faced with the need to reconcile the potentially conflicting demands – including demands relating to language use – which various markets may impose on them" (Stroud & Wee, 2011 in Park & Wee, 2012, p. 29). Thus, when Liz says she does not speak Singlish, she is orienting to and drawing on the dominant discourse and structural privileging of Standard English as pre-eminent linguistic capital (associated with the linguistic market of the education system and officialdom), as well as her experiences of being corrected to speak only the Standard by her older sister (itself a consequence of state-sanctioned Standard English). Yet, she has also been socialised into Singlish use through her father and friends (associated with the linguistic market of informal relations), and so has become extremely adept at manipulating Singlish features and attendant indexical qualities for her own purposes. Liz might uphold a superior valuation of Standard English that trumps her social need to openly claim Singlish as part of her identity, but she cannot escape the inevitability of having to use and understand Singlish in order to function and be accepted by the majority of her peers in informal social settings (cf Lu, 2021, pp. 160-161). Her linguistic chutzpah and denial are therefore linked to the multiple linguistic markets she inhabits, and can be perceived as a reflection and effect of Unequal Englishes in these markets.

Such dissonant behaviour ought not be seen as rare nor anomalous, and is likely exhibited by many others. In a popular online forum responding

to the question of “As a Singaporean, do you speak Singlish? Why or why not?”, we see comments that portray similar claims of denial.

“I don’t speak Singlish. I never learnt this thing called Singlish. Perhaps a large proportion of Singaporeans speak this Singlish, which is a pidgin language. But you can’t really say that every Singaporean speaks Singlish. I was born and raised in Singapore and I never learnt this Singlish...

If you are a Singaporean who does not speak the pidgin language, you may face hostility from other Singaporeans who could speak it because that thing is a source of identity for them. Because it is part of their identity, they want to persevere it and it frustrates them when you are not contributing to its preservation by speaking it. I never felt the need to give any importance to such bullies and learn this Singlish to appease them. I just speak normal language. I don’t speak any pidgin language.”

Kanmani Sabapathy, 31 January 2022 on *Quora*

Accordingly, individuals such as Liz and Kanmani are seen to tread a fine line in claiming to prefer Standard English even in informal linguistic markets, risking exclusion from localised friendship groups. They are well aware that Singlish is the valued and appropriate register among their peers, which makes their denial of Singlish all the more remarkable, though not necessarily inexplicable.

Conclusion

There is a broad consensus that characterises Singapore’s educational and sociopolitical climate as one that is highly regimented, centralised, and ideologically bound to the state’s vision (Ong, 2007; Chua, 2017). Indeed, the state’s positioning of Standard English and Singlish has arguably given rise to chutzpah and anxiety surrounding the two registers (Wee, 2014), and perhaps dissonant behaviour where individuals can portray both chutzpah for and deny using the same language.

This poses certain implications and challenges for ELT, especially in the implementation of supposed progressive forms of bidialectal pedagogy. There is a need to be sensitive to the practices and language beliefs of students like Liz who continue to uphold the pre-existing unequal statuses of Englishes. In Liz's case, she does not resist the pedagogy itself. But what if family members and some students do resist? Does the teacher persuade them of the merits and ultimately insist on bidialectal practices in the classroom? Can students opt out? These are important questions for researchers and teachers alike to consider in a place such as Singapore, where the stigma of Singlish the vernacular remains strong, and where we are only beginning to experiment with and explore bidialectal programmes.

Funding

This study (with ethical approval number IRB-2018-05-045) was funded by the MOE AcRF Tier 1 Grant. Much appreciation also goes to the teachers and students who accommodated the research project in their school. Any errors contained herein are mine alone.

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

ملخص

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

مفردات رئيسية: السنغليزية، سنغافورة، تدريس اللغة الإنجليزية، تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، علم اللغة التطبيقي، علم اللغة الاجتماعي

المقدمة

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

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

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

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

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

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

الخطابات المتضاربة والإنجليزيات المتبينة في سنغافورة

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

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

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

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

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

نظراً للتاريخية العميقة الجذور والهياكل الاجتماعية السياسية التي تشكل وتحافظ على القيم غير المتكافئة والتحيزات الأيديولوجية تجاه اللغة الإنجليزية القياسية والسنغليزية في سنغافورة، تصوّر توباس (2021) بحق استخدام اللغة الإنجليزية هنا على أنها إنجليزيات متباينة

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

الوقاحة اللغوية والقلق

بكلمات وي (2014)،

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

(وي، 2014، ص. 85)

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

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

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

المشاركون والمنهجية

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

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

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

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

"لا أتحدث السنغليزية في غالب الأحيان"

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

المقتطف (1)

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

- 20 ليز: نعم: أعني ربما بسبب حقيقة أن أختي توبّخني لأنني أخطئ في نطق
الكلمات، وحقيقة أنني حقاً لا أريد استخدامها.
- 21
22
- 23 بيا: حقاً؟
- 24 المساعد: لا بأس، وماذا عن والديك؟
- 25 ليز: أي تتحدث الصينية، لذا ليس هناك الكثير من السنغليزية، آه. من ثم
26 أي، يتحدث السنغليزية أكثر في الغالب.
- مناقشة مجموعة التركيز 13 آب/أغسطس 2019

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

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

المقتطف (2)

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

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

مناقشة مجموعة التركيز 13 أغسطس 2019

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

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

المقتطف (3)

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

تفاعل أثناء نشاط عمل ملصق جماعي في 20 أغسطس 2019

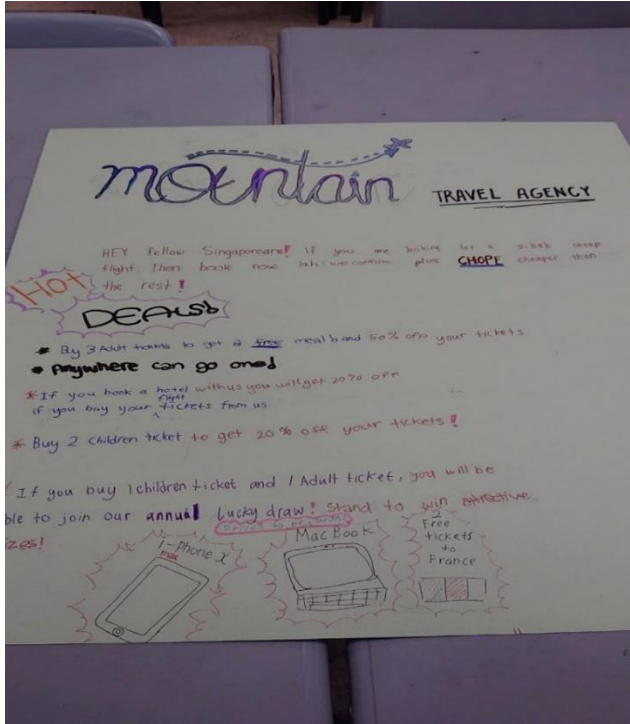
يمكن إبداء ملاحظتين رئيسيتين من خلال هذا التفاعل. أولاً، تؤكد ليز أنها ليست متحدثة بطلاقة في السنغليزية (السطر 10)، حيث أعادت صياغة ادعائها المماثل قبل أسبوع واحد فقط خلال مناقشة مجموعة التركيز بأنها لا تستخدم السنغليزية كثيراً.

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

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

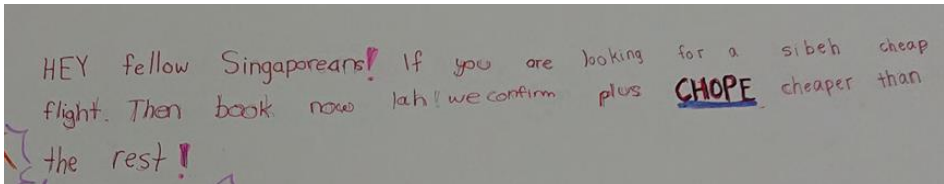
الشكل 1

ملصق مكتمل من ليز وماي، وبيا.



الشكل 2

شعار الملصق



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

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

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

بالنتيجة، فإن دور ليز كقائد مجموعة - توجه بما يجب كتابته للملصق، وتقرر السمة اللغوية التي يجب تضمينها واستبعادها، وتتجاوز الأخريات ممن يعلن أنفسهم مستخدمين متكررات للسنغليزية مثل ماي - هو في الواقع مظهر من مظاهر وقاحتها البارزة في استخدام السنغليزية. فكيف يمكننا التوفيق بين ادعاءاتها حول تدني الكفاءة في السنغليزية وأنها لا تستخدمها كثيراً، ووقاحتها ودهائها، بحق، عند نشرها لسمات السنغليزية في التواصل؟

المعتقدات المتداخلة والممارسات المتنافرة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الخاتمة

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

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

التمويل

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

References

- Alsagoff, L. (2016). Interpreting Error Patterns in a Longitudinal Primary School Corpus of Writing. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 114–124.
- Ansaldo, U. (2009). The Asian typology of English: Theoretical and methodological considerations. *English World-Wide*, 30(2), 133–148.
- Baildon, M., & J. B.-Y. Sim. (2009). Notions of Criticality: Singaporean Teachers' Perspectives of Critical Thinking in Social Studies. *Cambridge Journal of Education* 39 (4), 407–422.
- Bashir-Ali, K. (2006). Language Learning and the Definition of One's Social, Cultural, and Racial Identity. *TESOL Quarterly*, 40(3), 628-639.
- Bolton, K., & Ng, B. C. (2014). The Dynamics of Multilingualism in Contemporary Singapore. *World Englishes* 33 (3), 307–318.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cavallaro, F., & Ng, B. C. (2009). Between status and solidarity in Singapore. *World Englishes*, 28(2), 143–159.
- Cavallaro, F., Ng, B. C. & Seilhamer, M. F. (2014). Singapore Colloquial English: Issues of prestige and identity. *World Englishes* 33(3), 378–397.
- Chua, B. H. (2017). *Communitarian Ideology and Democracy in Singapore*. NY: Routledge.
- Dovchin, S., Sultana, S. & Pennycook, A. (2016). Unequal Translingual Englishes in the Asian Peripheries. *Asian Englishes* 18(2), 92–108.
- Fong, V., Lim, L. & Wee. L. (2002). 'Singlish': Used and Abused. *Asian Englishes*, 5 (1), 18–39.
- Gupta, A. F. (2010). Singapore Standard English revisited. In Lisa Lim, Anne Pakir, & Lionel Wee (eds.), *English in Singapore: Modernity and management*, 57–89. Hong Kong: The Hong Kong University Press. [SEP]
- Heller, M. (1996). Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, 8(2), 139-157.
- Jaffe, A. (2009). Introduction: The sociolinguistics of stance. In A. Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic perspectives*, 57-89. Oxford: Oxford University Press.

- Leimgruber, J. (2014). Singlish as defined by young educated Chinese Singaporeans. *International Journal of the Sociology of Language*, 230, 45–63.
- Lu, L. (2020). Singapore's nation branding through language policy: 'commercial nationalism' and internal tensions. In I. Theodoropoulou and J. Woydack (Eds) *Language and country branding research companion*. London: Routledge, 145-162.
- Lu, L. (2021) Disaffiliation amongst academically elite students in Singapore: the role of a non-standard variety of English. *International Journal of the Sociology of Language* 271: 139–166.
- Lu, L. (2022). Exploring Singlish as a Pedagogical Resource in the ELT Classroom: Implementing Bidialectal Pedagogy in Singapore. *TESOL Quarterly*.
- Nieto. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a Mobile Technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3–8.
- Park, J. & Wee, L. (2012). *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. NY: Routledge.
- Sabapathy, K. (2022) As a Singaporean, do you speak Singlish? Why or why not? Available at <https://www.quora.com/As-a-Singaporean-do-you-speak-Singlish-Why-or-why-not>
- Sabaté-Dalmau, M. 2018. "I Speak Small': Unequal Englishes and Transnational Identities among Ghanaian Migrants." *International Journal of Multilingualism* 15 (4): 365–382.
- Seilhamer, M. F. & Kwek, G. (2021) Repositioning Singlish in Singapore's language-in-education policies, *Asia Pacific Journal of Education*, 41(4), 754-770.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23, 193–229.
- Spitzmüller, J. (2015). Graphic variation and graphic ideologies: a metapragmatic approach. *Social Semiotics*, 2(25), 126–141.
- Tan, P. & Tan. D. (2008). Attitudes towards non-standard English in Singapore. *World Englishes*, 27(3–4), 465–479.
- Tan, Y. Y. 2014. English as a 'Mother Tongue' in Singapore. *World Englishes*, 33 (3), 319–339.

- Tan, Y.Y. (2017). Singlish: an illegitimate conception in Singapore's language policies? *European Journal of Language Policy*, 9(1), 85-104.
- Tupas, R. (2011). English-knowing Bilingualism in Singapore: Economic Pragmatism, Ethnic Relations and Class. In *English Language Education Across Greater China*, edited by A. Feng, 46–69. Bristol: Multilingual Matters.
- Tupas, R. (2015). *Unequal Englishes: The Politics of Englishes Today*. London: Palgrave Macmillan.
- Tupas, R. (2018). Singlish in the Classroom: Is Singapore Ready for Additive Bidialectalism?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(8), 982–993.
- Tupas, R. (2021). Fostering translingual dispositions against Unequal Englishes, *English in Education*, 55(3), 222-238.
- Vaish, V. (2012). Teacher Beliefs regarding Bilingualism in an English Medium Reading Program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 53–69.
- Vaish, V., & Roslan, M. (2011). 'Crossing' in Singapore. *World Englishes*, 30(3), 317–331.
- Wee, L. (2005). Intra-language discrimination and linguistic human rights: The case of Singlish. *Applied Linguistics*, 26(1). 48–69.
- Wee, L. (2014). Linguistic Chutzpah and the Speak Good Singlish Movement. *World Englishes*, 33(1), 85–99.
- Wee, L. (2018). *The Singlish controversy: Language, culture and identity in a globalizing world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheeler, R. (2006). What Do We Do about Student Grammar – All Those Missing -ed's and -s's? Using Comparison and Contrast to Teach Standard English in Dialectally Diverse Classrooms. *English Teaching*, 5(1), 16–33.