

استعمارزدایی از زبان و ادبیات: بررسی راهبردهایی برای استعمارزدایی در

مطالعات زبانی و ادبی در دانشگاهها

علی عقیلی نیا^۱

چکیده

این مقاله به بررسی میراث پایدار استعمار در حوزه‌های زبان‌شناسی و ادبیات می‌پردازد و راهبردهای دگرگون‌کننده‌ای برای استعمارزدایی در دانشگاه و جامعه‌ی گسترده‌تر پیشنهاد می‌کند. با استناد به نظریه‌های پسااستعماری، اندیشه‌های استعمارزدایانه و پداگوژی انتقادی، پژوهش حاضر سلطه‌ی کانون‌های ادبی اروپامحور و زبان‌های استعماری مانند انگلیسی و فرانسوی را مورد نقد قرار می‌دهد؛ سلطه‌ای که دانش‌های بومی را به حاشیه رانده و زمینه‌ساز تداوم خشونت معرفتی شده است. با بررسی زمینه‌های تاریخی، این پژوهش نشان می‌دهد که چگونه استعمار سلسله‌مراتب زبانی، شکل‌گیری کانون‌های ادبی و هژمونی فرهنگی را رقم زده و نابرابری‌های جهانی در تولید دانش را تقویت کرده است. مقاله همچنین راهبردهای کلیدی

^۱ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه دولتی قم، Aliaghilinia1997@gmail.com

استعمارزدایانه را شناسایی می‌کند؛ از جمله: گوناگون‌سازی برنامه‌های درسی برای محوریت دادن به صداهای حاشیه‌ای، ترویج چندزبانگی از طریق اقداماتی مانند احیای زبان مائوری در نیوزیلند، و بازنگری در رویکردهای آموزشی با بهره‌گیری از پداگوژی انتقادی پائولو فریره (۲۰۰۷) نمونه‌هایی همچون جنبش «رودز باید برچیده شود» در آفریقای جنوبی، پژوهش‌های استعمارزدایانه در آمریکای لاتین و برنامه‌های زبان‌های بومی، هم ظرفیت‌ها و هم چالش‌های این راهبردها را آشکار می‌سازند. با وجود پیشرفت‌هایی که در این مسیر صورت گرفته، مقاله به بررسی موانع پابرجا می‌پردازد؛ از جمله مقاومت ساختاری نهادها، نمادین سازی تنش میان استانداردهای جهانی دانشگاهی و ویژگی‌های فرهنگی محلی. در نهایت، این پژوهش استدلال می‌کند که استعمارزدایی در حوزه‌های زبان و ادبیات برای دستیابی به عدالت معرفتی و برابری فرهنگی ضروری است. مقاله خواستار اصلاحات ساختاری در دانشگاه‌هاست؛ از جمله گوناگون‌سازی هیئت علمی، بازنگری در محتوای دروس و همکاری فعال با جوامع حاشیه‌ای برای برچیدن چارچوب‌های استعماری. با تمرکز بر نظام‌های دانشی بومی و تقویت روایت‌های سکوت‌شده، این مطالعه بر لزوم یک تحول بنیادین در جهت شمول‌پذیری، عدالت اجتماعی و گوناگونی معرفتی در فضاهای آکادمیک و اجتماعی تأکید می‌ورزد.

واژگان کلیدی: استعمارزدایی، زبان و ادبیات، راهبردها، مطالعات زبانی و ادبی

مقدمه

۱.۱. پیش‌زمینه و بستر

¹ Freire,

² #RhodesMustFal

³ Tokenism

پروژه‌ی استعمار به‌طور عمیقی چشم‌اندازهای زبانی و ادبی جهان را شکل داده و سلسله‌مراتب قدرت و دانش را در آن نهادینه کرده است؛ سلسله‌مراتبی که تا امروز نیز تداوم یافته است. استعمار نه‌تنها زبان‌های اروپایی را بر سرزمین‌های استعمارشده تحمیل کرد، بلکه زبان‌ها و سنت‌های ادبی بومی را به حاشیه راند و آنها را در جایگاهی فروتر قرار داد (فیلیپسون^۱، ۱۹۹۲). این امپریالیسم زبانی همراه بود با ایجاد یک «کانون ادبی اروپامحور» که روایت‌های غربی را برتر شمرد و در عین حال صداهای غیرغربی را پاک کرد یا تحریف نمود (اشکراف و همکاران^۲، ۱۹۸۹). با وجود فرایند استعمارزدایی رسمی در میانه‌ی قرن بیستم، میراث استعمار همچنان در دانشگاه‌های معاصر پابرجاست؛ جایی که چارچوب‌های استعماری همچنان بر برنامه‌های درسی، روش‌های پژوهشی و شیوه‌های آموزشی سیطره دارند (میمبه، ۲۰۱۶). تداوم این چارچوب‌ها خشونت معرفتی را بازتولید کرده و با خاموش ساختن صداهای به‌حاشیه‌رانده‌شده، نابرابری‌های جهانی در تولید دانش را تقویت می‌کند. این پژوهش به بررسی راهبردهای استعمارزدایی در مطالعات زبان‌شناختی و ادبی، هم در فضای دانشگاهی و هم در بسترهای اجتماعی گسترده‌تر می‌پردازد. با واکاوی ریشه‌های تاریخی نفوذ استعمار و نمودهای معاصر آن، هدف تحقیق شناسایی رویکردهای عملی برای برچیدن ساختارهای استعماری در این حوزه‌هاست. افزون بر این، پژوهش پیامدهای استعمارزدایی را برای دانشگاه و جامعه تحلیل می‌کند و بررسی می‌کند که چگونه شیوه‌های تحول‌آفرین می‌توانند به عدالت، شمول‌پذیری و انصاف معرفتی یاری رسانند.

¹ Phillipson

² Ashcroft, Griffiths, & Tiffin

این پژوهش با سه پرسش اصلی هدایت می‌شود: نخست، استعمار چگونه مطالعات زبان و

ادبیات را شکل داده و آثار ماندگار این نفوذ چه بوده است؟ دوم، راهبردهای کلیدی برای استعمارزدایی در این حوزه‌ها چیست و چگونه می‌توان آنها را به‌طور مؤثر اجرا کرد؟ سوم، در روند استعمارزدایی چه چالش‌هایی پدید می‌آید و چگونه می‌توان با آنها روبه‌رو شد؟ با پاسخ به این پرسش‌ها، پژوهش می‌کوشد در بحث‌های جاری درباره نقش زبان و ادبیات در به چالش کشیدن میراث استعماری و پیشبرد عدالت اجتماعی مشارکت کند. این مطالعه از طراحی پژوهش کیفی استفاده می‌کند و تحلیل جامعی از ادبیات موجود را با مطالعات موردی ابتکارات ضداستعماری در دانشگاه‌ها ترکیب می‌کند. تحلیل کیفی بر آثار علمی در نظریه پسااستعماری، تفکر ضداستعماری و آموزش انتقادی، و همچنین مطالعات تجربی درباره مطالعات زبان و ادبیات متمرکز است. با ترکیب دیدگاه‌های این منابع، پژوهش استراتژی‌های کلیدی برای ضداستعماری کردن مطالعات زبان و ادبیات را شناسایی کرده و پیامدهای آن‌ها برای دانشگاه و جامعه را بررسی می‌کند.

علاوه بر مرور ادبیات، این مطالعه شامل مطالعات موردی از ابتکارات ضداستعماری در مؤسسات آموزش عالی نیز می‌شود. این مطالعات نمونه‌های عملی از اصلاح برنامه‌های درسی، نوآوری‌های آموزشی و تغییرات سیاست‌های نهادی را نشان می‌دهند که با هدف برچیدن میراث استعماری انجام شده‌اند. نمونه‌ها شامل جنبش «رودز باید برچیده شود» در آفریقای جنوبی، برنامه‌های احیای زبان مائوری در نیوزیلند، و اصلاحات برنامه‌های درسی ضداستعماری در دانشگاه‌های آمریکای لاتین هستند. این موارد نمونه‌های ملموسی از چالش‌ها و فرصت‌های

مرتبط با شیوه‌های ضداستعماری ارائه می‌دهند و درس‌های ارزشمندی برای زمینه‌های دیگر فراهم می‌کنند.

۲. چارچوب نظری

۲.۱. نظریه پسااستعماری

نظریه پسااستعماری لنز انتقادی‌ای برای درک تأثیرات پایدار استعمار بر زبان و ادبیات فراهم می‌کند. در اثر بنیادین شرق‌شناسی (۱۹۷۸)، ادوارد سعید نشان می‌دهد که چگونه ادبیات و دانش غربی، «شرق» را به‌عنوان «دیگری» عجیب، غیرمنطقی و فروتر بازنمایی کرده‌اند و از این طریق، پویایی‌های قدرت استعماری را مشروعیت‌بخشی و تقویت نموده‌اند. مقاله معروف گایاتری اسپیوک^۲، «آیا فرودستان می‌توانند سخن بگویند؟» (۱۹۸۸)، به‌طور عمیق خاموش‌سازی صداها و حاشیه‌ای در گفتمان‌های استعماری و پسااستعماری را واکاوی می‌کند و بر نقش همدستانه زبان و ادبیات در تداوم خشونت معرفتی تأکید دارد. در همین راستا، مفهوم «آمیختگی»^۳ هومی بابا^۴ (۱۹۹۴) این پویایی را پیچیده‌تر می‌سازد و بر ماهیت دوگانه، متناقض و خلاقانه تعاملات فرهنگی در زیر سلطه استعمار تمرکز می‌ورزد. مجموع این اندیشه‌ها نشان می‌دهد که زبان و ادبیات هم به‌عنوان ابزاری برای سلطه و هم به‌عنوان فضایی برای مقاومت عمل کرده‌اند.

۲.۲. اندیشه استعمارزدا

^۱ Edward Said

^۲ Spivak

^۳ Hybridity

^۴ Bhabha

اندیشه استعمارزدا، که توسط متفکرانی چون والتر مینیولو و آنیبال کیخانو^۱ شکل گرفته، بر پایه نظریه پسااستعماری استوار است، اما فراتر رفته و سلطه معرفت‌شناختی غرب را به صورت مستقیم به چالش می‌کشد. مفهوم «استعمار قدرت» (۲۰۰۰) کیخانو تبیین می‌کند که چگونه سلسله‌مراتب استعماری در نظام‌های جهانی تولید دانش همچنان پابرجاست: دیدگاه‌های اروپامحور به عنوان جهانی و عینی در نظر گرفته می‌شوند، در حالی که شیوه‌های معرفتی بومی به حاشیه رانده می‌شوند. ایده «نافرمانی معرفتی» (۲۰۱۱) مینیولو^۲، خواستار بازاندیشی بنیادین در روش‌ها و چارچوب‌های دانشگاهی است. او پژوهشگران را به رد اقتدار معرفت‌شناختی غرب و گشودن فضایی برای نظام‌های دانشی جایگزین دعوت می‌کند. در حوزه مطالعات زبان و ادبیات، این رویکرد به معنای برچیدن متون معیار استعماری، احیای زبان‌های بومی و پذیرش سنت‌های ادبی غیرغربی به عنوان شکل‌های مشروع و ارزشمند تولید دانش است.

۲.۳. آموزش انتقادی

پائولو فریره (۲۰۰۷) آموزش انتقادی را به عنوان ابزاری برای آزادی از سلطه فرهنگی و شناختی معرفی می‌کند. او بر گفت‌وگو، آگاهی انتقادی و یادگیری مشارکتی تأکید دارد و مدل‌های سنتی آموزشی—که مبتنی بر سلسله‌مراتب و انتقال یک‌طرفه دانش هستند—را به چالش می‌کشد؛ مدل‌هایی که اغلب ساختارهای قدرت استعماری را در مطالعات زبان و ادبیات بازتولید می‌کنند. آموزش انتقادی از مربیان می‌خواهد تا دانشجویان را در پرسش‌گری نسبت به روایت‌های غالب، کشف صداها و حاشیه‌ای و خلق مشترک دانش مشارکت دهند. با ایجاد

^۱ Quijano

^۲ Mignolo

محیط کلاسی ضداستعماری، این رویکرد با اهداف گسترده‌تر نظریه‌های پسااستعماری و استعمارزدا همسو است و یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا میراث استعماری را به چالش کشیده و جهانی عادلانه‌تر را تصور کنند.

۳. میراث‌های استعماری در زبان و ادبیات

۳.۱. امپریالیسم زبانی

تسلط زبان‌های استعماری مانند انگلیسی، فرانسوی و اسپانیایی در دانشگاه‌های جهان، میراثی مستقیم از دوران استعمار است. این زبان‌ها در سرزمین‌های تحت سلطه تحمیل شدند و اغلب زبان‌ها و گویش‌های بومی را به حاشیه راندند یا کاملاً جایگزین کردند (فیلیپسون، ۱۹۹۲). امروزه، انگلیسی به‌عنوان زبان غالب دانشگاهی و علمی جهان عمل می‌کند و پژوهشگران غیرانگلیسی‌زبان تحت فشار قرار دارند که آثار خود را به انگلیسی منتشر کنند تا شناخته شوند (کاناگاتاجاه، ۲۰۰۲). این سلسله‌مراتب زبانی، نابرابری معرفتی را تداوم می‌بخشد؛ زیرا دانش تولیدشده به زبان‌های بومی اغلب نادیده گرفته یا از فضای آکادمیک خارج می‌شود. برای مثال، در آفریقای جنوب صحرای بزرگ، اولویت‌دادن به زبان‌های اروپایی در نظام‌های آموزشی منجر به تضعیف زبان‌های بومی شده و بسیاری از آن‌ها امروز در معرض خطر انقراض قرار دارند (بامگبوسه^۱، ۲۰۱۱). این امپریالیسم زبانی نه‌تنها تنوع صداها در دانشگاه‌ها را محدود می‌کند، بلکه سلطه فرهنگی و فکری قدرت‌های استعماری سابق را نیز تقویت می‌نماید.

۳.۲. شکل‌گیری کانون ادبی

^۱ Bamgbose

کانون‌های ادبی^۱ به‌طور تاریخی تحت تأثیر ایدئولوژی‌های استعماری شکل گرفته‌اند؛

به‌گونه‌ای که آثار اروپامحور را برتر شمرده و متون غیرغربی را حاشیه‌ای، ثانویه یا حتی نامرتب قلمداد کرده‌اند. آثار نویسندگانی چون شکسپیر، دیکنز و جین آستین همچنان در بسیاری از برنامه‌های درسی جهان، به‌ویژه در کشورهای پسااستعماری، به‌عنوان هسته اصلی مطالعات ادبی تدریس می‌شوند، در حالی که سنت‌های ادبی بومی اغلب نادیده گرفته یا به‌صورت مکمل در حاشیه قرار می‌گیرند (اشکرافت و همکاران، ۲۰۰۳). این حذف سیستماتیک، الگوهای گسترده‌تر سلطه فرهنگی را بازتاب می‌دهد؛ زیرا قدرت‌های استعماری تلاش کردند تا سنت‌های ادبی خود را به‌عنوان «استانداردهای جهانی» تحمیل کنند. برای نمونه، در هند، سیاست‌های آموزشی استعمار بریتانیا ادبیات انگلیسی را به‌عنوان نمادی از «تمدن» ترویج می‌کرد، در حالی که سنت‌های ادبی هندی را ابتدایی یا غیرعلمی می‌دانست (ویسواناتان، ۲۰۰۳). حتی در دانشگاه‌های معاصر، متون غیرغربی اغلب به‌عنوان «ادبیات جهانی» یا «ادبیات تطبیقی» در حاشیه برنامه‌ها قرار می‌گیرند و سلطه روایت‌های اروپایی را تداوم می‌بخشند.

۳،۳. هژمونی فرهنگی

ادبیات نقشی کلیدی در تقویت سلسله‌مراتب استعماری ایفا کرده و به‌عنوان ابزاری برای هژمونی فرهنگی عمل نموده است. روایت‌های استعماری مردم مستعمره را اغلب به‌عنوان غیرمتمدن، ناقص یا نیازمند رهبری غربی تصویر می‌کردند و این تصویر، سلطه و استثمار آن‌ها را توجیه می‌نمود (سعید، ۱۹۷۸). این روایت‌ها تنها توسط نویسندگان استعماری تولید نمی‌شدند، بلکه درونی‌شده و بر خودآگاهی، هویت و ارزش‌های فرهنگی جوامع مستعمره تأثیر

¹ literary canons

² Viswanathan

عمیقی می‌گذاشتند. به‌عنوان مثال، تصویرسازی فرهنگ‌های آفریقایی به‌عنوان «ابتدایی» در ادبیات استعماری، منجر به بی‌اعتمادی به سنت‌های بومی و ستایش بی‌چون‌وچرای مدرنیته اروپایی شد. این میراث همچنان در تولیدات فرهنگی معاصر دیده می‌شود: صنایع نشر جهانی همچنان آثاری را ترجیح می‌دهند که با سلیقه‌ها، ساختارها و انتظارات غربی هم‌خوانی دارند، در حالی که داستان‌هایی که روایت‌های غالب را به چالش می‌کشند، اغلب نادیده گرفته یا کنار گذاشته می‌شوند (هاگان^۱، ۲۰۰۱).

با این حال، مقاومت فزاینده‌ای در برابر این فرآیندها وجود دارد. نویسندگان مناطق پسااستعماری در حال بازپس‌گیری روایت‌های خود هستند و سلطه استانداردهای ادبی اروپامحور را به چالش می‌کشند. ظهور ادبیات آفریقایی در نیمه قرن بیستم، با چهره‌هایی چون چینوا آچه و نگویی و تیونگو، تغییری عمیق در منظره ادبی جهانی ایجاد کرد و تجربه‌ها، دیدگاه‌ها و صداها را به مرکز توجه کشاند.

۴. راهبردهایی برای استعمارزدایی از زبان و ادبیات

۴.۱. متنوع‌سازی برنامه درسی

یکی از راهبردهای بنیادین برای استعمارزدایی در مطالعات زبان و ادبیات، متنوع‌سازی برنامه‌های درسی از طریق گنجانیدن آثار نویسندگان بومی، حاشیه‌ای و غیرغربی است. این کار مستلزم عبور از متون کلاسیک اروپامحور و وارد کردن آثاری است که چشم‌اندازهای فرهنگی، زبانی و تاریخی متنوعی را بازتاب می‌دهند. برای نمونه، دانشگاه کیپ‌تاون در آفریقای جنوبی پس از جنبش «رودز باید برچیده شود» اصلاحات گسترده‌ای در برنامه‌های درسی خود انجام

^۱ Huggan

داد و ادبیات، فلسفه و تفکر آفریقایی را به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از آموزش عالی گنجانند (مبمبه، ۲۰۱۶). به طور مشابه، دانشگاه های آمریکای لاتین دوره هایی درباره ادبیات بومی، سنت های شفاهی و دانش های جایگزین ارائه کرده اند که سلطه روایت های غربی را به چالش می کشند (مینولو، ۲۰۱۱). این ابتکارات نه تنها گفتمان آکادمیک را غنی تر می کنند، بلکه به دانشجویان - به ویژه آن هایی که از پس زمینه های حاشیه ای می آیند - این امکان را می دهند که فرهنگ، زبان و تاریخ خود را در فضای آموزشی دیده و شنیده شده ببینند؛ گامی ضروری برای دستیابی به عدالت معرفتی و شمول پذیری فرهنگی.

۴.۲. ترویج چندزبانگی

ترویج چندزبانگی یکی دیگر از راهبردهای کلیدی برای استعمارزدایی در مطالعات زبانی است. این رویکرد شامل تشویق به استفاده، آموزش و پژوهش در زبان های بومی در فضاهای دانشگاهی و اجتماعی می شود. در نیوزیلند، احیای زبان مائوری از طریق برنامه هایی مانند «مدارس آموزش فشرده زبان^۲» نقشی محوری در استعمارزدایی نظام آموزشی ایفا کرده است (اسمیت، ۲۰۱۲). این ابتکارات نه تنها زبان مائوری را از لبه انقراض نجات داده اند، بلکه فضایی برای بازتعریف رابطه بین دانش، زبان و هویت فرهنگی فراهم آورده اند. به طور مشابه، در هند، تلاش هایی برای گنجاندن زبان های منطقه ای مانند تامیل، بنگالی و تلگو در آموزش عالی، سلطه تک زبانگی انگلیسی را به چالش کشیده و تنوع زبانی را به عنوان منبعی برای تولید دانش

¹ Mbembe

² language immersion schools

³ Smith

مشروع شناخته‌اند (آنامالای، ۲۰۱۲). برنامه‌های آموزشی چندزبانه نه تنها به حفظ و احیای زبان‌های در معرض خطر کمک می‌کنند، بلکه هژمونی زبان‌های استعماری را زیر سؤال برده و محیطی دانشگاهی فراگیرتر، عادلانه‌تر و چندصداتر پدید می‌آورند.

۴,۳. بازاندیشی در رویکردهای آموزشی

استعمارزدایی از زبان و ادبیات مستلزم بازنگری بنیادین در روش‌ها و فلسفه‌های آموزشی است. رویکردهای مشارکتی و گفت‌وگومحور—که از پداگوژی انتقادی پائولو فریره (۱۹۷۰) الهام گرفته‌اند—دانشجویان را تشویق می‌کنند تا نه تنها متون را بخوانند، بلکه با آن‌ها به صورت انتقادی درگیر شوند و در فرآیند خلق دانش سهیم باشند. برای نمونه، گنجاندن سنت‌های شفاهی، قصه‌گویی و ادبیات شفاهی در مطالعات ادبی می‌تواند بستری برای ظهور صداها و حاشیه‌ای فراهم کند و برتری ذاتی متون مکتوب—که اغلب با استانداردهای غربی هم‌خوان است—را به چالش بکشد. در دانشگاه‌های آفریقا، استفاده از روایت‌های شفاهی در دروس ادبیات نه تنها به دانشجویان کمک کرده تا با میراث فرهنگی خود ارتباط عمیق‌تری برقرار کنند، بلکه امکان نقد معرفت‌شناسی استعماری را نیز فراهم آورده است (نگوگی و تیونگو، ۱۹۸۶). این تغییر در شیوه تدریس، آموزش را از فضایی انتقال‌دهنده به فضایی تولیدکننده و مقاومت‌گر تبدیل می‌کند.

۴,۴. به چالش کشیدن سلسله‌مراتب معرفتی

¹ Annamalai

² Ngũgĩ wa Thiong'o

در نهایت، استعمارزدایی در دانشگاه مستلزم به چالش کشیدن سلسله مراتب معرفتی است؛

یعنی شناسایی، احترام و ارزش گذاری نظام های دانشی غیر غربی به عنوان شکل های مشروع تولید معنا و دانش. رویکردهای میان رشته ای که معرفت شناسی های بومی — مانند مفهوم اوبونتو در آفریقا («من هستم، چون ما هستیم») یا سومک کاوسای^۱ در جوامع آندی («زندگی خوب») — را در خود جای می دهند، می توانند چارچوب های جایگزینی برای فهم زبان، ادبیات و فرهنگ ارائه دهند (اندلوفو-گاتشنی،^۲ ۲۰۱۳). با محوریت بخشی به این نظام های دانشی، دانشگاه می تواند از دوگانگی مصنوعی استعماری — «سنتی در برابر مدرن» یا «بومی در برابر جهانی» — فراتر رفته و کثرتی از راه های دانستن، فهمیدن و بیان را در آغوش گیرد. این تحول، نه تنها عدالت معرفتی را پیش می برد، بلکه دانشگاه را به فضایی چندجهانی و چندصدا تبدیل می کند.

۵. چالش ها و انتقادات

۵.۱. مقاومت در برابر تغییر

یکی از مهم ترین موانع در مسیر استعمارزدایی، مقاومت ساختاری و فرهنگی در برابر تغییر است؛ مقاومتی که ریشه در نهادینه شدن قدرت های استعماری در دانشگاه دارد. دانشگاه ها به عنوان نهادهایی که از بنیان با چارچوب های اروپامحور شکل گرفته اند، اغلب در برابر هرگونه تلاش برای برچیدن ساختارهایی که دانش غربی را برتر می دانند، مقاومت نشان می دهند (مبمبه، ۲۰۱۶). برای مثال، سلطه زبان انگلیسی در نظام های آکادمیک جهانی، باعث بی میلی

^۱ Sumak Kawsay

^۲ Ndlovu-Gatsheni

به سرمایه‌گذاری در آموزش چندزبانه یا ارزش‌گذاری بر پژوهش‌هایی شده که به زبان‌های بومی منتشر می‌شوند (کاناگاراجاه، ۲۰۰۲). علاوه بر این، اساتید و مدیرانی که از وضعیت موجود سود می‌برند—چه از نظر اعتبار علمی و چه از نظر موقعیت نهادی—ممکن است در برابر اصلاحات استعمارزدایانه مقاومت کنند، چرا که این تغییرات می‌تواند جایگاه آن‌ها را به خطر بیندازد.

این مقاومت اغلب با محدودیت‌های مالی نیز تشدید می‌شود؛ زیرا ابتکارات استعمارزدایانه—مانند طراحی برنامه‌های درسی جدید، آموزش مدرسان برای تدریس چندفرهنگی یا حمایت از دانشجویان حاشیه‌ای—نیازمند منابع قابل توجهی هستند. همچنین، پویایی‌های قدرت درون دانشگاه نقشی تعیین‌کننده دارند؛ چرا که استعمارزدایی، اقتدار دانشگاهی تثبیت‌شده را به چالش می‌کشد و در نتیجه، واکنش‌های دفاعی و گاه خصمانه‌ای را بر می‌انگیزد (تاک و یانگ، ۲۰۱۲).

۵.۲. نمادگرایی در برابر اصلاح واقعی

چالش دیگر، خطر «نمادگرایی» است؛ یعنی آن که اقدامات سطحی و نمایشی برای نشان‌دادن «تنوع»، جایگزین تغییرات بنیادین شوند. برای نمونه، افزودن یک یا دو اثر از نویسندگان غیرغربی به برنامه درسی—بدون بررسی انتقادی از بافت تاریخی، فرهنگی و سیاسی آن‌ها—تنها به‌ظاهر گوناگونی ایجاد می‌کند، اما ساختارهای استعماری زیربنایی را دست‌نخورده باقی می‌گذارد (احمد، ۲۰۱۲). به همین ترتیب، ابتکاراتی که تنها «تنوع

¹ Canagarajah

² Tuck & Yang

³ Ahmed

فرهنگی» را جشن می‌گیرند، اما به نابرابری‌های ساختاری در دسترسی به منابع، نمایندگی یا اقتدار معرفتی نمی‌پردازند، بیشتر نمایشی‌اند تا تحول‌آفرین. برای جلوگیری از نمادگرایی، راهبردهای استعمارزدایانه باید در سیاست‌ها، فرآیندهای استخدام، ساختارهای ارزیابی و فرهنگ نهادی نهادینه شوند. این کار مستلزم تعهدی بلندمدت به تغییر ساختاری است: از جمله متنوع‌سازی اساتید، تخصیص بودجه برای حمایت از پژوهش‌های بومی، ایجاد فضاهای امن برای گفت‌وگوی انتقادی درباره میراث استعماری، و مشارکت فعال جوامع محلی در طراحی برنامه‌های درسی (بامبرا و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین، اصلاح واقعی نیازمند «پاسخ‌گویی» است؛ یعنی نهادها باید به‌طور منظم اثربخشی اقدامات خود را ارزیابی کرده و در صورت لزوم، اصلاحات لازم را اعمال کنند.

۵.۳. موازنه دیدگاه‌های جهانی و محلی

استعمارزدایی از زبان و ادبیات همچنین با چالش مدیریت تنش میان «استانداردهای جهانی دانشگاهی» و «زمینه‌های فرهنگی محلی» مواجه است. اگرچه جهانی‌شدن فرصت‌هایی برای گفت‌وگوی میان‌فرهنگی فراهم کرده، اما در عین حال، سلطه هنجارهای آکادمیک غربی—مانند الزام به انتشار در مجلات انگلیسی‌زبان با ضریب تأثیر بالا—را تقویت کرده است و اغلب به‌هزینه نظام‌های دانشی محلی تمام شده است (مینولو، ۲۰۱۱). این فشار می‌تواند پژوهشگرانی را که درباره مسائل محلی کار می‌کنند یا به زبان‌های بومی می‌نویسند، به حاشیه براند و آن‌ها را از جریان اصلی دانشگاهی جدا کند. ایجاد تعادل میان این دو خواسته

¹ Bhambra, Gebrial, & Nişancıoğlu

متعارض—مشارکت در فضای جهانی و وفاداری به ریشه‌های محلی—نیازمند راهبردهایی متناسب با زمینه است.

در آمریکای لاتین، پژوهشگران استعمارزدا از رویکرد «چندجهانی» در تولید دانش حمایت کرده‌اند؛ رویکردی که همزیستی معرفت‌شناسی‌های گوناگون را به رسمیت می‌شناسد و از برتری جویی هر چارچوب خاصی جلوگیری می‌کند (کیخانو، ۲۰۰۰). به‌طور مشابه، در آفریقا، تلاش‌هایی برای ادغام نظام‌های دانشی بومی در برنامه‌های درسی دانشگاهی، هدفش پر کردن شکاف میان دیدگاه‌های محلی و جهانی بوده است (اندلوفو-گاتشنی، ۲۰۱۳). این تجربه‌ها بر ضرورت رویکردهایی انعطاف‌پذیر، زمینه‌محور و غیریک‌شکل در استعمارزدایی تأکید دارند؛ رویکردهایی که در برابر راه‌حل‌های کلی‌گرا و یک‌اندازه‌برای-همه مقاومت کرده و به‌جای آن، بر تنوع راه‌های مقاومت و آزادی تأکید می‌ورزند.

۶. مطالعات موردی

۶.۱. استعمارزدایی برنامه‌ی درسی در آفریقای جنوبی

جنبش «رودزبایدبرچیده شود» که در سال ۲۰۱۵ در دانشگاه کیپ‌تاون آغاز شد، نمونه‌ای شاخص از تلاش‌ها برای استعمارزدایی از آموزش عالی در آفریقای جنوبی است. این جنبش در آغاز بر برداشتن تندیس سسیل رودز، نماد ستم استعماری، متمرکز بود اما به‌سرعت به مسائلی گسترده‌تر چون نژادپرستی نهادی و برنامه‌های درسی اروپامحور گسترش یافت (نیامنجوه،^۱ ۲۰۱۶). دانشجویان و استادان خواهان برنامه‌ی درسی‌ای شدند که بازتاب‌دهنده‌ی دیدگاه‌ها و

^۱ Pluriversal

^۲ UCT

^۳ Nyamnjoh

تجربه‌های آفریقایی باشد و این خواسته‌ها به اصلاحات چشمگیری در کیپ تاون و دیگر دانشگاه‌های آفریقای جنوبی منجر شد. یکی از نتایج کلیدی جنبش «رودزبایدبرچیده شود» معرفی درس‌هایی در زمینه‌ی فلسفه، تاریخ و ادبیات آفریقایی بود که پیش‌تر به نفع محتوای اروپامحور به حاشیه رانده شده بودند. برای نمونه، برنامه‌ی درسی دانشگاه کیپ تاون اکنون شامل آثار نویسندگانی چون چینوا آچه‌به، نگوگی و تیونگو و بسی هد است و در کنار آن‌ها، به بررسی انتقادی تاریخ‌های استعمار و میراث آن‌ها می‌پردازد. این اصلاحات نه تنها برنامه‌ی درسی را متنوع‌تر کرده، بلکه حس غرور و هویت فرهنگی را نیز در میان دانشجویان تقویت کرده است. با این حال، روند استعمارزدایی برنامه‌ی درسی با چالش‌های جدی روبه‌رو شده است. مقاومت برخی استادان که این اصلاحات را تهدیدی برای استانداردهای دانشگاهی می‌دانستند، نشان‌دهنده‌ی پویایی‌های قدرت ریشه‌دار در درون نظام دانشگاهی بود (جنسن، ۲۰۱۶). علاوه بر این، کمبود منابع و نبود حمایت نهادی برای طراحی درس‌های جدید و آموزش استادان، سرعت تغییرات را کاهش داده است. با وجود این چالش‌ها، جنبش الهام‌بخش جنبش‌های مشابهی در سراسر جهان بوده و ظرفیت کنشگری دانشجویی برای پیشبرد دگرگونی نهادی را نشان داده است.

۶.۲. احیای زبان بومی در نیوزیلند

احیای زبان مائوری در نیوزیلند نمونه‌ای قدرتمند از این است که چگونه زبان‌های بومی می‌توانند نقشی محوری در استعمارزدایی آموزش ایفا کنند. افول زبان مائوری با استعمار بریتانیا در قرن نوزدهم آغاز شد، زمانی که انگلیسی به عنوان زبان غالب در مدارس و زندگی

عمومی تحمیل گردید(اسمیث، ۲۰۱۲). تا اواسط قرن بیستم، این زبان در معرض خطر انقراض

قرار داشت و همین امر تلاش‌های مردمی برای احیای آن را برانگیخت. یکی از موفق‌ترین

ابتکارات، ایجادآشیانه‌های زبانی بود؛ مهدکودک‌های آموزش زبان که در آن کودکان زبان

مائوری را به‌عنوان زبان نخست خود می‌آموزند. این مدارس نقش چشمگیری در افزایش تعداد

گویشوران روان مائوری و تقویت هویت فرهنگی در میان جوانان مائوری داشته‌اند(کینگ^۱؛

۲۰۰۱). در سطح آموزش عالی نیز دانشگاه‌هایی چون دانشگاه اوکلند و دانشگاه ویکتوریا

ولینگتون برنامه‌های مطالعات مائوری و خدمات حمایتی برای دانشجویان مائوری راه‌اندازی

کرده‌اند و فضاهایی پدید آورده‌اند که در آن نظام‌های دانشی بومی ارزشمند شمرده و گرامی

داشته می‌شوند.

موفقیت احیای زبان مائوری درس‌های ارزشمندی برای دیگر زمینه‌های پسااستعماری به

همراه دارد. این روند اهمیت ابتکارات جامعه‌محور و حمایت دولتی را در حفظ زبان‌های بومی

نشان می‌دهد. برای نمونه، شناسایی زبان مائوری به‌عنوان زبان رسمی توسط دولت نیوزیلند در

سال ۱۹۸۷ چارچوبی قانونی برای حمایت و ترویج آن فراهم کرد(هارلو^۲، ۲۰۰۷). با این حال،

چالش‌هایی همچنان باقی است، از جمله نیاز به منابع بیشتر و حاشیه‌نشینی مداوم مائوری‌ها در

آموزش جریان اصلی. با وجود این، جنبش زبان مائوری الگویی برای دیگر جوامع بومی است که

در پی بازپس‌گیری میراث زبانی و فرهنگی خود هستند.

۳.۶. ابتکارات استعمارزدایانه در آمریکای لاتین

¹ King

² Harlow

در آمریکای لاتین، اندیشه استعمارزدا تأثیری عمیق بر مطالعات ادبی و زبان‌شناختی

گذاشته است، به‌ویژه در کشورهایمانند آرژانتین و مکزیک. پژوهشگرانی چون والتر مینیولو و آنیبال کیخانو، سلطه معرفت‌شناسی‌های اروپامحور را به چالش کشیده و خواستار شناسایی، احترام و ارزش‌گذاری نظام‌های دانشی بومی شده‌اند (مینیولو، ۲۰۱۱). این جنبش فکری نه‌تنها بر برنامه‌های درسی دانشگاهی، بلکه بر روش‌های پژوهشی و شیوه‌های آموزشی نیز تأثیر گذاشته و فضاهایی برای شیوه‌های جایگزین درک و تولید دانش فراهم کرده است. در آرژانتین، دانشگاه‌ها دوره‌هایی درباره ادبیات و سنت‌های شفاهی جوامع بومی—مانند مایوچه—ارائه کرده‌اند و برتری تاریخی متون غربی را به چالش کشیده‌اند. به‌عنوان نمونه، دانشگاه ملی کوردوبا آثار نویسندگان مایوچه را در برنامه‌های ادبی خود گنجانده و غنای روایت‌گری بومی را به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از میراث فرهنگی منطقه برجسته ساخته است (والش، ۲۰۱۰).

به‌همین ترتیب، در مکزیک، دانشگاه ملی خودگردان مکزیک مراکز پژوهشی ویژه‌ای برای مطالعه زبان‌ها و فرهنگ‌های بومی تأسیس کرده و از رویکردهای میان‌رشته‌ای برای استعمارزدایی از تولید دانش حمایت می‌کند. این مراکز نه‌تنها به ثبت و حفظ دانش‌های محلی می‌پردازند، بلکه آن‌ها را در گفت‌وگویی پویا با دانش‌های جهانی قرار می‌دهند. جنبش‌های مردمی نیز نقشی کلیدی در به چالش کشیدن سلسله‌مراتب معرفتی در آمریکای لاتین ایفا کرده‌اند. برای نمونه، جنبش زاپاتیستا در مکزیک از زبان‌ها، آیین‌ها و شیوه‌های بیان فرهنگی بومی به‌عنوان ابزارهایی برای مقاومت در برابر سیاست‌های نئولیبرالی و میراث‌های استعماری

¹ Walsh

² UNAM

استفاده کرده است (مارکوس^۱، ۲۰۰۱). با قرار دادن صدای جوامع بومی در مرکز گفت‌وگو، سیاسی و فرهنگی، این جنبش‌ها نه تنها روایت‌های غالب را زیر سؤال برده‌اند، بلکه دانشگاه‌ها را نیز به بازاندیشی در رویکردهایشان نسبت به زبان، ادبیات و دانش ترغیب کرده‌اند. با وجود این پیشرفت‌های چشمگیر، ابتکارات استعمارزدایانه در آمریکای لاتین همچنان با چالش‌هایی چون کمبود بودجه، مقاومت نهادی و تداوم حاشیه‌نشینی جوامع بومی مواجه‌اند. با این حال، گسترش شناخت از مشروعیت نظام‌های دانشی بومی و همکاری فزاینده بین دانشگاه‌ها و جنبش‌های اجتماعی، امید به ساخت فضاهاى آکادمیکی فراگیرتر، عادلانه‌تر و چندصداتر را زنده نگه داشته است.

۷. بحث

۷.۱. پیامدهایی برای دانشگاه

استعمارزدایی از مطالعات زبانی و ادبیات ظرفیتی تحول‌آفرین برای دانشگاه‌ها دارد؛ چرا که چارچوب‌های استعماری ریشه‌دار را به چالش کشیده و زمینه‌ساز سیستم‌های دانشی فراگیرتر، عادلانه‌تر و چندجهانی می‌شود. با متنوع‌سازی برنامه‌های درسی و گنجاندن صداهاى حاشیه‌ای—از جمله آثار نویسندگان بومی و متون غیرغربی—دانشگاه‌ها می‌توانند سلطه کانون‌های اروپامحور را از میان بردارند (مبمبه، ۲۰۱۶). برای نمونه، اصلاحات پس از جنبش در دانشگاه کیپ‌تاون نشان می‌دهد که چگونه تمرکز بر ادبیات و فلسفه آفریقایی نه تنها گفت‌وگو آکادمیک را غنی می‌کند، بلکه به دانشجویان این امکان را می‌دهد تا به صورت انتقادی با میراث فرهنگی خود درگیر شوند (نیامنجو، ۲۰۱۶). به طور مشابه، ادغام برنامه‌های زبان مائوری در

^۱ Marcos

دانشگاه‌های نیوزیلند نشان می‌دهد که چگونه ترویج چندزبانگی می‌تواند در برابر امپریالیسم زبانی مقاومت کند، دانش بومی را مشروعیت‌بخشی کند و همکاری‌های میان‌رشته‌ای را تقویت نماید (اسمیت، ۲۰۱۲).

آموزش انتقادی، همان‌گونه که پائولو فریره (۱۹۷۰) آن را نظریه‌پردازی کرده، نقش دانشگاه را در پیشبرد عدالت اجتماعی برجسته‌تر می‌سازد. روش‌های تدریس مشارکتی که گفت‌وگو را بر سلسله‌مراتب ترجیح می‌دهند، دانشجویان را قادر می‌سازند تا در کنار یکدیگر دانش تولید کنند و مصرف منفعلانه روایت‌های استعماری را به چالش بکشند. به‌عنوان مثال، گنجاندن سنت‌های شفاهی در مطالعات ادبی—همان‌گونه که در دانشگاه‌های آفریقا مشاهده می‌شود—شکاف میان دانش آکادمیک و دانش مبتنی بر جامعه را پر می‌کند و فرآیند یادگیری را دموکراتیک‌تر می‌سازد (نگوگی و تیونگو، ۱۹۸۶). با این حال، این تلاش‌ها اغلب با مقاومت نهادی روبه‌رو می‌شوند. در آفریقای جنوبی، برخی بحث‌ها درباره «استانداردهای دانشگاهی» در واقع پرده‌ای بر عدم تمایل به واگذاری قدرت معرفتی و نهادی هستند (یانسن، ۲۰۱۷).

بنابراین، استعمارزدایی واقعی مستلزم تغییرات سیستماتیک و ساختاری است: از جمله متنوع‌سازی هیئت علمی، بازنگری در معیارهای استخدام و ارتقا، تخصیص مجدد منابع برای حمایت از پژوهشگران و دانشجویان حاشیه‌ای، و ایجاد فضاهایی برای مشارکت جوامع محلی در طراحی دانش (بامبرا و همکاران، ۲۰۱۸). بدون چنین اصلاحاتی، استعمارزدایی خطر تبدیل شدن به عملی نمادین و سطحی را دارد—حرکتی که ظاهری از تنوع ایجاد می‌کند، اما ساختارهای قدرت را دست‌نخورده باقی می‌گذارد.

ازادسازی دانشگاه از یوغ استعماری، از مبارزه با نابرابری‌های ساختاری ریشه‌دار در تاریخ استعماری جدا نیست. زبان و ادبیات تنها دروس آکادمیک نیستند، بلکه ابزارهایی هستند که هویت‌های فرهنگی و هنجارهای اجتماعی را شکل می‌دهند. حاشیه‌نشینی زبان‌های بومی — مانند نابودی تقریباً کامل زبان تِ رِئو مائوری در دوران حکومت بریتانیا — الگوی گسترده‌تری از پاک‌سازی فرهنگی را نشان می‌دهد که نابرابری‌های اجتماعی را تداوم می‌بخشد (کینگ، ۲۰۰۱). در مقابل، احیای این زبان‌ها — همان‌گونه که در مدارس غوطه‌وری «کوهانگا رِئو» در نیوزیلند محقق شده است — غرور فرهنگی و انسجام جامعه را تقویت کرده و الگویی برای جوامع پسااستعماری ارائه می‌دهد (هارلو، ۲۰۰۷).

ادبیات نیز نقشی محوری در بازسازی روایت‌های اجتماعی ایفا می‌کند. متون استعماری که مردم مستعمره‌شده را به‌عنوان موجوداتی پست‌تر تصویر می‌کردند، سلسله‌مراتبی را تقویت می‌نمودند که بهانه‌ای برای بهره‌کشی بود (سید، ۱۹۷۸). ازادسازی مطالعات ادبی از چنین روایت‌هایی، همان‌طور که در آمریکای لاتین دیده می‌شود، این ساختارها را در هم می‌شکند؛ جایی که جنبش‌های مردمی مانند زاپاتیست‌ها از روایت‌گری بومی برای مقاومت در برابر سیاست‌های نئولیبرال استفاده می‌کنند (مارکوس، ۲۰۰۱). پژوهشگرانی که با چنین متونی سروکار دارند، با به چالش کشیدن کلیشه‌ها و بلند کردن صدای گروه‌های حاشیه‌نشین، به دگرگونی‌های گسترده‌تر جامعه کمک می‌کنند. به‌عنوان مثال، شناخت جهانی نویسندگان آفریقایی مانند چینوا آچبه، معیارهای ادبی را دوباره تنظیم کرده و همدلی فرابُعدفرهنگی را تقویت و هژمونی اروپامحور را کاهش داده است (هاگان، ۲۰۰۱).

با این حال، تأثیر اجتماعی ازادسازی آکادمیک مشروط به غلبه بر «نمادگرایی صرف» است. اصلاحات سطحی—مانند افزودن متون غیرغربی بدون نقد زمینه‌ای—خطر تداوم «شمول نمادین» را دارد (احمد، ۲۰۱۲). تغییر پایدار مستلزم همکاری میان دانشگاه و جوامع محلی است تا اطمینان حاصل شود که ابتکاراتی مانند مراکز پژوهشی بومی در دانشگاه ملی خودگردان مکزیک^۱ به عدالت ملموس منجر می‌شوند (والش، ۲۰۱۰). فارغ‌التحصیلان برنامه‌های آموزشی ازادشده، که از آگاهی انتقادی برخوردارند، می‌توانند از طریق حمایت از تغییرات سیاستی در حوزه‌های آموزش، حقوق زبانی و حفظ فرهنگ، اصلاحات آکادمیک را به دگرگونی اجتماعی تبدیل کنند.

۸. نتیجه‌گیری

خلاصه یافته‌های کلیدی

این مقاله تأثیر پایدار استعمار بر چشم‌اندازهای زبانی و ادبی—هم در درون دانشگاه و هم در گستره‌ی جامعه—را روشن ساخته است. برتری زبان‌های استعماری مانند انگلیسی و فرانسوی، همراه با کانون‌های ادبی اروپامحور، همچنان صدای جوامع بومی و دانش‌های آن‌ها را حاشیه‌نشین می‌کند (فیلیپسون، ۱۹۹۲؛ اشکرافت و همکاران، ۲۰۰۳). این میراث‌های استعماری خشونتِ شناختی را تداوم می‌بخشند و نابرابری‌های جهانی در تولید دانش و بازنمایی فرهنگی را تقویت می‌کنند. این پژوهش با بررسی نظریه‌های پسااستعماری، اندیشه‌های ازادسازی‌گر و آموزش انتقادی، ضرورت فوریِ رویکردهای دگرگون‌گر را برای به

^۱ UNAM

چالش کشیدن سلسله‌مراتب ریشه‌دار و جایگاه‌دهی به دیدگاه‌های حاشیه‌نشین برجسته کرده است. راهبردهایی مانند تنوع‌بخشی به برنامه‌های درسی، ترویج چندزبانی، بازتعریف روش‌های آموزشی و به چالش کشیدن سلسله‌مراتب شناختی، به‌عنوان مسیرهای عملی برای آزادسازی شناسایی شده‌اند. مطالعات موردی از جنبش «رودز باید برچیده شود» در آفریقای جنوبی، برنامه‌های احیای زبان مائوری در نیوزیلند و ابتکارات آزادسازی‌گر در آمریکای لاتین، پتانسیل این راهبردها برای ایجاد عدالت و شمول را نشان می‌دهند. با این وجود، چالش‌های جدی—از مقاومت نهادی گرفته تا خطر نمادگرایی—پیچیدگی تخریب ساختارهای عمیقاً ریشه‌دار استعماری را آشکار می‌سازد.

برای پیشبرد آزادسازی زبان و ادبیات، پژوهش‌های آینده باید رویکردهای بین‌رشته‌ای و متن‌محور را در اولویت قرار دهند تا نیازهای منحصربه‌فرد جوامع مختلف را پاسخ دهند. پژوهشگران باید تأثیر بلندمدت اصلاحات برنامه‌های درسی و برنامه‌های آموزش چندزبانی را بررسی کنند و اثربخشی آن‌ها در تحقق عدالت شناختی و برابری فرهنگی را سنجش نمایند. مطالعات تطبیقی میان مناطق مختلف می‌تواند بینش‌های ارزشمندی دربارهٔ بهترین روش‌ها و موانع مشترک ارائه دهد و به توسعهٔ الگوهایی انعطاف‌پذیر برای کار آزادسازی‌گر کمک کند. علاوه بر این، بررسی تقاطع فناوری‌های دیجیتال با تلاش‌های آزادسازی‌گر ضرورت فوری دارد. برای نمونه، چگونه می‌توان از بسترهای دیجیتال برای بلند کردن صدای جوامع بومی و حفظ زبان‌های در معرض خطر استفاده کرد، بدون آن‌که در دام تجاری‌سازی و سرقت فرهنگی گرفتار شد؟

در عمل، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی باید تعهد خود را به تغییر ساختاری نشان دهند: با

بازنگری در روش‌های استخدام، حمایت از دانشجویان حاشیه‌نشین و ایجاد فضاهایی برای

گفت‌وگوی انتقادی دربارهٔ میراث استعماری (بامبرا و همکاران، ۲۰۱۸). همکاری میان

دانشگاه و جنبش‌های مردمی — همان‌گونه که در جنبش زاپاتیستا در مکزیک دیده می‌شود —

مسیرهای امیدوارکننده‌ای برای همسو کردن کار پژوهشی با اهداف جامعه‌محور فراهم می‌آورد

(مارکوس، ۲۰۰۱). همچنین، نهادهای تأمین‌کنندهٔ بودجه و سیاست‌گذاران باید تخصیص

منابع را برای ابتکارات ازادسازی‌گر در اولویت قرار دهند تا اطمینان حاصل شود که این اقدامات

پایدار و مؤثر باشند. با جاسازی این رویکردها در سیاست‌های نهادی، دانشگاه می‌تواند فراتر از

حرکت‌های نمایشی حرکت کرده و دگرگونی واقعی را رقم بزند.

ازادسازی زبان و ادبیات تنها یک تلاش آکادمیک نیست، بلکه یک ضرورت اخلاقی است که

مستلزم اقدام جمعی است. پژوهشگران و مربیان مسئولیت ویژه‌ای دارند تا میراث استعماری را

به چالش بکشند و در جست‌وجوی عدالت شناختی، صدای گروه‌های حاشیه‌نشین را در مرکز

قرار دهند. این مسیر با بررسی انتقادی جایگاه خود و همکاری ناخواسته در تداوم چارچوب‌های

استعماری آغاز می‌شود. این کار مستلزم تعهدی است برای بلند کردن دانش‌های بومی،

سنت‌های شفاهی و سنت‌های ادبی غیرغربی به‌عنوان شکل‌هایی برابر و معتبر از تولید دانش

(اندلوو-گاتشنی، ۲۰۱۳). مربیان باید روش‌های آموزشی مشارکتی و گفت‌وگو محور را بپذیرند تا

فضایی در کلاس درس فراهم کنند که در آن دانشجویان بتوانند روایت‌های غالب را به چالش

بکشند و دانش را به‌صورت مشترک بسازند (فریره، ۱۹۷۰).

علاوه بر این، پژوهشگران و مربیان باید برای تغییرات ساختاری در نهادهای خود تلاش کنند و سیاست‌هایی را پیش ببرند که شمول و برابری را در اولویت قرار دهند. این امر شامل تنوع‌بخشی به هیئت علمی، بازنگری در برنامه‌های درسی و ایجاد فضاهای امن برای رشد دانشجویان حاشیه‌نشین است. همکاری با جنبش‌های مردمی و جوامع بومی ضروری است، زیرا تضمین می‌کند که ابتکارات آکادمیک در واقعیت‌های محلی ریشه داشته باشند و نیازهای کسانی را برآورده سازند که بیشترین آسیب را از میراث استعماری دیده‌اند. با پل زدن میان نظریه و عمل، پژوهشگران و مربیان می‌توانند به دگرگونی‌های گسترده‌تر جامعه کمک کنند، نابرابری‌های ساختاری را برطرف سازند و هویت‌های فرهنگی را دوباره شکل دهند.

در پایان، ازادسازی زبان و ادبیات پتانسیل عظیمی برای دگرگونی دانشگاه و جامعه دارد. اگرچه این مسیر پر از چالش است، اما شتاب فزاینده تلاش‌های ازادسازی‌گر، امیدی برای آینده‌ای عادلانه‌تر و شمول‌گستر ایجاد کرده است. پژوهشگران و مربیان باید در این موقعیت حساس، با شجاعت، فروتنی و تعهدی بی‌چون‌وچرا در این کار حیاتی مشارکت کنند. تنها از طریق تلاش پایدار و اقدام جمعی است که می‌توانیم میراث استعماری را در هم بشکنیم و جهانی بسازیم که بر پایه عدالت، احترام و درک متقابل استوار باشد.

منابع

- Ahmed, S. (2012). On being included: Racism and diversity in institutional life. Duke University Press.
- Annamalai, E. (2012). India's economic restructuring with English: Benefits versus costs. In *Language Policies in Education* (pp. 191-207). Routledge
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2003). *The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures*. Routledge.
- Bamgbose, A. (2011). African languages today: The challenge of and prospects for empowerment under globalization. In E. G. Bokamba et al. (Eds.), *Selected proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics* (pp. 1–14). Cascadilla Proceedings Project.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bhambra, G. K., Gebrial, D., & Nişancıoğlu, K. (2018). *Decolonising the university*. Pluto Press.
- Canagarajah, A. S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. University of Pittsburgh Press.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Harlow, R. (2007). *Māori: A linguistic introduction*. Cambridge University Press.

Huggan, G. (2001). *The postcolonial exotic: Marketing the margins*. Routledge.

Jansen, J. D. (2017). *As by fire: The end of the South African university*. Tafelberg.

King, J. (2001). *Te kōhanga reo: Māori language revitalization*. In L. Hinton & K. Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 119–128). Academic Press.

Marcos, S. (2001). The Zapatistas and the art of ventriloquism. *Cultural Studies*, 15(3–4), 492–497.
<https://doi.org/10.1080/095023800110046671>

Mbembe, A. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45.
<https://doi.org/10.1177/1474022215618513>

Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.

Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2013). *Coloniality of power in postcolonial Africa: Myths of decolonization*. CODESRIA.

Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. James Currey.

Nyamnjoh, F. B. (2016). *#RhodesMustFall: Nibbling at resilient colonialism in South Africa*. Langaa RPCIG.

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

Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.

Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.

Viswanathan, G. (1989). *Masks of conquest: Literary study and British rule in India*. Columbia University Press.

Walsh, C. (2010). Pedagogical decoloniality: Interculturality and the decolonial option. In W. D. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 178–200). Routledge.