



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۱۰، ش ۲ (پیاپی ۵۰)، خرداد و تیر ۱۳۹۸، صص ۱۷۱-۲۰۰

شکل‌گیری هویت بینا فرهنگی فرد نگارنده از طریق نگارش در کلاس زبان فرانسه

سارا سیدی^۱، رویا لطافتی^{۲*}، حمیدرضا شعیری^۳، عاطفه نوارچی

۱. دکتری آموزش زبان فرانسه، تربیت مدرس، تهران، ایران.

۲. دانشیار ادبیات فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۳. استاد نشانه‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۴. استادیار آموزش زبان فرانسه، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

دریافت: ۹۷/۴/۲

پذیرش: ۹۷/۵/۲۴

چکیده

یاددهی/ یادگیری مهارت بینا فرهنگی امروزه بخش مهمی از آموزش فرانسه به عنوان زبان خارجی است. مهارت بینا فرهنگی به عنوان یک مهارت زیستی، توانایی اندیشیدن به فرهنگ خارجی و فرهنگ خودی با یک نگاه تازه و برخورد گشوده با موقعیت‌های تفاوت فرهنگی را شامل می‌شود. تدریس این مهارت به سبب ماهیت ذهنی‌اش با انتقال دانش از مدرس به زبان‌آموز امکان‌پذیر نیست و لازم است که زبان‌آموز خود در موقعیت تبادل فرهنگی قرار بگیرد تا بتواند این مهارت را درونی‌سازی کند. در مورد زبان‌آموزان ایرانی که فرانسه را در کشوری غیر فرانسه‌زبان می‌آموزند، فراهم کردن این موقعیت‌ها در کلاس درس یکی از مهم‌ترین چالش‌های مدرسان است.

با توجه به این مسئله که نگارش، به‌ویژه انواع خلاق و ذهنی آن، به رشد شخصیتی کمک می‌کند، در این مقاله ما سعی کردیم با طراحی یک سناریوی آموزشی بر اساس رویکرد بینا فرهنگی کولتا، در قالب یک کارگاه نگارش خلاق، موقعیت مناسبی برای شکل‌گیری هویت بینا فرهنگی دانشجویان فرانسه فراهم کنیم. نوشته‌های دانشجویان از نظر کارکردهای شناختی، عاطفی و تخیلی نمره‌گذاری شدند. مقایسه به عمل آمده به کمک آزمون T مستقل بین گروه آزمایش و گروه کنترل نشان داد که اگرچه هر دو گروه موفق به ایفای نقش واسطه بینا فرهنگی در سطح مطلوبی شده بودند، اما اعضای گروه آزمایشی، متن‌های نسبتاً طولانی‌تر و خلاقانه‌تری نوشته بودند.

واژه‌های کلیدی: شکل‌گیری سوژه نگارنده، نگارش، مهارت بینا فرهنگی، زبان فرانسه، زبان‌آموز ایرانی.

۱. مقدمه

امروزه در علوم انسانی، فرد^۱، به‌عنوان جوهری غیرقابل‌دسترس، از مطالعه عینی پدیده‌ها کنار گذاشته نمی‌شود. خلاف علوم کلاسیک، علوم انسانی جدید، فرد و ذهنیت او را در مرکز مطالعات قرار می‌دهند. در آموزش زبان نیز، هرروز متغیرهای بیشتری در ارتباط با فرد موردبررسی قرار می‌گیرند و ویژگی‌های فرهنگی و هویتی زبان‌آموزان در صدر پژوهش‌ها قرار دارند. یکی از دلایل این تمرکز را می‌توان تأثیرپذیری علم آموزش زبان از مطالعات اخیر در زمینه علوم شناختی دانست.

بر اساس یافته‌های روان‌شناسی شناختی، یادگیری فرایندی فعال و ساختنی است و فرد یادگیرنده^۲ در آن نقش اصلی را ایفا می‌کند. او به شکل فعال، اطلاعات دریافتی را انتخاب و سازمان‌دهی می‌کند و پس از تحلیل موقعیت یادگیری، به قوانین عینی و ذهنی دست پیدا می‌کند که تعیین‌کننده توانش او خواهند بود. در مسیر شکل‌گیری توانش‌ها، دانسته‌های قبلی پایه و اساس یادگیری را تشکیل می‌دهند. در حقیقت هر دانشی برای درون‌سازی شدن^۳، نیاز دارد به بخشی از این الگوهای ذهنی تبدیل شود و این امر از طریق تأیید، رد یا گسترش دانسته‌های قبلی انجام می‌گیرد که به شیوه‌ای منحصربه‌فرد در ذهن سازمان‌دهی شده‌اند. بنابراین، هر فرد با توجه به ویژگی‌های ذهنی‌اش و تجاربی که در موقعیت‌های یادگیری قبلی با آن‌ها مواجه شده است، چه در موقعیت‌های تحصیلی و چه در تجارب روزمره، به شیوه‌ای منحصربه‌فرد اطلاعات را تحلیل می‌کند و یاد می‌گیرد. از این‌جهت مطالعه متغیرهای مربوط به فردیت در امر آموزش اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. علم آموزش زبان نیز از این قاعده مستثنا نیست. اگر هدف از یاددهی زبان خارجی را گسترش توانش‌های فرد بدانیم، نمی‌توانیم بدون توجه به زمینه ذهنی و ویژگی‌های خاص افراد به این هدف دست‌یابیم.

یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی که زبان‌آموزان در دهکده جهانی عصر حاضر باید یاد بگیرند، مهارت بینا فرهنگی است. این مهارت به‌عنوان کلید حل تعارضات ناشی از اختلاف فرهنگی و به‌عنوان موتور برای ارتباط مؤثر با دیگری، حدود دو دهه است در پژوهش‌های آموزش زبان مورد توجه قرار گرفته است و هدف نهایی یادگیری آن در محیط دانشگاه‌های ایران، کمک به شکل‌گیری نگاه انتقادی و تثبیت هویت فردی دانشجویان است. اما تدریس این مهارت به

سبب ماهیت ذهنی‌اش صرفاً با انتقال دانش از مدرس به زبان‌آموز امکان‌پذیر نیست و لازم است که زبان‌آموز خود در موقعیت تبادل فرهنگی قرار بگیرد تا بتواند این مهارت را درونی سازی کند. در مورد زبان‌آموزان ایرانی که فرانسه را در کشوری غیرفرانسه زبان می‌آموزند، فراهم کردن این موقعیت‌ها در کلاس درس یکی از چالش‌های مدرسان است.

با تکیه بر پژوهش‌های انجام‌شده درباره کارکردهای نگارش، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که کلاس نگارش به زبان فرانسه به‌عنوان زبان خارجی، موقعیت مناسبی برای رشد مهارت بینا فرهنگی نزد زبان‌آموزان ایرانی است؛ زیرا نگارش فعالیتی که به دلیل ماهیت ویژه‌اش، علاوه بر دنبال کردن اهداف ارتباطی، می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای رشد سایر مهارت‌های فردی و زبانی هم به کار گرفته شود. به‌بیان‌دیگر، فرد یادگیرنده، هنگام نوشتن به یک سوژه نگارنده تبدیل می‌شود و در این نقش، علاوه بر دستیابی به اهداف ارتباطی موردنظرش از نگارش، از بسیاری جهات شخصیت و مهارت‌های خود را می‌سازد.

پس هدف ما در این پژوهش این است که کلاس نگارش به زبان خارجی را به محلی برای شکوفایی توانایی‌های زبانی و فردی دانشجویان تبدیل کنیم. برای دستیابی به این هدف سعی خواهیم کرد به سؤالات زیر پاسخ دهیم:

۱. چگونه عمل نگارش می‌تواند در شکل‌گیری مهارت بینا فرهنگی سوژه نگارنده مشارکت کند؟

۲. اجرای رویکرد بینا فرهنگی در کلاس نگارش، چه تأثیری بر شکل‌گیری هویت بینا فرهنگی دانشجویان زبان فرانسه خواهد گذاشت؟

برای پاسخ گفتن به پرسش‌ها لازم است ابتدا به پژوهش‌هایی که تاکنون در زمینه شکل‌گیری هویت بینا فرهنگی انجام شده اشاره کنیم و ویژگی‌های فعالیت نگارش را که از آن موقعیتی مناسب برای رشد مهارت بینا فرهنگی می‌سازد برشماریم. سپس در چارچوب یک اقدام پژوهی، تأثیر اجرای رویکرد بینا فرهنگی کولتا در کلاس آموزش فرانسه را بر دانشجویان ایرانی بررسی خواهیم کرد.

۲. پیشینه تحقیق

هویت فرهنگی ماهیتی بسیار پیچیده دارد و تعاریف متعددی از آن وجود دارد. از نظر زبان‌شناسی کلمه culture در زبان فرانسه از لاتین cultura می‌آید که معنای اولیه آن کشت و کار در مزرعه است؛ اما سیسرون^۱، خطیب بنام رومی، این واژه را برای پرورش روح از طریق آموزش به کار برد و این مجاز به یکی از معانی واژه تبدیل شد. در زبان فارسی نیز واژه فرهنگ از پیشوند فر که بیانگر مفهوم کمال و والایی است و کلمه هنگ که از ریشه واژه اوستایی تنگ به معنی کشیدن است، تشکیل شده است. فرهنگستان زبان فارسی این واژه را این‌طور تعریف می‌کند: «مجموعه عادات و رفتارهایی که در یک جامعه انسانی عمدتاً از طریق فرایندهای اجتماعی و نه فرایندهای زیستی از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود و در نمادها، باورها، هنر، مهارت‌ها، آداب و رسوم جامعه انعکاس می‌یابد».

از نظر لویی پورشه^۲ واژه فرهنگ شامل فرهنگ آموختنی - که ادبیات و نقاشی و موسیقی و... را در برمی‌گیرد - و فرهنگ مردم‌شناختی است که روش‌های زندگی و رفتار کردن هر جامعه‌ای است و تعلق افراد جامعه به آن را تعریف می‌کند و جزئی از هویت اعضاست (به نقل از Cuq & Gruca, 2005: 83).

هرچند واقعیت پیچیده و چندجانبه فرهنگ و عمق مفهوم آن، به تعریف درآوردن این واژه را مشکل می‌کند، اما رولان دوژاندر^۳ در «فرهنگ آموزش» تا حد زیادی توانسته است به مفهوم این کلمه نزدیک شود. فرهنگ از نظر او «مجموعه‌ای است از طرز دیدن، احساس کردن، درک، تفکر، بیان کردن، عکس‌العمل نشان دادن، سبک زندگی، دانش، آثار، رسوم، سنت‌ها، اساس‌ها، معیارها، ارزش‌ها، آداب، سرگرمی‌ها و کشش‌هایی که افراد یک جامعه را از دیگران متمایز می‌کند و در عصری خاص آن‌ها را با هم اتصال می‌دهد» (Legendre, 1998: 133). بنابراین تعریف، فرهنگ نوعی نگاه و نوعی شیوه ارتباط با جهان است.

زمانی که دو فرد از دو فرهنگ متفاوت به تعامل با یکدیگر پیدا می‌پردازند، نیاز به یک نگاه میانی احساس می‌شود که ارتباط را ممکن کند. به این نگاه، نگاه بینا فرهنگی گفته می‌شود و دستیابی به آن نیاز به مهارت دارد. دانشجویان زبان خارجی، برای برقراری ارتباط با افراد جامعه زبان مقصد، علاوه بر مهارت‌های زبانی، به مهارت بینا فرهنگی نیز نیاز دارند.

در حقیقت، رویکرد بینا فرهنگی در اواخر دهه هفتاد میلادی به وجود آمد تا به حل مشکلات هویتی ناشی از مهاجرت کمک کند. از آن پس، بسیاری از پژوهشگران از این مفهوم برای مطالعه موقعیت‌هایی که برخورد دو یا چند فرهنگ متفاوت را به همراه داشت، استفاده کردند. در زمینه آموزش زبان، زارات^۵ و همکاران از نخستین کسانی بودند که موفق شدند تحقیقات جالبی در این زمینه ارائه دهند. (Blanchet & Coste, 2010:7-8)

عبدالله-پرتسی^۶ (51: 2008) معتقد است که اولویت دادن به کارکرد ارتباطی در کلاس زبان خارجی باعث شده است ما از یاد ببریم که برای ارتباط درست، قبل از هر چیز باید دو طرف آن را به عنوان سوژه‌هایی جهانی و منحصر به فرد به رسمیت شناخت. بنابراین، یادگیری زبان خارجی به مهارت در استفاده از کانال زبانی منحصر نمی‌شود؛ بلکه نیاز به درک تجربه برخورد با دیگری دارد؛ تجربه‌ای که هم‌زمان به شکل‌گیری فردیت سوژه هم کمک می‌کند. به بیان دیگر شکل‌گیری هویت فردی و ارتباط با دیگری از یکدیگر جدایی‌ناپذیرند و رشد هر یک از آن‌ها به بهبود دیگری کمک می‌کند. زارات (39: 1986) نیز بر این باور است که کلاس زبان خارجی موقعیت مناسبی برای آگاهی یافتن از هویت خود است؛ زیرا تنها در برخورد با دیگری می‌توان به تعریفی از خود دست یافت. این مسئله علاوه بر اینکه می‌تواند در جهت منافع ملی مورد بهره‌برداری قرار گیرد، با آگاه کردن فرد از سازوکارهای ناخودآگاهی رفتار او را کنترل می‌کنند، به نگاه او عمق می‌بخشد.

لازار^۷ و همکاران (27-28: 2007) سه جنبه مهارت بینا فرهنگی را به شرح زیر بیان می‌کنند:

۱. دانش^۸: موارد مرتبط با حافظه جمعی یک جامعه و گوناگونی سبک زندگی در آن، آگاهی از شباهت‌ها و تفاوت‌هایی که بین جامعه خودی و جامعه مقصد وجود دارد؛
۲. مهارت^۹: توانایی برقراری تعامل با محیط‌ها و سبک‌های زندگی گوناگون، توانایی پل زدن بین فرهنگ‌های متفاوت و برطرف کردن سوء تفاهم‌های فرهنگی، با تکیه بر مهارت‌های زبانی؛

۳. دانش زیستی: برخورد باز با سایر فرهنگ‌ها که باعث دستیابی به نگاهی انتقادی می‌شود. این نوع نگاه می‌تواند از طریق بازبینی خود و دیگری، منجر به شکل‌گیری هویت فردی و رشد توانایی پذیرش و درک دیگری شود.

زبان‌آموز- گویشور برای کسب مهارت بینافرهنگی باید این سه توانایی را کسب کند؛ اما جز در مورد اول، با روش‌های سنتی تدریس نمی‌توان این توانایی‌ها را آموخت. یادگیری مهارت بینافرهنگی مانند ریاضی و شیمی نیست که با انتقال شناخت از مدرس به زبان‌آموز صورت بگیرد، کوک^{۱۲} (84: 2006) از لویی پورشه نقل می‌کند که «بینافرهنگیت دریافت نمی‌شود، باید آن را ساخت». برای درونی ساختنش باید از انتقال دانسته‌ها و مقایسه نظری فرهنگ‌ها فراتر رفت؛ زیرا این مهارت نوعی نگاه متقاطع به خود و دیگری است. از آنجا که دانش نمی‌تواند درک و رفتار درست در مواجهه با تفاوت را تضمین کند، باید بر این جمله فلسفی صحنه گذاشت که «عقل متوجه چیزی جز آنچه خودش، به کمک الگوهای خودش تولید می‌کند نمی‌شود» (Rééd, 1975: 31 به نقل از Bertucci, 2007: 12). رشد و شکل‌گیری هویت بینافرهنگی نیز تنها زمانی میسر می‌شود که به یادگیرنده فضا و امکان تحلیل و تعامل فعال داده شود. به این ترتیب در پایان مسیر یادگیری، فرد قادر خواهد بود هم دیگری را بهتر درک کند و هم نگاه عینی‌تری نسبت به خودش پیدا کند و به تعدیل هویت فردی‌اش بپردازد.

حال این مسئله مطرح می‌شود که چگونه می‌توان به زبان‌آموزان فضایی مناسب برای عمل کردن و تفکر فعال داد تا هویت فردی و فرهنگی‌شان به صورت متعادل شکل بگیرد؟ یکی از پاسخ‌هایی که می‌توان به این پرسش داد نگارش است. در تعریف، نگارش «عملی اجتماعی است که در طول تاریخ شکل گرفته است. نگارش به کارگیری عموماً تقابلی دانسته‌ها، بازنمودها، روش‌ها و عملیاتی است که به وسیله آن‌ها سوژه سعی می‌کند، با استفاده از ابزار و وسیله‌ای برای نگهداری از متن به صورت موقت یا دائم و در یک فضای اجتماعی- نهادی خاص به (باز) تولید معنایی، طبق الگوی زبان‌شناختی بپردازد» (Reuter, 1996: 58 به نقل از Bishop, 2007).

عمل نگارش پیش از این هم به عنوان موقعیتی برای شکل‌گیری هویت مورد مطالعه قرار گرفته است. راستی^{۱۳} (165: 2014) نگارش را فرایندی می‌داند که مستلزم بیان و عینی‌سازی اندیشه است. او از البر^{۱۴} (46: 1993) نقل می‌کند که وقتی ما درباره خود می‌نویسیم، به شیئی برای مطالعه خودمان تبدیل می‌شویم و به صورت فعال در شکل‌گیری هویت فردی خود مشارکت می‌کنیم.

ژان پیر البر (48: 1993) در مقاله‌ای که در چارچوب کتاب هویت، خواندن و نوشتن

منتشر شده است، با اشاره به اینکه نوشتن در دفتر خاطرات شخصی در بین نوجوانان رایج‌تر است، این فعالیت را راهی برای پاسخ‌گویی به بحران‌های هویتی می‌داند. او با تکیه به این موضوع که در علم روان‌شناسی نیز فواید درمانی نگارش درباره خود به اثبات رسیده است، این فعالیت را به‌عنوان روشی برای دستیابی به «خودآگاهی» معرفی می‌کند که یکی از بُعدهای اصلی هویت فردی است.

پژوهشگران بسیاری نیز سعی کرده‌اند ویژگی‌های نگارش را که از آن ابزاری برای کمک به اندیشه می‌سازد توصیف کنند. بعضی مانند منون^{۱۵} (۲۰۰۸) به رابطه بین زبان و اندیشه پرداخته‌اند و برخی دیگر مانند فایول^{۱۶} (۲۰۱۳) بر آن ویژگی‌هایی که نوشتار را از گفتار متمایز می‌کند تأکید کرده‌اند.

۲-۱. سخن و اندیشه

امروزه ما می‌دانیم که سخن و اندیشه را نمی‌توان از یکدیگر جدا دانست. کودک هم‌زمان با یادگیری زبان، اندیشیدن را نیز می‌آموزد. او قبل از اینکه بفهمد از نشانه‌ها استفاده می‌کند و بعد با توجه به پاسخ‌هایی که دریافت می‌کند معنای نشانه‌ها را درمی‌یابد. پس تنها از طریق آزمون نشانه‌ها، که زبان اولیه او هستند، کودک به مفاهیم دست می‌یابد. سپس طی فرایند رشد، اندیشه هم‌زمان با گفتار پیچیده‌تر می‌شود و هر یک از این دو به‌عنوان ابزاری برای گسترش دیگری به کار گرفته می‌شود.

به‌علاوه این امر در زبان‌شناسی ثابت شده است که زبان ابزاری خنثا نیست که واقعیتی از پیش موجود را به واحدهای زبانی تفکیک کند. هر زبان در این مورد به شیوه‌ای منحصر به فرد عمل می‌کند. یکی از مثال‌های شناخته‌شده در این رابطه کلمه برف است. آنچه ما در زبان خود برف می‌نامیم، در زبان اسکیموها با کلماتی متعدد نشان داده می‌شود که با توجه به ویژگی‌هایی مانند شلی و سفتی، رنگ و مکانی که در آن پیدا می‌شود واژه‌های متفاوتی را به خودش اختصاص می‌دهد. هر زبان نوعی نگرش به جهان را در خود دارد که آن را از دیگر جوامع زبانی متمایز می‌کند، کسانی که زبان‌های خارجی را یاد می‌گیرند و مترجمان، اغلب با این تفاوت‌ها مواجه می‌شوند و درمی‌یابند که بعضی کلمات معادل مناسبی در زبان مقصد ندارند.

اگرچه در ظاهر به نظر می‌رسد که اندیشه بر زبان تقدم دارد و زبان فقط وسیله‌ای است که برای بیان اندیشه به‌کار گرفته می‌شود؛ اما حقیقت این پدیده خیلی پیچیده‌تر است؛ زیرا اندیشیدن هم درواقع یک نوع گفت‌وگوی فرد با خودش است و این گفت‌وگوی درونی نیز بدون استفاده از مفاهیم زبانی امکان‌پذیر نیست، بنابراین حتی در مرحله‌ای که اندیشه هنوز به بیان درنیامده است، از زبان شکل می‌پذیرد.

هگل این‌چنین در این‌باره اظهارنظر می‌کند: «ما با کلمات می‌اندیشیم. ما تا زمانی که شکلی عینی به اندیشه‌هایمان نداده‌ایم و از درونیاتمان جدایشان نکرده‌ایم، از شکل واقعی و قابل‌تشخیص آن‌ها آگاه نمی‌شویم؛ سپس به آن‌ها صورتی خارجی می‌بخشیم، صورتی که ویژگی فعالیت درونی والا را در خود دارد. تنها صدای به بیان درآمده یا کلمه است که وجودی را به ما می‌بخشد که درون و برون در آن با هم یکی شده‌اند. در نتیجه این تلاشی بیهوده است که بخواهیم بدون کلمات بیندیشیم» (به نقل از: Manon, 2008: para 24).

به نظر مرلوپونتی نیز، کلمات نمایش یک اندیشه از پیش تعیین‌شده نیستند؛ بلکه حاصل به فعلیت رسیدن تفکری در حال شکل‌گیری‌اند. درحقیقت، مطالعات پدیدارشناختی نشان می‌دهند که سخن تنها ابزاری در خدمت مفهوم نیست، بلکه یک نوع بازنمایی از معناست، نوعی گشایش خود به‌سوی حضور دیگری. بنابراین قبل از سخن گفتن حضور دیگری باید در نظر گرفته شود. چون سخن گفتن نه تولید معنا که تولید نشانه برای ارتباط با دیگری است (Merleau-ponty, 1960: 54). درحقیقت، این همان کارکرد بازتابی تولید گفتاری است که فرایند نوشتن آن را تسهیل می‌کند.

به‌علاوه تحقیقات نشان داده‌اند که نوشتار بر گفتار برتری‌هایی دارد که از آن بستری ایدئال برای تفکر فعال می‌سازد. در اینجا لازم است که به چند مورد از این کارکردهای نگارش نیز اشاره شود.

۲-۲. نوشتار و اندیشه

در دهه نود میلادی، نوشتار نه‌تنها به‌عنوان ابزاری ارتباطی بلکه همچون یک وسیله آموزشی مورد مطالعه قرار گرفت. به این ترتیب توجه محققان به سمت برداشت جدیدی از آموزش معطوف شد که به‌جای یاد دادن کنش‌های تکراری و مصنوعی، بر رشد هوش منعطف، خلاق و

انتقادی تأکید دارد. به نظر می‌رسد نگارش مناسب‌ترین ابزار برای پاسخ به این نیاز باشد. جمع‌بندی فایول (۱۹۹۷) از پژوهش‌های گذشته نشان داده است که تولید متن از نظر شناختی فعالیت دشوار است. «... زیرا نگارنده باید عملیات پیچیده‌ای را در سطوح مختلف و با استفاده از منابع ذهنی مرتبط مورد تأمل قرار داده و اجرا نماید». بنابراین اولین کارکرد نگارش، کارکرد شناختی (نوشتن برای اندیشیدن، برای آموختن) آن است. کارکردی که توسط گودی (۱۹۷۹) مورد مطالعه قرار گرفت. او تأثیر نگارش را بر اندیشه، به‌خصوص زمانی که نوشتار نیاز به فرایندهای منطقی دارد، نشان داد. ویگوتسکی (۱۹۹۷) می‌گوید زبان نوشتار امکان دستیابی به انتزاعی‌ترین ترازهای زبان را فراهم می‌کند. «زبان نوشتار جبر زبان است. همان‌طور که یادگیری جبر، تکرار مطالعه حساب نیست، بلکه سطحی جدید و برتر از رشد تفکر انتزاعی ریاضی است که فکر را مجدداً سازمان‌دهی می‌کند و تفکری که پیش از این شکل گرفته است را به سطح بالاتر ارتقا می‌دهد، همان‌طور زبان نوشتار به کودک امکان دسترسی به بالاترین سطح انتزاعی زبان را می‌دهد و به این ترتیب سیستم روانی پیشین - که مربوط به گفتار بوده است - را دوباره سازمان‌دهی می‌کند» (Vygotski, 1997: 339). علاوه بر این‌ها در نوشتار وسیله‌ای برای نگهداری و حفظ ایده‌های فراری است که به ذهن خطور می‌کنند. وقتی اندیشه‌ای به تحریر درمی‌آید، از باری که روی حافظه کار سوژه قرار دهد کاسته می‌شود و فضای بیشتری برای گسترش افکار و سازمان‌دهی آن‌ها فراهم می‌شود.

یکی دیگر وجوهی که نوشتار را از گفتار متمایز می‌کند، کارکرد بازتابی آن است. نوشتن برخورد با خویش را تسهیل می‌کند. در هنگام مکالمه، حضور خود سوژه بخشی از ارتباط را به عهده می‌گیرد. سکوت‌های گاه‌به‌گاه، حالت چهره و بدن، همه این‌ها به انتقال حس فرد و ایجاد ارتباط کمک می‌کند. شکست در انتقال پیام نیز با واکنش مخاطب مشخص می‌شود؛ اما نوشتار تولید متن به عنوان یک موجود مستقل است. فرد نمی‌تواند به همراه متن این سو و آن سو برود و در صورت درک نادرست یا ناقص منظورش از مسائل، به خوانندگان توضیح اضافه بدهد. به همین دلیل در نوشتار نوعی دغدغه درک شدن توسط مخاطب وجود دارد. سوژه نگارنده ناچار است برای پاسخ گفتن به این نیاز، کمی از خودش فاصله بگیرد و از زاویه نگاه خواننده به متن نگاه کند. درحقیقت، خود فرد نقش دیگری را بازی می‌کند و برخورد با این دیگری، به رشد دیدگاه او یاری می‌دهد. البته این کارکرد در تولید گفتاری هم وجود دارد؛ اما تولید متن به ما

اجازه می‌دهد که راحت‌تر خود فاصله بگیریم و به‌عنوان اولین خواننده خود، نگاه عینی‌تری به آن بیندازیم و در تفکرمان تجدیدنظر کنیم. البته نباید از نقش عامل زمان چشم‌پوشی کرد. خلاف گفتار که گذرا است، سوژه برای نوشتن زمان بیشتری در اختیار دارد و می‌تواند از این مزیت به نفع تفکر عمیق‌تر استفاده کند (Fayol, 2013: 17-18).

حال این پرسش مطرح می‌شود که نگارش در کلاس زبان همواره و به‌صورت قطعی به این دستاوردهای فردی و شناختی منجر می‌شود؟ حقیقت این است که در بسیاری از دانشجویان این روند با موانع متفاوتی مواجه می‌شود و به ثمره موردنظر نمی‌انجامد. در این میان علم آموزش می‌تواند کمک‌کننده باشد و با گرفتن دست سوژه نگارنده و همراهی کردنش طی فرایند یادگیری، به او کمک کند که هویت بینا فرهنگی‌اش را بسازد. اما معلم چگونه می‌تواند به واقعیتی این‌چنین ذهنی و گاهی ناخودآگاه دست بیابد و درصدد اصلاح مسیر شکل‌گیری‌اش بر بیاید؟

۳. چارچوب نظری

اگرچه نگارش فعالیتی فردی است؛ اما این بدین معنا نیست که مدرس نمی‌تواند هیچ کنترلی بر این فرایند داشته باشد. امروزه کارگاه‌های نگارش در کشورهای اروپایی رونق زیادی دارند و هرکدام هدف خاص خود را دنبال می‌کنند؛ در بعضی نگارش کاربردی آموخته می‌شود و بعضی دیگر اهداف درمانی دارند. در زمینه آموزش زبان‌های خارجی نیز، کارگاه‌های نگارش خلاق رایج شده‌اند و هدف اصلی‌شان اغلب رشد مهارت‌های ارتباطی زبان‌آموزان است. بعضی از این کارگاه‌ها با تأکید بر ویژگی‌های متن ادبی و بهره‌گیری از عنصر خلاقیت، سعی می‌کنند به شکل‌گیری هویت فردی زبان‌آموزان نیز کمک کنند. این پرسش مطرح می‌شود که خلاقیت چگونه می‌تواند به رشد هویت بینا فرهنگی کمک کند؟

۳-۱. نقش خلاقیت در شکل‌گیری هویت بینا فرهنگی

همانطور که پیش از این دیدیم، مهارت بینا فرهنگی تا حدود زیادی یک دانش زیستی است و برای دستیابی به آن یک مسیر واحد وجود ندارد که همه آن را دنبال کنند. هر فرد باید این مسیر را خودش بسازد و با طی کردن آن، به هویت بینا فرهنگی‌اش شکل بدهد. این امر مستلزم تفکر فعال و بهره‌گیری از خلاقیت است. یک فرد خلاق قادر است که ساختارهای آموخته‌شده

را رها کند، آن‌ها را زیر سوال ببرد و ساختارهای جدیدی بسازد. ژیلگلیو و پره‌کلرمون^{۱۷} (2009: 2) می‌گویند: یادگیری درونی کردن آنچه معلم می‌گوید یا نشان می‌دهد نیست؛ یادگیری نه با محدود شدن به دیدگاه خود صورت می‌گیرد و نه با تکیه مطلق به دیگری؛ بلکه تنها زمانی صورت می‌گیرد که یادگیرنده با کمک ذهن و خلاقیتش، در ساختن دانش مشارکت کند. بنابراین خلاقیت لازمه یادگیری است.

۲-۳. نقش مشارکت احساسی در شکل‌گیری هویت بینافرهنگی

از سوی دیگر، به گفته شرتران و پرنس (2009: 322) احساسات مثبت می‌توانند نقش موتوری برای حرکت به جلو را بازی کنند و احساسات منفی می‌توانند مانند ترمزی مانع یادگیری شوند. این پژوهشگران اظهار می‌کنند که حرف زدن و نوشتن درباره احساسات، با حل تعارضات درونی، روند شکل‌گیری هویت فردی را سرعت می‌بخشد. ابراهیمی^{۱۸} و همکاران (2018: 65) نیز معتقدند که هیجانات مثبت می‌توانند نقش مهمی در بهبود انگیزه و عملکرد و همچنین توسعه هویت زبان‌آموزان داشته باشند. پس الگوی آموزشی که میزان هیجانات مثبت را در دانشجویان ارتقاء دهد کارآمدتر خواهد بود.

۳-۳. رویکردی شناختی برای کمک به شکل‌گیری هویت بینافرهنگی

کولتا^{۱۹} (2012: 70-71) معتقد است هر رویکرد آموزشی که به دنبال رشد مهارت بینافرهنگی باشد، باید مراحل فرایند شکل‌گیری نگاه بینافرهنگی را در نظر بگیرد:

۳-۱. عبور از قوم‌محوری^{۲۰}: به این معنا که فرد نباید فرهنگ خودش را جهان‌شمول و تنها معرف دیدگاه انسانیت بداند. هرچند قوم‌محوری امری طبیعی در مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی است؛ اما برای دست‌یابی به هویت بینافرهنگی، فرد باید با تحلیل عینی فرهنگ خود و درک نسبیت آن، از این مرحله عبور کند. البته نباید فراموش کرد که هر فرهنگ شامل عوامل ضمنی نیز هست که آن‌قدر بدیهی به نظر می‌رسند که اغلب بازبینی نمی‌شوند. عبور از قوم‌محوری مستلزم آن است که ابتدا این موارد ضمنی، در هر دو فرهنگ خودی و بیگانه تصریح شوند و مقایسه‌ای بین این دو صورت بگیرد تا شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان مشخص شوند. سپس فرد باید تلاش کند از خودش فاصله بگیرد^{۲۱} و با نگاهی عینی^{۲۲} به این تفاوت‌ها،

نسبی بودنشان^{۲۳} را درک نماید. بنابراین هر مدلِ تدریس بینافرهنگی‌ای باید دانشجویان را در این چهار مرحله همراهی و هدایت کند: تصریح موارد ضمنی، فاصله گرفتن از خود، نگاه عینی به خود و دیگری، درک نسبیت فرهنگ.

۳-۲-۳. **تفکر دربارهٔ کلیشه‌های^{۲۴} فرهنگی:** کولتا (ibid: 72) معتقد است برای تشویق کردن مخاطبان نوجوان و بزرگسال به فکر کردن دربارهٔ کلیشه‌ها، باید آن‌ها را به این آگاهی رساند که هرکسی می‌تواند در نظر عده‌ای «بیگانه» باشد. به این معنا که آنچه برای ما بدیهی است، ممکن است باعث تعجب دیگری شود که دیدگاهی متفاوت با ما دارد و باعث شود او ما را «غریب» بداند.

چنین رویکردی درنهایت می‌تواند زبان‌آموزان را به واسطه‌های بینافرهنگی تبدیل کند. به این معنا که فرد مجهز به راهبردهایی می‌شود که او را قادر می‌سازد نقش واسطهٔ بین دو زبان و فرهنگ متفاوت را ایفا کند و موانعی که ارتباط بین این دو را مختل می‌کنند دور بزند.

با تکیه بر نظریهٔ بینافرهنگی کولتا و برای کمک به دانشجویان در مسیر شکل‌گیری هویت بینافرهنگی‌شان، ما یک سناریوی آموزشی در قالب یک کارگاه نگارش خلاق طراحی کردیم و آن را به اجرا درآوردیم. سعی ما بر آن بود که با پیشنهاد کردن فعالیت‌های جذاب، جو کارگاه نگارش را آرام و شاد نگه‌داریم تا سوژه‌های نگارنده بتوانند به راحتی احساساتشان را به زبان بیاورند و هم‌زمان، با پرسیدن سؤالاتی کلیدی، ذهن آن‌ها را به طرف اهداف موردنظر خود هدایت کنیم تا در مرحلهٔ نگارش خلاق با مانعی برخورد نکنند.

۴-۱. روش تحقیق

این اقدام‌پژوهی بر روی یک گروه پنج نفره از دانشجویان کارشناسی ارشد زبان فرانسهٔ دانشگاه تربیت مدرس انجام گرفت و یک گروه پنج‌نفرهٔ دیگر با سطح زبانی مشابه نقش گروه کنترل را در آن ایفا کردند. برای دستیابی به اهداف موردنظر پژوهش، از مصاحبهٔ نیمه ساختاریافته کمک گرفتیم و پاسخ‌های دانشجویان را ضبط و با نگاهی به معیارهای رویکرد ارتباطی کولتا تحلیل کردیم. درنهایت، محتوای تولیدات نوشتاری زبان‌آموزان هر دو گروه به کمک یک جدول ارزشیابی موردبررسی قرار گرفت و نمره‌ای به هر یک از آن‌ها اختصاص یافت. برای افزایش اعتبار نمره‌ها، نوشته‌های دو گروه و جدول طراحی‌شده در اختیار دو

تحلیلگر مختلف قرار داده شد. نمره نهایی هر متن میانگین نمره‌هایی است که این دو تحلیلگر برای متون در نظر گرفتند. در پایان، دو گروه به کمک آزمون T مستقل با یکدیگر مقایسه شدند تا بفهمیم که این کارگاه نگارش خلاق تا چه حد توانسته است موفقیت‌آمیز باشد.

۲-۴. تحلیل داده‌ها

با دانش به این مسئله که مطالعه متون ادبی به‌عنوان یکی از محرک‌های عمل نگارش همواره مطرح بوده است و با توجه به این مسئله که خواندن و نوشتن دو سوی یک سکه و مکمل یکدیگر هستند، کلاس را با خوانش یک متن ادبی بسیار غنی از نظر فرهنگی آغاز کردیم. متن انتخابی گزیده‌ای از کتاب «Commedia des ratés» اثر تونیو بناچیسستا^{۲۰} بود که به زیبایی فلسفه آشپزی را در فرهنگی متفاوت از ما به تصویر می‌کشد. در بخش انتخاب‌شده از رمان (متن ضمیمه مقاله)، شخصیتی ایتالیایی درباره انواع و اقسام پاستاها به زبانی شاعرانه سخن می‌گوید. از این جهت این متن را به‌عنوان محرک فعالیت نگارش برگزیدیم که غذا، به‌سبب جایگاه پیدارش در زندگی روزمره و ریشه داشتن در فرهنگ هر جامعه و به‌عنوان یکی از جلوه‌های لذت جسمانی در هر فرهنگ، موضوعی است که به راحتی قابل بررسی و مقایسه است و می‌تواند زمینه تفکر فعال و برخورد با دیگری را فراهم کند و در عین حال، موضوعی است که خلاف ایدئولوژی‌های نظری‌تر، دانشجویان به راحتی می‌توانند راجع به آن بحث کنند. طی این گفت‌وگوها برخورد با دیگری که اولین پله روش بینا فرهنگی است و برای شکل‌گیری هویت بینا فرهنگی ضرورت دارد، بدون هیچ مانع شوک‌آوری صورت می‌گیرد.

در جدول شماره ۱ می‌توانید سؤالات کلیدی، اهداف خردی که هر یک دنبال می‌کردند و نمونه‌هایی از پاسخ‌های دانشجویان را مشاهده کنید. سؤال و جواب‌ها به زبان فرانسه صورت گرفتند و آنچه در جدول می‌بینید ترجمه فارسی‌شان است.

جدول ۱: سؤالات و راهنمای تحلیل موضوعی پاسخ‌ها
Table1. Questions and Answers Analysis Guide

پرسش	نمونه‌هایی از پاسخ‌ها	فاصله گرفتن از خود	مقایسه فرهنگ خود و دیگری	تفکر درباره کلیشه‌های فرهنگی	شکل‌گیری نگاه عینی	پی بردن به نسبیت فرهنگ	تصریح جزئیات فرهنگ خودی
غذای موردعلاقه شما چیست؟	پیتزا/ کوبیده/ آبگوشت...					*	*
غذاهای سنتی را بیشتر دوست دارید یا غذاهای مدرن را؟ چرا؟	غذاهای مدرن را بیشتر دوست دارم، چون ظاهرشان زیباتر است./ غذاهای سنتی را ترجیح می‌دهم. چون خوشمزه‌اند و با ذائقه ایرانی سازگارترند.					*	*
غذاهای شیرین را ترجیح می‌دهید یا غذاهای شور و ترش را؟	من از غذاهای شیرین اصلاً خوشم نمی‌آید./ غذای موردعلاقه من فسنجان است. خیلی غذاهای شیرین را دوست دارم.					*	*
قورمه‌سبزی برای شما یادآور چیست؟	یادآور دست‌پخت مادربزرگ، یادآور کودکی، زمانی که از مدرسه می‌رسیدم و ناهاری که مادرم آماده کرده بود را می‌خوردم./ من قورمه‌سبزی دوست ندارم. اما آبگوشت برایم یادآور روزهای خانه‌تکانی قبل از عید است. وقتی که همه باهم کار می‌کنیم و برای غذا پختن وقت نداریم.					*	*
مواد غذایی غالب در آشپزی ایرانی کدام‌اند؟	برنج، نان، ...	*	*		*		*

پیش	نمونه‌هایی از پاسخ‌ها	فاصله گرفتن از خود	مقایسه فرهنگ خود و دیگری	تکرار دربارۀ کلیشه‌های فرهنگی	شکل‌گیری نگاه عینی	پی بردن به نسبیت فرهنگ	تصريح جزئیات فرهنگ خودی
به نظر شما آیا غذا ماهیت فرهنگی دارد؟ چرا؟	بله، چون آب و هوا و عادت‌های زندگی روی سلیقه تأثیر می‌گذارد. مردم هر منطقه غذاهای مخصوص خود را دوست دارند. / بله چون هر غذایی داستانی دارد، مثلاً بعضی غذاها مخصوص مراسم خاصی هستند.	*		*	*	*	
غذاهای ایتالیایی چه ویژگی‌هایی دارند؟	آن‌ها پیتزاهای معروفی دارند. ایتالیایی‌ها فقط پاستا و پیتزا دارند. غذاهایشان مثل ما متنوع نیست.			*		*	
غذاهای فرانسوی چه ویژگی‌هایی دارند؟	آن‌ها پنیرهای متنوعی دارند، من شنیده‌ام که به تعداد روزهای سال پنیر دارند. فرانسوی‌ها به آشپزی خیلی اهمیت می‌دهند.			*		*	
غذاهای چینی چطور؟	غذاهای چینی همه بی‌مزه‌اند. / چینی‌ها همه چیز می‌خورند. چون جمعیتشان زیاد است و غیر از میز همه چهارپاها و غیر از هواپیما، همه پرنده‌ها را می‌خورند.			*		*	
غذاهای هندی چطور؟	غذاهای هندی خیلی تند و پر ادویه هستند. مثل غذاهای مردم جنوب ایران.			*		*	

پیش	نمونه‌هایی از پاسخ‌ها	فاصله گرفتن از خود	مقایسه فرهنگ خود و دیگری	تغیر درباره کلیشه‌های فرهنگی	شکل‌گیری نگاه عینی	پی بردن به نسبیت فرهنگ	تصريح جزئیات فرهنگ خودی
به نظر شما چه چیز غذاهای ایرانی را از غذاهای سایر کشورها متمایز می‌کند؟	برنج زیاد، ادویه‌های خوشبو مثل زعفران / فرانسوی‌ها برای غذا خوردن خیلی وقت می‌گذارند، اما برای آماده کردن غذا نه. ما برعکس آن‌ها هستیم. غذاهای ایرانی کاملاً پخته می‌شوند، بعضی وقت‌ها اصلاً محتویاتشان معلوم نیست.	*	*	*	*	*	*
آیا ما هم عادت‌های غذایی‌ای داریم که شاید برای غیر ایرانی‌ها عجیب به نظر برسند؟	بله، مثلاً کله‌پاچه برای خارجی‌ها خیلی عجیب است. / خارجی‌ها اندازه ما برنج نمی‌خورند. ممکن است از این موضوع تعجب کنند.	*	*	*	*	*	*

قبل از شروع به خواندن متن، نویسنده و رمان به‌طور خلاصه معرفی شدند و خلاصه‌ای از داستان کلی بیان شد تا دانشجویان بهتر بتوانند با آن بخش از متن ارتباط برقرار کنند. برای تسهیل درک واژگان جدید و تخصصی آشپزی، ما از تصاویر انواع پاستاهای توصیف‌شده در متن استفاده کردیم. هر بار که به جملات چندمعنایی یا پیچیده برمی‌خوریم از دانشجویان می‌خواستیم که اظهارنظر کنند و درک خودشان را از این جملات، با بقیه کلاس به اشتراک بگذارند. طی فعالیت خوانش و به مناسبت تصاویر شاعرانه‌ای که در بخش‌های گوناگون متن با آن برخورد می‌کردیم، دانشجویان از تصاویر مشابهی سخن گفتند که مواد غذایی ایرانی در ذهنشان تداعی می‌کردند و این‌گونه توانستیم آن‌ها را به مقایسه نگاه خود با دیگری ترغیب کنیم.

گاهی دانشجویان در به‌کارگیری قدرت تخیلشان به مشکل برمی‌خورند؛ زیرا هرگز به

موضوع پیش‌پاافتاده مواد غذایی این‌چنین عمیق نگاه نکرده بودند. برای کمک به فعال‌سازی قوه خیال‌پردازی این سؤال را مطرح کردیم که اگر هر یک از آن‌ها خوردنی بودند، چه غذایی می‌شدند؟ پاسخ‌هایی که دریافت کردیم بسیار جالب‌توجه بودند: دانشجویان شروع به نسبت دادن حالات روحی خودشان به غذاها کردند. دانشجویی می‌گفت که ته‌چین است؛ زیرا احساس می‌کند همیشه تحت‌فشار قرار دارد و یک نوع وارونگی در درون خودش احساس می‌کند. دیگری می‌گفت که به فسنجان شباهت دارد، چون فرد پیچیده‌ای است و هیچ‌کس نمی‌تواند از ظاهر او به شخصیت حقیقی‌اش پی ببرد. او می‌گفت: «در این غذا مواد مختلفی وجود دارد که قابل‌رؤیت نیستند، فقط وقتی که فسنجان را امتحان می‌کنیم می‌توانیم طعم گنگشان را زیر دندان حس کنیم.» به این ترتیب دانشجویان توانستند از خود هرروزه‌شان فاصله بگیرند و ویژگی‌های شخصیتی‌شان را با نگاهی بیرونی موردبررسی قرار دهند.

در پایان این جلسه از دانشجویان خواستیم که در هفته آینده، به غذاهایی که می‌خورند به‌دقت نگاه کنند و سعی کنند به روش تونینو بناچستا، متنی ادبی به زبان فرانسه بنویسند که تصویری از آشپزی ایرانی به غیرایرانی‌ها ارائه دهد. به بیان دیگر با پیشنهاد کردن این موضوع، ما از آن‌ها خواستیم که نقش یک واسطه بین‌فرهنگی را بازی کنند که هنر آشپزی ایرانی را برای مخاطبان فرانسه زبان توصیف می‌کند. ما متن بناچستا را اختیار گروه کنترل نیز گذاشتیم که متشکل از پنج خانم با سطح زبانی مشابه گروه آزمایشی بود. هفته بعد ما متن‌های تولیدشده را تحویل گرفتیم که هرکدام در نوع خود بسیار قابل‌توجه بودند.

تعدادی از دانشجویان به توصیف ویژگی‌های آشپزی ایرانی بسنده کرده بودند و درباره طعم‌ها، رنگ‌ها و عطرها خاص غذاهای ایرانی سخن گفته بودند. آنچه در این متون توجه ما را به خود جلب کرد نگاه عینی دانشجویان به پدیده‌های ملی بود. گویا مسئله نوشتن در زبان دیگری و نگرانی برای اطمینان از درک درست خواننده فرانسه زبان از متون، آن‌ها را بر این داشته بود که از خارج به خود و عاداتشان نگاه کنند. عده‌ای دیگر الگوی بناچستا را دنبال کرده بودند. یکی از دانشجویان وفادارانه الگوی متن خوانده‌شده را بی‌کمک و کاست در پیش گرفته بود و حتی در ساختار جملات نیز تغییر زیادی ایجاد نکرده بود. تنها تصاویر غذاهای ایتالیایی با تصاویر غذاهای ایرانی جایگزین شده بودند.

البته متن‌های ارزشمند از لحاظ ادبی هم کم نبودند. برای مثال یکی از دانشجویان داستانی

خیال‌پردازانه را به تحریر درآورده بود و در آن تاریخچه فرضی اختراع ته‌چین را تعریف می‌کرد و با کمک گرفتن از تصاویر شاعرانه‌ای که خواننده را به رؤیایپردازی و همزادپنداری با نگارنده وامی‌داشت، به توصیف این غذای ایرانی از زبان یک ایرانی، برای تعدادی گردشگر فرانسوی پرداخته بود. شخصیت اصلی داستان او، مانند شخصیت متن بناچیستا، سعی می‌کرد خارجی‌ها را با هنر آشپزی خودی آشنا کند. در حقیقت او از زبان این شخصیت، داشت نقش واسطه بینافرهنگی را بازی می‌کرد. دانشجویی دیگر تمام آنچه را در طول یک روز خورده بود به زیبایی به پدیده‌های طبیعی تشبیه کرده بود. او نوشته بود که غذاها هم زبان مخصوص خود را دارند که فقط با خوب نگاه کردن می‌شود آن را درک کرد. برای مثال نیمروی صبحانه، همان خورشید و ابر کنار آن است که صبح‌ها از پنجره آشپزخانه به ما سلام می‌کند. نکته قابل‌توجه در مورد این دانشجو این بود که او موفق شده بود به نگاهش نسبت به مسئله ظاهراً پیش‌پاافتاده‌ای مثل غذا عمق ببخشد و با عبور از ظواهر، در آن به دنبال معنا بگردد. یکی دیگر از دانشجویان داستان کوتاهی درباره یک گردشگر تنهای فرانسوی نوشته بود که برای رفع خستگی بر سکوی خانه‌ای در شیراز می‌نشیند و بعد به دعوت ساکنان آن خانه، در سفره ساده ناهارشان شریک می‌شود. او سعی کرده بود مهمان‌نوازی و آداب‌ورسوم ایرانی را از زاویه دید یک خارجی به تصویر بکشد. در حقیقت این متن به بهترین نحو ممکن تجربه فاصله گرفتن از خود را عملی کرده بود.

تمام متن‌های گروه آزمایش و گروه کنترل بر اساس جدول شماره ۲، توسط دو تحلیلگر ارزیابی شدند و سه نمره به هریک از متون تعلق گرفت که به ترتیب میزان موفقیت سوژه نگارنده به‌عنوان واسطه بینافرهنگی، میزان مشارکت عاطفی سوژه نگارنده در متن و سطح بهره‌گیری از عنصر خلاقیت از دیدگاه تحلیلگر را نشان می‌داد.

جدول ۲: جدول امتیازدهی
Table 2: Scoring Table

نوع کارکرد متن	عنصر مورد نظر تحلیلگر	توصیف معیارها	نمره
شناختی	میزان موفقیت در اجرای نقش واسطه بینا فرهنگی	نگارنده در موارد متعدد (بیشتر از ۳ مورد) تفاوت دیدگاه فرهنگی را نادیده گرفته است، به طوری که می تواند به درک نادرست مخاطب فرانسوی زبان منجر شود.	۱
		اشتباهات معدودی (۱ یا ۲ مورد) ناشی از نادیده گرفتن مخاطب فرانسوی زبان وجود دارد.	۲
		نگارنده موفق شده است نقش واسطه بینا فرهنگی را بدون هیچ اشتباهی بازی کند و متن در هیچ نقطه ای ایجاد سوء تفاهم نمی کند.	۳
عاطفی	میزان مشارکت احساسی در متن	متن بیشتر حالت توصیفی دارد و اثری از مشارکت احساسی نگارنده در آن دیده نمی شود.	۱
		واژگان با بار احساسی در متن دیده می شوند؛ اما آن قدر نیستند که در خواننده هم زادپنداری ایجاد کنند.	۲
		کلمات با بار احساسی به وفور در متن به کار رفته اند و مشارکت احساسی نگارنده به وضوح قابل مشاهده است.	۳
تخیلی	میزان بهره گیری از عنصر خلاقیت در چارچوب موضوع پیشنهادی	نگارنده موضوع پیشنهادی را کاملاً وفادارانه به مدل و بدون بهره گیری از خلاقیت ادبی به تحریر درآورده است.	۱
		نگارنده در مواردی از خلاقیت ادبی بهره برده است.	۲
		نگارنده به شیوه ای بسیار خلاقانه عمل کرده است و متن از نظر ادبی در سطح نسبتاً بالایی قرار دارد.	۳

در جدول شماره ۳ می‌توانید نمره‌های میانگین اختصاص‌یافته به هر افراد گروه کنترل و آزمایشی در هر بخش و میانگین آن‌ها و همچنین نمره کل هر فرد را مشاهده کنید که حاصل جمع میانگین سه بخش است:

جدول ۳: نمره‌ها
Table 3: Scores

شماره سوژه	نمره شناختی	نمره عاطفی	نمره خلاقیت	نمره کل
سوژه ۱ گروه آزمایشی	۲	۳	۲.۵	۴.۵
سوژه ۲ گروه آزمایشی	۲	۳	۲.۵	۸
سوژه ۳ گروه آزمایشی	۲	۲	۳	۸
سوژه ۴ گروه آزمایشی	۳	۳	۲	۸
سوژه ۵ گروه آزمایشی	۳	۳	۲	۷
سوژه ۶ گروه کنترل	۲	۳	۱.۵	۵
سوژه ۷ گروه کنترل	۳	۲	۱.۵	۶
سوژه ۸ گروه کنترل	۲	۲	۲.۵	۵.۵
سوژه ۹ گروه کنترل	۲	۲	۱.۵	۴.۵
سوژه ۱۰ گروه کنترل	۳	۳	۱.۵	۵.۵

ابتدا برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها آزمون کولموگروف-اسمیرنوف را اجرا کردیم و با توجه به اینکه Z در مورد همه متغیرها بالاتر از ۰.۰۵ بود، ما آزمون T مستقل را برای مقایسه دو گروه انتخاب کردیم. در ادامه می‌توانید جداول حاصل از تحلیل داده‌ها در

اس.پی.اس.اس را ملاحظه کنید.

Group Statistics

groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cognitif Groupe expérimental	5	2.600	.4183	.1871
cognitif groupe contrôle	5	2.400	.4183	.1871
emotionnel Groupe expérimental	5	2.200	.8367	.3742
emotionnel groupe contrôle	5	1.700	.4472	.2000
créativité Groupe expérimental	5	2.300	.8367	.3742
créativité groupe contrôle	5	1.200	.4472	.2000
final Groupe expérimental	5	7.100	1.5166	.6782
final groupe contrôle	5	5.300	.5701	.2550

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
cognitif	Equal variances assumed	.000	1.000	.756	8	.471	.2000	.2646	-.2920	.6920
	Equal variances not assumed			.756	8.000	.471	.2000	.2646	-.2920	.6920

emotionnel	Equal variances assumed	1.969	.198	1.179	8	.272	.5000	.4243	-.2889	1.2889
	Equal variances not assumed			1.179	6.113	.282	.5000	.4243	-.3217	1.3217
créativité	Equal variances assumed	1.969	.198	2.593	8	.032	1.1000	.4243	.3111	1.8889
	Equal variances not assumed			2.593	6.113	.040	1.1000	.4243	.2783	1.9217
final	Equal variances assumed	2.214	.175	2.484	8	.038	1.8000	.7246	.4526	3.1474
	Equal variances not assumed			2.484	5.108	.055	1.8000	.7246	.3468	3.2532

بالا تر بودن میزان معناداری آزمون لوین از ۰.۰۵ در مورد هر چهار متغیر نشان می‌دهد که واریانس‌ها برابرند؛ بنابراین ما به سطر اول آزمون T رجوع می‌کنیم. همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌کنید، مقدار sig در دو متغیر آخر از ۰.۰۵ کمتر است. بنابراین اگرچه میانگین نمره‌های هر چهار بخش در گروه اول بالاتر است، اما این تفاوت فقط درباره کارکرد تخیلی متون تولیدی و نمره کل معنادار شده است و از نظر آماری تفاوتی بین نمره شناختی و احساسی گروه آزمایشی و گروه کنترل مشاهده نمی‌شود.

۵. نتیجه

در بخش اول این مقاله با تکیه بر پژوهش‌های پیشین دیدیم که نگارش از بسیاری جهات می‌تواند به روند شکل‌گیری سوژه کمک کند: نگارش فکر را سازمان‌دهی می‌کند، نوعی برخورد با دیگری است، دانسته‌های زبانی و غیرزبانی فرد را به کار می‌گیرد و آن‌ها را عینی می‌کند. در مرحله دوم بر اساس رویکرد بینا فرهنگی کولتا یک سناریوی آموزشی طراحی کردیم و با تحلیل کیفی پاسخ‌های شفاهی دانشجویان از اجرای صحیح آن مطمئن شدیم. در نهایت برای

ارزشیابی سناریوی آموزشی طراحی شده میانگین نمرات کسب شده توسط گروه آزمایشی و گروه کنترل را باهم مقایسه کردیم. تحلیل‌ها نشان دادند که سطح مهارت بینا فرهنگی در هر دو گروه یکسان است. به بیان دیگر، اعضای گروه کنترل نیز که در کلاس شرکت نکرده بودند و تنها متن بناچیز را به صورت مستقل خوانده و سپس اقدام به نگارش کرده بودند، موفق شده بودند در حد مطلوبی نقش واسطه بینا فرهنگی را ایفا کنند. می‌توان نتیجه گرفت که هرچقدر هم که موضوع محدود و جزئی باشد، طی یک جلسه نمی‌توان تفاوت قابل ملاحظه‌ای در مهارت بینا فرهنگی دانشجویان ایجاد کرد. هرچند هنوز هم می‌توان امید داشت که تکرار این سناریو در یک دوره طولانی مؤثر واقع شود. از نظر مشارکت احساسی در متن نیز تفاوت معناداری مشاهده نشد؛ اما دانشجویانی که در کارگاه نگارش شرکت کرده بودند، متن‌های طولانی‌تر و خلاقانه‌تری تحویل دادند. می‌توان این تفاوت را این‌گونه توضیح داد که فعالیت‌های انجام شده در کلاس ایده‌های تازه‌ای به دانشجویان القا کرده و باعث شده بود آن‌ها راحت‌تر بنویسند.

امروزه ما می‌دانیم که خواندن درست و اصولی، عملی منفعل نیست و خوانش می‌تواند به متن شکل بدهد و نوعی بازنویسی آن باشد؛ اما باید پذیرفت که خواندن در مقایسه با نگارش فضای کمتری برای ذهنی‌گرایی سوژه باقی می‌گذارد. پس برای جبران این نقطه ضعف ایدئال آن است که فعالیت خواندن با فعالیت نگارش تکمیل شود؛ زیرا در حقیقت، خواندن و نوشتن مکمل یکدیگرند و هریک زمینه را برای ارتقای دیگری آماده می‌کند.

بنابراین برای کمک به رشد سوژه نگارنده، مدرس باید سعی کند که علاوه بر تشویق زبان‌آموزان به خواندن فعال در هر دو زبان مادری و خارجی، خصوصاً خوانش متون ادبی که عمده‌تأ به سبب ماهیت چندمعنایی‌شان به ذهن آزادی عمل بیشتری می‌دهند، در کنار انواع نگارش بازتولیدی که بر روی یادگیری معیارهای صحیح نوشتن تأکید دارند، انواع انتزاعی‌تری مانند اتوبیوگرافی یا خودنگاری، نگارش تخیلی و نگارش خلاق را در کلاس درس به کار ببرد. مدرس زبان خارجی باید سعی کند رویکردی مبتنی بر پروژه را در کلاس اجرا نماید. این امر، با فراهم کردن شرایط شکل‌گیری پرسش در ذهن زبان‌آموز (با فعالیت‌هایی مثل خوانش فعال) و ایجاد احساس نیاز به نوشتن و در مرحله بعدی، تشویق او در به کارگیری اصولی توانایی‌های زبانی و فردی‌اش، برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها، امکان‌پذیر می‌شود.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. sujet
2. sujet apprenant
3. intériorisation
4. Cicéron
5. Louis Porcher
6. Roland Degendre
7. G. Zarate
8. M. Abdallah-Pretceille
9. Lazar
10. Savoir
11. Savoir-faire
12. Cuq
13. Rasti
14. Albert
15. Manon
16. Fayol
17. Giglio et Perret-Clermont
18. Ebrahimi, S. H
19. Kottelat, P.
20. Ethnocentrisme
21. Décentration
22. relativisation
23. objectivation
24. Stéréotypes
25. Tonino Benacquista

۷. منابع

- ابراهیمی، شیمیا و همکاران (۱۳۹۷) «بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجاند بر هیجانات زبان‌آموزان فارسی‌زبان زن در ایران»، *جستارهای زبانی*. د ۹. ش ۳. صص ۶۳-۹۷.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). "Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l' alterité". Dans *Année européenne du dialogue interculturel : Communiquer avec les langues-cultures* (pp. 51-57). Thessalonique: Université d'Aristote. Consulté en 2018 sur <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>
 - Albert, J. P. (1993). "Etre Soi: écriture ordinaire de l'identité". Dans M. Chaudron

- & F. De Singly (Eds.), *Identité, lecture, écriture* (Centre Geo., pp. 45–58). Paris.
- Barré-De Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture - pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université, INRP.
 - Bertucci, M.M. (2007). "La notion de sujet". *Le français aujourd'hui*, 2007/2 n° 157, pp. 11-18. doi: 10.3917/lfa.157.0011.
 - Bhushan TH. (2008). "Le sujet écrivain, des journaux intimes aux blogues: quels enjeux pour la didactique de l'écriture? ". *Recherches & Travaux* [En ligne], 73 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 06 septembre 2013. URL: <http://recherchestravaux.revues.org/320>
 - Bishop M.F. (2007). "L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire". *Le français aujourd'hui*, 2007/2 n° 157, pp. 19-29. DOI: 10.3917/lfa.157.0019.
 - Blanchet, P. & D. Coste (2010). *Regards critiques sur la notion d' "interculturalité": Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, L'Harmatta. Paris.
 - Chanfrault-Duchet, M.F. (2006). "Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège: pratiques et enjeux". *Repères*. n° 34, pp. 85-109.
 - Chartrand, S. & M. Prince (2009). "La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois". *Canadian journal of education*, 32, 2: pp. 317-343.
 - Chaves, R.-M.; L. Favie et S. Pelissier (2012), *L'interculturel en classe*, Presse universitaire de Grenoble.
 - Cuq, J.P. & I. Gruca (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et secondes*, 2e éd., Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
 - Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
 - Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris: Les éditions de minuit.
 - Hassanzadeh, F. (2010). *Rôle de l'enseignant iranien en tant que médiateur*

interculturel, Mémoire de master en didactique du FLE soutenu à l'université Tarbiat-Modares.

- Kottela, P. (2012). "Interculturel et CLIL : entre théorie et pratique". *Synergies Italie*. n° 8, pp. 69-77.
- Lafont-Terranova, J. (2006). *Se construire à l'école comme sujet écrivant*. Collection Diptyque, Numéro 15, Presses universitaires de Namur.
- Lazar, I. et alii (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle* - disponible sur http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf
- Manon, S. (2008). "Comment concevoir les rapports de la pensée et du langage?". Doi: <http://www.philolog.fr/comment-concevoir-les-rapports-de-la-pensee-et-du-langage/> consulté en 2018.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Gallimard, 438 pp. Collection NRF. édition électronique réalisée en 2008 par Pierre Patenaude, consulté en 2018 sur: <http://classiques.uqac.ca>
- Quellet S. *Le sujet lecteur et scripteur: développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, thèse de doctorat, Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. French. <NNT: 2011TOU20150>. <tel-00695950>
- Rasti, P. (2014). *La littérature et la construction de l'identité interculturelle dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran*, Thèse de doctorat en didactique du FLE soutenu à l'université Tarbiat-Modares.
- Rouxel A. "Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur?". *Le français aujourd'hui*, 2007/2 n° 157, p. 65-73. DOI: 10.3917/lfa.157.0065.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*, Paris: Didier.
- Touchet, Ph. (1018). "Merleau-ponty, le langage et la parole". Doi: lyc-sevres.ac-versailles.fr/dict_langageMP.pdf, consulté en février 2018
- Unesco, (2013). "Compétences interculturelle, cadre conceptuel et opérationnel".

DOI: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>, consulté le 8 mars 2018.

- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France: Éditions sociales.
- Zarate G. (1989). *Enseigner une culture étrangère*, Hachette

References:

- Abdalah-pretceille, M. (2008). "Intercultural communication, learning about diversity and alterity". In A. Thessalonique (Ed.), *European Year of Intercultural Dialogue: Communicating with Languages and Cultures* (pp. 51–57). Retrieved from <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>. [In French].
- Albert, J. P. (1993). "Identity, reading, writing". In F. De Singly, & M. Chaudron (Eds.), *Being your-self: ordinary writing and identity* (Pp. 45–58). Paris, France: Georges Pompidou Center. [In French].
- Barré-De Miniac, C. (1993). *Towards a Didactic of Writing : A Multidisciplinary Approach*. Paris, France: De Boeck Université. [In French].
- Bertucci, M. (2007). "The notion of subject." *Le français aujourd'hui*, 2. Pp : 11–18. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0011> [In French].
- Bhushan, T. (2008). "The writer subjectivity, from diaries to blogs: what are the issues for the didactics of writing?". *Recherches & Travaux*. 73. Pp: 11–18. Retrieved from <http://recherchestravaux.revues.org/320>. [In French].
- Bishop, M. F. (2007). "The student subjectivity in the prescriptive texts of the primary school". *Le français aujourd'hui*, 2. Pp : 19–29. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0019>. [In French].
- Blanchet, P. & D. Coste, (2010), *Critical Look at the Notion of Intercultural: towards a didactic of Linguistic and Cultural Plurality*. Paris, France: Harmattan. [In French].

- Chanfrault-Duchet, M. F. (2006). "Subjectivity and learning writing in college: practices and issues". *Repères*. 34.Pp: 85–109. [In French].
- Chartrand, S. & M. Prince (2009). "The emotional dimension of the relation to writing in Quebec students". *Canadian journal of education*, 32(2). Pp: 317–343. [In French].
- Cuq, J. P. & I. Gruca, (2017), *Course of Didactics in French as a Foreign Language*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble. [In French].
- Ebrahimi, S. H. et. al., (2017). "Examining the effects of emotioncy-based teaching on the emotions of non-Iranian female Persian learners in Iran". *Language Related Research*. 9(3), pp. 1–35. Retrieved from <https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1065787.html> .[In Persian].
- Favier, L.; R. M. Chaves & S. Péliissier, (2012). *Intercultural in Classroom*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble. [In French].
- Hassanzadeh, F. (2010). *Role of the Iranian Teacher as Intercultural Mediator (M.A Thesis)*. Tehran, Iran: Tarbiat Modares university. [In French].
- Kottela, P. (2012). Intercultural and CLIL : between Theory and Practice. *Synergies Italie*, 8(2).Pp : 69–77. [In French].
- Lafont-Terranova, J. (2006). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur, Begium: Presse universitaire de Namur. [In French].
- Lazar, I. & L. Ali, (2007), *Developping and evaluating the competence of intercultural communication*. (?), 1, 1–25. Retrieved from http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf[In French].
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse. Paris. P :680
- ----- (2005). *Actual Dictionnary of Education* (3rd ed.). Guérin, Canada: Guérin. [In French].

- Manon, S. (n.d.). *Comment concevoir les rapports de la pensée et du langage?* Retrieved April 12, 2017, from <https://www.philolog.fr/comment-concevoir-les-rapports-de-la-pensee-et-du-langage/>. [In French].
- Merleau-Ponty, M. (2008). *Sign* (Rev. ed.). Retrieved from <http://classiques.uqac.ca>. [In French].
- Quellet, S. (2011). *The reader and writer: development of a didactic device in the class of literature (Doctoral dissertation)*. Retrieved from www.archipel.uqam.ca/4675/1/D2324.pdf. [In French].
- Rasti, P. (2014). *Literature and the Construction of Intercultural Identity in the Teaching / Learning Process of FFL in Iran (Doctoral dissertation)*. Tehran, Iran: Tarbiat Modares university. [In French].
- Rouxel, A. (2007). "Reading practices: How to promote the expression of the reader subject?". *Le français aujourd'hui*, 2(157), 65–73. [In French].
- Séoud, A. (1997). *For a Didactics of Literature*. Paris, France: Didier. [In French].
- Touchet, P. H. (n.d.). *Merleau-ponty, le langage et la parole*. Retrieved April 12, 2014, from lyc-sevres.ac-versailles.fr/dict_langageMP.pdf. [In French].
- Unesco. (2013). *Intercultural competences, conceptual and operational framework*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>. [In French].
- Zarate, G. (1986). *Teaching a Foreign Culture*. Paris, France: Hachette. [In French].

۸. ضمیمه

_ Les pâtes, si vous préférez... Vous savez les accommoder?
 _ Certaines, oui. Mais les pâtes sont bien plus qu'un aliment mal en sauce.
 _ C'est-à-dire?
 _ Elles forment un univers en soi, à l'état brut, dont même le plus fin gourmet ne soupçonne pas toutes les métamorphoses. Un curieux amalgame de neutralité et de

sophistication. Toute une géométrie de courbes et de droites, de plein et de vide qui varient à l'infini. C'est le royaume suprême de la forme. C'est de la forme que naîtra le goût. [...] C'est là qu'on s'aperçoit que l'arrondi a un goût, le long et le court ont un goût, le lisse et les stries aussi. [...] C'est parce que la vie elle-même est si diverse et si compliquée qu'il y a autant de formes de pâtes. Chacune d'elles renvoie à un concept. Chacune va raconter une histoire. Manger un plat de spaghettis, c'est comme imaginer le désarroi d'un être plongé dans un labyrinthe, dans une entropie inextricable de sens, dans un sac de nœud. Il lui faudra de la patience et un peu de dextérité pour en venir à bout. Regardez comment est fait un plat de lasagnes, vous n'y verrez que la couche apparente, le gratin qu'on veut bien vous montrer. Mais notre individu veut voir les strates inférieures, parce qu'il est sûr qu'on lui cache des choses profondément enfouies. Pour s'apercevoir peut-être qu'il n'y a rien de plus qu'en surface. [...] Il n'y a rien de plus creux, de plus vide, et de plus mystérieux que dans un simple macaroni. En revanche, le ravioli, lui, renferme quelque chose, on ne sait jamais vraiment quoi, c'est une énigme dans un coffre qu'on n'ouvre jamais, une boîte qui va intriguer notre sujet par ce qu'elle recèle. Vous savez, on prétend qu'à l'origine ces raviolis étaient destinés aux navigateurs. On enveloppait des restes de viandes et de bas morceaux hachés dans une fine couche de pâte, en espérant que les marins ne chercheraient pas à savoir ce qu'ils mangeaient.

-Vraiment ? Et le tortellini, ça peut rappeler quoi? L'anneau, la bague ?

-Pourquoi pas le cercle, tout simplement. L'histoire sans fin. La boucle. Partir. Pour retourner forcément là d'où l'on vient.