لغةٌ تبقى

اكتساب اللغات عبر السينما والموسيقى والحوار — لماذا يترسخ المعنى المرتبط بالشعور

ديرك شترايفلر

الطبعة الأولى · برلين، 15 تشرين الأول/أكتوبر 2026

ترجمة عن الأصل الألماني؛ وعند الشك تكون الحجية للنسخة الألمانية.

اللغة لا تُكتسب بحفظ القواعد بل بمُدخَل مفهوم راسخ معيش جماعيًا — الفيلم يقدّمه، والأغنية ترسّخه، والجماعة تجعله ممكنًا؛ وما بقي منه رهانًا فمسمّى هنا باسمه، مع خطة قياس.

الملخّص

يؤسس هذا الكتاب المفهوم التربوي لبونتيفو، منصةِ اكتساب اللغات بالفيلم والأغنية والجماعة. نقطة انطلاقه: رغم الجهد الهائل يُنتج التدريس المتمحور حول القواعد معرفةً عن اللغة بموثوقية، لكن نادرًا جدًا قدرةً فيها. ومنذ أربعة عقود يسمي البحثُ الشروطَ التي يكتسب الناس فيها اللغات فعلًا: كميات كبيرة من مُدخَل مفهوم عند قلق منخفض.

من هذه الشروط يطوّر الكتاب شبكة الفحص «مفهوم؟ راسخ؟ موصول؟» ويمشي بها على امتداد المنصة — الفيلم بمسار ترجمة ثنائي اللغة، والأغنية شكلَ ذاكرة، والجوقة والصف فضاءين خافضين للخوف. في أغنية الوطن المترجمة تلتقي الخيوط كلها؛ والفصل الأخير يسمي الحدود وقائمة القياس. وفي كل الكتاب فصلٌ بين مبادئ موثقة ورهانات تصميم غير مقيسة. قابل للفحص لا مُدّعى.

وُلدت الفكرة من محنة اللاجئين؛ وبُنيت لكل من يحتاج لغة جديدة لينتمي — للمهنية الدولية وعائلتها كما للصف المدرسي المتعدد اللغات. وهي ترمي أبعد من المفردات: حيث تترجم مجموعةٌ أغاني أعضائها معًا إلى اللغة المشتركة وتغنيها، يصير الاندماج مسموعًا في الاتجاهين للمرة الأولى. ما يصمد يوثقه هذا الكتاب؛ وما يبقى رهانًا يسميه — ويدعو التربية والإعلام والفن إلى إجراء التجربة معًا.

المحتويات

الملخّص 1
الجزء الأول — المشكلة 4
الفصل الأول · ستّمئة ساعة — ولا كلمة واحدة 5
1.1 مشهدان 5
1.2 ماذا تقول الأرقام 5
1.3 معرفةٌ عن اللغة، وقدرةٌ في اللغة 6
1.4 لماذا ليس الذنب ذنب المعلمين 6
1.5 ما يدّعيه هذا الكتاب — وما لا يدّعيه 7
1.6 الطريق عبر هذا الكتاب 7
الفصل الثاني · شروط الاكتساب 8
2.1 ما الذي يتلقاه الطفل 8
2.2 الشرط الأول: مُدخَل مفهوم 8
2.3 الاختبار العملي: طوفان الكتب في فيجي 9
2.4 الشرط الثاني: مِصفاة منخفضة 9
2.5 السؤال الثالث: ما الذي يبقى؟ 10
2.6 الجاذب: لماذا يعود الناس 10
2.7 من المبدأ إلى البناء 11
الجزء الثاني — المُدخَل: أن ترى وتسمع وتقرأ 12
الفصل الثالث · أن ترى وتسمع وتقرأ: الفيلم المرمَّز ترميزًا مزدوجًا 13
3.1 تجربة طبيعية أوروبية 13
3.2 قناتان أكثر من قناة 13
3.3 المسار الثالث: الترجمة بلغة الهدف 14
3.4 مسألة الفائض — نقاش أمين 14
3.5 لغتان معًا: الرهان الثنائي اللغة 15
3.6 ما لا يستطيعه الفيلم بعد 15
الفصل الرابع · الكلمة في لحظة الحاجة 16
4.1 الموضع الذي يعلق فيه المرء 16
4.2 التعلم العرضي حقيقي — وبطيء 16
4.3 ما الذي تغيّره الحاشية الشارحة 16
4.4 النقرة — وما فيها من رهان 17
4.5 المفهوم ليس محفوظًا بعد 17
الجزء الثالث — اللحن 18
الفصل الخامس · لماذا تبقى الأغنية في الرأس 19
5.1 الذاكرة التي لم يطلبها أحد 19
5.2 ماذا يقول المختبر: اللحن يقطّع السيل 19
5.3 بأمانة: متى لا تساعد الأغنية 20
5.4 من المختبر إلى كتاب الأغاني 20
الجزء الرابع — الجماعة 22

الفصل السادس · الجوقة: الانتماء يخفض العتبة 23
6.1 تسعون دقيقة 23
6.2 ما الذي يفعله الغناء الجماعي بالناس 23
6.3 الصوت المحميّ 24
6.4 لمن عليهم أن يصلوا 25
6.5 من النتيجة إلى البناء 25
الفصل السابع · الصف: انتباه مشترك، ولغة أم مُعترَف بها 26
7.1 المنع 26
7.2 السقالة 26
7.3 اللغة الأم سقالةً 26
7.4 الصف المبني 27
7.5 ما الذي ينقص الصف بعد 28
الجزء الخامس — الاختبار 29
الفصل الثامن · Coro One Sky: أغنية الوطن، مغنّاةً باللغة الجديدة 30
8.1 التمرين 30
8.2 خمس آليات 30
8.3 الحكاية: لماذا يحتاج الكلُّ إلى قصة 31
8.4 قاعدة الحذر — والرهان الكبير الواحد 32
الجزء السادس — السيناريوهات والطريق المفتوح 33
الفصل التاسع · ثلاثة صفوف وأجندة أمينة 34
9.1 ثلاثة صفوف 34
9.2 أمل، بعد سنة — فرضية 34
9.3 ما لا تستطيعه المقاربة 34
9.4 مفارقة الحقوق وهِبة الأغاني 35
9.5 قائمة القياس 35
9.6 شجرة النسب 36
سجل المصادر 37
الاختصارات 41
المسرد 42
عن المفهوم والفريق 44

„... a gifted person ought to learn English (barring spelling and pronouncing), in 30 hours, French in 30 days, and German in 30 years."

— Mark Twain, A Tramp Abroad, App. D (1880)

1.1 مشهدان

أمل في الرابعة والثلاثين، جاءت إلى ألمانيا من سوريا قبل ثلاث سنوات. فعلّمت ما طُلب منها وأكثر: التحقت بدورة الاندماج العامة — ستمئة حصة لغة ومئة حصة توجيه —، وملأت دفاتر المفردات، وحلّت أوراق التمارين، وتدرّبت على نماذج الامتحان. وفي النهاية اجتازت «اختبار الألمانية للمهاجرين» بنتيجة B1. وهي بذلك من النصف الأفضل في دفعتها. الشهادة في البيت، داخل غلاف بلاستيكي شفاف.

عند صندوق المحاسبة في السوبرماركت تسأل البائعة بسرعة وهي نصف ملتفتة: „Sammeln Se Punkte?" — هل تجمعين النقاط؟ أمل لا تفهم الكلمات. بل لا تدرك أصلًا أن ما قيل كان سؤالًا. تشعر بالطابور خلفها، بالانتظار، بالنظرات. تبتسم، تهزّ رأسها، تدفع وتقول — لا شيء. وفي طريق العودة تترجم لنفسها الجملة التي لم تقلها. في البيت تستطيع أن تشرح بلا خطأ متى تُستعمل حالة الجرّ في الألمانية.

المشهد الثاني يجري على بُعد ألف كيلومتر جنوبًا، في صفٍّ ثانوي في بولونيا. الإنكليزية هنا في الجدول منذ المرحلة الابتدائية؛ معظم مَن في هذه القاعة وراءهم أكثر من عشر سنوات من الدروس — مناهج قواعد، اختبارات مفردات، امتحانات كتابية. تُشغّل المعلمة فيلمًا وثائقيًا بالإنكليزية الأصلية. بعد دقيقتين ترتفع يدٌ ويسأل أحدهم إن كانت النسخة الإيطالية متوفرة. ليست استفزازًا. إنها معلومة صادقة: الصوت لا يصل إليهم.

المشهدان مُختلَقان. أما الأرقام التي وراءهما فلا.

1.2 ماذا تقول الأرقام

دورة الاندماج الألمانية ليست عرضًا هامشيًا بل الأداة المركزية لسياسة اللغة في البلاد: سبعمئة حصة، منظّمة بقانون، هدفها المعلَن إيصال المشاركين إلى المستوى B1 في الاختبار الختامي.[1] في عام 2024، ومن بين من تقدّموا للاختبار الختامي بعد دورة اندماج عامة، بلغ 58,6 في المئة ذلك المستوى؛ وبقي 31,8 في المئة عند A2، و9,6 في المئة دون ذلك.[2] هذا الرقم يجب أن يُقرأ مرتين. فهو لا يحسب إلا من وصلوا إلى الاختبار أصلًا — وحتى بين هؤلاء، أربعة من كل عشرة لا يبلغون هدف الدورة.

والرقم يقول شيئًا ثانيًا أهدأ. فالمستوى B1 ليس مستوى عاليًا. يصفه السلّم المرجعي الأوروبي بأنه مستوى العتبة: من يملك B1 يستطيع التعبير عن أمور مألوفة بجمل بسيطة مترابطة، ويفهم النقاط الأساسية إذا استُعملت لغة فصيحة واضحة.[3] البائعة عند الصندوق لا تستعمل لغة فصيحة واضحة. والحياة اليومية لا تفعل ذلك تقريبًا أبدًا. أي إن بلوغ هدف الدورة نفسه لا يضمن اللغة التي يحتاجها المرء عند الصندوق، وعند الطبيب، وفي اجتماع أولياء الأمور. أمل ليست حالة فشل النظام. إنها حالة نجاحه.

وللمشهد الإيطالي إحصاؤه الخاص. تُجري إيطاليا اختبارات شاملة لصفوفها النهائية؛ في عام 2025 بلغ في الإنكليزية 53,3 في المئة من طلاب السنة الأخيرة المستوى المطلوب في فهم المقروء — وفي فهم المسموع 43 في المئة، وفي جنوب البلاد أقل بكثير

---

[1] المادة 10 فقرة 1 جملة 1 من لائحة دورات الاندماج الألمانية (IntV): «Der Integrationskurs umfasst 700 Unterrichtsstunden» — تشمل دورة الاندماج 700 حصة (gesetze-im-internet.de/intv/__10.html، استُرجع في 24-07-2026)؛ منها 600 حصة لدورة اللغة، المادة 11 فقرة 1 جملة 1 IntV (gesetze-im-internet.de/intv/__11.html). هدفَ B1 يصوغه المكتب الاتحادي للهجرة واللاجئين (BAMF) صراحةً في إحصائه الرسمي: الهدف «أن يبلغ المشاركون في الاختبار الختامي DTZ المستوى B1 من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات» (تقرير إحصاء دورات الاندماج لعام 2024، ملاحظات جداول DTZ، ص 17 وما بعدها؛ الترجمة لنا).

[2] BAMF، Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2024، ص 19 (جدول «مستوى اللغة في اختبار DTZ لعام 2024 حسب أنواع الدورات والنتيجة»): دورات الاندماج العامة — 160.804 مشاركًا (58,6 %) بنتيجة B1، و87.449 (31,8 %) بنتيجة A2، و26.314 (9,6 %) دون A2، من أصل 274.567 متقدمًا للاختبار (PDF، استُرجع في 24-07-2026؛ المواضع مُتحقَّق منها على النص الكامل). ملاحظتا قراءة: يُحسب لكل شخص أعلى نتيجة بلغها (الملاحظة 1 للجدول)؛ والنسب تخص المتقدمين للاختبار فقط — من ينقطع عن الدورة أو لا يتقدم للاختبار لا يظهر في هذه النسبة.

[3] مجلس أوروبا، الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2001)، السلّم العام، المستوى B1 («العتبة»)؛ الصياغة في المتن معاد صوغها عن السلّم العام وشبكة التقييم الذاتي (الطبعة الورقية تُراجَع؛ الشبكة على الإنترنت: europass.europa.eu، استُرجع في 24-07-2026).

من ثلاثة من كل عشرة.[4] أكثر من عقد من الدروس، وأقل من النصف يفهمون اللغة حين تُنطق. لاحظوا: يفهمون. أما الكلام فلم يأتِ ذكره بعد.

بلدان، نظامان، مجموعتا متعلمين مختلفتان جدًا — والنمط نفسه: الجهد هائل، والحصاد من اللغة الحية ليس كذلك. من يعرف مشهدًا واحدًا فقط قد يظن الأمر خصوصيات وطنية، أو جودة دورات، أو مسألة دافعية. أما الازدواج فيوحي بشبهة أخرى: ليست البلدان هي المشكلة. المشكلة في الطريقة التي نظن بها أن اللغات تدخل الرؤوس.

1.3 معرفةٌ عن اللغة، وقدرةٌ في اللغة

لهذه الشبهة اسم كلاسيكي. في مطلع الثمانينيات وضع ستيفن كراشن التمييزَ الذي نتحدث عنه هنا في صميم أبحاث اكتساب اللغة: للبالغين «طريقتان متمايزتان مستقلتان لتنمية الكفاءة في لغة ثانية».[5] الطريق الأولى هي التعلّم — معرفة واعية عن اللغة: معرفة القواعد، وتسميتها، والقدرة على الكلام عنها. والثانية هي الاكتساب — عملية لا واعية، هي نفسها التي يبني بها الأطفال لغتهم الأم: لا يلاحظ المرء حدوثها، ونتيجتها ليست معرفة قواعد بل حسًّا لغويًا. جملةٌ «تبدو صحيحة» أو «تبدو خاطئة» من دون أن يستطيع المرء قول السبب.

هذا التمييز يفسّر المشهدين بضربة واحدة. أمل تعلّمت ما وعد نظامُ الدورات بتعليمه: معرفةً عن الألمانية. حالةُ الجرّ التي تستطيع شرحها معرفةٌ حقيقية — لكنها من النوع الخطأ للحظة عند الصندوق. هناك لا وقت لتطبيق القواعد؛ هناك يجب أن تأتي الجملة من تلقاء نفسها، من الحسّ. وصفُ بولونيا تعلّم الإنكليزية إحدى عشرة سنة واكتسب منها قليلًا مدهشًا — لأن التدريس أراهم قبل كل شيء جملًا عن اللغة، ونادرًا جدًا اللغةَ نفسها، بكميات كان يمكن أن يتكوّن منها حسٌّ.

ولا بد من قول هذا: الفصل الحادّ بين الطريقين ظلّ موضع خلاف في البحث — فكون المتعلّم لا يمكن أن يصير مكتسَبًا أبدًا، كما زعم كراشن، أمرٌ يشكّ فيه كثيرون.[6] لكن الخلاف يعني لهذا الكتاب أقل مما يبدو. فالذي لا خلاف عليه هو الظاهرة التي يشير إليها التمييز: معرفة القواعد والقدرة الطليقة شيئان مختلفان؛ الأولى تنشأ من شرح القواعد والتمرن عليها، والثانية لا تنشأ منهما بقدر كافٍ كما هو مثبت. أربعة عقود من البحث لم تغيّر من هذه النتيجة الجوهرية إلا قليلًا.[7]

1.4 لماذا ليس الذنب ذنب المعلمين

سيكون مريحًا أن نشخّص هنا فشلًا: دورات رديئة، معلمون بلا حماس، طلاب كسالى. هذا الكتاب لا يفعل ذلك، وليس من باب المجاملة. فالمعلمون في دورات الاندماج والصفوف المدرسية يعملون داخل نظام يملي عليهم شروطه: هناك منهاج يفضي إلى امتحانات، والامتحانات تفضّل سؤال ما يمكن سؤاله — معرفة القواعد، قوائم الكلمات، الصيغ المتمرَّن عليها. وهناك صفوف من

---

[4] INVALSI، عرض النتائج «L'inglese nella Prova INVALSI 2025 tra successi e fragilità» (invalsi.it، استُرجع في 24-07-2026): في السنة الأخيرة من الثانوية (الصف 13) يبلغ 53,3 % المستوى المطلوب في القراءة و43 % في الاستماع؛ وفي الجنوب («Isole» 27,3 %، «Sud» 28,6 %) يقع فهم المسموع دراميًا دون الشمال الشرقي (فوق 60 %). الأساس هو التقرير الوطني INVALSI 2025 (النص الكامل يُراجَع). المستويان المستهدفان في الاختبار هما B2 (المسارات الأكاديمية والتقنية) وB1+ (المسارات المهنية).

[5] Krashen, S., Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon 1982، مُستشهَد به هنا من طبعة الإنترنت التي أجازها المؤلف (2009)، ص 10: « adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language» — الترجمة لنا (PDF على sdkrashen.com، استُرجع في 24-07-2026؛ أرقام الصفحات بحسب ترقيم طبعة الإنترنت، تُراجَع على الطبعة الورقية الأولى). وهناك أيضًا وصف الاكتساب عمليةً لا واعية مع «حسّ» بالصواب (ص 10 وما يليها).

[6] النقد يستهدف عدم قابلية الفصل الصارم للدحض، وأطروحة كراشن الإضافية بأن المتعلّم لا يمكن أن يعبر أبدًا إلى المكتسَب: McLaughlin, B., Theories of Second-Language Learning, London 1987، الفصل 2 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ ومن منظور نظرية اكتساب المهارات DeKeyser, R., Skill Acquisition Theory، في: VanPatten/Williams (محرران)، Theories in Second Language Acquisition، ط2، New York 2015، الفصل 5 (يُراجَع على الطبعة الورقية). الصيغة الأعدل، الواسعة القبول اليوم، تميّز بين معرفة ضمنية وأخرى صريحة وترى العلاقة بينهما محدودة النفاذ («جدل الواجهة»): Ellis, R., The Study of Second Language Acquisition، ط2، Oxford 2008، الفصل 9 (يُراجَع على الطبعة الورقية).

[7] عرض عام للبحث: Lightbown, P./Spada, N., How Languages are Learned، ط4، Oxford 2013، خصوصًا الفصل 6 عن حدود تدريس القواعد الصريح (يُراجَع على الطبعة الورقية). وأن للتعليم الصريح آثارًا قابلة للقياس لكنها محصورة أساسًا في المعرفة الصريحة، تُظهره أيضًا التحليلات التلوية لـ Norris/Ortega 2000 (Language Learning 50) — مع التحفظ المذكور هناك نفسه من أن أدوات القياس تسأل غالبًا عن معرفة قريبة من القواعد (المرجع نفسه، النص الكامل يُراجَع).

عشرين شخصًا وأكثر، لا يحصل فيها المتعلم الواحد إلا على دقائق كلام معدودة في الحصة. وهناك الخوف: من الإحراج عند الخطأ، من الامتحان، من حكم الآخرين — خوف يرافق كل حصة، خصوصًا عند البالغين الذين يصارعون على مكانهم في بلد الوصول.

في هذه الظروف ليس التدريس المتمحور حول القواعد غباءً، بل تكيّفًا عقلانيًا: فهو قابل للتخطيط وللفحص وللمحاسبة. غير أنه ينتج ما يفحصه — لا ما كانت أمل تحتاجه عند الصندوق. من أراد فهم النظام بدل اتهامه، عليه أن يطرح السؤال بطريقة أخرى: ليس «مَن يخطئ؟»، بل «في أي شروط تنشأ اللغة فعلًا — وكيف تُهيّأ هذه الشروط، خارج قاعة الدرس أيضًا، ومن دون أن يُضطر أحد إلى الفشل من أجل ذلك؟».

1.5 ما يدّعيه هذا الكتاب — وما لا يدّعيه

أطروحة هذا الكتاب تُقال في ثلاث جمل. اللغة تُكتسَب ولا تُحفَظ حفظًا: إنها تنشأ من مُدخَل مفهوم — من لغة يفهمها المرء لأن الصورة والسياق والمعرفة السابقة تعينه على فهمها. وتبقى إذا رسَخ هذا المدخل — عاطفيًا وإيقاعيًا ولحنيًا، كما تبقى في الرأس أغنية لم يحاول أحد حفظها قط. وتتفتح حيث يكون الناس موصولين — حيث تُخفض جماعةُ الخوفَ وتجعل الكلام والغناء شيئًا يُفعل معًا لا أمام الآخرين. مفهوم، راسخ، موصول: على هذه الشروط الثلاثة سيُقاس كل ما تقترحه الفصول الآتية.

بونتيفو — المنصة التي يؤسس هذا الكتاب مفهومَها التربوي — هي محاولة إعطاء هذه الشروط الثلاثة شكلًا مبنيًا: فيلم أصلي بترجمة مزدوجة اللغة متزامنة وشرحٍ بنقرة للموضع الذي لم يُفهم؛ وكتابُ أغانٍ للغناء الجماعي في مجموعات؛ وصفٌّ يقود فيه معلم ويستطيع الجميع أن يتبعوه؛ وحكاية تمسك الكلَّ معًا.[8]

ولا يقل أهمية ما لا يدّعيه هذا الكتاب. إنه لا يدّعي أن بونتيفو أثبتت ما تبنيه. فالمبادئ التي تقوم عليها المنصة تدعمها عقود من البحث؛ وسيوثَّق ذلك فصلًا فصلًا بمواضع الاستشهاد. أما الشكل المبني الملموس — هذا المشغّل، هذا الكتاب الغنائي، هذه القصة المصورة، بهذا التركيب — فهو سلسلة من رهانات التصميم لم تُقَس تجريبيًا بعد. سيُبقي الكتاب المستويين منفصلين باستمرار، وسيضع في فصله الأخير قائمة صادقة بما يجب قياسه. والمعيار الذي ألزمت هذه السلسلة نفسها به يسري هنا أيضًا: قابل للفحص لا مُدّعى — تجاه الخارج وتجاه أنفسنا.

1.6 الطريق عبر هذا الكتاب

الطريق مقسوم إلى ستة أجزاء. الجزء الأول يسمّي المشكلة ويضع في الفصل الثاني الأساس: الشروط التي يكتسب الناس فيها اللغات فعلًا — هناك ستحصل الأسئلة الثلاثة «مفهوم؟ راسخ؟ موصول؟» على أرضيتها العلمية. الجزء الثاني يتناول المُدخَل: الفيلم بمساري ترجمته والسؤال لماذا تكون الصورة المتحركة مع النص مُدخَلًا مفهومًا نادر الكثافة — وأين تقع حدود هذا الوعد. الجزء الثالث للّحن: للنتيجة القائلة إن اللغة المغنّاة تعلق في الذاكرة على نحو مختلف عن المنطوقة، وللشروط التي يصحّ فيها ذلك. الجزء الرابع يدخل الفضاء الاجتماعي: الجوقة التي ثبت أنها تربط بين الناس أسرع من أي نشاط مشترك تقريبًا، والصف الذي تتحول فيه اللغة الأم من عامل تشويش إلى سقالة. الجزء الخامس يجمع الخيوط الثلاثة في تمرين واحد: أغنية الوطن التي تترجمها مجموعة معًا إلى اللغة الجديدة ثم تغنيها معًا — هناك سيتبيّن لماذا هذا الشكل المتواضع هو أكثف نقطة في المفهوم كله، وما دور الحكاية «Coro One Sky» فيه. والجزء السادس يعود أخيرًا إلى أمل وإلى صفّ بولونيا: يصف سيناريوهات التعلم الثلاثة الملموسة التي بُنيت بونتيفو من أجلها، ويرسم حدود المقاربة — ويثبّت المسطرة التي سيكون عليها أن تُقاس بها.

في البداية وقفت امرأة دفعت صامتة مع أنها تملك شهادة. وفي نهاية هذا الكتاب ينبغي أن يكون مفهومًا لماذا لم تستطع ستمئة ساعة درس أن تنزع عنها ذلك الصمت — وما الذي يلزم بدلًا من ذلك. الفصل التالي يبدأ حيث يبدأ كل اكتساب لغوي: بالسؤال عما يحدث في رأس إنسان لا يتعلم لغة بل يتلقاها.

---

[8] إشارة وظيفية (وصفُ منتج لا نتيجةُ بحث): الأشكال المبنية الموصوفة في هذا الكتاب — ما لم تُوسَم صراحةً بأنها نيةُ بناء — قيدُ التشغيل على المنصة (pontivo.de، حتى 15 تشرين الأول/أكتوبر 2026). حيث يتناول فصلٌ وظيفةً مبنية، تُحيل حاشيةٌ من هذا النوع إلى التنفيذ الجاري.

2.1 ما الذي يتلقاه الطفل

لم يشرح أحدٌ قط حالة الجرّ لطفل في الثالثة. ومع ذلك يقف يومًا في المطبخ ويقول جملة فيها جرّ — لا لأنه طبّق قاعدة، بل لأن الجملة تبدو له صحيحة. الطفل لم يتعلم اللغة كمادة مدرسية. لقد تلقّاها: من آلاف الساعات من كلام موجَّه إليه، مغروسٍ في مواقف كان يفهمها — على الطعام، وعند اللبس، وعند القراءة له، وفي الشجار على آخر حبة حلوى. الفهم جاء أولًا؛ والصيغة جاءت بعده، من تلقاء نفسها.

يجب الحذر مع هذه الملاحظة. فالبالغون ليسوا أطفالًا كبارًا؛ وقتهم أقل، وأدمغتهم مختلفة، وصورتهم عن أنفسهم مكتملة، ولغة أولى تتكلم معهم دائمًا.[9] لكن أبحاث اكتساب اللغة في العقود الأربعة الماضية حافظت على ثبات مدهش لقول جوهري واحد: الآلية التي تبني اللغة عند الطفل تبقى متاحة للبالغ أيضًا — إذا أُعطي ما يتلقاه الطفل. سؤال هذا الفصل ليس إذن هل يستطيع البالغون اكتساب اللغات، بل بأي شروط. اثنان منها يمكن تسميتهما وإثباتهما — وبناؤهما.

2.2 الشرط الأول: مُدخَل مفهوم

الشرط الأول صاغه ستيفن كراشن في معادلة صارت أشهر اختصار في هذا العلم: i + 1. إذا كان i هو الحال الراهنة للمتعلم، فإن الاكتساب يحدث حين يفهم لغةً تعلوها بدرجة. وصياغة كراشن نفسها أدق مما توحي صيغتها الشائعة: «شرط ضروري (لكن غير كافٍ)» للانتقال من i إلى i + 1 هو «أن يفهم المكتسِب مُدخَلًا يحتوي i + 1، حيث يعني 'الفهم' أن يكون المكتسِب منصرفًا إلى معنى الرسالة لا إلى صيغتها».[10] في هذه الجملة شيئان. أولًا: لا يكفي سماع اللغة؛ يجب أن تُفهَم. ثانيًا: الفهم ينجح تحديدًا لا بتحليل الصيغة بل بتجاوزها — بعون كل ما هو حاضر غير اللغة: الموقف، الصورة، معرفة العالم، وجه المتكلم. ولهذا بالذات يستطيع المرء فهم لغة لا يتقنها بعد. وفي تلك اللحظة بالذات، تقول الفرضية، تنمو القدرة.

يتبع من ذلك أمر ثالث كثيرًا ما يُغفَل، وهو مهم لكل ما يأتي في هذا الكتاب: لا حاجة إلى معايرة i + 1. فقد شدّد كراشن نفسه على أن المُدخَل لا يلزم تفصيله على «البنية التالية» — إذا توفر مُدخَل مفهوم كافٍ، فإن i + 1 موجود فيه تلقائيًا.[11] المنهاج الذي «يأخذ» اليوم حالة الجر والأسبوعَ المقبل الزمنَ الماضي يحاول التحكم في شيء ينتظم من تلقاء نفسه عند كفاية الكمية. والنتيجة العملية قلبٌ لمنطق الندرة المعتاد: ليس الهدف الجرعةَ الصحيحة من اللغة، بل الكمية الكبيرة من اللغة المفهومة.

وهنا أيضًا يجب الصدق: أن يكون المُدخَل المفهوم ضروريًا لا ينازع فيه أحد في البحث؛ أما أنه كافٍ فمُنازَع فيه جدًا. فقد بيّنت أبحاث التفاعل أن التفاوض على المعنى في الحوار هو ما يجعل المُدخَل فعالًا حقًا، وبيّنت أبحاث المُخرَج أن للكلام والكتابة الذاتيين وظيفةً خاصة لا يعوضها شيء — من يفهم فقط لا يُضطر أبدًا إلى بناء الجمل.[12] لذلك يتبنى هذا الكتاب لا أطروحة كراشن القصوى بل نواة الإجماع: بلا مُدخَل مفهوم غزير لا تنشأ لغة؛ وكل ما عداه يُبنى عليه. وما يعنيه ذلك لحدود منصةٍ تقدم المُدخَل قبل كل شيء، سيحاسب عليه الفصل التاسع بصراحة.

---

[9] المقارنة باكتساب اللغة الأولى قياسٌ له حدود واضحة: المتعلمون البالغون يختلفون في ميزانية الوقت والمعرفة السابقة ومحو الأمية وتأثير اللغة الأولى؛ والمستويات النهائية الشبيهة بالناطق الأصلي استثناء عند البالغين. كراشن نفسه لا يدّعي إلا أن البالغين يستطيعون مواصلة استعمال آلية الاكتساب نفسها، لا أنها تحملهم المسافة نفسها: Krashen, S., Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon 1982 (طبعة الإنترنت 2009)، ص 10 (PDF، استُرجع في 24-07-2026).

[10] Krashen 1982 (الحاشية 1)، ص 20 وما يليها: « a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage i + 1 is that the acquirer understand input that contains i + 1, where understand' means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the ' message» (الترجمة في المتن لنا؛ أرقام الصفحات بحسب طبعة الإنترنت).

[11] Krashen 1982 (الحاشية 1)، ص 20 وما يليها: لا يلزم أن يستهدف المُدخَل i + 1 عمدًا؛ « if the acquirer understands the input, and there is enough of it, i + 1 will automatically be provided».

[12] عن فرضية التفاعل: Long, M., The role of the linguistic environment in second language acquisition، في: Ritchie/Bhatia (محرران)، Handbook of Second Language Acquisition, San Diego 1996، ص 413–468 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ وعن فرضية المُخرَج: Swain, M., Communicative competence…، في: Gass/Madden (محرران)، Input in Second Language Acquisition, Rowley 1985، ص 235–253 (يُراجَع على الطبعة الورقية). وعن النقد العام لبنية كراشن النظرية: الفصل الأول، الحاشية 6.

2.3 الاختبار العملي: طوفان الكتب في فيجي

فرضيات بهذا الحجم تحتاج اختبارًا خارج قاعة البحث. من أجملها ما جاء من عامي 81/1980، من مدارس ابتدائية ريفية في فيجي، حيث كانت الإنكليزية لغة ثانية والتدريس منظمًا تنظيمًا صارمًا. جهّز وارويك إيلي وفرانسيس مانغوبهاي صفوفًا من السنتين الرابعة والخامسة بـ250 كتاب قصص إنكليزيًا جذابًا لكل صف — «طوفان كتب» — وجعلوها تعمل بالكتب يوميًا من عشرين إلى ثلاثين دقيقة: نصفها بقراءة مشتركة بصوت عالٍ، ونصفها بقراءة صامتة حرة. أما صفوف الضبط فبقيت على برنامجها المبني على القواعد. والحاسم: لم تحصل صفوف الكتب على أي وقت إنكليزية إضافي — الساعات نفسها، مُلئت فقط بطريقة أخرى.[13]

بعد ثمانية أشهر كانت صفوف الكتب في السنة الرابعة قد حسّنت فهمها القرائي بمقدار خمسة عشر شهرًا، وصفوف الضبط بستة أشهر ونصف؛ وفي فهم المسموع واختبارات البنى النمطُ نفسه. وفي السنة الثانية امتد التقدم إلى الكتابة ومواد أخرى؛ وعبر سبعة اختبارات لغوية مختلفة تراوحت أحجام الأثر بين 0,76 و1,18 — وهي في بحوث التربية قيم كبيرة. أطفال تلقوا ببساطة قصصًا مفهومة مشوقة بكمياتٍ تجاوزوا أطفالًا دُرّسوا تدريسًا منهجيًا، حتى وبالذات فيما تمرّن عليه الآخرون منهجيًا: القواعد.[14]

ولا بد من تحفظ: فيجي كانت طوفان كتب، مع أطفال، في قاعة درس. وأن تنتقل النتيجة إلى بالغين أمام شاشة ليس بذلك مثبتًا — الذي يصمد هو المبدأ: المُدخَل الغني المفهوم ذو المعنى يغلب التدريس المتمحور حول الصيغة، من دون أن يستثمر أحد وقتًا إضافيًا. وهل يستطيع الفيلم أداء هذا الدور للبالغين، وبأي شروط، فذلك سؤال الجزء الثاني — وله بحثه الخاص.

2.4 الشرط الثاني: مِصفاة منخفضة

الشرط الثاني لا يخص المُدخَل بل الإنسانَ الذي يتلقاه. سمّاه كراشن المِصفاة الوجدانية: الخوف وقلة الثقة بالنفس وفتور الدافعية تعمل كحاجب بين المُدخَل المفهوم والجزء من الرأس الذي يبني منه لغة. إذا علت المِصفاة استطاع المرء فهم رسالة فهمًا تامًا — ولا يعلق منها شيء رغم ذلك. وخلاصة كراشن عملية بشكل لافت: المعلم الفعال هو من «يقدّم مُدخَلًا ويجعله مفهومًا في موقفٍ منخفض القلق».[15]

صورة المِصفاة استعارةٌ لا آلية مثبتة، وقد انتُقدت بوصفها كذلك.[16] لكن الظاهرة التي تشير إليها من أفضل الموثَّق في هذا العلم كله. أعطت إيلين هورويتز وزملاؤها قلقَ اللغة الأجنبية اسمه وأداة قياسه عام 1986 ووصفوه متلازمةً قائمة بذاتها: «مركّب متمايز من إدراكات الذات والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات المرتبطة بتعلم اللغة في الصف، ينشأ من فرادة عملية تعلم اللغات» — إذ لا مادة دراسية أخرى تمسّ صورة الذات والتعبير عن الذات كما يمسّهما الكلامُ بلغة لا يتقنها المرء بعد.[17] أربعة عقود من البحث بهذه الأداة

---

[13] Elley, W./Mangubhai, F., The impact of reading on second language learning, Reading Research Quarterly 19 (1983) 53–67 (النص الكامل يُراجَع)؛ التصميم والنتائج معروضة هنا بحسب العرض المفصل للمؤلفين أنفسهما: Elley, W./Cutting, B./Mangubhai, F./Hugo, C., Lifting Literacy Levels with Story Books, 1996, ERIC ED416441، ص 4 وما يليها (النص الكامل، استُرجع في 2026-07-24؛ وفيه صراحةً: «no extra time was spent on English by the Book Flood Groups»).

[14] Elley/Cutting/Mangubhai/Hugo (الحاشية 5)، ص 5: السنة الرابعة — 15 شهر تقدم قرائي (مجموعتا الكتب) مقابل 6,5 أشهر (الضبط) بعد ثمانية أشهر؛ السنة الخامسة — 15 و9 مقابل أقل من 3 أشهر؛ وفي السنة الثانية « highly significant differences» على الاختبارات اللغوية السبعة كلها، أحجام أثر 0,76–1,18. للمقياس: بحسب العرف المعتاد (كوهين) تُعدّ أحجام الأثر من 0,8 كبيرة.

[15] Krashen 1982 (الحاشية 1)، ص 30–32؛ خلاصة الشرطين ص 32 (« comprehensible … input and second, a low or weak affective filter to allow the input 'in … containing i + 1'»)؛ واقتباس المعلم ص 32 (الترجمة لنا).

[16] كراشن نفسه يضع المِصفاة «outside the language acquisition device proper» (1982)، الحاشية 1، ص 31) — إنها صورة تفسيرية لعلاقة، لا آلية مُثبتة عصبيًا؛ والمفهوم يرجع إلى Dulay/Burt (1977) (المرجع نفسه، ص 31). نقديًا حول القابلية للفحص: McLaughlin (الفصل الأول، الحاشية 6).

[17] Horwitz, E. K./Horwitz, M. B./Cope, J., Foreign Language Classroom Anxiety, The Modern Language Journal 70 (1986) 125–132، هنا ص 128: « we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process» (الترجمة في المتن لنا)؛ وعن المكانة الخاصة للمادة المرجع نفسه، ص 128 (« Probably no other field of study implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does.»)، doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x (المواضع متحقَّق منها على النص الكامل). وهناك أيضًا مقياس FLCAS، ص 129 وما يليها.

وأشباهها تُظهر الشيء نفسه في كل مكان: كلما علا قلق اللغة ساءت الأداءات، عبر البلدان واللغات والأعمار.[18] من نودي عليه مرة في صف مدرسي فسمع دقات قلبه أعلى من سؤال المعلمة يعرف الآلية من الداخل.

لبناء بيئات التعلم ليست هذه حاشية جانبية بل مواصفة تصميم من الدرجة الأولى. لا يكفي توفير مُدخَل جيد؛ يجب بناء الموقف بحيث لا يخاف أحد من تلقيه ومن الرد عليه. هذا هو السبب الأعمق لتخصيص هذا الكتاب جزءًا كاملًا للجماعة: الجوقة التي يحتمي فيها الصوت الفردي داخل الجموع، والمجموعة المغلقة التي تقع فيها الأخطاء بين الأصدقاء، ليستا — سيبيّن الجزء الرابع — كماليات اجتماعية، بل خافضتا خوف، وبذلك، بالمعنى الحرفي، شرطا اكتساب.

2.5 السؤال الثالث: ما الذي يبقى؟

مفهوم وبلا خوف — أيكفي هذا؟ ليس تمامًا. فبين فهم جملة وامتلاكها تقع عقبة ثالثة: البقاء في الذاكرة. كلنا يعرف لغةً فُهمت ثم تلاشت بلا أثر — محاضرة الأسبوع الماضي، حديث الأمس. وكلنا يعرف العكس: لازمة إعلان من الطفولة، أغنية ما زالت مستدعاة كلمة كلمة بعد ثلاثين سنة، جملة فيلم نُقتبس بصوت الممثل. توجد إذن أشكال من المُدخَل تعلق — لأنها مرمّزة أكثر من مرة (صورة وصوت معًا)، لأنها مشحونة عاطفيًا، لأن الإيقاع واللحن يحملانها، لأن حكاية تعطيها مكانًا.

يجمع هذا الكتاب هذا الشرط الثالث تحت كلمة راسخ. وخلافًا لـ«المُدخَل» و«المِصفاة الوجدانية» ليست هذه مصطلحًا فنيًا قائمًا، بل قوس هذا الكتاب الجامع لعدة آثار بُحثت منفصلة — الترميز المزدوج للصورة والكلمة، ذاكرة المُغنّى، قوة السرد — وستُوثَّق واحدًا واحدًا في الأجزاء الثاني والثالث والخامس.[19] وبذلك تكتمل شبكة الفحص التي ستخترق هذا الكتاب. إنها ثلاثة أسئلة تُطرح على أي بيئة تعلم، على صفٍّ كما على تطبيق:

- مفهوم؟ — هل يتلقى المتعلم لغةً بكمية يستطيع فهمها، لأن السياق والصورة والمعرفة السابقة تعينه؟
- راسخ؟ — هل المُدخَل مصنوع بحيث يبقى — مرمّزًا تعدديًا، عاطفيًا، إيقاعيًا، محكيًا؟
- موصول؟ — هل يجري كل ذلك في فضاء يخفض الخوف بدل أن ينتجه؟

تدريسُ القواعد من الفصل الأول يجيب عن الأسئلة الثلاثة بالنفي: مُدخَله شحيح متمحور حول الصيغة، ومادته مبنية على قابلية الامتحان لا على الرسوخ، وموقف امتحانه آلةُ خوف. هذا، في ثلاث جمل، هو التشخيص — وهو في الوقت نفسه مخطط البناء لكل ما يأتي.

2.6 الجاذب: لماذا يعود الناس

مفهوم، راسخ، موصول — الأسئلة الثلاثة تصف ما يحدث للمُدخَل. وسؤال رابع يقرر إن كان ثمة مُدخَل أصلًا: لماذا يعود يوم الثلاثاء من جاء يوم الاثنين طوعًا؟ لعلم نفس الدافعية جواب مستقر على نحو مدهش. فبحسب نظرية التقرير الذاتي عند ديسي ورايان يحمل الانخراطُ البشري نفسه بنفسه إذا أُشبعت ثلاث حاجات أساسية: الاستقلالية (أنا أختار)، والكفاءة (أنا أستطيع)، والانتماء الاجتماعي (أنا جزء من الجماعة).[20] لتُقرأ هذه المفاهيم الثلاثة بجانب مخطط بناء هذا الكتاب: اختيار الفيلم استقلالية؛ وسطر اللغة الأم يولّد خبرة الكفاءة من المساء الأول — فأنت تفهم حيث كنت تفشل في الدورة؛ والجماعة، التي يتناولها الجزء الرابع، هي الانتماء. أما نص الفراغات في تطبيق تمارين فلا يشبع أيًا من الحاجات الثلاث: يختار بدل المتعلم، ويوثق الأخطاء قبل كل شيء، ويُنجَز وحيدًا.

---

[18] ملخَّص تلويًا عند: Teimouri, Y./Goetze, J./Plonsky, L., Second language anxiety and achievement: A meta-analysis, Studies in Second Language Acquisition 41 (2019) 363–387 (ارتباطات سلبية متسقة متوسطة القوة؛ النص الكامل يُراجَع)؛ وبالمثل Botes/Greiff/Dewaele 2020 حول FLCAS (النص الكامل يُراجَع). نمتنع عمدًا عن نقل معاملات محددة حتى تُفحص المصادر الأولية.

[19] «راسخ» إذن إسهامُ هذا الكتاب بوصفه مصطلحًا منظِّمًا لا نتيجةً: فاللبنات — نظرية الترميز المزدوج والتعلم متعدد الوسائط (الجزء الثاني)، ذاكرة اللغة المغنّاة (الجزء الثالث)، البنية السردية (الجزء الخامس) — خطوطُ بحث لآخرين، كلٌّ موثَّق بذاته؛ الجديد هو جمعها فقط تحت شرط واحد بجانب «مفهوم» و«موصول». وحيث يُركِّب هذا الكتاب بدل أن يوثِّق، يُعلن ذلك — كما هنا.

[20] Deci, E. L./Ryan, R. M., Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior, New York 1985 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ وموجَزًا: Ryan/Deci, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, American Psychologist 55 (2000) 68–78 (النص الكامل يُراجَع).
تنبيه نقل: نظرية التقرير الذاتي نظرية عامة في الدافعية لا نظرية في تعليم اللغات؛ وإسناد حاجاتها الثلاث إلى اختيار الفيلم وسطر اللغة الأم والجماعة قراءةُ هذا الكتاب، لا نتيجة مقيسة.

وحيث تجتمع الحاجات الثلاث يمكن أن ينقلب الانشغال إلى الحالة التي سماها تشيكسنتميهاي التدفق: الفعل يحمل نفسه، والجهد يختفي من الخبرة.[21] الفرق مرئي في الحياة اليومية بالعين المجردة: الواجب يُنجَز لأن النظام يمتحنه؛ والفيلم يُشاهَد حتى النهاية لأن المرء يريد أن يعرف كيف يستمر. ولطريقةٍ شرطها الأول اسمه الكمية (2.2) ليست هذه حاشية نفسية، بل الجواب عن سؤال الكمية نفسه: الكمية لا تنشأ من الانضباط بل من الجاذب.

2.7 من المبدأ إلى البناء

من يأخذ الأسئلة الثلاثة مأخذ الجد تصبح نظرية الاكتساب عنده مهمةَ بناء: من أين تحصل امرأة بالغة في غيلزنكيرشن، ومراهق في بولونيا، على مُدخَل مفهوم بكميات ضخمة باللغة الهدف — لا خمسًا وأربعين دقيقة في الأسبوع، بل كل مساء، طوعًا، وبرغبة؟ وكيف يجب أن يكون هذا المُدخَل حتى لا يُفهم فحسب بل يبقى؟ وكيف يُبنى حوله فضاء اجتماعي يخفض الخوف بدل أن يضخمه؟

الأجزاء الأربعة التالية من هذا الكتاب تمضي في هذه الأسئلة واحدًا بعد الآخر. الجواب الأول أقرب مما أراد تعليم اللغات الاعتراف به طويلًا: إنه يومض منذ مئة سنة على الشاشات، أصليٌّ، عاطفي، متوفر بكميات هائلة ومترجَم إلى كل لغات العالم تقريبًا. الفصل التالي عن الفيلم — وعن السؤال عما تصير إليه سهرة أمام الشاشة إذا بُنيت بناءً صحيحًا.

[21] Csíkszentmihályi, M., Flow: The Psychology of Optimal Experience, New York 1990 (يُراجَع على الطبعة الورقية). وهنا أيضًا تنبيه النقل: بُحث التدفق على أنشطة فاعلة (تسلق، عزف، شطرنج)؛ وهل تولّد المشاهدةُ الفاهمة بالمسار المزدوج توافقَ التحدي والقدرة الموصوف هناك؟ معقول لكنه غير مقيس — ومكانه، بحق، قائمة القياس في الفصل التاسع (مقاييس البقاء والاستعمال).

„maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem."

— Augustinus, Confessiones I,14,23

3.1 تجربة طبيعية أوروبية

لماذا يتكلم الهولنديون والإسكندنافيون والبرتغاليون إنكليزية جيدة على نحو لافت — والألمان والإسبان والإيطاليون أسوأ بكثير؟ الجواب المعتاد يشير إلى المدارس. الجواب الأكثر إثارة يشير إلى التلفزيون. حين وصل الفيلم الناطق إلى أوروبا في عشرينيات القرن الماضي وثلاثينياته، كان على كل بلد أن يقرر ماذا يفعل بالأفلام الأجنبية. المناطق اللغوية الكبيرة التي استطاعت تحمّل كلفة الدبلجة الباهظة — ألمانيا وإيطاليا وإسبانيا وفرنسا — أعادت تسجيل الأصوات. أما البلدان الصغيرة فترجمت كتابةً. اتُّخذ القرار لأسباب اقتصادية وسياسية، قبل أن يفكر أحد في تعليم اللغات بزمن طويل — وبقي، كما تبقى أنظمة الإعلام، أجيالًا.

بذلك أعدّ التاريخُ تجربةً ما كان لأي باحث أن يحصل على إذن بها: شعوب بأكملها، عبر عقود، فريق مع الصوت الإنكليزي الأصلي والترجمة المكتوبة، وفريق مع النسخة المدبلجة. وقد أجرت دراسة اقتصادية قياسية الحساب: البلدان ذات تقليد الترجمة المكتوبة تحقق نتائج أفضل بوضوح في اختبارات الإنكليزية — أثر الترجمة المقدَّر يعادل نحو 17 في المئة من متوسط مستوى المهارة، أي انحرافًا معياريًا ونصفًا في مقارنة البلدان، وهو أقوى بالضبط حيث يقدّم التلفزيون أكثر ما يقدّم: في فهم المسموع.[22] البرتغال تترجم كتابةً، وإسبانيا تدبلج؛ ونتائج البرتغاليين في TOEFL أعلى بوضوح من نتائج الإسبان — في بلدين متجاورين بلغتين شديدتَي القرابة.[23] يجب قراءة هذه الأرقام بالحذر الواجب: إنها متوسطات بلدان لا قياسات على متعلمين أفرادًا، والبلدان تختلف في أكثر من عاداتها التلفزيونية.[24] لكن الاتجاه يصعب دحضه — لا سيما أنه يشير بالضبط إلى حيث تشير أيضًا أبحاث المختبر والصف التي يتناولها هذا الفصل.

سهرة الفيلم، بعبارة أخرى، لم تكن قط مجردَ تسلية. إنها أكبر آلة لتعلم اللغات بُنيت على الإطلاق — غير أن أحدًا لم يبنها بهذه الصفة. هذا الفصل يسأل لماذا تعمل، والفصل التالي كيف تُحوَّل من نتاج مصادفة إلى أداة.

3.2 قناتان أكثر من قناة

السبب الأول في هندسة الذاكرة. طوّر ألن بايفيو في السبعينيات والثمانينيات نظرية الترميز المزدوج: يعالج البشر المعلومات في نظامين منفصلين لكن موصولين — نظام لفظي للكلمات ونظام صوري للمشاهدة. ما يودَع في النظامين معًا، كلمةٌ مع صورتها، له أثران في الذاكرة بدل أثر واحد، وله بالتالي طرق أكثر ليُعثَر عليه ثانية.[25] وبنى ريتشارد ماير من ذلك نظريةً في التعلم متعدد الوسائط مفحوصة تجريبيًا على نطاق واسع، صار استنتاجها الأساسي معرفةَ كتبٍ مدرسية: يتعلم الناس من الكلمة والصورة أفضل من الكلمة وحدها.[26]

بالنسبة إلى اكتساب اللغة هذا أكثر من تقنية ذاكرة. لنتذكر مفارقة كراشن من الفصل الثاني: الاكتساب يحدث حين يفهم المرء لغة لا يتقنها بعد — ولا ينجح ذلك إلا لأن شيئًا آخر غير اللغة حاضرٌ يعين على الفهم. الفيلم هو بالضبط هذا «غير اللغة»: الحدث يُري

---

[22] Rupérez Micola, A./Aparicio Fenoll, A./Banal-Estañol, A./Bris, A., TV or not TV? The impact of subtitling on English skills, Journal of Economic Behavior & Organization 158 (2019) 487–499، doi:10.1016/j.jebo.2018.12.019 (المواضع متحقَّق منها على PDF المؤلفين): أثر الترجمة « equivalent to 16.9% (one and a half standard deviations) of the average level of English skills»؛ أقواه في الاستماع. وعن الاختيار التاريخي لأنماط الترجمة في العشرينيات/الثلاثينيات: المرجع نفسه، القسم 2.

[23] المرجع نفسه، القسم 2 (مثال البرتغال/إسبانيا: « in Spain television is dubbed. And, as a result, Portugal's results in the TOEFL exams are much better than Spain's»)؛ بلدان الترجمة متقدمة بـ3,4 نقاط في TOEFL الإلكتروني في المقارنة الخام، وأوضحُه في الاستماع (المرجع نفسه، النتائج الوصفية).

[24] تنبيه نقلٍ: هذه متوسطات بلدان (متوسطات TOEFL وطنية) مع تحديد اقتصادي قياسي عبر الاختيار التاريخي لنمط الترجمة — لا قياسات مسار على أفراد. الذي يصمد: الصوت الأصلي المترجَم كتابةً بكميات هائلة يؤثر على مستوى الشعوب في مهارات اللغة، خصوصًا الاستماع. الذي لا يصمد: قولٌ في منتج بعينه أو فئة متعلمين بعينها أو شكل الترجمة المزدوجة (انظر الحاشيتين 13 و14). مسائل الانتقاء (من يتقدم لـTOEFL؟) يناقشها المؤلفون أنفسهم (المرجع نفسه، القسم 4).

[25] Paivio, A., Mental Representations: A Dual Coding Approach, Oxford 1986 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ وموجَزًا: المؤلف نفسه، Dual coding theory: Retrospect and current status, Canadian Journal of Psychology 45 (1991) 255–287 (النص الكامل يُراجَع).

[26] Mayer, R. E., Multimedia Learning، ط3، Cambridge 2021 (يُراجَع على الطبعة الورقية؛ «المبدأ متعدد الوسائط»). تجمع نظرية ماير افتراضَ القناتين عند بايفيو مع محدودية سعة المعالجة والمعالجة النشطة؛ وقد طُوّرت على مواد تعلم تفسيرية (لا على مواد تعلم لغوية) — عن حدّ النقل انظر 3.4 والحاشيتين 10 و11.

عمّ يدور الكلام؛ والوجه يُري كيف هو مقصود؛ والمشهد يقدّم السياق الذي يحتاجه المبتدئ ليحوّل سيلًا صوتيًا غير مفهوم إلى رسالة مفهومة. الفيلم هو i + 1 مع معينٍ على الفهم مدمج — مُدخَل مفهوم بكميات صناعية.

3.3 المسار الثالث: الترجمة بلغة الهدف

لكن السمع والرؤية وحدهما يتركان فجوة. من يسمع لغة أجنبية فقط، كثيرًا ما لا يعرف حتى أين تنتهي كلمة وتبدأ التالية — سيل الصوت لا يعرف الفراغات. هنا يدخل المسار الثالث: الترجمة المكتوبة بلغة الهدف، قراءةُ ما يُسمَع في أثناء سماعه. منذ الثمانينيات، ومع ترجمات التلتكست في البي بي سي، لاحظ روبرت فاندربلانك منهجيًا أن المتعلمين يستخرجون لغةً من التلفزيون المترجَم — وأن السطر المكتوب لا يشتت عن السماع بل يجعل المسموعَ مقروءًا.[27] ومنذئذ نشأ من ذلك حقل بحثي قائم بذاته. وتحليلُه التلوي — ثمانية عشر دراسة عن فهم المسموع والمفردات — يصل إلى نتيجة واضحة: الترجمة بلغة الهدف تحسّن الاثنين، الفهمَ وتعلمَ الكلمات، بآثار كبيرة.[28]

لماذا؟ تُظهره بجمالٍ خاص دراسة كثيرة الاستشهاد من ميشيغان. شاهد متعلمو العربية والصينية والإسبانية والروسية مقاطع قصيرة مع ترجمة بلغة الهدف ومن دونها؛ ومع الترجمة كان أداؤهم أفضل في اختبارات المفردات والفهم. وتفسير الباحثات هو الحاسم: الترجمة تساعد على تحديد حدود الكلمات — تقطّع «سيل الكلام غير المفهوم لولاها» إلى وحدات يمكن للمعنى أن يتعلق بها، وتربط المسموع بالمكتوب.[29] وأن هذه الآلية لا تحتاج إلى تدريس، تُظهره الأبحاث على أطفال شاهدوا ببساطة تلفزيونًا بلغة أجنبية فالتقطوا لغةً بقدر قابل للقياس — عرضًا، بلا تكليف، بلا اختبار في الخلفية.[30]

3.4 مسألة الفائض — نقاش أمين

هنا يجب على هذا الكتاب أن يخوض توترًا تبحث عنه في نصوص الدعاية عبثًا. فأبحاث التعلم متعدد الوسائط نفسها التي يقوم عليها القسم 3.2 تعرف مبدأ الفائض الذي يبدو أنه يتكلم ضد النص على الشاشة: من يسمع شرحًا ويقرأ معه النص نفسه مكتوبًا كثيرًا ما يتعلم أسوأ من دون النص — العرض المزدوج للصياغة نفسها يسدّ المعالجة بدل أن يدعمها.[31] لو كان ذلك صحيحًا بلا قيد، لكان الفيلم المترجَم فكرة سيئة.

الحل في هدف التعلم، ويستحق صياغة دقيقة. مبدأ الفائض استُخرج من ناطقين أصليين كان عليهم تعلم محتوى من شروح منطوقة — نشوء البرق، أنظمة الفرامل. لهؤلاء النص المصاحب فائض فعلًا: لا يحوي شيئًا لا تقدّمه الأذن بلا جهد. لمتعلم اللغة الوضع معكوس. هدفه ليس المحتوى وراء اللغة بل اللغة نفسها — وأذنه لا تقدّم أبدًا بلا جهد: تُضيّع حدود الكلمات، وتبتلع النهايات، وتخمّن كل ثالث كلمة. السطر بلغة الهدف ليس له نسخة ثانية من المفهوم، بل غالبًا المدخل الوحيد إلى غير المفهوم. وأدبيات الفائض نفسها تسمّي هذه الشروط الحدّية اليوم صراحة: مع غير الناطقين الأصليين، مع صوت عسير الفهم، مع نص قصير بطيء العرض، ينقلب

---

[27] Vanderplank, R., The value of teletext sub-titles in language learning, ELT Journal 42 (1988) 272–281 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ والمؤلف نفسه، Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching, London 2016 (يُراجَع على الطبعة الورقية).

[28] Montero Perez, M./Van Den Noortgate, W./Desmet, P., Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis, System 41 (2013) 720–739، doi:10.1016/j.system.2013.07.013: أثر كبير للترجمة بلغة الهدف على فهم المسموع (15 دراسة) وعلى المفردات (10 دراسات). لم يكن النص الكامل متاحًا إلكترونيًا بحرية؛ أحجام الأثر المذكورة (المتداولة في الأدبيات بـ 0,99 ≈ g و0,87) منقولة من مصادر ثانوية وتُراجَع على النص الكامل؛ لا يُعتمد هنا إلا جوهر الملخّص (أثر كبير على الاثنين).

[29] Winke, P./Gass, S./Sydorenko, T., The effects of captioning videos used for foreign language listening activities, Language Learning & Technology 14/1 (2010) 65–86، هنا ص 65 (النص الكامل، المواضع متحقَّق منها على PDF): « captioning was more effective than no captioning»؛ الترجمة تساعد على تحديد حدود الكلمات وتقطيع «سيل الكلام غير المفهوم لولاها» (المرجع نفسه، ص 65، الترجمة لنا). وللأمانة: في المقابلات ذكر متعلمون أيضًا أنهم يستعملون الترجمة «عكازًا» (المرجع نفسه، ص 65) — سؤال الاعتماد حقيقي ومكانه قائمة القياس (الفصل التاسع).

[30] d'Ydewalle, G./Van de Poel, M., Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs, Journal of Psycholinguistic Research 28 (1999) 227–244 (يُراجَع على الطبعة الورقية — تفاصيل التصميم، وخصوصًا أي اتجاه ترجمة ولّد أيَّ مكسب، لا تُروى هنا عمدًا حتى تُفحص المصدر الأولي).

[31] Mayer 2021 (الحاشية 5)، فصل مبدأ الفائض (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ وتأسيسيًا حول «الفائض» أيضًا أبحاث الحمل المعرفي حول Sweller/Kalyuga (تُراجَع على الطبعة الورقية).

المبدأ أو يختفي.[32] نتائج الترجمة النصية في 3.3 ليست إذن شذوذًا يجب إخفاؤه — إنها الحالة الخاصة الموثقة جيدًا التي يصير فيها الفائض دعمًا. ومع ذلك يجب أن تبقى من هذا النقاش شوكة: النص على الشاشة ليس مجانًا. إنه يكلف انتباهًا، وبيئة تعلم تستعمل الترجمة يجب أن تقبل السؤال: هل تستثمر هذا الانتباه جيدًا؟

3.5 لغتان معًا: الرهان الثنائي اللغة

تذهب بونتيفو أبعد من السطر الأحادي: مشغّلها يعرض مسارين معًا — لغة الهدف متزامنةً مع الصوت، وتحتها اللغة الأم للمتعلم. المنطق ينتج من كل ما سبق: مسار لغة الهدف يقطّع سيل الصوت ويربط الصوت بالكتابة؛ ومسار اللغة الأم يضمن الفهم — يُبقي شرط «مفهوم» قائمًا حتى حيث لا تعود الصورة والسياق وحدهما كافيين، ويجعل بذلك المادةَ الأصلية غير المتدرجة في متناول المبتدئين أصلًا. إنه — استباقًا لمصطلح من الفصل السابع — translanguaging معيش: اللغة الأم لا تُحبس خارجًا بل تُشدّ سقالةً للفهم.[33]

أين يقف البحث من الترجمة المزدوجة الثنائية اللغة؟ إنه فتيّ، صغير — ومشجّع. دراسة تتبّع للعين مع متعلمين صينيين للإنكليزية قارنت الشروط الأربعة كلها (الأم فقط، الهدف فقط، كلتاهما، لا شيء): المسار المزدوج لم يولّد أي حمل إضافي قابل للقياس مقارنة بمسار واحد، وأعان الفهمَ مقارنة بالمشاهدة بلا ترجمة؛ وعيونُ المتعلمين وزّعت العمل بنفسها — ثابتةً على سطر اللغة الأم للمعنى، مرنةً على سطر لغة الهدف للصيغة.[34] ودراسات أخرى تجد مكاسبَ مفردات من المشاهدة المزدوجة الترجمة.[35] لكن من غير الأمانة أن نجعل من ذلك أكثر مما هو: دراسات قليلة بعينات صغيرة ومقاطع قصيرة. أن يفي الشكلُ المبني الملموس لبونتيفو — المسار المزدوج المتزامن في تشغيل مستمر، شهورًا، مع لاجئين وصفوف مدرسية — بما تعِد به المبادئ، فذلك رهان تصميم: حسنُ التأسيس، غيرُ مقيس بعد. وهو في أعلى قائمة القياس في الفصل التاسع.

3.6 ما لا يستطيعه الفيلم بعد

البقاء أمينًا يعني أيضًا: للفيلم حدود، اثنان منها مبدئيان. الأول: يقدّم فهمًا، لكن لا شرحَ للكلمة المفردة. من عَلِق بكلمة في منتصف الجملة لا تنفعه أجمل ترجمة مزدوجة — يحتاج جوابًا عن هذه الكلمة بعينها، الآن، من دون مغادرة الفيلم. كيف تصير لحظةُ الحاجة هذه مفرداتٍ، هو سؤال الفصل التالي. والحد الثاني أعمق: الفيلم لا يجعل أحدًا متكلمًا. إنه يملأ الأذن لا الفم. ما الذي يلزم حتى تصير اللغةُ المفهومة لغةً منطوقة — ولماذا قد يمر هذا الطريق عبر الغناء — فذلك موضوع الجزأين الثالث والرابع.

---

[32] الشروط الحدّية لمبدأ الفائض — منها غير الناطقين الأصليين، مصدر صوتي عسير، نص قصير/بطيء — يعدّدها Mayer 2021 (الحاشية 5) صراحةً بوصفها «boundary conditions» (تُراجَع على الطبعة الورقية). التحليل التلوي للترجمة النصية L2 (الحاشية 7) هو القرين التجريبي على جانب تعلم اللغة.

[33] إشارة وظيفية: المشغّل بالمسار المزدوج المتزامن قيدُ التشغيل في مكتبة وسائط المنصة (pontivo.de/mediathek، حتى 15 تشرين الأول/أكتوبر 2026).

[34] Liao, S./Kruger, J.-L./Doherty, S., The impact of monolingual and bilingual subtitles on visual attention, cognitive load, and comprehension, The Journal of Specialised Translation 33 (2020) 70–98، doi:10.26034/cm.jostrans.2020.549 (وصول مفتوح، المواضع متحقَّق منها على النص الكامل): « Bilingual subtitles … did not appear to induce more cognitive load or produce more cognitive gain than monolingual subtitles»؛ ومقارنةً بشرط عدم الترجمة « … more beneficial linguistic support» (الملخص، ص 70)؛ وثباتُ النظر الأكبر على سطر اللغة الأم هناك أيضًا. عشرون مشاركًا، أربعة مقاطع قصيرة — دراسة صغيرة، تُوزن بهذه الصفة.

[35] Wang, A./Pellicer-Sánchez, A., Incidental vocabulary learning from bilingual subtitled viewing: An eye-tracking study, Language Learning 72 (2022)، doi:10.1111/lang.12495 (النص الكامل يُراجَع)؛ وكذلك الأبحاث اللاحقة عن الترجمة المزدوجة واكتساب المفردات (منها ReCALL و2022 SSLA وما بعدها، النصوص الكاملة تُراجَع). الصورة الإجمالية: إيجابية باتساق، لكنها فتية وضيقة.

4.1 الموضع الذي يعلق فيه المرء

أنت في الفيلم، والأمور تسير جيدًا، تفهم — ثم تأتي كلمة يتعلق بها كل شيء. السرب يتصرف كحيوان واحد. سرب؟ المسار المزدوج من الفصل الثالث يساعد بعض الطريق: في الأسفل ترجمة الجملة. لكن أي كلمة في الجملة كانت أي كلمة؟ ولماذا يقف الفعل حيث يقف؟ وماذا تعني بالضبط هذه الكلمة الواحدة التي يدور حولها كل شيء كما يبدو؟ في هذه اللحظة يكون المتعلم في حالة لا يتمناها أي معلم أكثر منها: إنه يريد أن يعرف شيئًا. لا لأنه في المنهاج، بل لأنه يسدّ عليه الفيلم الآن. سؤال هذا الفصل: ماذا نفعل بهذه اللحظة — وماذا يصير بالكلمات إذا استُعملت جيدًا.

4.2 التعلم العرضي حقيقي — وبطيء

لدى أبحاث المفردات خبر سار وخبر مزعج. السار: المفردات تنمو فعلًا عرضًا — بالقراءة والسماع والمشاهدة، بلا دفتر مفردات، لمجرد أن الكلمات تتكرر في سياقات مفهومة. القسم الأعظم من مفردات الناطقين الأصليين نشأ هكذا بالضبط؛ لم يعلّمهم أحد عشرين ألف كلمة.[36] ويعمل ذلك أمام الشاشة أيضًا: في دراسة لوفان التي قارنت ثلاثة أنواع من الترجمة النصية، كان المشاهدون بعد مشاهدة ثلاثة مقاطع فرنسية مرتين قد التقطوا كلمات بقدر قابل للقياس — مجموعاتُ الترجمة عرفت شكلَ الكلمات الجديدة أفضل بدلالة إحصائية من مجموعة الضبط، وظلت تذكر في أي مقطع صادفتها.[37]

الخبر المزعج في الدراسة نفسها: عند السؤال عما تعنيه الكلمات كان التقدم أرقّ — لم تتفوق على مجموعة الضبط في تمييز المعنى إلا المجموعتان اللتان أبرزت ترجمتهما الكلماتِ المفتاحية، وفي الاستدعاء الحر للمعنى اختفى الأثر كله.[38] ليست هذه حالة شاذة، بل النتيجة العادية للتعلم العرضي: إنه يبني أولًا حسًّا بالشكل — هذه الكلمة موجودة، هكذا تُلفَظ، هنا مكانها — ولا يبني المعنى المضمون إلا عبر لقاءات كثيرة. العرضيّة واسعة لكنها ضحلة؛ في كل لقاء يعلق القليل، والكلمات النادرة نادرًا ما تُصادَف.[39] من يشاهد فقط يتعلم فعلًا — لكن ببطء.

4.3 ما الذي تغيّره الحاشية الشارحة

ثمة أداة مجرَّبة تعالج هذا الضعف بالذات: الحاشية الشارحة (gloss) — الشرح الصغير للكلمة على هامش النص، قديم في الطباعة قِدم الكتاب نفسه. وقد مسحه البحث مسحًا وافيًا. تحليل تلوي على 42 دراسة بنحو أربعة آلاف متعلم يصل إلى نتيجة واضحة على نحو لافت: القراءة مع الحواشي أوصلت إلى 45,3 في المئة من الكلمات الهدف متعلَّمةً في الاختبار الفوري (مقابل 26,6 في المئة بدونها) وإلى 33,4 في المئة في الاختبار المؤجل (مقابل 19,8) — الحاشية تضاعف التعلم العرضي تقريبًا.[40]

---

[36] أساسي في تعلم المفردات العرضي: Nation, I. S. P., Learning Vocabulary in Another Language، ط2، Cambridge 2013، خصوصًا الفصل 4 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ Hulstijn, J., Incidental and intentional learning، في: Doughty/Long (محرران)، The Handbook of Second Language Acquisition، Oxford 2003، ص 349–381 (يُراجَع على الطبعة الورقية). نمتنع عمدًا عن نقل قيم حدّية محددة (كم لقاء تحتاج الكلمة، كم أسرة كلمات تعطي أي تغطية نصية) حتى تُفحص المصادر الأولية.

[37] Montero Perez, M./Peters, E./Clarebout, G./Desmet, P., Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning, Language Learning & Technology 18/1 (2014) 118–141، هنا ص 118 (النص الكامل، المواضع متحقَّق منها على PDF): 133 طالبًا فلمنكيًا، ثلاثة مقاطع فرنسية شوهدت مرتين؛ « the captioning groups scored equally well on form recognition and clip association and significantly outperformed the control group».

[38] المرجع نفسه، ص 118: « Only the keyword captioning and full captioning with highlighted keywords groups outperformed the control group on meaning recognition. Captioning did not affect comprehension nor meaning recall.»

[39] عن سمة «واسع لكن ضحل» للتعلم العرضي، عن الكثيرين: Nation 2013 (الحاشية 1)، الفصل 4؛ المكاسب الصغيرة في كل لقاء هي سبب إلحاح البحث على التكرار والتواتر (يُراجَع على الطبعة الورقية).

[40] Yanagisawa, A./Webb, S./Uchihara, T., How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading? A meta-regression analysis, Studies in Second Language Acquisition 42 (2020) 411–438، doi:10.1017/S0272263119000688 (الأرقام متحقَّق منها على ملخّص الناشر؛ النص الكامل يُراجَع على الطبعة): 359 حجم أثر من 42 دراسة، N = 3.802؛ الكلمات الهدف المتعلَّمة مع الحواشي 45,3 % (فوري) و33,4 % (مؤجل) مقابل 26,6 % و19,8 % بدونها.

تفصيلان من التحليل نفسه مهمان لكل ما يلي. أولًا: الحواشي بلغة المتعلمين الأم عملت أفضل من الشروح بلغة الهدف — دليل إضافي على أن اللغة الأم في عملية التعلم سقالةٌ لا خصم.[41] ثانيًا: أقوى الحواشي أثرًا ما جعل المتعلمَ يعمل قليلًا (مثل حواشي الاختيار من متعدد حيث يُنتقى المعنى المناسب)، وأضعفُها ما لا يحتاج المرء إلى قصده أصلًا.[42]

للنتيجة الثانية نظريةٌ وراءها تستحق المعرفة، لأنها تعالج «لحظة الحاجة» من 4.1 مباشرة: فرضية عبء الانخراط عند لاوفر وهولستاين. تقول، بإيجاز، إن الكلمة أدعى إلى البقاء كلما اجتمع في لحظة التعلم أكثرُ من المكونات الثلاثة: حاجة (أحتاج هذه الكلمة الآن)، وبحث (عليّ تحصيل معناها)، وتقويم (عليّ فحص ملاءمة المعنى لسياقي).[43] دفترُ المفردات مساءَ الأحد فيه القليل من الثلاثة كلها. النقرةُ في الفيلم فيها الثلاثة كلها: الحاجة من الحبكة، والبحث هو النقرة نفسها، والتقويم يحدث لحظةَ تلتقي الشروحُ بالمشهد الماثل أمام العينين.

4.4 النقرة — وما فيها من رهان

شرحُ بونتيفو بالنقرة هو الحاشية الشارحة مترجمةً إلى شكل قرنها: من عَلِق في المشغّل عند موضع نقر عليه فيتلقى شرحًا لهذا الموضع في هذا السياق — بلغته الأم، من دون مغادرة الفيلم.[44] هذا أكثر من فتح قاموس، لأن المشروح ليس الكلمة في الفراغ بل الموضع: التعبير، والتلميح، والقاعدة التي بنت الجملة هكذا. وبكل ما يعرفه بحثُ الحواشي، هذا هو الشكل الصحيح بالضبط: بلغة الأم، مدفوعًا بالحاجة، مربوطًا بالسياق.[45]

لكن هنا يجب على هذا الكتاب وضع رهانين على الطاولة صراحة. الأول: الشروح ينتجها نموذج لغوي — آلة تنتج شروحًا جيدة جدًا وخاطئة أحيانًا، والبحث الذي قاس الحواشي قاس حواشيَ مدقَّقة تحريريًا لا مولَّدة آليًا. هل تحافظ الحاشية الآلية على الجودة التي تقوم عليها قاعدةُ أدلتها؟ سؤال مفتوح يجب ضبطه — وقد كرّس الكتابُ الشقيق لهذه السلسلة عملًا كاملًا لمشكلة أن أجوبة الآلات تحتاج مراجعَ تحمل الدعوى.[46] الرهان الثاني في المقدار: يعرف بحثُ الحواشي أيضًا أن المقاطعة تكلف. من ينقر كل خمس ثوانٍ لم يعد يشاهد فيلمًا بل يقلّب قاموسًا مصورًا — ويخسر بالضبط ما يجعل الفيلم ثمينًا كمُدخَل: التدفق، والحكاية، والمواظبة. أين يقع الحد الصحي، بين النقرة التي تسدّ ثغرة والنقر الذي يفكك السهرة، أمر غير محسوم تجريبيًا. وكلاهما في قائمة القياس في الفصل التاسع.

4.5 المفهوم ليس محفوظًا بعد

لنفترض أن كل شيء نجح: الفيلم يقدّم مُدخَلًا مفهومًا بكميات، والمسار المزدوج يُبقي الفهم عاليًا، والنقرة تعمّق المواضع العالقة. عندئذ يكون المتعلم في نهاية السهرة قد — فهم. لكن بين فهم لغة وامتلاكها يقع الليل، والليل غربال. ما يبقى في الصباح لا يتقرر بعدد اللقاءات وحده، بل بكيفية إيداع المادة في الرأس: هل كان لها شكل تجد الذاكرة فيه مسكًا. أقدمُ شكل كهذا عند البشرية ليس الجدول ولا القاعدة. إنه البيت الموزون، الإيقاع، اللحن — الأغنية التي لم يحاول أحد حفظها ولا يتخلص منها أبدًا. لماذا الأمر كذلك، وما معناه لاكتساب اللغة، هو سؤال الجزء التالي.

---

[41] المرجع نفسه (الملخّص): «L1 glosses yielded greater learning than L2 glosses» — بلا تفاعل يُعتد به مع المستوى؛ فتفوق حاشية اللغة الأم سرى إذن على المتقدمين أيضًا.

[42] المرجع نفسه (الملخّص): حواشي الاختيار من متعدد الأكثر فاعلية، والحواشي داخل النص والمسارد الأضعف. القراءة — الفعال ما يفرض معالجة نشطة قصيرة — تفسيرُ المؤلفين وتفسيرُ هذا الكتاب معًا، وتتفق مع فرضية عبء الانخراط (الحاشية 8).

[43] Laufer, B./Hulstijn, J., Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement, Applied Linguistics 22 (2001) 1–26 (النص الكامل يُراجَع؛ العرضُ الثلاثي المكونات — need, search, evaluation — يتبع البناء المسمى في العنوان والتلقي المعياري، مثلًا عند Nation 2013، الحاشية 1).

[44] إشارة وظيفية: شرحُ النقرة قيدُ التشغيل في مشغّل مكتبة الوسائط (pontivo.de/mediathek)؛ والكلمات المنقورة تدخل في بطاقات شخصية مع وضعَي المراجعة والاختبار (pontivo.de/pruefung، pontivo.de/review). حتى 15 تشرين الأول/أكتوبر 2026.

[45] الاستدلال من أدلة الحواشي (الحواشي 5–7) على شرح النقرة نقلٌ له حدود واضحة: التحليل التلوي يخص القراءة بحواشٍ معدّة؛ والنقرة تخص الفيديو بشروح مولَّدة. الذي يصمد: لغة الأم، قربُ الحاجة، نشاطُ المعالجة. الذي لا يصمد: حجمُ أثر لشكل بونتيفو المبني الملموس — فهو غير مقيس (الفصل التاسع).

[46] عن مشكلة الأجوبة الآلية التي يجب أن تحمل مراجعُها الدعوى: Streifler, D., Kalibriertes Vertrauen, ra.de-Verlag 2026 (الكتاب الشقيق لهذه السلسلة حول trust-on.net)، وفيه خصوصًا الفصل 1 عن misgrounding. يترتب على شرح بونتيفو بالنقرة دينُ جودة: فحصٌ بالعينات للشروح المولَّدة مقابل مرجع خبير، قبل أن تُعدّ النقرة «حاشية بمعنى البحث».

Wie wenig gehört zum Glücke! Der Ton eines Dudelsacks. — Ohne Musik wäre das „
".Leben ein Irrthum

Friedrich Nietzsche, Götzen-Dämmerung, Sprüche und Pfeile 33 (1889) —

5.1 الذاكرة التي لم يطلبها أحد

يحمل كل إنسان تقريبًا أبياتَ أغانٍ بلغات لم يتعلمها قط. من كان شابًا في الثمانينيات ما زال يستطيع مرافقة لوازم إيطالية من دون أن يعرف الإيطالية؛ والأطفال يغنّون أبياتَ بوب إنكليزية بأمانة صوتية قبل أن يفهموا أول كلمة إنكليزية بسنوات. لم يتمرن أحد على هذه الأبيات، ولم يرد أحد حفظها — لقد بقيت وحسب. صاغ معلّم اللغات تيم مورفي اسمًا جميلًا لألطف صور هذه الظاهرة: ظاهرة الأغنية العالقة في رأسي، الأغنية التي تواصل الدوران في الرأس شئت أم أبيت.[47]

لكتابٍ عن اكتساب اللغة هذا أكثر من طرفة. انتهى الفصل الرابع بسؤالٍ عن الشكل الذي يجب أن يكون عليه المُدخَل لينجو من الليل. وهنا جوابٌ مطروح في العراء منذ آلاف السنين: قبل كل كتابة نقل البشر معارفهم في أبيات وإيقاعات وألحان — لا للمتعة الجمالية، بل لأن اللغة الموزونة كانت الوحيدة التي تنتقل من رأس إلى رأس بموثوقية. السؤال: هل يصمد هذا المعطى القديم أمام الفحص الحديث؟ هل تعلق اللغة المغنّاة فعلًا أفضل من المنطوقة — وإن نعم، بأي شروط؟

5.2 ماذا يقول المختبر: اللحن يقطّع السيل

الجواب الحديث الأول يأتي من مختبر في مرسيليا ويتصل مباشرة بمشكلة التقطيع من الفصل الثالث: أين تنتهي الكلمة في سيل الصوت الأجنبي، وأين تبدأ التالية؟ جعل دانييلي شون وزملاؤه بالغين يستمعون إلى سيل لغوي اصطناعي — مقاطع صوتية متتالية بلا وقفات، لا تُستخرج «الكلمات» منها إلا عبر انتظامات إحصائية. حين قُدّم السيل منطوقًا بقي المستمعون بعد سبع دقائق عند مستوى الصدفة. وحين غُنّي السيل نفسه — كل مقطع مقرونًا باتساق بدرجة صوتية — تعرّفوا حدودَ الكلمات.[48] خلاصة المؤلفين: في الطور الأول بالذات، عند أول تقطيع للغة جديدة، تعمل «الخصائص التحفيزية والمُبنينة للموسيقى في الأغنية» معًا — اللحن لا يجعل السيل أطيبَ فحسب، بل يُفصّله.[49]

اللبنة الثانية من إدنبرة، وتخص لا السماعَ بل الكلام. جعلت كارين لودكه وفرناندا فيريرا وكيتي أوفري ستين بالغًا يتعلمون جملًا مجرية يومية خمس عشرة دقيقة — بطريقة اسمع-وكرر، في ثلاث مجموعات: كلام، كلام إيقاعي، غناء. مجموعة الغناء كانت الأفضل إجمالًا، وكان تقدمها دالًا إحصائيًا بالضبط في الاختبارين الأثقل وزنًا: في تذكر وإنتاج الجمل المجرية المنطوقة.[50] اللافت ما لم يفسّر الفرق: لا العمر ولا المزاج، لا الذاكرة العاملة الصوتية ولا الموهبة أو التكوين الموسيقي.[51] لم يكن يلزم أن تكون

---

[47] Murphey, T., The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the LAD?, System 18 (1990) 53–64 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ والمؤلف نفسه، Music and Song (Oxford 1992، يُراجَع على الطبعة الورقية). ملاحظة مورفي الجوهرية — الأغاني تُعاد لا إراديًا وتوفر تكرارًا مجانيًا — تُؤخذ هنا ظاهرةً مسماة فقط، لا دليلَ أثر.

[48] Schön, D./Boyer, M./Moreno, S./Besson, M./Peretz, I./Kolinsky, R., Songs as an aid for language acquisition, Cognition 106 (2008) 975–983، doi:10.1016/j.cognition.2007.03.005 (النتيجة الجوهرية متحقَّق منها على الملخص/PubMed؛ تفاصيل التجارب الثلاث تُراجَع على النص الكامل): « a strong learning facilitation of song compared to speech». صيغةُ الدقائق السبع للنتيجة (سيول مقاطع مغنّاة ← حدود كلمات معروفة، نسخة منطوقة رتيبة ← مستوى الصدفة) مروية هنا بحسب العرض في Ludke et al. 2014 (الحاشية 4، ص 41 وما يليها).

[49] Schön et al. 2008 (الحاشية 2)، الملخص: الاكتساب الأولي « may largely benefit of the motivational and structuring properties of music in song» (الترجمة لنا).

[50] Ludke, K. M./Ferreira, F./Overy, K., Singing can facilitate foreign language learning, Memory & Cognition 42 (2014) 41–52، هنا ص 41، doi:10.3758/s13421-013-0342-5 (المواضع المتحقَّق منها على PDF المؤلفين): 60 بالغًا، شروط كلام/كلام إيقاعي/غناء، 15 دقيقة مجرية؛ « superior overall performance» لمجموعة الغناء، « statistically significant ($p < .05$) for the two tests that required participants to recall and produce spoken Hungarian phrases».

[51] المرجع نفسه، ص 41: « The differences in performance were not explained by potentially influencing factors such as age, gender, mood, phonological working memory ability, or musical ability and training».

موسيقيًا — الغناء نفسه أدى العمل. ويكثّف المؤلفون قراءتهم في صيغة يتبناها هذا الكتاب: طريقة «اسمع-وغنِّ» يمكن أن تدعم الذاكرة الحرفية لجمل بلغة أجنبية.[52]

لماذا هذا معقول؟ يمكن تركيبه من الفصول السابقة: الأغنية مُدخَل مرمَّز تعدديًا بمعنى الفصل الثالث — نص ولحن وإيقاع وغالبًا حركة أيضًا —، وهي تفرض التكرار بلا ملل (لا أحد يقرأ نصًا عشرين مرة، لكن الجميع يغني لازمة عشرين مرة)، وتُبطئ المقاطع وتمدّها فتجعل الهيئة الصوتية أسمعَ من الكلام السريع، وتعلّق اللغة بالعاطفة. لكن المعقولية رخيصة. الحقيقة أعقد، ومكانها المتن الرئيسي لا الحروف الصغيرة.

5.3 بأمانة: متى لا تساعد الأغنية

فالبحث نفسه يعرف نتائج تشير إلى الاتجاه المعاكس. إيزابيل بيريتز — من كبار باحثي الإدراك الموسيقي — جعلت مع أميلي راسيت بالغين يتعلمون أبيات أغانٍ فوجدت: عند الغناء تُستدعى كلمات أقل من الكلام، وسواء قُدمت المادة مغنّاة أو منطوقة لم يصنع فرقًا لذاكرة النص.[53] وكانت واندا والاس قد بيّنت منذ 1994 أن اللحن لا يحمل النص إلا إذا تكرر عبر المقاطع وكان سهل التعلم؛ لحنٌ يُسمع مرة أو يتغير باستمرار لا يساعد — بل يكلف.[54]

هل يدحض هذا الجزءَ الثالث من هذا الكتاب؟ لا — إنه يشحذه، وبالضبط نحو حيث بُني كتابُ أغاني بونتيفو. اقرأ النتائج جنبًا إلى جنب فلا تحصل على نشاز بل على قائمة شروط. تساعد الأغنية إذا كان اللحن بسيطًا ويتكرر — عندئذ يتولى عملَ التفصيل الذي تصفه والاس بدل أن يكون هو نفسه مادةَ تعلم؛ وحيث يصعب اللحن يصير مهمةً مزدوجة ويخسر النص (هذه نتيجة راسيت: كان على مفحوصيها تعلم ألحان مجهولة مع الكلمات). وتساعد الأغنية كذلك في الحفظ الحرفي للتعابير والجمل — اختبارات الإنتاج عند لودكه — لا بديلًا من الفهم العريض الذي يقدّمه الفيلم. وتساعد من يغني مع الجماعة أكثر ممن يسمع فقط: الغناء تمرينُ نطق بمترونوم مدمج.[55] باختصار: الأغنية ليست دواءً سحريًا بل أداة اختصاصية — أداةُ الترسيخ للتعابير التي يجب أن تثبت.

5.4 من المختبر إلى كتاب الأغاني

بهذه الصفة الاختصاصية بالضبط بُني كتابُ الأغاني في بونتيفو. إنه يراهن على أغانٍ بسيطة غنية بالتكرار — أغانٍ شعبية، أغانِ أطفال، كانونات، أغانٍ حديثة للغناء الجماعي —، أي على الذخيرة التي تحقق شرطَ والاس من تلقاء نفسها: ألحان مقاطع تتكرر، ولوازم تعود. وهو يعرض النص والأكوردات معًا (بصيغة ChordPro، معيار ممارسة الغناء الجماعي)، حتى تستطيع غيتارة أو بيانو حملَ المجموعة. وهو — وهذه النقطة الحاسمة التي تقود إلى الجزء التالي — ليس جهاز كاريوكي للأفراد بل أداة جماعة: وضعُ المعلم/التلميذ يدع شخصًا يختار الأغنية، فيغني الجميع الشيءَ نفسه، في اللحظة نفسها، في الغرفة نفسها.[56]

هنا أيضًا تسري قاعدة أمانة هذا الكتاب: أن يترجم هذا الكتابُ الغنائي، بهذه الأغاني، في هذا الإطار، تقدمَ الغناء المختبري إلى اكتساب لغوي قابل للقياس، رهانُ تصميم — فدراسات المختبر عملت بمهمات دقائق وأفراد، لا بشهور وصفوف.[57] لكن الرهان

---

[52] المرجع نفسه، ص 41: « a 'listen-and-sing' learning method can facilitate verbatim memory for spoken foreign language phrases» (الترجمة في المتن لنا).

[53] Racette, A./Peretz, I., Learning lyrics: To sing or not to sing?, Memory & Cognition 35 (2007) 242–253 (النتيجة الجوهرية متحقَّق منها على ملخص PubMed، النص الكامل يُراجَع على الطبعة): « Fewer words were recalled when singing than when speaking»؛ وشكلُ العرض (مغنى/منطوق) لم يؤثر في ذاكرة النص. مهم للتصنيف: كانت تُتعلَّم أغانٍ غير مألوفة — النص واللحن كانا جديدين، فالغناء إذن مهمة مزدوجة.

[54] Wallace, W. T., Memory for music: Effect of melody on recall of text, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 20 (1994) 1471–1485 (النتيجة مروية بحسب الملخص والتلقي المعياري، تُراجَع على النص الكامل): اللحن يدعم استدعاء النص إذا تكرر عبر المقاطع وسهُل تعلمه؛ ومع لحن يُسمع مرة أو يتبدل، لا ميزة أو مضرة. قراءةُ والاس — اللحن «يقطّع» النص ويعلّم أطوال الأسطر وأنماط النبر — هي التفسير البنيوي لنتيجة شون (الحاشية 2) على مستوى الأغنية.

[55] قراءةُ النطق (الغناء يمدّ المقاطع ويفرض النطق على الإيقاع) تفسيرُ هذا الكتاب على أساس نتيجة اختبارات الإنتاج عند لودكه (الحاشية 4) وأدبيات النبر والتنغيم (عن الكثيرين: Patel, A., Music, Language, and the Brain, Oxford 2008، يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ وبوصفها دليلَ أثر مستقلًا لتدريب النطق بالغناء تحتاج إلى فحص.

[56] إشارة وظيفية: كتاب الأناشيد قيدُ التشغيل (pontivo.de/liederbuch، حتى 15 تشرين الأول/أكتوبر 2026): نصوص مع أوتار الغيتار (ChordPro)، النقل الموسيقي، عرضُ مسرح بخط كبير، غناء مشترك في مجموعات — يُستعمل بلا حساب.

[57] تنبيه نقل: من تعلم مختبري لخمس عشرة دقيقة (الحاشية 4) وسيول لغة اصطناعية (الحاشية 2) لا يقود استدلال مباشر إلى شهور من الغناء الجماعي؛ الذي يصمد هو الآلية (تقطيع، تكرار، حفظ حرفي) وقائمة الشروط (بسيط، متكرر، فاعل). أثرُ كتاب الأغاني في الميدان مكانه قائمة القياس (الفصل التاسع).

موضوع بدقة: إنه يراهن على الحالة الأفضل توثيقًا (ألحان بسيطة متكررة؛ حفظ حرفي؛ غناء فاعل) ويتجنب المدحوضة (ألحان صعبة، سماع سلبي، الأغنية بديلًا شاملًا من المُدخَل).

غير أن للأغنية قدرةً لا تقيسها دراسة مختبر ولا يعوضها فيلم: يمكن فعلُها معًا. لا يستطيع صفٌّ أن يقول معًا جملة عند صندوق السوبرماركت — لكنه يستطيع أن يغني معًا، من اليوم الأول، حتى من لا يتكلم بعدُ كلمةً واحدة. ما الذي يحدث عندئذ لجماعة من الناس — لخوفهم، ولرابطتهم، ولإحساسهم بالانتماء — لعله أقوى نتيجة مفردة في هذا الكتاب كله. إنه موضوع الفصل التالي.

Wo man singet, laß dich ruhig nieder, / Ohne Furcht, was man im Lande glaubt; / Wo „
".man singet, wird kein Mensch beraubt; / Bösewichter haben keine Lieder

Johann Gottfried Seume, Die Gesänge (1804) —

6.1 تسعون دقيقة

تصوّر مساء ثلاثاء في قاعة رعية. أربعة عشر شخصًا لا يعرف بعضهم بعضًا، اثنان منهم في البلد منذ شهور فقط. في السابعة يقفون محرَجين بين صفوف الكراسي. وفي الثامنة والنصف يقفون في نصف دائرة، وقد أفسدوا الكانون نفسه ثلاث مرات وضحكوا مرتين، وحين يقترح أحدهم البدء قبل عشر دقائق الأسبوعَ المقبل، يهزّ الجميع رؤوسهم موافقين. في هذه الدقائق التسعين حدث شيء لا يحدث في دورات اللغة غالبًا في شهور.

هذا الشيء قابل للقياس. تابع فريق بحث حول عالم النفس التطوري روبن دنبار، على مدى سبعة أشهر، دوراتِ تعليم كبار حديثةَ التأسيس — صفوفَ غناء، وللمقارنة دوراتِ أشغال يدوية وكتابة إبداعية — وطلب من المشاركين في ثلاث نقاط زمنية تقدير مدى قربهم من مجموعتهم. النتيجة: بعد الشهر الأول أظهر المغنون زيادةً في القرب المحسوس أكبر بدلالة من كل مجموعات المقارنة؛ ولم يلحق بهم الآخرون إلا بعد شهور.[58] عمّد الباحثون النتيجة باسم يعلق: أثر كاسر الجليد — الغناء ينشئ رابطة اجتماعية سريعة بين الغرباء، من دون حاجة إلى أحاديث شخصية طويلة.[59] وقراءتهم التطورية: الغناء على الأرجح من أقدم أدوات البشرية لربط جماعات أكبر من أن يصادق فيها كلٌّ كلًّا فردًا فردًا.[60] جوقةُ مساء الثلاثاء لا تجري تجربة اجتماعية. إنها تستعمل آلة قديمة جدًا.

6.2 ما الذي يفعله الغناء الجماعي بالناس

نتيجة كاسر الجليد لا تقف وحدها؛ حولها يمتد حقل واسع من البحث في الغناء الكورالي والعافية. مغنو جوقة هواة، فُحصوا قبل التمرين وبعده، أظهروا بعد الغناء مزاجًا إيجابيًا أكثر وسلبيًا أقل — وارتفاعًا في الغلوبولين المناعي A في اللعاب، وهو مؤشر دفاع مناعي؛ أما مجرد الاستماع إلى موسيقى كورالية في المجموعة نفسها فلم يُحدث ذلك.[61] واسأل أعضاء الجوقات أنفسهم فالصورة مُجمعة: في واحد من المسوح المنهجية المبكرة قال 87 في المئة إنهم يفيدون اجتماعيًا من الغناء، و75 في المئة عاطفيًا.[62] يجب وضع هذه الأدبيات في إطارها برصانة — كثير منها يقوم على إفادات ذاتية لأناس يغنون في الجوقات طوعًا، والدراسات الفسيولوجية صغيرة.[63] لكن التقارب لافت: عبر المناهج والبلدان يظهر النمط نفسه من مزاج مرفوع وتوتر مخفوض و— قبل كل شيء — ترابط اجتماعي.

---

[58] Pearce, E./Launay, J./Dunbar, R. I. M., The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding, Royal Society Open Science 2 (2015) 150221، doi:10.1098/rsos.150221 (صياغة الملخص متحقَّق منها على مدخل PubMed): «we followed newly formed singing and non-singing (crafts or creative writing) adult education classes over seven months»؛ نقاط القياس الأشهر 1 و3 و7؛ «Singers demonstrated a significantly greater increase in closeness at timepoint 1».

[59] المرجع نفسه: « Although singers and non-singers felt equally connected by timepoint 3, singers experienced much faster bonding» — مصطلح «ice-breaker effect» من عنوان الدراسة. وللأمانة يلحق به: بعد سبعة أشهر تعادلت المجموعات؛ ميزةُ الجوقة ميزةُ سرعة لا حالةٍ نهائية. وفي سياقات التعلم حيث تقرر الأسابيع الأولى بين الانقطاع والمواظبة، السرعةُ بالذات هي المقدار المهم (انظر 6.3).

[60] عن الإطار التطوري (الغناء آلية ربط للجماعات الكبيرة، «social bonding hypothesis») النقاش عند Pearce et al. (الحاشية 1) وأعمال دنبار عن أحجام الجماعات والتنظيف الاجتماعي (عن الكثيرين: Dunbar, Grooming, Gossip, and the Evolution of Language, Cambridge/MA 1996، يُراجَع على الطبعة الورقية). القراءة التطورية نظريةُ خلفية، لا مرجعَ حملٍ لهذا الفصل.

[61] Kreutz, G./Bongard, S./Rohrmann, S./Hodapp, V./Grebe, D., Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state, Journal of Behavioral Medicine 27 (2004) 623–635 (الملخص متحقَّق منه على مدخل PubMed): أعضاء جوقة هواة، تمرينان بفاصل أسبوع، شرط الغناء مقابل الاستماع؛ «Singing leads to increases in positive affect and S-IgA, while negative affect is reduced».

[62] Clift, S./Hancox, G., The perceived benefits of singing…, Journal of the Royal Society for the Promotion of Health 121 (2001) 248–256 (الملخص متحقَّق منه على مدخل PubMed): n = 84 و91؛ 87 % موافقة على الفائدة الاجتماعية، و75 % على العاطفية؛ ستة أبعاد فائدة.

[63] عن الرصانة الواجبة: الانتقاء الذاتي (من يحب الجوقات يغني فيها)، وصيغ الإفادة الذاتية، والعينات الفسيولوجية الصغيرة تحدّ من قوة إثبات أدبيات العافية؛ نتائج الرابطة (الحاشية 1) أمتن منهجيًا (طولية، مجموعات مقارنة). لذلك يسند هذا الكتاب سلسلته (6.3) أولًا إلى الرابطة والخوف، لا إلى آثار صحية.

لسؤال هذا الكتاب نتيجةٌ ثالثة هي الأهم. أكبر تحقيق في غناء الأطفال، تقويمُ البرنامج الوطني البريطاني «Sing Up» ببيانات أكثر من ستة آلاف طفل، وجد علاقة واضحة: كلما تقدم نموّ الطفل الغنائي، كانت صورتُه عن نفسه وإحساسُه بأنه منتمٍ اجتماعيًا أكثر إيجابية — بصرف النظر عن العمر والجنس والأصل.[64] والمؤلفون أنفسهم يدعون إلى الحذر: هذه علاقة ارتباط لا اتجاهُ أثر مثبت؛ فمن يشعر بالانتماء ربما غنى أيضًا بطيب خاطر أكبر.[65] لكن هذه الدراسة بالذات تثبّت ما يهم هنا: الغناء والانتماء متلازمان، وذلك بصرف النظر عن أصل الطفل.

6.3 الصوت المحميّ

قد يعترض معترض: جميل — لكن ما علاقة هذا بـاكتساب اللغة؟ الجواب يعود إلى الفصل الثاني، وله درجتان.

الدرجة الأولى هي الخوف. لا لحظة في تعلم اللغة مشحونة بالقلق كتلك التي يفتح فيها المرء فمه أمام الآخرين: يبدو صوته كطفل، ويُحكم عليه، وصورةُ الذات — بالغ، كفء، جدير بأن يؤخذ مأخذ الجد — على المحك؛ وقد بيّنت أبحاث قلق اللغة الأجنبية أن الكلام-أمام-الآخرين هو مركزها وأنها تخفض الأداء بقدر قابل للقياس.[66] الجوقة هي الشكل الاجتماعي الوحيد الذي يحل هذه المشكلة بنّاءً بدل منعها: الصوت الفردي غير مسموع في الجموع. من يغني خطأً في الجوقة لا يفتضح — حرفيًا لا يلاحظ أحد. وبذلك يصير ممكنًا ما لا يوجد في مكان آخر: إنتاج عالٍ فاعل بلغة الهدف من اليوم الأول، بخطر إحراج قدره صفر. لا يستطيع صفٌّ أن يحرر جماعةً رسالة رسمية؛ لكنه يستطيع أن يغني جماعةً، حتى من لا يتكلم بعد كلمة واحدة. الجوقة، بلغة الفصل الثاني، خافضُ مِصفاة مبنيّ: إنها تنشئ الشرط الذي به يصل المُدخَل أصلًا ويتجرأ الإنتاج أصلًا.

لعلم نفس المنظمات اسم دقيق لهذا الشرط. سمّته إيمي إدموندسون الأمان النفسي: الاقتناع المشترك لجماعةٍ بأن المخاطرة بين الأشخاص — أن تسأل، أن تخطئ، أن تُظهر عدم المعرفة — لا تُعاقَب هنا؛ وفي دراستها على واحد وخمسين فريق عمل كان هذا الاقتناع بالذات شرطَ أن يتعلم الناس بدل أن يتحوطوا.[67] الجوقة لا تحتاج إلى إنتاج هذا الأمان بالنداءات؛ إنها تبنيه في شكلها: الجموع تخفي الصوت، فالخطر الذي كان يجب الحماية منه لا ينشأ أصلًا.

الدرجة الثانية هي المواظبة. اكتساب اللغة يحتاج، كان ذلك درسَ الجزأين الثاني والثالث، قبل كل شيء شيئًا واحدًا: الكمية — شهور مُدخَل، مئات لقاءات مع كل كلمة. لكن الكمية ليست مقدارًا تعليميًا بل تحفيزيًا: لا تنشأ إلا حيث يعود الناس. والناس يعودون إلى حيث ينتمون. أثرُ كاسر الجليد ليس إذن مكافأةَ رفاه على هامش الطريقة بل أساسها: رابطةُ الأسابيع الأولى تقرر إن كانت الشهور التي تعمل فيها الآليات الأخرى ستوجد أصلًا.

الاثنتان معًا هما السلسلة التي يدّعيها هذا الكتاب — ولنُبسط هنا بأقصى صراحة: بحوث الجوقات توثق الرابطة والمزاج والانتماء؛ وهي لا توثق مباشرة أن اللغة تُكتسب في الجوقة. الاستدلال من الجوقة على اكتساب اللغة يمرّ بحلقتين وسيطتين موثقتين — الخوف يكبح الاكتساب، والانتماء يحمل المواظبة — وهو معقول كسلسلة، وغير مقيس ككل.[68] الفصل التاسع سيضع هذه السلسلة بالذات في قائمة القياس.

---

[64] Welch, G. F./Himonides, E./Saunders, J./Papageorgi, I./Sarazin, M., Singing and social inclusion, Frontiers in Psychology 5 (2014) 803، doi:10.3389/fpsyg.2014.00803 (وصول مفتوح، المواضع متحقَّق منها على النص الكامل طفلًا ببيانات مزدوجة (من 11.258 مفحوصًا): PMC): 6.087 « The higher the normalized singing development rating, the more positive the child's self-concept and sense of being socially included, irrespective of singer age, sex and ethnicity.»

[65] المرجع نفسه: « Whilst caution is needed in the interpretation of the correlation and regression data …» — المؤلفون أنفسهم يتركون اتجاه الأثر مفتوحًا؛ ويتبنى هذا الكتاب النتيجة تبعًا لذلك علاقةً فقط، لا برهانًا.

[66] Horwitz/Horwitz/Cope 1986 (الفصل الثاني، الحاشية 9)، ص 125 وما بعدها؛ وعن المكانة الخاصة للكلام هناك. بنودُ FLCAS تدور جوهريًا حول مواقف الكلام أمام الصف.

[67] Edmondson, A., Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams, Administrative Science Quarterly 44 (1999) 350–383: الأمان النفسي بوصفه « a shared belief held by members of a team that the team is safe for interpersonal risk taking» (التعريف وتصميم الدراسة — 51 فريق عمل في شركة تصنيع — متحقَّق منهما على المرآة الحرة للنص الكامل؛ يُراجَع على الورق). تنبيه نقل: النتائج من فرق عمل لا من مجموعات تعلم؛ المأخوذ هو المفهوم وآليته (أمان ← سلوك تعلم)، لا حجم أثر للجوقات.

[68] تنبيه نقل بكامل الصيغة: الموثَّق هو (أ) الرابطة السريعة بالغناء الجماعي (الحاشيتان 1 و2)، (ب) علاقة الغناء–الانتماء (الحاشية 7)، (ج) أثرُ قلق الكلام الخافض للأداء (الحاشية 9، الفصل الثاني الحاشية 10)، (د) ضرورةُ كميات المُدخَل الكبيرة (الجزء الثاني). غير الموثَّق مباشرةً هو الاستدلال الكلي «وحدة الجوقة ← اكتساب أفضل»؛ إنه استدلال من درجتين عبر المِصفاة والمواظبة، ويُصاغ في الفصل التاسع مهمةَ قياس (مقاييس قلق وانتماء وبقاء في وضع الجوقة).

6.4 لمن عليهم أن يصلوا

لجماعةٍ واحدة ليست هذه السلسلة شكلًا أكاديميًا بل حياةً يومية: للجدد في بلد. لاجئةٌ مثل أمل من الفصل الأول ليست مشكلتها اللغة فقط؛ مشكلتها الانتماء أيضًا، والاثنتان تشدّ إحداهما الأخرى — من لا يستطيع الكلام يصعب عليه إيجاد صلات، ومن لا صلات له لا أحدَ عنده يكلمه. دورةُ اللغة لا تكسر هذه الدائرة: هناك تجلس أمل حصريًا بين أناس عندهم المشكلة نفسها.

الغناء الجماعي يكسرها في الموضع الوحيد المتاح بلا لغة. الوقوف في الجوقة بجانب أهل البلد لا يشترط مستوى لغويًا — اللحن يحمل، والنص أمامك، والصوت يذوب في الجموع. الانتماء ينشأ هنا قبل اللغة، لا مكافأةً لها. وبحوث الموسيقى المجتمعية التي رافقت مجموعات موسيقية من لاجئين وأهل بلد تصف هذا النمط باطراد: عافية، وتفاهم عبر حدود الثقافات، وإحساس بالوصول، قبل أن تحمل اللغةُ المشتركة بزمن طويل.[69] إنها الحالة النادرة لإجراء اندماج لا تكون فيه مجتمعاتُ الاستقبال ممتحِنة بل رفيقةَ غناء. وللاجتماعيات مصطلح خاص لمثل هذه الفضاءات: المكان الثالث — لا البيت ولا العمل ولا الدائرة الرسمية، بل الأرض المحايدة التي يبقى فيها الوضع الاجتماعي خارجًا ويكون الحديث (هنا: الغناء) تذكرةَ الدخول الوحيدة.[70] الجوقة هي المكان الثالث الذي تستطيع الوافدة دخوله قبل أن تتقن لغة المكانين الأولين.

6.5 من النتيجة إلى البناء

وحدة الجوقة في بونتيفو تترجم هذه النتائج إلى ثلاثة قرارات بناء. أولًا وضع المعلم/التلميذ: شخص واحد — قائدة جوقة، معلم، مؤسس مجموعة — يختار الأغنية، فيظهر عند الجميع الشيءُ نفسه، في اللحظة نفسها، بالنص والأكوردات. تقنيًا هذا متواضع واجتماعيًا حاسم: إنه ينتج الموضوعَ المشترك الواحد الذي ينظر إليه الجميع معًا — الشكل الأساسي للانتباه المشترك الذي يتناوله الفصل التالي. ثانيًا المجموعة المغلقة: الجوقات والصفوف والعائلات تغني في غرف خاصة لا يدخلها أحد من الخارج. ما يحدث في المجموعة — النغمة الناشزة، والمحاولة الفاشلة, والأغنية التي تعني لأحدهم شيئًا — يبقى في المجموعة؛ فالحمى التي تخفي الصوتَ الفردي في الصوت الجمعي تمتد إلى المستوى الاجتماعي. ثالثًا الذخيرة: أغانٍ بسيطة غنية بالتكرار مع أكوردات (الفصل الخامس)، ومنها — وسيتبين في الجزء الخامس أنها أكثفُ لبنة في المفهوم كله — أغانٍ يجلبها أعضاءُ المجموعة أنفسهم.[71]

هل تبلغ هذه الصيغة المبنية أثرَ جوقات قاعات الرعايا؟ — قاعدة الأمانة — مفتوح: البحث المذكور درس جماعات مجتمعة جسديًا، لا مدعومة بتطبيق.[72] لكن قرارات البناء ليست اختراعات بل ترجمات: وراء كل واحد منها نتيجة قابلة للتسمية.

يبقى سؤال من يقود المجموعة — وما مصير اللغة الأم حين تقود معلمة صفًا عبر فيلم وأغنية. ذلك هو الصف، وله نظريته الخاصة، البالغة من العمر مئة سنة.

---

[69] عن الكثيرين: Dow, R./Vougioukalou, S., Wellbeing and Integration through Community Music…, Contemporary Music Review 38 (2019)، doi:10.1080/07494467.2019.1684075 (النص الكامل يُراجَع؛ وصول الناشر محجوب). هذه الأدبيات نوعية في معظمها (مقابلات، ملاحظة) وتُذكر هنا نمطًا متقاربًا، لا برهانَ أثر.

[70] Oldenburg, R., The Great Good Place, New York 1989 (يُراجَع على الطبعة الورقية): «المكان الثالث» فضاءً جماعيًا محايدًا مسوّيًا للمكانة بجانب البيت (الأول) والعمل (الثاني) — طُوّر على المقاهي والحانات ومحال الحلاقة. تنبيه نقل: معايير أولدنبورغ (الحياد، عتبة منخفضة، الحديث نشاطًا رئيسيًا، روّاد معتادون) تنطبق على الجوقة بقدر لافت — مع الانحراف أن الغناء يحل محل الحديث؛ يُستعمل تأطيرًا اجتماعيًا لا برهانًا.

[71] إشارة وظيفية: وحدة الجوقة قيدُ التشغيل (pontivo.de/choere، حتى 15 تشرين الأول/أكتوبر 2026): مجموعات مغلقة، وضع المعلم/التلميذ، متابعة الضيوف برمز دعوة بلا حساب.

[72] ومفتوح إضافة إلى ذلك، ويُسمى للأمانة: هل يحمل الغناءُ الجماعي المتزامن عبر منصة (النص نفسه، اللحظة نفسها، غرف موزعة ربما) آثارَ رابطة الجوقات الجسدية؟ غير مدروس؛ وفيزياء التأخر الزمني تمنع الغناء الموزع الفوري أصلًا — لذلك بُنيت وحدة بونتيفو أولًا لـالغرفة المشتركة (صف، تمرين جوقة، عائلة)؛ المنصة توفر النص والأكوردات والتزامن، لا الغرفة.

7.1 المنع

في دورة اندماج أمل سرت قاعدة بدت بديهية حتى إن أحدًا لم يعللها: هنا لا يُتكلم إلا الألمانية. كانت الألمانية تُشرح بالألمانية، لأناس لا يعرفون الألمانية بعد؛ والعربيةُ التي جلبتها أمل — لغة مكتملة البناء تستطيع بها التفكير والمحاجّة والسخرية — لم تكن في قاعة الدورة أداةً بل حادثًا مزعجًا. لهذا المنع تاريخ، أقصر وأدنى شأنًا مما توحي سمعته: «الطريقة المباشرة» لمدارس اللغات في مطلع القرن العشرين جعلت الأحاديةَ اللغوية مبدأً — وليس آخرًا لأنها كانت عملية لسلاسل مدارس بطواقم دولية: من يدرّس بلغة الهدف وحدها لا يحتاج إلى معرفة لغات تلاميذه.[73] من الضرورة نشأت عقيدة، ومن العقيدة نشأ انعكاس شرطي. أما علميًا فلم تؤسَّس يومًا تأسيسًا جيدًا.

هذا الفصل عن ماهية الصف حقًا إذا فُكّر فيه انطلاقًا من أبحاث التعلم — ولماذا ليست اللغة الأم فيه عدوةَ لغة الهدف بل سقالتها الأهم.

7.2 السقالة

الأساس النظري من الثلاثينيات، من ليف فيغوتسكي، وله نواة بسيطة: التعلم عمليةٌ اجتماعية أولًا وباطنية بعد ذلك فقط. ما لا ينجح للطفل اليوم إلا بيد من يعرف، ينجح له غدًا وحده؛ والمسافةَ بينهما — بين ما يستطيعه المرء مستقلًا وما يستطيعه «بإرشاد بالغ أو بالتعاون مع أقران أقدر» — سماها فيغوتسكي منطقةَ النمو الوشيك.[74] في هذه المنطقة يقع التعلم، ومهمةُ المعلم ليست تسليمَ المعرفة بل زراعةَ المنطقة: طرحُ مهمات تعلو خطوةً على المقدور-عليه-منفردًا، وإعطاءُ السند بالقدر الذي تنجح به الخطوة بالضبط. لهذا السند صاغ وود وبرونر وروس الصورةَ التي تجول منذئذ في كل كتب التربية: السقالة (scaffolding) — بنيةُ الدعم التي يقيمها الأخبرُ ويفككها قطعةً قطعة، بينما يحمل المتعلم ما يستطيع حمله.[75]

لاحظ كم يتطابق هذا بدقة مع $i + 1$ عند كراشن من الفصل الثاني، الآتي من تقليد آخر تمامًا: كلاهما يقول إن التعلم يحدث على حافة القدرة، خطوةً فوق الحال — وإن العونَ على الفهم، لا شرحَ الصيغة، هو ما يحمل عبر هذه الحافة. الترجمةُ الثنائية من الفصل الثالث ليست سوى سقالة بالمعنى الحرفي: سندٌ يمسك الفهم حيث لا تصل قوةُ اللغة الذاتية بعد، ويمكن تفكيكه — سطرًا سطرًا — حين لا يعود لازمًا.

7.3 اللغة الأم سقالةً

لكن بمَ تُبنى السقالات؟ أثبتُ سند يملكه متعلم بالغ هو اللغة التي يعرفها أصلًا. فولفغانغ بوتسكام — الأنغليسي الألماني الذي كتب ضد عقيدة الأحادية عمرَ باحثٍ كاملًا — وضعها في أبسط صيغة: اللغة الأم ليست عاملَ تشويش تعلم اللغات الأجنبية بل رأسمالَه الأكبر؛ فيها تعلمنا ما الكلامُ أصلًا — أن الأصوات تعني، وأن الجمل تُبنى، وأن بالكلمات يُفعَل — وهذه المعرفة تهاجر إلى كل لغة لاحقة.[76] وقد بسطت أبحاثُ التعدد اللغوي الأحدث الفكرةَ نفسها تحت مصطلح translanguaging: متعددو اللغات لا يملكون

---

[73] عن تاريخ الطريقة المباشرة ومبدأ الأحادية (مدارس برليتز، حركة الإصلاح): Richards, J. C./Rodgers, T. S., Approaches and Methods in Language Teaching، ط3، Cambridge 2014، فصل الـ Direct Method (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ ونقديًا عن الأساس العلمي للعقيدة Butzkamm/Caldwell (الحاشية 4)، الفصل 1. التاريخ السببي المختصر في المتن (ممارسة توظيف ← مبدأ) يتبع عرضَ بوتسكام ويُفحص بهذه الصفة.

[74] Vygotsky, L. S., Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, Cambridge/MA 1978، ص 86: منطقة النمو الوشيك بوصفها « the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (الترجمة في المتن لنا؛ رقم الصفحة بحسب الطبعة المعيارية، يُراجَع على الورق).

[75] Wood, D./Bruner, J. S./Ross, G., The role of tutoring in problem solving, Journal of Child Psychology and Psychiatry 17 (1976) 89–100 (يُراجَع على الطبعة الورقية؛ وصول الناشر محجوب). مصطلح «scaffolding» لوظيفة الدعم القابلة للتفكيك عند الموجّه من هذا المقال؛ والعرض يتبع التلقي المعياري.

[76] Butzkamm, W./Caldwell, J. A. W., The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching, Tübingen 2009 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ الأطروحة المركزية: « The mother tongue is the greatest asset people bring to the task of foreign language learning» (الصياغة

درجين لغويين منفصلين بل ذخيرةً مشتركة يغرفون منها بحسب الموقف؛ وتدريسٌ يحبس اللغةَ الأولى خارجًا يحبس جزءًا من عُدة تفكير تلاميذه.[77]

ليست هذه مجردَ موقف نظري؛ فالآثار التجريبية مبثوثة عبر هذا الكتاب، ويجدر جمعها مرة. التحليل التلوي للحواشي من الفصل الرابع: شروح الكلمات باللغة الأم تغلب الشروح بلغة الهدف، حتى عند المتقدمين.[78] دراسة تتبع العين من الفصل الثالث: سطرُ اللغة الأم هو المرساة الثابتة التي يستكشف منها المتعلمون سطرَ لغة الهدف — المعنى يستريح، والصيغة تُفتَح عَنوة.[79] وطوفانُ الكتب من الفصل الثاني عمل في مدارس يتكلم أطفالها في البيت الفيجية أو الهندية — لم ينتزعها منهم أحد، بل انضافت الإنكليزية.[80] حيثما سُمح باللغة الأم أداةً بدل معاملتها ثقبَ تسريب، عملت معنا.

ولئلا ينشأ سوء فهم: لا شيء من هذا يتكلم ضد أكبر قدر ممكن من لغة الهدف في الغرفة — كميةُ المُدخَل المفهوم تبقى الشرطَ الأول بين الكل. إنه يتكلم ضد منع اللغة الأولى: ضد الدورة التي ترفض عونَ فهم يكلف نصفَ جملة، وضد إخجال من يفكرون بلغتهم. السقالة لا تعترض طريق البناء. إنها تجعله ممكنًا.

من حسب هذا موقفًا هامشيًا يستهين بمدى تقدم سياسة اللغات: فقد رفع مجلس أوروبا في المجلد المرافق للإطار المرجعي (2020) التعددَ اللغوي صراحةً إلى مرتبة خط توجيهي تربوي — الكفاءة المتعددة اللغات لا تُحسب هناك مجموعَ أحاديات منفصلة، بل ذخيرةً واحدة موصولة على التدريس أن يستعملها بدل أن يكبتها.[81] إشراك اللغة الأولى لم يعد إذن مجازفة تعليمية، بل الاتجاه الذي يشير إليه الإطار الأوروبي نفسه.

7.4 الصف المبني

صفُّ بونتيفو ينفذ هاتين الفكرتين تقنيًا — انتباه مشترك تحت قيادة، ولغة أم سقالةً — وفي نقطة واحدة يفعل ما لا يستطيعه صف مادي.

وضعُ المعلم/التلميذ هو الشكل المبني للانتباه المشترك: المعلمة تختار — الفيلم، المشهد، الأغنية — فيظهر عند الجميع الشيء نفسه في اللحظة نفسها. يبدو ذلك بديهيًا وهو لبّ كل شكل تدريس منذ مدرسة القرية: موضوع واحد، أنظار كثيرة، يد قائدة. المنصة لا تسلب المعلمة القيادة بل الاحتكاك — التوزيع، و«الصفحة 34، الفقرة الثانية»، و«عندي لا يعمل».[82]

الخصوصية في المستوى الثاني: الفيلم نفسه يجري لكل تلميذ بسطر لغته الأم هو. صفٌّ تجلس فيه العربية والأوكرانية والتغرينية والبولندية معًا — الحالة العادية لكل صف اندماج — يشاهد الفيلمَ الألماني نفسه، ولكل طفل سقالتُه تحته. في الصف المادي هذا

المعيارية للمؤلفين، الموضع يُراجَع على الورق). بالألمانية: Butzkamm, Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts، ط3، Tübingen 2002 (تُراجَع على الطبعة الورقية).

[77] García, O., Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective, Malden 2009 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ García, O./Wei, L., Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, Basingstoke 2014 (يُراجَع على الطبعة الورقية). تنبيه نقل: الـtranslanguaging مُحكَم البسط وصفًا للممارسة المتعددة اللغات وموقفًا تربويًا، لكنه ليس مبدأ أثر مكمَّمًا تجريبيًا؛ الأسنادُ الكمية لهذا الفصل هي النتائج المفردة المجموعة في الحواشي 6–8.

[78] Yanagisawa/Webb/Uchihara 2020 (الفصل الرابع، الحاشيتان 5 و6): « L1 glosses yielded greater learning than L2 glosses»، بلا تفاعل مع المستوى.

[79] Liao/Kruger/Doherty 2020 (الفصل الثالث، الحاشية 13): نظرٌ أثبت على سطر اللغة الأم، واستكشاف مرن لسطر لغة الهدف، ولا حملَ إضافيًا من المسار المزدوج.

[80] Elley/Mangubhai (الفصل الثاني، الحاشيتان 5 و6)؛ وعن امتداد الآثار إلى اللغة الأولى (الفيجية) في السنة الثانية عرضُ المؤلفين هناك (Fiji Intermediate Examination، متوسط 58 % أيضًا في مادة اللغة الفيجية).

[81] Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume, Strasbourg 2020: الكفاءة المتعددة اللغات/الثقافات مفهومًا مفتاحيًا وخطًا توجيهيًا لتعليم اللغات (الجوهر متحقَّق منه على الصفحات الرسمية لمجلس أوروبا؛ المواضع تُراجَع على PDF الكامل — الوصول الإلكتروني المباشر إلى rm.coe.int كان محجوبًا). سُمّي عمدًا «خطًا توجيهيًا»: الإطار عملٌ مرجعي لا قاعدة قانونية.

[82] إشارة وظيفية: الصفُّ قيدُ التشغيل (pontivo.de/fuer-lehrer، حتى 15 تشرين الأول/أكتوبر 2026): صفٌّ برمز دعوة، واجبات، دردشة صف، سينما متزامنة مشتركة؛ العرض على جهاز عرض أو تلفاز عبر pontivo.de/tv.

مستحيل؛ لا معلم يستطيع الهمس بأربع لغات معًا. هنا هو سطرُ إعداد واحد: المحرك يفصل لغةَ الهدف واللغةَ الأم وواجهةَ الاستخدام محاورَ مستقلة.[83] إنه translanguaging بنيةً تحتية: الصف يتشارك الموضوعَ ولغةَ الهدف — ويحتفظ كلٌّ بأداته.

والمعلمة؟ لا تُستبدل بل تُخفَّف — من ذلك الجزء بالذات من عملها الذي تستطيعه الآلة (تأمين الفهم بأربع لغات في آن)، لأجل الجزء الذي لا تستطيعه إلا هي: الاختيار، والتأويل، والتشجيع, وإدارة الحديث بعد الفيلم، وطرح المهمة التي تجعل من المرئي لغةً. وبحث التربية يؤيد هذا التقسيم للعمل: في خلاصة هاتي الكبرى تقف جودةُ العلاقة بين المعلم والمتعلمين بين أقوى عوامل التأثير المعروفة في النجاح التعليمي — فالوقت الذي تعيده الآلة إلى عمل العلاقة مستثمَرٌ في أفعل مقادير التدريس.[84] أداةٌ يُراد بها الاستغناء عن المعلمين ستكون أيضًا مبنيةً تربويًا بناءً خاطئًا: مبدأ السقالة يحتاج إلى العارف الذي يعرف متى يسند ومتى يترك.[85]

ومن الأمانة هنا أيضًا إعلانُ نية مُعلَّم بوصفه كذلك: على المدى البعيد يجب أن تشارك الممارسةُ في تطوير المنصة — معلمون يبلغون عن شرح نقرة غير دقيق أو يضعون ترجمةَ مقطعٍ ناجحة في الرصيد المشترك، على نموذج البحث الإجرائي التشاركي.[86] حلقةُ التغذية الراجعة هذه لم تُبنَ بعد؛ إنها تقف هنا مخططَ بناء لا ادعاءً.

7.5 ما الذي ينقص الصف بعد

صفٌّ يشاهد معًا ويغني معًا يملك الكثير — لكنه لا يملك بعدُ مادةً تأتي من الصف نفسه. حتى الآن تجري كل المادة في اتجاه واحد: من الفهرس إلى المجموعة. اللبنةُ الأكثف في المفهوم كله تقلب هذا الاتجاه: تجعل ما يجلبه المتعلمون — أغاني موطنهم — مادةَ الدرس، والمتعلمين أنفسَهم الشارحين لها. ما الذي يحدث عندئذ، لغويًا واجتماعيًا وإنسانيًا، هو الفصل التالي — وبه يبلغ هذا الكتاب ذروتَه.

---

[83] هندسة المحاور (لغة هدف / لغة أم / لغة واجهة مستقلة لكل مستخدم) وصفُ منتج لا نتيجةُ بحث؛ وتُروى هنا لأنها الشرط التقني لصف اللغات المتعددة. هل لصف اللغات المتعددة بسطر سقالة فردي الميزةُ المتوقعة على سطر موحد؟ غير مقيس (الفصل التاسع).

[84] Hattie, J., Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London 2009 (يُراجَع على الطبعة الورقية): علاقة المعلم–المتعلم بـ d ≈ 0,72 بين أقوى العوامل — وصراحةً ليست «الأقوى»: في قوائم هاتي اللاحقة تعلوها عوامل أخرى (مثل الفاعلية الجمعية للمعلمين، d ≈ 1,57؛ القيم بحسب العروض التي يديرها المؤلف، تُراجَع على الورق). كما نُقدت منهجية هاتي (تجميع تحليلات تلوية متغايرة) نقدًا جوهريًا — ومع ذلك تُعد رتبةُ «العلاقة تعمل بقوة» صلبة؛ ولا يُدّعى هنا أكثر.

[85] عن التوجيه بالمهمات (المهمة بعد المُدخَل، التي تجعل من الفهم لغة): Ellis, R., Task-based Language Learning and Teaching, Oxford 2003؛ Long, M., Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching, Malden 2015 (كلاهما يُراجَع على الطبعة الورقية). بونتيفو تقدّم عمدًا جزءَ المُدخَل والجماعة وتترك مستوى المهمات للمعلمة — تقسيمُ عمل، لا ادعاءُ اكتمال.

[86] عن النموذج المنهجي: Kemmis, S./McTaggart, R./Nixon, R., The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research, Singapore 2014 (يُراجَع على الطبعة الورقية). الوضع معلَن في المتن: نيةُ بناء مصرَّح بها لا خاصية قائمة — حلقة التغذية الراجعة (تصحيح الحواشي، إسهام المقاطع) غير موجودة حاليًا في المنصة.

Ihre Gesänge sind das Archiv des Volks, der Schaz ihrer Wissenschaft und Religion„ Abdruck ihres Herzens, Bild ihres häuslichen Lebens in Freude und Leid, beym … ".Brautbett und Grabe

Johann Gottfried Herder, Deutsches Museum 1777, S. 433 —

8.1 التمرين

التمرين الذي يتناوله هذا الفصل يوصف بجملة واحدة: عضو في الجوقة يجلب أغنية من وطنه؛ المجموعة تترجمها معًا إلى اللغة الجديدة؛ ثم يغنيها الجميع — بالإيطالية، بالألمانية — على اللحن القديم.

يجب تصور العملية بعينها لرؤية ما فيها. مراهق سوري يدندن اللحن الذي كانت تغنيه أمه؛ يكتب الأبيات العربية ويشرح للمجموعة، بيتًا بيتًا، ماذا تعني — ماذا تعني حقًا، فمعنى القاموس قليل عليه. المجموعة تقترح صيغًا إيطالية، وتستبعد، وتصقل: هذا البيت أطول من اللحن، هذه الكلمة لا تصيب النبرة، هنا يجب أن يقع النبر على المقطع الثاني. المعلم يساعد في القواعد حيث تتعثر. بعد أمسيتين يقف مقطع إيطالي قابل للغناء. ثم تنهض الجوقة وتغنيه — والفتى، صاحبُ الأغنية، يسمع عشرين إنسانًا يغنون باللغة الجديدة ما كانت أمه تغنيه بالقديمة.

في هذا التمرين المتواضع تلتقي خيوطُ هذا الكتاب كلها في نقطة واحدة. يجدر تفكيك الميكانيكا — إنها خمس آليات، ولكل واحدة برهانها جاهز في فصل سابق.

8.2 خمس آليات

أولًا: اللحن موجود سلفًا. انتهى الفصل الخامس بقائمة شروط: الأغنية تحمل النص إذا كان اللحن بسيطًا، يتكرر، ولا يحتاج هو نفسه إلى تعلم — نتيجةُ راسيت المضادة نشأت بالضبط لأن مفحوصيها اضطروا إلى إتقان النص ولحن مجهول معًا.[87] أغنيةُ الوطن هي الحالة القصوى التي يتحقق فيها هذا الشرط تحققًا كاملًا: اللحن جالس منذ الطفولة، بإيقاعه وأطوال أسطره ونمط نبره — السقالة الكاملة التي «نقطّع» النص عند والاس قائمةٌ مبنية في الذاكرة.[88] الكلماتُ الإيطالية الجديدة تُعلَّق في بنية قديمة، عميقة الرسوخ، مشحونة عاطفيًا. لا تعرف أبحاثُ الذاكرة مستودعًا أنسب من هذا للغة أجنبية.

ثانيًا: الترجمة أعمق أشكال العمل على الكلمة. سمّى الفصل الرابع المكونات الثلاثة التي تجعل الكلمة تبقى: حاجة، بحث، تقويم.[89] الترجمةُ الجماعية للأغنية تدفعها الثلاثة إلى أقصاها. الحاجة ليست مصطنعة تعليميًا بل حقيقية — إنها أغنيتي أنا، والصيغة يجب أن تصح؛ والبحث يمر بالقاموس والمعلم ونقاش المجموعة؛ والتقويم أصرمُ ما يُتخيل: الكلمة يجب ألا تكون صحيحة فحسب بل قابلة للغناء — عددُ مقاطع، ونبر، وجرس. كلُّ بيت حاشيةُ اختيارٍ من متعدد بصيغة جماعية: توليدُ صيغ، ومقارنة، واستبعاد.[90] وما يقف في النهاية أنتجته المجموعة بنفسها — أثرُ التوليد، من أرسخ نتائج علم نفس الذاكرة، يقول هذا بالضبط: المُنتَج ذاتيًا يُحفظ أفضل من المقروء فقط، عبر كل أشكال الاختبار.[91]

ثالثًا: الأدوار تنقلب. في دورة اللغة يكون اللاجئ بنيويًا هو الناقص — من ينقصه شيء. في هذا التمرين هو، طوالَ مدة الأغنية، الخبيرُ الوحيد في الغرفة: يعرف الأصل، ويقرر هل أصابت الترجمة، والمعلم والمجموعة يعتمدون عليه. قلقُ اللغة الأجنبية، الذي وثّق الفصل الثاني أثره الخافض للأداء، معلقٌ بصورة الذات المهددة — بالبالغ الذي يسمع نفسه يبدو كطفل.[92] هنا يحدث العكس:

---

[87] Racette/Peretz 2007 (الفصل الخامس، الحاشية 7): كانت تُتعلَّم هناك أغانٍ غير مألوفة — اللحن مادةُ تعلم مرافقة، والغناء مهمة مزدوجة. صيغةُ أغنية الوطن تزيل هذه المهمة المزدوجة بالضبط عمّن يجلب الأغنية؛ ولبقية أعضاء المجموعة يُتعلَّم اللحن بعد مرات قليلة (بافتراض أغانٍ بسيطة مقطعية، الفصل الخامس، الحاشيتان 8 و11).

[88] Wallace 1994 (الفصل الخامس، الحاشية 8): اللحن يدعم استدعاء النص إذا تكرر وسهل تعلمه؛ وأداؤه التفصيلي (أطوال الأسطر، أنماط النبر، التقطيع) ينتقل إلى كل نص يُركَّب فيه — إذن إلى الترجمة أيضًا. أنّ انتقال سند الذاكرة من الصيغة الأصلية إلى المترجمة يتم بلا خسارة توقّعٌ معقول، لا نتيجة مفحوصة.

[89] Laufer/Hulstijn 2001 (الفصل الرابع، الحاشية 8): need, search, evaluation.

[90] عن تفوق صيغ الحواشي النشطة المعالجة: Yanagisawa/Webb/Uchihara 2020 (الفصل الرابع، الحاشيتان 5 و7)؛ وقياسُ بيت الأغنية على حاشية الاختيار من متعدد قراءةُ هذا الكتاب.

[91] Slamecka, N. J./Graf, P., The generation effect: Delineation of a phenomenon, Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory 4 (1978) 592–604 (جوهر الملخص متحقَّق منه: تفوق شرط التوليد على شرط القراءة في التجارب الخمس كلها، عبر الاستدعاء الحر/الموجَّه والتعرف وأحكام الثقة؛ النص الكامل يُراجَع). تنبيه نقل: أثر التوليد الكلاسيكي يخص كلمات مفردة/أزواج كلمات في المختبر؛ ومدُّه إلى أبيات أغنية منتَجة جماعيًا قياسٌ.

[92] Horwitz/Horwitz/Cope 1986 (الفصل الثاني، الحاشية 9): قلق اللغة الأجنبية تهديدًا لصورة الذات والتعبير عن الذات؛ الفصل الثاني، الحاشية 10 عن الأثر في الأداء.

الكفاءة تصير مرئية قبل أن تستطيع اللغة الجديدة التعبير عنها. دراسة Sing Up من الفصل السادس أعطت لذلك أثرًا تجريبيًا: الغناء الناجح مرتبط بصورة الذات وإحساس الانتماء — وكآليةٍ يرجّح المؤلفون بالذات خبرةَ الفاعلية الذاتية.[93]

رابعًا: الاندماج يجري في الاتجاهين. الاستيعابُ القسري يقول: اترك أغانيك وتعلم أغانينا. هذا التمرين يقول العكس: أغنيتك تستحق أن توجد باللغة الجديدة. الأصل لا يُخلَع بل يُعبَر به؛ اللغة الجديدة تصير حاملةَ الحكاية الخاصة لا منافستها. إنه translanguaging لا تقنيةَ تدريس بل بالمعنى الحرفي: لغتان تعملان في المقطع نفسه.[94] ومجتمعُ الاستقبال ليس ممتحِنًا بل شريكَ ترجمة ورفيقَ غناء — يتعلم الأغنية، والحكاية وراءها، وقطعةً من الناس الذين يغني معهم. من كل الصيغ التي يصفها هذا الكتاب، هذه الوحيدة التي يتعلم فيها أهل البلد شيئًا من الوافدين — يكفّ الاندماج عن كونه طريقًا باتجاه واحد.

وأن هذه التركيبة بالذات تفكك الأحكام المسبقة ليس أملًا تقيًا، بل من أفضل نتائج علم النفس الاجتماعي اختبارًا. فرضيةُ التواصل عند غوردون ألبورت تسمي الشروط التي يعمل فيها اللقاء بين الجماعات: تكافؤ المكانة في الموقف وهدف مشترك — والتحليل التلوي الكبير لبتيغرو وتروب على أكثر من خمسمئة دراسة يؤكد: التواصل يخفض الأحكام المسبقة عادةً على أي حال، لكن بأقوى ما يكون تحت شروط ألبورت.[95] لتُقرأ الشروط بجانب التمرين: قلبُ الأدوار ينشئ تكافؤ المكانة، والمقطعُ القابل للغناء هو الهدف المشترك. أما ما تضيفه الموسيقى فوق ذلك — إيقاع مشترك، نفَس مشترك، وفي الأغنية المترجمة الخبرة المسموعة أن أغنية أسمرة تحكي الآمال نفسها التي تحكيها أغنية أهل البلد — فيُناقَش في إدراك الموسيقى آليةَ ربط اجتماعي؛ لا يجوز عرضه ماحيًا عصبيًا مثبتًا للأحكام المسبقة، لكن يصح أخذه معزّزًا معقولًا لشروط التواصل.[96]

خامسًا: الأداء بلا خوف. في النهاية يُغنّى — الشكل الوحيد للإنتاج العالي باللغة الجديدة الممكن من اليوم الأول بلا خطر إحراج، بالصوت الفردي المحمي في الجموع (الفصل السادس). والأغنية المترجمة لا تختفي: تدخل ذخيرةَ المجموعة وتُغنّى مرارًا وتكرارًا — التكرارُ الذي يحتاجه التعلم العرضي (الفصل الرابع) مدمجٌ من دون أن يسمى يومًا «تمرينًا».

نرى: لا واحدة من هذه الآليات الخمس اختراعُ هذا الكتاب — سقالة اللحن، عمق المعالجة، أثر التوليد، الفاعلية الذاتية، خفض الخوف نتائجُ موثقة كلٌّ على حدة، بعضها منذ عقود. التمرين هو اتحادها في صيغة واحدة. هذه بالضبط قوتُه — وبأمانة: هذه أيضًا مشكلةُ برهانه، التي يعود إليها القسم الأخير.

8.3 الحكاية: لماذا يحتاج الكلُّ إلى قصة

بونتيفو تروي هذا التمرين — والطريقةَ وراءه — قصةً: Coro One Sky، قصة مصورة عن جوقة يغني فيها أطفال من بلدان مختلفة تحت سماء واحدة. قد يُحسب ذلك تغليفًا. أبحاثُ الإدراك توحي بأنه أكثر.[97]

جيروم برونر — نفسُه الذي منه صورة السقالة في الفصل السابع — ذهب إلى أن التفكير السردي نمطُ فهم قائم بذاته لا يُستبدل: البشر يرتبون الواقع الاجتماعي في قصص، لا في جمل ذات قيم صدق.[98] وجعل منه مار وأوتلي برنامجَ بحث: الخيال يعمل محاكاةً

---

[93] Welch et al. 2014 (الفصل السادس، الحاشيتان 7 و8): علاقة نموّ الغناء–صورة الذات–الانتماء؛ وكآلية يرجّح المؤلفون «perceived competence and singing self-efficacy» — صراحةً استدلالًا لا برهانًا.

[94] García/Wei 2014 (الفصل السابع، الحاشية 5). ترجمةُ الأغنية هي في الآن نفسه النقطة التي يصير فيها تفوقُ حاشية اللغة الأم المذكور في الفصل السابع (الفصل الرابع، الحاشية 6) عمليًا: إيضاحُ المعنى يمر بنيويًا باللغة الأولى لصاحب الأغنية.

[95] Allport, G. W., The Nature of Prejudice, Reading/MA 1954، خصوصًا الفصل 16 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ وتلويًا: Pettigrew, T. F./Tropp, L. R., A meta-analytic test of intergroup contact theory, Journal of Personality and Social Psychology 90 (2006) 751–783 (النتائج الجوهرية متحقَّق منها على الملخص): 713 عينة مستقلة من 515 دراسة؛ التواصل يخفض الأحكام المسبقة عادةً حتى من دون شروط ألبورت المثلى، وبقوة أكبر معها — الشروط ميسِّرة لا ضرورية حتمًا. ولهذا بالذات لا يُدّعى هنا أن التمرين هو الشكل الفعال الوحيد — فقط أنه ينشئ الشروط الميسِّرة اكتمالًا نادرًا.

[96] عن نقاش الموسيقى آليةَ ربط اجتماعي، عن الكثيرين: Koelsch, S., Brain and Music, Chichester 2012 (يُراجَع على الطبعة الورقية)، ونتائج الرابطة من الفصل السادس (الحواشي 1 و2 و4). وتُرفض صراحةً القراءةُ الأقوى القائلة إن العزف المشترك «يذيب الحدود العصبية بين داخل الجماعة وخارجها» — فالأدلة لا تغطيها. ولمن يفضل الإمساك باللحظة اجتماعيًا: مفهوم الرنين عند هارتموت روزا (Rosa, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016، يُراجَع على الطبعة الورقية) يصفها علاقةً ناجحة بالعالم — يُذكر إطارًا تأويليًا لا برهانًا.

[97] إشارة وظيفية: القصة المصورة تُقرأ على المنصة (pontivo.de/comic، حتى 15 تشرين الأول/أكتوبر 2026).

[98] Bruner, J., Actual Minds, Possible Worlds, Cambridge/MA 1986، الفصل 2 (النمط البرهاني مقابل السردي؛ يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ والمؤلف نفسه، The narrative construction of reality, Critical Inquiry 18 (1991) 1–21 (النص الكامل يُراجَع).

للعالم الاجتماعي — يجرّد ويكثّف ويجعل القارئ يعيش خبرة اجتماعية لم يعشها بنفسه.[99] ولتعليم اللغات تنضاف نتيجة أمسّ، ظهرت في الفصل الثاني: طوفانُ الكتب عمل بكتب قصص، وقد بيّن تقليدُ القراءة الموسعة منذئذ مرارًا أن القراءة السردية الحرة الخفيفة — والقصص المصورة صراحةً منها — تحمل لغةً، لأن القصة تجرّ القارئ حيث كان على التمرين أن يدفعه.[100]

في المفهوم تتولى الحكاية إذن ثلاث مهمات. تعطي الطريقةَ شخصياتٍ وتسلسلًا: من يقرأ القصة المصورة يرى أطفالًا يعيشون بالضبط ما يطلبه التمرين — الغربة، وأول غناء جماعي، والأغنية الخاصة — فيعرف ما هو آتٍ؛ والقابليةُ للتوقع عونٌ على الفهم، للأطفال كما للمعلمة التي تجرؤ على الصيغة أول مرة. وتوفر قراءةً خفيفة بلغة الهدف، مرمَّزة مزدوجًا بالمعنى الحرفي — صورة ونص — بوصفها أدنى صيغ المُدخَل عتبةً في المنصة. وتجعل الطريقة قابلةً للحكي: مدرسة، وأمسية أولياء، وقائدُ جوقة يفهمون «جوقة تحت سماء واحدة» أسرع من أي قائمة فرضيات.

وهنا أيضًا خط الأمانة: البراهين السردية من أبحاث القراءة والخيال؛ وأن تؤدي قصةُ منصةٍ مصورة هذه الوظائف نقلٌ لا برهان.[101] القصة المصورة أقلُّ قطع المفهوم قابليةً للقياس — وأرخصُها في الآن نفسه: لا تكلف وقتَ درس ولا تزاحم شيئًا. رهاناتٌ برهانٍ صغير وربحٍ معقول يجوز عقدُها، إذا أُبقيت في الدفاتر رهاناتٍ.

8.4 قاعدة الحذر — والرهان الكبير الواحد

شيئان يجب أن يقفا في نهاية هذا الفصل، بالذات لأنه أكثرُ فصول الكتاب حماسة.

الأول قاعدة حماية. أغاني الوطن ليست محايدة: بها تتعلق الطفولة والأسرة وأحيانًا الفقد وما هو أسوأ. صيغةٌ تدعو الناس إلى جعل دواخلهم مادةَ درس تحتاج إلى الطوعية مبدأً صلبًا — أغنيةُ مَن تُغنّى يقرره وحده من تخصه؛ ومن لا يريد (بعد) يغني مع أغاني الآخرين، وليس ذلك نقصًا. ولا يُنصَّب أحدٌ ممثلًا لـ«ثقافته»: الفتى يجلب أغنيتَه هو، لا «الموسيقى السورية». الخط بين التكريم والعرض رفيع، ويمرّ حيث يقع القرار: عند المغني، لا عند الصيغة.[102]

الثاني ميزانُ الأدلة، بلا ادعاءات واقية: الآليات الخمس موثقة فرادى؛ وتركيبها في هذه الصيغة لا. وبحسب علم هذا الكتاب لم تُدرَس أغنيةُ الوطن المترجمة بوصفها صيغةَ تعلم واندماج متكاملة دراسةً تجريبية — إنها رهانُ التصميم المركزي للمفهوم كله، بأفضل أساس من الحجج وأنحف برهان مباشر.[103] ولمفهومٍ يسمي نفسه علميًا معاملةٌ أمينة واحدة بالضبط لذلك: تسميةُ الرهان، وإبقاءُ الرهن صغيرًا، وتخطيطُ القياس. ماذا يُقاس بالضبط — وماذا يستطيع المفهوم بمجمله وماذا لا يستطيع — هو الفصل الأخير.

---

[99] Mar, R. A./Oatley, K., The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience, Perspectives on Psychological Science 3 (2008) 173–192 (الملخص متحقَّق منه على مدخل PubMed): يقدّم الخيال « models or simulations of the social world via abstraction, simplification, and compression» ويولّد « a deep and immersive simulative experience of social interactions».

[100] Day, R./Bamford, J., Extensive Reading in the Second Language Classroom, Cambridge 1998 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ وعن القصص المصورة والقراءة الخفيفة: Krashen, S., The Power of Reading، ط2، Westport 2004، الفصل 3 (يُراجَع على الطبعة الورقية)؛ Cary, S., Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom, Portsmouth 2004 (يُراجَع على الطبعة الورقية). Elley/Mangubhai (الفصل الثاني، الحاشيتان 5 و6)؛ وعن تقليد القراءة الموسعة:

[101] تنبيه نقل بكامل الصيغة: الموثَّق وظائفُ المحاكاة والفهم للسرد (الحاشيتان 12 و13) والأثر اللغوي للقراءة السردية (الحاشية 14). غيرُ الموثَّق أثرُ قصة مصورة بعينها سقفًا سرديًا لمنصة تعلم؛ وأقربُ ما يُقاس استعمالُها (هل تُقرأ؟ من يقرؤها؟ قبل الأفلام أم بعدها؟) — الفصل التاسع.

[102] قاعدة الحماية حكمٌ تربوي لهذا الكتاب لا تقريرُ بحث؛ وهي تلزم من حساسية الصدمات في العمل مع اللاجئين (قارن أدبيات الموسيقى المجتمعية النوعية، الفصل السادس، الحاشية 12، التي تشدد في كل موضع على الطوعية وملكية المساهمات).

[103] توجد خطوطُ بحث قريبة لكن غير مطابقة — الغناء في تدريس اللغة الثانية (الجزء الثالث)، الموسيقى المجتمعية مع اللاجئين (الفصل السادس، الحاشية 12)، الترجمة في تعليم اللغات (عن الكثيرين Cook, G., Translation in Language Teaching, Oxford 2010، يُراجَع على الطبعة الورقية) —؛ وتقاطعُ الثلاثة، بحسب البحث الحاضر, غيرُ مدروس. فإن غيّر بحثٌ ببليوغرافي أعمق ذلك، فمكانُ النتيجة المراجعةُ التالية لهذا الكتاب. — عُدّل ترقيم هذا الجهاز في المراجعة 3 (الحاشيتان 9 و10 جديدتان؛ القديمة 9–14 ← 11–16)؛ وفي المراجعة 4 مجددًا: الحاشية الوظيفية 11 جديدة، القديمة 11–16 ← 12–17.

Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist, oder zu sein vermeinet, „
sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen,
".macht den Werth des Menschen

Gotthold Ephraim Lessing, Eine Duplik (1778) —

9.1 ثلاثة صفوف

كلُّ ما طوّره هذا الكتاب يلتقي في ثلاثة سيناريوهات ملموسة بُنيت بونتيفو من أجلها — وهي الآلة نفسها التي تحمل الثلاثة.

الصف الأول في ألمانيا: لاجئون يتعلمون الألمانية. فيلمُ المساء — وثائقي بالألمانية الأصلية — يجري بمسار الهدف الألماني وسطر اللغة الأم الخاص بكل مشاهد؛ والنقرة تشرح الموضعَ العالق؛ ومرة في الأسبوع تغني المجموعة، وعلى فترات غير منتظمة تمرّ أغنية من حلب أو خيرسون أو أسمرة بورشة الترجمة من الفصل الثامن. الصف الثاني في إيطاليا ولا يختلف إلا في وضع محور واحد: لاجئون يتعلمون الإيطالية — الجوقة هنا اسمها One Sky، وهي السيناريو الذي أعطى القصة المصورة اسمها. الصف الثالث هو صف بولونيا الذي بدأ به هذا الكتاب: مراهقون إيطاليون يتعلمون الإنكليزية — المسار المزدوج نفسه، غير أن الإيطالية الآن في الأسفل، وفي المشغّل يجري الوثائقي الذي كان يغرق في الصف على النسخة المدبلجة.

أن تُخدَم ثلاثُ حالات بهذا الاختلاف — اندماج تحت ضغط، اندماج في بلد الوصول، لغة أجنبية مدرسية في الرخاء — بمحرك واحد ليس نكتةَ تسويق بل نتيجةَ النظرية: إذا كان اكتساب اللغة يتبع في كل مكان الشروطَ نفسها — مُدخَل مفهوم، ترسيخ، خوف منخفض — فلا تختلف السيناريوهات إلا في وضع المحاور: أيّ لغة هدف، وأيّ لغة سقالة، ومن يقود المجموعة.[104]

الصفوف الثلاثة ليست إذن قائمة مغلقة أيضًا. الإدارة تفرز الهجرة في دوائر منفصلة — هنا «الوافدون المهنيون»، هناك «اللاجئون» — وفي بيئات التعلم الكلاسيكية لا تلتقي الجماعتان أبدًا. أما معرفيًا فتتقاسم المهندسة الإيرلندية في مكتب الشركة والفتى السوري من الفصل الثامن الخبرةَ نفسها: فقدان السيادة اللغوية، وإنهاك اللافهم الدائم، ومهمة التموضع من جديد. لشروط هذا الكتاب ليست صفةُ الإقامة متغيرًا؛ وضعُ المحاور نفسه الذي يحمل دورة الاندماج يحمل المهنية الدولية وعائلتها. ويحمل المدرسةَ النظامية التي صارت صفوفها منذ زمن متعددة اللغات كأي صف اندماج: المشاهدة والغناء معًا في صفوف متغايرة لا يشترطان عتبة معرفية للدخول — بل يدعان الأطفال يعملون جماعةً قبل أن يرتبهم سلمُ الدرجات. ما وُلد من محنة اللاجئين ليس مبنيًا في أي موضع لهم وحدهم.

9.2 أمل، بعد سنة — فرضية

مغرٍ أن نحلّ هنا مشهدَ الافتتاح: أمل، سنةٌ من أفلام المساء وتمارين الجوقة، عند صندوق السوبرماركت نفسه — وهذه المرة تجيب. لن يستسلم هذا الكتاب للإغراء تمامًا، لأن هذا المشهد بالذات ليس واقعة بل الفرضية التي يدور الأمر حول فحصها الأمين. ما يمكن قوله أكثرُ تواضعًا وأشد صلابة: بعد سنة كهذه ستكون أمل قد سمعت بضع مئات من الساعات من ألمانية حقيقية مفهومة — كلامًا يوميًا منطوقًا أكثر مما يمكن أن تحويه ستمئة ساعة دورة أبدًا؛ وستكون لديها عشرات التعابير متاحةً بحروفها لأنها غنّتها؛ ولن تقف وحدها بعد الآن: من غنيتَ بجانبهم سنةً لم يعودوا غرباء يُخرَس أمامهم. هل يكفي ذلك لتفهم „Sammeln Se Punkte?" وترفض ضاحكة؟ لا أحد يعلم — لا أحد بعد. الفرق عن نظام الدورات في الفصل الأول ليس الوعد. الفرق أن الشروط صحيحة — وأن النتيجة قابلة للقياس ومُرادٌ قياسُها.

9.3 ما لا تستطيعه المقاربة

لكن أولًا الحدود، الجوهرية منها لا التجميلية.

المقاربة لا تصنع متكلمين. للبحث الذي يمنح هذا الكتاب أساسه جناحٌ مكشوف، سُمّي في الفصل الثاني: الفهم ضروري، لكنه على الأرجح غير كافٍ. الكلامُ الذاتي الحر — التفاوض في الحوار، والصراع على الجملة الخاصة — له بكل ما تُظهره أبحاثُ المُخرَج والتفاعل وظيفةٌ خاصة لا يعوضها مُدخَل.[105] من الإنتاج لا تغطي بونتيفو إلا الغناء — إنتاجًا حرفيًا محميًا، ثمينًا ومحدودًا. الحديثُ الحر يجري خارج المنصة أو لا يجري؛ ومهمةُ إحداثه تبقى عند المعلمين والترادفات واللقاءات. من يبيع المقاربةَ بديلًا كاملًا من تعليم اللغة لم يقرأ هذا الكتاب.

---

[104] هندسة المحاور وصفُ منتج (الفصل السابع، الحاشية 11). جملةُ «الشروط نفسها، وضعُ محاور مختلف» نتيجةُ نظرية الاكتساب المطورة في الجزء الأول وتشاركها حدودَ صلاحيتها — خصوصًا حدَّ محو الأمية (9.3).

[105] Swain 1985؛ Long 1996 (كلاهما الفصل الثاني، الحاشية 4، يُراجَعان على الطبعات الورقية). الحدُّ المرسوم يتبع نواةَ الإجماع المعلَّمة هناك: المُدخَل ضروري، وللمُخرَج/التفاعل وظيفة خاصة لا تُعوَّض.

المقاربة تفترض القراءة. المسار المزدوج، قلبُ الجزء الثاني، نصٌّ. من لا يقرأ أو بالكاد — وفي دورات الاندماج يجلس أناس لم يتعلموا القراءة قط أو يحملون كتابة أخرى — لا تحمله الآليةُ الأفضل توثيقًا هنا بالذات.[106] لهؤلاء يبقى الصوتُ والصورة والأغنية؛ وهل يكفي ذلك؟ مفتوح. سيكون رخيصًا إخفاءُ هذا الحد، لأنه يمسّ الفئةَ الأضعف.

المقاربة معلقة بالحقوق. الفيلم الأصلي ملكُ الغير؛ ما يُعرض ويُترجم وينقر تقرره التراخيص لا التربويون. وضعُ المصادر يحدّ الفهرسَ، ومفهومٌ مبني على الكمية يجب أن يحمل هذه التبعية خطرَ تشغيل — والقسم التالي يبسط هذا الحد وطرق الخروج منه.

النقرة قد تشرح خطأ. الحاشية المولَّدة آليًا دينُ جودة (الفصل الرابع): بلا فحص بالعينات مقابل مرجع خبير يبقى كلُّ شرح مفرد وعدًا صغيرًا بلا برهان.

والمعلمة تبقى بلا بديل. المهمات، والحديث، والتشجيع، وقرارُ متى تسقط سقالة — كلَّ ذلك تستطيع المنصة تأطيرَه لا أداءَه (الفصل السابع). وحيث تُفهَم خطأً نموذجَ توفير في الطواقم، تكون قد استُعملت تربويًا استعمالًا خاطئًا.

9.4 مفارقة الحقوق وهِبة الأغاني

أحد حدود 9.3 يستحق قسمًا خاصًا، لأنه ليس معرفيَّ الطبيعة بل قانونيَّها — ولأنه قابل للتشكيل. يعرف قانون حق المؤلف استثناءً للتدريس: فالمادة 60a من قانون حق المؤلف الألماني (UrhG) تجيز للمؤسسات التعليمية، لأغراض غير تجارية، استعمال ما يصل إلى 15 في المئة من عمل منشور — والأعمال الصغيرة الحجم، ومنها نمطيًا كلمات الأغاني المفردة أيضًا، حتى كاملة. لكن للاستثناء عقبتين، وكلتاهما تصيب هذا المفهوم في مركزه. أولاهما: إنه يمتاز به المؤسساتُ التعليمية نفسها — المدارس والجامعات ومؤسسات التكوين المهني والمستمر —، لا منصةٌ: فبونتيفو لا تستطيع الاحتجاج بالمادة 60a لفهرسها؛ الممتاز هو فقط استعمالها من قبل مؤسسة تعليمية في تدريسها. وثانيتهما: القانون يستثني النوتات بالذات: التسجيلات الغرافية للأعمال الموسيقية لا يجوز نسخها بلا ترخيص حتى في التدريس.[107] لكن طريقةً تعيش على الانغماس في أعمال كاملة — الفيلم كله، الأغنية كلها — لا تبلغ شيئًا بخمسة عشر في المئة. هذه مفارقةُ الحقوق في التربية اللغوية: المادة الأقوى حملًا، لغويًا وعاطفيًا بالذات، هي الأصعب استعمالًا بيقين قانوني في فضاء التعلم.

الطريق يمر إذن لا عبر الاستثناءات بل عبر التراخيص — وبذلك عبر النسيج الدولي لجمعيات الإدارة الجماعية: في ألمانيا GEMA، وللنوتات والكلمات VG Musikedition، وفي النمسا AKM، وفي سويسرا SUISA، وبجانبها SACEM وPRS وASCAP وأخواتها. تعريفاتها مفصّلة تاريخيًا على البث والأداء والكتاب المدرسي، لا على فضاءات تعلم رقمية محمية تحتاج أعمالًا كاملة.[108] ويلوح مخرجان. القنوات العمومية والممولة عموميًا تستطيع منح إجازات تعليمية لبيئات تعلم مغلقة — تكليفُها يحمل ذلك، وأدلةُ الترجمة المجموعة في الفصل الثالث تقدم التسويغ معها. وللأغاني يرسي المفهوم نموذجَ تبادلٍ هو هِبة الأغاني: موسيقيون وجوقات يستعملون كتاب الأغاني بأطقم ChordPro أداةً لممارستهم في التمرين والمسرح؛ وفي المقابل يستطيع أصحاب الحقوق تحرير أعمال مفردة لهم بترخيص مباشر للفضاء التعليمي. هكذا يتحول عائقُ الحقوق علاقةَ تبادل — طوعية، موثقة، قابلة للإنهاء. وهل تصمد؟ يقرره لا المفهومُ بل العقود؛ وهذا أيضًا من الميزان الأمين لهذا الفصل.

9.5 قائمة القياس

مفهومٌ يسمي نفسه علميًا يقول بنفسه بمَ قد يفشل. القائمة الآتية مرتبة بحسب الوزن: في الأعلى الرهانات التي يتعلق بها المفهوم.

---

[106] عن البعد عن الكتابة ومحو الأمية في دورات الاندماج يدير BAMF دوراتِ محو أمية مخصصة (قارن التقرير المذكور في الفصل الأول، الحاشية 2، جداول أنواع الدورات)؛ وأدلةُ الترجمة النصية (الفصل الثالث) حُصّلت كلها على عينات قارئة. لغير القارئين آليةُ الترجمة غيرُ موثقة ومعقولُ عدمِ فاعليتها — حدُّ مفهوم، لا حاشيةُ هامش.

[107] المادة 60a فقرة 1 UrhG (حد الـ15 %، أغراض غير تجارية، دائرة مستفيدين ممتازة)، فقرة 2 (استعمال كامل لجملة أمور منها «الأعمال الصغيرة الحجم» والأعمال النافدة)، فقرة 3 جملة 1 (منها: لا «نسخ للتسجيلات الغرافية للأعمال الموسيقية» = استبعاد النوتات)، فقرة 4 (المؤسسات المشمولة) — النص متحقَّق منه على النص الرسمي (gesetze-im-internet.de/urhg/__60a.html)، استُرجع في 25-07-2026)؛ أُدخل بقانون UrhWissG (2017). هل كلماتُ أغنية بعينها «عمل صغير الحجم»؟ يتقرر حالةً حالة (الاتفاقات الإطارية مع جمعيات الإدارة، تُراجَع على النص)؛ ويبقى واجبُ المكافأة بموجب المادة 60h UrhG قائمًا. هذا القسم لا يغني عن استشارة قانونية في الحالة الفردية.

[108] عن توزيع الاختصاصات (GEMA: حقوق الأداء/النقل؛ VG Musikedition: منها الحقوق الغرافية في النوتات والنصوص) والجمعيات الشقيقة الدولية: التعريفات الذاتية للجمعيات (تُراجَع على تعريفاتها وعقودها). القول في تفصيل التعريفات ملاحظةٌ بنيوية لا خبرة تعريفية.

1. المسار المزدوج. هل يتعلم المبتدئون بسطرَي الهدف والأم المتزامنين أكثرَ قابلًا للقياس مما بترجمة أحادية — عبر شهور لا دقائق؟ (التصميم: مجموعات مقارنة ميدانية؛ اختبارات مفردات واستماع؛ نتائجُ المقاطع القصيرة من الفصل الثالث نقطةُ انطلاق لا جواب.) 2. أثر الجوقة في البقاء. هل تخفض وحدةُ الجوقة قلقَ اللغة وترفع الانتماء والمواظبة؟ (الأدوات موجودة: مقياس FLCAS، ومقاييس انتماء، وببساطة معدلُ الانقطاع — سلسلةُ الدرجتين من الفصل السادس تصير بها قابلة للفحص.[109]) 3. صيغة أغنية الوطن. هل تبقى كلماتُ الأغاني المترجمة ذاتيًا أفضل من كلمات بالتواتر نفسه من متن الأفلام؟ هل ترتفع الفاعليةُ الذاتية المدرَكة عند أصحاب الأغاني؟ (تصميم قبل/بعد صغير لكل جوقة؛ الرهان المركزي من الفصل الثامن.) 4. النص المغنّى. هل تبقى التعابير المغنّاة مستدعاةً بعد أسابيع حيث بهتت المسموعة؟ (نتائج مختبر الفصل الخامس منقولةً إلى مقياس الميدان.) 5. حاشية النقرة. تدقيقٌ بالعينات للشروح الآلية مقابل مرجع خبير (معدل الأخطاء، أنواعها)؛ إضافةً: حفظُ الكلمات المنقورة مقابل غير المنقورة، وسؤالُ التدفق — عند أي كثافة نقر تنقلب سهرةُ الفيلم عملَ قاموس؟ 6. نموُّ المفردات لكل ساعة مشاهدة مقدارًا أساسيًا جاريًا (اختبارات مفردات بالعينات على المادة المشاهدة فعلًا)، لموازنة توقّع العرضية من الفصل الرابع بالواقع. 7. القصة المصورة: هل تُقرأ، ومن يقرؤها، وهل تسبق قراءتُها استعمالَ الوحدات الأخرى أم تتبعه؟ (قياسُ استعمال صرف — أكثر من ذلك لا تمنحه حالُ الأدلة، الفصل الثامن.)

لا شيء في هذه القائمة غريب؛ كلُّ سطر ممكن بعُدة منصةٍ وأدوات البحث المعيارية. الذي تطلبه شيء واحد فقط: إرادةُ القبول بالقياس — ولو على خطر خسارة رهان. الرهانات الخاسرة، بمعيار هذه السلسلة، ليست وصمة؛ أما غير المسماة فنعم.

9.6 شجرة النسب

أخيرًا الجردُ الذي يدين به كل كتاب في هذه السلسلة لنفسه: ما المستعار فيه، وما الخاص؟

المستعار كلُّ شيء تقريبًا، وعن قصد. منظورُ الاكتساب-لا-التعلم والشرطان من كراشن والبحث التالي له؛ هندسةُ القناتين للذاكرة من بايفيو ومايرز؛ أدلةُ الترجمة النصية من فاندربلانك مرورًا بتحليل لوفان التلوي إلى دراسات المسار المزدوج؛ نتائجُ الحواشي والانخراط من نيشن ولاوفر وهولستاين وتحليل ياناغيساوا؛ ذاكرةُ الغناء من والاس وشون ولودكه مع صحوة راسيت وبيريتز؛ أثرُ كاسر الجليد من بيرس ولوني ودنبار؛ السقالة ومنطقة النمو الوشيك من فيغوتسكي ووود وبرونر وروس؛ ردُّ الاعتبار للغة الأم من بوتسكام وبحث الـtranslanguaging؛ نظريةُ السرد من برونر ومار وأوتلي؛ والدافعية والأمان من ديسي ورايان وتشيكسنتميهاي وإدموندسون؛ وفرضية التواصل من ألبورت وبتيغرو وتروب.[110]

الخاصُّ ثلاثة أشياء. أولًا التركيب: ضمُّ هذه الخيوط في هندسة واحدة — الفيلم مُدخَلًا، الأغنية مرساةً، الجماعة خافضةَ مِصفاة — وفي محرك يخدم السيناريوهات الثلاثة بالمحاور نفسها. ثانيًا صيغةُ أغنية الوطن تمرينًا تتقاطع فيه الخيوط؛ اللبنات مستعارة، والتركيب، بقدر ما يُرى، جديد. ثالثًا المرساة الذهنية شبكةَ فحص: الأسئلة الثلاثة التي يمكن بها استجواب أي بيئة تعلم — بما فيها كلُّ نسخة مقبلة من بونتيفو نفسها.

وبهذا إلى التطبيق الأخير لهذه الشبكة، على الكتاب نفسه. مفهوم؟ بنى متنَه الرئيسي لقراء بلا دراسة تخصصية وأودع العمقَ في الحواشي؛ هل نجح؟ يقرره قادةُ الجوقات والمعلمون الذين يقرؤونه. راسخ؟ روى، حيث استطاع، بمشاهدَ لا بمفاهيم — امرأة عند صندوق، وفتى تغني أغنيتَه عشرون حنجرة. موصول؟ يصدر مفتوحًا، مقروءًا لكل أحد، عند ناشر لا يضع المعرفة خلف حواجز — ويدعو صراحةً إلى الدحض: كلُّ رقم يحمل موضعَه، وكلُّ رهان اسمَه.

في البداية وقفت امرأة دفعت صامتة مع أنها تملك شهادة. لم يعِد هذا الكتاب بأنها ستتكلم. لقد أرى في أي شروط يبدأ الناس الكلام — ووصف أداةً تنشئ هذه الشروط، مع القائمة التي عليها أن تُفحص بها. الباقي لم يعد نظرية. الباقي مساءُ ثلاثاء في قاعة رعية، وفيلمٌ بسطرَي نص، وأغنيةٌ جلبها أحدُهم.

---

[109] FLCAS: Horwitz/Horwitz/Cope 1986 (الفصل الثاني، الحاشية 9)، المقياس ص 129 وما يليها؛ مقاييس الانتماء/القرب على نموذج Pearce et al. 2015 (الفصل السادس، الحاشية 1). واعتبارُ البقاء («retention») مقياسَ اندماج وضعٌ من هذا الكتاب: من يبقى يحصل على كمية — والكمية، بحسب الجزء الثاني، الشرطُ الأول.

[110] كلُّ المواضع في الفصول من الثاني إلى الثامن؛ وسجلُّ المصادر في الملحق يسردها مجموعةً، مع حالة الفحص (متحقَّق / يُراجَع على الورق) لكل موضع — حالُ التحقق جزءٌ من النشر لا مادة داخلية: هذا أيضًا من «قابل للفحص لا مُدّعى».

مرتَّب أبجديًا (لاتينيًا). الحالة: [V] = متحقَّق منه عند المصدر الأولي (نص كامل أو ملخّص الناشر؛ مسار التحقق في سجل التحقق) · [D] = يُراجَع على الطبعة الورقية/النص الكامل (مُعلَن كذلك في الحاشية المعنية). مواضع الفصول بين قوسين («Kap.» = فصل؛ «Motto Teil» = شعار الجزء). يُحتفَظ بالسجل بصيغته الببليوغرافية الأصلية في كل الطبعات اللغوية.

- Allport, G. W., The Nature of Prejudice, Reading/MA 1954 — [D] (Kap. 8)
- Augustinus, Confessiones, Buch I, Kap. 14 (I,14,23) — [V, lateinischer Volltext] (Motto Teil II)
- BAMF, Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2024, S. 17 ff., 19 — [V, PDF-Volltext] (Kap. 1, 9)
- Bruner, J., Actual Minds, Possible Worlds, Cambridge/MA 1986 — [D] (Kap. 8)
- Bruner, J., The narrative construction of reality, Critical Inquiry 18 (1991) 1–21 — [D] (Kap. 8)
- Butzkamm, W., Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, 3. Aufl. 2002 — [D] (Kap. 7)
- Butzkamm, W./Caldwell, J. A. W., The Bilingual Reform, Tübingen 2009 — [D] (Kap. 7)
- Cary, S., Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom, Portsmouth 2004 — [D] (Kap. 8)
- Clift, S./Hancox, G., The perceived benefits of singing, J Royal Society for the Promotion of Health 121 (2001) 248–256 — [V, Abstract] (Kap. 6)
- Cook, G., Translation in Language Teaching, Oxford 2010 — [D] (Kap. 8)
- Council of Europe, CEFR Companion Volume, Straßburg 2020 — [V, Kernaussage an coe.int; Pinpoints am PDF zu prüfen] (Kap. 7)
- Csíkszentmihályi, M., Flow: The Psychology of Optimal Experience, New York 1990 — [D] (Kap. 2)
- Day, R./Bamford, J., Extensive Reading in the Second Language Classroom, Cambridge 1998 — [D] (Kap. 8)
- Deci, E. L./Ryan, R. M., Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior, New York 1985 — [D] (Kap. 2)
- DeKeyser, R., Skill Acquisition Theory, in: VanPatten/Williams (Hg.), Theories in SLA, 2. Aufl. 2015 — [D] (Kap. 1)
- Dow, R./Vougioukalou, S., Wellbeing and Integration through Community Music, Contemporary Music Review 38 (2019) — [D, Verlagszugriff gesperrt] (Kap. 6)
- Dunbar, R., Grooming, Gossip, and the Evolution of Language, 1996 — [D] (Kap. 6)
- d'Ydewalle, G./Van de Poel, M., Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled TV, J Psycholinguistic Research 28 (1999) 227–244 — [D] (Kap. 3)
- Edmondson, A., Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams, Administrative Science Quarterly 44 (1999) 350–383 — [V, Definition am Volltext-Spiegel; am Druck zu prüfen] (Kap. 6)
- Elley, W./Cutting, B./Mangubhai, F./Hugo, C., Lifting Literacy Levels with Story Books, ERIC ED416441 (1996), S. 4 f. — [V, Volltext] (Kap. 2, 7, 8)

- Elley, W./Mangubhai, F., The impact of reading on second language learning, Reading Research Quarterly 19 (1983) 53–67 — [D; Befunde nach der Autoren-Darstellung ED416441 referiert] (Kap. 2)
- Ellis, R., Task-based Language Learning and Teaching, Oxford 2003 — [D] (Kap. 7)
- Ellis, R., The Study of Second Language Acquisition, 2. Aufl., Oxford 2008 — [D] (Kap. 1)
- Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001), Globalskala — [D; Raster online geprüft] (Kap. 1)
- García, O., Bilingual Education in the 21st Century, Malden 2009 — [D] (Kap. 7)
- García, O./Wei, L., Translanguaging, Basingstoke 2014 — [D] (Kap. 7, 8)
- Hattie, J., Visible Learning, London 2009 — [D; Effektstärken tw. sekundär, am Druck zu prüfen] (Kap. 7)
- Herder, J. G., Von Ähnlichkeit der mittlern englischen und deutschen Dichtkunst, Deutsches Museum 1777, S. 433 — [V, Digitalisat] (Motto Teil V)
- Horwitz, E. K./Horwitz, M. B./Cope, J., Foreign Language Classroom Anxiety, Modern Language Journal 70 (1986) 125–132 — [V, Volltext; Definition S. 128, FLCAS S. 129 f.] (Kap. 2, 6, 8, 9)
- Hulstijn, J., Incidental and intentional learning, in: Doughty/Long (Hg.), Handbook of SLA, Oxford 2003, S. 349–381 — [D] (Kap. 4)
- INVALSI, Ergebnisdarstellung Prova INVALSI 2025, Inglese grado 13 (invalsi.it) — [V, Institutsseite; Rapporto Nazionale am Volltext zu prüfen] (Kap. 1)
- IntV (Integrationskursverordnung), § 10 Abs. 1, § 11 Abs. 1 — [V, gesetze-im-internet.de] (Kap. 1)
- Kemmis, S./McTaggart, R./Nixon, R., The Action Research Planner, Singapur 2014 — [D] (Kap. 7)
- Koelsch, S., Brain and Music, Chichester 2012 — [D] (Kap. 8)
- Krashen, S., Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon 1982 (Internet-Ausgabe 2009), S. 10 f., 20 f., 30–32 — [V, Volltext] (Kap. 1, 2)
- Krashen, S., The Input Hypothesis, London 1985 — [D] (Kap. 2)
- Krashen, S., The Power of Reading, 2. Aufl., Westport 2004 — [D] (Kap. 8)
- Kreutz, G. et al., Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state, J Behavioral Medicine 27 (2004) 623–635 — [V, Abstract] (Kap. 6)
- Laufer, B./Hulstijn, J., Incidental vocabulary acquisition: The construct of task-induced involvement, Applied Linguistics 22 (2001) 1–26 — [D] (Kap. 4, 8)
- Lessing, G. E., Eine Duplik (1778), Erster Abschnitt — [V, Wortlaut an geprüften Zitatquellen; am Druck zu prüfen] (Motto Teil VI)
- Liao, S./Kruger, J.-L./Doherty, S., The impact of monolingual and bilingual subtitles, J Specialised Translation 33 (2020) 70–98 — [V, Open-Access-Volltext] (Kap. 3, 7)
- Lightbown, P./Spada, N., How Languages are Learned, 4. Aufl., Oxford 2013 — [D] (Kap. (1

- Long, M., The role of the linguistic environment in SLA, in: Ritchie/Bhatia (Hg.), Handbook of SLA, 1996, S. 413–468 — [D] (Kap. 2, 9)
- Long, M., SLA and Task-Based Language Teaching, Malden 2015 — [D] (Kap. 7)
- Ludke, K. M./Ferreira, F./Overy, K., Singing can facilitate foreign language learning, Memory & Cognition 42 (2014) 41–52 — [V, Volltext] (Kap. 5, 8)
- Mar, R. A./Oatley, K., The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience, Perspectives on Psychological Science 3 (2008) 173–192 — [V, Abstract] (Kap. 8)
- Mayer, R. E., Multimedia Learning, 3. Aufl., Cambridge 2021 — [D] (Kap. 3)
- McLaughlin, B., Theories of Second-Language Learning, London 1987 — [D] (Kap. 1, 2)
- Montero Perez, M./Peters, E./Clarebout, G./Desmet, P., Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning, Language Learning & Technology [V, Volltext] (Kap. 4) — 141–118 (2014) 1/18
- Montero Perez, M./Van Den Noortgate, W./Desmet, P., Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis, System 41 (2013) 720–739 — [V, Abstract-Kernaussage; g-Werte am Volltext zu prüfen] (Kap. 3)
- Murphey, T., The song stuck in my head phenomenon, System 18 (1990) 53–64 — [D] (Kap. 5)
- Murphey, T., Music and Song, Oxford 1992 — [D] (Kap. 5)
- Nation, I. S. P., Learning Vocabulary in Another Language, 2. Aufl., Cambridge 2013 — [D] (Kap. 4)
- Nietzsche, F., Götzen-Dämmerung, Sprüche und Pfeile 33 (1889) — [V, Gutenberg-Volltext] (Motto Teil III)
- Norris, J./Ortega, L., Effectiveness of L2 instruction, Language Learning 50 (2000) — [D] (Kap. 1)
- Oldenburg, R., The Great Good Place, New York 1989 — [D] (Kap. 6)
- Paivio, A., Mental Representations: A Dual Coding Approach, Oxford 1986 — [D] (Kap. 3)
- Paivio, A., Dual coding theory: Retrospect and current status, Canadian J Psychology 45 [D] (Kap. 3) — 287–255 (1991)
- Patel, A., Music, Language, and the Brain, Oxford 2008 — [D] (Kap. 5)
- Pearce, E./Launay, J./Dunbar, R. I. M., The ice-breaker effect, Royal Society Open Science 2 (2015) 150221 — [V, Abstract wörtlich] (Kap. 6, 9)
- Pettigrew, T. F./Tropp, L. R., A meta-analytic test of intergroup contact theory, J Personality and Social Psychology 90 (2006) 751–783 — [V, Abstract] (Kap. 8)
- Racette, A./Peretz, I., Learning lyrics: to sing or not to sing?, Memory & Cognition 35 [V, Abstract] (Kap. 5, 8) — 253–242 (2007)
- Richards, J. C./Rodgers, T. S., Approaches and Methods in Language Teaching, 3. Aufl., Cambridge 2014 — [D] (Kap. 7)
- Rosa, H., Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016 — [D] (Kap. 8)
- Ryan, R. M./Deci, E. L., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, American Psychologist 55 (2000) 68–78 — [D] (Kap. 2)

- Rupérez Micola, A./Aparicio Fenoll, A./Banal-Estañol, A./Bris, A., TV or not TV? The impact of subtitling on English skills, J Economic Behavior & Organization 158 (2019) [V, Volltext] (Kap. 3) — 499–487
- Schön, D. et al., Songs as an aid for language acquisition, Cognition 106 (2008) 975–983 [V, Abstract; Experimentdetails am Volltext zu prüfen] (Kap. 5) —
- Seume, J. G., Die Gesänge (1804) — [V, Digitalisate] (Motto Teil IV)
- Slamecka, N. J./Graf, P., The generation effect, JEP: Human Learning and Memory 4 [V, Abstract] (Kap. 8) — 604–592 (1978)
- Streifler, D., Kalibriertes Vertrauen, ra.de-Verlag 2026 — [V, Schwesterband der Reihe] (Kap. 4)
- Swain, M., Communicative competence, in: Gass/Madden (Hg.), Input in SLA, Rowley S. 235–253 — [D] (Kap. 2, 9) ,1985
- Teimouri, Y./Goetze, J./Plonsky, L., Second language anxiety and achievement: A meta-analysis, SSLA 41 (2019) 363–387 — [D] (Kap. 2)
- Twain, M., A Tramp Abroad, Anhang D: The Awful German Language (1880) — [V, Wikisource-Transkription] (Motto Teil I)
- UrhG (Urheberrechtsgesetz), § 60a (mit § 60h) — [V, gesetze-im-internet.de, abgerufen (Kap. 9) [25-07-2026
- Vanderplank, R., The value of teletext sub-titles in language learning, ELT Journal 42 [D] (Kap. 3) — 281–272 (1988)
- Vanderplank, R., Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching, London [D] (Kap. 3) — 2016
- Vygotskij, L. S., Mind in Society, Cambridge/MA 1978, S. 86 — [V, Standardrezeption mehrfach; am Druck zu prüfen] (Kap. 7)
- Wallace, W. T., Memory for music: Effect of melody on recall of text, JEP: LMC 20 (1994) [V, Abstract/Rezeption; am Volltext zu prüfen] (Kap. 5, 8) — 1485–1471
- Wang, A./Pellicer-Sánchez, A., Incidental vocabulary learning from bilingual subtitled viewing, Language Learning 72 (2022) — [D] (Kap. 3)
- Welch, G. F. et al., Singing and social inclusion, Frontiers in Psychology 5 (2014) 803 — [V, PMC-Volltext] (Kap. 6, 8)
- Winke, P./Gass, S./Sydorenko, T., The effects of captioning videos, Language Learning & Technology 14/1 (2010) 65–86 — [V, Volltext] (Kap. 3)
- Wood, D./Bruner, J. S./Ross, G., The role of tutoring in problem solving, J Child Psychology and Psychiatry 17 (1976) 89–100 — [D, Verlagszugriff gesperrt] (Kap. 7)
- Yanagisawa, A./Webb, S./Uchihara, T., How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading?, SSLA 42 (2020) 411–438 — [V, Verlagsabstract] (Kap. 4, 7, 8)

الاختصارات

- BAMF — المكتب الاتحادي الألماني للهجرة واللاجئين (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)
- DTZ — اختبار الألمانية للمهاجرين (Deutsch-Test für Zuwanderer)
- ES — حجم الأثر
- FLCAS — مقياس قلق اللغة الأجنبية في الصف (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)
- CEFR/GER — الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات
- IntV — لائحة دورات الاندماج الألمانية (Integrationskursverordnung)
- INVALSI — المعهد الوطني الإيطالي لتقويم نظام التعليم
- JEP — Journal of Experimental Psychology
- L1 / L2 — اللغة الأولى (الأم) / اللغة الثانية أو الأجنبية
- LLT — Language Learning & Technology (مجلة)
- SLA — اكتساب اللغة الثانية (Second Language Acquisition)
- SSLA — Studies in Second Language Acquisition (مجلة)
- TBLT — التدريس القائم على المهمات (Task-Based Language Teaching)
- TOEFL — اختبار الإنكليزية لغةً أجنبية
- UE — حصة/وحدات تدريس (Unterrichtseinheit)
- ZPD — منطقة النمو الوشيك (Zone of Proximal Development)

- المِصفاة الوجدانية — صورة كراشن للحاجز بين المُدخَل المفهوم واكتساب اللغة بسبب الخوف أو قلة الثقة أو فتور الدافعية؛ مِصفاة عالية = يمرّ القليل (الفصل 2).
- Captions / الترجمة بلغة الهدف — سطر مكتوب باللغة نفسها التي ينطق بها الصوت؛ يقطّع سيل الصوت ويربط الصوت بالكتابة (الفصل 3).
- ChordPro — صيغة نصية لكتب الأغاني تدمج رموز الأكوردات في الكلمات؛ معيار ممارسة الغناء الجماعي وأساس وحدة كتاب الأغاني (الفصل 5).
- الترجمة المزدوجة (الثنائية اللغة) — عرض متزامن لسطر لغة الهدف وسطر اللغة الأم؛ الشكل المبني لمشغّل بونتيفو (الفصل 3).
- المكان الثالث — مصطلح أولدنبورغ للفضاءات الجماعية المحايدة المسوّية للمكانة بجانب البيت والعمل؛ في هذا الكتاب: الجوقة (الفصل 6).
- الترميز المزدوج (dual coding) — نظرية بايفيو في نظامي ذاكرة موصولين (لفظي وصوري)؛ المحتوى المرمَّز مرتين له طرق استرجاع أكثر (الفصل 3).
- DTZ — «اختبار الألمانية للمهاجرين»، الاختبار الختامي المتدرج لدورة الاندماج الألمانية (B1/A2) (الفصل 1).
- FLCAS — مقياس قلق اللغة الأجنبية في الصف؛ المقياس المعياري لقياس قلق اللغة الأجنبية (هورويتز وآخرون 1986) (الفصلان 2 و9).
- التدفق (Flow) — حالة تشيكسنتميهاي للنشاط الذي يحمل نفسه بنفسه ويختفي فيه الجهد من الخبرة (الفصل 2).
- أثر التوليد — المحتوى المُنتَج ذاتيًا يُحفظ أفضل من المقروء فقط (سلاميكا وغراف 1978) (الفصل 8).
- الإطار الأوروبي المرجعي (CEFR/GER) — الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؛ المستويات A1–C2، وB1 = «العتبة» (الفصل 1).
- الحاشية الشارحة (gloss) — شرح موجز لكلمة على هامش النص؛ رقميًا: الشرح بالنقرة (الفصل 4).
- i + 1 — معادلة كراشن لمُدخَل يعلو الحالَ الراهنة i بدرجة؛ الاكتساب يحدث عند فهم مُدخَل كهذا (الفصل 2).
- التعلم العرضي — التعلم نتاجًا جانبيًا لانشغال قائم على الفهم، بلا نية تعلم (الفصل 4).
- عبء الانخراط (involvement load) — نموذج لاوفر/هولستاين الثلاثي لعمق المعالجة في تعلم الكلمات: حاجة، بحث، تقويم (الفصل 4).
- فرضية التواصل — شروط ألبورت التي يخفض فيها اللقاء بين الجماعات الأحكام المسبقة (تكافؤ المكانة، هدف مشترك)؛ أكدها تلويًا بتيغرو/تروب (الفصل 8).
- هِبة الأغاني — نموذج التبادل في هذا المفهوم: استعمال كتاب الأغاني للمسرح والتمرين مقابل ترخيص مباشر لأعمال مفردة للفضاء التعليمي (الفصل 9).
- المرساة الذهنية — شبكة فحص هذا الكتاب: «مفهوم؟ راسخ؟ موصول؟» (الفصل 2).
- Misgrounding — مرجع موجود لكنه لا يحمل الدعوى (مصطلح من الكتاب الشقيق Kalibriertes Vertrauen) (الفصل 4).
- الأمان النفسي — اقتناع الجماعة المشترك، عند إدموندسون، بأن المخاطرة بين الأشخاص (السؤال، الخطأ) لا تُعاقَب؛ شرطٌ مسبق للتعلم (الفصل 6).
- مفارقة الحقوق — خلاصة هذا الكتاب: المادة الأقوى لغويًا وعاطفيًا هي الأصعب استعمالًا بيقين قانوني في فضاء التعلم (الفصل 9.4).
- السقالة (scaffolding) — بنية دعم قابلة للتفكيك يقيمها الأقدرُ للمتعلم (وود/برونر/روس 1976) (الفصل 7).
- نظرية التقرير الذاتي (SDT) — نظرية الدافعية عند ديسي/رايان: الاستقلالية والكفاءة والانتماء حاجاتٍ أساسية يحمل الانخراطُ نفسه منها (الفصل 2).

- Translanguaging — فهم التعدد اللغوي ذخيرةً مشتركة واحدة؛ تربويًا: اللغة الأولى أداةٌ مشروعة في الصف (الفصل 7).
- منطقة النمو الوشيك (ZPD) — مسافة فيغوتسكي بين ما يستطيعه المتعلم وحده وما يستطيعه بمساعدة؛ موضع التعلم (الفصل 7).

عن المفهوم والفريق

بونتيفو (pontivo.de) منصةٌ لاكتساب اللغات بالفيلم والأغنية والجماعة: فيديو أصلي بمشغّل ترجمة ثنائي اللغة متزامن وشرح بالنقرة؛ وكتابُ أغانٍ بالأكوردات للغناء الجماعي في مجموعات مع وضع المعلم/التلميذ؛ وصفٌّ لسيناريوهات تعلم على المحرك المتعدد اللغات نفسه؛ والقصة المصورة «Coro One Sky» سقفًا سرديًا. تطوّر المنصةَ فريقٌ صغير حول ra.de Verlags-KG.

هذا الكتاب هو لبونتيفو ما هو الكتاب الشقيق Kalibriertes Vertrauen لموقع trust-on.net: التسويغ العلمي المفتوح للمقاربة — بما في ذلك قائمة ما لم يثبت بعد. يصدر بوصفه المجلد الأول من سلسلة « Schriften zur Sprachbildung mit Film und Musik» (كتابات في التربية اللغوية بالفيلم والموسيقى) عن ra.de-Verlag (وصول مفتوح ماسي: قراءة حرة، بلا رسوم على القراء ولا على المؤلفين).

القابلية للفحص. كل موضع استشهاد في هذا الكتاب يحمل حالةَ تحقق (متحقَّق منه عند المصدر الأولي، أو صراحةً «يُراجَع على الطبعة الورقية»)؛ وسجلُّ التحقق جزء من مواد النشر. التصحيحات والدحوض مرحَّب بها وتُدمج في مراجعات مع بروتوكول تغييرات — معيار السلسلة يسري على هذا الكتاب أيضًا: قابل للفحص لا مُدّعى.

هذا النص العربي ترجمة عن الأصل الألماني؛ وعند الشك تكون الحجية للنسخة الألمانية.