Arabiyatuna
Jurnal Bahasa Arab

Vol. 10. No. 2, November 2026, 801-824
P-ISSN: 2580-5045, E-ISSN: 2580-5053
DOI: http://dx.doi.org/10.29240/jba.v10i2.16961

المحسنات اللفظية في أبيات المحفوظات للصف الثالث بكلية المعلمين الإسلامية كونتور: تحليل بلاغي لعلاقة البنية الصوتية بالمعنى وإمكاناتها التعليمية

Verbal Rhetorical Devices in Third-Grade Mahfudzat Verses at KMI Gontor: A Rhetorical Analysis of Sound–Meaning Relations and Their Pedagogical Potential

Fitri Setyo Rini[1]*, Muhammad Wahyudi[2], Hamdan Fadhlika Farani[3]
Universitas Darussalam Gontor, Indonesia[1,2,3]

*Corresponding Author: *fitrisetyo2@unida.gontor.ac.id*

Cite this article:
Setyo Rini, F., Wahyudi, M., & Fadhlika Farani, H. (2026). The Verbal Rhetorical Devices in Third-Grade Mahfudzat Verses at KMI Gontor: A Rhetorical Analysis of Sound–Meaning Relations and Their Pedagogical Potential. Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab, 10(2), 801–824. https://doi.org/10.29240/jba.v10i2.16961

Received: 20-05-2026	Revised: 29-08-2026	Accepted: 03-11-2026

Abstract

Verbal rhetorical devices *(al-muhassināt al-lafziyyah)* in instructional texts may support reception and memorization, yet their sound–meaning relations in pesantren teaching materials remain unexamined. Previous studies have addressed these devices in Qur'anic, literary, and didactic verse, or simile and metaphor in upper-grade Mahfudzat at KMI Gontor, but not the Grade Three Mahfudzat, where students encounter badi' patterns implicitly before formal instruction in 'ilm al-badi'. This study aims to identify the verbal rhetorical devices in these verses and their distribution, to analyze how their phonological and morpho-syntactic structures relate to meaning and rhetorical function, and to infer their pedagogical potential. Using a qualitative descriptive-analytical design based on documentary analysis, the study examined all 58 verses in the fourteen poetic lessons of the Grade Three *Mahfudzat* textbook. Each verse was coded against operational definitions drawn from al-Īdāḥ, ʿArūs al-Afrāḥ, Jawāhir al-Balāghah, and al-ʿUmdah, and every occurrence was analyzed at four levels: phonological, morpho-syntactic, semantic, and rhetorical-pedagogical. Twenty-six verses (44.8%) contain at least one local device, yielding 27 occurrences: jinās and its derivational variants

Copyright © 2026 **Author'(s)**
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

(14; 51.9%), radd al-ʿajz ʿalā al-ṣadr (6; 22.2%), taṣrīʿ, muwāzanah, and luzūm mā lā yalzam (2 each; 7.4%), and izdiwāj (1; 3.7%). No *saj'* was counted in verse, since hemistich rhyme in rajaz *muzdawij* is an obligatory rhyme rather than an optional device, and no *tarsi'* was found. Fifteen verses display insijām, reported separately as a holistic stylistic quality. Root repetition across derived words is the dominant sound mechanism, linking rhythm, morphology, and meaning. The study distinguishes rhetorical ornament from prosodic constraint in a didactic corpus and outlines pedagogical possibilities, notably using derivational families and radd al-'ajz positions as cues for memorization and comprehension. These possibilities still require empirical testing.

Keywords: Verbal rhetorical devices; Derivational paronomasia; *Radd al-'ajz 'ala al-shadr*; *Mahfudzat*; Rhetoric teaching

المقدمة

تتبوأ اللغة العربية مكانة خاصة في التعليم الإسلامي لما تحمله من معاني القرآن الكريم والسنة النبوية، وما تُكسبه للمتعلم من ذوقٍ لغويٍ رفيع (Hamid et al., 2024). ومن دقائقها علمُ البديع الذي يُعنى بتحسين الكلام دون إخلالٍ بالمعنى، ومن أبرز مظاهره المحسنات اللفظية التي تُضفي على النصوص جمالًا صوتيًّا وتناسقًا أسلوبيًّا (Malik et al., 2024; Rini et al., 2024). وتحضر هذه الظاهرة في نصوص المحفوظات بكلية المعلمين الإسلامية، وهي مختارات أدبية يغلب عليها الشعر وتزخر بالجناس والسجع والترصيع (Rob'iah et al., 2025)، وتُدرَج في مقررات اللغة العربية قصدَ ترسيخ القيم الإسلامية، وتقوية ملكة الحفظ، وتعويد الطلاب تذوق الأدب العربي وأساليبه البلاغية (Hanifa & Tajudin, 2026). ولا تقف المحسنات فيها عند حدّ الزينة، بل تؤدي وظيفة تعليمية تُعين على جذب الانتباه، وتيسير الفهم، واستحضار المعاني (Elbanjari & Nurhayati, 2022)، ولا سيما في مقرر الصف الثالث الذي تغلب عليه النصوص الشعرية بما فيها من جناس ورد العجز على الصدر وتصريع (Muzakki, 2024). غير أن هذا الحضور لا يصاحبه في كثير من الأحيان إدراكٌ دقيق من الطلاب لوظيفتها البلاغية وأثرها في النص (Saputra & Daud, 2024)، كما أن العناية بالجوانب البلاغية في التطبيق التعليمي ما تزال محدودة، مما يستدعي دراسة منظمة تكشف أنواع هذه المحسنات ومواضعها وخصائصها، ودورها في تيسير الحفظ وتنمية الذوق البلاغي (Armita & Mohd Saad, 2025).

وتستند الدراسة إلى إطارين متكاملين. أولهما الإطار البلاغي التراثي الذي يعرّف علم البديع بأنه العلم الذي تُعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية مطابقته لمقتضى الحال ووضوح دلالته

(al-Hāshimī, 2019, p. 361)، ويجعل من وجوهه اللفظية الجناس وما يلحق به، ورد العجز على الصدر، والسجع وفروعه كالترصيع والتشطير والتصريع، والموازنة، ولزوم ما لا يلزم (al-Qazwīnī, 1998, pp. 354–367; al-Subkī, 2003, Vol. 2, pp. 282–307). وقد قيّد عبد القاهر الجرجاني قيمة هذه المحسنات بخدمتها للمعنى، فقرر أنك لا تجد تجنيسًا مقبولًا ولا سجعًا حسنًا «حتى يكون المعنى هو الذي طلبه واستدعاه» (al-Jurjānī, 1991, p. 11)؛ ولذلك لا يكفي إثبات وجود المحسن، بل يلزم بيان علاقته بالمعنى. وثانيهما إطار لساني نفسي يفسّر أثر الأنماط الصوتية المتكررة في التعلم؛ إذ تُعدّ الحلقة الصوتية (phonological loop) في الذاكرة العاملة أداةً لتعلم الأشكال اللفظية الجديدة واستبقائها (Baddeley et al., 1998)، وتُختزن التعابير الصيغية (formulaic sequences) وحداتٍ جاهزة تُستدعى كاملة فتخفف عبء المعالجة (Wray, 2002, p. 9)، ويعمل الوزن والقافية قيودًا مساعدة على التذكر في التقاليد الشفهية (Rubin, 1995)، وتُتلقى الأقوال الحِكمية المقفّاة على أنها أصدق من نظيراتها غير المقفّاة (McGlone & Tofighbakhsh, 2000)، ويرفع توجيه انتباه المتعلم إلى التكرار الصوتي استبقاءَ التراكيب (Lindstromberg & Boers, 2008)، انسجامًا مع فرضية الملاحظة (noticing hypothesis) التي تجعل الانتباه الواعي شرطًا لتحويل المدخلات إلى مكتسبات (Schmidt, 1990). ويتيح الجمع بين الإطارين قراءة المحسن اللفظي بوصفه ظاهرة جمالية ذات وظيفة معرفية تعليمية محتملة، مع التمييز بين ما تثبته البيانات النصية وما تفترضه النظرية.

وتنتظم الدراسات السابقة في أربعة اتجاهات. الأول تناول المحسنات اللفظية في المتون البلاغية والنصوص الأدبية والدينية؛ فحللت دراسة بختيار وخانف (Bachtiar & Khanif, 2025) المحسنات في «شرح عقود الجمان» للسيوطي وربطتها بتنمية مهارة الكلام، غير أن مادتها متن بلاغي موجّه إلى متعلمين متقدمين يدرسون البلاغة دراسة صريحة، وانصرفت دراسة شحران (Syahran, 2019) في سورة الرحمن ودراسة المهنا (al-Muhanna, 2025) في مكاتيب الأئمة إلى أنواع المحسنات وبنيتها الصوتية وأغراضها داخل النص، دون نظر في أثرها في المتلقي المتعلم. والثاني تناولها في المنظومات التعليمية، كدراسة نيتا وزميليها (Nita et al., 2024) التي بيّنت أن المحسنات في «ألفية ابن مالك» تحقق انسجامًا صوتيًا ييسر الحفظ؛ وهي أقرب الدراسات إلى هذا البحث من جهة الوظيفة، لكنها تقف عند متن نحوي يُحفظ لضبط القواعد، لا عند نصوص أدبية قيمية تُدرَّس لتنمية الذوق والحفظ معًا، وأكدت دراسة زكريا (Zakriya & Rahim, 2022) في الخطب الحسنية أهمية المحسنات اللفظية والمعنوية في فهم النصوص الخطابية.

والاتجاه الثالث اتخذ مقررات كلية المعلمين الإسلامية بمعهد دار السلام كونتور مادةً له؛ فدُرس التشبيه وأغراضه في محفوظات الصف الرابع (Ahmad et al., 2023)، والمجاز في محفوظات

الصف الخامس (Saputra & Daud, 2024)، والجناس في كتاب تاريخ الأدب العربي للصف السادس (Zahidah et al., 2025)، والعروض والقوافي والضرورات الشعرية في أبيات محفوظات الصف الثالث نفسها، إذ رُصدت فيها ثمانية بحور منها الرجز والبسيط والوافر والكامل والطويل (Hafidzi, 2025)؛ فهذه الدراسات تتركز إما في مباحث علم البيان في الصفوف العليا، وإما في البنية العروضية دون البديع. والرابع تناول المحفوظات من زاوية تربوية قيمية تبحث في أثرها في الأخلاق وبناء الشخصية (Al Fajar, 2024; Dholi et al., 2025; Elbanjari & Nurhayati, 2022; Muzakki, 2024)، أو من زاوية لسانية معرفية تحلل الاستعارات التصورية فيها (Hanifa & Tajudin, 2026; Rob'iah et al., 2025). ومن هذه الخريطة يتضح أن المحسنات اللفظية في محفوظات الصف الثالث لم تُدرس بعدُ، وأن الحد الفاصل بين ما تفرضه القافية والوزن وما يختاره الشاعر من محسنات لم يُختبر في نص تعليمي. وتتميز هذه المرحلة بأمرين: أن الطالب يتلقى فيها أنماط البديع تلقيًا ضمنيًا عبر الحفظ والتسميع قبل أن يدرس علم البديع دراسة منهجية في الصف السادس، وأن نصوصها حِكم قصيرة موزونة يتضافر فيها الوزن والقافية والمحسن في دعم الحفظ.

وبناءً على ذلك، تتحدد إسهامات البحث في ثلاثة جوانب: منهجي يتمثل في التمييز الإجرائي بين المحسن البديعي المختار والقيد العروضي الواجب، كالتفريق بين السجع والتصريع وقافية الرجز المزدوج، وفي تحليل كل شاهد على أربعة مستويات تربط الصوت بالصرف والتركيب والمعنى؛ ومعرفي يتمثل في رصد شامل لأبيات المقرر كلها، يكشف عن نمط لم تلتفت إليه الدراسات السابقة، هو غلبة التكرار الاشتقاقي للجذر على المحسنات الصوتية الأخرى؛ وتطبيقي يتمثل في استنباط إمكانات تعليمية محددة تقوم على هذا النمط، مع التنبيه إلى أنها فرضيات تحتاج إلى اختبار ميداني. وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة: (١) ما المحسنات اللفظية الواردة في أبيات المحفوظات للصف الثالث، وما توزيعها؟ (٢) كيف تتعالق البنية الصوتية والصرفية التركيبية لهذه المحسنات بمعانيها ووظائفها البلاغية؟ (٣) ما الإمكانات التعليمية التي تتيحها هذه المحسنات لتعليم اللغة العربية؟

منهج البحث

تصميم البحث ومصدر البيانات

اعتمدت الدراسة منهجًا كيفيًا يقوم على الدراسة المكتبية، مع توظيف المقاربة الوصفية التحليلية بما ينسجم مع طبيعة الموضوع (Rini et al., 2023, 2024)، مع تعزيز التحليل النوعي بإحصاء وصفي بسيط (التكرار والنسبة المئوية) لبيان أوزان الظواهر (Makateng & Mokala,

(2025. ومصدر البيانات كتاب «درس المحفوظات» للصف الثالث بكلية المعلمين الإسلامية (Kulliyyat al-Mu□allimīn al-Islāmiyyah, n.d.)، وهو مقرر من ستة عشر درسًا: أربعة عشر درسًا شعريًا (الدروس ٢–١٥) تضم ٥٨ بيتًا، ودرسان نثريان هما وصية علي بن أبي طالب (الدرس ١) والأحاديث والآثار (الدرس ١٦). وقد شملت الدراسة الأبيات الثمانية والخمسين كلها دون انتقاء (المسح الشامل) (Haq & Yasin, 2025)، واستُبعد الدرسان النثريان لأن موضوع الدراسة هو تفاعل المحسن مع الوزن والقافية في النص الموزون، ولأن السجع النثري يحتاج إلى معايير مختلفة للعدّ. ويُحال إلى كل بيت برمز يتكون من رقم الدرس ورقم البيت فيه (مثل ٥,١).

أداة البحث: الإطار التصنيفي والتعريفات الإجرائية

اعتُمدت في بناء الإطار التصنيفي مصادر بلاغية أصلية، هي: «الإيضاح في علوم البلاغة» للخطيب القزويني، و«عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح» لبهاء الدين السبكي، و«جواهر البلاغة» لأحمد الهاشمي، و«العمدة» لابن رشيق القيرواني فيما يتصل بالتصريع والمزدوج، و«أسرار البلاغة» لعبد القاهر الجرجاني فيما يتصل بعلاقة المحسن بالمعنى (Rini et al., 2024). ورُجع إلى دراسة ابن حافظي (Hafidzi, 2025) في تحديد بحور الأبيات، وإلى الدراسات السابقة والمعاجم اللغوية في تفسير الألفاظ. ولا يُعدّ المحسن إلا إذا انطبق عليه تعريف إجرائي ذو مؤشر قابل للملاحظة، كما يبينه الجدول ١.

الجدول ١: التعريفات الإجرائية ومؤشرات التعرف المعتمدة في الترميز

المحسن	التعريف الإجرائي	مؤشر التعرف في البيت	المصدر
الجناس وملحقاته	تشابه اللفظين في النطق مع اختلاف المعنى؛ تامّ إن اتفقا في أنواع الحروف وعددها وهيئتها وترتيبها، وغير تامّ إن اختلفا في واحد منها، ويلحق به ما جمعهما الاشتقاق.	لفظان متحدا الصورة الصوتية أو متقاربان، أو يجمعهما جذر واحد بصيغتين مختلفتين.	al-Qazwīnī (1998, pp. 354, 359); al-Subkī (2003, Vol. 2, p. 282)
رد العجز على الصدر	أن يُجعل أحد اللفظين المكررين أو المتجانسين أو الملحقين بهما في آخر البيت، والآخر في صدر المصراع الأول أو حشوه أو آخره أو في صدر الثاني.	لفظ في القافية يكرر لفظًا أو جذرًا ورد قبله في البيت.	al-Qazwīnī (1998, pp. 360–361); al-Subkī (2003, Vol. 2, pp. 291–293)
التصريع	جعل العروض مقفاة تقفية الضرب، تابعة له في الوزن.	اتحاد آخر الشطرين وزنًا ورويًّا في بيت من قصيدة مقصّدة.	al-Qazwīnī (1998, p. 365); Ibn Rashīq al-Qayrawānī (1981, Vol. 1, p. 173)

المحسن	التعريف الإجرائي	مؤشر التعرف في البيت	المصدر
الموازنة (المماثلة)	تساوي الفاصلتين في الوزن دون التقفية؛ فإن تساوت ألفاظ القرينتين أو أكثرها وزنًا فهي المماثلة.	تقابل ألفاظ الشطرين في الصيغة مع اختلاف الحرف الأخير.	al-Qazwīnī (1998, p. 366); al-Subkī (2003, Vol. 2, p. 303)
لزوم ما لا يلزم	أن يجيء قبل حرف الرويّ أو ما في معناه من الفاصلة ما ليس بلازم في السجع أو القافية، ويُلتزم في بيتين أو فاصلتين فأكثر.	حرف ثابت قبل الرويّ أو الردف في قافيتين متتاليتين أو أكثر.	al-Qazwīnī (1998, p. 367); al-Subkī (2003, Vol. 2, p. 307)
الازدواج	تجانس اللفظين المجاورين.	لفظان متجاوران من جذر واحد أو صيغة متقاربة.	al-Hāshimī (2019, pp. 403–420)
السجع	تواطؤ الفاصلتين من النثر على حرف واحد، ويُلحق به في الشعر ما وقع في الفواصل الداخلية للبيت (التشطير).	فواصل داخلية متحدة الحرف الأخير غير مفروضة بالقافية.	al-Qazwīnī (1998, pp. 362, 364–365)
الترصيع	أن يكون ما في إحدى القرينتين من الألفاظ أو أكثرها مثل ما يقابله من الأخرى وزنًا وتقفية.	تقابل الألفاظ وزنًا وتقفيةً معًا.	al-Qazwīnī (1998, p. 362); al-Subkī (2003, Vol. 2, p. 300)
الانسجام (سمة كلية)	سلامة الألفاظ وسهولة المعاني مع جزالتهما وتناسبهما.	يُقدّر على مستوى البيت كله، ويُعرض مستقلًا عن المحسنات الموضعية.	al-Hāshimī (2019, pp. 403–420)

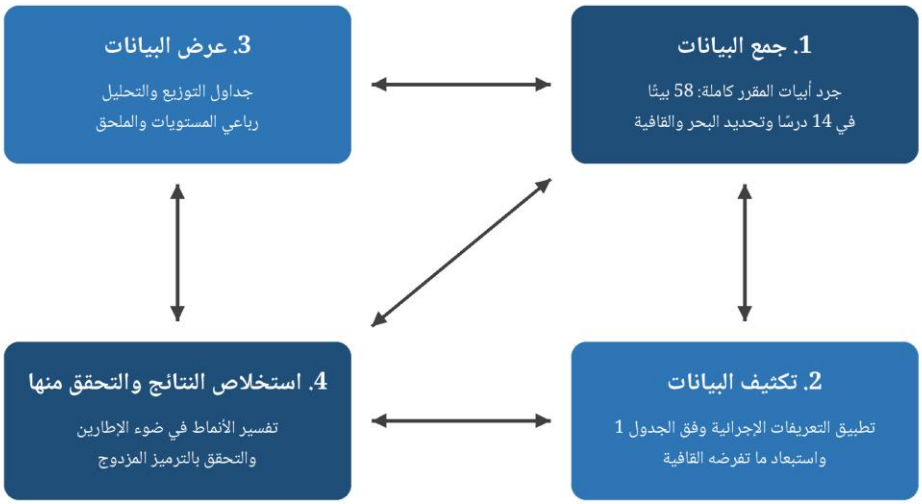
ويقوم هذا التصنيف على ثلاثة حدود فاصلة: أولها التفريق بين السجع والقافية؛ فالسجع في الأصل «تواطؤ الفاصلتين من النثر على حرف واحد»، أما تقفية الشطرين في الرجز المزدوج، الذي يأتي «مصراعين مصراعين» تختلف قوافيه، فقافية يفرضها البناء العروضي فلا تُعدّ محسنًا (al-Qazwīnī, 1998, pp. 362, 364–365; Ibn Rashīq al-Qayrawānī, 1981, Vol. 1, pp. 173, 180)؛ وثانيها التفريق بين التصريع، وهو تقفية العروض بقافية الضرب في البيت المقصّد، ولزوم ما لا يلزم، وهو التزام حرف قبل الرويّ لا تقتضيه القافية؛ وثالثها التمييز بين الانسجام والمحسنات الموضعية؛ فقد عدّ الهاشمي «الانسجام أو السهولة» من المحسنات اللفظية، وعرّفه بأنه سلامة الألفاظ وسهولة المعاني مع جزالتهما وتناسبهما، ومثّل له بقوله «ما وهب الله لامرئ هبة أفضل من عقله ومن أدبه»، وهو من أبيات المقرر (al-Hāshimī, 2019, pp. 403–420). غير أن معياره كلي يتعلق بسبك البيت كله، فعُرض في هذه الدراسة مستقلًا عن المحسنات الموضعية التي ترتبط بلفظين أو موضعين محددين، ولم يُجمع معها في نسبة واحدة.

إجراءات جمع البيانات

جُمعت البيانات بطريقة وثائقية تقوم على حصر الأبيات كلها، ثم تدوين كل بيت مع بحره وقافيته تمهيدًا لترميزه (Zaki et al., 2025). واتُّخذ البيتُ وحدةً للتحليل، وحالةُ التوظيف وحدةً للعدّ؛ فإذا اشتمل البيت على نوعين مختلفين من المحسنات حُسب كل نوع حالةً مستقلة، وإذا تكرر النوع الواحد في البيت حُسب حالة واحدة، ويُحسب البيت ضمن الأبيات المشتملة على محسنات مرة واحدة.

تحليل البيانات

أُنجز تحليل البيانات وفق النموذج التفاعلي لمايلز وهوبرمان وسالدانا (Miles et al., 2014, pp. 12–14)، الذي يوضحه الشكل ١، ويقوم على أربع مراحل متداخلة (Mezmir, 2020)، فُصّلت في ثماني خطوات إجرائية: (١) جرد الأبيات الثمانية والخمسين وترقيمها؛ (٢) تحديد بحر كل بيت وقافيته؛ (٣) رصد الظواهر اللفظية المحتملة؛ (٤) تحديد وحدة التحليل والعدّ؛ (٥) التصنيف وفق التعريفات الإجرائية في الجدول ١، مع استبعاد ما تفرضه القافية؛ (٦) تحليل كل حالة على المستويات الصوتي والصرفي التركيبي والدلالي والبلاغي التعليمي؛ (٧) التحقق من التصنيف؛ (٨) عرض التوزيع الكمي. وتقع الخطوتان الأولى والثانية في مرحلة جمع البيانات، والثالثة إلى السادسة في مرحلة التكثيف، والثامنة في مرحلة العرض، والسابعة في مرحلة استخلاص النتائج والتحقق منها (Salmona & Kaczynski, 2024). وتشير الأسهم المزدوجة إلى أن المراحل غير خطية، فيُرجع إلى التكثيف كلما ظهر شاهد يحتاج إلى إعادة تصنيف.



الشكل ١: مراحل تحليل البيانات وفق النموذج التفاعلي لمايلز وهوبرمان وسالدانا

التحقق من مصداقية البيانات

اتُّبعت ثلاثة إجراءات للتحقق من المصداقية: أولها تثليث المصادر النظرية، إذ قوبل كل تعريف إجرائي بأكثر من مصدر بلاغي حيثما أمكن، وقوبلت نصوص الأبيات بنص المقرر؛ وثانيها الترميز المزدوج، إذ رُمّزت الأبيات كلها ترميزًا أول، ثم أُعيد ترميزها ترميزًا ثانيًا مستقلًا بالتعريفات الإجرائية نفسها، ونوقشت مواضع الاختلاف حتى الاتفاق؛ وثالثها مراجعة كل حالة على المستويات الأربعة للتأكد من أن التصنيف يستند إلى قرينة في البيت لا إلى انطباع عام. وقد أُخرج بذلك ما عُدّ في الترميز الأول محسنًا وهو قافية واجبة أو طباق معنوي، كالتوافق بين «المساعدة» و«المعاضدة» في الرجز المزدوج، والتقابل بين «صغير» و«عظيم»، وأُثبت ما لم يلتفت إليه، كالجناس الاشتقاقي ورد العجز على الصدر. والدراسة تحليل نصي، فما يُذكر من وظائف تعليمية إنما هو إمكانات مستنبطة من خصائص النص ومن الدراسات السابقة، لا آثار مقيسة لدى المتعلمين.

نتائج البحث ومناقشاتها

أنواع المحسنات اللفظية في أبيات المحفوظات وتوزيعها

تبيّن بعد الحصر الشامل أن ٢٦ بيتًا من أصل ٥٨، أي بنسبة ٤٤,٨%، تشتمل على محسن لفظي موضعي واحد على الأقل، بمجموع ٢٧ حالة توظيف؛ إذ اجتمع في البيت ٢,٤ التصريع والجناس الاشتقاقي، وفي البيت ٩,١ رد العجز على الصدر والجناس الاشتقاقي، بينما امتدت حالة

لزوم ما لا يلزم في الدرس ١٥ على بيتين. ويعرض الجدول ٢ توزيع هذه الحالات، ومعها ظاهرتان لم تُدخلا في العدّ: قافية الرجز المزدوج، والانسجام بوصفه سمة كلية.

الجدول ٢: توزيع المحسنات اللفظية الموضعية في أبيات المحفوظات (ن = ٢٧ حالة في ٢٦ بيتًا)

نوع المحسن	عدد الحالات	النسبة المئوية	رموز الأبيات
الجناس وملحقاته (اشتقاق ١٢، تام ١، ناقص ١)	١٤	%٥١,٩	٢,٢، ٢,٤، ٢,٦، ٣,٣، ٧,٢، ٩,١، ١٠,١، ١٠,٣، ١١,٣، ١١,٤، ١١,٥، ١٢,٣، ١٢,٥، ١٤,١
رد العجز على الصدر	٦	%٢٢,٢	٣,١، ٤,٢، ٥,١، ٥,٣، ٩,١، ١١,٦
التصريع	٢	%٧,٤	٢,٤، ٨,١
الموازنة (المماثلة)	٢	%٧,٤	٧,٤، ٨,٢
لزوم ما لا يلزم	٢	%٧,٤	١١,٢؛ ١٥,١–١٥,٢
الازدواج	١	%٣,٧	١٢,٢
السجع والترصيع	٠	%٠	—
المجموع	**٢٧**	**%١٠٠**	**٢٦ بيتًا**
ظواهر لم تدخل في العدّ: قافية الرجز المزدوج	٩ أبيات	١٥,٥% من الأبيات	٦,١–٦,٣، ١١,١–١١,٦
ظواهر لم تدخل في العدّ: الانسجام (سمة كلية)	١٥ بيتًا	٢٥,٩% من الأبيات	٢,١–٢,٦، ٨,١، ٨,٥، ٩,١، ١١,٣، ١١,٤، ١١,٦، ١٢,٣، ١٣,١، ١٣,٥

يتصدر الجناس وملحقاته بأكثر من نصف الحالات، يليه رد العجز على الصدر، ثم بقية الأنواع بحالات قليلة. ويجمع النوعين الأولين أصل واحد هو تكرار الجذر في كلمتين مشتقتين؛ إذ يقوم اثنا عشر شاهدًا من شواهد الجناس على الاشتقاق، وتقوم شواهد رد العجز الستة كلها على تكرار المادة نفسها في آخر البيت، أي إن ١٨ حالة من ٢٧، ثلثي الحالات، تعتمد على عائد صرفي قبل أن تعتمد على عائد صوتي خالص. ويتوزع حضور المحسنات توزيعًا غير متساوٍ؛ فأعلاه في الدرس ١١ (خمسة أبيات من ستة)، وخلا منه الدرسان ٦ و١٣، فكثافة المحسن تتبع أسلوب الشاعر وغرض المقطوعة لا خطة مقصودة في بناء المقرر.

تعالق البنية الصوتية والصرفية التركيبية بالمعنى والوظيفة البلاغية

الجناس وملحقاته: من التشابه الصوتي إلى الأسرة الاشتقاقية

الجدول ٣: التحليل رباعي المستويات لشواهد الجناس وملحقاته

الرمز	الشاهد	المستوى الصوتي	المستوى الصرفي والتركيبي	المستوى الدلالي	المستوى البلاغي والتعليمي
٢,٢	وَهَبَ / هِبَةً	تكرار الهاء والباء مع سقوط الواو في المصدر	فعل ماض ومصدره مفعولًا مطلقًا	توكيد العطاء الإلهي وحصر أفضله في العقل والأدب	يجعل المصدر صدى للفعل؛ ومدخل لمصدر المثال الواوي
٢,٤	مُفْتَخِرًا / فَخْرُنَا	تردد (ف خ ر) في الشطرين	اسم فاعل من افتعل مقابل مصدر مضاف	نقل الفخر من المال والنسب إلى العلم والأدب	الجذر محور للمفارقة القيمية؛ ونشاط أسرة (فخر)
٢,٦	تَنْظُرَنَّ / فَانْظُرْ	تكرار (ن ظ ر) في مطلعي الجملتين	نهي مؤكد بالنون ثم أمر بالفعل نفسه	صرف النظر من الثوب الظاهر إلى الأدب الباطن	التصحيح القيمي داخل بنية الفعل؛ ومقارنة صيغتي النهي والأمر
٣,٣	ابْتَدِرْ / بَادَرَ	تكرار (ب د ر)	افتعل في الأمر، وفاعَل في جملة التعليل	المسارعة إلى المسعى كمبادرة الصياد مع الفجر	يحمل الأمر على تمثيل ضمني؛ وأثر الوزن الصرفي في الدلالة
٧,٢	عَلَا / عَلَى	تطابق تام في النطق	فعل ماض بمعنى غلب، وحرف جر للاستعلاء	غلبة العقل على الهوى في لفظين يلتقيان في معنى العلو	جناس تام في النطق يخفي تقاربًا دلاليًا؛ والتمييز رسمًا بين الألفين
٩,١	اجْلِسْ / مَجَالِسِهِ / جَالَسَ	تكرار (ج ل س) ثلاث مرات	أمر، واسم مكان مجموع، وفاعَل	الانتقال من الجلوس إلى المجلس إلى ثمرة المجالسة	يرسم مسار التعلم صوتيًا؛ وبناء شجرة اشتقاقية
١٠,١	جَارَيْتَ / تُجَارِيهِ	تكرار (ج ر ي) بالصيغة نفسها	فاعَل في الشرط والجواب	مجاراة الدنيء تفضي إلى مساواته	تماثل الصيغة يجسد معنى التساوي؛ وصيغة المفاعلة
١٠,٣	يَبْقَى / بَقِيَ	تكرار (ب ق ي)	مضارع وماض بعد «ما» المصدرية الظرفية	بقاء العود ببقاء اللحاء تمثيلًا لبقاء المرء بالحياء	الجناس يدعم بنية التمثيل؛ و«ما» المصدرية الظرفية

الرمز	الشاهد	المستوى الصوتي	المستوى الصرفي والتركيبي	المستوى الدلالي	المستوى البلاغي والتعليمي
١١,٣	انْتَهِزِ / تَنْتَهِزْهَا	تكرار (ن ه ز)	أمر ثم مضارع مجزوم بلم في الشرط	الأمر بالانتهاز ثم التحذير من تركه	تحول الفعل من أمر إلى شرط تحذيري يربط الحجة؛ والجزم بلم
١١,٤	تَحْتَقِرْ / مُحْتَقَرْ	تكرار (ح ق ر)	مضارع منهي واسم مفعول من افتعل	النهي عن احتقار ما يُعدّ محتقرًا	يؤكد موضع النهي قبل الحجة التمثيلية (الإبر)؛ واسم المفعول
١١,٥	دَاءٌ / دَوَاءُ	اتحاد الدال والهمزة مع زيادة الواو في الثاني	اسمان من مادتين مختلفتين (جناس ناقص)	داء لا دواء له	يقرّب المتضادين صوتًا لتشديد المفارقة؛ والفرق بين الجناس والاشتقاق
١٢,٣	رِدَاءٍ / يَرْتَدِيهِ	تكرار (ر د ي)	اسم ومضارع من افتعل	كل ثوب يلبسه نقي العرض جميل	يربط الثوب بفعل لبسه فيُحمل على معنى السيرة؛ وصيغة افتعل
١٢,٥	يَزْرَعِ / زَارِعُ	تكرار (ز ر ع)	مضارع في الشرط واسم فاعل في جملة اسمية مقابلة	المقابلة بين زارع الخير وزارع الشر	يضبط طرفي المقابلة على جذر واحد فيبرز الفرق في المفعول؛ واسم الفاعل
١٤,١	خِلٌّ / خُلَّانِي	تكرار (خ ل ل) مع اختلاف الحركة	مفرد منفي وجمع تكسير على فُعلان	لا خليل مع الفقر، وكل الناس خلان مع الغنى	الانتقال من المفرد المنفي إلى الجمع الشامل يجسد المفارقة؛ وجمع فُعلان

تكشف الشواهد أن الجناس في هذه الأبيات جناس صرفي في الغالب؛ فاثنا عشر شاهدًا من أربعة عشر تقوم على الاشتقاق، وهو مما يُلحق بالجناس عند القزويني والسبكي، لا على التشابه الصوتي بين مادتين مختلفتين. والشاهدان الخالصان هما الجناس التام في النطق بين الفعل «علا» والحرف «على» (٧,٢)، والجناس الناقص بين «داء» و«دواء» (١١,٥). ويؤدي الاشتقاق هنا ثلاث وظائف متمايزة: صوتية تتمثل في تكرار الصوامت الأصلية، ودلالية تتمثل في تثبيت المحور المعنوي للبيت كالعلم والفخر والنظر، وبلاغية تتمثل في بناء المفارقة على جذر واحد، كالمقابلة بين «يزرع» و«زارع» حين يختلف المفعول بين الخير والشر (١٢,٥)، وكالانتقال من «خلّ» المفرد المنفي إلى

«خلّان» الجمع الشامل (١٤,١). وفي هذا تحقيق لقيد الجرجاني؛ فالتكرار الاشتقاقي لم يُجلب للزينة، بل طلبه المعنى، إذ لا تقوم المفارقة إلا بثبات الجذر وتغير الصيغة.

رد العجز على الصدر: القافية بوصفها مفتاح استدعاء

الجدول ٤: التحليل رباعي المستويات لشواهد رد العجز على الصدر

الرمز	الشاهد	المستوى الصوتي	المستوى الصرفي والتركيبي	المستوى الدلالي	المستوى البلاغي والتعليمي
٣,١	الفُرْصَةَ ... الفُرَصِ	عودة (ف ر ص) في القافية	مفرد في حشو الصدر وجمع في الضرب	مبادرة الفرصة شرط بلوغ العز	يغلق البيت على ما بدأ به؛ والإفراد والجمع
٤,٢	تَكْسَلْ ... يَتَكَاسَلُ	عودة (ك س ل) في القافية	فعَل ثم تفاعَل الدال على التكلف	من نُهي عن الكسل فتكاسل لزمته الندامة	الانتقال من الصفة إلى العادة يختم البيت بالإنذار؛ ومعنى تفاعل
٥,١	مُعَاتِبًا ... تُعَاتِبُهُ	تطابق المقطع (عاتِب) في آخر الشطرين	اسم فاعل ومضارع من فاعَل في الشرط والجواب	من يعاتب على كل أمر لا يجد من لا يعاتبه	البيت دائرة مغلقة تحاكي دائرة العتاب؛ والقافية قرينة الحفظ
٥,٣	تَشْرَبْ ... مَشَارِبُهُ	عودة (ش ر ب) في القافية	فعل ومَفْعَل مجموع	من لم يحتمل القذى ظمئ؛ إذ لا تصفو المشارب كلها	يحوّل التجربة الحسية إلى حكمة اجتماعية؛ وصيغة مَفْعَل وجمعها
٩,١	تَعَلَّمِ ... العُلَمَا	(ع ل م) في أول البيت وآخره	أمر من تفعّل وجمع على فُعَلاء	الأمر بالتعلم ينتهي بثمرة مجالسة العلماء	إطار صوتي يحيط البيت بمحور العلم؛ وشجرة (علم)
١١,٦	العَهْدِ ... عَهْدَا	عودة (ع ه د) في القافية	معرفة في الصدر ونكرة منصوبة في الضرب	قبح الغدر وشر من لا يرعى عهدًا	التنكير في القافية يعمم الحكم؛ ويجتمع الرد مع قافية المزدوج

تقع شواهد رد العجز على الصدر كلها في القافية، وتستعيد فيها مادة وردت في الصدر أو الحشو، فتغلق البيت على محوره الدلالي. ففي البيت ٥,١ يتكرر المقطع «عاتب» في آخر الشطرين، فيصير البيت دائرة مغلقة تحاكي دائرة العتاب التي يحذّر منها الشاعر، وفي البيت ٤,٢ ينتقل اللفظ من «تكسل» إلى «يتكاسل»، أي من الفعل المنهي عنه إلى العادة التي تستحق الندامة، فتتحول

القافية إلى موضع الإنذار. ويجمع هذا النوع بين وظيفة بلاغية تتمثل في التوكيد والتقرير، ووظيفة تذكرية محتملة؛ إذ إن آخر البيت يستدعي أوله عند التسميع.

التصريع والموازنة ولزوم ما لا يلزم والازدواج

الجدول ٥: التحليل رباعي المستويات لشواهد التصريع والموازنة ولزوم ما لا يلزم والازدواج

الرمز	الشاهد	المستوى الصوتي	المستوى الصرفي والتركيبي	المستوى الدلالي	المستوى البلاغي والتعليمي
٢,٤	النَّسَبِ / الأَدَبِ (تصريع)	اتحاد الرويّ (ب) ووزن فَعَل في العروض والضرب	مصدران معطوفان في آخر الشطرين	المقابلة بين النسب والأدب	يجعل المقابلة القيمية مسموعة في موضعي الوقف؛ والتمييز بين التصريع والقافية
٨,١	مَرُومٍ / النُّجُومِ (تصريع)	الرويّ م والردف و في الشطرين	صفة على مفعول وجمع تكسير	الشرف المطلوب ينبغي أن يبلغ النجوم	يعلن القافية في المطلع ويعلي نبرة الطموح؛ ومفهوم المطلع
٧,٤	هَالِكٍ / سَالِمٍ، هَوَى / نَجَا (مماثلة)	تساوي الأوزان دون اتحاد الرويّ	توازٍ تام: نهي/أمر + من + اسم فاعل + كيف + فعل	قلب موضع العجب من الهلاك إلى النجاة	يهيئ الأذن لتلقي الطباق؛ وبناء جملة على قالب موازٍ
٨,٢	صَغِيرٍ / عَظِيمٍ (مماثلة)	تساوي (فَعِيل) مع تكرار «طعم الموت في أمر»	تشبيه بين قالبين متطابقين	التسوية بين الموت في الحقير والعظيم	تطابق القالبين يبرز الطباق حجةً على طلب المعالي؛ والفرق بين الموازنة والسجع
١١,٢	لَكَا / تَهْلِكَا (لزوم)	التزام اللام قبل الرويّ (ك) مع ألف الإطلاق	جار ومجرور مقابل فعل منصوب	بشارة النصر يقابلها التحذير من الهلاك	يضاعف التماثل في الشطرين ويربط البشارة بالتحذير؛ وألف الإطلاق
١٥,١– ١٥,٢	سُرُورًا / مَسْرُورًا (لزوم)	التزام (سرور) كاملة قبل الرويّ	مصدر واسم مفعول	يضحك الناس سرورًا بولادتك، وتكون مسرورًا عند رحيلك	يقابل بين بداية الحياة ونهايتها في القافية؛ والمصدر واسم المفعول
١٢,٢	القَرِينَ بِالمُقَارِنِ (ازدواج)	تجاور لفظين من (ق ر ن)	فعيل ومفاعِل متجاوران	الصاحب يقتدي بصاحبه	تجاور الجذر يجسد التلازم؛ وصيغ (قرن)

تنتظم بقية الأنواع في ثلاث مجموعات. فالتصريع ورد في بيتين من قصائد مقصّدة (٢,٤، ٨,١)، وفيه يتحول موضع الوقف في آخر الصدر إلى موضع إيقاعي يعلن القافية. والموازنة جاءت في صورة المماثلة، إذ يتطابق القالب التركيبي في الشطرين ويختلف الرويّ، فيستقر الطباق بين «هالك» و«سالم» (٧,٤) و«صغير» و«عظيم» (٨,٢) في قالب متساوٍ. أما لزوم ما لا يلزم فلم يثبت إلا في موضعين التزم فيهما الشاعر حرفًا لا تقتضيه القافية: اللام قبل الكاف في «لكا/تهلكا» (١١,٢)، و«سرور» كاملة في «سرورا/مسرورا» (١٥,١–١٥,٢). وقد فُحصت قوافي القصائد الأخرى فلم يثبت فيها التزام؛ لأن ما يتكرر فيها قبل الرويّ إما ردف أو تأسيس، وهما من لوازم القافية، كالياء والواو في «عظيم/حكيم/السقيم/النجوم» (الدرس ٨)، والألف في «سواء/رخاء/اللحاء» (الدرس ١٠)، وإما حرف يتغير من بيت إلى آخر، كما في «الفرص/نقص/قنص/قفص» (الدرس ٣). وجاء الازدواج في موضع واحد هو «القرين بالمقارن» (١٢,٢).

ما لا يُعدّ محسنًا: قافية الرجز المزدوج

يشتمل الدرسان ٦ و١١ على تسعة أبيات من الرجز المزدوج منسوبة في المقرر إلى الشريف العباسي (ت ٥٠٤هـ)، يتفق فيها آخر الشطرين في كل بيت، كما في «المساعده/المعاضده» و«الفرصه/غصه» و«دواء/بقاء». وقد يبدو هذا التوافق سجعًا، وهو ما عدّه الترميز الأول كذلك، غير أن ابن رشيق يقرر أن المزدوج يأتي «مصراعين مصراعين» على وزن واحد وإن اختلفت القوافي (Ibn Rashīq al-Qayrawānī, 1981, Vol. 1, p. 180)، فالتوافق فيه قافية يفرضها البناء العروضي لا محسن يختاره الشاعر. ولذلك لم تُعدّ هذه المواضع في المحسنات، وإن لم يمنع ذلك من رصد محسنات حقيقية داخل الأبيات نفسها، كالجناس الاشتقاقي في ١١,٣ و١١,٤، والناقص في ١١,٥، ورد العجز في ١١,٦، ولزوم ما لا يلزم في ١١,٢. ولهذه النتيجة دلالة تعليمية مستقلة؛ فالرجز هو البحر الذي نُظمت فيه كثير من المتون التعليمية، وتقفية كل شطرين في المزدوج دعامة للحفظ تأتي من الشكل العروضي نفسه.

الانسجام بوصفه سمة كلية

اتسم ١٥ بيتًا بالانسجام كما عرّفه الهاشمي، ومنها الأبيات الستة في الدرس ٢ كلها. ويتضح ذلك بتحليل قوله: «مَنْ كَانَ مُفْتَخِرًا بِالمَالِ وَالنَّسَبِ # فَإِنَّمَا فَخْرُنَا بِالعِلْمِ وَالأَدَبِ» (٢,٤) على المستويات الأربعة. فعلى المستوى الصوتي يتحد آخر الشطرين وزنًا ورويًّا (النسب/الأدب)، ويتردد جذر (ف خ ر) في الشطرين. وعلى المستوى الصرفي التركيبي يقوم كل شطر على متعاطفين مجرورين بالباء، فتتوازى البنية ويتقابل المضمون. وعلى المستوى الدلالي يقيم البيت علاقة تضاد بين المال والعلم، وعلاقة تلازم بين العلم والأدب، ويؤكد القصرُ بـ«إنما» اختصاص الفخر بهما. وعلى المستوى

البلاغي التعليمي يتحول هذا التلازم إلى قيمة قابلة للحفظ، تلخص غاية التعليم في المعهد، وهي اقتران المعرفة بالسلوك. فالانسجام هنا لا ينفصل عن المحسنات الموضعية، بل هو الإطار الذي تعمل داخله، ولما كان معياره كليًا يقوم على تقدير الباحث فقد عُرض مستقلًا ولم يدخل في نسبة المحسنات الموضعية.

الإمكانات التعليمية للمحسنات اللفظية في درس المحفوظات

تكتسب هذه النتائج بعدًا معرفيًا في ضوء دراسات حديثة في علم اللغة التطبيقي؛ إذ بيّنت إحداها أن إدراك الإيقاع، لا اللحن، يعزز القراءة عبر الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية قصيرة المدى (Sousa et al., 2022)، وأظهرت أخرى أن التكرار هو العامل الحاسم في الاكتساب العرضي للوحدات المتعددة الكلمات (Peters et al., 2023)، وأن التعليم الواعي للتعبيرات الصيغية يرفع الكفاءة الإنتاجية (Abdulaal et al., 2022). وتدعم هذه الدراسات فرضية أن التكرار الاشتقاقي ورد العجز يسهّلان تجزئة البيت واستبقاءه، وهي فرضية لم تُختبر في هذه الدراسة. وعلى صعيد تعليم البلاغة، كثيرًا ما ينحصر تدريس البديع في الحفظ دون فهم وظيفي (Syarifuddin et al., 2025)، ويعود ضعف تمكن الطلاب من البلاغة إلى التركيز على الأمثلة المعزولة دون تطبيق (Abdullah et al., 2023)، وهي فجوة يمكن أن تسدها شواهد مأخوذة من نص يحفظه الطالب فعلًا.

ويضيء هذا الإطار جانب الإقناع القيمي في وظيفة المحسن؛ فقد أظهرت التجارب أن الأقوال الحكمية المقفّاة تُعدّ أصدق في نظر المتلقين من نظيراتها غير المقفّاة (McGlone & Tofighbakhsh, 2000)، ولعل التكرار الاشتقاقي في أبيات مثل «من يزرع الخير يحصد ما يسرّ به # وزارع الشرّ منكوس على الرأس» يؤدي أثرًا قريبًا من ذلك، إذ يجعل الحكمة أيسر تلقيًا وأقرب إلى القبول. كما أن تعرّض طلبة الصف الثالث لهذه الأنماط تعرضًا ضمنيًا قبل دراستهم الصريحة لعلم البديع يجعل المحفوظات مخزونًا من الشواهد تُبنى عليه المعرفة الصريحة لاحقًا (Ellis, 2005)؛ فالطالب الذي حفظ «إذا كنت في كل الأمور معاتبًا # صديقك لم تلق الذي لا تعاتبه» يملك في الصف السادس شاهدًا جاهزًا لرد العجز على الصدر.

وفي ضوء ما سبق، يلخص الجدول ٦ إمكانات تطبيقية مقترحة لمدرسي المحفوظات، تقوم على تحويل المحسن اللفظي من زينة يُمرّ عليها إلى أداة تعلم مقصودة، دون أن يتحول درس المحفوظات إلى درس في علم البديع. وتُقدَّم هذه الإجراءات بوصفها فرضيات تعليمية مستنبطة من النتائج، لا ممارسات ثبتت فاعليتها.

الجدول ٦: إمكانات تطبيقية مقترحة لتوظيف المحسنات اللفظية في درس المحفوظات

الرقم	المحسن	الإجراء الصفي المقترح	المسوغ النظري
١	الجناس الاشتقاقي	استخراج الكلمتين المشتقتين من البيت (مثل: يزرع/زارع، رداء/يرتديه)، ثم بناء أسرة الجذر بكلمات جديدة وتوظيفها في جمل.	الجذر والصيغة وحدتان فاعلتان في معالجة الكلمة العربية؛ وربط البلاغة بالصرف.
٢	رد العجز على الصدر	تسميع البيت بإعطاء القافية أولًا ومطالبة الطالب باستدعاء الصدر الذي يتضمن المادة نفسها، أو العكس.	آخر البيت قرينة استدعاء لأوله؛ والتكرار الصوتي يدعم الاستبقاء.
٣	التصريع وقافية الرجز المزدوج	قراءة جهرية إيقاعية مع الوقوف على أواخر الأشطر، ومقارنة البيت المصرّع ببيت غير مصرّع، والمزدوج بالمقصّد.	توجيه الانتباه إلى البنية الإيقاعية (فرضية الملاحظة)؛ والتمييز بين المحسن والقافية.
٤	الموازنة (المماثلة)	تقطيع البيت إلى قالبين متقابلين، ثم صياغة جملة جديدة على القالب نفسه بمعنى مختلف.	التوازي التركيبي يخفف العبء على المعالجة ويهيئ للإنتاج.
٥	الانسجام	شرح المعنى بأسلوب مباشر، ثم إعادة صياغة البيت نثرًا ومقارنته بالأصل للوقوف على جزالة اللفظ وإيجازه.	الفهم شرط للاكتساب؛ والمقارنة تنمّي الذوق اللغوي.
٦	جميع الأنواع	تضمين سؤال واحد عن المحسن في التسميع (مثل: أي كلمتين من أصل واحد؟) دون مطالبة بالمصطلح.	تعزيز الوعي الضمني تمهيدًا لدراسة علم البديع في الصف السادس.

ويُستحسن تطبيقها بالتدرج دون إفراط في المصطلح؛ إذ يكفي في الصف الثالث أن يلاحظ الطالب الظاهرة ويسميها باسم مبسّط، كـ«كلمتين من أصل واحد»، ويُؤجَّل المصطلح إلى الصف السادس.

مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

تُظهر النتائج أن المحسنات اللفظية في أبيات المحفوظات لم تأتِ زخرفًا عارضًا، بل جاء أغلبها في صورة تكرار اشتقاقي يربط الإيقاع بالمعنى (Rini et al., 2024)؛ فقد اعتمدت ١٨ حالة من ٢٧ على تكرار الجذر، في حين غاب السجع عن الأبيات بعد التفريق بينه وبين القافية، وندر الجناس الخالص. ويتكامل هذا الرصد مع دراسة التشبيه وأغراضه في محفوظات الصف الرابع (Ahmad et al., 2023) في رسم المادة البلاغية لمحفوظات الكلية: البديع اللفظي في الصف الثالث، والبيان في

الصف الرابع. وتتفق النتائج مع الدراسات السابقة في دور المحسنات اللفظية في تقوية المعنى وإضفاء الجرس، وتختلف عنها في أمرين: أولهما أن تلك الدراسات تناولت المحسنات في نصوص أدبية خالصة أو متون نظرية، بينما تناولت هذه الدراسة مقررًا تعليميًا كاملًا (Rini et al., 2023; Zaki et al., 2025)؛ وثانيهما أن التمييز بين المحسن والقيد العروضي غيّر صورة النتائج تغييرًا جوهريًا، فلو عُدّت قوافي الرجز المزدوج سجعًا لبدا السجع من أكثر المحسنات حضورًا، وهو ما يبيّن أن دقة التعريف الإجرائي شرط لصحة أي استنتاج تعليمي يُبنى على هذه النصوص (Aflisia et al., 2021).

ويمكن تفسير غلبة الجناس الاشتقاقي ورد العجز من ثلاث جهات. فمن جهة البنية اللغوية، تقوم العربية على الجذر والصيغة، فيغدو تكرار الجذر أقرب وسائل التجانس وأيسرها على الشاعر، وقد أثبتت الدراسات النفسية اللغوية أن الجذر والصيغة وحدتان فاعلتان في المعالجة الذهنية للكلمة العربية (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2005). ومن جهة المتلقي، يتسق هذا النمط مع فرضية المدخلات المفهومة (Krashen, 1982) ومع نظرية العبء المعرفي (Sweller, 1988)؛ إذ يقدم الاشتقاق تكرارًا صوتيًا مفهوم المعنى، بخلاف الجناس الخالص الذي يتطلب تمييز معنيين مختلفين لصورة صوتية واحدة، وهو ما رصدته دراسة سابقة في مقرر تاريخ الأدب للصف السادس الموجّه إلى متعلمين أكثر نضجًا (Zahidah et al., 2025). ومن جهة النص، يعمل تكرار الجذر أداة تماسك معجمي تربط شطري البيت، على نحو ما تؤديه أدوات الاتساق النحوي والمعجمي في النصوص النثرية (Musling, 2023). ومع ذلك ينبغي الحذر من تعميم هذا التفسير؛ فتوزيع المحسنات بين الدروس يتبع أسلوب كل شاعر، والمقرر لم يُبن على خطة بديعية معلنة.

وبذلك تضيف الدراسة إطارًا إجرائيًا يفصل المحسن المختار عن القيد العروضي، ونموذجًا رباعي المستويات لتحليل الشاهد قابلًا للتطبيق على مقررات أخرى، وتكشف عن نمط اشتقاقي غالب لم يُرصد في دراسات المحفوظات السابقة، يتيح ربط تعليم البلاغة بتعليم الصرف.

الخلاصة

أجابت الدراسة عن أسئلتها الثلاثة. فعن السؤال الأول، أظهرت أن ٢٦ بيتًا من أصل ٥٨ (٤٤,٨%) في أبيات المحفوظات للصف الثالث بكلية المعلمين الإسلامية تشتمل على محسنات لفظية موضعية، بمجموع ٢٧ حالة، يتصدرها الجناس وملحقاته (٥١,٩%)، ثم رد العجز على الصدر (٢٢,٢%)، ثم التصريع والموازنة ولزوم ما لا يلزم (٧,٤% لكل منها)، فالازدواج (٣,٧%)، ولم يثبت السجع ولا الترصيع في الأبيات، واتسم ١٥ بيتًا بالانسجام بوصفه سمة كلية. وعن السؤال الثاني، كشف التحليل رباعي المستويات أن تكرار الجذر في كلمتين مشتقتين هو الآلية الغالبة في

ثلثي الحالات، وأنه يربط الإيقاع بالمعنى بثبات الجذر وتغير الصيغة، فيبني المفارقة ويثبت المحور الدلالي للبيت. وعن السؤال الثالث، استنبطت الدراسة إمكانات تعليمية محددة، أبرزها توظيف الأسر الاشتقاقية في ربط البلاغة بالصرف، ومواضع رد العجز في التسميع، والتمييز بين المحسن والقافية في القراءة الإيقاعية. وتبقى الدراسة محدودة باقتصارها على مقرر واحد وعلى الأبيات دون النصوص النثرية، وباعتمادها على التحليل الوثائقي، فالوظائف التعليمية المذكورة إمكانات لا آثار مقيسة، وبالطابع التقديري لمعيار الانسجام. وعليه، توصي الدراسة بثلاثة اتجاهات بحثية: (١) دراسات شبه تجريبية تقارن بين الحفظ الآلي والحفظ المصحوب بمهام الملاحظة الواعية للمحسنات، وتقيس أثر ذلك في الاستبقاء المؤجل ودقة الاستدعاء؛ (٢) دراسات مسحية تتتبع المحسنات اللفظية والمعنوية في مقررات المحفوظات من الصف الأول إلى السادس، بما فيها النصوص النثرية؛ (٣) دراسات ميدانية بالمقابلة والملاحظة الصفية تكشف عن وعي المدرسين بهذه المحسنات وطرائق توظيفهم لها.

الشكروالتنويه

يتقدّم الباحثون بجزيل الشكر إلى رؤساء معهد دار السلام كونتور، وإلى مدير كلية المعلمين الإسلامية، وإلى مدرّسي مادة المحفوظات بمعهد دار السلام كونتور المركزي، على ما قدّموه من توجيه وعون في استكمال بيانات هذا البحث.

إفادة مساهمات الباحث

FS: صياغة فكرة البحث وإطاره المفاهيمي، وجمع البيانات من مصادرها الوثائقية وتنظيمها، والتحليل التفصيلي، وكتابة المسودة الأولى، والمراسلة مع هيئة التحرير بوصفها الباحثة الرئيسية. MW: تصميم منهجية البحث، والإشراف على سيره، والمشاركة في مراجعة النص وتحريره. HF: التحقق من صحة النتائج ومصداقيتها، والإشراف على البحث، والمشاركة في المراجعة والتحرير. AF: توفير الموارد، والمشاركة في تحليل إضافي للبيانات، والإدارة الإجرائية للمشروع، وتأمين التمويل.

بيان كتابة الذكاء الاصطناعي

استعان الباحثون بأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدقيق الصياغة اللغوية، وترجمة الملخص إلى الإنجليزية، والمساعدة في تنظيم بعض أجزاء المقال أثناء المراجعة، ومراجعة الترميز في ضوء التعريفات الإجرائية. ولم تُستخدم هذه الأدوات في توليد بيانات الدراسة؛ وقد راجع الباحثون

جميع المخرجات، وتحققوا من الشواهد والمراجع بالرجوع إلى مصادرها، ويتحملون المسؤولية الكاملة عن محتوى المقال.

المراجع

Abdulaal, M. A. A. D., Sadek, S., Ahmed, M. O., Hal, A. Z. M., & Saleh, S. E. A. (2022). The impact of a contrastive lexical approach in formulaic expressions' perception on university EFL learners' writing proficiencies. Education Research International, 2022, Article 1295870. https://doi.org/10.1155/2022/1295870

Abdullah, N., Samsudin, S., Rahman, L. A., Arifin, A. N. Z., & Hambali, M. A. (2023). The perception of Arabic language studies students on learning and teaching Arabic rhetorical sciences using technology approach. E-Jurnal Penyelidikan dan Inovasi, 10(1), 75–90. https://doi.org/10.53840/ejpi.v10i1.100

Aflisia, N., Hendrianto, & Kasmantoni. (2021). Teaching balaghah for the purpose of appreciation of Al-Quran language. Lughawiyyat: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Arab, 4(2), 156–172. https://doi.org/10.38073/lughawiyyat.v4i2.537

Ahmad, F. S., Rahmawati, Z. S., Rini, F. S., Ningrum, I. W., & Sholihah, D. A. (2023). Al-tasybīh wa agrāḍ uhu fī matan al-maḥ fūẓ āt li ṭ ullāb al-ṣ aff al-rābiʿ Kulliyyat al-Muʿ allimīn al-Islāmiyyah. Al Mi'yar: Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 6(2), 385–412. https://doi.org/10.35931/am.v6i2.2703

Al Fajar, A. H. (2024). Exploring moral values in mahfudzot to enhance students' respect for teachers. Jurnal Paradigma, 16(2), 180–193. https://doi.org/10.53961/paradigma.v16i2.238

Armita, P., & Mohd Saad, M. F. (2025). The structure and function of balaghah in the Qur'an: A conceptual analysis based on Arabic linguistics. Journal of Education and Islamic Studies, 1(1), 44–53. https://jurnal.ypiskhairulimam.com/al-vadaukas/article/view/21

Bachtiar, M. R., & Khanif, M. (2025). Al-muḥ assināt al-badīʿ iyyah al-lafẓ iyyah fī kitāb Sharḥ ʿ Uqūd al-Jumān fī ʿ Ilm al-Maʿ ānī wa al-Bayān li al-Suyūṭ ī wa al-istifādah minhā fī tanmiyat mahārat al-kalām li al-mutaqaddimīn. In Proceeding of International Conference on Islamic Studies (Vol. 7, pp. 2133–2147). https://proceedingincisst.arraayah.ac.id/index.php/incisst/article/view/256

Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. Psychological Review, 105(1), 158–173. https://doi.org/10.1037/0033-295X.105.1.158

Boudelaa, S., & Marslen-Wilson, W. D. (2005). Discontinuous morphology in time: Incremental masked priming in Arabic. Language and Cognitive Processes, 20(1–2), 207–260.

Dholi, Q., Syuhada, M. S., & Mahariah. (2025). Implementasi pembelajaran mahfudzot dalam pembinaan karakter Islami santri di Pondok Pesantren Mawaridussalam. Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 10(3), 234–253. https://doi.org/10.23969/jp.v9i04.23331

Elbanjari, M., & Nurhayati, S. (2022). Efektivitas pembelajaran mahfudzat terhadap akhlak siswa di Madrasah Diniyah Kp Pamalayan Desa Pamalayan Kecamatan Cikelet Kabupaten Garut. Edupesantren: Jurnal Pemberdayaan Masyarakat Berbasis Pesantren dan Madrasah, 1(1), 55–61. https://jurnal.pustakaturats.com/index.php/edupesantren/article/view/163

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. Studies in Second Language Acquisition, 27(2), 305–352. https://doi.org/10.1017/S027226310505014X

Hafidzi, I. (2025). العروض والقوافي والضرورات الشعرية في أبيات المحفوظات للصف الثالث بمعهد دار السلام كونتور: دراسة تحليلية [Prosody, rhyme, and poetic licenses in the third-grade Mahfudzat verses at Darussalam Gontor: An analytical study] [Undergraduate thesis, Universitas Darussalam Gontor]. UNIDA Gontor Repository. https://repo.unida.gontor.ac.id/7561/

Hamid, M., Murtadho, M. A. C., Firdaus, A. Y., & Masturi, M. (2024). Language environment and acquisition dynamics of Arabic in pesantren: Perspectives on Islamic education and learning tradition. International Journal of Islamic Thought and Humanities, 3(2), 387–400. https://doi.org/10.54298/ijith.v3i2.608

Hanifa, H. Q., & Tajudin, N. (2026). Metafora konseptual dan fungsi skema citra pada mahfudzat bertema etika. Linguistik, Terjemahan, Sastra (LINGTERSA), 7(1), 70–78. https://doi.org/10.32734/lts.v7i1.23833

Haq, M., & Yasin, N. (2025). Qualitative, quantitative, and mixed methodology paradigms. Journal of Practical Studies in Education, 6(6), 1–15. https://doi.org/10.46809/jpse.v6i6.144

al-Hāshimī, A. (2019). جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع [The jewels of rhetoric in semantics, figurative language, and embellishment]. Hindawi Foundation.

Ibn Rashīq al-Qayrawānī. (1981). العمدة في محاسن الشعر وآدابه [The pillar on the merits and etiquette of poetry] (M. M. ʿ Abd al-Ḥamīd, Ed.; 5th ed., Vols. 1–2). Dār al-Jīl.

al-Jurjānī, ʿ A. (1991). أسرار البلاغة [The secrets of eloquence] (M. M. Shākir, Ed.). Dār al-Madanī.

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Kulliyyat al-Muʿ allimīn al-Islāmiyyah. (n.d.). درس المحفوظات للصف الثالث [Mahfudzat lessons for the third grade]. Pondok Modern Darussalam Gontor.

Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008). The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks. Applied Linguistics, 29(2), 200–222.

Makateng, D. S., & Mokala, N. T. (2025). Understanding qualitative research methodology: A systematic review. E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences, 6(3), 327–335. https://www.ajol.info/index.php/ehass/article/view/296390

Malik, K., Habibi, N., & Patrah, I. (2024). Rhetoric and balaghah: The significance of Zamakhshari's contributions to linguistic studies. Ihya Al-Arabiyah, 11(1), 10–28. https://doi.org/10.30821/ihya.v11i1.23753

McGlone, M. S., & Tofighbakhsh, J. (2000). Birds of a feather flock conjointly (?): Rhyme as reason in aphorisms. Psychological Science, 11(5), 424–428. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00282

Mezmir, E. A. (2020). Qualitative data analysis: An overview of data reduction, data display, and interpretation. Research on Humanities and Social Sciences, 10(21), 15–27. https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/54898

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE.

al-Muhanna, N. S. N. H. (2025). المحسنات اللفظية في مكاتيب الأئمة للميانجي [Verbal rhetorical devices in al-Mayānjī's Makātīb al-Aʾimmah]. Genç Mütefekkirler Dergisi, 6(2), 552–579. https://izlik.org/JA23MR28ZT

Musling, M. N. (2023). Arabic grammatical and lexical cohesion tools in Ramadhan al-Buti's Friday khutbah. Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning, 6(3), 606–621. https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v6i3.22191

Muzakki, I. H. (2024). Character education in mahfudzat as self control of children's lives at Sanggar Genius Ngrupit. INTEGRATIA: Journal of Education, Human Development, and Community Engagement, 2(2), 48–61. https://doi.org/10.71155/integratia.v2i2.121

Nita, C. D. A., Diantika, D. E., & Indriana, N. (2024). المحسنات اللفظية في منظومة «ألفية ابن مالك» (دراسة تحليلية بلاغية) [Verbal rhetorical devices in Alfiyyat Ibn Mālik: A rhetorical analytical study]. An-Nas, 4(2), 82–91. https://journal.unugiri.ac.id/index.php/an-nas/article/view/2968

Peters, E., Puimège, E., & Szudarski, P. (2023). Repetition and incidental learning of multiword units: A conceptual multisite replication study of Webb, Newton, and Chang (2013). Language Learning, 73(4), 1211–1251. https://doi.org/10.1111/lang.12621

al-Qazwīnī, J. al-D. al-K. (1998). الإيضاح في علوم البلاغة [Clarification in the sciences of rhetoric] (B. Ghazzāwī, Ed.; 4th ed.). Dār Iḥ yāʾ al-ʿ Ulūm.

Rini, F. S., binti Haji Abu Salamah, H. S. N. K., & Fuaidah, M. (2023). الطباق وأنواعه في سورة النجم [Antithesis and its types in Sūrat al-Najm]. Al-Mu'arrib: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 3(1), 45–54. https://karya.brin.go.id/23434/1/2809-3186_3_1_2023-5.pdf

Rini, F. S., Mulyanto, D., Ridho, A. M. A., & Zaki, M. (2024). الجناس في سورة الواقعة (دراسة تحليلية بديعية) [Paronomasia in Sūrat al-Wāqiʿah: A badīʿ analytical study]. A Jamiy: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab, 13(2), 684–693. https://doi.org/10.31314/ajamiy.13.2.684-693.2024

Rob'iah, A. A., Roselani, N. G. A., Romadhon, A., Ferdiansa, D., Sari, D. G., & Kania, A. N. (2025). Conceptual metaphors in 'mahfudzat': The representation of knowledge values in Arab society. Leksema: Jurnal Bahasa dan Sastra, 10(1), 1–15. https://doi.org/10.22515/ljbs.v10i1.9009

Rubin, D. C. (1995). Memory in oral traditions: The cognitive psychology of epic, ballads, and counting-out rhymes. Oxford University Press.

Salmona, M., & Kaczynski, D. (2024). Qualitative data analysis strategies. In How to conduct qualitative research in finance (pp. 80–96). Edward Elgar. https://doi.org/10.4337/9781803927008.00012

Saputra, M., & Daud, I. M. (2024). Al-majāz fī kitāb al-maḥ fūẓ āt li al-ṣ aff al-khāmis bi Maʿ had Dār al-Salām Kontūr. Al-Uslub: Journal of Arabic Linguistic and Literature, 8(2), 216–237. https://doi.org/10.30631/al-uslub.v8i02.217

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Sousa, J., Martins, M., Torres, N., Castro, S. L., & Silva, S. (2022). Rhythm but not melody processing helps reading via phonological awareness and phonological memory. Scientific Reports, 12(1), Article 13224. https://doi.org/10.1038/s41598-022-15596-7

al-Subkī, B. al-D. (2003). عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح [The brides of joy: A commentary on Talkhīṣ al-Miftāḥ] (ʿA. Hindāwī, Ed.; Vols. 1–2). al-Maktabah al-ʿAṣ riyyah.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Syahran, M. (2019). المحسنات اللفظية في سورة الرحمن (دراسة تحليلية بلاغية) [Verbal rhetorical devices in Sūrat al-Raḥ mān: A rhetorical analytical study]. Diwan: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab, 5(2), 106–120. https://doi.org/10.24252/diwan.v5i2.7202

Syarifuddin, Asrori, I., & Syuhadak. (2025). Innovative development of a rhetoric textbook based on contextual learning strategies. Alsuniyat: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab, 8(1), 104–122. https://doi.org/10.17509/alsuniyat.v8i1.81504

Wray, A. (2002). Formulaic language and the lexicon. Cambridge University Press.

Zahidah, N. N., bin Zaid, A. H., & Laila, R. N. (2025). Al-jinās fī kitāb Tārīkh al-Adab al-ʿ Arabī li al-ṣ aff al-sādis bi Maʿ had Dār al-Salām Kontūr. Lahjah Arabiyah: Journal of Arabic Language and Arabic Language Education, 6(2), 258–273. https://doi.org/10.35316/lahjah.v6i2.258-273

Zaki, M., Ridho, A. M. A., Rini, F. S., Dimyati, A., & Taopikurrahman, O. (2025). Taḥ līl al-majāz fī Sūrat al-Kahf (Dirāsah balāghiyyah badīʿ iyyah). Kitabina: Jurnal Bahasa dan Sastra Arab, 6(1), 10–20. https://doi.org/10.19109/kitabina.v6i1.24093

Zakriya, M., & Rahim, H. A. (2022). المحسّنات اللفظية والمعنويّة في الخطب الحسنيّة [The lexical and rhetorical devices in the sermons of Hassan ibn Ali]. Al-Meezan Research Journal, 4(2), 161–186. http://almeezan.org.pk/ojs/index.php/journal/article/view/204