



<https://liar.ui.ac.ir/?lang=en>

Literary Arts

E-ISSN: 2322-3448

Document Type: Research Paper

Vol. 15, Issue 3, No.44, Autumn 2023, pp. 105-122

Received: 16/07/2023 Accepted: 10/09/2023

## New Rhetoric and Contemporary Rhetorical Criticism: An Approach to the Rhetoric of Education (Focusing on Children's Literature)

Yahya Talebian  \*

Professor, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages,  
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran  
ytalebian@gmail.com

Abolfazl Mirzapour

PhD. Student, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages,  
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran  
mirzapour.ab@gmail.com

### Abstract

New rhetoric and contemporary rhetorical criticism have so much potential to create useful and effective points of view in criticism with an educational approach. This research, using a descriptive-analytical method based on collecting library data, explained the necessities of the rhetoric of education, described new rhetoric and contemporary rhetorical criticism, and analyzed the efficiency of their features in response to the rhetoric of education needs. According to the results of this research, new rhetoric and contemporary rhetorical criticism with features including attention to both the text and the audience, moving the adjective 'rhetorical' from describing the type of the text to describing the method of criticism, borrowing from other disciplines, being unlimited in using of methods and tools and approaching to create formulas, are the most appropriate theoretical backgrounds to shaping a scientific model of criticism with an educational approach. The use of these backgrounds has requirements the most important of them is preparing the rhetorical matrices that relate text elements to the audience aspects.

**Keywords:** Rhetoric, New Rhetoric, Rhetorical Criticism, Education.

### Introduction

The rhetoric of education has never been perfectly expressed in literary works. This research has been done to fill this gap, clarify and deepen new rhetoric and contemporary rhetorical criticism, realize their potential, display their scope of influence, find a theoretical refuge in new literary sciences for criticism with an educational approach, and prepare a theoretical background to eliminate the disorder and uselessness of educational approaches in criticism.

The necessities of this research can be listed as follows: paying enough attention to rhetoric potentials and increasing this field influence, increasing scientific accuracy of literary criticism in educational approaches, eliminating the disorder of educational, moral, and ideological criticisms, and meeting the needs of criticism with the educational approach in literature domain itself.

---

\*Corresponding author

Talebian, Y., & Mirzapour, A. (2023). New rhetoric and contemporary rhetorical criticism, an approach to the rhetoric of education (focusing on children's literature). *Literary Arts*, 15(3), 105-122.



2322-3448 © University of Isfahan

This is an open access article under the CC BY-NC-ND/4.0/ License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



10.22108/LIAR.2023.138388.2294

Backgrounds of this research can be found in different approaches of literary theory and criticism such as ideological Criticism (for example: Marxist criticism), audience-oriented theories and criticisms (like reader-response theory), and ineffectiveness of formalists. Each of these approaches could appear as one aspect of all aspects of new rhetoric and contemporary rhetorical criticism, and in this field, they have many defects.

The literary review of this research is mainly in the children's literature domain. In Persian, we can hardly find an article that has approached this research at least from one aspect. Also, the studies with educational approaches couldn't reach any conclusion by referring to the responses of the audience.

### **Materials and Methods**

This research has been done with a descriptive-analytical method based on collecting library data. Studying, taking notes, classifying, describing, explaining, and analyzing are activities that have advanced this research. This research by referring to library references, described new rhetoric and contemporary rhetorical criticism and their features clearly and classified their features, explained the rhetoric of education and its necessities and appearances by referring to references, and finally, analyzed the efficiency of new rhetoric and contemporary rhetorical criticism features in response to the rhetoric of education needs. In addition, by referring to references and analyzing, it explained the requirements of achieving the rhetoric of education through new rhetoric and contemporary rhetorical criticism.

### **Research Findings**

According to the findings of this research, new rhetoric and contemporary rhetorical criticism with their features have the best responses to the rhetoric of education needs:

1. Attention to both the text and the audience connects deeply new rhetoric and contemporary rhetorical criticism to the rhetoric of education.
2. Extending the domain and performance to the out-of-literature domain and borrowing from other disciplines such as psychology, provides conditions to form the rhetoric of education because the complexity of the audience requires using the other sciences related to him/her.
3. Moving the adjective "rhetorical" from describing the type of the text to describing the method of criticism lets the rhetoric flow in all sections of literature, including children's literature which has a special place in the rhetoric of education.
4. Extending the domain of the text to the entire area of human discourse lets the rhetoric of education include all different types of texts.
5. Being unlimited in using methods and tools, finding new methods and creating new tools, and meeting the needs of the rhetoric of education in innovations, trials, and experiments.
6. Approaching to create formulas lets the criticism with an educational approach be formed with scientific accuracy required.

Achieving the rhetoric of education through this passage has requirements that the most important of them are preparing the rhetorical matrices that relate text elements to aspects of the audience, creating formulas in entries of such matrices, and considering the variables caused by differences of the audiences in these formulas.

### **Discussion of Results and Conclusion**

The rhetoric of education in this research is considered as scientific treatment by educational aspects of the texts, classifying, analyzing, and evaluating the educational influences of the texts on the audiences, and approaching as much as possible how the author can impact consciously on his/her audience. The rhetoric of education in this definition is related to the educational influences of the texts, and criticism with an educational approach.

New rhetoric and contemporary rhetorical criticism rose in the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries following the great and fast innovations and changes of literary theory and criticism and huge social, political, and scientific changes, after a relatively long time rejection of the rhetoric, not only are more useful from their previous versions in terms of impacting the human life and solving the human problems, but also their domain, subjects, tools and methods, have changed basically. Thus new rhetoric and contemporary rhetorical criticism as explained in the research findings have so much potential to organize educational approaches in criticism and achieve the rhetoric of education, fill the gap, and respond to the necessities explained in the introduction.

## بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، رهیافتی در بلاغت تربیت (با تمرکز بر ادبیات کودک)

یحیی طالبیان\*<sup>1</sup>، استاد گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران  
ytalebian@gmail.com  
ابوالفضل میرزاپور، دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران  
mirzapour.ab@gmail.com

### چکیده

بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، ظرفیت‌های فراوانی برای ایجاد رهیافت‌های مفید و مؤثر در نقد با رویکرد تربیتی و رسیدن به بلاغت تربیت دارند. این پژوهش با هدف آزدسازی این ظرفیت‌ها، شفافیت و تعمیق بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر و نیز سامان‌بخشیدن به آشفتگی و بی‌ثمری رویکردهای تربیتی در نقد انجام‌شده است. در این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی برپایه جمع‌آوری داده‌های کتابخانه‌ای، بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، توصیف شده، ضرورت‌ها و تجلی‌های بلاغت تربیت، تبیین شده و کارآمدی ویژگی‌های بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر در پاسخ به نیازهای بلاغت تربیت، تحلیل و بررسی شده است. براساس نتایج حاصل از این پژوهش، بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر مناسب‌ترین بستر نظری برای شکل‌دادن به الگوی نقدی علمی با رویکرد تربیتی و رسیدن به بلاغت تربیت است؛ زیرا ویژگی‌های آنها ازین قرار است: توجه به ارتباط و تأثیر و تغییر در مخاطب، توجه هم‌زمان به متن و مخاطب، برداشتن هرگونه محدودیت در متن موضوع نقد، دربرگیری تمام انواع تأثیر، انتقال وصف «بلاغی» از جنس متن موضوع نقد به روش نقد متن، بهره‌گیری از نظام‌های دیگر همچون روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، محدودنبودن در بهره‌گیری از روش‌ها و ابزارهای گوناگون و یافتن این الگوها الزاماتی دارد که از مهمترین آنها تهیه جدول (ماتریس)‌های بلاغی پیونددهنده شناسه‌های متن با ابعاد وجود مخاطب برای گونه‌های مختلف ادبیات، ساخت معادله (فرمول)‌ها در درایه‌های این ماتریس‌ها، دسته‌بندی مخاطبان و رفتن به سمت تجربه و آزمایش است.

کلید واژه‌ها: بلاغت، بلاغت جدید، نقد بلاغی، تربیت

\* مسؤول مکاتبات

طالبیان، یحیی، میرزاپور، ابوالفضل. (۱۴۰۲). بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، رهیافتی در بلاغت تربیت (با تمرکز بر ادبیات کودک). فنون ادبی ۱۵ (۳)، ۱۰۵-۱۲۲.



## ۱- مقدمه

نقد با رویکرد تربیتی در ادبیات از دیرباز محل توجه بوده است، اما این نقدها همواره یا بدون استفاده از روش‌های علمی انجام شده و جز نظر و سلیقه شخصی منتقدان را بازتاب نداده یا از مسیرهای علمی همچون «تحلیل محتوا» انجام شده است که نتیجه‌اش به دلیل انقطاع از واکنش حقیقی مخاطب، باز همان بازتاب نظرهای شخصی بوده است؛ از این رو نقد ادبی در رویکرد تربیتی خویش همواره دچار آفت‌های آشفته‌گی و بی‌ثمری بوده است. به بیان دیگر، بلاغت تربیت هرگز با وجهی علمی در آثار ادبی به کمال نرسیده است. این در حالی است که بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، آن‌گونه که در این مقاله، ویژگی‌های آن‌ها به تفصیل بیان شده است، ظرفیت‌های عظیمی برای گره‌گشایی در این حوزه دارند و متأسفانه در نقدهای تربیتی از این ظرفیت‌ها به‌شیوه بایسته و مطلوب استفاده نمی‌شود.

## ۱-۱- بیان مسئله

نمود نقد علمی و روشمند در رویکرد تربیتی به ادبیات، تا امروز ضربه‌های جدی و عظیمی به پیکره نقد ادبی وارد کرده است. این در حالی است که با پناه‌بردن به ویژگی‌های موجود در بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر می‌شود فضای نقد ادبی را در حوزه تربیتی بهبود بخشید.

این پژوهش برای پرکردن جای خالی موجود، با این اهداف انجام شده است: آزادسازی ظرفیت‌های بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر و نشان‌دادن گستردگی دامنه نفوذ آنها، شفافیت و تعمیق بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، یافتن پناهگاهی نظری در علوم ادبی جدید برای نقد علمی و دقیق با رویکرد تربیتی و نیز فراهم کردن بستری نظری برای سامان‌بخشیدن به فضای آشفته و بی‌ثمر نقدهای تربیتی.

## ۲-۱- اهمیت و ضرورت پژوهش

ضرورت‌های این پژوهش به‌اختصار این‌چنین بیان می‌شود:

- توجه درخور به ظرفیت‌های بلاغت و افزایش ضریب نفوذ این علم: بلاغت به‌ویژه در بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، نقطه‌ای است که هم‌زمانی مطالعه متن و مخاطب در آن امکان‌پذیر است. این ظرفیت عظیم، گره‌گشای بسیاری از مسائل و نیازهای جوامع انسانی است، اما متأسفانه در ادبیات فارسی از این ظرفیت به‌شیوه مطلوب و بایسته بهره‌گیری نمی‌شود؛ از این رو ضرورتی که امروز بیش از پیش احساس می‌شود، آزادسازی ظرفیت‌های بلاغت، نشان‌دادن گستره نفوذ این علم کارآمد و استفاده از ظرفیت‌های عظیم آن است. این پژوهش به این ضرورت پاسخ داده است.

- افزایش دقت علمی نقد ادبی در نقدهای به‌مثابه سنجش، به‌ویژه در نقد با رویکرد تربیتی: نقدهای تربیتی، نقدهایی ارزش‌داورانه و از جنس سنجشند که به دقت علمی نیاز دارند. بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، بستری را فراهم می‌کنند که در آن، تولید فرمول و حرکت به سمت دقت علمی میسرتر است. این پژوهش با بهره‌گیری از بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، به ضرورت دقت علمی در رویکرد تربیتی نقد ادبی پاسخ داده است.

- سامان‌بخشیدن به آشفته‌بازار نقدهای تربیتی، اخلاقی و ایدئولوژیک: نقدهای تربیتی، اخلاقی و ایدئولوژیک، به‌دلیل درهم‌تنیدگی با علایق و تعصبات منتقدان، همواره نزدیک‌ترین نقدها به آفت‌های سلیقه‌زدگی و خودمحموری و دورترین نقدها از بررسی علمی و سنجش دقیق بوده‌اند. این پژوهش با تبیین بستر نظری مناسب، راهی برای خروج این دست نقدها از آشفته‌گی و کشمکش سلیقه‌ها گشوده است.

- پاسخ به نیاز نقد با رویکرد تربیتی در ادبیات از بوم ادبیات: متن ادبیات در بوم ادبیات محل توجه است و در رشته‌های دیگر آن‌گونه که سابقه نشان داده است، به آن بی‌توجهی یا کم‌توجهی می‌شود. از سویی هر نیازی به‌دنبال پاسخ است و اگر به آن پاسخ داده نشود، پاسخ بدلی خویش را از منبع دیگری تأمین می‌کند. از این رو ضرورت پاسخ به نیاز نقد با رویکرد تربیتی در ادبیات از بوم ادبیات، ایجاب می‌کند این پژوهش در نقطه‌ای که از ظرفیت‌های بلاغت برای نقد بهره می‌گیرد، انجام شود.

## ۲- پیشینه پژوهش

پیشینه نظری این پژوهش در رویکردهای گوناگون نقد و نظریه ادبی دیده می‌شود که هرکدام وجهی از وجوه کارآمد و پاسخگوی بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر را متبلور کرده‌اند.

درحوزه توجه به تأثیر متن بر مخاطب، به طور کلی نقدهای ایدئولوژیک مانند نقد مارکسیستی تلاش کرده‌اند به بررسی این تأثیر در حوزه‌های ایدئولوژیک و تربیتی توجه کنند، اما این نقدها بیشتر بر مبنای حدس و گمان عمل می‌کنند و تأثیر طبیعی و حقیقی متن بر مخاطب را در قالب آزمایش و فرمول نمی‌سنجند. از آنجا که در رویکرد مشخصی، محدود می‌شوند، هیچ‌گاه دید جامع و منسجمی نسبت به تمام تأثیرها ندارند. نمونه چنین نقدهایی در اثر لويس تايسون مشاهده می‌شود (Tyson, 2006, p. 67).

درحوزه توجه هم‌زمان به متن و مخاطب و نیز توجه به تمایز مخاطبان از یکدیگر، از میان نقدهای ادبی معاصر به نقدها و نظریه‌های مخاطب‌محور همچون «واکنش خواننده» (Benton, 2002, p. 95) و همتای آلمانی آن یعنی نظریه «دریافت» (Eagleton, 2003, p. 66-67) اشاره می‌شود. این نقدها و نظریه‌های مخاطب‌محور از یک سو به طور ویژه بر وجوه زیباشناختی متون ادبی یا بر فهم و معناسازی و تفسیر مخاطب متمرکز می‌شوند و چندان به وجوه تربیتی متون توجه نمی‌کنند و از سوی دیگر روش‌ها و ابزارهایی که در این نقدها به کار گرفته می‌شود، محدود است و از این رو مناسب نقد با رویکرد تربیتی نیستند.

در حوزه‌های ذیل که هرکدام در وجهی از بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر پوشش داده می‌شوند، نیز بیشتر، شکل‌گرایان، پیشینه نظری این پژوهش محسوب می‌شوند:

- تمرکز بر خود متن و شکل آن و کنار گذاشتن هرآنچه بیرون از متن است؛ مانند نویسنده و اندیشه و تاریخ زندگی و دیگر ویژگی‌های او (Eagleton, 2003, p. 2-3)؛

- نگاه علمی به متون ادبی (Bertens, 2008, p. 26)؛

- تمرکز بر روش و تولید قاعده و فرمو (Selden et al., 2005, p. 29).

البته از یک سو تمرکز شکل‌گرایان بیش از حد بر متن بوده است؛ بنابراین مخاطب را نادیده گرفته‌اند و از سوی دیگر، شکل‌گرایان نتوانسته‌اند به شعارهای خویش آن‌گونه که بایسته است، جامه عمل بپوشانند.

از آنجا که تربیت در حوزه ادبیات کودک نمود روشن‌تری دارد، پیشینه تجربی این پژوهش، بیشتر در حوزه ادبیات کودک است و از آنجا که نقد ادبیات کودک به شیوه دانشگاهی نوباست (Hunt, 1993, p. 3)، هنوز نتوانسته است نیازهای خویش را در رویکرد تربیتی، به طور جامع با شکل دادن به الگوی مناسبی در بستر نظری واحد، تأمین کند.

به طور کلی ادبیات کودک، دو محمل اساسی برای تجلی بلاغت در معنای تأثیر، اقناع یا تغییر دارد: حوزه زیباشناسی و حوزه تربیت. طی دهه‌های اخیر که ادبیات کودک توسعه دانشگاهی یافته است، بیشتر به بلاغت زیباشناختی توجه شده و بلاغت تربیتی مهجور مانده است. نقدهایی که با رویکرد تربیتی در قلمرو ادبیات و خارج از آن انجام شده نیز در نهایت از روش‌هایی همچون تحلیل محتوا بهره گرفته‌اند و از این رو هیچ‌کدام نتوانسته‌اند پا را فراتر از نظر شخصی منتقد بگذارند و با ارجاع به واکنش مخاطبان، داوری و جمع‌بندی کنند. مقاله‌های یوزباشی و همکاران (۱۴۰۱)، صفری و نجفی بهزادی (۱۴۰۰)، سالاری و همکاران (۱۳۹۸) نمونه‌های متأخر از این دست مقاله‌هاست. در نگاهی وسیع‌تر باید توجه داشت که اساساً علمای بلاغت در حوزه زبان و ادبیات فارسی در دوران معاصر، چندان به نقد بلاغی به طور مستقل آن‌گونه که بایسته آن است، توجه نکرده‌اند و توضیحاتی هم اگر داده‌اند، معمولاً درباره چستی بلاغت بوده است (طالبیان و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۴۴).

بدین ترتیب در فضای نقد و نظریه ادبی در ادبیات فارسی، کمتر مقاله‌ای یافت می‌شود که بلاغت جدید و نقد بلاغی

معاصر را پایه و مبنای تولید الگویی برای نقد تربیتی قرار داده باشد یا دست کم به شکلی و از جنبه‌ای به این حوزه نزدیک شده باشد. در این میان، مقاله [طالبیان و میرزاپور \(۱۳۹۶\)](#) هرچند به طور مستقیم به بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر توجه نکرده است، با ارائه یک جدول ریاضی (ماتریس) و توصیف جنبه‌های یک الگو برای نقد روشمند تربیتی در داستان کودک، به حوزه عمل این پژوهش نزدیک شده است. هرچند ماتریس نهایی [طالبیان و میرزاپور \(۱۳۹۶\)](#) کارآمد و گویاست، مقاله مذکور از دو جنبه محدودیت دارد: یکی اینکه به بلاغت، آن گونه که بایسته است توجه نکرده و دیگر اینکه دامنه آن محدود به داستان کودک است. این در حالی است که پژوهش حاضر، بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر را برای شکل دهی به الگوی نقد تربیتی و رسیدن به بلاغت تربیت در ادبیات در گستره وسیع تری مطرح می‌کند.

### ۳- روش پژوهش

این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی بر پایه جمع‌آوری داده‌های معتبر کتابخانه‌ای انجام شده است. مطالعه، فیش‌برداری، دسته‌بندی و نظام‌دهی، توصیف، تبیین و تحلیل، مجموعه فعالیت‌هایی است که در پیشبرد این پژوهش مؤثر بوده است.

### ۴- بحث و بررسی

#### ۴-۱- مختصات نقد بلاغی معاصر در بستر بلاغت جدید

بلاغت در این پژوهش در جایگاه معادلی برای واژه رتوریک (rhetoric) به کار رفته است. همان گونه که دیکسون اشاره می‌کند ([Dixon, 1971](#))، رویکردهای مختلف به رتوریک با تأکید بر اجزای مختلف تعریف آن از یکدیگر متمایز می‌شوند. تمام این رویکردهای مختلف در تطور بلاغت در گذر زمان تجلی داشته‌اند. روکاس با نگاهی کلی، رتوریک را در دوره‌های مختلف تاریخ غرب، چنین توصیف می‌کند: «رتوریک، هنر اقناع و ترغیب، هنر تزئین و هنر ترکیب‌بندی، معنی داده است. معنی اول کلاسیک و باستانی است، دومی قرون وسطایی و رنسانسی است، سومی مدرن است» ([Rockas, 1964, p. 9](#)). رتوریک در نخستین ظهورش در قالب شفاهی ظاهر شد. در جست‌وجوی ریشه‌های رتوریک، به قرن پنجم پیش از میلاد می‌رسیم ([Dixon, 1971, p. 7](#)). از آنجاکه شکل‌گیری رتوریک و امتدادیافتن آن در یونان باستان، بر محور کشمکش‌های عمدتاً حقوقی و قضایی بود، «اقناع» نقطه کانونی بلاغت یونانی را شکل می‌داد.

قرن‌ها بعد، مسلمانان نیز بیشتر در مسیر توجه به اعجاز قرآن کریم، به بلاغت توجه کردند. رویکرد بیشتر بلاغیان مسلمان در قرون ابتدایی اسلام، رویکرد بیانی و بدیعی بود ([شوقی ضیف، ۱۹۹۵م، ص. ۳۶۸-۳۷۲](#)).

فراز و فرودهای بلاغت در اروپای پس از رنسانس تا قرن بیستم نیز درخور توجه است. در این قرون، گاه رتوریک اوج گرفته و گاه افول کرده است اما به هر حال، وجه غالب بر اصطلاح رتوریک در بازه گسترده‌ای از این قرون، همان وجه بیانی و بدیعی است. پس از رنسانس، هرچند دامنه شمول بلاغت گسترش یافت ([Kuypers & King, 2009, p. 3](#)) بلاغت در جایگاه علمی در میان علوم دیگر پذیرفته نشد. به نظر می‌رسد خردگرایی و اثبات‌گرایی حاکم بر دانشمندان این دوره، رتوریک را که در اقناع و ترغیب مخاطب سعی داشته، به حاشیه رانده است. در قرن هجدهم، پایه‌های اندک اقتدار که بلاغت تا آن روز توانسته بود برای خود دست و پا کند، رفته‌رفته سست‌تر شد. شخصی‌شدن تجربه ادبی و نگاه به هنر به صورت یک نظام خودبسنده در این دوران ([Wellbery, 2008, p. 187-190](#)) از دلایل این اتفاق بود. با رواج نقد بیانگرانه منتقدان رمانتیک که تمرکز نقد را بر حال و هوای نویسنده قرار می‌داد ([Abrams, 2009, p. 63](#)) در تمام طول قرن نوزدهم توجه به رتوریک و نقد و تحلیل رتوریکی در ادبیات بسیار کم‌رنگ‌تر شد ([Corbett, 1969, p. 24](#)).

آن گونه که کوپرز و کینگ روایت می‌کنند، خیزش بلاغت از نیمه اول قرن بیستم با شکل‌گیری بخش‌های دانشگاهی در

این حوزه، رفته‌رفته آغاز شد و نقد از این مقطع به‌بعد، اساسی‌ترین محور مطالعه در بلاغت را از آن خود کرد ([Kuypers & King, 2009](#)). بدین ترتیب بلاغت جدیدی که در قرن بیستم سر بلند می‌کرد، نقد جدیدی را نیز در دامن خویش می‌پروراند که در برخی زمینه‌های بسیار مهم با نقدهای متداول دنیای ادبیات متفاوت بود و به‌دلیل همین تفاوت، پای خویش را از دایره ادبیات بیرون می‌گذاشت. این نقد جدید چیزی جز نقد رتوریک (نقد بلاغی) امروزی نبود.

پایگاه مستعد علمی و دانشگاهی که نقد بلاغی در آن بیش از حوزه‌های دیگر توسعه یافت، رشد و نمو داشت و دگردیسی خویش را تکمیل کرد، فضای دانشگاهی آمریکای قرن بیستم بود ([Makaryk, 2000, p. 174](#)). در این چشم‌انداز تازه که پیش روی بلاغت و نقد گشوده شده بود، فضای نظری رتوریک به‌دلیل شرح و توضیح تغییرات گسترده ناشی از رسانه‌های جمعی تازه‌ظهور یافته، تبلیغات مدرن، انقلاب‌ها و خیزش‌های عظیم اجتماعی در نیمه اول قرن بیستم رفته‌رفته گسترش یافت ([Kuypers & King, 2009, p. 3-4](#)). نگاهی به فهرست و محتوای کتاب مرجع بلاغت: مفاهیم کلیدی در مطالعات بلاغی معاصر اثر جاسینسکی روشن می‌کند تا اواخر قرن بیستم، مفهوم رتوریک چنان گسترش یافته بوده که اصطلاحات مرتبط با آن، بخش زیادی از دامنه ادبیات را دربرمی‌گرفته است ([Jasinski, 2001](#)). بنابه گفته کوپرز و کینگ در نیمه دوم قرن بیستم و اوایل قرن بیست‌ویکم، حرکت بلاغت در فضای دانشگاهی، بسیار فراتر از مرزهای سنت کلاسیک بوده است ([Kuypers & King, 2009](#)).

بدین ترتیب، با نوآوری‌ها و تحولات عظیم و سریعی که در قرن بیستم و بیست‌ویکم هم‌پای تغییرات شگرف اجتماعی، سیاسی و علمی، در نقد و نظریه ادبی روی داد، بلاغت پس از یک دوره به‌نسبت طولانی مهجوربودن در شکلی، سر بلند کرد که با پیش از دوران افول خویش تفاوت‌های اساسی داشت و از این‌رو از آن با نام «بلاغت جدید» یاد کردند. این بلاغت جدید، نقد بلاغی امروزی را سر و شکل داد و این هردو از نظر قدرت حل مسائل بشری و نیز تأثیرگذاری در زندگی انسان‌ها قابل قیاس با صورت‌های پیشینی خویش نبودند.

یکی از اساسی‌ترین پایه‌هایی که بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر بر آن استوار شده، توجه به ارتباط و تمرکز بر تأثیر و تغییر در ابعاد وجودی مخاطب است که زمینه مشترک در تمام رویکردهای گوناگون نقد بلاغی است. بلاغت را بیشتر با کلیدواژه «تأثیر» تعریف می‌کنند (شفیعی کدکنی، ۱۳۵۳، ص. ۴۸) و کلیدواژه دیگری که بلاغت را با آن می‌شناسانند «اقتناع» است ([Campbell, 1996, p. 8](#)). ریچاردز که از پیشگامان بلاغت جدید است، تا آنجا بر ارتباط تأکید دارد که توجه به ارتباط را یکی از ستون‌های اساسی نظریه نقد می‌خواند ([Richards, 2004, p. 20](#)). قدرت تغییر در ابعاد وجود آدمی همچون ذهن، روان و رفتار از محورهای دیگر تعریف بلاغت است ([Herrick, 2018, p. 20](#)). مکاریک نیز در توصیف خویش از نقد بلاغی، ارتباط، تأثیر و تغییر در ابعاد وجودی مخاطب را در جایگاه اساسی‌ترین شناسه‌های این‌گونه از نقد، بیان می‌کند ([Makaryk, 2000, p. 174-175](#)).

از ویژگی‌های مهم نقد بلاغی، توجه هم‌زمان به متن و مخاطب است. به بیان کوربت نقد بلاغی از تمرکز بر متن آغاز می‌کند، دامنه آن به بیرون از متن به‌ویژه مخاطب می‌رسد و مخاطب در فهرست جنبه‌های مختلف مرتبط با نقد بلاغی در رأس قرار می‌گیرد ([Corbett, 1969](#)).

از پایه‌های دیگر نقد بلاغی معاصر این است که در بلاغت جدید، سخن بلاغی و نقد بلاغی، لازم و ملزوم یکدیگر نیستند. باینکه صفت «ازپیش طراحی شده» را در جایگاه یکی از صفات اساسی در تعریف سخن بلاغی به‌کار می‌برند ([Herrick, 2018, p. 20](#))، موضوع نقد بلاغی ممکن است متنی باشد که از پیش طراحی نشده باشد؛ بدین ترتیب در نقد بلاغی معاصر، قصد نویسنده یا سخنران یا هرگونه تولیدکننده متنی محل توجه نیست و دامنه متونی که در این‌گونه از نقد، درخور بررسی هستند، بسیار گسترده‌تر می‌شود.

گذشته از اینکه در نقد بلاغی معاصر به قصد فرستنده توجه نمی‌شود، این نقد از توجه و تمرکز بر متون خاص نیز گذر کرده و دایره شمول آن نسبت به متون، تام و تمام شده است؛ بنابراین همه انواع متون در نقد بلاغی معاصر بررسی می‌شود (Makaryk, 2000, p. 175). امروزه در تغییر فضاهایی که مشمول بلاغت و نقد بلاغی جدید می‌شوند، برای نمونه به حرکت از بلاغت رسمی به عامیانه، حرکت از سخنرانی به متون مکتوب و چندرسانه‌ای و نیز حرکت از بلاغتِ بادقت‌ساخته‌شده به گفتمان خودجوشی که در زندگی روزمره جاری است، اشاره می‌شود (Johnstone & Eisenhart, 2008, p. 4) در همین راستا هریک پس از اینکه وجود مخاطب را برای سخن بلاغی ضروری می‌داند، با توصیفی که از انواع مختلف مخاطبان ارائه می‌دهد، به اشاره روشن می‌کند که تمام ارتباطات و سخنان و نوشته‌ها به‌نوعی بلاغی است و در دایره بررسی بلاغت می‌گنجد (Herrick, 2018). دیکسون نیز با فرض تعریف بلاغت براساس تأثیر بر مخاطب که دیدگاه ریچاردز و همفکران اوست، دامنه موضوع بلاغت جدید را به گستردگی پهنه سخن انسانی می‌داند (Dixon, 1971). این گستردگی تام، به طبع تمام تجلی‌های سخن انسان را دربرمی‌گیرد. به بیان دیگر، متون مکتوب به زبان‌های متداول بشری، متون صوتی، متون تصویری و... در دایره تحلیل بلاغی امروز می‌گنجد.

قابلیت پوشش همه انواع تأثیر از ظرفیت‌های دیگر بلاغت جدید است. کمپبل بلاغت را در وسیع‌ترین تعریف، «مطالعه همه روندهایی... که مردم با آنها از خلال نشانه‌ها بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند» می‌داند (Campbell, 1996, p. 8). با شمولی که بلاغت در این تعریف دارد، تمام انواع تأثیر را نیز پوشش می‌دهد.

از ویژگی‌های بسیار مهم نقد بلاغی معاصر که تفاوت اساسی میان این نقد با نقدهای گذشته ایجاد می‌کند و در پیوند با عبور از دایره تنگ متون بلاغی است، نقل مکان وصف «بلاغی» از جنس متن موضوع نقد به روش نقد متن است. خوانش نقد بلاغی به دو صورت انجام می‌شود: یکی نقد بلاغی در جایگاه «تحلیل سخن بلاغی» و دیگری نقد بلاغی در جایگاه «تحلیل بلاغی سخن». در خوانش نقد بلاغی در جایگاه «تحلیل سخن بلاغی»، وصف «بلاغی» متعلق به سخن است؛ بنابراین جنس متن موضوع نقد یا به بیان دیگر جنس متنی را که باید تحلیل شود، مشخص می‌کند و حد می‌زند. در خوانش نقد بلاغی در جایگاه «تحلیل بلاغی سخن»، وصف «بلاغی» متعلق به خود تحلیل است؛ بنابراین از سویی سخن را رها می‌کند و محدودیت آن را برمی‌دارد و از سوی دیگر، تحلیل را حد می‌زند و نوع آن را مختص به خود می‌سازد. به بیان دیگر، روش در این نوع نقد اهمیت دارد، نه جنس متن موضوع نقد. بنابه روایت مکاریک بسیاری از تعاریف معاصر از نقد بلاغی، شامل تحلیل بلاغی همه انواع سخن هستند؛ از این رو امروزه تمرکز نقد بلاغی نه بر بلاغی بودن متن، بر بلاغی بودن روش است (Makaryk, 2000).

ویژگی دیگر بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر این است که در دایره ادبیات به معنای سنتی آن نمی‌مانند و پا را از این محدوده فراتر می‌گذارند. به بیان دیگر، فضای علمی‌ای که بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر در آن فضا متون را تحلیل و بررسی می‌کنند، نیز بسیار بیش از بلاغت سنتی گسترش یافته است. ریچاردز در سخنرانی‌های خویش که همه در نیمه اول قرن بیستم انجام شده است، با سخن گفتن از «بلاغت جدید» یا «بلاغت احیاشده» در برابر «بلاغت قدیم» به جد وارد حوزه «معنی‌شناسی» شده، در دایره بلاغت به آن توجه کرده و در پایان به صورت یک رؤیا و آرزو بیان کرده است که با پیشرفت بلاغت، انسان‌ها از طریق واژه‌ها با کارکرد ذهن خود آشنا می‌شوند (Richards, 1965). بدین ترتیب ریچاردز در نیمه اول قرن بیستم، دامنه بلاغت جدید را تا مرزهای زبان‌شناسی و روان‌شناسی گسترش می‌دهد. جانستون و ایزنهارت نیز تصریح می‌کنند در بلاغت جدید که دامنه آن وسیع‌تر است، محققان این رشته به‌ویژه در شاخه آمریکای شمالی، برای پاسخ به پرسش‌های بلاغت، به دامنه بلاغت سنتی اکتفا نکرده‌اند و پا را فراتر گذاشته‌اند (Johnstone & Eisenhart, 2008). بدین ترتیب آن‌گونه که مکاریک نیز تصریح می‌کند منتقدان نقد بلاغی از نظام‌ها و علوم دیگر همانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی هم استفاده می‌کنند (Makaryk, 2000).



به طور مشخص در این زمینه از دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی به بعد، علمای بلاغت از منابع مختلف کمک گرفتند تا روش‌های نوینی برای ساماندهی به تلاش‌های خویش ایجاد کنند؛ از این رو ویژگی اساسی دیگر نقد بلاغی امروز، تعدد روش‌هاست. به گفته جاسینسکی از دهه‌های آخر قرن بیستم، در نقد بلاغی، نوعی پلورالیسم روش‌شناختی به وجود آمد و امروزه در نقد بلاغی، به اندازه منتقدان، روش وجود دارد؛ از این رو ابزار نقد نیز در نقد بلاغی جدید محدود نیست (Jasinski, 2001). این محدود نبودن دو وجه اساسی دارد:

- یکی از این وجوه در فضای خود ادبیات و نقد ادبی است؛ بدین معنا که منتقدان نقد بلاغی از همه روش‌ها و ابزارهای دیگر مکاتب نقد بهره می‌گیرند. در فهرست جاسینسکی روش‌هایی که منتقدان نقد بلاغی استفاده کرده‌اند، در کنار هم دیده می‌شود؛ برای نمونه، نقد و تحلیل کهن‌الگویی، اخلاقی، مطالعات ژانر، تاریخی، مارکسیستی و ساختارگرایانه (Jasinski, 2001).

- وجه دیگر محدود نبودن ابزار نقد در بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، در بیرون از مرزهای نقد ادبی و ادبیات است. به بیان دیگر هر ابزاری که با تأثیر متون سروکار داشته باشد، در دایره بلاغت جدید و نقد بلاغی می‌گنجد و در این قلمرو از آن بهره گرفته می‌شود: «عرصه بلاغت تمام ابزارهای موجود را - چه آنهایی که ما از طریق آنها تأثیر می‌پذیریم و چه آنهایی که با آنها بر دیگران تأثیر می‌گذاریم - به کار می‌گیرد» (Campbell, 1996: 8).

از ویژگی‌های دیگر نقد بلاغی این است که نقد به صورت سنجش است. به طور کلی دو دیدگاه نسبت به نقد وجود دارد: یکی رسالت نقد را تفسیر متن ادبی می‌داند و دیگری سنجش. دونالد سی بریانت در تعریف نقد بلاغی، «داوری‌های ارزش‌مدارانه» را یکی از ارکانی می‌داند که این نوع از نقد، به آن معطوف است (Jasinski, 2001, p. 125). برخی بزرگان بلاغت جدید همچون ریچاردز پا را از این نیز فراتر می‌نهند و اساساً نقد ادبی را برابر ارزیابی و جداسازی تجارب گوناگون خوانندگان متن می‌دانند (Richards, 2004).

باور به نقد به صورت سنجش، به ویژه در حوزه بلاغت جدید و نقد بلاغی، پذیرش قاعده‌مندی و فرمول‌پذیری نقد را در پی می‌آورد؛ زیرا زمانی بلاغت یک متن در معنای تأثیرگذاری بر مخاطب سنجیده و ارزیابی می‌شود که قاعده‌ها و فرمول‌های مشخص برای این سنجش و ارزیابی در دست باشد؛ از این رو در نقد بلاغی، فرمول‌پذیری نقد، باوری است که به تعبیری به سنت بدل شده است (Kuypers, 2009, p. 11).

در نقد بلاغی معاصر نه تنها فرمول‌پذیری باور شده است، این نقد در عمل به ساخت فرمول نزدیک‌تر از رویکردهای دیگر نقد است. کوربت درباره نقد و منتقد بلاغی این گونه اظهار نظر می‌کند: «یک منتقد هنگامی بلاغی می‌شود که سعی می‌کند نشان دهد انتخاب‌ها از میان گزینه‌های موجود با ارجاع به موضوع یا ژانر یا مناسبت یا هدف یا مؤلف یا مخاطب یا ترکیبی از اینها ساخته شده است. این جمله آخر، منطق نقد بلاغی را تجسم می‌بخشد. اصطلاح انتخاب‌ها ما را به قلب بلاغت به طور عام و نقد بلاغی به طور خاص می‌رساند» (Corbett, 1969). کوربت در این بیان خویش، انتخاب را در مرکز بلاغت و نقد بلاغی می‌نشانند. لازمه انتخاب و ترکیب که کوربت از آنها یاد می‌کند، داشتن فضای انتخاب و فضای ترکیب است. هر جا فضای انتخاب و ترکیب (تولید متن) و تشخیص این انتخاب و ترکیب (نقد متن) وجود داشته باشد، فضای تولید و بیان فرمول نیز وجود دارد.

اگر به نزدیکی نقد بلاغی به ساخت فرمول از زاویه دیگری نگاه کنیم، جنبه دیگری از این نقد آشکار می‌شود و آن این است که نقد بلاغی، ظرفیت عظیمی برای ساخت ابزار دقیق سنجش متون با رویکرد تأثیر و اقناع دارد. مکاریک پس از اینکه اهداف کلی نقد بلاغی را شناخت شیوه کارکرد سخن در تأثیرگذاری و تغییر از جمله در مخاطب و نیز بهبود عملکرد سخن

در این مسیر بیان می‌کند، می‌نویسد: «برای دست‌یابی به هدف دوم که بهبود سخن اقتاعی است، نقد بلاغی ابزارهای مورد نیاز هنرهای عملی را [در صورت وجود، جمع‌آوری می‌کند و] به کار می‌گیرد و [در صورت نبود این ابزارها و مشاهده نیاز خویش به آنها، این ابزارها را خود] تولید می‌کند. ابزارها از این قرارند: روش‌های تحلیل، هسته‌ای از قضایا و ضوابط عموماً ذکر شده برای ارزیابی موفقیت یا شکست ارتباط اقتاعی» (Makaryk, 2000). به این ترتیب، نقد بلاغی هم ابزار سنجش تأثیر را در برخی اوقات دارد، هم ابزار سنجش را در صورت نیاز، بدون محدودیت از هر حوزه‌ای که نیاز باشد، وام می‌گیرد و هم در صورت نیاز و بدون محدودیت، ابزار سنجش را خود می‌سازد.

#### ۴-۲- ضرورت‌ها و تجلی‌های بلاغت تربیت

تربیت، تعاریف گوناگونی دارد و هر دیدگاه نظری آن‌گونه که خود درست و جامع می‌دانسته، آن را تعریف کرده است. برای نمونه «افلاطون می‌پنداشت یک تربیت خوب شامل بهره‌مندکردن جسم و روح از همه زیبایی‌ها و همه کمال‌هایی است که قابلیت آن را دارند. هربرت اسپنسر عقیده داشت که شکل‌دهی شخصیت، هدف تربیت است. ... توماس هنری هاکسلی می‌اندیشید که تربیت، آموزش ذهن در قوانین طبیعت است... جان دیویی... تربیت را به صورت بازسازی تجربه در نظر می‌گیرد» (Mayer, 1973, p. 6). همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در همه تعاریف‌ها از تربیت، مفاهیم «تغییر» و «ابعاد وجود انسان» به نوعی مطرح شده است و مفهوم «جهت» نیز عمدتاً در دل تقابل‌های موجود در محور هم‌نشینی یا جانشینی در تعاریف‌های مختلف پنهان است. در این پژوهش، با توجه به این سه مفهوم مشترک میان تعاریف گوناگون، تربیت در وسیع‌ترین معنای خود در نظر گرفته شده است. در این نگاه، تربیت عبارت است از تغییر نسبتاً پایدار در هریک از ابعاد وجودی انسان در جهتی مشخص یا درخلاف آن جهت.

امروزه در فضای دانشگاهی نوعی گریز از تربیت، ایدئولوژی، اخلاق و ارزش‌دآوری دیده می‌شود. این گریز تاحدی است که رفتن به سمت تربیت، سنجش ارزش‌داورانه متون و توجه علمی و آگاهانه به نویسندگی با رویکرد تربیتی تخطئه می‌شود. گریز از تربیت و نقد با رویکرد تربیتی درحالی فضای مسلط بر ادبیات است که دنیای ادبیات ناگزیر از توجه به آنهاست. اینکه تولیدکنندگان متون ادبی بخواهند ناآگاهانه یا برای دل خود متنی تولید کنند، تنها آگاهی آنان را نسبت به تأثیر تربیتی متشان بر مخاطب حذف می‌کند و نه نفس تأثیر تربیتی متن را. ریچاردز در این زمینه تصریح می‌کند: «بی‌میلی هنرمند نسبت به لحاظ کردن ارتباط به صورت یکی از اهداف اساسی خود و انکار او مبنی بر اینکه او اصلاً در کارش از میل به تأثیرگذاری بر دیگران متأثر نشده است، دلیل این نیست که ارتباط عملاً هدف اصلی او نیست» (Richards, 2004). وین بوث نیز در اثر مشهورش، «بلاغت داستان»، از اساس خنثی بودن موضع نویسنده داستان و حتی نویسنده پنهان در متن و به طور کلی خنثی بودن داستان را نسبت به ارزش‌ها ناممکن می‌داند (Booth, 1983). به بیان دیگر، زبان که محمل اندیشه است، ایدئولوژی و ارزش‌مداری را در ذات خود دارد (Sarland, 2002, p. 41) و هر متنی در پهنه سخن انسانی، ناگزیر ارزش‌ها و ایدئولوژی‌هایی برای انتقال به مخاطب و تأثیر بر او دارد و مخاطب را با آنها تربیت می‌کند.

آنچاکه ارزش‌ها و ایدئولوژی‌ها و تأثیرهای تربیتی حضور داشته باشند، دست‌کم برای شفافیت، روشنگری و دسته‌بندی به حضور نقدهای ارزش‌داورانه و تربیتی نیاز است. از آنجاکه هر نیازی در پی پاسخ مطلوب خویش می‌گردد، گاه نیازها در نبود پاسخ‌های حقیقی با پاسخ‌های بدلی تأمین می‌شوند. اگر منتقدان و نظریه‌پردازان ادبیات با بهانه‌های واهی سخت‌بودن و شدنی‌نبودن چنین نقدی یا بی‌ارتباط‌بودن تربیت با نقد ادبی، میدان را خالی کنند، آنهايي که با دنیای علم و دنیای ادبیات، بیگانه‌اند، این میدان را خالی نخواهند گذاشت. ریچاردز در این زمینه چنین قاطعانه اظهار نظر می‌کند: «اغلب با مسائل اخلاقی، به ویژه در دوران اخیر، به صورت موضوع جانبی نقد برخورد می‌شود که دغدغه خاص منتقد باید به دقت از آن جدا باشد. آن‌گونه که گفته می‌شود، سروکار منتقد با خود اثر هنری است نه با هیچ‌یک از آثار و پیامدهایی که بیرون از آن قرار

دارند. این گونه فرض شده که می‌شود انجام اینها را به دیگران واگذار کرد؛ شاید به یک کشیش یا یک پلیس... اگر لایق‌ها به دلیل دیوانگی‌های بی‌صلاحیت‌ها [از ورود در عرصه] خودداری کنند، شر و خسارتی که نه موقت است نه ناچیز، مدام افزایش می‌یابد. این مانند آن است که مردان عرصه پزشکی به خاطر وقاحت شارلاتان‌ها همه کنار بکشند» (Richards, 2004, p. 29-30).

خلاً حاصل از نبود نقدی علمی با رویکرد تربیتی در ادبیات، در بهترین حالت با حضور متخصصان دیگر دانش‌ها همچون روان‌شناسی پر خواهد شد که بر متن ادبی و متون ادبیات، تمرکز و اشرافی ندارند و ناگزیر پاسخ‌های آنها کمک چندانی به نقد ادبی نمی‌کند.

بدین ترتیب توجه به بلاغت تربیت در متون ادبیات، ضروری است. این ضرورت از یک‌سو حاصل نیاز وجوه تربیتی ادبیات به پرداخت علمی و از سوی دیگر حاصل نیاز ادبیات و نقد ادبی به رهایی از آشفتگی و سردرگمی است. بلاغت تربیت در این پژوهش در معنای توجه علمی به وجوه تربیتی متون، دسته‌بندی، تحلیل، ارزش‌داوری و نقد تأثیرهای تربیتی متون بر مخاطبان و رسیدن به شیوه تأثیرگذاری تربیتی آگاهانه تولیدکننده اثر بر مخاطب در بیشترین حالت ممکن، در نظر گرفته شده است. بلاغت تربیت با این تعریف با تأثیرهای تربیتی متون و نیز نقد با رویکرد تربیتی در پیوند است. به بلاغت تربیت در طول تاریخ به شکل‌های مختلف توجه شده است، اما تجلی‌های بلاغت تربیت، نشان می‌دهد که توجه به آن هیچ‌گاه آن‌گونه که باید، نظام‌مند و منسجم و علمی نبوده است.

صاحب‌نظران و منتقدان از دیرباز به تأثیرهای تربیتی ادبیات توجه کرده‌اند. افلاطون در کتاب دوم «جمهوری» (Plato, 1991) و ارسطو در کتاب هفتم «سیاست» (Aristotle, 1992) نسبت به تربیت از طریق قصه و داستان، حساسیت نشان داده‌اند و درباره چگونگی این تربیت اظهارنظرهایی بسیار کلی و گذرا داشته‌اند.

در میان نقدهای ادبی تا امروز، نقد اخلاقی - فلسفی در جایگاه یکی از رویکردهای سنتی نقد، به برخی جنبه‌های تأثیر تربیتی متن از جمله درونمایه توجه نشان داده است. اما این نقد نه به گونه‌ای علمی از پیوند وثیق فرم و محتوا سخن به میان آورده و نه توجه چندانی به مخاطب و تأثیر متن بر وی داشته است (Guerin et al., 2011, p. 77-78).

آن‌گونه که سارلند بیان می‌کند، کشمکش‌های جدی بر سر رویکردهای اخلاقی و آموزشی و ارزش‌مدارانه ادبیات در سده‌های اخیر، به‌ویژه در قرن‌های ۱۸ و ۱۹ میلادی، یعنی پس از استقرار کتاب کودک در دنیای ادبیات، رونق داشته است (Sarland, 2002). از آنجاکه این نقدها در آغاز راه بوده‌اند، به طبع هیچ‌کدام روشمند و علمی عمل نکرده‌اند و فقط سلیقه‌ها و دغدغه‌های منتقدان را بروز داده‌اند. موضع‌گیری سارا تریمر در اوایل قرن نوزدهم (Clark, 1997, p. 64) نمونه سنجش‌های دغدغه‌مند و بدون پشتوانه علمی در این دوره است.

در نیمه دوم قرن بیستم نیز که دوره استقرار نقد ادبیات کودک در فضای دانشگاهی است، داوری درباره تأثیر تربیتی، بدون معیار علمی مشخص است و هنوز سلیقه و دغدغه منتقد را بازتاب می‌دهد. نمونه این‌گونه داوری در این دوره در آثار پیشگامانی همچون آربوثنات دیده می‌شود (Arbuthnot, 1964, p. 10-11). به‌روایت سارلند در دهه ۷۰ و ۸۰ قرن بیستم، هرچند به مسائل آموزشی و ایدئولوژیک و اخلاقی توجه می‌شد، اما بحث بر سر تأثیرهای آموزشی، ارزش‌مدارانه، اخلاقی و ایدئولوژیک بیشتر به بازنمایی شخصیت‌ها، نقش شخصیت‌ها و بسامد حضور شخصیت‌ها محدود بود (Sarland, 2002).

در پژوهش‌های دهه‌های اخیر در جهان، توجه به تأثیرهای تربیتی ادبیات حتی با رویکرد ساخت فرمول‌های خرد دیده می‌شود اما به نظر می‌رسد همان‌ها که به نقد با رویکرد تربیتی توجه کرده‌اند نیز دیدی منسجم و الگویی مشخص در این زمینه نداشته‌اند. چه آنها که همچون استفنز به تفصیل به بحث ایدئولوژی توجه کرده‌اند (Stephens, 1992)، چه آنها که همچون کلارک تأثیر تربیتی برخی مؤلفه‌های ادبیات را بدون انجام آزمایش‌های میدانی داوری کرده‌اند (Clark, 1997)، چه

آنها که همچون پیلار در این حوزه‌های خرد با آزمایش به نتیجه‌هایی رسیده‌اند (Martinez & Roser, 1991, p. 646) و چه آنها که همچون نودلمن و مویوس در حوزه تأثیرهای تربیتی کتاب‌های تصویری نظراتی مطرح کرده‌اند (Nodelman, 2002; Moebius, 1986) هیچ‌کدام نتوانسته‌اند نقد را با رویکرد تربیتی به‌درستی شکل دهند و آن‌گونه که شایسته است گامی در مسیر تجلی بخشیدن به بلاغت تربیت بردارند.

در ایران نیز طی سال‌های ۱۳۰۰ تا ۱۳۴۰ اگر بحثی در زمینه نقد با رویکرد تربیتی مطرح بود، در قالب نقد اخلاقی بود و فقط به درونمایه براساس نظر شخصی منتقد توجه می‌کرد (محمدی و قائینی، ۱۳۸۴، ص. ۱۶۰-۱۶۱، ۱۶۴-۱۶۵، ۳۹۸-۴۰۱). پس از آن هم هرچند پای نقدهای روشمند به ایران باز شد، تا دهه ۶۰ قرن چهاردهم هجری شمسی، بهبودی در روند نقد تربیتی دیده نشد. از دهه ۶۰ به بعد، برخی همچون نادر ابراهیمی (۱۳۶۳) تلاش کردند به نقد تربیتی به‌گونه‌ای متفاوت و نو بنگرند و با آزمایش‌های میدانی و رجوع به مخاطبان، به نتایج دقیق‌تری دست یابند، اما آنها نیز از آنجاکه الگوی منسجم نظری نداشتند، نتوانستند از آشفتگی فضای نقد تربیتی بکاهند. مقاله‌هایی که در سال‌های اخیر در ایران به نقد با رویکرد تربیتی مبادرت ورزیده‌اند و به نمونه‌هایی از آنها در پیشینه پژوهش اشاره شد، نیز هرچند به‌ظاهر روشمند عمل کرده‌اند، هیچ‌کدام پا را از روش تحلیل محتوای معمول فراتر نگذاشته‌اند و بنابراین نتوانسته‌اند پیوند و ارتباطی بین متن و مخاطب برقرار کنند. بدین ترتیب در ایران معاصر نیز نقد با رویکرد تربیتی، همواره فضایی آشفته و بی‌ثمر داشته و نتوانسته است بلاغت تربیت را آن‌گونه که باید تجلی بخشد.

#### ۴-۳- کارآمدی ویژگی‌های بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر در پاسخ به نیازهای بلاغت تربیت

بلاغت به طور کلی با تأثیرها و تأثرها، اقناع‌ها و تغییرها در ابعاد وجودی انسان سر و کار دارد که نزدیک‌ترین مفاهیم در نقد و نظریه ادبی به تربیت است؛ از این رو پاسخ به نیازهای نقد با رویکرد تربیتی و رسیدن به بلاغت تربیت در ادبیات، در میان تمام حوزه‌های نقد و نظریه ادبی، با بردن رویکرد تربیتی به حوزه بلاغت امکان‌پذیر می‌شود. انتخاب وجه مناسب بلاغت و نقد بلاغی از میان تمام وجوهی که این دو در طول تاریخ تطور خویش داشته‌اند، تأثیر فراوانی در کارآمدی بلاغت در پاسخ به نیاز مذکور دارد.

بلاغت در معنای سنتی آن در زبان و ادبیات فارسی، در حوزه نقد با رویکرد تربیتی کارآمد و راهگشا نیست. این موضوع دلایل متعدد دارد که یکی از آنها زاویه دید تنگ و محدود بلاغت سنتی و وجود گونه‌های نو در ادبیات امروز است: «امروز داستان بلند، داستان کوتاه، مقاله، نمایشنامه، طرح و انواع دیگر ادبی در زبان ما مطرح است و برای رسیدگی به نیک و بد آنها نمی‌توان از زاویه دید قدما رسیدگی کرد. اصولاً ممکن است سراپای یک داستان، نه تشبیه داشته باشد، نه استعاره، نه مجاز» (شفیعی کدکنی، ۱۳۵۳، ص. ۵۱-۵۲). بلاغت با معنای سنتی آن در غرب نیز گرهی از کار فروبسته نقد با رویکرد تربیتی نمی‌گشاید؛ زیرا آن گونه از بلاغت از جنبه‌های متعددی محدود است. برای نقد تربیتی، بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر با ابزارهای نوین، دامنه گسترده و زاویه دید وسیع‌شان، راهگشا هستند. ویژگی‌هایی که برای بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر برشمرده شد، ویژگی‌هایی هستند که نقد با رویکرد تربیتی و در نتیجه بلاغت تربیت به مجموعه آن‌ها به‌طور هم‌زمان نیازمند است.

رویکرد تربیتی در ادبیات نیازمند توجه هم‌زمان به متن و مخاطب است. یکی از دلایل ناکامی نقدها و نظریه‌های ادبی در حوزه تربیتی تا امروز، همین است که همواره یا سوئی توجه به متن غالب بوده و سوئی توجه به مخاطب، تقریباً رها شده است یا برعکس. بیشتر در تلاش‌هایی که در حوزه نقد و نظریه ادبی انجام شده، سوئی مخاطب رها شده و در تحقیقات و نظریه‌پردازی‌هایی که در رشته‌های دیگر همچون روان‌شناسی انجام شده، به سوئی متن بی‌مهری شده است. در میان بسترهای نظری ادبیات، بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، بستری است که هم به سوئی متن و هم به سوئی مخاطب توجه دارد و این توجه به دلیل ذات نقد بلاغی، توجهی هم‌زمان است؛ از این رو بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، در این وجه به طور کامل

بلاغت تربیت را پوشش می‌دهند.

هنگامی که بخواهیم در دنیای ادبیات به موازات مطالعه متن به سراغ مطالعه مخاطب نیز برویم، ناگزیریم پا را فراتر از مرزهای متن بگذاریم و با علوم دیگر دادوستد داشته باشیم. مخاطب ادبیات به حکم انسان بودن، پیچیدگی‌های فراوانی دارد که او را با بسیاری از رشته‌های دیگر علوم انسانی همچون روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی، علوم ارتباطات و زبان‌شناسی مرتبط می‌سازد؛ از این رو برای داشتن نقدی تربیتی به بستری نیاز است که ظرفیت پوشش دادن این جنبه‌های مختلف را داشته باشد. با نگاهی به ویژگی‌های نقد بلاغی معاصر می‌بینیم دامنه نفوذ و عملکرد آن به بیرون از دایره ادبیات توسعه یافته است و این گونه از نقد با نظام‌های دیگر همچون روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی، بدون محدودیت تعامل دارد. بنابراین در این جنبه از بلاغت تربیت تنها نقدی که راهگشاست، نقد بلاغی معاصر در بستر بلاغت جدید است.

اگر وصف «بلاغی» در نقد بلاغی، همچنان به جنس متن موضوع نقد متعلق بود، شاید با آنچه در بلاغت سنتی مطرح می‌شد، بسیاری از متون به‌ویژه متون ادبیات کودک که در رویکرد تربیتی اهمیت دارند، در حوزه بلاغت چندان جدی گرفته نمی‌شدند، همان‌گونه که تا امروز اینچنین بوده است اما با نقل مکان وصف «بلاغی» از جنس متن موضوع نقد به روش نقد متن، این مانع از سر راه جاری شدن بلاغت در تمام حوزه‌های ادبیات برداشته شده و امکان ظهور نقد بلاغی در وجه تربیتی ادبیات کودک نیز فراهم است.

خالی بودن از محدودیت‌های متن موضوع نقد و گسترش دامنه این متن به گستردگی تمام پهنه سخن انسانی با هرگونه ظهوری (چه زبانی، چه تصویری و چه از نوعی دیگر) سبب می‌شود بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، فارغ از تنگ‌نظری‌های انواع دیگر بلاغت به هرگونه متنی نظر کند. ادبیات کودک که یکی از مهم‌ترین حوزه‌های ادبی در بلاغت تربیت است، بستری است که انواع گوناگون متون در آن یافت می‌شود: داستان و انواع مختلف آن، شعر، کتاب علمی-آموزشی، کتاب تصویری و... توجه به همه این قالب‌ها بستری نظری را می‌طلبد که نسبت به متن موضوع نقد، حساسیت نداشته باشد و گستردگی آن تمام این قالب‌ها را دربر بگیرد؛ از این رو محدود نبودن در متن موضوع نقد، یکی از فرصت‌های اساسی است که نقد بلاغی معاصر را برای تجلی‌بخشیدن به بلاغت تربیت در ادبیات کودک نیز مناسب می‌سازد.

به دلیل پیچیدگی هسته مرکزی بلاغت تربیت، یعنی مخاطب، به‌ویژه در حوزه‌هایی از ادبیات همچون ادبیات کودک، توجه به جوانب مختلف تأثیر تربیتی ادبیات بر مخاطبش به ابداع‌ها و ابتکارها و آزمون‌ها و آزمایش‌هایی نیازمند است. اینها نیز به چارچوبی نظری نیازمندند که دست پژوهشگر را باز بگذارد و پژوهشگر در آن چارچوب نظری از روش‌ها و ابزارهای مناسب به هر طریقی که کارآمدتر است، استفاده کند. نقد بلاغی به طور کلی در بستر بلاغت جدید با پذیرش تعدد در روش‌ها، ازسویی دست پژوهشگر را در بهره‌گیری از روش‌های گوناگون باز می‌گذارد و از سوی دیگر، راه را برای تولید روش‌های مناسب جدید می‌گشاید تا هر روشی که منجر به سنجش تأثیر شد، امکان افزوده شدن به مجموعه روش‌های نقد بلاغی را داشته باشد. همچنین این نقد در عین اینکه مجوز استفاده از ابزارهای دیگر حوزه‌های دانش را می‌دهد، خود ابزارساز است و کاستی‌های موجود را برطرف می‌کند.

توجه به متون از زاویه دید تربیت، گستردگی‌ها و دشواری‌هایی را همراه دارد که شاید در رویکردهای دیگر نقد ادبی کمتر شاهد آن باشیم. یکی از این گستردگی‌ها و دشواری‌ها در حوزه سطوح تأثیر است. جان استفنز سه سطح از ایدئولوژی را در داستان از قول پیتر هالیندیل نقل می‌کند و می‌پذیرد: ایدئولوژی آشکار در داستان، ایدئولوژی پنهان در داستان (حتی آنهایی که نویسنده، خود از آنها خبر ندارد) و ایدئولوژی موجود در ذات زبان (Stephens, 1992, p. 9-10). پیتر هانت نیز با بیانی دیگر، تأثیرهای تربیتی را به طور کلی در دو دسته آشکار و پنهان تقسیم‌بندی می‌کند (Hunt, 1991). پوشش دادن همه این انواع تأثیر در نقد و نظریه ادبی تنها از عهده نقد بلاغی معاصر در بستر بلاغت جدید برمی‌آید که ابزارهای لازم را برای این کار دارد.

تأثیر تربیتی اثر مؤلف، مستقل از قصد مؤلف است. آنچه در عالم واقع وجود دارد، متنی است که پیش روی مخاطب است. به بیان بوث: «موفقیت بلاغت یک مؤلف، بستگی به این ندارد که آیا او هنگام نوشتن به خواندگانش فکر کرده است یا نه...» (Booth, 1983, p. 14). بدین ترتیب خالی بودن بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر از عوامل بیرونی همچون قصد نویسنده در نقد و بررسی متن، از ویژگی‌هایی است که نقد با رویکرد تربیتی را کارآمد و احکام و نتایج آن را با واقعیت منطبق می‌سازد.

رویکرد تربیتی در نقد به توجه به نقد به مثابه سنجش نیازمند است؛ بنابراین نزدیکی نقد بلاغی به نقد به مثابه سنجش، به شکل‌گیری نقد با رویکرد تربیتی در فضای نظری کمک می‌کند.

در نهایت نزدیکی نقد بلاغی معاصر در بستر بلاغت جدید در ذات خود به فضای ساخت فرمول، ظرفیت عظیمی برای این شاخه از نقد فراهم می‌کند تا ابزارهای دقیقی برای سنجش تأثیر تربیتی بسازد یا ابزارهای موجود دیگر را با دسته‌بندی و فرمول‌بندی درست، با دقت مناسب به کار گیرد.

#### ۴-۴- گذری بر چگونگی رسیدن به بلاغت تربیت از مسیر بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر

نقد علمی با رویکرد تربیتی در بستر بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر به تجسم عینی نیاز دارد. از آنجاکه یک سوی نقد تربیتی، متن و سوی دیگر آن مخاطب است، برای شکل‌دادن به این نقد لازم است برای گونه‌ها و قالب‌های مختلف ادبیات، نقشه‌های زمینه‌ای تعریف شود که در دل آن نقشه‌ها رابطه دوسویه متن و مخاطب تبیین شود. به نظر می‌رسد نقشه‌های زمینه برای شکل‌دادن به نقد تربیتی و رسیدن به بلاغت تربیت، ماتریس‌هایی بلاغی است که سطرها و ستون‌های آنها معرف شناسه‌های گونه‌ها و قالب‌های مختلف ادبیات از یک سو و ابعاد وجود مخاطب از سوی دیگر باشد. این ماتریس‌های بلاغی باید آن‌قدر فراگیری و دقت داشته باشند که در بستر آنها به راحتی فرمول‌های نقد تربیتی شکل داده شوند.

نمونه‌ای از ماتریس‌های بلاغی این‌چنینی، پیش از این در مقاله طالبیان و میرزاپور (۱۳۹۶) برای یکی از گونه‌های ادبیات یعنی داستان کودک، تولید شده است. این ماتریس که تصویر آن در ادامه آمده است، ۹۶ خانه دارد که درایه‌های ماتریس نهایی را شکل خواهند داد. سطرهای این ماتریس را ۱۶ شناسه برشمرده شده داستان کودک تعریف می‌کند و ستون‌های آن را ۶ بُعد احصاشده وجود کودک (طالبیان و میرزاپور، ۱۳۹۶: ۴۸۱). هرچند این ماتریس از بسیاری جوانب گویا و کارآمد است، به بررسی و تعمیق بیشتر و برطرف کردن ایرادهای احتمالی نیاز دارد و در این پژوهش مجال نقد و بررسی جوانب آن نیست؛ از این رو نقل این ماتریس، فقط از باب بیان نمونه‌ای بسیار نزدیک به ماتریس‌های بلاغی مدنظر این پژوهش است.

تولید این دست ماتریس‌ها و بهبود آنها از چند جنبه در شکل‌دادن به الگوی نقد تربیتی و رسیدن به بلاغت تربیت، حیاتی است: یکی بازشناسی شناسه‌های متن و ابعاد وجودی مخاطب از یکدیگر و در نتیجه ارائه آسان‌تر و دقیق‌تر الگو، دیگری ساخت آسان‌تر و دقیق‌تر فرضیه‌های الگوی نقد تربیتی و در نهایت بررسی آسان‌تر و دقیق‌تر برهم‌کنش‌های درایه‌ها که همان فرمول‌های حاصل از ارتباط دوسویه متن و مخاطب هستند.

واحدهای بررسی متون در این ماتریس‌های بلاغی، نشانه‌ها هستند. علاوه بر اینکه در نقد بلاغی به واسطه ویژگی‌هایش مجوز استفاده از نشانه‌شناسی صادر شده است، دانش‌گایانی که امروزه در زمینه بلاغت جدید فعالیت دارند، بر توجه به نشانه‌ها تأکید می‌کنند (Kuypers & King, 2009, p. 4). آنها ارتباط میان بلاغت و نشانه‌ها را ارتباط بسیار تنگاتنگی می‌بینند. اعتقاد به این ارتباط تنگاتنگ تا آنجاست که از اساس بلاغت جدید را بر پایه نشانه‌ها تعریف می‌کنند (Campbell, 1996, p. 18). نگاه کردن به نشانه‌ها در جایگاه کوچک‌ترین عناصر شکل‌دهنده متون، نظمی ریاضی وار به این متون می‌دهد که منتقد از خلال آن به نقد به صورت سنجش دقیق، نزدیک‌تر می‌شود. همچنین کمک می‌کند برخی متون موضوع بلاغت تربیت مانند متون ادبیات کودک همچون یک کل واحد تحلیل‌پذیر شوند؛ چراکه کتاب‌های کودکان به طور معمول بیش از کتاب‌های

بزرگسالان، عناصر نشانه‌ای غیر از واژه‌ها همچون تصاویر دارند. با در نظر گرفتن نشانه به صورت واحد تحلیل، تمام عناصر نشانه‌ای دیگر، در کنار واژه‌ها در محور هم‌نشینی یا جانشینی، به راحتی بررسی و جمع‌بندی و حتی برهم‌کنش آنها بر یکدیگر سنجید می‌شود.

۱. جسم ۲. ذهن ۳. روان ۴. رفتار ۵. اخلاق ۶. قلب

□	□	□	□	□	□	۱. نشانه‌ی زبانی (واژه، جمله)
□	□	□	□	□	□	۲. نشانه‌ی تصویری
□	□	□	□	□	□	۳. محور هم‌نشینی
□	□	□	□	□	□	۴. محور جانشینی
□	□	□	□	□	□	۵. ظاهر داستان
□	□	□	□	□	□	۶. موسیقی حاصل از داستان
□	□	□	□	□	□	۷. پیرنگ (الگوی حوادث)
□	□	□	□	□	□	۸. کنش شخصیت(ها)
□	□	□	□	□	□	۹. گفتار شخصیت(ها)
□	□	□	□	□	□	۱۰. ویژگی‌های شخصیت(ها)
□	□	□	□	□	□	۱۱. صحنه (زمان)
□	□	□	□	□	□	۱۲. صحنه (مکان)
□	□	□	□	□	□	۱۳. صحنه (فیزیک داستان)
□	□	□	□	□	□	۱۴. زاویه‌ی دید
□	□	□	□	□	□	۱۵. لحن داستان
□	□	□	□	□	□	۱۶. ساختار داستان

تصویر ۱: ماتریس طالبیان و میرزاپور

نکته بااهمیت دیگر در شکل‌دهی به چنین ماتریس‌های بلاغی این است که در فرمول‌های درایه‌های این ماتریس‌ها به جز شناسه‌های متون و ابعاد وجود مخاطب، متغیرهای مربوط به تفاوت مخاطبان با یکدیگر نیز وارد می‌شود. افراد گوناگون در مواجهه با محیط اطراف خویش، متفاوت عمل می‌کنند و تفاوت آنان هنگامی که مخاطب یک متن قرار می‌گیرند در دو حوزه اساسی بروز می‌کند: یکی شیوه عملکرد فعال مخاطبان در فرایند خواندن و دیگری پیشینه‌هایی است که مخاطبان با خود بر سر خوانش متن می‌آورند. بدین ترتیب در فرایند رسیدن به بلاغت تربیت از مسیر بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر لازم است به تفاوت مخاطبان در برخورد با متن واحد توجه شود؛ با این قید که مخاطبان باید براساس ویژگی‌هایی همچون سن، جنسیت، جغرافیای زندگی، طبقه اقتصادی-اجتماعی، دسته‌بندی شوند. علاوه بر اینها در حوزه ادبیات کودک که یکی از مهمترین حوزه‌های ادبیات در رویکرد تربیتی است، با متفاوت‌خوانی‌هایی (Hunt, 1991, p. 74) نیز روبه‌رو هستیم که ذاتی این حوزه از ادبیات است و باید در نظر گرفته شود.

شایان ذکر است تجربه و آزمایش، مسیر اساسی شکل‌دادن به ماتریس‌های بلاغی مذکور است و رسیدن به فرمول‌های نقد تربیتی تنها با مراجعه به مخاطبان و مشاهده آنها و گفت‌وگو و ارتباط مستمر با آنها امکان‌پذیر است.

## ۵- نتیجه

نظریه پردازان و منتقدان تاکنون بلاغت تربیت را در ادبیات آن گونه که بایسته فضای علمی است، محقق نکرده‌اند. برخی از دلایل این ناکامی این گونه است: در نظر گرفتن سلیقه و نظر شخصی خویش به صورت گزاره علمی مسلم، ارجاع نداشتن به واکنش حقیقی مخاطبان، بی توجهی به متن و شناسه‌های متن و پیوند وثیق فرم و محتوا، تمرکز بر برخی شناسه‌های متن و نادیده گرفتن شناسه‌های دیگر، نداشتن نگاه کلی و دید منسجم و الگوی مشخص، استفاده از روش‌های علمی همچون تحلیل محتوا که در نقد تربیتی ناکارآمدند. بدین ترتیب فضای نقد با رویکرد تربیتی در حوزه‌های نظری و عملی، همواره فضای آشفته و بی ثمری بوده است.

بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر که در قرن بیستم و بیست و یکم در پی نوآوری‌ها و تحولات عظیم و سریع نقد و نظریه ادبی هم‌پای تغییرات شگرف اجتماعی، سیاسی و علمی پس از یک دوره به نسبت طولانی مهجور بودن بلاغت، سر بلند کردند، نه تنها از نظر قدرت حل مسائل بشری و نیز از نظر تأثیرگذاری در زندگی انسان‌ها قابل قیاس با صورت‌های پیشینی خویش نیستند، دامنه شمول، موضوع مطالعه، ابزارها و روش‌های آنها نیز تغییر اساسی یافته و برای انطباق با نیازهای روز و اقتضائات دنیای جدید، کارآمد شده‌اند؛ از این رو بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر، ظرفیت زیادی برای سامان بخشیدن به فضای نقد تربیتی و رسیدن به بلاغت تربیت دارند.

ویژگی‌های بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر در پاسخ به نیازهای بلاغت تربیت این گونه فهرست می‌شود:

- توجه به ارتباط و تمرکز بر تأثیر و تغییر در ابعاد وجودی مخاطب، بلاغت را با تربیت پیوند می‌زند و نشان می‌دهد برای پاسخ به نیازهای نقد تربیتی باید سراغ بلاغت آمد.
- توجه هم‌زمان به متن و مخاطب، ذات بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر را با ذات بلاغت تربیت مرتبط می‌سازد و یکی از اساسی‌ترین خلأهای رویکرد تربیتی را در نقد و نظریه ادبی پرمی‌کند.
- توسعه دامنه نفوذ و عملکرد بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر به بیرون از دایره ادبیات و بهره‌گیری از نظام‌های دیگر همچون روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی، سبب می‌شود بلاغت تربیت، قابلیت شکل‌گیری بیابد؛ چراکه یک سوی رویکرد تربیتی به متون، مخاطب است و پیچیدگی این مخاطب به حکم انسان بودن، بهره‌گیری از دانش‌های دیگر مرتبط با وی را ضروری می‌سازد.
- نقل مکان وصف «بلاغی» از جنس متن موضوع نقد به روش نقد متن، مسیر جاری شدن بلاغت را در تمام حوزه‌های ادبیات به ویژه ادبیات کودک که در بلاغت تربیت جایگاه ویژه‌ای دارد، هموار می‌کند.
- گسترش دامنه متن موضوع نقد به گستردگی تمام پهنه سخن انسانی با هرگونه ظهوری (زبانی، تصویری و...) سبب می‌شود نقد بلاغی معاصر در بستر بلاغت جدید فارغ از تنگ‌نظری‌های انواع دیگر بلاغت، انواع گوناگون متون ادبیات کودک را نیز پوشش دهد.
- پذیرش تعدد در روش‌ها و محدود نبودن در بهره‌گیری از روش‌ها و ابزارهای مختلف (چه در بوم ادبیات و چه خارج از آن) و یافتن روش‌ها و ساخت ابزارهای جدید، از ویژگی‌هایی است که پاسخگوی نیاز بلاغت تربیت به ابداع‌ها و ابتکارها و آزمون‌ها و آزمایش‌هاست.
- فراگیری نسبت به تمام انواع تأثیر، به بلاغت تربیت، شمول کافی می‌بخشد.
- برداشتن هرگونه محدود بودن در متن موضوع نقد از جمله قصد فرستنده، از ویژگی‌هایی است که نقد با رویکرد تربیتی را کارآمد و احکام و نتایج آن را با واقعیت منطبق می‌سازد.
- نگاه به نقد به صورت سنجش و نزدیکی ذاتی به فضای ساخت فرمول نیز از ویژگی‌هایی است که کمک می‌کند نقد



با رویکرد تربیتی با دقت علمی لازم شکل بگیرد.

رفتن از مسیر بلاغت جدید و نقد بلاغی معاصر در شکل دادن به الگوی نقد تربیتی و رسیدن به بلاغت تربیت، الزاماتی نیز دارد که از جمله مهمترین آنها به این موارد اشاره می‌شود: شکل دادن به ماتریس‌های بلاغی پیونددهنده شناسه‌های متن با ابعاد وجود مخاطب برای گونه‌ها و قالب‌های مختلف ادبیات و ساخت فرمول‌ها در درایه‌های این ماتریس‌ها، توجه به نشانه‌ها در جایگاه واحدهای تحلیل و بررسی متون، وارد کردن متغیرهای مربوط به تفاوت مخاطبان با یکدیگر در فرمول‌های نهایی درایه‌های ماتریس‌ها، توجه به متفاوت‌خوانی‌ها در ادبیات کودک و رفتن به سمت تجربه و آزمایش و فعالیت‌های میدانی.

در ادامه مسیر این پژوهش پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در زمینه‌های ذیل انجام شود:

- شکل دادن به ماتریس‌های بلاغی برای گونه‌ها و قالب‌های مختلف ادبیات؛
- دسته‌بندی دقیق مخاطبان نسبت به متغیرهای مؤثر در رسیدن به بلاغت تربیت؛
- پرکردن درایه‌های ماتریس‌های بلاغی تولیدشده با پژوهش‌های گسترده میدانی.

## منابع

- ابراهیمی، نادر (۱۳۶۳). *مقدمه‌ای بر مراحل خلق و تولید ادبیات کودکان*. آگاه.
- سالاری، مصطفی، وزیری مهر، سهیلا، و رومیانی، بهروز (۱۳۹۸). جلوه تربیتی تعلیمی ادبیات انقلاب و جنگ در آثار منتخب کودک دهه شصت. *پژوهش‌های اخلاقی*، ۳۶(۹)، ۱۰۷-۱۲۶. <http://akhlagh.saminattech.ir/Article/17534>
- شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۵۳). مقدمه‌ای کوتاه بر مباحث طویل بلاغت. *خرد و کوشش*، ۱۵(۱)، ۴۷-۷۸.
- شوقی ضیف، احمد (۱۹۹۵م). *البلاغه تطور و تاریخ*. دارالمعارف.
- صفری، جهانگیر، و نجفی بهزادی، سجاد (۱۴۰۰). بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی، خودآگاهی، همدلی، تصمیم‌گیری و ارتباطی در داستان‌های فرهاد حسن‌زاده. *تفسیر و تحلیل متون زبان و ادبیات فارسی (دهخدا)*، ۱۳(۴۹)، ۱۸۳-۲۰۸. <https://doi.org/10.30495/dk.2021.686459>
- طالبیان، یحیی، صالحی، نرگس، و حاجی‌آقابابایی، محمدرضا (۱۴۰۱). نقد بلاغی؛ چپستی و روش‌ها. *فنون ادبی*. دانشگاه اصفهان، ۱۴(۱)، ۳۵-۵۲. <https://doi.org/10.22108/liar.2021.130299.2054>
- طالبیان، یحیی، و میرزاپور، ابوالفضل (۱۳۹۶). شالوده‌ریزی الگوریتمی برای نقد روشمند تربیتی در داستان کودک. در *مه‌دخت پورخالقی چترودی (ناظر و تدوین)*، *زالال معنویت: مجموعه مقالات ششمین همایش ملی ادبیات کودک و نوجوان و معنویت (صص. ۴۶۳-۴۸۳)*. همیاران جوان.
- محمدی، محمدهادی، و قائینی، زهره (۱۳۸۴). *تاریخ ادبیات کودکان ایران (ج. ۵)*. چپستا.
- یوزباشی، مریم، علایی، مریم، و نورایی‌نیا، زهره (۱۴۰۱). بررسی و تحلیل مؤلفه‌های همدلی در ادبیات معاصر کودکان. *تفسیر و تحلیل متون زبان و ادبیات فارسی (دهخدا)*، ۱۴(۵۱)، ۴۵۵-۴۷۷. <https://doi.org/10.30495/dk.2021.1906320.2038>

## References

- Arbuthnot, M. H. (1964). *Children and books* (Third Ed.). Scott Foresman and Company.
- Abrams, M. H. (2009). *A glossary of literary terms* (Ninth Ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Aristotle (1992). *The Politics*. Penguin.
- Benton, M. (2002). *Readers, texts, contexts: Reader-response criticism*. Taylor and Francis.
- Bertens, H. (2008). *Literary theory: the basics* (Second Ed.). Routledge.
- Booth, W. C. (1983). *The rhetoric of fiction* (Second Ed.). The University of Chicago Press.
- Campbell, K. K. (1996). *The rhetorical act* (Second Ed.). Wadsworth.
- Clark, M. (1997). *Writing for children* (Second Ed.). A&C Black.

- Corbett, E. P. J. (1969). *Rhetorical analyses of literary works*. Oxford University Press.
- Dixon, P. (1971). *Rhetoric*. Methuen & Co Ltd.
- Eagleton, T. (2003). *Literary theory: An introduction*. Second Edition. The University of Minnesota.
- Ebrahimi, N. (1984). *An introduction to the steps of creating and producing children's literature*. Agah Publication [In Persian].
- Guerin, W. L., Labor, E., Morgan, L., Reesman, J., & Willingham, J. R. (2011). *A handbook of critical approaches to literature*. Oxford University Press.
- Herrick, J. A. (2018). *The history and theory of rhetoric: An introduction* (Sixth Ed.). Routledge.
- Hunt, P. (1993). *Children's literature: The development of criticism*. Routledge.
- Hunt, P. (1991). *Criticism, theory and children's literature* (First Ed.). Basil Blackwell.
- Jasinski, J. (2001). *Sourcebook on rhetoric: Key concepts in contemporary rhetorical studies*. Sage Publication.
- Johnstone, B., & Eisenhart, C. (Eds.) (2008). *Rhetoric in detail: discourse analyses or rhetorical talk and text*. John Benjamins.
- Kuypers, J. A. (2009). *Rhetorical criticism: Perspectives in action*. Lexington Books.
- Kuypers, J. A., & King, A. (2009). *What is rhetoric?*. Lexington Books.
- Makaryk, I. R. (2000). *Encyclopedia of contemporary literary theory*. University of Toronto Press.
- Martinez, M. G., & Roser, N. L. (1991). Children's responses to literature. In *Handbook of research on teaching the English language arts*. Macmillan.
- Mayer, F. (1973). *A history of educational thought* (Third Ed.). Charles E. Merrill.
- Moebius, W. (1986). *Introduction to picture book codes*. Routledge.
- Mohammadi, M. H., & Gha'ini, Z. (2005). *The history of children's literature in Iran* (Vol. 5). Chista Publication [In Persian].
- Nodelman, P. (2002). Decoding the images: Illustration and picture books. In Hunt, P. (Ed.) *Understanding children's literature*. Taylor and Francis e-library.
- Plato (1991). *The Republic*. Translated by Allan Bloom (Second Ed.). Basic Books.
- Richards, I. A. (2004). *Principles of literary criticism*. Taylor and Francis e-library.
- Richards, I. A. (1965). *The philosophy of rhetoric*. Oxford University Press.
- Rockas, L. (1964). *Modes of rhetoric*. St. Martin's Press.
- Safari, J., & Najafi Behzadi, S. (2021). Studying the skills of critical thinking, self-awareness, empathy, decision making and communication in the stories by Farhad Hassanzadeh. *Interpretation and Analysis of Persian Language and Literature Texts (Dehkhoda)*, 13(49), 183-208. <https://doi.org/10.30495/dk.2021.686459> [In Persian].
- Salari, M., Vazirimehr, S., & Romiani, B. (2019). Educational-didactical display of the revolution and war literature in selected works of children's literature in the 60s. *Ethical Research (Pajooleshhayeh Akhlaqi)*, 36(9), 107-126. <http://akhlagh.saminattech.ir/Article/17534> [In Persian].
- Sarland, Ch. (2002). *The impossibility of innocence: ideology, politics and children's literature*. Taylor and Francis e-library.
- Selden, R., Widdowson, P., & Brooker, P. (2005). *A reader's guide to contemporary literary theory*. Fifth Edition. Pearson Education Limited.
- Shafi'i Kadkani, M. R. (1974). A short introduction to long discussions of the rhetoric. *Kherad-o Kooshesh*, (15), 47-78 [In Persian].
- Shawqi Dhaif, A. (1995). *Rhetoric: evolution and history*. Dar Alma'aref [In Arabic].
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Longman.
- Talebian, Y., & Mirzapour, A. (2017). *Founding an algorithm to methodical educational criticism in children's story*. Hamyaran-e Javan [In Persian].
- Talebian, Y., Salehi, N., & Haji Aqababaei, M. R. (2022). Rhetorical criticism: Definition and methods. *Literary Arts (Fonoon-e Adabi)*, 14(1), 35-52. <https://doi.org/10.22108/liar.2021.130299.2054> [In Persian].
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today: a user-friendly guide* (Second Ed.). Routledge.
- Wellbery, D. E. (2008). *The transformation of rhetoric*. Cambridge University Press.
- Yuzbashi, M., Alaei, M., & Nourainia, Z. (2022). A study and analysis of the empathy component in contemporary children's literature. *Interpretation and Analysis of Persian Language and Literature Texts (Dehkhoda)*, 14(51), 455-477. <https://doi.org/10.30495/dk.2021.1906320.2038> [In Persian].