

Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences,
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)
Monthly Journal, Vol. 21, No. 9, Autumn 2021, 99-132
Doi: 10.30465/CRTLS.2021.33309.2015

Pathology of Editing in Persian Literature Books of High School

Mohammad Reza Pashaei*

Saeed Ghasemi**

Abstract

The subject of editing textbooks is a scientific perspective that can be pathologic and it is the title of this article. According to the title of the article, the purpose of this essay is the expression of some problems and shortcomings in the field of editing Persian textbooks of the High school as a statistical society. It is in structure, deductive reasoning, and the evidence has been used by the statistical sample method. Each year, the group of educational books reviews these books generally or partially, the exact review of the editorial team in the field of editing the textbooks is also highly felt. Therefore, some of the relevant issues were mentioned in three areas of editing, namely linguistic, content, and technical. We discussed the important issues which needed to be addressed by the editor in these books. The result of this research suggests that among the three editing areas mentioned in the editing books, most of the drawbacks are in the “technical editing” and these books need a comprehensive overview in this particular editorial area.

Keywords: Editing, Language Editing, Farsi Textbooks of High School.

* Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author), Pashaei.reza@yahoo.com

** PhD in Persian Language and Literature, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran,

Date received: 23/06/2021, Date of acceptance: 06/11/2021



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش در کتب ادبیات فارسی دوره متوسطه

محمد رضا پاشایی*

سعید قاسمی پُرشکوه**

چکیده

مقوله ویرایش در کتب درسی موضوعی است که با دیدگاه علمی می‌توان به آسیب‌شناسی آن پرداخت. هدف این جستار که ساختار آن از کل به جزء تنظیم و در ذکر شواهد نیز از روش نمونه آماری استفاده شده است بیان برخی مشکلات و کاستی‌ها در حوزه ویرایش کتب درسی فارسی دوره متوسطه به‌عنوان جامعه آماری است و از آن‌جاکه هر ساله گروه تألیف کتب آموزشی در این کتب بازنگری کلی یا جزئی می‌کنند، نیاز بازنگری دقیق گروه تألیف در حوزه ویرایش کتب آموزشی نیز به‌شدت احساس می‌شود. بنابراین، به برخی از موارد درخور ایراد در سه حوزه ویرایش، یعنی زبانی، محتوایی، و فنی اشاره و گاهی نیز پیش‌نهادهایی برای بهبود موارد مذکور بیان شد. نتیجه حاصل از پژوهش حاضر بیان‌گر آن است که از بین سه حوزه ویرایشی مذکور در کتب ویرایش بیش‌تر نواقص و اشکال‌ها در زمینه «ویرایش فنی» بوده است و این کتب به بازنگری کلی و دقیق در این حوزه ویرایشی خاص نیاز دارد که مهم‌ترین هدف این نوع ویرایش رسایی و خوانایی بیش‌تر متون آموزشی برای دانش‌آموزان، فهم بهتر مطالب، و سرانجام فراگیری علم ویرایش از طریق کتب علمی است.

کلیدواژه‌ها: ویرایش زبانی، ویرایش فنی، ویرایش محتوایی، آسیب‌شناسی ویرایش، کتب فارسی دوره متوسطه ۲.

* استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
(نویسنده مسئول)، Pashaei.reza@yahoo.com

** دکترای زبان و ادبیات، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، saeedghpo@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۵



۱. مقدمه

ویرایش به‌عنوان یک فن یا علم در همه نوشته‌های علمی و غیرعلمی کاربرد ویژه‌ای دارد و برای این کاربرد می‌توان اهداف مختلفی شمرد که «درست‌خوانی» و «روان‌خوانی» متن از مهم‌ترین هدف‌های ویرایش است که معمولاً در سطوح گوناگونی اعمال می‌شود. اهمیت ویرایش زمانی آشکار می‌شود که خواننده متنی را در دست می‌گیرد و آغاز به خواندن آن متن می‌کند. این اهمیت در کتب آموزشی دوچندان می‌شود و اگر خواننده در کتاب‌های آموزشی دقت کند، یکی از آشفته‌گی‌هایی که در این کتب دیده می‌شود «آشفته‌گی ویرایشی» است که نشان از تسلط‌نداشتن ویراستار یا ویراستاران این‌گونه کتب دارد. هرچند بسیاری از این ویراستاران ممکن است کتاب‌هایی نیز در زمینه ویرایش و نگارش تألیف کرده باشند یا سال‌ها در حوزه ویرایش کار کرده باشند و نام ویراستار را نیز به‌یدک بکشند که این سخن بیش‌تر در باب کسانی صادق است که ویرایش و ویراستاری را به‌ذوق و سلیقه و بدون پیشینه علمی فراگرفته‌اند و هنوز برآن‌اند که ویرایش ذوق است، علم نیست، و شاید از این راه نیز کسب درآمد می‌کنند. یادآوری می‌شود که بحث ویرایش را در دو حوزه «ذوق و سلیقه» و «قراردادی» می‌توان بررسی کرد که این‌جا از بحث ذوقی و سلیقه‌ای سخنی نخواهد رفت، بلکه برعکس، اگر باب این مبحث نیز باز شود، مقصود از آن نقد چنین ویرایش‌هایی است.

ریشه این سخن، یعنی ویرایش‌های ذوقی نادرست، را می‌توان مطالعه‌نکردن کتب ویرایش یا در کتب آموزشی و درسی ادبیات فارسی دوره‌های ابتدایی تا دبیرستان یافت که موضوع مقاله حاضر تأکید بر همین مورد اخیر است؛ یعنی قصد نویسندگان بر این است که بحث ویرایش را در کتب ادبیات فارسی دوره متوسطه ۲ پی‌گیری و آسیب‌شناسی کنند و بدین منظور به مواردی مانند «سرفصل دروس ادبیات»، «تمرکز بر متن»، و... اشاره خواهد شد.

چنان‌که گفته شد، از آن‌جاکه ویرایش برای قرائت و فهم متن در سطوح مختلف دوره متوسط تا دانشگاه اهمیت بسیاری دارد و تاکنون به مقوله ویرایش در کتب درسی متوسطه، به‌ویژه در کتاب‌های ادبیات فارسی، توجه نشده است، اهمیت پژوهش حاضر روشن می‌شود.

در این پژوهش، قصد بر این است که اولاً کتب ادبیات فارسی دوره متوسطه از دیدگاه ویرایش نقد و بررسی شود و ثانیاً با ذکر شواهد کافی ناکارآمدی بحث ویرایش

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمد رضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۰۳

و ویراستاری در این کتب درسی و آموزشی نشان داده شود. بنابراین، نویسندگان برآنند تا با نقد علمی خود بحث ویرایش در کتب فارسی مذکور را آسیب‌شناسی کنند و بدین ترتیب راهی به سوی بهبود این ویرایش بیمار در کتب درسی در چاپ‌های آینده بگشایند.

۱.۱ روش پژوهش

روش پژوهش در این مقاله جامعه آماری و نمونه آماری است و با ابزار فیش‌برداری از کتب فارسی دوره متوسطه به‌عنوان جامعه آماری فراهم شده است و با ذکر شواهدی از متون مورد نظر به‌عنوان نمونه به نقد و تحلیل موارد مذکور پرداخته می‌شود.

۲.۱ پیشینه پژوهش

تاکنون کتب و مقالات بسیاری در باب ویرایش متون به‌رشته نگارش درآمده است و از طرفی بسیاری از مقالات نیز در باب محتوای کتب درسی دوره متوسطه از جمله ریاضی، فیزیک، یا حتی فارسی نوشته شده است (بنگرید به سعدزاده ۱۳۹۷: ۳۶-۴۱؛ عقیلی و دیگران ۱۳۸۸: ۶۷-۸۴). با وجود این، هنوز در منابع جست‌وجوی موجود درباره مقوله «ویرایش ادبیات فارسی دوره متوسطه»، که موضوع جستار حاضر است، هیچ نوشته علمی یافت نشد که این امر خود به نوآوری مقاله حاضر اشاره دارد و ضرورت انجام چنین پژوهشی را ایجاب می‌کند.

۲. ویرایش

تعریف‌های گوناگونی از «ویرایش» در کتب مربوط ارائه شده است؛ مثلاً در تعریف ویرایش گفته‌اند: «ویرایش اعمال مجموعه‌ای قواعد و قوانین زبانی، نشانه‌گذاری، و ساختار بندی متن است» (نیکویخت ۱۳۹۳: ۱۳). برخی نیز به اعمال قواعد بسنده نکرده‌اند و برآنند که ویرایش «افزودن یا کاستن مطالب یا تصحیح و تنقیح متن‌هایی است که برای چاپ و نشر آماده می‌شود» (طریقه‌دار ۱۳۹۱: ۳۰). گاهی نیز «جابه‌جا کردن» را در تعریف ویرایش گنجانده‌اند (بنگرید به قاضی‌زاده ۱۳۸۸: ۶۵). به‌هر روی، نتیجه اعمال این فعالیت‌های علمی و هنری در متن آن است که از سویی متن برای چاپ و انتشار آماده شود

(بنگرید به اعلم ۱۳۹۴: ۹) و از سوی دیگر متنی که چاپ و منتشر شده است «برای مخاطب، ساده، روان، قابل درک، و پذیرفتنی تر شود...» (نیکویخت ۱۳۹۳: ۱۳).

بنابراین، هنگامی که از ویرایش در متن یا دست‌نوشته‌ای سخن می‌رود، بدین معناست که آن متن و دست‌نوشته فرایندی علمی و هنری را طی کرده است و ویرایش آن فرایندی است که متن به‌عنوان داده خام بدان داده می‌شود و پس از اعمال ویرایش بر آن متنی منقح و خالی و عاری از خطاهای خلاف زبان معیار و روان به‌دست می‌دهد، به‌گونه‌ای که نه تنها باعث روان‌خوانی خواننده متن می‌شود، بلکه هم‌چون علائم راهنمایی و رانندگی در مسیر قرائت متن رهنمون خواننده نیز می‌شود و در نتیجه درک و فهم متن را آسان‌تر می‌سازد.

۱.۲ انواع ویرایش

باتوجه به آنچه در تعریف ویرایش گفته شد، اصولاً برای ویرایش سه نوع برمی‌شمارند و محققان این حوزه فرایند ویرایش را در سه نوع محصور و محدود می‌کنند که عبارت‌اند از: «ساختاری، محتوایی، و فنی» (سمیعی گیلانی ۱۳۸۳: ۱۳۴-۱۳۹). منظور از ویرایش ساختاری ویرایشی است که بیش‌تر در حوزه «زبانی» اعمال می‌شود و به همین دلیل در کتب ویرایش از آن با عنوان «ویرایش ساختاری-زبانی» نیز یاد کرده‌اند که برخی از اعمالی که در این حوزه انجام می‌شود عبارت‌اند از:

۱. رفع خطاهای دستوری، ساختاری، و جمله‌بندی. ۲. اصلاح انحراف از زبان معیار و یک‌دست کردن زبان نوشته. ۳. ابهام‌زدایی از عبارت‌های نارسا، مبهم، متناقض، نامفهوم، و عامیانه. ۴. انتخاب برابره‌های مناسب برای واژگان غیرفارسی، حذف واژگان، تعابیر و اصطلاحات و عبارت‌های تکراری و زائد، عامیانه، ناقص، نارسا، متضاد، و متناقض. ۵. کوتاه‌کردن جمله‌های طولانی. ۶. ساده‌سازی و روان‌سازی متن از نظر جمله‌بندی (ذوالفقاری ۱۳۹۳: ۱۱-۱۳).

ویرایش محتوایی نیز، چنان‌که از نام آن پیداست، با محتوای نوشته سروکار دارد و به‌طور کلی به اصلاح محتوای آن می‌پردازد که برخی از این اصلاحات عبارت‌اند از:

۱. حذف، کاهش یا تلخیص مطالب تکراری، غیرضروری، غیرمستند، مبتذل، نامتعارف، سست، و ضعیف. ۲. اصلاح، تنظیم، و جابه‌جایی مطالب برای انسجام و یک‌دستی نوشتار. ۳. افزایش برخی نکات فراموش شده، جافتاده، در متن یا پاورقی. ۴. بازمینی و تصحیح مطالب نادرست، متناقض، و غیرعلمی، و... (همان).

ویرایش فنی نیز آخرین مرحله ویرایش است که دامنه آن گسترده و بیش‌تر در ظاهر و بخش دیداری نوشته است. به‌عنوان نمونه، می‌توان از موارد زیر نام برد که در این حوزه انجام می‌شود:

۱. اصلاح یا اعمال نشانه‌گذاری‌های متن. ۲. یک‌دست کردن ضبط اعلام، اصطلاحات، آوانگاشت آن‌ها در صورت لزوم، و آوردن معادل لاتین کلمات. ۳. اعمال قواعد عددنویسی، فرمول‌نویسی، اعراب‌گذاری، و اختصارهای متنی. ۴. مشخص کردن حدود نقل قول‌ها، واری ارجاعات، درستی نشان مآخذ و پانوشت‌ها و یادداشت‌ها. ۵. کنترل اندازه و قلم حروف، عنوان فصل‌ها، بخش‌ها و زیربخش‌ها، سربرگ‌ها، و نمونه‌خوانی (همان).

از میان سه نوع ویرایش برخی از موارد مذکور را در هر یک از انواع یادشده، که در کتب ادبیات متوسطه دوره اول و دوم بیش‌تر نمایان است، بررسی خواهیم کرد و در واقع این سه نوع مذکور سنجه و معیاری برای بررسی کتب ادبیات فارسی موردپژوهش خواهند بود.

۲.۲ آسیب‌شناسی ویرایش

تاکنون در باب موضوع آسیب‌شناسی ویرایش سخنان مدون و منظمی در منابع مختلف ذکر نشده است، اما بحث‌های پراکنده‌ای در باب این موضوع در برخی وب‌گاه‌ها و تارنماها آمده (برای نمونه، بنگرید به آسیب‌شناسی ویرایش در ایران: <<https://virastaran.net/a/v/m/e/ec/10714>>) است که بیش‌تر به آسیب‌شناسی ویرایش در حوزه چاپ و نشر کتاب پرداخته‌اند، نه در کتب درسی و به‌طور خاص در کتب ادبیات دوره متوسطه، اما امروزه در جهت ایجاد رشته‌های جدید در نظام آموزشی دانشگاهی ویرایش نیز از رشته‌های تازه‌تأسیس در این محیط شده که اهمیت ویژه‌ای نیز یافته است. اهمیت این رشته زمانی بیش از پیش احساس می‌شود که بسیاری از نوشته‌ها و متونی که چاپ شده‌اند در دست‌رس خواننده عام و خاص در مفهوم آشنا و ناآشنا به علم و فن ویرایش قرار می‌گیرد و معمولاً آشنایان به نقصان و ضعف این حوزه بیش‌تر پی می‌برند. ممکن است این ضعف در کتب غیرآموزشی چندان مهم به‌شمار نیاید و از نظر خواننده آشنا به ویرایش چند اشتباه ویرایشی در کل کتاب اهمیت چندانی نداشته باشد، اما در کتب آموزشی که هدف آن‌ها، چنان‌که از نامشان پیداست، «آموزش» است اهمیت خود را خواهد یافت و به همین ترتیب اگر کتب

موردبررسی درسی باشد، بر درجه اهمیت آن نیز افزوده خواهد شد، چراکه این کتاب‌ها از یک سو پایه و اساس آموزش را تشکیل می‌دهند و از سوی دیگر، باید به گونه‌ای نوشته و ویراسته شده باشند که اهداف آموزش را نیز برآورده کنند که از مهم‌ترین آن‌ها روان‌خوانی و فهم آسان است. بنابراین، ویرایش می‌تواند در اجرایی شدن و تحقق این اهداف بسیار مفید باشد و هرآنچه مانع تحقق هدف‌های مذکور باشد، «آسیب» به‌شمار می‌آید و شناخت این آسیب‌ها نخستین گام در شناخت ضعف‌ها و مشکلات است و آسیب‌شناسی هر علم یا فنی، از جمله ویرایش، می‌تواند راه را برای رسیدن به آموزش معیار و فهم آسان و درست دانش‌آموزان باز کند و راه درمانی را برای چاپ‌های بعدی کتب درسی ارائه خواهد داد. از این رو، این مقاله به آسیب‌شناسی ویرایش در کتب ادبیات دوره متوسطه به‌عنوان نمونه‌ای از کتب آموزشی دوره متوسطه می‌پردازد و به نقص‌ها و کاستی‌هایی که در این زمینه مشاهده می‌شود، اشاره‌ای گذرا اما تحلیلی خواهد شد که می‌توان آن‌ها را بیش‌تر در دو حوزه ویرایش «ساختاری-زبانی» و «فنی» خلاصه کرد. البته در حوزه ویرایش محتوایی نیز می‌توان برنامه‌هایی را ارائه داد که، با توجه به تصمیم‌های گروه تألیف نظام آموزشی در باب محتوای کتب درسی، به این بخش پرداخته نمی‌شود و تلاش بر این است که به متن کتب درسی ادبیات متوسطه به‌عنوان بستر نقد و آسیب‌شناسی نگاه شود و در واقع کتب درسی را به‌عنوان متنی خودبسنده در نظر گرفت و به بحث ویرایش در آن‌ها خواهیم پرداخت و نقد آسیب‌شناسانه نویسندگان به ویرایش است، نه ویراستار، چراکه تعریف این دو در کتاب‌های حوزه ویرایش متفاوت باهم است، اما نویسندگان برای موضوع آسیب‌شناسی مثلی به‌عنوان قالب و چهارچوب در نظر گرفته‌اند که سه ضلع آن عبارت‌اند از: «سرفصل کتب»، «مدرس»، «متن کتاب». در واقع، می‌توان بحث ویرایش کتب درسی ادبیات را در این سه حوزه خلاصه کرد که در ادامه بحث جداگانه به هر یک از آن‌ها پرداخته می‌شود.

۳.۲ سرفصل آموزشی ادبیات دوره متوسطه

پیش از این، در کتب فارسی و نگارش دوره پیشین، به‌ویژه در کتب زبان فارسی، بخش‌هایی به‌نام یا با موضوع ویرایش وجود داشت که معمولاً در پایان این‌گونه کتب آمده بود و به آموزش ویرایش و ویراستاری می‌پرداخت. هرچند بخش ناچیزی از یک کتاب را در بر می‌گرفت، می‌توانست مفید باشد؛ مثلاً در فهرست زبان فارسی ۳ (چاپ هفدهم،

سال ۱۳۹۴) که جزو کتب نظری و مشترک رشته‌های ادبیات و علوم انسانی و علوم و معارف اسلامی بود درس بیست‌وهفتم به بحث «ویرایش» اختصاص داشت که در مجموع ده صفحه بود و در دو بخش ابتدا به مهم‌ترین خطاهای رایج در ویرایش پرداخته شده بود که با بحث ویرایش ساختاری و زبانی در پیوند است و بر کاربرد نادرست فعل، حروف اضافه، تعبیرهای نامناسب، و... تأکید شده است و آن‌گاه در بخش دوم به‌اجمال به ویرایش فنی اشاره شده است (بنگرید به حق‌شناس و دیگران ۱۳۹۴: ۱۸۶-۱۹۶).

این درحالی است که در کتب دوره متوسطه جدید ۲ یا فهرست ابتدایی فارسی اگر به سرفصل کتب ادبیات این دوره یا دست‌کم به فهرست مندرجات این کتب نگاهی شود، مشاهده می‌شود که در هیچ‌یک از آن‌ها سرفصل یا عنوانی به‌نام ویرایش یا آموزش آن ذکر نشده است. البته یادآوری می‌شود که در برخی از کتب، به‌ویژه دوره متوسطه اول، گاهی برخی نکات به‌رنگ قرمز ذکر شده است که در بحث ویرایش می‌تواند کاربرد داشته باشد. باوجوداین، این نکات بیش‌تر در حوزه املا و واژگان فارسی جای می‌گیرند که به‌نوعی زیرمجموعه علم و فن ویرایش است؛ مثلاً در کتاب *فارسی پایه هفتم* از دوره متوسطه اول، در پایان درس هفدهم، بخشی در کادر نارنجی درباره املا و دوگانه برخی کلمات مانند «بلیت/ بلیط»، «اتو/ اطو»، و... ذکر شده و شکل نوشتاری ارجح تذکر داده شده است که باز به مسئله املا بازمی‌گردد (بنگرید به *فارسی پایه هفتم* ۱۳۹۷: ۱۶۰)، چنان‌که در ابتدای همین کتاب، در یکی از همین کادرهای نارنجی‌رنگ، به ارتباط با حوزه املا تصریح شده است: «تشخیص شکل صحیح حروف و درست‌نویسی از اهداف املاست» (همان: ۱۶). این نکات املائی را می‌توان در تمام درس‌های این کتاب مشاهده کرد و گاهی نیز بر دقت در نوشتن و املائی واژگان تأکید شده است.

شاید از مهم‌ترین و مناسب‌ترین کتب برای تعلیم ویرایش کتاب‌های نگارش دوره متوسطه اول‌اند. در نگارش‌های پایه هفتم، هشتم، و نهم بخش‌هایی به‌نام «درست‌نویسی» دیده می‌شود که می‌توان بسیاری از نکات ویرایشی را در آن‌ها مشاهده کرد و گروه مؤلفان در آن‌ها به آموزش آیین ویرایش اشاره کرده‌اند، اما نکته شایسته توجه در نام‌گذاری این کتاب‌هاست که فقط به «نگارش» بسنده شده است، درحالی‌که بحث «نگارش» با «ویرایش» از هم متمایز است و درواقع با تصدیق این مطلب که «ویرایش» زیرمجموعه «نگارش» است و بر بستر نوشته‌ها اعمال می‌شود و به‌عبارتی ویرایش علم و فنی زبرنگارشی است و «در ویرایش نوشته‌ای هست که تغییرات در آن صورت می‌گیرد» (Mossop 2014: 33)، لذا

این دو «عین» هم نیستند و این‌همانی ندارند، بلکه ماهیت و موضوع آن‌ها متفاوت است، چنان‌که در گذشته نیز کتاب‌های این حوزه را «آیین نگارش و ویرایش» نام‌گذاری می‌کردند و امروزه نیز به همین جدایی دو موضوع یادشده توجه دارند و در واحدهای دانشگاهی نیز یا به صورت «آیین نگارش و ویرایش» ذکر می‌شود یا با عنوان‌هایی مانند «آیین نگارش متون علمی» و «آیین ویرایش متون علمی» ثبت شده است. این تفاوت ماهیت را می‌توان در تعریف این دو مقوله مشاهده کرد، چنان‌که «نگارش اسم مصدر از نگاشتن یعنی بیان کتبی خواسته‌ها، دانسته‌ها، و عاطفه‌ها... از این‌روست که برای بیان مفهوم عام نوشتن واژه نگارش به کار می‌رود» (احمدی گیوی ۱۳۷۴: ۱۱-۱۲). این موضوع در کتب کهن بیش‌تر مشهود است و نگارش را با انشانویسی یکسان می‌دانستند؛ مانند کتاب *فن نگارش یا راهنمای انشا*، اثر محمدجعفر محجوب و علی‌اکبر فرزام‌پور، که بر نوشتن و نگارش تأکید داشتند.

در کتب انگلیسی نیز بحث ویرایش (editing) با نگارش (writing) فرق می‌کند و دو مقوله مجزایند، همان‌گونه‌که ویراستار (editor) با نویسنده (writer / author) متفاوت است و تعریف‌هایی مجزا به خود می‌پذیرند؛ مثلاً در فرهنگ لانگمن «نوشتن و نگارش عبارت است از واژگان نوشته‌شده یا چاپ‌شده... عمل یا کار نوشتن کتاب، داستان، و...» (Longman Dictionary 2009: 1161)، اما ویرایش در معنای لغوی خود عبارت است از: «آماده‌سازی کتاب، فیلم، مقاله، و... برای چاپ است که با حذف خطاها و تصمیم برای آنچه که باید بماند صورت می‌پذیرد» (ibid.: 320). ویراستار نیز کمک‌یار و یاری‌گر نویسنده است (Montagnes 1988: 1).

بنابراین، نام‌گذاری کتب نگارش به صورت کلی خود یکی از تصورات غلطی است که شاید برای گروه مؤلفان جاافتاده تلقی شده است و با وجود اشاره به نکات ویرایشی در این کتب هیچ اشاره‌ای در عنوان کتاب به مقوله «ویرایش» نشده است.

آنچه گفته شد مقدمه‌ای است برای موضوع بحث اصلی که فقدان کتاب خاص یا بحث‌های مجزا درباره ویرایش در کتب فارسی و نگارش دوره متوسطه دوم است. در این کتب، همان بحث‌های ویرایشی که در کتاب‌های نگارش دوره اول بود نیز حذف شده است و نمی‌توان در زمینه ویرایش مطلبی یافت و فارسی و نگارش هر سه دوره متوسطه دوم خالی از آن است، در صورتی‌که کتاب‌های دو دوره به صورت طولی تنظیم شده‌اند؛ یعنی مطالب باید به صورت ممتد در سال‌های متوالی ذکر می‌شد که عملاً چنین چیزی

رعایت نشده است! ازسوی دیگر، باتوجه به راه‌اندازی گرایش نگارش و ویرایش در دوره‌های تحصیلات تکمیلی برخی دانشگاه‌های معتبر کشور، ضرورت ویرایش در دوره دوم بیش‌تر محسوس است، به‌ویژه در رشته‌های انسانی که، باتوجه به فضای حرفه‌ای و شغلی متناسب با ویرایش در جامعه امروزی و نیز آینده تحصیلی دانش‌آموزان که ممکن است به‌سوی رشته‌های تازه‌تأسیس در این حوزه، رعایت قاعده طولی درباب ویرایش در کتب دوره متوسطه دوم نیز لازم است.

۴.۲ نپرداختن به بحث ویرایش در کلاس

به‌تبع آن‌چه در مدخل پیشین ذکر شد، مدرسان ادبیات فارسی نیز ناگزیر از پیروی از سرفصل‌های کتاب‌اند و معمولاً در ساعات آموزشی کلاس درس به بحث ویرایش اشاره‌ای نمی‌شود، اما همگی اتفاق‌نظر دارند که ویرایش کتب فارسی نامناسب است و بسیاری از علائم سجاوندی را اضافی می‌دانند. ازسوی دیگر، گروه تألیف کتب آموزشی برآن‌اند که با رعایت نشانه‌های ویرایشی در متن کتب به‌صورت خودکار دانش‌آموزان با این علائم و نشانه‌ها آشنا خواهند شد! حال، این پرسش مطرح است که وقتی ازیک‌سو اصول و پایه‌های ویرایش در متون درسی رعایت نشده است و ازسوی دیگر مدرس در کلاس درس به مسائل ویرایشی نمی‌پردازد، چگونه می‌توان از دانش‌آموز انتظار داشت که ویرایش را یاد بگیرد؟! دراین صورت، یادگیری خودکار دانش‌آموزان بسیار به‌ندرت اتفاق می‌افتد و تقریباً برابر با صفر است و نگارش دانش‌آموزان در کلاس‌های درس خود حاکی از بی‌توجهی به این مسائل است. اگر جامعه‌ای آماری در این حوزه با شرکت دانش‌آموزان و معلمان ترتیب دهیم، خواهیم دید که هم دانش‌آموزان آگاه به خوانش دقیق متن و هم معلمان از بسیاری علائم نگارشی در متون کتب فارسی شاکی‌اند و بسیاری از آن‌ها را زائد و اضافی می‌دانند.

نکته مهم در این بخش آن است که در پیش‌گفتار کتب فارسی دو دوره به‌صراحت بر «مهارت‌آموزی» دانش‌آموزان تأکید شده است؛ مثلاً در پیش‌گفتار فارسی سه فارسی دوره متوسطه دوم این جمله تکرار شده است: «رویکرد خاص فارسی‌آموزی رویکرد مهارتی است» (فارسی ۱: ۱۳۹۷؛ ۷؛ فارسی ۲: ۱۳۹۷؛ ۷؛ فارسی ۳: ۱۳۹۷؛ ۷؛ فارسی پایه هشتم ۱۳۹۷؛ ۶؛ فارسی پایه نهم ۱۳۹۷؛ ۶). مطابق این سخن باید گفت که ویرایش،

طبق تعریف تأیید و تأکید بسیاری از منابعی که به بحث «نگارش» و «ویرایش» پرداخته‌اند، یک علم (science) یا یک مهارت (skill) یا «مرز بین علم و مهارت... که مثل علم و مهارت آموختنی است» (بنگرید به پورجوادی ۱۳۶۵: ۷۱) دانسته شده است و نیز آن را به صورت «editing skills: مهارت‌های ویرایش» ذکر کرده‌اند و مهارت ویرایش پس از مهارت نگارش و بر محصول نگارش اعمال می‌شود، آیا نمی‌توان انتظار داشت که ویرایش نیز ذیل «رویکرد مهارتی» قرار گیرد؟! به یقین، هنگامی که شروع به نگارش می‌کنیم، مرحله بعدی آن برخی از مهارت‌های ویرایشی بر متن نوشته اعمال می‌شود (Friend and Challenger 2014: xv). در واقع، امروزه ویرایش نه تنها یک «مهارت» به‌شمار می‌آید، بلکه مهارت‌های خلاقانه دیگری را نیز در بر می‌گیرد و معمولاً با اعمالی مثل «اصلاح» (proofreading) و «بازنگری» (revising) همراه است (e.g.: Smith 2003: 179).

۵.۲ نقد ویرایشی کتاب‌های ادبیات فارسی

شاید بتوان گفت که مهم‌ترین بخش مقاله حاضر همین مدخل باشد، چراکه قصد بر این است که شواهدی از کتب دوره متوسطه ۲ ارائه شود و درباره درستی و نادرستی ویرایشی آن بحث شود. البته یادآوری پنج نکته ضروری است. اول این که برای ذکر شواهد از تصویر و عکس کتب آن استفاده می‌شود و از تایپ آن پرهیز می‌شود؛ یعنی تصویر شاهد از کتاب موردنظر، که در سایت گروه تألیف موجود است، بریده (crop) و ذکر خواهد شد تا از عین متن استفاده شود و شبهه دخل و تصرف در آن نباشد. دومین نکته این است که، به سبب آن که تصویر را نمی‌توان چندان ویرایش کرد، برخی از جملات پیش و پس شاهد موردنظر نیز ذکر خواهد شد، ولی به موارد موردنظری که درخور توجه است با نشانه‌ای (مثل پیکان، خط، دایره، و...) اشاره می‌شود. سوم این که تنها از متونی استفاده می‌شود که با قلم چاپی آمده است، زیرا در متون با قلم‌های غیرچاپی امکان شبهه خطا بیش‌تر است. چهارم این که بیش‌تر از حواشی متون استفاده می‌شود و از ذکر متون ادبی گذشته، که امکان تفاوت در خوانش آن‌ها هست، پرهیز می‌شود. پنجم این که نقد ویرایشی کتب ادبیات فارسی را می‌توان در دو حوزه بررسی کرد که عبارت‌اند از: الف. عامل نرم‌افزاری، ب. عامل انسانی. هریک از این دو عامل در ویرایش این متون تأثیر داشته‌اند که در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود.

۱.۵.۲ عامل نرم‌افزاری

چنان‌که گفته شد، به‌نظر می‌رسد که ابزارهای صفحه‌آرایی نیز در ویرایش کتب فارسی تأثیر گذاشته است، زیرا با توجه به نشانه‌هایی چون «نقش و نگارها، تصاویر مندرج در کتاب»، «چسبیدگی کلمات» در برخی موارد و گاهی «گسستگی در واژگانی که نیاز است با نیم‌فاصله ذکر شود»، همگی بیان‌گر استفاده نادرست از ابزار صفحه‌آرایی ایندیزاین (InDesign) است که امروزه در طراحی کتاب به‌طور کلی و گسترده کاربرد دارد. اما ظاهراً در صفحه‌آرایی کتب درسی به‌طور عام و کتب فارسی متوسطه به‌طور خاص یا چندان به کارایی و استفاده از این نرم‌افزار توجه نشده است که این امر متوجه صفحه‌آراست یا اگر آشنایی کامل است (که البته چنین به‌نظر می‌رسد) به متن کتب درسی چندان توجهی نشده است و هدف صفحه‌آرا تنها قراردادن متن در قالب صفحات است و به ویرایش کلمات و متون فارسی و به‌تبع آن و به‌طور کلی به متن و نیز میزان خوانایی و رسایی آن توجه نکرده است. البته می‌توان این احتمال را افزود که بین ویراستار و صفحه‌آرا همکاری وجود نداشته است یا کار از صفحه‌آرا به ویراستار عودت داده نشده است که او بتواند اشکالات ناشی از استفاده از ابزار صفحه‌آرایی را رفع کند؛ برای مثال، موارد زیر به‌صورت تصادفی از یک مجموعه شواهد ذکر می‌شود:

و ناخوشی» و «ستد و داد» به کار رفته است. شما با نوع رابطه بین این کلمه‌ها آشنا هستید. این کلمه‌ها با هم «متضاد» هستند. هرگاه دو یا چند کلمه از نظر معنایی در تضاد باشند به آنها کلمات «متضاد» می‌گویند. تضاد یک عنصر معنایی است و نوع رابطه دو

(فارسی پایه نهم ۱۳۹۷: ۶۶).

در این جمله‌ها، کلمات «گفت، یافت، نهاد» و خوابیده‌اند» فعل هستند.

(همان: ۷۶).

استفاده نادرست از نرم‌افزار معمولاً باعث ناهنجاری در ظاهر متن می‌شود و به‌نوعی بر زیبایی متن اثر می‌گذارد و می‌توان آن را در حوزه «ویرایش فنی» قرار داد؛ مثلاً در مثال زیر مرز مصرع‌های ابیات است و خط آبی و سبز در آن به‌ترتیب طول مصرع و فاصله زائد بین مصرع‌های بیت دوم با بیت نخست را نشان می‌دهد. این مثال می‌تواند شاهدهی باشد که صفحه‌آرا به چینش ابیات در جداول چندان توجه نداشته است و ویراستار نیز در ویرایش فنی خود به این مسائل توجهی نکرده است:

الف) چون سگ اصحاب کعبه، آن خرس زار	شد ملازم در پی آن بُردبار
ب) یزد تیر بر چشم اسفندیار	سبه شد جهان پیش آن نامدار
مولوی	مولوی
فردوسی	فردوسی

(فارسی ۹: ۱۳۹۷: ۸۵).

■ بر در بخت بد فرود آید	■ هر که گیرد عنان مرکبش، از	■ ناصرخسرو
■ همت بلند دار که نزد خدا و خلق	■ باشد به قدر همت تو اعتبار تو	■ ابن بهین

(فارسی ۱: ۱۳۷۹: ۷۰).

■ معیار دوستان دغل روز حاجت است	■ قرضی به رسم تجربه از دوستان طلب	■ مثنوی
■ صورت بی صورت بی حد غیب	■ ز آینه دل نافت بر موسی ز چیب	■ مولوی

(فارسی ۲: ۱۳۷۹: ۱۴).

علاوه بر این، در بسیاری موارد، با وجود یکسانی ابیات، یکی از دو مصرع در آن‌ها بلندتر از دیگری است (برای مثال بنگرید به فارسی ۱: ۱۳۹۷: ۱۴۵؛ فارسی ۲: ۱۳۹۷: ۱۵، ۵۶، ۹۶، ۱۰۶...). در این گونه موارد، می‌توان با تغییر در اندازه‌های مصرع‌ها به نتیجه مطلوبی در بخش دیداری و ویرایش فنی متن دست یافت.

۲.۵.۲ عامل انسانی (ویرایش علمی نامناسب)

مهم‌تر از عامل نرم‌افزاری در ویرایش کتب عامل انسانی است که لازم است به علم نگارش و ویرایش آگاه باشد. در این زمینه به‌ویژه می‌توان به دانش نشانه‌گذاری (punctuation) نادرست در بسیاری از مواضع کتب فارسی اشاره کرد که زیرمجموعه هنر و فن ویرایش به‌شمار می‌آید. اگر در این کتب دقت شود می‌توان بسیاری از این موارد را جمع‌آوری کرد که بیان‌گر دو امر عائد به ویراستار است:

الف. بیماری ویرایش؛

ب. کم‌کاری ویراستار.

در ادامه، جداگانه به هریک از این دو مورد اشاره می‌شود.

۶.۲ بیماری ویرایش (و ویرایش فنی)

دقت در کتب فارسی دوره متوسطه نشان می‌دهد که ویرایش با نوعی وسواس و احتیاط بیش از حد انجام شده است و در بسیاری از مواضع می‌توان زائدبودن نشانه‌های سجاوندی را در امر ویرایش مشاهده کرد، تا آن‌جا که بسیاری از مدرسان ادبیات فارسی یا حتی دانش‌آموزان نیز بر این امر اذعان دارند. این امر، چنان‌که در ابتدا ذکر شد، نشانه احتیاط بیش از حد ویراستار است که می‌توان آن را در کتب ویرایش ذیل «بیماری ویرایش» قرار داد که بسیار خطرناک تلقی شده است و «خطرناک‌بودن بیماری‌های ویراستاری در این است که اغلب این بیماری‌ها با روحيات بیمار عجین می‌شود و به صورت طبیعت ثانوی او درمی‌آید، به طوری که بیماری خود را عین سلامت می‌داند» (پورجوادی ۱۳۶۵: ۷۱-۷۲). این بیماری به‌ویژه در بخش «ویرایش فنی» بسیار مشهود است و در واقع ویرایش در کتب فارسی در این سطح بیمار است و ویراستار به حد وسواس رسیده است، زیرا تنها زمانی که احتمال بدخوانی یا ابهام هست «کلمات مهجور، به‌ویژه اعلام خارجی یا کلمات هم‌نگاشت» (سمیعی ۱۳۸۳: ۲۴۳)، حرکت‌گذاری می‌کنیم، هرچند برخی این کار را جایز دانسته‌اند (بنگرید به ذوالفقاری ۱۳۹۲: ۷۰؛ سمیعی ۱۳۸۳: ۲۱۲)، اما به دلیل ثقل حرکت بر مصوت‌های بلند این امر جایز نیست. ذکر کسره بر «ها»ی ناملفوظ یا «یا»ی مصدری در عبارت زیر از آن جمله است:

با وجود پایداری و جان‌فشانی بسیاری از مردم، سرسپردگی و خودفروختگی چند تن از دشمنان خانگی سبب شد دروازه بخش‌های وسیع‌تری از قفقاز به روی دشمن باز شود. فرمانده سپاه ایران، نیروهایش را در فاصله‌ای کوتاه‌تر از موعد پیش‌بینی شده، به کرانه‌های رود ارس رساند. قفقاز

(فارسی ۲ ۱۳۹۷: ۷۷).

در ادامه، برخی از این زیاده‌روی‌ها و کاستی‌های ویرایشی درباب دو-سه نشانه ویرایشی، که در کتب فارسی متوسطه بیش‌تر مشهود است، خلاصه‌وار ذکر و برای هریک چند نمونه آورده می‌شود.

۱.۶.۲ ویرگول یا کاما

استعمال کاما در کتب آموزشی به دو صورت دیده می‌شود: کاربرد نابه‌جا و زیاده‌روی و افراط در استعمال آن.

در بسیاری از مواضع کتب فارسی مشاهده می‌شود که ویراستار یا ویراستاران بیش از حد معمول و نابه‌جا از کاما استفاده کرده‌اند، به گونه‌ای که برای هر خواننده ناآشنا به علم نگارش و ویرایش نیز این زیاده‌روی در کاربرد ویرگول و نادرستی آن کاملاً مسجل و مشهود است. این استعمال نابه‌جا را می‌توان در موارد بسیاری دسته‌بندی کرد که برخی عبارت‌اند از:

- کاما قبل از فعل:

است. این لحن ترکیبی، کوبنده و استوار است و شعر باید به گونه‌ای خوانده شود که روح دلاوری‌ها و شجاعت شخصیت‌های آن به شنونده انتقال یابد.

(فارسی ۹: ۱۳۹۷: ۷۹).

نامیده می‌شود. هرگاه فعل‌های کمکی «داشتیم، داشتی، داشت، داشتیم، داشتید، داشتند» را به اول ماضی استمراری بیفزاییم، فعل ماضی مستمر به دست می‌آید.

(همان: ۹۱).

در عبارت «الف»، فعل جمله دوم ذکر نشده است

(فارسی ۳: ۱۳۹۷: ۱۵).

۲ «وجه شبه» را در بیت زیر مشخص کنید؛ توضیح دهید شاعر برای بیان وجه شبه، از کدام آرایه‌های ادبی دیگر بهره گرفته است؟

(همان: ۱۲۶).

- کامای بی‌وجه علمی:

گاهی دیده می‌شود که ویراستار در جایی که نباید کاما ذکر کرده است؛ مثلاً کاما را در دو طرف همه جملات و عبارات ذکر کرده است و این جملات و عبارات با معترضه و بدل مشتبه شده است، زیرا یکی از کاربردهای کاما نشان‌دادن جملات معترضه و بدل است و «دو طرف بدل» (ایران‌زاده و شریف‌نسب ۱۳۹۱: ۹۵) و «آغاز و پایان جمله‌ها یا عبارت‌های معترضه که به صورت صفت، بدل، جمله تفسیری، توضیحی، یا دعایی می‌آید» (ذوالفقاری ۱۳۹۲: ۳۰). موارد زیر را می‌توان از آن جمله ذکر کرد:

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۱۵

در برخی از گروه‌های اسمی، «مضاف‌الیه» در جایگاه «وابسته» هسته قرار می‌گیرد؛ آنگاه این مضاف‌الیه، خود، وابسته‌ای از نوع «اسم»، در نقش مضاف‌الیه می‌پذیرد؛ نمونه:

(فارسی ۳ ۱۳۹۷: ۶۶).

در جمله بالا، پرسش این است که چرا «مضاف‌الیه» بین دو کاما قرار گرفته است! این واژه نهاد است و از آن‌جا که ویراستاران کتب فارسی، مثلاً در جمله فوق پس از نهاد (مضاف‌الیه)، کاما گذاشته‌اند و چون پیش از آن نیز کاما آمده است شبیه بدل یا معترضه‌بودن به خواننده القا می‌شود. در صورتی که با جابه‌جایی نهاد نیاز به کاما نیز حذف می‌شود: «مضاف‌الیه در برخی از گروه‌های اسمی، در... آن‌گاه خود این مضاف‌الیه...». در نمونه زیر، علت ذکر کاما دو طرف «از سهراب سپهری» چیست؟ آیا یکی از حالات مذکور را دارد؟ آیا حذف کاما از دو طرف آن خللی در معنای جمله وارد می‌کند؟

۲ مضمون کلی هر سروده زیر، از سهراب سپهری، با کدام بخش از متن درس ارتباط دارد؟

(همان: ۷۶).

یکی دیگر از کاربردهای بی‌وجه کاما در کتب موردبررسی ذکر آن پس از بیش‌تر نهادهاست، تاحدی که گویا اعتقاد بر این بوده است که پس از نهاد کاما می‌آید، در صورتی که «بین نهاد و گزاره هیچ نشانه‌ای لازم نیست و هیچ فرقی نمی‌کند که نهاد یک کلمه باشد یا ده کلمه» (صلح‌جو ۱۳۸۶: ۱۴۹-۱۵۰)؛ مثلاً در نمونه‌های زیر اگر کاما حذف شود، آیا مشکل خوانشی پیش خواهد آمد؟ به‌راستی وجه ذکر آن چیست؟

۱ سهروردی، شرط دست‌یابی به عالم عشق را چه می‌داند؟

(همان: ۵۴).

۲ شفیع کدکنی، در کدام بیت، از شاعری پیشین تأثیر گرفته است؟ توضیح دهید.

(همان: ۵۷).

طلبة جوان، در آن سرمای‌کشنده که در تهران هیچ پیشینه نداشت، برف بلند را

(فارسی ۲ ۱۳۹۷: ۱۳۴)

جمله مرکب معمولاً از یک جمله پایه (هسته) و یک یا چند جمله پیرو (وابسته) تشکیل می‌شود؛ بخشی که پیوند وابسته‌ساز ندارد، پایه است.

(فارسی ۱: ۱۳۹۷: ۸۱).

- به کارنبردن کاما:

گاهی عکس مدخل پیشین عمل شده است و در موضعی که به کاما نیاز است این نشانه سجاوندی ذکر نشده که موارد زیر از جمله شواهد آن است:

- بین دو جمله

۲ همان‌طور که می‌دانید گروه اسمی از «هسته» و «وابسته» تشکیل می‌شود. بعضی از وابسته‌ها نیز می‌توانند وابسته‌ای داشته باشند.

(فارسی ۳: ۱۳۹۷: ۶۵).

پیش‌نهاد: همان‌طور که می‌دانید، گروه اسمی....

۱ همان‌طور که می‌دانیم یا روش‌های زیر، می‌توان به معنای هر واژه پی برد:

(همان: ۱۰۵).

پیش‌نهاد: همان‌طور که می‌دانیم، با روش‌های زیر....

- بین دو جزء هم‌پایه

۲ با توجه به متن شعرخوانی به پرسش‌های زیر پاسخ دهید.

(همان: ۹۷).

پیش‌نهاد: با توجه به متن شعرخوانی، به پرسش‌های زیر پاسخ دهید.

- دو طرف بدل یا معترضه

به زابل برده، رسم پهلوانی، فرهیختگی و رزم و بزم به او می‌آموزد. در بازگشت، سودابه، همسر کاووس شاه به سیاوش دل می‌بندد اما او که آزرَم و حیا و پاکدامنی

(همان: ۱۰۰).

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۱۷

پیش‌نهاد: در بازگشت، سودابه، همسر کاووس‌شاه، به سیاوش دل می‌بندد....

- کاما به جای حرف عطف:

گاهی دیده می‌شود که کلمات با حرف عطف «واو» به صورت پی‌درپی به هم متصل شده‌اند، در صورتی که در ویرایش امروز مرسوم است که، جز ترکیب آخر، ترکیب‌ها و جملات ماقبل آخر با کاما (= ویرگول) از هم جدا می‌شوند؛ یعنی «در صورتی که چند کلمه متوالی دارای اسناد واحدی باشند، برای جلوگیری از تکرار واو عطف و به جای آن [به کار می‌رود]» (ایران‌زاده و شریف‌نسب ۱۳۹۱: ۹۷):

محمّدتی بهار شعر دماوندیه را در سال ۱۳۰۱ هجری شمسی سرود. در این سال به تحریک بیگانگان، هرج و مرج قلمی و اجتماعی (و هتاک‌ها در مطبوعات) (آزار وطن خواهان) (وسستی کار دولت مرکزی بروز کرده بود. بهار این قصیده را با تأثیر پذیری از این معانی گفته است؛ با توجه به این نکته، به پرسش‌های زیر پاسخ دهید.

(فارسی ۱۲ ۱۳۹۷: ۳۷).

پیش‌نهاد:.... هرج و مرج قلمی و اجتماعی، هتاک‌ها در مطبوعات، آزار وطن خواهان و سستی کار دولت مرکزی....

اما هدهد دانا یک آنان را پاسخ گفت و عذرشان را رد کرد و چنان از شکوه و خرد و زیبایی سیمرغ سخن راند که مرغان جملگی شیدا و دل‌باخته گشتند؛ بهانه‌ها یک سو نهادند و خود را آماده ساختند تا در طلب سیمرغ به راه خود ادامه دهند و به کوه قاف سفر کنند. آن گاه اندیشیدند که در پی‌موندن راه و در هنگام گذشتن از دریاها و بیابان‌ها راهبر و پیشوایی باید داشته باشند. آن گاه برای انتخاب راهبر و پیشوا که در راه آنان را رهنمون شود، قرعه زدند. قضا را قرعه به نام هدهد افتاد. پس بیش از صد هزار مرغ به دنبال هدهد به پرواز درآمدند. راه بس دور (دراز و هراسناک بود، هرچه می‌رفتند، پایان راه پیدا نبود.

(همان: ۱۲۲).

پیش‌نهاد: ... شکوه، خرد و زیبایی... راه بس دور، دراز و هراسناک.

۲ انواع «و» (ربط عطف) را در متن درس مشخص کنید.

(همان: ۸۶).

پیش‌نهاد:.... (ربط و عطف)....

- واو عطف به جای کاما:

استعمال واو عطف بعد از وجه وصفی از نظر علم ویرایش ناپسندیده است (بنگرید به صلح جو ۱۳۸۶: ۲۰۱) و «از آوردن واو عطف بعد از وجه وصفی باید پرهیز کرد» (نیکویخت و قاسم‌زاده ۱۳۹۱: ۴۶):

وجه وصفی

«بنا» تشبیه کرده است؛ سپس به سبب شباهت آن دو به هم مشبّه (ظلم) را حذف کرده و فقط مشبّه به (بنا) را ذکر کرده است تا شباهت را تا مرحله یکی شدن نشان دهد؛ به این تصویر خیال انگیزه «استعاره» می‌گویند.

(فارسی ۱ ۱۳۹۷: ۷۰).

می‌گویند؛ چهارپاره، بیشتر برای طرح مضامین اجتماعی و سیاسی به کار می‌رود و رواج آن، از دوره مشروطه بوده و تاکنون ادامه یافته است.

وجه وصفی

(فارسی ۲ ۱۳۹۷: ۷۲).

پیش‌نهاد: ... حذف کرده است و فقط مشبّه به (بنا) را ذکر کرده تا...
... و رواج آن از دوره مشروطه تاکنون بوده است.

۲.۶.۲ کاربرد نادرست نقطه کاما

- کاربرد بی‌وجه علمی:

در جمله‌هایی که با فعل اسنادی (است، بود، شد، گشت، گردید و...) ساخته می‌شوند: «مسند» وجود دارد؛ مانند جمله «الف». در جمله مذکور، «مسند»، یعنی «آزادی» به «تهداد»، یعنی

(فارسی ۳ ۱۳۹۷: ۵۴).

در جمله شاهد، پس از فعل «ساخته می‌شوند»، کاربرد نقطه کاما وجهی ندارد، زیرا در بین اجزای یک جمله قرار گرفته است.

- کاربرد نقطه کاما به جای حرف عطف، ربط، نقطه، و...:

گاهی دیده می‌شود که نقطه‌کاما به‌جای حرف عطف یا ربط آمده است و آن در مواضعی است که به‌راحتی می‌توان دو جمله را با حرف عطف به‌هم معطوف کرد یا با حرف ربط به یک‌دیگر پیوند داد و...؛ مثلاً در جملات زیر می‌توان این‌گونه ناهنجاری‌ها را مشاهده کرد:

۳ به غزل‌هایی که محتوای آنها بیشتر مسائل سیاسی و اجتماعی است، **غزل اجتماعی** می‌گویند؛ در عصر مشروطه با توجه به دگرگونی‌های سیاسی و اجتماعی، این نوع غزل رواج یافت؛ در سروده‌های شاعرانی چون محمدتقی بهار، عارف قزوینی و فرخی یزدی می‌توان نمونه‌های آن را یافت.

(همان: ۲۹).

جملات فوق را می‌توان بدین صورت تغییر داد: «... غزل اجتماعی می‌گویند که در عصر مشروطه... و در سروده‌های شاعرانی...».

در این بیت، مصراع دوم در حکم مصدق برای مصراع اول است؛ به‌گونه‌ای که می‌توان جای دو مصراع را عوض کرد؛ در واقع شاعر، بر پایه تشبیه، بین دو مصراع ارتباط معنایی برقرار کرده است؛ به این نوع کاربرد شاعرانه «**اسلوب معادله**» می‌گویند.

(همان: ۴۹).

پیش‌نهاد... ارتباط برقرار کرده است که به این نوع کاربرد...

- به‌کارنبردن نقطه‌کاما:

یکی از کاربردهای نقطه‌ویرگول استعمال آن «قبل از کلمه‌ها و عبارت‌های توضیحی (نظیر: یعنی، مانند، مثلاً، به‌عبارت‌دیگر، بنابراین، زیرا، اما، و...)» است (غلام‌حسین‌زاده ۱۳۸۷: ۴۰)، اما در کتب فارسی متوسطه کم‌تر دیده می‌شود که این مورد رعایت شده باشد، به‌ویژه در باب برخی کلمات مانند «اما، زیرا، بنابراین، و...» بیش‌تر مشهود است، البته به شرطی که جمله بعد از این واژگان «توضیحی» باشد (بنگرید به همان)؛ برای نمونه:

در عبارت «ب»، جای فعل «داری» در جمله دوم خالی است اما هیچ نشانه‌ای در ظاهر جمله،

(همان: ۱۶).

درس دارد. آموزش این نکات به درک و فهم بهتر متن کمک می‌کند. بنابراین «متن محوری» در این بخش از اصول مورد تأکید است.

(همان: ۹).

■ مطالب مطرح شده در قلمرو زبانی و ادبی، برگرفته از متن درس است و پیوستگی زیادی با محتوای درس دارد. آموزش این نکات به درک و فهم بهتر متن، کمک می‌کند. بنابراین «متن محوری» در این بخش از اصول مورد تأکید است.

(فارسی ۲ ۱۳۹۷: ۴۰).

■ با توجه به رویکرد مهارتی، آنچه در بخش بررسی متن اهمیت دارد: کالبد شکافی عملی متون است. یعنی فرصتی خواهیم داشت تا متن‌ها را پس از خواندن، در سه قلمرو

(فارسی ۱ ۱۳۹۷: ۸).

در این نمونه، جمله پس از «یعنی» توضیحی برای قبل آن است و ذکر نقطه بین دو جمله نادرست است: «... کالبدشکافی متون است؛ یعنی فرصتی خواهیم داشت...». جالب است که در برخی از این کتب فارسی، برای موارد مذکور، هم از نقطه، نقطه‌کاما، و کاما استفاده کرده‌اند و همین نشان از تفاوت ویراستاران و علم آنان دارد و بهتر است دست‌کم کتب فارسی دوره‌های مختلف را یک ویراستار ویرایش می‌کرد.

۳.۶.۲ کاربرد نادرست دونقطه

گاهی نشانه دونقطه نیز نادرست به کار رفته است؛ مثلاً:

در جمله «ب» واژه «دیوانه» که در جایگاه «مسند» قرار گرفته است، درباره چگونگی «مفعول»، یعنی «عاشق» توضیح می‌دهد: در واقع می‌توانیم بگوییم: «عاشق، دیوانه است». در جمله «ب»، «مسند» یعنی واژه «پاک»، کیفیتی را به «مفعول»، یعنی «دل و جان»

(همان: ۵۴).

در جمله فوق، کاربرد دونقطه پیش از «درواقع» چه وجهی می‌تواند داشته باشد؟! یا در نمونه زیر، به جای دونقطه، علامت تعجب آمده است، چراکه «دونقطه نشانه توضیح است... بدین معنی است که آن چه بعد از دونقطه آمده است مثال، بیان اجزاء، توضیح، یا معنی قبل از آن است: "آن‌ها چهار نفر بودند: علی، تقی، محمد، و رضا"» (غلامحسین زاده ۱۳۸۷: ۴۴):

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۲۱

در ایران آن روز، دو دربار بود! دربار بزم و دربار رزم؛ بزم پلر، رزم پسر.

(فارسی ۲ ۱۳۹۷: ۷۷).

۴.۶.۲ یک دست‌نبودن ویرایش

گاهی دیده می‌شود که در یک جمله ناهماهنگی‌هایی در ویرایش دیده می‌شود و به‌نوعی ویرایش یک‌نواخت نیست؛ مثلاً در جمله زیر بین گیومه یا پرانتز و کلمه بعدی یک فاصله آمده است:

۲ درباره این مصراع شعر «آن طرف نصف جهان، با تانک‌های آتشین در راه» توضیح دهید.

۳ چه شباهت‌هایی بین این درس و درس هشتم (هم‌زیستی با مام میهن) وجود دارد؟ توضیح دهید.

(فارسی ۹ ۱۳۹۷: ۸۴).

به این نوع واژه‌ها، «**قید**» می‌گویند.

(همان: ۱۱۶).

در سال‌های گذشته با «**ردیف**» آشنا شدیم و می‌دانیم کلمه یا کلمه‌هایی که

(همان: ۱۰۸).

کلمه‌های ردیف «ب»، واژه‌هایی هستند که از یک بخش معنادار و یک جزء **وندی** (پیشوند و پسوند) تشکیل شده‌اند، به این دسته از واژه‌ها از نظر ساخت «**وندی**» می‌گویند.

(همان: ۱۲۹).

■ من شاهکار خود را به آدم‌های بزرگ نشان دادم (**ماضی بعید**)
■ این هواپیما، با سرعت فوق‌العاده پرواز می‌کند (**ماضی مستمر**)
■ راز دیگری از زندگی شاهزاده کوچک بر من فاش شد. (**مضارع التزامی**)

(همان: ۱۴۱).

در این دو مثال از یک کتاب مشاهده می‌شود که گاهی ویراستار فاصله‌ای بین گیومه/ پرانتز و واژه بعد از آن قرار داده، گاهی نیز این فاصله حذف شده است. این ناهماهنگی و دوگانگی ویرایشی راه را بر ویراستاران کتب فارسی در یافتن بهانه برای موارد مذکور می‌بندد. ازسویی، فراوانی موارد مشابه در این کتب دلیل دیگری بر یک‌نواخت‌نبودن کار ویراستاران این کتب است و نقش عامل انسانی را پررنگ جلوه می‌دهد؛ مثلاً در مثال زیر نیز کاربرد کاما قبل از «یعنی» در یک بند به دو صورت آمده است:

در جمله «ب» واژه «دیوانه» که در جایگاه «مسند» قرار گرفته است، درباره چگونگی «مفعول» یعنی «عاشق» توضیح می‌دهد: در واقع می‌توانیم بگوییم: «عاشق، دیوانه است.»
در جمله «پ»، «مسند» یعنی واژه «پاک»، کیفیتی را به «مفعول»، یعنی «دل و جان»

(فارسی ۳ ۱۳۹۷: ۵۴).

در نمونه زیر نیز، یک بار بدل یا عطف بیان به صورت «یعنی...» و بلافاصله بار دیگر داخل پرانتز یا کمان (= او) آمده است، در صورتی که هر دو به یک گونه‌اند:

در جمله مذکور، «مسند» یعنی «دهقان فداکار»، درباره «متمم» (او) توضیحی ارائه می‌دهد؛ یعنی می‌توانیم بگوییم: «او دهقان فداکار است.»

(همان: ۵۵).

یا در نمونه‌های زیر، یک بار «ماخ‌سالار» با فاصله و یک بار با نیم‌فاصله آمده است:

– هفت‌خوان را زاد سرو مرو،
یا به قولی «ماخ‌سالار» آن گرامی مرد،

(همان: ۱۱۰).

– هفت‌خوان را زاد سرو مرو،
یا به قولی «ماخ‌سالار» آن گرامی مرد،

(همان: ۱۱۵).

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۲۳

رعایت فاصله و نیم‌فاصله بر رسایی و خوانایی متن می‌افزاید. لذا، «امری ضروری است که اگر رعایت نشود، طبعاً سبب بدخوانی و ابهام معنایی می‌شود» (دستورخط فارسی ۱۳۹۴: ۱۰). یادآوری می‌شود که در دستورخط فارسی رعایت نیم‌فاصله اختیاری است (بنگرید به همان)، اما امروزه در ویرایش فنی این امر باعث زیبایی، رسایی، و خوانش بهتر متن می‌شود. با وجود این، رعایت‌نشدن این موارد در متن کتب درسی بسیار دیده می‌شود:

گرچه بیرون تیره بود و سرد، هم چون ترس،
قهوه‌خانه گرم و روشن بود، هم چون شرم ...

(فارسی ۳ ۱۳۹۷: ۱۰۹).

* هم چون: باید به صورت هم چون ذکر می‌شد.

– «هفت خوان را زاد سرو مرو،
یا به قولی «ماخ سالار» آن گرامی مرد،

(همان: ۱۱۰).

* زاد سرو و ماخ سالار: زاد سرو و ماخ سالار.

پس هماوای خروش خشم،
با صدایی مرتعش، لحنی رَجَز مانند و دردآلود،

(همان: ۱۱۰).

* هم‌آوا: به صورت جدا و نیم‌فاصله نوشته می‌شود: «در صورتی که قبل از حرف “آ” همزه در تلفظ ظاهر شود “هم” جدا نوشته می‌شود: هم‌آرزو، هم‌آرمان» (دستورخط فارسی ۱۳۹۴: ۲۳).

این مورد را می‌توان ذیل یک‌نواخت‌نبودن ویرایش نیز جای داد، زیرا در موضعی دیگر از همین کتاب با نیم‌فاصله (هم‌آوا) آمده است:

۱ در متن درس، واژه‌ای بیابید که هم‌آوای آن در زبان فارسی وجود دارد؟

(فارسی ۳ ۱۳۹۷: ۸۶).

* رجزمانند: این واژه بسیط است و باید بدون فاصله ذکر شود.

■ همه حضار یک صدا تصدیق کردند که تخلصی بس به جاست.

(همان: ۱۴۰).

* یک صدا: این واژه با نیم فاصله صحیح است: «یک صدا».

■ با توجه به رویکرد مهارتی، آنچه در بخش بررسی متن اهمیت دارد کالبد شکافی عملی متون است؛ و فهم ما را نسبت به محتوای اثر، فراتر خواهد برد. یکی از آسان‌ترین و کاربردی‌ترین شیوه‌های بررسی، کالبد شکافی و تحلیل هر اثر، این است که متن در سه قلمرو بررسی شود:

(همان: ۸).

* کالبد شکافی: صورت صحیح آن «کالبدشکافی» است.

- فاصله پس از علائم سجاوندی

پس از هر نشانه سجاوندی یک فاصله لازم است، اما گاهی دیده می‌شود که این مورد رعایت نشده است:

■ باید به داوری بنشینیم / شوق رقابتی است / هر بین واژه‌ها و عبارت‌ها / و هر کدام می خواهند
معنای صلح را مرادف اول باشند. طاهره صفارزاده

(همان: ۱۱۵).

- فاصله بین واژگانی

گاهی دیده می‌شود که رعایت فاصله بین واژگان رعایت نشده است؛ مثلاً:

در ایران آن روز، دو دربار بود! دربار بزم و دربار رزم؛ بزم پلر، رزم پسر.

(فارسی ۲: ۱۳۹۷: ۷۷).

گاهی این فاصله‌های بین واژگانی اصلاً رعایت نشده است و کلمات تقریباً به هم چسبیده‌اند که می‌توان این مورد را ذیل عامل نرم‌افزاری و صفحه‌آرایی قرار داد:

مقالات خوبی بنویسم، البته دکلمه خوانی ظرافت‌های خاص خودش را دارد. باید با حرکات دست و چشم، آن هم به صورت موزون، محتوای مقاله را به مخاطب ارائه داد. مثلاً وقتی از آسمان می‌گویی، باید با دست به آسمان اشاره کنی و با حرکات چشم و سر، جذابیت متن را برای طرف مقابل افزایش دهی.

(همان: ۸۴).

- فاصله بین اجزای کلمات

گاهی نیز بین اجزای کلمات فاصله افتاده است و دانش‌آموزان در خوانش آن‌ها دچار اشتباه می‌شوند:

هر کسی مشغول کاری بود؛ از کارهای گروهی گرفته تا فردی. بعضی بچه‌های خوش ذوق، عروسک‌هایی درست کرده بودند که با آنها خیمه شب‌بازی راه می‌انداختند. برنامه‌های نمایشی آنها که معمولاً با قصه‌ای همراه بود، هم آموزنده بود، هم سرگرم‌کننده. البته هیچ‌گونه امکاناتی برای

(همان: ۸۴).

الف) به دلایل سیاسی، فرهنگی، مذهبی یا اجتماعی، از فهرست واژگان حذف شود؛
مانند: «فترک، برگستوان»

(همان: ۱۰۵).

۷.۲ ویرایش ساختاری

ویرایش ساختاری - زبانی را نیز می‌توان یکی از حوزه‌های دانست که کاستی‌هایی در آن مشاهده می‌شود. مهم‌ترین کاستی در این حوزه را می‌توان به «خطاهای دستوری، ساختاری، و جمله‌بندی» در بخش قلمروهای سه‌گانه معطوف دانست. بدین معنی که گاهی در کتب آموزشی دوره متوسطه خطاهای جمله‌بندی دیده می‌شود که می‌توان جملات به‌کاررفته در این کتب را رساتر و خواناتر ذکر کرد. به عبارت دیگر، می‌توان جملات و عبارات را کوتاه‌تر، زواید آن را حذف، و جمله‌بندی‌ها را ساده‌تر کرد؛ مثلاً در جملات زیر:

۳ شعرهای «دماوندیه» و «مست و هشیار» را از نظر قالب مقایسه کنید.

(همان: ۳۶).

پیش‌نهاد: قالب شعرهای «دماوندیه» و «مست و هشیار» را مقایسه کنید.

۱ این شعر را با متن درس ششم، از نظر لحن و آهنگ خوانش مقایسه کنید.

(همان: ۵۷).

پیش‌نهاد: لحن و آهنگ خوانش این شعر را با متن درس ششم مقایسه کنید.

۱۲۶ پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال ۲۱، شماره ۹، آذر ۱۴۰۰

۱ نویسنده، در داستان «کباب‌غاز» کدام رفتار فردی و اجتماعی را مورد انتقاد قرار داده است؟

(همان: ۱۴۱).

پیش‌نهاد: در داستان «کباب‌غاز»، نویسنده از کدام رفتار فردی و اجتماعی انتقاد کرده است؟

۲ از متن درس، چهار ترکیب وصفی که اهمیت املائی داشته باشند، بیابید و بنویسید.

۳ در بیت‌های زیر، ترکیب‌های اضافی را مشخص کنید.

(همان: ۳۶).

پیش‌نهاد: چهار ترکیب وصفی را که اهمیت املائی دارند از متن درس بیابید و بنویسید. ترکیب‌های اضافی را در بیت‌های زیر مشخص کنید.

۱ کاربرد معنایی واژه «دم» را در متن درس بررسی کنید.

۲ در هر یک از گروه‌های اسمی زیر، هسته و وابسته‌های آن را مشخص کنید.

(همان: ۱۴۹).

در این نمونه، باوجود این‌که ساختار جمله دوم با اول هیچ تفاوتی ندارد به دو گونه نوشته شده است.

پیش‌نهاد: هسته و وابسته را در هریک از گروه‌های اسمی زیر مشخص کنید.

گاهی نیز در این نوع ویرایش حشوهای دیده می‌شود که لازم است حذف شود:

جنبش فراخواند، درفشی بود انقلابی که بر ضد پادشاه وقت، ضحاک،

(فارسی ۲: ۱۳۹۷: ۱۰۰).

از اشکال‌هایی که در کتب آموزشی فارسی دوره متوسطه می‌توان به‌وفور مشاهده کرد تقدم متمم بر مفعول در جملات چهارجزئی است. این درحالی است که خود مؤلفان این کتب قاعده این‌گونه جملات را در سال‌های مختلف ذکر کرده‌اند، مبنی‌براین‌که در جملات چهارجزئی با مفعول و متمم مفعول بر متمم مقدم است و ساختار آن‌ها بدین گونه ترسیم می‌شود:

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۲۷

جمله چهارجزئی با مفعول و متمم: نهاد + مفعول + متمم + فعل (مثال: من کتاب را به او دادم).

حال، در جمله زیر دقت شود:

■ از متن درس، برای هر یک از انواع وابستهٔ پسین نمونه ای بیابید.

(فارسی ۲: ۱۳۹۷: ۱۳۲).

آیا طبق قاعدهٔ مذکور جمله نباید چنین باشد: «نمونه‌ای را از متن درس برای هریک از انواع وابستهٔ پسین بیابید!» در جملات زیر نیز چنین است:

۳ از متن درس، کنایه‌های معادلِ مفاهیم زیر را بیابید.

(همان: ۱۲۴).

پیش‌نهاد: کنایه‌های معادل مفاهیم زیر را از متن درس بیابید.
در دو جملهٔ زیر نیز اولی مطابق قاعده و دومی خلاف قاعده ذکر شده است، باوجوداین که ساختار آن‌ها یکی است:

۱ تشبیهات را در بیت‌های زیر بیابید و در هر مورد، «مشبه» و «مشبه‌به» را مشخص کنید.

(همان: ۱۲۴).

پیش‌نهاد: تشبیهات را در بیت‌های زیر بیابید و «مشبه» و «مشبه‌به» را در هر مورد مشخص کنید.

نمونه‌های زیر از شواهد دیگری است که بیان‌گر خلاف قاعده بودن جملات کتاب است:

۱ در کدام بیت‌ها آرایهٔ «حسن تعلیل» به کار رفته است؟ دلیل خود را بنویسید.

۲ در بیت‌های زیر، استعاره‌ها را مشخص کنید و مفهوم هر یک را بنویسید.

(فارسی ۳: ۱۳۹۷: ۳۶).

پیش‌نهاد: آرایهٔ «حسن تعلیل» در کدام بیت‌ها به کار رفته است؟

استعاره‌ها را در بیت‌های زیر مشخص کنید....

۱ برای خوانش این شعر، چه نوع آهنگ و لحنی را برمی‌گزینید؟ دلیل خود را بنویسید.

(همان: ۳۶).

پیش‌نهاد: چه نوع آهنگ و لحنی را برای خوانش این شعر برمی‌گزینید؟...

نکته‌ای که در رعایت‌نکردن ساختار جملات حائز اهمیت است به‌کاررفتن نشانه‌های سجاوندی زائد است. بدین معنی که اگر قواعد ساختاری جملات رعایت شود، بسیاری از نشانه‌های ویرایشی حذف خواهند شد که این امر خود با «ویرایش فنی» در پیوند است (برای نمونه، در شواهد بالا و شواهد آن‌ها ملاحظه شود).

۸.۲ ویرایش محتوایی

چنان‌که پیش از این ذکر شد، ویرایش محتوایی با محتوای متن در پیوند است و به همه مواردی می‌پردازد که نتیجه اعمال آن‌ها رسایی و خوانایی بیش‌تر متن است. در واقع، ویرایش محتوایی بررسی و اصلاح متن در جهت اهداف آن است و در دو سطح کلان و خرد انجام می‌گیرد (Mossop 2014: 83) که این دو سطح در کتب فارسی نیز باید مدنظر قرار گیرد.

در سطح کلان، ترتیب سرفصل‌های این کتاب‌هاست؛ به‌عنوان نمونه، اگر به سرفصل فارسی دهم نگاهی اندازیم ادبیات حماسی فصل ششم کتاب است (بنگرید به فارسی ۱ ۱۳۹۷: ۹۹ به بعد). حال اگر به تاریخ ادبیات فارسی دقت کنیم، مهم‌ترین دوره حماسی در قرون سوم و چهارم است و زمان شکل‌گیری این نوع ادبی با نوع ادبیات تعلیمی تقریباً یکی بوده است. بنابراین، در ترتیب انواع ادبی، ادبیات حماسی بعد از ادبیات تعلیمی قرار خواهد گرفت. حال این‌که این نوع ادبی در کتاب مذکور حتی بعد از ادبیات پایداری و ادبیات انقلاب اسلامی قرار گرفته است، در صورتی‌که این دو نوع ادبی در سال‌های اخیر مطرح شده است و عمری کم‌تر از بیست سال دارد، برخلاف ادبیات حماسی که عمر هزارساله را تجربه کرده است. رعایت ترتیب زمانی در سرفصل‌های کتاب، افزون‌براین‌که می‌تواند نوعی تطور تاریخی متون را نیز در ذهن دانش‌آموزان نهادینه کند، می‌تواند باعث آشنایی فراگیران با سیر و تحول زبان متون شود و همین مانع تشویش و آشفتگی انباشت معلومات

دانش‌آموزان خواهد شد. این ناهماهنگی سرفصل دروس در دوره دوازدهم بیش‌تر است و ادبیات پایداری در فصل دوم پس از ادبیات تعلیمی قرار گرفته است (بنگرید به فارسی ۳: ۱۳۹۷: ۲۵ به بعد) و این دلیلی دیگر بر این ادعاست که کتب فارسی در دوره متوسطه به‌صورت طولی تنظیم شده است! ازسوی دیگر، ذیل بسیاری از سرفصل دروس می‌توان از متون بهتری استفاده کرد که بیان‌گر موضوع سرفصل موردنظر باشد یا برخی از سرفصل‌ها و متون آن‌ها را (مانند ادبیات پایداری و انقلاب اسلامی و دروس آن‌ها) در هم ادغام کرد، به‌گونه‌ای که برای جبران این نقص برخی بر این عقیده‌اند که بهتر است محتوای آموزشی کتب را مطابق گذشته و اعمال کم‌تر سلیقه شخصی تنظیم کرد (برای آگاهی بیش‌تر، بنگرید به سعدزاده ۱۳۹۷: ۳۷-۴۰)، هرچند بر این سخن نیز می‌توان نقدی وارد کرد. باوجوداین، رعایت‌نشدن موارد مذکور باعث می‌شود که نیازهای آموزشی روزمره دانش‌آموزان رفع نشود و درواقع، مطابق بررسی‌های انجام‌شده و اظهارنظر بسیاری از معلمان و مدرسان، محتوای آموزشی متناسب با نیازهای روزمره دانش‌آموزان فراهم نشده است (بنگرید به عقیلی و دیگران ۱۳۸۸: ۸۰) و این امر با سند تحول بنیادین چندان سازگاری ندارد و به‌نظر می‌رسد که سطح محتوای درسی کتب پایین‌تر از سطح هوش و استعداد متوسط دانش‌آموزان و فراگیران دوره متوسطه اول و دوم در دوره‌های آموزشی گذشته است و نتیجه آن چیزی جز ضعف پایه‌ای بسیاری از دانشجویان امروزی در دانشگاه‌ها از ادوار گذشته نیست. همه این موارد را می‌توان ذیل ویرایش محتوایی و علمی مدنظر قرار داد و، چنان‌که در مدخل ویرایش محتوایی ذکر شد، تنظیم و جابه‌جایی مطالب برای انسجام و یک‌دستی بیش‌تر از وظایف ویراستار در حوزه ویرایش محتوایی و علمی است.

از نکات دیگری که درخور توجه است، این است که برخی بحث‌ها مثل تاریخ ادبیات ایران، علاوه‌بر حذف کل کتاب تاریخ ادبیات ایران و جهان در دوره گذشته از دروس آموزشی دوره متوسطه معاصر، متن‌هایی هم که پیش از متون نظم و نثر به‌عنوان تاریخ ادبیات ذکر می‌شد حذف شده‌اند! نتیجه این‌گونه حذف‌ها را می‌توان امروزه در مقاطع بالای دوره متوسطه و بعدازآن در دانشگاه‌ها مشاهده کرد که دانشجویان هیچ پیش‌زمینه ذهنی از تاریخ ادبیات، دوره‌های ادبی، و تحولات تاریخی در متون ادبی ندارند و متن‌خوانی و دانش تاریخ ادبیات در دانشجویان بسیار کم‌رنگ شده است و باید حداقل از دوره متوسطه به‌بازخوانی تاریخ ادبیات پرداخت، چراکه هویت یک ایرانی را علم به همین تاریخ ادبیات می‌سازد.

در سطح خُرد ویرایش، می‌توان به برخی از قواعدی کلی اشاره کرد که در این کتب دیده می‌شود و از نظر علمی نادرست یا ناقص می‌نماید؛ مثلاً یکی از مواردی که برخی نیز بدان اشاره کرده‌اند بحث «شاخص» است که پرسش بسیاری از دانش‌آموزان در کلاس است که مثلاً اگر به جای «آقاعباس» بگوییم «عباس آقا»، آیا باز واژه «آقا» شاخص خواهد بود؟! این موارد مورد توجه اعضای گروه تألیف نبوده است و حداقل به صورت تبصره یا پانویس به این نکته‌ها باید اشاره می‌شد که یکی از وظایف ویراستار در ویرایش محتوایی و علمی ذکر همین نکات زیر نظر مؤلفان است (بنگرید به ذوالفقاری ۱۳۹۳: ۱۱-۱۳). یا نمونه دیگر در کتاب فارسی ۳ است که اساس اسلوب معادله محض «تشبیه» دانسته شده است (بنگرید به فارسی ۳ ۱۳۹۷: ۴۹)، حال آن‌که طبق تعریف بسیاری از علما پایه و اساس اسلوب معادله «تمثیل» است و «اسلوب معادله ذیل تمثیل قرار می‌گیرد» (شفیعی کدکنی ۱۳۷۱: ۶۴) و اشاره به تشبیه مرکب، تمثیل، و تشبیه تمثیلی می‌تواند در این بحث راه‌گشای شناخت دقیق اسلوب معادله باشد.

۳. نتیجه‌گیری

باتوجه به آنچه در مقاله حاضر ذکر شد، مقوله ویرایش در کتب فارسی دوره متوسطه حائز اهمیت بسیاری است. با توجه و دقت در سه حوزه ویرایش، یعنی ساختاری-زبانی، محتوایی-علمی، و فنی و نشانه‌گذاری، لزوم بازنگری ویرایشی در کتب فارسی دوره متوسطه ۱ و ۲ روشن شد که با ذکر شواهدی مناسب برای هر یک از سه حوزه دریافت این نتیجه کلی حاصل شد، اما با نگاهی تحلیلی و جزئی می‌توان گفت که با بررسی سه حوزه مذکور اهمیت دقت در حوزه ویرایش فنی کاملاً آشکار شد. بدین معنی که بسیاری از جملات و عبارات استعمال‌شده در کتب مذکور به بازنگری علمی نیاز دارند و گاهی نیز با مبانی آموزشی مطرح در این کتب منافات دارد، چنان‌که گاهی دیده می‌شود در این کتب به چگونگی ساخت و ساختار جملات اشاره شده است، باوجوداین، خود مؤلفان یا ویراستاران این کتب آموزشی در طراحی پرسش‌ها و بیان مطالب کتاب از این قواعد عدول کرده‌اند و این مانع از آموزش درست به فراگیران خواهد شد. ازسوی دیگر، در بخش ویرایش فنی، دو عامل نرم‌افزاری و انسانی نقش مهمی در ویرایش داشته‌اند که در واقع عامل انسانی (= ویراستار یا صفحه‌آرای کتب آموزشی) و ناآشنایی او با نرم‌افزارها و نیز افراط در کاربرد نشانه‌های سجاوندی خود باعث آشفتگی ویرایشی در این کتب و نیز

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۳۱

نارسایی مطلب در برخی موارد و اشتباه در خوانش در برخی موارد شده است و همه این امور بر لزوم بازنگری در ویرایش کتب آموزشی فارسی، به‌عنوان نمونه، و کتب آموزشی دیگر در تجدیدچاپ کتب در سال تحصیلی جدید تأکید می‌کند.

کتاب‌نامه

- احمدی گیوی، حسن (۱۳۷۴)، *از فن نگارش تا هنر نویسندگی*، تهران: سخن.
- اعلم، امیرجلال‌الدین (۱۳۹۴)، *درباره ویرایش و ترجمه*، تهران: امیرکبیر.
- ایران‌زاده، نعمت‌الله و مریم شریف‌نسب (۱۳۹۱)، *مهارت نوشتن*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- پورجوادی، نصرالله (۱۳۶۵)، *درباره ویرایش*، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- حق‌شناس، محمدعلی و دیگران (۱۳۹۴)، *زبان فارسی ۳*، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- دستورخط فارسی (۱۳۹۴)، تهران: فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی (نشر آثار).
- ذوالفقاری، حسن (۱۳۹۳)، *راهنمای ویراستاری و درست‌نویسی*، تهران: علم.
- سعدزاده، مریم (۱۳۹۷)، «نقدی بر کتاب‌های نونگاشت فارسی دوره دوم متوسطه»، *رشد آموزش زبان و ادب فارسی*، ش ۱.
- سمیعی گیلانی، احمد (۱۳۸۳)، *نگارش و ویرایش*، تهران: سمت.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۷۱)، *شاعر آینه‌ها*، تهران: آگاه.
- صلح‌جو، علی (۱۳۸۶)، *نکته‌های ویرایش*، تهران: مرکز.
- طریقه‌دار، ابوالفضل (۱۳۹۱)، *انواع ویرایش*، قم: مؤسسه بوستان کتاب (مرکز چاپ و نشر دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم).
- عقبلی، الهه، محمدحسین یارمحمدیان، و زهره سعادت‌مند (۱۳۸۸)، «ارزش‌یابی محتوای کتاب زبان فارسی ۱ پایه اول متوسطه از نظر دبیران شهرستان مبارکه (اصفهان)»، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی*، ش ۲۳.
- غلام‌حسین‌زاده، غلام‌حسین، (۱۳۸۷)، *راهنمای ویرایش*، تهران: سمت.
- فارسی ۱؛ پایه دهم دوره دوم متوسطه (۱۳۹۷)، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- فارسی ۲؛ پایه یازدهم دوره دوم متوسطه (۱۳۹۷)، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- فارسی ۳؛ پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه (۱۳۹۷)، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

۱۳۲ پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال ۲۱، شماره ۹، آذر ۱۴۰۰

- فارسی؛ پایه نهم دوره اول متوسطه (۱۳۹۷)، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- فارسی؛ پایه هشتم دوره اول متوسطه (۱۳۹۷)، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- فارسی؛ پایه هفتم دوره اول متوسطه (۱۳۹۷)، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- قاضی‌زاده، علی‌اکبر (۱۳۸۸)، *ویراستاری و مدیریت اخبار*، تهران: روزنامه ایران.
- نیکوبخت، ناصر (۱۳۹۳)، *مبانی درست‌نویسی زبان فارسی معیار*، تهران: چشمه.
- نیکوبخت، ناصر و سیدعلی قاسم‌زاده (۱۳۹۱)، *دانش نشانه‌گذاری در خط فارسی*، تهران: چشمه.

Friend, C. and D. Challenger (2014), *Contemporary Editing*, New York: Routledge.

Longman Dictionary of American English (2009), Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.

<<https://www.virastaran.net/a/v/m/e/ec/10714>>.

Montagnes, I. (1988), *Editing and Publication; A Training Manual*, Manila, Philippines: International Rice Research Institute.

Mossop, B. (2014), *Revising and Editing for Translators*, London and New York: Routledge.

Smith, B. (2003), *Proofreading, Revising, and Editing Skills: Success in 20 Minutes a Day*, New York: Learning Express.