

Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences,
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)
Monthly Journal, Vol. 21, No. 9, Autumn 2021, 109-144
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 © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). 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 کُل به جزء تنظیم و در ذکر شواهد نیز از روش نمونه آماری استفاده شده‌است، بیان برخی مشکلات و کاستی‌ها در حوزه ویرایش کتب درسی فارسی دوره متوسطه به عنوان جامعه آماری است و از آنجا که 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 به شدت 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» بوده‌است و این کتب نیاز به بازنگری کلی و دقیق در این حوزه ویرایشی خاص 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.

* استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، عضو هیات 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

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

۱. مقدمه

ویرایش به عنوان یک فن و یا علم در همه نوشته‌های علمی و غیر علمی 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 نماید، یکی از آشفته‌گی‌هایی که در این کتب دیده می‌شود، «آشفته‌گی ویرایشی» است که نشان از تسلط نداشتن ویراستار یا ویراستاران این گونه کتب دارد، هرچند بسیاری از این ویراستاران ممکن است کتاب‌هایی نیز در زمینه ویرایش و نگارش نیز تألیف کرده باشند و یا سال‌ها در حوزه ویرایش کار کرده باشند و نام ویراستار را نیز به یاد بکشند که این سخن بیشتر در باب کسانی صادق است که ویرایش و ویراستاری را به ذوق و سلیقه و بدون پیشینه علمی فراگرفته‌اند و هنوز برآنند که ویرایش، ذوق است و 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 مطالعه نکردن کتب ویرایش و 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 نمایند و در این راستا، به مواردی مانند «سرفصل دروس ادبیات»، «تمرکز بر متن» و... اشاره خواهد شد.

چنان‌که گفته شد، از آنجا که 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 نشده‌است، 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 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 نماید و بدین ترتیب، راهی به سوی بهبود این ویرایش‌بیمار در کتب درسی در چاپ‌های آینده بگشاید.

۱.۱ روش پژوهش

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

۲.۱ پیشینه پژوهش

تاکنون کتب و مقالات بسیاری در باب ویرایش متون به رشته نگارش درآمده‌است و از طرفی بسیاری از مقالات نیز در باب محتوای کتب درسی دوره متوسطه، از جمله ریاضی، فیزیک و یا حتی فارسی نوشته شده‌است (ر.ک؛ سعدزاده، ۱۳۹۷: ۳۶-۴۱ و عقیلی، یارمحمدیان و سعادت‌مند، ۱۳۸۸: ۶۷-۸۴)، اما 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 شده‌است؛ مثلاً در تعریف ویرایش گفته‌اند: «ویرایش اعمال مجموعه‌ای قواعد و قوانین زبانی، نشانه‌گذاری و ساختاربندی

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 «جابجا کردن» را در تعریف ویرایش گنجانده‌اند (ر.ک؛ قاضی‌زاده، ۱۳۸۸: ۶۵). به هر روی، نتیجه اعمال این فعالیت‌های علمی و هنری در متن، آن است که از سویی، متن برای چاپ و انتشار آماده شود (ر.ک؛ اعلم، ۱۳۹۴: ۹) و از سوی دیگر، متنی که چاپ و منتشر شده‌است، «برای مخاطب، ساده، روان، قابل درک و پذیرفتنی‌تر 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 کرده‌است و ویرایش آن فرایند است که متن به عنوان 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 به دست می‌دهد، به گونه‌ای 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

با توجه 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 عبارتند از: «ساختاری، محتوایی و فنی» (سمیعی گیلانی، ۱۳۸۳: ۱۳۴-۱۳۹). منظور از ویرایش ساختاری، 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 استفاده می‌شود، عبارتند 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 غیر فارسی، حذف واژگان، تعابیر و اصطلاحات و عبارت‌های تکراری و زائد، عامیانه، ناقص، نارسا، متضاد و متناقض.

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

۵- کوتاه کردن 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 عبارتند از:

«حذف، کاهش یا تلخیص مطالب تکراری، غیرضروری، غیرمستند، مبتذل، نامتعارف، سست و ضعیف. ۲- صلاح، تنظیم و جابه‌جایی مطالب برای انسجام و یکدستی نوشتار. ۳- افزایش برخی نکات فراموش‌شده، 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؛ به عنوان نمونه می‌توان از موارد زیر نام برد که در این حوزه انجام می‌شود:

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 مورد پژوهش خواهند بود.

۲.۲ آسیب‌شناسی ویرایش

تاکنون در باب موضوع آسیب‌شناسی ویرایش، سخنان مدوّن و منظمی در منابع مختلف ذکر نشده است، اما بحث‌های پراکنده‌ای در باب این موضوع در برخی وبگاه‌ها و تارنماها آمده (برای نمونه، ر.ک؛ آسیب‌شناسی ویرایش در ایران:

<https://virastaran.net/a/v/m/e/ec/10714>) که بیشتر به آسیب‌شناسی ویرایش در حوزه چاپ و نشر کتاب پرداخته‌اند، نه در کتب درسی و به طور خاص در کتب ادبیات دوره متوسطه. اما امروزه در راستای ایجاد رشته‌های جدید در نظام آموزشی دانشگاهی، ویرایش نیز از رشته‌های تازه تأسیس در این محیط شده که اهمیت ویژه‌ای نیز یافته‌است. 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 به شمار 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 مورد بررسی، 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 کند که از مهم‌ترین آن‌ها، روان‌خوانی و فهم آسان است. بنابراین، ویرایش می‌تواند در اجرایی شدن و تحقق این اهداف بسیار مفید باشد و هر آنچه که مانع تحقق هدف‌های مذکور باشد، «آسیب» به شمار 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 نماید و راه درمانی برای چاپ‌های بعدی کتب درسی ارائه خواهد داد. از این رو، این مقاله به آسیب‌شناسی ویرایش در کتب ادبیات دوره متوسطه به عنوان 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 به عنوان بستر نقد و آسیب‌شناسی نگاه شود و در واقع، کتب درسی را به عنوان متنی خودبسنده در نظر گرفته، 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 از هم است. اما نویسندگان برای موضوع آسیب‌شناسی مثلثی به عنوان قالب و چهارچوب در نظر گرفته‌اند که سه ضلع آن عبارتند 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 به نام یا با موضوع ویرایش وجود داشت که معمولاً در پایان این گونه کتب آمده بود و به آموزش ویرایش و ویراستاری می‌پرداخت، هرچند بخش ناچیزی از یک کتاب را دربر می‌گرفت، با این حال 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، ۱۰ 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، به اجمال به ویرایش فنی اشاره شده است (ر.ک؛ حق‌شناس و دیگران، ۱۳۹۴: ۱۸۶-۱۹۶).

این در حالی 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 هیچ یک از آنها، سرفصل یا عنوانی به نام ویرایش یا آموزش آن ذکر نشده است. البته یادآوری می‌شود که در برخی از کتب، به‌ویژه دوره متوسطه اول، گاهی برخی نکات به رنگ قرمز ذکر شده است که در بحث ویرایش می‌تواند کاربرد داشته باشد، اما با وجود این، این نکات بیشتر در حوزه املائی واژگان فارسی جای می‌گیرند که به نوعی 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 املائی دوگانه برخی کلمات مانند «بلیت/ بلیط» و «اتو/ اطو» و... ذکر، و شکل نوشتاری ارجح تذکر داده شده است که باز به مسئله املاء بازمی‌گردد (ر.ک؛ فارسی پایه هفتم، ۱۳۹۷: ۱۶۰)؛ چنان‌که در ابتدای همین

کتاب، در یکی از همین کادرهای نارنجی‌رنگ، به ارتباط با حوزه املاء 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 یکی از مهم‌ترین و مناسب‌ترین کتب برای تعلیم ویرایش، کتاب‌های نگارش دوره متوسطه اول هستند. در نگارش‌های پایه هفتم، هشتم و نهم بخش‌هایی به نام «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، در حالی که بحث «نگارش» با «ویرایش» از هم متمایز است و در واقع، با تصدیق این مطلب که «ویرایش» زیرمجموعه «نگارش» است و بر بستر نوشته‌ها اعمال می‌شود و به عبارتی، ویرایش، علم و فنی زیرنگارشی است و «در ویرایش، نوشته‌ای هست که تغییرات در آن صورت می‌گیرد» (Mossop, 2014: 33)، لذا این دو «عین» هم نیست 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 و 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 انشاءنویسی یکسان می‌دانستند؛ مانند کتاب فن نگارش یا راهنمای انشاء 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 مجزا هستند؛ همان‌گونه که 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 چاپ شده... عمل یا کار نوشتن کتاب،

داستان و...» (Longman, 2009: 1161). اما ویرایش در معنای لغوی خود عبارت است از: «آماده‌سازی کتاب، فیلم، مقاله و ... برای چاپ است ک 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 شده‌است و با وجود اشاره به نکات ویرایشی در این کتب، هیچ اشاره‌ای در عنوان کتاب به مقوله «ویرایش» نشده‌است.

آنچه گفته شد، مقدمه‌ای است برای موضوع بحث اصلی که فقدان کتاب خاص یا بحث‌های مجزاً 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 شده‌است و نمی‌توان در زمینه ویرایش مطلبی یافت و فارسی و نگارش هر سه دوره متوسطه دوم خالی از آن است، در صورتی که کتاب‌های دو دوره به صورت طولی تنظیم شده‌اند؛ یعنی مطالب باید به صورت ممتد در سال‌های متوالی ذکر می‌شد که عملاً چنین چیزی رعایت نشده‌است! از سوی دیگر، با توجه به راه‌اندازی گرایش نگارش و ویرایش در دوره‌های تحصیلات تکمیلی برخی دانشگاه‌های معتبر کشور، ضرورت ویرایش در دوره دوم پیش‌تر محسوس است، به‌ویژه در رشته‌های انسانی که با توجه به فضای حرفه‌ای و شغلی متناسب با ویرایش در جامعه امروزی و نیز آینده تحصیلی دانش‌آموزان که ممکن است به سوی رشته‌های تازه‌تأسیس در این حوزه، رعایت قاعده طولی در باب ویرایش در کتب دوره متوسطه دوم نیز لازم است.

۴.۲ نپرداختن به بحث ویرایش در کلاس

به تبع آنچه در مدخل پیشین ذکر شد، مدرسان ادبیات فارسی نیز ناگزیر به پیروی از سرفصل‌های کتاب هستند و معمولاً در ساعات آموزشی کلاس درس اشاره‌ای به بحث ویرایش نمی‌شود، اما همگی اتفاق نظر دارند که ویرایش کتب فارسی نامناسب است و بسیاری از علایم سجاوندی را اضافی می‌دانند. از سوی دیگر، گروه تألیف کتب آموزشی برآنند که با رعایت نشانه‌های ویرایشی در متن کتب، به صورت خودکار دانش‌آموزان با این علایم و نشانه‌ها آشنا خواهند شد! حال این پرسش مطرح است که وقتی از یک سو، اصول

و پایه‌های ویرایش در متون درسی رعایت نشده‌است و از سوی دیگر، مدرس در کلاس درس به مسائل ویرایشی نمی‌پردازد، چگونه می‌توان از دانش‌آموز انتظار داشت که ویرایش را یاد بگیرد؟! در این صورت، یادگیری خودکار دانش‌آموزان بسیار به ندرت 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 علایم نگارشی در متون کتب فارسی شاکی هستند و بسیاری از آن‌ها را زاید و اضافی می‌دانند.

نکته مهم در این بخش آن است که در پیشگفتار کتب فارسی دو دوره، به صراحت بر «مهارت‌آموزی» دانش‌آموزان تأکید شده‌است؛ مثلاً در پیشگفتار فارسی سه فارسی دوره متوسطه دوم این جمله تکرار شده‌است: «رویکرد خاص فارسی‌آموزی، رویکرد مهارتی است» (فارسی ۱، ۱۳۹۷: ۷؛ فارسی ۲، ۱۳۹۷: ۷؛ فارسی ۳، ۱۳۹۷: ۷؛ فارسی پایه هشتم، ۱۳۹۷: ۶ و 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) و یا «مرز بین علم و مهارت... که مثل علم و مهارت آموختنی است» (ر.ک؛ پورجوادی، ۱۳۶۵: ۷۱) دانسته شده‌است 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 خود یک «مهارت» به شمار می‌آید، بلکه خود مهارت‌های خلاقانه دیگری را نیز در بر می‌گیرد و معمولاً با اعمالی مثل «اصلاح» (Proofreading) و «بازنگری» (Revising) همراه است (برای مثال؛ 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 اینکه برای ذکر شواهد، از تصویر و عکس کتب آن استفاده می‌شود و از تایپ آن پرهیز می‌گردد؛ یعنی تصویر شاهد از کتاب مورد نظر 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 این‌که به سبب آنکه تصویر را نمی‌توان چندان ویرایش کرد، برخی از جملات پیش و پس شاهد مورد نظر نیز ذکر خواهد شد، ولی به موارد مورد نظری که درخور توجه است، با نشانه‌ای (مثل پیکان، خط، دایره و...) اشاره می‌شود. سوم اینکه تنها از متونی استفاده می‌شود که با قلم چاپی آمده‌است، چون در متون با قلم‌های غیرچاپی، امکان شبهه خطا بیش‌تر است. چهارم اینکه بیشتر از حواشی متون استفاده می‌شود و از ذکر متون ادبی گذشته که امکان تفاوت در خوانش آن‌ها هست، پرهیز می‌شود. پنجم اینکه نقد ویرایشی کتب ادبیات فارسی را می‌توان در دو حوزه بررسی کرد که عبارتند از: الف) عامل نرم‌افزاری. ب) عامل انسانی. هر یک از این دو عامل به نوبه خود در ویرایش این متون تأثیر داشته‌اند که در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود.

۱.۵.۲ عامل نرم‌افزاری

چنان‌که گفته شد، به نظر می‌رسد که ابزارهای صفحه‌آرایی نیز در ویرایش کتب فارسی تأثیر گذاشته‌است، چون 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 به طور کلی و گسترده کاربرد دارد. اما ظاهراً در صفحه‌آرایی کتب درسی به طور عام و کتب فارسی متوسطه به طور خاص، یا چندان به کارایی و استفاده از این نرم‌افزار توجه نشده‌است که این امر متوجه صفحه‌آراست و یا اگر آشنایی کامل است (که البته چنین به نظر می‌رسد)، به متن کتب درسی چندان توجهی نشده‌است و هدف صفحه‌آرا، تنها قرار دادن متن در قالب صفحات است و به ویرایش کلمات و متون فارسی و به تبع آن و به طور کلی، متن و نیز میزان خوانایی و رسایی آن توجه نکرده‌است. البته می‌توان این احتمال را افزود که بین ویراستار و صفحه‌آرا همکاری وجود نداشته‌است و یا کار از صفحه‌آرا به ویراستار عودت داده نشده که بتواند اشکالات

ناشی از استفاده از ابزار صفحه‌آرایی را رفع نماید؛ برای مثال، موارد زیر به صورت 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، نهاده‌ام و خوابیده‌اند» فعل هستند.

(همان: ۷۶)

استفاده نادرست از نرم‌افزار معمولاً باعث ناهنجاری در ظاهر متن می‌شود و به نوعی، در 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، به ترتیب، طول مصرع و فاصله زاید بین مصرع‌های بیت دوم با بیت نخست را نشان می‌دهد. این مثال خود می‌تواند شاهدهی باشد که صفحه‌آرا به چینش ابیات در جداول چندان توجه نداشته‌است و ویراستار نیز در ویرایش فنی خود به این مسائل توجهی نکرده‌است:

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

(فارسی ۹، ۱۳۹۷: ۸۵)

نامرخصرو	هرکه گیرد عنان مرکبش، از	■ بر در پخت بد فرود آید
ابن بعین	باشد به قدر همت تو اعتبار تو	■ همت بلند دار که نزد خدا و خلق

(فارسی ۱، ۱۳۷۹: ۷۰)

■ معیار دوستان دغلی روز حاجت است قرضی به رسم تجربه از دوستان طلبی مناسب
■ صورت بی صورت بی حد غیب زاینه دل ناقت بر موسی ز جیب 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، ر.ک؛ فارسی ۱، ۱۳۹۷: ۱۴۵؛ فارسی ۲، ۱۳۹۷: ۱۵؛ همان: ۵۶؛ همان: ۹۶؛ همان: ۱۰۶ و...). 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 زیر مجموعه هنر و فن ویرایش به شمار 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 هر یک 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 شده‌است و در بسیاری از مواضع می‌توان زاید بودن نشانه‌های سجاوندی را در امر ویرایش مشاهده کرد، تا آنجا که بسیاری از مدرسان ادبیات فارسی و یا حتی دانش‌آموزان نیز بر این امر اذعان دارند. این امر، چنان‌که در ابتدا ذکر شد، نشانه احتیاط بیش از حد و ویراستار است که می‌توان آن را در کتب ویرایش، ذیل «بیماری ویرایش» قرار داد که بسیار خطرناک تلقی شده‌است و «خطرناک بودن بیماری‌های ویراستاری در

این است که اغلب این بیماری‌ها با روحيات بیمار عجین می‌شود و به صورت طبیعتِ 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 حدّ وسواس رسیده‌است، چون 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 (ر.ک؛ ذوالفقاری، ۱۳۹۲: ۷۰ و سمیعی، ۱۳۸۳: ۲۱۲)، اما به دلیل ثقل حرکت بر مصوّت‌های بلند، این امر جایز نیست. ذکر کسره بر های ناملفوظ یا یای 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، به برخی از این زیاده‌روی‌ها و کاستی‌های ویرایشی در باب دو سه نشانه ویرایشی که در کتب فارسی متوسطه بیشتر مشهود است، خلاصه‌وار ذکر و برای هر یک چند نمونه آورده می‌شود.

۱.۶.۲ ویرگول یا کاما

استعمال کاما در کتب آموزشی به دو صورت دیده می‌شود: الف) زیاده‌روی و افراط در استعمال. ب) کاربرد نابجا.

الف. استفاده نابجا از کاما

در بسیاری از مواضع کتب فارسی مشاهده می‌شود که ویراستار یا ویراستاران بیش از حد معمول و نابجا 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 نابجا را می‌توان در موارد بسیاری دسته‌بندی کرد که برخی عبارتند 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 شنوندگان 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 کرده‌است؛ مثلاً کاما را در دو طرف همه جملات و عبارات ذکر کرده‌است و این جملات و عبارات با معترضه و بدل مشتبه شده‌است؛ زیرا یکی از کاربردهای کاما، نشانگری 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:

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، شبهه بدل یا معترضه بودن به خواننده القا می‌شود. در صورتی که به جابجایی 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؟

۳ 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 مورد بررسی، ذکر آن پس از بیش‌تر نهادهاست، تا حدی 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 شفیعی کدکنی، در کدام بیت، از شاعری پیشین تأثیر گرفته است؟ توضیح دهید.

(همان: ۵۷).

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

(فارسی ۲، ۱۳۹۷: ۱۳۴).

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

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 کار نبردن کاما

گاهی عکس مدخل پیشین عمل شده‌است و در موضعی که نیاز به کاماست، 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 آرزوم و حیا و پاکدامنی

(همان: ۱۰۰).

✓ **پیشنهاد:** در بازگشت، سودابه، همسر کاووس شاه، 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 واحد باشند، برای جلوگیری از تکرار واو عطف و به جای آن [به‌کار می‌رود]» (ایران‌زاده و شریف‌نسب، ۱۳۹۱: ۹۷):

محمّدتقی 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 وطن‌خواهان (و سستی 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 وطن‌خواهان و سستی کار دولت مرکزی... .

انما 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. آن‌گاه اندیشیدند که در پیمودن راه و در هنگام گذشتن از دریاها و بیابان‌ها راهبر و پیشوایی باید داشته باشند. آن‌گاه 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 (ر.ک؛ صلح‌جو، 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 مشبه (ظلم) را حذف کرده و فقط مشبه به (بنا) را ذکر کرده است تا شباهت را تا مرحله یکی شدن نشان دهد؛ به این تصویر خیال انگیز، «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 مشبه 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، چون در بین اجزای یک جمله قرار گرفته است.

- کاربرد نقطه کاما به جای حرف عطف / ربط / نقطه...

گاهی دیده می‌شود که نقطه‌کاما به جای حرف عطف یا ربط آمده‌است و آن در مواضعی است که به راحتی می‌توان دو جمله را با حرف عطف به هم معطوف کرد یا با حرف ربط به یکدیگر پیوند داد و...؛ مثلاً در جملات زیر می‌توان این گونه 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؛ هر سروده‌های شاعرانی چون محمدتقی بهار، عارف قزوینی و فرّخی 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 مصداقی برای مصراع اول است؛ به گونه‌ای 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 کرده‌است که به این نوع کاربرد... .

- به کار نبردن نقطه‌کاما

یکی از کاربردهای نقطه‌ویرگول، استعمال آن «قبل از کلمه‌ها و عبارت‌های توضیحی (نظیر: یعنی، مانند، مثلاً، به عبارت دیگر، بنابراین، زیرا، اما و...) نقطه‌ویرگول می‌آید» (غلامحسین زاده، 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 (ر.ک؛ همان)؛ برای نمونه:

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

(همان: ۱۶).

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

(همان: ۹).

■ مطالب طرح 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 محسوری» در این بخش، از اصول مورد تأکید است.

(فارسی ۲، ۱۳۹۷: ۴۰).

■ با توجه به رویکرد مهارتی، آنچه در بخش بررسی متن اهمیت دارد: کالبدشکافی 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 این خود 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 «پ»، «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 آنچه بعد از دونقطه آمده است، مثال، بیان اجزاء، توضیح و یا معنی قبل

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

از آن است: "آن‌ها چهار نفر بودند: علی، تقی، محمد و رضا" (غلامحسین‌زاده، ۱۳۸۷: ۴۴):

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

(فارسی ۲، ۱۳۹۷: ۷۷).

ب. یکدست نبودن ویرایش

گاهی دیده می‌شود که در یک جمله ناهماهنگی‌هایی در ویرایش دیده می‌شود و به نوعی، ویرایش یکنواخت نیست؛ مثلاً در جمله زیر، بین گیومه یا پراکنش 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، «ریدیف» می‌گویند.

(همان: ۱۱۶).

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

(همان: ۱۰۸).

کلمه‌های ریدیف «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).

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۳۳

- 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/پرانترز و واژه بعد از آن قرار داده، گاهی نیز این فاصله حذف شده‌است. این ناهماهنگی و دوگانگی ویرایشی، راه را بر ویراستاران کتب فارسی در یافتن بهانه برای موارد مذکور می‌بندد. از سویی، فراوانی موارد مشابه در این کتب، خود دلیل دیگری بر یک‌نواخت نبودن 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»، کیفیت 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 پرانترز یا کمان (= او) آمده‌است، در صورتی که هر دو به یک گونه هستند:

در جمله مذکور، «مسند» یعنی «دهقان فداکار»، درباره «متنم» (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 آمده‌است:

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

(همان: ۱۱۰).

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

(همان: ۱۱۵).

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» (دستور خط فارسی، ۱۳۹۴: ۱۰). یادآوری می‌شود که در دستور خط فارسی، رعایت نیم‌فاصله اختیاری است (ر.ک: همان)، اما امروزه در ویرایش فنی، این امر باعث زیبایی و رسایی و خوانش بهتر متن می‌شود. با وجود این، رعایت نشدن 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 همچون 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 رجز مانند و دردآلود،

(همان: ۱۱۰).

* هم آوا: به صورت جدا و نیم‌فاصله نوشته می‌شود: «در صورتی که قبل از حرف "آ" همزه در تلفظ ظاهر شود، "هم" جدا نوشته می‌شود: هم آرزو، هم آرمان» (دستور خط فارسی، ۱۳۹۴: ۲۳).

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۳۵

این مورد را می‌توان ذیل یکنواخت نبودن ویرایش نیز جای داد، چون در موضعی دیگر از همین کتاب، با نیم‌فاصله (هم‌آوا) آمده‌است:

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 نیم‌فاصله صحیح است: «یک‌صدا».

■ 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، قراتر 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: به جای «کالبدشکافی».

- فاصله پس از علایم سجاوندی

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

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

(همان: ۱۱۵).

- فاصله بین واژگانی

گاهی دیده می‌شود که رعایت فاصله بین واژگان رعایت نشده‌است؛ مثلاً:

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

(فارسی ۲، ۱۳۹۷: ۷۷).

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

مقالات خوبی بنویسیم. 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 افتاده‌است 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 خیمه‌شب‌بازی 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: «فتراک، برگستان»

(همان: ۱۰۵).

۷.۲ ویرایش ساختاری

ویرایش ساختاری- زبانی را نیز می‌توان یکی از حوزه‌های دانست که کاستی‌های در آن مشاهده می‌شود. مهم‌ترین کاستی در این حوزه را می‌توان معطوف به «خطاهای دستوری، ساختاری و جمله‌بندی» در بخش قلمروهای سه‌گانه دانست؛ بدین معنی که گاهی در کتب آموزشی دوره متوسطه خطاهای جمله‌بندی دیده می‌شود که می‌توان جملات

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۳۷

به‌کاررفته در این کتب را رساتر و خواناتر ذکر کرد؛ به عبارتی 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.

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).

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

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

✓ **پیشنهاد:** هسته و وابسته را در هر یک 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).

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

جمله چهار جزئی 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 وابسته پسون نمونه ای بیابید.

(فارسی ۲، ۱۳۹۷: ۱۳۲).

آیا طبق قاعده مذکور، جمله نباید چنین باشد: «نمونه‌ای را از متن درس برای هر یک از انواع وابسته پسون بیابید!» در جملات زیر نیز چنین است:

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

(همان: ۱۲۴).

✓ **پیشنهاد:** کنایه‌های معادل مفاهیم زیر را از متن درس بیابید.

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۳۹

در دو جمله زیر نیز اولی مطابق قاعده و دومی خلاف قاعده ذکر شده‌است، با وجود این 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 آرایه «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:** آرایه «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 رعایت نکردن ساختار جملات حائز اهمیت است، به کار رفتن نشانه‌های سجاوندی زاید 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 مد نظر قرار گیرد.

در سطح کلان، ترتیب سرفصل‌های این کتاب‌هاست؛ به عنوان نمونه، اگر به سرفصل فارسی دهم نگاهی اندازیم، ادبیات حماسی، فصل ششم کتاب است (ر.ک؛ 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 در کتاب مذکور، حتی بعد از ادبیات پایداری و ادبیات انقلاب اسلامی قرار گرفته است، در صورتی که 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، افزون بر اینکه می‌تواند نوعی تطور تاریخی متون را نیز در ذهن دانش‌آموزان نهادینه کند، می‌تواند باعث آشنایی فراگیران با سیر و تحول زبان متون شود و این خود 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 (ر.ک؛ فارسی ۳، ۱۳۹۷: ۲۵ به بعد) و این خود دلیلی دیگر بر این ادعاست که کتب فارسی در دوره متوسطه به صورت طولی تنظیم شده است! از سوی دیگر، ذیل بسیاری از سرفصل دروس می‌توان از متون بهتری استفاده کرد که بیانگر موضوع سرفصل مورد نظر باشد و یا برخی از سرفصل‌ها و متون آن‌ها را (مانند ادبیات پایداری و انقلاب اسلامی و دروس آن‌ها) درهم ادغام کرد، به گونه‌ای 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 (ر.ک؛ برای آگاهی بیشتر، ر.ک؛ سعدزاده، ۱۳۹۷: ۳۷-۴۰)، هرچند بر این سخن نیز می‌توان نقدی وارد کرد. با وجود این، رعایت نشدن موارد مذکور باعث می‌شود که نیازهای آموزشی روزمره دانش‌آموزان

رفع نشود و در واقع، مطابق بررسی‌های انجام‌شده و اظهارنظر بسیاری از معلمان و مدرسان، محتوای آموزشی متناسب با نیازهای روزمره دانش‌آموزان فراهم نشده‌است (ر.ک؛ عقیلی، یارمحمدیان و سعادت‌مند، ۱۳۸۸: ۸۰)، و این امر با سند تحول بنیادین چندان سازگاری ندارد و به نظر 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 نسبت به ادوار گذشته است. همه این موارد را می‌توان ذیل ویرایش محتوایی و علمی مد نظر 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، اینکه برخی بحث‌ها مثل تاریخ ادبیات ایران علاوه بر 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 به عنوان تاریخ ادبیات ذکر می‌شد، حذف شده‌اند! نتیجه این گونه حذف‌ها را می‌توان امروزه در مقاطع بالای دوره دوم متوسطه و بعد از آن 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 شده‌است و باید حداقل از دوره متوسطه به بازخوانی تاریخ ادبیات پرداخت؛ چراکه هویت یک ایرانی را علم به همین تاریخ ادبیات می‌سازد.

در سطح خرد 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 «عباس‌آقا»، آیا باز واژه «آقا» شاخص خواهد بود؟! این موارد مورد توجه اعضای گروه تألیف نبوده‌است، 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 (ر.ک؛ ذوالفقاری، ۱۳۹۳: ۱۱-۱۳). یا نمونه دیگر، در کتاب فارسی ۳ است که اساس اسلوب معادله، محض «تشبیه»

دانسته شده است (ر.ک؛ 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

با توجه به آنچه در مقاله حاضر ذکر شد، مقوله ویرایش حائز اهمیت بسیاری در کتب فارسی دوره متوسطه 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 از سه حوزه مذکور، اهمیت دقت در حوزه ویرایش فنی کاملاً آشکار شد؛ بدین معنی که بسیاری از جملات و عبارات استعمال شده در کتب مذکور نیاز به بازنگری علمی 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، اما با وجود این، 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. از سوی 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 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 به عنوان نمونه و کتب آموزشی دیگر در تجدید چاپ کتب در سال تحصیلی جدید تأکید می‌کند.

کتاب‌نامه

احمدی گیوی، حسن (۱۳۷۴). از فن نگارش تا هنر نویسندگی. چاپ اول، تهران: سخن.

آسیب‌شناسی مقوله ویرایش ... (محمدرضا پاشایی و سعید قاسمی پُرشکوه) ۱۴۳

اعلم، امیرجلال‌الدین (۱۳۹۴). درباره ویرایش و ترجمه؛ ویراست نو همراه با هفت پیوست، تهران: امیرکبیر.

ایران‌زاده، نعمت‌الله و مریم شریف‌نسب (۱۳۹۱). مهارت نوشتن، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

پورجوادی، نصرالله (۱۳۶۵). درباره ویرایش. چاپ اول، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
حق‌شناس، محمدعلی و دیگران (۱۳۹۴). زبان فارسی ۳، چاپ هفدهم، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

دستور خط فارسی (۱۳۹۴). چاپ سیزدهم، 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، شماره اول، صص ۳۶-۴۱.

شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۷۱). شاعر آینه‌ها، تهران: آگاه.
سمیعی گیلانی، احمد (۱۳۸۳). نگارش و ویرایش، چاپ پنجم، تهران: سمت.
صلح‌جو، علی (۱۳۸۶). نکته‌های ویرایش، تهران: نشر مرکز.
طریقه‌دار، ابوالفضل (۱۳۹۱). انواع ویرایش، ویراست دوم، چاپ پنجم، قم: مؤسسه بوستان کتاب (مرکز چاپ و نشر دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم).

عقیلی، 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، شماره ۲۳، صص ۶۷-۸۴.
غلامحسین‌زاده، غلامحسین، (۱۳۸۷). راهنمای ویرایش، تهران: سمت.

قاضی‌زاده، علی‌اکبر (۱۳۸۸). ویراستاری و مدیریت اخبار، ویراست دوم، چاپ دوم، تهران: روزنامه ایران.

نیکویخت، ناصر (۱۳۹۳). مبانی درست‌نویسی زبان فارسی معیار، چاپ چهارم، تهران: چشمه.
نیکویخت، ناصر و سید علی قاسم‌زاده (۱۳۹۱). دانش نشانه‌گذاری در خط فارسی، تهران: چشمه.
فارسی پایه هفتم دوره اول متوسطه (۱۳۹۷). چاپ ششم، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

فارسی پایه هشتم دوره اول متوسطه (۱۳۹۷). چاپ هشتم، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

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

فارسی پایه نهم دوره اول متوسطه (۱۳۹۷). چاپ چهارم، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

فارسی ۱ (پایه دهم دوره دوم متوسطه) (۱۳۹۷). چاپ سوم، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

فارسی ۲ (پایه یازدهم دوره دوم متوسطه) (۱۳۹۷). چاپ دوم، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

فارسی ۳ (پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه) (۱۳۹۷). چاپ اول، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

Smith, Brady. (2003). Proofreading, Revising, and Editing Skills: Success in 20 Minutes a day. 1st Ed. New York: Learning Express.

Cecilia Friend and Donald Challenger. (2014). Contemporary Editing. 3th Ed. New York: Routledge.

Longman Dictionary of American English. (2009). 5th Ed. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.

Montagnes, Ian. (1988). Editing and Publication; A training manual. Manila, Philippines: International Rice Research Institute.

Mossop, Brain. (2014). Revising and Editing for Translators. 3rd Ed. London and New York: Routledge.

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