

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز
سال سوم، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۱ (پیاپی ۶)

مفهوم خوانایی در ترجمه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان و شیوه‌ی ارزیابی آن

محمدحسین قرشی* سیروان امین‌زاده**

دانشگاه بیرجند

چکیده

در این تحقیق درباره‌ی پدیده‌ی خوانایی متن و نحوه‌ی ارزیابی و ترجمه‌ی آن در ادبیات کودکان بحث می‌شود. برخی ابهامات و سوءتعبیرات موجود درباره‌ی خوانایی متن و ارزیابی آن در ادبیات کودکان مطرح و برای رفع آن‌ها و روشن کردن مسأله تلاش می‌شود. هم‌چنین، نگارندگان شیوه‌ای ترکیبی را برای ارزیابی سطح خوانایی متن پیشنهاد می‌کنند و به منظور نشان دادن اعتبار این شیوه، مطالعه‌ای موردی ارائه می‌کنند که از این مدل استفاده کرده است.

واژه‌های کلیدی: ادبیات کودکان، ترجمه‌ی ادبیات کودکان، سطح خوانایی، سنجش خوانایی.

۱. مقدمه

بیان تازگی‌های جهان و مفاهیم آن در قالب زبان، برای کودکان و نوجوانان امری انکارناپذیر است. معرفی مفاهیم نو در قالب ادبیات و ترجمه‌ی ادبیات برای آنان بسیار اهمیت دارد. ادبیات کودکان و نوجوانان و ترجمه‌ی آن، بررسی و مطالعه‌ی ویژه‌ای را می‌طلبد تا از این راه مسائل و مشکلات مربوط به آن به طور علمی بررسی و راهبردهای لازم ارائه شود.

* استادیار زبان‌شناسی و ترجمه mhghorashi@yahoo.com (نویسنده‌ی مسئول)

** دانشجوی کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی sirvanaminzadeh@gmail.com

ریتا اویتینن^۱ (۲۰۰۰) در کتابش با عنوان ترجمه برای کودکان^۲ ادبیات کودکان و نوجوانان را تمام آثار شفاهی و مکتوبی می‌داند که به طور خاص برای کودکان فراهم شده باشد. از سوی دیگر ترجمه‌ی ادبیات کودک را هم ترجمه‌ای می‌داند که تنها برای این گونه‌ی ادبی خاص باشد. تأکید وی بر تدوین خاص آثار برای کودکان و نوجوانان نشان می‌دهد که آثار ارائه شده برای این مخاطبان باید دارای ویژگی‌های مناسب زبانی، روانی و اجتماعی باشد.

نخستین و اساسی‌ترین شرط ترجمه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان، توجه به سطح دشواری متن^۳ است. از نظر تجویدی سطح دشواری دو بعد دارد: ۱. خوانایی متن؛^۴ ۲. توانایی مخاطب در خوانش متن^۵ (نک: تجویدی، ۱۳۸۴: ۳۰). بُعد اول مربوط به متن و ویژگی‌های آن است و امری زبانی تلقی می‌شود و بُعد دوم مربوط به مخاطب و توانایی‌های او است (مسائلی از جمله دانش مخاطب، علایق، سن، جنسیت و...) و امری فرا زبانی است.

سطح دشواری متن در ترجمه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان بسیار چالش‌برانگیز است. زیرا هر دو بُعد آن (خوانایی متن و توانایی خوانش مخاطبان) در فرایند ترجمه کاملاً دچار دگرگونی می‌شوند. مقایسه‌ی تطبیقی متن مقصد با متن مبدأ می‌تواند تغییرات ساختاری و واژگانی متن مبدأ در مقصد را آشکار کند. این امر منجر به تغییر سطح خوانایی متن در زبان مقصد می‌شود. از سوی دیگر، توانایی خوانش مخاطبان متن مقصد هرگز با توانایی خوانش مخاطبان متن مبدأ همانند و برابر نیست. این ابعاد در حوزه‌ی ترجمه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان نیازمند مطالعات ویژه‌ای است.

در این تحقیق، همچنان‌که از عنوان آن برمی‌آید، بُعد زبانی دشواری متن ترجمه، یعنی خوانایی و نحوه‌ی ارزیابی آن در ترجمه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان بررسی و به سوال‌های زیر پاسخ داده می‌شود:

۱. مفهوم خوانایی چیست و چه عواملی بر آن تأثیر می‌گذارند؟

^۱ Oittinen, R

^۲ Translating for Children

^۳ Text difficulty

^۴ Readability

^۵ Reading ability

۲. در ترجمه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان سطح خوانایی چگونه باید سنجیده شود؟

برای پاسخ به این سؤالات باید ابتدا مفهوم خوانایی و ابعاد آن شرح داده شود و اهمیت و جایگاه آن در ترجمه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان روشن گردد. سپس بر اساس نظریه‌های مرسوم در زمینه‌ی خوانایی، تصویری کلی از این مفهوم و شیوه‌ی ارزیابی آن ارائه شود. اما پیش از آن لازم است تعریفی جامع از ادبیات کودکان و نوجوانان و ترجمه‌ی آن ارائه گردد.

۱-۱. ادبیات کودکان و نوجوانان و ترجمه‌ی آن

حجازی در صفحه‌های اول کتاب خود با عنوان *ادبیات کودکان و نوجوانان*، این ادبیات را چنین تعریف می‌کند: «تعریف ادبیات کودکان و نوجوانان با تعریف کلی ادبیات تفاوت چندانی ندارد. اما تفاوت در نیازها و توانایی‌های مخاطبان می‌باشد که توقعات بیش‌تری از این ادبیات را می‌طلبد. از آنجایی که این ادبیات باید در اختیار مخاطبان کم‌تجربه قرار گیرد باید بسیار عالی و سازنده نگاشته شود» (حجازی، ۱۳۸۵: ۱۶).

میرهادی در *فرهنگ‌نامه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان*، این ادبیات را این‌گونه تعریف می‌کند: «این ادبیات از لحاظ زیبایی‌شناختی با ادبیات بزرگسالان یکسان است و سه ویژگی مهم دارد: ۱. متناسب با زبان و درک کودک می‌باشد؛ ۲. به رشد شخصیتی آنان کمک می‌کند؛ ۳. دارای تصاویری است که به مخاطبان در درک متن کمک شایان توجهی می‌کند» (میرهادی، ۱۳۷۳: ۱۶۴).

شعاری‌نژاد، ادبیات کودکان و نوجوانان را «مجموعه‌ای از آثار نوشته شده به‌وسیله‌ی متخصصان کودکان و نوجوانان می‌داند که به ذوق و رشد مخاطبان کمک می‌کند» (شعاری‌نژاد، ۱۳۶۴: ۲۹).

در کشورهای غربی این حوزه، مطالعه و تحقیق بیش‌تری را به خود اختصاص داده است. به نظر ایمر اسولیوان:^۱ «ادبیات کودکان و نوجوان در غرب به عنوان یک نظام با رویکردی نظری و بخشی معین از نظام ادبی عمومی شناخته شده است که دارای نظریات خاص خود است. این حوزه دارای مجموعه فعالیت‌های خاص خود در

¹ O'Sullivan, E

عرصه‌ی بازار، چاپ، کتابخانه، آموزش، نقد و... می‌باشد و آن را از ادبیات بزرگسالان متمایز می‌سازد» (اسولیوان، ۲۰۰۵: ۱۲).

گابریل تامسون^۱ بر این باور است که نمی‌توان تعریف واحدی از ادبیات کودکان و نوجوان ارائه کرد زیرا ویژگی‌های متعدد و پیچیده‌ی این حوزه وجود تعاریف مختلف را ممکن ساخته است (نک: تامسون، ۱۹۹۸: ۵). او در ادامه برخی تعاریف مطرح شده را چنین ارائه می‌کند:

«تمام ادبیاتی که مخصوصاً و صرفاً برای کودکان و نوجوان نگاشته می‌شود؛ تمام ادبیاتی که توسط کودکان و نوجوان تا سن ۱۶ سالگی خوانده می‌شود؛ تمام ادبیاتی که مختص کودکان و نوجوان است از قبیل کتاب‌های درسی؛ ادبیات کودکان و نوجوان شامل تمام آثار از قبیل روزنامه‌ها، مجلات و حتی فیلم‌های ویدئویی می‌باشد که برای این مخاطبین جذابند» (همان).

ایتن اکونل^۲ سه نکته‌ی شایان توجه را درباره‌ی ادبیات کودک و نوجوان مطرح می‌کند: «کتاب‌های کودک و نوجوان نه تنها خود کودکان و نوجوانان بلکه خود بزرگسالان (ویراستاران، ناشران، والدین و معلمان) را نیز مخاطب قرار می‌دهد. تأثیر بزرگسالان بر این ادبیات بسیار بیش‌تر از تأثیر خود مخاطبان بر آن است زیرا این بزرگسالان هستند که تصمیم می‌گیرند چه چیزی و چگونه نوشته شود، ترجمه شود و خوانده شود.

برخی آثار که برای کودکان و نوجوان در نظر گرفته شده است توسط بزرگسالان نیز خوانده می‌شود. برای مثال کتاب *آلیس در سرزمین عجایب* یکی از آن نمونه‌هاست. اما مشخصاً آن‌چه برای مخاطبان کودک و نوجوان آماده می‌شود باید دارای ویژگی‌های متمایزکننده‌ای باشد و آن را از ادبیات بزرگسالان متمایز کند.

ادبیات کودکان و نوجوان توسط کسانی نوشته و ترجمه می‌شود که جزو مخاطبان این نوع ادبیات قرار نمی‌گیرند. یکی از عواقب این امر می‌تواند این احتمال باشد که آثار ارائه شده برای کودکان و نوجوانان لمس‌شدنی و درک‌پذیر نباشد» (اکونل، ۲۰۰۶: ۱۷).

^۱ Thomsom, G

^۲ O'Connell, E

در نهایت می‌توان گفت این گونه‌ی ادبیات شامل تمام آثار متنی و غیرمتنی است که صرفاً برای این گروه از مخاطبان و به منظور آموزش و یا سرگرم کردن آنان فراهم شده است. این ادبیات نه تنها دارای ارزش ادبی یکسان با ادبیات بزرگسالان است بلکه ملاحظات زبانی، روانی و اجتماعی خاصی را بسته به مخاطبانش می‌طلبد.

یکی از ابعاد شایسته‌ی تأمل ادبیات کودکان و نوجوانان، ترجمه‌ی آن است. ترجمه در ادبیات کودکان و نوجوانان گاهی به معنای بازنویسی^۱ تعبیر شده است. لفویر^۲ ترجمه‌ی این ادبیات را «بازنویسی متون برای مخاطبان متفاوت از لحاظ زمانی، مکانی و فرهنگی» تعریف می‌کند (نک: لفویر، ۱۹۹۲: ۱۳). آنچه که این مقاله بر آن تأکید می‌کند، این واقعیت است که بازنویسی باید از سطح خوانایی مناسبی برای خواننده‌ی متن مقصد برخوردار باشد.

از سوی دیگر کلینگرک^۳ (۱۹۸۶) چهار هدف را برای ترجمه‌ی ادبیات کودک و نوجوان برمی‌شمارد: «۱. کسب تجربه و درک وسیع‌تر از جوامع و فرهنگ‌های بیگانه؛ ۲. فراهم آوردن ادبیات وسیع‌تر کودکان و نوجوانان؛ ۳. کمک به گسترش مجموعه ارزش‌های آنان؛ ۴. فراهم آوردن آثاری برای آنان که خلأ معرفتی آنان را پر کنند» (لثی، ۲۰۰۶: ۱۵).

واضح است که تحقق چنین اهدافی در گرو خوانابودن متن ترجمه برای مخاطب کودک و نوجوان است. گیلین لثی نکات درخور تأملی درباره‌ی ترجمه‌ی این ادبیات ارائه می‌کند: «یکی از عوامل اجتناب‌ناپذیر در فرایند ترجمه برای کودکان و نوجوانان، رابطه‌ی نامساوی بین مترجم بزرگسال و مخاطب کودک و نوجوان می‌باشد. این نداشتن تعادل موجب می‌شود که بزرگسالان تعیین کنند که کودکان چه مطلبی را بخوانند و چه مطلبی را نخوانند. مترجمان کتاب‌های کودکان و نوجوانان هم شامل مترجمان حرفه‌ای می‌شوند که گه‌گاهی دست به ترجمه‌ی کتاب‌هایی از این گروه می‌زنند و هم شامل نویسندگان حرفه‌ای می‌شوند که به ترجمه‌ی این ادبیات رو آورده‌اند. اما آنانی که نه نویسنده هستند نه با دنیای کودکان آشنایی دارند، ترجمه‌شان دچار آشوب و پریشانی می‌شود. آخرین و مهم‌ترین نکته این است که ترجمه برای

^۱ Rewriting

^۲ Lefever, A

^۳ Klingberg

^۴ Lathey, G

کودکان و نوجوانان با ترجمه برای بزرگسالان از دو جنبه‌ی اساسی متفاوت است: نخست، باید گفت که ترجمه‌ی آثار کودکان ماهیتی آموزشی دارد و دیگر این‌که نگارش و ترجمه برای آنان براساس توانایی خوانش آن‌ها انجام می‌گیرد.» (همان، ۴۵)

تمام این تعاریف و نکات به طور مستقیم و غیرمستقیم بر این امر تأکید می‌کنند که کیفیت ترجمه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان بیش از پیش نیازمند توجه است تا آثار ترجمه شده برای این مخاطبان درخور خوانش و درک آنان باشد.

۱-۲. خوانایی چیست؟

شعاری‌نژاد بر این باور است که «مردم برای کسب تجارب و اطلاعات جدید و برای گذراندن اوقات فراغتشان مطالعه می‌کنند.» (شعاری‌نژاد، ۱۳۶۴: ۴۵)

نیاز به خواندن در کودکان به دلیل ویژگی‌های خاص سنی و رشدی آن‌ها دو چندان می‌شود. آن‌ها باید از جهان پیرامونشان آگاهی یابند و برای سازگای با این محیط راهنمایی شوند. کودکان و نوجوانان باید هم از متون درون فرهنگی و هم، از راه ترجمه، از متون میان‌فرهنگی سود جویند.

با توجه به چنین اهمیتی باید زمینه‌ی لازم را برای بهبود متن ترجمه‌ی ادبیات این مخاطبان بی‌تجربه فراهم آورد. همان‌طور که در مقدمه اشاره شد، از شرایط مهم برای ترجمه، رعایت سطح خوانایی متن است. به نظر زوهر شاویت^۱ رعایت اصل استفاده از مدل‌های متنی ساده‌شده در ادبیات کودکان و ترجمه‌ی آن هنوز از عوامل مهم این نوع ادبیات به شمار می‌آید، هر چند در ادبیات بزرگسالان پیچیده بودن متن امری رایج است. (نک: شاویت، ۲۰۰۶: ۳۶) به نظر او این ساده‌گرایی به چند دلیل است:

۱. سودمند کردن متون برای کودکان و نوجوانان؛

۲. خوانا کردن این متون برای آنان (همان: ۲۶).

قرشی (۱۳۷۴) در تحقیق خود درباره‌ی خوانایی دایرةالمعارف‌های کودکان، مفهوم خوانایی را حاصل برهم تأثیر گذاشتن عوامل زبانی و عوامل غیرزبانی می‌داند. اولی اشاره به طول کلمات، جملات، تعداد هجاها و تعداد کلمات دارد و دومی اشاره به اندازه‌ی متن، تصاویر، نقطه‌گذاری، جدول‌ها و... (قرشی، ۱۳۷۴: ۱۵۸).

¹ Shavit, Z

اما ویلیام دوبایی^۱ در کتاب *اصول خوانایی* نظر متفاوتی در مورد خوانایی دارد. او معتقد است که خوانایی را نباید با خوانا بودن حروف و واژگان طرح متن اشتباه گرفت (نک: دوبایی، ۲۰۰۴: ۳).

جرج کلیر^۲ (۱۹۶۳) خوانایی را «آسانی تفهیم و درک متن به سبب ویژگی‌های سبکی نگارش متن» می‌داند (همان) و گریچن هرچیس^۳ و هم‌کارانش خوانایی را «سهولت خواندن واژگان و جملات» می‌داند (همان). به نظر تینا لوری^۴ دو عامل بر خوانایی متن تأثیر می‌گذارد: ۱. واژگان؛ ۲. دستور. به نظر او انتخاب واژگان معین و شیوه‌ی چینش آن‌ها در درون جملات می‌تواند بر میزان دشواری متن تأثیر بگذارد. (کلیر، ۱۹۶۳: ۵-۶).

مفهوم خوانایی متن ترجمه برای کودکان و نوجوانان از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. رعایت این نکته در ارائه‌ی تعادل ترجمه‌ی یک متن بسیار مهم است. به نظر نگارندگان، تعادل ترجمه پیش از آن‌که برای مخاطب کودک و نوجوان از لحاظ محتوایی و مفهومی بسنده^۵ یا پسندیده^۶ باشد، باید خوانا باشد. زیرا اگر متن ترجمه برای خواننده خوانا نباشد، بسنده بودن یا پسندیده بودن آن برای او هیچ سودی ندارد، چون او نمی‌تواند متن را درک کند.

بر اساس آن‌چه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که مفهوم خوانایی امری کاملاً متنی (ساختاری و واژگانی) است و در ادبیات کودکان و نوجوانان و ترجمه‌ی آن از اهمیت بالایی برخوردار است. در ادامه، علاوه بر، بررسی رویکردهای رایج ارزیابی خوانایی خواهیم پرداخت، به نقاط ضعف و قوت آنان نیز اشاره می‌شود. در پایان نیز مدلی ترکیبی از ارزیابی خوانایی ارائه می‌شود که در آن کاستی‌های ارزیابی برطرف شده‌اند.

¹ Dubay, W.H

² Klare, G

³ Hargis, G

⁴ Lowrey, T. M

⁵ Adequacy

⁶ Acceptability

۲. مروری بر دیدگاه‌های نظری ارزیابی خوانایی برای رسیدن به مدلی ترکیبی

خوانایی متن می‌تواند به تعیین مخاطبان مناسب آن کمک رساند. به مفهوم خوانایی، به طور گسترده در آموزش و به منظور انتخاب متون مناسب برای دانش‌آموزان، توجه می‌شود. به نظر ویلیام دوبایی «ارزیابی تأثیر توانایی خوانش مخاطب و هم‌چنین خوانایی متن، موجب تسهیل در تولید و ترجمه متن برای مخاطبان می‌شود.» (دوبایی، ۲۰۰۴: ۵۶). او به معرفی اهمیت فرمول‌های سنجش خوانایی پرداخته است:

«در دهه‌ی ۱۹۲۰ آموزش‌یاران با محاسبه‌ی طول واژگان و جملات دشوار، به پیش‌بینی سطح خوانایی متن می‌پرداختند. آنان این محاسبات را از طریق اعمال فرمول‌های خوانایی^۱ انجام می‌دادند که با گذشت هشتاد سال از کاربردشان هم‌چنان ارزشمند مانده‌اند.» (همان، ۲)

مقالات مربوط به فرمول‌های خوانایی، رایج‌ترین منابع یادشده در انواع تحقیقات آموزش و پژوهش است. کاربرد این فرمول‌ها این اجازه را به محققان می‌دهد تا در آزمایش‌های خود به نتایجی ملموس و عینی از میزان خوانایی متون دست یابند.

یکی از فرمول‌های مناسب ارزیابی خوانایی متون برای دانش‌آموزان، فرمول رابرت گانیک^۲ با نام فاک / ایندکس^۳ است. در این فرمول تعداد واژگان و جملات متن، برای محاسبه‌ی میانگین طول جمله‌های متن شمارش می‌شود. علاوه بر این، واژگان سه‌هجایی و بیشتر، به مثابه‌ی واژگان دشوار شمرده می‌شوند. بنابراین در این فرمول دو متغیر وجود دارد: میانگین طول جملات (ASL) و تعداد واژگان دشوار در واحد صد کلمه. با استفاده از این فرمول می‌توان پایه‌ی تحصیلی خوانندگان متن مد نظر را مشخص کرد.

(واژگان دشوار + میانگین طول جملات) $\times 4/0$ = پایه‌ی تحصیلی

فرایند محاسباتی این فرمول را می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد:

۱. انتخاب یک نمونه‌ی صد کلمه‌ای از آغاز متن؛

۲. شمارش تعداد جملات و تقسیم آن بر صد به منظور محاسبه‌ی میانگین طول

جملات متن؛

^۱ Readability formulas

^۲ Gunning, R

^۳ Fog index

۳. شمارش واژگان سه هجایی و بالاتر و جمع کردن آن‌ها با میانگین طول جملات؛
 ۴. ضرب حاصل جمع در ۴/۰؛
 ۵. انجام این مراحل محاسبات برای دو قطعه‌ی صد کلمه‌ای از قسمت‌های میانی و پایانی متن؛

۶. محاسبه‌ی میانگین نتایج به دست آمده از بخش‌های آغازین، میانی و پایانی متن.
 این فرمول نه تنها همانند دیگر فرمول‌های خوانایی (از قبیل فلاش^۱ ۱۹۴۱، ۱۹۶۴، ۱۹۷۹. کلیر و باک^۲ ۱۹۵۴، کلید ۱۹۸۰ و...) طول واژگان جملات را اندازه می‌گیرد، بلکه متن را به دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی خاصی نیز اختصاص می‌دهد.

در دهه‌ی ۱۹۷۰ رویکرد نسبتاً جدیدی برای مطالعه‌ی خوانایی متن توسط زبان‌شناسان شناختی^۳ ارائه شده است. به نظر این محققان، خواندن در واقع عملی فکری است و آن‌چه برای آنان درخور توجه است، ساختار و وابستگی متنی است. به نظر نات و جونز^۴ (۱۹۹۱) عواملی از جمله: اسناد، انواع توصیف، انواع جمله‌ها، عبارت‌ها و بندها، اسم‌سازی‌ها، وجه‌های معلوم و مجهول و تعبیه‌ها، شیوه‌ی خوانش متن به وسیله‌ی خوانندگان تاثیر می‌گذارد. ادعاهای این رویکرد درباره‌ی خوانایی متن را می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد:

۱. معنا در واژگان متن نهفته نیست بلکه این خواننده است که با استنباط و تعبیر، معنا را می‌سازد؛

۲. اطلاعات در حافظه‌ی طولانی مدت مخاطب به صورت دانش سازمان یافته‌ای ذخیره می‌شود و اطلاعات جدید به اطلاعات ثابت از همان موضوع، ساختار متن و استراتژی‌های یادگیری پیوند می‌خورد؛

۳. خواننده، معنا را با استفاده از فرایند شناختی متناهی^۵ در ذهن خود می‌سازد. بدین معنا که خواننده می‌تواند درباره‌ی فرایند یادگیری و کنترل آن تفکر کند، (یعنی طراحی و نظارت درک مطلب، اصلاح کاربرد استراتژی‌های درک مطلب، و اصلاح نظرات مربوط به روابط عملکرد، تلاش و پاسخ‌پذیری) (نک: جونز، ۱۹۹۱).

¹ Flesch

² Klare and Buck

³ Cognitive linguistics

⁴ Knuth and Jones

⁵ Meta cognition

یکی از محققان این حوزه که درباره‌ی مسئله‌ی خوانایی پژوهش‌هایی انجام داده، والتر کینچ^۱ است. او برای ارزیابی، خوانایی شمارش تعداد حروف اضافه (پیش‌نهاد) را پیشنهاد کرده است. پیش‌نهاد، شامل یک گزاره و یک یا چند استدلال است و هر استدلال می‌تواند خود مفهومی از استدلال دیگر باشد. در واقع این مفهوم است که به صورت ایده‌ای انتزاعی به وسیله‌ی واژگان و عبارات منتقل می‌شود. کینچ در آغاز منتقد فرمول‌های خوانایی بود. به نظر او این فرمول‌ها مطابق نظریه‌ی جدید و نوین زبان‌شناسی نبودند و تعامل میان خواننده و متن را نادیده گرفته‌اند؛ اما پس از چندی او و همکارانش این عقیده را اصلاح کردند. آنان اعتراف کردند که این فرمول‌ها مطابق با خواص ادراکی متن هستند و طول واژگان و جملات قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی دشواری متن می‌باشند. (نک: کینچ و میلر، ۱۹۸۱: ۲۲۲) ویلیام دوبایی در دفاع از کارایی فرمول‌های خوانایی چنین می‌گوید: «منتقدان فرمول‌های خوانایی، اگرچه به درستی ادعا کرده‌اند این فرمول‌ها از ویژگی‌های سطحی متن استفاده می‌کنند و دیگر ویژگی‌ها از قبیل محتوا و سازمان‌دهی متن را نادیده گرفته‌اند، اما همین محققان خود نشان داده‌اند که این ویژگی‌های سطحی متغیرهای خوانایی، بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ی خوانایی متن می‌باشند» (دوبایی، ۲۰۰۴: ۳۵).

تا این‌جا به اهمیت و کاربرد فرمول‌های خوانایی و یافته‌های زبان‌شناسی شناختی درباره‌ی ارزیابی خوانایی اشاره شد. زبان‌شناسی شناختی با تمام ادعاهایش درباره‌ی خوانایی متن از ارائه‌ی شیوه‌ای مناسب برای ارزیابی آن عاجز بوده است و ناگزیر به پذیرش ارزیابی فرمول‌های خوانایی تن داده است.

از دیگر ابزارهای مفید برای اندازه‌گیری خوانایی، به‌کارگیری آزمون‌ها است. به نظر چسترمن^۲ برای ارزیابی خوانایی می‌توان از آزمون‌های خوانایی استفاده کرد (۲۰۰۲: ۹۰-۹۱). این نوع آزمون‌ها گونه‌های مختلفی از جمله سؤالات پاسخ کوتاه^۳، سؤالات چندگزینه‌ای^۴ و آزمون بسته^۵ دارند. اهمیت آزمون بسته نسبت به دو آزمون دیگر در

^۱ Kinsch, W

^۲ Chesterman, A

^۳ Open ended tests

^۴ Multi choices tests

^۵ Close tests

این است که می‌توان از طریق آن تأثیر ساختار و واژگان متن را بر خوانایی ارزیابی کرد. در این جا به چگونگی و کارکرد این نوع آزمون پرداخته می‌شود.

ویلسون تیلور^۱ در سال ۱۹۵۳ آزمون بسته را برای تخمین دشواری متن به وسیله‌ی سنجش درک فردی متن ابداع کرد. در این شیوه به مخاطبان متنی داده می‌شود که دارای جاهای خالی با فاصله‌ی مناسب، معمولاً پنج‌واژه، است. سپس از مخاطبان خواسته می‌شود تا این جاهای خالی را با واژگان مناسب پر کنند. درصد انتخاب‌های صحیح در واقع همان نمره‌ی آزمون بسته و خوانایی متن برای آن مخاطب خواهد بود. اگر خواننده جاهای خالی را به درستی پر کند، این بدان معنا است که متن را متوجه شده است. بنابراین هرچه نمره بالاتر باشد متن خواناتر است (نک: هندالخلیفه و امانی العجلان، ۲۰۱۰: ۱۰۷).

نمره‌های آزمون بسته را می‌توان به سه سطح خوانش مستقل، آموزشی و غیرممکن تقسیم کرد. سطح مستقل سطحی است که متن بسیار آسان است. در سطح آموزشی متن متوسط است و در سطح غیرممکن متن بسیار دشوار است (همان).

سطح خوانش مستقل	(متن بسیار آسان) ۶۰٪ و بالاتر
سطح خوانش آموزشی	(متن متوسط) ۴۰٪ - ۶۰٪
سطح خوانش غیرممکن	(متن بسیار دشوار) ۴۰٪ و پایین‌تر

درباره‌ی مفید بودن آزمون بسته محققانی نظیر ردیش^۲ (۲۰۰۰) و شریور^۳ (۱۹۹۱/۲۰۰۰) مطالعاتی را انجام داده‌اند. آنان این نوع آزمون را جایگزینی برای فرمول‌های خوانایی معرفی کرده‌اند. به نظر آنان این ابزار نیاز به فرمول‌های خوانایی را رفع کرده است. اما واقعیت این است که این‌گونه آزمون، هرچند بر ابعاد متنی و تأثیر آن بر خوانایی متن بسیار تأکید دارد اما نمی‌تواند هم‌چون فرمول‌های خوانایی، متن را برای گروه مخاطبان سطح‌بندی کند.

با در نظر گرفتن تمام این شیوه‌ها، رویکردها، کاستی‌ها و قوت‌های آن‌ها و بر اساس تعاریفی که از مبحث خوانایی ارائه شد، برآنیم تا مدلی ترکیبی برای ارزیابی خوانایی متن ترجمه ارائه دهیم. ما با استفاده از فرمول خوانایی فاگ ایندکس به بینش اجمالی

^۱ Wilson Taylor

^۲ Redish

^۳ Schriver

درباره‌ی خوانایی متن دست می‌یابیم و دانش‌آموزان پایه‌ی تحصیلی مناسب برای خوانش متن را تعیین می‌کنیم. از سوی دیگر برای تعیین خوانایی متن در دنیای واقع و به دور از تجریدگرایی فرمول‌ها، متن مدنظر را به صورت آزمون بسته در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهیم. با این کار می‌توانیم راه‌حلی مناسب برای اندازه‌گیری خوانایی متن ارائه دهیم و دغدغه‌ی زبان‌شناسی شناختی را درباره‌ی ارزیابی خوانایی و تأثیر ابعاد متنی (نظیر انواع جمله‌ها و عبارت‌ها، وجه‌های معلوم و مجهول، تعبیه‌ها و...) بر آن برطرف کنیم.

بنابراین با ارائه‌ی نمونه‌های ترجمه از یک متن خاص به صورت آزمون بسته و ارائه‌ی آن به دانش‌آموزان (معین شده به وسیله‌ی فاگ ایندکس) می‌توانیم خوانایی متن ترجمه را تعیین کنیم. در این جا توجه به این نکته الزامی است که برای خنثی‌سازی تأثیرات، عوامل توانایی خوانش مخاطبان (از قبیل سن، جنس، انگیزه‌ی خواندن و...) بر خوانایی متن باید مخاطبان را به صورت تصادفی انتخاب کرد. در غیر این صورت باید تأثیر این عوامل بر خوانایی متن نیز ارزیابی شود. همان‌طور که در آغاز تحقیق اشاره شد این مسئله در چارچوب موضوع ارزیابی خوانایی متن قرار نمی‌گیرد.

تنها استثنایی که بر این اصل واقع است سطح آموزشی مخاطبان است و به همین دلیل ما از فرمول فاگ ایندکس برای تعیین پایه‌ی تحصیلی مناسب برای خوانش متن مد نظر، استفاده کرده‌ایم، در غیر این صورت باید تمام مقاطع تحصیلی را برای شرکت در آزمون بسته پوشش می‌دادیم و این امر در نهایت، نتایج را نامطمئن می‌کرد. بنابراین در تعیین خوانایی متن ترجمه باید ذکر شود که این متن برای دانش‌آموزان کدام پایه‌ی تحصیلی خوانا است.

۳. مطالعه‌ی موردی برای ارزیابی خوانایی ترجمه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان

هدف این تحقیق، تعیین تأثیر تبدیل‌های ترجمه^۱ (تغییرات ساختاری و واژگانی ایجاد شده در متن ترجمه نسبت به متن مبدأ) بر خوانایی آن است. در این تحقیق سه ترجمه‌ی کتاب آلیس در سرزمین عجایب بررسی شده است. هر مترجم از ساختارها و واژگان متفاوتی برای ترجمه‌ی متن مبدأ استفاده کرده است. محققان برای اندازه‌گیری

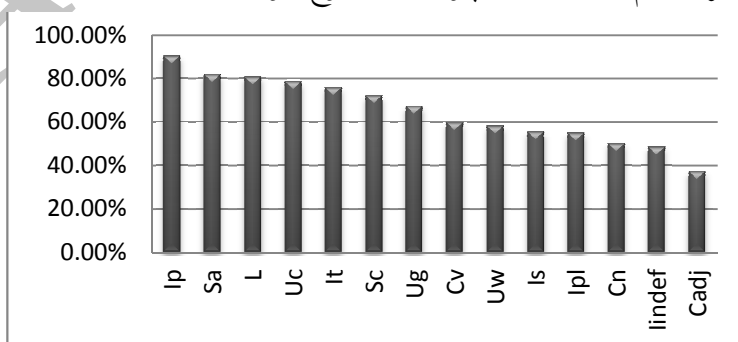
^۱ Translation Shifts

خوانایی این متون و تأثیر تفاوت‌های ساختاری و متنی بر آن در هر کدام از متون ترجمه، از مدل ترکیبی ارزیابی خوانایی استفاده کرده‌اند (برای مطالعه‌ی بیشتر ر.ک. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، قرشی، امین‌زاده. (۱۳۹۰).

آنان براساس رویه‌ی تحقیق سه بخش مساوی از قسمت‌های آغازین، میانی و پایانی متن اصلی داستان را انتخاب نمودند و سپس معادل ترجمه‌ی این سه‌بخش را در سه ترجمه‌ی (A, B, C) برای نمونه بررسی کرده‌اند. آنان با استفاده از فرمول خوانایی گانینگ فاگ پایه‌ی تحصیلی مخاطبان را تعیین کردند. براساس این فرمول مخاطب مناسب برای این ترجمه‌ها پایه‌ی دوم راهنمایی است.

آنان در ادامه با مقایسه‌ی تطبیقی متون ترجمه با متن اصلی، تبدیل‌های ترجمه‌ی موجود در هر کدام از نمونه ترجمه‌ها (A, B, C) را پیدا کردند. سپس به تدوین نمونه سؤالات آزمون بسته از هر کدام از نمونه‌ها پرداختند. در این آزمون‌ها جاهای خالی همان انواع جمله‌ها و عبارت‌ها، وجه‌های معلوم و مجهول، تعبیه‌ها و... هستند که در اصطلاح تبدیل‌های ترجمه نامیده می‌شوند. خواننده باید آن‌ها را تشخیص و در جای مناسب قرار دهد. با قرار دادن این آزمون‌ها در اختیار مخاطبان می‌توان از یک سو میزان خوانایی هر کدام از ترجمه‌ها را در عالم واقع تعیین و از سوی دیگر میزان تأثیر انواع ساختارها و واژگان را بر خوانایی این ترجمه‌ها ارزیابی کرد.

محققان در پایان علاوه بر این‌که ترجمه‌ها را از لحاظ سطح خوانایی اولویت‌بندی کردند به یک مجموعه تعمیمات و کلیات در باب میزان تأثیر ابعاد متنوع متنی بر سطح خوانایی ترجمه‌های ادبیات کودکان و نوجوانان دست یافتند که در نمودار زیر مشاهده می‌شود. (برای فهم اختصارات به پیوست ۱ رجوع شود):



- مهم‌ترین نکاتی که در این نمودار درخور تأمل‌اند، عبارت هستند از:
۱. جمله‌های معلوم خواناتر از جمله‌های مجهول هستند؛
 ۲. کاربرد جمله‌واره‌ها (یا بندها) بر روی خوانایی، بسیار تأثیرگذاراند؛
 ۳. گروه‌ها و عبارت‌ها از دیگر ساختارهای موثر در خوانایی هستند.
 ۴. جمله‌واره‌ها برای کودکان و نوجوانان خواناتر از عبارت‌ها هستند؛
 ۵. کاربرد متعدد فعل‌ها (به ویژه فعل‌های معلوم) بر ارتقاء خوانایی متن بسیار تأثیر دارد.
 ۶. اسم‌ها، ضمیرها، صفت‌ها، قیده‌ها و حرف‌ها، به تنهایی بر خوانایی متن چندان تأثیرگذار نیست. زیرا تشخیص آنان در متن برای دانش‌آموزان بسیار دشوار است.
- بنابراین محققان از طریق این مدل ترکیبی دریافتند که هر متن ترجمه که دارای جمله‌های معلوم، جمله‌واره‌ها و انواع عبارت‌های روشن باشد از امکان خوانابودن بیش‌تری برخوردار است.

۴. نتیجه‌گیری

در این مقاله نشان داده شد که ادبیات کودکان و نوجوانان و ترجمه‌ی آن شامل تمام آثاری می‌شود که مخصوصاً برای این مخاطبان نگاشته شده است. این گونه‌ی ادبیات، ملاحظات و بررسی‌های زبانی، اجتماعی و روانی ویژه‌ای را می‌طلبد. این امر نگارندگان را بر آن داشته است تا در این تحقیق یکی از ابعاد زبانی این حوزه، یعنی خوانایی متن را بررسی کنند.

آنان پس از درآمدی بر ادبیات کودکان و نوجوانان، تعریف خوانایی و ارائه‌ی رویکردهای رایج ارزیابی آن، مدلی ترکیبی را برای سنجش آن در ادبیات کودکان و نوجوانان پیشنهاد کرده‌اند که بسیاری از مشکلات مربوط به آن به ویژه دغدغه‌ی زبان‌شناسی شناختی درباره‌ی چگونگی اندازه‌گیری تأثیر ساختارهای واژگانی و دستوری مختلف متنی بر خوانایی را برطرف کرده است.

از سوی دیگر نگارندگان برای نشان دادن ادعای خود مطالعه‌ی موردی را که در آن از این شیوه استفاده شده است مطرح کردند. در این مطالعه علاوه بر این‌که سطح خوانایی متون اندازه‌گیری شده، چگونگی تأثیر گونه‌های واژگانی و دستوری متنوع بر سطح خوانایی به‌خوبی نشان داده شده است.

فهرست منابع

- تجوییدی، غلام‌رضا. (۱۳۸۴). «رده‌شناسی متن، سطح دشواری متن و ترجمه: ره‌یافتی برای انتخاب متون ترجمه». *مجله‌ی مطالعات ترجمه*، شماره‌ی ۱۲، صص ۲۹-۴۷.
- حجازی، بنفشه. (۱۳۸۵). *ادبیات کودکان*. تهران: روشن‌گران و مطالعات زنان.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۶۴). *ادبیات کودکان*. تهران: اطلاعات.
- قرشی، محمدحسین. (۱۳۷۴). نقش زبان‌شناسی در تدوین دایرةالمعارف‌ها برای کودکان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه فردوسی مشهد.
- قرشی، محمدحسین و سیروان امین‌زاده. (۱۳۹۰). تأثیر تبدیل‌های ترجمه بر خوانایی متن در ترجمه‌ی ادبیات کودکان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد مطالعات ترجمه دانشگاه بیرجند.
- میرهادی، توران. (۱۳۷۳). *فرهنگ‌نامه کودکان و نوجوانان*. تهران: فرهنگ‌نامه.
- Al-Khalifa, H. S., & Al-Ajlan, A. A. (2010). "Automatic Readability Measurements of the Arabic Text: An Exploratory Study". *The Arabian Journal for Science and Engineering*, 35 (2C), 103-124.
- Chesterman, A., & Williams, J. (2002). *The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation*. Manchester: St Jerome.
- Dubay, W.H. (2004). *The Principles of Readability*. California: Costa Mesa.
- Kintsch, W., & Miller, J. R. (1981). *Readability: A view from cognitive psychology*. In: Teaching: Research reviews. Neward, DE: International Reading Association.
- Klare, G. R. (1963) *The Measurement of Readability*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
- Knuth, R. A. and B.F. Jones. (1991). *what does research say about reading*. Oak Brook, IL: North Central Reading Educational Laboratory.
- Lathey, G. (2006). *The Translation of Children's Literature*. Clevedon. Buffalo. Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Lowrey, T. (2008). *The Case for a Complexity Continuum*. Working Paper SERIES of UTSA College of Business, 1-28. Also could be found on business.utsa.edu/wp
- O'Connell, E. (2006). *Translating for Children*. In: Gillian, L (Ed.), *The Translation of Children's Literature* (pp.15-24). Clevedon. Buffalo. Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Oittinen, R. (2000) *Translating for Children*. New York: Taylor & Francis Group.

- O'Sullivan, E. (2005). *Comparative Children's Literature*. New York: Routledge.
- Shavit, Z. (2006). "Translation of Children's Literature". In: G, Lathey (Ed), *The Translation of Children's Literature* (25-40). Clevedon. Buffalo. Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Thomsom, G. (1998). *Children's Literature and Its Translation. An Overview*. M.A Thesis in Translation Studies. University of Surrey, School of Language and International Studies.

پیوست ۱. نوع‌شناسی بسط‌یافته‌ی تبدیل‌های ترجمه

تبدیل‌های ترجمه	اختصارات
تبدیل سطح دستوری به واژگانی و برعکس	L
تبدیل جمله‌ی مجهول به معلوم	S _a
تبدیل جمله‌ی معلوم به مجهول	S _p
تغییر قسم کلمه در عبارات	S _c
تبدیل قسم کلمه به صفت	C _{adj}
تبدیل قسم کلمه به قید	C _{adv}
تبدیل قسم کلمه به اسم	C _n
تبدیل قسم کلمه به فعل	C _v
تبدیل عبارات، بندها و جملات به کلمه	U _w
تبدیل کلمات، بندها و جملات به عبارات	U _g
تبدیل کلمات، عبارات و جملات به بندها	U _c
تبدیل کلمات، عبارات و بندها به جملات	U _s
تبدیل حروف نامعین به معین	I _{def}
تبدیل حروف معین به نامعین	I _{indef}
تغییر شخص فعل	I _p
تغییر وجهه فعل	I _t
تبدیل اسامی و ضمائر فرد به جمع	I _{pl}
تبدیل اسامی و ضمائر جمع به فرد	I _s