

英语专业学生英文原著阅读的现状与反思

——基于《饥饿游戏》阅读的质性研究

王斯琦 刘 凌*

湖北工业大学 湖北 武汉 430068

【摘 要】：文章基于半结构化访谈数据，对某省属高校英语专业大三学生阅读英文小说《饥饿游戏》的现状进行了质性调查与分析。研究发现，学生阅读进度差异较大，低进度组每天阅读 30~60 分钟但阅读周期较短，高进度组阅读时长和持续性都更加显著；阅读动机上低进度组以外在任务为主导，没能实现向内在兴趣的转化，中高进度组正从被动走向主动；在阅读策略使用上分层明显，低进度组普遍经历查词、中断到挫败的循环，中高进度组逐渐形成集中、减少查词、自主命名等策略；学生英文水平与阅读量没有直接联系，阅读体验的情感共鸣与价值认同感是坚持阅读的重要因素。结合调查结果，文章提出加强原著阅读认识、强化阅读策略教学、实施分层支持等建议。

【关键词】：英文原著阅读；《饥饿游戏》；阅读动机；阅读策略

DOI:10.12417/2705-1358.26.14.049

1 引言

英文原著阅读对英语专业学生的语言能力提升与文化素养培育具有重要意义（张宏武，2010；杨澜，2013）。然而实证研究表明，英语专业学生的英文原著阅读状况并不乐观。丰玉芳（2008）的调查发现，英语专业低年级学生课外阅读时间显著少于课本学习时间，阅读材料倾向于杂志和简易读物；蔡燕华和范思雨（2015）的研究显示，69.5%的英语专业大三学生平均每周阅读文学经典不超过 1 小时；张梓益等（2019）对重庆市英语专业大学生的调查表明，半数以上学生英文原著阅读量未达 3 本；王桃花等（2017）发现英语专业学生的课外阅读频率高低悬殊，且 45.68% 的学生认为英语读物晦涩难懂，62% 以上的学生习惯于边读边查词典。上述调查共同指向一个现实：英语专业学生的英文原著阅读在时间投入、阅读数量与阅读体验等方面均存在明显不足。

上述调查主要采用问卷法，侧重对阅读行为基本状况的量化描述，而对学生阅读过程中的真实体验、动机变化与策略运用的深层挖掘相对有限。鉴于此，本研究以某省属高校英语专业大三学生为研究对象，选取美国作家苏珊·柯林斯创作的反乌托邦小说《饥饿游戏》（The Hunger Games）三部曲为阅读材料，蓝思值在 800L-820L 之间，难度适中，采用半结构化访谈法对学生在寒假期间阅读该小说的实际状况进行深入调查。

本研究重点关注以下问题：（1）不同进度组学生在阅读行为与时间投入上有何差异？（2）学生的阅读动机呈现怎样的特征与转化路径？（3）学生在阅读策略运用上存在哪些分层差异？（4）影响阅读持续性与阅读体验的关键因素是什么？

2 调查设计

2.1 调查对象

本次的调查对象为某省属高校外国语学院英语专业大三学生，共 9 人。根据其寒假阅读《饥饿游戏》的实际进度分为三组：低进度组 4 人，中进度组 3 人，高进度组 2 人。受访者信息见表 1。

表 1 受访者基本信息

学生编码	进度组	阅读完成量	难度自评(1-5)
L1（曾）	低	第一章	3
L2（章）	低	第一章	4
L3（张）	低	第一章	3
L4（易）	低	第十章	3.5-4
M1（程）	中	二十二章	3.5
M2（邱）	中	二十六章	3
M3（石）	中	两本	3
H1（胡）	高	三本	3
H2（邹）	高	三本	前期 4/后期 2

2.2 调查方法

本研究采用解释性个案研究范式。个案研究擅长回答“如

何”与“为什么”的问题,能够对特定情境下的复杂社会现象进行深度、整体的考察(Yin,2014),与本研究探讨学生阅读行为深层原因的研究目的相符。研究以半结构化访谈的方式开展调研,结合研究核心问题设计访谈提纲,内容围绕五大核心维度展开,涵盖阅读行为和习惯、阅读体验和接纳程度、动机和外部影响因素、语言学习和障碍应对以及教学支持需求。本研究为一对一访谈,每位访谈者访谈时长30~50分钟,全程录音并转录为文字稿,总转录字数5万多字,为后续数据分析提供扎实的资料支撑。

数据分析环节采用主题分析法,根据整体、部分、再整体逻辑一层层进行分析,具体分为四步。其一,通读所有转录稿,全面掌握原始资料内容;其二,对转录文本进行归类梳理和整合归纳,捕捉重复出现的关键信息与研究主题;其三,对梳理得到的初始主题进行凝练和筛选,形成核心研究主题;最后根据不同层级样本进行针对性深度剖析和对比分析。全程以受访者的原始访谈文字稿作为实证依据,保障分析结果的真实性与客观性。

3 调查结果与分析

3.1 阅读行为和习惯

3.1.1 阅读数量和时间

调查结果表明,学生的阅读进度差异很大。低进度组整体阅读量在0~10章,并且学生每日阅读时长大多在0.5~1小时,存在阅读周期极短的问题。L2说“每晚洗完澡读一会,就读半个小时”,但是坚持一周就不再继续阅读。L4说断断续续坚持了七八天,顺利读完前十章,但整个阅读过程体验感较差,长时间的低成就感让其逐渐丧失阅读动力,最终停止阅读。

中进度组整体完成二十二章到两本的阅读量。M1说每日阅读时长1.5小时,依靠长期坚持的碎片化积累稳步推进阅读,“每天读一点,到最后也能读得很多”。M3说受考研备考的学业压力,所以只能利用零散时间阅读,通过不断阅读前几章逐渐进入阅读状态,进而最终完成两本书的阅读。

高进度组均完成三本的阅读量。H1说偏向沉浸式阅读,能够投入一整天专注研读文本,阅读连贯性和投入度极高。H2说利用碎片化时间完成阅读任务,“白天闲下来打开看看,更多在睡前阅读”,每日阅读时长为1~2小时。从高进度学生的阅读行为可以看出,阅读推进的效果跟是否拥有整块空余时间并没有直接联系,而长期保持稳定、持续的阅读节奏才是实现高效阅读推进的关键。

3.1.2 阅读工具

在辅助工具使用方面,三组学生使用的工具类型基本相同,均以电子词典和翻译软件为主,但对工具的依赖度和策略

上存在差异。低进度组依赖工具逐词查阅,阅读常因查词而中断;中高进度组虽使用相同类型的工具,但使用策略有所不同。中进度组M1在工具之外建立了人物笔记系统来辅助理解。高进度组H2在使用词典之外运用“自主命名法”,遇到不认识的专有名词时“我就说它是A,后续再出现时我就看这个A怎么样”,以减少对词典的依赖。

3.2 阅读动机

调查显示受访学生的阅读动机总体以外在任务驱动为主,但不同进度组差异显著。低进度组4名学生的阅读动机全部是教师推荐,未能实现向内在兴趣的转化。L1直言“对这个不太感兴趣”,阅读中断的原因是“情节不符合个人偏好”而非语言难度。L3只读了第一章开头就判断“这应该不是我喜欢的故事”。L2虽承认“这种表达思想我还比较感兴趣”,但认为同类反乌托邦作品“情节大差不差”,产生类型疲劳。L4以《罪与罚》为文学标杆,对“引发思考”“心理深度”有强烈期待,《饥饿游戏》在她看来“很shallow”。她对小说主旨的真正理解来自同学课堂展示——“我是一直不能够体会到这本书它的主题是这么深刻的”。这说明低进度读者并非缺乏理解能力,而是未能在阅读中激活与文本深层主题的连接。中进度组三人均经历了从“任务驱动”到“兴趣萌芽”的转化。M1的转化机制是“学习收获反哺兴趣”——“做一些笔记我会学到很多表达,会更让我有兴趣读下去”。M2的转化更缓慢,她通过将文本重新定义为“大众通俗小说”来主动降低文学期待。高进度组两人均实现了阅读动机的深度内化。H1的动机从童年即已奠基——“小时候基本上都是躲在被窝里能看一整晚这种冒险类的小说”;H2则呈现“延迟引爆”模式——前两本觉得“无聊”“没营养”,直到第三本政治反抗主题浮现才被彻底吸引。

参照袁永芳(2003)对阅读动机的划分,即工具型与欣赏型,本调查发现:低进度组工具型动机占绝对主导,欣赏型动机极弱;中进度组工具型与欣赏型并存,且欣赏型动机在阅读过程中逐步增强;高进度组欣赏型动机占主导,阅读目的已从“学习英语”转变为“享受故事”和“获得思考”。

3.3 阅读策略

3.3.1 生词处理策略

低进度组大多数存在生词应对方式单一、低效的问题,容易陷入频繁查词、阅读中断、心态受挫的负面循环。L4说有八成内容对她难以理解,高频查词让有了自我否定的情绪。L2说阅读过程过度依赖查词让阅读连贯性严重受损。遇到专有名词等复杂内容时,L4说会直接搁置文本导致阅读中断。

中进度组学生拥有基础的策略意识,能够主动优化生词处理方式,规避低效操作。M1说已经摸索出适配自身的阅读方

法,先根据上下文语境猜测词义,再次阅读时结合资料核实确认,同时及时整理新出现的人物信息与性格特征辅助文本理解。M3说形成了自己的生词处理流程,先坚持读完完整的章节后再集中查阅生词。她还会标记重点生词、摘抄核心语句并整理成学习卡片,她说这些方法提升了阅读效率。

高进度学生采用的生词处理策略更注重整体阅读流畅度。H1说在阅读后期主动减少查词频次,优先保证文本通读的完整性,维持沉浸式阅读状态。H2说会使用自主命名法对陌生词汇进行标注,既不中断阅读节奏,又能持续跟进关键信息。这与王桃花等(2017)提出的“少查多猜、读后核查”的阅读优化理念有着高度的契合。

3.3.2 阅读计划与笔记

在做阅读计划方面,低进度组缺乏明确的阅读计划。M2说自己设置每天阅读50页的指标,M3说初期有用几天读一章的计划。在笔记方面,M1说对人物做了分析笔记;M3说有专门的摘抄本记录哲思句、场景和对话;H1和H2也都有摘抄习惯。低进度组笔记行为较少,L1说只高亮不懂的生单词,不会写感想”,L3没有用到笔记工具。

3.4 阅读体验与效果

调查发现,不同进度组在语言难度自评上并没有很大差异,L1、L3、M2、M3、H1自评均为3分,但阅读体验完全不同。低进度组普遍缺乏“情感连接”与“意义感”。L3说自己“高共情、高敏感”,阅读的核心需求是“情感代入”,《饥饿游戏》的架空设定无法满足。她对《简爱》曾有摘抄习惯,但对《饥饿游戏》完全没有摘抄意愿。中进度组阅读体验呈先抑后扬的趋势。M3说前几章看了好几遍才看进去,后面“觉得情节比较有意思”最终完成两本。M2通过将小说定位为“大众通俗文本”维持阅读。高进度组阅读体验呈“深度沉浸”或“延迟引爆”特征。H2说在读到第三本政治反抗主题时产生“那种震撼...大彻大悟了...就好像是对我说的一样”的深度体验。

从阅读效果来看,低进度学生在阅读中很难获得正向反馈,所以很难维持阅读动力。中进度组反映了阅读速度和阅读耐力的提升。高进度组说有写作能力和文化理解层面的提升。本次调查得出一个核心结论,学生在阅读中建立情感共鸣和感知文本价值,是能坚持阅读的核心因素。L3因无法与文本内容产生共情,难以融入阅读场景,最终选择终止阅读;L4始终停留在表层阅读,捕捉不到文字背后的内涵,缺乏价值获得感所以导致阅读动力的衰减。但高进度学生能从深度阅读中获得正向情感体验,所以自身能长期坚持阅读。H2自主解读出文本中“制度性压迫”的深层批判内核,这带来了强烈的阅读获得感,也极大支撑了自身持续的阅读行为。

4 讨论

4.1 阅读进度差异的核心原因

调查数据发现不同进度组学生对文本语言难度的主观评分基本持平。这个结果说明语言难度并不是造成学生原著阅读完成度两极分化的核心原因。真正造成阅读进度差距的关键,在于学生个人阅读偏好与文本题材的适配程度,以及阅读过程中能否和文本建立情感联结、感知文本蕴含的独特价值与意义。

L1说更偏爱爱情类叙事文本,对小说中冲突对抗、互相残杀的情节接受度较低;L3的阅读投入高度依赖情感代入和共情,缺乏情感共鸣就很难持续阅读;L2说更倾向于能引发深度思考的文学作品。而高进度学生的个人喜好和阅读文本是高度契合的。H1说童年起就喜欢冒险题材的文学内容,这与整套小说非常适配;H2说反乌托邦、政治批判类阅读的偏好在阅读第三本时被激活,极大激发了阅读热情。由此可见,一旦学生的阅读喜好与文本题材出现错位,即使有完善的学习工具和教学技术支持,也很难有效调动学生的阅读动力。

4.2 阅读策略的分层特征

结果证实,不同进度组阅读策略运用的成熟度与阅读完成度高度正相关。低进度组有很明显的策略短板,高频即时查词行为让阅读过程碎片化,学生很难有正向阅读的成就感,最终非常容易放弃阅读。中进度学生具备基础的策略自觉,能够避免一些低效的问题,比如猜测词义后二次核验、整章读完再集中查词、写人物笔记等方法,都是帮助阅读的有效尝试。高进度学生掌握了更高阶的阅读策略,不只想着读懂文本内容,更注重整体的阅读质量和长期能力提升。通过主动减少查词来保障自己的流畅阅读还有自主命名陌生专有名词、摘抄高质量优美句子等方式来实现高效深度阅读。

刘慧君(2004)指出,阅读过程中的元认知评价策略能解释14.5%的学生阅读成绩差异,凸显了阅读监控能力的重要价值。本研究能证实这一点,低进度学生无节制的一些行为,比如即时查词和被动应对阅读障碍,本质是缺乏元认知监控能力;而高进度学生主动减少查词行为以及自主命名方法来主动干预阅读过程,是典型的阅读自我监控行为,在阅读过程中最大程度保留自己对于文本叙事的完整性。

4.3 阅读动机的内外转化机制

从阅读动机的数据能看出,学生长期坚持阅读的核心是完成外部任务驱动到内部兴趣驱动的动机转化,动机转化的程度又直接对应着学生的阅读推进效果。低进度组停留在被动任务阅读阶段,没能激活内在阅读兴趣,没能完成动机转化;中进度组在长期阅读过程中慢慢适应文本和积累获得感来实现缓

慢的动机转化;高进度组完成了动机的深度内化,阅读行为从被动完成任务转变为主动探索学习。

石晓杰(2011)发现学生自身兴趣对阅读量的影响最显著。研究也证实了这一点,H1和H2阅读动机的转化程度最高,阅读量也最大;低进度组学生自身兴趣与文本类型不匹配,阅读量也最小。

5 启示与建议

英文原著阅读不只是语言习得的重要途径,更是培育学生人文素养的有效载体。英语专业教学应回归经典阅读,用沉浸式文学体验弥补技能化教学模式的短板(顾悦,2016)。研究发现,部分低进度学生主观认为阅读文本内容浅显而放弃阅读,这体现出学生对英文原著的阅读价值有着认知偏差。教师需要引导学生树立多元的阅读认知,了解原著阅读不止帮助词汇、语法等的语言学习,更有着启发思想和审美感知的育人价值,可帮助学生挖掘小说的深层主题,引导学生自己能够独立解读主旨分析。

低进度组自身缺少有效的阅读策略,中高进度组的策略自觉与阅读持续性有正相关。教师可以加强低进度组学生的阅读策略教学。在元认知策略方面,可以指导学生制定合理的阅读

计划,主动监控阅读过程以及复盘阅读效果,养成自主阅读的习惯;在生词处理方面,纠正学生高频及时查词的阅读行为,可以讲解语境猜义等实用技巧,可以有效减少阅读中断的问题。同时可以推动读写结合的阅读模式,何武(2013)的研究证实英文小说阅读结合读书报告撰写可以提升学生的阅读能力和写作水平。高进度学生的文本摘抄行为也可以证实这一点,通过不断积累环境、心理描写等地道表达,实现阅读输入向写作素材的转化。教师可以简单布置读后摘抄、心得撰写等任务,帮助学生实现读写能力的相互提升。

研究核心发现学生持续完成原著阅读的关键不在于语言难度,而在于在阅读中建立的情感共鸣与价值认同感。这意味着原著阅读教学不应局限于词汇、语法等基础语言知识点的讲解,更要聚焦学生的阅读体验。教师可以通过角色代入体验、小组主题讨论等方式,帮助学生在阅读初期快速建立文本情感锚点,筑牢持续阅读的心理基础。

本研究的局限性在于样本量较小,且均来自同一所高校,调查结论的效度有待进一步验证。未来研究可扩大样本范围,采用问卷与访谈相结合的混合研究方法,进一步检验和丰富本文的调查发现。

参考文献:

- [1] 蔡燕华,范思雨.论经典阅读与英语专业能力的培养[J].安徽文学(下半月),2015(02):137-138.
- [2] 丰玉芳.英语专业学生课外阅读现状调查与分析[J].河北师范大学学报(教育科学版),2008,10(12):111-115.
- [3] 顾悦.回归经典阅读:英语专业的人文性与基于阅读经验的文学教育[J].外语教学理论与实践,2016(02):42-46.
- [4] 刘慧君.元认知策略与英语阅读的关系[J].外语与外语教学,2004(12):24-26.
- [5] 石晓杰.英语专业大学生英语文学作品阅读动机实证分析[J].外语与外语教学,2011(06):56-60.
- [6] 王桃花,曾晶妮,张佳怡,等.英语专业学生英文原著阅读情况调查与研究——以湖南科技大学为例[J].牡丹江大学学报,2017(09):178-180.
- [7] 杨澜.英美文学课与英语专业学生阅读习惯的培养[J].河南教育学院学报(哲学社会科学版),2013,32(5):135-137.
- [8] 张宏武.英语专业开展小说文本阅读的实践和评估[J].韶关学院学报(社会科学版),2010,31(2):104-108.
- [9] 张梓益,苟晓琳,陈小雨,等.重庆市英语专业大学生英文小说阅读现状调查[J].西部素质教育,2019,5(13):174-175.
- [10] Yin,R.K.Case Study Research:Design and Methods[M].5th ed.Thousand Oaks,CA:Sage,2014.