

# 指向核心素养的美国阅读教学新趋向

李金云<sup>1</sup>, 李胜利<sup>2</sup>

(1. 西北师范大学 教育学院, 兰州 730070; 2. 兰州理工大学 文学院国际教育学院, 兰州 730050)

**摘要:**如何基于核心素养体系,在语文阅读教学这一重要领域建构适宜的目标、内容与方法,美国阅读教学进行了积极探索与实践:致力于积极阅读者的培育目标导向,聚焦真阅读核心策略的教学内容趋向,关注阅读全过程的多样化教学活动与教学支架的教学方式取向。我们的思考:要对培养什么样的阅读者进行原点思虑;要对什么是真阅读,什么是真阅读教学进行审视与反思;要对阅读教学研究关注的焦点进行调整。

**关键词:**核心素养;美国阅读教学;阅读策略

**中图分类号:**G633.33(712) **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2017)04-0119-07

## 一、培养目标导向:致力于积极阅读者的培育

### (一) 培养具有自我觉察力的阅读者

培养学生作为读者的自我概念是美国阅读教学核心理念之一。阅读教学的目标是使学生能够自我监测阅读思维的过程,能够及时发现阅读受阻的细节,明了主动应用阅读策略,借以帮助自己消解阅读障碍,知道什么时间,为什么,以及如何有效使用这些策略会对深入阅读带来帮助,将培植学生对策略的自觉省察意识视为关键。提升学生在阅读中主动运用预测、关联、想象、提问、总结等策略的能力,明了策略是达到阅读目的的一种手段,而不是目标本身,使学生成为具

有自我觉察力的阅读者。美国阅读教学将阅读理解定义为一个积极的互动过程,认为理解策略是有目的地在阅读时促进意义建构的精神行为,引导学生将策略运用视为一个独立意义建构的工具,强调认知策略对意义构建的重要性,鼓励学生正在阅读的文本细节进行“建设性地响应”,构建文本与自我、文本与文本、文本与世界的意义关联,成为意义建构的阅读者。

### (二) 支持学生发展成为批判反思的阅读者

批判性思维被视为“使你思考得更好”的艺术。美国国家委员会支持优秀批判性思考的专家们认为:在每天的课堂教学当中,教师应该把学生思维作为中心,鼓励他们总结或摘要课本内容或其他人的表述,推敲各种概念与思想,能做应

基金项目:教育部人文社会科学研究西部和边疆地区项目(14XJC880004);2014年度甘肃省高等学校基本科研业务费项目“甘肃农村义务教育语文教科书使用问题与对策研究”;西北师范大学青年教师科研能力提升计划骨干项目(SKGG14007);西北师范大学教育学院教师教育职前职后一体化研究项目(YTH22)

收稿日期:2016-11-20

作者简介:李金云,女,甘肃天水人,西北师范大学教育学院语文教育研究所所长,副教授,博士,主要从事语文课程与教学论研究;李胜利,男,甘肃漳县人,兰州理工大学文学院国际教育学院副教授,博士,主要从事文艺学与语文教学论研究。

用、分析、推理、批判等高层次思考，通过批判性阅读，使理解和思路变得深入广阔，对原有知识进行升级，对文章的理解不拘泥于文章本身。引导学生作为阅读者的问题，不是“你了解吗”，而是“你了解什么”“你了解的理由是什么”，激发阅读者深入思考。鼓励学生基于不同的知识、经验、世界观和对语境的不同诠释，对相同的文字建构出不同的观点与视角，将阅读经验化为自身的精神财产，支持学生发展成为批判性的阅读者。

### （三）培养学生成为自力更生的终身阅读者

培养学生终身的阅读热情，养成终身学习的良好习惯，这也是美国阅读教育的重要目标。阅读课堂系统以学生学的系统为中心，所有的阅读教学目标最终指向让学生成为独立的、自力更生的阅读者。即“关于发展可迁移的策略”，促进“独立运用有效思维而阅读”。<sup>[1]</sup>教师在教学中通过教学模型和支架，引导学生使用多种方式实践阅读策略，其最终目标是培养学生成为具备独立阅读力、思考力的终身学习者，他们能在阅读中自觉省察学习过程，主动应用阅读和学习策略，积极修复阅读学习中的种种困难和障碍，促进和保持持续的、深度的自主阅读和学习。阅读教学的最终指向，即教师“种植生发终身读者的种子——阅读者因为阅读带给他们生活的知识、愉悦和丰富而转向书籍。”<sup>[2]</sup>

## 二、教学内容趋向：聚焦真实阅读的核心阅读策略

### （一）聚焦真实阅读

围绕学生的真实性阅读开展教学设计，是美国阅读教学最为核心的教学内容趋向。美国语文阅读课经常组织学生读“真正的书”“完整的书”<sup>[3]</sup>。怎么读，就怎么教，阅读教学回归并聚焦阅读的核心策略。对何为阅读策略的理解，就是回想自己作为读者在阅读过程中所采用的真实切用的阅读方法。<sup>[4]</sup>例如，我们在阅读之前做了哪些预测？是否首先阅读了标题？问自己已经了解哪些内容？在阅读中，是否提出了相关问题？遇到不理解的地方或暂时的注意力分散是否进行了必要的重读？是否把阅读的内容与自身经验相联系？回答如果是肯定的，这就是真正的阅读，

这就是积极阅读者需要使用的真实性阅读策略。美国有效课堂实践教师组织开展的一项活动，是将所有的阅读策略在教学之前，首先应用于教师自身阅读，以验证这些真实策略的有效性。教师通过实践发现，他们自身的阅读理解能力，就是对阅读策略的理解，也体现为他们如何教学生阅读的能力。<sup>[5]</sup>聚焦真阅读的核心阅读策略，重在明确教学模型框架内的焦点是教学生如何，为什么以及什么时候独立采用策略。

### （二）落实核心策略

阅读理解策略主要包括准备策略、组织策略、精加工策略和元认知策略。除此以外，动机与兴趣也是阅读意义建构的重要角色，本文重点阐述有关文本理解的前四项策略。

1. 阅读准备策略。阅读准备策略包括预览、激活背景知识、预测以及确定适宜的阅读目标等。预览策略，是指通过浏览标题、主题句、总结处、插图等，了解全文主要内容。预览具备激发学生阅读心理图式的功能，常常与预测策略互惠使用，从预览获取的信息可以用于后续的阅读预测活动。学生在阅读前激活相关学科知识与个体经验，将更有利于其知识的应用，拥有更积极的阅读态度。<sup>[6]</sup>预测经常会被误认为简单猜想，需要教师必要的引导支持。教师可以鼓励学生基于先前经验与文本线索进行预测，并设计好两类预测任务，一类是预测了什么，另一类是什么样的经验或线索让你做出了这样的预测。在实践中，重在强调预测这一行为的重要性，而不过分强调预测的结果是否精确。

2. 阅读组织策略。阅读组织策略是文本意义建构的核心，不同于阅读准备策略，组织策略在阅读中和阅读后贯通使用。组织策略涉及选择重要的细节和建立其相互之间的联系。阅读组织策略主要包括的技能如，理解主要观点或思想、确定重要细节、组织细节、生成序列、遵照指令、概要总结等。每一项又涉及更小的子技能，如理解主要观点，包括分类概括、识别主题句、扩展构建主要思想等。总结策略在阅读组织策略中是最具有回报和稳固性的。<sup>[7]</sup>一般来讲，通过摘要总结策略训练，达成以下目标：运用总结策略进行更加有意识的思考，判断和努力；用于总结的摘要写作不仅从文本删选主要观点或思想，

而且还以更简洁、广义的形式重建意义；摘要反映知识结构方式，例如科技文本阅读的关键因素和重要细节，历史阅读中的人物、事件、地点、时间、方式及原因等要素，以及原因与结果，区别与联系等逻辑脉络；进行文本总结也是进行自我监控的元认知阅读，同时也为评估学生文本理解的程度提供了具体而微的可视化信息。

3. 阅读精加工策略。阅读精加工策略是一种生成活动，阅读者通过对来自文本和先验知识之间的连接构建意义。如同阅读组织策略一样，精加工策略贯通阅读活动的整个阶段。阅读者通过推理、想象、提问、判断，以及其他细化策略进行文本细读。研究发现，使用精加工策略可以增加50%的理解率。<sup>[8]</sup>以推理策略来看，虽然学生通过一般经验和认知力能够做出推论，但许多学习者并不自发地开展。造成这种现状的原因是学生缺乏关于主题的背景知识，或者缺乏在文本中处理信息以促进推断的能力，或者学生没有认识到进行推论的必要性。两种增强推理能力的方法是：构建背景知识和教学具体的推论策略。培养学生熟练运用阅读推理策略，激活先验知识以及询问推理性问题至关重要。

4. 阅读元认知策略。阅读元认知策略指向阅读者对自身阅读过程的自觉审视，对自身阅读行为的自我管理，对错误阅读信息的自我纠正。30多年的阅读理解研究清楚地表明，熟练的阅读者在面对意义建构的挑战时采用各种理解策略，选择具体的策略支持他们对文本的理解，知道不同类型和内容的文本通常需要不同的工具。<sup>[9]</sup>背景知识的激活和阅读互动中使用的策略均靠元认知支撑，元认知是阅读熟练性的关键。<sup>[10]</sup>要培养成熟的阅读者，学生需要更快捷的、多样的阅读策略帮助他们去辨析更为复杂的文本。阅读元认知的四个主要方面即认识自己作为学习者，进行调节，检查和修复。<sup>[11]</sup>阅读期间的元认知涉及检测理解的故障，激发人们意识到策略使用的必要性。阅读理解的监控和修复主要采用文本管理策略，例如重读，根据文本关系提示进行推理，或通过寻求相关信息填补背景知识的空白。因此，必须明确教导学生监测自己的理解水平，并在理解受阻时实施相应策略。元认知教学关于如何和为什么使用策略的教学对提升阅

读力效用明显。<sup>[12]</sup>

### 三、教学方式取向：关注阅读全过程的多样化教学支架

#### （一）活动设计：开展以学生为中心的适性阅读

##### 1. 关注阅读思维活动全过程

美国阅读课的活动通常从阅读前，阅读中和阅读后三个阶段整体设计。阅读前，注重阅读期待、结构预览、背景知识等的指导。阅读中，关注内容结构、有声思维、阅读策略、写作模型、思维水平、注释阅读等的引导。阅读后，开展阅读迁移与比较、阅读应用与拓展、图形化组织创建、文本语言分析等活动。这些活动着眼于阅读全过程，针对学生每一阶段阅读特征，对完整的阅读链进行全线贯通设计。

阅读思维的全程参与。围绕学生在真实阅读情境中的问题进行引导，例如，在阅读前，引导学生关注“我知道什么”，思考的问题是：选择阅读的内容是关于什么的？关于这个主题我已经知道什么？我希望从中学学习或发现什么？我为什么要阅读它？在阅读中，引导学生关注“我想知道什么”，思考的问题是：我正在阅读中学习或发现什么？所阅读的内容富含意义或言之有理吗？如果我在阅读理解中遇到障碍，我能做什么？在阅读后，引导学生探索“我学习了什么”“我还想知道什么”。思考的问题是：我学习或发现了什么？我仍然存在哪些困惑？我如何阅读所读之物才能符合我所知道的？

##### 2. 适性的多元阅读教学方式

按需施教的迷你课程。迷你课程的实施目的，是根据学生阅读能力发展需求，帮助学生运用某一特定的阅读策略完成阅读任务目标的一种教学方式。迷你课程的类别根据不同阅读行为策略主要有十种主题：阅读受阻时的重读；运用封面、封底和表格内容预读预测文本；在阅读前，阅读中和阅读后的提问；通过大声朗读澄清思考；运用文本结构和文本类型知识进行规范写作；运用文本辅助阐释并拓展文本意义；标记文本和记录笔记；运用上下文和词语推测含义；撰写阅读日志；与他人讨论观点和阅读感受等。迷你课程的教学一般从五个环节展开：呈现阅读策

略主题，介绍操作过程模型，进行引导性练习，开展独立实践，阅读分享时刻。在迷你课程实施中，教师必须明了学生在不同阅读时期和特定阶段，学生需要学习什么，迷你课程主题的变化是因学生阅读学习的需求变化而调整更迭的。<sup>[13]</sup>

理趣相宜的阅读游戏。在教学实施中，教师会设计开展多样化的趣味阅读活动，关照学生的多元智能，鼓励创意阅读，激发阅读智慧。诸如创作“漫画条”，引导学生创建一个漫画卡片，重述他们读过的故事（或一本书的一个章节），使用“我的想法”“我的行动”“词语气泡”等来表达自己的理解。撰写“复式笔记”，设置并列的图形管理栏，一列记录从阅读中直接引用的内容，一列填写“它让我想起……”，并绘制可视化的图片。开展“协作阅读”，根据不同阅读任务分工，开展小组合作阅读，任务角色如，“词语向导”，负责向全组分享阅读中出现的新字新词含义。“提问者”，提出2—3个阅读中困惑的问题。“插画家”，绘制文本内容发生发展的情境。“发现者”，重述文本中的重要细节。“反思者”，展示自己在阅读中联想到的其他内容。“策略向导”：提供一种具体的阅读策略，描述在阅读全程的实践方式。另外，还有总结人、观察员等因文制宜的多元角色分工。

双向互惠的交互教学。交互教学的主要目标就是发展学生作为读者自我意识并将其应用于与他人的阅读分享，活动中学生和教师分享老师的角色，师生通过多元对话，构建段落文本以及整个文本的意义。交互教学为学生提供了四种特定的阅读策略：预测、问题生成、澄清和总结，这些策略被积极和有意识地用于指导讨论和支持理解。搭建教学支架，合作式学习，引导式学习及切合最近发展区是交互教学的基本原则。交互教学为学生提供了良好的反观自身阅读策略使用的途径，是一种适合学生阅读学习的互惠教学方式。

（二）教学支持：搭建促进理解与反思的多元化教学支架

支架是在学习过程中根据学生需要提供的针对性指导与帮助。设计阅读教学需要教学支架，教师需要提供示例、模型、指令、提示、研讨等帮助学生学习阅读策略<sup>[14]</sup>伴随阅读的全过程，

教师搭建的学习支架主要有激发前理解（阅读期待）支架、建立意义图式支架、拓展应用支架以及评估反馈支架等四种功能类型。

1. 问题支架。旨在通过有序的问题引领，帮助学生细读文本，建立意义图式的支架。想象是建立文本图式的重要方式，虽然不同阅读者基于不同经验背景，所生成的图像各有差异，但教师可以通过搭建问题支架，引导学生细化和丰富想象。

2. 指令支架。旨在通过清晰的指令提示，帮助学生搭建如何开展阅读程序的策略支架。例如，学生需要知道为什么对文本进行总结是一项重要的阅读技能，教学的重心将聚焦教学如何进行文本总结的程序技能，具体的教学支架可以通过五环节步骤来提示学生：选择或构建主要观点，选择支持主要观点的重要信息，删除次要或重复的信息，整合和精炼信息，对总结进行润色。学生借助这样的指令支架，获得清晰具体的指导。

3. 模型支架。这是一种有效的帮助学生理解不同概念关系，了解主要观点、基本步骤、核心要素的演示支架。树状图就是最典型的呈现不同文本关系的模型支架。见表1。<sup>[15]</sup>

表1 “文本结构要点”模型支架

组织形式	思维技能	示例
描述图	呈现和组织主要观点和细节	
分类图	进行分类	
序列图	按时间顺序排列	
流程图	依照方法步骤呈现	
循环图	以环形方式呈现过程	
树状图	以分层方式分类	
矩阵图或韦恩图	比较和对比	
因果图	分析原因和结果	

4. 检索支架。这是一种帮助学生进行阅读策略选择，为学生提供策略应该用于何时，为何使用，如何使用的阅读整体检索的应用支架。见表2。<sup>[16]</sup>

表2 “阅读修复策略”检索支架

策略	描述	何时使用
放缓阅读速度	以有助于促进更深层次理解的速度阅读	在遇到难度较大, 比较复杂的文本时
暂停	停顿片刻进行思考	找出一个词或句式或找出可以做什么来解决困扰
朗读	有意识大声朗读或轻声诵读	更好地集中注意或克服注意力分散
跳读	有意识地跳过一些字词或句子	认为一些字词或句子不太重要或希望在后续的阅读中进一步澄清含义
回看	检查被忽略或误解的信息	获取遗忘的信息或在初读时忽略的信息
重读	重新处理部分文本	在初读时不明白其含义或者需要进一步澄清含义时
释义	用自己的语言解释文意	将难懂的段落转换成通俗易懂的语言
使用文本辅助	查看插图, 地图, 图表和其他非文本元素	为解决困扰或获得额外的提示
使用参考书目	查阅词汇表, 词典, 百科全书, 超文本或开展其他参考工作	需要查阅新词或新概念以获得更多信息解决困扰
阅读简易版本	使用易于阅读或不太复杂的版本	阅读的目标文本难度过大不易理解

根据 Walczyk & Griffith-Ross (2007) 改编

5. 核查支架。旨在通过核查表搭建阅读元认知框架, 引导学生由被动接受转向自主反思优化的评估支架。例如, 对于阅读总结的掌握和应用, 教师通过设计自我核查表引导学生自主优化阅读策略。见表3。<sup>[17]</sup>

表3 “阅读总结”的核查支架

请在符合阅读实情的表述前画√, 在不符合阅读实情的表述前画×
___ 总结是否陈述了文本主要思想?
___ 是先声明主要思想吗?
___ 总结是否陈述了所有的重要观点?
___ 总结是否仅陈述了最重要的信息?
___ 是否将细节合并, 使摘要更加简短?
___ 摘要清晰吗?

6. 综合支架。这是根据学生阅读实践和阅读需求, 综合运用上述多种形式的统整支架。例如, 在阅读总结技能训练中, 综合使用指令支架, 提示总结步骤, 之后通过模型支架, 提供总结的典型结构, 再运用核查支架, 督促学生自我优化。

另外, 还有问题解决方案框架、主要思想和细节、KWLH 图表、“5 W”问题和主要想法句子、语义特征分析、创建自己的图形、图表、地图等多种支架引领学生深度阅读。总之, 支架的使用围绕学生阅读不同阶段和不同阅读能力发展需求协同呈现, 使用强度从密集到弱化, 逐步减退, 学生自可以设计支架, 最终不需要支架搭建, 学生可以实现阅读策略到技能的自动化。

(三) 阅读环境: 创建全方位多功能的阅读图书室

阅读研究表明, 当学生有更多的机会接触图书和其他阅读资源, 他们会阅读得更好。<sup>[18]</sup> 班级图书馆是学习阅读的重要资源场所, 学生是否具备选择和浏览阅读材料的能力也是阅读成功的关键性条件。<sup>[19]</sup> 美国阅读教学将组织优良的图书室建设作为培养积极阅读者、进行高效能阅读的重要环境因素。教师将引导学生充分利用图书馆的自主分类和自我管理, 达到激发阅读, 独立阅读, 深度阅读的目的。

在全学年里, 教师会引导学生根据多元类型和不同标准进行图书分类, 例如, 依照不同作者、不同文类、不同主题、不同系列、不同功能等类型, 引导学生全方位参与体验图书的分类管理过程, 这些经历和经验, 将为学生顺利掌握图书管理工具获得关键性知识。班级图书室的建设根据不同年级和不同阅读层级分类建设, 通常有以下四种类型的图书室: 日常阅读的班级图书室、分类阅读的课程图书室、阅读指导图书室以及教师教学用书图书室。多元化的图书室是阅读环境建设的重要部分, 教师通过指导学生参与图书馆建设, 学习对图书的选择、分类和管理, 除了保障学生有更多机会接触图书, 将学到的阅读策略运用于课外图书, 同时致力于学生学会选择图书, 组织和管理图书, 发现和运用选择图书的策略, 使学生能够进行独立和水平适宜的阅读, 进而达到深度阅读的目的。<sup>[20]</sup>

#### 四、讨论与反思

##### (一) 培养什么样的阅读者的原点审思

考察 21 世纪核心素养的全球经验，无论是旨在帮助公民实现成功生活的 OECD 核心素养框架，或是培养终身学习能力的联合国教科文组织核心素养框架，还是以培养创造力，关注 21 世纪职场需要的 APEC 核心素养框架，阅读素养均是其中重要的素养之一。<sup>[21]</sup>要实现素养目标，培养什么样的阅读者是其原点问题。指向核心素养的阅读者，不是寻找习题答案的应答者，而是自主的积极阅读者；不是简单接受文本信息者，而是主动建构意义的阅读者；不是单纯解读文本的阐释者，而是批判反思的阅读者；不是只读教材的准阅读者，而是具有终身阅读兴趣和阅读素养的学习者。

##### (二) 对什么是真实阅读，什么是真阅读教学的审视与反思

阅读观念决定阅读教学变革。培养基于核心素养的阅读者需要对什么是真阅读，什么是真阅读教学重新审视与反思。

正如美国教师所言：“没有哪个成人在咖啡厅里读课文，他们都是在读与课本不同的‘真正的书’”。而我们的问题是“很多语文教师抱守着一本语文教材，将丰富的资源拒于课程之外”。<sup>[22]</sup>要培养学生真正的阅读力和欣赏力，就应该让学生读真实的书，学习真正的阅读策略。我们需要引入更多的适合学生学习的阅读课程资源，丰富教材文本类型，推进整本书阅读实践，促进阅读课程形态的多样化。我们已有的阅读课通常关注介绍作者，解释课文内容，练习重点考题，而美国的阅读教学更加关注阅读策略训练和思维方式的优化，如何从文章脉络中进行推理，如何利用个人经验体会作者动机，如何利用图像和结构图式等深度理解文本。特别是能够提出自己的个人观点和质疑问题，才视为对文本真正的理解。

当前，我国的阅读教学尤为关注不同文类教学的侧重与区别，例如小说教什么，散文教什么，文言文教什么，通常是评估学生对特定文本的理解，而不是教授构建多个文本的意义策略。教学活动通常被实施为协助学生获得文本内容知

识的手段，而不直接与认知技能或策略阅读相关联。阅读理解中的教学活动的例子包括图形组织者，故事地图，教师提问和思维模型等。<sup>[23]</sup>

##### (三) 阅读教学研究关注焦点的调整与取向的转型

我们还需要反思另一个基本的教学和学习问题：什么是帮助所有学习者发展成为积极的阅读者必要的内容？作为教师教育者和阅读专家，对这一问题的研究在教育变革中是至关重要的。阅读教学研究关注焦点需要调整，我们必须更广泛地将当前阅读教学对话的焦点从那些耗费时间过长的问题转移出去：帮助所有学习者提升阅读素养需要什么，阅读教学内容的重点，难点到底是什么，确定的依据是什么，等等。

聚焦真实性阅读教学的研究，不仅聚焦教的技巧，更要研究学生如何阅读的学的策略。以学生为中心，建立适合学的教学文化和教研文化，通过学生的阅读表现与现实需求，改进教师的教学内容与方式。

#### 参考文献：

- [1] Allington R L. What really matters for struggling readers; designing research-based programs [M]. Boston:Pearson, 2006:120.
- [2] Laura Robb. Teaching Reading in Middle School[M]. New York:Scholastic Professional,2001:11.
- [3] 曹勇军. 我们欠学生真正的阅读课 [N]. 中国教育报, 2016-10-24 (9).
- [4] Thomas G, Gunning. Creating literacy instruction for all students in grades 4-8 (3rd ed.) [M]. Pearson Education, Inc., 2012:219.
- [5] Keene E O, Zimmermann S. Mosaic of thought: teaching reading comprehension in a reader's workshop[M]. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.
- [6] Spires H A, Donley J. Prior knowledge activation: inducing engagement with informational texts [J]. Journal of Educational Psychology, 1998:90.
- [7] Pressley M, Johnson C J, Symons S, Mc Goldrick J A, Kurita J A. Strategies that improve children's memory and comprehension of What is Read [J]. Elementary School Journal, 1989:89.
- [8] Linden M, Wittrock M C. The teaching of reading

- comprehension according to the model of generative learning[J]. *Reading Research Quarterly*, 1981;17.
- [9] Shanahan C. Disciplinary comprehension [C]//S E Israel, G G Duffy. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge, 2001; 240-260.
- [10] Baker L, Beall L C. Metacognitive processes and reading comprehension[C]//S E Israel, G G Duffy. *Handbook of Research on Reading Comprehension* New York: Routledge, 2009; 373-388.
- [11] Baker L, Brown A L. Metacognitive skills and reading [C]//P D Pearson, R Barr, M L Kamil, P. Mosenthal. *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1984; 353-394.
- [12] National Institute of Child Health and Human Development. Report of the national reading panel. teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769) [M]. Washington D C: U S Government Printing Office, 2000.
- [13] Linda J Dorn, Carla Soffos. Teaching for deep comprehension [M]. Maine: Stenhouse Publishers Partland, 2005; 96-97.
- [14] Dole J S, Duffy G G, Roehler L R, Pearson P D. Moving from the old to the new; research on reading comprehension [J]. *Review of Education Research*, 1991(61)239-264.
- [15] Thomas G Gunning. Creating literacy instruction for all students in grades 4-8 [M]. Boston: Pearson Education Inc., 2012; 340.
- [16] Walczyk J J, Griffith-Ross D A. How important is reading skill fluency for comprehension [J]. *The Reading Teacher*, 2007; 60.
- [17] Thomas G Gunning. Creating literacy instruction for all students in grades 4-8 [M]. Boston: Pearson Education Inc., 2012; 241.
- [18] Rasinski T. The flent reader: oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension [M]. New York: Scholastic, 2003.
- [19] Linda J Dorn, Carla Soffos. Teaching for deep comprehension [M]. Maine: Stenhouse Publishers Partland, 2005; 74.
- [20] Linda J Dorn, Carla Soffos. Teaching for deep comprehension [M]. Maine: Stenhouse Publishers Partland, 2005; 77.
- [21] 师曼, 等. 21 世纪核心素养的框架及要素 [J]. *华东师范大学学报 (教育科学版)*, 2016: 9.
- [22] 中国小学生语文作业和学业测评调查报告 [EB/OL]. <http://mt.sohu.com/20161104/n472257525.html>.
- [23] Duke N, Pearson, P D. Effective practices for developing reading comprehension [J]. *Journal of Education*, 2008, 189(1/2), 107-122.

(责任编辑: 周国华)

## New Trend of American Reading Teaching at the Core Competencies

Li Jinyun Li Shengli

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China;

College of International Education, Lanzhou University of Technology, Lanzhou 730050, China)

**Abstract:** Positive and exploring efforts have been made in American reading teaching in terms of how to construct suitable target, content and method in the field of Chinese reading teaching based on the core competencies system. Those efforts engaged in cultivating goals for active readers, focusing on teaching contents of the core reading strategies and concentrating on various teaching activities in the whole reading and teaching orientation for teaching frame. It calls for more thoughts; Examining what kind of readers are we going to nurture; Examining and reflecting on what is real reading; And adjusting the focus of reading-teaching research.

**Key words:** core competences; American reading teaching; reading strategy