



高中新课程教师丛书

第1辑

丛书主编◎高凌飏

有效教学论

YOUXIAO JIAOXUELUN

● 高慎英 刘良华 著



广东教育出版社

广东省哲学社会科学规划教育学研究项目
新课程视野中的“有效教学”研究
项目编号：JYY0414

有效教学论

YOUXIAO JIAOXUELUN

● 高慎英 刘良华 著



广东
教育
出版
社

图书在版编目 (CIP) 数据

有效教学论/高慎英, 刘良华著. —广州: 广东教育出版社, 2004. 5

(高中新课程教师丛书 / 高凌飏主编)

ISBN 7-5406-5429-5

I. 有… II. ①高…②刘… III. 高中 - 教学研究
IV. G632. 0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 024468 号

广东教育出版社出版发行
(广州市环市东路 472 号 12-15 楼)
邮政编码: 510075
网址: <http://www.gjs.cn>

江门市棠下中学印刷厂印刷
(江门市棠下镇)

787 毫米×1092 毫米 16 开本 13.25 印张 210 000 字
2004 年 5 月第 1 版 2006 年 2 月第 3 次印刷
印数 9 001-12 000 册

ISBN 7-5406-5429-5/G·4812

定价: 22.00 元

质量监督电话: 020-87613102 购书咨询电话: 020-83796440

总序

(教育部华南基础教育课程研究中心常
务副主任、华南师范大学教授、博导)

·高凌飚·

《基础教育课程改革纲要(试行)》的公布标志着新一轮课程改革的开始。本次课程改革涉及到学校课程的方方面面,对课程的目标、结构、内容、实施、评价和管理进行了全面的调整。其观念之新,范围之广,力度之大,是建国以来所少见的,也是我国近代教育史上所少见的。尤其是高中阶段,新课程对普通高中教育进行了重新定位,强调了普通高中教育的基础性,明确地指出高中教育是在九年义务教育基础上进一步提高国民素质、面向大众的基础教育,普通高中教育应为学生的终身发展奠定基础。新的高中课程重新界定了高中课程的目标,要求高中课程致力于帮助学生初步形成正确的世界观、人生观、价值观;培养对中华民族的认同和热爱;培养公民意识、社会责任感和道德修养;形成终身学习的愿望和能力,具有初步的人文与科学素养、创新精神和实践能力;具有强健的体魄、顽强的意志,形成积极健康的生活方式和审美情趣;初步具有独立生活的能力、职业意识、创业精神和人生规划能力;正确认识自己,尊重他人,学会交流与合作,具有团队精神;理解文化的多样性,培养面向世界的视野和与其他国家、民族交往的能力。为此,高中新课程改变了我国长期以来的学科课程结构,采用由“领域、学科、模块”三个层次构建的课程结构。在课程内容上,高中新课程强调了内容的基础性、时代性和选择性。在课程的实施上,高中新课程采用了以学分为单位的自主选择模式,强调学生的主动参与、探究学习和合作学习,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力、交流与合作的能力。在评价方面,高中新课程要求建立以促进发展为目的的多元、多样的评价方式,全面反映学生的成长历程和目标达成情况。

对于高中教师、校长、其他教育工作者和行政领导,高中新课程的实施是一次教育思想、教学能力和课程管理水平的挑战。从教师的角度看,过去熟悉的教學要求和教學內容改变了,传统的教學模式被打破了,衡量教學效果的评价方式也发生了质的变化。教师必须转变教育教学观念,掌握新的教學內容和

方法，适应新的教学评价制度。从学校的角度看，要合理、灵活地安排课程，充分利用学校现有的教学资源并开发新的资源以适应新课程的要求；要对学生进行选课指导；要在新的背景下组织班级活动，对学生进行有效的思想品德教育、心理及健康教育；要建立以校为本的教学研究制度，促进学生的专业发展，等等。从教育行政部门和教研机构来说，必须从“指挥教学”转变为“服务教学”、“指导教学”；必须建立各种民主的课程管理、实施制度和评价制度（如教科书选用制度、学校评价制度、教师工作量制度等）；必须协调和开发本地地区的课程资源。这些不同层面的问题和任务，要求教师、校长、其他教育工作者和行政领导深入地认识和理解新课程的理念，转变教育和教学的思想，清除头脑中原有的与新课程不相适应的观念，改变与新课程不相适应的教育教学方式和工作、管理、评价方式。为了帮助大家了解高中新课程的背景和理念，我们组织编写了这套丛书，从不同的角度对高中新课程的背景和理念进行了介绍和分析。为了对实际工作者能有更多的帮助，我们更多地从实施的角度出发，讨论一些与高中新课程实施密切相关的教学与评价的理论与实践问题。

本丛书是一套理论联系实际的课程指导丛书。它针对课程改革所遇到或将要遇到的一系列问题而编写，既介绍国际前沿的课程与教学研究状况，又结合目前我国新课程研究和实施的进展进行分析，推出有关课程与教学研究的最新成果。丛书力求让不同层次的关心课程改革的读者获得所需的知识和有益的启示，对学校的进步、教师的发展和学生的成长具有建设性的指导作用。我们希望本丛书能够引起师范院校师生的关注，并吸引他们积极参与和推动这场改革。

本丛书试图按照“一条线索，三大方面，八个主题”的思路来构建：“一条线索”是指以新课程改革与教学为线索；“三大方面”是指以国内外课程的比较研究、教育研究方法和课程教学理论在实践中的应用为主要方面；“八个主题”是指国内外课程与教学比较研究、新课程的理念与建构、适应新课程的教学理念与模式、新课程的管理与学校评价、新课程理念下的教师发展与教学评价、以促进发展为目标的学生学习评价、教师参与研究的方法与实践、校本课程的开发与实践。

本丛书第1辑共有5本：《课程改革：世界与中国》（冯生尧主编）；《有效教学论》（高慎英、刘良华著）；《学习论与新课程学习理念研究》（李志厚等著）；《高中新课程教学策略》（卢建筠主编）；《新课程学生学业评价的理论与实践》（吴维宁主编）。

由冯生尧主编的《课程改革：世界与中国》一书对世纪之交国内外基础教

育课程改革的形势进行了详细的介绍,涉及的国家不仅有英语系的西方发达国家美国、英国、加拿大、澳大利亚,非英语系的典型欧洲发达国家德国和法国,与我国曾经有过相同社会制度的俄罗斯,东方的发达国家日本,发展中的东南亚国家马来西亚,还有我国的台湾和香港地区。在广泛比较的基础上,该书着重分析了我国的课程沿革和课程改革过程,新课程的目标、结构和内容上的特点,论证了课程改革的必要性和必然性,使读者对新课程改革的背景有一个深刻的理解。该书还介绍了新课程在管理、实施与评价方面的突破。作者最后对新课程进行了反思,以发展的眼光对新课程进行了有益的探索。

高慎英和刘良华合著的《有效教学论》更多地从理性的角度探讨教学实践中的一个重要问题:有效教学问题。有效教学的理念具有明显的时代特征,在不同的时代有不同的目标和追求、方式与策略。21世纪是我国现代化建设和实现中华民族伟大复兴的关键时期,在这个历史时期,有效教学意味着什么,有效教学有什么追求,有效教学的过程怎样,如何组织……本书作者对这些问题都做了有益的探讨。在理性思考的基础上,作者还对教学中的一些实际问题和方法、策略进行了务实的讨论,对有效教学的方向及教学资源开发利用等问题进行了广泛深入的探讨,从而使读者明白有效教学实际上是新课程实施过程中所追求的重要目标,是新课程最终能够成功落实的重要保证之一。

李志厚等著的《学习论与新课程学习理念研究》从多个角度围绕学习论的基本问题进行探讨和研究,范围包括:学习是什么?为何学习?学习什么?如何有效地学习?什么环境下学习效果更好?如何更准确地评价学习的效果?教师如何在学习中与学生共同成长?新课程提倡怎样的学习理念?等等。本书力图超越从单一的心理视角看待学习问题,尝试把学习看作多学科研究的课题,并且更加关注实践层面中的学习问题;从“实践理性”的视野、社会文化及为学习者未来着想等价值观去阐述学习问题。本书还注重联系实际,对新课程提倡的学习理念和学习方式进行多角度的阐述。

卢建筠主编的《高中新课程教学策略》则从更为实际的角度探讨了新课程背景下高中教学策略问题。在阐释教师角色转变、教学模式、教学策略等内容时,作者将学生摆在教学的中心地位,重点介绍了学习的策略以及与新课程息息相关的合作学习及探究学习的策略,不仅有理论,还有具体的教学案例。

吴维宁主编的《新课程学生学业评价的理论与实践》涉及的则是新课程改革中的热点和难点——学生学业成绩评价问题。在功利主义思潮泛滥和诚信制度缺失的今天,封闭的书面笔试几乎成了人们唯一相信的评价方式,也造成了学校教育特别是教学的错位,把许多教师和学生带进了唯考试是瞻的误区。新

课程提出了建立发展性评价体系的任務，到底什么是发展性评价？它是怎样提出来的？如何在实践中实施发展性评价？本书从理论与实践相结合的角度，既介绍了支撑发展性评价的理论观点、评价方法，还介绍了一些在实践中获得成功的评价案例和评价方法，其中有的是作者亲身实践研究的成果，可操作性强。

本丛书是广东省教育科学“十五”规划重点课题“广东省基础教育课程改革研究”的一部分。作为丛书主编，我从拟订计划的时刻起就一直忐忑不安，担心在这么短的时间内能否编出高质量的书，能否编出对高中教师有实际裨益的书。看到各位作者写出的书稿后，在大松口气的同时，我也被书中的内容吸引了。书中的许多观点、资料和实际案例，令我感受至深，获益匪浅。我要感谢丛书的编著者们的辛勤劳动，他们为新课程改革的实践，为我国的课程理论建设增添了有分量的内容。相信从事中学教育工作的教师、校长、其他教育工作者和行政领导同样能够从中受益。

2004年4月2日

目 录

前 言 1

上篇 什么是“有效教学” 11

第一章 有效教学的追求 13

第一节 寻求“教学规模”的有效教学 13

第二节 建构“教学模式”的有效教学 19

第三节 走向“教学设计”的有效教学 22

第二章 有效教学的过程 35

第一节 有效“备课” 35

第二节 有效“指导” 39

第三节 有效“激励” 52

第三章 有效教学的组织 61

第一节 班级教学的流行 61

第二节 小组教学的努力 62

第三节 个别化教学的追求 71

中篇 有效教学的历史经验 75

第四章 从“接受学习”到“发现学习” 77

第一节 “接受学习”与“掌握学习” 77

第二节 “发展性教学”与“范例教学” 88

第三节 “发现学习”与“情境教学” 96

第五章 从“八字教学法”到“自学辅导教学” 111

第一节 “八字教学法”与“异步教学” 111

第二节 “尝试教学法”与“尝试指导·效果回授” 120

第三节 “自学辅导教学”与“有指导的自主学习” 129

第六章 有效教学的新方向 140

第一节 隐性学习 140

第二节 体验学习 142

第三节 研究性学习 147

下篇 有效教学的资源 151

第七章 课程物质资源的开发 153

第一节 “教材”的再度开发 153

第二节 体验“网络资源”与“现代教育技术” 154

第三节 走进“社区资源” 164

第八章 课程人力资源的开发 166

第一节 学生是重要的课程资源 166

第二节 教师是重要的课程资源 174

第三节 在“师生互动”中生成课程资源 177

第九章 反思教学：教师参与课程资源开发 185

第一节 反思教学的由来 185

第二节 反思教学的特点 189

第三节 反思教学的途径 193

前言

前些年德国一位学者提出：“围绕普通教学论的探讨已经变得风平浪静。20世纪60年代后期和70年代初期的激烈争论也平息了；数十年来，普通教学论的理论与模式已基本定型了。”这位学者询问：在普通教学论中会出现一种新思想吗？^①

传统教学论是否会出现一种新思想？或者，是否需要出现一种新的视角？一种新的话语方式？

本书即使无法完整地回答这个问题，至少愿意考虑这个问题。

本书的基本追求之一：转换一种“教学论”的写作方式，比如不以“下定义”为写作的起点，代之以“教学事件”、“教学历史”的叙述和解说。“教学”、“教学论”、“课程”、“课程论”、“有效教学”、“有效教师”、“教学过程”、“教学设计”、“教学模式”、“教学方法”、“教学策略”、“教学组织”、“课程资源”、“反思教学”等等，这些概念在本书中几乎找不到完整的“定义”。不“下定义”并不意味着没有“概念”的解释。我们更愿意将“概念”放置在“事件”（或“历史”）中。这样做是否在执行“历史与逻辑的结合”这个建议，我们期望如此。效果如何，尚难把握。

本书的基本追求之二：转换一种“知识观”（或认识论）假设，比如虽然不简单地否定传统的“旁观者”知识观，但更倾向于“参与者知识观”或“建构主义知识观”，尊重“个人知识”。在这种知识观的关照下，本书尽管不否认接受学习的价值，但也

^① [德] 特尔哈特著，张桂春译：《建构主义与教学》（一），《外国教育资料》，2000年第3期。

不掩饰对“发现学习”、“自学辅导教学”、“有指导的自主学习”、“研究性学习”尤其是“体验学习”、“隐性学习”等学习方式和教学方式的偏爱和向往。

本书的基本追求之三：转换一种“人才观”（学生观）假设，比如虽不迷信所谓的“多元智能”，但本书愿意义无反顾地尊重“多元智能”所提出的“另类人才”。本书期望那些语言、数学逻辑之外的“另类人才”的生活从此过得不再卑微和委屈。本书期望学校教育能够将人才的标准转向“解决实际问题的能力”和“生产有效产品的能力”。“多元智能”的理论其实并没有多少创见，它不过“说破”了一个千百年来的经验事实。可是当这个事实一直被蒙蔽而在加德纳这里被“说破”之后，确实足以而且应该引起学校教育的眩晕和恐慌。学校教育如此自以为是地长期以“语言和数学逻辑智能”为选拔人才的铁定标准，倒真的需要有一些眩晕和恐慌的冲击。

本书的基本追求之四：直接关注教师如何有效地备课、讲授、提问、激励等日常教学行为。本书对教师在课堂教学中如何有效地提问，如何有效地激励、唤醒和鼓舞学生的主动学习，尤其努力叙说。

本书的基本追求之五：努力比较完整地介绍和分析近现代教学改革中提出的一些“新方法”和“新理念”，使读者能够因此而大体了解“国际教育新理念”以及“世界教育改革”的面貌。这也使本书更多地显示为“教学改革论”而非一般意义上的“体系”严谨的“教学论”。

本书的基本追求之六：倡导“教师成为课程资源开发者”，将“有效教师”的基本使命定位在“为学生提供足够而有价值的课程资源”。课程物质资源自然重要，课程人力资源（或课程精神资源）亦不可怠慢。教师能否成为课程资源的开发者，取决于教师是否有志于由“经验教学”向“反思教学”的转变。

何以谈论“有效教学”（effective teaching）？

不为别的，只为“有效教学”是20世纪极具代表性的一种

教学理论（甚至可以称为一种教学思想）。^①

什么是“有效教学”？

“有效教学”作为一个教学论的概念被提出来虽然是晚近的事情，^②但我们宁愿在更宽泛意义上使用“有效教学”。凡是能够有效地促进学生发展，有效地实现预期的教学结果的教学活动，都可称之为“有效教学”。

怎样成为成功的教师，怎样成为受学生欢迎的教师，什么是一堂好课，怎样提高教学的效率，如何大面积提高教学质量，如何减轻学生过重的负担，如何减轻教师的负担，等等，这些问题一直成为学校教育以及相关研究的焦点。对这些问题的实践和研究已经积累了相关的经验，并逐渐形成关于“有效教学”的体系，可称之为“有效教学论”。

“有效教学论”关心的主题就是如何使用恰当的教学策略提高教学的效率。20世纪60年代以前，“有效教学”这一概念并没有引起明确的关注，但并不意味着人们不看重学校教学的效率。自从教育产生以来，如何有效地教？怎样做一个成功的老师？教师如何教得轻松而学生可以学有所成？历来是教学实践的基本追求。在以大机器生产为标志的工业社会，“效率”意识尤其得到强化，与之相应的教学活动也随之更加重视“效率”。现代教学论可以说就是以追求效率为核心的“有效教学论”。

“有效教学”是学校教学活动的—个基本追求，但在不同时代却有不同的关注主题。

从夸美纽斯开始，“有效教学”的理想落实在“规模效应”及其相应的“教学模式”上。《大教学论》的理想寄托在“班级教学”中，它是“有效教学”的初始状态（可视为“有效教学”的第一个阶段）。在这种初始状态的“有效教学”中，人们首先想到的是扩大教学的“规模”，减少教师教学的重复性劳动，“一个教师可以同时教很多学生”。

① 参见肖刚：《有效性教学理论之研究》，华东师范大学教育系硕士学位论文，2001年打印稿。

② 参见崔允灏：《有效教学：理念与策略》，载钟启泉等主编：《为了中华民族的复兴，为了每位学生的发展——〈基础教育课程改革纲要（试行）〉解读》，华东师范大学出版社2001年版。

“大规模”的班级教学从一开始就显示出它对具有某种普遍适用的“教学模式”的依赖，否则“大规模”的“班级教学”就很难长久地维持。这正是自从“班级教学”产生以来，人们不懈地寻找“大”的、“普遍”的教学模式的缘由。

夸美纽斯以及后来的赫尔巴特学派所倡导的“大”的、“普遍”的教学模式后来受到来自两个方面的挑战。一是人们对“普遍有效”的、定型化的“教学模式”逐渐发生怀疑，有效教学朝着多元化的方向发展。二是以杜威教育理论为代表的“进步主义教育”开始突破“教学模式”的思路而从“人的问题”、“教育与生活”的关系等视角来考虑有效教学的出路。这标志着有效教学实践及其研究的第二个阶段的出现。

有效教学实践及其研究的第三个阶段开始转向“教学设计”。在多元化的教学模式探索的基础上，人们认识到无论是“大”的（夸美纽斯）、“普通”的（赫尔巴特）的教学模式，还是个性化的、多元化的教学模式，都不能完整地实现有效教学的理想。于是，有效教学实践及其研究越来越强调“设计意识”（或“教学设计”）和“反思意识”（或“教学反思”），越来越强调课堂教学的改革不是一种教学方法或教学技术的更新和调整的事情，它需要在“教学理念”或“教学信念”的支持下展开“教学设计”。在“教学设计”的道路上，有效教学大体有三种取向：一是科学主义（以加涅的“设计教学”思想为代表）；二是建构主义（以杜威的“参与者知识观”为代表）；三是多元智能（以加德纳的理论为代表）。

二

任何有效教学总意味着“想方设法”地让学生在单位时间内获得有效的发展。为了让学生在单位时间内获得有效的发展，教师需要在“上课”之前作好准备。这种准备活动最初称为“备课”，后来发展成系统的“教学设计”。

教学设计只是教学行为的一种备择的教学方案。它需要借助于一系列“教学行为”实现教学方案的理想和价值。比如有效的“讲授”和“提问”。

人类文化传播方式的改变尤其是书本和网络资源的出现，使学习者由原来的“听讲学习”转向“阅读学习”和“发现学习”成为可能。但这种转向的程度是有限的，教师仍然在充当“供给者”、“提供者”的角色；学生仍然只是“接受者”、“承受者”的角色。只有当教师由原来的“供给者”转向“激励者”，学生才有可能真正地亲自去发现学习，成为“发现者”和“建构者”。

什么是一个有效教师？有效教师不只是教知识，而是传播人生的信念。有效教师是受学生喜欢的教师，而且因喜欢而信任。而教师能否成为这样的人，取决于教师是否具备三个品质：热情；期望；可信任感。有效老师是一个热情的教师，一个对学生满怀期望的教师，一个值得信任的教师。

三

任何有效教学实践总是具有某种空间性，它要么发生在私人的家庭里，要么发生在“一个教师可以教许多学生”的“教室”里，要么发生在“教育与生产劳动相结合”的田野上。

人类初民的教学方式往往显示为“个别化教学”。“个别化教学”是教育的原始状态，也蕴涵了教学的原始美学特征。后来出于追求“效率”的需要，“个别化教学”逐步演化为“小组教学”，再由“小组教学”演化为“班级教学”。凡追求教学效率的地方，总会自然而然地使用“班级教学”的组织形式。即使某个地方的学生达不到一定的数量，当地的教学管理者也宁愿使用“校车”的方式接送孩子，而不愿意失去“班级教学”的教学组织形式。

不过，现代教育的危机导致教学组织形式越来越显示出由“班级教学”转向“小组教学”，进而由“小组教学”转向“个别化教学”的趋势。

四

世界各国教育领域究竟积累了哪些“有效教学”的经验？

几乎无一例外，最初的有效教学都有一个朴素的追求，就是

“如何有效地讲授”。老师首先是“讲师”，是“教书先生”，是文化知识的“传递”者。一个能够把知识讲清楚的老师，差不多就是一个好老师。为了能够把知识讲清楚，于是就有“教学重点”、“教学难点”等系列说法。当教师把关注的焦点定位在“如何有效地讲授”的时候，“接受学习”与“掌握学习”就成为普遍的学习方式。学生的使命是“上课认真听讲”、“不做小动作”。课堂教学中大量流行的话语往往是老师一系列善意的询问：“听清楚了没有？”“听明白了没有？”“听懂了吗？”仿佛学习就是一件欣赏和练习“听”的艺术。

当教育长久地受“接受学习”的控制之后，教育迟早总会打出“新教育”、“新体系”的旗帜：“范例教学”、“发展性教学体系”、“发现学习”等“新教学体系”于是产生。有趣的是，这些“新教学体系”在表达自己的创“新”时，几乎无一例外地都保持了某种“浪漫主义教育”的气质。无论东方教育还是西方教育，都孕育并发展出自己的“浪漫主义教育”传统。东方式的浪漫主义教育隐含在柳宗元的《种树郭橐驼传》等著作以及后来“教育与生产劳动相结合”等教育改革实践中；西方式的浪漫主义教育传统则在卢梭的《爱弥儿》、杜威的《民主主义与教育》等专著以及后来种种“新教育”实践中熠熠生辉。

浪漫主义留下的痕迹在现实中显示为“教育即生活”、“教育即生长”、“教育即经验的改造”等教育口号，以及由此而开发出来的教学方式和学习方式。“浪漫主义教育”的另一个理想是对人的“情感”问题颇为操心。这对传统教育中流行的“主知主义”风气无疑是一种有益的提醒和纠正。

人们敢于接受“浪漫主义教育”的理想吗？

人们可以嘲笑“浪漫主义教育”的理想往往不切实际，但“浪漫主义教育”一直在教育改革实践中显示出它的魅力。而且在未来教育改革中，“浪漫主义教育”也许会一如既往发挥它的力量。

五

中国教育领域积累了自己的“有效教学”的经验吗？

据说，中国历来有重视“学生自学”的传统。与西方苏格拉底的“主动追问”不同，孔子教人的姿态是“不叩不鸣”。按照这个传统的做法，学生的“自学”成为老师教学的一个基本前提。这个传统基本上一直延续下来，中国近现代教学改革中出现的“八字教学法”、“异步教学”、“尝试教学法”、“尝试指导·效果回授”、“自学辅导教学”、“有指导的自主学习”等等几乎与之一脉相承、肝胆相照。

除此之外，中国的情感教学正引起人们的普遍关注。也许只有在“情感教学”与“知识教学”一道成为教学改革的主题时，教学改革才真正实现其“整体改革”的理想。

六

有效教学的历史实践已经显示出一些新的方向，比如“隐性学习”、“体验学习”和“研究性学习”。其实，在“隐性学习”、“体验学习”和“研究性学习”三者之间，几乎很难分辨出它们的差异。词语虽然不同，观点却彼此呼应。

不过，就词语而论，三者之中，“体验学习”或许更有开拓的空间。

七

教学的“基本”的要素，大体有三：一是学生；二是教师；三是课程资源(或称之为“教学资源”、“教学内容”)。

历来的有效教学往往重视教师的讲授，或者重视学生的自主学习；殊不知无论教师的讲授，还是学生的自主学习，其最终的效果取决于课程资源。

课程资源是决定“有效教学”的理想能否兑现为课堂教学实践的关键因素。课程资源既指“课程物质资源”(有学者称之为“条件性课程资源”)，也包括“课程人力资源”(有学者称之为“素材性课程资源”)。

“课程物质资源”主要指学校的教材、教师数量(师生比例)、图书馆、活动场地、教学时间、教学设备和设施、学校环

境等等。

对于那些长期在教学的圈子内部寻求教学变革方向的人来说，也许需要超越教学而获得“课程资源意识”。

在课程资源视野中，有效教学既包括对教材的“再度开发”，“不只是教教材，而是用教材教”；也包括“网络资源”和“现代教育技术”的开发与利用；还包括“社区资源”的开发与利用。

八

“课程人力资源”主要指教师和学生的主动精神、知识结构和人格品质以及教师与学生的相互关系。如果说“课程物质资源”所依赖的物质条件更多的是一种固定化的、消费性的、“耗散材料”式的资源，那么，“课程人力资源”所依赖的“教师和学生的知识结构、主动精神和人格品质”等更多的是一种发展性的、生成性的、精神性的资源。

有效教学有时需要教师保持“无为而教”的自我克制，不过多地干扰学生的自由学习空间。教师的使命，更多地是为学生提供大量的课程资源，唤醒和激励学生亲自去接触、体验课程资源。

学生之所以能够受教师的激励去亲自接触和体验课程资源，乃因为学生原本已经具备内在的求知热情。学生内在的求知热情本身就是丰富的课程资源。

有“课程人力资源”意识的教师，既承认“学生是重要的课程资源”，也不辜负“教师是重要的课程资源”，更重视“在‘师生互动’中形成课程资源”。

九

如果说“有效教学”的终极关怀是学生的“有效学习”，那么，这种“一切为了学生”的有效教学便留出一个遗憾：它很少考虑教师本身的发展。有效教学实践和相关的研究几乎不敢提出“一切为了教师”。

在这种“为了学生”的有效学习的有效教学实践中，教师作