

解析教师实践知识的来源及生成方式

杨 鑫

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 教师知识的来源、生成方式, 决定了教师实践知识在教学实践中发挥着独特作用; 具体的教育教学情境是教师实践知识生成的基础; 教师教学经验是教师实践知识的主要来源; 教学反思、问题解决是促进教师实践知识生成的主要途径。澄清这四个方面的观点, 一方面寄希于在教师实践知识研究领域能达成一定的话语共识, 另一方面对教学实践中的教师实践知识的生成、更新也具有一定启发作用。

[关键词] 教师实践知识; 来源; 生成方式

[中图分类号] G 451

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2017)01-0074-07

DOI:10.13749/j.cnki.cn62-1202/g4.2017.01.013

随着 20 世纪 80 年代以来关于教师知识研究的兴起, 如今教师知识已成为教育教学改革中一个重要的讨论议题, 而对教师知识研究假设是研究“教师知道什么”和“教师如何在教学中表达他们所知道的”问题的重要前提。^[1]在此基础上, Fairbanks, Duffy, Faircloth, He, Levin, Rohr & Stein 进一步提出了为什么具有相同学科知识和教育学知识的教师, 在教学实践中会有完全不同的表现, 这种差距是如何形成的? 形成这种差距的原因是什么? 受到了哪些因素的影响? 如何促进教师实践知识的发展? 等疑问。^[2]同样, 中国大陆学者带着的相似的疑问, 探究为什么新入职教师虽然经过教育理论、教学方法的训练, 但还是难以保证他们成为一位“好”老师呢? 对这些问题的解答, 国内外的教育研究者不约而同地从教师实践知识来源及生成方式的视角, 关注不同教师的课堂教学究竟是如何运行? 教师在课堂上究竟是怎样处理教学内容、如何处理突发状况、如何管理课堂氛围? 等等。由此可见, 对教师实践知识来源、及其生成方式的深入讨论、研究, 不仅有助于帮助教师丰富其实践知识的来源、促进教师实践知识的生成, 还有助于打开教育教学改革中的“课堂”黑箱, 保证改革顺利实施并能取得预期成效。

一、教师实践知识的定义、内涵及特点

相对于“知识”的概念, “实践知识”是另一种知识形式, 其在人们的工作环境中产生着非常深远的影响。实践知识可以依据工作的具体行为进行复制, 并允许人们在此过程中进行微调与修正, 并且在应对调试的过程中形成适用的规则。^[3]^[124-133]虽然国内外学者在界定和解释教师实践知识的概念及内涵时关注的侧重点不同。但从相关文献来看, 第一, 教师实践知识的内涵关涉教师个人经验及教学经验的综合; 第二, 教师实践知识的内涵关涉教师个体的教育观念、感觉、情绪、洞见、态度、习惯等因素; 第三, 教师实践知识的内涵还包括在具体教育教学情境中教师对信息的选择与判断, 以及对情境的觉察性理解和感知性把握; 第四, 教师实践知识的内涵还关涉教师教学反思, 通常体现为教师的教学风格及教学智慧。^[4]在内涵分析的基础上, 本文将教师实践知识定义为在教育教学情境中, 教师对自己的教育教学经验进行反思和提炼后形成的, 并通过自己的行动做出来的对教育教学的认识。

Connelly & Clandinin 就曾明确地指出“个人的实践知识”旨在满足某一特定情境的需要, 具有

[收稿日期] 2016-11-22

[基金项目] 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”(YTH06)阶段性成果

[作者简介] 杨鑫(1983—), 女, 甘肃武威人, 哲学博士, 西北师范大学讲师, 主要从事课程与教学论、教师专业发展研究

个体性、情境性、反思性、经验性、整体性、建构性等特点。^[5]在这一论述基础上刘良华^[6]、马克思·范梅南^[7]、陈向明^[8]228-229、张立昌^[9]、钟启泉^[10]等学者都从不同侧面对教师实践知识特点进行了论述，观点大同小异。

除此之外，大部分经验主义哲学家认为教学是一种实践活动，^[11]其中实践智慧是教师实践的基础，也是生成教师知识的重要方式。^[102]在经验主义哲学理论基础上，Black & Halliwell^[13] Fenstermacher^[14] Zanting, Verloop & Vermunt^[15]、Meijer, Verloop & Beijaard^[16]等学者通过大量研究发现实践性是教师实践知识的本质属性。

二、教师实践知识的来源

Elbaz 认为个人实践知识是镶嵌在教师教学行为中的，而教师个人生活历史（生活背景、受教育经验等）却影响着教师每天的教学实践。^[17] Connelly & Clandinin 的研究却重点关注探究教师个人实践知识、专业知识场景和教师专业身份之间的关系，强调教师的“个人实践理论”在特定专业知识场景中的重要作用。^[18]通过对教师日常工作和教师叙事的研究分析表明，教师理论和教育政策并不会自动地转化为教师教学实践效能。在此过程中，教师个人实践理论发挥着决定性的影响作用。而范良火在数学教师实践知识来源的案例研究基础上，认为影响数学教师知识发展的因素主要包括教师作为学习者的经验、职前培训经验、在职经验。^{[19]45-52}

对于每个个体教师来讲，不论是教学经验丰富的、还是新手教师，都有他们自己的过去经验的个人叙事，其很大程度上影响着他们会成为怎样的一位老师。这种教师个人实践知识的观点被定义为：在教育情境中用一种道德的、情感的、艺术的方式来认识生活。Duffee & Aikenhead 的研究进一步证明了教师实践知识是流动的，受个人的教学、经验之影响，其中教师背景、特质、教育情境及教学经验是教师实践知识的主要来源。^[20]另外，Golombek 使用课堂观察、访谈和回忆报告等方法，通过描述课堂中教师面临的突发情况，分析一些教师个人实践知识的来源。作者通过叙述、重构教师在教育教学中作为学习者、教师自身和参与者的经验，并在教师反思、对话的基础上，认为教师的个人实践知识来源主要有两个主要途径：一是经验筛选，有利于教师重构经验并对教学中遇到的突

发状况做出反映；二是教学实践中的习惯性反应，即教师行动中的知识。^[21]

而学者 Sternberg & Caruso 从教师学习的角度出发，认为教师主要通过以下三种模式获得实践知识：一是直接学习；二是中介学习；三是缄默学习。^[22]实践知识是一种程序性知识，并与其使用的情境密切相关，主要考虑如何组成学生头脑中的知识，因此相对于前两种模式，教师实践知识获得更适合用无声的学习模式。实践性知识包括教师在教育教学实践中实际使用或表现出来的知识，是教师内心真正信奉的、在日常工作中实际使用的理论，支配着教师的思想和行为，并体现在教师的教育教学行动中。^[23]之后，邹斌、陈向明又进一步说明了教师实践知识是教师在个人经验基础上建构起来的、不能明确表述的内隐性知识。从其来源上，它不是产生于外在已有的知识体系，而是个人在实践过程中经过与环境的对话与交流，在不断反思的基础上逐渐形成的，是教师个人所拥有的独特性知识，具有较强的情境性与针对性。^[24]

另外，有很多学者都认同教师实践知识在教师教学中，发挥着至关重要的作用。Tsang 就明确指出在教师专业发展和成长的过程中，教师实践知识来源于教师个人经历。其中有些个体实践知识具有积极的影响作用，促进了教师信念、教学理论及教学格言的形成。^[25]但鲜有学者关注由教师实践知识固化对教师教学造成消极影响方面的研究。总而言之，教师实践知识的来源可以主要归纳为以下几个方面（见表1）。

综上所述，教师实践知识不是客观的、独立于教师学习和知识传递的，恰恰相反，它是教师所有经验的综合和升华。虽然不同学者强调的重点不同，如 Elbaz、Connelly & Clandinin 等强调教师实践知识来源与教师的日常生活经验及教师对自己生活的叙事过程紧密相关。而学者 Duffee & Aikenhead、范良火、陈向明、邹斌、Tsang、Golombek 等更加强调教师在课堂教学中的实践经验的重要性。但教师实践知识在一定程度上影响甚至主导着教师日常教学生活，而教师实践知识恰恰主要来源于教师教学生活实践中的经验，其中包括两个主要来源：一是教师个人经验，其中包括教师个人受教育经验、教师个人价值观、情感等；二是教师教学实践经验，即教师入职前、入职中、及入职后各种教学经验的综合。

表 1 教师实践知识来源列表

学者	教师实践知识的主要来源
Connelly & Clandinin (1988)	个人实践理论；工作的知识场景；教师经验
Duffee & Aikenhead (1992)	教师的背景、特质；当前的教育情境；教师的教学经验
Elbaz (1991)	教师个人生活历史
Golombek (1998)	经验筛选；教学实践中习惯性反应
Gibbons, etc. (1994)	不同学科和不同背景
Pavlin, Svetlik, & Evetts (2010)	正式教育水平；高等阶段的教育
Sternberg & Caruso (1985)	缄默学习 (tacit learning)
Tsang (2004)	个人实践经历
邹斌、陈向明 (2005)	个人在实践过程中与环境的对话与交流；不断反思
陈向明 (2003)	教育教学实践
范良火 (2003)	在职经验；职前培训经验；作为学习者的经验

三、教师实践知识的生成方式

由教师关于自我的知识、关于教学内容的知识、关于学生的知识、关于教学情境的知识、关于教育本质的信念这五要素构成的教师实践知识，在教师的教学实践中又是如何形成一种动态关系，进而生成教师实践知识的呢？就这个问题 Clandinin 认为“个人实践知识”的“知识”是指从经验中出现的和个人行动中表现出来的有意识或无意识的信念体。它的意义来自一个人的经验历史（包括专业历史与个人历史），并为其所理解。而故事在形成教师实践知识的过程有其特有的力量，教师可以通过叙事的方式，呈现出已有的实践知识并生成新的实践知识。^[26] Black、Halliwell 通过深入考察教师在实践中应用的知识，认为对话、描写、隐喻和故事写作是教师处理日常教学中较复杂的认知方式。^[27] 教师通过这些认知方式，不断积累、反思日常教学经验，由此逐渐形成系统的教师实践知识。Manouchehri 则在研究同伴相互作用对职前中学教师专业知识发展的影响后，认为同伴合作和同伴合作反思有利于教师实践知识的发展，并同时强调了教学反思在教师实践知识生成中发挥着重要作用。^[28]

有很多学者都赞成教师反思在教师实践知识的生成过程中发挥着重要作用。Schön, D 就认为当实践者进行反思时，就会成为实际情境中的研究者，并在此过程中获得“正式的和严谨的专业知识”，这种知识是直觉的，是“缄默”的“行动中的知识”。^[29] Gerber 认为态度和反思影响着教师如何看待工作及在工作中如何做出调整，是促进教师实践知识生产的重要因素。^[30] 邹斌、陈向明却更强

调反思的重要性，认为“反思性实践者”具有自己的思维和行动特征。^[31] 由此可见，在积累教学经验基础上的教师教学反思是教师实践知识生成的一个重要途径。

陈向明认为教师实践知识的激活的条件是教师在问题情境中，形成意识上的困惑与冲突。此时教师会意识到原有的实践知识已不能解决目前教学情境中需要处理的问题时，就会促使其生成新的教师实践知识或更新原有教师实践知识。由此，教师通过与情境对话的方式，对问题情境进行重新建构。这种通过行动中的反思后形成的教师实践性知识就是一种新的知识形态，并且因其在教学中运用的效果而被教师确认为“真”的信念。^[32] 学者 Gholami & Husu 在研究教师如何试图解释他们的实践和实践知识这一问题时，发现教师会用实践争论来宣称他们所使用的实践知识。在这一概念框架之下，教师根据不同的实践情境关注那些事“应该做”或“不应该做”，而不是区分“什么是对”的、“什么是错”的。^[33] Dixon 也认为从经验到知识的转换是对还未发生事情的自动组织过程。这个过程是以自动组织中的常识为基础的。^[34] Thiessen 进一步分析认为教师知识的发展不仅与知识积累有关，而且与知识应用、知识整合及知识转化有关。^[35] 由此可见，基于教育教学实践的问题解决是教师实践知识生成的另一个重要途径。

此外，还有部分学者关注影响教师实践知识生成的其他条件。如学者 Gerber 认为教师实践知识在工作学习背景中是非常重要的。当我们在工作中使用常识时，人们试图清楚的表达一个实践的结果，在个体使用自己的策略处理事件的过程中，这种特殊的知识就有可能从一种工作情形迁移到另一

种工作情形，从而生成教师实践知识。^[36]而 Driel, Beijaard & Verloop 研究认为在科学教育中通过网上学习、同伴互助、合作行动研究、运用案例分析等这几个途径可以使教师实践知识发生变化。^[37]Wien 却认为影响教师形成恰当的实践知识的要素有：教师主体、教学计划、资源管理、对儿童行为的修正、家长支持等。^[3876-92]

综上所述，教师实践知识生成的两个主要途径是：一是积累教学经验基础上的教师反思；二是基于教学实践情境的问题解决。教师实践知识是关于“怎么做”的知识，通过教师行动中的反思、重构、与环境的对话、合作实践、描写、隐喻、故事写作、同伴合作、知识的应用、整合、转化、教师态度、价值等因素影响着教师实践知识的形成，其中不同的因素对不同的教师在不同的环境中实践知识的生成过程中发挥不同程度的作用。但目前鲜有研究进一步探究不同因素究竟在教师实践知识生产过程中的影响程度如何。

四、分析及讨论

(一) 教师知识的来源、生成方式不同，决定了教师实践知识在教学实践中发挥着独特作用。

若把教师知识简单地分为教师理论知识和教师实践知识两大类，两者之间最明显的区别在于这两类知识的来源及其生成方式不同。相对于教学一线的教育工作者来说，教师理论知识一般来源于教师的间接经验。这类知识具有一定的概括性、抽象性，并以追求普适价值为目标。而教师实践知识主要来源于教师的教学经验，与教师的日常教学生活实践密切相关。即使来源于教学情境的这类情境性知识并不能以它的功能或普遍适用性获得其正当性，然而，教师仍然需要证明他们宣称的实践知识是不会导致错误教学行为的。^[39]但实践知识不仅仅是区别于理论知识的一种知识类型，它还在人们的工作、学习中发挥着独特作用，也涉及到在工作、学习场域中人们使用实践知识时表现出来的价值观和态度等。^{[40]126}

另外，虽然教师理论知识的形成也是以教学经验为基础，但其主要通过归纳、演绎的方式获得，其中祛除了具体、生动的教师教学经历、感受、判断。而教师实践知识是教师在日常的教学情境中，运用教育理论知识，并结合独特的教育教学情境，主要通过演绎的方式获得的。

(二) 具体的教育教学情境是生成教师实践知

识的基础。

教师实践知识具有情境性特征，不仅说明教师实践知识主要来源是具体的教育教学情境，也表明教师实践知识的生成和更新是以具体的教学情境为依据的。在每节课堂上、每间教室中，教师都会面临无数的问题：我该带着什么样的情绪走进教室？如何引起学生的兴趣？在这种情况下，该说些什么？还是保持沉默？该如何鼓励学生？对于具体的教学内容，什么样的教学方法更有效？如何评价不同的学生？等等。当教师在课堂教学中面对这些具体问题，并作出选择、判断时，教师实践知识是与具体的教育教学情境相匹配的。

不能否认的是教师的教学实践总是在一定的教育教学情境中发生。一方面具有概况性、抽象性的教育理论知识并不能像教育理论研究者期望的那样，在具体的教育情境中有效地帮助教师改善教学或解决教学问题；另一方面教育理论知识对教学实践的“简单化”处理，忽视了具体教学情境中的复杂性、丰富性。教师实践知识是教师具体的教学情境中，不断积累教学经验，通过教学反思、解决问题而不断形成的。在此过程中，教师零散的、不连贯的教学经验，逐渐升华为有体系的、严谨的专业知识。使教师在具体的教学情境中，能及时、准确地判断“该怎么做”，并能解释“为什么这么做”。

(三) 教师教学经验是教师实践知识的主要来源。

教师实践知识主要来源于教师的个人经验和教师的教学经验。其生成过程受到行动中的反思、重构、与环境的对话、合作实践、描写、隐喻、故事写作、同伴合作、知识的应用、整合、转化、教师态度、价值等因素的影响。不难发现，这些呈现方式本身蕴含这强烈的主体意味。为什么具有相同学科知识和教育知识的教师，在教学实践中会有完全不同的表现，这种差距是如何形成的？形成这种差距的原因是什么？对这些问题的回答，充分体现了教师实践知识与教师个体生活经验、教学经验密切相关。

首先，教师生活经验、教师背景、特质、教师个人实践经历等，其不可避免地具有个体性的特征，并是教师实践知识的一个重要来源。因为教师实践知识不能像理论知识那样脱离情境、行动和直接经验，以纯命题、纯逻辑的方式呈现，也不能直接用语言传递，必须由教师自己亲历。^[41]也就意味着，一方面不同教师个体经验是造成教师个体实践

知识差异的主要原因；另一方面教师实践知识一旦生成，也又会影响到甚至主导着教师日常教学生活，两者之间是一种相互影响、相互形塑的关系。

其次，以教师教学经验为来源的教师实践知识一般体现为教师的教学风格及教学智慧。如 Elbaz 的研究表明实践的规则（具体的指示）；实践的原则（概括度居中）；意象（宽泛的、隐喻式的陈述）是组成教师实践性知识的层级结构的主要要素。这三种要素整合起来就形成了教师的“认知风格”即表明教师的行动具有整体统一性、连贯性的特征。“认知风格”是教师在长期教育教学实践基础上而形成的符合自己个性的教学艺术。教师“认知风格”的形成是建立在丰厚的教学经验基础上，是教师实践知识呈现的一种方式、也是实践知识的生成方式。^[42]另外，教学智慧是教师在日常课堂中积极的、流动的过程为特点的及时性的反思意识。^[43]在现场的、立即的、策略性的课程、教学决策过程中，虽然教师决策受到各种因素的影响，但仍然需要教师做出合理的、即时的判断。能否依据教师实践知识迅速、准确地做出决定、判断是教师实践知识在课堂教学中的反应。在这个过程中教师实践知识并不是关于某一个或某些方面的知识，而是教师对其所处教学情境的整体反映。

（四）教师教学反思、问题解决是促进教师实践知识生成的主要途径。

虽然，我们论证了教师实践知识生成的两个主要途径是：在教学经验积累基础上的教师教学反思与基于教学实践的问题解决是教师。这里需要强调的是这两个途径之间是相互依存、相互影响的关系，是教师实践知识生成过程中不可分割的两个方面。即在真实的教育教学实践中，教师的教学反思是以解决教学实践中的问题为目的的，而与此同时，基于教学实践问题的解决有会促进教师教学反思。教师教学反思与问题解决两者之间良性的循

环、互动才能真正促进教师实践知识的生成，并能根据具体情境的变化更新教师已有的实践知识，在一定程度上防止教师实践知识固化。

首先，教师实践知识生成的重要途径之一是基于教学经验积累的教师教学反思。反思是有意识的思考，是当人们遇到不确定的、复杂的、困惑的、惊奇的或有明确目的时发生的。^[44]教师反思是在复杂的教学情境中进行的。李琼、倪玉菁就指出教师“教什么”的学科知识与“如何教”的教育与心理学方面的知识都是“学科性知识”，除了“学科性知识”教师知识中还包括大量的“实践性知识”，它是教师在教育教学的活动中实际运用与表现出来的知识。^[45]由此可见，教师在日常教学中的行动的依据并不是学科性知识。因为教学互动中的情境性与复杂性，决定了教师是在以“行动中反思”和“对行动的反思”的方式，不断地批判、升华其积累的教学经验，并将其转化为教师实践知识。

其次，教师实践知识生成的另一个重要途径是基于教育教学实践的问题解决。教师通过教学反思能及时地发现课堂教学中的问题，并辨别、界定教学实践中遇到的各种问题。基于教师教学实践问题的解决是整合教师的实践、所持有的理论以及通过各种渠道所获得实践知识的过程。教师解决教学实践中的问题，能深入理解课程实施和教学行为背后的意义，使教师的教学经验不再是独立于教师经验体系之外的固有程序。而是通过教学问题解决，使教师的各种经历成为有意义的体系，并在教师教学经验积累的基础上，不断完善、发展教师实践知识。由此可见，教师通过不断解决教学问题，在日常教学中积累了丰富的教学经验。这些经验在教学实践中不断得到教师认同，并转化为一种教师认为可信的、能有效地解决课堂教学问题、处理课堂教学事件、做出教学决定的实践性知识。

[参考文献]

- [1] Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7): 665-674.
- [2] Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J., et al. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtful adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 6 (1-2): 161-171.
- [3] Gerber, R. (2006). Practical knowledge in workplace learning. In G. Castleton (Ed.), *Improving Workplace Learning* (pp. 123-134); Nova Science Publishers, Inc.
- [4] 杨鑫. 解析“教师实践知识”[J]. *当代教育与文化*, 2011, (9): 29-35.
- [5] Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Teacher's professional knowledge landscapes:

- Sceret, scared, and cover stories. In D. J. Clandinin & F. M. Connelly (Eds.), *Teacher's professional knowledge landscapes* (pp. 3–15). New York: Teacher College Press.
- [6] 刘良华. 校本行动研究 [M]. 成都: 四川教育出版社, 2002.
- [7] 马克思·范美南. 教育敏感性和教师行动中的实践知识 [J]. 北京大学教育评论, 2008, (1): 1–20.
- [8] 佐藤学. 课程与教师 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [9] 张立昌. “教师个人知识”: 涵义、特征及其自我更新的构想 [J]. 教育理论与实践, 2002, (10): 30–33.
- [10] 钟启泉. 教师研修的模式与体制 [J]. 全球教育展望, 2001, (7): 4–10.
- [11] Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (8): 1520–1529.
- [12] Kristjánsson, K. (2005). Smoothing it: some Aristotelian misgivings about the phronesis–praxis perspective on education. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (4): 455–473.
- [13] Black, A. L. & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*, 16 (1): 103–115.
- [14] Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling – Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 27–28). Washington, DC: American Educational Research Association.
- [15] Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). How do student teachers elicit their mentors teachers' practical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3): 197–211.
- [16] Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15: 59–84.
- [17] Elbaz, F. (1991). Knowledge and discourse: The evolution of research on teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (2): 1–19.
- [18] Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience (pp. 2–14). New York: Teachers College.
- [19] 范良火. 数学教师知识发展研究 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003.
- [20] Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science education*, 76 (5): 493–506.
- [21] Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32 (3): 447–64.
- [22] Sternberg, R. J., & Caruso, R. (1985). Practical modes of knowing. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching: The ways of knowing* (pp. 133–158). Chicago: University of Chicago Press.
- [23] 陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础 [J]. 北京大学教育评论, 2003, (1): 104–112.
- [24] 邹斌、陈向明. 教师知识概念的溯源 [J]. 课程·教材·教法, 2005, (6): 85–89.
- [25] Tsang, W. K. (2004). Teachers' Personal Practical Knowledge and Interactive Decisions. *Language Teaching Research*, 8 (2): 163–198.
- [26] Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19 (2): 121–141.
- [27] Black, A. L. & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*, 16 (1): 103–115.
- [28] Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education*, 18: 715–737.
- [29] Schön, D. (1983). *The Reflection Practitioner: How Professional Think in Action* (pp. 46–49). New York: Basic Books.
- [30] Gerber, R. (2006). Practical knowledge in workplace learning. In G. Castleton (Ed.), *Improving Workplace Learning* (pp. 123–134): Nova Science Publishers, Inc.
- [31] 邹斌, 陈向明. 教师知识概念的溯源 [J]. 课程·教材·教法, 2005, (6): 85–89.
- [32] 陈向明. 对教师实践性知识构成要素的探讨 [J]. 教育研究, 2009, (10): 66–73.
- [33] Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education: An International*

- Journal of Research and Studies, 26 (8): 1520 – 1529.
- [34] Dixon, N. (2000). *Common Knowledge: How Companies Thrive by Sharing What They Know*. Boston: Harvard Business School Press.
- [35] Thiessen, D. (2000). Developing knowledge for preparing teachers: Redefining the role of schools of education. *Educational Policy*, 14 (1): 129–144.
- [36] Gerber, R. (2006). Practical knowledge in workplace learning. In G. Castleton (Ed.), *Improving Workplace Learning* (pp. 123 – 134): Nova Science Publishers, Inc.
- [37] Driel, J. H. v., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (2): 137–158.
- [38] Wien, C. A. (1995). Developmentally appropriate practice in “real life” (pp. 76–92). Columbia: Teachers College Press.
- [39] Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (8): 1520 – 1529.
- [40] Gerber, R. (2006). Practical knowledge in workplace learning. In G. Castleton (Ed.), *Improving Workplace Learning* (pp. 123 – 134): Nova Science Publishers, Inc.
- [41] 陈向明. 对教师实践性知识构成要素的探讨 [J]. *教育研究*, 2009, (10): 66–73.
- [42] Elbaz, F. (1983) *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- [43] van Manen, J. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1): 33–50.
- [44] Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- [45] 李琼、倪玉菁. 从知识观的转型看教师专业发展的角色之嬗变 [J]. *华东师范大学学报 (教育科学版)*, 2004, (4): 32–37.

An Analysis of the Source and Generation Method of Teacher Practical Knowledge

YANG Xin

(School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[**Abstract**] This papers first makes a literature review of the sources of teacher knowledge and its generation methods. Then it elaborates on the sources and generation methods of teacher practical knowledge. The author hold the following views: 1) The sources and generation methods of teacher practical knowledge enable it to play a unique role in the practice of teaching; 2) The specific teaching contexts are the foundation of the teacher practical knowledge; 3) Teaching experience is the major source of teacher practical knowledge; 4) Reflection on teaching and problem-solving are the main way of generating teacher practical knowledge. It is author' s expectation that these views may lead to a discourse consensus for the research of teacher practical knowledge on the one hand, and provide some implications for generating and updating teachers' practical knowledge in their teaching practice on the other hand.

[**Key words**] teacher practical knowledge; resources; generation method

(责任编辑 王鉴/校对 王明娣)