

透析生活史研究在古德森 教师研究中的角色

赵 康

(浙江大学 教育学院, 浙江 杭州 310028)

摘 要:生活史研究已日渐运用于当代教育研究中。英国教育社会学家艾沃·古德森不仅较早地将其用于课程研究,还更多地用于教师研究。文章考察了古德森不同阶段的教师研究,分析了生活史研究在教师研究中所扮演的角色;为教师生活研究提供研究方法;为在“中间地带”建构理论提供资源;为促成教师“叙事学习”和“叙事教学”场域奠定基础。指出运用生活史研究是古德森教师研究生涯中一以贯之的思想,背后有其对教师深刻的社会关怀。这一思想在其教师研究中扮演着多重角色,对我国教师和教师教育研究者及实践者而言,有诸多借鉴意义。

关键词:古德森;生活史;叙事;教师研究;教师教育

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)03-0014-07

一、引 言

生活史研究作为一种质性研究,源自20世纪初美国人类学家对美国土著首领自传进行的研究。20世纪20年代,社会学家托马斯和滋纳涅茨基(W.Thomas and F.Znaniecki)在其研究中大量使用生活史研究方法,出版了社会学经典《身处欧美的波兰农民》,使生活史研究成为一种真正的社会学研究方法。这一方法受到芝加哥学派学者罗伯特·帕克(R.Park)的推崇,令其运用达到巅峰状态,涌现出丰富的社会学研究成果。20世纪30年代以来,由于量化研究和统计研究的风靡以及芝加哥学派的衰落,社会科学家对生活史研究方法的兴趣逐渐减弱。虽然1975年出现过心理学家艾瑞克森(E. Erickson)所著的《生活史和历史时刻》,但是直到20世纪80年代,随着后现代主义思潮对主体性的探讨,生活史研究才再度复兴,至今被广泛运用于社会学、心理学、卫生学以及教育研究等领域。

对于“生活史”这一概念,似乎并没有统一而权威的定义。寇里津(S.Kouritzin)在考察了不同定义之后认为:“生活史是围绕和支持一个生活叙事的所有文件材料的集合,包括口述的历史故事。”^[1]不同于一般自传体叙事,生活史强调个人对自己历史事件的“理解”,以及这些理解对个人发展的影响,而不只是专注于事件本身。对于生活史研究者而言,他们需要将个人的微观历史(生活故事)置于宏观历史中进行探索和解释。多拉德(J.Dollard)在其《生活史研究的标准》中指出,生活史研究者“把其生活史研究对象视为社会性传送链条上的一个纽带”^[2],这个纽带有其自身的历史,

收稿日期:2018-11-28

作者简介:赵康,教育学博士,浙江大学教育学院副教授。

基金项目:浙江省教育厅科研教育计划项目“现当代国际主流教师教育取向及其研究范式研究”(Y201328344),项目负责人:赵康。

并深嵌在社会历史之中。他认为生活史提供了一条路径,可以让研究者探索文化、社会结构和个体生活之间的紧张关系。波格丹(R.Bogdan)也强调:“将个体放在他所处的历史时代中来考量,看他受到世界上哪些宗教的、社会的、心理的、经济的趋势的影响。它让我们可以看到个人生活史与社会史的交叉部分,因此让我们可以更好地理解个人所面对的抉择、意外和机遇。”^[3]简言之,生活史研究强调人的社会历史建构。所谓“生活史研究方法”,则“通常指在较长的时间内收集到的个人(以自己的语言)讲述的故事,伴有研究人员的温和引导,并辅以研究对象坚持写的日记、对其生活的深度观察、对其朋友的访谈,以及对其书信和照片的细察等的支持”^[4]。

在教育研究领域运用生活史研究方法的先驱当首推英国教育社会学家艾沃·古德森(Ivor Goodson)。我国教育学界对古德森关于生活史研究虽然有过一些探讨,但大都局限于他的课程研究领域^[5-9],对他把生活史研究用于教师生活与工作领域的系统探讨则较少。因此,本文试图专门探析生活史研究在古德森的教师研究中的角色,以便深入理解生活史研究在教师研究中的作用,为我国教师教育研究领域提供借鉴。

二、生活史作为教师研究的方法

20世纪70年代,英国遭遇经济萧条,不得不向国际货币基金组织贷款以渡难关,虽然最终获得资助,但条件是英国政府必须以控制通货膨胀和政府开销为其核心政策,由此导致其原有的全民就业和社会福利等政策目标出现偏离。这不仅影响了英国的经济发展,而且带来了此后长久的政治气候和社会结构的变化。20世纪70年代末,受撒切尔主义及美国影响,英国政府对学校和教师的要求日趋严苛,推行全国统一课程,学校和教师的能动性空间紧缩。彼时,教师还被指责没有采纳相应课程去适应英国产业的变化需求,似乎教师要承担经济萧条的责任。这不仅极大挫伤了教师的士气,而且意味着对教师群体的专业自尊造成伤害,公众对教师的尊重也开始有所变化。教师研究者于是开始关注教师如何看待自己的工作和生活,加之当时学界认为西方社会处于“小叙事”兴起的时代,在此背景下,20世纪80年代,一批基于教师自传和叙事的教师研究得以出现。然而,受英国保守政治气候的影响,对教师工作和生活所处的“大环境”的研究已难见到,政府投入此类研究的资助就更是寥寥。故而,这一时期的教师故事与叙事研究大多都没有关注教师所处的“环境”。于是,生活史作为研究方法再度进入教师研究者的视野,而力推此法的人就是古德森。

20世纪90年代初,古德森在其编著的《研究教师生活》(1992)中重申生活史研究的重要性。他首先提出,之所以研究教师生活,是为了创造某种文化,以抗衡特定社会的知识/权力网络。为此,教师生活研究需要“重新定义教育研究,从而确保教师的声​​音可以被听到,并且是大声而清晰地被听到”^{[10]10}。他解释道:“我们需要密切听取他们(教师)关于‘学校生活’和‘整体生活’之联系的看法,因为在那样一种对立统一关系中,关于教师职业生涯与承诺的重要故事会被讲述出来。”^{[10]16}他因此强调,教师研究者需要把教师个人故事与教师生活史联系起来。教师所说的和所写的方式,会体现个体教师声音中语调、语言、品质和情感等层面的内容。从政治角度来说,教师声音表达了教师言说的权利和呈现自身的权利。通过研究教师生活,教师的个体认同和集体身份得以显现。

对古德森而言,“生活史的关键点是把教师自己生活的故事与广阔的情境分析(context analysis)并列放置在一起探索,即英国教育学家斯腾豪斯(L.Stenhouse)所说的‘某个情境性理论之内的某个行动故事’”^{[10]6}。这与倡导只关注教师个人叙事的研究传统不同。同样是在20世纪90年代初,加拿大教育学者康奈利(F.Connelly)和科兰迪尼(D.Clandinin)认为,作为教师研究,教师生活故事只聚焦于专业方面的个人故事,所以应该在教师专业生活故事和教师生活史之间有所区分^[11]。对他们而言,二者是不同的。但古德森认为,教师的专业实践是基于教师生活史的,这就意味着二者不可分离。古德森在其与沃克编著的《传记、身份与学校教育:教育研究中的片段》(1991)中认为:“从我们在教学中投入‘自我’的程度上看,(我们的)经历和背景塑造我们的实践。”^{[12]144}他

认为,康奈利和科兰迪尼的研究方法过于聚焦专业实践,这样,“人与实践不可逆转地连起来,就好像教师就只是他/她的实践。对于教师而言,聚焦具体事物是可以理解的,但是我希望论述,以一个更广阔的视角会获得更多的东西……简言之,为了改善实践,要求我们从一开始就专注于实践的做法,在逻辑上和心理学上并不顺理成章。实际上,我……持与之相反的观点”^{[12][141]}。显然,古德森主张对教师专业生活的研究与对教师生活史的研究并行、融合,这种取径将会对教师发展模式加以重新界定,即从“教师作为实践”(teacher-as-practice)转向“教师作为人”(teacher-as-person)的模式来研究教师发展^{[12][145]}。

为避免混淆概念,古德森首先强调了“教师生活故事”和“教师生活史”的区别。他在《研究教师生活》(1992)中解释道:“生活故事是‘我们讲述的关于我们生活的故事’。”^{[10]6}在《教育环境中的生活史研究:从生活中学习》(2001)中,他和赛克斯(P.Sikes)把“生活故事”界定为“解释过并成为文本的生活”,因此应该将其视为“对生活经历的一种片面的和有选择性的评论”^{[13]16}。生活故事虽然不完全是怪异的,但从其本质上看,基本上是主观性的和个体性的。生活史则不同,它是一项合作后的产物。“生活史是一项合作事业,回顾一个更大范围内的证据。通过访谈和讨论,通过审视文本和所处环境,生活故事讲述者与其他人合作构建生活史,从而发展出一个更加广阔的陈述;生活史是指生活故事被置于其所处的历史环境中。”^{[13]6}在《发展叙事理论:生活史与个人呈现》(2013)中,他进一步解释,通过“把故事‘置于’历史环境,意味着生活故事可以被视为社会性建构,被置于实践与空间中,被置于社会历史和社会地貌中。我们的故事和故事线索需要被理解,不是仅作为个人建构来理解,而且被作为特定历史和文化机遇的表达。……生活故事作品聚焦于个人故事,而生活史力图沿着那些故事的历史背景和文化背景来理解它们”^[14]。

古德森认为,这样理解教师生活故事和生活史,是研究教师生活的方法论的关键。他从一开始就强调二者结合,因为只关注个人维度的故事,在研究方法上不充分,而且无法从研究中获得更深的意义。在《生活叙事的兴起》(2006)中,古德森进一步强调:“个人故事如果脱离开大的背景,就只是个体化的工具。它聚焦于个体个性和个体境况的独特性,而这样做会模糊或忽视集体性的环境和历史运动。生活故事只能在具体的历史环境和文化环境中建构——这些都必须纳入我们对研究方法论的把握中。”^[15]1998年,古德森与纽约州一所中学的教师贝利(Berry)合作,从教师视角考察教师专业标准改革的过程。研究发现,这位曾经优秀的教师在改革中经历着苦恼,工作投入度极低。通过将贝利工作生活的故事与其生活史及所在学校的历史结合起来,古德森发现他的教育经历、年轻时有关社会包容的学校共同体理念以及社会平等的政策记忆,与改革后更为实用的、微观管理的、用于专业实践的模式相抵触,导致贝利在新标准取向的改革中产生迷茫。古德森认为,忽视优秀教师的专业使命感,在某种意义上就是挫伤他们的改革参与感^[16]。简言之,运用生活史研究方法能让我们看到教师身份的社会历史建构维度。

三、生活史作为在“中间地带”建构教育理论的资源

古德森不仅把生活史研究方法推崇为教师教育研究的最佳方法,而且将其用于从教育实践产生理论的过程,即“中间地带的理论生成”(middle ground theorizing)。在西方世界过去数十年的教育研究中,对于教育活动的理论生成,似乎不再过于依赖某些基础学科的理论,因为这种理论生成的方式被认为脱离教师的实践世界,且与教师的关联性极小。古德森一方面对于没有教师参与的理论建构表示不满,另一方面对政府的主导性理论也表示怀疑,因为虽然这类理论在某种程度上也承认教师个体的能动性,但总是把这种能动性看成是没有效能的。古德森所倡导的理论建构介于二者之间,他所主张的理论力图发现个体教师如何宏观调节政策力量给其日常生活带来的影响。古德森认为:“单单只依靠(教师)个人叙事会成为政治无为主义的便捷方式——我们可以继续讲述我们的故事(不管是生活‘故事’还是研究‘故事’),但是我们研究的探照灯从来都不会照射到(教

师)生活与其生活环境的“社会/政治建构”上来。”^[17]他认为,纯粹只讲教师个人的故事,而不把其置于历史政策环境中进行分析,教师声音可能沦为边缘化的声音,且依然不能阻止外界强势管理的持续作用,甚至反过来有助于既有管理网络的强化。换言之,只关注个人故事会忽略教师身份和教师生活的社会/政治(再)建构。

古德森于是提出在“中间地带”发展理论的观点。所谓“中间地带”,“是位于以下两者之间的地带,即政策环境下的结构性组织及政策,与课堂及教学中平常生活的微观细节之间的地带……中间地带理论力图把来自下面微观层面的具体观点,与对策略及组织形式的关注结合起来——那些策略和组织形式本身也是对微观层面的组织结构变化的回应和对政策环境变化的回应”^{[18]vii}。他认为,通过专注于中间地带而得出实质理论(substantive theories),往下可以与教师的日常生活实践建立联系,往上则可以与结构主义或后结构主义的形式理论建立联系^{[18]vii}。这显示了中间地带理论所具有的独特优势。他认为:“如果忽略了结构因素,则我们错过了把教师的经历定位为政策性和社会性建构的机会。如果我们忽略了教师的个人经历,则我们没有正视教师作为创造自己历史的能动者所遭遇的复杂境况。”^{[18]2}生活史研究者在中间地带探寻这些联系,能够看到从“上面”下达的政策在“下面”发生了什么,特别是能够把他们的分析沿着这些联结方向,定位在不同的节点和交叉处,让时间因素得以呈现,从而在历史维度上呈现政策在教师身上产生的反应和影响。

在“中间地带”致力于理论生成这一观念,在古德森主持的教师研究中得到运用和验证。20世纪90年代到21世纪初,美国以及其他西方各国的教育改革,大多聚焦于重新界定什么是专业及教师专业上,并制定教师专业标准。但这种自上而下的改革,看不到教师的个体差异对改革带来的影响。在此背景下,古德森在其主持的一项对加拿大和美国学校的时代变迁的研究中,通过生活史研究方法对三组教师进行访谈,他们的职业生涯跨度从20世纪50年代到21世纪初。研究呈现了教师对自己专业角色的理解随时代变迁而变化,而且不同年龄段的教师对政府倡导的教师专业化标准的理解和接受有着极大差异。年长的教师会谈到职业感和对工作的奉献,而新世纪的许多年轻教师的使命感和生活目的并不在教学专业上。年长教师因为被要求按照政策部门的当下标准和指令教学,导致他们的专业感(专业目的、专业激情和专业意义)被弱化,同时也失去了工作的主动性;年轻一代教师则仅仅把教学看成是一种谋生的“活儿”,一个实现其他梦想和使命的垫脚石,而非对其有所承诺的终身事业^[19]。如此,这里生成的理论是教师专业化改革对不同年龄段教师产生了不同影响,在实施过程中有极大的复杂性,需要避免的状况是:只从结构层面进行教育改革而不把作为主体的教师考虑进来。他认为,在结构层面提出的以提升“教师专业标准”为目的的学校教育改革,需要考虑教师是怎么开启专业生活的,需要考虑教师是怎么在专业层面和个人层面产生意义感及使命感的。教师的专业知识不可能与教师的自我身份认同分离。他因此得出结论:“学校的改革和变革理论,几乎没有宣传过把教师的个人发展和变化置于学校改革的核心‘构成部分’中。取而代之的是,人们坚持认为改革后,变化会自动发生,且应以这样的方式开展——尽管教师存有其个人信念和使命。更多情况是,‘变化的个性’已经被视为真正改革的‘绊脚石’,而不是作为改革关键的‘构成部分’。”^[19]所以,古德森建议教育改革需要关注个体层面和结构层面的交互作用。可以说,关注教师作为一个主体对教育的反应和态度,以及如何就教师的反应和态度开展相应的教师专业发展培训和教师教育,乃教育改革成败的关键。

另一个相关案例是在欧洲。在过去数十年中,欧洲各国的福利制度经历了政府自上而下的变革,如去中心化和私有化等。在这些制度变革中,对专业地位和专业能力的要求也发生了变化。同时,欧洲社会还经历着其他各种变化,如“知识社会”、人口变化和文化变迁等。教师的工作和生活也处在这些变化之中。在此背景下,古德森和诺里(C.Norrie)在他们合作的一项关于英格兰初等教育改革运动的研究中,运用生活史研究方法,把教师置于时间脉络中,以突出不同年龄段的教师生活与专业知识的变化轨迹^[20]。他们把第二次世界大战后英格兰各个时期的“政策叙事”(policy

narrative)和三代教师的“工作生活叙事”(work-life narrative)(基于教师生活史的访谈资料)并列在一起进行分析。对“政策叙事”的分析呈现出教师是如何从传统的专业人员向新界定的专业人员发展变化的。对教师“工作生活叙事”的分析,则呈现了小学教师是如何以自己的方式与改革进行“互动的”,包括如何“反对、抵抗、质疑、协商和支持”降临在他们身上的改革。对教师的代际分析,呈现出不同年龄段的教师对教育改革的不同态度。这种不同,不仅来自他们对政策的不同反应,也来自与社会经济模式相关的社会变迁、变化着的性别关系以及更深的个体化和商业化等社会因素的影响。如此,定位于不同历史时期的政治及社会环境叙事和教师工作生活叙事之间的“中间地带”,对英格兰初等教育改革进行分析,最后生成的理论让我们看到,英格兰小学教师的生活和专业是如何变化的,以及改革目的是如何出现偏差的。如古德森在“结论”中所言,“理论总是具体运用的,而不是笼统使用的”,他因此建议教育政策部门避免过分中心化和一概而论的期盼和论断;对政策终端的执行人——教师——的关注是成败关键,因为“如果教师的心态、情绪不对劲,教育改革是无助于事的”^[21]。

概言之,古德森认为社会宏观层面的变化,会对中观和微观层面产生影响。“中观”包括学校、教会、家庭、媒体机构等组织,“微观”主要指个体层面。中观层面构成宏观经济政治力量与个体之间冲突的“调解层”或“缓冲区”。由于全球化程度和个体化程度的提升,这个“缓冲区”遭到破坏。但古德森认为,宏观层面和微观层面之间的中间地带,是论辩交锋的地带。这个层面把有关个体和有关社会的、有关个人和有关政治的、有关结构性和有关实验性的都聚合在一起,缓解它们之间的紧张。古德森提供了一种缓和论辩冲突的路径,为新视角打开了空间,为深刻见解的出现提供了机会,并且使理论得以延伸。生活史研究为在“中间地带”建构理论提供了必要和丰富的资源。

四、生活史作为“叙事学习”和“叙事教学法”的场域

近年来,古德森的学术重心转向与终身学习和教师教育相关的叙事研究,但是生活史的研究在其中依然扮演着重要角色。在西方世界的教师研究领域,叙事作为一种研究方法传统,主要聚焦于叙事能够帮助研究者(包括教师作为研究者)获得对教师及其专业实践的“理解”。然而,古德森的叙事研究日益关注叙事能真正为教师学习、教师发展、教学乃至课程“做”些什么。换句话说,他不只关注叙事的研究功能,而且探索叙事的学习功能和教育功能。

古德森作为项目主持人之一,在2004年到2008年之间参与了英国政府资助的一项名为“学习生活”(learning lives)的大型研究项目。该研究探索当代社会中人们的学习、身份和能动性之间的复杂关系。他再次将生活史研究作为主干方法之一运用到该项目中。该研究力图通过考察个体的生活故事来理解学习活动。基于收集到的生活史资料,古德森与其同事聚焦于探索学习过程中的叙事及叙事行为的功能,发展出一种学习理论并将其表述在《叙事学习》(*Narrative Learning*)一书中。他们从访谈资料中发掘出“生活故事的功效”(efficacy of life stories),即“在人们的故事和讲故事的行为之中,且通过这样的故事及讲故事的行为,人们能够并且实际上做什么”^{[22]13}。他们指出“生活故事的功效”包含叙事及叙事行为的“学习潜能”(learning potential)和“行动潜能”(action potential)。“学习潜能”涉及人们从他们的故事和讲故事的行为中能够学习的方式和程度,“行动潜能”涉及人们的这种学习“转化”为行动的方式和程度^{[22]14}。基于此,他们提出了“叙事学习”概念,即把“生活叙事与生活叙事行为作为学习的‘场域’(site)”^{[22]14}。他们发现,“叙事学习可以从对叙事内容的学习中显现,但是也可以从叙事行为本身显现。叙事学习……因此并非仅仅是从叙事内容中学习的活动,而且也是从持续建构生活故事的叙事‘行为’中不断学习的活动”^{[22]127}。而且,“叙事学习可以是获得能动性的重要资源,即叙事学习转化为人们生活的方式,或对生活的方式有一个影响”^{[22]14}。因此,古德森等人指出:“叙事学习在人们的生活中持续进行,对人们极为重要,并且可以是个人能动性和身份认同建构的重要工具。”^{[22]132}

随后,古德森把“叙事学习”概念拓展到教师学习和教学领域。不难看到,生活史研究在教师的“叙事学习”中扮演着重要角色。首先,基于教师生活史的“叙事学习”把教师的个人叙事置于更广阔的社会历史环境中,能更全面地展现教师的个人生活与工作生活,从而有助于教师的身份认同和教师能动性的激发^[15]。其次,古德森认为,基于生活史的“叙事学习”为教学和课程建构提供了新路径。教师与合作者“共同建构一个根基扎实的生活史,其功能可以视为参与到一种教育努力中。因此,生活史作品包含某种‘教学邂逅’(pedagogic encounter),因为自我理解的意义和转变都是通过学习而构成的”^{[23]42}。古德森将此教育路径概括为“叙事教学法”(narrative pedagogy)。它是“对某种教育历程的辅助;通过此历程,学习在深层的邂逅中发生,这种学习通过参与意义建构、深入对话和交流而发生”^{[23]123}。并且,“该历程是生成性的,且基于学习者的生活叙事……‘课程’成为‘可叙事的路径’(narratable pathway),指向身份认同和能动性的生成”^[24]。叙事教学法以与他人合作建构生活史的方式展开。在与合作者的对话中,“叙事提供并创建了‘教学时刻’(pedagogic moments),人们能在其中与自我建立联结,并且与他人、与他们的文化及传统、与他们的希望及梦想建立联结,最终与知识的有目标、有指导的建构建立联结——这样的知识将有助于他们在个人层面与公共层面的发展”^[24]。这种互动性的叙事学习,使教师和学生之间(教师教育者与师范生之间,以及教师和研究者之间)的合作叙事成为可能:“双方都可以交换看法、地方性理论、解释模式,并且这样做,使他们达成一个新的,彼此协商后的,把叙事‘置于’社会、文化和历史环境中的理解。”^{[23]42}叙事教学的教育目的是为了一个“因历史理解而改变,且因社会想象而提升的新叙事”^{[23]41}。所以,生活史构成教师“叙事学习”和“叙事教学法”所依赖的场域。

五、结语与借鉴

可以看到,在古德森关于教师研究的生涯中,把教师的生活故事与教师的生活史相融合是他一以贯之的思想。对教师身份社会性建构的关注,反映了古德森学术使命中始终坚持的社会公正。

这一思想在其教师研究中扮演多重角色,对我国教师和教师教育研究者及实践者而言有着诸多借鉴意义。第一,从研究的方法论看,单纯以教师自我叙事的方法探究教师生活和工作多有不足。将教师自我叙事与历史、社会、政治和文化等大环境的研究并置分析,会建构出更丰富的意义。比如,我国近年对教师实践性知识的研究偏重于通过教师自我叙事来挖掘,如果我们将生活史的研究引入这一研究领域,可能会更全面地呈现具有中国历史、社会和文化特色的教师实践性知识。第二,这一思想有助于我国教师研究者与教师之间发展民主平等的关系。教育研究者将自己定位为教师的合作者,与教师共同建构教师的生活史,为教师自我叙事考察相关的社会历史背景,为教师理解自我叙事提供不同的解释视角,并与教师携手共同建构教育理论。第三,古德森近年从事的叙事研究依然以生活史研究为主要取径,但不只是把叙事作为研究方法,而是进一步探索了叙事在教师教育、教学和课程等领域中的“功能”,而生活史在其中发挥着重要作用,这有助于我国教师的专业发展。一方面,师范生和在职教师作为学习者,如果把教师故事和教师生活史加以融合,则有助于他们开展“叙事学习”,建构自己的教师专业身份和生成专业能动性。这种学习贯穿教师职业生涯及其生活世界,是一种致力于教师专业发展的终身学习。另一方面,教师教育者如果从教学路径组织叙事学习,开展“叙事教学”,帮助师范生和在职教师将生活故事置于其生活史,使他们在个体、社会、政治和文化大背景中建构反思所依赖的“场域”,并在师生之间、学伴之间展开对话,将更新和拓展他们对教师身份的理解,激发新的教师专业发展能动性。

参考文献:

- [1] KOURITZIN S. Bring life to research: life history research and ESL[J]. *TeSL Canada Journal*, 2000, 17(2): 87-91.
- [2] DOLLARD J. *Criteria for the life history*[M]. New Haven: Yale Univeristy, 1949: 15.

- [3] BOGDAN R. Being different; the autobiography of Jane Fry[M]. New Jersey: Wiley, 1974: 4.
- [4] PLUMMER K. Life history method[M]//MICHAEL S L, ALAN B, LIAO T F. The sage encyclopedia of social science research methods, Thousands Oaks: Sage Publications, 2011: 565.
- [5] 贺晓星. 课程研究的生活史视角[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2001(4): 83-88.
- [6] 彭彩霞. 在时间之流中理解课程改革: 来自古德森的研究及启示[J]. 外国教育研究, 2015, 42(9): 79-86.
- [7] 李静, 李宝庆. 艾沃·古德森的自传课程理论及其启示[J]. 外国教育研究, 2017(6): 95-107.
- [8] 陈华. 学校科目社会史: 古德森的课程史研究路径[J]. 教育学术月刊, 2013(6): 107-111.
- [9] 夏英. 西方课程史研究路径的比较与启示[J]. 教育学术月刊, 2015(7): 106-111.
- [10] GOODSON I. Studying teachers' lives[M]. London: Routledge, 1992.
- [11] CONNELLY F M, CLANDININ D J. Stories of experience and narrative inquiry[J]. Educational Researcher, 1990, 19(5): 2-14.
- [12] GOODSON I, WALKER R. Biography, identity, and schooling: episodes in educational research[M]. London: Falmer, 1991.
- [13] GOODSON I, SIKES P. Life history research in educational settings: learning from Lives[M]. Buckingham: Open University Press, 2001.
- [14] GOODSON I. Developing narrative theory: life histories and personal representations[M]. London: Routledge, 2013: 5-6.
- [15] GOODSON I. The rise of the life narrative[J]. Teacher Education Quarterly, 2006, 33(4): 7-21.
- [16] 艾沃·古德森. 教师生活与工作的质性研究[M]. 蔡碧莲, 葛丽莎, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2013: 77-83.
- [17] GOODSON I. Learning, curriculum, life politics: the selected works of Ivor F. Goodson[M]. London: Routledge, 2005: 185.
- [18] GOODSON I. Investigating the teachers' life and work[M]. Rotterdam: Sense, 2008.
- [19] GOODSON I. All the lonely people: the struggle for private meaning and public purpose in education[J]. Critical Studies in Education, 2007, 48(1): 131-148, 138.
- [20] NORRIE C, GOODSON I. "We've come full circle": restructuring primary teachers' work-lives and knowledge in England[M]//GOODSON I, LINDBLAD S. Professional knowledge and educational restructuring in Europe, Rotterdam: Sense, 2011: 11-24.
- [21] GOODSON I, LINDBLAD S. Professional knowledge and educational restructuring in Europe[M]. Rotterdam: Sense, 2011: 108-109.
- [22] GOODSON I, BIESTA G, TEDDER M, et al. Narrative learning[M]. London: Routledge, 2010.
- [23] GOODSON I, GILL S. Narrative pedagogy[M]. New York: Peter Lang, 2011.
- [24] GOODSON I, DEAKIN R. Curriculum as narration: tales from the children of the colonized[J]. The Curriculum Journal, 2009, 20(3): 225-236.

On the Role of Life History Research in Goodson's Teacher Studies

ZHAO Kang

(College of Education, Zhejiang University, Hangzhou 310028, China)

Abstract: Life history research has been increasingly applied to the field of educational research today. British educationalist Ivor Goodson applied life history research not only to curriculum studies long ago, but also widely to teacher studies. Based on different periods of Goodson's researches on teachers, this article investigates and analyzes his thought on teacher studies, finding that life history research plays multiple roles in his studies, which embodies in his research methodology concern in studying teachers' lives, his ideas about educational theory building on "middle ground", and his current works on "narrative learning" theory and "narrative pedagogy". Life history research as an enduring principle in his teacher studies at different periods reflects his deep social concern to teachers and might offer some insightful implications to teachers as well as the researchers and practitioners in teacher education.

Key words: Goodson; life history; narrative; teacher studies; teacher education

责任编辑 邓香蓉