

重构教师专业学习思维与实践

——德勒兹后批判人文主义理论视角

祝刚 徐国兴 林琦 史可媛

(华东师范大学 教育学部, 上海 200062)

[摘要] 国际教师专业学习受“过程—结果”线性论、理论应用型等“树状思维”的宰制,集中表现为陷入人类中心主义的思维困境。德勒兹后批判人文主义理论提出的聚集、块茎思维与线喻理论为重构教师专业学习思维与实践路径提供了理论支持,有利于打破教师专业学习的二元对立、静止、割裂的思维模式,寻求思维活动的连续性、多元化、异质性。教师专业学习因此面临三方面的视角转变:在本体论层面,教师专业学习被视为一种涉及多种要素的、高度中介的“人类共存主义”活动;教师专业学习活动不仅是一种存在,更是一种生成,具有政治性和情境性特征;规避克分子线的束缚,运用分子线和逃逸线进行教学活动创新。

[关键词] 后批判人文主义;教师专业学习;聚集;块茎思维;线喻理论

[中图分类号] G635.1 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2023)03-0079-07

一、问题提出

目前,学术界主流的教师专业学习范式为“理论应用型”,即荷兰教育学者杜韦·贝加德(Douw Beijaard)提出的“教师专业学习1.0模式”。该模式认为职前教师需掌握由教育学、心理学和不同学科专家所生产的大写的“T理论”,将普适、抽象、客观的学术知识运用到具体教学情境,以理论“指引”实践为目标,把学术性知识转化为情境化实践(祝刚等,2021)。其背后暗含了教师专业学习的“思维”与“实践”实际上仍受以主客二分法为内核的实证主义和人类中心主义思维宰制。

这些理论基础构成了法国后现代结构主义哲学家吉尔·德勒兹(Gilles Deleuze)所诟病的“树状思维”。该思维追求复杂流动表象下的静止“本质”,缺乏对自然界和人类社会复杂性、流动性、异质性、开放性和不确定性的考量(Strom & Viesca, 2021)。因此,德勒兹与伽塔利以“精神分裂分析”(Schizoanalysis)为理论工具,对“树状思维”进行了深刻批判,创造性提出了“块茎思维”(rhizomatics)概念,以超越树状思维在层级、秩序、同一性等方面的机械限制(德勒兹等,2012: 284)。

然而,国内学者尚未充分运用德勒兹后批判人文主义审视主流教师专业学习思想、实践及其弊

[收稿日期] 2023-02-23 **[修回日期]** 2023-04-24 **[DOI编码]** 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2023.03.008

[基金项目] 国家社科基金课题高校思想政治理论课研究专项“师范生师德培养长效机制构建研究”(22VSSZ041)。

[作者简介] 祝刚,哲学博士,副教授,华东师范大学国际与比较教育研究所,华东师范大学杜威教育思想研究中心副主任,研究方向:高等教育经济学、教育政策比较、比较教育理论、教师伦理、美国教育改革政策等(gzhu@iice.ecnu.edu.cn);徐国兴,教授、博士生导师,华东师范大学高等教育研究所,研究方向:教师教育;林琦,博士研究生,华东师范大学教育学系,研究方向:教师教育;史可媛,硕士研究生,华东师范大学国际与比较教育研究所,研究方向:比较教师教育。

[引用信息] 祝刚,徐国兴,林琦,史可媛(2023). 重构教师专业学习思维与实践——德勒兹后批判人文主义理论视角[J]. 开放教育研究,29(3): 79-85.

端,缺乏富有解释力的理论框架检视教师专业学习实践的困境及未来出路。德勒兹提出的富有创造力的非线性、生成性(becoming)理论体系,致力于打破二元对立、静止、割裂的思维模式,寻求连续性、多元化、异质性,为重构教师专业学习思维与实践提供了理论支持。本文从德勒兹后批判人文主义理论视角出发,运用聚集(assemblage)、块茎思维及线喻理论[主要包括:克分子线(molar line)、分子线(molecular line)、逃逸线(line of flight)]重构教师专业学习思维与实践路径。

二、德勒兹后批判人文主义理论

后批判人文主义对启蒙时代以来人文主义形成的理性思维、二分法等作了鞭辟入里的剖析,实现了哲学上的本体论转向。这种思维模式以对立、价值等级化的二元论为特征,以欧洲为中心的白人作为构成人类社会文明发展的模板与参考系(祝刚等,2022)。随着历史的发展,人文主义已成为一种等同于“常识”的意识形态框架,成为主导社会、政治和文化发展模式的基础,包括对教育和教学实践的理解(Strom & Martin, 2017: 1-19)。人文主义理念虽然在历史上为人类认识世界和开展活动提供了进步视角,但忽略了人类社会经验的复杂性,剥夺了源于多元文化的种族人性的全面性及其相关权利和特权,并使源自西方的知识霸权和帝国主义在全球范围内不断合理化(Wynter, 2003)。

后批判人文主义思想包括广泛的理论取向、概念分析和哲学批判路向。尽管作为异质的思想体系包含不同程度的思想差异,但后批判人文主义致力于批判以等级、二元、线性、因果关系和理性主义为特征的人类中心主义逻辑,弥补了传统人文主义视角的不足,将权力分析的批判视角与关系、多元、流动、过程的世界观融合在一起,因此超越了教育的其他复杂理论视角。例如,系统理论和活动理论等常无法引入权力分析,将能动性归因于人类行动者,或将要素理解为单独而不是共同生成的(Kayumova & Buxton, 2021)。此外,后批判人文主义提供了许多与认识论相关的转向。这些视角的转变充分解释了教学的复杂性、情境性和动态性。德勒兹创造性提出的聚集、线喻、块茎思维等理论,在政治学、哲学、文学、传媒学等学科得到了广泛

讨论与持久的关注。德勒兹后批判人文主义理论视角也因此构成了本文重构教师专业学习思维和路径的着力点^①。

(一)聚集

后批判人文主义意味着对目前“人类世”社会活动关键参照物的超越。在传统人文主义思想中,社会活动的关键参照物是离散的、个体化的“人”。而后批判人文主义视野下的关键参照物变为“聚集”,即一种解释现实的复杂的、关系性的、糅合的、临时性的、动态性的、连通性的要素集合。聚集由各种元素(如社会、话语、文化、心理、近距离、历史、情感、物质等)组成,这些元素暂时聚集在一起并产生某种效果(Strom & Martin, 2022)。从聚集视角出发,课堂集合包括人的因素(如教师、学生)、物理空间和物体(如课堂空间、黑板、课桌)、话语因素(如学校规范、教学内容),以及文化历史、经济和政治因素(如学校传统、考试评价政策、教学资源、父母参与等)。同时,聚集还指一种特殊的多重性发挥作用的方式(如教和学的种类)。后批判人文主义视角下教师是一种集合性存在,同时是自身背景、职前学习经验和教学实践经验的集合,也是课堂系统的一部分,即学生、物理空间、教学内容和语境条件的聚集(Strom et al., 2018)。将教师视为具有嵌入功能的集合和多样性连接,有助于克服线性思维教育研究和评估方案存在的问题(Strom, 2015)。例如,国内外众多学校通过基于学生成绩的增值性评价评估教师的教学效果(或质量),没有充分考虑教师的教学效果受到物质、经济、社会、政治、文化、话语等多重因素的共同调节作用。

聚集概念也强调差异性和杂糅性,超越了人文主义。德勒兹和伽塔利认为,差异可以促使群体的元素更加多元,形成新的空间、领地、观念和存在方式。因为多样性是差异的混合体,这些不同元素进入聚集中产生新的东西,是异质连接产生的前提条件。在特定情况下,结果总是多种聚集的混合产物。在教学领域,教师在落实国家政策时,因缺乏弹性工作制度与自主发挥空间,在课堂情境中为了适应变革而修改课程目标或课程内容的行为常不被鼓励。“聚集”概念为教育系统存在的“一刀切”的课程、标准化、统一化的教师评价和教师课

程实施的忠实取向等现象提供了“解药”。

与“聚集”概念紧密相关的另一个重要概念是分布式能动性(aistributive agency)。这一概念表明,人不是自主、自我调节、有意识的行动者,而是与集合中所有人和非人元素共享能动性。分布式能动性分散了集合中的人类行动者(或参与者),并突出了人类之间的关系性,强调非人类的作用和影响及物质本身的生命力(Strom & Martin, 2022)。在教学领域,分布式能动性提出了一个重要的反驳论点,驳斥人们认为理所当然的教育观念,即教学是教师对学生所“做”的单向交易。相反,教学是一种集体活动,由“教师—学生—空间—内容—情境”聚集体协同活动共同产生(Strom, 2015)。然而,“后人类”(posthuman)并不意味着没有人类的参与。教师构建教学确实需要发挥自身的能动性。从后批判人文主义视野看,分布式能动性是一个“人类与”(human and)的视角,即教学是由教师和物质因素(如可用的物理空间和资源)、隐形因素(如学校常规和社会历史条件)共同调节的。

后批判人文主义视角下,世界、现实和现象不是先验存在的,相反是由元素通过交互作用或共同创造的方式在“聚集”中共同作用而产生的。在德勒兹看来,“事物”不仅代表自身,是通过聚集的作用而存在的,特别是其内部的要素或集合之间的相互作用。交互作用为超越客观主义和建构主义两个认识极端的不足提供了可能,即世界和知识一方面是固定的、可知的,另一方面是完全建构的。相反,社会和自然界、现实的物质和话语要素都由多元素共同构成。因此,内部行动从根本上来说是合作的创造过程(Strom & Martin, 2022),教师主体性和教学实践的发展不是线性的过程,也不是师范生完成教师职前培养、获得教师资格证和在学校实践的最终结果。相反,成为一名教师是交互作用的过程:教师培养项目、学校和政策的聚集共同促进了教师主体性的生成。

(二)线喻理论

线喻理论是德勒兹后批判人文主义理论的重要特色与贡献,也是解读后结构主义与精神分析理论的钥匙。德勒兹和伽塔利对不同的线喻理论作了多角度的探讨与分析。“我们自身只是一条抽象的线,就像是一支穿越空间的箭。……我们像所

有人……那样进入到生成——动物之中,进入到生成——分子之中,最终进入到生成——难以知觉之中。”(德勒兹等,2012:279)逃逸线与生成始终贯穿于德勒兹的精神分析法,这些不同的线生动描绘了块茎思维如何工作。“线”因此构成了德勒兹非理性认识论的“中枢”。线喻理论也体现了德勒兹善于运用隐喻等术语建构其哲学理论。

德勒兹和伽塔利的思想聚焦在事物如何彼此联系,而不是单纯讨论事物静止的存在状态;关注的是创新变异的演化倾向,而不是所谓的“真实性”“存在性”与“同一性”。他们倾向于通过揭示各种“力”来理解事物。“无论是作为个体还是群体,人们都被线所穿透”“我们由线构成”“更准确地说,我们由线簇构成,因为每种线都具有多样性”(朱立元等,2012)。线是生成的轨迹,生成是线要达到的效果。“精神分裂分析既不依赖于要素或整体,也不依赖于主体、关系和结构。它只着眼于线,后者既贯穿着群体,也贯穿着个体”(陈食霖等,2018)。由此观之,“线”这个概念变成了用来观察、阐释人和事情的最佳工具。德勒兹和伽塔利提出“线”存在的三种主要形式:

第一种线是克分子线,也被称为“分层”(stratification),是相对于分子线的一个概念。该概念原本指的是“对意识进行辖域化或者殖民的力量”所形成的线。经过他们的哲学化阐释,克分子线实际意指一种固化的、严格切分的节段线。这种线“通过二元对立的符码对社会关系加以划分、编序、分等和调整,造成性别、种族和阶级的对立,把现实分成了主体和客体”(曾静,2017),从而能在不同的社会形态和机制中构成某种稳定的、规范化的心理结构。克分子线代表了不断强化现存社会规则、等级秩序与机制的宏观社会力量,自启蒙时代以降就在人类社会思维中占据根深蒂固的支配地位。克分子线可具体表征为教育体制结构、现有公约或教育规章规范性文件。任何有助于维持当前权力平衡的“纠正功能”都可以被视为克分子线(Strom, 2014)。僵硬的克分子线形成了分层的空间,或一种包含许多阻碍创造性或不一致性的因素。学校空间存在多克分子线,如自上而下的教育政策、上课时间表和考试重点。这些克分子线形成条状空间,限制教师实施更包容、

公平与创新的教学方法(Strom & Martin, 2013)。

第二种线是分子线,这是与克分子线相对应的概念。在德勒兹和伽塔利看来,分子线是一种柔韧但仍不失节段性的线,它总是冲撞和干扰克分子线的结构和规范化图式。“两条线不停地相互干扰、相互作用,彼此将一股柔顺之流或一个僵化之点引入到对方之中。”(德勒兹等,2012: 274)分子线是参与克分子线“规范化”工作的力量,发挥维持现状的、实际微观政治的作用。这条线的主体在“固守”和“逃逸”之间犹疑不定,不愿再受第一种线的支配,但没有完全决定逃离。克分子线是刚性的,分子线是柔韧的,可以朝两个不同的方向发展。分子线可能会强化克分子线的功能,复制正常的行为模式,现实运作常指向强化现状。然而,分子线的灵活性意味着它可以挣脱束缚,形成一条逃逸线(Strom & Martin, 2013)。教师的日常教学实践由分子线构成,许多克分子线创设了分层空间来规制教师实践,但教师的能动性可以帮助其与学生形成暂时的逃逸线,以应对学校的官僚组织、课程规范和话语体系。

第三种线是逃逸线,是三种线的最高形式,即欲望冲击社会编码的“解辖域运动轨迹线”“这条线根本不能容忍节段,更像是两个节段性的系列的爆裂”(德勒兹等,2012: 275)。逃逸线不是逃避世俗事务,而是破除二元对立、被欲望占据的思想轨迹,是一条积极、创造性的线,“更具游牧性质,能越过特定的界限而达到未知的目的地,构成逃逸路线:突变,甚至量的飞跃”(德勒兹等,2012: 120)。逃逸线指打破由克分子线和分子线形成的绵密的社会规则和编码,目的在于创造有颠覆作用的新的生命形式与轨迹。这些生命流不是沿着既定的路径流动,而是与之交错、碰撞,从而生产新的、差异的、富有生命力的东西。逃逸线是颠覆性的,像破除惯例一样打破规则,允许生命朝不同方向流动,从而让生命逃脱社会的压制性约束,实现“解辖域”(曾静,2017)。与“辖域化”把欲望抑制或禁闭于一定范畴内以达到规训欲望的破坏力和创造力的目的和过程不同,逃逸线描述的是突破欲望和挣脱上述管控与制约的过程(曾静,2017)。

德勒兹和伽塔利认为这三种线并存,克分子线通过固化、分割、编码等,形成稳定、规范化的主

客体二元结构;分子线在“固守”和“超越”之间保持灵活性;逃逸线通过“解辖域”实现积极的质变和飞跃。这三种不同类型的线相互交织在一起,共同构成块茎思维的运作机制。人类的思想与活动总是被各种社会公理、法律、规范和习俗等编码,编码后的生命流被束缚在严密的网络世界里,将之导向特定的活动路线和方向(曾静,2017)。

(三)块茎思维

美国实用主义哲学家理查德·罗蒂(Richard Rorty)提出了传统西方哲学的“镜喻”理论,即真理是主体对客体的准确表征(罗蒂,2009: 1-29)。德勒兹以隐喻的方式,运用“块茎”对“镜喻”理论进行解构与抨击,并提出“树喻”理论。“块茎”是德勒兹后现代理论体系的重要基石。在生物学意义上,“块茎”指在土壤浅表层呈匍匐状蔓延生长的平卧茎,如日常生活见到的马铃薯或红薯之类的植物块茎和鳞茎。在哲学层面,“块茎”指一切去除了中心、结构、整体、统一、组织、层级的后现代意义的实体。这一术语在德勒兹的著作中成为不同于传统形而上学的“树状”思维模式的思想文化隐喻(韩桂玲,2009)。如果说“树状”思维模式代表的是中心论、规范化和等级制等特征,“块茎”思维则象征了非中心、无规则、多元化的形态(白海瑞,2011)。简言之,“块茎”意指“一切事物变动不居的复杂互联性”(邵蓓,2014)。

“块茎”思维具有接续和异质性相混合、繁殖性等特征(韩桂玲,2009)。接续和异质性相混合的原则指“根茎上的任何一个点都能够而且必须与其他任何一个点相联系”。块茎思维与教育有很强的适配性,意味着教师的学习实践具有超文本与超时空的性质,不同学习要素之间互相连接。繁殖性原则指通过线的接续形成的多样性,即多种元素通过不同联系形成新的组合样态。针对教师专业学习领域,繁殖性原则指教师可以通过多种路径实现专业发展,在知识、技能与品质方面不断进步。无意指断裂原则指任意的切断和曲折都是可能的,且断裂之后可以重新随意连接。针对教师专业学习,无意指断裂原则指教师的不同专业发展活动之间具有不连续性。教师受不同教育理念的影响,可以朝不同的方向发展。一个块茎对任何结构或生成模式没有明确的原因。教师专业学习实践的切

入点有众多的入口和出口, 有自己的逃逸线, 可以随意与其他块茎建立连接。

三、重构教师专业学习的思维与路径

在新自由主义主导的全球教育改革运动中, 以追求竞争、绩效与数字化督导为主要政策杠杆的教育政策, 往往采取“结果导向”发展策略。按照德勒兹后批判人文主义的理论逻辑, 国际主流教师专业学习模式主要受“过程—结果”思维驱动, 忽略了多重政策情境对教师专业学习与实践的影响, 导致很多大学教师培训项目仍将教师视为向学习者传授知识的专家, 将学习视为“银行储蓄式”的被动参与过程, 在根本上认为学校教育、课程和教学本身是非政治化的(Freire, 2018: 71-87)。线性的、简单化的教师专业发展思维, 错误地认为教师有充分的能动性开展专业学习, 并将其所秉承的教学理念完整地付诸于课堂教学, 没有考虑多重情境因素的调节作用(Simmie, 2021; Strom & Martin, 2017: 1-19)。旨在追求普遍规律的“情境无涉”(context-irrelevant)和“起作用”(what works)的理论框架, 难以解释为什么新手教师日常教学实践中无法实施职前教育所习得的“探究式教学模式”。这种理想与现实之间的差距, 造成了费曼·奈姆瑟(Feiman-Nemser)和布赫曼(Buchmann)所描述的“两个世界的陷阱”(Two-world Pitfall), 即理论逻辑与实践逻辑的分野形成了情境、理论与实践之间的三层皮现象(祝刚等, 2022)。

为了解决教师教育“情境—理论—实践”之间存在的割裂与线性思维问题, 近二十年来国际教师教育研究领域出现了“复杂性转向”(complex turn)。维果茨基的文化历史活动理论(cultural historical activity theory), 戴维斯(Davis)和苏马拉(Sumara)提出的以“嵌套性”(embeddedness)、“自组织”为主要特征的复杂性理论(complexity theory), 布鲁诺·拉图尔(Bruno Latour)发展的行动者网络理论(actor-network theory)和保罗·克鲁岑(Paul Crutzen)发展的人类世(Anthropocene)等理论不断被用来阐释教师专业学习思想、实践与情境之间的互动关系, 不断深化对教师专业学习与发展的认识(Strom & Viesca, 2021)。

这些不同的理论视角也预示着教师专业学习

与发展的多元性与动态性。德勒兹的后批判人文主义思想主要体现在以“块茎”为核心概念的生成论、以变化为过程的集合论、以“逃逸”为主线的线喻理论(陈永国, 2004)。这些理论思想有助于促使理论视角的转向, 即从教师学习实践的“过程—结果”线性论、二元论、同一论转换为复杂论、生成论与差异论(见表1), 为重构教师专业学习思维与实践带来新的突破口。

表1 教师专业学习实践视角转换及启示

视角转换	启示
从二元论到内在性(immanence)	1) 教师学习和教学实践是紧密联系的过程。 2) 这些过程通过与多个其他人类、非人类和无形元素的连接和互动而发生。
从个体性到多元化	1) 教学活动不是由个人完成的, 而是一种高度中介的活动, 它与更多的多重因素积极协商。 2) 教师本身是多样性的一部分, 教师学习也是多样性的一部分。
从自主性到集体(collective)和分布式能动性	1) 整个集体要素促使教学活动的发生。 2) 能动性是集体实施的, 并在多样性中分配, 尽管不一定是均等的。
从人类中心主义到人类共存主义	教学不仅由人类行动者塑造, 还由非人类/物质和话语体系塑造。
从价值中立和普遍性到政治性和情境性(situated)	塑造教学的因素不是中性的, 而是与特定情境的政治、文化、历史和物质条件以及权力流动相联系的, 特别需要关注微观政治互动。
从存在(being)到生成(becoming)	1) 教学和学习是至关重要的持续过程。随着教学集合中不同元素进入聚集, 并相对于集合中其他元素进行不断转换。 2) 教学是一种实现的现象或生成, 是教学集合的联合、暂时的产物。 3) 教师发展是一种非线性活动, 不以稳定的轨迹发生, 而是作为一系列“生成”——教师自我的时间实现、学习实例和/或实践事件, 在持续“差异化”过程中作为“阈值”发生。
从同一性到差异性	1) 教学是由异质要素共同活动产生的集体成果, 因此学习实践的实例必然是混合、异质的。 2) 教师学习实践的显著特征是差异性。

第一, 按照德勒兹理论, 我们需要扩展并升级教师专业学习观: 在本体论层面, 需要认识到教师专业学习不是一项“人类中心主义”活动, 而是一种高度中介的“人类共存主义(human and)”活动, 它涉及众多人类、物质与情境要素。与社会生态学观点类似, 教师专业学习受教育政策、社会文化、学校环境、人际关系、学生背景、教学设备等多重因素影响。教师专业学习的自主性与能动性的发

挥也受上述因素的调节。运用“聚集”概念来分析,教师专业学习是一种具有嵌入功能和多样性连接的集合性存在,具有差异性和杂糅性。国际众多实证研究结果表明,有效的教师专业学习具有如下特征:教师专业学习是积极的、参与性的、以对话为基础的,聚焦于对学生重要的发展议题,并以包容和赋能的态度,承认和利用学生的多元经验与才智(Guskey, 2003)。因此,无论是“国培计划”还是校本研修中的教师专业学习,需要打破标准化教师教育课程的束缚,规避统一化教师评价,关照教师专业学习的独特性、差异性、情境性和变化性。

第二,教师专业学习不仅是一种存在,更是一种生成,具有政治性和情境性特征。根据德勒兹的块茎思维,教师专业学习是一种非线性、非本质的活动,没有预设的轨迹,是教师在不同时空中的一系列“生成”。进一步说,教师专业学习实践活动是不断涌现和生成的暂时“现象”,是教师集合的联合、暂时的产物。随着不同元素进入教学集合,教师的专业学习实践也在不断发生转换。因此,我国教师在进行专业学习实践活动时,需要充分考虑其持续性、异质性、融合性的特征。以琳达·达林-哈蒙德等(Darling-Hammond, et al. 2017)为领导的学习政策研究所发现,有效的教师专业发展需要具备如下特征:1)以内容为中心;2)将成人学习理论融入主动学习;3)在嵌入工作的环境中支持协作;4)使用有效实践的模型和模拟;5)提供指导和支持以及反馈和反思的机会;6)持续的时间。据此,无论职前还是在职教师的专业学习,都需要注意学习的多维度、多层次与生成性。有效的教师专业学习需要从教师的心理、情感与社会需求出发,注意正式与非正式专业学习活动的互动,以教师的专业需求、隐喻、情绪、关键事件、反思等为切入口,引导教师主动生成新的想法与模式。

第三,规避克分子线的束缚,运用分子线和逃逸线指导教学活动创新。克分子线表征为固化的、严格的编码与对立。在专业学习过程中,教师教育者需要引导教师突破教育体制结构、教育规章制度与政策所形成的稳定的、因循守旧的、规范化的心理结构,从这些束缚中解放出来。分子线通过在“固守”和“逃逸”之间的摇摆不定,发挥维持现状的作用。因此,教师教育者可以通过教学反思、

行动研究、自我叙事研究等方式,使教师专业学习的思维与实践向“创新性”方向发展。逃逸线绝不是提倡消极逃避社会,而是思想的绝对解辖域,即敢于质疑、批判社会主流思想的局限性,摆脱社会的负面决定条件,强调主体的潜在革命心理。它可以勾勒出主体挣脱社会压抑性限制、获得精神解放的运动轨迹(钟雨晴, 2021)。在我国“核心素养”导向的教师专业学习活动中,教师应利用逃逸线努力走向他者,与他者合力,生成他者,善于从常规教学束缚中超脱出来,通过“顿悟”“反思”“交流”“抵抗”等进行变革与突破,为创新教师专业学习样态带来新的可能。

[注释]

① 美国教育学者凯瑟琳·斯特罗姆(Kathryn·Strom)认为教师专业学习可称为“学习实践”(learning-practice)。由于教师学习与实践紧密联系,且“学习”与“实践”互相影响。因此,教师专业学习应全面表征为教师“专业学习实践”。

[参考文献]

- [1] 白海瑞(2011). 奔跑的竹子:论德勒兹的生成理论[D]. 西安:陕西师范大学硕士学位论文:4-19.
- [2] 陈食霖,潘梦雯(2018). 论德勒兹的“线喻”[J]. 社会科学战线, (3): 34-70.
- [3] 陈永国(2004). 德勒兹思想要略[J]. 外国文学, (4): 25-33.
- [4] Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*[R]. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- [5] 德勒兹,伽塔利(2012). 千高原:资本主义与精神分裂[M]. 姜宇辉译. 上海:上海书店出版社:23-106.
- [6] Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*[M]. New York, NY: Bloomsbury. 2-59.
- [7] Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?[J]. *Phi Delta Kappan*, 84(10): 748-750.
- [8] 韩桂玲(2009). 从树状思维到块茎思维——德勒兹创造型思维方法研究的视角[J]. 郑州大学学报(哲学社会科学版), 42(2): 5-8.
- [9] Kayumova, S., & Buxton, C. (2021). Teacher subjectivities and multiplicities of enactment: Agential realism and the case of science teacher learning and practice with multilingual Latinx students[J]. *Professional Development in Education*, 47(2-3): 463-477.
- [10] 理查德·罗蒂(2009). 哲学和自然之镜[M]. 李幼蒸译. 北京:商务印书馆:12-69.
- [11] Simmie, G. M. (2021). Teacher professional learning: A holistic and cultural endeavour imbued with transformative possibility[J]. *Educational Review*: 1-16.
- [12] Strom, K. J. (2014). Teaching as Rhizomatic Activity[A]. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Philadelphia, PA.
- [13] Strom, K. J. (2015). Teaching as assemblage: Negotiating

learning and practice in the first year of teaching[J]. *Journal of Teacher Education*, 66(4): 321-333.

[14] Strom, K. J., & Martin, A. D.(2013). Putting philosophy to work in the classroom: Using rhizomatics to deterritorialize neoliberal thought and practice[J]. *Studying Teacher Education*, 9(3): 219-235.

[15] Strom, K. J., & Martin, A. D.(2022). Toward a critical posthuman understanding of teacher development and practice: A multi-case study of beginning teachers[J]. *Teaching and Teacher Education*, 114: 103688.

[16] Strom, K. J., & Martin, A. D. (2017). *Becoming-teacher: A rhizomatic look at first-year teaching*[M]. Rotterdam, The Netherlands. Sense Publisher. 5-106.

[17] Strom, K. J., & Viesca, K. M.(2021). Towards a complex framework of teacher learning-practice[J]. *Professional Development in Education*, 47(2-3): 209-224.

[18] Strom, K., Martin, A., & Villegas, A. M.(2018). Clinging to the edge of chaos: The emergence of novice teacher practice[J]. *Teachers College Record*, 120(7): 1-32.

[19] 邵蓓(2014). 德勒兹生成思想研究[D]. 北京: 北京外国语大学博士学位论文: 127-137.

[20] Wynter, S.(2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument[J]. *CR: The New Centennial Review*, 3(3): 257-337.

[21] 曾静(2017). 论吉尔·德勒兹的逃逸线[J]. *重庆交通大学学报(社会科学版)*, 17(4): 98-101.

[22] 钟雨晴(2021). 逃逸线: 吉尔·德勒兹文学思想研究[D]. 上海: 上海大学硕士论文: 13-34.

[23] 祝刚, 丹尼斯·舍利(2022). "第四条道路"关照下的教育领导变革与教师专业发展: 理论进路与实践样态——祝刚与丹尼斯·舍利教授的对话与反思[J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, (2): 114-126.

[24] 祝刚, 钱冬明, 钟丽波, 申亮(2022). 迈向专业学习3.0: 乡村振兴背景下新生代乡村教师专业发展路径[J]. *新课程评论*, (6): 58-66.

[25] 祝刚, 王语婷(2022). 论比较教育学的后殖民主义转向及其价值意蕴[J]. *比较教育研究*, (5): 13-24, 55.

[26] 祝刚, 王语婷, 韩敬柳, 李玉娟(2021). 如何认识教师专业学习的多重本质与多元层次[J]. *现代远程教育研究*, 33(3): 32-43.

[27] 朱立元, 胡新宇(2012). 线与生成: 德勒兹文学创作理论的两个主要概念[J]. *文艺研究*, (1): 20-29.

(编辑: 李学书)

Reconstruct Teachers' Professional Learning Thinking and Practice: Deleuze's Post-critical Humanistic Theory Perspective

ZHU Gang, XU Guoxing, LIN Qi & SHI Keyuan

(Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai, 200062, China)

Abstract: *At present, teachers' professional learning in the world is dominated by the "tree thinking" such as "process-result" linearity and theoretical application, which is concentrated on the thinking dilemma of anthropocentrism. Deleuze's post critical humanism theory provides a theoretical reference for examining the current plight of teachers' professional learning practice and its future development. The theory of assemblage, rhizomatic thinking, and line metaphor proposed by Deleuze provides a theoretical treasure trove for reconstructing teachers' professional learning and its practical paths, which is conducive to breaking the binary opposition, stillness, and fragmentation of thinking patterns in teachers' professional learning, and seeking the continuity, diversity, and heterogeneity in thinking activities. Therefore, teachers' professional learning will achieve three perspectives: At the ontological level, teacher professional learning will be seen as a highly mediating "human coexistence" activity involving multiple elements; Teachers' professional learning activities are not only a form of existence, but also a form of generation, with political and situational characteristics. Avoiding the constraints of molar lines and utilizing molecular lines and lines of flight for innovative teaching activities becomes significantly important.*

Key words: *Post-critical humanism; teachers' professional learning; assemblage; rhizomatic thinking; line metaphor theory*