

行动者网络理论视野下的教育政策运行分析

■ 刘 佳

(扬州大学 江苏 扬州 225100; 南京师范大学 江苏 南京 210097)

【摘要】巴黎学派的布鲁诺·拉图尔进行了科学的“实验室研究”，创立了“行动者网络理论”，以人类学的研究方法描述社会建构的整体论进路，揭示出科学知识生产过程与社会的复杂联系，推进了科学观的“社会学人类学转向”。文章借助拉图尔“行动者网络”、“对称性原则”、“必经之点”等理论观点分析教育政策运行中个体与社会系统之间的交互关系，阐释了过程中的动态性及复杂性，为我国教育政策运行研究提供了网络分析、多元关系建构、田野研究等颇具实践操作价值的方法论借鉴。

【关键词】拉图尔；行动者网络；教育政策；运行分析

【中图分类号】G201 **【文件标识码】**A **【文章编号】**1006-7426[2015]02-0099-03
10.13553/j.cnki.llygg.2015.02.024

20世纪70年代以来，教育政策学在哲学、政治学、社会学、教育学、管理学、组织行为学等学科共同影响下逐渐发展而成为一门独立的学科。21世纪教育政策运行呈现出动态性、复杂性、公共性和不确定性，教育政策研究者也曾努力借助自然科学的研究范式确立科学立场和学术规范，通过理性主义评价政策效率，线性化的思维模式分析多样态的教育政策运行过程，但最终无法解决人的思维、态度、情感、行为和社会系统、组织、结构、制度、文化的复杂机理和特质。“教育是人类社会所特有的更新再生系统，可能是人世间复杂问题之最。对教育的认识，我们或是立足于教、或是立足于学、或是给出‘主导’与‘主体’的关系模式来解释，而没有从双方交互作用、相互锁定、动态转换、共同生成等这样一些思维方式。”^[1]行动者网络理论作为一种充满灵活性、开放性和多样性的分析方法，有助于分析教育政策运行过程中的个体与社会系统之间的交互关系，开启了对教育政策运行的动态性及其复杂性的研究视野，产生多视角的理论表现和多样性的阐释，为我国的教育政策研究提供了方法论借鉴。

一、拉图尔与科学观的“社会学人类学转向”

“存在于知识之外的东西，比知识更加伟大的东西，使知识得以存在的东西，就是社会本身。”^[2]以大卫·布鲁尔为首的爱丁堡学派高举“强纲领”(Strong Programme)理论旗帜突破了传统社会学的“默顿”规范对科学认识本质的认识，形成了一个新

兴的学科体系——科学知识社会学(sociology of scientific knowledge,简称SSK)标志着后现代建构主义科学观的诞生。20世纪80年代中期，作为巴黎学派(拉图尔、卡龙等)和柏林学派(卡诺-塞蒂纳等)为代表的第二代SSK学派领军人物之一的布鲁诺·拉图尔进行了科学的“实验室研究”，创立了“行动者网络理论”(actor-network theory,简称ANT)，促进了科学观的“社会学人类学转向”(Sociological and Anthropological Turn)，完成了科学知识研究由专注科学事实及其结果的阐释到知识的生产研究过程范式的转换，其解构与建构的学术思维及微观叙事方法，成为科学知识研究的一种重要后现代范式。

1975年10月到1978年8月拉图尔和伍尔加对美国加利福尼亚的萨尔克分子生物学实验室开展了田野研究，对实验室的科学家和科学活动开展了为期两年的直接观察和描述，收集了谈话笔录、论文分析、实验手稿、通信、谈话、备忘录等第一手的丰富资料。“一方面是传统科学论的逆反，而同时为解开科学的神秘性和向人们揭示实践科学家的详细活动，我们对实验室科学家进行了长达几乎两年的近身日常接触，并基于这一过程中的所得而有了这些撰述。”^[3]1979年拉图尔的《实验室生活——科学事实的社会建构》出版，这一运用人类学方法进行日常考察与微观研究“实验室生活”的理论成果，标志着科学知识社会学问题研究领域的开启。拉图尔的研究告诉我们，科学活动是一个整体，科学的内容和情境在实践建构中具有共生性和联系性。“‘行动者’不再像过去那样作为抽象分析的单元或作为实证主义研究的机器人，而是作为一个有情感、有斗争、常常陷入矛盾状态的人；他不是生活于文化真空中，而是处在广阔的社会文化背景与由之产生的科学研究工作的相互作用之中。”^[4]

基金项目：教育部人文社会科学研究青年项目“资助政策视域中的大学生教育公平感研究”(项目编号11YJC880068)，项目负责人：刘佳；国家社科基金青年项目“新时期社会公民政治认同研究”(项目编号13CZZ019)，项目负责人：刘佳

作者简介：刘佳(1975-)，女(汉)，安徽滁州人，扬州大学文学院副教授，硕士生导师，南京师范大学教育科学学院教育政策研究专业博士生，主要从事教育政策学、教育社会学研究。

1987年拉图尔在《行动中的科学：怎样在社会中追随科学家和工程师》一书中系统阐述了行动者网络理论(Actor-network Theory,简称ANT),打破了对科学实验的传统认识,凡是参与到实验情境中的“人”和“非人”的因素都是“行动者”,如科学仪器、自然空间、社会关系、地域差异、文化习俗等因素,都在实验室开展的科学实践过程中相互作用。“行动者”不仅指行为者(actor),还包括观念、资本、技术等许多非人的物体(object),共同存在于实践和关系之中。网络(Network)是指“资源通过相互联结的网线集中到少数接点上,从而使分散的资源通过该网络扩散到各个地方”。^[5]这一结论使科学研究消解了“人与非人”、“社会与自然”、“主观与客观”、“地方性与全球性”、“理智与情感”、“结构与非结构”的二元对立,科学家与工程师在实验室构建起包括自然、社会、科学、技术的“行动者网络”进入科学考察和社会互动的研究路线,科学与社会的关系被重新界定为一张复杂因素互动演进而成的“无缝之网”(seamless web)。拉图尔的行动者网络理论不满足于考察知识的生产过程,也考察科学活动存在的客观性和主观性、绝对性和相对性、普遍性和特殊性之间的辩证关系,以一种系统性和复杂性的崭新视角描述出科学与社会关系互动的生动场景。

二、行动者网络理论对教育政策研究的方法论意义

拉图尔指出：“方法论的问题是以形而上学为基础的,而每一种形而上学其核心都是道德和政治问题。”^[6]“当我希望了解技术时,我着手描述地铁的项目;当我希望理解法律时,我在法国最高法院进行调查研究。总之,两者之间无法分割,我既是一名哲学家;也是一名社会学家。我更倾向于把科学哲学理解为认识论,在90%的情况下,我称之为‘政治认识论’(political epistemology),更喜欢明确地称之为‘政治哲学’。科学所提出的真正重要的问题:本体论问题、政治学问题以及形而上学问题。”^[7]

20世纪70年代西方社会经历了政治、经济、价值观、文化乃至日常生活的深刻变革,更多的利益相关者出于对信息、资源、权利的诉求以各种方式参与到政策决策和实施的各个环节中来,政策主体变得复杂而多元,政策过程充满了动态、震荡、冲突、妥协和不确定,政策科学开始关注现实具体的政策问题以及政策系统中的人与政策环境之间的互动关系。随着微观世界与社会现象的复杂性日益凸显,科学主义与人文主义、经验主义与理性主义、事实与价值、还原与整体等思想经常会陷入两难境地,以系统科学与复杂性研究为核心的整体论和系统论研究日益受到重视而迅速发展起来。行动者网络理论被广泛应用于社会科学的诸多领域,如社会学、技术学、女性主义、文化地理学、组织和管理学等方面的研究,在具体的应用过程中可以从几方面入手:①侧重于“网络”,常用于分析全球化、教育改革等复杂性现象;②聚焦于“转译”过程,常用于对某一项目展开的复杂过程进行描述或评价;③凸显“行动者”本身,常用于对技术系统等“非人”进行描述与解释。^[8]芬威克(Fenwick, T)、福克斯(Fox, S)、麦格雷戈(McGregor, J)等学者借用行动者网络理论对教育主体、学习活动、师生关系等进行了理论解读,发现该理论能够揭示出教育活动中通过“物”的联结而生成出的有序或无序的社会运动,察觉到行动者在网络互动中生成社会联系,并找到那些不稳定和不易察觉的影响因素,从而促进教育理论和实践的创新。^[9]

20世纪70年代后期,教育政策伴随着西方政策科学的发展成熟而逐渐起步,而政策科学的母体是政治科学,因此教育

政策学成为教育政治学和政策科学研究的重要交叉。“教育政策之所以是一种重要的政治措施,关键是由教育政策作为一种阶级意志的基本表达形式这一性质所决定的。不同的集团、阶级有不同的阶级意志,教育政策通常被不同集团、阶级用来表达各自集团、阶级的教育意志。”^[10]在西方教育政策研究的发轫阶段,教育政策只是作为政府解决贫困问题、种族问题甚至国际贸易的方案之一,受到政府资助其研究作为推动社会进步和赢得国家竞争的工具。我国的教育政策研究相对成熟于20世纪末,随着改革开放经济转型,人们受教育权利意识的觉醒,教育政策在分配物质性教育资源的同时,还承载着分配价值资源、满足社会公众对公平正义的权益诉求的重要功能。教育政策的运行不再是政府单向的指令或公众对权威的服从,不同群体间的利益诉求呈现差异化,社会各群体力量的不均等带来社会各阶层的分化、社会权力转移、社会群体心理焦虑等社会问题,这也迫使教育政策过程是高度政治性的、动态性的、非线性的。冲突、妥协、抗争等行动特征影响着“行动者”在整个社会网络中位置的变动,并且在利益博弈中形成新的利益分配机制。

21世纪以来,“教育政策不是反映某一个社会阶层的利益,而是对一个复杂的、异类的、多种成分的组合体做出反应。”^[11]我国教育政策的研究者们不再满足于技术理性主义研究范式,研究内容转向解释和描述教育政策运行的复杂过程。对于教育政策研究而言,政策制定和执行不再是政府和专家的特权,教室、宿舍等活动空间、权力、资源、社会资本等物质载体以及学生家长、政策利益无关方也都可以通过教育政策运行过程联接为充满动态、不确定和层次感的网络架构。拉图尔的行动者网络理论深刻聚焦于多元关系主体的构成与互动,把科学主义的理性视角与人文主义的解释方法相结合,以人类学的研究方法描述一种实践研究的整体论进路,为人们揭示了科学知识生产过程中与社会的复杂联系,对于我国教育政策运行分析具有很强的方法论意义,其衍生出的行动者平等参与、深入现场、社会情境互动等理念以及人类学描述手法对于阐释教育政策运行的动态性及其复杂性,解构行动者网络的内在结构与生成机制提供了一种颇具实践操作价值的理论范式。

三、教育政策运行中的行动者网络分析

教育政策运行是政策文本从政策制定、执行到目标实现、评估反馈进而政策调整的动态传递过程,也是一个不断与社会环境、政策工具、宏观与微观客体等交换信息和能量并具有反馈功能的行动系统,系统各要素之间相互作用,构成了多元、多维、多层的网络状结构,充满了复杂的策略互动,进而在我国特定的教育政策情境中围绕多元化的价值诉求中展开冲突、斗争、妥协和整合的过程。

1.“行动者”和“网络”。按照拉图尔的行动者网络分析方法,教育政策运行研究将是一系列的行动(a string of actions),包括人的(actor)非人的(object)行动者,物体、仪器、程序、观念、技术、生物等许多“非人”(non-humans)元素行动者共同存在于实践和关系之中。传统的社会学研究会将“人”或“非人”因素视为“中介者”(intermediary)而忽略其能动性,拉图尔将“行动者”又界定为“转义者”(mediator),在实践活动中改变(transformation)、转译(translation)扭曲(distort)、修改(modify)他们所承担的意义或元素,在共同的目标作用下完成社会关系网络的整体建构。假设将“学校”作为核心行动者,地方政府、教育行政机构、社会团体、家长等都会作为异质行动者通过核心行动者的活动与之发生联系,与此同时“非人”因素如制度、组织、行

政、权力、资源等等也都成为“行动者”，“学校”通过转译功能对其他行动者的利益重新进行解释和界定，吸引行动者之间进行有效的言语、经验、价值、伦理及信念的交流和行为互动，把来自网络内部和外部的各种复杂因素纳入到统一的解释框架。教育资源的分配过程中社会利益、文化冲突、认知差异、权力矛盾是如何相互协调、相互妥协或交互作用的？政策决策者、政策执行者、政策受众者、政策非受众者、政策反馈者和政策评价者等群体从各自的角度如何看待资助政策的伦理追求和价值实现的？不同群体的对教育政策认知和理解、对政策目标的态度和认可、政策执行者的情感偏好、政策受众者的信息对称、非受众者的容忍限度和政策评价者的多元价值取向等因素都让教育政策的运行呈现出诸多非结构性特征。普遍联系的内在机制促使教育政策运行构成的行动者网络不仅是具有一定功能的行动者聚合体，也是动态变化而富有非结构性色彩的系统，通过整体力量致力于教育政策的执行目标和价值目标的共同实现。

2、“对称性”与“关系主义”。拉图尔主张人与非人因素之间的激进对称，反对传统的二元论，主张消除人与“非人”在本体论上的一切区别，平等对待参与的行动者。“人与非人之间的界限消失，自然与社会之间的界限消失，科学、技术与社会之间的界限消失……”^[12]20世纪90年代以后，拉图尔的研究重点转移到了本体论，他在自然-社会混合本体论的基础上又提出了一种关系本体论的主张，修正了原先提出的广义对称原则（general symmetry principle），他在《重组社会》一书中强调“ANT不是，我再重复一遍，不是要在人与非人之间确立某种荒唐的对称。对我们而言，对称仅仅意味着，不要先验的在人类有意识的行动与物质世界的因果联系之间确立某种虚假的不对称。”^[13]伴随着受教育权利需求逐渐加大，新行动者的不断涌入对有限的教育资源提出诉求，越来越多的行动者更直接地介入教育政策制定和实施，公正成为教育政策运行的内在价值诉求，行动者往往对进行资源、机会、权益分配的公正与否更为敏感。比如，基于补偿原则的救助型教育政策，如2007年出台的我国大学生资助政策，其目标人群主要是高校家庭经济困难学生，但先天不足导致他们在社会生活中面临着弱势积累的困窘、社会资本整合能力缺乏、边缘化的群体疏离，有些学生甚至为了维持一种有尊严的身份认同而拒绝受到物质资助，而政策过程中对经济解困的工具理性过度张扬，也会加剧政策运行中的价值失落，社会情境中的关系正义实现成为运行过程中教育政策的首要价值追求。“从20世纪70年代开始，以罗尔斯为首的分配正义论主导的政策环境下，教育公平并未能真正实现，进入90年代后，以扬为代表的关系正义论学者提倡在教育领域关注关系上的公平并予以落实。”^[14]拉图尔的关系主义思想带有浓厚的政治哲学意蕴，提醒研究者对于教育政策网络中的自然与社会、物质和精神、价值与真理、理性与非理性、体制与知识、技术与人性等因素均应给予平等地关注，并通过实践活动建构出能承载正义价值的网络关系。“在这样的网络之中，具有最根本地位的不再是某种实体或者实体之间的混合物，而是实体之间的关系，这种关系成为了一切变化的根源。”^[15]

3、“必经之点”与“田野研究”。“作为人类文化志学者本人，由于没有地图，他必须摸索着钻入事实的丛林。”^[16]拉图尔等研究者运用了人类学研究的田野观察法开展日常参与观察，记录了大量的科学家的日常生活，描述了处于学术界同仁、政府官员、生产部门、用户、传媒以及公众发生的各种联系中的科学家，加上实验人员、仪器、材料、环境等构成实验语境，构成一个典型的“行动者网络”。实验室在生产科学知识的同时，也在生成社会关系网络，形成社会语境的宏观网络。在研究19世纪末法国的巴斯德细菌实验及其社会效应时，拉图尔发出了“给我一个实验室，我能举起世界”的宣言，提出实验室成为整个社

会关系发生事行动者的“必经之点（obligatory point of passage）”。拉图尔的观点和法国著名社会学家皮埃尔·布迪厄的“场域”不谋而合，“从分析的角度看，一个场域可以定义为在各种位置之间存在的客观关系的一个网络，或者一个构型”^[17]教育政策运行是一个特定的社会关系生成的过程，“学校”则成为各种社会关系发生所产生的交汇点，生成出特定政策情境下的“场域”，教育政策运行一方面表现为纵向传导，按教育行政机构科层结构逐级向下到各级学校，同时围绕学校的教育和管理活动与地方政府、社会团体、在校师生、学生家长发生横向联系。“学校”既有位置和处所的含义，即围绕教育政策运行而发生的微观实践活动处所，也成为行动者产生社会关系的链接，形成政策系统运行网络中的“必经之点”。

教育政策主、客体、情境、介体所构成的“行动者网络”在教育政策“场域”中得以表征，而文本和场景能提供最为丰富的表征信息和内容，静态的教育政策文本，包括各类方针、指示的集合通过正式或非正式的传导路径转化为特定情境中的关系、场景、事件并由此而引发冲突、妥协、抗争、对话等一系列社会行为。研究者在学校这一“必经之点”运用人类学的方式访谈、观察、记录，会区别于传统的哲学思辨式的建构式和实证主义的数字式，表现出浓郁的“描述、写实和分析”气质，从微观世界即日常生活世界中凝练出教育政策运行的宏观规律，为教育政策行动者所进一步感知、洞察和意义构建。

参考文献：

- [1]叶澜.世纪初中国教育理论发展的断想[J].华东师范大学学报(教育科学版),2001(1):4-5.
- [2]大卫·布鲁尔.知识与社会意象[M].艾彦译.北京:东方出版社,2001:127.
- [3][16]Bruno Latour & Steve Woolgar.Laboratory Life:The Construction of Scientific Facts[M].New Jersey:Princeton University Press,1986[1979]:18;24.
- [4]陈光.科学社会学的新转向[J].科学,1989(4):289.
- [5]Bruno Latour.Science in Action[M].Cambridge MA:Harvard University Press,1987:180.
- [6]布鲁诺·拉图尔.答复D.布鲁尔的<反拉图尔论>[J].张敦敏译.世界哲学,2008(4):80.
- [7]成素梅.拉图尔的科学哲学观——在巴黎对拉图尔的专访[J].哲学动态,2006(9):3-8.
- [8]左璜,黄甫全.行动者网络理论的社会科学方法论意蕴[J].自然辩证法研究,2013(9):62.
- [9]左璜,黄甫全.行动者网络理论:教育研究的新视界[J].教育发展研究,2012(4):17.
- [10]张新平.简论教育政策的本质、特点及功能[J].江西教育科研,1999(1):36.
- [11]斯蒂芬·鲍尔.政治与教育政策制定——政策社会学探索[M].王主秋,孙益译.上海:华东师范大学出版社,2011:1-3.
- [12]贺建芹.激进的对称与“人的去中心化”[J].自然辩证法研究,2009(10):82.
- [13]Bruno Latour. Reassembling the Social:An Introduction to Actor-Network-Theory[M].New York:Oxford University Press,2005:70.
- [14]钟景迅,曾荣光.从分配正义到关系正义[J].清华大学教育研究,2011(12):14.
- [15]刘鹏,李雪垠.拉图尔对实践科学观的本体论辩护[J].自然辩证法通讯,2010(5):70.
- [17]皮埃尔·布迪厄.实践与反思:反思社会学导论[M].李猛、李康译.北京:中央编译出版社,1998:134.

责任编辑:罗晓红