

社会教育化的批判与反思

——基于福柯知识/权力分析

夏天成

(安徽大学哲学学院, 合肥 230039)

[摘要] 教育化是当代教育哲学阐述社会问题转变为教育问题的重要概念,并被广泛用于学校教育、终身教育和教育改革等问题的讨论。德帕普等分析了社会教育化的历史趋势和现实动因,并对其可能导致社会矛盾的转嫁、教育的实用化以及个体的自主性风险等负面影响提出了批评和担忧。这些批评在教育全球化的背景下有警示和借鉴价值,但仍具有西方视角的局限性和理想主义倾向,在借用福柯的规训权力理论时也显得过于悲观,教育化被更多地视为一个消极的规范化过程。从福柯的知识/权力分析来说,教育不是与权力无关的纯知识领域,教育化批判并不能脱离对现代社会的整体反思,而规范化除了控制性之外也具有积极的生产性,有理由在警惕教育化风险的同时对其保持乐观。

[关键词] 教育化; 知识; 权力; 福柯

[中图分类号] G40-02

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2023)04-0034-07

教育化(educationalization 或 educationalisation)指将社会问题视为教育问题,并通过教育手段解决社会问题的趋势(Bridges, 2008)。这一概念源于德语 Pädagogisierung, 因此有时也被表述为 pedagogization。它最早由德国社会学家扬彼得·科布(Janpeter Kob)20世纪50年代提出(Depaepe, 2008a),是描述社会现代化的教育子过程的中性历史学概念。之后经比利时教育史学家马克·德帕普(Marc Depaepe)的发展,这一概念逐渐演化为教育哲学和社会学的批判性概念,用于描述19世纪以来教育在现代社会中的扩张(Depaepe, 2008b)。因此,这一概念也被广泛用于批判将社会问题的责任从政治或经济系统转嫁到教育系统的趋势。

教育化在我国还未作为一个专门问题加以讨

论,但一些论题在“减负”与“内卷”等批判性话题中得到了关注。作为教育化批判的主要倡导者,德帕普等对教育化的考察主要基于西方国家及其殖民地的教育发展历史,相关分析也主要针对西方新自由主义教育政策,在一定程度上影响了其观点的普适性。不过,这些批评在教育全球化的背景下具有警醒作用:教育确实可以起到巨大的社会作用,但不能什么问题都指望教育;同时,解决问题只是教育的一种功能而不是全部,人们需要警惕陷入教育越多反而失去越多的困境。

德帕普等的教育化批判提出了许多针对性创见,但整体上具有理想主义的悲观态度。一方面,德帕普等具有将教育问题与社会问题截然分开的理想化倾向,另一方面,这些批评普遍借用福柯的

[收稿日期] 2023-04-17 **[修回日期]** 2023-06-14 **[DOI 编码]** 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2023.04.004

[基金项目] 国家社科基金一般项目“福柯资本主义批判理论及其在疫情时代的价值研究”(22BKS028)。

[作者简介] 夏天成,博士,副教授,硕士生导师,安徽大学哲学学院,研究方向:现代西方哲学、教育哲学(xiatc1981@163.com)。

[引用信息] 夏天成(2023). 社会教育化的批判与反思——基于福柯知识/权力分析[J]. 开放教育研究,29(4): 34-40.

规训权力理论,将教育化视为现代人被教育控制、影响和监督的规范化(normalization)过程,这使教育化与现代人遭受普遍规训的不幸主体境遇相关联。但福柯的知识/权力分析不存在一个与权力无关的纯粹知识领域,同时,规范化也并非完全消极或纯粹压抑,同样具有积极的生产性。教育化的风险虽然值得警惕,但对教育化的批判应避免理想化和悲观倾向。

一、社会教育化的现实因素

教育化是当代社会的普遍状况,教育问题和健康问题一样无处不在,几乎每个社会问题的解决都会考察某种教育对策。教育在现代社会中不仅具有人格培养、知识传授、思想探究和技能培训等传统功能,也被当作解决社会问题的策略或手段。

“教育机构被认为有责任解决社会不平等,减少死亡、肥胖、青少年性行为和环境破坏,提高公共卫生、经济生产力、公民意识,甚至在体育比赛中的表现”(Depaepe, 2008b)。教育化的形成依赖于一个必要的因果假设,即社会问题的形成可以归因为教育,如失业问题、治安问题或行为失范等是由于知识、技能或道德的缺失。因此,教育能够并且有责任改善或纠正这些状况。教育化事实上从一开始就是对一些具体的现实要求的反映,而教育化之所以被接受同样也有现实因素的驱动。

首先,教育可以用来满足人们解决棘手问题的期待。教育之所以被作为问题解决的对策,是因为教育确实是影响一些社会问题的部分原因。所以,人们习惯于将社会问题归咎于教育,如贫富差距、犯罪、失业、校园霸凌等能够想到的问题都可以声称找到其教育根源或至少与教育有牵连的理由,其结果就是针对这些社会问题提出教育改革或立法。《不让一个孩子掉队法》(*No Child Left Behind Act*)是典型的案例。这部法案看起来是为了解决不同种族、不同阶层、不同地区、不同健康程度的人之间的教育不平等,但事实上旨在通过教育解决不同人群之间的社会不平等。同时,在相关的教育研究中,“教育对策”一直都是高频主题词,因为将问题的对策归于教育要比重构经济结构、解决贫困根源、提高就业比率、化解社会不公和环境退化等复杂方法省事得多。以社会贫困问题为

例,现代社会对贫困的普遍观念分两类:一是个体性因素,即贫困和社会不平等是个人能力和意志的结果。从这一因素出发,消除贫困的方法是提高个体能力和激发动机方面的不足;二是社会性因素,如所有制和分配制度等。从这一因素出发,消除贫困的对策是制定更公平的资源分配方案。这两个方面的化解难度显然并不相同,社会性因素更复杂且棘手。相比之下,教育作为改变个体性因素的渠道相对清晰简单且看起来无所不能,当教育被作为解决贫困问题的对策,贫困事实上也就被理解为个人技能和能力的结果。从这个意义上说,教育之所以是解决社会贫困等棘手问题最有希望的机制,是因为这些问题难以通过重新分配财富等得到解决。正如林恩·冯德尔(Fendler, 2018)所言,将教育作为对策是因为相比其他途径,教育系统是相对容易和方便进行批评和改革的目标。在这种情况下,教育仿佛成为解决社会难题的万灵丹或百宝箱。

其次,教育化依赖于现代进步主义的教育观念。虽然人们对教育的理念、组织形式或教学手段争论不休,但不会在质疑教育的必要性问题上存在分歧。教育作为改善社会的一种手段是一种共识。当教育被视为问题的解决对策时,它就变成了对人的不完善所采取的治疗性干预,只要存在不完美,那么为了某种进步,就有理由在人生的任何阶段接受某种形式的教育,如知识、技能、行为规范等。作为现代化的组成部分,现代教育制度自19世纪得到扩展,世界各国都将教育视为提高知识、技能或道德素质的机制,用以培养自律的公民和具备良好能力的劳动者。教育理念和进步理念密切联系并相互支持,尤其是教育对经济增长的贡献显而易见,因为教育作为对人力资本的投资能满足现代化生产的需求。在这种情况下,教育的价值得以凸显,因为它看起来既能给人知识和能力,从而创造财富和推动社会发展,又能赋予人高尚的情操,发展人的品质。教育带来的社会利益和个人社会阶层的改变,反过来促进了人们对教育化的接受。

最后,教育化的重要驱动力来自于利益。教育在当代社会中不仅是事关人类幸福的公益事业,也是一门赚钱的生意或产业。现代社会依赖教育作为社会进步和个人进步的途径。推动教育化的动力不只来自于政治领域,同样来自于教育资本家和

教育从业者。教育产业在 21 世纪得到了极大扩张,使得教育和考试行业获得巨大利益。教育化支撑教育产业的扩张,后者的成功加剧了教育化程度。“不要让孩子输在起跑线上”等说法正是这种利益驱动营销理念的体现。同时,推动教育化的不只有社会商业人士,还包括教育领域的专业人士,因为当教育被视为可以改善社会问题的主要手段时,教育相关机构就会获得更高的社会地位和更多的发展资金,教育工作者可能会被视为改善社会的专家,社会很容易将本应由政治、经济、卫生和家庭教育承担的责任转交给教育领域。这些都吸引和转移了各级学校尤其是大学的注意力,使教育机构出于对地位和资金的渴望而承担一些解决社会和经济问题的责任,从而让教育偏离自身的应有功能与核心工作,并且让教育的管理者和从业者因为地位和资源的诱惑而产生解决社会问题的野心。

总的来说,教育在现代社会比以往任何时候都更强大。一方面,从现代教育建立起,教育和改善社会就已经结合在一起,教育之所以可取,是因为它赋予人力量且富于效益,这为社会的教育化提供了现实基础,并使得教育替代其他领域成为诊断和解决棘手问题的普遍选择。另一方面,在社会其他领域将问题推向教育的同时,教育领域也积极接受了。虽然收效甚微,很多时候教育对策只是一种形式大于实质的解决方式,但它确实能够以正面积的形象面对问题。因此,大卫·拉巴雷(Labaree, 2008)认为现代社会的教育化事实上所依赖的是一种信任骗局(confidence game),建立在人们集体愿意继续相信骗局的不确定基础上,只不过这个骗局到目前为止是稳定的。这一说法虽然略显偏激,但确实指出了教育在社会中所起到的安慰剂作用,至少满足了人们对于问题能够得到解决的期待。

二、对社会教育化的批判

在批判语境中,教育化概念获得了负面内涵。人们质疑社会问题不应该被转化为教育问题,同时教育也不应为社会问题负责,如不应该把解决贫穷、犯罪、公共卫生、社会不平等和环境问题的任务分配给教育。此外,人们还质疑教育化可能带来的负面效果,如认为教育化没有带来解放,反而助长了思想的幼稚和臣服倾向,以服务于现代社会的片面

欲望。因此,教育化在当代往往被贬义地使用,接受更多的教育可能意味着要面临更多的风险。在这一点上,教育化与医学化(medicalization)类似。更多的医学干预不一定会带来更健康的社会,相反可能增加人们对医学和医疗措施的依赖。同样,更多的教育也未必能给人带来更多的自主性或摆脱困境的能力。教育哲学和社会学理论对教育化的批判具有历史、经济、种族主义等诸多视角,但主要集中于教育是否是解决社会问题的合适机制,教育解决社会问题的过程中是否违背其初衷,教育化是否导致对人的控制等。

首先,批评者普遍质疑教育是否适合用于解决社会问题,或者说怀疑教育有无能力解决社会问题。一方面,批评者认为教育对社会问题的解决缺乏实际作用,甚至产生阻碍真正解决问题的负作用,如认为教育对社会问题的影响有限,学校没有能力解决具体的社会问题。教育相较于行政机构、司法机构来说是一种实践能力非常薄弱的制度,既不是为解决社会问题而设计的,大多数时候也没有能力解决社会问题。当社会问题被视为教育问题时,解决这些问题的办法就是围绕社会需要进行教育改革,但学校对经济、就业、犯罪率、社会地位等问题的影响是次要和间接的,这些问题都各有其深刻的政治和经济根源,政策和财政分配的影响远大于教育改革。因此,教育无法承担解决这些问题的任务,它们依然需要行政、司法和经济部门等社会机构来处理,而不是由学校等教育机构来负责。如对于贫困问题,特蕾莎·L·苏立万(Sullivan, 2018: 18)认为,尽管美国自 20 世纪 70 年代以来进行了重大的教育改革,但现实结果是富人越来越富,穷人越来越穷。所以,相信教育可以解决贫困问题是一个危险的神话。这让学校忽视了自己的目标,也浪费了其在其他领域取得真正进展的机会。

另一方面,批评者认为教育可能会被充当为转移社会矛盾的安全阀。也就是说,社会的教育化是通过一些共同的经验、过程和课程语言来整合社会,但在这个过程中,教育可能不仅对社会问题无能为力,反而可能导致社会不平等结构更加稳固和合法化,目的是通过掩盖真正的问题从而避免让社会走向公开的冲突。教育化可能会给政策制定者提供推卸责任的借口,也就是当社会问题的治理者

无法或不愿解决社会难题时,可以将教育作为转移指责的对象,从而表现出对社会问题的严重关切和有所行动的表象,又不必实际采取任何有效措施解决这些问题。由于教育的收效是间接和长期的,这导致有待解决的社会问题事实上被悬置起来,那些最直接同时最困难的解决方案事实上也被搁置,责任却被转嫁给无法产生实质变革的教育机构。教育被用来转移公众对社会问题的关注,以此满足人们改变困境的愿望。也就是说,当教育成为解决社会难题的百宝箱时,也可能成为应对公众指责的垃圾场,从而充当“既是救世主,又是替罪羔羊”的角色。如当青少年行为被认为偏离社会规范时,这些行为并没有被归因为恶劣的生活条件或缺乏发展机会,而被视为糟糕教育的表现。反之亦是如此。学生成绩不佳的最直接影响因素是政治、经济或家庭,但人们往往忽视这些社会条件,将这一问题的答案转移给教育制度、教师或教学方法。因此,当人们试图在教育领域寻找对策时,事实上可能已经偏离了真正的方向。

其次,批评者质疑教育是否应以解决实用性问题为目的。教育化的理念以启蒙运动的教育思想为基础,带有启蒙思想固有的进步主义特征(Vansieleghem, 2008)。教育化本身就是现代进步主义叙事的基本部分。自启蒙运动以来,教育就与个人和社会的进步密不可分。进步主义成为现代教育的主流,并在之后的“知识社会”“知识经济”和“学习型社会”等理念下得到巩固。在进步主义语境下,人们以进步为名获得了教育和受教育的权利和义务,教育成为促进社会进步和维护良好社会秩序的手段,其目标是解决阻碍进步的现实问题。而当人们从解决现实问题出发要求教育时,教育目的就必须从实用性上得到证明,就像几乎所有的当代教学活动和教育研究都被要求回答其应用价值。人们指责教育化的这种倾向所流露出的是一种实用主义,即好的教育就是要解决现实问题。然而,解决现实问题不是教育的唯一目的,如苏立万(Sullivan, 2018: 3)所说:“现代社会的教育改革议程主要服务于经济、资格认证和劳动力的职业准备,这已经取代甚至排挤了其他的教育愿景或传统,如教育的人文可能性和公共目的”。教育尤其是教学过程虽然强调以问题为导向,并具有为经济等

社会问题服务的功能,但从根本上来说并不是一种旨在解决生计或为市场服务的活动,同时,过分关注社会问题可能分散学校常规教育核心任务的注意力,这并不利于学生智力的发展。

最后,批评者质疑教育的扩张可能会带来自主性风险,即当教育获得了超出其能力范围以及对人施加干预和规范的特殊权力之后,可能导致对人的思想和行为的控制。教育化的基本表现在于将社会问题归因为教育,随之而来的对策则表现为如何提供更多和更好的教育。

终身教育理念典型地体现了这一教育化趋势。自保罗·朗格朗(Paul Lengrand)1965年提出终身教育以来,在联合国教科文组织以及世界银行、联合国儿童基金会、国际货币基金组织等国际组织和各国政府的大力倡导和推动下,终身教育的理念得到了广泛传播。教育被理解为解决诸如健康、犯罪、经济、生态、公共行为或毒品和酒精滥用等影响社会秩序问题的良方,也是改变社会环境和提升个体处境的方案。同时,终身教育理念因为赋予教育机构和教育工作者更多的权力和机会而受到教育领域的欢迎,相当多的研究文献致力于倡导终身教育,如《国际终身学习手册》(Aspin, 2001)的前言所述:“终身学习能够促进工作、学校和教育之间形成一套连贯的联系途径,我们所有人都应该视其代表了一种新的教育和培训理念,并认识到政府有必要给予行业及其员工激励,以便他们能够真正投资终身学习”。终身教育主张教育是满足人的身体、智力、情感和社会需要的手段。这些需求具有终身且持续的性质,因而教育也必须是终身的过程,不应局限于特定教育机构所提供的场所,也不应局限于人生命的某一特定时期。因此,社会需要提供终身学习机会的综合教育系统和基础设施(Simons, 2008)。在这种关于社会进步和个人改善的教育理念中,现代人被构建为终身学习者,人的生活则成为了终身学习的场所。

然而,终身教育也集中体现了人们对教育化导致的教育权力扩张的忧虑。教育在现代社会中越来越向人群的两端扩展:一端向老年群体扩展,如针对退休人群的教育和针对濒死老人的临终教育;另一端向越来越低龄的人群延伸,如婴儿教育,甚至还有针对未出生者的胎教主张。人们的生活被

越来越多地从学生的角度来看待和安排,从还未出生到即将死亡,从学习生到学习死,人都处于学习状态。“学习永不完成”的概念被铭刻在终身学习和继续教育项目中,这些项目则被推广为普遍的教育机制(Fendler, 2008)。对此,人们虽然不排斥学习,但是担心终身教育会沦为终身控制,担忧永无止境的学习成为自己身上的枷锁。当批判者把教育视为控制手段时,教育化概念就具有了类似德勒兹(Deleuze, 1992)所说的控制社会(societies of control)的治理特征。控制社会是德勒兹从福柯的规训社会(societies of discipline)基础上发展而来的概念。两者的不同在于纪律在规训模式中会随着项目的结束而完成,但在控制模式中不会提供结束控制的可能性,这在教育中大致对应课程教育、学位教育与终身教育、继续教育之间的区别。所以,德勒兹认为在控制社会中,人永远不会完成学习。“学无止境”也因此具有双重意味,它既像是关于人类进步的座右铭,也像是一声无奈的哀鸣。一个人永远完成不了学业,而一直处在受教育的过程中。因此,除了质疑教育没有解决社会问题的能力或不该以此为主要目标外,人们对教育化的批判更多的是出于对自主性的担忧,即教育有可能带来更频繁、更长久的控制,并成为把人塑造成符合某种外在规范的工具。也就是说,教育化与规范化紧密相连,更多的教育不一定会给人带来更多的自主权,相反,可能意味着更长期的控制。除了知识化,教育化的一个主要特征在于规范化,但如何确定规范的标准是值得担忧的问题,这种担忧表现了人们对教育者、教育官员和教育机构的不信任。

教育化批判在整体上流露出一种悲观情绪,并对教育解决社会问题的可行性表示严重怀疑。大卫·布里奇(Bridges, 2008)认为:“教育不断推动教育扩大其范围,远超出了它应该做的和它能做的,结果是一个又一个失败的记录”。总的来说,教育化批判者认为现代社会要求教育体系承担起补救所有能想到的社会问题的责任。很多教育工作者出于或高尚或功利的原因,也乐意承担这些任务,但是事实上收效甚微,且在很多方面对社会问题产生了负面影响,因为这种做法消耗了本可以产生更实质性影响的社会改革的资金和精力。

三、教育化的知识/权力反思

对教育化的批判不是对现代教育的否定,而是对教育保持审慎。德帕普等的教育化批判过于悲观,同时主张教育不应普遍用于解决社会问题上具有理想主义特征,即认为社会问题被解释为教育问题时,问题的改善可以通过教育力量来完成,但社会问题被解释为政治或经济问题时,问题的改善则应该通过行政和司法力量来完成。也就是说,先清晰地区分教育问题与社会问题,然后再考虑避免教育化所产生的权力控制风险。可以发现,德帕普等批评当代社会的教育化倾向遵循从教育到社会的单向问题逻辑时,自身事实上也遵循着类似的简单化逻辑。然而,如福柯的知识/权力分析所揭示的,教育不是一个独立于社会外的知识领域,教育化也不是一个教育对人实施控制的单向过程。

根据福柯的知识/权力分析模式,教育化过程可分为两个互动的方面:一是社会问题被定义为教育问题,也就是在知识层面将社会的某些问题或人们的某些行为定义为教育应处理的对象;二是在权力层面采用教育标准和手段对人的行为进行规范。这两方面展示了教育在社会领域的整体扩张,使得许多社会问题都被归因于教育问题,并最终在教育领域予以解决。相应的,对教育化的反思需要从两个方面考虑:社会问题是否应被定义为教育问题以及教育能否获得超出其本身能力范围外的权力。

首先,从根本上说,社会问题的教育化是否合理取决于它是否是教育问题。然而,如何将社会问题定义为教育问题或非教育问题没有清晰的界限。教育问题本身就是社会问题的一部分。反过来说,社会问题有一部分本来就是教育问题。因此,教育问题的解决就是社会问题的解决。虽然教育很少会为社会和政治问题提供完整的解决方案,但作为更广泛的社会干预的一部分,教育能够为社会问题的解决提供帮助。“教育至少在一定程度上是关于社会为自身设定的总体目标,以及如何在实践中实现这些目标。教育不可能是中立的技术活动,而始终是深刻的伦理、政治和文化活动,与关于美好社会和如何使生活有价值的思想紧密相连”(Winch, 2006)。因此,不能否认的是很多社会问题确实可以由教育解决,忽视教育机构对社会问题的

贡献过于悲观,将社会问题教育化视为政策制定者推卸自身在调整社会结构、重新分配公共资源和促进平等方面的责任,也不公平。同时,教育虽然不以实用为目标,但并非与改造世界无关,也不能与社会改善的希望相脱节,任何教育都直接或间接地与社会目标相联系,这些目标不可避免地影响着如何进行教育以及试图在教育中实现什么。

不过,教育化批判的一个主要观点值得肯定,即应该将教育视为目的而不是手段。考虑到教育环境的各种利益,教育很易被视为发展经济的工具性要素,具有特定技能或素质的学习者被视为市场中的产品。这深刻地影响着教育机构的办学理念和教育者的教育方式。然而,教育者不应将关注点聚焦于眼前的特定社会问题,而应关注对人类具有持久意义的东西。来自市场的实用性要求必须在合理的范围内加以遏制,避免其成为主导教育的核心要素。教育机构需要超越短期的实用主义和狭隘的功利主义,否则没有人愿意进行真正的学习,也无法进行真正的学习。当教育受利益驱动和以市场竞争为导向时,必然加剧教育的内卷现象,而当教育无法提供实用性好处时,“教育无用论”又甚嚣尘上。把教育视为手段而非目的,可能导致教育因实用性而被奉上神坛,也可能因为丧失实用性而被嘲讽或弃之一旁。

其次,从权力因素看,教育只能在适当范围内产生解决问题的作用,超出这一范围则是不恰当的。教育举措虽然能够形成社会层面的变革,但这具有两层关系:一是前者导致了后者,或者说前者解决了后者的问题;二是前者从属于后者,即教育变革是社会变革的一个部分。在这两种关系中,只有前一种能够满足教育化所设想的对策与问题的关系,后一种虽然也具有关联但不构成解决问题的逻辑。因此,教育只有在前一种情况下才能起到作用并恰当地行使权力,而在后一种情况下要求教育解决社会问题是不恰当的,因为它完全超出了教育机构的权力或角色职责。教育机构不应偏离其职责而进入自己无能为力的领域,“社会需要清楚地知道学校能做什么,不能做什么,以及需要什么支持。个人、机构和社会之间的关系是复杂的,将社会问题归咎于学校既不公平也无益处”(Whitty, 2002)。

但是,与定义问题一样,教育的合理权力范围

是什么很难确定。如福柯所言(Foucault, 1997),知识本身就是权力,“不存在知识在一边,而社会在另一边,……这里只有知识/权力这一基本形式”,教育从来都不是一种纯粹的知识活动,而是权力体系的一部分,不存在一个与权力无关的知识领域。从这个意义上说,社会的教育化和教育的社会化是同一进程的不同侧面,教育和社会之间的复杂关系也导致当代社会教育化的复杂性。反思教育化扩张,不应该也不可能将教育问题和社会问题严格区分,在教育化批判中需要避免教育只有好处而没有任何消极效果的理想假设。

总的来说,虽然社会的教育化产生了权力控制的风险,但依然有理由对此保持乐观。如福柯(2016)的权力分析所揭示,权力虽然无处不在,但是不能得出自由不存在的结论。相反,“只有主体是自由的,权力关系才可能存在……如果权力关系存在于社会每一个领域,恰恰是因为自由无处不在的缘故”。权力并非完全消极或纯粹压抑,同样具有积极的生产性,在塑造当代人的主体性的同时也增强了现代人的力量。教育化中的权力问题同样如此。教育不是与社会权力无关的纯粹知识领域,教育的规范化倾向也不会消除人们的自主性。德帕普等对教育化的前景描绘过于负面。事实上,教育化不是从启蒙时代才开始的趋势,而是从教育被哲学地反思的那一刻起,就一直在经历着类似教育化的过程(Lambeir, 2008)。教育化既是通过教育的特定视角看待一个人生活世界的方式,同时也从来不发生真空中,而与一个时代的价值观和社会规范有内在的联系。

总之,教育化不是个孤立的问题,而是现代社会的局部表现。从根本上说,教育化属于现代化进程,是与现代社会的规范化相对应的持续的现代化过程(Depaape, 2012)。教育化促进了现代社会的进步、有序,提高了人们的知识水平,也带来了丧失自主性的风险,但这并不是教育化的独有问题。和医学化和技术化等现代化批判一样,事实上它关涉整个现代社会。

[参考文献]

- [1] Aspin, D., & Chapman, J. (2001). *International handbook of lifelong learning*[M]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers: xi.
- [2] David Bridges.(2008). *Educationalization: On the appropriate-*

ness of asking educational institutions to solve social and economic problems[J]. *Educational Theory*, 58(4): 461-474.

[3] Deleuze, G.(1992). *Postscript on the Societies of Control*[J]. *October*, (59): 3-7.

[4] Depaep, M., & Herman, F. (2008a). *About Pedagogization: From the perspective of the history of education*[A]. Paul Smeyers, Marc Depaep. *Educational Research: The educationalization of social problems*[M]. Berlin: Springer: 13-14.

[5] Depaep, M., & Smeyers, P.(2008b). *Educationalization as an ongoing Modernization Process*[J]. *Educational Theory*, 58(4): 379-389.

[6] Depaep, M. (2012). *Between educationalization and appropriation: Selected writings on the history of modern educational systems*[M]. Leuven: Leuven University Press: 167.

[7] Fendler, L. (2008). *Educationalising trends in societies of control: Assessments, problem-based learning and empowerment*[A]. Paul Smeyers, Marc Depaep. *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*[M]. Berlin: Springer: 54.

[8] Fendler, L.(2018). *Educationalization*[A]. *International Handbook of Philosophy of Education*, Vol.1[C]. Edited by Paul Smeyers, Berlin: Springer: 1174.

[9] Foucault, M.(1997). *The Essential Works of Foucault, 1954-1984, Vol.1*[M]. Edited by Paul Rabinow. Translated by Robert Hurley. New York: The New Press: 17.

[10] 福柯(2016). *自我技术: 福柯文选 III*[M]. 汪民安编. 北京: 北京大学出版社: 267-268.

[11] Labaree, D. F.(2008). *The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the united states*[J]. *Educational Theory*, 58(4): 447-460.

[12] Lambeir, B., & Ramaekers, S.(2008). *Humanizing education and the educationalization of health*[J]. *Educational Theory*, 58(4): 435-446.

[13] Simons, M., & Masschelein, J.(2008). *The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus*[J]. *Educational Theory*, 58(4): 391-414.

[14] Sullivan, T. L. (2018). *The educationalization of student emotional and behavioral health*[M]. Palgrave Macmillan: 18, 3.

[15] Vansieleghe, N. (2008). *The educationalisation of the language of progressivism exploring the nature of a true alternative*[A]. in Paul Smeyers, Marc Depaep. *Educational Research: The educationalization of social problems*[M]. Berlin: Springer: 97.

[16] Whitty, G. (2002). *Making sense of educational policy*[M]. London: Paul Chapman: 124.

[17] Winch, C., & Gingell, J. (2006). *Philosophy and educational policy: A critical introduction*[M]. London: Routledge: Preface.

(编辑: 赵晓丽)

Criticism and Reflection on Educationalization: An Analysis Based on Foucault

XIA Tiancheng

(School of Philosophy, Anhui University, Hefei 230039, China)

Abstract: *Educationalization is an important concept in contemporary educational philosophy that explains how social problems are transformed into educational problems, and it is widely used in discussions on many topics such as school education, lifelong education, and education reform. Marc Depaep and other scholars analyzed the historical trends and practical motivations of educationalization and criticized its potential negative effects such as the transfer of social contradictions, the pragmatism of education, and the risk of individual autonomy. These criticisms serve as a warning and reference in the context of educational globalization. However, they also have limitations with their perspectives and idealistic tendencies. In addition, these criticisms appear too pessimistic when drawing on Foucault's theory of disciplinary power, and educationalization is seen more as a negative process of normalization. However, from Foucault's analysis of knowledge/power, education is not a pure field of knowledge unrelated to power, the criticism of educationalization cannot be separated from the reflection on modern society, and normalization also has positive productivity, so it is reasonable to be optimistic about the risks of educationalization.*

Key words: *educationalization; knowledge; power; Foucault*