

从观念合法性到规则合法性

——论近代中学训育部的出现与变革

陈学军*

〔摘要〕近代中学训育部在1920年代初较为普遍地出现,至1930年代初,教导部又取代训育部成为一些中学新的训育组织。组织规模扩大和加强训育工作的实际需要,都不是中学“普遍”设置相应训育组织的根本原因。它只能从合法性影响的角度加以说明。与不同时期的政治结构密切相关,训育部最初出现主要是受观念合法性的影响,教导部的设置则主要受规则合法性影响。虽然,训育组织形式及其影响因素不同,但不同阶段中学的训育组织都存在趋同的现象。这也提醒我们以一种更为审慎的态度,思考当前有关学校特色发展、多样化发展的讨论和探索。

〔关键词〕近代中学;训育部;教导部;观念合法性;规则合法性;趋同化

近代中学的训育部,即我们现在所说的德育处或学生处。如今,几乎每所中学的组织结构中,都设有德育处或学生处。但在我国近代中学创建初期,学校中并没有这样的部门,它直到1920年代才在中学较为普遍地出现,并在1930年代初发生重要变革。近代中学训育部从无到有、从形成到变革的不同阶段,因政治结构背景上的差异,所受的主要影响因素也各不相同,但不同的影响因素都造成了中学训育组织趋同这一相同的结果。

一、训育部的出现:观念合法性的影响

近代中学创建之初,一般只设置监督、监学、庶务等管理人员。此时学校的管理事务还未分化,更谈不上相关工作的部门化,所以行政组织事实上无“结构”可言。中学行政组织真正意义上的结构化,是从1917年左右教务部的独立设置开始的。与教务部独立设置相隔没有几年,一些中学开始设置训育部。

据笔者掌握的资料看,我国近代最早设置训育部的中学,是当时的北京高等师范学校附属中学。该校1918年印行的《概况》中提到:“校务组织,设中学主任,主持全校事务。分设庶务、训育、教务三

* 教育学博士,南京师范大学教育科学学院副教授、江苏省“基础教育人才培养模式协同创新中心”研究人员,210097。
本文系江苏省社会科学基金一般项目“民国教育行政体制研究”(12JYB007)的阶段性研究成果。

课,各科设主任一员、事务员一员至三员,分担职务。”^①更多的中学设置训育部则是在1920年代初期。1921年的《天津南开学校中学部一览》记载,当时的中学部主任下设教务课、训育课、斋务课、庶务课与体育课,各课设主任一人及相应课员和办事员若干。^②1931年的《安庆六邑中学一览(1930—1931)》更为明确地提到:“民国以后,统治校务者为校长,十年改订行政系统,校长以下设校务主任及学监、舍监。十二年分为教务、训育及事务三部,各设主任一人。”^③1929年的《太原平民中学校一览》也指出,该校于1922年召开董事会,选出校长、教务主任、庶务主任、图书主任。后于1923年7月,加聘训育主任。^④

赵冕1924年的一项研究,为我们认识当时中学训育部的设置情况,提供了更具一般性的资料。他通过整理当年在南京举办的全国教育展览会上40所中学的行政组织系统图发现,除少数学校组织凌乱不成系统外,不同学校的行政组织结构大致可分为五类:一是集中制;二是两部制,分教育与事务两部;三是三部制,分事务部、教务部和训育部;四是四部制,分教务部、训育部、事务部和体育部;五是五部制,分为教务部、训育部、事务部、舍务部和体育部。在此五类中学行政组织结构中,又以三部制“最为通行”。^⑤由此可见,当时中学设置训育部的情况已经较为普遍,至少在比较好的中学中较为普遍。

中学较为普遍地设置训育部的原因是什么呢?王伦信认为,学校规模扩大和加强道德教育的实际需要,是中学设置训育部的重要原因。^⑥首先来看规模。学校规模扩大确实会增加组织的复杂性与管理压力,提出组织结构分化的要求。1918年的北高师附中设有教务、训育、事务三课,而1917年的南高师附中只设有学监、舍监等人员,便可用规模要素加以解释。前者当时的在校生有291人^⑦,后者只有86人^⑧。不过,“规模”可以用来说明一所中学为何设置训育部,却不能用来说明中学为何“普遍”设置训育部。它不能解释那些规模相近的学校为何分化出相同的结构;更不能解释那些规模相差较大的学校为何会设置相同的部门。其次再看加强道德教育的需要。一如舒新城所言:“自‘五四’运动以后,中学始有所谓学生自治,但因为无训育的历史,一旦解放,反流于放纵,……学生自治竟转变为学生治校,而中学教育界的风潮亦日多一日。”^⑨正因如此,在学生自治潮流兴起后没几年,加强训育工作又成为当时教育界的普遍倾向。不过,加强训育工作与成立训育部并无直接联系。同样为加强训育工作,既可以设立训育部,也可以采取其他组织形式。所以,将加强训育工作的要求作为训育部产生的原因并不充分。近代中学较为普遍地设置训育部的原因,只能从观念合法性影响的角度加以解释。所谓观念合法性,是指一种使得事物或现象在观念上可以被理解的力量。伯格(Peter L. Berger)和卢克曼(Thomas Luckmann)指出,社会实体的属性是由各种共享的概念、图式、范畴、模式以及理所当然的社会事实所构成的,它们以符号体系或知识的方式存在,对事物或活动进行分类与定型。因此,“知识可说是制度化行为的动力。它界定了行为之制度化的场域,并派定各种情境,准此,控制与预测所有的行为。”^⑩王伦信亦提到,中学训育部的设立也可能是教育内涵分解作用于学校教育行政的结果。^⑪

①李桂林,戚名琇,钱曼倩:《中国近代教育史资料汇编(普通教育)》,上海:上海教育出版社,1995年,第859页。

②天津南开学校:《天津南开学校中学部一览》,1921年,第7—15页。

③安庆六邑中学出版委员会:《安庆六邑中学一览(1930—1931)》,1931年,第2页。

④太原平民中学校:《太原平民中学校一览》,1929年,第1页。

⑤赵冕:《中等学校行政组织系统之研究》,《新教育》1924年第2期。

⑥王伦信:《清末民国时期中学教育研究》,上海:华东师范大学出版社,2002年,第166页。

⑦李桂林,戚名琇,钱曼倩:《中国近代教育史资料汇编(普通教育)》,上海:上海教育出版社,1995年,第861页。

⑧李桂林,戚名琇,钱曼倩:《中国近代教育史资料汇编(普通教育)》,第868页。

⑨舒新城:《中国中学教育之分期》,载邵爽秋等:《中学教育之理论与实际》,上海:教育编译馆,1935年,第10页。

⑩[美]Peter L. Berger and Thomas Luckmann:《知识社会学:社会实体的建构》,邹理民译,台北:巨流图书公司,1991年,第82页。

⑪王伦信:《清末民国时期中学教育研究》,第166页。

然而,对此观点他并未作进一步的解释。如果“教育内涵的分解”指的是将教育分为智育、德育、体育等方面,它体现的正是一种从观念合法性角度理解近代中学训育部出现原因的思路。

具体地,观念合法性对于近代中学训育部普遍出现的影响过程可分为两个阶段:第一个阶段是德、智、体教育构成观念的合法化。我国传统的教育基本上不出道德教育的范畴。晚清时期遭受西方力量冲击后,时人意识到现代知识的重要性,开始创办学校,实施智育,从而使传统的“教育即道德教育”的观念发生转变,逐渐形成了德、智、体的教育构成观。虽然认为教务部只负责智育、训育部只负责德育、体育部只负责体育的观念不尽合理,但从实践层面看,学校正是对应于不同的教育内容,设置了相应的管理部门。易言之,是教育被分为智育、德育、体育等内容的认知框架影响了人们对于学校管理部门的划分,当某方面教育内容的工作需要加强时,人们最容易想到的是设置与该教育内容对应的管理部门。不过,德、智、体教育构成观念的合法化,并不必然导致中学训育部的出现。我们看到,尽管德、智、体的教育构成观在十九世纪中后期就形成了,但现代学制确立的最初十几年中,中学并没有设置教务部、训育部等部门。

近代中学普遍设置训育部更为直接地,是受了“加强学校训育工作须设置专门的训育部”之观念合法化的影响。此即观念合法性影响的第二个阶段。德、智、体教育构成观的合法化,为“加强学校训育工作须设置专门的训育部”观念的合法化提供了一种认知前提。随着组织规模逐渐增加,特别是“五四”运动后学生自治流弊凸显,训育工作的要求加重,个别学校在德、智、体教育构成观的认知框架下,开始设置训育部。这些最初设置训育部的学校,确实是为了应对实际的教育问题和规模扩大所带来的管理压力。而这些学校尤其是类似北高师附中这样的名校的组织结构,又会通过学校宣传册、报刊、杂志、讲座、教育会议等途径,逐渐为其他学校所知,并成为学习与模仿的对象。《甘肃省志·教育志》便提到,“1924年,省立第三中学学习东南诸省中学校的管理办法,实行校长领导下的教务、训育、事务三课分掌制。”^①慢慢地,训育部这一最初的新事物,会变成一种常识,甚至是理所当然的现象。1924年的第十届全国教育会联合会上议决通过的《中小学校应加重训育案》,将“各中小学校应有适当训育之组织,除设置训育主任外,应使全校教职员协同担任训育职务”,作为加强训育工作的办法之一。其中,“除设置训育主任外”一语既意味着当时有不少学校设置了训育部;更说明设置训育部已成为最基本的要求,是所有学校都该做的事。一旦人们形成学校训育管理该是什么样子的共享认知,那些没有设置训育部的学校就会承受一种观念上的承认压力,被认为“没有像个学校的样子做事”。所以,对于那些后来设置训育部的中学而言,很大程度上并不是因为规模及管理需要,而是观念合法性的压力下学习与模仿的结果。这就解释了为什么不同规模的中学会“普遍”设置训育部,而没有采用不同的组织形式加强训育工作。

影响近代中学训育部普遍出现的观念合法性力量,主要是因教育专业群体的推动而形成。而当时的教育专业群体之所以能够发挥此种作用,又与民国早期的政治格局有关。民国初年,中央政府权力削弱,地方势力日渐崛起。由此,在教育问题上,一方面是中央政府鞭长莫及,地方政府漠不关心,另一方面教育界对政治与政府丧失信心,欲走教育独立和大众启蒙之路,从而造成了教育领域的自由余地与专业自治。袁伯樵便指出:“自元始创制洪宪以后,全国大小军阀割据一方,政治的局面更形混乱,政府的号令每多不出都门,各部会亦形同虚设,故当日之实际主宰教育方针者,倒不是教育部与教育厅,乃是历届教育会议与各省教育会。自民国四年以来,凡学制之变更,教育宗旨之厘定,课程之增删,无一不出于教育会议之建议。”^②

^①甘肃省志教育志编辑委员会:《甘肃省志:教育志》,兰州:甘肃人民出版社,1991年,第205页。

^②袁伯樵:《中等教育》,上海:商务印书馆,1949年,第77页。

二、教导部的设置:规则合法性的影响

张文昌通过统计1931至1932年间七省(广东、福建、浙江、江苏、山东、辽宁、湖南)80所中学(其中,公立43所,私立37所;初中23所,高中及完全中学57所)的章程发现,除了1所学校没有实行分部制外,其余79所学校都实行分部制,而这些学校中,有89%的学校设置了训育部(训导部或指导部)。^①可以说,当时中学设置训育部的情况已极为普遍。不过,此时中学之所以设置训育部,已不完全是观念合法性影响的结果。

1926年之后,国民党政府开始推进“党化教育”政策(1928年替之为“三民主义教育”)。原来以道德心性与行为规范为主要职责范围的训育工作,因其所具有的潜在的党化教育功能,而受到国民政府的重视。1929年1月,当时的教育部第245号训令规定,“各级党义教师及训育主任等一律受党义教师检定委员会检定,否则不得充任”^②。此令出台之后,一些中小学为了回避检定,便采取了不设训育部,而采用级任训育员(类似于现在的班主任)与训育委员会相结合的形式应对。针对这一问题,教育部又于1929年7月颁发《中小学训育主任办法》规定:“凡未设有训育主任而由各教员共同负责者,应以该校党义教师一人主持党义训育事宜。其只设有训育员一人者,则此训育员之责即同于训育主任,自应检定合格,始得充任。”^③这种强制检定的要求,不仅规定中小学要有管理训育工作的人员和组织,而且间接地限定只能设置训育部。

此外,1920年代后期,不少省份纷纷出台政策,对省立中学组织结构设置进行规定。湖南省1927年11月公布《湖南省立中学组织大纲》,规定中学设校长1人,下设教务、训育、事务三部,各设主任1人。^④1928年前后,山东省规定,中学须在校长之下设置教务、训育与事务三处。^⑤广东省最晚于1929年时亦规定,省立中学在校长之下分设教务、总务和训育三部。^⑥江苏省1930年颁布《江苏省立中等学校暂行组织法》,规定各校之行政组织分为教务、训育、事务与体育四部。^⑦浙江省也于1931年制订《浙江省省立中等学校行政组织暂行规程》,要求省立中学应在校长之下设置教务、训育与总务。^⑧对照可见,张文昌所调查的七省中,有据可考的就有五省对中学组织结构进行了政策性规定,要求设置训育部。

所以,1930年前后中学训育部的普遍设置,已经由早期教育群体自治背景下学校间有意识或无意识的模仿,变为政党或政府统一规定背景下的强制要求。相应地,规则合法性也替代观念合法性,成为影响中学训育部普遍设置的主要因素。所谓规则合法性,是指权力主体制定的政策及其执行过程所具有的强制性,使得个体或组织在一般情况下必须遵守与服从。规则合法性的载体是各项制度与规章,简单讲,符合各项制度与规章要求即具有合法性,反之则没有合法性。规则合法性可能表现为逼迫与强制,也可能表现为规约与劝诫,还可能表现为邀请与引导。但不管怎样,权力主体最终的目的是要让相关个体或组织遵从规则要求。一旦有违背规则者,就会用强制性手段保证规则的执行。

①张文昌:《中学教务研究》,上海:民智书局,1933年,第12-13页。

②教育部:《现行重要教育法令汇编》,第69页。

③教育部:《现行重要教育法令汇编》,第30-31页。

④张学军:《湖南教育大事记:远古——2000年》,长沙:岳麓书社,2002年,第177页。

⑤山东省政府教育厅:《山东省政府教育厅视察报告第一集》,1930年。

⑥广东省立第一中学校教务委员会:《广东省立第一中学校一览》,第5-6、17页。

⑦梁兆纯:《中学行政之组织》,《国立中央大学教育季刊》1930年第1期。

⑧教育部:《第一次中国教育年鉴》,上海:开明书店,1934年,乙编第172页。

由于1920年代中期时,中学训育部已较为普遍地设置,因此规则合法性对于训育部设置的影响体现得还不明显,其最多只是起到强化的作用。更能体现规则合法性力量对于训育组织设置影响的是1930年代初期中学训育部的变革,即教导部的设置。

1933年3月,国民政府教育部公布《中学规程》,第一次在中央政府层面对中学行政组织进行了规定。与此前各省对中学行政组织规定最为不同的地方是,该规程要求,“中学设教导主任一人,协助校长处理教务、训育事项”,只有“六学级以上之中学经主管教育行政机关之核准,得设教务、训育主任各一人。”^①1939年时,又颁布《中等学校行政组织补充办法》规定,“八学级以下之中学校设教导处”,将“六学级”调整为“八学级”,意味着设置教导部的要求进一步提高。而之所以强调一定规模的中学设置教导部,主要是出于两个目的:第一,是为了实现“教训合一”。在当时的国民政府看来,“五四”之后的“十余年来,教育纪律愈见凌替,学校风潮日有所闻”^②,其主要是因为学校“管理训育不得其法,不知实,亦不得其人。”^③所谓“不得其法”,主要是指在训育工作由专门的训育人员负责的制度下,其他教员多藉“训育有专人负责”之由,推卸训育责任,对训育工作不管不问。所谓“不得其人”,主要是指专门负责训育工作的人员,又往往是一些资格较低,能力不足,不能担任教学的人。概括起来,训育工作不力主要是因为“教训分离”。因此,要改进训育工作,励行整顿,就须改变教训分离的情况。设置教导部,将教学与训育整合起来,正是希望在组织与管理层面推动和强化“教训合一”。

第二,设置教导部也是为了简化行政,增进行政效率。强调效率,是1930年代初开始国民政府改进教育行政工作的一个重点。1932年11月教育部颁布《中等学校教职员服务及待遇办法大纲》所附的训令中,有这样一段话:今日各地中等学校,校长则不兼教学,俨同行政机关之长官,教员则计时支薪,薪金又多微薄,任课时间,惟恐不多,既无从容进修之余暇,而薪给所入,犹不足以贍其家室,事务方面,则滥设职员,虚糜公帑,使教员薪给无由提高,一切设备无由举办,此种弊病,公立学校为尤甚,夫欲增进教育效率,而转障碍之,停滞之,此亟应改善者一也。^④将原来的教务部和训育部合并设置为教导部,便能够以更少的人办同样的事,避免滥设职员、浪费经费。此外,教导部的设置,也可以实现管理事权的统一,从而做到程序简化,事克尽举,提高行政效率。

《中学规程》和《中等学校行政组织补充办法》出台后,很多省份即按照教育部要求作出相应规定和调整。江西省于1933年颁发《江西省中等学校行政组织暂行办法》,规定原有教务、训育、事务各主任一律废除,实行教导训育合一制;初级中学设教导主任一人,综理全校教导事宜。1940年起,该省中学校又实施教育部颁布的《中等学校行政组织补充办法》。^⑤甘肃省教育厅于1934年出台《各中等学校应行改进事项》,规定“凡未满六学级的学校,在校长下设教导主任一人,协助校长处理教务训育事宜,原设教务、训育、事务、体育各主任取消。”“其时,除省立第一中学、省立第三中学设有训育处、教务处、事务处外,其余中学仅设教导处。”^⑥湖南省和浙江省的中学,也基本上遵照教育部的规定调整组织结构。^⑦当然,也有学校没有或不愿执行教育部的规定,1933年的《教育部督学视察山西省教育报告》中就多处指出,一些学校没有将教务部与训育部职务合并设置为教导部。^⑧但总

①教育部:《第一次中国教育年鉴》,乙编第42页。

②中央教科所教育史研究室:《中华民国教育法规选编》,南京:江苏教育出版社,1990年,第130-131页。

③教育部:《第一次中国教育年鉴》,乙编第44页。

④教育部:《第一次中国教育年鉴》,乙编第44页。

⑤《江西省教育志》编纂委员会:《江西省教育志》,北京:方志出版社,1996年,第250页。

⑥贵州省地方志编纂委员会:《贵州省志·教育志》,贵阳:贵州人民出版社,1990年,第206页。

⑦湖南省的情况参见:《湖南省立第七中学概况》,《湖南教育》1941年第19期;《省立第三中学概况》,《湖南教育》,1942年第27期;《湖南省立第一中学概况》,《湖南教育》,1941年第18期。浙江省的情况参见:“浙江省教育厅为遵令实施中等学校行政组织之补充办法呈请教育部部长”,《浙江省立浙西一、二、三、临中、第十中等校规程、概况、修正学制议案等》,中国第二历史档案馆,1940年,全宗号:五,案卷号:8283。

⑧《教育部督学视察山西省教育报告》,1934年,第80、90、93页。

体而言,部颁规定得到了较大程度的落实。

可以说,与中学训育部最初出现是受观念合法性的影响不同,教导部的设置完全是规则合法性影响的结果。而规则合法性之所以成为影响 1930 年代中学训育组织变革的重要因素,则与当时国民政府本身的管治态度和统制能力息息相关。进入 1930 年代,国民政府加强教育中央控制的意图明显,这从 1931 年公布的《修正教育部组织法》中便可见一斑。该法第二条规定:“教育部对于各地方最高级行政长官执行本部主管事务,有指示监督之职”;第三条进一步规定:“教育部就主管事务,对于各地方最高级行政长官之命令或处分,认为有违背法令或逾越权限者,得请由行政院院长提请国务会议议决后,停止或撤销之。”同时,这种加强中央控制的意图,又是以其不断增强的统制能力为基础的。有如易劳逸(Lloyd E. Eastman)所言:“尽管有种种对国家不利的条件,在这 10 年中还是有进步的。到了 1937 年中期,中央政府似已稳操政权,从而出现了自 1915 年以来政治上从未有过的稳定。”^①正是这种逐渐增强的统制能力,使得地方和学校很多时候不得不遵从中央政府的政策规定与制度要求。一位教育部督学的话,或许最能体现当时的情况:“年来该省教育行政当局,与中央声息隔阂,中央政令,往往阳奉阴违,部令推行事项,未能一一切实遵行。最近该省人士,深感精诚团结之必要,服膺部令为得计,一切设施,尚能依照部定方针,悉心筹划,以利推行。”^②

三、组织的趋同化:殊途同归的结果

1933 年,国民政府教育部督学视察南京市中小学办学情况后指出:“现在各校组织,大多分设数部,部下并分设多股,互相雷同者,触目皆是。”^③同样,近代中学训育组织也存在趋同化的情况。即,在某一个阶段,大多数中学设置了相同的训育组织(训育部或教导部)。就此而言,尽管不同时期影响近代中学训育组织形成或变革的合法性因素不同,但它们在造成中学训育组织趋同化这一点上,却是如出一辙。

规则合法性之所以会导致训育组织趋同化,主要是因为强有力的政府作出了统一要求。而政府为何要对学校训育组织作出强制要求呢?迈耶(John W. Meyer)认为,这是集权管理体制下的一种认知方式,集权化的管理更愿意让组织表现出理性的样子,从而使得组织高度正式化。^④虽然有所说明,但迈耶的解释还不彻底。集权化的管理强调控制,可控制的方式却是多种多样的,除了结构控制之外,还有输出控制、过程控制等。其中,输出控制更关注组织的产品及其经济或社会后果;过程控制更关注组织的运转状况与活动表现;而结构控制则更关注组织的部门设置及相关任职人员的资格。同时,各种控制方式往往又与特定的控制对象相结合。输出控制通常是针对可进行数量与质量测量之对象的控制方式,结构控制则更多地被用于那些数量与质量不易测量之对象的控制。就学校训育工作而言,它不像知识和智力那样,一定程度上可以通过考试或考查加以测量与控制,政府也没有精力和办法对学校训育的具体过程和方法进行监督。在此情况下,政府往往会最先选择用组织结构控制,作为那些不容易看见或难以测量之评估目标的代理物。

与规则合法性力量依赖强力政府的政策与制度,有意识地推动中学训育组织趋同化不同,观念

①[美]费正清、费维恺编:《剑桥中华民国史:1912-1949》(下卷),刘敬坤等译,北京:中国社会科学出版社,1994年,第161页。

②《教育部督学视察山西省教育报告》,第3页。

③《教育部督学视察南京市中小学及社会教育报告》,1933年,第30页。

④John W. Meyer, “Institutionalization and the Rationality of Formal Organizational Structure”, in J. W. Meyer & W. R. Scott (eds.), *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, CA: Sage, 1992, pp. 261-282.

合法性力量之所以导致中学训育组织趋同,主要因为共享的认知使人们“理所当然”地选择做相似的事情,它更多地是一种无意识的、自然而然的过程。人们在互动过程中会逐渐形成共享的概念、图式、范畴、模式和理所当然的社会事实,一方面,它们为我们提供了认识事物和相互交往的剧本和模版,使得外部世界和社会对于我们而言,变得可以理解,具有意义;另一方面,它们也定义了什么是合适的、被认可的,什么是不合适的、不被认可的;事情该是什么样子,不该是什么样子。相应地,这些共享的认知将成为组织的信任之源或承认压力,使得组织不自觉地采纳特定的结构与形式。迈耶和罗万便指出,“现代组织的许多主张、政策、纲领及程序,是通过舆论、重要成员的观点、由教育体系合法化的知识、社会声望、法律、法庭上使用的措施或审慎的定义等来实施的。正式结构的这些要素正是强有力的制度法则——即对特定组织具有约束力的高度理性化的神话——的表现形式。”^①在没有政府强制要求的背景下,1920年代的中学训育组织之所以也出现趋同现象,很大程度上正是因为“学校该有训育部”成了一种共享认知,很多学校将设置训育部视为一种理所当然的做法。

结构形式化是组织趋同的一个必然结果。无论是受了观念合法性影响,还是受了规则合法性影响,一些中学设置训育组织并不是出于提高训育与管理工作效率的需要。刘百川在其日记中就写道:“对于一些学校的组织系统图,有的人认为,‘灯笼徒然挂得很多,可惜一个也不亮’。(因为组织系统表上每一部画一个方框子,好像一个灯笼。)”^②徐待峰亦提到:“各校均有堂哉皇哉的训育计划或方案,而似乎又都搔不着痒处,即使能遵照计划真个地施诸实际,亦缺少积极的价值。况且多半是印到纸上就算完事,最大的用处不过是准备着向参观人宣读。或者标榜一种主义,立下一个笼统的目标,而无实现其目标之具体的计划。如以实际的问题相询,其答案多属模棱、含糊,显见缺乏研究和经验;好像是向来未曾发生过有关训育的问题者。”^③这都表明,当时不少中学设置的训育部或教导部,并没有起到加强训育工作的效果。

不过,结合观念合法性和规则合法性影响来看,形式化的训育组织并不是可有可无、毫无意义的。新制度主义组织理论告诉我们,组织的生存和发展除了受通常所强调的技术环境影响外,还深受制度环境的影响。技术环境体现的是效率逻辑或合理性逻辑,它强调组织必须在结构上与外部的技术要求和内部的工作系统取得一致。^④应于技术环境而建立的组织结构往往是那些我们看起来切实有用的。而制度环境适用的则是承认逻辑或合法性逻辑,它强调社会中的法律规定、文化期待、观念取向等制度力量对于组织形式和结构的影响。作为学校,要获得政府与社会的承认和接受,就要对外部的各种制度力量有所了解,并据此采纳合情合宜的结构与行为。^⑤

所以,单纯地从技术环境与合理性逻辑的角度出发,人们会认为有些中学的训育组织是无用的、多余的;但制度环境及合法性逻辑的存在则告诉我们,那些看似无用的、形式化的训育组织却是不可或缺的。从消极意义上讲,形式化的训育组织是学校寻求认同、维持稳定的一种方式。它们向外界传递“学校正在像个学校的样子做事”、“我们学校非常重视训育”等信息,以免被批评或抛弃。从积极意义上讲,形式化的训育组织还可能是促进学校发展的一种竞争策略。学校通过看似无用的训育组织,与政府和社会在规则、观念、价值等方面达成一致,寻求他们的认同,不单单表现为权力上的服从,也不只是贪求“虚名”,而是为了基于认同获得更多有形与无形的资源。

说到这里,不禁想起自《国家中长期教育改革和规划纲要》(2010—2012年)中提出“鼓励学

^①John W. Meyer & B. Rowan, “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”, *American Journal of Sociology*, vol. 83, 1977, pp. 340-364.

^②刘百川:《一个小学校长的日记》,上海:开华书局,1933年,第31页。

^③徐待峰:《中学教育论丛》,南京:著者书店,1936年,第50页。

^④[美]斯科特:《组织理论:理性、自然和开放系统》,黄洋,等译,北京:华夏出版社,2001年,第123页。

^⑤陈学军:《新制度主义组织社会学视野下的教育组织研究》,《比较教育研究》2008年第7期。

校办学特色”、“推动普通高中多样化发展”以来,教育领域有关学校特色发展、多样化发展的讨论就不绝于耳,相关的实践探索也纷纷涌现。鼓励与推动学校特色发展、多样化发展所针对的问题是非常明确的,它是为了改变当前学校“千校一面”、“万人同语”的同质化现象,为了促进学生充分、全面、个性化的发展。不过,找到问题只是事情的一个方面,要想较好地解决问题,我们还须了解问题的由来。即,为什么学校发展会出现同质化现象?同质化现象究竟是一种常态,还是一种特殊的病态?

本文有关观念合法性与规则合法性因素,对于近代中学训育部出现与变革的影响告诉我们,学校之间似乎必然出现同质化的情况。换句话说,学校同质化现象其实是一种常态,任何一种新的被认为是好的组织形式或教育教学方式,经过一段时间后,都会通过学习或经验推广等方式,为其他更多的学校所采纳。因此,目下很多地方和学校提出的“一校一品”、“一校一特色”的主张,虽表达出主动变革、创新发展的积极愿望,但事实上却是不可能的。当然,这也不是说,学校特色建设和多样化发展没有一点空间。基于自身历史以及所处的社会地理位置,学校是能够形成不同于其他学校的特点的。此外,同样依循合法性思路,一方面政府可以通过强有力的以多样化为导向的政策和制度,推动学校的特色发展、多样化发展;另一方面,当特色办学和多样化发展本身真正成为一种共享认知时,追求特色和多样化也会慢慢成为学校理所当然的选择。但即便如此,政府和学校也应该知道,特色发展和多样化发展是有其限度的,只能是一定程度上、一定类型下的特色与多样化。

最后,值得一提的是,特色发展、多样化发展也可能转移我们对于学校均衡发展的注意,甚至会在特色发展、多样化发展的名义下,用“差异”合理化学校发展上的“差距”。

(责任编辑:蒋永华)

The Emergence of and Changes in Middle School's Discipline Department in Modern China: From Idealistic Legitimacy to Regulative Legitimacy

CHEN Xue-jun

Abstract: It is in the early 1920s that discipline departments began to appear in most middle schools in modern China. At the beginning of the 1930s, the department of teaching and discipline began to replace the original single-functional discipline department. The root reason why modern middle schools universally set discipline organs was not because of the size of organization and the needs of strengthening discipline work but because of the effect of legitimacy factors. Corresponding to the political structure of different times, the appearance of discipline department in the early 1920s was due to the idealistic legitimacy and the establishment of the department of teaching and discipline in the early 1930s to the regulative legitimacy. Though the idealistic and regulative legitimacies were quite different factors, both of them led to the isomorphism of discipline organization. This reminds us that we should be prudent when dealing with the issue of how middle schools achieve diversified developments with their own characteristics.

Key words: middle schools in modern China; discipline department; department of teaching and discipline; idealistic legitimacy; regulative legitimacy; isomorphism