

组织与制度的嵌入性及其自然演化*

社会
2006·5
Society
第26卷

论《教育思想的演进》对组织与制度变迁研究的启示

吴建平

《教育思想的演进》是涂尔干在巴黎大学开设的“法国中等教育史”课程的讲稿。在这部讲稿中,涂尔干对长达十几个世纪的教育观念与制度的演变进行了考察。而这种将观念史与社会史相结合的考察,是紧紧地扣住具体的教育组织与制度(即现代意义之学校组织与制度的诞生与演变)进行的。他通过对几个具有阶段性历史意义的个案分析,给我们描绘了一幅非常宏大却又比较细致的教育组织与制度的变迁史:大学的诞生及其内部组织结构的变化,学校课程体系的演变,考试制度与学位制度的出现,奖惩制度、竞争原则和纪律制度的形成,等等。也正因为此,我们完全可以从组织社会学的角度来进行细致的学习和研读,事实上它确实提供了一种与交易成本经济学或新制度主义经济学大相径庭的研究组织与制度变迁的特定视角。

若从斯科特(Scott, 1998)的类型学来看,¹他所说的主导近来组织研究的“开放-自然”系统的模式,在涂尔干的研究中就已经有最充分的体现。具体来说,一方面,涂尔干将教育组织与制度的演变“嵌入”在具体的历史观念和社会结构体系之中,突出了环境(尤其是制度环境)对

吴建平 中国社会科学院社会学系博士研究生

* 感谢《社会》杂志的匿名评审给出的建设性意见。另外,也感谢我的同学何健和张辉在写作上给予的建议。

1 斯科特(Scott, 1998: 31-118)将组织研究的视角分成三种基本的类型:理性的(rational)、自然的(natural)和开放的(open)视角。不过他在对不同时期的主导研究视角进行了粗略区分时,指出组织研究依次经历了四个不同主导模式时期:封闭-理性(close-rational)(1900s-1930s)、封闭-自然(close-natural)(1930s-1960s)、开放-理性(open-rational)(1960s-1970s)和开放-自然(open-natural)(1970s-至今)。

组织的重要影响;另一方面,他也特别指出,组织一旦形成,就具有了自己的生命,生存就会成为它的一个重要目标,并且有着相对自主的演进路径和某种惯性力量,而不像理性模式所强调的组织只是一种工具,可以比较容易地基于特定目标发生改变。此外,他也强调了组织内部不同的利益群体或力量之间的冲突对组织结构与制度安排会产生重要影响。简言之,我们需要从组织的“嵌入性”及其自然演化两方面对该讲稿的启示进行细致的解读。我们将追随着涂尔干的脚步,紧扣他对欧洲的教育思想与观念的变迁史的描述文本,来看他是如何给我们带来这个“非预期性后果”,即组织与制度研究的“开放-自然”视角。

一、教育组织与制度的“嵌入性”

在涂尔干眼里,教育组织与制度从来不是一个封闭的、自足的系统,而是始终面对着外在环境的,需要与其不断进行能量与信息之间的交换和角力,而正是在这个过程中,组织的内在结构和制度安排就会因适应环境的需要而做出调整。也许经济学相对关注的是技术环境,而组织社会学的制度学派则注重制度环境(Scott, 1998)。实际上,当我们说制度化环境像神话(myths)一样,促使组织去将被人们视为理所当然的程序或结构吸纳到自身内部,从而获取社会合法性时(这甚至会与组织目标的实现是相冲突的)(Meyer & Rowan, 1977),我们就已经与涂尔干有了共同的视角:那就是组织与制度是“嵌入”在具体的历史与社会结构之中。²这里,我们需要从涂尔干的描述中去思考“嵌入性”在组织与制度层面是如何展开的:作为一种具体的组织与制度,大学是在什么样的环境中催生出来的;其内在的组织形式或结构是如何在外在

2 “嵌入性”(embeddedness)概念在格兰诺维特(Granovetter, 1985)那里得到比较明确的阐述和细致的讨论,不过他的讨论主要是围绕行动者的经济行为是如何嵌入在具体的、持续的社会关系网之中而展开的。他指出,这种社会关系机制往往比新制度经济学所强调的制度安排或者社会学比较重视的道德观念和社会规范,能更好地解释现实经济生活中诸如信任的产生等现象。这表现在方法论上,即反对以往很多研究者所秉持的那种原子化个体预设,即将个体从其所处的具体社会关系中抽离出来。不过他比较谨慎地对自己的研究结论设置了一个限度,认为自己的“嵌入性”概念在对经济行为的解释上主要是限于直接的因果解释(proximate causal analysis),而不冒然去谈论比较广泛的历史或宏观的结构环境对社会关系系统的可能影响。而我们这里恰是要做这么一个尝试,看涂尔干是怎样将教育组织与制度的演变,嵌入到更为宏大的历史和社会结构环境中来考察的。

力量的作用下产生并变化的;而其具体的运作过程——表现为课程大纲和教学方法等,又是怎样随着环境的变迁而演变的。

(一)大学的起源:现代教育组织的出现

如果将教育视为一种广义的社会化方式,那么,无疑教育史与人类史是相重合的,但是将教育承载在具体的组织与制度上——如大学、中等学校——却是在人类历史相对晚期才出现的,而这从根本上是源于当时人们的教育理念发生了重要转变。涂尔干(2003:36)指出,在古代,心智教育的宗旨就是将一定数量的专门才能传授给孩子,这种教育是分散的、独立的。想要学习工匠、木匠等技术,只是学徒个人前往各个师父那里学习技艺即可,但问题的关键是,这种教育“并不是对人格中能够赋予人格基本一致性的那个部分施加影响,而是从某种意义上用一套外在的盔甲来装备这个人格,这套盔甲的各个部分基本可以完全独立地打造出来,以至于每个工匠也都可以独立地操纵。”

而之所以称基督教教育开创了现代教育组织制度的形成和发展历史,那是因为“基督教很快便发展出这样一种自觉意识:在我们每个人的理智与情感的特定属性之下,都潜藏着一种更为深层的属性,是这种属性规定了其他属性,使其他属性统一为一个整体……要塑造一个人其关键不在于用某些特定的观念装备他的心智,也不在于让他养成某些特别的习惯,而在于在他身上创造出一种具有一般倾向的心智与意志,让他用一种特定的眼光来普遍地看待一切。”(同上:36-37)而要实现这个目标,唯一的途径就是需要有一种专门的道德环境让孩子们彻底地沐浴其中。按照涂尔干一贯的理论立场³,这就需要诉诸一种具体的组织形态。为了能从灵魂深处塑造合格的基督徒,主教座堂学校和修道院学校也就开始出现。因此,学校首先必须是一个在道德上具有凝聚力的统一体,或是一个典型的法团,即学校的出现必须先有教师社团、学生同乡会及教授会。而且从词源考察看,最初“universitas”就是指称法团,而且是指称各种行业法团,甚至包括任何拥有一定程度一致性和道德一体性的集合(同上:125-126)。

3 在涂尔干那里,我们可以看到他对于组织在形塑道德共同体方面所具有的关键性作用,这最明显地体现在他对一系列的中介群体,尤其是职业群体的讨论上(涂尔干,1996;2000),这也表现在他对道德要素的讨论中(涂尔干,2001)。

A·孔德(2003:5)指出,世俗权力与精神权力的发展是相互伴生的。因此,我们也需要关注国家力量在促成大学的形成方面所发挥的重要作用。公元八、九世纪,法兰克国王查理大帝(Charlemagne)将欧洲基督教世界统一为一个国家,为教育组织与制度的形塑创造了物质基础。当然其中也有着政治需要,即为了有助于扩张领土和进行高效的统治,他掀起了一场复兴学术运动,即“加洛林文化复兴”,并支持阿尔昆建立一些新的学校(拉尔夫等,1998:524-526)。而自公元12世纪起,随着卡佩王朝的巩固,巴黎成为法国的首都,继而成为整个欧洲的学术生活中心,被称为“巴黎大学”的学校因其所具有的地理环境和位置的优势,使其在学术等级体系中的地位不再像其他学校那样仰仗在校教书的教师的个人素质和魅力,与后者的漂移不定的聚合相比,以巴黎大学为中心的聚集开始具备了确定性,其实际效应便是使“教育体系开始有可能以一种新的方式组织起来,成为稳定的,有规律可循的,非个人性的,并且走上持续发展的道路,从中浮现出一种此前不曾听闻的新的学术生活风格。”(涂尔干,2003:96)学校也就从移动的学校(如查理大帝的宫廷学校)转变成固定的学校。

(二)院系结构、寄宿制度、纪律制度:内在组织结构与制度安排

前面已指出,学校起源于一个道德统一体,即法团,而我们现代意义上的学院、院系也正是在这种道德统一体中逐渐分化出来的。涂尔干(同上:136)同样从词源上提醒我们,“*facultes*”意指致力于教授某个特定主题的学术群体,它在13世纪之前还未出现。而“教师法团”(consortium magistrorum)早在12世纪下半叶就已出现,在最初的时候,被认定为是由个人组成的社团而非由特定的独立的群体组成的联盟。因此,可以确切地说,起初存在的是一个庞杂的社团,包括整个教学团体,而不考虑具体的专业,而后在共同体中逐渐分出了限制性更强的群体,其基础便是共同研究兴趣而导致的亲合性。这样院系团体才得以逐步形成。

当时的巴黎大学内部存在着双重的组织结构,一方面是学生与教师组建的四个学院:神学院、法学院、医学院和艺学院,这种院系的划分与现代院系划分一样,覆盖整个巴黎大学;另一个则是基于民族和语言方面的亲合性而形成的同乡会。有意思的是这个同乡会的划分却只在艺学院里采用,为什么会如此?涂尔干举了一个教父的解释,因为艺学

院没有属于自己的印章而每个同乡会都有，而艺学院为了签发其独立于其他学院而制定的一项条例而不得不向四个同乡会借印章，这也就在学院的设置旁认可了另一种组织结构的合法性。当然，我们从法团的角度也可对此进行解释，院系设置是为了保持学术事务和教学活动内容能抗御外来的可能侵害。而同乡会的建立则是希望在学术生活之外诉诸一种道德共同体来规避风险和寻求支持，因为艺学院的学生通常还只是些孩子，也必须有机构来对其进行管理和保护。

也正是在这个艺学院的同乡会馆中，逐步产生了寄宿学校制度，这发端于慈善会馆。慈善会馆的设立是为了让贫寒子弟能从捐赠机构中获取生活保障。起初，教育与日常生活的需求之间的界限是非常明显的，但一场革命逐步模糊了这种界限，并引发了巴黎大学的组织方式。因为慈善会馆所具有的一些便利条件，比如提供图书馆、辅助教师等，吸引那些富裕或有闲的学生自掏腰包进入学院，成为“寄宿学者”，此风气传播后，各学院的总人数迅猛增加，从而负责监管学生生活及学习的教师群体也相应增加。教师不再是等学生到其课堂上上课，而是走进学院来教学，这场革命到 15 世纪宣告完成（同上：144 - 145）。涂尔干还特意强调，在法国这场住宿革命得到了进一步的推进，最后发展出了“全膳宿制体系”，也就是我们时常耳闻的“全封闭式教学管理制度”，这样一种强加的整齐划一的生活方式和教育方式，是与当时法国的政治中央极权化的极端早熟及强度更独特、更彻底的特征相关联的。当时“王室的所有努力，整个宗旨，正是要抹平国家内部在道德方面的多样性，强行统一复杂多样的地方制度，确立通行于社会各阶层的单一法典与伦理。正是在中世纪，生活表现为一幅复杂而不规则的镶嵌画；待到君主专制时代到来，一切就都被一体化、规则化和简单化了。”（同上：170）

学术生活包括两类要素：一是课程的内容与教学方法（这将在后面讨论），另一是道德纪律。用组织社会学的术语，那就是组织运作的两类基本要素。纪律涵盖了惩罚体系和奖励体系，与人们的想象不同的是，严厉的纪律措施和虐待身体的惩罚手段并非是在中世纪时兴起的，恰是在中世纪衰落和文艺复兴时期才开始成为家常便饭的。另外，在中世纪，除了通过考试之外，根本就没有任何奖励（同上：217 - 221）。而之所以如此，是在于中世纪的辩证法教育与神学教义紧密关联，也就

被赋予了神圣的光环,人们对于学识及其道德价值怀有着可能其他时代从未有过的激情和敬意,人们并不需要什么惩罚制度来对其进行督促,而恰是随着个人人格和自尊观念的发展,才出现了纪律结构的个性化,并且催生了竞争和奖励制度。此外,导师制也正是为适应个人性的需要而产生的。

(三)课程体系的更替:组织与制度的功能演变

也许课程体系的演变史最能反映教育组织与制度是如何紧紧地嵌入在整个社会史和观念史之中的。前面已经指出基督教关于教育观念的重大创新之处在于它意识到需要对人的整个灵魂进行形塑,而这种目标的达成就必须改变以往存在的那种分散的教育形式,而需要将其组织化、制度化。这种教育需要的首要特征便在于它是百科全书式的或力求百科全书式的,其切实的目标就是要以人类学识的总体来教育学生。既然要形塑作为整体的心智,也就必需有作为整体的知识(同上:58-60),从而一开始,三科四艺⁴作为一个整体被要求教授给学生。在这里,我们可以看到现代意义上的人文科学和自然科学及相应的古典教育和实证教育的最初萌芽。但是,在具体实践中却出现了偏差,在基督教教育初期(约9-12世纪),文法教育即获得了压倒性的优势地位,从而使该时期呈现出极大的文法形式主义,而在诸多原因中,最重要的一点便在于当时的社会观念即是:文法有助于人们去理解经文。

而到了经院哲学时期(约12-14世纪),辩证法则成了“学问之王”。因为在中世纪,唯一一门说明性、证明性的学问便是数学,但是数学的方法论不适用于应用到经验现实,不适用于由具体事实组成的世界,⁵从而为了寻求一种有关世界生活的确定性知识或曰真理,辩论的作用必然凸显出来。“为了让观察获得证明力,就不能让它只是出自基于或然性情形的偶然遭遇,而应该最终让人去挑战它,在周详考虑之下,带着一种具体的目的去提出它,以便能够按部就班地调控它,遵照某些特定的理性原则来组织它,因为只有当观察伴随着理论阐述,才有可能将它转化成为一种真正的逻辑操作。”(同上:211)辩证法不仅用来

4 即文法、修辞、辩证和几何、算术、天文、音乐。

5 事实上,A·孔德(2003:126-132)也指出了将数学应用到各实证科学领域所具有的局限性,尤其是在社会科学领域,数学更不具有特别的优越性,而更多的应诉诸事实的观察。当然,这其中便必然有围绕事实所进行真伪性的一些讨论。

证明经验现实的真伪,而且被用来为信仰寻求理性基础。因此,中世纪的观念也就表现出一种似乎是矛盾的偏好,即“精深的辩证法造诣,基于理智的信仰,宗教的狂热和求知的激情都奇怪地融合在一起。”(同上:97)也许我们在当时最伟大的知识分子、“辩证法的斗士”阿伯拉尔(P. Abalard, 1079 - 1142)身上看到那时的精神状态。圣安瑟尔姆(Anselmus, St. 1033 - 1109)虽在一个世纪前就传播了“信仰寻求理智力”的格言,但是没有人像阿伯拉尔那样致力于将理性与信仰结合起来,他认为“在神学的范围内‘要求说明人类和哲学的论据,希望更多的理解而不是简单宣布福音……无法理解的言辞有什么用处?人们不可能信仰他们无法理解的东西,对别人讲授无论讲的人自己还是听众都理解不了的东西,那是很可笑的’。”(勒戈夫,1996:43)因而,该时期的教育呈现出一种逻辑形式主义面貌。

而在文艺复兴时期,公共财富和普遍福利的大幅增长,生活奢侈之风也开始盛行,人的性格变得更为精致、更为温文尔雅,野蛮的攻击性也减少了。最关键的是市民阶层的兴起使得社会结构发生根本性变革,市民阶层因其财富的积累也就具有了模仿上流社会生活方式的可能性,以欲缩减与上层人士的距离甚至直接进入其中。尤其是在意大利的城市中,到了14世纪,贵族与上层阶级之间已没有什么明显界限了。这种社会经济结构对教育的影响即在于:“不仅十分需要传授经商必备的读、写和计算的能力,而且最富裕、最显赫的家族首先寻求的是能够传授其子嗣在公共场合能言善辩的知识和本领的教师。”(拉尔夫等,1998:812)“礼貌社会”及其品味观念的兴起,使得16-18世纪的教育课程体系偏向人文主义教育(或文学形式主义),其目标即是培养出“优雅的礼仪、更为精致的消遣、更为矫饰的趣味。”(涂尔干,2003:274)。⁶

而从18世纪末开始,教育又面临着重要的创新时期。一方面是民族国家不再受限于基督教统一体,开始有了自己的思想道德特征、情感模式和民族气质;另一方面是伴随市民社会兴起的个体自我的凸显,从

6 当时的卡斯蒂廖内伯爵(Castiglione)的《侍臣论》在其出版之后的百余年间成为欧洲各地广为阅读的著作,其内容即是对有关贵族的得体行为准则的描述(拉尔夫,1998:822-823),从中我们也可以看出当时礼貌社会的兴起及其对品味的追求是如何影响着当时的教育的。其实埃利亚斯(1998)对文明社会的描述与涂尔干此处对“礼貌社会”的描述是极其近似的。

而世俗生活及其功能的重要性也为人们所认可,培养合格的基督徒已不再完全适应社会的需要了,人们还希望创造出合格的公民(同上:396)。教育开始朝向百科全书式努力,物理自然科学与社会道德科学均开始被纳入到课程体系中。A·孔德(2003:85)则将该时期的教育视为实证知识教育阶段。

二、教育组织与制度的自然演化

按照斯科特(Scott,1998)的分类和界定,当我们将组织视为自然的系统(natural system)时,就预设了(1)组织内部的参与者在追逐着多重利益,其中既有共同的也有冲突的;(2)组织内部的非正式结构往往是比正式结构更有助于去理解组织行为;(3)组织一旦形成,就将有着自己的生存需要,甚至会生存作为最主要的目标,而从这自我保存的目标中往往会衍生出功能主义理论所强调的诸多功能必备项(imperatives);(4)因此组织可被喻为有机体,其变化过程是一种自然的演变。

前面论述教育组织作为开放的系统(open system)时,就已经暗含了教育组织同时也是一个自然系统。其原本被赋予以整体的知识来型塑人的一般性心智的功能,但实际运作过程并没有按预先设想的方式进行。百科全书式教育的设想并没有得到实施,而是经历了文法形式主义、逻辑形式主义到审美教育、贵族教育,直至后来的实证(科学)教育。这本身就是一个不断地在环境作用下,通过选择与适应而进行的演化过程,而不是纯粹的理性设计过程。

就组织内部而言,也同样是存在着利益的冲突与斗争的。典型的例子之一,便是教师法团与教会组织这两股道德力量在教育主导权方面的争夺。教师法团为了保障自己的生存和力量,也为了对自己内部进行道德和纪律约束,于是就设立了对新任教师进行授衔的“就职礼”仪式。这有助于再现职业团结感,也反映出对全面垄断的渴望。与此同时,教会则通过“执教权”的掌控而决定教师的任命。作为执行者的掌校教士,则专门负责向其所属教会控制下的该地区的教师候选人授予执教权或驳回他们的申请。这两个不同的权威机构对教师任命权的争夺,便引发了两股力量之间的冲突。后来,教师法团诉诸罗马教廷的力量来与教会抗衡,并且获得一定的自主权。这种联合表面上显得很奇怪,但实际上,由于当时“神职”、“帝国”和“学术”作为基督教世界的

三根支柱，都具有着普遍主义色彩，即巴黎大学不属于某一特定的社会或地区，而是属于整个基督教共同体，所以它会与支配基督教世界的至高力量，即罗马教廷结为同盟。所以在当时，整个学校的教育也具有普遍主义特征，用涂尔干(2003:112)的话说，“在这个机构里，制度性的学术生活在跨国的基础上取得了繁荣。”而恰是后来民族国家的兴起给学术罩上了一层狭隘的民族主义的阴影。

三、组织研究的视角：一种开放的自然的视角

通过这番细读，我们获得了一种开放的自然的视角来看待教育组织与制度的变迁问题。它有助于提醒我们，在思考我们当下的教育组织与制度时，应该将其嵌入到具体的思想观念变迁史和社会结构发展史当中，唯有如此，我们才能对其本质有确实的认识。同时这种思考也可以让我们意识到，教育组织从其诞生之日起，便开始获得了其自身的内在力量，用涂尔干自己的话来说，“正是它内在的一些力量，倾向于使该机构往这个方向而不是那个方向演变，这些力量使它具有了生命……要想把握这些力量，我们就需要观察它们在历史的进程中是如何运作的，因为只有在历史中，它们才会通过所产生的效果的累积而展现自身。正是因为这个原因，要想真正的理解任何一项教育主题，都必须把它放到机构发展的背景当中，放到一个演进的过程当中，它属于这个过程中的一部分……我们必须努力理解与我们自己的时代相距最为遥远的教育思想体系，也就是欧洲文化最先肇发的那套教育思想体系……将一步一步的追随它所经历的、与社会本身的变化同步的一系列变化，直至最终达到我们当前的处境。”我们目前也正面临着教育改革问题，这种理论视角更是有助于我们抑制一时的激情，更为清醒地去看待这一问题。实际上，涂尔干在这篇讲稿中就多次批评了那些因时代激情而轻易断然否认过去对现在的重要意义，没有意识到现在和将来是与过去紧紧联系在一起的。

此外，这种视角同样有益于我们去思考更为一般性的组织问题，尽管教育组织具有一定的特殊性，但是这并不意味着这里所展现的理论视角对思考经济组织与制度问题没有帮助，它对组织行为与制度安排的嵌入性特征的描绘，对组织内部的利益冲突的关注，对组织作为一个行动者所具有的生命和自我保存的惯性力量的强调，都有助于我们去

重新审视经济组织的一些问题:如制度与技术环境是如何对经济组织产生影响的,组织内部的治理结构问题,组织是否能化约为个体的理性算计的结果,以及是否需要采取某种更具有集体属性的概念去思考组织与制度⁷等等。

参考文献

- 埃利亚斯. 1998. 文明的进程(上)[M]. 王佩莉,译. 北京:生活·读书·新知三联书店.
- 孔德, A. 2003. 孔德早期政治著作选[G]//北京:中国政法大学出版社(英文影印版).
- 拉尔夫·勒纳、米查姆,等. 1998. 世界文明史(上卷)[M]. 赵丰等,译. 北京:商务印书馆.
- 勒戈夫. 1996. 中世纪的知识分子[M]. 张弘,译. 北京:商务印书馆.
- 涂尔干. 1995. 社会学方法的准则[M]. 狄玉明,译. 北京:商务印书馆.
- . 1996. 自杀论[M]. 冯韵文,译. 北京:商务印书馆.
- . 2000. 社会分工论[M]. 渠东,译. 北京:生活·读书·新知三联书店.
- . 2001. 道德教育[M]. 陈光金,等,译. 上海人民出版社.
- . 2003. 教育思想的演进[M]. 李康,译. 上海人民出版社.
- Granovetter, Mark. 1985. "Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness." *American Journal of Sociology* (91).
- Meyer, J. W. and Brian Rowan. 1977. "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony." *The American Journal of Sociology*. Vol. 83, No. 2.
- Scott, W. Richard. 1998. *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. New Jersey: Prentice Hall International, Inc.

责任编辑:李 聆

⁷ 比如涂尔干(1995)就比较强调集体表象不能化约为个体表象,同时,必须用一个社会事实来解释另一个社会事实(如此处的组织)的社会学方法原则,实际上,通观《教育思想的演进》,涂尔干是一直秉持着这个原则的,另外他对社会事实的环境强调也是其方法原则的表现。