

动荡的学科与专业

——哈佛教育研究生院的百年难题

周 勇

(华东师范大学 课程与教学研究所, 上海 200062)

摘 要 如何界定学科属性与专业内涵、树立学术声誉与专业影响,是教育学院发展的首要难题。哈佛教育研究生院的办学历程显示,由于无法超越大学校长、文理学术界和基金会等外界力量的影响,教育学院只得不断变换教育学的学科界定与专业内涵。教育学院因此而得以发展,其代价却是从未将教育学的学科属性与专业内涵确定下来。不过,只要教育学院在不断完善学科与专业建构的同时,还能在大学、基础教育界乃至社会积累更强大的学术势力,便可以持续推进学科与专业发展,进而争取更好的学术声誉与专业影响。

关键词 哈佛教育研究生院; 学科与专业

中图分类号: G40-09 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-9468(2012)02-0179-08

1980年代国内便有学者分析哈佛教育研究生院的“师资管理”情况^[1],近几年来研究关注点乃是哈佛教育研究生院的“教师教育项目”和“教学方法”^[2],对于哈佛教育研究生院曲折复杂的办学历程、尤其是创院以来的学科与专业发展难题,却缺乏考察。国外对于哈佛教育研究生院的研究,近年却无甚进展。鲍威尔(A. G. Powell)的专著至今仍是哈佛教育研究生院研究的典范之作,其基本框架是通过考察“教育专业”在哈佛大学的形成与演变,分析哈佛大学“寻求(基础)教育领导权(search for the educational authority)”的复杂历程与效果。

本文在历史部分受益于鲍威尔的经典研究,但与鲍威尔关注哈佛大学的“(基础)教育领导权”不同,本文是从教育学的学科及专业发展这一角度切入,旨在通过考察哈佛教育研究生院的办学情况,探讨长期制约美国教育学院学科

收稿日期:2011-10-04

作者简介:周勇,男,华东师范大学课程与教学研究所教授,博士。

本文在写作过程中,作者曾与许多学界同仁做过探讨。尤其感谢两位匿名审稿专家提出的修改建议,使本文在概念架构与结论概括方面得以改进。由于学力有限,本文仍难免会有诸多不足之处,由此产生的一切文责当由作者单独承担。

与专业发展的一大难题,即教育学院对于教育学的学科属性与专业内涵无法给出确切的界定,难以使大学内外左右教育学院发展的势力认可教育学院的学术特性与专业价值。由此,本文的基本假设是:从哈佛教育学生院的办学情况来看,美国大学教育学院的命运以及教育作为一门学科或专业的实际内涵,常常取决于院长、大学、基金会及教育领导机构的意志与力量关系状况。

一、哈佛大学的教育学“缘分”

1850 年代以来,美国中西部的印第安纳大学、威斯康辛大学、密歇根大学相继开设教育学课程。^[3]大学级别的教育研究与教师教育由此形成,教育学开始在大学、教育及公共领域争取荣耀与影响。与中西部相比,直到 1890 年代,新英格兰地区的私立学院仍不认为需要成立专门机构来培养教师,教育远未被视为大学的学科与专业。这些私立大学拥有自己的预备学校,有许多毕业生会去预备学校任教,她们相信自己培养的毕业生能为大学输送优质生源。然而 1890 年代公立中学日益增多,私立大学自身也想扩张规模;这些名牌学院不得不考虑公立中学师资改良问题,以保证扩张之后仍可获得优质生源。

1889 年,新英格兰学院及预备学校联合会(New England Association of College and Preparatory Schools)召开大会,塞耶学院(Thayer Academy)院长西沃尔(S. J. Sewall)提出,应该让哈佛培训教师。他说:“虽然我们没把教师看作专业(profession),但教师应该成为一项专业。只有交给哈佛做,才可以提高教师的声誉。”^[4]该地精英大学面向中学的“教育专业化”实验由此萌芽,哈佛则被推上了这场实验的前沿。波士顿教育局也认为,与私立大学尤其是哈佛展开合作能够提高师资与教育质量,所以积极响应西沃尔的提议。

教育学是因为哲学教授的思考兴趣而得以出现在德国大学,德国大学的教育学也不承担改革中小学教育的责任;美国精英大学发展教育学则出于自身规模扩张与保证中学生源质量的实际需要,是不得已而为之的结果。这也使得教育学在美国一开始就呈现出很强的功利性。言外之意,教育学与美国精英大学的缘分虽然形成,但后者并不把教育视为一门独立的学术,而是看做提高中学师资与教育专业水平的工具,并且不愿率先尝试发展教育学和教育专业。

哈佛校长艾略特同样不愿尝试,他无法想象教育成为哈佛的专业之一。况且即使艾略特不发展专业的教育学,他也有另外一条途径来“干涉”公立中学的教育质量,这便是直接通过招生改革,迫使公立中学严格按照哈佛的课程与学术标准进行教学。^[5]总之,虽然在时局及舆论的撮合下,教育学与教育专业被带到了哈佛的面前,但哈佛校长艾略特却在 1889 年的会议上拒绝了这种撮合。

然而私人交情在会后起到了回旋作用。“西沃尔及波士顿教育局长西弗(Seaver)皆是艾略特的朋友,艾略特很难回绝他们”,最终艾略特“答应给愿意到高中任教的人提供专业训练”。^[6]1890 年,艾略特任命哲学系教授罗伊斯(Royce)牵头制定发展教育专业的计划。罗伊斯顺着艾略特的立场,认为教育

就是传授学科知识,进而设计了八门教育课程,其基本内容是中学教师应该掌握的“学科知识”,比如历史教育课程即是训练“师范生”研究历史教科书、制作历史年表、分析人物传记,然后探讨怎么把这些历史知识教给学生。^[7]罗伊斯认为还应研究教学法,教育学与教育专业以一门课的形式出现在哈佛,课程名叫“教学艺术”(The Art of Teaching),哲学系同意将它纳入门下,哈佛与教育学之间被外界撮合而成的缘分由此“合法化”了。

二、哈佛教育研究生院早期的学科与专业成长

很明显,虽然教育学以“教学艺术”的名义落户于哈佛,却看不到什么有利的成长希望——只设讲师职位,连学分也没有。那谁会来哈佛教“教学艺术”? 1879年密歇根大学率先设立“教学艺术教授”。哈佛决定培训教师时,美国大学新增了五六位“教学艺术教授”,任教于约翰·霍普金斯、康奈尔、威斯康辛等大学。^[8]这些“教学艺术教授”便是美国教育学界最初的核心力量,但这些人不愿放下教授职位,来哈佛教一门连学分都没有的课。无意发展教育学的艾略特同样也不会去挖他们。艾略特只需找个能按自己的意思把事情做好的人就行了,最终他看中了科罗拉多师范学校的“教育学教授”哈努斯(P. H. Hanus)。

哈努斯到科罗拉多师范学校担任“教育学教授”是在1890年。没多久他就想辞职重回丹佛高中做校长,因为他并无兴趣发展教育学,更愿以实践的方式干一番事业。艾略特需要的正是哈努斯这类无意发展教育学、更喜欢教育实践的人。哈努斯也很高兴能到哈佛开始新的“教育冒险”。艾略特立即安排哈努斯承担五项事务,包括“讲授教学艺术、教育史,检查、指导哈佛生源学校的办学工作,哈佛暑期教师培训班的授课及一些服务工作,出席新英格兰及外地教师团体与协会举办的各种会议,哈佛文理学院‘师范部’的代理人”。^[9]

可见,艾略特找哈努斯的确不是为了发展教育学,而主要是为了让他打理哈佛与中学打交道的事务。1891年,哈努斯正式开始其在哈佛的“教育冒险”,他获得密西根大学理学学士后,一直在从事教学实践与管理工作,艾略特交代的事务他都可以做得很好,并在新英格兰教育界建立了广泛联系。没有受过专业教育学训练的哈努斯因此决定要在哈佛追求学术与专业成就,而不只是干杂活。1901年,哈努斯在哈佛获得了发展教育学和教育专业必需的终身教职。又过五年,拥有博士学位授予权的教育系也成立了。哈努斯奋斗十五载,终于可以在哈佛发展专业的教育学研究与教师教育。

踌躇满志的哈努斯决定推翻此前以“教学法”为本的专业模式,改以教育史、教育哲学、教育心理学为本,发展“通识”性的教育专业,培养具备“教育通识”的优秀高中教师和教育领导。遗憾的是,校长艾略特不支持哈努斯的计划,他仍不愿承认教育是哈佛必须发展的一门学科与专业。哈努斯无奈启动“社会化”的专业重构计划,以寻求地方职业教育团体的支持,但是努力十年所获依然甚微。1912年,哥伦比亚大学师范学院的经费达到156750元,芝大教育系是

30516 元,哈佛教育系只有 10250 美元^[10],正式教师也只有 2 位,即哈努斯与霍尔姆斯(Holmes)。以这种规模,无论谁需要的专业知识,哈努斯都没办法生产出来,更无希望和哥伦比亚、芝加哥等大学争夺教育学与教育专业的领先地位。

1912 年,哈努斯决定退休,继任者是霍尔姆斯。霍尔姆斯认为,要想发展必须扩大招生,因此需要创办教育研究生院。他和哈努斯四处努力,终于在 1919 年使年度经费由 3.6 万提高到了 10 万。第二年,教育研究生院正式成立。霍尔姆斯希望多招文理学院毕业生,以提高教育研究生院在哈佛的地位与影响,但只招到 4 名。霍尔姆斯只好转向看中哈佛牌子的在职教师,这一招收效显著。三年后,注册研究生达到 340 名,收入一下增加 75000 元。不过专业知识生产模式也因此必须调整,尽管霍尔姆斯私下认为,最理想的教师教育是以教育史、教育哲学、教育社会学等教育专业知识来培养教师的“专业意识”,但在任教师需要的却是“技术性或可操作的知识”。^[11]

极力主张“学术化”的贾德因此离开,转投学术氛围最好的芝加哥大学教育系。哈佛教育研究生院的学术水平连在教育学界都显得落后。然而霍尔姆斯也没办法,招不到文理学院的毕业生,何谈发展“学术化”的专业、培养“专业意识”优秀的教师。还好哈佛教育研究生院在教师心目中的地位上去了,影响仅次于哥伦比亚和芝加哥大学。^[12]对霍尔姆斯来说,这当中的矛盾在于:在职教师重视哈佛的牌子,拿到学位可以晋升,却不欣赏“学术化”的教育学;而霍尔姆斯看中的文理学院毕业生受文理教授的影响,又不承认教育史、教育哲学及教育社会学是“学术”。

霍尔姆斯很清楚,靠“技术化”的教育专业知识来满足在职教师的需要,虽可以解决学院的经济危机,却不能带来真正的学科与专业荣耀,所以日子稍好之际,霍尔姆斯便决定再次将招生重点转向文理学院本科毕业生,以学术质量高的教育学来培养新一代“教育家”,让他们改造当时专业意识不佳的美国教师队伍,确立学院的卓越声誉与影响。然而对于霍尔姆斯的理想,教育研究生院内外的反应均十分冷淡。1931 年,霍尔姆斯发现自己“陷入四面楚歌的绝望境地”,因而不尝试“学术化”改革,只将精力放在“出口”控制上,实施严格的课程及毕业考试,认为这样也可以培养出“专业意识”优秀的“教育家”。但这一措施同样遭到反对,教育研究生院的教授们认为自己的教学自由受到破坏,教学将变成以考试为本。^[13]

不久经济危机爆发,使命不定、人心涣散的哈佛教育研究生院随时可能瓦解。学院健将斯波尔丁(Spaulding)公开批评院长弄不到钱,又没能赢得校长柯南特(Conant)的支持,无力提升学院声誉与影响。眼看掌院二十几年也没干成什么事情,霍尔姆斯于 1939 年主动请辞,将学院命运交由校长处理。柯南特没有取消教育研究生院的意思,他虽是化学家,缺乏对教育学的认同,但很重视教育,他担心如果公立学校不能实现机会均等,美国社会将崩溃。柯南特提出应以“社会科学”来研究美国学校,使教育可以促进“社会流动”。他任命斯波尔丁为院长,哈佛教育研究生院由此在学科发展上进入“社会科学化”阶段。

三、哈佛教育研究生院的繁荣、动荡与迷惘

斯波尔丁上任不久便因美国卷入二战被调往华盛顿,二战结束后他又辞去了院长。柯南特选来选去,看中了哈佛助理教务长凯珀尔(F. Keppel)。虽然凯珀尔只有31岁,但他二战前就在教务处效力,在哈佛有非常好的人缘,加上精英家庭及教育背景,准备攻读社会学博士,堪称能整合各方力量、落实“社会科学化”计划的最佳人选。凯珀尔很清楚,柯南特想把教育学院建成跨学科的教育研究机构,认为以前试图培养优秀教师的方向错了,应该把重心转向研究社会结构对于学校与学生的影响,如果不去认识、改造社会结构,无论培养多么优秀的教师都无济于事。

凯珀尔1948年上任后,按照柯南特的意思实施新政,包括招募一流的社会学家,改组学院机构建制,实施学术自由制度,尽量不招学术功底不好的学生,取消“职业取向”的硕士课程,全力培养教育学博士。这些政策都是为了把哈佛教育研究生院改造成“远离教学实践的研究机构”,即使培养学生,也不是像过去那样培养擅长“教学法”或“专业意识”优秀的教师,而是以“社会科学”化的教育研究培养“教育学者”(Fellows in Education)。凯珀尔很快就把最著名的社会心理学家西尔斯(R. Sears)及其跨学科的教育研究小组挖到了哈佛。西尔斯及几位人类学家、历史学家的到来,大大提高了凯珀尔的院长声望,使校方更相信他有能力彻底改造教育学院。

改革面临的另一大问题无疑是筹措经费。幸运的是,柯南特很支持凯珀尔,和他一起从多家基金会募得不少经费,但远不够支撑学院长期致力于“社会科学”化的教育研究,凯珀尔只好重新考虑被柯南特及自己否定的教师教育。依靠自己的精英背景与广泛关系,他成功推出了针对教师及教育管理人员的数项专业教育计划。1950年代末,这一计划的招生数量达到了750名,每年学费收入有30万。1959年,凯珀尔又从福特基金会筹得250万美元,用于开展新的教育博士项目。学院至少在八年内不用担心经费。1962年,凯珀尔被肯尼迪调往白宫,担任美国教育总长(Commissioner of Education)。新任院长是凯珀尔特意挖来的西尔斯。凯珀尔调往白宫后,继续支持西尔斯及哈佛教育研究生院的教育学“社会科学化”努力,学院因此很容易拿到联邦教育改革项目,获得巨额经费。1968年,学院收入达到800万美元,其中联邦投入为470万。^[14]

无论哈努斯还是霍尔姆斯,或许都无法想象1960年代会出现如此繁荣昌盛的发展局面,哈佛教育研究生院的声誉与影响得以显著提升,在教育界的地位一时无人能及。但正如一位亲历者所注意到的那样,繁荣表象背后其实隐藏着连凯珀尔都无法消除的危机——哈佛教育研究生院的声誉与影响并不是来自大学、社会对其学术研究的高度认可,而是来自凯珀尔依靠自己的活动能力成功推出的“非学术化”的教育专业项目。言外之意,成功不是因为学术研究和培养出了被学术界高度认可的“教育学者”,而是因为培养出了杰出的“教育改革

领袖”,其中“最值得哈佛教育研究生院骄傲的莫过于教育博士格罗斯于1962年被任命为纽约市学监”,凯珀尔也在这一年成为美国教育总长,而这两大成就都发生在教育实践领域。^[15]难道教育学院就只能在教育实践领域寻找使命与荣耀,进而将希望寄托在以“教育专业”来培养教师和教育领导上,而不可能通过发展令学术界认可的“教育学”来争取学术荣耀?

对于教育究竟是什么样的学科与专业、其使命何在,哈佛教育研究生院一直在努力给予解答,但却从未(似乎也无法)给出确切的答案——最初是以“教学艺术”为中心建构教育学与教育专业,培养优秀教师;随后变成以教育史、教育哲学、教育心理学等“通识性”的教育知识来重构教育学与教育专业,培养“教育家”;二战以来,又试图将教育学与教育专业改造为以“社会科学”来研究“社会公平”与教育的关系,培养社会学家化的“教育学者”。如此反复无常,怎么可能在学术界与教育实践领域确立稳定且良好的学术形象与专业声誉?怎能像医学或法学那样赢得广泛认可,一提起就知道这些学科与专业的内涵?

哈佛教育研究生院之所以经常陷入经费危机,正因为校方、基金会等外界影响力量不知道教育学与教育专业到底是什么,有何价值。1950年代福特教育基金会正、副主席福斯特和欧力克甚至认为,由文理学院培养教师就够了,学完四年文理科课程之后再到中小学实习一年,便可以成为教师,根本不需要接受教育学的学科训练与专业教育,因此不仅拒绝资助反而主张取消教育学院。若不是凯珀尔的精英文理学院背景和苦劝了一年,便无法从福斯特手中拿到那笔250万美元的巨额资助。^[16]凯珀尔的筹款经历充分说明,直到1950年代末,教育学院仍无法依靠自己的学科与专业知识赢得外界认同。在这种情况下,教育学院的发展往往取决于外界对教育学的理解以及院长与大学校长、基金会及教育领导的关系状况,这正是教育学院不断变换其专业发展方向的基本原因。

至于教育作为一门独立的学科,其内涵又是什么,哈佛教育研究生院更是从一开始就没有条件予以认真考虑。无论校长艾略特还是哈努斯,都因为忙于基础教育改革实务,且没有教育学基础,而把如何使教育成为大学里的独立学科这一问题搁在一边。霍尔姆斯、凯珀尔及柯南特校长虽然有意发展“学术化”的教育研究,但其思路却是把教育学看成哲学、心理学、历史学、社会学大显身手的领域,因此没法建构独立的教育学,也无法争取那些“母学科”认可教育学。可以说,哈佛出现教育研究以来的八十年里,从未拿出可以向学术界证明教育是一门独立学科的学术成果,相反,其最成功的学科发展计划乃是以哲学、历史学和社会学的方法研究教育,而不是教育学的方法来研究教育。教育学的方法究竟是什么,哈佛教育研究生院始终没有找到。

没有独到的学科功夫,在大学里的处境会很危险。1930年代,哈佛地理系曾依靠卓著的历史及人文地理学称雄地理学界,但到1951年,校方以地理系没有学科特性为由,将之扫地出门。^[17]同一年,耶鲁大学取消了教育系,亦是因为校方觉得教育学不是独立学科,只是在借用心理系、社会学系、历史系的方法,这些系也可以研究教育,所以不必设立教育系。^[18]努力向“社会科学”靠拢的教

育研究生院如何能在哈佛发展呢?这是因为校长看重教育,希望以“社会科学化”的教育研究来改良美国教育与社会;其次是因为巨大的中小学教师教育市场。凯珀尔的继任者西泽尔非常清楚这一点,所以他虽然强调目前“急缺学术能力及事业心皆一流的人才”,但其发展思路仍是“研究、改善美国教育”^[19],也绕开发展独立的教育学,哈佛教育研究生院因此随动荡的美国教育及教师需求而起伏不定。

的确,1970年代末,教师需求萎缩,哈佛教育研究生院只好暂停为教师教育服务的教育专业项目。不久联邦政府在全国中小学推行“标准化运动”,包括哈佛教育研究生院在内的几大著名教育学院都在努力赢得联邦政府的信赖,然后按联邦政府的需要,将学科及专业发展思路定为评价、改善美国基础教育的课程与教学质量。唯独芝加哥大学教育系仍在发展“社会科学化”的教育研究,不愿涉足基础教育实践领域。可怜芝大教育系因此失去外援与市场,处境日益艰难,并于1997年被校方取缔。^[20]难道美国大学的教育学院即使奋斗了一百年,也只能“灵活”地根据外界需要而不断变换学科形象与专业内涵?

芝大取消教育系的理由是,教育系的学术与专业计划“不是源于自家的学术传统和知识增长需要,而是随着政府、基金组织的意志打转,不符合芝大的学术传统”^[21]。这种理由没有考虑教育学院为培养教师和改革基础教育做出的贡献。然而只要教育学院与其他独立且势力强大的文理院系一起栖身于大学,仍得对自家的学科属性做出界定,然后以卓越的学术成就建构并捍卫教育学的独立学科地位与荣耀。但事实上,正如哈佛教育研究生院的发展历程所显示的,在各种外界意志与力量的冲击下,哈佛教育研究生院既没有建构出彰显学科属性的学术成就,也无法形成足够强大的学术势力——不仅可以驾驭大学文理学院、基金会及政府教育领导的影响力,而且能按自己的学科意志引领教育实践领域(教师与中小学)。奋斗了近一个世纪,教育学院始终没能从各方力量中突围,进而把教育当做独立的学科与专业来建设。而几十年来一直坚守“学术化”道路的芝大教育系倒是显得非常独立(还与芝加哥市政府争夺芝加哥公立教育改革的领导权),但也只是把教育学变成了“社会科学”的“二级学科”或研究领域,并最终落入被芝大社会科学院扫地出门的悲剧结局。^[22]

可以说,和哈佛教育研究生院一样,芝大教育系的努力也没有回答好以下问题:教育学到底是什么?在力量关系复杂的大学学术、政治与教育变革中,教育学院到底该确立什么样的学科与专业发展道路?虽然哈佛教育研究生院和芝大教育系都没有回答好这一学科与专业发展的基本问题,但谁也无法否认,经过哈佛教育研究生院、芝大教育系及其他美国大学的教育学术机构的百年努力,教育学早已由当初只是大学里的一门课程和一个席位,发展成了内部规模十分庞大的教育学专业知识生产体系和外界各方力量都不能忽视的学术势力。这一学科与专业发展成就透露出,虽然教育学院直到现在也未解决(或许也无法解决)好教育学的学科属性问题,但只要教育学院在不断完善内部专业知识生产的同时,还能携起手来在大学学术界、基础教育界乃至社会积累更强大的

学术势力,教育学院便可以持续推进 19 世纪末以来的教育学学科与专业发展进程,进而争取更好的学科学术认同与专业影响力。

参考文献

- [1] 毛澹然. 美国哈佛大学教育研究生院和格林菲尔德社区学院师资管理比较研究[J]. 教育发展研究, 1986, (2): 105-108.
- [2] 程介明. 哈佛教育研究院的个性化教学[J]. 世界教育信息, 2003, (5): 31-32.
郗海霞. 哈佛大学 HGSE 的教师教育项目: 课程、理念及启示[J]. 比较教育研究, 2003, (7): 79-85.
任友群等. 为了理解的教与学——哈佛教育研究生院 WIDE World 项目研究[J]. 教师教育研究, 2008, (1): 74-98.
- [3] Whitney, A. (1931). *Training of Teachers at University of Michigan, 1879-1929*. Ann Arbor: George Wahr, 8.
- [4][6] Buck, P. ed. (1965). *Social Science at Harvard, 1860-1920*. Cambridge: Harvard University Press, 225.
- [5] Vanoverbeke, M. A. (2008). *The Standardization of American Schooling, Linking Secondary and Higher Education, 1870-1910*. New York: Palgrave Macmillan, 115-142.
- [7] Harvard College. (1891). *Harvard College Reports, 1890-1891*. Cambridge: Harvard Univ., 12.
- [8] Payne, W. H. (1886). *Contributions to the Science of Education*. New York: Harper, 337.
- [9] Hanus, P. H. (1937). *Adventuring in Education*. Cambridge: Harvard University Press, 108.
- [10] Ruckmich, C. A. (1912). The History and Status of Psychology in the United States. *American Journal of Psychology*, 23(10): 528.
- [11] Powell, A. G. (1980). *The Uncertain Profession: Harvard and the search for Educational Authority*. Cambridge: Harvard University Press, 144-145.
- [12] Hughes, R. M. (1925). *A Study of the Graduate School of America*. Oxford: Ohio, 16.
- [13][14][15][16] Powell, A. G. (1980). *The Uncertain Profession: Harvard and the search for Educational Authority*. Cambridge: Harvard University Press, 149-150, 274, 271.
- [17] Smith, N. (1952). Academic War over the Field of Geography: The Elimination of Geography at Harvard. *Annals of the Association of American Geographers*. 77(2): 155.
- [18] Brubacher, J. S. et al. (1960). *The Department of Education at Yale University*. New Haven: Yale University, 38-52.
- [19] Harvard Committee. (1966). *The Graduate Study of Education*. Cambridge: Harvard University Press, v-vi.
- [20] Bronner, E. (1997). End of Chicago's Education School Stirs Debate. *New York Times*, Sept., 17, A. 27.
- [21] University of Chicago. (1996). *The University of Chicago Magazine*. 89(1-2): 10.
- [22] 周勇. 芝加哥大学教育系的悲剧命运[J]. 读书, 2010, (3): 80-89.

(责任编辑 李春萍)

tion, Qian criticized the increased interference and control of the modern Chinese government to its education. He was to appeal for a freedom of education, and it meant an independent and self-controlled role of education. A rising demand for an independence of education is becoming increasingly popular among modern Chinese scholars who were educated overseas. Therefore such demand seems a result of the current of western thoughts. However, Qian's studies indicated a Chinese tradition of independent education. At last, Qian concluded both western and Chinese traditional origins of the independence of education.

The Unstable Discipline and Profession: A Century Dilemma of Harvard School of Education

ZHOU Yong

Page 179

The essential problem of School of Education is to define its unique quality of education discipline and profession. Harvard School of Education had struggled for this problem since her birth. Because of lacking enough power to surpass the strong educational will of university, of funding organization, and of other institutions, Harvard educational school has to unceasingly change her definition of education discipline and profession to get support from those more powerful institutions. This compromise helps the school survive at the expense of establishing academic and professional identity in front of the outside world.