

留学生与近代中国教育史学科的发展

郑刚 刘金生

(华中师范大学教育学院,湖北武汉 430079)

[关键词] 留学生;中国教育史;学科建设

[摘要] 留学生群体是近代中国教育史学科的开创者和教育史学术研究的奠基人。在理论层面,他们着重对学科基本范畴进行厘定,努力构建中国教育史研究的新范式。一方面,受留学经历的影响,他们的学科意识明显增强,更多地关注基本理论问题的探讨。通过对学科概念及研究对象的探析,夯实了中国教育史学科的理论基础。另一方面,他们还形成了较为丰富的教育史观,尤其是实证主义教育史观和相对主义教育史观的提出,为探究中国教育发展的阶段性、规律性,提供了新视角和新思路。在实践层面,他们躬耕教坛,着力完善“中国教育史”课程体系,丰富课程内容,培养研究人才,为学科发展提供新生力量。总之,从事中国教育史研究的留学生群体,立足中外文化交流与碰撞,追赶时代潮流去把握中国教育史研究的趋向,推动了近代中国教育史学科的创建和发展。

[中图分类号] K265.62 [文献标识码] A [文章编号] 2095-5170(2015)02-0017-06

“在中国现代学科的构建当中,日益突起的留学生新知识群体发挥了核心作用。”^[1]留学生群体一方面大力译介西书,引入和宣讲西方教育学说、教育理论,另一方面则身体力行,编纂著作、授徒立说,全力构建中国的教育学科体系。中国教育史学科从零星理论、观点的引进到学科体系的成型,无不凝聚着留学生这一特殊群体的辛勤成果。

他们是学科建设的开创者和学术研究的奠基人,对近代中国教育史学科的创建起到了至为关键的作用。

一、研究中国教育史留学生群体的形成

根据相关资料,将近代研究中国教育史的留学生基本情况整理如下:

表1:近代研究中国教育史留学生群体基本信息一览表

姓名	籍贯	留学经历	代表作
郭秉文	江苏江浦	1908年赴美留学,获哥伦比亚大学博士学位	《中国教育制度史》
陈宝泉	天津	1903年赴日本弘文学院留学	《中国近代学制变迁史》
王凤喈	湖南湘潭	1930年赴美国芝加哥大学,获博士学位	《中国教育史大纲》、《西洋教育史纲要》
范寿康	浙江上虞	1913年留学日本东京帝国大学,获硕士学位	《教育史》
蒋梦麟	浙江余姚	留学哥伦比亚大学,获博士学位	《中国教育原理》
余家菊	湖北武汉	1921年入伦敦大学,后转入爱丁堡大学	《中国教育史要》
姜琦	浙江永嘉	先入日本明治大学,后转入哥伦比亚大学	《教育史》
陈东原	安徽合肥	留学美国,获哥伦比亚大学硕士学位	《中国教育史》、《中国古代教育》
孟宪承	江苏武进	留学华盛顿大学,获硕士学位,后赴伦敦大学	《教育通史》、《新中华教育史》
罗廷光	江西吉安	先后入斯坦福大学、哥伦比亚大学,获硕士学位	《教育之历史的研究》

资料来源:编纂出版委员会编《中国教育大系·历代教育人物志》,湖北教育出版社,1994年7月第1版;北京图书馆编《民国时期总书目(1911—1949)教育·体育》,书目文献出版社,1995年5月第1版

[收稿日期] 2014-10-22

[基金项目] 本文系教育部人文社会科学研究青年基金项目“史学转型进程中的‘中国教育史’学科研究”(项目编号:10YJC880165)阶段性成果。

[作者简介] 郑刚,男,湖北武汉人,华中师范大学教育学院副教授,博士;刘金生,男,河南信阳人,华中师范大学教育学院助理研究员。

通过对上表的分析,研究中国教育史的留学生群体呈现出如下特点:

1. 学科背景多元化。作为一门跨学科研究领域,教育史研究需要具有多学科知识背景的研究群体。近代从事中国教育史研究的留学生,除了学习教育学专业外,还广泛涉足史学、政治学等社会科学领域。例如,姜琦是政治学学士,孟宪承对史学颇有造诣。多元化的学科背景,使他们视野开阔、思维敏锐,富于朝气和进取精神。扎实的教育理论素养,系统完整的学科知识体系,加之他们对世情、国情的深刻洞悉,使他们能敏锐地把握教育史学科的发展趋向。

2. 以留美生为主。抗战前“留美学生在教育界作为一个新型的知识分子群体已经形成,并取代留日学生开始在教育界居于主角地位”^[2]。在从事中国教育史研究的留学生中,接近半数有着在哥伦比亚大学学习的经历。20世纪上半叶,哥伦比亚大学师范学院是美国乃至世界教育学科发展的中心,教育史研究也一直居于领先地位。归国后的留学生充分利用在该校所积累的学术资源,紧跟学科发展前沿,及时掌握研究最新动态,使我国教育史研究站在较高的起点上。

3. 学历层次高、学术成果多、研究能力强。从事中国教育史研究的留学生大多出生于清末民初,是中国教育向新式教育转变的亲历者,且大多数在国内知名高校接受了高等教育。通过各类选拔,他们远赴海外获取新知,少则二三年、多则六七载,学在名校,师从名家,受过专门系统的学术训练,且多获得硕士、博士学位。他们所取得的研究成果,无论是从深度还是从广度上来看,与当时国外的同类著作相比都毫不逊色。研究能力强是他们最显著的特征,这为提升研究队伍整体素质和学科水平奠定了坚实的基础。

二、留学生与中国教育史学科 基本理论问题的探讨

教育史科学引入中国后,学科体系亟需明确,学科功能亟待定位,留学生开始了对学科基本理论问题的最初探索。

(一) 学科基本概念的界定

在20世纪初期的几部中国教育史著作中,几乎都没有涉及到对学科基本概念的阐释。随着学科意识的增强,学者们在注重对中国教育历史进行研究的同时,开始关注学科基本概念的探讨。

范寿康指出:“倘使我们对于现今的教育事实

和教育理论想求酝酿的理解,施切实的批判,那么,我们就不可不研究教育史。”那是因为:“现今各国所行的教育,都是在过去的时代,经几多的变迁,才到今日的地步……现今教育界所行的教育学说,也都与过去的思想有脉络联贯的地方。”^[3]可见,他对“教育史”的理解,是以对“现今的教育”“理解”、“批判”的视角为着眼点,突出历史研究为现实教育改革服务的宗旨,显然范氏的教育史研究具有较强的现实意识。罗廷光用“教育之历史的研究”取代“教育史”,指出:“教育之历史的研究,并不限于教育史——教育史不过其中的一部;凡用历史法以研究教育,或即今以溯古,或准古以鉴今,追求人类文化迁嬗的迹象,寻绎历代社会制度和经济组织发达的途径,各考察其于教育思想的变迁,于近代教育制度和方法的形成,有何影响等;皆本门学者应有的事。”^[4]可见,他是从方法论的角度来理解“教育史”的,这就突破了早期仅仅局限于“教育事实”、“教育理论”的狭隘范围,注意到从“社会制度”、“经济组织”等层面来考察教育的变迁,扩大了“教育史”的学科内涵,丰富了教育史的研究内容。余家菊认为,教育史是“记述教育理论及实际之兴起与变迁之学问也。为文化史之一分科。”^[5]可见,余家菊认为教育史为人类文化史的一重要分支,是“狭义的文化史”,也就是主张从人类文明的变迁发展中去理解教育的历史。

姜琦对“教育史”的理解,是从对当时普遍流行的观点进行反思开始的。“照大部分的普通意义,以为教育史是叙述并说明教育事实及教育理论发达变迁之学问。”^[6]那么,教育史就主要包括“所谓的教育学史或教育思想史,以及教育实际史或教育制度沿革史等等”。他对这种传统的划分法提出了疑义:“这种分类是太拘泥于传统的习惯,硬要依照百科全书的分类法,将整个的全部的教育事象分割为教育理论与教育事实两部分,分途径去研究”,“殊不知任何学术理论与事实是很难划分开来的;而属于史的性质之学术,尤难将理论与事实分开说明”。所以说:“教育史既是整个的全部的教育历史,则不得不将教育理论与教育事实连为一气,系统地在两者交互变化中去追求其发达变迁之迹。”既然历史的研究不但要“知其然”,并且要“知其所以然”,那么教育史“既为一种历史,所以它不但要单叙述或说明各个教育理论与各个教育事实之学,并且是要兼用批判的方法去研究各个教育理论与各个教育事实间所起伏的因果相互关系之学”^[7]。

在学科创立过程中,留学生们都能从理论自觉的高度,来探讨“教育史”概念,并能从不同的角度来阐述自己的观点。有从“史学”的角度来理解“教育史”,有从“教育”的角度来理解“教育史”,有从研究方法论的角度来理解“教育史”,还有从教育与文化、教育与教育学等区别的视角来理解“教育史”。他们以其独到的理论视角,丰富了教育史学科的理论基石,深化了教育史研究的学术内涵,提高了中国教育史学科的学术地位,从而为学科早期创立及日后强劲发展奠定了理论根基。

(二)教育史学科功能的探讨

随着“教育科学化”运动的发展,学者们也非常重视历史研究法的独特作用,将其视为基本方法之一,以促进教育学科学化发展。姜琦接受进化史观的指导,强调事物发展的因果关系,“使研究教育学者们在教育史里面去搜求各种教育理论与各种教育事实相继而起之内部的必然关系,并可以藉此发现其产生的原因,求得其变化的因素,预测其将来的趋势,使人们能认识古今教育事象的意义、派别与价值”^[8]。也就是说,他重视发挥教育史在教育理论研究及教育实践中所特有的学科价值。罗廷光从方法论的角度来理解“教育史”,极大地扩展了教育史学科的研究范围。“大家知道过去史实之所以重要,以其对于帮助解决当前问题含有重大的意义——匪惟有助于解决当前问题而已,还可预测将来。所以教育之历史的研究决不是徒然翻古董,炒现饭,叫人昏昏欲睡的,乃含有极大之现代性,可以推陈出新,使研究的人兴致盎然而生机蓬勃的。”^[9]陈东原也是首先从方法论的角度来论证中国教育史的学科价值,指出历史的研究是科学研究方法之一,特别是“当某一事件或制度已经成为问题发生病态的时候,历史的研究是尤其切要的”^[10]。

作为教育学学科体系中的一门重要基础性学科,研究者大多还从丰富教育学理论的角度来探讨其学科价值。姜琦认为:“吾人研究教育学,欲自立一家之系统,则不可不研究教育史。”在20世纪二三十年代,教育学虽已取得了独立的学科地位,但其学理性不强,颇受人诟病。教育学“实际的方面比较能与社会之进化同时发达;而其学理的方面则大不然”,所以导致“吾人屡见教育学者之思想,非失之迂远,即过于新奇,往往有与当时风教相背驰,与潮流相抵触者也”^[11]。究其原因,因为教育学研究者对学科性质缺乏判断。“教育学为新的科学之一,非若他种物的科学之易于观

察与实验也。”所以说,采用自然科学的研究方法,并不能完全适应教育学的需要,应重视教育史研究的价值。面对教育学者视教育史为“陈腐旧套之学说”,将教育史研究“付诸等闲”的状况,姜琦一再强调:“吾人不欲研究教育学则已,苟欲研究,不可不先研究教育史而已,教育史所记载之思想事实为其研究教育学之基础。”^[12]

当借鉴美国新教育运动失败后,教育界通过反思,意识到教育改革必须从中国的实际情况出发,必须紧密联系中国的国情,而要了解国情,则必须熟悉中国的教育传统。中国教育史研究在这样的社会需求下再次受到重视。孟宪承指出,一方面,研究教育史是理解教育变迁及认识现代教育的需要。一切教育制度、学说和理论,从其最初的萌芽、产生、繁盛到最终的衰颓和消亡,无不深受当时社会环境和时代潮流的影响及制约,因此,“我们要明了教育演进的轨迹,固非研究教育史不可;便是要更透彻地认识现代教育,也有研究教育史的必要”。另一方面,教育史研究能为现今教育改革提供历史借鉴。“教育史里叙说着前人教育的经验,可以做我们现在实施教育时的参考。”^[13]余家菊对教育史研究的价值也作了简要的归纳:“(一)明了现今教育之由来;(二)了解已有的教育思想之真义而发生相当的尊重,省去无益的破坏思想与行动;(三)养成教育的批评眼光,鉴往知来,能主持教育的方策;(四)领略教育家的精神于以为职业训练之有益科目,而为师范生之所必修,正不必有志史学,然后研究之也。”^[14]姜琦也强调教育实践活动应当重视教育史的研究:“故吾人就现在教育上之纷纠纷杂的现象,苟欲为明白的理会,或就现在及将来所不可不实行之各种困难问题,而欲为正当的解决,皆有俟乎教育史上之认识。”^[15]“教育史之研究在于发挥学者之历史观念,使之避轻佻,戒新奇。举凡偏见、固执、躁进、保守等弊皆荡然铲除而尽之,并使其设一考案,立一学说,必先参酌古人之思想,推察将来之大势。总期适合于今日之时运而后已。盖教育事业系经数千年来逐渐整理而成之一大共同事业。岂容一二人之任意左右乎?”陈东原还结合当时实际状况,从解决教育所面临的困境出发,着重强调教育史研究的价值。他还对忽视教育史研究的观点提出反驳,指出“从事教育史之著述的人,没有把眼光注意到史实变化之原因与结果,没有注意到现在问题之解决与帮助。这属于编写中国教育史者底历史观念与编写方法了”,我们“不能因此便说

中国教育史之不值研究”，而忽视中国教育史的学科价值。据此他向学界呼吁：“现在急需一本完善的中国教育史出版，那是无疑的。”^[16]

三、留学生与教育史观的形成

教育史观的接受和运用，为洞悉和阐释中国教育历史，探究教育发展的阶段性和规律性，奠定了全新的学术视野，是学科创立的重要标志之一。

(一) 实证主义教育史观

实证主义史学强调，历史的科学性在于阐明人类社会发展的规律。兴盛于 19 世纪的实证主义史学在中国教育史研究领域影响甚大，陈东原堪为代表人物之一。在北京大学教育系求学之际，陈东原就对已出版的数十种中国教育史著作表示不满，指出当前的著作“通常都由于未能把教育的动态和社会的因变联贯起来，遂不能使读者抓着教育问题的核心，而亦没有方法使读者了解教育的出路”^[17]。于是，他以实证主义史观为指导，努力探寻历史上的教育“究竟怎样”发生的。受胡适影响，陈东原研究中国教育史时，在材料运用方面有极大的拓展。一方面，史料的引用范围极为广泛。在其著作中，不仅包括正史、政书、经书等为人熟知和常引的材料，而且还大量引用常被人们所忽视的笔记小说、稗书野史、简牍文书、札记自传等史料。以私塾研究为例，其引用的史料就包括，《流沙附简》及其他简牍遗文，邵伯温《邵氏闻见录》、王明清《玉照新志》、叶梦得《避暑录话》等笔记数十种，《儒林外史》、《醒世姻缘》、《聊斋志异》、《官场现形记》等小说的相关内容，王应麟《困学纪闻》和顾炎武《日知录》等类书、札记，还有陆游诗、元稹《长庆集》以及蒙学书籍等。如此广范围地引用各类史料，展现在读者面前的是我国古代私塾教育发展的真切图景。另一方面，为了详实地说明教育情况，陈东原通常是大段、整篇地运用原始材料，力图真实地再现当时教育的原貌。如在说明嵇康“越名教而任自然”的教育思想时，他整篇地引用其《难自然好学论》；在说明科举考试考场情形及士人心态时，他大段引用《儒林外史》、《官场现形记》等小说的经典场面。他还引用胡适的《四十自述》的相关内容，来说明私塾的学习生活。通过这些材料的运用，详细地论述和具体生动地再现了当时教育发展的状况，增强了中国教育史著作的可读性和感染力。

(二) 相对主义教育史观

相对主义史学强调，历史研究不能仅仅以满

足“求真”的目的，而应根据实际的需要加以思考、选择、理解，着重对历史事实的分析和批判，以达其“致用”的目的。姜琦是深受相对主义教育史观影响的重要代表。首先，姜琦主张以批判分析的眼光进行教育史研究。教育史“不但是‘实事求是’之学，并且是在‘实事’之中求其所以‘是’之学”。教育史研究应以“现在问题”为研究者的一个“根本假定”或出发点。如果不以“现在问题”为着眼点，那么研究仅仅是一堆史料的汇集，毫无任何价值可言。在确立以批判分析的方法研究教育史后，他指出实证主义研究方法是只“知其然”，这只是历史研究的一步，而“批判”的精神是要“知其所以然”，这才是历史研究所要达到的真正目的。其次，姜琦重视以“三民主义”为指导进行教育史研究。他认为，若从“现在问题”出发，以“分析批判”的精神进行教育史研究，就必须要以理论作指导。在研究教育史以前，必须基于社会的立场，确立一个根本假定。“由那许多根本假定或根本主义中择一最深远的根本假定或最普遍的根本主义，以作研究教育史之出发点。”^[18]其实，他所强调的教育史“出发点”就是要遵守三民主义。因为就教育而论，“它自太古以来，最早就与民族、政治、经济三者有一种不可解的关系”。因此，要研究教育史就应该站在三民主义的立场上，分析古今中外各国的政治、经济、社会等方面的演变规律，研究其教育理论与制度的产生和变革，进而预测未来教育的发展趋向。最后，姜琦倡导发挥研究的多方功用。“以史为镜，可以知兴替”，教育史反映了社会的发展变化过程。在姜琦看来，教育史研究还当有如下功用：还原各国社会、政治、经济的发达变迁历程，再现教育理论、学说及教育事实的缘起、变化与趋势，使人明晰以往的教育事业的具体开展；归纳出世界各国“教育事象”中的“普遍妥当性与必然性”，总结人类教育发展的共同规律；为教育的发展提供必要的理论依据，推动教育事业为建设理想的社会而服务，即“去树立一种三民主义教育之法，以作建设今后三民主义社会之准据”^[19]。

四、留学生与近代中国教育史研究人才的培养

除学科理论构建外，留学生们通过完善中国教育史课程体系、充实教学内容，培养研究后备力量，促进中国教育史学科持续发展。

(一) 中国教育史师资队伍的形成

受过学科专业训练的归国留学生,理所当然地成为各类学校“中国教育史”课程教学的主力军。陈宝泉在1923年前后受北京师范大学之邀,担任“中国近代学制”课程的讲授任务。他根据其讲义,结合自己多年的教育行政管理经验,“三易其稿”,编撰成我国近代第一部较全面论述学制变迁的专著——《中国近代学制变迁史》。王凤喈在北京高等师范学校求学期间,就萌生了编撰中国教育史的志愿。毕业后,他在湖南省第一师范学校主讲教育史,为其编撰《中国教育史大纲》提供了较好的平台。蒋梦麟的博士论文选题为《中国教育原理之研究》,其中有相当内容就涉及到教育史的研究。有学者评价指出:“在中国教育史上,该文最早运用西方学理考察、分析中国历代教育原则,强调个人权利的重要性和个性发展的积极性。”^[20]就职北大之际,他极力促成教育学系,并亲自讲授“教育学史”课程,使北大成为国内综合性大学较早成立教育学系的高校之一。徐则陵留美归国后,受聘任南京高等师范学校教授兼教科科主任,讲授中国教育史课程。余家菊留英归国后,先受聘任武昌高等师范学校教育哲学系主任,也担任教育史课程教学任务,后受北京高等师范学校教育系主任邱椿邀请,在该校主讲教育史课程。陈科美从美国哥伦比亚大学毕业归国后,历任北京大学教育系教授、暨南大学教育学院代院长,亦主讲过中国教育史。

(二) 中国教育史课程的设置

传统“师徒授受”的培养模式,使人们很少从“史学”的角度关注教育的发展。即使在中国教育史学科的萌芽阶段,无论是师范教育体系,还是普通教育的历史学科,都不存在独立设置的“中国教育史”课程。中国教育史只是师范院校普遍设置“教育史”课程的一部分内容。正如当时学者分析:“中国一般大学的教育学院,或教育学系,大都开得有个‘教育史’这个学程,可是一般讲授这个学程的先生们,大半都是抱着一两本洋装的书籍,上堂来说希腊时代的教育如何,罗马时代的教育如何,很少提到中国过去的教育如何。”^[21]随着学术的发展,这种课程设置模式越来越不适应发展现状,独立设置的趋势也越来越明显。“五四”运动前后,北京高等师范学校和南京高等师范学校先后设置独立的教育系科,以培养教育研究的专门人材。南京高等师范学校于1918年设立教育专修科,就开始设置“中国教育史”、“西洋教育史”、“东洋教育史”三门课程,彻底改变了清末民初时

将中国、西洋、东洋三方面的内容杂为一体的“教育史”课程设置情形。该校教育史课程的改革,同陶行知的主张密不可分。早在哥伦比亚大学留学期间,“陶行知不光专攻自己研究的基础课程教育行政学,而且还申请研习了比较教育、教育史、教育哲学、教育社会学、伦理学以及财政学等课程”^[22]。回国后,他任教务主任,主持全校教学改革。在1919年9月的一次教务会议上,学校决定在全校各本科三年级每周增加两课时的教育史,在教育专修科二年级开设“中国教育史”课程。至此,独立设置的“中国教育史”课程就正式出现在教育体系中。除了师范院校外,在一些综合性大学的教育学系中,也普遍开设了“中国教育史”课程。复旦大学在1920年开始设置教育学类课程,其最早的教育史类课程是汤寿松主讲的“教育史简编”。1929年,根据教育部大学规程,该校进行了系科改组,在文学院中正式设立教育学系,“中国教育史”列入教育学专业的必修课。

如果说师范院校或教育学系开设的“中国教育史”课程体现的是学科功能的话,那么在众多高校历史系中开设“中国教育史”课程,则进一步说明了其学科性质。随着“专门史”意识的提升,将各类“专门史”纳入历史学系课程设置,成为培养历史研究各类专门人才的重要途径。20世纪二三十年代,许多建制较完备、规模较大的高校历史系,都将“中国教育史”课程作为一门专史而开设,或者要求历史系的学生通过选科制的方式学习。北京大学、中央大学、辅仁大学、金陵大学等都将“中国教育史”纳入课程计划中,以期培养的人才在知识结构方面达到新标准。在历史系中将“中国教育史”作为“专门史”的重要组成部分,是中国教育史学科地位提升的重要表征。这样使得受过系统历史专业训练的学者有接受教育史知识的可能性,体现出与教育学专业的学者所不同的知识结构和治学方式,从而对中国教育史学科的发展产生了深远影响。

综上所述,在中国教育史学科的创立过程中,留学生群体发挥着重要作用。他们不仅有着深厚的传统文史根底,而且还系统地接受了西方学术及研究方法的熏陶。他们极力摆脱对日本及欧美教育史研究范式的简单模仿,努力探寻出一条具有中国特色的教育史研究及发展路径。经过数十年的不懈探索,他们相继出版了一批丰富的学术著作,奠定了学科的理论基础。他们躬耕教坛,培养了大批英才,为学科储备人才。简言之,留学生

群体立足中外文化交融与碰撞,着眼时代潮流去把握教育史的研究趋向,为中国教育史学科的创

建和发展作出了极其重要的贡献。

[参 考 文 献]

- [1]李喜所:《留学生与中国现代学科群的构建》,《河北学刊》,2003年第6期。
- [2]谢长法:《借鉴与融合——留美学生抗战前教育活动研究》,河北教育出版社,2001年版,第59页。
- [3]范寿康:《教育史》,商务印书馆,1923年版,第1页。
- [4][9]罗廷光:《教育之历史的研究》,《中华教育界》,1932年第9卷第9期。
- [5][14]王克仁等:《中国教育辞典》,中华书局,1928年版,第647页。
- [6][7][8][18][19]姜琦:《教育史》,商务印书馆,1932年版,第1、2、6、4、17页。
- [10]陈东原:《中国教育之历史研究的重要》,《东方杂志》,1932年第29卷第6期。
- [11]姜琦:《西洋教育史大纲》,商务印书馆,1928年版,第7页。
- [12][15]姜琦:《教育史原论》,《学艺》,1918年第4期。
- [13]孟宪承:《新中华教育史》,中华书局,1932年版,第3页。
- [16][17]陈东原:《中国教育史·自序》,商务印书馆,1936年版,第2页。
- [20]孙善根:《走出象牙塔——蒋梦麟》,杭州出版社,2004年版,第38页。
- [21]蒋成堃:《王凤喈著中国教育史大纲》,《图书评论》,1934年第2卷第5期。
- [22]余子侠:《山乡社会走出的人民教育家——陶行知》,湖北教育出版社,1999年版,第72页。

Overseas Students and the Development of the History of Chinese Education Discipline in Modern China

ZHENG Gang LIU Jin-sheng

(School of Education, Central China Normal University, WuHan 430079, China)

Key Words: overseas students; the history of Chinese education; the establishment of the discipline

Abstract: The group of the overseas students was not only the pioneer, but also the founder in the history of Chinese education. This group has some characteristics, such as: multicultural background, the high level of education, academic achievements and research ability. In theory, they analyzed the basic category of the subject and tried to build the research paradigm of the Chinese history of education. On the one hand, their subject awareness was being increased and has more attention to the basic theoretical problems. They tried to lay a solid foundation on the discipline, through analyzing the discipline concept and the study object. On the other hand, they formed relatively rich historical view of education, which has provided new perspective and ideas for researching the regularity of Chinese education. In practice, they focused on improving and enriching the curriculum system of "History of the Chinese education". They cultivated some talents, who provided the new power for the development of the discipline. In short, the overseas students who engaged in the research of the history of Chinese education, based on the Sino-foreign cultural exchange, grasped the trend of the research and promoted the creation and development of the history of Chinese education disciplines.

[责任编辑:周 棉]