

中国古代教育思想的再考察

——以体用范畴为中心

孙 杰

摘要：体用范畴是处理中国文化与世界文化关系的中国方式。在将“传统”视为“他的时代”，程朱依据“体用一源”的理体学说，构建了以“四书”为中心的古典文本体系，不仅完成了儒学的复兴，而且开创了儒学发展的新阶段。在以“西学”为标准的“过渡时代”，“中体西用”说在客观上起到了确定中学与西学的内在顺序，确立国人立学宗旨的作用。近代学者在理论层面明晰中学、西学各有其道后，教育领域的“道出于二”却反转成为“道出于西”。新时代“马魂、中体、西用”论中的“中学”，是具有主体性之“体”的“中学”，是突出民族文化的主体性的“中学”。中国古代教育思想的现代转换，需要从“性—道—教”基本问题出发，系统梳理和总结古代教育思想的发生与演变，转化与发展，并从中提炼出带有中华优秀传统文化基因的教育学标识性概念，最终构建出具有新时代特征和中国特色的“我们的教育新时代”。

关键词：古代教育思想；体用范畴；“他的时代”；“过渡时代”；“我们的教育新时代”

中图分类号：G512 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-6660(2026)01-0030-14

本文对于中国古代教育思想的再考察受益于《重访传统——从傅斯年的反思说起》一文的启发。作者在文中指出：“当人们开始思考和言说‘传统’之时，其实已经将自己定位在一个新的时代（如当代、现代或近代），而把过去界定为与‘我们的时代’不一样的‘古代’。从清末到今天，很多人心目中的西方，并非今日学人所说的抽象‘他者’，而是意图模仿以成为理想‘我们’的具体对象。与此相对应，在不少近代读书人的心目中，‘传统’才是一个已逝的‘他者’，需要冷静而理性地‘观察’。包括被视为‘保守’的梁漱溟在内，一些人便曾把传统视为‘非我’的客体来理性看待。钱锺书后来说，‘假使一个古代思想家值得我们研究，我们应当尊敬他为他的时代的先驱者，而不宜奚落他为我们的时代的落伍者’。这样一种试图彰显公允的表述，最能揭示相对于‘我们的时代’那个‘他的时代’表现出的‘他者’意味。”^①在（文中谈到的）“从清末到今天”的历史时段及其语境中，“西学”这一地域文化上

基金项目：教育部2025年度哲学社会科学研究重大专项“中国传统教育思想的历史演变与现代性转化研究”（2025JZD2060）。

作者简介：孙杰，山西大学教育科学学院教授，教育学博士（太原 030006）。

^① 罗志田：《重访传统——从傅斯年的反思说起》，《读书》2025年第4期。

的“他者”，在被理想化为“我们”的同时，原本作为“理想”的（我们的）“传统”却被视作“他者”。故此，作者文中“我们的时代”（即过渡时代）就是一个以“西学”为标准的时代，一个与（我们的）“传统”渐行渐远的时代。

本文选择以体用范畴为中心来重新考察中国古代教育思想，出于三个方面的原因：一是在以“西学”为标准的“过渡时代”，西方近代教育话语成为诠释中国古代传统教育乃至构建中国近代教育话语的唯一标准，从而使中国近代学者逐渐失去了教育领域的话语权；二是将我们的传统当作“他的时代”，人为地割裂了传统教育与近代教育之间的关系，从而使中国近代教育成为一种“无根”的教育；三是体用范畴不仅有助于揭示中学、西学交融过程中的内在矛盾，而且有助于理解传统教育与近代教育之间的断裂与延续。我们之所以需要构建“我们的教育新时代”，恰恰是因为“中华文明的连续性，从根本上决定了中华民族必然走自己的路。如果不从源远流长的历史连续性来认识中国，就不可能理解古代中国，也不可能理解现代中国，更不可能理解未来中国”。^①换句话说，从一定意义上看，“我们的教育新时代”就是以中华优秀传统文化为主体文化的新时代。

一、“他的时代”：“道出于一”与程朱理学

作为中国哲学的特有范畴——体用范畴，“萌芽在先秦，成熟于魏晋，从魏晋玄学有无、本末之辩，到南北朝时期形神之争，逮至隋唐佛学证体、定慧、佛性诸论，到宋明理学理气、知行诸说，乃至近代以后中西学术碰撞中‘保种保教’的衡断，国人均裁之以体用。因此，体用是最能体现中国哲学运思方式的理论范畴，深刻地体现了中国人的智慧”。^②假如仅从域内外的文化交流层面来看，程朱的理体学与接着程朱讲的“中体西用”论最有代表性，然而，两种在理论上前后相继的体用学说在实践上导致了两种不同的结果：一种是儒学的复兴，另一种是儒学乃至传统教育的整体衰落。

（一）“道出于一”：“原道”之“道”

程朱的理体学说，从根本上是为了解决原始儒家在形上理论方面存在的缺陷问题。而这种学说的形成，又与两汉之际从印度传入的佛教文化直接相关。楼宇烈就曾提出“佛教促进了儒道思想更新”的论断，“佛教对儒家最主要的影响在于它促使儒家对建立和发展形上理论进行深入探讨。与佛教相比，原始儒家在理论上更注重实践原则的探讨与确立，其中虽也有一些形上学上的命题，但并没有着意去发挥。所以在形上理论方面，原始儒家甚至还不如道家”。^③佛教的传入就此打破了由中国本土文化儒、道形成的旧文化格局，促成了儒、释、道三教并立的新文化格局的形成。

仅就程朱的理体学来说，从其思想源头上又可追溯至唐代韩愈及其弟子李翱学说的影响。唐代后期儒学相比前期儒学有了一个结构性的转变，“主要地表现为由代表历史与典章制度而向注重心性学说转化，虽然这种转化在宋代理学兴起后才最终完成，但在唐代发生的变化已

^① 习近平：《在文化传承发展座谈会上的讲话》，《求是》2023年第17期。

^② 夏静著：《思想史 观念史 编年史》，凤凰出版社2023年版，第149—150页。

^③ 楼宇烈著：《中国文化十五讲》，东方出版中心2024年版，第92页。

经具有了这种明显的倾向，并开启了这种变化。”^①韩愈在《原道》一文中提出了儒家道统说，阐明了从尧舜禹到孔孟的儒学道统传承顺序，“斯吾所谓道也，非向所谓老与佛之道也。尧以是传之舜，舜以是传之禹，禹以是传之汤，汤以是传之文、武、周公。文、武、周公传之孔子，孔子传之孟轲，轲之死，不得其传焉”^②，其中所秉承之道，正是儒家的仁义之道。李翱同样信奉儒家的仁义之道，与韩愈道统传承谱系不同的是，李翱在孔子与孟子之间增加了颜回、子路、曾子、子思四人。究其原因，李翱不仅与其师韩愈一道发现了《大学》，而且在其《复性书》中尤为重视《中庸》作为儒家“性命之源”的文本地位。

昔者圣人以之传于颜子，颜子得之，拳拳不失，不远而复，“其心三月不违仁”。子曰：“回也其庶乎，屡空。”其所以未至于圣人者一息耳，非力不能也，短命而死故也。其余升堂者，盖皆传也。一气之所养，一雨之所膏，而得之者各有浅深，不必均也。子路之死也，石乞、孟廪以戈击之，断纓，子路曰：“君子死，冠不免。”结纓而死。由也，非好勇而无惧也，其心寂然不动故也。曾子之死也，曰：“吾何求焉？吾得正而毙焉，斯已矣。”此正性命之言也。子思，仲尼之孙，得其祖之道，述《中庸》四十七篇，以传于孟轲。轲曰：“我四十不动心。”轲之门人，达者公孙丑、万章之徒，盖传之矣。遭秦灭书，《中庸》之不灭者，一篇存焉，于是此道废缺。其教授者，惟节行文章章句、威仪击剑之术相师焉，性命之源，则吾弗能知其所传矣。^③

《中庸》中的性命之学，正是经颜回、子路、曾子而至子思，子思述作《中庸》而传至孟子，后又在孟子弟子间得以传承。不仅如此，李翱在《复性书》中还引用《易》《大学》《论语》《孟子》《乐记》等儒家经典文本中的思想来论证性与情、修养以成圣等学说，不仅丰富了唐代前期主要以“五经”为中心的知识体系，而且为宋代“四书”学新经典文本体系的形成奠定了基础。傅斯年就此而评价道：“儒家书中，谈此虚高者（按：指性命问题），仅有《孟子》《易·系》及戴记之《乐记》《中庸》《大学》三篇，于是将此数书提出，合同其说，以与二氏相角，此《复性书》之所由作也。戴记此三篇，在李氏前皆不为人注意，自李氏提出，宋儒遂奉为宝书。即此一端论之，李氏在儒学史上之重要已可概见。”^④

李翱在对待佛、道的态度上也有别于韩愈。韩愈在《原道》中提出“不塞不流，不止不行。人其人，火其书，庐其居”^⑤，这是一条以彻底排除佛、道来实现儒学复兴的道路，从实际情况来看这在当时是行不通的。李翱在《复性书》中表达了一种与此不同的对待佛、道的态度：

道之极于剥也必复，吾岂复之时耶？吾自六岁读书，但为词句之学。志于道者四年矣，与人言之，未尝有是我者也。南观涛江入于越，而吴郡陆倕存焉，与之言之。陆倕曰：“子之言，尼父之心也。东方如有圣人焉，不出乎此也，南方如有圣人焉，亦不出乎此也。惟子行之不息而已矣。”呜呼！性命之书虽存，学者莫能明，是故皆入于庄、列、老、释，不知者谓夫子之徒不足以穷性命之道，信之者皆是也。有问于我，我以吾之所

① 张岂之主编：《中国思想学说史·隋唐卷》，广西师范大学出版社2007年版，第235页。

②⑤〔唐〕韩愈著，马其昶校注，马茂元整理：《韩昌黎文集校注·上》，上海古籍出版社2014年版，第20、20—21页。

③〔唐〕李翱撰，郝润华、杜学林校注：《李翱文集校注·上》，中华书局2021年版，第15—16页。

④ 傅斯年著：《性命古训辨证》，上海三联书店2018年版，第246页。

知而传焉，遂书于书，以开诚明之源，而缺绝废弃不扬之道，几可以传于时，命曰《复性书》，以理其心，以传乎其人。呜呼！夫子复生，不废吾言矣。^①

相对于佛、道两家来说，儒家虽然也存有性命之书，但因学者未能阐明书中之道，所以造成儒家性命之道暂时被蒙蔽的状况。李翱作《复性书》的目的就是阐明儒家性命之道，接续孟子来延续中断已久的儒学传承。这是一条以儒家仁义之道为本，通过借鉴和吸收佛、道来复兴儒家的道路，这事实上就是宋代程朱理学的基本立场和方法。^②

综上所述，韩愈、李翱师徒为后世提供了内外交融的儒学复兴之路，即对内通过重续儒家中断已久的道统谱系来彰显儒家性命之道，并借助《大学》《中庸》等文本来阐明其理；对外吸收和借鉴佛、道两家的性命学说来补充和完善儒家性命之道，这事实上就是唐宋以来儒、释、道三教融合之路。在此需要说明的是，“宋代理学的兴起，普遍地被认为是受佛教刺激的结果，但从儒家思想家来看，他们努力的方向却是从传统儒家自身中寻找资源，他们认为可以在儒家的历史与经典中找到自己所需要的东西，最关键的是，他们认为儒家的传统业已提供了揭示天地之道的精神资源，而他们所做的工作只是把它们发掘出来。至少在唐代，儒家已经开始在作这种努力了，到宋代，终于结出了果实”。^③

（二）体用同源：以孔—孟为主导的程朱理学

依据朱熹的理解，儒家道统的传承是经二程上承孟子而后由朱熹本人发扬光大的，其中显然忽略了韩愈等人的中间过渡作用。朱熹在《中庸章句序》中指出：

自是而又再传以得孟氏，为能推明是书，以承先圣之统，及其没而遂失其传焉。则吾道之所寄不越乎言语文字之间，而异端之说日新月盛，以至于老、佛之徒出，则弥近理而大乱真矣。然而尚幸此书之不泯，故程夫子兄弟者出，得有所考，以续夫千载不传之绪；得有所据，以斥夫二家似是之非。盖子思之功于是为大，而微程夫子，则亦莫能因其语而得其心也。^④

与韩愈、李翱等人不同的是，朱熹的论述明确了“程夫子兄弟”在道统传承中的地位。如果再结合程颐在《明道先生墓表》中的相关论述，“周公没，圣人之道不行；孟轲死，圣人之学不传。道不行，百世无善治；学不传，千载无真儒”“先生生千四百年之后，得不传之学于遗经，志将以斯道觉新民”^⑤，这事实上就构建了一条从周公、孔子、孟子到二程（再到朱熹）的（新）儒家道统传承脉络，凸显了孔子在儒家道统传承中的中心地位，预示着一个从孔子辅翼于周公之后转变为以孔子为教主的时代的诞生。接续二程，朱熹同样重视孔子在道统传承中的重要地位，“若吾夫子，则虽不得其位，而所以继往圣、开来学，其功反有贤于尧、舜者”。^⑥由此来看，程朱接续韩愈、李翱等人所开辟的学术方向，将其道统学说的重心转向孔孟，孔孟之道也经由二程、朱熹而备受推崇，程朱之学俨然成为孔孟之道的代言者，成为学习孔孟之道的必由之径。而从周孔之道转向孔孟之道，标志着儒家学术中心的转移与经学风格的

① [唐]李翱撰，郝润华、杜学林校注：《李翱文集校注·上》，中华书局2021年版，第15—16页。

② 后世学者据此认为，李翱才是真正意义上的儒学复兴运动的先驱，其理论根据就在于此。

③ 张岂之主编：《中国思想学说史（隋唐卷）》，广西师范大学出版社2007年版，第236页。

④⑥ [宋]朱熹撰：《四书章句集注》，中华书局2011年版，第17、17页。

⑤ [宋]程颢、程颐著，王孝鱼点校：《二程集》，中华书局1981年版，第640页。

转变，充分说明“秦汉以降，每个时代的统治阶级与学者，都根据自己的需要和时代精神的要求去塑造孔子的形象、叙述孔子的思想”。^①

程朱的学术贡献不仅在于确立了孔孟之道在儒家道统谱系中的正宗与主导地位，更在于以理本体的体用范畴说来诠释孔孟之道的形上依据。程朱理学主张理本体，从程颐提出“体用一源，显微无间”之后，此学说就成为程朱理学的核心命题。朱熹一方面结合道统谱系来探寻理本体的根源，“知体用之一原，显微之无间，而独得乎尧、舜、禹、汤、文、武、周公、孔子之所传矣”^②，这就从源头上阐明了理本体学说的思想源起，为程颐理本体学说寻找到了内在的学理依据；另一方面通过注解周敦颐之《太极图说》，阐述“体用一源，显微无间”中理与事、体与用的关系：

其曰“体用一源”者，以至微之理言之，则冲漠无朕，而万象昭然已具也。其曰“显微无间”者，以至著之象言之，则即事即物，而此理无乎不在也。言理则先体而后用，盖举体而用之理已具，是所以为一原也。言事则先显而后微，盖即事而理之体可见，是所以为无间也。然则所谓一源者，是岂漫无精粗先后之可言哉？况既曰体立而后用行，则亦不嫌于先有此而后有彼矣。^③

理为事的本源，故理在事上、理在事先。若以理言，理有体用，即理为体，事象为用，先理后事；若以事言，则是先显后微，先用后体。如若结合《中庸章句》之“天命之谓性”章，“致中和”无不体现“体用一源，显微无间”的深意。

“中也者，天下之大本也；和也者，天下之达道也。”朱熹注解道：“大本者，天命之性，天下之理皆由此出，道之体也。达道者，循性之谓，天下古今之所共由，道之用也。”

“致中和，天地位焉，万物育焉。”朱熹注解道：“盖天地万物本吾一体，吾之心正，则天地之心亦正矣，吾之气顺，则天地之气亦顺矣。故其效验至于如此。此学问之极功、圣人之能事，初非有待于外，而修道之教亦在其中矣。是其一体一用虽有动静之殊，然必其体立而后用有以行，则其实亦非有两事也。”^④

天命之性，具于人心，有未发与已发两种状态。如若未发则无所偏倚，故谓之“中”；如若已发而中节，故谓之“和”。“中”为道之体，“和”为道之用，从未发（“中”）到已发（“和”）是一个由内而外的过程，就是从心德到道用的过程，中一和关系即德一道关系。《中庸章句》篇首句“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”，正是对中一和之体用关系的体现，“人之所以为人，道之所以为道，圣人之所以为教，原其所自，无一不本于天而备于我。学者知之，则其于学知所用力而自不能已矣”^⑤，这就是“‘天命率性’，则道心之谓也”的本义所在。

程朱的学术贡献还在于构建了以“四书”为中心的经典文本体系，并使其成为阐释与推行孔孟之道的重要文本载体。二程在“四书”的形成过程中，起到了承先启后的关键作用，“仁

^① 赵吉惠、郭厚安、赵馥洁、潘策主编：《中国儒学史》，中州古籍出版社1991年版，“引言”第11页。

^② [宋]朱熹撰，朱杰人、严佐之、刘永翔主编：《新订朱子全书：附外编（卷21）》，上海古籍出版社2022年版，第573页。

^③ [宋]周敦颐著，陈克明点校：《周敦颐集》，中华书局1990年版，第10页。

^{④⑤} [宋]朱熹撰：《四书章句集注》，中华书局2011年版，第20、19页。

宗明道初年，程颢及弟颐寔生，及长，受业周氏，已乃扩大其所闻，表章《大学》《中庸》二篇，与《语》《孟》并行，于是上自帝王传心之奥，下至初学入德之门，融会贯通，无复余蕴”^①，经二程的提倡和表彰，在形式上使“四书”得以并行，“四书”学的雏形由此而得以确立起来。朱熹的学术贡献可以归结为“四个一”^②：第一次在经学史上明确提出“四书”之名，第一次明确阐述研读“四书”之先后次第，第一次明确论述“四书”与“六经”之间的逻辑关系，第一次以“四书”为中心来系统构建程朱理学的学统与道统谱系。

总而言之，在从韩愈、李翱到二程、朱熹的儒家道统体系的构建过程中，体现了一种以“我”为中心来吸收和借鉴佛、道二家思想学说的文化模式。诚然，原始儒家较少谈及性与天道、体用范畴等明显具有佛、道色彩的概念，但是并不妨碍唐宋学者在佛、道相关概念的启发之下，从先秦儒家典籍中寻找具有儒学风格的相关论述，并提出了“体用一源，显微无间”的理体学说，构建了以“四书”为中心的经典文本体系，不仅完成了儒学的复兴，而且开创了儒学发展的新阶段。这就是被我们称为“他的时代”的唐宋学者在面对异域文化时给出的解决方案。

二、“过渡时代”：从“道出于二”到“道出于西”

罗志田笔下的“我们的时代”，既是梁启超曾经描述的“过渡时代”，“今日之中国，过渡时代之中国也”^③；也是王国维称为“道出于二”的时代，“自三代至于近世，道出于一而已。泰西通商以后，西学西政之书输入中国，于是修身齐家治国平天下之道乃出于二”^④；更是一个从“道出于二”变为“道出于一”的时代，不过这个“道出于一”中的“一”却是“西”（即“道出于西”）。“中体西用”论就形成于中国近代社会从“道出于一”向“道出于二”的“过渡时代”，这种体用观的提出从某种程度上促成了以“西学”为榜样的“过渡时代”的到来。

（一）“道出于二”：中学、西学各有其道

近代社会以来，国人如何在“修身齐家治国平天下”的规训下接受“西学西政”，“是否承认西学的普遍性，不是一个政治问题或其他性质的问题，而是一个考验中国文化的心理承受力的根本性问题。当西学在清末再次涌入中国时，这个问题再次尖锐地摆在中国人面前，张之洞提出‘中学为体，西学为用’也是为了对付这个问题”。^⑤其中的两个“再次”，表明西学这个让国人既陌生又熟悉的词语，逐渐成为一种让人无法回避的日常话语，“中体西用”正是一种在区分中、西学的基础上又融中、西学为一体的话语体系。

仅就“中体西用”形成的历史时段来看，国人对于西学的认识正处于以“西洋的政治制度”为主的第三阶段。梁漱溟在《东西文化及其哲学》一书中，通过“浸润于东方最深的中国国民对于西方化的压迫历来是用怎样的方法去对付呢？”“西方化对于这块土地发展的步

①〔元〕脱脱等撰：《宋史·列传》卷四百二十七《道学一》，中华书局1977年版，第12710页。

②孙杰：《中国古代教育话语体系中的历史智慧——以朱熹理学思想为中心的考察》，《教育研究》2024年第5期。

③夏晓红编：《梁启超文选（全2卷）·上卷》，福建教育出版社2020年版，第194页。

④王国维：《论政学疏稿》，谢维扬、房鑫亮主编：《王国维全集（第14卷）》，浙江教育出版社2010年版，第212页。

⑤赵敦华：《关于“西学”的几个理论问题》，《哲学研究》2007年第6期。

⑥梁漱溟著：《东西文化及其哲学》，商务印书馆2017年版，第13页。

骤是怎样呢？”^⑥两个前置问题，将西方文化传入中国的步骤分为以下前后相连的四个阶段。（1）在以“西方的天文、数学”为主的第一阶段，因为“这类学问本来完全是理智方面的东西，而中国人对于理智方面很少创造，所以对这类学问的输入并不发生冲突”^①，国人以源自“中土所流传”之“西学中源”说来理解和接受此类学问，如若不可还能以“禁教”的方式阻止其在中国的传播。（2）在以“西洋火炮、铁甲、声、光、化、电这些东西”为主的第二阶段，因为“此种是中国所不会的，我们不可不采取他的长处，将此种学来”^②，此时国人更多关注的是此种文化的结果，而未能考虑到形成此种文化的根本，舍本逐末，结果可想而知。与此前不同的是，东西方之间的文化交通已非比寻常，接受西学成为一种不可回避的历史事实。（3）以“西洋的政治制度”为主的第三阶段，从性质上来看与第二阶段相类似，同样未能接触到西方的根本文化，与之而来的废科举、兴学校、建铁路、办实业、变制度，同样未能改变中国近代社会所面临的困境，未能实现或求富、或变强的政治意图。（4）在以“伦理之觉悟”为主的第四阶段，当国人在澄明中、西学各有其体用之后，“中体西用”说由此而失去了其“举国以为至言”（按：梁启超言）的地位。与此同时，国人对于西学的整体接受是以对中学的（几乎）整体拒绝为代价的，当明确了中学、西学各有其道之后，西学之道反而成为衡量和判断（中国）全部学问的唯一标准，自此以后，中学无疑不再拥有唯一价值标准提供者的身份和地位。需要说明的是，在此之前的从“西学中源”到“中体西用”说，反映了国人有限度地接受西学的文化进程，而在此过程中，从中学与西学同出一源到中学与西学主辅关系的转变，折射了国人对于西学心理承受力的不断变化。

就《劝学篇》一文来说，它不仅提出了“‘四书’、‘五经’、中国史事、政书、地图为旧学，西政、西艺、西史为新学。旧学为体，新学为用，不使偏废”的经典论断，而且构建了一种既承接程朱理体学又力图“会通中西，权衡新旧”的近代话语体系。具体来说，第一，以“劝学”作为篇名，不仅是对中国古代经典文本以“学”为篇首（《论语·学而》《荀子·劝学》）的创作风格的继承，而且是对中国古代以学论教思想的弘扬。尤其是在西方近代教育话语渐入中国的背景下，以“学”之名来重振中国古代教育及其话语体系，不仅有利于承续中国古代成己成人的为学为教传统，而且便于形成具有中国风格的近代教育话语。第二，以体用范畴为纲领来统整中学、西学，既延续了程朱以体用范畴来重振儒学的传统，又突破了程朱理体学的固有格局，构建了既区分中学、西学又融其为一炉的新范式、新体系。换言之，“以中国的经史之学、孔孟之道、专制国家的典章制度和伦理思想为立国之根本，兼以吸收西方资本主义国家先进的科学技术、历史文化来为中国的统治服务”。^③第三，通过内篇、外篇的体例，以内篇之同心、教忠、明纲、知类、宗经、正权、循序、守约、去毒，外篇之益智、游学、设学、学制、广译、阅报、变法、变科举、农工商学、兵学、矿学、铁路、会通、非弭兵、非攻教，共二十四个主题，表达了知耻、知惧、知变、知要、知本五个核心要义，这其中又内合儒家仁、智、勇之“三达德”，“内篇所言皆求仁之事也，外篇所言皆求智求勇之事也”，从而形成了一种内合儒家精义、外求中西会通的运思路径，这种思路是“从中国历史实际中总结出来的，是对中国救亡图存道路的又一种探索”。^④

^{①②} 梁漱溟著：《东西文化及其哲学》，商务印书馆2017年版，第13、13页。

^{③④} 张岂之主编：《中国思想学说史·明清卷（下）》，广西师范大学出版社2007年版，第725、725页。

总而言之，“中体西用”说虽未能通过会通中西来破解时代之困境，也未能克服中、西学之间固有的内在矛盾，但是，在“图救时者言新学，虑害道者守旧学”之“新学轻旧学”“旧学恶新学”的时代，在言新与守旧之士鱼龙混杂、毫无章法之时，“旧学为体，新学为用”的提出，客观上起到了确定诸学之间的内在顺序，确立国人立学之宗旨的历史功用。

（二）“道出于西”：经学与学科博弈下的古代教育思想

“我中国二千年教育与各国师范义法近者，独《礼记·学记》一篇，然沉晦久矣”^①，这句来自张謇在《师范学校开校演说》中的感慨，道出了近代国人在创办师范学校过程中的艰辛与无奈。这种情感体验，一方面，是由于创办师范学校虽为近代之必须，“不论官立学堂、民立学堂，莫不公认师范为当今唯一之急务矣”^②，但因中国古代既无此类型之学校作为实践参照，又无古代教育家之经典文本作为理论指导，所以有“前不见古人”之凄凉心情；另一方面，反映了近代国人在（古代）经学与（近代）学科的博弈之下，试图以古代教育经验和理论为基础来理解和接受西方近代教育元素时，所遇到的挑战及作出的回应。“独《礼记·学记》一篇”之判断，基本符合中国二千年教育理论发展之实际，“就教育理论阐发的集中与专门而言，先秦诸子的论著中当首推《学记》。即使在《学记》诞生之后的漫长年代里，像《学记》这样专论教育并达到较高理论水平的教育论著也不多见”。^③这段来自当代学者依据教育学科标准所作出的评判，既肯定了《学记》在古代教育经典文本中的学术地位，又揭示了中国古代教育论著缺乏系统性的教育理论思维的教育事实。

以“各国师范义法”为标准来回溯中国二千年的教育，事实上就是在寻找作为西方教育学的中国对应物。《学记》之所以能成为“唯一”的入选者，同其文本性质相关。与近代学者从教育学科层面来认识和看待《学记》相吻合的是，古代学者一贯注重从“义法”层面来认识和评价《学记》文本。而在对《学记》文本的诸多评述术语中，又以戴溪、朱熹等人的评述最具代表性^④：

《学记》之论，由末以造本；《大学》之论，自本以徂末：其为教则一也。——戴溪

《学记》言古者学校教人传道授业之序，与其得失兴废之由，盖兼大小学言之。——朱熹

戴溪是以《大学》为参照来评价《学记》的。其中之“本”即“大学之道”，其中之“末”即“大学之法”，二者实为本与末的关系。朱熹则是从《学记》文本本身来作出评价，其中的“序”和“由”皆是针对《学记》之“法”而言的，而“兼大小学言之”则表明《学记》之“法”是教学的一般方法，可适用于各种类型的教育教学活动，事实上正是“各国师范义法”的主旨所在。但是需要申明的是，戴溪、朱熹等人的评价是以《大学》为参照，所遵循的是“大学之道”，这是在经学范围之内作出的评价；张謇等人的评价是以“师范”为标准，所遵循的是“师范义法之道”，那是在教育学科范围之内作出的评价。也就是说，二者同法不同道，道不同不相为谋，古代教育与近代教育的思想分野就在于此。

^① 沈行恬编注：《张謇教育文论选注》，南京师范大学出版社2016年版，第43页。

^② 《光绪三十年（1904）〈时报〉论中国成就师范之难》，朱有瓚主编：《中国近代学制史料（第二辑·下册）》，华东师范大学出版社1989年版，第275页。

^③ 孙培青主编：《中国教育史（4版）》，华东师范大学出版社2019年版，第97页。

^④ 孙杰：《〈学记〉文本评述术语的发生学研究》，《西北师大学报（社会科学版）》2017年第3期。

需要说明是，“中体西用”说在教育思想构建与教育制度实践层面产生了巨大的分歧。从学者的教育思想构建来看，“中体西用”说试图按照小学堂先艺而后政、大学堂和中学堂先政而后艺的办法，来规定中学、西学的学习顺序，以此来协调学堂教育实践中的中学、西学关系（见表1）。

表1 各学堂之学习内容

学堂	学习内容
小学堂	习“四书”，通中国地理、中国史事之大略，算数、绘图、格致之粗浅者
中学堂	较小学堂加深，而益以习“五经”、习《资治通鉴》、习政治之学、习外国语言文字
大学堂	又加博焉

然而，以张之洞为代表的学者对于各学堂学习内容的构想，并未得到官方的采纳而得以在教育实践中贯彻和执行。与此相区别的是，同样是以“中体西用”为指导思想的学堂章程（包括《钦定学堂章程》《奏定学堂章程》），却是以学科为标准来统整中学、西学，这实际上与张之洞在《劝学篇》中的构想相冲突。以大学学科为例，《钦定京师大学堂章程》将其分为政治科、文学科、格致科、农业科、工艺科、商务科、医学科七大类，《奏定大学堂章程》则分为经学科、政法科、文学科、医科、格致科、农科、工科、商科八大类。无论是将经学置于文学科，还是以经学科来代替经学，其中一个不争的事实就是，学堂中以“四部之学”为依托的经学时代业已结束。^①原本设想以“中体西用”来维系经学（中学）的地位，却最终事与愿违，大学堂中的西学课程的比例完全超出中学课程，“经学在学堂中普遍成为最无聊、最不受欢迎的课程，非但起不到维系中体的作用，反而成为人们口中厌倦中学的口实”。^②故此，“中体西用”说未能在实践上解决中学到底何去何从的时代问题，未能切实维护“中体”的根本地位。

学堂章程的颁布和实施，不仅使各级师范教育的创办和发展获得了制度保障，而且推动了西方教育学在中国的传播进程。“西方教育学，尤其是赫尔巴特学派的教育学在清末两个《学堂章程》之前，已介绍到我国来了。可是，两个《学堂章程》肯定和加速了教育学作为一门课程正式列入我国师范教育计划的进程。”^③与西方教育学在师范学堂大行其道相区别的是，包括《礼记·学记》在内的中国古代经典教本却销声匿迹。王国维作为向国人引介教育学的中国第一人，在《哲学辨惑》中就曾谈道：“余非谓西洋哲学之必胜中国，然吾国古书大率繁散而无纪，残缺而不全，虽有真理，不易寻绎，以视西洋哲学之系统灿然，步伐严整者，其形式上之孰优孰劣，固自不可掩也。且今之言教育学者，将用《论语》《学记》作课本乎，抑将博采西洋之教育学以充之也？于教育学然，于哲学何独不然？”^④王国维的本意虽然在为西洋哲学争取地位，但是揭示了近代教育领域一个不争的事实，那就是《论语》《学记》被“西洋之教

^① 1912年的《大学令》中，将大学分为文科、理科、法科、商科、医科、农科、工科七科，自此以后，大学分科之中再无经学科。同样，文科也非之前的文学科，而是分为哲学、文学、历史学、地理学四门。之后，中小学也停止读经，经学彻底退出学校教育生活。

^② 桑兵：《科举、学校到学堂与中西学之争》，《学术研究》2012年第3期。

^③ 郑金洲、瞿葆奎著：《中国教育百年》，教育科学出版社2002年版，第6页。

^④ 谢维扬、房鑫亮主编：《王国维全集·第14卷》，浙江教育出版社2010年版，第8—9页。

育学”所取代已被世人所接受，唯有如此，才有可能被作为例证来加以引用。与此相联系，西洋教育之道业已成为近代学者衡量和判断古代教育的标准，“今人自好以新观念衡评旧传统，于是孔、墨、老、庄皆成为如西方一般思想家与哲学家，而今天的我们则自有另一套教育上的新思想与新方法来领导后进。如此则中国三四千年来之文化积业，岂不将随之而消失不复持续。此是一大问题，值得我们之警惕与研讨”。^①其中的“另一套”，就是对以西方为法的近代教育生态的真实写照，其中所生成的“新思想与新方法”正是以西方为法的衍生品。

总而言之，当近代学者在理论层面明晰中学、西学各有其道之后，在实践领域却发生了一个大反转，即由“中体西用”下的“道出于一”过渡为“道出于二”之后，又演变为“道出于一”，只是这“一”是西学之道，换句话说，“中体西用”反而颠倒成为“西体中用”。同样，近代社会也“不再把修养和道德作为教育中心，而把类似西洋的科学技术作为中心，开始效仿西洋知识教育的方式，这里直接带来的知识史和思想史的后果之一，却是传统知识系统的最后崩溃和瓦解”。^②近代教育不仅背离了古代教育传统，而且逐步沦为西方教育理论的“试验场”，这就是罗志田笔下所描述的“我们的时代”。

三、“我们的教育新时代”：“马魂、中体、西用”与古代教育思想的现代转换

正如钱穆所言：“任何一国家一民族，必有其自己一套教育，乃能使其民众忠于邦国，而亦能乐群相处，不相离散。中国民族绵延五千载，日以扩大繁昌，亦赖于此。”^③之所以提出要构建“我们的教育新时代”，就是为了构建“自己”的“一套教育”，而在其中必然涉及如何对待古代教育思想以及如何处理其与世界文化的关系问题，“教育要认清中国文化传统的力量，因而要认定他完全是抹杀不了的，同时也要认定他与时代的脱节，因而要做彻底的修正”。^④这就既需要阐明“传统”中所蕴含的教育之道，又需要根据“中国生产方式的改变”而“预作适应之计划”，以期实现古代教育思想的现代转换。

（一）“马魂、中体、西用”：以民族文化为主体的“我们的时代”

与“中体西用”说相区别的是，“五四”前后围绕中国文化发展道路论争的主题业已发生变化，即从中学、西学之争转变为如何处理中学、西学、马克思主义学说三“学”之间的关系问题。与此相关的问题就是体用范畴是否可以继续用来处理中学、西学、马克思主义学说三“学”之间的关系问题。如果可以，那么如何超越体用二元的思维模式来探寻处理三者之间关系的新的思维模式？本文采用张岱年、方克立等学者的观点来回答上述问题。

按照张岱年先生的理解，作为中国古代哲学范畴的体用范畴，依然可以用来处理中国文化与世界文化的关系，“体用是中国古代哲学的范畴。文化的体用问题是运用中学哲学的范畴来研讨文化问题。可以说是处理文化问题的中国方式。在西方，还没有运用‘体用’观念来看待文化问题的。这一处理文化问题的中国方式有无意义呢？我认为还是有意义的，它提出了中国

^{①③} 钱穆著：《国史新论》，生活·读书·新知三联书店2018年版，第266、230页。

^② 葛兆光著：《中国思想史·第2卷 七世纪至十九世纪中国的知识、思想与信仰》，复旦大学出版社2000年版，第605页。

^④ 欧阳哲生编：《中国近代思想家文库（傅斯年卷）》，中国人民大学出版社2014年版，第540页。

文化之前途的问题以及中国文化与世界文化之关系问题”。^①张先生在区分体用范畴中两种不同的体、用含义的基础上^②，提出了“中华民族是建设社会主义中国新文化的主体，而社会主义是中国新文化的指导原则，科学技术等等都是为这个民族主体服务的，也都是为社会主义服务的”^③中国新文化建设的新论断。在这个新论断中，“中华民族是主体之‘体’，社会主义指导原则是主导性之‘体’，科学技术等等（‘用’）是为这两个‘体’服务的”^④，从而形成了运用体用范畴来处理中国文化与世界文化的新模式。但美中不足的是，“张先生的上述论断（公式），离‘马魂、中体、西用’论只有一步之遥了，只是还没有从体用二元的思维模式中完全摆脱出来”^⑤，故未能形成超越体用二元思维模式的文化观。

方克立提出的“马魂、中体、西用”论，用“魂、体、用”的三元模式来超越中西对立、体用二元的思维模式，构建出了一种适应“五四”后中学、西学、马克思主义学说对立互动格局的新的理论思维模式。具体而言，“马魂、中体、西用”就是“马学为魂，中学为体，西学为用，三流合一，综合创新”。这种模式，“试图把张先生的‘马学为体，西学为用’的思想与关于民族主体性的论述结合起来，而又作了若干变通：一是引进‘魂’的概念来取代‘体’；二是用‘体’来表现文化的民族主体性；三是把‘魂’‘体’‘用’看作一个文化系统中的三‘学’，即三种文化资源或要素的关系”^⑥，如此一来，中学、西学、马克思主义学说“三流合一”、综合创新出来的新文化还是中国文化。按照方克立的理解，“‘马学为魂’即以马克思主义和社会主义的思想体系为指导原则；‘中学为体’即以有着数千年历史积淀的自强不息、变化日新、厚德载物、有容乃大的中华民族文化为生命主体、创造主体和接受主体；‘西学为用’即以西方文化和其他民族文化中的一切积极成果、合理成分为学习、借鉴的对象”。^⑦故此，此“中学为体”中的“中学”不再是“中体西用”说中的“中国之伦常名教”或“尧舜禹汤文武周孔之道”，而是中国新文化建设的“运作主体、生命主体、创造主体和接受主体”。具体来说，“中学”是“指有着数千年历史传承的，经过近现代变革和转型的，走向未来、走向世界的活的中国文化生命整体”^⑧，是接受“西学”和马克思主义的主体文化。这就是“马魂、中体、西用”论中的“中学”，即具有主体性之“体”的“中学”。故此，“我们的时代”应该是突出民族文化的主体性的时代，即以本民族文化为根基、为主体文化，构建中国特色社会主义文化的新时代。

（二）和而不同：古代教育思想的现代转换

以本民族文化为根基，同样也是构建中国特色社会主义教育话语体系的关键所在，“一方面，教育学的理论性质决定其注定蕴藏着自身文化传统的基因；另一方面，文化传统中积淀的教育学传统是‘中国教育学’宝贵的思想资源库”。^⑨就中国教育学来说，作为一种“舶来

① 张岱年：《文化体用简析》，张岱年著《张岱年全集（全八卷）·第六卷》，河北人民出版社1996年版，第202页。

② 体用范畴中，体、用的第一种含义是实体与作用的关系，即“器体道用”的文化观；第二种含义是原则与应用的关系，即“道体器用”的文化观。

③ 张岱年：《试谈文化的体用问题》，张岱年著《张岱年全集（全八卷）·第六卷》，河北人民出版社1996年版，第129页。

④⑤ 方克立等著：《马魂 中体 西用：中国文化发展的现实道路》，人民出版社2015年版，第53、53页。

⑥⑦⑧ 方克立：《关于文化体用问题》，《社会科学战线》2006年第4期。

⑨ 国宁、于伟：《中国文化传统与“中国教育学”的构建——以贾馥茗的教育学体系研究为例》，《现代大学教育》2020年第5期。

品”的教育学，从其发展根基上就天生缺少中国传统文化的基因。故此，“新时代建设中国特色社会主义教育话语体系，必须认识传统文化对于中国特色社会主义教育学话语体系的价值意义，筑牢中国特色社会主义教育学话语体系的文化根脉”。^①

至于如何筑牢中国特色社会主义教育学话语体系的文化根脉，习近平总书记2024年10月28日在二十届中央政治局第十七次集体学习时的讲话中指出，“在创造性转化和创新性发展中赓续中华文脉”“中华优秀传统文化凝结着中华民族绵延发展的基因和密码。高扬中华民族的文化主体性，把历经沧桑留下的中华文明瑰宝呵护好、弘扬好、发展好，是当代中国共产党人的历史责任和神圣使命。要坚持古为今用、推陈出新，坚持创造性转化、创新性发展，深入挖掘和阐发中华优秀传统文化的精神内涵，用马克思主义激活中华优秀传统文化中的优秀因子并赋予其新的时代内涵，发展新时代中国特色社会主义文化”。^②对于中国教育学而言，要把中国传统文化的基本精神有机融入中国教育学中，就需要对中国传统教育思想进行创造性转化、创新性发展。反观当今教育学界对于“有机融入”方式的学术探索，主要包括两种基本的类型，“一是以中国传统文化为底盘，抽取中国传统文化中的教育范畴、教育思想，形成中国传统教育思想或中国传统教育学”，“二是以现代教育学为框架，把中国传统文化中的教育论述、教育思想作为论据和思想资源统筹到教育学之中”，“这两种方式，前者是保守主义，使教育学回归到传统；后者以今度古，是按照教育学需要对传统文化的剪裁，两者都不是理想的方式”。^③无论是保守主义还是以今度古，都是中国传统教育思想转换过程中单向度的本土化或西方化的表现，它们既不利于“有机融入”思想体系的形成，又妨碍了中国特色社会主义教育学话语体系主体性的确立，在实践中也不能改变中国教育学“离土离根”的现实境遇。

我们要寻找一条贯通古今的文化赓续发展路径，就必须深入理解“中华优秀传统文化凝结着中华民族绵延发展的基因和密码”中“绵延发展”的深刻意涵，从中华民族文化的生命整体来理解和诠释中华优秀传统文化，寻找中华优秀传统文化创造性转化、创新性发展的实践路径。中华文明之所以能成为一种延绵不绝的文明，缘于中国传统文化中特有的关联性思维，“注重关联性不仅是中华文明的思维方式，也反映了中华文明的价值取向，轴心时代以后中华文明的基本价值，可以说都是以此种宇宙观为基础发展起来的”。^④正如孔子在《论语·子路》中所言：“君子和而不同，小人同而不和。”“和而不同”的君子品格，正是“夫和实生物，同则不继。以它平它谓之和，故能丰长而物生之”^⑤和谐天道关系的体现。这就是一种“以‘统观’‘会通’的方式，即着眼于天地人我、人身心都处在不同的系统或‘场’之中，肯定各系统、要素之内外的相互依存、密切关系”^⑥的关联性思维。陈来还作了进一步解释：强调关联性价值并不是要整体替代近代的个人主义、权利意识；而是发扬关联性价值，与个人主义和权利意识形成良性的互补。^⑦温晓情、冯建军也曾发表过类似的看法：“要构建具有‘中国特色’

①③ 冯建军：《中华优秀传统文化：中国特色社会主义教育学话语体系的根脉》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》2024年第4期。

② 习近平：《加快建设文化强国》，《求是》2025年第8期。

④⑦ 陈来著：《中华文明的核心价值：国学流变与传统价值观》，生活·读书·新知三联书店2015年版，第35、35页。

⑤〔战国〕左丘明撰，〔三国〕韦昭注，胡文波校点：《国语》，上海古籍出版社2015年版，第347页。

⑥ 张岱年、方克立主编：《中国文化概论》，北京师范大学出版社2005年版，第339页。

的教育学自主知识体系，不仅要独立于西方，扎根中国教育实践提炼具有理论标识性的教育学概念；还要相对于西方，构建体现鲜明中国特色的‘中国标识性’教育学概念”。^①虽然这是在讨论中国特色教育学标识性概念的构建问题，但是他们关注到同一个话题，即构建具有“中国特色”的概念“不仅要独立于西方”，“还要相对于西方”，唯有如此，方能“以一种通识的表达系统地向世界传递中国经验、发出中国声音”。^②

以关联性思维为价值指引，先秦儒家在《中庸》中关于“性一道一教”基本问题的探讨，不仅是中国古代崇尚天人合一的天人关系在教育生活领域中的具体展开，而且是处于“轴心时代”的中国古代教育从根源上区别于其他文明形态下的教育的标识性概念。周作宇在总结以苏格拉底、柏拉图、亚里士多德为代表的古希腊教育理论之后，指出“在关于人性和知识的基本假设的基础上，考察教育在国家政治生活中的地位、受教育者的范围、教育的目的和方法以及课程的设计等，这乃是教育理论的基本任务”。^③由此可见，“性一道一教”基本问题，正是中国古代教育从根源上“独立于西方”，又在基本问题上“相对于西方”的中国式表达。

我们如果再从古代教育思想体系上来看，“性一道一教”基本问题又与《大学》之“三纲领”“八条目”，《学记》之“小成”“大成”，以及《论语·学而》之篇首章^④构成互为表里的关系。具体来说包含以下三个方面。其一，阐述大学教育纲领——大学之道的《大学》，与论述大学教育之法的《学记》是互为表里之作。陈澧在《东塾读书记》中指出：“《大学》篇首云‘大学之道’，《学记》亦云‘此大学之道也’，可见《学记》与《大学》相发明，知类通达，物格知至也。强立不反，意诚心正，身修也。化民易俗，近者说服，远者怀之，家齐国治天下平也。其离经辨志、敬业乐群、博习亲师、论学取友，则格物致知之事也。分其年，定其课，使学者可以遵循，后世教士当以此为法。夫七年可以小成，九年可以大成。”^⑤其二，《论语·学而》首篇与《学记》之“小成”“大成”互为表里。皇侃在《论语义疏》中对《论语·学而》首篇注解道：“就此一章，分为三段。自此（‘学而时习之’）至‘不亦说乎’为第一，明学者幼少之时也。学从幼起，故以幼为先。又从‘有朋’至‘不亦乐乎’为第二，明学业稍成，能招朋聚友之由也。既学已经时，故能招友为次也。故《学记》云‘一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学取友，谓之小成’是也。又从‘人不知’迄‘不亦君子乎’为第三，明学业已成，能为师为君之法也。先能招友，故后乃学成为师君也。故《学记》云：‘九年知类通达，强立而不反，谓之大成’，又云‘能博喻，然后能为师；能为师，然后能为长；能为长，然后能为君’是也。”^⑥钱穆在《论语新解》中又进一步指出：“孔子一生重在教，孔子之教重在学。孔子之教人以学，重在学为人之道。本篇各章，多务本之义，乃学者之先务，故《论语》编者列之全书之首。又以本章列本篇之首，实有深义。学

① 温晓情、冯建军：《中国特色教育学标识性概念建构》，《华东师范大学学报（教育科学版）》2025年第2期。

② 冯建军、温晓情：《构建中国特色社会主义教育学话语体系——现实困境、必然要求与必要转向》，《社会科学战线》2024年第7期。

③ 周作宇著：《问题之源与方法之镜——元教育理论探索》，教育科学出版社2000年版，第24页。

④ 子曰：“学而时习之，不亦说乎？有朋自远方来，不亦乐乎？人不知而不愠，不亦君子乎？”（《论语·学而》）。

⑤ [清]陈澧著，钟旭元、魏达纯校点：《东塾读书记》，上海古籍出版社2012年版，第159页。

⑥ [南朝梁]皇侃撰，高尚架校点：《论语义疏》，中华书局2013年版，第2页。

者循此为学，时时反验之于己心，可以自考其学之虚实浅深，而其进不能自己矣。”^①《学记》阐述“学教之义”，《论语·学而》以圣人之言倡（为学）为人之道，其实一也。其三，《中庸》与《大学》之间同样存在相互印证、互为表里的关系。其中，《中庸》“学、问、思、辨、行”，与《大学》“格物、致知、诚意、正心、修身”相为表里；《中庸》“九经之目”，就是《大学》“齐家、治国、平天下”的具体展开。综上可见，“性一道一教”基本问题是指向学（教）而终归于道，实则阐明先秦儒家以学为中心的为教为人之道。这正是中国古代教育思想的本真所在。

故此，我们要实现中国古代教育思想的现代转换，就需要从“性一道一教”基本问题出发，以关联性思维为价值指引来系统梳理和总结古代教育思想的发生与演变，转化与发展，并从中提炼出带有中华传统文化基因的教育学标识性概念，构建出具有新时代特征和中国特色的“我们的教育新时代”。

（责任编辑：李 洁）

Re-Examination of the Educational Thought in Ancient China: With the Category of Ti-Yong as Center

Sun Jie

Abstract: The category of Ti-Yong is the Chinese approach to handling the relationship between the Chinese culture and world culture. In the era when we refer to tradition as his time, Cheng Hao, Cheng Yi and Zhu Xi, based on the theory of “Ti-Yong as one source”, constructed a classic text system centered on the Four Books, reviving Confucianism and initiating a new stage of its development. In the transition era that took the West study as standard, the theory of “using the Chinese approach in the Western manner” objectively established the intrinsic sequence between Chinese and Western study and determined the purpose of the Chinese people in establishing studies. After modern scholars clarified at the theoretical level that both Chinese and Western studies had their own ways, in the field of education, the notion that “the way originates from the two” was reversed to “from the West”. In the new era, the Chinese study in the theory of “Marxism spirit, Chinese approach, in the Western manner” refers to the subjectivity study that highlights the subjectivity of national culture. The modern transformation of educational thought in ancient China requires to start from the fundamental issue of “human nature, tao and education”, systematically sort out and summarize the occurrence, evolution, transformation and development of ancient educational thought, and extract the educational concept with the genes of traditional Chinese culture from it. Ultimately, we can construct “the new era of our education” with the characteristics of the new era and Chinese characteristics.

Key words: educational thought in Ancient Cihna; the category of Ti-Yong; “his era”; “transition era”; “the new era of our education”

^① 钱穆著：《论语新解（3版）》，生活·读书·新知三联书店2012年版，第4页。