

理性与关怀：柏拉图与诺丁斯教育哲学的比较研究及其当代启示

杨丹妮

温州大学教育学院，浙江 温州

收稿日期：2026年7月2日；录用日期：2026年7月30日；发布日期：2026年8月6日

摘 要

柏拉图《理想国》中的学校教育模式以理性为核心，致力于培养服务城邦的正义公民；诺丁斯倡导的学校教育模式则以个体关怀为导向，聚焦于培育具备情感联结能力的完整个体。前者属于古代西方的制度化教育，后者则是现代的生活化教育。由于二者的性质结构不同，它们在教育过程中的育人目标、课程设置、教学模式、教育结果也都有区别。

关键词

理性，关怀理论，《学会关心》，《理想国》

Reason and Care: A Comparative Study of Plato's and Noddings' Educational Philosophies and Its Contemporary Implications

Danni Yang

College of Education, Wenzhou University, Wenzhou Zhejiang

Received: July 2, 2026; accepted: July 30, 2026; published: August 6, 2026

Abstract

The schooling model in Plato's *Republic* is centered on rationality, aiming to cultivate just citizens who serve the polis; while the schooling model advocated by Noddings is oriented toward individual

care, focusing on nurturing whole persons equipped with the capacity for emotional connection. The former represents institutionalized education in the ancient West, whereas the latter represents life-oriented education in modern times. Due to their different natures and structures, they diverge in educational objectives, curriculum design, teaching modes, and educational outcomes within the educational process.

Keywords

Rationality, Care Theory, *The Challenge to Care in Schools*, Republic

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

教育究竟应当优先服务于社会共同体还是应当致力于个体潜能的充分实现？以柏拉图《理想国》为代表的理性主义教育和以诺丁斯为代表的关怀教育思想对此作出了不同的回答。柏拉图《理想国》中强调教育的目的在于引导灵魂的转向与“善”的理念，使个体通过理性的修炼到达灵魂的和谐秩序，并以此为基础服务于城邦的整体正义。教育是国家核心的事业，其根本任务是培养具备智慧与美德的合格公民，以维系社会结构的稳定与优良。这种以理性为阶梯、以普遍真理为归宿的教育构想，塑造了西方古典教育传统的基本品格。尽管这种教育模式能够培养公民的凝聚意识和有效传递社会规范，但却忽视了个性化教育与情感教育[1]。相比之下，关怀教育是一种比理性教育更接近教育原型的教育类型。以诺丁斯为代表的关怀教育则从关系本体论出发，批判现代制度化教育对情感的忽视，主张教育应以培养个体的关怀能力为核心，主张把学校变成一种类似于家庭的机构，使学生在真实的互动中学会关心自我、他人及世界，通过建立充满关怀的关系网络培养个体的道德敏感性和社会责任感。

两种不同的教育模式体现了社会整合需求与个体发展的自主性、理性与情感之间的矛盾。因此，本文试图通过文本分析和比较研究，以柏拉图《理想国》和诺丁斯《学会关心》两个文本为载体，探讨这两种教育模式的本质差异以及存在的共同点，反思当代教育实践，理解教育的多元价值，探索两种模式融合的可能性，进而为当代教育改革提供理论参考。

2. 文献回顾

2.1. 关于柏拉图《理想国》教育哲学研究

尽管在西方哲学中理性一词的涵义十分复杂而难于界定但在柏拉图哲学中的理性则主要是指认知理性、知识、真理[2]。关于柏拉图《理想国》主要研究集中在以下方面。一是柏拉图《理想国》教育思想中有关道德教育、正义观和公民教育等的研究：蒋长富(2008)认为教育的目的是使人成为有正义品质和至善美德的公民，从而实现国家理想的建构[3]。魏钢毅(2010)则重点关注柏拉图《理想国》中关于正义的思想，认为对公民的教育是实现正义的主要途径[4]。二是柏拉图《理想国》教育思想与其他教育思想的比较研究：例如有学者将《理想国》与《论语》中的教育思想进行比较研究，认为二者中的教育都指向一个以等级制为基础的国家[5]。总体来看，现有研究多集中于阐发柏拉图教育思想的内部逻辑及其与其他思想的关联，与当代强调情感、关系与个体关怀的教育哲学进行系统性比较的研究较少。

2.2. 关于关怀教育模式与《学会关心》教育思想的研究

目前关于关怀教育模式的研究主要涉及道德教育、审美教育和教育关怀等方面，但与其联系最为紧密的仍是诺丁斯的关怀教育理论。关于关怀教育理论的研究主要包括两个方面：一是关注理论分析，包括其理论基础、来源、发展进程以及哲学背景。例如侯晶晶指出诺丁斯受到人本主义教育哲学思想中的关怀思想的影响。她指出教育不仅是提升个人性“自我”，还包括促进具有女性特征的与外界融通的关怀能力的充分发展[6]。其次，诺丁斯在《学会关心》中首先详细阐述了关怀伦理的核心内涵，强调关怀是人类的基本情感需求，教育的首要任务是培养学生的关怀能力。二是关注实践的改革，强调借鉴关怀德育理论，改革我国德育实践中存在的问题。有学者将关怀教育理论与中国本土实践相结合，探讨了其在科学、情感、价值、事实等方面的现实价值[7]。陈柯蓓(2017)则基于诺丁斯关怀伦理学的视角，认为当前高等教育在培养方案、师生互动、学习环境、学生关爱等方面都存在关心缺失的危机。提倡通过关心教育，大学可以全面实现全人教育、主动应对教育复杂性、充分发展和谐师生关系[8]。综合来看，现有研究多聚焦于诺丁斯的理论阐释或教育实践应用，极少有研究对诺丁斯所倡导的以关怀关系为核心的教育思想与以柏拉图为代表的强调客观至善与理性教育传统之间进行对比研究。

2.3. 比较研究的缺失

经过文献梳理，发现现有文献虽然存在一些关于不同教育模式的比较研究，但仍缺乏基于《理想国》和《学会关心》这两部具有代表性的经典教育哲学文本的分析，并对它们所代表的教育模式在育人目标、课程设置、教学模式、教育结果四个核心维度进行比较研究。因此，本文试图在前人已有研究成果的基础上，基于《理想国》和《学会关心》两本著作的内容，对面向理性与关怀两种教育模式进行系统对比分析，明确异同点及其表现形式，为我国教育改革提供经验与启示。

3. 核心差异分析

3.1. 育人目标：“善”的理念与关心型人格的培养

两种教育哲学在“培养什么样的人”这一根本问题上展现出不同的价值取向。柏拉图的教育构想以客观的“善”的理念为终极目标。在他看来，教育的本质是灵魂转向的技艺，即引导灵魂从变幻不定的可见世界转向永恒真理所在的可知世界。因此，柏拉图确立了层次分明的育人目标体系：其最高追求是培养爱智慧、爱真理、能洞见善的理念的哲学家，唯有如此之人，方有资格治理城邦。最基础的目标则是培养具备智慧、勇敢、节制、正义美德的护卫者与生产者。教育的根本任务是通过系统的培养方案，使个体灵魂的内在秩序达至和谐，并以此服务于城邦共同体的整体秩序。这种理性主导的教育模式与诺丁斯倡导的关怀教育形成了鲜明的对比。

诺丁斯批判制度化教育对“关心能力”的忽视，“当我们过度强调数学和科学时，却忘记了教育的本质是培养关心的能力”¹。从关心自我到关心动植物，甚至是关心与自己没有关系的人，她主张教育应以培养“能回应他者需求”的完整人为核心，强调的是情感的联结与个体关怀能力的全面发展。因此，教育的目标不应是朝向某个抽象的、普遍的理念，而应是培养个体建立、维持与发展关怀关系的能力。这种目标差异的本质，是柏拉图城邦正义与诺丁斯关怀伦理的哲学对立。

3.2. 课程设置：阶层固化的工具与融合教育

课程是实现育人目标的载体。两种教育模式在课程设置上同样呈现出深刻的差异。柏拉图在《理想

¹内尔·诺丁斯著. 学会关心 - 教育的另一种模式[M]. 于天龙, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004: 2, 3, 154, 33, 34.

国》中设计了一套与其灵魂秩序学说相匹配的分层课程体系，生产者接受初等教育，培养节制德以安于生产；护卫者在初等教育基础上增加军事训练，培养勇敢品质；哲学家接受最高级别的教育，掌握辩证法以统治城邦。这种分层的课程设计，本质是用教育固化社会分工的表现[9]，旨在通过学科整合与分层设计培养符合社会发展需求的人才，通过统一的课程标准传递国家意识形态与公民责任。

相比之下，诺丁斯则主张以“关怀”为核心来统整教育内容，打破传统学科之间的壁垒，课程可以围绕任何有价值的主题展开。她根据不同关怀领域及其所需的态度、知识与能力，构建了一套新的课程体系，主要包括：对自我的关怀；对身边亲近之人的关怀；对远方陌生者的关怀；对动植物与自然环境的关怀；对人类创造的物质世界的关怀；对知识本身与思想的关怀。每个领域并非孤立的学科，而是通过跨学科内容整合知识。不同于传统教育中以知识传授为中心的模式，这种课程内容之间的相互渗透，做到了学习和生活的和谐统一，既是知识的教育，又是情感的培养。

3.3. 教学模式：理性与情感的对立

《理想国》的教学模式充满着“理性”色彩。柏拉图认为知识不是外在的灌输，而是灵魂对先天拥有的“理念”的回忆。教学的本质是引导学生由表象到理念的过程。因此，他继承苏格拉底的问答法，强调通过师生对话，启发学生深度思考，引导其养成多元的思维模式，树立正确的价值观，充分调动学生的主观能动性。这种教学模式培养的是理性的辩手，学生需用逻辑捍卫观点，情感则被视为干扰理性的因素。教师在一定程度上被视作权威，师生关系的价值并非个人情感的联结，而是服务于城邦的整体和谐。教师充当着真理探寻的引导者，其权威建立在智慧与德性的典范性之上，最终目的是使学生成长为能以逻辑捍卫真理的理性主体。

与之相反，诺丁斯则强调教学过程中师生情感的联结，而非观点的对错。因而，关怀伦理学高度重视教师的关怀素养。要求教师在与学生的交往中，能敏锐体察学生的情感变化、知觉其内在需要，善于与学生展开对话与沟通；同时具备关怀的知识与信念，能以适宜的方式主动关怀学生的素质和修养，使教师在对学生的关怀实践中逐步生成的一种个体素质[10]。在此前提下，通过引入经验分享、积极参与、批判性思考等活动从而全面地更新教学方式[11]。这种教学模式下，教学过程不再是单向的知识传授，而是师生之间情感的共鸣和成长，体现了对学生个体情感的充分尊重。

3.4. 教育结果：社会同质化与个体差异化

在柏拉图看来，教育是理想国家产生的重要前提，更是维持理想国家存续的主要力量，甚至可以说没有教育就没有理想国。从社会层面来看，他认为，教育可以提高人的素质，使其成为事理通达的人，有利于社会的和谐；教育可以影响人的行为举止，使人养成守法的习惯，有利于国家秩序的稳定；教育可以培养智慧、勇敢、节制和正义四种美德，有利于政治秩序的维持。从个人层面来看，《理想国》的学校教育从早期就开始灌输城邦至上的观念。儿童从出生至7岁由城邦统一抚养教育，淡化家庭血缘观念；对教材内容的审查需服务于城邦正义，以确保护卫者的灵魂不受污染；护卫者需脱离家庭，消除个人私欲。这种模式下的教育能够培养公民的社会凝聚力。这种理想的教育并非完美的教育，恰恰相反，这种模式的教育却不可避免地带来了社会阶层的固化和个体创造力缺失的社会问题。柏拉图的“金银铜铁说”用金、银、铜、铁象征社会阶级的划分，不同的阶层接受不同的教育，导致了社会阶层的固化，也违背了教育公平的原则。同时，柏拉图对教育内容的严格审查和规定导致文化表达单一化，个人的审美与个人情感被视作是对城邦秩序的威胁。这样的教育不利于创新人才的培养，不利于个性的发展，不可能给个人带来幸福，最终也必将导致国家走向封闭和没落[12]。

诺丁斯的关怀教育模式以个体关怀为导向，其教育结果体现出鲜明的人本性。她的关怀教育思想始

终强调人是活动的中心，一切以人的感受和需要为出发点和终极目标。首先，她强调尊重每个学生的独特性，培养具有独立情感判断和关怀能力的个性化个体。其次，她注重学生的才能、兴趣的多元化发展，反对统一的教学目标和标准化的课程与教学方式。再次，她倡导建立关心型的师生关系，追求教育的内在民主与平等[13]。这种教育模式不是通过标准化的培养来实现社会的整齐划一，而是通过尊重个体差异、鼓励个性发展来实现社会的多元共存。诺丁斯认为，只有当每个个体都能够自由地表达关怀、体验关怀，社会才能真正成为一个充满爱与理解的共同体。

4. 共性分析

4.1. 育人目标：社会与个体的统一

尽管两种模式的目标指向截然不同，但二者都认为人无法脱离社会而存在，社会的发展也离不开人的发展，强调到个体发展与社会进步的关联性，将教育视为联结社会与个体的纽带。柏拉图除了重视教育对国家的作用外，还关注教育对个人的意义。柏拉图用著名的洞穴比喻说明受到过教育的人能真正看到善，因此是最幸福的；而没有受到过教育的人只能看到影像，永远看不到美的东西，更看不到善，因此是不幸的。因此，接受教育，实现灵魂转向是个人幸福的前提，也是促进社会进步的基石。

诺丁斯的关怀教育同样强调教育的社会功能。诺丁斯认为，人本质上是“关系性存在”，教育应培养学生在家、学校、社会等不同关怀共同体中建立健康的情感联结，使学生最终成为能够维系社会关怀网络的成员。与柏拉图不同的是，诺丁斯更加强调整体发展的自主性，认为关怀能力的培养应基于个体的情感需求与生活经验。但她也认为教育不能仅仅局限于个体层面，而应承担起促进社会和谐的责任。

4.2. 课程设置：知识与实践相结合

两种教育模式课程设置虽然在内容和形式上存在明显差异，但都体现了知识与实践相结合的教育理念，注重通过多样化的课程内容培养学生的综合能力。柏拉图在《理想国》中构建了一套系统的课程体系，涵盖了体育、音乐、数学、辩证法等多个领域[14]。这些课程的设置并非仅仅为了传授知识，更重要的是通过实践训练来培养学生的美德和能力。音乐教育不仅仅是学习演奏乐器或欣赏音乐，而是通过身体参与来理解音乐的节奏与旋律来熏陶学生的性格，使其养成节制、和谐的品格；体育也不仅仅是身体的锻炼，更是勇气和坚韧精神的培养。

诺丁斯以“关心”为核心的教育模式同样具有实践性特征。要求在课程中为学生提供丰富多彩的实践活动，从而引导学生保持对他人关怀行为的敏感性与反应力[15]。诺丁斯认为，真正的学习应该发生在真实的生活情境中，通过实践活动来培养学生的关怀能力和解决问题的能力。在关心我们生活的物质世界一章中，诺丁斯呼应杜威“制作是儿童基本兴趣”的观点，揭示教育忽视物质实践的后果：学生动手能力退化，以及对技术与物质世界的审美、理解的欠缺。因此，她呼吁教育扭转对体力劳动的偏见，重构人与物质世界的“关心”关系，注重对学生实践能力和思维能力的培养。总之，二者均反对单一的知识讲授，强调在实践中学习，实现知识传授和能力培养的统一。

4.3. 教学模式：引导与互动的融合

不管是强调理性还是关怀，这两种模式都注重教育者的引导作用以及师生之间的互动的教学方式。在《理想国》中，教师需成为美德的典范，通过自身言行传递正义和智慧。只有具备智慧和美德的教师，才能引导学生走向真理，培养出合格的公民。在教学过程中，以苏格拉底问答法为基础，通过师生问答激发学生思辨，帮助学生一步步接近真理。这种教学模式虽然强调教师的权威，但也并非完全单向的知

识灌输，而是包含了师生之间的互动与对话，通过互动来促进学生的思维发展。

同样，诺丁斯认为教师需要在互动中展现出真诚的态度，耐心倾听，真诚回应学生，她认为教育的发展基础在于教师与学生间关心情意的建立。一名教师如果只是精熟于传授技能而缺乏对学生的伦理关怀，那他只是机械的“教书匠”角色，难以成为“教育者”[16]。她提出以“榜样、对话、实践、确认”的当代教学策略，教师关心的行为是学生学会关心的动力源泉和无言向导，主张教师在教育实践中认真观察与感受学生传递的信息，善于与学生建立起关心型师生关系，强调师生之间应相互关心、相互尊重、相互信任和平等交流，营造有利于教育的环境，通过关心、对话、教师榜样示范等活动让学生真正感受与体验关心[17]。这种教学模式虽然弱化了传统意义上的教师权威，但仍然需要教师发挥引导作用，让权威建立在关怀能力和情感共鸣的基础上，体现了另一种形式上教师权威与关心的融合。

5. 对当代教育的启示

5.1. 批判与反思

当代国家主导的公立教育体系强调教育的社会功能和经济价值，将教育视为培养适应社会需求的劳动力的工具。我国的普通教育长期存在着应试教育的弊端，严重影响了人才培养的质量。它过分地突出了知识的积累，使得学生成为缺乏创造力和独立思考能力的“考试机器”，忽视了学生的身心全面发展的和谐。在柏拉图认为最该着重加强的德育方面，我们却恰恰忽略了，出现先智后德，甚至重智无德的教育倾向。对此，诺丁斯的教育理念为当代教育提供了新的视角，但在实践中也面临着去制度化的挑战。诺丁斯主张围绕关心来重组课程，虽能激发学生的学习兴趣，却也可能导致知识的碎片化。其次，若教育过度依赖情感体验，可能导致学生在迈入社会时，缺乏基于事实的判断力。这种模式也对教师素养提出了更高的要求，课程的设计与师资的培养也是一大挑战。

5.2. 融合路径

首先，要明确共同学习与实践的价值。个体心智的成熟从来不是在孤立状态下完成的，个体的认知发展正是在参与共同实践的过程中，将外部的文化内化为自身的思维。在课堂教学中，师生之间通过持续的对话、沟通与交流，结成交互的关系网络，为学生知识学习、意识养成与思维发展提供了实践基础。同时，关心、尊重、责任与合作等品质，无法通过概念讲解而习得，唯有在真实的交往中实践方能真正内化为个体的道德素养。

其次，在教育目标中融入关怀伦理。针对制度化教育的弊端，教育工作者应懂得教会学生基本道德素养比传授知识更重要。教育要先德后智，先人后才。学生先学会做人生活，后学会读书做事。当代教育应该在坚持教育社会功能的同时，借鉴家庭学校式教育的关怀伦理，关注学生的情感需求和个体差异。在教学中，教育者应当遵循素质教育理念，根据不同学生的特点指导学生，帮助每个学生发现和发展自己的独特性。同时，教师应该注重与学生的情感互动，建立关怀型的师生关系，让学生在关怀中学习成长。教师须真正听见学生的困惑、感受与需要，对学生真诚回应。教师本人的关怀行为是学生学会关心的向导。当学生在日常教育生活中反复体验到被关心、被尊重的感受，他们才有可能将这种品质内化为自身的素养，并推及到对他人的关怀。

第三，面对“关怀教育”所产生的问题时，在教育实践中需注重权威性与互动性的动态平衡。课堂教学应突破传统预设的封闭模式，构建具有生成性与开放性的知识场景，将学科知识体系与多元社会生活、优秀文化传统有机结合，实现知识传递、能力培养与人格塑造的协同发展。教师可通过立体化的教学模式，在保障知识系统性的基础上，强化学生的主体参与。一方面，依托情境创设引导学生主动参与学习过程，促使其在真实问题解决中高效领悟课程内容；另一方面，通过开放性对话与多元实践，培育

学生批判性思维能力, 最终实现从知识接受者到意义建构者的角色转变。总之, 需要教育理论工作者。一线教师、政策制定者以及全社会的共同努力, 共同推动教育实现理性与情感的融合。

参考文献

- [1] 冯文全, 李晓丹. 柏拉图《理想国》中教育思想的现实价值[J]. 教育探索, 2016(5): 6-8.
- [2] 雷红霞. 柏拉图哲学中的理性与正义关系探析[J]. 云南大学学报(社会科学版), 2009, 8(6): 19-21+31+92.
- [3] 蒋长富. 柏拉图《理想国》道德教育思想微探[J]. 湖南科技学院学报, 2008(2): 87-88+111.
- [4] 魏钢毅. 试论柏拉图的正义观及其现代意义[J]. 理论学刊, 2010(7): 83-86.
- [5] 彭文龙. 《论语》与《理想国》中的思想政治教育思想比较研究[J]. 武汉理工大学学报(社会科学版), 2013, 26(3): 473-476.
- [6] 侯晶晶. 内尔·诺丁斯关怀教育理论述评与启示[D]: [博士学位论文]. 南京: 南京师范大学, 2004.
- [7] 梁晓萍, 赵秀红. 关怀伦理学的现实价值思考[J]. 科学与社会, 2023, 13(1): 79-94.
- [8] 陈柯蓓, 周开发. 我国大学关心教育的缺失及应对——基于诺丁斯关心教育的视角[J]. 广西社会科学, 2017(3): 212-216.
- [9] 陈义平, 余兵. 柏拉图《理想国》的教育思想探究和启示[J]. 临沂师范学院学报, 2008(1): 104-107.
- [10] 王攀峰, 张天宝. 走向关怀: 教师专业发展的新趋向[J]. 当代教育科学, 2010(9): 36-39.
- [11] 余保华, 杨晨. 诺丁斯关怀教育思想的教学论意义[J]. 高等教育研究, 2013, 34(5): 66-71.
- [12] 杨志. 正义的教育——柏拉图《理想国》导读[J]. 教育科学研究, 2012(1): 77-79.
- [13] 皮拥军. 诺丁斯关心教育思想研究[J]. 中国德育, 2007(5): 24-27.
- [14] 张法琨. 柏拉图《理想国》中的教育理论[J]. 教育评论, 1995(5): 45-47.
- [15] 曹利群, 王琦. 论关怀德育的生活化[J]. 当代教育科学, 2014(10): 15-16+41.
- [16] 高聪聪, 李臣之. 关怀伦理视野下教师身份的重建[J]. 教育理论与实践, 2015, 35(19): 36-39.
- [17] 陈思坤. 诺丁斯关怀伦理思想的人本价值[J]. 教育学术月刊, 2010(4): 19-21+59.