

五育融合的哲学意蕴：从“割裂”到“共生”的教育价值重构

栗 阳, 戴阔斌

黄冈师范学院数学与统计学院, 湖北 黄冈

收稿日期: 2025年7月14日; 录用日期: 2025年8月13日; 发布日期: 2025年8月21日

摘 要

本文从哲学视角探讨五育融合的内在逻辑与价值重构路径。研究发现, 五育“割裂”源于实体化思维、工具理性与二元对立等哲学偏差, 导致教育价值异化与人格培养失衡; 而“共生”形态的哲学根基在于人的整体性存在、五育辩证联系及“完整的人”的生成需求。从“割裂”到“共生”的教育价值重构, 需回归“育人初心”, 以人的自由全面发展为核心; 采用“辩证融合”方法论, 构建五育要素交织的教学情境; 建立质性生长的评价体系。研究为实践提供启示: 课程设计应打造主题式融合项目, 教师需培育整体育人思维, 政策需弱化量化指标、建立生态化评价。这一探索旨在为五育融合提供理论支撑, 推动教育从分立式向融合式变革, 最终指向完整人格的培育。

关键词

五育融合, 哲学意蕴, 割裂, 共生, 教育价值

The Philosophical Implication of the Integration of Five Educations: The Reconstruction of Educational Value from “Separation” to “Symbiosis”

Yang Su, Kuobin Dai

School of Mathematics and Statistics, Huanggang Normal University, Huanggang Hubei

Received: Jul. 14th, 2025; accepted: Aug. 13th, 2025; published: Aug. 21st, 2025

Abstract

This paper discusses the internal logic and value reconstruction path of the integration of five

文章引用: 栗阳, 戴阔斌. 五育融合的哲学意蕴: 从“割裂”到“共生”的教育价值重构[J]. 教育进展, 2025, 15(8): 1261-1270. DOI: 10.12677/ae.2025.1581573

educations from a philosophical perspective. It is found that the “fragmentation” of the five educations stems from philosophical deviations such as materialized thinking, instrumental rationality and duality, which leads to the alienation of educational values and the imbalance of personality cultivation. The philosophical foundation of the “symbiosis” form lies in the integral existence of human beings, the dialectical connection between the five educations, and the generative needs of the “complete person”. From “separation” to “symbiosis”, the educational value reconstruction needs to return to the “original intention of educating people”, with the free and all-round development of human beings as the core; The methodology of “dialectical integration” was adopted to construct a teaching situation in which the five educational elements were intertwined. Establish an evaluation system for qualitative growth. The research provides enlightenment for practice: curriculum design should create thematic integration projects, teachers need to cultivate holistic education thinking, and policies need to weaken quantitative indicators and establish ecological evaluation. This exploration aims to provide theoretical support for the integration of five educations, promote the transformation of education from discrete to integrated, and finally point to the cultivation of a complete personality.

Keywords

Integration of Five Educations, Philosophical Implications, Separate, Symbiosis, Educational Value

Copyright © 2025 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

1.1. 研究背景与问题提出

新时代“五育并举”政策的现实需求，源于多重维度的迫切呼唤。国家层面，从“人口红利”向“人才红利”转型，需兼具智育知识、美育创新、劳育实践等素养的复合型人才，以适应科技创新与产业升级。教育领域，应试教育导致智育独尊、体美劳边缘化，五育融合是突破困局、回归育人本质的必然。青少年成长层面，体质健康、心理韧性、生活技能等问题凸显，且成长环境更复杂，需五育协同培养全面且有个性个体。这一政策本质是“人的全面发展”理论的实践，标志着教育从知识本位向素养本位、分立式向融合式的深层变革[1]。

五育融合的哲学依据是什么？从“割裂”到“共生”的教育价值重构何以可能？五育融合的哲学依据植根于“人的整体性存在”。从本体论看，人是知情意行统一的完整存在，五育作为人格培育的维度，本应是相互渗透的有机整体，而非割裂的零件，违背这一整体性会导致人格异化。认识论上，五育存在辩证联系，德育引领方向、智育提供基础、体育作为载体、美育联结情感、劳育贯通实践，这种依存关系决定了融合的必然性。从“割裂”到“共生”的价值重构，需突破实体化思维，将五育视为育人过程中的关系网络；超越工具理性，从育“有用的人”转向育“完整的人”；消解二元对立，以辩证思维实现要素共生。这一重构是对“教育培养完整的人”本质的回归，使五育从孤立走向协同，最终指向人的全面发展[2]。

1.2. 研究思路与方法

本研究的研究思路是立足哲学三维度解析五育关系演变逻辑：从本体论探究五育在“人的整体性存在”中的本质关联，从认识论分析五育互动的辩证法则，从价值论追溯教育目标从“割裂”到“共生”的

转型轨迹, 构建完整的逻辑分析框架。

研究方法采用文献研究与思辨分析法结合, 以马克思“人的全面发展”理论为核心分析框架, 深入探究五育融合的内在逻辑与实践路径。马克思在《资本论》等著作中系统阐释, 人的全面发展是“体力和智力充分、自由、统一的发展”, 既包含劳动能力、认知水平的提升, 也涵盖道德素养、审美能力的培育, 是“知情意行”统一的整体性存在。这一理论为解析五育关系提供了根本视角: 五育割裂的本质, 正是违背了“人的整体性”发展规律——当智育被异化为分数工具、体美劳沦为边缘化“附加项”时, 教育便偏离了“培养完整的人”的本质, 陷入“单向度发展”的困境。基于此, 本文将以该理论为标尺, 揭示五育割裂的深层矛盾, 并从实践维度构建融合路径, 使五育回归“人的自由全面发展”这一核心, 为教育从“割裂”到“共生”的转型提供理论支撑。

2. 五育“割裂”状态的哲学反思

马克思指出“人的本质是自由自觉的活动”, 人的全面发展是“体力和智力充分、自由、统一的发展”, 包含劳动能力、道德素养、审美能力等多维度的整体性生长。

五育割裂的根源是违背“人的整体性存在”: 智育独尊、体美劳边缘化, 实质是将人拆解为“知识容器”“体能数据”等孤立模块, 忽视了“体力与智力、道德与审美”的内在统一性(例如, 应试教育中智育简化为解题训练, 导致学生“有知无行”, 违背马克思“知行统一”的发展要求)。

工具理性主导下的“人的异化”: 五育沦为功利工具(智育服务升学、体育服务达标), 使人从“目的”降为“手段”, 与马克思批判的“劳动异化”逻辑一致——人在教育中失去对自身发展的主导权, 被外部评价标准(分数、达标率)所支配。

2.1. 存在论层面: “实体化”思维导致五育本质异化

“实体化”思维将五育视为互不关联的独立“实体”, 仿佛德育、智育、体育、美育、劳育是可拆分的“教育零件”, 各自对应孤立的课程、目标与评价体系。这种思维割裂了五育的内在统一性, 违背了“人的整体性存在”本质——人作为知情意行的完整存在, 其精神品格、认知能力、身体素质、审美体验与实践能力本应相互滋养、共生共荣。

典型案例可见于现实教育场景: 智育被简化为“知识点灌输”与“解题技巧训练”, 沦为应对考试的“知识容器”培育; 体育被窄化为“800米达标”“立定跳远计分”等量化测试, 失去了“健全体魄支撑健全精神”的育人价值; 美育被等同于“绘画技法”“歌唱技巧”的传授, 割裂了审美与人格修养的关联。这种“拆分解构”式的教育, 如同将完整的人拆解为“知识模块”“体能数据”, 最终导致教育培养出的是“单向度的人”, 而非“完整的人”[3]。

2.2. 认识论层面: “工具理性”主导下的价值窄化

“工具理性”的渗透使五育沦为功利性工具, 教育目标被简化为“升学”“就业”等外在价值, 五育的内在育人价值被遮蔽。智育因与升学直接挂钩而被“独尊”, 课堂变成“分数生产线”; 劳育因短期难见“实用价值”而被边缘化, 甚至沦为“体力劳动打卡”; 美育被视为“升学加分项”, 艺术学习异化为“考级竞争”。

这种价值窄化的哲学根源可追溯至韦伯提出的“工具理性”——教育被纳入“效率至上”的计算框架, 评价体系陷入“量化崇拜”: 德育用“好人好事数量”衡量, 体育用“达标率”评判, 美育用“获奖次数”量化。结果是, 人的精神成长、价值塑造、情感培育等无法量化的维度被忽视, 教育沦为“培养工具”的工厂, 而非“成就人本身”的沃土[4]。

2.3. 价值论层面：“二元对立”思维引发教育失衡

“二元对立”思维将五育要素置于非此即彼的对立关系中，导致教育生态失衡。其一是“身心对立”：将智育(精神活动)与体育(身体活动)割裂，认为“学习与锻炼冲突”，课间操被挤占、体育课被挪用成常态，违背了“身心和谐”的哲学原则——正如洛克所言，“健康的精神寓于健康的身体”，身体的羸弱必然限制精神的发展。

其二是“美劳割裂”：将美育(审美活动)视为“高雅艺术”，将劳育(实践活动)视为“体力劳动”，忽视了马克思“劳动创造美”的深刻洞见。例如，手工课被当作“劳育任务”，却无视其蕴含的造型审美；音乐课强调“技巧训练”，却割裂了与劳动号子、民间歌谣等生活美学的关联。这种对立不仅窄化了五育的内涵，更阻碍了“审美与劳动”“精神与身体”的辩证统一，最终导致教育培养的人“有知无行”“有技无魂”。

3. 五育“共生”形态的哲学依据

马克思主义“人的全面发展理论”揭示，人的本质是“一切社会关系的总和”，是生理与心理、理性与情感、认知与实践的整体存在。五育作为人格发展的维度，并非外在于人的“附加品”，而是内在于“完整的人”的不同表现形态。

这种内在统一性在具体教育场景中随处可见：劳动教育中，学生挥汗劳作(体育)的同时，会理解“一分耕耘一分收获”的劳动伦理(德育)，运用测量、计算等知识优化劳作方式(智育)，在作物生长或手工创作中感受形态美、秩序美(美育)。单一劳动活动便蕴含五育要素的自然交织，印证了五育是“人的整体性存在”的必然展开——正如身体的四肢与躯干不可分割，五育也因“人”的整体性而天然共生。

4. 从“割裂”到“共生”：五育融合的教育价值重构

教育价值的重构是五育从“割裂”走向“共生”的核心环节，它既涉及对教育本质的重新认知，也包含方法论与评价体系的深层变革，最终指向“完整的人”的培育[5]。

4.1. 价值内核：回归“育人初心”——从“培养工具”到“成就人本身”

五育融合的价值重构，首先要突破功利化教育的桎梏，回归“人的自由全面发展”这一核心，将教育目标从“培养符合某种实用标准的工具”转变为“成就具有完整人格的人本身”。

传统“割裂”状态下，教育价值被窄化为外在功利目标：智育服务于升学，体育服务于达标，美育服务于加分，劳育服务于任务完成。这种“工具化”导向将人视为“可定制的产品”，五育沦为按“规格”生产的“零件”。而五育融合的价值内核，是对这种异化的矫正——正如马克思所言，“人的本质是自由自觉的活动”，教育应尊重人的主体性，让五育在互动中滋养人的精神、能力与体魄。

以劳育与美育的融合为例：在“传统陶艺创作”课程中，学生揉泥、拉坯的过程不仅是体力劳动(劳育)，更是对“耐心专注”“精益求精”等劳动精神的培育(德育)；计算坯体比例、控制烧制温度的过程，是数学与物理知识的实践应用(智育)；对器型曲线、釉色搭配的设计，则是审美创造力的表达(美育)。这种融合并非刻意“叠加”五育要素，而是通过“陶艺创作”这一完整活动，让五育自然渗透于人的体验中，最终指向“会劳动、懂审美、有智慧、讲品格”的完整存在。

这种价值重构的意义在于：它让教育从“外部要求”转向“内在生长”，五育不再是强加于学生的“任务清单”，而是支撑人实现自我价值的“养分系统”。当学生在融合课程中感受到“劳动的意义”“知识的力量”“审美的愉悦”是不可分割的整体时，教育便真正回归了“育人初心”。

4.2. 方法论原则：“辩证融合”取代“机械叠加”

五育融合的实现, 需要以“辩证思维”重构方法论, 打破“割裂”状态下“分科目实施、分课时分配”的机械模式, 建立“要素交织、主体互动”的融合机制。

过程性融合是核心路径, 其关键在于构建“五育要素自然交织的教学情境”, 让学生在完整的活动体验中感受五育的关联性。例如, 历史课中的“文物修复”项目: 学生首先需要查阅文献、分析文物年代与工艺(智育); 修复过程中, 需掌握精细操作技巧, 保护文物完整性(劳育); 对文物纹样、造型的复原, 需理解其审美价值与文化内涵(美育); 而“守护文化遗产”的责任感, 正是德育的自然渗透; 长时间专注操作带来的体力与耐力考验, 则是体育素养的隐性培育。整个过程中, 五育要素不是“按比例添加”, 而是像“生态系统”中的物种一样相互依存——缺失任何一育, 活动的育人价值都会残缺。

主体间性融合是重要支撑。五育融合并非教师单方面的“教学设计”, 而是教师、学生、家长、社会机构等“共生主体”在互动中共同建构的过程。例如, “校园农场”项目中: 教师引导学生设计种植方案(智育)、讲解植物生长原理(智育); 学生分组劳作、解决灌溉难题(劳育 + 德育协作)、观察作物形态变化(美育); 家长参与收获节, 分享劳动经验(劳育传承); 社区农技人员指导种植技巧(智育 + 劳育)[6]。在这种多主体互动中, 五育价值不再是“教师教出来的”, 而是“在共同实践中生长出来的”, 每个人都既是教育者, 也是受教育者。这种方法论的革新, 超越了“加法思维”的局限——不是“1节德育课 + 1节体育课”的简单组合, 而是让五育成为“同一教育过程的不同侧面”, 正如阳光、水分、土壤共同滋养植物生长, 五育在融合中共同支撑人的发展。

案例: 初中数学“校园景观几何模型设计”课程

设计理念: 以“校园凉亭模型制作”为任务载体, 将几何知识应用与五育要素自然融合, 体现马克思“实践中发展”的理论——学生在解决真实问题中实现“智力与体力、审美与道德”的协同生长。

实施过程:

1、智育与劳育融合: 学生测量校园凉亭实际尺寸, 运用相似三角形、立体几何知识计算模型比例(智育), 使用木板、直尺等工具切割、拼接模型框架(劳育), 在“算与做”中理解理论与实践的关联。

2、德育与体育渗透: 分组完成任务, 需协商分工、解决工具分配冲突(德育协作), 打磨模型边角时的精细操作锻炼手部协调与耐力(体育)。

3、美育融入: 设计模型顶部造型时, 需考虑对称美、比例美, 通过调整棱锥角度、涂色方案提升视觉效果(美育)。

评价方式: 采用“过程档案袋”评价, 收录设计草图(智育)、小组分工记录(德育)、模型成品照片(劳育 + 美育)、反思日记(记录体力付出与收获, 体育)。

成功之处: 学生在“为校园设计模型”的内在动机驱动下, 主动将数学知识转化为实践能力, 五育因真实任务自然交织。

挑战: 部分教师缺乏木工指导技能, 需跨学科协作; 模型制作耗时较长, 与课时安排冲突, 暴露学科教学时间分割的局限。

该案例印证了马克思“劳动实践是人的本质活动”——数学学习不再是抽象解题, 而是成为五育融合的载体, 学生在“自由自觉的创造”中实现全面发展。

4.3. 整体性原则

马克思在论述人的本质时深刻指出, 人并非割裂的精神或肉体存在, 而是“知情意行”辩证统一的整体, 其发展必然体现为体力与智力、道德与审美、认知与实践的协同生长。五育作为育人维度, 绝非可拆分的“教育零件”, 而是“人的全面发展”在不同层面的自然显现——正如身体的呼吸、循环、运

动系统相互依存, 五育也因“人”的整体性而内在关联。

以校园种植劳动为例: 学生挥锄翻土、浇灌作物的劳作过程(劳育), 必然伴随着对“持之以恒”“尊重生命”等价值的体悟(德育); 观察记录作物生长周期、计算灌溉量与产量的关系(智育), 是认知能力的实践生长; 留意叶片舒展的形态、花果绽放的色彩(美育), 则是审美感知的自然唤醒; 而长期劳作中体力与耐力的提升(体育), 又为其他维度的发展提供物质基础。这一过程中, 五育并非刻意叠加, 而是因“种植”这一完整的人的活动自然交融, 印证了马克思“人的整体性存在”决定五育必然共生的内在逻辑。

4.4. 实践性原则

马克思在《德意志意识形态》中强调, “当人开始生产自己的生活资料的时候, 这一步是由他们的肉体组织所决定的, 人本身就开始把自己和动物区别开来”, 明确指出劳动是人的本质活动, 人的发展只能在“自由自觉的实践”中生成。这一论断为五育融合指明了核心路径: 脱离实践的五育只能是抽象概念的堆砌, 唯有以劳动实践为载体, 才能实现五育的有机统一。

以“校园木工工坊”课程为例: 学生制作木艺摆件时, 测量木料尺寸需运用几何知识(智育), 与同伴协调工具使用、分配制作环节需遵循协作规则(德育), 打磨曲面弧度、调配漆料色彩需融入审美判断(美育), 拉锯、刨削过程中自然锻炼肢体力量与协调性(体育), 而最终完成作品的成就感则深化了对劳动价值的认知(劳育)。整个过程中, 五育不是按课时分割的“任务模块”, 而是因“木工制作”这一完整劳动实践自然渗透, 学生在“做中学”中体验到“体力与智力、道德与审美”的协同生长, 恰是马克思“实践出发展”理论的生动印证。

4.5. 主体性原则

马克思“人的自由全面发展”理论的核心, 在于确认人是自身发展的主体, 而非被动塑造的对象。五育融合的关键, 便是将学生主体性置于首位, 让五育从“外部强加的任务”转化为“自主活动中的素养生长”。

以“班级文化墙自主设计”为例: 主题构思时, 学生围绕“我们的班级精神”讨论, 在思想碰撞中凝练“互助”“探索”等价值(德育导向的主动认同, 而非被动灌输); 内容排版需规划板块逻辑、计算空间占比, 是逻辑思维的实际运用(智育的生活化实践); 色彩搭配、图文布局的设计, 是审美创造力的自由表达(美育的个性化呈现); 绘制张贴的动手过程, 是劳动技能的自然习得(劳育的体验式生长); 长期维护所需的持续投入, 则悄然锻炼着耐心与毅力(体育耐力的隐性培育)。全程由学生主导的过程中, 五育因“打造属于自己的班级印记”这一内在动机自然交融, 学生收获的是“自我实现”的愉悦, 而非“完成指标”的压力, 这正是马克思“自由自觉的活动塑造人”的生动体现。

4.6. 评价维度: 从“量化排序”到“质性生长”

评价体系的重构是五育融合落地的“指挥棒”, 必须打破“分数至上”的量化思维, 建立尊重“人的生长性”的质性评价体系。

传统“割裂”状态下, 评价被简化为“可测量的指标”: 智育用分数排序, 体育用达标率统计, 德育用“好人好事数量”量化。这种评价将人的发展视为“可比较的数值”, 忽视了五育融合中“不可量化”的精神成长——如学生在劳动中突然领悟的“合作意义”, 在艺术创作中迸发的“灵感瞬间”, 在道德困境中做出的“价值选择”。这些恰恰是五育融合的核心成果, 却难以被量化指标捕捉[7]。

五育融合的评价应基于伽达默尔“诠释学”原理——人的发展具有“历史性”与“情境性”, 评价需尊重个体成长的独特轨迹, 而非用统一标尺“切割”。例如, 对“校园戏剧创作”项目的评价: 不仅

关注剧本的文学水平(智育), 更要关注学生在排练中如何协调分歧(德育)、如何用肢体语言表达情感(体育)、如何设计舞台美学(美育)、如何动手制作道具(劳育)。评价方式可以是“成长档案袋”, 收录学生的创作笔记、排练视频、反思日记, 通过“故事化叙述”呈现五育融合的效果, 而非简单打分。

这种评价的核心是“关注生长而非结论”: 它允许学生在某一维度暂时滞后, 因为五育的“共生”可能让优势维度带动薄弱维度; 它重视“过程中的顿悟”, 因为这往往是人格整合的关键节点。例如, 某学生数学成绩平平, 但在“桥梁模型设计”中展现出极强的空间想象力(智育)与结构美感(美育), 评价应肯定这种“非标准化”的成长, 而非用分数否定其价值。

评价维度的重构, 本质是对“教育是慢的艺术”的认同——五育融合培育的“完整的人”, 不是“可快速验收的产品”, 而是“在时间中持续生长的生命”, 评价需做“耐心的观察者”, 而非“苛刻的裁判”。

从价值内核的回归到方法论的革新, 再到评价维度的转型, 五育融合的教育价值重构是一个系统工程。它要求教育者跳出“割裂”的惯性思维, 以“整体观”看待人的发展, 让五育在“共生”中成为滋养“完整的人”的土壤。这不仅是教育理念的进步, 更是对“人之所以为人”的深刻尊重——毕竟, 教育的终极使命, 从来都是“成就人”, 而非“制造工具”[8]。

5. 五育融合的系统性障碍与分层对策

5.1. 系统性障碍：五育融合的现实制约

现行中高考制度以智育分数为核心筛选标准, 形成“分数指挥棒”效应: 学校为保证升学率, 将 70% 以上课时集中于语数外等智育学科, 体美劳课时被压缩(如初中每周体育仅 1~2 节, 劳育多为“象征性活动”)。这种评价导向实质是将“人的全面发展”窄化为“智育发展”, 与马克思批判的“人的异化”一致——教育沦为“分数生产”工具, 五育融合因缺乏评价支撑而难以落地。

城乡、校际资源差异加剧融合困境: 城市优质校虽有艺术教室、实验室等硬件, 却因场地限制难以开展劳育实践; 乡村学校虽有农耕、自然等劳育资源, 却缺乏美育专业教师与智育拓展材料(如某乡村小学劳育课仅能重复“扫地浇水”, 因无师资引导学生关联植物生长的智育知识与审美价值)。资源分配的“碎片化”, 本质是对“五育要素整体性”的割裂, 使融合失去物质基础。

家长群体“唯学历论”“唯名校论”的心态, 将五育融合视为“无用功”: 某调研显示, 83% 的家长认为“孩子参加劳动实践不如多做一套数学题”, 67% 的家长反对孩子花时间参与“非升学相关”的美育活动(如绘画、戏剧)。这种文化将“人的价值”简化为“升学竞争力”, 背离马克思“人的自由全面发展”的本质, 形成“社会不认可→学校不重视→五育难融合”的恶性循环。

5.2. 分层对策：从现实土壤出发的可行路径

短期微观改进(1~2 年): 教师主导的“微融合”实践

教师层面突破学科壁垒, 在现有课时框架内设计“五育要素嵌入式”教学:

数学教师在“测量与作图”单元, 让学生分组测量校园操场(智育), 协商分工(德育), 绘制比例图时优化配色与布局(美育), 步行测量锻炼体能(体育), 将数据整理为“校园改造建议”(劳育实践)。

这种“微融合”无需依赖制度变革, 仅通过教学设计创新即可落地, 呼应马克思“实践是人的本质活动”——让五育在日常教学中自然渗透。

中期中观协调(3~5 年): 学校与社区的资源整合

学校层面打破“封闭办学”模式, 构建“五育融合资源共同体”:

与社区工坊合作开发“数学 + 木工”课程(如前文“校园景观模型设计”案例), 解决学校劳育场地

与师资不足问题;

建立“跨学科教研组”，组织数学、体育、艺术教师联合备课，将几何知识与体育器材设计、艺术造型结合，破解教师“单学科技能局限”。

长期宏观变革(5年以上): 制度与文化的协同革新

评价制度: 推动中高考改革, 将“五育融合实践成果”纳入综合素质评价核心指标(如劳动实践报告、跨学科作品占比不低于 30%), 弱化智育分数的绝对权重;

文化引导: 通过媒体传播“全面发展者”案例(如某学生因劳育实践中培养的创新思维获科技竞赛奖项), 消解社会功利认知, 回归马克思“人的价值在于全面发展”的文化共识。

6. 结论与展望

6.1. 研究结论

本研究通过哲学视角解析五育关系的演变逻辑, 揭示出五育从“割裂”到“共生”的深层规律, 可归纳为三重核心结论:

其一, 五育“割裂”的本质是哲学思维的系统性偏差。“实体化”思维将德育、智育、体育、美育、劳育视为互不关联的独立要素, 用学科壁垒固化其边界, 导致教育沦为“拆分解构”的机械过程——如将智育简化为知识传授、体育窄化为体质测试, 违背了“人的整体性存在”的本质。“工具理性”的渗透则使五育沦为功利性工具, 智育因与升学直接挂钩而被“独尊”, 劳育、美育因短期“实用价值”不足而边缘化, 评价体系陷入“量化崇拜”, 最终遮蔽了教育“培养完整的人”的核心价值。“二元对立”思维进一步加剧失衡, 将身心、美劳等要素置于非此即彼的关系中, 如重智育轻体育、将劳动视为“体力活动”而割裂其与审美的关联, 最终导致“单向度的人”的培养困境。

其二, 五育“共生”的哲学根基是对人的存在本质与发展规律的回归。从存在论看, 马克思主义“人的全面发展理论”揭示, 人是知情意行统一的整体, 五育作为人格发展的维度, 本应是相互渗透的有机系统——劳动教育中天然蕴含德育(劳动精神)、智育(知识应用)、美育(创造美感)的交织, 印证了这种整体性。从认识论看, 黑格尔“整体与部分”的辩证关系表明, 五育存在“相互中介”的依存性: 德育引领方向、智育提供基础、体育作为载体、美育联结情感、劳育贯通实践, 这种关联使“共生”成为必然。从价值论看, 雅斯贝尔斯“教育即灵魂的唤醒”理论指出, 五育融合的终极目标是培育“完整的人”, 超越“割裂”状态下的“单向度发展”, 实现人的精神、身体与能力的全面觉醒。

其三, 教育价值重构的路径是思维方式与实践逻辑的系统性变革。价值内核上, 需从“培养工具”回归“成就人本身”, 以“人的自由全面发展”为核心, 超越功利化目标, 如通过手工创作融合劳育与美育, 培育劳动精神与审美创造力的统一。方法论上, 需以“辩证融合”取代“机械叠加”, 构建“五育要素交织的教学情境”(如文物修复融合智育、美育与劳育), 并通过教师、学生、家长的“主体间性互动”实现价值共建。评价维度上, 需从“量化排序”转向“质性生长”, 借鉴伽达默尔诠释学, 尊重人的发展的历史性与情境性, 以“成长档案袋”等方式呈现五育融合的效果。这种重构标志着教育从“知识本位”向“素养本位”、从“分立式育人”向“融合式育人”的深层转型。

6.2. 实践启示

五育融合的哲学思辨对教育实践具有明确的指导意义, 可从课程设计、教师发展、政策制定三个层面推进落地:

课程设计需构建“五育要素渗透的主题式课程”, 打破学科壁垒, 让五育在真实情境中自然融合。例如“校园生态建设”项目: 学生调查校园植被分布(智育), 分组制定种植方案(德育协作), 参与翻土、

播种等劳作(劳育), 设计景观布局(美育), 长期维护过程中锻炼体能(体育)。这种课程以“生态建设”为核心主题, 五育要素不是刻意添加, 而是解决问题过程中不可或缺的组成部分, 学生在完成任务的同时实现全面发展。又如“传统节日探究”课程, 通过考证节日起源(智育)、制作民俗手工艺品(劳育 + 美育)、组织节日庆典(德育集体意识), 让文化传承成为五育融合的载体。

教师发展的关键是培育“整体育人”的哲学思维, 超越“学科本位”局限。学校可通过“跨学科教研共同体”推动教师协作: 数学教师与艺术教师共同设计“几何图形美学”课程, 让学生在计算面积的同时理解对称美; 语文教师与劳动教师合作开发“农耕文学”单元, 使《诗经·七月》的学习与田间劳作体验相结合。此外, 需强化教师对“五育辩证关系”的理解, 避免将融合视为“五育要素的简单叠加”, 而是学会在教学目标设计中嵌入多育维度——如物理实验课, 不仅关注知识掌握(智育), 更要培养严谨态度(德育)、动手能力(劳育)、实验装置的审美设计(美育)。

政策制定应弱化“五育量化指标”, 建立“融合育人”的生态化评价体系。当前部分地区将“五育并举”简化为“德育活动次数”“体育达标率”等量化考核, 反而强化了割裂思维。政策层面需调整评价导向: 对学校, 关注课程融合的深度(如跨学科课程占比、主题式学习覆盖率); 对教师, 重视其“整体育人”的教学设计能力(如教案中五育要素的有机整合度); 对学生, 采用“成长型评价”, 通过档案袋收录实践报告、反思日记、作品照片等, 呈现五育融合的个性化轨迹。同时, 政策需为学校提供弹性空间, 允许根据学段特点创新融合模式——小学侧重“游戏化融合”, 中学侧重“项目式融合”, 避免“一刀切”的标准化要求。

6.3. 研究不足与展望

本研究存在一定局限: 哲学思辨虽构建了理论框架, 但缺乏大规模实证数据支撑, 五育融合对学生人格发展的具体影响(如心理韧性提升、价值认同深化等)需通过长期追踪研究验证。此外, 不同学段、不同地域的五育融合存在差异, 如乡村学校可依托农耕资源推进劳育与智育融合, 城市学校可利用社区资源强化美育与德育互动, 这些“情境化差异”的哲学分析有待深化。

未来研究可从三方面拓展: 一是开展“五育融合的实证研究”, 选取不同类型学校进行纵向跟踪, 通过量表与访谈结合的方式, 量化分析融合教育对学生核心素养的影响; 二是探索“文化适应性融合模式”, 如结合少数民族文化设计五育课程, 分析传统文化中“全面育人”智慧与现代五育融合的契合点; 三是构建“融合教育的教师培训体系”, 将哲学思维转化为可操作的教学策略, 开发“五育融合能力测评工具”, 为教师专业发展提供具体指引。

总之, 五育融合的哲学探索不仅是理论创新, 更是教育实践的行动指南。当教育者真正理解“人的整体性存在”的深刻内涵, 五育融合便会从“政策要求”转化为“自觉实践”, 最终实现“培养完整的人”的教育理想。

参考文献

- [1] 宋晓丽. 再思“五育融合”: 本质与逻辑[J]. 教育视界, 2024(36): 10-15.
- [2] 王占魁. “五育融合”抑或“课程整合”——关于当前教育界对新旧“五育”误读的哲学反思[J]. 北京大学教育评论, 2024, 22(2): 172-186.
- [3] 颜叶芳. 德智体美劳“五育”: 从分裂到融合[D]: [硕士学位论文]. 长沙: 湖南师范大学, 2019.
- [4] 李玲, 许静, 李美松. 五育蕴五会五会育达人——“双减”背景下学生全面发展评价改革与实践[J]. 教育科学论坛, 2025(13): 71-74.
- [5] 兰甜甜. “五育融合”视域下教育体系构建[J]. 大连教育学院学报, 2023, 39(1): 15-18.
- [6] 武强强, 乌兰, 沈亮, 等. 五育融合背景下高校劳动教育探索[J]. 甘肃教育研究, 2022(9): 119-121.

- [7] 庞瑞华, 芮鸿岩. 五育融合视域下高校劳动教育的功能指向、达成路径与评价体系研究[J]. 江苏高教, 2024(10): 101-106.
- [8] 蔡祖泉. 五育并举的学生综合素质评价[J]. 新班主任, 2024(27): 16-17.