

家庭教育民俗的概念、调查方法及展望

胡港^{1*}

(¹ 中山大学 中国语言文学系, 广东 广州 510275)

摘要: 现有对“教育民俗”的讨论多源于教育学视角, 常与“民俗教育”混淆, 且忽略了民俗事象的本体地位。本研究的主要创新在于从民俗事象视阈出发, 对“教育民俗”进行概念重构, 将其划分为内容来源、实践事象与外延习俗三个层次, 并聚焦于具有教育功能并参与实践的民俗事象。在此基础上, 提出自我观照、深入访谈与融入他者三种适用于家庭教育场域的民俗志调查方法, 弥补了现有研究在方法论层面的不足。研究表明, 这一概念体系与方法路径有助于揭示民间教育实践的深层逻辑, 对拓展教育民俗学的理论边界、推动民俗学与教育学的学科对话具有积极意义。展望未来, 动态过程书写与家风研究是家庭教育民俗的重要方向。

关键词: 教育民俗; 民俗教育; 家庭教育; 民俗事象; 田野调查

DOI: <https://doi.org/10.71411/rwxk.2025.v1i6.827>

The Concept, Investigation Methods, and Prospects of Family Educational Folklore

Hu Gang^{1*}

(¹ Sun Yat-sen University, Department of Chinese Language and Literature, Guangzhou, Guangdong, 510275, China)

Abstract: Existing discussions on "educational folklore" mostly stem from the perspective of pedagogy, often conflating it with "folklore education" and overlooking the ontological status of folkloric phenomena. The main innovation of this study lies in reconstructing the concept of "educational folklore" from the perspective of folkloric phenomena, dividing it into three levels: content source, practical phenomena, and extensional customs, with a focus on those phenomena that possess educational functions and participate in practical activities. On this basis, self-reflection, in-depth interviews, and integration into the subjects' lives are proposed as three ethnographic investigation methods applicable to the context of family education, addressing the methodological gaps in existing research. The study demonstrates that this conceptual framework and methodological approach help reveal the deep logic of folk educational practices, contributing to the theoretical expansion of educational folklore and promoting interdisciplinary dialogue between folklore and pedagogy. Looking ahead, dynamic process documentation and the study of family traditions represent important future directions for research on family educational folklore.

Keywords: Educational folklore; Folklore education; Family education; Folkloric phenomena; Fieldwork

基金项目: 广州市哲学社会科学发展“十四五”规划 2023 年度《广州大典》博士学位论文资助项目《传统与日常: 岭南宗族家庭教育民俗研究——以沙丸冯氏家族为个案》(项目编号: 2023GZLW02)

作者简介: 胡港 (1996-), 男, 河南信阳, 博士, 研究方向: 民间文艺学

通讯作者: 胡港, 通讯邮箱: hugangfolklore@foxmail.com

引言

“教育”与“民俗”关系密切，广义的教育包含家庭、学校与社会三种形态。当前学界对二者关联的讨论，主要呈现为两种路径：一是教育学界提出的“教育民俗”概念，虽关注事象，但常将民俗视为“文化遗留物”，存在学科误读；二是民俗学与教育学共用的“民俗教育”术语，主要指民俗的教育功能或作为教育内容与手段的实践，其本身并非一类民俗事象。所谓民俗事象即对民俗的抽象^[1]，作为民俗学的基本单位，指的是在特定民俗社群中被反复实践、传承，并赋予文化意义的模式化行为、语言或物质表现形式。它不仅是民俗的外在呈现，更是承载集体意识与文化逻辑的载体。将“教育民俗”置于民俗事象的视阈下考察，意味着我们关注的不是孤立的教育行为或抽象的教育功能，而是那些在民众教育生活中被模式化、反复实践，并赋予教育意义的民俗形态本身。

鉴于此，本文立足于民俗事象视角，致力于厘清“教育民俗”的本体内涵，并系统构建适用于家庭教育场域的调查方法体系，以期推动该研究的规范化与纵深化发展。

1 “教育民俗”与“民俗教育”：民俗事象视阈下的概念再审视

在科学世界与人文世界分离的背景下，民俗因其与日常生活的密切关联进入教育学视野。教育学提出的“教育民俗”概念，旨在从民俗中分离出专门的教育文化；而民俗学更常用“民俗教育”，指民俗的教育功能或以民俗为内容的教育实践。二者均未聚焦于参与教育实践的民俗事象本身。

1.1 教育民俗的两种学术视角

1.1.1 教育学视角下的“教育民俗”

“教育民俗”的提出最早见于教育学界。石中英（1999）用“教育民俗”^[2]概念指涉民众在长期教育活动中创造与传承的民间教育文化，包括谚语、故事、仪式、习惯等。他强调教育民俗的地域性、复杂性与传承性，认为其是“人类对教育的原初和日常的认识与指导原则”^[3]。石中英区分了“教育民俗”与“民俗的教育功能”，前者专指民间教育事象（如“囊萤映雪”故事），后者仅指民俗的道德教化意义。后续研究出现两类取向：其一，以民俗事象为核心，如刘胡权（2007、2009）^{[4][5]}、张文涛（2012）^[6]等的研究；其二，非民俗事象的研究，探讨教育民俗与教育制度、课程改革等关系，如刘迎春（2004）^[7]、韩大林（2011）^[8]等。

1.1.2 民俗学视角下的“教育民俗”

当然，仍有一些成果是用民俗学视角研究教育民俗或是使用这一术语，这些著述有可取之处，但它们似乎已经默认了“教育民俗”概念的含义及其普适性。地方民俗志中已出现“教育民俗”章节（如《新安文史丛编·民俗卷》^[9]、《成都市新都区民俗志》^[10]），记载当地教育场所、教材、信仰等民俗事象。个案研究如张琳（2018）对浙江俞源村教育习俗的田野调查，分析其伦理道德教育、助学教育等内容与形式^[11]；余全有（2019）指出梁祝传说中求学情节对传统教育习俗的悖逆，正因其反抗性而更具教育冲击力^[12]。

1.2 民俗教育研究及其实践

与教育民俗联系密切的术语是民俗教育。对“民俗教育”的理解主要有两种，一种认为民俗教育即民俗的教育功能，是民俗诸多功能之一；另一种指的是民俗文化及事象作为知识的内容或手段参与到教育活动之中。就前者而言，早期学者如威廉·巴斯科姆强调民俗在无文字社会中的教育作用，神话、谚语、民间故事均承载实际规则与智慧^[13]。陶立璠（1987）^[14]、陈建宪（1993）^[15]、许钰（1994）^[16]等进一步阐述民俗的教化功能，指出其培养道德情操、塑造个体社会化的价值。关于后者，钟敬文在《民间文学和民众教育》（1933）及后续论述中，强调民间文艺是民众教育的宝贵资源，并提出教育者需深入了解民众生活模式与心理^[17]，杨利慧（2021）发现中国民俗学领域的民俗教育与当下的非遗教育之间存在着的直接连续性^[18]。总之，不管是哪种理解，都不能把“民俗教育”等同于一种民俗，换言之，“民俗教育”不等于“教育民俗”。

除此之外，教育学界还开展了民俗教育的实践，上海南中路幼儿园开发了幼儿园民俗文化教育课程，涵盖民间音乐、美术、文学等内容^[19]；上海普陀区回民小学通过民俗文化教育活动推动

学生多元发展^[20]。这些实践显示民俗已作为教育资源进入正规教育场域。

1.3 民俗事象视阈下的“教育民俗”定义

可以看出，无论是教育学界已达成共识的“教育民俗（习俗）”概念，还是教育学与民俗学都参与建构的“民俗教育”术语，它们都不完全指涉民俗事象层面。基于民俗事象视角的“教育民俗”还需要被重新建构。

我们认为，教育民俗按其内涵当分为三个层面。其一，指作为教育内容来源的民俗，事实上，所有的民俗文化知识都可以作为教育内容的来源，在这个意义上，广义上的“教育民俗”基本等同于民俗。其二，指具有重要教育功能、并参与教育实践的民俗事象，它们产生并存在于民众的日常教育生活中，不一定有组织、有计划、有目的，反映出民众对教育的日常的、经验的、感性的认知。其三，指伴随教育活动、过程或制度而出现的外延性相关习俗，这类习俗本身不带有明显的教育功能，例如科举相关习俗、文昌信仰，以及高考后的撕书行为等。当然，第二层面与第三层面的教育民俗并非是截然对立的，很多时候它们彼此交叉，存在着一定交集。

本研究将主要侧重于教育民俗概念的第二层面，即具有重要教育功能并且参与教育实践的民俗事象。我们所探讨的教育民俗必须是一种教育实践，以教育为主要目的。按照具体形态，（第二层面的）教育民俗可以分为“家庭教育民俗”“学校教育民俗”和“社会教育民俗”三类。与此同时，根据不同的教育内容或目的，各类别教育民俗还可以进一步划分为：教育内容为品德修养、知识、行为习惯、技能、身体或审美的（家庭、学校或社会）教育习俗。而家庭教育民俗即在家庭场域中，由长辈（主要是父母、祖辈）主导或家庭成员共同参与，以潜移默化、言传身教为主要方式，旨在实现子代社会化、文化化与价值观念塑造的民俗事象与实践。

以往的研究对教育民俗的类别主要按民俗事象分为语言、行为和心理等方面^[21]，或是并未涉及分类情况。我们相信，以教育形态为标准对教育民俗进行分类，并且按照教育内容对各类别教育民俗做进一步划分，这样的分类方式或许有利于关注到教育民俗在不同教育空间或场合下的实践情况与效果。

2 从自我观照到融入他者：家庭教育民俗的调查方法

所谓“父母是孩子第一任老师”，家庭教育对孩子的认知、情感和个性等方面的发展起着重大的作用，家长的一言一行都会直接或间接地影响孩子。苏霍姆林斯基因此表示：“如果没有整个社会首先是家庭的高度教育素养，那么不管老师付出多大的努力，都收不到完美的效果，学校里的一切问题都会在家庭里折射出来，而学校复杂的教育过程产生困难的根源也都可以追溯到家庭。”^[22]可以说，教育民俗在家庭这一空间上也呈现出鲜明的特殊性，家庭的私密性直接决定了外部的调查者获取资料的较高难度，而家庭生活的日常性则使得田野材料呈现出碎片化、琐碎等特点。

因此，家庭教育民俗的调查主要有三种获取资料的方法：自我家庭的内视观照、对受访者的深度访谈以及他者家庭的融入参与。

2.1 自我观照

研究者的自我观照并非是完全罕见的调查方式，学界早已有以家庭为搜集对象的田野作业传统。程猛用“读书的料”^[23]来指代一群在改革开放之后出生、通过努力学习进入精英大学的农家子弟，他们在市场经济的大潮下成长，有着共通的跨越城乡边界的求学和生命体验。这部自传体为主的博士论文在对“读书的料”通过教育向上流动过程中的文化生产进行深描的同时，也将作者的家庭视作是研究对象乃至研究方法。安超讨论的是“民间养育学”，即“一套根植于普通人身身体直觉、经验判断、文化洞察和集体共识的教育常识，包含如何看待儿童成长，如何生、养、教的信念系统，以及实践性知识和日常养育行为。”^[24]

以笔者自身观照为例，在参与亲人婚礼的环节中，可以观察到一种地方性的教育民俗实践。当笔者在老家参加亲人婚礼时，作为表弟的笔者主要负责的任务有：接亲前一天需要清理楼道的电瓶车以方便接亲，打扫婚房及楼道卫生，布置婚房红色气球、灯笼等装置；接亲当天为客人端茶，于新郎接完新娘出娘家门口、楼道口及上轿车之后立即放响礼炮；除了上述的内容外，我们作为小辈，还有一项工作乃至任务是为新郎及伴郎团，从而讨要红包。

与单纯追求热闹的嬉闹不同，“小辈讨红包”的行为嵌入在特定的文化语境中。在笔者的体验中，讨要红包这种行为一方面推动了接亲活动的热闹，刁难新郎一方或许也遗留着过去对女方将成为外人这一事实的不舍之情以及对男方的提前警告；然而在另一方面，讨红包这一民俗活动从教育民俗视角下则反映出在当地，聪明、机灵等特征在民间教育中是一种重要的价值观念。

我们这些小辈通过刁难接亲队伍讨要的红包数额是闲暇后长辈们比较关心的话题，由于我们要到的数额较小，结合在整个接亲活动中我们在要挟、辩争行为上体现出的迟钝、羞涩及木讷，长辈们判断并打趣：我们要红包要得不行。而讨红包及其附加的玩闹花样，牵扯的是在我们当地十分重要的一个方言词汇和概念——“繁华”（当地方言中第二字为轻音）。在当地社会，“繁华”这一地方性概念精准地概括了此种行为所倡导的核心价值。“繁华”用以形容一个人机灵、善于应对、熟谙人情世故，乃至会有一点点坏，它被视为一种重要的社会性智能，一个“繁华”人就能够在迎亲讨要红包的过程中表现得如鱼得水、游刃有余，在生活中也通常十分了解人情世故，在为人处世中自然也足够行为得体。长辈们对小辈讨红包金额的关注、对具体讨要时机的点拨，实质上是一次关于如何运用智慧与策略争取利益、如何在公共仪式中得体表现的实践性教学。因此，这一民俗事象的教育功能，在于潜移默化地传递了关于社会交往、机会把握与价值判断的地方性知识。

2.2 深入访谈

除了自我观照以外，调查者也可以通过与被调查者的深度访谈进行调查。对从家庭教育中受益（或受害）的人们进行长期接触和多次深度访谈，让他们把自己的生活史讲出来，从中发现其中蕴含的家庭教育民俗及渗透的社会心理。下文的一位华南地区 S 村老人关于其兄因偷窃遭体罚致死的生命史叙述，作为一个极端案例，恰恰以其悲剧性后果，深刻地揭示了特定历史时期与社会环境下，体罚作为一种家庭教育民俗的合法性建构及其潜在风险。

在冯玉秀老太太的记忆里，较为深刻的是自 1985 年被任命为村委，再到被排挤而前去东风藤厂打工，最后又回到村委参与村集体股份制改革的个人经历。关注冯玉秀老人的个人成长和相关教育观念的话，首先可以看出她对于本宗族家风的认可，即团结他人，待人仁慈忠厚，即使受到伤害也不会在得势的时候出来反攻倒算，宁愿逃走也不愿直接反戈。另一个值得注意的地方在于她对其哥哥十岁早夭经历的回忆：

我妈生了七个，有一个哥十岁早夭，为什么呢，他去摘别人的木瓜，但是被人家发现了出来骂，他就掉下来，掉到下面不知道伤在哪里。但是我们的家教很严的，我都打过我的侄子的，不准他偷人家的东西是吧？我的哥哥回来以后，我的奶奶（喊）“打他”，把他绑在藤椅上面，那个藤椅很高的，拖他出来痛打，打了以后他就伤过了，跌倒了伤一次了，打又伤一次了。老是拉肚子，拉来拉去都不好，然后又没钱去医院，后来就到了上沙村的符选义，那个中医生，附近名牌的，就是懂中医。就问他：“医生，我的身体为什么吃那么多药。”“不怕不怕，吃多两副就好了。”结果死掉了。十岁就走了。

她的哥哥年幼时偷别人家的木瓜，被发现了的主人骂后，摔倒在地面，或许这时已受了内伤。回到家里，其奶奶主持了体罚其哥哥的工作，她的哥哥被绑在藤椅上鞭打。两种病情一叠加，就酿成了这样的悲剧。

在这段叙述里，冯玉秀的言论典型地反映了将严厉体罚与“家教严明”进行道德绑定的民间教育观念。受访者并非意在批判体罚本身，而是在重申一种民间教育逻辑：对于触及道德底线（如偷窃）的行为，严厉的身体规训不仅是正当的，甚至是必要的，它是维系家庭道德秩序、践行“家教”责任的一种方式。这一案例使我们看到，教育民俗并非总是温情的，它也包含着基于特定伦理判断的强制性力量。通过对这一典型个案的分析，可以洞察到传统家庭教育民俗中，道德教化、身体规训与民间权威之间复杂而紧密的勾连。

2.3 融入他者

家庭教育民俗的日常性及潜移默化的特点也意味着，从外部的观察不足以发掘和呈现出民众何以受到这种民俗的滋润并进行参与建构，调查者需要做到融入到田野点的具体家庭之中，浸润于具体的教育民俗及其社会心理之中。

通过长期共处，研究者能捕捉到大量非言语的、情境性的教育互动。例如，观察家长如何通

过一个眼神制止孩子的某种行为，如何在饭桌闲聊中评点邻里事从而传递价值观念，乃至如何通过物品的摆放与空间的区隔来践行日常规范。这些弥散于生活细节中的实践，与访谈获得的言语表述相互印证、互为补充，共同构成了理解家庭教育民俗的完整拼图。只有通过这种浸润，才能真正理解教育民俗如何作为一种“生活的文法”在代际间传递与延续。

毫无疑问，难点在于家庭日常生活的进入壁垒及部分敏感材料的获取上。只有通过长期调查建立的田野关系，才能介入田野点民众的家庭日常生活，乃至成为家庭中的一员。鉴于远观过去的家庭教育场合或许会带有一定的主观色彩，调查者基于参与观察所取得的材料可以作为访谈内容的重要补充部分。进入一个当地家庭的日常教育生活，才能将二者相互补充，提升材料的可信性与价值。

3 研究展望与结语

本文在民俗事象视阈下，重构了“教育民俗”的概念体系，并系统阐述了以自我观照、深入访谈、融入他者为核心的家庭教育民俗研究方法。

回顾文中的案例，“小辈讨红包”所蕴含的“繁华”价值观的传递，展现了教育民俗对个体社会性塑造的积极作用；而体罚案例则揭示了某些教育民俗所内含的强制性规范力量及其伦理困境。这些案例共同表明，对家庭教育民俗的研究，需要深入到具体的文化语境与民俗过程之中，进行动态的、辩证的分析。

展望未来，首先应致力于动态的民俗过程书写，追踪一项教育民俗如何被实践、讲述、传承与变迁，从而揭示其背后的教育观念流变与社会心理动力。其次，应将对家风的研究纳入视阈。家风，作为家庭教育民俗的集中体现，其研究能从本文构建的概念与方法中获益，使之建立在坚实的民俗志基础之上，避免空泛的论述。

最终，通过对家庭教育民俗的深入研究，我们希望能够超越对民间教育智慧的简单礼赞或批判，而是力图理解其内在的文化逻辑与实践机制，从而为思考更广泛意义上的文化传承与人的塑造问题，提供一个来自民俗学的、自下而上的微观视角。

参考文献：

- [1] 高丙中. 民俗文化与民俗生活[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1994: 103-104.
- [2] 石中英. 教育民俗: 概念、特征与功能[J]. 教育理论与实践, 1999, (05): 20-23.
- [3] 石中英. 教育学理论与教育习俗[M] // 石中英. 教育学的文化性格. 第1版. 太原: 山西教育出版社, 2007: 146-167.
- [4] 刘胡权. 教育民俗论纲[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2007, (05): 61-65.
- [5] 刘胡权. 目光“向下”的转向: 教育民俗探析[D]. 北京: 北京师范大学, 2009.
- [6] 张文涛. 客家宗族的教育习俗研究——以江西省泰和县东华村张氏宗族为例[D]. 北京: 中央民族大学, 2012.
- [7] 刘迎春. 教育习俗视野下对课程改革的反思[D]. 金华: 浙江师范大学, 2004.
- [8] 韩大林. 教育行为·教育习惯·教育习俗[J]. 宁波大学学报(教育科学版), 2011, (06): 24-26.
- [9] 张宗子, 赵玉珍. 新安文史丛编 民俗卷[M]. 郑州: 河南人民出版社, 2015: 235-247.
- [10] 成都市新都区地方志编纂委员会办公室, 成都市新都区文学艺术界联合会. 第三章 教育民俗[M] // 成都市新都区民俗志. 北京: 方志出版社, 2018: 125-131.
- [11] 张琳. 浙江传统村落俞源村教育习俗研究[D]. 金华: 浙江师范大学, 2018.
- [12] 余全有. 梁祝故事的冲击效应——论求学情节对传统教育习俗的悖逆与反抗[J]. 天中学刊, 2019(06): 122-126.
- [13] [美]W. R. 巴斯科姆. 民俗的四种功能[M] // [美]阿兰·邓迪斯, 陈建宪等译. 世界民俗学. 上海: 上海文艺出版社, 1990: 411-413.
- [14] 陶立璠. 民俗学概论[M]. 北京: 中央民族学院出版社, 1987: 49-54.
- [15] 陈建宪. 试论民俗的功能[J]. 民俗研究, 1993(02): 3-10.

-
- [16] 许钰. 加强民间文化教育功能的研究[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 1994(04): 49-50.
- [17] 钟敬文. 民间文学和民众教育[J]. 民众教育季刊, 1933, (1): 1-6.
- [18] 杨利慧. 从“民俗教育”到“非遗教育”——中国非遗教育的本土实践之路[J]. 民俗研究, 2021, (04): 47-58+159.
- [19] 倪蓉. 课题总报告: 探索幼儿园民俗文化教育课程化的实践研究[M] // 幼儿园民俗文化教育课程. 上海: 百家出版社, 2008: 1.
- [20] 上海市普陀区回民小学. 民俗文化的力量: 基于民俗文化教育活动的学生多元发展实践研究[M]. 上海: 上海交通大学出版社, 2018.
- [21] 李江源, 魏杰. 论教育习俗[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2006(05): 5-20.
- [22] [苏]B. A. 苏霍姆林斯基, 蔡汀译. 怎样培养真正的人[M]. 第1版. 北京: 教育科学出版社, 1992: 40.
- [23] 程猛. “读书的料”及其文化生产[M]. 第1版. 北京: 中国社会科学出版社, 2018.
- [24] 安超. 拉扯大的孩子 民间养育学的文化家谱[M]. 第1版. 北京: 社会科学文献出版社, 2021.