

家庭教育学

第2版

吴奇程 袁元 编著

JIATING JIAOYU XUE

广东高等教育出版社

家庭教育学

第2版

吴奇程 袁元 编著

广东高等教育出版社

· 广州 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

家庭教育学/吴奇程, 袁元编著. 2 版—广州: 广东高等教育出版社, 2006. 9

ISBN 7-5361-3420-7

I. 家… II. ①吴… ②袁… III. 家庭教育—师范大学—教材
IV. G78

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2002) 第 098748 号

广东高等教育出版社出版发行

地址: 广州市天河区林和西横路

邮政编码: 510500 电话: 87553335

广州市新明光印刷有限公司印刷

开本 890 mm × 1 240 mm 32 开 10.625 印张 286 千字

2002 年 12 月第 1 版

2006 年 9 月第 2 版 2006 年 9 月第 5 次印刷

印数: 11 001 ~ 14 000 册

定价: 17.50 元

编者的话

家庭教育学是一门古老而崭新的学问。随着社会的进步，家庭的变迁，家庭教育在新的世纪面临新的挑战，这门学问正在受到愈来愈多的家长、教师、理论工作者和社会各界人士的关注。

本书以社会转型期的中国家庭为背景，以儿童、青少年的发展为中心，在总结我们多年来从事家庭教育学课程教学经验的基础上，借鉴、运用本学科和相关学科的研究成果，对家庭教育的一些主要理论问题和实际问题进行了比较系统的探讨，并提出比较具体的对策。其体系包括两大部分：第一章和第二章为基本原理，第三章至第十章为具体实施部分。

近些年，家庭教育理论和实践都有了新的发展，为了更好地适应广大读者的需要，我们对本书 2002 年版进行了修订，力求在以下几个方面有所提升：①学术性。在充分吸收本学科及相关学科研究成果的基础上，进一步构建家庭教育学自身的概念体系和理论框架。②时代性。在发扬优良传统的同时，更加注重反映国内外学术研究的新成果，回答当今家庭教育面临的和将会出现的新课题。③实用性。重视教育实践经验总结、教育个案分析和教育专家建议，以增强可操作性。由于我们水平有限，书中还存在不少问题，敬请各位读者提出宝贵意见。

这次修订中，我们参阅了许多中外文献，在此谨向这些文献的作者表示感谢！

吴奇程、袁元

2006 年 8 月于华南师范大学

目 录

第一章 绪论	(1)
1.1 家庭教育的涵义	(1)
1.2 家庭教育的产生与历史演变	(7)
1.3 家庭教育学的形成与发展	(19)
1.4 家庭教育学的多学科综合研究	(33)
第二章 家庭教育的功能	(38)
2.1 家庭教育是家庭的基本职能	(38)
2.2 家庭教育与个体发展	(47)
2.3 家庭教育与家庭幸福	(57)
2.4 家庭教育与社会进步	(63)
第三章 家庭环境及其优化	(67)
3.1 家庭环境在个体发展中的作用	(67)
3.2 家庭物质环境的优化	(73)
3.3 家庭文化环境的优化	(79)
3.4 家庭心理环境的优化	(89)
第四章 教育过程中的亲子关系	(102)
4.1 亲子关系概述	(102)
4.2 亲子关系与家庭教育	(109)
4.3 家庭教育中的角色运作	(127)
第五章 身心健康与家庭教育	(138)
5.1 身心健康概述	(138)
5.2 家庭健康教育的起点	(145)
5.3 家庭生理保健与教育	(150)
5.4 家庭心理卫生与教育	(154)

第六章 品德发展与家庭教育	(173)
6.1 家庭教育在个体品德发展中的作用	(173)
6.2 家庭品德教育的侧重点	(177)
6.3 家庭品德教育的方法	(184)
6.4 品德不良的预防	(199)
第七章 智力发展与家庭教育	(209)
7.1 幼儿早期智力开发	(209)
7.2 常态儿童学习指导	(223)
7.3 超常儿童的发现和培养	(235)
7.4 学业不良子女教育	(244)
第八章 特殊家庭子女的家庭教育	(248)
8.1 离异家庭	(248)
8.2 再婚家庭	(268)
8.3 收养家庭	(276)
8.4 家庭暴力	(281)
第九章 特殊儿童的家庭教育	(288)
9.1 智力残疾儿童	(288)
9.2 听力残疾儿童	(296)
9.3 视力残疾儿童	(303)
第十章 家长素质与家长教育	(310)
10.1 家长素质	(310)
10.2 家长教育	(321)
附：家庭教育行为规范	(332)
主要参考书目	(333)

第一章 绪 论

家庭教育学，是通过对家庭教育现象和问题的研究，去揭示家庭教育的规律，以指导人们更有效地进行家庭教育活动的一门学科。学习和研究家庭教育学，首先必须对什么是家庭，什么是家庭教育，家庭教育与家庭教育学是怎样形成、发展的，其发展趋势如何等有明确的认识。

1.1 家庭教育的涵义

家庭教育是一个常用词。但作为科学概念，学者们对它有种种不同的定义和界说。

国内有些学者认为，家庭教育是指“父母或其他年长者在家庭内自觉地、有意识地对子女进行的教育”^①。有的辞书对它作了这样的解释：家庭教育是“家庭成员之间的相互教育，通常多指父母或其他年长者对儿女辈进行的教育”^②。有的研究者则认为，家庭教育既是一种有目的、有意识的培养人的活动，又对家庭成员有着潜移默化的作用，它应是“家庭环境、家庭气氛、家庭风尚给予在其中生活的每一个家庭成员的熏陶和教养”。有的研究者还从终身教育的角度阐述家庭教育的涵义，认为家庭既是人们接受教育的初始场所，还是人们接受教育的终结场所，因此，家庭教育就

① 《中国大百科全书·教育》，140 页，北京，中国大百科全书出版社，1985。

② 《教育大辞典》，第 1 卷，11 页，上海，上海教育出版社，1990。

是指家庭成员之间在家庭内部所受到的终身教育。^①

台湾有的学者从两个方面给它下定义：就广义的家庭教育而言，它是指“一个人自生到死，受到环境、成员、气氛的直接影响，在感情生活的学习上，伦理观念的养成上和道德行为的建立上，获得身心健全发展的指导效益”；就狭义的家庭教育而言，它是指“小孩在儿童期所接受到的父母管教的活动或生活训练，借以滋长其日后为人处世的良好态度与人品”^②。20世纪90年代后期，有些学者将家庭教育视为家庭所有成员适应社会的学习与成长活动。美国有些研究者把家庭教育的内涵规定为：①家庭如何运作；②家庭与社会的相互关系；③人类生命全程的生长与发展；④人类性的生理与心理；⑤金钱与时间的管理；⑥亲职教育的价值；⑦政策与立法对于家庭的影响；⑧专业人员行为的伦理；⑨指导家庭生活教育人员的课程设计。

日本有些学者则指出，家庭首先是私生活的据点，“家庭教育倘若过于理想地刻意追求，反会招致种种的破绽。它是在现实的日常生活中自然而然地进行的。与其说它是教育，毋宁说是一种社会化更为贴切”^③。

以上种种解释和看法，从不同层面，在不同程度上指出了家庭教育的本质，具有一定的合理性，但也存在着一些值得商榷的问题，需作进一步探讨。为了给家庭教育这一概念以科学的界定，必须对家庭教育现象进行历史的、多角度的考察。

1. 从家庭教育的起源上考察。

教育起源于人类社会生活和人类自身发展的需要。从人类社会历史的进程看，家庭教育作为教育的一种形态，同一夫一妻制的个体家庭一起诞生，即起始于原始社会与奴隶社会的交替时期。它的

① 全国教育情报交流网中心主编：《教育科学情报综览》，291页，贵阳，贵州教育出版社，1992。

② 王连生著：《亲职教育》，7页，台北，五南图书出版公司，1992。

③ （日）筑波大学教育学研究会编，钟启泉译，《现代教育学基础》，148页，上海，上海教育出版社，1986。

存在是与人类社会生活和家庭生活需要相适应的。而从人类个体的生长过程看，家庭教育是以亲情为基础的一种特殊活动。婴儿从呱呱落地来到人间，他（她）所归属的第一个社会群体是家庭。在人际关系上，他（她）最早接触的人是母亲，接着是父亲、祖父母及其他家庭成员，再接着是亲戚朋友、邻里乡亲；接触最多的是父母，其次是其他家庭成员，再其次是邻里乡亲。父母亲是子女最初的也是最重要的人际关系的互动对象。父母亲 and 家里其他年长者就是在这人际互动过程中，使年幼者逐步掌握母语，并获得交流感情、思想的方法，养成基本的生活习惯，具有接受爱和爱别人的感情，从而奠定人格与社会化的初步基础。为人父母出于骨肉之情，给予子女的爱、关心与教育，是不计代价、不求回报的付出，是与生俱来的责无旁贷的天职。因此，家庭教育不同于其他教育形态的实质所在，就是父母基于亲情的亲子关系的运作。用诸如“自觉地”、“有意识地”等体现学校教育特性的词语来表达家庭教育的概念，虽然不算什么错误，但不能恰切地体现出家庭教育的特性，难免“招致种种的破绽”。

2. 从家庭教育的环境上考察。

家庭教育的主要场所是家庭。而家庭是一种特殊的社会生活组织形式。它是一种社会群体，但和其他社会群体不同。它不是社会中人们任意的结合，而是婚姻关系、血缘关系的结合。学者们对家庭这一概念有不同的解释，一般认为，家庭是以婚姻关系或收养关系为纽带而组成的社会生活的基本单位，是社会最微小的细胞。自人类进入文明时代以来，几乎所有的人一出生便置身于家庭，都或长或短地生活于特定的家庭之中。家庭既积淀着人类古老的文化传统，又展示着当今的现实生活，对个人和社会生活有着广泛而深刻的影响。它是个体生命的摇篮，生活的重要空间，又构成社会的基础，并渗透到社会生活的各个层次和方面。同时，每一家庭的生活都受制于一定的社会历史条件，无不打上时代的烙印。在不同的国家、不同的民族、不同的时间与空间，家庭呈现出千差万别的复杂形态。不同的家庭，不仅物质生活条件大有不同，在家长素质、家

庭关系、家庭生活方式以至家族传统等家庭文化上也存在着明显的差异。家庭文化和家庭教育有各自的特性和规律，但互相融合，相辅相成。家庭文化既对生活于一定家庭的未成年人发生巨大的潜移默化作用，又制约着父母或其他年长者的观念、行为，从而直接影响家庭教育的性质和质量。当然，家庭教育不可避免地会同时受到社会环境、学校环境的影响，但由于家庭环境是人出生后接触最早的环境，是个体成长最佳期接触最多的环境，也是人们接触最长久的环境，其影响尤其家庭文化的影响，较之社会环境、学校环境有着独特的优势，甚至对人一生长成都会起重要作用。因此，我们研究家庭教育问题，揭示家庭教育本质，必须以家庭文化为背景。

3. 从家庭教育的结构上考察。

任何形态的教育，都包括教育者的有目的活动、教育对象（受教育者）和作为教育者与教育对象中介的教育资源三种要素。家庭教育中，教育的对象一般来说是未成年的子女，但不局限于子女。家庭的结构及其变动比较复杂，除由父母与未成年子女组成的核心家庭外，尚有由父母和一对或多对已婚儿女及其他未成年亲属的扩大家庭，由祖父母和孙子女或由没有父母的未婚兄弟姐妹组成甚至由没有任何亲缘关系的人员组成的其他家庭。给家庭教育下定义时，必须考虑到家庭自然结构的这种复杂性。

社会延续过程中亲子双方天然的差异性，决定了在一定的文化背景下，亲子关系特别是早期亲子关系中，父母总是施教者。但由于家庭自然结构的复杂性，家庭教育中的教育者除了父母，还有祖父母等其他年长者。“教育者必须先受教育”，父母及其他年长者在家庭中常常会充当受教育者的角色，而且在家庭教育互动过程中，他们有时也会从子女或其他未成年人身上受到启发和教育。换句话说，家庭教育主客体之间的影响是互动的，在一定条件下，客体可以成为主体，主体也可变成客体。但从整体上看，父母或其他年长者这种受教育的现象，是以主体的自觉性为基础的，具有自我教育的性质，并不会因此而改变其教育者的地位。把家庭教育说成“家庭成员之间的相互教育”，只有在一定的条件下才是合理的。

教育资源标志着教育发展的水平，属于文化的结晶。在现代教育中，它包括教育媒介、教育材料、教育手段、教育组织形式与活动方式、教育场地与设备等成分。家庭教育不可能像学校那样走现代化、规范化的道路。在一般家庭，家庭教育的内容包括母语、知识、技能、习惯、规范、价值观念、人生态度与社会文化以及家庭的环境、气氛、风尚、生活方式等家庭文化；教育手段有由父母或其他年长者直接向教育对象传递、教化的“言教”、“身教”和利用环境使其对教育对象发生潜移默化影响的“境教”。各种因素相辅相成，推动着子女或其他未成年人社会化。现代科学技术一日千里，人才竞争不断加剧，家庭生活逐步改善，人们观念也随之发生变化。父母“望子成龙”、“望女成凤”，运用现代教育手段，“有目的、有计划地辅导子女学习”并获得成功者为数不少。这样的教育，尽管由于某些盲目性往往带来诸多弊端，但它毕竟反映了现代家庭教育进步的趋向，不能不加分析地予以否定。尤其引人注目的是，随着计算机进入家庭，导致家庭学校的问世。在一些经济发达、科技先进的国家和地区，这种教育形式已开始出现。其特点是：儿童以自己的家庭为教育场所，由双亲承担教学工作，实行个别教学，采用电子计算机辅助教学。^①由此可见，只强调家庭教育是一种社会化，而完全排除其“理想地刻意追求”一面，未必不会“招致种种的破绽”。

4. 从家庭教育的过程上考察。

一般来说，家庭教育的进程，实际上是未成年人个体在接受来自学校、社会教育影响的同时，在家庭中接受来自父母或其他年长者指导，由刚出生时处于“自然人”或“生物的人”的状态逐渐向“社会的人”转化，成为具有独特人格的社会一员并履行其社会职责的过程，即社会化的过程。

在家庭教育过程中，未成年人个体并不是消极的、被动的接受者，他们可能很好地接受来自父母或其他年长者的教育影响，也可

^① 金哲等主编：《当代新术语》，575～576页，上海，上海人民出版社，1988。

能对这种教育影响无动于衷，甚至想方设法加以抵制。从这个意义上说，子女或其他未成年人既是教育的客体，也是教育的主体。正因为如此，父母与子女之间，年长者与年幼者之间，意见的沟通，情感的交流，思想行为的理解，是极其重要的。家庭教育的艺术，就在于尽早激发起孩子自我完善的意向，并以如何达成既定目标的建议去启发、帮助其健康成长。用成年人的眼光看待孩子，用成年人的标准要求孩子，把成年人一厢情愿的影响强加于孩子，其结果不但于事无补，而且往往适得其反。由此可见，家庭教育是双向的，而不是单向的。

5. 从家庭教育的规准上考察。

在未成年人社会化和人格形成过程中，父母或其他年长者施加的影响，未必完全是正向的具有教育意义的，其中有不少可能是非教育甚至是反教育的。

对教育与反教育如何识别呢？英国伦敦大学教授皮德思曾提出，教育活动应兼顾下列三大规准：①合价值性，即教育活动必须是有价值的，至少应该合乎道德的可欲性，不能背离道德价值；②合认知性，即教育活动的內容必须合乎科学，合乎事实，具有认知意义，至少不能把真当假，把假当真；③合自愿性，即教育活动的进步必须适应教育对象身心发展规律，切合其兴趣、需要、动机、能力，不能采取高压的强迫的办法。^① 皮德思提出的教育规准是合理的，用它来识别家庭教育，我们可以这样说：父母或其他年长者对子女或其他未成年人施加的影响，在认知上与价值判断上有适切的理由，符合受教育者的特点，有助于他们品德、智力、身心诸方面的发展，这是真正的教育；如果其影响有碍甚至有害受教育者的成长，那是反教育；至于那些既非有害但也没有多大教育意义的影响，就是非教育。

综上所述，我们可以这样表述家庭教育的概念：家庭教育是指在一定的家庭文化背景下，由父母或其他年长者对未成年的子女或

① 欧阳教著：《教育原理》，20～23页，台北，文景出版社，1986。

其他年幼者施加的有助于他们社会化和形成健全人格，德智体全面发展的教育影响活动。这一定义明确地告诉人们：家庭教育的主要环境是具有一定文化背景的家庭；教育者是父母或其他年长者；受教育者是未成年的子女或其他年幼者；目标在于帮助未成年人实现社会化和形成健全的人格，促进其德智体全面发展。

1.2 家庭教育的产生与历史演变

家庭教育作为家庭的一种基本职能，是随着家庭的产生发展而发展的。家庭是人类社会发展到一定阶段的产物。随着社会物质生活条件的发展变化，家庭的形态、结构和性质在不断地发展变化，人类社会的家庭教育也在不断地发展变化。

1.2.1 家庭教育的产生

据考古发现和史料证明，人类形成距今大约已有 300 万年。在这漫长的岁月里，婚姻家庭关系经历了各式各样的形态。最早，人们成群地居住在山洞里，后来构木为巢，以逃避地面上的敌害。当时，人们使用最粗陋的石器捕捉鸟兽，茹毛饮血，与其相应的便是血亲杂交，即性关系不受任何限制，一切男子属于一切女子，一切女子属于一切男子，不分辈分、血统，当然也就没有任何意义的家庭存在。大约在 170 万年前的时候，人们的性关系开始有了限制，于是家庭随之出现。

著名人类学家摩尔根根据研究成果指出：“家庭，是一个能动的因素；它从来不是静止不动的，而是随着社会从较低阶段向较高阶段的发展，从较低形式进到较高的形式。”恩格斯按照摩尔根的意见，把人类家庭的发展，概括为以下几种形式：^①

1. 血缘家庭——家庭的第一阶段。

在这一阶段中，人类的两性关系有了最简单的限制，即婚姻集

^① 《家庭、私有制和国家的起源》，《马克思恩格斯选集》，第 4 卷，25～71 页，北京，人民出版社，1972。

团是按照辈数来划分的，同辈分男女互为夫妻，没有近亲限制；它仅仅排除了祖先和子孙之间、双亲和子女之间互为夫妻的权利和义务。用现代的说法，兄弟姊妹之间的关系，在这一发展阶段上，也包括相互的性交关系，并把这看成自然而然的事。这是群婚制的低级形式。

2. 普那路耶家庭。

“普那路耶”在夏威夷语中即亲密伙伴之意，因此又可称之为“伙婚家庭”。这是群婚制的高级形式。处在这一发展阶段上的家庭，已经排除同胞的（即母方的）兄弟和姊妹之间的性关系，最后甚至禁止旁系兄弟和姊妹之间结婚。如果说家庭组织上的第一个进步在于排除了父母和子女之间的性关系，那么，第二个进步就在于姊妹兄弟也排除了这种关系。这一进步比第一个进步重要得多，也困难得多。按照摩尔根的说法，这一进步可以作为“自然选择原则是怎样发生作用的最好例证”。因为，“没有血缘亲属关系的氏族之间的婚姻，创造出在体质上和智力上都更强健的人种。”^①

3. 对偶家庭。

它是从群婚制到一夫一妻制过渡的家庭形式。这种家庭形式的特点是：开始摆脱群婚状态，一个较固定的男子和一个较固定的女子共同生活，虽然“一夫多妻”或“一妻多夫”，但有“主夫”和“主妻”之分。由于对偶家庭中的两性关系并不是以感情为基础的，而是以“方便和需要为基础”^②，因此，它本身还很脆弱，婚姻关系是很容易由任何一方撕破的，而子女像以前一样仍然只属于母方。尽管对偶家庭中男女的结合并不牢固，但是这种家庭的基础是建立在一男一女的婚姻之上的，在形式上已是个体婚制，它是一夫一妻制的萌芽，为一夫一妻制家庭的产生准备了条件。

① 《马克思恩格斯选集》，第4卷，33页，北京，人民出版社，1972。

② 马克思著：《摩尔根〈古代社会〉一书摘要》，31页，北京，人民出版社，1978。

4. 一夫一妻制家庭。

这种家庭是在野蛮时代的中级阶段和高级阶段交替的时期，随着私有制的产生和“母系制”的瓦解，“父系制”的确立而从对偶家庭中产生的，它的最后胜利乃是文明时代开始的标志之一。新的社会经济的发展，家庭中关系的变化，要求一种与私有制相适应的家庭形式，于是，一夫一妻制家庭便应运而生。马克思认为：“导向一夫一妻制的动力是财富的增加和想把财富转交给子女，即合法的继承人，由婚配的对偶而生的真正的后裔。”^① 它建立在丈夫的统治之上，其明显的目的就是生育确凿无疑的出自一定父亲的子女；而确定出自一定的父亲之所以必要，是因为子女将来要以亲生的继承人的资格继承他们父亲的财产。一夫一妻制家庭和对偶家庭不同的地方，就在于婚姻关系要坚固得多，这种关系已不能由双方任意解除。但一夫一妻制仅是对普通大众而言，在私有制社会，对在经济上和政治上享有特殊权利的人来说，从来都有例外。而且由于奴隶制与一夫一妻制的并存，使一夫一妻制从一开始就具有它的特殊性质，使它成了只是对妇女而不是对男子的一夫一妻制。

以上所说的几种家庭形式，大体上与人类历史的三个主要阶段相适应。群婚制是与蒙昧时代相适应的；对偶婚姻是与野蛮时代相适应的；而一夫一妻制是与文明时代相适应的。每一种形式的家庭，都有教育后代的职能。但在群婚制下，人们所生的孩子，母亲是明确的，父亲却无法确认，正如《吕氏春秋》中所说，“昔太古尝无君矣，其民群生聚处，知母不知父，无亲戚、兄弟、夫妻、男女之别，无上下长幼之道”，因而，“人不独亲其亲，不独子其子”，人们把自己同辈的子女都看成自己的子女，所有儿童都属于同辈成年男女，由原始民族的成年人共同抚养教育。这时的教育，实际上还是属于公共教育即社会教育的性质。由群婚制向一夫一妻制过渡的对偶家庭，虽然有了比较主要的、比较稳定的配偶，子女

^① 马克思著：《摩尔根〈古代社会〉一书摘要》，39~40页，北京，人民出版社，1978。

既能确认自己的生母，也大体能确认自己的生父，但此时的社会组织形式是由父权维系的若干代近亲构成的“大家庭”。新一代的抚养、教育，由“大家庭”的成年妇女共同负责，母亲把共同家庭的一切子女都叫成自己的子女，对于他们都担负母亲的义务，这时的教育，基本上还是属于社会教育的性质。严格意义上的家庭教育，是随着严格意义上的家庭——一夫一妻制个体家庭的产生而产生的。

恩格斯明确指出：“一夫一妻制是不以自然条件为基础，而以经济条件为基础，即以私有制对原始的自然长成的公有制的胜利为基础之第一个家庭形式。”^①“一夫一妻制的产生是由于，大量财富集中于一人之手，并且是男子之手，而且这种财富必须传给这一男子的子女，而不是传给其他任何人的子女。”^②于是，新一代便由氏族公有转变为个体家庭私有，对新一代的抚养、教育，也由氏族转交给个体家庭，由生身父母或其他有血缘关系的年长者单独负责。严格意义上的家庭教育，就是这样基于人类社会生活和人类自身发展的需要而产生了。我们所研究的家庭教育的演变史，也是从这时开始的。

1.2.2 古代社会的家庭教育

在家庭的演变史上，促进一夫一妻制代替对偶婚制的原因不是自然选择，而是社会动力，即私有制的出现。随着私有制的出现和阶级的产生，人类进入阶级社会，家庭教育也打上了阶级的烙印。

奴隶社会是一个以公开的不平等和最直接、最残酷的奴役形式而出现的阶级社会，封建社会则在自然经济的基础上建立了一个以宗法关系为纽带的等级制度。这两个社会形态虽在生产力、生产关系及其上层建筑上有许多不同，但在等级压迫、人身依附及血缘宗法关系的维系方面有不少相似或相通之处，在家庭教育方面也相应地具有共同的特点。

① 《马克思恩格斯选集》，第4卷，60页，北京，人民出版社，1972。

② 《马克思恩格斯选集》，第4卷，71页，北京，人民出版社，1972。

奴隶社会和封建社会家庭教育的最鲜明的特点，是贯穿着人身依附和宗法等级关系。阶级不同，等级不同，家庭教育的形式、目标和内容也不同。中国夏、商、周三代的统治阶级，在太子、世子生下来后，便在官中设“孺子室”，专事太子、世子保育、教育之用；太子稍长，“立太师、太傅、太保”，即所谓“三师”，并设“三少”即少师、少傅、少保，作为“三师”的副职，专门负责辅佐、教谕太子、世子。其教育目的，是为了培养能够镇压奴隶的统治人才；教育内容是学习奴隶社会的生活方式和秩序，区别贵贱尊卑等。而平民阶层的子女，只能在自己家里，结合日常生活、劳动向父母及其他年长者学习他们所从事的职业的知识、技能。《管子》一书中所写的“士之子常为士”，“农之子常为农”，“工之子常为工”，“商之子常为商”，“士农工贾，不败其业”，便是对当时平民阶层家庭教育状况的最生动的概括。至于奴隶，他们的一切，包括他们的子女，都是属于奴隶主的；他们夜以继日地从事繁重的劳动，顾不上子女，当然也谈不上什么家庭教育。古代印度在奴隶社会时，盛行种姓制度。种姓是以职业世袭、内部通婚和不准外人参加为特征的社会等级集团。婆罗门教把种姓区分为四种：婆罗门（祭司）、刹帝利（武士、贵族）、吠舍（农民和手工业者）和首陀罗（奴隶）。各个种姓，有着各自不同的职责和义务、习惯和品德。一个人生下来，就属于他父母所属的种姓。种姓制度以及婆罗门权力高于一切是印度文明发展的突出特征之一。印度历史进程的一切思想形态、教育活动等等，无不体现了这一特征。当时，印度还盛行家长制，父亲决定着子女的命运，他有权出卖或处死子女，教育子女也属于父权范围。婆罗门种姓为保持种姓的世袭和善尽僧侣的职责，做父亲的十分重视指导子女背诵统治阶级崇奉为经典的吠陀经。这种神学学习，从子女幼年开始，到成年结束。刹帝利种姓的子弟，除学习一定数量的吠陀经典外，还要学习一些与军事有关的知识，以掌握统治镇压奴隶的本领。至于身为奴隶的首陀罗，读书识字不仅被视为违反神意，甚至有时会构成死罪，被处以死刑。在中国封建社会，宗法等级分明，按家庭不同的社会地位