

教育经济学

原理

张素蓉 编著

四川出版集团



天地出版社

教育经济学

原理

张其成 主编

中国人民大学出版社

教育经济学

原理

张素蓉 编著



图书在版编目 (CIP) 数据

教育经济学原理 / 张素蓉编著. — 成都: 天地出版社,
2005. 10

ISBN 7-80726-120-X

I. 教... II. 张... III. 教育经济学 IV. G40-054

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 113118 号

教育经济学原理

作 者: 张素蓉

责任编辑: 白 雅

封面设计: 成都华宇电子制印有限公司

内文设计: 成都华宇电子制印有限公司

出版发行 ☐ 四川出版集团·天地出版社

(成都市盐道街 3 号 邮政编码: 610012)

网 址 ☐ <http://www.tdph.net>

电子邮箱 ☐ tiandicbs@vip.163.com

印 刷 ☐ 成都宏明印刷厂

版 次 ☐ 2005 年 10 月第一版

印 次 ☐ 2005 年 10 月第一次印刷

开 本 ☐ 880mm×1230mm 1/32

印 张 ☐ 14.375

字 数 ☐ 374 千

定 价 ☐ 36.00 元

书 号 ☐ ISBN 7-80726-120-X/G·88

版权所有 违者必究 举报有奖

举报电话: (028) 86666810 (市场营销部) 86715665 (总编室)

序

我的博士弟子张素蓉同志撰写了一部关于教育经济学的著作，让我作序，我十分高兴与欣慰。因为她经过多年努力，在学术上有了长足的进步，取得了可喜的成就。这部著作就是她的进步和成就的集中体现。同时，她生活、工作在西部地区，长期在西部地区中小学校、教育管理机构、教育培训单位讲授教育经济学课程，积累了极其丰富的学科知识和教学经验，也为在中国西部地区，特别是老、少、边、穷地区推广、传播和普及教育经济学知识做出了重大贡献，对教育经济学在实际中的应用起到了积极作用。我相信这部著作的出版对推动教育经济学的发展将具有更深刻的意义。该著作是一本原理性质的教育经济学，其具体特点是：

1. 它既不是一本单纯的教材，也不同于专题研究。它兼具教材和专题研究的性质，即既和教材一样具有完整的体系、结构，每一章又有专题研究的性质。

2. 尽量阐明教育经济学最基本的概念、原则、原理、规律及本学科最基本的知识体系和结构。每一章基本上从最基本的概念入手，并力求在对中外有关概念进行比较研究后提出作者的观点；在阐述基本原理、原则、规律时，尽量从经济学的一般规律入手，将教育经济学的原理、原则、规律作为一种特殊的领域来研究。

3. 作者首先阐述了教育经济学的逻辑起点，并以此逻辑起点来建立其体系、结构。

4. 在体系的构建上，作者力求包含教育经济学最基本的知识及结构，全书共 12 章，包括：概论；教育经济学的历史沿革及中

外发展简史；人力资本投资理论；教育与经济的一般关系；教育结构与经济结构；教育的供给与需求；教师供给与需求；教育投资；教育投资的指标及其确定；教育成本；教育经济效益；教育经济效率。

仅以此序表示祝贺。

靳奇斌
2005.9.25

目 录

第一章 概 论	(1)
第一节 教育经济学的逻辑起点.....	(1)
第二节 教育经济学的学科性质和对象.....	(5)
第三节 教育经济学的体系和研究方法.....	(9)
第二章 教育经济学形成的历史沿革	(21)
第一节 教育经济思想的形成和发展.....	(21)
第二节 教育经济学的形成.....	(42)
第三节 新中国教育经济学的建立和发展.....	(50)
第三章 人力资本理论	(53)
第一节 人力资本理论的基本概念.....	(53)
第二节 人力资本理论的新发展.....	(71)
第四章 教育与经济	(80)
第一节 教育与经济关系的认识发展.....	(80)
第二节 教育与经济的一般关系.....	(83)
第五章 教育结构与经济结构	(100)
第一节 教育结构和经济结构的含义.....	(100)
第二节 经济结构制约着教育结构.....	(117)
第三节 教育结构必须与经济结构相适应.....	(123)

第六章 教育供给与教育需求	(134)
第一节 需求与供给的基本原理.....	(134)
第二节 教育供给.....	(145)
第三节 教育需求.....	(153)
第四节 教育供给和教育需求的均衡与失衡.....	(165)
第七章 教师的需求与供给	(178)
第一节 教师的需求.....	(179)
第二节 教师的供给.....	(196)
第八章 教育投资	(214)
第一节 基本概念.....	(214)
第二节 教育投资体制.....	(228)
第三节 教育投资结构.....	(241)
第九章 教育投资的衡量指标及其确定	(257)
第一节 衡量教育投资量的指标体系.....	(257)
第二节 影响教育投资量的因素.....	(260)
第三节 确定教育投资量的原则和方法.....	(272)
第十章 教育成本论	(288)
第一节 成本论.....	(289)
第二节 教育成本.....	(304)
第三节 教育成本的分担、计量和分析.....	(322)
第十一章 教育经济效益	(342)
第一节 基本概念.....	(342)

第二节	教育经济效益的实现条件、影响因素及 基本特征·····	(360)
第三节	教育经济效益的计量·····	(372)
第十二章	教育经济效率·····	(411)
第一节	概述·····	(411)
第二节	影响教育经济效率的因素及提高教育经济 效率的途径·····	(422)
第三节	考核教育经济效率的指标·····	(431)
参考文献	·····	(446)
后 记	·····	(451)

第一章

概 论

第一节 教育经济学的逻辑起点

一、关于教育经济学逻辑起点的不同观点

逻辑起点是任何一门学科体系建立的基础或基石。教育经济学的逻辑起点是什么？西方教育经济学者都或明或暗地将教育或学校当作一种企业或一种投资，在这样的前提下来建立教育经济学的理论体系。比如美国经济学家舒尔茨在研究教育的经济价值和教育与经济的关系时，把教育、学校当作企业，当作一个巨型企业^①作为其理论的逻辑起点；英国经济学家约翰·希恩则把教育当作投资作为其教育经济学的逻辑起点，他说：“按一般意义来说教育是投资。”^②

综观我国二十多年来的教育经济学著作，编著者们很少论及其逻辑起点问题，即使有的涉及到了，也存在着不统一的认识。比如，杨葆焜先生认为，教育经济学的逻辑起点是“劳动能力”^③；而李少元先生则认为是“教育投资”^④，更多的著作对此则显得遮

①（美）舒尔茨等，曾满超等译．教育经济学流派 [M]．北京：北京师范大学出版社，1990.51 页

②（英）约翰·希恩，郑伊雍译．教育经济学 [M]．北京：教育科学出版社，1981.14 页

③ 杨葆焜．教育经济学（全国高等学校文科教材）[M]．武汉：华中师范大学出版社，1989.29 页

④ 李少元．教育经济学 [M]．哈尔滨：黑龙江教育出版社，1989.1 页

遮掩掩，甚至给人以牵强附会之感，似乎教育经济学著作的编著者在编著其著作时以为读者对此早已了然。其实不然！编著者如果先不交代清楚其著作的逻辑起点，试问其著作建立的基础是什么呢？凭什么来建立其著作的知识体系呢？为什么其著作要研究这些内容而不是研究另外的内容？因此，逻辑起点问题是一门学科建立的根基问题，只有交代清楚了一门学科的逻辑起点，才能弄清楚这门学科的研究对象、研究内容以及学科的体系、结构等等一系列问题。

二、教育是一种劳动——教育经济学建立的逻辑起点

（一）教育是一种生产劳动——教育经济学的逻辑起点

因为只有劳动过程才有投入、产出、效益、效率、成本等等问题，如果不把教育界定为劳动，那么，教育经济学研究教育投入、教育产出、教育成本、教育效率、教育效益等等问题就缺乏逻辑性和基点。

另外，教育是一种“劳动”，这也是教育经济学所谈的教育与教育学所谈的教育的根本区别，因为教育学建立其理论体系时将“教育”界定为一种“影响活动”，教育活动的本质在于“影响”。

教育学认为，教育有广义和狭义之分。所谓广义教育，是指凡是增进人的知识、技能，影响人的思想品德的活动。比如，我们常说：我今天看了一本书或一部电影受到了启发，受到了深刻的教育；我的小孩随地吐痰，我打了他一下，我教育了他，等等。其中的“教育”一词就是广义的教育。因为一本书或一部电影的影响只是某一点或某一方面的，打一下小孩也只是教育其改变了不良的行为习惯——随地吐痰。这些教育影响都没有系统性、目的性、计划性、组织性。那么，狭义的教育是什么呢？教育学认为，有目的、有计划、有组织有系统地增进人的知识、技能，影响人的思想品德的活动，即是狭义教育。狭义教育主要指学校教育，还包括学前教育、特殊教育、劳动改造教育等等。不管是广义的教育还是狭义的

教育，其本质都是“影响活动”。从哲学层面讲，这种活动研究的问题主要是主体是谁，客体是谁，主体和客体的关系怎样，等等。因此，教育学在“活动”的基础上来研究教育的主体是谁，教育的客体是谁，以及教育主、客体之间的关系等问题。也就是说，教育学以“影响活动”为其逻辑起点。从教育史来看，由于对教育主、客体的不同认识而形成了两种不同的影响巨大的教育学流派：以德国赫尔巴特为代表的教育学被称为传统教育学，他在建立其教育学体系时把教师作为教育的主体，学生作为教育的客体；以美国杜威为代表的教育学被称为现代教育学，他在建立其教育学体系时则将学生作为教育的主体，而教师不再是主体。两个流派在此基础上研究教师和学生教育活动中的不同地位、作用和两者在教育活动中的关系，以及不同的教育教学内容、教育教学组织形式、教育教学方法等。这两个不同流派的教育理论研究的核心问题可以概括为“三个中心”的不同：以赫尔巴特为代表的传统教育学的研究强调以教师为中心、教材为中心、课堂教学为中心；以杜威为代表的教育学的研究则强调以儿童为中心、经验为中心、活动为中心。

从两种流派的教育学研究的问题可见，教育学与教育的投入、成本、产出、效益、效率问题的研究是无关的。因为教育是一种影响活动，它是教育学建立的逻辑起点。在“活动”这个逻辑起点上，教育学就只涉及活动的主、客体及其之间的关系以及相关的问题。

教育经济学为什么不研究教育的主、客体及其关系和相关的问题，而研究教育的投入、成本、产出、效益、效率等经济问题，是因为教育经济学将教育当作一种劳动来看，而不是一种影响活动，逻辑起点不同，研究的内容自然就不同。

教育是一种劳动，而且是一种生产劳动。因为教育（主要指狭义的教育）是一种有目的、有结果的活动。有目的的活动通常称为劳动，有成果的劳动通常称为生产；生产又包括物质资料的生产和精神产品的生产。教育是一种作用于受教育者——学习者的精神生

产。这种生产劳动的劳动对象是人的“素质或能力”，即在学习前或受教育前的人的素质或能力；教育劳动的成果或产品表现为这种素质或能力得到改善和提高的幅度，素质的全面改善可归结为人格的全面发展。^①

这从马克思的著名论断“教育会生产劳动能力”可以得到佐证。在这个论断中，马克思首先把教育当作一种生产劳动，并同时说明了教育生产劳动的劳动对象是“劳动能力”，这也正是马克思论述其教育经济思想的出发点，即逻辑起点。

（二）教育劳动的劳动者——教师和学生

在教育劳动过程中，教师是劳动过程的主要劳动者，因为教师要确定每一个教育劳动过程的具体目标，要选择每一个具体教育劳动过程的内容、方法和劳动组织形式，要负责安排、设计、组织、协调整个教育劳动过程。因此，在教育劳动过程中，教师起着主导作用。学生也是教育劳动的劳动者，但学生在教育劳动过程中处于次要地位，他们的劳动是在教师已确定了明确的教育劳动目标，选定了教育劳动的内容、方法、组织形式以后，在教师的引导下进行的。但教师确定的教育劳动目标最终能否达成，教育劳动内容最终能否完成却取决于学生的劳动，从这个意义上讲，学生的教育劳动又是非常重要的。因此，教育劳动的劳动者包括两个方面：教师和学生。从教这方面来讲，教师是主要的教育劳动者；从学这方面来讲，学生是主要的教育劳动者。这里主要讨论教师的劳动。

（三）教育劳动的对象——受教育者的素质或劳动能力

所谓劳动对象是指劳动者作用于其上的东西，这个东西经过劳动者的作用会发生变化。它既可是有形的物质生产资料，比如钢材、木料、棉布等，也可可是无形的人的精神，比如人的思想、智力、劳动能力等。教育劳动的对象是指教育劳动者作用于其上的东

① 邱渊，教育经济学导论 [M]，北京：人民教育出版社，1993.3 页

西,这个东西经过教育劳动后会发生变化。因此,不能简单地说它是受教育者。如果说是指受教育者的话,就是指受教育者这个个体,即是指生物体,就意味着教育劳动者是对受教育者这个生物体在劳动,这就出现了问题。如果教育劳动者是对受教育者的生物体进行劳动,那么劳动的结果就是使这个生物体发生变化。事实上这是不符合生物常识的,也是违背自然规律的。人的生物体绝不是因为受教育才生长发育(虽然教育可以促进其科学地生长发育),人即使不受教育,只要有充足的“养料”,也能自然地生长发育。因此,我们不能简单地说教育劳动的对象是受教育者。准确地说,教育劳动的对象是指依附在受教育者这个生物体身上的素质或劳动能力,因为经过教育劳动者的作用,受教育者的素质或劳动能力会发生变化,而且这个变化一定是教育劳动的结果而非自然生长发育的结果。

(四) 教育劳动的结果或教育劳动的产品——人的素质的提高或者劳动能力的增量

所谓劳动产品,即劳动者在劳动过程中按照一定的劳动目标 and 产品规格进行加工所获得的结果。它具有使用价值和价值。

教育劳动的产品即教师和学生根据教育目标共同劳动所获得的结果。这种结果表现为学生的素质得到提高或劳动能力增量。

学生素质的提高或者劳动能力增量有两种情况:0~1 和 1~2。这两种情况都表示素质和劳动能力有增加。0~1 表示受教育者从不具备某种素质或劳动能力到经过教育劳动后具备某种素质或劳动能力;1~2 表示受教育者从具备一定的素质或劳动能力到经过教育劳动后达到更高层次的素质或劳动能力。

第二节 教育经济学的学科性质和对象

教育经济学是一门什么样的学科?这是任何一位初次接触这门

学科的人首先会提出的疑问。这个问题涉及到教育经济学的性质和对象，也是一个十分重要的问题，因为一门学科的性质和对象决定一门学科的研究内容和方法。

一、教育经济学是一门新兴的边缘交叉学科

（一）教育经济学是一门新兴的学科

之所以说它是一门新兴的学科，是因为它作为一门独立学科诞生的历史很短。它于 20 世纪 60 年代初兴起，在 1966 年才具体形成。它作为一门独立学科存在的历史仅仅几十年，似短也似长。为什么说它短呢？因为短与长是相对的，这个短是相对于其母体学科教育学和经济学来讲的。教育学和经济学作为独立学科存在已经有三四百年的历史了。教育学的诞生如果从 17 世纪捷克教育家夸美纽斯的《大教学论》的出版算起的话，已经存在近四百年了；如果从 18 世纪德国赫尔巴特的《普通教育学》的出版算起的话，也已经存在三百多年了。经济学如果从 17 世纪的古典经济学算起，已经有三百多年的历史了。因此，于 1966 年诞生的教育经济学作为一门独立学科存在的短短几十年的历史，相对于已经存在了三四百年历史的教育学和经济学来讲是非常短的。从中国来看，当教育经济学在国外兴起并蓬勃发展的时候，仅《人民日报》于 1963 年有一篇文章介绍了有关教育经济学的内容。^①此后，由于政治和历史的原因，中国对教育经济学的介绍和研究几乎停止了。直到“文化大革命”结束，于 20 世纪 70 年代末 80 年代初中国才又开始了教育经济学的研究。可见，中国教育经济学的研究历史更短。

（二）教育经济学是一门边缘性的交叉学科

之所以说它是一门边缘性的交叉学科，是因为教育经济学主要研究教育领域内的经济现象、经济规律以及教育与经济之间的关

^① 韩宗礼. 教育经济学 [M]. 西安: 陕西人民教育出版社, 1988. 37 页

系，因此，从它的基本范畴的界定到内容的研究、研究方法的选择以及学科体系的构建等都要涉及大量的教育学、经济学、高等数学、统计学、计量学等其他学科的知识。所以说教育经济学是一门边缘性的交叉学科。

总之，教育经济学是一门新兴的边缘性的交叉学科。这是对教育经济学学科性质的界定。这种认识可以说是我国教育经济学界的普遍认识。

二、关于教育经济学学科性质的不同观点

在形成这种共识以前，由于中国教育经济学最初的研究者来自不同的学科领域，比如教育学领域、经济学领域和既非教育学领域又非经济学领域，这些学者们在构建中国教育经济学学科体系时，一开始就对教育经济学的学科性质存在着不同的看法。

来自教育学领域的研究者普遍认为教育经济学主要研究的是教育领域内的经济现象及其规律，以及教育与经济之间的关系，重点在于研究教育如何促进经济的增长和社会发展的问題，而这个问题本身就是教育学基本原理研究中的一个重要问题。现在把它单独分离出来作为重点研究并形成一门学科，它自然就应该属于教育学的附庸，因此，教育经济学是教育学的附属学科。

来自经济学领域的学者比如厉以宁先生则认为，“教育经济学是从经济学的角度来研究教育在社会经济发展中的地位和作用，以及教育投资的经济效果的一门科学”^①，它主要用经济学的原理和方法来研究教育问题，研究经济规律在教育领域中的应用及其特点，研究教育如何促进经济发展。总之，教育经济学就是对教育这个国民经济部门中的一个非物质生产部门进行宏观和微观的经济学分析。因此，教育经济学就应该是经济学的附庸，就应该是经济学

^① 厉以宁，教育经济学 [M]，北京：北京出版社，1984.1 页

的附属学科。

来自既非经济学领域又非教育学领域的学者，或认同教育学者的观点，或认同经济学者的观点。还有一部分学者既不认同教育学者的观点也不认同经济学者的观点，他们认为这两种观点都有所偏激，从有利于教育经济学学科的发展来看，教育经济学应该是一门独立的边缘性的交叉学科，它既不附属于教育学也不附属于经济学，它应该有自己的概念范畴、研究对象、研究方法以及自己的学科体系。当然，它也不可能和教育学以及经济学没有关系，它应该介于教育学、经济学以及其他学科之间，是一门独立的交叉学科。于是这种观点慢慢地就在教育经济学界形成了共识。

三、教育经济学的研究对象

从上面的分析中，已基本可以看出关于教育经济学研究的对象是什么了。它就是：教育领域中的经济现象及其规律；教育与经济的关系。

关于教育经济学研究对象的界定，从国外、国内来看也有不同的观点。^①

（一）国外关于教育经济学研究对象的主要观点

1. 日本学者认为，教育经济学试图从投资的角度来研究教育，着重研究教育发展与经济发展关系。
2. 欧美学者认为，教育经济学主要研究人力资本。
3. 苏联、东欧学者认为，教育经济学研究生产关系和生产力相互作用的表现特点，阐明社会主义经济规律在国民经济的一个部门——教育中作用的特点。

（二）国内关于教育经济学研究对象的主要观点

1. 教育经济学研究教育与经济的关系及其规律。

① 靳希斌：《教育经济学》[M]，沈阳：辽宁大学出版社，2000.3页