



普通高等院校教育学创新规划教材

丛书主编 肖 昊

教育经济学

肖 昊 著



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社



普通高等院校教育学创新规划教材

丛书主编 肖 昊

教育经济学

肖 昊 著

图书在版编目(CIP)数据

教育经济学/肖昊著. —武汉: 武汉大学出版社, 2010. 11

普通高等院校教育学创新规划教材/肖昊主编

ISBN 978-7-307-08249-6

I. 教… II. 肖… III. 教育经济学—高等学校—教材 IV. G40-054

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 198999 号

责任编辑: 易 瑛 责任校对: 刘 欣 版式设计: 马 佳

出版发行: 武汉大学出版社 (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件: cbs22@whu.edu.cn 网址: www.wdp.com.cn)

印刷: 湖北鄂东印务有限公司

开本: 720 × 1000 1/16 印张: 23.5 字数: 469 千字 插页: 1

版次: 2010 年 11 月第 1 版 2010 年 11 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-307-08249-6/G · 1824 定价: 32.00 元

版权所有, 不得翻印; 凡购我社的图书, 如有质量问题, 请与当地图书销售部门联系调换。

教育学发展与创新

——普通高等院校教育学创新规划教材代序

任何事物都是不断发展、变化的。人们通过对事物发展、变化的认识来解释自然和社会，于是，就有了自然科学和社会科学。教育是一种社会现象，随社会的出现而出现，随社会的发展而发展，并以自己独特的面貌展现在学术舞台上。教育学是人们认识教育发展、变化的结果，它的出现为社会科学增添了新学科。教育学发展的过程就是人们对教育发展、变化的认识不断加深的过程。在这个认识过程中，从现象到本质，由量变到质变，经继承到创新，永无止境地走向未来。教育学发展孕育着教育学创新，教育学创新推动着教育学发展。这套普通高等院校教育学创新规划教材，是我国教育学发展与创新的时代面貌的展现，是教育学时代征程的新起航。

一

据史料记载，教育学这个概念是“英国唯物主义和整个现代实验科学的真正始祖”弗兰西斯·培根最先提出的。1623年，培根在《论科学的价值和发展》一书中对“各种科学作了百科全书那样广博的观测”，并且按照科学的内在特点，对不同科学的研究对象和知识范围进行了认真考察。在该书中，教育学首次被当做一门关于“指导阅读”的独立科学列出来。但是，教育学作为一门独立科学被列出来，并不意味着教育学事实上成为一门独立学科。教育学产生之初是以一个整体的形式存在的，后来逐步得以系统化、理论化。它的发展经历了漫长的过程。

教育学的西方起源可上溯到古希腊三大哲人——苏格拉底、柏拉图和亚里士多德的教育思想。苏格拉底用他那著名的“产婆术”从“美德即知识”推理出“美德来自教育”的结论，以此说明教育在造就一个有美德的人的过程中的作用和重要性。柏拉图继承和发展了其老师苏格拉底的这一教育思想，认为美德既是理智，又是欲望和意志。作为理智的美德是可教的，作为欲望和意志的美德要通过练习来养成。造就一个有美德的人的教育不仅要传授知识，而且要在练习中养成好的行为习惯。他把美德理解为灵魂中天赋的理念，美德可教在于它可回忆。教育使人具有美德，就是使人醒悟，唤起灵魂中天赋的有关美德的理念。因此，他强调因材施教，主张按年龄分段进行教学，重视在教学中运用点悟、诱导、启发等教学方法，

注重采用活动教学形式,倡导通过数学、游戏、故事、音乐、体操等练习来培养儿童正直、善良、正义等美德。亚里士多德继承和发展了其老师柏拉图的教育思想,认为本性、习惯、理智是制约美德形成的三个因素,本性是美德形成的先天条件,习惯和理智是美德形成的后天条件,教育可以使人具有良好习惯和高级理智。他认为“人天生是一种政治动物”,即人是社会和国家的一员,国家必须承担把每个新成员教育成为具有美德的公民的义务。他基于对人的植物、动物、理性三种灵魂的认识,提出通过与此相对应的体育、智育、德育来促进人的德、智、体和谐发展。亚里士多德关于教学内容、教学方法和教育形式的主张跟柏拉图基本相同。苏格拉底用知识把美德与教育联系起来,这为构建教育学的伦理基础提供了依据。柏拉图用理智、欲望、意志和练习把美德与教育联系起来,这为构建教育学的伦理基础和实践基础提供了依据。亚里士多德用本性、习惯、理智、练习和人的植物、动物、理性三种灵魂把美德、社会公民与教育联系起来,这为构建教育学的伦理基础、实践基础、心理基础和社会基础提供了依据。问题在于,苏格拉底和柏拉图的先验美德哲学,使他们的教育思想具有推理性伦理学基础。亚里士多德从植物、动物、人类推出人的三种灵魂,机械地把教育与心理联系起来;他承认人的社会性是先天的,无视人的自然性和遗传性,这使他建立的教育与心理的联系同教育与社会的联系处于对抗状态,因此,他的教育思想不足以构成教育学牢固的心理学基础。重要的在于,古希腊三大哲人的治学态度开创了古希腊对科学长久不衰的好奇心和热烈而不带偏见探索的传统。这一传统并没有因为中世纪的“黑暗”而完全泯灭。文艺复兴使这一传统重新焕发生机,从而为教育学发展成为一门独立学科创造了良好的学术环境。

1632年夸美纽斯《大教学论》的问世,标志着教育学真正成为一门独立的学科。夸美纽斯在《大教学论》中不像古希腊三大哲人那样把教育作用局限于使人获得美德,而是把教育当作为人的生存做准备的必要条件,教育不仅是打开知识宝库的钥匙,而且是发展智力、弃恶扬善、学会生存的途径,因为任何人都是可教育的,从而使他的教育思想具有牢固的哲学、伦理学基础。他不像亚里士多德那样用三类生命体类所推出的三种灵魂来解释教育的心理因素,而是用心理功能来解释教育的心理因素,从而使他的这种解释近似客观地揭示了教育与心理之间的内在联系。他不像其先辈那样把教育效果的视野局限于教学内容、方法、组织形式,而是尝试着把教育效果当做心理器官反映外部世界的结果,把教学内容、方法、组织形式当做教育艺术的综合体,使得教育艺术成为一种理论。他提出了普及初等教育的倡议,论述了如何适应学生年龄特征来构建学校教育制度,创立了至今仍在广为应用的班级授课制度,规定了具有学科意义的教学内容,提出了教学的便利性、彻底性与迅捷性等原则,评价了教师的职业地位和作用。这本书使教育学的哲学基础和心理学基础变得牢固,使教育学的知识框架变得规范,使教育学的研究对象变得清

晰。一旦某门学科有了牢固的基础、规范的知识框架、清晰的研究对象，它会在发展中变得独立。这样说来，夸美纽斯的《大教学论》作为教育学走向独立的标志就是无可厚非的了。

教育学作为一门学科在大学里讲授，最早始于德国哲学家康德，他于1776年在德国哥尼斯堡大学的哲学讲座中讲授了教育学。赫尔巴特是继康德之后在大学系统讲授教育学的学者，1806年他出版的《普通教育学》是对传统教育思想的继承和发展，是历史上第一本最具经典性、系统性、理论性的教育学专著。他在该书中认为“全部哲学必须与对经验主义概念的反省和发挥产生联系”，存在物是一个个独立的“实在”，在对已获得的实在概念的反省中，“当人们体验了这些实在并把它们互相联系起来时，就决定了自己的精神、意志、愿望、决断和道德品质”^①。人之所以是可教育的，就在于“实在”概念的获得和体验来自“智力空间”，而这种智力空间又是自我的“精神实在”，其表象是精神实在对其他实在的反应，相似的表象组成“统觉群”，人的精神、意志、愿望、决断和道德品质是其统觉群内部各表象相互作用的结果。他把人的心理理解为具有统觉群的整体，并尝试着用“静力学和机械学”的观念解释心理现象，因此，他是历史上推动心理学科学化的第一人。这就使得他的哲学思想和心理学思想有机结合成一个整体，从而巩固了他的教育学的哲学基础和心理学基础。赫尔巴特将其前辈来自于直观体验的教学论述和思辨加以系统化，首创了“五段教学法”，提出了学校课堂教学的基本模式，建立了学校教育与管理的伦理学、心理学规范。他对教育学的科学基础的进一步夯实，使他在西方学术界赢得了“教育学之父”的尊称。赫尔巴特是历史上用哲学演绎和心理学推理的方法研究教育的集大成者。西方学术界把这种演绎性、推理性教育学称为传统教育学，赫尔巴特也因此被视为“传统教育学派”的代表。

19世纪以前的几个世纪是传统教育学派占统治地位的世纪，然而，传统教育学为神秘主义、超自然主义和唯心主义所束缚，它掀不开精神实在的神秘面纱。19世纪原子分子论、元素周期律、热力学三定律、生物进化论、电磁理论、唯物辩证法等科学的问世，把人们的思想从传统教育学的神秘主义、超自然主义和唯心主义的束缚下解放出来。其间，实验心理学与实验教育学蓬勃兴起，这使得心理的客观制约性、可预见性和稳定性以及教育与社会、心理和生活的内在联系等都可以用实验结论加以说明。随着实验心理学与实验教育研究的不断深入、扩展，那种建立在哲学演绎与心理学推理基础上的传统教育学的理论基础在实验得出的事实和结论面前变得软弱无力，传统教育学的理论体系开始走向终结，并为实用主义的现代教

① [美] S. E. 佛罗斯特：《西方教育的历史和哲学基础》[M]，北京：华夏出版社，1987：454。

育学理论体系所取代。

20 世纪,杜威的实用主义教育学的诞生,标志着实用主义的现代教育学理论体系的形成。这个理论体系以教育的价值取向为中心,以揭示教育的真实性为目的,以实证为手段。杜威认为,真实的教育是对受教育者有用的教育,唯有真实的教育才是可以实证的教育;教育即生活,教育即生长,教育即经验的持续改造,教育即社会进步及社会改革的基本手段;学校即社会,学校只有从学生的本性、表象、兴趣、情绪出发并引导他们在做中学,才能使他们对一个不断变化的社会的适应能力得到发展。他反对外在固定的、终极的教育目的,强调教育的社会性目的,主张在社会性的情景中实施道德教育,提倡为人的目的而服务的教学。杜威的实用主义教育理论对 20 世纪的东西方教育产生了深远的影响。由于杜威的实用主义教育学不是像传统教育学那样通过哲学演绎和心理学推理来得出教育观点,而是通过实证来得出教育的价值及其实现的途径与手段,因此,它在西方被称为与传统教育学相对应的“现代教育学”,杜威也因此被视为“现代教育学派”的代表。

第二次世界大战以后,西方出现了要素主义、改造主义和存在主义等教育学派。要素主义教育学派把民主与自由的理想、福利与进步所必需的对儿童的指导、具有文化共同性的人类遗产等作为教育内容的要素,教学计划必须体现这些要素并通过教师的系统讲授和学生的正式学习来得到严格执行。该学派并不否定现代教育学派以教育的价值取向为中心、以教育的真实性为目的、以实证为手段等的基本理念。改造主义教育学派把要素主义教育学派称为“新保守派”,主张教育的重点是关注让学生获得科学、经验、向往文明与进步的智慧的实践方法,而不是关注拟定这些方法所必需的一些目的,教育的目的是为实现文明与进步而进行的社会改造。改造主义教育学派是对现代教育学派关于“教育即社会进步及社会改革的基本手段”这一思想的继承与发展。存在主义教育学派把学生的“自我设计”、“自我发展”、“自我完成”作为教育的重点,从而把现代教育学派关于“实施对受教育者有用的教育”这一思想推向了极端。

二

在人类历史的进程中,以赫尔巴特为代表的传统教育学和以杜威为代表的现代教育学为何会出现?其间是否有可以查明的原因?教育学历史变革留下了什么遗产?教育学发展的历史表明,以赫尔巴特为代表的传统教育学和以杜威为代表的现代教育学都是以“为谁教”、“教什么”、“如何教”为三大主题的教育学,不同的是,前者以追求教育的“艺术”为目标,后者以追求教育的“实用价值”为目标。

教育是传承知识的途径,而人类在长期实践中积累的知识浩如烟海,如何将有用的知识传授给下一代,这是人们在教育过程中不得不思考的问题。知识的掌握是一种心理活动,需要智力和非智力因素的共同参与,人在其中变得聪明、智慧。更

为重要的是,聪明、智慧使人懂得做人的道理,人的行为可能变得更理性、更善良。如果听任人我行我素地实现自我发展却没有精选的知识、周详的安排和智慧的前辈加以引导,那么,人的成长就具有某种不可预测性和迟滞性。于是,应对人的不可预测性和迟滞性成长的教育就被当做一种艺术来加以研究,传统教育学者就是围绕这种艺术来展开研究的。

夸美纽斯把他创立的理论称为一种“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。在他看来,教育的任务是教人学会认识世界、约束自我和向往上帝,而人是自然的一部分,教育理所当然要遵循自然,要符合直观性、系统性、渐进性、连贯性、量力性、巩固性等教学原则,要授予一切人,并要分年龄阶段分班级来进行,要使用具有系统性、简明性、渐进性的教材,要用观察、谈话、实践等方法,要为人的一生和来世做好准备。显而易见,夸美纽斯的教育学是追求“为谁教”、“教什么”、“如何教”的艺术。

后来的传统教育学者开展的研究工作都是对这种艺术的完善或创新。关于追求“为谁教”的艺术,在洛克那里回答的是如何为造就“绅士”而教,在卢梭那里回答的是如何为造就“自由人”而教,在爱尔维修那里回答的是如何为造就具有民族精神、爱国精神和社会责任感的“公民”而教,在裴斯泰洛齐那里回答的是如何为培养有道德和全面、和谐发展的人而教,在赫尔巴特那里回答的是如何为培养有美德的人而教,在福禄培尔那里回答的是如何为回归人那“神的本源”而教,在第斯多惠那里回答的是如何为培养有博爱精神和自觉性的“公民”而教,在乌申斯基那里回答的是如何为培养德、智、体和谐发展的人而教。

关于追求“教什么”的艺术,是以“为谁教”为依据的。对教育目的的看法不同,在教育内容的取舍上就略显不同。洛克关于造就“绅士”的教育内容把地理、历史、法律、骑术、舞蹈作为基本知识。卢梭关于造就“自由人”的教育内容把与劳动、生活中事物、情景、范例作为基本知识。爱尔维修关于造就具有民族精神、爱国精神和社会责任感的“公民”的教育内容把发生在受教育者周围的一切事物作为基本知识。裴斯泰洛齐关于培养有道德和全面、和谐发展的人的教育内容把日常生活中的行为举止、道德行为、基本技能、自然知识作为基本要素。赫尔巴特培养有美德的人的教育内容把人文知识放在突出地位。福禄培尔关于回归人那“神的本源”的教育内容把宗教、自然常识、数学和语言作为基本知识并要求体现自然与精神统一的法则。第斯多惠关于培养有博爱精神和自觉性的“公民”的教育内容把真、善、美行为、本族语、文学、祖国历史和地理自然知识放在突出地位。乌申斯基关于培养德、智、体和谐发展的人的教育内容把自然和人的知识放在突出地位。

关于追求“如何教”的艺术,后来的传统教育学者秉承了夸美纽斯的研究思路。洛克视感觉为观念的源泉,强调在教学中要注重直观性地培养儿童的学习兴趣

和渐进性地培养儿童好的行为习惯，这是对夸美纽斯直观性、渐进性教学原则的完善。卢梭提出要发展儿童的独立性和观察力就必须在自然界中进行教学，这是对实施夸美纽斯直观性教学原则的具体化。裴斯泰洛齐强调在教学中遵循自然的原则和通过循序渐进的练习来发展儿童的各种素质，这仍然是对夸美纽斯直观性、渐进性教学原则的继承。赫尔巴特强调教学要以儿童的兴趣为基础，提出明了、联想、系统、方法四段教学和叙述、分析、综合三类教学的理论以及教学的教育性原则，这是对夸美纽斯教学论的系统化。福禄培尔提出构建教学论的自然与精神统一的法则、人性与神性对立与调和的法则、遵循自然的法则，这是对赫尔巴特教学论作了唯心主义辩证法的阐释。乌申斯基认为教育学是一门艺术而不是一门科学，可以说这是对传统教育学思想的很好概括和总结。

除爱尔维修、乌申斯基等少数人以外，大多数传统教育学者都坚持唯心主义哲学观与唯理方法论。一方面，他们视上帝为造物主，用神性来解释人性的归宿，所以，他们所追求的教育艺术充满神秘主义色彩；另一方面，他们又把人类当做自然的一部分，运用唯理的方法来探索自然过程背后的教育“实在”，所以，他们所追求的教育艺术又具有一定的合理性。

然而，达尔文的生物进化论动摇了传统教育学的唯心主义哲学基础与唯理方法论基础。达尔文在《物种起源》一书中全面论述了物种变异和遗传、适者生存的普遍规律，从而打破了上帝造万物的神话。他的结论是用调查所获得的证据来加以说明的，从而赢得了实证方法论对传统唯理方法论的胜利。这就彻底动摇了传统教育学的唯心主义哲学基础与唯理方法论基础。正如佛罗斯特所说的那样：“由于这个理论使人类掌握了一种通向儿童本性及其发展的新方法，所以，它深深地影响了教育，向很多早期教学方法提出了挑战。”^①

首先向传统教育学正式发起挑战的是斯宾塞的教育学，斯宾塞用生物界的变异和遗传、“适者生存”等进化论原理进行他的教育学研究，认为教育的根本任务是向人们传授有用的知识，教他们怎样适应社会和过“完美”生活。他抨击教育中的形式主义、经院主义和教条主义，用实科教育来对抗传统教育学者所倡导的形式教育，把学生学习的主动性作为教学论的基础，把学习行为规定为适应过“完美”生活的活动或活动对过“完美”生活的适应。斯宾塞从知识的比较价值出发并以确定的事实与知识为依据来构建他的功利主义和实证论教育学，其目的是追求教育如何让学生适应社会与生活。这种追求教育对社会与生活的适应在于规定“为谁教”、“教什么”、“如何教”的实用价值，教育艺术只有符合实用价值才有意义。

① [美] S. E. 佛罗斯特. 西方教育的历史和哲学基础 [M]. 北京: 华夏出版社, 1987: 498.

斯宾塞是这种追求“实用价值”的现代教育学的开拓者。

杜威对这种追求“实用价值”的现代教育学进行了全面、系统的论述。杜威认为,万事万物都是变化、发展的,知识唯一可以实证的对象是产生这种对象的一套变化和这种变化的结果。教育所传授的知识应该有用处,即能消除冲突,满足需要,适应生活和生长。他把教育看成是协调和适应的工具。协调就是消除现实与愿望之间的冲突,以便实现学生的愿望。适应就是满足学生的需要,以便使那意味着幸福的生活和生长的事物得到安排。得到协调和适应的教育就是真实的教育。一个教育之所以能产生有效的、成功的作用,就在于它那可以实证的真实性的。杜威不像传统教育学那样把教育与人的发展的关系理想化或唯理化,而是把教育学当做是为学生的愿望、需要、选择、奋斗与现实之间的冲突作出诊断与预测并作出适应性教育安排的方法。

第二次世界大战以后出现的要素主义教育学派、改造主义教育学派和存在主义教育学派,徘徊于传统教育学派与现代教育学派之间,走不出“为谁教”、“教什么”、“如何教”的“艺术”和“实用价值”的历史围栏,他们充其量也不过是对追求“艺术”的传统教育学和追求“实用价值”的现代教育学的修修补补,在总体上并没有实现教育学发展与创新的历史突围。20世纪末21世纪初,教育学似乎还没有摆脱那种追求“艺术”与“实用价值”的历史“魔咒”,围绕“为谁教”、“教什么”、“如何教”的课程论和教学模式的研究仍然不遗余力地进行着,并试图通过实验找到那种能产生普遍性效果的课程论和教学模式,然而,所有实验的结果都无一例外地令人沮丧。1996年11月芝加哥大学教育学院的停办表明,那种追求“艺术”与“实用价值”的教育学不仅存在着把教育的功能抽象化、理想化,把人的发展简单化、同一化等研究范式问题,而且存在着把“为谁教”、“教什么”、“如何教”的艺术与实用价值中心化、神圣化的主题问题和目标问题。

三

教育学的东方起源可上溯到古代中国的《大学》和《学记》,前者以论述教育内容见长,后者以阐述课程安排、教学原则与方法为要。遗憾的是,这些古代经典并没有使得教育学在这个文明古国独立崛起,因为“百家争鸣”的先秦优良学风在那为巩固封建统治而展开喋喋不休的儒、法之争的过程中丧失殆尽。殊不知,唯有“百家争鸣”学风的坚持得以制度化,才能激发和保护人们对科学的好奇心和不带偏见的探索,这正是科学发展不可或缺的学术环境。

中国是一个两千多年文明不曾中断的国家,历史上出现了像孔子、王充、韩愈、朱熹、张载、王守仁、顾炎武、陶行知、康有为、张之洞、蔡元培等著名教育思想家,但是,他们没有将自己的教育思想系统化、理论化,因此,中国古代没有出现具有学科意义的教育学。教育学在中国的发展是从国外引进开始的,1901年

王国维从日本引进教育学,1917年陶行知在南京高等师范学校系统传授西方新教育理论并提出了“生活教育理论”,这被教育界视为中国教育学进入了学科发展的历史。中华人民共和国成立以后,苏联的凯洛夫主编的《教育学》教材被译成中文并一度成为教育学在中国“苏化”的范本。“文化大革命”期间,许多师范院校的教育学专业停办,教育学受到冷落。改革开放以后,各师范院校全面恢复了教育学专业,各普通高等学校普遍创办了高等教育研究所,高等院校掀起了研究教育学的热潮。30多年以来,随着这种热潮的持续高涨,教育学在分化或综合中逐步发展成为一个由近百门二、三级学科组成的学科门类。科学的不断分化与综合在教育的发展上得以体现,教育学体系中除教育基本理论、教育哲学、教育伦理学、教育生理学、教育心理学、教学论、德育论和分科教学论等传统学科以外,还出现了教育经济学、教育管理学、教育技术学、教育评价学、教育测量学等新型学科和交叉学科,教育学体系日趋完善。教育学研究领域也从微观教育教学过程扩展到宏观教育运行,从教育内部关系扩大到教育外部关系,从基础教育扩展到高等教育,从正规教育扩展到非正规教育。教育研究方法也日益追求历史与逻辑的统一、理论与实践的统一、定性分析与定量分析的统一、实证研究与规范研究的统一。

但是,教育学在我国的发展现状并不尽如人意,人们普遍认为,我国的教育学仍然存在学科基础不牢固、学科特色不明显、学科专业化不充分、学科应用方向不明确、学科实用价值不大高的弊病。在笔者看来,当今我国的教育学总体上仍然没有突破那种追求“艺术”和“适应”的教育学的研究范式和研究对象,仍然把“为谁教”、“教什么”、“如何教”的“艺术”和“实用价值”的研究置于学科的中心地位,仍然面临着在其主题与目标上实现重大突破的创新难题。

尽管如此,我国的教育学研究也呈现出令人喜悦的发展态势,那就是教育学的科研选题越来越多地转向教育发展问题和管理问题,教育学开始逐步从“为谁教”、“教什么”、“如何教”的主题向“为谁发展教育”、“发展什么教育”、“如何发展教育”的主题转移;从追求教育的“艺术”和“实用价值”的目标向追求教育的“科学发展”的目标转移,从而预示着教育学在中国有可能实现其主题和目标的重大突破。

四

未来的教育学将是以“为谁发展教育”、“发展什么教育”、“如何发展教育”为主题的教育学,将是以追求教育的科学发展为目标的教育学。

为谁发展教育的问题之所以能成为教育的主题,是因为它所回答的是关于教育发展的依据、意义和价值问题。能否正确回答为谁发展教育的问题,关系到能否把握教育发展与办学的规律,关系到能否正确确立教育与办学的指导思想。只有明确教育与办学的依据、意义和价值,才能充分认识和摆正“优先发展教

育”的战略地位,才能正确认识和处理教育发展 with 经济建设、政治建设、文化建设和其他社会建设的关系。例如,我国为什么要优先发展教育,这只能从教育发展 with 办学的依据、意义和目的上加以说明。改革开放以前,我们曾经片面地强调教育的意识形态功能,而忽视了教育的经济功能,在“教育革命”与“意识形态领域革命”之间画等号,长期用建设意识形态的态度来对待教育发展,把教育发展放在次要地位,教育事业成为“十年动乱”的重灾区。因此,教育发展处于相对落后状态,从而极大地制约了经济和社会发展。改革开放以来,特别是在邓小平关于“社会主义现代化建设必须依靠教育,教育必须为社会主义现代化建设服务”的讲话以来,教育发展 with 办学的依据、意义和价值随着讨论为谁发展教育问题的不断深入而更加明确,教育发展 with 办学的指导思想也随之发生了重大转变,优先发展教育的战略方针也随之得以确立,教育也随之走上了持续、快速、健康发展的道路,从而为社会主义现代化建设奠定了日益牢固的智力基础,为经济、政治、文化、社会发展提供了日益强盛的后劲。

发展什么教育的问题之所以能成为教育学的主题,是因为它所回答的是关于教育发展的方向、内容、速度、规模、结构、质量、效率问题。能否正确回答发展什么教育的问题,直接关系到教育发展的方向、内容、速度、规模、结构、质量、效率能否体现教育发展的意义和价值,直接关系到教育发展能否与人民群众日益增长的教育需求相适应,直接关系到教育发展能否与经济建设、政治建设、文化建设和其他社会建设相协调。例如,我国要办好人民满意的教育,首先要弄清楚什么样的教育才是人民满意的教育。显而易见,只有那种发展的方向明确、内容丰富、速度适当、规模合理、结构优化、质量高、效率好的教育,才是人民满意的教育。这样的教育才能体现教育发展的意义和价值,才能满足人民群众日益增长的教育需求,才能与经济建设、政治建设、文化建设和其他社会建设相协调。

如何发展教育的问题之所以能成为教育学的现代主题,是因为它所回答的是关于教育发展的体制、机制、方式、手段、途径、措施、技术等问题。能否正确回答如何发展教育的问题,直接关系到教育发展的内容、速度、规模、结构、质量、效率能否实现预期目标,直接关系到教育发展能否实现其意义与价值。例如,过去一个较长时期内我们单一依靠财政力量兴办教育,按刚性计划发展教育,人为排斥市场机制在推动教育发展中的作用,教育发展长期滞后于经济发展。近十年来我国出台了一系列鼓励社会力量兴办教育的法规和政策,一大批民办高等学校建立起来了,有力地推动了高等教育发展,极大地缓解了高考升学压力,与此同时也加快了其他教育的发展。例如,政府的新增教育经费能更多地用于义务教育,就可以向适龄儿童免费提供九年制义务教育了。

追求教育的科学发展的教育学将主要确立教育发展 with 办学的效率观与公平观,前者以实证研究为主,后者以规范研究为主。这意味着,以“为谁发展教育”、

“发展什么教育”、“如何发展教育”为三大主题并以追求教育的科学发展为目标的教育学将实现实证研究与规范研究的统一。科学的教育学既不应该理解为规律的证实也不应该理解为意义的解释,而应该理解为规律的揭示与事实、价值的判断的统一,微观视野与宏观视野的统一。同样,追求教育的科学发展的教育学将通过以对“为谁发展教育”、“发展什么教育”、“如何发展教育”为三大主题的研究来实现这两个统一。值得期待的是,教育学的创新生长点和基本理论突破点将集中出现在对“为谁发展教育”、“发展什么教育”、“如何发展教育”的三大主题做出科学回答的实证研究与规范研究的领域内和范式上,或者说将集中出现在宏观教育学领域。

教育的科学发展问题涉及影响教育发展的方向、内容、速度、规模、结构、质量、效率的因素是什么的问题,因此,对理解教育的全部实践来说,重要的是认识到在一定时期占主导地位的社会形态。这些形态与其说是教育内容,倒不如说是教育前提。教育作为一个整体由此得到发展和辐射。那么,在不同类型的教育中有不同表现的社会形态有什么特征?这些特征为何各不相同?宏观教育学应该回答且必须回答这些问题。当然,宏观教育学所关注的是每一个社会的教育总的特征。现在的问题在于,教育理论如何摆脱狭隘的追求“艺术”的“心理适应论”与追求“适应”的“社会改造论”的观点,该观点假定了一个对教育具有决定与普适意义的心理结构与社会结构、心理发展模式与社会发展模式,而这样的结构与模式在现实生活中是找不到的。对此可以证实的是,在几个世纪以前,教育制度几乎还提不出任何自主要求社会支持的理由,尽管当时哲学家、教育学家和经济学家同样也证明教育是改变一般的人的本性的手段并把知识转化为文化上合法、经济上有效的工具,然而,随着读书人所获成就无穷无尽地涌现,手段变成了目标,工具变成了目的。这样,读书的人们坚定了通过自己的努力可以改变自己人生命运的学习意志,并把接受更多教育当做自己追求的一种目标。这说明,读书人的心理结构在不断变化,不存在对教育制度有决定与普适意义的心理结构。问题还在于,教育理论如何解释存在于特定社会之中的那些与主流趋势不一致的教育方式的作用与社会因素的作用之间的关系;教育理论如何解释教育系统中各个子系统不同程度的相对独立性特征,如何说明这种相对独立性不仅在事实上是可证明的而且在理论上是可解释的。

教育学不应成为远离系统化资料的抽象理论,然而遗憾的是,教育史的研究几乎还没有开始挖掘包含在综合性传记资料和其他历史文献中的有用的丰富宝藏。尽管对这些资料的统计分析不能取代对历史证据的深入的定性分析,但它们可以为新发现提供系统的基础资料。如果说科学是积累性发展的,那么,以科学知识为主要内容的教育就是继承性发展的。以“为谁发展教育”、“发展什么教育”、“如何发展教育”为三大主题的教育学研究将产生大量科学知识,教育学的继承性发展将

因为这些科学知识而成为教育的继承性发展不可或缺的一部分，教育学的基础、特色、专业化、应用方向、实用价值也将因为有这些科学知识而不再备受质疑，教育理论与教育实践也将因为有这些科学知识而不再相抵牾。

应该说，人类自从有了教育，探讨“为谁发展教育”、“发展什么教育”、“如何发展教育”的问题的步伐就没有停止过，特别是在社会转型期，人们往往会就这些问题展开激烈的争论。例如，在古中国奴隶社会向封建社会转型的春秋时期，没落的贵族阶级主张“学校不修”，宣扬“可以无学，无学不害”，企图阻止代表新兴地主阶级利益的“私学”的发展。^①又例如，在欧洲封建社会向资本主义社会转型的时期，代表新兴资产阶级利益的人文主义教育思想家，要求摆脱教会对教育的控制，主张发展新学校和建立新教育制度。但是，长期以来，由于历史条件的限制，“为谁发展教育”、“发展什么教育”、“如何发展教育”的问题并没有引起教育思想家们的高度重视，他们的教育著述大都是以“为谁教”、“教什么”、“如何教”为三大主题和以追求教育的“艺术”和“实用价值”为目标而展开的，很少涉及“为谁发展教育”、“发展什么教育”、“如何发展教育”的问题和教育的科学发展问题。当今世界与中国正处在社会大变革的时期，教育学迎来了难得的主题与目标转换的历史机遇，探讨“为谁发展教育”、“发展什么教育”、“如何发展教育”的三大主题不应该再次成为教育学术界的过眼云烟，而应该成为教育学通过主题的转换而走向科学化的历史机遇；追求教育的艺术和实用价值将作为追求教育的科学发展的一部分而融入教育学的宏观目标之中。我国教育学者研究者不应该坐视而应该抓住这一历史机遇，我国教育学将可能率先通过其主题与目标的转换而走向世界。

肖昊

2010年12月于珞珈山

① 毛礼锐、瞿菊农、邵鹤亭．中国古代教育史[M]．北京：人民教育出版社．1981：35.

目 录

导论 教育经济学的主题	1
第一章 马克思主义教育经济思想	7
第一节 马克思教育经济思想	7
一、教育的经济学含义	7
二、教育的经济价值	8
三、劳动力所受教育和训练的费用	9
四、教育与生产劳动相结合	10
五、马克思教育经济思想的现实意义	18
第二节 邓小平教育经济思想	22
一、教育的经济功能在于为生产力形成与发展奠定基础	23
二、充分发挥教育的经济功能必须坚持优先发展教育的战略地位	25
三、充分发挥教育的经济功能必须坚持教育面向现代化, 面向世界, 面向未来的战略指导方针	31
第二章 西方教育经济理论	38
第一节 人力资本理论	38
一、人力资本理论的形成与发展	38
二、人力资本及其投资构成	41
三、人力资本理论的教育投资与收益模型	43
第二节 劳动力市场信号理论	54
一、简要的历史回顾	54
二、劳动力市场信号传递均衡	57
第三节 劳动力市场分割理论	60
一、简要的历史回顾	61
二、二元劳动力市场与教育投资激励	62
三、内部劳动力市场与教育投资激励	62

第三章 教育的产品属性	65
第一节 教育在消费上的排他性与竞争性	65
一、四类产品的区分标准	66
二、个别教育的产品属性	67
三、学校教育的产品属性	68
四、学费和学校教育在消费上的排他性	70
五、择校成本和学校教育在消费上的竞争性	70
六、教育在消费上的排他性、竞争性与受教育者所获知识的产权	70
七、小学教育调控的政府失灵的案例研究：小学“就近划片”	
入学是解决“择校问题”的有效途径吗？	71
第二节 教育在法规上的排他性和竞争性、非排他性和非竞争性	73
一、教育在法规上的排他性和竞争性	73
二、教育在法规上的非排他性和非竞争性	74
三、学校入学标龄和教育在政策上的排他性	78
四、学校入学标绩和教育在政策上的排他性	78
第三节 教育的外部性	78
一、教育的外部性	79
二、教育的外部性与教育的外部边际收益	80
三、教育的外部性与资源配置的市场失灵	80
四、教育的外部性与科斯定理	83
五、政府对教育的补贴和企业对教育的资助	84
第四章 教育供求	87
第一节 教育市场	87
一、教育市场的含义	88
二、入学标龄人口与毛入学率	89
三、教育的市场价格与教育的社会资助价格	89
四、教育市场的竞争	90
五、教育市场的运行	90
第二节 教育需求	91
一、教育的个人需求	91
二、教育的市场需求	96
三、教育的政府需求	98
四、教育的企事业单位需求	100
五、教育的社会需求	100

六、教育市场需求价格弹性·····	103
第三节 教育供给·····	107
一、学校供给的决定因素·····	108
二、学校供给曲线·····	108
三、教育的市场供给·····	109
四、教育的社会供给·····	113
第四节 教育供求调节·····	117
一、教育供求的基本矛盾运动·····	117
二、教育供求的调节机制·····	117
第五章 教育均衡分析·····	123
第一节 非义务教育的局部均衡·····	123
一、个别教育的均衡·····	123
二、学校教育的均衡·····	126
第二节 义务教育的局部均衡·····	131
一、公共产品的均衡·····	131
二、义务教育的均衡·····	133
第三节 义务教育与非义务教育的一般均衡·····	136
一、教育生产可能性边界·····	137
二、非义务教育与义务教育的最优组合·····	137
三、非义务教育的定价规则·····	140
第四节 教育运行的总量均衡模型·····	141
一、简化教育运行的循环流·····	142
二、简单再招生条件下教育总量供求价值均衡的实现条件·····	142
三、扩大再招生条件下教育总量供求价值均衡的实现条件·····	143
四、简化的宏观教育中教育总量供求价值均衡的决定·····	143
五、历史的考察·····	147
第五节 教育总量供求价值均衡的接近现实模型·····	149
一、封闭条件下教育总量供求的价值均衡决定·····	149
二、开放条件下教育总量供求的价值均衡决定·····	152
第六章 教育资源配置·····	155
第一节 教育资源配置的内涵·····	155
一、教育资源配置的含义·····	155
二、教育资源配置的特征·····	156