

第一章 概述

第一节 教育经济学的概念

一、教育经济学的形成与发展

说到教育的经济功能或经济意义这一话题，并不是近期的事。早在我国春秋战国初期 齐国杰出的政治家文学家管仲在《权修》篇中就指出：“一年之计莫如树谷，十年之计莫如树木，终身之计莫如树人。一树一获者，谷也；一树十获者，木也；一树百获者，人也。”就是说，一年之中的计划 最重要和最合算的还是“树谷”，十年计划最合算的就是“树木”，而百年大计 没有比培育人更重要和更合算的了。如果说 种谷可获一倍的利润的话，种树可获十倍，而育人却可获百倍之利。事实上，这可以说是简朴的教育经济学思想。

在西方国家 至少在 18 世纪中晚期，就有经济学家将“人力资本”包含在固定资本的定义之中。他们认为通过教育 可以改善和提高人的生产技能 从而促进经济生产活动 因而人力资本是经济活动中的一个重要组成要素。对此，最为著名的当属英国古典经济学家亚当·斯密。亚当·斯密作为古典经济学的主要奠基者之一，对资本主义经济理论的形成起着极其重要的作用，其影响非常深远，迄今他的许多观点仍被视为“教条式”的经典思想 而无人能予撼动。毫无疑问，他的许多经济学理论和观点，具有相对的超前性和先进

性 即使从现在的视角看 仍不失为一个杰出的经济学理论大师。他在著名的《国富论》和《国民财富的性质和原因的研究》等著作中 曾非常深刻地论述了人力投资的重要性及其对经济生产的促进作用。尽管他没有直接对人力资本的价值进行估算 但他始终确信 人力资本投资会以较高的终生收入形式 , 获得巨大的利润。

对教育的经济意义作过深刻论述的早期西方学者中 值得一提的还有亨利奇·图依 (Heinrich von Thunen)、卡尔·马克思、大卫·李嘉图、弗雷德里奇·李斯特 (Frederich List) 等人。无产阶级革命导师卡尔·马克思也曾深刻揭示了教育与经济的辩证关系 他说:“劳动力的教育费……包括在生产劳动力所耗费的价值总和中”^①; 而个人的充分发展又作为最大的生产力反作用于劳动生产力”^②。

尽管在 18 世纪和 19 世纪 有那么多经济学家都认为 教育对个人的职业地位和个人终生收入有相当大的影响 但是 他们并没有从数学的角度来分析教育对经济发展的作用问题 换句话说 就是没有人科学而系统地分析教育对社会经济的贡献问题, 即使是定性分析, 也是相当不全面的。因此, 美国斯坦福大学教授马丁·卡诺伊 (Martin Carnoy) 将这一时期称为“教育经济学研究的幼稚期”^③。在这一时期 即使用数学方法分析个人的教育收益方面的尝试 也相当少见。其原因主要是许多相关的数据很难获得 如 按个人教育水平、年龄、性别和职业等分类的确切数据 极难得到。对此 美国南卡罗莱那大学教授爱尔查南·科恩 (Elchanan Cohn, 1979) 指出:“只要在获得按教育、年龄和性别等分类的个人收入数据受到限制 就不可能对教育的货币收益进行有效的研究。”^④

较早进行这方面尝试的当属英国和美国的一些学者 如 1904 年詹姆斯·道奇 (James Dodge) 将几个大工厂从业人员的收入 按普通劳动者、在工厂受过学徒训练者、职业学校毕业生和技术学校毕业生等几种类型 进行比较研究 目的在于估算受不同程度教育者的货币价值”^⑤。1924 年 苏联学者斯特鲁米林 (1877—1974 在“国民教

育的经济意义”论文中,也作过这方面的研究和尝试。

但是,这些学者的尝试性研究,还是受到许多学者的批评和怀疑,因此并没有产生教育经济研究领域的重大突破,其主要原因应该归结为科学技术的落后所致,尤其是数理统计技术的落后,注定了要进行大量数据运算是不可可能的。直至 20 世纪 50—60 年代之后,计算机技术的出现和广泛应用,这方面的研究才产生突破性进展。不过在此之前,有关教育的经济功效和经济意义的研究,还是相当有成效的,它为后来教育经济学作为一门独立学科的出现,奠定了相当坚实的基础。因此,早期经济学家的贡献,不应被抹杀。

可以说,到 20 世纪 50 年代中晚期,许多经济学家才真正开始对教育对经济增长的贡献问题感兴趣,他们先从人力资本投资的角度入手,分析个人从教育中获得的直接收益问题,进而通过某种特定的假设条件,设计出一些似乎行之有效的数学模型,最后得出教育对经济增长的具体贡献值。因为在 50 年代末期,一些发展经济学家发现,劳动力和资本的增加(用工作的人—小时和资本值来衡量)只能解释一个国家经济增长的一部分,而有相当大的一部分无法加以说明和解释。这一无法解释的部分被后来的学者称为“残值”或“残差”。

1957 年 8 月,罗伯特·索罗(Robert Solow)在美国《经济统计论评》上发表文章认为,这一“残值”首先是由技术的贡献所致,但可能也有其他方面的贡献。后来,爱德华·F·丹尼森(Edward F. Denison, 1962)、兹菲·格利力兹(Zvi Griliches, 1966)和西奥多·W·舒尔茨(Theodore W. Schultz, 1959)等经济学家,又把这一“技术的贡献因素”,进一步分解为资本的质量和人力投资两方面因素。在 20 世纪 50 年代晚期和 60 年代,舒尔茨的一系列研究逐渐发展和完善了这一观点,即教育的费用并不应该被看成为“消费”,而更应该被视为“投资”,这种投资就是所谓的“人力资本投资”,它是能够提高劳动者生产物质产品的能力的一种智力投资。因此,舒尔茨认为,正

规学校教育至少是人力资本投资的一部分，它可以提高每个工人的生产产值，因而这一教育投入，也是经济意义上的投资行为。

尽管美国哥伦比亚大学经济学教授杰科波·明瑟 (Jacob Mincer) 在 1957 年发表的《个人收入分配的研究》、美国哈佛大学教授沃尔什发表的《人力的资本观》和“工作培训成本、回报及某些含义”^⑥等文章、著作具有相当大的影响力，但真正具有开拓性意义的研究工作，还是舒尔茨完成的。他在 1957—1966 年期间发表了大量的这方面文章和著作，全面论述了“人力资本投资理论”并进行了教育经济效益分析。尽管其结果在现在看来是相当不可信的，但是其开拓性意义以及随后几十年对欧美诸国，乃至全世界在类似领域的研究的指导性意义，是完全不应被抹杀的。舒尔茨也因此而获得了诺贝尔经济学奖。因此，真正应该被称为“人力资本”之父的，不是杰科波·明瑟，也不是沃尔什，而应该是舒尔茨。舒尔茨在这方面最有影响的文章主要是：“人力资本投资” (“Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 51, March, 1961); “教育与经济增长” (“Education and Economic Growth", In *Social Forces Influencing American Education*, Edited by N. B. Herry, Chicago, 1961); “人力投资——一个经济学家的观点” (“Investment in Man: An Economist's View", *Social Service Review* 33, June, 1959) 以及《教育的经济价值》一书 (*The Economic Value of Education*, New York, Columbia University Press, 1963) 等。这些文章和著作奠定了舒尔茨在 20 世纪 60 年代研究教育经济问题方面的权威地位。令人印象最为深刻的是，舒尔茨首次计算出了美国 1929—1957 年教育对经济增长的贡献率为 33% 这一著名数据。

但是在 20 世纪 50 年代之前，教育与经济关系方面的研究，还没有发展成为一门独立的学科。许多经济和教育的研究学者，均是在各自感兴趣的领域进行大量的研究，而没有将各个领域的研究成果系统地进行编撰和整合。但大量成果的出现，在 60 年代初显然

已具备这一方面的条件。因此，1961年约翰·韦锥（Jhon Vaizey）出版《教育经济学》一书（The Economics of Education, London: Faber & Faber, 1961）这时才可说真正诞生了“教育经济学”这一独立的学科。

“教育经济学”自诞生至今差不多已达40年，它是教育与经济这两大学科领域成功结合的典范，是一门新兴的边缘学科。在20世纪60年代末美国部分院校已设置“教育经济学”这一专业到70年代中期，欧美诸国许多大学增设了这一学科、专业。据说，50—70年代，这一学科是当时欧美大学经济学者们津津乐道的话题。

近40年来，“教育经济学”作为一门独立学科已有很大的发展。笔者通过对国内外大量文献的研究归纳起来这一学科至少可分成三个阶段。

第一阶段：乐观阶段。这一阶段西方学者称之为“第一代”（First Generation），其时间跨度大约为整个20世纪60年代。马克·布劳格（Mark Blaug）把这一阶段称为全盛阶段（Heyday）^⑦。在这一阶段里涌现出一大批教育经济学家其中以西奥多·W·舒尔茨和爱德华·F·丹尼森为代表，他们的文章、著作传到欧洲和远东地区，轰动了整个资本主义世界，吸引了大批经济学家。从1961—1966年形成了对经济增长进行因素分析及教育经济意义的数量化研究的热潮，推动了教育经济学研究工作的蓬勃发展^⑧。

其实这一阶段也是教育经济学的起步阶段尽管许多学者对教育经济学的众多领域有所涉及但是从现在的眼光看当时提出的一些理论和数学模型还是比较幼稚的，没有形成令人较为信服的理论体系。主要表现在其前提假设过于死板和笼统，获得数据、信息的手段和途径不够科学，也极欠精确。但说它是全盛阶段是因为这一时期大批经济学家和教育学家，对这一新生学科注入了极大的热情，花费了许多精力提出了各种各样的理论和模型并对教育经济学的新领域进行了开拓性的研究，其精神还是相当可嘉的。根据蒲心文

老师的统计 从 1961—1966 年这一短短的六年时间里,共出版了著作约 800 部 而文章数量不计其数^⑨。

因此说,这一阶段为教育经济学这一学科的日后发展打下了极为坚实的理论基础,并且提出了许多有益的研究方法和提供了许多实践案例,为后来教育经济学者指明了一些明确的研究方向和研究领域。

第二阶段 怀疑阶段。这一阶段西方学者称之为“第二代”(Second Generation) 这一阶段大约是整个 20 世纪 70 年代。经过 60 年代的全盛时期 尽管许多学者提出很多有益的观点 但由于上述存在的种种不足 使有些学者的研究走入了死胡同 如盲目推崇一些理论和数学模型 死板地对某些国家的教育经济功效进行估算 而没有顾及各国在制度、体制、观念、技术等方面的影响 使其结论常常难以令人信服。有时对同一国家或地区的研究 即使用同一种测算方法 得出的结论却恰好相反或出入极大。这一切,无疑给挑剔的传统理论经济学家提供了反击的借口。

例如,根据美国学者汉森(Hansen)、丹尼森(Denison)、哈诺奇(Hanoch)和英国学者布劳格(Blaug) 墨西哥学者卡诺伊(Carnoy)以及拉丁美洲国家的一些学者的研究认为,与物质投资(Physical Capital)相比 教育投资的回报率是相当高的。丹尼森通过自定义模型 算出了美国在 1909—1929 年间,个人通过教育而就业的收入增长率为 23%。1929—1957 年这一数据达到 42% 而在这两个时段内 每个工人增加资本投资的贡献率仅分别为 29%和 9%。可见,后一组数据远低于前一组,说明从个人角度讲,教育的投资极为合算。而奈拉·A·M·贡丹(Nalla A. M. Gounden)对印度的研究结果却得出了截然相反的结论,即物质投资在印度要比教育投资合算得多^⑩。

另外 英国伦敦大学教育学院教授马克·布劳格(Mark Blaug)认为 在 20 世纪 70 年代早期,经济学家在教育决策方面的重要作用

发生了深刻变化。1945 年到 60 年代末，入学人数的迅速扩大是整个世界教育体制史上的一个重要标志，但是进入 70 年代 这种情况却已发生了变化。以前 学者们对教育的扩展均持乐观态度 认为这对工业社会中人的就业机会均等颇有裨益。但到 70 年代 学者们都普遍持悲观态度。他们对所谓的“通过教育可以改变就业者的收入分配”表示怀疑。例如 1972 年 Jencks 的著作《不平等》(Inequality) 就提出了这方面的怀疑 他认为 通过教育 并不能使人在社会生活中趋向平等 而恰恰相反正使人走向更不平等的泥淖 这种情况不仅资本主义工业化国家如此，第三世界国家也同样如此。另外，1972 年 Faure 等人的报告《学会生存》(Learning to Be) 也提出了类似的怀疑观点。

因此 在整个 20 世纪 70 年代 对教育对经济的贡献方面持怀疑态度或悲观态度的人，大有人在。这事实上影响了教育经济学的发展进程。虽然如此 并没有人完全否定教育经济学存在的必要性 也没有人完全否认 60 年代的理论 and 观点 相反 通过这一阶段的反思，使学者们更趋实际、更讲求客观事实。从这一意义上讲，70 年代的怀疑阶段 对教育经济学这一新生学科的健康发展 还是有积极意义的 这一点 同样不容怀疑。

第三阶段 健康发展阶段。这一阶段始于 20 世纪 70 年代末 80 年代初。通过前两大阶段的一起一落，已逐步使教育经济学这一学科逐渐走上健康发展之路。其主要标志是 在这一阶段 借助于计算机技术、统计技术和信息技术 学者们的研究手段更趋实际 其假设也更为合理，所获数据也日趋精准。他们更多地考虑到了各国的实际情况 提出了一些较为符合本国国情的理论和模型 并进行了较实际、较可靠的估算 而不是盲从 60 年代的理论 and 观点。

如中国在 20 世纪 80 年代初 才在一些师范院校率先开设了“教育经济学”这一课程 在 1984 年才成立“中国教育经济学会”。但我国的研究，并不是照搬国外的东西，而是结合中国自己的国情，

提出了一些有探索性的理论和方法。如蒲心文就是从马克思主义哲学和政治经济学的角度探讨了中国的教育经济问题 这同样具有开拓性意义。他认为 这才能真正科学地阐明教育的经济意义 才能真正揭示出经济与教育的辩证关系。苏联学者科斯坦扬在其《国民教育经济学》一书中 也结合苏联的实际 提出了用劳动生产率来确定某些系数的方法。朱国宏教授认为“就思想本身而言 苏联学者提出的这一方法可能比‘丹尼森模型’的方法更为科学 因为 教育与劳动生产率的联系比教育与收入的联系更为密切也更为直接”^⑩。这种说法不无道理。

国内有些学者还将苏联学者的思想和“丹尼森模型”法结合起来 以估算中国教育对经济增长的贡献问题 提出了“劳动生产率简化法” 虽然这一方法还存在某些缺陷 如确定系数的过程和采集原始数据时 有些草率 但仍不失为一种有益的尝试。此外 20 世纪 80 年代中期 中央教育科学研究所研究人员曲桢森还提出了“总课时数简化法” 这种方法更有可商榷处 但也是一种有益的尝试 这是可以肯定的。这方面问题笔者将在第七、第八章进行讨论, 在此不赘述。

以上笔者对教育经济学的演变历史 作了一些简单的介绍 因篇幅所限 不可能面面俱到 对所述的三个阶段划分 也只是一家之言, 不一定合理 还有待学者们批评指正。

二、什么是教育经济学？

到此为止, 笔者还没有对教育经济学下过较为可取的定义。国内有些学者在著述教育经济学的书中, 没有对教育经济学下一个明确的定义 而是直入主题。这样做 显然是表明所有读者均已明了它的含义或定义, 无须赘述似的。其实不然。教育经济学是一门新兴的学科 在我国的存在历史 还未超过 20 年 许多教师和学生都未接触过这一门学科 可以说是相当陌生的。再说 作为一门学科 总有其自身的特点 其概念也不会与其他学科相同。因此 有必要对这一

门新兴学科下一个定义。

在笔者所见过的国外教育经济学著作中，教育经济学的定义有好多种。如英国学者马克·布劳格认为，教育经济学就是研究教育与经济之间相互关系的一门学科，其主要理论是人力资本理论。而美国学者艾尔查南·科恩却把经济学和教育学的概念，合而为一，成为它的独特定义。他的定义为：“教育经济学研究的是在不管使用货币与否的条件下，人和社会是如何选择使用紧缺的生产性资源在各种社会成员和集团中进行，特别是通过正规教育、各类训练、发展知识、技能、智力和品德的等等。”^⑫

科恩这一定义的要点是：(1)教育是一个生产过程，可用经济学中物质产品的“稀缺性”和人类无穷尽的“需求性”等原则来加以衡量；(2)教育可在个人或集团之间进行分配，因而教育也具有竞争性；(3)教育产品的衡量指标是知识、技能、智力和品德等；(4)教育投资具有选择性，即个人和社会在对教育的投资之前，应作某种判断，如需要多少钱、投资在什么教育类型和教育层次等。

科恩的这一定义，主要是从经济学角度出发，并把教育的对象——人当成实实在在的“产品”来看待，这种产品具有物质产品的一般共性，如稀缺性、需求性、可用性等。笔者在此无意评判这一定义的正确与否，不过我觉得他的定义过于“经济化”了，或过于“物质化”。再者，他只是把经济学和教育学的概念简单地糅合起来而已，这似乎有些牵强附会。

为此，笔者专门查阅了《辞海》^⑬对相关条目的解释。如“教育经济学”是“研究教育的经济功效和经济条件的学科”。它是教育科学的一门独立分支。“即它”从教育活动具有经济意义的观点出发，分析教育与经济相互制约的关系，并探讨加强教育系统的社会功能和工作效力，以达到提高教育成果的经济效益、促进国民经济节约增产的目的”。这一定义应该说具有权威性，它涉及到教育经济学的核心问题——教育的经济功效和经济意义。因此，本书权且以此定义作

$$1 + 1 = 2$$

1.

2.



3.

1978

, 19

19

19

19

质或社会现象的运动形态及其表现形式，至于其次要的物质或社会现象可以完全不涉及，或者仅简单地利用其他学科对这些领域的研究成果如简单的介绍、评述等。比如说教育经济学不仅涉及到教育学、经济学、数理统计学等还涉及到政治、法律及其他一些社会科学如国家要制定教育和经济政策、法规等这就涉及到政治、法律问题)但是教育经济学不可能去研究、至少不可能过多地去研究政治和法律等问题充其量只能略有旁涉而已。或说教育经济学无须专门研究经济学和教育学的纯理论问题，尽管它涉及到这两门学科，但只须借鉴这两门学科的有关理论、方法和手段。教育经济学主要是借用这些方法来研究教育领域内的经济问题及其特征同时研究教育与经济之间的相互关系和规律。因此我们可以说所有学科的研究内容只能是狭义上的内容。

但是在此必须指出的是研究内容和研究对象既有联系又有区别。概括地说，因为研究对象是指研究一门学科的一般运动形态和表现形式指最根本和最主要的学科内涵如它的一般性规律和本质特征。因此可以这么说研究对象是研究内容的核心部分而研究内容是研究对象的展开形式换句话说研究对象包含在研究内容之中但它又决定了研究内容的性质、范围和方向。

三、什么是教育经济学的研究对象和研究内容？

根据上述解释，教育经济学的研究对象，就是研究它的独特的运动形态和表现形式。具体讲，它的研究对象，就是研究教育与经济之间相互作用、相互关系及其规律。从这一意义上说，教育经济学的研究目的，就是要研究清楚教育与经济之间，是如何相互联系和相互作用的，以及它们有什么规律可循等，最终能够对人们的教育和经济活动起指导作用。

目前国内已有多种“教育经济学”的版本其研究对象往往有多种解释如北京师大教育系编的《教育经济学》^①列出了如下三种：

(1) 研究教育与经济的关系及其规律;(2)研究教育领域里的经济问题;(3)研究教育与经济之间相互关系和作用的特点等。事实上,这三种解释并不矛盾,它们只是大同小异而已,说到底就是研究教育与经济两者之间的关系、作用及其规律。

教育与经济之间既有联系又有区别。两者之间的联结点就是劳动力再生产。通过教育,能够使受教育对象的劳动生产能力得到提高,而经济活动本身离不开最基本的生产要素——劳动者。提高了能力的劳动者,自然可以把自己的才智更好地用在劳动过程中,从而可以提高劳动生产量以及改善劳动产品的质量,这就直接促进了经济的发展。反过来,经济是教育维持和发展的物质基础,经济的发达可以给教育增加投入,改善教育条件,扩大教育规模,提高教育质量等。如此,更多的有能力的受教育者进入生产领域,又可进一步对经济的发展起到促进作用。这样就形成了一个良性循环。但是两者又是有区别的,这是由两者的性质不同所决定的。教育着重于培养有较多知识和较高才能的劳动者,它的生产加工对象是人,它传递的东西是知识和技术,这是无形的。而经济的运行对象是物质资料,它生产的是社会所需求的物质产品,它是通过人的劳动而传递附加值,而物质产品是有形的。当然,这种有形与无形之分只是相对的,并不能一概而论。

但是,教育与经济的关系,显然可分为直接关系和间接关系。一般说来,直接关系就是社会物质生产部门向教育部门提出有技能的劳动力的需求,包括劳动力的数量、种类、层次和性质等,而教育生产部门根据这些需求情况,组织生产和“加工”教育对象,最后将这些“加工”过的劳动力投入社会,供社会生产部门挑选和使用,那么得到选用的劳动力就可直接进入社会生产领域,并对生产活动起到直接的作用。就是说,这些掌握了一定知识和技术的劳动力,可以在社会生产部门改造和使用生产工具,改善和提高经营管理水平,它也能以更有效、更节约的方式,使用劳动生产资料,甚至改造劳动对象,因而