

上篇 人力资本理论与主流派  
教育经济学



# 第一章 导论

西方教育经济学产生于 20 世纪 50 年代末期，形成于 60 年代，80 年代初传入中国，是一门比较年轻，相对于许多人来说还比较陌生的学科。它的产生是由于现代社会教育的作用不断加强，教育事业不断扩大，对教育事业的认识和管理需要超出哲学的范畴，把教育放在社会大环境中进行认识。该学科超越社会制度，但深受各种理论和价值观念的影响。教育经济学是什么？它要解决的基本问题是什么？教育经济学应属于经济学的范畴还是教育学的一个分支？在这一章里，我们试就回答这些问题。

## 第一节 教育经济学的性质和研究范围

### 一、教育经济学的定义

顾名思义，教育经济学是教育学和经济学相结合的产物，我们可以借助对经济学和教育学的理解来了解教育经济学。

经济学，按照美国《现代经济词典》的说法，指的是“对财富的生产、分配和消费的社会研究”<sup>①</sup>。著名经济学家萨缪尔逊则认为，“经济学研究人和社会如何作出最终抉择，在使用或不使用货币的情况下，来使用可以有其他用途的稀缺的生产性资源在现在或将来生产各种商品，并把商品分配给社会的

<sup>①</sup> D·格林沃尔德·现代经济词典北京：商务印书馆，1981. 152

各个成员或集团以供消费之用。它分析改善资源配置形式所需的代价和可能得到的利益。<sup>①</sup> 尽管表述不一，并且为把经济学的作用表述得更清楚而使用了很多限定词，但它们包含的意思是一致的，不外乎两层含义：第一，资源是稀缺的，经济学研究的配置总是在一定约束条件下的配置；第二，经济学研究通过资源配置方式的优化，达到效用的最优化。

教育学，按照《教育大辞典》的说法，是“研究人类教育现象及其一般规律的科学”<sup>②</sup>；我国教育学教科书的定义是“学校教育中所特有的矛盾运动的规律的科学”<sup>③</sup>；还有的认为，教育学就是“教学的原则、方法与专业”<sup>④</sup>。

由于个人的学术背景不同，教育经济学家界定教育经济学时的侧重点也不相同。有的学者认为它是经济学的一个分支，使用的概念、分析方法都是经济学的，只不过研究的对象是教育领域中的经济问题，所以教育经济学是非生产领域里的经济学。美国教育经济学家科恩（Cohn，北卡罗来纳大学经济学教授）对教育经济学的定义是：“教育经济学研究的是在不管使用货币与否的条件下，个人和社会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、技能和品德等等的科学”<sup>⑤</sup>。这个定义中包括两点：资源紧缺；在各种群体、个人之间，在各类教育和训练之间进行选择。这个定义基本上是萨缪尔逊的经济学定义 的翻版。

台湾教育经济学家林文达的定义是：“教育经济学研究有效运用稀有资源，以生产及分配教育财产，供满足个人及团体

萨缪尔逊. 经济学. 上册, 北京: 商务印书馆, 1979. 5

顾明远. 教育大辞典. 上海: 上海教育出版社, 1990. 81

③ 南京师范大学教育学编写组. 教育学. 北京: 人民教育出版社, 1985

德里克·朗特里英汉双解教育词典. 北京: 教育科学出版社, 1992

柯恩著. 教育经济学 王玉昆等译. 上海: 华东师范大学出版社, 1987. 2

需求之理论与实际，俾建立决策，促进教育目的实现的一种社会科学”<sup>①</sup>。这种定义也基本上立足于把教育经济学看作一门经济学，但它更强调了教育经济学对决策的作用。

还有的学者认为，教育经济学属于教育科学的一个分支，它是从经济学的角度研究教育的规律和作用。对教育规律的探讨可以有多个研究角度，但只要最终的落脚点对教育规律的研究，它就应该是教育学科的组成部分。

随着教育经济学本身的发展，它的研究内容已经有很大的扩展，除继续深入研究教育与经济的关系外，近年来受工商管理中成本控制思想的影响，教育经济学也在研究如何更好地管理教育事业，如何降低教育机构成本，提高效益的机制和方法，对稀缺资源和教育机会的分配问题。这里，我们归纳西方，主要是美国学者对教育经济学的界定，他们认为教育经济学更具有经济学的性质，教育经济学是研究在资源约束条件下，有效利用稀缺资源，合理将资源在个人和团体中进行分配的理论与实践的一门学科。提出教育经济学隶属于经济学科，属于非生产领域的经济学。

## 二、西方教育经济学的研究范围

经济学分为微观和宏观经济学。微观经济学研究消费者、厂商和生产要素所有者，在既定的约束条件下的资源配置行为；宏观经济学主要研究经济总量之间，如资本总量与 GNP 的增长量之间、劳动力总量和结构与 GNP 总量之间的关系。教育经济学中微观和宏观的划分并不明显，但所研究的问题亦可以划分为宏观和微观问题。微观研究以舒尔茨的《处理不均衡状态能力的价值》为代表，分析个人的教育行为及教育对个人的价值；宏观研究分析教育与社会、与经济的总量关系，如教育与国民经济增长、教育与劳动力市场划分、教育与社会之

<sup>①</sup> 林文达教育经济学，台湾：三民书局，1984

间的关系。归纳起来，西方教育经济学的发展经历了三个阶段<sup>①</sup>，研究范围也有三次大的变化。

第一阶段是依据人力资本理论来论证教育的经济价值。

教育不单纯是一种消费，也是一种投资，具有提高劳动生产率、促进国民经济增长的经济价值。它的研究范围有两个：（1）利用经济学的方法证实教育的经济价值，分析“接受教育—提高劳动生产率—提高工资”的关系。教育能提高人的知识技能，提高人的时间价值，从而使劳动生产率得到提高。按照经济学的原理，工资取决于劳动者的边际劳动生产率，边际劳动生产率提高了，对个人来说，工资就会提高；对社会来说，劳动生产率的提高促进了经济增长。从 50 年代到 60 年代末，对教育的经济价值的研究一直是当时教育经济学研究的主要课题。（2）教育的需求和供给，分析“需求—价格—供给”的关系。人的需求具有前瞻性，人能够为了未来的收益而在现实需求和前瞻性需求之间作出平衡，人的教育需求的产生就是人类前瞻性需求的一个体现。人的教育需求与其他商品需求一样，需求量和需求结构取决于收入和教育的价格（个人的教育成本）。在这一部分，主要研究教育收益、个人教育成本、个人投资收益的贴现及教育的个人需求的均衡。在供给方面，研究供给的决定因素和供给规律，研究教育成本、教育要素（经常性经费、教师和固定资产投资）组合及教育系统的运行效率。在 60 年代末，对教育供给的研究导致了一个新的研究领域的产生——教育规划理论。它研究国家干预教育供给（调节投资方向和投资量）的理由，研究教育需求和供给平衡的方案与措施。

截至 80 年代中期，曾满超教授将教育经济学的发展划分为两个阶段，本文将教育经济学的发展划分为三个阶段，是作者自己根据 80 年代后期至 90 年代的研究状况作出的。

由此可见，第一阶段的教育经济学完全依赖于微观经济学，使用了价格、需求、供给、个人偏好、市场均衡等概念和分析方法，是西方微观经济学在教育领域中的应用。

第二阶段是西方教育经济学中“激进派”的产生。

在 50~60 年代，科技革命为发达国家经济、尤其是美国经济注入了强大的活力，经济持续增长，就业机会不断增加。在增加的就业机会中，大部分属于白领工作，只雇用受过专业教育的人，并且收入和工作环境都优于产业工人。教育的经济收益非常明显。但随着教育、尤其是高等教育走向普及化，教育的个人收益也受到影响。有的学者指出，高等教育已演变成一种等级鲜明的学院结构，高收益率只见于最优秀的名牌大学，靠上大学实现个人梦想已是异想天开，学校教育已不是实现机会均等和个人圆满发展的神话<sup>①</sup>。在这种情况下，一些西方学者利用马克思主义关于学校再生产生产关系的理论，认为学校不会成为社会矛盾的缓冲器，它是把现有社会制度同化到人的社会性中的一个场所；教育不可能消除贫困，它将人们按照教育程度分配到不同劳动力市场中，维持着社会的不平等；受教育并不直接导致生产率的提高，受教育水平只是劳动力在市场上的一个重要信号，是雇主选择雇员的标准之一，教育的信号功能会促使人们追求越来越高的教育文凭，它直接导致“文凭病”的泛滥。

教育经济学中激进派的贡献在于它提供了认识教育价值的另一角度，把教育经济学的研究范围从教育与生产率的关系，扩展到教育与社会关系。

<sup>①</sup> 1968 年，美国中学毕业生进入大学的百分比为 55%，参见：S·鲍尔斯，H·金蒂斯著．美国：经济生活与教育改革王佩雄等译．上海：上海教育出版社，1990．5

<sup>②</sup> S·鲍尔斯，H·金蒂斯著．美国：经济生活与教育改革．王佩雄等译．上海：上海教育出版社，1990．3

第三阶段是对教育投资和生产过程的研究。

经济学是建立在成本、价格、利润概念上的，它对生产过程的研究和经济实践有很大的指导意义。而教育经济学在对教育过程的研究中，则遇到两个难以克服的困难：教育的价格更多地受政策而非市场的影响；教育产出，尤其是质量的度量非常困难。所以，很长时间以来，教育经济学的研究停留在教育的经济价值的讨论和激进派对劳动力市场选聘过程与内部结构的研究上，对教育实践及教育资源管理没有什么指导意义。随着时间的推移，特别是世界范围内教育经费的短缺，迫使教育经济学把研究范围扩展到教育过程，对经济学的生产函数作出修正，使其适应对教育过程的分析。目前，以世界银行和OECD（经济合作与发展组织）为代表<sup>①</sup>，采取一些新方法对学生认知成绩、教育与就业率、办学成本等等进行测量，对就业实践的指导作用得到加强。

目前，西方教育经济学的版本很多，不同版本所阐述的逻辑推理过程和证据有所不同。归纳起来，大致包括以下内容：（1）教育的需求和供给；（2）教育的资源与投入；（3）教育的效益与效率；（4）教育的个人与社会收益；（5）教师的供给与需求；（6）教育与社会经济的相互关系；（7）教育计划与教育决策。不难看出，教育经济学的内容是十分丰富的。它基本上可分为两大部分。一部分是探讨教育自身的经济效率和效益问题，即如何有效地分配和利用稀缺教育资源，提高教育投资的经济效益；另一部分是考察和探讨教育与社会、经济之间的相互关系，即社会能够为教育提供的资源总量；社会和个人在既定的社会经济条件下，对教育的需求总量和需求结构的特征，以及教育在推动社会经济发展中的作用、作用机制、作用程

<sup>①</sup> “Education at a glance. OECD Indicators 1997” Centre for Educational Research and Innovation.

度等。

## 第二节 教育经济学的产生历程

西方教育经济学虽然在 60 年代后才逐步形成了一个比较完整的学科体系，然而，早在一两个世纪以前，一些经济学家们便论及教育经济学的核心问题：教育的经济价值、教育与经济发展的关系，以及有关的某些重要课题。其后，不少专家对这些问题又进一步进行了探讨。从某种意义上说，教育经济学既是一门新兴学科，又是一门经过很长时间酝酿，逐步成熟起来的学科。它的产生既有思想理论渊源又有社会经济根源。

### 1. 亚当·斯密对教育的经济价值的论述

18 世纪 60 年代，第一次科技革命发生在英国，机器大工业取代手工工场，英国的经济面貌和社会阶级关系因此发生了急剧变革。广泛的变革第一次挑战英国延续千年的教育方式，机器大工业首次将经济生活与人的培养联系起来。

过去，手工工场规模小，技术的传播和扩展是靠师徒间言传身教，培养过程漫长，技术进步缓慢。机器的使用提高了劳动生产率，雇佣人员增加，工艺也逐渐复杂。生产中需要计量工人的劳动，需要工人在被雇佣后，很快地熟悉工艺流程，了解机器生产的要求和规则。这样，机器的使用迫切要求工人具备读、写、算的基本技能。然而，当时的教育远不能适应机器生产的需要，这是由于当时的社会流行家庭教育，有钱人雇佣家庭教师，学校由教会管理，上学人数很少。教育现状与社会需求间的矛盾迫使当时的经济学家和教育家考虑：能不能由政府承担对儿童的教育问题，就像政府承担修建道路和安全防卫

责任一样。正是在这种情况下，亚当·斯密<sup>①</sup>在创立古典政治经济学理论体系的过程中，探讨了教育对资本主义社会国民财富增长的作用，在理论上为义务教育制度的实施提供了依据。

亚当·斯密断言，劳动力的技能是促进经济进步的主要力量。1776年，在其代表作《国富论》中，他明确指出教育开支应包括在固定资本之列，是一种固定资本投资。他说：“学习一种才能，须受教育，须进学校，须做学徒，所费不少。这样费去的资本，好多已经实现并固定在学习者的身上。这些才能，对于他个人自然是财富的一部分，对于他所属的社会，也是财富的一部分。工人增进熟练的程度，可和便利劳动、节省劳动的机器和工具同样看作是社会上的固定资本。学习的时间里，固然要花费一笔费用，但这笔费用可以得到偿还，同时也可以取得利润。”<sup>②</sup>显而易见，在这里，他将教育投资与物质资本加以类比，认定二者并无质的区别。不仅如此，他进而论证说：“购置高价机器，必然期望这机器在磨损之前所成就的特殊作用可以收回投下的资本，并至少获得普通的利润。一个费去许多工夫和时间才学会的需要特殊技巧和熟练技能的职业的人，可以说等于一台高价机器。学会这样职业的人，在从事工作的时候，必然期望除获得普通劳动工资外，还收回全部学费，并至少取得普通利润。而且，考虑到人的寿命长短极不确定，所以还必须在适当期间内做到这一点。正如考虑到机器比较确定的寿命，必须于适当期间内收回成本和取得利润那样。

<sup>①</sup> 亚当·斯密（Adam Smith, 1723~1790），是古典政治经济学的杰出代表和理论体系的创始人，其代表作为《国民财富的性质和原因的研究》，简称《国富论》。他的经济思想的中心内容是经济自由，即“自由放任”，力图排除一切封建障碍，自由地发展资本主义，他第一个系统地论述了劳动价值论的基本原理，认为劳动是衡量一切商品交换价值的真实尺度；区分了简单劳动和复杂劳动，考察了“自然价格”（价值）和市场价格的关系，分析了价值规律的作用。

<sup>②</sup> 亚当·斯密．国富论．北京：商务印书馆，1981．257~258

熟练劳动工资和一般劳动工资之间的差异，就基于这个原则。”<sup>①</sup>亚当·斯密实际上是在探讨教育投资的回报。

亚当·斯密把劳动者通过教育和训练所获得的技能与劳动者分开，把技能的培养看作固定资产投资，所以，亚当·斯密强烈要求实行义务教育，认为义务教育的开支应由社会承担，社会或个人都会因为这种投资而获得好处。在论述了教育的收益后，斯密还首次根据收益主体的情况，把教育收益划分为个人收益和社会收益；根据教育收益的性质划分为直接收益和间接收益。亚当·斯密在探讨国民财富的起源中，从劳动价值论的角度说明了教育对经济的作用。亚当·斯密的论述虽然重要且有价值，但由于历史的局限性，他的论述还仅停留在个人感受的基础上，并没有理论假设，以及从假设出发形成的完整推理和验证。所以，他的论述还不能称之为系统理论。

## 2. 李斯特关于“物质资本”与“精神资本”的划分

工业化的到来使教育对经济的作用凸现出来，许多著名的经济学家在设计本国社会经济发展方案时，都注意到教育对经济的促进作用。19世纪30年代的德国也提供了一个明显的例证。当时，工业革命开始影响德国，但它政治上的分裂割据状态，经济上的相对落后，以及受到工业化开始较早的英国、法国的强大压力的状况，使许多德国人认识到本国的处境十分不利。针对这种国际国内社会经济条件，以李斯特为代表的历史学派<sup>②</sup>应运而生。该学派强烈反对古典学派的自由放任思想，坚决主张采取“国家干预主义”，力图以国家政权的力量，摆

<sup>①</sup> 亚当·斯密：《国富论》。北京：商务印书馆，1981。42~43

<sup>②</sup> 19世纪40年代在德国产生的一个经济学流派。他们反对古典经济学的抽象演绎法，主张对社会经济进行归纳的历史方法的研究，所以，又被称为旧历史学派。他们的突出特点是反对古典学派的自由放任的思想，主张国家干预经济生活，实行“国家干预主义”。这一学派的先驱者是弗里德里希·李斯特；主要代表人物有：威廉·罗雪尔、布鲁诺·希尔德布兰德、卡尔·克尼斯等。

脱德国极为不利的国际国内环境，为德国资本主义经济的发展开辟道路。如何发挥国家政权的干预作用？李斯特等人认为，可以通过关税保护政策、提高国民的文化教育水平、增强国防力量等措施，借助国家政权的力量提高德国的竞争力。李斯特特别重视教育在经济发展中的作用，认为社会财富主要由两部分组成，即“物质资本”和“精神资本”，前者是由物质财富的积累而成，是现实的财富；后者是由智力方面的成果累积而成，表现为一切发现、发明、改进和努力等等的积累。由于智力方面的成果积累对经济发展有促进作用，李斯特认为，应将教师列入生产者之列，因为教师能使下一代成为生产者，而且这种生产性要比单纯的体力劳动者的生产性大得多。由此他得出的政策结论是：“一国的最大部分消耗是应该用于后一代的教育，应该用于未来生产力的促进和培养。”<sup>①</sup>

李斯特的有些见解深刻而大胆。他所提出的“精神资本”的概念，已经接近当代西方教育经济学家所使用的“人力资本”概念。但李斯特对教育与经济的关系的论述还仍然是个人观感，还未能构成理论，他的某些论述过分夸大精神和文化教育的作用，不是建立在基本概念基础上的完整推理。

### 3. 人力资本概念的产生

人力资本概念产生于美国。美国作为新兴的资本主义国家，在脱离与原有宗主国的关系后，经过开发边疆、建立法制的历程后，它在经济、社会、文化的方方面面都焕发着活力，从这时起，美国开始成为继英、法、德后，世界新思想、新理论、新学说的发源地之一。

怎样才能激烈的国际竞争中建立美国的主导地位？这是美国人极其关注的问题。为此，美国政府和许多机构在广泛研究的基础上，提出了诸多研究报告。1912年，美国全国制造

商协会工业教育委员会发表了一份报告，题为：《我们的人力资本》。第一次提出“人力资本”这个概念。报告指出：“有两种形式的资本，一种是由土地、机器、建筑物和货币构成，另一种是由人们的特性、脑力和体力构成的”，前者称为“物质资本”，后者称为“人力资本”。报告还估算出美国的人力资本大约有 2 500 亿美元，大大超过了物质资本的价值。

虽然这个报告所提出的人力资本概念与目前西方教育经济学使用的概念不完全一致，其范围更广泛，它的“先进国家的人力资本等于物质资本的 5 倍”的结论也缺乏科学的根据，但它对教育经济学的发展仍有重要影响。其一，它认为教育是一种投资而不是一种消费；其二，它提出为了有效地进行生产，必须对人进行培训和培养。

几乎在“人力资本”概念出现的同时，英国著名经济学家马歇尔进一步阐发了亚当·斯密的教育经济学思想。他指出，“在所有的资本中，价值最大的是对人的投资”。他认为，投资于教育是一本万利的事，人才浪费是最大的浪费，因此，他建议为穷人提供教育，最好是实施强制义务教育<sup>①</sup>。

虽然在 20 世纪初的美国，已经出现了“人力资本”的概念，也开始从理论上研究教育的经济价值，但仍然是一个观点而非理论，还没有严密的逻辑分析，在研究内容上，也还局限于阐述教育的经济价值，还没有完整的研究课题。

#### 4. 戈塞兰( Gorseline )和沃尔什( J. R. Walsh )计算教育经济收益的尝试

在本世纪初，一些美国的经济学家就不满足于论述教育的经济价值，开始尝试计算教育收益。1904 年，詹姆士·道奇将一些大工厂里没有文化的普通工人、经过训练的工人、中等商

<sup>①</sup> 帕特·曼迪. 发展中国的教育与经济发展(英文版). 布达佩斯, 第 18 ~19 页

业学校毕业以及技术学校毕业的雇员的收入进行比较，由此得出各级各类教育的收益。

1927年，美国经济学家戈塞兰对高学历者和低学历者的收入进行比较，试图计算教育的收益。他在研究中提出，影响个人收入的不仅有教育，还有其他因素，如天赋、家庭环境、年龄、性别、居住地点和运气好坏等；他还尝试将教育对收入的影响从其他因素中分离开来。戈塞兰的研究虽然仍比较粗糙，但比詹姆士·道奇前进了一步。

1935年，沃尔什发表了“人力资本观”一文，说明了他的教育收益率的计算方法。他采用贴现计算法，先将人们接受完某级某类教育后，在工作中的收入按一定的利率（4%）折算成现值，然后，按照平均工作年限，求出终身收入，减去成本，就是某级某类教育的净收益。沃尔什还对教育成本进行了分析，认为应该包括学杂费、住宿费、书本、教学设备费、个人开支（如服装、娱乐和旅行）及机会成本。

沃尔什的研究对后来的经济学家影响很大。后来的学者虽然对收益率的计算做了改进，但仍未突破他当初的设计思路，特别是他所创立的贴现计算法，时至今日仍然是计算教育收益率的基本方法。

综上所述，从亚当·斯密到沃尔什，历经100多年，西方经济学家对教育的经济价值的认识在不断深化，特别是对教育的经济收益的定量分析也进行了有益的尝试。虽然尚未建立一个比较完整的教育经济学的理论体系，但却为该学科的创立奠定了必要的思想、理论基础。

### 第三节 当代教育经济学的形成及其内容

随着世界范围内教育规模的扩展和教育开支份额的增大，教育影响着每个人。对儿童来说，教育是成长的始发地；对年

轻人来说，教育是个人发展的阶梯；对贫寒者来说，教育是改变个人命运的重要途径；对教育家来说，教育是人的全面发展的手段。同样是教育现象，对教育的认识可以成为从改变命运的现实手段到教育家实现人的和谐发展的理想途径。

西方教育经济学于 60 年代建立，它从经济学的角度来认识教育这个人人都熟悉，但人人都说不清楚题目。它为管理教育系统，以及非教育者理解教育的价值提供了依据。教育经济学为我们提供了认识教育的独特的思考方式。

### 一、教育经济学创立的社会根源

经济学的基本功能不是创造独特的经济现象，而是构建理论去解释经济现象，从而为人们理解经济现象、顺应经济趋势做出选择提供帮助。在 50~60 年代，世界经济的繁荣与快速发展为经济学提供了众多值得思考的问题，经济学因此而有了较大的发展。同样，60 年代教育大发展带来的各种新的教育现象，为教育经济学的产生和发展提供了前所未有的机遇。

#### 1. 发达国家科技进步的强有力推动

第二次世界大战后，军事技术的研究转向民用，工业开始进入电子时代，原子能、微电子技术也开始蓬勃发展。科技成为经济增长强有力的推动者，使得发达国家的产业结构、就业结构发生重大变化。生产过程对技术的依赖超过对体力的依赖，白领雇员的增长率大于蓝领工人，最终于 1956 年，美国历史上第一次出现了从事技术、管理和事务工作的白领工人所占的比例超过蓝领工人<sup>①</sup>。这说明在这个新社会中，更多的岗位需要人们去处理信息，而不是生产产品。受过教育的人在就业市场上更容易找到工作，他们的报酬、工作环境也优于蓝领工人。就业市场的情况刺激了人们的教育需求，当时许多人把

<sup>①</sup> 约翰·奈斯比特. 大趋势——改变我们生活的十个新方向. 北京：中国社会科学出版社，1984. 11

进大学学习看作新的拓疆行为。1851年，贺拉斯·格里利（Horace Greeley）曾号召寻找机会的年轻人：“到西部去，小伙子！”一个世纪后，他可能会说：“到学院去！”<sup>①</sup>在当时，教育的确成为许多年轻人实现美国梦的途径。

新技术革命在推动经济迅速发展的同时，并没有减轻美国社会的两大矛盾：不平等和贫困。如何减轻这个社会根本问题，保持经济持续发展？这是经济学家和政治家们长期思考的问题。除继续实行一定的福利政策外，教育又被赋予新的职能——实现机会均等和稳定经济。政府为维持社会稳定，减少社会矛盾，也对教育有强烈需求，教育的社会需求由于教育功能的拓展而增加。

在社会对教育需求急速膨胀的同时，社会对教育的供给也大大增加。1950年，美国政府经常性教育经费开支为96.5亿美元，1960年增至194亿美元，到了1970年，猛升至558亿美元，短短20年增长了近5倍。同期，教育开支在GNP中所占比例也从3.4%、3.9%上升到6.4%。

新技术革命带来资本主义社会的巨大变化，教育和社会一样经历了巨大的变革。教育的个人和社会需求增加了，教育的职能拓展了，教育开支增加了。这个状况为经济学家和教育家提出了前所未有的课题：为什么要如此大规模地投资教育？如何在教育与国民经济其他部门之间合理分配有限的资源？为了解答这些问题，为了解释个人和社会对教育的选择行为，经济学家大胆尝试用经济学的知识来解释教育问题，这是促成教育经济学产生的最重要的原因。

## 2. 国际政治形势的推动

50年代，国际上有两个重大事件对教育经济学的创立起

<sup>①</sup> S·鲍尔斯，H·金蒂斯著美国：经济生活与教育改革，王佩雄等译，上海：上海教育出版社，1990. 3

了推波助澜的作用，一是前苏联人造地球卫星发射成功，二是原殖民体系的瓦解和民族解放运动的兴起。

1957年10月，苏联第一颗人造地球卫星发射成功，震惊美国朝野，专家在反思美国科技落后原因时，逐渐把问题的焦点集中到教育问题上。其结果，美国颁布了影响深远的《国防教育法》，开创了美国联邦政府积极干预教育事业的新局面。教育界向社会解释政府干预教育的原因，向政府建议有效的干预途径变得越发重要了，这直接推动了专家对教育与经济关系的深入研究。

第二次世界大战后，民族解放运动广泛兴起，从根本上动摇了资本主义的殖民体系。西方发达国家在考虑如何让新独立的国家保留在西方阵营而不倒向社会主义；发展中国家在考虑怎样在较短的时间里摆脱贫困，长久地实现经济增长。出于政治上的需要，发达国家特别是美国政府资助了许多发展研究项目。50~60年代，一方面出于为美国提供战略咨询，另一方面迎合发展中国家的要求，为它们提供“服务”，帮助他们选择自己的发展道路，持各种政治见解的专家参与到发展研究中。研究结论之一，就是要发展中国家在建立现代化制度的同时，通过教育，培养与现代化要求相适应的现代化的人。发展研究扩大了教育经济学的研究范围，推动了50、60年代发展中国家教育投资的高涨。

### 3. 国际竞争的加剧加速了教育经济学的创立

第二次世界大战后，战败国日本和西德在短短十几年中，国民经济得到迅速恢复和发展，并出现经济高速发展的奇迹，相反，某些老牌资本主义国家，如英国、意大利、西班牙则发展迟缓。这种巨大的反差引起经济学家的极大兴趣，在解释这种现象的过程中，逐渐发现了日本、西德的共同特点。战前人力资源的积累并没有因战争而遭到重大破坏，进入战后重建阶段后，他们能够很快把握科技革命带来的机会，吸收科技革命