

第一章

教育过度与教育过度问题研究

教育过度问题,既是一个教育问题,又是一个经济问题,同时还是一个社会问题。说它是教育问题是因为教育过度与否不仅直接涉及到一国教育规模、教育发展速度的重新确定,而且还涉及到教育机构和教育投资意向的重新调整;说它是经济问题,是因为现代教育与经济息息相关,相互作用,相互制约,经济的发展要依赖于教育的发展,教育的发展更要依赖于经济的支持,教育过度不仅会给教育事业的发展带来许多危害,而且也会给经济带来重大损失和浪费;说它是社会问题,是因为教育问题从来就是社会问题的重要组成部分,如果对教育发展的‘度’把握不好,或‘过’或‘不足’都会给社会带来巨大隐患甚至灾难。因此,研究中国教育过度问题的主要目的在于通过考察分析中国教育和人力资源现状,使我们对中国高等教育发展的‘度’有一个比较全面客观的认识,从而促进中国的教育事业与经济社会和谐、协调、健康发展。

第一节 教育过度理论概述

什么是教育过度?虽然迄今为止尚无定论,但目前专家学者们大多数认同的主要是三种观点:一是毕晓普(J. Bishop)的观点:“一个社会(或个人)拥有的教育存量超过了它(或他)的所需(Required)或所望(Desirable)”(见《教育经济学国际大百科》223页)。二是约

翰·罗布斯特(JohnRobst)的观点,他认为:“一个人获得的教育超过其职业通常需求的水平,便属于过度教育。”^[1] 三是 Rumberger (1981)、Tsary go Levin(1985)等人,在总结 20 世纪 80 年代以前研究文献基础上所提出的观点,他们认为下列三种情况的任何一种都应是教育过度:①接受过同等教育水平的人,其经济地位或收入比以前下降了;②受教育者没有完全达到他们预期的职业目标;③工作人员掌握的技能超过了他们所从事的职业岗位的需要。上述这三种观点虽然表述各异,但其实质内涵基本相同。即教育的供给超过了教育的需求就是教育过度。

教育过度问题归根结蒂是一个教育经济学理论和人力资本理论问题。因此,探讨研究中国教育过度问题,首先必须从考察教育过度理论和相关教育经济学理论开始。只有通过对这些理论的系统考察,真正了解和掌握这些理论的实质以后,我们才有可能在对这一问题作进一步的深入探讨时,找到坚实的理论支撑和正确的研究方向。

1.教育过度与教育过度经济学

教育过度的概念产生于 20 世纪 70 年代。二战以后,尤其是 20 世纪 60 年代以来,在第三次科技革命和人力资本理论的推动下,世界各国的教育普遍有了较大的发展,对经济的增长起了重大的促进作用。尽管科学技术的蓬勃发展和社会进步对受教育人口特别是较高层次人口的需求急速增长,但许多国家却出现了大量的高中毕业生和大学毕业生失业的反常现象。这种反常现象不仅在发达国家存在,而且在发展中国家也存在,并且曾一度恶化并导致社会不稳定。西方学者称这一现象为教育过度现象。

教育过度现象的出现,引起了世界各国专家学者的普遍关注,尤其是美国列文(Levin)、鲁伯格(Rum Bergen)、卡普林(Caplam)等教育经济学家对此做了许多调查研究,并运用不同的方法和模型进行了分析。根据鲁伯格对 1960~1980 年大专院校毕业生的劳动力市场

的分析,20 世纪 60 年代大专院校毕业生的就业机会增加了,但在 20 世纪 70 年代却下降了,20 世纪 80 年代情况更糟。例如,20 世纪 70 年代 75% 的大专院校毕业生在专业对口和管理部门工作,而到了 1980 年只有 60%。由于教育过度现象的普遍存在和继续蔓延,于是,学者们就提出了‘教育过度’的概念,并逐步建立了‘教育过度经济学’的理论构架。教育过度理论的出现对人力资本理论的许多重要论断提出了挑战,并使教育经济学体系得到了丰富和深化^[1]。

教育过度经济学的产生,以美国密执安州立大学教育经济学博士曾满超的《过度教育经济学》的出版为标志^[2]。20 世纪 80 年代,曾满超在其导师列文的指导下,对过度教育与生产率的关系问题进行了实证研究,写出了《过度教育经济学》。他从五个方面综合了前人的研究成果,阐述了过度教育的概念及产生背景,过度教育对生产效率的影响,以及过度教育对私人和公共效率的影响等。例如他在关于对过度教育影响生产率的研究中,假设过度教育可能降低公司的产量。为了进行验证,他采取了间接的方法 第一步,先分析过度教育与工人对工作的满意程度的关系;第二步,分析工人对工作的满意程度与公司产量的关系。该项研究搜集了 22 家电话公司的有关生产情况的资料,包括每个公司的产量及所用的资金、劳工原料和这些公司 16 万工人的资料(包括工人的性别、年龄、工资、教育水平、对工作的满意程度及工作特点等)。研究得出的结论是 过度教育可以降低生产率^[3]。

曾满超的研究认为:人力资本理论单从一个人的教育水平来分析其劳动生产率是错误的。劳动生产率是涉及劳工本身的特点及工作特点的概念。劳工要经过劳动才能显示他的生产率。教育只能提高一个人的潜在生产能力,不能直接影响其劳动生产率。事实上,雇主雇佣一个工人,他只能得到这个工人的劳动力,但工人不一定辛勤地劳动。若工人感到工作死板,不能满足他对工作的期望,认为工作的组织或性质不能发挥他的学识,他可能因此而对工作不满意,

产生偷闲、捣蛋等不良行为,个人的生产率将会下降,公司的产量也就受到影响。作者认为,这就是过度教育可以降低公司产量的原因。

曾满超首先运用教育经济学的观点,说明了过度教育的存在及过度教育对生产的影响。他运用不同的传统劳动力观点如非古典模型中史潘斯 (Spencer) 的职业筛选模型和思罗(Thurow)的职业竞争模型来解释教育过度的存在。文中还论述了教育过度如何反作用于个体生产力。为了更有效、直接地说明教育过度和生产力的关系,曾满超在一个生产函数的结构范围内,结合教育过度对生产的影响,建立了一个生产模型。^[4]

教育过度对生产率的影响,表现为教育过度的增长所引起的工人对职业的不满,逆反的工作行为以及对身体健康损害等。这在不同程度上降低了个体生产效率,从而降低了整个社会生产率。就职业满足情况而言,曾满超认为个体特征、职业特征以及这二者之间的协调性都影响着职业满足程度。教育可以影响个体特征和他们的职业特征。例如,教育可以影响个体的需求或兴趣。研究表明,受过更多教育的工人和没有受到什么教育的工人相比,前者更喜欢创新的、具有挑战性的工作,而后者更愿做有报酬的、稳定的工作。教育还能够帮助个体获得更有挑战性和独立性的职业。职业的挑战性和独立性的与职业的满足程度是正相关的。研究还发现,工人的技术越是高于他们的需求和期望,其对工作就越表现出不满足。在一定程度上说,这些人就不会在他们的岗位上努力工作。他们的生产效率必然很低。由过度教育引起的工人对职业的不满足是和频繁的工作转换、严重的旷工联系在一起的。人们发现,工人对职业的不满同样可以用来预测怠工、吸毒以及工作质量情况。因此,尽管没有证据说明过度教育直接反作用于工作行为,但人们可以看到,它可以通过间接的不满情绪来影响工厂的生产活动。由于逆反行为不利于生产率提高,所以雇主要应付、增加额外的费用。

就教育过度与工人健康之间的关系，研究发现：当工作者在工作岗位上能充分发挥其才能，而且对工作很有兴趣，认为很有价值、能够取得成就时，他的精神状态和身体健康状况就很好，反之则不然。经验研究表明：技术的不完全利用和职业的不稳定所引起的压力可使工人精神负担过重，因此，影响他们的身体健康。一个受过过度教育的人，由于技术不完全利用，或没能完全实现其预期所带来的精神压力，要比其他教育和工作和谐的人更大，因此，必然影响他的身体健康状况。身体虚弱的人在工作上一不会干劲十足的，因此他们的生产率就很低。

教育过度对私人 and 公共政策会产生一定的影响。因为教育过度不仅是个人问题，同时也与私人公司和政府有关。在一定程度上说，教育过度使工人对工作产生不满情绪，有损心理健康，这种教育过度对工人来说是个个人问题；然而工人的利益与公司的利益是休戚相关的，如果教育过度导致工人生产力下降，那么，公司在其利润追求及其他目标上就要受损。因此，教育过度也是公司的问题。

政府也同样应在某种程度上关注教育过度问题。政府一方面是劳动力的占支配地位的雇佣者，另一方面，它向教育投入了大部分物质资源，因而很自然要关注教育的回收效益。个人、公司和政府的反应将必然影响教育和工厂的活动。列文(Lewin) 曾将工厂的可能变化分成两类：一类是技术，另一类是政治。技术的变化影响职业的特征,如职业内容、工作手段、工作形式、工作节奏、工作环境和组织计划；政治的变化影响公司的决策程序，如：参与管理的形式、所有权问题、工会的力量。假如战略的变化确实存在，它就使职业更具有挑战性和生产力。政府试图通过影响受教育工人在经济中的供给和需求来解决过度教育问题。政府能够通过宏观经济政策在私人部门内影响劳动力的需求。例如，它能够制订劳动力政策影响整体劳动需求。通过改变私人教育成本也可影响进入劳动力市场的工人对教育目标的不断追求。

总之,假如教育过度导致生产率大幅度下降,个人、公司和政府必然受到影响。因此,必须采取措施,彼此创造条件,减少教育过度对生产率的巨大影响。

2 教育过度与教育经济学

教育过度理论实质上是西方以人力资本理论为核心的教育经济学理论的拓展和补充。

1) 教育经济学的产生

教育经济学是 20 世纪诞生的一门新兴的学科,它的诞生开创了一个崭新的学术研究领域,拓展了社会科学的视野。

教育经济学在西方萌芽于 20 世纪 20 年代,产生于 50 年代,形成于 60 年代,70 年代以后又有了新的开拓与发展^[5]。

教育经济学的产生和形成除了有其深厚的政治背景和阶级背景因素的影响外,还有深刻的理论根源和时代条件。

(1) 理论根源

西方教育经济学是在新的经济增长和经济发展理论影响下的产物。第二次世界大战以后,在西方经济理论界出现了一个新的经济理论派别,即经济增长和经济发展理论。所谓经济增长是以社会总产值、净产值或国民收入的增长为标志,包括物质资源、人力资源、货币资金的有效增长和合理配置的理论。所谓经济发展理论,则不仅包括社会经济增长的内容,还包括社会经济结构和制度变更的内容,即经济和社会发展目标理论,以及实现这些目标的经济和社会条件。那么,为什么说这一新的理论是教育经济学产生的理论根源和理论依据呢?主要是因为现代社会,促进经济增长,协调经济与社会发展,以及实现经济和社会发展目标的内容和措施,都必然要涉及到教育问题。

① 20 世纪世界经济发达国家的经济增长和经济发展是如何起飞的,发展中国家如何追赶经济发达国家,许多经济理论家对这些问题进行了理论分析和思考,提出了“人力资本理论”。这一理论认

为，经济发达国家之所以经济增长和经济发展起飞那么快，主要是重视人力资本投资，重视教育投资，重视对人口质量提高和智力开发；发展中国家要使自己的经济更快地发展，追赶上经济发达国家的水平，必须吸收和效仿经济发达国家的经验，重视人力资本投资，重视教育投资，重视人口质量，开发人的智力，充分利用人力资本。日本和原西德就是公认的实例。日本和原西德都是第二次世界大战的战败国，但它们却在战后不太长时间内使国民经济得到迅速恢复与发展，从而进入世界经济发达国家的行列。然而战后独立的原殖民地国家，虽然得到了经济发达国家的经济援助，却没有达到所期望的经济增长与经济发展。分析研究其原因，主要在于日本和原西德注重人力资本投资，注重发展教育，拥有强大人力资源和教育储备。例如，日本早在 20 世纪 40 年代末期，通过教育使劳动力在劳动熟练程度和经营能力上，都有了较大幅度发展，因此就十分容易吸收和发明先进科学技术，进而对一些现代化工业化产业进行有效地改造和推进，刺激国民经济的恢复与增长。这说明物力资本必须与人力资本开发相结合、相协调，才能促使国民经济迅速起飞和迅猛发展，使国民经济振兴和发达起来。因此从这个意义上说，西方“人力资本理论”是教育经济学产生和形成的直接理论来源。

②解读经济增长计算过程中的谜团。 20 世纪初叶到中叶(1929~1957 年)，美国运用传统的计量经济增长的方法，计算国民经济增长额，出现了剩余因子。这个历史时期美国国民经济大幅度增长，当时经济理论学者运用传统的计量方法，即“集合生产函数分析法”，分析美国经济出现剩余无知因素的原因。所谓“集合生产函数分析法”是把生产的增长，看作是由三个因素决定的，即土地、人力、资本增长的集合表现。其具体公式(在土地不变的情况下)：

$$Q = A L^a K^{1-a}$$

即 生产的增长 = 人力增长 × 工资比重 + 资本增长 × 物质投资比重
在一般情况下按照这个计算公式，大致可以计算出国民经济的

增长额。但是到了分析美国 1929~1957 年国民经济增长时，只能求得物的投资增加与劳动力人数增加所获得总产值额的 67%，而余下的 33% 的余额，不知是由于什么原因造成的，出现了剩余因子。许多经济学家都尽力寻找这一无知的因素，其中有人就想到了，在分析劳动收入增长方面，应该有劳动力质量因素，因而也就应该有教育因素，发现了教育是剩余因子中的一个重要组成部分，并在此基础上提出了国民经济‘剩余因素分析法’、‘多因素分析法’等。因此可以说计量经济学的进步和发展，直接导致了西方教育经济学的诞生。

(2) 生产发展和科技进步的影响

西方教育经济学的产生，除了有理论根据外，还有其社会条件。它直接受到生产发展和科学技术进步的影响。现代生产由于科学技术和生产的紧密结合，从而导致了产业结构和劳动结构的深刻变化，进而对人的素质和劳动力素质，以及劳动就业结构，提出了新的更高的要求。如产业结构的变化和劳动力“结构性失业”等现象。在现代工业生产中，新的工业部门不断涌现，像电子工业、化学工业等，而在技术上没有新的突破的部门，像纺织工业、采矿业等则停滞不前，甚至衰退。因此在劳动力市场上，就出现了一方面新工业部门需要大量懂得新技术的劳动力；另一方面衰退的工业部门则大量裁减非技术生产工人，社会上出现了“结构性失业”。就是在同一个生产部门，由于运用新技术、新工艺生产的新厂，代替了设备陈旧、技术落后的老厂，发生了对工人需要量的减少，技术机器排斥工人的现象，致使大量工人失业，而对熟练工人和技术工人需要量相对增加，这就必然引起劳动力流动，工种变化，迫使劳动力必须提高智力水平，改变技术结构，必须进行智力投资，必须增加受教育年限，提高教育程度，提高劳动生产技术。还有从事工农业生产工人的比例下降，从事服务业、科技业、信息业和管理的人员增加，等等。这种产业结构和劳动力结构的变化，客观上向人们提出了一个问题，发展

现代生产，促进经济增加的关键是什么？是熟练劳动力和科学技术人才，是教育，是人的智力投资。特别是原苏联研制的第一颗人造地球卫星发射成功，对美国和西方其他资本主义国家刺激很大，他们认为原苏联科学技术之所以领先，是改革和重视教育的结果。美国和其他国家要想不落伍，迎头追赶上去，也必须改革和大力发展教育，追加教育投资。因此可以说教育经济学的产生，是以生产发展和科学技术进步为其社会条件的。

（3）政治背景和阶级根源

西方教育经济学的诞生，还有其政治和阶级原因。20 世纪初期到中期，是西方资本主义经济发展的重要时期，也是资本主义世界激烈竞争的时期。各国垄断资本集团之间的争夺，达到了白热化程度。同时两次世界大战，也都发生在这个时期。资本主义世界为了战争，不惜一切代价加紧新式武器装备的研制工作，特别是美苏争霸，带动了整个国际间的生产竞争和经济竞争。所以国际上就流传出一种说法：“国际间的经济竞争，就是技术竞争，而技术竞争就是教育竞争。”^[6] 因此发展教育，追加教育投资，研究教育的经济价值，不仅是经济发展的需要，而且也是政治斗争的需要，这是其政治背景。与此相联系的还有其阶级原因。西方工业发达的资本主义国家，所以重视研究教育的经济功能，不断追加教育投资，拥护和支持教育经济学的研究，其根本原因是资本集团看到了增加教育费用，重视人力资本，研究教育经济效益，可以带来经济利润，获得最大最多的利润，增殖更多的剩余价值。资本集团懂得劳动力质量的提高和劳动力结构的改变与教育发展之间的关系，以及劳动力价值与教育费用之间存在的关系。解决好这个关系，是有利可图的。因为教育经济学要研究劳动力的价值，要研究教育经费投入与经济发展的关系。由于教育费用中包含有劳动力这个商品的价值，厂商和企业主从投入劳动力的教育费用所获得的总收入，要比他投入的教育费用多得多。这说明厂商和企业主关心、支持研究和建立教育经济学，绝不是

为了提高劳动力的价格，而是关心提高劳动力的价格与增加剩余价值额之间的比例关系,把发展教育,增加教育投资,当作一个重要的经济发财手段。如日本战后 50 年代到 70 年代教育经费增长了 10 倍,1960 年教育经费占财政总额的 21.4%。原西德西门子公司每年支出营业额的 1%，用于本公司的职工教育。美国一些大的公司和财团,如洛克菲勒财团、福特财团、兰德公司等,都以巨大的资金支持人力资本理论的研究。这反映了西方教育经济学的研究和建立，代表了资本集团的经济利益和要求。

2) 教育经济学的发展

教育经济学学科的发展历程，大致经过了萌芽、初步形成和发展三个时期。

(1) 萌芽时期

教育经济学萌芽于 20 世纪 20 年代初至 50 年代末。教育具有经济意义这个思想,虽然很早就有人论述过,但没有确立为学科。标志着现代教育经济学学科萌芽起点研究的是原苏联斯特鲁米林于 1920 年写的《国民教育的经济意义》。这篇论文是世界上最早用数量统计的方法，用数量化、定量化的语言专门阐述教育的国民经济意义的论文，是世界上第一篇教育经济学论文。^[7]这篇论文主要由两大部分组成。第一部分是体力劳动与学校培训的关系；第二部分是脑力劳动与教育程度的关系。概括起来讲，这篇论文主要分析劳动者的年龄、工龄和教育程度三个方面对生产发展、经济增长的作用与影响，从劳动收入与教育费用对比来计算教育程度的提高所带来的经济净收入。计算方法虽然很简单,但是采用数量化的计算方法,这是近代所没有过的。

西欧北美各国最早讨论教育经济意义的论文，当属美国哈佛大学教授 J·R·沃尔什。他于 1935 年写了一篇《人力的资本观》，直译是《把资本的概念应用到人的身上》。他的论文曾一度被认为是西方第一篇教育经济学论文。沃尔什主要采用的是“现值折算法”。他个

人的教育经费与收入比较，而不像斯特鲁米林那样着眼于从分析教育对社会全部贡献入手，但具体算法却更加细致一点。沃尔什主要是从学生达到可以入大学的年龄算起，认为只有大学教育和其他专业教育，才具有资本的特征。大学教育和专业教育可以取得收益，但又要付出代价，然后在偿还代价时，可以带来利润。

以后又有许多有关教育经济学方面的论文，而且数量在不断增加。其中较早的论文和著作有：《独立的专业行业的收入》（费里德曼和库兹涅茨）；《移民与经济成长——关于英国与大西洋经济的研究》（多马斯）；《美国专业英才的资源》（沃尔弗）；《1970年以来美国资源与产业的趋势》（阿布拉莫维茨）；《教育水平与潜在收入》（克里克、密勒）；《技术变革与集合生产函数》（索洛）；《论最佳投资标准》（希尔雷弗）；《教育费用》（韦锥）；《教育与投资增长》（奥斯克尔斯特）；《投资决定的正规标准》（贝雷）；《生产率中的基本事实》（法布里坎）；《教育与收入》（豪赛克）；《系统分析与教育》（克铭、麦金）；《人力上的投资》（舒尔茨）；《委内瑞拉的财政制度》（舒普）；《长期规划的个例研究》（梯克顿），等等。

教育经济学萌芽时期，主要有两个明显特点：一是有了论文和专著，而且数量在不断增加，在这些著作和论文中虽然有了数量化的计算方法，但都还没有使用“教育经济学”这一名称；二是这个时期，教育经济学的研究主要是从观察在业劳动者来论述和讨论教育的经济意义和价值，还没有更多更深入地涉及到教育规划、教育结构、教育计划以及财政问题等方面。

（2）形成时期

20 世纪 50~60 年代，在经济增长与经济发展理论的推动下，教育经济学研究著作大量出现，开始于美国，而后扩展到世界其它各国，在世界范围内出现了一大批专门研究教育经济学的学者，使这门学科在研究对象、内容、范围和体系上基本上确立起来。关于学科形成的标志，目前仍无统一说法。有学者认为，1963 年国际经济学会

召开过一次讨论教育经济学国际学术会议，联合国教科文组织和世界银行等，都派人出席了会议，会上许多人发表了论文，并且决定出版一本具有一定体系结构的教育经济学文集，因此 1966 年出版的这本文集，就是教育经济学形成的标志。这主要是因为这门学科得到了国际学术界的公认。也有学者认为，美国韦锥 1962 年出版的那本正式使用《教育经济学》名称的著作，为教育经济学初步形成的标志。还有的学者以 20 世纪 50~60 年代一批专门学者和相关著作的出现为形成的标志。虽然众说纷纭，莫衷一是，但认为教育经济学作为一门新兴学科形成于 20 世纪 50~60 年代的看法却是一致的。

关于教育经济学形成时期的主要代表人物，一般认为，当代最著名、对教育经济学形成做出重大贡献的首推美国学者舒尔茨和丹尼森。^[8]

T·W·舒尔茨 (Schultz) 是美国芝加哥大学教授“人力资本”理论的创立者，诺贝尔经济学奖获得者。他在这一时期的主要著作有：

- 1960 年著《用教育形成资本》；
- 1961 年著《人力资本投资》；
- 1961 年著《教育与经济增长》；
- 1961 年著《教育的经济价值》等。

舒尔茨的基本理论和观点是重视人力资本投资，教育投资是人力资本的重要源泉。他认为教育经济学研究的基本问题是“教育→提高认知能力→提高劳动生产率”^[9] 教育投资的最大特点是对人的劳动不是从量的侧面去判断，而是从质的侧面去衡量，即把人的劳动看作是教育装备的结果。劳动的教育装备率高，劳动生产率也就高，从而增强创造收入的能力。同时他还认为教育投资是土地、人力、物力资本之外的另一个生产因素。在一定条件下，教育投资可以转化为经济收入，舒尔茨还具体设计了教育利润计算公式和“经济增长余数分析算法”。

F·丹尼森 (Denison) 是美国芝加哥大学经济学教授。他于 1962 年

出版了《美国经济增长的资料和我们的选择》。他与舒尔茨所不同的地方，是把教育因素算在人力资本因素之中，没有把人力看作是独立的因素，从人力因素中找教育因素，并提出有形教育与无形教育之区别。在此基础上提出‘多因素分析法’。他把经济增长的原因，凡能分析出来的都尽量分解出来。他对西方教育经济学形成的主要贡献，是在具体计算方法上，更加细致和确切，对教育经济学进一步数量化、定量化做出了重要贡献。

教育经济学形成时期，表现出许多特点，如有了以《教育经济学》命名的专著；有了评价教育经济学研究成果的著作；有了这门学科理论基础的专门著作；有了较为细致的计算方法的著作和评价；有了关于这门学科的选编书目和资料。学科研究的范围和内容也有很大的扩展，大量涉及到了教育与规划、财政等方面的关系；同时也出现了一大批教育经济学学者和专家，为教育经济学的进一步发展奠定了基础。

(3) 发展时期

进入 20 世纪 70 年代以后，国外教育经济学研究由高潮转入平稳发展时期，有关教育经济学的著作和论文明显增多，由 20 世纪 60 年代中期的 800 多种发展到 20 世纪 70 年代的 1300 多种，总数达到 2000 多种以上。

教育经济学发展时期主要代表人物和著作有：

英国,希恩德著《教育经济学》(1972 年)；

苏联,科斯塔年著《国民教育经济学》(1979 年)；

英国,布劳格著《教育经济学选读》(Ⅱ),《教育经济学选注书目》(新版)、《教育经济学导论》(1970 年)；

美国,罗杰斯·鲁什林著《经济与教育》(1973 年)；

罗斯著《教育经济学》(1974 年)；

罗竟格杰·戴维斯著《教育经济学》(1974 年)；

英国,施伊汉著《教育经济学》(1974 年)；

美国,寇思著《教育经济学》(1975 年);

英国,韦锥著《教育经济学》(大英百科全书辞目)(1977 年)。

(4) 教育经济学发展时期的研究特征与教育过度理论

①教育经济学发展时期的研究特征

教育经济学发展时期的研究主要有以下一些特征：

第一，研究的内容和范围更加丰富深入。如研究教育的生产性；研究社会对教育需求的预测；研究教育收支的预测；研究教育发展与社会需求之间的联系等。

第二，出现了许多新的研究课题。重视研究教育对社会需求和职业岗位的适应问题，如人口增长与普及义务教育问题；经济发展与人才需求问题；毕业生失业原因分析研究；教育计划与经济计划关系问题；教育过度问题研究等等。

第三，在研究工作组织方面，国际性研究组织和机构不断增加。许多国家还在高等学校设立专门性研究组织、学会和机构，如国际教科文组织设立了“国际教育计划研究所”，重点研究教育结构与职业结构的关系,法国有几所大学专门设立‘教育经济学研究所’等。

第四,在具体计算方法研究方面,数量化、定量化,以及数学模型设计等计算方法继续被重视，并且有了计算方法方面的专著。如《教育的经济计量模式》《各国教育与经济增长数量分析比较》等。

第五,国际上许多国家大学里开设了‘教育经济学’课程。如英国伦敦大学开设了“教育经济学课”，美国哥伦比亚大学开设了“教育与经济课’等。

总之,到 20 世纪 70 年代中期，教育经济学已经有了长足的发展，成为了国际学术界公认的独立学科，各国也都十分重视这门学科的建设和发展，使得教育经济学在世界范围内有了一定的地位。

②教育经济学发展与教育过度理论

随着教育经济学研究的深入及理论的成熟，在学科内部逐渐形成了两大学派。一是以舒尔茨、丹尼森、贝克尔为代表的‘主流派’，

即主流教育经济流派，该流派以人力资本理论为核心，极端强调加强教育投资的重要性；另一派则是以列文为首的“反主流学派”，即反主流教育经济流派。该学派在强调加强教育投资的重要性的同时，更强调教育投资的“适度性”。该学派认为，教育投资既不能不足，也不能过度，必须要适度。不适度的教育，如‘过度教育’，不但不能促进经济社会的发展，而且还会影响社会生产率的提高。教育过度理论主要来自反主流教育经济流派观点。

第二节 教育过度的研究

1.教育过度的研究综述

教育过度问题，从经济学家们开始关注到现在虽然只有 40 多年的时间，但这方面的研究成果却颇为丰富。

1) 对教育过度的含义的看法比较一致。什么是‘教育过度’虽然如前所述，对这个问题的界定并未有统一的说法，但大多数研究者的观点基本相近。即，个人或社会拥有的教育存量超过了现在职业岗位的需要。

2) 为教育过度的测定找到了多种方法。教育过度如何测定和量化不仅关系到教育过度经济学理论框架的构建，而且关系到旨在解决这一问题的政策制定。因此，如何测定教育过度是专家学者们不能回避的课题。在教育过度测量方法问题上，20 世纪 80 年代初 Duncan 和 Hoffman 进行了专门研究（1981 年）。Hartog(2000)、Wim Groot(2000)等人在对 80 年代以来的文献研究的基础上，提出了测量教育过度的四种方法^[10]：第一种方法是根据工人的自我评估来确定。这既可以由工人直接明确地说出其所处工作岗位所需的教育水平，也可采取间接的方式，即由工人对他们自我实际教育水平与工作所需的教育水平相比较，判断教育是否过度或者不足。第二种方法是根据职业分类中所确定的不同工作所需的教育水平与工人实际的

教育过度的比较，确定其是否教育过度、教育不足或与所需教育相匹配。第三种方法是针对某类工作岗位所需的教育水平与工人所接受的教育水平的平均数和分布有关的特点，对某一特定职业中工人的实际教育水平和平均教育水平相比较。第四种方法是人们常说的“人力资本方法”，这种方法主要是从动态的角度考察教育过度，它包括纵向和横向两个方面。纵向方面主要通过考察不同时期各级学校特别是高等学校的收益率、毕业生的相对失业率和毕业生的学用结合率，测定是否存在教育过度及其程度如何。横向方面主要通过考察不同学科专业毕业生的相对工资水平的变化测定教育过度；失业率和高才低用率也是重要的测量指标。

3) 对教育过度的成因提出了多种分析视角。为什么会出现教育过度？西方专家学者们根据所依据的不同的理论基础，提出了多种不同的有价值的解释。首先，人力资本理论根据新古典经济学的基本假设认为，某些劳工的教育过度，即教育供需的不平衡是由教育所形成的人力资本的商品属性及市场运行法则决定的，因而是暂时的、短期的、不必过于忧虑。第二种是筛选理论的解释。史潘斯 (Spencer) 的筛选理论认为，教育的最主要的功能是对求职者进行筛选，以便雇主能把具有不同能力和技能的求职者，安排到不同的职业岗位上。为了达到某一产出目标，雇主更愿意雇用教育水平较高者并支出较高的工资，求职者为了更容易获得较好的职业岗位，往往会增加教育投资，提高教育层次，而不管劳动力市场的实际需求。这样一来，教育的筛选功能刺激了人们对教育的过度投资，从而产生了教育过度。并且这种教育过度是持久性的^[11]。第三种是职业竞争理论解释，思罗 (Thurow) 的职业竞争模型认定，工作竞争有两个行列 (two queues)，一个为工作行列 (Job queue)，另一个为求职人行列 (Person queue)。工作行业里的每项工作都有自身的技术能力要求、生产力特征和工资标准。个人为竞逐工作也组成一个行列，其相对的位置是由一个行列的特征所决定，如教育水平、职业经验、性别、年

龄等等。之所以如此,主要是因为教育水平和经验是一种信号,可以向雇主表明为完成某一特定工作任务对求职者进行技能培训时必须支付的成本,在个人序列中的位置愈靠前,雇主所支付的培训成本愈低。相反,其位置愈靠后,所支付的培训成本愈高。毫无疑问,个人位置愈靠前,获得较高职业岗位的可能性愈大。人们为了能在个人序列中取得靠前的位置,投资于教育,希望增加的额外投入能比竞争对手更容易获得更好更高的职业岗位^[12]。第四种是‘依附理论’的解释。前述的几种理论解释,基本上都是侧重于以发达国家为主要研究背景,从微观机制上寻找教育过度产生的原因。以拉斐尔·艾里查利(Rafael L. Lizarry)为代表的‘依附理论’则以发展中国家为主要研究背景,从宏观机制上寻找教育过度产生的根本原因。该理论认为,发展中国家产生教育过度的根本原因是这些国家依附于发达国家的社会经济结构。因为这些国家不独立的依附于发达国家的社会经济结构不仅使人文学科毕业生的供给大于需求,而且使理工学科毕业生的供给也超过了十分有限的职业需要,从而造成了整个高层次教育的持久过剩^[13]。

4) 对教育过度的影响和危害有了比较深入的研究。由于专家们对教育过度的界定和特点的认识不同,因而对其危害和影响的想法也各有千秋。概括起来,主要是两种观点:一种是‘短期说’,一种是‘长期说’。‘短期说’认为,教育过度是具有不同教育水平的劳动者适应劳动力市场需要过程中的暂时现象,整个经济和劳动力市场发展的过程就是劳动者教育水平与岗位之间的“均衡——不均衡——均衡——不断调整适应”的过程;教育过度对社会经济发展不仅不是消极的东西,反而是调节劳动力供需矛盾的重要因素和途径。持这种观点的代表人物主要是 J. Hartog(2000)和 Wim Groot(2000)等^[14]。‘长期说’对此有截然相反的见解,他们断定教育过度现象对社会经济政治和个人都具有消极作用。持这种观点的主要代表人物是曾满超、列文(1995)等^[15]。