

# 目 录

第一章 绪论 .....	( 员 )
第二章 高等教育发展历程的回顾 .....	( 缘 )
第一节 寻根探源 : 古代高等教育的缘起 .....	( 缘 )
第二节 老树新芽 : 近代高等教育的勃兴 .....	( 猿 )
第三节 枝繁叶茂 : 现代高等教育的扩展 .....	( 源 )
第三章 高等教育制度 .....	( 缘 )
第一节 高等教育机构的设置和高等教育制度的形成 .....	( 缘 )
第二节 各国高等教育制度的相互影响及历史演变 .....	( 远 )
第三节 高等教育机构的种类与高等教育的阶段性 .....	( 远 )
第四节 高等教育的结构和功能 .....	( 苑 )
第五节 高等教育制度的改革 .....	( 苑 )
第四章 高等教育管理体制与运行机制 .....	( 愿 )
第一节 高等教育宏观管理体制的比较分析 .....	( 愿 )
第二节 高等学校管理体制的比较分析 .....	( 员 )
第五章 高校入学制度与大学生就业 .....	( 员 )



第一节 摇高校入学制度 .....	( 圆猿)
第二节 摇大学生就业 .....	( 圆源)
第六章 摇高等教育专业与课程的设置 .....	( 圆苑)
第一节 摇各国高等教育专业与课程的演变 .....	( 圆苑)
第二节 摇各国现代高等教育专业与课程设置 .....	( 圆苑)
第三节 摇各国高等教育专业与课程改革的新趋势 .....	( 圆苑)
第七章 摇教学过程与教学管理 .....	( 圆苑)
第一节 摇教学过程与教学模式 .....	( 圆苑)
第二节 摇教学方法与教学手段 .....	( 圆苑)
第三节 摇教学管理 .....	( 圆苑)
第八章 摇高校教师聘用与教师队伍建设 .....	( 圆苑)
第一节 摇高校教师的角色定位与群体特征 .....	( 圆苑)
第二节 摇高校教师聘用 .....	( 圆苑)
第三节 摇高校教师队伍建设 .....	( 圆苑)
第四节 摇高校教师队伍建设和发展的主要趋势 .....	( 圆苑)
第九章 摇高等学校科研与科研管理 .....	( 圆苑)
第一节 摇高等学校科研的发展轨迹及其地位与作用 .....	( 圆苑)
第二节 摇高等学校科研的运作方式及其特征 .....	( 圆苑)
第三节 摇高等学校科研中的若干关系 .....	( 圆苑)
第四节 摇高等学校科研发展的趋势 .....	( 圆苑)
第十章 摇学位制度与研究生教育 .....	( 猿缘)
第一节 摇发达国家研究生教育产生与发展的历史分析 .....	( 猿苑)
第二节 摇发达国家研究生教育基本情况比较 .....	( 猿源)

第三节 发达国家研究生教育发展 与改革的基本经验和主要问题 .....	(猿源)
第四节 当代发达国家研究生教育发展 与改革的动向 .....	(猿园)
第五节 建设适应跨世纪发展的我国 研究生教育体系 .....	(猿苑)
第十一章 高等教育经费的筹措 与配置 .....	(猿员)
第一节 高等教育经费概述 .....	(猿猿)
第二节 高等教育经费的筹措 和配置 .....	(猿源)
第三节 有效解决高等教育经费 紧张问题的思路 .....	(猿源)
第十二章 高等教育评估 .....	(猿猿)
第一节 美国的高等教育评估 .....	(猿缘)
第二节 西欧大陆国家的高等教育 评估 .....	(猿园)
第三节 英国的高等教育评估 .....	(猿苑)
第四节 高等教育评估的国际 经验 .....	(猿缘)
参考书目 .....	(猿猿)

# 前

# 言

作为一门学科,比较高等教育学是高等教育学与比较教育学相结合的产物,它主要运用比较教育研究的范式、方法,来探讨高等教育理论与实践的基本问题。比较高等教育学目前还是一门不成熟的学科,甚至有不少专家认为比较高等教育学还不是一门学科,而只是一个涉及面相当宽泛的研究领域。正是基于这一原因,我们认为,与其专注于构建比较高等教育学的学科体系,不如多研究些世界各国高等教育发展中面临的实际问题更为现实和有意义。

比较高等教育学科的发展经历了一个过程。20世纪70年代末以来,出于改革开放事业特别是教育改革的需要,我国一直重视比较教育的研究。由于当时缺乏相当的著作和教材,比较高等教育课程大多选用国别的情况介绍以及相关的考察报告与比较研究的相关论文。这对了解世界上其他国家的高等教育,尤其是其体制、制度、发展改革的线索以及特点起到了积极的作用,同时也为编写符合我国国情的比较高等教育教材作好了准备。1987年,由北京师范大学符娟明、迟恩莲等人编写的我国第一部比较高等教育专著——《比较高等教育》出版;1994年,在《比较高等教育》专著的基础上,经过修订、改编并增加新的内容,又出版了《比较高等教育教程》。这两本专著的编写体例比较一致,都以苏联、美国、联邦德国、日本、法国等国家的高等教育历史与现状为研究对象,对其作了较为系统的阐述,在此基础上又以专题研究进行了综合比较。1997年,由杨汉清、韩骅编著的《比较高等教育概论》一书出版。这本专著以专题研究为主,结合世界高等教育发展的问题



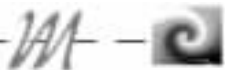
进行深入的比较分析,并已经开始比较注重学科体系的建立。1989年出版了袁祖望撰写的《高等教育比较学》。该书着重于分析比较和理论探讨,通过比较研究,对我国高等教育实践中的若干重大问题进行了开掘。这些专著的出版不仅推动了比较高等教育研究,也对比较高等教育学科的发展起到了积极的作用。

本书的编写也有一个过程。早在20世纪80年代末,我们就在研究生教育课程教学中,广泛借鉴当时比较高等教育研究的丰硕成果,编写了比较高等教育讲稿。其后本书经过反复的修改和不断增加新的内容,逐步完善了起来,至今才得以付梓出版。相对于上述三本比较高等教育研究专著,本书的特点主要有:

(员)现实性和针对性。本书既没有按照一般的比较教育学的学科体系来撰写,也不是在国别研究的基础上进行比较,而是抓住世界高等教育发展所普遍面临的一些重要问题展开分析和研究。在国家的选择上,并不局限于发达国家,而是在综合比较中,就各个问题涉及的特色比较鲜明的国家分别给予重点介绍。这样做既是对世界高等教育发展的多样性的忠实反映,也对当前我国高等教育的改革博采众长有所帮助。对每个问题的比较研究,则以各国高等教育发展现状与特点的分析比较为主,辅以适当的历史发展线索的描述,以冀对我国高等教育的发展能有所促进。

(圆)广泛性和可比性。本书设定的比较研究的范围相当广泛,基本涉及了世界各国高等教育发展与管理的宏观、中观、微观三个层次的一些重要问题,包括高等教育制度、高等教育管理体制与运行机制、高等学校入学制度与大学生就业、高等教育专业与课程设置、教学过程与教学管理、高校教师聘用与师资队伍建设、高等学校科研与科研管理、学位制度与研究生教育、高等教育经费的筹措与配置、高等教育评估等。当然,这些问题还没有涵盖各国高等教育发展与管理的所有方面,作为一种新的尝试也还有不断完善的需要。同时,我们也十分注重每个问题中涉及的一些具体方面的可比性,强调分析与比较的综合性,讲究问题与问题之间的协调与衔接,以使研究总体上比较完整。

在本书列入“高等教育理论丛书”之后,由我拟定撰写提纲,在结



合高等教育专业博士生的课程学习与研究的基础上,组织了十几位青年教师与博士研究生分工编写:谢安邦(第一章)、阎光才(第二章)、张磊(第三章)、刘贵华(第四章)、荀渊(第五章)、母小勇(第六章)、张男星(第七章)、韩映雄(第八章)、周玲(第九章)、孟洁(第十章)、申培轩(第十一章)、沈玉顺、李福华(第十二章)。全书成稿后先由阎光才整理、统稿,最后由我统稿、审阅、定稿。

比较高等教育这门学科尚处于发展之中,我们希望本书的编写能够对此有所贡献。限于水平,本书难免有疏漏和不当之处,恳请同行与专家批评指正。本书的编写参考和引用了不少学者的研究成果,除注明出处和附以参考书目外,特此致谢。

谢安邦摇

圆园年 圆月

## 一、比较教育研究的基本范式述评

鲁斯特( R. Sturtevant)等人在谈及比较教育的研究策略时说道, 20世纪 50年代以前, 在比较教育研究领域的方法论取向上, 人们基本能够达成共识。然而, 50年代以后, 在贝雷迪、霍尔姆斯、诺亚等人对科学化的吁求, 梅斯曼对人类学方法的探求, 以及新马克思主义、冲突理论、女性主义、后结构主义、后现代理论的介入和冲击下, 这种局面再也难以为继了。在比较教育研究领域内, 各种研究策略相互冲突, 使原来具有相对一致性的共同体几近于分崩离析的状态。<sup>①</sup> 的确, 作为一个正式的研究领域, 比较教育的形成和发展过程与整个社会科学领域的情形一样, 越来越凸现的是分化与断裂, 而不是交融与整合的特征。因为特定的时空背景与社会文化思潮的起转嬗变, 决定了不同时期它的主导性理论形态和话语形式必然存在着根本性的差异。这些差异不仅来自各自独特的话语风格, 而且还在深层次上表现为人们彼此在信仰、价值和技术手段等方面的互不匹配, 甚至断裂与对峙。

然而, 综观比较教育研究的整个发展过程, 在基本认识论与方法论取向上, 我们认为, 尽管这种四分五裂的局面突出地反映了方法论的个人主义特征, 但我们还是可以从约略地辨识出其各自的理论渊源, 因而有可能将其归类为几个有代表性的、在逻辑上存在明显不可通约性的范式。

### (一) 科学主义研究范式的形成和发展

20世纪初, 法国的朱利安首次倡导和建议各国政府, 应在其管辖范围内就本国学校教育的所有主要方面进行一次问卷调查, 并对调查结果加以整理、分析和列表公布, 从而为各国衡量自己教育的进步与不足确立一个相对统一、规范的标准。朱利安所处的时代, 正值法国启蒙

<sup>①</sup> 鲁斯特(R. Sturtevant)等人在谈及比较教育的研究策略时说道, 20世纪50年代以前, 在比较教育研究领域的方法论取向上, 人们基本能够达成共识。然而, 50年代以后, 在贝雷迪、霍尔姆斯、诺亚等人对科学化的吁求, 梅斯曼对人类学方法的探求, 以及新马克思主义、冲突理论、女性主义、后结构主义、后现代理论的介入和冲击下, 这种局面再也难以为继了。在比较教育研究领域内, 各种研究策略相互冲突, 使原来具有相对一致性的共同体几近于分崩离析的状态。



运动的巅峰期,在科学理性的光辉映照下,人们对于人为的整体性设计的社会理想图景不仅充满无限的向往和信心,而且还在实践操作上为之投入了极大的热情。正如朱利安在谈及比较教育的学科理论与方法的特点时说道:“就解剖而作比较解剖的研究,终于促进解剖而使之成为一门科学。同样,作比较教育的研究也必然能为教育的完善而成为科学提供一些手段。”<sup>①</sup>由此,朱利安不仅成为比较教育研究领域的创始人,而且是该领域科学的研究范式的奠基者。此后他的问卷设计和描述性统计方法经人们不断完善和精致化,逐渐成为比较教育研究领域最为基本的分析方法、技术和手段。

很显然,在朱利安的理论中存在着一个基本的预设,即教育活动本身带有普遍主义的特征,无论哪一个国家和民族,其教育活动都应遵循一个共同的基本原理。这一原理是通过对教育事实的观察,并在分类和排列过程中,逻辑归纳和推导出来的基本原则和规则,它体现了教育的“近乎实证性科学”的标准。

19世纪到20世纪中叶,西方社会进入了一个由科学话语一统天下的时代。自然科学在各个学科领域所取得的巨大进展,不仅为从事社会科学领域探索与研究的人们提供了规范化的典范和样式,而且也成为他们认识社会、改造社会的信念基础和精神动力的源泉。孔德所谓的要像物理学研究物理、生物学研究生物那样研究人类社会的实证主义社会学体系的创建,迪尔凯姆对“社会事实”的关注和试图建立社会学解释和求证准则的努力,心理学领域具有可操作性的实验技术和手段的出现,人类学领域对他类国家考察和分析的“西方中心”文化绝对主义的盛行,等等,都反映了这一漫长历史时期意欲将社会科学推向规范化、科学化轨道的发展轨迹。在此特定的语境下,以经验观察和描述、问卷调查、统计技术来分析各国教育基本情况,并对之予以客观解释的比较教育研究手段,被更为广泛地采用。在20世纪初,它甚至成

---

<sup>①</sup> 赵中建、顾建民选编《比较教育的理论与方法——国外比较教育文选》,161页,北京,人民教育出版社,1999。

为联合国教科文和经济合作与发展组织等国际性组织的一项经常性工作。<sup>①</sup>

然而,一般性的经验观察,宏观的数据搜集、分类统计和分析、概况性的解释与检验,与“硬科学”讲求逻辑的严谨、规范,概念的简洁和表述的清晰的科学规范相去甚远,在检验程序上,面对大量复杂的社会行为和社会现象,这种宽泛的解释往往很难获得可靠的信度。故而,进入20世纪以后,伴随着哲学上由传统的形而上学到逻辑实证主义与日常语言哲学学派的转向,人类学领域马林诺夫斯基功能学派的出现,社会科学研究开始逐渐进入一个更为抽象和规范化的结构功能主义理论主导的时代。美国结构功能主义的代表人物 裁 帕森斯认为,任何社会都存在一种普遍性的结构安排,该结构通过其功能得以体现,它具有四个必备的功能项,即适应(粤)、达鹄(郢)、整合(隲)和模式维持(蕴)功能,系统通过这四项功能的组合保持均衡状态。与帕森斯不同的是,结构主义学派代表人物列维·斯特劳斯则认为,社会的确存在着一种结构性的安排,但它来自人类恒久不变的人性,是该结构决定着功能,人类学者和社会学者研究的基本目的便在于用科学的方式来探究这一贯穿古今所有人类社会的结构。

结构功能主义的宏观解释体系和方法在比较教育研究领域产生了深刻的影响,它把人们的注意力从一般性的经验表述和数据并置比较转移到深层的制度分析上来,更重要的是它为各国间的教育差异提供了规范性的理论分析框架。在第二次世界大战后的很长时期内,人们关注更多的是各国教育制度的性质与形式、教育结构与社会结构之间的对应关系,特别是决定教育制度的那些外部力量和因素。正如美国学者坎德尔认为,比较教育方法论的基本宗旨在于“发现那些决定教育制度之性质和形式的力量”。这些力量主要来自国家对教育的需要、公众的政治态度、社会经济的约束,以及带有民族特性的“文化形

---

<sup>①</sup> 裁 裁 斯特莱斯维特主编《最新世界教育百科全书》,郑军、王金波编译,苑-愿页,石家庄,河北教育出版社, 2002



供解释的基本依据。<sup>①</sup>

显然,诺亚试图把比较教育的科学化与规范化推至极致。在他看来,传统的那种旨在通过全面描述两个或多个国家的教育制度,来进行有效的综合比较和概括的研究已经有些过时了。19世纪 50年代以来比较教育研究的趋势是:要在尽量地少提或不提各国特殊性的前提下,来解释教育的一般规律。这些普遍性规律的揭示要依赖于人们对各种变量的识别、测量,对各个国家中这些变量间关系的厘定,以及对结论进行跨国性的信度比较。<sup>②</sup>

与以往研究不同的是,诺亚更经心于那些贯穿于所有国家的具有普遍意义的规律探索。显而易见,他所指称的这些一般性规律是由社会决定的,体现了社会整合所限定的各项功能要求。因此,他研究的出发点也同样带有强烈的结构功能主义的决定论色彩。在 19世纪六七十年代,诺亚的这种研究取向颇具代表性,它意味着比较教育研究领域实证主义正进入高潮期。此时比较有影响的研究还有哈里森和迈尔斯对 50 个国家的经济增长与教育支出的关系进行的定量研究,皮萨查诺波罗斯对 100 个国家教育的利润率的测定,等等。这些立足于现代化理论和人力资本理论基础之上的研究,如爱泼斯坦所言,其实也不过是结构功能主义的变种,它们力图为其理论建立坚实的客观性基础。<sup>③</sup>当然,这一极端的实证主义取向的生发过程,应该说与当时社会科学中各种统计技术的发展和成熟不无关系。尤其是在经济学领域,计量经济学独领风骚的局面,为其他社会科学领域的研究树立了一个很好的样板。

## (二) 批判理论研究范式的回应

① 顾明远、薛理银《比较教育导论——教育与国家发展》,1990,137页,北京,人民教育出版社,1992年。

② 裁桑勃斯特莱斯维特主编:《最新世界教育百科全书》,郑军、王金波编译,1991,石家庄,河北教育出版社,1992年。

③ 爱泼斯坦:《教育与社会》,1990,北京,人民教育出版社,1992年。



比较教育研究领域批判理论研究范式的产生,与20世纪六七十年代的社会思潮逆转有着直接的联系。这些社会思潮中比较有影响的几脉支流是:20世纪60年代,针对日益科层化与秩序化对人所造成的压抑,技术理性主义占据主导地位的倾向,以美国声势浩大的反越战、抵抗种族歧视和争取民权运动为先导,在整个西方知识界和文化界兴起了一股反主流文化思潮,西方马克思主义的批判理论和弗洛伊德的精神分析理论的汇合构成这一文化运动的主导性思想基础;在社会学领域,最早可溯源于韦伯的冲突理论,开始向一直居于理论话语中心的结构功能主义流派发起了强烈的冲击;与此同时,在现代化理论领域,依附理论的出现,也反映了人们对西方中心主义和西方的经济模式、文化传统的逆反情绪。

与整个社会思潮相呼应,比较教育研究领域在此期间也出现了几个新的研究倾向:来自“对应理论”的学者鲍尔斯、金蒂斯,以及“合法性理论”的学者如阿普尔等新马克思主义者的批判认为,传统的功能主义均衡观的目的在于维护现有的社会等级和秩序,在经济制度没有发生彻底变革的前提下,教育不过是作为现有阶级结构再生产的工具,学校的功能则在于把学生推入已经形成的等级分化的劳动力市场,并成为既有社会和文化意识形态的维持、再创造和建设的合法性工具。<sup>①</sup>因此,在考察和分析其他国家的教育制度时,仅仅采用实证主义的客观研究,或者只关注于教育本身,远不能解释教育与国家间的被支配与支配的复杂结构关系,而应深入社会政治、经济生活之中,对外在于教育的既有社会结构进行批判性检视,探寻其内在的不平等之源。

与上述学者不同的是,一些其他的冲突论学者也同样承认冲突的合法和自然存在,但他们援引社会学的冲突理论,认为相对于整合与均衡,充斥于社会之中的更多是冲突和不均衡,然而,这些冲突未必都是

<sup>①</sup> 鲍尔斯、金蒂斯《美国 经济生活与教育改革》,王佩雄译,上海教育出版社,1989年;阿普尔《国家权力和法定知识的政治学》,载《华东师范大学学报》(教育科学版),1990(4)。



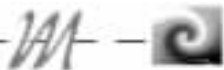


成这一不平等的原因,并对现有的社会制度和教育制度进行了强烈的抨击。这一趋向同其他批评的声音交织在一起,汇成一股强大的潮流。正如阿尔特巴赫所言,由此开始,“妇女教育开始成为比较教育分析和研究中的一个重要主题,性别已经成为教育分析中的一个关键变量”<sup>①</sup>。

以上大致描述了 20 世纪六七十年代比较教育研究领域批判理论的缘起和几种基本理论形态,这些批判性研究的特点是:第一,各种批判理论话语风格有所不同,流派芜杂,但它们大都可以从马克思主义理论体系中找到学术渊源;第二,所有批判的矛头都直接指向传统的结构功能主义,认为以均衡观为出发点来研究教育不可能真正地解释教育的本质;第三,对此前的科学主义的价值中立和实证倾向带有明显不满的情绪,而倡导用冲突的观点来反省和检点以往的研究结论;第四,就总体而言,这些批判性的研究大多依旧停留在宏观的社会系统结构层面上,极少有人关注微观层次上教育自身所具有的独立性,因而带有鲜明的批判结构主义的特征。严格说来,这些研究在比较研究的方法上并无大的建树,而毋宁说它给人提供了许多崭新的思路和理论视角,从而拓展了比较教育理论研究的领域。因此,它在理论建设上还是功不可没的,诚如阿尔特巴赫所总结的,自 20 世纪 70 年代后比较教育研究领域发生了明显的变化,诸如马克思主义、性别等主题的出现,使结构功能主义的范式由此而瓦解了。很显然,还没有什么能取代作为该领域主导方向的那些基本理念,但可喜的是大量的不同观点充斥于该领域,使之能容纳更多的争鸣和更为灵活的方法。<sup>②</sup>

但从本质上看,批判结构主义虽然极力排斥结构功能主义的均衡观,但它同样持有整体论、决定论的观点,并认为是现实的经济结构决定着教育的制度安排及活动取向。批判理论视现代技术理性、社会等级、科层化秩序为一种制约人类自由的异己力量,但它并不完全排斥理性和客观的立场,因此它又并未与科学主义理论研究范式完全脱离干

<sup>①②</sup> 拙作《论比较教育批判理论》,载《教育研究》2001(1),第 10 页。  
<sup>③</sup> 拙作《论比较教育批判理论》,载《教育研究》2001(1),第 10 页。



系。故而,在 20 世纪 60 年代之后,随着以消解现代性为主旨的后现代理论粉墨登场,它也逐渐被淹没于后现代的批判话语之中。

后现代主义的主要代表人物有福柯、德里达、利奥塔尔和布迪厄等,后现代主义对现代性的批判集中体现在现代知识的合法性问题上。如在福柯与利奥塔尔等人看来,现代性的知识与权力间存在密不可分的关系,它不仅是作为一种规训和改造个体的外在力量,而且是作为一种合法性的话语来对整个社会实施控制和统治。

在比较教育研究领域,关于知识的合法性问题早已引起人们的关注,一些学者如罗伯特·科文基于英国新教育社会学代表人物迈克尔·杨、伯恩斯坦等人的理论框架,提出比较教育的研究应该深入对教育知识的合法性探问之中。他在对英、法、古巴和中国等几个国家教育模式变革的简单描述基础上指出,教育知识是社会文化转型的一个重要政治指标和一种意识形态,特别是在正式教育场合中的教育知识,它决不仅仅或必然地具有个人获得威望和发展的含义,而是反映了具体社会的主要特征。<sup>①</sup> 新马克思主义者阿普尔也主张,知识不是客观和中性的,代表知识的课程“作为一种事实,不是孤立的。相反,课程具有特定的社会形式,并体现了某些利益,这些利益均是支配群体与从属群体相互之间及其内部斗争的结果。课程不是某种抽象过程的产物,而是通过各种可以识别的社会运动和社会群体的冲突、妥协及联盟得以产生的”。由此,他还就美国、法国和韩国等国家文化危机与知识的合法化问题加以分析,作为自己论点的证据。<sup>②</sup>

与以上观点不同的是,后现代主义则不仅拒斥现代理性主义,而且反对任何一种中心的所谓的合法性话语,包括关于人类解放、公正和自由的宏大叙述和元话语。正如格鲁茨(即阿普尔)所言:“它要拒绝所有缠绕着神圣的合法性话语的教育学与知识形式,拒绝作为人类事业基础的普遍理性,强调所有叙述都是部分的,对作为历史和政治的结构的知识”

<sup>①</sup> 阿普尔:《教育、权力和知识》,载《教育科学》1998(3)。

<sup>②</sup> 阿普尔:《国家权力和法定知识的政治学》,载《华东师范大学学报》(教育科学版)1998(4)。



对意义的理解。<sup>①</sup> 符号互动论社会学家齐美尔和米德认为,人对事物的意义得自个体与他人间的社会互动,社会就是由这些融入意义的关系而建构起来的。民俗社会学学者加芬格尔认为日常生活世界与科学世界两种理性间存在不相容性,其构造不能相互转换,不能用后者的严谨实证主义和量化经验主义来揭示前者,为此他提出了一种关注日常生活人们理解与互动过程的常人方法学。

把解释学广泛应用于研究实践的是在人类学领域,在 20 世纪初美国著名的人类学者博厄斯提出文化相对主义主张之后,一些人类学者开始探索一种不同于以往实证主义的规范方法,即不再把理性的价值观视为不同文化的共同标准,不再拒斥含混和模糊,而是倚重自己身临其境的感受和体验,来解说异文化环境中人们日常生活的意义。<sup>②</sup> 20 世纪 70 年代后,在反思传统民族志基础上而发展起来的解释人类学,开始打破人类学领域功能主义、结构主义、新实证主义和新马克思主义等各种流派杂陈、几分天下的局面,并渐显它不仅对人类学,而且包括其他社会科学领域的巨大影响力。解释人类学代表人物克利福德·格尔兹(悦 1915 年 9 月 23 日—2015 年 10 月 20 日)主张要用深度描写的方法,来理解他人的理解,解释他人的解释,由此就需要用他人的视角来理解文本和言行的意义。但很显然,在理解的理解之后,理解本身已不再是我们的理解了。<sup>③</sup>

以上其他领域的发展对比较教育研究产生了较大的影响,社会学的微观理论视角和解释人类学跨文化研究中对异域人们日常生活意义的理解性阐释,无疑为跨国性的比较教育研究提供了一个新的认识角度和方法。20 世纪 70 年代,一些学者开始逐渐把自己的研究视角由

① 马尔科姆·沃特斯《现代社会学理论》,杨善华、李康等译,182页,北京,华夏出版社,1999年。

② 乔治·赫·马库斯、米卡尔·费彻尔《作为文化批评的人类学:一个人文学科的实验时代》,王铭铭、蓝达居译,183-184页,北京,生活·读书·新知三联书店,1986年。

③ 克利福德·格尔兹《地方性知识:阐释人类学文集》,王海龙等译,187-188页,北京,中央编译出版社,1998年。