

印度的区域研究:殖民遗产及其新变

魏 涵

内容提要 印度的区域研究在殖民时期初具雏形,1947—1962年间,在尼赫鲁大力推动下有了较大发展,之后,印度的区域研究得以系统发展。印度区域研究所包含的区域意识、学科传统和研究条件深深根植于其漫长的殖民经历,但又有其独特的超越和新变。首先,区域意识历经外部形塑后出现内在回归。殖民时期的区域意识强调了被殖民者的一致性,挑战了本土的传统区域观念,巩固了英国作为殖民霸主的地位,并潜移默化地影响了印度本土精英的知识生产,但独立后区域意识中逐步强化的去殖民指向和传统指向挑战了上述殖民影响。其次,学科传统延续殖民特征但也有新突破。印度的区域知识源自于东方学话语,过去偏重文学历史议题,关注大国及发达地区,而独立后学科本土化的呼声日益增高,政治学视角逐步占据主导,对亚洲及周边区域的关注度增高。再次,研究条件拥有先天优势但也面临现实掣肘。殖民者奠定的教育基础使得印度的区域研究起步较早,机构分布深烙殖民印记,但独立后的财政状况、官僚因素和教育质量却没能能为区域研究提供持续的发展驱动。

* 魏涵:南京大学国际关系学院助理研究员、华智全球治理研究院助理研究员。(邮编:210023)

** 本文系2022年江苏省“双创博士”资助项目(项目编号:JSS-CBS20220054)、2022年南京大学亚洲研究项目的阶段性研究成果。感谢《国际政治研究》匿名评审专家的意见和建议,文责自负。

关键词 区域国别研究 区域研究 印度 殖民遗产 去殖民化 东方学

国际研究(international studies)学科随着印度国力增长受到新的关注。印度的外交目标从过去的为经济发展提供良好的国际环境,过渡到为实现大国梦想和印度崛起提供更加有利的战略空间。邻国优先、多向联盟的大国外交政策拓展了印度外交和国际关系的基本面,为印度的国际研究提出了更高水平的智力要求。印度尼赫鲁大学国际研究学院的期刊《国际研究》(*International Studies*)曾于2009年连续用两期专刊讨论了印度的国际研究学科,相关专家们用12篇专题论文对印度国际研究的历史、现状和未来进行反思。这些文章回顾了印度国际研究的历史发展之路,指出当时印度国际研究的深层次问题,特别是学科的本土理论化、管理制度等问题。十余年过去,印度国内没有再出现关于国际研究学科建设的大范围讨论,这些研究所提到的一些问题也未得到明显改善,而未涉及的一些学科本体论问题也没有得到足够的关注和思考,印度国际研究学科的建设似乎进入了低潮。

作为一门小众学科,印度的区域研究与国际关系紧密联系。印度教育部门将区域研究称为“国际和区域研究”(International and Area Studies),定义为“关于特定地理、国家、联邦或文化区域的跨学科研究领域,一般性地概括了诸多不同研究领域的学术实践,包括社会科学和人文科学。常见的区域研究议题包括历史、政治、社会、文化研究、语言、地理和文学等相关学科”。^① 作为一门交叉学科,印度的区域研究往往与“国际研究”“国际和区域研究”和“国际关系”等名称混用,反映出印度区域研究相关学科之间区分模糊、功能重叠、政治议题主导等特色。本文中的区域研究,指的是关于国家域外某一地区的综合研究,涉及该区域的历史、政治、文化、经济和语言等内容。由于印度区域研究的学科定义并不严格,本文所论及的有关印度区域研究的信息,剔除了其中关于没有涉及区域的国际关系、国际政治及外交话题。

^① University Grants Commission, Government of India, “UGC NET Syllabus for International and Area Studies,” December, 2023, <http://www.netugc.com/ugc-net-syllabus-for-international-and-area-studies>, 2023-06-21.

印度在当前的区域研究格局中扮演着多重角色——发展中国家、后殖民国家、新兴大国及中国的重要邻国,这些角色使得印度的区域研究蕴含了特别的内容与意义。印度是一个后殖民国家,长达近200年的被殖民经历从内到外为印度烙上了与众不同的色彩,区域研究的萌芽与发展不可避免地受到殖民历史的深刻影响。本文利用印度高等教育和相关学科发展史方面资料,综合相关官方报告、媒体报道和研究成果等,梳理印度区域研究发展过程,探讨被殖民经历如何影响了印度的区域研究,以及印度在独立后如何继承或突破了这些殖民遗产。由于所考察的区域研究是以一门学科的形态呈现,本文主要立足于大学机构的区域研究学科发展,兼论智库部门的区域研究状况。^①

一、印度区域研究的历史发展

印度的区域研究早在印度独立前就已出现萌芽,独立后便成建制式发展。独立前,印度的区域研究在英殖民者所推广的东方学框架内展开,通常以外国语言和文化研究呈现。这一时期,印度民族主义和国际主义思想萌芽,奠定了印度区域研究的思想基础。独立后,印度区域研究又经历了两个阶段的发展过程:一是在独立之初,尼赫鲁总理凭借个人力量推动,区域研究呈现浓厚的尼赫鲁色彩;二是在1962年之后,区域研究在印度大学资助委员会推动下,有计划地系统展开。

(一) 印度区域研究初具雏形(英殖民时期)

印度在英殖民时期的区域研究,主要在东方学的框架下展开,注重语言、文化等人文层面的研究,服务于殖民者的统治需要,缺乏作为独立民族国家的自觉意识。印度在殖民时期的区域研究以语言研究为驱动,关注包括印度本土在内的东方区域,以翻译、铭文研究等为主要成果形式,兼顾以不同宗教或语言为划分单位的周边区域文化研究,作为欧陆东方学者学术产出的辅助而

^① 国内有关印度的区域研究,多集中在分析印度国内对特定国家或区域的研究现状,如印度的东南亚研究或中国研究,如戴永红、张婷:《印度的东南亚研究:议题设置与研究取向》,《东南亚研究》2020年第6期,第1—18页;而有关印度区域研究的整体概括较少,如钱雪梅:《试论印度的地区研究:以公立大学为例》,《国际政治研究》2016年第5期,第67—85页。

存在；同时，因英语教育的推广，对欧陆国家和区域的关注度逐步增加。

在18世纪70年代至19世纪30年代，东印度公司奉行“东方主义”(Orientalism)政策，即支持印度本土的语言和文化习俗多元共存，希望能借此加深研究印度这一神秘区域。在此政策指导下，东印度公司在印度出资建立了诸多培训学院，客观上发展了以语言和文化为主要研究对象的东方学。例如，1800年，威廉堡学院(Fort William College)在加尔各答成立，专门为东印度公司职员提供语言培训；1808年，位于马德拉斯(即今印度金奈)的圣乔治堡学院(College of Fort St. George)成立。印度境内的东方学所鼓励的梵语、拉丁语、希腊语、希伯来语、阿拉伯语和波斯语等语言研究客观上推动了当时以语言为划分标准的区域研究。例如，1947年，选修波斯语的文学硕士入学考试，应试学生需要提交有关波斯历史、文学史或语文学话题的论文，学生在语言学习中潜移默化地加深对波斯语言区的了解。由于当时在印度，希腊语、希伯来语和拉丁语师资匮乏，阿拉伯语、波斯语和梵语更受欢迎。^①

然而，随着时间推移，殖民者们发现“东方主义”政策经济效益不佳，加之福音教派思想的影响、殖民统治者心态的变化，以及印度本土爆发的民族起义运动，过去的“东方主义”政策逐渐让步于“英国化”(Anglicization)政策。19世纪50年代，英国人正式废弃多元的语言和文化政策，推行以传播英国思想文化为核心的英语教育，并开始在印度开办现代意义上的大学。在现代大学制度内，有关西方国家的科学、文学、历史等议题成为殖民知识体系的新支柱，西方成为印度教育新的关注对象。尽管英语成为当时大学的必修科目，但学生仍需在阿拉伯语、波斯语、梵语、希腊语等古典语言当中选修一门并参加考试。

(二) 印度区域研究的大发展(1947—1962年)

印度独立后，在尼赫鲁的个人兴趣和力量推动下，印度的区域研究实现很大跃进，主要关注第三世界、反殖民和国家建设话题，起步早于其他发展中国家。20世纪初，印度的独立情绪和国际主义思潮高涨，印度早期的国际主义思

^① Gregory Maxwell Bruce, "Persian Studies in India and the Colonial Universities, 1857-1947," *Iranian Studies*, Vol.55, No.3, July 2022, pp. 719-740.

想成型,并成为当时印度区域研究的重要思想来源。^① 1943年,独立运动家P. N. 萨普鲁(P. N. Saprú)组建印度世界事务委员会(Indian Council of World Affairs),旨在为印度去殖民化进程提供“有用的知识”。^② 世界事务委员会成为独立后印度国际事务领域的重要智库,也在尼赫鲁推动建设区域研究中发挥了关键性的作用。

20世纪40—50年代间,尼赫鲁积极推动印度参与世界事务,设立区域研究学科、为政府提供充分的知识支撑成为印度独立后迫在眉睫的任务。成立区域研究相关的专业培训和研究机构在印度独立初有其重要的现实意义:一是为决策者提供智力支持。“新独立的印度迫切地需要有能力的学术专家,定期观察并解释世界其他地区的发展及其意义,为印度本国的对外政策提供意见。”^③二是为了与殖民主义观点论战。印度独立初建立的一批区域研究机构诞生在殖民解放背景中,目的之一是传播印度的民族主义声音,反对英国皇家国际事务研究所(Chatham House)的一些殖民主义论调。^④ 因此,怀揣去殖民化的热情,尼赫鲁率先于1955年在德里大学设立非洲研究系。同年,在印度世界事务委员会的协助下,尼赫鲁在德里大学又推动成立印度国际研究学院(Indian School of International Studies)。印度国际研究学院于1961年从德里大学独立成为准大学,并得到博士学位的授予资格,开设了囊括欧洲研究、南亚研究、美国研究、英联邦研究和俄罗斯研究等广泛的课程,这是印度区域研究真正意义上的先驱。此外,一些国别研究机构在印度相继成立,例如,新德里设有俄罗斯研究中心,海得拉巴拥有美国研究中心,德里大学设立中国研究

① 印度的国际主义思想与民族主义思想紧密相连,以反对帝国主义世界秩序为核心。印度早期的国际主义思想包含两个层面:一是围绕反殖民主义,二是向世界展示真实的印度。除甘地、尼赫鲁、泰戈尔、安贝德卡尔(Bhimrao Ramji Ambedkar)、阿罗宾多(Sri Aurobindo)和拉达克里希南(Sarvepalli Radhakrishnan)等著名反殖民族主义者外,P. N. 萨普鲁、贝诺伊·库马尔·萨卡尔(Benoy Kumar Sarkar)、卡利达斯·纳格(Kalidas Nag)也是印度独立时期著名的国际主义思想学者。

② Martin J. Bayly, “Lineages of Indian International Relations: The Indian Council on World Affairs, the League of Nations, and the Pedagogy of Internationalism,” *The International History Review*, Vol.44, No.4, July 2022, pp. 819-835.

③ Pratyoush Onta, “Nepal, India and Area Studies,” *Himal Southasian*, Jan. 2002, <https://www.himalmag.com/nepal-india-and-area-studies/>, 2023-06-02.

④ Varun Sahni, “The Fallacies and Flaws of Area Studies in India,” *International Studies*, Vol.46, No.1-2, Jan. 2009, pp. 49-68.

中心。^①

(三) 印度区域研究的系统发展(1963年后)

1962年,印度对华武装冲突失败后,尼赫鲁政府意识到需要重新认识世界,因此,重新规划了国内区域研究的格局。20世纪60年代为规划期,主要表现为建立专业委员会评估现实发展与需要;20世纪70年代则为巩固期,之前设立的发展计划开始被逐步落实,区域研究的范围得到更广泛布局,针对尼泊尔、南亚、东南亚、中亚、喜马拉雅地区、非洲和海湾地区的区域研究中心相继成立;80年代为拓展期,增加了针对印度洋、第三世界、南亚联盟、曼尼普尔和拉丁美洲地区的研究机构;90年代后,印度的区域研究开始转向苏联解体后的新国际秩序,离散族群、加拿大、英联邦、中亚和东欧成为新的研究焦点。

具体来看,1963年4月,印度的大学资助委员会(University Grants Commission)成立由B.希瓦·拉奥(B. Shiva Rao)领导的“地区研究委员会”,用以执行在大学内设立区域研究中心的计划。1966年6月,大学资助委员会主任道拉特·辛格·科塔里(Daulat Singh Kothari)组建的国家教育委员会提交了耗时两年拟定的《教育和国家发展》报告,对印度的教育现状和发展做了全面评估,这是印度教育史上里程碑式的转折。报告专门提到要完善印度区域研究的地区覆盖度,并在境内大学有选择地建设受中央资助的区域研究中心。^②

在大学资助委员会的统筹管理下,印度有计划地在高校建设了一批区域研究中心,其他相关实体也应运而生。1970年,印度国际研究学院并入新成立的尼赫鲁大学(Jawaharlal Nehru University),成为后来的国际研究学院(School of International Studies)。国际研究学院早期下设五个区域研究中心,包括美国和西欧研究中心、苏联与东欧研究中心、东亚研究中心,南亚、中亚、东南亚和西南太平洋研究中心,以及西亚和非洲研究中心。^③ 国际研究学

^① National Council of Educational Research and Training, Government of India, *Education and National Development: Report of the Education Commission 1964-66 (Vol.3 Higher Education)*, 1970, p. 632. https://dtfd. files. wordpress. com/2013/02/kc_v3. pdf, 2023-06-02.

^② Ibid.

^③ Varun Sahni, “The Fallacies and Flaws of Area Studies in India,” *International Studies*, Vol.46, No.1-2, January 2009, pp. 49-68.

院的区域研究机构几经调整,演变成当前的六个研究中心,即非洲研究中心、东亚研究中心、欧洲研究中心、内亚研究中心、印度洋—太平洋研究中心,以及加拿大、美国和拉丁美洲研究中心。如今,国际研究学院的教职工人数已超100人,是印度最大的区域研究机构。除尼赫鲁大学外,加尔各答的贾达普尔大学(Jadavpur University)和泰米尔纳德邦的本地治里大学(Pondicherry University)也是区域研究的重镇。印度现有35个区域研究中心正在运转,其中9个中心接受大学资助委员会的财政支持。^①

除高校的区域研究中心,其他相关实体也在这一阶段应运而生。在智库方面,除1943年成立世界事务委员会,这一阶段成立的国防研究和分析研究所(Institute for Defence Studies and Analysis)、印度基金会(India Foundation)、印度布鲁金斯学会(Brookings India)和印度卡内基研究院(Carnegie Indian)等也构成印度区域研究的重要力量。此外,印度世界事务委员会主编的《印度季刊》(*Indian Quarterly*)、尼赫鲁大学国际研究学院的《国际研究》是印度区域研究领域周期性出版、拥有规范发表程序的重要刊物。区域研究学会也是印度重要的学术组织,现有南亚研究学会、太平洋研究学会和非洲研究学会等组织,大部分成立于21世纪后。

印度区域研究在发展过程中也逐步形成了不同流派。独立后的印度学术界主要由“尼赫鲁派”(Nehruvian school)、“甘地派”(Gandhian school)、“民族主义派”(Hindutva school)和“新自由主义派”(Neo-Liberal school)这四种思想传统构成,^②区域研究作为国际关系研究中的一支,大体遵从了这些流派思路,但又有其学科特色。“尼赫鲁学派”更加关注区域联合、民族国家崛起视

^① 此数据为2020年大学资助委员会的官方报告提出,2021年和2022年官方报告未有提及。参见 University Grants Commission, *Annual Report: 2019-20*, Ministry of Education, Government of India, 2020, p. 14.

^② 在国际关系领域,“尼赫鲁学派”认为,国际体系是由主权民族国家构成的无政府状态,它与国际政治现实主义的核心主张相一致,但认为国家可以克服无政府状态实现和平与合作。“甘地学派”的观点则超越民族国家构成国际体系的观点,认为个人或不同族群是国际政治中真正发挥作用的单位,国际政治中的互动基于非暴力(ahimsa)、真理(satyagraha)和经济平等。“民族主义学派”则秉持印度教至上主义,认为印度教将领导世界命运,印度教生活方式有无上的优越性,暴力和冲突是常态,在个人特性可以和集体利益相协调。“新自由主义学派”认为,资源和劳动分工使得国家之间出现经济相互依存,国家并不总是处在冲突之中。参见 Kanti Bajpai, “Indian Conceptions of Order and Justice: Nehruvian, Gandhian, Hindutva, and Neo-Liberal,” in Rosemary Foot, et al., *Order and Justice in International Relations*, Oxford University Press, 2003; Kanti Bajpai and Siddharth Mallavarapu, *International Relations in India: Bringing Theory Back Home*, Orient Longman, 2005.

角,主张新兴国家之间的合作与团结,这类研究的典型代表为南亚联盟研究、金砖国家研究、全球南方研究等,也包括学科本土化、理论化等方面的研究。^①“甘地学派”的研究视角超越民族国家这一基本单位,更加关注区域之中的种族、文化、移民等问题,强调后殖民研究中的平等意识。^②“民族主义学派”关注研究对象的工具性价值,更强调维护印度的国家利益,多表现为推动实现基于印度教传统的地区秩序,如曼陀罗体系、“大印度”构想。^③“新自由主义学派”更加关注区域研究中市场和贸易等经济因素,强调经济发展与合作的影响。^④这四种思想流派以研究取向作为划分依据,并不完全互斥,部分还有所重叠,但大致勾画了印度国内区域研究的基本构成。

二、殖民经历对印度区域研究的影响

被殖民的经历对印度社会发展的影响是全方位的,印度的区域研究也不可避免地烙上了英国殖民的印记。从英殖民者早期的“东方主义”政策,再到后来的“英国化”政策,转变的不仅仅是语言政策和研究偏好,更扭转了文化教

① G. Venkat Raman, et al., *Locating BRICS in the Global Order: Perspectives from the Global South*, Routledge India, 2022; Rajan Kumar, “India and the BRICS A Cautious and Limited Engagement,” *International Studies*, Vol.54, No.1-4, Jan. 2017, pp. 162-179; Ananya Sharma, “Decolonizing International Relations: Confronting Erasures through Indigenous Knowledge Systems,” *International Studies*, Vol.58, No.1, Jan. 2021, pp. 25-40; Archana Negi, “Rethinking International Relations in New Indian Voices: An Overview,” *International Studies*, Vol.50, No.3, July 2013, pp. 203-208.

② Urmila Phadnis, *Ethnicity and Nation-Building in South Asia*, New Delhi: Sage Publications, Incorporated, 1990; Ajaya Sahoo, et al., *Transnational Migrations: The Indian Diaspora*, Routledge India, 2009; Ajaya K. Sahoo, *Mapping Indian Diaspora: Contestations and Representations*, Rawat, 2017; Sadri Joy Tira and Tetsunao Yamamori, eds., *Scattered and Gathered: A Global Compendium of Diaspora Missiology*, Langham Global Library, 2020.

③ 一些学者不会给自己冠名为“民族主义者”,但其研究暗含了恢复印度在过去印度教文化圈(现包括南亚和东南亚等区域)地位的目标。参见 Khalid Mohammed, “Southeast Asia in India’s Post-Cold War Foreign Policy,” *The Foreign Policy of India in the 21st Century: Challenges And Prospects*, 2011, pp. 141-152; C. Raja Mohan, “India’s Geopolitics and Southeast Asian Security,” *Southeast Asian Affairs*, 2008, pp. 43-60; G. V. C. Naidu, “India and Southeast Asia,” *International Studies*, Vol.47, No.2-4, Apr. 2010, pp. 285-304; Patryk Kugiel, “India’s Soft Power in South Asia,” *International Studies*, Vol.49, No.3-4, July 2012, pp. 351-376.

④ Amita Batra, “Asian Economic Integration and Sub-Regionalism: A Case Study of the BIMSTEC,” *International Studies*, Vol.47, No.1, Jan. 2010, pp. 1-25; K. B. Usha, “Social Consequences of Neoliberal Economic Crisis and Austerity Policy in the Baltic States,” *International Studies*, Vol.51, No.1-4, Jan. 2014, pp. 72-100.

育的方向。从区域意识到学科传统,再到教育条件,英国从多个维度影响着印度现代区域研究的发展状况。区域意识当中的“区域”概念,含义比较广泛,区域意识是有关世界不同地理分区的文化、语言、政治等方面的知识系统和观念总合。

(一) 殖民者对区域意识的外部形塑

区域意识的塑造是殖民统治的重要环节。知识生产对于权力统治有至关重要的作用,通过对印度的语言、种族和部落进行编目和分类,统治者不但可以描绘他者的形象,还可以构建自我形象。^① 在殖民时期,学科划分还未细化,地理和历史常常作为一个综合学科来教授。^② 地理是殖民者向外传播的重要知识构成,通过塑造基于地域所划分的种族、性别、文化和社会阶层等差异,可以创造“自我”和“他者”的两极身份,影响殖民地民众的民族国家和身份概念。地理学是英国构建殖民地教学秩序的核心,^③现代地理知识的传播可以培育理性的臣民,将他们从以往既定的宇宙学的虚构想象中解放出来。因此,英国殖民地理学教育的核心是对印度史诗所构造的时空图谱进行系统批判,并以西方讲求经验和测量的区域知识替代印度本土的空间想象。

1. 作为殖民工具的区域意识塑造。印度的传统地理概念不是来源于某一本特定的著作,而是来源于各种神话、哲学、史诗、历史和法律等杂糅多元的文本与内容。《罗摩衍那》《摩诃婆罗多》以及佛教和耆那教等宗教著作是古印度地理概念的主要来源,这些著作描绘了古印度及其邻国的地形、动植物、自然资源、农业和其他社会经济活动。例如,《罗摩衍那》记载了重要的山脉、河流和高原等地点,《摩诃婆罗多》更堪称是地理知识的百科全书,佛教《本生经》描绘了非常丰富的古代地理知识。在古典印度地理知识中,大陆被称为“dwipa”,《往世书》将“dwipa”描绘为四面环水的土地。对印度人来说,印度的地理取决于宗教,地球上的每一个物理现象、每一个自然地标都有其宗教背景,每一种自然存在都保存着神圣的传统。“地理”在印地语中被称为“bhugol”,

① Bernard S. Cohn, *Colonialism and Its Forms of Knowledge*. Princeton University Press, 1996.

② H. J. Mackinder, “The Teaching of Geography and History as a Combined Subject,” *The Geographical Teacher*, Vol.7, No.1, 1913, pp. 4-19.

③ C. A. Bayly, *Empire and Information: Intelligence Gathering and Social Communication in India, 1780-1870*. Cambridge University Press, 2000, pp. 300-302.

“bhu”意为“地球”，“gol”意为“圆”，地理学即为对圆球的研究。欧洲人踏入南亚次大陆，改变了过去印度本土对地理的传统认知方法，取而代之的是讲求测量、经验和功能的西方地理学研究方法，这推动塑造了印度的现代区域意识。

英国殖民者塑造印度的区域意识主要有两个路径，一是通过地图绘制，二是通过地理教育。从地图绘制路径来看，尽管印度在殖民前就产生了本土的地图绘制，如莫卧尔王朝就出现了测量距离和计算领土范围的本土方法，斋普尔博物馆曾出现两张 17 世纪的孟加拉地图，^①但印度的现代地理观念及知识基本依靠英国人建构。被称为“印度地理学之父”的英国人詹姆斯·伦内尔 (James Rennell) 通过实地探访，绘制出《孟加拉地图集》(1780—1781 年) 和《印度斯坦地图》(1782 年)，使之成为未来印度地图的关键参考；英国地理学家托马斯·卡尔 (Thomas Carl) 在伦内尔成果的基础上，在 1798 年绘制出了宏大的《印度地图集》；1802 年，主张详细地形测量的印度“大三角测量”推行，将过去印度抽象的概念地理学转变为客观确定的地理数据汇编模式。^②

在地理教育方面，英国人尝试通过西式的人文和科学教育，将西方地理学所代表的讲求科学、测量和功能的经验主义思维与殖民国家的空间归化联系在一起，以掌握被殖民者的时空理念。以英属印度联合省内的地方学校的课程内容为例，英国人设计的课程内容如下：第三课为地区地图，第四课为省份地图，第五课为印度地图、印度教历史及其定义、伊斯兰时期历史和方言名词的语法，第六课为亚洲地图、印度教历史和伊斯兰时期历史、方言语法(动词和分词)和代数，第七课为世界地图、英国时期历史、语法、代数、测量学、自然地理学和自然科学。^③ 早期的教科书主要强调灌输有关天地的知识，例如，在 1726 年出版的《天地简明知识》一书中，英国宗教诗人以撒·华兹 (Isaac Watts) 强调要借助地球仪和地图来理解天文学和地理学的基本原理，但书中

^① Keya Dasgupta, “A City away from Home: The Mapping of Calcutta,” *Texts of Power: Emerging Disciplines in Colonial Bengal*, edited by Partha Chatterjee, University of Minnesota Press, 1995, p. 150.

^② 英殖民时期印度的地图绘制实践，参见 Matthew H. Edney, *Mapping an Empire: The Geographical Construction of British India, 1765-1843*, University of Chicago Press, 1997。

^③ Manu Goswami, *Producing India: From Colonial Economy to National Space*, University of Chicago Press, 2004, p. 143.

又声称自然的力量来源于上帝的创造。^①而后期的地理学教科书则更加注重地理现象背后的气候、种族和性格特征,如德国东方学家海因里希·布洛赫曼(Heinrich Blochmann)在其1870年出版的地理教材《第一地理学》中,描述了国家、种族和宗教的等级制度,将法国人形容为“聪明、活跃和好战的”,将意大利人形容为“温和的”,把澳大利亚土著人描述为“粗鲁野蛮的种族”“光着身子,没有房子,不懂耕种”。^②美国神学家约翰·戈登史密斯(John Goldsmith)的《普通地理学原理》也有将种族性格与地理区位挂钩的类似描述。^③在区域意识塑造的过程中,以自然、领土的方式呈现的殖民国家的权力,一方面巩固了殖民霸权,另一面也加速了民族意识的形成,最后反噬了殖民权力。对于该议题,本尼迪克特·安德森(Benedict Anderson)在《想象的共同体》一书中也有所涉及。^④

2. 作为殖民结果的现代区域意识。英国人的地理教育是在其殖民教育整体框架内展开的,殖民地理和区域意识塑造强调了被殖民者的一致性,突出世界不同区域和种族的等级性,增强了英国的殖民霸主地位,在很长一段时间内影响了印度本土知识精英对于世界的观察和体会。

首先,殖民地理教育强调印度内部的一致性,而不是分离性。在18世纪晚期,殖民者通过宗教训导来维持社会结构的路径已经失效。英国人此前信赖的圣经布道、纺织等技能培训,以及基础阅读、算数写作教学等手段逐渐无法阻拦下层阶级涌现的革命风险,殖民者们意识到一个更加一体化、平等的社会结构有助于维持印度的平衡与稳定,因此,他们更加注重以信息为基础的实用性教育。殖民教育所采用的教科书更加强调人民内部的团结和一致,而不是分离性,开设的课程更加关注共同的地理和历史课程,试图以此来成为摧毁印度传统宗教观念的一种工具,建立一个更加团结且有普遍归属感的社会。

① Isaac Watts, *The Knowledge of the Heavens and the Earth Made Easy: Or, The First Principles of Astronomy and Geography*, T. Longman, J. Buckland, and W. Fenner, 1760, pp. vi-xiii.

② H. Blochmann, *The First Geography. Or, Guide to the Map of the World*, Baptist Mission Press for the Calcutta School Book, 1870, quoted from Sutapa Dutta, *Disciplined Subjects: Schooling in Colonial Bengal*, Taylor & Francis, 2020, p. 155.

③ J. Goldsmith, *A Grammar of General Geography*, Longman, Brown, Green & Longmans, 1851, p. 33.

④ [美]本尼迪克特·安德森:《想象的共同体:民族主义的起源与散布》,吴叡人译,上海人民出版社2011年版,第109—135页。

被殖民者的“一致性”是后来印度民族主义的起源之一，也反映在区域研究的后殖民视角之中。

其次，殖民者构筑区域意识的过程同样也挑战了本土的传统区域观念。当时，地理学仅仅被视作为历史学的解释说明，地理因素在历史地理学中处于次要地位。^① 殖民地的地理和历史教材以欧洲的资料为基础，第一批地理教材也由英国人撰写。在充斥西方地理和历史意识的时代，区域观念在决定个人的身份和主体性方面发挥了重要作用。传教士和教育者通过将区域与宗教传统、落后欠发展联系起来，以宣扬殖民者的社会改革，这客观上挑战了印度基于宗教文本和神话的地理概念，包括诸如“Jambudvipa”（南赡部洲，古印度文献中常用于描述大印度地区概念）、“Hindusthan”（印度斯坦，印度次大陆的波斯语名称）和“Bharata Khanda”（印度次大陆，印度教书面用语）等传统领土概念。

再次，英国人所传播的区域知识也巩固了英国作为殖民霸主的地位。例如，地理教材《普通地理学原理》根植于以英国为中心的观点，描绘人类文明与种族的等级秩序。该书将英国描述为“无可争议的霸主”，拥有“让人羡慕”的财富、工业和智慧，是“本国居民的骄傲、他国崇拜的对象”；亚洲满是“异教徒”，是需要救世主改革和拯救的土地，尽管在一些“艺术和科学领域见长”，但仍旧需要臣服于他们；缅甸人活泼好学，但又暴躁、缺乏耐心；印度人则以懒惰著称，又很能忍耐。^② 19世纪英国及其殖民地最负盛名的地理教材是英国教育家詹姆斯·康威尔（James Cornwell）所著的《学校地理学》，到1881年已再版近70次，在英国和印度都被广泛使用。尽管这本书宣称要根据自然和政治事实客观地描述各国的地理状况，但却还是充斥种族偏见和“异教徒”的刻板印象。例如，康威尔将“印度斯坦”译作“黑色”，解释南亚次大陆为“黑人的国家”；将奥里萨邦称为“半野蛮部落”，是英国政府成功阻止了诸多因迷信活动。^③

① H. J. Mackinder, "The Teaching of Geography and History as a Combined Subject," *The Geographical Teacher*, Vol.7, No.1, 1913, pp. 4-19.

② J. Goldsmith, *A Grammar of General Geography*, Longman, Brown, Green & Longmans, 1851, pp. 27-28, 33.

③ James Cornwell, *A School Geography*, Simpkin, Marshall, & Co., Stationers' Hall Court, 1881, pp. iv-v, 173, 218, 234.

最后,西方的知识和理念灌输,潜移默化地影响了印度本土精英的知识生产。英国殖民者有意培育本土的知识创造,认为当地人能更容易接触到本土知识精英所创造的与国家、历史、资源和地理有关的作品,“本土作品即使包含错误和偏见,仍旧会广泛地传播……比任何外来的翻译作品效果都要好”。^①英国人的地理及历史教科书不但是印度本土广为接纳的范本,也成为本土作者书本创作的重要参考,后来的本土知识创造者复制了西方文本中的经验认识。例如,印度社会活动家阿克夏·库马尔·达塔(Akshay Kumar Dutta)曾在学校教授地理和物理,并于1853年出版孟加拉语的地理教材即《地理学》(Bhugol)。这本书综合了本土传统和西方现代的地理与历史论述,使用孟加拉语表达了一些英语的地理术语概念,但主要还是基于过去西方教材的资料撰写的,如参考英国传教士威廉·皮尔斯(William H. Pearce)的《地理故事》(Bhugol Britanta)、英国地理学家沃尔特·汉密尔顿(Walter Hamilton)的《东印度辞典》和英国教育作家威廉·克里夫特(William Clift)的《第一地理学》。^②其他本土学者撰写的地理教材,诸如印度作家科特罗莫汗·达塔(Khetromohan Dutt)的《普通地理学》(《General Geography》,1841年)、印度历史学家拉真德拉拉尔·米特拉(Rajendralal Mitra)的《自然地理学》(Prakritya Bhugol, 1854年),同样都受到西方传统的影响,在书中复制了西方教材文本当中的经验性结论。

(二) 区域研究中的东方学传统

印度既是东方学痴迷的研究对象,也是东方学者们推广研究活动的重要场所。在东方学发展的过程中,印度的神秘面纱被不断揭开,同时,东方学所推崇的研究思想和路径也在南亚次大陆传播开来,通过殖民教育和学术路径等影响到了印度本土的知识接纳和学术产出形式。当时印度本土的区域研究,更多是作为一种工具、一个场域,配合英国殖民者本土学术需要而存在的。

^① Manu Goswami, *Producing India: From Colonial Economy to National Space*, University of Chicago Press, 2004, pp. 134-135.

^② W. H. Pearce, *Bhugol Britanta: Geography Interspersed with Information and Historical and Miscellaneous*, Calcutta School Book Society's Press, 1846; Walter Hamilton, *The East Indian Gazetteer*, Parbury, Allen and Company, 1828; William Clift, *Clift's First Geography, or Guide to the Map of the World*, American Mission Press, 1852.

1. 殖民时期印度的东方学。英国人曾在印度本土大力扶持东方学发展，使其与欧陆的东方学研究相得益彰，共同丰富了东方学的内容。在英国殖民时期，印度本土的东方学有一些鲜明特征。

其一，英国殖民者享有无与伦比的文化霸权地位。英国人开办殖民教育有三重影响——维护统治、教化文明与建构认同，这使得英殖民者在印度本土文化上有强大的统治能力。安东尼奥·葛兰西曾有力地解释了文化与权力的关系，认为文化统治的影响强于武力征服，^①而后米歇尔·福柯和爱德华·萨义德也同样印证了权力与知识之间不可分割的联系。^②东印度公司曾在殖民早期推广“东方主义”政策，支持有关印度的东方学研究，目标是促进英国人适应印度的文化并融入到当地的生活，以便实现更好的殖民统治。英国首任印度总督沃伦·黑斯廷斯(Warren Hastings)提出，“通过与他人交流所获得的知识，可以获得人性上的收获，在此基础上实现的征服与统治，对统治国家有益”。^③殖民教育不但塑造了被统治民众的知识结构，也影响了他们的性格、审美和伦理。

其二，英国人是印度现代学术场所的主要创造者。英国人对印度本土教育的影响是全方位的，使得印度走向英国人所倡导的欧美教育范式。英国人在发展东方学的同时，为印度本土提供了知识接纳和学术创造的生产场所和早期动力：首先，东印度公司在印度资助建立学校。在理查德·科利·韦尔斯利(Richard Colley Wellesley)担任印度总督期间，东印度公司增加了对东方学的支持力度，资助建设了威廉堡学院和圣乔治堡学院，以及位于英国赫特福德郡的东印度学院(East India College)。其次，公司还设立专款用于支持印度人研究印度。1813年，东印度公司决定每年拨出10万卢比来鼓励印度人自己来研究印度有关的议题，并在1823年成立公共指导总务委员会。^④

① Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*, Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith, eds., International Publishers Co, 1971, p. 57.

② 参见[美]爱德华·萨义德：《东方学》，王宇根译，生活·读书·新知三联书店1999年版；[法]米歇尔·福柯：《规训与惩罚》，刘北成、杨远婴译，生活·读书·新知三联书店1999年版。

③ Warren Hastings, “Letter of Hastings to Nathaniel Smith, October 4, 1784,” quoted from David Kopf, *British Orientalism and the Bengal Renaissance: The Dynamics of Indian Modernization 1773-1835*, University of California Press, 1969, p. 58.

④ Jacob Gregg Thiessen, *Orientalism and the East India Company, 1773-1858*, The Johns Hopkins University, 1992, p. 2.

其三,语言和文化议题是当时东方学主要关注的领域。东印度公司一开始赞助东方学的目的是为公司创造有实际政治价值的发现,希望通过了解印度来制定出印度社会最能接受的政策,但东方学很快发展成为政治价值有限的文学和语言学学科,大多数东方学者们并不热衷于将他们的知识政治化。^①在英殖民时期,印度的东方学与掌握印度语言直接相关,东方学者们首先是语言学家。当时的东方学主要有三类学术产出:词典、翻译和情报。有关波斯语、阿拉伯语、孟加拉语和梵语等东方语言语法书籍和词典的出版是东方学最基础的工作;其次,翻译也是欧洲人了解印度文化和宗教传统的重要窗口——宗教和法律文本是翻译的首选内容,历史和文学经典紧随其后,碑文和科学著作列为最后选项;在词典和翻译的基础上,有关印度的经验性认识变得越来越精细,并转化为文本知识,逐渐构成了英国人甚至印度人自己认识印度的情报图谱。

其四,殖民者成为印度现代学术创造的早期启蒙者。一些印度本地人受东方学吸引,成为东方学的拥趸,其学术思路不可避免地受到东方学者们研究印度的路径和范式影响。英国的东方主义政策催生了一批研究印度的东方学者——语言学家威廉·琼斯(William Jones)、梵语大师亨利·科勒布鲁克(Henry T. Colebrooke)、文献学家纳撒尼尔·哈尔赫德(Nathaniel Halhed)和翻译家查尔斯·威尔金斯(Charles Wilkins)等,这些学者在当地婆罗门知识精英的辅助下,完成了一部部经典作品,成为后来学术产出的模仿范本。东方学家们在语言和文化领域的成就,成功地将印度的东方学限制在语言、宗教和高等文化信息的范围内,许多英国人和印度人都对东方学产生兴趣,并制造了大量英国化的印度人,逐步在弥合欧洲和印度之间的文化鸿沟。^②印度人也积极参与到东方学发展中,成为欧洲东方学的“应用者”。例如,加尔各答的印度人与英国人保持着长期的商业联系,当地逐渐成为印度东方学的一个中心,是孟加拉亚洲学会(Asiatic Society of Bengal)^③和威廉堡学院的所在地。威廉·琼斯的梵语老师潘迪特·拉姆洛昌(Pandit Ramlochan)在当时东方学刊物《亚洲

^① Jacob Gregg Thiessen, *Orientalism and the East India Company, 1773-1858*, pp. 3-6.

^② Austen John Roberts, *Education and Society in the Bombay Presidency 1840-58*, University of London, 1974.

^③ 孟加拉亚洲学会是印度东方学者们的学术组织,前孟买总督约翰·马尔科姆(John Malcolm)、主导将新加坡建为自由港的政治家托马斯·斯坦福·莱佛士(Thomas Stamford Raffles)都曾是学会的成员。

研究》(*Asiatic Researches*)首期上刊发研究文章,^①著名的婆罗门梵语学者拉姆·莫汗·罗伊(Ram Mohan Roy)于1816年创立印度教学院(Hindu College),同时教授印地语和英语。孟加拉亚洲学会的印度本土学者成员数量也在逐渐增加:1865年,学会有52名印度成员,其余324名都为欧洲人;到1908年,印度学者占比增加到35%,为146名,而欧洲成员人数则为271名。^②

2. 区域研究中的“后东方学”特征。尽管英国人的“东方主义”政策在19世纪30年代被“英国化”政策彻底替代,但东方学在印度本土曾经历了半个多世纪的辉煌,已通过殖民教育渗透到印度学术传统中,这些影响甚至蔓延到印度独立之后,区域研究也没有避免东方学学科传统的影响。

首先,独立之初印度的区域知识大部分都源自殖民时期的东方学话语。东方学家们对东方区域积极地做了知识梳理和总结,就连印度本土的历史都是由欧美学者们挖掘的,这些知识成为独立初印度认识自我和世界的素材。例如,过去欧洲人对佛教的研究鲜明地展示了印度河流域文明发展、印度佛教史的样貌,揭示了中国和印度的佛教交流史及中印关系的深厚渊源。英国考古学家亚历山大·坎宁安(Alexander Cunningham)的考古工作为挖掘印度佛教历史做出了开创性的贡献;英国考古学家奥雷尔·斯坦因(Aurel Stein)沿着古丝绸之路的三次探险,尤其是对敦煌石窟的研究,证明了中国和印度之间曾经历了繁荣的文化艺术交流;英国翻译家塞缪尔·比尔(Samuel Beal)翻译了玄奘、法显和宋云取经求法的旅行记录,使得西方人进一步了解了有关佛教文明传播的过程,以及中国和印度之间浓厚的文化联系。

其次,印度独立之初的区域研究内容偏重历史与文学方面的议题。印度的区域研究在早期阶段由文学和历史角度主导,而到后期才逐渐重视跨学科及社会科学视角。早期的区域研究没有在专门学科当中展开,而是糅杂在文学、历史学、政治学和经济学当中,多以历史考察的视角呈现。对特定国别或区域,历史类课程是国际关系或政治学学科当中的常见课程,如外交史、国别史和地区史课程。以印度的美国研究为例,真正意义上的美国研究开始于

^① Ramalochan Pandit, "A Royal Grant Found at Tana," *Asiatick Researches*, Vol.1, 1806, pp. 357-368.

^② Alexander Morrison, "'Applied Orientalism' in British India and Tsarist Turkestan," *Comparative Studies in Society and History*, July 2009, Vol.51, No.3, Jul. 2009, pp. 619-647.

1921年,当时勒克瑙大学开设了美国历史课程,但这门课程并没有持续多久。规律性的美国研究课程形成于19世纪50年代,贝拿勒斯印度教大学、巴罗达大学、德里大学、高哈迪大学和奥斯马尼亚大学等高校均开设,但早期由历史系和英语系开展,仅涉及文学和历史内容。之后美国研究在印度扩张,到1967年,已有38所机构教授美国历史和文学;1964年,美国研究中心在海得拉巴成立,建造了印度最大的美国研究图书馆,并开创《美国研究》杂志,但该刊刊登的论文偏向于美国文学;印度的美国研究学会历史久远,曾用名为美国历史学会。^①早期美国研究的相关著作,也多侧重于历史视角的考察。^②

再次,印度独立初期的区域研究关注对象局限在英国和西欧地区,以及美国、苏联等大国。印度的高等教育体系密切模仿自英国的教育体制,学科的科目设置及地区关注方面同样受到英国本土教育安排的影响。阿拉哈巴德大学是印度最早授予国际关系学位的学校,率先开设了国际关系专业的硕士学位项目。除要修习有关国际事务、外交史和外交方法、国际组织等一般性专业课程外,学生需要从英国、美国、苏联、法国或中国当中选取一个国家,也需要从中东、远东、中欧、多瑙河流域、美洲或西欧当中选取一个区域,关注它们的地理、经济、宪法、社会和文化生活等内容,同时还应当在法语、汉语、阿拉伯语、俄语或西班牙语中选修一门外语。^③而历史学学科则专门开设了亚洲史、欧洲史和远东史等课程内容。从整体来看,英国和欧洲史的教育资源丰富,而有关美国、俄罗斯、中国和东南亚历史的资源相对较少。

(三) 学科发展的基础优势

英国的长期殖民客观上为印度提前带来西式现代教育方式,除了通过资金赞助推动了印度学术的发展,也通过开办西式大学奠定了印度的高等教育

^① B. K. Shrivastava, "American Studies in India," *American Studies International*, Vol.25, No.2, 1987, pp. 41-55.

^② Norman H. Dawes, *American History by Indian Historians*. American Studies Research Centre, 1964; G. S. Dikshit, *American History by Indian Historians: Papers Read at the Indo-American History Congress*, American Studies Research Centre, 1969; Dwijendra Tripathi, *Indian Essays in American History*, Indian Association of American History, 1975; Dwijendra Tripathi and S. C. Tiwari, *Themes and Perspectives in American History*, American Studies Research Centre, 1978.

^③ A. Appadorai, "University Teaching in International Relations in India," *India Quarterly*, Vol.10, No.1, 1954, pp. 52-71.

模式。印度独立初期在学术氛围、教育条件、语言铺垫和学科基础方面的优势,使其区域研究在发展中国家中一度领先。

1. 独立初期的教育优势。殖民统治者奠定了印度的高等教育基础,使得印度区域研究在早期领先于其他发展中国家。中华人民共和国从成立到 20 世纪 60 年代中期,区域研究的机构很少,系统的区域研究要从 60 年代中期后才开始,而印度区域研究的自发性发展要早于中国。印度的世界事务委员会在 1943 年就成立,并支持主办了 1947 年在新德里举办的亚洲关系会议;^①随后,1955 年印度国际研究学院、1970 年尼赫鲁大学国际研究学院的成立都印证了这一点。另外,从 20 世纪 50 年代末开始,印度的大学陆续开设国际研究系;20 世纪 60 年代开始,大学资助委员会鼓励和资助国内区域研究的建设与发展;到 21 世纪初,印度国内约有 150 所大学开设了国际研究的课程。^②总之,20 世纪 50—80 年代间,在学术入学率、课程涵盖范围、期刊和图书出版方面,印度的国际研究在发展中国家中处于领先地位,在亚洲有着数一数二的水平。^③

上述优势在一定程度上得益于英国殖民者的早期努力。首先,殖民者的资金赞助推动了印度学术的发展。英国在殖民早期,通过东印度公司资助了诸多学术机构成立,如东印度公司图书馆(1800 年)、威廉堡学院(1800 年)、东印度公司学院(1805 年)、圣乔治堡学院(1807 年)、孟加拉亚洲学会;还设立了一些学术资助项目鼓励本土东方学研究。英印政府通过鼓励学术活动,不但推动了东方学发展,也使得西式学术理念在学术创造和交流过程中潜移默化影响了印度本土的知识精英。

其次,殖民者开办的西式大学开创了印度现代高等教育模式。印度传统的本土教育是与宗教紧密相连的,殖民者为印度带来了欧洲教育新模式。英印政府的英国化政策客观上推动了印度本土西式教育的发展:第一所真正意义上的欧式高等教育机构——印度学院(Hindu College)在加尔各答成立;以

① Itty Abraham, "From Bandung to NAM: Non-Alignment and Indian Foreign Policy, 1947-65," *Commonwealth & Comparative Politics*, Vol.46, No.2, Apr. 2008, pp. 195-219.

② Muthiah Alagappa, "Strengthening International Studies in India Vision and Recommendations," *International Studies*, Vol.46, Jan. 2009, pp. 7-35.

③ Kanti Bajpai, "Obstacles to Good Work in Indian International Relations," *International Studies*, Vol.46, Jan. 2009, pp. 109-128.

英国大学为模仿对象,加尔各答大学、孟买大学和马德拉斯大学作为印度首批大学于1857年正式成立;1871年,印度仅有3所大学,到1947年,大学数量增至21所,并有496所学院。^①这种发展速度在当时的非西方国家当中非常瞩目。此外,得益于英语教学,印度本土学生和学者能够直接、不受阻碍地接触到英美学术思想,这是许多亚洲和非洲国家难以企及的语言优势。

2. 区域研究的制度特征。殖民经历也影响了印度区域研究的主体构成和地理分布。首先,印度的大学是区域研究主体。在殖民政府的协助下,印度高校在教育环境、师资力量和学术基础上获得了长时段的积累,这为印度独立后的区域研究建设提供了较好的力量储备。在印度政府决定系统发展国内区域研究时,将这一规划任务赋予了大学资助委员会,高校成为区域研究的主力军。1963年4月,印度大学资助委员会成立“地区研究委员会”,计划向“选定的大学提供资助,以开展针对世界不同国家和地区尤其是与印度有密切联系的国家和地区的研究”。1964至1966年期间,大学资助委员会还组建专门的委员会起草《教育和国家发展报告》,把在大学内建设专门的区域国别研究项目作为高等教育改革的重要内容。^②在大学资助委员会的统筹安排与协调下,印度国内的大学陆续开设了针对不同的地区或国家的研究中心。

另外,印度大学内的区域研究中心的地理分布深深烙上殖民印记,体现在两个方面:一是过去殖民政府的行政中心是区域研究中心的密集地。作为英属印度1911年之后的首都,新德里是印度区域研究中心分布最为密集之地,有10个中心。其中,尼赫鲁大学就占有五个中心,国立伊斯兰大学则有三个中心,德里大学有两个中心。前首都加尔各答则占辖有三个中心,均在加尔各答大学。而此前分别为英属印度孟买管辖区、马德拉斯管辖区的行政中心孟买及金奈所拥有的区域研究中心数量分别为三个和一个。而法属印度的行政中心本地治里和葡属印度的果阿也同样有研究中心。^③二是这些区域研究中

^① William Hunter, *Report of the Indian Education Commission 1882*, 1882, p. 325; J. H. Hutton, *Census of India 1931, 1933*, p. 347; C. M. Ramachandran, *Problems of Higher Education in India: A Case Study*, Mittal Publications, pp. 71-77.

^② Varun Sahni, "The Falacies and Flows of Area Studies in India," *International Studies*, Vol.46, No.1 & 2, 2009, pp. 49-68.

^③ 根据印度大学资助委员会年度报告总结。参见 University Grants Commission, Government of India, *Annual Report: 2019-2020*, 2020, p. 14.

心所关注的区域多与此前殖民时期的功能导向挂钩。例如，葡属印度辖区内的果阿大学开设了拉丁美洲研究中心，法属印度的本地治里大学则曾设立欧洲研究中心，这都与此前两地的殖民经历密切相连。另外，在殖民时期，加尔各答大学、孟买大学的波斯语、阿拉伯语、梵语课程曾具有相当强大的实力，两校均在波斯历史和哲学方面造诣颇深，是当时波斯语还是官方语言时期的语言考试中心。^① 基于上述历史渊源，加尔各答大学建立了南亚和东南亚研究中心，还设立巴基斯坦和西亚研究项目，孟买大学现有中欧亚研究中心。

三、印度区域研究的新形态

长期的殖民经历使得印度的区域研究呈现出一定殖民性，但这种特征并非恒久不变。殖民性是长期殖民经历所催生的权力模式，它对文化、劳动、群体关系和知识生产的影响远远超出了殖民统治的时间限制，区域研究作为一种学科形式也深受其影响。除了殖民经历带来的影响，区域研究本身还带有殖民性：国家和区域的划分带有殖民烙印，视角上多为作为外来者的他者视角（且多以发达国家为观察主体）。去殖民化是印度独立后的重要任务，这一浪潮也蔓延到学科建设与发展中。区域研究在印度的去殖民化进程中逐步有了新的面貌，但同时又在新的后殖民趋势中附带新的殖民性，又在国内政治和社会生态的夹击影响下，其区域意识、学科传统和教育环境演化出独具特色的新样态。

（一）区域意识的内在回归：去殖民化和传统指向

在后殖民时期，印度的区域意识的内在回归包含两方面内容，一是区域意识的去殖民化，即挖掘、反思和抵抗区域知识中的殖民印记；二是区域意识的传统指向，即增加传统区域意识在认识世界中的比重。

区域意识的去殖民指向与印度的国际主义、民族主义思想紧密相连，主要内容包含批判过去区域知识中的帝国主义、殖民主义成分。印度区域知识的

^① Gregory Maxwell Bruce, "Persian Studies in India and the Colonial Universities, 1857-1947," *Iranian Studies*, Vol.55, No.3, July 2022, pp. 719-740.

去殖民化过程,在独立初期以国际主义为形态,反抗世界秩序的不平等权力关系;而后便逐步转化为民族主义形式,致力于支持印度建立大国地位。早期的区域知识去殖民化过程,强调了第三世界的联合,揭露了以东方学为外衣的西方区域知识中的虚伪和不平等。例如,印度社会活动家贝诺伊·库马尔·萨卡尔(Benoy Kumar Sarkar)为当时加尔各答大学的社会学教授,他系统地批评了诋毁东方国家的欧美种族心理学,以及他称之为“西方理性”的逻辑,^①并解释了印度的古代文献,向世界介绍了《政事论》等经典著作。^② P. N. 萨普鲁强调要关注帝国世界秩序,克服“文化帝国主义”,实现更广泛的文化接触,尤其是亚洲国家之间,发挥大学和学者在其中的作用。^③ 历史学家卡利达斯·纳格指出,印度的学科仍旧处于西方的统治之下,应当结束大学课程中对欧美历史的关注,使用新的历史观来重新挖掘亚洲的人文主义。^④ 后一阶段的区域知识去殖民化过程,反对以美国为代表的西方知识霸权,常以“印度”本土视角反思,而非第三世界国家。在《国际研究》讨论印度国际研究的专刊中,印度学者指出,现代社会科学源自西方,对西方理论工具和研究范式的依赖导致本土国际研究未有大的突破。^⑤ 一国的国际研究都应当有自己的理论取向、关注点和争论,而不是在美国的话语叙事中迷失方向。^⑥ 印度的国际研究被国内学者批评为欧美学科传统的衍生品,兼有西方主义和后帝国主义等属性,逐步成为了它试图反对的东西。^⑦ 例如,有学者批评,印度《国际研究》杂志常常不加甄

① Benoy Kumar Sarkar, “The Futurism of Young Asia,” *International Journal of Ethics*, Vol.28, No.4, 1918, pp. 521-541.

② Benoy Kumar Sarkar, “Hindu Theory of International Relations,” *The American Political Science Review*, Vol.13, No.3, 1919, pp. 400-414; Benoy Kumar Sarkar, “The Hindu Theory of the State,” *Political Science Quarterly*, Vol.36, No.1, Mar. 1921, pp. 79-90; Benoy Kumar Sarkar, *Greetings to Young India: Messages of Cultural and Social Reconstruction*, N. M. Raychowdhury & Company, 1927.

③ Martin J. Bayly, “Lineages of Indian International Relations: The Indian Council on World Affairs, the League of Nations, and the Pedagogy of Internationalism,” *The International History Review*, Vol.44, No.4, July 2022, pp. 819-835.

④ Ibid.

⑤ Sneha Mahajan, “International Studies in India: Some Comments,” *International Studies*, Vol.47, No.1, Jan. 2010, pp. 59-72.

⑥ Amitav Acharya and Barry Buzan, “Why Is There No Non-Western International Relations Theory? An Introduction,” *International Relations of the Asia-Pacific*, Vol.7, No.3, 2007, pp. 287-312.

⑦ T. V. Paul, “Integrating International Relations Studies in India to Global Scholarship,” *International Studies*, Vol.46, No.1-2, Jan. 2009, pp. 129-145; N. C. Behera, “Re-Imagining IR in India,” *International Relations of the Asia-Pacific*, Vol.7, No.3, 2007, pp. 341-368.

别地使用美国学术话语中的种族概念，印度的国际研究学者是西方话语的接受者，仅会使用印度或其他地区案例检验西方的理论。^①

区域意识的传统指向是印度学者主动地将传统文化中涉及区域研究的内容与现代区域研究相结合，创造出印度化的概念或理论。这一行动从殖民时期就出现萌芽，反映了本土学者尝试从不同层面重建有关区域的知识结构，表现为早期的教材编写和设置的地理课程。首先，打破英语在知识传播上的垄断。除了编写地方语言的地理和历史教材外，本土学者也增加了地方语种的地图册等工具。例如，米特拉是第一位用孟加拉语制作孟加拉地图集及地球仪的人，他还另外创作了印地语、波斯语和奥里亚语等语种的地图，解决了当时英语地图鲜有关地方地名翻译及其拼写的问题。其次，在教学中增加民族特性的内容。加尔各答大学英国文学教授佩里·瑟尔卡(Peary Churn Sircar)受学校委托编写更适合印度学生的英语教科书，并于1874年出版《本土儿童初级地理》和《印度地理》。尽管他在书中所用的概念很大程度上来源于英国的教科书，但他建议学生应当在课堂上从地图上了解他们国家的地理知识，并学会在石板上画出印度的国家地图。他还使用母语来为本土学生解释术语，主张学生用母语来熟悉西方的度量单位及其他术语。^②再次，试图改变过去西方对地区和种族的偏见。瑟尔卡在其教材中重复了殖民者们关于种族等级的论述，仍旧把“以高度文明著称”的英国人放在最高的位置，把“粗鲁野蛮”的非洲置于最低之处，但他创造了新的排名。在他的排名中，孟加拉人虽然“软弱和胆小”，但其“智力优于印度其他地区的土著”。^③尽管印度的本土知识精英尝试在殖民空间内通过知识创新获取更多的尊严和认可，有意打破过去西方人固化的区域偏见，但其思维还是限制在西方人所塑造的知识窠臼中，仅仅只是为自我身份认同做出了一些努力。

除了地图和地理教育上的民族特性介入，挖掘传统文化中的区域意识与

^① Urmila Phadnis and Rajat Ganguly, *Ethnicity and Nation-Building in South Asia*, SAGE Publications, 2001.

^② Peary Churn Sircar, *Primary Geography for Native Children*, Calcutta: School Book Press, 1874, p. 8, quoted from Sutapa Dutta, "Colonial Textbooks and National Consciousness in British India," *History of Education*, Vol.51, No.6, Nov. 2022, pp. 827-845.

^③ Peary Churn Sircar, *Primary Geography for Native Children*, Calcutta: School Book Press, 1874, pp. 40-60, quoted from Sutapa Dutta, "Colonial Textbooks and National Consciousness in British India," *History of Education*, Vol.51, No.6, Nov. 2022, pp. 827-845.

西方现代地理知识中的重合面也是促进区域意识回归传统的重要做法。过去的殖民教育逐渐冲淡了印度宗教、古典思想当中对于区域和世界的认知,使得讲求经验主义的西方地理知识成为主导印度精英的知识结构,淡化了印度区域意识当中的传统印记。在去殖民化过程中,印度的知识精英逐步挖掘本土先人认识世界的传统思想,发挥它们在建构本土理论、抵消西方知识霸权的作用,重拾对本土理论的信心。例如,在分析印度所关注的区域时,可以发现,尽管印度在独立初期对美国、英国和苏联等大国、第三世界关注较高,但之后针对周边国家及亚洲其他区域的关注度增加,甚至超过大国研究,反映了印度传统区域理念的归位。《摩诃婆罗多》和《罗摩衍那》等古印度经典著作蕴含了丰富的传统区域思想,如在《阿毗达磨俱舍论》中的“四瞻部洲”说、《野猪往世书》中的“七洲大地”说之中,印度所在的大洲——“Jambudvipa”(瞻部洲或南瞻部洲)都占有非常重要的区位,多位于中心位置。^①“Jambudvipa”现指代“大印度”(Greater India),^②这一概念强化了东南亚和南亚地区在印度外交布局中的重要地位,这也解释了为何当前印度的区域研究多聚焦于南亚及东南亚地区。印度的国际主义思想从这些古印度经典思想汲取丰富营养,如萨卡尔致力于推广古代印度的经典文献,并将其与欧洲的经典文献类比,以构建有关国际关系、治国之道有关的“印度学派”。萨卡尔曾将古印度的政治思想家考底利耶(Kautilya)的《政事论》(Arthashastra)与欧洲的霍布斯、格劳秀斯和马基雅维利等做对比,介绍了考底利耶描述国际格局的“曼陀罗”(Mandala)体系理论,侧面透露出了古印度传统世界观内容。^③《政事论》已经成为印度外交战略的重要思想来源之一。

(二) 学科传统的新突破:学科本土化和现实利益优先

殖民经历影响了印度早期区域研究的学科话语、话题偏好和研究对象,而随着民族主义叙事扩散、学科革命兴起、外交战略变化,印度区域研究的学科特征也出现新趋向:旧的帝国主义话语被逐步打破,学科本土化诉求日益高

① 周利群:《佛教文献中记载的古代印度大地区划》,《世界历史评论》2021年第4期,第101—110页。

② “大印度”指的是印度文化圈,指的是受印度佛教或印度教等文化影响的地区,常指南亚和东南亚的大部分地区。

③ Benoy Kumar Sarkar, “Hindu Theory of International Relations,” pp. 400-414.

涨；政治和社会议题取代过去的历史和文学议题的主导地位，但质性研究仍旧为主流；周边国家和亚洲地区成为更受关注的研究对象，对欧美大国的关注度显著降低。

首先，印度区域研究以西方话语为主导，但近年来学科本土化的呼声日益增高。在西方知识霸权下的后发国家往往容易在早期沉溺于发达国家精巧的知识结构、叙事话语和理论方法，而后自我意识的苏醒夹杂着民族主义的呼声，知识本土化的诉求日益高涨，印度未有例外。印度区域研究的学科本土化浪潮分为两个阶段：一是 20 世纪上半叶，以批判过去东方学所塑造的地域偏见并向世界重新介绍印度为主要形态；二是进入 21 世纪，以反对美国为主的欧美区域研究的知识与方法霸权、追求理论本土化为主要形态。在第一阶段，作为对帝国主义及其知识形式的回应与反抗，印度的学科本土化倾向与其国际主义思潮相互交融，以贝诺伊·库马尔·萨卡尔、P. N. 萨普鲁、卡利达斯·纳格的思想为代表。印度世界事务委员会正是在此背景中成立，参与到反殖民、反帝国主义的论战当中。

在第二阶段，学科本土化的目标更加明确和具体，以反对一些后殖民或后帝国主义的概念，以及建立本土学科话语和理论为主。前一阶段的本土化诉求建立在宏大的国际主义背景下，多讨论摆脱殖民主义等宏观内容、鲜有涉及微观层面的具体研讨，而第二阶段的本土化诉求则延伸到细节讨论。印度区域研究的学科本土化主要有两个路径：一是理论化，二是非西方视角。理论化是学科本土化的关键之处，也是提高国家学术软实力的先决条件。印度的区域研究，理论化的主动性较弱，鲜有理论性的区域研究作品出现，多为事实描述型或解释型论著。^① 关于区域研究的理论化问题，印度学界鲜有从区域研究单一方向去思考，而往往将其与国际关系方向打包考察。有趣的是，在论述国际关系学科与区域研究之间联系时，一些印度学者认为，区域研究所强调的历史、文学、哲学和法律等知识背景，会损害国际关系的理论化发展。^② 在非西方

① Varun Sahni, "The Fallacies and Flaws of Area Studies in India," *International Studies*, Vol.46, No.1-2, Jan. 2009, pp. 49-68.

② Kanti Bajpai, "Obstacles to Good Work in Indian International Relations," *International Studies*, Vol.46, No.1-2, Jan. 2009, pp. 109-128; Deepshikha Shahi, "Teaching International Relations in India: From Pedagogy to Andragogy," *E-International Relations*, 29 Oct. 2016, <https://www.e-ir.info/2016/10/29/teaching-international-relations-in-india-from-pedagogy-to-andragogy/>, 2023-06-21.

视角方面,印度在后殖民理论、女权主义、人类学、发展理论、批判理论等研究领域做出了重要贡献,这些领域均有浓厚的反西方色彩。然而,印度的反西方研究视角却容易被本土主义、种族至上(ethnocentrism)和本质主义(essentialism)过度侵蚀。^①

其次,在话题偏好层面,印度的区域研究逐步增加了非文学和历史领域的作品,政治学、国际关系视角类作品数量逐步占据主导。印度区域研究在早期阶段以东方学的形式多讨论文学或历史类议题,从20世纪下半叶之后开始逐步由国际关系议题主导,一是由于学科分类更加细化,二是因为印度学界愿意将紧张的资源投入到实务类议题。印度的区域研究与政治学紧密相连,官方机构将区域研究等同于国际政治、国际关系。大学资助委员会为国际和区域研究的高校师资遴选所设定的国家资格考试(UGC-National Eligibility Test)纲要,涵盖了国际关系的基本理论和现实问题,还特别强调了南亚和印太、中亚西亚和非洲、欧洲和俄罗斯、美洲等五大区域群的知识考点。这种命名和定义方式,直接绑定了区域研究和国际关系,使得二者缺乏明确的研究边界。根据学者统计,印度区域研究的议题,绝大部分分布在政治或国际关系领域,涉及国内政治的内容最多,其次为双边关系及外交政策的议题。^②

再次,在研究对象方面,对亚洲及印度周边区域的关注度增高。在印度现有的35个区域研究中心中,绝大部分的研究对象是印度的周边国家或地区,尤以亚洲国家及地区为主。印度现有四个非洲研究中心、一个拉丁美洲研究中心、一个澳大利亚和新西兰研究中心、一个欧洲研究中心、两个加拿大研究中心,其余均为印度邻国或亚洲国家及地区。印度没有美国研究中心,两个加拿大研究中心由加拿大政府的资金赞助成立,针对南亚地区设立的研究中心数量最多。此外,针对单一国家的区域研究中心中,中国研究中心有三个,数量最多。^③ 这些区域研究中心的研究对象分布,反映了印度对外交往的格局分布。

① H. J. Mackinder, "The Teaching of Geography and History as a Combined Subject," *The Geographical Teacher*, Vol.7, No.1, 1913, pp. 4-19.

② Varun Sahni, "The Fallacies and Flaws of Area Studies in India," pp. 49-68.

③ University Grants Commission, *Annual Report: 2017-18*, Ministry of Education, Government of India, 2018, pp. 14-15.

(三) 学科发展的现实短板：学术条件掣肘

印度的区域研究在殖民时期积累了较好的教育基础，使其一度领先于发展中国家，但独立后的区域研究逐步丧失了这些先天优势，经济状况、国家治理和组织文化等因素限制了区域研究健康持续的发展。

第一，财政状况是影响区域研究建设主要掣肘因素。一是大学资助委员会的有限资助使得区域研究的实质性进展弱。受最低档资助的区域研究中心需满足以下条件：已建立五年以上、最少应有三名教员（教授、副教授和助理教授各一名）、教员应当具备历史或政治等基础教育背景、能够教授研究生基本课程、过去五年内至少培养三名博士及五名硕士、出版一本著作或五篇研究性论文，以及五年内至少举办两次全国性的学术研讨会。尽管印度国内的大学内目前有 30 余个区域研究相关的机构，但仅有九个满足上述最低标准并获得大学资助委员会的财政支持，可见印度大学内的区域研究发展并不均衡且整体水平不高。

二是区域研究中心所获得的资金支持杯水车薪。大学资助委员会将资助区域研究中心划分为三个档次，每五年可获得的资助额度分别为约 600 万、400 万和 250 万卢比，用于购买或租赁办公楼宇和设备、订阅书籍报刊、田野调查、召开学术会议、资助访问学者等开支。^① 这些资助金额远远难以达到最低需要，许多院系都无法使用电子数据库，每年实地考察的补助金不足 2000 美元，图书馆都无法订阅主要的国际期刊。^② 资助力度的限制使印度本土学者编写区域研究领域的相关教材缺乏足够动力，图书出版商对区域研究、国际关系类的作品鲜有兴趣，教师们认为教材缺乏学术性而没有持久的外在驱动。

三是有限的财政支持无法支持全领域的区域研究。大学资助委员会对全国的区域研究中心发挥着统筹协调作用，甚至能决定各研究中心的研究对象。由于整体经济状况不佳，大学资助委员会偏向于将资金花在刀刃上，侧重支持

^① University Grants Commission Ministry of Education Government of India, New Delhi, *Annual Report 2022-2023*, p. 260.

^② Pratyoush Onta, "Nepal, India and Area Studies," *Himal Southasian*, Jan. 1, 2002, <https://www.himalmag.com/nepal-india-and-area-studies/>; Amitabh Mattoo, "The State of International Studies in India," *International Studies*, Vol.46, No.1-2, Jan. 2009, pp. 37-48; Kanti Bajpai, "Obstacles to Good Work in Indian International Relations," *International Studies*, Vol.46, No.1-2, Jan. 2009, pp. 109-128.

关键国家和地区的研究,更加关注研究对象的经济和政治事务,而对文学、艺术和宗教等文化类的研究议题不太重视。大学资助委员会曾在孟买大学设置苏联和非洲研究,但因孟买大学相关研究人员过少,其苏联研究中心最后遭到大学资助委员会取缔。^①

第二,官僚因素从多方面影响了区域研究健康发展。影响因素包括政治色彩浓厚、行政协调滞后、学阀割据传统、组织惰性较重等。大学资助委员会对全国区域研究的统筹管理也遭到一些批评:其试图为区域研究所制定的课程示范及标准,往往已经过时,且无法适应教学地的具体实情;委员会的指导和干预较为严格,流程复杂缓慢,政治化倾向明显,阻碍了研究顺利进行。^②另外,学术派系问题也一度影响到印度区域研究学术共同体的发展。20世纪70—80年代,尼赫鲁大学、贾达普大学和巴罗达大学在国际研究领域三足鼎立,但他们之间因为学术带头人之间的观点分歧等未能成功实现共同体的联合并进。^③除上述官僚因素外,学术机构自身的组织惰性也有一定影响。印度国内不少区域研究相关的期刊缺乏足够的严肃性,出版程序不够严谨,缺少同行评议流程,能按照固定周期出版的期刊屈指可数。

第三,高等教育质量堪忧,区域研究的智力储备乏力。印度的区域研究主要依托国内高校的人力和智力,其高等教育虽然凭借殖民时期的积累有较好的起步,但独立后的高教质量滞后发展却未能保障区域研究持久的健康迈步。一是印度的大学质量还需提高。印度拥有全球规模最大的高等教育体系,^④尽管近年来在数量上多有增长,但其质量发展颇受诟病:教学、研究和毕业生质量存在多种危机,制度、官僚和环境因素多有限制高等教育发展。前印度总理曼莫汉·辛格在孟买大学成立150周年纪念活动上表示,印度的大学体系缺乏有效改革,全国近一半地区大学入学率极低,约2/3的大学、90%的学院办

① J. A. Naik, *Area Studies in Indian Universities*, No.40, *Economic and Political Weekly*, Oct. 1971, pp. 2091-2092.

② Amitabh Mattoo, "The State of International Studies in India," *International Studies*, Vol.46, No.1-2, Jan. 2009, pp. 37-48.

③ Ibid.

④ 根据大学资助委员会统计数据,截至2023年1月25日,印度目前有1074所大专院校,包含56所中央大学(Central Universities)、460所邦立大学(State Universities)、430所私立大学(Private Universities)和128所准大学(Deemed to be Universities)。参见 University Grants Commission, *Consolidated List of All Universities*, Jan. 25, 2023, p. 1.

学质量低于平均水平，而诸多地方大学的校领导任命颇具政治化，并受到种姓和社群主义影响，腐败与不公正充斥其中。^① 二是人文社会科学相关的专业学科地位比较弱。印度国内推崇一些较易产生经济效益的理工科专业，印度的中产阶级家庭会更加希望他们的子女成为医生或者工程师，人文社会科学专业会被视作最后的选择。^② 区域研究属于冷门科目，在印度国内的就业市场并不具有优势。^③

结 语

印度的区域研究深深根植于其漫长的殖民经历，但又有其独特的超越和新变化。殖民经历影响了印度区域研究中的区域意识、学科传统和教育条件，但印度并未完全继承这些殖民遗产，这其中有主动性选择，有不得已的接受，也有无意识的忽略。作为发展中国家，印度拥有超越其自身身份的区域研究布局，反映了其剑指世界的地区和全球野心；作为新兴大国，印度却没能保障其区域研究的学术质量和人才储备，在区域研究的软文化议题上欠缺建树；作为后殖民国家，印度更加关注域外的反帝国主义、后殖民时代的国家建构话题，在后殖民理论方面独树一帜，但仍旧深陷于用殖民工具来反殖民主义的泥淖；作为中国的重要邻国，印度将中国视作重要的研究对象，但其中很多的对华认知来源于过去的东方学知识架构，中印之间现实交流的成果还未超越古代文明交流的高度。总的来看，印度的区域研究发展缓慢、关注面狭窄，还存在诸多根本性问题。区域研究是一门大国的学问，当前印度区域研究的现状还是由印度国家实力和现实需求决定的——印度的经济发展对外开放程度并不高，保守的对外政策限制了区域研究大阔步向前。

① Amitabh Mattoo, *The Time Has Come for India to Transform Higher Education*, 18 June 2009, <https://www.telegraphindia.com/opinion/greater-priorities-the-time-has-come-for-india-to-transform-higher-education/cid/621219>, 2023-06-15.

② T. V. Paul, "Integrating International Relations Studies in India to Global Scholarship," *International Studies*, Vol.46, No.1-2, Jan. 2009, pp. 129-145.

③ Varun Sahni, "The Fallacies and Flaws of Area Studies in India," *International Studies*, Vol.46, No.1-2, Jan. 2009, pp. 49-68.