

日本比较教育学家马越彻教授的区域教育研究思想探析

张德伟

(东北师范大学 国际与比较教育研究所, 吉林 长春 130024)

[摘要] 马越彻教授是当代日本著名的比较教育学家,他建立了一个有自己特色的比较教育学理论体系,区域教育研究思想是其中的一个有机组成部分。马越教授从20世纪90年代日本比较教育研究的现状出发,批判日本传统的“外国教育研究”范式,指摘日本的亚洲教育研究在方法论上存在的问题,运用“区域研究”理论及人类学相关理论,提倡充实和强化“教育的区域研究”,主张将“区域研究”的方法论引入比较教育研究之中,论述了如何开展“教育的‘区域研究’”和“‘区域研究’与比较教育学的关系”等重大问题,从而提出了关于区域教育研究的一系列理论观点,建构了有自己特色的比较教育学方法论——“三阶段、五步骤”理论。马越教授倡导区域教育研究思想,特别是建构比较教育学方法论,对于日本的比较教育学理论建设做出了突出的贡献。

[关键词] 马越彻教授;外国教育研究;教育的“区域研究”;“区域研究”与比较教育学的关系;“三阶段、五步骤”理论

[中图分类号]G40-059.3 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1006-7469(2017)02-0003-20

马越彻(1942-2011)教授是当代日本著名的比较教育学家。马越教授于1942年出生于日本国爱媛县,于2011年4月7日不幸逝世,享年69岁。他1964年在广岛大学教育学部教育学科本科毕业,1966年在广岛大学研究生院教育学研究科博士课程中途退学;1966年参加工作,先是在九州大学教育学部比较教育文化研究设施任助教,后任文部省(现文部科学省)大臣官房调查课事务官和广岛大学大学教育研究中心(现高等教育研究开发中心)助教、副教授;自1986年4月,在名古屋大学教育学部(后改组为研究生院教育发展科学研究科)任教授,主持“比较教育学讲座”,期间(1998年)组织成立了名古屋大学高等教育研究中心并担任第一任中心长;自2003年春转职到樱美林大学,任该大学研究生院国际学研究科教授,同时兼任该大学高等教育研究所所长。马越教授积极活跃于日本教育学会、日本比较教育学会和日本高等教育学会等学会之中,在2001-2004年间先后担任两届日本比较教育学会会长;此外,还积极

[作者简介] 张德伟,东北师范大学国际与比较教育研究所教授,博士生导师,教育学博士,东北师范大学国家基础教育实验中心副主任。

参加了亚洲比较教育学会、世界比较教育学会联合会等的学会活动。马越教授早在大学本科和研究生时代就从事比较教育学专业的学习和研究,^[1]及至参加工作以后,其职业生涯的大部分时间与比较教育学结下了不解之缘,用他自己的话说,他自参加工作以后的大约40年间,“一直以某种形式与比较教育学保持着关系”,^[2]特别是自20世纪80年代中期到名古屋大学主持比较教育学讲座以后,他“每天度过的都是以某种形式思考比较教育学的生活”,或者更准确地说,他“(每天)度过的是不得不意识到比较教育学的日子”。^[3]

马越教授的比较教育研究涉猎非常广泛。从国别(区域)研究方面看,其研究方向主要是韩国教育研究以及亚洲教育研究。从专题研究方面看,其研究方向主要是比较高等教育,如韩国高等教育、亚洲高等教育等。主要代表作有《现代韩国教育研究》(高丽书林,1981年)、《现代亚洲教育》(东信堂,1989年)、《韩国近代大学的成立与发展——大学模式的传播研究》(名古屋大学出版会,1995年)、《亚洲与大洋洲的高等教育》(玉川大学出版部,2004年)、《亚洲与太平洋地区高等教育的未来》(东信堂,2005年)、《韩国大学改革的动力——向世界一流大学(WCU)的挑战》(东信堂,2010年)。马越教授还非常重视比较教育学理论的研究,在比较教育学方法论等方面发表了一系列论文,出版了《比较教育学——跨境的功课》一书(东信堂,2007年)。此外,马越教授还与美国比较教育学家P. G. 阿特巴赫(P. G. Altbach)教授共同主编了《亚洲的大学:历史与未来》(*Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*, 2004年)一书。日本学者江原武一教授对马越教授的学术成就给予了很高评价,认为马越先生的学术活动表现出“压倒性”的“活跃”,他的学术研究取得了“压倒性”的“业绩”。^[4]

笔者自1997年10月至1999年9月在日本名古屋大学研究生院教育发展科学研究科留学(做博士后研究),在此期间,师从马越教授,可算是马越教授的弟子。笔者近些年来关心比较教育学的“区域研究”方法论问题,认为马越教授是日本比较教育学领域中开创“区域研究”方法论的著名代表人物,所以撰写本文对他的区域教育研究思想进行梳理和分析,以与读者分享。另外,今年是马越教授诞辰75周年的日子,在这一时刻,笔者撰写本文以示纪念。

在此想声明一点的是,马越教授在相关论著中并未采用“区域教育研究”这个概念,他在倡导将“区域研究”的方法论引入比较教育研究之中、论述“区域研究”与比较教育学的关系、试图构建比较教育学方法论时,用的是“教育的区域研究”或“教育的‘区域研究’”这样的概念,^[5]将马越教授的比较教育学核心思想概括为“区域教育研究”是笔者的“擅自”行为。其理由如下:笔者在考察日本特色比较教育学方法论问题时,通过分析日本比较教育学会会刊所刊登的关于比较教育学、比较教育研究、比较教育学方法论等方面的论文发现,“区域教育研究”概念的提出是1999年(《比较教育学研究》第25号),它作为一个概念被界定是2001年(《比较教育学研究》第27号),此时正是日本特色比较教育学方法论“区域教育研究”的形成期,^[6]而且马越教授自己也

认为他的“教育的区域研究”思想与后来的“区域教育研究”理论是一脉相承的,^[7]而马越教授的“教育的区域研究”思想早在20世纪90年代前期(1992年)就已经形成了,为此,笔者认为马越教授是日本“区域教育研究”理论的开拓者,另外,由于“区域教育研究”相较于“教育的区域研究”在概念的规范性上更强一些,所以笔者决定本文采用“区域教育研究”这个概念来概括马越教授的比较教育学思想。

一、区域教育研究思想在马越教授的比较教育学思想体系中的位置

马越教授在比较教育学理论上的建树主要体现在他的《比较教育学——跨境的功课》一书中。这部著作的序章和第I部分的第一章至第五章集中阐明了他的比较教育学思想。马越教授的比较教育学思想的内容是丰富的,主要包括:(1)关于比较教育学发展史的论述,参见这部专著的序章“比较教育学与我本人——跨境的功课”;(2)关于日本比较教育研究的论述,参见这部专著的第一章“20世纪90年代的比较教育学研究——比较教育学指南”;(3)关于“区域研究”与比较教育学的关系的论述,参见这部专著的第二章“‘区域研究’与比较教育学”及其补论“日本的亚洲比较教育研究与‘比研’^①”;(4)关于日本比较教育教学的论述,参见这部专著的第三章“比较教育学教学的问题与方法”;(5)关于日本比较教育教学、科研基础的论述,参见这部专著的第四章“比较教育学的教学、科研基础——大学改革与‘小讲座’的创设、解体、改组”及其补论“比较高等教育研究基础的创建经过”;(6)关于日本比较教育学会建设的论述,参见这部专著的第五章“日本比较教育学会的40年”。^[8-15]为了更加明了马越教授的比较教育学思想体系的内容,特制表如下(参见表1)。

通过上面的梳理可以认为,马越教授的比较教育学思想的内容是比较全面、系统的,是可以构成一个体系的,这个体系中既包括狭义上的比较教育学基本理论方面的思想,如第1项关于比较教育学发展史的论述和第3项关于“区域研究”与比较教育学的关系的论述,还包括比较教育教学(第4项)、比较教育研究(第2项)、比较教育学科建设(教学、科研基础建设)(第5项)、比较教育学会建设(第6项)等方面的思想。从这样的内容构成来看,马越教授的比较教育学思想是紧紧围绕广义上的比较教育学科建设而展开的,或者说他的比较教育学思想体系是以比较教育学科建设为轴心的。这是马越教授的比较教育学思想体系的一大特色。日本学者今井重孝认为,马越教授的著作《比较教育学——跨境的功课》关于比较教育学方法论的论述与以往的比较教育学著作有“很大不同”,这就是与对比较教育学方法论的讨论相并列,还对支撑比较教育研究的基础层面,如比较教育教学、比较教育学相关“讲座”、日本比较教育学会,作了“学术性考察”。^[16]

如上所述,马越教授的比较教育学思想体系有自己的特色,其中包括了日本比较

^①“比研”是日本九州大学教育学部附属比较教育文化研究设施的简称。

表1 马越彻教授的比较教育学思想体系

内容	《比较教育学——跨境的功课》一书的章题(一部分)	备注(支撑论著)
1.关于比较教育学发展史的论述	序章比较教育学与我本人——跨境的功课	
2.关于日本比较教育研究的论述	第一章 20世纪90年代的比较教育学研究——比较教育学指南	馬越徹.第3章比較・国際教育学研究の現在[M]//石附実.比較・国際教育学.東京:東信堂,1996:42-59.
3.关于“区域研究”与比较教育学的关系的论述	(1)第二章“区域研究”与比较教育学 (2)第二章补论:日本的亚洲比较教育研究与“比研”	(1)馬越徹.「地域研究」と比較教育学—「地域(areas)」の教育的特質解明のための比較研究—[J].名古屋大学教育学部紀要(教育学科),1992年度,第39卷第2号:21-29. (2)馬越徹.アジア比較教育文化研究の方法と課題—「比研」との関連を中心に—[M]//九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設.教育文化の比較研究—回顧と展望—(九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設創立40周年記念国際シンポジウム報告).福岡:九州大学出版会,1996:60-72.
4.关于日本比较教育教学的论述	第三章比较教育学教学的问题与方法	(1)馬越徹.比較教育学教育の課題と方法—アンケート調査の結果から—[J].名古屋大学教育学部紀要(教育学科),1987年度,第34卷:271-286. (2)編集委員会事務局(執筆:馬越徹、近田政博).比較教育学教育の現状と課題—全国動向調査—[J].比較教育学研究,1999年,第25号:67-77.
5.关于日本比较教育教学、科研基础的论述	(1)第四章比较教育学的教学、科研基础——大学改革与“小讲座”的创设、解体、改组 (2)第四章补论:比较高等教育研究基础的创建经过	(1)馬越徹.大学改革と「小講座」に関する一考察—名大・比較国際教育学講座の創設と解体・再編の事例を通して—[J].名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学),2003年,第49卷第2号:67-79. (2)馬越徹.高等教育研究センター創設雑感—大学改革と高等教育研究—[J].名古屋高等教育研究,2001年,第1号:169-182.
6.关于日本比较教育学会建设的论述	第五章日本比较教育学会的40年	馬越徹.日本比較教育学会の四〇年[Z].日本比較教育学会・学会創設40周年記念特別シンポジウム基調報告—I(小冊子),2004年6月26日:1-7.

资料来源:本表系笔者根据下列文献的信息自行编制而成:馬越徹.比較教育学—越境のレッスン—[M].東京:東信堂,2007:3-162,340-341.

教育学科建设的许多方面,那么,应该如何认识他的区域教育研究思想在其比较教育

学思想体系中的位置呢?通观马越教授的比较教育学思想体系的各个方面可以发现,专门论述比较教育基本理论(方法论)问题的是阐明区域教育研究思想的关于“区域研究”与比较教育学的关系的论述,况且马越教授心里装的是整个比较教育学科,而没有拘泥于对比较教育学“纯理论”的论述,所以,笔者认为马越教授的区域教育研究思想在其比较教育学思想体系中占据重要一极。再进一步说,马越教授的区域教育研究思想(特别是关于“区域研究”与比较教育学的关系的论述)是其在比较教育基本理论(方法论)上的代表性学说。

在我国比较教育学界,学者们对于马越教授的区域教育研究思想应当是不陌生的。马越教授论述“区域研究”与比较教育学的关系的论文,已由东北师范大学的饶从满教授翻译成中文发表,参见马越彻著、饶从满摘译的《“区域研究”与比较教育学——以明确“区域”的教育特质为目的的比较研究》^[17]一文。另外,马越教授发表的反映其区域教育研究思想的另一项理论成果,也已由北京师范大学的高益民教授翻译成中文发表,参见马越彻著、高益民译的《日本亚洲教育研究的方法与课题》^[18]一文。这两篇理论成果已引起我国比较教育学人的关注,饶从满教授和高益民教授所做的工作是很有意义的,但是这些工作还仅限于翻译的层面,目前还没有发现对马越教授的区域教育研究思想进行专门研究的理论成果。有鉴于此,本文主要利用马越教授的相关理论成果,对其区域教育研究思想作以专门的探讨。

二、马越教授倡导区域教育研究思想的背景

马越教授正式倡导区域教育研究思想始于1992年在《名古屋大学教育学部纪要(教育学科)》第39卷第2号上发表题为《“区域研究”与比较教育学——为了阐明“区域(areas)”教育特质的比较研究》(以下简称《“区域研究”与比较教育学》)一文,此后(1996年)他又通过发表《亚洲比较教育文化研究的方法与问题——以与“比研”的关联为中心》(收入日本九州大学教育学部附属比较教育文化研究设施主编的《教育文化的比较研究——回顾与展望》一书,以下简称《亚洲比较教育文化研究的方法与问题》)进一步发展了这一思想;2007年6月,他在出版《比较教育学——跨境的功课》一书时,将这两项理论成果修改、加工后收入这部专著之中,从而使其区域教育研究思想得以定型。探讨马越教授的区域教育研究思想的形成背景,应当把他的这一思想放在20世纪90年代初到21世纪初的历史过程中去考察。马越教授倡导的区域教育研究思想属于比较教育学方法论层面上的问题,因此,本部分意在考察马越教授倡导区域教育研究思想的当时日本的比较教育研究在方法论上存在的问题状况。

(一)传统的以欧美国家为中心的“外国教育研究”范式存在的问题

在日本的比较教育研究中,有一个长期的专注于“外国教育研究”的传统。马越教授在《“区域研究”与比较教育学》一文中,对传统的“外国教育研究”范式提出了明确的批评。现对其概要性内容摘译如下:

在此之前日本的比较教育学研究,尤其是外国教育研究,几乎都是以“国家”为单位确立起来的教育,即以作为正统性原理的“国家”为主体的“公共教育”为对象的。而且,许多研究是以作为民族国家具有较长历史的欧美发达国家的公共教育为主要对象的,(研究者)根据当时的兴趣,得体地总结、介绍那些国家的行政当局制定的文件和研究者发表的著作和论文……这种“信息收集”式的研究许多场合是为了思考日本教育中的热点问题、应答来自各方面的要求而为之的。这可以说是不管研究者的政治立场如何(保守或革新),他们共同的现象。而且,(我们)所看到的许多案例是他们双方都以把与日本教育作对比(或比较)作为前提,介绍主要发达国家(甚至还包含苏联和中国)的案例……在此之前日本的外国教育研究往往存在以下几方面的问题:(1)听命式的问题设定;(2)认为欧美发达国家的案例比日本先进的潜意识(其结果,只择取它们先进的一面);(3)将教育问题从整个社会系统中割裂开来,对其进行单独处理;(4)不深入到充满泥土气息的现场(外国、地区),使用二手资料,按照自己的要领,撰写看上去像样的“论文”,将之作为业绩的研究文化(研究生院中的研究指导、教师人事[管理]的状况)。可以说这是日本的比较教育学研究,尤其是外国教育研究不行的原因。总之,认为只要翻译、介绍和学习“先进国家”的模式就足够的意识,使得日本的外国教育研究底子浅薄。^[19]

在上面这段话中,马越教授对日本比较教育领域中传统的“外国教育研究”范式提出的批评集中在以下几个方面:(1)在研究对象上,主要是欧美发达国家的公共教育;(2)在研究方法上,主要是翻译、介绍发达国家的教育文件及其学者们发表、出版的论著;(3)在研究目的上,主要是为了与日本的教育作对比或比较。对于产生这些问题的原因,马越教授作了深入的挖掘,可以概括为以下两点:第一,一些研究者心里抱有“欧美发达国家的案例比日本先进的潜意识”;第二,在日本的学术界,主要是在研究生指导和教师人事管理上,盛行把使用二手资料撰写论文视为业绩的研究文化。总之,马越教授认为日本的外国教育研究“底子浅薄”,其原因可以归结为一些研究者抱有“只要翻译、介绍和学习‘先进国家’的模式就足够的意识”。

(二)新兴的亚洲教育研究在方法论上存在的问题

20世纪80年代中期以后,在日本的比较教育领域中,对亚洲国家或地区的教育的研究“迅猛增加”,但是从方法论的观点来看,日本学者所从事的亚洲教育研究是有问题的。^[20]那么,问题在哪里呢?在马越教授看来,在方法论上,日本的亚洲教育研究存在背离世界主导研究范式和“理论意识”薄弱、“区域研究”不成熟的问题。

1. 背离世界主导研究范式

马越教授所说的背离世界主导研究范式,指的是日本比较教育领域中的亚洲教育研究在方法论上是与世界主流的或主导性的研究范式相背离的。对于这个问题,首先应该弄明白马越教授所认为的世界上比较教育学的主导研究范式是什么。马越

教授在阐述20世纪80年代后期至90年代前期日本比较教育研究的状况时,对战后世界比较教育研究范式转变的大致走向作了简要梳理。在马越教授看来,第二次世界大战以后,世界比较教育研究范式(方法论)的主要发展走向是:(1)在20世纪50年代,比较教育研究主要是对发达国家的教育制度改革进行描述性研究,其主流研究方法(论)是历史法和哲学法。到60年代,由于许多学者开始关注社会经济变化与教育发展的关系,所以具有实证、量化特征的结构—功能主义风靡一时。当时,人力资本理论作为研究第三世界教育发展问题的理论依据,属于这一理论谱系中的代表性理论。(2)进入20世纪七八十年代,受国际形势紧张和石油危机带来的经济停滞等外在条件变化的影响,以及教育上学历主义的弊端和学校系统的功能障碍及负功能日益显现,既有的研究范式受到严峻挑战,以“社会调和”为前提的结构—功能主义被冲突理论所取代,以第三世界为研究对象的人力资本理论被新马克思主义和依附理论所取代。研究对象也由过去的“各种发展形态”演变成了“对停滞的分析和解释”。在此流变中,人种志的方法和社会史的方法受到关注并开始登场。总体上说,20世纪80年代是各种理论博弈的时代。(3)到了20世纪90年代,世界面临着秩序重建的任务,比较教育学的理论框架也没有产生主导性的研究范式。用R.波斯东(R. Paulston)的话说,就是自80年代末至90年代初,比较教育学不存在“唯一正统的方法”,各种理论有时是相互竞争的,有时是相互辅助的,它们处在“折衷”的状态。当时,范式论争已经终结,结构—功能主义、冲突理论、依附理论、世界体系理论依然保持着有效性,过去占主流地位的历史学方法又以社会史方法、精神史方法的形式得到恢复,各种理论处于并存状态,新的研究范式处于摸索之中。^[21]

简要地说,马越教授认为,战后世界比较教育学方法论发生了如下范式转换:在20世纪五六十年代,社会学中的“结构—功能主义”和经济学中的“人力资本理论”对比较教育学的影响特别强烈,这些实证主义的方法论被引入比较教育研究之中,随之,比较教育学的“科学化”成为当时的一项课题;到20世纪七八十年代,“结构—功能主义”受到了新马克思主义、冲突理论、依附理论、世界体系理论和人种志方法论等的挑战。^[22]

面对上述世界比较教育学方法论的范式转换,日本的亚洲教育研究是如何与世界比较教育研究的主导范式相背离的呢?对此,马越教授指出:在20世纪五六十年代,日本的比较教育学已取得很大发展,“但是,(日本)研究者的主要兴趣是专注于对‘欧美教育改革’的描述性研究,而对理论的精致化和应用研究的意识比较薄弱。(他们)对亚洲各国教育的研究……也不过是从教育史和联合国教科文组织的教育运动(扫盲教育、国际理解教育)的观点出发,进行了若干探讨。”^[23]到20世纪七八十年代,世界比较教育学方法论的范式转换对日本的比较教育研究产生了一定的影响,但并未对其亚洲教育研究造成多大冲击,因此,近年日本研究者所从事的亚洲教育研究虽然数量增加了,也从描述性研究转向了分析性研究,但它与世界比较教育研究的主导范式是“相脱离”的,只能说是处于“边缘”的位置。

2.“理论意识”薄弱和“区域研究”不成熟

马越教授认为,近年来(20世纪90年代前期)日本的亚洲教育研究“在数量上不断增加”,但质量上不够充实,也没有对国际上的研究范式产生影响,这可以概括为日本亚洲教育研究的“贫困”。对于造成此种状况的原因,马越教授在1996年3月发表的《亚洲比较教育文化研究的方法与问题》一文中,从“‘理论意识’的薄弱”和“‘区域研究’的不成熟”两个方面作了分析。

关于“‘理论意识’的薄弱”,马越教授认为,日本的研究者缺乏构建可适用于亚洲国家(地区)教育的宏大理论的志向。在马越教授看来,像现代化理论、依附理论等都是由欧美学者提出的,而日本则自明治时代以来就逐渐形成了“理论要从欧美学”这种“近代日本的习性”。这种习性至今也是一种“事实”存在。对此,马越教授明确主张:“(我们要)摆脱这种在理论方面依附欧美的倾向”,由我们的亚洲教育研究“提出可推向世界的理论”。^[24]

关于“‘区域研究’的不成熟”,马越教授认为,日本的亚洲教育研究不能摆脱经常借用外国理论或跟在人家后面跑的状态,其原因在于“‘区域研究’的薄弱”。“因为没有真正的‘区域研究’,就不可能产生真正的理论。”马越教授明确主张,要想提高日本的亚洲教育研究的质量,就必须从根本上对过去的外国教育研究的状态做手术,充实教育的“区域研究”。这是因为,“把充实构成外国教育研究的基础部分的教育的‘区域研究’放置不管,比较教育研究的充实是不可能的”。^[25]

关于日本的亚洲教育研究中“理论意识”薄弱、“区域研究”不成熟的问题,除了上述《亚洲比较教育文化研究的方法与问题》一文以外,马越教授还在其他场合提出了类似的主张。比如,在1996年6月15日~16日由青山学院大学举办的日本比较教育学会第32届大会上,在“课题研究 I 战后50年的教育研究与比较教育学”板块,马越教授作了题为《亚洲教育研究与比较教育学》的报告,他在报告中指出:近年,在日本比较教育学会的年度大会上,关于亚洲教育研究的发言一直在增加,呈现出盛况,但是其数量虽然在增多,但质量尚不充分,亚洲教育研究在日本的教育研究以及比较教育研究中依然处于边缘位置。最近,虽然出现了年轻研究者大量赶赴现场积极进行实地调查研究的良好倾向,但是日本的亚洲教育研究还没有从“区域研究”的不成熟状态中脱离出来,还停留在“理论意识”薄弱的状态,许多情况下还仅止于对现状的描述性研究。^[26]再如,在1996年8月28日~30日由京都大学举办的日本教育学会第55届大会上,马越教授策划了一场圆桌会议,其主题是“关于亚洲教育研究的方法”,共同参与讨论的除马越教授以外,还有大冢丰、野津隆志、西村重夫、西野节男等4人。关于策划这次圆桌会议的宗旨,马越教授指出,近年,亚洲作为世界经济增长的中心而受到瞩目,其背景是教育的普及及其质量的提高,与此相关联,日本的亚洲教育研究不断扩大,但是日本的亚洲教育研究在教育学的整体中仍处于“边缘”位置,还没有发展到对世界的亚洲教育研究产生影响的地步,因此,本次圆桌会议围绕促进日本亚洲教育研究灵活化的方法与课题,以多种形式提出问题并加以讨论。马越教授在

会议的发言中指出,目前,日本的亚洲教育研究偏向于“一国研究”,缺乏指向“比较研究”的方向性,这是该研究领域“理论构建”薄弱的原因;为此,不要借鉴现代化理论、依附理论、冲突理论等欧美国家的理论模式,而要构建自己独特的理论;为达到此目的,要克服“一国研究”的弊端,进行真正的“区域研究”,通过这种“区域研究”的积累,创生比较研究的理论模式。^[27]

三、马越教授的区域教育研究思想的理论基础

笔者通过反复研读支撑马越教授的区域教育研究思想的两篇文献(即1992年发表的《“区域研究”与比较教育学》一文和1996年发表的《亚洲比较教育文化研究的方法与问题》一文)发现,构成马越教授区域教育研究思想的理论基础的,一是“区域研究”理论,二是人类学(特别是文化人类学和社会人类学)的相关理论;而且,马越教授在论述相关问题时,主要采用的是“区域研究”理论,其次是人类学理论,在论述中还表现出将二者有机地揉和在一起的特点。

(一)理论基础之一:“区域研究”理论

马越教授是从“‘区域研究’与比较教育学的观点”出发,通过论述如何开展“教育的‘区域研究’”和“‘区域研究’与比较教育学的关系”等重大问题来构建其区域教育研究思想的,所以认为“区域研究”是构成其区域教育研究思想的最主要的理论基础,是有充分依据的。下面以《“区域研究”与比较教育学》一文为依据,对这一理论基础作以具体的考察。

首先,基于对一般意义上的“区域研究”的理解,主张将“区域研究”的方法论引入比较教育研究之中。在马越教授看来,一般意义上的“区域研究”,是指在第二次世界大战期间产生于美国、战后迅速发展起来的一个研究领域。基于这一基本认识,他主张“要积极地将(‘区域研究’)的方法论引入比较教育研究之中”。^[28]这一点表明了马越教授的相关论述中的“区域研究”是具有正统性的。

其次,通过对“区域研究的独特性”的把握,将“区域研究”作为批判外国教育研究范式、提倡强化“教育的‘区域研究’”的理论工具。马越教授是在与“学科”的相互关系中把握“区域研究”的独特性的。他明确指出,“区域研究”的独特性在于,它不是从“学科”出发,而是从“区域”出发。这是说,按照“区域研究”的方法论,研究的原点或出发点是区域,而不是“学科”。在对这一观点的展开中,马越教授对“区域”的含义有一个全面、深刻的把握。在他看来,区域有时指的是“国家”,有时指的是包含多个国家的地理空间(如东南亚、南美等)和文化圈(如伊斯兰教圈、儒教圈等)。而且他认为,对区域的把握,目的在于综合性地、整体性地把握或理解某个地区的人群所创造的政治、经济、社会、文化的整个体系。这是在“区域研究”方法论的视域中对区域的本质和“区域研究”的本质属性的把握。这里所说的区域的本质,是指区域实质上是“某个地区的人群所创造的政治、经济、社会、文化的整个体系”;这里所说的“区域研

究”的本质属性,指的是它的“综合性”和“整体性”。接着,马越教授探讨了“区域研究”与传统“学科”的差异。他指出,以往的“学科”也不是不把区域作为研究对象,但它仅限于在必要的时候,才部分地抽取区域的现象加以分析;但是,“区域研究”是在一定的时间和空间框架内,从总体上把握研究对象,这是它与“学科”的不同点。^[29]马越教授探讨“区域研究”的独特性和“区域研究”与传统“学科”的差异,目的在于为对国外教育研究范式的批判和对强化“教育的‘区域研究’”的提倡作铺垫。

第三,将“区域研究”理论作为指导如何开展“教育的‘区域研究’”的理论工具。对于如何开展“教育的‘区域研究’”,马越教授从研究的“对象”和“方法”两个方面作了专门的讨论,在讨论中,都引入了“区域研究”的相关理论观点。

在研究对象方面,马越教授从空间、时间、研究问题三个维度,对如何确定“教育的‘区域研究’”的研究对象作了专门的讨论。在讨论中,虽然没有对“区域研究”的相关理论作大篇幅的论述,但对其要旨或特性作了明确的揭示。比如,(1)从空间上考察了“教育的‘区域研究’”中的“区域”的概念,并指出广义上的“区域”概念在空间上“具有伸缩性”;(2)从时间上考察了“教育的‘区域研究’”的对象,指出要将“现代”乃至“现状”作为重点,同时指明了实地调查是“区域研究”的“独特力量”,“区域研究”具有“跨学科性”、要采用多个专业的方法等特性;(3)考察了“教育的‘区域研究’”中的研究问题的确定,同时指出了如何处理“区域研究”中的“学术政治化”问题、“区域研究”不拘泥于现存理论和埋没于琐碎的个别专门学科的特性以及“区域研究”具有综合性和跨学科性的特性。^[30]

在研究方法方面,对于在“教育的‘区域研究’”中如何采用“区域研究”的方法或者如何开展比较教育学的“区域研究”,马越教授从两个基轴和提出“假说”三个维度作了讨论。关于第一个基轴,即在与“现场”的关系上所采用的方法,马越教授引证了日本文化人类学学者中村光男的理论观点。关于第二个基轴,即在与“学科”的关系上所采用的方法,马越教授讨论了区域研究者具有多个人文—社会科学的理论和方法的必要性,并以日本社会人类学学者中根千枝的理论观点作了例证。对于这两点,将在下面的“理论基础之二:人类学(特别是文化人类学、社会人类学)的相关理论”部分中进行具体的探讨。另外,对于与研究方法相关的提出假说问题,马越教授表明了“区域研究”不仅仅是“案例研究”、“区域研究”并不是不关心理论和“假说”的提出、“区域研究”具有趋向“现场”和“学科”的双重归属的性质等观点。^[31]

第四,采用“区域研究”的相关理论观点,论述了通过开展“教育的‘区域研究’”、重构“区域研究”与“学科”的关系来实现比较教育研究的理论化、确立比较教育的学科地位的路径问题。^[32]对于其主要观点和论理逻辑,将在后面的第四部分中加以具体阐述。

第五,采用“区域研究”的相关理论观点,论述了运用“区域研究”的方法论开展比较教育研究应当坚持的基本原则或者应当具备的方法论倾向。^[33]对于其主要观点和论理逻辑,将在后面的第四部分中加以具体阐述。

(二)理论基础之二:人类学(特别是文化人类学、社会人类学)的相关理论

由上可见,“区域研究”理论贯穿于《“区域研究”与比较教育学》一文的全篇,“区域研究”理论支撑了马越教授的区域教育研究思想的主体架构。同时,通过通读这篇论文,笔者还发现,马越教授在论述相关问题、构建其区域教育研究思想时,还引入了人类学,特别是文化人类学、社会人类学的相关理论。下面对此作以具体的考察。

首先,引证日本人类学学者川田顺造的“文化的三角测量”理论,论述了真正的“区域研究”中内含着“比较”的方法、没有比较就难以形成有魅力的“区域研究”的问题。马越教授指出,根据川田的“文化的三角测量”理论,在研究某个特定的区域(或文化)时,为了使研究对象相对化、研究者的目光相对化,要至少“从三个方向(进行比较研究”);在川田那里,所谓的三角地点,一是自己生于斯长于斯的“日本”,二是进行学科钻研的“法国”,三是作为研究对象区域的“西非”。^[34]这是说,对于研究对象的区域(如西非),在对其进行“区域研究”时,要把它与研究者的区域(如日本)作对比,还要把它与研究者的区域(如法国)作对比,经过三个方向的比较研究,才能使得所开展的“区域研究”“有魅力”。

其次,引证日本文化人类学学者中村光男关于“区域研究的特点”的观点,认为这些观点在“教育的区域研究”中也适用。马越教授指出,对于“区域研究”的主要特征,中村列举了以下五点:(1)掌握(运用)当地语言的能力;(2)收集和利用当地语言形成的第一手资料和文献;(3)重视实地调查和实地生活体验;(4)关心现在具有优先性;(5)进行跨学科合作,对既有学科的定论和常识持批判态度。^[35]马越教授认为,在这五点之中,最重要的是第(2)、(3)、(5)点,特别是拿通过实地调查所获得的数据来说事,就能挑战现有的定论和常识。他还指出,实地调查有时是短期的调查旅行,但以一年为周期、对研究对象进行观察的定居型调查是理想的。应当指出的是,在列举文化人类学中“区域研究”的五个特征之后,马越教授提出,这些特征也适用于“教育的区域研究”;在阐述文化人类学和社会人类学中的实地调查法之后,他又指出,比较教育学者“要对其大加学习”。^[36]

第三,在阐述从事“区域研究”的学者要具备多个人文—社会科学的学科知识时,引证了日本社会人类学学者中根千枝的“主专业”和“副专业”理论。马越教授指出,从事“区域研究”的学者具备历史学、社会学、政治学、经济学、人类学、教育学、心理学等人文—社会科学中几门学科的知识是必需的。社会人类学学者中根千枝认为,从培养研究者的观点出发,至少掌握一门学科在将实地调查引向成功上是一个前提,而且由于“区域研究”具有跨学科的特色,所以在掌握一门学科(主专业)之后,再掌握一门学科(副专业)就更好了。另外,中根对于区域本身,还提出了主区域和副区域的想法。^[37]马越教授提出这些观点对于开展“比较教育学中的区域研究”时如何进行跨学科研究,提供了理论前提。

以上对马越教授的区域教育研究思想的理论基础的梳理是以他于1992年发表的《“区域研究”与比较教育学》一文为依据的,通过这种文本分析,得出了关于其“理论

基础”的上述结果。如所周知,支撑马越教授的区域教育研究思想的还有一项理论成果,这就是他于1996年发表的《亚洲比较教育文化研究的方法与问题》一文。为了明确上述“理论基础”的内容的全面性或周延性,笔者又以马越教授的1996年论文为依据,再次对他论述区域教育研究思想的理论基础进行了确认,发现后者(即1996年论文)所体现的“理论基础”完全没有超出前者(即1992年论文)的范围。更明确一点说,马越教授的区域教育研究思想的理论基础的全部内容即如上面所述。

另外,应当指出的是,支撑马越教授的区域教育研究思想的两大理论基础在所起的作用上是不同的,前者(即“区域研究”理论)几乎支撑了马越教授这一思想的所有议题,后者(即“人类学”理论)仅支撑了其中的几个具体议题,所以笔者认为,“区域研究”理论是支撑马越教授这一思想的主导性理论基础,而人类学的相关理论是居于次要地位的理论基础。

四、马越教授的区域教育研究思想的主要内容

(一)对充实和强化“教育的‘区域研究’”的提倡

提倡充实和强化“教育的‘区域研究’”,在马越教授的区域教育研究思想中居于基础地位,具有前提作用。他对充实和强化“教育的‘区域研究’”的提倡主要有以下几种情形或侧面。

1. 针对市川昭午对比较教育研究的批评,提倡充实“教育的‘区域研究’”

如所周知,市川昭午在1990年发表的《对比较教育的重新思考——比较研究应是为了阐明日本的特质》^[38]一文中,对日本比较教育研究的“现实”提出了一系列批评。对于市川的批评意见,马越教授将其总结为以下三点:(1)错误地把收集某个国家的教育信息和介绍比较教育理论认为是比较教育研究;(2)盛行把罗列没有“比较”的“各国(教育)报告”作为比较教育研究;(3)研究外国教育的学者缺乏对日本教育问题的关心,缺乏为解决日本教育中的问题作贡献的积极性,缺乏把外国与日本作比较的意识,致使比较教育研究处于低调状态。^[39]对于市川的这三点批评(即日本比较教育研究中的问题状况),马越教授表现出几乎完全接受的态度,比如,对于第(1)点和第(2)点,表示有“同感”;对于第(3)点,即“比较教育研究处于低调状态”,认为它确实是一种事实存在,指出了问题的要害。但是,在如何解决这些问题,特别是在对比较教育研究的贫困进行“重新思考”、探寻比较教育学复兴的道路上,马越教授提出了与市川相左的观点。相对于市川认为“出路”在于比较教育研究要“为了澄清日本教育的问题意识,把目标指向为解决(日本教育的)问题作贡献,而彻底地把外国与日本作‘比较’”,马越教授则认为,根本出路在于比较教育学的研究者必须“对迄今为止的外国教育研究的状况从根本上做手术,改变其(过去的)状况”。基于这一认识,马越教授明确主张:“在促使比较教育学的灵活化上,充实构成(比较教育学的)基础部分的‘教育的区域研究’是紧要的课题。”^[40]这是明确的对充实“教育的区域研究”的提倡。

2. 基于对“外国教育研究”和“亚洲教育研究”在方法论上所存在问题的认识,提倡强化“教育的‘区域研究’”

马越教授是从方法论意义上来思考如何充实和强化“教育的‘区域研究’”问题的。对于20世纪90年代日本比较教育研究在方法论上存在的问题,他的判断是:当前日本的比较教育研究范式是“迷茫”^[41]的。这就预示着日本的比较教育研究有探寻新的研究范式的必要性。在前面的第二部分“马越教授倡导区域教育研究思想的背景”中,笔者已经考察了马越教授对日本传统的以欧美国家为中心的“外国教育研究”范式所提出的批评,还考察了马越教授所认为的日本新兴的亚洲教育研究在方法论上存在的问题,对于这些不再赘述。在马越教授看来,由于日本的比较教育研究在方法论上存在这些问题,特别是构成比较教育学的基础部分、甚至“核心”部分的“区域研究”的水平低、力量薄弱,所以日本的比较教育学对其教育研究所作出的贡献很少,也没有产生像样的理论,它自身也没有获得学科自立。基于这种认识,马越教授明确主张:“要想使日本的比较教育学研究消除‘不行’的烙印,在理论方面和实证研究方面给日本的教育学研究和各种社会科学多少施加一些影响,别的暂且不管,必须强化作为比较教育学的基础部分的‘区域研究’”。^[42]这是马越教授在方法论意义上对强化“教育的‘区域研究’”的提倡。

3. 打破常规认识,从“日本比较教育学研究的现状”出发,提倡充实“教育的‘区域研究’”

根据马越教授的自述,早在研究生时代,他就接触到了德国比较教育学家F.施耐德(Friedrich Schneider)的一篇将“外国教育学”和“比较教育科学”严格区分开的论文。后来,他在进行比较教育学专业的研究生教育以后,又从教育的观点出发,思考一国(或一个地区)研究在比较教育学中应处于什么位置。其结果,作为从“区域研究”的观点出发所得出的答案,就是在1992年发表的《“区域研究”与比较教育学》一文中,对两者(区域研究和比较教育学)的关系所作的阐述。^[43]这是对F.施耐德所认为的常识的突破。

另外,马越教授提倡充实“教育的‘区域研究’”还是对美国比较教育学家阿特巴赫教授的观点的突破。据马越教授介绍,他曾经和阿特巴赫教授一起进行过合作研究,因此二人有多次机会就比较教育学交换意见。阿特巴赫教授可以说是“一位能很好地把握世界比较教育学会的动向的研究者”,他曾经在日本比较教育学会第26届大会(1990年7月,日本大学举办)上发表演讲,简洁明快地指出:比较教育学不是一门确定的“学科”,而是一个在整个文化脉络中考察教育的各个侧面的跨学科的研究领域,因而在比较教育学中,并没有经过明确界定的、与其他学术领域不同的方法论,比较教育研究采用社会科学、行为科学中多种多样的方法论。^[44]马越教授曾经和阿特巴赫教授讨论过“区域研究”问题(1990年7月),由于阿特巴赫教授有在印度做实地调查的经验,所以他对马越教授的问题表示出一定的理解,但是他明确给出的结论是:“区域研究”在比较教育研究中没有特别的意义,它与用社会科学的方法分析某个区

域的教育现象是同一意义的。简要地说,在讨论中,阿特巴赫教授对马越教授所提出的问题,即“区域研究”在比较教育研究中的应有状态,并不认为是有意义的。^[45]虽然在与阿特巴赫教授的讨论中,马越教授没有得到具有启发性的答案,甚至可以说得到的是令人失望的答案,但是马越教授依然出于对日本比较教育研究现状的考量,毅然提倡要充实“教育的‘区域研究’”。他明确指出:“从笔者的立场来看,为了克服信息收集式的外国教育研究,充实比较教育学的基础部分,谋求教育的‘区域研究’的充实是紧急任务。”^[46]这一段文字反映出马越教授是针对本国的“现状”而明确主张要充实“教育的‘区域研究’”的。

4. 提倡将“区域研究”的方法论引入比较教育研究之中

所谓的“教育的‘区域研究’”,就是运用“区域研究”的方法论对某个区域的教育现象进行整体性、综合性的研究,这种研究是与过去“信息收集式”的、“资料介绍性”的“外国教育研究”截然不同的。马越教授主张要开展“真正”的“教育的区域研究”,这就产生了将“区域研究”的方法论引入比较教育研究之中的问题。为此,他在《“区域研究”与比较教育学》一文中明确指出:“主张要积极地将(‘区域研究’的)方法论引入比较教育研究之中,是拙文的宗旨所在。”^[47]这句话表明了马越教授将“区域研究”的方法论引入比较教育研究之中的主张。

5. 提倡为了将“区域研究”建成比较教育学的“基础部门”,要对比较教育学的教学、研究基础建设进行改革

在马越教授那里,提倡充实和强化“教育的‘区域研究’”不光是一个“研究”层面上的问题,还是一个关涉学科建设的问题。他设想要建设“以‘区域研究’为基础部门的比较教育学”。为此,他主张,要对比较教育学的教学、研究基础建设的方方面面,比如研究生院的研究者培养体系、本科和研究生的教学计划、研究经费、学会会刊等,进行必要的改革。^[48]

(二)关于如何开展“教育的‘区域研究’”的论述

1. 关于研究“对象”的论述

开展“教育的‘区域研究’”首先要面对的是对对象区域的选择。马越教授从空间上来把握作为研究对象的“区域”,认为“教育的‘区域研究’”中的“区域”是“广义”上的,具有很强的伸缩性,它有时指的是一个民族国家,有时被设定为超国家的“某个统一体”(如像东南亚国家联盟那样的政治、经济联合体,或者伊斯兰教圈、佛教圈等宗教圈);在由多个民族集团构成的国家,它可以是一个国家内部的某个民族(或民族自治区)。他反对过去的外国教育研究过于将研究单元束缚在“国家”的框架上,认为将区域仅限定为“国家”是“没有道理”的,指出“为了明确具有统一体性质的某个集团的各种教育原理,不将区域限定为‘国家’有时是有效的。”因此,他特别提请注意,在“区域”这个概念中内含着一种“暧昧的有效性”。^[49]这样,马越教授就明确地告诉我们,在开展“教育的‘区域研究’”时,对于作为研究对象(单元)的“区域”的选择,要注意它的“广义”性,不要仅将其限定为“国家”,而要把握好它的“伸缩性”或“暧昧”性原理。

马越教授还从时间上把握“教育的‘区域研究’”中的研究对象,认为“应将‘现代’乃至‘现状’置于重点”。他给出的理由有两点:一是以“现代”或“现状”为重点,“能够发挥实地调查(现场实况调查)这种区域研究的独特力量”(但是,马越教授并没有因此而否定历史研究法的重要性,他把“区域研究”中的“现在”理解为时间累积起来的总体,因此认为历史研究法也是必要的。);二是以“现代”(或“现在”)为对象,可以采用跨学科的、多专业的研究方法,对研究对象进行广泛的综合性分析。^[50]

此外,关于与研究对象相关的研究问题的选择,马越教授阐述了以下两层意思:一是对于行政部门和企业委托的研究课题,“区域研究”不必回避广义上的政策研究和问题解决型研究,因为如果“区域研究”的成果对政策制定和问题解决有效的话,将其成果正确反映到政策制定和问题解决之中是研究者的责任;二是由于“区域研究”的极致状态是不囿于现存的宏大理论,也不埋没于琐碎的个别专门学科,所以开展“区域研究”要设定“中观范围”的问题。^[51]马越教授在论述这些问题时,行文中并没有表现出这是对“教育的‘区域研究’”的论述,但是从其论述的前后文来看,笔者认为这些论述实际上就是对“教育的‘区域研究’”中的问题选择的阐释。

2. 关于研究“方法”的论述

对于开展“教育的‘区域研究’”或者“比较教育学中的区域研究”应采用哪些研究方法,马越教授从两个基轴和提出“假说”的三个维度进行了讨论。

关于第一轴,即与作为研究对象的“现场”有关的研究方法,马越教授在引述日本文化人类学学者中村光男关于“区域研究”的五个主要特征之后,指出这五个特征所表明的方法适用于“教育的区域研究”。同时,他特别强调实地调查的重要性,主张要“大加学习”文化人类学和社会人类学中积累起来的这种调查方法。对于“比较教育学中的区域研究”应如何开展实地调查,他首先指明了其中存在的问题,比如,在研究者的海外调查中,资料收集型的调查占“主流”,而资料制作(或形成)型的实地调查还没有稳定下来;教育研究的各领域中实行简单地在海外进行“问卷调查”,这不是实地调查。然后,他明确指出比较教育学中的实地调查,特别是开展“区域研究”所做的实地调查,起码是“密切接触现场、创生数据类型的调查”。^[52]

关于第二轴,即与学科有关的研究方法,马越教授首先阐明了“区域研究”和“学科”的关系。他引用跨学科区域研究的提倡者约翰·D. 莱格的观点,认为二者的关系近似于“与其说区域研究是以学科为背景来进行的,毋宁说学科是以区域为背景来开展研究的”。实际上,马越教授是主张“学科是以区域为背景来展开研究的”,相对于“学科”而言,“区域”具有优位性。然后,他提出了区域研究者应具备人文—社会科学的几门学科的理论和方法的主张。对此,他参考社会人类学学者中根千枝的“主专业”和“副专业”理论,认为在开展“比较教育学中的区域研究”时,以哪个学科为主学科因研究者的兴趣、爱好和区域的特性等的不同而不一。相对于日本比较教育学界具有十分重要的参考价值。对此,他解释说,因由20世纪60年代“政治体系论”的确立,此后发展出了政治发展论(现代化理论)、政治过程论、政治变动论,在这一过程主

要关注哲学、历史学、社会学和人类学^①等,他主张“应当更加关注从来不怎么受重视的政治学的方法”。其理由是:比较政治学所走过的历程对于比较教育学的理论化中,以发展中地区为对象的“区域研究”不断累积,以此为基础,“依附理论”和“合作主义理论”等实现了理论化。受此“启发”,马越教授期待通过开展跨学科的“区域研究”来“阐明(某个国家或地区的)教育体系的特质”,为实现比较教育学的理论化打好基础。^[53]

关于与研究方法有关的提出“假说”的问题,马越教授认为,由于“区域研究”具有趋于“现场”和“学科”的双重归属的性格,所以研究者可以以“区域研究”为基础,大胆地提出“假说”。他又指出,能否提出“假说”,关键要看“观察数据的质量”。^[54]

(三)关于从“教育的‘区域研究’”到比较教育学“学科化”的路径的论述

马越教授从“‘区域研究’与比较教育学的关系”的角度论述了通过“教育的‘区域研究’”实现比较教育研究的理论化乃至比较教育学学科化的路径问题。对于从“教育的‘区域研究’”到比较教育学学科化的总体思路,马越教授认为具体包括以下五个步骤:(1)充实“教育的‘区域研究’”;(2)根据研究题目的需要,重构“区域研究”与学科的关系;(3)通过前两项工作,“提出假说”;(4)进而,实现比较教育研究的理论化或概念化(或者类型化、模型化);(5)通过这种“区域研究”(第(1)、(2)步)和基于“区域研究”的理论化(第(3)、(4)步)的总体过程,确立“比较教育学”的学科地位。^[55]马越教授并没有单纯地提出从“教育的‘区域研究’”到比较教育学学科化的路径的构想,他还以他所从事的以“亚洲教育”为对象的比较研究为例,呈现了“区域研究”与“学科”的关系以及二者(即“区域研究”和“学科”)与“理论化”的关系,进而达到“比较教育学”学科化的路径(参见图1)。马越教授以亚洲教育比较研究为案例,对从“教育的‘区域研究’”到比较教育学“学科化”的路径作了具体的说明。

第一,进行“教育的‘区域研究’”时,对区域(主区域、副区域)的选择。马越教授从自己的实地调查体验和当地语言能力的角度,把主区域设定为“东亚”,其中包括朝鲜(含韩国、北朝鲜)和中国;同时,把副区域设定为东南亚和南亚。他认为,这种区域选择体现了“比较”视角的不可或缺性。第二,进行“教育的‘区域研究’”时,对“区域研究”与学科的关系的考量。马越教授从自己的研究“区域”和研究“题目”的特性出

^①日本比较教育学会会刊《日本比较教育学会纪要》在创刊号(1975年)上发表了江藤恭二、新堀通也、绫部恒雄、田浦武雄撰写的论文,它们分别讨论的是历史学、社会学、人类学、哲学的方法在比较教育研究中的应用问题,这可视为日本比较教育学界重视哲学、历史学、社会学、人类学的理论与方法的佐证。这四篇论文的基本信息是:江藤恭二.日本の比較教育学の研究方法上の諸問題—歴史のアプローチ—[J].日本比較教育学会紀要,1975年,第1号:13-16;新堀通也.日本の比較教育学の研究方法上の諸問題—教育社会学的アプローチ—(個人的研究体験を基礎として)[J].日本比較教育学会紀要,1975年,第1号:17-22;綾部恒雄.日本の比較教育学の研究方法上の諸問題—文化人類学的アプローチ—[J].日本比較教育学会紀要,1975年,第1号:23-29;田浦武雄.日本の比較教育学の研究方法上の諸問題—哲学的アプローチ—[J].日本比較教育学会紀要,1975年,第1号:30-35.

发,认为在“学科”上要采用制度论和文化论的方法。他主张,采用制度论的方法,要将政治学作为主学科,将社会学作为副学科;采用文化论的方法,要将人类学作为主学科,将历史学作为副学科。第三,“假说的提出”。马越教授认为,进行“(教育的)区域研究”也要积极地“提出假说”。这既包括验证先前的假说,又包括提出新的假说。他以研究“亚洲高等教育制度的形成与功能”为例,指出现有的理论有特罗(Martin Trow)的发展阶段理论、多尔(Ronald P. Dore)的后发效应理论、阿特巴赫的依附理论等,但是这些理论都“不能充分地说明亚洲的高等教育”,因此“要提出新的假说”,以修正这些理论模式。第四,修正现有理论(即实现比较教育研究的理论化)。马越教授明确提出了修正现有理论的过程和方法。即:将新假说还原到现场之中进行研究,进一步丰富“(教育的)区域研究”,用从“区域研究”中获得的研究成果修正现有的理论。这实际上也是一个比较教育研究“理论化”的过程。第五,丰富比较教育学(即比较教育学的学科化)。马越教授明确指出,上述“(教育的)区域研究”和“(比较教育研究)理论化”的往返运动可以丰富比较教育学。这实际上是说,二者的往返运动是实现比较教育学学科化的路径。^[56]

笔者通过反复推敲马越教授所提出的从“教育的‘区域研究’”到比较教育学“学

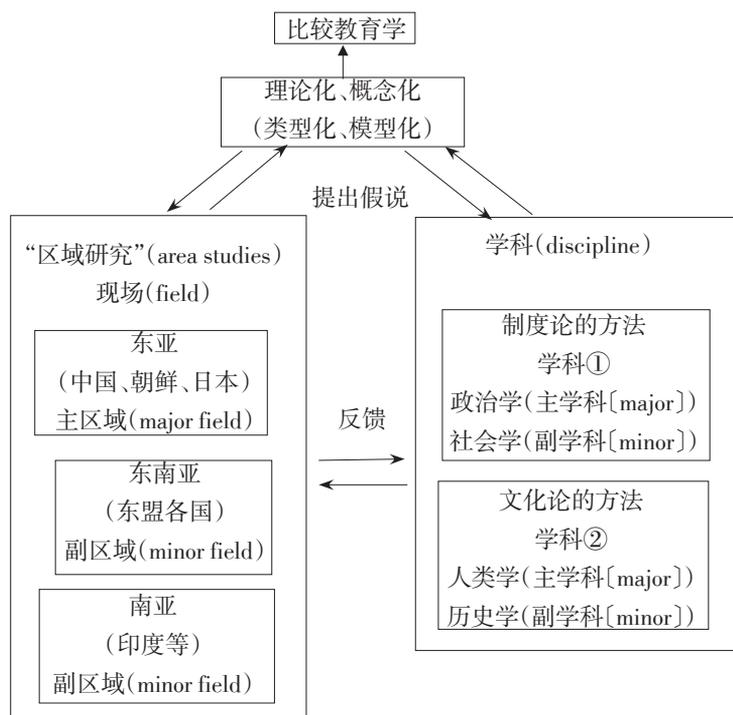


图1 “区域研究”与比较教育学的关系图

(“亚洲教育”比较研究的案例)

资料来源:马越徹,「地域研究」と比較教育学—「地域(areas)」の教育的特質解明のための比較研究—[J].名古屋大学教育学部紀要(教育学科),1992年度,第39卷第2号:21-29.

科化”的过程,认为其主张实际上是一种“三阶段、五步骤”理论。其中的第一个阶段可以命名为“区域研究”阶段,包括第(1)步和第(2)步,即充实“教育的‘区域研究’”(第(1)步),重构“区域研究”与学科的关系(第(2)步),这一阶段的重心是运用“区域研究”和相关学科的理论和方法,进行彻底的“教育的‘区域研究’”;第二个阶段可以命名为理论化或概念化阶段,包括第(3)步和第(4)步,即提出假说(第(3)步),实现理论化或概念化(第(4)步),这一阶段的重心是验证现有理论、提出新的假说、在现场中验证新假说、修正现有理论(或者提出新的理论);第三个阶段可以命名为学科化阶段,指的是第(5)步,即通过“区域研究”和“理论化”的往返运动,丰富比较教育学,确立比较教育学的学科地位。这样,笔者认为,将马越教授的强调进行彻底的“教育的‘区域研究’”、把目标指向实现比较教育学学科化的比较教育学方法论命名为“三阶段、五步骤”理论是适当的。这里提请注意的一点是,马越教授在《“区域研究”与比较教育学》一文最后部分,提示了开展“(教育的)区域研究”应当具有的方法论倾向,即质疑普遍主义的认识,采取相对主义的立场,克服民族中心主义(即西方文化中心主义)。同时,他又告诫道,区域研究者不要陷入拒绝西方概念的“相反的误区”,也不要陷入对“区域”的过度同情和采取简单化的文化相对主义,尤其要警惕非欧美的研究者所可能具有的“另一种民族中心主义”。^[57]由此可以推断,马越教授的方法论倾向是一种折中主义的文化相对论。

五、结语:从学科建设的高度认识马越教授的区域教育研究思想

笔者怀着崇敬的心情对马越教授的区域教育研究思想作了比较系统的梳理和恐有菲薄之嫌的简要分析。在写作过程中,笔者感到,我们应该从马越教授的日本比较教育学学科建设意识的角度来认识其区域教育研究思想的学术价值和意义。马越教授耿耿于怀的是:日本的比较教育学还没有获得自立,还难以被冠以“学”之名,给日本的教育研究作出的贡献甚少;日本的比较教育研究还未能统整成“学”的体裁、确立“学籍”,难以在日本的教育学研究中获得公民权;日本的比较教育学还没有脱离借用外国理论甚至跟在人家后面跑的境地,还没有创造出自己的能称得上理论的理论,还不能通用于世界比较教育学界。他把造成此种状况的根本原因归咎于日本的比较教育研究没有开展真正的彻底的“区域研究”,教育的“区域研究”水平低、薄弱、不丰富。而马越教授的理想和抱负是:构想一个以“区域研究”为基础部分的比较教育学,使日本的比较教育研究在理论层面和实证研究层面给日本的教育学研究和各种社会科学施加一些影响,使日本的比较教育研究(特别是亚洲教育研究)“摆脱理论上依附欧美的倾向”、“提出影响世界的理论”。况且,马越教授又认为,“教育的区域研究”是比较教育学的“基础部分”或“基础部门”。于是,马越教授抱着这些忧患意识和理想抱负以及对“区域研究”与比较教育学关系的深入思考,大力倡导“要积极地将(‘区域研究’的)方法论引入比较教育学研究之中”,要充实和强化“教育的‘区域研究’”,并

且对于如何开展“教育的区域研究”提出了一系列理论主张,最终构建了一个有自己特色的比较教育学方法论。他作出这些理论贡献是十分难能可贵的。

[参考文献]

- [1][2][3][7][43]馬越徹.比較教育学—越境のレッスン—[M].東京:東信堂,2007:343,343,21,71,71.
- [4]江原武一.馬越徹理事のご逝去を悼む[Z].全国高等教育研究所等協議会 News Letter, 2012-02,3:2.
- [5][19][28][29][30][31][32][33][34][36][37][39][40][42][45][46][47][48][49][50][51][52][53][54][55][56][57]馬越徹.「地域研究」と比較教育学—「地域(areas)」の教育的特質解明のための比較研究—[J].名古屋大学教育学部紀要(教育学科),1992,39(2):21-29.
- [6]张德伟.“区域教育研究”:日本特色比较教育学方法论的创生——基于“日本比较教育学会纪要”所刊登论文的考察[J].外国教育研究,2014,41(12):3-18.
- [8]馬越徹.序章比較教育学と私—越境のレッスン—[M]//馬越徹.比較教育学—越境のレッスン—.東京:東信堂,2007:3-21.
- [9]馬越徹.第1章一九九〇年代の比較教育学研究—比較教育学への手引き—[M]//馬越徹.比較教育学—越境のレッスン—.東京:東信堂,2007:24-45.
- [10]馬越徹.第2章「地域研究」と比較教育学[M]//馬越徹.比較教育学—越境のレッスン—.東京:東信堂,2007:46-61.
- [11]馬越徹.【補論】日本のアジア比較教育研究と「比研」[M]//馬越徹.比較教育学—越境のレッスン—.東京:東信堂,2007:62-71.
- [12]馬越徹.第3章比較教育学教育の課題と方法[M]//馬越徹.比較教育学—越境のレッスン—.東京:東信堂,2007:72-107.
- [13]馬越徹.第4章比較教育学の教育研究基盤—大学改革と「小講座」の創設・解体・再編—[M]//馬越徹.比較教育学—越境のレッスン—.東京:東信堂,2007:108-134.
- [14]馬越徹.【補論】比較高等教育研究基盤の創設経緯[M]//馬越徹.比較教育学—越境のレッスン—.東京:東信堂,2007:135-151.
- [15]馬越徹.第5章日本比較教育学会の四〇年[M]//馬越徹.比較教育学—越境のレッスン—.東京:東信堂,2007:152-162.
- [16]今井重孝.馬越徹.『比較教育学——越境のレッスン——』[Z].比較教育学研究,2008年,第36号:170-172.
- [17]马越彻.“区域研究”与比较教育学——以明确“区域”的教育特质为目的的比较研究[J].饶从满,摘译.外国教育研究,2002,29(4):11-16.
- [18][日]马越彻.日本亚洲教育研究的方法与课题[J].高益民译.比较教育研究,1997,(1):12-15.
- [20][22][23][24][25][41]馬越徹.アジア比較教育文化研究の方法と課題——「比研」との関連を中心に——[M]//九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設.教育文化の比較研究——回顧と展望——(九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設創立40周年記念国際シンポジウム報告).福岡:九州大学出版会,1996:60,61-62,61-62,63,64,62.
- [21]馬越徹.第3章比較・国際教育学研究の現在[M]//石附実.比較・国際教育学[補正版].東京:東信堂,1998-06-30(補正版):46-47.

[26]石附実.戦後50年の教育研究と比較教育学[J].比較教育学研究,1997年,第23号:132-133.

[27]馬越徹.アジア教育研究の方法をめぐって[J].教育学研究,1997年3月,第64巻第1号:114-115.

[35]中村光男.地域研究[M]//松崎巖(監修),西村俊一(編集代表).国際教育事典.東京:株式会社アルク,1991:481-482.

[38]市川昭午.比較教育再考——日本の特質解明のための比較研究のすすめ——[J].比較教育学研究,1990年,第16号:5-17.

[44]フィリップ・G・アルトバック.比較教育学の動向——アメリカの場合——[J].馬越徹,訳.比較教育学研究,1991年,第17号:167-181.

An Analysis of Japanese Comparative Educationalist Professor Toru Umakoshi's Thoughts on Area Educational Studies

ZHANG Dewei

(Institute of International and Comparative Education, Northeast Normal University,
Changchun 130024, China)

Abstract: Professor Toru Umakoshi is a well-known comparative educationalist in Japan. He has established a theoretical system of comparative education with his own characteristics. The idea of area education studies is an integral part of it. Professor Toru Umakoshi, starting from the present situation of Japan's comparative education in the 1990s, criticized the traditional "foreign education studies" paradigm and the problems in the methodology of Asian educational studies in Japan. By using the theory of "area studies" and anthropology, he advocated to enrich and strengthen the "area studies of education" and introduced the methodology of "area studies" into comparative education; He also discussed how to carry out "area studies" of education; the relationship between "area studies" and "comparative education studies" and other major issues, thereby put forward a series of theoretical viewpoints on area educational studies, and constructed the methodology of comparative education with his own characteristics—the theory of "three stages and five steps". Professor Toru Umakoshi advocated the idea of area educational studies, especially the construction of comparative education methodology. He had made prominent contribution for comparative education theories in Japan.

Key Words: Professor Toru Umakoshi; foreign education studies; "area studies" of education; the relationship between "area studies" and comparative education; the theory of "three stages and five steps"

[责任编辑:立 茹]