

【调研报告】

西藏中学教育中的民族关系问题

陈慧萍¹

【摘要】近年在少数民族地区发生的一系列事件将我们的关注点再次聚焦在中国民族关系问题上。笔者通过深度访谈、文献回顾等方法，努力搜集关于西藏中学教育状况及存在问题的材料。西藏由于其特殊的自然地理环境和历史现实，逐渐发展出西藏本地办学和内地办学相结合的中学教育体系。通过分析，笔者发现：首先西藏本区的双语教育造成汉族和藏族学生之间的语言区隔现象；其次，校园中汉藏分班的制度也使得在“校园生态”上形成隔离；第三直接反映在高考之中，对于“少数民族优惠”政策需要有更深刻的解读。并且我们发现，优质教育资源更多地是被汉族学生占据；最后，内地西藏班制度在面临优质教育资源利益博弈和学生社会化问题的同时，也为我们展现了汉藏民族融洽相处的另一种可能。本文试图通过发掘真切而鲜活的材料，深入地对西藏中学教育中的民族关系问题做出一些有益的探讨，并为进一步政策和制度的制定提供更多丰富的可供参考的内容。

【关键词】民族关系、建构、想象、语言区隔、校园生态、划线

一、问题的提出

我国是一个幅员辽阔、历史悠久的多民族大国。在历史上，各民族间既有融合的趋势，如通商互市、杂居通婚、易服改姓；也在不同时期有大规模敌对战争的爆发，如春秋战国时期、五代十国时代。但总体而言，民族间的相互交流、沟通是从未断绝的（王桐龄，2010）。新中国成立以来，中华人民共和国作为“全国各族人民共同缔造的统一的各民族国家”，在宪法中被真正确定下来。“维护和发展各民族的平等、团结、互助关系”也成为开展少数民族工作、处理民族关系的指导方针。

民族关系涉及到国家的稳定、各族群的共同发展和社会的长治久安，是一个国家维护统一和建设发展中的一个核心问题。而2008年、2009年发生在西藏、新疆地区的暴力骚乱，在敲响警钟的同时，也引起了学界对我国民族关系问题的进一步思考。如果仅从这两起事件出发就作出判断，认为我国的民族关系本身或者民族之间存在巨大的矛盾和问题，可能过于武断。群体事件的背后往往有着复杂的社会背景，每个行动者作为个体也可能有着各自不同的情感、意图和行为动机（王明珂，2006）。如果“一刀切”地将事件参与者都打上“民族”的标签，只会带来更多的误解。因此，带着现实中存在的问题，同时秉持立足现实、实事求是的科学态度进行更多的实证调查和细致分析极有必要。

此外，对于各民族的长远发展来说，教育不仅意味着对后继者个体素质和能力的培养，也担负着社会中经济、文化进步的使命，其重要性不言而喻。可以说，教育承载着民族的未来。我曾于2008年的7月和2009年的5月和8月三次到过西藏，并有幸有机会和拉萨中学的学生进行了交流。同时我在北京也和来自西藏的朋友有过一些接触。在这些交流和接触的过程中，我逐渐感受到在西藏的中学教育中存在着一个“汉藏区隔”的问题：尽管在同一个校园里学习、生活，但

¹ 作者为北京大学社会学系2010级硕士研究生，本文为“民族社会学”课程作业。



汉族和藏族学生之间却少有了解；在一些制度设计中，也有将汉族学生与藏族学生“分别对待”的安排。这引起我的思考。一方面，西藏的中学教育是否具有一些历史或自然环境方面的特殊性？针对这些特殊性，又有哪些应对的政策和措施？另一方面，这些政策真的达到其制定之初的效果了吗，还是引发出了一些未曾预料到的新问题？学生主体在面对这些特殊政策的时候有怎样的主观体验和评价？其个体认知和认同如何达成？是否真的存在导致民族关系紧张的可能性？如果有，其发生作用的逻辑、后果又究竟为何？

教育是国之大计，也是民族大计。校园中的下一代也正是国家的下一代。由此，本文试图通过对已有资料、文献的回顾，结合对各族学生的深度访谈¹，对西藏中学教育中的民族关系问题进行一定的分析和论述。

二、民族：“建构”与“想象”

汉语中“民族”一词的定义在学界一直是个有争议的话题。如果从其对应的英文来看，“中华民族”概念中的“民族”应该对应“nation”；而“56个民族”，或是“少数民族”等概念中的“民族”则对应“ethnic group”，也译为“族群”（马戎，2001）。学者安东尼·史密斯认为，前者作为西方模式的“民族”（nation），偏重“政治共同体”的涵义，应由四部分组成：（1）历史形成的领土，（2）法律和政治共同体，（3）成员在法律和政治上的平等权利，（4）共同的文化和意识形态；后者作为亚洲、东欧地区的“族群的‘民族’模式”（an ethnic model of the nation）则更强调“文化共同体”的意义，注重血缘、情感和传统（史密斯，转引自马戎，2001）。当然，安东尼也承认“民族”（nation）现象的多元性，难以一概而论（史密斯，转引自马戎，2001）。事实上自19世纪以来，西方历史上狂风暴雨般兴起的“民族理念”以及“民族主义”都与其特定的社会运动背景分不开，即致力于创造出一种结合“民族国家”与“国民经济”的新“民族”（霍布斯鲍姆，2000）。这也与后来第三世界的民族解放运动迥然不同。

新中国成立以来，我国制定民族政策的过程以及学术界对“民族”问题的认识，都深刻地受到前苏联的影响。苏联的民族政策继承了欧洲的“政治化”思路，具有浓厚的“意识形态”色彩（马戎，2010）。斯大林提出“民族”必须具备“四个特征”：“共同语言”、“共同地域”、“共同经济生活”、“表现于共同文化上的共同心理素质”（斯大林，转引自马戎，2004）。同时在政策上，前苏联实行“联邦制”，将各族群视为“独立民族”，鼓励其实行“民族自决”。斯大林的分析和前苏联的举措基于其当时国情，在特定历史时期内有合理性和现实意义。受其影响，建国初我国也统一将“56个民族”都称为“民族”，而非“族群”，并逐步在边疆地区实行“民族区域自治”制度。然而，前苏联、南斯拉夫等国分崩离析的现实已经暴露出其民族政策背后的问题，也促使学者进一步思考我国的“民族理论”和“民族政策”。

事实上，学术界在对“民族何为”问题争论不休的背后，大致可以归纳出“原生论”和“建构论”两种取向（马戎，未刊稿）。“原生论”也可理解为“本质主义”或“给定论”。早期的民族理论大多持有这种观点，认为民族（或者族群）是初始固定的，是由社会秩序给定的（Horowitz, 1977）。斯大林的民族定义便是“原生论”观点的代表。“建构论”则认为民族（或是族群）的边界是变动的，是群体成员主动选择、吸收或是同化的产物（Horowitz, 1977）。同时，“建构论”的观点也指向民族认同、民族关系的建构，以及民族主义等问题。这在历史上已多有例证。盖尔纳就认为，“民族主义不是民族自我意识的觉醒：民族主义发明了原本并不存在的民族”（盖尔纳，转引自本尼迪克特·安德森，2003）。这一层面的行动主体主要是民族中政治、文化等层面

¹ 此次接受我访谈的既有藏族同学，也有汉族同学，他们都知道我在写作一篇与西藏中学教育有关的论文，并出于对此的兴趣而接受访谈。访谈过程中他们为我提供了很多鲜活的素材，尤其是与藏族同学的访谈并未出现我所担心的沟通问题，交谈都很愉快，特此感谢。

的精英人物，“民族”则作为被抢夺的话语资源¹。同时，霍布斯鲍姆也提出国家作为强大的权力实体，在建构“民族”、提高“民族政治性”过程中的强大能力，例如苏联的民族理念和其共产党政权的实践就逐步“在那些从未组成过‘民族行政单位’（亦即现代意义的‘民族’）的地方，或从不曾考虑要组成‘民族行政单位’的民族当中，依据族裔语言的分布创造出一个个‘民族行政单位’”（霍布斯鲍姆，2000）。

进一步，我们仍然好奇的是，作为组成一次次民族主义运动浪潮主体的群体、民众，对于“民族”的认识和认同又是如何达成？普通的民族成员不具备民族精英所拥有的社会、文化等资源，难以主动建构起一幅关于“本民族”的宏大图景；更不能像国家权力一样为“本民族”划界。那么，成千上万的个体又如何逐步形成关于“本民族”的理念，并对之投入深刻的情感？

本尼迪克特·安德森在其名著《想象的共同体》一书中提出“想象”（imagining）的概念：民族（nation）“是一种想象的政治共同体——并且，它是被想象为本质上有限的（limited），同时也享有主权的共同体”（本尼迪克特·安德森，2003）。称之为“想象”，表现出民族成员对民族的边界、历史、文化，并不具有绝对知晓的能力，而是处在一个“认知”（cognitive）的过程（吴叡人，1999）。“有限”指出了“民族”的“边界”（boundary）问题（本尼迪克特·安德森，2003）。民族意识的确立过程，必然伴随着一个要与之区别的“他者”的存在。“主权”诉求离不开启蒙运动与大革命之后的世俗化背景，此时，“民族”要与“国家”结合，创造出“自由”的新世界。“共同体”暗示着民族内部的不平等与剥削情况，即便如此，“平等”、“友爱”的想象关系仍支持着人们的狂热行为（本尼迪克特·安德森，2003）。

在这里，“民族”研究得以从宏观的政治、文化范畴，转入细致的社会认知（social cognition）与社会认同（social identity）层面。“想象”与“建构”不同，其主动性和针对性都相对更弱。作为普通民众，民族成员建构思想、话语的能力有限。而受到民族内部精英，或是外群体（out group）影响和作用的同时，成员个体也不断地“想象”并“型塑”关于本民族的认识和认同。

在社会心理学微观研究层面，已经取得相关映证的成果。不同于对目标、职责、互动关系等的工具性定义，“新的群体观”将“群体”（Group）的形成视为自我定义和社会共识的相互建构过程（方文，2008）。在此之上，社会心理学领域一系列关于“社会认同”的理论也得以发展出来。

此外，费德里克·巴斯更明确地提出族群（ethnic groups）是由其成员主观认同下的范畴，形成族群的不是“语言、文化、血统等”内在特征，而是其“社会边界”（social boundaries）（Fredric Barth，转引自王明珂，2006）。这一“边界理论”还促发了关于族群的社会记忆（social memory）、认同（ethnic identity）等方面的一系列研究。受此影响，我国台湾学者王明珂通过在青海、内蒙古等少数民族地区长期的田野调查，认为一方面“族群由族群边界维持，造成族群边界的是一群主观上对外的异己感，以及对内的基本情感联系”；另一方面，这种“边界的形成和维持，是特定资源竞争的后果”（王明珂，2006）。

可见，“民族”作为一种主观意识和认同的形成过程，同时存在着精英、国家强力的“建构”和普通民众的“想象”。边界的型塑是主观认同形成的重要部分。本文的分析和写作也是基于这样的思路。“民族”不是铁板一块，也不是条条框框的制度或规定下的必然选择。发生在2008、2009年的西藏、新疆暴力事件，虽然在表现形式上是“突发的”，但其内在更有着深远而复杂的民族边界、独立意识的形塑过程。这一过程也并未在事态得到控制之时便得到扼制，而是仍孕育着变动和进一步的“建构”、“想象”。与此同时，现实中一些还未以冲突形式爆发出来的民族区隔现实，也必须引起政府和学术界的重视。但同样值得欣慰的是，机遇与变动同在：“建构”和

¹ 诸如20世纪发生在第三世界的民族解放运动，理论上虽是套用西方的“民族主义”，但事实上其想要塑造的国家，却与西方民族国家的标准“背道而驰”（霍布斯鲍姆，2000）。“民族主义”只是作为一种寻求“独立”的话语，在国际社会和国家内部树立“合法性”。



“想象”意味着可变性；变动更孕育着融洽相处的可能。本文关注的西藏中学教育，尽管取得了丰硕成果，但其中汉藏关系问题，仍需要专门予以研究和考察。

三、西藏教育的特殊性

西藏自治区位于我国西南边陲，地理位置十分重要。同时由于其独特的自然地理环境和历史变迁，藏族人民也形成了独具特色的生活习惯、文化传统。自 1951 年和平解放以来，国家十分重视西藏地区的教育问题，制定并出台了专门很多的制度和政策，逐渐建立起现代学校教育体系。

1. 解放前的西藏教育

1952 年以前，西藏的传统教育“基本上还处于以贵族教育为主的寺院教育阶段，主要有寺院、官办学校和私塾等教育形式”（刘瑞，转引自马戎，1996）。吐蕃政权时期的史料现在难以获得；相对细致的考证则认为，在藏族社会向“政教合一”的封建农奴制社会过渡的过程中，特别是 12 世纪以后，教育事业也开始为寺庙、僧侣所垄断（多杰才旦，1991）。之后又逐渐发展出旨在“培养僧俗官员”的“训练所”，和“藏医职业学校”等官办学校教育形式（吴忠信，丹增、张向明，转引自马戎，1996）。可见，在历史上，藏族的教育主要是为宗教服务的，只有僧尼和部分贵族才有受教育的资格。寺院教育为藏传佛教培养了大批佛学人才，也产生了一批著名的历史学家、藏语言学家、思想家、政治家；对于藏文化的传承和发展、藏族精神品质的延续起到了重要作用（多杰才旦，1991）。

同时，群众教育的极度落后情况不应被忽视。据统计，“西藏民主改革前，文盲占总人口的 95% 以上”（俞允贵等，转引自马戎，1996）。在藏族传统社会中，普通群众没有受教育的资格；同时藏传佛教宣扬“佛法”和“来世”，民众处于思想禁锢、无知蒙昧的状态。这对于现代教育的开展而言本身已是一大难题。即使在政策、资金等各方面都作出很大努力的情况下，1990 年的人口普查数据仍显示：西藏社会的文盲率仍高达 70.4%（马戎，1996）。

2. 民族语言问题

根据 2009 年的统计数据显示，2008 年西藏总人口 2,792,271 人，其中藏族人口为 2,644,992 人，汉族 123,558 人，此外还有回族、门巴族、珞巴族等少数民族，人数较少。¹ 由于青藏高原干燥、缺氧、强紫外线的自然特点，历史上西藏地区与外界的交流相对较少，民族语言、民族文化相对比较独立。在很长一段时间内，藏语文是当地民众唯一的日常交流和书面语言。然而正如上文提到，传统藏文教育的内容主要是佛法典籍、天文历法、医学卜筮等（多杰才旦，1991），与现代教育内容难以接轨。

我国在制定少数民族语言政策之初就规定：“各少数民族均有发展其语言、文字，保持或改革其风俗习惯及宗教信仰的自由。”²同时，1951 年《关于第一次全国各民族教育会议的报告》更明确提出：“有现行通用文字的民族，小学、中学必须用本民族语文教学。有独立语言而尚无文字或文字不全的民族，一面着手创立文字和改革文字；一面得按自愿原则，采用汉族语文或本民族所习用的语文进行教学。少数民族的各级学校应按当地少数民族的需要和自愿设汉文课”（滕星、王军，2002）。政府制定这些政策不仅是尊重民族平等、语言平等的表现，更在现实中将其付诸实施。

为贯彻以上原则，早在 20 世纪五六十年代，西藏教育部门就开始编译藏文课本。到了八十年代后期，在“以藏语文为主，藏汉语文并用”的思想指导下，西藏的中学阶段双语教育得到重视和加强，并编译了许多初中、高中全套藏文各科教材（马戎，1996；哈经雄、滕星，2001）。尽管教材编译相对完善，但相应的藏族教师数量不足，特别是数理化教员，仍是阻碍双语教学深

¹ 数据来源：《西藏年鉴》2009 年及《西藏统计年鉴》2009 年的数据。

² 规定见《中华人民共和国宪法》及《中国人民政治协商会议共同纲领》等文件。



入展开的主要问题（马戎，2001）。

3. 特殊的自然地理环境下的办学问题

西藏自治区位于青藏高原的主体部分，平均海拔高度在 4,000 米以上，自然地理环境特殊。同时，自然条件复杂多样，地区差异明显。其中，牧区、草地面积 96,689.52 万亩，占全区总面积的 53.6%；林地面积 19,020.54 万亩，占总面积的 10.5%；未利用地（包括大片的无人区、高寒湖泊等土地）63,810.89 万亩，占全区土地总面积的 35.39%。¹西藏人口也主要集中在南部和东部的雅鲁藏布江谷地地带。而在大片牧区等地，人口分布则非常分散。

特殊的自然地理环境也为教育办学带来了很大难度，特别是在人口分散的牧区，难以组织统一办学。为此，自治区特别设立了完全小学、乡村小学等特别教学点，便于农牧民子女就近上学。同时，办学形式也相对灵活，有全日制、半日制、隔日制、文化夜校、寄宿制等形式。但是由于不同地区硬件条件和教师人才不能保证，教学质量问题仍有待提高。

此外，为弥补西藏教育程度相对较低的情况，国家一方面选派优秀的汉族教师入藏援教，另一方面为充分利用和发挥内地优质教育资源，不断探索“内地办学”制度。自 1985 年开始，国家相继在北京、上海、天津等十六个省、市创办内地西藏班（校），充分落实教育援藏。自创立至今，西藏班制度也根据实际情况不断有所调整。起初，初中西藏班主要以是否学习藏语为界，划分出藏文班和汉文班²；高中的西藏班也在各中学里独立成班。从 2002 年起，政策有所调整，北京等 18 个省（直辖市）重点普通高中学校招收内地西藏班插班生（以下简称插班生），³也就是将西藏学生完全散插到内地各中学的当地班级中，接受完全与当地学生一样的教育。⁴截止 2008 年，全国先后有 20 个省、直辖市的 28 所学校开办内地西藏班（校），有 53 所内地重点高中、90 多所高等学校招收西藏插班生，累计招收初中 3.49 万人，高中 1.49 万人。⁵

在高考招生方面，内地西藏班与西藏当地学校分别为两个招生系统，各自拥有一定的名额。相比而言，西藏班分配到的普通高等学校本科的名额更多，基本能覆盖所有内地西藏班考生。⁶

四、双语教育：“语言平等”背后的“语言区隔”

如上文所述，国家对民族语言的重视，其出发点在于尊重民族语言，坚持民族平等和语言平等。这一出发点是令人鼓舞和振奋的。在西藏，国家在推广普通话的同时，也鼓励民族语言的使用。至今，藏语仍是藏族日常沟通、交流过程中使用最多的口头语言。这一点在全国的少数民族之中也属于难得的现象。在教育方面，国家不仅为藏族学生编写了藏语教材，也在教学实践中切实贯彻“语言平等”的原则，大力开展对藏族学生的双语教育。

1. 藏族学生：双语的意义

双语教育的对象是藏族学生，思考双语教育问题也必然不能脱离藏族学生的主观体验和感知。从最简单的定义来说，双语教育是一种用至少两种语言同时进行教学的制度安排，在这里即为藏语和汉语。尽管政府鼓励有条件的学校尽量使用藏语进行教学，但从访谈和了解的情况来看，在西藏当地的中学里，能保证完全进行藏语讲授的只有藏语课，其他科目则需视授课老师的情况

¹ 数据来源：西藏自治区人民政府网站-西藏土地资源

<http://www.xizang.gov.cn/getCommonContent.do?contentId=341772>。

² 事实上，起初的西藏班只为藏族学生开设，后为照顾汉族援藏干部子女，汉族学生也可报考内地西藏班（所占比例为 10%）。

³ 资料来源：教育部办公厅文件《教育部办公厅关于做好 2005 年西藏班插班生高考招生工作有关问题的通知》。

⁴ 需要注意的是，这种教育并非完全沉浸式（immersion）的，在生活上学校仍有西藏学生与当地学生住宿分开的安排（与 ND 的访谈）。

⁵ 资料来源：西藏自治区人民政府网站-改革开放 30 年西藏教育成就回顾

<http://www.xizang.gov.cn/getCommonContent.do?contentId=360864>。

⁶ 与 LS 的访谈。



部分地使用藏语讲课，且这种情况的比例是很低的。¹从一定程度上来说，尽管在小学阶段数学等课程使用藏语教授，但是在西藏的中学教育体系中，双语教育的内涵已在逐步转变为藏族学生对藏语文这一门课程的学习。

对于藏族学生而言，学习藏语的意义是重大的。一方面，藏语作为母语，是“本民族传统文化的载体”（马戎，2007），带有浓重的情感意味。在与藏族学生的访谈中，他们也都无一例外地表现出对藏语文学习的认同和坚持。另一方面，藏语作为学习语言，对于藏族学生在中学阶段的各门专业课程学习起到重要的辅助作用。受访学生表示，初中刚开始的时候用藏语教授的课程，知识学得更快，掌握更好；而那些“完全用汉语讲的课”则“听不懂”、“不会说”。当然，这首先与学生对汉语的掌握水平有很大关系，小学的藏语授课与中学的全汉语授课之间的“脱节”问题，至今仍未解决。²同时，伴随着与外界交流的日益增多，汉语作为“应用工具性”更高的语言，重要性也越来越受到人们的重视。“必须学好汉语”已经成为藏族学生的基本共识。在当前的西藏社会，特别是工作和交流当中，完全不会汉语已是寸步难行。同样，在广大藏族群众的心目中，让自己的后代“兼通汉藏两种语言”也是最优选择（马戎，2001）。

2. 语言：作为区隔的“标签”

在西藏的中学里，汉族学生也占一定比例。然而双语教育的对象并不包括这些汉族学生，即汉族学生并不需要学习藏文，只需要和内地的汉族学生一般，学习一门（汉文）“语文”课程就可以。这显然是从语言“实用性”的角度出发。作为藏族的语言，藏语的适用范围仅限于西藏自治区和部分其他省市的藏族聚居区。由于在城市里普遍可以使用汉语交流，一些汉族人员到西藏地区工作或生活，不学习藏语一般也没有任何问题。同时，在藏汉族学生的父母大多为援藏干部和进藏做生意的汉族。他们在西藏的经历在其整个生命历程中很可能只是短暂的一段，他们的长远发展和生活仍会在内地，所以并不重视学习藏语。

在实际访谈过程中，我们发现尽管一些汉族学生已经在西藏生活了几年，但不少人对藏语的了解却几乎为零。这使得校园生活中出现明显的“语言区隔”现象。无论汉族还是藏族学生，都明显地感受到这一点。

恩，我们平时很少交流，因为这个是这样，他们平时时间都是用藏语交流，然后跟我们交流就很不方便。（Z）

我在西藏那边的时候跟西藏同学一起，就一直说藏语，然后来了（北京）这边以后，还是有些不习惯。（NC）

没什么（交流）吧，藏族小孩相互说藏语，（汉族学生）也听不懂。（Q）

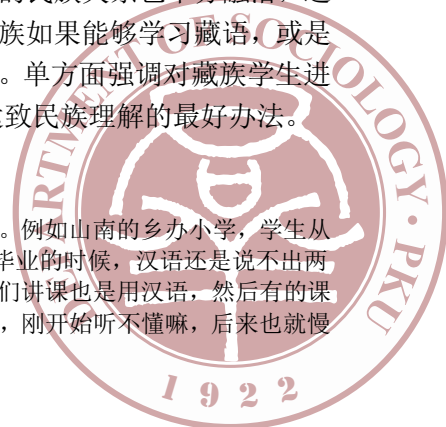
事实上，这种“语言区隔”不仅发生在中学校园里，在西藏工作、生活的各个方面都存在问题。语言有时甚至成为表达民族情绪的工具。

有一次学校在周一升国旗的时候，一个藏族老师，男老师，在国旗下讲话竟然通篇用藏语，没说一句汉语，我们根本听不懂。下来就被G老师骂了一通。（Q）

在访谈中，笔者了解到在50年代政府曾要求进藏工作的干部军人努力学习藏语，学习藏语曾一度成为汉族干部中的风气，并在工作中取得了良好的效果，当时的民族关系也十分融洽，这值得我们思考。语言作为群体的外在标志，与内在心理紧密相连。汉族如果能够学习藏语，或是对藏语有一定的认识，本身就是尊重民族平等、语言平等的最好表现。单方面强调对藏族学生进行双语教学，而不要求在西藏地区学习的汉族学生学习藏语，并非达致民族理解的最好办法。

¹ 分别与L、S、Q的访谈。

² 在访谈中，笔者了解到在不同地区以及城乡之间双语教育实施效果的明显差距。例如山南的乡办小学，学生从三年级才开始学习汉语，而且学习效果很不理想。例如有学生回忆道：“小学毕业的时候，汉语还是说不出两个句子，知道一些名字。然后进初中，到了初中以后老师也是汉族老师嘛，他们讲课也是用汉语，然后有的课就根本听不懂，有的学生是根本听不懂。有的学生在小学时汉语学得好一点的，刚开始听不懂嘛，后来也就慢慢适应了。”（NC）



此外，由于双语教学的安排，学校内也相应分出藏文班和汉文班。这种汉藏分班制度对民族关系也有进一步的影响。后文将有专门论述。

3. 内地西藏班：双语教育的缺失

在内地办学的初中西藏班仍按是否学习藏语分为“藏文班”和“汉文班”。对于“藏文班”的学生，西藏地区会选派藏语老师赴内地学校进行藏语教学。但远离了藏语的大环境，同时没有硬性的考试压力，内地西藏班的藏语教学收效甚微。据了解，西藏班的学生普遍表现出对藏语学习的“抛弃”情绪。而到了高中阶段，由于实行文理分班以及自2002年起实行的“散插班”制度，内地西藏班已不再有统一的藏语教学安排。

可以说，通过考试被挑选进入内地西藏班学习的都是西藏学习成绩优秀的学生。而这部分“未来精英”，却面临着母语教育缺失的现实。这在其日后的成长道路上也会留下遗憾，并引发思考。

当时的時候（沒有學習藏語），一是沒得選擇嘛；第二個是你這樣一個環境下來，就是說你連教藏語的課都沒有，而且高考的壓力那麼大。其實高中的時候我也是想學的，但是我真的是迫於壓力，沒有辦法去學。我覺得……（要是現在選）那肯定選藏語啦！肯定是這樣子的。很多人到了這個時候都會覺得要學啊……到了真正像（現在）這個時候想真正把它撿起來的時候，然後就會發現太多困難了。（ND）

儘管有這個藏語文授課，但是他們學生自己也不是很重視這個，大部分只會說藏語，但是會寫藏文的人很少……（L）

現在肯定想學啊。我們現在每周都有活動，有師兄教我們，一起學藏語文。（S）

五、漢藏分班制度：從“校園生態”到“心理落差”

根據是否安排藏語文課，在西藏的中學都設置“漢文班”與“藏文班”。“漢文班”即不需要學習藏語文課的班級，其課程安排、高考科目都與內地的學校教育無二致。“藏文班”即需要學習藏語文課的班級。在高考的安排上，數學、英語等科目都與漢文班一樣，不同的是藏文班學生需要同時考“漢語”和“藏語”兩門語文課。“漢語”其實是難度比較淺的漢語文；“藏語”則是真正的藏語考試。兩者卷面均為150分，最後以各50%的分值比例，計算得出“語文”總分。同時，漢文班里既有漢族學生也有部分的藏族學生；而藏文班里則無一例外全部是藏族學生。關於這點，上文也已有過一定論述。用被訪學生的話來說則更為直白，“沒有漢族學生會想要上藏文課”¹。

這樣的漢藏分班制度在“校園生態”上有更明顯的表現。在拉薩的L中學，有藏文班10個，分布在教學樓的1、2層；漢文班6個，位於教學樓的3層。在山南的S中學，有藏文班15個，被安排在教學樓的1、2、3、4層；漢文班2個，被安排在教學樓的5層。這種在空間分布上將漢文班放得“高高在上”的安排很有意思。被訪學生對其的解釋是“避免衝突”。

因為以前，那個，以前好像漢族跟藏族經常打架嘛（笑）。我們那個時候沒打過架，因為他們在五樓，我們在一樓，沒什麼來往嘛，沒有打架。（NC）

這樣的解釋值得我們進一步思考。事實上，處於中學的青春時代，學生之間“打架”之類的事件本是平常。但在少數民族地區，一切生活中的衝突似乎都有被渲染為“民族矛盾”的可能性。這也與前面分析的民族“建構”與“想象”的過程有很大共通性。學校在制定這種近似於“民族隔離”制度的同時，也自動將校園視為民族的“敏感地帶”。

打架啊，還有很多學生打老師的，……個性吧，青春期的躁動嘛。（L）

那種打架，跟民族情緒有沒有關係，我也不知道是不是這方面。我覺得那種屬於個人行為吧。（Z）

¹ 與L的訪談。



一打架就分拨，藏族一拨，汉族一拨。我带的那个班那年就打了好几次，为了打篮球吧。呃，我想想，那次不是藏族和汉族打，是班与班之间打。我们那个是汉文班，藏族汉族学生在一起的。(Q)

现实本身是复杂多变的。一概将校园中的摩擦事件打上“民族”的标签并无助于进一步的解决问题，反而为两个民族的学生之间设下更多人为的屏障。我们需要认识到：一方面，事实的发生很可能并不是由民族情绪引起，就如上述 Q 同学作为志愿者在西藏看到的打架事件，有着具体的起因和发展，其双方其实是以班级为单位，而非民族；另一方面，即使是表现为“民族情绪”的冲突反应，其背后有可能有着更为深刻而具体的社会矛盾和社会背景。校园中藏族学生普遍的“心理落差”正是一个具体的例子。

汉文班不仅地理位置上“高高在上”，其授课难度、学习成绩也遥遥领先于藏文班。可以说，无论是在学校、教师，还是学生的心目中，汉文班在学习方面的优越感较之于藏文班的学生而言是非常明显的。

分班啊这个，在我看来，可能其实起得就是区分优等生和后进生的这样做法的一个表面上的借口吧。因为这个藏文班的整个授课的难度都要低得多。(L)

藏文班学生生活艰苦，学习机会难得，有的同学学习很刻苦，早上很早在操场、楼道里晨读、背书。付出很多，但是因为语言的问题，成绩就是上不去。(S)

这方面的区别在高考分数线上会有更明显的反映。后文将会进一步论述。尽管理论上来说，在小学升初中的时候，进入汉文班还是藏文班可以由个人自愿选择而定。但现实中真正可选择的空间并没有这么大。正如同汉族绝不会选择学习藏文，要让藏族学生主动放弃藏语学习的机会，在当前仍较为传统的藏族社会仍是一个很大的挑战。同时，很多从牧区、乡镇小学升学上来的学生，本身汉语水平有限，更不可能选择进入汉文班学习。事实上，那些到汉文班学习的藏族学生，或者自己曾随父母有过内地上学、生活的经历，或者来自干部或知识分子家庭，思想比较开放、父母重视汉语学习，大多有一定程度的特别背景。可见，汉藏分班制度背后也存在着制度性的路径依赖过程。大部分的藏族学生受语言等问题所限，在没有特别的帮助和支持之下，不可能达到汉文班的学习水平。这背后隐含的“心理落差”难以平覆。

由此，分班制度以语言的名义，不仅在外在形态上将学校割裂为以藏语为代表的藏族学生群体，和以汉语为代表的汉族及少部分藏族学生为群体这样的两极；同时也投射在心理层面，推动了群体边界 (boundary) 的进一步明晰。

六、高考招生：为民族“划线”

我国中学教育总体上仍属应试教育模式。尽管近年来国家鼓励并大力发展学生素质教育，但在中西部地区，高考在学生整个学习历程，甚至是整个人生发展的道路上仍然具有决定性的意义。

对了照顾民族差异，坚持民族平等，我国历来在高考招生中对少数民族实行优惠政策（张诗亚，2010）。教育部在1950年颁布的《关于高等学校1950年度暑假招考新生的规定》中明确规定：“兄弟民族学生考试成绩虽稍差，得从宽录取。”第一次明确了在高考招生中对少数民族考生的降分录取政策（张诗亚，2010）。1962年教育部与中央民委商议后下发了《关于高等学校优先录取少数民族学生的通知》，其中做了三条专门规定：(1)少数民族学生报考全国重点高等学校和其他一般高等学校，仍旧恢复过去“同等成绩、优先录取”的办法，当他们的考试成绩与其他考生相同时，可以优先录取；(2)少数民族学生报考本自治区所属的高等学校，可以给予更多的照顾，当他们的考试成绩达到教育部规定的一般高等学校录取的最低标准时，就可以优先录取；(3)用少数民族语言进行教学的民族中学毕业生、报考高等学校文史类，仍和过去一样，免试古代汉语。

¹可见，高考少数民族招生遵循的是“照顾”和“优先录取”的原则，也通常被归纳为“降分数段录取”政策。

在访谈了解相关信息，并具体查阅相关资料后，笔者发现，西藏的招生政策在坚持以上原则的基础上有其自身的特殊性。我们平时印象中笼统的“民族优待”在这里并不符合实际。在具体招生政策的执行过程中，藏族学生并不是以“民族身份”获得“降分”录取，而是其自身考试成绩决定了每年的藏族招生情况。接下来笔者将进行具体分析。

1. 汉藏分开：相互独立的录取系统

根据西藏自治区《2009年普通高等学校招生规定》，西藏高考招生制度最大的特点可以说是按民族“划线”。在“招生原则”中有明确规定：“对世居在藏的少数民族考生和区外进藏工作的藏族干部、职工子女实行单独划线。”在具体执行上，汉族和藏族考生各有一套相互独立的录取系统，互不影响。²

这一政策与其他省市的“少数民族优惠政策”在性质上有很大区别。内地省市的考生绝大部分都是汉族，少数民族考生作为极少数群体存在。因此出台的一些“少数民族加分”、“优先录取”等政策带有很强的“优惠”意味。而西藏自治区考生中，藏族作为名义上的少数民族，事实上却占绝大多数。独立的录取系统，事实上是将汉族和藏族考生分开，以“民族”为标签，各自对待。仅从这一录取过程来看，并没有“优惠”的涵义，因为如果说“谁比谁优惠”，总有一个比较的对象，在这里，汉族和藏族没有比较关系：汉族学生和汉族学生竞争、藏族学生和藏族学生竞争。

在具体的“加分”政策中，也没有体现出对藏族学生的“特殊照顾”。同样根据《2009年普通高等学校招生规定》，考生的加分项目有11项，包括区级“三好学生”、“优秀学生干部”，烈士子女，华侨子女等，³与内地的加分政策相差不大。这些加分政策事实上也将汉藏一视同仁。

¹ 资料来源：民族资料库网站，民族政策（教育类）

http://www.e56.com.cn/minzu/nation_policy/Policy_detail.asp?Nation_Policy_ID=288。

² 由于少数民族学生中藏族为绝大多数，占90%以上，门巴族、珞巴族等民族实际学生人数非常少，所以在分析录取系统时，也可以将其视为是汉族和藏族的“划线”系统。事实上在访谈中可以发现，学生心目中也是这么认同的。

³ 根据西藏《2009年普通高等学校招生规定》，具备下列条件之一的考生，可以在考生统考成绩总分基础上适当增加分数投档，录取与否由招生学校审查决定。加分项目每个考生只能享受一项，符合其中两项及以上者，只享受加分最多的一项：

1. 普通高中应届毕业生高中阶段被评为西藏自治区级“三好学生”或优秀学生干部（限西藏自治区内评定的），加10分；
2. 普通高中应届毕业生高中阶段思想政治品德方面有突出事迹者（须出具西藏自治区级以上有关部门表彰材料，限西藏自治区内评定的），加10分；
3. 烈士子女，加10分；
4. 荣立三等功以上的退役军人，加10分；自谋职业的退役士兵，加10分；
5. 归侨、华侨子女、归侨子女、归国藏胞、归国藏胞子女和台湾省籍考生，加10分；
6. 边境县所属边境乡镇农牧民子女，加10分；
7. 执行汉族录取分数线的其他少数民族考生，加10分；
8. 在区内县及县以下基层单位（不含地市所在地县及乡镇基层单位）工作十年以上，现仍在县及县以下基层单位工作的正式教师、农牧科技人员、医务工作者或从以上岗位退休的正式职工子女，加10分；
9. 普通高中应届毕业生高中阶段获得下列奖项者，加20分（以教育部公布的名单为准）：
 - （1）全国中学生学科奥林匹克竞赛省赛区一等奖以及全国决赛一、二、三等奖；
 - （2）全国青少年科技创新大赛（含全国青少年生物和环境科学实践活动）一、二等奖；
 - （3）“明天小小科学家”奖励活动一、二等奖；
 - （4）全国中小学电脑制作活动一、二等奖；
 - （5）国际科学与工程大奖赛；
 - （6）国际环境科研项目奥林匹克竞赛；
10. 普通高中应届毕业生高中阶段参加重大国际体育比赛或全国体育比赛取得前六名（须经自治区体育局认定，限在西藏所属中学就读的），加20分；
11. 门巴族、珞巴族、僜人、夏尔巴人，加20分。



相比而言，边境的农牧民子女和人数更少的门巴族、珞巴族等民族考生更有加分的优惠，受到更多“照顾”。

此外，为了鼓励汉族干部进藏工作，教育部还特别制定了对进藏人员（特别是援藏干部）子女进行政策性照顾的条文。西藏《2009年普通高等学校招生规定》中也明确写道：“进藏干部、职工在藏工作每满一年（截止时间为7月31日），其子女报考普通高校加1分投档。父母双方在藏工作，以工龄较长一方为准。加分最高不超过30分。录取与否由招生学校审查决定。”也就是说，父母在藏每工作一年，子女高考录取时就可以加一分。这一规定的受惠对象几乎全部是汉族学生。在访谈中我们还了解到，在藏汉族中“援藏干部”占有很大比例，由此工龄加分政策的受惠面和照顾“力度”也很大。

由此可见，在西藏自治区的招生制度中，对藏族学生的“优惠规定”其实是很少的。甚至更被“照顾”的反而是汉族学生。那么，为什么我们常常仍感觉到藏族学生在招生上受“优惠”？藏族学生那么低的分数就能进好学校，难道不正是优惠政策的表现吗？在这里需要着重强调的是，在西藏，“独立的录取系统”和“单独划线”取代了人们常规认识上的“民族优惠政策”。这里的“低分录取”是“藏族学生录取系统”的产物，而非“优先录取”或“加分政策”使然。表面上藏族学生的升学率已经得到保证，但学生内在的学习积极性的消磨和民族区隔意识的增强却带来了更多严重的负面后果。

2. 不公平：教育资源的计划分配

在高考“划线”政策之外，升学资源的指标也被纳入统一的计划分配。在访谈中我们了解到，虽然汉藏高考录取系统相互独立，但是并没有完全确定的各民族考生名额或比例规定。在具体执行的过程中，对于不同民族的招生一方面依据其在各系统内的排名，另一方面则有灵活操作的空间，大致上做到汉族和少数民族学生1:1的比例。这其中又大致分为三部分。

首先，对于重点大学来说，也就是常说的“重本”学校，汉族和藏族的招生计划人数大致持平，但在实际操作中考虑到汉族学生考分较高，所以更偏重汉族学生。¹ 高考汉藏两个系统的分数线差距悬殊，表1是近5年来西藏自治区高考一本录取分数线比较。

表1、2006-2010年西藏高考一本录取分数线²

	文科（汉族）	文科（少数民族）	理科（汉族）	理科（少数民族）
2006	495	355	505	300
2007	515	365	515	303
2008	500	350	500	290
2009	450	290	450	260
2010	455	293	455	282

在西藏的考生中，藏族占绝大多数，以2008年高考为例，西藏17034人参加高考，其中少数民族考生为13586人，约占79.76%。³在基数差距如此大的情况下，汉族和少数民族招生比例持平的情况本身就是一种不公平。这意味相对来说，汉族学生占据了更多的优势教育资源。此外由于藏族学生招生总数较少，学生可选专业也十分有限。表2是以2007年北京大学计划招收西藏生源学生的专业情况。

表2、2007年北京大学本科部西藏生源招生计划⁴

¹ 与C的访谈。

² 数据来源：中国教育在线http://gaokao.eol.cn/xi_zang_2966/20100623/t20100623_488873.shtml;
http://gaokao.eol.cn/xi_zang_2966/20100706/t20100706_493269.shtml。

³ 数据来源：新华网http://news.xinhuanet.com/newscenter/2008-06/07/content_8325249.htm。

⁴ 数据来源：北大招生网http://www.gotopku.cn/data/07jh_1.htm；



	西藏	内地西藏班
理科	法学 2 人	电子信息科学类 1 人, 环境科学类 1 人
文科	法学 1 人, 经济学类 1 人	社会学类 1 人, 国际政治 1 人

这一招生计划每年变化不大。此外, 由于医学部和外国语学院梵巴语专业(定向招收藏族学生)都是隔一定年数安排自主招生, 因此在相应的年度, 会出现扩招现象。例如 2010 级, 总共招收 13 名西藏生源的考生, 其中 3 名为梵巴语专业。表 3 为 2010 年北京大学实际招收西藏学生情况。

表 3、2010 年北京大学实际招收西藏生源考生情况¹

	汉族	藏族
西藏	信息科学技术学院 1 人 ² 新闻与传播学院 1 人	哲学 1 人, 法学 1 人, 外院梵巴语 1 人, 新闻与传播学院 1 人
西藏班	法学 1 人	社会学 1 人, 外院梵巴语 2 人, 城市与环境学院 1 人, 医学部 2 人

其次, 对于各民族院校来说, 本身其招生对象就更多地偏重少数民族学生, 有很多专业也是定向专门招收民族学生。藏族考生报考最多的也便是这些民族院校。再加上部分学校从“专科学校”升级为“本科学校”, 也进一步提高了少数民族考生的本科升学率。但在录取数字背后的实际教学质量和未来的升学和就业机会究竟如何, 仍是值得分析的问题。

第三, 对于一些相对竞争不那么激烈的普通高等学校、专业院校, 汉族和少数民族学生基本根据报考情况和排名进行统一招生, 与内地情况相差不多。

从以上分析可见, 虽然从数据上来看, 藏族学生在“低分”的情况下仍可以升入大学本科进行进一步学习——这也是外界看到的“民族优惠”情况的表现——但内在而言, 大部分顶尖的优秀教育资源和学习机会却是被汉族学生更多地占据。可想而知, 这一“不公平”的现象长期存在, 对于西藏民族关系的发展将会产生严重的负面影响。与此同时, 虽然很多藏族学生都能进入大学本科学习, 但他们由于长期被打着“成绩差”、“不爱学习”、“不求上进”的负面标签, 其成长道路也将蒙受阴影。

在访谈中笔者了解到, 由于这种“划线”政策的存在, 学校、教师在对藏族学生进行授课的过程中也相应进行“区别对待”, 对藏族学生的学习成绩期望值也比较低。

根据这些分数线的差别, 可能安排藏文班他们参加文体活动就会多一些, ……各种文体活动。像我们班(汉文班)的话, 特别是我们班, 感觉三年来就完全没参加什么活动。(Z)

事实上, 由于西藏地区特殊的自然地理环境以及历史影响, 本身藏族同学的学习起点比较低, 学校的这种安排和对待无疑更加深了藏族学生“成绩差”的阴影, 也反过来打击了藏族同学的学习积极性, 使得“不爱学习-成绩差”成为笼罩在藏族学生身上的恶性循环。

“优惠政策”有了以后, 它一方面是在让藏族学生能够进入更好的学校; 但是一方面其实是, 它把它的底线放低了以后, 门槛放低了以后, 那他们都觉得就只要稍微学一下就可以进去了, 所以并不会很努力地去学习……。你想想看, 比较好的学生都被挑走(上内地西藏班)了, 那剩下的就是一些学习不太好的孩子么, 然后整体环境真的是没有办法跟内地比。所以一方面也是动力的问题吧, 另一方面肯定也有家长的因素吧, 管得严不严。(ND)

在这里, 我们可以看到, 西藏教育制度中的“少数民族优惠政策”更多的是一种结果导向的“团体的多元主义”(Corporate Pluralism), 注重法律和政治意义上的定额分配(马戎, 2010),

http://www.gotopku.cn/data/07jh_w.htm。

¹ 数据来源: 2010 级西藏生源学生提供。

² 经北大自主招生录取, 也是西藏第一位参加北大自主招生考试的西藏学生。通过访谈, 笔者了解到在西藏, 可能是由于整体学生考试成绩不佳, 关于高校的招生信息非常闭塞, 类似自主招生考试之类的宣传非常少。今年考上的这位同学是通过个人途径获得的消息。



但并不真正注重培养结果的实效：即究竟能够培养出什么层次上、具有何种发展能力的少数民族人才和精英。但我认为，这并不是“过渡时期的特殊政策”，也不应该成为“过渡时期的特殊政策”，因为从一个长远的结果来看，仍看不到在这个汉藏“划线”的体系中藏族学生成绩提高、能力提升的空间和动力。

3. “高考移民”：以高考为“跳板”

“高考移民”指的是利用我国各地教育资源和教学水平的区域差异，通过学生转学或“户口”转移等方式，从竞争激烈的地区转到高考分数线相对较低、录取率较高的地区应考的情况。由于西藏本身教学内容、教育程度、考试程度相较内地都更低，因此“钻”这一制度“空子”的现象也不断出现。

其实汉文班到了高二以后，其实原班的同学就占不到一半了，很多都是从内地插班过来的同学。如果一个班有70个同学的话，可能只有30个是从高一一年级一直读上来的，其他同学是从内地插班过来的。(Z)

西藏的高考移民也多，好像我们高考那年，西藏的最高分有680吧。(L)

然后，后面高三快毕业的时候又来了许多插班学生，来了好多个（汉族），越来越多。然后他们汉族班里的越来越多，有的就从内地转过来的，还是先回家（内地）上学再回来上的，反正我不知道，他们那个班的人就越来越多……前面一个班人数就很少，大概30、40吧，后面有接近60人吧。(NC)

事实上，西藏当地政府对“高考移民”有很强的监管和彻查力度。在西藏《高考招生规定》中有明确规定：“按照《国家教育考试违规处理办法》（教育部令第18号）执行。其中：对考试作弊行为情节严重的考生，取消其当年全国统考各科成绩，同时给予下一年度不得报考全国统考的处理；触犯法律的，依法追究法律责任。”¹在实际操作中也有在区高考状元被查出是“高考移民”后取消成绩，且第二年不许应考的先例。

然而，现实中仍有一些问题，制度无法将其纳入监管之下。一方面，很多转校生，由于其父母在西藏工作或是拥有很强的个人“关系”，确实拥有西藏户口。从这方面来说，这些学生并不是严格意义上的“高考移民”，依法追究也查不出什么问题。另一方面，社会关注、监管较严的主要对象是那些成绩突出的学生，比如考上北大、清华等名校的学生，对于那些考上相对普通高校的考生，相关机构也难以一一去考察和监控。

你不要考得太好，考得太好了，它就会查，就会被取消掉资格，而且第二年你也不准考。你要不就中等一点，随便考个大学，如果是随便考个大学，我觉得可能就稍微会比内地好考一点吧，侵占一点当地西藏同学的利益，考一个差不多一点的大学。可能在山东，你连北京XX大学你都考不上，但是去西藏考，你可能就能考上，这种情况可能会有，这种人是挺多的，会侵占西藏的一些名额吧。(LS)

作为“高考移民”的考生，毫无疑问大部分都是汉族学生，也有小部分生活在内地的藏族学生²。虽然汉藏“划线”的招生系统中，汉族考生和藏族考生没有直接的竞争关系，但在各普通高校名额有限的情况下，“高考移民”的存在确实造成了西藏地区中上等教育资源的被侵占。在这种情况下，“世居在藏”的藏族学生更难考上好学校，获得好的教育机会。这不得不引起我们的思考。

所以说很多人就把这个事情当作一个跳板。很多这个，这个汉族家庭。就把这个政策当作一个跳板。都选择先把孩子送到内地去接受更好的教育，然后回到西藏来考。(L)

七、内地西藏班制度

¹ 资料来源：西藏《2009年普通高等学校招生规定》。

² 显然，这些平时生活在内地的藏族学生，其家庭条件和背景相比于普通藏族家庭也是很不一样的。



内地西藏班开展 25 年来，培养了大批优秀的藏族人才。在此次访谈调查中，我一共访到了 4 名内地西藏班学生，他们的高中学习阶段分别在湖南、湖南、广东和陕西。其中分别有两名藏族学生和两名汉族学生。

1. 优势教育资源背后的博弈

相比于西藏当地学校而言，内地西藏班的教育质量更好，且可以走出西藏，到内地“见见世面”，因此对于世代居住在西藏，特别是农村、牧区的藏族家庭的孩子来说，考上西藏班具有极其重要的意义。

很小的时候就知道可以去内地（上学），其实那个时候能去内地上学是很引以为荣的事情，因为是最优秀的学生才被挑过去。不像现在这么泛滥了。现在数量太多，就是，像扩招一样。然后，而且那个时候，在我小时候我家人给我灌输的一种观念就是，能去内地是一件特别好的事情。其实是很向往的，就是向往到内地来学习。（ND）

此外，高中西藏班的高考分配名额更多，基本上可以覆盖所有西藏班同学，这也意味着西藏班学生继续升学的压力较小。¹

然而，作为优秀的教育资源，去西藏班就读的机会也成为利益争夺的对象。一方面，在升学考试过程中，存在“暗箱操作”，以便将部分成绩并未达到要求的孩子送出去到内地班上学。另一方面，办学几十年以来，内地不同地区、省市的西藏班教学质量也参差不齐。由此也存在着地区间优势资源的利益博弈问题。

就是说比如说我们这一届，我是 07 年（中考）考试的嘛，我们班考得特别好。由于我们班考得特别好，我们学校名气就大了嘛，然后下一年招生，就会有很多人挤进我们学校，就是冲着这个名声过来。然后轮了一回之后，然后这个名声就没有了，又滑下去了。然后一些原来没什么名气的学校又会崛起。到后面会有（猫腻），而且还挺多的。（ND）

按政策规定来说，初中阶段学生到哪省市去上什么学校是按相应的对口援藏地区划分的，属于统一计划、统一安排，个体并没有主动选择学校的权力。因此，主动择校的行为本身已经预示着背后权力“关系”的运作。

而在这些利益博弈的过程中，受影响最大的还是藏族学生。由于汉族学生人数较少，仅占 10%，内地汉文班的班级数目有限，加上不同年份开班学校的变动，这些因素结合起来，汉族学生之间的资源竞争远没有藏族学生激烈。而在藏族内部，权力、声望、财富更高的社会成员的子女，则有享受更好教育的可能性，同时也将部分来自普通农牧民家庭的藏族学生挤出圈外。这也印证了布迪厄关于教育对社会权力、地位的再生产作用的理论，从而使得整个社会的阶层流动性降低。

上文已经提到，在访谈中我们也经常感受到藏族学生普遍对待学习的积极性不高，可以想象，在教育不能带来向上流动的机会，或者说教育的回报率很低的情况下，学生和家長也很容易产生“读书没用”的想法。此时，教育并不能给普通藏族家庭带来命运的转变，反而成为现有社会上层人物再生产自身地位的工具。

2. 青少年时期的社会化问题

社会学非常注重人的“社会化”过程。青少年时期的经历极大地影响到社会化水平和个体成长。从文化的角度来看，个体习得并认同文化的过程也对其心理适应、个性形成、人生观和价值观念的确立产生重要作用。

¹ 但内地西藏班的高考招生也存在着很大的不确定性。根据教育部规定，西藏班“学生毕业后，参加所在省（直辖市）高校招生统一考试”，实行与当地学校学生“统一试卷、统一阅卷、单独划线、单独录取”的政策。也就是说考生参加各个地区的考试，试卷不同，但最后又将这些不同地区西藏班的学生成绩汇总起来，统一招生。这难免让人生疑：不同的试卷自然有不同的分数，十几个省市也就会出现十几个状元，但好学校的名额又是有限的，如北大每年只给 5、6 个名额，那么如何筛选、分配名额就变成了一个不确定的过程。



从这个层面来说，内地西藏班的汉族学生，以及部分有过内地生活经验的藏族学生对内地文化、风俗习惯较为熟悉，情况相对好些。而对大部分藏族学生来说，这是第一次远离父母，也是第一次走出西藏。这对其个体的生活习惯、心理调试和文化认同等方面无疑都是巨大的挑战。此外，出于交通安全方面的考虑，政府还有限制学生回藏探亲度假期的规定。

初中高中，我就回了一次吧好像，然后父母来看了一次。(LS)

我四年没有回家，初中4年没有回，高中3年没有回家。初中是不能回家的，这是规定的。因为一方面操作起来比较困难。高中本来是想高一回去的嘛。但是突然之间要开奥运，然后又是314嘛。然后314之后就不能回家了。也是出于它所谓安全的考虑嘛。然后后面就是学习太紧张了，回家一趟太麻烦了。(ND)

难以想象，正处在十几岁成长年华的孩子们，在几年之内，几乎都没有与自己亲人特别是父母的直接接触，而只能和周围数量有限的同学和老师交流。这必然会引起个体成长和社会化过程中的一些问题。

初中呢，就是你跟家里人分开了之后，其实会出问题。……因为4年嘛，你都没办法跟家里人接触，就只是打电话而已，但是，电话里其实很多人隐瞒了一些实情嘛，然后一些心里话，其实是不会跟家长说的。像我们男孩子几乎本身打电话就少，然后打电话的时间也短，打的电话可能也是说一下怎么怎么样，然后哦可能我没有钱了，寄点钱啊什么的，就是真正的情感的沟通不够，跟父母的关系会淡很多。还有很多学生早恋。(ND)

出来的比较早，又没人管，然后身上又有钱花，所以就很高。因为学校会管得严嘛，不让出去，然后我们就想着翻墙出去干什么的，这种事男生做得多一点，女孩还稍微好一点。都不是很乖的小孩，在西藏班里。没有人管的话，老师管不住，外面诱惑又多，就会跑出去玩。有很多恶性事件。比如说谁把谁砍了啊，谁跟谁打架啦。(LS)

3. 融洽的民族关系：另一种可能性

以上论述一方面侧重于西藏班内的资源博弈，另一方面关注学生个体的社会化问题，表现出内地西藏班制度仍待完善和改进的方面。接下来笔者将正面描述的内地西藏班中民族关系的情况，对本文关注的核心问题“西藏中学教育中的民族关系”，做出了一个现实而令人欣喜的回应。

高中阶段的内地西藏班，由于文理分科的需求，以及后来实施的散插班制度，汉族学生和藏族学生得以正式组成一个班级，共同学习、共同生活。

在西藏班的话，就是那种纯粹的大家都在一起生活嘛，有的生活了三年，有的生活了六年嘛，初中和高中，不同时间段的话。然后平时住在一起，吃在一起，干什么都在一起，非常团结嘛。如果（有同学）他们在外面搞了事情的话，假如有本地班的同学来找他们麻烦的话，那样的话，其他人不管怎么样，不管藏族汉族，你都要站到那个去惹事的这个人身上，站到他这边。那这样的话就明显就跟他们形成对立了。这样的话就跟本地学生关系都不太好。(L)

在这里，原有的以民族为标签的汉藏区隔，被西藏班学生与本地学生的对立所取代。这也再次让我们意识到，“民族”的重要性并非天生，而是人为建构的产物。每一起具体事件的背后都有更为具体的、逻辑的因素和问题在起作用，比如资源分配、经济差距等等（王明珂，2006）。藏族学生和汉族学生同样有可能和睦相处，甚至成为好朋友。民族的界线在这里被模糊了。这也为我们的政策制定者提供了一个可参考的模式。

结语：机遇与问题同在

西藏教育具有历史和现实的特殊性，逐渐形成了西藏本地和内地办学相结合的中学教育体系。本文通过访谈和资料、文献搜索的方式，梳理了这一教学体系中与民族关系相关的几个问题。



首先，西藏的双语教育主要体现在藏族学生的藏语、汉语学习上。毫无疑问，这对藏族学生个体而言是有重要意义的。藏族学生自身也对双语学习持积极的肯定态度。从实践效果来看，这一方面有利于保持藏语的传承和藏文化的延续，但同时也以语言为标签，在汉族学生和藏族学生的日常交流中设下人为的障碍。而解放初期援藏干部普遍学习藏语，从而为融洽民族关系打下基础的历史经验也令人深思。

其次，在双语教育的基础上，西藏的中学普遍实行汉藏分班制度。汉文班中主要是汉族，也有部分藏族学生；而藏文班里由于要学习藏语，则无一例外全部是藏族学生。这在校园生态上，往往表现为汉文班和藏文班在区域位置上分离。此外，由于对教育重视程度不同，以及语言、文化差异问题，藏文班学生的学习成绩普遍低于汉文班学生。也可以说，藏族学生的学习成绩普遍差于汉族。这又在学生心理上造成群体性的“心理落差”。

在高考录取过程中，以往人们普遍印象中的“少数民族优惠政策”，并不符合事实。甚至在制度安排上，在藏的汉族学生获得了更多“照顾”。西藏的高考录取办法与内地省市不同，甚至与青海、四川的藏族聚居区也不同，实行的是汉藏分别“划线”的政策：汉族和藏族各有一套相互独立的高考录取系统，各有相应的学校指标。在这种高度计划性的制度安排下，藏族学生分数普遍不高，反映在录取分数线上则是与汉族学生分数线的巨大差距。而即使低分，也能在指标体系内获得升学的机会。这对于藏族学生的长远学习、成长具有很大的负面影响，降低了竞争压力和学习积极性。而“高考移民”制度和普通高校的有限名额，也使得相对更好的升学机会更多地被汉族学生占据。

除此之外，内地办学制度中的西藏班制度，由于其优势教育资源，内部（尤其在藏族学生之间）存在着多方的利益博弈过程和“关系”的运作，最终使得部分来自普通农牧民家庭的藏族学生被挤出圈外。同时，学生个体成长过程中的社会化问题也是需要关注的方面。而高中期间，西藏班内部汉族同学和藏族同学融洽相处的情况，也给我们提供了另一种现实的可能性。

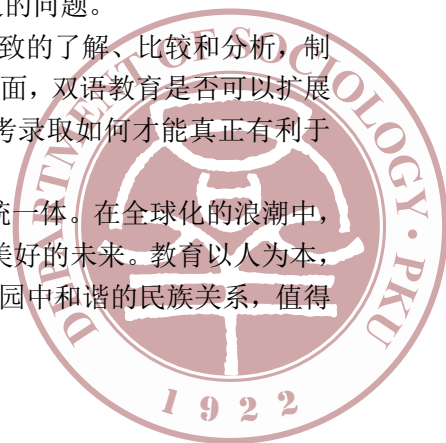
从以上论述中不难发现，西藏的中学教育中存在着一些使得汉族和藏族学生民族区隔的制度安排。这对学生个体的心理认同和对民族边界的认知都产生极大的影响。在访谈中被问及民族关系问题时，无论汉族学生还是藏族学生都感觉到相互之间的差异，但又难以说清其究竟为何，最后只能得出“就是不一样”之类的本质性结论。同时在外在表现上，藏族和汉族同学相互交流有限，了解更少。

民族作为“建构”和“想象”的对象，外在强力对其具有或正或负的影响。在认同意识和伴随着的“政治实体边界”的演变过程中，政府政策也起着至关重要的作用（马戎，2010）。这亦是我们“破冰”的机遇所在。

一方面，在面对问题的态度和意识上，必须认识到“民族”标签背后的结构性差异问题，坚持具体问题具体分析。人为地将一些边缘事件都当做“民族矛盾”和“民族冲突”来处理，只会使问题越来越严重。在当前的西藏社会，经济收入、资源分配等很多方面仍存在问题，也正是这些问题导致了普遍不满情绪的产生。因此，“民族”并不是最终的靶子，切实处理好社会中的这些实际问题，促进西藏的藏族人民和汉族人民的共同发展才是最急迫的问题。

另一方面，在具体操作层面，也应结合实际，通过更为深入、细致的了解、比较和分析，制定出真正有利于民族关系融洽发展的制度和政策。例如在中学教育层面，双语教育是否可以扩展至汉族？汉藏分班制度是否可以按学习基础的分班方式取代？高考录取如何才能真正有利于少数民族学生？这些都是需要政府进一步关注并切实解决的问题。

中华民族是历史上各民族相互融合、“你中有我，我中有你”的统一体。在全球化的浪潮中，各民族唯有彼此尊重、平等团结、携手共进、共同发展，才能迎来更美好的未来。教育以人为本，更应以孩子为本。对民族问题的关注不能忽视教育层面。如何建构校园中和谐的民族关系，值得我们进一步探索和思考。



参考文献:

- [美]本尼迪克特·安德森, 2003,《想象的共同体》,上海:上海人民出版社。
- [英]埃里克·霍布斯鲍姆, 2000,《民族与民族主义》,上海:上海人民出版社。
- 多杰才旦, 1991,《西藏的教育》,北京:中国藏学出版社。
- 方文, 2008,《学科制度和社会认同》,北京:中国人民大学出版社。
- 耿金生、王锡宏主编, 1989,《西藏教育研究》,北京:中央民族学院出版社。
- 哈经雄、滕星主编, 2001,《民族教育学通论》,北京:教育科学出版社。
- 马戎, 1996,《西藏的人口与社会》,北京:同心出版社。
- 马戎编, 1997,《西方民族社会学的理论与方法》,天津:天津人民出版社。
- 马戎, 2001,《民族与社会发展》,北京:民族出版社。
- 马戎, 2003,《族群关系变迁影响因素的分析》,《西北民族研究》第4期。
- 马戎编, 2004,《民族社会学》,北京:北京大学出版社。
- 马戎, 2004,《语言使用与族群关系》,《西北民族研究》第1期。
- 马戎, 2004,《社会学的族群关系研究》,《中南民族大学学报(人文社会科学版)》第5期。
- 马戎, 2007,《全球化与民族关系研究》,《西北民族研究》第4期。
- 马戎, 2007,《从社会学的视角思考双语教育》,《云南民族大学学报(哲学社会科学版)》第6期。
- 马戎, 2010,《关于中国少数民族教育的几点思考》,《新疆师范大学学报(哲学社会科学版)》第1期。
- 马戎, 2010,《中国社会的另一类“二元结构”》,《北京大学学报(哲学社会科学版)》第3期。
- 马戎, 未刊稿,《21世纪的中国是否存在国家分裂的风险?》。
- 滕星、王军主编, 2001,《20世纪中国少数民族与教育》,北京:民族出版社。
- 王明珂, 2006,《华夏边缘:历史记忆与族群认同》,北京:社会科学文献出版社。
- 王桐龄, 2010,《中国民族史》,长春:吉林出版集团有限责任公司。
- 谢立中主编, 2010,《理解民族关系的新思路》,北京:社会科学文献出版社。
- 张诗亚, 2010,《我国高考招生中少数民族考生优惠政策的新思考》,《民族教育研究》第5期。
- 周炜, 2003,《西藏的语言与社会》,北京:中国藏学出版社。
- 西藏年鉴编辑委员会编, 2009,《西藏年鉴》,拉萨:西藏人民出版社。
- 西藏自治区统计局编, 2009,《西藏统计年鉴》,北京:中国统计出版社。
- Donald L. Horowitz, 1977, “Cultural Movements and Ethnic Change”, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 433, pp. 6-18.

网络资源

民族资料库: 民族政策(教育类)

http://www.e56.com.cn/minzu/nation_policy/Policy_detail.asp?Nation_Policy_ID=288。

西藏自治区人民政府官网: 西藏土地资源

<http://www.xizang.gov.cn/getCommonContent.do?contentId=341772>。

西藏自治区人民政府网站: 改革开放30年西藏教育成就回顾

<http://www.xizang.gov.cn/getCommonContent.do?contentId=360864>。

新华网http://news.xinhuanet.com/newscenter/2008-06/07/content_8325249.htm。

中国教育在线http://gaokao.eol.cn/xi_zang_2966/20100623/t20100623_488873.shtml。

http://gaokao.eol.cn/xi_zang_2966/20100706/t20100706_493269.shtml。

北大招生网http://www.gotopku.cn/data/07jh_1.htm; http://www.gotopku.cn/data/07jh_w.htm。

