

的政治属性与实施过程的科层制特性。¹这些内在矛盾在援藏制度落实过程中赋予了组织和个人角色，也一同赋予了其角色的内部冲突。这些冲突作为背景性因素而存在，使得援藏实施过程同时发生在内地和西藏两个不同的场域，任何单一场域的援藏行为离开整体的背景因素无法得到充分的阐释。这些冲突也是制度化的，但仅仅关注教育援藏内部政策体系难以察觉，使得关注教育援藏发生的时代和空间背景、制度过程中的科层体系、组织环境、受援方总体制度绩效和援藏主体个体的适当性利益计算显得相当必要。然而，关键的问题在于：这些制度化的冲突并非显而易见，而是作为制度背景和组织环境而存在，微观的行为分析难以探查，理性计算的结果常常得出制度低效的结论。这是诸多政策研究者所忽视的。

值得指出的是，市场理性和价值逻辑冲突的结果并非来自于教育援藏政策本身，而是来自内地市场经济和市场社会的制度背景和科层制的悖论。这一悖论并非总是消极的，它一方面限制了单个援藏主体的行为绩效；另一方面又阻止了市场理性的过分发挥，这在市场机制不健全、行政权力集中的西藏社会有着重大的社会稳定和社会和谐意义。单个援藏主体和短期绩效观察可能并不令人打动人，如学科建设、人才培养、科研能力提升，但制度落实的长期结果却显而易见。在市场理性和价值逻辑冲突的冲突过程中，一直存在着制度过程的观念遗产、行为模式印记。走过的路，再走就容易得多了。一些失败的改革尝试再次实施，更容易得到好的落实。

【论 文】

“我们”与“他们”：内地西藏散插生的社会网络构建²

——一项教育民族志研究

张东辉 黄晶晶³

摘要：采用民族志的研究方法，对北京市一所内地西藏班学校的两名西藏学生进行为期一年的深入访谈和观察，力图走进西藏散插生的生活世界，了解他们与远在家乡的亲人、藏族同学和同乡、内地校里的汉族同学、汉族教师之间的交往互动及文化体验，探索西藏生在内地学校的社会网络构建，并以民族志的方式将他们的日常行为及其背后的实践逻辑呈现出来。

关键词：内地西藏班；社会网络；文化适应；散插生；教育民族志

一、研究的缘起

“内地西藏班”是我国为西藏地区提供智力支持、促进民族团结的异地办学模式，自1985年创办迄今。内地西藏班主要招收以藏族为主的、户籍在西藏的各民族学生，考取的学生在国家

¹ 杨明洪对援藏的市场逻辑在农牧区的遭遇有类似观点，参见：《对口援藏的“华新模式”调查与分析》（《民族学刊》2015年第1期）；唐朝杨认为援藏的关键不在资金，而在发展理念上。见：《援藏干部留级生：发展理念比资金重要》，中国新闻网，2014年8月27日。

² 本文刊载于《湖南师范大学教育科学学报》2015年第2期。

³ 张东辉，中国人民大学教育学院副教授，美国宾夕法尼亚大学教育学院博士；黄晶晶，湖南省长沙市芙蓉区东湖街道办事处。



财政的支持下得以进入内地中学住宿学习。西藏班的早期模式是在东部沿海发达城市创办独立的“西藏中学”或在当地的中学开设独立的“西藏班”。散插班始于2002年，教育部指定内地18个省市的57所示范性高中择优录取西藏初中毕业生，与本地学生混合编班，共同学习，打破了原来相对隔离的班级管理形式，此举成为内地班教育政策的新导向^[1]。

当西藏学生千里迢迢来到藏区以外的内地求学，进入到以汉族为主的学校文化情境中，面临陌生的师生群体，必然需要调和文化差异，构建新的社会网络，形成新的行为规范和价值取向，而这种社会文化与规范的习得直接来源于他们与该社会环境的互动。在内地求学、与本地学生共同学习和生活的西藏高中生为少数民族文化融入研究提供了很好的素材。随着内地班学生人数的增多，近年来已有学者开始对这一群体开展研究，研究的焦点大多集中在西藏学生在内地的生活适应、心理适应和德育方面。研究发现：语言障碍、成绩反差大、生活环境差异、思乡等因素导致内地生普遍存在自卑心理和人际关系敏感等现象^[2-4]。然而已有的研究多以调查报告和总结为主，停留在初步的描述或统计，缺乏对理论的把握和对实证资料细致的分析。少数学者如朱志勇试图运用社会学的理论较深入地分析了内地西藏班学生的族群认同感，但是他们的研究没能关注到散插生的特殊性^[5]。本研究试图从社会网络的视角考察西藏散插生与西藏学生、本地学生、老师的交往情况，进而探讨他们对自身文化和内地学校主流文化的态度。 12

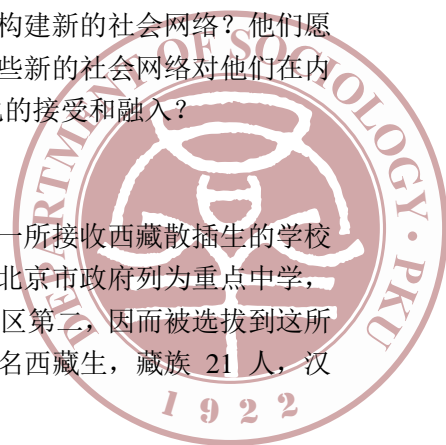
二、概念与理论框架：社会网络

自20世纪80年代起，“社会网络”成为社会科学研究中的一个重要概念，Milroy 将其界定为“一个个体所持有的非正式社会关系”，并把个体的社会网络归纳为两类系统：开放的和封闭的^[6]。在封闭的社会网络中，网络内的人们彼此熟悉，交往范围局限在网络内，很少与外界进行联系；开放的社会网络中，人们不局限在一个社会网络，而是根据个体的需要从多个网络中进进出出，如同事网络、老乡网络、同学网络、邻居网络等。Milroy 用“高强度、多面向”和“低强度、单面向”来描述这两种不同的社会网络，封闭的社会网络中人们之间的交往是高强度、多维度的，即他们交往频繁、在社会生活的多个层面有接触，如他们既是邻居，也身兼老乡、同事等多重角色；开放的社会网络中人们的交往则是低强度、单维度的，即他们交往不密，仅在一个层面上有接触，如作为同事，彼此不熟悉对方的家庭状况、个人爱好和生活中“重要的他人”。基于这两类社会网络的特点，封闭的社会网络更强调人与人之间的“互惠互助”、“责任义务”和“情感支持”，而开放的社会网络下人们对彼此的期望较低，仅仅是提供该角色必须提供的物品或服务，其交往也多是“利益驱动的”或“工具性”的^[6]。

目前我国对社会网络的探讨多集中在农村流动人口的群体上，鲜有研究关注少数民族个体的社会网络构建及其文化认同的作用。少数民族与汉族文化的差异使他们的社会网络呈现出单一性，由于他们的民族身份具有可识别的“客观”特质，如生理特征、衣着偏好、语言模式、食物种类、礼仪仪式等，这些特质突显了其“少数民族”的身份，从而强化了本民族内部交往、与汉族群体截然分开的社会网络。然而，随着西藏学生进入内地学校、与汉族学生同在一个班级学习，远离熟悉的家庭、亲戚朋友和藏区文化，在新的文化环境中他们如何构建新的社会网络？他们愿意与哪些人交往，不愿意与哪些人交往？他们交往的原则是什么？这些新的社会网络对他们在内地学校学习、生活有着怎样的帮助？是否促进了他们对学校主流文化的接受和融入？

三、研究场域与对象：西藏散插生

本研究是一项民族志研究，基于2011年4月到2012年4月对北京市一所接收西藏散插生的学校（此文称为 G 中学）进行的田野调查。该校创建于1957年，1989年被北京市政府列为重点中学，现为具有较高知名度的北京市示范高中，其高考升学率连续两年为全区第二，因而被选拔到这所高中的散插生都是西藏学生中的佼佼者。2011年 G 中学共招收 26 名西藏生，藏族 21 人，汉



族 4 人，门巴族 1 人。这 26 名西藏生来到 G 中学后被散插进了 6 个高一班，每个班平均 4 人，一般是两男生两女生。周一到周五，他们与北京本地生的日常生活学习无异，周末或寒假北京本地生放假回家，西藏生统一组织补课和开展集体外出活动。西藏生每年暑假可以回家探亲一次。

本研究正式开展之前，研究者曾应北京市教育委员会和北京民族教育学会之邀多次访问 G 中学，听取该校校长关于内地班工作的汇报，并与负责西藏学生工作的教导主任和教师多次座谈¹³。

为研究者进入现场打下了较好的基础。经过教师推荐，本研究最终确定两名西藏同学——多吉（男，藏族）与拉姆（女，藏族）（均为匿名）为个案，对他们共进行了 16 次访谈和 8 次课堂观察。通过受访者自己的回忆和陈述，研究者试图走进他们的内心世界，探索他们从初来乍到的“陌生”、“孤独”到逐渐“习惯成自然”的转变，获得他们重构社会关系网络过程中重要的事件和“主位”概念（emic concept）^[7]。同时，本研究还对两位个案西藏生的老师和同学（汉族和藏族）进行了非正式访谈，以期全面地反映和验证他们真实的人际关系，避免陈述的主观性。正如其他的质化研究一样，本研究也涉及研究伦理问题。在接触两位个案学生之初，研究者再向他们解释了访谈的目的，不是为了“侦探”他们的思想动态，而是“好奇”他们的交友态度与行为，承诺对他们的身份和学校信息进行保密。在访谈时，遵循“知情同意”的原则，邀请他们自愿分享自己的经历和想法，不强迫他们回答想回避的问题。然而，作为汉族的校外人员，我们对两位西藏生来说有距离感，且他们承认在汉语交流上有恐惧心理。同时，由于我们长期处在汉文化为主导的社会，对藏族学生的心理活动不能很好地把握，在涉及学生文化认同情况时，有时候从本民族心态出发，提问可能过于直截了当，没有考虑到他们的感受。如当得知藏语学习对西藏生来说很重要时，研究者紧追了一句：“既然你觉得藏语很重要，为什么报考 G 中学做散插生呢？（G 中学不学藏语，北京西藏中学有专门的藏文课）”他们尴尬地笑了，不知该如何回答。随着研究的逐步深入，我们不断地反思访谈中的权力地位关系，调整问问题的方式和角度。当了解到西藏生英语学习的困难后，我们精心选取了一套与高一同步的英语课外读物赠与他们，希望为他们提供一点力所能及的帮助。在多次接触之后，令我们欣慰的是两位西藏生基本上消除了顾虑，在访谈中比较愿意表达自己的想法，与受访者建立起信任的关系是本研究顺利开展的关键。

四、重构中的社会网络：多吉和拉姆的内地学校生活

由于特殊的异地办学模式和学校管理制度，内地西藏散插生这个群体生活在一个特定的学校场景中。他们来到北京，与非本民族、非藏区的学生共同学习、生活，却没能发展出超出校园的联系；他们只有暑假的时间能够回到西藏见到父母及西藏的朋友，平时主要通过电话、邮寄包裹等方式联系。在这种情境中，他们所营造的社会网络主要有三个群体：血缘亲族、同辈群体、汉族教师，并从这三个网络中获取自己所需的物质、情感和 Information 资源。本研究以多吉和拉姆为个案，探讨他们是如何构建这三个社会网络的以及这三个社会网络在他们各自生活中的重要性，以此展现西藏生在内地学校情境中如何定位自己和他人、自身文化和学校主流文化的关系。

1. 远方的亲人：隐身的网络

家庭是个体早期社会化的最主要场所，个体从家庭获得生存所必须的食物、情感和安全，习得了语言和基本行为模式，与此同时家庭形塑了个体对社会的理解和对未来的态度。家庭对个体的影响从个体一出生就开始了，并将伴其一生。¹⁴

多吉出生在西藏山南的一个县城里，爸爸妈妈都是公务员。为了让多吉获得更好的教育机会，爸爸妈妈在他三年级的时候把他转到了山南最好的小学之一，并寄住在姑姑家。小学毕业后，多吉考上了南方某省会城市示范性中学的“内初班”（即内地初中班）。由于从小在汉族学校上学，加上内地初中三年的学习，多吉认为自己“比较独立”，“很小就开始自己处理自己的事情”，“不怎么和父母在一起”。到北京后，活跃的多吉没有遇到过语言上的问题，学习、生活适应得也非



常快。

拉姆来自昌都，父亲是一名警察，母亲是家庭妇女，她是家里的独生女，她的名字还是出生时爸爸妈妈专门到寺庙找喇嘛赐的名。虽然拉姆从小学一年级起就主要是用汉语（除藏文课外）上课，但是在来北京前她从来没有离开过家。初到北京后的一两个月，拉姆觉得“有点不习惯”，“比较孤独”、“比较想家”，北京的陌生环境让她“胆子小”了，汉语也不知道该怎么说了，“经常说着说着就忘词了，不知道说什么”。来G中学后，学业上的巨大落差也沉重地打击了拉姆。据班主任老师介绍，她第一学期在班上倒数第一。父母觉察到了她的处境，电话里的嘱咐从“要好好读书”变为“慢慢来”，父母的安慰帮助拉姆度过了适应期，到第二学期她的成绩已经提高了十几名。虽然身处内地的西藏生远离了家乡，不能与父母朝夕相处，但是家庭对他们的情感支持和精神慰藉象一条隐身的网络，虽看不见，却一直都在。这条隐身网络更会通过电话、互联网、邮政快递和亲人探访等时不时地浮现出来。无论是此前从未出过远门的拉姆，还是自小离家求学的多吉，到北京后都和父母保持着密切的电话联系。

研究者：“你和家里联系多么？”

拉姆：“多，差不多每天都联系。刚才还和家里打了电话。”（访谈1，2011-10-19，LM）

研究者：“你和家里联系次数多么？都会聊些什么内容？”

多吉：“每周一次吧，他们主要问下我学习、生活上的情况。”（访谈2，2011-10-19，DJ）

2. 同辈的界限：谁是“我们”？

同辈群体是相似年龄的人因共同的兴趣、思想与彼此之间的相互吸引而自发形成的具有密切关系的群体。同辈群体是青少年发展社会技能、习得社会规范的重要参照团体。青少年最早的社会化实践就是学会如何进入同辈群体，在与同辈群体的互动中寻找社会角色，发展社会技能。对一些青少年来说，同辈群体的影响力甚至超过父母和教师的影响^[8]。由于西藏生长年寄宿在内地的学校里，每天与藏族同学吃、住在一起，与汉族同学一起上课，同辈群体对他们来说尤为重要。一般来说，同辈群体是自由结合而成的群体，这种自发的、自愿的选择体现了个体在社会交往中的偏好。多吉和拉姆都很看重与同龄人的关系，希望周围有“打成一片”的人，但两人的同辈关系网络却表现出不同的偏好。对初来北京的拉姆而言，她最看重的同辈群体是“老朋友”。她的“好朋友”排序首先是留在西藏的初中玩伴，其次是来自西藏的同宿舍同学，最后才是北京本地同学。

研究者：“有心事的时候，你会跟谁说？”¹⁵

拉姆：“大部分跟西藏的朋友，有些会找姐姐。”

研究者：“怎么不找你身边的人呀？”拉姆：“有时候会跟一个寝室的人说说。”（访谈6，2011-12-9，LM）

随着在G中学的熟悉和适应，第二学期拉姆的交往重心渐渐转移到活动空间接近的同学身上。她和班里的一位西藏来的汉族女同学成为了形影不离的“好朋友”。

研究者：“你现在最好的朋友是谁？”拉姆：“是我班里的，她也是西藏来的，援藏干部子女。我们是很好的朋友，总是在一起玩。开始觉得她是汉族，没怎么交流，但是后来就越玩越好了嘛。”（访谈13，2012-4-7，LM）

然而与班里其他的汉族同学拉姆还是不能形成亲密的关系网络。

研究者：“你觉得和北京学生有距离么？”

拉姆：“有吧。我第一学期的时候参加了一个社团，然后里面就我一个人是藏族学生，我就退出了，去了另一个藏族学生多一些的社团。”

研究者：“为什么呢？”

拉姆：“她们都是三个两个的，就我一个人。没什么意思。”（访谈9，2012-3-2，LM）

与拉姆不同，对适应能力很强的多吉来说“新朋友”才是他的重点。他迅速找到了自己在新



的社会环境中的位置，成为了西藏生的“领导者”。他在担任西藏生代表的过程中，成为西藏生信息资源的核心，是连接西藏班学生与教师的枢纽。与此同时，他通过参加篮球、足球、研究性学习等活动，结识了很多北京本地学生。在访谈中，多吉表示他更喜欢和汉族学生一起合作，“这样就有两个观点，一个代表藏族同学的观点，一个代表汉族同学的观点。”

研究者：“你觉得和北京学生在一起学习、生活怎么样？”

多吉：“视野可能会更开阔一些，就是跟汉族学生交流多，语言、表达能力这些都会提升，而且如果只跟我们藏族同学接触的话，我们的思维方式就没什么改变。”（访谈8，2012-3-1，DJ）

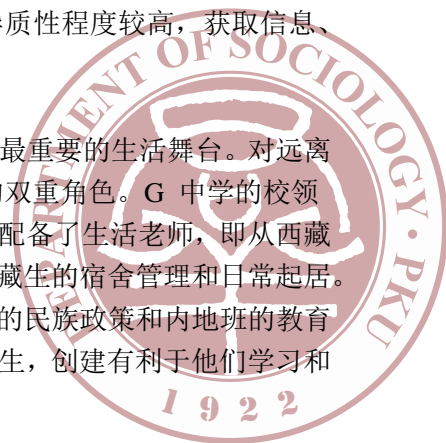
在访谈中，拉姆和多吉都使用了“我们”来划分群体界限，“我们”在大多数情况下意指藏族，即“我们藏族同学”，“他们汉族同学”。但是有些情况下“我们”与“他们”的边界认定又不完全基于民族，而是基于地域，即“西藏生”还是“北京生”。由于西藏生整体，不论汉族还是藏族，都在国家内地班政策的覆盖之下，因而他们在学校里获得的待遇相同，在分配宿舍和班级上一视同仁，又因为有着藏区生活的共同经历和记忆，对内地学校来说都是“外来人”，在情感上也能够引起共鸣。所以在拉姆的朋友群体里，“我们”并没有排除在藏区长大的汉族或门巴族，她最好的朋友正是西藏生中的一个汉族女同学。尽管多吉更倾向于经营和维系与北京同学的关系网络，他也没有把后者看做是“我们”中的一员。相反，从选择上 G 中到选择交北京朋友，多吉的行为都反映了一个深入他内心的理念：选择好的教育资源，谋求个人发展。择优录取的散插班模式为西藏生提供了 G 中“好”的信息，与内地学生一起学习从一开始就对他们构成了吸引。社会吸引是交往行为的起点，也是行动者构建和调整社会网络的初始动力。对西藏生而言，内地学生具备种种“好”的特质，如成绩好、视野广、表达能力强、素质高。再加上西藏生渴望证明¹⁶自己的跨文化交往能力，因而与北京同学有密切的关系本身就是一件值得骄傲、令人羡慕的事情。即使更愿意与西藏同学交往的拉姆也承认：“我们学习能力上可以跟汉族学生一起，对我们的学习能力促进更大，这比我们全部都是西藏生更好点吧”（访谈8，2012-3-1，DJ）。

布劳在对微观社会结构中的社会交换行为的研究中发现：社会交往的实质就是人们交换酬赏和惩罚的过程，交换行为不仅存在于市场经济之中，也存在于包括友谊、爱情在内的社会关系之中^[9]。除去与生俱来的社会关系（如亲属群体）和外力强加的社会关系，如果某个人期望与另一个人交往，就是期待获得某种形式的报酬：一类是内生性报酬，指个体能够从社会交往关系中获得情感体验；另一类是外在性报酬，指个体可以获得物质上的收益或工具性的帮助。从多吉和拉姆对各自交往动机的描述中，可以看到西藏生在社会网络构建中呈现了比较清晰的“酬赏”的需求，并因互动对象不同而需求不同：与北京同学交往时，他们关注的是自身能力提升，包括语言表达能力、学习能力以及视野；与西藏同学交往时，他们关注的是情感交流。

就个体差异来看，多吉更重视发展“工具关系”，拉姆更关注发展“情感关系”。在同辈群体网络构建中，多吉倾向于作出理性选择，寻找能够为自己带来利益的“开放性网络”，即交往并不频繁的“弱关系”——北京生；而拉姆则转向亲密程度高、西藏生内部的“封闭性网络”或“强关系”，希望获得情感回应。因此，多吉的同辈群体网络中异质性程度较高，获取信息、资源的能力也强于拉姆。

3. 可敬的老师：疏离的好感

内地西藏生一年的绝大部分时间都在学校里度过，校园成为他们最重要的生活舞台。对远离父母照顾的十六七岁的西藏生而言，学校里的教师身兼师长和父母的双重角色。G 中学的校领导也深深意识到这一点，并成立了专门的西藏学生管理部，为西藏生配备了生活老师，即从西藏教育部门选调来到 G 中学工作一年到两年的藏族老师，他们负责西藏生的宿舍管理和日常起居。在西藏学生到来之前，校领导们向各位班主任和任课老师宣讲了国家的民族政策和内地班的教育理念，指出了西藏学生的特殊性，帮助教师从心理上更好地接纳西藏生，创建有利于他们学习和



生活的教学模式和班级管理模式。

为了增进教师和西藏生之间的理解，G 中学特意组织了“师生结对子”的活动，要求老师和一名西藏学生结成对子，定期见面谈心，关心他们的学习、生活和心理状态。以上种种做法都反映了 G 中学对西藏生的重视，正如 G 中学西藏生管理办公室主任所言，“我们可谓吃喝拉撒无微不至，天气冷了，我们提醒他们穿衣服，生病了去医院探望他们，周末轮流陪他们外出采购生活用品，有时甚至代替他们的父母帮他们做决定”（教师访谈2，2012-3-22）。

多吉的“导师”正是这位主任，拉姆的“导师”则是学校办公室的另一名老师。谈及和老师的关系时，多吉和拉姆都表示 G 中学的老师对他们“挺好的”，“课讲得很好”，“工作非常辛苦”，“值得敬佩”，尤其对班主任老师和结对子老师存有好感和“感激”。但是这种感激和敬佩之情似乎并没有拉近师生之间的距离，他们之间的友好关系“点到即止”。

研究者：“你和哪些老师的关系比较好？”

多吉：“班主任、任课老师、生活老师、主任。” 17

研究者：“那你有什么事情，遇到什么困难，会去找他们么？”

多吉：“嗯，不会的，像我这次没考好，主任严厉地说了我几句，我都不敢见他了。”（访谈14，2012-3-29，DJ）

研究者：“你和结对子的老师关系怎么样啊？”

拉姆：“我和她接触不多。她有时候来看看我，问下学习和生活上的情况，其他就没什么了。”

研究者：“那班主任呢？”

拉姆：“我很喜欢我们的班主任老师，她对我们很好，还会叫我们四个西藏学生一起到宿舍楼下的教工餐厅，就是可以自己做饭的厨房，去吃饭，问一下情况。”

研究者：“那你有遇到什么困难，会去找她么？”

拉姆：“这个，不会的。”（访谈15，2012-3-29，LM）

这种“密”而不“亲”的状况反映了西藏生对教师角色的认知，而非对教师个人的好恶。教师角色是指在与角色伙伴互动的社会情境中，教师基于其特殊的身份、地位，而被期望及实际表现的行为或特质^[10]。在学校里，教师是知识和规范的代言人，拥有学习领域的发言权，藉此教师成为权威的学习信息来源，对学生作出学习相关的抉择可以产生影响和束缚。“班主任老师啊，还有李主任，对我们西藏学生会比较关注一些，经常关心我们的学习、生活，还组织我们西藏生补课，针对我们总体来说比较弱势的项目，像英语、物理这些。周末的时候，北京生不上课，他们就帮我们补课”（访谈14，2012-3-29，DJ）。在多吉和拉姆对关系密切人的排序中，老师除了在解决学习困难上排名较为靠前，其他如文理分科、填报高考志愿的重大决定上，他们似乎都不会把老师作为参考意见的来源，而是选择远在家乡的父母、亲戚朋友或在其他内地班读书的西藏同学。

尽管 G 中学教师的付出超出了一般教师职业的范围，但是在西藏生的心目中，教师依然是疏远的社会群体，是低强度、单面向的弱关系。一方面可能是由于教师与学生的关系是一对多的关系，不可能像父母那样对每个学生给予关注；另一方面 G 中学的教师大多数是没有藏区生活经历的汉族教师，对学生的家庭背景、文化差异和未来就业前景缺乏了解，在日常的教学和管理过程中也没有把西藏生的文化差异考虑进去。“一视同仁”恰恰是 G 中学一贯强调和引以为豪的原则。“我们规定每个学生必须按照《学生手册》的要求来做，不管你是汉族还是其他民族的，一律穿校服，不允许戴首饰，更不允许搞宗教活动”（教师访谈1，2011-6-7）。对于来自佛教文化背景的西藏生来说，他们在内地学校读书期间只能暂时停止拜佛的行为，但是不代表他们不再信佛。拉姆就对佛教有着特别的感情，她不仅认为她的名字来源于佛祖的恩赐，就是她来 G 中学也是佛祖的关照。“我来这个学校也是喇嘛占卜出来的。以往这个学校分数线都在620多分，我才考了590多分，但是就真的来了”（访谈6，2011-12-9，LM）。尽管西藏生非常尊敬老师，

相信老师给他们讲解的人生道理，却不认同汉族教师的无神论世界观，因而对西藏生来说，汉族老师依然是“我们”以外的“他们”。¹⁸

五、总结与反思：散插生的社会网络困境

在社会网络研究者的眼中，社会是“网络”的社会，由人与人、人与群体、群体与群体之间的关系构成。对暂居内地的西藏散插生来说，家乡和熟悉的亲人朋友渐渐远去，成为隐身却依然重要的社会网络，为他们提供精神后盾和情感归属。在内地学校情境中，他们则需要构建新的社会网络，形成新的行为规范和价值取向。然而，社会网络构建是一个动态的过程，不仅与个体的家庭背景、性别、性格爱好有关，而且与个体及其文化在社会环境中所处的权力地位关系密切相关。

通过对多吉和拉姆两位西藏生的民族志研究，本文发现：由于内地学校代表的是以汉文化为主导的主流文化，少数的西藏散插生成为内地学校中的“亚群体”，本地生和老师则是学校中的“主群体”。在这样的社会交往环境中，西藏生倾向于形成两个不同的社会网络，一个是以藏族学生为主体的封闭网络，另一个是以汉族学生和教师为主体的开放网络。与内地汉族同学和老师的“大圈子”交往时，他们关注更多的是自身能力提升，包括语言表达能力、学习能力以及视野开阔；与西藏同学的“小圈子”交往时，他们关注更多的是情感交流、信任和互相帮助，这种封闭性社会网络的形成不利于西藏生获取信息、资源和文化融入。虽然内地学校校领导和教师在国家民族教育优惠政策的制度安排下对西藏生给予了特殊关怀和照顾，然而由于西藏生在“我群体”的界定中他们依然把内地同学和老师排除在外，强调社会网络的“地域性”，因此特殊关照的这些举措只能让西藏生“感恩”，却获得不到认同。

参考文献：

- [1] 王淑、田春艳，“内地西藏班开办 26 年为西藏输送人才 1.8 万人” [EB/OL].
http://www.tibet.cn/news/index/xzyw/201106/t20110604_1066285.htm, 2011-06-04.
- [2] 李玉琴，“藏族儿童内地学习生活的文化适应研究——对双流县就读的藏族儿童群体的调查”，《中国藏学》2009（3）：48-53.
- [3] 王维，“渐行渐进西藏班——以武汉市西藏中学为例”，北京：中央民族大学博士学位论文，2009.
- [4] 严庆，“浅析内地民族班（校）师生的文化适应”，《民族教育研究》2009（2）：72-77.
- [5] 朱志勇，“学校教育情境中族群认同感的建构——内地西藏班的个案研究”，《南京师范大学学报（社会科学版）》，2006（4）：82-89.
- [6] Milroy, L. 1987, *Language and social networks* (2nd ed.), Oxford, UK: Blackwell.
- [7] 陈向明，《质的研究方法与社会科学研究》，北京：教育科学出版社，2010.
- [8] 郑杭生，《社会学概论新修》，北京：中国人民大学出版社，2003.
- [9] 布劳，《社会生活中的交换与权力》，李国武译，北京：商务印书馆，2008.
- [10] 郭丁荧，《教师图像：教师社会学研究》，高雄：高雄复文图书出版社，2004.

中国社会与发展研究中心
北京大学 社会学人类学研究所
中国社会学会 民族社会学专业委员会

本期责任编辑：马戎、王娟
邮编：100871
电子邮件：marong@pku.edu.cn

