

# 区隔抑或整合： 内地西藏班教育政策及其实践探究

阳妙艳、尼玛顿珠<sup>1</sup>

**摘要：**“整合”和“区隔”是内地西藏班教育实践的两个重要特征。“整合”是内地西藏班教育的核心目标。学校的正式课程和非正式课程相当重视培养学生热爱祖国、热爱西藏、智力援藏的情感；内地的学习经验也在一定程度上培养了西藏生对于“内地”的认同和情感。“区隔”作为内地西藏班教学管理的特征，客观上将藏族学生单独区别开来，一方面阻碍了藏族学生与内地社区的交流，另一方面却促进了族群内部的整合。“藏族”作为一个独特类别在内地班正式和非正式教育中的再现，不断地提醒着学生作为“藏族”和“西藏人”的身份与使命。返藏工作是毕业生和内地班政策的共赢，一方面，返藏工作实现了“智力援藏”的目的；另一方面，返藏工作让藏族学生重新建立了之前断裂的文化联结，重回亲人身边，并找到了自己心仪的工作。在西藏的工作岗位上，他们在一定程度上充当了“内地”形象的代言人，成为跨族际文化交流的桥梁。

**关键词：**区隔；整合；内地西藏班

## 一、研究背景与问题

当前国际涉及主流群体与少数民族群<sup>2</sup>关系的族群研究中充斥着两种声音：一种是整合，认为现有的社会制度包括政治、经济、文化、教育等方面的安排其实是在直接或间接、有意或无意地整合少数民族群，以将他们融入到主体族群的文化体系（Bayliss, 2008; Gordon, 1964; Kramer, 2003; Neckman, Carter & Lee, 1999; Platt, 2014; Wu, 2014）。一种是区隔，认为社会制度或社会生活中对于少数民族群的歧视、偏见、排斥或优惠政策等会导致少数民族与主流群体的区隔，从而造成少数民族群社会生活中的族群化倾向，固化已有的族群边界（马戎, 2010; 祖力亚提, 2012; Holst, 2012; Logan, Stults & Farley, 2004; Restrepo, 2004; Yi, 2007; Zembylas, 2010）。

教育系民生，教育制度是国家社会制度的重要组成部分，少数民族教育在维护国家统一、民族团结和培养少数民族人才方面具有举足轻重的作用。自新中国成立起，对于少数民族教育的研究与探讨就在整合与区隔两种声音中徘徊前进。在宏观的理论层面，“整合”作为处理现有民族关系的主导方针以及其对于维系我国现有民族关系的和谐与稳定局面的重要作用得到肯定（费孝通, 1989; 滕星, 2010; 祖力亚提, 2012; Ma, 2007; Postiglione, 2009）。然而，在政策实践层面，为展示对少数民族的重视，客观上将“汉族”和“少数民族”政治、经济、文化、教育等事务区分开来的做法，造成了“城乡二元结构”之外的另一类制度化区隔的“二元结构”（马戎, 2010）。在教育领域，这些做法包括：其一，建立了包括藏语、维语、哈萨克语、蒙古语、朝鲜

<sup>1</sup> 作者：阳妙艳，厦门大学公共事务学院 助理教授，尼玛顿珠，北京大学社会学系 硕士研究生。

<sup>2</sup> 关于“族群”与“民族”的概念争辩，国内已经有不少探讨。北京大学的马戎教授指出，中西方语境中词语的不同使用造成了研究者的理解困境。在西方文献中，“民族”(nation)通常表示政治实体，“族群”(ethnic group)则更强调带有其他非政治性差异的群体，更强调血缘联系和文化传统。在中国“民族”至少具有两层意涵，一是作为统一体的“中华民族”；一是作为“中华民族”组成部分的56个民族。为了方便与西方文献对话以及避免“民族”两个层次的混淆，马戎提出将“中华民族”译成“Chinese nation”，使中文的“民族”与英文的“nation”对应起来；同时把中国的“少数民族”改称为“少数民族群”(ethnic minority)，从而把这些侧重文化和血缘意义的“族群”与英文中的“ethnic group”对应起来，而对56个原来称为“民族”的群体称为“族”，统称为“中华民族的56个族群”(马戎, 2004, p61)。跟随马戎教授的思路，本文将英文的 ethnic groups 翻译为“族群”；但是迫于国内现实的使用情况，对于国内族群或少数民族群的称呼，仍然保留现有的“民族”或“少数民族”称呼。

语和彝语等在内的双语教育体系（戴庆厦、董艳，1996，1997）。其二，设立民族院校，招生主要面向少数民族，以培养少数民族干部为主要办学宗旨。其三，开设内地新疆班和内地西藏班，为新疆和西藏生源提供在内地获得优质教育的机会（马戎，2010；祖力亚提，2012；Zhu, 2007；Yang, 2014）。这些举措客观上造成了以民族身份为界限的“二元教育体系”的形成。

以新疆为例，“二元教育体系”不仅涉及教学语言的使用，它还关系在双语教学基础上延伸出来的高校双线招生、分班分堂授课、不同的考核制度、区隔的校园生活等。

这种制度化的设置，客观上把民、汉学生分为两个区隔性的群体（祖力亚提，2012）。这种区隔同样在民族大学体系中存在。以在中央民族大学为例，Clothey指出，民考民<sup>1</sup>学生的族群意识增强的主要原因，是他们作为一个区隔性的群体存在。他们基本都分散在少数民族语言文学院系，同学基本来自本民族，很少有机会与其他民族学生接触（Clothey, 2005）。同样基于中央民族大学少数民族学生族群认同的调查，阳妙艳指出了学生认同的族群化倾向：经过一段时间的校园文化生活，少数民族学生展现出族群意识增强的趋势；对于“少数民族”的身份与概念愈加清晰，并开始对于“族群身份”的追逐和“族群文化”的学习过程。然而，对于国家认同，却缺乏相应的认识（阳妙艳，2009；Yang, 2014）。以内地新疆班<sup>2</sup>学生为研究对象，Grose指出了内地的教育经历如何导致了学生民族宗教认同的滋生与发展（Grose, 2015）。以内地西藏初中班学生为研究对象，朱志勇指出了学生族群认同感建构存在的两种张力：一是国家和学校通过意识形态渗透而指定的族群认同感，二是学生通过藏族文化符号再现而声称的族群认同感。张力之下学生发展了三种截然不同的族群认同建构：声称的、淡薄的族群认同；指定的、强烈的族群认同；声称的、强烈的族群认同（朱志勇，2007；Zhu, 2007）。

以上研究均在某种程度上展示了针对少数民族的“二元教育体系”内在运转逻辑与其社会目标的矛盾或紧张感。换言之，实践中的区隔可能会对理论层面的整合目标带来挑战，虽然这种区隔设置本身是处于对少数民族的特别考虑或优惠对待。立足于已有的文献讨论，本研究尝试以内地西藏班为例，解答两个核心问题：其一、区隔以怎样的特征体现在教育教学及管理过程中？其二，区隔特征之下，国家或者作为教育实施者的学校是如何实践其整合目标？本研究认为，“整合”作为一个国家实践目标，至少可以涵盖如下几个方面：个人生命史的连贯性、个人与内地社区的整合、个人与国家情境的整合。对具体的教育影响结果做出评估，需要从纵向方面了解学生包括教育路径在内的生命历史。已有研究均是针对某时点在校所做的考察，并未以纵向图景勾画出学生教育发展的历程。基于此，本研究将以内地西藏班毕业生为例，通过对他们求学和就业经历等方面的考察，对内地班政策乃至少数民族教育政策所具有的整合抑或区隔所带来族群化倾向作出回应。

## 二、内地西藏班背景介绍

内地西藏班（校）（以下简称内地西藏班），是我国于1985年开始创办，为促进民族团结、边疆发展、扶持西藏地区教育发展和培养少数民族优秀人才的异地办学模式（dislocated schooling）（白少双、严庆，2014；吴晓蓉，2013；张东辉、黄晶晶，2015；Zhu, 2007）。它是一项面向西藏的区域性和民族性政策。

1984年8月，时任中共中央书记处书记的胡启立和时任国务院副总理的田纪云一行到西藏调研，调查了1980年中央西藏工作座谈会召开后西藏各方面的情况。调研组随后向党中央、国务院提交的报告中谈到，西藏经济落后的最根本原因是人才的匮乏。为此，中共中央发文作出在

<sup>1</sup> 少数民族学生在高考中有一门或者几门科目以本民族语言作答。在中学教育阶段接受过双语教育。

<sup>2</sup> 内地新疆班创办于2000年。



内地创办西藏学校和举办西藏班培养人才的指示。经国家计委、教育部、西藏自治区研究并与有关省市协商，确定在北京、成都、兰州三市创办西藏学校。在上海、天津、辽宁、河北、河南，山东、江苏、陕西、湖北、重庆、安徽、山西、湖北，浙江、江西、云南等 16 个省市的中等以上城市各选条件较好的一、二所中学举办西藏班<sup>1</sup>。从 1985 年起招生，每年从西藏招收 1300 名小学毕业生。初中毕业后成绩优秀者可继续在内地西藏高中学习。文件中对教师配置、教材和教学用语等方面都作出了批示。提出初中逐步实行以藏语文教学为主，加授汉语文；高中以汉语文授课为主，加授藏语文，同时学习一门外国语。师资结合内地和西藏资源，藏语文教师由西藏选派。藏语文教材由西藏自治区教育厅提供（内地西藏班政策文件，1984，1985）。

内地西藏班的招生对象为户籍在西藏的各民族学生，以藏族为主，兼有汉族及门巴族、珞巴族、僜人等其他少数民族。其早期的办学模式是通过对口援建的方式，在内地相对较发达城市创办独立的“西藏中学”或在当地中学附设独立的“西藏班”。从 2002 年开始，内地中学西藏生散插班逐步开放招生。它通过择优录取极少数西藏初中毕业生与本地学生混合编班，打破了原来相对隔离的教育管理模式，此举成为内地班教育政策的新导向（张东辉、黄晶晶，2015）。截至 2012 年，全国共有 20 个省（市）的 31 所学校开办内地西藏班，包括初中 18 所，高中 13 所，招收西藏散插班学生的内地高中有 59 所（勾洪群，2012）。

### 三、研究方法 with 资料收集

本研究以多点、分时段的方式进行，从 2010 年 6 月至 2015 年 10 月期间，我们开展了将近 18 个月的田野调查，追踪访谈了 40 名内地西藏班毕业生及六名内地班负责老师。西藏自治区调研三次（2010、2011、2015）、北京调研五次（2011、2012、2013、2014、2015）、广东调研两次、上海调研一次及厦门调研一次，走访了七所招收西藏学生的学校（北京一所、上海四所、广东两所）<sup>2</sup>和六所受访者正在或曾经就读的大学（中央民族大学、北京大学、北京师范大学、中国人民大学、厦门大学、西藏大学）。研究主要依赖受访者的自传体叙述，以内地班、大学以及就业地的走访与观察资料做补充。自传体生命历史叙述主要涉及教育经历、族群认同及返藏工作的决策考量。除两位内地班毕业之外，其他 38 位均在内地完成了七年完整的初高中教育。受访者进入内地初中班的时间集中在 1992-2007 年。

表一、部分受访对象就读的学校<sup>3</sup>

初中学校	高中学校	本科大学	
常州西藏中学 重庆西藏中学 佛山市第一中学 合肥市第三中学 济南西藏中学 辽阳市第一中学 南昌第十七中学 上海珠峰中学 天津红光中学 武汉西藏中学	北京西藏中学 佛山市第一中学 辽阳市盘锦市高级中学 辽宁省沈阳市第十一中学 南通西藏中学 山西大学附属中学 上海复兴高级中学 天津红光中学 天津南开附属中学	北京大学 北京科技大学 北京第二外国语学校 大连民族大学 东北林业大学 南开大学 西南财经大学 吉林财经大学 西北农林科技大学 厦门大学	中山大学 中央财经大学 中国政法大学 中央民族大学

### 四、内地西藏班的教育实践：区隔与整合并存

<sup>1</sup> 在具体的办学实践中，由于各种现实因素，学校的选址并未完全根据政策的规定。

<sup>2</sup> 基于匿名的要求，在此不提供学校的具体名称。

<sup>3</sup> 由于内地西藏班自成立来存在撤并现象，不能排除表中有些学校可能现在已经停止招生西藏生，或者招收类别有调整，比如广东省佛山市第一中学自 2013 年开始便不再设立内地西藏散插班。



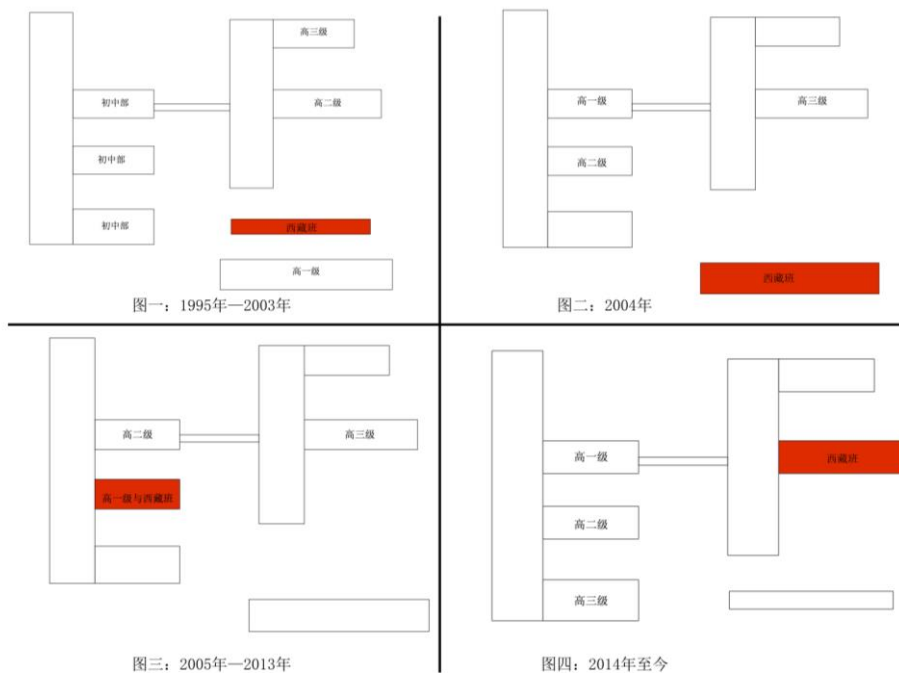
### （一）区隔：无奈却实用的教育实践

区隔是内地西藏班教育设置中的典型特点。不论是在初中、高中这样不同的教育时段，或是在单独办学、混合编班的这样不同类型的学校里，区隔成为明显的特征。通常的做法是系统地将内地西藏班学生的学习空间、生活空间等与当地学生进行分界，如此实践使得学校在最大程度实现了管理上的便利、高效；除此之外还因为政策设置而形成一种更为隐秘和深刻的区隔。

#### 1. 初中教育实践中的区隔

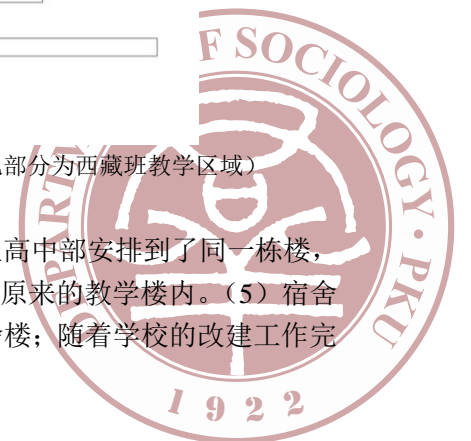
内地西藏初中班可分为两大类：一类是单独编班办学的学校，即专门选址建立的西藏班，包括武汉西藏中学、常州西藏中学、上海共康中学、济南西藏中学等；另一类是混合编班办学的学校，即在当地原有的学校系统内增添西藏部或设立西藏班，比如广东省佛山市第一中学以及辽宁省辽阳市第一中学等。学生入学的平均年龄在 11-13 岁之间。为保障学生安全，同时便于学校管理，所有初中班实行封闭和准军事化的管理，严格限制在校期间的外出。由于西藏学生的特殊性，学校作为学生的全权监护者，会管理学生生活的方方面面，保障学生各方面不出问题。部分学校比如武汉西藏中学和南昌西藏中学会安排校车接送集体外出的学生。学校成为了学生最主要的活动区域：单独编班办学的学校里，校园主体依旧是西藏学生；混合编班的学校一般都会给西藏班安排单独的教学楼或者楼层、宿舍、食堂等，将本地学生和西藏学生区隔开来，分开管理。因此，作为一种特殊的教育实践，虽然在内地办学，学生整体上和内地当地社区居民的接触是有限的。

以广东省某学校为例（见表二）：自西藏班成立至今，在校园空间的安排上，学校尽可能地将西藏班和当地学生的教学区域隔开。（1）1995 年至 2003 年，西藏班被安排在单独的平房楼里，夹在本地生高中部教学区域之间；（2）2004 年，本地生初中部迁移他处，西藏班被短暂安排到



表二、 广东某学校 1995 年至今西藏班在校分布空间变化图（红色部分为西藏班教学区域）

本地生高一原来的教学楼；（3）2005 年至 2013 年，西藏班和本地生高中部安排到了同一栋楼，单独占有一层；（4）2014 年之后，西藏班被单独安排在本地生高三原来的教学楼内。（5）宿舍安排上，西藏班和当地学生区隔开来。最初西藏班学生有单独的宿舍楼；随着学校的改建工作完



成，西藏班和当地学生在同一栋宿舍楼，但是被单独安排在一二层。这样一种制度性的区隔实践在内地西藏班学校中极为常见，甚至在同一个楼层里也要用门来隔开<sup>1</sup>，这种安排通常出于管理上便利的追求。

## 2. 高中教育实践中的区隔

内地西藏高中班在整体上可以分为三种，包括独立编班办学、混合编班办学和散插班。中考成绩优秀的西藏生可自愿选择考取散插班，分散到各个省市的重点高中，与当地学生混合编班学习。前两类在整体上仍然延续了初中的制度设计。散插班则在学习环境、学校管理以及课外生活等方面都与前两类学校有着很大不同。

散插班包括两类：一类是全部散插；一类是集中加散插。开设散插班的目的，根据我们对内地西藏班相关负责老师及学生的访谈，是为了促进西藏生和本地生之间的融合。在散插班的早期实践中（2002年以后才有散插班），散插的力度非常之大：很多时候一个班里可能只有两三个甚至只有一个藏族学生；在宿舍安排方面，部分学校也尽量使西藏生和本地生散插班学生混合居住。因此，显性的区隔在学习空间甚至是生活空间（一些学校安排汉藏学生混住）已经不存在。散插班在教学管理上面临的最大困难是学生的心理及适应问题。

虽然能够进入散插班的都是初中成绩相对优秀的同学，由于西藏整体社会经济、教育环境与内地的差距<sup>2</sup>，加上散插班所选学校都是重点高中，学生成绩基本上徘徊在中下游。由于高考录取路径不同，西藏班学生能够以较低分数考取更好的大学；但并非意味着他们的学习压力的缺位。两位曾在同一所内地初中学校名列前茅的受访者表示，在考到不同的高中后，虽然适应程度不同，但学习压力非常大：“那时候真的是苦学，没有乐学……一个月的时间成绩都在班级最后，一直学感觉把家里人，初中同学都忘记了。”“高中最好的一次成绩是拿了班里的第32名。”<sup>3</sup>

散插班学生内部表现的差异性非常大：部分学生能够较快地融入了本地生的圈子，积极参与校园里的各种本地生活动，保证学习成绩能够平稳进步，获得较为优异的成绩；部分学生则因为无法适应新的环境，调整自己，在人际交往、性格、课程学习等方面都会面临一些问题，变得不太自信、内向及拘谨。

随着实践经验的生长，招收散插班的内地重点高中普遍实行集中加散插的模式：在将西藏生单独编班的同时，将部分学习成绩优异者散插到本地生班级。部分学校，散插班学生可根据自己的现实需要，选择返回到单独编班的班级。因此，多数学校虽然名为散插，但教学的实质已经渐渐靠近集中式单独教学了。

内地西藏班的学生在高考录取时采取单独划线、择优录取的原则。学生虽然在高中学校所在地参加高考，但不计入当地生源，也不和在西藏参加高考的学生竞争。所有当年参加高考的内地西藏班学生单独排名、单独划线。因此，虽然散插班的学生和当地学生一起上课，共同备考，但是目标相同标准有异。一般来说，西藏班学生的高考分数线比当地学生平均低一两百分。这样一种政策倾斜大大地提高了西藏班学生升读大学的几率。以2012届内地高中班学生为例，1896名学生中共有1856名学生顺利升入普通高校继续学习，升学率为97.9%；且相当大部分学生被重点大学录取。这一比率甚至远远高过许多汉族农村地区。在某种意义上，被内地西藏高中班录取，意味着已经拿到了大学的准入证（Yang, 2014）。

基于西藏生的特殊性，老师往往对学生实行“特殊照顾”：一方面是生活上对这些远在他乡的

<sup>1</sup> 根据对辽阳某西藏班学生的访谈得知，他们和汉族学生虽然在一栋楼里，但是二者的教学区域之间有用一个铁门进行了区隔。

<sup>2</sup> 西藏整体的学前教育、基础教育与内地发达地区仍有一定差别，并且初中教学主要针对西藏自治区的中考进行，而西藏自治区中考又需要协调初中在西藏就读的学生，因此即便内地西藏班的学生在内地接受教育，整体上基础与当地学生相比仍有一定差距。

<sup>3</sup> 这两个学生一个考上了天津南开大学，一个考上西南财经大学。



藏族学生进行特别照顾，免学费伙食费之外，对学生也额外关心；另一方面对学生的要求会比当地学生低一些，这既是出于对藏族学生学习基础的考虑，也是因为藏族学生高考实行的另一套标准。一位在散插班的学生表示：“我们的班主任对我真的是特别特别好……我感觉我们在汉族的圈子就算是特殊人物的感觉，又有点弱势的感觉，说严重一点的话。比如说我的成绩，考了75分，如果是别的汉族学生考了75分，老师肯定不满意，会狠命的批评，（但是）到了我那儿，老师就会说我有进步，甚至会表扬……”。这种现实的优惠措施，造成了隐性区隔在散插班的普遍存在：“我们”与“他们”的界限因此在西藏生的认同中变得清晰。

藏族学生自身的特点（学习基础、民族身份等）、不同于当地学生的高考制度设计使得老师以及周围的同学自然而然地在藏族学生和当地学生之间划出一条清晰的界限，形成一种无形的区隔；这种区隔的存在客观上阻碍了西藏生与内地社区的交流与融合，对整合目标的实践提出了挑战，虽然这种区隔本身带着“照顾”西藏生的善意。

## （二）整合——作为基本教学实践与目标

区隔，因为内地班自身的特殊性而成为学校管理的特点；在教学实践与目标上，内地班更多呈现的是一种整合的尝试。作为内地班教学的核心目标，整合这一实践在初中和高中并没有明显的差异。

### 1. 正式课程与非正式课程中的整合

正式与非正式课程作为实现整合目标的重要手段，主要体现在如下方面：

（1）正式课程不仅传授科学文化知识，也传授主流的思想价值观念。朱志勇（2007）在其对于江苏省某内地西藏班的研究中指出，内地西藏班致力于达成三种主要教育目标：爱国主义和国家统一、爱西藏、民族团结和汉藏团结。这些目标通过学校的政治教育加以保证。我们的研究验证了这一点：受访者普遍表示，内地学校教育非常重视学生的思想政治教育；思想政治也成为学校筛选学生和教师的重要准则之一。

（2）校园环境作为学生日常生活的主体空间，成为潜在课程发挥的重要场域。在我们探访的内地班校园，都挂有“民族团结”、“热爱祖国”、“热爱西藏”、“藏汉一家”、“五十六个民族五十六朵花”之类的标语。这些标语，作为学生每天置身其中的潜在课程，向学生们传递着国家、民族的身份与认同。

（3）课外活动是培养学生正确的思想政治意识和符合主流的价值观念的主要形式。根据受访者的回忆，比较常见的方式是组织红色革命旅游、参观英雄纪念馆或观看红色电影。一位毕业于江苏某内地班学校的受访者表示，在她求学期间，周末的主要休闲方式就是班级统一观看爱国电影。另一位受访者则表示：“学校的广播台有藏汉英三语的广播，汉语广播内容规定必须是爱国主题。”也有组织班会以及各类大会来进行爱国主义教育。

（4）课外活动在一定程度上搭建了认识内地的桥梁。西藏生刚去内地的时候，学校一般会组织“城市地图”之类的活动，帮助学生了解就学的内地城市，学会使用当地的交通工具。早期的教学实践中，学生寒暑假不能回家；随着青藏铁路的开通（返藏开支减小）以及政策的变化，部分学校渐渐放松，初一初二暑假期间可以回家。部分来自偏远农牧区家庭的孩子一般还是会选择留守学校。寒暑假如果有西藏班学生留校，学校一般会安排补课，只是课程相对轻松些。寒暑假和长假期间，学校会组织西藏班学生外出旅游，参观当地及附近城市的风景名胜、历史遗迹、展览、科技馆、园博会等。尽可能地利用各种机会开拓学生的视野，让学生们在学习之余见识到内地不同的自然风景和人文氛围，接触最前沿的科技。受访者均表示，通过内地班的学习，增长了眼界，开拓了视野。内地，对于他们来说，不再是一个遥远的空洞之物，而是充满了生活气息和个人情感的实在体。

### 2. 整合实践过程中的重要他人

作为教育的实施者，任课老师和生活老师对于学校教育目标的实践起了非常重要的作用。同



时，不定时过来探访的西藏自治区领导，也以各种方式与学生互动。他们是学生成长中的重要他人。

### （1）任课老师

任课老师包括班主任及平时科目的任课老师，这些老师属于当地学校编制。藏文老师从西藏对口地区的中小学进行委派，其薪资、福利等都由西藏区内学校负责，并不直接由内地学校管理。

大部分本地任课老师有多年的内地班教学经验，对西藏生有很深的感情。比如毕业于江苏某西藏中学的受访者表示，某任课老师被她认为“干妈”，在内地生活中对她关照有加。毕业返藏工作后，她与干妈一直都保持联系；也曾趁着上海出差期间，特意去探望干妈。上海市某负责内地班的管理者将自己的角色定义为西藏孩子们“父亲”及“监护人”。

藏文老师由西藏自治区派遣。由于与学生享有共同的族群文化，受访者普遍认为藏文老师对自己的影响非常之大。第一个层面是对于母语学习的督促；第二个层面是对于学生日常生活的照顾；第三个层面是心理认同感。山西师范大学附中在刚创建高中班时并没有西藏班，自治区教育厅在该校与学生座谈时谈到学生最需要什么，学生的回答是“最缺一个藏文老师”；佛山管理西藏班的汉族老师也表示：“有藏文老师协助管理会方便，学生也更愿意听藏文老师说的。”

### （2）生活老师

生活老师专职负责学生生活，包括学生的起居、饮食、卫生、健康等方面。初中生活老师还负责统一管理学生的财务。老师为每个学生开设独立账户，在学生需要将不高于规定数额的钱交给学生花费，每次都会进行记录。除此之外，为学生购买生活用品、保证学生个人卫生、带学生去医院看病等事无巨细都是由生活老师负责。佛山市第一中学的一位西藏班老师曾表示：“第一批来的学生都是一些农区牧区的孩子，刚到广东的时候也没有洗澡的习惯，都是一个一个要教他们怎么洗澡。然后那时候有游泳课，西藏的女生都非常害羞，怎么样都不肯穿泳衣，然后那时候专门去给她们买那种全身都包起来的泳衣才肯下水。”很多学生与生活老师的感情很深。很多西藏班的学生以妈妈称呼生活老师（郭龙岩，2008）。在生活老师的精心教导、照顾下，在内地班的孩子往往会养成良好的生活习惯，在生活上学会自立。

### （3）西藏领导

在一些重要的节日或者一些特定的日期，不时有西藏自治区的领导来内地班学校考察、开会。这些特定的仪式是进一步强化西藏班使命、塑造学生自我认同的重要时刻。这些时刻的主题是强调内地西藏班学生作为西藏建设主力军的身份，呼吁学生努力学好科学知识以建设西藏；主旋律是让学生们感恩国家培养、加强汉藏沟通。在这样特定的场合中，“努力学习、建设西藏”这样的思想被不断内化到内地西藏班学生的心中。

## 3. “内地班”——一个集体概念的实践

不管是西藏班（包括单独办学和混合办学）或是散插班，教育设置安排上均呈现一定的“区隔”特征：西藏班的学生全部来自西藏，拥有独立的教学楼（层）、宿舍、餐厅、甚至独立的校区（甚至依照西藏特色来设计建筑、规划学校）。散插班一般仅有几个甚至一至两个西藏学生。虽然他们与本地学生同步同班学习，但在日常生活管理上往往与本地生有所不同：一般有固定的出入校时间；住宿与西藏学生一起等。

“区隔”格局下，学校的正式和非正式课程在一定程度上依然实践着“整合”的目标。在这一实践过程中，任课教师、生活教师和西藏自治区的领导均发挥了作用。其一，通过一段时间（本研究中基本为七年）的内地班学习，“内地班”作为一个集体概念与认同，在学生教育生活中不断体现和被承认。其二，学校教育中对于爱国主义教育的重视以及常规性的内地旅游经验，增强了学生对于内地地理、历史和文化的了解，培养了对于内地的情感和认同。其三，内地班受教育过程中，本地老师对于学生的关爱不断被强调提及。这些碎片化的个体以他们的关爱，与西藏生建立了感情联结。其四，内地班教育拓展了学生“西藏”这一地域概念，整合了对于“西藏”的

理解。内地西藏班生源的选择主要是与现行的对口援藏政策平行。根据对口援藏的政策，即内地发达省市对口支援西藏不同地区，比如广东、福建两省对口支援西藏林芝地区，林芝地区学生考上内地班后主要去广东、福建两省学习。为了更好地平衡各地生源、师资，同时加强各地区学生的交流，在主要招收对口城市的学生之外，也会混合其他地区的学生，近几年这一趋势在进一步加强。在重庆就读内地班的受访者提到：“到了初中有西藏各地的同学……以前老说西藏西藏，但是就只有拉萨，之后也会把昌都之类算进来。”内地班尤其是早期的学生中，大部分都来自农牧区家庭。由于经济及交通的限制，缺少去西藏其他地区旅游的机会。因此，在家乡接受小学教育的他们，日常生活中的接触对象基本都是本土社区的同族人群。对于藏族的三大区域卫藏、康巴和安多以及因此滋生的三大方言，缺乏直接的了解。在内地班，他们可能有机会接触来自卫藏、康巴和安多三大藏语方言区的孩子。正如曾在广东就读内地班的某受访者所说，“在内地班，有来自拉萨、林芝和那曲等地方的孩子。”通过与他们的互动，学生们了解了藏语言文化的多样性，也增强了内部的凝聚性。



表三、内地西藏班的区隔与整合

## 五、区隔与整合的延续：族群认同的视角

政策层面对于内地班教育的一个核心面向是“培养一批拥护中国共产党、拥护社会主义、自觉维护祖国统一、民族团结，具有初步的科学世界观和较扎实的科学文化知识以及一定的劳动技能的建设骨干，有效促进西藏的改革开放，经济繁荣和事业发展。”（内地西藏班政策文件，1992）较之西藏本地学生，内地班学生享有相对较好的教学环境、师资和课外生活的经验。在内地班学习使他们就有机会去不同的内地城市旅游，了解当地的地理、历史和文化。这些学习经验赋予学生们较之西藏区内学生，甚至汉族地区部分学生更为开阔的视野。作为“智力援藏”的重要政策，内地西藏班从一开始就受到西藏、内地支援城市政府及学校的重视。

内地西藏班学校无论是区隔的实践抑或是整合的尝试中，都不断提醒学生作为“西藏人”和“藏族”的身份以及他们所承担的“建设西藏”使命。学生在内地社区与当地居民、学生的有限互动也会经常性地提醒刻板印象和偏见的在场。因此，“藏族”作为一个有意义的显著类别始



于他们抵达内地之时。内地西藏班的生活使他们形成了作为“少数”民族藏族的他者身份与意识，这种身份意识与认同一直持续到他们的大学阶段。

在大学阶段，族群认同的表达直观表现为自发组织的各类带有显著民族特色的活动，仅以北京为例，每周五在京藏族大学生会在中央民族大学跳锅庄舞（2016年为第24届）；五一期间举办“松赞杯”篮球赛；十一期间举办神牛杯足球赛（2016年为第25届）；此外还有不同高校举办的藏文化节、藏文课、藏文知识竞赛等。这些活动大致可以分为三类：传播和发扬民族文化；学习和继承民族语言；加强民族内部交流与团结，均聚焦于本民族文化与传统。

加上内地大学的四年求学时间，除个别受访者外，几乎都在内地呆了11年。内地的多年求学经验使学生掌握了现代科学知识，较为清晰地了解现代社会发展的脉络与规律。脱离本土社区的求学经验也使得他们能够经常性地以“他者”的视角去反思自身民族传统、文化与社会。部分学生利用现代科技、网络平台，建立如博语字幕<sup>1</sup>、东嘎计划<sup>2</sup>和羊兄乐园<sup>3</sup>等，创造藏族学生尤其是内地班学生（毕业生）学习和使用藏族语言和文化的机会。在这群学生身上，我们看到了一种反思性的族群认同。他们在重视本民族文化与传统的同时，也努力学习现代科学知识，并能找到二者的融合点，来创造适合于当代社会的民族语言文化发展的路径。

进入大学后，已经没有专门针对藏族学生的统一政策制定，但是大部分高校仍然会对藏族学生进行一定倾斜。首先体现在考试通过的原则上：很多大学会为藏族学生通过考试降低门槛，及格线并非60分。不同的大学根据自己的特点和要求灵活地为藏族学生设计考试通过标准。

表四、部分样本学生学校专业及考试通过原则

样本大学	专业	考试通过原则	样本大学	专业	考试通过原则
西北农林科技大学	工商管理	50分及格	吉林财经大学	金融	45分及格
北京科技大学	行政管理	原始分开根号乘以10	北京科技大学	生物科技	原始分开根号乘以10
中央民族大学	民族学	所有科目60分及格	北京大学	社会学	所有科目60分及格
北京第二外国语学院	英语	所有科目60分及格	西南财经大学	财政	必修科目40分及格其他选修科目60分及格
西南财经大学	财政	必修科目40分及格其他选修科目60分及格	南开大学	法学	必修科目60分及格其他选修科目40分及格
东北林业大学	林学	40分至60分都算60其他分数不改变	中央民族大学	经济学	所有科目60分及格

在内地班实行的政策上的区隔延续到了大学，形成了某种程度上的路径依赖，并出现了一种逻辑上悖逆的现象：内地西藏班旨在通过内地先进的教育资源和优秀的师资力量为西藏培养适应现代经济、社会发展的人才。但实际上经过七年的内地班教育，当藏族学生真正进入到一个没有政策支持、完全平等竞争的开放环境时，他们的学业成就并不如人意。在我们访谈的对象中，有相当多学生考试存在挂科现象，有几个大学推迟了一至两年毕业，有个别甚至毕业之后没有拿到学位证。

<sup>1</sup> 博语藏文字幕小组，成立于2010年10月，通过将经典与最新的电影进行中、英、藏三文的互译，制作藏语的电影字幕和配音。建立专业藏文电影网站，包括时讯热点、电影介绍、影评撰写等多项内容。希望能够以字幕传承母语。

<sup>2</sup> 东嘎计划始于2011年6月，第一步是将东嘎藏族大辞典录入，做成电子版，这一任务于2012年冬季完成。第二步是将录入完毕的东嘎藏学大辞典里的每一个名词都在维基百科里创建词条，目前这一任务还在进行中。旨在于构建以藏语文为载体的互联网资源。

<sup>3</sup> 羊兄乐园创建于2013年3月，主要包括三大栏目：听+藏，提供藏语有声读物和晚间学习汉语的电台；读+转，包括精美图文、最新文章、歌曲歌词和一周常识等；看+买，包括微店、翻译服务、APP下载、推荐藏族服饰等。其目的在于以微信作为平台进行藏语的学习和交流。



这种延续的制度性区隔，还不可避免地促进了藏族学生作为“他者”的意识。我们的研究发现，“藏族”和“内地班毕业生”受访者认同中最重要的两个类别。“内地西藏班毕业生”作为一种社会资本，在学校的大学以及工作中都起了重要作用。虽然学生在内地学习了数年时间，除少数个体之外，他们的亲密朋友圈子依然是藏族。当然，与在西藏自治区学习的藏族学生相比，他们拥有更多的汉族熟人。内地，对他们很多人而言，是第二故乡。内地西藏班教育，在某种意义上，促进了西藏生育内地的情感联结和整合。

## 六、返藏工作

截止到 2015 年 8 月份，受访对象中有 30 名已返藏工作，10 名正在就读的学生也均计划毕业后返藏工作。返藏工作，是基于理性考察和感性认同所作出的选择。在 2006 年以前，西藏区内实行分配就业，之后毕业的学生自主在就业市场寻找工作。在分配体制下，内地西藏班毕业生相当受重视，一般能够在政府部门或者事业单位轻松地找到“铁饭碗”。内地班毕业生相当大部分来自农牧区，这个比例在早期学生中更重，因此内地班教育是他们超越父母辈实现向上社会流动的重要途径。近几年，虽然内地的就业市场越来越激烈，西藏实行“全就业”制度，将大量毕业生纳入到警察、基层干部等维稳建设队伍。这成为毕业生继续返藏工作的重要制度吸引力。内地的多年求学让他们深深意识到与汉藏社会、经济等方面的差距，也让他们意识到自己竞争力的不足。他们选择“返藏工作”，是基于现实考量所做的便利选择。“返藏工作”能够彰显他们在就业市场的竞争优势。“全就业”制度对近期内地班毕业生也提出了挑战：在现有的制度安排下，大学与专业的重要性已经被公务员考试成绩远远甩在后面。

返藏工作的主要原因之二是出于“尽孝道”的义务。由于长期在外求学（基本都是 11 年），亲情的纽带因此变弱。深感父母日渐变老，却未能如愿尽孝道，学生们纷纷表示要尽快工作回报生养自己的父母。比如曾在上海就读内地班的一位受访者大学期间就放弃了保送研究生的机会，选择了返藏工作。她给出的主要理由就是家中寡母年纪大，缺乏照顾。

返藏工作第三个同等重要原因，根据受访者的观点，就是文化认同。虽然内地的多年教育在某种意义上培养了他们对于内地的认识 and 情感，但是在内心深处，他们依然觉得文化的根在西藏。由于多年的内地求学，他们与西藏乃至藏文化的联系，在某种意义上，是被搁置了、变弱了。返藏工作帮他们重建了个人经历的连续性。让他们再次回归本土社区。每天看着来来往往的朝圣民众，看着经幡，喝着酥油茶吃着糌粑，在他们看来，才是藏族生活最本质的状态。

在某种意义上，返藏工作实现了国家政策与个人成就的共赢：其一，通过毕业生的返藏服务行为，国家成功地实现了为西藏培养少数民族干部的“智力援藏”目标。其二，通过返藏工作，大部分的毕业生成为了体制内的工作者，来自农牧区家庭的孩子实现了社会身份的上向流动。其三，返藏工作帮助内地班毕业生重现构建了与本土社区的联结。在内地求学期间，与藏文化某种程度上搁置被重新拾起。

## 七、结论

基于对 40 位受访对象内地求学（初高中及大学）——返藏就业这一生命历程的考察，本文详细探讨了内地西藏班教学实践的两个重要特征及其对学生教育经验的形塑。“整合”，作为政策层面的核心目标，在内地班的教学实践中具有纲领性的指导作用。作为“智力援藏”的重要政策，内地西藏班一开始就明确目的为未来建设西藏培养优秀的少数民族人才。学校一方面重视爱国主义教育，另一方面也不断强调他们作为藏族和西藏人所具有的重要使命。学校的正式课程和非正式课程，均在相当程度重视培养学生热爱祖国、热爱西藏、智力援藏的情感；内地的学习经验也



在一定程度上培养了西藏生对于“内地”的认同和情感,虽然这种情感联结并不意味着他们有亲密的内地汉族朋友。

“区隔性”作为内地西藏班教学实践的特征,主要是基于管理上的便利、高效,客观上与学校的“整合”目标有冲突。内地班本身所具有的“区隔性”特征以及“藏族”作为一个独特类别在内地班正式和非正式教育中的再现,不断地提醒着学生作为“藏族”和“西藏人”的身份。“藏族”的认同意识,从抵达内地开始就不断被激发且不断被提醒。这种认同意识一直持续,并在不同阶段成为他们“发展母语”、“推广藏文化”和“服务藏区”的内在动力。在大学阶段,虽然基本没有针对藏族的统一性政策安排,但是少数民族作为一种类别所享有的“例外”政策,尤其是新疆和西藏少数民族所享有的独特关注,再次提醒并强化他们的认同。基于内地班的教学经验,他们在大学阶段不断呼吁母语的重要作用和学习藏族文化的重要性。因此,“区隔”的特质,在很大程度上促进了族群内部的整合。

返藏工作是毕业生和内地班政策的共赢,一方面,返藏工作实现了“智力援藏”的目的;另一方面,返藏工作让藏族学生重新建立了之前的文化联结,重回亲人身边,并找到了自己心仪的工作。内地的受教育经验,赋予内地班毕业生较之区内受教育个体更为清晰、明确和强烈的“内地”情感和概念。在西藏的工作岗位上,他们在一定程度上充当了“内地”形象的代言人,是跨族际文化交流的桥梁。所有这些过程表明,整合抑或由区隔所带来的族群化,均只说明了生命历程中的一个侧面或者一个阶段。

#### 参考文献:

- 白少双, 严庆. 过程的视角: 内地西藏班办学效应研究[J]. 民族教育研究, 2014 (5): 80-86.
- 戴庆厦. 我国南方少数民族双语教育研究的现状及任务[J]. 民族教育研究, 1996 (2): 54-58.
- 戴庆厦, 董艳. 中国国情与双语教育[J]. 民族研究, 1996 (1): 33-40.
- 费孝通. 中华民族的多元一体格局[J]. 北京大学学报: 哲学社会科学版, 1989 (4): 3-21.
- 勾洪群. 内地西藏班 (校) 政策的价值分析[J]. 教育与教学研究, 2012, 26(7): 23-25.
- 郭龙岩. 内地西藏班 (校) 藏族学生跨文化社会化的实证分析[J]. 西藏研究, 2008 (5).
- 马戎. 中国社会的另一类“二元结构”[J]. 北京大学学报, 2010, 3: 93-103.
- 滕星. “多元文化整合教育”与基础教育课程改革[J]. 中国教育学刊, 2010 (1): 51-52.
- 吴晓蓉. 内地西藏班 (校) 学生文化适应状况调查分析——以成都西藏中学为例[J]. 中国藏学, 2013 (3): 166-173.
- 吴晓蓉. 内地西藏班 (校) 民族教育政策的流变及成效[J]. 西北师大学报: 社会科学版, 2013, 50(5): 66-72.
- 阳妙艳. 民族院校教育情境中的族群认同——以中央民族大学为例. 北京大学硕士研究生学位论文, 2009.
- 张东辉, 黄晶晶. “我们”与“他们”: 内地西藏散插生的社会网络构建——一项教育民族志研究[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2015, 14(2): 86-91.
- 司马义祖力亚提. 民族政策在教育中的实践: 新疆“二元教育体系”分析[J]. 社会科学战线, 2012 (004): 174-183.
- 朱志勇. 学校教育情境中族群认同感建构的社会学分析 (上): 文献综述及研究方法[J]. 西北民族研究, 2007 (2): 55-70.
- 朱志勇. 学校教育情境中族群认同感建构的社会学分析 (下): 分析与讨论[J]. 西北民族研究, 2007 (3): 44-55.
- Bayliss, J. P. (2008). Minority Success, Assimilation, and Identity in Prewar Japan: Pak Chungŭm and the Korean Middle Class. *The Journal of Japanese Studies*, 34(1), 33-68.



- Clothey, R. (2005). China's policies for minority nationalities in higher education: Negotiating national values and ethnic identities. *Comparative Education Review*, 49(3), 389-409.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion and national origins*. Oxford University Press.
- Grose, T. (2015). (Re) Embracing Islam in Neidi: the 'Xinjiang Class' and the dynamics of Uyghur ethno-national identity. *Journal of Contemporary China*, 24(91), 101-118.
- Holst, F. (2012). *Ethnicization and identity construction in Malaysia* (Vol. 12). Routledge.
- Kramer, E. M. (2003). *The emerging monoculture: assimilation and the "model minority"*. Greenwood Publishing Group.
- Logan, J. R., Stults, B. J., & Farley, R. (2004). Segregation of minorities in the metropolis: Two decades of change. *Demography*, 41(1), 1-22.
- Ma, R. (2007). A new perspective in guiding ethnic relations in the twenty-first century: 'de-politicization' of ethnicity in China. *Asian Ethnicity*, 8(3), 199-217.
- Neckerman, K. M., Carter, P., & Lee, J. (1999). Segmented assimilation and minority cultures of mobility. *Ethnic and racial studies*, 22(6), 945-965.
- Platt, L. (2014). Is there assimilation in minority groups' national, ethnic and religious identity?. *Ethnic and Racial Studies*, 37(1), 46-70.
- Postiglione, G. A. (2013). *China's national minority education: Culture, schooling, and development*. Routledge.
- Restrepo, E. (2004). Ethnicization of blackness in Colombia: Toward de-racializing theoretical and political imagination. *Cultural Studies*, 18(5), 698-753.
- Wu, X. (2014). From Assimilation to Autonomy: Realizing Ethnic Minority Rights in China's National Autonomous Regions. *Chinese Journal of International Law*.
- Yang, Miaoyan. (2014). *Learning to be ethnic: the case of Tibetans in Minzu University of China*. Ph.D Thesis. The University of Hong Kong.
- Yi, L. (2007). Ethnicization through schooling: The mainstream discursive repertoires of ethnic minorities. *The China Quarterly*, 192, 933-948.
- Zembylas, M. (2010). Racialization/ethnicization of school emotional spaces: The politics of resentment. *Race Ethnicity and Education*, 13(2), 253-270.
- Zhu, Z. (2007). *State schooling and ethnic identity: The politics of a Tibetan neidi secondary school in China*. Lexington Books.

## 【论 文】

