

民族社会学研究通讯

普考通

SOCIOLOGY OF ETHNICITY

主办单位:

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

第 208 期

2016 年 5 月 31 日

目 录

【论 文】

多民族国家的元身份问题:

中国民族身份治理逻辑的历史线索

袁年兴

现代国家话语政治中的“民族身份”问题

常 宝

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

从“内地求学”到“返藏工作”:

对内地西藏班毕业生学校教育及族群认同的研究

阳妙艳、尼玛顿珠

☆☆

Association of Sociology of Ethnicity, Sociology Society of China
Institute of Sociology and Anthropology, Peking University

【论 文】

多民族国家的元身份问题： 中国民族身份治理逻辑的历史线索¹

袁年兴²

摘要：文章在历史的脉络中探析中国作为一个多民族国家的身份结构与民族社会秩序的逻辑关联。在理想的社会秩序中，通常都会存在着一种占主导地位的元身份，对其他次级身份具有定性和定值的作用。中国个体的元身份经历了从“子民”、“国民”、“人民”再到“公民”的转变，民族身份作为次级身份在其中呈现出了不同的态势。这一过程表明，国家通过对社会成员的元身份设计来实现社会治理，要求元身份与民族身份在日常生活中取得意义的关联，促进民族身份与其他次级身份相互交织。在社会转型的过程中，以“人民”和“民族”名义授权的“公民”元身份，具有政治统一性和文化多样性的内涵，能够从中派生出一种基于国家意志和个人自由选择的组织机制。

关键词：多民族国家；元身份；次级身份；民族身份；中华民族

在充满差异性的社会中，“自我”是解决所有关联着人的存在及其意义问题的阿基米德点。³其中，身份就是个体认识自我的一种根本途径，承载着个体社会属性的基本界定以及自我意义的表达。从充满异质性的个体到社会共同体，在理想的社会秩序中，通常都会存在着一种占主导地位的元身份，对其他次级身份具有定性（被正面或反面看待、被积极对待或消极对待的可能性）和定值（与其他身份发生关系时的重要性与相对地位）的作用。⁴如在传统中国社会中，个体的元身份为“子民”。“从来为君上之道，当视民如赤子，为臣下之道，当奉君如父母。”⁵“子民”元身份决定了中国传统的“天、地、君、亲、师”的纵向秩序结构，其他次级身份如家族身份、地缘身份、民族身份、行业身份等，围绕着“子民”元身份相互交织，由此构成了纵横交叉的社会网络。

“子民”作为元身份是与“国家”相对应而言。任何一种元身份都有一个相对稳定的认同中心与之对应，后者通过象征符号与个体取得意义的关联。从“子民”身份的构成来看，“子民”包含着“家”之“子”和“国”之“民”的意义关联。从最基本的“子”到最广泛的“民”，“子民”身份形成的过程无疑也是“家”与“国”走向一体化的过程。换言之，元身份的形成是国家统治社会过程的产物。不仅如此，在特殊的历史条件下，元身份还是社会过程的动力因素。如在近代中国，“国民”作为一种新的元身份把复杂力量（包括境外的政治势力）牵涉在一起，构成围绕它的社会冲突、竞争、妥协以及各种观念交锋（改良与革命、传统与现代），结果是社会关系的不断调整。

在个体的诸多身份中，民族身份处于一个比较特殊的地位。作为一种“具有真实或假想的共同祖先、享有共同的历史记忆、用一个或数个象征因数作为文化焦点以体现自身的群体”⁶，“民

¹ 本文刊载于《社会科学战线》2016年第2期，第188-195页。

² 作者为武汉科技大学文法与经济学院副教授，北京大学社会学博士后。

³ 恩斯特·卡西尔：《人论》，甘阳译，上海：上海译文出版社，2004年，第1页。

⁴ 袁年兴：《国家的身份设计与社会秩序——近代以来中国个体的元身份史》，《人文杂志》2013年第5期。

⁵ 《清世宗实录》卷86，雍正七年九月癸未。

⁶ Richard Schemerhom, *Comparative Ethnic Relations*, New York: Random House, 1970, p.1.

族”承载着个体身份的象征性表达。对于绝大多数发展中国家而言，民族身份在摆脱西方殖民统治的过程中，成为社会动员和政治整合的主要资源。然而在经历了民族主义的第一次浪潮之后，“几乎所有国家都认为自己为民族国家，却没有一个国家可以说由单一民族建立”¹。与其他次级身份不同，“民族”身份在社会动员和政治整合时具有统摄其他身份的功能。现代国家由主张明确的政党、政府主导社会过程，国家通过对身份的管理统治社会，必然积极型塑元身份与民族身份的秩序。

本文在大历史的脉络里，主要说明：第一，伴随着社会形态的演变，中国不同历史时期的元身份与民族身份的关系呈现不同的态势；第二，元身份的生成要经历一个错综复杂的社会过程，如何通过元身份来统摄民族身份是多民族国家社会治理的核心内容之一；第三，在当下社会转型期，民族身份脱离了人民元身份的统摄后并没有纳入公民元身份的统摄下，这对多民族国家的横向社会关系形成了挑战。本文并非致力于中国个体身份的通史研究，而是以中国元身份转变过程中的主要因素作为考察点，重点探析元身份与民族身份之间的逻辑关联，旨在为多民族国家的身份治理提供历史经验支持。

一、 君主专制下的“子民”与“民族”身份秩序

中华民族自古是一个多民族、多文化融合共生的共同体，民族文化的多样性也正是促进中华文明生生不息的内在动力。在君主专制体制下，统治者对元身份和民族文化身份的关系构建大体可以分为两种类型：一类是以“子民”元身份的统一性统摄民族文化身份的多样性，民族关系、宗族关系及地缘关系都内化于中国传统的天人合一、家国同构的亲合关系之内。如在唐太宗时期，室韦、靺鞨、吐蕃及西域各族纷纷“归国”、“愿授国家官职”，²亦有“乞置官司”、“请同编列”、“请列其地为州县”，³漠北各族还请求开“参天可汗道，置六十八驿，各有马及酒肉以供过使，岁贡貂皮以充租赋”，⁴唐太宗及唐高宗、唐玄宗等人则被西北各族尊为“天至尊”、“天可汗”⁵。在大唐“子民”身份的统摄下，民族身份与家族身份、地缘身份及其他社会身份相互交织，形成了多民族、多元文化共生发展的社会格局，以至于“长安胡化盛极一时”，洛阳城内“家家学胡乐”，“胡著汉帽，汉著胡帽”，⁶服饰、音乐、建筑、食物等方面更表现出胡汉融合的特色，甚至“远在巴尔喀什湖以南的碎叶一带，各族人民交错杂居，既有通解汉语的突厥青少年往来其中，也有身着突厥衣服的汉人生活”⁷。

另一类是以“华夷之辨”或“夷夏之辨”为准则，通过“以华化夷”的手段实现文化身份亦即元身份的统一性。这种身份设计强调文化的政治色彩，相关政权的合法性建立在文化“正统性”的基础上。以北魏鲜卑族政权为例，公元386年，拓跋珪改国号“代”为“魏”。为了证明其政权的合法性，他在诏书中指出：“逮于朕躬，处百代之季，天下分裂，诸华乏主，民俗虽殊，抚之在德，故躬率六军，扫平中土，凶逆荡除，遐迩率服。”⁸从诏书内容可以看出，拓跋珪显然想通过构建同一的文化身份来统治“天下”。到孝文帝时期，北魏政权进一步推行移风易俗改革。不过，对文化正统性的继承并没有必然导致社会共同体的生成，相反，孝文帝的改革措施使普通“子民”与门阀之间的阶层矛盾愈演愈烈，这种具有文化排他性的“子民”元身份的统摄功能被

¹ 李占荣：《宪法的观念世界》，杭州：浙江大学出版社，2009年，第39页。

² 王钦若等：《册府元龟·外臣部·请求》卷999，北京：中华书局，1960年，第11719-11725页。

³ 王溥：《唐会要》卷96，上海：上海古籍出版社，1987年，第380-389页。

⁴ 司马光：《资治通鉴》卷198，北京：中华书局，1956年，第6245页。

⁵ 司马光：《资治通鉴》卷193，北京：中华书局，1956年，第6073页。

⁶ 刘肃：《大唐新语·从善》卷9，北京：中华书局，1984年，第138页。

⁷ 引自许敏：《唐朝贞观时期的民族融合与民族和谐》，《中央社会主义学院学报》2007年第5期。

⁸ 李延寿：《北史·魏本纪》卷1，北京：中华书局，2003年。

严重削弱。也正如此，在北魏政权瓦解之后，失去身份整合功能的鲜卑族作为一个群体退出了历史舞台。

与北魏鲜卑族政权通过构建共同的文化身份来强化“子民”元身份相反，元朝统治者则把不平等的民族身份秩序作为社会统治的手段。元朝初期，统治者将其治下的民众分为蒙古人、色目人、汉人和南人四等，不同等级群体的政治社会地位差异明显。这显然是一种典型的金字塔式的身份格局，看似牢固，实际上没有向心力，只能靠暴力维持。在元朝存续的短短几十年中，各地起义层出不穷，社会秩序极不稳定。虽然耶律楚材认为“以吾夫子之道治天下，以吾佛之教治一心，天下之能事毕矣”¹，但是元朝统治者并没有依据其中的经世思想建立起相应的身份秩序，社会始终处于一种分裂的状态。也正因此，庞大的政权随着战事的失利很快土崩瓦解。

在古代中国社会中，“家”作为个体最原始的社会纽带和基本单位，与“国”同体，“国”即是一个大“家”，“家”以“国”为先，“国家”成为了个体赖以生存的心理空间。在多民族的社会条件下，“子民”元身份的象征性意义自然要求个体在政治层面的平等性。也正如此，清朝统治者在总结历史经验的基础上，“视天下为一体，率土之人，靡不执恤”²，强调“此天下一家，万物一体，自古迄今，万世不易之常经，非寻常之类聚群分，乡曲疆域之私衷浅见所可妄为同异者也”³。尽管表面上清朝统治者建立的“子民”元身份是与满族文化身份相对应的，强制“子民”改剃满族的髡发，改著满族服饰，但是清朝统治者还是以儒家伦理作为社会统治的手段，把每个个体都安排在“天、地、君、亲、师”的伦理秩序之内。雍正二年（1724），清政府还在西南少数民族聚居区推行“改土归流”政策，进一步强化“国家”与西南地区“子民”的意义关联。正所谓：“天率土之众，莫不知大一统之在我朝”，无论是在中原地区，还是在边缘地区，“尤不得以华夷而有异心”。⁴不言而喻，理想的元身份包含了文化的多样性以及政治的平等性，是个体在特定时空中获得社会存在的一种符号性空间，承载着国家对个体社会属性的界定及其存在意义的象征性表达。然而，与在西南地区“改土归流”不同，清朝统治者在西北边疆地区沿袭了元朝的羁縻政策，如在伊犁和南疆各地实施“伯克制”。中央对伯克虽然有任免权，但是完全不插手维吾尔族社会的内部事务，这造成了当地老百姓只知“伯克”而不知道清政府。这说明伯克制度下的个体存在意义缺失了来自国家层面的界定。不仅如此，在当时伊犁和南疆地区，清政府为满汉官员、驻军以及普通汉族民众修建新的城郭即“汉城”，而各级伯克和普通维吾尔族民众居住在原来的老城区即“回城”中，“汉城”和“回城”的民众在现实社会中很少交往，“子民”的元身份在当地维吾尔族社会失去了整合功能，而分城而居的格局造就了两个平行的社会。不言而喻，当个体的身份认同与国家不产生任何意义的关联，民族身份就有可能上升为一种元身份，这无疑会威胁到多民族国家的统一格局。

二、 近代中国“国民”与“民族”的身份整合

进入晚清时期，中国可谓战祸连连，国难叠起。在图存救亡的时代诉求中，各族人民同仇敌忾，纷纷加入了反对外国侵略的斗争之中。然而，面对清政府的软弱无能，国人对清政权的认同发生了动摇，“子民”的身份格局出现了松动，这主要体现在：一是“国民”身份的提出以及国民意识的觉悟，二是中华民族作为一个政治共同体登上了历史舞台。然而，“国民”元身份的建构恰逢国家主权式微时期，特别是由于这种身份并非中国社会的自然选择，因此围绕着“国民”身份，中国知识分子（新式知识分子和传统知识分子）、不同政治力量（晚清政府、革命派、维

¹ 宋濂等：《元史·耶律楚材传》卷146，北京：中华书局，1976年，第188-189页。

² 章梈：《康熙政要》，北京：中共中央党校出版社，1994年，第129页。

³ 《清世宗实录》卷86，雍正七年九月癸未。

⁴ 《清世宗实录》卷86，雍正七年九月癸未。

新派以及国外势力)以及民间社会相互交锋,构成了复杂的政治格局。从这个角度来说,近代中国社会变迁的历史,同时也是“国民”身份和“子民”身份相互争夺对社会秩序主导权的历史。

在维新变法失败后,梁启超等知识分子认识到“苟有新民,何患无新制度?无新政府?无新国家?”¹在这里,“新民”是相对于“旧民”即“子民”而言,而所谓“新民”即“国民”,“国民者,以国为人民公产之称也,国者,积民而成,舍民之外,则无有国。以一国之民,治一国之事,定一国之法,谋一国之利,捍一国之患,其民不可得而侮也,其国不可得而亡,是之谓国民”²。1901年6月《国民报》刊载的《说国民》一文也指出:“所谓国民者,有参政权之谓也。”³在1900至1915年间,“国民”一词的使用达到了高峰,宣传国民思想的报刊也如同雨后春笋般涌现。迫于当时社会压力,清政府准备进行立宪改革。在1906年的《宣示预备立宪先行厘定官制谕》中,“国民”首次被统治者提及,但是在1908年的《钦定宪法大纲》中,个体的身份依然是“臣民”。其中所谓:“臣民中有合于法律命令所定资格者,得为文武官吏及议员……臣民有遵守国家法律之义务。”⁴“国民”不再被提及。清朝统治者显然意识到“国民”称谓和“臣民”称谓有着本质区别,“国民”的身份必然会削弱“君主”的权力。

在近代知识分子的视阈中,“国民”是与“子民”相对立的,因为“子民”本质上和“奴隶”无异,这也被认为是导致中国积弱积贫的根源。“何谓国民?曰:天使吾为民而吾能尽其为民者也。何为奴隶?曰:天使吾为民而卒不成其为民者也。故奴隶无权利,而国民有权利;奴隶无责任,而国民有责任;奴隶甘压制,而国民喜自由;奴隶尚尊卑,而国民言平等;奴隶好依傍,而国民尚独立。此奴隶与国民之别也。”⁵显然,“国民”概念的提出,旨在改变中国传统的制度根基和统治秩序。

在国民意识高涨的同时,近代中国的民族主义思潮也逐渐高涨。在辛亥革命前夕,由于认识到“排满反清”思想在理论上可能造成中国内部的分裂,维新派提出了“合国内本部属部之诸族以对于国外之诸族”⁶,一些以满、汉、回、蒙族为主的知识分子团体也纷纷提倡“五族大同”,主张“统合满、汉、蒙、回、藏为一大国民”⁷,并获得了广泛的社会认同。辛亥革命爆发之后,中华民族作为一种重要的意识形态资源,不仅成功瓦解了腐朽的清王朝政权,同时也促进了近代中国社会的再次整合,其直接后果是一个主张主权独立的民族国家的形成。1912年,“中华民国”成立,这对于近代中国而言具有非凡的历史意义,具有政治共同体意义的“中华民族”开始登上了中国的历史舞台。

多民族国家要求建立起一个被广泛认同的超越民族身份的元身份。孙中山在《中华民国临时大总统宣言》中讲道:“夫中国专制政治之毒,至二百余年来而滋甚,一旦以国民之力踏而去之……是用龟勉从国民之后,能尽扫专制之流毒,确定共和,以达革命之宗旨,完国民之志愿,端在今日。敢披沥肝胆,为国民告:国家之本,在于人民。”⁸在《中华民国临时约法》中,“中华民国”首先赋予个体以“国民”身份,规定:“中华民国之主权,属国民全体”,“中华民国人民,一律平等,无种族、阶级、宗教之区别”。⁹在这里,“人民”与“国民”都属于集合名词,意指中华民国全体社会成员,而“国民”更强调了“人民”在政治层面的平等地位。不难看出,

¹ 梁启超:《梁启超全集》第1册,北京:北京出版社,1999年,第655页。

² 梁启超:《梁启超全集》第1册,北京:北京出版社,1999年,第309页。

³ 《说国民》,《国民报》第2期,1901年6月10日。《国民报》于1901年5月10日由秦力山、沈云翔、吉翼辉等人在日本东京正式发刊。办报宗旨是“破中国之积弊,振国民之精神,撰述先译,必期有关中国大局之急务,毋取空谈,毋蹈偏私。”

⁴ 故宫博物院明清档案部编:《清末筹备立宪档案史料》上册,北京:中华书局,1979年,第56页。

⁵ 张枏、王忍之:《辛亥革命前十年间时论选集》第1卷上册,北京:生活·读书·新知三联书店,1978年,第72页。

⁶ 梁启超:《政治学大家伯伦知理学说》,《新民》第32号,1903年5月25日。

⁷ 刘晴波主编:《杨度集》,长沙:湖南人民出版社,1986年,第416页。

⁸ 《孙中山选集》,北京:人民出版社,1981年,第90页。

⁹ 《中华民国临时政府公报》第35号,民国元年3月11日。

一个以“国民”为元身份的现代国家在法理层面初见雏形，民族身份在理论上被统摄于国民身份的框架之内。

然而，“国民”的元身份不完全等同于法定身份，其不仅需要法律层面的认可，还需要获得广大民众的认同。不仅如此，在复杂的社会背景中，不同的社会力量总会显性或隐性地追逐元身份认同的“中心结构”的位置，而如何取得意义上的关联则是不同力量追逐的核心手段和议题，这也意味着国家的身份设计需要经历一个错综复杂的政治过程。清末以来，帝国主义一直在利用一些少数民族上层分子搞所谓民族“独立自主”，清朝统治者曾经试图通过立宪进程中的平满汉畛域、边疆地区新政等措施来加强各族人民的国家认同，但未能奏效。如何用“国民”的元身份来构建稳定有序的民族关系格局？1912年9月3日孙中山在五族合进会西北协进会上关于《五族国民合进会启》中强调：“合汉、满、蒙、回、藏五族国民，合一炉以冶之，成为一大民族；即合汉、满、蒙、回、藏五族豪杰之才识知能，成为一大政党”，只要“五族国民果能终成一大民族、一大政党，并此汉、满、蒙、回、藏之名词且将消弭而浑化之”。¹相关文献显示，中华民国临时政府试图通过民族主义的整合功能来实践“国民”元身份的构建和实践。

南京国民政府成立后，蒋介石继承了国族主义的概念，宣称“本党之三民主义，于民族主义上，乃求汉、满、蒙、回、藏人民密切的团结，成一强固有力之国族，对外争国际平等之地位”。1935年11月，国民党第五次全国代表大会宣言第八项要求“重边政，宏教化，以固国族而成统一”。在这种民族政策方针指导下，国民政府在边疆民族地区实施了一些社会建设措施，如“逐渐增设边疆各地金融机构企业及合作组织，以扶助经济事业之发展”，边地开发屯垦与移民实边，“迅速开辟边疆主要之公路铁路”等。“五族联邦制”以及对蒙藏等边疆民族地区所采取的“柔性政策”虽然具有民族平等和民族自治的基本理念，但是如同北洋军阀政府一样，南京国民政府只注重笼络民族地区的上层人物，忽视了广大少数民族民众的实际利益。尽管如此，新疆、内蒙古、西藏等地一些少数民族精英还是通过各种方式抵制来自中央政府的权力集中，表现出一定程度的分裂倾向。²显而易见，南京国民政府通过羁縻、笼络手段来实现民族地区的治理，缺乏足够的社会基础，未能真正解决“国民”元身份的统一性问题。

三、“人民”与“民族”：社会主义国家的身份革命

与国民政府的民族政策相比较，中国共产党的民族政策明显具有划时代的意义。1949年《中国人民政治协商会议共同纲领》将民族区域自治制度确立为我国民族治理的基本宪政制度，1952年8月8日《中华人民共和国民族区域自治实施纲要》颁布实施，1954年第五届全国人民代表大会第五次会议通过的《中华人民共和国宪法》强调：“中华人民共和国是全国各族人民共同缔造的统一的各民族国家。平等、团结、互助的社会主义民族关系已经确立，并将继续加强。”在此基础上，通过民族干部培养及少数民族地方民主改革等一系列相关政治实践，1959年底全国共建立了4个自治区，1个自治区筹备委员会，29个自治州，54个自治县。自此，中国不仅成功瓦解了民族地区代表少数权贵利益的地方力量，国家主权建设获得了最大公约数，而且还成功地建立了以“人民”为元身份的社会关系秩序，以人民代表大会制度的国家政体作为引导民族发展的认同符号，形成了共同的政治认同基础。

民族身份作为一种次级身份被统摄于“人民”元身份的框架之下，在一定程度上起到了对民族主义思潮的合法性与其发展的程度的“监控”与制约作用。³特别在新中国建立初期，“妨碍民族团结的因素首先是来自尚未肃清的敌人方面的破坏，其次便是各民族间的大民族主义和狭隘民

¹ 孙中山：《五族国民合进会启》，载黄彦、李伯新编：《孙中山藏档选编》，北京：中华书局，1986年，第400页。

² 严昌洪、李安辉、吴守彬：《论民国时期的民族政策》，《兰州大学学报》（社会科学版）2012年第1期。

³ 萧功秦：《中国民族主义的历史与前景》，《战略与管理》2006年第2期。

族主义残余”¹。为了维护国家主权和人民内部的统一性，1952年2月通过的《中华人民共和国民族区域自治实施纲要》第三十五条规定：“上级人民政府应教育并帮助各民族人民建立民族间平等、友爱、团结、互助的观点，克服各种大民族主义和狭隘民族主义的倾向。”²1954年《中华人民共和国宪法》也强调：“在发扬各民族间的友爱互助、反对帝国主义、反对各民族内部的人民公敌、反对大民族主义和地方民族主义的基础上，我国的民族团结将继续加强。”³为了纠正一部分汉族干部中的大汉族主义以及防止地方民族主义思想，中央政府在1952年9月和1956年4月分别两次在全国范围内开始民族政策执行情况大检查。

作为一个无产阶级政党，中国共产党在马克思主义的指导下超越了西方资本主义国家的既有逻辑，基于代议民主所确立的公民身份和权利被批判性地反思和扬弃，这一反思和扬弃的结果就是对于阶级以及由阶级引申出的人民的诉诸。新中国的国体并没有像民国政府那样建立在主权“国族”的基础之上，而是以工人阶级领导、工农联盟为基础的社会主义国家，人民代表大会制度是根本的政治制度。在这种体制中，“人民”作为宪法的主体，属于一个集合名字，享有国家主权。同时，国家通过“民族识别工作”在法律层面重新确立了个体的民族身份，一切民族身份被统摄在人民元身份的框架之中，贫下中农、富农、地主及恶霸的身份分化在民族内部依此展开，传统社会的个体“次级身份”完全被统摄于“人民”身份之中，彼此之间的矛盾都属于“人民”内部的矛盾。“人民”作为元身份作用于社会，是和国家自上而下的行政体系紧密结合在一起的。在城市中，政企一体化的“工作单位”不仅是一个人生存的主要依靠，而且还是个人身份的基本定位。在农村，“生产大队”作为国家政权的最基层单位，发挥着与城市“工作单位”同样的功能，即通过控制生存的物质基础来实现社会治理。每个人都是国家政权网络中的一员；同样，每个人都能够在社会中找到自己相对应的位置。作为“人民”中的一员，个体的存在意义和国家紧密联系在一起，“人民”承载着对个体社会属性的基本界定以及存在意义的象征性表达，对个体的意识形态、行为规范及伦理道德发挥着指令性的功能作用。新中国成立初期，民族关系达到了空前的和睦与团结，各族人民欢欣鼓舞地投身到社会主义建设中，自发地把个人与国家建设紧密联系在一起。

四、“公民”与“民族”：社会转型期的元身份问题

十一届三中全会之后，伴随着家庭联产承包责任制和政企分离的改革措施，政治网络和社会网络逐渐分离。特别是在市场竞争机制的驱动下，社会利益的分层化与身份认同的直接联系，“人民”作为元身份逐渐退出了社会领域。在现代国家治理体系中，“人民”是国家意志的体现，人民身份通常由国家来代言。当个体从国家的政治运作体系中退出之后，人民身份只有在国家权力层面才能发挥作用（譬如人民代表大会、战时社会动员等）。对于个体而言，在日常生活中，回答“我是谁”这一根本性问题的时候，类似“我是人民中的一员”这样的答案，已经失去了往日的政治色彩和意义。

如何应对改革开放可能带来的社会关系问题？1982年《宪法》明确提出了“加强社会主义民主，健全社会主义法制”。作为一个多民族国家，为深化改革提供必要的法律依据与合法性保障，不仅是维护民族团结和建构和谐社会的制度前提，同时也是促进社会朝着公平公正方向发展的制度保障。在法律面前，每个人对应的身份是“公民”，“以法治凝聚改革共识”的实质是在改革过程中以法律的公平正义来凝聚普通公民的社会共识，构建公民社会共同体。和西方国家的“公民”内涵不同，当下中国是一种由“人民”、“民族”与“公民”在政治上互相生成的国家与个人

¹ 王希恩：《中国共产党反对两种民族主义的理论和实践回溯》，《民族研究》2011年第4期。

² 《中华人民共和国民族区域自治实施纲要》，载《民族政策文献汇编》，北京：人民出版社，1953年，第169页。

³ 《中华人民共和国宪法》（序言），载《民族政策文件汇编》第二编，北京：人民出版社，1958年，第1页。

关系的结构，“公民”作为一种元身份，是以“人民”和“民族”名义授权的，承载着国家意志和个体自由选择的社会机制。

和任何一个现代民族国家一样，中国现行宪法明确规定了每个公民的基本权利和义务，这不仅有助于多民族社会通过开放性的自由结社来实现多层次的民族交往，而且还有助于保障个体享有更广泛的选择机会和发展空间，从而预防狭隘民族主义对个体的压抑。随着社会法制的不断完善，个体的公民意识也不断加强。然而，通过法治来凝聚公民的社会共识在现实层面依然存在着巨大的阻力，一些地方政府对个体的侵权行为无疑削弱了“公民”作为一种元身份存在的可能性。尤其在城市化的进程中，一些地方政府在强拆过程中的“合法性”暴力行为，不仅割裂了“家”与“国”之间的意义关联，也严重削弱了地方政府的合法性资源。显然，在人民元身份向公民元身份转换的过程中，一些人还停留在“子民”的“父母官”的思维模式中，中国社会的“公民”元身份还处于一个国家与社会力量不断磨合的过程中，不具备统摄社会秩序的功能。

事实上，在个体元身份缺席的情况下，中国的社会关系结构开始出现了松动，个体开始围绕着自己所具有的社会资源的优势，不断把一些次级社会身份上升到自我认同的元身份地位。个体与个体之间的交往，不再是基于共同元身份所确定的社会关系秩序，而是不同次级身份之间的对比和交锋，如“农民工”在城市社会中的迷失，香港的“反蝗虫运动”，等等。同样，在民族大家庭中，由于元身份的缺席，法定的少数民族的身份在日常生活交往中也自然而然成为影响人们情感和行动的一种元身份。于是，“民族”认同与民族利益诉求往往紧密结合在一起，“民族”身份在社会交往过程中的地位日益彰显，个体的民族身份意识越来越突出。特别是个体之间发生矛盾冲突的时候，“我”的少数民族身份很容易形成一种群体力量，使个体之间的矛盾冲突演变成民族之间的矛盾冲突。

特别是在复杂的国际背景下，国外敌对势力和一些民族分裂分子相互勾结，利用“民族”身份不断做文章，导致我国元身份的重构面临着一个异常复杂的局面。在南疆地区，维吾尔族民众还是生活在传统意义上的“回城”，汉族民众主要生活在新城区，彼此之间很少来往。在台湾和香港地区，台独分子和港独分子以“重构历史”为基本策略，人为割裂个体与祖国的意义关联。其实，一些特别的个案显示，这种民族个体之间的矛盾冲突只是导火线而已，元身份的缺席是根本原因——元身份需要一种明确的象征性表达来发挥其指令性功能，统一的社会秩序才能由此生成。现实情况急需一个具有统摄功能的元身份来整合不同次级身份造成的社会分层。

五、多民族国家的身份治理逻辑

社会科学研究需要关注一个根本性的问题：一个有序的社会是如何生成的？在经典社会学理论中，如涂尔干的“社会分工论”、卢曼的“一般系统论”、哈贝马斯的“公共领域论”，都试图从个体的理性角度（经济或行为的）来解释社会有序化何以可能。毫无疑问，人是理性的，经典社会学理论对人的基本预设体现了鲜明的时代特点。但是，“我是谁？”“谁是我们？”这种人与人之间结成关系的核心问题，经典社会学理论显然无法回答。其实，在充满异质差异的社会中，人的本质是孤独，作为人在特定时空中获得社会存在的一种符号性空间，元身份承载着对个体社会属性的基本界定以及存在意义的象征性表达。如在传统中国社会，元身份的符号性空间一旦被意义填充，通常具有象征符号的指令性功能，成为共同体秩序的发源地。个体以不同的次级身份参与社会活动，促进了不同群体之间的合作协助，从而形成了社会自组织功能的基本模式。

次级身份是构成社会结构的基本要素，具有组织界面和中枢的功能，每一个个体以多种不同的次级身份与外界交往，由此组成了相互交织的社会网络。一般性的社会情境中，次级身份构建的社会秩序服从于元身份构建的社会秩序，呈现出“内嵌”的结构特征。次级身份是社会内部横向联系的基本单位，也是社会自组织功能持续发挥的基础。在“人民”作为元身份的时代，政

治意识形态渗透到日常生活的每个角落，成为人们社会存在的话语中心。“人民”作为元身份作用于社会，依赖于国家自上而下的行政体系，个体的次级身份被遮蔽，社会的自组织功能被行政结构的指令性代替，社会秩序呈现机械团结的特征。次级身份在形成和运行的过程中与基于元身份认同的伦理、道德和行为规范同步进行，社会规范体系由此在具体的次级身份的层面得到体现。一个没有次级身份的社会，意味着灵活性的缺失和个性的泯灭，社会自组织功能的瘫痪，有机团结将被机械的秩序所替代，最终导致个体在日常生活空间中的异化。

元身份需要一种平等的意义系统表达来发挥其指令性功能，次级身份在形成和运行的过程中与基于元身份认同的伦理、道德和行为规范同步进行，统一的社会秩序由此生成。同时，元身份的生成需要经过复杂的社会过程，需要得到社会广大成员的认同。中国个体的元身份经历了从“子民”、“国民”、“人民”再到“公民”的转变，但是中国公民社会还处于发育不成熟的阶段，特别是在民族地区，“公民”的元身份处于模糊地位，“民族”认同通常与民族利益诉求紧密结合在一起，多层次的自由结社和互助合作受到严重制约。历史经验表明，“只有同时培育一种各民族群体的成员都拥护并且认同的超民族认同时，它才可能是稳定的”¹。如何实现公民元身份统摄包括民族身份在内的其他次级身份，这是现代多民族国家理性建设的重要议题。

元身份的形成，虽然具有国家的可欲性和可构建特征，但不以主观的意志为转移。元身份不简单等同于法定的最高身份，社会身份存在于权力关系之中，并通过权力关系而获得。²事实上，近代以来中国个体元身份的形成过程本身就充满了冲突、矛盾以及各种政治势力的交锋。公民身份成为一种统摄其他次级身份的元身份，也不可避免会遭遇一些来自利益集团的阻力和挑战。“公民”身份不同于“人民”身份，每个个体可以说“我是公民”，但不能说“我是人民”，前者属于一个可数名词，后者则属于一个集合名词。由于现代国家是一种人民与公民在政治上互相生成的国家与个人关系的结构，这两个概念所包含的因素都一直存在于国家与社会的现实过程之中。因此，“公民”作为一种元身份，需要一种集体权力即“人民”权力的支持。换言之，国家对社会成员身份设计的核心内容在于一种共享的意义与规范的确立，实现“国”对“家”、“民族”以及每个公民的呵护，以确保个体与国家存在着紧密的意义关联。

现代国家是以宪法为根本大法的法治国家，其基本单位为公民。在一个健康发展的多民族社会中，“公民”作为一种元身份，公平正义的社会价值观能够通过少数民族优惠政策体现出对弱势群体的照顾；同时，“民族”的次级身份是对“公民”元身份的有益补充，民族区域自治政策也能够充分发挥民族社会的自组织功能，最大限度激发社会的活力。当“公民”作为一种元身份，不同民族身份的个体可以自由结社成为一个共同的社会组织，同一民族身份的人又可以隶属于不同的社会组织，这一方面有助于不同民族的多方面、多层次的交流和协作，实现民族之间的共生发展；另一方面，公民在国家内享有广泛的选择机会和普遍的权利，能够预防狭隘民族主义对个体的压抑，最大限度激发社会的活力。以“人民”和“民族”名义授权的公民元身份，无疑能够使个体超越对民族身份的认识、评价以及情感方面的意义，能够从多民族的社会中派生出一种基于国家意志和个人自由选择的组织机制。

¹ 威尔·金利卡：《多民族国家的认同政治》，刘曙辉译，《马克思主义与现实》2010年第2期。

² Jenkins,R.,*Social Identity*,London and New York:Rout ledge,1996,p.25.

【论 文】

现代国家话语政治中的“民族身份”问题

常 宝*

在国家政治领域，除了制度、法律和政府行为等客观事象以外，“话语”也是其核心内容。“民族”与“民族身份”的生成、民族识别与民族发展议题是中国历史上多民族社会结构和社会互动、发展过程中的重要议题。“民族”概念的提出与“民族身份”话语的形成是近代以来中国社会整体变迁、阶层化、民主化与理性化过程的直接反应，也是中国国家社会治理、社会演变之间的具体表现和反思性结果。

一、现代国家的诞生：从“部族”到“民族”

在古代中国，“国”与“家”似乎具有同样的象征性意义，“国”、“家”与“族”之间没有形成明显的界限，赋予个体“子民”或“部族”等元身份，而随着现代国家的诞生，出现了“民族”、“族群”和“地缘”等概念及身份。从传统帝国、王朝体制转入现代国家道路时，原有的多民族帝国体系出现了危机，遇到了挑战，传统“四夷”对中央和中原的认同出现了分裂，尤其到了民国时期，传统“部族”群体认同进入“民族”认同时期，民族身份、民族认同成为社会变迁过程中的崭新变量。

杜赞奇（Prasenjit Duara）的《从民族国家中拯救历史：民族主义话语与中国现代史研究》是近代中国“民族”、“民族身份”话语研究的典范。他将中国民国时期社会变迁历史放入多民族关系框架中去审视，其中“民族身份”成为很重要的指标。在中国历史上多民族及其关系问题始终成为不可忽略和绕过的事实和议题，在不同王朝、不同民族统治时期，“大一统”、“非我族类，其心必异”、“夷夏大防”和“华夷一体”等观念交互作用，成为不同民族关系、民族身份与认同时期意识形态、社会话语，伴随着中原与各地区、不同民族之间的分化、整合、争执与互动的整体性、结构性变迁。

中国现代国家的产生不仅继承、影响和重塑了中国多民族社会格局及其认同体系的解构，也使传统“部族”个体身份和认同转变为“民族身份”及其民族认同，甚至出现了极端的种族身份和认同，民国时期少数汉族知识分子和精英的“排满反清”思想与建立单一民族国家的主张、诉求和民族主义力量可成为代表。与此同时，国内各民族及族人在国家认同建构以及现代国家模式选择上出现了严重分歧，以孙中山为代表的汉族精英曾一度主张建立汉民族国家，其他民族精英（如蒙古族精英“德王”）也纷纷主张建立独立的“民族国家”。随着传统“部族”群体的解体，形成了很不稳固的“民族”概念及其认同体系，这不仅表明清王朝社会治理模式已瓦解，也促进了近代中国社会的重新整合，让社会和民众期待一个主权、独立的“民族国家”的到来。

1912年成立的中华民国政界与知识分子精英充分认识到中国多民族历史经验和建立西方式单一民族“民族国家”行径的错误性，第一次主张放弃帝国王朝“子民”、“臣民”元身份，提出“中华民国，由中华人民组织之”，“国家之本，在于人民。合汉、满、蒙、回、藏诸地为一国，即合汉、满、蒙、回、藏诸族为一人。……是曰民族之统一。”¹创造了“人民”、“中华”和“国族”等元身份和终极性认同概念，试图整理解决当时出现的多民族身份、认同和社会治理等一系

* 常宝，北京大学社会学博士，内蒙古师范大学社会学民俗学学院教授、硕士生导师。

¹ 《孙中山选集》，北京：人民出版社，1981年，第22页。

列问题。这样，现代国家内部个体微观元身份和宏观国家认同问题有了新的理论解释，试图为现代国家带来的身份与认同危机寻找有效解决途径。

二、现代国家治理中的两种身份话语：社会分层身份与元身份

（一）社会分层身份：“阶级”、“老百姓”、“少数民族”

现代国家社会分层具有多极、重合和分散的特点。“分层”原为地质学家概念，是指地质构造的不同层面。在社会研究中，学者发现人与人之间、群体与群体之间存在着严重的不同和不平等，分层明确、结构清晰，从而形成了“社会分层”这一概念及其研究范式。在西方，社会分层基本与阶级、阶层同义。

1. 阶级

“阶级”在不同时期社会变迁和治理过程中扮演的角色均不同。在新中国革命时期作为理论武器的马克思主义中，“阶级”包含无产阶级、资产阶级和小资产阶级等，阶级理论成为批判和推翻资本主义制度的思想武器。在毛泽东主张的新民主主义革命和解放战争时期，“阶级结构”成为链接世界的社会实体和机制，“阶级结构”包含了国内各群体、各民族和外国帝国主义两个对立面。毛泽东在《论联合政府》一文中说明：“我们主张新民主主义的政治，就是推翻外来的民族压迫，废止国内封建主义的和法西斯主义的压迫，并且主张在推翻和废止这些之后不是建立旧式的民主主义的政治制度，而是建立一个联合一切民主阶级的统一战线的政治制度”¹ 现代“民族身份”在马克思主义阶级分层中属于“无产阶级”，在毛泽东论述中属于民主阶级的统一战线行列，具有推翻外来民族压迫的使命。

在中国尤其新中国成立后，“阶级”成为社会分化和分层的专用词，对“阶级”的进一步强调和识别成为国家社会治理中的重要途径。在 20 世纪 50 年代社会主义和平建设时期，特别是在“反右派”和“文化大革命”时期，“阶级”不断被简单化和普遍化，毛泽东甚至提出“千万不要忘记阶级斗争”的号召，中国社会整体被阶级化，其中“民族”也成为阶级的属性。20 世纪 50 年代的“民族识别”过程就是马克思主义及前苏联民族理论在中国多民族社会中的具体实践。但是我们不能把“民族”或“民族身份”简化为阶级利益，在当时的社会，“阶级矛盾”成为分析社会、治理社会的主要切入点。

2. 老百姓

显然，“老百姓”也可看作是具有中国特色的社会分层概念之一。一直到 1963 年版《辞海》，没有“老百姓”词目，只有“百姓”。“老百姓”，是具有很强社会阶层意义的称呼，一般指“相对于统治阶层以外的人民”，隶属于社会精英与草根理论范畴的概念。当社会上的一部分人自称为“老百姓”时，实际上自认为“低劣”、“卑微”和被统治的对象，愿意放弃一部分权利，并把希望寄托于少数精英分子或开明的统治者。

“老百姓”是被人们无数次重复陈述的概念，也是带有不清晰、不完整面孔的群体和阶层。在话语上，他们是沉默者，在权利面前，他们是忽远忽近的躲避者，但一直成为统治者或社会精英们“嘴边风”，成为加以改造、施以恩惠的靶子或对象。同样，社会弱势群体自称“老百姓”时，也把这一话语用于作为与统治者对话、争取权利和分享义务的话语或筹码。

3. 少数民族

韩锦春指出，1905 年刊载于《民报》的《民族的国民》一文，已经使用了“少数民族”一词。有学者考证“少数民族”概念时认为：“近代中国人使用的‘少数民族’概念，主要有清末排满革命思潮，一战后欧洲‘保护少数民族条约’，以及共产国际的民族与殖民地理论三种主要的思

¹ 《毛泽东选集》，北京：人民出版社，1991 年，第 1056 页。

想来源。”¹ 具体而言，中华民国时期，汉族精英将“满人”看作中国境内人口为“少数”的“民族”，并以此表达排满的情绪。另一方面，中国人开始关注一战时期欧洲民族问题，将minority翻译成“少数民族”。“胡愈之1934年说：‘虽然少数民族早已存在，但是这个名词却在从大战以后，方才普遍行用的。’清末的英汉词典在翻译 minority时，多指出有‘少数’(The smaller number)之意，却鲜见直译为‘少数民族’或‘小民族’。表明minority虽早为国人所知，但译成‘少数民族’，主要是欧战后的事。”² 于是，清末民国时期，“少数民族”被汉人泛指国内汉族以外的其他民族，1928年7月，中共六大通过的党章中开始使用“少数民族”一词。

不管“少数民族”这一概念的来源多么复杂和多元，但“少数民族”称呼始终放射出汉族精英们排挤、偏见甚至欺辱非汉族群体的情绪和意义，充分表达了划分多数民族与少数民族不同社会阶层的意图，认为可以忽略不计的“少数民族”的对立面，是强大的“多数民族”即汉族。

当前，很多人尤其少数民族精英和民众开始反思和抵触“少数民族”这一概念及其身份意义。“少数民族”概念的确具有强烈的社会分层和等级意义，人们泛泛使用“少数民族”时未察觉其背后的意义来源，其实这样很容易引起民族之间的误解和歧义。

(二) 社会元身份：“子民”、“人民”和“公民”

1. 子民

“子民”是古代社会统治者和上层精英赋予底层民众的一种身份和角色。众所周知，“子民”概念一般包含三种意义，即“爱护人民，治民”、“人民，百姓，治下的百姓”和“古代皇帝对于百姓的多种称呼中的一种”。在社会上层和普通民众之间具有显著差异和相互明确区分的古代社会中，“子民”是获得皇帝等社会上层、精英阶层恩惠、照顾和爱护的一群人。“子民”在具有明显低等、卑微的社会地位和角色符号的同时，当然也意味着社会上层对社会底层、弱势群体的呵护、恩惠和负责的态度及角色。

作为古代社会民众的元身份，“子民”概念在被统治者的心灵、认同和社会互动中具有很高的认可度和稳定的角色意识，“在‘子民’元身份的统摄下，家族身份、地缘身份及其他社会身份相互交织，一个地方，一片乡土，以自己特有的社（地方神信仰组织春社和秋社，地方文人的诗社、书社、琴社）、会（庙会、香会、青苗会、水利会、同乡会、兄弟会、老人会）、族（家族、宗族、民族）凝聚着一方的人气，形成了具有‘差序格局’的‘乡土社会’”³。这一概念在统治精英的社会治理和民众社会责任、义务方面起到很重要的话语、认同与角色作用。

2. 人民

“人民”身份也是在中国近代政党社会治理、动员与社会历史变迁中形成的元身份之一。尤其是在新中国成立后，多民族国家建设与以“人民”当家作主的民主主义建设相辅相成，形成了一套以“人民”身份为核心的社会治理体制结构。20世纪50年代是人民对国家与政府的高度信任和对未来发展的美好憧憬的高涨时期，“人民”身份的建构与社会动员获得了前所未有的响应和社会效果。作为一个无产阶级政党，中国共产党借鉴并超越了西方资本主义国家既定的统治逻辑，没有完全照搬、追随西方国家“公民”身份体系，在以工人阶级领导、工农联盟为基础的国家权力体系建构中“人民代表大会制度”逐渐出炉，“人民”成为宪法的主体，享有社会相应的权力，以“人民”为主体的社会身份与权力的落实以及国家统治与社会治理得到了完美、高度的统一。

到了20世纪60-70年代，随着政治制度和社会治理模式的变异和扭曲，有可能实现的民主化社会权力分配体制和制度性安排遭到了破坏，尤其“文化大革命”时期的“人民”身份成为政

¹ 杨思机，“‘少数民族’概念的产生与早期演变”，《民族研究》，2011年，第3期。

² 杨思机，“‘少数民族’概念的产生与早期演变”，《民族研究》，2011年，第3期。

³ 杨思机，“‘少数民族’概念的产生与早期演变”，《民族研究》，2011年，第3期。

治上的象征符号，国家权力、政治斗争和集体理性压制了个体，“人民”身份丧失其社会角色和功能。

3. 公民

“公民身份或公民权（Citizenship）是一种认同或身份的形式，使个人在政治社群中取得相关的社会权利和义务。”¹ 与以往的相关身份概念不同，最早在西方发端形成的“公民”身份是进一步明确赋予个体社会权利和义务的概念，是权力与义务之间的有机结合。“公民身份的核心是政治参与权利，实现这种权利的，是市民社会的新的联系形式，一个得到基本保障的自由结社网络，以及一个通过大众传媒而形成的政治公共领域的种种交往形式。”²

中国社会早在 20 世纪初就开始了公民化进程，当时的国家政府和统治者设计安排了形式多样的公民化制度，在社会生活、教育和权力等诸多领域“公民”身份及其相关理念逐步扩散、渗透。从国民党统治时期开始，“公民”身份又成为社会治理、国家权力实施的有效途径和稳定机制。

建构“公民”概念、话语政治与公民参与体制是一个漫长的社会治理过程。从 20 世纪初以来，在中国社会中建立公民角色、意识和公民式政治参与的愿望和努力一直没有间断，到 20 世纪末中国公民参与的法律框架才基本形成，公民参与权利有了法律的保护和依据。但“公民”话语、意识在中国社会一直没有获得很好发展和顺利推进的机会，人们公民意识仍很单薄，在公共管理和社会治理方面几乎处于“零参与”状态。诚然，近代以来的“公民”概念与相关社会治理危机至今还未获得明确的答案和解决方案。

从“子民”到“公民”，中国社会个体社会身份的发展经历了漫长而巨大的演变过程，社会治理模式和权力格局发生了很大的改变。中国社会个体层面的元身份发生变化的同时，整体、宏观层面的“民族身份”等也不断出现演变，整个社会宏观与微观、群体与个体、民族与国家之间的互动和联系一直没有停歇脚步。但同时我们也清楚地看到：“人民”等元身份的建构与社会与国家意识形态的形成不一定同步或等同，还是有很大的差异、隔阂和距离。就如潘那林（Panarin）指出的那样：“这个世纪的误解是将人民的自觉和民族的自觉混淆。”³

三、“国家”与“民族”的分离视角

曼纽尔·卡斯特（Manuel Castells）反对安德森的“民族”是“想象的共同体”的说法，认为“民族是借由共同的历史及政治目标，以人民的心智及集体记忆所建构的文化共同体。”⁴ 他坚持民族与国家，尤其与现代国家之间有很大的区别和差异，不能将“民族国家”的理念和政治目标套用于任何民族。他强调语言在一个民族与民族建构中的核心作用，认为：“语言，特别是发展完成的语言，才是民族自我认知以及建立一个看不见的民族边界的基本特征。”“语言，作为文化的最直接表现，也就成为文化抗拒的战壕、自我控制的最后堡垒，以及可以确认意义的避难所。”⁵

“……民族国家（nation-state）的兴起，把我们引入了一个现代纪元，民族边界（national boundaries）和国家概念（concepts of statehood）开始把具有不同祖先血缘的各个群体和差异极大甚至相互冲突的宗教群体都包含在内。”⁶ 在民族与国家之间的关系和互动变得前所未有的复杂、

¹ Chris Barker, 《文化研究：理论与实践》，五南图书出版股份有限公司 2004 年，第 476 页。

² [德]哈贝马斯著，《在事实与规范之间》，童世骏译，北京：生活·读书·新知三联书店 2003 年，第 31 页。

³ [美]曼纽尔·卡斯特著，《认同的力量》，夏铸九、黄丽玲等译，北京：社会科学文献出版社 2003 年，第 33 页。

⁴ [美]曼纽尔·卡斯特著，《认同的力量》，夏铸九、黄丽玲等译，北京：社会科学文献出版社 2003 年，第 57 页。

⁵ [美]曼纽尔·卡斯特著，《认同的力量》，夏铸九、黄丽玲等译，北京：社会科学文献出版社 2003 年，第 59 页。

⁶ [美]米尔顿·M·戈登著，《美国生活中的同化》，马戎译，南京：译林出版社 2015 年，第 19 页。

多元和敏感的这个时代，人们仍然参照和借由西方国家“一个民族一个国家”的视角、理论，纠结于民族与国家这一对孪生兄弟之间的关系和转化问题，看不到世界上有很多“没有国家的民族”（如巴斯克、苏格兰、魁北克）和“没有民族的国家”（如新加坡、南非）的事实，经常使“民族”与“国家”挂钩并对立，怀疑所有“民族”都有建立“民族国家”的目标和梦想，使得“民族”与“民族身份”变成了格外神秘、敏感的“烫手山芋”。

我们经常试图在古老民族的“民族身份”与现代国家社会分层与元身份之间建立一些联系和逻辑关系，分析“阶级”、“人民”、“公民”等社会分层身份与元身份，从中寻找与“民族身份”有关的线索和因素。但研究证明，现代国家所设计、建构和实施的不同层次的身份与角色，几乎与古老的“民族身份”无关，似乎找不到“民族身份”的足迹和音讯，它在特殊的社会机制和环境中的“悬置”，导致在今天面对民族、民族主义的权利及影响力时，成为令人困惑的原因。

表 民族与国家的属性差异

	起源	身份	认同	角色	目的
民族	血缘、历史	民族身份、部落身份（不变）	语言、文化	意义、回归	保护、延续
国家	法律、政治	社会分层、元身份（可变）	地域、制度	权力、治理	稳定、新建

显然，“民族”与现代“国家”之间的差异十分突出，从其起源到目的具有截然不同的实体和社会进程，在人类社会发展中其发展轨迹既有重叠，也有区隔和排斥。以国家的“元身份”——“人民”为例，“政治共同体的成员属性则是可以自由选择，并且得到了主体权利的保障，因为政治共同体允许其公民自由进出。”¹ 与此不同，“民族身份”相对稳定，需要民族文化、历史意义的延续与保护。在“民族身份”面前，人们没有太多的回旋余地和选择空间。因此，不能给所有“民族”贴上“国家”或“准国家”野心的标签，而应将民族与国家相互分离、融合、重叠和转换的机制、条件和社会环境当作我们的研究对象和关注的议题。

四、“民族身份”的落脚

如前所述，中国“民族身份”在现代国家建立和发展过程中一直处于被“悬置”状态，可称为“没有‘角色’的‘身份’”。这是中国社会多民族历史实践与当代国家认同、政策过程造就的局面。

随着现代性生活方式与工业化、城镇化与信息时代到来，“从世界各国结构变迁的基本规律看，在身份分层解体，向经济分层演进的初期往往是社会矛盾激化的时期……中国改革以来，社会分层结构的一个重大变化就是，中国从政治分层为主体的社会转变为经济分层为主体的社会，换言之，是经济上的不平等取代了政治上的不平等。”² 在这样的社会背景下，我们对当代中国“民族身份”问题应有以下几种认知：

第一、由于不平等的信息与市场经济、劳动分工和语言、教育等公共策略原因，各民族之间的差距有可能进一步拉大。“民族”与“民族身份”在现代国家话语政治中依然处于边缘，民族地区贫困程度加大，社会矛盾进一步激化。

面对这样的社会局面，我们可以从被“悬置”的“民族身份”入手，使其落脚，不再“悬置”。解决和落实“民族身份”的途径和策略有很多，其中学界和政界经常提倡的观念是推广和建构“公民”身份及其理念、行动体系，以现代国家“公民”取代传统“部族”或“民族身份”，驱散或淡化“民族身份”所带来的民族认同和集体意识，以巩固现代国家治理力量，防范分裂的“民族

¹ [德] 哈贝马斯著，《包容他者》，曹卫东译，上海：上海人民出版社 2002 年，第 152 页。

² 李强，“改革开放 30 年来中国社会分层结构的变迁”，《北京社会科学》2008 年，第 2 期。

国家”的诞生。

第二、现代国家的核心目标是逐步创建社会平等、政治自由、职业德性、公民身份等经典理念及其认同体系。但实践早已告诉我们，在中国这样多民族国家中建立和创建“公民”意识、人格和行动模式的进程并不顺利，甚至国家层面的“中华民族”认同的建构也十分艰难，使这些概念、话语深入人心并成为普遍的政治文化话语，需要漫长的培育、发展过程，而当前“民族身份”等与历史记忆、血缘关系有关的传统认同更容易捕获人心和鼓动民众情绪。我们应对以往对“民族”与“民族身份”的理解、处理方面进行反思和回顾，不得将“民族”概念与“民族身份”等同起来，不得以“公民”概念简单取代传统“部族”、“民族”身份和角色。因此，哈贝马斯认为：“民主的公民身份不需要根植于一个民族的民族认同之中。”¹

第三、抛弃将古老“民族”和现代“国家”对立起来，将“民族”看成“国家”的潜在敌人的观点。很多现代国家实践证明，“民族”和“国家”可以互通并存，“民族”可以不建立“国家”，“国家”可以信任“民族”，不再扭曲、分割“民族”的根源和意义，不再给予其污名和冷眼。其实，在信息与网络社会中，“公民”社会和“民族国家”已面临结构性危机和质疑，在这样的情形下，“民族”可能是一种有效的、潜在的文化与社会生命力。

第四、无论建构和推广“公民”意识，还是淡化民族集体意识的做法，归根到底是一种对“民族”与“民族身份”的否定和改造，而不是“保护”。现代国家不断提倡和塑造激进的民主和普遍的公民意识，但这些对现有“民族身份”来说无疑是一种“伤害”，对延续了千百年的“民族身份”与集体认同无疑是一场分割、个人化的过程。“民族”依靠的是历史与现实中的持续性连接和传承的意义，历史脉络一旦被打断，其意义就会消失。现代国家可以不断转换角色、功能和形象，并实现“华丽转身”，其意义随着需要可以借鉴、跨越和重建，而民族则不可。

第五、民族需要现代国家制度、公共策略与文化层面的呵护、理解。民族的保护不仅需要“空间保护”（如物质、自然生态保护），也需要“时间保护”（历史、文化与意义的保护）。民族，不只是个人心灵的热情和坚持，也不只存在于空洞、宏观的制度目标，它存在于“我们”的社区及其日常生活之中。

参考文献：

- [1] 《孙中山选集》，北京：人民出版社，1981年。
- [2] 《毛泽东选集》，北京：人民出版社，1991年。
- [3] [德]哈贝马斯著，《包容他者》，曹卫东译，上海：上海人民出版社，2002年。
- [4] [德]哈贝马斯著，《在事实与规范之间》，童世骏译，北京：生活·读书·新知三联书店，2003年。
- [5] [美]曼纽尔·卡斯特著，《认同的力量》，夏铸九、黄丽玲等译，北京：社会科学文献出版社，2003年。
- [6] [美]米尔顿·M·戈登著，《美国生活中的同化》，马戎译，南京：译林出版社，2015年。
- [7] 杨思机，“‘少数民族’概念的产生与早期演变”，《民族研究》，2011年，第3期。

【论 文】

¹ [德]哈贝马斯著，《在事实与规范之间》，童世骏译，北京：生活·读书·新知三联书店，2003年，第664页。

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¹

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族群²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

¹ 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。

² 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¹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²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考察的，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

¹ 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。

² 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¹。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）²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³

¹ 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。

² 基于匿名的要求，在此不提供学校的具体名称。

³ 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。

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 辽宁省盘锦市高级中学 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

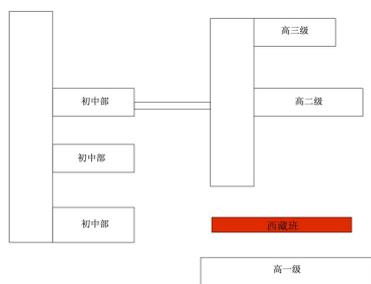
（一）区隔：无奈却实用的教育实践

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。

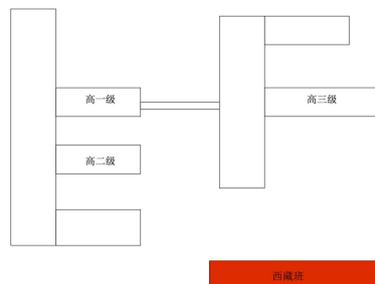
1. 初中教育实践中的区隔

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。

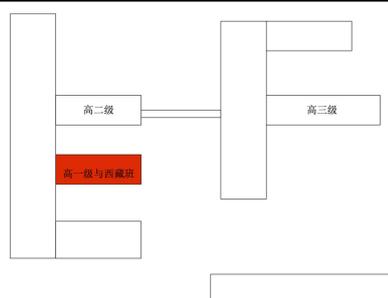
以广东省某学校为例（见表二）：自西藏班成立至今，在校园空间的安排上，学校尽可能地将西藏班和当地学生的教学区域隔开。（1）1995 年至 2003 年，西藏班被安排在单独的平房楼里，夹在本地生高中部教学区域之间；（2）2004 年，本地生初中部迁移他处，西藏班被短暂安排到



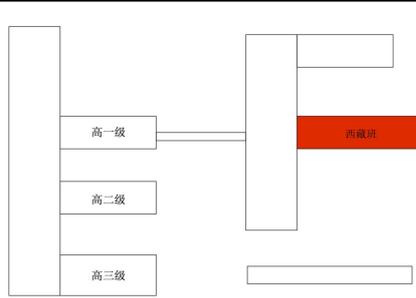
图一：1995年—2003年



图二：2004年



图三：2005年—2013年



图四：2014年至今

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¹，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²，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。”³

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

¹ 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。

² 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。

³ 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。

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。

	区隔	整合
显性(正式)	相对隔离的学校设置 教学区域与生活区域的区隔	课堂的教学 整合实践中的中的重要角色: 任课老师
隐性(非正式)	高考政策倾斜形成的隐性区隔 学生自身民族身份带来的区隔	爱国主义教育 旅游、参展等各色形式活动的开展 生活老师 西藏班领导

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“藏族人”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¹、东嘎计划²和羊兄乐园³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

¹ 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。

² 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。

³ 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。

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。

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和情感，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的搁置被重新拾起。

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】

从“内地求学”到“返藏工作”： 对内地西藏班毕业生学校教育及族群认同的研究¹

阳妙艳 尼玛顿珠²

摘要：内地西藏班毕业生选择“返藏工作”，是外部定义与内部自我认同达成统一的结果。作为一项重要的民族和区域性政策，内地西藏班从一开始就明确了“智力援藏”的宗旨。该宗旨隐含着“内地培养，支援家乡”的教育理念。一方面，相对优质的内地班教育培养了学生开阔的视野、独立的性格和批判性思维；另一方面，学校教育不断形塑着学生作为“西藏人”和“藏族人”的身份，这种身份渐渐被内化为一种情感、使命和便利的现实选择。通过“从内地求学”到“返藏工作”的转型，内地班毕业生重新联结了藏区社会，重建了个人经历的连续性。

关键词：学校教育 族群认同 内地西藏班

一、研究背景与问题

大多数多族群³国家都面临着类似的教育挑战：国家必须使其公民及全球共同体相信——公立学校教育能确保各族群享有平等的教育机会，促进少数民族贫困地区经济发展，允许各族群实践文化自治并建设跨族群的统一体（Postiglione, 1999）。作为一个拥有 56 个民族的统一国家，中国也不例外。自 1949 年新中国成立起，我国政府就在实践中摸索以发展少数民族教育，来提高少数民族个体受教育机会、培养少数民族优秀人才、促进民族地区经济发展和民族团结统一。具体的政策措施包括：双语教育、预科班教育、少数民族录取中的优惠政策、减免学费以及内地班教育等（马戎，2004； Postiglione, 2009）。

内地班教育只面向西藏自治区和新疆维吾尔自治区生源，且招收学生主体为藏族和维吾尔族等少数民族。内地西藏班（校）（以下简称内地西藏班）于 1985 年开始创办；基于内地西藏班的成功经验，我国政府于 2000 年创办了内地新疆班。⁴作为旨在“智力援藏”的民族和区域性政

¹ 本文刊载于《民族教育研究》2016 年 4 月刊。

² 作者：阳妙艳，厦门大学社会学与社会工作系；北京大学社会学系硕士研究生。

³ 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，我们所成的“民族”有两层意涵，一层是民族国家层面的政治实体；一层是文化性的族群集团。为了实现中西方概念上的对话，他提出将“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族群的称呼，仍然保留现有的“民族”或“少数民族”称呼。

⁴ 内地办学的历史可追溯到唐代。当时，西川节度使韦皋在成都为南诏贵族子弟举办学校。内地为西藏办学可追溯到清朝光绪年间的京师满蒙文高等学堂。清廷“咨行驻藏大臣选派藏人子弟来京入堂肄业”，开设藏文科，

策，内地西藏班担负着培养少数民族优秀人才、促进民族团结和支援边疆发展的教育重任（Postiglione & Benjiao, 2009；吴晓蓉，2013；张东辉、黄晶晶，2015；zhu, 2007）。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、门巴族、珞巴族、僮人等其他少数民族。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初中毕业的西藏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（吴晓蓉，2013；张东辉、黄晶晶，2015）。截至2012年，全国共有20个省（直辖市）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（2012年内陆地民族办学基本情况内部资料）。

在内地班就读初高中的西藏生，年龄集中在12至18岁之间，在较小的年纪就远离家人和当地社区（吴晓蓉，2013）。由于语言障碍、自然环境和文化差异等因素，初到内地求学时，他们在日常生活、语言、学习、心理、文化以及人（族）际交往等方面，面临着各种困难和不适应。主要表现为：饮食不习惯、思念家乡、由双语教学转变成汉语主导教学导致学习困难、心理自卑、人际交往圈子主要局限于藏族或者西藏生等（吴晓蓉，2013；严庆，2009；Postiglione, 2008, 2009；Postiglione, Benjiao & Gyatso, 2005；Postiglione & Beijiao, 2009；Postiglione, Zhu & Benjiao, 2004；严庆、朱遂周，2006；张东辉，黄晶晶，2015；朱志勇，2006, 2007；Zhu, 2007）。尽管如此，自创办至今的30年间，内地西藏班受到家长日益广泛的肯定与追捧，许多家长自主自愿将孩子送到内地班接受教育，其招生规模也呈增长之势¹。这与美国、加拿大和澳大利亚的土著民异地办学经验呈现相当大的反差：这些国家全部都已经停止异地办学，澳大利亚和加拿大政府甚至为其办学实践所造成的“丢失的一代”²（stolen generations）而公开道歉（Postiglione, 2009）。

立足于中国内地西藏班的办学经验，本研究尝试以内地西藏班毕业生为研究对象，以学校教育情境中藏族学生族群身份与认同的建构为着重点，从政策和实践两个层面探索内地班教育如何通过接纳藏族学生到“内地求学”来实现“智力援藏”的政策宗旨，并进一步探讨内地班教育在政策执行者、家长和学生获得广泛支持与肯定的深层原因。从而对内地西藏班教育的实施和效果作出探讨和评价；为我国少数民族教育和民族地区人才培养政策的制定和更新提供学术参考；并和探讨美国、加拿大和澳大利亚土著民异地办学的经验进行对话。

二、概念与理论框架：学校教育情境中的族群身份与认同建构

族群认同研究业已形成庞大的学术产业（阳妙艳，2009）。然而，对于族群认同的概念界定，学术界并未达成一致的观点。本研究采纳詹肯斯（Jenkins）、康奈尔（Cornell）和哈特曼（Hartmann）的理论视角，将族群认同理解为社会性、文化性和政治性的建构，是多元的、情境性的（Cornell & Hartmann, 2007；Jenkins, 2008）。在“族群建构的基本人类学模型”中，Jenkins指出了四个重

免收学费及膳费（吴晓蓉，2013；朱解琳，1990）。1913年，“国立蒙藏专门学校”在北平正式成立，“以开发蒙藏青海人民学识、增进蒙藏青海人民文化为宗旨。”其开设的语言类科目有汉语、蒙语和藏语等，学费全免。招生名额分配为“内外蒙古占50%；西藏占15%；青海及附近回族占10%；汉、满占25%。”国立蒙藏专门学校在推进边疆教育发展、培养少数民族人才（包括少数民族抗日和抗战战士）发挥了积极作用（常宝，2014；苏发祥，安晶晶，2013）。1951年，国立蒙藏专门学校改名为中央民族学院（现中央民族大学）附属中学。异地办学并非我国独有的教育实践。19世纪到20世纪中期，美国、加拿大和澳大利亚政府有针对土著民的寄宿制（Indigenous/off-reservation boarding schools）异地办学实践，且在很大程度上是通过赤裸裸的强制性方式，将土著民送到城市接受教育，其目的主要是同化土著民（Adam, 1995；Child, 2000；Gram, 2015；Lomawaima, 1995）；我国的内地班教育则是通过自愿报考的形式来实现。

¹ 《中国民族统计年鉴》显示，自1985年至2009年，除个别年份有波动外，内地西藏初中和高中班每年招收人数均基本呈逐年增加趋势。其中，1985年、2009年招生总数分别为1300、3865。

² 在很多情况下，澳大利亚土著民是被殖民政府强行带走，隔离教学，禁止使用母语，逃跑就要抓回，所以被称为“stolen generations（偷走的一代）”，这一政策饱受攻击。近年澳大利亚政府为当年的这一政策公开道歉。

要维度：其一，族群认同关涉文化的区分，在这其中有着共性与差异的动态互动。其二，族群认同是意义的共享——也就是我们通常所说的“文化”，这也是在互动中生产与再生产的。其三，族群身份是多元的、可变动的，不是固定不变的。其四，族群身份是集体的，也是个体的。它外在于社会互动和他者的定义，内在于个体的自我认同（Jenkins, 2008）。族群认同的重要成分包括：自我认定（self-identification）、归属感（sense of belonging）、对族群身份的态度（attitudes about one's group membership）、族群兴趣与知识（ethnic interest and knowledge）和族群活动的参与（ethnic involvement）（Barth, 1969; Cornell & Hartmann, 2007; Phinney, 1996）。

学校是社会与文化再生产的场域（Aronowitz & Giroux, 1993），也是意识形态的传播基地（Apple, 2004）。作为教化工程（civilizing project）的组成部分，少数民族教育在灌输国家意识与融合少数民族方面扮演着非常重要的角色（Hansen, 1999; Harrell, 1996; Zhu, 2007）。汉森（Hansen）基于对云南西双版纳地区傣族和纳西族的本地化教育研究指出：通过正式的课程，国家将汉族与少数民族的兄弟关系作为科学事实予以传授（Hansen, 1999）。基于对1950至2005年以来西藏地区教科书的分析，巴斯（Bass）总结了其中所传达的关于汉藏关系的四个主要内容：第一，西藏社会和经济的发展要归功于中国共产党；第二，西藏是中国的一部分，藏族应该与其他民族团结一致；第三，西藏过去是一个封建农奴制社会，现在是社会主义社会；第四，经济发展很重要（Bass, 2005, 2008）。朱志勇在其对江苏某西藏中学的研究中指出，学校的正式和潜在课程共同向学生传达了三种主要的意识形态：爱国主义和国家统一、爱西藏、民族团结与汉藏团结（朱志勇, 2007; Zhu, 2007）。

学校教育形塑了不同的族群身份与认同建构。纳西族表现了族群认同与国家认同的和谐共建（harmonious creative identity engagement）：在成功地融入中华民族的同时，保留了纳西东巴文化特色（Hansen, 1999; Yu, 2010）；傣族的族群认同建构很少受到国家教育的影响，因为他们基本没有参与其中（Hansen, 1999）；在同一个内地西藏学校，学生展现了三种不同的族群认同：声称的淡薄的族群认同感、指定的强烈的族群认同感和声称的强烈的族群认同感（朱志勇, 2007）；同样是藏族，以不同考试方式进入大学的学生包括“民考民”¹、民考汉²和内地西藏班展现了截然不同的族群认同建构。以藏学为专业的民考民学生对于藏族的文化认同更高，他们将传承藏族的语言和文化看成是自己的使命。他们是校园情境里藏族语言文化的倡导者、推广者和传承者。对非藏学的民考民学生而言，日常生活中与其他民族/族群学生的交往，不断地建构并且固化族群的边界，他们的族群认同在交往和差异的比较中得到增强。内地班毕业生由于大多数自初中起就在内地求学，他们从小就有作为内地“他者”的身份意识。他们感恩于内地班教育期间接受的先进教育同时，也会后悔内地班求学期间对于母语的疏离。进入大学之后，这些学生有非常强的反思性认同。他们代表着藏族的革新性力量。民考汉的学生展现出最弱的民族认同。这里既有血缘的因素，也有语言的因素。民考汉有相当一部分父母中只有一方是藏族，他们中会说藏语尤其是懂得藏文的不多。对于很多民考汉学生来说，藏族身份在很大意义上是一种象征性认同（Yang, 2014）。

学校教育情境中族群认同的不同建构方式展示了两种形塑族群认同力量之间的张力：外部定义的（assigned）和自我声称的（asserted）。族群认同的外部定义主要发生在族群边界及之外；内部认定的自我声称主要发生在族群边界及内部。两者的持续互动造成了族群认同的当下状态（Cornell & Hartmann, 2007; Jenkins, 2008）。学校，作为国家的代言人，是这一情境中最重要的他者。通过正式和潜在课程，学校不断向学生传达国家意志。在日常生活中，老师、同学以及校园周边的他人不断对少数民族学生进行外部定义。这些外部定义成为他们内部自我认同的一个重

¹ 即在双语学校或者班级接受教育，且高考考核科目中有本民族语文考试的少数民族学生。

² 即与汉族学生一样，在普通学校接受教育的少数民族学生，并且在所在学校和汉族同学参加同类型的高考。

要索引。本研究将以内地西藏班毕业生为例，探讨外部定义与内部认同如何与从“内地求学”到“智力援藏”的“自我”经历连续性（biographical continuity）相关。

三、研究方法 with 资料收集

本研究的资料收集分三个阶段进行。第一阶段是 2011 年 3 月至 2012 年 4 月，成员阳妙艳在北京做了将近 10 个月的民族志调查¹。在这期间，她租住在中央民族大学（简称民大）校内。截止 2012 年，民大共有 568 位藏族学生，是在京高校中规模最大的（内部资料）。通过参与各种在京藏族学生活动，她收集了丰富的参与观察资料。同时，她对 20 位在京高校就读的内地西藏班毕业生进行了深入访谈。研究发现，民大作为在京藏族学生的大本营，集聚了来自卫藏、康巴和安多三大藏区的学生；也集聚了民考民、民考汉和内地西藏班毕业生三类不同考试类别的学生群体。它不仅是民大藏族学生，也是在京藏族学生经常性的活动场所。在这个想象的共同体之中，日常生活的各种互动不断强化着族群的边界，形塑了学生的族群认同构建。

第二阶段是 2013 年 12 月至 2014 年 2 月，由成员尼玛顿珠执行。尼玛顿珠本人是内地西藏班毕业生。在进入北京大学攻读本科之前，他在广东的内地西藏班学习了七年。他主要访谈了 12 位内地班毕业生，以双语进行，且以藏语为主。尼玛顿珠的藏族身份以及内地班学习经历为本次研究获得了深入的内部资料。

第三阶段是 2015 年 8 月，由两位成员在共同执行，在拉萨、山南、林芝三地对已经返回到西藏工作的内地班受访对象进行了追踪访谈。

对于所有的受访者，我们主要问及内地西藏班的学习经验、大学教育体验、就业取向、对西藏的了解以及他们自我声称的族群认同。单次访谈平均时长一个半到两个小时，约有一半受访者接受两次或以上访谈。正式访谈之外，闲聊也是一个重要的资料收集方式。在我们调查的过程中，会经常性地和内地西藏班同学单独或者集体聚会。这种私人聚会成为我们了解他们学校教育、就业取向以及族群认同的重要向度。此外，我们以“内地西藏班的得与失”为主题，举行了一次小组分享会。

根据入学时间，香港大学的白杰瑞（Postiglione）将 1985 至 2001 这一跨度的学生划分为三个同期群组（cohort），这三个群组基本都是分配就业。第一组也是最早批的学生群在内地接受了四年的初中教育（一年预科）。初中毕业后，仅有极少一部分继续内地西藏高中教育。大部分返藏工作或者在内地职业中学深造。第二组有相当多在完成内地初中教育之后，选择继续在内地接受高中教育。内地高中毕业之后，少部分人继续在内地接受大专教育。随着西藏基础教育的发展，第三组中有一部分人的初中教育在西藏完成。内地高中毕业后，大部分继续在内地就读大专或者大学。这些学生尤其是后两组在内地求学的年数（包括高等教育）基本在七年以上（四年初中+三年高中+三到四年大专或大学）（Postiglione, 2009）。时至今日，循着白杰瑞的逻辑，内地西藏班可有第四个同期群组。他们在西藏或内地完成初中教育之后，在内地西藏班或散插班继续高中学业。他们基本都能顺利考入四年制本科院校，且相当多数在重点大学学习。大学毕业之后，自主在就业市场找工作。本研究主要关注第四个群组。32 个个案中，有 29 位藏族，一位门巴族，一位珞巴族，一位僮人²；除了两位受访者分别仅在内地完成初中和高中学业外，其他 30 位均在内地接受了七年完整的初高中教育。七名受访者在内地重点中学的散插班完成高中学业。第一阶段受访对象以大三大四为主。直至第三阶段资料收集结束，受访对象中，已有 24 位返藏就业；一位即将攻读研究生；其他七位正在读大四，且均表示要返藏就业。

¹ 寒暑假除外。

² 访谈中，正式民族身份为珞巴族、门巴族和僮人的同学均表示，他们同时也是藏族。这些归属较少民族同学的身份认同为我们展示了族群认同的多元性以及官方身份与自我声称之间的张力。鉴于这不是文章的重点，在此不做详细探讨。

四、内地班教育的得与失

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、上海共康中学、重庆西藏中学等；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。单独编班的学校基础设施、教学设备以及教师配备都围绕该校西藏生进行，管理较为简单；而混合制的学校需要协调当地学生与西藏生的师资、设施等，在管理上更复杂，校方压力也更大。

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、混合编班办学和西藏生散插班。中考成绩优秀的西藏生可自愿选择考取散插班，与本地学生混合编班，分散到各个省市的重点高中去学习。目前在招生政策上扩大了散插班招生的比例，2012年比2011年提高了12%。散插班的学生在学校管理、学习环境以及课外生活各方面都与前两类学校有着很大的不同。而前两类在整体上则与初中没有较大差别。

除高中的散插班外，内地西藏班基本都呈现出“区隔性”特征（见表1和表2）：单独设立的西藏中学全部都是藏区学生；混合编班的中学都有单独的西藏部或者西藏班。在混合编班的学校里，无论是教学楼、食堂或是宿舍安排，都将西藏与本地生源分开。因此，“区隔”成为制度性的安排。但这并不意味着西藏生与本地人的交流被完全割裂。班主任、生活老师、授课老师、宿舍管理员、学校附近商店的老板以及外出遇到的本地人等成为他们日常生活中不可避免的互动对象。偶尔集体外出时遇到的当地人，往往是容易对内地西藏班学生产生歧视或偏见的人群。这种歧视或者偏见往往是基于对社会身份及越轨行为的想象，比如把内地班学生误认为是新疆来的小偷或误入歧途的青少年。歧视与偏见有时候也通过语言映射，而产生的根源之一，就是对于传统西藏社会的想象和对当代西藏社会的不解。一位受访者曾经讲过这样的笑话：

“他们老觉得我们没见过世面似的，觉得我们落后。问很多奇怪的问题。有没有电视机啊？有没有电脑啊？有没有车啊？我觉得特别好玩。有个笑话是这样说的。有个汉族人问我们藏族同胞，西藏有没有电梯啊？然后藏族同胞开玩笑说，我们住在帐篷的第五层，而且是坐电梯上去的。然后那个汉族人惊呆了。”（个案14）

表1、部分受访者所就读内地班初中概况（2003-2013）

初中学校	学校概况				生活管理			
	主要生源地	办学形式	学制	09-12年学生人数	外出管理	食堂	宿舍安排	探亲形式
江西南昌第十七中学	阿里昌都	混合编班、专设西藏班（当地学生为主）	四年（一届试行快班，之后取消）	321人	314之前是一周一次，之后改为一个月一次，每次四小时	藏族学生专用食堂	学校宿舍区内单独安排藏族学生宿舍，不会汉藏同住	四年不能回家，家长可以选择探亲。
辽宁省辽阳市第一中学	山南	混合编班、专设西藏班（当地学生为主）	四年	713人	两周出去一次，每次两小时	藏族学生专用食堂		
广东省佛山市第一中学	林芝	混合编班、专设西藏班（当地学生为主）	四年	182人	预科班不能外出，其余两周一次，一次5小时	全校共用		
重庆西藏中学	拉萨昌都	单独编班有高中部和初中部，学校还有少数当地学生	四年	428人	周四、周日外出。如果违纪扣分则不能外出。	藏族学生专用食堂	藏族学生单独安排住宿	
武汉西藏中学	山南	单独设立学校有高中部和初中部	四年	395人	两周出去一次，校车接送	藏族学生专用食堂		
上海共康中学	拉萨	单独设立学校	快班三年普通四年	542人	男女隔周外出。	藏族学生专用食堂		

山东济南 西藏中学	日喀 则	单独设立学校	四年	595 人		藏族学生专 用食堂
江苏常州 西藏中学	拉萨 那曲	单独设立学校	四年	475 人	单周一小时，双周三小 时	藏族学生专 用食堂

表 2、部分受访者所就读的内地高中概况（2003-2013）

学校名称	办学形式	2012 年在 校学生人 数	藏族学生组织与 社团	藏文课	外出管理	宿舍安排
江苏南通 西藏中学	普通高中 (单独编班)	398	学生会	一周 一节	严格控制外出	藏族学生单独 住宿
北京西藏中学	普通高中 (单独编班)	805	学生会、藏文社、 雪莲花艺术团	一周 一节	周末外出也可 向老师请假	藏族学生单独 住宿
山西大学 附属中学	普通高中(混合编 班)和散插混合	257+35	学生会、藏文社	一周 一节	周末外出也可 向老师请假	藏族学生单独 住宿
天津南开 附属中学	普通高中(混合编 班)和散插混合	45+44	无	无	向老师请假	藏族学生单独 住宿
辽宁省盘锦市 高级中学	重点散插	5	无	无	向老师请假	汉藏混住
辽宁省沈阳市 第十一中学	重点散插	150	无	无	向老师请假	藏族学生单独 住宿
广东省佛山市 第一中学	初中西藏班和高中 散插班结合	7	无	无	周末外出也可 向老师请假	藏族学生单独 住宿

类似的藏汉二元划分在受访者的内地求学经验中不断地生产累积着。在这个关系中，汉族被认为是“先进的”，藏族是“落后的”。当他们最初离开藏人聚居的社区来到内地，这种经验不断提醒他们作为外来人的“他者”身份。“藏族人”的自我认同意识在内地初中就被激活且在内地的生活经验中不断强化着。

“老师的关爱”、“更好的教育”和“教育机会”成为受访者肯定内地班教育经常提及的方面。几乎每个受访者都有一两个印象深刻的当地汉族老师：

“那边的老师都特别好，都特别认真，不管是汉族老师啊。都对我们挺好的……可以说是特别关心我们。感觉就是我们在初中能够认识那样的老师，是我们的荣幸。”（个案 23）

受访者普遍反映，在内地他们享受了西藏所无法提供的优质教育资源，尤其是曾在上海、广东和北京等大城市就读的毕业生。也有部分学生认为，随着西藏基础教育的发展，部分内地小城市的教学并不一定比西藏好。2010 年，内地西藏班政策做了一个新的调整，将初中预科班取消，改高中学制为四年，加设一年高中预科。这一举措受到了几乎所有受访者的肯定。他们认为，随着西藏基础教育的发展，初中预科班完全没有存在的必要。

内地西藏班采取的是依据总分单独划线、单独录取的原则。在大学的录取过程中，他们与西藏自治区内的学生并不存在竞争关系。在某种意义上，被内地高中班录取意味着获得了大学的“准录取通知书”。不少受访者表示，只要他们在内地高中期间没有犯错，按部就班地学习，基本能够被本科大学录取。甚至部分学校 50% 以上的同学能够进入重点大学学习。

内地班在提供较优质教育的同时，也培养了他们开阔的视野、独立的性格和批判性思维。由于西藏地处偏远，大部分学生寒暑假不回家。为了丰富学生的假期生活，学校联合学生会等学生组织开展各式各样的活动，其中学生们最为期待的就是集体出游。在《西藏的孩子》一书中，作者鹰萨·罗布次仁回忆内地班教育时，有过这样一段叙述：

“次旦说，暑假期间学校要带我们去黄金海岸旅游。每年夏天，学校会组织预科和高一年级去海边旅游，毕业班离校之前会安排吃北京烤鸭。新生进校去黄金海岸，毕业生离校吃北京烤鸭，

这是北京西藏中学的惯例。”曾经在广东省读初中的同学承认，“老师经常带我们出去的。也不是经常，就是一个学期差不多两次，有珠海深圳阳江那边，那个深圳欢乐谷啊，还有五羊城，广州，广州动物园，都带我们到那边去。”（个案 31）

开阔的视野不仅表现在对内地地理和风俗人情的了解，也在于对于内地文化的把握与理解。很多受访者表示，内地班教育让他们对汉文化有更深入的理解，汉语表达能力也强过很多在西藏接受教育的同学。在宗教的态度上，部分受访者认为父母的有些宗教实践其实是挺迷信的。当然，对宗教的反思性态度，并不排斥藏族认同。相反，内地的多年受教育经验，让他们更深刻地认识到自己的藏族身份和使命。在访谈中，受访者不断强调语言和文化对于西藏发展的重要作用。同时，他们也强调藏汉之间跨文化交流的重要性。

受访者普遍认为，在内地班求学最大的遗憾就是对于母语的疏离，这在散插班学生身上表现尤为明显。内地初中班普遍开设了藏语课程。但是到了高中，有条件的学校才开设藏语课程；或者有的开了，但并不受藏族学生重视。由于藏语在高考成绩并不占分量¹，迫于切实的升学压力，很多学生都会放弃对于藏语的学习，转而专攻其他科目。散插班学生普遍表示压力更大。由于他们的竞争对象主要是本地学生，入学的第一件事情就是面临着学习从佼佼者变成班上中下游的压力。大部分受访者表示自信心严重受挫。

“那时候一个多月里学得非常的辛苦，班里面就是在最后，没有什么进步，有那么一个多月，我都感觉我把家啊、初中的同学啊都忘了的感觉，但是真的没有什么收获，一个多月后就有一点空荡荡的感觉，又没有收获，这里好像有点东西（指着脑袋说），真的非常伤心，自信心直线下降。”（个案 32）

散插班学生在人际交往方面往往局限于校内的几个藏族学生，很少会和当地学生过多地接触，由于成绩的落差、朋友圈子的局限，部分学生性格变得内向、封闭。

此外，与父母的多年分离也是内地班毕业生觉得无奈的历史事实，亲情因此变得疏离。有的受访者表示，虽然内地的老师很关心他们，有些时候他们会觉得自己像个“孤儿”。部分女性受访者指出，由于母亲角色的不在场，她们第一次来月经的时候，“简直吓坏了。不知道哪里出来这么多血。”每年的中考，是大部分孩子分离四年后与父母的第一次相聚。有些受访者苦恼地表示，当他们跑到父母面前叫“阿爸阿妈”的时候，父母已经认不出自己来了，因为自己的外貌、体质和四年前已经明显不同。当然，因为很早就没有了父母的照顾，内地班的学生往往相当自立，很小就懂得管理自己的生活起居；也能够较为独立、成熟地处理人际关系。长时间的共同生活也能使内地班的学生结成深厚的友谊，这些友谊在其返藏工作、进入社会时会转化成重要的社会资本。

在近 30 年的实践中，内地班教育也展现了一定的政策弹性。据受访者反应，部分高中陆续重开藏文课程；部分内地西藏初中班学生第一年假期可集体返藏探亲；内地初中预科班取消，代之以四年制高中教育等等。这些政策弹性在一定程度上反应了相关政策制定者对内地班教育实践与改革动向的敏锐把握。

五、“智力援藏”：外部定义与自我认同的统一

（一）智力援藏的外部定义

“智力援藏”的历史可追溯到 1980 年代。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来到西藏调研。13 天的调研活动结束后，调研组向党中央、

¹ 除内地散插班外，内地西藏班学生高考一般都有藏语科目，但是该科目成绩一般不做计算。除非是学生有意考取藏学类专业，语文科目总成绩以藏语和汉语成绩折半计算。

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。报告提出了在内地创办西藏班（校）以帮助发展西藏教育的构想：

“采取集中与分散相结合的原则，在内地省市办学，帮助西藏培养人才。可考虑在北京、成都、兰州等地相对集中办西藏学校。其他有条件的省、市分配一定的名额，由西藏选送 10 到 12 岁的学生。以培养中等专业技术人才为主，学制由教育部同西藏自治区进一步确定。其中少数优秀的可以送到高等院校深造。”【中共中央（84）22 号文件，1984】

对早期政策文本的解读发现，“智力援藏”至少有两个内涵：其一，内地为西藏提供教育支持；其二，教育支持的目的是为西藏培养人才。因此，“智力援藏”的理想结果，就是在内地学业结束之后，学生返藏就业，成为支持西藏发展的中坚力量。由此看来，早期内地西藏毕业生大量返藏工作，其实是和国家政策预设相一致的。

1984 年出台的“教育部、国家计委关于落实中央关于在内地为西藏办学培养人才指示的通知”、1985 年的“教育部关于内地十九省、市为西藏办学的几项具体规定”、1992“国家教委办公厅关于印发《关于进一步加强内地西藏班工作的意见》、《内地西藏中学班（校）管理实施细则》的通知”等文件显示，内地西藏班教育重视培养学生热爱祖国、热爱西藏和拥护民族团结的意识。这种意识通过正式和潜在课程向西藏学生传达和灌输。比如，在访谈的过程中，受访者多次提到政治教育和爱国主义教育。他们认为，这是内地西藏班教育经验中非常重要的内容。曾在江苏某内地西藏班求学的个案 1 表示，她所在的学校非常重视爱国主义教育的培养。爱国教育电影成了他们周末娱乐生活的常规内容。内地班对于爱国主义教育以及国家认同意识培养的重视，得到了大多数受访者的肯定。

学生的互动对象，包括班主任、生活老师、藏语老师以及来内地探望的西藏领导，都会在不同场合提醒内地西藏班学生所肩负的“智力援藏”重任。比如，在一次毕业生欢送会上，某校领导慷慨激昂地嘱托藏族同学，“你们都是西藏未来的人才，是发展西藏的重要力量。”受访者表示，在内地求学期间，藏语老师经常会语重心长地叮嘱他们要好好珍惜在内地学习的机会，回去好好建设西藏。为了完成这一重任，在内地求学期间，他们被“期待”不仅要取得学业上的成功，也要培养爱祖国爱西藏的情感。受访者表示，他们选择返藏、服务西藏，与学校教育有非常重要的关系。通过学校教育，他们将“智力援藏”内化为一种情感、使命和便利的现实选择。虽然他们的中学和大学教育基本都在内地完成，但是“内地班”这个类别让他们意识到藏汉之间的边界和差距。因此，他们对于在内地就业竞争力的担忧，在某种意义上，与“内地班”作为一种单独设置相关。

（二）“藏族”作为一种他者认定与自我认同

族群认同外在于社会互动和他者的定义，内在于个体的自我认同（Jenkins, 2008）。外部定义与自我认同的持续互动带来了族群认同的当下状态（Cornell & Hartmann, 2007; Jenkins, 2008）。族群认同的情境性暗含着它其实是一种“关联性身份”（relational identity）：当与其他族群成员的交流和互动变得明显与频繁时，族群身份开始成为一个显著的类别（Gladney, 1998）。“藏族”作为一个有意义的显著类别始于他们抵达内地之时。在内地的求学经验，日常生活中与当地居民的各种形式互动，时刻提醒着他们藏汉的族群边界。这种边界体现在肤色、服饰、语言、习惯、文化和宗教等方面。

由于来自雪域高原的孩子大多有高原红，且肤色偏深。“黑色”成为他者定义以及藏族自我认定的一个重要族群识别符号，虽然这种区分在现实中并不准确。比如，个别受访者表示，当在大学新生见面会或者其他场合自我介绍为藏族的时候，有些汉族同学会极为吃惊地回应，“啊，你不像藏族啊。你皮肤挺白的。”不管怎样，“黑色”（ལྗང་ལྗང་）作为他者的定义，在内地的求学生涯中，渐渐内化成藏族学生自我认同的重要方面。在《西藏的孩子》一书中，作者罗布次仁就以一

章的篇幅阐述了“黑色”对于在大学求学的内地西藏班毕业生的意义。

几乎每个学生在接到录取通知书的同时，会被建议带套藏装去内地班学校。在这种语境下，“藏装”成为一种文化符号。穿上藏装的同时，族群边界也得以显现。语言、文化和宗教是最重要的族群识别符号。能否讲藏语、是否受过藏文化的熏陶以及是否信仰藏传佛教，成为藏族学生区分“我族”与“他族”的重要标记。针对“民考汉”的学生是否是“纯”藏族这一问题，几乎所有受访者表示，如果他们不懂得藏语，也不信仰藏传佛教，那么他们是不纯的，甚至可能是假的。在大学的同族聚会上，民考汉的学生往往会主动地放弃参与的机会，因为他们也觉得自己“不纯”。

族群边界的在场很大程度上也意味着偏见甚至歧视的存在。藏汉的二元划分在学生的内地求学经验中日渐累积着。在这种二元关系之下，藏族经常倾向性地被定位为“落后的”，汉族则是“先进的”。事实上，这也是“智力援藏”的内地西藏班政策出台的重要历史背景。政策层面，藏族学生对内地西藏班是感恩的：在内地，他们接受了优质的中学教育；不仅如此，政府的经费资助，包括学费的减免以及生活费的提供，很大程度减轻了来自农牧区孩子的经济负担。然而，在内地的生活经验中，作为客观存在的制度所强化的族群边界不断地提醒着他们作为藏族人的“他者”身份；这种“他者”身份因为被“偏见”与“歧视”的个人体验而变得牢固。

在以藏语开展的访谈中，藏族学生自称为博巴（བོ་པ་），这在藏语里是“藏族”的意思。他们对汉族的称呼包括“加（རྒྱ）”、“加米（རྒྱ་མི）”、“加过（རྒྱ་ལྷན）”，其中“加（རྒྱ）”指汉族，“加米（རྒྱ་མི）”是指汉族人¹，“加过（རྒྱ་ལྷན）”是一种带有某种歧视与贬义的称呼。在访谈中很多学生都提及“加过（རྒྱ་ལྷན）”这一称呼。

对于学生来说，“藏族人”的自我认同意识在内地初中就被激活且在内地的生活经验中不断强化着。如果说在初高中阶段由于升学压力占了主导，学生的族群身份与认同主要在边界与差异中得以显现；那么，进入大学之后，当有了更多自由的时间与空间时，族群身份与认同的意义寻找变得更为重要。也就是在大学的情境里，作为他者认定与自我认同的“藏族”身份，渐渐被赋予了“建设西藏”的使命。

（三）“传承藏语言和文化”作为一种族群使命

对于毕业生来说，内地西藏班教育最大的遗憾就是对于母语的疏离。客观原因根源于多数内地高中班藏语课程的缺失以及求学经历中藏语使用社会空间的缩小；主观原因在于初高中阶段学生对于母语的选择性搁置：迫于高考的压力，学生选择将大量的时间精力投入到汉语、数学和英语等考核科目，对于不受考核的藏语相对不重视。

受访者表示，在大学生涯中，汉语和藏语成为他们与本族同胞交流的同等重要语言。这成为他们与民考民的显著差别：后者基本使用藏语与本族群成员交流。在田野调查期间，我们曾要求受访者书写藏文的星期以及月份，有大半的同学不能马上准确写出来。他们表示，在日常生活中，像星期、月份等名词，基本都是以汉语来表达。而且，大部分的受访者不会书写藏文楷体（Uchen: དབུ་མཚན་），只会草体（Ume: དབུ་མཚན་མཚན་）。内地班学生将他们与母语的疏离戏谑为“失语症”。为此，在藏族同学之间，一度流行语言的“三荣三耻”：以同胞之间讲母语为荣，同胞之间讲异族语言为耻！以把握多种异族语为荣，不能把握本民族语言为耻！以使用，发展母语为荣，忽略，迫害神圣母语为耻！

在谈及藏族语言的重要性时，已经返回西藏某高校就业的个案5曾这样阐述：“对于藏族大学生来说，不但要掌握母语，能用母语作为思维工具，还要掌握汉语，将汉语当成掌握知识、技能的工具，同时要用汉语进行思维，这样才能更好地接受、理解现代化的信息，以此丰富母语，使母语的发展与时俱进，从而传承和发扬民族文化。”

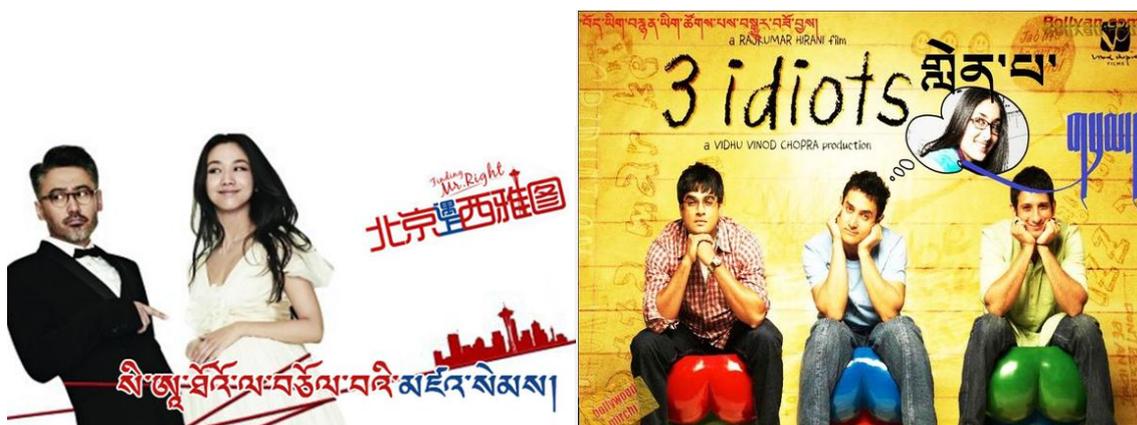
¹ 在藏文中“（米）”是指人的意思，“加米（ ）”则指汉族人。

可见，在学生的认知里，学习藏语和学习其他语言是不相冲突的；其他语言的学习能够帮助他们更好地理解现代化。母语的学习，对他们而言，最重要的意义在于传承和发扬民族文化。

在内地班毕业生身上，我们看到了更多的反思性认同。由于他们在内地学习多年，对于汉藏文化都有一定程度的了解。这种比较的视野让他们更清楚地意识到汉藏之间的差异，也让他们有动力去为传承藏族语言文化以及促进汉藏文化交流交融做一些切实的努力。大学期间，他们通过各种学生活动，在藏族学生尤其是内地西藏班在读学生中间强调藏语学习的重要性。他们创新性地利用网络和科技作为平台，建立如博语字幕、东嘎计划和羊兄乐园等，创造为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。

博语字幕始于2010年10月份，承载了内地班毕业生以电影字幕传承母语的梦想。创始人是当时正在北京邮电大学就读的一位内地班毕业生。他指出，在信息网络时代，藏语的网络使用能够帮助实现藏语的传承。他希望建立一个平台，有藏语的QQ表情、电影片段的藏语配音、幽默漫画的藏语翻译和藏语歌曲的分享等等。他做的第一步就是制作藏语的电影字幕和配音。通过将经典与最新的电影进行中、英、藏三文的互译，博语字幕为藏族学生了解世界开启了与时俱进的窗口。

图1、博语字幕部分翻译作品展示



东嘎计划始于2011年9月，主要负责人是两位就读于北京重点大学的内地西藏班毕业生。在东嘎计划的策划书里，倡导人羊兄这样表示：“如今，藏语文一旦在互联网上落后将会一直落后，并将所有信息都依赖于其他文字。我们一再赞不绝口的藏语文就会被渐渐地遗忘，被渐渐地忽略，最终被渐渐地消失。这一切都与我们年轻一代的日常网络生活息息相关，如果连作为藏语文的传承人的我们都不利用藏语文来获取所需的信息，而一直借助于其他文字和语言，终有一天，我们都会后悔的。这就是自作自受。”

东嘎计划的目的在于构建以藏语文为载体的互联网资源。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。

羊兄乐园创建于2013年3月，是将微信作为促进藏族学习与交流的平台。到目前为止，它已经发展成为一个比较成熟的网络交流平台，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。

表3、以科技和网络传承藏文化的三个主要平台

社团名称	成立时间	主要内容	目的
------	------	------	----

博语藏文字幕	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。	以电影字幕传承母语。
东嘎计划	2011年9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。	构建以藏语文为载体的互联网资源
羊兄乐园	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。	以微信作为平台进行藏语的学习和交流。

对这些学生而言，“建设西藏”是一项族群使命。这项使命隐含着对语言、文化的传承和发展，以及对于下一代人的教育。这正是为什么他们在大学期间，会不断重回内地西藏班校园，提醒在校的内地班学生重视母语的学习。同时，他们也通过以“返藏工作”的形式，践行着“服务西藏”的使命。在他们看来，族群认同同时蕴含着一种开放的文化心态。正是因为如此，他们也重视汉藏文化的交流与对话。

（四）“返藏工作”作为“自我”经历连续性的重建

在个体层面，“返藏工作”的重要意义在于“自我”经历连续性的重建。生命进程可看成是一系列的“过渡”。在现代性的条件下，特殊的生活经历形成了自我的轨道（*trajectory of the self*）。靠着这种生活经历，反思性组织起来的自我发展倾向于成为具有内在参照性的体系。对过去的重构，伴随着对未来可能的生活轨道的预期（Giddens, 1991）。

研究对象中，20位（60%以上）来自于农牧区家庭。他们能够超越父辈生活，接受优质的内地班教育，与早期的政策倾向有很大关系。早在1992年，国家教育委员会办公厅就在政策文件中明确指出：

“初中班要按计划招生，由西藏自治区招生办负责把关，严格按标准录取。在录取中，农牧民子女应占录取总数的70%以上。”（内部文件）

这一政策极大地提高了西藏农牧民子女接受尤其是优质教育的机会，教育因此也成为他们实现上向社会流动的重要途径。根据白杰瑞的调查，“分配工作”体制下的早期内地班毕业生返藏后能够相对轻松地在政府部门或者事业单位找到“铁饭碗”（Postiglione, 2008, 2009; Postiglione & Beijiao, 2009; Postiglione, Zhu & Beijiao, 2004）。与早期毕业生不一样的是，我们的研究对象处在自主择业的市场竞争时代。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。接受过将近11年内地教育的他们，大部分能够在政府部门或者事业单位找到稳定的工作。此外，由于长期在外求学（基本都是11年），他们深感未能更好地孝敬父母。返藏工作能够更好地回报生养自己的父母。最重要的，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。让他们再次回归了本土社区。正如此项研究结果数据显示一般，在谈及就业取向时，受访者纷纷表示要返藏工作。在第一阶段调查结束一年以后，我们的回访发现已经有19位返藏工作。

在某种意义上，这是中国内地班教育区别于美国、加拿大和澳大利亚异地办学的一个显著特点：美国、加拿大和澳大利亚的异地办学很大程度上是通过赤裸裸的强制性方式，将土著民送到

城市接受教育；在受教育的过程中，土著民与当地社区的文化纽带几乎被中断(Adam, 1995; Child, 2000; Gram, 2015; Lomawaima, 1995)；而在中国的内地西藏班教学实践中，学生并非完全和原来的社区以及族群文化断裂：虽然学生的重视程度有差异，但是藏文在初中阶段和其他课程一样同等教授，一些有条件的高中也会选择开设藏文课。基本每所初中学校以及单独设立的内地西藏高中班都安排由藏区过来的藏文老师；在学生内地求学期间，西藏自治区的相关领导也会不间断地去学校探访；诸如北京西藏中学其整体的建筑风格、元素都有大量的藏文化元素；大部分内地西藏班也会在特定的藏族节日举行庆典或者开办“藏文化节”，且学校会提供场地、经费以及其他方面的支持。这一切都是政策层面的藏文化在场，也是这个原因，内地班毕业生返藏后，能够相对容易地重建个人经历的连续性。

六、结论：从“内地求学”到“返藏工作”

本研究基于 32 位内地西藏班毕业生的个人生命史，勾画了从“内地求学”到“返藏工作”的动态过程。通过对影响族群认同因素的内外因素研究，本研究发现，学生选择“返藏工作”，是外部定义与内部自我认同达成统一所造成的结果。作为一项重要的民族和区域性政策，内地西藏班政策从一开始就明确了“智力援藏”的宗旨。这一宗旨背后隐含着“内地培养，支援家乡”的教育理念。因此，在提供学业训练的同时，内地班也重视热爱祖国和热爱西藏意识的培养。热爱西藏，蕴含着热爱祖国；因为西藏就是祖国的一部分。在内地受教育期间，藏语言和文化在政策与实践层面得到一定的重视。学校教育对于族群身份与认同建构的影响在于：一方面，相对优质的内地班教育培养了学生开阔的视野、独立的性格和批判性思维；另一方面，学校教育不断形塑着学生作为“西藏人”和“藏族人”的身份，这种身份渐渐被内化为一种情感、使命和便利的现实选择。通过“从内地求学”到“返藏工作”的转型，内地班毕业生重新联结了藏区社会，重建了个人经历的连续性。

参考文献：

- 常宝，2014，“国立蒙藏学校——蒙古族共产党的摇篮”，《实践》（思想理论版）。
- 国家民族事务委员会经济发展司、国家统计局国民经济综合统计司编，2010，《中国民族统计年鉴》，北京：民族出版社。
- 马戎，2004，《民族社会学——社会学的族群关系研究》，北京：北京大学出版社。
- 苏发祥、安晶晶，2013，“论民国时期北平蒙藏学校的建立及影响”，《青海民族研究》（4）。
- 吴晓蓉，2013，“内地西藏班（校）民族教育政策的流变及成效”，《西北师大学报》（社会科学版）50(5)，66-72。
- 吴晓蓉，2013，“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”，《中国藏学》（3），166-173。
- 严庆，2005，“解读我国一项特殊的民族教育政策——举办内地西藏班”，《民族教育研究》16(2)，23-27。
- 严庆，2009，“浅析内地民族班（校）师生的文化适应”，《民族教育研究》（2），72-77。
- 严庆、宋遂周，2006，“民族教育异地办学模式中的学生跨文化学习困难及其应对——以内地西藏班、内地新疆班为例”，《民族教育研究》17(2)，64-68。
- 鹰萨·罗布次仁，2011，《西藏的孩子》，北京：十月文艺出版社。
- 阳妙艳，2009，“民族院校教育情境中的族群认同——以中央民族大学为例”（北京大学硕士学位论文）。
- 张东辉、黄晶晶，2015，“‘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”，《湖南师范大学教育科学学报》(2), 86-91。
- 朱解琳, 1990, 《藏族近现代教育史略》，西宁：青海人民出版社。
- 朱志勇, 2007, “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”，《西北民族研究》(2), 55-70。
- 朱志勇, 2007, “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”，《西北民族研究》(3), 44-55。
- Adams, David. Wallace. (1995). *Education for extinction: American Indians and the boarding school experience, 1875-1928*: Lawrence, Kansas: University Press of Kansas.
- Apple, Michael. W. (2004). *Ideology and curriculum*: New York ; London : Routledge Falmer.
- Aronowitz, Stanley. & Giroux, Henry. A. (1993). *Education Still Under Siege*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey.
- Barth, Fredrik. (1969). *Ethnic groups and boundaries : the social organization of culture difference*. Boston: Little, Brown and Company.
- Bass, Catriona. (2005). Learning to love the motherland: educating Tibetans in China. *Journal of Moral Education*, 34(4), 433-449.
- Bringing them home: national inquiry into the separation of Aboriginal and Torres Strait Islander children from their families (internal report).
- Child, Brenda. J. (2000). *Boarding school seasons: American Indian families, 1900-1940*: University of Nebraska Press.
- Cornell, Stephen., & Hartmann, Douglas. (2007). *Ethnicity and race: Making identities in a changing world*: Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.
- Giddens, Anthony. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gladney, Dru. C. (1998). *Ethnic identity in China: the making of a Muslim minority nationality*: Harcourt Brace College Publishers New York.
- Gram, John. R. (2015). *Education at the edge of Empire: Negotiating Pueblo identity in New Mexico's Indian boarding schools*: University of Washington Press.
- Hansen, Mette. Halskov. (1999a). *Lessons in being Chinese: Minority education and ethnic identity in Southwest China*: University of Washington Press.
- Hansen, Mette. Halskov. (1999b). Teaching Backwardness or Equality: Chinese State Education Among the Tai in Sipsong Panna. In G. A. Postiglione (Ed.), *China's national minority education culture, schooling, and development*: New York ; London : Falmer Press.
- Harrell, Stevan. (1996). *Cultural encounters on China's ethnic frontiers*: University of Washington Press.
- Jenkins, Rechar. (2008). *Rethinking ethnicity: arguments and explorations*: Sage Publications Limited.
- Lomawaima, K. Tsianina. (1995). *They called it prairie light: the story of Chilocco Indian school*: University of Nebraska Press.
- Phinney, Jean. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist*, 51, 918-927.
- Postiglione, Gerard. A. (1999). *China's national minority education: culture, schooling, and development*: Routledge Falmer.
- Postiglione, Gerard. A. (2008). Making Tibetans in China: The educational challenges of harmonious multiculturalism. *Educational Review*, 60(1), 1-20.
- Postiglione, Gerard. A. (2009). Dislocated education: The case of Tibet. *Comparative Education Review*, 53(4), 483-512.

- Postiglione, Gerard. A., & Benjiao. (2009). Tibet's relocated schooling: Popularization reconsidered. *Asian Survey*, 2009, v. 49 n. 5, p. 895-914
- Postiglione, Gerard. A., Zhu, Zhiyong, & Benjiao. (2004). From ethnic segregation to impact integration: State schooling and identity construction for rural Tibetans. *Asian Ethnicity*, 5(2), 195-217.
- Yang, Miaoyan. (2014). *Learning to be ethnic: the case of Tibetans in Minzu University of China*. Ph.D Thesis. The University of Hong Kong.
- Yu, Haibo. (2010). *Identity and schooling among the Naxi: becoming Chinese with Naxi identity*: Rowman & Littlefield.
- Zhu, Zhiyong. (2007). *State schooling and ethnic identity: The politics of a Tibetan neidi secondary school in China*: Lexington Books.

【书 讯】

《统一多民族国家的宪制变迁》

中国民主法制出版社 2015 年 9 月

常 安

内容简介: 对于一个多民族国家来说, 如何构建恰当的民族治理制度, 进而确保民族和睦、社会安宁, 既是一个现实的政治问题, 也是一个重要的宪法命题。本书首先分析了清末立宪中的平满汉畛域、边疆新政等命题, 凸显清末立宪本身所具有的从古典王朝到现代民族国家转型的宪制意蕴。其次从宪法思想史、制度史角度, 对“五族共和”这一清末民初重要宪法思潮的渊源、彰显、延续做了深入考察; 及至南京国民政府, 由于面临的国内外局势更为严峻, 在民族治理和边疆整合方面更多采取的是一种“国族主义”的思路, 但并未实现其制度初衷。真正实现我国民族治理与国家建构的质的飞跃, 是在新中国采取了民族区域自治制度之后, 民族区域自治制度在新中国的奠基, 则有赖于民族识别、民族干部培养、民族自治机关建立等政治措施, 这其中, 少数民族地区的民主改革, 是最关键的一环, 本书也由此从宪法学视角出发, 对 20 世纪 50 年代的西藏民主改革进行了专门深入探讨。改革开放后, 中国所面临的是一种国内外局势的全方面变迁, 这种变迁也直接影响到了当代中国的民族治理, 本书最后对国家统一与民族区域自治的关系、民族国家建构的宪法表达问题、少数人权利保护与公民平等问题、民族自治地方基层治理问题、维护国家统一与全国各民族团结的宪法义务等当地问题进行了研究。

作者简介: 西北政法大学 行政法学院宪法教研室教授、民族宗教研究院研究员。

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