

中国における少数民族教育

—その背景と課題—

*陳 烏 日 汗

はじめに—問題の提起

1. 漢族と少数民族の関係
 - (1) 支配と被支配的視点
 - (2) 中央と周辺（周縁）的視点
 - (3) 社会統合の視点
2. 中国における少数民族教育政策
 - (1) 多元一体論
 - (2) 民族平等論
 - (3) 民族統合論
3. 少数民族教育の実践
 - (1) 教育課程
 - (2) バイリンガル教育
 - (3) 民族アイデンティティの育成

おわりに—今後の課題

はじめに—問題の提起

本稿では、中国における少数民族教育の位置づけと政策の変化を整理し、関連する先行研究の課題を示した上で今後の研究の方向について提案する。漢族と非漢民族の間の摩擦は長年に渡る中国政府の解決すべき重要な問題である。建国後少数民族¹に対して様々な政策が実施され、各民族と共に中華人民共和国を建設するスローガンがあった。社会主義建設の高揚と文化大革命時期の政治的動揺を経て、中国では改革開放の政策の下での経済市場化に伴い、1980年代に教育に対する改革が始まった。具体的には「応試教育」から「素質教育」へと転換し、2000年以降は国際的な競争力を高めるための「教育大国」への方針が決められた。その後の2017年の「一带一路」政策に伴い、中国国内で発展した都市の学校と少数民族学校とが連携し、諸民族が共に発展していく傾向が現れてきた。

このような社会環境を背景に中国における少数民族

教育はいかに発展してきたか、少数民族教育に対する政策はいかに変化してきたのか、現在の少数民族教育はいかなる現状に置かれており、いかなる課題を持っているのか。これらの問いに答えるために以下ではまず、現在の中国における漢族と少数民族の関係がどのように変化してきたのかを整理し、それらは今までいかなる視点から研究されてきたかを明確にする。次に、このような背景のもと、中国政府は少数民族に対してどのような政策をとりながら漢族と少数民族との関係性を保っているのかを明らかにする。最後に、中国少数民族の教育に関する先行研究を分析し、今後の研究課題を提示する。

1. 漢族と少数民族の関係

本章では、多民族国家である中国で、民族問題はいかに捉えられてきたのかを民族の構成から明らかにするため、中国における漢族と少数民族の関係を以下の三つの視点から分析する。すなわち、建国前の両者の関係の支配と被支配的視点、建国直後の両者の関係の中央と周辺の視点、そしてその後の漢族と少数民族の

* 名古屋大学大学院学生

関係の社会統合の視点である。

(1) 支配と被支配的視点

中国における「多民族性」の起源は、18世紀の清朝時代にまで遡ることができる。18世紀の清朝は満州をはじめ中国本土、モンゴル、チベット、回疆（新疆）などの地域にまで勢力を拡大し、そのうちモンゴル、チベット、回疆を間接的に統治した(加々美2008)。清朝が倒れてのち、中華民国政府が²孫文の三民主義の内の民族主義、すなわち、排滿光復は達成されたと考え、残りの民権、民生を実現しなければならないと、「五族共和論（漢族、満州族、モンゴル族、回族、チベット）」³を提示した。しかし、この論はエスニック集団の特徴保持や権利を保障するものではなかった。中華民国の建国前後には、外蒙⁴の独立や、チベット情勢を含めた周縁のエスニック集団による中国からの離脱の試みも活発化していた。辺境に住む民族をどのように新国家に参加させるかという問題は根本的な問題とされていた(松本1999: 81)。

1921年、中国共産党の設立後は、ソ連式の連邦制に倣い、十八省からなる中国本部のみを「漢」プロレタリア民族＝中華民族の土地と考えていた。一方、チベット、新疆、内蒙古などはその他のプロレタリア民族の土地と見なされた。プロレタリアという共通点があるからこそ漢族とチベット族、新疆のウイグル族、モンゴル族はインターナショナリズムによって連帯でき、各自プロレタリア国家を築いたうえで連邦制を敷くことができると考えられた。しかし、1937年の第二次国共合作⁵とともに、中国共産党員の考える「中国」とは国民党員の主張と一致し、漢、満、蒙、回、藏の「五族の土地」全てを包摂するようになり、「中国人」、「中華民族」とは漢プロレタリアのみならず、中華民国の主権範囲、すなわち「五族の土地」内に住む「民族の裏切り者」⁶以外の全てを指すようになった(松本1999: 8-9)。

このように、漢族と少数民族は領土、地域に関わる支配と被支配的關係になっていたが、中華民国時代から「中華」という統一した国家を共に建設する方向性が示されるようになった。

(2) 中央と周辺（周縁）的視点

中華人民共和国建立後文化大革命を経て、1980年代の改革および市場経済化により中国社会は転換期に入った。社会主義体制もとの市場経済化の波の中で少数民族は弱者の立場に置かれた。

「中央と周辺」という視点はそもそも中国少数民族の

多くは国境線、山地、高原、草原など生活環境が厳しい環境に居住する分布状況による特徴に由来する(澤井・奈良2015)。さらに、中国における少数民族は55民族、11379万人であり、全国人口の8%にすぎない。少数民族を国民党による圧政から解放したことは進歩の歴史と捉えられ、少数民族の農業生産をあげて所得を増やし、漢族の生活レベルに近づけることが中国共産党の目標であった(小川2001)。そして少数民族への政策的配慮・優遇措置も次々と誕生した。

このように、人口、経済、地理的な要素に基づいて中国の少数民族を周縁的立場におかれたものとみなした研究が多い(松本ますみ2014, 新保2014・2017)。

(3) 社会統合の視点

中国の国家統合と安全保障にとって少数民族問題の持つ重要性は、戦略的理由、資源上の理由、人口上の理由、対外威信の理由のためにきわめて高い(毛利1980)。

毛利(1980)は中国の民族問題を以下のように論じている。統合国家内の民族問題は、第一に、統合国家の目標とそれに様々な形態内容で包摂される諸民族の目標が本来的に矛盾するというに由来する。統合国家にとって目標は①中心部に諸民族の支持をとりつけ政治的統合を強める、②諸民族地区の領域と経済のコントロールを強める、③秩序を維持し国境の安全を確保することであった。他方では、領域内に組み込まれた諸民族の目標は①重要民族による同化を抵抗し、文化的同一性を可能な限り保持する、②資源を自らが享有する、③政治的自治、政治権力を幅広く行使することであった。したがって統合側にとっての問題は、この二つの目標の矛盾をいかにして調整し、あるいはその間の距離を埋めるかに存在する。第二に、統合国家を構成する重要民族と少数民族の間には、政治的、文化的、経済的、格差が歴史的に形成されて重要になるという問題である。第三に、社会主義中国における国家統合とナショナリズムの問題がある。つまり、多民族統一国家が多民族的なものを認め、諸民族の繁栄を実現に受け入れるにはより緩やかな統合が必須であり、中国における民族問題の解決が長期の、複雑な過程を辿るだろうと示唆している。

以上で述べたように中国における漢族と少数民族の關係は、五族共同の国家建設から経済、人口、政治などの影響により複雑な過程を辿った。では、このような關係のもと、中国政府は少数民族に対してどのような政策をとってきたのか、その教育政策に関する実態はどのようになっているのかを次章で述べる。

2. 中国における少数民族教育政策

（1）多元一体論

1988年に、費孝通は「多元一体」という概念を打ち出し、中国の民族政策や言語政策の方向性を示した（費2006）。市瀬（2000）によると、世界の多くの多民族国家が主流同化主義から融合主義そして多文化主義へとこの発展過程を経てきたという認識に基づき、特に欧米での多文化主義を踏まえた上で多民族国家である中国のあり方について提案された概念が「多元一体」である。五十六の民族の歴史、文化、社会を尊重するとともに、各民族が相互に連携し補完しあい、国家としての「一体」性を保つことを意味している。しかし、「多元一体論」の「多元」という概念によって少数民族の言語を尊重しながら、「一体」という概念によって共通語として中国語の学習を通して国家が整合性を持つことを表しているという指摘もある（市瀬2000：134）。費による中華民族の一体感は、普通の民族の一体感より一段上のレベルのもので、いわば中国領域内に住む諸民族は二重のアイデンティティをもつ、中華民族の基本構造は、諸民族の分散した多元状況が一体化するプロセスが重要であり、中国の複雑な多民族関係の歴史と現実とともにこの構造の中で理解すべきである（崔2012）。

近年中国の少数民族教育は多元文化教育理念を特徴のひとつとし、どのように伝統文化を継承するかが課題となっている（蘇2013）。多元文化論は今日の中国の民族政策並びに学術的民族研究の基本路線を規定している理論であり、中国の諸民族のあり方は多元であると同時に一体である。また、国民・国家統合をより促進し、統一した民族意識を高めるために「中華民族論」が展開されている。これに対して、文化的アイデンティティをもつ「民族」という概念を再検討する必要性が高まっている（崔2012）。

（2）民族平等論

中国民族教育政策については、国民統合と民族教育の対立・融合という視点から展開されている研究が多い（岡本2008、小川2001）。中国において、教育は「政治と経済に奉仕する」と位置づけられ、中国共産党の目指す社会主義社会実践のための重要な手段となり、「教育面での平等がなければ、経済、文化面の平等はない」と規定されている。民族的平等を重視し、平等社会実現のためには教育の発展がその前提であることを認識し、平等理念は次の三つの政策理念として具体化される。第一に、少数民族地区は少数民族自身が担う

こと、第二に、少数民族文化を尊重すること、第三に、経済・文化水準が漢族レベルと同等になることである。そこで、民族平等は、少数民族の理解および真の意味で少数民族文化を尊重することにつながる点において重要とされる（岡本2008）。そして漢族と少数民族間の「差異」が認識され、民族学校が設置された。少数民族に対して法的に漢族と同等の権利を与えたことは民族間の差異を尊重した一つの証拠になる。民族間の「格差」を克服するため教育普及政策が導き出された。少数民族は「後れた」民族として捉え、「進んだ」漢族は少数民族を啓蒙していく主体になり、少数民族地区の経済水準を向上させるため非識字者を減らす国民教育の「底上げ」が目標となった（小川2001：42-49）。

（3）民族統合論

中国少数民族教育に関する政策は、「国民化」のための「統合教育政策」、民族地域における「文化の繁栄のための政策」、「特別な優遇政策」と3つに分けられる（ハズネル敦2005）。中国の少数民族教育の政策が少数民族の文化的繁栄を促進する一方、「国民統合」を目指す「統合政策」を実施していると指摘され、その矛盾をもつ教育政策の下に置かれる少数民族教育はその発展の矛盾をすでに示している。またハズネル敦は、少数民族の言語・文字と文化を発展させるための「優遇政策」を通して、少数民族教育はハード面での発展を遂げているが、他方で少数民族言語・文字による教育が衰退に陥り、民族伝統文化の教育が厳しい状況に直面するという矛盾が生じているという指摘をした。そして少数民族教育に対する「優遇政策」の理念は、結果として「統合教育政策」の理念と一致したものであると論じている。

本章では「多元一体論」の概念に関する捉え方をまとめ、少数民族教育政策により生じた差異と格差、少数民族政策の及ぼす影響を論じた。次章では、このような社会的背景、政策のもと少数民族教育はいかなる課題を抱えているのかを先行研究の分析から解明する。

3. 少数民族教育の実践

本章では教育課程の内容、中国におけるバイリンガル教育、民族アイデンティティを育成しようとする民族学校教育の抱える課題を分析する。

（1）教育課程

1951年、馬叙倫・教育部長は國務院に対して行った報告で「各少数民族の教科課程、授業要綱は中央教育部の規定に基づき、各民族の具体的状況に応じて適当

に変更、補充する。少数民族の各学校の学校制度は、中央人民政府政務院の《学校制度の改革に関する決定》に従い、少数民族地域の具体的状況に応じて徐々に改革を実行していく」と示した。この指針は現時点(2019年)も有効であり、1984年5月31日に公布された民族地域自治法の第36条は「民族自治地方の自治機関は国の教育方針に従い、法律の定めるところにより、当該地方の教育課程、各級各種学校の設立、修業年限、運営形態、授業内容教授用言語、新入生募集方法を決定する」と定めている(岡本2008:103-104)。

教育課程行政の構造は中央、省、市、県レベルの教育行政機関、各学校の重層構造となっている。省レベルの教育行政機関は「課程計画」を作成するとしても、それは国の「課程計画」のような、教育課程全般に対する地方課程の編成に限られている。教科内容に関しては、地方が民族的あるいは地域的な内容を加えることができる。このように省レベルの教育行政機関の権威の範囲は国のように教科の設置、指導内容、教授要求、教授方法、教材、授業時数を含む「課程計画」のような全面的な規定には及ぼすことができず、国の定めた教科内容の補足程度であり、地方の教科要求を定めるとしても、与えられた「教育計画」の中で適当なものを選ぶにとどまる。

例えば内モンゴル自治区の場合、少数民族の教科課程は、国家が作成した小中学校教科課程に基づき、省・自治区が現地の状況に応じて適宜変更したのちに、国家教育委員会へ報告し、その承認を経て実施している。民族学校の教科課程は、主に使用言語の状況によって各地域、民族ごとに異なる。民族語と漢語を併用する学校が多いが、漢語のみで教育を行う所も少なくない。

(2) バイリンガル教育

カナダやアメリカ、ヨーロッパのバイリンガル教育と比べ、中国のバイリンガル教育の取り組みが海外で紹介されることは少ない。海外からの移民や労働者という問題を含んでいないことや政治体制の違いもあり、少数民族に対するバイリンガル教育の取り組みが、特別な国内事情として捉えられてきたからである(市瀬2000:133)。

少数民族が通う民族学校は、中国の学校制度に従って設けられている。民族学校があるからと言って少数民族の児童が全て民族学校に通っているわけではなく、むしろそうでない学校に通う者の方が多い。民族学校のなかには、もともと民族学校として設立されたものもあるが、少数民族の在籍率によって一般の学校

が民族学校に変更されたものもある。

現在中国少数民族教育では、「二言語教育」が行われている。「二言語教育」とは、一般には少数民族に対して行われる民族言語と漢語の二言語教育、あるいは、二言語を用いた教育を指す(岡本2008)。一方、少数民族地域では現在「三言語教育」を行っている。「三言語教育」とは、少数民族の学校で自民族の言語と漢語、更に外国語の教科を加えることをさす。内モンゴル自治区の場合、教育課程表ではこの外国語を「第三言語」と呼び、ほとんどの学校が英語を設定している。

内モンゴル自治区における民族語の使用が学校、社会いずれの環境においても優先的に行われていない(ボルジギン2012)とされている。また、小学校低学年から3つの言語を学習させることが、児童・生徒の知識を順次に獲得することの妨げになっているという。民族言語文字の使用に関しては「内モンゴル自治区モンゴル語・文工作条例」という少数民族言語の使用権限を保証する法律があるが、日常生活の中でそれを求め活用していくための、民族言語で行われる教育内容はあったものの次第に使用されなくなり、徐々に機能しなくなったという。モンゴル語・文字を保護し、使用し、学習するためには、少数民族が自らその権限を求め、活用化、実用化させる任務がある(ボルジギン2012)。

このように、「少数民族語と多数派言語を学習する割合によっては、同化を目的とする教育にもなるし、反対に、分離独立を目的とする教育になる危険性もある。「多元一体」という概念が繰り返し強調されるのは、この概念によって民族主義も同化主義も排除できるからに他ならない」(市瀬2000:40)という視点も見られる。しかし、中国の研究者の中では、少数民族の言語と特性の保護は常に、平等で、統合され、相互に支え合う、調和的な民族的関係を形成する重要な要素と見なされている(ワン2017)。

(3) 民族アイデンティティの育成

中国民族教育の現状と課題を明らかにすることを試みた研究の中で烏力更(ウルゲン)(2013, 2015)の研究は代表的である。ウルゲンは民族としてのアイデンティティ形成の視点から愛国教育、「国民・国家」政策の影響を明らかにし、以下の3点を指摘した。第一は、内モンゴル自治区の生活実態とその家庭教育に合致していない教育を受けた児童たちが、身につけつつあったアイデンティティを見失い、アイデンティティの混乱による自己不全に陥っている点である。第二は、中国の「多元一体」論のもとに行われている少数民族学校

教育はモンゴル民族の若者のアイデンティティ形成を阻害している点である。第三は、学校教育の中で、自民族の伝統文化を教えることが少なくなり、「中国式の特色のある社会主義国家」の教育理念が、少数民族の若者の自己不全感をもたらしている点である。この研究は、中国の政策と少数民族教育の関係を網羅的に明らかにした点で、少数民族教育研究において意義がある。特に少数民族教育政策の変遷について「多元一体」政策の問題点を歴史的に丁寧に記述した点で意義がある。さらに、アイデンティティの阻害というテーマは今まで行われてこなかった点で、内モンゴル自治区の少数民族教育研究に対して価値があると筆者は考える。

民族学校教育を自民族アイデンティティの育成の視点から教科書の分析を通してモンゴル民族教育内容のあり方を検討した研究もある。ハスゲレル（2005）は、モンゴル民族小中学校で使用されている国語（モンゴル語）と歴史教科書を分析し、民族学校用の教科書に文化史、民族史の内容が少ないことが課題であることを示した。例えば、モンゴル語の教科書はモンゴル民族の遊牧生活の状況や変化に関する伝統文化を記述することに留まっているため、モンゴル民族の現状を紹介する内容が不足しており、故郷の美しさと豊かさばかりの記述が抽象的価値を押し付けていると指摘した。少数民族教育に関する研究では主にその理念や教育の現状が注目されるようになってきたが、少数民族の文化が何に影響されているか、それに対してどのような政策を実施すべきか、というさまざまな問題点に関する研究はみられないと指摘されている。また少数民族教育の理論上の研究は不可欠であるが、教育内容に関する研究も大切であると強調されている。

おわりに—今後の課題

中国少数民族教育を論じる際に、歴史的変遷に置かれる漢族と少数民族の関係、「多元一体」論をはじめとする中国の民族概念および民族教育の背景における政策・制度などの影響を見逃すことができない。本稿では民族教育の特徴であるバイリンガル教育・二言語教育はどのようなものか、如何に実践され、いかなる課題を持っているのか。また教育課程と教科書の内容の分析によって民族教育政策の与える影響はどのようなものかを関連する先行研究を分析し検討した。

最後に本章では先行研究で取りあげていない問題と視点を提示し、今後の課題を示す。第一に、中国の教育研究では、民族教育に関する政策の分析が進む一方で、それらの政策が教育現場でどのように実施されて

いるのかは明らかになっていない。これまで、国民・国家の視点から「愛国教育」と政策との関係に着目した研究（ウルゲン2015）、モンゴル民族の教科書分析を行った研究（ハスゲレル2005）などがある。これらの労作は少数民族教育における重要なテーマをカバーしているが、中国少数民族教育を政策と教科書の面のみから分析するのは不十分である。なぜなら、中国少数民族教育を研究する際に、教育政策・カリキュラム・教科書だけではなく、実際の学校の授業・教師と児童に目を向ける必要がある。そこで何が行われ、どのような課題があり、いかなるアイデンティティを育む試みが行われているのか、実際にどのようなアイデンティティが形成されているのかを解明することが求められる。

第二に、中国の少数民族教育は民族ごとに異なる特徴を持ち、多文化教育の一般論では語りきれない部分がある。例えば、中国の北方と南方の少数民族に対するバイリンガル教育が異なっている。北方の少数民族のバイリンガル教育は、相続言語教育であり、少数民族の「自治区」などにおいて多数派である民族が、第二言語教育として中国語を限定的に学習している。南方の諸民族では民族文字を普及させたり「非識字」を一掃させたりことが、バイリンガル教育に先立つ課題になり、現在様々な形態の実験が行われている（市瀬2000）。このような現実から中国の少数民族教育を語るに当たって、各少数民族の移住する地域・文化・習慣・言語など様々な要素が分析に内包されることが求められる。

第三に、近年、グローバル化に伴い、一個人や一社会の中に、複数のアイデンティティが重層的に交錯・併存・葛藤・競合しながら、形成されたり変容したりしていることが指摘されている（丸井2012）。これは多民族国家に生きる少数民族にとっては特に重要な指摘である。中国少数民族教育は自民族の伝統文化、環境や発展を考慮するとともに、漢民族を主とした統一多民族の発展と需要を考慮する二重性を持っている。すなわち、少数民族のアイデンティティの複数性に対する認識が必要であり、多民族で構成される中国では、少数民族が複数・二重のアイデンティティを持つという視点から分析を行う必要がある。

これらの三点、中国の独特な少数民族教育、分析視点の多様さ、アイデンティティの複数性は、中国における少数民族教育の実態と課題を捉える上で重要な視点である。しかし、複数のアイデンティティは中国少数民族教育研究において見落とされてきた視点である。今後は中国における少数民族という立場を新しい

アイデンティティとして、そのアイデンティティをうまく育むような実生活に基づき、実社会に生きていける教科と実践のあり方が模索されるべきであると考えられる。

〔注〕

- ¹ 中華人民共和国が成立直後の「民族識別工作」により、中国は55の少数民族と漢族で成り立つ多民族国家であると確定された。
- ² 孫文は1912年1月1日に「中華民國臨時大總統宣言書」を発表し、中華民國の建国を宣言し、南京で臨時大總統に着任した。
- ³ 孫文の民族論は「五族共和論」から漢人以外の四族の漢人への「同化論」と変化し、最晩年には、「弱小民族自決・自治論」となる。
- ⁴ 現在のモンゴル国である。
- ⁵ 国民党と共産党の合作である。
- ⁶ 孫文の三民主義を擁護し、統一国家を擁護する者。

〔引用・参考文献〕

市瀬智紀, 2000, 「中国少数民族のバイリンガル教育の外観—その教育モデルと実践—」『異文化間教育』第14号, pp.133-141.

烏力更, 2013, 「中国モンゴル民族学校教育とアイデンティティに関する研究」『佛教大学大学院紀要』第4号, pp.5-14.

ウルゲン, 2015, 『中国におけるモンゴル民族の学校教育』ミネルヴァ書房.

岡本雅享, 2008, 『中国の少数民族教育と言語政策(増補改訂版)』社会評論社.

小川佳万, 2001, 『社会主義中国における少数民族教育—「民族平等」理念の展開』東信堂.

加々美光行, 2008, 『中国の民族問題—危機の本質』岩波書店.

崔淑芬, 2012, 『中国少数民族の文化と教育』中国書店.

澤井充生・奈良雅史, 2015, 『「周縁」を生きる少数民族—現代中国の国民統合をめぐるポリティクス』勉誠出版.

新保敦子, 2014, 『中国エスニック・マイノリティの家族—変容と文化継承をめぐる』国際書院.

新保敦子, 2017, 「中国回族女子青年の教育と社会移動に関する一考察:「女学」を中心として」阿古智子・大澤肇・王雪萍『変容する中華世界の教育とアイデンティティ』, 国際書院, pp.143-160.

蘇徳, 2013, 『民族基础教育质量保障的政策研究』教育科学出版社.

ハス額尔敦, 2005, 「中国少数民族地域の民族教育政策と民族教育の問題—内モンゴル自治区の民族教育を中心に—」『多元文化』第5号, pp.265-280.

ハスゲレル, 2005, 「中国におけるモンゴル民族教育の構造と課題—教科書分析を中心に—」『国際教育』第11号, pp.43-62.

費孝通, 2006, 『費孝通民族研究文集新編, 下巻(1985-2003)』中央大学出版社.

ボルジギン・N・ムンクバト, 2012, 「内モンゴル自治区における民族学校の言語教育について—モンゴル族学校, 漢民族, 日本の小学校と在日朝鮮人学校のカリキュラム比較からの一考察—」『千葉大学人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書』, 第239集, pp.5-20.

松本ますみ, 1999, 『中国民族政策の研究—清末から1945年までの「民族論」を中心に』多賀出版.

松本ますみ, 2014, 『中国・朝鮮族と回族的過去と現在—民族としてのアイデンティティの形成をめぐる』創土社.

丸井ふみ子, 2012, 「アイデンティティ研究の動向—異文化接触・言語との関係を中心に—」『言語・地域文化研究』東京外国語大学大学院, pp.193-209.

毛利和子, 1980, 「中国の少数民族問題」『社会主義とナショナリズム—中国の少数民族問題(国際政治:65)』有斐閣.

ワン・ジエン, 2017, 「中国の民族教育に関する今日の問題」P. カロギアナス・K.G. カラス, C.C. ヴォルフター, T-H. ジェン・天童睦子『教育の危機—現代の教育問題をグローバルに問い直す』, 東洋館出版社, pp.328-347.

Minority Education in China — The Background and Problem —

Wurihan CHEN*

The purpose of this study is to organize the position of minority education and policy changes in China, present related prior research issues, and propose future research directions.

As we know, the friction between the Han people and non-Han people is an important issue for a long time. It will be discussed in four sections.

The first section is aiming to summarize how the multiethnic nation- Chinese government deal with the problem of the Chinese minority from the three following perspectives on Han people and non-Han people: 1) as the rulers and the ruled before the New China founded, 2) as the center and periphery position just after the New China founded, 3) as social integration. The second section is to analyze the policy for the minority people from pluralism united theory, folk equal theory, and folk integration theory. The third section is to summarize the previous research about Chinese minority education recently including minority curriculum, bilingual education, and a folk identity. The last section is aiming to show the necessity of the Recognition on the variety of minorities from the view-point on the plurality of identity.

* Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University