

研究論文

中国における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受容

程 遠 巍

キーワード：『ヨーロッパ言語共通参照枠』、言語教育、少数民族の言語、中国、言語政策

要 旨

本稿は、『ヨーロッパ言語共通参照枠』の中国への導入およびその教育文化への適用を考察する。そのために、まず中国における『参照枠』導入の経緯を解明し、適用の実態を明らかにし、さらにその問題点を歴史的に検証する。

中国では政府主導で『参照枠』が導入され、外国語および第2言語としての中国語能力試験を共通参照レベルに合致させる試みがはかられた。そこでは、『参照枠』はもっぱら評価のツールとして活用され、教育や学習の枠組としての役割は無視されている。また、少数民族の言語への対応も行われていない。

本稿は、中国国内の言語教育の関係者は『参照枠』の提起される課題を議論の基盤となる共通言語とし、『参照枠』の文脈化を検討するとともに、教育文化の刷新に努力を傾けるよう主張する。最終的には多言語・多文化社会を推進する言語政策や『参照枠』の理念とする複言語・複文化主義の実現が望まれることも忘れてはならない。

1. はじめに

2001年に『ヨーロッパ言語共通参照枠』（以下『参照枠』と略記）が公開され、10年あまりを経た。この間に、『参照枠』は38言語に翻訳され、その影響は全地球的な広がりを示している。日本においても『JF 日本語教育「スタンダード」』や、高等学校での中国語と韓国語教育のための『外国語学習のめやす』、さらにはCEFR-Jの構想など、『参照枠』に着想をうけて作成された教育資材は増えつつある。

では東アジアの隣国において『参照枠』はどのように受容され、またどのような成果を上げているだろうか。本論文はこの問いに答えるために、中国を対象とした『参照枠』の受容を検証する。

ヨーロッパの多くの国において『参照枠』は学習指導要領等、公的な言語教育政策の資源に統合され、『参照枠』の受容の是非について議論の余地はない。

ところが、日本を含めた東アジア諸国は欧州評議会や欧州連合の加盟国ではないことから、『参照枠』に対するいかなる法的責任も道義的責任もない。そのような文脈で東アジア諸国が『参照枠』を受容することは、『参照枠』の理解にあらたな光を当てることになるのではないか。つまり、『参照枠』がヨーロッパとはまったく異なる文脈に受容されるとき、いかなる意味であれ、ヨーロッパ人の気づかない、あるいは見過ごしている『参照枠』の側面や問題を明らかにする可能性があるのではないだろうか。

本稿はこのような問題意識に立ち、中国における導入の経緯やその利用の実態を論じ、問題点を明らかにし、さらにそれと関連する言語政策の歴史的背景を考察したい。

2. 中国における『参照枠』の導入

中国では、『参照枠』に対する政府レベルでの関心や実践が翻訳に先行し、簡体字版¹の『参照枠』に当る『欧洲語言共同参考框架』の刊行は2008年と決して早いものではなく、それはむしろ研究や実践を追認する形となっている(傅他2008)。

『参照枠』の中国語版には、台湾の繁体字版と中国の簡体字版の2種類があり、『参照枠』の簡体字版が出版される前後、中国政府ならびに言語教育関係者は、これに多大な関心を寄せた。ただし、その関心は「共通参照レベル」に集中しており、政府主導のもとに「共通参照レベル」を、主に外国語および第2言語としての中国語の検定試験や英語のカリキュラムなどに導入する動きがみられたのである。

2.1. 『参照枠』の社会的表象

本稿では、『参照枠』を社会・認知レベルからとらえるために、社会表象理論に注目する。Castellotti & Moore(2002)によると、社会的表象とは、社会的に発展し、共有される知識であり、現実的な結果として、社会階層に共通する認識構造を提供する役割を果たしている。そして、社会言語学的観点からすれば、言語教育は、学習者の構築する他者の言語文化と世界に関する社会的表象に重要な役割を果たしている。

社会的表象は決して不変なものではなく、言語教育活動やメディアとの接触により絶えず変化する。この意味で『参照枠』の社会的表象を検討することは、それが受容された社会の教育文化を映し出すよい方法だと考えられる。

そこで本稿は、中国における『参照枠』の受容の社会的表象を検証するために、Wikipediaにおける『参照枠』の記述を検討する。ここでWikipediaをとりあげるのは、それが学術情報を正確に伝えているためではない。むしろWikipediaのように著者の匿名性を特徴とする媒体は、ある社会において、その事柄がどのように受けとめられているかを最大公約数として伝えると考えるからである。つまりWikipediaの記述を社会的表象のあらわれとして考えるため、あえて、学術的信頼性を必ずしも問わないWikipediaをとりあげるのである。

Wikipediaにおける簡体字版『参照枠』²を見ると、『参照枠』は次のように定義されており、『参照枠』の定義と共通参照レベルの紹介のみにとどまっている。

- ・欧州評議会が2001年11月に可決したガイドライン。
- ・ヨーロッパのすべての言語に適用できるように評価や教育指導および試験、教材のために提供されたガイドライン。
- ・その政治的、また教育上の意義は、学習者の外国語の習得状況を評価することにある、同時に評価方針を提供することにある。

これをみると、中国社会における『参照枠』への関心は、策定の社会的政治的文脈や複言語主義の理念などに向けられたものではなく、もっぱら共通参照レベルに認められる評価基準だけに向けられている。言い換えると、中国における『参照枠』への社会的表象は、「共通参照レベル」に集中しているのである。これは、中国が受験志向の社会であることや、現在行われている言語試験の評価基準が曖昧であることと無関係ではない。

そこでつぎに『参照枠』についての中国の先行研究を振り返り、中国における受容の実態を検討したい。

2.2. 『参照枠』の紹介

まず中国で『参照枠』の刊行前後にどのような紹介が行われてきたかを検討する。

何・馮(2005)は、『参照枠』の社会的背景やフィンランドでの学校教育への応用を紹介した。そこでは共通参照レベルをはじめ、学習者の一般能力とコミュニケーション能力などについて言及している。さらに何(2006)は、『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』の紹介を行ない、中国の大学の教育事情を念頭に入れながら、学習者の自己評

価および自律学習能力を育成するストラテジーを提案した。また蒲（2008）は、『参照枠』が提唱する行動主義アプローチを中国の外国語教育に導入するよう提案した。

英語教育関係者による「共通参照レベル」への関心の高さは中国でも認められる。鄒（2008）は、中国の英語能力基準の設定について検討した。楊・桂（2007）は、「共通参照レベル」を参考にした「アジア英語共通参照枠」の制定がアジア各国の言語教育と検定試験の促進へとつながると提案している。また、中国語教育の分野において方（2007）は「共通参照レベル」を参考に、中国国内とアジアに共通する「中国語共通参照レベル」の制定を提案した。

多くの研究者は、言語教育の視点から『参照枠』に注目してきたが、社会政策というマクロ的問題意識からその意義を考察するものは非常に少ない。その中でも中国語版の翻訳者の一人である傅と王（2008）は、欧州連合の言語教育政策を紹介し、複言語主義の意義を検討し、欧州の言語教育政策は民主的で、寛容の精神に支えられ、開放的なヨーロッパ社会の構築につながる手段であると分析している。さらに傅（2009）は、『参照枠』が提示する行動主義アプローチ、複言語能力や学習者の部分的能力などを紹介し、中国において『参照枠』を受容する際の文脈化の必要性を訴えている。

『参照枠』に関する研究は論文にとどまることなく、全国規模の学会もたびたび開催されている。2008年には北京第2外国語大学主催の『参照枠』学会が開催され、外国語教育と検定試験における『参照枠』の応用や成績評価、カリキュラムの作成との関連性などが検討され、2010年には英国大使館の主催のもとで、中国における『参照枠』の学習や教育、評価への影響に関するシンポジウムも開催された。しかし、いずれの学会においても、『参照枠』を言語教育政策という問題意識から言及することはなかった。

2.3. 『参照枠』の活用

中国における『参照枠』の受容は、政府レベルでの関心や実践が翻訳に先行する形で展開されているため、政府レベルでの受容の経緯をたどることが不可欠となる。これは、主に外国語および第2言語としての中国語能力検定試験や英語教育に認められる。そこでまず中国語検定試験と『参照枠』の関連を論じ、次に英語教育に対する『参照枠』の影響を論じたい。

2.3.1. 中国語検定試験に統合される『参照枠』

中国語や中国文化を国外に普及する政府機関「国家漢語国際推广領導小組弁公室」³（通称「国家漢弁」）は、2007年に『参照枠』と Canadian Language Benchmarks (CLB)などを参考として、中国語を母語としない外国人学習者を対象とする『国際漢語能力標準』(Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages、以下『能力標準』と略記)を公表した。これは、中国語の知識やコミュニケーション能力についての四技能を can do statements にもとづき活用して5段階に区分し、それぞれにタスクの例示文を提示した基準表である(国家漢語国際推广領導小組弁公室、2007)。『能力標準』では、コミュニケーション言語活動を受容活動(聞く・読む)、産出活動(話す・書く)、相互行為活動(対話や手紙などのやり取り)と仲介活動(通訳や翻訳)と規定し、can do statements を言語能力の記述の出発点とし、言語運用の実態を反映するとともに、話しことばと書きことばの差異の大きな中国語の特徴が表わされるよう基準の設計を行った。

まず入門レベルの1級「話すこと」の能力記述文を例にとり、そこから『能力標準』の評価観を検討したい。

表1：1級中国語口頭理解力

能力記述文	タスクの例示文
<ul style="list-style-type: none"> ・人に挨拶し、挨拶されたら応答できる。 ・本人と直接に関連する最も簡単な情報を表現できる。 ・いくつかの単語を使い、基本的な要求や指示を出せる。 ・最も基本的な要請や救助を求めることを表現できる。 ・しばしば話を中断したり、手振りや身振りを使ったりしながら表現できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自身の基本的な情報を言うことができる。 ・時間や日付を尋ねることができる。 ・列車の時刻を尋ねることができる。 ・相手の住所や電話番号を聞くことができる。

(出典：『能力標準』より筆者が翻訳)

この能力基準は、共通参照レベルの自己評価表に挙げられた「話すこと」の項目ときわめて類似しており、スピーチアクトに基づくコミュニケーション能力の構成要素である口頭表現を中心とした記述となっている。この表から、学習者の言語知識を重視しがちな従来の教育方針から、運用能力を評価する方向へと転換しようとする動きが認められる。

2009年になると、国家漢弁は『能力標準』に基づき、中国語検定試験の「漢語水平考試」(Chinese Proficiency Test、通称 HSK)を改訂し、知識の伝授からコミュニ

ケーション能力の養成を目的とする試験へと内容を刷新した。

HSK（通称旧 HSK）は、1960 年代に開発されたアメリカの TOEFL をモデルとして 1990 年に創設され、語彙・文法などの言語知識に重点を置き、学習者の受容活動（聞く・読む）のみを評価対象としていた。特に初級・中級においては、口頭表現を評価する項目が設けられておらず、書記表現については漢字 16 個のみ評価の対象となっており、評価基準は客観性を欠いていた。

新しい HSK は、「中国語の海外普及、試験規模の拡大、中国語学習のブームの持続、世界各国の中国への理解を促進する」（国家漢弁 / 孔子学院総部、2009、2010a）ことを目的として構想され、「試験は中国語教育との結合を原則とし、試験によって教育を促進し、試験によって学習を促進する」（国家漢弁 / 孔子学院総部、2009、2010a）ことを目指している。そして評価の客観性や正確さだけでなく、学生の学習ストラテジーを促進し、学習者の中国語能力を伸ばすことをも目指している。その上で新 HSK の筆記試験は、共通参照レベルに対応するよう従来の 1 級から 8 級を、1 級から 6 級までの 6 段階に再編成し、口頭試験を初級、中級、高級に区分し、それぞれ『参照枠』の A1・A2、B1・B2、C1・C2 に対応させた。

HSK の改訂に先立ち、国家漢弁は、2004 年に中国語を第 1 言語としない小・中学生を対象とする能力検定試験「中小生漢語考試」（Youth Chinese Test、通称 YCT）を改訂した（国家漢弁 / 孔子学院総部、2009、2010b）。これは筆記試験と口頭試験とに分けられ、言語知識よりもコミュニケーション能力の評価をめざすもので、筆記試験は 1 級から 4 級の 4 段階に、口頭試験は初級と中級に区分されている。筆記試験の中で、2 級が共通参照レベルの A1 に、3 級が A2 に、4 級が B1 にそれぞれ対応すると、国家漢弁 / 孔子学院総部は提示している。

次の表 2 は、新 HSK、新 YCT の筆記試験と口頭試験におけるレベルの対応関係を示している。

表 2：新 HSK、新 YCT のレベルと『能力標準』、『参照枠』の対応関係

新 HSK 筆記試験	新 HSK 口頭試験	語彙数	新 YCT 筆記試験	新 YCT 口頭試験	『能力標準』	『参照枠』
6 級	高級	5000 以上			5 級	C2
5 級		2500				C1
4 級	中級	1200			4 級	B2
3 級		600	4 級	中級	3 級	B1
2 級	初級	300	3 級	初級	2 級	A2
1 級		150	2 級		1 級	A1
		80	1 級			

（出典：国家漢弁 <http://www.hanban.edu.cn/> をもとに筆者が作成）

しかし、新HSKにせよ新YCTにせよ、共通参照レベルとの対応関係を明示し、コミュニケーション能力を測定する試験へと刷新されたことは事実ではあるが、その対応関係は例示的能力記述文を基準として厳密に作成されたものではなく、語彙数や到達目標などのおよその類似性に基づいて設定されたものであり、ある種の「めやす」にほかならない。これは、フランス語の検定試験 DELF や DALF が『参照枠』に準拠していることと同じ価値を持たず、あくまでも中国語の検定試験が国際的指標を参照していることを示す「意匠」ではないか。

2.3.2. 英語教育のカリキュラムにおける『参照枠』

次に中国の英語教育のカリキュラムにおける『参照枠』の受容を検討する。

2001年に中国教育部（日本の文部科学省に相当）は、中国国内の調査に加え、アメリカやヨーロッパの最新の外国語教育理論を調査した後、中等教育における英語教育のカリキュラムに相当する『全日制義務教育普通高級中学英語課程標準（実験稿）』（『義務教育段階と高等学校における英語科基準（試行版）』、通称『課程標準』）を公布した。

中国政府は、『参照枠』の共通参照レベルや自己評価表に認められる客観性や透明性が、政府の目標とする外国語教育に合致すると判断したことから、『参照枠』などの成果をふまえてカリキュラム開発を行ったのである。『課程標準』は、小学校3年から高校までの英語能力を9段階に区分し、小学校卒業時に2級を、中学校卒業時に5級を、高校卒業時に8級を、国際学科（あるいは高校優等）卒業時に9級を、それぞれの到達目標として設定している。各レベルの到達目標は can do statements によって規定され、学習者の言語実践能力と自律的学習能力など総合的な言語コミュニケーション能力を育成する教育への転換を図るものとなっている（教育部基礎教育司、2002）。

『課程標準』における学習目標の中核は、学生のあらゆる能力の育成と生涯教育の基礎を作ることにあり、ここには量的側面と質的側面の二つの側面がある。量的側面とは、義務教育段階において、すべての生徒に英語の基礎学力を身につけさせることを意味するもので、質的側面とは、英語教育が他の教科教育と共同の上、生徒の健全な人格を築くこと、また英語学習を通して生涯にわたる英語学習や他の外国語の学習能力の養成を意味する（教育部基礎教育司、2002）。

『課程標準』全体の学習目標である総合的運用能力は、学習者の言語技能、言語能力、感情態度ならびに学習ストラテジーや文化意識などを基礎としている。文化理解や異

文化間能力から構成される文化意識を持つことは適切な言語運用を行うための保証であり、性格や学習態度から構成される感情態度は学習者の学習や成長に影響を与える。また学習ストラテジーは学習効率を高め、自律的学習能力の発達を保証する（中華人民共和国教育部、2001）。これはいずれも『参照枠』の提示する社会文化能力や実存能力（態度）、方略能力などに着想を得た概念と考えられる。

これら五つの項目は、次の表3に示されているように相互に関連し、総合的な運用能力の養成を促進するためのものである。

表3：課程目標構造

総合運用能力	言語技能	聞く	話す	読む	書く	
	言語知識	音声	語彙	文法	機能	話題
	感情態度	興味と動機	自信と意志	協調性	祖国意識	国際視野
	学習 ストラテジー	認知 ストラテジー	調整 ストラテジー	交際 ストラテジー	資源 ストラテジー ⁴	
	文化意識	文化知識	文化理解	異文化 コミュニケーション	意識と能力	

（出典：中華人民共和国教育部（2001）をもとに筆者が作成）

2004年に中国教育部は高等教育における英語教育のカリキュラムに相当する『大学英语课程教学要求（試行）』を発表した。これは従来の言語知識に重点を置くカリキュラムに比べ『参照枠』の提起する言語の総合運用能力特に「聞くこと」と「話すこと」の能力を育成するように構成されたものである。またさらに基本理念が変わらない前提でこれに修正を加え2007年に『大学英语課程教学要求』（College English Curriculum Requirements、通称『課程要求』）を発表した。『課程要求』には自律学習やコミュニケーション能力学生の自己評価や相互評価などの項目が盛り込まれ大学での英語教育の目標を学生の総合的な英語応用力とりわけ聴解力や会話力の育成に定めている。そして将来の職業生活に役立つよう「話す」や「書く」能力による情報交換能力の育成を目ざすと設定され（教育部高等教育司、2007）、大学生に求める英語力は3レベルに分割している。すなわち「一般レベル」「比較的高度なレベル」「更なる高度なレベル」に分割され各レベルはCan-doリストを記載している。そこで「一般レベル」の「会話力」を例にしてその記述内容を紹介する。

一般レベルの会話力の内容

- ・ 授業中の質問に答えることができる。
- ・ 日常の語彙やフレーズを使って同級生と討論できる。
- ・ 精通した話題について、準備すれば簡単な発言ができる。
- ・ 自己紹介や自分の同級生や友達を紹介することができ、また人の紹介に反応できる。
- ・ 簡単な言葉で人に道を教えたり、買い物やメモを取ったり、人の助けを求めることができる。
- ・ 時刻や商品の値段を言うことができる。
- ・ 電話番号や電子メールのアドレスを言うことができる。
- ・ 日常の話題について、英語圏の人々と会話ができる。
- ・ 会話中に会話を始めたり、継続したり、終わらせたり、人に繰り返しを要求したりするなど基本的な会話ストラテジーを使用できる。

ここでの「一般レベル」は英語専攻ではない大学生が達成すべき基本的段階と定められている。中国教育部は1987年から大学英语試験を英語以外の専攻と英語専攻に分けて実施し前者はCET (College English Test)、後者はTEM (Test of English Majors) と呼ばれている。CET に関しては6レベルが設定され、2005年までは4級が卒業要件に直結しており、「一般レベル」への到達はこの4級によって測られる。さらに国際政治や経済経営法律などを専攻する学生に対し、卒業要件として6級の合格を課す大学も存在する。しかし、学生は試験のためだけに英語を勉強し、英語運用能力を身に付けていないとの批判を受けた。そこで各大学では、2005年6月の試験から合格点を設けず、CET4級/6級の合格を卒業要件にすることについては各大学が独自に決定することとなった。とは言え、大学の英語教育の目標をCET4級を合格とする大学はいまだに多く、ほとんどの大学はCETの4級試験の対策を授業の到達目標に課し、4級に合格すると、大学英语教育は完了したと認識している (蔡2011: 614)。

大学の英語教育における『参照枠』の受容を検討すると、その中には『参照枠』を透明性の高い規範や到達目標と理解し、「スタンダード」という概念を喚起するものもある。

「スタンダード」とはアメリカの教育文化が創出した概念であり、教師の指導の下に、学生の実現すべき到達目標として規定され、教師は、学生をその目標に到達させ

ることを使命とする。一方で学生は、「スタンダード」の定める到達目標に則ったテストによって評価される。評価結果は学生の進路に大きな影響を与えるだけでなく、大学や教師の教育能力または管理運営能力の評定にも関連する。つまり能力の高い学生を輩出する大学や教師は高い能力を持っていると考えられ、また反対に、能力の低い学生を作り出す大学や教師は低い評価を受け、これは予算措置などの面で賞罰を伴う。「スタンダード」を設定する教育は、その成果を学校関係者、保護者やメディアなどに報告することを責務としている。「スタンダード」は、このような意味で「アカウントビリティ（説明責任）」を伴う教育制度である。

「スタンダード」が学習内容を具体的かつ正確に規定するのであれば、教師の役割とは、学習者がテストで高い評価を達成できるよう、知識を効果的に伝達することとなる。このような言語教育観は、言語教育の目的をテストでよい点数を取ることへと還元するもので、教師の役割を極度に矮小化し、教育の他の側面を隠してしまう。そして「スタンダード」がカリキュラムを標準化し、画一化することを意味するのであれば、教師の役割とは授業の進行係や管理者にほかならない。つまり『参照枠』を「スタンダード」として理解することは教育の「スタンダード化」につながり、教師は教育の専門家ですらなくなるおそれがある。これは「教師の仕事の脱技能化」にいたるもので、教育環境の改善はかえって「教師の技能の喪失や教授技能の低下」といった逆説的な現象を巻き起こしかねない（長尾 2009：161）。

しかし、中国の言語教育政策は必ずしも透明性の高いものではないため、アメリカの教育文化が生み出した「スタンダード」と類似の教育運動が認められるかどうか、今後の調査が待たれる。

3. 『参照枠』の受容に至る歴史的背景と問題点

中国での『参照枠』の受容に関して、『参照枠』翻訳者の一人である傅（2009）は、『参照枠』はヨーロッパの政治や経済の一体化から生まれ、ヨーロッパの歴史的条件や社会環境に適応したものであるため、中国における受容は、国や省、学校、さらにクラスのレベルにあわせて、調整や取捨選択をしなければならないと論じ、何らかの文脈化の必要性があることを示唆している。

しかしながら、中国では『参照枠』が固定的に、また教条的に受け止められている。そのひとつの理由は、言語教育の表象にあると思われる。胡（2007）は、知識の伝授から成り立つ伝統的な中国の教授法において、言語知識を言語能力と取り違える傾

向が認められると警鐘を鳴らした。

これまでの外国語教育のカリキュラムは言語知識を重視していたのだが、それにもかかわらずカリキュラム作成者は運用能力を重視していると理解していた。このような誤解をもとに、本来の意味での運用能力の養成に関わる『参照枠』を中国の教育方針と変わらないと認識し、『参照枠』をほぼ無批判的に取り入れてしまったのではないかと考えられる。

政府レベルでの『参照枠』に対する高い評価にもかかわらず、『参照枠』から着想を得てナショナル・カリキュラムを作成した言語教育研究者へのインタビューによると、『参照枠』の利用は教育現場で非常に限られている。Zou(2012)は、大学英語のカリキュラムに相当する『課程要求』は『参照枠』をモデルとして設定されたために、言語教育の理念や能力記述文の記述に影響が認められるものの、その理念は教室での実践や大学の教員養成には、いまだ浸透しておらず、現場との乖離があることを指摘している。

『能力標準』やHSKを開発した国家漢弁は、「多文化主義の発展と調和のとれた世界の建設に貢献すること」(国家漢弁/孔子学院総部)を理念として活動を進めていると国際社会にアピールしている。しかし、ここでの「多文化主義」とは国際社会の理解とは異なる。これは、少数者の文化を含む、複数の文化の価値を社会的あるいは政治的に承認するという意味ではなく、また中国国内の多様な文化の共存を訴えたものでもなく、国際社会を構成する多様な文化を認めるといった意味である。中国はこれまでの150年あまり苦難の歴史を乗り越え、21世紀に入ってようやく世界第2位の経済規模まで成長した。2000年間、世界の中心だった中国はふたたび世界舞台に躍り出るようになったのである。このことによって20世紀後半はアメリカ中心であった世界地図を、21世紀は中国中心の世紀に塗り替えようという自信をもつに至った。そのため、これまでの英語への一極集中の世界情勢を是正するために中国語の世界普及を訴えるのである。つまり中国が唱えた多文化主義とは、中国国内の多様な文化の共存ではなく、あくまでも国際社会での自国語の普及という単一言語主義的発想にとどまるなかで言語的覇権を模索しているのだ。

以上のことから中国では『参照枠』を中国語能力検定試験や英語教育のナショナル・カリキュラムに対応させまたその教育的成果を活用しようとヨーロッパの言語教育の「移入」に余念がない。しかし中国語と英語検定試験の評価スケールの間には共通性はなくあくまでも従来の個別言語ごとの評価体系にとどまり複言語主義的発想に乏しい(西山・程2013:37)。

また傅（2009）の述べるようにヨーロッパに生まれた言語教育思想をそのままの形態で移入することはできない。移入にあたっては取捨選択をするか文脈化を行うかのいずれかになる。取捨選択でとどまるとは『参照枠』に何ら変更を加えることなく一部のみを移入することを意味する。また文脈化についてはそれが複言語主義そのものの文脈化なのかあるいは『参照枠』の部分的な文脈化なのか文脈化についても複数の形態がある。

4. 西洋思想の移入と「中華民族」概念の変容

これまで見てきたように、中国政府はヨーロッパに生まれた言語教育思想の「移入」を必然のように受けとめ、その移入に余念がない。しかもその移入先は、外国人学習者を対象とした中国語検定試験と、中国人学習者の英語教育に限られている。

ヨーロッパはもちろんのこと、台湾でも台湾語、いわゆる地域語への『参照枠』の活用が認められているのだが、「多民族国家」を標榜する中国では、『参照枠』を国内の言語教育、すなわち地域語や少数民族の言語への活用はいまだ議論にすら上らない。

中国政府は、なぜこのヨーロッパ起源の教育装置についてその妥当性を深く検討せずに移入を行ったのか。またなぜ中国が多民族・多文化社会でありながらも、『参照枠』を外国語および第2言語としての中国語の能力検定試験や英語教育のみへ活用し、少数民族の言語への導入を議論しないのか。この二つの疑問を解明するには、中国における言語政策の歴史的構築の過程を考慮に入れなければならない。というのも中華人民共和国で実施されている言語政策は近代以降の言語政策と連続性が見られるからである。また言語政策はその時代の社会政治的文脈と不可分な関係にあるからである。中国はアヘン戦争以降から第二次世界大戦まで常に西洋社会に侵略され、世界で劣勢に立たされており、独立国家の成立した後も劣勢の状況は変わらず、近年までは世界の表舞台に出ることはなかった。近代から現代に至り政治体制が変わっていても、国力を増強し、近代化を実現する課題は依然として残されており、その解決策を常に西洋文化に求め続けてきたのである。

中華人民共和国成立後、政府は諸民族の言語の平等を保障する言語政策を実施していると同時に、漢民族の共通語に国家語の地位を与え、それを強力に推進し、最終的に少数民族の言語を漢民族の共通語に統合しようと企図している。したがって、中国の言語政策を理解するには、中国近代の歴史をさかのぼり、さらに少数民族の言語政策を考察する必要がある。そこで、中国のこれまでの150年あまりの歴史や言語

政策および民族政策を簡潔に振り返り、そこから『参照枠』の受容を間接的に検討したい（百度文庫、シュウォルツ 1978、馬 2001、藤井（宮西） 2003、フフバートル 2007、文字改革雑誌編集部 1985、全国人大常委法制工作委员会 1994、国家語言文字工作委员会弁公室 1996、全国人大教科文衛委員会教育室教育部語言文字応用管理司 2001）。

4.1. 西洋思想の移入

清王朝はアヘン戦争以降、西洋の列強による帝国主義の脅威にさらされ、衰退の道を進む一方であった。その中で多くの知識人たちは、西洋の軍事的、経済的、政治的力に深い関心を抱いていた。このため、清朝の高級官僚である洋務派の主導のもと、ヨーロッパ近代文明の科学技術の導入によって中国の国力増強を図ろうとする「洋務運動」が推進された。この改革運動は 1860 年代前半に始まり、30 年間に及ぶもので、封建制の政治体制を維持したまま、西洋の科学技術的な面のみ取り込もうとするやり方で結局のところ失敗に終わった。しかし、西洋文化を学ぶ学校の設立や西洋の書物を翻訳・出版するなど、西洋文化の積極的な導入は 1860 年代からすでに始まっていた。

この時代に、真剣にしかも持続的に近代西洋思想と関わった中国で最初の知識人は、啓蒙思想家・翻訳家の嚴復（1854～1921）である。彼は、中国と近代西洋の相違を説明する第一の要素として西洋思想を挙げており、西洋の富強の真の秘密を発見し、中国の伝統的価値の転換を試みようとしていた。

また同時代に活躍した梁啓超（1873～1929）や譚嗣同（1865～1898）は嚴復から決定的な影響を受けており、彼らは後に日本の明治維新に範を取って、清朝を強国とする政治改革運動である「戊戌の変法」を遂行した。この「戊戌の変法」の改革案の中には、1500 年も続いた科挙の改革と、それに代わるべく計画された近代的な学制の整備などが含まれている。清朝の近代化を実現するには西洋流の教育改革も不可欠であると主張したのだ。

そのほか清末の著名な作家の劉鶚（1857～1909）や教育家の楊昌済（1871～1920）も「洋為中用」を提唱し、西洋の学問を拒まない態度をとった。楊昌済は中華人民共和国主席に就任した毛沢東の師で、楊の「洋為中用」の主張は毛沢東にも影響を与えた。

中国の近代化を実現するには、西洋思想の移入が不可欠だとの考え方は現代の中国にまで影響を及ぼし続けた。1977 年から 20 年間も中国の現代化建設の礎を築いてきた鄧小平（1904～1997）は「改革開放」政策を推進して社会主義経済の下に西洋発

の市場経済理論の導入を図ったが、その手法は「洋為中用」の好例である。このように中国の近代化や現代化の実現は、西洋思想の導入とは切り離せない関係にある。

中国の教育が国際社会にも通用するために、海外の先進的なものに習うべきだという中国政府の認識から、評価の透明性や客観性がきわめて高い『参照枠』を無批判的に導入することが決定された。実際に『能力標準』や『課程標準』にそれぞれ海外の経験によって開発されたと言及されている。とりわけ『課程標準』の序言には2002年当時の中国教育部副部長（日本の文部科学省の副大臣に相当する）の王湛は基礎教育の改革について次のようなことを述べている。

新しい基礎教育のシステムを設立する際、鄧小平の「教育は現代に向かって、世界に向かって、未来に向かって（進むべきである）」という理念に従う。（中略）我が国の改革開放の必要性や全国各地の経済や教育水準の格差の現状を考慮し、世界の主要な国家と地域における教育改革の経験を取り入れる。（教育部基礎教育司英語課程標準研制組 2002：2）

この序言は、中国の教育改革は欧米を中心とする国や地域の経験を取り入れ、行なうべきだという政府の意向を反映しているといえる。『参照枠』の刊行された21世紀初めは、中国の国力が上昇し、国内に中等教育や大学などにおける英語の教育改革を敢行する最中であり、世界各地に孔子学院を設立し、中国政府が自国語普及に国益を見いだそうとする時期にあたる。近代の150年間にわたり常に西洋に近代化のカギを求めてきた中国にとって、『参照枠』の移入は必然あり、自国の教育改革のために西洋の教育資源を取り入れることは当然であると受けとめられたのではないか。とはいえ、その移入は『参照枠』の理念や教育や学習の役割を含む全般的なものではなく、中国の風土に合うように選択的な移入の形態をとっている。すなわち共通参照レベルのみを移入したのである。1500年にわたり存在し続けた科挙試験という教育文化はいまだに根強く残っており、学習や教育の究極な目的は試験のためにあるという中国社会の試験志向の教育文化があるが、このような移入の形態は、このような教育文化を反映しているのではないか。

次に『参照枠』の移入が少数民族言語に向けられない原因を検討する。清末以降の知識人は中国の近代化の遅れを漢字の難しさに由来すると考え、漢字を筆頭とする「文字改革」をしなければ、近代化を成し遂げられないと考えた。このような発想は中華人民共和国成立後も変わらず、建国直後まもなく「文字改革」が着手されるようになっ

た。それには、中国語のローマ字表記を規定する「漢語拼音方案」、漢字の簡略化を規定する「漢字簡化方案」と漢民族の共通語に相当する「普通話」の普及という3つの動きが含まれる。本稿では、『参照枠』との関連の視点から、少数民族の言語との共通性を重視するために少数民族の言語とほぼ同時期に採用された「漢語拼音方案」と、漢民族の共通語から国家語の地位を獲得し、現在は少数民族にも積極的に推進している「普通話」の普及の2点を中心に検討する。

4.2. 「漢語拼音方案」

1950年代に少数民族の言語の文字化と中国語の表音文字についてほぼ同時にそれらのローマ字表記が採用された。このような双方の言語の共通性を重視する方針は偶然ではない。ここには少数民族の中国語学習を容易にし、やがて少数民族の言語を中国語に統合するとの言語政策が反映している。そこでまず中国語のローマ字表記が正式に採用された経緯を検討したい。

中国語のローマ字表記は、西洋人によって布教のために考案され、のちに貿易や外交活動にも用いられるようになった。清末の中国人は近代化の遅れの原因を漢字の難しさと関連づけることが多く、そのため多くの知識人たちは、ローマ字の採用によって西洋文化を取り入れることができれば、中国も近代化を成し遂げられると考えていた。特に中華民国の臨時大統領であり、建国の父とも呼ばれた孫文(1866～1925)は、建国当初から「国語」統一と国家統一とは非常に密接な関係をもつと考えていた。そこで、国家統一のためにも、まずは清末以来の課題である「国語」の確立をめざし、1912年の建国と同時に、音声面での統一を中心とする言語政策に着手した。その後、何回かの変遷を経て、中華人民共和国の成立後、1958年に「漢語拼音方案」(「漢語拼音法案」)として第1回全国人民代表大会第5次会議で批准された。これは、17世紀に西洋人によって考案され、20世紀に中国人自らが考案したローマ字による中国語の表記法の集大成であった。

中華人民共和国は、諸民族の平等を保障し、特定の言語に国家語の地位を与えず、また諸民族の言語の平等を原則とするソ連型のレーニン主義的民族政策の実施を狙った。そこで1950年に少数民族の言語を研究する機関として「中国科学院語言研究所」が、翌年に「民族語言文字研究指導委員会」が設立された。その使命は、少数民族の言語や文字に関する研究を指導・組織し、まだ文字のない民族の母語の文字化を援助し、文字の不完全な民族の文字化の充実を援助することにあった。漢字とは系統の異なる少数民族の言語を文字化するためにローマ字表記を採用した。これは表音文字と

してのローマ字の汎用性を考慮に入れ、また一部の少数民族はすでにローマ字表記をもっていたためである。

1950年代には少数民族に対する文字改革や、正式にローマ字による文字化の採用が始まったが、この頃に中国語の表音文字がローマ字表記法に決定したことは決して偶然ではない。中国語と少数民族言語の言語政策が相互に影響しあい、共通性を重視したためであると考えられる。藤井（宮西）は、「その共通性重視の背後に、「漢語拼音方案」を用いた少数民族に対する「普通話」推進の目論見があることである。これは、単なる文字改革の域を越えて、まさに、国家政策の一側面である言語政策の形をとって施行されたものである」（2003：201）と分析している。

中華人民共和国成立以前の国家は、少数民族の言語を無視し、それらを中国の言語文化の構成要素と見なしていなかった。漢民族以外の民族が国家を創設したときには、漢字が書記言語として取り入れられるとともに、その民族の言語が用いられることもあったが、それ以外の少数民族の言語が考慮されることはなかった。

少数民族の国家への帰属意識は中華民国時代には希薄であったのだが、ローマ字表記を採用し、言語面での共通性を高めたことにより、それを強化しようと企図したのである。中華人民共和国は、国家への帰属意識の強化を根底におきながら、少数民族の自由を保障し多民族国家としての統合を推し進めているのである。

4.3. 「中華民族」概念の変容

中国社会では、清末以降から中華人民共和国成立後も、常に社会全体で使用可能な言語を模索してきた。共通言語を確立し、それによって統一国家を保持し、欧米などの列強の侵略から国家と領土を守ることが、近代以降の中国社会が直面した課題であった。中華人民共和国成立以降も国民国家建設という課題は依然として残されており、国民国家という形態を保ちながら、多民族国家である中国を統一することにより国家の形態を継承するには、「中華民族」という概念と、漢民族の共通言語である「普通話」を定着させる必要があった。

「中華民族」という概念は、漢字などに代表される中華文化という文化的アイデンティティによるとこれまで考えられている。清末から中華民国にかけて、為政者たちに領土意識が芽生え、その領土内に居住している人々はこの国家への帰属意識を持ち始めた。孫文が夢に描いた国民国家としての中華民国は、狭い意味では漢民族のみから構成された「中華民族」であるが、広い意味では漢民族に同化された少数民族をも含む「中華民族」により実現可能だと考えられた。

中華人民共和国の成立後は、これまでの中華文化のみに裏付けられた「中華民族」という概念に、政治的アイデンティティも加わるようになった。中国の社会学者の費孝通（1910～2005）は1988年に「中華民族多元一体格局」（「中華民族の多元一体の構造」）という論説を発表し、中国の少数民族が歴史的に中国を構成する上で不可分であるとの政治的論点を提起している。

一方、費の後継者として知られる北京大学の馬は「普通話」を次のように解釈している。

漢語漢文は、数千年の文化的発展史および現代社会の発展過程をみると、すでに客観的にみて中華民族の「通用語」、「公用語」、あるいは「民族間共通語」となっている。したがって、名称および歴史上の事情により、今日の「漢語」を文字どおりに「漢民族の言語」と簡単に考えてはいけない。（馬 2001：234）

これについてフフバートル（2007：102）は、馬の解釈が「費孝通の『中華民族多元一体構造論』と『普通話』の接点を示すもっとも代表的な論述であると考えてよからう」と指摘している。

このように、国民国家形成のためには「中華民族」に集約される「国民」の概念と、「普通話」に集約される「国家語」の形成が欠かせないのである。

4.4. 「普通話」の推進

中華人民共和国における「普通話」を推進する動きは、1956年に国务院（日本の「内閣」に相当）が発布した「関与推广普通话的指示」（「普通話の推進に関する指示」）によって始められ、1960年まで文字改革運動の一環として「漢語拼音方案」（「漢語拼音法案」）の実施とともに進められていた。この動きは文化大革命によって中断されたが、1982年に公布された「中華人民共和国憲法」によって「普通話」の普及運動は再び復活する。その中で「普通話」は「国家は全国に通用する普通話を推し広める」と規定された。中華人民共和国建国以来、1954年、1975年と1978年とこれまでには3度も憲法が改定され、1982年の憲法は、「普通話」を初めて言語政策上に明確に位置づけた。さらに1986年に施行された『中華人民共和国義務教育法』第6条では、「学校では全国的に通用する普通話の使用を推進しなければならない。少数民族の学生を主に募集する学校では、少数民族に通用している言語文字を用いて教授することもできる」と規定され、学校における「普通話」の使用が義務づけられた。

1990年代に入り、「普通話」の普及はいっそう強力に推進されるようになった。その中で1995年に開催された「文字改革和現代漢語規範化40周年記念大会」で李嵐清（のちに国家副総理）は次の講演を行なった。

第一には、普通話の法的地位を堅持するために、継続して普通話を強力に普及する。普通話の普及は方言を禁止するものではないが、方言の使用範囲は制限を受けることもある。（国家語言文字工作委員会弁公室 1-5）

この講演は「普通話」の法的地位を強調するとともに、方言の制限される可能性について初めて言及するものだった。このように中国政府は、言語政策を通じ「普通話」の地位を強固にする政治的意図を持っていた。

このような状況において「普通話」を「国家語」とする法的根拠を与えたのは、2000年に採択された「中華人民共和国国家通用語言文字法」である。その第2条では「本法で国家通用言語文字と称されるものは普通話と規範漢字である」と規定され、「普通話は国家通用言語である」との言語政策が成立した。これは、漢民族の他に少数民族に対しても「普通話」と同時に、簡体字が含まれる「規範漢字」を推進していくことを意味する。

中華人民共和国の言語政策は、文化大革命の時期には中断されるが、1980年代に入り、少数民族言語に関する各種の法令が發布されることにより再び動き出した。1980年に發布された「關於加強民族教育工作的意見」（「民族教育工作を強力に推進する意見」）は少数民族対策の転換点となった。その中で「最も重要なことは、およそ自民族の言語文字を有する民族は、自民族の言語文字を使用して授業を行ない、自民族の言語文字を習得し、それと同時に漢語漢文も学ばなければならない」として、少数民族に対して、「普通話」と漢字、漢文の学習が義務づけられた。また、1984年に公布された「中華人民共和国民族区域自治法」は、少数民族の言語文字の保護を規定する一方、従来法令と異なり、「普通話」についても規定を加えた。その第37条では「少数民族の学生を主に募集する学校では、条件が備わっていれば、少数民族文字の教科書を採用するとともに、少数民族の言語を用いて授業を行わなければならない。小学校の高学年あるいは中学校では、漢語課程を設け、全国的に通用する普通話を推し広める」と規定されている。

1990年代以降、少数民族への教育には「普通話」が義務づけられてきたが、「双語文教学」（「二言語教育」）が新たな言語政策として推進されるようになった。少数民

族地域で勤務する漢族の幹部に対し「普通話と漢文と同時に当地で通用する言語文字を二種類以上熟達して使用できる者は奨励すべきである」とし、少数民族の学生に対し、自民族言語文字を使用する授業を行うと同時に、適切な学年で漢語や漢文も教授言語に加える「二言語教育」を実施することが推進されている。

建国当初少数民族に対する言語政策では、文字改革と文字化ならびに書記言語に重点が置かれたが、1990年代に入ってから話しことばである「普通話」もその推進の対象となった。「普通話」に「国家通用言語」としての法的地位を与えることは、少数民族地域での国家の政治的統制を強める意義があることは言うまでもなく、(後略)(フフバートル 2007: 100)。

中華人民共和国における文字改革の目標は、ローマ字表記法の採用によって、漢民族の識字率の向上をめざすとともに、最終的には少数民族に対する「普通話」と漢字の普及であり、それによって少数民族を「中華民族」に統合し、少数民族の国家帰属意識を強化することを狙っている。

このような言語統合政策を背景に考えると、『参照枠』の移入が中国語のみに向けられ、少数民族の言語を議論の対象としないことは、少数民族言語を「普通話」に統合しようとする中国政府の言語政策を反映するものであり、少数民族の自由を保障しつつも、多民族国家としての統合を推進するものと考えられる。その結果、このような言語政策が変更されないかぎり、少数民族の言語への『参照枠』の活用は望めないだろう。『参照枠』を台湾語へ活用させる台湾の動きは、台湾政府が多言語・多文化政策を推進することと深い関係がある(程 2013: 178)。中国においても漢民族と少数民族との経済格差が縮まり、民主化が進むことによって、台湾のような多言語・多文化政策を推進する時代が到来れば、『参照枠』の文脈化も今と異なるものになるだろうし、『参照枠』を少数民族言語への活用の可能性も見込めるだろう。

5. 結論として：中国の言語政策からみた『参照枠』の移入

これまでの経緯から、中国政府はヨーロッパ発の言語教育資源である『参照枠』を厳密に検討することなく受け入れ、その教育的成果を活用しようと、外国人学習者を対象とした中国語能力検定試験や、国内の英語教育のナショナル・カリキュラムに対応させた。このような『参照枠』の受容の動きは、言語知識を重視する教育から、言語の総合運用能力を重視することへの言語教育観の転換に一因があると考えられる。また『参照枠』が刊行された21世紀初めはちょうど中国政府が世界各地で孔子学院を設立し、自国語普及に国益を見いだそうとする時期と重なり、また中等教育や大学などにおける英語教育改革が推進されていた時期でもある。このような導入の動きは、近代以降の150年間にわたり常に西洋に近代化のカギを求めてきた中国にとって、とりわけ驚くべきものではない。自国の教育改革のために西洋の教育資源を取り入れることはむしろ当然と受けとめられる。

また同じ中華世界に属する台湾では『参照枠』の台湾語への活用が認められているのだが、中国も多民族・多言語国家でありながら、少数民族の言語への活用は議論の話題になっていない。それは、中華人民共和国の言語政策の最終目標が少数民族の言語を国家語である「普通話」に統合するためである。少数民族に対する言語統合政策が『参照枠』の活用と間接的に制限しているのである。

中国における『参照枠』の移入は共通参照レベルのみに向けられ、その教育や学習の枠組としての役割が無視されているが、研究の深化と共に、規範性以外の側面が評価される可能性はあるだろうし、『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』の活用などにより、今後の言語教育に少なからぬ寄与が予想される。そういう意味で、中国における『参照枠』の受容と文脈化についての今後の継続的研究の必要性があるだろう。

注

- 1 『参照枠』の中国語版には、台湾の繁体字版と中国の簡体字版の2種類がある。2007年に台湾では英語版の『参照枠』にもとづき中国語版(繁体字)『歐洲共同語文参考架構』が出版された。
- 2 2013年9月20日に参照。
- 3 本論文における中国語の表記は、日本漢字に置き換えて表記してある。「国家漢弁」とは、中国教育部(中華人民共和国国務院に属する行政部門で教育、言語、文字事業を管轄する。日本の文部科学省にあたる役所)に所属する非営利機構である。

- 4 学習者は自分で学習を進めるために、より多くの知的資源を効果的に利用する方略。

引用・参考文献

- Castellotti, V. & Moore, D. (2002) *Social representations of languages and teaching*.
Strasbourg: Council of Europe
- Zou Weicheng (2012) « Perspectives from China », Michael Byram and Lynne
Parmenter [edited], *The common European Framework of Reference: The
Globalisation of Language Education Policy*, Bristol : Multilingual Matters
- シュウォルト, B.I. 著、平野健一郎 訳 (1978)『中国の近代化と知識人 嚴復と西洋』
東京大学出版社
- 藤井(宮西)久美子 (2003)『近現代中国における言語政策 文字改革を中心に』三元社
フフバートル (2007)「現代中国の言語政策—普通話普及と少数民族語」『世界の言語
政策 第2集 多言語社会に備えて』くろしお出版
- 長尾彰夫 (2009)「教育改革のポリティックス分析—新たな「教師論」の構築に向けて」
マイケル・W・アップル・ジェフ・ウィッティ・長尾彰夫 編『批判的教育学と
公教育の再生』明石書店
- 西山教行・程遠巍 (2013)「中華世界における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受
容」—中国、台湾の教育文化と「スタンダード」 *Revue japonaise de didactique du
français* Vol.8-1 Études didactiques 32-48 日本フランス語教育学会
- 程遠巍 (2013)「台湾における『ヨーロッパ言語共通言語参照枠』の受容」『立命館経
済学』第61巻第6号 172-182
- 百度文庫 <http://wenku.baidu.com/> (2013年9月20日)
- 蔡基剛 (2011)「関与大学英語課程設置与教学目標—兼考香港高校大学英語課程設置」
『外語教学与研究』第43巻第4期 609-617
- 方緒軍 (2007)「CEFR 対漢語測試研発的啓示」『世界漢語教学』第2期 136-143
- 傅榮 他 (2008)『欧州語言共同参考枠架：学習、教育、評估』外語教学与研究出版社
- 傅榮・王克非 (2008)「欧盟語言多元化政策及相關外語教育政策分析」『外語教学与研究
研究 (外国語文双月刊)』第40巻第1期 14-19
- 傅榮 (2009)「『欧州語言共同参考枠架』要点述評及其对我国高等学校專業外語教育的
借鑑意義」『中国外語教育 (季刊)』第2巻第3期 34-42

- 国家漢弁 / 孔子学院總部 <http://www.hanban.org/> (2013年9月20日)
- 国家漢弁 / 孔子学院總部 (2009, 2010a)『新漢語水平考試大綱 HSK(1級~6級)、HSK(口試)』商務印書館
- 国家漢弁 / 孔子学院總部 (2009, 2010b)『中小學生漢語考試大綱 YCT(1級~3級)、YCT(口試)』商務印書館
- 国家漢語國際推廣領導小組弁公室 (2007)『國際漢語能力標準』外語教学与研究出版社
- 国家語言文字工作委員會弁公室 (1996)『文字改革和現代漢語規範化工作 40周年紀念手冊』語文出版社 1-5
- 何艷銘·馮增俊 (2005)「走向新世紀的歐洲語言教学—『歐洲語言教学与評估共同綱領領』」『比較教育研究』第6期 86-90
- 何艷銘 (2006)「自我評估—培養學習自主學習能力的有效策略—歐洲各國實施『歐洲語言档案』的啓示」『廣東轻工職業技術學院』第5卷第2期 53-55
- 教育部基礎教育司英語課程標準研制組 (2002)『全日制義務教育英語課程標準解讀』北京師範大學出版社
- 教育部高等教育司 (2007)『大學英語課程教学要求』外語教学与研究出版社
- 馬戎 (2001)『民族和社会發展』民族出版社
- 蒲志鴻 (2008)『行動与外語教学—歐洲語言教学理念的轉變及其啓示』四川外語學院學報 第24卷第1期 129-133
- 全國人大常委會法制工作委員會審定 (1994)『中華人民共和國法律法規全書』(第一卷) 憲法編 國家法編 中國民主法制出版社
- 全國人大常委會法制工作委員會審定 (1994)『中華人民共和國法律法規全書』(第十卷) 憲法編 國家法編 (續) 中國民主法制出版社
- 全國人大教科文衛委員會教育室教育部語言文字應用管理司 (編寫) (2001)『中華人民共和國國家通用語言文字法學習讀本』語文出版社
- 文字改革雜誌編輯部編 (1985)『建國以來文字改革工作編年記事』文字改革出版社
- 鄒家利 (2008)「從《歐洲語言教学与評估共同綱領》看我國英語能力標準的制定」『西南科技大學學報 (哲學社会科学版)』第25卷第4期 70-81
- 楊惠中·桂詩春 (2007)「制定重州統一的英語語言能力等級量表」『教学研究』第4卷第2期 34-37
- 胡明揚 (2007)「語言知識和語言能力」『語言文字應用』第3期 5-9
- 中華人民共和國教育部 (2001)『全日制義務教育普通高級中學英語課程標準 (實驗稿)』

北京師範大学出版社
中華人民共和國教育委员会編 (1991)『中華人民共和國現行教育法規彙編 1949-1989』
人民教育出版社

The Adoption of the CEFR in China

CHENG Yuanwei

Keywords : CEFR, language education, minority languages, China, language policy

Abstract

This paper aims to examine the adoption of the Common European Framework of Reference (CEFR) in China's language education. The Ministry of Education of the People's Republic of China decided to adopt the CEFR in 2001 with the aim of using it as a common yardstick to help interpret learners' proficiency in English, as well as to help interpret the proficiency of learners who are studying Mandarin. Firstly, this paper provides an overview of the processes involved in using the CEFR in designing curricula and assessment practices, secondly, it discusses a number of key issues and problems that have emerged on account of the new context. In conclusion, the author postulates that using the CEFR will promote a multi-lingual, multi-cultural society as well as its adoption will lead to a plurilingual and pluricultural approach in language education in China.

(京都大学人間・環境学研究科 博士後期課程)