

アメリカの高等教育機関における日本語教育

野田真理

1. はじめに

21世紀に入り、アメリカの高等教育機関では、日本語が外国語の一つとして市民権を得たかに見える。もはや、限られた分野で研究をする少数の大学院生だけが履修する特殊な言語ではなく、英語以外の言語、世界の言語の中の一つとして、3年から4年、あるいは5年にわたるプログラムとして定着しているところが多い。履修者の数も増え、目的も多様化した。その反面、2000年代に入ると、中国語ブームに押され気味なところも決して少なくない。さらにいわゆるブームの去った今、プログラムとしての存在価値を問われ始めているのも現実である。

この章ではまず、アメリカの高等教育機関における日本語教育の位置づけ、これまでの歩み、そして現状を述べ、日本語教育の将来に関連した今後の課題を掲げる。まず、様々なタイプの高等教育機関のなかで、日本語教育が行われる現場の様子を教師の資格、雇用、待遇、レベル数、クラスサイズなどの点から検証する。次に、日本語の履修者数の推移を示し、途上期、発展期、安定期を経て岐路に立つ現状を浮き彫りにする。最後に、現在、アメリカ高等教育機関における日本語が抱える課題をいくつか提示し、これらの課題を機会としてとらえ、更に発展して行く可能性を示唆する。

2. アメリカの高等教育機関における外国語教育

アメリカの高等教育機関における日本語教育を考えると、教育機関のタイプ、学期制などに現場を取り巻く環境がカリキュラムにどのような影響を与えているかを考えねばならない。

日本語教育が行われているアメリカの高等教育機関には大きく分けて3つのタイプがある。一つは大学院と学部を併せ持つ総合大学、もう一つは小、中規模の、文系を中心としたリベラルアーツの大学、さらにもう一つは2年制の短期大学である。総合大学の中には多額の寄付金を得て運営されている私立の大学と州政府の援助を得て運営されている州立大学がある。総合大学は法律大学院やビジネススクール、看護学校などのプロフェッショナルスクールを有するところが多く、日本語コースの履修者も大学1年生から数年の社会人経験を経て法律大学院に入っている大学院生まで、年齢も専門分野もまちまちである。これに対し、リベラルアーツの大学は年齢も、専門分野ももう少しまとまっていると言える。短期大学には私立のジュニアカレッジ、地域に根ざしたコミュニティカレッジ、さらに特殊な技術を磨くための専門学校もある。年々膨れ上がる4年制大学の授業料に対して、比較的授業料の安価なコミュニティカレッジで、ある程度の単位を履修したうえで4年制の大学に編入するという学生も増加している。四年制の大学が、地域の二年生大学と提携して単位の自動認可などを取り入れているところもある。このように、様々な形態の大学では、学習に対する学生の意欲も、学習に費やせる時間も、また、授業時間数も異なる。

日本語はこれらの異なる種類の高等教育機関の全てで教えられている。アメリカ近代言語協会(Modern Language Association)は、様々なリソースを提供しているが、中でも非常に役立つのがLanguage Map(言語地図)である。様々な外国語について、それがアメリカ全土のどこでどの程度使われているかを人口調査の資料を基に地図上の濃淡で示している。さらに、どの地域の高等教育機関でその言語が教えられているか、比較的どの地域で履修者が多いかを視覚的に瞬時に掴める。これによると、日本語履修者が圧倒的に多いのはカリフォルニア、オレゴン

マサチューセッツ，ニューヨークなど，東西両海岸の州とハワイである。日本企業の進出の著しい中西部のミシガン，オハイオ，インディアナや南部のジョージア，テキサスにもかなりの履修者がいる。これに対して中部のミズーリや南北ダコタなどは，一部の都市部を除いて日本語プログラムが非常に少なく，履修者数も少ない。つまり，日本語をプログラムとして維持できる環境が均等にあるわけではなく，地域の社会経済の状態に大きく左右されていることがわかる。

国際交流基金が2009年に行った海外の日本語教育の実態調査によると，米国の高等教育機関の学習者数は56,623人，教師数は1,701人で（国際交流基金2011：21），教師一人当たりの学習者数は33.3人である。全体で見ると，海外の日本語学習者の総数は141,244人，教師数は3,541人で，教師一人当たりの学習者数は73.3人である（同上：11）。ほとんどの高等教育機関では外国語のコースのークラスの学生数は多くて35人，少ない場合は5，6人と比較的教えやすいサイズである。文法の説明だけに終わらず，授業時間中に会話の練習も十分できるという利点がある。ちなみに，この調査結果が示唆する教師一人当たりの平均学習者数の点で，米国の33人という数字は学習者数の多い中国の2009年の高等教育機関の56人よりかなり低いが，日本語学習者数が著しく伸びているインドネシアの20人よりはかなり多い。

高等教育機関の多くは秋，春学期の2期制，あるいは，秋，冬，春学期の3期制である。通年の授業は稀で，ほとんどが一学期で終了し，単位の履修につながっている。つまり，仮に2期制の一学期目（秋学期）に，あるレベルの日本語のコースを履修した学生が，同じ年度の二学期目（春学期）には日本語を履修しないこともある。そのような場合，次の秋学期に履修できるレベルのコースがあればよいが，多くの場合丸一年の空白を経て一年後の春学期に，続くコースを履修することになる。これでは学習内容の多くを忘れてしまいかねない。

さらに，いくつかの高等教育機関ではブロック制の授業形態を取り入れている。ブロック制では，短期のブロック期間に少数のコースを集中的に履修する。集中的に学ぶことによって通常の学期制では得られない

凝縮した経験ができる。その反面、ブロックが終わればしばらくは空白期間が続き、日々継続的に学習することができないことになる。

どの教育機関でも抱える根本的な課題は絶対的な時間数の不足であろう。米国国務省が行った調査によると、英語を母国語とするアメリカ人にとって、日本語は中国語、韓国語、アラビア語とならんで、その習得に時間がかかるカテゴリー4の外国語とされている。カテゴリー1のフランス語やスワヒリ語では480時間で日常会話が可能でILRのレベル2に達するのに対し、カテゴリー4の言語では1320時間かかることとされている。高等教育機関の外国語コースの授業時間数は週3～5時間なので、一年で約90～150時間となる。一年150時間の授業と考えても1320時間の授業を行うには、88年かかる計算になる。そのような時間数を2年、ないしは4年の教育課程に組み込むことはまず不可能だが、それにしても、アメリカ人学習者にとって比較的短時間で学習できるスペイン語やフランス語と同じ時間数の授業しか設けられないことが多く、よほど効率の高い授業を行うか、詰め込み授業を行うことを余儀なくされる。

このような環境にあって、夏期の集中講座や留学プログラムの果たす役割は重要である。夏期集中講座では7週間から9週間の授業で、通常の1年分の内容をカバーするものが多い。仮に四年制の大学に通う学生が全学年で日本語を履修し、さらに各学年の間の夏に必ず集中講座に出たとすると、4年間で8年分の授業を受けることができる計算になる。しかし、実際にはそのようなことは起こらない。経済的に学生に大きな負担を強いるだけでなく、ほとんどの大学の日本語コースは2年から4年、多くて5年のカリキュラムしかないからである。しかし、前述のように、学期制のコースで年度の前半でしか日本語を履修しなかった学生やブロック制の大学で空白のできてしまった学生が、夏期の講座に出て復習をし、残りを補って翌年度には次のレベルのコースに進むということも可能となる。留学についても同様のことが言える。留学前の学年の復習と、翌年度の予習が、日本の生活を満喫しながらできるというわけである。もっとも、せっかく一年間留学して日本語のレベルを著しく向上さ

せても、もとの大学にもどると、そのような留学帰りの学生を受け入れて充分留学経験を生かせる授業のないことも多い。

日本語習得に必要な時間を考えるとき、もう一つ重要なことが中高等教育との連携である。この点で、2012年にそれまでどちらかというと高等教育機関のメンバーが多かったATJ (Association of Teachers of Japanese) と中高等教育機関のメンバーが多かったNCJLT (National Council of Japanese Language Teachers) が合併して現在のAATJとして新たなスタートを切ったことは非常に喜ばしいことである。

3. 日本語教師の資格、雇用、待遇

このような様々なタイプの教育機関で日本語を教えている教師の背景もまた、多様である。国際交流基金の実態調査によると、2009年の時点で米国の日本語教師の78%近くが日本語母語教師で、調査を行った国のなかでシンガポール、ドイツに次いで高い割合である。学習者の上位20カ国のなかでは最も高い割合である（国際交流基金2011: 12）。絶対数では教師数が非常に多い中国や韓国では日本語母語教師の割合が15～16%であるのと対照的である。高等教育機関ではこの傾向がさらに強いと考えられる。これは、初中等教育機関では、公立教育機関で教えるためには教員免許の取得が必要であること、就労ビザの保証人にならない機関が多いなど、日本人教師が教師として採用されにくい現状に起因する。

高等教育機関で教える資格は、関連分野の学位を取得していることである。ここでいう関連分野とは、日本語教育、外国語教育、日本文学などである。日本語教育 (Japanese language pedagogy) で博士課程が履修できる大学は数えるほどしかないが、言語習得や教育学などの、関連分野でPh. D. を取得して教授職に就くことは可能である。これらの分野で研究の成果を挙げながら日本語を教えている人は、次世代の高等教育機関の日本語教師野育成にも貢献している。

多くの大学の日本語プログラムを実質的に支えているのは、関連分野で修士を終えて常勤、あるいは非常勤講師として採用されている教師で

ある。講師の契約期間は1年、3年、5年などが一般的で、履修者数が確保できていれば更新もできる反面、履修者数が減少すれば職の保証のない、不安定な雇用条件の場合もある。大学によって福利厚生レベルも異なり、学会参加費用の援助などのプロフェッショナルデベロップメントの機会もまちまちである。また、就労ビザの期限がある、永住権の申請をサポートする機関に限られているなど、長期的な視野に立つてプログラムを構築していくことの困難な場合がある。

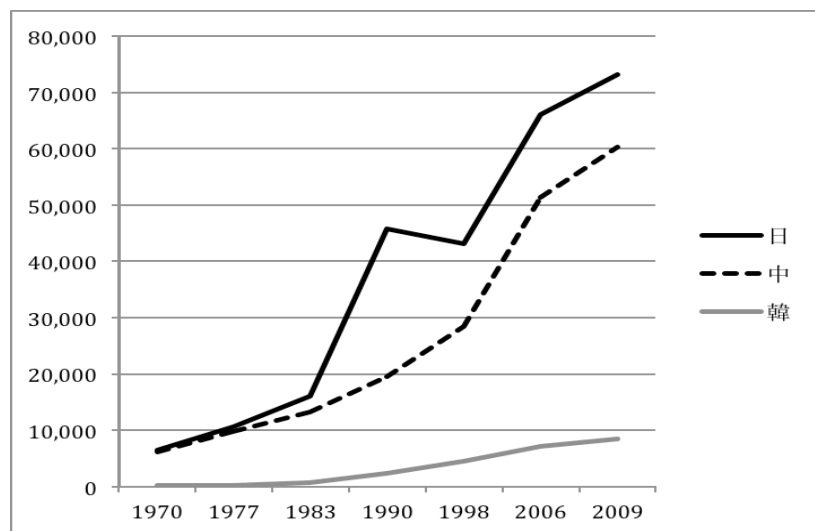
多くの総合大学では、大学院生がティーチングアシスタントとして教えるシステムが充実している。日本語教育を専門に学ぶ大学生が採用されることもある反面、日本語や日本文学の大学院レベルのプログラムのない大学では、全く異なる分野の大学院生が日本語を教えているところもある。大学院生の専攻に関わらず、日本語教師としての最低限のトレーニングを受けていることが望ましい。ALLEX基金のように、非営利団体で、夏期集中のトレーニングを行っているところもある。

4. 日本語履修者数の推移

アメリカの高等教育機関における外国語履修者数についての調査には、前述の国際交流基金が1979年から行っている海外日本語教育の実態調査のほかに、米国のMLA (Modern Language Association of America) が3年ごとに行っている高等教育機関の外国語履修者調査がある。国際交流基金の数値が調査に回答した機関の資料に基づいているのに対し、MLAの数値は全米の高等教育機関の教務課が学年度の始めにあたる秋学期に把握している資料を編纂したものである。また、MLAの調査は高等教育機関のみを対象にしており、初中等教育機関との比較はできない。

MLAが2009年秋学期時点で行った調査によると、日本語履修者数は73,434人で、国際交流基金が示した56,623人をかなり上回っている。図1は日本語のほかに中国語、韓国語をふくめた東アジア言語の履修者数の1970年から2009年までの推移を示している。

図1 アメリカ高等教育機関における東アジア言語履修者数の推移
(MLA2009年調査に基づく)

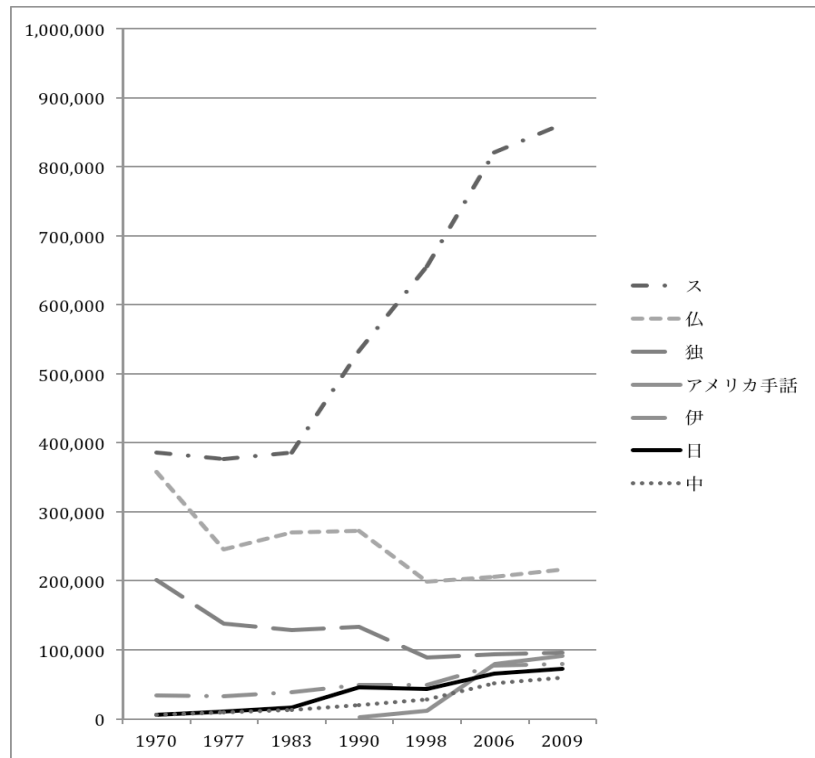


この図が示すように、経済成長の著しかった1980年代には日本語履修者数も急激に伸び、バブルがはじけた90年代後半は減少、しかし1998年以降また上昇傾向に転じ、2006年から伸び率は少し減ったものの上昇を続けた。中国語は2002年以降急激に上昇しているが、2009年の時点では60,300人でまだ日本語を追い越すには至っていない。韓国語は1993年から徐々に伸び始め、2009年の履修者数は8,511人で、1998年の4,476人のほぼ倍になっている。

さて、2009年以降はどうか、気になるところである。筆者が勤務する中西部の州立大学の履修者数を見てみると、絶対数は当然低いながら、全米と同じようなかたちで増加し、2006年から2009年の上昇率は2003年から2006年の間より高かった。しかし、2009年をピークに弱冠の減少を経て現在は増減のあまりない状態が続いている。

次に高等教育機関における日本語履修者数を他の外国語と比較してみる。図2は2009年時点の履修者数トップ7の言語の1970年以降の推移を示している。

図2 米国高等教育機関における外国語の履修者数推移（MLA2009年秋調査に基づく）



米国の外国語履修者数で抜きん出ているのは、何と云ってもスペイン語である。2009年秋の時点の履修者数は862,688人で日本語の73,328人とは桁違いである。北アメリカ自由貿易協定、NAFTAが1994年に締結されたことも、継続的な上昇に関係していると見られる。次に履修者が多い

のはフランス語であるが、1990年代にスペイン語が飛躍的に伸びたのに反し、フランス語もドイツ語もこの頃から履修者数の減少に悩んでいると言える。日本語は1980年代の成長に伴い、希少外国語 (Less Commonly Taught Language)ではなくなった。2009年の時点ではドイツ語、イタリア語、日本語、中国語、それにアメリカ手話の履修者が、60,000人から96,000人の間に集中している。この中では中国語、アラビア語が2002年以降急速に成長している。これは9/11以降、米国防省がアメリカ人の外国語能力に危機感を示し、2006年に国家安全保障言語構想に基づいて、国家安全保障上重要な言語(critical languages)と位置づけた言語の教育に対し、多大な財政援助をしたこととも深く関係している。アラビア語、中国語、韓国語はこの「国家安全保障上重要な言語」とされたが、日本語は当初は含まれなかった。しかし、2010年からは、日本語も国務省の重要言語に対する奨学金 (Critical Language Scholarship) の対象となり、全額支給の奨学金を受けた全米の大学生、及び大学院生が毎年約30名、夏期日本語集中講座のために日本に留学の機会を得ている。2009年から2012年までは同志社大学に、2013年からは姫路獨協大学に毎年約30人の学生が留学している。

次に、どれだけの学習者が上級レベルで日本語を学習しているかを検証してみよう。表 1 は上にあげたおもだった言語の高等教育機関における履修者のうち、3年目のコース以上の講座を履修している学生の割合を示している。

表1 中上級レベルの履修者の割合 (Furman 他 2007: 21; Furman 他 2010:27)

| | 全履修者に占める 「上級」レベル履修者 の割合 | | 初級レベル履修者数の上 級レベル履修者数に対す る比率 | |
|--------|-------------------------------|-------|-----------------------------------|-------|
| | 2006年 | 2009年 | 2006年 | 2009年 |
| 韓国語 | 20.1 | 26.4% | 6:1 | 3:1 |
| 中国語 | 18.4% | 20.5% | 9:2 | 5:1 |
| フランス語 | 20.3% | 18.7% | 4:1 | 4:1 |
| ドイツ語 | 20.6% | 18.6% | 4:1 | 4:1 |
| 日本語 | 16.1 | 17.6% | 5:1 | 5:1 |
| スペイン語 | 17.6% | 16.6% | 4:1 | 5:1 |
| イタリア語 | 9.8% | 8.2% | 9:1 | 10:1 |
| アメリカ手話 | 6.7% | 19.6% | 14:1 | 11:1 |
| 全体 | 17.0% | 16.7% | 5:1 | 5:1 |

MLAの調査は、各大学の教務課の資料に依存しているため、外国語コースの1年目を「初級」、2年目を「中級」、3年目以上を「上級」と一律に位置づけている。既に述べた通り、日本語や中国語のように、成人アメリカ人が習得するのに時間のかかる言語に関しは、3年生のクラスで言語能力の上から上級と言えるかという問題は残るが、大学は基本的に4年で学士を取得できることを前提としており、多くの大学の日本語専攻の必須レベルが3年生ということを考えると、3年以上履修している学生数は一定の指針になる。

これで見ると、2009年の時点で高等教育機関の3年以上のレベルで日本語を学習している履修者は全体の17.6%で、スペイン語の割合(17.6%)に近い。しかし、日本語では1年の初級レベルを履修している学生5人に対して3年以上の上級レベルで履修している学生は1人という比率である。スペイン語ではこの比率が4:1である。つまり日本語は1

年目のレベルの履修者数が多いことが分かる。アメリカ手話のように比較的最近伸びている言語は2年以上のレベルを有するプログラムが少ないため、3年以上のレベルの全体に占める割合が極端に低い。このように、日本語は高等教育機関において、絶対数だけでなくプログラムの充実度においても主流の傾向を有していると言えよう。

日本語プログラムの中で、上級レベルの履修者数の割合が徐々に増加傾向にある要因の一つに、2006年に始まった **Advanced Placement Program Japanese Language and Culture** があげられる。**Advanced Placement Program**—略して **AP**—は、高校で行われる **AP** レベルのコースと学年度末に行われる **AP** テストによって構成される。**AP** レベルのコースを履修することによって成績評価値全体を高める可能性があること、また **AP** テストに合格すると大学の初級レベルの日本語コース履修免除や、履修せずに単位を取得できるなどの可能性が生まれる。国際交流基金の日本語教育国・地域別情報（2011）によると、2009年の **AP** テストの受験者数は約 2000 人とされ、大学で日本語を履修する学生の全体的な質的向上に貢献していると思われる。**AP** プログラムの数が、高校のランク付けを左右することもあり、日本語の **AP** プログラムは、2008年以降の経済危機のあおりを受けている中等教育機関における、日本語プログラムの回復につながる要素とも言える。

5. 日本語学習者の多様化

ここ数年アメリカの大学では中国からの留学生が激増している。日本語履修者の中にも中国語を母語とする学習者が増えており、これらの中国人日本語学習者は、上級レベルまで進むケースが多い。アメリカ国内でありながら、中国語母語者が日本語学習者の中にも急増している現実をふまえ、これまでも中国語母語者を多く育てている日本国内の高等教育機関との連携が望まれる。

上級レベルまで日本語を勉強し続けている学生はどのような目的で日本語を学習しているのだろうか。表 2 は筆者が勤める大学の 4 年、5 年のレベルの学生 33 名の専攻を調べた結果である。

表 2 上級レベルの日本語学習者の専攻（オハイオ州立大学 2012 年春学期）

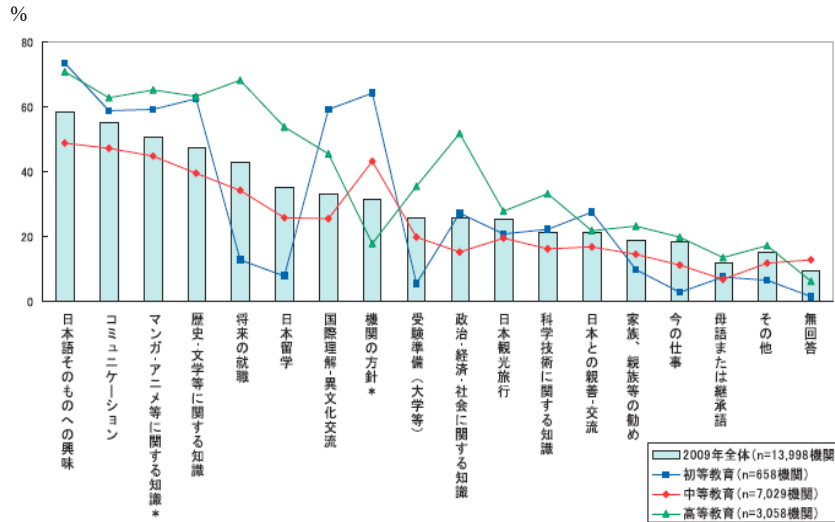
| | 学部生 | 大学院生 |
|-----------------|--|--|
| レベル 5 (22 人) | 東アジア言語文学 (7) 東アジア研究 (4) 歴史 (2) 農協環境経済 (1) | 日本語 (6) 言語学, 数学, セクシュアリティ, 国際学, 美術, 化学, 建築, 音楽, 薬学, 未定 (それぞれ 1) |
| レベル 4 (11 人) | 日本史 (1) | 日本語 (6) * 言語学 (4) 経済学 (2) 国際学東アジア研究 (1) 犯罪学 (1) |

*日本語専攻の大学生のうちレベル 4 の 4 人, レベル 5 の 5 人は二重専攻

全米の状況を正確に反映していない可能性はあるものの、現代の日本語学習者の多様性を示す材料にはなるであろう。日本語、日本文学を専門にしている学生もいる反面、国際学、経済学、建築学、薬学、犯罪学など、実に多彩である。また、日本語プラス別のもの、あるいは日本語以外の専攻分野が二つあるというように、二重専攻、三重専攻の学生もいる。さらに、その学生には、いずれは日本で就職したいという学生が多い。つまり、このような多様な専門分野で、日本語を生かし、日本語を駆使して専門的な仕事をしたいと考えているのである。

日本語履修者の専攻の多彩化が示唆するように、日本語学習の動機も多様化している。図 3 は、2009 年に国際交流基金が行った調査の日本語学習の動機である。

図3 日本語学習者の動機(国際交流基金 2009:11)



このグラフを見ると、初等、中等、高等教育を通して高い動機となっているのは、「日本語そのものへの興味」と「コミュニケーション」であるが、中等、高等教育にしぼると、マンガ、アニメに関する知識が動機になっている割合が高く、さらに高等教育だけに限ってみると、日本留学や将来の就職も動機として強いことがわかる。

渡辺と布施が2008年に発表した日本語学習者の動機調査では、「アニメ／漫画は、日本語学習のきっかけとして影響があるが、現時点の学習の直接の動機として見た場合、総合的には順位が低く、学習者によってアニメ／漫画の動機は強弱両極に分かれる」と指摘しています。さらに、「目標言語圏への興味（文化、社会等）よりも、目標言語圏との直接接触（旅行、働く等）が、学年が上がるにつれ大きく影響を与える動機となっている」と、報告している。

中、上級レベルのアメリカ人の留学先として重要な役目を果たしているアメリカ・カナダ大学連合日本研究センター (www.iucjapan.org) は、主に日本研究の「側面援助として」1963年に設立された当初は、

主に大学院レベルの学習者を対象にしていた。しかし、近年、参加者の中には大学院生ではなく、弁護士、医師、ジャーナリスト、ビジネスマン、などの専門職をもつ人が増加している。つまり、アニメや雑誌、ドラマが好きという、ポップカルチャーやメディアカルチャー系の動機を持つ学習者も多い反面、人文系に限らない多様な専門分野で、高度な日本語を使う必要を感じている学習者もいることを裏付けている。

学習者の動機の多様化を捉え、特に上級レベルでは個々の学生の専門的なニーズや動機に呼応した内容の日本語教育が、今後更に求められる。そのような意味でも AATJ の SIG の一つである **Japanese for Specific Purposes SIG** の活動が今後さらに重要になろう。

5. 高等教育機関における日本語の課題

高校レベルの AP プログラムだけでなく、大学レベルでも、日本語プログラムの充実が進んでいる。米国から日本への留学には、いくつかの奨学金がある。文科省の奨学金に加え、国家安全保障上重要な言語 (critical languages) を対象とした国務省の奨学金プログラムに日本語が加えられたことは既に触れた。また、米国日本語教師学会 (AATJ) によるブリッジスカラシップも日本語履修者の日本留学を援助している。APプログラムの展開、留学のための奨学金など、教育機関のそれぞれのレベルで、上級レベルの日本語学習者支援をどこまで充実させられるかが、大きな鍵といえよう。

その一方、アメリカの大学が行っている日本の主要な留学プログラムは、応募者が減少しているものもある。大きな要因としては北関東大震災と原発事故、世界的な経済の低迷もアメリカからの日本留学を敬遠させる要因となった。アメリカの大学が主催する留学プログラムの運営は為替レートの変動にも直接の影響を受ける。最近の円安傾向は歓迎材料の一つと言える一方、日本の大学からアメリカに留学を希望する日本人学生が減少しているため、交換留学システムのアンバランスが生じている。

2008年来長く続いた国内の不況も、全米の多くの高等教育機関の財政に陰を落とした。コスト削減のため、言語の教師をカットして代わりにロゼッタストーンのような商業ベースの言語学習プログラムを使うことを検討する大学さえ出始めた。日本語を含む外国語プログラムはいろいろな意味で岐路に立たされている。その中で日本語が生き残り、成長していくためには、これからの日本語学習者への対応が不可欠である。日本語以外の専門分野をもつ学生が多く、さらにその分野が多岐にわたっていること、アニメ、ゲームの人気の根強いながら、日本語そのものの興味に強い関心を示していることなどである。

学習者のニーズだけではなく、アメリカの高等教育機関全体の流れにも無関心ではいられない。特にその動向が気になるのはMOOC (Massive Open Online Courses)である。MOOCは、インターネット上に、世界中の不特定多数の学習者に無料で学習コンテンツを提供するというものである。マサチューセッツ工科大学が先駆けとなり、最近ではスタンフォード大学なども参画している。MOOCの勢いはふたつの意味で問題を提起している。一つは、対人コミュニケーションの育成を含む言語教育を、どこまでMOOCの形態で提供できるかという点である。さらに、MOOCが進むにつれ、授業料を徴収して講座を提供するという、従来の大学の存在が脅かされ、大学ではMOOCでは提供できない学習経験を提供する必要があるが出てきたということである。Pine & Gilmore (1999)が主張している、産業経済、農業経済からサービス経済を経て、今や消費者の対象は経験である経験経済の時代であることをまさに伺わせる変動が起こりつつある。このような大きなうねりにどのように対応して行くのか、高等教育機関における日本語教育が直面する課題である。

インターネットだけでなく、テクノロジーの発達がアメリカの教育分野全体にももたらしたもう一つの大きな流れは、フリップカリキュラム (またはFlip Classroom 転回授業) と呼ばれる教育形態である。従来のコースでは教師が講義をして学生はノートを取り、宿題として個々の研究や主張をレポートにまとめるというようなステップを経ていたものを、転回 (フリップ) させ、主な情報を授業前に学生がアクセスし、研

究や主張を授業に持ち込むという形態である。MOOCが不特定多数の学習者を対象にするのと対照的に、授業は大講堂の講演形式から、小クラスの討論形式のものになり、ここでも経験経済の特徴が見られる。日本語教育の場でも、クラスで教師が文法説明を行い、宿題としてワークシートに記入したり、練習をするのではなく、インターネットなどの媒体から日本語や日本文化に関する情報や、練習を個々の学生がアクセスし、それに基づいて教室では日本語を「体験」するのがフリップである。教師にはそのような、日本語、日本文化の体験の場を展開することが求められる。高等教育機関のカリキュラムは既にそのような形態を取っているところもあろうが、手取り足取り学生に説明を行なう従来型のカリキュラムをとっているプログラムでは、何らかの改革が求められるのではなかろうか。

国際交流基金の2009年の調査（国際交流基金2011: 19）によると、調査に回答した高等教育機関が日本語教育上の問題点として挙げたもの上位3項目は教材不足、教材・教授法情報不足、施設・設備不十分である。逆に比較的問題点として挙げられなかったのは日本語科目の廃止、学習者の不熱心である。特に学習者の不熱心が初中等教育では問題点として挙げられているのと対照的である。教材不足が特に高等教育で問題視されている背景には、コンピュータやスマートフォン上でインターネットやアプリを駆使し、ゲーム感覚で学習する傾向の強い、現代の大学生学習者に、既存の大学生用教材が対応しきれていないこともある。

6. 高等教育機関における日本語教育の機会

学習者の多様化、上級レベルの過程強化の必要性、経済不況がプログラムの存続に与える影響、教育形態の大きな変化、学習者が求める学習経験の変化など、現在のアメリカ高等教育機関における日本語教育が抱える課題は多い。その反面、これらの状況を今後の日本語教育の発展の機会ととらえることも可能である。

まず、学習者の多様化や上級レベルの過程強化の必要性は、日本語教育の現場と、日本語以外の専攻分野との連携を後押しする引き金ともな

る。既に、ビジネスや工学専攻の学生を対象にした日本語プログラムが存在する機関もあるが、このように、ある特定の専攻の学生のみを対象にしたプログラムでは、多様化する学生のニーズに充分に応えられない可能性がある。それより、日本語のプログラムに様々な他の専攻の専門家を招いたり、これらの分野で活躍する日本人を実際に、またはバーチャルに日本語の授業に招待する、あるいはそのような分野の専門家に、上級学生の日本語運用を評価してもらうなど、様々な形の連携を模索することができる。特にこの評価面では、日本語の専門家がする評価とは異なるが、ある意味では分野に通じるか否かという観点からの評価が望めるはずである。また、学内にとどまらず、地域の日本人コミュニティとの連携を通して上級学習者の国内インターンシッププログラムの可能性も模索できる。

プログラムを継続させるために重要なアドボカシーについては、別の章で詳しく述べられているので、ここでは控えるが、AATJ、ACTFL、MLAなどの教師学会などのネットワークが重要であると同時に、国際交流基金、各地の日本領事館との連携も重要である。

最後に、教育形態の大きな変化、学習者が求める学習経験の変化への対応だが、新しいタイプの学習者に対応した教材の開発、授業のありかたの見直しなどの課題は、高等教育機関の日本語教師であればこそ研究やアウトリーチ活動の一環として対応が可能な側面と言える。ここでも、個々の教師、個々の大学が取り組むのではなく、複数の教師のチーム、あるいは複数の大学機関で連携して取り組んで行くべき課題と言える。

7. おわりに

アメリカの高等教育機関における日本語教育は、戦後間もなくから21世紀にかけて著しく変化した。大学内の日本語の位置づけ、教師、学習者などの面で大きく変化がみられた。学習者の多様化は、キャンパスの学際化、国際化とともに進んでいる。急速な成長期、安定期をへた今、プログラム削減の危機などを乗り越え、新しい教育態勢に柔軟に対応していくことによって新たな成長を臨む時期を迎えている。

引用文献

国際交流基金(2011) 『海外の日本語教育の現状：日本語教育機関調査・2009年概要』

国際交流基金(2011) 日本語教育国・地域別情報：米国
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/usa.html>

渡辺素和子, 布施直樹 2008. 『米国の大学に於ける日本語学習の動機調査：アニメ／マンガの影響』, 日本語教育国再研究大会(ICJLE)

Furman, N., Goldberg, D. and Lusin, N. (2007) *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*. New York: The Modern Language Association of America.

Furman, N., Goldberg, D. and Lusin, N. (2010) *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2009*. New York: The Modern Language Association of America.
(http://www.mla.org/flsurvey_search)

Modern Language Association Language Map
http://www.mla.org/map_main.

Modern Language Association Enrollment Database, 1958 – 2009
http://www.mla.org/resources/documents/flsurvey_search.

Pine, B. J. and Gilmore, J. H. (1999) *Experience Economy*. Boston: Harvard Business School Press.